

E・ヴェーバーの教育学構想に関する一考察 —その新教育批判、実験教育学批判から見えるもの—

松原 岳行

はじめに

エルンスト・ヴェーバー (Ernst Weber) は1873年7月5日、農家の息子として誕生した。1892年に民衆学校教師の職に就き芸術教育を担当するかたわら、1902年からの3年間はイエナ大学¹⁾やライプツィヒ大学で哲学、教育学、美学を修め、1907年には『教育学の基礎科学としての美学 (Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft)』という大著を出版した。これは20世紀初頭のドイツ新教育運動のひとつである芸術教育運動からも注目を浴び、彼の代表作と目された。その後もヴェーバーは教師として常に教育実践に関わりつつ『芸術教育と教育芸術 (Kunsterziehung und Erziehungskunst)』(1914年)など数多くの授業論や教師論を発表、1948年にその生涯を終えた(荒巻1995, 1999年を参照)。

このような経歴を持つヴェーバーに対する研究関心は、これまでほとんど教育方法学的なものであった。すなわち彼の代表作『教育学の基礎科学としての美学』や『芸術教育と教育芸術』を主な考察対象としつつ、芸術教育運動で一定の実績を上げたヴェーバーの教育方法論——人格を重視した教師論、授業を「芸術」に見立てた教育芸術論など——が集中的に論じられてきたのである²⁾。また具体的な授業方法論や教育実践に特化されたこのようなヴェーバーへの関心は、芸術教育運動の枠内で活躍した教育実践家ないし理論的指導者という彼の歴史的立場づけをも規定してきた (Vgl. Dolch, Renner, 荒巻1999年)。

無論、いかによい授業を実践するか、そのとき教師はどう行動すべきかといった現代的な問題を——荒巻論文 (1997, 1999年) の副題に象徴されるように——「E・ヴェーバーの〇〇論を手がかりに」考察すること自体の意義は否定されるものではない。むしろ美学を基礎に据えた彼の教育論は今日の議論にも多くの示唆を与えてくれるであろう。しかし当のヴェーバー自身が抱いていた問題関心や意図を明らかにしようとするとき、われわれは従来の教育方法学的な研究手法から距離を取らなければならない。すなわち、①ヴェーバーが置かれていた歴史的状況を考慮し、②代表作と目される著作以外の文献も詳細に分析するという、歴史研究的なアプローチが重要なのであ

る。

以上の問題関心から本稿では、ドイツ教育界が抱えていた問題状況を確認しながら、とくに1910年以前のヴェーバー自身の問題関心や意図の内実を迫ることとする(①)。また1907年著作『教育学の基礎科学としての美学』とほぼ同時期に発表された論稿のうち、これまでの教育方法学的なアプローチでは取り上げられなかった論文「もう一度『実験教育学』」(1905年)や「キャッチフレーズ教育学」(1910年)にも目を向け、ヴェーバーの教育学構想を解明したいと考えている(②)。この試みは同時にまた、いわゆる「新教育運動」へと単純に回収されないヴェーバー教育学の新たな一側面を明らかにすることにもなるだろう。

1 ヴェーバーの人格的教育学

19-20世紀転換期以降のドイツにおける多種多様な教育改革傾向のうちに共通項を見出すなら、それは古い伝統的な学校教育に対する批判的意識ということになるだろう。予め定められた教材を用い知識をただ子どもに伝達するという旧来の教育スタイルが批判され、教師-生徒間の人格的な交わりの重要性が見直されたのである。この意味で新教育運動はいわば教材中心主義から人間中心主義への転回であった。ヴェーバーの教育論や教師論にも同種の見解が見出される。例えば1909年論文「教師の人格(Lehrerpersönlichkeit)」には次のような見解が示されている(※以下ヴェーバーからの引用は年号と頁数のみを明記する)。

「教育家が形成しようと試みるものは2種類ある。それは人間と教材である。ただ教育学的な形成活動の最終目標は常に人間である。教材作成の本来の目標も教師にとっては人間形成(Menschenbildung)である。授業用資料の作成は、目的のための単なる手段、すなわち人間形成という最高位に位置する職務内容のなかの下位目標にすぎない。」(1909, S.276)

教師の眼差しは、教えるべき知識の詰まった教材だけにではなく、目の前にいる人間=子どもにも向けられなければならない。教材よりも人間を重視するという新教育運動的な見解に基づきつつヴェーバーが展開したのは、教師の人格を核としたいわゆる「人格的教育学(Persönlichkeitspädagogik)」であった。あらゆる真の教育活動を「成長しつつある人間に対して成熟した人間が及ぼす影響作用」と定義づける彼にとって、教育行為の唯一の担い手は「教育者や形成者の人格(Persönlichkeit des Erziehers und Bildners)」にほかならなかつたのである(1909, S.275-276)。

ヴェーバーのこのような主張を教育方法学の専門領域とも言うべき「教師論」の枠

内で解釈すれば、例えば、よりよい授業の成立にとって大切なのは教師の人格である、といった教育方法論的格言や現代的意義が導き出されるのかもしれない。例えば荒巻敦は同じ1909年論文「教師の人格」の解説から次のような帰結を導いている。

