

# ディースターヴェーク教授学の今日的意義に関する研究 (1)

— 教育目標における思考過程の再検討を中心に —

尾島 卓

シュライエルマッハーはドイツ市民社会形成期に求められた新しい教師の養成に専心しつつ、国民の学校に必要な教授学理論を構築した。そして、教師の手引きでもある彼の名著『教授指針』における教育目標には、自らを熱烈な信奉者と言わしめたペスタロッチの思想ともう一人の「教師」であったシュライエルマッハーの影響が存在している。ディースターヴェーク教授学をこの新たな角度から再解釈することで、我々は、急激な世界変化から生じる教育と学校そして授業への要求に対応する、現代の教育学理論・教授学理論のあり方を検討することができるのである。本論は、このような問題意識のもと、ディースターヴェーク教授学の現代的意義を追究する試みの端緒である。

Keywords : F.A.W.ディースターヴェーク, 自己活動, 学校教授学, F.シュライエルマッハー

## はじめに 問題の所在と研究の方法

本論文は、生誕200年を契機としてF.A.W.ディースターヴェーク (F.A.W. Diesterweg, 1790～1866) の業績を再評価するドイツ教育学研究および教授学研究の動向を手がかりとして彼の業績の現代的意義を検討する試みの一部である。

このためにまず、本論文では我が国における先行研究、とりわけ彼の業績を「学校教師に固有独自の授業の方法」<sup>1)</sup>を確立した教授学の基礎と見なし、ペスタロッチ方法(メトード)思想がそこにおいて発展的に継承されたと捉える立場にたつものに限定し、彼の教授学理論の発展過程の特徴を概観する。ディースターヴェークにおける学校教授学の成立は、先行研究では以下の囲みにある4つのメルクマールで把握されるべきであると述べられているが<sup>2)</sup>、本論では、彼の主張した教育目標に分析の対象を限定して、ペスタロッチ方法思想の発展と継承の両側面について分析を行う。

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 授業における教授と学習の統一</li><li>2. 授業における「形式陶冶」と「実質陶冶」の統一</li><li>3. 授業過程における陶冶と訓育の統一</li><li>4. 授業の科学性<br/>- 陶冶財の科学性と授業過程の法則性 -</li></ol> |
|--|

次に、我が国における先行研究を相対化するために、旧東ドイツ(以下本論では、東ドイツと略記する)の教授学史研究におけるディースターヴェーク理論の位置づけと評価について概観する。なお、ここでも彼の教育目標を検討の対象とし、我が国の先行研究との異同を明らかにする。

これらの作業を通して、本研究では最終的に、ペスタロッチの継承・発展という先行研究の把握の枠組みを越えて、市民社会形成期のただなかで国民教育運動とそれが要求する教員養成に「実践者」として携わったディースターヴェークが構想した学校教授学を、新たに捉え直すための枠組みを明らかにすることを目的としている。

## 第1章 我が国の先行研究におけるディースターヴェーク理論の評価

### 第1節 ドイツにおけるペスタロッチ思想継承者としての解釈

我が国の教育方法学・教授学研究において吉本は、ディースターヴェークをドイツにおけるペスタロッチ方法思想の継承者として評価する。このような結論に到達する際に、吉本は、ディースターヴェ

ークにおける教育学・教授学思想に対するペスタロッチの影響を以下の3つのアスペクトから把握しようとする。

第1に吉本はディースターヴェークの教師及び教師教育者としてのライフヒストリーを視点としてペスタロッチの影響を分析している。彼の存命中に計4回の増補が行われた『教授指針 (Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, 1835)』からだけでなく、ベルリン教員養成所に所長として赴任する(1832年)以前の彼の教職歴に立ち返った詳細な検討を通して、吉本は彼の教員生活の中に埋め込まれたペスタロッチの影響を解き明かす。フレーベルが「天職としての教師の自覚を形成した由緒ある学校」<sup>3)</sup>であったフランクフルトの実科学校においてディースターヴェークもまた、ペスタロッチ主義者であった校長の影響を受けた事への着目は、この側面における解釈を象徴している。

