

翻訳：J. F. ヘルバルト「最も古い原稿」（1）

田口 淳

Übersetzung : J. F. Herbart, „Die ältesten Hefte“（1）

Jun TAGUCHI

Abstract

This contribution contains the Japanese translation of “Die ältesten Hefte” by Johann Friedrich Herbart(1776–1841). This manuscript is considered as a draft for the lecture on pedagogy, and as the oldest systematic expression of his pedagogy. However, little notice of this text was taken till now. This text should be regarded as a valuable material for studies on Herbart’s pedagogy because his superior view on education, which attaches great importance to sense of balance “the golden mean”, pervades this text from beginning to end, and a process of development from “Die ästhetische Darstellung der Welt” to “Allgemeine Pädagogik” can be read into this text.

Keywords : ヘルバルト(Johann Friedrich Herbart), 世界の美的表現 (Die ästhetische Darstellung der Welt), 教育的教授 (Erziehender Unterricht), 興味の段階(Stufen des Interesses), 興味の多面性(Vielseitigkeit des Interesses)

【解題】

1. 典拠

本稿で依拠したテキストは、次の全集に収録されているものを使用した。

Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, hg. v. O. Willmann u. Th. Fritzsche, 3Bde., Osterwieck/Harz 1913-1919

以下、この全集については、略号(W)を用いることとする。

2. 「最も古い原稿」の執筆年について

この「最も古い原稿」は、「プロイセンのケーニヒスベルク王立大学図書館にあるヘルバルト自筆の遺稿の中で、『教育学』という表題をもつ34枚からなる原稿」で、その内容は、「ヘルバルトの教育学についての最も古い体系的表現であり、そこにはこの分野の講義のための草稿が書かれている」¹⁾とされている。しかし、残念ながらこの「最も古い原稿」には、明確な執筆年が記載されていない。ここでは、以下の四つの観点からそれを推測していきたい。

まず、年代を推測するにあたって参考になるのが、ヘルバルトの教育学構想に影響を与えたとされるニーマイ

ヤー(A. H. Niemeyer, 1754 - 1828)との関係である。この「最も古い原稿」にも、1箇所だけではあるが、ニーマイヤーの名前が出てくる²⁾。ヘルバルトがニーマイヤーから影響を受けたことについては、ヘルバルト自身が『最初の教育学講義』(1802)において述べており³⁾、このことは、ガイスラーや金子茂も指摘しているところである⁴⁾。また、シュライニッツが両者の最初の出会いは1800年2月末であると述べている⁵⁾ことから、この「最も古い原稿」が書かれた時期は、1800年2月以降の可能性がまず考えられる。

二点目に、この「最も古い原稿」は、先ほども紹介したが、「ヘルバルトの教育学についての最も古い体系的表現であり、そこにはこの分野の講義のための草稿が書かれている。」⁶⁾と、本原稿が収められている全集の編者(O. WillmannもしくはTh. Fritzsche:以下、「全集編者」と表記する。)は指摘している。すなわち、この原稿は教育学講義のための草稿として書かれたものであり、そのことは、本文中に出てくる、明らかに「聴講生」を指していると思われる【Sie】・【Ihre】・【Ihnen】という言葉からも窺える⁷⁾。したがって、この原稿は、1802年の冬学期にヘルバルトがゲッティンゲン大学で最初に行った教育学講義を担当するに際して書かれた草稿ではないだろう

か。だが、アスムスは、最初の教育学講義に使われた原稿は、『教育学口述筆記』であるとしている⁸⁾。この『教育学口述筆記』について、全集編者は次のように述べている。『教育学口述筆記』は、一部は要点だけで終わっており、一部は教育学講義のための拡充・補足で終わっている。残念ながら完全な状態ではないが、この原稿は重要である。⁹⁾確かに全集編者が指摘しているように、『教育学口述筆記』は章立てが明確で、要点が上手くまとめられているのに対して、この原稿は、話の流れが急に変わってしまう箇所が見られたり¹⁰⁾、のちに一部削除されたり書き直されているところもあり¹¹⁾、まさに思索を重ねながら手を加えている跡が窺われる。このことから、「最も古い原稿」は、最初の教育学講義の際に使用された『教育学口述筆記』のさらに下地となる草稿として書かれたのではないかと推測される。つまり、この「最も古い原稿」をもとに、改めて講義用に構成を練り直してまとめたものが『教育学口述筆記』ではなかったのか。そうであるならば、本原稿は、『教育学口述筆記』が書かれたとされる1802年の冬学期以前の可能性が考えられる。

三点目として、全集編者は、さらに次のように述べている。「この原稿は、『世界の美的表現』とともに最高に歓迎すべき対をなすものであり、実際に『世界の美的表現』のための詳細な根拠が書かれており、より実践的な基礎を成している。そのため、我われはヘルバルトの最も古い教育学についての明確なイメージを（この原稿から）得ることになる。」¹²⁾この記述からすると、本原稿は、1804年の「教育の中心任務としての世界の美的表現について」（以下、『美的表現』とする。）を受けて、その根拠をより実践的な立場から論じようとしているとも考えられ、それ以降に書かれたものとして受け取ることもできる。しかし、これまでも指摘されているように、『美的表現』が書かれたのは1804年ではなくて、実際には1802年の初めには完成していたことが推測されており¹³⁾、したがって、「最も古い原稿」の作成は、1802年初頭以降の可能性も出てくる。

四点目として、この「最も古い原稿」で使われている用語に注目したい。『一般教育学』（1806年）で使用されるようになった「教育的教授(Erziehender Unterricht)」, 「興味の段階 (Stufen des Interesse)」(ただし、本原稿では興味の段階を“Leichtigkeit, Lust, entschiedene Forderung”の3段階としている。), 「興味の多面性 (Vielseitigkeit des Interesse)」という言葉が、本文中に見られる¹⁴⁾。また、「教育の理想は、世界の美的表現(die ästhetische Darstellung der Welt)であるべきだ。」¹⁵⁾という本文中に出てくる表現を含めて考えた場合、1804年（もしくは1802年初頭）の『美的表現』から1806年の

『一般教育学』に向けての思想的発展の過渡期に、本原稿が書かれたと受け取ることもできる。

以上のことを総合的に考えた場合、次の推測が成り立つ。つまり、1800年2月末にニーマイヤーと出会い、シュタイガー一家での教育実践を踏まえながら教育学の構想を考え始め、1802年初頭に『美的表現』を完成。その直後から、彼は、その理論的根拠をより実践的立場から論じることを目的としつつ、同時にのちに著される最初の体系的教育学の書『一般教育学』の構想を念頭に置きながら、ゲッチンゲン大学での最初の教育学講義に向けての草稿を練り始めた。それが「最も古い原稿」である。その後、すぐにその草稿を元に講義用の『教育学口述筆記』を纏め上げたのではないかと推測される。この推測を正しいとするならば、本原稿中に「世界の美的表現」という言葉と、「教育的教授」、「興味の段階」、そして「興味の多面性」という語句が、混在して使われている理由が理解できる。つまり、ヘルバルトは、『美的表現』を書き上げた直後には、すでに1806年の『一般教育学』の構想が始まっており、まさに『美的表現』から『一般教育学』へと至る思想的発展の過渡期に、本原稿が書かれたのではないかと推測される。

結論として、現段階では、「最も古い原稿」は1802年初頭から同年の冬学期での最初の教育学講義までの間に書かれた可能性が高いのではないかと推測される。しかし、これは、あくまでも『美的表現』が1802年の初めにはすでに完成されていたことを前提とした考えである。現時点では、1804年執筆の可能性もまだ十分に残されており、したがって、本原稿は1804年から1806年の間に当時の講義のために書かれた草稿であったという可能性も捨てきれない。本原稿の執筆年を確定するためには、今後さらに、ヘルバルトの初期の諸論文を精査し、そこで使われている教育学的概念・用語を分析しながら検討される必要があるだろう。

3. 「最も古い原稿」の目次

ここで、全体のアウトラインを把握するために、「最も古い原稿」の目次を示しておく。ただし、各章・節の表記は、訳者が内容を踏まえて簡潔に表現し直したものであり、原文とは多少表現が異なっているところもある。

教 育 学

〔前半〕

目 的

- ・生きために必要な習得の器用さ
- ・人間と共に生きるための訓練
- ・真の幸福

- ・道徳性
- ・諸能力の調和的形成 — 多面性 —
 1. ネガティブな方法
 2. ポジティブな方法
 - a) 形式
 - α) 命令と強制 — 懲罰 —
 - β) 説得, 対話, ソフトな接触 — 報酬
 - b) 具体的方法 — 教授と交際 —
 1. 事前準備を行う教授の特性
 - a) 事前準備の可能性についての探究
 - b) 探究結果のより正確な列挙
 - α) 教授による世界の要素的把握
 - β) 要素結合パターンでの教授
 2. 教授が求める態度の一般的表現
 - a) ネガティブな側面
 - α) 身体的健康の保持
 - β) 表象様式の習慣化の回避
 - γ) 哲学の危険性
 - b) ポジティブな側面
 - α) 形式
道徳性
市民的感觉
全体的調和
理想と現実
教授
教材用の詩選集の例
興味の段階：気軽さ、欲求、要求
 - β) 教授の内容

〔後半〕

- A. 道徳的な事前準備を行う教授は何をすべきか？
1. 品性とは何か？
 - a) 一般に品性とは何を意味するのか？
 - b) 道徳的品性とは何か？
 2. 品性を陶冶するものは何か？
 - a) 品性全般についての一般的発言から導かれる結論
 - α) 世界の表現
 - β) 品性の原理
 - γ) 教授の広がり
 - σ) 趣味判断の各段階
 - ε) 自己調停
 - ζ) 訓育
 - η) 勇気
 - b) 特に道徳的品性の要求から導かれる結論
 - α) 社会的関係への関与
 - β) 道徳的理念による世界の表現
 - γ) 人間意志の美的関係に対する敏感な感受性

- δ) 広い視野からの美的関係の表現
 - c) 事前準備を行う教授の本性から導かれる結論
 - α) 主な指示
 - a a) 要素を必要とする道徳的な事前準備
 - b b) 格率
 - c c) 格率とその客観・主観についての熟考
 - β) 個々の活動のより正確な列挙
 - a a) 内容
 - b b) 結合の形式
- B. 品性陶冶の方法についての一般的表現
- I. ネガティブな使用と障害の除去
1. 主に品性に配慮して
 - a) 本性が持つエネルギー
 - b) 心情を魅了する欲望への対応
 - α) 想像力をかき立てることのない事物の場合
 - β) 想像力に喜びや刺激を与える事物の場合
 - c) 移り気と品性陶冶
 - d) 精神的努力による粗野性と浅薄な言動の矯正
 2. 人間関係の道徳的な基本的解釈に配慮して
 - a) 人間関係の道徳的解釈の正確な把握
 - α) 秩序と規律の恵み
 - β) 法律と慣習への従順
 - b) 世界や人間への誤解が生じた場合
 - c) 道徳的感受性に基づいた行動
 3. 格率の陶冶に配慮して
 4. 自己観察 (反省的思考) に配慮して
- II. 肯定的使用
1. 形式にしたがって
 - a) 総合的歩み
 - α) 道徳的感受性の気軽さ
 - β) 道徳的前進への欲求
 - a a) 表現に関して
 - b b) 自分自身の生活に関して
 - γ) 発展への要求
 - b) 分析的歩み
 1. 興味の多面性とは何か。
 - a) そもそも多面性とは？
 - b) (削除) 興味の多面性

なお、「最も古い原稿」を〔前半〕と〔後半〕の2つに分け、本稿ではその前半部分のみを訳出した。後半部分については、次回掲載することにした。

(付記)

このたびの訳出に際して、多大なご援助をいただいた

H. ローレンツ先生、牛田伸一氏に心から感謝の意を表したい。

(凡例)

訳文中のカッコ内で、イタリック体になっているところは訳者によるものであり、それ以外のカッコ内の語句は、原文を訳したものである。

最も古い原稿

教育学

目的：(目的を持たないことは、——子どもがとても気に入ることを子どもに対して行おうとすることであり、子どもたちが子どもたちとして留め置かれることになる遊びを子どもたちと一緒にすることである。——そしてまた、子どもたちをその年齢よりも早く成長させようと彼らを飾り立てることである。)

物事を巧みに習得する器用さ。——これは必要不可欠なものである。——しかし、人間を(真の人間へと)訓練しようとする教育学は、人間が自分自身の欲求を満足させるために家畜と化してしまうほど、その人の品位を落としめてはならない。

人間とともに生きるための訓練。それは、場所と時代と状況の違いに応じた習慣を身につけさせることであり、教育を受けた人間がよく期待されるようなありふれた知識を教授することである。——教育学はすべてのこうした知識に対して、自らの教え子を無知な状態のままで放置しようとはしない。しかし、だからといって、教え子がそうした知識に溺れて自らを見失うことを絶対に許してはいけない。(教育がもたらす)そうした習慣が世代を超えて伝えられる盲目的な習慣とならないように配慮することが、教育学独自の活動としてふさわしいと考えられる。教育学は、人間が自由な目で世界を見ることを願っている。そして、他人がしていることではなく、むしろ良い行為でありしかも必要な行為を、あるいは他人がしないからこそますます必要とされる行為を、人間がその世界の中で実践することを、教育学は願っている。