「このようにみえてくると現在の行政機関による教師への管理・締め付けが進むなかで新たな理想的教師像が模索されている現在においても彼【引用者注：ヴェーバー】の教師論から学ぶべきことがあるように思われる。彼の求める教師像とはいわば教育芸術家 (pädagogische Künstler) であった。(…中略…) 真の教育者の性質は純粋で力強い人間性に基づいているというのである。」(荒巻1999年, 77頁)

しかし当時のドイツ教育界が置かれていた状況, とりわけ教師の社会的地位を考慮すると, 上述したヴェーバーの主張には別の一側面が見えてくる。

2 教師の地位向上を求めて

例えば1909年の同一論文においてヴェーバーは次のように言う。

「全身全霊をかけて教材に忠実であることを目指す教師は、(…中略…) 教材の奴隷となり、選択や行動の自由を失い、束縛に苦しみ、終わりなき日常に恐れおののくものだ。」(1909, S.274)

これは「教材」を重視する旧来型の教師に対する批判として読むことも可能であるが、じつは当時のドイツにおいてはこうした教師の姿が一般的だった。「辛抱, 辛抱, また辛抱」——こうした教職に対するイメージが、「哀れな『先生』に対する同情」を惹起したとヴェーバーは言う (1909, S.270)。また「教材の奴隷」たる教職への世間の反応は同情から軽蔑へと容易にシフトする。ヴェーバーはこの1909年論文の冒頭で、オットー・エルンスト³⁾作のコメディ「教育者としてのフラクスマン (Flachsmann als Erzieher)」を観劇したときのエピソードを紹介しているが、「観客席が大爆笑に包まれた」というシーンを次のように再現描写している。

「まずは『先生』がインタビューされたときの模様に注意深く耳を傾けてみよう。

『しかし毎回ただ繰り返し同じ内容を教えていて、かなり退屈じゃないですか?』

『せいぜい子どもの興味を惹くだけのモノに、機知に富んだ人間が一生涯つきあえますか? 結局は自分自身が子どもっぽくなりませんか?』

『あなたはほとんど命懸けでいつも腹を立てているわけでしょ? うちのフリッツのことを考えるだけで私なんかもう! ホント私は教師なんかには絶対なりたくないわ!』

ドイツの平均的なブルジョア市民層がイメージする教師の日常はだいたいこん

な感じだろう。ただひたすら繰り返される単調さ、何千もの砂粒でキシキシ音を立てる機械仕掛け、それはオイルがなければ到底耐えることができないほどだ。

そして今、突然われわれの前に、学校教師 (Schulmeister) より高等な存在はいないと信じ込ませようとする者が登場する——誰が笑わずにいられようか！——地上階の観客席のあちこちから、二階席から、階上席から、さらには『天井桟敷』から、笑い声があがる。学校教師——ハッハッハッハ……！」(1909, S.271)

以上から明らかなように、当時の教師の社会的地位は低いものであった⁴⁾。このような歴史的背景のうちにヴェーバーの教師論を再定位するとき、そこには彼自身の別の意図が見えてくる。

ドイツの新教育運動において優勢を占めた「『子どもから』の教育学」の意味内容を分析した小林万里子によれば、「ハンブルク学校改革運動における『子どもから』の教育学は、教師の側からみた場合、公立民衆学校制度内でほとんど権限を認められていなかった教師たちの存在意義をアピールするという意味をも含み込んでいる」(小林, 69頁) という。この分析結果を敷衍すれば、例えばヴェーバーの「あらゆる教育的な作用においては、形成され教育されるべき存在だけではなく、また教育プロセスを喚起するべき教材だけでもなく、この全ての仕事を果たす人間、すなわち教師の人格 (Lehrerpersönlichkeit) が重要となる」(1909, S.273-274) という主張の解釈枠組みは、もはや教育方法論的なものに限定されないだろう。むしろ「教師の人格」をことさら強調するヴェーバーの真の意図は——「教師の人格」よりも「教師の人格」という傍点の打ち方こそ相応しい——教師の地位向上であったと解釈できないだろうか。

3 新教育批判——1910年論文「キャッチフレーズ教育学」より——

よりよい教育の実現を目指して、そして何よりも教師の地位向上を求めて、ヴェーバーは「教師の人格」を根幹に据えた教育理論を打ち立てた。この教育理論に「教育学」の名を与えるなら「人格的教育学」となり、その理論に基づきつつ展開された実際の教育運動を挙げるなら「芸術教育運動」になるだろう。レンナーや荒巻の指摘を待つまでもなく、ヴェーバーは芸術教育運動にとって重要な存在だったからである。

だが結果としてヴェーバーの教育理論が芸術教育運動のなかで重要な役割を演じたという歴史的事実と、当時ヴェーバーが実際に何を意図していたのか＝彼の構想していた教育学の姿は、必ずしも一致するわけではない。果たしてヴェーバーの教育学構想は芸術教育運動に完全に回収されてしまうものだったのだろうか。このように問うのは、ヴェーバーが発表した諸論文の中に——今日われわれが「新教育運動」と呼ん

