

指導の学としての教導学に関する研究

安藤和久
(2023年10月6日受理)

Zur Hodegetik als Disziplin der Führung

Kazuhiisa Ando

Zusammenfassung: Der Begriff "Führung" bedeutet, dass die Lerntätigkeit der Kinder gezeigt und angeleitet wird. Allerdings wurde die Umstellung auf eine auf das Kind ausgerichtete Erziehung unter dem Schlagwort "von der Führung zur Unterstützung" gefordert, und die Führung wurde in der Tat manchmal als Tabu betrachtet. In diesem Artikel sollen die Funktion und die Stellung der Führung in der Pädagogik verdeutlicht werden, indem der Schwerpunkt auf die Hodegetik gelegt wird. Die Hodegetik ist ein von K. V. Stoy vorgeschlagenes Disziplinargebiet der Pädagogik. Erstens konzentriert sich dieser Artikel auf Stoy, der die Hodegetik theoretisch und praktisch dargelegt hat, und ordnet die Funktionen und Methoden der Hodegetik in sein System der Pädagogik und der Führung. Zweitens konzentriert sich dieser Artikel auf Petersen, der die Hodegetik als integralen Bestandteil der Didaktik postulierte, und verdeutlicht die Position der Führung in seiner Führungslehre des Unterrichts.

Stichwörter: Führung, Hodegetik, K. V. Stoy, P. Petersen
キーワード: 指導, 教導学, K.V. シュトイ, P. ペーターゼン

I. 問題の所在と研究の目的

指導は教育学・教育実践における専門用語である。それゆえに教育とは異なる領域で用いられる「指導者」や「指導性」の意味する「一定の集団をリードする役割」以上に、「教育すること」の個別的な行為そのものを指す用語として用いられてきた(安彦 1993, 106頁参照)。「学習指導」などの一部の要例を除き、日本の教育学・教育実践の領域における指導概念の導入は主に第二次世界大戦後に見られ、多くはガイダンス(guidance)の訳語としての「指導」が独立した概念として用いられるようになった(同上, 107-108頁参照)。

指導とは「子どもたちの活動を、まさに「指さして導く」ことなのである」(吉本 1993, 9頁)と理解される。他方で、「指導から援助へ」というスローガンのもとで教師主導の教育観を否定し、子ども主体の教育への転換が叫ばれたように、指導が時にタブー視さ

れてきたのも事実である¹。2007年には「一般に「指導」と考えられている教員の行為により、子供が精神的あるいは肉体的に追い詰められ、自殺すること」(大貫 2013, 4頁)を指す「指導死」という言葉が誕生し、教師の指導のあり方に批判的な目が向けられた。

しかしながらそのような指導理解においては、本来指導と呼ばれるべきでない教師の働きかけも含めて「指導」と語られていることが留意されなければならない。とりわけ、教育学研究において指導は様々な論者による定義づけがなされてきたが、着目すべきは城丸章夫による次の定義である。「「指導」とは相手をその気にさせることと、これを方向づけることだと言ってきました。だから、この点を欠いた「学習指導」は、「学習指導」と称する資格がありません。…(中略)…「その気にさせる」とは、誘うこと、そそのかすこと、やる気をおこさせることであります。…(中略)…「方向づける」とは、指導者が勝手に右へ行け、左へ行けと命令することではありません。私は、これまでも、「指

導」は相手に拒否の自由、従わない自由を認めるものだと言ってきました。また、従わない自由を認めるからこそ、指導者は心を砕いて、相手の心をゆり動かそうと努めるのであります」（城丸 1987, 242頁）（傍点部は本文強調部）（以下、同様）。このように教育学研究における「指導」は「管理」や「強制」とは異なる概念として提起されてきたのである。「指導死」が提起した被指導者を死に至らしめる行為は指導と呼ぶに値しない行為とみなすべきである。

上述のような指導への批判的まなざしや、「教授」「援助」「ケア」といった類似概念の登場は、「指導」をいかなる働きかけ・概念として捉えればよいのかを改めて検討する必要性を提起している。この課題に対して本研究では、指導に関する学として提起された教導学に着目することで、教育学において指導がどのような機能と位置づけのもとで成立してきたのかを明らかにすることを試みる。教導学（Hodegetik）とはシュトイ（K. V. Stoy）が教育学的的方法論を、教授に関する教授学（Didaktik）、肉体的なケアと育成に関する教育学的衛生学（pädagogische Diätetik）と並んで区分した指導に関する学問領域として定位されたものである。このシュトイによる教育学体系の背景には、ヘルバルト（J. F. Herbart）が管理（Regierung）、教授（Unterricht）、訓練（Zucht）によって区分した教育方法体系が存在している。シュトイによる体系はイエナ大学におけるシュトイの後任であるライン（W. Rein）による教育学体系にも反映されており、さらにラインの後任であるペーターゼン（P. Petersen）による授業指導論においても重要な参照先となっている。

上述のヘルバルトによる管理、教授、訓練を基底に展開された教育学の体系的理解は、「日本の近代学校において、教育作用としての教授と訓練という概念が理論的に問題になったのは、明治中期におけるヘルバルト派教育学の導入を契機としてであったといつてよい」（宮坂 1961, 35頁）と言われるように、日本の教育学研究にも影響を与えた。とりわけ、ヘルバルトの訓練論やラインの指導論は、日本における訓練論・指導論の基盤となったのである（同上書, 39-40頁参照）²。

しかしながらシュトイが提起した教導学に関しては、「1960年代に教育学の学問分野が分化したことで、教導学は歴史的なテーマとして関心を持たれる程度になったようである」（Coriand 2007, S. 29）、「今日的な教育学において教導学は－例えばヘルバルト主義－研究の枠組みにおいて－歴史的分脈の中で役割を持っているに過ぎない」（Coriand 2015, S. 47）と指摘される通り、今日でも盛んに研究される教授学に対し

