

20 世紀初頭のイギリス教員から見たヘルバルト学派

— 『ヘルバルト教授法にかんする授業ノート』の分析 —

平田 仁胤^{*1}

本論は、ジャーマン・インパクトを視座として、19-20 世紀にかけて教員養成改革がいかに展開されてきたのかを解明する研究の一部をなすものである。ここでは 20 世紀初頭のイギリス教員がどのようにヘルバルト学派の教育思想を受容したのかを明らかにすることを目的とし、『ヘルバルト教授法にかんする授業ノート』の分析を行った。その結果、以下の共通点と相違点が明らかとなった。授業冒頭において目的を明らかにし、授業で学ばれる内容へと子どもの意識を集中させ、新しい知識を教授するという流れは、ヘルバルト学派の五段階教授法と共通していた。だが、第四および第五段階については大胆な変更が施されていた。20 世紀初頭のイギリス教員がヘルバルト学派の教育思想を正確に受容するよりも選択的に受容した可能性があることを解明した。

キーワード：ジャーマン・インパクト、ヘルバルト学派、イギリス、教員養成、教育史

I. はじめに

1. 問題の所在

本論は、フェネルおよび教職員らが著した『ヘルバルト教授法にかんする授業ノート（ヘルバルトの教授計画に基づいた）』（M. Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, *Notes of Lessons on the Herbartian Method (Based on Herbert's Plan)*, London, New York, Bombay, and Calcutta: Longmans, Green. 以下『ノート』と略記）の分析を通じて、20 世紀初頭イギリスにおける教員が、どのようにヘルバルト学派の教育思想を受容したのかを明らかにすることを目的とする。これは潮木が提示した「ジャーマン・インパクト」（1984, p.208）の内実に迫る研究の一部をなすものである。

周知のように、1870 年教育法を契機として、イギリスにおける初等教育の改革が本格的に開始する。米国に遅れるかたちで、19 世紀後半から 20 世紀初頭にかけて、ヘルバルト学派の教育思想が受容されるようになった（Selleck, 1968）。イギリスのヘルバルト学派であるヘイワードによれば、「ヘルバルト学派の著作がいまや豊富にあり、確実にその数を増やし続けている」という。たとえば、フェルキンら（H. M. & E. Felkin）の著作物を筆頭に、マリナー（Miss Mulliner）やトッド（Miss Dodd）、ドゥガーモ（De Garmo）やアダムス（Adams）、そしてフィンドレー（Findlay）が挙げられている（Hayward, 1903, p.74）。プロイセン（ドイツ）の教育思想がイギリスに影響を与えたことは明らかであり、これら

The Herbartian Seen by Early 20th Century Britain Teachers: An Analysis of *Notes of Lessons on the Herbartian Method*

^{*1} 岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1, Yoshitsugu HIRATA, Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

の著作物をたどることによってヘルバルト学派の展開に迫ることができるだろう。

しかし、教員養成に与えた具体的影響については不明な点が残っている。というのも、トッドの記念碑的著作を例外として (Dodd, 1898) ¹⁾、教職員がどのようにヘルバルト学派の教育思想を受容したのか／しなかったのかに焦点が当てられていないからである。平田 (2023) が、フェルキンらの『ヘルバルトの教育の科学および実践への入門』の分析を通じて、同様の課題に取り組んでいるものの、「教員養成に携わる人々にどのように読まれたのか」(平田, 2023, p.95) は不明なままとなっている。言うなれば、教職員の視点からの受容内容が明らかにされなければならないのである。

ここで注目し値すると思われるのが、フェネルおよび教職員らが著した『ノート』である。ヘルバルトの教授法は「若手教師にとって極めて有益であることが間違いない」(Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, p.vii) ものであり、その「実践的な理解 (a working knowledge) をイギリスの教師たちにもたらす」(p.ix) ことを『ノート』は目的にしている。さらに『ノート』は 1902 年および 1910 年に出版されており、少なくとも 2 回出版される価値のあるものと考えられていた可能性がある ²⁾。ヘルバルト学派の教育思想がどのように教職員に受容されたのか。『ノート』を分析することによって、その一端を明らかにできると考えられるのである。

2. 分析の視座

ただし、『ノート』はヘルバルト学派の教育思想を誤解しているとすでに批判されている。その短い序文を除いて「最初から最後までヘルバルト主義の痕跡をほとんど見出すことができない」と、ヘイワードは辛辣に批判する。「教職員」による「五段階」は、そのほとんどの部分がまったくもってヘルバルト主義のそれではない」と続ける (Hayward, 1903, p.97)。

本論は、ヘイワードの批判にならい、『ノート』におけるヘルバルト学派の教育思想の「痕跡」、とりわけ五段階教授法の受容に焦点を当てる。無論、ヘルバルト学派の立役者であるツィラー (T. Ziller) が開化史的段階説 (Kulturstufentheorie)、中心統合法 (Konzentration)、そして形式的段階 (Formalstufen) の 3 つを主張したように、ヘルバルト学派の教育思想は五段階教授法に限定されるものではない。ライン (W.Rein) とツィラーを比較するまでもなく、ヘルバルト学派における五段階教授法に一意的な解釈があるわけでもない。