でいる——当時の多種多様な教育改革動向に対する批判的な見解を認めることができるからである。とりわけ1910年発表の論文「キャッチフレーズ教育学 (Schlagwörterpädagogik)」は注目に値する。

新教育運動の特徴として——「子どもから (vom Kinde aus)」という言葉に代表されるように——多彩なスローガンやキャッチフレーズの使用を挙げることができる。「芸術教育」, 「労作学校」, 「人格教育」, 「作業教育」, 「公民教育」…こうした標語のもとに教育学者や教師たちが結集した。その意味でスローガンやキャッチフレーズが現実を動かす推進力としての機能を果たした点は無視できないだろう。しかしヴェーバーはこれらを「キャッチフレーズ教育学」と名づけ、最終的には「あらゆるキャッチフレーズ教育学を撤廃せよ！」(1910, S.276) というラディカルな要求を突きつける。ではいかなる点が批判の対象となったのだろうか。例えばヴェーバーはキャッチフレーズ教育学の弊害を次のように描写する。

「凄まじい狂気のコースはすでに始まっている。最近では、ただスケッチさせられたり、ただカンナで削らされやすりで磨かされたり、ただ遊ばされ実験させられたり、ただ正字法や文法の練習ドリルをやらされたり、ただ歌わされたり、泳がされたり、あるいは顕微鏡で観察させられたりしている。

ああ、このようなキャッチフレーズ教育家の手に落ちた哀れな実験用モルモットたちよ！キャッチフレーズ教育家の手によって子どもたちの手足は、脱臼し、筋違いになり、歪みを生じ、退化しているのだ。もはや有機的な成長はなく、全身を考慮した健康かつ精神的な体操も見込めない。なぜなら、それこそがこの教育経営の特徴だからである。全部がスポーツに、手足バラバラで行う不自然なトレーニングになる。もちろんその他すべてを犠牲にして！ふくらはぎは不格好に膨らみ、胸部は収縮する。あるいは、上腕二頭筋や頸筋が極端に鍛えられる代わりに、下肢は歪んで痩せこけたままとってしまう。全体を見る視野が欠如している。個別のものが互いに関係し合っていることの意味に対する理解力が欠けているのだ。」(1910, S.273-274)

キャッチフレーズ教育家はそれぞれ魅力的なキャッチフレーズを掲げて教育実践を行う。これらの教育改革の動きがドイツ教育界を「活気づけている」点でヴェーバーも一定の評価は与えている。しかし彼の見るところによれば、全体的視野を欠いたキャッチフレーズ教育家は、子どもたちの健全な発達にとって「ひとつの危険因子」(1910, S.275) でしかないのである。またキャッチフレーズ教育家 (Schlagwörterpädagoge) の行動パターンは例えば次のように描写される。

「彼らは、何か新しい原理や新しいキャッチフレーズをどこかで見つけると、すぐ

にこの言葉に心酔し、考え方も、感覚も、意志も、何から何までその言葉に取り憑かれたようになる。彼らはその後、野生の馬が疾走するがごとく、言うなれば目隠し状態で世の中をひたすら駆け回るわけだ。」(1910, S.273)

以上の内容から、ヴェーバーが新教育運動と一定の距離を保っていたことは明らかであろう。とりわけヴェーバーにとって批判すべきと思われたのは、キャッチフレーズ教育学の「変わりやすい4月の天候」のような落ち着きのなさや性急さであった。「ここ数年の多種多様な諸努力を見て気づくのは、確実性や安定性の欠如である。このジグザグなコース (Zickzackkurs) に終止符を打ち、正しい道順を示すことのできる航海士が欠けているのだ。」(1910, S.274) ——では「航海士」として期待されたものは何だったのだろうか。

4 学問的な確実性の必要性

ところで、19-20世紀転換期のドイツにおける新教育運動に限らず、およそ教育改革と呼ばれる現象には印象深い言葉や効果的なフレーズが付きものである。しかし、それらは必ずしも学問的な基盤を持っているわけではない。例えば宇佐美寛は、今日の日本の教育界に見られる「問題解決…」「課題…」「主体的…」「生きる力…」「創造性…」などのフレーズ群を挙げながら「これらの言葉は景気づけのための意味不明なスローガンにすぎない」と批判し、「責任ある研究を進めるための整合的な概念というものは、その定義が十分に明確でなければならない」と述べる (宇佐美, 102頁)。また同誌上で宇佐美も取り上げているアメリカの教育哲学者シェフラー (Scheffler, I.) は『教育のことば』のなかで次のように述べる。

「教育におけるスローガンは、数多くの点で明らかに定義とは異なっている。それは、全体として非体系的で、定義と比べてそれほど物々しきはなく、通俗的であり、じっくりと考えられるというよりは、熱心にあるいは励ますようにくり返し提示されるものである。スローガンはまた、教育理論を述べるにあたって重要な役割を担うことはない。」(シェフラー邦訳版, 65頁)

このように、諸々の教育改革に登場するスローガンやキャッチフレーズには概して学問的な性格が不足していると言えるだろう⁵⁾。じつはヴェーバーが問題にしたのもその点であった。