て、今日では着目されない概念となっている。ドイツの指導論に関する研究としては、例えば早川（2019）や早川・熊井（2019）などが挙げられるが、これらは主に第二次世界大戦後のドイツにおける指導論の展開に着目したものであり、シュトイやラインが用いた教導学に関しては言及されていない。他方で特筆すべき先行研究として熊井（2017）が挙げられる。熊井（2017）ではシュトイとラインの学問体系が、教育学の学問的発展とイエナ大学附属学校³の実践的展開と関連づけて整理されている。

本研究では、とりわけシュトイによる教導学とペーターゼンによる授業指導論における指導の位置と役割を対象としている。上述の通り、シュトイはヘルバルトによる教育体系を受けて、指導の学としての教導学を提起した。さらにシュトイは指導の構想をイエナ大学附属学校において「学校生活」という形で現実化している。ペーターゼンは『授業の指導論（Führungslehre des Unterrichts）』（1937年）において伝統的な教授論が教育の人格形成的側面さえも教授の課題とし、教育学が方法主義かつ主知主義に陥っていることを批判した（vgl., Petersen 1937, S. 59）。それゆえに、彼の授業指導論は、教育が教授に従属している関係を問い直し、「授業の方法論から授業の教育学へ（von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts）」の転換を目指して構想されている。このペーターゼンの構想は知的陶冶のための教授の論としての教授学を、人格形成のための指導の論としての教導学から捉え直そうとした営みであると理解しうる。そしてこの理論的要求をペーターゼンは、「授業生活（Unterrichtsleben）」という概念を提起することでイエナ大学附属学校において現実化した。そこで本研究では第一に、教導学を理論的・実践的に提起した人物としてシュトイを取り上げ、彼の教育学体系における教導学の、そして教導学において言及される指導の機能と方法を整理する。第二に、教導学を教授学に統合する形で提起した人物としてペーターゼンを位置づけ、彼の授業指導論における指導の位置づけを明らかにする。これらを通して教導学の展開とそこでの指導の位置と役割を明らかにする。

II. シュトイにおける教導学の成立

II - 1. ヘルバルトの教育体系における訓練

上述の通り、ヘルバルトは教育の方法を管理、教授、訓練という3つの区分で体系づけた。後にシュトイが指導として捉えた機能はヘルバルトにおいて訓練と捉えられたものであった（vgl., Coriand 2007, S. 28）。

ヘルバルトにおける訓練は「陶冶しようとする意図」による教育行為であるという意味で教授と同様であり、「心情への直接的働きかけ」であるという意味で管理と同様である（ヘルバルト 1964, 182頁参照）。さらに管理が「本来の教育」作用ではなく、教授や訓練を有効にするための準備として位置づけられていたという点でも管理とは異なる働きかけとなる。「教育（Erziehung）」という言葉は、訓練（Zucht）、引き出すこと（Ziehen）から由来するものである」（同上書, 180頁）ように、ヘルバルトにとって教育の目的たる「強固な道徳的品性」を直接的に担うのは訓練である。訓練の中心は教育者と生徒との間の「連続的な応待（kontinuierliche Begegnung）」にあり、「訓練の技術はさしあたり、ただ人間との交際の技術の変容であるということ、したがって社会的柔軟性が教育者の主要な才能である、ということは明瞭である。この変容の本質的なことは、ここでは次の点に存する。すなわち、それは、陶冶的な力を感じさせるような方法で子どもたちに対する優位を主張するという点にある」（同上書, 188-189頁参照）。すなわちヘルバルトにおいて訓練は、陶冶的な意図に基づく交際によって意志に働きかける方法を意味する。

ヘルバルトは彼の教育体系において教授と訓練を区分して論じたが、このことが教授と訓練を個別に切り離して作用させることを企図したわけではないということは周知の通りである。すなわち、「思想界の陶冶」は教育的教授の直接目的であり、必然の目的としての「強固な道徳的品性」は訓練の直接目的であるが、本来の教育に対して管理を対置したヘルバルトの考えから判るように、訓練と教授とは別個に切りはなされたものではなく、道徳的品性、道徳的意志への影響という点において、直接的、間接的の違いがあるのみである」（三枝 1964, 234-235頁）。他方で訓練こそが教育の目的たる「強固な道徳的品性」を直接目的としていたということは、教育的教授の古典として教授学的な理論形成に影響を与えたヘルバルト像からすると着目に値する点である（vgl., Coriand 2007, S. 25）。

II - 2. シュトイの教育学体系における指導学

シュトイは『教育学百科事典（Encyklopädie Methodologie und Literatur）』（1861年）にてヘルバルトの教育体系を背景に、教育科学の諸分野を独自に体系化している。同書でシュトイは「教育については、それがどうあるかとそれがどうあるべきかという2通りで研究できる。現前の教育は何か単に所与のもの、あるいは発生的なもの（Gewordenes）と見なされる。両考察の中で歴史的教育学（historische

Pädagogik）が区分される。もう一方の区分において教育の考察は、ある部分では絶対的で、言い換えれば所与の生活関係を考慮することなく－これは哲学的教育学（philosophische Pädagogik）の課題である－、ある部分では相対的で、言い換えれば経験的な関係を考慮する－実践的教育学（praktische Pädagogik）に従事する－」（Stoy²1878, S. 20）と述べ、その対象に応じて歴史的・哲学的・実践的から成る独自の学問領域を確立している。それらの学問領域は、「哲学的教育学が先頭（Spitze）で、実践的なものが最後であり、それらの位置の中間に歴史的なものが含まれる」（ebd.）という構造を持っており、とりわけヘルバルトの教育学的な概念体系は哲学的教育学の中で引き受けられている。哲学的教育学は第一領域たる教育学的目的論（pädagogische Teleologie）と第二領域たる教育学的的方法論（pädagogische Methodologie）から成り、さらに教育学的的方法論は教育学的衛生学と教授学と指導学に区分されて理解されている。

教育学的衛生学は子どもの身体的なケアと育成に関する領域である。「教育学的衛生学の基本概念は身体の服従（Gehorsam des Leibes）である。身体は意志を支配するべきではなく、しかし意志に奉仕すべきである」と述べられているように、シュトイにとって「身体的状態の重要性は2通りで、どの程度まで身体が一方では精神的生活の同行者として、他方では奉仕者として現れているのかということにある」のであり、教育学的衛生学では身体的組織の育成（Pflege）と育成（Ausbildung）が主題となっている（vgl., ebd., S. 43）。