しかし、『ノート』に掲載されている授業計画がその内容および手順について段階的に整理されており、それぞれが 30-50 分程度の完結したものであることに鑑みると、五段階教授法に依拠した分析が明快である。また、本論では五段階教授法の典型例として、フェルキンらが『ヘルバルトの教育の科学および実践への入門』において、唯一挙げている授業計画である「ミツバチ」を参照する (Felkin & Felkin, 1895, pp.118-120)。「フェルキン夫婦の先駆的な業績は、すべての教育者からの謝意に値する」(Hayward, 1903, p.74) ものであり、この著作によって「イギリスにおけるヘルバルト主義の大半が、その運動にかんする知識を最初に得た」(pp.80-81) とされている。よって「ミツバチ」をヘルバルト学派の教育思想に適ったものとして位置づけることに大きな問題はないであろう。

以下、『ノート』の構成を整理するところから始め、「ミツバチ」と関連する授業を『ノート』から 1 つ選出し、比較・分析を行う。

Ⅱ. 『ノート』の構成

1. 目次

『ノート』の内容は多岐に渡っている。表1にまとめているように、詩や散文、シェイクスピアの『お気に召すまま』から始まり、英文法、フランス語、イギリス史、自然地理学、科学、幾何学、算術、代数、実物教授、ユークリッド幾何学基礎、議会における法案可決の手続き、印刷術の発明という順に授業計画が80個並んでいる（Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, pp.xi-xii）。

表1：『ノート』の目次

目次	頁	潮汐	144
序文	v	スコットランドの地形	148
初等英語 散文と詩	1	土地の彫刻	152
詩的抜粋の解説と意識	3	ケープ・トゥ・カイロ鉄道	156
エリザベス朝文学	7	熱の性質とその影響	160
『お気に召すまま』に見る		熱の伝播	164
エリザベス朝英語	11	熱の伝導	168
詩の語彙	16	水銀温度計	171
『お気に召すまま』入門	20	音にかんする最初の授業	174
『お気に召すまま』の創作年	23	流体の圧力（密閉容器内）	177
第2幕第1場『お気に召すまま』	26	（水の）蒸発	181
第2幕第3場『お気に召すまま』	29	気圧計	184
単文の構成要素	34	機械的動力	187
詩の一節の分析と解析	36	アルキメデスの原理	192
他動詞と自動詞	39	幾何学の問題	194
動詞の態（英文法）	40	ピタゴラスの定理	197
特定の語の機能	43	幾何学の定理	200
英語の構成要素	45	幾何学の応用問題	203
類義語	50	幾何学の応用問題	206
語の意味の変化	54	算術—	
フランス語抜粋文の翻訳	57	損益	208
フランス語名詞の複数形の形成	61	時計と時刻	211
フランス語における		証券会社（株式）	214
過去分詞の一致規則	65	平方根の抽出	230
フランス語の慣用句集	68	代数—	
ヘンリー7世治世下の反乱	71	記号式	222
スペイン無敵艦隊	74	因数	224
エリザベス治世下の		二次方程式	228
イングランドの繁栄	80	平方根の抽出（複合式）	230
スペイン王フェリペ2世	86	実物教授—	
メアリー1世による迫害	89	クモ	233
イングランド王ジェームズ1世	93	馬	237
チャールズ1世治下の内戦	96	チョウ	239
マーストン・ムーアの戦い	99	ラクダ	242
オリバー・クロムウェルの経歴	103	象	244
ロンドン大火	108	コウモリ	246
ピューリタン	112	種	249
モンマスの反乱	115	花	252
七主教裁判事件	117	リンゴ	255
		砂糖	257

スペイン継承戦争	122	コルク	258
トラファルガーの戦い	126	学年最初の授業	
スイスの地形	132	(初等ユークリッド)	261
風	137	議会における法案可決の手続き	264
月の満ち欠け	141	印刷術の発明	267

この目次の並びは、ツィラーが提唱した人類の発達段階を想定してそれに即して教材を選択・配列する開化史的段階説や、ドイツの歴史を中心的な情操教材として位置づける中心統合法を連想させるかもしれない。だが、『ノート』の序文に述べられているように、これらの授業計画が「シリーズ」を構成するに十分な内容を有しているように見えても、それは企図されたものではない (Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, pp.viii-ix)。あくまでも授業計画にとどまるものである。

2. 授業計画

次に個別の授業計画の構成に注目する。目次に挙げられている 80 個すべての授業計画を扱うことはできないため、『ノート』の冒頭に挙げられている「初等英語 散文と詩」(Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, pp.1-3) に注目する (表 2)。

