

F. I. ニートハンマーによる汎愛主義批判に関する考察 — 教育教授の概念を手がかりに —

塩津英樹*

Hideki SHIOZU

A Study on F. I. Niethammer's Critique of Philanthropinismus
—Focusing on the Concept of Erziehungs-Unterricht—

ABSTRACT

本稿の目的は、F. I. ニートハンマーによる汎愛主義批判の内実を明らかにすることである。ニートハンマーは、「教育教授」という独自の概念を導入し、人文主義と汎愛主義の教育教授の原理を検討した。従来、人文主義は人間性の涵養に重点を置き、これに対して汎愛主義は社会的な有用性を追求する姿勢から、人間の動物性に偏重するものとして批判してきた。しかし本稿では、双方の教育教授の原理（目的と手段）を精査することで、ニートハンマーの汎愛主義批判が単なる人間性と動物性の対立に基づくものではなく、教育教授の原理そのものの本質的差異に根ざしていることを明らかにした。特に、ニートハンマーの批判は、人間の自然法則を軽視する汎愛主義の反自然主義的な教授方法に向けられていたことが示される。

【キーワード：ニートハンマー、教育教授、人文主義、汎愛主義、汎愛派】

1. はじめに

本研究の目的は、フリードリヒ・イマヌエル・ニートハンマー（Friedrich Immanuel Niethammer, 1766-1848）が展開した汎愛主義批判の内実を明らかにすることである。ニートハンマーは、ドイツの神学者・哲学者であり、バイエルンにおける学校改革に携わった人物であると同時に、人文主義の立場から汎愛主義を批判したことで知られる。本稿では、18世紀末のドイツにおいて対立が顕在化した二つの教育体系である汎愛主義（Philanthropinismus）と人文主義（Humanismus）に焦点を当て、両体系の特徴を整理し、比較検討を行う。

もともと汎愛主義と人文主義の論争は、ギムナジウムや学術学校（Gelehrten-Schulen）に限定された教育問題として生じた。しかしニートハンマーは、この論争を教育全般に関わる対立として捉え直し、教育体系全体を視野に入れた検討の必要性を主張した。その過程で、ニートハンマーは、「教育教授（Erziehungs-Unterricht）」¹⁾という独自の概念を導入する。これは職業教育や専門研究とは区別される、「一般陶冶（allgemeine Bildung）」²⁾の時期を指し示す用語として位置づけられている。

ニートハンマーは、ギムナジウム教育をめぐる論争を解決するだけでは不十分であり、教育界全体に広がっていた汎愛主義的傾向を批判的に検討する必要があると主張した。彼の教育改革論の根底には、当時の教育体系が人間性よりも動物的・功利的側面を優先しているという問題意識があった。これに対し、ニートハンマーは人文

主義の立場から人間性の涵養を重視すべきだと論じたのである。また、彼は汎愛主義と人文主義の対立を、単なる教授方法の差異としてではなく、旧来の教育体系と現代の教育体系との本質的対立として捉えていた。

ドイツの教育史家ブランケルツ（Herwig Blankertz, 1927-1983）によれば、ニートハンマーは、「啓蒙主義教育学（Aufklärungspädagogik）」の歴史的正当性を理解した上で描き出そうと試みるだけでなく、教授が客観的世界に向かう関係において、それに体系的な正当性をさえ認めているという（Blankertz 1985, S.77）。しかし、人間の個性を否定すること、すなわち全ての個人を完全に均一化する教育は、ニートハンマーにとって「不自然（widernatürlich）」に思われた。そのため、彼は、ルソー的精神に則って、「中庸（Mittelmäßigkeit）」を保つために個性や卓越性を犠牲にしてでも能力の均衡を維持しようとする汎愛主義の原則に異議を唱えるのである（Blankertz 1985, S.83）。人間の諸能力の均衡維持を目指すという思想は、カンペの能力論³⁾に典型的であるよう、汎愛派の思想的特徴の一つである。しかし、なぜニートハンマーが汎愛主義の原則を「不自然」と見なしたのかについて、ブランケルツは、汎愛主義と人文主義の教育教授の原理に関する詳細な比較検討を通じて論じているわけではない。

エーヴェルト（Samuel Ewert）は、ニートハンマーが自身の著作を通じて、両体系（人文主義と汎愛主義）の調停者としての役割を果たすことに成功したと指摘している。また、ニートハンマーの教育学の特徴は、博愛

* 島根大学教育学部附属教師教育研究センター

主義者（汎愛派）の改革を、単なる「くだらないこと（Humbug）」として退けるのではなく、事実に即して、内容に踏み込んだ実質的な議論を展開しようとした点にあるという。加えて、彼は汎愛主義に一定の肯定的影響を認めていた（Ewert 2016, S.8）。

では、ニートハンマーは汎愛主義のどの点を肯定的に評価し、どの点を批判の対象としたのか。エーヴェルトは、汎愛主義の功績として次の二点を挙げている。第一に、教育にも、より多くの活発さ（Betriebsamkeit）と活動性（Thätigkeit）がもたらされ、怠惰な慣習やだらしなさが搖さぶられたことである（Niethammer 1808, S.18f.）。第二に、汎愛派が「従来の教育方法の欠陥や不備」（Niethammer 1808, S.19）を大胆に批判したことである。一方で、汎愛主義は学校の主たる課題である生徒の一般陶冶を促進する代わりに、就学期間を短縮し、すべての学びを実用目的や「糧を得るための学問（Brotwissenschaft）」に傾斜させたと批判される（Ewert 2016, S.8）。その結果、学校では実学（Realien）が日々の課題となり、物質的知識が優先され、精神的な学問の訓練は後回しにされてしまったという（Niethammer 1808, S.20）。

周知のとおり、汎愛主義の教育理念は、人間性よりもむしろ動物性を重視するものとして批判されてきた。汎愛主義は、人間の社会的な有用性（Brauchbarkeit）を重視し、早期に社会に役立つ人間を育成することを目指したと理解されている。これに対し、人文主義は人間性の涵養を中心的課題とした。この点で両体系は相互に対立するかのように見える。

しかし、人文主義は社会的な有用性そのものを否定していたわけではない。では、ニートハンマーが問題視したのは汎愛主義のどの点であったのか。汎愛主義と人文主義の対立を、単なる人間性と動物性の対立として理解するのではなく、両体系の本質的差異を明らかにすることが必要である。この試みは、両教育体系における教育教授の原理を詳細に検討することで初めて可能になるだろう。

以上の問題意識に基づき、本稿ではニートハンマーの著書『我々の時代における教育教授の理論における汎愛主義と人文主義の抗争』（1808）を手がかりに、汎愛主義と人文主義における教育教授の特徴を明らかにした上で、比較検討を行う。本論の構成は以下の通りである。まず汎愛主義台頭の歴史的背景を概観し（2節）、続いて汎愛主義と人文主義の教育教授の原理を取り上げ、（1）人間の概念、（2）教育教授の目的、（3）教育教授の手段、の三つの観点から検討し（3節）、ニートハンマーによる汎愛主義批判の内実を明らかにする。

2. 汎愛主義台頭の歴史的背景

ドイツの教育学者テノルト（Heinz – Elmar Tenorth, 1944 – ）によれば、啓蒙時代の教育学が最も大きな影響を及ぼしたのは、 – 当時から今日に至るまでの啓蒙運動全体と同様に – 、哲学的・言論的・文学的領域においてであった。つまりそれは、理念や原則の普及、教条や

伝統、劣悪な学校や時代遅れの教育形態に対する批判、そして教育計画や構想の立案とその普及においてである。啓蒙主義の教育学において見られるのは、近代的な教育・陶冶過程の実現そのものではなく、その思想的な先取りであるという（Tenorth 1988, S.115）。

