

《編集企画論文》

「教育的」及び「個性」

——教育学用語としての成立——

鶴 殿 篤

はじめに

本論の直接の目的は日本語の「教育的」及び「個性」という用語の誕生とその発生当初の用法を明らかにすることである。そして「教育的」及び「個性」なる語は明治期ヘルバルト主義が輸入-翻訳したものであり、誕生の時点に遡るには明治期ヘルバルト主義の理解が避けられず、それは同時に教育の学としての成立に立ち会うことでもある。

「教育論」や「教授法」と銘打った書物は明治初期にもいくつか発行されていたが、日本で「教育学」の名を冠する書籍は明治15(1882)年の伊澤修二『教育学』及び明治16年の浅野桂次郎『教育学』が最も早い時期のものである。浅野は「学トハ一種ノ理法ヲ集メタルモノ」とした上で、自らの著作を「論」でも「術」でもなく「学」と称する理由を「幼童教育一種一団ノ理法ヲ論弁シ諸学課ノ原理ヲモ附論シタルモノナレハ之ヲ称シテ教育学ト謂ハサルヲ得サル可シ」¹⁾と主張した。明治17(1884)年には『大日本教育会雑誌』に中川元の訳出による「法国マリヨン氏教育学講義」が連載され、教育が学として成立するか否かや「学」と「術」の違いについてなどが議論されている。

このように明治10年代後半には日本でも教育を学として扱う自覚が高まっていたが、教育を学として成立させたのはヘルバルト主義と呼ばれる一連の学説とされている。学が固有の領域-対象と固有の方法論を備えて初めて成立するものとするならば、ヘルバルト主義が唱えた「目的としての倫理学、方法としての心理学」というスローガンは教育の学としての固有性を簡潔に表明したものと見える。実際、ヘルバルト主義は教育の語り口を大きく変化させたが、それには多くの新しい術語の輸入-訳出作業が伴っていた。ヘルバルト主義の受容に伴って定着した新しい用語には「人格」「形式」「内容」「国語」など重要な言葉が数多く含まれているが、本論で注目す

る「教育的」及び「個性」という用語は教育学固有の領域を指し示す言葉として重要な意味を負って登場している。

「教育的」という用語に注目した先行研究として、広田照幸の仕事がある。広田は「政治や経済とは異なる独自の価値と自立性を有する領域として教育が考えられるようになる転換-〈教育〉の自律化と自明化-のプロセスが「教育的」という語の成立と展開を生み出した」²⁾としている。大凡の推移は捉えられているが、事態は広田が言うほど曖昧ではないし、「科学」という重要な観点が欠落している。「教育的」という語はヘルバルト主義による教育学の成立と同時に誕生した語である。どんな学問でも学的自律のためには「独自の価値と自立性を有する領域」を必要とするが、「教育的」という語は発生の当初から教育学にとっての「独自の価値と自立性を有する領域」を端的に表示する機能を果たしている。教育が政治や経済からますます遊離して自律性を強めていくとすれば、それはヘルバルト主義が当初から望んでいた事態であって、特に驚くべきことではない。驚くとすれば、ヘルバルト主義が導入した「教育的」なる言葉が、ヘルバルト主義の流行が終わったとされる時期以後も教育の自立という当初の目的を着実に果たし続けていることである。この事態を「生けるヘルバルト」と呼ぶわけではないだろうが、明治期ヘルバルト主義によって日本語に定着した用語の多くが「教育的」に限らず現在でも使用され続けており、ここにヘルバルト主義の影響力が改めて問われるべき契機があるように思われる。

一方「個性」という用語に注目した仕事に『教育学年報4-個性という幻想-』がある。佐藤学は「個性」という用語が1880年代に教育文献に登場したとしているが³⁾、心理学史では1890年代半ばに現れたとされており⁴⁾、片桐芳雄は明治28(1895)年の用例に注目している⁵⁾。ただし片桐のヘルバルト主義評価には大いに問題がある。片桐は「個性」と

いう発想がヘルバルト主義と対抗する勢力から出てきたと推定しているが、事實は全く反対で、「個性」という概念を導入したのはまさに明治期ヘルバルト主義である。ヘルバルト主義は明治25(1892)年の段階で「個性」という用語をふんだんに使用したが、それは「教育的」と同様に教育の学としての固有の領域と方法を指し示す言葉となっている。

本論は教育の学としての自律に注目しつつ「教育的」及び「個性」なる語の用例を分析し、併せて日本の教育学における明治期ヘルバルト主義の位置づけの検討に及ぶ。

1. 「教育的」と「科学的」の峻別から社会分業へ

表1は、明治中期の主な教育学関係単行本に含まれる「教育的」及び「個性」という語の総数を計数したものである⁹⁾。「教育的教授」と「教育的価値」は、「教育的」とは別に計数してある。明治25年の冬から「教育的」という語が盛んに使用されるようになり、それを担ったのがヘルバルト主義の訳書であることが解る。広田は明治26(1893)年の段階で「教育的」が訳語として定着していなかったとしている¹⁰⁾が、少なくともハウスクネヒトに薫陶を受けた人物は明治25(1892)年冬以降には例外なく「教育的」という用語を使用している。「教育的」は広田の言うように1890年代に「次第にアカデミズムの世界に定着していった」というより、アカデミズムの世界ではヘルバルト主義が明治25(1892)年に一挙に持ち込んだと見るほうが正確である。

