

ディルタイ教育学とその時代

——日本における受容を中心に——

田 中 潤 一

はじめに

本論文では近代ドイツの哲学者・教育学者ディルタイ（Wilhelm Christian Ludwig Dilthey, 1833-1911）の教育哲学がどのように教育制度・教育実践に影響を及ぼしたかを考察する。ディルタイの名前は現在教育学者としてそれほど有名ではない。しかし大正時代から昭和初期にかけて、ディルタイは大きなネームヴァリューを有していた。教育哲学者がディルタイを引用することはもちろん、教育実践家ですらディルタイの名前を引用することがしばしばであった。例えば、入澤宗壽、海後宗臣、渡部政盛らの高明な教育学者がディルタイ教育哲学の単著を上梓している。（入澤宗壽『ディルタイ派の文化教育学説』1926年、東京廣文堂、海後宗臣『ディルタイの哲学と文化教育学』1926年、目黒書店、渡部政盛『ディルタイ派の哲学とその教育学説』1927年、啓文社書店）。さらに当時流行した文化教育学に関する書物は数多く出版されたが、その中では必ずディルタイもしくはディルタイの弟子のシュプラング어의思想が紹介されている。千葉命吉『スプラングー文化教育学講義とその批判』1926年、平凡社、岡田怡川『文化教育学概論』1926年、甲子社書房、乙武岩造『文化教育学の新研究』1926年、目黒書店など）。

これらの書物においてディルタイ哲学は肯定的に取り上げられているが、他方批判的にディルタイを捉えた教育学者もいた。例えば吉田熊次は『教育学説と我が国民精神』（1934年、目黒書店）において批判的にディルタイを見ている。（「要するにディルタイの精神科学哲学は、

一種の見方であり一種の解釈法であるが故に、之を以て直ちに教育の指導原理とすることは出来ない」（吉田、1934年、135頁））。しかし同時に吉田は次のようにも述べ、ディルタイの影響力の大きさも認めている。「ディルタイ派の文化教育学は、少なくとも理論的方面に於いては、我が国の教育界に非常に広く拡まって居ることは争ふべからざる事実である」（吉田、1934年、133頁）。

この吉田のディルタイへの批判的眼差しは、一面で正当性を有すると同時に、他面でディルタイの影響力を軽視していると思われる。吉田の批判によると、当時多くの教育学者がディルタイを取り上げていたが、あくまでもそれは理念上の話であり、実際の教育制度やカリキュラムに寄与していないということになる。ディルタイ自身教育哲学や教育史の大作を記しているが、現実の教育制度改革やカリキュラム改革に積極的に提言を行なっているわけではない。この面では吉田の批判は正しい。しかし本稿で述べるように、ディルタイ教育哲学は多くの教育改革運動（郷土教育、労作教育）に間接的に影響を及ぼしている。直接的に教育改革に提言せずとも、ディルタイの「生の哲学」から影響を受けて、シュプラングー（Eduard Spranger, 1882-1963）が郷土教育運動を提唱し、ケルシェンシュタイナー（Georg Michael Kerschensteiner, 1854-1932）が労作学校の教育制度改革を行なった。この点から見ればディルタイ教育哲学は「一種の解釈法」に過ぎないとは言えない。

もう1点着目したい点がある。それはディルタイの教育哲学がなぜ大正時代に受け入れられたか、という点である。現在の教育改革や教育実践においてディルタイの思想が顧みられることはほとんどない。しかし大正時代における教育改革では、実用主義（プラグマティズムの教育）や論理主義（新カント派）と並んで、必ず取り上げられる思想であった。なぜディルタイが積極的に取り上げられ、かつ教育改革に寄与すると考えられたのであろうか。本稿において筆者は、ディルタイ教育思想の特徴を「個人的体験の重視と社会内での生との調和」とまとめてみたい。ディルタイ哲学は「生の哲学」であり、個人の体験を最大限重視した。しかし単に全てを個人に還元するのではなく、「社会」という視点から論を組み立てている。「個人」と「社会」のいずれにも偏ることなく、両者を調和的に捉えたところが、大正時代の日本で受け入れられた理由ではないかと考えたい。

本稿では下記の3点を研究課題として取り上げたい。「ディルタイ教育思想のどの点が評価され、そして実際にどのように教育制度に取り入れられたのか」、「ディルタイの教育思想がなぜ顧みられなくなったのか」、そして「今日ディルタイ教育学のどのような点に我々が学ぶ点があるのであろうか」である。

本稿では次のような順序で論を進める。「1. ディルタイ哲学について」、「2. ディルタイ哲学とドイツの教育改革への影響」、「3. ディルタイ教育学の教育運動への影響」、「4. 日本の教育史概観」、「5. 日本における郷土教育と実業教育」、「6. ディルタイ教育学の課題と今後の教育への示唆」。

1. ディルタイ哲学について——「個人的体験の重視と社会内での生との調和」——

まずディルタイの思想を振り返るところから

始めたい。ディルタイは19世紀後半に活躍した哲学者・教育学者であり、キール大学、ベルリン大学教授の職にあった。ディルタイ自身の生涯は一研究者としての一生であり、とりわけ波乱に満ちた人生であったわけではない。ただし同時代を見てみると、ディルタイが波乱の時代に生きていたことがわかる。その時代的影響を受けながら（あるいは時代的影響に反発しながら）、ディルタイがどのように自らの思想を構築したのかを見たい。それは1848年フランクフルト国民議会のドイツ・ナショナリズムの高揚、そして1862年のビスマルク首相就任に伴う「鉄血演説」など、ドイツにおいて「国家」が強く意識された時代であった。1871年プロイセンを中心としてドイツが統一されるが、ディルタイは若い頃ドイツの動乱期を生きていたと言える。同時にこの時期はドイツにおける教育制度・カリキュラムが新たに作り出されていた時代でもある。「ドイツ的なもの」が称揚され、教育においても「ドイツ国家」が強く意識されたがゆえに、カリキュラムにおける改革も行われつつあった。それではディルタイの思想において、時代的な影響は見られるのであろうか。そしてディルタイの思想が時代に影響を与えたのであろうか。