表 2：初等英語 散文と詩の授業計画

初等英語 散文と詩。
クラス—年齢, 11-13 歳。時間—30 分。目的—クラスの想像力を働かせ、英語散文および詩の起源を理解させる。 内容 (MATTER)。 I. 予備 (Preparation)。 1. 文学の意味。特定の芸術や科学と結びつかないあらゆる著作物の総称。 散文と詩の 2 種類。 II. 提示 (Presentation)。 1. 文学が保護されてきた方法。 (a) 記憶, 復唱, 伝承による保存。詩人, 吟遊詩人。例: ホメロスは 500 年間。 (b) 葉, 羊皮紙, 平らにした葦, 樹皮の内側に記号や文字で記す。 (c) 羊皮紙や紙への筆記。修道士, 写字室。 (d) 1474 年, カクストン以降の印刷。 2. 最初の英語詩。 カエドモン。ウィットビーと聖ヒルダ, 670 年。 旧約聖書と新約聖書の意識。 形式。韻または頭韻法。 3. 最初の英語散文。 (a) 英語散文の父, 聖人ベーダ, 7 世紀。 (b) ジャロー・オン・タインの修道士。 (c) 主な著作 (i.) 『教会史』。 (ii.) 聖ヨハネ福音書の翻訳。 (d) 弟子カズバートによる死の物語。 4. サクソン年代記。 (a) 「新聞, 年代記, 国史」 (b) 1154 年まで続く。 (c) 様々な執筆者。修道士。アルフレッド王。

III. 比較 (Association)。

現代の文学と比較せよ—

- (a) 保存方法。
- (b) 題材の選択。
- (c) 著者の特徴。

IV. 応用 (Application)。

文学の利用。

- (a) 歴史；例：サクソン年代記。
- (b) 言葉の変化。
- (c) 悪い影響あるいは良い影響。
- (d) 教育にかなすること。

V. 総括 (Recapitulation)。

以下の質問に対する簡潔な回答をクラスにさせる：—

- (a) 「文学」という用語を定義せよ。
- (b) サクソン年代記とは何か？
- (c) 現代の学校と初期イングランド時代の学校との違いを示す短文を書きなさい。

手順 (PROCEDURE)。

I. 1. 書籍が扱う様々な主題について生徒に問いかけ、表現方法が主題よりも文学に関わることを示す。教科書など文学とは見なされない例を挙げる。文学は散文と詩に分類される。

II. 1 と 2. 文学は偉人の思想を保存する。書籍が存在しなかった時代、これらの思想を記憶に留めるにはどうすればよかったか？ 詩人、吟遊詩人を説明し、500年にわたり口承で伝えられたホメロスを例に挙げる。最古の書籍はどんなものか？ 葉、樹皮、平らに伸ばした葦が、書籍や文字の保存に用いられてきたことをクラスに説明する。書籍を執筆し、写本などに生涯を費やした人物は誰か？ この状況はいつ変わったのか？ どのように、なぜ変わったのか？ 書籍の価値と文学の普及にどのような影響を与えたか？ ここで最初の英語詩がカエドモンによって書かれた。(聖ヒルダとカエドモンの物語を聞かせる。) 主題は旧約聖書と新約聖書の一部であり、韻律は非常に独特だった。同じ頭文字を持つ単語のみを使った。これは「頭韻法」または「頭韻」と呼ばれる。「オーストリア軍は恐ろしいほど整列し (An Austrian army awfully arrayed)」などを引用する。地図でウィットビーを示し、7世紀の最初の英語散文作家であるベダ・ヴェネラビリス (ジャロー・オン・タインの修道士) の経歴を語る。(地図上で示す)。彼は司祭のとき、自らが自然と研究の対象としていた歴史について著した。また聖ヨハネ福音書などを翻訳した (死の経緯を語る)。

3. 現代のような書籍や新聞がないのに、どうやって当時の出来事をこれほど詳しく知ることができるのか？ 詩人、吟遊詩人、1154年までに記されたサクソン年代記など。(当時の君主は？) 主要な執筆者もまた修道士たちであった。

III. こうして私たちは、遠い昔の出来事を記録することがいかに困難であったかが分かった。今日に至るまで、ニュースや出来事を歴史として残すためにどのような方法を用いてきたか？ 最初の散文・詩作家たちはどのような題材を選んだか？ そして現代では何が選ばれているか？ 昔はどのような人々が執筆し、誰が書籍を作ったか？ そして現代では誰がそれを担っているか？ ここから、教会が最初に文学の発展を助けたことが分かる。

IV. 優れた文学はどのような用途に用いられるか？

授業計画では、まずクラスの対象年齢、授業時間、授業の目的が述べられており、その直後に内容 (MATTER) の説明が始まる。内容は5つのパートから構成されており、上から①予備 (Preparation)、②提示 (Presentation)、③比較 (Association)、④応用 (Application)、⑤総括 (Recapitulation) となっている。それぞれのパートでは、生徒に

伝達される概念やそれにまつわる指導方法や発問などが、簡潔に箇条書きでまとめられている。

それに続く手順（PROCEDURE）では、上記のそれぞれのパートに対応するかたちで、授業を進める過程が詳述されている。たとえば、予備の段階では「文学」の意味を生徒に理解させることが念頭に置かれているが、「書籍が扱う様々な主題」について生徒に問いかけ、「教科書」とは異なることを理解させようとしている。さらに、文学には散文と詩という下位分類があることを教えるようになっている。