「このようにキャッチフレーズが存在していること、またキャッチフレーズがこのように横行する無秩序状態は、時代の兆候なのだろうか？それともこの状態はそもそも現代の教育家に特徴的な仕事の方法だろうか？あるいは単に気性の問題だ

ろうか？こうした絶えざる落ち着きのなさや絶え間なく繰り返される目標転換が、本質的にどの辺りに起因しているのか？——私はこの問題を一義的に規定することはできないが、その主要な原因は、個々の教師の人格が学問的に不確実な状態にある点 (wissenschaftlichen Unsicherheit der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten) に求められると思う。」(1910, S.274)

ヴェーバー自身も認めているように、キャッチフレーズの存在自体を抹消することは不可能に近い。だとすれば、むしろ重要なのは次々に登場してくる魅力的なキャッチフレーズに惑わされないこと、すなわち「新しいキャッチフレーズに左右されないこと、新しいキャッチフレーズに対して批判的姿勢をとること」(1910, S.275)であろう。「〇〇が効果的だから〇〇だけを！」「△△が評判だから今度は△△を！」——このような短絡的かつバランスを欠いた教育改革が横行する原因を学問的な基盤の欠如に見出すヴェーバーはこうして、客観的な判断基準や全体的視野を保証する「学問的な確実性」の必要性を主張することになる。

「われわれにとっての緊急課題は、優勢を占めるキャッチフレーズ教育学の大旋風に学問的な判断能力と確実性 (wissenschaftlichen Urteilsfähigkeit und Sicherheit) を導入することである。徹底的に考え抜かれた深遠なる職業観に自力で到達できた者、教育学の基礎や規範となるべき科学 (pädagogischen Grund- und Normwissenschaft) のうち単にそのひとつだけではなく全体から自らの教育的価値観を体得する者、こうした者は、今日すでに現代のキャッチフレーズが舞う吹雪のなかでも安定した確実な生活を送っている。」(1910, S.275-276)

そしてヴェーバーにとっては、キャッチフレーズ教育学に「学問的な確実性」を付与してくれるものこそ、「陶冶や教育の手段および方法を学問的に解明・拡充するもの」としての「教育学 (Pädagogik)」にほかならなかつたのである (1910, S.275)。

5 教育学の自律性を求めて——1905年論文「もう一度『実験教育学』」より——

以上に明らかにしたように、ヴェーバーは種々雑多なキャッチフレーズが飛び交っていた教育改革上の諸努力に「教育学」という学問的基盤を導入することの意義を強調したわけだが、ここで想起したいのは、19-20世紀転換期以降のドイツ新教育運動に関わった多くの実践者が自らの改革意欲に見合う「厳密な学問的基礎づけ」として「実験教育学」に期待を寄せたという事実である (木内, 50頁)⁶⁾。果たしてヴェーバーの求めた「学問的な確実性」は実験教育学の登場によって解決されたのだろうか、それとも解決されなかつたのだろうか。いずれにせよヴェーバーがこの実験教育学に対し

ていかなる態度を示したのかを解明することは興味深い課題であろう。そこで以下では、1905年に発表された論文「もう一度『実験教育学』(Nochmals „Experimentier-Pädagogik“)」に注目しつつ、ヴェーバーの言う「教育学」の性格や意味を考察したい。

1905年といえば、モイマンとライの共同編集によって『実験教育学』誌が創刊された年である(木内, 55頁)。こうした「追い風」を受けて実験教育学がまさにヴント流の「実験心理学の研究方法」⁷⁾の有効性を世に訴えようとしていた時期に、ヴェーバーは、実験教育学に対して否定的な見解を示す。すなわち「実験的な幼児心理学の成果が教育学的な教授法にとって基礎を提供しうるのだとする意見に対して、私はこれまでも否認してきたし、今でも否認している」というのである(1905, S.229)⁸⁾。

ヴェーバーによれば、心理学者もその研究方法を採用する実験教育学者も「学問研究者(Wissenschaftler)」である。「学問的な確実性」を重視する彼にとって、その意味で実験教育学は必要条件を満たしているように思える。だが彼によれば、「足し算すること、引き算すること、平均値を求めること」を主な仕事とする心理学者の行動は「数学的」でしかない(1905, S.230)。また実験教育学の流行は、学校を「実験室(Laboratorium)」ないし「生理学・心理学の診療所(physiologische oder psychologische Klinik)」にしてしまっているという(1905, S.232)。こうして彼は、「自分の担任している学級内で満足気に心理学的実験を実施する教師たち」を批判することになる(Vgl.1905, S.231-232)。

「子どもの心理の反応は、影響を与える人格の心理によって規定されている。すでに見たように、研究者(Forscher)と教師(Lehrer)は符合するのではなく、ある意味で反対の立場にある。したがって、相手がもし教育家であれば子どもは発言したいという気持ちになるが、相手がもし心理学者の場合、子どもはただ反応するだけである。ここにこそ、いかなる教育学的な教授法も実験的な幼児心理学の成果に依拠することができないというわれわれの主張の根本的な理由がある。つまりあらゆる結果を総合しても——マルクス・ロプジーン⁹⁾によってそう称されているとしても——教育学的な立脚点から見れば、その試みは単に副次的な意味しか持たないのである。」(1905, S.231)

