

Ideas of Individuality according to the Philosophy of Diesterweg, Wichern and Herbart

ONISHI Katsuya

Keywords: Individuality, Character, Character Building, Universal

Abstract

Diesterweg considers cultural character building as an essential factor. Wichern considers Christian character building as an essential factor. Herbart considers moral character building as an essential factor. Namely they commonly regard character building as a universal matter of education.

Although they consider individuality for natural peculiarity of personality, development of individuality is not a universal matter of education for them.

Ultimately, they believe that individuality is not the main factor in character building.

デュースターヴェーク、ヴィヘルン、ヘルバルトの

教育思想にみる個性論

大西 勝也

はじめに

小論は、一九世紀前半にドイツで活躍した三人の高名な教育家、A・W・デュースターヴェーク（一七九〇—一八六六）、J・H・ヴィヘルン（一八一—一八八一）、J・F・ヘルバルト（一七七六—一八四一）のそれぞれの教育思想における個性論を取り上げ、それぞれの特徴を明らかにし、それぞれが理論的にどのような異同があるのかを呈示することを目的としている。

デュースターヴェークは、ドイツ教員養成の父と言われ、人間の自律に向けての国民教育の普及に向けて、教員養成の充実に取り組んだ人物である。主著に「ドイツの教師に寄せる教授指針」（一八三五）がある。

ヴィヘルンは、不良児の更正のための教育施設「ラウエス・ハウス」を設立し（一八三三）、青少年教育に尽力し、また、ドイツ全土にキリスト教社会教育と慈善事業を展開した人物である。教育に関する主な著作は

「ラオエス・ハウスの公開的創設」(一八三三)、「ラオエス・ハウスの教育」(一八四一―一八四五)、「キリスト教の教育と教授」(一八四五―一八四六)、「ドイツ福音協会の国内伝道」(一八四九)、「労働への教育」(一八六七)、「ドイツにおける教育の家としての救護施設」(一八六八)がある。

ヘルバルトは、歴史上、初めて、体系的な教育学を構築し、また、段階的教授理論(四段階教授法)を提唱した人物である。主著に「一般教育学」(一八〇六)、「教育学綱要」(一八三五)がある。

三人とも、教育への並々ならぬ関心を持っていたことは言うまでも無いが、目指す方向性は相違している。ディースターヴェークとヴィヘルンは教育実践家であるという点で共通しているが、ディースターヴェークが世俗的な一般人間陶冶を学校教育の領域で進めることを目指したのに対して、ヴィヘルンは正統主義キリスト教教育を推進する教会を基盤にした社会教育を目指したのであり、その結果、二人は教育の在り方をめぐって対立関係にあった。ヘルバルトは、ディースターヴェークやヴィヘルンとは異なり、教育実践家ではなかった。ヘルバルトは教育の体系的理論の精緻化を目指した。

しかし、こうした相互に異なる三人が教育的思惟において、いずれも個性を取り上げているのは興味深い。そこで、それぞれの個性についての考えはどのようなものであったか見ていくことにする。

I ディースターヴェークの個性論

ディースターヴェークは、「人間の自然の個性」を「生得的なその存在の独自性」⁽¹⁾と捉える。つまり、自然

的独自性を指している。しかし、もう一方で、ディースターヴェークは次のように言う。「個性の本質とは、強固な品性 (ein fester Charakter) である」⁽²⁾と。「強固な品性」の特徴とは「主観的なものを客観的なものに從わせ、捧げることを知っていること」である⁽³⁾。この「強固な品性」は自然的独自性を意味するのであるか。この問いに答えるためには、ディースターヴェークの言うところの「主観的なもの」と「客観的なもの」を理解する必要がある。