さしあたってはディルタイの思想にはナショナリズムを高揚させるような点は見当たらない。むしろ児童生徒の生き生きとした成長発達を支援する側面の方が強い。それでは完全に児童生徒の活動に任せきりになるかというと、そうではない。同時代のデューイやデューイ派の教育学者が児童生徒の体験的な学びを中心として、体験知から体系的知識の習得を目指したのに対して、ディルタイは社会において伝えられてきた文化的知の重要性も同時に指摘している。つまり「文化」や「社会」という視点を重視している。社会において歴史的に伝えられてきた「価値」を児童生徒に伝えることによって、

次の世代の繁栄が可能となる。その点で「学校」の役割が重視される。しかし、——ここからがディルタイの大きな特徴なのであるが——、社会における「価値」は、絶対的なものではないとされる。ディルタイは社会において現在妥当している価値を絶対視することはせず、むしろその相対性を主張する。このような考え方はある意味でリベラルな考えとも言える。さしあたってディルタイの思想を次のようにまとめる。

- (1) 具体的生や体験に根ざして人間一人ひとりが生き生きと活動することを主張している。
- (2) しかし単に自由な活動を認容するのではない。社会的な「価値」を重視し、とりわけ教育において児童生徒にこれまで伝えられてきた知識や道徳的規範を継承させることを主張する。
- (3) だが先人たちが作った知識や道徳的規範は永続的な価値を持つものではなく、時代とともに変化していくことも認識しなければならない。このようにディルタイの思想は「自由な活動を認容する側面」と「社会内での生を重視する側面」のどちらにも偏っていないと言える。以下ディルタイの思想について見ていく。

(1) 具体的生の重視

まずディルタイの思想的な立場としてあげられるのが、「生」という観点である。我々人間が生きている具体的な一瞬一瞬のあり様が、全ての根底であるとされる。なぜディルタイはわざわざこのようなことを述べなければならなかったのか。それは当時の人間に対する見方が、生き生きとした人間のあり様を重視しなかったということに理由がある。たとえば人間の本質を「理性」にあると考え、感性や感情を考慮に入れることを拒否する立場がある。そのように人間を理性的にのみ捉え、非理性的な要素を全て非本質的とみなす立場では、人間の本質を合理的な存在と捉えるだけであり、人間が持つ感性や感情などを非本質的で、非本来的と捉えるこ

とになる。このような立場では人間が有する豊富な特性を把握することができない。逆に人間の本質を「感性」にあると考え、理性や知性を軽視する立場がある。このような立場では、人間が持つ知識や論理的思考の意義を把握できないことになる（海後、1926年、34-38頁）。

それに対してディルタイは人間を「全人的な立場」から見ようとする。「全人的」とは何を意味するのであろうか。ディルタイによるとそもそも人間の特徴を「理性」や「感性」に限定して、それらを唯一の本質と見做すところから、誤解が生じる。そうではなく、人間が「今ここで生きている」という純粋な体験が人間の特徴であると考えられる。「人間が生きている」ということは、理性や感性やその他のさまざまな特徴を含む統一的な活動である。純粋な体験から、知識や感性、そして人間の道徳などが生じる。一人ひとりの人間が「今ここで生を営んでいる」という単なる直接的な事実こそが、人間の特徴であるとディルタイは考え、この直接的な事実のことを「体験」と名づける。この体験が進行するに従って、やがて知識が生まれ、逆に知識が人間の体験をより豊かなものにしてくれる。（ディルタイ、1910/2010年、210-216頁参照）。

さてこのように人間を、何らかの要素に分けて分析する以前の「生き生きとした」状態にあると見る考えが、「全人的立場」と呼ばれる。さてこのような立場からディルタイは「知識の学習」を2種類に分ける。一つは「対象的把握」であり、もう一つは「理解すること」である。「対象的把握」とは、学習対象を機械的に習得することと言える。たとえば教師が提示した学習内容を、児童生徒が暗記することなどがこの「対象的把握」に相当する。それに対して「理解すること」とは、何を意味するのであろうか。ディルタイは、それを「内面的に把握すること」と考えている。たとえば教師が教えた内容を児

童生徒が暗記するのではなく、児童生徒が自ら調査し発見し、見つけ出すことによって、そこで得られた知識を自分の血肉化することである。知識を自らの生の一部とすることによって、人は知識を「体得する」のであるがそれと同時に、知識はいつそう確実なものとなる。このように「具体的な生」や「体験」という、「知」や「情」が生まれる以前の原初的狀態をデールタイは重視する。このような体験を重視する立場が、日本の教育思想において受け入れられた一因となったことは間違いがないであろう。(海後、1926年、34-38頁、渡部、1927年、72-82頁参照)。

(2) 文化と教育

さて我々がこのようなデールタイの思想を見た時、通常は「個人個人の体験を重視する思想」と受け取ることが多いのではないと思われる。つまりデールタイの思想は、「個人主義的な思想」、「主観的な思想」と受け取られる可能性がある。しかしデールタイはそのような単純な議論をするのではない。逆に主観的な活動を制約する面を強調し、客観的な側面を重視している。それが「文化」である。デールタイ思想の興味深いところは、単に主観的要素のみを強調するのではなく、客観的な側面も強調し、主観的な側面と客観的な側面の相互連関性によって人間の活動が成り立つと考えているところである。

ここでデールタイは次のように考える。人間の欲求とは単に個人の欲求によって引き起こされるのではなく、人間が所属している社会や文化からの影響を受けながら人間の欲求が生じるとされる。ここで有名な「体験」「表現」「理解」の構造がデールタイによって提示される。個々人の「体験」が出発点となるのであるが、個人個人の体験は単に個人の体験に終わるのではなく、何らかの形を持ったものとなる。たとえば