真の幸福。——教育学は、そうした偉大な言葉を全く重んじないわけではない。ただし教育学は、モラルと同様に、その言葉があいまいな意味を持っていることを危惧しなければならない。(真の幸福を探究するためのルールは、例えばそのルールが実際に喜びを与えるほど各人

の熱心な試みが広く受け入れられることの中にあると言われるならば、そうしたルールは適切なものであろう。もしも、そのルールは生命の支配者(神)であると主張するだけではなく、直接的な喜びのために努力したり、努力しようとする副業的活動へと人間を導くことで満足するだけであるならば、——その場合、そのルールはよりいっそう有用なものとなり、より良いものとなるだろう。なぜなら、そのルールは独自のモラルに対して手本を示しているからである。したがって、モラルが規則として教え子に伝えられうるであろう。)教え子の幸福は、教育的努力の最高の目的ではないかもしれない。教育者は、自分が接する青年たちの中に、将来の大人の姿を、そしてさらに大人がもつべき将来の義務を打ち立てる。この大人が世界に対して義務を負うであろうことを、そしてそれが多ければ多いほど、その人は教育されたことになるということを、教育者は知っている。教育者の接する少年が、——その少年が多くのことを実行する能力がある場合に——将来的に義務とさらに密接に結びつくべきかどうか、あるいは、(多くのことを実行する)能力がないために善に奉仕する喜びと密接に結びつくべきかどうかということについて、教育者は、自らの心の中で見ているのである。どんな選択が相応しいのかということについて、人は疑うことができるのであろうか?——しかしながら、善がまさしく教え子自身の本性であり、彼の唯一の心情であり、彼の真のそして偽らざる品性となることを、教育者が望むときには、義務を完全に果たすこと自体が幸せであると感じる能力を教え子が持つようになることは、もちろん確かに教育者の目的であろう。

道徳性。私は、この目的が、本来、実際に最高のそして最終的な目的として呼ばれるべきであると考えている。なぜなら、「子どもたちを道徳性へと教育する」という表現が一般的な生活の中でどのように受け取られているかという意味において、その目的は、実際には最高の地位を確保することができていないからである。禁じられたことは一切何もしないが、何かの折に善に対して何らかの若干の好意を示したり、——職業上の義務をまじめに果たし、公益的な施設を援助したりするようなことは、世界にとって最善のことや最も必要なことを実行するために、彼の生活が善に捧げられるとき、そしてひたすらそれだけを目指すときには、そのように道徳性が最高の地位を確保することにはならない。後者に関しては、私は最後に述べることにし、ここでは前者についてだけ触れておこう。つまり、形式的な道徳性と呼ばれうるものについて述べることにする。その形式的な道徳性は、将来

いつかは行方内容、またいつかは試みる内容を、善の理念に合致するように行為するための意志の中で生じる。したがって、*（形式的な道徳性とは、）義務に逆らうものではないが、直接善のために行為するものでもない。*人間を行為へと導こうという意図がそこに存在しており、常にその人の必要性や利益、またその人の願いや傾向性を通して語られるようなものである。

〔余白に記された内容〕 形式的な道徳性とは、本来単なる**礼儀正さ**であり、自分自身の外に**見出される**諸関係に対する**尊敬**である。そして、それらの関係とは、内的な一般意志によって自己立法的に作りあげられることなく見出される関係であり、したがって、自分自身の利益を考慮することなく見出される関係である。

教育者は、かかる道徳性を、教え子を教育しなければならないときに掲げる目標として見なすことで満足するかもしれない。教育者が教育しなければならないときはいつも、そうなるかもしれない。そして、教え子の完全に明確な決意が、あるいは教え子に代わって選択し決定する教育者たちが抱える教え子の決意が、教え子に制限を加えるときはいつも、そのように教育目標として道徳性を掲げることで満足してしまうに違いない。第2に、能力が乏しいために、あるいはまたとても激しい性格のゆえに、より高度な努力が何も生み出さないか、もしくは完全に間違ったことや適切ではないことを生み出してしまうことを恐れるときはいつも、教育者は教育目標として道徳性を掲げることで十分だと思ってしまうに違いない。

子どもたちをきわめて道徳的になるように教育しようとする者は、彼らをたびたび宗教的禁欲的な理念で、習慣的に感覚を麻痺させてしまうことになる。そのため、自然に対する感受性、すなわち個々の事物をそのあるがままの姿として自分のやり方で容易に認識し知覚することが失われていくことになる。道徳性に**直接**関連するものはすべて、一般的にはとても危険である。なぜなら、そうした*（宗教的禁欲的な理念によって習慣的に感覚を麻痺させてしまう）*行為によって、道徳性とは縁遠い事物の諸関係に対して、盲目状態になってしまうからである。そして、道徳性についての理解を失ってしまうかもしれない。〔第2巻、137 ページ注〕

諸能力の調和的教育 ― 私たちはこれまで狭い範囲に限定されていたのならば、私たちの目が見えなくなってしまうことに対して、現実認めなければならないのはか彼方へとここで私たちは押し出されることになる。それほど多くの力を人間はもってはいないのだ！人はそれらのすべての力を認識していると誰が言いうるのか？

ここでは調和的とは何を意味するのか？いったい何が**不調和的な教育**となるのだろうか？確かに、もし空想、思索、あるいは表面的な熱心さ、宗教的狂信、または生活の喜びへの傾向が、人間の中で優位を占めるならば、その人は、事物の本性やそのときの状況に従うことなく、自らの趣味に専念することになる。そのような人たちは、何のために行為すべきなのかということを決して理解することなく、自分たちのメガネを通してあらゆるものを見ることになる。― そして、もし私たちが〔調和的であることが何を意味するのか〕を知っているならば、私たちは、一人の人間をさらに戦士や芸術家、学者や政治家へと教育しようとするのを、どのように勇気をもって取り組めばよいのであろうか？もし仮に、こうした陶冶の調和を考慮することができるのならば、教育活動は、多くの状況においては平凡な人間を、またある状況においては偉大な優れた人間を生み出す必要があるのか？〔もしすべての才能が相互に促進され、その他の才能に対して法則を無理やり押し付けることが一切ないならば、教育活動は調和的となる。そのとき、人間は自由になる。そして、完全に自らの**表向きの法則にとらわれない気持ち**に従うことになる。〕〔編者注1〕 16)

しかし、それにも拘らず、かかる素晴らしい理想は存在する！個々人にとってだけではなく、社会にとっての理想も存在する。そのような社会に、社会を構成しなければならない個々人を提供することは、教育学の仕事であるべきだ。しかも、教育学がこのことを遂行することは、今日の様々で多様な考えが存在することを考慮に入れるならば、個々人の間に多くの**共通点**を生み出すことになるであろう。すなわち、一人ひとりの興味を刺激し、互いの**共通理解**を求める感受性に配慮することである。したがって、個々人には多くのものが欠けているだろう。なぜなら、彼は自分自身の力では、自らの興味のはるかに僅かな部分しか満たすことができないからである。しかし、**こうした貧しさ、こうした自立の欠如は、（笑は）素晴らしいものである。**なぜなら、人間は社会的な存在であるべきだからである¹⁷⁾。

いずれにしろ、人間が**直接**感じる**そうした興味**というのは、その人の生活の源泉である。この源泉をかなり広く開放して、相当豊かにしかも障害がないようにほとぼり出るようにすることが、教育者の最も重要な技術である。その生活の源泉を間違えて受け取り、感受性を少なくしてしまう人においては、（とても容易に数年後にもしくは孤独な人生の中で現れてくるものではあるが）生

編者注1） この括弧で括られた部分は、このテキストの中に加筆されたものである。

活における対人関係や仕事にまったく嫌気がさすような人は、あらゆる富やすべての才能や賢さ、そして学問が全く何の助けにもならないような不幸な人である。しかし、このことは、なおもより詳しい規定が必要ではある。

そのより詳細な説明の前に、**諸能力と興味**の相違についてのより明確な証明をしておこう。

もしも、いわゆる精神的な諸能力を精神の手足と見なし、まさに身体的な手足のように練習や習慣づけによってその精神的な諸能力を強めようとするならば、その考えは全く逆である。多くの暗記を通して記憶力を強め、そして多くの授業を通して理解力を強め、さらに様々な美德の訓練を通して道徳的な力を強めることが考えられる。素晴らしい存在を目指したすべてのこうした諸能力、古代オリンポスの詩人たちと同様に、哲学者たちが人間の心の中に作りあげたすべてのそうした諸能力を説明するときはいつも、こうした強化や習慣づけの効果がいかに明らかに少ないかということは、深く考えなくても、経験がすでに示しているところである。[第1巻, 266 ページ注]

人間は、何らかの事物を記憶しているのであり、概念やその他のものを記憶しているとは見られない。趣味の事柄においても、別のものを通してあるものを手に入れたり、あるいはむしろ趣味を強化することによってすべてのものを手に入れたりすることができるなどということ期待していたけれども、(実際には)趣味はある種の方角性をもっていると見なされている。

君たちが暗唱しようとするならば、朗読することになるだろう。それはカント的な専門用語等に対する愚かしい悲嘆の声である。

有徳な品性のある側面は、発展すると見られたり、あるいは発展しないと見られたりしている。

このことから、すべての人々にとって、いわゆる諸能力は単に一般的な概念であるという結果が生じてくる。私たちは、それら一般的な諸概念を通じて人間の中で発展するものを、**漠然とした形で**示しているのである。なぜなら、私たちは、その人間の中で発展するものを一人ひとりの中で、鮮明にではないが充分に把握する術を心得ているからである。

[したがって、もし心情力が多様であることを、私たちの研究の立場の基礎とする場合には、まず初めに人間の精神を理性と意志に分けることになるだろう。そこで、理性と意志を訓練するための措置を、2つに分けられた視点で、じっくりと考えていくことになるだろう。このことは、私たちが犯してしまいがちな最も大きな誤りの一つであり、もちろん教育学がいつも犯してしまいがちな全く日常的な誤りなのである¹⁸⁾。

こうした誤りを表現したり、またその失敗の改善について示したりすることは、私がここで取り扱わなければならない最も重要なことである。それゆえに、皆さん注意しながら聞いて頂きたい。

皆さんが何について話しをしているのかがある程度見通せるように、教育者が少年と一緒に一日中何をしているのかについてだけ、よく考えてみてください。教育者は少年に時間を与え、その後で、彼は子どもを自由にさせる。けれども、教育者は近くにいたり、もしくは遠くにいながら少年を監視することになる。そうした時間は教授に属するのである。教授はたいていの場合、理性を対象としている。教師と教え子との大きな衝突が、ここでは、注意を向けたり、世話をしたり、あるいは悪ふざけの行為や自制心を失う行為となって入れ替わり現れてくる。]^{編者注1)}

あらゆる興味の形成は、多面性と呼ばれるものを生み出す。その多面性とは、器用さや知識を必要とするものではないが、感受性、すなわち人間に関する事柄とされるすべてのことについての判断や感情を伴った容易な理解を必要とする。この多面性においては、私たちは、すぐに初めにつきまとう調和的形成の要求については無視しておきたい。

多面的な人[第1巻, 271 ページ]は、性別や地位をもたない。そして時代と密接なつながりをもつものでもない。女性や少女に対して、また子どもたちに対してでさえも、多面的な人は深い共感を覚えることができる。しかし、また男性たちの意見の中でも、多面的な人の声は、尊敬の念をもって聞かれる。こうした人間の様々な階級を、多面的な人は単に認めるだけではなく、むしろそうした階級に興味を持ち、そしてそうした階級とともに、そうした階級に相応しいようにあろうとする。彼は、スパルタやアテネやローマの市民となりうるだろう。そして、彼は中世の騎士として、またルートヴィッヒ 14 世の廷臣として自らの立場を見出す術を心得ているだろう。彼は、**好奇心**への興味、**意味連関**への興味、そして**美的な関係性**への興味を感じ取るのである。彼は自然を愛する。なぜなら、自然は多様であり、法則的であり、合目的だからである。人間的な考えや情熱は、彼にとって、変化にとんだまとまりとして興味を抱かせる。そして、人間的な知識は、彼にとっては決して高度すぎるものではなく、思索に鋭さはなく、決して充分な強さを持ってはいない。さらに、彼は秩序を愛する。そして賢さや美德というものは彼にとっては確かに高貴なものではあるが、しかし悪徳もまた彼にとっては大きなものとなりうる。

^{編者注1)} この括弧で括られた部分は、削除されている。

笑ったり、泣いたり、考えたり、空想したりすることは、すべて彼にとって同時に自然なことである。彼はいかなる学問に対してもその有用性を尋ねることはしない。また、自らの道徳的関係に関するいかなる芸術作品に対しても、その有用性を尋ねることはしない。道徳的関係が消滅したときでさえも、彼は、一つひとつの作品の強く単純な感情に、それでいてただ自分自身に対立しない感情にだけ同情を示すのである。多面性が、すなわち道徳的関係が**存在しない**とされることが、行動の原則へと導かれるならば、寛容が彼にとって最初のそしてすべての人間的義務となるのである。人間的な活動性を拘束するものは、たとえそれが教訓や学校での宗教の授業であったとしても、彼にとっては障害となってしまう。そして、小事にこだわるすべてのやり方に対して、彼は、辛らつな笑いを浮かべて軽蔑しながら責めたてるのである。

