

広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第67号 2018 127-136

# フンボルトの教員研修制度に関する 改革構想とその展開

— クジオンツェクのイヴェルドン派遣に光を当てて —

宮本 勇一

(2018年10月4日受理)

Der Entwurf und Realisierungsprozess des Lehrer-Weiterbildungsprogramms

Wilhelm von Humboldts

— Fokussiert auf die Entsendung Ksionzek nach Yverdun —

Yuichi Miyamoto

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Aufsatz handelt über den Entwurf und ihren Realisierungsprozess des Lehrer-Weiterbildungsprogramms Wilhelm von Humboldts. Humboldts Kozeption über die Lehrer-Ausbildungsreform ist weiterer Untersuchung wert, weil die Auszeichnung von den vergangenen Forschungsergebnissen eine charakteristische Perspektive bisher fehlte. Fokussiert auf Ksionzek, der in Yverdun unter Pestalozzi die Methode studiert und endlich kritisiert hat, kann man erneut erfinden, wie Humboldts bildungstheoretische Bildungsreform insbes. die von Humboldt selbst als den wichtigsten Schwerpunkt benannte Lehrerausbildung während der Reformzeit konkretisiert wurde.

Stichwörter: Humboldt, Ksionzek, Bildungstheorie, Lehrerbildung, Bildungsreform

キーワード: フンボルト, クジオンツェク, 陶冶理論, 教師教育, 教育改革

## I. 問題設定

ヴィルヘルム・フォン・フンボルト (Wilhelm von Humboldt: 1767-1835) は, 19世紀初頭の内務省下, 宗務・公教育局 (Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts) 長官としてプロイセン教育改革に従事した人物であり, 学校教育改革をめぐる今日的論争の中で幾度も参照されてきた。近代学校教科の基礎づけや陶冶思想の意義に関するフンボルトの参照が数多く行われてきた一方で, 彼のカリキュラム改革構想において非常に重要な位置づけが与えられていながら, 主だった業績を前にほとんど着目されてこなかった影の功績がある。カリキュラム改革の主体形成としての教員養成ならびに教員研修である。このテーマへの数少ない論究として, メンツェと大崎が挙げられる。メン

ツェによるフンボルトの教育改革に関する研究では, 改革の遂行者たちの意識に, 「教師に教師がもつ固有の価値 (Eigenwert) を伝えなければならない」(Menze 1975, S. 176) という教職の専門性と相対的自律性への意識の向上とそれに伴う教職身分の社会的向上が一番に置かれていたということが強調されている。そうした専門性の内実として当時指摘されていたのが, ベスタロッチ (J. H. Pestalozzi) のメトードであり, ベスタロッチそのものを批判的に克服していくことも教師の力量として期待されていたという。教員養成・教員研修の具体的政策として, ベスタロッチの弟子であるツェラー (K. A. Zeller) を, ケーニヒスベルクに新設されたメトードの普及と改善のための師範学院 (Normalinstitut) に招聘した経緯とその顛末を追っている。

他方で、大崎（1993）の研究では、当時のもう一つの教員研修に関する政策であった、プロイセンの学校教師のイヴェルドン派遣の具体的な様子が言及されている。派遣生の中心人物であったカヴェラウ（P. F. Th. Kawerau）のイヴェルドン滞在中の書簡を取り上げながら、大崎は、メンツェによって描かれた改革構想とは対照的な改革の展開過程を追っている。すなわち、カヴェラウは、ペスタロッチのもとで、メトーデを理念的なものとしてではなく、具体的な方法技術へとあえて還元することに重きを置き、その習熟に徹したということである（同上、734-738頁）。こうした指摘からは、フンボルトら新人文主義的な陶冶理論のもとで構想されていたような、個人個人の個性的で形成的な相互的働きかけによる、永続的に開かれた教育技法の変容の契機は閉ざされ、教職の制度的固定化と専門的技量の実質化という、いわゆる現実的で政治的な戦略が、改革の具体の中で取り込まれていたことが暗示されている<sup>2</sup>。プロイセン改革の構想全体を規定していた陶冶理論の構想は、カヴェラウの実践におけるような具体的展開のなかで妥協されていたということは、フンボルトの教育改革構想とその具体的展開の間隙をどのように捉えるのかに関わる重要な問題である。これについて大崎が明らかにしたのは、教師個人による自発的なメトーデの改良と個性化を目指す新人文主義的な陶冶理念は、現実との対峙の中で妥協を余儀なくされるか、よくても違う論理に包摂される中で捨象されていったということである。大崎はこのことに関して、フンボルトが徹底していた「政治と教育の両機能の本質的な区別の認識に裏付けられた、教育の自律性確認の思想」は、ツェラー招聘・イヴェルドン派遣政策を実質的に担っていたジュフェルン（J. W. Süvern）やニコロヴィウス（L. Nicolovius）ら宗務・公教育局の成員に対する本質的批判を有していたと評している（同上、833頁）。

教職という専門性の具体化と身分向上をめぐる、陶冶理論の構想と現実的妥協案のはざまの様々なペスタロッチ受容が繰り広げられたイヴェルドン派遣政策のなかで、大崎もメンツェも、フンボルトの抱いていた陶冶理論の構想が同時代の中では稀有で具体的な実践にまで行き届いた例を見つげられずに終わっている。しかしながら、イヴェルドン派遣団の中で、フンボルト直々の評価をもって派遣され、イヴェルドンで批判精神猛々しくメトーデの方法化批判と自発的な改善に向けて取り組んでいたクジオンツェク（Ksionzek/Kzionsiuk<sup>1</sup>）という教師がいた。フンボルトの陶冶理論の構想の下で、メトーデの批判的で独創的な建設を進めていった人物の存在は、プロイセン

