

Title	日本におけるヘルバルト派教育学の導入と展開
Sub Title	Erste Begegnung mit dem Herbartianismus und seine Aufnahme in Japan
Author	山本, 正身(Yamamoto, Masami)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1985
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.25 (1985.) ,p.67- 74
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000025-0067

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

日本におけるヘルバルト派教育学の導入と展開
Erste Begegnung mit dem Herbartianismus
und seine Aufnahme in Japan

山 本 正 身
Masami Yamamoto

1887, im Jahre 20 der Meiji Zeit wurde Emil Hausknecht von der Regierung als Gastprofessor für Deutsch und Pädagogik an die Kaiserliche Universität in Tokio berufen. In seinen Vorlesungen wurde der Herbartianismus erstmals in Japan vorgestellt. Seine Vorlesungen wurden von hervorragenden Schülern besucht, die später in der japanischen Pädagogik führend sein sollten.

Überdies entsandte die Regierung viele Stipendiaten nach Deutschland, die dort ebenfalls in ihren Studien mit dem Herbartianismus in Berührung kamen. Die zurückgekehrten Stipendiaten nahmen später einflußreiche Stellungen am höheren Lehrerseminar ein, und ihre Schüler wiederum verbreiteten den Herbartianismus im ganzen Land.

Der ethische Grundsatz des Herbartianismus wirkte sich stark auf die japanische Pädagogik aus und seine Theorie der Formalen Stufen setzte sich allgemein durch.

Um die Jahrhundertwende, d. h. zu Beginn der dreißiger Jahre der Meiji Zeit, setzte eine Kritik am Herbartianismus ein, und es wurde u. a. kritisiert, daß die fünf Stufen für alle Lehrfächer verbindlich sein sollten. Mit der gleichzeitigen Begegnung mit der deutschen Sozialpädagogik ließ das wissenschaftliche Interesse am Herbartianismus allmählich nach.

Dennoch kann gesagt werden, daß der Herbartianismus für die Entwicklung einer wissenschaftlich systematischen Pädagogik in Japan entscheidenden Einfluß hatte.

はじめに

明治以降のわが国における教育学の発展を振り返ってみると、そこに及ぼした欧米の教育学の強い影響を見逃すことはできないであろう。いやむしろ、わが国における教育学研究の歴史は、欧米に興った新しい教育思想・学説に絶えず注目し、それを摂取し咀嚼しようとする学界的姿勢によって支えられてきた、といっても過言ではなからう。

そして、こうした傾向は、第二次大戦前のわが国に紹介された教育学説の変遷を眺めると、一層顕著に認められるのである。その動向について海後宗臣は、「明治大

正昭和に亙る六十年間の我が国教育学説は、欧米近代の教育学説と密接な関係を保ちつつ発展して来て居る¹⁾と語り、さらに吉田熊次は「日本の教育学界の発達変遷を研究し、能くその功過を検討する時は、世界の教育学説の長短を一目の下に明瞭ならしめることが出来るのである²⁾と指摘しているほどなのである。

もちろん、欧米の教育学の積極的な導入・受容によって、わが国の教育学がようやくその学問としての体系を整えんとし得た、ということは否めないであろうし、また、その輸入的性格が、海外の教育文化との豊富な接触を可能ならしめた、という見方も成立し得るであろう。しかしながら、わが国の教育学研究の動向を過去に立ち

返って眺めると、私達はそこに日本の教育学の有するある種の脆弱さを認めないわけにはいかないのである。

ただ、そこで問題とすべきことは、従来のわが国の教育学に認められる輸入の性格を、単にわが国に紹介された教育学説の変遷というレベルで記述するに留まらず、欧米の教育学への着目とその受容を促した要因を明らかにするとともに、それら欧米の新思潮をいかにして摂取し同化し、自己のものとして再生産していったかを解明することによって、海外からの教育学の影響を日本における教育学の発展という全体的な文脈の中で考察し、その位置づけを図ることにあるように思われるのである。

つまり、わが国の教育学がその輸入の性格が故にある種の脆弱さを有していたとしても、海外の教育学の受容が、当該時の社会状況や教育界内部の切実な問題解決への要求と結びついていたということ、従って、その姿勢が一面では脆弱さを生じさせながら他の面ではわが国の教育学の発展を担ってきたということは看過できないのであり、特にこのことをより明確に認識するためには、その受容動向を単に教育の「学説史」ということで列挙するだけではなく、まさに「教育学史」という観点からとらえ直すことが必要であると考えられるのである。

そして、この考察を進めるには、どうしても改めて過去に立ち返らざるを得ないのであり、とりわけ、欧米の教育学の受容をわが国の教育学史の中でとらえ直すためには、まずはその出発点となった明治期に目を向けざるを得ないのである。