その後、エルバーフェルトのラテン語学校副校長とメールスの教員養成所を経て上述したようにベルリンに活躍の地を移すディースターヴェークであるが、その際の経緯が2つ目の側面と密接な関係を持っていると吉本は解釈する。プロイセンにおける封建制の克服が教育改革を含み込んだ社会改革であり、その中でペスタロッチ主義は指導者ならびに新興市民階層によって様々な形で支持されていた。「新しい社会の要求や必要に応じる学校制度の改革」<sup>4)</sup>を提案した、工業家ハルコルトがディースターヴェークの友人であり、彼のベルリン赴任の計画と推進に関わった市民階級の代表者であることに、吉本は注意を払う。ここでディースターヴェークに寄せられた「ペスタロッチ主義者」としての個人的期待は、教員養成及び教育改革への社会的期待として拡大評価される。このように、ライフヒストリーをプロイセン社会改革運動のダイナミズムと結びつけることがこの側面における影響把握の特徴である。

最後に、吉本においては同時代にペスタロッチ主義者として評された人物との類比が視点となっていることを指摘したい。「生涯を通じてもっとも活動的に教育改革に挺身した理論的実践的指導者」<sup>5)</sup>として活躍したハルニッシュ (W.Harnisch) は、ディースターヴェークと同様にプロイセン・ペスタロッチ主義者として評価される人物である<sup>6)</sup>。同じ方法思想の異なる継承のされ方に着目し、自らをペスタロッチ主義に対する「正統的・敬虔主義的な立場」と評価するハルニッシュによって突きつけられた「合理主義」批判への解答を捉え直すことで「ペスタロッチにおける基礎的方法が、ディースターヴェークにおいて近代学校における教師の教授学として合歴史的に発

展させられた」<sup>7)</sup>筋道において解き明かされる。すでにペスタロッチの思想に潜んでいた限界すなわち「現存所与の社会秩序を越えない限界内でしかも満足した有用なキリスト教的心情の人間… (中略) …を陶冶しようとする」<sup>8)</sup>意図は、「一般的人間的陶冶」に基づく「形式的力の陶冶」を社会的な機関としての学校が行うことで乗り越えられるのである。

## 第2節 ディースターヴェーク教授学における「合自然」と「合文化」の原則

前節で詳細に述べたように、ディースターヴェークの教育思想は、吉本の先行研究において多様な側面から検討されることを通して、ペスタロッチ教育思想を普通学校における教育理論・教授学へと発展的に継承されたものとして捉えられている。換言すれば、彼はペスタロッチの方法思想における「合自然」の原則を継承しつつ、「合文化」の原則を新たに考慮することで、国民教育運動及びそれに直接的に携わる教師教育において求められる学校における授業を想定した理論を生み出したのである。ここでは、ディースターヴェークの教育目標である「真、美、善に奉仕する自己活動」(die Selbsttätigkeit in Dienenste des Wahren, Schönen und Guten)を実現するための2つの教育原則を検討することを通して、吉本によって捉えられたペスタロッチ教育思想の発展的継承のあり方について検討を行う。

ディースターヴェークによるペスタロッチ理解において、彼の方法思想は子どもたちを「自分で考えるよう指導」<sup>9)</sup>することとして捉えられた。このような前提に基づき、吉本は、「自主的に思考し行動する自己活動的人間の教育」<sup>10)</sup>を目標にすることによって、ディースターヴェークが「固定的なドグマの機械的暗唱」<sup>11)</sup>に終始する当時の「古い」学校教育の限界を指摘し、「自分で考え、自分で語ることのできる国民へとドイツ人を作り変える」<sup>12)</sup>時代の要求に応えようとしたことに注意を払う。ここから、「合自然」の教育原則すなわち「自然的発達に従い、子どもの素質の自然な途ゆきを企図する」教育だけが自己活動を育成するための最高原則であるという結論が導き出される。

他方この教育目標から吉本は、ディースターヴェークによるペスタロッチの思想の超克を読み取ろうとする。合自然の教育原則の継承においてはディースターヴェークとペスタロッチとの間に「基本的な相違は存在しない」と分析しつつ、吉本は以下のように述べる。「しかしその合自然の原理の発現過程は、必ず歴史的に制約され、限定されてしか存在しない、という認識においてディースターヴェークは