彼は、自分の身に起こることすべてをどれほど**新鮮**に感じるのだろうか。**習慣、偏見、嫌悪感、無気力**は、彼には一切かかわりを持つことはない。

彼は、一つひとつの事物をあるがままに見つめ、事前に身につけている概念によっていかなる観察結果も汚されることはない¹⁹⁾。

豊かな多面性以外の目標を、教育学は決しても**よいのであろうか**？[第1巻、151ページ]言い換えれば、次のようになる。人間における人間的な何かを教育不十分なままにしておいてもよいのか？教育学にとって全てのことが神聖である必要はないのか？教育学が何かを切り離そうとするならば、どこで活動を止めればよいのだろうか？また、教育学は、将来成長していく教え子に対して、こうした略奪をどのように弁明するのだろうか？あれこれのほとんど取るに足りない技術や巧みさの中で、なおざりにすることについて、どれだけの苦情を、教育学は耳にしなければならぬのであろうか！

ここにおいて、人は次のように言うだろう。教育学は、**生まれもった素質**に制約されなければならない。この素質の範囲だけでも、容易に決定することができればよいのだが！もし教育学がすすんでこの範囲を狭く考えてしまえば、それは教育学にとってはほとんど名誉とはならない。またそれに加えて、教育学が**絶対的な領域**から何かを知りたいと思ってもよいかどうかは、さらに疑わしいことである。

自分の中に入り込んできた直接的興味の量が、精神的生活の質を規定するということは、すでに言われているし、しかもそれほど頻繁ではないが繰り返し言われているかもしれない。

それに加えて、多面的な人だけが、本来**人情を解する能力**を持つとされる。

ある確かな自由を使って、自らの無意識層から意識の真ん中へと進み出ることを、すべての感情に対して許してきた人だけが、自分自身のことを知ることになる。教育学によってこのことが妨げられた人は、さらに人として、感情を通して危険な形で不意打ちをされる危ない状態にある。[Empfindungen = Gefühle：上記参照：第1巻、237ページ]²⁰⁾

しかも、教育学が耕すことをしない畑では、しばしば偶然が多く雑草の種をまいてしまう。[第1巻、138ページ]²¹⁾

多面的な人は、過度な欲望を抑えるために、最高の資源を持っている。彼は、バランスを保っているのである。私が言ったのであるが、このバランスは一度乱されたとしても、多様で快適な活動を通してそのバランスを再び確立する能力が、彼にはある。したがって、彼は悪習や性的衝動、そして誤謬や狂信に決して没入することはない。彼は、きわめて多くの浮き輪を自分自身に身につけているのである。

多面的な人は、粗野であることに対して最も強く敵対する。多面的な人の中で動物的欲望がかなり多くの場所を占めていると信じようとする人は、多面的な人のことを完全に誤解していることになるだろう。その反対に、**(確実な)多面性**によって、**一単なる多面性**によってはまだ実際には制御できないのではあるが―、これらの動物的欲望は、あらゆる面で制限され、抑え込まれているのである。多面的な人には、あるものから他のものへと移行する大いなる力が必要である。したがってまた、それ相応以上の効果が目に見えて現れているものすべてを引き離し、投げ捨てる力も必要である。だから、多面的な人は悪いものではない。しかし、彼はまた必ずしも**よいもの**でもない。彼には品性が欠けている。多面的な人を形成するには、大人と子どもとの正しい関係、下賤な者と高貴な者との正しい関係について欠けている。彼はひそかな自己矛盾に陥ることになる²²⁾。なぜなら、彼は非難されるべきなのに、自分自身の気持ちを刺激しなければならないからである。首尾一貫していることは、彼においては終わりのない苦痛に違いない。なぜなら、首尾一貫していることは、彼がまさに摘み取ろうとした花を今にも踏み潰すことを、自らの正直なやり方で彼に許そうとしないからである。

先に述べた事情は、いったい何をそしてどの程度のことを要求するのであろうか。死んでいる**否定的な教育**をやめさせることは、今でもなお十分可能である。そうした事情は、一つひとつの興味を活発にすることを求めはするが、興味を支配することを要求するものではない。反対に、その事情は、法則や権利が自分自身のために求

め、そして手に入れるべきすべての名声を侵害することなくそのままにしておく。その事情は、可能な限りの大量の精神的**素材**を要求する。そして、(その**素材**を)加工すること、つまり**形を与える**ことは、より高度な規則に依存することになる。そうしたかなりの数の興味との戦いに、道徳は入っていくのである。しかし一方で、道徳は、その他のかなりの数の興味に支えられており、一そしてこれが最も重要なことであるが一、先の多面性において初めて、徳が意識的に、選択と決断をしながら、道徳的自由を基礎づけることができる基盤を見出すだろう。すなわち、これが実質的な道徳性である。

しかし、より高度な規則にしたがって精神的素材を加工したり、形を与えたりすることは、もちろん、エネルギーを使い、勤勉さでもって、慎重さをもって、完全に終了されなければならない。そして、最後には、多面性が、強く統一された品性[第1巻, 140 ページ]へと変貌を遂げることになる。多面性は、教育が行われる間はずっと、若者の権利である。しかし、そうではあっても、その(多面性への)傾向は最も幼い頃から作られるべきである。それによって、成熟した大人において、道徳的なものがそこへと溢れ出てくる、信頼すべきすべての興味やすべての努力が増大しなければならない。とても大きな問題の解決の進行について私が言わなければならないことに前もって皆さんに十分注意してもらうために、興味や努力のより強い状態とは何かについては、私はおそらく表現することができない。

それに関して、品性の統一は、まちがいに先ほど(教育の目的として)求められたすべての諸能力の**調和**である。諸能力の調和こそ最高のものであるから、もしも品性の統一が調和以外の何かであるならば、それはさらにより良いものとなるであろう。人間は、自分自身のある種のそして分割できない**意志**、純粹で理性的な**意志**を通してしか、完全にはなりえない。[挿入：より多くの、本来持っている多様な興味の調和は、オペラにおける言葉と音楽との一致²³⁾にまで、おそらく最大限高められる。多様な諸要求が互いに両立しないように決められ、そしてそれらはいつも多様なまま残っているのである。]²⁴⁾

したがって、私たちは、教育学の目的を考察する際に、最も肝心な点に至るまでと考える。必要とされる方法を皆さんが知っていたらいいだろうから、ここでただ考え込んでしまうのではなく方法を見つけ出すために、私はここにそれほど長く留まるつもりはない。

このあと私は、ここに再び立ち戻ってこなければならぬだろう。いやそれどころか、私自身がここで自分の考えに間借りをしなければならないだろう。

方法とは、すべてのものがその経過の中でたどる弱さ

との対立、あるいはただ**命令**だけですべてのものを魔法によって取り出そうとする性急さとの対立、あるいは現実には方向付けのできない理想に夢想することとの対立である。**計画**にしたがいが、**自然**にしたがいながら行われる次第に進歩する活動の立場へと、完全に降りてくることである。

1. ネガティブな方法

監視、禁止、そして控え目な強制。威嚇による制止。[制止された活動の代わりに、いつも新たな活動へと進み出する場合にだけ、**阻止することに対して反抗することは好ましいこと**である。人は、無知で無能で怠惰な悪習へと、自分自身の身を置くべきではない。そうでないと、同時に徳は忘れ去られてしまうことになる。]

昔の教育学は、強制が伴う方法だけを用いて、その間違った行為を非常に強く表していた。**現代**の教育学は、監視していることを知らせるという方法だけを用いて、その(効果の)弱さを非常に強く示している。大きな困惑を感じることだけが、とても**有害で、不十分で、そして高価な方法**に委ねようとする動機となるかもしれない²⁵⁾。

2. ポジティブな方法

私たちは、[教育の]技術に関して大きな要求を行ってきた。そして、教育技術がよって立つと考えられた2つの主要な部分を破棄してきた。そこで、まさにすべてのものがそれによって生じるに違いない好ましい力が、あまりにも少なすぎるほどにしか現れないように、私たちは、すべての力を傾注することを、自分自身で二重に強いてきてしまったのである。

だが、皆さんは、あまりにも危惧しなさすぎる！多面性は、まさに私たちが驚いてしまうほど重要な課題であった。しかし、皆さんは、以前に挙げた理由を覚えているでしょう。多面的な人が最も力に富んでいるということが、私たちの主な理由ではなかったのか？したがって、目的そのものも、ここでは方法を含んでいる。目的と方法は、合流して一つの流れとなる。次のことは、明確である。多面的ではない人のためにただ一つのことだけに興味を抱かせるのではなく、むしろより一層多くの事柄に直接興味を抱かせることは、まさに多面的な人の個性である。さらに、ある場所においてだけではなく、いたるところで精神的存在の出発点、すなわち活動の原動力を見つけ出すこと。そして、彼の中で、また彼の周りのいたるところで、彼のための生活があふれ出すことも、多面的な人の個性である。確かに、彼の決断は、あるたった**一つの法則**にだけ支配されているように見えるが、彼の努力は、個々の印象によって動かされているのであ

る。

人間的な本性は、多面的に創造されている。慣れてしまうことによって、また興味を磨り減らしてしまう外的闘争や内的闘争によって、その本性は一面的なものとなってしまう。私たちの大いなる活動は、まさにこうしたことを防止することなのである²⁶⁾。

しかし、私は、日常生活における教育の方法について論じていきたいのである。[第1巻, 144 ページ]

a) 形式

α) 命令と強制²⁷⁾

これらの方法は、ときに考えられているほど有害なものではない。それらの方法が**長く**継続して使用されたならば、ネガティブに作用し、多くのことを妨げてしまい、その反対にそれによって生み出されることはより少なくなっていく。しかしながら、短い**衝撃**が適切な場所で行われるならば、それらの方法は、教え子にとって法則と権利を代表するものとなり²⁸⁾、また彼に力を示し、そして軽率さや調子に乗りすぎた悪ふざけの状態から、慎重に行動できるように目覚めさせることになる。粗野であることは、まず初めに、しかも厳しいしつけを必要とする。一つの強い印象を通して、首尾一貫した意志を思い浮かべて、その意志を称え、尊敬し、手本とする中で、しつけが提供されなければならない。経験が、そのための味方となる。一人の強い父親や一人の強い君主は、ただし彼らの厳格さが悪ふざけから遠くに留まっているならば、粗野な若者や粗野な民衆に対しては常によい影響を与えることになる。

さらに、教育者が段階を登りつめなければならないことをはっきりと知ってはいるが、自らの技術の未熟さによって、もしくは事物の本性に横たわっている難しさによって、穏やかな方法で十分であることが妨げられてしまう場合には、命令と強制は常に応急手当の手段となる。しかし、こうした使われ方で強制がずっと**止まり**続け、行われ続けると、そのために強制が自由によって補償されなければならないか²⁹⁾、もしくは教え子が心の中で反抗するのではなく、むしろ同時に自制することが、すでに前提として許されていなければならない。強制のこうしたやり方は、繊細な技術である。(追記：また、強制は教育領域の外においても必要とされうる。すなわち教え子が大人の権利を傷つけるという場合においてである。ここでは、強制はまったく本来の[正当な]場所を占めることになるだろう。)

— 懲罰 —

ここでは、強制される**対象**が常に問題となる。

β) 教師が教え子に対して行う説得や会話、そしてソフトな接触 — 報酬

なお私は、これらの活動を、具体的方法である教師と教え子との交際から区別する。友情に近い状態である愛着をもつという真の相互関係、そしてまた他人に自分の価値を感じてもらったり、コミュニケーションをとったりする礼儀正しい態度の継続的習慣、つまり世間の礼儀作法に近い関係があるが、こうした2つの関係はともに、自分自身のために存在するものであり、また教え子との**ある**関係を通して将来的に大いに知り合いになったり、そうなるように教え子を前もって教育したり訓練したりすることである。

ここで、従順さを養ったり、口を働かせることによって心の必要性を失したりする等を実現するために、教師が感じていない友情、また教師が策略としてだけ示す口先だけの外面について述べておこう。

この策略は、今日の教育学の主要な部分である。教え子が教師から好意や思いやりの心を苦勞して手に入れるまで、教師は待つことをしない。教師は、好意や思いやりの心を使って教え子に先んずるのである。生活上のその他の諸関係の中で、とても頻繁に必要悪として、また目的へと導く唯一の手段として見なされ使われている偽善的な礼儀作法のやり方は、若者を教育する人と純粋な若者との交際の中にも忍び込んできた。ここでおそらく次のように言っても構わないだろう。風刺詩を書かないことは困難である³⁰⁾。しかしながら、私たちは、ここで実際にまったく気づかないうちに足を踏み入れてしまう間違った道を、より精確に限定することがそのあとでできるように、何よりもまず事物の中にある善なるもの・自然本性を外へと分離したい。

教育者が教え子に対して善意志を使って先んずることは、当然であり、よいことであり、正しいことである。教え子が知らないこと、すなわち優れた文化の所産である一般的な人間愛は、教育者にとって、[よいものと]なる。そしてさらに、子どもに対して、自分の活動に向けて活発になるための素晴らしいチャンスを与えるような、**そういう**本質を、教育者は小さな子どもの中に探すのである。あるいは、教師がこうした感情でまったく満たされることがないとすれば、彼は自分が結んだ関係を、その重要性や美しさの中でありありと思い浮かべようとして、自分自身を責め、少なくとも自分自身がもつ原理にしたがった力を傾注しようとするだろう。それによって、彼は、そうした何らかの気持ちを、そしてその気持ちとともにその気持ちが密接に結びついている何らかの調子(トーン)³¹⁾や態度を受け入れるだろう。教育者にとって、彼の理性を使った感情に対するこうした内的作用が