さて、明治期の教育学史は、吉田熊次によれば、(一)直訳時代(明治初年～同13年頃)、(二)翻案時代(同14年頃～20年頃)、(三)ヘルバルト教育学の流行時代(同21年頃～33年頃)、(四)社会的教育学、実験的教育学等の流行時代(同34年頃～45年頃)という四つの時期に区分されている⁸⁾。この中で、明治期の教育学史上、画期的な動きとして特筆されるべきものは、第三期におけるヘルバルト派教育学の普及・浸透であったといえよう。

というのは、第一にそれ以前のわが国の教育学が、欧米の教育思想・学説の直訳、あるいは翻案に終始していたのに対し、ヘルバルト派教育学の導入によって、ようやくその学としての科学的な構築を前進させたものといえるからである(これは、明治以後の大学での初めての教育学の開講と、ヘルバルト派教育学の本格的な導入とが同時に出発した、ということと無関係ではあるまい)。

第二に、単に「輸入」という面からみても、この時期に入って初めて、本格的な(学としての体系を整えた)教育学が紹介されるに至ったのであり、それ以前のむしろ

教育書と呼ばれるべきものの翻訳紹介とは、明確な対比がなされ得るということである。

第三に、広く教育界に及ぼした影響ということを考えてみても、ヘルバルト派教育学の導入・展開が、実際の教育上に一大革新の機運を招いたのみならず、近代的な教授理論の確立・定式化を推し進めたということが挙げられよう。ただ、当時の教育界の、教育学に対する関心が「どう教育するか」といういわば「教育の術」「教授法」の側面に集中していたことから、教育学研究が実用的な方向に向かわざるを得なかったことは否めないが、ともかくも教育の実際との関連においてヘルバルト派教育学の導入が進められていったことは注目すべき動向であったといえるのである。

そして本稿は、以上のような諸点の自覚に立ち、ヘルバルト(J.F. Herbart)及び、いわゆるヘルバルト学派(Herbartianische Schule)の教育学が、明治期のわが国にいかんして導入され、それがいかなる形で展開されていったかを明らかにし、併せて、その近代日本教育学史上の意味を探ろうとするものである。ただこの場合、私自身の課題設定が上のようなことに置かれているため、本論文の研究対象としては当時に出された教育学書や、いわゆる講壇における教育学のレベルのものを中心に捉え、広く教育界全般の動きについては、このレベルでの動向と密接な関連を有するものに限定して取り上げることとする、ということをおきたい。

1. ヘルバルト派教育学の導入

明治20年代に入ると、ナショナリズムの気運の高揚とともに、国家主義的かつ道徳主義的な思想が、教育界において強調されるようになった。

西洋文化の摂取・移植に全力を傾注した明治の新政府は、西洋における科学的知識の進歩とその応用ということをも、まづもって学ばなければならないと考えたので、維新後の教育の方針も主知的なものにならざるを得なかったのである⁹⁾。

この教育上の主知主義的傾向は、スペンサー(H. Spencer)を代表とする実利主義的な教育学説や、いわゆる「開発主義」の教育学説が流行、歓迎されるに至って、ますます強化されていったのである。しかしながら、こうした風潮の中にあっても、主知主義の弊害を唱え、徳育を教育の根本とすべきであるとする主張は次第に広がりつつあった。すなわち、明治12年の「教学聖旨」を契機とするいわゆる徳育論争¹⁰⁾、同13年の改正教育令による徳育重視の方針の明示、14年の小学校教則綱領におけ

る修身と歴史の二教科による道德教育の徹底等にそれを見ることができるのであるが、これらの動きがやがて、明治23年の地方長官会議（ここで徳育の方針の確立について建議がなされた）、「教育勅語」の渙発、という経過を辿るに至らしめたのである。

一方、こうした時流の中で、わが国に紹介される海外の教育思想・学説も、従来のアメリカ・イギリスを中心とするものにかわって、ドイツのものが歓迎されるようになった（この背景に、ドイツ教育学導入による近代的国家の国民道德の涵養、という森文政の国家主義的な意図があったことはいうまでもない）。

そして、教育界における道德教育の重視とドイツ教育学の導入という二つの大きな流れを結び合わせた具体的事例の典型を、私達は明治23年の改正小学校令にみるることができるわけなのであるが（すなわち、その第一条で教育目標として掲げられている「道德教育」及び「国民教育」という二つの熟語も、ドイツの法規に基づいて作られたものであると伝えられているのである⁹⁾）、わが国へのヘルバルト派教育学の導入もまた、まさにこの流れにのった動きであったのである。

さて、わが国へのヘルバルト派教育学の導入には、帝国大学におけるものと高等師範学校関係のものとの二つが挙げられる。以下はその二つの動向を追っていきたい。

(1) ハウスネヒトによる紹介

わが国において、初めてヘルバルト派教育学の本格的な紹介⁷⁾を行ったハウスネヒト (Emil Hausknecht) は、明治20年1月に帝国大学のドイツ文学及び教育学の教師として来日した⁸⁾。その招聘にあたっては、文部省から外務省に依頼し、外務大臣の訓令を通じて契約書案を在外公使に送付し、人選を行うという方式がとられた。当時の駐独全権公使品川彌二郎は、プロイセンの文相ゴスラー (Gustav von Gossler) の協力もあり、県の教育監督官庁 (Provinzialschulkollegium) の推薦を受けて、ベルリンに滞在中の文部省専門学務局長浜尾新とともにハウスネヒトの雇入れを決定したのであった⁹⁾。