ヴェーバーが実験教育学を徹底的に批判したのは以上より明らかであろう。その批判点は実験教育学が「心理学」の申し子であったという事実求められる。さて、ヴェーバーの発言から距離を取って、20世紀初頭のドイツ教育界に登場した学問的潮流としての実験教育学に目を向けるとき、その「劇的な崩壊という歴史的事実」は無視できない。すなわち実験教育学は1920年以前に方法論上の説得性を失い、結果として

「新教育運動の実践を基礎づける教育理論」たりえなかったというのである（木内、50-51頁）。また1905年に華々しいデビューを飾った『実験教育学』誌も、1911年には心理学系の雑誌と合併し、『教育心理学・実験教育学雑誌』という名称変更を余儀なくされる。「結局、実験教育学は心理学に包摂されてしまったと考えてよい」（木内、60頁）と木内陽一も指摘するように、実験教育学は「教育学」たりえなかったのである。

このように考えると、ヴェーバーはまるで実験教育学が数年後に劇的な結末を迎えることを——すでに『実験教育学』創刊の年に——予期していたかのようにも思えてくる。いずれにしてもヴェーバーにとって実験教育学は教育学の名を冠していながらも心理学という外部から侵略してきた新たな脅威でしかなかった。こうしてヴェーバーは、ヘルバルトやツィラー¹⁰⁾、レーマン¹¹⁾を引き合いに出しながら、教育的関係の「非合理性」や「直観」の大切さを強調することになる（1905, S.232）。仮にこれらの主張が学問科学的なレベルを引き下げるものであったとしても、ヴェーバーは教育行為の固有性を強調することで、実験教育学という外敵に対して「教育学の自律性」を堅持しようとしたのである。

おわりに

以上、1910年以前のヴェーバー教育学を再評価するため、これまで看過される傾向にあった当時の諸論文を考察してきた。その結果、当時のヴェーバー自身が抱いていた問題関心の内実が浮かび上がってきたと言えるだろう。具体的には、まず「教師の人格」を重視する彼の教育方法論には「教師の社会的地位の低さ」という歴史的背景があったことを明らかにした。またこの時期のヴェーバーには、種々雑多な教育改革の試みに「学問的な確実性」を与えるような、同時にまた教育学の存在基盤を脅かす他の隣接諸科学に対して「自律性」を主張しうるような、「学としての教育学」への志向性が認められることも確認できた¹²⁾。とりわけ後者に関しては、いわゆる新教育運動に回収されないヴェーバー教育学の新たな一側面として注目されうるだろう。

最後に、ヴェーバーの教育学構想に見られるこのような「学的志向性」——学問的な確実性、自律性の主張——を確認する意味でも、同時期に公刊されたヴェーバーのある著作を取り上げたい。それは、『教育学の基礎科学としての美学』と同じ1907年に出版された著作『その世界観と人生観との関連から見た若きニーチェの教育学的思想』である。この著作は、1890年代以降「青少年を墮落させる者」や「思春期青年の危険な誘惑者」として思春期の子どもを持つ親や学校教師から忌避されていたニーチェの思想をはじめ本格的に教育学の文脈に受容した試みと特徴づけうるものである。た

だそのタイトルからも明らかなように、この著作は「若きニーチェ」＝ニーチェの初期思想だけを取り上げた「限定的受容」である。じつはヴェーバーによるこの「限定」が——当時のドイツにおけるニーチェの否定的イメージという外的要因だけではなく——彼の「教育学」構想からいわば内的に決断されたものでもあったのではないか、というのが本稿の見方である。

単に時期的整合性からこのように主張するわけではない。例えば、1890年代以降、ニーチェ思想を代表する「超人」、「神は死んだ」、「善悪の彼岸」、「権力への意志」、「永劫回帰」といったキャッチフレーズ群はドイツの青少年たちを魅了していたのだが、ヴェーバーは1907年著作『若きニーチェの教育学的思想』において、こうした魅力的な言葉や文体に眩惑されずにニーチェ思想を学問的に評価することの重要性を訴えている（Vgl.1907, S.1-2, S.158）。これは学問的な確実性を欠いたキャッチフレーズ教育学に対する批判に相通ずるところがあると言えないだろうか。また教育学を浸食しつつあった他領域学問（実験心理学）に対する牽制の必要性、そのなかで改めて意識化されることとなった「教育学の自律性」の重要性、こうした意識は、「超人」に関するヴェーバーの価値判断にも共有されている。すなわちヴェーバーは、当時ダーウィン進化論との関連で生物学的な概念として解釈されていた「超人」を、ニーチェの教育学的思想から、したがって自身の考察対象からも除外するのである¹³⁾。

以上を踏まえれば、「限定的受容」と特徴づけられるヴェーバーのニーチェ受容¹⁴⁾の背景には、キャッチフレーズ教育学に対する批判、また実験教育学に対する批判、これらを通じて醸成されるヴェーバー自身の「自律的な学問としての教育学」¹⁵⁾への強い志向性を認めることができるだろう。

