

# ヘルバルト派ラインの国民学校論 — 発達と文化継承、国民形成の視点から —

菊入 三樹夫

(平成 15 年 10 月 2 日受理)

## Die Pädagogische Theorie der Volksschule von W. Rein

KIKURI, Mikio

(Received on October 2, 2003)

キーワード：国民学校，発達，国民形成，文化継承

Key words：Volksschule, Entwicklung, Bilden der Nation, Kulturfolge

### 1. はじめに

あらゆる社会事象は、その時代と緊密な相互関係があり、思想は時代の課題をはっきりと表している。教育思想はとりわけ明白に物語るものであろう。名高いヘルバルト (Herbart, J. F. 1776~1841) の教育思想は、19世紀前半期のドイツがおかれた諸状況に対する一つの解答でもある。当然のことながら、彼の思想的な核を受け継ぎ、ヘルバルト派とされた人々の教育思想も、単にヘルバルトの思想を固守・深化するのみではなく、師の業績に深い敬意を払いつつ、彼らの生きた時代の課題に対応するべく、それぞれが独自の思想を展開している。

この小論においては、ヘルバルト派の教育思想家として知られるライン (Rein, W. 1847~1929) の教育思想、特に彼の国民学校論を取り上げ、彼の考えた国民学校がめざすものは何であり、それは子どもの発達とどう関わるのか、またなぜラインはこのような持論を展開したのか等々の事柄について、ラインが生きた当時のドイツの時代背景や社会情勢との関連に配慮しながら、ラインの国民学校論の特長を明らかにしていきたい。

### 2. 時代の特性

#### a) 世紀転換期のドイツ社会の特徴

1871年のドイツ帝国の成立、すなわちドイツ統一国家の誕生は、歴史上の結論と言うより、新たな課題の始まりと表現した方がよい。統一国家の成立は、ドイツの資

本主義・産業社会化に拍車をかけ、宰相ビスマルクが引退しヴィルヘルム二世が親政で臨む頃には、帝国主義的政策が積極的にとられるようになっていった。この積極政策を可能にさせたのは、ドイツの生産・経済力の急成長にあるが、この急成長を支えたものは、産業の中核としての大都市の成長、そこでの労働者階級とともに急増する都市中間層の増大、とりわけ社会の広範な部所で力を発揮し、存在を示してきた技術職・専門職などのいわゆるホワイトカラーの膨張である。

経済・産業界における中間層である技術・専門職は、そうであるための学校教育を経た者達であるが、このような階層を必要とする社会の要請によって、彼らを育成する中等教育や職業教育制度や施設が徐々に整備され、彼らは急増していった。産業社会における中間層の増大はドイツ社会の旧秩序に動揺を与えるものであった。19世紀を通してドイツ社会は基本的に身分・階級社会である。社会の上辺には、それが都市市民社会の名望家であれ、東部の土地貴族であれ、彼らの社会的威信はギムナジウムを経て大学に遊んだ経験、いわゆるエリート教育を通過したことで得られる特権 (予備将校制度など) や相互に形成される閉鎖的な人脈 (学生組合など) を利用しての社会的地位の独占によるものであった。おおかたの庶民や中間層は疎外状況に置かれていたといっていよい。

先にドイツ統一国家の誕生は新たな課題の始まりであると述べたが、ドイツ国内には当時多くの対立軸が存在した。東方の権力的なプロイセンに対する西南ドイツの諸国家、軍人・官僚的な土地貴族階級に対する経済都市市民階級、ルター派プロテスタントに対するカトリック

勢力、産業社会化とともに進行する都市プロレタリアートの階級闘争、そして同様に産業社会化の過程で膨張する中間層と高地位を独占する学歴エリートの軋轢などが存在した。ドイツ帝国の課題はこれら多重の対立軸の解消にあった。別な表現をすれば、これらの対立軸を超越する共通性を創出することが新生ドイツの差し迫った課題であったと言うことができよう。この共通項こそ「すべてを超えたドイツ」である。

この対立軸の解消をねらって、政治権力の側からは文化闘争の収束や社会主義鎮圧法の廃止と社会保障制度の導入などによって、対立の解消を目論むいわゆる結集政策がなされるが、経済・産業界も自らの意図にそった政策を実現すべく、各種圧力団体を設立して政治世界に発言をするようになっていった。その他、農業団体や商業・小売業種なども同様に政治に積極的に発言していくようになっていった。このような社会情勢の中で1890年代以降になると、既成支配層が独占する正統的な文化に対する対抗文化運動も活発化していった。たとえばそれは前衛的な芸術家たちのコロニーや新興宗教的なセクトの共同体活動であったり、各種の生活・健康改善運動であり、郷土（ハイマート）文芸運動であり、新教育・改革教育運動の展開であった。

新教育運動は現行の学校教育が子どもの将来の職業身分の決定に寄与するのみで、肝心の子どもの精神陶冶に何ら貢献しない現実に異議をとねえ、子どもの発達に基点を置くという点に特長がある。シュタイナー（Steiner, R. 1861～1925）が引き受けた自由ヴァルドルフ学校や田園教育舎運動が代表的事例であるが、職業・身分の固定のための学校教育に対抗する文化運動としてはヴィーネケン（Wyneken, G. 1875～不明）らが指導的な役割をはたし、ノール（Nohl, H. 1892～1940）も深く関わり、ベンヤミン（Benjamin, W. 1892～1940）も活動した青年運動がオーソドックスな文化に対する最も顕著なオルタナティブな文化運動であろう。

青年運動はもともと中等学校生たちのワンダーフォーゲル活動から始まったが、今まで述べてきたドイツ社会に存在する問題に対するオルタナティブな解答案としての役割を強く持っている。それは青年運動に参加した中等学校生徒たちの立場と深く関わっているからである。先に述べたように進学率の上昇によって急増した中等学校生とは、前時代のような社会的エリート予備軍では決してなく、なかには苦学生もあり、将来的には技術・専