3. 段階の個数とカテゴリー

授業計画の内容が 5 つのパートから構成されていることに触れたが、『ノート』に収められている 80 個のすべての授業計画が 5 つからなるわけではない。むしろ、内容および手順のそれぞれが 5 つのパートから構成されている授業計画は 32 個しかない。

残り 48 個の授業計画は、内容および手順が 4 あるいは 3 つのパートから構成されている。内容と手順の個数が対応していないものも存在する。たとえば、冒頭の「初等英語 散文と詩」は 5 つのパートから内容が構成されているものの、手順は 4 つのパートしかない。他にも、「詩的抜粋の解説と意識」では、内容として I. 予備、II. 提示、IV. 応用の 3 つが挙げられており、III. 比較と V. 総括がない（Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, pp.3-6）。手順にのみ III. 比較が登場しているだけでなく、その下部カテゴリーとして I. 予備、II. 提示、IV. 応用が位置づけられ、授業の解説がなされているのである。

さらに、内容および手順の 5 つを結合した授業計画も存在する。たとえば、「詩の語彙」の内容では、II. 提示と III. 比較のカテゴリーが「提示と比較（Presentation and Association）」（Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, p.16）として 1 つにまとめられている。これは手順についても同様である。たとえば、「他動詞と自動詞」の手順では、I. 予備、II. 提示、III. 比較が 1 つにまとめられており、「授業の始めに他動詞と自動詞の意味を問いかけ、それぞれの例を挙げさせる」（Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, p.42）という解説がなされている。つまり、『ノート』の授業計画の半分以上が、ヘルバルト学派の五段階教授法と対応していないのである。

4. 五段階の順序および内容

では『ノート』は五段階教授法を参照していないのか。そうではない。むしろ積極的に参照していたのである。『ノート』の授業計画には、ヘルバルト学派の方法論が「実践的なかたちで様々な分野に応用されている」（Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, p.viii）。事実、『ノート』序文は、ヘルバルト学派の方法論、すなわち「段階」を「予備、提示、同化（Assimilation）、応用あるいは比較、そして総括」として説明している。それぞれの段階についての要約を述べると以下ようになる（Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, pp.vii-viii）。

(1) 予備 生徒は何らかの知識を持った状態で授業に臨むため、生徒の思考に光を当てる質問がなされる。最も頻繁になされる質問は、前回の授業内容である。生徒の集中力を高めたり、集中すべき方向性を定めたりすることを目的としている。

(2) 提示 予備の段階で方向性を明確にしたのち、新しい知識を提示する。割り当てられた時間内に、可能な限り明確に、多くの知識を整理する。ただし、「詰め込み」はヘルバルト学派の方法論から乖離しているため、負荷を多くしすぎてはならない。なお、この段階は「同化」と区別される。同化は緩やかかつ徐々になされ、完全な理解は不規則にもた

らされるからである。

(3) **同化** 生徒があらかじめ持っていた知識と新しく学んだ知識とを結びつける。そのために教師による説明や質問がなされる。ただ、教科によって同化のタイミングは異なっていることに留意する必要がある。

(4) **総括** 授業の要点をもう一度示す。簡潔で要を得た質問を行い、生徒に「統一体」としての教材に集中させ、弱まっていた興味を再燃させる。

この要約からすでに明らかなように、五段階教授法を参照しているにもかかわらず、その説明は四段階にとどまっている。「応用あるいは比較」についての説明がない。

また『ノート』が主張する「実践的なかたち」の特徴は、他にもある。フェルキンらによれば、五段階教授法とりわけラインによる五段階は、①予備 (Preparation, Vorbereitung), ②提示 (Presentation, Darbietung), ③比較 (Association, Verknüpfung), ④総括 (Recapitulation, Zusammenfassung), そして⑤応用 (Application, Anwendung) である (Felkin & Felkin, 1895, p.107) ³⁾。

『ノート』には、フェルキンらが挙げていない「同化」と呼ばれる段階がある。その内容は、五段階教授法の「比較」に類似しているのだが、『ノート』が第四段階として位置づけた「比較」との相違点については不明確である。また、『ノート』は「総括」と「応用」の順序を逆転させている。第四段階に「応用」が、第五段階に「総括」が位置づけられている。さらに、『ノート』は第四段階を「応用あるいは比較」として、フェルキンらが段階分けしていた第三段階「比較」と第五段階「応用」とを統合している。

以上のように、『ノート』は五段階教授法における各段階の個数を変更したり、1つのカテゴリーに統合したりするのみならず、その順番や内容すらも変更しているのである。

Ⅲ. 『ノート』における授業計画の特徴：「ミツバチ」と「チョウ」との比較から

1. 「ミツバチ」と「チョウ」の授業計画

『ノート』は五段階教授法を積極的に参照しながらも、「実践的なかたち」として大胆に変更を加えていたが、その変更は授業計画にどのような影響を及ぼしていたのか。ここではフェルキンらが挙げる「ミツバチ」(Felkin & Felkin, 1895, pp.118-120)と、『ノート』において「実物教授」として挙げられる「チョウ」(Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, pp.239-241; 平田, 2023, pp.91-92)に注目する(表3)。

