

「ヘルバルト派」教授理論における教育課程編成と 学級編成との関連

熊井将太

(2011年10月6日受理)

Zusammenhang zwischen Gestalt des Lehrplan und Klasseneinteilung in der
„herbartianischen“ Didaktik

Shota Kumai

Zusammenfassung: In der Hälfte des 19. Jahrhunderts entsteht der Strukturwandel der Volksschule von „einklassig“ zu „mehrklassig“. Damit geht es um Fragen wie: wie läßt sich das neu zu Lernende nach dem bereits Bekannten erfolgreich darbieten? und Wie können die verschiedenen Einflüsse, denen die Schüler im Unterricht ausgesetzt sind? Das ist das Problem der Lehrpläne. Für diese Problem schlug Tuiskon Ziller, eine wichtiger Vertreter der „Herbartianer“, der Grundsatz der Konzentration und des Kulturstufen-Prinzip vor. Zillers Kulturstufen-Theorie tragen dem Entwicklungsgedanken Rechnung durch die Annahme eines Parallelismus zwischen der Entwicklungsgeschichte der Menschengattung und der Entwicklung des kindlichen Geists. Konzentration-Prinzip bezeichnet die Aufgabe, die Einheit der Person mit der Vielheit des Unterrichtsstoffes zu verbinden. Gegen der beiden Prinzip sein vielseitigen Kritiken unterzogen worden. Nach der Diskussion um Zillers Prinzip verallgemeinerte Wilhelm Rein Zillers Prinzip als die didaktische Lehre von Lehrplan und verbindet Gestalt des Lehrplan mit der Klasseneinteilung.

Stichwörter: Lehrplan, Schulklasse, Herbartianismus, Didaktik

キーワード: 教育課程, 学級, ヘルバルト派, 教授学

I. はじめに

近代以降の学校は、学級をその基礎単位として構築されてきた。とりわけ、年齢を指標として生徒集団を一つの教室に集め、一人の教師によって同一の教育内容を教授するという今日的なイメージの学級は、19世紀後半における国民学校制度の整備の中での単級学校から多級学校への転換によって生み出されてきたものである。このような近代学校への構造転換に際しては、旧来の長い伝統の権威の上にたつ教会的教育体制に代わって、国民学校制度を正当化する新たな「権威」が必要とされた。こうした時代状況に応える形で、「科学」という権威を基礎として台頭してきたのが、「ヘルバルト派」であった¹⁾。「訓育的教授というヘルバルト

の構想を学級教授のために取り扱い可能にした実践志向の教育学者のグループ²⁾である「ヘルバルト派」によって、学級を基盤とした教育実践に理論的基礎が付与され、学級教授はその基本的骨格を獲得するに至ったのである。

このような歴史的な文脈から、わが国においても、学級を基盤とした教育実践の成立と「ヘルバルト派」教授理論との関係についてはしばしば言及されてきた。例えば、日本における学級教授法の成立を「形式段階説」の影響から明らかにしている中野光³⁾や、「ヘルバルト派」の管理論が秩序維持組織としての学級の成立に影響を及ぼしたことを論じた吉田昇⁴⁾はその古典的知見である。さらに、こうした知見は今井重孝⁵⁾などによって、今日的な議論と結びつけられるなど、と

りわけ学級における一斉教授の方法論や生徒集団の管理論といった点から、「ヘルバルト派」教授理論と学級組織の成立との間の関係構造が指摘されてきた。

しかし、学級は、その歴史的起源を遡れば、子どもをその学習内容に応じていくつかの集団に分割する試みとして、換言すれば「そこで何を学習するのか、何を教授するのかという教育内容によって子どもたちを分割し、編成する原理」⁶⁾として生じてきたものであった。この意味で、学級は、子どもたちが教授—学習を共にする集団というだけでなく、教育課程の基礎単位でもある。それゆえ、学級編成は、教育内容の選択と配列、すなわち教育課程の編成と不可分な問題であると言える。

本稿は、近代学校制度の成立、発展のもとでの学年制学級制度の導入過程において、「ヘルバルト派」教授理論がその教育学的正当化に果たした役割を、とりわけ教育課程論とのかかわりから明らかにすることを目的とする。その際、本稿で主要な考察の対象とするのは、ツィラー (Ziller, T.; 1817-1882) を起点とした教育課程論をめぐる議論の展開である。すでに指摘されてきたように、ツィラーの教授原理は、彼自身によって明示化されたというよりは、ライン (Rein, W.; 1847-1929) による理論的整理を経て拡大されたものである⁷⁾。しかしながら、すでにツィラーにおいてその基礎原理は打ち出されているのであり、何より民衆学校へのヘルバルト教育学の援用とそれをめぐる教授学的議論の広がり契機は、やはりツィラーに求められるのが妥当であろう。

本稿では、まずツィラーの教育課程編成の特質を同時代の学校状況もふまえて考察し、そこにどのような学級観が反映されていたかを考察する。さらに、ツィラーの教育課程論をめぐって展開された議論を経て、ラインがどのように教育課程編成と学級編成との関連を整理したかを検討することで、学級組織の成立に対して「ヘルバルト派」が果たした貢献、あるいはそこに内在していた論争の課題が何であったのかを明らかにする。以上の検討を通じて、近代学校における教育課程論と学級論との間の関係構造に迫っていきたい。

II. 「ヘルバルト派」教授理論における教育課程編成

1. 近代学校における教育課程編成問題の発生

1840年代から50年代ごろには、「ヘルバルトの心理学および哲学に関する研究は広い承認を得ていた」⁸⁾とされる一方で、実際の学校教育への応用はいまだなされていなかった。この状況において、ツィラーは『一