「教育的」という用語が教育学の成立に果たした役割を理解する際に手がかりとなるのは、この語が「科学的」という語の対立概念として盛んに使用されたことである⁹⁾。用語が区々なので、鮮やかな対をなして用いられると断定できる例を表2に一覧した。具体的には、歴史と宗教の「教育的価値」を説く個所で「二箇ノ教科ヲ學術的ニ説クト教育的ニ説クトハ其区域ニ於ケルガ如ク其精神ニ於テモ亦往々相異ナラザルヲ得ザルナリ」⁹⁾と対比的に使用される。山口訳では「科学的」、沢柳・立花共訳では「學術的」と訳は異なっているが、「科学的」よりも「教育的」な歴史教授を推奨する趣旨はもちろん同じである。同様に理科教授の「教育的価値」を説く箇所でも「教育的教授上ニ於テハ實際専門的科學ノ

区域ニ準拠スル能ハサル場合甚タ多シ」¹⁰⁾とされ、「教育的教授」と「専門的科學」が対比的に扱われる。明治期ヘルバルト主義最大のイデオログと見なされている谷本富も、「教育的教授」と「科学的教授」の違いを独自の形で説いている。谷本は「普通教育の学校にては、必ずや教育的教授を行はさるべからず」とした上で「科学的教授法は断して普通教育に適當ざさる」ことを強調し、両者の違いを次のように説明している。

何を科学的教授法と謂ふ、是は生徒を教授するに方りて先つ直ちに包含的原則、定義を説示し、繼きて僅かに多少の適例を用て之を証明し、其応用の如きは全く生徒の独力経営に放任して顧みざる者是なり。一言すれば、総より個に及ぶ者とす。之に反して、教育的教授法にては先つ個々の実例より帰納して、遂に総括せる原則、定義等を得せしめ、其応用をさへ充分に試ましむるなり。¹¹⁾

要するに「科学的教授法」が「演繹」で「教育的教授法」が「帰納」と主張しているのだが、他に能勢栄も「帰納」と「演繹」という概念を用いつつ「教育的」と「科学的」を対立概念として扱っている¹²⁾。さらに谷本は歴史教育に関して「歴史と一口には言へど、其種類固より一ならず。之を大別して二種とすべし。一は科学的歴史にして、是は専門教育に属す。茲に用なし。一は教育的歴史にして、吾人の普通教育に於て用ふる所の者なり。」¹³⁾と述べているが、この谷本の言葉に「教育的」と「科学的」の峻別がもたらす結論を鮮やかに見いだすことができる。「教育的」と「普通教育」、「科学的」と「専門教育」が結びついて理解された上で、普通教育の場である小学校では「教育的歴史」を教えるべきだとされるが、それは学問の場で研究される「科学的歴史」とは別種のもものとされる。普通教育と専門教育の分割はヘルバルト主義以前から能勢などが主張していたが¹⁴⁾、普通教育を「教育的」と呼び、専門教育のことを「非教育的」と呼んだのはヘルバルト主義以降のことである。「教育的とは、専門教授の如き非教育的のものに対するの語」¹⁵⁾や「専科的科學と、学校的科學との間には、著しき差異ありて、炳然火を賭るが如し」¹⁶⁾という主張は、ヘルバルト主義が異口同音に唱えるところである。

表1 明治中期教育学関係書籍における「教育的」と「個性」の総数

年	月	著者・訳者	書名	原著者	教育的	教育的 教授	教育的 価値	個性	備考
明治15	10	伊澤修二	教育学		0	0	0	0	1)
明治16	6	白井毅・若林虎三郎	改正教授術		0	0	0	0	
	10	浅野桂次郎	教育学		0	0	0	0	
	11	伊澤修二	学校管理法		0	0	0	0	
明治17	5	白井毅・若林虎三郎	改正教授術続編		0	0	0	0	
明治18	1	添田壽一	倍因氏教育学	ベイン	0	0	0	0	
	2	高嶺秀夫	教育新論	ジョホノット	0	0	0	0	2)
	3	有賀長雄	訳註如氏教育学	ジョホノット	0	0	0	0	3)
明治19	2	斎藤貞蔵	教育学辞彙		0	0	0	0	
	11	有賀長雄	標註斯氏教育論	スペンサー	0	0	0	0	4)
明治21	10	能勢栄	教育学		0	0	0	0	5)
	10	有賀長雄	麟氏教授学	リンドネル	0	0	0	1	
明治22	3	国府寺新作	教育学講義		0	0	0	2	
	6	生駒恭人	普通教育学提要		0	0	0	0	
明治24	1	久保田貞則	教育学		0	0	0	0	6)
	2	国府寺新作	普通教育学		0	0	0	3	
	4	日高真実	日本教育論		0	0	0	0	
	5	本荘太一郎	俄氏新式教授術	テ・ガルモ	3	0	0	0	
	6	白井毅	教授新案		0	0	0	0	
	7	松尾貞次郎	魯氏教育哲学	ローゼンクランツ	6	0	0	0	
	11	能勢栄	根氏教授論第一	コンペーレ	0	0	0	0	
	12	大瀬基太郎	教育学		1	0	0	0	
明治25	3	渋江保	普通教育学		0	0	0	0	
	5	日高真実	教育に関する攻究		3	0	0	0	
	6	能勢栄	根氏教授論貳	コンペーレ	0	0	0	0	
	9	国府寺新作・磯江潤	応用教育学	ジョン・スエット	0	0	0	2	
	9	三刀谷扶綱	教員須知教育原理	ローゼンクランツ	0	0	0	0	
	11	能勢栄	根氏教授法	コンペーレ	4	1	0	0	
	11	山口小太郎	教育精義	ヘルマン・ケルン	15	0	0	86	
	12	沢柳政太郎・立花銚三郎	格氏普通教育学	ヘルマン・ケルン	26	50	1	0	
明治26	5	湯原元一	倫氏教育学	リンドネル	52	2	0	0	
	8	松尾貞次郎	教育哲学史		5	0	0	0	
	9	稲垣末松	麟氏普通教育学	リンドネル	62	5	0	9	
	11	国府寺新作	新版増補ケルン教育学	ヘルマン・ケルン	44	62	8	99	
明治27	4	広瀬吉弥	教育学		0	0	0	0	
	8	能勢栄	新教育学		1	0	0	0	
	10	湯本武比古	新編教育学		25	7	0	17	
	10	谷本富	実用教育学及教授法		8	12	9	0	
明治28	3	能勢栄	萊因氏教育学	ライン	18	16	3	0	
	5	湯本武比古	新編教授学		5	13	0	0	
	8	藤代禎輔	独逸へるばると教育学	ヘルバルト	4	4	0	0	7)
	12	谷本富	科学的教育学講義		13	15	0	7	
明治29	3	勝田吉次郎	教育学		7	2	0	0	
	8	湯本武比古	ラインの教育学原理	ライン	38	12	2	2	
明治30	2	槇山栄次	新説教育学		1	0	1	0	
	4	尺秀三郎	教育学		0	0	0	0	
明治31	12	大瀬基太郎	教育学教科書		13	0	0	8	
明治32	4	樋口勤次郎	統合主義新教授法		7	0	5	0	
	10	森岡常蔵	小学教授法		3	0	5	0	