教授学は「間接的な教育としてのその位置づけによってその課題が十分に規定されている教授」に関する領域であり、「倫理的・宗教的並びに理論的な陶冶がその基本概念」となる（vgl., ebd., S. 57）。教授学では、教授の素材や教授の形式が中心的に取り扱われる。

教育学的衛生学が「教育の前提条件についての論」（ebd., S. 42）と位置づけられたことを考慮すれば、教授の論としての教授学と指導の論としての指導学⁴が教育方法論の主要な2つの領域と見ることができる。

II - 3. 指導学における指導の課題と方法

シュトイにおいて指導は次のように定式化される。「教育の理念はまさに洞察（Einsicht）への教育と同様に意志（Wolle）への教育を要求し、洞察の養成（Schule）としての教授は当然に意志の養成を当てにしている。これを与えるのが指導の課題である。その基礎概念は性格（Charakter）のそれであり、ただ性格の本質と条件に対する洞察に基づいてのみ、指導学

は目的論の要求に相応しい指導の課題と処置を発展させることができる」(ebd., S. 86)。すなわち指導の課題は「意志の養成」にあり、それは教授による「洞察の養成」と協働することで「洞察と意志の調和」という教育目標を達成するのである。ここに独自の学問領域を構想している一方で、ヘルバルトと同様、指導の課題を教授の課題と切り離さずに論じるシュトイの立場が見られる。

「意志の養成」という指導の課題を達成するためにシュトイはいかなる指導の方法を構想しているのか。まずはシュトイが指導の方法を構想する際の前提に着目したい。それは次の2つの側面から捉えられる。1つは指導において配慮(Sorge)が重視されているということである。「それゆえに指導はある時は「少年は多くのことを耐え、訓練し、汗をかき、寒さに耐えた(multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit)」ということに、またある時は従事に配慮するのである…(中略)…。配慮(Sorgen)とはそのようなことで、しかし押し付けはしない。もし生徒の意志が選択から生じなかったならば、生徒の意志は一体何を有するのか!そしてそれゆえに全ての介入を断念するというのではない」(ebd., S. 90)。ここでは指導において生徒の意志による選択が重視されつつも、それでもって指導者が全く介入を行わないということを意味しないことが読み取れる。いま1つはヘルバルトを参照して性格を客観的部分と主観的部分とに区分して捉えている点である。それに基づいてシュトイは指導の活動を外的対象に関係する客観的意志に向けられるものと、自分自身の内面に関係する主観的意志に向けられるものの2方向で捉えている(vgl., ebd., S. 88-89)。この区分に基づいて指導の課題も、「子どもらしい意志の一般的に可能な主要な方向のための側面と、自己規定のための本質的な意志の段階と形式に健康な発達と理想的な形成をもたらすという側面」(ebd., S. 89)という両側面で捉えられている。

シュトイは指導の方法を、それが意志にいかに向かうかに応じて次の2つの方向で理解している。この両方向は次のように説明される。「存在する意志の素材(Willensmaterial)への従事でもって構築される方法は教訓的なもの(paränetisch)と呼ばれ、生成的なもの(genetisch)という名前は性格の構築に対して作業することに与えられる」(ebd., S. 94)。「2つのまさに正反対な運動が可能になる。逆進的なもの(die regressive)は存在するものを受け継ぎ、そこからその考察と無理な要求を主張するのであり、進歩的なもの(die progressive)は新しい状態を生じさせようと努める」(ebd.)。すなわち、教訓的・逆行的方向での

指導においては「自ずから発生した要素を保護的・援助的配慮の管轄下におくということ」が、他方で生成的・進歩的方向での指導においては「キリスト的性格の形成のために必要な心情の組織全体を創出することや育成すること」が重要となるのである(vgl., ebd., S. 93)。

Coriand(2007)でも指摘される通り、とりわけシュトイの主たる教育学的関心は性格の構築に取り組む生成的方法にある(vgl., S. 31)。この生成的方法における配慮の方法をCoriand(2007)は性格の客観性と主観性に分けて説明している。性格の客観的部分への配慮としては、第一に「現実的な選択と勇気ある介入のための多種多様な要求」(Stoy²1878, S. 95)と表現された「生徒を定期的に意思決定と行動という切迫した状況に置くこと」(Coriand 2007, S. 31)である。第二は青少年の生活における信頼性と継続性を確保することによって実践的な活発さ(Regsamkeit)の足がかりを見つけることである(vgl., ebd., S. 31)。そのためにシュトイは習慣の教育力について言及しており、「習慣の体系を発見することや効果的にすることはそれゆえに有効である」(Stoy²1878, S. 96)としている。それに対して性格の主観的部分への方法としては、「生き生きとした交際の力それ自体」(ebd., S. 98)が性格形成にとって重要であるとした。その際経験と交際を補足する教授との関連においては、「教授は読むことと歴史物語によって交際の多様な関係に生徒を導く。他者を観察することは、自己の観察を成熟させ、他者の行為を評価することは、道徳的な自己評価と自己統治のための最も正しい方法論となる」(ebd.)としており、とりわけ交際の重要性を指摘しているのである。

総じてシュトイの教導学において提起された指導の重点は、行動機会の保障、生活秩序の創造、多様な交際の組織にあると言える。Coriand(2007)はシュトイによる教導学を総括して、「教導学は、その中で青少年たちが、彼らが学んだことの関連性を共同する互いのために経験するような行動機会を可能にする制度的枠組条件の創出に関する熟考と活動のための枠組みを形成する。一般教導学的な原理は例えば学校生活の構想において実現され」(ebd., S. 32)ていると述べる。さらにシュトイの指導構想において重要なのは、それが単なる理論的提起に止まらず、イェナ大学附属学校にて「学校生活」という領域を設定することで学校教育の中で指導作用を現実化した点に認められる⁵。