教育改革期におけるペスタロッチのメトーデの多面的な受容に新たな側面を付け加えるばかりでなく、メンツェや大崎によって捉えられなかった、フンボルトの陶冶理論に基づいた教育改革構想が当時の時代的現実状況の中でどのような意味を有していたのかを捉える一助にもなる。本研究では、はじめにフンボルトが閣僚会議の中で教育実践の固有性と自律性の制度的実現にどのような提案をなしていたのかを明らかにすることで、教育改革構想、教員養成と研修が彼の本質的要素をなすものであることを明らかにする。さらにその展開として、フンボルト自身が派遣団への採用に積極的に奨励したクジオンツェクを事例に取り上げる。ザイファルトによって整理されたイヴェルドン派遣団と局の往復書簡からクジオンツェクがペスタロッチの下で何を行い、何を考え、どのような点で彼を乗り越えようとしたのかについて、そしてその結果彼が不幸な評価を浴びながら早々にイヴェルドンを去らねばならなかった様子について記述をすることで、フンボルトの教員研修構想とその展開の実態を明らかにする。

## Ⅱ. プロイセン教育改革期における教育実践の制度論的位置づけと教師の立場

### 1. プロイセン教育改革期における教員養成・教員研修に対する社会的要請

プロイセン教育改革は重点の置き方によってその時期区分が異なっている（同上、72頁）が、一般には、対ナポレオン戦敗北後に国家閣僚全体の刷新を試みた1808年11月24日の宗務・公教育局設立から1819年のジュフェルンを中心に起草された一般学校法制定までの10年間を指すことが多い。なかでも1809年2月のフンボルトの同局長就任から翌1810年の離任までの1年あまりの期間は、フンボルト入局以前に組まれていた諸プログラムに関する新人文主義的な基礎づけが成熟し、実施段階に移された時期としてみなされている。教員養成・教員研修制度の展開としても、1809年3月25日に、最初のイヴェルドン派遣生の出立令が出され、同年9月にケーニヒスベルクに師範学院が開設されるなど、1808年の省庁改編時から練られてきた構想が実施された年でもあった。

フンボルトが自身の陶冶理論に基礎づけられた国家・社会・人間像を政策のなかに埋め込んでいく過程で、最も重要視したのは教員養成と教員研修であった。

フンボルトは「月並みな教師やひどい教師あるいは少なくとも他の奉職についてこの仕事を天職としていない人たちが生まれることや彼らを無理やり学校

に送り込むのをやめ、より良い優れた人を替わりに置くこと」を学校改革における「当局の第一の関心」に挙げている (Humboldt 1809f, S. 228)。そのために、ペスタロッチのもとへの教員派遣のプログラムが組まれていた。「新しくよくなった国民教授のメトーデをとりわけ全ての側面から検証するために、そして今日の教育科学のありさまを物語る全ての経験を駆使するために、6人の若者をペスタロッチのところへ送り、何年かをそこで過ごすこととしました。ここから、彼らが帰還した時にはこの国に改めて極めて有用な人材が揃うことになるでしょう。派遣によって始まったこの道をこの国でさらに展開していくこととなります」(ebd., S. 227)。対仏解放戦争以前に送られたのは11人にのぼる。

19世紀初頭の学校教育近代改革の中で教員養成に関する政策が展開されたことの社会的背景として第一に挙げられるのは当時の学校と教師をとりまく劣悪な環境であろう。フンボルトはこのことについて「ボンメルンの一部では教師が一人も居なくて、冬にだけ一時的に学校教師が採用されて」(ebd.) おり、「アルトシュテット校では教室が冬には煙で全く使えない状況であり、ある人が一つの部屋で発した声が隣の部屋から聞こえるくらい薄い壁で二つの部屋が区切られている」(Humboldt 1809e, S. 164) と学校の劣悪な環境を報告している。また、当時の通例として教職は聖職志望者の通過点にすぎない事が、身分的な自己意識が生まれなかった原因といわれており、メンツェはこの状況について「教師たちはほとんど丸腰で、彼らに投げられていた社会的蔑視のなかで見捨てられたものと思っていたようである。それは彼らの深刻な徹底した孤立状態に基づいて毎度毎度新たに確認の度合いが深まるばかりのものであった」と指摘する (Menze 1975, S. 270)。こうした状況においてフンボルトら局員は資金援助や環境整備にも尽力したが、彼らの言説として—敗戦後という困窮状態のなかのプロイセン全体の意識として—真っ先に立ち上がったのは、物質的補充ではなく、教職に就いている人々の精神的触発であった。フンボルトは教員養成に関するプログラムの報告の部分で、「石版が子どもの手に渡る確実に唯一のものであります。本は無いに等しい。紙、羽ペン、インクも正確に言えば、まったくもって必要ないのです」(Humboldt 1809f, S. 226) と、物質的不足が教育現場の問題ではないことを指摘し、上述のように「当局の第一の関心」を教員となる人材の開発に据えたのである。

## 2. フンボルトの陶冶理論的視座に照らした改革上の教師の重要性に関する洞察

しかしながら物資の不足する時代という社会的状況を背景とした質的改革＝教員養成への重点化という見方以上に、フンボルトの教育改革構想においてより本質的な問題設定となっていたのは、陶冶理論的な基礎づけの上に成り立っていた教育実践の相対的自律性を制度的に保障することと、それに伴う教職の固有な価値と自律性を担保することへの努力であった。端的に述べれば、フンボルトやツェラーにとって、教育実践の主体は国家や学校、あるいは当時台頭していた「国民」という概念でもなく、個々の教師であるがゆえに教育改革が教員養成なしに行われるはずがなかったのである。「改革の担い手は学校の教師一人ひとりであり、なにかの行政活動や教育政策が優先されるのではなくて、金銭的にはただも同然だが、公衆の活動による礼儀の変容が実際に何かを変える」、「それゆえ教員養成の問題はすべての教育的な (pädagogisch) 改革そして政治的改革の宿命の問題である」ことが彼らの念頭にあったのである (vgl. Menze 1975, S. 167)。