うまくいけばいくほど、受け入れられた調子（トーン）は自然なよい調子へとより一層変化していくだろう。そして、逆戻りする瞬間に、完全に失敗しないために、またその失敗によって傷つかないようにするために、彼は少なくとも表面的な結果を維持しようとするだろう。残念なことに、彼は、そのようにして誠実さの限界を越えて早速前進するのである。残念ながら、彼はここで早くも、弱い側面を露呈してしまうのである。そこでは、目的を達成しようとしたり、教え子の中で小さな世界を支配しようとする功名心や欲求が、まったく容易に教育者を捕まえ、そしてまったく容易にその後一切の逃げ道のない一連の嘘へと彼をさらってしまうことを可能にしてしまうのである。

こうした嘘のもつ有害性は大きい。本当に素敵な教師と教え子との関係をもはや考えることができなくなる。純真であることが感じられ、その後偽装に気づき、そして純真さが身をゆだねてしまった裏切りについて心の中で泣いているのである。純真であることが教師にも許されたとしても、そして純真さが善意を理解することができたとしても、教師が、まさに完璧な教師となり、上司、君主、総統となることは遥かに難しいことであろう。そうなれるように近づくことも、またそれに身を捧げることもできない。そうなるように注意を払うことでさえ、かけがえのない損失をこうむってきたのである。

教師と教え子の間にある年齢と気質によって定められた隔たりを、教師は隠すつもりはない。その場合、少年の理解力への適応と、この適応の中での従順な注意や好意が存在する。しかし、それらは口数の多さよりも正確さを好むだろう。教え子は、自分は教師によって**品性を高め**られていると常に感じている。すでにもはやつらい処遇を必要としない若い人は、まさに自分独自の善意志にいかにも遅れをとってしまうかということは何にもまして感じている。そして、まさにそれゆえに、目標として掲げて努力することのできる自分自身の古典的なモデルを見ようとする切なる必要性をその若い人は感じているのである。このモデルが消滅してしまうならば、彼は本当の自分を永遠に失ってしまうことになる。それと同時に、自分の希望も自分の信頼も消えてしまう。さらに、自分独自の決意がもはや幻のように現れてくることになるか、もしくは、教師を脇へ押しつけてしまい、自分独自の理念に倣い、自分自身が総統にならなければならないということに、非常に強く気づいてしまうことになる。この時期は、私たちのうちのかかなりの数の人が十分思い出すことができる時期であり、間違いや調子に乗った悪ふざけをする多くの危険性を伴った時期なのである。

さらに報酬についても少し語っておきましょうか？報

酬は、比較的すぐに忘れてしまうようなめったに使われない手段、ほとんど役に立たない手段である。重要ではない事柄において、この報酬という手段が用いられるかもしれない。ただ、重要であっても、美味しい食べ物のような満足感を刺激するような事柄には適用されないだろう。さらにまた、人が満足感を重視することによって、またその喜びが増すことによって、満足感はかなり増大することになる。

b) 具体的方法[第1巻, 144 ページ]

教授と交際³²⁾。指導と生活。教育のこうした部分は、力強く働くが、とても不完全なまま留まっている。**意図的な経験や精神的な生活**が、実際の生活を豊かにするに違いない。ここで、これまでただ必要とされるだけではなく、軽く言及されるだけではすまされないことは疑う余地はない。

しかし、そのためにはどうすればよいのか？教授とは区別されるそのような教育とはどこにあるのか？また、あらゆる教えることと学習すること以上に優れた価値の高い教育とはどこにあるのか？そういった教育は、ひとえに交際にだけ基づくものなのであるか？子どもたちや若者たちとの交際に？交際が有効となりえるような、**そのような子どもたちはどこから来るのであろうか？**教育学者は、自分の教え子と一緒によく閉じこもってしまう。そういった教育学者は、教え子とともに閉じこもってしまうのか、それとも教育者である自分自身とともに閉じこもってしまうのか？しかし、以前からこうした交際はそれほど価値をもつことはできなかった。なぜなら、教師が高い位置に留まっているならば、そして教師が友だち以上に母親の役割を担っているならば、(教師は)厳格な誠実さの原則に、不安を抱きながらさがるとされるからであり、また適度な距離を保ちながら接触したり、教え子が最も甘い詐欺にだまされないように心配するとされているからである。いったい、教師と教え子の間にはいかなる交際が生じうるのであろうか。そして、その交際は、精神的な生活のさまざまな源泉を開き、それらすべての源泉を堅固な品性の大きな流れの中へと再び統合するための力を十分に持っているものなのであろうか？

そして、私は、そこで、とても長期にわたる私の活動を達成するための道が実際に見えてきた。そこでは、すべてのこれまで考えられてきた方法によって時には助けられ、そして、教育のきわめて大きな仕事を成し遂げることを引き受けなければならない教授だけが、唯一残されたものであるということに、皆さんは注意しなければならない。そしてその結果、教授は、教授そのものにこれまでなおも隠されていた力を、そして従来の普通の学

校での授業や家庭教師の授業がよく示してきたようなものとはまったく違う力を発展させなければならない、ということが逆に生じることになる³³⁾。

人間における理性と意志の優れた区別、理性における感覚性と想像力と判断力と悟性の優れた区別、意志における様々な欲求と活動、格率と原理の区別、そして先験的自由という超越した不思議さを通してもたらされるこの魔法の世界を飾り立てること——これらすべてを私は、私が考える教授の概念において明らかに無視しなければならない³⁴⁾。なぜなら、教授には、人間のまったき心を陶冶する責任が課せられているからである。（編者注1）³⁵⁾とここで、確かに理性を教授することについては語られるけれども、いったい誰が意志の教授について何か聞いたことがあるだろうか。しかも、先験的自由が自由であり続けようとする時に、いったいどんな教授を先験的自由は受け入れることが許されるのか。まさにそれゆえに、当然[そういった]教授は、教育から区別されてきたのである。その区別は、教授が単に理性のためだけに配慮するならば、教育に、心情や感情や意志そして品性のために行うべきまだ残されたすべてのより大きな仕事、より重要な仕事を引き受けようとするためである。しかし、私たちは、こうした区別を投げ捨ててきた。私たちは、それらの活動のすべての責任を、教授に負わせるのである。したがって、おそらくこの教授は心情の奥底全体を通り抜けなければならない。さらに、こうした心情の中ではおそらく、教授の活動を理解し自らを教授に捧げようとする理性は、よく教育学者たちが哲学者の口まねをしているように、分離された能力である必要はないだろう。

（1. 区別すること自体が間違っており、2. 教育学が要請していることに反するものであるから、この心情がもつ諸能力の間違った区別については、簡単に止めておきたい。）³⁶⁾

そこで私たちは、**教育的教授**を実現するための第一の特徴——量的な特徴——を手に入れることになった。ところで、その量については、教育者はいろいろと**試み**ながら見つけ出していくことになる³⁷⁾。

さらに、この教授は、興味を**保持**しなければならないだけでなく、むしろもっと正確に言えば、教授が持っている力によって早くから興味を**喚起**しなければならない。なぜなら、先に述べたことから、私たちが喚起すべきは、**興味**の多面性であり、能力や博識などを実現することではない。したがって、私たちは、私たち人間を、

興味を引くもので**満たす**というよりは、むしろ彼の身に起こることが興味あるように思えるように、彼に対して**事前に準備**しておかなければならない。

1. 事前の準備を行う教授の特性。あるいは：結果的に事前の準備となるようにするには、教授は何を行わなければならないか？

a) 事前準備の可能性についての探究

ここで、自らその立場に立って考えるために：皆さん、**新しいもの**に興味を向けてください。まったく**新しいもの**は興味を引き起こすことはない。その**新しいもの**が**強い**時には、最高の驚きと驚嘆を引き起こすことができるだろう。それほど**新しい**と感ぜないものは、興味を喚起することが弱くなる。したがって、**（既知のもの）**とどの程度似ているのか、またはどの程度似ていないのかということが、ここでは**興味**の**最大値**を決定することになる。

そこで、既知のものと似ているものは、事前の準備を含んでいる。似ているものは、古い**（表象群の）**中にすでに前もって存在しているのである。ここでは、各教授が置き去りにしている心の**状態**にも特に気をつけなければならない。また、そのうちのある状態が他の状態に対して、どの程度悪い影響を与えることになるのかということについて、気をつけなければならない。

したがって、多面的な教育的教授は、完全に**新しいもの**が何ひとつ留まっていないように、そして、完全に**古いもの**が**できるだけ少なくなる**ように配慮しなければならない。生活は、**（すべてのことが）**暗記されるような役割を担うべきではない。——どれだけ多くの不快感が、暗記することによって生じてしまうことか！

教授が教える内容の実現可能な結びつきを、教授は論じ尽くそうとはならないが、すべての実現可能な人間の**興味**の**要素**を、教授は完全に保持していなければならない。そして、教授は、可能であれば、それらの要素を、素早い結合を目指してすぐに使えるように、前もって準備しなければならない。すなわち、事物の変化を素早く見抜く想像力が鍛えられなければならない。それらの要素に含まれる関係を持たせる**能力**については、実例をあげることによって信じてもらえるに違いない。

完全であるだけでなく、むしろ均一な強さで、あるいはむしろ多面的に生産しながら、教授は、それらの要素を保持しなければならない。それらの要素や最低限の連結は、自由でゆるいつながりでなければならない。そのようにして人は、長い間思い出を利用しているのである。空想は、思い出によるのではなく、むしろ体系的美的な必要条件にしたがって、諸要素を結合させようとする

編者注1) このあとで以下の文章が削除されている。「しかしこのことは、別の表現をすれば次のようになる。表象の（省略）を通して、あるいは…」

るために、まさに十分自由な状態で留まらなければならない。

しかも、教授は、それらの諸要素を互いに個別に差し出さなければならない。そうすることによって、**（諸要素を受け取って）承認するときに、混同して取り違えたり、間違っ**て移してしまったり、**軽率な結論**が生じてしまうことがない。さらに人間は、自分自身の思想を**分析し、理由づけながら、要素にまでさかのぼる**ことができるだろう。またそれによって、**浅薄な**あるいはまったく**無力な**判断の代わりに、**真の確信**を手に入れることもできるようになるだろう³⁸⁾。

（形而上学の有用性。形而上学の**概念**は、それらの概念が転用される個々の問題を**分解する**ことによって、熟考を促すことになる。）

— 思想の導き手としての形而上学

（思考する人は、大きな統合の中で[より高度な]意識を作りあげていく。そうでなければ、その人はそれほど内面的に大きくなることはできないだろう。また、その人が**その少し前に（時間が重要なのであるが）**要素に少しずつ目を通すことによって、その意識の統合は可能となる。その後、**（意識の）**統合ができると、行動へと**（意識）**全体が入り込んでいく。なぜなら、意識は、しばらくの間しか保つことができないからである。こうしたやり方で少しの間でも、その都度**（意識を）**統合した状態に至れることは、思考する人の偉大な能力である。）

b) 探究結果のより正確な列挙

α) 教授は、世界を要素に分けて把握すること、すなわち自然の領域と人間の領域を提示しなければならない。—（博物、地理、— 歴史、言語）。要素のパターン、自然の物体、物理学の前提概念。感受性の陶冶、記憶力の訓練、空想力の充実化。

β) 教授は、要素を結合するパターンを知ることが教えられるべきではない。α) と β) との間には、辞書と文法に似た対立がある。

+ 美的関係。— それらすべての美的な関係について、詩は**語る**。そして、人は、詩の中でそれらの美的関係を一緒になって見つけ出す。

++ 結合

+++ 大きな結合

++++ 思考の結合。論理的一貫性。

+++++ 現実との結合。（形而上の概念）³⁹⁾

理念のより高度な領域へと教え子連れで行こうとすればするほど、— その結果、それらのより高度な理念は、

感受性や空想、決断となるが—、教え子にとって人間的交際はより洗練されていくことになる。その人間的交際の中で、教え子はまさにそれによって**自分の立場**を割り当てられることになる。

1. 教授が求める態度の一般的表現

a) ネガティブな側面

精神の様々な活動を妨げてしまいかねない、すべての圧力の回避。

α) 身体的健康の保持[第1巻、142・144 ページ]⁴⁰⁾
若者の遊びにおける自然な活動性も、狭い輪の中でぐるぐる回転してはいけない。教授の進行は、いつも精神が留まっている点に、決して精神を縛りつけてはいけない。感覚は常に開かれた状態になっていなければならない。

β) 一定の表象様式 — 表象圏や表象**系列**（表象の体系）— における習慣化の回避

（まさにそれについて、体系自体としてよりも、可能な諸体系の形式が回避されねばならない。）そうした必要な活動を、時代は失ってきた。すべての今日的な事柄は、その時代の偶然性の中であらわれている。それは、一面的な道德化やひやかし、物知りの行動やセンチメンタルな感情などを回避することである。

γ) **（子どもたちを）**不安にさせるいくつかの問題について、**（子どもたちを）**強く没頭させないこと。（哲学の危険性）

良心の不安を最小限にすること。（ここでは、道徳性は手段として見なされ、そのあとで目的と見なされる。そして、このことを、私たちの教育学の多面性は促進するのである。）⁴¹⁾