般教育学入門』(1856年)、『児童の管理』(1857年)に続く主著『訓育的教授論の基礎』(1865年)においてヘルバルト教育学への関心を引き起こし、「ライブツイヒゼミナール」(1874年)『一般教育学講義』(1876年)における自身の教授理論の具体化を通じて、ヘルバルト教育学を学校教育実践の改善に資する科学的教授学として再興した。ツィラーを契機として、「授業方法学から、個々の諸教科の教授学や個々の学校形態のカリキュラム構成を経て、学習障害や発達障害の特殊教育学的措置に至るまで」⁹⁾の広い領域において、ヘルバルト派教育学が支配的な地位を得ることとなった。この意味で、「ヘルバルト派」の活動期を19世紀後半から、改革教育学による批判にさらされる20世紀初ごろまでの期間に見るのは、ある程度妥当であろう。

このような「ヘルバルト派」の活動期をドイツ教育史に照らしてみれば、それは政治的反動期の「極点」¹⁰⁾と称される「三規程 (drei Regulative)」(1854年公布)体制下から、学校教育の近代化を志向した「一般諸規程 (Allgemeine Bestimmungen)」(1872年公布)への移行期と重なる。この移行の特質を本稿の課題に合わせて、やや単純化して述べれば次のように整理できよう。すなわち、宗教的保守主義の性格を強くもつ「三規程」においては、一人の教師によって就学年齢の全ての子どもが教えられる伝統的な単級学校が基準学校として定められ、教育課程から実科は排除され、読み書き算といった基本的知識、技能へと教育内容は限定され、その教育内容を読み物教材の反復を中心とした暗記学習で媒介することが求められた¹¹⁾のに対し、「一般諸規程」においては、下級、中級、上級という学校の内的区分にもとづく多級学校の建設が強く推奨され、ドイツ経済の発展に応える形で歴史、地理、博物といった実科が教育課程の中に復活し、さらにそれを媒介する教授方法については、児童の認識に応じた科学的な教授方法が求められた¹²⁾ということである。「一般諸規程」による学校教育の近代化への志向が、機械的な暗記学習を否定し、現実の世界に関する実証的知識を子どもの認識に応じて教授すべくして、「教育の責任をもつ人たちの教授法上の意識を呼び覚まし」、「ほとんど忘れられていたヘルバルトの教育学を再生させる諸前提の一つとなった」¹³⁾のである。

ところで、「ヘルバルト派」再興の契機となったツィラーの基本的立場については、「三規程」下での反動政策への迎合的なものとする見方と、それへの疑義をとる見方が存在している¹⁴⁾。ここではこの問題に深入りすることはできないが、本稿の課題に関わって少なくとも次のことは指摘できよう。すなわち、ツィラーの主要な活動の場であったライブツイヒが、当時

の大都市の一つに数えられていたことである。19世紀の教育現実において、「村落学校と都市学校の相違はのちの初等学校と中等学校のそれよりもはるかに明白」¹⁵⁾であったとされる。確かに「三規程」においては単級学校が基準として定められたのではあるが、それとは相対的に独立して、都市部では、すでに三級制以上の学校が通例となり、また教育内容についても実科が導入されるなど、学校教育の近代化は先んじて進められていた。早いところでは、1820～30年代には、公的にも1860年代ごろにはすでに学級編成とそれに応じた教育課程の編成は不可避の教育問題となっていたのである¹⁶⁾。ライプツィヒにおいてこの問題がどの程度鮮明となっていたかを明らかにする資料は持たないが、当時の教育現実を鑑みれば、ツィラーもまた近代化する学校教育における学級組織に応じた教育課程編成の問題に取り組まざるをえなかったことが推察される。

2. ツィラーにおける教育課程編成の理論

ツィラーの教育課程論に立ち入る前に、まずツィラーの教授理論の基本的観点を確認しておく。ツィラーは、教育を次のように定義する。すなわち、教育とは「それに応じて精神的興味が構築されるべき、生徒への意図的、計画的な作用(Einwirkung)である」¹⁷⁾。周知の通り、ツィラーはヘルバルトと結びつきながら、この「作用」の手段として、管理(Regierung)、訓育的教授(erziehender Unterricht)、訓練(Zucht)の三つを挙げている¹⁸⁾。管理は厳密には教育手段ではなく、教育の条件整備に留まるものであり、訓育的教授と訓練が教育者の働きかけの主要手段となる。この内、ツィラーが直接的な訓育としての訓練以上に、重視したのが間接的訓育としての訓育的教授であった¹⁹⁾。ツィラーにおいては、「教育学的な意味での授業」は「最高の陶冶(＝道徳的品性の陶冶―註：引用者)」という目的に向けた、意図的、計画的な、表象の伝達、連結、分析、整備、処理²⁰⁾として理解されていた。「授業が、生徒の思想圏を十分に形作り、興味を引き起こすことで、心情(Gesinnung)を形成しうる」²¹⁾と考えられていたのであり、この意味で、授業の目的は、知識や技能の付与ではなく、生徒の倫理的、道徳的な陶冶による人格の完成にまで至らなければならなかったのである。

このような訓育的教授を成立させるためには、どのような教育課程が必要となるか。ツィラーは自身の教育課程論を象徴的に次のように述べている。「いずれの授業段階に対しても、いずれの学級(Schulklasse)に対しても、思想圏が、確かに道徳的・宗教的教育目

的を目指して、心情教材を同心円状の中心点として据えなければならない。それ以外のものが周辺に環状に置かれるように、である。そこから、あらゆる方面に糸が伸ばされるのであり、それによって、子どもの思想圏の様々な部分は不断に統一され、まとめられる。(中略―註：引用者)同心円の中心の選択とその進展は、次のように整えられるべきである。すなわち、一方では、それが子どもの精神の発達と自己形成、とりわけ心理的法則に従って続かなければならない類化段階にふさわしいようにである。また、他方では、それが古典的な、青少年にとって到達しやすい表現によって、我々によく知られたものであり、あらゆる点で我々の現在の文化段階にとって明らかに意義深い主要な時代を代表している限りにおいて、個人の発達を人類の歴史の発達と一致させる進展にふさわしいようにである」²²⁾。この引用において、ツィラーの教育課程編成のメルクマールが現れている。

