

ペスタロッチーにおける生活陶冶思想の研究
—幼児教育の視点から—

Study of Pestalozzi's Lebensbildung Thought
- from a Viewpoint of Preschool Education -

令和2年3月
博士（教育学）論文

大 沢 裕
OSAWA, Hiroshi

論文要旨

ペスタロッチーにおける生活陶冶思想の研究
－幼児教育の視点から－
Study of Pestalozzi's Lebensbildung Thought
- from a Viewpoint of Preschool Education -

大 沢 裕
OSAWA, Hiroshi

本研究の目的は、J.H.ペスタロッチー(Johann Heinrich Pestalozzi,1746-1827)の生活陶冶思想の構造を、幼児教育の視点から解釈し、現代の幼児教育のあり方に対する示唆、指針を見出すことである。

ペスタロッチーの教育思想に関する先行研究は極めて数が多いものの、生活陶冶思想の解釈となると、その数も限定される。また幼児教育の視点から、生活陶冶思想の体系について論じたものは皆無に等しい。

先行研究では、ペスタロッチーの「生活が陶冶する(Das Leben bildet)」という教育原則は彼の晩年の思想であり、環境による無意図的教育のことを指し、学校教育よりも家庭生活の優位を唱えたものと捉えられることが多かった。なかでも、この原則は、中期の所謂「メトーデ」期の教育思想とは相反するものであると解釈されることもあった。このため、生活陶冶思想は、彼の生涯に互たる教育思想の根幹に位置し続けた思想として捉えられることは少なかった。

これに対して本研究では、生活陶冶思想は、彼の生涯に互って培われてきた教育理念を表明したものであり、「メトーデ」期においてもその思想は成熟を続けたこと、またそれは、教育者の教育内容や教育方法を規定・規制する指導原理でもあることを論じている。ペスタロッチーは恰も生活が陶冶するように、教育者も幼児を教育すべきであると捉えていたのである。

本研究では、生涯に互る生活陶冶思想を貫くキーワードとして、文化と生活様式の問題に着目した。第1章では、彼の著作の最初期においては、習慣や慣習の陶冶力が重視され、技巧的な学校教育よりも、習慣や慣習に基づく生活の陶冶力が優位であると捉えられていたことを明らかにした。しかし、習慣や慣習も、教育者の配慮を欠いてしまえば、望ましい陶冶力とはならず、むしろ人間を墮落させる要因ともなり得るものである。ここでは、陶冶するところの生活とは、理念としての文化的な生活であることを論じている。

第2章では、ペスタロッチーは、極めて現実的な生活のあり方に着目し、子ども、幼児を取り巻く生活環境は、利己主義を助長する刺激に満ちたものと捉えていたことを明らかにした。彼は理想的な生活のあり方としての文化とは対照的に、文明、または文明的生活

は、しばしば人間を容易に墮落へと導くものとした。人間の生活の歩みは、外部の社会環境の影響を不可避に受けることになる。時代精神、動物心、利己心、技巧化、商業主義、社交、虚栄心、打算等、およそ幼児には無縁と思われる生活の現実が、実はいつでも彼らを取り巻いており、それらが利己主義へ導く要因となることを彼は指摘しているのである。

第3章では、生活陶冶の内容は、子どもに文化価値を体験させることであり、快・不快の感情や損得感覚の育成以上に、乳幼児期から真理、善、美、聖の価値に触れさせることが肝要であることを示した。また子どもは、自らがつ力を総動員して、目的的自己活動を展開すること、そうした活動を支援することが教育者の役割であり、その支援の仕方を方法論的に規定するものが生活陶冶の原理であることを明らかにした。

第4章では、生活陶冶の場所は、まずは家庭、次に学校、職場へと広がっていくこと、個々の場所において営まれる生活は、その質的相違により、陶冶のあり方も大きく異なることを示した。ペスタロッチーは学校教育を否定する立場を取らず、家庭と学校等の教育上の固有の役割を踏まえ、これらの有機的な関連を重視したのである。しかし、国家の中での生活は、直接人間を陶冶するというよりは、間接的に子どもの陶冶的生活を支援するものであると彼は捉えていたことを明らかにした。

第5章では、生活陶冶思想に基づく幼児教育者の振る舞いについて論じている。幼児教育者は、幼児を取り巻く環境を構成する際、主として人間関係に注目すべきであり、教育者は、知識と行為との乖離を避け、自ら研鑽し、教育愛としての親心をもって、子どもとの信頼関係を築く必要があること、また正しい意味での権威をもって振る舞うべきであることをペスタロッチーは重視したことを明らかにした。教師は教養を身につけることにより、自らの子ども観を磨き、教育手段を行使しなければならないのである。

確かにペスタロッチーは、フレーベル(Friedrich Wilhelm August Fröbel,1782-1852)のように、「遊戯」を幼児教育の主要原理としているわけではない。ペスタロッチーは、遊戯ではなく、人間の生活の必要と要求に着目した。生活の必要に基づき、そうした要求に迫られてこそ人間は学び、自身を向上させていく。そして、このことこそ生活陶冶の核心であり、そうした子どもの営みを支援することこそ、幼児教育者の積極的な役割であると彼は主張したのである。

本研究では、ペスタロッチーの生活陶冶論は、彼の生涯に通底する教育の原理であり、乳幼児期から就学後までを規定する原理となり得るものであることを論じている。彼の生活陶冶論は、就学前の教育と学校教育を分断せず、人間の生涯に互る学びを支援するための、幼児教育者の教育のあり方を規定する指導原理として理解されるものである。

Study of Pestalozzi's Lebensbildung Thought
- from a Viewpoint of Preschool Education -
OSAWA, Hiroshi

Abstract

The purpose of this study is to interpret the structure of "Lebensbildung" thought of Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) from a viewpoint of preschool education, and also, this study focuses on finding suggestions and guidance for the way of modern preschool education.

No precedent studies that discussed a system of his "Lebensbildung" thought from a viewpoint of preschool education are found.

In precedent studies it is understood that his education principle "Das Leben bildet" was thought in his later years and that it meant unintentional education by the environment. Also, his thoughts were often interpreted as arguing for the predominance of family life over school education. Above all, it is understood that this principle disagreed with education thought of so-called "Methode" period of the middle.

In this study, however, it is discussed that this philosophy is extended over his life, and even in the "Methode" period this thought was growing mature. This study also emphasizes that his philosophy should be understood as the guiding principle that regulates education contents and the education method of the schoolteacher. It should be pointed out that Pestalozzi considered that teachers should educate infants as if "das Leben bildet".

In this study, I focused on culture and lifestyle as a concept that is consistent with his lifelong thoughts. In Chapter 1, it is pointed out that a cultivation power of habits and customs was made much of in the early ages of his writing and that he understood that formation of life based on the customs were more dominant than "technical" school education. If the teacher lacks the consideration of habits and customs, however, they will not be desirable cultivation power and they can be factors that make human beings corrupt. Here, I discuss cultural life as the idea of educational influence on a higher human being.

In Chapter 2, I find out that Pestalozzi paid his attention to the way of extremely realistic life and understood that the living environment which surrounded children and infants was filled with stimulation which could increase their egoism. He argued that the life of civilization, which is in contrast with culture as the way of ideal life, can easily lead man to corruption. It is inevitable that the steps of human life will be influenced by outside social

environmental. He points out that *Zeitgeist*, animal sense, selfishness, unnatural technique, and, in fact, the reality of life such as commercialism, social intercourse, vanity, calculation always surround infants, and that those can be factors that lead them to egoism.

In Chapter 3, it is discussed that the points of the "Lebensbildung" are to let children experience cultural value, and that it is vital to let infants touch the value of truth, good and beauty from the early childhood period. In addition, it is stressed that it is the role of the teacher to let a child gather together all the power that he has and to support him develop his self-activity with purpose.

In Chapter 4, it is discussed that the place of "Lebensbildung" is the home at first, next, school, and then spreading through the workplace, and that each life in such places is different because of qualitative differences. Pestalozzi did not take the position that denied school education, but made much of the organic connection of these, emphasizing on educational roles peculiar to homes and schools. However, as for life in nations, I clarify that Pestalozzi thought nations supported the formational life of children indirectly rather than human beings were educated directly.

In Chapter 5, I discuss the behavior of the infant-schoolteacher based on the "Lebensbildung" thought. I find out that Pestalozzi emphasized the teacher, when constituting the environment surrounding infants, should mainly pay attention to human relations, and that he should avoid a gap between his knowledge and his act and should educate himself to build relationships of mutual trust with children and behave with authority but with love for education as well. It is essential that the teacher should strive to improve himself to have his own ideas of children and use means of education.

Pestalozzi did not assume "a play" as the main principle of preschool education as Friedrich Wilhelm August Fröbel(1782-1852) did. Pestalozzi paid his attention to needs and demands of human life, not a play. He argued that a human being learns and improves himself only if he is pressed by such needs as are based on need of life. He also maintained that this was the core of "Lebensbildung", and that the teacher should actively play the role of working with such children.

What I discuss in this study is that the "Lebensbildung" theory of Pestalozzi is a principle of education for his life, and that it is a principle that can be applied from the infant period to attendance at school period. His "Lebensbildung" theory is understood as a guiding principle to prescribe the way of education for the infant schoolteacher to support learning, which extends over human life without dividing preschool education and school education.

目 次

序章 本研究の課題と先行研究	1
第1節 本研究の立場、目的、研究の手法	1
第2節 先行研究の検討	4
1. 規範となる先行研究	4
i. K.E.エムデの生活陶冶解釈	5
ii. H.シュテットバッハーの生活陶冶解釈	8
iii. K.ジルバーの生活陶冶解釈	10
iv. E.シュプランガーの生活陶冶解釈	12
v. F.ショーラーの生活陶冶解釈	15
vi. 長田新の生活陶冶解釈	17
2. その他の生活陶冶解釈	19
3. ペスタロッチーの幼児教育思想の研究	19
i. 片山忠次による研究	20
ii. 細井房明による研究	21
iii. 鈴木由美子による研究	23
4. 先行研究の傾向と限界	24
5. 先行研究と本研究の立場の違い	26
第1章 理念としての生活—文化生活	34
第1節 『隠者の夕暮』以前	34
1. 実例の陶冶力	34
2. 階級と生活様式	37
3. 慣習、習慣、風習、伝統の陶冶力	41
本節の終わりに	44
第2節 『隠者の夕暮』から『探究』まで	45
1. 文化の獲得—習慣と慣習	45
2. 獲得される文化—教養	47
3. 習慣・慣習の活用	50
4. 当時の学校批判	51
本節の終わりに	54
第3節 『探究』後の『純真者に訴える』まで	55
1. 生活様式の有効な獲得の仕方	55
2. 既得の生活様式の層	58
3. 生活様式の統一的展開	60

4. 「生活のより高い見解」	63
本節の終わりに	65
第4節 文化社会と文化市民	65
1. 文化教育学としての『純真者に訴える』	65
2. 『純真者に訴える』における「文化」概念	66
i. 人間性と文化	68
ii. 人間固有の性質の開花した社会—文化社会	68
iii. 術としての文化	69
3. 文化社会の理念と実際	70
i. 三つの文化社会の視点	70
ii. 文化社会の完全性と普遍性	73
iii. 文化社会の発展—無法則性	75
iv. 文化社会と産業	76
4. 文化社会の内容	77
i. 後天的要素としての法と正義	77
ii. 人権を担保する社会	78
iii. 無暴力性と人権	79
iv. 社会の統一原理—個人の自立性と自由	80
v. 規範としての文化—共同体	81
vi. 文化社会の組織	83
vii. 文化社会の紐帯	83
5. 文化市民による感化	84
i. 原始性からの遠ざかり—文化市民	84
ii. 動物性からの脱却—暴力性の沈静化	85
iii. 享受の二つの傾向	85
iv. 精神、高い意志、良心	86
本節の終わりに	87
第5節 諸力の調和—「一般力」	87
1. 調和思想の深まり	88
2. 「一般力」の概念	92
3. 人間の醇化	96
4. 「一般力」と現実生活	98
5. 「一般力」の陶冶	99
本節の終わりに	101
第2章 現実の生活相—文明生活とその墮落	110
第1節 『探究』における生活の歩み	110
1. 生活の歩みと三つの状態	111
2. 生活の歩みと人間形成	116

3. 生活の歩みと教育	119
本節の終わりに	123
第2節 時代精神と生活	124
1. 「時代精神」という概念	125
2. 時代区分と歴史観	128
3. 時代精神と人間形成	132
本節の終わりに	137
第3節 文明社会の弊害	138
1. 文明と野蛮	139
2. 文明社会の特徴	143
3. ゲゼルシャフト的要素	147
本節の終わりに	151
第4節 文明生活と商業主義	153
1. 文明人としての商人—その特徴	153
i. 文明人と職業	153
ii. 商工業の台頭	153
iii. 商人の特徴	155
iv. 打算と計算力	157
2. 文明生活の影響	158
3. 文明生活の陶冶	160
i. 文明陶冶	160
ii. 文明陶冶の内容	161
iii. 文明人の陶冶	162
iv. 文明陶冶と学校	163
本節の終わりに	164
第5節 動物的なものと生活	164
1. ペスタロッチーの動物観	165
2. 人間に内在する「動物的なもの」	168
3. 「動物的なもの」と人間形成	171
4. 「動物性」の克服としての人間形成	174
本節の終わりに	177
第6節 文明生活を克服するために	178
1. 子どもの目標—高度の文明人	178
i. 高度の文明人	178
ii. 文明の成熟	179
iii. 高度な文明	180
2. 文明社会の限界—子どもの陶冶との関連から	181

3. 文明克服の困難	182
4. 文明生活を乗り越えるために	183
5. 子ども達のために何ができるか	183
本節の終わりに	186
第7節 幼児の発展過程	187
1. 幼児の第一生活期（乳児期）	187
2. 幼児の第二生活期	188
3. 幼児の第三生活期	189
第3章 生活陶冶の内容と方法	200
第1節 生活陶冶の内容—普遍的価値と特殊な価値	200
1. 民衆・国民文化の普遍的価値	200
2. 真について	203
3. 善について	204
4. 美について	205
5. 聖について	206
本節の終わりに	207
第2節 生活陶冶の内容—生活様式の習得	208
1. 生活様式の習得	208
2. 家庭生活における陶冶内容	210
3. 学校教育の陶冶内容	212
第3節 生活陶冶の内容—指導の内容と文化	214
1. 人間の生き方を高める生活のあり方	215
2. 生活活動と教科	216
3. 言葉と教科	217
4. 教科の構成	219
5. 共同体の課題としての教科	223
本節の終わりに	225
第4節 生活陶冶の内容—人間諸力の陶冶	226
1. 心情陶冶の内容	226
i. 道徳陶冶の内容	227
ii. 宗教陶冶の内容	232
iii. 美的陶冶の内容	237
2. 知的陶冶の内容	243
i. 数学陶冶の内容	247
ii. 言語陶冶の内容	254
iii. その他の知的陶冶の内容	258

3. 身体陶冶の内容	265
本節の終わりに	270
第5節 陶冶と教育	273
1. 陶冶の意味	273
2. 教育の意味	279
3. 文化と陶冶・教育との関わり	285
本節の終わりに	288
第6節 教育術への洞察	289
1. 生活陶冶の方法	289
2. 生活の再構成としての教育術	291
3. 生活活動の再現としての教育術	297
4. 生活を導く教育術	301
本節の終わりに	306
第4章 生活陶冶の場所	320
第1節 家庭の陶冶的機能—学校との関係から	320
1. 陶冶する場所としての家庭	320
2. 家庭的な生活から見た学校批判	325
本節の終わりに	331
第2節 学校の位置づけ(後期)	332
1. 1785年から1798年の見解	333
2. 1799年から1805年の見解	334
3. 1806年から1814年の見解	337
4. 1815年から1818年の見解	340
5. 1819年以降の見解	341
本節の終わりに	344
第3節 『リーンハルトとゲルトルート』第3版における学校の位置	345
1. 学校設立の要求と学校の目標	347
2. 家庭生活の模倣としての学校	350
3. 学校における生活陶冶の展開	354
本節の終わりに	358
第4節 職場の機能—労作の場として	360
1. 「職場」観の変化	362
2. 「仕事」によって規定される「職場」の陶冶的機能	364
3. 農夫の職場	369
4. 手工業・商人の職場	371
5. 工場という職場	375

6. 施設の中での職場	377
本節の終わりに	379
補節 陶冶の場所としての国家	381
1. 国家とその統治形態	382
2. 国家統治の原理	385
3. 民族と国民性についての考え方	389
4. 国家生活の陶冶・教育	392
本節の終わりに	399
第5章 生活陶冶と幼児教育者	408
第1節 幼児教育者の課題・姿勢	408
1. 合自然性と教育者	408
2. 教師の姿勢—知行合一	411
i. 文明生活に染まること	411
ii. 市民性	412
iii. 享受人	413
iv. 利己心	413
v. 権力衝動	414
vi. 名誉欲	415
vii. 虚栄心	415
viii. 技巧性	417
ix. 現象面に囚われたものの見方	418
x. 浮薄・内面の欠如の粉飾	418
3. 文明的教師と子どもとの関わり	419
本節の終わりに	421
第2節 幼児の個性並びに幸福を支える教育者	423
1. 子どもの個性	426
2. 子どもの個性の分類と個性の展開	429
3. 子どもの幸福	432
4. 子どもの幸福に値する個性	434
本節の終わりに	437
第3節 総合力としての努力	437
1. 幼児教育の課題と努力	438
2. 努力あるいは克己の基づく要求の質と発展過程	441
i. 「自然的状態」と努力	443
ii. 「社会的状態」と努力	445
iii. 「道徳的状态」と努力	448
本節の終わりに	450

第4節 幼児教育者と環境の問題	451
第5節 親心と子心	457
1. 人間形成上の「親心」の位置	458
2. 教育者の親心	462
本節の終わりに	468
第6節 教育者の権威	469
1. ペスタロッチーの「権威」概念	470
2. 権威と自由	472
3. 権威と信頼	475
4. 権威と指導	480
本節の終わりに	482
第7節 幼児教育者の教養	483
1. 文明陶冶と母親	483
i. 文明生活と子ども・人間的素質の関係	483
ii. 文明生活と母親	485
iii. 文明化された母親と子どもの関係	485
2. 教養のあり方	487
i. 母性と本能	488
ii. 子ども観の基礎—価値感覚のあり方	491
iii. 価値感覚と教育手段	494
本節の終わりに	498
終章—まとめと今後の展望	509
まとめ	509
今後の展望	533
主な引用文献・参考文献	536
謝 辞	554

序章 本研究の課題と先行研究

第1節 本研究の立場、目的、研究の手法

本研究の目的は、ペスタロッチー(Johann Heinrich Pestalozzi,1746-1827)の「生活は陶冶する(Das Leben bildet)」という原則を、幼児教育の視点から解釈し、彼の生活陶冶思想の構造を明らかにすることである¹⁾。

一般的にも、彼が主に『白鳥の歌』(Schwanengesang, 1826)で唱えた「生活は陶冶する」という原則は、無意図的教育のあり方を示すものであり、意図的教育に対して無意図的教育の優位を唱えたものであると解釈されることが多かった²⁾。従って、確かにそれには、環境による教育を重視する幼児教育³⁾との親和性が感じられる一方、それよりも一歩踏み出して、幼児教育者の指導原理として語られることは少なかった⁴⁾。

またペスタロッチーの生活陶冶論は、これまで彼の晩年の思想として限定的に解釈される傾向が強かった⁵⁾。基本的に、この原則が晩年に初めて著作の中で「文字として」表現されたという意味では、晩年の言表であることに異論の余地はない。実際「生活は陶冶する」という原則は、『白鳥の歌』では主題となっているものの、他の著作では『基礎陶冶の理念について』(Über die Idee der Elementarbildung, 1810/11)等、僅かの著書の中で、数カ所唱えられているのみである。このようなこともあり、E.シュプランガー(Eduard Spranger,1882-1963)を初めとした、多くの研究者達は、「生活は陶冶する」という原則をペスタロッチーの晩年の思想として把握する傾向にあったのである。

しかし、生活陶冶論は、もとより最晩年に突如として現れた思想ではなく、彼の思索及び実践活動の最初期から胎動しており、最晩年に至って初めて「生活は陶冶する」という人口に膾炙する名言として表現され、彼の教育の主要原則と主張されるに至ったのである。例えば、ペスタロッチーの初期の著書『隠者の夕暮』(Die Abendstunde eines Einsiedlers, 1779/80)では、「私の子どもが私の手から食べるパンが彼の子どもとしての感情を陶冶する」(PSW1.Band, S.274.)と記されている。一般的に見て、例え「生活(Leben)」という言葉が用いられていなくとも、これが既に「生活は陶冶する」ことの意味を示したものであると判断しても、恐らく異論を唱える者はいないであろう。そうであるとすれば、生活陶冶論は、むしろ彼の思想形成の最初期から一少なくともその萌芽として—ペスタロッチーの思想の基盤であったと考えることは可能である。否、むしろそうであると考える方が筆者には自然なことのように思われる。

このように「生活が陶冶する」という原則が晩年に現れた思想というよりも、彼の生涯の思索及び実践活動の集大成であるとするれば、この主張の中には、彼のそれまでの全ての教育学的成果が、何らかの要素として盛り込まれていると見なすことができるはずである。

本研究の立場は、生活陶冶論をペスタロッチーの晩年の一思想として位置づけるのではなく、むしろ彼の著作活動の最初期から内包されていたものとして、彼の著書を読み解き、跡づけながら、解釈し直すことにある。このことによって、これまで見逃されていた生活陶冶論の、新たな教育学的な意義が明るみに出されるのではなかろうか。

本研究では、生活陶冶論について、特に幼児教育の視点から解釈して行くことにしたい。実際、幼児教育の視点で考えるとき、いわゆる「遊戯(Spiel)」の原理よりも、生活陶冶思想の方が、一層包括的な原理であると考えられる面がある。確かに幼児の遊戯は、専ら活動主体の興味と関心、また快の感情によって突き動かされるものである。しかし、幼児の学びは興味と関心、また快の感情によってのみ成立するとは限らない。幼児は、「遊戯」ではなくても、必要に駆られて、快・不快の感情を超えて学ぼうとする。それは主体的でありながら、なおかつ遊戯を超え出る活動に違いない。幼児は遊戯のみならず、いわば生活の必要性から、様々な物事を学ぼうとするのである。

ペスタロッチー研究においては、彼の幼児教育論は『ペスタロッチーの息子の教育についての日記』(Tagebuch Pestalozzis über die Erziehung seines Sohnes,1774. 以下、『育児日記』と略記。)や『幼児教育の書簡』(Letters on early Education,1818/19)を中心として論ぜられることが多かった。しかし近年、特に我が国のペスタロッチー研究では、これまでのペスタロッチーの幼児教育に対する捉え方を超え出て、新たな知見を提示している⁶⁾。

また欧米に目を向けると、近年のペスタロッチー研究では、J.エルカース(Jürgen Oelkers, 1947-)、F.オスターヴァルダー(Fritz Osterwalder, 1947-)、D.トレーラー(Daniel Tröhler,1959-)のように、ペスタロッチーを時代の文脈の中で理解・解釈し、彼の思想を時代の枠組みの中に限界づける手法が主流となっているのは周知の通りである。そうなった経緯の一つは、ペスタロッチーが長い間、教育の「聖者」として語り継がれ、「崇拜」されてきたからである。つまり彼の語った一つひとつの文言がいわば神聖化され絶対視されていた時代があった。特に第二次世界大戦前の我が国のペスタロッチー研究においてその傾向は強かったし⁷⁾、我が国程ではないにせよ、欧米でもペスタロッチーを崇

拝するかのような論調の著書も少なくなかった。その点で、現在のペスタロッチー研究の動向は、全体としては、いわば聖者崇拜の反省・反動の流れとなっている面があるのである。

実際、ペスタロッチー自身、彼の生きた時代の最中であって、自らの思いを言葉にし、思想を展開したのであって、それを軽視することは決してできないであろう。例えば、彼が『私の時代、私の祖国の純真者、真剣さ、気高い心に訴える』(An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes, 1815. 以下、『純真者に訴える』と略記。)において、当時のスイス人の未来に対する思慮を欠いた、敵意を露にした表明すらも擁護する発言を行っている⁸⁾。また本書の結語として、「もし祖国の危険が脅威となって、我々の田畑に向かい、野の森を貫流する水を動かすならば、スイス人の血における火の最後の火花を燃え上がる炎へ息づかせよ。我々が中立に留まらず、むしろ祖国のために戦い、祖国のために死する、そういうスイス人の血における最後の火花を燃え上がらせよ」(PSW24A.Band, S.221.)と、恰も戦争さえも辞さないかのような、愛国的な叫びとも言える言葉を残している。しかし、この発言の背景には次のような時代状況があったことを忘れてはならない。つまりナポレオン I 世(Napoléon Bonaparte, 1769-1821)が軍事的に敗退し、1814年10月から1815年6月までのウィーン会議の余波により、ヨーロッパの国境がいかにか引かれるべきかという問題に当時スイスも直面していたこと、またスイス国内においても意見が二分対立し、東はオーストリアのものに、西はフランスのものになるべきであるとする二分割論が台頭していたのである⁹⁾。そしてそのことを踏まえないと、ペスタロッチーのこの言動を正確に理解・評価することはできないことは明白であろう。

つまり、この事例からも分かるように、現代のペスタロッチーの諸々の研究の手法は、彼の時代の歴史的文脈を考慮し、当時スイスがいかなる状況下に置かれていたかを考慮しつつ、ペスタロッチーの思想を理解しようとする傾向にある。

とはいえ、ペスタロッチーの思想を時代の枠の中に限界づけると言っても、彼の思想が当時代においてしか妥当しないものであり、それを過去の遺物に過ぎないものと一蹴するのも、それはそれで別の課題を残すことになる。普通に考えてみても、我々の時代から見て、過去に生きた人間の一つひとつの言表の些細な齟齬・欠点・不備を指摘することは容易である。しかし、そうした指摘は、余り生産的なこととは考えられない。

むしろ我々が為すべきことは、ペスタロッチーの生活陶冶思想を、現代の幼児教育に対して、新たな視点を示唆し得る思想として解釈し直し、今後の教育実践の原理、あるいは精神として生かすことではないであろうか。

本研究では、このような立場に立ち、もし彼の思想の中に、埋もれ隠れた原石があれば、それを積極的に発見し、現代の幼児教育原理の中に位置づけるよう試みることにしたい。

実際、ペスタロッチーに関する生活陶冶論の先行研究を見ても、幼児教育の視点から本格的に解釈した研究は、未だ確認することができない状況にある。

本研究の手法としては、ペスタロッチー自身の著書と書簡の解釈、そして先行研究で得られた見解、また哲学的人間学や文化人類学、その他の学問分野の知見を取り入れながら、ペスタロッチー自身の生活陶冶思想の構造を解釈して行くこととする。従って、本研究では、彼の著書あるいは書簡のテキスト、そして生活陶冶論に関する先行研究の見解を積極的に引用して論じて行くことにしたい。

第2節 先行研究の検討

1. 規範となる先行研究

周知のように、ペスタロッチー教育思想の先行研究は余りにも数が多い。例えば、J.クリンク(J.Klink)及びL.クリンク(L.Klink)編の『ペスタロッチー文献目録 1923年～1965年』を参照すると、1923年から1965年まで収集された先行研究は、文献数だけでも2,894件に及ぶ¹⁰⁾。また我が国における文献目録としては、『教育哲学研究』第76号に収められた石橋哲成・清水徹編の「日本におけるペスタロッチー研究文献目録」が比較的新しい¹¹⁾。そしてそこでも1886年から1997年までの、約110年に亘る、我が国の夥しい数のペスタロッチーに関する文献が列挙されている。

ところが、ペスタロッチーの生活陶冶論に限定してみると、上記の文献目録を参照しても、「生活陶冶」を主題とした先行研究は「生活が陶冶する」という言葉が一般に広く知られていることとは対照的に一意外な程数が少ないことが分かる。もちろん、広くペスタロッチーの教育思想を概観した上で、「生活が陶冶する」という原則に触れている、という程度であるならば、その数も増加する。しかし、生活陶冶論をテーマとして、論文のタイトルにしたり、著書の節に当てたりする形で、ペスタロッチーの生活陶冶思想の構造

を解明しようとしているものは、限定的な数しか残されていない。更には生活陶冶思想を、幼児教育の視点から解釈しようと試みた論文ないし著書は、見出すことができない。

そこで本節では、ペスタロッチーの生活陶冶論に関して先行研究が積み上げてきた成果を明確にするために、特に生活陶冶論の構造を解明しようとした労作及びペスタロッチーの幼児教育思想に関する論考の検討を行っていきたい。このために以下、生活陶冶論の先行研究として、K.E.エムデ(K.E.Emde)の著書、H.シュテットバッハー(Hans Stettbacher,1878-1966)の論文、K.ジルバー(Käte Silber, 1902-1979)の著書、シュプランガーの著書、F.ショラー(Franz Schorer, 1928-2015)の論文、そして我が国からは長田新(1887-1961)の論考を取り上げる。そして体系的なペスタロッチーの幼児教育思想の先行研究として、片山忠次(1933-)の著書、細井房明(1936-)の著書、鈴木由美子(1960-)の著書を取り上げることにしたい。

i. K.E.エムデの生活陶冶解釈

・著書の要旨

エムデの著書『ペスタロッチー教育学における陶冶力としての環境』(Die Umwelt als Bildungsmacht in der Pädagogik Pestalozzis, 1929)では、その名の通り、ペスタロッチーの教育思想における「環境(Umwelt)」の分析が主題になっている¹²⁾。以下に、エムデの著書の目次を表 1.として付すが、この目次からエムデがペスタロッチーの「生活が陶冶する」という原則を、彼の教育思想の中に、いかに位置づけたのかを直接的に見て取ることができる。

表 1. K.E.エムデの『ペスタロッチー教育学における陶冶力としての環境』目次

序論	子どもの陶冶性の問題
第 1 部	子どもを陶冶する環境の主要性質
	1. 非人格的環境、自然と故郷の地
	2. 人的環境
	3. 人格を越えた環境
第 2 部	ペスタロッチーの人格と教育学一般
	1. ペスタロッチーの根本体験としての社会感情と彼の生涯の作品に対する鍵
	2. 彼の思想的創造の直観的性質と彼の叙述の困難な形式
第 3 部	陶冶要因としての環境に対する位置から見たペスタロッチーの教育学
	A. 「環境が人間をつくる」
	a) 環境の影響についての一般原則
	1. 陶冶の基礎としての直観
	2. 身体的近さと遠さの認識の法則
	3. 「生活が陶冶する」
	b) 陶冶力としての個々の環境の性質
	1. 陶冶力としての家庭環境
	2. 学校における陶冶的な環境影響
	3. その他の陶冶的な環境影響
	B. 「しかし人間も環境をつくる」
	成熟した人間のもとの行為の自発性
結び	ペスタロッチーの家族という福音

彼は子どもを陶冶する一般的な環境の主要性質を三つ、すなわち、非人格的環境（自然等）、人的環境、人格を超え出した環境に分け、そこから論を展開している。そしてペスタロッチーの教育学を解釈するに当たって、彼が生涯において受けた根本体験が社会に対する見方を決定したことを理解すべきであるとし、その上でエムデは、環境の影響についての一般原則を三つに分けている。すなわち直観、身体的力の遠近による認識、そして最後に「生活が陶冶する」という原則である。また陶冶的環境の範囲としては、家庭環境、学校の陶冶的環境、それ以外の社会を含んだ環境について論じている¹³⁾。

エムデは、生活陶冶の原則を、人間に働きかける環境の影響力として捉えている。彼に従えば、ペスタロッチーの生活陶冶論の核心は、物的なものであれ人的なものであれ、環境の影響に他ならない。もちろん、エムデは、人間は環境の影響を受けるだけでなく、逆に人間が環境に働き返すという二つの側面を意識していたが、エムデは生活陶冶の原則を、前者の環境の影響の原理の一つとして捉えている¹⁴⁾。

更にエムデは、「ペスタロッチーは彼の教育学的存在を通じて"生活が陶冶する"という認識を導いている。しかし、彼がこの"生活"という形成者の高い価値づけに従って彼の立場を、彼のメトデーとの集中的な活動の時代から……逆の方向に転じたとしても、それはおかしいことではないであろう」¹⁵⁾と論じている。つまりペスタロッチーの生活陶冶の原則は、彼が1800年前後に唱えた「メトデー(Methode)」の頃とは思想的に逆の位置にあり、従って、この中期の思想とは相容れず、対極にあるものとエムデは見なしているのである。

そして彼は、生活陶冶論の主なテーマが家庭教育にあると論じている。ところが、エムデは、ペスタロッチーの家庭環境についてこう捉えている。「彼〔訳者注：ペスタロッチー〕は主として居間と家族との基礎的關係を手に入れようと努力している。それは、とにかく現代の人間から必然的な教養という主要な要素の使用を遮断することとなり、また生活が彼を引き込むはずの文化の重大な範囲を遮蔽する、そういう収縮を意味する」¹⁶⁾と。エムデは、ペスタロッチーが重視する家庭的な生活は、外的な文化から遮断された空間の中で営まれるとし、家庭外にある文化、そしてまた文化と関わる教養とは相容れないものという判断を下している。

更にエムデは、ペスタロッチーの『リーन्हルトとゲルトルート』初版(Lienhard und Gertrud,1781-1787)に登場する退役少尉グリュフィー(Glühfi または Glülphi)¹⁷⁾の学校について論じ、「学校生活(Schulleben)」における陶冶的な環境について分析している。その際に彼は、『リーन्हルトとゲルトルート』で描写されている「遠足、見学、彫刻や造形、村の歴史の夜の物語」¹⁸⁾の事例を取り上げ、それが子どもに及ぼす影響力の大きさを強調している。しかしそれと比較して、学校教育の中核、すなわち教師が生徒を教授し教育して行くことについては、補足的な事柄として取り扱われている。

確かにエムデは、ペスタロッチーの生活陶冶思想では「生活学校」が語られていると論じているし、「生活学校には調整的、計画的陶冶が加わらねばならない」¹⁹⁾と指摘している。しかしそれは、学校における環境の力に計画的陶冶が付加される、といった程度のものである。実際にエムデは、「術はペスタロッチーにとって今や本来的にただ自然の授業や生活の授業の後を追う援助に過ぎず、術は"これと調和され"なければならない」²⁰⁾と語っている。

更に、エムデはもっと明確に、「彼（訳者注：ペスタロッチー）の生涯の終わりに向けて、彼は"生活が陶冶する"という公式化で、自然の、多かれ少なかれ無意図的で無意識的

に陶冶する力に優位を与えている」²¹⁾と結論づけている。つまりエムデは、「生活が陶冶する」という原則を、外的な環境、無意図的・無意識的な陶冶力の優位性を示すものと総括しているのである。

・著書の評価

エムデの研究は、単にペスタロッチーが語る陶冶的環境について詳細に説明しているだけでなく、その背景にペスタロッチーの独特の体験—恐らくは、ペスタロッチーの幼少期より彼の家庭で母を助けて献身的に家政婦として働いていた、通称バーベリ(Schmid Barbara, 1720-1788)の影響—があり、そのために家族の影響力によってペスタロッチーは傾倒したことに注目している。その点で、エムデは、ある程度生活陶冶論の特徴を明らかにしていると言えよう。また人格を超えた環境、つまり宗教の色合いを帯びた生活環境についての論述が為されていることも注目に値する。

しかし、エムデは、家庭もまた文化を伝達する社会であることを見逃している。また学校生活において、「生活が陶冶する」という原則が教師の教育術といかに関係しているか、という視点から論を展開していない。エムデの著書においては一彼の著書のテーマ設定からすれば当然とも言えるが—教育者と生徒との直接的な関わりや教育方法、教授、これらに関する論述が欠けている。結局は、エムデのペスタロッチーの生活陶冶思想の解釈は、教師が生徒に働きかけることに比して、生徒を取り巻くものとしての環境の力の優位性を示す解釈となっているのである。

そして彼は、生活陶冶論を中期のメトーデの時期の教育思想とは、対照的な関係にあると判断している点も特徴的である。

確かにエムデは、生活陶冶論に関して、ペスタロッチーの「陶冶的力をもつ環境」の分析の先駆者と認められ、間接的には生活陶冶論研究の素地を作った。エムデの研究は、ペスタロッチーの *Leben* の概念を「環境(Umwelt)」として把握したものであり、生活陶冶論を外的な環境の影響力を中心として展開するものと理解したものである。

ii. H.シュテットバッハーの生活陶冶解釈

・論文の要旨

シュテットバッハーは、その論文名「ペスタロッチーの『白鳥の歌』における生活陶冶」(Das Leben bildet nach Pestalozzis "Schwanengesang", 1927)が示すように、著書『白鳥の歌』に限定し、「生活が陶冶する」という原則を分析しようと試みている²²⁾。そしてこの原則は、エムデと同様に、家庭的な生活並びに母親を中心として展開するものと見

なしている。特に注目すべきは、ペスタロッチーが「最初期の生活年齢」（筆者注：乳児期のことであろう）を重要であると見なしているとし、シュテットバッハーは、乳幼児期にこそ、生活陶冶論はより妥当する原則であると考えている。その典型は、『リーन्हルトとゲルトルート』に登場する夫「リーन्हルト(Lienhard)」の妻、「ゲルトルート(Gertrud)」²³⁾の「居間(Wohnstube)」の教育である。こうした家庭生活こそ、人間諸力の統一を促進するものであるからである。そしてこのゲルトルートの居間の教育と対照を成すのは、ボンナル村の頽廢の原因となった代官「フンメル(Hummel)」の教育である。つまりゲルトルートの居間が生活陶冶の理想型であるのに対して、フンメルの生活は、生活陶冶論が目指すものとは対極にある、いわば墮落的生活であると指摘している²⁴⁾。

またシュテットバッハーは、生活陶冶は知力、心情力、身体力の展開においても同様に妥当する原則であることを明らかにした上で、教育術に関しては、個々の子どもの現実に奉仕するものでなければならないという論を展開している。シュテットバッハーは、直観印象を欠いて言葉を教授する事例—それはペスタロッチーが『白鳥の歌』で実際に論じた点であるが—を取り上げ、そうした言葉の指導は生活陶冶の原則から逸れて行く典型的な事例であると論じている²⁵⁾。

教育術に関しては、シュテットバッハーは、「生活が陶冶する」という命題から見て、二重の意味があるとする。一つは、全ての人間の力にとって発展の合自然的な歩みがあるということであり、もう一つは、取り囲む（環境的）生活は多面的な発展を伴い、決定的な影響を及ぼす、ということである。しかも彼は、「生活と比べると、単なる指導は容易に起こってくるものではない」とし、「環境の中に、指導する者が高めようとしている力が働いていることに配慮すべきである」²⁶⁾と指摘している。

更にシュテットバッハーは、職業、職場も子ども達に対して様々な影響を及ぼすが、家族の中にこそ「社会生活の原型」をペスタロッチーは認めたとしている。学校もまた同様であり、シュテットバッハーに従えば、『リーन्हルトとゲルトルート』における「ボンナル村の学校は真の家族教育の複製に基づく」²⁷⁾。またシュテットバッハーは、国家生活も真の人間性によって支配されているならば、陶冶的に影響するとペスタロッチーは認めた、と判断している²⁸⁾。シュテットバッハーは、この論文の結びで、「生活が陶冶する」という言葉は「包括的な振る舞い(eine umfassende Gebärde)」に等しい、と解釈している²⁹⁾。その意味するところは、「生活が陶冶する」という原理に従った「振る舞い」によって、いわゆる教育専門職としての教師のみならず、万人が教育活動に参加するよう

招待され、誘導される、ということである。夫人、統治者、手工者、商人、学者も例外ではない。シュテットバッハーは、「指導」を「低く価値づけるわけではない」と断りながらも、「指導は生活によって支えられるところで最も強く影響するであろう。生活はより力強い教師である」³⁰⁾と締めくくっている。

・論文の評価

シュテットバッハーの研究は、「生活が陶冶する」をテーマとした数少ない論文の一つである。彼は「生活が陶冶する」主要な場は、家庭であると見なしている。特に家庭の人間関係が人間形成に決定的な影響を与えると判断している。学校教育も、家庭教育の複製に過ぎないとする。そして生活陶冶論が一層、幼児教育の分野で妥当することを明らかにしている。

しかも、シュテットバッハーの研究は、生活陶冶の原則を「包括的な振る舞い」に等しいとユニークに解釈しているところに特徴がある。つまり、生活陶冶の原則は、誰しもうも人間形成に関わるならば、従うべき原理であり、それゆえに、万人が教育活動に参加するメンバーとなり得ることを示すメッセージであると解しているのである。

しかし、シュテットバッハーの生活陶冶に対する解釈の中には、家庭教育と学校教育の役割の違い、慣習や風習、文化に関する論述は見られない。子ども自身の生活（主体的な活動）に対して、教育者の指導は従属的なものとして捉えられ、学校教師の積極的な役割が背景に退いてしまっている。

もちろん、シュテットバッハーが以上のように生活陶冶論を解釈したのにも無理からぬ理由がある。それは、彼の論文タイトルが示すように、彼は、あくまで『白鳥の歌』に限定した範囲の中でのみ、生活陶冶論を分析しているからである。

iii. K. ジルバーの生活陶冶解釈

・著書（該当箇所）の要旨

ジルバーは、単独の論文ではないが、その著『ペスタロッチー——人間と業績——』（Pestalozzi -Der Mensch und sein Werk, 1957）の中で、ペスタロッチーの生活陶冶論について、独自の論を展開している³¹⁾。彼女が生活陶冶論を論ずる際の対象としている著作は『白鳥の歌』と『リーンハルトとゲルトルート』第3版（1819/1820）である。

彼女は、まず『白鳥の歌』においては、統合的な要素が強調されていて、それが「一般力(Gemeinkraft)」と呼ばれるものであるとし、それが家庭において培われて行くものであることを示している。そして「生活が陶冶する」とは、教育は現実の生活から、家庭領

域における親心から出発すべきであることを意味する、と解釈している。ペスタロッチーが「居間」と呼んだ家庭は、普遍妥当性の条件も個別化の条件も同時に満たす、現実生活の原型である。つまり家庭は、子どもの個々の事情、状況、素質に則しつつ、普遍的な価値を習得させるところである³²⁾。

ジルバーに従えば、『白鳥の歌』においてペスタロッチーが主張した教育は、全ての人間の中にある「神的な閃光(ein göttlicher Funke)」を鼓舞する働きである。この「神的な閃光」は、教師が創り出すものではなく、子どもに内在しているものである。従って教師は、子どもの力が成長できる地盤を用意する以外には何もし得ない。また子どもの力が弱い場合には、子どもを支援し有害な影響を遠ざける以外には何もできない、ということになる³³⁾。この観点からジルバーは、生活陶冶論に関し、教師の働きかけよりも、子どもの成長する力に優位性を置いた解釈を行っている。

ジルバーは他方、生活陶冶論は個人の素質だけに関わったものではなく、子どもを取り巻く環境の影響力をも明らかにしたのものである、とする。この観点から、ジルバーは、「生活が陶冶する」という命題は、子どものすぐ近くの中には、子どもの成長する力を強める手段が用意されていることを意味する³⁴⁾とし、子どもにとって距離的に近いものが陶冶上有効であることが多いと判断し、彼女は、教育者の教材の選択基準について一つの視点を示している。

同様に、ジルバーは『リーन्हルトとゲルトルート』第3版でも、「生活が陶冶する」という原則が貫かれていることを指摘している。そしてそこでは、学校にあっては、教師の心情が不純であれば、その心は容易に子どもの中の悪と結びつくように作用することが示されている³⁵⁾。つまり、ここでは、生活陶冶論は、人格的感化の問題として取り扱われている。

更に『リーन्हルトとゲルトルート』第3版について、ジルバーは、学校教育の成果が家庭教育の改善にも役立つことが記されている、と指摘している³⁶⁾。つまり、この書では、学校教育において望ましく育った子ども達が家庭教育においても良き手本となり、家庭に望ましい影響を与えて行くことが語られている、というのである。

・著書（該当箇所）の評価

ジルバーの「生活が陶冶する」という原則の解釈は、規範的な解釈の一つであることは確かである。成程『白鳥の歌』においては、生活陶冶の原型として家庭、居間が中心に論じられている。また教育が「神的な閃光」を鼓舞することである、という観点も、『白鳥

の歌』の中でペスタロッチーが論述している事柄である。他方、『白鳥の歌』では、生活陶冶論からは「生活近接」の原理が認められることを、ジルバーは明らかにしている。また『リーन्हルトとゲルトルート』第3版でも生活陶冶論が展開され、この書の中では、学校教育が家庭教育の改善に役立つという見解が示されていることを指摘している。しかし彼女は、家庭とは違う学校独自の役割をペスタロッチーが論じていることには、殆ど触れていない。

またジルバーは、生活陶冶の原理を専ら『白鳥の歌』と『リーन्हルトとゲルトルート』第3版という、比較的狭い範囲で論じているのみである。このためペスタロッチーが他の著書において、生活陶冶論をいかに主張し、その思想を展開していったのかについて論じていない。更に言えば、生活陶冶と文化価値がいかに関わっているのか、文化生活と生活陶冶についていかなる関係があるのかが、この著書では明らかにされていない。そして「生活近接」の原理を除いては、教師が生活陶冶の原理に従って、いかに教育を行えば良いのか、その具体的な記述が見られないのである。

iv. E. シュプランガーの生活陶冶解釈

・著書（該当箇所）の要旨

シュプランガーは、その著『ペスタロッチーの思考形式』（Pestalozzis Denkformen, 1959）の1章を使い、生活陶冶論の分析を行っている。その章のタイトルは、「ペスタロッチー『白鳥の歌』の分析」である³⁷⁾。

シュプランガーのこの分析は以下、表2に示すように、体系的なタイトルが付されている。このため、彼の生活陶冶の解釈の傾向について、極めて明瞭に把握することができる。

表2. 『ペスタロッチーの思考形式』 「ペスタロッチー『白鳥の歌』の分析」章の構成

<p>I. 1. 『白鳥』はペスタロッチーが高齢になってからの著作</p> <p>2. ペスタロッチーはこの著作が熟し切った完全なものとは見なしていない。</p> <p>3. 『白鳥』は、様々な時期にできた論文を互いに挿入した結果である。 しかし全体は総合的構成をもつ。</p> <p>II. 「生活」の反対概念は「人為」である。 生活は—親の家や学校に比較して—層強い陶冶力である。</p> <p>III. 「生活が陶冶する」とは生気を与えるものだけが成功する、ということ。</p> <p>1. 生活は自然である。しかも人間を内から（心的に）導く自然である。</p> <p>2. 生活の中心は精神的な「自己衝動」にある。そうであるからこそ、生活が陶冶する。</p> <p>3. 生活が陶冶するのは、個々の力が固有の法則に従って活動するからである。</p> <p>4. 生活は諸力の全体性として陶冶し、諸力の全体性（一般力）に向かって陶冶する。</p> <p>5. 生活が陶冶するのは、人間に神の閃きが生きているからであり、またその限りである。</p> <p>IV. 内部から湧き出る生活と行為が、計画的な教育の手立てに対し、その方向を指し示す。そうであるからこそ、陶冶するのは生活である。ただそれは、行き過ぎの解釈である。</p> <p>1. 根源的な直観の中で諸々の意味が明らかになる。</p> <p>2. 直観力は、居間の生活の中にその最も実り豊かな基礎をもつ。というのは居間の中では神の望む生活の秩序が最も純粋に明らかになるからである。</p> <p>3. 人間は生活により内的安らぎへと陶冶されなくてはならない。 精神化された生活は、人間陶冶の原動力であると同時に、目的でもある。</p>

シュプランガーは、『白鳥の歌』はペスタロッチーが高齢になってからの著作であつて、『人類の発展における自然の歩みについての我が探究』(Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, 1797. 以下、『探究』と略記。)や『ゲルトルート児童教育法』(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801)といった著作程の「熟し切った完全なもの」ではない、と見なしている。その理由は、シュプランガーに従えば—彼はペスタロッチー全集の編集に携わった経験からであろう—『白鳥の歌』という著作は、様々な時期に起草した論文を互い違いに挿入した結果である、と捉えているからである。またシュプランガーが本書を著した時期には、彼が編者となった批判版ペスタロッチー全集の『白鳥の歌』の巻は出版されていなかった³⁸⁾。このためシュプランガーは『白鳥の歌』の分析は時期尚早であるとしながらも、彼は、それでも『白鳥の歌』を全体から見ると、それは総合的構成をもつと捉えている³⁹⁾。

シュプランガーは、ペスタロッチーの「生活」の概念に反対するのは、「術(人為)(Kunst)」概念であるとし、「生活が陶冶する」と言うときの「生活」は、いわゆる

「生きる力」に相当するもので、家庭や学校の外部的な力に比較して一層強い陶冶力であると捉えている⁴⁰⁾。

そしてその前提に立ち、「生活は自然である。しかも人間を内から（心的に）導く自然である」⁴¹⁾と、生活の意味を解釈している。シュプランガーは、生活を人間の内なる生命として捉えているのである。ここから彼は、「生活が陶冶する」という命題に沿うためには、子どもの生命に生気を与えるものだけが成功することを、教育者は心得なければならないと指摘している⁴²⁾。

しかも彼は、陶冶する生活を次のように規定して行く。「生活の中心は精神的な自己衝動」⁴³⁾である。この精神的な自己衝動により、個々の力は固有の法則に従って活動する。ところが、この力は孤立して発展するのではなく、生活は、『白鳥の歌』に見られる「一般力」—シュプランガーは「一般力」の概念を「諸力の全体性(Totalität der Kräfte)」と言い替えている—に向かうものであるとしている⁴⁴⁾。

この「一般力」へ向かうのは、人間の中の「神の閃き」が働き出すからである。こうして、ペスタロッチーの唱える陶冶的生活は、人間の内的な自己衝動や「神の閃き」を核として展開する。そこで、こうした内部から湧き出る生活と行為が、教育者等の計画的な教育の手立てに対し、その方向を指し示すことができるかもしれない、とシュプランガーは推測している。しかし、すぐその後で彼は『白鳥の歌』の著書を見る限り、教育者がいかに行為すべきか、その方向を指し示す内容までは記されていないと判断し、教育者の計画的な教育的な手立てに関する彼の推測を「行き過ぎたもの(ein Übertreibung)」として、撤回するに至っている⁴⁵⁾。

シュプランガーはまた、「生活が陶冶する」という原則は家庭の居間を中心として展開されるとしている。その居間の中で、人間は、根源的な直観により生活の諸々の意味を獲得する、というのである。彼はその理由を、ペスタロッチーの「居間の生活の中では神の望む生活秩序が最も純粋に明白になる」⁴⁶⁾からである、としている。この居間の中心となるのは人間の「内的安らぎ」であり、これが陶冶の目標にも設定される。この内的安らぎを維持する生活こそ、「精神化された生活(vergeistigtes Leben)」であり、この生活は、人間陶冶の原動力であると同時に、目的ともなる、とシュプランガーは解している⁴⁷⁾。

・著書（該当箇所）の評価

シュプランガーのこの生活陶冶の解釈は、今なおペスタロッチーの生活陶冶論の最も規範的な解釈と見なされている。彼はペスタロッチーの「生活」を、人間の生命力のようなイメージで把握している。このためシュプランガーは、生活の反対概念が人為概念であるとし、生活陶冶論は、人為に対する生活の優位を示したものである、と判断している。

しかし後述する如く、「人為」概念の反対は「本然性」であり、「自然性(Natur)」であって、「生活(Leben)」ではない。簡単に言えば、シュプランガーは、Leben と Natur を区別していないのである。更に Leben と Kultur との関連も判然とせず、不明のままである。

前述の如く、シュプランガーは、生活陶冶論が教師の指導原理となり得るのではないかと一旦推論してみせたが、それは行き過ぎの解釈かもしれないと、あと一步のところの後退している。また彼の著書は、「生活が陶冶する」という原則を『白鳥の歌』の分析のためにのみ、つまり『白鳥の歌』の中での主張としてのみ取り扱っている。このためペスタロッチーの他の著書の中で、生活陶冶論がいかに展開されているのかが明示されていない。生活陶冶論と学校教育との関係も全く語られていない。仮にもしシュプランガーが『リーンハルトとゲルトルート』第3版等の著作も生活陶冶論の考察の対象に加えていれば、「生活が陶冶する」の原則は、教育者に対する指導原理となり得ることが、明らかにされたのではないかと推測される。

v. F. ショーラーの生活陶冶解釈

・論文の要旨

ショーラーは、1982年に「ペスタロッチーの"生活が陶冶する"—ペスタロッチーの基礎方法乱用に対する警告—」("Das Leben bildet" Pestalozzis Warnung vor dem Missbrauch der Elementarmethode, 1987)と題する論文を発表した⁴⁸⁾。このサブタイトルが示しているように、ショーラーは、生活陶冶論が、1800年頃のメトode期に対する反省から出てきたものであることを前提に論を進めている。

ショーラーは、生活陶冶論の観点から教育を捉えた場合、教育は、人間が諸力を発展させる際に本性に手を差し伸べることである、とする⁴⁹⁾。つまりショーラーは、「生活」を「本性」と同一視している。また、他の先行研究と同様に、「生活が陶冶する」は、家庭圏の父心や母心から出発すべきことを意味するとし、この父心と母心に基盤を置く本性の展開こそ、生活であるとしている。そしてペスタロッチーの語る本性は、人間本性である

ことから、「生活が陶冶する」とは「包括的な人間学的前提に基づく」⁵⁰⁾と見なしている。

更にショーラーは、「道徳化する"メトデー"(die versittlichende "Methode")」という言葉を用いて、生活陶冶論においては、「メトデー」が道徳化されること、具体的には、子ども達の教育は家族の中で、母や父を通じて、道徳性を目指して、最も望ましい形で、生じてくると指摘している⁵¹⁾。こうした家庭での教育、ペスタロッチーの意味での居間の中での子どもの生活は、苦悩の世界とは対極にあり、かつまた我欲に囚われた生活でもない。家庭の中で培われるものは、単に力の伸長ではなく、生き方の段階の変化である。ショーラーは、それを「力に満ちた陶冶は、苦悩や我欲の奈落を超えた、段階の変化である」⁵²⁾と捉えている。つまり苦悩によるのでもなく、我欲に囚われるのでもない段階への変化の方向が家庭教育の道筋であり、そうした教育の道は、「"苦悩"のスキュラと"気まぐれ"のカリディプスの間を通り抜けて行く」⁵³⁾のものである、とショーラーは指摘している。

・論文の評価

ショーラーのこの論文は、比較的近年に発表された生活陶冶論の研究である。彼は、ペスタロッチーが中期の「メトデー」が一般に誤解された教育方法となってしまったことを反省し、結果として、「生活が陶冶する」という原則をペスタロッチーが唱えるに至ったこと、そしてそれは、自身の教育方針を修正ないし転換したものであると捉えている。また実際生活と、家庭圏の「父心(Vatersinn)」と「母心(Muttersinn)」を同等のものと捉えており、生活陶冶は、結果的に家庭教育のあり方を説明したものである、としている。

ショーラーのこの生活陶冶解釈に関しては、生活陶冶が単に人間の力を伸長させるのみならず、生き様、生き方の段階の質的な変化を目指したものである、とした点は大いに評価できる。但し、その変化が、いかなる「変化」なのか、それについて具体的に論じられていない。

また生活陶冶論で語られている生活は、放任状況にありがちの「苦悩」に満ちた生活でもなく、また「気まぐれ」の生活でもないことをショーラーは指摘した。このことにより、往々にして放任状況において見られがちな苦悩や我欲が横行する生活に被教育者が陥ることを避けるための手段、つまり教育者が被教育者に働きかけを行う際の指導の範囲を暗示した。しかし、ショーラーも、生活陶冶論が教育者の具体的な方策といかに関わるのかについて、何も語っていない。また生活陶冶が文化生活といかなる形で関連しているか

が示されておらず、生活様式等にも触れられていない。言うまでもなく、彼がこうした解釈を行うに至った理由は、ショーラーが専ら『白鳥の歌』のみを生活陶冶論分析の対象としたからに他ならない。

vi. 長田新の生活陶冶解釈

・論考の要旨

我が国のペスタロッチー研究を長きに亘って牽引した長田新は、前述した研究者達よりも早く、既に1921年に「ペスタロッチーの“教育即生活”の意味」という論考を公表した⁵⁴⁾。彼は、ペスタロッチーの「生活が陶冶する」という原則の解釈というよりも、ペスタロッチーの生活陶冶思想に立てば、教育はいかなる観点で捉えられるかという視点に立っていた。長田は、教育は「教育即生活となる」⁵⁵⁾ものであると規定する。そしてその根拠を、ペスタロッチーはJ. J.ルソー(Jean-Jacques Rousseau,1712-1778)とは異なって、人間本性(Natur)を理想主義的に捉えたからである、とする。長田は「ペスタロッチー教育説の出発点であるところの“自然”が自然主義の自然ではなくて、却て理想主義と並び立ち得る自然である」⁵⁶⁾と語っている。ペスタロッチーの認識論も、理想主義に立脚していたことを説いている。また長田は、真理認識の問題ばかりではなく、ペスタロッチーの主張する「人間一切の精神生活が理想主義に立ってをる」⁵⁷⁾と主張する。それゆえに、ペスタロッチーの捉えた宗教も理想主義に立脚していることを示している。

長田はまた、ペスタロッチーの捉えた人間が動物性でも神性でももつものでもなく、むしろ「動物性より神性に向かってたえざる努力を続けてゆくところの両面的或物」⁵⁸⁾であることを主張する。この点において、長田は、ペスタロッチーは哲学者プラトン(Πλάτων, 428.B.C.-347.B.C.)と同じ立場に立つと見なしている。

更に長田は、ペスタロッチーが人間を、自ら永久性を創造する自己創造者で見なしたと主張する。そして不滅の「聖(Heilige)」が自然の性に内在するがゆえに、「人間の自然の行路」が「人間教育の行路」とならなければならないと見なす。このことから教育は、外から何かを付け加える働きではなく、内なるものを現わす働きとペスタロッチーは見なしている、と指摘する⁵⁹⁾。

確かに教育は、児童の環境を整理し、また児童に向かって経験の資料を提供せねばならない。しかし長田に従えば、環境の整理も経験の資料の提供も、ただ内なる自然の性を現わす手段に過ぎない。長田は、環境の整理も経験の資料の提供も、児童の内部の性によって定められるべきであるとペスタロッチーは見なした、と言うのである⁶⁰⁾。

長田は、ペスタロッチーが「人間の自然の性を自律的な価値の生産の力と見る」点において、ドイツ理想主義の立場に立つに至ったことを明らかにしている⁶¹⁾。

また長田は、児童の衝動が真となり美となり聖となるべき可能性の衝動と見て、それを児童の生活と捉えることによって、教育上、児童の生活が独自の意味と価値をもつことになると主張する。教育は、児童を児童として生活せしめることであり、そこから教育の過程は生活の過程であり、教育即生活でなければならない、と長田は結論づけている⁶²⁾。

つまり長田は、児童の本性を価値生産に対する自律的可能性と見ることによって、「教育即生活」というテーゼは正当化されると見なしているのである。

・論考の評価

長田の慧眼、それは、ペスタロッチーの語る「本性」を理想主義的に解釈し、普遍的価値へ向かう人間の生活の営みこそ、教育が向かう方向であると主張したことであろう。特に人間本性を、「真・善・美」の文化価値と関連づけて捉えたところに、ペスタロッチー解釈の一つの前進がある。

もちろん、この長田の論文が『学校教育』という書籍に掲載されたこと自体、学校教育を念頭に置いて論を展開していることは明らかである。「児童」という言葉が散見されるように、学校教育の中で、ペスタロッチーの生活陶冶論を生かそうとする長田の意図を感じ取ることができる。

人間本性は、確かに教育の道筋を指し示す。これについては、長田の見解は、ペスタロッチーの思想と歩みを揃えている。しかし長田もまた、他のペスタロッチー研究者と同様に、生活と人間本性を等しいものと見なしているのである。

更に生活については、人間の内部だけではなく、外部からの影響も考慮に入れて捉えるべき概念である。しかもペスタロッチーの語る「生活」は一第2章で論ずるように、一必ずしも理念ではない。ペスタロッチーは、いかなる生活も陶冶的であると考えたわけではないからである。現実の生活は限りなく墮落し得るものとして、ペスタロッチーは把握している。Leben を人間内部のこと—いわば生命—として捉えたところに、長田の解釈の特徴があり、このために、「生活」を外部との影響の観点から捉える余地が残されることになった。従って習慣や慣習、伝統等の生活様式の観点については、長田の論考からは読み取ることができないのである。

2. その他の生活陶冶解釈

その他、何らかの形で生活陶冶論について論じている研究者は少なくない。しかし、それでも個々の論述については、せいぜい書籍数ページ分に満たない記述が殆どであり、生活陶冶論の体系的説明とはなっていない。

例えば、オットー(Ernst Otto)は、生活陶冶論は、新しい「メトデー」の提案であると解するが、基本的には、「無意識的自己陶冶(unbewußte Selbstbildung)」⁶³⁾として解釈しているのみである。他にもナトルプ(Paul Natorp,1854-1924)やノール(Herman Nohl, 1879 - 1960)等、多くの研究者が生活陶冶論について論じているが、大凡のところ、晩年に生み出された思想が「生活陶冶論」であるという基本線で解釈されてきており、シュプラランガーを初め、これまでに挙げた先行研究を超えるような厳密性をもった解釈はまだないと行ってよいであろう。

但し、ヘルバルト(Johann Friedrich Herbart,1776-1841)研究者として著名なW. アスマス(Walter Asmus 1903-1996)の論考は、興味深い一つの知見を投げかけている。彼はキール大学のヘーゲル(Georg Wilhelm Friedrich Hegel,1770-1831)研究者 R.クローネル(Richard Kroner, 1884-1974)に師事し、学位論文を仕上げた。それに基づく日本での講演記録が日本語訳の著書となって残っている⁶⁴⁾。そこでは、他のペスタロッチー研究者とは見解を異にし、ペスタロッチーの「自然(Natur)」と「生活(Leben)」概念に意味内容の違いを見出している。

アスマスは、ペスタロッチーの思想を弁証法的に解釈し、最初期には牧歌的な環境教育論として「自然(Natur)」が優位となっていると捉え、中期には教育技術としての「術(Kunst)」が強調されて、初期の思想に対するアンチ・テーゼが生まれ、やがて晩年に至って、「自然」と「術」が止揚され、総合された形で「生活(Leben)」概念が導入されたと捉えている。アスマスのこの解釈に従えば、既に最初期の「自然」概念にも「生活」の要素が含まれ、中期の「術」にも「生活」の要素が含まれている、ということになる。彼の論考は、生活陶冶論についての直接的な解釈ではないが、ペスタロッチーの思想を体系的に捉える上で、重要な示唆を投げかけている⁶⁵⁾。

3. ペスタロッチーの幼児教育思想の研究

また欧米では特に乳幼児期に焦点を当てたペスタロッチー研究は殆ど見られないが、他方、我が国においては近年、ペスタロッチーの幼児教育思想研究は著しい進展を見せた。

特に先に名を挙げた片山忠次、細井房明、鈴木由美子の研究は新しい知見を豊富に含んだ優れた研究である。以下、これらの研究の概略について論ずることとする。

i. 片山忠次による研究

・著書の要旨と評価

片山忠次は1984年に『ペスタロッチ幼児教育思想の研究』を著した⁶⁶⁾。片山は当時ペスタロッチー研究として「幼児教育に着目した体系的研究はまだない」⁶⁷⁾ことから、ペスタロッチーの幼児教育思想の体系化を試みている。つまり片山の試みは、ペスタロッチーの幼児教育思想をほぼ全ての彼の著作に互って読み解き、幼児教育の体系を明らかにしようとする研究である。

片山は、ペスタロッチーの幼児教育思想が決して、『育児日記』や『幼児教育の書簡』のみに見られるわけではないとし、ペスタロッチー自身「基礎教育は幼児期までさかのぼって追求されるべきものである」⁶⁸⁾と考えていたと捉えている。つまり、幼児教育がいわゆるペスタロッチーの「基礎陶冶(Elementarbildung)」の基底に当たると位置づけているのである。

片山は本論において、ペスタロッチーの人間諸力の三分法に従って、彼の「幼児教育内容論」を体系化している。幼児の知育は、言語教育、形の教授、数の教授から始まり、幼児体育においては、運動衝動と調和的発達に着目して論じている。また芸術教育として、絵画・造形と音楽教育を抽出している。更に道徳・宗教教育としては、ペスタロッチーの道徳・宗教観、母親と子どもとの関係性に着目している⁶⁹⁾。

ペスタロッチーの幼児教育の方法原理としては、直観による教育、生活教育、自己活動による教育、自然の教育に分けて論じられている。因みに、片山がペスタロッチーの生活陶冶論について論じているのは、このうち「生活教育」の箇所である⁷⁰⁾。

次に片山は、幼児教育の場所として、家庭の教育と集団の教育の場を論じている。そしてペスタロッチーが幼児学校を構想したのみならず、自らも幼児学校での実践をしたとし、克蘭ディの貧民幼児学校(1818年9月設立、1年後にイヴェルドン学園に統合閉鎖された)の歴史的意義を明らかにしている⁷¹⁾。

片山はまた、幼児教育史上にペスタロッチーが及ぼした影響として、フレーベル(Friedrich Wilhelm Augst Fröbel, 1782-1852)やモンテッソーリ(Maria Montessori, 1870-1952)の名を挙げ、更に彼の思想がイギリス並びにアメリカにも渡ったこと、そしてアメリカを経由して我が国にもペスタロッチーの幼児教育思想が伝播してきた経緯を説

明している⁷²⁾。片山は書物の結びとして、「教育は子どもたちが環境をよりよいものに変え、作り出して行くことができるような能力を育てることにある」⁷³⁾と教育を定義し、その意味でもペスタロッチーは現代の我々に対して、幼児教育の本質を照らし出してくれる稀有な存在であることを示唆している。

最後に片山の生活陶冶論の解釈を紹介しよう。片山は、ペスタロッチーが「生活が陶冶する」という場合、「その意味内容が多義的であって、その理解の仕方は単純ではない。それはこの簡単な表明の中に、いろいろな要素・側面が織り込まれているからである」⁷⁴⁾とし、ペスタロッチーの生活陶冶論が彼の生涯の教育実践並びに思索の集大成である可能性を示唆している。そしてシュプラランガーの『ペスタロッチーの思考形式』を参照しながら、生活陶冶論の説明を行っている。片山もまたシュプラランガー同様、ペスタロッチーの用いる *Leben* 概念が「生命」を意味し、「人間の本性自然(Natur)に息づいている生命」のことである、と述べている⁷⁵⁾。

次に片山は、ジルバーと類似の立場を取り、生活陶冶論は「生活の近接性」⁷⁶⁾の原理を示すものであるとし、結果的に、子どもに最も近接した場所が家庭であることから、「子どもの生活は根源的に家庭において始まり、家庭の中にあると言ってよい」⁷⁷⁾と判断し、生活陶冶論も家庭教育を中心とした言説であると論じている。

片山の研究は、ペスタロッチーの幼児教育思想について、まさにその思想を的確に体系化し、その全貌を明るみに出した労作である。また生活陶冶論に関する論述も、シュプラランガーやジルバーの見解に依拠し、かつ幼児教育を視野に入れた、ペスタロッチーの原典に誠実に対峙した解釈となっている。

ii. 細井房明による研究

・著書の要旨と評価

細井房明は近年になってペスタロッチーの幼児教育思想に関する二つの著書を著している。一つは、『ペスタロッチーに於ける幼児教育理論構築の背景—手と頭と胸の教育を中心に—』(2013)である⁷⁸⁾。そこで細井は、メトーデの構成として、「手と頭と胸の教育」をペスタロッチーが提唱していたことを挙げ、続いて『探究』における歴史哲学に目を向けている。細井は、ペスタロッチーの人間観は、『探究』の三つの状態から考察することができる。「自然状態」においては自然人が、「社会的状態」においては社会的人間が、「道徳的状态」においては道徳的人間が描写されていること、次いでそうした人間観がペスタロッチーの幼児観にも適用できるものであることを明らかにしている⁷⁹⁾。そし

て細井は、『探究』の人間観を幼児に適用する際に、ペスタロッチーの主張する「全人 (ganze Menschen)」と「半人間(Halbmensch)」を取り上げている⁸⁰⁾。細井は、このことにより、ペスタロッチーの三つの「満たされた幼児期」、また三つの「満たされない場合の幼児期」の様子を描写し、幼児期の二つの方向性を示している⁸¹⁾。

細井によれば、人間が、満たされた幼児期を過ごした場合と、そうではない場合、幼児期以降の人間の生き方から見て、この二つの生き方の間には途方もない溝、違いが露呈する。述べるまでもないが、ペスタロッチーの幼児教育思想に従えば、人間は、満たされた幼児期を過ごすべきである。そうしてこそ、民衆陶冶の三つの要素、すなわち基礎陶冶、職業陶冶、道徳的陶冶もまた、円滑に実行されて行くとペスタロッチーは主張している、と細井は論じているのである⁸²⁾。

更にもう一つの著書『ペスタロッチーの幼児教育思想の構築【母親教育のための書】の構想と【直観理論】の萌芽から』(2015)では、幼児教育の根本は、親心と子心を中心として展開されるものであるとし、論を展開している⁸³⁾。

細井は、まずは『隠者の夕暮』を中心として、Vartersinn と Kindersinn の思想の展開過程を論じている⁸⁴⁾。ペスタロッチーの思索を辿ると、その後、Vater und Muttersinn や Vater und Mutterherz が失われた状態の描写に至る様子を詳細に明らかにしている。細井に従えば、この Vatersinn や Muttersinn が失われた描写は、「封建的な縦の人間関係から近代市民社会的な横の人間関係へという歴史の動向」⁸⁵⁾の影響をペスタロッチーが受けた結果であるとする。

次に細井は、Muttersinn と Vatersinn の昂揚をテーマとする。細井は、Vatersinn の昂揚についてのペスタロッチーの主張が直接的であったのに対し、Muttersinn の昂揚については、どちらかと言えば間接的であったことを指摘している。つまり、細井に従えば、特にペスタロッチーの生涯の前半生においては、まずは既に目覚めた Muttersinn が前提となっていること、その Muttersinn により Vatersinn も鼓舞されること、そうした関連を明らかにしている⁸⁶⁾。

更に細井は、ペスタロッチーの言説に従って「Muttersinn の在り方と『母の書』の構想」に触れ、女性指導者と家庭教育について、居間の教育と労働について、Muttersinn と『母親の書、あるいはその子ども達に注目し話すことを教えることを目的とした母親のための手引き』(Das Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren, 1803、以下『母親の書』と略記。)の構想について論を

展開している⁸⁷⁾。そして『母親の書』をペスタロッチーが構想するに及んで、結果的に幼児教育において基底となる直観印象、またこれを効果的に整頓する方法について論じている。それは、「直観思想と術の必要性」である⁸⁸⁾。細井はこの著書を通じて、子ども達の直観思想を充実させるためにも、Vatersinn と Muttersinn の昂揚が前提となり、更に教育術の必要性をも再認識せざるを得ないこと、そのように至ったペスタロッチーの思索の過程について、細井は、彼の著書の一つひとつの文脈を追いながら丹念に明らかにしているのである。

前者の細井の幼児教育思想においては、これまで余り語られることのなかった『探究』の三つの状態と幼児教育との関係が論ぜられている。また後者の著書においては、これまたどちらかと言えば、情緒的に取り上げられていた Vatersinn や Muttersinn、また Kindersinn の精密な解釈が行われている。

こうした Vatersinn や Muttersinn と直接関係づけられることの少なかった直観や術とが同一の著書において取り上げている、細井の著書の構成は秀逸である。なぜなら、細井の研究は、Vatersinn や Muttersinn のあり方により、子どもの直観印象も大いに変化すること、また Vatersinn や Muttersinn のあり方により、一見同一に見える教育術であっても、それぞれ全く違った効果、成果を持ち得ることを示唆・予想させるからである。

iii. 鈴木由美子による研究

・著書の要旨と評価

鈴木由美子は、その著『ペスタロッチー教育学の研究』(1992)の中で、まさに現代的なペスタロッチー研究の視点に立ち、18世紀から19世紀のヨーロッパの歴史的背景からペスタロッチーの幼児教育思想を解釈しようと試みている⁸⁹⁾。

著書の目的は、「ペスタロッチーにおける幼児教育思想の成立過程を、スイスにおける近代資本主義の進展との関連で明らかにすること」⁹⁰⁾と記されている。鈴木は、ペスタロッチーの生きた時代が近代資本主義の進展期にあつて、プロテスタンティズムの精神的影響を受けながら、ペスタロッチーが独自の幼児教育思想を形成したことを明らかにしている。特に鈴木は、「近代公教育制度の整備のために任用されたペスタロッチーが、公教育制度の原理として母性愛にもとづく教育論を展開していること」⁹¹⁾に着目する。そしてこの母性愛に基づく教育論の展開を丹念に辿ることで、母性賛美ばかりが目されがちなペスタロッチーの幼児教育論から新たな視点を提示している。それは、ペスタロッチーが、単に母親の母性に依存するのみならず、1806年にイヴェルドン女子学校を開設し、

更には乳幼児保育施設である「キンダーハウス(Kinderhaus)」を構想するに至った過程の中に、ペスタロッチーの近代性を読み解こうとする、という視点である。つまり鈴木は、近代資本主義進展期においては、母親による家庭教育が基調となりながらも、家庭教育の実質的基盤である家父長的家族形態が崩壊することで、家庭教育を代替する施設教育が必要とされるようになった、まさにその必然性を明らかにしているのである⁹²⁾。

この研究において、鈴木はまた、「近代的個人の独立は、その独立を守る社会（共同体）の再編成なしには不可能である」という、ペスタロッチーの個人と社会の関係性に関する思想に着目している⁹³⁾。そしてこうした個人と社会の緊張、あるいは、近代市民社会に生きる人間が抱える個人と社会との分裂の問題を、ペスタロッチーは「愛」によって止揚しようとしている、と弁証法的解釈を試みている。

鈴木の幼児教育思想の研究は、母性賛美に偏りがちなペスタロッチー解釈に対して、既にペスタロッチーが母親ではない幼児教育者による代替教育施設を提案していること、しかもそれが歴史的な必然性をもった展開であることを精緻に描き出している、まさに現代のペスタロッチー研究の先端とも言える傑出した労作である。

以上3.において、ペスタロッチーの幼児教育思想に関する我が国の代表的な先行研究を紹介した。確かに、これらの先行研究は、これまでのペスタロッチーの幼児教育思想の研究を大いに先へと進める知見を豊富に含んでおり、従って、幼児教育の視点から生活陶冶論を解釈する際にも、極めて多くの示唆を投げかけてくれる。しかし、これらの研究は、本論文の目的、すなわち幼児教育の視点からペスタロッチーの生活陶冶論の構造について論ずることとは必ずしも同じ意図をもったものではなく、以後、本論文において論じようとする目的とは一線を画すものである。

4. 先行研究の傾向と限界

さて、以上のようにペスタロッチーの先行研究を見てくると、ある種の傾向があることが分かる。すなわち、これまでのペスタロッチーの生活陶冶論の解釈では、生活陶冶は主として家庭生活の事柄であると見なされ、家庭の陶冶力に着目したものが多くを占めている。またペスタロッチーが家庭生活を重視したことに伴い、家庭での無意図的な環境の力の優位性が唱えられることが多かった。更にこの家庭教育の力強さのゆえに、意図的教育としての学校教育に対して家庭教育の方が優位にあるとペスタロッチーが主張している、