門職として社会参加する被支配的中间層予備軍であり、ドイツ・オーソドックス社会の周辺者との性格が強くなっていたからである。

青年運動についてテノルトは、「1890年以降、青年は彼ら自身がおかれていた状況の構造的問題を鋭く発見かつ表明し、またエビゴネン的な役割のなかにある自己自身を発見して、新しい課題に取り組む自由と既存のものを批判する自由を獲得したのである。ブルジョア青年は、アカデミックな職業が汨濫し新たな競争が生じてくるなかで、陶冶のキャリアを重荷と感じ、またその社会の文化と同一化することが彼らにとっての困難な問題となる。教育的な考えにたつ教師は生徒たちとともに、まずシュテグリッツにおいて青年運動を開始し、その運動は1900年以降予測されもしなかったダイナミズムを獲得した」<sup>1)</sup>と端的に述べ、また、「……ホーエン・マイスナーやイエナにおいて、たとえばディーデリヒスの指導下においてノールやフリットナーも参加していたゼラ・クライスにおいて出会いを経験したが、また他方、ラインやペーターゼンによって催された教員研修集会でも出会ったのである。……1914年以前並びに1918年以降、中部ドイツにおいて、チューリンゲンにおいて、レーンの高地やフォーゲルスベルクにおいて、さらにバーデンにおいても、活発な教育活動が隆盛していた。それらは体操や裸体文化運動と結びつき、生活改善、田園運動、コミュニケーション建設にも関心を有していた」<sup>2)</sup>とその波及的広がりについても具体的に叙述している。

だから青年運動の主張と運動を見ることで、閉塞的であったドイツ社会の問題点がはっきりしてくるが、青年運動は教育問題でもあり、教育学者・教育実践家も少なからず青年運動と共通する問題意識とあるべき社会への展望を持っていた。だから、ラインの教育論を考察する前に青年運動の持つ理念の特性についても若干まとめておきたい。

ワンダーフォーゲル活動から始まった青年運動が、政治的学生運動でないことは明白である。第一次大戦後の民族主義的傾向が濃厚なものは一応分けて考える必要があるだろう。青年運動で注目すべきは、19世紀のオーソドックス社会が保持していた諸特性に対抗的なエートスを多く彼らの集団原理としていたことである。

たとえば海洋動物学者であったヘッケル（Haeckel, E.H. Ph. 1834～1919）は、ダーウィンの進化論を受容して、それを無機質から人類にいたる包括的で壮大な系統

樹の構想を展開し、個体発生は系統発生をなぞらえるとしたことで知られるが、それ以外に彼は形態学を動態化することで、デカルト以来の人格と対象としての自然という二元論にたった学問・世界観を否定し、生成論的な一元論的による世界観を打ち出した。これは単に学問の分野に留まるものではなく、一元論同盟なる社会運動団体も結成され、社会の多方面に影響を及ぼすようになり、当時最も高い権威に安住する教会やアカデミズムと鋭く対立するようになっていった。青年運動もヘッケルの一元論とニーチェの超人思想、これは善悪などの根本価値秩序を転覆して価値主体としての自己実現を唱えるものであるが、これらに魅せられ大いに影響を受けている。ヘッケルの影響下にあったのは青年運動ばかりではない。社会の現状打破をめざすものにとって、ヘッケルやニーチェの思想は極めて魅力的なものであった。後述するがラインの師、ツィラー（Ziller, T. 1817～1882）の教育学にもヘッケルの個体・系統発生説と酷似した思考を見ることができる。

青年運動はその他にもラングベーンのドイツ人論や芸術政治論、郷土文芸や自然との融合を唱えるヴィーネケンらの指導者から多くの影響を受けていた。いずれにせよ青年運動は学歴による階級・身分社会のなかで希薄になったと彼らが感じた社会の在りよう、これはやはり当時影響力のあった社会学者のテンニエス（Toennies, F. 1855～1936）によってゲゼルシャフトの概念でまとめられたが、これに対し、その対極としての自然・郷土に育まれ同志的な一体感を看取できる社会、つまりゲマインシャフトをロマン主義的な夢想ではあるが実験的に試みるものであった。

青年運動のこのような特性は、社会の現状に違和感を持つ各種のコロニー運動、生活改善運動、田園教育舎などの新教育運動、改革教育理論に大きな影響を与えた。この小論で考察するラインはヘルバルト派教育学者としてむしろオーソドックスに属してはいたが、それでも師のツィラーと同様、社会の現状打破と密接に結びついた概念であるゲマインシャフト的な社会観から彼の国民学校論を展開する。ゲマインシャフト的に実現した社会を彼らはVolk（民族）と称する。国家社会内に幾多存在する対立軸を止揚した有機的な社会のことである。「1890年以降様々な社会運動、たとえば女性や労働者による社会運動、大学や哲学あるいは精神分析における社会運動が存在した。それらの運動は、こうしたトポスのなかで固

有の実践を理解するよう強く促し、とくに教育学を「社会運動」の形式で活気づけ近代化することを強力におし進めた」<sup>3)</sup>のだから、オーソドックス教育学者ラインがゲマインシャフト的な国民学校論を展開したとしても、何ら異様なことではない。

## b) Volkの語義

ここでVolkの語義についても触れておく必要がある。英語のfolkと語源をとともにするVolkの語は、歴史的にも多様で広範な意味をもつ単語である。通常は民衆、田舎の人、大衆、人民、国民、民族といった意味内容で用いられるが、かのグリム兄弟が音頭をとって編纂を開始した『ドイツ語辞典』では、30ページにわたって多様な用法を説明しているが、「この語の語彙は政治的・社会的発展と密接に結びついている。特にナポレオン支配から自由と統一をめぐる戦争を通して、情緒的・情熱的内容の語として受け入れられるようになった」<sup>4)</sup>との注釈があり、また他の所では、「フランス革命とこれによって広がったリベラルな運動を通して、国家権的（staatsrechtlich）な意味合いを含むようになり、あらゆる身分権（Standesrechte）の止揚のもとでのあらゆる国家市民の全体性」<sup>5)</sup>との説明もある。