ディースターヴェークによると、教育および陶冶の至上原理は、「真・美・善に奉仕する自己活動」である⁽⁴⁾。この原理は、「自己活動という形式的」主観的な要素と真・美・善という内容的「客観的な要素とを包含している」⁽⁵⁾。これを受けて、「教育の主観的な根本原理」は、「自己活動の能力を陶冶することであるが、しかし、「自己活動は、ただそれだけでは、およそ何の意味もない。そこで、人間生活の目標点として、したがってまた教育の客観的な根本原理として、真・美・善の理念がどうしても取り上げられないわけにはいかなくなるのである。なぜなら、自己活動的な認識は真に向かつて、自己活動的な心情は美に向かつて、自己活動的な意志力は善に向かつて、それぞれ導かれるべきであり、しかるのちに自律的に、真・美・善を求めて努力するようになるからである」⁽⁶⁾。教育は、自己活動を対象としての真・美・善に向けて導き、自律的に「真・美・善に奉仕する自己活動」ができるようにする。真・美・善に奉仕する自己活動ができること、それは、主観的なもの（「自己活動」を客観的なもの（「真・美・善」）に從属させることであり、つまり、強固な品性を有していることに他ならない。そうしてみると、ディースターヴェークにおいて、強固な品性を本質とする個性を形成することが教育の目的となっている。

しかし、それは、自然的独自性としての個性ではなく、教育・陶冶により、真・美・善という文化という客観的なものを目標点とする文化的な普遍的個性、即ち、すべての個々の人間の独自性を超えて共通する資質ということになる。この普遍的個性は自律的なものであるが、これが形成されるのは教育・陶冶の手を借りることによってのみである。ディースターヴェークの教育・陶冶理念はすべての人間にとっての人生課題であり、個性の自然的独自性によって教育・陶冶が左右される話ではない。教育によりその形成が目指される個性は、普遍的・理念的・叡知的・文化的なものとしてすべての人間に体现されるべきものとして語られている。その際、普遍なるものとしての個性が形成されるために、自然的独自性である特殊なるものとしての個性への配慮や尊重について教育手段・教育方法の視野から言及されることはない。

Ⅱ ヴィヘルンの個性論

ヴィヘルンは、キリスト教教育に力を注いだ人であり、そのキリスト教教育論を展開する中で個性について言及しているが、その際、同時に、人格についても言及している。ヴィヘルンにおいて個性と人格は相互不離の概念である。ヴィヘルンは言う。「キリスト教教育は、一人一人の子どもにおいて、その人格と個性に応じて子どもを扱⁽⁷⁾う」。それは、教育における個人の人格と個性への尊重の姿勢に基づいている。まず、人格についてヴィヘルンは、「人格は教育者によって尊重されなくてはならない⁽⁸⁾」と言うのだが、それはどのような文脈で（理由で）語られているのであろうか。

「なぜなら、人格は、人間が有する価値を人間に与えているからである。・・・キリスト教教育は、一人一人の子どもを聖なるものとして理解しなくてはならない。子どもは、子ども本人のものでもなければ、他人のものでもない。したがって、教育者のものでもない。子どもは、創造者であり、救済者でもある神の所有物である。だから、教育者が子どもを恣意的に扱う権限などというものは元々ないのである。キリスト教教育は、教育方法すべてを神の意志による訓育に委ねなくてはならない⁽⁹⁾」。子どもの人格が神の被造物である以上、子どもの人格を尊重することが神の意志にかなうことであり、また、子どもの人格を尊重することの内実は、神の意志による訓育にしたがって教育することとなる。それは、キリスト教教育を行う教育者の当然の使命である。この原則から逸脱することは許されないということが当然の帰結となる。人格の尊重は、神の意志による訓育としてのキリスト教教育の枠組みの中で担保される、というのがヴィヘルンの認識であった。それは、キリスト教的人間理解に基づく教育認識である。