Ⅲ. 教導学の展開としてのペーターゼンにおける授業指導論

イエナ大学におけるシュトイの後任であるラインは自身の教育学体系においてシュトイの一般教育学の構想を継承している。すなわち、ラインも教育活動の論を教授学と教導学の二つの領域から把握しているのである。それに対してペーターゼンの授業指導論の試みは「ラインによって二分された「授業」(Unterricht)概念と「指導」(Führung)概念との結びつきを、今一度、実践的にも理論的にも確立していく」(深沢1982, 48頁)ものとも評される。

ペーターゼンは1923年にラインを前任者とするイエナ大学教育学講座の正教授に招聘され、同時にイエナ大学附属学校の校長になる。ペーターゼンも『教育学(Pädagogik)』(1932年)において、シュトイが『教育学百科事典』において示した教育学の枠組みに言及している(vgl., Petersen 1932, S. 135-136)。さらにペーターゼンは『授業の指導論』において、シュトイによる附属学校での取組を「経験」と「交際」の視点から学校世界を組み上げた実践の範例として評価し、重要な参照先としていた(vgl., Petersen, 1937, S. 16-17)⁶。

Ⅲ-1. 「教授を通しての指導」批判

ペーターゼンの授業指導論は伝統的な教授論に対する問題意識に規定されている。ペーターゼンが問題としたのは、陶冶の機能を果たすべき教授が教育の役割を果たす指導の課題さえも包括している点にあった。この状態をペーターゼンは「教授を通しての指導(Führung durch Unterricht)」と表現する。すなわち、ペーターゼンにとって教育学の中核であった指導は、伝統的な教授論においては教授によってのみ達成されるものであった。伝統的な教授論が「教授を通しての指導」という立場に立ち、教授学的なものによって教育学的なものを内包したことを批判して、ペーターゼンは教授と指導の関係を今一度問い直すことを授業指導論の構想における出発点としているのである。

ペーターゼンが18世紀の伝統的な学校を支配している教授論として批判対象としていたのは、主にツィラーの教授理論である。教育に対して教授に優先的な位置を与えるツィラーの教授理論を、ペーターゼンは伝統的な学校における教授一辺倒の状況を生み出す根拠とみなしているのである(vgl., Petersen 1937, S. 7)。ペーターゼンは教授の役割を拡大させたツィラーの教授論の根本的問題を、「教授の合理的な要素の過大評価」と「教授の教育的可能性の過大評価」といった2つの側面から指摘している。

「教授の合理的な要素の過大評価」としてペーターゼンが指摘するのは伝統的な教授論の前提である。すなわち、「自己活動(Selbsttätigkeit)」の発動が教師による教授の計画や構成、実行の上で成り立つものだとみなされていた点、そして、知識陶冶が機械的で技術的なものの習得とみなされることによって、教師が適切に教授することで子どもは適切に学ぶことができると考えられた点に、伝統的な教授論における「意識的な教育の、教えることの、知性主義に特有であった教授の全能(Allmacht)に対する信仰」(ebd., S. 227)を見出しているのである。そして「教授の教育的可能性の過大評価」として指摘しているのは、適切な認識や理解が直接的に道徳的な行動に結びつくという前提に基づいて、適切な教授によって教育的作用をもたらすことができるという認識である(vgl., ebd., S. 237-239)。

ペーターゼンが伝統的な教授論における根本的な問題として捉えた2つの問題は、教授と教育の関係をめぐって展開される。ペーターゼンは、伝統的な教授論における教授の教育的意義の信仰と役割の拡大こそが、方法主義的で主知主義的な教育学の直接的な原因となっていると批判したのである。他方で、ペーターゼンは伝統的な教授論の批判によって教授と教育を分離させるべきであると主張したわけではない。彼はむしろ「私たちは総合へ進まなければならない、というのは、陶冶することと教育すること、両者はやはり本来的に成長の中での自然や人間性における発達から一つも距離を取らない源行為であるからである」(ebd., S. 107)と述べ、教授一辺倒に陥っている伝統的な教授論を乗り越える形で両者の統一のあり方を模索する。

Ⅲ-2. 授業指導論における指導の構想

それゆえ再び教授と教育の結びつきが問題となる。ペーターゼンは教授に閉じ込められた教育の課題を教授から解放し、今一度教授と教育の再結合を試みている。この「教育学的なものと教授学的なものとの内的結合」(ebd., S. 51)という理論的要求は、実践面では「授業時間に出会う人間、そのお互いの関係、その日々の相互の交際を素朴で本来的な、人間的なものに変える」(ebd., S. 6)という学校教育の変革を要求した。

ペーターゼンが学校改革の中核的課題とした授業指導論は、教育学的状况(pädagogische Situation)を基底に、授業を前もって組織し準備する授業の指導(Führung des Unterrichts)と、授業中の教師のふるまいによる授業における指導(Führung im Unterricht)という2つの指導からなる。

ペーターゼンは自身の授業指導論の実践的な役割を航海に例えて次のように述べている。「私たちは第二、第三章（授業の指導－註：筆者）において教師を無数の希望や限らない可能性の海原での航海への準備をする者とみなし、後に私たちが授業における指導を論じる際には、まさに航海中の船の船長とみなす。船長や航海士が空の星々にしたがって自らを方向づけるために羅針盤や地図や計器を使用し、とりわけその際に航海全体の目標や意味を知っておかなければならないように、教師や教育者にも同様なことがいえるのである」（*ibd.*, S. 53）。すなわち、授業の指導では授業の目標を達成するために必要な外的条件が論じられ、授業における指導では授業においてその目標を達成するための指導者としての教師による方向づけが論じられるのである。

授業の指導では、学校全体を最も良い授業的な刺激世界へと変革するための方法が構想されている。異年齢によって編成される学校生活の基盤となる一つの共同体としての基幹グループ（Stammgruppe）、教室空間を基幹グループの生活空間として再構成する学校居間（Schulwohnstube）、学校時間を子どもの24時間の生活時間に位置づけた週作業案（Wochenarbeitsplan）といったイエナ・プランの教授組織としての諸特徴は、授業の指導として論じられている。