プランケルツによれば、啓蒙時代のさまざまな教育的傾向は、18世紀後半に一つの交点に収束し、独立した教育運動である「汎愛主義」を生み出したという。この運動は狭義には、ドイツ啓蒙主義教育学を代表するものであり、汎愛主義という概念は、ギリシャ語の「人間愛（Philanthropie）」に由来するとされる（Blankertz 1982, S.79）。

トレムル（Alfred K. Treml, 1944 – 2014）によれば、「人文主義」は、汎愛主義と対置する概念として、ニートハンマーが1808年に初めて名詞化して用いたものであり、汎愛主義と区別するための教育学上の専門用語として導入されたとされる。また人文主義は、一つの綱領であり、神中心的な世界観から人間中心的な世界観への転換が直接的に表現されているという（Treml 2005, S.172）。

汎愛主義と人文主義という対立枠組みについて、ニートハンマーは、現代と旧来の教授体系全般、また古代と現代の教育学全体の対立を示すものとして適切であると述べている（Niethammer 1808, S.7f.）。さらに彼は、「人文主義」という名称の意味を次のように説明している。

人文主義という名称は、いわゆる人文学の学修を、学術学校において軽率に制限しようとする企てに対してそれを擁護する一派だけに当てはまるわけではない。むしろこの語は、はるかに本来的で高次の意味において、旧来の教育学全体に適用されるべきである。というのも、その根本的性格は常に、生徒の人間性を養うことに主眼を置き、その動物性のみに配慮することを拒む点にあったからである。そして、この旧来の教育学は、現代において優勢となった動物性への教育に対して、いまなお数は少ないながらも、少数派の反対勢力としてその要求を維持し続けている。（Niethammer 1808, S.8）

このようにニートハンマーは、人文主義を、単なる学術的派閥ではなく、教育を方向づける基本的な態度として捉えている。人文主義の本質は、教育の中心に常に人間性を据えることにより、同時に動物性偏重の教育に対して批判的な姿勢を保ち続けている。ニートハンマーは、18世紀当時の教育において、人間性よりも動物性が優先されていた状況を問題視し、その傾向を背景に汎愛主義が強い影響力を持っていたことを指摘している。

ドイツの現代教育史において、汎愛派は最も際立った一地点をなしている。汎愛派を通じて、旧来の教育学全体に対して、そしてとりわけ旧来の教授体系に対して、次第に形成されてきた反対運動が、初めて明確な形で表明されたのである。そしてそれ以来、

この反対運動は、すべての公的な教育機関にとどまらず、家庭教育に対しても、強弱の差こそあれ影響を及ぼすようになった。(Niethammer 1808, S.11)

ニートハンマーは、このように、汎愛主義を通じて従来の教育体系への批判が公的な教育機関だけでなく、家庭教育にまで及んだこと、そしてその影響力の広がりを指摘している。

18世紀後半のドイツに登場した汎愛主義は、古典語偏重で形式的・機械的であった従来の教育に対する反動から生じたとされる。汎愛主義の代表者たちは、ラテン語やギリシャ語の学習を中心とする学校教育を批判し、日常生活や将来の職業に直結する実用的知識の習得を教育の中心に据えようとした⁴⁾。こうした志向は、フリードリヒ二世 (Friedrich II, 1712 – 1786) の治世において有用性が重視されたこと、農業・産業・技術の発展が推奨された時代精神とも密接に結びついていた。すなわち汎愛主義は、啓蒙時代の合理主義と国家的実用主義の影響を受けた教育運動であったと言える。ニートハンマーは、このような汎愛主義台頭の背景として、当時の学問分野の状況にも注目し、次のように述べている。

物質的生産とより密接に関係する学問分野、例えば数学、物理学、化学などがはっきりと優位を占めるようになり、またそれらが産業や工業のために現実的な利益をもたらす発明によって顕著な成果を上げるほど、それらは一層求められ、また高く評価され、報われるようになった。その一方、これらの学問を純粹に学問的に取り扱おうとする態度は、次第に支持を失っていった。そればかりか、純粹に精神的な知の領域さえ、もはやその影響をまぬがれなかった。最も純粹で高尚なものさえ、汚れずに保たれることはなかったのである。宗教は卑俗な道徳主義に、キリスト教は快楽主義に、神学は自然主義に、哲学は折衷主義と唯物論に、哲学的叡智は現世的知恵に、そして学問は利益追求の道具に堕落してしまったのである。(Niethammer 1808, S.17f.)

ここでニートハンマーが批判しているのは、学問が本来有していた精神的・内面的な価値を失い、功利主義的な目的に従属させられてしまったという点である⁵⁾。彼は、当時の精神革命の中で、「啓蒙 (Aufklärung)」という名のもとで真の文化の後退、芸術や学問における純粹に精神的なもの、理想的なもの全てへの憎悪が始まったと捉えた (Niethammer 1808, S.18)。その結果、このような状況は教育界にも影響を及ぼし、汎愛派の登場によって従来の教授方法それ自体が根本から問い直されることになった⁶⁾。

旧来の教授方法と新しい教授方法とが入り混じって動搖していた過渡期に、しかもギムナジウムでは依然として、時には一方が、時には他方が優勢を占め

ていたその最中に、汎愛学院 (Philanthropin) が突如として登場した。それは、現代の理論を完全な形で実際に提示しようとした最初の試みであった。(Niethammer 1808, S.21)

汎愛学院は、博愛主義的な原則に基づく全く新しい形の学園として登場したことで、当時の人々に衝撃を与えたと言われている。しかしその熱狂的な支持は長くは続かず、運動としては比較的短期間で終息した。その理由について、ニートハンマーは、教育理論と時代精神との関係性を踏まえて次のように述べている。

支配的な時代精神 (Zeitgeist) を、いかなる時代においても教育理論が支配したことではない。むしろ、ある時代に特定の方向性が支配的になるとき、新しい教育理論が受け入れられ、影響力を持つのは、ただその理論がその時代の方向性と調和している場合に限られる。汎愛主義もまた、その時代の教養を生み出した原因 (Ursache) ではなく、むしろそうした時代精神から生まれた産物 (Erzeugniß) であった。(Niethammer 1808, S.31)

以上のように、汎愛主義は18世紀末の時代精神に大きく規定された教育運動として登場したことが確認できる。次節では、人文主義と汎愛主義の教育教授の原理に注目し、両教育体系の特徴について確認する。

3. 教育教授の原理について

(1) 人間の概念

人文主義と汎愛主義における教育教授の原理とは、いかなるものであろうか。本節では、両教授体系を比較するための前提として、まず「人間の概念」、すなわち人間の先驗的概念に注目したい。というのも、ニートハンマーは教育教授の二つの体系を「厳密な学問的対立」として捉えているからである。彼によれば、相反する教授体系を評価する際に決定的となる主要な対立点は、「人間そのものの理念およびその使命にある。あるいはむしろ、人間の概念の恣意的な構成にある」 (Niethammer 1808, S.36) という。すなわち、人間の概念とは恣意的に構成されるものであり、その構成された概念こそが教育教授体系の原理をなす。したがって、人間をいかに捉えるかによって、教育教授体系が正しいものとなるか、あるいは誤ったものとなるかが決定づけられるのである。また、人間の概念の捉え方は、教育教授の目的や手段の選定にも直接的な影響を及ぼす。ゆえに、人文主義と汎愛主義において、人間の概念がいかに規定されていたのかを明らかにすることが不可欠の課題となる。

ニートハンマーは、両教授体系において人間の概念がそれぞれ異なる形で捉えられていることを指摘する。すなわち、人文主義と汎愛主義の間には、人間観における根本的な対立が存在する。具体的には、「精神と動物」、「理性と技巧的悟性 (Kunstverständ)」、「合理性と動物性」

という対立である (Niethammer 1808, S.37)。しかし彼らは「確かに、人間における無条件的なものは理性であり、その精神的本性が人間の本来の本質を基礎づけている。」(Niethammer 1808, S.39) と述べながらも、人間を精神的存在としてのみ捉える立場には批判的である。その理由について、彼は次のように説明している。