ムソルフ(Musolf, H.-D.)、ヘレカンブス(Hellekamps, S.)によれば、ツィラーの「方法的教授課程(methodische Lehrgänge)」によって取り扱われる、授業の根本問題は以下の二点に集約される²³⁾。すなわち、(1)新たに教えられるべき事柄が、既知によっていかに成果豊かに提示されるか、新たに学習すべきことが生徒の既知にいかに受け入れられるか、および(2)授業において生徒が与えられる様々な諸影響は、それらが相互に邪魔しないように、いかに相並んで秩序付けられるかということである。以下では、このような整理を基本的視点として、ツィラーが教育課程編成の問題をどのように論じたのかについて検討する。

(1) 教育内容の段階的配列

その他の先進諸国に先駆けて、いち早く就学義務制度の整備に取り組んだドイツにおいては、19世紀後半には6歳から14歳までの八年間にわたる義務教育がかなりの割合で達成されていた。それに伴う就学児童の増加もあり、19世紀中頃には都市部の学校において、また「一般諸規程」公布後は農村、都市の区別なく、学校の内的区分が進められたのは先に述べた通りである。実科の導入による教科の増加も手伝って、このような学校現実を見れば、八年の就学期間を通じて、教育の内容をいかに選択し、段階的に配列するか、その見通しが不可欠となった。こうした現実的課題に、ダーウィン(Darwin, C. R.)の進化論などを契機とした生物学や心理学の発展が加わり、「子どもに内在する、教育と学習のための条件がますます問われる時代において、論理的かつ決定的な発達の図式(Entwicklungsschema)を、『発達に応じた』学習内

容についての決定のための中心的基準へと高めること²⁴⁾が教授学に要請されたのである。

とはいえ、今日で言えば発達心理学がその示唆を与えるであろうこうした問題を論じるほどの心理学は、ツィラーの時代においてははまだ存在していなかったとされる²⁵⁾。こうした状況において、ツィラーが教育課程の段階的配列の基盤として援用してきたのが、反復説(Rekapitulationsidee)であった。ヘッケル(Heckel, E.; 1834-1919)によって提唱された反復説とは、「個体発生は系統発生をくり返す」と表現されるように、人類が経験してきた進化を短縮した形で個体としての人間もその成長過程において反復するという考えである。ツィラーは、生物学において生じてきたこのような発達法則を文化的領域にも適用することで、生徒たちの発達段階を捉える原理として「文化史的段階」という発達段階論を展開したのであった²⁶⁾。ツィラーは、「文化史的段階」に基づいて、以下の様に各学年において中心となる童話教材の配列を示している。

幼稚園—叙事的寓話

第一学年—叙事的童話

第二学年—ロビンソン・クルーソー

第三学年—族長時代

第四学年—士師の時代

第五学年—統一国家の時代

第六学年—イエスの生涯

第七学年—使徒の時代

第八学年—宗教改革の歴史

この一覧に現れているように、ツィラーは、子どもの精神の発達を八つの「文化段階」に対応させる形で把握している。しかも、ツィラーは、「それらの段階を一つも飛び越してはならない²⁷⁾」として、その順序を遵守することを強く求めている。「このような教授課程(=ツィラーの文化史的段階にもとづく教授課程—註：引用者)は、ただ八級制学校を想定したものである」とするデルプフェルト(Dörpfeld, F. W.; 1824-1893)の指摘を待つまでもなく、ツィラーの文化史的段階は、多級制の完全な形態、すなわち年齢別学年制学級を前提とし、それを基礎付けるべく構想されているのである。ツィラーがこの八段階への分割をいかなる根拠から導きだしたかについてははっきりと述べられていないが、同時代の就学期間が八年間であったことと無関係だとは考えがたい。ツィラーは、学校の内的区分の問題を、子どもの発達段階の階梯と結びつけることで、教育課程と学級組織との関連の一端を開いたのである。

(2) 教育課程における統合

「授業は民衆学校においては八つの学年(Schuljahre)であらかじめ考慮され、そのさい、それぞれの学年それ自身が統合圏(Concentrationskreis)を形成する²⁸⁾」と述べられるように、ツィラーにおいて文化史的段階は、中心統合の理念と不可分の関係で構想されていた。ツィラーの訓育的教授においては、それがたとえ道徳的宗教的陶冶のための教科であったとしても、一面性は避けられるべきものであった。思想圏の調和的な形成のためには、「多様で、多面的な教授を必要とする²⁹⁾」のであり、それによってこそ、人格形成が可能となると考えられていたのである。ヘルバルト以来の「興味の多面性」と「意識の統一」という概念を、「カリキュラムの次元をめぐる概念へ拡張³⁰⁾」、生徒の意識の細分化を避け、生徒の人格の統一へ配慮すべく、教育課程を同心円状に編成する原理としてツィラーが構想したのが中心統合であった。