何事も半分しか行われてはいけないし、半分しか考えられてはいけない。そして、どうでもいい小さなことへのこだわりを、とても難しいものあるいは重要なものとして、精神を長い間押し止めてはならない。理解力を早くしたり、素早い精神集中になれさせるために、最も重要なことでさえ、明確に素早く処理されなければならない。このことは、より一層繰り返されるかもしれない。自らの本性にしたがって行われる長くて辛抱強い探究を必要とする活動において、少なくとも人は、自分がいつもいる場所を常に明確に知っていなければならない。

b) ポジティブな側面

事前に想起しておくこと。**（それは、）**注意深さや**思慮深さ**を習慣化することである。多面性は、多様な期待に

副うものである。それと引き換えに、決心はそうした期待とは相いれないものである。

α) 形式

人が、どんな態度を取ればよいかの指標を分類しようとするとき、**形式**においてどんな間違った態度を示すかという特徴的な例を、ここで挙げることにする。1. b) α) と β) にしたがえば、人は今、**一部では要素的把握**のためのきりのない方法を教え、また**別の部分では動詞**の抽象的形式を教えるに違いないだろう。一方では、非常に大きな負担を強いる記憶活動を与えることになり、他方では、ただ最高に難しくて面白みのない、単なる抽象化に取り組むことになるだろう。

道徳性は、あらゆる教育学の**究極**の目的であり、あるいはまた、ほとんどの主要な教育学の努力とも考えられる。つまり、このことは、今日ではいかなる教育者にとっても重要なことではない。人は、教育に対して、大変多くの、そしてまったくあまりにも多すぎる他の必要性を感じている。それにしても、せめて道徳性を多くの他の目的の中で**最高の**目的として挙げる[第1巻, 135ページ]⁴²⁾ ことさえも、そういったことは何一つ言われてこなかった。それによって、教育者は、自分の態度を決定する理論を体系的に発展させることができるいかなる原理も受け入れなくなってしまうのである。

市民的感觉⁴³⁾。このことは、かつて教育学の唯一の最終目的であった。そして、この目的は、普段忘れられてはいるが、今日のように、当時は盛んに注目されてより多くの活力を持っていた。— **私たちの社会機構のために**、若者たちを教育することは、特に教育学が丁重に拒否されるような技術への不当な要求だっただろう。善良な官房学者や法律学者そして将校を社会に送り出すことは、教育学の誇りであるはずがない。自分の教え子たちが将来かなりきつく束縛されるということを、教育は耐えて我慢しなければならないということだけで十分だ。しかし、勇敢な戦士をそして理解のある指導者を要求するならば、また賢い実業家や清廉潔白な裁判官を、社会が要求するならば、さらに公正な支配に誠実に従い、そしてその支配を喜んで支持する市民を、また、あまりにも善良すぎて祖国を愛することができない市民や、またあまりにも多く洞察しすぎて革命の[高慢さや]暗さを軽蔑できない市民を、社会が要求するならば、社会はただ真実の功績によってのみ自ら敬意を表しても構わない。そして、技術が教育してきた人間は、**市民**になるという天職の賦与を各人の感覚で感じ取ることだろう。服従することは、

そういった人々にとっては辛いものとはならないだろう。しかも、たくさんの感謝を込めた社会の誠実で賢明なあらゆる配慮を認識することは、彼らにとって最高に好ましい義務となるだろう。[第1巻, 136ページ参照]

ヨーロッパは、私たちの祖国である。ギリシャ人たちは、私たちの精神的祖先である。^{編者注1)}

全体教育を**調和**的に実現するための本質的な要求は、理想と現実との**間にある不調和**^{編者注*)}を回避することにある。この両者の対立を**心の中**でくぐり抜けようとするならば、それは、頭と同様に心をも傷つけることになるだろう。こうした心の中には、表面的なもの、偏屈なもの、無関心なものだけが住んでいる。世界は、**そのままの姿**で認識されなければならない。そして理想が求めることにおいては、絶対に一切譲るわけにはいかない。

ここでは、*(理想と現実の)* 両者を完全に切り離して考えようとする習慣づけだけが絶対的に重要である。一つひとつの事物を、それぞれのやり方ではあるが、すべてを2種類の大きく違った方法で精査するように習慣づけることが重要である。精神は、鈍く中途半端な形で表面的に精査してはならない。精神は、理想と可能への問いを、究極の限界に至るまで推し進めなければならない。まさしく、こうした考察の完全性、レベルの高さ、そして鋭さこそが、個々の危険な混同を最も上手く回避することになる。したがって、それと同時に、品格と思慮深さは、行動様式の中に現れることになるだろう。認識するにはあまりにも困難な内的可能性が、探究から離れてしまうところでは、**どれだけたくさんの試みを思い切ってすることが許されるのか**ということが、少なくともすべてにおいて慎重に熟考されなければならない。

両種の考察は、常にバランスを保ちながら教え子の中で存在し、堅持されなければならない。教え子が、自ら最も多く一方にだけに偏った状態でいるところでは、教師は、最も慎重に、しかしより多くの情熱をもって、反対の側へと働きかけなければならない。^{編者注2) 44)}

教授

^{編者注1)} ここは、原稿では欠落している。明らかに道徳性と市民的感觉の2つの節は、どうやら後になって書かれた補遺であり、もっと前の目標論 506 ページの中に含まれるものである。

^{編者注*)} ここは、教育の多様な場面のいたるところで見られるように、本来、美的な関係ではなく、むしろ理想へと多かれ少なかれ適合しようとするありのままの現実の表われにすぎない。そして、人間の中における多様な考察の共存にすぎない。

^{編者注2)} 第1巻, 343 ページ注釈

フェンシングをしたり、騎乗したり、踊ったり、音楽したりすることにおいても、— 古典語や現代語においても— 何千もの技術上の熟練、あるいは意志の事柄においても、教授という活動は存在する。そして、私たちは特にこの教授について何かお話ししましょうか。教授に限った範囲内だけで構わないでしょうか？

単なる**知識や能力**、それだけでは、人間の人格はどこにおいても成長しない。

私たちが教育学の山頂に上ろうとするここにおいて、どんな場合でも多様な教授を通して人間の面倒をよくみるのに使ってきた、単に役に立つものや時々使えるような荷物を、ここでは一旦すべて投げ捨てたままにしておきましょう。

私たちは、興味の多面性を形成しなければならない。しかも、その多面性が品性の統一に変化してしまうようになるまで形成しなければならない。

彼が多様な興味を持つ限りにおいて、そして単純に辛抱強く決意する限りにおいて、まさに人間自身だけが、まさに彼だけが、目標となるのである。その目標の中では、私たちが語っている**そうした**教授の一つひとつの努力が確実にそして力強く向けられねばならないのである。

皆さん、この **(二種類の教授の)** 違いに精確に気づいてください。私たちが語るつもりのない**その**教授は、単なる知識から生じる教授であり、しかも、そうした教授においては、あたかも心情の変化を伴うことなく、未知のまま留まることすらできなかった偶然の情報だけを人間が獲得していたにすぎないような状況となる。それに反して、私たちが話している**その**教授とは、人間自身と結びつくべきものであり、人格と結びつくべきものである。したがって、この知識を人間から奪い取ってしまうならば、**このような人間**はもはや存在しなくなるだろう。しかも、行為の仕方や、思考様式、内的努力が人間を実際の姿にまで作りあげるとするならば、次のことはとても明らかであろう。**そうしたやり方**で積極的に行動する**こうした人間**としてあり続けるべきならば、活発でやる気(編者注*)と意欲に満ちた一人ひとりの人間にとって欠かすことのできない知識は、当然存在する。

したがって、人間が、教授を通して獲得した知識に、継続的にまた内面においてさえも関わっているかどうかということが、この **(二種類の教授の)** 違いである⁴⁵⁾。

編者注*) 一人の人間のやる気は、どの程度まで彼の品性を規定することになるのだろうか？そうしたやる気は、平静あるいは活動を規定し、そして無関心あるいは実質的な期待などを規定する。こうした問いは、ここでは文字通り馴染みがない。なぜなら、ここではまだ品性についてではなく、むしろ興味につ

想像力の陶冶。人間が毎年自らの空想領域を変化させる場合、何らかのことが、その人の中で、どの程度成熟できるのだろうか？ヴィルヘルムマイスター—(編者注1) から見てみよう。教え子が、自分の空想に没頭したり、専心したりすることが、教え子に容易に許されるべきであるかのように、誤解されていることへの警告。さらなる実現が、より正確に言うと、常に新しくよい暮らしを外から探すことさえもがどのように行われるのかという自由な歩みが、天才にだけ許されるべきであるということが、将来行われる。

いかなる教授が、想像力の対象となりうるのか。また、いかなる教授が、想像力の対象とはなりえないのか？何らかのある種の芸術や科学は、それら **(諸対象の)** 中で、優位を占めているのであろうか？いいえ。私たちの課題は、教授の**形式**に関わることであり、そして、一般的にすべての知識と関わりをもつことになるだろう。

何らかのものを一人ひとりの人間は想像する。何かがその人の想像の領域に持ち込まれるべきであるならば、それはある程度の**重み**を持っているということが、第一条件である。この重みは、新表象群が正しく保持されるべき旧表象群の重みによって決定される⁴⁶⁾。

このことをよりよく理解するために、皆さんは暗記するという行動を考えてみてください。人は、暗記をする際、最終的に頭から離れなくなる**まで**、頻繁に暗記を繰り返す。そして、さらに頻繁に、**新しいこと**を学べば学ぶほど、まさにそのときより多くの**古い表象**が頭の中を占領することになる。そして、物理的構成がそのことを妨げることが多ければ多いほど、新しいものが古いものに**似ること**は一層少なくなる。そうでなければ、類似性は、同時に、それ相応の重みに寄与することになる。

対象を記憶してから自由な想像をするまでに、そこにはさらに重要なインターバルがある。このことについてもよりよく判断するために、皆さんは、皆さんにとっては新しいある一つの原理による何らかの理性的判断をしようとする状況を考えてみてください。まず初めに皆さんは、その原理を**記憶して**いなければならない。しかし、その際、第一の命題から第二の命題が発展的に生じるならば、人は次のことをかなり頻繁に感じるようになるだろう。まったく単独で意識できていた第一の命題が、追加された命題を越えて再び **(無意識層へと)** 沈み込んでいくこと、そして、さらに第二の命題とともに正しく結びつけて保持するために、新たな強化の必要性を感じる

いてだけしか話していないからである。
編者注1) Fritzsch 著『ヘルバルトと古典作家』参照(雑誌「Der Säemann」1913年12号、「一般ドイツ教育者新聞」1913年48号)

ことになるだろう。想像力は絶えず思想と**結びついている**ということが、ここでは想像力の仕方である。そして確かに、結合することに耐えうる十分な強さを持っていないものは保持はされるだろうが、しかしそれは、人間の中へ、観念の統覚へ、熟考や決意や行為へ、そして品性へと入り込んでいくことはない。したがってそれは、私たちが語るつもり**のない**教授にまさに属することになる。

したがって、私たちが実践することができる**その**教授とは、先ほど示した程度の強さを意識の中で獲得することだけを自らの領域の中に含める活動である。意識の中で、結合に耐えうる強さを獲得できなければ、それは教育にとっては何の値打ちもない。

教材用の詩選集の例 （編者注1）

詩選集が最も美しい歴史の展開を逸話として物語ることは、それについての理解力をまったく持っておらず、また何の関連も知らない子どもたちにとって、もちろん最悪の状態である。そしてそのことが、子どもたちの彩られた物語を奪い取ることになるだろう。

しかし、本来の要素的な解釈のごく僅かな部分しか表現されないことを考えるならば、この外見上の困難さはすぐに解決する。私たちは先ほど言語について語った。言語の要素は言葉である。そしてより多くの多様な言語の言葉を認識することは、記憶させる教授においては、最も大きなかなりの部分を占めている。しかし、すべての言語における言葉は、ほんの僅かな単純な音や文字からできている。そして、私たちの言語器官は、そうしたほんの僅かな単純な音や文字のために作られている。——自然観察は、数え切れないくらい多くの色や形を提供している。しかし（幸運にも）、すべての単純な色とは、虹の横縞だけである。そして単純な形の要約は、とても容易に小さな一覧表の中に収められる。重力と化学的親和性というこの2つの概念は、物理学全体にわたって支配している。——多様な人間の心の動きや多様な社交的人間関係もまた、ほんのわずかな単純なものに帰せられる。

皆さん、この最初の考察をさらに次のことと結びつけて考えてみてください。「将来の目的のための単なる手段としての完璧な準備を教育が今やめてしまうことによって初めて、**それを目指して**人間が教育されてきた本来の生活が今ようやく始まる。」と、人は言うかもしれないが、そうした言葉は、実際の生活においてはありえない。人

間が外的世界へと押し出される時期が一度は来るのが常ではあるが、その人がこれから先どんな人間であるのか、またどんな人間になるのかということ以上に、その人が何を行うかが今はより重要なことである。だからといって、この時期よりも前に、その人が自分のその後の人生のために必要な能力を身につけるのか、身につけないのかということにすべてかかっているということにはならない。まさに実際にはより一層合目的になるべき生活が再び手段としてだけ見なされてしまうような、将来起こりうる不完全な状態が、それ以前の状態を目的として価値をもつ品格の高みから落としてしまうような状況をつくり出すことはもちろんできない。——むしろ、生活の一瞬一瞬が目的であると同時に手段でもある。教育は人間を決して**学校**に連れて行くべきではない。生活は、将来の理想的な状態に向けて作用する教育に対して、決してやめるように命じるべきではない。むしろ、また、十分成人となった自発的で自立した人間は、継続的に自分自身を教育するべきであり、すなわち自身を取り巻く世界の作用に規則正しく身をさらすべきである。