芸術作品となったり、法律となったりする。これが「表現」である。さらに他の個人がその芸術作品を鑑賞したりや法律を解釈することによって、それらの表現物の中にあるエッセンスを「体得」し、新たな創造活動の基礎を形作る。これが「理解」である。(デールタイ、1910/2010年、225-231頁参照)

とりわけこの3段階のうち「表現」が重要となる。個人個人が生み出した「制作物」が社会の中に蓄積され、それが「文化」として我々人間の生活に影響を与えるようになる。(渡部、1927年、63-71頁)。このような制作物にはどのようなものがあるのだろうか。さきほど挙げた芸術作品や法律のみならず、家族や国家、社会のような共同体をも人間に影響を及ぼす。人は個人で生きるのみならず、国家や社会の構成員としても生きる。いわば共同体から束縛されることによって生きるのである。このようにデールタイは、単なる個人主義的思想を主張するのではなく、社会による被制約性をも重視している。

(3) 普遍性の否定と価値の相対性

さてこのようにデールタイは一面で個人の体験を重視する考えを述べると共に、他面で共同体における被制約性という側面を重視している。デールタイ思想の特徴的な点は、一つの視点に偏らない点である。筆者もここにデールタイの魅力があると同時に、大正時代の教育改革において注目された点ではないかと考える。一つの視点に偏ると、他の側面を全て排除する恐れがあるが、デールタイの思想では一つの視点に偏る恐れがない。むしろ相対立する視点を整合的に説明しようとしている。大正時代、実用主義(プラグマティズムの教育学)や論理主義(新カント派の教育学)がデールタイの教育学とともに普及したが、いずれも「実用的」や「論理的」という観点から教育改革を目指していた。

しかしディルタイは特定の立場に偏るのではなく、統一的な観点を採ろうとする。個人主義、共同体主義の両側面についても、ディルタイはいずれにも偏ることなくうまく調和させようとする。この点が、大正時代ディルタイ教育学が受け入れられた大きな理由ではないかと考えられる。

それではディルタイはどのように「個人の体験重視」と「社会の中での生」を調和させようとするのであろうか。もとよりディルタイは個性を尊重する。しかしある者が全く他の者とは比較されない特徴を持つことはあり得ない。ある者と別の者との間には何らかの「共通性」があり、その共通性を基に、「あの人はこのような特徴がある」と判断づけられる。このように全ての人間には何らかの共通性があり、その共通の特徴の濃淡によって人々の個性が形作られる。このような共通性のことをディルタイは「同形性」と名づける。つまり個性の基盤に人間共通の特徴があることをディルタイは認める。その上で、個々人の差異が起こるとされる。つまりここでディルタイは単に個性を称揚するのではなく、「一定の枠組み」を前提として、その中で個性を認めることで、極端な個人主義にも共同体主義にも陥らない道を探究している。(海後、1926年、165-183頁、渡部、1927年、49-53頁参照)。

2. ディルタイ哲学とドイツの教育改革への影響

さてこのようなディルタイの思想が実際のドイツの教育にどのように影響したであろうか。ディルタイの弟子のノール (Herman Nohl, 1879-1960) が、第1次世界大戦後のドイツ教育改革として、「芸術教育運動」、「労作学校運動」、「田園教育運動」等をあげている。(ノール、1970/1987年、118-161頁参照)。これらのそれぞれの教育改革はディルタイからのみ影響を受けた

のではなく、さまざまな教育思想の影響を受けているのも事実である。本発表では、労作学校、郷土教育の2点についてディルタイからの影響を考察したい。これらの側面を取り上げる理由は、下記にある。

少しドイツ教育史を振り返ると、1871年ドイツが統一国家として成立した当初、教育においても新たな改革が行われた。それはカリキュラムにおいて単に読み書きだけを行うのではなく、歴史や地理、そして理科を教えることが重要された。なぜこれらの教科が導入されたかという、歴史や地理は、国民としての統一感を出すため「国民的教養」を作り出す必要があったため、教科として設定された。また理科については、産業や工業の発達のために実学的教養を教える必要があるために教科に導入された。このように国民国家を築き上げるための国民的教養、そして近代的国家を作り上げるための実学的教養が新たな教養として求められ、学校教育のカリキュラムに反映されるに至る⁽¹⁾。

さてこのように近代の統一ドイツにおいて新しい教養が導入されたが、もう一つ重要な点がある。それは「人間性育成」という観点である。学校でどのような人間を育成するかという点は、「ドイツ的なもの」という人間像が掲げられた。中世以来キリスト教的価値観が教育を支配してきたが、国家が教会から教育権を取り上げることにより世俗化を図ってきた。たとえば1890年に開かれた「学校会議」ではドイツ皇帝(プロイセン国王) ヴィルヘルム2世は、「ドイツ的なもの」を「国民的基礎」とするよう主張し、ラテン的なものを排除するよう述べている。そのために地理や歴史が重視されたと言える。(梅根編、1977年、48頁)。具体的には宗教の授業時数が削減され、歴史や地理の時間が重んじられた。(梅根編、1977年、36頁、田中、2004年、126頁参照)。

ここからディルタイの思想が第一次世界大戦

後ドイツで普及した意義を見出すことができる。一つはドイツ帝政期との断絶面であり、もう一つはドイツ帝政期からの連続面である。まずドイツ帝政期においては国民国家を作る一端として教育が位置づけられた。人間性育成に関しては、「ドイツ国民になる」ということのみが目的とされた。そこでは子ども一人ひとりの個性や能力を伸ばすという視点は置き去りにされたままであった。ディルタイの教育思想が第1次世界大戦後ドイツで普及したのは、国家の枠にとどまらず、子どもを育成しようと時代的雰囲気であったためと考えられる。もう一つはドイツ帝政期との連続面である。ドイツ帝政期にビスマルクが宗教教育を排除しようとした際、これまで宗教教育で行われていた暗記学習を排除し、近代的な教授法を採用した。実験などの「直観教授」を採用することで、児童生徒の生活体験に密着した教授法を定着させようとした。(梅根、1977年、36頁)。このようにディルタイ教育学が第一次世界大戦後ドイツで流行した背景には、方法的には「直観教授の継承」、内容的には「国民教育から個性伸長教育への転換」という側面があったと言える。