注

- 1) イエナ大学においてはヘルバルト学派の代表的存在であったW・ライン主催の教育学ゼミナールにも参加したという（荒巻1995年、105頁）。
- 2) ヴェーバーに対してこれまでいかなる関心が寄せられたのか。この点を整理するにあたり興味深いのは、同時代のドイツにも劣らない日本人の反応の早さである。荒巻によれば、1908年に佐々木吉三郎がその著『教育的美学』のなかで最初にヴェーバーを紹介して以来、彼は「多くの教育学者によって芸術教育論者、人格教育論者と位置づけられた」という（荒巻1999年、71頁）。なお荒巻は「戦前の日本においてヴェーバー（原文ママ）を扱った代表的な文献」として以下の著作群を挙げている（荒巻1999年、77頁）。
 - ・佐々木吉三郎『教育的美学』（全3巻）、敬文館、1908-1912年。
 - ・乙竹岩造『現代教育教授思想』目黒書店、1913年。
 - ・渡部政盛『最近教育学説の叙述及び批判』大同館、1916年。
 - ・阿部重孝『芸術教育』教育研究会、1922年。

- ・松原寛『藝術教育』イデア書院, 1923年。
 - ・関衛『藝術教育思想史』厚生閣, 1925年。
 - ・佐藤熊治郎『自発性の原理と展開』目黒書店, 1926年。
 - ・會田慶司『現代教育思潮概説』敬文社, 1930年。
- 荒巻の指摘以外にも, 1914年著作『芸術教育と教育芸術』の翻訳書として『教育藝術の理論と実際』(相良徳三訳: 改題) が1927年(昭和2年)にイデア書院から出版されるなど, 戦前の関心の高さは特筆されるべきである。戦後に目を向ければ, 1960年代の大津親人の業績, そして90年代以降の荒巻敦の研究など, E・ヴェーバー研究には一定の蓄積があるが, いずれも教育方法学の領域に属するものである。
- 3) エルンスト (Otto Ernst, 1862-1926) は芸術教育運動とも関わりのあった民衆学校教師であり, 作家としても活躍した人物である。彼の作品には, 1890年代の青少年を風刺した1899年発表の喜劇『今日の青少年 (Jugend von heute)』, またニーチェ思想の危険性を訴えた1914年著作『誤った予言者ニーチェ (Nietzsche der falsche Prophet)』などがある。
 - 4) 「聖職者よりも高等な存在はいない——芸術家よりも高等な存在はいない——あるいはツェッペリンの時代であれば, 技術者よりも高等な存在はいない——労働者よりも高等な存在はいない——あるいは『児童の世紀 (Jahrhundert des Kindes)』においては, 子どもよりも高等な存在はいない」——多種多様な「○○○よりも高等な存在はいない」という定式が成立する時代にあつて, 学校教師(とりわけ民衆学校教師)だけは「○○○」に当てはまらないのだとヴェーバーは述べている (1909, S.270)。相対的に見ても当時のドイツにおける教師の地位は低かったものと推察されうる。
 - 5) シェフラーは「スローガン」の機能を次のように描写する。「教育のスローガンは, 教育運動を支配している重大な理念と態度を鼓舞する象徴を提供するのである。それは, 運動の新しい賛同者を魅了し, 古くからの賛同者には安心と力を与えるような共通の精神を表明するばかりではなく, それを奨励するのである。」(シェフラー邦訳版, 66頁)
 - 6) この点について木内は次のように述べている。「このような視座【引用者注: 新教育運動の学説史研究という視座】からドイツの新教育運動を見た場合, 確かに, 実践者の改革への意欲に対して, それに見合った厳密な学問的基礎づけが強く求められていた事実を指摘することができる。本稿で取り上げた実験教育学が成立する直接的契機はここにあった。つまり, 隣接諸科学ですでに著しく成果を上げている方法論を教育学に転用し, 『子どもから』という標語の下に, 微に入り細にわたって児童の事実研究を行い, それによってこの運動を科学的に基礎づけるはずだ, このように考えられたのである。」(木内, 50頁)
 - 7) 実験教育学と実験心理学の関係については小笠原も次のように指摘している。「実験教育学にもっとも重要な刺激を与えたのは, いうまでもなく実験心理学である。実験教育学の発達は, 実験心理学の研究手法, いわゆる『実験的方法』の採用にあつたといつてよい。」(小笠原, 55頁)
 - 8) 「もう一度『実験教育学』」というタイトルからも明らかなように, この論文は, 同誌上に既発表の論文「実験教育学」(Weber, E.: „Experimentier-Pädagogik“. In: Der Säemann. Vol.1. 1905, S.21-27.) (①) に寄せられたマルクス・ロブジーンという反駁者からの「批判」(②) に対する「再批判」(③) である。1905年のヴェーバー論文から推測できる範囲で簡単に経緯を説明すれば, ①ヴェーバーは「心理学実験が一般的に見て何と関係するのか, 私はそれ自体の価値も, 学問や生に対する意味, とくに教育学に対するその意味も, 否定するつもりはさらさらなかった」にもかかわらず, ②反駁者ロブジーンが「勝利の見込みのない無駄な闘い (ein Kampf gegen Windmühlenflügel)」を挑み, ヴェーバーのことを「直観的なベテラン (intuitiven Routinier)」と呼んだため, ③心理学と教育学の問題を改めて問い直すという意味も込めて——発表される運びとなったようである (1905, S.228-229)。
 - 9) ヴェーバーの論敵はこのマルクス・ロブジーン (Marx Lobsien) という人物であるが, 詳細なプロフ