しかし人間は、かの精神的本性だけでも、かの動物的本性だけでもない。どちらか一方という抽象物でもない。そして、人間がその本質の一部分としてのみ考えられるとき、人間自身が誤って考えられるだけでなく、その各部分もまた、他方との結びつきなしに考えられる限り、誤って考えられるのである。 (Niethammer 1808, S.39)

ニートハンマーにとって重要なのは、人間の本性から精神性または動物性のいずれかを排除することではなく、それらを結合したものとして捉えることである。というもの、人間とは、本来的に精神的側面と動物的側面の双方を備えた存在だからである。彼は次のように述べている。

人間の本質を成す二つの要素、すなわち精神と身体、理性と動物性をどのように捉え、どのように規定しようとも、そこから必ず明らかになるのは、人間が二つの要素によって二重の対象秩序に属しているということである。したがって、人間を構成しているその結合において、両要素を相互に規定し合うものとしてではなく、一方を他方によって一方的に規定することは、論理的に誤っている。 (Niethammer 1808, S.57)

また彼は、人間の本性を「理性」と「動物性」の統一体として捉え、次のように描写している。

人間は、理性だけでも動物だけでもなく、また理性と動物とが単に並存しているのでもない。むしろ、人間は徹頭徹尾、双方が一つとしてある存在であり、その意味では、理性でも動物でもなく、双方からなる第三の存在なのである。それは、理性によって修正された動物性であり、同時に動物性によって修正された理性である。すなわち、人間のうちの理性は常に動物性（感覚的意識）に結びついており、反対に、動物性は常に理性（純粹に精神的な意識）と結びついている。 (Niethammer 1808, S.67)

ニートハンマーは、このように人間の本質を理解するだけでなく、人間の目的規定に関する限り、理性と動物性を単に並置するのではなく、相互に浸透し規定し合うものとして把握している。この点に、人間と（人間以外の）動物の本質的な差異があると言える。人間の動物性は、理性と切り離して考えることができず、理性と結びつい

た動物性は純粹な動物性ではない。人間は感性的秩序とは異なる高次の精神的秩序に属しており、人間の本来の目的もまた、高次の精神的秩序の中に求められるべきである (Niethammer 1808, S.68f.)。

さらに彼によれば、理性を育てることを目的とする教育は、人間をこの二重の本性をもつ存在として捉え、扱わなければならないという。すなわち、単に理性を目覚めさせるだけでなく、言葉と行為において理性を外化し、実現する能力をも育てるべき存在として人間を捉える必要がある。ニートハンマーによれば、教育者は、理性の覚醒とその外的実現という二つの条件のいずれもおろそかにしてはならず、こうしてこそ、学習者を理性の完全な使用へ、そして地上における彼らの使命の全うへと導くことができるという (Niethammer 1808, S.70)。

以上のようにニートハンマーは、人間を理性と動物性の双方を備えた存在として規定した。では、このような「人間の概念」を前提とするならば、汎愛主義と人文主義の教育教授の目的には、どのような差異が生じるのだろうか。次に、両体系における教育教授の目的を検討する。

(2) 教育教授の目的について

人文主義と汎愛主義は、教育教授の目的をどのように捉えていたのだろうか。先に確認した「人間の概念」を踏まえつつ、ここでは双方における教育教授の目的を検討する。ニートハンマーは、次のように述べている。

教育教授は、それ自体としてどのような固有の目的を持つべきであろうか？子どもは人間の芽 (Keim) にすぎず、教育とはこの芽を成長させるための養育にすぎない。子ども時代とは、本当の人生、活動の時期に備える準備の期間にすぎない。子どもそのものには、将来における力強く活動的な人生に向けて発達するという目的以外に、それ自身の固有の目的は存在しない。したがって、教育および教育教授の目的も、人間の後年の人生において見出されねばならないのである。 (Niethammer 1808, S.85)

教育および教育教授の目的を、生徒の将来の使命から導き出す点において、人文主義と汎愛主義は基本的に同じ立場を共有している。しかし、人文主義と汎愛主義の違いは、人間の「人生の使命」をいかに問うかという点、またその使命への準備に教育教授がどの程度まで関与すべきかという点に見出されるのである。

厳格な人文主義は、教育の時期 (Erziehungsperiode) を、人間のより高次の精神陶冶、すなわち「人間性の陶冶 (Humanitätbildung)」のために、より重要なものとして専ら要求する。そして、実際的な生活および職業への準備のための教育は、人生の後期に属するものとする。これに対して、汎愛主義は、すでに教育の時期から職業教育を行なうべきだとする。そして、少なくとも口実として、教育は最初から、一方への偏りを避けるために、

学習内容 (Unterrichtsgegenstände) の全領域にわたって行われるべきであると主張する (Niethammer 1808, S.91)。この点において、人文主義と汎愛主義の対立は明白である。すなわち、人文主義においては「教育教授は、それ自体固有の目的を有する」と考えられているのに対し、汎愛主義においては「教育教授は、それ自体として独立した目的をもたない」と考えられているのである (Niethammer 1808, S.91f.)。

では、なぜ人文主義は、教育教授に固有の目的を認めるのか。それは、人間の「理性の陶冶」が、一般的に困難を伴うからである。というのも、人間の内面においては感覚的活動 (sinnliche Thätigkeit) が明らかに優勢であり、それに比して純粹に精神的な活動 (geistige Thätigkeit) は鈍く、放置すれば自力では感覚的領域を超えて働くことがほとんどできないからである。したがって、理性的活動が自立性に達するためには、それを呼び覚まし、育むための特別な覚醒 (Erweckung) と養成が必要となる (Niethammer 1808, S.92)。実際、子どもは意図的な教育を受けなくても、周囲の環境 (それが理性的であれ非理性的であれ) を通して自己を形成していく。ゆえに、「理性の陶冶」を注意深い養育の対象とする必要があり、「教育 (Erziehung)」こそが、そうした意図的・計画的な養育を可能にするのである。したがって、人文主義において教育教授は、「理性の陶冶」を主要な目的としなければならない (Niethammer 1808, S.93)。また「理性の陶冶」は、開かれた心で、偏見のない、まだ分裂や歪みを知らない若い心 (jugendliches Gemüt) においてこそ効果的に進められる。これに反して、人生の後期においては、理性が長らく刺激されずに放置されるほど、「理性の陶冶」は一層、困難になり、代わりに感覚的な知性が発達してしまうという。したがって、もし青年期の教育において「理性の陶冶」が等閑視されるなら、人は生涯にわたり理性の成熟を欠いたままに終わる危険がある。以上の理由から、人文主義の教育教授は、「理性の陶冶」、すなわち「人間性の陶冶」をその主要目的としなければならないのである (Niethammer 1808, S.93)。ニートハンマーは、この点について次のように述べている。

実際の人生において、人間が理性の陶冶にじっくりと取り組むことができる唯一の時期は、彼が社会に入るまでの期間ではないだろうか？ひとたび、市民的生活の維持 (bürgerliche Existenz) への配慮が始まると、理性の陶冶への努力はそれに譲らねばならず、後景に退くことになる。したがって、もしその早い時期に人間性への陶冶がなおざりにされるならば、彼にとっては、もはやその機会が二度と訪れることはない。というのも、各個人の理解力 (Fassungskraft) にこれほどまでに注意を払いながら、神と神的なもの、精神的な事柄 (Gott und Göttliches und Geistiges) について教えるような場は、教育教授以外のいかなる公的機関にも存在しな

いからである。それどころか、彼自身には、一度失われたものを取り戻すための時間さえ残されていない。(Niethammer 1808, S.95)