と解釈されがちであった。なかんずく目立つのは、技巧的な学校教育に対する批判の視点として、生活陶冶論を位置づける研究者が少なくない、ということである。

逆にシュプラランガーは、ペスタロッチーの「生活」概念を、人間の内的な精神生活と捉えることに力を注いでいる。しかし、やはり人間の内的な力を相当に重視したために、相対的に教師の立場は消極的なものとして把握されることになった。このため家庭生活に注目する一方、意図的教育の中で、生活陶冶論はいかに位置づけられるのか、という視点が希薄になりがちであった。それは、『リーンハルトとゲルトルート』第3版を考察の対象にしたジルバーにあっても同様の傾向にあった。

しかしながら、多くの先行研究が論じている如く、もし無意図的教育の影響が学校教育の影響よりも優位であるのであれば、極端に言えば、学校教育は縮小されれば良いということになる。しかしペスタロッチーは決してそうは考えていなかった。

総じて言えば、これまでの生活陶冶論の先行研究の解釈に付け加える余地があるとすれば、次のような点ではないかと考えられる。

- ① シュプラランガーの研究の箇所では若干触れたが、1920年前後のペスタロッチー研究は、批判版 (*Kritische Ausgabe*) 完成以前の原典を基礎とするものであった。しかし、近年の批判版の完成 (1996年) によって、ようやく全体的視点から、ペスタロッチーの思想を解釈することが可能になった。つまり遺稿等も含めて、新たにペスタロッチーの文献が整えられたことにより、新しい解釈が生まれる可能性が出てきた。
- ② 生活陶冶論は、晩年に唱えられた思想と解釈されてきたために、特に最初期からペスタロッチーが注目してきた「習慣 (*Gewohnheit*)」や「慣習 (*Gebrauch*)」、「習俗 (*Sitte*)」との関連が見失われがちであった。この視点が改めて論ぜられる必要がある。
- ③ 『探究』の三つの人間の状態 (「自然的状態」、「社会的状態」、「道徳的状态」) や、『純真者に訴える』でテーマとなっている「文明 (*Zivilisation*)」及び「文化 (*Kultur*)」概念と、生活陶冶論がいかに関連しているのか、その結びつきが判然とせず、不明瞭なままである。従って、これらの概念と生活陶冶思想との関連を論ずる余地が残されている。
- ④ また中期の著作、『ゲルトルート児童教育法』や『メトデーペスタロッチーの覚書一』 (*Methode, ein Denkschrift Pestalozzi's, 1800*. 以下、『メトデー』と略記。) の思想と、生活陶冶論は相容れないもの、もしくは互いに馴染まないもの、という立場を多くの研究者が取っている。これは、少なくとも中期の思想が後期の思想の基盤になってい

ることを否定する解釈となっている。このことが正当であるかどうか検討する必要があるであろう。

- ⑤ 生活陶冶論には、新たな人間学的解釈を受け入れる余地がある。「生活が陶冶する」という際の「生活」とは決して動物的な生活ではない。人間固有の生活であるはずであろう。ペスタロッチーは『隠者の夕暮』では「人間とは何か」と問い、『白鳥の歌』では人間と動物の本質について語っている。人間固有の生活について、例えば、ゲーレン (Arnold Gehlen, 1904-1976)、ロータッカー (Erich Rothacker, 1888-1965)、ポルトマン (Adolf Portmann, 1897-1982) 等の人間学の成果を踏まえつつ、「生活」概念を分析することも必要であろう。これに従って、動物的生活と人間的生活の比較という観点も導入されるべきである。また文化人類学者リントン (Ralph Linton, 1893-1953) 等の成果を踏まえ、文明や文化が生活に及ぼす影響も考慮に入れられるべきである。
- ⑥ 生活陶冶論の研究においては、いかなる「生活」が陶冶する働きをもつものであるのか、つまり理想とされる「生活」とは何かについてばかりが語られ、リアルな現実生活について論じられることが少なかった。例えば、文明生活が不可避に及ぼす人間に対する負の影響、また生活と「時代精神 (Zeitgeist)」との関係を、ペスタロッチーがいかに把握・理解していたか、そうした問いも解決されるべきである。
- ⑦ これまでの生活陶冶論解釈では、生活陶冶の思想と教育機関としての「学校 (Schule)」との関連が一全く論ぜられていなかったわけではないが一然程詳しく論ぜられることがなかった。家庭以外の教育施設と生活陶冶論との関係性も、更に詳細に論ぜられるべきである。

5. 先行研究と本研究の立場の違い

確かにペスタロッチーの「生活陶冶論」を生涯に亙る実践・思索活動の集大成と見なす場合、「生活が陶冶する」という原則を述べている箇所が少ないという事実は、決して軽視されるべきではない。そしてまたペスタロッチーの生活陶冶論が一貫して一つの方向へ向けて発展してきたのか、それとも紆余曲折があり、中期の思想とは断絶した思想であるのか、どちらの立場を取るかによって、生活陶冶に関する解釈が全く異なってくる。多くの研究者は後者の立場を取っている。

しかし、先のアスムスの、ペスタロッチーの思想を弁証法的に解釈する手法を参考にすれば、ペスタロッチーの生活陶冶思想のダイナミックな展開の可能性が開かれてくる。

実際、ペスタロッチーの最初期に牧歌的な環境教育論が見られるときでも、「生活」概念は折に触れて使われていたし、最晩年同様に「合自然的生活」こそ陶冶的であると考えられていた。その限り最初期にも生活陶冶の思想が胎動していたと考えることができる。また中期に至って、教育術としての「術」もまた子どもの生活を生かす合自然的な術とペスタロッチーが捉えていたことを考えると、中期の思想も、生活陶冶思想の一つのあり方であったと考えることができる。

ペスタロッチーは、学校教育の術は必ずしも生活陶冶の思想と矛盾すると考えていたわけではない。つまりは、彼の生活陶冶論もその最初期から、次第に姿を変えながら主張されていたと捉えることが、本研究の基本的な論旨である。

生活陶冶論は、意図されざる環境の力を意味しているだけではない。学校教育のあり方を描き出し方向づける「規制的原理(regulatives Prinzip)」として捉えるならば、生活陶冶論は、ペスタロッチーの教育思想の集大成として位置づけることが可能になってくる。

ペスタロッチーは恰も「生活が陶冶する」ように、幼児教育者、そして学校教師は、教育すべきであると考えた。つまり生活陶冶論は、教育機関における教師、教育者に対する規制原理として、指導原理として解釈されなければならない。

また先行研究で欠落していたのは、生活陶冶論が文化といかに関連しているか、という視点であった。逆に、文化が人間の蓄積してきた生活様式の集大成であると考えれば、むしろ彼の中期の文化哲学、あるいは文化教育学との関連が、生活陶冶研究の視野に入れられなければならない。しかし、この視点が、これまでの研究者には、ほぼ全くと言って良い程欠落していた。つまり、生活と文化との関連を視野に入れるならば、文化哲学、また文化教育学、そして学校教育等の教育思想を視野に入れると、ペスタロッチーの生涯に互る思想の、一つの体系的な構造を提示することができるようになる。なかんずくメトーデに傾倒した中期、同様に、『探究』や『純真者に訴える』等の文化哲学的著作と関係づけた生活陶冶解釈が可能になり、ペスタロッチーの生活陶冶論を、彼の教育思想の集大成として解釈する可能性が開けてくる。

以上のことから、本研究では、次の五つの視点から、生活陶冶論の解釈に取り組んでいきたい。

1. ペスタロッチーは、教育的に望ましい生活、つまり理念として文化生活を、初期からいかに考え、培ってきたのか。

2. この理念としての文化生活に比して、現実のリアルな生活をペスタロッチーはいかに捉えていたのか。
3. 生活が陶冶する、と言ったときの述語は何か。つまり生活が陶冶するところの内容は何か。教育者はその内容を吟味し、いかに子どもに提供するのか。生活陶冶の方法はいかなるものか。
4. 生活陶冶の場所として、ペスタロッチーは、家庭、施設、学校、職場、国家をいかに位置づけていたのか。
5. ペスタロッチーの生活陶冶の原則に立ったとき、幼児教育者はいかに振る舞わなければならないか、ということである。

(注)

本論文のペスタロッチーの著書からの引用は、批判版ペスタロッチー全集 (*Pestalozzi Sämtliche Werke*, 1927-1996 [1952-1996 *Kritische Ausgabe*], herausgegeben von Artur Buchenau, Eduard Spranger, Hans Stettbacher, Orell Füssli Verlag, Berlin.) によっている。本文中で、PSW と略記し、その巻数とページ番号を引用文のあとに示してある。同様にペスタロッチーの書簡については、批判版ペスタロッチー書簡全集 (*Pestalozzi Sämtliche Briefe*, 1946-1995 [1995 *Kritische Ausgabe*], herausgegeben vom Pestalozzianum und von der Zentralbibliothek Zürich, Orell Füssli Verlag, Zürich.) によっている。本文中で、PSB と略記し、その巻数とページ番号を示してある。ペスタロッチーの著書及び書簡に関する章末脚注でも、同様の扱いとする。またペスタロッチーの著書の引用について、批判版ペスタロッチー全集以外の著書を使用する場合には、その都度、出典を文末脚注で明示する。

- 1) ドイツ語の *Leben* は本来多義的な概念であり、生きていること、生命、人生、生涯、活気、生計、現実、実物などの多面的な意味を含有している。Das *Leben bildet* というときの *Leben* も、日本語の「生活」の意味のみならず、生命、活気、現実、実物といった意味をも含んでいる。それを踏まえつつ本論文では、ペスタロッチーの *Leben* 概念を基本的に「生活」と訳出した。しかし文脈によって、他の訳語が相応しいときには、その旨を注記して訳出している。
- 2) 「生活陶冶」に類似して、生活教育という教育概念がある。我が国において、生活教育は、大正時代から始まる新教育運動の一環として展開された。国分一太郎 (1911-1985) の生活綴り方教育が著名である。生活教育運動は、生活に役立つ知識や技術を身につけるという点では、ペスタロッチーの生活陶冶論と共通点がある。生

活教育運動の源流をペスタロッチーの生活陶冶論に求める見解もあるが、彼の生活陶冶論は、そうした運動よりも広義であり、かつまた、一層人間性の根底に近づき、精神性の開花に向かうものと捉えることができる。

- 3) 我が国の学校教育法第 22 条においても、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」とある。このように、幼児教育においては、環境による影響が極めて重視されている。そうであればこそ、ペスタロッチーの生活陶冶論の思想は、幼児教育の視点からこれまで以上に詳細に論ぜられるべき内容を含んでいると言えよう。
- 4) 例えば、日本ペスタロッチー・フレーベル学会編の『ペスタロッチー・フレーベル事典』では、「生活が陶冶する」という原則は、『白鳥の歌』という項目の中で説明されている。そこでは生活陶冶は、家庭の「居間」から出発すること、力は使用することによって発達すること、この生活陶冶の原則では、教育の技術の単純化が求められること、道徳力の形成が基礎にあることが説明されている。単純化して言えば、放任ではなく、母親が行う家庭教育の充実が生活陶冶の内容である、というのである。この見解に従えば、やはり幼児教育の原理に直結しているのが生活陶冶思想である、ということになる。(日本ペスタロッチー・フレーベル学会編『ペスタロッチー・フレーベル事典』、玉川大学出版部、1996 年、228-230 ページ参照。)
- 5) ショーラーは、世間からメトデが誤解されてきたために、ペスタロッチーは晩年になって、いわば自身の思想の新しい定義として「生活が陶冶する」という言葉を見出した、と主張している。(Vgl. Schorer, F., "Das Leben bildet" Pestalozzis *Warnung vor dem Missbrauch der Elementarmethode*. in: Gruntz-Stoll, J. [Hrsg.], *Pestalozzis Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB., 1987, S.58.) また、E・シュプランガーは、「生活が陶冶する」という主張を、必ずしも晩年のみの思想としたわけではないが、「新しい原則」である、と見なしている。(Vgl. Eduard Spranger, *Analyse von Pestalozzis "Schwanengesang"*. in: *Pestalozzis Denkformen*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 3. Aufl., 1959, S.120.)
- 6) 蘆田智絵「ペスタロッチー教育思想における母性愛の機能の再検討—乳幼児期における『内的醇化』に着目して—」『人間教育の探究』第 21 号 2009 年及び椋木香子「『幼児教育の書簡』におけるペスタロッチーの道徳教育論」『人間教育の探究』第 29 号 2017 年を参照。
- 7) 例えば、『渾沌 2 号』には、1924 年には伊藤長七による「ペスタロッチー先生の遺跡巡礼」が掲載されている。また 1927 年はペスタロッチー没後 100 年ということもあり、越川彌榮による「師聖ペスタロッチ」(『教育時論』1500 号)あるいは、小西重直による「神人ペスタロッチー」(『精神科学』第 2 巻—第 1 号)なる論考も残されている。
- 8) Vgl.PSW24A.Band, S.82.

-
- 9) Vgl. Daniel Tröhler, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, Bern, 2008, S.86f.
- 10) Vgl. J.Klink/L.Klink の *Bibliographie Johann Heinrich Pestalozzi Schrifttum 1923-1965* (Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1968.)
- 11) 『教育哲学研究』第76号に収められた石橋哲成・清水徹編「日本におけるペスタロッチー研究文献目録」、『教育哲学研究』第76号所収、1997年、参照のこと。
- 12) K.E.Emde, *Die Umwelt als Bildungsmacht in der Pädagogik Pestalozzis*, Buchdruckerei A. Zickfeldt, Osterwieck (Harz), 1929.
- 13) Vgl. Ebd., S.39ff.
- 14) Vgl. Ebd., S.90ff.
- 15) Ebd., S.51.
- 16) Ebd., S.76.
- 17) グリューフイーのドイツ名は、Glüphi である。この一見奇妙な名前は、当時のドイツ圏地方で行われていた言葉遊びに由来すると考えられている。つまり、Johann Heinrich Pestalozzi über Lienhard und Gertrud (『リーन्हルトとゲルトルート』におけるヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチー) のそれぞれの単語の頭文字を抜き出し、それを逆から読むと、Glüphj(i)となるのである。ペスタロッチーは『リーन्हルトとゲルトルート』を執筆しながら、グリューフイーという登場人物を通して、自身の教育の仕方を描写しようと試みたのである。
- 18) K.E.Emde; a. a. O., S.79f.
- 19) Ebd., S.52.
- 20) Ebd., S.51f.
- 21) Ebd., S.51f.
- 22) Vgl. Hans Stettbacher, *Das Leben bildet nach Pestalozzis "Schwanengesang"*. in: *Heinrich Pestalozzi im Lichte der Volksbildungsbestrebungen der Pestalozzigesellschaft in Zürich*, Zürich, 1927, SS.126-136.
- 23) ゲルトルートは、夫リーन्हルトの妻として、この小説の中に登場し、墮落した生活を送りがちの夫を支えながら、子どもに対しても献身的とも言える家庭教育を展開する。我が国において、かつて『リーन्हルトとゲルトルート』が『酔人の妻』として翻訳されたのは、この書の意図を的確に酌んでいるからである。ゲルトルートの教育は、ペスタロッチーの理想とした家庭教育の姿である。
- 因みに1801年には『ゲルトルート児童教育法』が出版された。しかしそこには、ゲルトルートは登場人物として出てくるわけではない。それにもかかわらず、あえてこの書名をペスタロッチーが選んだことから、ペスタロッチーがゲルトルートの教育法を自身の理想の教育と重ね合わせていたことが理解できる。なお『ゲルトルート児童教育法』は、ペスタロッチーの教授学上の主著として位置づけられることが一般的である。
- 24) Hans Stettbacher; a. a. O. S. 126f.
- 25) Vgl. Ebd., S.128.

-
- 2 6) Ebd., S.132.
- 2 7) Ebd., S.134.
- 2 8) Vgl. Ebd., S.135.
- 2 9) Ebd., S.136.
- 3 0) Ebd., S.136.
- 3 1) Vgl. Käte Silber, *Pestalozzi -Der Mensch und sein Werk*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1957, SS.222-234.
- 3 2) Vgl. Ebd., S.223.
- 3 3) Vgl. Ebd., S.227.
- 3 4) Ebd., S.227.
- 3 5) Vgl. Ebd., S.232.
- 3 6) Vgl. Ebd., S.233.
- 3 7) Vgl. E. Spranger, *Analyse von Pestalozzis "Schwanengesang"*. in: *Pestalozzis Denkformen*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 3. Aufl., 1959, SS.117-149.
- 3 8) 『白鳥の歌』が収められた批判版全集第 28 巻が刊行されたのは、1976 年になってからである。もちろん、シュプランガーもこの全集の編者であったことから、彼の没年近くまで第 28 巻の編集にも一部関わっていたであろうと推測される。しかし、彼はこの巻の刊行を見ることなく、この世を去ることになった。
- 3 9) Vgl. E. Spranger; a. a. O. S.119.
- 4 0) Vgl. Ebd., S.120f.
- 4 1) Ebd., S.124.
- 4 2) Vgl. Ebd., S.123.
- 4 3) Ebd., S.126.
- 4 4) Vgl. Ebd., S.131.
- 4 5) Vgl. Ebd., S.138.
- 4 6) Ebd., S.142.
- 4 7) Vgl. Ebd., S.148f.
- 4 8) Vgl. Schorer, F.; a. a. O. SS.57-71.
- 4 9) Vgl. Ebd., S.61.
- 5 0) Ebd., S.69.
- 5 1) Vgl. Ebd., S. 69ff.
- 5 2) Vgl. Ebd., S.71.
- 5 3) Ebd., S.71.
- 5 4) 長田新「ペスタロッチの"教育即生活"の意味」(『学校教育』92 号、1921 年所収、15-19 ページ)。
- 5 5) 前掲書、15 ページ。
- 5 6) 前掲書、16 ページ。
- 5 7) 前掲書、16 ページ。

-
- 58) 前掲書、17 ページ。
 - 59) 前掲書、17 ページ参照。
 - 60) 前掲書、18 ページ参照。
 - 61) 前掲書、18 ページ参照。
 - 62) 前掲書、19 ページ参照。
 - 63) Ernst Otto, *Pestalozzi Werk und Wollen*, Walter De Gruyter & Co., Berlin, 1948, S.228.
 - 64) ワルター・アスマス『人格性への教育—ワルター・アスマス講演集』、玉川大学出版部、1976年。
 - 65) 前掲書、53-76 ページ参照。
 - 66) 片山忠次『ペスタロッチ幼児教育思想の研究』、法律文化社、1984年。
 - 67) 前掲書、7 ページ。
 - 68) 前掲書、9-10 ページ。
 - 69) 前掲書、113-163 ページ参照。
 - 70) 前掲書、172-178 ページ参照。
 - 71) 前掲書、240-253 ページ参照。
 - 72) 前掲書、256-292 ページ参照。
 - 73) 前掲書、302 ページ。
 - 74) 前掲書、172 ページ。
 - 75) 前掲書、174 ページ参照。
 - 76) 前掲書、176 ページ。
 - 77) 前掲書、178 ページ。
 - 78) 細井房明『ペスタロッチーに於ける幼児教育理論構築の背景—手と頭と胸の教育を中心に—』、東北文教大学出版会、2013年。
 - 79) 前掲書、12-40 ページ参照。
 - 80) 前掲書、43-58 ページ参照。
 - 81) 前掲書、58-89 ページ参照。
 - 82) 前掲書、92-108 ページ参照。
 - 83) 細井房明『ペスタロッチーの幼児教育思想の構築【母親教育のための書】の構想と【直観理論】の萌芽から』、2015年、福村出版。
 - 84) *Vatersinn* は通常は「親心」あるいは「父心」と訳されることが多く、*Kindersinn* は、「子心」と訳されることが一般的である。細井はこの書において、ドイツ語のまま論を展開している。それに従い、ここでもドイツ語表記のままとしている。
 - 85) 細井房明『ペスタロッチーに於ける幼児教育理論構築の背景—手と頭と胸の教育を中心に—』、東北文教大学出版会、2013年、54 ページ。
 - 86) 前掲書、88 ページ参照。

-
- 87) なお『母親の書』の大部分は、ペスタロッチーの弟子クリュージー(Hermann Krüsi, 1817-1903)の作品であるが、ペスタロッチーが母親を手助けしようとした構想を良く表したものである(前掲書、89 ページ以降参照)。
- 88) 前掲書、133 ページ以降参照。
- 89) 鈴木由美子『ペスタロッチー教育学の研究』玉川大学出版部、1992 年。
- 90) 前掲書、12 ページ。
- 91) 前掲書、16 ページ。
- 92) 前掲書、17-18 ページ参照。
- 93) 前掲書、154 ページ参照。

第1章 理念としての生活—文化生活

第1節 『隠者の夕暮』以前

1. 実例の陶冶力

ペスタロッチーが晩年に唱えた「生活が陶冶する(Das Leben bildet)」という原則は、その言葉が彼によってまだ使われていなかった時期から把握されていた。否、むしろ彼の著作活動の最初期においてこそ、大変素朴ではあるが、生き生きと非常に多様な仕方で語られているのである。

彼の最初期の著作『アギス』(Agis, 1765)は、周知のように、古代ギリシアの政治家・弁論家デモステネス(Δημοσθένης, 384 B.C.- 322 B.C.)の講演の短い翻訳の後に、アギス王の生き方が語られるという形式となっている¹⁾。この作品は、20歳にも満たないペスタロッチーの労作として貴重であるばかりではなく、彼に感銘を与えたアギスの生き方が描写されているという点で、生活陶冶論の出発点として相応しい。ペスタロッチーは、アギスのいかなる生き方、いかなる生活に共感したのであろうか。

ペスタロッチーはまず「徳はいつも自己同一的であり、もし人が墮落した世紀に徳を高くもって生活しようとするならば、凡庸な人々のもとの多数の人々が徳を高くもって生活していた時代と同じように生活しなければならない」(PSW 1.Band, S.10.)と述べ、生活の仕方、生き方の手本が身近にない場合には、過去の理想と思われる生活まで遡り、その生活を模倣することを提案している。そしてまさに古代において、模範とするに足る高貴な生活をした人間こそアギス王であった、というわけである。

しかし、それではアギスの生き方とはいかなるものであつたのであろうか。ペスタロッチーは「アギスはもはや書かれも読まれも尊重されもしない法に従う。彼は立法の精神に従って生活する」(PSW 1.Band, S.9.)と述べ、その生き方を絶賛する。アギスこそ法さえも無力である荒廃した世間にあつて、超然として自らの高貴な生き方を守った類い希な人物であつた、とするのである。ペスタロッチーは、ここで「法(Gesetz)」は享受や食欲のために効力を失うこともあり得ること、「生活」を動かす根本動因が「法」ではないことを明らかにしている。彼は、「法律が沈下することがあるとはいえ、その力は毅然として存在する。というのは、法律の基礎は深く心の中に刻まれているからである」(PSW 1.Band, S.9.)と述べ、むしろ法律を遵守させるところの人間の内なるもの、生活を導くものを意識した見解を示している。また彼は「我々は徳の道を歩まなければならない。それ

でもやはり良心の声に従わなければならない」(PSW 1.Band, S.11.)と述べて、内なる法としての「良心(Gewissen)」について語っている。

ところで、そうした生き方が可能であったのは、アギス王に傑出した素質があったからに他ならない。しかし、ペスタロッチャーは、アギス王がなぜそのような王たり得たのか、という点については残念ながら詳しく論じてはいない²⁾。とはいえ、ペスタロッチャーが明らかにしているのは、アギス王が国の腐敗の原因を市民の不平等に求め、墮落からの救いのために、自ら法に従って生きる「生き様」の形で、自身の姿を市民に示そうとした、という事実であった。ペスタロッチャーは、「アギスは彼の生活、つまり彼の神にも似た徳の高い生活により、中傷に打ち勝った。貧しい市民達は、アギスの人間を愛する心、市民達にとって神聖な心を知った」(PSW 1.Band, S.14.)とか、あるいはまた「青年達の心の中に、高潔な心、そして自由への真の愛が目覚めた。彼らは徳を再び愛することに勝利した。そして今や、彼らの今までの生活様式の中に、国家が沈下する原因を認めた」(PSW 1.Band, S.11.)等と述べている。つまりペスタロッチャーは、王と市民という関係の中でのことではあるが、指導者の「生活様式(Lebensart)」が市民に伝播し、更に市民同士の間でもその様式が広まり、誤った生活様式についての自覚が生まれた経緯を明らかにしている。更に彼は、「もし君達の生活が、中傷に反する証となるならば、中傷は皆消え去るであろう」(PSW 1.Band, S.14.)と語っている。その内容からは、直接ではないが、弁解・弁護・弁論等と比較して、「自ら生活してみせる」説得力の大きさ、力強さが雄弁に語られている。

『希望』(Wünsche,1766)も同様に、ペスタロッチャーの青年時代の作品であり、彼の初期の思想を知るのに大変都合が良い。但し、この書は、彼の社会改革の望みを断片的に書き綴ったものであるから、体系的な内容は期待することができない。従って、そこから生活陶冶論の萌芽を読み取ることは、ただ断片としてのみ可能である。

彼はここで、「私は、社会の何たるかを知らない人は、とにかくいかなる社会も、その中で賭博も行われず、暴飲暴食も行われず、中傷されないものであると考えることを希望する」(PSW 1.Band, 31.)と述べ、『アギス』と同様に、未来の社会の担い手としての人間に対して、現状の生活そのものが必ずしも模範たり得ないことを示している。そしてそれに続けて彼は、「我々職人達の中で、厳格で、謙虚で、儉約家で、自由な、共和主義的な生活をしている者達を、我々の自由の真実の礎柱として、もっと尊敬され尊重されること

を希望する」(PSW 1.Band, S.31f.)と語り、ペスタロッチーの望んだ理想の生活を示している。

しかし、いかなる理想の生活も、何かある模範・手本を通さなければ、人々の共感を得ることはできない。彼は聖書の物語を取り上げ、「私は聖書の中の非常に教えるところの多い物語を読むと、いつも希望することがある。それは、こうした個々の物語についても説教されれば良いのに、ということである。なぜなら、非常に多くの素晴らしいものが印象的な仕方です示されるからである。私は非常に印象的な仕方と言う。その理由は、実例が常に最も印象的であるからである」(PSW 1.Band, S.26.)と述べ、「実例(Beispiele)」の陶冶的価値を認めている。

もちろん、これは「物語(Historie)」の中だけでのことではなく、実際の間人間関係においても同様である。ペスタロッチーが、立派な心がけをもった人物が自分以外の人間を一人でも立派にするのは管理、指導とともに、「実例」があるためであると語っていることは注目に値する³⁾。このように、彼は既にこの時期から、感覚的印象による影響力、「実例」に注目している。それは言うまでもなく「生活」の陶冶的影響として、抽象的な事柄に対する具体的な印象の優位を認めていた証左であると言えよう。

そして、彼が語る具体的な実例による影響力への言及は、子ども達同士の人間関係にも及んでいる。彼は「両親は子ども達の仲間や遊戯友達を選択するとき、もっと配慮してもらいたい。というのは、特に幼く柔らかい心情に対して、良い社会や悪い社会の影響がどれだけ完全な力をもっているかを知らない人があるであろうか」(PSW 1.Band, S.27.)と述べて、幼少期の心情の敏感さについて語っている。模範足り得る実例の存在が、幼い子どもであればある程、重要であることを、平凡な表現ではあるが、ペスタロッチーは指摘しているのである。

ところで、この『希望』の執筆後、官職への望みを捨て、農業に転向したペスタロッチーは、書簡の中でも「生活」について論じている。

まず1767年に、彼は許嫁のアンナ・シュルテス(Anna Schulthess,1738-1815)に宛てて、自らの生活が将来に対して正しくあり得るのか、厳しく反省することを求めた書簡を書いている。そしてそこで未来の生活に対して危惧される幾つかの点について述べている⁴⁾。

他方、1769年のアンナの父親H.J.シュルテス(Hans Jakob Shulthess,1711-1789)宛の書簡で、彼は、父親への配慮を示しながらも、「私は惨めな生活様式が、多くの美しい展

望をうち砕いてしまうことがあるということを承知しています」(PSB 3.Band, S.22.)と述べて、ここでも「生活様式」という概念を用いながら、人間の幸福が生活様式のあり方にかかっている、という認識を示している。

こうしたペスタロッチーの、我がこととしての「生活」に対する認識から、今度は自らの育児経験を通して、生活陶冶論は、更に一步先へと進んで行くことになる。

ペスタロッチー自身が我が子ハンス・ヤーコブ(Hans Jakob Pestalozzi,1770-1801)の育児に取り組んだとき、いかなる思想的な深まりが生じたのであろうか。多くの研究者が明らかにしていることであるが、『育児日記』で目立つのは、彼はまず、ルソーの『エミール』(Émile ou de l'éducation, 1762)に倣って教育実践に入った、ということである。しかし、単に『エミール』の模倣に終わることなく、既に彼独自の教育思想の芽生えが見られることは注目に値する⁵⁾。

彼は、ここで、言葉に対する「行動」の力の優越性について語っている。すなわち「見させ、聞かせ、見つけさせ、転ばせ、立ち上がらせ、間違えさせよ。行為や行いが可能な場合には、言葉はいらない。彼自身ができることを彼が為せば良いのである。君は、自然が人間以上に彼を教えるということに気づくであろう」(PSW 1.Band, S.127.)と。彼に従えば、「言葉(Worte)」が陶冶するというよりは、「行い(Tath)」、「行為(Handlung)」こそが、子どもを陶冶するのである。

しかし、そうではあるが、必ずしも子ども自身の生活に、いわば教育者が歩み寄り、生活のスタイルに追従することがいつでも最良の成果を生むと、ペスタロッチーは考えているわけではない。『育児日記』の中には、教育という行いに不可避に付随する子どもの「自由(Freiheit)」と教育者の「指導(Lehren)」⁶⁾との緊張関係が詳細に表現されている。このことについては、第5章第6節で詳しく取り扱うことにしたい。

2. 階級と生活様式

さて、こうして我が子の育児体験が子ども独特の生活の発見に結びついたとすれば、農場経営の傍ら貧民の救済の目的で開いた『ノイホーフ貧民施設に関する論文』(Aufsätze über die Armenanstalt auf dem Neuhofe,1777/78)では、自分自身の将来を自ら切り開いていかなければならない貧しい子ども達との共同生活、教育のあり方が語られている。

ペスタロッチーはここで、若い頃から心に抱いていた貧しい子どもを救いたいという要求を実現する時がきたと考えた。彼は、基本的にいかに低い立場にある人間の魂の中からでも、「人間性(Menschlichkeit)」が生まれてくることを信じ、人間性の発現を願った。この意味で、彼がここで語った内容は、人間性に満ちた生活への教育であったと言って良い。

とはいえ、ペスタロッチーがこの『ノイホーフ貧民施設に関する論文』で論述の対象にしているのは、抽象的な「人間一般」ではなく、実際に貧民の子どもを救うという行いに関してであって、その子どもの「生活」は、将来の生計のために個別化され、具体的な子どもの生活であった。

彼は、「極めて悲惨な者でも、いかなる環境にあつたとしても、人間の一切の要求を満たす生活様式に達することができる。いかに身体が弱くても、いかに能力が低くても、それは彼らの自由を奪って病院や牢獄に彼らを管理する十分な原因とはならない。彼らは他でもない教育施設に入れるのが適切であって、そこでは、彼らの使命が彼らの能力や能力の低さに応じて選択される……こうして彼らの生活、人としての生活が救われる」(PSW 1.Band, S.179.)と述べている。生活陶冶思想の視点から見ると、この引用で注目すべき点は二つあるであろう。

一つは、各人間の境遇に応じた生き方、その習練こそ、将来のための備えであり、いわば教育施設がそれを全面的に支援すべきであるとする、ペスタロッチーの見解が見られること、もう一つは、「生活様式」に注目した教育のあり方でなければ、人間としての生活が救えないとペスタロッチーが主張していることである。

彼は、やはり『ノイホーフ貧民施設に関する論文』で、「教育の目標は、かなり幼いときから、生業と結びつけることが可能であることは疑いない」(PSW 1.Band, S.148.)と述べて、幼少の子どもでも、多少の補助があれば、自分達の生計を立てて行くことができると主張している。すなわち生活の中で教育と職業への準備が結合された、そのような独自の生活の仕方がここで求められているのである。

従って、このような子どもの生活の基本的なスタンスは、自らが得た収入の枠内で、自らの生き方の基礎を培って行くことである。生計という意味でも、彼は「自助への援助(Hilfe zur Selbsthilfe)」を教育の基本姿勢としていたと言ってよい。ペスタロッチーは、貧困に陥り、見捨てられた子どもは、傲慢な階級を富ませる歯車となるために生まれてき

たのではないと考えている。他の階級に依存せず、自立した生活を営み得る、有益で活動的な生涯に相応しい能力の育成を、彼は望んでいるのである⁷⁾。

しかしながら、実際ノイホーフにやってきた子ども達は、必ずしも望ましい生活経験を積んだ子ども達ばかりではなかった。否、むしろ多くが、教育的な意味では全く放任された環境の中で育った子ども達であった。そのことが、この著書の中はかなり克明に記述されている⁸⁾。

この場合、子どもが無為で安易な生活態度に慣れていればいる程、間断ない労働に習熟して行くのが至難の事柄になる。ペスタロッチーは「乞食と無為を習慣にした子ども達が持続的な労働に慣れることは非常に困難であった。この子ども達がこの行動的でない、のんびりした生活様式に長く慣れていればいる程、この困難は、ますます大きくなる」(PSW 1.Band, S.166.)と語り、怠惰な生活の仕方が子どもに及ぼす影響について語っている。

しかし、こうして染みついた子ども達の生活の悪しき習慣も、回復不可能な程の致命傷を子ども達に与えていたわけではなかった。ペスタロッチーは、「無為と乞食の生活で無力となり青ざめ、健康をなくしていた、気持ちの最も打ちひしがれた子ども達も、彼らの境遇を変えてやり、彼らの苦しみの原因と刺激を取り除くことによって、彼らが慣れていない、継続的に持続した労働でも、大変すぐに彼らの感情の快活な朗らかさと、またとない驚く程の健康的な成長に達して行く」(PSW 1.Band, S.138.)と述べ、それまでの生活習慣を変えて行く環境の影響力の優位について述べている。

しかし、それには、子ども達の共同生活が一定の生活のリズム、指導と規律のもとに置かれることが必要である。そしてそれは、子ども達が個々別々にではなく、共同での生活を行うからこそ実現されるはずのものである。ペスタロッチーは共同生活の場所で、細かな部分まで配慮するのは信じがたい努力がいることを示しながらも、子どもの共同生活は、指導と規律のもとに置かれさえすれば、各自の成長を促進する好結果を生み、熱意が加わることで、より一層子ども達の勤勉な心を高めることができる、と主張している⁹⁾。

この場合、慰め、享受等は、子どもを自分の境遇を直視することから却って目を逸らさせ、自分自身の現状の生活を嫌悪させる可能性を秘めている。ペスタロッチーは「慰安、享受、親切(Ruhe, Genuß, Güte)は活動を引き起こさないし、飽満は求めることには向かわない。感謝する義務があるという教説もそれ自体勤勉にはしない。善に対して繊細

な夢想も強さを生まない」(PSW 1.Band, S.144.)と述べて、こうした境遇に置かれた人間の成長を疎外する要因の幾つかを挙げている。

逆に言えば、子どもがしっかりした生活習慣を形成しさえすれば、思いもかけない辛い生活さえも耐えることができることになる。ペスタロッチーは「こうした子ども達が貧しい両親のもとで貧しい小屋で生活して行くとしても、彼らは必然的にこの制約のどれにも慣れて行くので、彼らにはそれが辛いものとはならず、彼らはこの辛いはずのもので、安らかに幸福に生活して行くことができるであろう」(PSW 1.Band, S.143.)と述べている。子どもの生活から「辛さ(Beschwehrlichkeiten)」を排除するのではなく、むしろそれを正面から見つめることによって、「なぜそのことを為さなければならないのか」という意識を、つまり学習の内容の重要性を子どもに意識させることに彼は着目していたのである。

そしてこのことは、必要感に迫られることが子どもの成長を促すという意識を彼が深めていたことを意味するものであった。「貧者は貧困に向けて教育されねばならない」(PSW 1.Band, S.143.)という著名で、かつ、ややもすれば誤解を生み出しかねないテーゼも、同じ観点で捉える必要がある。ペスタロッチーは、貧者が貧しいままで良いと考えていたのでは決してない。逆に貧者が貧しさから抜け出すためには、まず貧しさの実感を自身にもたせなければならないのであって、そう実感をもたせることも、教育の一つであると主張したかったのである。

教育方法的には、「必要が子どもを陶冶する」という見解は、必ずしも貧者だけに当てはまるものではなく、万人に当てはまる教育の原理—もちろん生活陶冶の原理の根幹をなす—であることは言うまでもない。

ところで、子ども達が習得する労働の仕方が実際に個別的、特殊的であっても、そこで得られる力の習練は、基礎的なものであり、将来のいかなる仕事にも応用可能なものであること、そうした見解をペスタロッチーがもっていたことも注目に値する¹⁰⁾。

しかし、もちろん職業力の習得だけを、彼は子ども達に期待したのではなかった¹¹⁾。そうした過酷な労働を伴う生活でさえ、その中心に「信仰(Glaube)」を置くことをペスタロッチーは忘れなかった。善意ある者でも、容易に人生においては足を掬われること、貧しい者であればある程、ますます自らの心の支えが必要であるということを彼は念頭に置いている。彼は「我々は常に悪意をもった人間に囲まれながら生活している」(PSW 1.Band, S.168.)と述べ、信仰なしには貧者の生活の基盤が、いとも簡単に弱体化するこ

とを示唆している。彼は子ども達が、「こうして生活の最も幸せな安らぎへ、神に献身しつつ、完全に享受された美しい自然の最も親密な喜びの感情の中で、全くわざとらしさも無く、誤らず……汚れなく、強く美しく世紀を越えて高く成長せんこと」(PSW 1.Band, S.142.)を願っている。

『ノイホーフ貧民施設に関する論文』で主張されたのは、人間、特に子どもの可塑性、人間生活の現れ方は、境遇によって非常に異なっているが、しかし適切な環境を用意することにより、人間は望ましい生活様式を習得することへ必ずや導かれるという、教育及び教育的環境への素朴な信頼であったのである。

3. 慣習、習慣、風習、伝統の陶冶力

『祖国の慣習の価値』(Der Wert der Landessitten,1778/79)において、彼は、「人間達のあらゆる階級の間でよく秩序づけられた生活の技能の基礎」に人間が向かうためには、まず祖国の慣習と職業の慣習について探究する必要がある、といった主旨のことを語っている¹²⁾。

ペスタロッチーは、「自然人(Naturmensch)」(PSW 1.Band, S.194.)にとっては、彼の生活には慣習そのものが存在しないこと、そして社会的存在となった人間にとって、初めて生活に慣習が織り込まれ、価値感覚が習得されることを示唆している¹³⁾。慣習は、個人の心情と結びついているがために、「法律」以上に、人間の行動を引き起こす動因となる。ペスタロッチーは「人間の立場の下降や、彼の立場と彼の最も近い生活享受の概念の下降は、人間が最もひどく恐れるところのものである」(PSW 1.Band, S.195.)と述べて、全ての罰も「慣習」に基づくべきであると主張し、「慣習(Sitte)」¹⁴⁾が人間生活に対してもつ影響力の大きさについて語っている。

もちろん、こうして「慣習」が人間を動かす動因となるということは、「慣習」の中には、個人をその社会へ導き入れる陶冶力が潜んでいるということでもある。ペスタロッチーは、「普通の慣習の中には、ある人の各生涯のもとにあるような、この身分の人間がもたねばならない本質的な熟達への陶冶が極めて豊富に存在しているので、師範学校、大学等の場合を除いて、人間達の生活のためのこの慣習からの若いときに逸脱することは、どれでも、殆どいつでも危険にならざるを得ない程である」(PSW 1.Band, S.195f.)と述べて、特定の教育機関を除いては、人間は幼少期から慣習の影響力を基礎にして陶冶され教

育されるべきであるとして、慣習の陶冶力、慣習にまつわる生活の陶冶に関する論を展開している。

このように『祖国の慣習の価値』という断片は、慣習を媒介にした、生活の陶冶力が語られたという意味で貴重である。

これと同じような記述は、『社会の状態が森よりも良かったとしたら』(Wenn ist der Zustand in der Societet besser als der im Wald? 1778/9?)と名づけられた断片でも見ることが出来る。ペスタロッチーは、ここでも、『祖国の慣習の価値』と同様に、「生活享受(Lebensgeniessungen) (訳者注：原文表記のママ)」という概念を持ち出している¹⁵⁾。彼は、「文明化された社会の現実の享受の高まり」と、「外観上だけ高まったように見える享受」とを区別すべきことを主張している¹⁶⁾。言うまでもなく、人間が求めるべきなのは、現実の享受を高めることなのであるが、そのためには、「社会の中で稼ぐことと職業」を完成させることが必要である¹⁷⁾。しかしながら、ただ単に職業技術を身につけることだけで、生活享受は達成されるのではない¹⁸⁾。

彼は、職業技術だけではなく、あらゆる階級の慣習を職業向けに一般的に形成することが重要であると指摘している。彼によれば、「貴族、市民、職人、農民は、自らの経歴の中で、完全性と高き生活の満足を目標とする生涯を自分のものとしなくてはならない。彼は身も心も、あらゆる種類の完全性に向かって努力し、目標に達することができなければならない」(PSW 1.Band, S.201.)と主張している。しかも、その目標の達成は「文明化された人類の義務」(PSW 1.Band, S.201.)でもある。職業生活の中で「完全性」を目指す生活は、すなわち金銭の奴隷になることなどではなく、己を磨き、自らのもっている潜在力を開花させ完成させる生活である。職業陶冶を通して自らを磨き上げる生涯のあり方を、この断片で彼は示唆しているのである¹⁹⁾。彼はその後やがて、人間形成上、人間が「完全性(Vollkommenheit)」を目指すことの価値を一層重視して行くようになる²⁰⁾。

他方、『我が故郷の都市の自由について』(Von der Freyheit meiner Vaterstatt!1779)では、ペスタロッチーは、祖国において生活享受が可能なのは、「自由(Freyheit)」の存在があるからである、という観点から論を進めている。彼は「我々が存在し、我々が我々の生活を完全に享受することができるのは、自由のお陰である。祖国よ、貴方に自由が生活の何千もの源泉を開いてくれなかったら、貴方は荒廃し、荒れ果て、人もいない、誰も住まないものになったであろう」(PSW 1.Band, S.205.)と感謝を込めて呼びかけている。

そしてこの自由というのは、全くの無律ではなく、風習、慣習、習慣や伝統の中で、拘束感を感じずに生きて行くという意味での自由であった。彼は、「高貴な自由感覚を維持する諸々の風習や慣習や習慣や伝統は祖国にとって法律と同じくらい重要である。なぜなら、内的立法の精神は最も自由な民衆の場合、成分化された法律より以上に、慣習や風習や伝統の中に息づいているからである」(PSW 1.Band, S.210.)と述べて、自由人としての個人と社会を媒介する生活様式こそ、「風習(Übungen)」、「慣習」、「習慣」、「伝統(Herkommen)」であることを明らかにしている。

それでは、彼はいかなる風習、慣習、習慣、伝統が人間を高めて行くと主張しているのであろうか。彼は「謙虚さを上から育む慣習と公共的な命令における目立たない尊厳」(PSW 1.Band, S.236.)に着目し、逆に祖国に壊滅的な打撃を与えるものとして、「国家の慣習に作用する虚栄心の傾向」(PSW 1.Band, S.236f.)を挙げている。

しかし、ペスタロッチーは同時に、生活を享受することが墮落に向かわないように配慮する必要性をも強調し、しかもこの荒廃に導いたり、荒廃を防いだりするものも、慣習、風習、伝統であると見なしているのである。同書で、「華美と虚栄心の非職業的な風潮は、民衆が目前の享受に熱中して欲望を見せているところでは、民衆の道徳性や生活の糧を瞬間的に壊滅させることがある」(PSW 1.Band, S.223.)と述べているのも、この見解の延長として考えて行くことができる。

ところで、本書『我が故郷の都市の自由について』で大変興味深いのは、人間を向上させたり腐敗させたりするのは、労働の種類や形態ではなく、労働を支える個々人の精神、それを培う慣習である、という見解にペスタロッチーが達していることである。僅か数年前の『ノイホーフ貧民施設に関する論文』では、彼は農耕生活に対して優位な価値を認めていた²¹⁾のに対し、本書では、「工場産業よ、貴方は我々の生活の全ての享受の神聖な源泉である」(PSW 1.Band, S.225.)と述べるなどして、生活手段の観点から、工場産業に対して、一層積極的な評価を与えるようになっているのである。

『ノイホーフ貧民施設に関する論文』では「施設の子ども達」の生活が問題とされていたとすれば、『我が故郷の都市の自由について』等では、故郷という地域社会での風習、慣習、習慣、伝統が取り上げられ、そうした生活の陶冶力が主題になっている。

これが1779/80年の『隠者の夕暮』の下地となったことは、恐らく確かであろう。貧児院の閉鎖を余儀なくされた彼が、これらの著書に続いて、世間を虚心坦懐に見つめた作品が『隠者の夕暮』であったのである。

本節の終わりに

以上、ペスタロッチーの著作の中でも最初期に当たる幾つかに目を向けて見た。確かにそこでは、彼は、施設としての学校等の体系的な教育制度には殆ど目を向けていない。しかし、彼は、人間が「生活して行くこと」と「成長・発展して行くこと」との関わり、また個人の生活が他者に対していかなる影響を与えて行くのか、—ある時には親対子ども、教育者対子ども、子ども対子ども、為政者と民衆、あるいはまた社会対個人というように—むしろ我々が通常意識する「教育的関係」に囚われない幅広い視野と、深い問題意識をもっていることが分かる。

もちろん、今まで考察してきた著作から、晩年の『白鳥の歌』において展開された生活陶冶論の全ての要素が見出されるわけではない。しかし、「生活が陶冶する」という原則をまずは以下のように解釈してみると、晩年の思想との関連が一層はっきりしてくるであろう。

①「生活すること」によって個人が陶冶されるのは、生活様式の「実例」が彼の周囲に存在するからである。しかし、②個人が習得すべき生活様式は単に無意図的に学習されるとは限らず、内容によっては、他者による周到な配慮・指導がなければ獲得されることができない。③個人が習得すべき生活様式は各階級や境遇の色彩を帯びており、この個別性を無視して生活様式を習得させようとしても、その学習は個人の必要感を呼び起こすことが難しいものとなる。つまりは、④個人の成長・発展は、他者の配慮に支えられながら、慣習、習慣、風習、伝統を内化することによって果たされる。

上記のように、「生活が陶冶する」という原則を考えるなら、生活陶冶論の中の重要な要素が既に最初期の著作の中から、大変素朴な形ではあるが、非常に力強く現れていることが分かる。しかも慣習、習慣、風習、伝統へのペスタロッチーの言及は、却って晩年の著作と同等、あるいはそれ以上とも言える力強さで為されているのである。

このように、彼の最初期の著作の内容は、生活陶冶論が彼の生涯の思想の集大成であるということを裏づけている。そこには既に、慣習、習慣、風習、伝統から切り離され、生きた実例を欠いた教育のあり方がいかに無力であり、無意味であるかが極めて鮮明に説かれているのである。

第2節 『隠者の夕暮』から『探究』まで

さて、ペスタロッチーが『隠者の夕暮』を著してから『探究』を刊行するまでの間、つまり、およそ1780年から1797年までの間を、仮に初期の著作活動の充実期(以後、初期著作充実期と略記。)と見なすとすれば、その時期に彼が「文化(Kultur)」の獲得についていかなる見解をもっていたかを考察することは、彼の教育思想を捉える上で、欠くことのできない問題の一つではなかろうか。本節では、この時期の彼の文化の獲得思想に目を向けることによって、『探究』よりも後の著作において本格的に展開される学校教育の理論や、「生活陶冶」の問題がいかに萌芽的に彼の思想の中に現れているのかに目を向けて行くことにする。

その際、まず予め示しておかなければならないことは、『探究』以前の著作では、ペスタロッチーは「文化」概念を前面に出して論を展開して行ったわけではない、ということである。次節で論ずるように、却って『探究』よりも後の『野蛮と文化』(Über Barbarei und Kultur,1797)、『時代に訴える』(Pestalozzi an sein Zeitalter,1802/3)、『私の時代、私の祖国の純真者、真剣さ、気高い心に訴える』(An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes,1815。以下、『純真者に訴える』と略記。)等の著作の中で、「文化」という言葉は豊富に現れている。逆に初期著作充実期には「自然(Natur)」概念が重要な役割を演じているだけに、なお一層「文化」概念は前面から退いているような印象を与える²²⁾。

1. 文化の獲得—習慣と慣習

ペスタロッチーは、初期著作充実期においても、ことのほか「習慣」と「慣習」を重視していた。それは結局、ある過去の生活様式が理想的であるとペスタロッチーが思い描いていたことと関連がある。具体的には、彼は、最も模範的な生活様式が持続していた時代として、彼の祖父アンドレアス(Andreas Pestaluz,1693-1769)の頃を一つの理想としている。彼の祖父が牧師として活躍していた頃は、秩序、穏やかさ、物静けさ、勤勉、節度といった徳性がそのまま社会の習慣や慣習の中に現れていた時代であった、というのである²³⁾。

とはいえ、「習慣」や「慣習」を単に無条件的かつ無差別に維持して行くことが望ましいと、ペスタロッチーは考えていたわけではない。彼は『クリストフとエルゼ』(Christoph und Else ,1782)の中でも、当時の時代の「習慣」や「慣習」の墮落がいかに

簡単に、いかに広い範囲に拡大するかを敏感に察知していた²⁴⁾。また『リーन्हルトとゲルトルート』第1部の中では、「慣習」に紛れこむ「迷信(Aberglaube)」の愚行についても目を向けていた²⁵⁾。「習慣」、特に「慣習」は、それが社会の構成員に持続的に影響を与えるという特性のために、また価値感覚にまで深く働きかけるために、場合によれば人間を拘束し、抵抗しがたく墮落への道を歩ませる。利己心、虚栄心、偏見の「習慣」、信念のない「新しもの好き(Neuierungssucht)」の軽薄な流行はその典型である²⁶⁾。ペスタロッチーは『クリストフとエルゼ』では、「ある人がしっかりと幸福に生活しようと思えば、潮流に全く逆らって泳がざるを得ないような時代がある」(PSW 7.Band, S.414.)とさえ述べている。「習慣」や「慣習」は、たとえ現存している社会の構成メンバーが大多数従っているものであるとしても、それが直ちに望ましい影響を与えるとは限らないのである。

このように、この時期の著作を見れば、彼は、いかなる伝統にも普遍的価値を認めているとは言えないこと、しかしそうではあるが、伝統を転視しているわけでも、もちろんない、ということが分かる。前節で紹介したように、1766年の『アギス』を翻訳した時代には、過去の生活様式に戻り、それを模倣することが理想とされていた²⁷⁾。しかし、『リーन्हルトとゲルトルート』や『クリストフとエルゼ』を執筆する頃には、彼は、伝統の内的本質は捨てないが、形式については時代に即して柔軟に変化させることが望ましい、という見解を取るようになった。それは、文化の特徴、つまり新しい生活様式を確立して行く一方、同時に不要な生活様式を除去し変化して行く過程をもつ、という文化の特徴を彼が意識し始めていたことを示すものであろう。彼は『リーन्हルトとゲルトルート』で、伝統の形式に固執し過ぎることの結果として、「礼儀作法の見本と杓子定規という重荷を背負って、自分達の義務感情と、自分達の使命の内的本質を、自分達の成功に役立つように純粹に保ってきた人間は殆どいない」(PSW 2.Band, S.198.)と述べ、人間が伝統の外面的な形だけを模倣する場合の、形式偏重の弊害を語っている。

しかし、それとは反対に、形式を軽視して行くことで、結果的に伝統の内的本質までも見失う、という全く逆の危険性も考えられる。ペスタロッチーは『立法と嬰兒殺し』(Über Gesetzgebung und Kindermord,1780)では「尊重に値する慣習の外的な印がなござりにされると、真の羞恥心の内的な本質も失われる」(PSW 9.Band, S.153.)と述べている。「習慣」、「慣習」は、極めて可変的なものであり、各社会の構成員の個々の自覚・自尊心が不足したり、構成員自身に内的な無資格性が感じられたりすると、容易に消滅して

しまうものなのである。重要なのは、望ましい「習慣」、「慣習」を維持して行く感覚、1780年の『小さな自由国家で市民達の浪費をいかにして制限するか』の論文』

(Abhandlung über die Frage: In wie fern ist es schicklich dem Aufwande der Bürger, in einem kleinen Freystaate. 以下、『浪費制限論』と略記。) の言葉に従えば、「慣習の神聖さのための純粋な自然感覚(die reine Natur Empfindung für die Heiligkeit der Sitten)」(PSW 1.Band, S.318.)を保つこと、更に神聖さが失われた場合にはその再建へと向かう、ということである。

後年の1821年版の『立法と嬰兒殺し』に従えば、技巧の結果として失われた素朴な生活様式は、真の術によって高められねばならない、という主張が展開されることになる。しかし、同書の1780年版では、そうした「術(Kunst)」という概念は前面に現れるには至っていない²⁸⁾。ただ初期にあっても、「術」というよりは、意図的な働きかけによる「習慣」や「慣習」への関与が語られている。まず一つは『隠者の夕暮』でも見られるような、「父心(Vatersinn)」をもって「習慣」、「慣習」に働きかけるやり方で、それは、主として為政者によって行われる²⁹⁾。第二の道は、「習慣」や「慣習」を社会の構成員が、ある程度意図的に維持したり修正したりするよう働きかけるやり方である³⁰⁾。第三は、『リーन्हルトとゲルトルート』に見られるように、宗教心を育むことによって「慣習」や「習慣」を維持しようとするやり方である³¹⁾。第四は、『クリストフとエルゼ』の内容からも窺えるように、現存する「習慣」や「慣習」を各人の話題の素材とすることによって、望ましいものであるかどうかを議論しながら判断して行くやり方である。第一の道が政治であり、第二の道が社会の構成員の自己陶冶の働きであり、もちろん第三の道が宗教の成果であるとすれば、第四の道は教育の事柄であると考えられる。

しかしながら、このような政治、自己陶冶、宗教、教育によって、いかなる文化の獲得が実現されるのであろうか。

2. 獲得される文化—教養

ここで改めて「文化」概念について目を向けると、H.バルト(Hans Barth,1904-1965)も語るように、ペスタロッチーは『探究』以後の著作、中でも『純真者に訴える』等の著作では、「文化」を「文明(Zivilisation)」と分けて捉え、文化を特に理念的な面から把握しようとしている³²⁾。他方、『文化の基礎としての言語』(Die Sprache als Fundament der Kultur,1799)では「文化」に、「教養」とほぼ同じような意味を与えている。しか

し、『探究』までの著作においては、ペスタロッチーは、ごく通俗的な生活の仕方まで含んで、「文化」概念を用いている。

初期著作充実期において、彼は、いかなる文化、生活様式を人間が獲得することが望ましいと考えていたのであろうか。

まず第一に、それは、人間が「合目的的活動を行うことができる」という観点から理解することができる。ペスタロッチーは『隠者の夕暮』で、端的に「どうして人間は秩序も究極目的もなく真理を探究するのであろうか」(PSW 1.Band, S.267.)と疑問を投げかけている。言うまでもなく、要求の満足は、各人間が自己の目的を設定し、それを実現して行く一連の活動の中で果たされる。未来を考慮せず、現存の生活様式を単に模倣させたり、文化の断片的な知識や行動の仕方を伝達したりすることが、先に述べたような「人間の一切の要求を満たす生活様式」(PSW 1.Band, S.179.)を形成して行くことになるとは考えられない。むしろ望ましい生活様式は、『スイス週報』(Ein Schweizer-Blatt,1782)でも述べられている「生活の知恵(die Weisheit des Lebens)」に相当するものである。つまり望ましい生活様式とは、的確な洞察力、柔軟で適応性のある技術的応用力、そして高潔な人格力をもった人間の、合目的な課題解決能力であると考えるのが適切ではないであろうか。

そしてまた第二に、そうした生活様式は、個人の置かれている「境遇(Lage)」、「階級(Klasse)」、「身分(Stand)」の中で、自己の「使命(Bestimmung)」を、役割を担いながら果たせる生活様式であると捉えることもできる。ペスタロッチーは、そうした役割を『隠者の夕暮』では、子どもとしての役割と、職業・階級上の役割との二つに区別して語った。「人間よ、貴方はまずは子どもであり、然る後に徒弟となる」(PSW 1.Band, S.271.)という表現は、特殊な職業技術や社会儀礼を用いるときには、それを道義的に使用するための人間的な感覚が習得されていなければならないことを示したものであろう。他方それは、子どもの基本的な役割と身分上の役割の関係について示したのものであるであろう。

『リーन्हルトとゲルトルート』においては、ペスタロッチーは子どもを、年齢や性に応じて固有の役割をもち、それと同時に親の職業を補助する役割を、また家族の中での特定の役割をももつ者として描いている。「人類の全ての要求を満足させることのできる生活様式」、それは、それぞれの人間が自らの境遇の中でもつ複数の役割を、状況に応じて担い、使い分けて行くことであると考えられる。ペスタロッチーは『スイス週報』の中では「教養ある鍛冶屋、家具職人、ぶどう作り、農民の若者」(PSW 8.Band, S. 6.)がいます

語っているが、それも自己の境遇の中で、複数の役割をうまく担って行くことができるように、生活様式を有機的・統一的に獲得している者と理解することができよう。

しかもまた、そうした教養は、各階級の役割に即したものであるためには、シュプレンガーの語るような「個性化された全体性(individualisierte Totalität)」³³⁾をもつものであることが必要である。こうした教養は、『スイス週報』では、更に「生活様式の織物(ein Geweb von Lebensart)」(PSW 8.Band, S.138.)と表現され、文化獲得の一つの到達点として一層明確に表現されることになった。もちろん「特殊な全体性」を身につけること、それは各個人が自らの境遇において「全き人」となることでもあろう。ペスタロッチーが『クリストフとエルゼ』で「半人間(Halbmensch)」ではなく、「全人(ganzer Mensch)」を理想とし、バツィエール家の家庭教師ペーターゼン(Peter Petersen, 1762-1820)宛ての 1783 年の書簡で全人教育について語ったのも、「全人」が「認識」、「情動」、「行動」の間に矛盾のない、文化を獲得した人間の状態、従って、いかなる「境遇」にあっても現実にそのようになることのできる人間の一つの姿を示したものであると考えられる³⁴⁾。

しかし、他方では、文化の獲得は理想へ至る道のりという観点からも捉えられる。つまり文化を獲得しようとする者は、完全に獲得していないからこそ、自分のもつ「認識」、「行動」、「情動」の矛盾、まとまり方の不足を、意識的であれ、無意識的であれ、克服しようとするものであると言える。『リーンハルトとゲルトルート』におけるリーンハルトのように、社会の求める生活様式を知的な対象として理解してはいるが、行動の伴わない意志薄弱な困窮者の典型もあれば、代官フンメルのように、行動と動機とが矛盾している者の典型もある。そしてそれは、大多数の人間がもつ一面でもあるのではなかろうか。

それでは、人間達はいかにして文化を獲得して行くのであろうか。前出の 1783 年のペーターゼン宛ての書簡をもとに解釈すれば、生活様式を獲得する過程は、便宜的に三段階に区別できる。まずは、①自らが必要としている生活様式があることを知る、②そうした生活様式を実際に用い、的確な適用、状況に応じた使用ができる、③そうした生活様式をなそうとする行動の動機そのものが自然と湧き出てくる³⁵⁾。

ところで、習慣や慣習には望ましくない堕落への誘惑が潜んでいるのと同様に、そうした文化獲得に向かう方向のみが社会の中にあると、ペスタロッチーは考えていたわけではない。なぜなら、「慣習」や「習慣」の影響により、行為と動機との間の矛盾した活動

を繰り返すことで、「生活様式の織物」の統一が失われて行くという方向性も考えられるからである。すなわち、それは、文化獲得とは全く逆の方向である。『隠者の夕暮』では、彼は「正義の内的感情に反する行為を実行することは、我々の真理認識の力を徐々に弱め、それは我々の根本的な考えや根本的な感覚のもつ高尚な高い単純さの、純粋なセンスを混乱させる」(PSW 1.Band, S.270.)と述べ、そうした方向も明らかにしている。

それでは、このような文化獲得とは逆の方向に至らないようにするために、「習慣」や「慣習」を子どもに対して、いかにして活用して行こうとペスタロッチーは考えていたのだろうか。

3. 習慣・慣習の活用

子どもが特定の生活様式を身につけること、それは、社会に存する「慣習」が子どもの「習慣」に入り込んで、子どもに行動の基準を示して行くということでもある。新しい行動の仕方を習得しなければならないとき、文化は常に子どもの導き手となることができる。しかも、そうした文化の獲得は、慣習に則った行動をする者が周囲にいることが、更にはその者と文化を獲得する者との関係が親密であることが決定的な要因となることは改めて述べるまでもない。ペスタロッチーは『浪費制限論』で、「親密な仲間の集まりこそ、慣習の、そしてまた純粋な家庭的幸福の絆である」(PSW 1.Band, S.323.)と述べている。それは、周囲に存する事物からよりも、近くにおり、自らを理解してくれる者達からの方が、子どもは生活様式を一層周到に学ぶ、という文化獲得の一面を示唆しているものと解することができる。

もちろん、家庭外にあっても、社会の慣習を自己の手本として受け入れる機会があれば、その社会に固有の、構成員に共通の感情を呼び起こすことができる。子どもについては、『立法と嬰兒殺し』の中でペスタロッチーは「恋と結婚の幸福を歌う純な、素朴な、熱烈な歌」や「風刺の歌(Spottlied)」等を取り上げ、慣習の成果としての歌が、各人の行為の規制あるいは促進となって、羞恥の感情を維持させて行く役割をもつことを示している³⁶⁾。

更に「慣習」の影響は、生活の効率性という観点から捉えることもできる。ペスタロッチーは『クリストフとエルゼ』において、挨拶の慣習の中に無駄話の省略の意味があることを示している。それは、「慣習」は永い間その社会の生活様式として定着してきたも

のであるがために、慣習には、日常的な生活での無駄な行為をなるべく抑えて行く傾向がある、ということも彼が念頭に置いていたことを示すものであろう³⁷⁾。

けれども、「習慣」も「慣習」も子どもの周囲にある限りは、子どもの文化獲得の要因の一つに過ぎない、という事実からペスタロッチーは目を逸らしているわけではない。

「習慣」や「慣習」の影響力は、もし子ども自身がそれを意識的に拒もうとするならば、最小限なものに、否、それどころかマイナスの影響力さえもつことになりかねない。

とはいえ、「習慣」や「慣習」のもつ力がいわゆる強制と異なっている点は、まずは、それらは時事性をもつということ、つまり訪れた機会を逃さず、偏見も憶測も取引もなく、最も必要なことを、そのものとして子どもに迫って行く、ということにある。そしてまた第二に、「習慣」や「慣習」は子どもの既得の生活様式と共通する面をもち、その限りでは子どもにとって全く未知の、かつ異質のものではない、ということにある。この二つの意味で「習慣」や「慣習」は、単なる技巧的な教師以上に、必要を子どもに感じさせることができる。敢えて言えば、「慣習」の影響力は、一方では確かに外からの力かもしれないが、子ども自身がその獲得の必要を感じる限りでは、無意味に克己などを強制する人為的抑圧とは質的に全く違う、自発的な、内的な強制でもあると言える。ペスタロッチーは、バーゼル(Bazel)の裕福な商人で、息子ハンス・ヤーコプのバーゼル遊学の引受人であったバッティエール(Felix Battier, 1724-1794)の子ども達に宛てた 1782 年の書簡の中で、「必要であることや、そうであるに違いないことならば、貴方の望みに反してでも、行うことを学びなさい」(PSB 3.Band, S.144.)と述べ、自身の望みに反してでも学ぶことの必要性を語っている。

ペスタロッチーは、『クリストフとエルゼ』では、子どもが特定の「習慣」や「慣習」を学ぶことの意味が理解できるときには、理由を理解させることによって援助することが望ましいし、また理由が理解できないような発達段階であれば、子どもの心情に訴えて、「そうすれば親が喜ぶ」(PSW 7.Band, S.263.)等という言葉がけで援助することも、手段の一つであると、柔軟に考えている。

4. 当時の学校批判

ところで、子どもに文化を獲得させるときには、特定の生活様式に子どもを否応なく従わせて行く面ばかりではなく、特定の文化を子どもに合わせて単純化し、調整して提示するという面もある。前者が主としてペスタロッチーが『探究』までの時期に強調してい

る「実例の陶冶」、「必要による陶冶」であるとすれば、後者は子どもを導く意図的教育であると考えられる。『探究』までの時期に、ペスタロッチーは意図的教育機関としての学校をいかに捉えていたのであろうか。

リートケ(Max Liedke,1931-)も語るように、ペスタロッチーは1783年から1785年の間を境として、それ以前は学校という教育機関を比較的消極的に、それ以降は学校をますます積極的に評価して行った³⁸⁾。確かに1783年以前の初期の著作においては、ペスタロッチーは学校教育よりも、無意図的な陶冶の機能の方が、つまり「習慣」や「慣習」の影響の方が優位なものを見なしているように見える。というのは、この頃のペスタロッチーは、当時の学校が外面的な生活様式の変化しか子どもに求めていないということを目の当たりにし、改革を呼びかけているからである。彼は『隠者の夕暮』では「急がず自由な、ゆっくりした自然よりも、言葉の秩序に至るところで駆り立てる学校の技巧的な道は、内的な自然力の不足を覆い隠し、今世紀のような時代を満足させている技巧的な虚飾へと陶冶する」(PSW 1.Band, S.267.)と批判している。

とはいえ、こうしてペスタロッチーが非難したのは当時の学校教育のあり方に対してが、主なものであって、少なくとも理念としての学校教育を非難していたわけではない。彼は『クリストフとエルゼ』でヨースト(Joost)に「土地に学校があることは良いことであるし、人が我々に行ってくれる何らかの良いことに感謝しないなど、とんでもないことだ」(PSW 7.Band, S.248.)と語らせている。

それでは実際に、ペスタロッチーは当時の学校教育のいかなるところを問題点としたのであろうか。それについては、当時の学校教育の中には、文化獲得を促す「習慣」や「慣習」とは全く裏返しの特徴が見られる、ということから考えることができよう。

第一に、丁度望ましくない学校教育は、子どもを時間的な枠組みと秩序の規制の中にはめ込み、そのときに子どもが学ぶことが必要か必要でないかを問題にせず、子どもを束縛する。それに対して、「習慣」や「慣習」は、まさに必要に応じて、しかも必要な限りにも、子どもに力を用いることを迫ってくる。ペスタロッチーは『隠者の夕暮』では「人間の知恵」も、必要に迫られた人間の行動から生み出されることを示している³⁹⁾。

そしてまた、望ましくない学校教育は技術の習練を、子どものもつ目的とは分けて、力の練習という形式で断片的に行うが、「習慣」や「慣習」においては、技術の習練は子ども自身の目的と結びつき、目的の手段として総合的に行われて行く。

更に第三に、当時の学校教育で身につけられる分別は、融通がきかず緊急の要求に対応できないものである、ということが挙げられる。しかし、「習慣」や「慣習」は逆に緊急の要求と結びついた分別を身につけさせるのである。『クリストフとエルゼ』では、学校で身につけられる望ましくない分別を「学校的分別(Schulverstand) (PSW 7.Band, S.251.)と名づけ、望ましくない学校教育の特徴であると糾弾している。

以上述べたような問題点の指摘は、結局、当時の学校教育では「認識」、「行動」、「情動」の調和的な一致、教養としての「生活様式の織物」を身につけるのが困難である、というペスタロッチーの主張と関連するものとしてまとめられる。

彼は『スイス週報』では、「公の教育を受けた子どもは容易によい技術者、よい兵士、牧師、学者になるかもしれないが、小さな田舎の所帯のあらゆる種類の様々な要求に対する柔軟性と融通性をもった、幸福な普通の人間には容易にならないであろう」(PSW 8.Band, S.173.)と述べているが、それでは、そうした理想的な「習慣」や「慣習」のあり方とは全く反対の影響を学校がもつのはなぜなのであろうか。

ペスタロッチーがその原因の一つとして挙げているのは、学校教師が自らの役割を誤解していること、また逆に父親や母親の方も学校の役割を誤認している、ということである。それというのも、第4章第2節で後述するように、学校は、家庭で得られてくるはずの「生活様式の織物」の形成の代行までは肩代わりできないこと、しかし、家庭で育まれた「生活様式の織物」を基礎とする限りでは、既得の統一を保ったままで拡張させたり深化させたりすることができるということに、学校教師も家庭の父母も、双方が気づかぬばならないからである。彼が『スイス週報』の中で「教師は父親のなした仕事の中に、副次的な製作をして行くのでなければならぬ」(PSW 8.Band, S.255.)と主張しているのは、学校教師は、子どもがもつ既存の「生活様式の織物」を家庭から引き継いで、その統一的な展開を助力する者であることを示したものであろう。

従って、学校教師が評価される場合、その基準は教師の生活様式をどれだけ相手に伝えたかということではなくて、子どもの生活様式の織物を、子ども自身の「境遇」、「人間関係」、「環境」に相応するように展開するのをいかに補助したか、ということにあるのでなければならない。ペスタロッチーが『立法と嬰兒殺し』において、「次の世紀には、学校教師の能力は、彼らが教育という事柄を施すときに個々の家庭の父の特殊な境遇の中に入り込んでいけるのか、また彼らの生徒の家庭の幸福と職業陶冶に向けての身近で明瞭な究極目的を狙っているか、ということの融通性に関して検査されるであろう」(PSW

9.Band, S.139f.)と述べているのは、単に知性や感情や身体的能力を増加させるだけの学校、特にただ知識のみを伝達する学校の機能、それはペスタロッチーが『探究』までの時期に、望ましい「習慣」や「慣習」がもつ機能として特徴づけたものとはまさに対極にあるものとして位置づけられていたことを物語っていると言えよう。

結局は、『探究』までの時期のペスタロッチーは、労働に従事せざるを得ず、机上の学習のみに専念する余裕すらない子どもの当時の実情を考慮して、各人共通の教育課程を具体的に編成することよりも、却って個人の境遇に即するよう可能な限り個別化された教育に相応の比重を置いていたのであろう。そうであるからこそ、当時の学校教育は、彼にとっては不満足なものとして、従って、それだけに「習慣」や「慣習」の方が子どもの文化獲得、教養を身につけるのに適当なものと思なしていたと考えられる。

けれども、ペスタロッチーは初期にあつて、子ども自身が自発的に文化を獲得することへの援助に最大限の力を注いでいるからこそ、却って晩年の『白鳥の歌』等で展開されて行く「生活陶冶論」の実質的内容を早くも先取りしている、と言うことはできよう。なぜならば、子どもが文化を獲得するのを助ける「習慣」や「慣習」を学校の意図的教育にもまして重視していることは、「生活様式の織物」が本来的には自分の境遇から生ずる要求を基礎としてこそ調和的に展開して行くものであるということ、つまり「生活が陶冶する」という原則を既に把握している、ということの意味するものであるからである。

本節の終わりに

以上、本節の1.から4.まで述べたことを簡単にまとめると、次のようになる。①『探究』までの著作の中で語られているのは、「習慣」や「慣習」を通してこそ文化の獲得が促進されること、しかし現存の「習慣」や「慣習」は必ずしも陶冶に値するとは限らず、吟味する必要があるということ、そして、②文化の獲得は、「生活様式の織物」の獲得、すなわち教養にまで至る必要があり、それは「認識」、「情動」、「行動」の矛盾のない統一を基礎とした「全人」となることを意味するということ、更に、③教育的には「習慣」や「慣習」が子どもに必要を感じさせる、まさにその仕方をういて子ども自身の「認識」、「情動」、「行動」の統一的な展開を促すべきであるということ、結局は、④『探究』までの著作においてペスタロッチーは、当時の学校教育は、文化獲得に相応しい「習慣」や「慣習」と比較して、「生活様式の織物」の統一的な展開を援助する力に欠けているこ

と、従って、その限りでは、「習慣」や「慣習」を活用した方が望ましい結果が得られると見なしている、ということである。

これらのことを通じて明らかになることは、確かにペスタロッチーは「文化」という概念を『探究』までの著作の中で多用することはなかったけれども、文化の獲得についての彼の見解は、教育的観点から初期の著作を一つのまとまりとして考察する際の欠くことのできない視点の一つになるであろう、ということである。「人間が文化をいかに獲得して行くことが望ましいのか」、その問いは初期著作期から『探究』に至る著作の中に見られる隠れた主題の一つであり、この問題意識が、やがては彼の学校教育理論や生活陶冶思想を結実させる要因となったと言えるであろう。

第3節 『探究』後の『純真者に訴える』まで

さて、『探究』以後、『野蛮と文化』、『時代に訴える』、『純真者に訴える』等の著作からは、生活と関連した教育内容についての、特に学校教育にも妥当する理論が読み取れる。しかし、これまでこれらの著作は、学校教育の問題に直接関連して語られることは極めて少なかった。その理由の一つには、学校という組織を直接記述している箇所が然程多いようには見えないこと、二つ目には、『メトデー』、『ゲルトルート児童教育法』、『メトデーの本質と目的に関するパリ友人宛の建白書』(Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode, 1802.以下、『メトデーの本質と目的』と略記。)等の著作が同時期に相次いで出版されており、それゆえ、どうしてもこれらの教授論的著作の方が、この時期のペスタロッチーの教育論の中心である、と見なされやすいからであると考えられる。けれども、何かある著作の重要性が関連した言葉(概念)の出現頻度あるいは表現形態によって計られるものではないことは、改めて言うまでもないであろう。

1. 生活様式の有効な獲得の仕方

文化の獲得、中でも個々の生活様式の望ましい獲得がいかに実現されるかに目を向けると、まず要点となるのは、獲得しようとする者の周囲に、どれだけ手本となるべき様式が豊かにあるか、ということであることが分かる。『時代に訴える』の中でも述べられていること、すなわち、物的に、あるいは心的に近くにあるものこそが子どもの心に強く訴えて行くというペスタロッチーの「直観の法則(Das Gesetz der Anschauung)」は、彼が

初期に示した環境重視の教育論の発想を、『探究』より後の著作において、更に教授論の中に深く組み入れる形で定式化していったものである、と言えよう⁴⁰⁾。

ところで、このように子どもにとって物的に、あるいは心的に近くにあるもの、それは程度の差こそあれ、子どもを取り巻く文化的環境の一部に違いない。そしてそれは、子どもにとって「習慣」や「慣習」を通じて我がものとされる対象である。前節までに述べてきたように、ペスタロッチーは『探究』以前の著作において、この「習慣」や「慣習」を人間形成のためにいかに活用するかを心砕いていた。