ペスタロッチにおける「自然」概念の含まれていた欠陥を克服している。」<sup>13)</sup> 時代に通用する真、美、善へ（実質的原理）によって、自己活動（形式的原理）を方向づける「合文化」の原理は、ペスタロッチの「合自然」原理がディースターヴェークの生きた時代において「現実に貫徹」されるために必要なものとして、ここでは捉えられているのである。

以上、教育目標における2つの原理の相互連関を検討することで吉本は、ディースターヴェークによるペスタロッチの発展的継承が思想の適用空間の拡大（家庭から学校へ）だけを意味するのではなく、市民社会を目指した国家・国民形成運動における諸要求による飛躍であったと分析しているのである。

### 第3節 ペスタロッチの発展的継承の前提条件

吉本の把握したディースターヴェークにおけるペスタロッチ教育方法思想の発展的継承は、当時のプロイセン社会改革と同時に進行する社会経済的事情とこれを背景とした国民教育運動への彼の参加のあり方を要因として必然的に生じたものである。

まず第1の要因として吉本は「大工業生産制にともなう階級分裂や貧富の対立という現実」<sup>14)</sup>をあげる。すでに第1節において、ベルリン教員養成所長への着任に新興市民階層を代表する工業家が深く関わっていた事実を指摘したが、吉本は、ディースターヴェークのライフヒストリーにおいて、近代産業資本主義の発達によってもたらされた市民生活の劇的変化が彼の思想に与えた影響を指摘する。彼が兄の友人であり「ラインの師匠」として「民衆学校教師の信望を集めていた」<sup>15)</sup> ヴィルベルグ（J.F. Wilberg, 1766～1846）の影響を受けながら、ルール地方の工業都市において拡大する経済格差が拡大するエルバーフェルトでラテン語学校で教鞭をとった事実から<sup>16)</sup>、吉本は思想に対する社会変化の影響を読み取る。そして、ペスタロッチの時代には顕在化していなかった格差社会の到来が、「合自然」原理の復唱ではすまされない継承にディースターヴェークを向かわせたのである。

吉本はまた、「合自然」の原理と「合文化」の原理との統一にあたってディースターヴェークがとった立場を以下のように述べている。「かれはこの二つの原理の統一について、その理論的整合性を求める「書斎の人」ではなかった。」<sup>17)</sup> 「フランス革命前の啓蒙時代の教育者として人間教育」について考えたペスタロッチとは異なり、ディースターヴェークが「指導して養成しようとした教師のための学校とは、一般義務学校であり、国民学校であった」<sup>18)</sup> のであり、「彼は…（中略）…「教師」であり、「教

師養成者」だったのである。」<sup>19)</sup> このような立場から国民教育運動のさらなる拡大と発展が彼に求めた役割は、したがって、ペスタロッチにおける方法思想の中心であった「自己活動を「多面的な、応用可能な新しい時代の知識、とりわけ自然科学的教授の必要性」<sup>20)</sup> から生じる「合文化」の原理によって補足することだとされる。

本節で概観したように、吉本は、ディースターヴェークにおけるペスタロッチの方法思想の発展的継承を「学校教授学」理論の成立過程と捉える。そして、この理論は民主主義と科学が人民の解放と市民国家の成立にとって不可欠なものであることが認識され、これらの要求に応える学校教育構想及び教師教育実践の接点において、ディースターヴェークの専心奮闘の結果、成立したのである。

## 第2章 旧東ドイツ教授学研究におけるディースターヴェーク評価

### 第1節 教授学史研究におけるディースターヴェークの位置づけと評価

我が国の教授学研究ではペスタロッチ方法思想に基づく学校教授学の開拓を行ったディースターヴェークの教育理論及び授業理論は、それではドイツではどのように評価されているのであろうか。ここでは東ドイツの著名な教育史研究者であるフランツ・ホフマン（Franz Hofmann）の所論を手がかりに教授学思想史における位置づけと評価を概観したい。

ホフマンは、ディースターヴェークの労作が「ドイツにおける教授学研究を前進させた最高位」<sup>21)</sup> の評価を受けているという一般的な言説の存在を指摘しつつ、前世代の著名な思想家らの業績とのちがいを次のように指摘する。「ディースターヴェークの労作は…（中略）…明瞭な概念でもって評価される事もないし、概念の一つが一連の系統に位置づけられているわけでない」<sup>22)</sup>。ドイツの教授学思想研究では、ヘルバルトとヘルバルト学派よりはその業績が過小評価される根拠をホフマンは、彼の労作における根拠付けがある部分では科学的で理論的であったり、他の部分では教育実践に即したものであったりすることに求めている。