授業前の条件整備と授業中のふるまいに言及される通り、ペーターゼンにとって指導とは領域的な概念ではなく、機能的な概念として理解されている。さらにシュトイが「授業」と「学校生活」によって学校教育の領域をとらえ、教授と指導の機能を構想したのに対して、ペーターゼンは教育学的状況や授業生活といった概念を用いることで授業も学校生活も指導の機能から捉え直しているのである。

Ⅲ - 3. 新たな教育的教授としての授業生活

ペーターゼンは授業を一つの生活の場として創造する授業生活（Unterrichtsleben）を提示する。授業生活では授業が子どもたちの作業によって進行され、その過程で子どもたちの相互の責任感ある援助が生じる。したがって、伝統的な授業とは異なり、現実的な真の生活状況を引き起こし得るのであり、それゆえに子どもたちの相互行為という豊富な教育的可能性を有している（*vgl.*, *ibd.*, S. 246）。

ペーターゼンは「授業生活」の教育学的意義を以下の6点にまとめている。すなわち、①個人主義的になることも社会学主義（Soziologismus）になることもなく、常に基幹グループや机のグループから呼びかけられる一員としての個々人の正当な権利が生じるこ

と、②「静まった思考（schweigende Denken）」の余地が認められることで精神的活動が「実り豊かな契機（fruchtbarer Moment）」を得ること、③生活や作業を通して生徒が教材との密接な内的関係を獲得するということ、④作業を通して仲間と共に読み合い議論する中で新たな作業や思考のための刺激が与えられる「間の学習（Zwischenlernen）」⁷が生じること、⑤それぞれの個性、才能、作業テンポや考え方をすることで教師のより良い援助を実現できるということ、⑥作業を通して仲間、グループ、教師との人間的関係が構築されるという「間人間的なもの（das Zwischenmenschlich）」の自由化が実現するということ、である（*vgl.*, *ibd.*, S. 153-154）。ペーターゼンは授業生活によって教授施設に陥った学校を教育の基盤としての共同生活の場に構想することを試みる。したがって、ツィラーのように教授の役割を拡大することで教育的教授を実現させるのではなく、集団的關係を促進することによってそこでの生活において教育的教授を実現させることを志向したのである。

授業生活における指導の課題をペーターゼンは次のように捉える。「教師はいつ授業に介入していいのだろうかという問いに出会う。「自由」の中で本来的に生じる青年期の子どもや青年期の人間の発達に対して、自発的に影響を及ぼすこと、それどころか形成することのために、彼はそれをいつしなければならぬのか」（Petersen 1924, S. 253）。ペーターゼンのこの課題に対する見解は、「指導のあらゆる形式は、その中で彼が成長し発達し、人格的に形成された生命を表現すべきであるようなかの文化時代の内部で対象的なものに取り組んでいる人の子のための援助である」（Petersen 1931, S. 178）という指導観に表れている。すなわち、授業が人間の成熟といった教育的機能を果たすために援助し方向づけるという目的で教師は介入して良いのであり、その教育的課題を有するがゆえに教師の介入が「指導」の役割を果たすのである。

熊井（2017）が指摘しているように、シュトイが副次的な領域として扱われてきた学校生活に授業と同等の重要性を付与することによる両者の相関関係を、ラインが「指導」と「教授」の相関性を希薄化したことによる両者の並列関係を提起したのに対し、ペーターゼンは両者の相互浸透関係を企図したのである（315-317頁参照）。

Ⅲ - 4. ペーターゼンの指導に対する批判

ペーターゼンの授業指導論に対しては、ペーターゼンの「指導」観に対する批判的考察とともに、『授業の指導論』それ自体に対する批判的検討もなされてき

た。これらの批判は教育学的な見地からというよりも、主に歴史的・社会的背景に起因するものである。しかしながらこれらの批判は、第二次世界大戦時のナチス政権を経験したドイツにおける指導論の展開を明らかにするためにも着目する意義がある。

Deiters (1947) はイエナ・プランにおける基幹グループが教師の指導者としての慈悲の才(Gnabengabe des Führers)によって成立するものであるということを確認したうえで、ペーターゼンの用いる「指導」あるいは「指導者(Führer)」を次の2つの側面から批判している。1つには、それらの言葉の政治的意味に関するものであり、以下のように指摘する。「授業における指導と教育については古典的な教育学も語っているが、しかしながら今日ではこの言葉は社会的・政治的な意味を有している。それは軍事的用語(militärische Sprache)から第一次世界大戦後に市民的生活の用語に移行され、とりわけ市民・青年運動、いわゆる連邦運動(bündische Bewegung)によって流通させられているものである。しかしながら疑うことなくファシズムの根源の1つにある」(Deiters 1947, S. 29)。同論文では同様の理由で「同僚(Kamerad)」という用語も批判的に言及されている(vgl., ebd., S. 30)⁸。

いま1つにはペーターゼンの依拠する「指導者」としての教師による教育的関係に対する批判である。すなわち、「彼(教師-註:筆者)は教授し教育すべきである。この活動の最も重要な目標の一つは、ちょうど生徒が自立的になることである。これがうまくなされるならば、なるほどこれまでの教師と生徒の関係は自然な方法で解消されるか、あるいは感謝あるいは畏敬の対象のような別の関係となる。それに対して、彼(ペーターゼン-註:筆者)の信奉者に対する指導者のふるまいは継続(Dauer)を狙いとしており、参加者はただ彼らの間の破壊によってのみ存命中に終わらすことができる」(vgl., ebd., S. 29-30)。ここで批判されているのは、ペーターゼンによる教師-生徒の教育的関係における情緒的側面の過度な強調である。ペーターゼンが「教授の合理的側面の過大評価」を批判し、教師-生徒の教育的関係における情緒的な側面を強調していることに対して、ダイターズは教授におけるそのような非合理性の強調が、教授の最上の目的である「明瞭な思考と科学的に根拠づけられた世界像の基礎という才能」を退けるものであると批判するのである(vgl., ebd., S. 31)。