しかし、「習慣」や「慣習」の影響力に注目すると、それは外からの働きかけに過ぎず、「習慣」や「慣習」は直ちに教育力とイコールではないという考え方もできる。というのは、先にも述べたように、その影響力は人間がもつ内面の要求次第で変化して行くという面ももっているからである。実際、特定の外的行動様式ならある程度被教育者に強要され得るかもしれないが、少なくとも価値態度体系としての内的な生活様式は、それを獲得する者の求めに応じて、また求める程度にしか習得されることはできない。一般的に言えば、「生活様式」の獲得は、何よりも人間がいかなる要求をもってその獲得に取り組むかにかかっている。シュプラランガーは、この点について、『探究』の分析において、環境教育学に対する人間の自立性、自己活動の教育学の勝利が見られるとし、『探究』では、教育されるべき者自身の内面の要求の洞察が主題になっていることを示している⁴¹⁾。

それでは、人間はいかなる取り組み方をするとき、最もよく「生活様式」を我がものとするのであろうか。ペスタロッチーが「無邪気こそ、人間が純粋な水で活気づく認識の源である」(PSW 12.Band, S.132.)と述べているように、人間が生活様式の獲得に際して、「無邪気さ(Unschuld)」をもって取り組むとき、最も有効な仕方では生活様式を我がものとするのであろうか。従って、人間のもつ「無邪気さ」という素地を、墮落させずに維持して行くこと、それが文化獲得において最も有効な前提であらう。

では、この「無邪気さ」とは何を意味するのであろうか。ペスタロッチーは「無邪気さ」について「人間の子どもが全く純粋である時期があるのであろうか……それは子どもがこの世に誕生したときである」(PSW 12.Band, S.71.)と述べている。これに従えば、乳幼児期の子どもに見られ、自己防衛の構えが起こる前の、成長するにつれ多くは消え去って行く、一種の「構えの無さ」が無邪気の特徴の一つであらう。

しかし、有名な『シュタンツの滞在に関するペスタロッチーの友人宛の手紙』(Über den Aufenthalt in Stanz. Brief Pestalozzis an einen Freund, 1799.以下、『シュタンツ便り』と略記。)等の実践記録からは、「無邪気さ」は、決して乳幼児の段階の子どもだけに見られるものではない、ということが分かる。H. ロート(Heinrich Roth,1906-1983)も述べているように、そこで示されていることは、ある程度成長した子どもであっても、悪しき教育を受けてこなかった場合には、なお教育への可能性が十二分に開かれている、ということであった⁴²⁾。悪しき教育を受けていないこと、それはもちろん知的、身体的、心情的という三つの観点から考えることができよう。知的には、特定の思考形式に固執していないこと、身体的には後の発展の障害となるような行動様式を習慣化していないこと、心情的には、内面の硬化が起こっていない、ということである。特に、教育者との関わりを考えると、子どもの心情の硬化は、教育者に対する不信と直接結びつくため、ペスタロッチーが細心の注意を払った事柄であることは改めて言うまでもない。「無邪気さ」は、その後の教育の障害となるような特定の生活様式、思考形式、行動様式、心のあり方へと未だ慣らされたり固まったりしていない、ということをも意味していると理解できる。

そして更に、もっと積極的には、「無邪気さ」は、子ども自らが高まりたいという要求、偏見のない教育への要求として現れることができる⁴³⁾。この無邪気の三つの面、つまり「構えていないこと」、「後の発展に望ましくない特定の生活様式に慣らされていないこと」及び「教育への要求」は、子どもが誕生した時から始まる母親と子どもとの関わりあいの中で、既に一体となって現れてくる。『ゲルトルート児童教育法』の第13信、第14信等に目を向けると、そこに見られる母親への子どもの関わり方は、来るべき学校教育における子どもの受容態度の基礎になるものであることが理解できるであろう⁴⁴⁾。

ところで、問題とされるべき点がまだ残っている。それは、本当に「無邪気さ」は、あらゆる子どもの文化獲得の前提であり得るのであろうか、ということである。事実、ペスタロッチー自身『野蛮と文化』の中で、いみじくも「地上の特徴は、私の本性が要求する無邪気さにそれ自身反している。大地の特徴は容易な満足によってめったにこの無邪気さを助成することがない。人間は、明らかに無邪気さを失うよう決定されている」(PSW 12.Band, S.252.)と語っているからである。

しかしながら、そうであるからと言って、彼は子どもの「無邪気さ」という前提に対して、決して絶望しているわけではない。というのは、彼は現実としては、子どもにとっ

て未知の大人が施す教育の大部分は、実際には、子どもの無邪気さから出発するというよりも、却って不信をいかに取り除くか、ということから始まり、信頼関係を築き、いわば無邪気さを取り戻すことに、かなりの比重が置かれなければならない、ということ念頭に置いているからである。このことはもちろん、母親と子どもとの関係の問題というよりも、学校という施設における教師と子どもとの関わりに一層当てはまるものであると言えよう。

けれども、それならば、まずは「無邪気さ」を露にしていない子どもに対して、教育者はいかにして有効な仕方て文化の獲得を援助することができるのであろうか。ペスタロッチーが行ったやり方は、子ども自身の要求の満足を助けるということを通じて、子どもに安心感をもたせ、信頼関係を築いて行く、ということであった。彼は『野蛮と文化』では「無邪気は安心と安らぎに移行する。人間は単なる動物としては無邪気であり、人間としては安らいでいる」(PSW 12.Band, S.249.)と述べている。無邪気さを見せない不信に満ちた子どもに対して、生活様式の獲得を有効に行わせるには、子ども自身の要求の満足を直接関連づけて導く、という行いが必要と考えられる。

2. 既得の生活様式の層

改めて考えてみると、実際に教育されつつある大多数の子どもは、同一の人間であるにもかかわらず、ある時は無邪気さを示し、ある時は不信感を露にする、多様な姿をもっているのではないであろうか。それは、現実の子どもの姿は、既に多くの生活の様式を獲得し、積み重ねてきた者の姿である、ということの意味している。『探究』においては、「生活様式」の獲得という問題は、人間の生き方の深み、質の事柄として捉えられていたと言える。

このような意味で、教育者の課題は、人間の生き方を深めることにあり、具体的には「情欲(Gierigkeit)」といった言葉に代表されるような利己心や、快楽を追求する傾向、打算が支配する心のあり方、そうした生き方を主体とする人間の中で、消え去ったかに見える「無邪気さ」に端を発する要求、「文化的な要求」をいかに引き出し、その展開を補助するか、ということにある。

この意味で、「無邪気さ」は人間形成の出発点だけではなく、むしろ目標ともなり得るものである。まさに『野蛮と文化』においては、「努力の目的は無邪気さである」(PSW 12.Band, S.248.)と語られている。それは、のちに第5章第3節で述べるように、「努力

(Anstrengung)」という行為を通じて、文化的な要求が低次元の要求を超えて人間を支配することである。それがまた「文化化(Kultivierung)」することの意味でもある。トレーラー(Daniel Tröhler,1959-)は、これに関して道德教育の観点から「合自然的な教育は、人間に道德的であるか否かを自己で決断することを可能にする」⁴⁵⁾と述べている。

しかし、こうした文化的な要求の展開は、必ずしも高い段階にある人間だけの問題ではない。ペスタロッチーは、その著『純真者に訴える』の中で、子どもの行う、「玩具のそれぞれを、集めるために分けたり、人形の着物を、整理するために放り出したりする」(PSW 24A.Band, S.178.)のような、何気ない活動の中に、萌芽としてではあれ、情欲を超え、利害を超えた子どもの生き方を見出している。彼が、身体力が必ずしも職業力に結びつくとは限らずとも、独立した力として存在すると考えたことは、一つには、身体を単に精神の道具と見なしていないこと、今一つには、職業等の目的のための手段とは異なるが、人間形成上の意味のある身体活動、すなわち「遊戯」が年齢の低い子どもの主たる活動であることを示したものと言えよう。

こうした「遊戯」を通じての文化の獲得、それは決して打算からではないが、「快さ」という動機から「生活様式」を我がものとする、ということでもある。

もちろん、人間が生活様式を獲得するのは、上に述べた「遊戯」の場合だけではない。

人間は、新たな「生活様式」の獲得を迫られたときに、様々な対処の仕方をする。それは詳しくは、五つに分けることができる。①自分の既得の「生活様式」に固執し、外的影響として拒絶する。②新たな「生活様式」を快さという動機から受け入れる。③打算によって、利益を与えてくれる者に迎合して、新たな「生活様式」を外面的に受け入れる。④他者との共通する利益を求めつつ、条件的に新たな「生活様式」を習得する。⑤打算を超えた立場から、新たな「生活様式」を取り入れる。

もちろん、こうした生活様式の獲得も、やがては打算を超えたところに、成長とともに至らねばならないことは言うまでもない。なぜなら、打算から出た生活様式獲得の動機は、結局自らの発展を制約する結果を引き起こすからである。ペスタロッチーが『時代に訴える』の中で述べている人間陶冶から乖離した職業陶冶の墮落は、まさにこうした発展の制約の結果でもある、と考えられる⁴⁶⁾。

そして彼が『牧師ザムエルのもとの七日間』(Sieben Tage bei Pfarrer Samuel,1800)で、「人間の心というものは、善に対しても海綿のようなものである……しかし、人間の

心はいかなる善も容易にもみ消してしまう」(PSW 13.Band, S.79.)と述べているように、実際に生活様式を獲得せんとする者が打算から行動するかそうでないかは、その者の心の持ちようにかかってくることは言うまでもない。特に肝要なのは、その者が打算を超えた動機をもった人間達の「人間関係(Verhältnisse)」の中であって生活する、ということである。なぜなら、『純真者に訴える』においても語られているように、社会の構成員が我欲をもつなら、人間陶冶が困難となるのは自明のことであるからである⁴⁷⁾。文化化の機能のかなりの部分は、文化を習得しようとする人間の周囲の人格性にかかっていると言える。そしてそれは、のちの第5章第4節でも述べるように、生活陶冶においても、極めて重要な核心に当たる。

しかし、周囲の人々の人格が優れていることが重要であると言っても、それが陶冶の十分条件と言い切ることはできない。ペスタロッチーが提案しているのは、現実の文化にただ子どもの身を任せるのではもちろんなくて、より一層積極的な手段である。それは「善の意欲、知識、手腕(Wollen、Kennen、Können des Guten)」を伸ばすように、文化財に注目しつつ、相応しい教育の内容を「術」をもって子どもに提示する、ということである。『純真者に訴える』では、彼は「動物が他の援助に依存しないと丁度反対に、人間の発展はゆっくりしており、また他の援助や他の術に依存している」(PSW 24A.Band, S.25.)と語り、『探究』以前の著作に見られなかった程、「術」の必要性を強調している。

3. 生活様式の統一的展開

しかし、このような「術」をもって、いかにすれば子どもに対して一層高次元の生活様式を獲得させることを援助できるのであろうか。もちろん、子どもは、自らの「生活様式の織物」を結集統一して、自己の目的に向かって活動の完成を目指すとき、新たな高次の「生活様式」を学び込むことができる。第3章第3節で述べるように、重要なのは表面的な見かけ上の進歩、外的な行動様式の向上ではなく、子どもの発展段階に応じて活動の完成、完全性を目指すことを通じて、自らの打算的な生き方、利己的な生き方を突き抜けて行く、という活動のまさに過程にある。そうであるからこそ、ペスタロッチーは「基礎陶冶」を主張したのであろう。ナトルプも、ペスタロッチーの「基礎(Elemente)」には、出発点から着々と固めていったその一步一步の基礎という意味があるとし、ペスタロッチーが、ことのほか活動の過程を重視していたことを指摘している⁴⁸⁾。このように、

ペスタロッチーの語る「基礎陶冶」は、単に生涯に亙る人格形成の基礎の育成であるという意味だけではなく、基礎の上に積み重ねられるものが、更に次の基礎になる、そのような、一つひとつの活動の完成を目指して行く習練の過程をも意味していた、と捉えることもできるであろう。

ところで、『時代に訴える』の中で示されている通り、確かに人間の発展を歴史的に見れば、人間は不正から契約を、無知から経験を、不正から正義を生み出してきた、という面も見逃せない⁴⁹⁾。しかし、教育者の課題は、また意図的な文化の獲得の課題は、歴史的な過誤の道を子どもにそのまま歩ませることではもちろんない。却って教育の課題は、そうした過ちの経過をいかに短縮して、無駄なく子どもに文化を獲得させるか、ということにある。この意味からペスタロッチーは、効率の良い文化獲得のための「術」の使用は、万人にとって必ずしも容易なものではないと見なしている⁵⁰⁾。それゆえに、彼は『純真者に訴える』において、「術」は学問の考察の対象とされなければならない、という主張にまで進んで行った。彼は、「人間陶冶、教育術そのものは、基礎化され、この道において学問的な術へ高められなければならない」(PSW 24A.Band, S.195.)とまで述べ、術そのものの学問的基礎づけを求めている。

とはいえ、「術」は、子どもに対して、歴史の成果としての財をただ与える役割に留まるものではない。言うまでもなく、ペスタロッチーが主張する「術」は、知識伝達のテクニクというよりも、生き生きした、子どもにとっては未知の体験を効率良く提供する術を意味しているからである。

彼は『時代に訴える』の中で、「単に文化の一般的な結果によって表面的な刺激を受け取り、その文化の空虚な単語をオウムのように真似することに至っただけの個々の人間が文化化されていると信ずることを、我々がとうとう止める時代がくるであろう」(PSW 14.Band, S.131.)と述べ、真の「文化化」の意義を万民が理解すべき時代が到来することを期待している。

このように、学校の課題は、理解できない知識を子どもに伝達させて粗野な状態へと子どもを逆行させることにあるのではない。むしろ「生活様式の織物」を展開して行って、生活そのものの力を伸長させて行かねばならない。『純真者に訴える』では、ペスタロッチーは、当時の学校が生活陶冶の力を失ったことを嘆きながら、学校は、本来的には生活に必要な熟達の手段へと高められるべきであると主張している。

しかし、それならば、学校は、そうした生活に必要な熟達へといかにして子どもを導いて行くことができるのか。ペスタロッチーが『時代に訴える』で示した当時の一般社会の欠陥、すなわち「直観のない抽象理念」、「感情を欠いた道徳性の言葉」、「一面的な陶冶」は、そのまま当時の学校施設がいかにか文化獲得上の欠陥をもっているか、いかに生活陶冶からかけ離れているかを示したものでもある。

学校は、第3章第3節で論ずるように、子どもが体験すべき題材を、術をもって取り上げ、自然に任せるよりも効率的に「生活様式の織物」を客観化しなければならない。

そして、こうした客観化の成果、それは、『文化の基礎としての言語』の第三原則においては、次のように述べられていた。「社会的人間は、本能によって動物的に制約され、義務や権利を認めない、本能に導かれた世界の見方とは全然違う万物の見方(die durch den Instinkt thierisch beschränkten, von ihm ohne Anschauung der Recht und Pflichten geleiteten Anschauungsweise der Welt)へと、できるだけ早く指導されなくてはならない」(PSW 13.Band, S.49.)。そしてペスタロッチーは『時代に訴える』では、それを、「いかなる事態に対しても落ちついた、偏見のない見解(die ruhige, unbefangene Ansicht aller Dinge)」(PSW 14.Band, S.145.)として捉えた。更に彼は『純真者に訴える』に至っては、「生活のより高い見解(eine höhere Ansicht des Lebens)」(PSW 24A.Band, S.92.)と表現するに及んでいる。

丁度文化化された成果が「生活のより高い見解」であるとすれば、文化化されていない人間の見解は、それと対照を成している。ペスタロッチーは、第2章第4節で述べるように、『純真者に訴える』の中で、そうした人間、つまり事物の本質ではなく、仮象に囚われた表面的な人間の見方について詳述している⁵¹⁾。

これに対して、文化化された人間の「生活のより高い見解」は、知力・心情力・身体力の総合的な成果としてのものの見方であって、我欲に囚われない澄んだ感情がその基礎にあることに注目する必要がある⁵²⁾。「生活のより高い見解」は、未来に向かって開かれているという点で、①自由にに基づき、発展性をもち、純粋な動機の支配する人間関係を通じて学ばれるという意味では、②社会的であり、既得の要求に基づき積み上げられるので、③個性的な面ももっている、と考えられる。総じて、「生活のより高い見解」は、自分の生活の中で果たすべき役割のために諸力を結集し、自らの低次元の要求をコントロールして行くことをめぐって展開される、ものの見方としてまとめることができる。

もちろん、ペスタロッチーは、そうしたものの見方が容易に得られると考えていたわけではない。それについて東岸克好(1921-1990)は『ペスタロッチの直観教育思想の研究』の中で、「人間は身動きできないところまで追い込まれ、あるいはみずから追い込み、しかもなお生き抜こうと努力するところに純粹に自身を見、周囲を見、考えて客観的に問題の核心へと迫ることができる心眼が開かれ、その心眼によって新たな生活の意味が直観され、問題解決への努力が生まれる」⁵³⁾と述べ、ペスタロッチーが最も重視し、しかし容易ならざるものと見なした教育の課題を明らかにしている。

結局、ペスタロッチーが「生活のより高い見解」の重要性に着目したのは、彼の生きた時代が余りにも利己的な見解を助長している、ということに危惧を感じたからであろう。文化が民衆達の手腕の成果であると考えたペスタロッチーにとって、「生活のより高い見解」の獲得を目指して民衆の教育を改善して行くこと、つまり、奇形化された文化の発展の過程を根本から建て直すことが、緊急の課題として認識されていたのである。

4. 「生活のより高い見解」

発展段階から見ると、「生活のより高い見解」に至るまで、人間は、各個人がもつ要求のあり方に応じて段階的にものの見方を展開する。周知のように、ペスタロッチーは主著の一つ『探究』の中で、人間の発展の状態を「自然的状態(der Naturstand)」、「社会的状態(der gesellschaftliche Zustand)」、「道徳的状态(der sittliche Zustand)」に分けて捉えた。それらは、第2章第1節で論ずるように、それぞれ本能的要求、功利的要求、精神的要求が核になっている人間の生き方と見なされる。そしてそこでは、動物的衝動も、人間の行動の主たる動因になり得ると見なされていた⁵⁴⁾。ところが、特に理念としての「基礎陶冶」、そしてその原則である「生活が陶冶する」という原則を唱えるに至って、感性的存在としての人間の中にも、人間固有の生き方が見られ、それを専ら配慮し育むべきと彼が主張していることは、『探究』と基礎陶冶に関する著作との間の性格の違いを考慮したとしても、目立った相違であると言えよう。

特に『白鳥の歌』では、彼は、「私のはかない肉や血でもなく、また人間の情欲の動物的な感覚でもなく、私の人間的な心情、私の人間的な精神、私の人間的な術の力の素質こそ、私の本性の人間的なもの、言い換えると、私の人間的な本性そのものを構成しているものである」(PSW28.Band, S.57.)と述べる等、『探究』の時代には見られなかった程、陶冶されるべき力に「人間的(menschlich)」という形容詞を冠している。

それでは、そうした力の人間らしさとは、一体いかなる性質のものなのであろうか。『白鳥の歌』を中心に考察を加えれば、ペスタロッチーが「人間的」な力について語るときには、それは、①決して能力の大きさを言い表しているのではなく、②統一的に働き、協働して作用している総合力を指し、従って「情動」と「認識」と「行動」との間の矛盾のない統一に基づき、更に③「利己心」から現れるのではない意欲に基づく働きを意味し、あるいは④感性的欲望、すなわち、「情欲」を意志がコントロールしている状態を指している、と考えられる⁵⁵⁾。

発展段階から見れば、ペスタロッチーに従えば、最も幼い頃でも見られる人間的な特徴、それは子どもの「安らぎ(Ruhe)」であり、愛し信じようとする要求から「認識」、「行動」、「情動」を統一する力の萌芽である。それに対して、最も高次元な統一力は、自己の力の不足を自覚しつつ、自らを「完成」へと高めようとする要求に基づいて「情動」、「行動」、「認識」を統一して行く力である⁵⁶⁾。

本章第5節で示すように、自己自身の「醇化(Veredelung)」という観点から世界を捉える見方、それを育むことが生活陶冶の一つの目標である。既に『探究』や『文化の基礎としての言語』では、自己自身の「醇化」という観点から世界を捉える見方は、人間生活の目標として描かれている⁵⁷⁾。そして1817年の新年講演では、「この世の感覚的な見解から我々の本質の神聖な見解へと高めること」(PSW 25.Band, S.9.)が教育の目標とされている。更に『純真者に訴える』に至って、高められた見方は、先述したように「生活のより高い見解」と表現されるに至った。そして『白鳥の歌』では、基礎陶冶という立場から、それは「生活の一般的な見解(die gemeinen Ansichten des Lebens)」(PSW 28.Band, S.182.)という表現で語られている。

言うまでもなく、「生活のより高い見解」は、知的な観点では「科学的見解」の端緒となるものであり、道徳的観点では、人間を集団としてではなく、個人として注視する見解の基礎となるものである。また宗教的にはペスタロッチーは、ある程度成熟した見方ということを前提に、それを「キリスト教徒の見解」と言い表している。そしてそうした見解の獲得は、1818年の『73歳誕生日講演』(Rede von Pestalozzi an sein Haus, an seinem 74. Geburtstag)の中で述べられた「教養(Kultur)」の獲得に相当すると考えられる⁵⁸⁾。

本節の終わりに

以上述べたように、中期の著作の中でも、『探究』から『純真者に訴える』への流れに注目すると、同時期の教授論的著作にも劣らず、否、それ以上と思える程、「生活陶冶はいかにして意図的教育者のもとで可能なのか」という問いへの示唆が潜んでいることが分かる。

文化哲学と称された著作は、成程、文化に対する深い洞察の成果であり、その意味で、教授論的著作のバックボーンとなっていることは改めて言うまでもない。しかし、中期の文化哲学的著作を、広義の、積極的な文化獲得の教育論として読み直すならば、彼の文化哲学的著作は、ペスタロッチーの初期から晩年への教育思想形成が文化獲得をめぐる、断絶なく、しかも豊かな発展を遂げて展開して行く、まさにその過程の中心に位置している、ということが一層明らかになるのではなかろうか。

第4節 文化社会と文化市民

1. 文化教育学としての『純真者に訴える』

何かある著書の中に頻繁に現れる概念と、その著書の中に秘められた思想を代表とする言葉とが必ずしも一致しないこと、否、むしろこの両者が著書の中に登場する度合いについては反比例しさえするという事例は、いかなる学問領域でもしばしば見られることである。こうした典型的な例は、ペスタロッチーの著書『純真者に訴える』にも当てはまる。本書は、彼の数ある教育学的著書の中でも重要なものであるにもかかわらず、しばしば見逃され、別の価値を付与されてきた。しかし、端的に言えば、ペスタロッチーの文化教育学の代表的な著作と言え、紛れもなく『純真者に訴える』を挙げることができる。

従来のペスタロッチーの研究者達が『純真者に訴える』の中から教育的要素を汲み取る姿勢に欠けがちであったことは、今述べたことと関係がある。それは、そもそもペスタロッチーは『純真者に訴える』の中で一到るところで教育及びそれと隣接した問題を取り上げながらも一教育ないし陶冶という概念を多用していないからである。このゆえにまた、『純真者に訴える』は、何人かのペスタロッチー研究者によって教育学上の重要性を指摘されながらも、それでも、むしろ政治評論的、政治思想的著作として評価され、教育学的著書としては、等閑視されてしまいがちであった⁵⁹⁾。

また、ペスタロッチーの思想を体系的に捉える上で、『純真者に訴える』に注目すべき理由がもう一つある。ショーラーやオットーらの解釈に代表されるように、ペスタロッチ

一の思想の変遷は初期の自然的教育学、中期のメトローデを中心とする教育学、更には晩年の生活陶冶思想と展開されて行くと解釈されることが多かった⁶⁰⁾。しかし、そのような解釈では、ペスタロッチーの思想には一貫性がないように見える。具体的に述べれば、ややもすると、中期のメトローデ期だけが、教育学的な面で人為的な手法に偏るように見えるのである。従って、彼の生涯の著作を見渡し、概観してその思想を捉えようとするとき、統一的な原理を見出すことが、我々には困難に感じられる。

しかし、序章及び本章でも述べてきたように、文化概念を教育学の中心に据えさえすれば、ペスタロッチーの教育学を、初期から晩年まで統一した原理の構成でもって把握して行くことが可能になる。

要は、『純真者に訴える』を文化教育学として正面から捉えることにより、初めてペスタロッチーの全思想が体系性をもって解釈されるのである。先行研究者達は、各著書の中で頻出する概念に囚われがちであった。そうであるからこそ、『純真者に訴える』の教育学的な価値を様々に指摘まではしたが、正面から対峙し、この著書の教育学的内容に踏み込み、それを精査しようとしてこなかった。それこそまさに、『純真者に訴える』という著作に対して、先行研究が摘み残した課題なのである。

しかもペスタロッチーは、ここで「文化」と「文明」を峻別して語り、自身の教育学を展開している⁶¹⁾。これに関し、先行研究では、『純真者に訴える』について、『探究』との内容上の類似性、ないし親近性が繰り返し指摘されている。特にほぼ全てのペスタロッチー研究者が『探究』の「社会的状態」と「道徳的状态」を、『純真者に訴える』の「文明」と「文化」と同一視している。

『純真者に訴える』と『探究』との関係について、若干の違いを指摘しているのは、ジルバーである。彼女は、『探究』では人間の発展の断続性が強調されていたのに対して、『純真者に訴える』においては、人間の発展の連続性が見られると解釈している⁶²⁾。

因みに、『時代に訴える』でも、ペスタロッチーは文化を主たるテーマとしているが、『純真者に訴える』と『時代に訴える』における「文化」概念の異同について、先行研究では、言及自体がほぼ為されていないことは、改めて付言しておいてよいと思う。

2. 『純真者に訴える』における「文化」概念

文化人類学が通常取り上げる「文化」概念は、通常、ある人間集団に特有の、親子間で、また祖先からその子らへと学習により伝えられて行く、行動様式、思考形式、情緒の

あり方の固有の型を意味している。そこには通常、本能的・生得的な生き方、様式は含まないことが暗黙の前提になっている。しかし、『純真者に訴える』で語られているペスタロッチーの「文化」概念について、こうした文化人類学の定義をそのまま適用させるわけにはいかない。というのは、彼は文化を、単に後天的な学習の成果であるとは考えていないからである。

そもそも文化は、その成り立ちからして、人間の内なる素質的なものをすっかり排除して考えることはできない。文化の結果も、素質的なものを基盤としながら、その上に構築される人間の後天的な学習の成果である。つまりそれは、あくまでも人間の素質を基盤とし、外的環境の影響を受けて、あるいは外的環境に働きかけながら培われる生活の様式、特に人間から人間への伝播によって伝えられる生活の様式が特に重要な構成要素を成している。先述したように、同じ外的な環境からの影響であっても、人間がもつ内なるもの、素質によって彼らが受け取る仕方、様式は、全く異なったものになり得るのである。

それでは『純真者に訴える』の中で、ペスタロッチーは「文化」という言葉にいかなる意味を込めたのであろうか。丁度『探究』では、社会に置かれている「個人のあり方、生活様式、生き方」が問題であったとすれば、『純真者に訴える』では、個人の置かれている「社会のあり方、生活様式」が問題になっている。換言すれば、『探究』でも『純真者に訴える』でも、生き方としての「文化」、生活様式が題材となっているのであるが、それぞれ互いに、全く逆方向から観た見方、観点なのである。『純真者に訴える』でテーマになっているのは、陶冶されるべき個人の所属する文化社会のあり方についてである。

それでは、ペスタロッチーは、文化社会をいかなるものとして把握していたのであろうか。

ペスタロッチーが『純真者に訴える』で語っている文化社会の特徴としては、「分有 (das Gemeine)」が挙げられる。分有とは、何かある特定の思考の型、行動様式、感情様式、情緒のあり方、知識を、社会の複数の構成員が共通に所持すること、共有を意味する。ペスタロッチーは、全ヨーロッパに訴え、「まだ貴方の地方で貴方の父達の国民力と国民性を、仮に汚れたぼろぼろの衣装ではあっても真に見分けがつくよう表現している慣習や習慣や生活様式の残滓を眺めよ」(PSW 24A.Band, S.183.)と語っている。彼は、ここで、各国々には固有の風俗、習慣、生活様式があり、それを通して、国民の力と国民性、その品位とが確かめられることを示している。このように、風俗、習慣、生活様式

は、文化の特徴を表現しているとともに、それらを、その社会の構成員達が分有していることを示したものである。

しかも、ペスタロッチーは国民の古き良き風俗、習慣、生活様式の中に、社会の叡智と良識、徳が、集約的に表現されていると考えていた。

i. 人間性と文化

ペスタロッチーは、「我々の種族を人間性へと高めること、すなわち文化」(PSW 24A.Band, S.96.)と語る。ここでは、人間らしさに至ることと文化とが、同じ意味として語られている。しかもここからは、人間は、誕生と同時に直ちに人間らしさ、そして文化を獲得しているわけではないことも読み取れる。彼に従えば、文化は、人類を人間らしさに高めて行くことである。ペスタロッチー伝記作家モルフ(Heinrich Morf, 1818-1889)も、ペスタロッチーは絶えず人類の向上に目を向けていたことを示している⁶³⁾。

但し、文化は、それを学ぶことにより、人間が望ましい社会の成員になるという意味で、出発点でもある。個人は社会の中で文化を学ぶことにより、未来のために備えをもつようになる。ナトルプもまた、ペスタロッチーはルソーと違い、現実の社会の教育の要因を全き価値において認識していたと認めている⁶⁴⁾。この意味では、文化は、人間の成長の出発点なのである。つまりは文化のその都度の成果、すなわち既存の段階での現実文化—文化財も含む—を表しているものとも考えられる。

しかし他方、未だ完全な文化が現実には達成されていないという見方をすれば、文化の完成は人間社会の永遠の目標となり得る。既存の文化は、個人にとって見れば、模倣する対象であり、出発点である。それと同時に、文化は個々の社会の理念、理想性を示したものである。このように、文化は出発点であると同時に、人間社会の目標でもある。更には、文化は、目標へ向かった一つひとつの過程をも意味している。

ii. 人間固有の性質の開花した社会—文化社会

ペスタロッチーは、人間には動物と共有する性質があると認める一方、他方では、『白鳥の歌』の先の引用からも明らかなように、動物性とは相容れない、質的に異なった、人間性の存在を取り扱っている。文化は、まずは、動物的生活とは共通点のない、人間固有の生活、また生活様式のことである。ペスタロッチーは『純真者に訴える』第2版用構想で、「文化のもとでは動物的本性は一層高い目的に対立する」(PSW 24B.Band, S.5.)と端的に語る。ここからは、文化という概念には、動物性よりも一段高い目的が設定されていることが分かる。文化は、動物とは共有しない人間の独自性、本質に基づくものであ

る。そして文化の営みは、この目的を開花させ、実現しようと突き進んで行くことである。文化の特徴は、ここでは反動物性、脱動物性ということになる。

それでは、人間固有の生活様式とは何か。人間社会の特徴は、複数の構成員の行動型が互いに衝突することを避けるように、一方の行動の結果が他方の行動の結果を否定することを防ぐようなやり方で調整されている、ということにある。文化の特徴は、構成員である人間同士の行動、その結果の衝突を—直接的であれ間接的であれ—回避するところにある。

そして、この社会の調整に役立つ人間の生き方は、通常は、他者から好意的な反応を得ようとする行動である。これこそ、個人が社会的に望ましい行動を進んで展開することを促す要因となるものである。

もちろん、他者から好意的な反応を得ようとする生き方は、自己の利益を暴力的に獲得し、追求する生き方とは対極にあると言えよう。文化的生活の一つの特徴としては、「無暴力性(Gewaltlosigkeit)」が挙げられる。

これに対して、集団であれ、個人であれ、利己主義は、社会の人々を直接・間接に衝突させる可能性があるために、文化的な生き方とは対極にあるものと見なされる。文化、それは、ホブズ(Thomas Hobbes,1588-1679)が『市民論』(De Cive,1642)で展開した「万人の万人に対する戦い(bellum omnium contra omnes)」とは対照的な生活様式、それらが組織化されたものである。

iii. 術としての文化

しかし、人間が利己主義に陥らず、暴力に訴えることなく生活するためには、単に素朴な自由に置かれ、放任されたままではなく、ある種の方策が講じられる必要がある。ペスタロッチーは、「国民文化は……術である。また人間はその術を自己自身以外のどこにも見出しはしない」(PSW24B.Band, S.19.)と語っている。国民文化は、自然に任せる状態によって生まれてくるわけではなく、「術」と見なされている。しかも、その術とは自己自身の中にあるというのである。この場合、術としての文化、自分自身の中にある術とは何かを解明されなければならない。それは教育術をも含む、広義の術である。

ここで考えられる解釈は、術としての文化は、利己主義の暴力的争いから人間を救い出す方策全般のことを指し示しているのではないか、ということである。

一般的には、術は、自らの利己主義の結果、得られる場合が多い。つまり、自らの利得を求めてこそ、術はたやすく習得され、展開されるものである、とも言える。しかし、

ここで語られているのは、利己心の追求、享受欲の満足といったような目的のために利用される術のことではない。むしろ、より望ましい人間関係が築けるための方策は、表面的な問題ではなく、人間自身の内に秘められており、それを探ることが、ここで言う術としての文化を解明することになる。

3. 文化社会の理念と実際

i. 三つの文化社会の視点

各個人は、その民族の、その土地の、その時代の精神生活の中に包まれて生きている。シュプランガーもまた、民族、土地、時代の精神生活が「人間の精神活動によって感受される限り、それはまた文化とも呼ばれ得る」⁶⁵⁾とし、文化の要素に精神活動を含めている。この精神活動自身は、民族、地域、時代によって異なって営まれる。しかし、その一方、人類に共通する文化社会のあり方なるものも想定することができる。それは地域・時代を超えた普遍性を示す文化社会である。前者が現実的な文化社会であるとするれば、後者は理想的な文化社会である。そしてなおかつ第三の、前者二つを混合した文化社会の型も想定できる。それは、特定の地域にありながら、なおかつ時間のある程度超えて妥当し、従って、地域性が反映されながらも普遍性を備えた文化社会である。ペスタロッチーは、もちろん『純真者に訴える』の中で、現実的文化社会についても論じたのであるが、動物とは区別されるところの人類固有の文化社会についても論じ、更に第三の文化社会として、祖父の時代のスイスやヨーロッパにも目を向けている。岩崎喜一(1906-1958)は、『純真者に訴える』は、人間、全人類に目が向けられていると同時に、スイス連邦の人々、ノイエンブルク(Neuenburg)、ドイツ、ヨーロッパ大陸にも目が向けられていると理解している⁶⁶⁾。それゆえ、ペスタロッチーが文化社会の生活について語る場合、これらの三つのいかなる種類の文化社会について語っているかが、慎重に判断されねばならないであろう。しかし、少なくとも彼がスイスにおける祖父の時代に見られた文化生活について語る場合には、第三の文化社会の観点を言い表しており、それは、スイス以外の社会にも妥当する普遍的価値を保っていると思なしていたことは付言しておいて良いと思う。

彼にとって、古き良きスイスやヨーロッパの文化は、時間を超えて妥当する価値を内包するものと見なされていた。しかし他方では、現実の文化社会は、絶えず変化するものと捉えられていた。

文化社会は、その中にいる構成員、その組織によって支えられて存続し、絶えず修正されて行くものである。構成員が所属する文化という大きな立場では、それは、生物と同じように、諸要素の新陳代謝を繰り返して変化するものであると言える。

しかも、そう変化するのは、その文化の構成員が既存の生活様式を新たに受け入れ、更にその生活様式を絶えず修正して行くからである。もちろん、この場合の修正というのは、社会の中で強い問題意識を抱えた構成員が社会改革の動機をもって行動して行くことに、最も良く当てはまる。

ところで、ペスタロッチーは、彼の生きた時代、その世界において、文化が最も良く実現している社会はどこにあると見なしていたのであろうか。

ペスタロッチーは『純真者に訴える』の中で、大英帝国のあり方を相当程度、好意的に評価している。「イギリスは生き生きしており、貴方の現在のために感じさせるところのものがある。……王国の島が、貴方の目の前にある力と高みとへ高まったのは偶然ではない。……否、この島国があらゆる海、あらゆる岸の支配者となったのは、その憲法の神聖な配慮があったからである。それは、全市民の力を極度に、合法的に保障して活気づけたからであり、……家庭的生活の自立性を確保したからであり、各人の居間の犯すべからざる神聖さを確保したからである」(PSW 24A.Band, S.184.)。この引用からも明らかのように、彼は、イギリスの文化が繁栄したのは単に貿易の成果ではなく、市民の活気づけを、法律によって確保しようと配慮したこと、特に家庭生活が私的・個人的空間であるために、いわば神聖視されていたこと、そして人間を保護する確かな憲法が効力を発揮したからである、という根拠を示している。彼がイギリスの長所について、中でも家庭生活の自主性に目をつけたのには理由があると思われる。それは、家庭が「ゲマインシャフト(Gemeinschaft)」の基礎単位であり、文化発現の源であるからである。

それでは翻って、当時のスイスの状況はどうであったのであろうか。ペスタロッチーは、彼が生きた時代は一彼の祖父の時代とは違って一文化の最高形態が実現されるどころか、むしろ逆の傾向を辿っていたと見なしていた。彼が生きた時代の以前には、「19の自主独立一主権を有する地方自治体、主権を有する市自治体、村の自治体が尊厳をもって存在していた」(PSW 24A.Band, S.234.)。しかし、「これらの人々の背後に、そんなわけで再び特権を与えられた主権、市自治体、村の自治体がある。この特権は、祖国の主権とともに、また道徳的、精神的、経済的観点で祖国の裕福を促進するもの全ての自由な競争の道をそれ自体妨げており、権力の弱さによって、また時代の経過と、祖国の自由の合法

的一般性の一般的な文明墮落の成長における、全体の共通財を邪魔する我欲に満ちた相関関係の保護によって、ますます危険になった」(PSW 24A.Band, S.234f.)。すなわち、より高次の共同体であるはずの自治体に特権が与えられ、共通財を危険にする我欲、特権による利得の追求が展開されていたのである。そのことは、共同体としての自治体が、いわば利潤追求の社会へ、しかも個人の平等が保障されていないという意味で、より危険な退廃的傾向に移行しつつあったことを意味する。

ペスタロッチーは、既に『我が祖国に告ぐ』(An mein Vaterland, 1798)の中で祖国に対して、こう叱咤激励していた。「そして貴方達、我が父なる町の愛する市民達よ! 貴方達が国家の幸福のために大きな犠牲を払うとき、外観や形式のあらゆる瑣事には拘るなかれ! 内的尊厳の貴方達が今までもっていた長所の感情に内的な尊厳を与えよ。貴方達の幸福が得られるように、虚栄から去ることを学べ。貴方達が国家の第一の共同体として自分の中にもっている大きな力を結集して、貴方達の内的経済の向上と安定のために用い、高貴で一般的な田舎の基礎づけのために用いよ。その祝福は必然的に貴方達の中にあって倍加されるに違いない」(PSW 12.Band, S.266f.)。町の市民達は見栄・形式・虚栄—それは第5章第1節で述べるような、「文明人」の特徴である—toに拘り、内的・精神的な価値を失っていたこと、しかし、その価値をもう一度見つめ直して、国内の共同体の集合として結集する、ということが求められていたのである。この立場は、基本的に『純真者に訴える』でも引き継がれている。

文化社会は、その存在が家庭等の基礎単位でも確認できるが、その家庭から出発し、町の人々が本来の共同体の精神性を堅持し、より包括的な自治共同体を作り出すことをペスタロッチーは願っていた。ナトルプは、ペスタロッチーが文化について述べることによって、共同体の理想を描いたと指摘している。同様にまた、ナトルプは、ペスタロッチーが「天の父のもとでの人類の共同体」を構想していたと拡張的に捉えている⁶⁷⁾。確かにそれは、ペスタロッチーの一つの理念であったかもしれない。しかし、小さな祖国であるスイスにおいてこそ、それが可能であると、彼は誰よりも確信していたのである。

成程、ナトルプは理想主義者らしく、ペスタロッチーの構想した共同体が「時間的、空間的に限界づけられて、現世の国家の中での市民から市民へというのではなく、却ってより高い、単に真実の、存在すべき、神の国の中で人間から人間へと、永遠に止揚されずに、それ自体存在するような共同体である」⁶⁸⁾とし、当為としての、理念としての共同体をペスタロッチーは構想したと解釈している。因みに、ナトルプは、ペスタロッチー

が、共同体の三つの段階を構想していたこと、つまり①「家庭あるいは家族」、②「教育の特別な組織形態としての学校を創り出した市民団体」、③「神の国の理想的な共同体」を構想していたと指摘している⁶⁹⁾。

しかし、そうではあっても、ペスタロッチーはまだ、全人類を包括する自治共同体—例えば、カント(Immanuel Kant,1724-1804)が『永遠平和のために』(Zum Ewigen Frieden, 1795)で語った、諸国家の連合体による国際法の実現した社会のような理念—まではもつことがなかった。ペスタロッチーにとっては、目の前にある祖国の危機こそ、最も克服すべき喫緊の課題であったのではなかろうか。

ii. 文化社会の完全性と普遍性

理念としての文化生活は、価値を求める人間達の活動として展開されるが、それは価値実現という目的を達成しようとする態度、完全性に向かう人間達によって為されるものである。この場合、こうした人間達の姿勢は、人間の諸力が調和した状態で目的の実現に向かう堅牢な意志をもった態度と理解される⁷⁰⁾。

ペスタロッチーは、これに関連して、『純真者に訴える』第2版用構想で「文化が行う個々の歩みの完全性と普遍性(Vollkommenheit und Allgemeinheit jedes Schritts, den die Cultur thut)」(PSW 24B.Band, S.7.)と記している。仮に真の意味で、人間文化、そして文化社会の完成はあり得ないとしたら、ここでの完全性は、いかに考えたら良いのであろうか。一つの解釈は、「文化が行う個々の歩みの完全性」とは、人間が文化社会にあって、個々に活動する中で、自らの活動の完全性へ向かって努力を傾注する途上で、自己中心的生き方から別の次元の生き方へ転換する道が開かれるということである。先にも述べたように、それは完全性を目指して、我が事の欲望を突き抜けて行く活動の展開において為されることである。ペスタロッチーが「文化は、人間を何かある仕方で動物存在と同じにするようないかなる力も問題にしない」(PSW 24B.Band, S.23.)と語るように、完全性に向かう姿勢・態度は、人間性の本質的な特徴であろう。そして、そうした人間達の姿勢・態度こそ文化社会を支える、核心となる力であると考えられる。

それでは、ペスタロッチーは文化の「普遍性」について、いかなるものとして捉えていたのであろうか。彼は、めったに「普遍性」の概念を持ち出すことはせず—この言葉も『純真者に訴える』第2版用の構想として簡潔に書き留めたものである—、それゆえ、これについて詳述することは困難である。ただ敢えて解釈すれば、地域・時代を超えて、人

間のいかなる社会の文化においても妥当する共通項・共通性が想定されていると推測される。

文化的生活を営む人間のものの見方・考え方は、先にも述べたように、ペスタロッチーに従えば、「生活の一段高い見解」と表現されていた。それはどちらかと言えば、感性に対立する、あるいは感性を超える、精神的なものの見方・考え方であり、文化の目標の一つとして捉えられる。彼は、「民衆と王侯は、人間本性のより高い価値のより高い認識へ到達し、人間本性の道徳的・精神的・身体的要求の内的本質のより高い認識へ到達した」(PSW 24A.Band, S.211.)と語っている。それは言葉通り、人間性の内的本質である道徳的・精神的傾向と、それを支える身体的傾向とがいかに貴いものであるか、その重要性の認識に、全ての階層も到達したことを意味する。それは確かに、特定の地域、あるいは特定の時代を超えた普遍性をもつ人間の特徴と理解できる。

もう一つは、のちの第3章第1節で述べるような、人間性と関連した価値的視点、すなわち真善美聖の視点からも解釈され得る。彼は、「文化は一切を剥奪しようとする要求、一切を剥奪する所有権への動物的な自然衝動を、高められた見解と高められた享受(erhöhter Genuß)によって鎮静化する」(PSW 24A.Band, S.96.)と語る。ここでは、剥奪しようとする動物的自然衝動を鎮める方策として、文化に関する高められた見識と高い享受をもつ必要性が説かれている。この場合、前者の「高められた見解」は、先に述べたような「生活のより高い見解」と同義であると理解して良いであろう。また後者の「高められた享受」、それは精神的楽しみ・喜びを享受することと言い換えることもできるであろう。

そして、彼は文化に関する高い見解を、人間独自のものという意味で、「人間的見解」とも表現している。ペスタロッチーは、「人間陶冶や民衆文化の理念の本質的基礎にある人間的見解の単純及び無邪気さ」(PSW 24A.Band, S.46.)と表現し、人間らしい見解には、本章第3節で述べたような「単純・無邪気さ」の特徴が見られることを明らかにしている。それは一方では、価値感覚の純粋性を表したものとして捉えられる。他方では、それは、そうした見解をもたらす価値感覚の基盤が、乳幼児期からの、邪心のない、素朴さと純粋さに端を発することを示唆したのもでもであろう。因みに、岩崎喜一は『純真者に訴える』で語られている「無邪気さ」を、「神から命ぜられた義務生活に対する”精神と心情”の感得」を意味すると解釈している⁷¹⁾。

iii. 文化社会の発展—無法則性

先にも述べたように、ペスタロッチーは文化と人間性、あるいは人間陶冶を等価と見なす傾向がある。とすれば、文化の進歩・発展には法則性があるのであろうか。彼は、人間個人の発展の歩みには法則性があるとする一方、文化社会の発展に、確固とした法則性があるとは認めていなかった。

基本的に文化社会は、時間の経過とともに次第に理念に向かう傾向がある。しかし、現実の文化社会は、第2章で詳述するような、「文明」とも関わっているし、ある意味、文明の影響を不可避に受けざるを得ない。そのため文化は、進歩せず、一時的に停滞するように見えることもある。

ペスタロッチーは文明を語る時、多くは「文明墮落(Zivilisationsverderben)」といった概念を用いて説明する。これに対して、彼は文化を語る時には、決して墮落とは語らず、先程述べたように、文化の停滞、一時的後退は認めるものの、むしろ文化の進歩の方を強調する。それは、文化が現実であると同時に理念でもあるからであろう。彼は文化の進歩を自国と関連づけてこう語る。「祖国よ！それ、つまり文化のこの合法的かつ愛国的に確実にされ、幾何学的に漸進しての進歩は、国民達の固有の力腕(Machtarm)である。この国民達の力腕は、もし生き生きした力で差し出される場合には、恰もそれが鉄であるかのように存在する。その場合、誰がそれを折るであろうか。その場合誰がそれを曲げようとするであろうか」(PSW 24A.Band, S.185.)、と。彼はスイスのことを念頭に置きながら、国民文化は、それが進歩しつつある場合、無暴力の特徴を維持しながら、なお他の国が容易に干渉・制圧することのできない程力強いもの、強靱なものになることを示唆している。

因みに、ペスタロッチーは、彼の愛弟子シュミット(Johann Joseph Schmid,1785-1851)宛ての1825年の書簡では、「真の民衆文化と、民衆の実際の人間化の崇高な進歩」は、次の事例によって明らかであるとしている。彼は、「民衆通によって取り扱われた民衆書店(Volksbuchhandlung, von Kennern des Volks bearbeitet)」⁷²⁾のことを取り上げている。民衆書店が民衆の文化と人間化の進歩である証拠というのは、いかなることを意味するのであろうか。もちろん彼は、単に特定の書籍販売店のことを言っているのではない。そうではなく、民衆が自身を高めるために文化的に必要な素養を身につけるための書籍、あるいは文書が彼らの周りに十分存在し、かつそれを自在に手に取ることができるこ

とこそ、文化、そしてまた人間性が発揮される真の社会のあり方である、と語りたいのである。

iv. 文化社会と産業

前述したように、文化社会は、精神活動が中心となって展開されるものであるが、そうであるからと言って、人間の感性的傾向を全て否定するわけではない。その理由の一つは、現存する多くの人間は、ある程度の欲望を共同で適え実現しようとする営みの活動を営んでいると考えられるからである。産業それ自体は、文化生活を危うくする可能性を秘めているものの、ペスタロッチーは産業部門を全て否定的に捉えるのではなく、文化進歩の前提と見なしていた。彼は、「ここそこで、より高い民衆文化の前提となる種類の産業部門(Gewerbszweigen)が、我々の間で繁栄しなかつただけではない。それらの産業部門はここそこで、国家の本質的利益に障害となるものとさえ見なされた。実際には、それらの産業部門は政治を司っている家々の真の利益に決して対立するものではなかつた」(PSW 24A.Band, S.149.) と述べている。

ここでは、産業部門は、一段高い民衆文化の前提として位置づけられている。つまり産業の収益部門が人間の感性的満足を促すとしても、一段高い民衆文化と感性的傾向とは、相容れないものではないのである。岩崎喜一は、産業という観点からではないが、「ペスタロッチーは、共同社会制度における人為的活動が、感性的なものを高次の存在に従属させるような状態にあるとき、それを“民族文化”とか“国民文化”と名づけている」⁷³⁾と述べている。つまりは、岩崎の言うように、感性は高次なものに従属されこそすれ、完全に否定されるわけではないのである。

もちろん、産業の収益部門それ自体を切り出して見れば、ペスタロッチーは、それを利潤追求の活動の一環であると見なしていた。しかし、産業そのものは当然、文化社会においても必要な基盤であり、従って、この基盤の上に立ちながら、いかにして人間を文化に向かわせて行くかが大きな課題になる。

生きるために糧を得るという経済的観点だけからではなく、人間の生活には、感性的傾向が付随する。そもそも人間は、感性がなければ、知覚することができない。精神もまた、感覚を通さなければ、自己の活動を為し、自己を表現することができないのである。

実際、感性を否定するのではなく、感性を従え人間が文化へ向かうためには、幾つかの重要な要素がある。ペスタロッチーは「宗教や文化や家庭生活、これらは我々の種族の個人の権利の永遠の、そして社会状態における唯一の支柱である」(PSW 24A.Band,

S.109.) と語っている。社会の中で自らの欲望を実現する過程の中で、もし文化に向かわせる契機があるとすれば、それは、宗教、そして文化の芽を育む家庭生活である。ペスタロッチーに従えば、宗教、家庭の文化的生活によって、人間は、その感性的傾向を、理性、精神、道徳力の支配下に置き、感性的傾向に対して、適当な場所を得さしめ、感性的傾向を理性、精神、道徳力の下に調和的に同化させることができるものなのである。

4. 文化社会の内容

i. 後天的要素としての法と正義

それでは、ペスタロッチーは、文化社会の具体的内容をいかなるものと考えたのであろうか。彼は「文化は、その本質からして、動物的に無法の暴力性を、人間的な、正義と法律とによって可能になり、またそれによって支持される無暴力性へと転換することである」(PSW 24A.Band, S.96.) と語る。彼は『純真者に訴える』の草稿の段階から、「文化は、その(人間の)動物的暴力性を、正義と法に服した暴力のない制約に変容することである」(PSW24A Band, S.247.)と書き留めている。そこからは、文化には動物的暴力性を転換する力があることが見て取れる。

そして、ここで理解できることは、先にも述べた如く、文化が無暴力性への転換を示すものであること、また法律に従わない暴力性も、人間に傾向として備わっているものであること、そして、その暴力性を無暴力性まで転換するものこそ、正義と法律である、ということである。つまり文化の術は正義と法律を具現する手段である、ということになる。

言うまでもなく、正義は法律を支える人間の徳性であり、法律は、正義の外面的・社会的形式である。そしてこの正義と法律は、文化の術により実現されるだけではなく、文化の核心の一つと考えられる。

そして、無暴力性への転換としての文化は、正義と法という枠の中に人間の衝動を制限することである。法が人間の衝動を外的形式によって制限することであるとすれば、正義は、人間の衝動を自己抑制によって社会的に望ましい方向へと内面的に制限する徳性である。

正義は、一方では、単に知識として誰にでも認識されており、実践と結びつかない観念として留まる場合もある。しかし他方では、正義が個人の内面的な確信・信念として、生き様として実現される場合もある。ペスタロッチーがここで語っている正義とは、もちろん後者の意味においてである。

ペスタロッチーは、『純真者に訴える』の草稿段階から、「文化はただ、破壊的な粗野性による自由な生活享受の場合の感覚性の要求を、この生活享受を安全にするという理性的要求に服させ、また生活享受の獲得と維持の自由な余地、正義と法によって守られた自由な余地に服させることに過ぎない」(PSW 24A Band, S.247.)と語っている。彼は、文化が成り立つ条件として、生活享受の自由を、正義と法の枠内で確保すること、としている。やはり生活享受そのものが悪なのではない。むしろ生活享受の獲得と維持を、理性的要求に従属させつつ、守ることが文化であると彼は主張しているのである。

このように、理性的要求に対する感覚性の要求の服従は、人間から自由を奪うこととは理解され得ない。確かにそれは、何らかの自然的自由を制限することになるかもしれない。それは、その人間の行動が他者の行動の障害・妨げとならないように、一定度、行動を制限することである。

更に言えば、文化は、精神的自由を目指すものと考えられる。ナトルプはカント的立場から、「文化は固有の内的諸力を解放し、文化は自己法則性、自律性に基づく」⁷⁴⁾と解釈している。正義と法は、個人の自由に反するものというより、個人の自由を守る内面性と外面性と理解される。

文化、従ってまた文化の中での正義と法は、理性の反映である。つまり文化は理性的要求の自己実現であり、理性を実現しようとする社会的な心構えが正義であり、理性を実現する形、形式が法になるとも言えよう。もし先の文化と術との関係を持ち出すとすれば、文化的な術とは、法の枠を整備し、しかも正義に基づいて人間が実践するための方策ということになる。

ii. 人権を担保する社会

法は、文化社会の中で、個人の権利、先にも述べた人権を保障する⁷⁵⁾。しかも人権を保障することは、単に個人に対する保障を意味するだけではなく、人間社会を調和的に維持・発展させることに貢献する。ペスタロッチーによれば、「個人的文化の権利は、その本質からして、市民的文明とその要求の権利よりも、一段高い人間本性の権利である」

(PSW 24A.Band, S.107.)。それは、人間の個々の精神的要求を満足させる権利である。長田新は、この立場から、「社会生活における人為的活動が感性的なものを超えて、真に“個人的存在”の心情や精神や要求に立脚するとき、それが“民族文化”ないしは“国民文化”と名づけられる」⁷⁶⁾と見なしている。

また人権について、ペスタロッチーは次のように述べている。「社会的一致の目的は明らかに自然的状態の改善であって悪化ではない。この改善は、我々の種族が大地の文化と自己自身の文化によって獲得しようとするものである。しかし、この文化は、人間的な権利(das menschliche Recht)をより高く基礎づけることによって達せられるものであり、人間的な権利を軽んじたり壊滅したりすることによって達せられるものではない」(PSW 24A.Band, S.95f.)、と。このように、彼は人間的権利、すなわち人権—しかも、それをより高く基礎づけるべきこと—を強調しているのである。

それでは、ペスタロッチーが念頭に置いていた人権とは、いかなるものであったのであろうか。彼は「文化は……技術、所得、稼ぎ、法律上の権利、また稼ぎと所得と技術への陶冶を……その法律的根拠とする」(PSW 24A.Band, S.96.)と述べている。ここから理解できることは、文化社会で認められ、保障される権利、人権は技術・所得・功労その他の権利、また功労・所得・技術への陶冶の権利、すなわち教育権を含むものである。因みに、トレーラーは、『純真者に訴える』における人権の中でも、特に経済的観点を取り上げ、「その権利関係は、それとして、人間達が経済的に保証された収入を持ち、お互いに余りに極端に大きな社会的差別が展開しない、そうした権利関係である」⁷⁷⁾と述べている。

iii. 無暴力性と人権

さて、この意味では、人権の回復を標榜し革命に参加した人々が、この種の—文化の一—構成員であり得たかもしれない。しかし、ペスタロッチーは、彼らを文化の改革者と見なすことは決してなかった。彼は「立法と行政が国民文化と調和して進歩し、国民文化とともに、また国民文化を通して発展するより高いより崇高な権利観から出てくる場合には、行政の方策はジャコバン主義(Jakobinismus)の精神自身を内面的に予防し、その精神を市民の心のうちで、合法性によって消し去り、そのことによって、罪人の流血と無邪気な人の涙を防ぎ、復讐の精神を感謝する心の涙へ転換する」(PSW 24A.Band, S.101.)と語っている。このように、たとえ歴史的に社会の重要な変革であったとしても、それが暴力に訴えられた場合には、もはや文化の範疇に入れることはできないものである。ペスタロッチーは、文化の進歩は、血を血で洗うような闘争によって成し遂げられるものとは考えていなかった。先にも述べたように、文化の特徴は「無暴力性」にあるという見解を、あくまでも彼は堅持しているからである。

文化の発展は、立法と行政との発展を促す。すなわち、先の引用に従えば、文化の発展は、立法と行政とを、一段崇高な権利観に立たせるに至り、そうすることによって、立法と行政とは、国民の精神を変化させることができるとペスタロッチーは考えている。もちろん、ここで語られている一段崇高な権利観とは、先に述べた人権の意識であり、個人の自立と自由を確保し、精神的生活を保障して行く権利意識のことである。

iv. 社会の統一原理—個人の自立性と自由

それでは、文化社会は、何によって統一されているのであろうか。ここでは、統一原理を問題として取り上げたい。ペスタロッチーは、正義と術とが、個人の自由と自立を守り、人間を統一すると主張している。「文化の力は人間達を個人として、正義と術によって自立性と自由へと統一する」(PSW 24A.Band, S.86f.)。先には、文化の特徴として正義と法とを挙げたが、ここでは、他ならぬ正義と術が人間達の統一の方策であり、これこそ個人の自立性と自由を保障するものであるという。

それでは、何ゆえに、自立性と自由とが統一の内容になるのであろうか。この両概念は現代の我々にとっても非常に心地よく響く言葉である。しかし、それらは、スイスという国家の歴史的背景を色濃く担うものと理解される。ペスタロッチーは「これまで多くのスイス人にとってそうでなかったこと、我々スイス人は皆自由であり、法の前では皆平等である、ということが、今や我々の新しい憲法によって法律の上で規定されている」(PSW 24A.Band, S.213.)と期待を込めて語っている。

しかし、憲法があれば、それで万全というわけではもちろんない。ギュイアー(Walter Guyer,1892-1980)は、ペスタロッチーが『純真者に訴える』において、憲法を肯定したり、あるいは否定したりしているように見えるのは、憲法には修正されるべき不備があり、また憲法の誤用、不明確さ、矛盾があるからであると指摘している⁷⁸⁾。またペスタロッチーは、憲法局が利己主義に陥り、彼が「穏健主義(Moderantismus)」という名で呼んでいるものによって、良き企てであっても、それが却下されるのではないかと危惧している⁷⁹⁾。ペスタロッチーは「国家憲法の外的形式にのみ基づく市民の権利は、いかなるものであっても、内的な、道徳的かつ精神的に陶冶された市民力を欠いていたら、共和国であろうと君主国であろうと、公的な権力が劣悪の、その全ての部門と役所とにおいて、その市民の眼の中へ、彼らがただ望みさえすれば、また望むとき、たやすく投げ込むことができる埃に過ぎない」(PSW 24A.Band, S.213.)と述べている。つまり国民の自

由と平等を守る憲法が効力を発揮するのは、道徳的・精神的に陶冶された市民力が実現するときである。

通常、人間社会は、そこに所属する集団全体の利益を優先し、個人の利益は後手に回す傾向がある。もちろん、ここで利益とは何かを慎重に考えられねばならないが、個人を尊重することと、社会が繁栄することが矛盾しない状態、それをペスタロッチーは「文化」と呼んでいることは言をまたない。

このように個人と社会の併存を彼は前提としているものの、集団、マスとしての人間の生き方は利己的であるがゆえに、却って社会の存続を阻害する要因となることを指摘している。個人の生き方、その価値を尊ぶ社会こそ、人間らしい社会を存続させることのできる文化社会なのである。彼は「法律的に保障された市民の個人的配慮や個人的文化から出てこないような高い国民文化はかつてどこかに存在していたであろうか」(PSW 24A.Band, S.183.)と語る。文化は、個人に目を向けた法律を前提とするが、「文化の術」は、様々な人間を一律同様に扱う機械的な術とは異なっている。文化の術とは、各個人の多様性に応じた、綿密な配慮の「わざ」であることを示したものであろう。ペスタロッチーの文化社会には、欠かすことのできないものとして綿密な配慮がある、とナトルプは指摘している⁸⁰⁾。

『純真者に訴える』の中でペスタロッチーは、民衆が「市民」であることを否定したのではない。もちろん、市民が墮落の途に陥ることは極めてたやすい。だからこそ彼は、市民としての正当な位置づけが必要と強調しているのである。ここから結論づけられるのは、市民という概念は二重の意味をもつ、ということである。一つは、打算の渦巻く社会の中にあって集団利己主義に染まる人間の立場、つまり市民の形式性であり、もう一つは、文化を目指す社会の中にあって、文化力を有する人間の立場、市民の有徳の態度、その精神性である。

v. 規範としての文化—共同体

文化生活は、その社会の構成員に習慣・風習・風俗を通して、その規範を示す。それは決して未成熟者に対してだけではない。構成員が自己の決意に基づいて行動を起こそうとするとき、絶えず参照されるべき規範となるものが文化である。その意味で、文化は生活の手引きであると言える。

そして、そうした生活の手引きとしての文化は、先にも述べたように、その地域・時代の特徴を色濃く反映したものである。中でも、そうした地域・時代の特徴、更にはまた

国民、民族の特徴は、家庭、郷土、自治体といった共同体の生活様式の中に保存されている。ナトルプは、「ペスタロッチーは共同体の秩序を厳密にただ、人間がその真の人間性のために、人間を高める手段としてだけ注視している」⁸¹⁾ことを認めて、文化のもつ共同体の秩序にペスタロッチーが注目していたことを指摘している。

ペスタロッチーは、国家を語る場合でも、ヨーロッパを語る場合でも、あるいは人類について語る場合でも、いつでも自分がスイス人であることを忘れなかった。それゆえに、『純真者に訴える』の中で彼は、スイスという限定をせず、文化生活一般についてかなり多くを述べている。しかし、その内容がスイスの典型的な生活を想起させたとしても、少しも不思議ではない。それは、そこで彼なりの理想国家を描いていたからである。

注目すべきは、ペスタロッチーが文化の理想性を語れば語る程、地理的に広範囲に及ぶ社会ではなく、狭い社会に焦点を当てる傾向にあったことである。彼は、『純真者に訴える』の前書きで、スイス、特にチューリッヒ(Zürich)を話題にした。彼はまず、農民の「内的及び外的共同体」⁸²⁾に注意すべきであるとした。彼は、広範囲の社会がより狭い範囲の社会に向けて働きかけることによって文化が維持され発展すると考えていたのではない。むしろ逆に、規範とされる生活様式は、いつでも狭い社会の中に見出され、その規範がより広い社会に広がって行くことで、文化が進歩するという図式を、彼は構想していたのである。彼は「祖国よ！善良な父と同様に、貴方の子ども達の善良な精神を認識せよ。そしてその精神と矛盾するような行動は断じてやめよ。単に不正を為す意志を捨てるだけではない。そこへ導く気分をも捨てよ。暗い時代や激情的日々の結果として貴方の間に流行となった全ての党派的言葉をも貴方の用語から捨て去りなさい。貴方の父達の精神と自由の精神に本質的に非常に合致した愛すべき生活が、我々の生活、つまり祖国の山や祖国の谷間での民衆の生活が、大きな世界的混乱の気象が産み出した、愛すべきでない野蛮な野卑な表現の影によって、これ以上妨げられたり毒せられたりしないように」(PSW 24A.Band, S.102.)と呼びかける。父と子の関係によって国家の紐帯を構想するモデルは、既に『隠者の夕暮』から見られたが、やはり『純真者に訴える』でも、「善良な精神」、祖国の「父達(祖先)の精神と自由の精神」は、民衆生活の中に残り得ると考えられていた。ペスタロッチーは、民衆を子と例え、国家の上に立つ人々を父と見て、こうした社会におけるメンバーの純粋な生活が、まず手本となり、文化の基盤になると捉えていたのである。

vi. 文化社会の組織

文化の重要な要素は一方では個人、もう一方では、各個人で構成されている組織である。家を初めとして、商業組合、ギルド、学校、教会、貧民組織が確認できる。ペスタロッチーは「国民文化のみが、裁判所、警察、財政局、軍隊の国家規則をその本質から神聖にし、家庭生活の個性の永遠の要求並びに教会、学校、貧民組織の要求と一致させることができる」(24B.Band, S.22f.)と語る。彼は、国家が管理運営する裁判所、警察、財政局、軍隊組織のあり方が、家庭等のあり方と質的に異なったものであることを明らかにしている。すなわち彼は、家庭、教会、学校、貧民組織という共同体(Gemeinschaft)と、国家によってつくられた裁判所、警察、財政局、軍隊等の組織が異質なものであるという前提に立っているのである。後者の国家によって作られたこれらの組織は、第2章第3節で述べるような、「ゲゼルシャフト(Gesellschaft)」の組織と見なされていたのであろう。後者のこれらの組織自体は必ずしも純粋に利益を追求するための組織とは言えないが、国家における大多数者(majority)の便益を図るための代表機関と位置づけることは可能である。この集団的便益を、ゲマインシャフトの要求に従属させ、調和させよ、とペスタロッチーは主張するのである。

「真の国民文化は同様に政府の配慮や純粋な感情、同様に宗教性であるそうした感情の源泉に対する配慮から現れる」(24B.Band, S.20.)。真の国民文化が維持・発展させられるためには、政府の配慮、つまり純粋な感情、宗教性をもった感情の源泉への配慮が必要とされる。文化社会にあっては、国家政府は、個人に対して、あるいは個人が集まった集合体としての社会に対して、文化をもつとは言えない社会とは全く違った関わり方をすることが求められるのである。この意味で、ナトルプは、ペスタロッチーは「文化国家」を要求したと総括的に判断している⁸³⁾。

vii. 文化社会の紐帯

つまりは、全体としては集団的利益の追求を求めて、個というものを顧みない社会とは対照的に、文化社会においては、兄弟関係や友人関係に見られるような、相互的な信頼と信用が人々を結びつける絆となる。

しかも、その結びつきは、独特の社会的共感、共通の感覚、共通の習俗、共通の信仰によって支えられている。この共通のものが伝播され共有されることこそ、文化の作用であると言える。そして、その相互に共通なものこそ概念的把握を許さないものであり、そこにいる構成員同士が直観的に了解し合うものなのである。

ペスタロッチーは、高い身分の人々の習慣と義務的生活が調和するような「社会的一致の人為的紐帯(Kunstband aller gesellschaftlichen Vereinigung)」(PSW 24A.Band, S.208.)の重要性について語り、その紐帯が回復されることを切望している。そしてそのように、こうした人々の習慣と義務的生活とが調和すべく影響して行くような方策、作業、そして術が重要なのである。なぜなら、第4章補節で論ずるように、高い身分の人々—その階級の是非はともかくとして—の影響力をまず正し、望ましいものとするのが、最も現実的、かつ効果的な選択肢であると彼は考えたからである。

ペスタロッチーは「私は一人の共和主義者(Republikaner)である。しかし、大国のための共和主義者ではない。私は、小さいが、高潔に共和主義的に組織された市自治と地方自治体のための共和主義者である」(PSW 24A.Band, S.10.)と語っている。彼は、スイスが、構成員の心情による紐帯が解消されてしまうような大きな国土をもつ国家ではもちろんなく、相互の信頼・信用が確認され得る、小規模な、自治体の集合としての国家と見なしていたと考えられる。

文化人は、個人として尊重され、その相互の信頼関係を確認できるがゆえに、逆に最も良い意味で、社会化された、「共和的人間(republikanischer Mensch)」であると言える。付言すると、ペスタロッチーは、やや狭い範囲での国家でこそ、文化が、そしてまた高潔な共和主義が維持され得ると考えていたのである。

5. 文化市民による感化

i. 原始性からの遠ざかり—文化市民

文化社会に住まう人間は、文化市民であるに違いない。しかしもちろん、ある地域に住まいを持ち生活する民衆は、直ちに文化市民であるわけではない。むしろ文化市民とは言えない市民も想定することができる。

ペスタロッチーは、こう語っている。「文化はその本質によって、“万物は自分のものである！”という野獣の粗野な世間的要求も、その衰弱した余韻である“万物が自分のものであれば良いのに！”という市民的な叫びをも、“あるものは自分のものである！私は自分のものである、私の力は自分のものである。私の力は、社会的状態の正義と法によって、社会的に自分のものである”という意識をもって鎮静化させる」(PSW 24A.Band, S.96.)、と。彼は、ここでは、文化は野獣の要求と市民的叫びの要求を沈静化させる作用があることを示している。彼は文化社会の市民の意識を、社会的に承認された所有、自己自身の認

識、自己の力の確認、正義、社会的法として表現している。文化を欠いた社会にあつては、そこに居る人間達の要求が外界に無制限に向いているのに対し、文化市民のもつ要求は、むしろその重点を自分自身に置き、その方向を自分自身の統制・自律に向けている。

野獣の如き人間は論外であるが、市民であっても、自身の要求を野放図に実現しようとする限り、その「市民」という存在は、未だ文化には達していない状態と見なされる。

とはいえ、ペスタロッチーは、実にスイスにいる市民が全て集団利己主義に陥っているとは考えていない。例えば、トレーラーも指摘しているように、ペスタロッチーは『純真者に訴える』の序言で、当時の相争う同国人を擁護している。彼は、彼らのスイスの未来に対する思慮のない発言は外的操作の結果であり、決して完全に内部的な腐敗から発したのではない、と見なしている⁸⁴⁾。

ii. 動物性からの脱却—暴力性の沈静化

文化から遠ざかった市民の姿、それは先に述べた「万物が自分のものであれば、という野人の粗野な世間的要求」(24A Band, S.96.)、そうした万物に対する飽くなき所有欲から生まれる。そうした要求は、人間が互いに共存する社会とは相容れず、それゆえ、反社会的傾向を生み出す根拠となる。反社会的傾向とは、もちろん自分の置かれている社会に対して不満を有するものの思考・感情・活動の様式、それへの傾向である。例えば、政治的な革命でさえ、その典型である。この意味で、政治革命は人間社会の事柄であるかのように一般的に評価される傾向があるものの、文化社会からは最も遠ざかった現象である。

先に文化の特徴として「非暴力性」、また文化の傾向として人間の暴力性を鎮める働きがあることを挙げた。それは、何らかの強制力によって生じるものではなく、人間が文化に触れ、接することによって実現するものである。「文化によって動物的な力が弱まる」(PSW24B.Band, S.19.)とは、このような意味で解釈できる。それは、文化社会の市民に触れる、ないしその生活様式を同化する、という意味として捉えることができよう。確かに文化社会の市民は、その存在自体、人々を人間性に向かわせる要因となるのである。

iii. 享受の二つの傾向

逆に、動物的享受、感覚的享受ばかりを追い求める人間、そうした人間達は、自身のうちに人間社会の維持・進歩と相反しがちな傾向を有している。

文化的生き方をする人間、文化市民は、動物のような享受、また感覚的享受ばかりを追い求める市民的生活を嫌悪する。文化市民は感覚的享受に耽ることを卑しい事柄、より

価値の低いものと見なす人間である。この意味で、文化市民は、感覚的享受の最中であって、超然とした態度を取る。

iv. 精神、高い意志、良心

文化市民として精神的な事柄を享受できる人間となるためには、彼自身が精神的なものを受け入れる存在でなければならない。ペスタロッチーは「それ（訳者注：野人の所有と感覚性の暴力という正義への要求をストップさせること）は何によるのかと言えば、合法的なもの、人間精神と人間的な心情のより高い意志、我々の種族の状態を考えた場合、人間達自身が表現する良心によってなのである」（PSW24A .Band, S.247.）と語る。文化は、外的には合法性によって支えられ、内的には人間精神、人間的な心情の高い意志、自己自身の良心を有する人間が担うものである。これらが文化の内的な核心である⁸⁵⁾。

こうした文化市民は、その社会の構成員を望ましく感化する。文化市民は、暴力性を鎮静化するよう、人々に影響する。それは、享受の傾向のうち、感覚的享受に専ら耽るのではなく、精神的享受を求めることによって、直接・間接に人々に影響を与えて行くものである。ペスタロッチーは「我々の時代の間人達の中の高貴な者達の尊敬に値する人間的な生活がまた再び、我々の普通の階級の醇化にも影響し、……内的には殆ど全能の働きをするあらゆる社会的一致の人為的紐帯—つまり人々の義務生活が時代の名誉ある階級の習慣と調和すること—が再び我々の中で挽回されて、我々の高貴な人々の、いわゆる善良な風習が今後、従来のように卑しい階級の陶冶と向上の要求と最も鋭く対照となることなく、国家と立法から導かれ確実にされた調和をもたらす状態が起ころねばならない」（PSW 24A.Band, S.208f.）と述べている。

このように、高貴な者達は精神、高い意志、良心を有し、人間性を体現することによって、民衆達、人々の手本となる。ペスタロッチーは、身分や階級間の闘争というものを殆ど想定していなかった。というのは、彼には、階級闘争自体は—その動機がいかなるものであろうとも—人間のいわば動物性の発現に基づき、陶冶・教育にとってプラスになるどころか、有害であり、むしろ人間性の発現とは対極にある働き、現象であると思われたからである。この意味で、彼は、先述の通り、政治革命から一定の距離を置いていた。

ペスタロッチーは、まず高貴な者達に焦点を当てた。こうして、やがて順次、様々な階級において、人々から精神の深みが現れ、軽薄さが克服されるようになるのである。

本節の終わりに

さて、本節の冒頭で述べたように、文化は、複数の人間達が望ましい生活様式を分有し共有していること、すなわち人間社会というものを前提として語られている概念である。文化は、人間達が社会の中で、自己のうちに秘めた動物性を乗り越えることによって成立する。従ってまた、動物性を乗り越えるための諸々の社会的方策が、文化の術と言われるものなのである。まとめて言えば、文化の術は、人間社会においては、法と正義を実現する技である。そしてまた人権を守り尊重する術である。

文化社会にあっては、「万人に対する万人の戦い」は存在しない。たとえ競争があったとしても、それは、お互いを排斥し合うのではなく、むしろ最終的には、互いを尊重・信頼し、励まし合い、高め合う契機となるものである。そしてこの相互の尊重・信頼こそ、文化の紐帯の証に他ならない。

文化社会に住まう市民、すなわち文化市民は、暴力性を否定し乗り越えるために、あらゆることをなそうとする。暴力性に与しやすいのは、人間が誰しももっている感覚的享受への傾向である。それに対して、精神的享受、それを味わう人の行いは、より高い生き方を実現するよう人々に感化的な影響を与えるものである。

文化市民の内面には、精神、高い意志、良心が満ち溢れている。文化市民は、自ら生活することを通じて、様々な人々に感化を与える。

第5節 諸力の調和—「一般力」

周知の如く、ペスタロッチーは、人間諸力を調和的に発展させようと、生涯に亘って実践面から努力し、また理論面からも自らの思想を深めようと腐心した。彼の語る人間諸力の調和とは、いかなる意味をもつものなのであろうか。

もちろん、彼の調和的発展の思想はこれまで、多くの研究者により様々に解釈されてきた。ペスタロッチーの語る「調和」を音楽になぞらえて解釈する仕方もある。長田新は、人間諸力の関わりを「階調音」と「基調音」の比喩を用いて説明している⁸⁶⁾。