ここで示されているように、「理性の陶冶」すなわち「人間性の陶冶」こそが、学校教育の中核的課題として位置づけられるのである。

学校とは人間形成のための時期である。すなわち、人間の内に潜む人間性を育むための時期である。この高貴な時期を子どもたちから奪い、彼らの若き心を世俗のあらゆるはかない虚飾で満たすことは、それはまるで、彼らをモロク (Moloch) の神に犠牲として捧げるのにも等しい、許されざる行為である！ (Niethammer 1808, S.100)

このように、人文主義において教育教授は「人間性の陶冶」という独自の目的を有している。しかし、教育の目的をさらに具体的に規定する際には、人文主義と汎愛主義との間に新たな相違が生じる。すなわち、この目的を、一方では、単に形式的 (formell) なもの、すなわち「精神の陶冶そのもの (Bildung des Geistes an und für sich selbst)」として理解するのか、他方では、内容的 (materiell) なもの、すなわち「一定の知識の獲得 (Erwerbung bestimmter Kenntnisse)」として理解するのか、という点である。さらに、この二重の対立は、それぞれ次のような別の区別とも関わっている。すなわち、それが「純粹に精神的な対象」に関わるのか、あるいは「純粹に物質的な対象」に関わるのか。また、それが単なる「観照 (Contemplation)」に向かうのか、あるいは単なる「実践 (Praxis)」に向かうのか、という点である (Niethammer 1808, S.106)。以下では、この点について、人文主義と汎愛主義それぞれの立場を確認しておきたい。

人文主義の原理によれば、教育教授の目的は、第一に「精神の純粹に形式的な陶冶」にある。そして第二に、この形式的陶冶は、一方では「純粹に精神的な対象」への訓練に限定され、他方では「純粹に観照的能力」に關係づけられる。これに対して、汎愛主義の原理によれば、教育教授の目的は、第一に「精神の純粹に内容的な訓練」にある。そして第二に、この内容的陶冶は、一方では「純粹に物質的な対象」の知識に限定され、他方では「純粹に実践的な応用」に關係づけられる (Niethammer 1808, S.106f.)。では、両体系の本質的な対立を踏まえた時、教育教授の目的として、どちらをより重視すべきであろうか。ニートハンマーは、この点において人文主義の原理に優位性を認めている。なぜなら、人文主義は、教育教授の目的として、精神陶冶の内でも、教育教授以外ではほとんど配慮されず、また配慮することが極めて困難な部分を取り上げているからである (Niethammer 1808, S.109)。

また教育教授の目的だけでなく、教授内容の扱いにおいても、人文主義と汎愛主義の間には明確な差異がある。

すなわち、教授が学習者に対して、ある一定量の知識対象を教え込むことだけを目的とする場合と、学習者の精神を喚起し、形成することを目的とする場合とでは、教育のあり方そのものが根本的に異なる。この点においても、ニートハンマーは人文主義の原理に優位性を認めている。その理由として、彼は次の三点を挙げる。

第一に、精神を陶冶し、人間を理性へと目覚めさせることは、教育教授のより重要な課題であるだけでなく、むしろそれこそが絶対的な使命である。教育者が教授を通していかなる成果を挙げたとしても、もしその過程で学習者の精神を自由にし、その理性を自立へと導くことを怠るならば、それはこの目的に比して無価値であるのみならず、人間教育の根本的目的をなす聖なる義務の侵犯にはかならない。(Niethammer 1808, S.117f.)

第二に、教育教授の正反対の諸目的の重要性を、たとえ単により大きな実用性 (Nützlichkeit) や有用性 (Brauchbarkeit) の観点から測る場合でも、なお人文主義の立場が優越する。なぜなら、教育によって喚起され、自らを基盤として立つ精神は、いかなる仕事や対象に対しても容易かつ確実に支配的に働くことができるからである。たとえ教授がどれほど多くの知識を精神に詰め込んだとしても、その知識の総量それ自体は、学習者を有用な存在にするものではない。むしろ、その知識の全体が「生氣のない役に立たない塊」 (todte unbrauchbar Masse) と化し、精神を圧迫するがないように、自立した精神による統御を必要とする。(Niethammer 1808, S.118)。

第三に、精神の陶冶こそが、教育教授における最も確実で、決して失われることのない成果である。これに対して、授けられた知識の総量は、多くの場合、やがて忘れ去られ、しばしば何の痕跡も残さずに消え去ってしまう (Niethammer 1808, S.118)。

以上の理由から、ニートハンマーは教育教授の主要な目的を精神の陶冶に置く。そして、有用性の観点から見ても、人文主義は、人間の将来的な有用性をより確実に保障するという点において、汎愛主義に優越すると結論づけるのである⁷⁾。

(3) 教育教授の手段について

1) 教授科目

教育教授の目的の相違は、必然的にその達成手段にも影響を及ぼす。では、人文主義と汎愛主義における教育教授の手段には、どのような差異が認められるのだろうか。

ニートハンマーは、教育教授の手段を、(a) 教授科目 (Unterrichtsgegenstände) と (b) 教授方法 (Unterrichtsmethode) という二つの観点から論じている。まず (a) 教授科目について、人文主義と汎愛主義の第一の相違は「科目数 (Zahl)」にある (Niethammer 1808, S.137)。

ニートハンマーによれば、伝統的な人文主義教育では、教授科目はごく少数に限定されていた。民衆教育においては、読むこと・書くこと・計算・宗教の学習だけで十

分とされ、学術教育 (Gelehrtenbildung) においてすら、ラテン語とギリシア語および歴史に精通していること以上は、ほとんど要求されなかったという (Niethammer 1808, S.137)。このように人文主義において科目数は制限されていたが、それは決して消極的な理由からではない。それは「多くを中途半端に知るよりも、少なくとも完全に知る方がよい (besser, Weniges ganz, als Vieles halb wissen.)」という格言に象徴されるように、合理的な原理に基づいていたのである。人文主義教育においては、科目数の制限を通じて、学習者の知識や教養 (Bildung) の狭さを補い、深みと確実性をもたらした。少数の科目に徹底的に取り組むことで、より高次の認識と技能の獲得を目指していたのである (Niethammer 1808, S.137f.)。つまり、限られた教授科目を媒介として学習者を高度な知的熟練の段階へと導くことが、人文主義教育のねらいであったと言えよう。

これに対して、汎愛主義は人文主義が設定した狭い枠組みを拡張するべきだと主張した。もっとも、汎愛主義がこのような主張を展開したのは、恣意的な理由からではない。ニートハンマーは、汎愛主義の主張の根拠として、次の四つの理由を指摘している。

第一に、「知識と学問 (Gelehrsamkeit) の領域の拡張」である。知識の領域が広がるにつれて、個人や教育教授に求められる要請も高まっていく。ニートハンマーは次のように述べている。

いまや知識の樹は計り知れないほど大きく成長し、毎日新しい枝を伸ばしているというのに、教育だけが、ほとんど枯れかけた数本の古い枝にしがみついていようというのか？我々自身の子どもたちが成人したとき、そのような怠慢をどうやって彼らに対して弁明できるというのだろうか？ (Niethammer 1808, S.138f.)

第二に、「学習内容 (Lehrgegenstände) の増加」である。学習内容の増加という現状を踏まえ、学習内容の量を拡大し、人間の精神を早くから広範囲に慣れさせることが重要となる。学習内容の量を拡大しなければ、人類共通の財産である膨大な知識全体を把握することはできなくなる (Niethammer 1808, S.139)。

第三に、「多くの知識を習得することの必要性」である。なぜなら、「少しを完全に知る」ことは、「多くを知らない」という欠点を補うものではないからである。多くの知識が存在し、それを誰もが身につけることが要請されている時代において、知識の乏しさは長所とはならない。また、人文主義のように少ない知識を完全に知ろうとする傾向は、しばしば学究的な「衒学者 (Pedanten)」を生み出すことに繋がる。ニートハンマーは次のように述べている。

そうした人々は、知の体系全体には無関心で、まるでモグラ (Maulwürfen) のように、ただ一点を選

んでそこに潜り込み、その小さな範囲をあらゆる方向に掘り返しては満足する。彼らは決して光のもとへ抜け出していくことがなく、むしろモグラと同じように、眞の完全な認識の世界へと通じる明るい出口に出そになると、恐れと盲目のままに、自分で掘った暗い穴の中へと引きこもってしまうのである。(Niethammer 1808, S.139f.)