さてこのような時代的背景によりディルタイ教育学の流行が起るのであるが、「郷土教育運動」をまず取り上げ、そして「労作学校運動」を取り上げたい。この2点にディルタイ教育学の大きな影響が見られ、かつ大正期及び昭和初期の日本への影響が見られるからである。

3. ディルタイ教育学の教育運動への影響

(1) 郷土教育運動

まず「郷土教育運動」を取り上げる。これまでも述べてきたようにディルタイは「体験」を自らの思想の中心としてきたが、この思想がディルタイ派の教育学者、とりわけシュプランガーによって教育運動として体系化された。そもそも「郷土教育」とは何か。シュプランガー

は『郷土科の陶冶価値』(1923年)において郷土教育について詳細に述べている⁽²⁾。

ドイツ帝政期に初等教育(基礎学校)の4年間に学ぶべき必須教科として「郷土科」が導入された。この郷土科がディルタイ派の教育学者によって重要な教科として取り上げられ、さらに理論化されている。「郷土科」は日本で言えば小学校の生活科に相当する教科と言える。先述のようにドイツ帝国は歴史、地理、理科を重要教科としたのであるが、いきなり歴史、地理、理科の内容を教えるのではなく、その導入教科として郷土科を設定している。郷土の学びを通して、中等教育以降の歴史、地理、理科の学習をスムーズにすることを目的としている。1921年プロイセン州で制定された「基礎学校教案規定大綱」において郷土科の教え方について次のように述べられている(小川、1931年、177頁)。即ち、基礎学校の全教科では、知識や技術が児童の外部から教えられて身に付くのではなく、児童の内部から体験して学ばれるようにせねばならない、と。そのために全ての教授は児童の郷土的感情を留意して教えなければならない、ともされている(小川、1931年、178頁)。児童が生活している郷土での体験を中心に、様々な知識が学習されるのであるが、郷土科は一教科であると同時に他教科の教授法の指導原理でもある。郷土科の第1、2学年においては、児童が経験している世界、たとえば家や、まち、市街、野原、牧場、さらには家庭における仕事を観察して授業内容とする。そのような観察によって国語や唱歌、図画の内容が生活体験に根差した活き活きとしたものとなる。また第3、4学年においては、郷土の昔話や伝説を学び、歴史学習の基礎とし、郷土の地形を学び地理学習の基礎とし、郷土の動植物の観察や天体の観察を通して理科学習の基礎とする(小川、1931年、178-179頁)。

さてこのように重要教科として導入された郷

土科であるが、シュプランガーによって重要教科として理論化されている。シュプランガーはディルタイ哲学を受け継ぎ、郷土教育理論として体系化している。ディルタイの根本思想、つまり「体験」を中心として人間一人ひとりの生き活きとした活動を最重要視する思想が、シュプランガーによって郷土教育へと理論化されている。シュプランガーは郷土こそが人間をまとめあげる中心概念であると考えて。「故里は体験しうる、または体験された、土地との全体的結合である。付言すれば、故里は精神的根元感情 (geistiges Wurzelgefühl) である」(シュプランガー、1992年、152頁)。人が郷土(故里)に生を営んでいることが基盤となって、様々な知識を得ることができるようになる。「郷土科は人間に、生動する諸力の全体の中における人の位置を明らかにしてくれる」(シュプランガー、1992年、162頁)。

19世紀以降近代科学の発達によって諸学問が分化し、人間にとって知識がばらばらになってしまった。そのため学問を再体系化することが哲学において焦眉の課題となっていた。教育においても子どもたちが学ぶ知識がばらばらで、子どもの生に根ざさないものとなってしまっていた。そのような事態に対してシュプランガーはディルタイ的な「生」そして「体験」を中心として教育カリキュラムを体系化しようとした。このようにディルタイの「生」や「体験」の哲学は、郷土教育として応用され、ドイツのカリキュラムの中に導入されるに至った。

このような運動は、ディルタイ哲学の「個人的体験と社会の中での生との調和」という側面から見れば、児童生徒の体験をうまく共同体構築へと繋げているということが出来る。ここでは、ドイツ帝政期から目指されてきた「ドイツ的なもの」を積極的に称揚してはいないが、それを決して排除するものでもなかったことにも注意したい。

(2) 労作学校運動(実業教育)

ディルタイ哲学の教育改革への影響の第2点として、労作学校運動を挙げたい。労作学校とは、従来の初等中等教育では書物を中心とした学習が行われていたのに反対して、作業や実験を学校教育の中に取り入れようとした運動である。この運動自体、古くはベスタロッチー以降の直観教授の流れを汲むものであるが、とりわけ第一次世界大戦後、初等学校を「労作学校」として組織し直そうという運動が起こった。この運動の代表者はミュンヘン市の視学官ケルシェンシュタイナーであるが、ケルシェンシュタイナーの労作学校概念はディルタイ派の文化教育学に多くを負っている。ケルシェンシュタイナーは国民学校(初等学校)第8学年を労作学校にするプラン、そして補習実業学校の創設などを行なった。

さて本節ではこの労作学校運動がディルタイ的な「生」や「体験」の概念から影響を受けて発展していることを述べたい。そもそもヨーロッパの教育史において、人間性の完成を目指す一般陶冶に比べて、実際の職業に就くための教育である職業陶冶は軽視されてきた。伝統的な考えによると、教育の目的は伝統的諸学を学習することによって、知識を身につけると同時に人間性が育成されるとされてきた。同時に特定の職業を目指す職業教育は単なる職業人を育成するのみであり、人間性育成には寄与しないとも考えられてきた。従って書物中心の教育が重視されてきたが、時代とともに体験中心の教育の意義が見直されるようになる。