また美的な観点から解釈する仕方もある。しかしながら、シュプランガーは、ペスタロッチーは「美しい調和(schöne Harmonie)」に関しては稀にしか論じていないとし、この解釈がペスタロッチーの思想には該当し難いことを指摘している⁸⁷⁾。ロートも同様に、シラー(Johann Christoph Friedrich von Schiller,1759-1805)やゲーテ(Johann

Wolfgang von Goethe,1749-1832)の思想とは区別して、ペスタロッチーの「調和」を理解する必要があると述べている⁸⁸⁾。

そしてまた「労働(Arbeit)」という観点から解釈した例もある。デレカート(Friedrich Delekat,1892-1970)は、ペスタロッチーの調和的発展の思想が1809年の著作等に顕著に見られるように、社会的な視点、つまり階級の労働のあり方との関連から捉えられると指摘している⁸⁹⁾。長田新もまた、「ポリテクニズム(Politecnism)」との関連で、調和的発展の思想について論じている⁹⁰⁾。

もちろん、ペスタロッチーの「調和」は個々人の素質の全面的な開花を言い表す、という一層教育現実に近づけた解釈も取り上げることができる⁹¹⁾。

しかし、いずれにしても、これらの解釈の多くは、調和的発展を教育の終極、理念として捉える傾向にあったように思われる⁹²⁾。果たしてペスタロッチーの述べる人間諸力の調和的発展は教育の成果、終極点に過ぎないのであろうか。

教育実践上では「完全な調和」は、完全無欠の人間という理想と同様、現実からかけ離れた「お題目」とならざるを得ないであろう。しかし、彼の著作に目を向けると、「完全な調和」にまつわる記述も、もちろん散見されるが、調和的発展の思想が、日々の教育現実、教育実践との関連の中で語られている箇所も少なくない⁹³⁾。

本節では、ペスタロッチーの調和的発展思想の中心概念、「一般力(Gemeinkraft)」の形成を考察することによって、調和的発展の意味を探ることとしたい。

1. 調和思想の深まり

初めに、彼の著作活動の初期から簡単に、彼の調和的発展思想の歩みを跡づけることにしたい。なぜなら、彼は「一般力」を最初期から主題としているわけではないが、「一般力」という概念を、調和的発展思想の集大成として語っているからである。

実際、ペスタロッチーは、その長い著作活動の途上で、「一般力」ではなく、むしろ *Übereinstimmung*、*Vereinigung*、*Harmonie* 等、*Gemeinkraft* とは別の言葉を使用しながら調和的発展の思想について語っている。そして、その延長線上に、彼は最晩年に至って初めて、調和の思想を「一般力」という概念を用いて説明している。

まず「調和(*Übereinstimmung*)」という言葉に関して言えば、それは、既に『隠者の夕暮』の草稿(1779年)でも使用されている。彼は同書の中で「純粋な真理感覚と外的な環境のための成長しつつある知恵は、内的純粋さの美に対して人間感情が調和している

状態である」(PSW 1.Band, S.253.)と述べて、恰も新人文主義者の美的教育論のように、「美 (Schönheit)」と「真理感覚(Wahrheitssinn)」の関連について語っている。そしてまた 1780 年のイーゼリン(Isaak Iselin,1728-1782)宛書簡の中では、「詩人は民衆の教師である。彼らの力は民衆を調和させ(stimmen)、陶冶する」(PSB 3.Band, S.91.)と語り、詩人の「美」によって民衆の中に調和が生み出されると語っている。

しかしながら、そこにはまだ『白鳥の歌』で表現されているような人間諸力の三分法「心情(Herzen)」、「精神(Geist)」、「術の力(Kunstkraft)」と、それらの間の調和が語られているわけではない。

「諸力の調和」について目立って彼が語っているのは、1782 年の『続スイス週報』(Des Schweizerblats Zweytes Bändchen)付近からである。彼は「心身の健康の内的調和が欠如していることは、我々の時代の啓蒙の本質的特徴である」(PSW 8.Band, S.294.)とし、身体と精神の不調和に視点を置いて考察している。そして、彼は、啓蒙により生み出されたこの不調和が家庭的な安らぎも、科学的認識の進歩も阻害する元凶となっていると指摘している。

また同年の『クリストフとエルゼ』では、先述のように、ペスタロッチーは「全人」と「半人間」のあり方を対比的に述べながら、諸力の「調和」について語り、生活の中で人間が力を、均衡を保って用いることの重要性を明らかにしている⁹⁴⁾。

1797 年の『探究』に至ると、今度は、ペスタロッチーは「自然的状態」から「社会的状態」へ、「社会的状態」から「道徳的状态」への移行が、調和から不調和へ、不調和から調和へ、という流れで進展することを示している。彼は「道徳的状态」の考察に進んで、「私の我欲と私の好意のこの調和はそれ自体、感情—その感情において、道徳性、すなわち、私の醇化され高められた好意が私の我欲より優勢であることが私の本性にとって可能となる—へと感性的、動物的に導くことに他ならない」(PSW 12.Band, S.118.)と述べるなどして、「道徳的状态」においては、好意に我欲が従属させられてこそ、調和の再興が可能になることを示している。

更に、1799 年の『シュタンツ便り』においては、「精神力とその諸傾向の調和(Harmonie)が人間の義務実行の落ちつきある歩みによって基礎づけられる」(PSW 13.Band, S.24.)ことの重要性が説かれ、また「歌曲と歌詞を包括する記憶は、精神(Seele)の中に調和(Harmonie)と高き感情に対する感覚を発展させる」(PSW 13.Band, S.31.)と述べられており、音楽と精神の調和の関係が示されている。

1800年の『メトデー』や1801年の『ゲルトルート児童教育法』では、教授手段を人間本性の発展の歩みに近づける方策、教授法と発展法則との調和に目を向ける傾向を見て取ることができる⁹⁵⁾。

しかし、1802年の『メトデーの本質と目的』では、特に一面的な力の育成の危惧を強調していることが特徴的である。ペスタロッチーは一晩年に続く一人間諸力の区分に従って、「基礎陶冶」を傾向として、知的な力、心情力、身体力の三つに分けているが、これらの陶冶が「一つずつ切り離されて(vereinzelt)」行われた場合、基礎的ではなくなる、と指摘している(PSW 14.Band, S.330f.)。そして、彼は同書の中で、一面的な陶冶が人間にいかなる結果を生み出すかを、執拗なまでに克明に描き出している。

特に『メトデーの本質と目的』で注視されるべきところは、諸力の調和は個人的な境遇の要求に従うことによって獲得される、という見解であろう。ペスタロッチーは「基礎陶冶の偉大な精神は、全ての力を調和させることであるが、それは人間の個人境遇の要求のもとにその力の使用を従属させることである」(PSW 14.Band, S.343.)と語り、個人的な境遇の要求が各人の力を調和的に働かせる契機となることを示している。そしてまた同書では、諸力の調和を教育的な側面から詳述している。まず彼は、母親が諸力調和の教育のモデルとなることを示している⁹⁶⁾。また各陶冶の序列について、知的陶冶が心情陶冶に従属される必要性を明らかにしている⁹⁷⁾。更に彼は、生活圏で獲得される印象のあり方と、人間諸力の調和の関係を示している⁹⁸⁾。

続いて1805年の『メトデーにおける精神と心情』(Geist und Herz in der Methode)でも、知的陶冶に対する道徳的陶冶の優位は変わらず、むしろ、この優位に関して一層の強調がなされている。彼は「我々自身を我々自身と調和させる手段は、精神的陶冶に対する道徳性の陶冶の優位が獲得され確保されるのと同じ手段である」(PSW 18.Band, S.44.)と述べて、『探究』に見られる階層的な調和の見解と、諸力の調和を広がりとして捉える見解との結びつきを語っている。

更に1802/03年の『時代に訴える』の冒頭で、ペスタロッチーは「人間教育の目標、すなわち、人間の内的醇化を達成するという可能性は、人間の本性にある素質を形成すること、つまり道徳的に、力一杯に、賢明になるようにすること、言い換えると、善を意欲し、善を行い、善を知ることに基づく」(PSW 14.Band, S.123.)と述べ、「善(das Gute)」を核として人間諸力の三つの傾向を伸ばして行くことの必要性を示唆している。彼は、「善」に向かって諸力を統一する人間の生き方について語っているのである。

1807年の『基礎体育試論としての身体陶冶』（Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik,以下、『身体陶冶について』と略記。）においては、社会階層の観点から、諸力の調和的形成の重要性が語られている、ということは、注目されて然るべきであろう⁹⁹⁾。

また、それまでの論調を継続しつつ、『基礎陶冶の理念について』では、楽器の弦に例えた人間諸力の著名な比喩が語られている¹⁰⁰⁾。そして『教育における合自然性の本質』（Das Wesen der Naturgemässheit in der Erziehung,1812）では、1818年の『73歳誕生日講演』¹⁰¹⁾に先行する形で、植物の生長に例えた人間諸力の調和的発展の姿が描かれている¹⁰²⁾。

他方、1818/19年の『幼児教育の書簡』や『国民教育についてのグリーヴズ宛書簡』（Brief an J.P.Greaves über Volkserziehung,1818）の中では、特に発展の初期における調和の思想が展開されているとともに、調和が、感覚的本性を乗り越えることで達成されるという、『探究』の思想が継続発展させられている。ペスタロッチーは「他ならぬ我々の道徳的、知的、身体的諸力の調和的発展と応用は、我々を、我々の感覚的本性の著しい肉欲的な感じと傾向より以上にし、より以上に高めることができる」（PSW 26.Band, S.40.）と述べている。

この時代に入ると、「基礎陶冶」との関連で、調和的発展の思想は、ますます中心的な取り扱いで語られていることが分かる。

最終的には、1819年の『リーन्हルトとゲルトルート』第3版第3部で、この調和的発展の思想は、『白鳥の歌』の基本的な構造に近づく。第4章第3節で論ずるように、ペスタロッチーは『リーन्हルトとゲルトルート』第3版で、学校という組織は、ゲルトルートの居間を模倣すべきであるということ、そして居間の教育が諸力を調和的に発展させる具体的な姿であることを示している¹⁰³⁾。他方、彼は同書で学校教育における調和的発展の実現とは全く逆の状況にも触れている。彼は「人間的生活に反するという感じで人間本性に作用する全ての学校の、そして教授の練習は、本質的に誤りのある教育手段である。それは、神が密接に統一したものを暴力的に分け、精神の練習における心情の欠如へ、心情の練習における精神の欠如へ、そしてまた身体的力を使うときの心の欠如へ導き、それによって道徳的、精神的、術的観点から見て、我々の本性の動物的な訓練を一面的に活気づけ、それによって真の、人間的な陶冶の内的な神聖な本質に三つの全ての点で致命的に、妨害的に作用する」（PSW 6.Band, S.27.）と述べて、生活から遊離した学校の

姿を描き、そうした学校教育は人間陶冶の本道から逸れて行くことを明らかにしている。それは、『白鳥の歌』や『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』(Versuch einer Skizze über das Wesen der Idee der Elementarbildung, 1826)等の具体的な先取りとも言える見解となっている。そして、この最晩年の著作に至って、「一般力」という概念を用いて、調和的発展の思想が円熟された形で提案されることになったのである。

2. 「一般力」の概念

それでは、ペスタロッチーは「一般力」をいかなる意味において使用しているのだろうか。初めに述べたように、彼は「一般力」についての定義を明らかにしていない。また、この言葉が使われた著作も極端に限定されている。

彼が「一般力」という言葉を積極的に使い始めたのは、1797・1823年の『寓話集』(Die Fabeln)からである。彼は「人類が多く集合したときに現れるような、一般力の活発な感情は、人間の弱点の自己感情を純粹に保つことを著しく難しくし、またそのことによって、我々の本性の最内奥の神聖なものとしての謙遜、関心、謙虚、忍耐、弱者や助けを必要とする者達に対する同情の本質的な特徴等を、殆どいかなる環境のもとでも弱体化させ壊滅させるのに相応しい」¹⁰⁴⁾と述べるなどして、「一般力」のあり方を語っている。しかし、それは、人間が「大衆(Masse)」あるいは「集団(Haufen)」となることによって起こる一種の優越感、優位と感ずる意識と結びついた力とでも解されるものであって、個人の中の諸力を調和するといった概念としては使用されていないことは明らかである。

1802年の『ヘルヴェチア立法についての見解』(Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat)でも、「一般力」が語られているものの、世間の荒廃に対抗して皆が一致団結するという意味で使用されている。そしてまた1815年の『純真者に訴える』や、1811-22年の『産業、教育、政治についての見解—革命前後の我々のこのような状態を顧みた場合—』(Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik, mit Rücksicht auf unsern diesfälligen Zustand vor und nach der Revolution. 以下、『産業、教育、政治についての見解』と略記。)では、再び「一般力」は非良心的で、我欲的な集団感情と結びつけて語られている¹⁰⁵⁾。少なくとも、この時期までは、ペスタロッチーは Gemeinkraft という言葉を、むしろ「集団力」とでも表現されるような意味で、どちらかと言えば、蔑視したかのように使用している場合が多い。

しかしながら、1826年の『ランゲントールでのヘルヴェチア協会集会での講演』(Rede in der Versammlung der helvetischen Gesellschaft zu Langenthal,以下、『ランゲントール講演』と略記。)では、スイス連邦の同胞心を養うという観点から、また人間諸力の調和的発展の結果として、「一般力」が語られている。とはいえ、結局のところ、人間諸力の調和的発展との関連で「一般力」が強調して語られているのは、1826年の『白鳥の歌』と、同じく『ブルクドルフとイヴェルドンでの教育施設長としての我が生涯の運命』(Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsanstalten in Burgdorf und Iferten,以下、『我が生涯の運命』と略記。) ¹⁰⁶⁾、そしてコッタ版の出版に際して追加された『基礎陶冶の理念について』の序文(1822年)に含まれている一節等、極めて限られている範囲においてである ¹⁰⁷⁾。

もちろん、最晩年になって、なぜ「一般力」という概念が調和的発展思想の前面に出てきたかということについては容易に判断できない。しかし、ただ指摘され得るのは、「生活が陶冶する」という基礎陶冶の原則が述べられている著書の中で、つまり生活陶冶論が強調される中で提示されている概念である、ということであろう。シュプランガーもまた、『白鳥の歌』における「生活が陶冶する」という原則を分析する際に、「一般力」という視点を含めている ¹⁰⁸⁾。

ペスタロッチーが、この『白鳥の歌』でいかに「一般力」を重視したか、それは次の文章からも明らかに見て取れる。彼は「人間性を欠いては、我々の種族のあらゆる成功した陶冶のこの偉大な結果を欠いては、人間本性のこの発展した一般力を欠いては、あらゆる教育の目標、つまり人間性自身の発展は到達不可能である。一般力を欠いては、人間の学問も、人間の職業も、人間性そのものへのいかなる種類の活動も高められない」(PSW 28.Band, S.163.)と述べて、「人間性」と殆ど同格のものと位置づけながら、「発展した一般力」の重要性を示唆している ¹⁰⁹⁾。

しかし、そのような「一般力」とはいかに理解されるべき力なのであろうか。意外なことであるが、彼は必ずしも三つの人間諸力の間に関してだけ「一般力」という言葉を使用しているわけではない。彼は、個々の精神、心情、身体の陶冶の一つひとつにも「一般力」の形成が見られることを示している。彼は、『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』の中で、まず「基礎的に陶冶された言語力、思考力、技術力からいわずから人間本性の精神的諸力の発展の一般力が現れ出る。この一般力は……人間本性の内的統一の中に、その永遠な、変わらない基礎をもっている」(PSW 28.Band, S.15f.)と述べ、「精神

力」の枠内で成り立つ一般力も考えられることを示している。更に、彼はまた技術力に関して、「技術の一般力は技術のいかなる科目についても、技術における正確さと力強さと細やかさとの個々の養成が先行しなければ決して生まれてこない。技術の一般力はこの三つの技能が十分一つひとつ練習されることによって、いわば自ずとその練習から生まれてくる」(PSW 28.Band, S.15.)と述べて、正確さ、力強さ、細やかさ等が習練されて、初めて技術の「一般力」が生まれることを示している。

しかも彼は、他方において、技術力そのものが、決して技術という身体的側面ばかりではなく、現実として働くときには、他の力を伴っていることを明らかにしている。彼は「技術の自由の前提は勇気と誠実であり、これらは技術の一般力の感情から出てくる」(PSW 28.Band, S.15.)と述べ、技術力が陶冶される場合には、自ずとそこに精神、心情、身体の力が要求されることを示しており、「技術」の形成というのも、いわば一つの「主題」であって、それに向かって人間の諸力が総結集される姿を描いている。

しかし、必ずしもいつも、このように望ましい状態で力の総結集が行われることになるとペスタロッチーは考えているわけではない。彼は人間諸力の三分法に基づき、次のように述べている。「我々の中で三つの力のうちの一つが弱く、麻痺して、発展せず、陶冶されていなかったり、ましてや陶冶し損なわれていたりした場合には、人間本性の一般力は基礎を欠いたものとなる。この基礎の存在がなかったら、他の二つの力は人間本性をその要求の全範囲で満足させるような、その実り多き影響の余地を維持することができない」(PSW 28.Band, S.158.)と。彼は、ここで一つの力が他の力を支えて行く関わり方について、苦心しながら説明しようと努力しているのである。

しかも彼は、逆に一つの力が余りにも優勢である場合でも、「一般力」形成にとって克服しがたい障害が生まれると考えていることは特徴的である。彼は「一個の力が見事に光り輝くということは、人類にとって、彼らに不足している実り多き一般力と均衡を形成するのに超えがたい障害となることが極めて多い」(PSW 28.Band, S.159f.)と述べて、「均衡(Gleichgewicht)」を崩すような優勢な力に対する危惧を表現している。

それでは、ペスタロッチーは、ただ単に、優れた力を抑制せよとでも主張しているのだろうか。個々人の力を平均化することが彼の意図であったのであろうか。

もちろん、そうではない。彼は「諸力の人間的な均衡、そしてそこから現れる調和について述べたことの全ては、ただ諸力の中のこの調和、またこの均衡に近づいて行く、あるいは少なくとも多かれ少なかれ近づいて行こうとする人間諸力の状態に関するものと理

解されるべきである」(PSW 28.Band, S.159.)と述べている。彼の言わんとしていることは、完全な均衡が具体的な人間においては、実現できないこと、むしろ均衡を保とうとする意識、自己の力の弱点の自覚とその習練からこそ均衡に近づく姿が見出される、ということであろう。このような意味で、クラフキー(Wolfgang Klafki,1927-2016)も指摘するように、ペスタロッチーの使用する「均衡」という概念は誤解を生ずる危険を孕み、特別な解釈を要求するものであると言える¹¹⁰⁾。

「均衡」は諸力の結びつき方を言っているのものであって、決して量的な均等性を表しているのではない。実際にペスタロッチーは、「我々の諸力が均衡に近づきつつある状態は諸力が弱い場合でも強い場合でもあり得ることである。三ポンドの均衡は、三百ポンドの均衡と、均衡という点では全く同一である。私は生涯の中で、我々の種族に達成可能である実り多き一般力に出会った。その一般力は、全く普通の素質をもった個人の中にも、安らぎのある、実際に十分な均衡をもって存していた」(PSW 28.Band, S.159.)と述べて、「一般力」は、各人の力の優劣を示す概念ではないことを明らかにしている。

このような意味で、結局のところ、個々人の「個性(Individualität)」は、均衡に近づきつつあるその状態と、全体としての力の大きさととの二つの観点から規定されることができると述べている。

結局、Gemeinkraft の gemein- という接頭語は、およそ gesamt- に近い内容をもっているということが明らかになる。つまり gemein- は、全体、総体、共同等を意味し、従って「一般力」は、Leben としての「全我活動」の現れと理解することができる。シュプランガーが『ペスタロッチーの思考形式』の中で、「一般力」を「諸力の全体性(Totalität der Kräfte)」と言い換えているのは、この意味からであろう¹¹¹⁾。

既に述べたことから明らかなように、ペスタロッチーの場合、Übereinstimmung、Vereinigung、Harmonie 等が、どちらかと言えば、対立する別々の力が静的に結びつきを表現しているのに対して、「一般力」は、更に動的な表現であり、質の異なる力がまさに共同して一体となって働く様子を表しているものと考えられる。ジルバーは、「一般力」を、三つの力の上位に位置する別個の力のように解釈しているが、むしろ「一般力」は三つの力が一体となって働き、もはや不可分と見なされるような状態にあるものと考えの方が妥当であろう¹¹²⁾。

そうであるとすれば、「一般力」は必ずしも教育の最終的な目標であるとは限らない。むしろ「一般力」が意味しているのは、技巧化される以前の、素朴な生活活動の結果でも

あって、いわゆる「遊戯」の中にも素朴な「一般力」が現れてくると考えられる¹¹³⁾。そして他方では「一般力」は、学習内容が体得され、生活の中で生かされる高度な力の結集の仕方をも意味している¹¹⁴⁾。H.ロートも、「人間を完全に人間にするものは、一面性や、個々の力の過大評価の結果ではなく、諸力全体の調和である。そのことにより、人間は自分に課された諸課題を力強く引き受けることができる」¹¹⁵⁾と述べて、調和と生活との関わりに目を向けている。この観点では、「一般力」は、生活活動から遊離した教授法—例えば、学校組織の中で行われるかもしれない—のあり方に対して、「生活活動」に引き戻そうとする概念と解釈することも可能であろう。

3. 人間の醇化

ところで、文化には、人間を醇化に向かわせる傾向が付随する。それはまた、本章第3節で述べたように、文化が人間の単純・無邪気さを高い次元で再興するということでもある。ナトルプは、『探究』の「自然的状態」を取り上げ、「人間の純粋な自然的状態は存在せず……従って純粋な自然的状態は、発展線の理想的な起点を特徴づけ、社会的状態は、理想の終点を特徴づけている」¹¹⁶⁾と指摘している。ペスタロッチーは端的に「存在の要求から現れる文化は、文明陶冶の、制約され、そして人間本性を満足させない結果を、人間的に拡大し、高め、醇化するのに適している」(PSW 24A.Band, S.106.)と語っている。彼は、人間性を満足させることがなく、制約的な結果しかもたらさないものでも、文化が引き継ぐならば、内容として、人間的に拡張し、醇化できると主張している。ここに、人間社会のあり方そのもののターニングポイントがある。

人間の醇化は、人間の自由の段階、そしてまた自由の意識を高めることである。ペスタロッチーは「文化は人間の自由の醇化によってのみ達成可能なのであって、人間の自由の破壊によって達成可能なのではない」(PSW 24A Band, S.247.)と語っている。文化の達成手段は、人間の自由の醇化なのである。

もちろん、ここで自由の醇化とは何かが吟味されねばならないであろう。仮に自由を、ルソーが『エミール』で主張しているように、自然的自由、社会的自由、道徳的自由の段階に区別されるとすると、醇化された自由とは、道徳的自由のことであり、道徳的自由と文化は不可分に結びついていることになる¹¹⁷⁾。デレカートは、ペスタロッチーの語る道徳的自由を更に四つの段階に分けて詳述している¹¹⁸⁾。ペスタロッチーが文化の

核として、人間精神、人間的心情の高い意志、そして良心を据えたのも、この自由の観点からであったと言えるであろう。

そしてもちろん、人間陶冶の核心は道徳的自由の達成に他ならない。醇化は、気高い心を持ち、精神的自由を得ようとする事と同義であり、そこに向かいつつあること自体がまた醇化の過程である。

乳幼児期にあっても、児童期にあっても、青年期にあっても、あるいは成人期にあっても、事情は同じである。重要なのは、人間性の具現化である文化、その生活様式を同化し、身につけることによって、社会の人々が、そしてまた自身が醇化に向かう、ということである。

ペスタロッチーは、こう考えていた。他ならぬ文化市民達の感化による人間達の醇化こそ、人間社会を一段高い段階へ導く手段であり、方策である。つまりは、文化生活こそ人間を高め陶冶するのである。それゆえに、文化生活のあり方を吟味し、復興させることは、人間陶冶の課題となり得るのである。

フリードリヒ(Leonhard Friedrich)は『探究』の考察において、「自分自身の作品としての陶冶は、ペスタロッチーにとって決して絶対無制限の設定ではない。この陶冶は戦い取られ、動物的、社会的我欲から抵抗して取られるものなのである」¹¹⁹⁾と語っているが、そのことは、そのまま「一般力」形成に関しても適用できる見解であろう。「一般力」の形成は、相矛盾する力を自己自身のものとして、そのまま受け入れることがなければ、決して達成されないものなのである。

まとめて言えば、行動のレベル、認知のレベル、情緒のレベルの生活様式が互いに矛盾に陥ること、そしてその自覚に基づいて、個人内の不調和を解消することに向かって絶えず活動して行く姿こそ、「一般力」形成のあり方なのである。

以上述べてきたように、ペスタロッチーの調和的発展の思想、「一般力」の形成は、個々の生活における人間の具体的な姿の投影である。従って、個々の力の習練を集積すること—いわば操作による合算—は必ずしも「一般力」を保証し実現するものではない。

「一般力」は、個々の力を形成する際の量的均等の結果ではない。却って「一般力」の形成は、個々人の「個性」のあり方に基礎を置いた、生活陶冶のあり方の表現である。

そしてまた「一般力」は、決して波風のない単調な生活の中で形成されるのではないことも明らかである。むしろ相矛盾する可能性をもつ力を総合し、自らの力を結集させ、課題を解決させて行く緊張の—ある時は苦痛でさえも—伴う活動の中でこそ、「一般力」

も鍛錬されるものであると言えよう。生々しい生活の現実の姿を教育の中に持ち込むことこそ、彼の調和的発展思想の根幹であろう。

4. 「一般力」と現実生活

それでは、上に述べたように、教育の中に生活の現実を持ち込むとして、そもそも、ペスタロッチーは、「一般力」が展開して行く現実生活というものを、いかように理解していたのであろうか。

彼はまず『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』(Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, 1807、以下、『基礎陶冶に関する見解と経験』と略記。)の中で、一般に人間やその種族の生活は、感情や行為と、両者への刺激の永続的な発現と社会的交換のほかには認められない¹²⁰⁾と述べて、生活という概念で、人間と様々な環境との相互の関わり合いを表現している。この関わり合いは、既に1797年の『探究』の中でも、「私は環境が人間をつくるということを知った。しかし同時に私は人間が環境をつくるということ、人間は自分の意志に従って環境を様々な統御する力を自分自身の内にもっているということを知った」(PSW 12.Band, S.57)と語られている。この著名なペスタロッチーの言葉は、彼の生活陶冶論における生活の意味を全く明確に示している。シュプランガーは『ペスタロッチーの思考形式』の中で、「もし生活が人間の主体と、その主体に影響し、それに近づき得る客体との間の絶え間ない対決であると主張されれば、それにはまったく賛成である」¹²¹⁾と語っている。またショーラーは、その著『ペスタロッチーとケルシェンシュタイナーの人間教育と職業教育』の中で、「ペスタロッチーは“生活”を、子どもの内的諸力や素質としても、また子どもの外的環境や人間関係としても理解する」¹²²⁾と語り、この生活の二面性を指摘している。このように、ペスタロッチーの主張する生活とは、環境と人間との関わりそのものである。しかし、人間と環境との関わりの中で、現実の様々な事態、問題の解決をするために必要な力は、既に述べた如く、心情力だけや、あるいは精神力だけや、あるいはまた身体力だけでは、全く一面的なのであって、これらの諸力の一致協力が不可欠である。それというのも心情力、精神力、身体力が全く何の関連もなく働くことは、人間生活そのものの無力化を意味するからである。

ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』の中で、「子どもの力や素質を必然的、関連的、調和的に活気づけること……すなわち現実生活」(PSW 22.Band, S.209)と述

べ、彼の主張する「生活が陶冶する」の生活とは、人間そのものの心情力、精神力、身体力を調和的に働かせることであることを示している。

ところで、このような調和的活動は、陶冶に対する意識の欠如した人間の環境のもとでは、向上することは期待できない。ペスタロッチーの語るところでは、「自然によって助けられない生活」(PSW 28.Band, S.266)では、調和的活動は高められないのである。彼は、そういう生活は「もちろん個々の人間をみごとに陶冶することもしばしばあるが、国民の一人に対して千人までが不自然に誤って陶冶される」(PSW 28.Band S.266)ものと断定している。それゆえ、生活は基礎陶冶の術によって補助されなければならない、子どもの生活は感覚性や我欲から保護されなければならない。ペスタロッチーは『白鳥の歌』の中で「基礎陶冶は、真実の術によって補助されていない国民の殆ど全部のものを誤って陶冶する、実際の生活に対する本質的な必要欠くべからざる補助である」(PSW 28.Band, S.265f.)と主張する。それでは、基礎陶冶は、子どもの生活をいかに補助するのか、いかなる方法で援助するのであろうか。

5. 「一般力」の陶冶

丁度『73歳誕生日講演』で「教育者が人間の何かある力を彼の中に置くのではない。彼が何かある力に生命と息とを与えるのではない。彼はただ、外的な暴力が人間の個々の力の自然の発展の歩みを制止させたり、妨げたりしないように配慮するだけである」(PSW 25.Band, S.276.)と述べているように、ペスタロッチーは、教育者が任意に子どもの「力(Kraft)」を操作することができるものではないことに注目していた。もちろん、こうした子どもがもつ力の自己展開への配慮、それは、ノールの指摘を待つまでもなく、生活陶冶の基本的な思想であらう¹²³⁾。

この意味で、ペスタロッチーが語る個々の「力」は、子どもの生活の仕方、生き方の一つの現れと捉えることができる。彼は『白鳥の歌』においても、知的観点から「直観力」、「言語力」、「思考力」の陶冶を目指している。しかし、それらの力は、特定の環境の中で、特定の要求に基づいて、特定の対象と向かい合ったときに働く、合目的な実働力としての意味をもっている。この点で、生活陶冶における子どもの「力」に対するペスタロッチーの捉え方は、1800年の『メトーデ』や1801年の『ゲルトルート児童教育法』の頃と比べて微妙に異なっていると考えられる。『ゲルトルート児童教育法』においては、子どものもつ何かある「力」は、それに呼応した固有の「教授(Lehre)」によって形

成されるものと考えられ、その力を育成する「教授」が編成され系列化されていることは、改めて述べるまでもない。エムデ(K.E.Emde)は、これに関して「数形語への認識の分析は生活との以前の親密な接触を解消している」¹²⁴⁾と言い、幾分この違いを強調して語っている。

もちろん、『ゲルトルート児童教育法』でも、「認識」と「情動」とを結びつけて形成しようとするペスタロッチーの努力が見られる。しかしそれは、どちらかと言えば、まずもって、この二つの形成の仕方があり、それを結びつける、という観点に彼は立っているように思われる。彼は、そこで「精神と感情との全ての発展手段を間隙のないように段階づけること」(PSW 13.Band, S.348.)を主張し、「認識」と「情動」を教授の中で統一的に取り上げようと苦心している。

これに対して、『白鳥の歌』においては、子どもの個々の力が形成された結果として結びつけられるというよりも、既に総合的な力が根底にあるものと強調されていることは注目すべき観点である。ペスタロッチーは「我々の本性の諸力の統一は、我々人類にとって、我々を 醇化に導くあらゆる人間的な手段の本質的な基礎として、神的に永遠に与えられている」(PSW 28.Band, S.59.)と語っているし、また『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』においては、この不可分の力を「自然力(Naturkräfte)」(PSW 28.Band, S.5.)とも名づけて強調している。従って、これらの著作では「教授」という言葉が使われていても、それは必ずしも特定の力を個別のかつ集中的に陶冶する固有の「教授」区分として語られているわけではない。「直観力」、「言語力」、「思考力」の形成に言及されている場合でも、その区分は、どちらかと言えば、主として陶冶されるものの、「傾向」として把握されるべきであろう。ギュイアーは、ペスタロッチーが 1806 年近辺を境として「メトーデ」よりも「基礎陶冶」という言葉を専ら使うように変わっていったにもかかわらず、それについての説明をペスタロッチーもその協力者もしていないと困惑気味に語っている¹²⁵⁾。敢えて言えば、ペスタロッチーのこの言葉の使用の仕方の変化（「メトーデ」に代わって「基礎陶冶」という表現を用いるようになったこと）は、彼が子どもの「力」を見る際の見方が変化したことに対応したものと考えられることでもあるであろう。子どもの「力」は、いつも総合的に展開されるものであって、個々の「力」というものを分けるとすれば、教育者が、成長しつつある子どもの中に特定の働きを見出そうとするときの一種の枠組みに過ぎない、ということを生生活陶冶は一層強調しているように思われる。

先に、ペスタロッチーが「生活が陶冶する」と語る際にその対象をしばしば語っていないと述べたが、その理由は、生活そのものが何かある特定の力だけを限定して形成する性質のものではない、という観点に立っているからであろう。但し、本節で述べてきたように、陶冶されるべき対象としての、総合的に展開される生活のあり方については、もちろん彼は論じている。それは先にも述べたように、既に1782年の『スイス週報』の中で「生活様式の織物」と表現され、『白鳥の歌』では、それは、人間諸力の観点から「一般力」と表現されたものである。

しかし、それでは、こうした「一般力」の動因はどこにあるのであろうか。ペスタロッチーは『白鳥の歌』で「真の合自然的な人間本性の一般力は、あらゆる人間の諸力を互いに均衡を保つよう努力することから生じてくる」(PSW 28.Band, S.155.)と述べている。つまり、「一般力」が高められるには、自己がもつ力の不足を意識し、それを改善する姿勢が不可欠である。それゆえに、「一般力」の核は、各個人がもつ目的へと自己の力を統一して行く意欲・意志であると考えられる。彼が『白鳥の歌』において、「愛(Liebe)」を一般力が発展するための内面的手段と捉えているのは、特に子どもの場合、「認識」や「行動」から「情動」が生まれてくるというよりも、「情動」を基礎として「認識」や「行動」が生まれてくる傾向が強い、つまり「情動」が人間の一番の生き方の基盤となる、ということ为前提としているからであろう¹²⁶⁾。「愛」は、言うまでもなく、「道徳」や「宗教」の事柄として捉えられるが、「愛による真理の探究」(PSW 28.Band, S.166.)も含めて、「一般力」の核となるものは、意欲から意志に至る心のあり方の全てを含むものと考えられる。

本節の終わりに

これまで述べてきたように、ペスタロッチーの人間諸力の調和の思想は、既に『隠者の夕暮』等の初期著作充実期においても現れていたが、この思想は、彼の晩年において「一般力」として結実した。この一般力は、諸力の平準化を言い表している概念ではなく、むしろ知識、行動、情動との統一を言い表す概念であり、人間の個性化と矛盾する概念ではない。そしてこの一般力は、既に幼児の遊戯の中においても見られるものであるが、次第に高められ、やがては、人間の醇化の結果として獲得されるものであった。それは、人間精神が感覚的欲望に従属させ、精神活動を営むときの力である。この一般力の高まりは、文化化と同じことを意味するものであった。つまり、文化を学び込むことによ

て、人間は精神活動を社会の中で展開するのである。そして、この一般力の統一をなすものこそ、認識でも行動でもなく、情動的なものであった。それを彼は、「愛」と表現したのである。この愛は、人間の外へ向かうと同時に、内面的には、自己自身のもつ力の不足を意識し、それを改善して行く姿勢、態度として現れて行くものである。そうした愛により営まれる生活は、文化社会の中でこそ実現するものであるが、それはまた、理想という観点からは、人間生活の理念としても表現され得るものである。

(注)

- 1) 批判版『アギス』の冒頭には、「以後の箇所は、まだ 20 歳に満たない年齢の有望な青年の労作である。しかし、それは決して印刷されず、ただ高貴な心をもった青年達の小規模な集まりの中で朗読された。しかし、それがいかに暴露に役立ったかを、我々の読者の一人ひとりには、我々の推薦がなくとも、容易に見て取るであろう」と記されている (Vgl. PSW 1.Band, S.1.)。
- 2) 『アギス』の中で、アギス王は謹厳なスパルタ的生活法の全ての模範から離れた、享樂的な教育を施されたにもかかわらず、若年のうちに享樂を絶ったことをペスタロッチーは明らかにしている。アギス王の場合、自己の受けた享樂的な教育に屈しないだけの信念を密かに培っていたということであり、アギス王は、単に環境の影響を受けて育ったのではない、という見解が示されているのである (Vgl. PSW 1.Band, S.8.)。
- 3) Vgl. PSW 1.Band, S.28.
- 4) ペスタロッチーは、アンナ・シュルテスに宛てて、「私はこの日々に、私達のもとで過ぎ去ったもの全てについて真面目に熟慮してきました。私達の感覚の流れを妨げるものこそ時間です。……それは、未来の生活全体です。私達の幸福全体です。私達の祖国と私達の子孫に対する義務です。徳そのものの危機です」(PSB 1.Band, S.25f.)と述べている。あるいは「私の未来の生活の状況の中で私に最も重大なものと思われる欠点は、私を関心づけていた環境がひとたび不意に変化したときに出てくる、不注意、慎重さの欠如、冷静さの欠如です」(PSB 1.Band, S.27.)と述べるなどして、あくまでも彼自身の生活という範囲内ではあるが、来るべき未来の観点から、現状の生活を見つめる傾向が現れている。
- 5) ナトルプはペスタロッチーの『育児日記』について「4歳の子どもの観察と試みに関する価値ある日記録には、彼の教育原則に対しても、ルソーの影響を見て取れる」(P. Natorp, *Pestalozzi sein Leben und seine Ideen*, B.G.Teubner, Stuttgart, fünfte unveränderte Aufl., 1927, S.8.)と述べている。しかし、それと

-
- 同時に、ナトルプは、ルソーには見られない教育原則も、既にここで示唆されていることを明らかにしている。
- 6) ペスタロッチーの用いる *Lehre* あるいは *Lehren* は、指導とも教授とも訳出することができる。本論文では、文脈に沿うように訳出している。
 - 7) Vgl. PSW 1.Band, S.159.
 - 8) Vgl. PSW 1.Band, S.186ff.
 - 9) Vgl. PSW 1.Band, S.138.
 - 10) ペスタロッチーは、貧民教育の重要な視点は、弾力性に富んだ工夫の姿勢、従順でしなやかな謙虚さ、多種多様な生活手段のために訓練された腕と頭を培うことであるとし、将来の生活がどこで行われようとも、臨機応変に身を律することのできる生活の仕方を貧者に学習させようとしている (Vgl. PSW 1.Band, S.144.)。
 - 11) ナトルプが「重要な前提は、取得が産業の唯一の究極目標ではなく、教育の真の究極目的への手段である」(P. Natorp; a, a, O. S.10.) と述べているのも、この意味からであろう。職業は、生きることの手段であるという立場を、ペスタロッチーは堅持している。
 - 12) Vgl. PSW 1.Band, S.194.
 - 13) ここでの「自然人」とは、合自然性のような理念的な意味をもっておらず、前社会的、原始的人間のことを指す。また「社会的」と表現しているのは、単に複数の人間が集団で生活を営むといった意味である。ペスタロッチーが『探究』において「社会的状態(*der gesellschaftliche Zustand*)」として説明するときには独特の意味を込めた「社会的」のことではない。
 - 14) ペスタロッチーの用いる *Sitte* 概念は、習俗とも慣習とも訳出できる意味内容をもっている。本論文では文脈に応じて、訳出する。
 - 15) *Genuß* は、文脈によって享受、享樂、味わいなども訳出できる。本論文では、通常は「享受」と訳出し、特に感覚的な味わいに耽るといったときには、「享樂」と訳出する。
 - 16) 第2章で述べるように「文明(*Zivilisation*)」について、ペスタロッチーは『純真者に訴える』において、独特な意味を込めて使用している。しかしここでの「文明化」とは、単に動物以上の人間社会のあり方を表現したものである。
 - 17) Vgl. PSW 1.Band, S.201.
 - 18) ペスタロッチーは「全ての現実に高められた生活享受は、自然要求の満足を確実にすることへ向かう」(PSW 1.Band, S.201.)と述べ、文明化された社会のあり方は、「自然要求(*Naturbedürfnisse*)」を確実に満足させることに基づいていることを示し、「自然」を社会の中に組み込む、人間独特の生活様式について語っている。ここでは、「文明化」に対するペスタロッチーの期待が展開されていると言ってよいであろう。
 - 19) R.D.チャルクは、「子どもは栄養を与えられ、援助されるが、彼自身を成長させなければならぬ。彼の自己活動的な心は、無からの刺激によって助けられ、永久に自

-
- 分自身を完成しなくてはならない。生活が陶冶する、永久に陶冶するのである。ペスタロッチーはこの生きた教育原則を1世紀以上前に述べた」(R.D.Chalke, *A Synthesis of Froebel and Herbart*, University Tutorial Press Ltd., London, 1916, p.199.)と指摘している。チャルクは早くもペスタロッチーの生活陶冶論を、人間の一生涯の教育の視野、つまり生涯教育、生涯学習の立場から意味づけているのである。
- 20) ペスタロッチーは、晩年に向けて、人間の活動において「完全性」を目指す事柄を次第に重視して行くようになるが、既にこの初期にも、その思想の片鱗が現れている。
 - 21) ペスタロッチーは、『ノイホーフ貧民施設に関する論文』で、工場産業の価値も認めてはいるが、他方、「いかなる環境でも、農耕は貧困に対する確実な生活手段である」(PSW 1.Band, S.145.)と述べて、貧民に対して適した職種として、農耕業を挙げている。
 - 22) ペスタロッチー研究でも、例えば、デレカートは『ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチー』の中で、文化哲学的問題をテーマにし、『隠者の夕暮』(1779/80年)から取り上げているが、専ら「自然」概念に着目したままである(Vgl.Friedrich Delekat, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Quelle & Meyer, Leipzig, 1926, S.95ff.)。またナトルプも『ペスタロッチーのイデアリスムス』の中で「文化」について論じているが、それは『純真者に訴える』が中心となっている(Vgl.Paul Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis*, Verlag von Felix Meiner, Leipzig, 1919, S.150ff.)。更に、ヨナッソン(Matthias Jonasson,1902-1990)も、ペスタロッチーの文化理論を研究対象としているが、『探究』から『純真者に訴える』までの著作を中心に論を展開しているに過ぎない(Vgl.Matthias Jonasson, *Recht und Sittlichkeit in Pestalozzis Kulturtheorie*, Junker und Dünnhaupt Verlag, Leipzig, 1936, S.9ff.)。いずれの先行研究にしても、「人間がいかんにして文化を獲得して行くのか」という問いに、ペスタロッチーが初期著作期にいか程に取り組んだのか、ということに十分目を向けたものではない。
 - 23) Vgl. PSW 7.Band, S.414.
 - 24) Vgl. PSW 7.Band, S.354.
 - 25) Vgl. PSW 2.Band, S.199.
 - 26) Vgl. PSW 1.Band, S.232.
 - 27) Vgl. PSW 1.Band, S.10.
 - 28) Vgl. PSW 9.Band, S.502.
 - 29) Vgl. PSW 1.Band, S.231.
 - 30) Vgl. PSW 1.Band, S.27f.
 - 31) Vgl. PSW 2.Band, S.103.
 - 32) Vgl. Barth, H., *Pestalozzis Philosophie der Politik*, Bugen Rentsch Verlag, Zürich, 1954, S.101.

-
- 3 3) E.Spranger, *Pestalozzis Denkformen*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 3. Aufl., 1959, S.132.
- 3 4) Vgl. PSW 7.Band, S.346. und PSB 3.Band, S.82.
- 3 5) Vgl. PSB 3.Band.S.186.
- 3 6) Vgl. PSW 9.Band, S.153.
- 3 7) Vgl. PSW 7.Band.S.350.
- 3 8) Vgl. Max Liedtke, *Pestalozzi*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg, 1983, S.80.
- 3 9) Vgl.PSW 1.Band, S.266.
- 4 0) Vgl. PSW 14.Band, S.135.
- 4 1) Vgl. E.Spranger; a. a. O. S. S.97.
- 4 2) Vgl. Heinrich Roth, *Pestalozzis Bild vom Menschen*, Pestalozzianum Zürich, Zürich, 1985, S.53.
- 4 3) Vgl. PSW 13.Band, S.15.
- 4 4) Vgl. PSW 13.Band S.341ff.
- 4 5) D.トレーラー著 乙訓稔訳『ペスタロッチの哲学と教育学』東信堂、1992年、76ページ。
- 4 6) Vgl. PSW 14.Band, S.124.
- 4 7) Vgl. PSW 24A.Band, S.182.
- 4 8) Vgl. Paul Natorp, *Pestalozzi -sein Leben und seine Ideen*, B.G.Teubner, Stuttgart, fünfte unveränderte Aufl.,1927, S.51ff.
- 4 9) Vgl.PSW 14.Band, S.193.
- 5 0) Vgl.PSW 24A.Band, S.24.
- 5 1) Vgl.PSW 24A.Band, S.139.
- 5 2) Vgl.PSW 14.Band, S.190.
- 5 3) 東岸克好『ペスタロッチの直観教育思想の研究』、建帛社、1981年、189ページ。
- 5 4) Vgl.PSW 12.Band, S.92.
- 5 5) この人間的な力は、第1節の第5章で述べる「一般力」のあり方を示したものである。
- 5 6) 人間の「醇化」のあり方については、第1章第5節で取り上げる。
- 5 7) Vgl.PSW 12.Band, S.105.
- 5 8) Vgl.PSW 25.Band, S.313.
- 5 9) Vgl. Kuhlemann,G. / Brühlmeier A. (Hrsg.), *Johann Heinrich Pestalozzi*, Schneider Verlag, Hohengehren, 2002, S.257ff.
- 6 0) Vgl. F.Schorer , "*Das Leben bildet*" *Pestalozzis Warnung vor dem Missbrauch der Elementarmethode*. in: Gruntz-Stoll , J. (Hrsg.), *Pestalozzis Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB., 1987,

S.57-69.und Ernst Otto, *Pestalozzi-Werk und Wollen*, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1948, S.200ff.

- 6¹⁾ 文明と文化に関する根本思想は、『純真者に訴える』において突如として登場したのではなく、彼の生涯の思想に通底したものである。『探究』において記されているように、人間が誕生した瞬間は、「好意(Wohllwollen)」と「我欲(Selbstsucht)」は均衡している。しかし、そのバランスが崩れ、専ら「我欲」が展開するとき、人間の墮落した状態が生じ、「社会的状態」や「文明」が展開する。これに対して、人間の「好意」衝動が精神性へ向かうとき、「道徳的状态」に近づき、「文化」が展開する(vgl. PSW 12. Band, S.71ff.)。テンニース(Ferdinand Tönnies,1855-1936)は、Gemeinschaft と Gesellschaft とを価値中立的に描いているが、ペスタロッチーにとって、Gemeinschaft は、文化の母体になるものであり、理想・理念へ向かうものと見なされた。これに対して Gesellschaft は、往々にして人間を墮落させる仕組みを根本的に有しており、文明のあり方を示すものであった。これは大凡、彼の生涯に亙って変わらぬ思想となって行った。
- 6²⁾ Vgl. K. Silber, *Pestalozzi Der Mensch und sein Werk*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1957, S.210.
- 6³⁾ ハイน์リヒ・モルフ著 長田新訳『ペスタロッチ伝第5巻』岩波書店、1941年、423 ページ参照。
- 6⁴⁾ Vgl. Paul Natorp, *Pestalozzi -sein Leben und seine Ideen*, B.G.Teubner, Stuttgart, fünfte unveränderte Aufl., 1927, S.71.
- 6⁵⁾ Eduard Spranger, *Das Leben bidet" eine geistesphilosophische Analyse*(1959). in: *Eduard Spranger Gesammelte Schriften, 2.Band*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1973, S.158.
- 6⁶⁾ 岩崎喜一『ペスタロッチの人間の哲学』、牧書店、1959年、211 ページ参照。
- 6⁷⁾ Vgl. Paul Natorp, *Pestalozzi-sein Leben und seine Ideen*, B.G.Teubner, Stuttgart, fünfte unveränderte Aufl., 1927, S.12.
- 6⁸⁾ Paul Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis*, a. a. O. S.154.
- 6⁹⁾ Paul Natorp, *Pestalozzi-sein Leben und seine Ideen*, a. a. O. S.81.
- 7⁰⁾ シュタットラー(Peter Stadler,1925-2012)は、ペスタロッチーの諸力の調和的發展の見解に反し、必然的でないものの一面性こそ文化を發展させるのではないかと問うている。これはある意味、天才こそが文化を發展させると主張する、天才論とも相通するものであり、傾聴に値する見解である (Vgl. Peter Stadler, *Pestalozzi Geschichtliche Biographie Band 2*, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich, 1993, S.563.)。
- 7¹⁾ 岩崎喜一『ペスタロッチの人間の哲学』、牧書店、1959年、218 ページ参照。
- 7²⁾ Vgl. PSB 13. Band, S.276.
- 7³⁾ 岩崎喜一、前掲書、222 ページ。
- 7⁴⁾ Paul Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis*, a. a. O. S.150.

-
- 75) ペスタロッチーの人権論と政治思想、そして教育思想との関連については、乙訓稔の傑出した先行研究がある。ここでは、生活陶冶思想と関連した人権、法についてのみ考察の対象としたい（乙訓稔『ペスタロッチーと人権—政治思想と教育思想の関連—』東信堂、2003年、参照）。
- 76) 長田新監訳『ペスタロッチー全集』第11巻、平凡社、1960年、75ページ。
- 77) Daniel Tröhler, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, Bern, 2008, S.87.
- 78) Vgl. Walter Guyer, *Pestalozzi aktueller denn je*, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1975.
- 79) Vgl. PSW 24A. Band, S.36. und S.99., und Vgl. Walter Guyer; a. a. O. S. 98.
- 80) Paul Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis*, a. a. O. S.150.
- 81) Paul Natorp, *Pestalozzi-sein Leben und seine Ideen*, a. a. O. S. 75.
- 82) Daniel Tröhler; a. a. O. S. 87.
- 83) Vgl. Paul Natorp; a. a. O. S. 78.
- 84) Vgl. Daniel Tröhler, a. a. O. S.86.
- 85) テンニースは、Gemeinschaftの個人意志の特徴として、良心、誠実を挙げている。注61で述べたように、もちろんテンニースとペスタロッチーのGemeinschaftの捉え方が全く同一というわけではないが、ペスタロッチーもまたGemeinschaftの中核に、良心、誠実の特徴が見られると考えている（テンニース著 杉之原寿一訳『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト—純粋社会学の基本概念—』上、岩波書店、1985年、巻末別表参照）。
- 86) 長田新『ペスタロッチー教育學』、岩波書店、1982年、206-7ページ参照。
- 87) E.Spranger, *Pestalozzis Denkformen*, Quelle und Meyer, Heidelberg, 3. Aufl., 1959, S.131.
- 88) Vgl. Heinrich Roth, *Pestalozzis Bild vom Menschen*, Pestalozzianum Zürich, Zürich, 1985, S.67.
- 89) Vgl. F.Delekat, *Johann Heinrich Pestalozzi-Mensch Philosoph Politiker Erzieher*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 3., erweiterte und neubearbeitete Aufl., 1968, S.308.
- 90) 長田新編『ペスタロッチー全集』第13巻、平凡社、1960年、448及び449ページ参照。
- 91) 片山忠次『ペスタロッチー幼児教育思想の研究』、法律文化社、1984年、95ページ参照。
- 92) 長田新『ペスタロッチー教育學』、岩波書店、1982年、203ページ参照。
- 93) Vgl. PSB 7. Band, S.56f.
- 94) Vgl. PSW 7. Band, S.347.
- 95) Vgl. PSW 13. Band, S.109.
- 96) Vgl. PSW 14. Band, S.345f.
- 97) Vgl. PSW 14. Band, S.351.
- 98) Vgl. PSW 14. Band, S.351.

-
- 9 9) Vgl. PSW 20.Band, S.51.
- 1 0 0) Vgl. PSW 22.Band, S.163.
- 1 0 1) Vgl. PSW 25.Band, S.263ff.
- 1 0 2) Vgl. PSW 23.Band, S.203.
- 1 0 3) Vgl. PSW 6.Band, S.64f.
- 1 0 4) *Heinrich Pestalozzi Gesammelte Werke*, herausgegeben von E. Bosshart, E. Dejung, L. Kempter, H. Stettbacher, Rascher Verlag, Zürich, 1946, 4.Band, S.246.
- 1 0 5) Vgl. PSW Band 24A, S.142. und *Pestalozzi's Sämtliche Werke*, herausgegeben von L.W.Seyffarth, Verlag von Carl Seyffarth, Leipzig, 1902, 12.Band, S.137ff.
- 1 0 6) Vgl. PSW 27.Band, S.326.
- 1 0 7) Vgl. PSW 22.Band, S. 449.
- 1 0 8) Vgl. E. Spranger, a. a. O. S.131f.
- 1 0 9) Vgl. PSW 28.Band, S.168.
- 1 1 0) Vgl. W. Klafki, *Die pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1964, S. 26.
- 1 1 1) Vgl. E.Spranger, a. a. O. S.131.
- 1 1 2) Vgl. K. Silber, *Pestalozzi Der Mensch und sein Werk*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1957, S.223.
- 1 1 3) この意味で、片山忠次がペスタロッチーの調和的発展の解釈を幼児教育まで広げて解釈すべきだという提案は的を射ている（片山忠次『ペスタロッチ幼児教育思想の研究』、法律文化社、1984年、99ページ参照）。
- 1 1 4) ペスタロッチーは『白鳥の歌』の中で、「我々の真の人間本性の内的な火花よりも肉や血が動物的に優勢になるのを弱め、そのことによって、我々の感覚的・動物的本質を、この神的な火花と調和させ、あるいはむしろ神的な火花の下に感覚的・動物的本質を従属させる」力のあり方について言及し、感覚的本性を統御する、高度な力の結集としての「一般力」のあり方について語っている（Vgl. PSW 28.Band, S.201.）。
- 1 1 5) Heinrich Roth, *Pestalozzis Bild vom Menschen*, Pestalozzianum Zürich, Zürich, 1985, S.66f.
- 1 1 6) Paul Natorp, *Pestalozzi-sein Leben und seine Ideen*, B.G.Teubner, Stuttgart, fünfte unveränderte Aufl., 1927, S.77.
- 1 1 7) Cf. J.-J. Rousseau (Euvres complètes, IV) *Émile Education-Morale-Botanique*, Editon Gallimard, Paris,1969, pp.586-589.
- 1 1 8) Vgl. Friedrich Delekat, *Johann Heinrich Pestalozzi*,Quelle & Meyer, Leipzig, 1926, S. 106.

-
- 1 1 9) L. Friedrich, *Bildung im Spannungsfeld von Bedingtheit und Freiheit -Zum Bildungsverständnis Johann Heinrich Pestalozzis-*. in: *Pädagogische Rundschau 41.Jahrgang*, Verlag Hans Richarz, Sankt Augustin, 1987, S.86.
- 1 2 0) *Pestalozzis Ausgewählte Werke*, herausgegeben von F. Mann, Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 6.Aufl., 2.Band, S.335.
- 1 2 1) Eduard Spranger, a. a. O. S. 138.
- 1 2 2) Franz Schorer, *Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschensteiner*, Buchdruckerei A.Bitterli, Bern, 1957.
- 1 2 3) Vgl.H.Nohl, *Erziehergestalten*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 4.Aufl., 1958, S.15.
- 1 2 4) K.E.Emde, *Die Umwelt als Bildungsmacht in der Pädagogik Pestalozzis*, Buchdruckerei A.W.Zickfeldt, Osterwieck (Harz), 1929, S.51.
- 1 2 5) Vgl.Walter Guyer, *Pestalozzi aktueller denn je*, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1975, S.135.
- 1 2 6) ペスタロッチーは『白鳥の歌』において、「愛と信仰の感覚的で本能的に活気づけられた基礎を、揺籃期から、愛と信仰の陶冶の手段の単純化によって、強め、促進し、援助」すべきことを指摘している。それはやはり認識や行動よりも、情動が人間の生きる上での基盤になり、その基盤こそ、人間陶冶の中核になることを彼は把握していたからであると考えられる。(Vgl. PSW 28.Band, S.166.)

第2章 現実の生活相—文明生活とその墮落

第1節 『探究』における生活の歩み

本節では、ペスタロッチーの『探究』を中心としながら、そこで展開されている「生活の歩み(der Gang des Lebens)」について考察を加えることにする。

良く知られているように、『探究』は、多くの研究者達を魅了し、多様な解釈が為されてきた。シュプランガー、リット(Theodor Litt, 1880-1962)¹⁾、バルト等の研究が特に著名であるが、こうした先行研究においては、どちらかと言えば、哲学や政治の面が強調される傾向にあり、教育者の視点は背景に退きがちであった。果たして『探究』は、オスト(Heinrich Ost, 1935-)が評しているように、教育者に対して「今日まで閉じられた書物(das bis heute verschlossene Buch)」²⁾に過ぎないのであろうか。

確かに『探究』では、教育への直接的な言及が豊富とは言えず、第一義的には包括的な人間研究の書、人間学と見なされる。しかし、人間学が人間とは何か、人間はどこからやって来て、どこへ行くのかを問う理論であるとするれば、根本的に「人間形成の理論」をその内に含んでいるはずである³⁾。そして、そうである限り、ペスタロッチーの教育思想の変遷の中での『探究』の位置が問われるべきであろう。

近年このことに注目したレオナルディ(Axel Leonardy)は、『探究』を「個人の中にある人間性への形成の条件を厳密に吟味したもの」⁴⁾と指摘している。同様にレーヴィッシュ(Dieter-Jürgen Löwisch, 1936-2018)は、『探究』を「行為能力の形成を自己課題にする教育的関わりのための複合的な教育的人間学」⁵⁾と位置づけ、行動主義的な観点から『探究』を解釈の対象にし、心理学者コールバーグ(Lawrence Kohlberg, 1927-1987)の道徳教育論との類似性を指摘している。

他方、エルカースは、『探究』を「近代教育学の主要作品」として位置づけ、他者からの援助としての教育の視点から、この書を論じている⁶⁾。しかし、エルカースの論述には、問題が潜んでいる。それは、専ら彼は、ペスタロッチーの語る「自然の歩み(der Gang der Natur)」に注目しているが、それを「生活の歩み」と同一視していることである。エルカースは「自然の歩み」について、哲学者スピノザ(Baruch De Spinoza, 1632-1677)の「神即自然(deus sive natura)」の思想に準えた解釈を施し、神によって敷かれた軌道に働きかけようとする教育の矛盾、無力さが、『探究』の中に見られると断定している⁷⁾。ところが、このエルカースの論述は、『探究』の人間形成論について必ずしも適切

なアプローチを行っているとは言えない。なぜなら、「生の歩み」として描かれている『探究』の人間形成の独特のあり方を、エルカースは見逃しているからである。

それでは、ペスタロッチーは、『探究』の中で「生の歩み」という概念を用いて、いかなる人間形成論を唱えているのであろうか⁸⁾。

1. 生活の歩みと三つの状態

実際、ペスタロッチーは『探究』本文・巻頭の主題設定の中で、書名に記されている「自然の歩み」ではなく、一転して「生活の歩み」という言葉を用いている。彼は、「私はかつてあったような私の生活の歩みが私から作り出したものが何かを知りたい。私は、今あるような生活の歩みが人類から作り出すものが何かを知りたい」(PSW12.Band, S.6.)と述べ、人間が過去にあったところのもの、人類が現在あるところのものが「生活の歩み」の所産であるということを示し、人間の成長や発展がいかんに行われるのかを知るためには、「生活の歩み」に目を向けなければならないことを明らかにしている。

ところが、これまでの『探究』解釈では、エルカースのみならず、シュプランガーやリットらも、ペスタロッチーが本論の主題設定の箇所、で、「自然の歩み」に代わり、一転して「生活の歩み」という言葉を使用し、しかも、その後もこの言葉を用いていたという事実には、なぜか殆ど注目していない。

確かにペスタロッチーは、『探究』の中で、この「自然の歩み」と「生活の歩み」の二つの語句に関して厳密な概念規定をしているわけではない。しかし、この二つの語句は、文脈によって互いに重なり合う意味をもつ場合も確かに見られるが、根本的な意味内容の違いを有している。

そもそも『探究』では、Natur の概念は、人間が生まれ落ちたときから既に備えている本性・素質を指し、その意味で遡って変更することが不可能の内在的なものを示す概念として使われている。従って「自然の歩み」という言葉では、まず生まれもったものを基礎として、そこから人間の成長が展開することが前提されており、このことから、この概念は「好意(Wohllwollen)」や「動物力(Thierkraft)」の展開に絡めて使用されているのである(vgl.PSW12.Band, S. 8&15.)。

しかし、第二に「自然の歩み」には、理想や理念へと向かって行く必然的で不可避の道筋という意味も込められている。ペスタロッチーが『探究』で「自然の高き歩みを、時代の意見は大いに促進することもなければ大いに妨げることもない」(PSW12.Band, S.15.)

と述べ、また『ゲルトルート児童教育法』で一層明確に、「人類の発展における自然の歩みは不変である」(PSW13.Band, S.320.)と語ったのは、まさにこの意味からである。それは、まさにアドル・アミニ(Bijan Adl-Amini, 1943-)が、「自然の歩み」には「自然の法則性と自然の必然性(Naturgesetzmäßigkeit und Naturnotwendigkeit)」の特徴があると見なしている通りである⁹⁾。ペスタロッチーは『探究』のみならず、多くの著書において「合自然性(Naturgemäßheit)」の教育を主張しているが、それについては、改めて第5章第1節で論ずることにする。

ところで、『探究』のNatur概念には、両義的な性質が付与されている¹⁰⁾。それは、『リーन्हルトとゲルトルート』第1版第3部で描写された「弱いけれども善良な人間(ein schwacher aber ein guter Mensch)」(PSW3.Band, S.24.)の特徴と一致している。人間本性それ自体は不変であるものの、何かしらの外的な影響次第で「善」から容易に逸れて行く「根本的弱さ(Grundschwäche)」(PSW12.Band, S.103.)を抱えている。つまりは、Naturの性質自体に既に法則から逸脱する可能性が潜んでいるものの、「自然の歩み」は、理念・理想へ向かう方向性や法則性を示している概念と捉えるべきなのである。

ところが、このNatur概念に対して、「生活」という概念は、単に本性・素質の所在を表しているだけではない。すなわち、「生活」は本性・素質の現実的で実質的な展開、1807年の『教育新聞』(Journal für Erziehung)で定義されているような、人間と環境との対決、主体と客体との交互作用という意味内容をもっている(vgl.PSW17B.Band, S.55f.)。そしてまた「生活」は、「運命であるように見える自由と偶然の混合(Gemisch von Zufall und Freiheit)」(PSW12.Band, S.57.)の結果でもある。従って「生活の歩み」は、必ずしも理念や理想へ向かう保証はない道筋である。そのことは、ペスタロッチーが『探究』の中で墮落へと向かう人類の実態を克明に描写していることから見て取ることができる。つまりは、『探究』の人間形成論では、エルカースが標的としているような、必然的な目的や、そこに向かう必然的な道程としての「自然の歩み」のみが語られているのではない。むしろ、「自然の歩み」では言い表しきれない認識、つまり必ずしも理念や理想に向かうとは限らないというペスタロッチーの現実認識が、「生活の歩み」という言葉を通して表現されているのである。

ところで、こうして「生活の歩み」という視点から、『探究』の人間形成論を捉えた場合、次のことが明らかになってくる。それは、人間の自己形成は環境と切り離された形では図式化できず、また人間は予め理性的な社会、ないし理性の実現へと向かいつつある社

会の中に置かれるとも限らない、ということである¹¹⁾。むしろ、形成されるべき人間は、乳児から成人、老年期に至るまで、その年齢を問わず、既に「権力(Macht)」、「服従(Unterwerfung)」、「支配(Beherrschung)」、それどころか「暴動(Aufbruch)」さえも渦巻く社会の中に投げ入れられていること、それらのことが、個人が生まれ落ちた時から既に深く関わっているという前提のもとに、人間形成論が展開されているのである。そして、その論調は、やがて続く『メトデー』や『基礎陶冶の理念について』で描かれた人間形成のあり方よりも、一層深刻な現実の様相を呈している。

世界に存在する悪や不正のただ中で、人間が何を眺め、その中でどうやって善をつかみ、いかに自己を作り上げて行くのか、それを探り、その視点を教育者に示すことが『探究』を執筆したペスタロッチーの意図であったのではなかろうか。必然的に理想・理念に導かれるとは限らず、却って人間形成には多くの隘路が潜んでいるというのが現実の姿である。こうした必ずしも平坦ではない道筋を明らかにするために、彼は敢えて「生活の歩み」という叙述を用いたのではないかと考えられる。

ところで、ペスタロッチーは「私の生活の(meines Lebens)」(PSW12.Band, S.6.)と語ることによって、この「生活の歩み」の中に、他者では肩代わりすることのできない経験の蓄積や、個別的な軌跡の意味を込めている。しかし、それは単純な知識や認識の結果ではない。それこそ、ここで語られている「生活の歩み」とは、人間が投げ入れられた環境の真ただ中であって、当事者として、自己の総力を結集して生き抜こうとする活動の展開を意味しているのである。

また、こうした各個人の経験の軌跡としての「生活の歩み」は、各人にそれぞれの真理感覚を生じさせる。ペスタロッチーは、「人間の姿と近づきつつある国家崩壊の姿は私にとって完全に真理である。すなわち、それは私の個性の眼にはそう映り、違ったようには映らない。しかし、そのためにまたそれは、私の個人的な発展自身の特徴が与えた刻印をもっており、従って完全な一面性を伴っている。そしてその一面性をもっているがゆえに、世界の若干の対象は、私の生活の歩みの中で多くの魅力を帯び、他の対象には多くの嫌悪感が注がれる」(PSW12.Band, S.57.)と述べて、その人なりの真理感覚が「生活の歩み」を通じて形成されて行くことを示している。

しかし、そうであるからと言って、そうした個人の「生活の歩み」は、各個人にのみ妥当する意味内容しか持ち得ないのではない。すなわち、第二に「生活の歩み」は、個人が為す特殊な「経験(Erfahrungen)」であるには違いないが、一般的な人間であるならば、

誰しもが歩む一定度の発展の方向性をも照らし出す。各個人が辿る「生活の歩み」は、確かに一回的であるが、人間にとって共通する、陥りがちの道筋—それは可能性ではあるが、必然性ではない—が見られるということが、ペスタロッチーの主張である。

彼は、「私は本来、私自身の中にある真理、つまり私の生活の経験が私を導いた単純な結果より、他の何かを知ったり、何かを求めたりすることはできないし、またそうすべきではない。しかし、まさにそれゆえに、この探究は、大部分の私の種族に対して、この世界の事物を見つめる彼らのやり方に最も近い解明、つまり彼らの最も本質的な問題についての解明を与えるであろう」(PSW12.Band, S.6f.)と述べて、個人の「生活」の展開をよく吟味すると、その基底には人間が歩んで行く道筋との一定度の共通点が見られるものである、という立場を表明している。このような意味で、「生活の歩み」は、個人の成長であると同時に、人間が自己を形成する際に辿るであろう、大凡の道筋を照らし出す。

また第1章第3節で論じたように、ペスタロッチーは『探究』において「生活の歩み」を構成して行く重要な概念として、「自然的状態(der Naturstand)」、「社会的状態(der gesellschaftliche Zustand)」、「道徳的状态(der sittliche Zustand)」の三つを挙げている。そして彼は、三つの「状態」の関係を、人間の幼児期、青年期、成人期の生き方に近似していることを示唆して、次のように述べている。すなわち、彼は「感覚享受と社会的権利と道徳性それぞれの関係は、幼児期と青年期と成人期の関係にあると考えられる」(PSW12.Band, S.106.)と述べ、この三つの状態が発展の段階の順序に即応していることを仄めかしている。それは確かに「個人の成熟の段階(Phasen der individuellen Reifung)」¹²⁾を思わせる。しかし、シュール(Johannes Schurr, 1934-1994)が指摘する如く、必ずしも「人間遺伝学的観点」と一致しているわけではない¹³⁾。そしてまた、三つの「状態」の記述は、それぞれ自然、社会、道徳のあり方を説明しているものでもない。ラング(Adalbert Rang, 1928-2019)も指摘するように、社会の中には、「道徳的状态」に近づきつつある社会もあれば、「自然的状態」に限りなく近い社会もあって、人間社会のあり方は、「社会的状態」の記述では説明できないからである。むしろ三つの「状態」は、現実の社会の中に現れる三つの要素と考えることもできる¹⁴⁾。

このように『探究』の三状態は、図式化できる程単純に表現することのできない意味内容を伴っている。三つの「状態」は、個人の成長の一断面であり、人間一般の成長の一時期でもあって、また個々の人間社会の段階や、人類の歴史の位置を示すものと解すること

ができる。そしてそれだけではなく、三つの「状態」は社会の発展や人類の歴史とも関わる内容と解することによって、『探究』の人間形成論は、いよいよ複雑なものになる。

そもそも『探究』は、個人と社会組織とが、相互に歩調を合わせながら進歩するなどといったような、楽観的な推測を許容する記述とはなっていない。ペスタロッチーは「社会的状態の中にある人間が彼の本能に固執すれば、単に自分自身と矛盾するだけでなく、どれだけ非情と暴力性に完全に屈服しなければならなくなるかは明らかである。彼は非情と暴力性をもってこの状態の中で自然人として生き、今日は彼の権利のために感覚享受を捨て、明日は感覚享受のために彼の権利を捨て、今日は彼の本性の好意を軽蔑し、明日は無条件に好意に耽る」(PSW12.Band, S.161.)と述べ、成人期にあると思われる人間が社会の中で「自然人」として振る舞う実態を指摘している。このように、社会の「状態」と、個人が置かれている「状態」には、しばしば不調和が生まれる。

もともと、個々人の要求と、社会が求める要求とが常に一致・調和するとは限らないということは、必ずしも消極的な面ばかりを意味するものではない。むしろ個人の志向する価値や理念と、その人間を取り巻く社会が方向づけられている価値や理念との矛盾こそ、その矛盾に耐えられない人間達が新たな変化を作り出そうとする要求を呼び起こすものなのである。

「社会的不正の圧力のもとでの人類の呻吟(Das Wimmern des Menschengeschlechts unter dem Druck des gesellschaftlichen Unrechts)」、「公的な無秩序に対する声高な非難(lauter Tadel der öffentlichen Unordnung)」(PSW12.Band, S.28.)、そして「暴動」さえもが、この矛盾から生まれてくる。つまり、人類は発展に向かうのみならず、墮落した人間達によって、望ましい社会を逆方向に転換・逆行することもある。そして当然、全くその逆に墮落に向かう社会から、望ましい方向へと転換される役割を担う人物も登場することもある。

実際にそうした理念から墮落へ、また墮落から理念へと向かう人間社会の動向は、人類の歴史の中に折に触れて出現してきたのであるが、しかし、それは、エルカースが疑問視したような「自然の歩み」では到底説明できるものではない¹⁵⁾。人類の歴史の実態は、偶然的な環境の影響をも受けているという意味で、むしろ「生活の歩み」の現れと見なされる種類のものである。

ペスタロッチーの著名な言葉—「やがて私は環境が人間をつくるということに気づいた。しかし同様にまた私は、人間が環境をつくること、人間は彼の意志に従って環境を

様々に導いて行く一個の力を自分自身の中にもっていることに気づいた。人間がこうすると同時に、彼自身は自己自身の形成に関与し、彼に働きかける環境の影響に関与することになる」(PSW12.Band, S.57.)—は、個人の置かれた内面の「状態」と、社会の「状態」とが矛盾すること、そしてこの矛盾こそ人間が環境から影響を受けるだけでなく、むしろ逆に環境へ意図的に働きかけるという、力強い「生活の歩み」を展開させる契機となることを明らかにしたものである。

以上述べたように、三つの「状態」の矛盾や相克は、社会の変化を引き起こし、また個人の変化をも引き起こす要因となる。すなわち、『探究』で語られている、この三つの「状態」の概念を現実の「生活」に適用して考察することにより、個人の発展、人間の発展段階、社会の成長、人類の歴史の複雑な動因がようやく説明可能になるのである。このような意味で、三つの「状態」は、人間の現実の「生活」に関する説明的な概念であると見なされる。

2. 生活の歩みと人間形成

次に、三つの「状態」が具体的な「生活」にいかなる彩りを与えているのか、それについて論じていきたい。端的に言えば、「自然的状態」は「根源ないし根源的状态」¹⁶⁾を意味し、経験に先立ち、本来人間が生まれもって備えている—本能さえも含み、しかし人間固有の性質をも併せもっている—状態である。そして、人間に本来備わっているものが「生活」の中で刺激と反応の構造により展開されることを抽象化して表現したものであり、中でも「生活」の「衝動(Triebe)」的傾向を表している。

更に「社会的状態」も、オスターヴァルダーが「社会性」¹⁷⁾と特徴づけているように、人間固有の性質の基礎の上に、既存の人間社会の習慣や慣習が何を作り上げて行くのかを、詳述したものである。しかし他方で、外界から受けた刺激を一旦内面化し、それを人間関係の中で合理的に反応し返して行くという「生活」の功利的ないしは「契約(Verträge)」的な傾向を表現している。

これに対して、「道徳的状态」は、我欲に囚われ、好意を喪失したかに見える人間の「生活」がどれだけ完全な当為の世界に近づき得るのか、「義務への動機(Beweggründe zur Pflicht)」(PSW12.Band, S.113.)の純粹さを問う概念である。

しかし、そうであるとするならば、今ここに存在しており、これから教師が手を差しのべなければならない子ども達は、『探究』における三つの「状態」のいずれに該当するのであろうか。

リットは、中間的段階としての「社会的状態」が人間の生活の実態をよく言い表していること、そして人間の克服し難い二義性がそこで良く表現されていることを指摘している¹⁸⁾。しかし、仮にそうであるとしても、人間の「生活」が「社会的状態」の特徴のみしかもたないと捉えるならば、逆にまた多くの誤解を生むことになるのではないであろうか。確かに、純粋な道徳性や、全く穢れなき状態を完全に保った人間は、実在しないかもしれない。しかし、それは、「自然的状態」や「道徳的状态」に沿うように生き、生活する人間の事実を否認することにはならない。ペスタロッチーの「私は動物として生活することも、市民として生活することも、道徳的人間として生活することもできる」(PSW 12.Band, S.159)という言及は、まさに一人の人間のうちの三つの異なった生き方の存在を示したものと考えられるのである¹⁹⁾。つまり、ルソーが『エミール』で人間の発展段階を区別したように、三つの「状態」を、単純に年齢を基準として人間の発展段階の時期に順次割り振ったり、あるいはまた、どれかある一つの「状態」を現実の人間の「生活」全体に適用して考察したりすることは、却って、「生活の歩み」の現実を、的確に捉えていないことになるのではないであろうか。

またシュブランガーは、三つの「状態」を常に存在し互いに争い合う「本質層(Wesensschichten)」²⁰⁾と捉え、オスターヴァルダーも、それと類似の見解を明らかにしている²¹⁾。もちろん、「層」という解釈は、低次元の生き方が高次元の生き方の基礎を作り上げ、高次元の生き方が実現するときでも低次元の生き方を依然として基礎にするという、錯綜した「生活」の現実を、つまり三つの生き方の序列関係を一定程度、適切に表現している。しかし、「層」という論点は、場合によれば、誤解を生む危険性を孕んでいる。なぜなら、それは互いに混じり合わない異質の基礎が作り出す積層物、あるいは構造物の如きものをイメージさせるからである。「自然的状態」、「社会的状態」、「道徳的状态」の層があると仮定しても、それは、観念のうちのみ想定できる「生活」の姿と言うべきであろう。

そしてレーヴィツシュは、三つの「状態」を「発展層」ではなく、「潜在的並びに実際に同時に存続し、態度や行為の中で異なって活動し活気づけられた存在様式」²²⁾として

特徴づけている。しかし、この解釈においても、現実の「生活」の多彩さを十分表現しているとは言い難いように見える。

確かに三つの「状態」は、互いに代替できない錯綜した人間の「生活」の三つの要素であるには違いない。しかし、レーヴィッシュの表現よりも、むしろ、恰も様々な色彩の現象が三原色の組み合わせに還元される如く、三つの状態は、相互に浸透しつつ全く独特の色合いを生み出す要素であること、また実際の人間の「生活の歩み」の中では、これらは溶け込んで、現実には、全く個性的な生き方を作り出すものと理解する方が妥当な捉え方ではないであろうか。つまり「生活」そのものは、三つの状態のいずれの特徴をも備えている全体であるということ、ペスタロッチーが各「状態」の特徴として論じていることは、「生活」の一つの要素を極端に抽象化して、それが実際の人間の「生活」として現れたと仮定すれば、いかなる姿で現れるかという記述内容であって、いわば色彩の単原色を、実際の色合いに還元して説明しているように考えられるのである。

とはいえ、三つの「状態」を区別することには、もちろん人間形成の上からも重要な意味があることには間違いない。なぜなら、三つの区分は、人間が生活を営む中で、自らの行為を振り返り分析する際の、次元の異なった三つの尺度でもあるからである。人間は、個々の状況の中で一丁度眼鏡をつけ替えるように「生活の歩み」を通じて、自らが最も生き抜くのに適した見方を状況に応じて選択する。そして多様な見方の可能性があれば、その選択肢の中で、より良い生き方に資するものを選び取る決断に迫られることになる。

こうして、自己の低次元の生き方を対象化し、そこから距離を置きつつ一層高次の生き方に向かう活動、それは大局的には「自己否定(Selbstverläugnung)」（PSW12.Band, S.127.)に向かう活動と見なされる。そして、こうした活動によって自らの生活の質を深めて行くことこそ、「生活の歩み」の人間形成的あり方ではないであろうか。そして、それは、ペスタロッチーが「我欲と好意の調和はただ好意の優位によってのみ可能である」²³⁾と語っているように、「均衡(Gleichgewicht)」よりも、我欲に対する好意の「優位(Übergewicht)」について語っていることから見て取ることができる。それは先の第1章第5節で論じた「一般力」にも通じる視点である。

もちろん、こうした人間形成は、そう容易に達成できるような平板な道筋を通るとは限らない。ペスタロッチーは、主として「社会的状態」の特徴を色濃くもち、我欲の横行する環境にあっては、「衝動」的傾向にある人間でも、比較的容易に「契約」的態度を身につけて行くこと、しかし、同じような環境にあっては、「契約」的態度と容易に共存し難

い道徳性が発現するのは極めて困難であることを示している。従って、「生活の歩み」は一前述した「自然の歩み」の「不変」の印象とは対照的に一人間が何らの援助・支えもなく放置されれば、人間形成の道から自ずと、しかもほぼ間違いなく逸脱して行く傾向を伴っている。ペスタロッチーは、「人類が人間であることは皆無に近い。……我々が毎日見ている人々は、彼らの近くに関わっている生活の個々の出来事を、開かれた安らかな心をもって実際にあるがままに注視している。しかし、もちろん、我々が見ている別の人々は、日々その生活の最も重要な事柄において、陶醉したように振る舞い、散り散りの心と不安で混乱した内心で、白いものの殆ど全てを実際には黒いと見るし、また黒いものを実際に白いと見ている」(PSW12.Band, S.62.)と語り、何ら援助が為されないままの「生活」のあり方を描写している。

それゆえ次に、あるがままの環境を打破し道徳性へと向上させるものは何かが問われるべきことになる。それはまさに、人間の「生活の歩み」を援助する教育の問題である。

3. 生活の歩みと教育

この関連で、『探究』の中でペスタロッチーは「畸形化(Verstümmelung)」という言葉を用いて、「生活」の衝動的傾向の野放図な発現を制約する手段について論じ、「社会的状態」の特徴が優位の「生活」を営むためには、「自然的状態」に見られる特徴の一定の制限が必要であることを明らかにしている²⁴⁾。それは、レーヴィッシュが指摘するように「ある種の潜在的な人間の可能性を制限し切り詰めること」²⁵⁾である。しかし、こうした「畸形化」の働きかけは万能ではなく、ややもすれば「人間の一般的な歪み(Die allgemeine Schiefheit der Menschen)」(PSW12.Band, S.78.)を引き起こす危険性を孕んでいる。なぜなら、この「畸形化」の手段は、「欺瞞(Täuschung)」さえも利用しながら、社会に存在する要求を個人の要求よりも絶えず優先させる手法であるからである。確かに、この「畸形化」の視点は、教育が一人間の弱さと関わっているために—「一定度の強制」²⁶⁾と結びついているという事実を表明している。しかし、それはあくまでも「特殊な教育学(eine spezifische Pädagogik)」²⁷⁾である。あるいはまた、それは職業陶冶の一つの面であって、本節の1.で述べたような、社会の要求と個人の要求の不調和を、社会の要求を最優先させる形で解消しようとする方策であり、いわば「社会的状態」を徹底させる教育の方向性である。

もちろん、こうした「畸形化」により人間を道徳性に向かわせることができると、ペスタロッチーは見なしていたのではない。なぜなら、道徳性の欠如した自らの無価値な姿に目を向けざるを得ない状況を体験するという主体的な行いを待たなければ、人間は道徳的な生き方へと向かうことはできないからである。彼は「人間は、打ち倒された岩のように、罪深い生活の中に埋没した自分自身を見ると、彼の穴から出てきて、彼の動物的墮落の恐るべき結果から再び自らを浄めることに彼の生活を振り向ける。そこにおいてこそ、私は私自身の廃墟の上に立って私の本性に再び微笑みかけ、その没落の破片の上に立ってより善なる生活へと私自身を建て直す。我々のうち捨てられた自我へのこうした働きかけがなければ、我々の本性の道徳性には本来殆ど気づきはしない」(PSW12.Band, S.112.)と述べている。

中でも、ペスタロッチーは、この主体的な経験、行為を可能にする力として、「信仰」に期待を寄せ、信仰における、個人の内面からの完成に寄与する力について説明している²⁸⁾。そしてもちろん、信仰がそうした内面的完成に寄与するのは、神という完全性の特徴をもった存在と対峙することにより、自らの生き方が、より高い立場から照らし出される経験を生じさせるからである。

逆に言えば、信仰を欠いた個人の「生活の歩み」では—「社会的状態」にある体制・組織から直接的にその影響を被るという意味で—人間形成の道から大きく引き離される結果に至る可能性を極大にする。ペスタロッチーは、国・町・村等の社会組織には「社会的状態」の特徴を色濃くもった「大衆」が存在するために、どうしても道徳性の要素が希薄にならざるを得ない傾向があることを示している²⁹⁾。あるがままの国法、慣習に依存するだけでは、個人の内面に潜む道徳性の涵養は保証できないということが彼の基本的な見解なのである。

しかしながら、それは、決してペスタロッチーは立法が道徳性に対して何らの力も持ち得ないと見なしているという意味ではない。法は個人の内面に訴えることから距離を置く傾向にあるが、少なくとも間接的には、暴力が正義に対して優勢となることを阻止する—すなわち、道徳性の芽が枯渇しやすい状況を払拭する—という重要な役割を担っているからである³⁰⁾。

ところで、もしそうであるとすれば、ここで一つの疑問が生じる。宗教の存在が保障され、国の立法が人間の善性を表すための方策に寄与する限り、他者に対する教育、その働

きかけ—家庭教育や学校教育—は無意味になるのであろうか、また教育は「畸形化」に関わるだけで、道徳性に対して何らの寄与もできないのであろうか³¹⁾。

『探究』の中に、その解答の手がかりとなる記述が見出される。それは、「道徳的状態」への歩みは、人間関係における「動物的に近い(thierisch nahe)」(PSW12.Band, S.113.)状況と関係している、という記述である。人間における「動物的なもの」については本章第5節で論ずるとして、確かに道徳性を純粹に追求すれば、義務の意識へと視点が集約されて行くことになるであろう。しかし、人間は、動物が自身の感覚に依拠しているように、感覚を有する存在である。人間は感覚を用いなければ、現実性をもまた実感することができない。

先行研究においても『探究』で論ぜられている道徳性の解釈として、しばしば、カントの実践哲学との親近性、そしてまた異質性が語られてきた。ペスタロッチーは、『探究』において「道徳性は完全に個人的である。道徳性は二者の間には成り立たない」(PSW12.Band, S.106.)と述べ、道徳性の問題を個人の最内奥の事柄としている。エルカースは、それを「ショックな程風変わり(schockierend eigenwillig)」³²⁾と酷評した。しかし、このペスタロッチーの道徳性に関する表現は、道徳性が、①他者との契約や取引、条件的要請とは対照的なものであること、②当人自身が望み、意志しなければ道徳性へ達することができないこと、③人間の最も内奥を他者が理解するには多くの困難を伴うこと、そうした特徴を言い表しているに過ぎない。ペスタロッチーは、カントの「自律性(Autonomie)」の思想に近づきつつも、「純粹な道徳」—現実感覚を欠いた、抽象化された義務の意識—は、「生活」の実態を言い表していない非現実的なもの、いわば現実には存在し得ない単原色と捉えていたと考えられる。

確かにペスタロッチーは、「道徳的なもの」を、「社会的なもの」から区別していた³³⁾。しかし、そうであるからと言って、道徳を社会の埒外に置いていたわけではない。人間は、特定の時間や場所という限定から抽象化された道徳的法則によって道徳を実践しようとするものではない。もし道徳性が社会の規範とのつながりを欠いたものであるならば、自己自身のうちで完結するだけの「再帰的な関係」³⁴⁾の結果に過ぎなくなってしまうであろう。ペスタロッチーは、純粹道徳ではない「国民道徳(Nationalsittlichkeit)」について論じているし、「社会的人間の道徳性」にも言及している³⁵⁾。

彼は「自然が私の動物的存在を道徳的な対象と結合することが密接であればある程、この現存の動物的な喜びや動物的な悲しみが私に触れてくる点が多い程、それだけ多く私

は、この現存中に道徳性に対する刺激・動因・手段を発見する」(PSW12.Band, S.113.)