ハウスネヒトの講義は同年3月より開始され、明治23年7月に帰国するまでの3年余の間、主にドイツ語、ドイツ文学、教育学等の科目を受けもっていたが、「特約生教育学科」が開講された明治22年4月からは教育学の専担となった¹⁰⁾。教育学では教育学概論と教育史とを担当していたということであるが、その内容は、ヘルバルト派に属するケルン (Hermann Kern) の著書を用い、英語でこれを講述するというものであった¹¹⁾。大学での

講義の具体的な内容については必ずしも明らかにはされていないが、ただ、ハウスネヒトが明治21年1月24日に自宅に文部省を始めとする教育関係者たちを招いて行った講義の記録が『教育時論』に次のように掲載されており、そこからある程度の推察が可能であろう。

凡そ教授と云ふことは、唯に或る事柄を知らしむるのみならず、之により精神の力をも強くし徳性をも養うべき者なり。左れば正しき教授は、四個の目的を有するものと知るべし、第一生徒が既に有する所の観念と、教師が今將に教へんとする所の観念とを結合せしめ、第二に教師が教へんとする観念を生徒に与え、第三に生徒をして新に得たる観念を、種々の事に応用せしめ、第四に新に与えたる観念に關係ある事項につき、生徒の徳性を養ふことはなり。此順序は如何なる学科にも、応用すべき者にして十分に此の如き教授法を用ふれば、生徒をして勞せずして、其心力を發達せしむることを得べし云々¹²⁾。

この内容をみると、当時ハウスネヒトがヘルバルト派教育学の立場に基づき、教育の目的としての道德的意志あるいは道德的品性の陶冶という考え方を力説しつつ、そのための方策としていわゆる「形式段階」(Formale-Stufen) の理論を紹介していたことが窺えるのである。

明治22年4月ハウスネヒトの建議により、「特約生教育学科」が開設され、大学卒業業者であって高等中学校、尋常中学校の教師になろうとする者に教育学及び教授法の指導がなされることになった。その経緯について「東京帝国大学五十年史」には次のように記されている。

明治二十年独逸人ドクトル・ハウスネヒトの聘せられて文科大学教育学教師として来朝するや、其の従来の経験に基づき、本邦教育の改善に關し意見を提出する所あり。其の中に独逸に於けるホーヘ、レーレルゼミナールの制に倣ひ、我が邦高等中学校及尋常中学校教員の養成に關し、特別の施設を為すの議あり。其の議本学当局及文部省の納るゝ所となり、明治二十二年本文科大学に特約生教育学科を設くることとなり、ハウスネヒトをして専ら其の教育に當らしめたり¹³⁾。

特約生教育学科の講義内容は、「普通講義にはケルンの“Grundriss der Pädagogik”を用い、實習にはラインの“Das erste Schuljahr”を使用し、これを英語で講述した¹⁴⁾とも、「アメリカ人デ・ガルモカ誰かの、ヘルバルトおよびその学派の紹介書を用いて講義をした

らしい」¹⁵⁾とも伝えられているが、いずれにせよ、ヘルバルト派教育学に関するものであったことは疑いのないところである。

この学科は、明治23年7月まで設置されていたにすぎなかったが、当時特約生としてハウスクネヒトの講義を受けた谷本富、稲垣末松、松井簡治、岡田五兎、本莊太郎、山口小太郎¹⁶⁾は、文科大学生としてやはりハウスクネヒトの講義を受けた(特約生に対する普通講義は文科大学生との共通授業であった)沢柳政太郎、太瀬甚太郎、湯原元一、尾原亮太郎らとともに、わが国におけるヘルバルト派教育学普及の担い手の一翼となった。すなわち、特約生たちは同学科の卒業後、服務規定に応じて文部省が指定した各地の中学校や師範学校へと赴任していったが、これが「ヘルバルト主義」教授理論を全国に流布させる大きなきっかけの一つとなったのである。

(2) 海外留学生による紹介

一方、政府も師範教育振興のために留外生を海外、とりわけドイツへ派遣し、帰国後、高等師範学校の教員として迎えたが、彼らがわが国へのヘルバルト派教育学の導入に果たした役割を見逃すことはできない。