それでは、個性についてヴィヘルンはどう考えるのか。ヴィヘルンにとって、個性とは「その中で人格が現れるところの特殊な形態」である。つまり、人格が具体的に現れた形態のことを指している。現実的、具体的に言うと、人格を尊重するとは個性を尊重することに他ならない。さらにヴィヘルンは続けて言う。「一人一人の人間は、その個性によって、他のすべての人間と区別されるのであり、個性を通して人間は特定の人間となり、他の人間とはならないのである。・・・個性は、身体的および精神的な諸々の能力が様々に混じり合った、もしくは、双方の能力が関わり合ったところにみてとられる⁽¹⁰⁾」。心身両面にまたがった形で人間の諸能力が発揮され、そこにその人なりの独自性、つまり、個性をみい出されるということなのだが、ヴィヘルンが

「人格の特殊形態」を構成する要因の例として取り上げているのは、「気質 (Temperament)」 「素質 (Anlage)」 そと、「品性 (Charakter)」である。古代のヒポクラテス、ガレノスに由来する気質の四類型を、カント (「人間学」) 同様に、ヴィヘルンも引き継いでいる (「粘着気質」、「胆汁気質」、「快樂気質」、「憂鬱気質」)⁽¹¹⁾。素質は、そのレベルが、低次、高次、最高次の三段階に区分される。つまり、「能力 (Fähigkeit)」 → 「才能 (Talent)」 → 「天才 (Genie)」という区分である。(能力は、万人が有する素質と考える。) そして、ヴィヘルンによれば、「素質はすべて天分なのである」⁽¹²⁾。つまり、気質も素質も天性の、つまり、自然的形態とされる。ここで、確かにヴィヘルンは気質や素質といった人間の自然的形態に現実的な相違がみられることを認めているのだが、人間の価値はそうした相違を超えたところにある、とする。「才能は、神の前では最も無能なものとしての価値しかない。……あらゆる能力を備えた天才であっても神の前ではいささかの価値もない。……神の律法では気質によって人間の価値に差がつくなどという話はない。倫理的価値評価は愛以外の何ものでもない。つまり、神の愛に基づく神の掟に対して人間の人格がいかなる態度をとるかによって、人間の倫理的価値が決まるのである」⁽¹³⁾。

こうしてみると、ヴィヘルンにおいて、生来の人格とその「特殊形態」としての個性、つまり、自然的独自性への尊重は、教育方法・手段の視野に入れられてはいるが、自然的独自性である個性の形成や発達が教育目的になることはない。教育目的になるのは、神の訓育により「キリスト教的品性」を形成することである。品性は、人格の特殊形態の一つとしてすでに挙げられているが、生来の自然の品性がキリスト教的品性に変えられることが教育の目的なのである。

それでは、「キリスト教的品性」とは何なのか。その前に、個性を構成する要因の一つ、品性についてのヴィヘルンの定義を彼の次の言葉で確認しておく。「人間の意志（＝人間の人格）が神の意志（＝神の人格）との関係において有する独自の特質が品性である。」「人間一人一人が品性を有している。つまり、人間一人一人の意志の、神の意志に対する根本的關係は、そのつど自分の生のそれぞれの契機において、何らかの形ではっきりと現れている。．．．いろいろな個性に応じてキリスト教的品性も、また、世界の諸関係によって多様に形成される⁽¹⁴⁾」。要するに、品性とは、人間の意志（人格）の神の意志（人格）に対する関係の在り方を指している。実際、人間は、それぞれ、気質や能力、そして、自分を取り巻く諸事情により、神に対する関わり方にはいろいろな形態が考えられ、多様であることを認めた上で、しかし、ヴィヘルンは、その多様さという現象の根底には、人間すべてにおいて神の意志（人格）への従属という本質が共通してあるべき、と考えている。

神の意志（人格）への従属こそが、キリスト教教育を推進しようとするヴィヘルンにとって、真の品性であり、いわゆる「キリスト教的品性」なのである。キリスト教教育は、その教育を受ける者すべてに、この品性が形成されることを目指す。品性は、個性の要因の一つとされながら、気質や能力のような自然的独自性や世界の諸事情に影響され、現象面ではそれぞれの品性が独自性を呈するが、それは自然的独自性ではなく、あくまでも、その本質は普遍的なものであり、現象面での品性の多様性を貫いているものなのである。品性とは、本質的に自然を超えた神への信仰の意志を表す普遍的なものであり、個性を支配するものである。