改革が教師の手に委ねられるべきであるという言辭は、単純な政治的スローガンとは異なり、フンボルトの初期思想形成期における陶冶理論的な社会規定に裏打ちされたものである。フランス革命を通して、かつての時代における聖書や封建的家父長制のような「唯一正当なものとして、何か絶対的で道徳的に必然的なものとみなされていたようなこれまでの哲学的時代のものから一体どれだけのものがかつてのまま保たれうかが全く疑わし」(Humboldt 1797, S. 506) となった近代社会では、「我々の自我を世界と結びつけて、最も普遍的で、最も触発しあえる、最も自由な相互作用を保つ」こと、「このことだけが、人間の認識のあらゆる諸分野への従事を評価するための真の規準 (Massstab) となる」(Humboldt 1794/95, S. 236) とフンボルトは考えた。世界 (作用) が個々人に働きかける分だけ、個々人からの主体的な吟味 (反作用) を受け、世界と自己は同時に多様かつ動的な変容に開かれていくような相互作用こそが人間形成と社会形成の新たな規準だという。この時フンボルトの念頭にあったのは、個々人が他者との相互作用の中で「結合」し合える質的差異 (= 「特質 (Eigentümlichkeit)」)、メンツェの研究では個性 (Individualität) 論として展開される (vgl. Menze 1965)) を個々人がそれぞれの中に形成していくことであり、そうした個々人の特質化の過程は、文化的諸実践の差異分化を伴う。政治や教育、道徳や経済活動を含むあらゆる文化実践が宗教的实践へと合目的・調和的に従属していた前近代

的社會像や、教育の営みを「他の活動すなわち政府への参加のために犠牲にする」(Humboldt 1792, S. 104) ような古代ギリシャの社会とは違い、近代社会では、「芸術が真の芸術であり、哲学が真の哲学であること」によってのみ、正確に有益な影響を及ぼすのである」(Humboldt 1797, S. 511)。教育実践もまた、国家の奉仕者や社会職業的慣習に実質的に規定された「特定の徳あるいは特定な存在の仕方」を「考慮することなしに人間を形成しなければならない」と言われているように、固有な目的をもった文化的実践の一つとして、国家や社会の目的に直接結びつかない自立的なものでなければならないとされた (vgl. Humboldt 1792, S. 105ff.)。「教育者 (Erzieher) の運命が、その人自身の活動による成果に依存しているところの方が、国家に援助を期待することに依存しているところよりもはるかに良い教育者が形成される」(ibd., S. 108)。自由で自立した教師による自己目的的な教育実践によって、政治や労働が教育の目的となる階層的關係から、諸実践が相互に自立し要求しあう非階層的、水平的な關係規定への転換をフンボルトは意図していた。教育固有の目的を達してはじめて政治や労働へと有益な結果をもたらしようというような、教育—政治、教育—労働の水平的で互惠的關係に転換させようとしていた。政治的要求を実質的規準として教育された個人は、国家的権力に追隨する「臣下 (Untertan)」でしかないが、教育の論理によって教育された個人は、「国家の中で自己活動的になるという有益な結果」を生み、「その国家の憲法の試金石」として「国家自体の憲法が変更されるといふ有益な結果も出現する」(ibd., S. 76, 105-108)。同じような転換が労働と教育の關係でもなされている。職業訓練という実質的規準への教育では労働は単なる「内的陶冶を目的としない富の獲得」として自己疎外に陥るが、一般的人間陶冶によって「百姓と職人から芸術家を形成できるかもしれない。すなわちその職業をその職業のために愛する人、自発的な力によって自らの創造性によってその職業をさらに改善し、それによって自分の知的諸力を精練させ、人格を純化」していくことで、労働的・経済的实践を自己目的の人間形成的実践へと作り変えうると考えていた (ibd., S. 77)。このような文化的諸実践の差異分化と互惠的關係規定への抜本的な再構成を行うことで、教育の相対的自律性及び教職への職業的固有性の基礎が洞察されたのである。

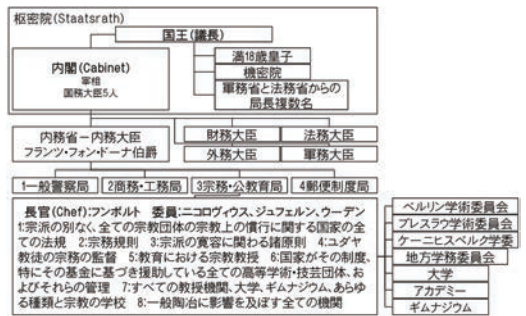
フンボルトやツェラーが、教員養成・教員研修を通して発見かつ伝播しようとしていた「教師の固有の価値」は、「伝統的な教師の教職に対する低い尊重感情の見解を取り除く」(Menze 1975, S.176) ための概念

装置であるとともに、フンボルトが思い描いていた近代社会の規定に即した教育実践の位置づけに基づいて主張されたものなのである。

### 3. 制度的次元における教育の相対的自律性と教員養成への要求

教育実践の専門分化と自律化は、国政＝省庁制度次元での改革を伴うとフンボルトは洞察していた。表1のように、フンボルトが所属していた宗務・公教育局長官は、内務省下第三部局という位置づけであり、国政を司る枢密院 (Staatsrath) にフンボルトは所属していなかった。