なお、『ノート』の「チョウ」に注目する理由は、実物を扱いかつ昆虫を主題としているという「ミツバチ」との共通点があったためである。この条件を満たす授業計画は「クモ」と「チョウ」の2つのみであり、「クモ」よりも「チョウ」のほうが内容および手順についての記述が多く、比較が容易になると考えられる。

表3：ミツバチとチョウの授業計画の比較

ミツバチ	チョウ
目的—今日はミツバチについて学びます(13-14歳)。	クラス—平均年齢11歳。時間—30分。図版—チョウの三つの成長段階の標本。目的—生徒にチョウを観察させ、自然への興味を持たせることで観察力を養うこと。
第一段階：予備—ミツバチの構造と生活様式を詳しく調べる前に、ミツバチについ	I. 予備。 内容 (MATTER)

てすでに知っていることを教えてください。 (子どもたちが知っていることの要約が続くが、ここでは紙面の都合上省略する。)	チョウの生活史。 総論：二つの生活。 1. 幼虫；葉のうえで過ごし，葉を大量に食べる。(サナギとしての変態段階。) 2. 花から花へ飛ぶ美しい羽根の昆虫。 手順 (PROCEDURE) I. 授業の始めに，黒板にチョウの全成長段階の図を示し，生徒に「何が見えるか」「それらはどの段階で見られるか」をたずねる。チョウにいくつの命があるか問いかける。カエルとその数を比べるが，種では対照的に扱う。
第二段階：新しい事柄の提示。 (私は，主要な見出し（凝縮しているところ）のみを示しており，見出しに続いて内容を構成している（反映している）ところは省略した。省略した箇所には，生きたミツバチや蜂蜜を見ることが，写真やイラスト，顕微鏡標本があり，内容が補強されている。) a. ミツバチには，女王蜂・働き蜂・雄蜂の3種類あります。それらには構造があります。 b. ミツバチの社会と社会生活。 c. 国によって異なるミツバチの宗教的意味。 d. 特にドイツにおいて，主に蜂蜜が生産されている国。	II. 提示。 内容 (MATTER) 1. 幼虫としての生活。 (a) 特徴。 体：長く柔らかい環状；虫，蛇など。 頭：小さく，黒く，光沢があり，強力な顎を持つ。なぜ？ 目：非常に小さく，頭頂部にある。 足：三対，長く尖り，頭部後方にある（チョウの脚に対応）。四対の短い足がある。尾部にも二対あり，つかむのに使う。 毛：背中に沿って房状に生える（用途）。各環節の後方に気門（肺を持たない）。 (b) 習性：食性，新鮮な葉を食うように食べる（園芸の害虫）。 (c) 脱皮：鳥類の羽換わりを，理由と方法として参照。 2. 変態段階：サナギ。 成長が完了すると，皮膚の下で新しい眼・脚・翅・口器が形成され始める。古い皮を脱ぎ捨てた後，サナギが形成される。皮膚・食性・移動方法について，幼虫との違いを比較せよ。 新しく繊細な器官を覆う硬い殻。頭を下にして葉にぶら下がるか，包み込む糸を紡ぐ。 サナギ内部の構造。皮膚が硬化する仕組み（ゴム）。数日～数週間後，チョウは監獄の壁を破って飛び出す。 3. チョウの描写。 (a) 四枚の大きく美しい色の羽。 (b) 六本の長い脚。 (c) 大きく突出した眼。なぜ？ (d) 二本の長い触角または触覚器（用途）。 (e) 吸汁の口吻（花に適している）。 (f) 体は小さく軽い。 手順 (PROCEDURE) II. 生徒の注意を幼虫に向け，その体に