第四に、「教授方法の改良」である。知識の領域の拡張とともに、教授方法にも著しい進歩が見られるようになった。そして教授方法の改良に伴い、授業時間の短縮と学習の効率化が可能となった。そのため、学習内容の範囲を広げなければ、少数の科目ゆえの単調さに退屈していた学習者は学ぶ意欲を失ってしまう。学習者の学ぶ意欲を維持するためにも、学習内容の範囲を拡大することが重要であると考えるのである (Niethammer 1808, S.140f.)。

ニートハンマーは、以上の四点を、汎愛主義の主張の根拠と見做している。しかし彼は、汎愛主義の主張について検討した上で、それらの主張を「見かけ上のもの」として退けるのである。まず、「教授方法の改良」について、彼は次のように述べている。

称賛される教授方法の改善について言えば、現代の教育学者たちがこの点で確かに多くの良い成果を挙げたことを認めるとしても、それでもなお、得られた成果ははるかに過大評価されていると言わざるを得ない。幾つかの試みられた教授の簡略化や短縮化、それらは生徒の楽しみや時間の節約のために考案されたものだが、他の見せかけの利点づくり (Plusmachereien) と同じように、結局は空想上の利益にすぎず、実際には誤った道であることが明らかになった。同様の種類の他の方法も、従来の教授方法に比べて本質的な点で優れていたとは言いがたく、総じて率直に言うならば新しい教授方法全体は、学習者の発達を人工的に加速させることによって、あたかも目標に早く到達するかのように見せかけているにすぎないのである。(Niethammer 1808, S.141.)

彼によれば、学習には本質的に困難が伴い、それを完全に取り除いたり、限りなく軽減したりする方法は存在しない。なぜなら、人間の精神発達は自然法則によって制約されており、その限界を超えることは、どのような教授方法を用いても不可能だからである。

次に、彼は「学習内容を増やすことで学習者の学ぶ意欲を維持できる」とする考え方を批判する。確かに、教授科目が少ない場合、学習者は退屈し、学習意欲を失いかねない。しかし、その原因は科目の数や内容自体にあるのではない。教授科目には本来、学習者の注意を引き付ける力が備わっており、少数の科目であっても、必要かつ有益な変化 (Abwechselung) をもたらすことがで

きる。問題は、学習者の関心を十分に引き出せない教師 (Lehrer) の側にあるという。もし教師が学習者の興味を引き出せなければ、科目数をどれだけ増やしても、学習者が退屈しないようにすることは難しい。むしろ、過度な科目の増加は、教師と生徒の双方を混乱させ、膨大な学習量によって生徒を圧倒し、その注意を散漫にする危険すらある (Niethammer 1808, S.142f.)。また、「学問が日々進歩している以上、教育もそれに歩調を合わせて水準を高めるべきだ」とする議論に対しても、ニートハンマーは批判的である。彼によれば、この考え方方は危険な誤解であり、人はその誤解によって自らを欺き、結果として自分自身と子どもを苦しめ、誤った方向へと導いてしまうという (Niethammer 1808, S.143.)。

では、子どもに教えるべき科目数は、どの程度が適切であろうか。この問題は、結局のところ、科目数を「多くすべきか、それとも少なくすべきか」という問いに帰着する。そして、その答えは教育教授の目的によって決定される。もし教育教授の目的を、将来の職業準備に置くのであれば、必然的に科目数は増加する。なぜなら、この時期の子どもにとって将来の職業はまだ定まっておらず、必要とされる教育内容を正確に見積もることができないからである。しかし、子どもの適性や関心がいまだ定まっていないからといって、教育によって人生の進路を一方的に固定することは妥当ではない。したがって、教育教授の目的が将来の職業準備にある場合、子どもに多様な知識を授け、「どの鞍にもまたがれる (in alle Sättel sey)」準備をさせることには一定の意味がある (Niethammer 1808, S.157f.)。

しかしながらニートハンマーは、この考えも退ける。子どもがどのような仕事に適しているか、またその適性や興味がいかなるものであるかは、「教育」を通じて徐々に明らかになるものであり、教育を予想不能な職業準備として理解することはできない。したがって、最も自然で確実な方法は、教育を子どもに普遍的に備わるもの、すなわち「人間性」に基づかせることである (Niethammer 1808, S.158)。もし教育の目的が、単に生徒を「人間として形成すること」にあるとすれば、多数の科目は不要である。なぜなら、人間形成は知識の量にではなく、その内容を正しく、かつ徹底的に理解することに基づくからである。大量の知識、すなわち「多知 (Vielwisserei)」は、むしろ「ゆがみ (Verbildung)」をもたらす。したがって、教育内容は、生徒の発達段階および教育期間に応じて設定されるべきであり、その範囲を超えて科目数を増やすことは許されない (Niethammer 1808, S.159)。

以上の理由から、ニートハンマーは、教育の基準を「将来の職業」ではなく「生徒の個性 (Individualität)」に置くべきだと主張する。個性に即した教育こそが、結果として適切な職業選択へと導くのであり、これが自然な順序である。その順序を恣意的に逆転させてはならない。もし、教育の基準を「将来の職業」に置くのであれば、誰がその職業を決定するのかという問題が生じる。仮に成熟した教育者がその判断を担うとしても、その判

断が気まぐれや虚栄心によって左右されることは許されない。むしろ、「将来の職業」は子どもの「素質(Anlagen)」に基づいてのみ決定されるべきである。ニートハンマーによれば、「個々の人間が、自らの本性の領域において何か完成されたものを成し遂げること」が教育の真の理想であり、したがって「個々の人間を、その固有の仕方において完成させること」が教育教授にとっての真の使命となる。それゆえ「自由な陶冶 (freie Bildung) こそが、個人の将来の職業を決定するのであり、その逆、すなわち、将来の職業が自由な陶冶を決定するのではない。」(Niethammer 1808, S.206) ニートハンマーは、以上の議論を踏まえ、次の三つの原則を掲げている (Niethammer 1808, S.206)。

1. 教授科目は、将来の職業によってではなく、生徒の現在の必要性に基づいて選定されるべきである。

2. 教授の必要性の差異は、生徒一人ひとりの個性の違いによって直接的に決定される。

3. 理念的な対象への才能をもつ者に物質的な対象を押し付けたり、逆に、物質的な対象への才能をもつ者に理念的な対象を押し付けたりすることは、まったく誤ったやり方である。そのようなやり方では、せいぜい中庸の水準にしか達することができず、いずれの場合も生徒を不当に苦しめることになり、自由な陶冶の本質に反する。

要するに重要なのは、これら三つの原則に基づき、生徒の個性を尊重し、その個性に即して教授科目の内容と性質を決定することである (Niethammer 1808, S.207)。

この立場から、ニートハンマーは、汎愛主義が主張する百科全書的知識の早期導入を退ける。教育教授において重要なのは、生徒の個性を尊重し、それに基づいて教育内容を適切に設定することである。結局のところ、汎愛主義と人文主義の教授科目をめぐる対立は、教育内容を「将来の職業」に即して決定するのか、それとも「生徒の個性」に即して決定するのかという教育の根本原理の差異に帰着するのである。