表1 1808年省庁改編後の上級国家体制 (大崎 1993 参照)



こうした行政体制により、教員養成のプログラムや学校の教育課程の規定など、教育の内的事項の最終的な議決は、軍務省や財務省などの別の文化—政治的領域を司る大臣たちに委ねられることとなった。こうした状態をフンボルトは長官就任の間終始問題視していた。「シュタインの総合事業計画が重く関心を寄せている点は、局長 (Chef) に対する大臣 (Minister) の關係であります。当局 (Sectionen) と局の長官はこの計画に従えば唯一無二の国家行政部局 (Behörden) であります。つまりそのようなものとしてこれらの部局に据えられた制約の内側で完全な自律性 (13頁) を保ち、完全な責任をとるものでなくてはならないのであります」。「大臣はただ指揮するだけであって、決して実施するのではない」のだから、省の大臣は「局の行政 (Administration) の結果がその全体の省の統一に結びつくこと」を配慮しつつも、「絶対に経営自体に介入することだけはしないこと」、そして「局は、大臣の決定について、枢密院あるいは国王に訴えることができ、そしてある省の局は別の省の大臣へも、自分の省の大臣の介入無く連携をとることができる」(Humboldt 1809c, S. 68-76) ようにする国家官僚体制

をフンボルトは内務大臣のドーナや皇子に訴えていた。最終的にフンボルトの局長の権限が変わらなかったことが彼が離任するきっかけとなったことはよく知られている。このように、フンボルトにとっては、教育の内的事項は、彼にとって教育の論理である一般的人間陶冶の実現をめざすべく、教育に従事する領域内での自律的で自由な自己決定が重要であった。

教育的事項の自律的決定は、もちろん中央局による一般的決定の教師への上意下達によってではなく、中央局の自制と教師の実践の自由空間の保障によって実現されるものであった。「教育は国民(Nation)の問題である。我々は細心の注意を払って、国家の力をもっと減らして済ますこと、そして国民を我々の関心に引き寄せることに備えをしていれば、我々は自分たちに託されたものを数多くの嵐の中でも保つことができるし、外的な不幸に見舞われた場合であったとしてもなお別の人の手に委ねればよいだけなのである」(Humboldt 1809a, S. 98)。教員養成への重点化は、単純にプロイセン改革期の経済的、政治的状況から帰結されたのではなく、フンボルトの陶冶理論的社会規定から帰結されたものである。そしてこうした規定から、フンボルトは教員一人一人の自由で特質のある教育実践の展開を教育改革の中心に据え、教員養成・教員研修もそのような相互発動的な発展像を描いていた。

### Ⅲ. イヴェルドン派遣プログラムの構想と実際ークジオンツェクに光を当てて

#### 1. イヴェルドン派遣の人選基準と人選結果

以上のような社会的・思想的背景からツェラー招聘による教員養成とイヴェルドン派遣団による教員研修が実施された。ペスタロッチのもとへの派遣という発案は、フンボルト入局以前のジュフェルンとニコロヴィウスによって準備が整えられていた。しかし、ジュフェルンが、派遣生に対して「ペスタロッチを師と仰ぎ、その言辞に絶対的にしたがうようにとする」ことを第一として人選を進めていたのに対し、フンボルト入局時に派遣生人選の基準としたのは、むしろペスタロッチのメトーデの「改善」であった。いわく、派遣生は、「親方に盲目的にしたがう使徒」ではなく、「メトーデそのものを眼下に見下ろし、それについての判断を訂正するか、あるいは一般的な承認のもとで、メトーデの改善とさらなる措置を提案できるような人物」(Humboldt 1809d, S. 177-180) でなければならぬとしたのである(大崎 1993, 718-720頁参照)。彼の陶冶理論的洞察と関連させて言えば、メトーデ改善が期待される人物の選抜にあたって、フンボルトが着目したのは、派遣者の陶冶過程から強固に形成された教育への特質ある問題関心の有無であった。そうした特質ある問題関心がメトーデという事物との発動的な相互作用を生み出しメトーデの質的な変換が可能であると考えていた。

表2 解放戦争前の派遣生(1809-1812年)と帰国後の主な活動  
 (大崎1993, 710-712, 741-744頁, Dilthey 1894; Wagner 1914をもとに筆者作成)

派遣者(期間)	出身地(生没)	帰国後の主な活動
J. W. Preuß (1809-1812)	東プロイセン(1790-1867)	カラレーヌの師範学院で教師⇒校長
P. F. Th. Kawerau (1809-1812)	エルピング <sup>WP</sup> (1789-1844)	プラーマン学院 <sup>BB</sup> で教師⇒イェンカウ <sup>WP</sup> ・ブンツラウ <sup>SL</sup> で上級教師、校長⇒ケスリン <sup>WP</sup> の学務委員
J. W. M. Henning (1809-1812)	?(1783-1868)	ブレスラウ <sup>SL</sup> のゼミナールで説教師・ブンツラウ <sup>SL</sup> で孤児院をゼミナールに改変⇒ケスリン <sup>WP</sup> のゼミナールで校長
Kzionsiuk(1809-?)	東プロイセン(?-?)	東プロイセンで教師
K. A. G. Dreist (1809-?)	ボンメルン(?-?)	プラーマン学院 <sup>BB</sup> ⇒ブンツラウ <sup>SL</sup> で上級教師⇒文部省で勤務・シュテッテン <sup>P</sup> の学務委員
G. F. Marsch (1809-1810)	シュレジェン(?-?)	ツイリカウで孤児院を師範学院に改変
F. Ch. W. Braun (1810-1812?)	ラインラント <sup>AL</sup> (1778-1869)	プラーマン学院 <sup>BB</sup> ⇒ケーニヒスベルク <sup>OP</sup> 師範学院⇒ノイヴィート <sup>AL</sup> のゼミナール校長
Patzig(1810-?)	東プロイセン(?-?)	カラレーヌのゼミナールで教師
A. Krätz(1810-?)	シュレジェン(?-?)	ブレスラウ <sup>SL</sup> のゼミナールで教師
Rendschmidt (1811-1814)	北部シュレジェン(1787-?)	ブレスラウ <sup>SL</sup> のゼミナールで教師
M. Schmidt(?-?)	?(?-?)	地理学で宮廷の講師