この中心統合の原理は、二重性を内包している。すなわち、一方では、陶冶されるべき主体における統合であり、他方では、諸教科における諸教材の結合である³¹⁾。つまり、「内容教科、技能教科等の一定の発展段階において、多様な内容を断片的な知識の教授としてではなく、統一的なまとまりとして構成するという志向」と「教授をとおして、生徒の精神生活の一貫性、統一性を保持し、促進することをめざし、そのために生徒の興味、関心を軸として、知識の主体化をもとめる志向」にもとづいているのである³²⁾。このような二重性はツィラーにおいては何ら矛盾するものではなかった。ツィラーにおいては、「経験の素材は確かに魂そのものから生み出されるものであるが、経験の形態は与えられるものであった³³⁾」のであり、人格の結合は、その源泉を個人の内面に置きつつも、授業対象の秩序付けや結合によってはじめて促進されると考えられていたからである³³⁾。こうした心理学的前提に立って、ツィラーは、第一系列に、歴史的教科、自然科学的教科、第二系列に、言語、数学、第三系列に、地理、体操、工作、歌唱という三つのグループ編成による教育課程を編成し、全教科の中心に道徳的、宗教的陶冶を志向する心情教育を位置づけたのである。

このようにツィラーは、自身の訓育的教授構想のためには、一方では、文化の発展段階と子どもの認識過程を結びつけることで教育内容の垂直的配列が必要であることを示すとともに、それぞれの学年段階が、まとまりを持った統合的な教育課程編成を必要とすることを論じた。ここにおいて、垂直的には学年制を、水平的には固定的な学級制を前提とした教育課程編成論

が成立してきたのである。とはいえ、ツィラーにおいてはまだ、こうした教育課程編成の問題と学級編成との関連についての具体的な意識はさほど見られない。こうしたツィラーの教育課程編成をめぐるどのような議論が展開されたのか、またそれを経てラインはどのようにそれを継承したのかについてさらに検討を加えていく。

Ⅲ. ツィラーの教育課程編成論への批判と継承

1. ツィラーの教育課程編成に対する評価

ツィラーによって提起された教育課程編成論は、改革教育学の台頭を待たずとも、同時代において、しかも「ヘルバルト派」内部において様々な議論を引き起こしている。ここでは、とりわけ、デルプフェルトとシュトイ (Stoy, K. V.; 1815-1885) による評価を取りあげたい。というのは、デルプフェルトとシュトイは、いわゆるツィラー派とは相対的に距離をとってヘルバルト教育学にもとづく教授理論の構築に取り組んだ代表的人物であり、さらには、後に検討するラインに対して、ツィラーと並ぶ、あるいはそれ以上の影響を及ぼした人物だからである³⁴⁾。

(1) デルプフェルトによる評価

デルプフェルトは、ドルヒ (Dolch, J.) によって「我々のテーマ (=教育課程 (Lehrplan)) に関する実際には最初の著書³⁵⁾と称される『教育課程論の基本線』(1873年)において、教授方式の研究に偏重しつつあった当時の風潮を批判し、教育内容研究の重要性を説いた人物であり、「ヘルバルト派」の教育実践家としてよく知られている。

まずツィラーの文化史的段階については、デルプフェルトは、「このような教授課程はただ八級制学校を想定したものであり、単純な学校状況、特に単級学校³⁶⁾では苦境にたたされるであろう」「あまりに多くの教材を取り入れるという誤りに教授課程が陥りかねないことは忘れるべきでない³⁷⁾」といったように、ツィラーによる文化史的段階の論述についてはいくつかの疑念を提起はしているが、子どもにおける宗教的理解の深化の可能性や実践可能性をふまえて、文化史的段階の「理念そのものには、とりわけ教授上の唯物主義³⁸⁾の抵抗のために、多くの貴重な利点を明らかに期待させるものである³⁹⁾」として、自身の教育課程論に導入するほどではないにせよ、さほど否定的な評価を下してはいない。

では、中心統合の原理についてはどうか。デルプ

フェルトは、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⁴⁰⁾に立ち、そこから各教科の有機的な結合の重要性を強調する。しかし同時に、デルプフェルトは、ツィラーとの相違を明らかにしていた。まず、デルプフェルトは、心情教材、とりわけ童話教材をその中心に据えたツィラーに対して、「人間的な幸福や不幸を条件付けている要素」、すなわち人間の生活圏全体に関わる領域として「事実的教科 (sachunterrichtlichen Fächer)」を第一系列として構想し、これが全ての教科の「土台」となることを示した。ここでは、ツィラーによる「心情的陶冶的な授業の中心統合に対する批判的態度⁴¹⁾」が示されている。このような立場の背景には、デルプフェルトによる社会的教育学の見地が反映されていると考えられる。ツィラーにおいては、「教育的活動は、個人においてその起点、進行、終焉を持たなければならない⁴²⁾」と述べられるように、専ら個人の完成に教育論の基礎が置かれていたのに対し、デルプフェルトは、個人は教育によって全体としての人間社会に参入していくとする社会的見地と教授学を結びつけている。こうした見地に立ったとき、ツィラーによる心情教材にもとづく中心統合論は、極めて狭いものと捉えられたと考えられる。

(2) シュトイによる評価

さて、デルプフェルト以上に、ツィラーに対して強い批判的態度を示したのが、シュトイである。シュトイは、ツィラーと共に「科学的教育学協会 (Vereins für wissenschaftlich Pädagogik)」の設立時からのメンバーであるが、ヘルバルト解釈においては二人の間には相当な相違が存在しており、イエナにおける独自の活動の結果、ツィラー派 (フォークト、ユストなど) と並ぶ一大勢力としてのシュトイ派 (ザルヴェルク、ブリードナー、モルベルクなど) を形成している。シュトイによるツィラーへの批判は、大別すれば以下の三点に集約できよう。

第一に、統合の「中心」をめぐる問題である。シュトイもまた、その師ヘルバルトに依拠しながら、「基本における統一、応用の連結、補足の統合によって、授業の成果の徹底性 (Intensität) が希求されるのであり、それを論及することこそが、中心統合という教授論の課題である⁴³⁾」として、中心統合を授業構成にとって重要な課題として位置づけている。しかし、上記の引用にもすでに現れているように、その内実においては、ツィラーとは大きな相違を持っている。この相違が顕在化したのは、デルプフェルトの論文を契機