根本法則：第1の考察は可能性を明らかにし、第2の考察は道徳的必然性を明らかにする。すなわち、教授は絶えず（*興味の端緒を与えようとする*）事前の準備から次なる準備を発展させ、そしてそれに続く準備の中で以前の準備の成果を常に享受させるべきである。

もちろん教授のすべての始まりは、まったく単純な要素（把握、関係性、概念、法則）を提供すべきであろう。そこから次に、多くの段階がさらにより多くの構成されたものへと進行していくことになるだろう⁴⁷⁾。

したがって、青年期の早い時期において、予測（*自分自身の未来に対する明るい期待、予想*）の結び目が結ばなければならない。その予測は、完全な教授によって、まさに生活全体を通して、継続して発展していくものである。そして、その結び目は、科学や生活の喜びを通じてよりいっそう興味深く渴望されるために、運命によってまさにより固く縛られることになる。そして最後に、その結び目は、多くの部分的解明がなされた後、世界の大きな普遍的な神秘へと姿を変えていくことになる。その神秘とは、人間であり続けることを望んだ善なる自然本性が、私たち人類に対して義務として与えたもの、あるいは持たせたものである。さらにその結び目は、私たちの前に将来別の姿をして再び現れるために、そして若返らされた興味でもって私たちが蘇生させるために、私たちがそれによって予測と結びついていた小さな糸をパルカ⁴⁸⁾が断ち切ってしまった後でもなお、残り留まり続けるだろう。

おそらくここで、最初に次のことを述べるのが相応

編者注1） 原稿では、ここで新しい項目として始められている。

しいであろう。教育は生活のある種の大きな芸術作品——大部分がアドリブで演じられてきたが——へと作り上げていくべきであり、また教育の理想は世界の美的表現であるべきであろう。

しかし、私たちは、自分自身を飛び越さないように防止することになる。すなわち、生活というドラマにとって、感激は心地よいものではあるが、冷静な慎重さが最も必要である。そして、そのドラマは、自分自身の前にある舞台にではなく、むしろ実際の現実の大地の上で展開されるものである。そのドラマの優秀性は、表面的な表現の中にではなく、個々の出演者の内的感情や意識の中に求めることができる。

したがって、再び *(理想的な教授の)* 探究に戻ろう！最初のすべての事前の準備 *(興味の端緒)* は、間違いなく一番初めの要素との関わりを通じて獲得されるだろう。したがって、この最初の要素は、はじめに最も単純な形で別々に子どもに植えつけられるであろう。あとでさらにある種の制限が追加されることにはなるが、もしもそれが実現できたと仮定すれば、それによって **初めて**、何らかのものと組み合わせられた活動へと進んでいく可能性と容易さが獲得されるだろう。しかし、そこでは、そうした **可能性** のほかに、内的 **欲求** さえも次なる前進を促すかもしれないということを期待することができる。どんなものがずっと保持されることになろうとも、また、**第二段階として**、私たちに何らかの関係のある一連の問題への見通しが開かれるならば、一連の小さな活動は一つの **目標** を獲得することになるだろう。⁴⁹⁾

興味の段階：気軽さ、欲求、明確な要求⁵⁰⁾

それぞれの活動や訓練とは、授業全体がそうであるべき小さく分けられた授業時間における事前の準備から次なる準備へと向かう、まさにそうした発展である。誰かが課せられた活動をその活動の中で保持されている単純な部分的活動へと、より上手く分離することを心得ていればいるほど、またその一連の活動が一層規則正しく配列されることを心得ていればいるほど、またその際、その人が直接的な管理に失敗しないように、その目標をより一層しっかりと捕らえれば捕らえるほど、さらにその人がより一層確信をもって一步一步あゆみを進められるほど、さらに決意も固く、また自分の経験の正しさを確信しながら、より一層の勇気をもてばもつほど、そしてその人が完成を期待することをより一層辛抱強く学んできていればいるほど、その人は自らの才能を行動の中で示すことがより一層できるようになり、自らの素質を実際に発展させることがより一層できるようになる。もし

こうしたことがなければ、最も幸運な本性は粗野のまま留まることになる。こうした習慣づけを、特に教育者は自分の教え子に与えるべきである。

教授がある領域または同じ領域において留まり、多様な対象を並べて提示するならば、また、その結果教授があるものを別のものの上へ築き上げることが**ない**ならば、そこでは、個々別々の対象を、それらが完全に *(意識に)* 定着するまで、頻繁にそして長時間にわたって繰り返し提示することは、時間的なことを無視した疲れを伴う堅苦しい行為である。ここでは、**タクトやそのテンポ**が、まさに学習している**間中ずっと**すべてのものを明確にし、混乱した煩わしい感情を回避し続けることが可能となるような正しい適切な対応となる。しかし、次に示す二つの行為は、教授の技術である。一つは、より高度な領域に迷い込むことはないが、そうした連続した領域において、そこに何かを追加したり、その上に何かを築きあげたりする必要がないように、非常に十分な強さをもって *(対象の)* 把握ができるようになる程度の頻度において、さらに時折進んで行くこと。二つ目には、そこに何かを追加したり、その上に何かを築きあげたりする必要がないように、非常に十分な強さをもって *(対象の)* 把握ができるようになるまで長時間にわたって、興味を喚起するやり方で、その中であちこち動き回ること。

新しい対象や理念の大きな関係性について、最も素晴らしく最もうまく説明が行われた後でも、十分配慮して次のことを要求するように注意が払われなければならない。その要求とは、実習生にとってはいつも将来を展望することではないような、そうした一度だけの説明によって、はじめて幸運な *(対象の)* 把握ができたときのように、明確にはっきりと *(対象についての)* 記憶は残り続けるべきだ、ということである。実習生は、とても多くの難しい概念を使って、さらにほんの少しの間ではあったが、生き生きと活動していたことに、そのあとではほとんど気づくことはない。

この活動は、絶えず新たに行われ続けているので、いつも一連の活動から別の *(対象の)* 要素が生じ、そしていつも将来への展望の後に次の展望が続いていくのである。つまり、単なる *(機械的な)* 行為をするために、安定した喜ばしい熱心さを維持することになる。しかし、第3に、美的な知覚が行われるところでは、また、調和・不調和が交互に現れるところでは、前進、ただしそれはどのみち決められた前進ではあるが、その前進への**必然性**から生じる非常に強く駆り立てようとする感情が存在する。それを通じて初めて、欲求や変わりやすい気分からではなく、また自分勝手な行動ではなく、決意と意志を伴った行為が行われることになる。ここですでに、

私たちが後ほど触れることになる品性陶冶に、遠くから光を当てていることになる。

したがって、教育者が次の3つの行動を取るならば、**気軽さ、欲求、前進への要求**を獲得することになる。

1. すべての教授のより近くにある、またはより遠くにある構成要素を正確に区別することを心得ていること。そして、それぞれの**それ以前**に持っていた構成要素の把握を、(教育的)技術と熱意で達成すること。
2. 以前に行った活動によって、何らかの目的が達成できるすべての状況に、十分に気をつけること。
3. 美的な関係とその推移を正確に構成すること。

したがって、教授のすべての歩みは、途切れることのない進行において最初から最後まで連続する活動であるべきだ。[削除された部分：唯一の大きなそして一貫した自らの中で結びついた活動であるべきだ。] また、その教授は、教え子に対しては、できるだけ**そのような**(連続する)活動として**現れる**べきである。教え子を本当の意味で教育するために、教授が教え子の心の中でできるだけ最も大きなウェイトを占めなければならないとする理由は、ここにある。a)そして、遥かに大きな関係についての感受性が、**計画的な考え**を通して広げられるということの理由をそこに見出すのである。(私たちが品性陶冶について語る時には、さらに、もっとより重要な理由を私たちは見出すことになる。)しかし、教授のこうしたすべての進行は、それによって注意が捨て去られたり、教え子を偶然にゆだねてしまうようなすべての**弱々しい状況**を、徹底して避けなければならない。

事前の準備から(次の)準備への進行は、ある意味で自然の歩みである。それゆえに、すなわち人間の精神は、できるだけ精神にとって素因をもつとされる教授以外のいかなる教授も、信頼して受け入れることはない。(教授という)指示が、すでに私たちの中に隠れている支配力と手を結び一体化するすべを心得ていない場合、あるいはその力と和解することを心得ていない場合には、いかなる(教授という)指示も私たちに対する権力を握ることはできない⁵¹⁾。すべての事前の準備なしに活動的な少年の頭に投げ込まれた単語が、フィルターを通すように落ちていく。非難する者が非難のための内的な認められた権利をあらかじめ獲得していた場合、[削除された部分：その非難する人とは、教え子が自分の心の中では、非難する権利を認めていないような人である。]道徳的な非難は、怒りと反抗を招くことになる。教育者は、教え子の準備のお陰で達成できたほどには、彼はいつも成し遂げることがもはやないという信念よりも少ない程度で、自ら信念を放棄してはならない。それゆえに、教育

者が行い、自分のために考えた一つひとつのことは、比べるまでもなく、教授を行うことによって未来への準備をする前進の可能性以上に、重要性において劣っている。それゆえに、教育者が、自分が意図した一つひとつの活動において、最初と最後、導入と継続的指導について、事物そのものの中心よりも注視しなければならない。それゆえに、すべてのことは、次のことにかかっている。教育者がすべてのことに対して、そのやり方によって生じる様々な作用のもとで、おそらく最も価値が低いと思われる**自分の意図**のために、目的にかなった行動をすること。むしろ、こうした作用すべてを、そしてそのすべての重要性や影響の中で、正しく予測すること。したがって、その**すべての**作用を、教育者は自分で意図したことであると見なすことができるようなやり方だけが選ばれ、あるいは、その際に、より小さな悪がより大きな利益によって置き換えられることになる。

しかし、また教育学に対する皆さんの尊敬の念も、まさに次第に明らかとなっていく洞察、すなわち行為における事前準備は、教育の手の中にあるという洞察によって、一層高められるだろう。(両親や友人たちなど)教育者とともに教育に携わる人たちの世界がもたらしてしまう、場合によってはマイナスにもなりうる影響を抑える力を、どの程度(教育的)技術がもっているのか、ということが、皆さんに初めて明瞭になるならば、皆さんは、自然がもたらす影響を、邪魔にならないものとしてだけではなく、むしろ限りなく有益なものとして完全に見出すだろう。そのように、自然がもたらす影響が有益なものであるがゆえに、(教育的)技術は、自らの権利を主張すべき力を持っているというよりも、むしろ間違いなく感謝の気持ちを持って恐縮した状態であらねばならない。こうした**(教育的)技術が教育に対してどの程度の力を持っているのか**ということは、事前準備のための個々の方法を批評するよりも、当然理解することは難しいだろう。

ここで、教育者とともに教育に携わる人たちの世界について語っておこう。このことは、先ほど述べた一般的な方法についての修正を、私に催促するものである。その方法については、私がすでに上で示唆してきたものであり、私はここでその埋め合わせをする責任を感じている。すなわち、教育者は、若者の心を、純粋で新しくまだ何も書かれていない白紙の板とはまったくほど遠いものとして見なしている。外的環境は、子どものすべての感覚を、ほとんどすべての事物をできるだけ単純に捉えることで、すでに満たしてきた。これまですでに、かなりの数の人格が、子どもの(内面的)貧困に対して加勢してきた。そして、教育が始まる前にすでに子ども自身は、かなりの数の人間関係に巻き込まれてきたのである。

また、今後も引き続き、少年あるいは若者は、常に個人として、個人的生活等々を送っていくのである。さて、先ほど要素から出発することが求められた。しかし、自然や世界は、要素的にも多面的にも教授することはない。そこで、私たちは何をすることができるのだろうか？

当然のことながら、私たちにできることは、私たちのもとに集められた素材を加工し、消費すること以外の何ものでもない。そのため、その素材は、私たちの教育的職業に適応することになる。したがって、その素材は、要素へと分解されなければならない。しかし、このことは、素材の用途を**変更すること**によって行われる。そして、その用途の変更によって、要素が予期せぬ状態で現れてくるのである。少なくとも思考の中で、できれば**現実**に**存在する**事物の修正と見なされるような他の事物との対照の中で、事物が提示されることによって、その事物は多くの用途をもつようになり、さらに、多くの繋がりをそこからつくり出すことになる。そしてこれは、ただ1つの用途だけしか生じることのない全体の繋がりを通して、個々の用途が変更されるというやり方で行われるのである。教育学の方法とは、ここでは、漸次行われる分析である。この分析とは、教育学の主要な方法である例の総合によって、次第に完全に一つの流れを形成していくものであり、それによって素材の要素が解明されていくことになる。したがって、**経験の力**は、**想像力や考える力**へと加工されることになる。

この分析が総合とは反対の過程を歩む間、分析は次の3つの事柄を、つい先ほど述べた用途の変容の中で行わなければならない。

1. 現実に存在する事物の関係を、美的な関係と合致させ、そして同様にその移行を改善すること。
2. 次第に現れてくる各要素を、先行された下準備としての到達目標として表現すること。
3. (従属的結びつきとしての) より近いもしくはより遠い構成要素において、要素そのものの一定の概念 (**上位概念・下位概念**) が生じるように手助けすること。