中でも明治23年6月、ドイツから帰国した野尻精一はただちに高師教諭、さらに教授に任ぜられ教育学を講じているが、その内容は、彼がわが国で最初のヘルバルト派教育学の翻訳書である有賀長雄の『麟氏教授学』(明治20年刊)を講義に使用していたことから窮えるように、「いふ迄もなく、独逸風でヘルバルト派の学説に負う所の多かったのは、幾んど疑ひを入れぬ¹⁷⁾と伝えられるものであった。野尻はドイツ留学中、プロイセン官立ノイチェルレ師範学校を卒業し、次いで、ベルリン大学、ライプツヒ大学にも学んでいるが、ライプツヒ大学はツィラー(T. Ziller)が1853年から没年(1882年)まで在職した大学であった。

野尻の講義を先例として、高師へのヘルバルト派教育学導入の興隆をみることになるのであるが、それに尽力をつくした留学生たちには、日高真実(明治21年派遣)、黒田定治(同23年)、波多野貞之助(同25年)、大瀬甚太郎(同26年)らの名が挙げられる。彼らは、いずれもドイツ留学中にヘルバルト派の教育学を吸収していたが、とりわけ波多野貞之助は、イェナ大学においてライン(Wilhelm Rein)のもとで、親しくヘルバルト派教育学を研究しており、帰国後も「ヘルバルト学者としては徹底した人で、後にヘルバルト派が凋落した時になっても、ラインの学説を継いで、実際教授法の上に、極めて精密な研究を大成した」¹⁸⁾といわれているのである。

高等師範学校における「ヘルバルト主義」の受容は、明治初年以來わが国の教授法研究のセンターであった同校付属小学校での「教授細目」の編纂とも結びついて、主に教授法の開発というレベルで展開されていくこととなる。その端緒は野尻精一によって開かれたものであったが、高師におけるヘルバルト派教育学への取り組みは、やがて同校の卒業生たちを通して全国の師範学校へ波及していくことになるのである。

2. ヘルバルト派教育学の展開

明治24年以降、主として谷本富ら、ハウスクネヒト門下によるヘルバルト派教育学の紹介が活発化する。

主要なものをみると、24年には本莊太郎がドゥ・ガモ(C. De Garmo)の著作を『俄氏新式教授術』として翻訳し、また大瀬甚太郎が「ヘルバルト主義」に基づく著『教育学』を刊行している。

25年には、ケルンの紹介、翻訳が山口小太郎訳註『教育精義』、沢柳政太郎・立化銃三郎合訳『格氏普通教育学』によって、また、フロエリッヒ(G. Frölich)の紹介が岡田五兎によってなされた。

26年には、湯原元一訳補『倫氏教育学』、稲垣末松訳『麟氏普通教育学』、沢柳政太郎・立化銃三郎合訳『格氏特殊教育学』、岡府寺新作訳『ケルン教育学』と、リントナー(G. A. Lindner)、ケルンの著作の翻訳がなされ、さらに27年には谷本富の『実用教育学及教授法』が、28年には同じく『科学的教育学講義』が刊行され、ここにわが国へのヘルバルト派教育学の紹介・導入のピークを迎えることとなるのである(ちなみに、わが国で初めてヘルバルト自身の著書が翻訳されたのは、明治29年の藤原禎輔による『独逸ヘルバルト教育学』——“Umriss pädagogischer Vorlesungen”, 1935、の翻訳においてである)。

そして、こうした動向は、実際の教育界に対する動きとしては「ヘルバルト主義」の紹介ととらえられるにしても、ヘルバルト派教育学の研究という意味合いからは、まさしくその展開とみなさねばならないであろう。

ところで、上に挙げた翻訳書や研究書をもみても明らかのように、この時期のわが国の教育界に導入されていたのは、ヘルバルト自身のものよりもとりわけケルン、リントナーを中心とするヘルバルト派の教授理論であった。その理由としては湯原元一が「嘗てハウスクネヒト氏を訪れた時に、氏が私にリンドネルの原著を与えて、もしこれが日本に紹介されるれば、日本の教育界は必ず一変するといはれた」¹⁹⁾と語っているように、ハウスクネヒト

によるその門下生への影響²⁰⁾も考えられようが、さらには、当時ヘルバルト自身の著作が初学者には難解で、実際教育上の問題に論及することが少ないと伝えられていたため、簡明で実用に適する同派のものが歓迎された、ということが挙げられよう。

以下はヘルバルト派教育学における主張が、いかにしてわが国の教育界に取り込まれていったかを、簡単に追ってみることにする。

(1) 道徳論の展開

わが国の教育界にヘルバルト派教育学が歓迎されるようになった最大の理由の一つは、その主張が、道徳的品性の陶冶を教育の窮極的目的においていた、ということにあった。

しかし、ヘルバルトの主張である人間諸関係の審美的判断 (ästhetische Beurteilung der menschlichen Verhältnisse) としての徳 (Tugend) の涵養という考え方²¹⁾がそのまま受け入れられたわけではなく、そこには解釈上の操作ともいうべきことがなされていた。