このような教授学研究における根拠付けの曖昧さは、しかしながらホフマンによれば教育学研究の学的性格にたいする極めて現実的な評価から生じたものであるとされている。

まずもってディースターヴェークは、教育学が他領域の科学を「下部」として、それ自身を体系化する構造に懐疑的であったのである。「詳述すれば、

教育学の基礎となったりあるいは下支えする科学…(中略)…は教育学に満足できる「体系」を与えるというあらゆる要求に対してまだ十分に応えられない」<sup>23)</sup>ことを根拠に教育学理論を体系化することをディースターヴェークは断念するのである。

また、そもそも教育学における体系化そのものに対して、ディースターヴェークが現実的な評価を下しているとホフマンは指摘する。「絶え間ない変化のなかで人類のことを概念的に問題とする「経験科学」は教育学を歴史の中で常に変化している社会的条件に基礎づける。」<sup>24)</sup>したがって彼にとって教育科学は、体系化へと構築されるのではなく、むしろ「学説の組み立ての部分に常に時間と場所へと適応し、関係と状況のちがいに即してモデファイすること」<sup>25)</sup>を成立根拠としていると把握されているのである。

以上で見てきたような現実的な評価に基づくことで、ディースターヴェークは、市民社会生成期以前の教育学研究が指向した「体系化」ではなく、「方法的-実践的な熟考」<sup>26)</sup>を最大の関心事として教育学および教授学における理論構築を試みたのである。

## 第2節 ディースターヴェーク思想形成における教育実践・教員養成の影響

ディースターヴェーク教育学・教授学理論における追究が「方法的-実践的な熟考」であったと見なすホフマンは、『教授指針』に凝縮された理論に対して実践者及び運動家としての活動が影響を与えていることに着目する。ホフマンによれば『教授指針』は、「できるかぎり高い次元で教員養成へ貢献しようとする」ディースターヴェークの関心を出発点としている。とりわけ、「授業を改善することだけが、このことと同時に国民学校の教師の立場を社会的に高めることだけが教師の見方を高めるのであり、このことなしに国民学校制度の隆盛は偽りのままである」<sup>27)</sup>という問題意識に対する固有な解答として『教授指針』は読み解かれるべきなのである。

それでは、教師養成の理論的ないしは実践的指導者として授業改善による国民学校における教育の充実を実現する彼にとって乗り越えるべき課題は何であったのだろうか。それは、科学的-演繹的に導き出される認識と教育実践から導き出される基本的で経験的な認識との関係において教育学は理論構築を行わなければならないという課題であった。「したがって、彼(ディースターヴェーク：論者注)が定式化しているように、教師は「頭の中ではまったく正しい教育の体系を持ちながら、実際に教育することに対しては十分に力をだすことができない」<sup>28)</sup>のであり、「一般的なもので科学をはじめたり、特殊

なものから科学をはじめたり、認識の内容が反対向きに並んでいるのに、これらをできる順番で一つずつならべたりしてしまう」のである。<sup>29)</sup>ここで指摘されている教員養成の課題を克服するためには、教育学は「閉じられた成果を差し出す」、「教壇の教育学」に止まっているはならないのであり、彼自身もまた真理を「生成しつつあるもの」として論ずる態度を自らに課したのである<sup>30)</sup>。

したがって、ホフマンによればディースターヴェークにおける理論的検討では、概念を明確に打ち立てることに価値が見いだされていたのではなく、「理論的なものと実践的なものとを互いに組み合わせることによって、実践で活躍し成長する教師に、教育過程のダイナミックな性格をできる限り目に見える形にすること」<sup>31)</sup>に重きが置かれていたのである。

## 第3節 授業改造の契機としての「自己活動」の二面性

前章で見たように、ディースターヴェークの教育理論をペスタロッチの発展的継承として捉える場合、「真、美、善に奉仕する自己活動」として教育目標を言語化することは、合自然の原理を社会と時代に即応して捉え直す具体的な作業であった。それでは、本章でこれまで述べてきたような、従来の教育理論(思想)とは質的に異なる教育学「理論」としてディースターヴェークの主張を捉え直した場合、この教育目標のもつ役割はどのように変化するのであろうか。このことについて、ひきつづきホフマンの所論を手がかりとして検討してみたい。