分析の第一段階は、青年の活動性に対して、現実の世界への注意を喚起させる。**第二段階**は、現実の世界の中にすでに現れているものに対して尊敬することを彼に教える。第三段階は、最も単純な要素を、構成された要素と比較すること (小さな出発点と大きな完成されたものとの比較) を、彼に勧めることによって、理解力を高める。そしてそれと同時に、現存する事物が持っているあらゆる変化の実際の可能性を、徹底的に見通すことを彼に教える。

このことはすべて、実施においては、次の根本前提に

基づいて行われることになる。すなわち、子どもに対して現実の世界を、完成されたものまたは完成しつつあるもの、そしてさらに別のものへと変わっていくものとして表現するためには、また、その現実の世界の重要性を**さらに違う別のもの**を通して**一層**強調するためには、子どもの想像力が十分に身につけていることが根本前提となる。(主にこれに従えば、教育学の力の限界は、現実的な状況において、現実の世界の印象をバランスを保った状態へと連れ戻すことを知っているかどうかによって決まるのである。) 想像力に光を当てて、興味を持たせるために十分豊かな内容をもった、そして人を魅了する内容をもっている事物について語るとき、(ギリシャ・ローマの) **古典時代**を抜きにしては不可能だろう。しかしながらまた、大人ではなく、**青年だけ**が、古典時代に没頭することが許されている。後者 (大人) は、来るべき未来と自分との関係の中で、今この瞬間を念頭におくべきである。なぜならば、彼は (**未来を見据えて**) **行動する**べきだからだ⁵²⁾。

教授の始まり⁵³⁾においては、一般的な教授においては、分析的方法が優位を占めていなければならない。なぜなら、諸要素は、——小さな要素としてではあるが——、**すでに**現にある心情の活動性を、あまりにも多く抑制することになるからである。しかし、それらの諸要素は、ときどきは合間を見て、生み出されなければならないだろう。それゆえに、教授がより早く始められれば、それだけ一層より容易に、教授は自らの**正しい過程**——すなわち分析的な過程——を歩むことができるようになる。それに対して、長い間怠けていた青年は、もし人が彼らをできる限り正しく取り扱おうとしたとしても、それゆえにもはや本来の正しい道に連れて行ってもらうことができなくなるだろう。

編者注1) [β] (教授の) 内容

要素とはどんなものか、(各要素を) 繋ぎ合わせる段階とはどんなものか、次々と連続して (ここで想定すべき) 立てられる目標点とはどんなものか、美的な最高の関係とはどんなものかということが、ここでは問題となる。

事前の準備から次の準備への進行は単純なものなのか。あるいは、その進行はより多くの同時並行で継続して行われる一連の活動で構成されているのであろうか。

これらの問いは、きわめて重要である。

第一の問いは (教授の) 進行の箇所に関係し、第二の問いは同時に行われる活動における分離と結合に関係し

編者注1) 括弧で括られた箇所は、削除されている。

ている。そのうちの一方は横断面に、他方は縦断面に関係している。しかしながら、ここで、民族誌的な方法でも同時的配列による方法でも十分とはいえない歴史が示すような状況になることは、十分にありえるだろう。

これらの問いを探究する前に、次の問いを確認しておく。：より多くの論争に関してどんな答えが最も多く望まれるのであろうか。多面的に広がる教育学の仕事は、単純化される必要がある。しかし、このことは合理的な理由でしかないだろう。教育学の力は、単純化されることによって強くなる。そしてその力が、教え子の心情の中で、より確実にそして打ち勝つことができないほど強く働けば働くほど、その力は、少しずつ損なわれることがより一層少なくなり、そしてその力が全体として（留まったり、あるいは発揮されたりしながら）、各反作用に抵抗することがより多く行われるようになるだろう。（皆さんは、その人の父親がすべてのその人の活動と関連づけたある一定の仕事に、若いころから打ち込んできた人間について、ここで考えてみてください。そうした単純な習慣づけによって、こうした人間は、その場合、自分の信念によって活動しようとする能力に完全に欠けてしまっているのである。）

それに対して、多面性の必要性は、個々の興味ができるだけ直接感じられることを一つまり多様な興味ができるだけ個別に分けられた形で感じられることを要求する。その多面性の必要性は、多様なそして変化する心情状態を要求する。それに対して、最初の考察においては、単純な、そして自らいつでもすぐにできる心情の集中が必要であるように思われた。

あそこでは反対に、私たちは、そうした人間を世界との闘争の中で考えてきた。ここでは、そうした人間を自然作用の恵みを受け取っている者として考えている。そして、多様な想像の中で前進する者として、さらに（未来を見据えて）行動しようとする者として考えているのである⁵⁴⁾。】

β) (教授の) 内容

この節において私たちは、ここで、人間的な興味や人間的な行為の多様な対象を探し求めることができるだろう。また、事前の準備を最も効果的に、そして個々に分離した状態で発展させるような秩序のもとに、それらの諸対象を置くことができるだろう。そのような対象配置の技術は、必ずしもそれほど困難なことではないだろう。

（しかも、すべての個々の諸対象は、それらが個々別々のものとしてみなされ、そして熟考されなければならない。それによって、個々の対象に完全な権利が生じることになる。さらに、事前に与えられたテーマのもと、分

析的総合的に事前準備を行う教授がもつ一般的原則を応用することによって、この技術は生み出される。直観のABC⁵⁵⁾はその一例である。）この技術の産物として生じた人間は、その時代の考え方にそうならば、確かに教養ある人間と呼ばれるに相応しいであろう。（もしも病気や運命が彼の活力を失わせてしまうならば、彼は、文化がもつ多くの弱点のために、受動的で不満を抱いているように感じられる状態へと沈み込んでしまうだろう。）彼はきつととても活発に、そしてとても自由に行動できる存在である。そして、彼は、何らかの先入観、それどころか何か突出した興味にすら縛られることなく、また活力を奪われることもない。（彼は、十分に物事を見通し、それらを大いに享受し、（ジョークでも言えるように）大いに嘲笑するだろう。）彼は、こうした状態を享受し、多くのことを楽しむことだろう。そして彼は、十分に物事を見通し、しばしばそれらを自分のもとで見つめながら、大いに嘲笑するだろう。そして、この地上での最も快適な場所を、彼は自分のために探し求め、その場所をおおよそ見つけ出す術を心得ているだろう。そして彼は生き、輝き、そして活動するだろう。さらに、彼の記念碑には、死後の名誉が確実に刻まれることになるだろう⁵⁶⁾。

[第1巻、263 ページ参照]

あなた方の中でこの種の芸術作品を養育したいと思っている人は、自らの精神力を緊張させ、私がここで空欄にしておいたこの節を埋めることになるだろう。品性陶冶のために必要とされる教育の個々の巧みな実践における特別な技術的方法として、当然用いられるべき方法は、そこでは、一般的な法則へと不当にも高められてしまうだろう。私の考えと知識、私の研究と努力は、それとは違う別の目的に向けられているのである。私は、そうした技術を開発することでは満たされることのない、……勤勉実直な人間を茶化すような、より高い野心を抱いているのである⁵⁷⁾。[第1巻、263 ページ参照]

神聖で侵すことのできない教育⁵⁸⁾は、現実の教育を幻想へと変えてしまう。地上の住人が最初に現実存在しなければならない。—— 私たちが一般にこれまで探究してきたことは、その（地上の住人が行う活動の）一部である。しかしながら、特定の若者の活動を確実に指示することを、私たちは、品性陶冶を考慮するだけで行うことができた。それゆえに、この若者の諸活動への指示が、今では私たちの研究対象となるのである。

しかし、目的の国の市民⁵⁹⁾は、地上の住人を超えた存在である。この考えのもとでのみ、首尾一貫した人間は安らぎと最終目標を見出すということ、—— また、そうした考えだけが、健康で精神的に生きている人間の力に対して、自由で確実な決定を与えることができるという

こと⁶⁰⁾。これらのことを、道徳は証明しなければならない。実際にまた、道徳は、単独で教育学に絶対的の命令を下す権利を持っている。道徳は、これらのことを**すべて**教育学の仕事の中で要求するのである。

こうした考えにまで、人は自分自身を向上させなければならない。教師も教え子も、そのための苦勞や努力を避けようとしてはならない。むしろ、ともに必要とされるであろうこの両者（*自分自身の向上に向けての苦勞と努力*）は、確かに一般には、道徳が求めている強さやエネルギー、そして首尾一貫性を身につけるために行われる優れた訓練である。ただし、実際に課せられる自己抑制によって、人が青年を苦しめようとするときには、首尾一貫したこうした考えは、完全に相殺されてしまうだろう。

したがって、品性陶冶のためには、事前の準備を個々別々に発展させるという先ほど述べた技術は、すべてでできる限り完全に使用されなければならない。

1. 道徳的な人間の思想体系に基本的に属するものが、最高に**重要**なものとならなければならないし、それは、人間の中で重要であると**すべての人たちが**受け取ることが可能なものである。

2. それにも拘らず、教育は、人間を道徳によって縛り付ける（感覚を麻痺させる）のではなく、むしろ道徳的な興味を喚起するための事前の準備を行うべきである。道徳的な興味は、その人のこれからの活動的な人生の過程によって、彼の中で初めて正しく実際に活気づけられ、そしてつねに若々しく（*時代の変化や状況の変化に柔軟に対応できるように*）なっていくのである。あたかも道徳の地位が揺らぐと思われるかのように、人間が道徳をもはや自信を持って実感できなくなるかのように、（*品性陶冶の際に*）どこにおいても事前の準備がそれほど必要とされなくなることほど、危険なことではない。私たちの不安定な時代は、この品性陶冶にとってはまったく不利である。しかしだからこそ、品性陶冶はそれだけ多くの義務を負うことになる。そしてさらに、だからこそ、いかなる時代においても多面性（*を実現するための教育*）の実施が必要なのである。

（訳者注）

¹⁾ W. Bd.3, S.504.

²⁾ ebenda, S.526.

「教授の個々の部分においては実証されているが、すべての教授は、どの程度まで世界を表現することを実行できているのか。そしてまた、教授はどういう点で美的で

はないのか。これらのことを明確にするという要求は、そしてその明確化と関連することは、（ニーマイヤーを参照）、美的な事柄に属する。なぜなら、明瞭でないものはどんなものも、美的に感じられることはありえないからである。」

³⁾ J. F. Herbarts Sämtliche Werke, hg. v. K. Kehrbach, O. Frügel u. Th. Fritzsche, 19Bde., Langensalza 1887-1912, 2 Neudruck Aalen 1989. Bd.1, S.283

その他に、両者が互いに交流を深めていた様子が次の箇所からも読み取れる。

ebenda, Bd.2, S.127, Bd.3, 153, Bd.10, S.133, Bd.16, S.286

W. Asmus : Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie, Bd.1: Der Denker, 1776-1809, Quelle & Meyer, Heiderberg 1968. S.257

⁴⁾ E. E. Geissler : Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, Heiderberg 1970, S.18.

金子茂「ヘルバルト教育学をめぐる理論状況 —A. H. ニーマイヤーとの関係を通して—」, 中央大学教育学研究会『教育学論集』, 第45集, 2003年3月

⁵⁾ 「ヘルバルトが、1799年の年末にシュタイガー家をあとにし、その後、1800年2月末ハレにやってきたとき、ニーマイヤーと面識を持った、ということを最初に一言述べておく。」: O. Schleinitz : Herbarts Verhältnis zu Niemeyer in Ansehung des Interesses, Leipzig 1899, S.8f.

また、ニーマイヤーとの出会いについて、アスムスは次のように述べている。

「彼（ヘルバルト）は、（1800年）2月末にハレにやってきた。（中略）その間、ヘルバルトの才能をよく知っていたニーマイヤーは、彼を自分が勤める教育大学の教師として招聘しようと尽力した。」: W. Asmus : Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie, Bd.1: Der Denker, 1776-1809, Quelle & Meyer, Heiderberg 1968. S.158

⁶⁾ W. Bd.3, S.504.

⁷⁾ 本文中で「聴講生」を指していると思われる言葉は、次の箇所に見られる。

[Sie]: W. Bd.3, S.507, 510, 512, 513, 516, 517, 518, 521, 522, 528

[Ihre]: ebenda, S.509, 521

[Ihnen]: ebenda, S.512, 521

⁸⁾ W. Asmus : Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie, Bd.1: Der Denker, 1776-1809, Quelle & Meyer, Heiderberg 1968. S.219

⁹⁾ W. Bd.3, S.504.