	ついて気づいたことをたずねる。他の生物と似ているか？ ヘビとどう違うか？ イモムシとどう違うか？ 例えばヒトリガの幼虫とは？ 一般的には色は何か、なぜ神の摂理はそうしたのか？ 頭部は？ なぜアゴが強いのか？ 足はいくつあるか？ 違いに気づくか？ チョウの足の数やその位置を比較し、長い体を支えるために背中の四対の足が必須である一方、チョウには不要であることを理解させる。尾部にある後足を示し、物を掴む機能があることを説明する。毛を指し、その用途や全ての個体に存在するかを問う。呼吸の方法についてたずね、気門を示す。高等動物や魚と比較させる。何を食べるのか？ 食物の質と量についてチョウと比較。カエルを例に挙げる。半年ごとに何が起きるか、体長増加のための仕組みは？ 脱皮する爬虫類を知っているか？ 毛虫も脱皮すると考えるか、なぜ？ 数回の脱皮後、変化が起こる。変態段階を説明する。クラスに、外観・食性・運動について幼虫とサナギを比較させる。拡大図を示し、模様を指さしながら、幼虫というよりチョウに近い、とクラスから引き出す。サナギの段階で何が起きているか問いかける。チョウはどうやって牢獄から脱出するのか？ 図からクラスに説明させ、各部分の役割を問い、第一段階と比較させる。今の習性は？ より印象的な種類を生徒から引き出す。ここでチョウと蛾の違いを説明する。一方は光を好み、他方は暗所を好む。死ぬ前に卵を産むことを伝える。どこに産む可能性が高いかたずねる。幼虫に適した葉の近くやその上に卵を産みつけるから、ここでも神の摂理の導きに注意を促す。これが後者に羽根があることの原因であると示す。
第三段階：比較すなわち概念形成。 a. 働き蜂，女王蜂，雄蜂にかんする(1)共通点や(2)多様な特徴についての比較。 b. ミツバチの羽とヨーロッパ・コフキコガネの羽にはどのような違いがありますか？（後者については以前に授業があった） c. 2つの昆虫の口とその部分の構造，および摂食の仕方の比較。 d. 成長形態の比較。	III. 比較。 内容 (MATTER) 方法全体を通じて示される他の生物との対比および比較。 手順 (PROCEDURE) III. 内容を総括し、最後に「チョウの生涯を調べて、神についてどんな小さな教訓を得たか」とクラスに問いかける。
第四段階：総括すなわち系統（習得した概念の体系的な要約）。 a. ミツバチの主な特徴を（口頭で）要約する。	IV. 総括 内容 (MATTER) チョウの全成長段階における特徴について。

b. 生徒は自然史のノートに次のように記す。「ミツバチはヒメバチ科に属し、その口器は咀嚼器と嘗器であり、その成長は変態によって行われる。生み出された卵は、足のない幼虫になったあと蛆虫になり、成長しきった昆虫に変化します。女王蜂と働き蜂は刺を持つが、雄蜂にそのような武器はありません。」	手順 (PROCEDURE)
第五段階：概念の応用。以下のような体系的に整理された質問に対して、口頭または筆記で回答する――。 a. ミツバチは(1)摂食のため(2)防御のため、どのような器官を持っていますか？ b. どのような器官が(1)蜂蜜(2)蜜蝋を作り出しますか？ c. 高次の精神過程を示すミツバチの活動は何ですか？ d. 特に古代国家において、あらゆる国がミツバチに込めた意味をどのように説明しますか？ e. ヨーロッパのどの国が(1)古代において(2)現代において、主に蜂蜜と蜜蝋を生産していますか？ f. (1)地中海に面した国々(2)北ドイツで、ミツバチが一番蜂蜜を集める植物は何ですか？(最も重要な植物の地理的分布は、前年の夏学期に教わっている)。 g. ミツバチと顕花植物の二重関係について説明しなさい。そして、今言ったことを踏まえて、ゲーテの次の詩をどのように説明できますか？(美的関心)―― 「珍しい花卉の色で 小さな釣鐘草が 地面から花を咲かせていた 鬱蒼とした場所に その蜜を口にするため ミツバチが葉の生い茂る湿地へ お互いがお互いのために たしかに造られた」 h. 「彼は蜂のように勤勉だ」とは、どういう意味ですか？(道徳的興味)。 i. 顕微鏡で見た(1)眼(2)足(3)ミツバチの針、を描きなさい。 k. ハニカムなどの正面図を描きなさい(美的感覚)。	V. 応用。 内容 (MATTER) 自然がいかに細心の注意を払って、最も小さな生き物に必要なもの、適したものすべてを供給しているかを指摘する。 手順 (PROCEDURE)

2. 「ミツバチ」と「チョウ」の内容比較

(1) 共通点 段階の内実は互いに異なっているにせよ、両者ともに五段階の授業計画が

組まれている。まず対象となる子どもの年齢が述べられ、その後に授業の目的が明確化されている。

第一段階では、子どもの興味関心を引き出しながら、授業の目的を設定している。第二段階では、内容にかんする新情報が子どもに提供される。生物学的な特徴のみならず、「ミツバチ」においては「国によって異なるミツバチの宗教的意味」と「蜂蜜が生産されている国」についても触れられている。「チョウ」においては「神の摂理」という表現によって、その生物学的な特徴とそれが生息する自然環境との調和に注意が払われている。第三段階では、他の生物との比較を交えながら、学習内容が整理されている。

(2) **相違点** まず目的である。対象となる子どもの年齢、授業の目的が述べられているのは共通しているが、その視点が異なっている。

「ミツバチ」では「今日はミツバチについて学びます」と子どもに語りかけるような形式で述べられており、子どもにも理解可能な表現が用いられている。対照的に、「チョウ」では「生徒にチョウを観察させ、自然への興味を持たせることで観察力を養うこと」と教師自身に語りかけるような形式で述べられている。「授業の目的は授業開始時あるいは開始直後にクラスに明示されるべきだ」というツィラーの教義が、『ノート』の著者によって「明らかに誤解されている」(Hayward, 1903, p.74) 箇所である。