2) 教授方法

汎愛主義と人文主義は、教授方法においても対照的な特徴を示す。ニートハンマーによれば、汎愛主義の基本原理は、「学習をあらゆる手段によって学習者にとって容易かつ楽しいものにすること」である (Niethammer 1808, S.239)。しかし彼は、この原理を誤りとし、不当なものとして退ける。その理由として、彼は人間に内在する「惰性 (Trägheit) の力」を指摘する。惰性とは単なる力の欠如ではなく、むしろ「積極的に抵抗する力」である。人間は、自らの自由意志によって選択した「遊び」には喜びを感じるが、同じ行為でも「仕事」として課されると本能的に反発する。したがって、人間は生ま

れながらにして「仕事を楽しむ存在」ではない。

ニートハンマーによれば、人間に求められるのは、「勤勉さ (Arbeitsamkeit)」であるという。勤勉さとは、意志の徳であり、決意の習慣であり、また訓練を通じて得られる「第二の本性」である (Niethammer 1808, S.245)。このような別の本性への変化がなければ、真の勤勉さは生じず、行動においても確固たる強さや持続性は生まれない。そして、この別の本性は、習慣によってのみ形成される。自分の意志を統御できる者こそ、あらゆる仕事にためらいなく着手できる。そして決断をもって仕事に取り組み、熟練に至るまで訓練した者だけが、恐れや嫌悪感にとらわれず仕事に向かうことができる。教育は、人間の本性を、「第二の本性」へと導くことを目的とすべきであり、そのための唯一正しい方法は、子どもを早い段階から規律ある労働に慣れさせることである。したがって、日々の一定時間を仕事に充て、それを途切れなく守る習慣を早期に確立することが重要となる。加えて、精神的な学習も不可欠である。なぜなら、思考に対する怠惰や、頭を使うことへの恐れこそが、人間を様々な場面で行動から遠ざける主な原因だからである。この点において、「学習を楽しいものにすべき」とする汎愛主義の教授方法に対し、ニートハンマーが批判を加える理由が明らかとなる。

教育が成果を上げるために、人間をより望ましい方向に導き、自己の自然な傾向では生まれない美德を与える以外に方法はない。教育が目指すのは、「人間の別の本性を創り出すこと」であり、その本性とは、意志 (Willen) と決意 (Entschluss)、そして決意の習慣によってのみ生まれる、より良い本性である (Niethammer 1808, S.248)。

最後に、ニートハンマーは、教育教授の理論における最も重要な問題として、次の問いを提示している。すなわち、「教育教授は、自然に対してどの程度まで介入すべきか、あるいは介入してよいのか」という問題である (Niethammer 1808, S.274)。この問題に関して、汎愛主義が採用し広めた原理は、彼にとって最も危険な原理の一つであった。それは、「精神的諸力の発達において自然に手を貸すこと」という原理である。確かに、「自然に手を貸すこと」自体は、理性的な教育者にとって正しい態度であり、教育教授もその目的に従うべきである。しかし、もしこの原理の中に「いわゆる高次の精神的能力を、できるだけ早い段階で喚起すること」という意味が込められているとすれば、その見解は心理学的根拠を欠いた軽率なものであり、学習者の扱いにおいて極めて誤った方法へと導くものである (Niethammer 1808, S.275)。自然の発達過程に先回りして介入することは、いかなる領域においても危険であり、教育の領域も例外ではない。確かに、精神の発達を人工的手段によって促進することは可能である。しかし、そのように人工的に形成されたものには、自然な発達の過程の中で成熟するはずの内的な力の一部が常に欠けている。「早熟なもの (Frühreife)」は、「正しく熟したもの (regelmäßig

Gezeitigten)」と決して同等にはなり得ない。したがって、ニートハンマーは、人工的な方法によって人間の早熟を実現しようとする教授方法を「博愛主義的な加速法 (philanthropinische Accelerationsmethode)」と呼び、虫が果実を刺す行為になぞらえて、次のように批判している。

私たちは、いわゆる博愛主義的な加速法を、リンゴを刺して熟すのを早める虫のひと刺しに喩えてもよいかもしれない。その虫は確かに成熟を早めるが、同時に果実の完全な発達を妨げ、やがて早すぎる落果をもたらすのである。その愛らしい外見は、しばらくの間、人を欺き、むしろ驚嘆させることさえある。だが、果実の芯に潜む虫を忘れさせはしない！ (Niethammer 1808, S.275)

この比喩においてニートハンマーが批判しているのは、「子どもの発達を早めることこそが良い教育である」とみなす考え方である。彼によれば、現代の教育における根本的な誤りは、教育の目的を「子どもをできるだけ早く理性的存在にすること」と誤解している点にある。

否定しようのないことだが、我々の現代教育における根本的な誤りは、子どもを理解ある人間に育て、いわゆる理性的にするためには、急がねばならないと考える点にある。つまり、子どもの精神的能力の自然な発達を待つことができず、成熟期にまだ実を結ばない段階で成果を求めてしまうのである。そして、教育方法の利点とされるのは、まさにこの発達の加速を可能にする点である。しかし、子どもが時間かけて自ら成し遂げることには、教師はもはや注意を払わず、むしろ教師が与えたこと以外には何もできないと考えてしまうのである。このような熱心な試みは、特に教育教授に影響を与え、子どもの判断力 (Urtheilskraft) をできるだけ早く目覚めさせ、育てようとする傾向を生んだ。しかし、これは精神の自然な発達過程にどれほど反するかをよく考えていないのである。 (Niethammer 1808, S.276)

ニートハンマーは、人間の自然法則に基づいて、人文主義と汎愛主義における教授方法の相違を次のように整理する。すなわち、旧来の教授方法においては「記憶力の訓練 (Gedächtnisübung)」が中心であったのに対し、現代の教授方法においては「理解力の訓練 (Verstandesübung)」が重視される (Niethammer 1808, S.287)。とりわけ汎愛主義は、授業のほとんど全てを「理解力の訓練」に充て、子どもをできるだけ早く「理解力のある存在」へと形成しようとした。そしてこの理念は、広範な支持を獲得するに至ったのである (Niethammer 1808, S.288f.)。

しかしニートハンマーは、「記憶力の訓練」を軽視し、「理解力の訓練」を優先する教授方法には、精神発達の

自然法則に反する重大な欠陥があると指摘する。

精神の自然な発達の順序に従えば、本来、記憶力の訓練に充てられるべき学習の時期を、その本来の目的から奪い、理解力の訓練に振り向いてしまう。この点を決して軽視してはならない。彼らは、自然に先んじようとしていることで、自然が与えているものを疎かにし、その結果、取り返しのつかない損失を生み出すのである。 (Niethammer 1808, S.289)

では、なぜ「記憶力の訓練」が重要なのだろうか。それは、子どもにとって負担が大きく、したがって「意志の努力」を必要とする活動だからである。まさにこの点において、初期教育における「記憶力の訓練」は、意志の力を鍛えるための不可欠な機会となる。もしこの段階を省略すれば、今後必要となる熟達を身につけることは困難となり、後から取り戻すことも不可能になる (Niethammer 1808, S.291)。

また、「記憶力の訓練」は学習者が自力で取り組む唯一の訓練であるという点で特別な意味をもつ。そこでは他者の援助を受けることができず、学習者は自らに適した記憶の方法を見つけなければならない。したがって、もし「記憶力の訓練」を怠るならば、それは精神形成における本質的な損失であり、いかなる「理解力の訓練」によっても代替することはできない。なぜなら「理解力の訓練」においては、知識があらかじめ与えられ、分析・再確認されるにとどまり、学習者はそれを受け入れて復唱する以上のことを学ばないからである。その結果、自主的な精神活動を培う機会が奪われてしまう (Niethammer 1808, S.296)。