Prior (1985) もダイターズの1つ目の批判に関連した視点からの批判的考察を行っている。プリオラは『授業の指導論』の第一版、第二版の記述に焦点を当

てて、「ペーターゼンは国家社会主義者の教育学を書いたわけではない；しかしさまざまな基本的前提やいくつかの目標に共通点があり、言葉にも類似性があり、「授業指導論」というトポスはその典型的な例である」(Prior 1985, S. 147)と指摘している。プリオラが着目するのは次の2点である。1点目は、ペーターゼンが「授業の教育学」として提起してきたことを、1937年に『授業の指導論』という国家社会主義を象徴する"Führung"概念をもつタイトルでもって刊行したことである。2点目は、国家社会主義下で承認され刊行された第一版に対して、1950年に刊行された第二版においても理論的原則や基礎概念においてイデオロギー的な記述の改訂を行っていないことである(vgl., ebd., S. 148-151)⁹。プリオラは国家社会主義以前から「指導」概念が教育学においても一般的な概念として存在しており、ペーターゼンもそれに関する論考を執筆していること¹⁰を指摘しつつも、上記2点より、ペーターゼンが論じる「指導」は国家社会主義的なイデオロギーで用いられた「指導」と適合的なものであったと結論づけている。

ペーターゼンの『授業の指導論』は「指導論」は今日歴史的な書物となっている；つまり、立場や発展を理解し、視点を得るために重要なのである。…(中略)…今日の状況では学校・教育・授業に不可欠な基礎としての教育学に改めて注目する必要がある。この点でペーターゼンの「指導論」は何の役にも立たず、むしろ彼の初期の著作の中に見出すことができるだろう」(ebd., S. 165)、「ペーターゼンの戦後の『授業の指導論』の一部修正版にはナチス時代の名残が見え隠れしており、彼の意識がナチス時代と1945年以降の新たな始まりの違いを把握していなかったことを示している。…(中略)…現在でも書店で入手可能であるが、ナチス用語で汚染された言語を使用しているため、そこから現在に対する刺激を得ることができる幾度となく出版された改革教育学についての教科書であるというだけで、学生にこの本を勧めることはできないのである。出版社はもう売るべきではない」(Retter 2007, S. 872)などと評される。これらの評価に共通しているのは、『授業の指導論』の意義は歴史的なテキストとしてのものにとどまり、「指導」や「指導論」は論じられるべきではないという否定的評価であった。

IV. 研究の成果と課題

本研究では、シュトイによる教導学とペーターゼンによる授業指導論における指導の位置と役割を対象に、ドイツの教育学において指導がどのような機能と

位置づけのもとで成立してきたのかを明らかにすることを目的に論を進めてきた。ヘルバルトによる概念区分を手がかりとして、「指導」の機能と役割を教育学の体系に位置づけたのはシュトイであった。シュトイは教導学という独自の学問体系と、その体系に基づいて「指導」が機能する「学校生活」という学校教育における独自の領域を構想した。シュトイの教導学において提起された指導の重点は、行動機会の保障、生活秩序の創造、多様な交際の組織にある。他方で、指導に関する独自の学問体系を構想した点に関しては、とりわけ宮坂のような「指導」を機能概念として捉える論者からは批判的な評価がなされるだろう。

それに対してペーターゼンの授業指導論は、学校教育の基盤を、人格形成のための指導の論としての教導学から捉え直そうとした営みである。シュトイによる哲学的教育学第二領域「教育学的方法論」における教導学、ラインによる体系的教育学の理論的教育学「陶冶活動論」における教導学あるいは指導論 (Lehre von der Führung) のように、ペーターゼンは「指導」が機能する独自の学問体系や領域を構想していない。授業指導論の独自性は、教育学の状況や授業生活の提起を通して、学校全体での「指導」機能の充実を企図していた点に認められるのである¹¹。他方で、ペーターゼンの授業指導論には歴史的・社会的背景に基づく「指導」や「指導者」に対する批判も存在していた。

日本の教育学研究において指導は、被指導者における「拒否の自由」や指導者・被指導者間の私的関係¹²がその成立条件として指摘されてきた。さらにとりわけ生活指導の諸実践・研究ではしばしば集団論との結びつきの中で指導が構想されてきた。この特色はシュトイやペーターゼンが言及した指導機能としての「多様な交際の組織」への着目として理解しうる。

最後に本研究の課題を2つの側面から指摘しておきたい。第一は、シュトイをはじめとしたヘルバルト以降の教育学体系における指導の機能をいかに捉えるかという課題である。この点に関してはさらに次の2つの研究課題が指摘される。一つには、シュトイ以来指摘されている指導における基礎概念としての性格の問題である。ペーターゼンは子どもの本質や個々の特性を把握するための実証的研究として教育学的性格学 (pädagogische Charakterologie) に取り組んでいた。指導における性格 (Charakter) とその探究が教育学における遺伝決定的側面を強化した側面も含めた歴史的評価が求められる。いま一つには、ドイツ教育学における指導の概念史をいかに描くかという課題である。牛田 (2007) が明らかにしたヘルバルトの教育的教授における「学校批判的な骨格」に従えば、ペー

ターゼンの授業指導論における「学校は教育機能を果たしえない」「教育機能を果たす教育施設の模索」という関心には、ツィラーやラインらとは違った「ヘルバルト学派」的側面を見ることができる。各論者が描いた教育学の学問的体系と実践領域における指導の位置づけを、上述のドイツにおける歴史的・社会的背景と照らし合わせながら、指導の概念史を描くことが求められる。

【注】

¹ 1992年には日本教育方法学会第28回大会で「教育において「指導」とは何か」と題した課題研究が生まれ、翌年それを受けた諸論者が「教育において「指導」とは何か」として『教育方法』22巻にまとめられている。さらに『現代教育科学』1993年4月号では「指導から援助へ—授業観転換の可能性」と題した特集が組まれており、指導概念を捉え直そうとする研究関心の高まりが見られる。