まず確認しておかなければならない事は、ホフマンの分析においても「自己活動」は過去の多様な教育方法思想の継承として一方では把握されているということである。「内容としてここ(『教授指針』において定式化された教育目標「真、美、善に奉仕する自己活動」：論者注)で表現されているのは、啓蒙主義に基礎をもちドイツ観念論とドイツ古典文学に方向付けられた世界観についての根本的な信念であり、ルソーとペスタロッチによって追い求められた教育方法論の立場であり、プロイセン革命から生じ空想社会主義思想にまで適応できる豊かな政治行為である。」<sup>32)</sup>人間のあらゆる素質と諸力の発展は、ドイツ観念論思想に出自と系譜を持ちながら、一方では人間陶冶(教育)の基本原則として、他方では市民社会における自由な自己決定を実現するための原理として、ここでも同様に捉えられているのである。

古典的な方法思想である「自己活動」を、しかしながらディースターヴェークが授業および教師の実践的力量の問題として捉え直したことに、ホフマン

は教授学理論史における発展を捉えるのである。「このような授業（子どもの知的・精神的諸力を刺激するような授業：論者注）は、当然に教師の質によって成立し、子どもの諸力の自己活動を高める能力を教師が持っているかどうかによって依存する。…（後略）…」<sup>33)</sup> ホフマンによれば、このような授業は教師に「強い意志の力や集中力を求めるだけではなく、「内容と形式、事柄の内容と方法」にしたがって題材を取り扱う卓越さをも要求する」<sup>34)</sup> ものであり、以下の指摘する「人間性を持った教師」であるか否かが自己活動を高揚させる授業の成立にとって重要となるのである。「結局のところ（教師に：論者注）求められるのは教師が陶冶と訓育を作用させるのは、言語と振る舞いが不可分に統一され、彼が教えることを論じつつ実現しようとするという時である。」<sup>35)</sup> ホフマンが指摘するように他の箇所ではディースターヴェークは、子どもの知的陶冶を行う授業が陶冶された教師から出発すると述べている。『指針』において陶冶を「知の媒介と全面的な諸力の展開を併せ持つ」ものとして捉えていることを改めて加味して、ディースターヴェークが教師に求めていたことを考えると、教師もまた以下のような自己活動の中に居る存在であるといえる。「そう、自己活動は「人間のあらゆる素質と諸力の発展」を目指すのである。…（中略）…自己活動が意味しているのは、「人間が辛抱して受け身的に自己投企したり自己否定することにおいてではなく、活動と彼の使命に努力することであり、すなわち自己活動において表現されているのは人間が自らの中に彼の労力と行動の動機をさがさなければならないということ」である。」<sup>36)</sup>

学校における授業を中心とした教育的営為の目標である「自己活動」は、このように見ると同時に教員養成の目標および到来しつつある市民社会の学校授業に求められる教師像をも含意しているのである。また彼が教育について論究する際に概念の展開にもとづく体系化を行わなかったことも、この教師に求められる自己活動にも由来する。「それゆえ彼（ディースターヴェーク：論者注）自身、教育学の理論的問題について論究する際には、自立的な思考を刺激させるところでは、真理は完成したものではなく、生成しつつあるものとして考慮され、閉じられた成果を差し出すことを避けるお手本教師であったシュライエルマッハーを追従するのである。「人間精神を狭め、認識の前進を損なわせる」ようなあいもかわらずに説明されるドグマを敵としながら、彼は法則を与えるものではなく、忠告を与えるものとしての役割を果たそうとしているのである。」<sup>37)</sup>