ヴィヘルンによれば、品性には、大別して二つあり、一つが「キリスト教的品性」であり、もう一つが「非キリスト教的品性」である。「キリスト教的品性」について、ヴィヘルンは次のように述べている。「キリスト

教的品性とは、キリストを自らの内に入れた人格、すなわち、神の愛によって変えられ、新たにされた人格を指している。諸々のキリスト教的品性は、根本においてすべて同じである。同じというのは、あらゆるキリスト教的品性が、キリストという救済者によって神の似姿を回復した人格であるということである⁽¹⁵⁾。キリスト者、換言すれば、キリスト者の人格は、このキリスト教的品性の完成を目指して努力し続けることを自らの人生の使命とする。その努力とは、自分の個性をキリストの人格に従属させるようにすることである。しかし、その努力は一生涯続く。自然的存在である人間（人格）は、キリストにつき従うことを完全には体現できない弱さを有しているため、一生、努力し続けなくてはならない。完全でない故に、一生、キリスト教的品性の完成が人生の努力目標であり続け、キリストから離反した人格である非キリスト教的品性が現実態としてあり続ける。一人の人格の中に、キリスト教的品性と非キリスト教的品性が同居し続けるのである。「内面におけるキリスト者の品性の使命は、個性を克服し、個性を救済者の人格に従属させ、それでもって、救済者の生命を自分の人格の中に流し込ませることである。この世の中において、人格に敵対するものがあり続け、・・・人格がまだ完成されていないから、キリスト教的品性は現実的な品性として存在しているのである。・・・キリスト教的人格は、その品性をキリストの人格の内に完成し、そして、見るという希望が成就されるまで、人格の内には自然的本性がまだ同伴者としてキリスト教的品性の敵として生き続け、キリストの内に自分の勝利を確信している変動と闘いを引き起こすのである⁽¹⁶⁾」。

ヴィヘルンにおいて、多様な自然的個性（能力や気質）は、教育方法上の考慮の対象とはなっているが、主眼は、自然的個性を超えた、自然的個性を自らに従属させるところのキリスト教的人格、すなわち、キリスト

教的品性の形成という教育・陶冶理念、教育・陶冶目的である。この教育・陶冶理念はすべての人間にとっての人生課題であり、個性の自然的独自性によって教育・陶冶が左右されるという話ではない。

Ⅲ ヘルバルトの個性論

ヘルバルトは、いろいろな個性がいろいろな仕事に役立つことを踏まえた上で、教育において個性をできるだけそこなわれないように伸ばすという意味での個性尊重はしている。「われわれは、いろいろな人が、いろいろな仕事のために、個性に応じて準備されているということが、人間にとってどんなに都合のよいことであるかということを知っている。また、若い人の個性は教育者の努力によって次第にあらわにされる。もしその個性が、教育者の努力に決して逆らうことなく、あるいはまた、間違った方向をもつて教育者の努力に対抗し、そこから生徒にとつても教育者にとつても適切でない何が第三のものが、出てくるようなことがないなら、大変結構なことだ。・・・教育の目的に関してある精神的な条件が生じる。・・・それは・・・個性をできるだけ損なわないでおくことである」⁽¹⁷⁾。

ヘルバルトは、個性をどう考えているのであろうか。ヘルバルトは次のように述べている。「すべてのものは、それぞれの個性 (Individualität) によって多くの同じような種類の他のものから区別される。この他のものと区別される特徴を、人は、しばしば個人的特性 (individuelle Charakter) と呼んでおり、我々が対立的に規定しようと欲しているこの二つの言葉は、一般の言語使用ではこのように混同されている。しかし、演