² 宮坂はヘルバルトによって管理と教授と訓練による概念によって捉えられた教育方法体系が、ラインの際には教授と指導から成り立つものとなり、さらに指導が訓練と管理と養護 (Körperpflege) の3つに区分されていることに言及している (宮坂 1961, 18-19頁参照)。そのうえで「ラインのばあい、訓練論そのものが一個の固有の教育領域をもったものとして、具体的な活動形態の説明を伴ったものとして展開されていることが、管理、訓練の分離を不自然ならしめた主要な原因となっているのではないかと思われる。… (中略) …訓練論がこのような具体的な形のものになることによって、それが形式に流れ、ヘルバルトにおけるようにつねに教授と一元的な関係で把握されるという立場が見失われるようになっていく」(同上, 19頁)として、ラインが教授と指導に関する学問を区分したことに対して批判的な見解を示している。宮坂は言及していないが、指導のための独自の学問領域を構想したシュトイも、宮坂にとってはラインと同様に批判的に捉えられると思われる。他方で、この見解は生活指導機能説の立場に立つ宮坂の視点からの分析であることに留意しておく必要がある。

³ イエナ大学附属学校の歴史と構造的特質については熊井 (2017) を参照。熊井は、シュトイが1844年に附属学校を創設する以前から、教育学ゼミナールがその実際の訓練の場としての附属学校を持つ必要があることをシュトイの前任者であったブルツォスカが指摘し、1832年に私的授業施設を設置していたことを指摘している (熊井 2017, 245-251頁参照)。イエナ大学附属学校はシュトイによって1844年に設立され、1858年には新校舎が設立されヨハン・フリー

ドリヒ・シューレ (Johann-Friedrich-Schule) と名づけられた学校である。ペーターゼン着任以後、ヨハン・フリードリヒ・シューレは1926年に大学附属学校 (Universitätsschule) と名前を変えているが、本研究では統一的にイエナ大学附属学校と表記する。

⁴ シュトイによる指導と教導学の名づけに関しては次を参照。「指導はヘルバルトの訓練, ヴァイツ (Theodor Waitz) の不適切な言語使用による管理, ニーマイヤー (Augsut Hermann Niemeyer) の教育, シュヴァルツ (Friedrich Heinrich Christian Schwarz) やベネケ (Friedrich Eduard Beneke) と同様に、プラグマティズムに基づくローゼンクランツ (Karl Rosenkranz) の実践的教育学, パルマー (Christian Palmer) の愛の訓練とは異なって名付けられている。共通名称の回避が望ましいのであるから、単に導く (ἀγεω) や変化した上での支配する (ἡγεῖσθαι) の翻訳としての「指導」の名が有効である。それゆえに指導の論にとっても - 短縮のためにそのような命名が求められるのであるから - 若きアレクサンドロスの教育者であるレオニダスがプルタルコスによって教師 (καθηγητής) と呼ばれたような言語使用のアナロジーに基づいて、単に教導学という特徴づけが承認される」(Stoy 21878, S. 40)。

⁵ 熊井 (2017) は「シュトイはヘルバルトにおける「教授」と「訓練」との協働による訓育的教授を学校教育において実現するために、「授業」と「学校生活」という領域を設定し、そこに「教授」と「指導」という教育作用を見出した」(244-245頁)と述べ、シュトイの理論的体系とイエナ大学附属学校での実践の関連を明らかにしている。さらに同書では「学校生活」の実践が学校旅行 (Schulreisen; Wanderung)、祝祭 (Fest; Feier)、庭・体操場・遊技場、自治の4つの視点から検討されている (251-254頁参照)。シュトイの「学校生活」は教師教育においても重要であったことが指摘されている。すなわち、「教育作業における「教授」と「訓練」(ヘルバルト)あるいは「指導」(シュトイ)の完全な均衡の取れた体験のために、彼は家族的な私的授業ではなく、完全な学校組織を選択した。学校授業やクラブ活動や学校旅行や行事や庭仕事や体操や遊びならびに生徒の協働管理や協同自治のようなゼミナール学校の学校生活の中で子どもたちとの共同で構築された教育学的状況を通して…(中略)…多面的に展開する教育事象をゼミナール受講生は経験した」(Coriad 2009, S. 103)。

⁶ 「かつてのカール・フォルクマル・シュトイによるヨハン・フリードリヒ・シューレにおける学校生活の現実全体がより広く知られるようになった今日

では、私たちは、バスタロッター学派であると同時にヘルバルト学派でもある彼が、実際にあらゆる諸力の明るい光の中で学校世界を経験と交際から組み上げることができたということを知っている。というのも、彼の学校において彼が正しく方法的に実行させた通常授業の隣に与えられ、今やそれどころか1. 共同社会体操としての完全な学校共同体の体操; 与えられたか自由な形式での庭仕事; 毎年の学校旅行, 2. 学校行事: 創立祭, クリスマス行事, 体操行事, 週の始まりそして終わりの行事, 3. 「学校組織」による6つの共同体: 魂の世話, 体操, 農産物収穫や植物園, 図書館, 旅や団体旅行, 音楽のための「協会 (Vereine)」, 4. 様々な教師の会議。そしてこの才能豊かな教育学者は、彼の学校世界のいずれの多数の教育学的状況をもそれらの特徴に基づいて形作り分析する才能を有していた」(Petersen 1937, S. 14)。

⁷ 「間の学習」はキルパトリックの「付随学習 (nebenhergehende Lernen)」(concomitant learning) と類似したものである (vgl., Petersen 1934, S. 91)。

⁸ ペーターゼンは Deiters (1947) を、第一版から第二版にかけての校正に関するメモ用紙とともに「授業の指導論」に挟んでいた (執筆者により2022年3月1日にペーター・ペーターゼン・アーカイブ (Peter Petersen Archive: PPAV) にて確認)。同論文にはペーターゼンのものと思われる手書きのメモが残されており、例えば本引用部分に関して言えば、「軍隊の用語」「連邦」「疑うことなくファシズムの根源の1つ」という箇所の下線が引かれ、右余白部に「？」と付されている。ダイターズは「指導」あるいは「指導者」という概念を軍事的用語と位置づけることで、それらの教育学的援用に対して懐疑的な立場をとっている。