### 第3章 ディースターヴェーク教育理論の生成発展に関する先行研究の成果と課題

#### 第1節 先行研究における教育目標分析視点の違い

以上、第1章及び第2章を通して、ディースターヴェーク教育理論及びその背景に関する概観を行ってきた。このことを通して明確になったことは、二つの先行研究においては、教育目標が当時のプロイセンにおける国民教育の理念からの要求を実現するものであり、同時にそれは人間自然の発見とそれに基づく教育方法思想を歴史的に継承しているということであった。しかしながら、ディースターヴェークの提唱した教育目標の実質的部分すなわち「真、美、善」の成立に関する解釈において、吉本とホフマンには相違が存在する。本章では、相違の由来が陶冶の実質的側面を分析する視点から生じることを明らかにすると同時に、ここにこそ、ディースターヴェーク教育理論を現代において再評価する契機が内包されていることを論究していく。

まずもって、すでに本論で扱った吉本の先行研究における解釈を改めて総括したい。「したがって、ディースターヴェークは、教授方法に対して、ペスタロッチと同様にそれが「合自然的」であることを要求しながらも、それに止まらず同時に、それが「合文化」であり、「合時代」であることを要求しないわけにはいかなかったのである。」<sup>38)</sup> このような前提の下で、吉本は、合自然性の原理の発現過程が制約・限定される歴史的要因に着目する。すなわち、ここでは、「いつ、いかなる時代にも通用する絶対的な真、美、善などというものはありえない」<sup>39)</sup> 大工業生産を下部構造とした激しい社会変化が、それに相応しい文化内容として「真、美、善」を学校教育の目標に要求するのである。このように吉本の解釈では、教育目標の前半部分は、「合文化」の原理の具体的な表現としてとらえているのである。

それでは他方、東ドイツでは「真、美、善」への到達過程はどのように分析されているのであろうか。結論を先に述べれば、目標はあくまでも合自然の原理から直接に導出されているのである。具体的には、前章3節で挙げた自己活動の問題すなわち自己活動を惹起する困難さが、「真、美、善」を要求したのである。ホフマンは、このことを以下にあげたディースターヴェークの言葉を用いて隠喩する。「教師は、彼が生徒に計算を教え形の測定を教えることで、彼に正しいこと善いことを愛し、身につけることを教えるのだ。他の部分で彼（ペスタロッチ：論者注）が説明しているのは、「角度と直線を正しく見つめる」人は、「また、正しいことと誤っ

たことをないまぜにしないで、正しいこととそうでないことを細かく区別して見つめることを教える」のであり、こういうものが真実と正しい事柄になりうるということである。」<sup>40)</sup> 先に述べたように自己活動を刺激する授業は、高い要求を教師にもとめるものであるが、教育内容の科学的追究という教師の使命において最も基本的な姿勢の徹底が、この要求に応える端緒となるのである。

故に、「真、美、善に奉仕する自己活動」という教育目標は、国民学校に集う子どもの教育目標であると同時に教師に求められる学ぶものとしての姿勢あるいはそれを育成する教師養成の課題としても捉えられ得るのである。

## 第2節 ディースターヴェーク教育理論におけるシュライエルマッハーの影響に関する仮説

前節最後で述べた理論分析の仮説は吉本による先行研究において看過されているディースターヴェークのライフヒストリーを根拠としている。吉本はディースターヴェークを「熱烈なペスタロッチ主義者」と見なし「学校教授学」理論の成立過程の検討を行っているが、ここではローター・クリングベルグの先行研究をもとに、「もう一人の教師」であったシュライエルマッハーの影響の有無をディースターヴェークのライフヒストリーから検討したい<sup>41)</sup>。

ベルリン大学の神学・哲学教授であったシュライエルマッハー (Friedrich Schleiermacher, 1768-1834) は、クリングベルグによれば、「同時代の多くの著名人と同様に、豊かな才能と多面性を持つ」<sup>42)</sup> 人物であり、「大地のような寛容さと普遍的な学識、愛国者精神と好戦性および聞き手を揺り動かし、魅了し惹きつける高等教育の教育者としての才能」<sup>43)</sup> があった人物だと言われている。

- |       |  |
|-------|--|
| 1810年 | ベルリン大学創立<br>神学・哲学の教授としてシュライエルマッハーが招聘される          |
| 1826年 | シュライエルマッハーによる「教育学」講義が行われる                        |
| 1832年 | ディースターヴェーク、ベルリン教員養成所所長として赴任                      |
| 1833年 | 同大で行われたシュライエルマッハーの講義（倫理、政治、心理学）にディースターヴェークが参加する  |
| 1834年 | シュライエルマッハー死去（2月12日）                              |
| 1834年 | ベルリン教員組合でディースターヴェークが『シュライエルマッハーの教授法』を講演する（6月14日） |
| 1835年 | 『教授指針』出版   |
| 1847年 | C.Platzが出版したシュライエルマッハーの教育学講義に関する覚え書きを出版          |