として提起された「宗派学校か宗派混合学校か?」という問題についての『一般学校新聞 (Allgemeine Schul-Zeitung)』における誌上討論である。上記の問いに対して、ツィラーは、「いずれの学校も、同じ倫理的、宗教的理念を持つべきである。(中略—註：引用者) さもなくば、陶冶、すなわち性格陶冶の統一は存在せず、知識の群塊のみが残る」⁴⁴⁾として、宗派学校こそが教育的な学校であると主張した。宗教的、道徳的教材をその教育課程の中心に据えるツィラーにとっては、宗派の混合は、まさにその中心を揺るがしかねない問題であったと言える。それに対して、シュトイはツィラーの意見が「十分に正当であるとは思えない」と述べ、「そのもつて訓育学校 (Erziehungsschule) が構想されうるための基本的前提条件が道徳的、宗教的な立場での統一に置かれる」⁴⁵⁾ことの正当性に疑問を投げかけている。そしてさらに、宗派に依拠しない、訓育的教授のための中心として、歴史、文学、博物学を据える可能性を提起している⁴⁶⁾。コリアント (Coriand, R.) によって指摘されるように、シュトイは「訓育的学校についてのリベラルなイメージによって、中心統合原理というツィラーの核となる思想に対して、すなわち、心情授業の中心としての宗教教授の位置に対して、対立している」⁴⁷⁾のである。先の引用にも現れているように、シュトイの統合論においては、あくまで生徒に関わる種々の時間と諸力を集中することで教育効果を高めることが企図されていたのであり、童話教材のみを中心とした統合では、全ての教科、とりわけ自然科学的教科が道徳的意味に歪曲されかねないことが批判されたのである。

第二に、文化史的段階への批判である。シュトイは、ツィラーによって指定された個人発達と人類の発達の平行関係から影響を受けていない⁴⁸⁾。シュトイは、教材の選択の規準を陶冶の概念に求めた。「理論的、倫理的、宗教的陶冶に貢献するものだけが、授業の対象となりうる。それに応じて、教授学は、個々の学問に存在する思想材 (Gedankenstoff) を吟味し、査定し、その相対的な教育学的意義を規定するのである」⁴⁹⁾と述べている。シュトイの『教育学百科事典』の授業の構成についての章においても文化史的段階が取り扱われていないように、教材の「選択および配列規準としての文化史的段階はシュトイの教授学から遊離したものであった」⁵⁰⁾。

第三に、ツィラーの訓育的教授論そのものへの批判である。シュトイは、自身の訓育的教授論の成立契機として、ただ授業を訓育的に組織することのみならず、学校生活 (Schulleben) といういわば教科外課程における直接的訓育を重視していた⁵¹⁾。学校旅行、祝祭、

学校園や体操場における活動、生徒自治といった生活場面での活動を教育課程に取り込むことで、そこで行われる共働を通じて、教師—生徒、生徒相互間の関係性が構築され、それによって道徳的陶冶や社会化といった訓育、さらには訓育的教授としての授業そのものの改善が行われると考えていたのである。「教師の人格の作用可能性を相当に過小評価していた」⁵²⁾ ツィラーは、授業における教材そのものの価値に極めて高い重点を置いていたのに対し、シュトイは、具体的な生活場面と授業を相互に結びつけることで、教科と教科外の相互補完的な関連をつくり出そうとしていたのである。

以上、デルプフェルトおよびシュトイによるツィラー評価を概観してきた。これらを整理すれば、以下のことが指摘できる。まず、中心統合については、その中心として心情教材を指定することに固執したツィラーの立場については批判が存在していた一方で、デルプフェルトにおいてもシュトイにおいても、諸教科を統合的に編成することの重要性は共通に認識されていたと言える。また、文化史的段階については、その平行関係の形式的適応への疑念は存在していたものの、デルプフェルトにおいてもシュトイにおいても、その代替案としての段階的配列の方法や可能性は提示されていない。さらに、その教育課程の内容に立ち入っていえば、デルプフェルトにおいては生活圏に関わる領域を教育課程の中心に据えることで、あるいはシュトイにおいては、具体的な行為の場を「学校生活」として構想し、それと授業を相互に結びつけることで、ツィラーに見られる学問主義、教材主義の立場の克服が試みられていたということが出来る。さて、以上の様な論争を経て、ラインにおいて、教育課程編成の問題と学級編成の問題はどのように具体化されていったのであろうか。

2. ラインにおける継承と発展

—教育課程編成と学級編成との関連にかかわって—

ツィラーによって構想された教授理論を、「文化史的段階」「中心統合」「形式段階」の三点に明確に整理し、その広範な普及に貢献したのは、ライン、ピッケル (Pickel, A.)、シェラー (Scheller, E.) による『ヘルバルトの原理に従った民衆学校教授の理論と実践 第一学年』(以下、『第一学年』と略)の出版である。金子茂によって明らかにされたように、『第一学年』の初版 (1878年) においては、ツィラーへの批判的な姿勢を取っていたラインも、デルプフェルトによる仲裁を経て、第二版 (1882年) 以降は、ツィラー教授理

論と歩みを同じくする方向性を明確にしている⁵³⁾。この「転回」以降に展開されたラインの教授理論は、質的な面においてはツイラーとさほどの差異を持たず、ツイラーの教授理論を簡明に再構成し、さらに実践的にすることへ貢献したと評価されると同時に、その中でもラインの独自の貢献やツイラー教授理論からの変容も存在することが、これまで併せて指摘されてきた⁵⁴⁾。ここでその変容や功績を詳細に検討することは困難であるが、とりわけ学級編成と関わる問題として次の二点を指摘できる。