さらに、「記憶力の訓練」の欠如がもたらす損失は、学習者の精神生活全体に及ぶ。ニートハンマーによれば、「よく教育された人」とは、自らの知識を生き生きと保持しうる人である。特にあらゆる観念的な活動においては、仕事に関わる一連の観念を確実に記憶し、把握する力を持つ人だけが重要な成果を挙げることができる。多くの人にとって、記憶こそが観念が根を下ろす唯一の基盤であり、神や徳に関しても、聖歌や格言を通じて学んだことしか明確かつ生き生きとした意識を保持できないのである (Niethammer 1808, S.296f.)。

以上の理由から、ニートハンマーは、汎愛主義の教授方法を、「人間の自然法則に反する教育」として批判した。とりわけその根本的な誤りは、「記憶力の訓練」を軽視し、早期から「理解力の訓練」を推奨した点にあったのである。

4. おわりに

本稿では、人文主義と汎愛主義における教育教授の原理の比較検討を通じて、双方の教授体系の特徴を明らかにしてきた。汎愛主義は、18世紀末から19世紀初頭の時代精神に即した教育改革運動として一定の意義を有していた。しかし同時にそれは、従来の古典語教育に対する

る批判を通じて学間に内在する精神性を軽視し、教育を人間陶冶から切り離して、職業準備のための実用的訓練へと変質させたと見なされた。換言すれば、汎愛主義は教育を物質主義的・功利主義的潮流に従属させたとして、ニートハンマーの批判の対象となったのである。

確かに、汎愛主義が旧来の学校教育に内在していた形式主義や非実用性を是正しようとした点には、改革的意義を認めることができる。しかし、その功利性を教育の根本原理にまで高めた姿勢は、教育の本質的目的を逸脱する危険を孕んでいた。これに対して人文主義は、人間の動物的側面よりも精神的・理性的側面を重視し、教育の目的を「人間性の陶冶」に置いた。ニートハンマーは、教育を単なる「職業準備」ではなく「人間陶冶」と結びつけることによって、教育教授の独自の理念的根拠を確立しようとしたのである。

さらに重要なのは、ニートハンマーの批判は、単に汎愛主義の功利的傾向だけでなく、人間の自然法則を軽視する教授方法にも向けられていたことである。すなわち汎愛主義は、理性の早期覚醒を目指す「加速法」を採用し、学習者の自然な成熟過程を待つことなく、発達を人工的に操作しようとした。その結果、教育は本来の目的である自然に即した陶冶から逸脱し、反自然主義的な教育へと転化したのである。したがって、ニートハンマーの汎愛主義批判の核心は、教育の功利主義化への反発にとどまらず、自然法則を軽視する教授方法そのものに向けられていたのである。

註

1) ニートハンマーは、「教育教授」という独自の概念(造語)を導入している。彼はこの語の特徴として、次の二点を指摘する。第一に「Unterricht」という語は、常に教育の実践そのものを指し、「Lehre」のように理論を指すことではない。第二に「Erziehungsunterricht」という語は、「学校教育(Schulunterricht)」、「子どもの教育(Kinderunterricht)」、「青少年教育(Jugendunterricht)」といった語と類似の用法を持つ。これらの複合語の最初の語は、教育の対象を示すのではなく、その教育が行なわれる種類や期間を示している。またニートハンマーは、「教育教授」という概念を、単なる職業教育や専門教育などの特殊教育とは異なるものと位置付け、学習者が職業教育に入る前の一般的な教育の期間を指す語として使用する(Niethammer 1808, S.3f.)。このように、ニートハンマーは、「教育教授」という概念を特別な意味で使用しており、とくに職業教育と対立する概念として提示している点に留意する必要がある。

2) 本稿では「Bildung」という用語を文脈に応じて「陶冶」、「教育」、「形成」、「教養」と訳し分けている。

3) カンペの能力論の詳細については次の文献を参照。Campe,J.H.: Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. Besondere Warnung vor dem Modefehler die Empfindsamkeit zu überspannen, In: Campe,J.

H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Hamburg, Wolfenbüttel, Wien, Braunschweig 1785-1792 (Vaduz/Liechtenstein 1979), III.Band, S.291-434

4) 当時、古典語(ラテン語・ギリシャ語)は教養の必須条件とされ、学校教育の中心的な位置を占めていた。しかし実際には、古典語の学習は機械的な暗記に偏重し、その形式的な学習が教育の中心となっていた。その結果、古典語の学習は、本来の手段(すなわち芸術作品や文化を理解するための予備的訓練)ではなく、それ自体が目的であるかのように誤解される事態を招いた。このため教育は形式主義(言葉や文字の機械的操作)に陥り、無益な古典語学習からの解放が教育改革の第一条件とみなされるに至った。詳細については(Niethammer 1808, S.12-14)を参照。

5) 当時、教育・宗教・哲学を含む精神活動の広範な領域において、「実践的(praktisch)であること」が共通の合言葉となり、生活に直接役立つもののみが価値あるものとみなされていた。その結果、学問や知識も、実生活への有用性が求められるようになった(Niethammer 1808, S.16)。

6) 汎愛派の登場は、教授方法そのものを根本から問いただす契機となった。これにより、従来の惰性的な授業や、文字・記号の機械的学習は批判の対象となった。また学習内容の拡充に伴い、限られた時間の中で最大の成果を得るために、教授方法の改善が不可欠の課題として提起された(Niethammer 1808, S.19)。

7) 汎愛主義と人文主義の対立において、ニートハンマーは、両体系を統合する可能性を明確に否定する。なぜなら、両体系の要求を同時に満たすことは原理的に不可能であり、仮に統合を試みたとしても、その結果は部分的な充足にとどまるからである。したがって、この対立は、いずれの原理を優先すべきかという根本的な判断によってのみ解決される。詳細については(Niethammer 1808, S.108-112)を参照。

参考文献

(一次文献)

Niethammer,F.I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808.

(二次文献)

Blankertz,H.: Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf 1963 (Reprint 1985)

Blankertz,H.: Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

Ewert,S.: Theorie und Konzeption von Bildung und Schulunterricht im Neuhumanismus. Norderstedt 2016.

Tenorth,H.-E.: Geschichte der Erziehung : Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim 1988.

Treml,A.K.: Pädagogische Ideengeschichte : Ein Überblick. Stuttgart 2005.

付記

本研究はJSPS科研費25K05923の助成を受けたものです。

(表)「人文主義と汎愛主義における教育教授の諸原理」(S.76 – 84) 筆者翻訳

I. 教育教授の目的について

人文主義	汎愛主義
I. 教育教授には、それ自体として独立した固有の目的がある。それは、人間の一般的な陶冶である。	I. 教育教授には、それ自体として独立した固有の目的ではなく、ただ人間を将来のこの世における自らの使命にふさわしく陶冶するという相対的な目的をもつにすぎない。
2. 教育教授において重要なのは、特定の知識を集めることではなく、むしろ精神を鍛えることである。	2. 教育教授において重要なのは、精神をそれ自体として鍛えることではなく、むしろ精神にできるだけ多くの有用な知識を身につけさせることである。
3. 教育教授は、学習者たちの精神を鍛えるにあたって、それを特定の仕事に熟達させるために行うのではなく、むしろ精神の陶冶それ自体を目的とするのである。	3. 教育教授において、精神の陶冶それ自体を目的とすることはできない。むしろそれは、精神を特定の仕事に熟達させることに役立たない限り、無目的なものと見なされる。
4. 教育教授において問題となるのは、学習者をこの世のために陶冶することではない。というのも、彼はそのためには人生の後年に、まだ十分な時間と機会を見出すことができるからである。むしろ、精神のより高次の世界のために彼を陶冶することが目的である。というのも、この精神の陶冶は、若い時期にそのための確かな基礎を築いておかなければ、しばしば彼にとって全く失われてしまうからである。なぜなら、人生の後年には、職業のために学び、行わなければならない事柄が、たいていは彼にほとんど時間を残さないからである。したがって、彼が精神の高次の世界のための陶冶に、真剣かつ首尾よく取り組むことは、もはやほとんど不可能となる。	4. 教育教授において、早くから学習者を他の世界のための高次の精神の陶冶へ導こうとすることは、目的に反している。というのも、そのために必要な理解力の成熟は、彼が人生の後年になってはじめて得るものだからである。それゆえに、むしろこの世のための陶冶を早くから始めることができ、いっそう必要である。すなわち、事物に親しませることによって、単に言葉だけで行われる陶冶によって彼を世界から疎遠にしてしまわないようにするためである。そのような陶冶が、彼を実際的行為に不向きな人間にしてしまわないようにするためである。さらには、空想的観念や、それに由来する怠惰な生活という誤った道へと導いてしまわないようにするためである。