それでは、ディースターヴェークと彼とは実際にはどのような関係にあったのであろうか。このことについて、クリングベルグの所論<sup>44)</sup>を手がかりとして作成した前出の略年表で整理したい。

まず、確認しなければならないことはディースターヴェークがシュライエルマッハーの大学講義を受講しているということである。クリングベルグによれば、この講義は「政治学、倫理学、心理学」であったが、ここでディースターヴェークは自らを「最も熱心な聞き手の一人」<sup>45)</sup>であったと回想している。

次に重要なことは、ディースターヴェークの主著である『教授指針』が、講義参加の後、かつ講演『シュライエルマッハーの教授法』とほぼ同時期に出版されているということをおげたい。ディースターヴェークはシュライエルマッハーを「私の教師であり続ける」<sup>46)</sup>と賞賛している。

しかしながら、ディースターヴェークはシュライエルマッハーの教育思想及び教育理論の継承・摂取をしたのではなく、あくまでも彼が受講生（学ぶもの）として体験した講義が影響を与えているということである。このことはシュライエルマッハー逝去の同年に行われた講演題目だけでなく、シュライエルマッハーの「教育学講義」にディースターヴェークが参加できず、またプラッツによる聞き書きの出版が、ディースターヴェークの主著である『教授指針』以降に出版されていることから明らかである。

ディースターヴェークは、自らが参加したシュライエルマッハーの講義を「発展的 (Entwickelnd) な方法」として紹介し、その講義が以下のように「生徒を自己活動に向かわせる」<sup>47)</sup>ものであったと述べる。「彼 (シュライエルマッハー：論者注) の使った方法のように精神を刺激する方法はない。これは躍動的な思考過程だったし、この思考過程は、シュライエルマッハーの見ていたものであり、最も躍動的で直接に把握可能な目の前の観念におけるものである。人々は考えながら見、考えながら聴き、それを感じるのである。」<sup>48)</sup> 前節で引用した数学授業の例をこのコメントと結びつけた場合、「最も熱心な聞き手の一人」であったディースターヴェークが「私の教師であり続ける」と賞賛した講義の中で味わった授業もまた、「真、美、善に奉仕する自己活動」を教育目標に掲げる要因となったと解釈するのである。

## 第3節 ディースターヴェーク教育学理論の今日的意義と再評価のための課題

ディースターヴェーク教育学理論におけるシュライエルマッハーの影響について検討することは、前

者の教育学・教授学理論を『学校教授学』理論の成立として把握した吉本の先行研究では、わずかに言及されているだけである。この原因についてクリングベルクは次のように指摘する。「多くの人物研究の中で「シュライエルマッハーの教授法」の講演（以下、「講演」と略記）については、周遍的な扱いを受けている。<sup>49)</sup>」クリングベルクによれば、「ディースターヴェークの書簡には、シュライエルマッハーに関してさかれている部分」があり、シュライエルマッハーを下敷きにした言及や「権威的な存在」として扱っている部分が多いにも関わらず、シュライエルマッハーの影響とりわけ、大学の講義を媒介とした二人の出会い、ディースターヴェークにおける理論形成において、その役割と意義を見いだされなかった歴史的事実なのである<sup>50)</sup>。

したがって、シュライエルマッハーにおけるディースターヴェークの問題を検討することは次の二つの点で今日的意義を持つのである。

まず第1に、ディースターヴェークの人物研究において、この問題は新たな局面を開くものである。これまで述べてきたように我が国の先行研究とりわけ教授学研究におけるディースターヴェーク解釈は、ペスタロッチ方法思想との関連において追究されてきた。「合自然の原則」の継承発展を学校教育において検討されてきたとされるディースターヴェークの理論は、発展における「もう一人の教師」の影響から見直されることで、未だにくみ尽くされていない潜在的な可能性を明らかにすると考えられる。