(WP: 西プロイセン OP: 東プロイセン P: ポンメルン SL: シュレジェン BB: プランデンブルク AL: プロイセン国外)

各々の問題関心を背景に抱えた、メトーデ改善を期待された派遣生たちは、プロイセン各地に散らばり、さらなる触発的相互作用を開くことが求められた。表2は派遣された人物のプロフィールと派遣後の活動である。年齢は19歳から30代まで幅広く、出身地もプロイセン全土にわたり、帰国後は、プロイセンの様々な地域で教師を務めたり、学校建設や校長職として活動した。派遣生の多くが帰国後最初に就職したブラーマン学院はペスタロッツの基礎陶冶のための「メトーデをとりわけ高等段階の教授内容にも当てはめる」(Humboldt 1809b, S. 50) 先進的な学校であり、ケーニヒスベルクの師範学院も「ツェラー委員によってペスタロッツのメトーデを有意義に改善しようとしている」(Humboldt 1809f, S. 221f.) 場所としてプロイセン教育改革期の教員養成と教授法普及・改革を牽引する場所で、ここで研修を積んで地方へと散っていった。

さて、派遣された人物の中で特異な評価を受けてきたクジオンツェクに焦点を当てて派遣団のイヴェルドンでの活動と研鑽を検討する。カヴェラウやプロイスなど派遣団の実質的中心者たちが、メトーデ習熟の中で、ペスタロッツへの「精神的服従」を是としていたのに対し(大崎1993, 720-737頁)、イヴェルドンにおける派遣団のそうした態度に嫌悪を示し、ペスタロッツのメトーデにも批判的な言辞を残しており、イヴェルドン派遣団のジュフェルンの意図とは異なった、むしろフンボルトの構想に非常に近いところで活動を展開していたのがクジオンツェクである。実のところフンボルトが入局して初めて人選にあたったころの人物がクジオンツェクであり、「彼はすでに彼が生きてきた状況とこれまでの陶冶(Bildung)から、(中略)そして彼自身のかつての非常にひどかった教育の記憶から彼の中で確固たるものとなった決意に、そして自分の生まれ育った場所と周辺地域でより良い民衆教育の建設のために将来力を振り絞って取り組む決意にきつと忠実であり続けるだろうということが、自信をもって期待できる」(Humboldt 1809b, S. 50)と述べている。以下ではそのような評価を受けたクジオンツェクがイヴェルドンでメトーデと対峙-克服し、ペスタロッツ一門を批判していたことがうかがえる滞在記から、フンボルトの構想していたような教育改革の主体形成がどのような具体の中で展開されていったのかを検討する。

## 2. 派遣中の活動

留学生の派遣中の活動や思索については、Seyffarth(1897-1903)に掲載されている、留学生とペスタロッツと局の間の書簡から知ることができる。当初

はジュフェルンが派遣生たちに年四回の公文書による報告を義務付けていたが、1809年10月のフンボルトの提案で、「派遣生が、やらされている感覚なく(ungezwungener), かれらの自然の素質によりあうように、かつまたなおそうした性質がわかりやすく書けるように」、「あなた(ジュフェルンとの)自由で私的な往復書簡に変える」(Seyffarth 1897, Bd. 3., S. 114) こととなり、派遣生は活動とともに彼らがペスタロッツの下で感じたことを率直に書き記すことが奨励された。

クジオンツェクは1809年5月29日にプロイセンを発って6月29日にイヴェルドンに到着した。着いたその日はイヴェルドンの施設(派遣生は「城(Schloss)」と呼んでいる)で食事をとり、二人部屋で共同生活をはじめ、7月10日から授業に参加しはじめた。ニーデラーをはじめとするペスタロッツ門下と出会い、ペスタロッツとは庭を散歩して会話したことを綴っている。ペスタロッツは彼に「我が息子よ(中略)、君の眼は君自身の多くの善さを物語っている、君の額は多くの思索をあらわしている。人間性を高めたいという君の意志は私のものでもあるのだよ。この瞬間に私たちはもう友なのだ、兄弟になろう。君が将来もたらしたいと思っている善を私は君の顔の表情から読み取れるのだよ」と語り掛け、クジオンツェクはこうした「耳慣れない語り掛け」に驚いて感涙したと綴っている。ペスタロッツとの最初の出会いは、「思想があまりに偉大すぎ」というような敬意に満ちたものであった(Seyffarth 1898, Bd. 3., S. 117f.)。