劇における人物 (Charakter) とか、あるいは子どもの品性欠如 (Charakterlosigkeit) などといわれる時には、キャラクターという言葉は、前の使い方とは別のちがった意味で使用されている。このことは、われわれが、直ちに気づくことである。単なる個性だけで演じられる劇は、貧弱である。子どもたちは、依然として品性は持たないけれども、きわめて顕著な個性を持っている。子どもたちに欠けているもの、劇の人物があらわにしなければならぬもの、一般に理性的本質としての人間において品性を構成し得るもの、それは「意志」である。そして、もちろん、意志は、厳密な意味において気分や気まぐれな要求とはきわめて異なっている。なぜなら、それらは「決意され」ないが、しかし意志は決意される。この決意の様式が品性である。意欲すること、決意すること、このことは意識において生ずる。個性はしかし無意識である⁽¹⁸⁾。ここで、ヘルバルトは、個性をある個別的なものを他の個別的なものから区別するところの独自性として捉えている。しかし、演劇の人物の比喩にあるように、理性的人間であること、理性的人間の品性が備わっていることの方が個性を持っていることよりも重要と捉えている。個性を有し、品性を持たないことの人間としての貧弱さが提示され、意志による決意の様式としての品性の陶冶が子どもにとって最重要であるということが暗示されている。

品性と理性的人間が持ち出されているように、ヘルバルトの目には、品性の本質である決意の意識性は個性の無意識性と対立するものと映る。ヘルバルトの次の言葉がその対立的理解の内実を示している。「品性は要するに、殆んど不可避免的に闘争によって個性に対立して表現される。なぜなら、品性は、単一であり持続的であるが、個性は、その根底から常に他の新しい思いつきや要求を発する。たとえその能動性が克服されようと個性は、なおその多様な受動性と感受性によって決意の実行を弱める⁽¹⁹⁾」。品性、すなわち、決意する意志は強

固であり、首尾一貫に持続的安定性を有している。それに対して個性は考えや思いつきという能動性においても外界からいろいろな影響を受ける受動性においても一貫せず、切な命的であり、決意する意志の強固さを弱める働きをする。ヘルバルトはこのよう考えるのである。次の引用はそうした考え方の表明と言える。「品性ゆたかな人間とは、・・・刻々にもたらされるあらゆる感情をうけ入れるようななどとは欲しないし、あるいは、自分にまとりつき好ましく思われるすべてのものにいつまでもかかったり、すべてのむら気という果実がそこからせいちょうするような樹木であろうなどとは欲しない」⁽²⁰⁾。

ヘルバルトに言わせるならば、教育者とは「品性陶冶を問題としている教育者」なのである。⁽²¹⁾「品性」でも重要なものは「強固な道德的品性」(このことについてヘルバルトは「一般教育学」の第三部で集中的に論及している)⁽²²⁾であり、この道德的品性の陶冶こそが教育目的とされる。世界のいろいろなことに広く関心を持ち、知識を求めて、正しい知識を通して思慮深く適切に判断し、行為を正しく選ぶ、決意する意志の陶冶が、品性陶冶の内実である。その際、ヘルバルトの個性についての考えで重要なものは、第一に「個性の多面性の中への融合」⁽²³⁾であり、第二に「道德律に従順に従う個性」⁽²⁴⁾である。

まず、第一の「個性の多面性の中への融合」についてであるが、個性と多面性の関係について、ヘルバルトは次のように語る。「我々は、個性は、多面性と矛盾するということを認める。われわれは、もし個性が均等な多面的興味を承認しようとしないうちに、多面性の名において個性に対して宣戦を布告することを十分に考えている。・・・個性というものは多であるが、多面性というイデーはただ一である。前者は全体における部分のように後者の中に全く含まれる。そして、部分は、全体において測定され得るし、また全体にまで拡大され