II. 教育教授の手段について

a. 教授科目に関する

人文主義	汎愛主義
I. 教育教授は、その目的のために多くの教授科目を必要としない。多くの教授科目によって、学習者はただ注意が散漫になり、基礎からしっかり学ぶことが妨げられてしまうからである。その代わり、少数の教授科目において、最高の知識と技能の段階にまで導かねばならない。	I. 教育教授は、日々拡大し続ける計り知れない知識の領域を前に、もはや、学習者を教育期間全体を通して、幾つかの限られた教授科目にとどめておくことはできない。むしろ、教授科目の範囲をできるだけ広げ、子どもに可能な限り広い範囲の知識を与えるようにしなければならない。
2. 教育教授によって求められている精神の訓練のためには、事物ではなく理念が、物質的対象ではなく精神的対象がふさわしい。その目的は、学習者を、人間にとつて最高の特権、すなわち理念のうちに生きること、あるいは自由な認識のうちに生きることに、可能な限りあずからせることである。そうすることによって、学習者が後に実際的に入った後、卑俗なパンのための知識 (gemeine Brodkenntniß) の領域にすっかり埋没してしまうことがないようにするのである。	2. 教育教授によって果たされるべき精神の訓練のためには、厳密にいえば単なる言葉でしかない理念ではなく、事物がふさわしい。すなわち、精神的対象ではなく物質的対象である。そうすることで、精神が、文字や、直感的内容をもたない空疎な言葉だけに従事することによって、空虚な語の知識の領域に迷い込み、実際の生活にまったく役立たないものになってしまうのを防ぐのである。
3. 学習者が教育教授を通じて身につけるべき特定の知識は、やはり精神的な性質のもの、すなわち、真・善・美の理念である。というのも、教育の主要な課題とは、子どものうちにこの理念による陶冶の基礎を築くことにある、彼が学校を出て生活の場や特定の職業活動に入る時にも、この人間性の陶冶、すなわち本来の人間形成が、精神に深く刻み込まれ、将来のあらゆる職業上の重圧のもとでも消し去られることなく、また、不遇な運命のいかなる困窮のなかでも破壊されないようにすることだからである。	3. 学習者が教育教授を通じて身につけるべき特定の知識は、多くの場合、物質的な性質のものであり、広範な事物の知識である。というのも、教育の主要な課題とは、学習者を、彼の将来の生活上の使命に必要なすべての予備知識によって十分に備えさせることだからである。すなわち、彼が学校を出て生活の場や特定の職業活動に入る時に、その職業を本格的に習得するために前提とされるすべての知識と技能を身につけているようにすることであるからだ。そして、それらの知識と技能こそが、彼をして、その職務を単なる手工業的水準以上へと引き上げさせ、またその職務を拡張し洗練することによって、自らの仕事に、その完成度を与えることを可能にするのである。その完成度とは、文化の進んだ諸民族の産物に固有のものであり、また一つの国民の文化の発展を最も確実に証明するものである。
4. 教授科目、すなわち前述の理念の表現は、徹底して古典的な形式を備えていなければならない。したがって、その選択は、他ならぬ古代の領域においてしか求めることができない。なぜなら、真・善・美のすべての表現形式において、真の古典性が、その最高の完成のうちに見出されるのは、否定しがたくも、ただ古代の古典的諸民族においてのみだからである。	4. 教授科目は、形式の観点から言えば、ただできる限り明確かつ定まったものでなければならない。これこそが、ここで通用しうる唯一の意味での古典性である。しかし、教授科目の選択を古代の領域に限定することは、もはやほとんどできない。というのも、知識のあらゆる領域、とりわけ自然科学的・技術的知識の分野において、現代は、古代には想像すらされなかつたほどの大きな進歩を遂げていることは否定できないからである。

b. 教授方法に関して

人文主義	汎愛主義
I. 教育教授は、学習を徹底して真剣な仕事として扱わねばならない。そうすることで、学習者を早くからの努力を伴う活動によって、勤勉さと働き者の気質に慣れさせるためである。	I. 教育教授は、あらゆる方法で学習を容易で楽しいものにしなければならない。学習者にとって学ぶことが喜びとなり、そうすることで、働くことへの意欲を彼の内に呼び起こし、確かなものにしなければならない。
2. すべての教授科目を一度に始めてはならない。むしろ、初期の教育は、ごく少数の基礎的な練習に限定すべきである。その理由は、一つには、教材を過剰に与えて学習者を混乱させたり意気消沈させたりしないためであり、もう一つには、学習者を必要不可欠な基本技能の熟達により早く導くためである。より高度な学習段階への進級は、定められた基礎知識が十分に身についたかどうかによって判断されねばならない。	2. すべての教授科目は同時に始めなければならない。初期教育は、少数の基礎的な練習だけに限定されなければならない。というのも、一つには、単調で乾いた作業ばかりでは、学習者を尻込みさせ、機嫌を損ねかねないためであり、もう一つには、学ぶべき対象が非常に多様で豊富である以上、最初からより広範な学習活動に慣れさせる必要があるためである。より高度な学習段階への進級は、学習内容全体における全般的な進度に従って判断されるべきである。
3. 教育教授は、一般に、知識の限られた領域に限定されなければならない。その領域において学習者に、その中に含まれる個々の対象の多様性を十分に把握させるとともに、体系的に秩序づけることを教えるのである。このようにして、学習者を厳密な論理的思考に慣れさせ、また、自らが全体を見渡すことのできる小規模な知の範囲内において、体系的秩序づけの技術を徹底的に習得させる。そうすることによって、将来より広大な知識の領域に踏み入る際にも、単に内容をざっと読み飛ばすだけで、その領域を理解したと錯覚するような不幸な思い込みに陥ることがないようにするのである。	3. 教育教授は、可能な限り実行可能な範囲で、知識の全領域にまで広がるものでなければならない。知識の全領域を、全体としての一般性とそこに貫かれた関連性において、百科全書的に学習者に把握させようと努めるのである。なぜなら、個々の事柄はそれが属する全体との関係においてのみ正しく理解されうるからであり、全体を見渡す統一的な視野を欠き、知の全領域をその中心から総体的に把握できない者は、個々の知識の範囲やその対象についても、部分的で偏った理解にとどまるからである。
4. 教育教授は、人間において自然が最初に発達させる精神活動からできうる限り最大の利益を引き出すように組み立てられねばならず、同時にそれらの活動を優れた段階へと高めることを目指すべきである。したがって、特に学習者の記憶力 (Gedächtnis) を訓練し、活用することが重要である。というのも、記憶力の訓練は魂を強化し養うものであり、人間が自分のものと呼べる知識とは、記憶の中に確かに保持しているものだけだからである。	4. 教育教授は、精神的諸力の発達において自然の働きを助けるように設計されねばならない。そしてとりわけ、人間の主要な優位性を形づくるとされるいわゆる高次の魂の諸能力をできるだけ早い時期に子どものうちに目覚めさせ、卓越した熟達へと育てることが求められる。そのため、特に学習者の判断力 (Urtheilskraft) を早期から訓練することが重視される。というのも、判断力の訓練によって理性が目覚めるからであり、そして人間は、明晰な概念として把握しているものだけを、自分の所有物と呼ぶことができるからである。