留学中の活動は、ペスタロッツの弟子たちによる教授学関連の講義と授業参観、授業実施であったようである。イヴェルドンから南東のジュー溪谷に2泊3日で子どもたち19人と遠足に出かけるなど、学舎での活動は多岐にわたる(Seyffarth 1902, Bd. 5., S. 106)。滞在から2か月過ぎたころの1809年9月12日の書簡では、講義・練習をしている授業を報告している。形の教授(Formenlehre: 直線, 曲線), 図画(Zeichen: 観点別, 自分の感情と構想力に従って自由に点と線を結んで書くもの), 数関係(Zahlenverhältnissen: 単位表に基づくやり方と分数表, 全体量の平方根の計算), 量の教授(Größenlehre), フランス語, 音楽(歌唱, ピアノ演奏)の6つである(Seyffarth 1898, Bd. 3., S. 136)。

12月の書簡でクジオンツェクは形の教授について学んだことをまとめている。ペスタロッツの学説に従って、形の教授は直観の対象であるから、点, 線, および1から5くらいまでの数さえ理解する能力があれば何の先行知識も必要としないという前提を確認してい

る。そのうえで彼が参観した貧民施設でのグループの授業から彼自身で考えたことを以下のようにまとめている。「1 形の教授は人がやりだしたことを完成させる衝動を目覚めさせ、はぐくみ、強化する（中略）。2 形の教授は発見力と構想力を訓練し、しだいにある一つの対象の見方の多様性を教える。3 これは子どものなかで自身の能力と自力で達成する感情を高めるための一つの支配的な手段である。4 形の教授の過程は、思考と関連付けのためのよい訓練である。5 線を正確に引くための手の構え方を教えることで形の教授は書くことの事前訓練になる。6 形の教授は量の教授と自由作画の基礎である。7 形の教授の過程を理解した人は、非常に簡単に、ある授業を見てそれまでの授業のそれぞれの部分がどうなっていたかをわかつて、そのほかのあらゆることへの洞察をも得られやすいようになる」（Seyffarth 1898, Bd. 3., S. 151）。クジオンツェクはさらに、最も簡単で単純なことから最も難しくて発展したことへと移行していく段階教授にも触れて、子どもが最難関の算数の課題や幾何の課題を解いてしまうまでになることを、そして、こうした教授で平方根と立方根までも演繹して教えられることを指摘する。「子どもの目線に自分を移し変えること」で得られた確信から、平面図形の外角に関する法則性を四角形に見つけ、五角形へと展開したり、図画の教授においても数学的な物体（Körper）や日用品のスケッチへと展開していったという（ebd. S. 152）。

彼自身の記述によれば、形数語（言語の教授についてはいまだ詳しく知らないと述懐している）の基本的なメトードに関する学習以外にも、イタリア語やフランス語などの外国語も学ばれ、鉱物学（Mineralogie）や化学（Chemie）も学ばれ、教師や器具をパリなどから取り寄せて授業が行われていたという。

以上のような書簡から、クジオンツェクのイヴェルドン滞在の最初の半年ほどは、同機関での授業に様々なことを学びながら自分なりの解釈を加えて自分の知見に変えていっていたことがうかがえる。

### 3. クジオンツェクのペスタロッチ批判

年が明けて1810年の2月3日と6日に二度、3月に一度、クジオンツェクは再び書簡を送っているが、ここでの記述内容は大きく変わり、ペスタロッチに関する俯瞰的評価とイヴェルドンでの活動の批判に終始し、一刻も早く帰って自身の教育実践を展開したい旨をジュフェルンら公教育局に何度も嘆願している。「私は考えることができなくなり、なによりも落ち着いていられなくなっていました。ペスタロッチが私

に関して抱いていた良き意見は弱まり」、「私はペスタロッチに、自分が病気であると、というのも私はここで周りの全ての環境が全く気に入らなくなってしまったからであり、この病気がさらに続きそうであれば私は4週間以内でも早々に去らねばならないと伝えました。」（Seyffarth 1899, Bd. 4., S. 19f.）1811年12月の書簡までこの要請は繰り返されている。

彼がイヴェルドンに抱いた不信感のはじまりは、ペスタロッチ自身ではなく、その周りの教師たちに対してであると述べている。「形式的なプロセスにいったん乗せられたらそのまま、精神なく、機械的に動くようにしてものごとを進ませるやり方、そこにはその本質それ自体への高揚感とか、真実への高揚感はいわばちもなくて、そうした物事の進み方が彼らを不信に思わせ、ここで起きていることそれ自体にも信用を失わせました。」（ebd. S. 19f.）「わたしはどうしても強調して申し上げざるを得ません。この半年の内にある程度形成されたのにもかかわらず、この形式を突き抜ける（durchbrechen）こともせず、なぜこの形式が洞察されねばならないのか、それはいわば真実の知的な直観を触発するための手段なのだということについての洞察を持ち得ない者は、彼がその形式を通して陥っていた暗闇からもうはい出ることにはかなわないだろうということをです。」（Seyffarth 1898 Bd. 3., S. 20）。「ここにいるのは、あらゆる農村学校の教師のように、ABCを子どもに言わせるだけのことしかしない機械的な人間です。この方法の過程では、いわんやこうした方法という考えに基づけば、（シュミットをのぞけば）、我々大人がなにか新しく気づけることなどなくなってしまうでしょう。こうした機械的な方法を使う彼らの前には彼らの共通の先駆者によって幾人かの人物が証明として存在しているように、彼らはそれを何の意味もなく、なんの関連性もなくただ繰り返してみるだけなのです。」（ebd., S. 19）クジオンツェクからすれば、ジュフェルンが示した「ペスタロッチへの精神的服従」が忠実に派遣団員に浸透しており、フンボルトが提案したような、「メトードを眼下に見下ろし」てペスタロッチを越えていこうとする精神的態度も成果も彼には見られなかったことへの不満がこれらの書簡から読み取ることができる。