¹⁰⁾ ebenda, S.518 : 編者注1)「原稿では、ここで新しい項目として始められている。」

ebenda, S.538 : 編者注1)「上記において予告されていた第二部『*教授の* 内容』がとにかくここから始まる。」

¹¹⁾ 本文中において、のちに一部削除もしくは追記された

ことが書かれている箇所は、以下の通りである。

【削除箇所】 W. Bd.3, S.507, 513,520,522, 528,532
533,540

【追加箇所】 ebenda, S.506,509,515

¹²⁾ ebenda, S.504

¹³⁾ このことについては、以下の文献を参照。

高久清吉訳『世界の美的表現』明治図書 1972 年, P.136

1802 年 3 月にツィームセンがヘルバルトに宛てた手紙には、次のように書かれている。

「あなたの直観の A B C の論文、品性陶冶に関する論文、さらにあなたとカールとの数学的語らいは、それについての相応しい返事を書くことが難しかったからだとしても、ただ無駄に私の手元においていたわけではありません。」: J. F. Herbarts Sämtliche Werke, hg. v. K. Kehrbach, O. Frügel u. Th. Fritzsche, 19Bd., S.128

¹⁴⁾ 『一般教育学』（1806 年）に見られる次の語句は、「最も古い原稿」の中では以下のページで使われている。

「教育的教授 (Erziehender Unterricht)」:

W. Bd.3, S.513

「興味の段階 (Stufen des Interesse)」:

ebenda, S.519

「興味の多面性 (Vielseitigkeit des Interesse)」:

ebenda, S.513,516,538,540

¹⁵⁾ W. Bd.3, S.519

¹⁶⁾ ここでいう「完全に自らの表向きの法則にとらわれない気持ちに従うこと」とは、やる気や喜びをもって行動することを意味しており、当時の抑圧しようとする教育のあり方に対する批判の表われである。

¹⁷⁾ ここには、ヘルバルトの教育学が、個々人の興味と結びつけることによって、社会の形成を考えていることが窺える。

¹⁸⁾ 理性と意志は本来別々に訓練すべきものではなく、両者は相互に関連性を持っている。したがって、ヘルバルトは教育的教授を説いて、教授の直接目的である多面的興味の喚起が、訓育の目的＝道徳性を実現するものと考えたのである。

¹⁹⁾ 「事前に身につけている概念」によって惑わされることなく、現実をあるがままに見つめることで人間の道徳性の涵養を主張している。ここでは、ヘルバルトのリアリズムの立場が窺われるとともに、カントを初めとするドイツ観念論との対決が見られる。

²⁰⁾ W. Bd.1, S.237 には、以下のよう書かれている。
“Allgemeine Pädagogik”: Einleitung: 注 2: 「ここでは、Empfindungen は時代の言語使用に相応しく Gefühle と同様の意味を持つ。」

²¹⁾ W. Bd.1, S.138: “Diktate zur Pädagogik”: 「教育学が空き地をそのままにしておくと、そこに偶然が種をまくことになる。」

²²⁾ 「単なる多面性」とは、未だ血肉になっていない直接的興味の段階で留まっていることを意味している。頭の中では分かっているができないことに接し、それが自己矛盾を生じることになる。

²³⁾ 「オペラにおける言葉と音楽との一致」とは、言葉は音楽に流されず、音楽も言葉に流されず、それぞれが

自立的に存在しているが、言葉は音楽のリズムを聞き、音楽は言葉のもつイメージを聞き、お互いが聞き合うこと＝理性的な関係を維持しながら、両者が同時成立しながら、そこに一つの調和が生まれることになる。同様に、多様な興味も、個々の興味は、それぞれ自立的に存在しているが、それぞれの興味が互いに聞き合いながら、そこに一つの調和をもたらすことになる。それが、品性の統一を生み出すことになる。

²⁴⁾ 多様な興味の一つひとつが、常に自立的であり、他の興味に影響されることなく、多様な状態を示し続ける。そこに一つの調和がもたらされ、調和から品性の統一が生まれる。

²⁵⁾ 「昔の教育学」は、強制だけが行われており、常にネガティブな方法しか説かれなかった。だからといって、強制することなく、野放しだけでも道徳性は涵養できない。そこには絶妙なバランスが必要となる。

²⁶⁾ 実際に子どもは大人に対していろいろな質問をすることからも分かるように、人間の本性はもともと多面性を備えている。しかし、そうした多面性も、間違った教育によって一面性へと歪められてしまう。また、ここでいう「外的闘争」とは外的規制であり、「内的闘争」とは自己規制を意味している。

²⁷⁾ 「命令と強制」(Gebot und Zwang) とは、『一般教育学』（1806 年）における「管理」(Regierung) にあたる。

²⁸⁾ 「法則と権利」(Gesetz und Recht) とは、強制や命令が、自分の行動の正誤について自分で考えるように助言することになる。

²⁹⁾ 「自由による補償」(durch Freiheit kompensiert werden) とは、自己規律を認めることであり、最終的に自分で判断し行動できる自律した人間形成を目指すことが、ヘルバルトの教育目的である。

³⁰⁾ 「風刺詩を書かないことは困難である(世人の愚を識らざらんとするも難し)」(羅: difficile est, satiram non scribere.) 出典: Juv. Sat. I, 30 = Juvenalis, Satirae: ユヴェナリスの諷刺詩: 『ギリシャ・ラテン引用語辞典』岩波書店 1937 (1971)

Juvenalis, Decimus Junius (50 頃～130 頃): ローマ帝政期の風刺詩人。被護民として貧困な生活を送る。ドミティアヌス帝下の頹廢した世相を風刺詩によって批判。その毒舌ぶりはく(恋の)矢は持参金より来たる><正直は賞賛され、凍ゆ>などに端的にみられる。: 『コンサイス人名辞典 外国編』三省堂 1983

³¹⁾ 「調子 (トーン)」(Ton): 子どもに話しかけるとききのトーン。言葉の遣い方。声のトーン。虚飾ばった強調も注意しなければならない。話すこと自体は理性の働きであるが、そこには感情が伴ってくる。子どもをがっかりさせることなく、誠実に話をすることが大切である。

³²⁾ 「教授と交際」(Unterricht und Umgang): 交際は教授によって補完される。その意味において、教授と交際の二つが最初に掲げられている。

³³⁾ この部分は、「教育的教授」を意識した表現とも受け取れる。

³⁴⁾ 理性＝感覚性・想像力・判断力・悟性、意志＝欲求・活動・確立・原理: これらのものは、それぞれ分離された能力ではなく、それらすべてが人間の全体である。

- この人間の全体的統一をヘルバルトは目的とした。
- 35) 省略された箇所をあえて補うとすれば、思想圏の陶冶を目指す教授の直接目的を明らかにしようとする以下の文章が考えられる。「しかしこのことは、別の表現をすれば次のようになる。表象の (かたまり) を通して、あるいは (思想圏) を通して、」(教授には、人間のまったき心を陶冶する責任がある。)
- 36) ヘルバルトは、当時すでに先験的自由に強い疑問を抱いていることが窺える。また、彼の思想は「主知主義」であると批判されることがあるが、それは間違いである。ここで示されているように、彼は、*Gesinnung* (心情) や *Gefühl* (感情) を通して道徳的態度が形成されると考えており、実践的要素を重視する立場にいたのである。むしろ、ヘルバルトの考えは、当時分離して考えられていた理性と意志の統一を目指すものであったといえよう。
- 37) ここでいう *Quantität* (量) とは、{*Wille* (意志) + *Gefühl* (感情) + *Verstand* (理性)} であり、教師は、子どもを常に観察 (*beobachten*) し、さまざまに試み (*versuchen*) しなければならない。授業は実験の過程そのものであり、決して形式的なものではない。
- 38) 子どもが自分の確信 (*Überzeugung*) に至るまで、興味の対象に戻っていき、それが正しいかどうかを判断し、試していく活動を繰り返していくことが大切である。*Elemente* (要素) → *Urteil* (判断) → *Prüfung* (試行) → *Elemente* (要素)。
- 39) 「結合」(*Kombination*) は、個々の表象の結びつきを意味し、その上に、「大きな結合」(*Größenverknüpfung*)、すなわち表象群同士の結合が生じる。
- 40) *W. Bd.1, S.142* : “*Diktate zur Pädagogik*“ : 「最も早期の子ども時代だけが、身体的訓練に耐えることになる。」
ebenda, S.144 : “*Diktate zur Pädagogik*“ : 「こうした管理は、(中略) 身体的に健康を促進する中に存する。」
- 41) 子どもたちにとって難しすぎること (哲学的な内容) は避けるべきだ。子どもたちが人生に希望を、そして自分の人生に対して信頼を抱けるようにしなければならない。そのための積極的な土壌がなければ、教師と教え子の信頼は築かれない。
- 42) *W. Bd.1, S.135* : “*Diktate zur Pädagogik*“ : 「道徳性は、単に最高の目的としてよく理解されてきた。」
- 43) 「市民的感觉 (*Bürgersinn*)」: 教育は、その当時の政府が期待する市民像、すなわちただ言うことをきくだけの市民を育てることには気をつけなければならない。ヘルバルトは、各自が自己責任のもとに生きることを教育によって身につけたとき、政府がよくなっていくと考え、国家主義を否定し、ヨーロッパ的市民の育成を目指していた。当時のプロイセンは、市民にとっては牢獄であり、彼の理想とは大きくかけ離れたものだったのだろう。
- 44) 理想を掲げつつも、同時に現実を大事にするハーモニーの重要性を説いている。観念的なものにも間違いはある。現実を見失うことも避けなければならない。したがって、教育的活動においては、常に中庸 (*die goldene Mitte*) が大切である。理想と現実の両者を常に分けて見つめると同時に、両者を結びつけて、何がより大切なかを判断していくことが肝心であり、その基本は *Realität* である。*Ideal* → *analytisch* → *Realität*。その際、リアルな目を保持するために必要とされるの

- が心理学的な視点である、とヘルバルトは考えた。
Ideal (*Sollen*) → *Gleichgewicht* → *Realität* (*Können*)
- 45) 知識がないのもいけない。道徳的行為のためには、知識は必要である。しかし、単なる知識の詰め込みではいけない。理性 (*Verstand*) と意志 (*Wille*) の両者が必要である。教授を通して知識を得て、それによって発展させられる内的活動性、すなわち興味が生じることが大切である。
- 46) 新しいことを学ぶと、想像力を働かせなければならないだろう。想像力は、古い知識と関連している。新しいものと古いものとの差が大きいと、何とか結びつけようと想像力がより強くなる。古いものと新しいものとを結びつけること、一つひとつの結果を確認しながら受容することが、想像力を強めることになる。
- 47) ヘルバルトは教授を、一段 (単純な要素) (*Einfach*) → 複雑 (*Kompliziert*) → 多数の段階 (*Menge Stufen*) へと進行していくべきだと考えている。明らかにツィラーやラインの形式的段階説とは異なっている。
- 48) パルカ: ギリシャ神話の運命の女神
- 49) 事前準備は、単純さから複雑なものへと進行しなければならない。*Leichtigkeit* → *Möglichkeit* ---
Leichtigkeit → *innerer Trieb* → *Ziel*。子どもが先に進みたいときは進ませてあげること。ただし、その先には目標がなければならない。子どもの内的欲求が、すなわち実践的興味である。
- 50) 興味の段階: ① *Leichtigkeit* (*Spaß, Freude*) → ② *Lust* (*Steigerung*) → ③ *entschiedene Forderung* (*Entscheidung*: 実行したいという決意)。この①〜③を自分で発展させるようにしてあげること、これが教育の上位目的である。個々の要素を興味で取り込み、目標を持ち、取り組むことにより、行為へと移すことができる。方法的に考えて行為することが大切である。
- 51) 教育者は、権威を持たなければならないが、それは、教え子と教育者との関係の中で、尊敬という形で、獲得されなければならない。そうでなければ、すべてが台無しになる。子どもの尊敬によって、教育者は権威を獲得すべきである。
- 52) 人間は、固定化したものを好むが、ヘルバルトは常に変化することを心得て、世界に対応しようとした。その際、理想と現実を見つめるバランスが大切である。常に現実を見つめながら、将来を考える姿勢の重要性がここで語られている。また、オデッセーを読ませる理由・背景もここにある。想像力を刺激することになるからだ。大人は、現実的であり、未来を見据えて現実において行動することになる。
- 53) ここでいう「教授の始まり (*Anfang*)」とは、幼い子どもの段階を指している。幼い子どもには、感情と想像力が大切である。1つのことを見て、空想を豊かにして、それを通して感情を豊かにするのである。当時は、「子どもは小さな大人である」と思われていたため、教育において知識の詰め込みが行われていた。幼い子どものころに、分析をして想像力を鍛えておけば、大きくなってから総合が可能になる。
- 54) あるときは世界 (自然の力) と対決をし、またあるときは自然から富を得ることが理解できる。このことが多様な心情状態の表れであり、そして最後は、実際の行為にまで導かれなければならない。
- 55) この「直観のABC」は、「ペスタロッチの直観のABC」

を指していると考えられる。

- ⁵⁶⁾ 「死後の名誉」とは、他者の模範となり、他者のために働きかけ、行動することによって得られるものを意味する。
- ⁵⁷⁾ ヘルバルトの書物は、ドグマを押し付けるものではない。絶対視される教義を示すことではなく、考えるための材料を与えているだけである。彼は、自分自身で経験し、自分で考えることを重視しているのである。どんなに善いことであっても、ドグマにしまつては、つまり善いことを固定されたものにしてしまうと、その時点で善は悪になると考えている。
- ⁵⁸⁾ 「神聖で侵すことのできない教育(Eine heilige Erziehung)」とは、ドグマ的で原理主義的な教育観を意味しており、当時の宗教事情がこの表現に反映されていると思われる。
- ⁵⁹⁾ 「目的の国の市民」という表現は、カントの影響を想起させる。「(道徳的な) 人格」を手段ではなく目的したのがカントであり、ヘルバルトにおいても、人間を手段としてではなく、常に目的として扱う姿勢が見られる。つまり、子どもと自律的人間（市民）との間に教育が関与することになる。
- ⁶⁰⁾ 自由が自己決定を可能にし、それによって自分のポジションが確定し、道徳的行為ができるようになる。それがやがて、堅固な品性の形成を実現することになる。ここでいう「自由」とは、自由意志であり、自分勝手なことを意味するものではない。何が道徳的に正しいかを考えることができる人、反省的思考ができる人間が、そこから生じる。反省的思考が可能な人間は、自分で考えて責任が取れる人であり、道徳的存在とも呼ばれうる。