と述べて、人間の「生活」が全体的なものであり、また自然的で社会的でもある—そして人間の生活が喜びや悲しみという感情、感覚を伴ったものである—そのような、一層現実味のある道徳の姿を描いている。

ところで、道徳性への刺激・動因・手段によって得られた道徳的行為の実感こそが、眠っていた「良心」を奮い起こす。この実感を通しての「良心」の覚醒は、『探究』で「醇化」という言葉で表現されているものである。ペスタロッチーは、この良心の覚醒という人間の内面の営みを教育によって支えようとした。なぜなら、道徳性への喚起が「道徳的対象の動物的近さや遠さ」(PSW12.Band, S.165.)と関係しているため、その関係に配慮することで、教育もまた多くを寄与することができるからである。

以上の理由から、実はペスタロッチーは「社会的状態」を説明する際、共同体としての家庭の存在を注意深く除外した。なぜなら家庭は、「社会的状態」の特徴である「万人に対する万人の戦い」からの影響を免れさせ、「醇化」の方向を維持し、子ども達の道徳性の芽を発現させる土壌に相応しいからである。

同様に、『探究』ではまた「社会的状態」の記述から学校は範囲外のものとされ、学校を前提としない「生活」の姿が描写されている。その描写は、教育のための組織の欠如している極めて荒廃した社会の実際を、読者に強く印象づける記述となっている。

確かに、ペスタロッチーは、人間の意志が外から直接操縦可能であるとは語ってはいない。人間は道徳的決断を主体的かつ自由に行うからである³⁶⁾。しかし、教育は、エルカースが「世界の経験を開くが、それを意のままにできない旅行者」³⁷⁾として表現する程無力な働きではない。ペスタロッチーの語る「自由意志」は、レオナルディの指摘するように、「絶対的大きさ」を示すものではなく、個々人による行動の中でその強さも、異なって現れてくるものと解されるべきである³⁸⁾。つまりは、教育を単純な因果関係で成り立つ「テクノロジー(Technologie)」³⁹⁾と捉えるのではなく、教育を一つの「冒険(Wagnis)」であり、「リスク(Risiko)」⁴⁰⁾を伴うものであると捉え直す必要がある。

この前提に立つ限り、教育は個々人の「生活の歩み」を偶然性の手から守り、必然性へと近づけ、理念へと向かわせる方法と見なされる。この観点からペスタロッチーは、『探究』において「自然の歩み」という言葉を使いながら、「教育と立法は自然の歩みに従わなければならない」(PSW12.Band, S.126f.)と述べ、教育が必然的な道筋に近づくべき

であることを示唆している。彼は、「教育と立法は、動物的存在としての人間に対して、その動物的好意を維持することによって、子どもの弱さの中にあり、恰も夢みつつあるような無邪気の姿を彼に注視させなければならない。教育と立法は、社会的存在としての人間の中に誠実と信仰によって……社会的信頼を展開しなければならない。……教育と立法は、人間を無邪気の本質を自分自身の中で再興できる力へと高め、動物的状态の墮落以前の、平和で気の良い、好意的な被造物にしなければならない」(PSW12.Band, S.126f.)と語り、三つの「状態」に則した、教育的課題を明示している。

まさに教育は、道徳性へ向けて、人間自らの生き方に対する眼差しを強化する働きを担うものであり、「動物的好意(thierisches Wohlwollen)」、「社会的信頼(gesellschaftliche Zuverlässigkeit)」の意味づけを強化し、しかし同時に動物力に基づく生き方の限界を自覚させるように内面に呼びかけ、外面からもそれを援助する営みなのである。

本節の終わりに

以上述べた如く、『探究』は、乳児から成人までを含む、小規模社会から国家規模の社会までを前提とした、広義の人間形成論として捉えられる。また『探究』の論調は、極めてペシミスティックな装いを見せているが、しかしその一方で、教育の必要性を強く喚起する内容を含み、極めてリアリティに富む—しかも『メトード』や『基礎陶冶の理念について』と表裏一体の—人間形成論と捉えることができる。

そして、このことは、「自然の歩み」よりも「生活の歩み」という言葉の中にこそ、はっきりと示唆されている。この「生活の歩み」には人間の誕生から死までの、自己完成と内的醇化に向かう漸進的な過程だけでなく、絶えず危険に晒されて逆行さえも余儀なくされる過程も叙述されている。そして、そのためにまた、援助が必要とされるべき過程も、「生活の歩み」という言葉を通じて語られているのである。このことは、エルカースはもとより、『探究』の中に教育の要素を積極的に見出そうとしているレオナルディやレーヴイッシュによっても、残念ながら見逃されていた視点なのである。

道徳性は、少なくとも教育者にとって、エルカースの指摘するような、決して達成することの不可能な究極の目標ではないし、「自由意志」もア・プリオリな前提に留まらない。確かに「道徳的状态」は、ラングが政治的観点から特徴づけたように、「ユートピアの機能(die Funktion einer Utopie)」⁴¹⁾をもっている。しかし、教育学的には一つの目

標「像(Bild)」(PSW12.Band, S. 73.)として捉えることができる。教育者によって支えられ、この像を目指した日々の活動の連続は、一見、人間の弱さのゆえに非常に微細で取るに足らないように見える。またそれどころか、一時的には退行してさえいるように映るかもしれない。しかし、全体としては道徳性へと近づきつつある「生活の歩み」の姿であると解すべきものであろう。そして実はそれは、ペスタロッチーの晩年の「生活が陶冶する」という原則の、先取りとも言えるものなのである。

第2節 時代精神と生活

さてそれでは、これまで述べてきた「生活の歩み」は、時代の流れ、時代の傾向といかなる関係にあるのであろうか。またペスタロッチーは、時代の変化と生活との関連をいかに捉えていたのであろうか。そもそも人間形成は、唯一絶対の様式があるわけではなく、時代の課題を受け止めながら、それに応えるという形で変容を続ける働きとして捉えられるはずのものである。

本節では、ペスタロッチーの語る「時代精神(Zeitgeist)」に注目することによって、時代の変化と人間形成の関わりについて考察して行くことにしたい。

因みに、彼の「時代精神」に焦点を当てて考察した先行研究は、極めて限られている⁴²⁾。その理由は、彼の哲学的著書『探究』や『純真者に訴える』等に研究者の目が集まっている一方、歴史哲学的内容を含み、「時代精神」の内容を詳述した『時代に訴える』等、中期の歴史観を表明した著作は、一見教育学的観点と直結しないように見えるため、然程重要視されてこなかったからであると考えられる。もちろん、『時代に訴える』を中心に考察した研究を確認することはできる。その代表は、岩崎喜一の『ペスタロッチーの人間の哲学』(1959年)であろう⁴³⁾。そしてまた、ペスタロッチーの思想を歴史哲学的観点から考察したものとして、リットの『生けるペスタロッチー』(Der lebendige Pestalozzi, 1952)が挙げられる⁴⁴⁾。ところが、前者の分析でも、後者の省察でも、「時代精神」には殆ど目が向けられていないのである⁴⁵⁾。

しかしながら、人間形成という働きを時代の変化との関係から論じようとするとき、その時代を動かす精神に目を向け、歴史哲学的観点から人間形成を読み解くことが重要であることは、改めて言うまでもないであろう。

1. 「時代精神」という概念

ペスタロッチーは「時代精神」という概念を初期の著作から使用しているわけではないが、既に1782年の『スイス週報』では、時代の流行を担う「精神」について語っている。そしてまた同年の『クリストフとエルゼ』でも以下のように述べている。「今日の時代には多くのならず者が際限なく恥知らずの口を聞き、二言目には、土地の敬虔な人を悲しませ、従順な人を非難し、単純な人を迷わせ、正直な人を傷つける意見を述べている。……これこそ我々の時代の悪しき面の最もはっきりした証拠である。……軽薄な無恥と神聖なものの極めて非人間的な冒涇、その精神が我々のまわりを徘徊し、民衆を蹂躪している」(PSW 7.Band, S.418.)、と。このように、ペスタロッチーは時代の精神の現れに関心を寄せ、彼の時代の傾向に危惧を表明している。

しかし、彼が「時代精神」という概念を使ってその内容を本格的に示し始めたのは、『私のABC読本あるいは私の思想の基礎の様子』(Figuren zu meinem ABC-Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens, 1797. 以下、『ABC読本』と略記。)や『自然的学校教師』(Der natürliche Schulmeister, 1803/04)等からである。更に『メトーデにおける精神と心情』、『純真者に訴える』、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版、『白鳥の歌』、『ランゲンタール講演』等でも、この精神について論ぜられている。従って、その使用時期は最晩年にまで及んでいる。しかし、ペスタロッチーは、この概念の特別な定義を行っているわけではない。一体彼の語る「時代精神」とは、いかなる意味をもっているのだろうか。

一般に「時代精神」は、特定の時代の支配的な精神的傾向であると言われる⁴⁶⁾。彼が用いる「時代精神」も例外ではない。「時代精神」は、その時代に生きる人間を不可避に飲み込んで行く。彼は『白鳥の歌』の中で「科学的な上流階級の人々は……言語能力の合自然的な形成を要求するが……時代精神とその結果によって、市民階級や農民と全く同様に手段に窮している」(PSW 28.Band, S.100.)と述べ、「時代精神」は、その時代の特定の階級の人々にのみ影響を与えるのではなく、広く全ての階級に影響を及ぼすことを示している。

もちろん、全ての階級に影響が行き渡るということは、それらの階級が営む社会まで「時代精神」の影響下に入ることを意味する。ペスタロッチーは改訂版『立法と嬰兒殺し』(1821年)で「我々の利己的な時代の技巧によって誤り導かれた国家は、殆どこれ以外にはなり得なかった。国家は現代そのものが一般に利己的であるように、利己的になら

ざるを得なかった。国家はこの時代精神に覆われている」(PSW 9.Band, S.525.)と述べ、国家すらも「時代精神」に従属されることを示している⁴⁷⁾。しかも国家が「時代精神」の担い手となることによって、今度は、この精神は、個人規模では考えられない程の力を行使するようになる。

『探究』の中には、「国家の干渉が増せば増す程、また国家が時代の精神や環境の力に強いられて、血縁関係と、近接する全ての人間の好意的関係とを引き離し、また国家の力の全き冷酷さをもって、市民に対して、彼が世界にいるのは国家のためであって彼自身のためではないということ、また彼の権利は権力所有者のある種の要求に対して無力であるという感じをもたせればもたせるだけ、市民の内面的醇化にとって重要である市民感情は、国家行政によってますます破壊される」(PSW 12.Band, S.119f.)とある。国家が時代精神の担い手となることによって、国家は、個人に対して深刻な影響を及ぼすのである。

そして「時代精神」は、個々の人間がその影響を受け、かつまたその影響下にあつて、その精神を再生産することにより、広く社会組織・制度にまでその影響が行き渡り、その力を倍加させるという面をもっているのである。

しかし、他方において、「時代精神」は、いかなる時でも同じような形で人間に影響を及ぼすものではない。ペスタロッチーの述べる *Zeit* は、人類の歴史における一区画を示したものと解釈でき、その限り「時代精神」は、その時期に固有の色合い、特徴をもつことになる。彼は『白鳥の歌』においては、「人間諸力の本質的なものを一般に弱める時代精神の不自然さ」(PSW 28.Band, S.175.)について述べ、この精神は、ある時には、人間性すらも危機に陥れる力をもつことを示している。

まとめて言えば、「時代精神」とは、特定の時代に固有の内容をもち、そしてまたその時代の全社会及び個人に影響を及ぼす主要な指導的、精神的傾向と捉えられる。この意味では、人間形成、あるいはまた教育という働きさえも時代精神の影響下に入ることになる。

ところで、とりわけ興味深いのは、ペスタロッチーは「時代精神」という言葉を、主として個々の人間にとって望ましくない影響をもつ時代の傾向と結びつけて取り扱っている、ということである。「時代精神」が現れる状況は、個々人が墮落の危機に直面するときである。丁度彼にとって *Welt* という言葉が—*Weltkind*, *Weltweib*, *Weltlehre* 等のよう—にしばしば墮落的特徴をもった事柄を示すものであったが、それと同じように、*Zeit* という接頭語を使用しながら彼は、多くの墮落した事柄を表現しようとする。

Zeitmenschen, Zeitnarren, Zeitirrtümer, Zeitverderben 等はその典型例である。ペスタロッチーは『純真者に訴える』の「断片」(Entwurf-Fragmente, 1814/15) の中では「時代の関心は……あらゆる高尚なものと純粋なものを破壊し……我々の中で横柄に、また我欲として現れる時代精神によって損なわれた」(PSW 24A.Band, S.234f.)とまで述べ、個々人の我欲の現れと時代精神の影響を殆ど同一視し、時代に対する危惧を明らかにしている。

ところで、個々人の要求の対象は時代、地域によって様々であろうが、ペスタロッチーにとって我欲の増長・展開という図式は人類にとって共通のものであった。それは『探究』のあの三つの「状態」の展開を見れば明らかであろう。つまり、彼にとって人間の要求の多様性は、要求の「対象」の多様性に過ぎず、むしろ要求の「本質」は、個々人の間でも驚く程似通ったもの、類似したものと捉えられている⁴⁸⁾。

しかも、我欲の増長・展開は、個々人の主体性の確立というよりも、却って主体性の喪失をもたらす。なぜなら、我欲の増長・展開は、個々人の見解の力点を、我欲実現のための対象そのものの側に置き、個人はその対象物のいわば虜、奴隷になるからである。ペスタロッチーは、『民衆啓蒙と民衆陶冶に関する会話』(Ein Gespräch über Volksaufklärung und Volksbildung, 1806)の中で「不幸な観念的な結合は、時代の事情によって自己の精神と心情とが方向づけられている我々の全世代から、真理の力の一切の高みや正義感情の一切の純粋さを奪うということは真実である。そういう観念的な結合は彼らから本質的に真理や愛や正義に対する彼らの自主性の内的確実性を奪う。……私は私自身の中にいかに多くのものを失っているかを知らない」(PSW 18.Band, S.188.)と述べ、「時代精神」が個人の主体性を奪う様子を描いている。

とはいえ、彼は決して「時代精神」は、その時代の特定の人間が特定の人間のために意図的に作り出したものであると考えているわけではない。またルソーが提示した、各人間に潜む「普遍意志(volonté Générale)」のような性質をもつものとも見なしていない⁴⁹⁾。ペスタロッチーにとって「時代精神」は特定の人間の意志の結果ではなく、我欲の増長によって個々人が主体性を喪失することで、自ずと歴史の舞台の前面に現れてくるものと考えられていた。彼は得体の知れない怪物であるかのように、「時代精神」のあり様を表現する。いわば、時代精神は個々人を知らず知らず時代の渦の中に巻き込み、捉え、溺れさせ、また他者に感染して行く一種のウィルスのようなものである。

このような意味で、「時代精神」は、一見掴み所がなく、そしてまた執拗にして強靱な傾向をもつものとして特徴づけられている。その理由は、主体性を喪失した人間にとって寄り掛かれるものは自己の所属する集団であり、彼は、ただその集団的な関係において対世界態度を決定するためである。そして時代精神に囚われている集団の中にあつては、彼のその態度が強化されることこそあれ、その最中にあつて、自分の生き方を時代の流れに反して転化することは、極めて困難なことなのである。

2. 時代区分と歴史観

先に述べたように、「時代精神(Zeitgeist)」と言うときのZeitが、歴史の連続的な経過全体を、一定の意味を含む共通の傾向に基づいて、ある期間に限って区分したものであるとすれば、それはZeitalterという概念とほぼ同様の意味を含んでいる。ペスタロッチーは、「時代精神」が個々の「時代(Zeitalter)」においていかに展開して行くと考えたのであろうか。

実はこの観点からすると、『探究』の「自然的状態」「社会的状態」「道徳的状态」や、『純真者に訴える』の「文明」「文化」は、歴史上の時代区分として捉えることは難しい。前述したように、『探究』の三つの状態も、『純真者に訴える』の「文明」及び「文化」も、時代固有の特徴を言い表していると捉えることはできないからである。これに対して、ペスタロッチーが『時代に訴える』で論じている五つの時代区分は、丁度ドイツ観念論哲学者フィヒテ(Johann Gottlieb Fichte,1762-1814)の『現代の特徴』(Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters,1806)の思想に比すべき、歴史意識の具体的な表現であると言えよう⁵⁰⁾。ペスタロッチーが『時代に訴える』の中で五つに区分したのは、「文化」の時期である⁵¹⁾。因みに、『時代に訴える』では「文化」—それは『純真者に訴える』の文化概念とは違い、単に「人間社会の生活様式」といった程度の意味である—の五つの時期において、時代精神はいかなる形で現れるのであろうか。

ペスタロッチーに従えば、文化の第一期では、その時代の人間の善の意欲、能力、知識の感覚的萌芽は衝動的であり、制限的であるが、そこにはまだ主体性を喪失させる「時代精神」はまだ明瞭に現れない。というのは、その時期にある人間は、臆病で疑い深く暴力的である一方、好意的で、感謝に満ち、かつ素朴な感情をもっていて、他者の影響を殆ど被ることなく生活するからである。この時期においては、人間は実際、他者から時代精神の息吹を吸い込むわけではない。ペスタロッチーは「人間は無知、拙劣さ、そしてそこか

ら生ずる誤りと弱さのただ中であって、なおも身体的自立性の高みまで自己を高め、この自立性に支えられて感覚的に安心して生活する」(PSW 14.Band, S.135f.)と述べ、個々の人間関係という観点では、比較的閉じられた自立的生活を人間は営んで行くことを示している。

しかし、文化の第二期となると事情は異なってくる。文化の第二期において人類は直観と経験を一般的な見解として総括し、利用するだけでなく、知識、技術を単純化し、拡張する多面的な手段も発見する。すなわち、ここにおいて、人間は知識や技術の伝達を可能にすることによって、他者へ自己の精神を伝播して行く手段を見つけるのである。そしてこれと同時に、「時代精神」もまた、自らを表す余地を見出して行く。というのは、この手段の発見によって人間は科学を発展させる契機をもつ一方、他方において、この手段が悪しき我欲に従属する余地をも生み出すからである。ペスタロッチーは、「以前には知恵と一般的な幸福にまで高めるはずであった科学と技術とは、今度は多くは拙劣さ、困窮、悲しみの結果である」(PSW 14.Band, S.136.)と述べ、科学や技術の発展のもう一つの負の側面を示している。

そして文化の第三期に入ると、時代精神は、ますます自己の力を拡張する。第三期においては、人間は人間的な力の発展からますます離れて行くのに、真の理性陶冶に接近しているものと錯覚する。なぜなら、この時期においては、時代精神は思考力そのものではなくて、外的表現の、皮相的であるとともに、思想なき模倣へと人間を誘惑するからである。ペスタロッチーは「善の意欲、能力、知識の一切の進歩が行き詰まること、そして……粗野の状態の中で生み出されていた市民的、知的、道徳的自立性の程度を根底から覆すことがこの時期の特色である。この時期には感覚的な人間本性は原始時代の粗野と、感覚的な人間本性が向かう無気力との間で逍遙して行く」(PSW 14.Band, S.138.)と述べ、この時期の時代精神が、文化の最初期に見られた人間の素朴な自立性を転倒させ始めることを明らかにしている。

更に文化の第四期は、この時代精神が更なる段階に進んで行く時である。ペスタロッチーは、第四期は、陶冶された人間すらも、感覚的享受や利己心において動物的に硬化して行く時代であることを示している。そして第四期にあっては、ただ諸力が墮落するだけではない。一切の善悪・正邪の観念が転倒するところに特徴がある。彼は文化の第四期について「かくも深く迷った権力、金、名誉欲の塊の人間の自己欺瞞と偽善は、善の見せかけの行為によって現実的善の欠如を、そして正義の見せかけの行為によって現実的正義の欠

如を糊塗する」(PSW 14.Band, S.139.)と述べている。すなわち、この時代においては、善でないところのものが善として把握される。そして、この時期までくると、その墮落は全く救い難いものになる。なぜなら、人々はその時代精神によって、「仮象(Schein)」が「本質(Wesen)」であると信じ込むよう誘導されるからである。

もちろん、人類は、こうして墮落の道は無自覚のまま突き進むわけではない。第五期においても、以前の状態の中でもがき苦しんだ影響が人類の上に余りに重くのしかかる。しかし、やがて民衆は混迷と硬化との中に、「善の純粋な見解と善へ向かう純粋な意志」(PSW 14.Band, S.140.)を実現することに対して、越え難き障害があることを意識するようになる。つまり、文化が第五期に入ることによって、初めて人類は自己の墮落の結果がいかなるものであるかを自覚するようになるのである。従って、第五期は、これ以上ない墮落とその自覚という二つの契機を含んでいる。ペスタロッチーは、この時期に人類に「自由と自立性への一般的に目覚めた努力(ein allgemein erwachendes Streben nach Freiheit und Selbstständigkeit)」(PSW 14.Band, S.140.)が生じてくることを示している。

さて、このように五つの時代を描くことにより、ペスタロッチーは墮落の深化とその克服の意識の覚醒という視点を提示している。確かに、ここで文化の展開は墮落の深化という一面をもっている。彼は1821年版『立法と嬰兒殺し』の序文の中で、「個々の人間と同様に、時代全体も真実の知識においては大変に強力な進歩をするかも知れないが、善の意欲においてはひどく退歩している」(PSW 9.Band, S.484.)と述べ、文化の展開に伴う矛盾を指摘している。

実際、技術の発展も、人間の身体の脆弱化を余儀なくするという面をもっている。この意味では、『時代に訴える』の五つの区分は、人類の「洗練化(Verfeinerung)」、脱野蛮化の過程であり、人間の身体の脆弱化を必然的に伴っている。

ペスタロッチーにとって人類の歴史は一『探究』でも語られているように一決して直線的な高まりを見せるのではない。彼は、それを『時代に訴える』では、「人類は数千年来醇化への永遠の努力とその目標の達成の永遠の欠如との間を彷徨っている。人類は常に野蛮から出発し野蛮へと戻って行く永遠の環の中で生活している。……まだ一度も、また何処でも彼らは、我々が常に野蛮から脆弱へ、そして脆弱から野蛮へ戻る永遠の循環を、その最も本質的な原因を除去することで終結させるように自己を高めることはなかった」(PSW 14.Band, S.141f.)と表現している⁵²⁾。

歴史を動かすものは、ドイツ観念論哲学者のヘーゲル(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831)の『歴史哲学』(Vorlesungen über Philosophie der Geschichte, 1822-1831)に見られるような、「理性」でもなければ、「客観的精神」でも「絶対精神」でもない。『時代に訴える』の中で表現されたものが歴史哲学的な叙述であるとしても、そこには予め取り決められた「理性の実現」あるいは「神意の実現」という筋書きはない。バルトは、ペスタロッチーという人間は「人類は一つの摂理的法則に従って、予め定められた目標に到達しなければならない、あるいは達するであろうというような、歴史的哲学的構成を信用することのない」⁵³⁾人物である、と指摘している。つまり、ペスタロッチーは、歴史における人類の目標といったものを設定しているわけではない。『探究』においてもペスタロッチーは、歴史を「悲惨と幸福、知恵と愚考、狂気と精神の偉大な高揚の巻き糸(Gewinde von Elend und Wohlstand, von Weisheit und Thorheit, von Wahnsinn und grosser Erhebung des Geistes)」(PSW 12.Band, S.49.)として比喩的に語っている。

そしてまた、ペスタロッチーは歴史という舞台の主演として、時代の英雄や天才を取り上げてはいない。彼が論ずる人類の歴史は、英雄史でもないし、その時代を支配する政治や文化の先端にいる者達の活躍を対象としたものでもなかった。

むしろ、ペスタロッチーが注目するのは、通常の意味での歴史の表舞台には決して立つことがないような「民衆(Volk)」、しかも貧民でさえあった。リットが「暗く名も無き存在の中に姿を消してしまうような歴史的波動の伝播が……彼(訳者注：ペスタロッチー)の思索の題材である」⁵⁴⁾と述べている如く、却って無名の人々に目を向けることで、その時代がいかなる時代であるかを捉えるところに、ペスタロッチーの歴史観の真骨頂があったと言えよう。

以上のような意味で、歴史を動かすのは、決して特定の支配階級等の「教養人」の「理性」ではあり得なかった。

それどころか、むしろペスタロッチーは、「理性」が窒息して行く過程を、次のように記している。『メトデーにおける精神と心情』で彼は、時代精神は「世論に対して、理性の仮象を口に上らせることによって、我々の精神の中の理性の力を消失させ、我々の心情における理性の力の神聖さを壊滅させる時代的な輝きの形式の虜にさせる」(PSW 18.Band, S.47.)と述べ、時代精神が理性を窒息させる事態を示している。ペスタロッチーに従えば、歴史は、理性ではなく、個々の人間の感情、衝動、そして時には「動物的我欲」のエネルギー、「集合的(kollektiv)」感情によって突き動かされるものである。

ところで、ペスタロッチーは彼の置かれた時代、すなわち、彼にとっての「現代」をいかに捉えていたのであろうか。彼の時代は、『時代に訴える』で描かれた五つの区分の中のいかなる箇所に該当するのであろうか。

彼が文化の第五期を叙述するとき、宗教改革の立役者ルター(Martin Luther, 1483 - 1546)の名やローマ教皇のことを記していることから、第五期は、彼にとって、既に過ぎ去った時代であるようにも見える。しかし、彼は、第五期が未だ続いているのが自分の時代であり、時代精神の墮落は頂点に達し、その墮落の自覚が生み出されつつある時期と捉えている。

この第五期に当たる彼の時代に、人々はいかに生活し、またいかなる人間形成が営まれて行くべきであると彼は考えていたのであろうか。

3. 時代精神と人間形成

ペスタロッチーによれば、極度に墮落した時代—彼の時代—には、「時代精神」は以下のような形で現れる。「時代精神は、我々の表面的な認識の精神的奢侈を、今日の我々の身体的奢侈と結びつけて、全ての階級の人々、特に下層階級の人々にとって、肝心なものを残らず弄ぶ」(PSW 28.Band, S.187)。この場合もちろん「身体的奢侈(der physische Luxus)」とは、人間の生活に必要な不可欠なものを大幅に凌駕した他方面の刺激—贅沢とも表現され得る—により、却って、生きる力を萎えさせる状態を意味するであろう。そうしてまた「精神的奢侈(der geistige Luxus)」は、第1章第2節で論じた「生活の知恵」とは鋭く対立する表面的な博識やディレッタントの登場を引き起こすであろう。

実際に身体的・精神的奢侈を生み出す人間形成は、悪しき精神で悪しき精神を形成しようとする悪循環の形で現れてくる。ペスタロッチーはまず、人間形成の第一の場所である家庭に目を向け、1818年の『ペスタロッチーの英国民への挨拶』(The Address of Pestalozzi to the British Public)の中でこう述べている。「時代の精神と様式は、私的な社会の状況を甚だしく誤解したので、大部分の両親と、家族の他のメンバーには、例の諸々の心の習得、例の手の工夫力、例の知識が、例の彼らの知識を用いる才能が、殆ど全く欠如している。そうした知識は、彼らの子ども達の教授に関して家庭圏が有する長所によって、彼らに利益を得る力を与えるのに必ず必要なものである」(PSW 26.Band, S.28f.)と。

更にまた彼は、個々人の心情・態度、そして彼らを取り巻く風習・慣習とともに、当時の市民制度・科学制度・教育制度等の外的文化体系の墮落をも指摘する。時代精神の横行する当時においては、人類を向上させるはずの制度さえもが、時代精神の作品となっていた。彼は『時代に訴える』の中で、「哲学の世紀の後半に表面的な普遍性で基礎固めをしようとした教育制度上の改革熱は……新しく、甚だしい墮落を追加した。それは名状し難き雑談の技術である」(PSW 14.Band, S.178.)と述べ、時代精神の影響を受けた教育制度の悪しき特徴—「雑談の技術(Fertigkeit im Schwatzen)」の台頭—を指摘している。

しかし、このように人間形成をも支配下に置く「時代精神」の墮落的循環から、時代の人間達は、いかにしたら抜け出すことができるのであろうか。

ペスタロッチーはまず、「時代精神」が同時代人を不可避に巻き込むとしても、この精神がいかなる人間にも一様に、同じ仕方で働きかけるわけではないこと、その影響の仕方も、人々がその影響を受け止める仕方も多様である、ということに着目する。もちろん、このように、全ての人間が一律に同化されるのではないということは、逆に言えば、そうした「時代精神」の影響を感じながらも、なおその精神に対立する傾向を維持する人間の存在、その可能性があることを意味する。彼もまた、自分自身のことを「私はこの時代に適するようには創造されていない。私の眼はこの時代の眼のようには見ない。また私の心はこの時代のように鼓動しない」(PSW 14.Band, S.175.)と告白している。つまり、万人がその時代の精神の影響を全て余すことなく受け、その精神の全てを体現すると捉えるのではなく、時代の潮流の中にあっても、それでも個々人は過ぎ去った時代の精神の残滓、あるいは未来の時代の精神の萌芽をもつと考えることによって、より良き方向へ向けて、新しい視点が開けてくるのである。

従って、人間形成の悪循環を断ち切るためには、まずは「時代精神」の影響を最も受けていない人々が誰であるかを特定する必要があるが出てくる。そこで、まず第一に、ペスタロッチーは「時代精神」にまだ染まることのない「単純・無邪気」さの残る若き世代に注目した。シュプランガーも『ペスタロッチーの思考形式』の中で、「内面性は、そのことによってペスタロッチーがこの世の苦悩と害悪とを改めようと希望した、聖地であり続けた」⁵⁵⁾と述べ、ペスタロッチーが「時代精神」の影響の及ばざる若き世代の内面に期待を寄せていたことを示唆している。

そして「居間(Wohnstube)」すらも、その渦に巻き込む「時代精神」の影響下においては、現状の「家庭」に過剰の期待をすることはできない。重要なのは、若き教育者を養成

する機関を早急に整備することである。ペスタロッチーは『リーンハルトとゲルトルート』第3版の中で「人間形成の原則と教育技術の全ての進歩は、重要な数の少年少女達が人間形成の真の原則と、教育技術の完成された手段の全範囲についての完成された知識と実行力へと教育され陶冶されない限り、でたらめに与えられ、空中楼阁の上にあるようなものである」(PSW 6.Band, S.500.)と述べて、若き世代の教育者の養成なしに、「時代精神」の克服は考えられないことを示している。

しかし、それでは、時代精神を超克する人間形成の内容はいかなるものでなければならぬのであろうか。

『メトデーにおける精神と心情』には、「人間の本性は、全ての愛と、愛の全ての力と愛の全ての活動へ陶冶する手段を完全に逸することによって、悟性と、悟性の力と、悟性の徳性とを陶冶する手段を砂上に築き、そのために……安らかさと幸福との静かな日々と同様に確実に沈下せざるを得ないような時代精神に対する対策を声高く要求する。この状況の中で助けとなり得る唯一可能な対策は、精神的陶冶の全ての手段を、心情陶冶の手段にしっかりと従属させるよう急いで立ち戻ることである」(PSW18.Band, S.38f.)とあり、精神的陶冶に対する心情陶冶の優位が、時代精神克服の要であることが示されている。

しかし、一体なぜに、精神的陶冶に対する心情陶冶の優位が「時代精神」に立ち向かう対策となり得るのであろうか。ペスタロッチーはまず、「時代精神」が一少なくとも彼が直面していた時代においては一我欲的な傾向をもつ頭脳を有する人間を再生産していることに着目する。彼は『立法と嬰兒殺し』の中で「中流階級の神聖な力を痛ませ、かつて祝福されていた国内の幾百万の小屋に破壊、迷い、不満、失敗等の災いを持ち込む者こそ時代精神である。この時代精神は我々の感覚性や奢侈を、我々の精神や心情の要求に気ままに優越させることによって、全ての階級間の相互の影響を破壊し、また国民の居間における個々人の神聖な影響下にある、彼らの私的な幸福の第一の基礎を動揺させた」(PSW 9.Band, S.531.)と述べ、この時代精神が台頭した要因の一つに、精神及び心情陶冶の欠如があることを明らかにしている。

「時代精神」が猛威を振るう最中であって、人間形成に関わる人間は、道徳的—精神的素質に対する動物的感覚の優位の現状を逆転させるという課題を担わなければならないのである。

しかし、そのためには、一方では、人間形成の担い手自身が、「時代精神」の誤謬に気づく必要があり、他方では、人間形成の対象である、子ども、一般社会もまた、「時代精神」の猛威について自覚する必要が求められる。

これに関して、ペスタロッチーは、時代精神に対する個々人の抵抗は一孤立した状態においては全くと言ってよい程無力であるという警告を発している。彼は1806年の『人間本性に即した教育様式を促進するための見解、経験、手段』(Ansichten, Erfahrungen und Mittel zur Beförderung einer der Menschennatur angemessenen Erziehungsweise. 以下、『見解、経験、手段』と略記。)の中で、「一層高貴な個人の中に生きているような個々の試み、つまり真の父心や母心を民衆の大衆の中に持ち込もうとする試みは、墮落した時代精神がこの心を民衆の集団の中で停滞させ、弱めることになればなる程、ますますより以上に歩みを進めなければならない。この目的のための個々の試みは、この環境の下では、象の上にいる蚊、海に落ちる一粒の黍にも等しい」(PSW 19.Band, S.82f.)と述べている。

このように、限られた教育者の運動、政治家の手腕だけでは、「時代精神」を方向転換させるのは困難であることは明らかである。時代精神の潮流は、個人の力を遙かに越えた規模で動いて行くからである。

しかし、そうであるからと言って、個人の努力に期待をかけてはならないということにはならない。岩崎喜一は、ペスタロッチーの「思想のもっとも重要な基準ともいべきものは、徹底した人間の立場である。……それは、一切の人間的存在の克服しがたい二重性と墮在性の明確な認識と、更にその不可避な困難をこえての人間醇化の要請と、それへの信仰である」⁵⁶⁾と述べ、ペスタロッチーが人間への信頼を最後まで固持していたことを示している。

実際に、「時代精神」の方向を転換させるためには、各個人が恰もドンキホーテ(Don Quijote)のように、それに立ち向かうのではなく、この精神を客観的に対象化することによって、その正体を当事者である同時代人達のもとで曝け出す、という方策の方がより効果的な手段に違いない。ペスタロッチーは『リーन्हルトとゲルトルート』第3版の中で、その一例をこう述べている。「いかなる程度に木綿商マイヤー(Baumwollen-Meyer)が、私に対して普通の民衆の行為の中に支配している時代の誤謬の原因を、私が私の生涯まだ決して見たこともなかった程明瞭に示して見せてくれたかは表現し難い。例えば、彼が私を深く感じさせたのは、いかにして我々が普通に主に行っている施しものが……除去

するはずの悪を高い程度に更に増加させるかということであり、なおそれ以上に、我々の精神が欠け、心が欠けた政治形態、司法形態の結果が悪を一その悪に対してこれらの形態は優勢であるはずなのに一無限に増加させているか、ということである」(PSW 6.Band, S.92f.)。

しかし、「時代精神の正体」を暴くと言っても、幼年の子ども達に実社会、また歴史の実体をあからさまに教授することに、ペスタロッチーは必ずしも賛成していない。彼は『白鳥の歌』の中で、「年端もいかない子ども達を、歴史学の機転、本質、内的精神のために、歴史的認識の言語的習練によって予め墮落させてしまったり、それに対して殆ど無能にしてしまったりすることなく、子ども達に歴史を、それ自体として、歴史の科学的見解の最初の発端においてさえ、教えようと試みることはできない」(PSW 28.Band, S.153.)と述べて、幼少期の歴史教育の限界について明らかにしている。

却って有効なのは、更に年齢を重ねた世代を対象にして、ある種の講座を開講することによって、時代精神の実体を暴き出すということである。『リーन्हルトとゲルトルート』第3版の中では次のような指摘がある。「個々の学問と個々のなお非常に無意味な認識科目の修得のために、殆ど無数の、また確かに大変余計な施設、教授手段、方法、講座が存在しているのに……実践的な基本に結びつけられた教育のための、民衆の要求の本当の基本と人間本性のより深い権利要求を視野に入れた講座が殆ど存在せず、彼の祖国においては全く見られない……。この状態は……想像以上である。というのは、我々の文明技巧の極端にまで進められた一般的な洗練と、それと非常に親密に絡み合っている優勢、すなわち、我々の道徳的かつ精神的力に対する我々の本性の動物的—感覺的傾向の優勢にもかかわらず、民衆陶冶の望ましい状態においては、この悪しき優勢に対する唯一の一般的な、十分に深く作用する手段が求められ見出されるからである」(PSW 6.Band, S.500.)。ペスタロッチーは、こうした講座の開設が時代精神に対抗し得る一つ的手段であると見なしているのである。

もし時代精神の実体が暴き出されるなら、それに伴い次の時代への傾向が生まれてくる。当然、ペスタロッチーが期待していたのは、このように暴き出されたとき、時代精神に対立する傾向の萌芽が芽生えてくる、ということである。彼は1806年の『見解、経験、手段』第2・3部最終改訂の中で「村の父となる学校教師は、一つの村全体の精神をより向上させ、若者を諸力、熟達、あるいは思考様式と行動様式へと高めることができるし、またそうするであろう。そうした思考様式や行動様式は、前の世界の思考様式や風習

の中に既に存在していた最も神聖かつ最高のものを一般に維持し、強め、時代の要求に即して形成することによって、数百年に亙って村の幸福を基礎づけ確実にするであろう」(PSW 19.Band, S.174.)と期待を込めて述べている。

しかし、もしこのように時代精神の悪影響を免れた教育者が人間形成に携わり、新しい時代を担う人々を育てて行くという図式を仮定するとしても、その完全な姿は「理念(Idee)」という姿で考えられ、求められる他ないであろう。実際、第1章でも触れたように、中期から晩年に向けて提唱された「基礎陶冶の理念(die Idee der Elementarbildung)」について、そこに敢えて「理念」とペスタロッチーが付記したことには意味があることが分かる。つまり「基礎陶冶の理念」は、時代精神に対立する傾向を生み出す、人間形成の一つの理想形態として捉えることができる。彼は『基礎陶冶の理念について』の中で、「方法が期待しているのは、あらゆる肉体的なものに精神を降臨させる時代である。その時代においては、各人間の一層高い真理は一般的な真理感覚に、各人の一層高い力は総結集された力へ成長するであろう」(PSW 22.Band, S.146f.)と述べて、来るべき時代の展望を示している。

本節の終わりに

これまで述べてきたように、ペスタロッチーも、時代精神が容易に方向転換すると考えていたのではなかった。彼の歴史観は直線的な発展ではなく、むしろ円環的に特定の時代が順次繰り返されて行く、という特徴をもつ。「我々の混乱の最も極端な時と我々の目覚めの開始の時は互いに接触し合っている。それは恰もできる限り遠ざかると結局再び最初に戻ってくる、一つの環の最終点のようなものである」(PSW 14.Band, S.206.)。この言葉のように、いかなる手段も無力であるように思える究極の墮落の時代は、同時にまた来るべき時代の理念が最も強く待望される時である。このような時にこそ、来るべき時代に主導となる傾向を先取りし、主導理念を顕現させる人間形成の重要性が問われてくると言えよう。

また、ペスタロッチーが自らの時代の特徴として語った身体的奢侈・精神的奢侈についての発言も、それを価値観の多様性という視点から考えれば、彼の見解は生活というものを時代に則して理解する際の視点を提示している。

価値観の多様性は、価値の普遍性の上に立つ「多様性」ではなく、実は我欲が求める対象側の多様性に過ぎないであろう。そうであるとすれば、価値観の多様性と呼ばれている

時代は、その内面においては、むしろ最も価値が単一化された時代である、とも言えるであろう。

時代の実体を、その最中にありながら明るみに出し、真に人間的なものの認識、その形成に至るということこそ、急務の課題—「生活が陶冶する」という原則の実行のためにも—であるとペスタロッチーは示したのである。

ところで、彼は、彼の時代には文明社会がますます発展し、これはあるいは意味、時代精神が生み出した結果でもあり、かつまた時代精神をも生み出す仕組みでもあると捉えていた。

第3節 文明社会の弊害

それでは、ペスタロッチーは、文明社会をいかに捉えていたのであろうか。

一般に文明は、人間独自の、そしてまた人間社会固有の特徴である。周知のように、文明は様々に定義され得る概念である。『広辞苑』（第4版）の言葉を借りれば、文明は、①「文教が進んで人知の明らかなこと」、②「(civilization) 都市化」、③「生産手段の発達によって生活水準が上がり、人権尊重と機会均等々の原則が認められている社会、すなわち近代社会の状態」、④「宗教・道徳・学芸等の精神的所産としての狭義の文化に対し、人間の技術的・物質的所産」ということになる。これら①から④までの文明の定義は、かなり広範囲の内容を指し示すものではある。しかし、いずれも、人間社会固有の特徴を示したものであることに変わりはない。中でも④に注目すると、文明は「狭義の文化」から区別される概念であることが示されている。文明と狭義の文化との関係、そしてまた文明や狭義の文化が教育に及ぼす影響はいかなるものであろうか。

第1章第4節で論じたように、ペスタロッチーは『純真者に訴える』において、文明と文化を峻別し、そこから教育論を展開し、文明と文化の関連、文明と教育の関連、そしてまた文化と教育の関連について論じている。この観点から見て、彼は稀少な教育思想家であるに違いない。本節では、『純真者に訴える』において用いられている「文明」概念、そしてまたペスタロッチーが捉えた文明社会のあり方、主としてその性質に着目する。

『純真者に訴える』の文明論についての先行研究は、第1章第4節で取り上げたものと同様であり、ドイツ圏では、ナトルプやシェーネバウム(Herbert Schönebaum, 1888-1967)らの研究が代表的なものである。しかし、全体として彼らの論述は、専らペスタロ

ッチーの「文明」概念の解釈に関わるものであり、彼らは、人間に対して文明社会が人間に及ぼす影響について過不足なく論じているわけではない。ただ、これらは貴重な先行研究であることに違いはない。そこで本節においては、これらは適宜参照することにした。

本節では、三つの問いを立てることとする。すなわち、1. 野蛮と比較したとき、文明の特徴は何か、2. 文明という見地から見て、人間社会の固有の特徴とは何か、3. 文明社会に含まれるゲゼルシャフト的要素とそれが陶冶に及ぼす影響はいかなるものか、という問いである。

1. 文明と野蛮

言うまでもなく、文明を説明するための最も効果的な手法は、文明ではないところの生活、すなわち、文明以前の生活と文明生活とを対比することである。ペスタロッチーもまた「文明(Civilisation あるいは Zivilisation)」の概念、その意味内容を、「野蛮(Barbarei)」概念を用いて説明しようとする⁵⁷⁾。

野蛮とは何か。この概念は、決して『純真者に訴える』において初出した概念ではない。それは、ペスタロッチーの『探究』における「自然的状態」とも近似した概念であり、人間が組織としての社会を形成する以前の、人間の生き方、生活様式のことを指し示している。

野蛮の世界に住む人間、つまり「野蛮人(Barbar)」は、前社会的な行動様式、思考様式、感情様式をもつものと想定され、それらの生活様式をもって、野蛮人は生活する。ペスタロッチーは当然のごとくに、野蛮の状態にある人間は「粗野な自然生活(das wilde Naturleben)」(PSW 24A.Band, S.141.)を営むとする。しかし、クラフキーも指摘するように、ここで言う自然とは、ペスタロッチーが「合自然的(naturgemäß)」と語るとき自然とは全く違った意味をもつ⁵⁸⁾。この場合の自然生活とは、原野あるいは深い森にあって、農耕文明が開始される前の、恰も狩猟民族の生活の姿を思い起こさせる意味内容をもっている。

もちろん、歴史的に考えれば、農耕が発展する以前の人間の間にも一たとえ我々の社会のあり様からかけ離れているように見えようとも一人と人との間に生まれる、いわば原始社会というものがあつたであろうことは容易に想像がつく。つまり、野蛮の世界は、とても共存の社会とは表現し難いが、確かに他の人間の存在も前提としたものである。

しかし、ペスタロッチーに従えば、野蛮人には、他者と共に生活し生きようという志向が根本的に欠けている。『探究』の「自然状態」と同様に『純真者に訴える』でも、ペスタロッチーは野蛮人には、「万物は私のものである」(PSW 24A.Band, S.95.)という意識・衝動が根底にあると語る。もちろん、野蛮状態においては、他者の側でも同様に、この「万物は私のものである」という意識・衝動をもっているために、野蛮の状態においては、人間同士の衝突が引き起こされることは必然的・不可避的であると言わざるを得ない。より具体的には、各人間による獲得物の奪い合い、原始的な争奪・強奪が引き起こされることになる。

それゆえに、社会的な生活様式としての「所有(Besitz)」概念は、ここではまだ適用され得ない。ペスタロッチーは、野蛮人には「財産を認めず、土地の開墾を目的としない自由な自然的生活への圧倒的傾向」(PSW 24A.Band, S.99f.)が認められるとする。もちろん、ここで言う「財産(Eigentum)」とは、他者の侵害から合法的に守られて享受できる獲得物を意味する。逆に、野蛮人は、絶えず自己の獲得物が他者から脅かされる状態、そうした中で人間の生き方のことである。

しかし、それでもペスタロッチーは、野蛮人について、法と正義の概念を適用し説明しようとしている。「野蛮人の法は野蛮の法であり、野蛮人の正義は野蛮な正義である」(PSW 24A Band, S.100.)。もちろん、それは、本来の意味での、法律とも正義とも呼ぶに値しないものである。それは法律と正義の本質—すなわち他者との協働・協調—を前提とせず、単に自身が良きものと見なした基準に過ぎないからである。野蛮状態には、他者と共有する本来の規則、きまり、法を遵守する傾向は存在せず、法を支える徳、すなわち「善」を志向する正義も見出し得ない。

そしてまた、野蛮人の傾向は、単に他者の存在価値を認めないだけでなく、たとえ法があったとしても、それに断じて従わない頑迷さに、その特徴が顕著に現れている。ペスタロッチーは「野蛮の状態について次のことは歴史的に正しい—未開人(der Wilde)は世界のいかなる場所でも、財産の法律や土地の分割と開墾の法律に服従するよりも、むしろ自分の手で死を選ぶ」(PSW 24A.Band, S.99.)と語っている。

このように、ペスタロッチーが「歴史的(historisch)」出来事であると述べているとしても、果たしてこの野蛮の描写が過去に実在した人物の事実として語られているのか、それを証明する術はもはやない。しかし、ともかくも、野蛮人のこの傾向は、本来の社会

が成立する以前の、自然環境の影響を相応に受けて人間が生活して生まれた結果と見なすことが適当である。

しかも、この野蛮人の生活様式は、「自然発生的」というよりは、ある種の「陶冶」の結果として引き起こされるとペスタロッチーが語っていることは、奇妙であるようにも思える。彼は『純真者に訴える』で「粗野な自然生活とその動物的な自由の要求の、この下劣へと導くものは、我々が野谷の動物と共有する力と素質の孤立的、排他的、優勢なる陶冶である」(PSW 24A.Band, S.141.)と語っているのである。

当然、この引用を解釈する際に、動物と共有する力と素質が何か明らかにされなければならない—それは本章第5節で論ずる—が、ここでは、野蛮人の陶冶が「孤立的、排他的、優勢なる」ものである、という形容表現に注目することにしよう。

この野蛮人の陶冶というものは、何に対して孤立しているのか、何に対して排他的なのか、いかなる意味で優勢なのであろうか。この孤立と排他的陶冶について言えば、一つの解釈は、その陶冶の結果は、単に動物と共有する諸素質のみを対象とし、人間の本性を視野に入れず、それを排除した結果であると考えられる。もう一つの考え方は、野蛮人の陶冶は、他者との社会的接触の影響が殆どなく、孤立した人間としての成長を意味し、そこから他者に対して排他的な態度を取る人間に移行するプロセスである、という解釈である。そしてまた、優勢なる陶冶というのは、この野蛮人の陶冶が、人間に対して抗し難い途方もない影響力をもっていることを表現しているものと考えられる。

しかし、これらのいずれにしても、「野蛮人の陶冶」の結果としての野蛮人は、後述する文明化された人間と比較したとき—野人の生活がある種の陶冶の結果であるとしても—一層動物と近似性のある生活様式を持ち続け、あくまでその段階に留まり、それは、決して人間の進歩・発展の結果とは言い難いものである。従ってまた、ペスタロッチーは陶冶という言葉を使用しているが、この野蛮的な陶冶は、陶冶の本来の意味、つまり人間を望ましい方向へ高める変化とは、到底相容れないものである。

それでは、野蛮人にとって、自身を向上させる手段は存在しないのであろうか。ペスタロッチーは、野蛮人にも自らを向上させるための手段が残されていると主張する。「ただ神聖な困窮、ただ野人達の経験の神々しい苦しさ—これらは、理性のより多面的な使用と、世間の出来事と同胞の要求に関する、より多面的な同情とを不可避にするものである—これらのみが……自然生活への……優勢なる傾向を解消する」(PSW 24A.Band, S.99.100.)。

ペスタロッチーのこの引用に従えば、野蛮状態における、困窮と経験の苦しさが神聖なる性質を帯びるとき、野蛮人には、自己自身以上に向上する契機が与えられることになる。そのことにより、結果として、野蛮人には理性の使用と、他者に対する同情の発源の手段がもたらされるのである。

それでは、もしそうであるとすれば、こうした困窮と経験が契機になり、新しい次元の生き方へ、つまり後述するような、文明化への道が自ずと開かれるのであろうか。『純真者に訴える』の中では、残念ながら、その移行の詳細については論じられていない。

またそもそも、野蛮から文明化への移行についての問題は、然程単純なものではない。なぜなら、次項で論ずるように、文明人は、野蛮人よりも一層人間らしいとか、また一層同情心があるなどとは、一概に言い切れないからである。

成程、原野の野人の生き方と文明社会は、決定的に異なった生活様式をもってはいる。しかし同時に、根底においては共通の精神を有している。ペスタロッチーは「確かに文明の傾向は我々の粗野な状態の抑制なき生活を鎮静化させる。しかし、決してその精神を殺すわけではなく、それに別の、つまり市民的という姿を与えるに過ぎない」(PSW 24A.Band, S.120.)と語っている。この引用の通り、ここでは彼は、野蛮から文明への移行に関し、野蛮状態の精神についてはそのまま継続し、放縦生活から市民生活へと外観の変更を伴うだけのことである、という見解を示している。

そこで問題になるのは、野蛮状態の精神とは何か、また文明の特徴である市民的姿とは何か、ということである。ここでは、前者の野蛮状態の精神、つまり野蛮と文明に共通する精神に目を向けてみよう。『純真者に訴える』を通して理解できることは、野蛮の精神は人間の自己保存的欲求と関連づけられるものであり、いわゆる人間の「精神性 (Geistigkeit)」とは同義ではなく、むしろ逆に対照的であり、多くの点で全く矛盾したものである、ということである。野蛮の精神は、「万物は自分のものである」という見解をもちながら、可能な限り自らの欲望の実現を目指す生き方、更に欲望の果てしない増加への傾向をもつものと見なされる。

このように、ともかくも、放縦生活から市民生活への移行、つまり野蛮から文明への移行とは、内的にもまた外面上も、動物との差異が見出し難い原始社会から、まずは、外観上は、動物とは異なった、人間固有の外観を纏った社会生活へと展開して行くことである。

この意味では、少なくとも野蛮人からして見れば、文明社会は、より高い発展の段階と位置づけられ、一つの理念—願望—となり得ると考えることはできよう。シェーネバウムは、既に1799年の『文化の基礎としての言語』において、ペスタロッチーは、動物的状态から人間らしい社会への移行のためには、人間が言語を有するか否かが鍵となること、言語によって真理が伝達されるようになり、人間らしい社会へ移行するようになった経緯を明らかにした、と論じている⁵⁹⁾。

2. 文明社会の特徴

次に、ペスタロッチーの文明社会を解明するために、彼の捉えた市民生活の外観といったものが、いかなるものかが検討されなければならない。文明は確かに、人間独自の社会の一つのあり方であるには違いない。但し、文明社会は、その社会全体にとって不利益になる場合には、そのメンバーである個人を排除することも大いにあり得る社会である。というのは、そもそも文明社会は、個人よりも社会そのものの存続を優先する傾向にあるからである。こうして社会にとって不利益・不都合な個人を排除しつつ、文明が自己を存続させる限り、文明は、個人の生命・生活よりも長く続いて行くことになる。

こうしたことから同時に、文明社会の存続のために、個人は、社会の中に一つの部品として組み込まれて行くことになる。ペスタロッチーは、これに関して、個人が社会の中で、「織機の上で、また織機を通してその靴下を織る織機の中の一本の針」(24A Band, S.98)となる可能性を示している。ナトルプは、これに関して、「"文明"、"市民化"とは、大体において関連生活が可能となる限り、個々人が全て、いわゆる"社会"の要求に従って自らを方向づけなければならないこと以上のことを決して意味するのではない」⁶⁰⁾と語っている。この観点から、文明社会に生きる人間は、必然的に「他律(Heteronomie)」的な生き方をせざるを得ないことになる。

このようにして文明社会は、一つの全体として組織されるために、個々の構成員の利害は、集団全体の利害に組み込まれ、それに従属することになる。

とはいえ、こうして個人に対して、集団の利害を優先させることができるのも、文明が、その構成メンバーに対して、野蛮状態よりも一層快適に生活しやすいと感じさせ、従って、文明社会を積極的に維持しようと個々人に信じ込ませる手段をもっているからである。

実際、文明社会は、各人間に対して、野蛮におけるよりも、彼らの欲望をより多面的に満足させる手段を有している。文明社会が人間の集団を維持することができるのは、野蛮状態よりも一層効率よく、より多くの要求を各人間が満たすことができる仕組みを備えていて、その誘因力によって人々が集合するからである。ペスタロッチーは、これに関して人間が「人類の集会的存在(die collective Existenz unsers Geschlechts)」(PSW 24A.S.105.)として生活し、活動することで、結果として、文明社会が存続して行くものであると主張している。

それでは文明社会を営み、動かす原動力は何であろうか。ペスタロッチーは文明を動かす動因という点から、「文明の暴力活動の最高の、否前代未聞の発作を我々に引き起こした原因、それを我々自身の中にもっているということ……を認めざるを得ない」(PSW 24A.Band, S.36.)と語っている。補足すれば、彼は、ここでフランス革命前後の社会情勢、恐怖政治を、暗に「前代未聞の発作(der unerhörteste Fieberacceß)」と表現しているものと解される。つまり彼は、革命の動因、そして文明を動かす基となるところのもの、それは人間自身の中にあることを示しているのである。

彼のここでの主張は、二通りに解釈できる。一つは文字通り、文明の活動はその社会より外に動因があるのではなく、あくまでも社会の内にその動因の根幹が存するという考え方である。例えば、階級間の軋轢から生ずる運動、階級闘争のようなものが想定される。もう一つの解釈は、文明の活動の根源も結局、文明社会の構成員である個々の人間自身の中に求められる、ということである。

このうち後者、すなわち、文明を動かす動因が人間の中にあるとは、いかなることであろうか。ペスタロッチーが『純真者に訴える』で様々に表現しているところから従えば、人間を動かす要求として、対物的要求・対人的要求との区別が考えられる。

もちろん、別の分類も可能である。それは、人間の要求を、生理的要求、心理的要求、精神的要求に段階的に区分する分け方である。生理的要求については、動物的なものとの関連で、本章第5節において述べ、また精神的要求は、陶冶内容の問題として第3章で扱うとして—これに対して、心理的要求は社会を築く上で、不可避で必要不可欠の要求である。そしてこの心理的要求の中で最も時間的に継続すると考えられるのが、他者から肯定的な情緒的反応を得たいという要求である。

心理的要求の中でも、この他者から肯定的な、好意的反応を得たいという要求は、社会をより安定させる礎となる可能性を秘めている。人間は、他者から好意的な反応を得るこ

とにより、他者との共存を可能にし、より永続的な自己の安定を維持し、ひいてはそれは、社会の安定を引き起こすことができる。実際、他者からの好意的な反応を得て、自己の安定と保障を求める要求は、人間社会の無数の生活様式として出現することになる。

しかし、問題なのは、果たして、他者から肯定的な情緒的反応を得たいとする要求は、そもそも本来の人間としての特徴に値するの否か、ということである。このことについては、本節の終わりに論ずることとする。

一般に、社会の中の様々な生活様式は、その社会のメンバー相互間に繰り返し行われる刺激と反応の積み重ね、その連鎖が組織化されたものである。望ましいかどうかは一先ず置いて、文明は、そこに生き抜く人間が相互に関わり合う中で、共通して培って行く社会のあり方—それは、習俗、慣習、伝統はもちろんのこと、価値や財を含む—をも広く指し示している。この意味で、文明社会とは異なって、野蛮状態には、本来の意味での習俗、慣習、伝統は存在しないことになる。

もし個々の文明社会にそれぞれ特徴があるとすれば、それは、その文明がもつ習慣、慣習、伝統、価値、財を通して確認することができるものである。伝統について言えば、ペスタロッチーは『純真者に訴える』では、ヨーロッパ、特にスイス固有の伝統について、数多く論じている。

特に彼が文明の習慣の特徴について論じているのは次の箇所である。「集団的人間はまた習慣的に、我々の種族の個人を次のように見なす。それは、流れが雲をその中に合流させ、流れの中で消し去り……それとともに、最後にまたそれが、つまり流れが、流れの中の雲と同様に、海の深みに消え去るまで、持続して行くようなものとして、見なすのである」(PSW 24A Band, S.93)。つまり、文明社会の中での習慣は、個人を、大きな海の中に消えて行く一滴の水のようなものとして取り扱うものなのである。そうした文明の習慣についてのペスタロッチーの論述は、先の引用、「機織り機の中の一本の針」の比喻を思い起こさせる。つまり彼は、全体の中で個が消失するという意味で、文明においては、個人の存在、また存在理由さえも限りなく極小になり、無に等しくなることを、暗に示しているのである。

ここまでをまとめると、文明の特徴、それは、個人よりも集団を優先することであり、文明は、一個の総合体である限り、全体としての型や組織が、いかなる構成部分—すなわち個人よりも—重要な意味をもつことになる。ペスタロッチーは『純真者に訴える』より後の、1821-22年の『産業、教育、政治についての見解』の中で、「我々の文明の術は人

類を常に限りなく、彼の個性現象の要求、固有性、力、価値の場合よりもしっかりと、より確かに彼の集団形成の中で、彼の集団要求の中で、彼の集団力の中で、彼の集団の価値の中で注視している」(PSW 20.Band, S.226.)と語っている。前述したように、文明の中にある個人は、一個の交換可能な部品となり、全体の仕組みにそぐわなければ、直ちに廃棄され、交換可能なものとして扱われるに過ぎないものである。ナトルプは、この文明の傾向にあっては、人間の「真の自己性や特殊性は妥当しない」⁶¹⁾のものであると見なしている。

ペスタロッチーは、文明社会が作り上げた組織として、国家を筆頭に、裁判所、警察、財政局、軍隊等を挙げている。ごく自明のことであるが、これらの組織が文明社会の中に存在するという彼の言及自体は、格別目新しいものではないし、現代の我々の社会のあり方と基本的に異なるところはない。

しかし、注目すべきは、彼は、これらの機関が家庭、教会、学校、貧民組織等とは根本的に異種・異質の組織であると指摘している、ということである。彼は、これらの文明の機関が集团的利益を確保するために作り上げられたものであるのに対し、家庭、教会、学校、貧民組織は、一層個人のために方向づけられた組織であることを明らかにしている。彼は、『純真者に訴える』第2版構想の中で、「裁判所、警察、財政局、軍隊の国家規則」等が目指す目的と、「家庭生活……教会、学校、貧民組織」(PSW 24B.Band.S.22f.)等が有する目的とは異質なものであることを指摘している。前者の機関は、どちらかと言えば、より一層、集合的利益の実現に関与していると、ペスタロッチーは見なしているのである。

ところで、より多くの利益を求めることによって個々人は結束するとしても、文明社会のまとまり・秩序は、いかにして可能になるのであろうか。ペスタロッチーは、「人類は、秩序づける力なしには社会的に統一されたままにはならないであろう」(PSW 24A.S.86f.)とし、人類が社会的に統一されるためには一文明社会にあっても一社会を秩序づける根本的な力が必要であることを示している。文明の中で、人間を社会的に統一する組織、その最も強大なものは、国家形態の中に見取ることができる。ペスタロッチーは、「一面的な、墮落した物理的な国家力でさえ、その文武の両方の手段がいかに際立って見えても、一つの不可避の悪である」(PSW 24A.Band, S.87.)と語っている。つまり彼は、墮落した国家力は必然的な悪に陥ることを認めながらも、それでも国家は、人間社会

にとって、不可避の組織体であり、また必要でもある権力行使主体であることを認めている。

ここまで述べてきたように、文明社会は、個人の欲求満足よりも、一層大きな、集団的利益を維持する傾向を有している⁶²⁾。従って、文明社会には、そもそも個人々人を尊重するよりも逆に、全体主義的傾向がある。もちろん、その極端な姿、それは全体主義社会に他ならない。

3. ゲゼルシャフト的要素

ここまで述べてきたことから容易に推測されるように、『純真者に訴える』でペスタロッチーが語っている文明は、社会学者テンニースが『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト』(Gemeinschaft und Gesellschaft, 1887)で分析している「利益社会(Gesellschaft)」概念と多くの共通点が見られる⁶³⁾。文明の本質は、人間がより多くの利益を得るために、集団として結束した社会の生活様式として示される。文明社会は、専ら利益・利得の獲得を巡って展開されると言っても過言ではない。ペスタロッチーは、その様子をこう語る。「ここに主権をもった地方団体！あちらに主権をもった都市団体！更に主権をもった議会！それらの背後に、特権をもった都市団体や村落団体！都市団体の配下！地方団体の配下！議会の配下！中途半端に過ぎない配下！それらの背後に多かれ少なかれ、あちこちで主権並みの特権を有する同業組合と旦那衆と僧院！全てのこれらの現実あるいは外見上の権利の真直中にあるのは、自己の意志を国の最高の意志として、国の法律として見なす門閥家——一般的には確かに全く好意的に振る舞った我が儘の習慣から……実際に所有する集的主権を相続したという感情をもつようになった門閥家！全てこれらの背後に、なお個人的要求の雑然とした混合があり、これらの個人的要求は……特に利得の事がらに強く影響するものである」(PSW 24A.Band, S.67f.)。確かにこの引用で挙げられている団体、つまりは「自治体(Gemeinde)」は、利益社会というよりは、種別としては、「共同体(Gemeinschaft)」に属するものと考えられる⁶⁴⁾。しかし、ペスタロッチーによれば、こうした自治体の中にも利益社会の要素が忍び込んでいる。彼は、自治体等の様々な社会集団の中であって、利得(収入)の有無を基準に活動する人々の姿を指摘しているのである。

この意味では、文明社会においては、他者の利益は、自分の利益を促進し、あるいは促進しないとしても、自己の利益と相反しない限りにのみ肯定されるものである。そして、

この利益の獲得は、他者と自己とを契約の形で結びつけることによって展開される。残念ながら、ペスタロッチーが『純真者に訴える』で契約・協約について、その概念を使いながら説明している箇所は殆どない。しかし、実際には、文明は、この契約・協約社会の多くの特徴を有しているものと考えられる。

社会における契約について比較的詳しく論じられているのは、『探究』においてである⁶⁵。彼は、「人類が造ったものとしての私は、私の同胞と結びつき契約している被造物として、世界を表象する」(PSW 12Band, S.123.)と述べ、「契約(Vertrag)」が、文明社会の中での一つの重要な行為の仕方—生活様式であることを示唆している。前述したように、文明社会は、少なくとも、集団であれ個人であれ、自らの利益追求を正当に確保するための手順、そうした社会の仕組み、組織が前提となっているものである⁶⁶。

もっとも、個人であれ集団であれ、そのあらゆる利益を叶えることは、この世においては、到底実現困難なことであるとも言える。究極の利得を適える社会生活はあり得ない。また、万人が思うがままに、利得を享受する生活も考えられない。この意味で、完全なる文明社会というものがあると仮定したとしても、それは単なる想像上の虚構であると見なされ得る。

ところで、文明生活では、他者との「社交(Geselligkeit)」は、重大な利益獲得のための巧妙な手段となり得る。ペスタロッチーは1797年頃執筆したと推定されている断片、『存在の目的は』(Der Zweck des Dasyn)の中で、「社交的な生活の目的は、生活の中で守っている屋根の下での生活である。この生活を我々は自ら与えることができず、与えようと欲しもしないものである」(PSW 29.Band, S.79.)と語り、社交的生活が自己自身の営む生活を守るために行うものであることを示している。また同書で彼は、「私の社交的な住まいのもとで、社交的な生活を味わう中で、私の隣人に彼の社交的な生活を利用させること、そして彼の社交的な住まいと、彼自身に対しても彼の社交的な権利を保護すること」(PSW 29.Band, S.79.)について述べ、他者の社交的生活を保護する必要性を示している。自明のように、利益の獲得は、他者との良好な交友関係によって、より確実に達成される。社交的生活の中で、他者の社交的な住まいと社交的な権利を保護することによって、結果的に、自己の利益も一層増大させることができるからである。