備考 1)下巻16年4月
 2)2巻18年6月、3巻19年9月、4巻19年11月
 3)下巻7月
 4)1巻9月、2巻10月
 5)2巻12月、3巻22年2月、4巻22年11月、改正24年
 6)2巻8月
 7)2巻明治29年3月

表2 「教育的」と「科学的」対比表

年	著者・訳者	書名	原著者	〈教育的〉	〈科学的〉
明治 24	白井毅	教授新案		育成的	非育成的
明治 25	山口小太郎	教育精義	ヘルマン・ケルン	教育的	科学的
	沢柳政太郎・立花銃三郎	格氏普通教育学	ヘルマン・ケルン	教育的	学術的
明治 26	湯原元一	倫氏教育学	リンドネル	教育的教授	専門教授
	国府寺新作	新版増補ケルン教育学	ヘルマン・ケルン	教育的教授	専門的科学
明治 27	谷本富	实用教育学及教授法		教育的教授	科学的教授
明治 28	能勢栄	莱因氏教育学	ライン	教育的教授	科学的教授
明治 29	湯本武比古	ラインの教育学原理	ライン	教育的学校	専科学校

このように「科学的」と「教育的」を峻別したヘルバルト主義の主張は、明治10年代に流行した開発主義教育に対する明確な批判となっている。開発主義では、科学と教育の方法が一致すると繰り返し表明されていた。開発主義を代表する論者はスペンサーとジョホノットだが、スペンサーは教育にとって最も価値のある学科を科学とした他、学習の方法を科学的方法に求めた¹⁷⁾。ジョホノットはもっと明確に「終ニ理学上ノ方法ト教育上ノ方法トハ同一ナルコトヲ知ルニ至レリ」¹⁸⁾と述べ、科学と教育の方法が一致すると主張した。伊澤修二の『教育学』は知育の面で朦朧たる直感から明晰な概念形成に至る経験主義的な科学手法の習得を最終目的としたが、後にヘルバルト主義の翻訳に携わることになる国府寺新作も明治22年の段階ではベーコンの帰納法について言及した上で「此考究法ノ順序ハ前ニ講述セシ教授法ノ順序ト均一ナルモノニテ理学討尋ノ正路ナリ」¹⁹⁾としている。また徳育に関しても、アメリカから開発主義を持ち帰った高嶺秀夫は科学の習得が徳の発達に結びつくという講演を行っており²⁰⁾、これは科学的帰納法が徳の形成に役立つとしたスペンサーの徳論と全く同じ主張である。同様に国府寺新作も明治24年の段階で「理学ハ徳ノ鍛錬ニ於テモ亦タ至大ノ効力ヲ有スル」²¹⁾と主張しており、ヘルバルト主義の流行直前まで支持されていた考えであることが解る。つまり、開発主義は科学のプロセスが教育のプロセスと一致すると理解しており、このプロセスの習得が結果的に徳の形成にも寄与すると考えていた。この開発主義の発想は、「科学的」と「教育的」を峻別したヘルバルト主義に至って放棄されることになる。

科学と教育の関係に対する開発主義とヘルバルト主義の態度の差は、教育内容の増大への対処に顕著

に示される。科学の進歩は教えるべき内容の爆発的な増大をもたらしたが、それは日本でも明治10年代から教育の問題として把握されていた。たとえば明治16年の白井・若林『改正教授術』に高嶺秀夫が序を寄せており、教えるべき内容が極端に増加して「教育ノ事業頗ル多端トナリ之ヲ教授スルノ方法亦甚タ容易ナラザルニ至ル」²²⁾という現状認識を示している。しかし開発主義が提示した解決策は教授法の改善と教師の発奮だけで、カリキュラム構成には言及されていない。一方のヘルバルト主義は、カリキュラム構成からこの問題を解決しようと試みた。ヘルバルト主義も教えるべき内容の際限のない増大に直面していることを自覚していた。「数多の力に、其の分れて存する、生活の市場より、之を一の凝集せる形状に於いて、学校の工場内へ持ち来すべきもの、甚だ諸多にして、又駁雑なり。学校は其の重きに、耐へ難きことなきか」²³⁾。これに対し、ヘルバルト主義は「雑駁なる教科の多類より、一の秩序ある多類を、構成せんとする」²⁴⁾という目標を示した。これは「品性の陶冶」と「多方の興味」という目的の両立を志向したものであり、カリキュラムに具体的に適用したものが「中心統合法」と呼ばれる技法である。