ールは不明である。ただヴェーバーの発言から推測するに、彼は主に実験教育学者ミュンスターベルク (Hugo Münsterberg, 1863-1916) に依拠していたと思われる。なお木内によればこのミュンスターベルクは、「モイマンと並んでヴントの弟子中で注目される人物」であり、その著『心理技術学』は「実験に基づく教育学研究のあり方を具体的かつ先鋭的な形で示した一つの事例」と特徴づけられるという(木内, 58-59頁)。

- 10) ヘルバルト (Herbart) とツィラー (Ziller) に言及するときの文脈は次の通り。「心理学は教育家を準備することしかできない。これは古くからの真理である。だがマルクス・ロプジーンの価値観では年功序列があまり価値を認められていないようだから、私としてはヘルバルトとツィラーの名言を指摘したい。」(1905, S.231)
- 11) ルドルフ・レーマン (Rudolf Lehmann) は同時代のドイツにおいて活躍していた教育学者であり、1901年著作『教育と教育者 (Erziehung und Erzieher)』が有名。そのレーマンの言葉として『引用符』つきで援用しているのは次の通り (*ただし出典は明らかにされていない)。①「ルドルフ・レーマンに従えば、『教育の側が心理学から学べることに』、心理学こそ『教育から多くのことを学ぶ必要がある』のだ。」(1905, S.231) : ②「『人間から人間へのあらゆる作用 (aller Wirkung von Mensch zu Mensch) に根ざしているのは』——ルドルフ・レーマン (Rud. Lehmann) が的確に述べているように——『何か直接的なもの、非合理的なもの、つまり抽象的に一般化することもできず、学問的な測鉛を用いて把握することもできないような何かである』。だがこの作用のうちこそ、あらゆる教育的な活動の本質が存しているのだ。」(1905, S.232)
- 12) ヴェーバーにおいてこの両者——「教師の地位向上」と「学としての教育学」——は内的連関性を持っている。この両者を繋ぐ場こそ教員養成施設であった。例えば1910年論文「キャッチフレーズ教育学」において彼は次のように述べている。——「学問的な不確実性は、われわれの準備教育の後遺症である。教員養成施設の卒業生に、徹底的に考え抜かれた深遠なる生命観や職業観が欠けている。ではこれらはいったいどこに由来しているのか？ドイツの教員養成施設は自らの学生に、紛らわしい多種多様な内容を、雑然と積み上げられた基礎知識を、相当数の科目において初期段階から注ぎかけている。だが、哲学的に全体を基礎づけることは疎かにされる、というか疎かにされざるを得ず、人々は言語道断な試験規定や規則で満足しようとしている。」(1910, S.274-275)——すなわち、一般的な学問的知識を重視する傾向にある既存の教員養成システムを改め「学としての教育学」を基盤に据えた教員養成を実現できれば、教職の専門性が養成され、教師の地位も向上すると考えたのである。実際ヴェーバーは同時期の1907年論文「犯罪者、凡人、教育家」(Weber, E.: Verbrecher, Dutzendmensch und Pädagog. In: Die Deutsche Schule. Vol.11, 1907, S.401-415.) のなかで、「学としての教育学」を軸にした教員養成制度の必要性を訴えている。
- 13) 例えば1904年著作『一般国民学校をめぐる闘争に寄せて』(Weber, E.: Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. Langensalza 1904.) においてヴェーバーは次のように述べている。「ダーウィンの進化論 (Descendenztheorie) が図式的に人間の生に適用されれば、生き生きとした生活に何の妥当性も要求できないような血の通わない定式となるだろう。われわれは断じてニーチェの超人 (Nietzscheschen Übermenschen) を育成することはできないのだ。」(1904, S.6) ——またニーチェを論じた1907年著作においては以下のような見解が示される。「たしかに初期の天才崇拜は、超人育成についての理論の展開のための前段階であったかも知れない。しかし若きニーチェにとってはさしあたりただ天才の教育学的な創造があっただけで、生物学的な育成は存在しない。私の判断によれば、このような事情のうちに後期のそれを前にしたときの若きニーチェの思想のより高度の教育学的価値が存しているのである。進化論 (Entwicklungslehre) の法則に従って何千年か後によりやく到達できるようなものが、果たしてわれわ

れにとってひとつの教育目標であってよいのだろうか? 精神生活の領域である限り, 教育学 (Pädagogik) は『時代的 (zeitgemäß)』でなければならないのである。」(1907, S.157) ——このように, 生物学的な概念としての「超人」は, 教育学者ヴェーバーにとって受容の対象とはならなかったのである。