上記の引用でも分かるように、社交的生活は、他者を自己と同じように尊重しているように見せかけながら、実は、自らの利益の増大ばかりを考えることによって営まれる。それゆえに、他者に示す好意があったとしても、その結果・見返りを期待し、計算すること

から為されるものである。社交は、真の道徳性からは程遠く、結局は自己の利益を巡って展開されるという意味で、まさに自己中心的な行いである。そして、そのためにまた、社交的生活は、文明社会の典型的な特徴であると見なされる。

社交的生活によるのであれ、そうでない場合であれ、もし自己の利益が蓄積されるならば、それは社会的形式として、財産・所有といった形式で保存されることになる。財産は、それぞれの生活享受のための一定量の素材、その蓄え、その総計である⁶⁷⁾。財産の獲得・維持・増大を追求することは、文明社会の主要な傾向の一つである。しかし財産は、必ずしも固定的なものではない。代償として、より大きな享受が得られることが期待される場合には、もちろん他者に譲渡され得る可能性も大いに秘めている。テンニースも指摘しているように、財産は基本的には物的なものに交換され得るが、それは一定量の享受のエネルギーの大きさとして換算されるものである。

さて、文明社会にあつては、このような社交によって、また財産・所有という形式を用いながら、利益追求のために人間は活動する。従つて文明社会は、人間の目的活動に基づいて展開される社会である。

もちろん、他者を顧みない我欲に基づく目的の追求は、多くの人間に対して墮落の道を指し示す。しかし、目的活動それ自身は、望ましく展開されることも大いにあり得るものである。

ペスタロッチーは、目的活動の望ましい展開についても視野に入れていた。彼は各国の指導者たるべき人々が、民衆の向上という目的をもって、開明された識見と崇高な力により、自己の目的を貫徹することを希望している。彼は「各国の崇高な人達の活動に、ある一定の合目的的で確固とした方向を与える見解と手段とを彼らに提供し、彼らが彼らの境遇と人間関係において彼らの心情に即して、民衆の最も神聖な事柄を成功するように促進し、つまり、人間陶冶と民衆文化とに対して、啓発された見解と醇化された力とをもって影響を及ぼす立場に彼らを置くことが重要である」(PSW 24A.Band, S.49.)と述べている。彼は、影響力をもつ者が慈善的に合目的的活動を展開することが、その社会にいる他の階層、特に下層にある人間達を救い出し、向上させることにつながると力説する。この引用では、文明社会の中にあつても、他者の境遇を配慮する見識のある人間が目的活動を展開し、民衆の繁栄に貢献する可能性、あるいは期待が示されている。もちろん、そうなることを、ペスタロッチーは切に願っていたのであろう。

しかし、そうではあるが、いかに高尚な目的も、もしそれが実現できなければ、単に人間のうちに留まる観念に過ぎないものとなる。目的それ自体は観念であり、必ずしもそれが現実化されるとは限らない。人間の目的は思考・意志に基づく。それは、想像・記憶・理性と関係づけられるものである。それらは、人間の目的活動の内面の構成要素である。

この意味で、文明社会には、人間の想像・記憶・理性の特徴が見られ、これらの特徴によって成り立つ目的活動は、一面から見れば、成程動物とは区別される人間固有の特徴である。

しかし、ペスタロッチーは、人間の目的活動、その要素である想像・記憶・理性が必ずしも人間を善へと導くとは限らないこと、むしろ文明社会の人間は、集合して活動しながらも、自己自身の利益にのみ目を向けるために、彼らの活動が結果として社会を破壊する可能性も大いに秘めていることを示唆している。想像・記憶・理性は、確かに人間固有の特徴ではあるが、まだそれ自体は善に向かう活動を保証するものではない。もしカントの表現を借りることが許されるなら、文明は「理論理性(theoretische Vernunft)」に基づく結果であるかもしれないが、「実践理性(praktische Vernunft)」の成果ではない。ナトルプは、「文明はただ厳密に限界づけられた有限な目的にのみ関わっている。文明は、従って機械的(mechanisch)な計算の問題である」⁶⁸⁾と指摘している。ペスタロッチーもまた、「自分の官庁の立場の動物的感觉的目的に従属した人々は……いかなる人間関係においても、彼らが民衆のために行うべきであり行うことのできる最も本質的なことについて、完全な思い違いをして生活する」(PSW 24A Band, S.127.)と語り、文明社会の中で動物的感觉的目的に囚われて、本質を見誤った生活を送る人々の存在を指摘している⁶⁹⁾。

つまりは、『純真者に訴える』の中で、ペスタロッチーは、文明社会における人間達が真の人間の特徴を過不足なく有しているとして、自らの論理を展開しているわけではない。それは、彼が『純真者に訴える』で頻りに文明について、人間生活の頹廢的な特徴、その意味を悉く強調していることから理解できることである。また彼が、文明が諸悪と容易に結びつきやすいこと、しかも文明を、殆ど「文明墮落(Civilisationsverderben)」と同じ意味を有するものとして表現していることから、それはたやすく推測できることである⁷⁰⁾。

本節の終わりに

これまで示してきたように、ペスタロッチーの語る「文明」の特徴は、「野蛮」との対比において明瞭に示され得るものである。しかし、文明と野蛮は、その本質から見る限り、異なったものではない。むしろ、その精神においては同一であり、文明と野蛮の生活の違いは、その姿・外観のみである。もとより、野蛮人の生活は、外観としては、人間独自の社会の営みというよりは、一層動物的生活に近似するものである。

人間社会の特徴は、一定の法と各人間が有する、その人なりの正しさの感覚のもとで共同生活を営むということにあり、その生活の原動力は、自己保存の延長としての利己的欲望である。これは、人間が生物である限り、ある意味、否定できないものであるとも言える。

そしてまた、人間社会の特徴は、国家を初めとする社会組織という形で一層明瞭になる。人間は、より多くの人間が集合し組織的な社会を作り上げることにより、自分の欲望を一層良く満たそうとする。それは野辺の動物の集まりでは決して果たし得ないという意味で、人間固有の特徴であるに違いない。

成程、ペスタロッチーは自治体にも文明的要素が忍び込むことを否定はしなかった。しかし彼は、家庭等に代表される共同体とははっきり区別して、文明社会の特徴を捉えている。文明社会は、集合した人間達の打算の営みであり、その社会の中でより多くの利益を得ようとする人々によって構成される。その社会は、集団的でありながら、実はその社会のメンバー同士は排他的な関係にあり、融和的というよりは緊張した関係をもつ社会である。この意味で、文明社会は共同体とは一現実の社会はこの二つの要素が絡み合ったものであるが一決して互いに相容れない特徴をもつものである。

社交という行いは、文明社会の一つの特徴である。また、その社会では、財産と所有に基づいて、また契約という行いを通じて、人間は自己の活動を展開する。文明において活動する人間は利得・打算を求め、直接的ではなく、一層間接的に、より多くの利得を得ようとする。この意味で、文明社会における目的活動は人間固有の特徴を示すものである。

しかし、これまで述べてきたように、目的活動は一確かに人間固有の活動であるが一それ自体まだ善とも悪とも判断できないものである。言い方を変えると、人間は善を目的として活動を展開することもあり得るが、悪を目的として活動することも選択可能な存在である。もちろん、この選択が可能であること自体、良い意味でも悪い意味でも、人間の大きい特徴であるには違いない。

結局は、文明社会は、人間に道徳的規範を示すことがない。仮に規範を示すとしても、利潤獲得のためのルールを創出するだけである。従ってまた、文明社会、そこでの生活は直ちに陶治的であるとは判断できないものである。更に言えば、文明社会は一少なくともペスタロッチーの意味では一教育の理念には値しない。また、教育の前提として文明社会があるのでもない。教育を、望ましい人間の姿へと導く働き、その支援と捉えるなら、文明の進歩は、むしろ教育の行いの道を遮り、阻害するものすらある。

もちろん、彼は単純に、人間が野蛮の状態に戻れば良いとか、文明の進歩を止めれば良いと言っているのではない。文明社会、そこでの生活の特質をよく見極めた上で、取り上げられるべきものがあれば、それを保存・助長し、人間を墮落へと導く要素については、極力排除するべきである、と主張しているのである。実際、文明社会で見られるところのもの、人間が目的活動を行うときの内面の構成要素、つまり想像・記憶・理性は、教育の中で鍛練すべき人間の力である。そしてまた社会的形式としての所有、財産、契約、そして社交も、人間が社会の中で安定的に生きるための形式であり、その形式を知ることは、学習に相応しい内容である。言うまでもなく、これらは、善という目的実現のための手段となることもできる。

しかし、文明と陶治の関連について言えば、まず第一に必要なのは、文明生活に子ども・人間を無防備に投げ入れることではない。却って、文明生活の悪弊から子ども・人間を、注意深く保護し、導くことが何よりも肝要なことである。

ペスタロッチーの意味で文明的に生きることが善であるかのように考えること自体、実は極めて危険な錯覚・徴候である。特に文明社会は、他者からの好意的な反応を得るという要求、より有体に言えば、「自分の利益を確保するために、他者の機嫌を窺うこと」を求めはする。しかし逆に、文明は、「自身の利益は差し置いて、他者のために身を捧げて生きる」という本来は貴い、極めて「人間的」であるはずの特徴を支えることがない。むしろそれどころか、それを抑制・窒息・排除しさえする仕組みをもつ組織であることに、この社会の根本的な限界、致命的な欠陥がある。

文明社会の進展が、人類の進むべき、負の価値をもたない単純な進歩であるとか、ましてや善への志向であると考えること程、愚かなことはない。ペスタロッチーの文明に対する思想・教育論からは、そうした錯覚・倒錯に対する、誠に鋭い警鐘が発せられているのである。

第4節 文明生活と商業主義

文明生活の特徴、その最たるものが商業主義である。ペスタロッチーは、文明生活における商業主義について、いかなる論を展開しているのであろうか。

広い意味での商業主義を、利潤追求のために、その他のあらゆる価値を従属させる生き方、その生活様式を成り立たせる志向と捉えたと、商業主義は、文明生活に深く根を張っていることが理解できる。

本節では、文明生活の中での、商業主義と人間陶冶との関係について問うことを主題としていきたい。この問いを扱うに当たり、前節に引き続き『純真者に訴える』を中心として考察することにする。なぜなら、彼は、この著作の中で、文明生活における代表的な職業人として商人を取り上げ、彼らの特質を考察し、それと関連した人間陶冶について論じているからである。本節ではまず、1. 文明社会を代表する商人の特徴、特に打算と計算力に目を向ける。次いで、2. 職種の色彩を帯びた文明生活の様式が子どもにどう伝播するのかを考察する。最後に、3. 文明社会の学校とその陶冶のあり方を追求する。

1. 文明人としての商人—その特徴

i. 文明人と職業

文明人は、人間的というよりは、利得に絡むという意味で、より一層職業人としての特徴を尖鋭化して持っている。そもそも、人間社会の特徴は、社会全体の存続のために必要な諸活動が細分され、その活動を、個々の構成員(成員)に職業という形で割り当てることにある。レーヴィッシュは、ペスタロッチーの語る社会について、「社会は人間からその役割や機能を期待し、彼はそうした役割や機能を、生活を続けるという根拠から受け入れなければならない」⁷¹⁾とし、人間社会がそもそも構成員に対して、特定の役割を割り付ける傾向を有していることを示している。『純真者に訴える』においては、文明人として想定されているのは、職業生活を営む市民である。

ii. 商工業の台頭

言うまでもなく、ペスタロッチーの生きていた時代、それは農業以外には、家と職場とが結びついていた家内工業の時代から、専門化され、家から独立した職場が確立されつつある時代であった。商工業の台頭である。彼は故郷チューリッヒに思いを馳せつつ、こう語る。「故郷の町よ！昔から貴方の手中にあった公私の幸福の手段は測り難い。貴方は祖国の大部分の地帯よりも、特にザンクト・ガレン(St.Gallen)やアッペンツェル

(Appenzell)よりも商工業において30年以上も進んでいる。バーゼル(Basel)の産業さえ貴方を凌駕しないかもしれない。貴方の民衆はノイエンブルク(Neuenburg)の文化や技術力と競争したのであろう」(PSW 24A.Band, S.74.)。この引用から理解できることは、ザンクト・ガレンやアッペンツェルと比較し、ペスタロッチーの故郷であるチューリッヒの方が商工業の点で遥かに進んでいたこと、そしてその商工業を営むことが、幸福のための手段と見なされていたということである。

しかし、商工業の発展は—それが人間社会の進歩の歴史に必然的に伴う現象であることはもちろんであるが—文明の特徴をも、より色鮮やかに伴うものであった。文明の特徴を色濃くした原因、それは、資本家の発生とともに、商工業、特に工業の発展が起こり、工場の設置に伴って、家庭生活が職業生活から切り離されたことに起因する。ペスタロッチーは、『純真者に訴える』第2版用構想の中で「職業生活の基本としての家庭生活への依存、そこから文明の混乱は遠ざかっている」(PSW 24B.Band, S.21.)と指摘している。彼は必ずしも人類が家内工業へと後退することを推奨したわけではなかった。しかしながら、彼は、家庭生活が職場での生活よりも、一層人間らしさを培養し維持する機能を有するものと見なしていた。従って、家庭から切り離された職業生活が陥りやすい隘路、それをまた彼は炯眼をもって認識し、憂いていたものと考えられる。

特に商工業は、何よりも合理的な思考、生産的活動の調節が求められる。他方では、収入・収益の増加のみが焦点化され、それが自己目的化されやすい傾向をもっている⁷²⁾。

実際、ペスタロッチーの時代にあっても、市民社会の中で、生活の義務、徳よりも、享受欲が支配するようになり、多くの人々が傲慢な金銭欲の亡者になる傾向を一層押し進める事態が展開していった⁷³⁾。彼は、健全な市民力育成の鍵ともなるべき人間達までもが有徳の態度を失い、享受欲にしか目を向けない傾向をもつことを指摘している。「我々の市民力の生活精神が本来そこで形成されるべき身分の高い方々においてさえ、身心ともに弱められた種族、横柄な種族、傲慢な守銭奴になってしまった」(PSW 24A.Band, S.68.)。

しかも文明社会においては、ただ拝金主義が横行するだけではない。「文明的墮落に沈下した人間の中には、自分の生活の毎時間において—私は彼らが呼吸するごと、呼吸においてさえと言いたいのだが—中毒させて死滅し、腐敗するがままにしている事柄を、つまり、民衆の中で擁護し、活気づけ、培養して、強化し、生長させるべき事柄を、義務、職務、また誓いを立てて身に引き受けるとする連中が何千といる」(PSW 24A.Band,

S.133.)。この引用が示しているのは、文明墮落に沈んだ結果、本来は、民衆の中に育まなければならない事柄を、職務において—特定の職種は明言されていないが—それを引き受けると言いながら、放置するがままに任せる者達が無数にいる、という末期的な状況の描写である。ここにもまた、自己の使命に対して背信行為を為す文明人の台頭が指摘されている。

全般に、文明社会においては、有徳の時代に尊重されていたことが軽視され、逆に蔑視されていたことが尊重される逆転現象が引き起こされる。ペスタロッチーは「しかし今日—祖国よ！貴方は今日、貴方の父達が高く尊重したものを蔑視し、貴方の父達が尊敬したものを恐れている。—祖国よ！貴方は間違っている。貴方の民衆は賤人ではない。そうなり得たかもしれない。しかし、そうはなっていない」(vgl. PSW 24A.Band, S.81.)と語っている。ペスタロッチーは文明墮落の最中であって、民衆に対する期待を決して断念したわけではなかったのである。

iii. 商人の特徴

もちろん、ペスタロッチーを引き合いに出すまでもなく、文明社会を特徴づける職業的営みは、工業と共に商業である。商業、そしてその担い手である商人は古代から存在する職種であることは周知の通りである。それにもかかわらず、文明社会の典型的な職種として、ペスタロッチーが敢えて商人を彼の著書の題材にした理由はどこにあるのであろうか。それは、古代における商人と違い、文明が発達した時代にあっては、商人は、いわば時代の「顔」となり得る職種であり得たからである。商人は、知識や技術が高度に発展する文明期においてこそ、自身の立場を最も良く発揮することができる。具体的には、ペスタロッチーは、商人は自己にとって有利な契約を結びつつ、緻密かつ広範囲な知識—ある時は教養さえも—を駆使して、最高の利潤を得ようとする専門家、知識の技術屋という意味では、文明人の特徴を色濃く有していると考えている⁷⁴⁾。

一方では、商人は、合理的・現実的思考をもつがゆえに、迷信・偏見から自由であり、かつまた地域の束縛から解放されている。この点で、商人は、習慣・慣習・風俗、そしてまた社会の義務意識から距離を置き、自在に態度を変化させる姿勢をもつことができる。また他方では、習慣・慣習・風俗を知的な対象とし、これらを自己の利益との関係でのみ、計算ずくで捉えようとする態度をもつ。

しかも、ペスタロッチーが生きていた時代、商業化が文明墮落を押し進めたのは、都市市民に特権を与えた経済政策が、土地を所有しない無資産階級の経済的成長を妨げていた

こととも関係している。彼は経済法の自由化を求めて、論文を執筆した。それが1779年の『我が故郷の都市の自由について』である⁷⁵⁾。

ペスタロッチーは『純真者に訴える』でも、「祖国よ！これについて思い違いをしてはならない。公の商業生活によって、市民の一面性に沈下して、社会的状態の本質を、いわば自己自身のうちに体現してもっている人間達を見よ」(PSW 24A Band, S.93.)と語り、文明墮落にあつて商人が跋扈する状況を示している。

文明社会にある商人は、自己の職業に忠実であればあるとする程、ますます自己の役得と相容れないものを排除しようとする。ペスタロッチーは、「この墮落によって、いわば全く傷だらけになっているこのような人間達（訳者注：崇高で華々しい商人達）が、この墮落の日常の秩序と相容れず、特に彼らを取り囲んでいる人達の生活様式、往々にしてただ生活上の役得と矛盾する全ての見解や提案を、人間本性と生活の真理に反するものであり、従つて、いかなる世でも実行できない不可能な事柄と説明せざるを得なくなる」(PSW 24A Band, S.46.)と語り、自己の利得と矛盾するものを、人生の真理に反するものとする商人達が増加するに至る必然性を示している。

文明墮落の中にある商人達は、人間的であるもの、すなわち、陶冶や文化に対しても同様の態度を示す。「高貴で啓発された商人達は、人間陶冶と民衆文化に該当する全てについて、自分自身は遙かに劣っており、この場合に公的かつ私的に彼らに達する提案を、ただ首を振つて、あるいは肩をすくめて怖がつて後ずさりをするのである」(PSW 24A Band, S.45.)。

ある意味、商人にとって郷土の文化を欠くということは、逆に彼らの立ち位置を的確に示すものでもある。というのは、先にも述べたように、商人は、郷土の文化の意識を欠いているからこそ、彼らは地域社会の義務に拘ることなく、自由に自らの利益・利潤という目的を見失わずに、それを追求することができるからである。ペスタロッチーは端的に「我々の商人はその商売の品目に従属する」(PSW 24A Band, S.127.)と語っており、商人の生き方について論じている。商人の生き方は、商品売るためには全ての価値を転換させる、そうした生活様式である。習慣も慣習も風俗も一般的には文化と呼ばれるものだが、商人にとって、全て商品という自己の利益との視点からのみ取り扱われるに至る。

この意味では、文明社会全般は、商人にとって、いわば利潤の求められる土地であり、自己の目的・手段の観念を道具として、現実の中でその観念を適用し、その意志を実現せ

んとする土壌である⁷⁶⁾。従って、文明社会こそ、彼らが自己の目的を果たそうと生き、生活する場所であるという見方もできるわけである。

iv. 打算と計算力

もちろん、ペスタロッチーは、商人だけに文明墮落の原因を焦点化しているのではない。ただ彼は、往々にして商人達に見られる「人間のかつ市民的自由と平等、人間の不自由と不平等についての欺瞞的な時代の饒舌(das trügende Zeitgeschwätz über die menschliche und bürgerliche Freyheit und Gleichheit und über Nichtfreyheit und Ungleichheit der Menschen)」(PSW 24A.Band, S.186.)に危惧を抱いている。文明墮落にある人々の特質として、更に多弁、二枚舌、如才の無さが挙げられる。

ところで、特に商業を営むための能力として、より確実な利益を得るための計算力がある。ペスタロッチーが『ゲルトルート児童教育法』等で強調した、集め、分け、比較する思考力、それは自己の意識の中で、表象したものを分析したり総合したりする活動であり、この基礎に立つてこそ、物事を正確に計算する技術も習得されるようになる⁷⁷⁾。

もちろん、計算は善用されることもあるし、悪用されることもあり得る人間の手段である。そうした思考技術、概念操作が、自己の利潤の追求の手段として専ら駆使されるようになれば、文明化の中で自己のいる立場を、より優位な段階へ導く手段となることができる。

改めて言うまでもなく、利潤追求のためには、それを実現するに当たって、単に商品のやりとりという狭い関係だけでなく、自分の身の回り一物的なもの・人的なもの—の全ての要因・条件が自身にとって好都合であるか、不都合であるか、正確に評価・勘定・価値づけすることが必要になる。それは高度な意識性であり、精神的な作業である。文明における強引さ(強制性)と、計算における緻密さは、一見矛盾するように見えるかもしれない。しかし、文明人は、緻密に計算しつつ、その限り、自己の利益を可能な限り強引に獲得し、自己の意志を貫徹しようとするのである。

例えば、文明人は、他者に贈与をする場合でも、当然のように、したたかに見返りを計算する。ナトルプは、ペスタロッチーの述べる文明人の特徴として、計算する傾向を取り上げ、「一般に申告し得る、限界づけられた諸力が、限界づけられた空間に与えられたとすれば、その諸力は、最小の破壊と軋轢と共同に作用する中で、従って浪費、それによって最大の可能な成果を獲得するために、いかに、そしてどこで差し向けられるべきか。こ

うした計算は絶えずある一定の成果に至る。この計算は余地を残さず、個々人、あるいは全体の自由を許可しない」⁷⁸⁾と語っている。

このように、利潤追求だけを専ら目的とする思考は、打算的思考である。それは、結局のところ、最後の結果だけが目的なのであり、そのために、人の思いもつかないような方策を見つけ出し、自己の本意を隠しつつ、複雑な計画を貫徹する技術に発展する。それは「狡猾」な生き方と呼ばれる。

これまで述べたように、文明生活の職業人の象徴たる商人達、彼らは、打算、冷徹な計算をすることにより、自己の利潤獲得に全ての勢力を注ぎ込む⁷⁹⁾。文明生活には、全般に、商人の特徴である打算と計算の世界が支配している。

文明社会に生きる人間は、たとえ商人でなくても、ある意味商人として、あるいは商人であるかのように考え、行為することが必要である。そして、それに熟練する程、ますます、他人に欺かれることは少なくなるとも言える。文明社会は、商人の備えているような幅広い百科事典のような知識、そしてそれに加えて、状況に応じた可變的で柔軟な思考が必要である⁸⁰⁾。そしてそれは、文明社会においては、人間各自が商業主義的に生きることを余儀なくされる、ということである。

2. 文明生活の影響

文明の影響は、直接的には、統治機構が生み出す風潮を通じて民衆達に伝わって行く。他方、間接的には、風習・習慣・慣習・風俗の感化によって民衆に伝播するものである。また文明の影響は、縦の関係では、上層階級から下層階級へ、また下層階級から上層階級への二通りの流れが想定される。文明人は、文明社会の中で生活を営む人間を指すため、文明人は、階級としては、王侯を初めとして、貴族階級から貧民にまで及ぶ。文明人は、特定の階級を表す概念ではない。

しかし、ペスタロッチーは、こう考えていた。つまり、特に上層階級の腐敗は、彼らが国家権力を担い、国全体に強く影響を及ぼすので、顕著に社会に対して悪影響を及ぼすと。

文明の影響に関する水平的な関係では、都市から文明墮落が発生し、村落へ伝播したと考えられる。文明生活は、村落、家等の共同体よりも、都市化された社会の中で、その特徴がより顕著になると考えられていたのである。ペスタロッチーに従えば、家庭・村落共同体よりも、都市化された社会の中でこそ、文明の影響が顕著になる。

都市化社会の中では、利己心が己の養分を得て活性化される傾向にある。というのは、家庭や村落共同体においては、習慣や慣習の中に折り込まれた道徳性、また共同体のメンバー達の互いの信頼関係が維持されるため、利己心が横行することに一定度の制約・歯止めが課されることになる。しかし、これに対して、都市化された社会においては、習慣や慣習の効力が失われ、信頼関係も保てないため、他者を慮る気持ち、他者に対する好意的な感情が持続する余地が少なくなる。ペスタロッチーによれば、都市化は、利益社会において特徴的な生き方を際立たせ、先鋭化させる傾向をもつのである。

とはいえ、家庭や村落においても文明陶冶と無縁ではあり得なかった。ペスタロッチーが生きた時代の、文明の影響を受けた、家庭や村落、そしてまた教会・貧民施設でも、都市化された社会程ではないが、事情は近似していた。

このように、文明の影響は人類に対して広く、深く、根強く、しかも抗し難く生じたと、ペスタロッチーは判断している。それは文明なるものが単に狭い社会の中に留まらず、国家自体が文明墮落の渦中であつたからである。

このように、文明が影響を与える人間は、特定の立場、特定の職種の人間に限られるわけではない。文明社会の中にあつて、文明社会に沿って生活する限り、その人間は、動物心を内に秘め、利己的欲望を実現する人間であり、彼らの人間関係を通じて、文明墮落は各人間に伝播して行く。つまり、階級の如何を問わず、文明の中にある市民は文明生活をより徹底させる担い手となり得る可能性を秘めている。母親も教師も、文明陶冶に加担する可能性がある。

シュプランガーは、その論文「"生活が陶冶する"—精神哲学的な分析」の中で、「生活が陶冶する」という命題に対して、現実生活は、往々にして人間を高く陶冶するよりも、人間を引き下ろす力を多くもつということを指摘している⁸¹⁾。これは、現実生活が文化生活というよりは、文明生活の最中にあること、従つて、そこにおいて人間を高めて行くことがいかに困難なことであるかを指し示したものである。

因みに、こうした文明生活における生活様式の伝播、それは、ペスタロッチーに従えば、「文明の影響」であり、かつまた「文明陶冶(Zivilisationsbildung)」と称されるものでもある。

3. 文明生活の陶冶

i. 文明陶冶

ペスタロッチーは『純真者に訴える』の中で、文明の影響と、文明陶冶について語っている。この二つは、同じもののように見えるが、この著書を通して確認できるのは、この二つは一見しただけでは、殆ど区別がつかず、恰も同義のように扱われている、ということである。しかし、文明陶冶の方が一層、個人としての人間の何かある種の変化に比重を置いた表現であることは確かである。これに対して、文明の影響は、どちらかと言えば、作用する主体—すなわち社会そのもの—の側に中心を置いた表現である。

文明陶冶は、人間に対してその動物的感性力を鼓舞し、利己心の生活享受に導く限りにおいては、何時でも何処においても行われていると見なされるべきである。文明陶冶の開始時期は、揺籃期から始まり、人間の生涯に亙り継続されるものと考えられる。

そして文明陶冶は、何らかの影響の結果として、個々の人間が力を増加させることを意味する。それはまた、何かある経験を経て、既存の生活様式を修正したり、生活様式を新しく獲得したりして行くことを現している。この生活様式の修正や獲得は、自らが生み出す生活の型の場合もあるが、多くは社会、つまり同胞である他者から伝達され、それを受け取り、自分のものにする過程を経る。そうして人間・子どもは、自らの生活の仕方を変化させて行くのである。

しかし、厳密に言うと、文明陶冶という言葉自体、矛盾を孕んだ概念である。なぜなら、文明及び文明生活は、真の意味で人間を高めることがないからである。文明陶冶の結果として、望ましい変化が付随するのではない。むしろ往々にして、不可避に全く逆の結果を伴う。ペスタロッチーは、「この（訳者注：文明への）陶冶が助成するものは、粗野な自然生活の内的精神と内的努力の継続であることは明らかである」（PSW 24A.Band, S.105.）と述べ、文明陶冶の結果は、少なくとも人間の内面に関する限り、野蛮状態の人間の心理状態を基本的に変えることができず、その心理状態を超えるものではないことを示している。

しかし、野蛮における人間の変化と文明陶冶による変化の違いに目を向けると、この両者の違いは、より明瞭になる。野蛮における変化、それは物的環境、自然環境による人間の変化であり、人間は受動的に生き方の変更を余儀なくされる。これに対して、文明の陶冶は、野蛮の生活から抜け出て自ら社会に参集するという意味で、一層積極的な側面を示す。ペスタロッチーは、「この（訳者注：文明への）陶冶は、それ自体、孤立してそれ自

身の制約内で行われたならば、我々の本性の動物的感覚と動物的力の社会的養成以外の何ものをも要求しないし、また要求することはできない」(PSW 24A.Band, S.105.)と述べている。文明陶冶は、動物的心・動物的力を基礎に、より人間と人間との結びつきを深めた社会的人間への変化、それもどちらかと言えば、内面と言うよりは外面の変化をもたらすことである。

それでは具体的に、文明社会の中で、人間を社会的な存在に変化させるとはいかなることであろうか。それは、人間を、集会的存在として相応しいように、また利益社会の一員らしく養成する仕方であることに疑いはない。先取りして言えば、その陶冶の要点は、文明人の特徴として、利己心、享受欲を満足させるために、必要にして十分な手段を獲得させることにある。ペスタロッチーは、「この(訳者注:文明の)陶冶、すなわち文明墮落とあらゆるその帰結のこの唯一にして永遠の源泉、その中心点は、啓蒙されず、高められていない本性の感覚的我欲である」(PSW 24A.Band, S.141f.)と、このことを端的に表現している。従って、子どもにおける文明陶冶の中心もまた、利己心とそれを満たす手段の獲得をめぐる展開されることになる。

文明陶冶が行われる理由は、何かある善意の意図からであるとは考えられない。つまり、必ずしも、より高いところを目指して、計画的に練り上げられた構想の結果として、文明陶冶が行われるのではない。むしろ逆である。文明陶冶は、社会における各人が利己的行為を繰り返し、不正に次ぐ不正を繰り返す中で、その生活様式が他者にも伝播・感化して行く形で行われる。ペスタロッチーは、「それ(訳者注:文明の陶冶)は社会状態の中であって、動物らしい暴力的な思考様式や行動様式をただ可能にさせるだけではなく、更に自ら自己自身と自己自身の目的に一致するものとして注視させる」(PSW 24A.Band, S.105.)と語っている。

このように、文明陶冶の実際は、文明社会に置かれた市民の一つひとつの行為、その連鎖によって引き起こされる。

ii. 文明陶冶の内容

文明陶冶の内容は、利己的要求を実現するための手段、生活様式—思考様式・感情様式・行動様式—を各人に習得させることである。それは、人間の内面というより外面、心情よりも技術に比重を置いたものと見なされる。ペスタロッチーは、「文明陶冶はだらしなく、表面的であり、暴力的である」((PSW 24B.Band, S.7.))と端的に結論づける。その象徴は、他人の不幸をも何ら顧慮しない、際立った处世術である。

人間は、自己の置かれている社会の中で商業主義的に生きることによって、他者に対して影響を及ぼすだけではなく、ますます利己的なものへと自らの生き方を先鋭化させ、従って、自己を貶めて行くのである。

iii. 文明人の陶冶

このように、文明陶冶の必然的な結果は、人間が利己心の満足という目的を果たすために、その達成手段を獲得することである。厳密に言えば、活動の手段を野蛮の状態よりも、一層効率よく改変して行くことである。換言すれば、文明陶冶は、洗練化した技術を人間に身につけさせるよう誘導する。ペスタロッチーは、「我々の感覺的本性はただ動物的にのみ発展する。その技術の手段は、人間が動物と共通に有する感情と素質と傾向から出発し、動物の根源を断じて否定しないような熟達へのみ人間を導く」(PSW 24A.Band, S.17.)と語っている。ペスタロッチーに従えば、文明陶冶の目標の一つは、本章第5節で述べるように、「動物的事であること」を敢えて否定しない技術へ人間を導くことである。繰り返しになるが、文明陶冶の結果としての技術とは、動物的・感覺的満足の実現のために、自らの手段—思考術と身体的技術—を一層巧みにした結果である。

その限り、文明的技術は、多面的というよりは、一面的な傾向をもっている。レーヴィッシュは『探究』の解釈の立場からであるが、「人間は環境を彼の意志に従って多面的な仕方で導く力をもっている……この力は自然力ではなく、……市民的人間へと文明化することの結果でもない」⁸²⁾と述べ、文明社会が人間を同化して、環境を変える力をもたせるとしても、それは一面的なものに留まり、環境を自己の意志によって多面的に変えて行く力の獲得までには至らせないものであることを暗に示している。

ペスタロッチーは、文明陶冶の結果としての文明人のことを、こう表現する。「この(訳者注：文明の)陶冶と、その結果である人間、すなわち単に文明化された人間は、一般的に、貴方が彼を常に見出すところでは、その見解においては表面的であり、その努力においては浮ついており、その技術においては一面的に硬化されるのである」(PSW 24A.Band, S.139.)。

しかし、こうした文明人の表面的見解、浮ついた努力、一面的に硬化した技術は、確かに動物力を一層強化するためには役立つものではある。端的にペスタロッチーは「文明的陶冶は動物的本性の力をなお一層強化する」(PSW 24A.Band, S.140.)と語っている。もちろん、ここで動物力の強化とは、一つには、確かに物理力としての身体力の増強という意味もあるのであろう。しかし、二つ目には、より巧みな暴力性、つまり他者の存在、

他者への配慮を全く無視し、他者の不幸など意に介さず、それこそ手段を選ばぬ方法により一自身がいかにも悪意に満ちていたとしても一自己の活動を正当化し、自らの手段を不自然に合法化することをも意味する。

この後者の暴力行為は、少なくとも外観に関しては言えば、人間的に振る舞っているかのように見える印象を人々に与えることさえある。「文明的陶冶は……真理、正義を欠いた、動物的陶冶の無情の心を多くの熟達をもって覆い隠し、欺瞞的に人目を幻惑する人間性の外観を与える」(PSW 24A.Band, S.140.)。文明陶冶は、真理の無視、正義の無視、無情の心を人間の内面において容認・放置しながら、他方では、巧みな手腕でその内実を隠蔽し、恰も人間的に振る舞うかのような術策を与えるのである。

その陶冶の結果としての文明人、それは、他者に好意を示しているように見せかけ、取り繕い、その実は、自分の利益にのみ拘っている集合的存在としての「市民(Bürger)」の姿、その典型である。

文明陶冶は、成程陶冶である限り、人間存在を対象にしたものではある。しかし、それは、人間の内面性の育成に正面から対峙せず、外観のみ人間らしく取り繕うという、極めて皮相な養成手段である。

iv.文明陶冶と学校

ペスタロッチーは、現存する教育施設も文明人を養成し、文明陶冶を行っていると思なしている。「単に文明化された人間は神に由来する正義を知らず、より高い人間本性の要求の純粋性から出てくる正義を知らない。彼は、それをまた知ることができない。市民的学校はそれを彼に教えない」(PSW 24A.Band, S.94.)。彼は、市民的学校は神の正義、人間性の純粋さの正義を教えることがない、と言うのである。

更に、ペスタロッチーは、こうした市民的学校は民衆の子ども達に対して馴致・操縦を行っていると思なしている。「感覚的本性から抽象化され、感覚的で、文化を欠いた人類へ影響する一般的な民衆の、馴致や操縦は、人間の魂を、その根本感情と根本見解において硬化させるのに適している」(PSW 24A.Band, S.162.)。彼の表現に従えば、そうした学校の手法は、人心の根本的感情と根本の見解を視野に入れない単なる外面的な操作に墮しているのである。

ところで、こうした文明陶冶は、他者をも強引に自己の目的に誘導するという点では、強制性をもつ。ところが、その陶冶の対象者に対しては、彼らに享受を求める傾向を鼓舞し、感性的に誘惑するので、その陶冶の過程は時間的に極めて短い間に推移する。ペスタ

ロッチーは端的に『純真者に訴える』第2版用構想の中で、「文明陶冶は早いものである」(PSW 24B.Band, S.20.)と語っている。つまりは、文明陶冶は、感覚的活発さ、動物的な享受を求める刹那的なものであって、その場その場を凌ぐための一面的、外面的な結果を求めるゆえ、すぐに成果が得られやすい。しかも、文明陶冶の働きかけは、人間の利己心に訴えかける直接的なものなので、素早く影響を及ぼすものである、と解釈できる。

本節の終わりに

これまで述べてきたように、文明人を特徴づける代表的な職種は商業であり、商人の特徴は打算と計算力である。しかも彼らは、習慣・慣習から自由であればあるだけ、自己の利潤を獲得することができる。このために、良い意味でも悪い意味でも、彼らは、文化的背景をもった精神的蓄積、歴史的脈絡から距離を置こうとする。そして、そうした習慣・慣習の束縛がないだけに、彼らは、利潤追求を自己目的化しやすい性質をもっている。

こうした商人に代表される生き方、すなわち商業主義は、文明生活の中で、容易に他の階級に伝播する。ましてや、抵抗力・免疫性を欠いた、純真な子どもであればある程、単純に感化される危険性を秘めている。文明社会の最中であって、人間力を担保しようとするれば、競争的な技術力や、他者よりも優位に立とうとする力の鍛練に力を注ぐだけでは、殆ど意味がないばかりか、むしろ文明墮落という炎に油を注ぐことになる。子どもにとって、彼らの内面性が軽んぜられることがないかどうか、注意深く配慮する必要がある。

学校もまた同様である。学校が人間陶冶に当然資すべきものであるとすれば、商人に代表されるような職業上のルールへの遵守、あるいは技術力を培うことだけに専心すべきではない。むしろ立ち止まって、その生き方が本当に人間的であるものなのかどうか、歴史的な文脈から、社会規範のあり方を検討し、真の意味での、道義性の涵養に目を向けなければならない。

もしそうしたことが行われず、社会の中での競争力のみが教育の目的にされるに至れば、幾ら人間陶冶が重要であると唱えても、それは空念仏となり、砂上の楼閣に過ぎなくなる。

第5節 動物的なものと生活

さて、これまでもペスタロッチーの語る「動物的なもの」に一間接的ではあるが一言及してきた。教育を単なる理想論としてではなく、具体性・現実性をもった姿として考察す

る限り、我々はどうしても、人間に内在する「動物的なもの」の吟味・検討に突き当たらざるを得ない。本節では、ペスタロッチーの生活陶冶論において、「動物的なもの(das Thierische)」がいかに位置づけられているかについて考察する。

彼が「人間」というものをいかに見たか、それはペスタロッチー研究者を魅了し続けたテーマであったと思われる。そして、その先行研究の中で、ペスタロッチーの人間観について論ぜられる際に、「動物的なもの」には折に触れて言及されてきた。敢えて言えば、リットの『生けるペスタロッチー』やロートの『ペスタロッチーの人間像』(Pestalozzis Bild vom Menschen, 1985)の中には、人間の「動物的なもの」に対する考察を見ることができ⁸³⁾。けれども、これらの研究も、「動物的なもの」に対する論述は、あくまで補助的に語られているだけである。全体としては、人間のネガティブと思われる面、「動物的なもの」を切り出して、正面から取り上げた研究はまだ数少ない⁸⁴⁾。

実際、従来のペスタロッチー研究において、「人間陶冶」の解釈の際に、ややもすると人間のポジティブな、明るい面、特に一第1章第1節で触れたような「人間性(Menschlichkeit)」のみがクローズアップされる傾向があったように感じられる。しかし、ペスタロッチー自身が「人間陶冶」について論じた著作を見ると、「動物的なもの」は、主題に匹敵するかのように取り上げられている。この観点からすれば、彼の「人間陶冶」という概念も、「動物的なもの」を教育上いかに扱うかという問いに対する苦闘の末に生み出されたものと推定することが可能である。従って、そうである限り、「動物的なもの」に焦点を当てて考察することは、彼の教育論のいわば隠れた骨組みに触れることになるのではなかろうか。

1. ペスタロッチーの動物観

それでは彼は、「動物(Their)」の特徴をいかに見ていたのであろうか。彼は、動物は専ら「本能(Instinkt)」によって支配されていると考えている。彼は『探究』の中で、「動物は本能を楽しんで満足することによって、本能が動物に指示するところに立つ」(PSW 12.Band, S.39.)と述べている。この場合、「本能」とは、その「種族 Geschlecht」に固有の生得的な行動様式のことである。そして彼は、本能が自己保存の役割をもって発現することを示している。動物の成長の目的は、自己保存の活動、その充実に向けて展開される。彼は、『純真者に訴える』の中で、「身体の維持と身体の自己防御は動物の発展の最高かつ第一の目的である」(PSW 24A.Band, S.25.)と語っている。そして、ペスタロッチー

は『自然と社会の状態についての断片』(Fragment über den Stand der Natur und der Gesellschaft, 1783)では、この自己保存の衝動は、未知のものから逃亡したり、未知のものに対して防御したり、必要・有用なものを獲得する行為として現れてくることを示している⁸⁵⁾。

更にペスタロッチーの他の著作からは、動物の本能として「自己保存」以外に、求愛、性等の種族保存の本能、成長への本能、あるいはまた成長を手助けする本能も認めていることを見て取ることができる。

心理学者マクドゥーガル(William McDougall, 1871-1938)の本能に関する分類に即して言えば、ペスタロッチーは、動物について、逃避本能、闘争本能、拒否本能、哺育本能、求偶本能、好奇本能、社会・群居本能、求食本能等の特徴を認めている⁸⁶⁾。しかし、ペスタロッチーの人間の本能に関する主張は、マクドゥーガルと必ずしも同じではない。それは、服従本能、自己主張本能、所有本能、構成本能、笑いの本能である。例えば、ペスタロッチーは、最後の笑いの本能については、「歓喜の微笑みと同情の涙は、動物種の場合には与えられていない。人間にはそれが与えられている」(PSW 26.Band, S.73.)と述べ、この特徴は動物には見られず、人間に独特のものであることを示している。

ところで、ペスタロッチーは、動物にもある種の自由、つまり「自然的自由(natürliche Freiheit)」があることを認めている。彼は既に『隠者の夕暮』の中で「自然の力が不可避に真理へと導くとしても、その導きには何のこわばりもない。夜鳴き鶯の鳴き声は暗闇の中に響き、全ての自然の事物は爽快な自由の中で湧き立ち、どこにも押しつけがましい秩序服従の影はない」(PSW 1.Band, S.267.)と述べて、「自然的自由」のあり方を示している。しかし、そうした自由も、動物が自己の生存し得る環境の中で自らの本能を十全に発揮させるという自由に過ぎない。ペスタロッチーは、「自然的自由」を、物質的な制約の中での自由と見なしているのである。

しかも、彼に従えば、動物は、特定の生存環境の中で、生得的に仕組まれた仕方で反応を繰り返して行く有機体に過ぎない。生物学者・人間学者のポルトマンが指摘するように、動物の行動様式は、特定の環境の中で生き抜くための機能だけに制限され、環境に束縛・拘束されており、自らの「衝動(Trieb)」に基づいている。従って、動物は、環境刺激に対する反応が直接的であり、自身の反応を意識して遅らせたり、早めたりすることができない。

そしてペスタロッチーは、『純真者に訴える』の中で、動物の成長という観点から次のように述べている。「若い動物がいか程に早く、なるべきもの全てになり得るか、またそうであることができるか、そのことは人間の精神には殆ど理解できない。それは、人間の発展が緩慢であり、他の援助、他の影響、他の力に依存しており、それとは反対に、動物はそれらに依存していないので、尚更、理解し難い」(PSW 24A.Band, S.25.)。動物の成長は、人間と比べたとき、極めて早期に完結するに過ぎず、予め本能として仕組まれた通りの仕方で自己を発現して行く過程をもっているに過ぎない。

従って、ペスタロッチーは、動物の親は殆ど無意識のうちに、努力しなくとも子どもを育てることができることを示している⁸⁷⁾。彼は『純真者に訴える』の中で、「個々の動物の母親はそれ自身動物として非常に劣った状態であっても、自分の子どもに、子どもであるもの、子どもが必要としているもの、そして子どもが渴望するものの全てを与え、また全てとなる。動物の母親は自らの動物心、動物欲、動物力を与える。動物の母親はこのための技術も努力も必要としていない」(PSW 24A.Band, S.24f.)と述べて、動物の親の行動が、その子どもの成長の手助けに向けて予め遺伝的に仕組まれた本能に基づくことを示している。

そもそも動物の成長は、器官の成長に完全に依存しており、人間のように、知的な力をもつことによって自らの器官の制限を超えて行く成長の方向とは、全く対照的である⁸⁸⁾。人間は文明により、際限なく発展して行く技術によって、自らの種族の生活様式を高めて行くことができる。しかし、動物の場合には、自分を完成させるために必要なものの全ては、彼らの中に存する。動物の個体が、新しい器官や機能を追加するということはありません。ペスタロッチーは『幼児教育の書簡』の中で、「動物は老齢によって、あるいは不都合な環境によって妨げられることがあるかもしれないが、動物は、あの身体的完成の道筋を超えて進歩することは決してないであろう」(PSW 26.Band, S.70.)と述べている。

このような観点から理解できるように、動物の成長過程の中には、個体が外界の刺激、他の個体の刺激を受けながら、個体として、独自のものとなり、一層個性化される余地は殆どないことが明らかになる。

確かにペスタロッチーもまた、植物や動物達が風土のもとで変種する可能性を指摘している。環境に同化するよう強いられているのが、動物の特徴でもあるからである。そしてまた彼は動物の学習能力も認めている。しかし、それは、環境の影響のままに自らの生き

方を変容して行くという意味の学習であって、自己の力の改善への意識が動物にあるわけではない。ペスタロッチーは、動物の技術は自らの意志によって改善されたり悪化したりすることはあり得ないが、人間の技術の獲得は個人の意志に委ねられていることを示している。

因みに、ペスタロッチーは、動物の学習は、人間との関わりの中でも引き起こされて行くことに注目する。彼は「家畜(Vieh)」としての動物を取り上げ、『人間陶冶週報の目的』(Aber wozu ein Blatt für Menschenbildung?, 1807)の中で、動物でさえ、「陶冶され世話され」なければ、なるべきものにはならないと述べて、人間によって動物が生活の道具・手段とさせられるとき、調教、馴致によって、動物の行動が変容させられて行く状況を「陶冶」という言葉を使いながら説明している⁸⁹⁾。

とはいえ、彼は動物を「被造物(Geschöpf)」という観点から見、神の創造物として眺めるとき、動物が人間よりも全ての面で劣った存在であると認めているわけではない。彼は動物の能力を劣っているものと見るよりも、むしろ人間よりも遥かに勝った「器官」をもつ存在として、ある種の驚異と畏敬の念を感じた発言をしている。そしてそのことは、大変興味深いことである。彼は『ABC 読本』の中で、「蜜蜂やビーバーやその他幾百の動物の動物的な技術の力は我々の目を奪う程である。そしてその技術力はその本質から見て……動物組織に備わった一種の感覚に他ならない」(PSW 11.Band, S.312.)と述べている。この意味では、「被造物」としての動物は、人間よりも余程「完成」された存在である、という見方もできるわけである。ペスタロッチーは『スイス週報』の中で、「人間は、ただ餌のみを求める野辺の動物よりも、より高く向上する力をもつが、しかしそれでも人間の生活の幸福はやはり自分の糧を見つけることに依存しており、人間は野の動物のように、この場合予め保証されているわけではないし、またそのために準備されてもいない」(PSW 8.Band, S.286.)と述べて、人間と比較して、動物の方が、被造物として完成されているが、人間は、将来の生活に向けて、未確定の要素を多分にもっている様子を語っている。もちろん、それは人間の教育の可能性、また未来に向けての人間の可塑性を示唆するものである。

2. 人間に内在する「動物的なもの」

ところで、1. で述べてきたような動物の特徴は、人間と全く無縁のものなのであろうか。これまでのペスタロッチーの引用の中でも、しばしば「動物的」という言葉が人間に

適用されていたことから明らかなように、ペスタロッチーの人間観は、人間は理性的であり、動物は本能によって動かされる、といったような二分法では捉えることはできない⁹⁰⁾。彼は多くの場合、人間の本能的なものを前提に、人間を論じている。

まずは、動物と共通する人間の「本能」、「自己保存」の傾向について考察することから始めよう。彼が人間のこの傾向を特に明らかにしているのは、『探究』における「自然的状態」の記述である。ペスタロッチーは、「自然的状態」は本能的状態であって、盲目的であり、自分の行為を振り返ることの殆どできない状態であることを示している。彼は、「人間は動物的存在としては自分本位に行動する以外のことができず、また欲もしない。彼が自然衝動を自由に働かせることで、至る所で不法に傾倒し、彼の動物的感情の同じ原則に従い、暴君として、奴隷として生きて行く」(PSW 12.Band, S.23.)と主張し、「自己保存」を、生活の仕方の第一の基盤とする人間の様子を描いている。しかし、人間は、このような状態に留まるわけではない。

動物の場合、環境刺激に対する反応のサイクルは、完結した、閉じた関係にある。そして動物は自らの環境の中では、複数の反応の仕方を、自由意志をもって選択する余地をもたない。従って、動物の場合、欲求とそれを満足するための手段とが固定的である。

しかし、人間の場合は、欲求の満足を時間的な距離を置きながら調整し、その限り、欲求の満足へ向けて、行動を際限なく拡大することができる⁹¹⁾。

ペスタロッチーによれば、人間のみが過去や未来を意識するのであって、動物はただ「現在の中に生きている」に過ぎない。この意味で「社会的状態」は、人間が自己の行為を対象化し、意識することのできる段階である。社会的状態の人間は、「過去」を振り返ると同時に、「未来」の自己の姿を思い描くことができる。かくして社会的状態が進展すれば、思考力・判断力等知力的の深化、衝動の統制、行動の規則化の方向性を辿るようになる。この限り、人間は道具の主人「工作人(homo faber)」となることができるのである。それはまた、文明生活の中にあり、人間が獲得するところの力である。

そして、人間がこの立場に立つ限り、自らのもつ獲得手段の中からより有効な手段を選び出し、小さな「快」を捨て、より大きな「快」を獲得しようとする無限の運動がここに展開されるに至る。衝動や本能の束縛から解放された人間は、ある目的に賛成するか反対するかを自由に決断することができる⁹²⁾。ペスタロッチーは『探究』の中で、「人間は彼自身の中で思想に本能を支配させる力をもっている。しかし、人間はこの力を使用する場合、二重の見地から出発する。すなわち、彼が何を為すべきかという見地と、彼が何を欲

するかという見地である」(PSW 12.Band, S.40.)と述べている。「社会的状態」は、言うまでもなく、何を欲するかという観点で、自己を統制して行く生活様式を指している。

ところで、社会的人間の欲求は、獲得でき得る全てのものを獲得することに向けられる。しかし、欲求の実現手段は、前節で言及したように、人間社会の中でこそ一層高められ、効率化されたものになる。それは、動物的欲望に対して自身の動物的力が不足するとき、他者と協力しなければならないという意識が生まれるからである。ここでは、人間集団の中で自己の利益がいかに関与されて行くかが問題になるのであるから、他者を援助しないと自分までも没落すると人間に意識されることになれば、他者への援助という行いも出てくることになる⁹³⁾。この意味で「社会的状態」—そしてまた文明社会—は、道徳的な外観を装うことができる。ペスタロッチーは『探究』で、「社会的正義は全く道徳的正義ではなく、むしろ動物的正義の単なる変容である」(PSW 12.Band, S.16.)と語り、「社会的状態」にある人間の協力が真の道徳とは程遠いことを示している。

実際、人間の欲望の実現に関しては、その多くの場合、他者と利害が一致するよりも、むしろ利害を異にする傾向がある。その際、自己の欲望の実現手段を力に訴えるなら、「権力(Macht)」という様式が生まれる。ペスタロッチーは『探究』の中で、「権力」を「動物的欲情の単純な結果」(PSW 12.Band, S.14.)であると見なしている。そしてまた、そうした力関係の優位さを固定化しようとするとき、「支配」という様式が生まれる。彼は「支配は優勢な動物的諸力からくる要求であり、あるいは少なくともそのような諸力をもっていると想像することからくる要求である」(PSW 12.Band, S.27.)と述べている。そして「支配」される側が自己保存的行動を余儀なくされれば、「服従」という態度となって現れる。

更に、動物的な力を継続的に享受するために有効な事物を獲得するとき、「資産(Besitzstand)」という様式が生まれる。物質としてではなく、優位となった力を他者に理解可能な形で誇示しようとするれば、「名誉(Ehre)」という様式となって現れる。

もちろん、これらの「社会的状態」の特徴は、後天的な経験によって獲得されたものであるという意味で、もはや「自己保存」等の、単なる原初的な本能的生き方ではなく、本来的には、動物には見られない特徴である。

実際「権力」は、力への意識が関係者双方に浸透することによって生み出され、後天的に獲得される生活様式である。「支配」と「服従」もまた、それぞれ双方の立場を力関係の中で学習して行くという意味で、完全に先天的なものではない。ペスタロッチーは『探

究』の中で「服従の根拠は、我々の種族に備わった自然の奉仕の意志では決してない。我々の動物的本性の中にはこのような意志の痕跡はない」(PSW 12.Band, S.18.)と述べ、服従の根拠は、人間の本能の中には存しないことを示している⁹⁴⁾。

「名誉」もまた、物的に優位な力関係を非物質的な様式に抽象化し、表現するという点から、後から学習されるものである。リットも『生けるペスタロッチー』の中で、「社会的状態」は、「営利への衝動、社会的優位への熱望、及び権力への意志が引き起こす制度、習慣及び行為」⁹⁵⁾であると述べ、動物のもつ本能とは別の次元の特徴を有することを示している。

ところで、ペスタロッチーは「社会的状態」の中にも「自由」があると指摘する。彼はそれを「市民的自由(bürgerliche Freiheit)」と呼んだ⁹⁶⁾。しかし、そうした「社会的自由」は、第1章第4節で取り上げたような「万人に対する万人の争い」の中で、他者よりも優位に立って自己の欲望を実現できるという意味での自由に過ぎない。しかも、この自由は、それ以上の生き方を知らないため、それが幸福と感じられる自由に過ぎず、絶えずその自由は、より力をもつ他者により覆される恐怖を伴っている。ペスタロッチーは『自然と社会の状態についての断片』の中では「社会の状態は無数に多くの配置の中で、互いに防御し合う状態に置かれている。限りない監視が人為的状态を見張っている。種族の疑いの力は、野蛮人や動物界の場合と同じような力で働いている」(PSW 9.Band, S.222.)と述べて、この自由が極めて不安定な支えしか持ち得ないことを示している。

「社会的状態」は、本能から脱却しているという意味で、成程「自然的状態」よりも人間固有の生き方と考えることも可能であろう。しかし、そうではあるが、自己保存的生き方を更に徹底するという意味からすれば、その生き方は、動物以上に動物的な生き方と見なすこともできるのである。

3. 「動物的なもの」と人間形成

このように、『探究』において述べられた「社会的状態」における人間は、本能・衝動という「動物的なもの」から脱却しながらも、なお自己保存という「動物的なもの」を徹底させる特徴をもつ。従って、「社会的状態」に位置する人間には、生物としての動物の立場と共通する点は然程ない。「自然的状態」から「社会的状態」への移行は、「自己保存」という求心的生き方が、いわば外延的に広がる「自己中心的」生き方へと展開することを示しているのである。もちろん、この生き方は文明社会における生き方と軌を一にす

る。そこで以下、特に動物性と関係づけて、この自己中心性と人間形成の関係を論じていきたい。

それでは「自然的状態」から「社会的状態」への移行、つまり「自己保存」から「自己中心的」生き方へと移行することは、人間形成のあり方として、積極的に承認・保護・促進されるべき事柄なのであるか。

ペスタロッチーは、もちろん「否」と答える。彼は『幼児教育の書簡』の中で「人間の精神的本性を非常に疑いなく語る事実には、他人の幸福のために個人の快適さや楽しみを犠牲にし、個人的欲望を一層高い目的のもとに従わせることである」(PSW 26.Band, S.75.)と述べて、こうした「自己保存」と相対立する傾向の中にこそ、人間の独自性があることを認めている。第2章第1節でも触れた如く、彼は『探究』においても、教育及び立法は、人間が自己否定することによって、自己自身の中に無邪気の本質を再興させ、自身の動物的状态の墮落せざるときの平和的な、善良な、好意的な存在に自分自身を戻す力へ高めなければならないと主張している⁹⁷⁾。この意味では、「自然的状態」から「社会的状態」への移行は人間形成上、敢えて積極的に承認されるべきものではないことが分かる。しかし、多くの場合、「自然的状態」から「社会的状態」への移行は不可避のものになってしまう現実もまた、ペスタロッチーは見逃してはいない。

彼の諸々の著作を手掛かりに検討すると、明らかになってくるのは、人間の成長は放任されると自己保存的生き方から、自己中心的生き方へと、恰も本能的かつ生得的に生活様式として織り込まれたものが発現して行くかの如くに展開して行く、ということである。本章第1節で述べた如く、ペスタロッチーは『探究』の中では、人間は、誕生直後は「我欲(Selbstsucht)」と「好意(Wohlwollen)」とが均衡を保っているが、人間の「好意衝動」と比較して、「我欲衝動」が急速に成長し、「好意衝動」を覆い隠し、凌駕して行くことを示している。ペスタロッチーに従えば、「私の動物的に無邪気な時期は一瞬にして過ぎ去り、私の動物的墮落が突然のように起こり、長く継続する」(PSW 12.Band, S.46)。人間は、自らの我欲、「動物的なもの」をますます強化して行く傾向を根源的にもっているのである。

しかし、人間形成上重要なのは「我欲衝動」ではなく、むしろ「好意衝動」を可能な限り鼓舞することである。『隠者の夕暮』では、「好意衝動」は「単純・無邪気」と結びつけて捉えられていた。

『探究』では、「好意衝動」は人間の誕生後、すぐに消失するという立場を取っており、教育することの困難さが前面に立ち現れていた。しかし、『探究』以後の著作では、細心かつ綿密に配慮された場合には、「好意衝動」は人間の中で維持され、展開され得るという立場を取るようになり、段階的ではあるが、ペスタロッチーの論調は変化してきている。

因みに、『純真者に訴える』では、ペスタロッチーは人間の発展段階の最も初期、誕生の時期は、動物的存在であるよりは、植物的であると形容していることは誠に興味深い。「人間の発展はその最初の現象としては、自己の動物的存在を意識して生きている存在の発展よりも、自己の生命を意識していない植物の萌芽の発展である」(PSW 24A.Band, S.25.)。そして、この時期に現れる子どもの微笑みは、前述したように、我欲とは全く別の傾向の徴候であることが、『幼児教育の書簡』の中で示されている。「好意衝動」を育むことは、ペスタロッチーにとって、「メトーデ」や「基礎陶冶」の根本課題となっていたのである。

但し、彼が人間形成上重要と見なしていたのは、「好意衝動」だけではない。彼は諸々の著作の中で、「理性及び道德性の衝動(Vernunft- und Sittlichkeitstrieben)」(PSW 14.Band, S.150.)、「聖なる衝動(der heilige Trieb)」(PSW 28.Band, S.75.)等と表現している如く、その現れにおいては本能的ではあるものの、生物としての動物とは共通しない、「人間性」へと展開して行く「衝動」の存在を強調している⁹⁸⁾。

ところで、こうした「衝動」は、その力自身を発展させようとする傾向として現れる。晩年の『白鳥の歌』においては、人間が本能的にもっている、諸力を発現しようとする「衝動」に対する援助の必要性が、生活陶冶との関連で特に強調されている。ペスタロッチーは「我々の発展の自然の歩みは全て本質的に、この打ち消し難い衝動に基づく。人間は自分自身の中に力を感じる全てのものを望み、また人間は、このように内在している衝動によって、この全てのものを望むことを余儀なくされている」(PSW 28.Band, S.58.)と述べて、この衝動が人間形成の基礎となるべきことを示している。

実際、誕生して間もない人間の「衝動」それ自体は環境に対する指導的な地位をもっていない。むしろ受動的な位置を占めている。ペスタロッチーによれば、自己衝動は、動物的刺激にも精神的なものに対しても受容性があり、放任されると、人間は、人間らしさへ導かれるよりも、動物的なものの刺激に向かう方が遥かに多いものなのである。従って、この「衝動」を人間の術によって援助し、鼓舞することが問題になる。

ペスタロッチーは、自己衝動が感性的に活気づけられると反自然的になり、精神的に活気づけられると合自然的となると考え、この衝動の鼓舞の仕方そのものが「人間陶冶」の方法を規定することを示している。

まず彼が人間形成の端緒、乳児期において注目しているのは、子どもが欲求を満足させるときに感ずる情緒、すなわち「安心(Ruhe)」あるいは「不安(Unruhe)」である。「安心」は、我欲衝動の暴走を抑制するが、「不安」は感性的な誘惑を強めることになる。欲求の過度な満足も、欲求に対する過度な禁止も、却って「自己保存」への欲望を鼓舞・刺激する要因になり、「不安」感情をなお一層助長する。人間陶冶の根源は、非常に動物的であるとも形容され得る、「自己保存」衝動の「適度・適切」な満足に依存している、ということペスタロッチーは明らかにしている。

彼は『白鳥の歌』では、乳児の不安がやがて動物的な激情にまで拡大した場合、「人間性の内的、神聖な本質を見誤り否定する、非道徳的で非宗教的な、世界精神の地獄」(PSW 28.Band, S.64.)を展開させるとまで語り、そのような極端な状態にまで進むと、人間形成の方向を後から修正することが、極めて困難になる事態を明らかにしている。

4. 「動物性」の克服としての人間形成

ところで、たとえ人間形成への配慮が懸命に行われたとしても、現実的には、自己中心性の傾向から人間が完全に脱却できるものではないことを、もちろん、ペスタロッチーは意識していた。程度の差こそあれ、人間が「自己保存」の本能から「自己中心性」へと移行せざるを得ないこと、それは人間自身の本性であると言う他はない。

そこからして、もう一つの人間形成の課題が出てくる。それは、自己中心的生き方への過剰な展開・拡張をできる限り緩慢にし、抑制する、ということである。

ペスタロッチーは教育の問題として「性衝動(Geschlechtstrieb)」に触れ、『立法と嬰兒殺し』や『リーन्हルトとゲルトルート』第4部(1787年)等において、「性衝動」そのものは決して「悪しきもの」ではないことを示している。「結婚」「子孫への配慮」「交際衝動の満足」等は、確かに本能的なものを基盤とする。しかし、それらは、人間の共同体の中では善として取り扱われる。しかし、ややもすると、「性衝動」は、市民社会の秩序の外で、この衝動を満足させることができる萌しが見えると人間に意識されると、歯止めが利かず暴走する力を秘めている。

そこでペスタロッチーは、真の「慎み深さ(Schamhaftigkeit)」は、性衝動の享受を醇化する中で生まれるとし、制度・習慣・慣習の示す規範に対する「感覚」を磨くことの重要性を指摘している⁹⁹⁾。

さて、改めて考えてみると、人間は、これまで述べてきたような動物的・本能的生き方から出発して、自身のために技術を磨いたからこそ、動物では達し得ない程度にその技術を展開・拡張してきた、といった見方も可能である。

ペスタロッチーに従えば、人間は、動物のように本能体制によって行動様式が特定されていないという意味で、動物よりも欠陥の多い「種族」である¹⁰⁰⁾。しかし、行動様式が特定・固定化されていないことは弱みであると同時に、強みでもあると、彼は考えている。動物の場合、自己に適した生存環境に出会わなければ、その個体を維持して行くことはできない。しかし、人間は、動物のように身体構造、先天的に仕組まれた器官だけに依存せず、却って、弱い器官の代替えとして自らの思考力や技術力を鍛え、道具を生み出してきた経緯がある。ペスタロッチーは「人間の認識は動物的な自由の中での我々の本性の不器用さから源を発している」(PSW 12.Band, S.9.)と述べ、人間の動物的不器用さが認識力の向上に導いたことを『探究』の中で示している。「自己保存」の衝動は、人間の場合、環境の制約の克服へと人間を突き動かす動力に転化したのである¹⁰¹⁾。

こうした意味での人類の成果の総体は、本章第3節で述べてきたように、ペスタロッチーは『純真者に訴える』で、「文明」と表現した通りである。人間は、こうした「文明」の成果を習得することによって、自らの欲望を最も合理的に、かつ効率よく果たして行く手段を見つけることができる。

しかし、もちろんそれは、『探究』における「社会的状態」としての生き方を一層押し進めることにもなり、基本的に「文明」は、個人が立てる活動目的自体に対しては何も語るところがない。むしろ逆に、文明社会は、個人の欲望実現の手段を豊富に提供するという意味で、自己中心性を多面的に刺激する面をもつ。

ところで、彼に従えば、環境の制約を克服して行く過程で生まれたもう一つの生活様式がある。彼は、その総体を、第1章で述べた如く「文化」と表現した。文化は、文明とは対照的に、人間の恣意に対して自律的に制限を加えることを教える。従って、この文化に人間が会うことによって、人間の「衝動」の力を単に弱めるのではなく、醇化するよう導く道が開かれてくる。文化には、人間の目的を規定する世界観・人生観の基礎が理念として織り込まれている。ペスタロッチーは『教養の基礎としての言語』(Die Sprache

als Fundament der Kultur, 1799)の中で、「社会的人間は、本能によって動物的に制限され、義務や権利を認めることなく本能によって導かれた世界観とは全く別の、万物への見方へと、できる限り早く導かれなくてはならない」(PSW 13.Band, S.49.)と述べて、文化と出会うことによる、世界観形成、ものの見方を習得する必要性を語っている。

しかし、それでは、文化による世界観の形成は、いかんに行われるのであろうか。前述したように、『探究』や『白鳥の歌』の中で明らかにされているのは、人間が「信仰」という形態に出会うことである¹⁰²⁾。ペスタロッチーは「宗教は、宗教の基礎にある神的な閃光を墮落的、消滅的に覆う、我々の血と肉の感性的なもの、動物的なものを、我々自身に深く感じさせ、そうした感性的なもの、感覚的なものに対して真剣に果てしなく闘うように我々を高めて行く」(PSW 28.Band, S.194.)と述べて、文化の様式の一つとしての信仰が、人間の低次の欲望を克服して行く手段となり得ることを示している。

もちろん、人間が生活の義務を日々実行して行くこと自体も、低次の欲望の克服の訓練であり結果であるに違いない。ペスタロッチーは『人類の発展における道徳的概念の生成について』(Über die Entstehung der sittlichen Begriffe in der Entwicklung der Menschheit, 1786/87. 以下、『道徳的概念の生成について』と略記。)の中で、「全ての義務は我々の自然の衝動を制限することであり、人間はただ訓練することによってだけ彼の自然の衝動を克服することができる」(PSW 9.Band, S.452.)と述べて、義務に従った生活の中での克己力の育成について語っている。

しかし、人間の欲望を醇化するのには、「信仰」や「義務生活」だけではない。学問的なものの見方も、人間に対して自己の欲望とは距離を置いて、事象をそれ自体として考察することを可能にする。事物を自己の目的から距離を置いてそれ自体として考察し、本質を追究して行くことは、動物の生き方とは全く異なった「学問的見解」の特徴である¹⁰³⁾。ペスタロッチーに従えば、宗教的・道徳的観点での世界観の形成に相当するものは、知的観点では、「学問的見解」の習練である。

しかし、「学問的見解」の習練を知的陶冶として考えた場合、それは宗教的陶冶や道徳的陶冶と比べて、却って人間の我欲的なものを促進する余地を残すとペスタロッチーが指摘していること、それは注目に値する。彼は「愛の感性的な活気づけ以上に、人類の知的諸能力をそれ自身に任せた活気づけや発展の方が、我々の本性の動物的な我欲への影響に結びつけられやすい」(PSW 28.Band, S.195.)と述べて、知的陶冶が、孤立して行われた場合、動物力、自己中心性を促進して行く傾向をもつことも示唆している。

それはなぜか。人間の生活活動それ自体は、自己の目的を中心に、思考力も心情力も技術力も統一された姿で展開する。『白鳥の歌』の中では、これらの諸力が自己中心的な目的に従って用いられるとき、「動物的(thierisch)」と呼ばれ、精神的な価値に従って用いられるとき、「人間的(menschlich)」—第1章第3節で触れたが一になると見なされていた。これに従えば、生活の中で、個々の人間が目的活動を展開するとき、そこで用いられる三つの力のいずれもが「動物的」であるか、「人間的」であるかのいずれかである、ということになる。

しかし、個々の力が生活の目的から離れて修練される時、いかなる目的に従って生きるか、という観点はすっかり消失してしまう。生活の意味から乖離した知的陶冶は、人間に生活し、生きるための手段しか教えないという意味で、知的陶冶は、我欲を拡張するための手段にもなり得る危険を秘め、むしろ往々にして「文明」的な力の習練に陥りがちの傾向がある。生活の意味から離れた力の修練—例えば、学校での学習—が生物としての動物には起こり得ないという意味で、極めて人間的な行動様式であるはずである。しかし、それにより生み出された結果が、酷く動物的なものにもなり得るというアイロニーを、ペスタロッチーはここで示唆しているのである。

本節の終わりに

これまで見てきたように、彼は、人間は動物的にも生きることができるし、それどころか神的にも生き得るものである、というヨーロッパの思想文化を長く貫いてきた立場を引き継いでいる¹⁰⁴⁾。人間は、第3章で述べるように、「真」「善」「美」「聖」「完全」「完成」等の価値の実現に力を尽くすことができる。しかし、人間は、そうした価値を思い描くことすらせず、動物的に、個人の自我の主観的感覚的価値に基づいて、自己中心的な生き方を押し進めることもできる、というわけである。

しかし、こうした人間観が教育論と結びついたとき、いかなる様相を呈するのであろうか。恐らく動物性を肯定する見方は、身体及び生命力重視の見方へと傾くであろう。また動物性を否定する方向は、精神性、規範性の強調となって現れるであろう。

しかし、ペスタロッチーにとっては、単純に「動物的なもの」を制限することが教育のあり方と見なすことはできなかつたし、もちろん、「動物的なもの」を無制約に承認することもできなかつた。人間は、自己の器官に完全には依存せず、むしろこの器官を不必要とするかのように文明を展開し、文化を向上させてきた。これは「動物」の進む方向とは

全く別の方向であったと言ってもよい。しかし、人間の成長は、たとえ精神的なものであったとしても、この器官の成長に依存しているという事実がある。教育は、このように「器官」の成長と「器官」の排除という二つの矛盾した面を飲み込んでいる働きである。

一言で「動物的なもの」と言っても、それを個々に詳細に見て行くと、教育上、価値あるものとそうではないものとの境界の判然としない、不明瞭な姿で混在していることが分かる。従って、この「動物的なもの」を個別的に考察しなければ、その教育論は空虚な内容しか持ち得ないことになるであろう。ペスタロッチーは「動物的なもの」に正面から対峙し、それと取り組む中で、「人間性」が育まれるあり方が明確になると考えた。そして彼は、そうした中でこそ、人間陶冶、そしてまた生活陶冶の具体的な姿が浮かび上がってくるを見なしていたと言えよう。

第6節 文明生活を克服するために

1. 子どもの目標—高度の文明人

i 高度の文明人

もちろん、人間が自らの利益を追求すること、それ自体は必ずしも悪ではない。むしろそれは、人間にとって避けることのできない営みである。この意味で、自己の利益を社会の中で正当な手段をもって獲得すること、それを保障する社会というものを想定することができる。それは、ある意味、高度な文明であって、そのような社会に住まう人間は、高度な文明人である。

これまで我々は、ペスタロッチーの教育思想から、文明生活ではなく、文化生活こそ我々の立脚すべき生活であり、文明生活の中にはいかに墮落の契機が潜んでいるかを論じてきた。

しかし、現実には我々が文明社会の中で生活することを余儀なくされているとすれば、我々は文明社会の中であって、何を成し得るかを検討しなければならない。そして、それこそ陶冶を支える者、そして教育者の現実的課題であるに相違ない。

それでは、文明社会の中であって我々は何を為すべきであると、ペスタロッチーは考えていたのであろうか。

彼は、まず文明社会の中にも程度があることを認識していた。彼に従えば、高度な文明人は、享受や所有を求める場合には、人間、動植物、事物に至るまで、世界の全てを、利益・効用の観点から正確に評価・価値づける。また物事を正確に判断するための思考力、

技術、態度を修得していることが高度な文明人の前提である。そしてもちろん、そうした科学的思考力・社会的技術、そしてそれに基づき自己の利益を合法的かつ倫理的に正当に確保する手段を担保すること、それは教育の役割でもあり、またそれを誰に対しても保障することは、重要な市民権の一つである。

しかし、それでは、こうした高度な文明、そして市民権が担保された社会が存続することが重要であるにもかかわらず、現実には困難なのはなぜであろうか。その理由の一つは、単純には、人間、そしてまた社会においてもまた、利己的である状態と利他的である状態の双方が、現実に併存するのが困難であることに起因する。

これまで論じてきたように、人間の利他的な面を育むためには、文明社会の枠の中に留まらず、そこを一步抜け出て、ペスタロッチーの主張する文化の社会に入り込まねばならない。結局のところ、高度な文明というものを構想するためには、文化の存在もまた前提とせざるを得ないのである。最高度の文明人が存在し得るとしても、その人間は、実は同時に文化人でもなければならない、ということになる。

ii. 文明の成熟

それでは、文明が墮落に陥らず、文明の良き部分のみが保存され発展される可能性は無に等しいのであろうか。ペスタロッチーは、「成熟した市民権は、市民的状態における成熟した生活の結果であり、徐々に高まって行く民衆文化の程度に応じて、人間本性の要求とその内的真理、あるいはその内的調和の中で発展してきた、また発展しなければならない市民的法律並びに制度の結果である」(PSW 24A.Band, S.100)と語っている。この引用から理解されることは幾つかある。一つは、文明を市民的状態と言い換え、市民的な生活が円熟することにより、市民権もまた円熟して行くという関係性である。文明社会それ自身は必然的と言って良い程、墮落への道を突き進むものであるが、文明社会が望ましく進展する場合には、市民的法律と制度が確立され、市民権が円熟して行くことになるのである。

それは「市民として」という但し書きがつくものの、前章で述べたような人間としての権利—生きる権利、教育を受ける権利、契約自由の権利、最低限の生活が保障される権利—が想定されている。そして、この引用からもう一つ理解されることがある。それは、文明そのものが市民的に円熟して行くためには、他方において、「民衆文化(Volkskultur)」が前提となる、ということである¹⁰⁵⁾。