周知のとおり、ヘルバルト主義は教育の二大目的を「品性の陶冶」と「多方の興味」とした。そしてヘルバルト主義は「興味」を手段ではなく目的として扱うべきだとし、知識のために「興味」を方便として利用するのは「非教育的」であり、「教育的教授」は「興味」そのものを目的とすると主張した。それはヘルバルト主義の心理学と社会化理論から要請される。まず心理学では形式的陶冶の発想を退け、具体的な内容を伴わなければ陶冶は不可能だと考えたため、具体的な内容を伴う「教授」が教育にとっ

て必須の手続きと考えられた。この具体的な内容を伴う思想圏の拡大という考え方は実質的陶冶であると評価されたり²⁵⁾ 主知主義的と批判される原因となるが、ヘルバルト主義の体系では思想圏の拡大による多方の興味の形成は「美的判断」を通じて社会を成立させるための基本的な条件とされており、単なる個人の陶冶の問題ではなく社会化理論としての側面を併せ持っている。そしてさらに、この「多方の興味」における社会化に関する議論は、教育内容が無際限に増大して「分業」が必須となった社会に対応する教育理論となって現れてくる。たとえばヘルバルト主義は「五ヶ国乃至十ヶ国ノ語ヲ学ビ或ハアラユル科学、芸能ヲ学バントスルノ人ハ此幾多ノ中ノ二三ヲ忘失セザルヲ得ズ縦シ学習シ得ルモ之ガ為ニ幸福ナルガ如キニ至ル能ハザルガ如シ」²⁶⁾ と指摘し、教育内容が無際限に増加した現状では一個人が「多方の興味」を完全に実現することは不可能だとした上で、解決策として社会分業論を提示した。

一個人独力ニテハ意志ノ全完ニ要スル三要件ヲ獲得スル能ハザル以上ハ如何ニセバ可ナルヤト云ヘバ他ナシ之ヲシテ社会ニ出デシメ他人ノ力ヲ仮リテ以テ多方ヲ完成セシムルノ外復他ニ良策アラズ而シテ能ク之ヲ遂ゲンニハ先ヅ被教育者ヲシテ普通教育ヲ受ケシメ以テ他日社会ニ出タル後他人ノ知識ヲ仮ルヲ得ルガ如クシテ強固ナル基礎ヲ形成シタル後初メテ専門教育ヲ受ケ特殊ノ職業ニ従事シ之ヲ最高度ニ全成セシムレバ可ナリ²⁷⁾

ヘルバルト主義は、現在の科学の体系を全て教授することは不可能であり、また被教育者のためにもならない、つまり「非教育的」と考えた。そして一個人では消化不可能な内容増大の問題は、社会が分業することで解決するとされた。しかし単に各人がスペシャリストになるだけの分業では個人がバラバラになって社会が成立しないため、「普通」の教養を社会の成員全てが共有しなければならないと考えた。「人ハ凡テノ事物ニ嗜好ヲ有シ而シテ一事物ニハ最も熟達セザル可カラザルナリ」²⁸⁾ というヘルバルト主義の主張は、ジェネラリスト(普通)になって社会の成員となることで初めてスペシャリスト(専門=分業)となる資格を持つという発想である。そして「教育的」とはジェネラリストを陶冶するために「多方の興味」を形成するもので、「科学的」は

スペシャリスト養成に関わって一方に偏った興味を深めるものである。個人レベルでは不可能だった「意志ノ全完」は、ジェネラリスト且つスペシャリストが集合した「社会」のレベルで初めて実現する。谷本富も「分業」について同様の態度を示している。

人間社会は久しく分業を必然なりと認め、之れに由りて以て各人其の企てたる事を全くし得べしとす。而かも此の分業愈々進むに従うて各人が一切の余人より受くる所は愈々増多すれば、分業の極、各人は隣人の事業に就きて無智なる迄に及ぶべきにあらず。各人は一切の事業に就きて好事者たり、而して其の専門の事業に就きて熟練者たらざるべからず。²⁹⁾

開発主義も分業社会に直面していたが、教授内容の増大には教授法の発展で対処できると考え、さらに児童が将来どんな職業に就くか解らないから普遍的に活用可能な能力を育成すべきという考えのもと、経験主義的で科学的な思考様式を重視した。ヘルバルト主義は、分業社会の中で各人がスペシャリストになることを前提に、普通教育では社会を成立させるためにこそ多方の興味を形成する必要があると考えた。ヘルバルト主義は科学をスペシャリスト養成に関わる専門教育つまり非教育的な領域として退け、普通教育の場では「教育的」な内容を編成すべきだと主張した。そしてその内容つまりカリキュラムの編成は、教育の目的である品性の陶冶と多方の興味に鑑みて教育学が担当するべきと主張された。そうやって編成された内容は「教育的価値」を持つと考えられ、その教授が「教育的教授」と呼ばれるものとなり、科学の達成した内容と学校で教授される内容が乖離すべきことが合理的に説明された。

こうしてヘルバルト主義は、「教育的」と「科学的」の峻別を理論的根拠としてカリキュラム編成権の掌握に成功した。そして「専門的性質に於ける科学は決して教育学の上位に立たしむべからずして、教授学の基礎の下に横はる所の普通理法の権力の下に従属せしめざるべからず。」³⁰⁾ と、教育学の自立が高らかに宣言される。既存の科学体系の効率よい伝達法の議論に終始するのであれば、それは「術」である。カリキュラムの構成原理と具体的な内容を固有の価値と理論によって示し得たとき、教育は学として成立する。カリキュラムは教育の目的と児童の