このような思想は教育思想史においてもルソー、ベスタロッチー、フレーベルがすでに述べていたが、教育制度として体系化されるに至らなかった。20世紀初等にディルタイの影響を受け、ケルシェンシュタイナーが「労作学校」運動を初めてようやく、「労作」や「職業教育」の思想が、学校教育において「制度」として積

極的に取り入れられるようになる。さてケルシェンシュタイナーは教育思想家ではなく、ドイツ・ミュンヘン市の視学官であり、行政官であった。しかし彼はディルタイおよびディルタイ派の「生の哲学」から影響を受け、教育改革を行っている。本節ではケルシェンシュタイナーが行った教育改革を2つ紹介し、そのいずれもが単なる個人の職業教育にとどまらず、「公民教育」を効果的に行うことを念頭に行われていたことを見ておきたい。つまりディルタイ哲学の特徴である「個人主義と社会内での生との調和」が、教育制度として実現されるように努められていたことを見たい。

まず教育改革の1点目であるが、それは「国民学校第8学年の労作学校化」である。当時ミュンヘン市では初等中等教育の普通教育機関である「国民学校」が就学義務のある学校であり、7年制であった（山崎、1993年、228頁）。この国民学校には出席任意の第8学年が付設されていたが、ケルシェンシュタイナーはこの第8学年を「労作」中心の学校へと作り替える改革を行なった。1900年第8年男子学級に木工と金工の作業場を作り週6時間の手工教授を必修化した。さらにその教員として指物師、鋳前屋などを採用し、手工現場に近い教育を行なった（山崎、1993年、230-231頁）。さらに1907年には物理学と化学の授業に「生徒実習」の時間を設け、生徒自ら実験をする時間を導入した。（山崎、1993年、233頁）また第8学年女子学級には週4時間の調理教授の時間を設け、実践的な調理の授業を行った。このように実際の職業や労働に近い教育を行うことによって、観察や推論などの知的な諸力のみならず、粘り強さや忍耐などの精神的諸力を身につけることができるようになることとされた（山崎、1993年、233頁）。

さらに第2の改革として国民学校卒業後の子どもが学ぶ実業教育機関として、「一般補習学校」から「専門補習学校」へと組織し直した。

一般補習学校では特定の職業を念頭に教育が行われるのではなく、一般的な職業教育が行われるのみであったが、専門補習学校では特定の職業に就くことを念頭に職業教育が行われた。具体的には食肉製造や製パン、靴製造など5種類の職業別の補習学校が作られた（山崎、1993年、304-317頁）。各学校においては実習作業場を作り、実際の職業に近い教育を行うことを目指した。

さてこのようなケルシェンシュタイナーの教育改革は、子どもの「体験」を最大限重視した教育改革であると言えよう。しかしケルシェンシュタイナーの特徴は単に子どもの個人的体験を重視するだけにとどまらない。彼は労作を通じた「公民教育」の実現を主張する。ここにディルタイ的な「個人的体験の重視と社会内での生との調和」が見られる。国民学校第8学年においても、専門補習学校においても、単に子ども個人の体験が重視されるのではなく、他の子どもと協力して、共同して作り出す喜びを感じるような「労作共同体」を作り出すことが目的とされている。さらに国民学校第8学年には「生活・市民科」という科目が設けられ、憲法や法律の知識のみならず、生徒が目指す職業の発展の歴史、そしてその職業が社会にどのような利益を与えるかを具体的に考えさせる（山崎、1993年、308-309頁）。

このようにケルシェンシュタイナーの労作学校運動について見てきたが、この運動は単に子ども個人の体験を重視するだけではなく、公民として共同体を築くことができるようになることを目指している。ケルシェンシュタイナー自身、ディルタイ派の教育哲学から影響を受けているが、実際の教育改革においてもその影響を認めることができる。

以上ディルタイ哲学がドイツの教育改革に実際に影響を及ぼした事例を2点みてきた。いずれにおいても言えることは、子どもの「生」や

「体験」を重視したこと、さらにはそれが社会性育成にも影響を及ぼしたことである。

4. 日本の教育史概観

さて以上のようにディルタイ教育学の特徴を述べたのであるが、なぜこの教育学が日本の大正時代に流行したのかを次に見たい。その理由として2点挙げたい。1点目は、「子ども一人ひとりの体験を重視した」という点である。そして2点目は、「極端な個人主義的な主張に陥ることなく、現行の社会内での教育改革を認める穏健な主張であったから」という側面である。

さて大正時代の日本の教育の特徴を考察する前に、明治時代以降の日本の教育の特徴を概観しておきたい。明治から大正に至るまでの教育を4期に分けてみたい。まず第1期として開明主義的教育政策の時期である。1872年学制が公布され、公教育制度が開始した。当初は「富国強兵」政策のもと、西洋の知識や技術を根づかせることが重要視されており、教育においても子ども個人の基礎学力を身につけさせることが重視されていた。例えば初等教育機関である下等小学や上等小学では読み、書きなどの基礎的な勉強が重視されていた。いかにしてうまく児童生徒に教えるか、がこの時期の関心であり、それゆえペスタロッチー式の「開発教授」が日本各地で流行した。「開発教授」は実物教授とも呼ばれ、実際の「物」を見せることによって、子どもの知識定着を図った。またこの時期の教育は、個人の「立身出世」のために教育が行なわれるべきという、個人主義的観点が取られていた。それに対して第2期では「徳育」が重視された。1879年明治天皇が発した「教学聖旨」によって、開明派官僚が進めていた教育政策が否定され、「知識より道徳」という明治天皇の意向に従って修身教育重視路線へと大きく変更した。1880年の改正教育令によってその方針が定められることとなった。すなわち個人主義的