結局のところ、この文化生活に近づくということと、市民権が円熟して行くこととは、表裏一体の問題である。しかも、市民権の円熟は、本質的には、国家力を育むことにもなる、とペスタロッチーは見なしている。彼は、「そして祖国よ！市民権のこの漸進的な発展を否認することは……その本質から見て、国家が断じて停止すべきでないところに停止している明らかな証拠であり、その結果は、国家力が断じて弱められてはいけない全ての部門で国家が弱くなる源泉であり、最後に、それは民衆が市民的文化と正当な自立性へと高まろうと努力する際の、極悪な不正の無尽蔵の源泉である」(PSW 24A.Band, S.101.)と述べ、国家力が弱まってしまうのか、それとも高まることができるのか、その方向性は、国家、そして国家の市民達が、偏に市民権の発展を承認、奨励することにかかっていることを示している。

iii.高度な文明

そして、そうした国家の中で実現される高度な文明、それは、一方では全ての人間関係が家族を模倣して構築される素朴な社会から一步脱して、少なくとも生活の義務を遂行し、社会の法や制度に従う範囲において、個人の自立や自由が保障され、自由に取引を行うことができる自由で公正な契約の社会と言えるであろう。

岩崎喜一は、『純真者に訴える』の「文明はそれ自体としては、倫理的に中性的である」¹⁰⁶⁾と見て取り、必ずしも文明と文明墮落とは同一概念ではないと判断している。しかし、文明を本当に、岩崎の解釈の如く「倫理的に中性的である」と断定して良いであろうか。そこには疑問の余地が残っている。例えば、本章第4節で述べた如く、文明社会にある商人達のルール、商業主義の規範は、一般社会が規範とすべき道義性を万全に含んだものであろうか。

文明それ自体は、倫理的に中性と見なすことのできる要素が存するとしても、それでも文明自身の中に、墮落の萌芽が潜んでいることは紛れもない事実である。

ペスタロッチーもまた、文明社会が絶えず不正の温床になることを指摘している。文明社会の最中であっては、職業人は自己の使命を全うしようとすればするだけ、ますます不正の連鎖の中に陥る可能性に遭遇する。それを突き詰めて考えれば、法に守られた、自由な契約を担保するだけでは、道義性を維持することは困難である、という当たり前の事実に行き着く。むしろ、我々が少しでも人間的であろうとすれば、やはり結局のところ、文明ではないところのもの—「文化」の支えがなければならないのである。

2. 文明社会の限界—子どもの陶冶との関連から

人間が、利益追求集団の一員として自身を意識する限りにおいては、本質的に、文明の軛から逃れることはできない。ペスタロッチーは端的に、「我々の種族の集団的生存は、我々の種族を文明化することができるのみで、我々の種族を文化化することはできない」(PSW 24A.Band, S.120.)と語っている。ペスタロッチーは、文明を社会的状態と置き換えて、同じ意味のことを次のようにも表現している。「社会的状態において、また社会的状態によって我々の種族の集団的生存の結果として考えられる最高のものも、人間本性の要求を満足させるものではない」(PSW 24A.Band, S.120.)。社会的状態の最高のものが人間性の要求を満足させないという、このペスタロッチーの見解は、文明社会もまた、社会的状態と同じ事情にあることを示すものである。文明は、原野の動物とは違った、遙かに高度な生活を人間に営むことを可能にする。しかし、文明単独では、どこまで行っても人間性を実現することはできないものである。ナトルプは、この事情を「集団としての集団が教育するのではない。むしろ、まさに集団としての集団が教育される必要があるのである」¹⁰⁷⁾と説明している。文明社会の中にあって集団として生活する我々は、自身以外のあり方が別の観点によって照らし出され、導かれなければならないのである。

ペスタロッチーは『純真者に訴える』においても一彼の他の著作と同様に「理性」という言葉は極めて稀にしか使用していない。しかし、彼は本書において理性という概念を用いて、社会的状態の説明として、誠に意味深長な言葉を述べている。「社会的状態というのは確かにそれ自体、苦悩によって強いられた、理性と人間性の覚醒から成立する。社会的状態は、それゆえに、それが覚醒した場合、決して陶冶された理性や陶冶された人間性の結果ではない。逆に、社会的状態は、その現象が目覚めるときには、常に両者（訳者注：理性と人間性）の養成についての、半分微睡むように感じられた要求の結果に過ぎないのである」(PSW24A Band, S.100.)。

ペスタロッチーに従えば、社会的状態において、また文明社会にあって、確かに人間の理性や人間性のある程度目覚めさせることはできる。しかし、それは、そこで理性や人間性が十分陶冶されるというよりも、理性や人間性を養成し、陶冶する必要があるという臆げな要求を呼び起こす段階に留まるものである。

理性も人間性も、その萌芽に留まり、つまり未だ陶冶されない限りでは、人間自身をより望ましい段階へ高める手段となるとは限らない。特に理性、そしてまた知性は、往々にして逆に、人間自身、そして社会をも破壊する能力を有している。理性が適正に陶冶され

ない場合―理念として設定された目的や意図、意志は、いかようにでもあり得るので―自己破滅的な判断を引き起こす可能性を秘めている。この意味で、悲観的な見方をすれば、文明それ自体は自己破壊的なものともなり得るものである。

3. 文明克服の困難

丁度、人間のうちに動物心が活発になるとすれば、人間的なものが併存することが困難であるように、文明墮落の最中にある社会にとって、そこに文化的特徴が併存することは極めて難しく、その可能性は極めて低いとペスタロッチーは判断している。「恐らく、文明の交流の中にいる人間達の大小の群れを従え、彼らの人間関係に立ち入って、彼らと共に生活しながら、人間陶冶、民衆文化に対して真に純粋に作用するより高い力を失わないまでも、弱めないということは、この世の最も困難な問題である」(PSW 24A.Band, S.47.)。この引用に従えば、文明社会、その中にいる人間達が生活する中で、人間陶冶と民衆文化の一段高い力を確保することは、極めて困難な課題ということになる。その理由は、文明人の特徴から明らかなように、文明が人間の内面性に目を向けようとしないからである。ナトルブは、この傾向を「ペスタロッチーは単に条件づけられた外的社会化―我々はそれを"文明"という名で学び知った―と、真の、内的に、中心的に基礎づけられた共同体との間に、あの鋭い分岐線を引いている」¹⁰⁸⁾と語り、文明社会が主として外面的な型に関わるものであり、共同体で尊重されるような人間の内面性、またそれへの配慮が欠如しているものであることを指摘している。そして、そのことは、教育的にはまた、子どもの内面性への無配慮・無思慮として顕現して行く。

但し、文明墮落を回避する手段が皆無であると、ペスタロッチーは見なしているわけではない。彼は「文明墮落に沈下した世間が我々の種族の個人の醇化を尊重するのは、それが社会的生活の群衆の要求と衝突しない限度においてである」(PSW 24A.Band, S.93.)と語る。確かに、文明墮落の渦中にある人間は、利己心を刺激されているために、醇化の重要性を往々にして見失う。しかし、それでも、社会生活の群衆的要求と矛盾しない場合には、個人の醇化を認める場合があると、ペスタロッチーは認識しているのである。これに従えば、消極的な観点からではあるが、文明の中にあっても、集合的存在と矛盾しない範囲、その限りでの醇化の方策を模索することは可能であると考えられる。

4. 文明生活を乗り越えるために

文明人は、確かに自己の利益の追求に猛進する。しかし、文明人にとって、自己の状態が本来の自分ではないと自覚する機会の全てまでが奪われるわけではない。ペスタロッチーは、「単に文明化された人間のみが、自己の墮落によって自分ではないところへ下落することを知る」(PSW 24A.Band, S.123.)と語る。文明人は、自己の根本的な弱さまで意識できないものの、自己のあり様を知的に対象化することで、自らの置かれている状態—本来の自分ではないという意識—を認識・自覚することはできるのである。

またナトルプが語るように、規律や慣習と同様に、文明の生み出す経済や法秩序は、人間を高尚にする契機を与えることができる¹⁰⁹⁾。しかし、これらの秩序は—先にも述べたように—それだけで、人間を高めることを保障するものではない。規律や慣習、経済や法秩序は、そのあり方次第では、人間を墮落へ導く契機となることも大いにあり得るものであるからである。

先に述べたように、もし文明が人間の醇化に寄与する可能性があるとするれば、もちろん、まずは、文明に染まっていない生活の様式、民衆文化が温存されていることが前提である。

他方、別の見方では、文明が行き着くところまで行き、そのことによって、人々に自己の限界を予感させるところで、初めて転換の可能性が生ずるとも考えられる。なぜなら、文明人は、理性と共に、悟性の人間であるとも認められ、その悟性は、自らの可能性を現実世界から探り出し、その実現性を測定する手段でもあるからである。文明人に対しては、その人なりの理性・悟性の働きに訴えることで、文明における享受的生活がいかにか刹那的で、いかにはかないものであるか、それがいかにか価値の低いものであるか、その実態を知らしめることで、より高い生き方へ模索する志向を喚起する道が残されているのである。

5. 子ども達のために何ができるか

もちろん、より積極的・根本的には、文明よりも文化の方が、本来的な、より人間らしい生活であり、望ましい生活であると自覚すること、その意識への覚醒が問題となり、喫緊の課題となる。「それゆえに、人類の純粋な発展と、そこに基礎づけられた民衆の、国民の文化を望む者は、文明の精神、文明の傾向の精神、文明の精神とその限界の本質について思い違いをしないこと、つまり、彼が彼の種族を、文明の制約を超えさせるという要

求を正しく認識し、深く感じていることが、極めて重要である」(PSW 24A.Band, S.34.)。このペスタロッチーの引用文に従えば、人間は、文明精神とその傾向、その限界について正しく認識し、人類を文明以上に高める必要を認識し、その認識を共有しつつ、「民衆文化と国民文化(Volks- und Nationalkultur)」に目を向けるよう覚醒されなければならない。

それでは、このように人間達が文明から文化へと志向を転換することは、いかにして可能なのであろうか。

ペスタロッチーは『純真者に訴える』第2版用構想の中で、「私は私自身以外のどこで、文明の墮落に対する援助手段を探すべきであろうか」(PSW 24B.Band, S.19.)と語っている。もちろん、その場合の自身、自己とは、文明墮落に染まった自己ではない。むしろ、そうではなく、文明的生き方とは違った生き方をする自己、それを改めて、冷静に見つめる眼差しが必要なのである。

それは一方では、文明の本質を見抜く眼差しを習得することによって、文明には存在しない世界を自己の中に見出して行くという作業である。それは、ペスタロッチーに従えば—第1章第3節で述べたように—他でもない、人間が本来もっている「単純・無邪気」の心、その声に耳を貸すことである。そして言うまでもなく、単純・無邪気こそ、子どもが誇るべき最も人間らしい特性、従ってまた徳性である。

ペスタロッチーは、『純真者に訴える』第2版用構想において「無邪気、愛、信仰、それは子どもの教育の中で発展する。それは市民的生活での文明力の発展によって停滞し、宗教の影響によって再興する」(PSW 24B.Band, S.7.)と端的に語る。成程、無邪気、愛という徳は、子どもの生活の中で維持することは、然程困難なことではない。しかし、市民的生活に入ると、文明の影響によって、いわばそれらは窒息して、生命を失いかける。しかし、ペスタロッチーは市民的生活の中でも、宗教が保たれることによって、人間のこれらの感情が維持され得ると言うのである。唯一、文明のただ中であって、なおかつ人間らしさを失わないものがあるとすれば、それは宗教的生活である。

ペスタロッチーは更に、「宗教の不足は優美さ(Anmuth)の源を破壊する。そうした優美さは、文明墮落の最中にあっても、またこの墮落のいかなる心配と苦しみを通じてでも、人間の中で維持し続けるべきものなのである」(PSW 24B.Band, S.9.)と語る。宗教が保持する人間の優美さ、それは、文明墮落の最中であって、人間が人間らしさを失っていないことの証明であると、彼は認識している。

そして、宗教を通してこの優美さが維持される限り、民衆には救いの道が残されている。彼に従えば、民衆には尊重に値する精神が残っている¹¹⁰⁾。我々は、民衆生活の中に残っている宗教的徳の残滓、優美さ、そして優美さの現れとしての、風習・慣習・習慣・風俗に目を向け、民衆の精神が欠けていないことを認識することが必要である。

しかし、そうではあるが、宗教それ自体は、人間を意図的かつ積極的に教育・感化する能動的な働きまでも有しているわけではない。そこで、文明墮落の最中であって、ペスタロッチーは更に進んで、人間陶冶の技術に注目し、その開発を目指そうとする。確かに彼が認めるように、「この（文明）墮落の中であって、人間陶冶は単に最も必然的であり、最も差し迫った技術であるだけではない。人間陶冶は、最も稀少な、最も困難な技術である」（PSW 24A.Band, S.168f.）。

もちろん、一人の力では、こうした人間陶冶の技術を組織化することは困難であろう。差し当たり必要なのは、人間陶冶に向けて、まだ文明化の影響を受けていない、素朴・崇高で善良な心を残している人々が結集統一して、この困難な技術の確立・実践に取り組むことである。本章第3節でも『リーンハルトとゲルトルート』第3版において、純粹さを失っていない若き教育者の養成が求められていたことを論じたが、『純真者に訴える』でも、同様の記述を見て取ることができる。ペスタロッチーは、「人間本性の全ての道徳的・精神的・術的力の養成を目的に、高貴で善良な人々を結束させること……この結束がなければ、我々が屈している時代精神と文明墮落の不正に対して、効果的な抵抗は可能ではなく、また考えられない」（PSW 24A.Band, S.215.）と述べ、時代精神と文明墮落から抜け出す方策を提案している。ギュイアーもまた、ペスタロッチーは『純真者に訴える』において、集合的存在としての人間達に対しても、彼らを「正しい航路に引き入れることができる」¹¹¹⁾と見なした、と解釈している。

新しい社会の構築は、現状の社会から利益を享受し、漫然と生活している人々によって為されるものではない。むしろ、その現状を耐え難く思い、それを克服・凌駕しようとする人々の力によって為され得るものである。

文明墮落からの脱出、それは、まずは文明墮落の生活がいかほど価値の低いものであるかを自身の思考の対象とし、自覚化を促すこと、次に、人間性がなお残り、反映されている生活様式に注目し、それを維持・温存・繁栄せしめること、他方では、積極的には、人間陶冶への技術の開発、そのための人々の結集にかかっていると見えよう。

ペスタロッチーの語る文明社会の中にあつて子どもを望ましく陶冶するためには、こうした条件を満たすことが是が非でも必要なのである。

本節の終わりに

いかなる問題でもそうであるが、究極まで突き詰めて、どうしようもなくなったとき、解決・改善の糸口が見えてくる。それは原則的には、文明生活の場合にも妥当する。しかし、教育を考えると、文明墮落の究極まで進むがままに任せて転換を待つというのは、それは余りにも無責任な態度である。まずは、各人が一人の人間として、文明の墮落の究極の姿、その悲惨さをイメージすること、想像することが肝要である、とペスタロッチーは捉えていたのであろう。しかし、文明墮落のおぞましき、悲惨さを子どもに直視させることについては、彼は慎重であつた。子どもが早期に人間社会に対して不信感をもつことは、陶冶の観点から決して望ましいことではないと、彼は考えたからである。

基本的には、利己的人間によって構成された社会、つまり文明社会が、より以上の段階に高まるのがいかに困難か、それをペスタロッチーは『純真者に訴える』を通してはっきりと示している。換言すれば、現実において、文化人というより、むしろ文明人であらざるを得ない我々が、人間性を回復するのがいかに難しいか、それを文明墮落、そして文明陶冶の描写が如実に示していると言える。しかし、『純真者に訴える』というタイトルからも明らかのように、最も「純真」であるところの子ども達、彼らこそは、文明を克服するために、そこに最も近い存在であると考えることができる。彼が敢えてこの書を「純真者」に呼びかける形のタイトルをつけたのは、彼にとっては、まさに必然であつたと言えよう。彼は、まずは子ども、子どもを教育する人々、そして直接に教育に携わらなくても、純真さを保っている人々に、一方ならぬ期待をかけたのである。

確かに宗教は、文明生活の中にあつても、人間的なものを目覚めさせる契機となり得るものである。しかし、大枠で言えば、文明生活はヒトという生物を人間化するというより、動物心をもった市民を育成する。それは、やはり利己的人間を増加させ増強させることに寄与するのみである。文明生活は、技術に代表される人間の機能を一部、限定的に高度化するに過ぎない。しかも、その機能の高度化は、決して人間性の開花と混同されるべきではない。

文明生活の最中にあつては、各人が人間性—その萌芽かもしれないが—をもっていることを今一度思い起こし、むしろ子どもの素朴さに予感されるような人間的な生活、人間らし

い生き方こそ崇高な、価値ある生き方であるということを実感することが重要である¹¹²⁾。また他者に対しても、その意識を目覚めさせようと働きかけ、努力するときのみ打開の道が開けてくる。そうしてこそ、より望ましい陶冶、従って、子どもに対する人間陶冶の実現が可能になるのである。

ペスタロッチーにとって、「純真さ」に基礎を置く人間的な生活こそ人間陶冶の核であり、そしてまた生活陶冶論の主題であったのである。

第7節 幼児の発展過程

ペスタロッチーは、現実でありながら理想、理想でありながら現実の、幼児期の子どもの生活、リアルな幼児の生活をいかに捉えたのであろうか。彼は1810～1811年刊行の『基礎陶冶の理念について』の中で、幼児の生活を人間の誕生から三つの時期に分析して捉えている。

1. 幼児の第一生活期（乳児期）

彼は人間の生活の第一の時期から、ある種の要求、必要をもっていると考え。彼は端的にこう語る。「子どもの必要の最初の発展は、誕生の時から始まる」(PSW 22.Band, S.299)、と。子どものこの必要は、食物への必要、喉の渇きに対する必要、あるいは子ども自身が快適でいたいという必要に代表されるように、本能的かつ感覚的な必要である。しかし、子どもは自らの力で自分の必要を満足させることはできないし、自分の要求を満たすことができない。この時期の人間にとって、他者の援助が必要であり、この第一の時期の人間生活の特徴は、他者への依存性である。もちろん、この生活の援助者は母親である。ペスタロッチーは、それを「母親は子どもにとって彼の世界である。子どもはこの世界を、ただ母親を通してのみ知る。ただ母親を通してのみ、この世界は彼を満足させる」(PSW 22.Band, S.299.)と表現する。しかし、ペスタロッチーは、母親というものが子どもの感覚的要求を満足させてくれるだけの存在ではなく、「安らぎ」を与える存在と見なしている。この安らぎが持続するという印象と、母親が側にいるという印象とが常時結びつくことによって、子どもは、この安らぎが持続されている源が母親にあるということ意識するようになる。彼は、この母親の愛情から子どもの「子心(Kindersinn)」が覚醒されると強調している¹¹³⁾。そして、ペスタロッチーは母子の関係の中での愛や信頼や感謝の萌芽を次のように述べている。「子どもの経験、子どもの発展の最初の成果は……

決して子どもが認識する何かあるものについての概念の明瞭性ではない。……それはただ発展する愛であり、発展する信頼であり、子どもが享受するものに対する感謝の痕跡である」(PSW 22.Band, S.300.)。既に『隠者の夕暮』の中でも、子どもの愛の萌芽についてこう記されている。「満ち足りている乳児は、この道において、彼にとって母親が何であるかを学び、そして母親は、この幼き者が、まだ義務や感謝という言葉の口にする事ができる以前に、彼の内に感謝の本質である愛の心を陶冶する」(PSW 1.Band, S.266.)。

ところが、精神力や身体力は、人生の最初期には、心情力程活発には働かない。ペスタロッチーは『メトデーにおける精神と心情』の中でも「自然は、思考を発展させる以前に愛の発展を保証する」(PSW 18.Band, S.37.)と述べて、この時期の生活が、精神力や身体力と比較して、心情力が優勢になって展開されることを示している。従って、子どもは、思考を働かせ身体技術を用いる以前に、自分と関わる対象を専ら愛し、感謝し、信頼する。しかし、この愛と感謝と信頼は、子ども自身の感覚的要求や必要に基づいているという点で、感性的な心情力であり、彼の生き方は快・不快に基づいている。またこの心情力が専ら母親を対象としている点から見て、制約的・限定的であり、まだ子どもの生活圏は、母親との関係を超え出てはいないのである。ペスタロッチーは、幼児にとって、自分の存在と母親との存在とが意識としても、一体になっていると強調している。

2. 幼児の第二生活期

ペスタロッチーによれば、この生活圏が母親との限定的な関係以上に拡大されるのに応じて、人間生活は第二の時期に移行する。彼は『白鳥の歌』の中で「母親への愛から出発しつつ、幼児の人間的な愛と信頼は、父への愛並びに彼の兄弟姉妹への愛、兄弟姉妹への信頼として現れる。幼児の人間的な愛と人間的な信頼の範囲は、ますます大きく広がって行く」(PSW 28.Band, S.66.)と述べている。この時期は、対人的に最初の生活圏の拡大の時期である。この時期の子どもは、第一の時期において自己の要求・必要の満足を全面的に母親に依存したように、自分が信頼し、愛する仕方、つまり自身の生活様式を母親に模倣する。彼によれば、「母親が愛する者を幼児もまた愛する。母親が信頼する者を幼児もまた信頼する」(PSW 28.Band, S.66.)のである。しかし、第二の時期の子どもの生活は、母親を模倣することで、人間関係を広げて行く一方、事物の認識、知識をも広げて行くところに特徴がある。この時期の子どもにおいては、心情力のみならず、知力も、身体力も発展する。そしてこのことは、子どもが自立への力を漸次獲得して行くことを意味する。

ところが、ペスタロッチーは、この時期には、子どもが母親の存在を欠いては、つまり母親が不在のところでは、自己の行動に自信がなく、未だ母親を必要とし、要求とし、自身の視野に母親がいないと安心しない、という点では、子どもがまだ自立的ではなく、むしろ他者依存的な面ももっていることを認める。この時期は、依存と自立の相反する側面を有する時期なのである。具体的には、この時期は、母親の見ている範囲で、子どもはその他の子ども、友人達と遊戯に興ずる時期である。

そして、この二つの側面の中の片方、つまり子どもが自立へと高まろうとする側面が、子どもの発展とともに優勢になる。子どもは、母親の保護の中で自己の力を習練して行く。母親の保護が、子どもの自立への力を徐々に形成するのを助けるのである。また子どもが母親の下で自己の力を習練することによって、母親の下で満足していた状態が、母親の下ではもはや満足しなくなる状態になり、母親への信頼が自己自身の力への信頼に変容されるにつれて、人間生活は、第三の時期に移行する。

3. 幼児の第三生活期

この人間生活の第三の時期は、いかにして展開して行くのであろうか。ペスタロッチーは、この第三の時期を『基礎陶冶の理念について』の中で次のように叙述する。「子どもは今や母親の手から離れ、母親の愛の保護から離れても、彼の増大する知識と力が彼に授ける高まりゆく自信を感じる……子どもは自分自身を援助する力が増大するのを自ら日々ますます多く感じる」(PSW 22.Band, S.303.)、と。第三期の子どもは、母親の保護下になくても、自身で自己を助けることができると感ずるようになり、もはや母親を必要としないかの如くに感ずる。それゆえ、この第三の時期の子どもは、母親に従うというよりも、自己の判断で指針を立て、自己の行動をして行こうとするようになり、生活の範囲、経験の範囲を漸次拡大する。ペスタロッチーによれば、「子どもの力は、友人の傍で世間の生活の中で発展する」(PSW 22.Band, S.303.)。他の幼児との生活が子どもの力を発展させるのである。

ところが、ペスタロッチーは、こうした第三期の、生活の発展の時期において、子どもの中に我欲が次第に顕著に伸長してくることを明らかにする。彼によれば、「子どもは全く自分自身と矛盾する。彼の見識や彼の確信が彼の感覚的欲望に迎合する。彼の本能は、その無邪気さを失う。彼の本能は今や彼の動物的欲望を支持する」(PSW 22.Band, S.305.)のである。彼は、こうした子どもに対して「悪を悪として見抜くことを学んでお

り……自分が悪いということを知り、それにもかかわらず悪を為す」(PSW 22.Band, S.305.)とさえ表現している。この第三の時期の子どもの生活の仕方は自身の損得の基準に基づく生き方であると考えられる。なぜなら、悪を知っているのに悪を為すことは、自己の行為の結果を予知できる能力を子どもがもっていることを意味し、また自己の利益追求のために行為の手段を自己決定することを意味するからである。

このような傾向に対して、ペスタロッチーは宗教陶冶の必要性を強調する。彼は「第二の子どもの時代から第三の子ども時代への移行は、ただ母親に対する愛と信頼と忠実を、神に対する愛と信頼と忠実へ移行させることによるのみ合自然的である」(PSW 22.Band, S.312.)と語り、また『メトード』では「神の畏敬への感性的な誘因を早い時期に発展させることを私の教授の要石とする」(PSW 13.Band, S.116.)と述べ、この第三の時期には、神への信仰の感性的な基礎が培われていなければならないと主張している。

しかし、そのためには、第三の時期になって初めて信仰の活動を開始するのでは遅過ぎる。むしろ第一及び第二の時期に、幼児が家族の信仰の活動を見、それを感じ、家族の生活の仕方に心から同調して行くことが重要であると、ペスタロッチーは考えている。具体的には、彼は『基礎陶冶の理念について』の中で、両親が家庭において神を信じ信仰をしながら生活する、その全存在と行動とを子どもが直観し、両親が神に日々祈るのを直視し、そのことを通じて神の存在について幼児なりに実感することが極めて重要と考えている¹¹⁴⁾。彼は、子どもが家庭において信仰の生活に浸ることで、第二の時期から第三の時期への移行が円滑に行われることができる、と見なしているのである。

こうして、ペスタロッチーは、もしこの信仰への感性的な基礎が確固として陶冶されれば、子どもは損得に基づく生き方だけに終始せず、損得を超えた、いわば客観的な価値に基づいた生き方、生活の仕方の基礎もまた習得することになると確信している。もちろん、心情力と共に、身体力や精神力も第三の時期まで充分陶冶される必要があることは言うまでもない。

幼児期の子どもは、このように三つの時期を、それぞれの時期に相応しい活動を展開することにより、やがて、より高い生活、充実した生き方へ自己を高めて行くことができるのである。

(注)

- 1) Theodor Litt, *Der lebendige Pestalozzi -drei sozialpädagogische Besinnungen*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1952.
- 2) Heinrich Ost, *Pestalozzi der Unbrachbare*, Passagen Verlag, Manz Wien, 1999, S.45.
- 3) Vgl. Winfried Böhm, /Lindauer, M.(Hrsg.): *Woher? Wozu? Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, 1990.
- 4) Axel Leonardy, *Anthropologie Johann Heinrich Pestalozzis*, Rheinland Diss.1979, S.151.
- 5) Dieter-Jürgen Löwisch, *Johann Heinrich Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2002, S.150.und 154.
- 6) Vgl. Jürgen Oelkers, *Wie kann der Mensch erzogen werden? - Pestalozzis „Nachforschungen“ als ein Hauptwerk der modernen Pädagogik*. in: Gruntz-Stoll, J. (Hg.), *Pestalozzis Erbe-Verteidigung gegen seine Verehrer*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB. ,1987, S.35.
- 7) Vgl. Ebd., S.27f.
- 8) 人間形成という言葉には、文字通り、紆余曲折がありながらも最終的には人間が自己自身を向上させて行く活動ないし、そうした働きであるという意味が込められている。これに対して「陶冶(Bildung)」は、紆余曲折や回り道などの経験を踏まえながらも、それでもなおかつ理想や理念に向かって人間が自己自身を鍛練し向上させて行くという意味が一層強く込められている。ペスタロッチーの「陶冶」については、第3章第5節で詳述する。本節で『探究』の分析の際に、陶冶という概念を使用せず、主として人間形成という言葉を使ったのは、以上の理由による。
- 9) Vgl. Bijan Adl-Amini, *Pestalozzis Welt Eine Einladung zur Erziehung*, Juventa Verlag, Weinheim, 2001, S.223.
- 10) Vgl. Axel Leonardy, *Anthropologie Johann Heinrich Pestalozzis*, Rheinland Diss.1979, S.161.
- 11) シュプランガーは『ペスタロッチーの思考形式』の巻末で、『探究』の内容を三つの状態との関係で図式化している。しかし、具体的な人間形成の問題を考えると、この図式化だけでは、ペスタロッチーの「生の歩み」の人間形成に関する内容を十分言い表すことはできないであろう (Vgl.Eduard Spranger, *Pestalozzis Denkformen*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 3. Aufl., 1959.)。
- 12) Löwisch; a. a. O. S.34.
- 13) Johannes Schurr, *Die pädagogische Relevanz der Gesellschaftskritik in Pestalozzis "Nachforschungen"*. in: *Pädagogische Rundschau* 26, 1972, S.319.

-
- 14) Vgl. Adalbert Rang, *Das Erbe des politischen Pestalozzi. Die politische Anthropologie der „Nachforschungen“*. in: Gruntz-Stoll, J. (Hg.), *Pestalozzis Erbe-Verteidigung gegen seine Verehrer*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1987, S.55.
 - 15) Vgl. Ebd.,S.33.
 - 16) Bijan Adl-Amini; a. a. O. S.183.
 - 17) Fritz Osterwalder, *Die Methode- Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität*. in:Oelkers,J/Osterwalder,F.(Hg.) *Pestalozzi –Umfeld und Rezeption*, Beltz Verlag, Weinheim /Basel, 1995, S.168.
 - 18) Theodor Litt, *Der lebendige Pestalozzi-drei sozialpädagogische Besinnungen*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1952, S.41ff.
 - 19) 小野寺律夫は、三つの状態の構造を、「入れ子構造」として理解している（小野寺律夫「ペスタロッチーの『探究』における教育の二つの次元—『探究』の新たな批判をふまえて—」『教育哲学研究』第88号2003年、18-35ページ 参照）。
 - 20) Eduard Spranger; a. a. O. S. S.94.
 - 21) Vgl. Fritz Osterwalder; a. a. O. S. 168.
 - 22) Dieter-Jürgen Löwisch; a. a. O. S. 150.
 - 23) Vgl. PSW12.Band, S.103.
 - 24) Vgl. PSW12.Band, S.66.
 - 25) Löwisch; a. a. O. S. 142.
 - 26) Axel Leonardy; a. a. O. S.203.
 - 27) Adalbert Rang; a. a. O. S. 46.
 - 28) Vgl. PSW12.Band, S.42.
 - 29) Vgl. PSW12.Band, S.140.
 - 30) Vgl. PSW12. Band, S.119.
 - 31) 「教育 Erziehung」と「陶冶(Bildung)」の違いについては、第3章第5節において詳述する。ペスタロッチーは、「教育」(Erziehung)と「陶冶」(Bildung)の概念を使い分けている。この両概念の相違については拙稿「ペスタロッチーにおける陶冶と教育」:『教育新世界』第24号所収、世界教育日本協会、1988年、36-53ページ参照。
 - 32) Oelkers; a. a. O. S.31.
 - 33) G.Reinert / P.Cornelius, *Johann Heinrich Pestalozzi Anthropologisches Denken und Handeln*, Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, Düsseldorf, 1984, S.65.
 - 34) Fritz Osterwalder; a. a. O. S.168.
 - 35) Vgl. PSW12.Band, S.120.und 115.
 - 36) Vgl. M. Born, *Die Einheit von Pestalozzi Anthropologie und Pädagogik. Der Freiheitsbegriff der “Nachforschungen” und der pädagogischen Schriften von 1799 und 1801*, Essen, Diss., 1977, S.133f.

-
- 37) Oelkers; a. a. O. S.38.
- 38) Vgl. Axel Leonardy; a. a. O. S.227.
- 39) Oelkers; a. a. O. S.34.
- 40) Bijan Adl-Amini; a. a. O. S. 219.
- 41) Adalbert Rang; a. a. O. S.55.
- 42) J.-G.Klink/L.Klink 編・*Bibliographie Johann Heinrich Pestalozzi Schrifttum 1923-1965*(Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1986.)では、ペスタロッチー関連の文献に関し、Zeitgeist をテーマに取り上げた著作・論文は見られない。また『教育哲学研究』第76号所収の石橋哲成/清水徹編の「日本におけるペスタロッチー研究文献目録」を見ても、「時代精神」をテーマに取り上げた著書・論文は見当たらない。
- 43) 岩崎喜一『ペスタロッチーの人間の哲学』牧書店、1959年。
- 44) Theodor Litt, *Der lebendige Pestalozzi, drei sozialpädagogische Besinnungen*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1952.
- 45) ペスタロッチーの語る「時代精神」に関する考察が極めて限られている理由は、一方では、彼は『時代に訴える』などの著作の中で、「時代精神」についての内容を豊富に語っているにもかかわらず、当のその著作においては「時代精神」という概念を殆ど使用していないこと、逆に他の著作においては「時代精神」という概念を多々使っているものの、その意味内容を比較的単発に述べている、執筆形態上の特徴にある。ペスタロッチーの語る「時代精神」について考察しようと思えば、彼の著書全般に関わらなければならない。
- 46) 下中邦彦編『哲学事典』平凡社、1982年、591ページ参照。
- 47) 『立法と嬰兒殺し』の1783年版には「時代精神」という概念が殆ど使われていないが、1821年の改訂版において、積極的にこの言葉が使われている。このことは、彼の「時代精神」に対する思想が中期から後期に向かって一層深まっている一つの証明であろう。
- 48) この『探究』の思想は『白鳥の歌』の中で要約的に以下のように表現されている。「農民階級であれ、市民階級であれ、貴族階級であれ、また僧侶階級であれ、この要求の動物的な我欲は、いかなる事情においても、同一の影響を及ぼす。この動物的我欲は、人間性へと我々の諸力を純粋に発展させる場合に、極度に障害となる」(PSW 28. Band, S.164.)。
- 49) ルソーは法の遵守の要請として「普遍意志」を考えていたが、ペスタロッチーの論ずる「時代精神」は、これとは著しく異なった概念である(下中邦彦編『哲学事典』平凡社、1982年、83ページ参照)。
- 50) フィヒテは『現代の特徴』の中で人類の歴史を五つの段階に分けて表現している。その表現形式においては、ペスタロッチーの『時代に訴える』と類似している。しかし、ペスタロッチーの五つの状態の場合は1.「人類の無邪気の状態」、2.「罪が開始された状態」、3.「完全に罪に陥った状態」、4.「正当性が認められ始めた状態」、

-
5. 「完全に正当性が認められ神聖化される状態」に分けられ、これらはフィヒテの『時代に訴える』の五つの段階と直ちに同一視されることはできない (Vgl. J.G.Fichte, *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 4., durchges. Aufl., 1978, S.14f.)。
- 5 1) 第1章で論じたように、ペスタロッチーは『純真者に訴える』の中で「文明」と「文化」を対比させ、その意味内容を分けて表現している。しかし、『時代に訴える』の中では、まだそうした対比は見られない。ここでは『純真者に訴える』の「文明」の要素も共に「文化」の時期の説明の中で表現されている。
- 5 2) 「野蛮」の状態については、第2章第3節で論ずることにする。
- 5 3) Hans Barth, *Pestalozzis Philosophie der Politik*, Bugen Rentsch Verlag, Zürich, 1954, S.48.
- 5 4) Theodor Litt; a. a. O. S. 39.
- 5 5) Eduard Spranger; a. a. O. S. 49.
- 5 6) 岩崎喜一『ペスタロッチーの人間の哲学』牧書店, 1959年, 200ページ。
- 5 7) 『純真者に訴える』における「野蛮」への言及は、文明・文化への言及と比べて、比較的分量が豊富とは言えない。その理由は、ペスタロッチーが、彼の置かれていた当時のありのままの社会、従って、文明社会に重点を置いて論を展開しているからであろう。
- 5 8) Vgl. Wolfgang Klafki, *Die pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1964, S.15f.
- 5 9) Vgl. Herbert Schönebaum, *Pestalozzis Suche nach dem Wesen des Menschen*. in: *Zeitschrift für Pädagogik Jg 8*, Weinheim/ Bergstr., 1962, S.18.
- 6 0) Paul Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis*, Verlag von Felix Meiner, Leipzig, 1919, S.150.
- 6 1) Ebd., S.151.
- 6 2) トレーラーは、スイスの歴史から社会の営利化に注目し、既に1750年代には、共和国の基礎を破壊した社会的生活の営利化へ批判が高まったことを明らかにしている。この営利化に対する批判的精神の影響を、青年期からペスタロッチーは既に十分に受けていたのである (Vgl. Daniel Tröhler, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, 2008, S.15.)。
- 6 3) Vgl. Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft-Abhandlung des Communismus und des Sozialismus als empirischer Culturformen*, Fues's Verlag, Leipzig, 1887.
- 6 4) テンニースは、*Gemeinschaft* に属する社会の一つとして、*Gemeinde* ではなく、*Gemeinwesen* (筆者註：共同体とも訳すことができる) を挙げている。そして彼は、村落生活の主体となるのが *Gemeinwesen* であると見なしている (Ferdinand Tönnies; a. a. O. S. 289.)。

-
- 65) ペスタロッチーは『探究』で「もはや国家が社会的な契約によって形成されているわけではないということが真実であるとすれば……真実なのは、人間達はこうした契約の精神を欠いて市民的社会の中で生活しているわけではないということである」(PSW 12.Band, S.13.)と語り、一方では、国家を社会契約説の中で彼は必ずしも捉えていないこと、しかし、市民的社会の生活の中では、契約の精神が不可欠であることを示している。
- 66) ペスタロッチーの語る文明社会が、テンニースのゲゼルシャフトと異なっている点は以下の通りである。つまり、テンニースの方は、社会の中で自由に個人が契約を結ぶことのできる関係を前提としている。それに対して、ペスタロッチーの場合の文明社会は、各人間の間で契約が結ばれたとしても、強者が弱者に対して、自己に有利な契約を恣意的に自由に扱う余地を残すものである。従って、ペスタロッチーの場合の文明社会の契約は、真の意味の平等が前提とはなっていない。
- 67) 『探究』においては、「所有—資産—その目的とその権利は同様に私の自己配慮から出発し、私を私の最も近い関係における私自身の満足へ導いて行く。しかし、社会的人間はこの権利を味わい、この目的を認識しない。逆に所有は彼の手の中にあつては、地上の全ての悪が発生するパンドラの箱となってきた。」(PSW 12.Band, S.10.)と語られ、ペスタロッチーは、所有が人間の満足を目的にもつことを明確にしている。彼にとって、所有は、社会的状態の中では、悪の発生の源となると見なされたのである。しかし、彼は、所有それ自体が悪であると認識していたわけではない。というのは、ペスタロッチーは、文化社会の記述の際には、所有を、決して悪の根源として扱ってはいないからである。
- 68) Paul Natorp; a. a. O. S.150.
- 69) もちろん、動物は、自身の目的活動を展開することはできない。ここで言う動物的感覺的目的とは、自己の利益の獲得を専ら目指す、自己中心的な内容をもった目的という意味である。
- 70) エルカースは、『探究』においても、既にペスタロッチーは文明の墮落的状態を指摘した、と見なしている (Vgl. Oelkers; a. a. O. S.37f.)。
- 71) Löwisch; a. a. O. S. 142.
- 72) トレーラーは、既にペスタロッチーの青年期には、都市チューリッヒが利益社会の生活に深く囚われ、商業主義、従って商業化への危惧が起こったこと、またこの商業化からの回復のために、ペスタロッチーは次第に青年運動に引き入れられていったことを示している (Vgl. Daniel Tröhler, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, Bern, 2008, S.23.)。
- 73) ペスタロッチーは既に青年期から、利益社会の生活様式に強く囚われていた商業化により、チューリッヒ共和制が崩壊されたと理解し、かなり早い時期から青年運動に参加した。共和制は、ペスタロッチーにとってみれば、利益社会における政治体制と位置づけられていたわけではない。むしろ商業化を鼓舞する利益社会は、共和制の理念とは相反するものと捉えられていた (Vgl. Ebd., S.23ff.)。

-
- 74) 『純真者に訴える』では、商人の生き方と共に、工業に従事する人々の生き方にも若干言及されている。工業と関わる職種もまた、利潤追求に基礎を置いていることは言うまでもない。しかし、工業人は、既存の組織、具体的には工場の中で行われる作業に携わることが通常である。彼らの生き方は、商人と比較して、設備、機材、素材、組織のあり方に依存する割合が極めて高い。それだけにまた工業人は、この制約のために自己を制限せざるを得ない傾向にあり、一般的には、商業人と比較して、利潤追求をする際の選択の自由度が少ないと考えられている。
- 75) Vgl. Daniel Tröhler; a. a. O. S.36.
- 76) ペスタロッチーの政治観は、既に1760年代には、政治的に反商業の特徴を示していた。しかし、やがて農業に従事するようになってから、過激な反商業の思想から徐々に距離を置くようになった。とはいえ、彼は商業主義が根底にもつ利潤追求性から目を離すことはなく、その性質が人間陶冶を本質的に危ういものにする、そうした危惧を抱き続けることを、生涯忘れなかった (Vgl. Ebd., S.31.)。
- 77) Vgl. PSW 13.Band, S.298ff.
- 78) Paul Natorp; a. a. O. S.150.
- 79) ドラッカー(Peter Ferdinand Drucker,1909-2005)の著名な言葉として、「企業の目的は利潤追求ではなく、"顧客を創造すること"(creat a customer)である」がある。しかし、ここで言う「顧客の創造」も結局は、企業に対する見返りを強かに求める方策の一つであると考えられる。というのは、「顧客の創造」とは、企業にとっては、単発的な利潤獲得に終始するのではなく、永続的な利潤追求のために「顧客」を主体的に創り出すことを意味するからである。言うまでもなく、企業は、商人の生き方を極度に体現した組織体であり、根底には、打算的志向、徹底した、かつまた永続的な利潤追求の方向性の所在が認められる(Cf. Drucker, P. F., *The Practice of Management*, Harper Collins, New York, 1954.)。
- 80) テンニースは、マルクス(Karl Marx,1818-1883)の『資本論』第1巻第1章から「市民社会は各人間の百科全書的な商品知識を前提とする」という言葉を引用し、Gesellschaft 社会の特徴を明らかにしようとしている (Ferdinand Tönnies; a. a. O. S.66.)。マルクスを援用した、このテンニースの市民社会に対する考えは、ペスタロッチーの文明生活のあり方にも適用可能である。
- 81) Vgl. Eduard Spranger, "*Das Leben bidet" eine geistesphilosophische Analyse*(1959), *Eduard Spranger Gesammelte Schriften, 2.Band*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1973, S. 174.このシュプランガーの論考は、ペスタロッチーの生活陶冶論に関する研究論文ではなく、「生活が陶冶する」という原則を、いわゆる無意図的・無意識的な教育として捉えた場合の、一般的な人間形成に関する論考である。
- 82) Löwisch; a. a. O. S. 143.
- 83) Theodor Litt; a. a. O.

-
- 84) ペスタロッチー研究の代表的な文献目録(J.-G.Klink/ L.Klink 編の *Bibliographie Johann Heinrich Pestalozzi Schrifttum 1923-1965*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1986.)では、Tier、Trieb、Instinkt など、動物的なものと関係したテーマを取り上げた著作・論文は見られない。また『教育哲学研究』第76号所収の石橋哲成・清水徹編の「日本におけるペスタロッチー研究文献目録」を見ても、「動物」「本能」「衝動」などをテーマに取り上げた著書・論文は見当らない。但し、「性衝動」について扱った研究としては、Dieter Hoof の *Pestalozzi und die Sexualität seines Zeitalters* (Verlag Hans Richarz, Sankt Augustin, 1987.)がある。
- 85) Vgl.PSW 9.Band, S.221.
- 86) 下中邦彦編、『哲学事典』、平凡社、1982年、714ページ参照。
- 87) もちろん、高等な動物の場合、本能的に見える行動でも、それが完全なものとなるためには、模倣や訓練などを必要とする場合があることは言うまでもない。
- 88) この考え方は、ゲーレン(Arnold Gehlen,1904-1976)の考え方に近い。ロータッカー(Erich Rothacker,1888-1965)はゲーレンの思想について「動物の発達には器官の発達という原則に完全に依存しているが、人間の発達は器官除外という原則に基づいている。この身体除外を、ゲーレンは負担軽減と呼ぶ」と述べている (E.ロータッカー著 谷口茂訳『人間学のすすめ』思索社、1985年、22ページ参照)。
- 89) Vgl. PSW 20.Band, S.17.
- 90) 『基礎陶冶の理念について』では、ペスタロッチーは「本能としてのみ働く理性」について語っている (Vgl. PSW 22.Band, S.158.)。
- 91) フロム(Erich Seligmann Fromm,1900-1980)は「本能によって決定される行動が、ある程度までなくなるとき、すなわち自然への適応がその強制的性格を失うとき、また行動様式がもはや遺伝的なメカニズムによって固定されなくなるとき、人間存在ははじまる」と語っている (エーリッヒ・フロム著 日高六郎訳『自由からの逃走』東京創元社、1998年、42ページ参照)。
- 92) E.ロータッカーは、「動物が確実にもっていないものは、諸価値のあいだの優先である」と述べ、人間の特徴を、価値に対する決断のうちに求めている (E.ロータッカー著 谷口茂訳『人間学のすすめ』思索社、1985年、27ページ参照)。
- 93) Vgl. Walter Guyer, *Pestalozzi aktueller denn je*, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1975, S.57.
- 94) マクドゥーガルの場合、「服従」も本能の一つとして数えられていたが、ペスタロッチーの場合には、「社会的状態」に位置する人間に対して、もはや「本能」概念は、殆ど使われていない (Cf. McDougall, *William, An Introduction to Social Psychology*, Dover Publication, London, [original published 1908], 2003.)。
- 95) Theodor Litt: a. a. O. S.42.
- 96) Vgl. PSW 12.Band, S.26f.
- 97) Vgl. PSW 12.Band, S.127.

-
- 98) 高山岩男は哲学的人間学の立場から、「衝動は種的生命の内実である。衝動が多く天賦の本能とせられるのもこれに基く。衝動それ自身は元来合理・不合理の対立、合目的・反目的の対立に無縁のものである。衝動と理性とは同一の平面上で対立するものではない」と述べている（高山岩男『哲学的人間学』玉川大学出版部、1978年、87ページ）。
- 99) Vgl. PSW 9.Band, S.142.
- 100) ラントマン(Michael Landmann,1913-1984)は、「あらゆる状況においてその場その場に応じた行動を命令してくれる本能も、やはり全面的に特殊化されている。これに対して人間の器官は、きまりきった行動をするように作られているのではなく、いわば原始状態のまま非特殊的である」と語っている（ミヒャエル・ラントマン著 谷口茂訳『哲学的人間学』新思索社、1995年、302ページ）。
- 101) テオドール・リット著 小笠原道雄訳『技術的思考と人間陶冶』玉川大学出版部、1996年、61-62ページ参照。
- 102) フロイト(Sigmund Freud,1856-1939)は全く異なった観点から、人間が文明をもつことで放棄するものがあつた場合、その代償を人間に提供する役割をもつのが宗教だと捉えていた（テリー・イーグルトン著 大橋洋一訳『イデオロギーとは何か』平凡社、1999年、371ページ参照）。
- 103) リットは「論難の余地の多い表現で”動物的知性”と呼ばれるものの限界は、最も高度の組織をもつた動物でも、自分の衝動に縛られることを瞬時でも中止することができないので、事象を純粋な姿で見ることはできないということを確認することによって、きわめて正確に画定されるのである」と述べている（テオドール・リット著 荒井武・前田幹訳『現代社会と教育の理念』福村出版、1988年、8ページ）。
- 104) 高山岩男、『哲学的人間学』玉川大学出版部、1978年、20ページ参照。
- 105) 前章で述べたように、ペスタロッチーは「文明」と「文化」を峻別していた。文明は、利己的欲望を満足させるために体系化された生活様式の総体である。これに対して、文化は、人間精神に基づいて体系化された生活様式の総体を指す。この二者は、言うまでもなく、共に時代、地域の制約を受ける。そして、この二つは根本的に矛盾対立し、従って、併存しがたいものに見える。文明社会と文化社会が併存することは困難であるものの、現実の世界には、文明社会と文化社会の二つの特徴が混在している。このことについては、拙稿「文明生活の特徴とその陶冶(1)—ペスタロッチーの『純真者に訴える』を中心として—」『教育文化研究会紀要』第3号所収、教育文化研究会、2016年、1-14ページ参照。
- 106) 岩崎喜一『ペスタロッチーの人間の哲学』牧書店、1959年、221ページ。
- 107) Paul Natorp; a. a. O. S.149.
- 108) Ebd., S.154.
- 109) Vgl. Paul Natorp, *Pestalozzi -sein Leben und seine Ideen*, B.G.Teubner, Stuttgart, fünfte unveränderte Aufl., 1927, S.44.
- 110) Vgl. PSW 24A.Band, S.81.

-
- 111) Vgl. W. Guyer, *Pestalozzi aktueller denn je*, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1975, S. 97.
- 112) ペスタロッチーの高弟、フレーベル(Friedrich Wilhelm Augst Fröbel, 1782-1852)の著名な言葉、「来れ、我々も子ども達と生活しようではないか(Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!)」(Fröbel,F., *Pädagogik des Kindergartens*. in: *Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften*, hrsg. v. Wichard Lange, *Abt. 2*, Verlag von Th. Chr. F. Enslin, Osnabrück, 1966 [Neudruck der Ausgabe 1862 und 1874], S.6.)この言葉も、まさにペスタロッチー的意味で、子どもの素朴さに触れようとする大人、そして教育者への呼びかけであったのではなかろうか。
- 113) 「子心(Kindersinn)」という概念は、既に『隠者の夕暮』の中で、国民の王侯に対する子心とか、あるいは人間の神に対する子心というように多義的に用いられている。それは第5章第5節で詳述するが、ここで論じている「子心」とは、人間的な心情力の萌芽としての子どもの感情のことである。
- 114) Vgl. PSW 22.Band, S.309f.

第3章 生活陶冶の内容と方法

第1節 生活陶冶の内容—普遍的価値と特殊な価値

さて、本論文第1章において、ペスタロッチーは、いかなる生活を理想とし理念としてきたのか、またそれに対して第2章では、いかなる生活が現実でリアルなものであると捉えていたのかを論じてきた。このうち理想・理念としての生活は、いわば被教育者にとっても目標とすべき生活である。そうであるとすれば、被教育者がそうした生活を営むことができるためには、いかなる経験を積むべきなのであろうか。ペスタロッチーが理念として掲げた生活は文化的な生活であり、かつまた理想とされるべき人間は文化人であった。そして、こうした文化的な生活並びに文化人は、人間が自身の感性を統べ、精神性を発揮することに基盤を置いている。しかもその精神性、それを基礎とする生活とは、人間の自己中心的、主観的価値ではなく、諸々の客観的価値、普遍的価値を目指するところに展開されて行くものである¹⁾。

ここで我々は一つの問題に突き当たる。人間は時間も場所も制約のない世界に住まい、生活するわけではなく、特定の時代、特定の地域において生活する。第1章において、人間は、習慣や慣習を習得しながら自身の生活を向上させて行くことを明らかにした。しかし、そうであるとすれば、そのような具体的な場面・世界において、人間は普遍的価値をいかに体験し、その価値を追求することができるようになるのであろうか。

ペスタロッチーは、この問いの解決のためのヒントを『純真者に訴える』において与えている。本節では、ペスタロッチーのこの文化教育学の本を読み解くことで、地域の特殊性という制約の中で、なお光を放つ普遍的価値、従って人間形成の核となる価値を抽象化して行くこと、そしてまた特定の地域の中での価値規範の育成について検討することを課題としたい²⁾。

前述したように、『純真者に訴える』の文化と文明について考察した先行研究は、確かにその存在を確認することができる³⁾。しかしそれ以上に踏み込んで、地域との関連で、文化価値とその教育のあり方に着目した研究を見出すことができない。

1. 民衆・国民文化の普遍的価値

ペスタロッチーは『純真者に訴える』の中で、頻繁に「民衆文化(Volkskultur)」について語っている。因みに彼は、民衆文化と共に、「国民文化(Nationalkultur)」という概

念も使っている。Nationalkultur は、言うまでもなく、特定の国がもつ固有の生活様式の組織体としての文化である。Volkskultur の方は、ドイツ語の接頭語、Volks という言葉からも明らかなように、民衆文化の意味以外に、Nationalkultur と同様の、国民文化の意味をもつこともあるし、民族文化といった意味をもつこともある。そこで、Volkskultur という概念は、文脈によって個々に解釈されねばならない。また Volkskultur は、ペスタロッチーにとって、中層階級や下層階級の人々の生活様式だけではなく、上層階級も含めた、全ての階層に互って共通する生活様式に該当するものであったことを付記しておく。

さて、その民衆文化というのは、社会の生活の理想型を示して行く。それは社会の中で個人にとって、あるいは集団にとって何かある問題状況が発生し、困難に突き当たったとき、それをいかにして解決して行動すべきか、統一的な生活の価値規範を示すものである。

更にペスタロッチーにとって、民衆は必ずしも中層や下層の庶民だけを指すのではなかったから、民衆文化は、異なった階層のメンバー相互の関わりの状況についても適応され得る価値規範を提示する。つまりそれは、最も重大であると見なされるような問題状況に突き当たったとき、下層階級から上層階級に至る全ての人間を含めて、たとえ階級が異なっているとしても、相互の関係について、衝突を避ける形で活動することのできる価値規範を示すものである。そしてそれこそ、その社会の中での文化価値と称されるものに他ならない。

道徳的規範を考えると分かりやすい。特定の文化社会の中で求められるモラルは、その文化において最も有効な仕方、個人と個人、あるいは個人と集団、また集団と集団との衝突を回避する行動の型を提示してくれる。

もちろん、ペスタロッチーの教育思想では、文化価値は善に対する価値だけではない。彼は、他の諸々の文化価値にも言及している。

彼は『純真者に訴える』の中で、民衆文化・国民文化が目的とする価値について多様な表現を用いている。例えば、彼は「真理と愛と誠実との生活……この生活を目的とする民衆文化と国民文化」(PSW 24A.Band, S.43.)と語っている。この引用に従えば、民衆文化の目的も国民文化の目的も、真理、そして愛や誠実の徳性に向かうものであることが分かる⁴⁾。同様に真理について彼は、「人間は真理の友である。人間は真理について何も恐れない。彼は虚偽の敵である。彼は虚偽について希望するものは何もない。人間は彼の衣

装に対しても彼の盾に対しても思い違いをする必要はない。愛が彼の衣装であり、真理が彼の盾である」(PSW 24A.Band, S.18.)と表現している。

またペスタロッチーは別の箇所では、「人類のより高貴な、より優れた者(ヨーロッパの第一の王侯達はその先頭にいる)は、今日自らの上に神の正義を、自己の中に良心の正義を認識し、そこへと一致協力して、全ての崇高なもの、美的なもの、善なものを協力して促進することによって、全ての卑しきもの、崇高ではないもの、邪険なるものに勇気をもって抵抗して、我々の文明墮落の荒廃した空虚な、弱点ある野蛮性を、心理学的に基礎づけられた力をもって中止させ、そうすることによって、我々の弱点である魂を欠いた時代形式に、いわば再び一つの新しい内的な、より純粋な魂を与えること」(PSW 24A.Band, S.208.)が必要であると述べている。彼は、宗教的には神の正義を信ずること、そして自己の良心に忠実であること、また崇高・美・善の価値を認めることが、文明の空虚な形式性に内容—精神—を加えることになるとしているのである。

それからまた別の箇所では、独自の人間諸力の三分法—知的力、心情力、身体力の三つ—に応じて、「個人が国家の中で文化化され、すなわち真理を認識し、善を欲し、必然的なものをなし得ることへもたらされる」(PSW 24A.Band, S.182.)と記されている。この引用においては、知的力が真理に、心情力が善に、そして身体力が「必然なもの」に対応して表現されている。そしてこの最後の「必然的なものをなし得ること」は、身体力、特に術に関係していることから、それは、経済的価値を示唆したものであると考えられる。

これらを整理して言えば、『純真者に訴える』においては、学問の真理価値、道徳における善の価値(愛、誠実、その現れとしての良心)、宗教における崇高さの価値、芸術における美の価値、経済的価値に言及されていることが分かる⁵⁾。

理念としての文化生活は、真理、善、崇高、美を追求する人間達によって営まれている生活であり、経済的な価値は、いわばそれらの価値を支えるものである。文化の目的は、こうした価値をめぐる生活によって追求される。但し、経済の価値については、欲望充足のための手段という観点から見れば、文化というよりも、むしろ—これまで論じてきた—文明に関する事柄である。ここでは、真理、善、美、聖の価値について、ペスタロッチーがいかなる視点をもっていたのかを論じていきたい。

2. 真について

ペスタロッチーは『純真者に訴える』の中で、「感覚の情欲と感覚的恐れとは、単に文明化された人間を、成程幾つかの真理を認識させ、正義の幾つかの原則を認めさせはする。しかし真理と正義のための純粋で一般的な感覚が彼の中にはない。単に文明化された人間の本質からは永遠に、真の真理感覚、真の正義感覚は出てこない」(PSW 24A.Band, S.139.)と述べ、文明人においても幾らかの真理の認識と正義の認識が起こり得ること、しかし彼らの中には、純粋で一般的な感覚としての真理感覚、正義感覚は見出せないものであると説明している。

今その一般的な真理感覚に目を向けると、真理感覚は、人間の精神的生活の表現であるとも言え、その特色は、言語に裏打ちされた思考・思惟である⁶⁾。人的環境・物的環境の諸関連について、確実な知識をもち、偏見・感情から距離を置き、明確な理解力をもつ者、その者の思考の論理的首尾一貫性、それが真理感覚を特徴づけるものである。そしてそうした真理感覚に基づき、的確な判断をなし得る者、それが「賢者(ein Weiser)」と呼ばれる。賢者は、自己の目的のために的確な手段を選択することができ、活動の結果を予測したり、知られたりする限りの状況を、なし得る限り有効に利用して、目的を実現するに至る。

ペスタロッチーは、「良く世話をされた、すなわち自己自身の良き世話へ高められた人類は、その行為の全ての点で安らいで、思慮深く、そしてそれ自身賢明で高貴に仕事に着手し、従って……人間の権利と市民の権利の誤用に対して、代官的保護を必要としない」(PSW 24A.Band, S.194.)と述べ、ここではかなり多面的な表現を取っているが、賢明な人間、つまり賢者の自立性について表現している。

彼は、別の著書『自然と社会の状態についての断片』の中では、賢者のあり方を所有と関係づけて、こう表現する。「個々の人間が自分の所有物を愚者や悪漢として使用するのではなく、賢者として使用しなければならないということ、従って、この人間はただ人間としてのみ、高貴な善良な人間としてまさに偉大になる」(PSW 9.Band, S.220.)とし、賢明である人間の特徴を示している。そして彼はそうした賢明さの発現は、国家権力を握る者、あるいは賢明と思われている者(上層階級)の叡智によるのではなく、却って、家庭生活の叡智の中に求めている。彼は、「祖国よ！貴方が貴方であるのは、貴方の王達の慈悲のお蔭でもなく、貴方の権力者の権力のお蔭でもない……貴方は貴方の居間のお蔭でかくあるのである。貴方は貴方の民衆の知恵の中にある、貴方の家庭生活の崇高な力のお

蔭で、かくの如くにあるのである」(PSW 24A.Band, S.50.)と表現し、民衆の叡智を家庭生活と関係づけて表現している。つまり、賢者は為政者のような身分の高い人々の中にいるというよりは、むしろ家庭人の中に見出される可能性が高いものであると、ペスタロッチーは考えている⁷⁾。

しかし彼はまた『純真者に訴える』第二版用構想では、興味深い見解も示している。「動物そのものは経験によって賢明(klug)になる。しかし動物的人間はそうではない」(PSW 24B.Band, S.10.)。一体動物的人間(筆者注:野蛮状態にある人間、もしくは文明化された人間)は経験によって賢明になることがないとは、いかなる意味であろうか。動物的人間が経験から学ぶことがないとすれば、ペスタロッチーにとっては、ある意味、彼らは動物以下とも表現し得る存在である。つまり動物的人間は、動物が誤らないところで却って誤り、動物が深みにはまらないところで、却って深みにはまり、墮落するものである、というわけである。

3. 善について

ペスタロッチーは、他の著作と同じように、真理に対する人間の能力は知的なものであり、認識に関わるものであるのに対して、善に対する人間の能力は、主として感情に関わるものと見なしている。彼が、「国家の中で多くの正しい個人が真なるものを認識し、善なるものを意欲する」(PSW 24B.Band, S.22.23.)と語るのも、この観点からであると考えられる。善は、意欲という心情の一形態と結びつけて表現されている。

もちろん、この善の意欲は、それが孤立して人間のうちに留まるのではなく、生活を通して善を行うことによって、初めて意味あるものになる。ペスタロッチーは、「善を実践することが人間の生活であるが、彼は、彼の外的見かけのために、善を実践しないような世間の要件を推進することはない」(PSW 24A.Band, S.18f.)とし、善が人間の実践の問題であること、しかし、この善は、世間の要件の外的な条件には左右されるものではないことを示している。この場合、もちろん善の実践が、外的な条件と全く無関係なものであると彼は主張しているのではない。それは、真摯に善を求める人間は、善を実践せずに、徒に自らの欲望のままに行為する世間的な状況に対して、一定の距離を置くものである、という意味であろう。その姿勢は、自己の良心に忠実に生活する真の人間の姿勢である。ペスタロッチーは『純真者に訴える』で折に触れて、人間の義務意識、自己の調整器官としての「良心」に触れている。

良心をもつ、こうした道徳的存在は、当然のことながら、発展段階を経ることを前提する。ペスタロッチーは、「子どもの愛はこの(訳者注：家庭)生活によって、愛自身の認識へ、それ自身における洞察へ、そのことによってそれ自身の醇化された高潔な心へ高められるし、従ってまた子どもは、愛の中で人間的に高められて、道徳的存在となるのである」(PSW 24A.Band, S.173.)とし、家庭生活における愛の認識、愛における洞察、愛の醇化された高潔な心、という発展段階を示している。

4. 美について

ペスタロッチーが『純真者に訴える』において、美の価値について論じた箇所は極めて限定されている。彼は、芸術作品というよりは、生活の美というものを考えている。彼は「生活の優美さ(Die Amoenitet des Lebens)は丁度、画家や芸術家が彼の作品に行う最後の手のようなものである。その筆は皆無意味であるかのように見え、しかしその姿の完成した力強い筆の背後で、力強い作品を超えて、ある愛らしさ(Lieblichkeit)を広げて行く。そうした愛らしさというものを、絵画自身の内的な完成した力強さでさえ、引き起こすことができないものである」(PSW 24B.Band, S.8.)と語っている。ここで彼は、生活の優美さを、画家の最後の一笔に例えている。その一笔は、その行為だけを切り出してみると、一見無意味のように見えるが、作品自体の力強さ以上のものを、すなわち愛らしさを加えるものなのである。

人間生活を成り立たせる根本に活動衝動がある。この中でも、人間の内的創造衝動が美しいものを完成させる原動力である。彼は、芸術作品についての極めて限定した言及であるが、このことを示唆している。

芸術作品、絵画は、最後の一笔によって初めて完成品として現実のものとなる。創造衝動が芸術の基盤であるとすれば、最後の一笔は、文字通り、作品完成のための最後の仕上げに当たる。この比喻で理解できるように、ペスタロッチーは、生活の優美さも、根本的生活・基盤的生活が成り立つ上において、初めて可能になると考えていたのである。

彼が、文化の範疇の中に芸術活動や芸術の作品を、いかなる範囲まで含めていたかを断定することは難しい。他の著作でも傾向は類似している。1825年のシュミット宛ての書簡の中には、彼が「美術コレクション (Kunstsammlung)」は「真の民衆文化の進歩と民衆の実際的人間化」のために必要なものであると述べた箇所が見出される⁸⁾。しかしとも

かくも彼は、まず民衆の根本的・基盤的生活の支えによって可能になる美しさに着目した。彼は民衆の生活の様々なあり方を通して、その生き方に美を見出しているのである。

確かに芸術的なものは生活を完成に導く。しかしそれは、人間の根本的かつ基盤的（経済的）生活を欠いては成立せず、いわば生活の余剰的なもの、上澄みによって成立するものと考えられていたのである。

5. 聖について

ペスタロッチーは文化価値を、以上のように様々に語っているが、中でも、他の精神的な価値と比較して、彼は宗教の価値を最上位に位置づけている。彼は「人間にとって神聖なものの維持のために彼の本性の中に与えられている最も神聖なもの、最高のものは宗教である」（PSW 24A.Band, S.45.）と語っている。

しかも宗教は、真理感覚、道徳性をも包み込む位置にある。彼は、「神の前、彼の隣人の前、自分自身の前に存在するような個人は、神と隣人に対して、自己自身の中で、真理と愛によって感動させられており、人間本性の醇化と、それを目指す真の国民文化の唯一の純粋な基礎である」（PSW 24A.Band, S.106.）と表現している。この引用は、一方では、宗教、道徳、学問を身につけた個人が文化の基礎であることを示したものである。しかし他方では、宗教は神の前にも、隣人の前にも、自分自身の前にも誠実な態度で立つように人間の感情を導くという点で、善とも関係し、真理の価値とも関係していると解することができる。この意味で、宗教は道徳も学問も包括するものと捉えられる。敬虔な人間は、神対個人、隣人对個人、あるいは自分自身に向き合うという関係の中で誠実であり、その意味で、宗教は、もちろん宗教的感情を育むのみならず、良心にも働きかけるものであり、純粋な自己という意味での真理感覚を研ぎ澄ますことを促進する⁹⁾。

ペスタロッチーは、宗教が個人に働きかけるのとは丁度対照的に、文明の影響は集団的存在としての影響しかもち得ないことを示している。「なぜなら文明はただ集合的に働きかけるのみであるからである。宗教性こそ、個人的に働きかけるものである」（PSW 24B.Band, S.6.）。これに従えば、文化における宗教の特徴こそ、人間の個を確立し、文化を維持し、発展させる要となるものである。

また個人が敬虔な信仰心を保つことにより、優美さの態度が顕現する。第2章第6節で論じたように、宗教の不足は、「優美さ」の源を破壊する。信仰の中で現れる優美さは、人間の内面を映し出すものであるからである¹⁰⁾。すなわち、この場合の優美さと

は、人間の美であり、かつ個人の品格の高さを示し、決して階層の上下を指し示すものではない。それゆえに外見的・表面的な優雅さと混同されるべきではない。優美さとは、内面的な人間らしさ、精神の穏やかな発現様態として理解されるべきものである。

本節の終わりに

さて、これまで見てきたように、個々の人間の生活の中には、特殊性をもちながら、なおも望ましい方向へ人間を導くことのできる普遍的な価値が潜んでいると、ペスタロッチーは見なしている。確かに文化には、文明社会の技術開発で見られるような、一直線的な発展はない。しかし人々がより良い理想に向かうよう努力する中で、人々の生活の中に、その社会の規範が織り込まれ、維持されるのである。そしてこうした規範は、必ずしも特定の階級だけに留まるものではなく、全ての階級にも妥当する普遍性をもっている。

こうした普遍性をもつ価値は、伝統的な価値区分と同様に、真理の価値、善に対する価値、美に対する価値、聖なるものに対する価値に分けることができるものである。中でも、ペスタロッチーは聖なるものに対する価値、宗教の中に見られる価値を、最上位に置いていた。

前述したように、文化の完成には二つの意味がある。一つは、社会として完成された文化社会の姿である。もう一つは、文化を体得することによる個人の完成である。しかしこの二つの両方とも、完全な完成は、現実にはあり得ない。従って、文化社会の完成というのは、文化社会を望ましく発展させようとする際に目標となる理想の姿のことである。人間一人ひとりについて言えば、各個人が自身の活動の目的を完成させることにより、自身の態度、気持ち、志向を一層醇化してゆく働きである。更に詳しく言えば、個人としての人間は、文化的な生活に浸り、文化的な生活を営むことで、野蛮な感情を醇化し、より単純・無邪気の心情に近づいて行くのである。

良く考えてみると、人間が普遍的な価値を体得し、文化生活を営むことができるのは、決して日常生活とは乖離した生き方を為すからではなく、却って、日常の生活を着実に営んでいるからこそである。そしてそれは、特定の地域・時代にあって、その社会において求められる価値規範を、習慣や慣習を通じて獲得することと全く同一の事柄である。

文化生活において、精神性は核である。感性的傾向は、人間の生活の傾向の一部である限り、感性を単に否定するのではなく、感性的傾向を、より高い価値に従属させることに

より、我々は文化的生活を営み、自身をより高みに引き上げることが可能になるのである。

少なくとも教育者が教育者である限り、単に地域の特殊性の中に止まり、その規範に従うだけではなく、その特殊性の制約の中にある規範が、いかなる形で普遍的な価値につながってゆくのか、そのことを認識する必要がある。そうしてこそ我々は、地域の特殊性だけに拘泥せず、かつまた、地域を考慮しない高邁な価値ばかりに目を奪われず、実質的な生活として、意味の、そして意義のある価値を追求できるようになる。そしてそうした精神性と感性とを結びつけた生活を考慮し、そうした生活を被教育者が営むことに目を向けることにより、教育者は、より充実した文化的生活を営む人間の形成に資する内容を提供することができるのである。

第2節 生活陶冶の内容—生活様式の習得

1. 生活様式の習得

興味深いことであるが、ペスタロッチーは「生活が陶冶する」と語る際、目的語、陶冶する対象、つまり、何を陶冶するのかを、殆どと言って良い程、語っていない。序章で先行研究を検討したところで、生活陶冶論は、生活を支える環境はいかなるものであるのか、つまり被教育者を取り巻く環境という観点から考察されることが比較的多かったと論じたが、そのような先行研究の傾向が見られる理由は、ペスタロッチーが陶冶内容を直接語っていないことに由来するものでもある。

しかし—陶冶するところのものが、たとえ環境であれ、教育者であれ—生活が陶冶するところのものは何かと問うことなくして、生活陶冶論の構造を論じたことにはならないであろう。生活陶冶の問題は、「生活はいかなる内容を子どもに陶冶して行くのか」という内容上の問題でもある。

それでは生活陶冶の内容とはいかなるものであろうか。それを考えると、まず子どもは日々の生活の中で生活の仕方を学び習得して行き、次第に理想とされるべき生活へと高まって行くことが明らかになる。もちろん生活の仕方には、言語の習得や、社会の習慣、風習、慣習等の習得も含まれているし、結局は知識と、その活用力としての思考力、従って思考法及び行為にまでも関わるものである。特に第1章第1節から論じてきたように、このような、子どもが生活の中で獲得して行く生活の仕方を、ペスタロッチーは総括して「生活様式(Lebensweise)」という言葉で表現したのである。例えば、『純真者に訴え

る』の中では、家庭における生活様式の当時の墮落が取り上げられ、子どもの生活様式に対する母親の影響が示されている¹¹⁾。生活陶冶の内容、それはすなわち、生活様式の獲得、ということになる。

文化社会において理想とされる生活様式、その総体は文化であった。ペスタロッチーは第1章第4節で述べた如く、『純真者に訴える』において、文化を人間性への向上に関わるものであると論じている。従って生活陶冶の内容は、人間性が開花する状態、そこへと向かうための経験の総体ということになる。しかも彼は、そこで習練される事柄について、更に詳細にこう語っている。「人間性感覚、すなわち真の文化力(*der Menschlichkeitssinn, die wahre Kulturkraft*)」(PSW 24A.Band, S.87.)と。つまり、人間性に基ついた内面的な価値感覚や価値への態度等の獲得、そのための経験が生活陶冶の内容となり得るものである。

本章第1節で論じた視点で言えば、真理の価値、善の価値、美の価値、聖なるものの価値を被教育者がいかに経験し、その価値を求めるようになるか、それが生活陶冶の内容の問題である。

もちろん、このような価値感覚は、高度化され、象徴化されると学問、芸術、宗教等の分野における活動、研究の基準となり、求められるべきものとして現れる。ペスタロッチーは、文化生活の中で我々をリードしてきた人間の代表として「天才(Genie)」に言及している。具体的に彼は、『基礎陶冶の理念について』では、文化の創造者、高度な生活様式の発明家としての天才の役割と業績について論じているのである。

しかし、ペスタロッチーは、ここで天才論に終始するのではなく、教育の見地から、そうした生活様式を人類の共通財にすべきことを主張している¹²⁾。まさしくペスタロッチーの主張した文化は、ごく日常的な生活の仕方、行動の仕方、問題に対する関係の仕方から、高度に習練された生活の仕方までも含んでいる。それは『白鳥の歌』において何千年もの財としての文化について語っていることから明瞭である。

但し、そうではあるが、これまで繰り返し論じてきた文明—それは我々を往々にして墮落への道へと邁進させる—から、我々は何も学ぶところがない、というわけではない。文明は、主として個人あるいは集団間の利害関係に基づいて組織された社会の中での生活様式であると理解できる。このため、いずれかと言えば、形式面に重きを置いて捉えられる生活様式であり、文明生活は、人間が生きるための手段、特に知識や技術を提供することができる。

また人間個人に目を向けると、社会の中で個人は、単に特定の年齢や性に応じた生活様式を身につければ、それで良いわけではない。『隠者の夕暮』に既に見られるように、文化社会の構成員は、特定の家庭、特定の職場、特定の共同体等の社会に同時に属しており、それらの社会の中での役割や使命に応じた生活様式をも身につけ、場面に応じてその役割を演じていかなければならない¹³⁾。

中でもペスタロッチーが、各個人の職業活動や職業的役割と結びついた生活様式の形成を、職業陶冶と見なしたことは、周知の事実である。この場合、こうした職業にまつわる生活様式は知力、心情力、身体力の総合である人間の「一般力」、つまり人間力、人格力の上にこそ成り立つものと考えられていた。それは、ペスタロッチーが『隠者の夕暮』で、「職業陶冶と階級陶冶は、常に人間陶冶の一般的な目的に従属されなければならない」(PSW 1.Band, S.270.)と論じた通りである。同様に、『隠者の夕暮』で「内的秩序 (innere Ordnung)」と表現された、この職業活動や職業的役割の基礎にあるべき一般力、人間力、人格力の育成、ここにペスタロッチーの「基礎陶冶」の課題がある。生活陶冶の内容は、文化としての生活様式を獲得して行くことであり、一般力を育む経験、その総体である。

2. 家庭生活における陶冶内容

それでは、ペスタロッチーが基礎陶冶の出発点とした家庭生活における陶冶内容は、いかに考えられたのであろうか。

これまで論じてきたことから明らかなように、精神性を発揮できる生活様式がいかに高度であるかを思えばすぐに分かることであるが、ペスタロッチーは未熟な子どもが直ちに生活様式を自ら創造したり発明したりすると考えていたわけではなかった。

彼は、乳幼児期の子どもが特に他者の行動を見、つかみ、真似ようとする傾向があることに注目していた。『白鳥の歌』では、言語指導に関して、「子どもは、母の言葉を模倣してみたいという意欲を感ずるようにしなければならない」(PSW 28.Band S.68.)と述べられている。また彼は他の領域においても同様に模倣性を重視していた。このような点から考えれば、生活陶冶は内容的に、既にその社会にある生活様式を模倣によって獲得して行くことである。

一般的に言えば、子どもが学ぶ文化は、子どもが誕生する遥か以前から連綿と培われてきたものである。つまり子どもが模倣すべき事柄は、まず最初には、居間の中にいる母親

の一つひとつの言葉、行動、そして心である。しかし母親の言葉、行動、そしてまた心も、大きな意味で言えば、母親が文化生活の中で体得してきた生活様式の現れである。

このように被教育者よりも、時間的に先行し発展してきた文化、それが、被教育者にとっては模倣し、学ぶ対象となり得るものになることが分かる。

ペスタロッチーは『白鳥の歌』で、「一般力の形成は、外的手段が極端に不足している場合でも、またそれが過剰な程ある場合でも達成できる」(PSW 28.Band S.160.)と語っている。この言葉は、教育は子どもが生活の必要を活用するとき成立することを表し、この生活の必要こそ子どもを形成する基礎であることを主張している¹⁴⁾。しかしまたこの言葉は、子どもは外的事物の豊かさそれ自体よりも、自己を指導する人間、あるいは周囲の人間との「人間関係 (Verhältnisse)」を通じてこそ、よりよく生活様式を獲得するものである、というようにも理解できる。家庭生活の陶冶の要点は物質的であるより以上に、人間関係にこそある。