心理の原理原則に従って、個別科学ではなく教育学が決定すべきことが宣布された。

そして「個性」という発想は、このように普遍的な科学体系を退けて児童を重視する立場から発生する。さらに、全ての社会構成員がジェネラリスト且つスペシャリストになることによって「全完」が実現するという「多方の興味」の原理から支持される社会分業も、「個性」という概念を必要とする³¹⁾。

2. 社会分業から「個性」とナショナリズムへ

「個性」という用語もヘルバルト主義の受容以降にアカデミズムに導入された。表1からは、東京師範学校で心理学を教えた国府寺新作が明治22(1889)年に「個性」という用語を使用していることが解り、心理学では早くから使用されていたことが推測されるが、教育学説の中で大量に使用されはじめたのは明治25~26年にかけてヘルバルト主義学説が翻訳されて以降のことである。

この「個性」という用語の登場も、「科学的」と「教育的」を峻別したヘルバルト主義の体系と密接に関連している。科学の達成した内容やその方法である経験主義的態度を教授しようとするれば、それはあくまでも普遍的なものであるから、被教育者の個人的な差異は本質的な問題ではなくなる。問題になるとすれば学習能力や習熟度の差であり、いかに効率的に教授するかという技術の問題となつて、教育学というより教授術や学校編成論の問題となる。実際に明治10年代にはこのような問題の立て方がされていた。たしかにジョホノットも心理学を教育学の補助科学としていたが、その心理学は漠然とした観念から明晰な概念を経て最終的に帰納や演繹といった論理的な推論形式に到達する過程を記述したものであつて、むしろ経験主義的な近代科学の認識論を祖述したものであり、この普遍主義からは「個性」という発想は生まれえないといつてよい。

しかしヘルバルト主義は品性の陶冶と多方の興味の形成を教育の目的とした。ここで、普遍的な科学体系から被教育者の個別的な「人格」へと教育のまなざしが移行し、教育の対象となる児童の陶冶可能性が中心的な問題として浮上してくる。ここに「個性」が他の科学とは異なつた教育の学³²⁾に固有の領域として注目されるべき必然性がある。

ヘルバルト主義は少なくとも字面上は徹底的に

「個性」を尊重している。「個性」を枉げてはならないという言葉は、枚挙にいとまなく引用することが可能である。例えばケルンの「今日教育の成果の欠点は独特の気象(個性)を鋭敏に發揮せしめざるに在り」や「個性を發達せんが為³³⁾に学校内外の制度組織の種類方法を特異にすべきに今日は可及的同模型の内に入れんとするの弊あり」という警句は、古風な表現を別にすれば現在発せられたとしても違和感はない³⁴⁾。ヘルバルト主義は後に新教育から「個性」を尊重していないと非難され、その理由の一つには品性の陶冶と多方の興味という目的が「個性」と矛盾すると考えられたからだが、それはヘルバルト主義者自身も充分に自覚していた。たとえば谷本は「難者あり。曰はく、興味は多方ならざるべからず、尚且つ均衡せざるべからずとす。是れ吾人の個性と両立し難きことにあらずやと。然り、是れ亦困難なる一問題なりとす」と自問し、「多方は寧ろ性質的にして、個性は寧ろ分量的なり³⁵⁾」と自答している。

ヘルバルト主義の「個性」に関する立場は、明治中期に訳書が3つ現れたケルンの諸説に簡潔に見いだすことができる。ケルンは「凡³⁶⁾ソ人ノ為³⁷⁾レ人ハ各々其個性ヲ有スルモノニシテ教育者ニモ被教育者ニモソレソレノ個性アリ」と「人格」と「個性」の関係を定義した上で、「教育ノ結果ハ其施用セン教育ノ方法ト児童ノ個性トニヨリテ成ルモノナリ、是ノ故ニ被教育者ノ個性ハ教育ニ制限ヲ画ストモ教育ハ此制限内ニテ適當ノ方法ヲ以テ被教育者ノ個性ヲ裁節調化スル所以ヲ知ルベシ」と教育の「制限」に言及して陶冶可能性と「個性」の関係を述べる。さらに「意志ノ実力元氣ハ実ニ此個性ヲ維持保養スルニヨリテ生ズルモノニシテ、其力元氣ハ道義心ノ一要素ナリ、故ニ被教育者ノ個性ニシテ道德ニ戻ラザルモノハ啻タニ教育ノ目的ニ抗セザルノミナラズ、之ナキトキハ教育ノ目的ヲ達スルコト能ハザルナリ³⁸⁾」と述べ、「個性」と道德の関係に言及し、「個性」の重要性を強調する。他の訳書では、国府寺新作(明治26)は「個性」、沢柳・立花(明治25)は「個人的特性」または単に「特質」と訳している。

この「個性」を把握するために、ヘルバルト主義は「管理」という手段を用いた。「普通教育ノ目的上、督理ノ特ニ注目ス可キモノハ、被教育者ノ個性是ナリ³⁹⁾」とあるとおりである。そしてさらに「訓練及ヒ教授ノ用ニ供スルモノハ、非教育者ノ個性ノ觀察ナリ、而シテ此觀察ハ其認定ヲ以テ惟一ノ目的