⁹ プリオラはペーターゼンの授業指導論における理論的原則や基礎概念として「民族共同体 (Volksgemeinschaft) としての社会」、「自由主義と断絶と「新しい現実」, 「個人とその神話」, 「人間の考え方 (Gesinnung) への教育に向かう新しい学校」, 「指導者」としての教師」を挙げ、それぞれに関する記述が第二版における改訂においても軽微なものにとどまっており、イデオロギー的な改訂が行われていないことから、国家社会主義下で主張されたペーターゼンの教育思想との連続性を指摘している (vgl., Prior 1985, S. 151-160)。

¹⁰ プリオラは、ペーターゼンが1924年に「教師が彼らに手助けすべき目標を教師に示すことができるのは子ども自身だけである」(Petersen 1924, S. 256) と論じたことに言及している (vgl., Prior 1985, S. 158)。しかしながら、ペーターゼンが『授業の指導

論』において指導者以外は指導の道と目標を知らないとした (vgl., Petersen 1937, S. 48) ことから、「初期の「指導者であること」の定義と、1937年のそれとはなんと対照的なことだろう！」(Prior 1985, S. 159) と指摘し、その変容を明らかにしている。

¹¹ そのように見るのであれば、例えばペーターゼンが「新しい教授形式の秩序と正当性」(Petersen 1937, S. 5) の提示を試みていたとしても、「授業の指導論としての教授学」(Coriand 2022, S. 105) のようにその教授学的側面を強調することはペーターゼンの意とは異なっているように思われる。

¹² 指導成立における私的関係については次を参照。「指導は「公」に向かうという性質を持っていますが、事柄自体は私的活動であり、また私的でないと影響力としては弱いということでもあります。… (中略) …指導が信頼と親密さのなかで成立するということは、信頼も親密さも私的な関係がもつ心情だということをお忘れてはなりません。お母さんが、わが子を抱っこしながら、この花はタンポポだよというとき、タンポポはタンポポになるのであります。私は、保育者が子どもを叱るときは、抱きかかえながら、愛撫してやりながら、「そんなことをしてはいけません」と、言っただけのことをお奨めします。叱るとは、本質的に、そういうことだと思っただけです」(城丸 1987, 247-248頁)。

【参考文献】

- Coriand, R. (2007): Zum Verhältnis von Didaktik und Hodegetik in Rezeption Herbart's und Moderner Zillerianismus. In: Bolle, R., & Weigand G. (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart 1806-2006. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse*. Waxmann Münster, S. 25-38.
- Coriand, R. (2009): Jena als Ort der Lehrerbildung. In: Koerrenz, R. (Hrsg.): *Laboratorium Bildungsreform. Jena als Zentrum pädagogischer Innovationen*. Wilhelm Fink, München, S. 99-109.
- Coriand, R. (2015): *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Coriand, R. (2022): *Didaktik in Modellen. Verstehen Lehren-Lernen verstehen*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Deiters, H. (1947): Kritische bemerkungen zum gruppenunterrichtlichen verfahren nach dem Jenaplan. In: *Pädagogik*. 3(2), S. 29-32.
- Petersen, P. (1924): Der Lehrer als "Führer" im Unterricht. In: Ders. (1925): *Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze*. Frommannschen Buchhandlung W. B., Weimar, S. 253-264.
- Petersen, P. (1931): *Der Ursprung der Pädagogik*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Petersen, P. (1932): *Pädagogik*. E. S. Mittler, Berlin.
- Petersen, P. (1934): Die Stufen des Gruppenunterrichts. In: Ders. (Hrsg.): *Die Praxis der Schulen nach Jenaplan*. Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar, S. 71-92.
- Petersen, P. (1937): *Führungslehre des Unterrichts*. Beltz, Langensalza.
- Prior, H. (1985): Die 'Führungslehre des Unterrichts' in heutiger Sicht. In: Maschmann, L., & Oelkers, J. (Hrsg.): *Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie*. Agentur Dieck, Heinsberg, S. 145-167.
- Retter, H. (2007): *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens*. Peter Lang, Frankfurt/ M.
- Stoy, K. V. (1861, ²1878): *Encyklopädie Methodologie und Literatur*. Wilhelm Engelmann, Leipzig.
- 安彦忠彦 (1993). 「『指導』概念の動揺と教師の「権威」」『現代教育科学』36(4), 106-110頁。
- 大貫隆志 (2013). 「『指導死』 - 追いつめられ、死を選んだ七人の子どもたち。」高文研。
- 城丸章夫 (1987). 「『指導』とはなにか」城丸章夫著作集編集委員会編 (1992) 『城丸章夫著作集 第4巻 生活指導と自治活動』青木書店, 234-249頁。
- 熊井将太 (2017). 『学級の教授学説史 - 近代における学級教授の成立と展開 -』淡水社。
- 日本教育方法学会編 (1993). 『教育方法22 いま、授業成立の原則を問う』明治図書。
- 早川知宏 (2019). 「現代ドイツ教育学における指導論に関する一考察」日本教育方法学会編『教育方法学研究』44, 13-23頁。
- 早川知宏・熊井将太 (2019). 「現代ドイツにおける規律と指導のルネサンス」ドイツ教授学研究会編『PISA 後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』八千代出版, 201-226頁。
- 深沢広明 (1982). 「改革教育学の教授学的検討 (Ⅱ) - 教師の指導性の問題を中心として -」広島大学大学院教育学研究科編『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』8, 46-52頁。
- ヘルバルト著, 三枝孝弘訳 (1964). 『一般教育学』明治図書。
- 宮坂哲文 (1961). 「日本近代学校における生活訓練と生活指導」宮坂哲文著作集編集委員編 (1975) 『宮坂哲文著作集 第Ⅱ巻』明治図書, 35-69頁。
- 吉本均 (1993). 「新しい「知の枠組み」(パラダイム)の究明を - 「指導から援助へ」ではなくて -」『現代教育科学』36(4), 9-11頁。