第一段階では、子どもがあらかじめ持っている知識の取り扱いが異なっている。「ミツバチ」では「ミツバチについてすでに知っていることを教えてください」と子どもが知っている事柄を踏まえようとしているが、「チョウ」ではチョウの変態段階を示す図を子どもに見せ、その内容について問うことから開始しており、既知の事柄については触れていない。

第二段階では、新しい知識を提示する工夫が異なっている。「ミツバチ」においては「生きたミツバチ」や「蜂蜜を見ること」、「写真やイラスト、顕微鏡標本」といった子どもの理解を促すために、ミツバチや蜂蜜といった実物のみならず写真などの代理物が活用されている。だが、「チョウ」において用いられているのは、図1に示したイラストのみである (Fennel & Members of a Teaching Staff, 1910, p.239)。ヘイワードは「チョウ」の授業計画が実物教授の名を冠しながらもイラストしか用いていないことを批判する (Hayward, 1903, p.74)。

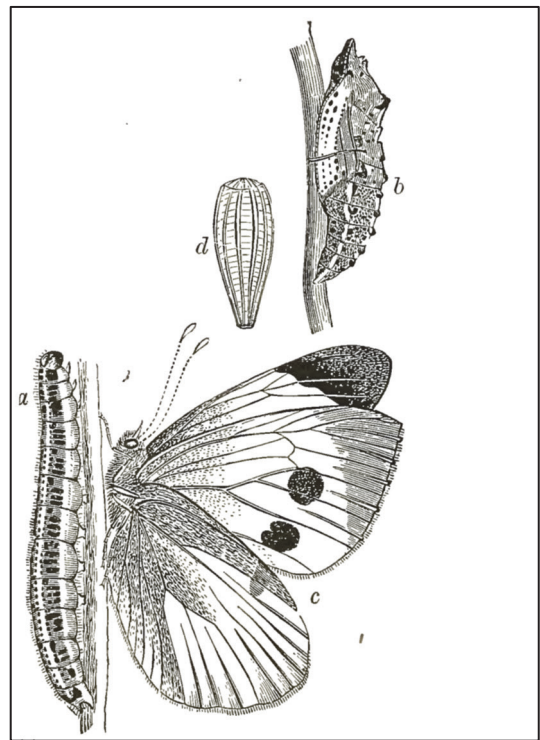


図1：チョウのイラスト

第三段階では、大きな違いは見られないが、これまでの授業で学んだ内容の位置づけに違いが見られる。「ミツバチ」では「ヨーロッパ・コフキコガネの羽」と比較するかたちで「ミツバチの羽」の特徴を整理している。子どもたちは「以前に授業があった」ため、ヨーロッパ・コフキコガネの羽にかんする知識を有している。つまり、子どもがあらかじめ有している知識との比較によって、ミツバチの特徴をより容易に理解できるように授業が

計画されている。だが「チョウ」においては子どもの有している知識についての言及はない。

第四段階および第五段階では、「チョウ」の授業計画の記述が少なく、手順にいたっては皆無であるため、比較することは難しい。ただ、「ミツバチ」の第五段階において確認できるのは、これまで学んできた知識を総括することにとどまらず、美的・道徳的な含意に触れていることである。第二段階で学習した「蜂蜜が生産されている国」を踏まえていると思われる「蜂蜜と蜜蝋」を生産しているヨーロッパの国についての問いかけや、「前年の夏学期」に学習済みの「植物の地理的分布」を踏まえた「北ドイツで、ミツバチが一番蜂蜜を集める植物」についての問いかけがまず行われる。その後、「ミツバチと顕花植物の二重関係」という観点から「ゲーテ」の詩を用いて美的関心を喚起し、「彼は蜂のように勤勉だ」という表現の道徳的興味に気づかせ、そして「ハニカムなどの正面図」を描かせ美的感覚を養うことが計画されている。ヘルバルト学派における各段階の教授内容を踏まえ、具体的な現実への応用のみならず、ヘルバルト自身が教育の目的として重要視した道徳的な人格の育成が目指されているのである (Hayward, 1903, pp.39-43; Felkin & Felkin, 1895, pp.55-79)。

(3) 小括 以上「ミツバチ」と「チョウ」との比較から共通点・相違点を析出した。いずれも授業の冒頭においてその目的を明確にしていることや、段階的な教授を計画していること、そして具体的には第三段階において第二段階で学んだ内容を整理していることなどが共通点として挙げられる。

だが、「ミツバチ」と比べて「チョウ」は、ヘルバルト学派の教育思想を踏まえた授業計画とは言い難いものであった。五段階教授法に込められた意味を正確に踏まえていない。それぞれの段階の順序や役割を遵守していなかったり、子どもの有している知識を活用していなかったり、ヘルバルトが重視した美的・道徳的観点が盛り込まれていなかった。

V. おわりに

本論の目的は『ノート』の分析を行うことによって、ヘルバルト学派の教育思想が、当時のイギリス教員にどのように受容されたのかを解明することで、ジャーマン・インパクトの具体に迫ることにある。