ト為スモノナリ。』³⁸⁾とあるように、児童の個性の観察の必要を既に主張していた。児童の個性の如何は陶冶可能性にとって重要な意味を持ち、品性の陶冶を目的とする場合には特に配慮が必要となる。後に心理測定に発展していく個性の観察という発想は、すでにヘルバルト主義の目的と方法の中に胚胎していたといえよう。こうしてみると、片桐が「ヘルバルト主義教育への批判意識」として挙げている「学習者である子どもを無視した教育(あるいは教授)中心主義への批判」や「教育そのものの機能に対する限界の認識」³⁹⁾という意味での「個性」という考え方は、実際にはすでにヘルバルト主義によって語られている。片桐が「ヘルバルト教育学の文脈とは別の文脈から登場した」と評価している長谷川乙彦「個性と教育」という論文にしても、ヘルバルト主義が「個性」について論じ始めて3年を経過してから発表されたものである上にケルンの「個性」に関する議論を広く引用しており⁴⁰⁾、むしろヘルバルトの個人主義的教育学を素直に解釈して書かれた論文と言った方が正確である。

しかしケルンの所論で特に注目されるのは、この「個性」という用語がナショナリズムと明確に結び付けられていたことである。

宇宙一家心ト愛國心トハ必シモ相ヒ矛盾スルモノニ非ス。其相ヒ衝突スルハ、教育カ被教育者ノ個性(即チ国民性ノ如何)ヲ顧ミス、随テ愛國心ヲ基礎トセスシテ、宇宙一家心ヲ伸張スルノ場合ニ限レリ⁴¹⁾

明治26年の段階で「個性」は「即チ国民性の如何」とされているが、それは「宇宙一家心」つまりコスモポリタンな普遍主義を排するナショナリズムに容易に結びついた。「国家主義的思想の持ち主」⁴²⁾であるハウスクネヒトはケルンに多くを学んでおり、そのケルンは「ヘルバルト学徒中でも保守系に属する教育思想家」⁴³⁾だったが、ハウスクネヒトに学びケルンを訳出した山口と国府寺は教育学に「個性」という語を大量に持ち込んだ最初期の人物である。明治25～26年にかけてヘルバルト主義の中でも特にケルンとリンドネルが集中的に翻訳されているのはハウスクネヒトの影響によると思われるが、「個性」や「教育的」なる語は其中で初めて大量に使用されている。そしてこの明治中期に日本に輸入さ

れたヘルバルト主義がオリジナルから改変を蒙っていることは既に幾度も指摘されているが、問題は改変の中身である。ケルンにはナショナリズム、リンドネルには社会有機体的な発想が盛り込まれており、すんなりと明治30年代以降の社会的教育学に接続する要素を内包している。リンドネルは「教育ハ前述ノ如ク畜ニ時勢ニ適セザル可ラザルノミナラズ又場所(国俗)ニモ応ジ進ンデ民性的即チ国民的ナラサル可カラズ換言スレバ国民ノ顕著ナル特性ト一致セザル可カラズ」⁴⁴⁾と主張し、「国民的性質」の諸要素について解説を加えている。谷本富も明治28年の段階でヘルバルト主義と国家主義の関係について言及した上で両者を社会有機体説の論理で結びつけており⁴⁵⁾、国民的心理学をヘルバルトと密接に結びつけて理解する姿勢を見せるなど、すでに後年の社会的教育学へ移行する要素を包蔵している。他にラインも「社会心理学」⁴⁶⁾が「実地的教育学」に必要な科学だとして、社会階層によってカリキュラムを差別化することを主張しているが⁴⁷⁾、このラインを訳した湯本武比古は明治22～26年にかけてのドイツ留学の際に「首として国家学を修め、旁教育学の講義を聴き」⁴⁸⁾とされているとおり、一時期ヘルバルト主義の普及に努めた後に国家学的色彩の強い社会的教育学に移行する。

こうしてみると、明治中期にはヘルバルト主義そのものを受容したというより、ナショナリズムによって改変を被った形の理論を意図的に導入したと見ることが出来る⁴⁹⁾。これは単なる誤読や曲解といった類の問題ではなく、ナショナリズムが世界各地で勃興した19世紀後半の状況を見ながら理解する必要があるだろう。日本でもドイツに留学して国家学を学んでいた日高真実や「国家教育会」を創設した伊澤修二をはじめとし、明治24年頃をピークとして、つまりヘルバルト主義の流行直前に国家学を基礎とした教育言説が盛んに現れている。ヘルバルト主義は明治20年代後半の一時期に流行し急速に衰退したとされているが、むしろ国家学的教育学と社会的教育学に挟まれた段階として、個人と社会を接合する教育学理論のための概念整備の役目を負っていたとすら見ることが出来る。実際に明治20年代後半にヘルバルト主義を盛んに喧伝していた谷本富や湯本武比古、稲垣末松などが、概念の輸入-整備が一段落した明治30年代には悉く社会的教育学へと移行していくが、それは転向というよりも、むしろ最

初から社会的教育学を志向しながら、個人と社会または国家を繋ぐための諸概念を習得するために一度ヘルバルト主義をくぐったという趣がある。彼らが主に依拠したのはもともとヘルバルト本人の個人主義的な教育理論ではなく、ナショナリズムや社会分業論によって改変を蒙ったケルンやリンドネルなどのヘルバルト主義だったのである。そして彼らがヘルバルト主義を通して習得した「教育的」や「個性」とは、まさに教育を学として自立させるために必要な概念であり、それ以前の開発主義も国家主義も知らないものだった。