いずれにせよVolkについては、ドイツが歴史的に多くの領邦に分断され、言語文化のみが共通であったドイツ特有の用法・議論である。ヘルダーやゲーテの時代から熱を帯びて論じられたことであり、ナポレオン戦争期においてフィヒテが、「ドイツを蘇生させる唯一の道はドイツ国民の形成であり、ドイツ国民教育の創出である。それはすべての子どもが男女、親の職業や身分に関わりなく、ドイツ国民にふさわしい一般的な共通の基礎教育を受ける国民教育ことであり、この国民教育の創出原理としてドイツ民族性を強調」<sup>6)</sup>したり、改革者として名を馳せたシュタインも、「我が民族（Volk）に存在する不協和を止揚し、我々を不幸にしている身分間の闘争を否定し、誰もが我が民族にあっておのが持てる力を自由に道徳的方向で発展できるような可能性を法的に打ち立てることができ、かかる財産と生命を喜んで捧げるようなやり方で、国王と祖国を愛する民族（Volk）を必要とする時がきた」<sup>7)</sup>としている。またノヴァーリスは「民族（Volk）とは一つの理念である。我々は一つの民族になるべきだ。完全な人間とは小さな民族である。真の大衆性（Popularität）は人間の最上の目標である」<sup>8)</sup>と言っ

ている。そして「国民の (national) 性格は19世紀の過程で、帝国の成立以来つとに明白さと熱を帯びるに至る」<sup>9)</sup>り、とりわけ社会学者テンニエスが、その大著『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト』著すや、Volk は民族共同体の理想像として観念されるようになっていたのである。

とくに注意せねばならないのは19世紀から20世紀にかけての用法の変化であろう。まさに小論が扱うこの時代の用法は特に注意せねばならない。ドイツに一律の学校制度が成立する以前の民衆学校 (Volksschule) は、エリート層の子弟の進学する基礎学校に対して、庶民の子弟が就学する教育施設であり、ここでは精神の陶冶よりは教化中心の教育施設であった。この基礎教育の分裂は国民国家たるドイツにとっては極めて重大な問題で、ドイツの発展にあわせて中間層・技術職などが多出するようになると、ドイツ全国民がドイツ国民としての共通の教育を受ける教育制度を作ることが急務になっていた。

ラインは全ドイツ国民の子弟がそこで基礎教育を受ける国民学校 (Volksschule) の制度を推進し、ここではそれ以降の職業や役割の別はあっても、同じドイツ民族 (Volk) としての意識を分有する教育の必要を主張した。そして最終的には、ドイツはドイツ人による民族共同体 (Volksgemeinschaft) として、存在することを彼は期待する。オルタナティブ運動の側ではなく、オーソドックス教育学であるヘルバルト派教育学の立場から、国民教育について理論化したのがラインなのである。

民族共同体の語は後のナチ体制の時代に多用されるが、19～20世紀への転換期には青年運動などの多くの論者が使用する語で、当時は決して危険な用語でもなかった。一律な帰属意識である国民意識を形成することは、当時極めて重要であり、ドイツ民族性 (Deutschtum) を涵養する言論も盛んになっている。それはノールが自らの改革教育運動をドイツ運動と称したことや、彼が深く関わった青年運動にも言えることであり、当時の大碩学宗教学者のトレルチや新進作家のトーマス・マンの著作など、多くの分野にわたって主張されている。

1890年代から20世紀初頭にかけて、青年運動を始めとする各種のオルタナティブ運動の多様な分野で、国民統合をめざす民族共同体を実現する運動が活発化し、教育分野にあっては特に著しい活動が見られた。「個人教育学、社会的教育学、人格教育学、芸術教育学、労働学校、国家公民教育、統一学校、合科授業などが主張・実践さ

れ、田園教育舎や自由学校共同体が光彩を放って」<sup>10)</sup>おり、そのうちでも「有名な自由ヴァルドルフ学校は、W・リープクネヒトとともにベルリンの労働者養成学校の教師も勤めたこともあるかのシュタイナーが引き受けて以来、子どもを限定せずに広く受け入れ、どんな人間も、どんな職業に就こうとも、まったく平等に、完全な教育を……モットーに、真の自由な統一学校と称された」<sup>11)</sup>とのことである。

ラインはまさにこのVolkの語が、民衆・ローカルな集団という含意から (一体の) 民族・国民としての語義を強くしつつある時代に活動したのである。ヘルバルトの時代、Volksschuleは貴族や社会的なエリート身分が忌避する民衆学校の意で使われるが、ラインの活躍する世紀転換期には国民の全子弟が国民教育を受けるべき施設としての国民学校との意で使われるようになる。だからラインの著作にあっても、著した年代やそのときの議論によってVolksschuleを、エリート層の子弟が敬遠し民衆の子弟が就学する民衆学校の意で使用しているのか、全国民が就学する基礎教育の場としての国民学校のことを指しているのか注意深く吟味しなければならない。

ところで第一次大戦の開戦時におけるドイツへの愛国心の発露としての熱狂は、ドイツ民族 (Deutsches Volk)あるいはドイツ民族性 (Deutschtum) という観念ないしはイデオロギーの存在無しには理解できない。1871年の帝国成立時には、民衆レベルでこの理念はよほど未熟であった。かかる観念が第一次大戦開戦までの40年をかけて形成、活性化したのである。これにはドイツの国民教育、とりわけ国民学校の教育が果たした役割がきわめて重要である。ちなみにわが国の第二次大戦期に尋常小学校から改組した国民学校は、ナチ政権時代のVolksschuleをモデルにしたものである。

### 3. ラインの国民学校論

#### a) ドイツ教育学が問題にしたこと

前項で論じたように、ゲマインシャフト的な理念でのドイツ民族意識の形成には、フランス革命とその後のナポレオン戦争とが大いに関係している。特にナポレオン戦争下、「ドイツ国民に告ぐ」で知られるフィヒテは、民族形成の必要性を痛感していたが、同時にそのためには国民教育が不可欠であることを述べている。彼の国民教育とは特定の階級の教育ではなく、また既存の社会から隔絶した共同体で行われることの必要を訴え、そこで