第一に、教育課程編成論の明確化である。文化史的段階や中心統合の構想は、確かにツイラーによってその基本的原理が確立されたものであったが、ツイラーにおいては、教授理論の全体構造が必ずしもそれらの諸原理を柱として確立されていなかった。これに対して、ラインは、文化史的段階と中心統合を教育課程編成に関する、いわば垂直原理と水平原理として明確に位置づけることで、「『教材の選択と配列』や『教材の結合』が、教授理論における必須の課題であることが一般の教師たちにも理解されるようになった」⁵⁵⁾のである。

その際、ラインは、このような教育課程編成の重要性を広く認識させるに当たって、ツイラーの教育課程論にいくつかの修正を加えている。例えば、ラインには、確かにツイラーの教材系列を継承しているのではあるが、庄司他人男が明らかにしたように、文化史的段階を「心情教材」にのみかかわるものとみるツイラーとは異なり、「学問や芸術として蓄えられている各発展段階の成果」として、いっそう包括的な解釈が行われているのである⁵⁶⁾。また、このことは中心統合における「中心」にかかわる問題であることは言うまでもない。

デルプフェルトやシュトイによる評価に見られたように、ツイラーにおける心情教材の重視や人間発達と文明発達の平行関係は、同時代においてさえ簡単には首肯しえないものであった。これに対しラインは、先の様な包括的な解釈を行うことによって、さらには、ハルトマンらによる発達心理学の進展をふまえた「科学的補強」によって、ヘルバルト派の理論をより一般的な教授学的問題へと昇華したのである。これによって、「ヘルバルト派の文化史段階の理論には同意できない人々にとっても、教授の目的を実現するためにどのような教材を選択し、それをどのように学年配列したらよいかという課題が、きわめて重要であることが意識されるようになった」とともに「ヘルバルト主義の『情操教材』中心のそれには全面的には納得できない人々にとっても、各教科が全くばらばらに教授され

ては教育効果が上がらない、諸教科の関連を何とか考慮しなければならない、という課題は避けて通れないことが明らかになったのである」⁵⁷⁾。こうした教育課程編成の中心問題の明確化こそが、結果として学級組織を基盤とした教育実践を推進する一つの根拠となったと考えられる。

そして第二には、教育課程編成と学級編成との結合である。先にも述べたように、ツイラーにおいては必ずしも、学級の問題は明確に認識されていなかった。それに対して、ラインにおいては、学級組織の問題はかなり明示的にその教授理論に取りこまれている。この問題は水平組織の問題としては、「学級担任組織」の問題として、垂直組織の問題としては、「学級の貫徹 (Durchführung der Schulklassen)」として現れている。

まず、前者について、ラインは、個々の諸教科が様々な教師によって受け持たれる教科担任組織に対して、主要な諸教科が一人の同じ教師の手に任される学級担任組織の優位性を強調する⁵⁸⁾。というのは、「厳密に行われる教科担任組織は諸教科の相互的な支援を不可能とするのに対して」、「学級担任組織は、生徒の全体的な状態を注視し、精神的な関心の結びつきを目指す」⁵⁹⁾ことが可能であるからである。さらに、「重要かつ互いに緊密な関係にある諸教科が一人の手にゆだねられることで、学級教授は確固たる基盤 (Rückgrat) を得る」⁶⁰⁾とも述べられるように、ここでは中心統合の原理と学級組織の問題が極めて具体的に関連づけられているのである。

さらに、このような学級担任組織の推奨は、「学級の貫徹」によって補強されることになる。「学級の貫徹」とは、年度をまたいで学級担任が同じ学級を引き受けること、いわば「持ち上がり」の問題である。ラインは、「学級の貫徹」が持つ教育的意義を次の六点にまとめている⁶¹⁾。第一に、(1) 教師と生徒の間に親密かつ確固たる関係を生じさせること、(2) 生徒の個性・思想圏・傾向・それまでの生活を把握して指導を調整できること、(3) それまでの授業および交際において、生徒たちが習得してきたことを活用できること、(4) 知識の過大評価や興味の過小評価を避けることができること、(5) 頻繁な教師の交代は生徒の知識の欠落の責任を相互に課すことによる教師集団の不和を避けること、(6) 両親と教師が密接な結び付きを持ちうること、である。先に述べた、学級担任組織の利点がさらに時間的にも補強されていることに加えて、ここでは教師と生徒の人間関係論的視点、あるいはそれに伴う子ども理解の問題も含まれていることも重要である。これらの学級組織論が述べられている

同箇所的前提として、ラインが今後の民衆学校の目標として、レールプランの刷新と学校生活の拡充を挙げていることから、ラインにおいては、ツィラーにおいては見られなかった、教科外課程からの学級組織の正当化も生じてきているのである⁶²⁾。このようにして、ラインにおいては、ツィラー以来の文化史的段階をさらに教授学的問題として一般化し、基礎付けることで、学年制学級組織の正当化を促し、さらに統合の問題を学校組織論と結びつけることで、水平組織としての学級担任制を民衆学校の基礎形態として位置づけたのである。

IV. まとめと今後の課題

本稿では、学級組織の成立過程において、「ヘルバルト派」教授理論がどのような教育的基礎付けを果たしたかについて、とりわけ教育課程論との関連から考察してきた。

生起する近代学校教育制度の成立の中で、実科の導入を契機とする授業教科の領域の拡大および学校の内的区分が進められる中で、教育課程を教授学的に「編成」という課題が生じてきた。こうした問題にいち早く取り組んだのが、ヘルバルトの教育学に立脚したツィラーであった。ツィラーは、個人の発達と人類の発達の平行関係から教育課程の選択と段階的配列の必要性を導きだし、さらに、授業における人格の統一を目指す立場から多面的な教授の統合のための教科の水平的配列の必要性を提示した。こうした教育課程の垂直および水平的配列によって、学級組織はその教育的基盤の一つの契機を手にしたと言える。