もちろんヘルバルト主義の理論が現場に浸透するには時間がかかった上に、「五段階教授法」など教授形式に矮小化されて理解されたことは既に定説になっているといいだろう。ただ、ヘルバルト主義を受容する際にルートはおおまかに2系統あり⁵⁰、初等教育に五段階教授を適用したグループとは異なって、ハウスクネヒト経由の系統では教育を学として成り立たせるための新しい概念装置の輸入と整備のほうが重要な役目であったように思われる。ヘルバルト主義に対しては、機械的な表象心理学、形式的な段階教授、体育の軽視、個人主義的な教育理論などが後に批判されるが、むしろ逆に注目されるのは、ヘルバルト主義が導入した「教育的」や「個性」、「人格」「内容」といった概念に対しては一切批判が加えられなかったどころか、むしろヘルバルト主義以降の教育理論がそれらの概念を積極的に摂取し、さらにはその概念(たとえば「個性」)を使用してヘルバルト主義を攻撃したという事態である。ヘルバルト主義は教育言説の土俵を形成する概念装置の整備を終えた時点で役目を終えたのかもしれないが、伊澤修二の仕事に対しては「単なる外国語の訳語としてではなく、教育学に関する新鮮な観念や概念とそれらの用語を通じて、新しい日本語としての漢語を創造した」⁵¹との評価が与えられており、その評価は明治期ヘルバルト主義にも同様に与えられていいだろう。概念の整備をして言説の土俵を作ったヘルバルト主義自身は、他の新教育理論によって土俵から押し出され、主役の座を奪われる。しかし、土俵自体に変更が加えられたわけではなく、単に土俵上で勝負が決せられるようになっていく。その土俵のことを「教育学」と呼ぶとすれば、理論の中身が忘れ去られたとしても、確かにヘルバルト主義は教育を学として成立させたと言えるだろう。

おわりに

「教育的」及び「個性」という用語は、明治期ヘルバルト主義が輸入-翻訳した用語である。そして「教育的」なる語は「科学的」と対立的に使用されることによって教育学の固有の領域を簡潔に表明し、「個性」なる語は科学の普遍体系から児童の陶冶可能性に議論の重点が移行したことを象徴的に示している。広田は「戦前から戦後のある時期まで、長い間、教育学者や教師たちは、「教育」を政治や経済から相対的に自立した審級として確立しようとしてきた。その努力は一定程度成功したように見える」⁵²と総括したが、その見解が正しいとすれば、それは教育学の自立を目指した明治期ヘルバルト主義の目標が達成されたことを意味する。

「教育学」の修了証明書を持つ者は「教育的」なるものに対するエキスパートである。「教育的」とは、普遍的な「科学的」なるものから独立し、児童の「個性」に関係する何者かである。教育学者は何が「教育的」かを判断できる知識を持った専門家であり、彼らが指示するものが「教育的価値」を持つものである。ある事象が「教育的」か否かは、教育学が科学である限り、教育学の手続きを正に踏まえば一意的に決定できる。そしてむしろ、「教育的」か否かは他の経験科学のように普遍的に決まるのではなく、対象となる児童の「個性」によって変わるものであり、それは児童の「個性」の観察に携わった現場の人間にしか決定できない。だから教育学の専門訓練を受け、対象となる人格の「個性」を現場(学校とは限らない)で観察した人間が「教育的」と判断したものは、端的に「教育的」である。教育学の訓練を経て現場に立った人間にとってみれば、その判断は恣意的でも無限定でもない。

こうなると、事は言説ではなく、発話を背後から支える制度の問題となる。誰が如何なる資格で「教育的」なる言葉を使用していたのか、今後使用していくのか。ヘルバルト主義の時代にはその資格を与えるのは教育学であった。いま、恣意的で無限定に「教育的」が使用されて一人歩きしているとすれば、それは教育学の不在と無力を意味する。「教育的」の抱えた問題は、教育学の中身に構わず制度だけが存在しているという、そういった事態なのかもしれない。