例えば、全国の師範学校で八分通り教科書として採用されていた²²⁾という湯原元一の『倫氏教育学』では、原著の中に散見する道徳論を日本固有の道徳によって説明しようとしている。湯原は、この書の「訳例七則」において次のように述べているのである。

原書の道徳論は、ヘルバルトの五箇の道徳的概念を祖述するを以て、真意を咀嚼するときは、寧ろ本邦五倫五常の教義に近し。……中略……今訳者が、耶穌教に代ゆるに、勅語の御旨を以てしたるものは、唯り我国情に適合せしめんが為めのみならず、亦たヘルバルトの道徳主義をして、貫徹する所あらしめんが為めなり²³⁾。

すなわち、ヘルバルトの五つの道徳的理念の真意をしゃくしてみるとわが国の五倫五常の説に近い。そこで湯原はそれらを教育勅語の趣旨をもって日本の国情に適合させようとしたのであるが、このことはヘルバルトの道徳主義を貫徹するためでもある、ということである。

そしてヘルバルトの五つの理念は五道念として次のようによみかえられている。

「内的自由の理念」(Idee der innern Freiheit) は「誠意」とされ、「生徒をして、其意志を高等なる意見に従属するの練習をなさしむるときは、生徒は、終に誠意の習慣を得るに至るものなり」²⁴⁾と、ヘルバルトのいう生徒自身の洞察力と意志との強固な関係とは対立的な解説を付している。「完全性の理念」(Idee der Vollkommenheit) は社会に有益な職業活動を営むための第一法

とされ、「好意の理念」(Idee des Wohlwollens) も私欲を制して社会の破壊を防ぐもので、孔孟の仁義や釈迦、耶穌の慈悲と帰趣を同一にするものと読みとられている²⁵⁾。また、「権利の理念」(Idee des Rechts) は「尊法」とされ、「公法の上に於ては、皇室に忠に、憲法を重んずるの心となり、私法の上に於ては約束に信に、義務を守るの心となる。此他彼の愛国心の如き、公共心の如き、亦此心を養成するより生ずるものなり」²⁶⁾と述べられ、さらに「公正の理念」(Idee der Billigkeit) は「報償」とされ、皇室、父母、教師、社会等に対する報償の念を養うことが主張されているのである。

こうした五理念の勅語への強引な対応づけは、谷本富によって一層顕著なものとなる²⁷⁾が、ともかくも、ヘルバルトの実践哲学的理念を教育勅語を価値軸とする徳目としておきかえた道徳論の展開は、明治のわが国の教育界に「ヘルバルト主義」が浸透していった決定的な理由の一つを窺わせるものであろう。

(2) 教授理論の流布

ヘルバルト派教育学の中で、広く教育界からの圧倒的な歓迎を受けたものは、その教授理論、とりわけ五段教授法であった。

ヘルバルトの形式段階説がわが国に初めて紹介されたのは、ハウスクネヒトの文科大学における講義によってであると推定される。やがて、本荘太郎の『俄氏新式教授術』をはじめとする多くのヘルバルト派教育学の翻訳書、研究書を通して、ツィラーやラインの五段階説が紹介され、横山栄次、能勢栄、湯本武比古らがその段階説を「教育的教授ノ要旨ヲ貫徹スル」に必須なものであると盛んに説いたこともあって、五段教授法はその重要性が次第に認識されるようになったのである。

五段教授法の普及の経過をたどってみると、その当初に当時のわが国の国民生活に根強い力を有していた儒教との関係が、しきりに説明されていたことが特に注目される。

なかでも湯本武比古は、「孔子ハ、今日 ヘルバルト 派ノ教育学者ガ、喋々数千言ヲ費ヤシテ論弁スル所ノ真理ヲ只々簡単ナル語ヲ以テ、言ヒ表ハシ尽クシタリ」²⁸⁾として、論語の「不憤不啓、不悱不発、挙一隅、不以三隅反、則不復也」と五段教授法との関係に触れ、憤を「予備」に、啓を「授与」に、悱を「連合」に、発を「結合」に、三隅反を「応用」にそれぞれ相応するものと述べている²⁹⁾。

論語のこの語と五段教授法との関連については谷本富や湯原元一らも言及しているが、論語以外にも、中庸の

「博学之、審問之、慎思之、明弁之、篤行之」も学をなすための五段階の順序を具備するものとしば主張されており、まさに五段階教授法の流布には、それと儒教思想との関係づけが大きな役割を果たしていたことが認められるのである。

五段階教授法はまた、その紹介者による各教科の教案教程の実例の提示とともに普及した。とりわけ谷本富はその著『実用教育学及教授法』の下篇において、修身、歴史、地理から唱歌、体操に至るまでの9教科にわたって、五段階教授法による実地教授の具体的方法を示したが、こうした傾向はその後、師範学校の教科書として採用された多くの教授法研究書に受け継がれることとなり、各府県の師範学校では、まさに五段階教授法によって教案が作成され、これによって授業の実習が指導されるまでに至ったのである³⁰⁾ (尚、五段階教授法の普及は明治20年代のハウスクネヒト門下生によるものから、30年代は高師系の人々の手によるものへと移行していくこととなる)。