こうした不信感を生み出したイヴェルドンの状況は「しかしながらペスタロッチのメトードと教育の目的に関して私のこれまでにいたった全体を見通した見方から必然的に帰結するものなのです」と、クジオンツェクが抱いた不信感是最終的にはメトードそれ自体に起因するものであることをクジオンツェクは指摘する。クジオンツェクのペスタロッチ批判は、相互に関

連する二つの点を少なくとも指摘することができる。第一に、形式的陶冶批判である。「そもそも、子どもの精神諸力が形・数・量の教授によって発展させられたとしても、子どもたちには、彼らが発展させられた諸力を行使することのできるような現実的なものを何にも与えていないのです。このことはペスタロッチの性格に起因しています。彼が彼の知らないなにかにたいしては彼の悟性をもって理解しようと全くしないように、あるいは彼が視野狭窄にもまわりのことに全く目を配らず、外国から来たよそ者が、たとえ彼の魂から噴出された言葉でもしかするとペスタロッチ以上により考えを持っていたとしても—そういった考えを見つけようとも得ようともしない。こんなふうにしてここでは授業も純粋かつなんのつけたしもなく行われているのです。」(ebd.) 第二の指摘は、形式陶冶傾倒の裏を突く批判としての、専門教科の体系的学習が疎かにされていることへの批判である。形、数、量を軸とするペスタロッチの形式陶冶は、彼自身が学び多かったように、子どもの思考力を鍛えるのに優れていたのに対し、「言語教授は例外なくことごとくひどいですし、地理 (Geographie) や歴史などもそんなかんじです。ギリシャ語とラテン語の取り扱いは古臭いです」と、諸教科の基礎づけの疎かさをクジオンツェクは批判する。むしろ形式陶冶によって鍛えられた諸力を、教科の中で鍛えていくことの重要性を指摘する。「えこひいきをすることのない、物理学や言語といった分野の専門家が、ここに十日だけでもとどまって、ここの全体の様子についてよく見極めてから、その形式に従って彼の専門教科を子どものために作ってくれたとしたらどれほど望ましいことでしょうか。私としてはさらにこうも考えています。子どもが数と形の本質を通して考えることへと導かれ、すくなくとも一つの言語の授業によってその言語を完全に理解するまでに学び終えられたら、子どもたちにさらに教えたいとおもったあらゆるほかのこまごまとしたことは学問的な形式 (wissenschaftlicher Form) の中で実行されるだろうと思うのです。」(ebd., S. 19) 基礎段階であることを問わず、形式陶冶で訓練された諸力を諸対象の学習へと展開させる連続的發展のなかで形式陶冶の意味が保たれる。このような形式訓練と実質の世界獲得の関係性の指摘をもって、しかもその世界内容の科学的体系の重要性の指摘をもって、クジオンツェクはペスタロッチを越えようとしているのである。

「もし私が、メトーデをその全ての過程においてなしとげるような段階まで自らを高めていなかったならば、そしてもしわたしが、私よりも前にこのことを示してくれた数えきれないほど多くの人物たちを通り

抜けて苦勞して進んで来る事が無かったならば、私はきっと無意味で、ここにいるような教師のように、ただただ私の体を通して全ての事柄を無駄なものに帰してしまうような機械的な人間にとどまっていたでしょう」(ebd.) と、彼は他の誰にも負けずに徹底した学習と訓練を通して、自らの教授法を確立したことを自信をもって述べている。これ以上イヴェルドンにとどまっていることはかえって有害であるとして、ポーランドのどこかの都市で教師として努めたい旨を申し出た。ペスタロッチは、クジオンツェクの自信過剰と視野狭窄な我意を配慮して、自由に教鞭を取らせるよりは信頼のおける教区監督の近くに置くことで「世界に関する彼の知識不足を補う」ようリトアニア政府に助言し、同政府は1811年2月9日の通達で彼をリュック (Lyck) の基礎学校に配属した(別の都市(グムビネン)であった可能性もあるという。Seyffarth 1898 Bd. 3, S. 21f.)。ペスタロッチのクジオンツェク評価はわからないが、ザイファルトは「非常に卓越した理性の持ち主で、彼の自意識感情に関しては際限ないものである。彼はフンボルトのような人の心を良く知っている人 (Menschenkenner) さえをもうまくだましていた」という言いようであり、また、一方的な帰国の申し出に加えてその旅費を請求し、同時にペスタロッチ批判も添えられた書簡を受けてジュフェルンも、「口調が無礼。彼は学ぶべきであって指図をよこすべきでない。彼自身がイヴェルドンから去ろうとして局に背こうとした」と不満を漏らしている (ebd., S. 25)。局からの庇護を自らはねのけたクジオンツェクはイヴェルドンを去った後の自伝等が残っておらず、イヴェルドン派遣プログラムによって得た学びがその後の彼の教育実践にどのような影響を与えたのかは検討ができない。

#### IV. まとめと考察

本論考では、プロイセン教育改革期のフンボルトの活動に関して、多く光が当てられてこなかった教員研修プログラムの構想と展開について、クジオンツェクの活動を手掛かりに明らかにしてきた。フンボルトの改革構想の基盤となっていた陶冶理論の視座に照らして、教育改革の「第一の関心」は教員養成にあるということ、すなわち教育を実践する教師が、教職に付与されるべき社会—文化的な固有価値を専門的に追求し、互いに触発しあう中で教育の改善が望まれるということがフンボルトの洞察であった。このとき、フンボルトの入局以前から着手されていたイヴェルドンへの教員派遣のプログラムは、フンボルトの改革構想と結びつき、それによって、ジュフェルンが示した「ペ