註

- 1) 浅野桂次郎『教育学』競英堂, 明治16年, 3頁。
- 2) 広田照幸『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会, 2001年, 24頁。
- 3) 佐藤学「「個性化」幻想の成立—国民国家の教育言説」『教育学年報4—個性という幻想』世織書房, 1995年, 34頁。
- 4) 佐藤達哉, 溝口元編『通史日本の心理学』北大路書房, 1997年, 258頁。
- 5) 片桐芳雄「日本における「個性」と教育・素描—その登場から現在に至る」前掲『教育学年報4』57頁。
- 6) 本文のほか, 序文, 目次も数に入れた。見出しは数に入れていない。
- 7) 広田前掲書69頁。
- 8) ヘルバルト理論も含めた18世紀から19世紀前半にかけての教育学と経験科学の緊張関係は鈴木晶子『判断力養成論研究序説』風間書房, 1990年に詳細。
- 9) ケルン, 沢柳政太郎・立花純三郎合訳『格氏普通教育学』富山房, 明治25年, 110頁。
- 10) ケルン, 国府寺新作訳『新版増補ケルン教育学』明治26年, 95頁。引用箇所は訳出部分ではなく, 訳者国府寺によるコメントである。
- 11) 谷本富『実用教育学及教授法』六盟館, 明治27年, 86頁。
- 12) ライン, 能勢栄訳『萊因氏教育学』金港堂, 明治28年, 212頁。「教育的」を「帰納」, 「科学的」を「演繹」としたのは原著者のラインではなく, 訳者である能勢のコメント部分である。
- 13) 谷本前掲書219頁。この谷本の歴史教育に対する言辭は, 森有礼の主張した教育と学問の分離を容易に想起させる。他に教科連進論など森の主張とヘルバルト主義学説の親和性は各所に見いだすことができるが, 関連を明らかに示す史料は見えていない。
- 14) 「吾人が執ル可キ事業ニハ, 普通ト特殊トノ二種アリテ, 或事業ハ格段ナル個人ニ属シ, 他ノ事業ハ社会一般ノ人ニ属スルモノナリ, 是レ普通教育ト専門教育ノ由テ分ルハ、処ニシテ」能勢栄『教育学上』金港堂, 明治21年, 100頁。
- 15) リンドネル, 湯原元一訳『倫氏教育学』金港堂, 明治26年, 258頁。引用箇所は原著者の言葉ではなく, 訳者の註。
- 16) ライン, 湯本武比古訳『ラインの教育学原理』紅梅書店, 明治29年, 185頁。
- 17) 「スペンサーは知識の本質に関しては徹底的な功利主義に立脚したが, さてその知識取得の方法に関しては之を
 ベイコン以来の科学的方法に求めんとしたのである。」松下丈夫『近代日本教育史』明治図書, 1949年, 113頁。
- 18) ジョホノット, 高嶺秀夫訳『教育新論』普及社, 明治18年, 304頁。「理学」はscience。
- 19) 国府寺新作『教育学講義』哲学書院, 明治22年, 119頁。国府寺は明治13年の第一回東京大学文学部卒業生で, 伊澤修二と高嶺秀夫によってカリキュラム改革された後の東京師範学校で心理学を教えている。
- 20) 「「サイアンス」ハ要スルニ一種思想法ノ結果ナリ此思想法ヨク普通学校ニ行ハルハトキハ道德モ進ミ(後略)」『大日本教育会雑誌』4号, 明治17年, 20頁。
- 21) 国府寺新作『普通教育学』明治24年, 168頁。傍点原著。
- 22) 白井毅・若林虎三郎『改正教授術』普及社, 明治16年, 序3頁。
- 23) 湯本訳前掲『ラインの教育学原理』146頁。
- 24) 同上148頁。傍点原著。
- 25) 「ヘルバルトは表象を重視し, 表象群の拡充により, 知識から行動への発展を期待したが, 十分ではなかった。この意味でかれは実質陶冶の立場にとどまっている。」赤塚徳郎『スペンサー教育学の研究』東洋館出版社, 1993年, 138頁。
- 26) リンドネル, 稲垣末松訳『麟氏普通教育学』吐鳳堂, 明治26年, 207頁。
- 27) 同上207頁。傍点原著。
- 28) 同上208頁。傍点原著。
- 29) 谷本富『科学的教育学講義』六盟館, 明治28年, 166頁。
- 30) 能勢訳前掲『萊因氏教育学』215頁。
- 31) 森重雄はデュルケームの社会的分業に関する議論を引き, 「そしてこの差異の体系のなかで, 人びとはその位置に応じた<個性>を社会からうけとる」として社会的分業と「個性」なる概念の関係に注意を促している。森重雄「近代と人間」田中智志編『<教育>の解説』世織書房, 1999年, 95頁。
- 32) ケルン, 山口小太郎訳『教育精義』普及社, 明治25年, 序文。傍点原著。
- 33) 先行研究もヘルバルト理論の「個性」に注意している。「ヘルバルトは, 多面的興味は個性を中心として統一されたものでなくてはならぬと主張する。」佐藤正夫「カリキュラムの総合統一の問題—歴史的—一考察—」『教育学研究』第19巻第2号, 16頁。
- 34) 谷本前掲『科学的教育学講義』168-169頁。
- 35) 山口訳前掲『教育精義』15頁。傍点原著。「為レ人」とはpersönlichkeit, つまり現代では「人格」と訳されるものである。また, 被教育者だけでなく教育者の個性にも注

- 目しているのは、「訓練」に関わって重要な要素となるからである。
- 36) 山口訳前掲『教育精義』16頁。
 - 37) 国府寺訳前掲『新版増補ケルン教育学』282頁。この訳では「管理」ではなく「督理」とされている。
 - 38) 同上282-283頁。ただしこの意味での「個性」は既に明治22(1889)年の段階で、国府寺前掲『教育学講義』104頁や182頁に用例がある。
 - 39) 片桐前掲論文61頁。また片桐は「国家に対して個人を対置」した点がヘルバルト主義に対する批判だとしているが、後の社会的教育学はヘルバルト主義を「個人主義的だ」と攻撃している。
 - 40) 長谷川乙彦「個性と教育」『大日本教育会雑誌』169～171号、明治28年。
 - 41) 国府寺訳前掲『新版増補ケルン教育学』245頁。()内は原文ではポイントを下げた二行組になっている箇所。山口訳もこの部分に「個性」という訳語を使用している(204頁)。沢柳・立花訳では「特質」となっている(191頁)。
 - 42) 堀松武一『日本近代教育史－明治国家と教育』1959年、215頁。
 - 43) 是常正美『ヘルバルト教育学の研究』玉川大学出版部、1979年、30頁。
 - 44) 稲垣訳前掲『麟氏普通教育学』317頁。傍点原著。
 - 45) 谷本前掲『科学的教育学講義』62-78頁。
 - 46) 湯本訳前掲『ラインの教育学原理』86頁。「社会心理学」はvolkerpsychologieで、他に「国人心理学」との訳が当てられている。
 - 47) 同上58頁。傍点原著。
 - 48) 『教育時論』303号、明治26年、28頁。
 - 49) 「社会教育理論の流行は、一般にはヘルバルトの教育思想に対する反動と云われているけれども、それは決して単なる反動ではなくて、ヘルバルトの教育理論によって養われて我が国教育界の自然に受け容れられなければならぬ理論でもあった。」玉城肇『近代日本教育の成立－明治教育史』季節社、1949年、202頁。
 - 50) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社、1966年。
 - 51) 西脇英逸「日本語と教育の問題－日本語の特質と教育の基本問題－」教育哲学会『教育哲学研究』第33号、1976年、31頁。
 - 52) 広田前掲書382頁。