しかし、ツィラーにおいては、教育課程の問題と学級組織の問題はまだ結びついておらず、その教育課程論についても、「中心」に据えられる心情教材の問題や、文化史的段階の硬直性やその正当性への懐疑、あるいは教育課程における学問主義や教材主義をめぐって多くの論争的課題を残していた。こうした争点をふまえて、ラインによる教育課程編成の問題の明示化、一般化、および教育課程と学級組織の関連の明示化が行われ、「ヘルバルト派」において行われてきた教育課程論は、明確に学級組織との結びつきを得た。こうした議論を経て、教育課程の垂直的配列、水平的配列、教師—子どもの関係性、教科課程と教科外課程との相互関係といった教授組織を捉える基本的視点が近代教授学史において生じてきたのである。

とはいえ、こうした教育学的基礎付けの過程を概観すれば、同時に今日なお解決されるべき課題も多く残されたことが明らかとなる。文化史的段階について言

えば、本来生物学的発達の理論であった反復説を精神史に援用したものであり、生物学の領域以上にその今日的妥当性は実証しがたいものである。だとすれば、今日の学年制学級における教育課程においては、どのような発達のモデルが想定されるのかは問い直されるべき重要な課題であろう。また、中心統合にもとづく学級担任制についても、教師と子どもの関係性やそこで深められる子ども理解が、授業構成の上で不可欠なものであることを指し示した点で今日なお意義ある視点を示している一方で、教師と生徒が固定的で密接な関係を持つことの是非やそこで生じる権力関係の固定をめぐる問題は、古くは改革教育学において、また現代的にも「学級王国」への批判として、問題とされてきたものである。学級組織論の起点から今一度、我々の学級観を捉え直すことで、ただ一斉教授や制度的な学級編成論にとどまらない、学級を捉える複合的な教授学的枠組みを構築していく必要があるだろう。

【註】

- 1) 金子茂 (1981) 「W. ライナー—ヘルバルト主義教育学の弁論者—」金子茂編『現代に生きる教育思想—ドイツ (I) —』ぎょうせい、419頁参照。
- 2) Mussolf, H.-U., Hellekamps, S. (2006): *Geschichte des pädagogischen Denkens*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München, S. 105.
- 3) 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。
- 4) 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。
- 5) 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。
- 6) 恒吉宏典, 深澤広明 (1984) 「学級教授の成立原則」吉本均編『学習主体形成と評価活動』明治図書、228頁。
- 7) 金子茂 (1979) 「W. ライン教授学の形成過程の分析 (その2) —『第1学年』諸版の比較分析を手がかりとして—」『九州大学教育学部紀要』第25集、53頁参照。
- 8) Zedler, P. (1989): *Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines praktisch erfolgreichen Theorieprogramms*. In: ders., König, E. (Hrsg.) (1989): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien*,

- Ansätze, Perspektiven. Deutscher Studien*, Weinheim, S. 48.
- 9) Ebd., S. 43.
- 10) 長尾十三二 (1977)「第四章 国民教育制度の形成過程」梅根悟監修『世界教育史体系12 ドイツ教育史Ⅱ』講談社。
- 11) Vgl. Grundzüge betr. Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule, 3. Regulativ (1854). In: Scheibe, W. (Hrsg.) (1974): *Zur Geschichte der Volksschule*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- 12) Vgl. Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preussischen Volksschule (1872). In: Scheibe, W. (Hrsg.) (1974): *Zur Geschichte der Volksschule*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- 13) ヴァイマー, シュラー著, 平野一郎監訳 (1979)『ドイツ教育史 思想史的・社会史的考察』黎明書房, 224頁。
- 14) 金子, 前掲論文, 73-74頁参照。
- 15) P. ルントグレーン著, 望田幸男訳 (1995)『ドイツ学校社会史概観』晃洋書房, 27頁。
- 16) Vgl. Kuhlemann, F.-M. (1992): *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preussischen Volksschulwesens 1794-1872*. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 164.
- 17) Ziller, T. (1856): *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik*. B. G. Tuebner, Leipzig, S. 1
- 18) Vgl., Ziller, T. (1884, 1864): *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*. Veit, Leipzig.
- 19) Vgl., Metz, P. (1992): *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Peter Lang, Bern, S. 79.
- 20) Ziller (1884, 1864), *a. a. O.*, S. 140.
- 21) Mussoff, Hellekamps, *a. a. O.*, S. 110.
- 22) Ziller (1884, 1864), *a. a. O.*, S. 455f.
- 23) Vgl., ebd., S. 113.
- 24) Hierdeis, H. (1990): Anmerkungen zu Tuiskon Zillers Lehre vom erziehender Unterricht. In: Hacker, H., Rosenbusche, H. S. (Hrsg.): *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema*. Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler, S. 14.
- 25) Mussoff, Hellekamps, *a. a. O.*, S. 110.
- 26) ただし, このような考え方は必ずしも生物学の発展によって生み出されたものではない。ヒエルダイス (Hierdeis, H.) も指摘するように, 個体としての人間の発達と人類史の発達との平行関係への注目は, ルソー (Rousseau, J. J.), ペスタロッチー (Pestalozzi, J. H.), ヘルダー (Herder, J. G.), レッシング (Lessing, G. E.) などによってしばしば指摘されてきたことだからである (vgl., Hierdeis, *a. a. O.*, Ss. 12f.). 何よりヘルバルトもまた, 直接, 教材選択について述べたものではないにせよ, 「性格陶冶のためにこのような道を見いだすために, われわれは人類そのものの道徳的陶冶の跡をたどる以上に, どのような良いことができるだろうか」(ヘルバルト著, 高久清吉訳『世界の美的表現』, 明治図書, 82頁)と述べており, ツィラーの文化史的段階の思想的背景にはこうした見解が存在していると考えられる。
- 27) Ziller, T. (1876) : *Vorlesung über Allgemeine Pädagogik*. Heinrich Matthes, Leipzig, S. 180.
- 28) Ziller, T. (1874) : Das Leipzige Seminarbuch. In: *Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 6, S. 116.
- 29) Ziller (1876), *a. a. O.*, S. 160.
- 30) Metz, *a. a. O.*, S. 79.
- 31) Musoff, Hellekamps, *a. a. O.*, S. 114.
- 32) 稲垣忠彦 (1995)『増補版 明治教授理論史研究』評論社, 408頁。
- 33) Vgl., Musoff, Hellekamps, *a. a. O.*, S. 114.
- 34) ラインは, イエナ大学においてシュトイから学び, シュトイが1865年にハイデルベルク大学に移った際には, それを追いかけて自身もハイデルベルク大学に転学するほどの信頼を見せている (金子 (1981), 前掲論文, 408頁参照)。また, 1870年にライプツィヒのツィラーと決裂した後, ヴッパーフェルトでリアルシューレの教師となったラインは, そこでデルプフェルトと長らく続く親しい関係を結ぶことになったのである (竹中暉雄 (1978)「F. W. デルバルト研究ノート(1) - 「三規程」(1854)「一般諸規程」(1872)批判を中心に -」『桃山学院大学人文科学研究』第14巻, 5 - 7頁参照)。
- 35) Dolch, J. (1971, 1959): *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Aloys Henn, Ratingen, S. 350.
- 36) デルプフェルトは長らく単級学校の校長を勤めた人物であり, 急速に進む学校の多級化の中で, 従来単級学校が行ってきた教授活動の遺産が時代遅れのものとして棄却されつつあることに, 警鐘をならしている。こうしたデルプフェルトの学級論については, 熊井将太 (2009)「ヘルバルト派教授理論における学級編成の原理」広島大学大学院教育学研究科