スタロッチへの精神的服従」としての研修から、ベスタロッチを眼下に見下ろして乗り越えていく研修プログラムへと質的な転換がなされることとなった。とはいえプロイスやカヴェラウら派遣団の中心人物はジュフェル的な態度の下でイヴェルドンに滞在しており、イヴェルドン派遣団の一般的な歴史的 성격もそうしたメトーデ受容・普及政策として描かれることとなった。そのなかでクジオンツェクは、同僚の精神的服従状態と距離をとりながら、ベスタロッチのメトーデを越えていくための知見を磨いていた。大崎は、イヴェルドンの派遣生とジュフェルにおけるベスタロッチ評価ばかりでなく、より広範な範囲を対象に捉えてベスタロッチ評価の諸相をまとめており、フンボルトは其中では一種のプラグマティズム的な位置づけを、すなわち「ベスタロッチ」のメトーデという強調ではなく、一般的人間陶冶と結びついた「教育政治」に資するか否かのみで全政策を評価していたという位置づけを与えている（大崎 1993, 827頁）。それに対して本稿では、フンボルトのベスタロッチ評価は単純な改革上の有用性の是非にのみ還元されるのではなく、陶冶理論的な含意の下で、教育実践の専門的な深化のための起爆剤としてベスタロッチを積極的に用いたかった事、ゆえにベスタロッチが良ければそのまま普及されればよかったわけではなく、教授法の多面的で特質のある構想を促すべく、乗り越えられるべき対象として価値づけられていたのである。偉人の批判的克服をも眼中に含めての触発的な相互作用を求めていたフンボルトにとって、クジオンツェクのイヴェルドンでの活動は、まさにフンボルトの教師像を具体化したものである。たとえ彼自身が当時の社会的評価及びザイファルトをはじめとする従来の歴史的評価という点で非常に悪印象ばかりを受け取ってきたとはいえ、ベスタロッチのメトーデやベスタロッチの門下生といった事物と他者との対峙のなかで、自らの問題関心を根拠にそれらと自己を差異化し、特質を高めていていた稀有な事例として、フンボルトの思想と関連付けられた歴史的再評価を受けるに値するであろう。

フンボルトとクジオンツェクを上記のように結びつけた評価をするとき、メンツェクがかつて結びつけたフンボルトとツェラーとの関連もあって、次のような見解がおぼろげに浮上してくる。すなわち、ツェラーもまたケーニヒスバルクでベスタロッチのメトーデを実験的に改善する中で人格的問題が露呈してきたことが、クジオンツェクの人格的問題と相まって単なる偶然的現象以上の関連性を生むように見えるのである。フンボルトの「特質」と「個性」に重点を置いた陶冶理論が、諸個人の他者からの差異化をメルクマールと

する限りにおいて、彼の陶冶理論は、社会から逸脱した変人と紙一重のところでも新しい発想を生み出す人間像を指標として描いているのである。差異化しゆく個人形成の問題はもちろん社会形成の問題—フンボルトにおいては国民形成（マイネッケ 1968）あるいは市民形成（Benner 2003）—との関連性にもつながってくる。大崎はこの問題を扱い、教師会の形成過程を子細におうことで、プロイセン教育改革期における教師がのちの「国民教師（Volkslehrer）」へと性格を変えていくことを論じている。転じてフンボルトとクジオンツェクのつながりからは、国民性は大きく問われることもなく、市民性や社会性としても論じきれない、独特の個人主義的、相互作用的自由空間の中での教師の自己形成が浮かびあがるのである。

## 【注】

<sup>1</sup> Humboldt(1809b)による表記では Kzionsiuk となっているが、Seyffarth (1897-1903), Wagner (1914), Dilthey (1894) では Ksionzek と表記され、大崎 (1993) もそれを採用しているため、本研究は後者を採用した。

## 【引用文献】

- Flitner, A./Giel, K. (2010) Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden. Band I. und IV. Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. v. (1794/95) Theorie der Bildung des Menschen.
- Humboldt, W. v. (1797) Über den Geist des Menschen.
- Humboldt, W. v. (1809b) Generalverwaltungsberichte der Sektion Mai und Juni 1809.
- Humboldt, W. v. (1809c) Generalverwaltungsberichte der Sektion Juli 1809.
- Humboldt, W. v. (1809e) Generalverwaltungsberichte der Sektion September 1809.
- Humboldt, W. v. (1809f) Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts. 1. Dezember 1809.
- Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften (hrsg.) (1935) Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. XVI. Berlin: B. Behr's.
- Humboldt, W. v. (1809a) An Nicolovius. Berlin den 25. März 1809.
- Humboldt, W. v. (1809d) An Uhden. Koenisberg 18. Julius 1809.

- Benner, D. (2003) Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim: Juventa.
- Dilthey, W. (1894) Süvern, Wilhelm. In: Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 37, S. 206-245 Online: <https://www.deutsche-biographie.de/sfz82041.html#adbcontent>
- Lohmann, I. (1984) Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Menze, C. (1965) Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: A. Henn.
- Menze, C. (1975) Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover: Hermann Schroedel.
- マイネッケ著, 矢田俊隆訳 (1968) 『世界市民主義と国民国家 I』 岩波書店.
- 大崎功雄 (1993) 『プロイセン教育改革研究序説』 多賀出版.
- Seyffarth, L. W. (Hrsg.) (1897-1903) Pestalozzi-Studien: Monatsschrift für Pestalozzi-Forschungen, Mitteilungen und Betrachtungen. 8 Bd. (Monatsgang.) Liegnitz: Carl Seyffarth.
- Wagner, R. (1914) Die Beziehungen Fichtes zu Süvern und die Entsendung der preußischen Eleven nach Yverdun. Leipzig: Dürr'schen Buchhandlung.  
(主任指導教員 深澤広明)