観点から国家構築の観点が重視されるようになった。同時に授業方法にも大きな変化が見られた。それまでの実物教授に代わって、ヘルバルト式の「5段階教授」が流行する。教師が一定の授業目標をもって、1時間を計画的に授業するようになった（田中、2017年、120-124頁参照）。

第3期は実業教育の普及期である。日清戦争（1894-95年）後、日本はより経済成長を図ろうとする。そのためには普通教育の充実のみならず、実業教育の充実が肝要とされ、実業学校が設立されるようになる。1899年に「実業学校令」が出され、工業・農業・商業の3校が生まれる。

第4期は大正時代の教育である。1904-05年の日露戦争が終結し、大正時代に入ると「大正デモクラシー」と呼ばれる時代が到来する。大正時代にはこれまでの教育とは異なる思潮が生まれることとなる。一つは「子どもの個性」を重視する思想である。これまでの教育は道徳的価値を教師が教え込んだり、国家の発展のために実学を教えるといった国家的視点からのみ教育政策が行われてきた。しかし日本社会が安定するにつれ、国家や社会にとどまらない視点、つまり子どもの活動自体を見ていこうという風潮が生まれた。国家主義的な観点ではなく、子どもそのものを尊重する視点が多く語られた。もう一つは教育方法やカリキュラムを子ども目線で考え直すという視点である。これまでは教師が決められたカリキュラムを教えることが当然視されてきたが、大正時代には子ども自身の体験や経験から「学び」を作り出していくという視点が導入された。

さてこのような大正時代の風潮の中でディルタイ教育学が積極的に取り上げられた。ディルタイが取り上げられた理由の一つは、既述のように、子どもの体験を重視した点がまず挙げられる。「大正自由主義教育」に代表されるように、

大正時代の日本の教育界は、国家や実学という視点を離れ、子どもの「生」を重視し、子どもそのもののあり様から教育を考えるようになる。大正時代の教育が「実学的視点」や「国家主義的視点」から、「子どもの生」へとシフトした理由としては、日本社会が成熟したことが考えられる。日清・日露戦争が終結し、日本が国際連盟の常任理事国となり、明治以降の国家的目標であった「一流国」入りを果たすことができた。また近代的な工業や産業の発展も、紆余曲折はあれ、一定の成功を収めた。例えば1877年の日本の歳入額は約50,000,000円ほどであったのが、1907年約635,000,000円となり、経済成長を遂げている⁽³⁾。もちろん実学教育のどの試みがどの点でどの程度功を奏したかは詳細な吟味が必要であるが、結果から見て成功を収めたと言える。

そこでようやく「実学」や「国家」という視点から、教育を解放することができるようになった。1921年に東京師範学校で大正自由主義教育の代表的論者8名が、「八大教育主張講演会」を行なったことは有名である。8名の主張の差異は諸々あるが、共通して言えるのは「子どもの生」を肯定し、これまでの教育を刷新しようとしていたことである。この傾向は当時のドイツの教育との軌を一にするものであると言える。しかしながらこのような「子どもの生」に根差した教育が、昭和の教育改革において再び「実学」や「国家」という視点に取り込まれていく過程を次に見ていく。

5. 日本における郷土教育と実業教育

(a) 郷土教育

大正期ディルタイの教育哲学は多くの教育学者によって必ずと言って良いほど取り上げられ、その「体験」や「生の哲学」の重要性が顧みられた。しかしながらディルタイ哲学が教育運動や教育制度に具体的に影響を及ぼした面に

ついては、ほとんど言及がない。先述の吉田熊次の論のように、ディルタイはあくまで理念を唱えた哲学者としてのみ扱われていた。確かにディルタイ自身が教育改革に具体的な言及をしていない。しかしディルタイ派の教育学者たちは様々な教育改革運動を提示している。その一つがディルタイの弟子シュブランガーの郷土教育論である。昭和初期に郷土教育を主張した小川正行は、郷土教育の哲学的に根拠づけた思想家としてシュブランガーを挙げている。(小川、1931年、142-150頁)。間接的に郷土教育がディルタイの影響を受けていることがわかる。日本においても郷土教育が大正から昭和初期にかけて大流行した。ここでは日本の郷土教育の実態について考察し、ディルタイ的な「個人的体験の重視と社会内での生との調和」がどの程度反映されているかを見ていきたい。

前述の小川は郷土教育の実施方法を2種類に分けて考察している(小川、1931年、207頁)。一つは「独立教科としての郷土科」、もう一つは「教授原理としての郷土主義」である。「独立教科としての郷土科」とは、カリキュラムの中に「郷土科」を設けて授業を行う方法であり、先述のドイツにおいて実際に行われた。それに対して日本では郷土教育が流行したにも関わらず、独立科目となることはなかった。むしろ各教科において郷土教育のエッセンスを導入する方法が採用された。つまり小川が分類するところの「教授原理としての郷土主義」である。1930年全日本連合小学校教員総会において郷土教育の問題が協議されたが、ここでは「概念的、抽象的教育の弊を避け具体的、直接的体験学習の重視し、郷土と活用すべきこと」とされ、児童の体験学習のために郷土教育を重視する姿勢を打ち出している。さらに「郷土は学校所属の市町村を以て主体とし、児童の直接観察をなし得べき範囲内の土地に及ぼすべきこと」とも述べ、児童の生活の範囲内から出発すべきとして

いる。さらには「郷土中心の教授細目、教育系統案等を作成すべきこと」ともされ、現在で言うところの学習指導案や年間指導計画にも郷土という視点を導入するように提言している（小川、1931年、201-204頁）。同時に注目しなければならないのが、「郷土愛」という視点である。郷土への愛着を持ち、それを「国家愛に発展せしめ、国民教育の目的を遂行すべき」とされている点である。郷土教育を国民教育に寄与させることが目的化されている。