- 14) ヴェーバーの「限定的受容」は, ニーチェ思想に対する「慎重な態度」——ニーチェ思想との距離の確保, 冷静かつ客観的な判断——と言い換えることも可能である。それは, ニーチェの名前をタイトルに冠した1907年著作を除いてニーチェへの言及頻度が少ないという点, またニーチェ思想に対して批判的な姿勢を示している点などからも窺える。例えば本稿で取り扱った諸論文のうちニーチェに言及しているのは1箇所のみ。すなわち1910年論文「キャッチフレーズ教育学」において——「生のために, ただし実際の生のために, われわれは生徒たちを教育しよう。目指すべきは、『身体と心が直角に交わった』——ニーチェならこう名付けるであろう——完全な人間であって, 関心が狭く一面的な能力しか備えていないような曲がって奇形化した教育の風刺画ではない。」(1910, S.276)——とニーチェに触れているだけである。また「注」のなかで取り上げた1907年論文「犯罪者, 凡人, 教育家」には, ニーチェの論理的矛盾を指摘する次のような見解が示されている。——「ニーチェの群衆嫌い (Nietzsches Haß gegen die Herde), すなわち彼が民衆学校教師を棄却しているのは (seine Verwerfung des Volksschullehrers), ある意味でニーチェ自身の天才崇拝と論理的に首尾一貫していなかったのである」(1907, S.414)。
- 15) ヴェーバーが構想していた自律的な学問としての「教育学」が具体的にどのようなものだったかについては, 例えば1907年論文「犯罪者, 凡人, 教育家」における次のような見解からある程度イメージすることができる。——「教育学という学問は存在するか (Gibt es eine Wissenschaft der Pädagogik)? それは疑いのないことだ。これを否認するとしたら, 教育学的な学問 (die pädagogische Wissenschaft) がその他の学問領野から孤立した学問であると見なされてはならないこと, また教育活動や授業についての特定の学問専門分野と密接な関係にあるということを忘れているのだ。学問的な教育学 (Wissenschaftliche Pädagogik) は本来的には, 倫理学, 心理学, 美学の研究成果を踏まえ, 教育学的な諸努力を偉大な哲学的体系, とりわけ文化哲学者の問題や理念と比較することによって, 教育学的な活動を詳細に解明すること以外の何ものでもない。この領域にこそ, あらゆる深奥なる教育学理論の源泉があるのだ。」(1907, S.405) ——すなわちヴェーバーは, 教育学の自律性を脅かすような実験心理学, あるいは心理学に從属する教育学のあり方を批判したのであって, 心理学それ自体の意義を全否定しているわけではない。1905年論文「もう一度『実験教育学』」においてヘルバルトやツィラーを援用していることを考えると, ヴェーバーは——最新の「実験心理学」は否定しつつも——伝統的な「表象心理学」には信頼を寄せていたと考えることも可能である。

参考文献

○E・ヴェーバーの著作および論文

- Weber, E.: Nochmals „Experimentier-Pädagogik“. In: Der Säemann. (Monatschrift für pädagogische Reform) Vol.1. 1905, S.228-232.
- Weber, E.: Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung. Leipzig 1907.
- Weber, E.: Die Lehrerpersönlichkeit. In: Der Säemann. Vol.5. 1909, S.269-277.
- Weber, E.: Schlagwörterpädagogik. In: Die Deutsche Schule.vol.14, 1910, S.273-276.

○その他の参考文献

- Dolch, J.: Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1930. München (1933), Darmstadt 1968.
- 大津親人「美学と教育学——E・ヴェーバーにおける教育学の美的理論——」『福岡学芸大学紀要(第四部：教職編)』1962年, 1-11頁。
- ヴェーバー／大津親人訳「教師の価値創造と人格価値(『教育学の基礎科学としての美学』の一部訳)」『福岡学芸大学紀要(第四部：教職編)』1963年, 1-17頁。
- Renner, K.: Ernst Weber und die reformpädagogische Diskussion in Bayern. Klinkhardt 1979.
- シェフラー／村井実監訳『教育のことば』東洋館出版社, 1981年。
- 小笠原道雄「新教育運動の学問的基礎——ドイツ」長尾十三二編『新教育運動の理論』明治図書, 1988年, 46-64頁。
- 木内陽一「実験教育学の終焉——新教育運動における教育理解と科学理論的基礎づけのずれ——」『教育哲学研究』第61号, 1990年, 50-63頁。
- 荒巻敦「Ernst Weberにおける教育方法の芸術性」『広島大学教育学部紀要』第一部, 第44号, 1995年, 99-106頁。
- 荒巻敦「授業における指導の芸術性——E・ヴェーバーの教育芸術論を手がかりに——」『教育方法学研究』第22巻, 1997年, 31-39頁。
- 荒巻敦「芸術科としての教師——E・ヴェーバーの教師論を手がかりに——」『広島大学教育学部紀要』第一部, 第48号, 1999年, 71-78頁。
- 小林万里子「ハンブルク学校改革運動における『子どもから』の教育学——民衆学校教師の存在基盤としての意味内容——」『教育哲学研究』第79号, 1999年, 59-74頁。
- 宇佐美寛「『問題解決』というスローガン(教師のための記号論的発想11)」『現代教育科学』第45巻, 2002年, 明治図書, 100-104頁。