わが国において広く普及した「ヘルバルト主義」教授理論は、とくにラインの所説に基づくものであった(ラインの著作は、“Pädagogik im Grundriss”が明治28年に能勢榮により、同29年に湯本武比古により翻訳され、“Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts”の一部が同30年代前半に山口小太郎、佐々木吉三郎、波多野貞之助らによって訳出されている)。これは、ラインがヘルバルト派の中でも、教育理論の実際の応用に力点を置いた学者であったこと、その所説が教育の技術に一定の公式を与え、教授の枠をつくらうとする当時の教育界の実際的な要求と完全に一致するものであったことにもよるが、ともかくも教授段階としては、予備(Vorbereitung)、提示(Darbietung)、比較(Vergleichung)、総括(Zusammenfassung)、応用(Anwendung)のラインに基づく五段階が最も広く定着し、実用的かつ科学的な教授論としてスムーズに受け入れられたのであった。

形式段階説は、もともとは直観から概念へという認識の発達に関する心理学の学説に基づいて主張された理論であり、そこで強調されることは、学習者の認識の各段階において、教材をその学習者の内面的陶冶に作用させるための教授の統一(Unterrichtseinheit)であったが³¹⁾、わが国においては、実際の教授活動に際して踏むべき順序という「教える側」にとって便利な教育の「術」という面があまりにも注目され、純粋にその理論への関心が高まるには至らなかったといえよう。

さらに、ヘルバルト教育学が教育の目的から導かれた学という体系を有していたにもかかわらず、わが国においては具体的な教育目的は教育勅語に規定されていたため、「ヘルバルト主義」への取り組みも、その目的は勅語への関連づけへと、方法は実際上への単なる応用へと進められていき、理論的レベルでの目的と方法、及び両者の関連についての自覚的な考察が十分になされるには至らなかったという問題点が指摘されるのである。

しかしその一方で、五段階教授法の流布が、教授方法の定式化や、教科教育学の実際的な研究を進展させたこと、すなわち、近代的な教育方法の基礎がこの時期に確立されたこと³²⁾は、見逃すことができないのである。

尚、「ヘルバルト主義」教授理論の中で大きな位置を占める「開化史的段階」(Kulturhistorische Stufen)や「中心統合法」(Konzentration des Unterrichts)も、ツィラーやラインの所説の紹介とともにわが国に導入されていたが、前者は、「我が古来の開化発達を標準とし、帝威漸く八紘に光宅する事を示す」³³⁾という国家主義的目的と結びつけられた国史教科への応用として、後者は、修身への諸教科の関連づけとして一般にとらえられていた。

また両者は、教授内容としての開化史的段階、その配列の理論としての中心統合法という関連の下に紹介されていたが、やがて公教育の教育内容規定である「教則」や「教授細目」におきかえられ、教授理論としての積極的な位置を失うことになる。ただ、中心統合法は、後に、いわゆる統合主義やコア・カリキュラムの形で改めて注目を浴びることになるが、これは、アメリカ経由の「ヘルバルト主義」の再受容ともいべきものである。

3. 新思潮の台頭と「ヘルバルト主義」の寛容

明治20年代後半をピークとするヘルバルト派教育学の普及、浸透は、一方で教育学の研究に関する基本的な問題提起をなし、他方、教育方法や教授理論の考察に大きな刺激を与えることとなった。

しかし、30年代を迎えると新思潮の流入とともに、ヘルバルト派教育学に対する批判の声が徐々に湧き起こるようになった。それは、ヘルバルト派教育学は個人に着眼した学説であり、その道徳説も理想主義ではあっても、結局は個人主義であるとする声であった。

こうした主張は、「ヘルバルト主義」の最大の提唱者であった谷本富がその著『将来の教育学』(明治31年刊)の中でいち早く述べているが、教育の社会的機能を重視する、いわゆる社会的教育学の立場を明確に打ち出した

先駆者は大瀬基太郎であった。

大瀬は明治34年の著『実用教育学』の中で、

彼等(18世紀の教育者——筆者註)は教育を個人より個人に及ぶ働きとし個人と其の生活する社会との関係の如何に親密なるかを深く究めざりき。……中略……個人の教育は社会の力に由り社会の状態と連関すること甚だ多く、又社会的生活の進歩は社会の一分子たるべき個人を其の社会に適応する如く教化することに基く³⁴⁾。

と述べ、シュライエニルマッヘル(Friedrich D.E. Schleiermacher)、ウィルマン(O. Willmann)、ナトルプ(P. Natorp)らの所説を紹介しつつ、人類社会の歴史的発展の必然性と一社会の特殊性とを考慮に入れた、教育の科学的究攻の必要性を提唱したのである。