『ノート』の構成を分析することで、五段階教授法における各段階の個数を変更したり、1つのカテゴリーに統合したりするのみならず、その順番や内容すらも変更していたことが明らかになった。フェルキンらの「ミツバチ」と『ノート』の「チョウ」を比較することで、授業冒頭において目的を明らかにし、授業で学ばれる内容へと子どもの意識を集中させ、新しい知識を教授するという流れが共通点として見出せた。しかし、『ノート』の授業計画が、五段階教授法における各々の段階の順序や役割を遵守していなかったり、子どもの有している知識を活用していなかったり、ヘルバルトが重視した美的・道徳的観点が盛り込んでいないことも明らかになった。

「ヘルバルト主義の体系における「応用」の意味を全く理解していない」ため、「フレーベル主義がそうであるようにヘルバルト主義は、その原理を十分に理解しないまま他者に対してその応用を指導しようとする者、いわゆる友人から守られなければならないだろう」(Hayward, 1903, p.97) というヘイワードによる酷評は、本論の分析結果からも正鵠を射ていることが分かる。

ただし、本論ではヘルバルト学派の教育思想への無理解として退けることには慎重を期したい。たしかに、『ノート』がヘルバルト学派の教育思想を理解しているとは言い難い。しかし、それは教職員による思想の「実践的なたち」に即した理解、言い換えれば選択的受容と捉えることもできる。ツィラーやラインの名を挙げるまでもなく、ヘルバルト学派も一枚岩ではない。『ノート』をヘルバルト学派の展開の一形態として位置づけることも不可能ではないだろう。

ヘルバルト学派の展開を考察するためには、ヘルバルトおよびその学派の思想を整理・比較・分析する作業が必要不可欠である。本論はあくまでもフェルキンらとヘイワードの解釈に依拠するかたちで分析を行ったにすぎない。多くの課題が残されたままであり、さらなる研究が求められている。

謝辞

本研究は、科学研究費助成事業基盤研究（C）研究課題 21K02198 の助成を受けたものである。

注

- 1) ヘイワードによれば、トッドの著作は「ヘルバルト主義運動を、より狭義の意味でのツィラー主義として過度に同一視している」という「欠点」を除いて、「称賛に値するものであり、ほとんどの教師が研究する「学校経営」の書籍よりも、はるかに啓発的で示唆に富んでいる」という（Hayward, 1903, pp.93-94）。本論の課題に鑑みるならば、トッドの著作も検討対象ではあるが、紙面の都合上、ここでは扱わない。
- 2) 1902年および1910年に出版された背景についての考察のみならず、両者の相違も検討しなければならないが、本論では割愛する。
- 3) 『新教育学大事典』の「五段階教授法」の項目においても、ラインの『ヘルバルトの原理による国民学校の教授の理論と実際』に依拠し、予備、提示、比較、総括、応用という五段階が解説されている（中森，1990，p.264）。

参考・引用文献

- 潮木守一，1984，『京都帝國大學の挑戦：帝国大学史のひとつ』名古屋大学出版会。
- 梅根悟監修，世界教育史研究会編，1974，『世界教育史体系7：イギリス教育史Ⅰ』講談社。
- 梅根悟監修，世界教育史研究会編，1974，『世界教育史体系8：イギリス教育史Ⅱ』講談社。
- 中森善治，1990，「五段階教授法」細田俊夫・奥田真丈・河野重男・今野喜清編『新教育学大事典』第3巻，第一法規出版，264-265頁。
- 平田仁胤，2023，「19世紀末イギリスにおけるヘルバルト学派の受容：『ヘルバルトの教育の科学および実践への入門』に注目して」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第182号，87-95頁。
- 松塚俊三，2001，『歴史のなかの教師：近代イギリスの国家と民衆文化』山川出版社。
- 三好信治，1968，『イギリス公教育の歴史的構造』亜紀書房。
- Arnold, M., 1888, *Special Report on Certain Points Connected with Elementary Education in Germany, Switzerland, and France*, The Education Reform League.
- Dodd, I. C., 1898, *Introduction to the Herbartian Principles of Teaching*, London: Swan Sonnenschein & Co.
- Felkin, H. M. & Felkin, E., 1895, *An Introduction to Herbart's Science and Practice of Education*, Boston: D. C. Heath & Co.
- Fennel, M. & Members of a Teaching Staff, 1910, *Notes of Lessons on the Herbartian Method (Based on Herbart's Plan)*, London, New York, Bombay and Calcutta:

- Longmans, Green & Co.
- Hayward., F. H. & Thomas M., E.(assisted), 1903, *Critics of Herbartianism and Other Matter Contributory to the Study of the Herbartian Question*, London: Swan Sonnenschein & Co.
- Selleck, R. J. W., 1968, *The New Education 1870-1914*, London: Sir Isaac Pitman & Sons.
- Stewart, W. A. C., 1972, *Progressives and Radicals in English Education 1750-1970*, London & New York: Macmillan Press.