このためには、主著である『教授指針』出版以前のディースターヴェークのライフヒストリーに与えたシュライエルマッハーの「直接」の影響を詳細に分析する必要がある。『教授指針』において示唆されている「授業方法」と講演「シュライエルマッハーの教授法」におけるそれらとの比較検討を行うクリングベルクの先行研究を参照しながら、更に大学教育に関してシュライエルマッハー自身が抱いていた課題を検討することで、講義を媒介とした理論形成の実態に迫る必要がある。

第2の意義は、ディースターヴェークの諸理論を、教員養成実践の文脈から再評価することにある。『教授指針』をまさに教師のための手引き（Wegweiser）として読むためには、実質（内容）に影響を与えたペスタロッチとの関係からだけでなく、形式（方法）において影響があったと考えられるシュライエルマッハーとの関係もディースターヴェークの諸理論は捉えられる必要がある。

授業「方法」に関するディースターヴェークの記述は、従来「彼（ディースターヴェーク：論者注）

が「方法」（Methode）の概念を多義的にそして、多層的に使用している」ため理解が困難なものと理解されてきた<sup>51)</sup>。シュライエルマッハーとディースターヴェークの関係から授業過程に関する記述及び理論を読み直すことは、「ペスタロッチの「方法」との対比において」このことに取り組んだ我が国の先行研究を更に豊かにすることであろう。また、ディースターヴェークが理論形成において見いだしていた価値、すなわち「実践的に活動し成長する教師に、教育過程のダイナミックな性格をできる限り目に見える形にする」ことが教員養成に果たす役割を再検討する手がかりを、ベルリン大学の講義における二人の「出会い」は提供しうると考えられるのである。

#### <注>

- 1) 吉本均『学校教授学の成立』明治図書出版、1986年、23頁
- 2) 同上書、152頁参照。なお本文中の囲みは、ここを参照して論者が作成したものである。
- 3) 同上書、123頁
- 4) 同上書、133頁
- 5) 同上書、135頁
- 6) 同上参照。
- 7) 同上書、151頁
- 8) 同上書、140頁
- 9) 同上書、131頁
- 10) 同上書、143頁
- 11) 同上
- 12) 同上書、131頁
- 13) 同上書、142頁
- 14) 同上書、146頁
- 15) 同上書、125頁参照
- 16) 同上書、124頁参照
- 17) 同上書、147頁
- 18) 同上書、130頁
- 19) 同上
- 20) 同上書、147～148頁
- 21) Franz Hofmann: Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1989.S.197.
- 22) Ebenda.
- 23) Ebenda.S.198.
- 24) Ebenda.
- 25) Ebenda.
- 26) Ebenda.S.199.
- 27) Ebenda.S.200.

- 28) Ebenda.S.199.  
29) Ebenda.  
30) Vgl.ebenda.S.199.  
31) Ebenda.S.202.  
32) Ebenda.S.203.  
33) Ebenda.S s .206.  
34) Ebenda.S.207.  
35) Ebenda.  
36) Ebenda.S s .202.  
37) Ebenda.S.200.  
38) 吉本, 前掲著, 130頁 .  
39) 同上書, 146頁  
40) Franz Hofmann:Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik.Belrin, Volk und Wissen Volkseigener Verlarg,.1989.S.208. (なお引用内のディースターヴェークの言葉は, 以下から重引。F.A.W.Diesterweg.SämtlicheWerke.Hrsg von H.Diters.u.a., Volk und Wissen Verlag, Berlin 1956.Bd.V,S.236)
- 41) Vgl.Lothar Klingberg:Diesterwegs Rede"Über die Lehrmethode Schleiermachers", Zum Einfluß Schleiermachers auf Diestewegs Begriff von Unterrichtsmethode.In:Gerd Hohemdorf und Horst F.Rupp (Hrsg.):Diesterweg:Pädagogik-Lehrerbildung-Bildungspolitik. Weinheim, Deutscher Studien Verlag,1990.S.145-163.  
42) Ebenda.S.147.  
43) Ebenda.  
44) Vgl.ebenda.S.148-149.  
45) Ebenda.S.146.  
46) Ebenda.  
47) Ebenda.S.150.  
48) Ebenda.S.151.  
49) Ebenda.S.145.  
50) Vgl.ebenda.  
51) 吉本, 前掲著, 196頁を参照。