さらに、ドイツにおける反ヘルバルト学派の殿将ナトルプが、1897、8年にマールブルクで行った講演の内容(これは1899年に“Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre”として刊行されている)を中谷延治が『ナトルプ氏・へるばると、べすたるうち』(明治33年刊)において解説し、社会的教育学の立場からの徹底的なヘルバルト批判の所説が紹介されるに至り、わが国の教育学界は、徐々に「ヘルバルト主義」から社会的教育学を時代の花形として迎え入れるようになり始めたのであった³⁵⁾。

一方、その最盛期にはあらゆる教科に適用され、「五段階教授で汗水垂らし、それでもお腹はヘルバルト」という狂歌を流行させた五段階教授法に対しても、その形式を整えることの行き過ぎや、画一性がもたらす弊害が唱えられるようになった。

とくに樋口勘次郎は、五段階教授法の形式的適用を、「活動主義」「遊戯的教授」という異なった理論的立場から克服しようとした。樋口はその著『統合主義新教授法』(明治32年刊)において、

凡そ、いかなる形式といへども、其始めは、ある理論に基きて、立てられたるものなり。然るに後世のもの、原理の研究を等閑に付し、徒らに其形式を墨守し、只之に違はざらむことをのみ、務むるに至りて、其形式の真価を滅却するのみならず、之によりて種々なる弊害を生ずるに至るなり。……中略……世の教師が五段階教授法の形式に拘泥して如何なる事情にも応用せんとするなどは、此に類したる誤りにあらずして何ぞや³⁶⁾。

と述べるとともに、教授にあっては学習者の自発活動を喚起させることが最も重要であると主張して、後のいわ

ゆる「自学主義」の流行の先駆けとなったのである。

また、同じ高師系にあっても、五段階の機械的な適用ではなく、教科、教材の性格に対応した段階づけを再編成しようとする動きが見られるようになった。そしてこの「ヘルバルト主義」を変容させた形で、教授の段階論を展開させようとする試みの中で、特に重要な意義を有したものが、明治32年の森岡常蔵の著『小学教授法』であった。

森岡はこの著の中で、「真知識ヲ与フル教授ノ道ハ自ら分レテ三段トナル。(一)観察ノ段階、(二)概念トシテ識得スル段階、(三)応用ノ段階是ナリ、更ニ之ヲ分チテ五段トナス」³⁷⁾と教授の段階を説明しつつ(しかもその基本は三段階であるとして)、五段階の形式的適用の克服を、五段階に適した教科(論理的に知識を与えるもの)とそうでないもの(感情を涵養したり、技能上の訓練を計るもの)との具体的な区別、整理によってすすめようとしている。

ここにおいて、各科教授法はその教科の性格に対応した段階の適用が示されるようになったが、このような説明の仕方がその後の師範学校用教科書の共通する性格となるに至ったのである(例えば、明治35年刊の棚橋源太郎『小学各科教授法』、同36年の大瀬基太郎・立柄教授『教授法教科書』はその代表的なものである)。しかし、そこにはもはや、学習者の認識過程に注目し、方法的単元という理論的なまとまりの中で段階を統一的にとらえるということが欠落し、教授段階は所与の教材を伝達する単なる手続きへと墮してしまふことになるのである。

そして、教授の一般的形式は、横山栄次の『教授の段階に関する研究』(明治36年刊)にみられるごとく「予備」「提示」「整理」の三段階に簡略化されて普及し、五段階はその特殊型として位置づけられるようになるのである。

明治の末期以降、多くの新しい教育学説が欧米の新思潮の展開とほぼ歩調を合わせる形で紹介されるに至り、学説としてのヘルバルト派教育学への関心は衰弱化をたどるが、「ヘルバルト主義」を変容させた教授法としての三段階説は、その後もわが国の教育界に定着し続けるのである。

おわりに

明治20年代は、わが国の教育制度、教育施設、教育政策等がほぼその足並を揃えて近代的な基礎を確立した時期であった。そして、わが国の教育学も、ヘルバルト派教育学を典拠とすることによって、この時期によりやく近

代的な体系を整えた基本構造を示すに至ったのである。

ヘルバルト派教育学の受容過程を極めて簡単に述べるならば、それは、教育勅語の線に沿って徳育をいかに具体化すべきかという教育界の緊急の課題と結びついて流入し、結局その実際上の普及は、教授方法の面だけを注目するものであったともいえよう。

しかしながら、ヘルバルト派教育学の展開、及びそれとの対決が、教育学研究における一定の枠組みを自覚させ、科学としての教育学の追究を喚起させたということは否めないであろう。しかもそれは、「品性」「陶冶」「多面的興味」「教育的教授」等の教育学上の用語をもたらすとともに、戦前のわが国の教育学研究に一定の体系的基礎を与えたのである。