さて具体的にどのような郷土教育が行われたかのであろうか、1930年11月22日東京市浅草区富士小学校で行われた郷土教育の実践記録を見たい。（雑誌『郷土 第三號』1931年より）小学校1年「ヤホヤゴツゴ」（八百屋ごっこ）という授業が行われ、野菜の名前を学んだり、計算をしたりと、児童の生活を中心に、算術・理科・地理の合科学習が行われた。また4年の授業では教師が地元の浅草観音の話を行い、児童が作文を書いたり、図画を描いたりする活動が行われた。このような活動は、戦後まもなく行われた「コア・カリキュラム」を想起させる授業であり、生徒の生活体験に結びついた教育活動であったと言える。他方、茨城県師範学校附属小学校では水戸学を中心として修身科・国語科・国史科・地理科の授業が行われた。郷土への愛着のみならず、尊皇愛国に結びつける郷土教育が行われていた⁽⁴⁾。このような日本の郷土教育は教科として教育内容が定められていなかったため、個人の体験を重視する活動になることもあれば、国家的な視点を強調することもあった。さてディルタイ的な「個人的体験の重視と社会内での生との調和」という側面から見れば、うまく調和されることが成功していないと言えよう。

(b) 実業教育

次に実業教育について考察したい。すでに日

本では1880年の改正教育令の時代から実業教育が重視され、1883年に農業・商業・工業の実業教育機関が中等教育機関として設立された。そもそも1880年の改正教育令は前年（1879年）の教学聖旨において明治天皇が、普通教育への偏重を戒め、実学教育を振興するよう主張したことから大きな影響を受けて成立した。すなわち、教学聖旨において明治天皇（侍講の元田永孚が執筆）が「農商ニハ農商ノ学科を設ケ高尚ニ馳セス実地ニ基ツキ他日学成ル時ハ其本業ニ帰リテ益々其業ヲ盛大ニスル」ことを求めた。翌1880年の改正教育令第二条において学校の種類として「小学校中学校大学校」に加え、「農学校商学校職工学校」が急速に加えられた。ドイツをはじめとするヨーロッパでは職業教育が「格下の」教育とみなされていたのに対して、日本では早い段階から中等教育機関として実業教育が重視されていたと言える。

1893年文部大臣に就任した井上毅はさらに実業教育振興政策を行い、1894年「実業教育費国庫補助法」を制定し中等教育機関としての実業教育を充実させた。さらに実業学校に通う経済的余力のない小学校卒業者に対しては、1893年「実業補習学校規定」を制定し、実際の労働に関する知識や技能を教える夜間学校を設立した。（文部省、1972年、397頁）。この後、実業学校は、工業学校・農業学校・水産学校・商業学校・商船学校など職業別の学校が成立した。日清・日露戦争期において日本は経済発展を遂げるが、経済発展を支える人材育成として早い段階から職業教育が重視されていたといえよう。（名倉編、1984年、144-150頁参照）。

さて大正期に入ってもこのような実業教育重視政策は継続されるが、その質的な改革を求められるようになる。明治期の実業教育は単に職業別の知識や技能を伝授するだけであったが、大正自由教育の影響もあり単なる職業教育を改めるようになる。その特徴として2点挙げるこ

とができる。一つは徳育であり、もう一つは実習の時間を設けたことである。1917年の臨時教育会議では実業教育について「技能ニ偏スルノ弊ヲ避ケ徳育ニ一層ノ力ヲ用ヒ人格ノ陶冶ニ努ムルコト」とされ、単なる職業教育から脱却を図っている。また昭和に入ると授業時数を減少させて、午前中を講義に、午後を実習・実験にするなどの授業改革が行われた（文部省、1972年、508-509頁）。このような授業改革の背景には、職業教育といえども単に技能伝達に終わらせるのではなく、生徒の人格陶冶を同時に行わねばならないという趣旨が見て取れる。さらに1924年には実業補習学校に公民科のための科目が設置されるようになる（文部省、1972年、512-513頁）。

さてこのような大正期の職業教育の質的变化を見ると、上述したケルシェンシュタイナーの職業教育観が影響を及ぼしている。実際に1910年文部省が実業教育の調査のため欧米とりわけミュンヘンに調査団を派遣したことや、多くの文部官僚がケルシェンシュタイナーから影響を受けていたことをみると（山崎、1993年、554-557頁）、職業教育に公民教育の要素を導入した理由はケルシェンシュタイナーの理論に相当部分を負っていることは事実であろう。しかしながらケルシェンシュタイナーの職業教育論がディルタイ的な「個人的体験の重視と社会内での生との調和」を基盤とし、生徒の体験から共同体構築へと至るプロセスが重視されていたのに対して、日本の「職業教育における公民教育」は若干意味合いが異なる。日本の職業教育は国家構築という目的のために導入されたが、ここでは単なる技能者の養成が行われていた。大正期に付加された日本の「職業教育における公民教育」は修身科のような道徳的価値の一方的な教え込みに終始している。ディルタイ的な「個人的体験の重視と社会内での生との調和」のうち、個人的体験の側面が希薄であることは否め

ない。大正期の職業教育では自由主義的な改革が行われたと言えども、体制順応的な側面が強かったといえよう。

6. ディルタイ教育学の課題と今後の教育への示唆

さてこのようにディルタイ哲学、そしてディルタイ哲学からドイツと日本においてどのような影響が見られたかについて考察してきた。まずディルタイ哲学そのものについて考察したい。ディルタイ自身の意図は別として、ディルタイの思想は当時の人々に受け入れられやすい思想であった。個人の生を重んじるだけではなく、社会的な連関の中で個人の生を捉えようとするディルタイの思想は、社会的な側面を排斥する思想ではなく、現実的に受容可能な思想であったと言える。とりわけ大正期日本における大正デモクラシーでは、急激な社会改革を求めるのではなく、体制内での漸次的な民主主義化が求められたが、まさにディルタイの思想は「穏健な」思想として受け入れられやすい思想であったのではないかと推測される。