子どもの自発性と自由な自己活動の衝動を、全体への奉仕的な生産活動に導くよう教育することが重要であるとしている。このフィヒテの教育理念はヘルバルト以来の教育学派はもちろん、ノール、シュプラングァー (Spranger, E. 1882～1963)、ペーターゼン (Petersen, P. 1884～1952) など、ドイツ教育学を支えた碩学たちの理論の中にも生きており、また正統派の教育学や現実の学校教育制度のオルタナティブである新教育的な教育実践の側でも、生活共同体的教育実践にはドイツ民族共同体の理念が強く反映している。いずれにせよドイツ帝国成立以降の国民教育には、前項で述べた Volk の意識を内実化する機関としての学校教育制度が要請され、そこでは階級・身分による分断を超えた教育制度でなければならないものであった。

たとえばラインの師にあたりヘルバルト派の中心にあったツィラーは、ヘッケルの生物学における見解である、個体発生は系統発生を繰り返すとの仮説を、自らの教育学理論、特に教育内容の編成に取り入れ、歴史・地理教材を人類の歴史的発展段階の順序 (たとえばユダヤ教からキリスト教へといった) に配列し、子どもの精神的発達の諸段階に当てはめる文化 (発展) 史の段階説とをジョイントさせ、すべての教材を統合することで、宗教的・道徳的情操の陶冶を最重要の教育目的としたが、人類史を個人の発展の過程で追体験するとの国民教育観は、ヘッケルの仮説と共鳴するもので、同時に文化現象は人類一般ではなく、個々の具体的な民族 (Volk) が継承し、発展させるものであるとする階級・身分の分断を超えた民族の自覚、それを直接に体感する文化・歴史教育の重要性を主張している。

ドイツ帝国の成立以降、しばらく旧来の教育慣行 (エリート層と庶民が異なる学校教育を受け、陶冶型のエリート教育に対して、教化型の庶民教育など) が続いたが、90年代以降、教育システムの拡充とともに、学校教育改革や教育実践の多様な試みなど、教育の分野は動きが活発化していった。ツィラーが没するの1882年である。当時いまだ国民の全子弟が同一の教育に接する国民学校制度は普及していない。Volksschuleは民衆学校であり、裕福な階層の親は自らの子どもが民衆学校に通うことは忌避し、エリートコースの第1歩として、限られた子弟だけの基礎学校に通わせることが多かった。「はじめて実際に同年齢のすべての子どもたちが社会的標準に応じて公立学校に通うようになる」<sup>12)</sup> ような方向へと進むよ

うになるのは1890年代に入ってからである。そしてこの1890年代こそ「幼稚園から大学運動にいたるまで、義務教育から成人教育にいたるまで、高等学校や職業教育においても数多くの改革の企てが存在したのである。」<sup>13)</sup> ラインが活躍し特に国民学校論を展開するのは、この時代の教育の状況を念頭にしているのである。

#### b) ラインの国民学校論の展開

ラインの基礎教育論は、フィヒテにあってはいまだ抽象的でロマン的でもあった概念である、同一の Volk 意識をいかに形成するかにあった。ただナポレオン戦争時代やヘルバルトの時代との違いは、すでにドイツが統一されていること、そして統一以降のめざましい発展のなかで、社会的エリートと一般庶民との間の落差は固定されつつあり、また中間層などの新たな階層が多量に産出されるなかで、これらの身分が親の地位と本人がどんな教育を受けたのかという学歴によって左右され、固定されてしまうという新たな国民分断の現実があった。例えば既存の中等以上の学校制度はいわば立身出世と人脈作りであり、そこでは陶冶的教育がなされるものの、それに合格するための競争は過酷であり、またこれとは異なる教育コースの大多数の庶民が進む学校は、おおかた訓練やしつけ、鞭が日常化したやはり非人間的な施設であった<sup>14)</sup>。

このような状況を前にして、この分断を解消する共通の Volk への帰属意識を作り出すことが彼の国民学校論である。「創出されるべき国民教育に対応する機関として国民学校 (Nationalschule) が想定された」<sup>15)</sup> のであるとラインは発言し、「国民学校 (Volksschule) はこの成員を互いに結びつける機構である。身分や財産ではなく、教授目標と段階のみを示す。(さもないと) 諸階級と職業身分の疎外と無理解が進行して、無理解と無共感から、我が民族 (Volk) の結束が危機に晒される」<sup>16)</sup> ことになると断言する。「教育の目的は、教師と生徒、教養人と民衆 (Volk) の人為的対立を先鋭化するのではなく、この対立を自然のハーモニーへと解消することであり、あらゆる民衆教育 (Volkserziehung) は様々な形態をとるにせよ、次のことに行き着く。すなわち、国民を2つに分けるのではなく、和解すること、国民的共属性 (nationale Zusammengehörigkeit) を強め、すべての成員が力強い全体のなかで統一へとまとめられなければならないという信念を強めることである」<sup>17)</sup> と訴え、さ

らに「国民学校制度とは、先生と生徒、教養人と民衆の間の人為的な対立から、自然な調和へと平等になることである。分裂から和解へ、国民的共属性の感覚を強くすることで成員が一致する必要がある」<sup>18)</sup>とも明言している。そして「階級の差別感には特に上流階級の親に広く流布した先入観であり、彼らはその子弟を国民学校にやろうとしない。それは、労働者の子どもと席を並べなければならないので、習慣や振る舞いにおいて決して良きことがらを学べないからである。だがむしろ、良い習慣が労働者階級にもたらされることを忘れてはならない」<sup>19)</sup>と、ラインは苦言とともに国民の融和を奨めている。

また、「国民学校は力強く枝を伸ばした木の幹」<sup>20)</sup>にも喩えるべきものであり、「5学年までは全階級・身分の義務教育がなされるべきである。国民学校はすべての教育の基礎である」<sup>21)</sup>として、階級による教育の分断を超えた「国民学校は全民族の基礎学校でなければならない」<sup>22)</sup>と強く主張する。職業の専門性によって受ける教育の如何は、それ以降のことであり、決して上下の関係ではないとして、「基礎学校は交通の根であり、そこからいろいろな枝が分かれる。すべての子どもは一つの民族(Volk)に帰属し、国民的な仕事の分化は求められるが、神の前に平等である」<sup>23)</sup>とラインは力説する。そして、第一次大戦が激しさを増し、ドイツに総動員体制が敷かれた1917年にラインは、「国民学校と上級学校の相違を広げるのではなく、国民学校で広範・確固たる基礎をうちたてて、その上に堂々たる全教育システムを作り上げることである。現今の熱戦の中にあって、国民学校が承認され、確固たる施設として存立していることは、最高にうれしい事実である」<sup>24)</sup>と、皮肉にも総動員体制が国民学校制度を実現させたことに賛意を表したのであった。