さらに、ヘルバルト派教育学において教育学研究の最初の足場を築いたわが国の教育学界が、一挙にして19世紀中頃のヨーロッパ教育学の体系に接近し、それを出発点として近代教育学の潮流にのるに至ったことをあわせて考えてみると、わが国の近代教育学史上、ヘルバルト派教育学の導入・展開は、極めて重要な意味を有するものであったといえるのである。

註

- 1) 海後宗臣「日本教育小史」(『海後宗臣著作集』第7巻, 東京書籍, 1980年, に所収), p. 85
- 2) 吉田熊次「日本に於ける教育学の発達」(『岩波講座教育科学』第12冊, 岩波書店, 1932年, に所収), p. 3
- 3) 同上 p. 5
- 4) 沢柳政太郎「我國の教育」(『沢柳政太郎全集』第8巻, 国土社, 1976年, に所収), p. 234
- 5) これについては、田中克佳『教育史』, 慶応通信, 1982年, p.p. 110-111, を参照されたい。
- 6) 吉田熊次『本邦教育史概説』, 目黒書店, 1922年, p. 444
尚、明治23年の改正小学校令の第一条は、「小学校へ児童身体ノ発達ニ留意シテ道徳教育及国民教育ノ基礎並其の生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授ケルヲ以テ本旨トス」である。
- 7) ヘルバルト及びヘルバルト派教育学の紹介は、すでに明治3年の小幡基三郎の『西洋学校軌範』や、同19年の国府寺新作の『独乙聯邦普魯西國教育新史』等の中で簡単な引用紹介がなされている。
- 8) 『東京帝国大学五十年史』上冊, 1932年, p. 1318
- 9) 寺崎昌男、榎松かほる「エミール・ハウスクネヒト研究」(『日本の教育史学』教育史学会紀要第22集, 講談社, 1979年, に所収), p.p. 5-9
- 10) 同上 p. 9
- 11) 『東京帝国大学学術大観』総説文学部, 1942年, p. 429
大瀬基太郎「回顧六十年」(『教育』第三巻第一号, 1935年, に所収), p. 215
- 12) 『教育時論』第101号(明治21年2月5日), p. 26
尚、この文章はハウスクネヒトが英語、または独語で話した内容を、出席者の一人が訳出したものである。
- 13) 前掲『東京帝国大学五十年史』, p.p. 1328-1329
- 14) 唐沢富太郎編著『図説教育人物事典』, ぎょうせい, 1984年, p. 655
- 15) 福富栄次郎『ヘルバルトの哲学と教育学』, 玉川大学出版部, 1972年, p. 198
- 16) 特約生の数は明治22年4月に開設された時点では、福島本勝、菅沼岩蔵、木村牧ら10名であったが、その二ヶ月後には6名に減少してしまっていた。そこで9月の再募集により、谷本富を始めとする6名が入学し、23年7月の修了者は結局12名であった。尚、特約生の大部分は現職の教員であり、大学卒業者は谷本富ただ一人だけであったとのことである。
- 17) 藤原喜代蔵『明治・大正・昭和 教育思想学説人物史』第一巻 明治前期篇, 東亜政経社, 1942年, p. 687
- 18) 同上 p. 686
- 19) 湯原元一「ヘルバルト派教育学説の全盛時代」(国民教育奨励会編『教育五十年史』, 民友社, 1922年, に所収), p. 182
- 20) 例えば、山口小太郎の『教育精義』の広告文には「曩ニハウスクネヒト氏が帝国大学ノ学生等ニ授ケタル教育教授ノ法ハ殆ンド全ク其源ヲ此書ニ資ル」とある。
- 21) Walter Asmus hrsg., "Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften", Dritter Band, 2. unveränd. Aufl., 1982, Ss. 167-169
- 22) 湯原元一, 前掲書 p. 182
- 23) 湯原元一『倫氏教育学』, 金港堂書籍, 1893年, p.p. 2-3
- 24) 同上 p.p. 160-161
- 25) 同上 p.p. 161-168
- 26) 同上 p. 169
- 27) 詳しくは、谷本富『実用教育学及教授法』, 六盟館, 1894年, p. 36, を参照。
- 28) 湯本武比古『新編教授学』, 紅梅書屋, 1895年, p.p. 197-198
- 29) 同上 p.p. 198-214
- 30) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』, 評論社, 1982年, 第二部第二章, を参照。
- 31) W. Rein hrsg., "Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik", 2 Bd. 1904, S. 876
- 32) 藤原喜代蔵, 前掲書第二巻 p. 289
- 33) 谷本富『科学的教育学講義』, 六盟館 1895年, p. 200
- 34) 大瀬基太郎『実用教育学』, 成美堂書店, 1901年, p.p. 6-6
- 35) 中谷延治『ナトロブ氏、へるばると、べすたろっち』, 育成会, 1900年, p. 7
- 36) 樋口勘次郎『統合主義新教授法』, 同文館, 1899年, p.p. 106-107
- 37) 森岡常蔵『小学教授法』, 金港堂書籍, 1899年, p. 34