また同時に問題点も見えてくる。ディルタイ派の教育学の課題を2点挙げたい。まず1点目は、ディルタイ派がカリキュラムに関して具体的に策定せず、その教育理念のみを普及させた点である。日本における郷土教育が、ある教育実践例では児童生徒個人個人の活動を最大限認容する自由な活動であり、戦後のデューイ流の生活単元学習と大差がないものもあれば、他の教育実践例では、児童生徒の活動を国家的視点に回収してしまうような学習活動もあった。つまり教育方法的には同一であるが、カリキュラムの目標設定次第で、教育目的が大きく異なった。これはディルタイ派の教育哲学が、方法的示唆を与えるものであったが、具体的なカリキュラム構築を提言していないことに起因する。この意味で本稿の冒頭で挙げた吉田熊次のディ

ルタイ哲学に対する批判（「一種の見方、一種の解釈法に過ぎない」）は一定の妥当性を有している。

2点目は学力問題、科学的思考力の育成という問題である。ドイツでは戦後も「郷土科」が基礎学校で実施されていたが、次第に学力向上や科学的思考力育成に結びつかないと批判され、「事実教授」へと再編成された。郷土科はロマン主義的、牧歌的で、教科固有の科学的知識習得には適さないという批判がなされた（大友、2005年、26-27頁）。また日本でも戦後郷土教育が重視されることはなくなり、むしろデューイ流のコア・カリキュラムに取って代わられた。しかしドイツの状況と同じく、1950～60年代の高度経済発展により、産業界から学力向上が求められるようになるとデューイ的な生活単元学習や問題解決学習からの転換が行なわれるようになる。学力という点に関して、ディルタイ教育学は実効的に寄与しなかったと言える。

それではディルタイ教育学の意義はもはやないのであろうか。否、筆者は2点あると考える。1点目は「学びの伝承性と体験性」である。まさに「個人的体験の重視と社会内での生との調和」にこそその意義があると考え。ディルタイでは、単なる体験学習ではなく、社会的連関の中で生きていくことが重視されている。個人から社会へと「同心円的に拡大する」のではなく、ディルタイ教育学では社会と個人とが双方向的に作用し合っている。ディルタイ教育学が、社会的に伝承されてきた「文化」や「価値」を重んじたというのは、単に体制順応的という現実的に打算的な思想ということではない。ここで我々は、ディルタイ自身が決して社会における文化的価値を普遍的とみなしていないことに着目したい。ディルタイは社会における既成の価値観を絶対視するのではなく、絶えず新たな価値観へと移り変わっていくことを肯定している。

2点目は「新たな公民性育成」である。社会性や公民性育成において、単に既成の価値観を肯定するのみならず、新しい価値観を創造することが求められるが、ディルタイ哲学はその可能性を積極的に肯定している。社会における既成の価値観を絶対視するのではなく、絶えず新たな価値観へと移り変わっていくことを主張している。この考えに従えば、現在の価値多様化社会を認めるのみならず、個人個人が新しい価値観を創造することを促進するであろう。ディルタイ自身決して社会における文化的価値を普遍的とみなしていない。ディルタイ哲学は、現代的な社会性・公民性育成へと寄与する可能性を有している。

以上、ディルタイ教育哲学の課題を見ると同時に、今後の可能性について検討したが、教育哲学者として先人の哲学・思想を詳細に文献的に吟味すると同時に、その思想を現在において実現させるよう「常に新たに」創り出していくことが重要であろうと感じている。

註

- (1) 帝政期以前のドイツにおける国民教育の成立については田中、2019年、田中、2020年に詳しく述べている
- (2) ドイツと日本における郷土教育の詳細については下記に詳しく述べている。田中潤一「郷土教育における道徳性育成と教師の役割」佛教大学教育学部学会紀要2009年、59-71頁
- (3) 財務省のホームページ参照。www.mof.go.jp > budget > reference > statistics (2021年1月8日確認)。1887年の歳入予算額は53,275,926円、1907年の歳入予算額は635,904,186円である。
- (4) 富士小学校の実践例については上記の田中潤一、2009年、67頁に詳しく分析して

いる。

引用文献・参考文献

入澤宗壽『ディルタイ派の文化教育学説』1926年、東京廣文堂
梅根悟編集『世界教育史体系12 ドイツ教育史Ⅱ』1977年、講談社
岡田怡川『文化教育学概論』1926年、甲子社書房
小川正行『郷土の本質と郷土教育』1931年、東洋図書
大友秀明『現代ドイツ政治・社会学習論——「事実教授」の展開過程の分析——』2005年、東信堂
乙武岩造『文化教育学の新研究』1926年、目黒書店
海後宗臣『ディルタイの哲学と文化教育学』1926年、目黒書店
シュプランガー『小学校の固有精神』岩間浩訳、1992年、青山社
田中潤一「第5章ドイツの教育」『比較教育学の基礎』2004年、ナカニシヤ出版
田中潤一「11 道德教育の歴史」『イチからはじ

める道德教育』2017年、ナカニシヤ出版
田中潤一「ドイツ精神史における公教育の成立——宗教改革からフリードリヒ大王まで——」2019年、大谷大学初等教育学会研究紀要創刊号、37-49頁
田中潤一「ドイツ精神史における公教育の成立Ⅱ——教育理念の成立と教授法の確立——」2020年、大谷大学初等教育学会研究紀要第2号、70-85頁
千葉命吉『スプランガー文化教育学講義とその批判』1926年、平凡社
ディルタイ『ディルタイ全集 第4巻 世界観と歴史理論』2010年、法政大学出版局
ノール『ドイツの新教育運動』平野正久、大久保智、山本雅弘訳 1987年、明治図書出版
名倉英三郎編著『日本教育史』1984年、八千代出版
文部省『学制百年史』1972年、帝国地方行政学会
山崎高哉、『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』1993年、玉川大学出版部
渡部政盛『ディルタイ派の哲学とその教育学説』1927年、啓文社書店