このような学校制度論は何もラインだけのものではない。同時代の教育界も国民教育制度の実現を期待し、意思表明も多かった。たとえば、1904年の全ドイツ教員集会では、国民的統一学校の要求、すなわち、「どんな子どもも10歳までは、普遍的民衆学校に修学させねばならない」ことの法制化の要求がなされた<sup>25)</sup>し、また10年後の1914年、キールにおける全ドイツ教員集会では、ドイツ改革教育学のもっとも有力なリーダーのひとりでもあったケルシェンシュタイナー(Kerschensteiner, G. 1854~1932)によって理論化され、「有機的に分類した国民的統一学校」(die organisch gegliederte nationale

Einheitsschule)として提案されている<sup>26)</sup>。そして全ドイツ教員組合の学校制度改革案には、「親の身分、財産及び宗派によって児童を分離するすべての私学校」の拒否が盛り込まれている<sup>27)</sup>。さらに大戦最終年の1918年、プロイセン政府は、「プロイセン民衆に告ぐ」を公表し、そこですべての陶冶施設、とりわけ民衆学校の完成、統一学校の創設を謳っている<sup>28)</sup>。その他に、テウスがドイツ教員組合の代表としてドイツ国民学校(deutsche Volksschule)と題する統一学校制度にかんする趣旨を提案した。その要点は無償であるべきことと、明瞭に認識できる性向と能力だけが基準であった<sup>29)</sup>。このようにラインのめざす国民学校制度はいわば時代の一般性を有した要求であった。それゆえ、実現が急がれたのである。

### c) 発達と文化継承、そして合科授業

合科授業は個別科学の枠を取り払い、子どもの発達に即した知的関心を学習に高めていく方法として今日では行われるが、当時のドイツ教育界にあってはまったく異なる意味も有していた。やはりツィラーが合科授業の先駆者として、中心統合法を提案していたが、オットー(Otto, B. 1859~1933)は「子どもから」の視点から、教科による分断に反対し、合科授業を主張し実践していた。だがここで注目すべきは、オットーが教育を通して、階級の対立を除去し、有機的に繋がった民族の形成をめざしていたことにある。古典的な学芸分野を修得する伝統的な分化授業は古典教養の学習でもあり、エリート階級のものでもあった。オットーはこれに対して明確に有機的な民族共同体を標榜するものであり、民族意識の自覚は階級・身分による分断を超越するものとされたので、合科授業は単なる教育メソッド以上の意味をもっていたのである。

オットーより12歳ほど年長のラインも合科授業を提案する。オットーと同様、合科授業の役割についてラインはメソッド以上の意義を認め、合科授業で何を獲得するのかを説明している。彼の国民学校論と密接に結びついたものであった。ラインによれば、「我が国の学校は単に一つの方向しかもっていない。道徳的・宗教的性格の形成を準備すること、この性格形成のための基礎を可能な限りしっかりと敷設することである」<sup>30)</sup>とまず国民学校の教育目的をはっきりさせ、だから「国民学校は本質的に民族的(volkstümlich)かつ郷土的(heimatlich)な教

養の要素とともに活動することが示される<sup>31)</sup>ものであることを表明した。そして、「その基礎学校 (Grundschule 国民学校の初期 4 年) では、「自己活動」的学習を重んじ、第 1 学年では「郷土科的直観授業」を中心にする合科授業としてカリキュラムを編成すること<sup>32)</sup>の重要性を述べている。ちなみに、1908年に端緒をもつライプツィヒの合科授業も1913年、市の民衆学校の第 1・2 学年で実現し、第一次大戦中に中断したが、20年後に復活した。そこでは時間割の区分を廃止し、学年が進むにつれて地理的範囲が拡大する郷土科的直観授業をコアに編成したカリキュラムを実践している。ここでは学校全体を労作共同体 (Arbeitsgemeinschaft) ととして、子どもがそれぞれの分担作業を行ったが<sup>33)</sup>、これはプロイセンをはじめ、ドイツ内の多くの領邦の教育課程政策に取り入れられている。

この合科授業では身近な生活環境から郷土、国土へと広がり、その場における日常生活から、地方文化、国民文化・歴史へと一連の流れのなかで理解させようとするものである。たとえば、カントやゲーテの思想を授業で取り上げるにあたって、ラインはこう説明する。「世界文化の伝達は把握され得ないが、国民的 (national) 生活の導入を通して、生徒の関心は健全で身近な糧を獲得することになろう。それゆえ、国民的思想の範囲 (nationaler Gedankenskreis) の分析が重要である<sup>34)</sup>とし、だから「生成する人にその民族 (Volk) の生成のみが理解しうるし、関心が産み出される。民族的進展の過去の主要段階へと持続的に深めることを通してのみ、(それらが古典の描写にある限り、) 生徒は次第に現在の理解と、その課題へと導かれうる。その際に生徒自身の思考法がしっかりと基礎づけられ<sup>35)</sup>、そして「この生起する一連の歴史的主要段階は、生徒の内面性における一連の発展段階へ、そしてそれをもって生徒のもっとも深い関心へと入っていくのである<sup>36)</sup>とした。

また歴史的哲学的な作業の項で、ラインは「民族 (Volk) の歴史的発展の主な転回点をはっきりと決めて、書き直す必要がある<sup>37)</sup>と明言し、「心性 (Gesinnung) のための教材には、宗教的教材、世俗史的教材、文芸学的教材がある。言葉の記念碑にはとりわけあらゆる歴史的なもの、すなわち一つの民族 (Volk) の文化発展が記されている<sup>38)</sup>ので、実際に史跡を訪ね効果を上げる探査学習を提案した。それは「諸世代の連関へと教育が貫いて流れていることで、一つの確実な影響を示すことが