得る。このことはここでは教育によってなされるべきである⁽²⁵⁾。個性にはいろいろあるが、多面性という理念は一つであり、教育はこの一つの理念があらゆる個性を包摂するように営まれるべきとされる。個性は生活のある部分において強みを発揮するが、生活全体の一面にすぎない。生活全体への関心とそれに基づく知識や思慮に支えられてこそ、生活のあらゆる局面で必要とされるかもしれない決意の様式としての道徳的品性は豊かになる。このような考え方に立って、ヘルバルトは続けて言う。「教育者の仕事は、輪郭、均衡、形態を変えることなしに量を増大することである。しかし、この仕事は、個体とともに企てられて、常にこの個体の輪郭を変える。それはちょうど、不規則に角ばった個体において、角数を増大することによって次第に一定の中心点から球が発生するようなものである。しかし、この球は、極端に突出している部分を完全に包むことは決してできない。これらの突出している部分、いいかえれば、個性の強い部分はそれが品性を墮落させない限り存続することができる。そして、このような突出している部分によって、輪郭はすべていろいろな形態を持つことができる。・・・しかし、精神的生活の準備を直接に決定するものは、あらゆる側面にむかってひとしく拡大された興味の着実な内容である。このこのは、精神的生活が一本の糸によりかかっているのではなく、またあらゆる運命の一撃によって破滅されるものでもなく、単に境遇によってのみ変えられるものであるからである。そして、道徳的な生活プランは、境遇にしたがって方向づけられるから、多面的陶冶は、きわめて容易にまた楽しみをもつて、あらゆる種類の仕事の仕事や生活様式をそのつど最上のものであることができるようにすすめていくのに役立つ。個性が、より一層多面性の中へ融合されればされる程、品性は、ますます容易に個体におけるその支配権を主張するようになる⁽²⁶⁾」。比喩的に、球が人間の精神として、個性が球体の突出している部分

として語られているが、人間の精神生活のあらゆる境遇に備えて、あらゆる仕事や生活様式に対応して道徳的な生活をしていけるためには、球のあらゆる側面がひとしく拡大される必要がある。つまり、精神生活のあらゆる面に興味がもてるように、精神のあらゆる面が教育されることが大切ということである。これは、ヘルバルトの教育論でいうところの、認識への働きかけ、すなわち、思想界の陶冶としての「教授」の役割となる⁽²⁷⁾。ヘルバルトに従えば、教授を通して「個性は拡大された興味によって始めて変えられなければならない」のである⁽²⁸⁾。

次に、第二の「道徳律に従順に従う個性」についてである。ヘルバルトの教育論では、思想界の陶冶としての教授によって意志の根源が構成されるという意味で、教授は（道徳的）意志に間接的に働きかけを行うことになるが、それに対して、心情や意志に直接的働きかけを行うのが訓練である。訓練についてヘルバルトは言う。「品性が、道徳的方向をとるためには、個性は、状況に応じてそれに逆らったり受け入れたりするが大抵はほとんどそれに感知され得ないようないわば流動的な活動領域の中に、ひたされておかねければならない。この活動領域は「訓練」である⁽²⁹⁾。個性が道徳的方向をとることに對してプラスにもマイナスにも作用しないように、つまり、影響力がないように保たれるようにするのが、訓練の役割とされる。個性は、すでに見た通り、興味の多面性に反して一面的であると同時に一貫せず切ない、恣意的で不安定な面を持っているが、そうした面が、強固な道徳的意志、決意を揺るがさないようにしておくことが肝要というわけである。

以上、ヘルバルトにおいて、個別的なものの独自性としての個性は、強固な道徳的品性陶冶という教育目的を前にして、むしろ、道徳的品性が豊かになるために、個性の一面性は、多面性の中に融合され、また、個性