- 『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部（教育人間科学関連領域）』第58号を参照のこと。
- 37) Dörpfeld, F. W.(1879): Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrezension. In: Rohden, R. v.(Hrsg.) (1903): *Gesammelte Schriften. Bd. 2.* Bertelsmann, Gütersloh, S. 61.
- 38) 「教授上の唯物主義」とは、デルプフェルトによれば「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、知的そして道德的な陶冶があっさりとできる、とする皮相な教育的見解」(ebd., S. 6) と定義される。同時代の学校教育における教材過多および暗記学習を批判すべくして、デルプフェルトによって生み出されたこの概念は、後の「ヘルバルト派」における鍵概念の一つとなっていく。
- 39) Ebd., S. 99.
- 40) Vgl. Dörpfeld, F. W.(1873): Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. In: Rohden, R. v.(Hrsg.) (1903): *Gesammelte Schriften. Bd. 2.* Gütersloh, S. 128.
- 41) Plöger, W.(1992): Von F. W. Dörpfeld zu E. Weniger. Fortschritt in der Lehrplangeschichte? In: *Pädagogische Rundschau.* Jg. 46, Heft 3, S. 331.
- 42) Ziller (1856), *a. a. O.*, S. 2.
- 43) Stoy, K. V.(²1878, 1861): *Encyklopädie Methodologie und Literatur der Pädagogik.* Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig, S. 70.
- 44) Extra-Beilage zur Allgemeinen Schul-Zeitung (1875) In: *Allgemeine Schul-Zeitung.* Jg. 52, Nr. 9, S. 6
- 45) Ebd., S. 7.
- 46) Vgl., ebd.
- 47) Coriand, R. (1998): Karl Volkmar Stoy - ein Herbartianer? In: Coriand, R./Winkler, M. (Hrsg.): *Der Herbartianismus - die vergessene Wissen-*
schaftsgeschichte. Beltz, Weinheim, S. 21.
- 48) Vgl., ebd., S. 22.
- 49) Stoy (²1878, 1861), *a. a. O.*, S. 63.
- 50) Coriand, *a. a. O.*, S. 22.
- 51) Vgl., Stoy (²1878, 1861), *a. a. O.*, S. 271.
- 52) Musolff, Hellekamps, *a. a. O.*, S. 110.
- 53) 金子茂 (1978) 「W. ライン教授学の形成過程の分析 (その1) - 『第1学年』諸版の比較分析を手がかりに -」『九州大学教育学部紀要』第24集, 69-70 頁参照。
- 54) 庄司他人男 (1985) 『ヘルバルト主義教授理論の展開 現代教授理論の基盤形成過程』風間書房, 232 頁参照。
- 55) 同上書, 240頁。
- 56) 同上書, 243頁。
- 57) 同上書, 240頁。
- 58) Vgl., Rein, W.(1902): *Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. 1. Die Lehre von der Bildungswesen.* Beyer & Söhne, Langensalza, S. 415.
- 59) Ebd., Ss. 415f.
- 60) Ebd. S. 416.
- 61) Vgl., ebd., S. 413.
- 62) とりわけ、この点については、シュトイからの影響が大きいものと考えられる。ライン自身が、「二つの活動領域に我々は支えられる。イエナのシュトイのゼミナルであり、ライプツィヒのツイラーのゼミナルである。(中略一註：引用者) 一方からは指導論の、他方からは教授学の構築のための支援を得ている」(Rein, W. (1895): *Ansprache, gehalten am 22 Dezember 1894.* In: *Aus dem Pädagogischen Univerität-Seminar zu Jena. Heft 6,* Beyer&Söhne, Langensalza, S. 10.) と述べたように、教授理論についてはツイラーから多くを学んだ一方で、指導論については、それと同等の示唆をシュトイから得ていたのである。

(主任指導教員 深澤広明)