できる。ここに古い教育学と新たな教育学との間を深く貫く差異がある。古い教育学が「知のための知」のために継承する限り、文化財の評価に終始し、かつ十分な満足 of いくことができないならば、新しい教育学は文化の継承を性格形成 (Charakterbildung) の観点から見る<sup>39)</sup>からであり、「かくして、国民的 (national) 文化行為が多くのページを割いて提示されるなら、この科目での授業においても、多くのことが達成されるだろう<sup>40)</sup>とラインは締めくくった。

このことについてノールは後に『フレーベルと現代』(1929) の中で、フレーベルの思想的基盤になったものをシュトルム・ウント・ドラングからカント、フィヒテに至るロマンティックをも含めた、ドイツ精神科学の潮流である「ドイツ運動」として捉え、4つにまとめている。それは、概念よりも生命 (Leben)、生命の全体性、個人が有機的に組み込まれている高い統一としての共同体の考え方、そして生命の歴史的把握であるとしている<sup>41)</sup>が、ラインと同様の発想に立つものであり、ノールの同時代者のシュブランガーがこれを文化教育学として一つの分野として完成させている。

#### 4. ヘルバルト派教育学者として

##### a) 政治と教育

ラインはヨーロッパの歴史を振り返って、19世紀以降「国家が教育については教会にとってかわり、国家は絶大な役割をもつに至った<sup>42)</sup>として、近代国家の意義を認め、これを形成する「国民の 3 大義務として、防衛義務と維持の義務とともに就学義務<sup>43)</sup>をあげ、とくに「防衛義務と就学義務は深く結びついており、就学義務の上に防衛義務が位置づけられる<sup>44)</sup>として、国民国家の存立にとっての最も重要事項として、学校教育を位置づけている。

だが同時に「教育と政治は密接に関わっている<sup>45)</sup>のであるから、「国家の教育は政治的考察に強く影響される危険がある。政治がその意図を貫徹するための真の実力を有するからである<sup>46)</sup>と、政治に教育が左右された場合の危険性も、彼は冷静に考察している。だから「国家は学校が有能な市民を教育することを期待してよろしいが、学校が特定の政党人 (党派人) を訓練すべきであると要求することはできない<sup>47)</sup>し、「教育が政治の貢献 (Dienst) へと置かれるのは最たる誤りである。教育は政治から独立し、客観的で党派的ではない教育が必要

である」<sup>48)</sup>とも明言している。

それは先に述べたゲマインシャフトの概念と密接に関連している。テノルトも指摘するように、「ゲマインシャフト概念は、……ロマン主義的な高揚をもって教育学者や政治家によって綱領的に利用される場合には、その効用と機能の点で有効なものであり、また破壊的なものであった」<sup>49)</sup>からである。彼は後のドイツの全体主義化、ナチ体制の危険性をこの時点で看取していたのであろうか。そして「ドイツの政治的統一には、ドイツ国民の精神的統一が先行すること、すなわち教育や陶冶の統一が重要で、ドイツ的性格、ドイツの感情の統一、民族性にもとづく教育へ、ドイツの国民教育学へと高められなければならない」<sup>50)</sup>とした。

ここで注意しなければならないのは、ラインにとって国民とは自由な諸個人の自発的な集合体であり、個人的な自由主義の原理にもとづく自由な自己決定の原理に従うことが前提になっていることである。このようにラインの教育と国家の関係についての発言は、今日的視点からもきわめて穏当なもので、教育が党派政治の具とされることのないよう、むしろ心を砕いているのである。国民 (Volk) の意識は大変重要だが政治からは独立する、これがラインの学校教育についての原則でもあった。

## b) 陶冶と権威主義

そもそも彼の師ツィラーらヘルバルト派の教育学は、18世紀以来の市民社会の身分・階級による階層社会の枠組みから、国民国家への枠組みへの転換期における学校教育の意義の理論的根拠として、暴力的で権威主義的な学校教育の現状にあって、体系的でいわばやわらかな権威主義的教育理論をうちたてたのである。権威主義とは教師と生徒との関係では、文化の伝達・継承との観点から教育の主体はあくまでも教師の側、すなわち既成社会の側にあるとしているからであり、訓育 (Zucht) を重視することでも然りである。また個性の伸長よりも、徳性の涵養に学校教育の意義を認め、国家や民族のあるべき姿 (Sollen) に主な関心が払われていることもその現れである。それゆえ、尊厳ある人格としての個々の子ども自身を目的とした自己実現の援助や可能性の開発と、これに伴う教育条件の具体化などには、一義的な関心は向けられてはいないと言ってもよからう。

だから例えば、「ヘルバルトは……反抗的な生徒達を、まったくけしからぬ徒輩」<sup>51)</sup>と見ていたし、ツィラーも

自分がまぎれもない教育の権威であることを認め、「生徒達が教師に対して苦情を言うことをいっさい認めない」<sup>52)</sup>ことを表明していた。ラインも、生意気でうぬぼれが強い生徒への対応について、「これらの欠陥を矯正するためには、深い愛情と真剣なしつけが必要であり、この二つによって、正道を踏み外した生徒も、正道に戻るだろう」<sup>53)</sup>としていたことを付け加えておきたい。

自律的な市民社会の市民の育成、すなわち個人の形成が、ヘルバルトの教育学の根幹にあるが、1871年のドイツ帝国の成立によって、個人形成的な教育は国民という枠内においてのみ実現しうるものへと変化せざるを得なくなった。するとヘルバルト派、ラインの教育学も国民形成をめざし、前述したようにその基礎教育を担当する国民学校論へと向かっていくことになったのである。だが一般の関心はかれらの段階授業論のみに焦点が集まり、ヘルバルト派教育学やラインはもっぱら教育技術理論として受け取られることになってしまった。そしてその5段階授業法や彼の合科授業の理論が、容易にマニュアル化してしまったことも理解しやすいように思われる。教育実践上でおこる様々な問題に、個々具体的に対応し、実践の現場の間に逐一答えていくことよりも、理論的段階をスケジュール的にこなして行くことが至上のこととなりがちで、要するに段階教授法も合科授業法も形骸化していったのである。