の一樣ではない恣意的影響力は無力化させられている、と言ってよい。

まとめ

デュースターヴェーク、ヴィヘルン、ヘルバルトの教育思想にみる個性についての考えでは、個性が人間（デュースターヴェーク）、人格（ヴィヘルン）、個別的なもの（ヘルバルト）の自然的独自性（デュースターヴェーク、ヴィヘルン）、独自性（ヘルバルト）と捉えられている。使用される用語に違いがあるが、個別の（個人の）独自性としての理解においては共通性がある。むしろ、共通性が顕著なのは、個性という個別の（個人の）独自性は、教育目的および教育方法において積極的な扱いがされていないところである。デュースターヴェークにおいては、真・美・善に奉仕する自己活動を体現する個別を超えた教育理念が主要な関心事となり、独自性としての個性の意義は其中で見えなくなってしまう。ヴィヘルンにおいては、超自然的な神と人間の意志の関係性が主要な関心事となり、自然的独自性としての個性は、この関係性に従属することによってのみ意義が与えられている。ヘルバルトにおいては、道徳的品性の陶冶が主要な関心事となり、独自性としての個性は、むしろ、道徳的品性に対立するものとして位置づけられ、その変化、無力化が図られている。

こうしてみると、一九世紀前半に活躍した当時ドイツを代表する三人の教育家は、それぞれ、教員養成、キリスト教会の教育、教育学の体系化と力を発揮する主領域こそ違い、教育的文脈における個性についての考

え方において、普遍的価値が与えられるのは品性の陶冶であり、決して個性の伸長ではなかったという点で、共通していた、と言える。

なお、それが外在的要因によるもの（たとえば、時代思潮からの影響）なのか、たまたまの一致なのか、についての考察は、今後の課題としたい。

註

略記は、以下の通りとする。

D. S. W. Bd. 10=F. A. W. Diesterweg・Sämtliche Werke, hrsg. von R. Hohendorf, Band 10, 1969

Wegweiser=A. W. Diesterweg・Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere Didaktische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von F. Hofmann, 1962

W. S. W. Bd. 7=J. H. Wichern・Sämtliche Werke. Herausgegeben von P. Meinhold, Band 7, 1975

H. A. P.=J. F. Herbart・Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806): in Herbart Pädagogische Grundschriften. Herausgegeben von W. Asmus, Band 2, 1965

『市民社会の教育』…ディースターヴェーク（長尾十三二 訳）『市民社会の教育』明治図書一九七六

『一般教育学』…ヘルバルト（三枝孝弘 訳）『一般教育学』明治図書一九七六

- (1) D. S. W. Bd. 10, S. 59
- (2) ditto, S. 64
- (3) ebenda
- (4) Wegweiser, S. 59 (『市民社会の教育』 p. 17)
- (5) ditto, S. 60 (『市民社会の教育』 p. 21)
- (6) ditto, S. 62 (『市民社会の教育』 p. 24)
- (7) W. S. W. Bd. 7, S. 65
- (8) ebenda
- (9) ebenda
- (10) ditto, S. 65～66
- (11) ditto, S. 68～69
- (12) ditto, S. 71～73
- (13) ditto, S. 74
- (14) ditto, S. 74～75
- (15) ebenda
- (16) ditto, S. 76
- (17) H. A. P., S. 44 (『一般教育学』 p. 54)
- (18) H. A. P., S. 46～47 (『一般教育学』 p. 58～59)
- (19) H. A. P., S. 47 (『一般教育学』 p. 59)
- (20) H. A. P., S. 48 (『一般教育学』 p. 60)

- (21) H. A. P., S. 48 (『一般教育学』 p. 61)
- (22) H. A. P., S. 110～155 (『一般教育学』 p. 147～227)
- (23) H. A. P., S. 49 (『一般教育学』 p. 62)
- (24) H. A. P., S. 50 (『一般教育学』 p. 63)
- (25) H. A. P., S. 48 (『一般教育学』 p. 61)
- (26) H. A. P., S. 48～49 (『一般教育学』 p. 62)
- (27) H. A. P., S. 49 (『一般教育学』 p. 62～63)
- (28) H. A. P., S. 50 (『一般教育学』 p. 63)
- (29) H. A. P., S. 49 (『一般教育学』 p. 63)