## 5. おわりに

ドイツ社会は19世紀末、世界でもっとも成長の著しい、「成功」している社会であった。鉄の生産や鉄道敷設といった産業の基幹部門では、すでにイギリスを凌駕して久しく、カイザー・ヴィルヘルム二世の積極的な世界政策は、大英帝国の世界支配を脅かすものであった。ドイツ資本主義は帝国の成立をきっかけに、紆余曲折はあるものの順調に成長し、いわゆる帝国主義の段階に到達したのである<sup>54)</sup>。産業の急成長を成功させた社会的インフラが産業・流通のみならず、社会の全般各所にエキスパートを配置する資格制度であった。国家の側からすれば各界適所に適材を供給するためには、国家的に安定した国民教育制度が不可欠であった。このような視点から考察すると、ドイツの国民学校制度は別の様相を示してくる。

一つには伝統的な訓練と詰め込みの教育に対抗する、個々の子どもの人格の発展の主眼においた運動、すなわ



ち新教育運動の展開であり、今一つは階層による分断を止揚する、一つのドイツ民族という概念のもとに国民の共通意思を作り上げる国民教育の理論化であった。ラインらヘルバルト派のオーソドックス教育学者たちはあくまでも、この国民学校を基盤におく教育と産業の体系に肯定的な立場から思想を進めていったのである。しかしこの成長・飛躍するドイツを冷ややかに観察したニーチェを先駆者として、このドイツの状況に距離を置いたり違和感をもった人々は、「もう一つのドイツ」をめざして各種のオルターナティブ運動を実行するのである。それが芸術家のコロニーであり、ヴィーネケンの青年運動への関わりであり、リーツ (Lietz, H. 1868～1919) の田園教育舎の実践もこれに連なるものであろう。

これらのオルタナティブ運動との比較から捉えた場合、ラインの教育学上の理念は成功したのであろうか、少なくとも適宜性を有していたのであろうか。新教育運動が教育実践を中心に据えて、それを徹底して重んじたのに対し、ラインは民族 (Volk) 形成の理論の醇化に傾いていった。彼の有名な5段階授業法も合科授業も、民族の内面的な受け入れという点から見ると理解しやすいと思われる。だからといってラインの求めた国民学校の理念や、国民学校での合科授業や段階授業法といった提案をすべて否定し去るのも早計であろう。

ラインの試みは国民国家の形成以降、大衆 (Masse) が社会の中心になる、いわゆる大衆社会への移行期にあって、その大衆を自律的な国民 (Volk) へと陶冶しようとする試みでもあった。当然「国民とは何か」という大問題が避けられないものになる。この問題はフランス革命やナポレオン戦争以来のドイツならではの大きな問題であり、ドイツ運動・改革教育の提唱者ノールも、文化教育学のシュブランガーもラインと同様の問題意識から出発していると思われる。彼らすべてが共有しているのは、「文化民族」としてのドイツ文化への強い自覚と誇り、そしてその継承への強い意志であり、このドイツ文化の大きな流れのなかで個人がいかに主体的に自律しうるか、つまり時代の潮流に情緒的に流されがちな大衆的存在から、どう主体的個人としての矜持をまっとうするかであり、ラインの場合はその陶冶のための第一歩としての国民学校制度の提唱であった。

「すべての子どもが男女、親の職業や身分に関わりなく、ドイツ国民にふさわしい一般的な共通の基礎教育を受ける国民教育、この国民教育の創出原理としてドイツ

民族性」<sup>55)</sup>を強調するフィヒテにラインは同調するが、この意味でラインはナショナリストである。この後ドイツはナチ政権の成立、第二次世界大戦へと進んで行くが、ナチ時代のまさに大衆を扇動する全体主義ナショナリズムとはラインのそれは大きく異なっている。たとえば青年運動に強い影響を与えたヴィーネケンが、第一次世界大戦収束の直後の1918年11月27日起草した「プロイセンの男子中学校、教員養成所、民衆学校教員検定試験準備施設、高等女学校研究部及び高等部の教員に告ぐ」には、「新しい自由な国家では、国家公務員を含む何人も、信条及び意思表明の完全な自由を有する。我々はこの自由を我々の管理下にある学校の教師達に対し、何らかの方法で制限使用とする欲は毛頭ない。何人もその政治的信条のゆえに、またその職務外の政治的活動のゆえに、我々から攻撃されることはないであろう」<sup>56)</sup>とある。ヴィーネケンの自由を保障する基盤としてのナショナルなものにとの考え方は、後のナショナリズムの現実の展開とは多いに異なっている。20世紀の初頭、ヘッセやハインリヒ・マンら少数の反戦論者を除いて、多くの知識人はドイツの戦争を支持するナショナリストであった。ラインもそうである。しかしヴィーネケンもそうであるように、後のナチスの全体主義ナショナリズムとは大いに距離がある。ラインら知識人たちのナショナリズムがナチ時代のものへと変転するにはまだ多くの要素が必要である。

19世紀ドイツ市民階級をとらえたナショナリズムは、ドイツ国家が存在しない段階での、共通の言語文化を基礎にする文化共同体ナショナリズムとでも表現すべきものであった。それに反オーソドックス的なヘッケル流の生成論的一元論が加わり、同時にロマン主義的な非合理論・意志を重視する主観論も大いに影響を与えた。これに影響された青年運動は都市化・産業化するドイツ社会に郷土文芸を持ち込むとともに、実践経験として共同体文化を試みる、いわゆるユーゲント文化がこれに加わる。オカルトまがいの宗教団体や秘密結社的な組織なども含まれるセクトやコロニー運動を通して、疑似科学の進化論や人種論を打ち出す団体が、第一次大戦後の混乱のなかで成立した大衆社会において跳梁するようになると、全体主義・人種主義的なナショナリズムが、ナショナリズムの一つの代表として力を得るようになるのである。

ドイツ文化の大きな流れのなかで、その一員としてその文化を自覚的に内実化する個人を陶冶する教育学は、ヘルバルトによって打ち立てられた。だが1871年のドイ

ツ帝国の成立によって、個人形成的な教育は国民という枠内においてのみ実現しうるものへと変化せざるを得なくなった。だが「ドイツの政治的統一には、ドイツ国民の精神的統一が先行すること、すなわち教育や陶冶の統一が重要で、ドイツの性格、ドイツの感情の統一、民族性にもとづく教育へ、ドイツの国民教育学へと高められなければならない」<sup>57)</sup>とされた。

するとラインの教育学も国民形成をめざし、基礎教育を担当する国民学校論へと向かっていくことになる。一般の関心はラインが正統派教育学者であるがゆえに、かれの教育段階論や合科授業に焦点が集まり、彼の教育理論はもっぱら教育技術理論として受け取られ、学校教育制度のなかに取り入れられるようになり、そして教育実践の場の多様性が無視され硬直化していくのであるが、それがますますヘルバルト派教育学の評価を下げてしまうことになったのである。

しかしここで注意したいのは、ラインによれば、国民とは自由な諸個人の自発的な集合体であり、ラインが個人的な自由主義の原理にもとづく自由な自己決定の原理に従っていることである。教育の目的は、個性の涵養、すなわち最高の道徳的理想を意識的に追求する教養人の育成にあるとしたヘルバルトと共通の土台、すなわち個人としての自律的市民の道徳性の陶冶に、ラインも教育の目的をおいている。そしてこのことがラインの立場を雄弁に物語っているのである。

#### 註

- 1) H. E. テノルト『教育学における「近代」問題』(原題: Problematik der Moderne in der Pädagogik) 玉川大学出版部, 1998, p.112
- 2) 同上p.120
- 3) 同上p.121
- 4) Deutsches Wörterbuch von Jakob Grimm u. Wilhelm Grimm; herausgegeben von der Akademie der Wissenschaften der DDR, in Zusammenarbeit mit der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. S. Hirzel. Neubearbeitung Bd. 7, S. 454
- 5) ibid. S. 468
- 6) 梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史大系 12 ドイツ教育史Ⅱ』講談社, 1977, p.252
- 7) Rein, Wilhelm, Pädagogik in systematischer

- Darstellung 1.Band, Die Lehre um Bildungswesen, Hermann Beyer und Söhne, 1902, S.403
- 8) Deutsches Wörterbuch, Bd.7, S.454
  - 9) Die Lehre um Bildungswesen, S.411
  - 10) 『世界教育史大系12』p.87
  - 11) 同上 p.88
  - 12) 『教育学における「近代」問題』p.110
  - 13) 同上 p.111
  - 14) 同上 p.109
  - 15) 『世界教育史大系12』p.301
  - 16) Die Lehre um Bildungswesen, S.402
  - 17) ibid. S.401
  - 18) Rein, Wilhelm, Pädagogik in Grundriß, Sammlung Göschen12, Leipzig, 1900, S.30
  - 19) Die Lehre um Bildungswesen, S.406
  - 20) ibid. S.402
  - 21) Pädagogik in Grundriß, S.33
  - 22) Die Lehre um Bildungswesen, S.405
  - 23) ibid. S.402
  - 24) Pädagogik in Grundriß, S.31
  - 25) 『世界教育史大系12』p.74
  - 26) 同上 p.74
  - 27) 同上 p.82
  - 28) 同上 p.79
  - 29) 同上 p.94
  - 30) Rein, Wilhelm, Erziehung und Leben, Reclam, Leipzig, 1917, S.29
  - 31) Die Lehre um Bildungswesen, S.411
  - 32) 『世界教育史大系12』p.99
  - 33) 『世界教育史大系12』p.90
  - 34) Pädagogik in Grundriß, S.92
  - 35) ibid. S. 94
  - 36) ibid. S. 94
  - 37) ibid. S. 93
  - 38) ibid. S. 101
  - 39) Erziehung und Leben, S.29
  - 40) Pädagogik in Grundriß, S.95
  - 41) 『世界教育史大系12』p.266
  - 42) Erziehung und Leben, S.11
  - 43) ibid. S. 17
  - 44) ibid. S. 17
  - 45) ibid. S. 23

- 46) ibid. S. 24  
47) ibid. S. 32  
48) ibid. S. 40  
49) 『教育学における「近代」問題』 p.141  
50) 同上 p.141  
51) マレ, K・H, 『冷血の教育学』(原題: Untertan Kind), 新曜社, 1995, p.301~302  
52) 同上 p.302  
53) 同上 p.312  
54) 拙著『ワンダーフォーゲルから戦時動員体制へ』, 国立歴史民俗博物館監修『人類にとって戦いとは5』, 東洋書林, 2002収録参照  
55) 『世界教育史大系12』 p.303  
56) 同上 p.79  
57) 同上 p.308  
\*本文中ラインの著作及びグリム・ドイツ語辞典からの引用はすべて拙訳によるものです。また論旨に関わり  
の深い人物名には生没年を付しました。

### Zusammenfassung

Wenn man mit der deutschen sozialen Situation in der Jahrhundertwendezeit um 1900 die pädagogische Theorie von Rein betrachtet, so findet man eine andere Seite seiner wissenschaftlichen Erfolge. Sie sind heutzutage bekannt mit dem Konzentrationsunterricht, Fünfstufenmethoden des Unterrichts usw., die sind alle aber nicht nur Techniken für Lehren.

Diese Ausdrücke sind an das deutsche Volksbewusstsein, nämlich an seine Theorie der Volksschule, tief gebunden. Er erwartet von der Volksschulerziehung ein Bilden eines deutschen Volks mit der gemeinen nationalen Angehörigkeit.

Die Diskussion um das deutsche Volk wurde seit der Entstehung des Reichs aktiver, und Rein nahm auch an der Diskussion teil. Er behauptete, dass eine persönliche Entwicklung an die Kultur eng gebunden sei, und dass eine Kulturfolge eine wichtige Rolle der Schulerziehung sei.

Wir müssen jedoch von der völkischen Ideologie nach dem ersten Weltkrieg seine Behauptung unterscheiden, denn seine pädagogische Idee war auf die autonome Person seit dem großen Meister Herbart gegründet.