もちろん、ここで注目すべきは、このような人間関係を通じて獲得される生活様式は、他者から借りてきた一つの固定的な型に終わるものではない、ということである。成程生活様式の習得に関連して、まず第一に他者から模倣を通して掴み取る段階と、その模倣し掴み取ったものを習慣化して行く、すなわち身につける段階とが考えられ、これらに比較的初期の陶冶の大部分の労力が費やされることは言うまでもない。

しかし慣習を例に挙げても、ペスタロッチーは、それを単に盲目的に模倣すれば良いもの、従えばそれで済むものとして消極的に考えていたわけではない。H.シェーネバウムも指摘するように、慣習は単なる内容のない形式ではなく、自らが主体として自らを律し、自由となる際の練習素材であり、また自らが正しいかどうかのいわば確認素材である¹⁵⁾。しかも、そうしたことは慣習に限ったことではない。ペスタロッチーは技術の陶冶について述べる際、技術力の発展段階としてまず正確さ、次に力強さと繊細さ、最後に自由を取り上げている¹⁶⁾。こうしたことを生活様式の視点から考えれば、まず正確な生活様式を子どもは身につけ、次にその正確さを基礎として、今度は力強くあるいは繊細に活用するようになり、そうした段階を経てこそ、今度は既得の生活様式の自由な使用とその改変に向かうことを示していると考えられる。

つまり生活様式の獲得では、「生活の必要と要求(die Noth und die Bedürfnisse des Lebens)」(PSW13. Band, S. 6.)に応じて、子どもは他者の生活様式を真似るに止まらず、その発展段階に従って各人なりにそれを自分のものとして同化、吸収する。更に子ども

もは、自身の必要や要求に一層適合するように変形、発展させて行き、やがて創造的人間として、時代の文化の担い手になることができるようになる。

一般的な言い方をすれば、ペスタロッチーは生活様式が継続的に次世代へ伝達されて行く、ということだけに目を向けていたわけではない。それだけでなく社会組織自体の発展に目を向けた場合、彼の文化の特徴は、社会全体における生活様式の発展・向上にもあるのである。第1章第5節並びに第1章第1節で述べたような、ペスタロッチーの『探究』で明らかにした人間と環境との関係性、それは、ポルトマンの人間学の如く、環境に対して開かれている可能性、そうした人間の生活の実相を言い表したものである。しかし生活様式という視点で考えれば、その関係性、可能性は、一方では生活様式を人間に身につけさせるよう促進する環境の影響力という視点、他方では人間が主体的に既得の生活様式を環境に実際に適用し、それをより良いものに改変、発展させるという視点の二つを示しているものとも理解できる。

特に家庭生活に関して『純真者に訴える』では、母親の生活が取り上げられ、母親の生活そのものが人類の文化と人類の向上のために高い価値をもつことが示されている¹⁷⁾。それゆえに家庭生活で獲得されて行く生活様式が、既に既存の文化を改変して行くための基礎能力となり得ると彼は考えていた、と言っても過言ではない。丁度『野蛮と文化』で見られるような、障害に突き当たっても絶えず向上しようとする態度、飽食の状態ではなく、むしろ問題にぶつかり、欠乏の意識を感ずるからこそ生まれてくる態度、つまり「努力する」という心のあり様、内的な生活様式は、いかなる分野での文化の進歩、あるいは生活様式の発展・増殖にも貢献する根本態度の一つの例であると考えられる。

3. 学校教育の陶冶内容

それでは基礎的学校教育に目を向けた場合、生活陶冶の内容はいかなるものとして扱われなければならないのであろうか。生活陶冶の場所としての学校については第4章で論ずるとして、陶冶内容に絞るとすれば、—1806年の『見解、経験、手段』の中では一学校の役割は、家庭生活で得た生活様式の、望ましい、しかも意図的な継続、拡大、整理、改良にあることが示されている¹⁸⁾。それは、より大きな社会で何かある役割を分担し、その社会を担って行くことができるように、基礎的段階なりに、既得の生活様式を一層一般化・客観化して行くことと理解できる。またそれは、既得の価値感覚や価値への態度を、場面場面に応じて、また一つひとつの教育活動を通じて一般化すること、客観化する

こと、とも言い換えることができる。従ってペスタロッチーはここで、刹那的、一時的な役立ちよりも、本質的役立ちの基礎陶冶を目指していると言える。

このような本質的な役立ちの主張は、人間として生きる上で必要な生活様式の基盤を磐石に習得しなければならない、というペスタロッチーの主張に結びつく。いわゆる教育上の基礎・基本の関係は、ペスタロッチーの場合「直観(Anschauung)」と「要素」あるいは「基本(Elemente)」—第1章第3節で言及したが—との関係として取り上げられている。もちろん直観されたものとは、家庭そのほかの日常生活の中で得られた生活様式を指しており、教授や指導の基盤となるべきものである。また要素あるいは基本とは、各教科の教授や指導を通じて獲得され、次の学習の下地となるべきものに他ならない。それゆえに基礎陶冶の課題、特に基礎陶冶の「要素化 Elementarisierung」の課題は、様々な発展段階にある子どもに応じて、既得の生活様式を基礎として、いかにして将来の生活のための基本へと変容し、つまり超感性的、客観的なものへと発展させて行くことができるのか、ということになる。

具体的にペスタロッチーは『メトードにおける精神と心情』で、こうした要素を「精神文化の要素 (die Elemente der Geisteskultur)」と呼んでいる。それらは、思考の仕方、心情のあり方、行動様式等の核、あるいは基本的な生活様式であると考えられる。

先にも言及したように、ペスタロッチーは、高度な学問を基礎陶冶の中では然程重視してはいない。それはもちろん、彼が次のことを意識していたからである。すなわち、高度な学問をいきなり学ばせても、既得の生活様式の一般化・客観化が実現されるものではなく、むしろ各個人の能力や素質に即し、それを段階的に発展させて行くことのできるように、教育内容を要素化し、配列して行くことによってこそ、既得の生活様式の一般化・客観化がより望ましい形で実現される、そうしたことをペスタロッチーは意識していたのである。

しかしこの場合、こうした要素化や配列によって、子どもの既得の生活様式を一般化し客観化することの意味は、子どもに対して現存する文化を承認させたり、同意させたりすることだけにあるのではない。それは丁度、ペスタロッチーが『身体陶冶について』で精神能力の中に「記憶能力(Erinnerungsvermögen)」、「連合能力(Kombinationsvermögen)」、「判断力(Urteilskraft)」のみならず、「構想力(Einbildungskraft)」や「発見精神(Erfindungsgeist)」まで含めていることから明らか

かである。すなわち、生活様式の客観化は、やがては未来の文化に貢献し得る思考の仕方、心情のあり様、行動様式等の基本を培うことを目指している¹⁹⁾。

以上述べたように、ペスタロッチーの生活陶冶は、基礎的学校教育の段階では、将来の生活の基本となる生活様式の形成のための教科課程の編成を主軸にしている。まさにこのような形で、生活陶冶の内容は、学校教育の中へ取り入られると考えられる。

第3節 生活陶冶の内容—指導の内容と文化

それでは、ペスタロッチーは教科教育をいかに捉えていたのであろうか。その問いは、生活陶冶論を無意図的環境の影響であると断ずる先行研究者達からも、あるいはまた、生活陶冶論の生活を子どもの生命力として捉えた先行研究者達からも、考察の対象外とされてきた問題である。いわば、生活陶冶論の先行研究においては、教科の問題は範疇外と見なされてきたのである²⁰⁾。

しかし、ペスタロッチーは、子どもの生活の段階を見通しながら、いかなる教科内容が人間らしさを育むことができるのかを視野に入れていた「古典家」²¹⁾の一人であることに疑いはない。教科のあり方を子どもの生活の立場から考えた彼の教科観は、決して軽視されるべきではないであろう²²⁾。

先のアスマスの見解に従い、ペスタロッチーの教育思想の展開を区分けすると、(1)牧歌的とも言える生活を重視した時期(1766-1797年)、(2)教育術の改善に取り組んだ時期(1798-1805年)、(3)生活陶冶論の円熟期(1806-1827年)の三つに分けることができる。この中でも、人間らしさを育む教科について最も良く表現しているのは、(2)の時期ではなく、むしろ(3)の生活陶冶思想がまさに円熟した時期である。そこで本節では、この時期の著作を中心として考察を進めることにする。本節の目的は、ペスタロッチーの生活陶冶論を中心として、人間らしさを育む教科のあり方、その仕組みを考察することにある。

さて、生活陶冶論の観点から彼の教科観を捉えると、まず前提として、以下の点を挙げることができる。(1)教科内容を、地域や家庭での生活との関わりの中で捉え直すべきこと、(2)各教科の中で自発的で能動的な学習を重視すべきこと、(3)子ども達を取り巻く環境から教材を選択すること²³⁾。

これらのことを踏まえ、本節では更に、1. 人間らしさを育む生活の仕組みはいかなるものか、2. 教科は生活の仕組みをいかなる形で取り入れるのか、3. 各教科の中で共通に媒介される言葉の役割は何か、4. その場合に教科はいかに構成されるのか、5. 教科は子

ども達の共同体の中でいかなる役割をするのか、という五つの問題を取り上げることにする。

1. 人間の生き方を高める生活のあり方

それでは、生活は人間をいかに高めて行くのであろうか。これまで論じてきたことからでも明らかのように、「生活」は人間と環境との交互作用によって成り立ち、環境から影響を受け、また逆に環境に働きかえすという連続の中で、人間は自らの「生き方」を高めて行く。

我々は、第1章並びに第2章において、人間は、漫然とした飽食の状態にあっては、向上する意欲を失いがちになることを指摘した。つまり人間は自己の生き方に満足し、事足りていると意識している限り、新たな生き方へ高まるものではない。逆に言えば、人間がある種の問題に行き詰まり、それまでの対処の仕方では切り抜けることができないという自覚をもつとき、より高次の生き方へと飛躍するのである。

従って、この行き詰まりの自覚、つまり「困窮(Noth)」の意識は人間の生き方を高次のものへともたらず契機となる。とはいえ、成長途上にある子ども達に「困窮」を感じさせさえすれば、「生き方」が自ずと高まるわけではない。というのは「困窮」の意識は、それを正面から突き抜けようとする強い感情や衝動と結びついて、発展の契機となるからである。この感情や衝動は、生活の中で自己を発揮し、生き抜く喜び、享受によって強化される。ペスタロッチーは既に『社会の状態が森よりも良かったとしたら』等において、それを「生活享受」という言葉で表現している。

この意味では、生活享受と困窮の要素が豊かにある生活は、人間を高める機会を豊富に提供するものであると言えよう。しかし、その場合、いかなる生活を味わい、いかなる困難に突き当たるかが問題である。

ペスタロッチーは『白鳥の歌』の中で、前述の如く、困窮は人間を高めるだけではなく、悪にも導くことを示しており²⁴⁾、却って、ごく普通の一般的な日常生活の多くは、人間を墮落させる誘惑に満ちていることを示している。この生活状況の中から、陶冶の機構を汲み出し、人間らしさを育む技術の原理として取り入れ、教育の内容に盛り込むことこそ、学校教育、そしてまた教科教育の役割であると言えよう。

2. 生活活動と教科

この観点からすれば、各教科は、生活の「困窮」や「生活享受」の要素を取り入れ、「人間らしさ」を育む方向に状況を整えるという条件を満たすものでなければならない。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』の中で、「全ての教授は本来ただ、子ども達の実生活に従属してそれを利用するものであるはずである」(PSW 22.Band, S.280.)と述べ、このことを簡潔に示唆している。

しかし、それでは、生活の要素が教科の中にかんじて取り入れられるのであろうか。ペスタロッチーはまず、「困窮」の要素を学校生活の中での問題意識と置き換え、「生活享受」を興味や関心と関連づけ、この二つのバランスに配慮した。なぜなら、子どもにとってひどい「困難」は挫折の意識を呼び起こし、逆に現状の自己への安住・慢心は、子どもを新たな高次の段階へと進ませることを踏み止まらせるからである。

このような適度な困難の意識とそれを克服しようとする意欲、それは、子どもの「努力」を引き出す課題の設定の中で生まれてくる。すなわち、子どもが自己の力を総結集して対処する課題を、段階づけることが各教科に望まれることなのである。

しかし、そうした目的を達成しようとする場合、子どもに与えられた、あるいは子どもが見つけた課題に対する解決の結果だけに教師の目が奪われると、「人間らしさ」の発現を見失う危険が生まれてくる。行為の結果だけに注目するのではなく、その行為の一つひとつの過程を通して、初めて子どもの人格が現れてくる、ということをペスタロッチーは見逃してはいなかった。

この意味で、行為の過程に注目しないで、子どもの全人格から切り離して個々の能力の増加だけをねらいとする教科観には、彼は批判的である。一層豊富な知識を身につけることも、一層複雑な思考を修練することも、一層困難な技術を習得することも、否、一層豊かな感情表現でさえ、それだけではまだ「人間らしさ」を育てることの核心には触れていない。むしろ彼の重点は、子どもが課題をどれだけ誠実な態度で解決して行くかに置かれていたのである。

『白鳥の歌』等の著作を中心として人間の課題の解決の仕方を見てみると、およそ以下のように捉えることができる。

① 問題の自覚に先立つ経験の積み重ね、② 問題それ自体の明瞭化、③ 解決のための手段の模索、④ 自己の限界の自覚、⑤ 新たな対処の仕方の模索、⑥ 手段の実行、⑦ 結果の確認と反省

一言で言えば、子どもが自らの課題にいかにかに誠実に、またいかにかに全力で取り組んでいたかを、自己の作品を対象化することによって確かめ、それによって外側から自身のあり方を見詰め直すことにこの一連の過程の意味がある。およそ『探究』の前述の「生き方」を基礎にして、人間が課題を解決する際の立場を考えると、① 純粹に快さの見地から、② 損得感覚から、③ 義務や使命感から、④ 純粹に事態の完成を目指す立場から、の四つに分けることができる。言うまでもなく望ましいのは、快・不快や損得感覚の次元から、課題に全力で取り組むことによって自己の低次元の欲望を乗り越えようとする次元へと、つまり③や④の解決の立場へと移行して行くことであろう。

ペスタロッチーは『雑誌第1冊向けの論文』の中で、「基礎陶冶の理念は、その子どもを、彼自身の中にある神の力によって、彼自身のより高い見解に、またそれによって彼自身の完成への努力に、自分自身における完全性への努力に導く」(PSW 19.Band, S.127.)と述べ、強い問題意識に支えられて完成を目指すことによって、自らの弱さを克服する機会を提供する教科の内容を提唱している。

そしてこのような解決の立場へ導くことができる教科の題材、課題は、ペスタロッチーにとって子どもに感動をもたらすもの、しかも模範へと動機づけるものという意味で、人類が得てきた生き方の集大成としての文化を学び込むことと関連づけられている。

けれども、その場合の題材としての文化は、子どもにとって単なる過去の遺産として示されるのではない。『基礎陶冶の理念について』の中には、「方法は、自然、生活、歴史が数世紀の経験と知恵の存在の結果として、子どもの学習のために提示したものを、彼が自分自身から生み出さなければならないものと調和させるべきである」(PSW 22.Band, S.137f.)とある。財は、子どものより高い文化力を発達させるための媒介物であるに過ぎない。各教科の中で選択された文化財を学び込む中で、折りに触れて現れ、誘い出される子どもの「意志の純粹さ(die Reinheit des Willens)」が「人間らしさ」の試金石であると彼は考えていたのである。

3. 言葉と教科

しかし、この「意志の純粹さ」を明瞭に感じ取ることができるのは、各教科の中で子ども達が口にするはずの「言葉(Sprache)」である。ペスタロッチーは「言葉」がいかにかにあるべきかと考えていたのであろうか。

教科との関連で言えば、「言葉」は、「国語」、「外国語」、「古代語」に代表される教科内容としての面がある。しかしそれだけではなく、各教科に共通する、教師と生徒との間で媒介され、取り交わされる「言葉」の面があり、当然各教科で取り扱われる固有の概念も「言葉」として表現される。そしていずれの場合でもペスタロッチーは、言葉のあり方を子ども自身のもつ直観印象との関係で考えていた。彼は『白鳥の歌』の中で、「言葉」は「直観」と「思考」との中間段階に位置するものとして捉え、「直観印象」を超え出る無秩序な言葉の使用が、人間らしさを育むことを阻む結果になることを示している。なぜなら「知らないことを知っているかのように語る」ことは、単に虚言の端緒となるだけでなく、自己の弱点を隠し、それを拡大する方向へと人間を導くからである。

もちろん、子どもの発する言葉は事実の表現という意味をもつだけでなく、子どもの認知、情緒、行動の三つの層のあり方を如実に示す徴証でもある。子どもが何かを知っていることは、それを実行できることと同じではなく、また望んでいるからと言ってそれを実行できるとは限らないということは、子どもの言動を吟味してみて初めて明らかになることである。「真理を受け入れたり、この真理に従順であるべきであるという義務を認めたりすることから、生活の各出来事において真理に誠実である力へと移行すること」(PSW 19.Band, S.116.)の間には途方もない隔たりがあるのである。

同じような意味で、子どもの発した言葉が確かに真理を表現したものであったとしても、それが同意していないことを同意したかのように強制された結果であったり、そう言わざるを得ない立場に子どもが追い込まれた結果であったりするならば、その子どもの言葉は、人間形成的機能が発揮されていない証である、ということになる。

各教科においては、認知のレベル、情緒のレベル、行動のレベルの一致が配慮されるべきであり、しかもそれは、子どもが学習を強要されていると感じている限り、実現できないものである。ペスタロッチーが「人間諸力の調和的發展」を目標に掲げるとき、それは、子どもが一つひとつの課題に取り組んでいる中で、認知と情緒と行動を目的に向かって結びつけて働かせている状態を示しているものと考えられる。彼は『純真者に訴える』の中で、当時の国民学校の教科が子どもに習得させようとしている「知識は、思考や手腕や感情の力とは無関係に駆り立てられている」(PSW 24A. Band, S.198.)のものであると指摘している。

そしてこのように、知識としての言葉が、子どもの思考や手腕と無関係に取り扱われ、表面的なものとして取り扱われるとき、子どもの心の中において、言葉を、自分が優位に

なるための手段の一つとして利用しようとする誘惑が生まれるようになる。ペスタロッチーは『リーンハルトとゲルトルート』第1版の中で代官フンメル生き方を描写して、言葉を自らの欲望のために駆使する極端な姿を示しており、更に『純真者に訴える』の中では、「単に文明化された人間は、事物の本質に感動することなく、事物の仮象やその変わりやすい特徴の感覚刺激によって活気づけられる」(PSW 24A. Band, S.139.)と述べ、表面的な知識・言葉の拡張が、人間の生き方の深まりとは対照的な、逆の方向に向かうことを示している。

ペスタロッチーは必ずしも知識の豊富さを求めず、むしろ着実な知識の定着と的確な使用とに配慮していた。彼は『メトードにおける精神と心情』の中で知的な教育を例にとり、「知的な基礎陶冶は、認識領域の拡大の上に築かれるのではなく、認識領域を我々の身近の対象に制限すること、そしてこの僅かな対象の認識を我々自身の中で内的に完全なものにすることの上に築かれなければならない」(PSW 18.Band, S.42.)と述べている。つまり、時代・文化の変遷とともに重要性が変わる知識として言葉を蓄積するよりも、受け入れた言葉を一つの情報として捉え、その軽重を判断する力の基礎形成を彼は重視していたのである。『73歳誕生日講演』の中でも、「我々の祖先は必要なことは立派にやり、無用なことは知りもしなかったが、我々は無用なことを多く知り、必要なことができなくなるようになった」(PSW 25.Band, S.273f.)という指摘が見られる。このように彼は、言葉を情報として捉え、生活の義務や必要という観点から、情報の重みについて検討し、判断する力の重要性を語っている。

まとめて言えば、子どもの「言葉」が以下の状態であればある程、各教科の中で人間形成的機能が失われて行くようになる。

① 知らないことを知っているかのように語るとき、② 心から同意していないことを同意したかのように語るとき、③ 言葉を専ら自己中心的欲望のために利用しようとするとき、④ 生活の義務や必要を軽視する博識や多弁に陥ったとき

上述の意味で、言葉は各教科の中で人間形成的機能が働いているかどうかを確かめる基準となることのできるものである。

4. 教科の構成

しかしそれでは、人間らしさを発揮させるためには、いかなる教科構成が必要であるとペスタロッチーは考えていたのだろうか。

よく知られているように、彼は人間の諸力を傾向として知・徳・体の三つに分け、教科の構成を考えていた。特に『ゲルトルート児童教育法』の時期には、彼は知的教科として「数・形・語(Zahl, Form, Sprache)」という概念を用いて、人間を共通の文化世界に連れ出す音声語、言語、空間図式、数詞語の重要性について語っている²⁵⁾。具体的には、彼は教科としての「語」については、「音(Ton)」、「単語(Wort)」、「言葉(Sprache)」の指導に分け、更にその「言葉」の指導は地理や博物等の基礎を含むものと見なしている。また数・形の指導は、知的要素と共に技術的な要素を伴うものという観点から、「数概念」「計算」、そして「測定の術」や「図画の術」、「書き方」の指導に分け、これらの教科のねらいの中心を「混沌とした直観から明晰な概念」へ導くことや、技術の熟達に置いている。また徳育としては、「愛と信頼、感謝と従順」等の徳目に目を向け、日常生活の中で人間の交わりを重視している。すなわち彼はこの時期にはどちらかと言えば、人間の諸力を分析的に捉え、この観点から教科構成を考えていたと言えよう。

しかし、晩年の生活陶冶思想が円熟した時期には、『ゲルトルート児童教育法』のときと同じように基本的には知・徳・体の枠組みを継承しながらも、各教科で身につけられるものは個別的な力に限らず、むしろ人間全体の力を扱うことが強調されていることが特徴的である。ペスタロッチーは「基礎陶冶の理念は、その説明や実施においては、確かに道徳的・知識的・身体的等の理念へ区分されなければならない。しかし人間と生活自身においては決して分けられず、むしろいかなる瞬間でも人間的本性の統一のうちに行き渡っている」(PSW 22.Band, S.217.)ことを示し、教科のあり方に注意を促してしている。

けれどもむろん、彼は個々の能力を鍛え上げることを軽視していたわけではない。一つひとつの人間の力の訓練にあっても、全我活動を通じて、つまり「一般力」を駆使する中で果たされると捉えているところに、ペスタロッチーの教科観の特徴があるように思われる。彼は『雑誌第1冊向けの論文』の中で「子どもに話したり読んだり書いたり計算したり測ったり描いたりするのを教えるという制約された単純な目的」だけでなく、「子ども自身の内的完成と彼の生活の全ての行為における賢く、力強く、効果的な振舞いに必然的である、自立的な活動の活気づけという遥かに高い目的」(PSW 19.Band, S.129.)の達成を各教科に求めている。人間の諸力を傾向として分け、ただその力を個別的に育成しようとする立場に立つだけでは、子どもの生き方を高めるという垂直的な発展の図式が見えてこないのである。

しかしそれでは、子どもの生き方を高める教科をペスタロッチーは生活陶冶の立場で、いかに考えていたのでしょうか。

彼は、子どもを取り巻く環境は、客観化の対象であり、また心を通わせる対象であり、また自らの技術を施す対象にもなるという観点から、多様な世界の関わりを学ばせることが重要であるとし、教科の構成を考えている²⁶⁾。実際にイヴェルドンの学園で実施された教科構成を見ると、「宗教や道徳論以外にも、……ドイツ語やフランス語、暗算、数字計算、地理、線画法、透視画法、幾何学と代数学、民衆史や博物の要素を含む」(PSW 24A. Band, S.88.)多様な姿が示されている²⁷⁾。

ところで、その際に特徴的なのは、彼はこれらの教科において育てられる子どもの力にわざわざ「人間的(menschlich)」という形容を敢えて付加している、ということである。

第2章第5節で論じた如く、彼は人間的であるものを、動物的なものと対比させつつ考えている。① 人間的思考は、感性的思考とは対立し、自己の一切の欲望から距離をおいて対象を考察し把握する力に基づき、世界と自己の現実的理解のための手段である。また② 人間的心情は、感性の誘惑から自己を守る精神性の高いものとして、しかも人間的思考を動かし導くものとして考えられ、自己規律を可能とする。また③ 人間的技術は、動物的な欲望に服するのではなく、真・善・美等の超個人的価値に服する手段として捉えられ、従って文化技術力と労作的徳とに結びつけられる。

そしてもちろん、このそれぞれは、「道徳的状態」にある人間の考え方、心のあり方、そして行動様式という本来は一つの立場の三つの側面なのである。ペスタロッチーは、『ゲルトルート児童教育法』で示した個々の力の分析的な立場から一步進んで、価値への態度、価値への感覚という教科の育成目標に目を向け始めている。

ところで、よく考えてみると、本節2. 生活活動と教科の箇所でも考察したように、人間らしさが現れるのは、子どもが教師から指導を受けている間よりも、むしろ自分で学んだ内容を具体的な課題の中で使用するときである。このような見地からペスタロッチーは、各教科において育てられる力は単に身につけられ維持されるだけのものというよりは、各授業の中で実際に使われるべきものと考え、『白鳥の歌』の中で、基礎教育を、子どもの力を共通に修練して行く面と、実際に目的に応じてその力を適用させて行く面との二つに分けて考察している。

しかし、この場合、彼に従えば、力を目的に応じて適用して行く面からは、子どもの「境遇(Lage)」や「立場(Stand)」—第1章第2節で触れたが—に応じて教科の内容が配

慮されなければならない。言うまでもなく、教科は子どもの生き方を高めることに寄与すべきであるが、そのために子どもが現実生活から隔離されてはならないからである。知的好奇心や学習への意欲が教室の中で、いわばそのものとして切り出されるとき、それがどれだけ頻繁に現実生活の義務を見失い、それを蔑視するようになるのか、それは、ペスタロッチーのごく初期の著作から一貫して指摘されている問題である。各教科における学習の原動力—興味・関心—は、ともすると子どもに現実への応用力を軽視させる危険性をももち合わせている。

教科は、ペスタロッチーにとって、学習したものを現実生活の中に生かし、転化するところまで配慮する使命をもつものである。彼は、そうした各教科において身につけられるべきものを、端的に「生活科学と技術(Lebenswissenschaft und Kunst)」(PSW 22.Band, S.155.)という言葉で表現している。そして、このような「生活科学と技術」は、各教科それぞれの視点から、全体としての子どもの力を育んだ結果であり、各教科が他の教科に対する影響を考慮することによって練り上げられた教科の構成の成果である。ペスタロッチーは既に『時代に訴える』の中で「感情の醇化は見解の発展なくしては不可能であり、また見解の正しい発展は感情の醇化が獲得されなければ生じ得ない」(PSW 14.Band, S.190.)と述べるなどして、知的なもの的心情的なものとの基本的な関連を示している。また他の著作ではもっと具体的に「図形の指導」を例にとり、「形とその関係は、精神諸力の発展、つまり秩序、調和、完成に対する感覚の活気づけ、要するに自然と芸術の全ての美に対する感覚に決定的に影響する練習のための素材を与える」(PSW 20.Band, S.310f.)と述べ、あるいはまた他方では「図形は、永遠の、不動の岩のように想像力の前に立ちふさがり、想像力の勝手な横行を許さず、想像力を真理へ導き、それ以外の何ものへも導かないし、導くこともできない」(PSW 14.Band, S.322.)と語り、形の指導と美的陶冶の関連について述べ、それぞれの教科はお互いの内容を補佐し合う役割と、不自然な教科内容の拡張を制限し合う役割とをもつことができる例を示している。そして、これと同じように、彼は知的教科に対する感情的教科・技術的教科の影響、また感情的教科に対する知的教科や技術的教科の影響、また技術教育に対する他の教科の影響を、特に晩年の著作の中で明らかにしている。

もし各教科の中で培われるものが何であり、それが他の教科にいかなる影響を及ぼすかが問われずに個々別々に教科教育が行われるならば、子どもは、得てきた力全体を総動員して自らの目的のために適用する際に、誤用をすることがあっても少しも不思議ではな

いであろう。ペスタロッチーは、『学校と家庭における教授と教育の改良について—二人の友人との夜話』(Über Unterrichts- und Erziehungs-Verbesserungen in Schulen und Haushaltungen, in Abendgesprächen zweyer Freunde, um 1807/08)の中で、「人間が信じ信頼し献身すべきとき計算しようとするならば、それは力ではなく弱さである。しかし同様に、もし人間が計算し認識し見抜き究めるべきときに、調べずに容認し、他者の判断や見解や意見を全ての自分の知識と行為の基礎にするだけでなく、更になおこうした仕組みが人間らしいことと見なそうとするなら、それは力ではなく、弱さである」(PSW 20.Band, S.325.)とまで述べて、子ども自身の適用力を考慮しない個々別々の教育が陥りやすい危険性を明らかにしている。

5. 共同体の課題としての教科

ところで、このような子どもが自らの目的のために力を適用する活動は、子どもがある種の社会の中に生きているという実感が伴う経験の中で一層活発になる。なぜなら、子どもの生き方が向上するのであれば、それが実現するのは具体的な「人間関係」の中においてであるからである。子どもが学んだものは、学校外での適用の前に、学校という人間社会の一つの空間の中で用いられなければならない。

そこで各教科の中で、子どもに役割意識、義務意識、使命感を覚醒する必要も出てくる。すなわち、教科は、子ども達の共同体の、そしてまた郷土社会の共通の課題として捉えられるはずであり、見知らぬ他者から与えられたものではなく、「私達の課題」として採り上げられるはずのものである。精神科学的教育学の第一人者と呼ばれた W. フリットナー(Wilhelm Flitner, 1889-1990)は、ルソーと比較して、ルソーの教育の基準が「自然(nature)」であるのに対して、ペスタロッチーの場合は「共同体」に重きが置かれていることを指摘している²⁸⁾。そしてまた、ペスタロッチー自身も、『基礎陶冶の理念について』の中で「学校は……子どもの個人的な感覚を人間的な感覚へと醇化させ、同胞との一面的な接触を、あらゆる面から仲間としての調和的な接触へと導くべきではないのか」(PSW 22.Band, S.147.)と述べている。学ぶ内容は、子どもにとって「私達の共通の題材」という感情を沸き立たせるものでなければならない。

しかも、ペスタロッチーは抽象力を培うはずの数の指導等の場合でも、それが可能と考えている。彼は数の指導においては、「人間の数とその関係によって開かれた目はどこでも、彼の関心を引く新しい関係、つまり形の関係、言葉の関係、時間関係、価値関係にも

向かうようになる」(PSW 20.Band, S.329f.)と述べている。彼にとって知識や能力が人間的になり得るのは、現実の人間社会の中でのことなのである。

ところが、現実の人間社会と言っても、『純真者で訴える』の中で論じられたような「文明」の社会にあっては、知識は他者に知られずに独占することにより優位な立場が確保される仕組みとなっている。なぜなら利潤追求の社会にあっては、一つひとついかに着実な知識を貯えてきたかを重視する知識観には支えられてはおらず、時間とともに価値が減少して行く情報をいかに他者よりも素早く得られるかを争うことを人間に余儀なくさせる特徴があるからである²⁹⁾。そしてそれはまさに、人間を結束させはするが、閉鎖性・排他性をますます助長する傾向をもつのである。

従って同じように授業の中でも、もし知識や情報を独占することが子どもたちの生き方に有利であると感じられるとき、排他的な感情が生まれてくることは、ごく当然のことである。ペスタロッチーは、『純真者に訴える』の中で、「我々の種族が社会的状態において駆り立てられ、我々の種族が社会的状態で発展させる一面的かつ我欲的な集看的見方の結果」(PSW 24A.Band, S.148.)について語り、各教科の中で子ども達のあり方に一つの示唆を与えている。

人間らしさを育むためには、むしろこの「万人に対する万人の戦い」から保護する空間を確保する必要がある。丁度ナトルプが「人間的に生きようとする人々のための保護園……その実験学校をペスタロッチーは要求した」³⁰⁾と語っている如く、学校の中、各教科の中では、独占的知識に止まらず、他者と知識を分かち合い、共同作業でなければ解決できない課題を設定することは配慮されなければならないことであるし、場合によれば、最重要の事柄である、とさえ言ってよいであろう。

この意味で、ペスタロッチーが重視していることは、先に学習した子どもが後発の子どもに対して教える「相互教授(Gegenunterricht)」を各授業の中に取り込んで行くことである。これは言うまでもなく、以前理解できなかった子どもの立場から別の子どもに学習法を伝えることで学習がより効果的になること、そしてまた教えた子どもも自分の学んだものを一層定着させる機会をもつこと、という方法論的意義だけでなく、相互援助によって助け合いの感情が生まれ、何よりも共通の課題をお互い同士が意識するという教育内容上一層重要な意味をもつのである。

この観点から、ペスタロッチーは第2章第5節で述べた如く、他人の幸福のために自身を犠牲にするという尊い人間の精神性が乳幼児期から人間の徳性として現れることを示し³¹⁾、各教科の授業時間における子ども同士の関係のあり方に注意を呼びかけている。

総じて言えば、子ども達の共同体が単に第三者から統制を受ける機械的な組織となるのか、それとも豊かな交わりをもった社会として現れてくるのか、それは偏に教科の内容としていかなることを意識させるべきか、またそれを実施できるかという教師の心のもち方と技倆、そしてまた各構成員の心のあり方にかかっていると見えよう。ペスタロッチーは「説教と演劇においては高貴な感情を掻き立てる特徴に耳を貸して喜び、また悲しい光景の絵を見て痛みに心を動かされて涙を流すが、これに反して、実際生活での目立たない高潔さや、説教で語られず劇場で登場しない人間全ての苦しみに対しては全く鈍感で無感情である、そのような子ども達や成長した仲間がいるということの原因は、一体いずれにあるのであろうか」(PSW 20.Band, S.348.)と述べて、「私達」という意識とは無関係に題材を扱う当時の教育機関の成果について、極度の悲観的な見解を示している。

もしそれぞれの教科の授業の中で、子どもの共同体的生き方との関わりが見失われるなら、教師は、賞罰等の外的規制によって子どもを活動させざるを得なくなり、そこには自ずと他者との「協調」を軽視し、他者を自己の目的のための手段とする風潮が生まれてくるようになる。ペスタロッチーが「精神的基礎陶冶でも、名誉や恥が個々に混入したり、競争によって精神力を個々に刺激したりすることは、精神力の本質的な正しく無邪気な発展にとって、有益であるよりも一層有害である」(PSW 22.Band, S.193.)と述べている通りである。このように、他者との優劣を競うことが避けられないときでも、それでもなお「自己をただ自己と比較しようとする」尺度を堅持し得る感覚が重視されるべきであり、人間らしさを育む教科の成果は、そこにいる構成員達の間を通じて、この感覚をいかに育むかにかかっていると見えよう。

本節の終わりに

以上述べてきたように、ペスタロッチーは各教科の中に困窮と生活享受の要素を取り入れて人間らしさを育てることを求めている。そして、その中心となる部分は、いかなる教科においても子どもが課題解決を通じて自分の生き方、あり方を対象化し、低次元の自己を乗り越える機会を設定するというところにある。しかし、こうして子どもが自己の生き方を見つめ直し、純粋な意志から活動しつつあるかどうかを確かめるには、ただ子どもの行

動の過程全体に注目することと子どもの発する言葉に目を向ける他はない。従って各教科は、言葉を人間らしさ育成の試金石としながら、それぞれの主題に応じて固有の立場から、子どもの生き方を高めて行かなければならない。しかし各教科のねらいが人間の個別的な力の増加に置かれ、教科間の関連が考慮されなかったり、恰も各教科で習得されたものが寄り集まってやがて人間らしさができあがると錯覚されるに至ったりするならば、その場合には、教育上の一つの間隙—つまり、その間隙のために、子どもが自らの力を現実生活の中で人間的に適用しようとする際に混乱・困惑を引き起こす—が生み出されるようになる。この意味で、教科の固有性と共通性、そしてまた教科間の相互の働き合いにペスタロッチーが注目し、しかも子ども達の中に「私達の題材」という意識を目覚まし活発にしながら人間らしさを育もうと実践していったこと、それこそは、生活陶冶思想に基づく教科教育の真骨頂なのである。

第4節 生活陶冶の内容—人間諸力の陶冶

さて本節では、ペスタロッチーの生活陶冶思想における個々の力の区分に従い、すなわち人間諸力の三区区分に従って、生活陶冶の内容について考察して行くことにしたい。というのは、人間諸力の一つひとつは、ペスタロッチーが『白鳥の歌』で述べている如く、固有の法則に従って発展するからである。

しかし、その際予め記しておかなければならないことは、彼が論じている生活陶冶の内容は、所謂小学校教育相当の内容のみならず、人間が誕生してから、乳幼児期を経て小学校を終了する程度の範囲、そして更に中等教育段階の端緒まで及ぶものであり、彼は、そうした範囲を統一的に論じている、ということである。以下、心情陶冶、知的陶冶、身体的陶冶の順に論じて行くことにする。

1. 心情陶冶の内容

心情陶冶は、心情が核となる子どもの生きる働きを取り上げるのでなければならない。心情を核とした生きる働きそれ自身も、対象との関わり合い方に応じて様ではない。本章第1節で普遍的価値について論じた如く、心情陶冶もまた、対象の性質や法則に力点を置いた場合、「善なるもの(das Gute)」に対する心情、「聖なるもの(das Heilige)」に対する心情、「美的なるもの(das Schöne)」に対する心情に分けることができる。それゆえに、心情陶冶の内容は、道徳陶冶の内容、宗教陶冶の内容、美的陶冶の内容に分けられ

る。その場合それらの陶冶のそれぞれは、知的力や身体的力に支えられながら、固有の仕方
で心情力の全体の習練を要求することは、やはり付け加えられて良いことであろうと思
う。

i. 道徳陶冶の内容

ペスタロッチーは道徳陶冶の内容について、いかなる考えをもっていたのであろうか。
彼の道徳観には独自性があることは、第2章第1節で論じた通りである。彼は『探究』
において、人間の生き方として「道徳的状態」のあり方を論じたが、その「道徳的」と言
うときの道徳とは対人関係のみに限定されたものではないし、対象の種や属を制約して語
っているのでもない。それというのも、ペスタロッチーは対象との対決の仕方によって、
主体の具体的なあり方が様々に変わり得るという立場に立ちながら、そうした様々な対決
の仕方を、総括的に道徳的なものと表現しているからである。道徳と言う場合、ペスタロ
ッチーは、道徳的に行為する主体の心的状態を中心に語っているのである。

それでは、道徳陶冶が理想とする人間の心的状態を、ペスタロッチーはいかに考えてい
たのか。彼は『ゲルトルート児童教育法』で、心情の働きの内容として、「愛(Liebe)」と
「信頼(Vertrauen)」、「感謝(Dankbarkeit)」等を取り上げ、これらが道徳陶冶の実質的な
内容となるべきことを示している³²⁾。

もちろん、例を挙げるまでもなく、これらは、各々が孤立的に身につけられるものとい
うより、むしろ道徳的な心の状態の三つを抽出して言い表しているものと捉えられる。

まず愛を中心として考察してみることにしよう。ペスタロッチーは愛を、主体と客体と
の一方的な関係ではなくて、むしろ相互的な関係として捉えている。すなわち彼は、一方
では愛は、愛することによって発展し、他方では愛されることによって発展するという
見地に立っていた³³⁾。しかしながら、ペスタロッチーは、高度な愛へと、すぐ子どもが
高まることができるとは全然考えていなかった。

彼は愛の萌芽について、『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』で「人類に一般的に存
在する愛と力への素質は、子ども自身の中で、我欲と無力に導く感覚性のあらゆる刺激と
織り合わさっているように思われる」³⁴⁾と語り、愛の萌芽が、まだ感性的傾向と不可分
の関係にあることを示している。しかも、ここから明らかになるのは、この段階での愛は
自らの要求を満足させてくれる者を愛の対象とする、ということである。もちろん、単な
る要求満足の傾向しかもたない愛は真の道徳ではない。ペスタロッチーは『白鳥の歌』で
「愛も単なる感性的な好意として見た場合は、道徳とは言えない」(PSW 28.Band,

S.194.)と明確に語り、感性的な愛は道徳の萌芽ではあっても、まだ真に道徳的とは言い難いとしている。

それでは、こうした愛は、いかなる高まりをするのか。ペスタロッチーは、感性的な愛から、いわゆる「契約的(vertraglich)」とも言える愛へ、すなわち他者が好意を示してくれるということを前提とした愛へと発展し、そこから更に、無条件的な愛へと進むと主張している³⁵⁾。この最後の高度な愛について、彼は『73歳誕生日講演』において「愛は自分の利益を求めない」(PSW 25.Band, S.363.)と述べ、自らの利害を完全に超える愛、目標としての愛について語っている。

この愛こそ「道徳的愛」と言い得るものであるが、それは、いかなる愛であろうか。この愛は自己の利害を断念し、他者のために奉仕し、生きようとする感情と解される。その最高のモデルは神の愛であることは言うまでもない。ペスタロッチーの捉えるこの愛は、自己の利害から離れて、ただ他者への奉仕、社会奉仕、しかし実は客観的な価値実現の努力に他ならない。彼が『リーンハルトとゲルトルート』第1版で「徳の報酬は、徳が大地の雑草を根絶することにあるのではない。より良き種子が熱心な者の田畑で、その主人となることで敬虔な者には充分なのである。そして彼は、その種子が随分長く大地に受け入れられたときには、彼の植えたものが木となって、ただ実をつけることを喜ぶものである」(PSW 2. Band, S. 311.)と述べた言葉は、そのことについて語っているものと言えよう。

もちろん、このような愛は、今述べたように、自己の利害から離れた対象との関係の上になり立つが、そのような愛は自己形成的な傾向をも有するものである。ペスタロッチーは『メトデーにおける精神と心情』で「人間は本来さまようように愛することはなく、自分の愛によって醇化される。この愛は驚嘆する夢のようなものではなく、人間の中で働く力である」(PSW 18. Band, S. 43f.)と語っている。その理由は、他者を愛し、他者の形成に対して奉仕するよう努力するには、自らの利害を断念するという強い自己形成的な意志が前提となるからである。『探究』でも「愛は……瞬間に継続を与える私の力に基づく」(PSW 12. Band, S. 150.)とあるように、彼は、自己形成という観点から見て、愛に基づく努力と反省の覚醒を考えていたと言えよう。

しかしながら、自己の意志によって他者の形成を援助する場合、他者という対象の理解が前提となり、それには知的な判断力が不可欠である。というのは、事物を完全に他人の目で眺め、他人の感覚で行動する愛程、自己忘却を含むものはないと言えるが、他方で、

それは盲目的な愛とさえ形容できるものであるからである。ペスタロッチーは、こうした愛が必ずしも道徳的な愛と呼ばれるべきものではないとし、知的な力と調和した愛を求め、それをペスタロッチーは『幼児陶冶の書簡』では「道理を弁えた愛(a thinking love)」（PSW 26. Band, S. 49.）と表現した。従って、愛に基づく実践は、必然的に知的能力を要求することになる。

このように知的な能力は、愛と決して矛盾するのではなく、むしろ愛の実践を強化するものとしてペスタロッチーは考えていたこと、ここに彼の独自の点があると解される。愛と知的な力との関係で、彼は『純真者に訴える』で「子どもの愛は……愛そのものの認識へ、それ自身の見解へ、またそれによって愛自身の醇化された高潔な心へ高められ、また子どもは、従って愛において人間的に高められて、道徳的存在となる」（PSW24A. Band, S. 173.）と述べている。このことは、愛が子どもの心情の中に刻みこまれるためには、愛するという行いを概念化して知り、理念化する必要があることを示しているものと解される。子どもは、ただ無意識的に愛を実践することができるだけではなくて、特定の事態のみ発揮される愛を超えて、愛一般の力へ、更には神の愛へと高められなければならない。

そして愛一般の力を子どもが身につけるということは、必ずしも対人的な愛だけに限定されることを意味しない。むしろ愛するという行為の場合には、子どもは、この態度を他の事柄へと容易に転移することが可能であるということを、ペスタロッチーは示している。彼は『純真者に訴える』で、愛が必ずしも人間だけを対象とするのではなく、愛は容易に他の生物への愛にも転移することが可能であることを示唆している³⁶⁾。しかも愛が転移することが可能なのは、人間と他の生物だけではない。愛の働きが自己克服を通じた他者実現であることから明らかのように、事柄そのものの中に入り込み、ただそのものの形成、完成を目指す行為、ここで要求される心情力も、ペスタロッチーは愛という言葉で表現した。彼は『白鳥の歌』で「真理への愛(Liebe zur Wahrheit)」（PSW 28. Band, S. 160.）に言及し、ただ事物の完成だけを目指すような心情も、一つの愛として表している。また「完全性への努力のないところには、真の実際の道徳は考えられない」（PSW 28. Band, S. 195.）と語り、完成を目指す態度と道徳との関係を語っている。

ところで、人間に対するものであれ、人間以外の生物に対するものであれ、また事物・事柄に対するものであれ、このような対象の形成、あるいは完成のみを目指す行為は、社会の中で、特に共同体の中でこそ行われ、そのことによって共同体の結びつきを強化する

働きをする傾向がある。ペスタロッチーの愛は、他者を形成する面と、それによって自己の高まりを可能にするという面と共に、人間相互の結合のきずな、すなわち紐帯を作っていく役割をも担う³⁷⁾。彼は『探究』において「もし愛が貴方自身の作品であれば、事情は全て全く異なってくる。その場合には、貴方の息子は、貴方の破滅した経済のために泣き、そして貴方の妻は、貴方が悲惨になるのを、彼女自身が悲惨になるとき以上に泣くであろう」(PSW 12. Band, S. 150.)と語り、愛が共同体の紐帯を形成することを示している。

もちろん、愛と共に共同体を成り立たせる心情の要素に、信頼の心があり、感謝の感情がある。ペスタロッチーは、このような視点から、共同体を支えるものとして、社会的に方向づけられた心情の現れとして、信頼と、感謝をも道徳陶冶の育成内容として重視したのである。

この場合、彼が『純真者に訴える』において「正義の確実性は信頼を生み出す」(PSW 24A. Band, S. 53.)と述べていることから明らかのように、信頼の心は、他者が欺かないという前提のもとに行為する際の心構えを表す。感謝の心も、自己に対する善意あるいは好意の心に対応して呼び起こされるものと捉えられる。それゆえに、信頼や感謝の心は、共同体の成員の一人ひとりが自らの行為を、共同体の取り決め、法等に従わせ、自らにも、他者にも誠実になることによって実現するものである。信頼と感謝を生み出す基礎として、ペスタロッチーは「誠実(Treue)」という態度を極めて重視した。

もちろん、自らに誠実であるとは、自らの行いや心情のあり方を反省することによってこそ可能となることは言うまでもない。それゆえに誠実であるためには、自らを内的に洞察する能力が不可欠である。それは、自らの弱点を意識する敏感で繊細な感情を前提とする。『純真者に訴える』には、この「こまやかさ(Zartheit)」について「道徳的なこまやかさ自身は……昔の時代の内的価値の試金石であった」(PSW 24A. Band. S. 189.)と述べられている。彼は道徳的心情のあり方の一つとして、このこまやかさに注目しているのである。

しかし、人間は、このこまやかさを漫然と習得できるものではない。ペスタロッチーは『純真者に訴える』で、人間を取り巻く環境、事情、風俗、慣習、風習、道義等を、このこまやかさ等の伴う道徳的行為を可能とする具体的な条件として重視した。つまり具体的な法や取り決め、慣習等に誠実に従うことによって、道徳的行為が可能となるわけである

が、この観点から、彼は、道徳的心情の形成のために「従順」という徳性を不可欠のものと見なしたのである。

しかし、従順は、必ずしも他者に対する従順に限定されるべきものではない。従順は同時に自己に対する従順でもあり、あるいは社会的な法に対する従順とも解され、それのみならず、事物の性質や法則に対する従順としても理解され得る。

ペスタロッチーが従順という徳性を道徳陶冶として取り上げるとき、彼は、この従順に対して特別な意味を、特に陶冶的な意味を付与させていた。それは、子どもが何かあるものに対して従順となっている状態は、他の影響により律せられている停滞的状态を意味すると解されるべきではないこと、陶冶的に考えて、この従順は、やがて、より高い自己に対して従順となるため、基準となるべきものを自らの中に取り入れつつある、形成的な段階として見なされなければならない、ということである³⁸⁾。

従順と共に、愛は他者への献身という見地から、また感謝と信頼は、社会的な心情という点から、「良心」を生み出す役割を果たすことができる。ペスタロッチーは従順を通じて、また愛と信頼、感謝の徳性が発揮されることにより、子どもの中に良心が目覚まされること、このことを『ゲルトルート児童教育法』で示している。「従順と愛、感謝と信頼が一致して、良心の最初の芽を発展させる」(PSW 13.Band, S.343.)と。

ところで、良心が生み出されるということは、これらの内容を身につけることによって、自己の中に、恰も裁判官のような判断基準が形成される、ということである。ペスタロッチーは『リーन्हルトとゲルトルート』で「正しいことを行いなさい、そして貴方に対して貴方の良心が、"貴方は神と人間に対してその義務がある"と語るところのものを行いなさい」(PSW 2. Band, S. 182.)と語り、良心の働きについて述べている。これに従えば、彼の言う良心は自己立法的働きの核心である。彼の道徳陶冶で内容として培われるべき良心は、恰もカントの定言命法の如く、自ら客観的たれ、という法則の声である。それは、善と悪に対する感覚が研ぎ澄まされるようになった、ということである。ペスタロッチーは、それについて「人間を彼の純粋な単純さにおいて導くのは……彼が安らいで用いる彼の感覚である」(PSW 2.Band, S. 199.)とし、良心としての、善に対する感覚(Sinn für das Gute)を培うべきことを主張した。

周知のように、自己の立てる法則に従うことにより、被陶冶者としての子どもは自由になることができる。もとより、ペスタロッチーは、これに関して、自由について二つの見解をもっていた。一方は人間が善であれ悪であれ選択することができるという意味の自由

であり、他方は、自己の純粋な意志に従うという意味での自由である³⁹⁾。もし前者の自由を「自然的自由」、後者の自由を「精神的自由」と言い表すことが許されるなら、ペスタロッチーが道徳陶冶の内容として、子どもに身につけさせようとした自由は、もちろん、後者の自律する能力が培われたという意味の、精神的自由のことと解される。

しかも彼の場合の、こうした陶冶内容としての精神的自由は、常に何かある共同体の中で実行されるべき具体的な自由である。彼は『探究』において「家と農場に、妻と子に、友と隣人に、祖国に結合し、家と農場、妻と子ども、村と町で父らしく行為し、賢い法の力のために、その他であることはできず、また父らしく行為する以外のことをしようとも欲しない自由」(PSW 12. Band, S. 102.)に言及し、道徳陶冶の内容としての自由は、陶冶される者が置かれている社会の中で感ずる感情と結びついている、具体的な自由であることを示している。

ところで、前述したように、こうした道徳的自由を実現させる場合、まず第一に重要なのは、道徳的行為を実現させるための状況判断力であろう。この意味で道徳的な実践力を支える力を培うために、知的な陶冶、後に述べる数や形の陶冶、言語陶冶、地理や歴史や博物学の陶冶等による思考力の訓練は、道徳力の基礎を培うことになる。また道徳的な実践力を支える力として、身体力の形成、その陶冶が不可欠であることは、敢えて語るまでもないであろう⁴⁰⁾。ペスタロッチーが『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』で「個々の発展した人間力は、それ自体真に道徳的力である」⁴¹⁾と語るとき、彼は、人間の生きる働きは総合的であること、それゆえ人間が道徳的に生活するときには、身体であれ精神であれ、いずれもそれらが道徳的に不離一体のものとして働くものであること、また働かねばならないことを示そうとしたのである。

ii. 宗教陶冶の内容

ペスタロッチーは宗教と道徳の陶冶の違いについて、興味深い見解を語っている。『基礎陶冶の理念について』では「道徳的基礎陶冶は、可視的なものに向かえば行動(Handeln)(身体的)のうちに道徳(Moral)として顕現し、不可視的なものに向かえば感情(Fühlen)あるいは直観(Schauen)(心情的、超身体的 hyperphysisch)のうちに宗教(Religion)として顕現する。道徳的生活の同一の出発点の現実的な面が前者に現れ、観念的な面が後者に現れる」(PSW 22. Band, S. 160.)と述べられている。まず道徳と宗教の違いについて、ここから次のことを読み取ることができる。すなわち、行為と結びつかない以上、いかに人間の内に高尚な心情が培われていたとしても、道徳とは呼べない、とい

うこと、宗教については、神の観念が子どもの中に呼び起こされない限りは、いかに外的に宗教的活動をしているように見えたとしても、宗教とは呼び難いことを意味している。しかし、良く考えて見れば、行為と心情は共に一致すべき問題である。それゆえに、ペスタロッチーの道徳と宗教は全然別のものでなく、却ってこの言葉により、彼が人間の広義の道徳的活動の二つの面を示していることは、明白である⁴²⁾。

また道徳と宗教の陶冶の内容については、彼は上記の引用から次のことを言い表しているものと考えられる。一つは、道徳と宗教の陶冶は、広義の道徳の基礎を育成するものであって、人間の全体力を共に扱うものであること、もう一つは、道徳と宗教陶冶は、道徳的活動の中でも、前者は行動と結びついた心情の面を、後者は観念あるいは信念、理念、そして心情の働きそのものの面を陶冶内容として比較的的重点的に表すものである、ということである。

それでは、具体的に宗教陶冶の内容として取り上げられるべき、道徳的活動のあり方は、いかなるものであると言えるのか。ペスタロッチーが殊に念頭に置いているのは、宗教陶冶と関係する人間の活動には、道徳陶冶で挙げた心情の内容、すなわち愛と信頼、感謝等に加えて、世界には人間を超えた力が存在していること、その驚嘆の感情・情緒が存在する、ということである。宗教陶冶の内容としては、人間を超越するものが存在する、という見地に基づいて、世界を見て行く心情を育てることが中心になる。

もちろん、人間を超越するものがあるという見地それ自体は、感性の働きを主とする段階では、自らが最高の価値として意識しているもの、それを自分以上になし遂げるものが現れる場合にしばしば生じてくる。それゆえに、知的に認識したものも、経済的な対象も、美的に鑑賞したものも、そのように活動する人間にとって、自己の力を遥かに超えるものに出会う限り、超人間的という意味で、宗教的な意味をもつと言えよう。ペスタロッチーは『ゲルトルート児童教育法』で、「母は子どもに、世界の光景の中に神を示した。今や母は彼の製図、彼の測定、彼の計算の中に神を示す」(PSW 13.Band, S.352.)と述べて、知的な教科の中でも宗教的な心が現れる可能性を示している。換言すると、それは、真理そのもの、真理の法則を意味すると解すれば、科学の問題であろうが、そこに人間の力を超越した何ものかが示されていると解すれば、超人格という意味で、神の特性として感じられることになるのである。このように、ペスタロッチーの宗教陶冶は、他の知的な陶冶や美的な陶冶とは併置し難い特徴がある。

むしろ彼は、宗教と他の諸領域とのダイナミックな関係を考え、陶冶内容としても、宗教に特殊な立場を与えていた。彼は『白鳥の歌』の中で「宗教がそれ自体商人や職人や学者や芸術家を陶冶しないこと、それは自明のことである。しかし、宗教は、宗教が与えるものではないものを完成し、宗教が創造するものではないものを神聖にし、宗教が指導するものではないものに幸福を与える」(PSW 28. Band, S. 194.)と語っている。ここでペスタロッチーは、宗教は人間に生活の手段を直接に与えるものではないこと、しかしながら、生活を浄化し高尚にし、人間生活を幸福へと導くことができ、理念、信念に基づく実践力となし、宗教以外の領域にも多大な影響を与えることができる、という見解を示している。この点で彼は、宗教陶冶は、必ずしもいわゆる礼拝のような形式でのみ行われるものとは捉えてはいなかった。

とはいえ、宗教陶冶の内容として扱われる固有の感情は、信仰であるに違いない。「信ずること(Glauben)」のあり方について、ペスタロッチーはいかなる見解をもっていたのか。

「信仰」については第1章第2節でも触れたが、彼は、信仰のあり方は知的な認識のあり方とは、根本において相違していると感じ取っていた。周知のように、知的な対象との対決も、宗教的な対象との対決も、感覚から印象を受け止めることと関係する、という点では共通している。しかし、決定的に異なっているのは、知的な見方の場合、外的な印象に自身の見方が制約を受けるのに対して、信仰の場合は、外的な印象は従属的な役割しか果たさず、内なる呼び声、内的な感覚が決定的な役割を果たす、ということである⁴³⁾。『隠者の夕暮』には、「神への信仰、貴方は人類の本質の中に内在されている。……貴方は、人間陶冶の基盤として我々の本性の内奥に、不動の確かさをもって存在している」(PSW 1. Band, S. 273.)とあり、信仰のあり方の独自性について語られている。ここから明らかになるのは、宗教陶冶の問題は、前述したように、外面に対してよりも、むしろ内面の感覚が問題となる、ということである。しかも宗教が道徳と相違しているのは、道徳的には、良心が自分の声として自己の内に響き渡るのに対して、宗教的には、自己より一層高い、自己の模範となるべき声として、自己の中に聞こえてくる、ということである。

ところで、このように自己より高い存在として、自己の中から呼び声をかけてくるのが神のあり方であり、また神が自己のモデルであるとすれば、自らの成長とともに、宗教のあり方もまた成長すると考えられる。なぜなら、自己より高い何か完全なものが存在す

ると意識するのは、自らが最高と見なす価値、それゆえに「生活の必要と要求」が主として基づく価値の実現と関わっているからである。それゆえに、宗教的心情の発展は、まず感性的なものから始まり、主観的なものへ、そこから自己の利害を考慮せず、神に生き、それを通じて人類へ奉仕する心情への高まりとして捉えられる。それは、恰も自然宗教から功利宗教へ、またそこから道德宗教への高まりに対応するかのようである。ペスタロッチーも大凡こうした歩みを人類が歩んできたことを、『探究』において語っている。彼はまず「このようなもの(訳者注:自然の作品)として、宗教は全くの迷信(Aberglauben)である。その神は、見られ、説明し難く、驚嘆すべきものとして、私の眼前にある限りの自然そのものである」(PSW12. Band, S. 151.)と語り、自然宗教が専らあるがままの自然、*Sein* に関係し、功利宗教については「私の種族の作品として、国家の作品として、宗教は欺購(Betrug)である」(PSW12. Band, S. 151.)と唱え、功利宗教は意欲(Wollen)、しかし道徳的とは言えない思惑と関係することを示している。更に道德宗教については「もし人間がこの力を使用する場合、人間が為すべきものから出発するならば、その力は人間がある気分へ導く。……この気分においては、この人間は、深く感じ、彼が認識し得る最上で最も高貴なものへと彼の本質の全体の充実によって努力しつつ、ただ内的な完成を求め、その他の仕方では何も求めない」(PSW12. Band, S. 40.)とし、道德宗教は義務意識、すなわち *Sollen* の意識に関係することを示している。

しかし言うまでもなく、子どもをこうした人類における宗教の歩みの通りに学ばせよ、とペスタロッチーは主張していたわけではない。つまり我々は子どもに自然宗教、功利宗教、道德宗教を、順を追って学ばせるのではない。そうではなく、子どもに対して道德宗教について、まずは感性的に呼びかけ、次には損得感覚に訴えることによって学ばせ、更には重点的に子ども自身の内面の道徳的な感覚に訴えて身につけさせる、という働きかけをするのでなければならない⁴⁴⁾。彼が『探究』で述べた主張、「人類にとって最高の宗教の目的は、私の種族が立っているであろう文化の各段階に応じて……宗教の感覚性によって私の種族に手を差し伸べることである」(PSW12. Band, S.156.)とは、宗教的心情の発展段階に応じた指導法に適用可能であろう。

このように、子どもにとって道德宗教の核心が身につくのは、発展段階的にかなり後のことである。それゆえに未発展の段階では、生き生きと眼前にある感覚的な人間、父や母等の両親の絶対的な権能を信ずる内面の心情を育成することが、まずは肝要である。『隠者の夕暮』には、「神の子どもである私の父を信ずることが、神への私の信仰の陶冶であ

る」(PSW 1. Band, S.275.)とあり、陶冶内容として、神の信仰に対する、父親への信頼の先行について語られている。もちろん、両親の祈りを模倣するというのも、外面的ではあるが、やがて内面につながるはずの見逃せない、陶冶の内容である⁴⁵⁾。このように導かれてこそ、子どもは次第に道徳宗教を身につけることができるのである。

しかし、ペスタロッチーは努力と無関係に人間が救われるとは全然考えてはいなかった。むしろ彼の宗教、そして宗教陶冶の内容として重視されているのは、努力の問題であり、意志の問題である。彼は『純真者に訴える』で「人類がただ自分自身を再び援助する意志のみを生き生きと自分の内に維持させるならば、その場合には、国家がいかなる所に沈下しても、まだ人類のための慰めが、希望が残っている」(PSW24A. Band, S. 185.)と述べている。これに従えば、宗教の役割は、人間に意志そのものを与えるというよりは、この自分自身を援助し、自律しようとする意志を呼び起こし、この意志を強化する希望を与えることにある。

ところで、人間が自律に向かい、自由に向かうことができること、このことは、人間が神に最も近く創造された被造物であることをも意味する。『73歳誕生日講演』では「神の手による人間の内的な、肉と血とは無関係な人間の内的な本質は、完全な正義と神聖さにおいて、人間そのものの形成に向かって創造されている。人間は、天にまします彼の父が完全であるように、完全になるために、神の似姿へと創造されている」(PSW 25. Band, S. 266.)とあり、『隠者の夕暮』では「神は人類の最も近い関係である」(PSW 1. Band, S. 273.)と主張されている。この、神と人間の近さについてのペスタロッチーの言明は、人間がいかに願望したとしても、永遠に神そのものになることができない事実、しかしそれにもかかわらず、人間が神をモデルとして、神を目指して絶えず努力すべきであると主張したものであると理解できる⁴⁶⁾。そうであるからこそ人間は、他者の完成を通じて、自己の完成を一つずつ実現して行くことができるのである。

しかしながら、こうした完成を実現するためには、宗教的心情は知的な力や身体的な力を必要とする。前述のように、宗教は他の力を醇化し、ますます高めて行くことができる。

それでは、宗教的な態度に、知的なものはいかに影響して行くのであろうか。丁度道徳陶冶において、状況判断能力としての思考力が重視されたように、ペスタロッチーは『純真者に訴える』で「この(訳者注：神の認識の)要求の感情は……必然的に子どもを、彼が信じる神についての真面目な反省に、彼が神を崇める彼の宗教についての、彼の母の宗教

についての真面目な反省に導き、しかも両者、すなわち宗教の内的、永遠の本質についても、宗教の変わりやすい外的な形式と形態についても反省することに導く」(PSW 24A, Band, S. 175.)と述べている。これに従えば、宗教陶冶の中では、心情を核としながらも、反省力としての思考力が加わってこそ、妄信を防ぐことができ、正しく人類のために自らを奉仕の身に置くように、子どもを導くことができると言えよう。

この意味で調和的な発展こそ、宗教を可能とする。しかし宗教陶冶で肝要なのは、宗教の対象がいかなるものかを知的に知ることではなく、宗教心そのものを身につけること、信仰心をもつことによって、心がいかに醇化されるか、ということである。今まで述べたことを含めて考えると、宗教心を身につけることによって、単純と無邪気の偏見のない心が高められ、知的な諸領域においても客観的な視点が磨かれ、道徳的な領域においても、愛と信頼、感謝等がますます高度な段階で実現され、反省力も共に要求されて、完成、完全性への意志が培われるようになることが期待できる。

それに加えて宗教陶冶において身につけられる態度として挙げられるものは、ペスタロッチーの宗教の特徴であった、人間を超越するものがあるという情緒と関係している。このような情緒があることは、既に世界に対して絶対的なものを感じ取るだけのこまやかさが心の中に育ってきているということであろう。また他方では、まだ他に学ぶべきものが多くある、という謙虚な心、不遜ではない心がそれに結びつくということである。彼が『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』で、「謙讓(Demut)、それは彼(訳者注:よく陶冶された、理想とされるべき人間)の生活の第一の力であった」⁴⁷⁾と述べるとき、彼は生活陶冶の観点から、「謙讓」という言葉で、宗教陶冶で培われるべき徳性のことを表現したものと理解できるのである。

iii. 美的陶冶の内容

ペスタロッチーが心情を核とした陶冶を挙げる場合、美的陶冶も考慮に入れている。彼は『メトーデ』で、「自然全体は魅力的な、素晴らしい形で満ちている。しかし、ヨーロッパは卑しい民衆の感覚をそうしたものに対して一般的に開示したり、それらの形を秩序立てて直観させたりして、この(訳者注:美の)感情が上手に発展して行くために、何も行わなかった」(PSW 13. Band, S. 109.)と語り、美的陶冶に対する当時の時代意識の実状を嘆いている。

それでは彼は、美的陶冶の内容としていかなるものを考えたのであろうか。もちろん、彼は美的な心情を、対人関係に基づく狭義の道德陶冶や宗教陶冶において身につけられる心情と同じものと見なしているわけではない。

いかなる点が、道德陶冶や宗教陶冶の内容と関連しており、いかなる点が美的な陶冶の固有の内容と言えるのであろうか。

丁度知的陶冶では「なぜ(Warum)」あるいは「何(Was)」が問題であり、職業的あるいは技術的陶冶では「何のために(Wozu)」が主とした問題であるのに対して、美的陶冶で問題となるのは、主体にとって対象が「いかに(Wie)」あるか、である⁴⁸⁾。ペスタロッチーは『メトーデ』で「我々にとって太陽は意味もなく登り、意味もなく沈んで行く。牧場や畑、山や谷はその言い表し難い魅力を展開している。我々にとっては、これらのものは無に等しい」(PSW13. Band, S. 109.)と述べ、対象の存在の仕方と美的な心情との関係を示している。この引用から読み取ることができるのは、次のことである。まず第一に、美的な存在と言えども、それなりの見方ができていなければ、その対象は、それを見る主体にとっては何も意味しない、ということである。ペスタロッチーの場合、美的な見方は、主体自身の産物である。また次に明らかになるのは、美的な見方は、それにもかかわらず、対象の印象とは無関係でないということである。

美的陶冶で育成されるべき内容は、まず対象の印象を美的に捉えることのできる感覚である。ペスタロッチーは『母のための数学的直観のABC』(Das ABC Buch der mathematischen Anschauung für Mütter, 1808)で「神的に美しいもの……のための感覚(Sinn für……das göttliche Schöne)」(PSW21. Band, S. 94.)に言及し、知的な意味での真理感覚や善に対する感覚、聖なるものに対する感覚と共に、美的感覚を育成すべきことを主張した。

美的感覚は、もちろん単なる快・不快の感覚や損得に基づく感覚と同じではない。むしろ彼は、そうした感覚と対立するものとして、すなわち単なる本能的自我あるいは功利的・経済的自我を超越することによって、美的感覚が生み出されるものと考えている。彼の場合、美的感覚は、真理感覚や善に対する感覚と同様に、客観的な見方の基礎となる。この意味で、陶冶内容としての美的感覚は、「道德的状态」においてこそ成立するものである。彼は広義の意味で、道德陶冶の一部として美的陶冶に言及している。彼は『方法の本質と目的』で「道德性の感性的基礎の領域は、愛と感謝と信頼の感情の領域内だけではない。秩序と調和、美と安らぎについての感情もまた道德性の感性的基礎である」

(PSW14. Band, S. 344.)と述べ、道徳性の中でも、特に感性的基礎を培う場合、美と安らぎについての感情が重要になることを主張している。

しかし、単なる快・不快の感情でもなく、それにもかかわらず感性的な感情である美的な感情は陶冶内容として、いかなる感情と言い得るのであろうか。

ペスタロッチーは、この場合、陶冶内容としての美的感情を、対象に対する感情移入の形式で考えていた。彼は『シュタンツ便り』の中で「歌曲(Gesang)や歌詩(Lieder)を含む記憶は、心の内に調和と高尚な感情に対する感覚を発展させる」(PSW13. Band, S. 31.)と述べている。この主張は、歌曲と歌詩の内容の中に自己の感情を没入させ、いわば歌曲と歌詩の内容の主演となる気分を味わうことによって、美的感覚が養われることを示しているものと解される。

もちろん、単なる感情移入ができるということだけでは、そのみで美的感覚が養われたとは言い難い。宗教においても道徳においても、感情移入は起こり得ることであるからである。美的感覚が養われたと言い得るのは、歌曲や歌詩の内容に没入するだけでなく、歌曲や歌詩に内在する美の法則に従うことができる時である。ペスタロッチーは美の法則について、『方法の本質と目的』で、「秩序(Ordnung)、調和(Harmonie)、美(Schönheit)」(PSW14. Band, S. 344.)と述べている。

ところで、この美的法則が内在すると考えられる対象は、いかなるものが挙げられるのであろうか。

ペスタロッチーは先程述べたように、自然一般や、あるいは芸術作品としての歌曲や歌詩等を、子どもが接すべき対象として取り上げている。彼の場合にも、子どもが触れる対象は、音楽的なものと絵画的・視覚的なものに分けられる。しかし、こうした対象と共に、彼が美的陶冶の場合に重視したのは、人間自身の感情にまつわる事柄である。彼は、『リーन्हルトとゲルトルート』第1版で「善良な子心(Kindersinn)から泣く、人間の涙の全ては美しい」(PSW2. Band, S. 113.)と述べ、自然一般や芸術作品だけではない、生命のある対象としての人間に対する美的感覚を重視した。

もし美的法則が対象への感情移入によって体験されるものであるとすれば、外的な事物に関するものよりも、心の美こそ、本源的であって、子どもが美的と感ずるのに相応しい美であると言えよう。そしてそのことは、子どもの、まず第一に好む対象が生き生きしたものである、という事実とも関連している。このような意味で、ペスタロッチーは、心の美に対する感覚を身につけることが極めて重大であるとし、『リーन्हルトとゲルトルー

ト』で「人間の美は、地上における最大の美である」(PSW3. Band, S. 76.)と述べ、美的陶冶における、対象としての人間の重要性を指摘している。

もちろん、この場合、美的感覚は、第三者が伝達するという形ではなく、むしろ直観的に自らが掴みとって行くという形においてこそ培われることは、美の特質から考えても当然であろう。ペスタロッチーが『方法の本質と目的』で「美なるものによって、秩序によって、心の安らぎによって、感性的に、また直観的に支えされていないような美や秩序や心の安らぎについての指導は、いずれも道徳的陶冶に対する基礎指導としては無益なものに過ぎない」(PSW 14. Band, S. 344.)と述べた言葉は、美的感覚というものが、直観と結びつき、生き生きとしたものと結びついており、対象に対する感情移入に基づくものであることを示したものであると理解できる。

ところで、美的な感覚は、対象を美的に感ずるという役割に留まるだけではなく、美的に感じ取った印象を表現し、事物の中に表すことにも寄与できなければならない。この意味で、美的陶冶には、鑑賞的側面と創作的側面がある。もちろん、例を挙げるまでもなく、感情移入は印象と表現を不離一体のものとする。すなわち鑑賞することにも表現することの最小限が伴い、また創作することも、印象を感じ取る働きを抜きにしては考えられないのである。

創作することに重点を置いた場合、ペスタロッチーは、美的陶冶の内容として、いかなるものを考えていたのであろうか。

彼は創作するという過程に関しても、常に陶冶的見地を離れることはなかった。彼が創作に関して重視していたのは、美的な感覚により得た印象を、正確に、美的法則に即するように表現することである。このためには人間本性の三つの力の調和・結合統一が求められる。具体的に言えば、彼は、心情力として感情や情緒のみならず、創作という目的を完成するための意志の力や判断力としての思考力や、いわゆる身体的な意味での「術の力(Kunstkraft)」が互いに調和すべきことを求めている。

それゆえに、彼の美的陶冶における創作を考えた場合、美的感覚を育てることと並んで、得た印象を表現する習練といったものが極めて重視されることになる。

もちろん、そうは言ってもペスタロッチーは単なる模写ができることが、美的な陶冶の内容になるとは単純に捉えてはいなかった。彼が模写を語る場合、主に美的な感覚というより、手と精神的活動との調和の習練が念頭に置かれており、彼は、その指導を後述するように「製図指導(Zeichnungslehre)」と呼び、むしろ術の指導の中に位置づけ、身体運

動を核とする習練の仕方の一つとして提唱し、それが美的な感覚と結びつくことによって、初めて美的な創作が可能になると考えていたのである。

これに加えて強調すべきことがある。それは、ペスタロッチーは、かなりダイナミックに美的な陶冶を考えていた、ということである。彼は、美的な感覚が、後に述べる数学の指導等で取り扱われる比例の意識とも関係があり、相互に高め合う関係にあることを認識していた。というのは、あらゆる美の機械的な基礎、すなわち美しい一切のものの骨格の輪郭は、あらゆる形体相互の比例の意識から生ずるからである⁴⁹⁾。

このような点で、数や形の陶冶で学ばれたものも、美的な感情を一層高めるのに役立つことができる。『基礎陶冶の理念について』には、「子どもが道徳的及び知識的陶冶において基礎的に目覚まされ、養われれば養われる程、ますますあらゆる美なるものに対する子どもの内的感受性(*innere Empfänglichkeit für alles Schöne*)もまた、ますます増大する」(PSW 22.Band, S. 238.)と記されている。

ある意味、芸術論を学ぶことによって、現実的な役立ちを得る人間も、この世には存在する。しかし、あらゆる人間が芸術論を学ぶべきであるとは、ペスタロッチーは全然考えていなかった。

それでは、美的な感覚が培われ、美的な創作が可能となることによって、我々は、いかなることを活用できるようになるのであろうか。創作に関して重視されるべきは、創作するに値しないようなものをいつまでも想像することは好ましいことではなく、想像力に節度を与える能力が習練されることである。美的な創作が可能となることによって、我々は、節度ある想像力をもつことができる⁵⁰⁾。また、美的な感覚が培われるということについては、まず第一に、自らの利害を超えて、諸対象に対して感情移入ができるよう習練されなければならない。美的な感覚が養われることによって、道徳的に容易に感情移入(同情)できる態度の転移が可能となる。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』で「人間が善良になればなる程、また母の識実と人間から受ける配慮が彼を穏やかに、高貴にすればする程、ますます自然のあらゆる美とあらゆる恵みは、彼の愛と愛の行為を目覚ます」⁵¹⁾と述べ、美的な感覚が極めて順調に育成されると、自然を擬人的に見ることによって、自然からでさえ、愛の行為を学びとることができることを示している。

感情移入という点で更に転移が可能なのは、主題となっている人間の心情を把握することによって、より一層理解できるような事態に係わる陶冶である。具体的には、文学を扱

う指導等でもそうであろうし、地理や歴史等もそうした態度を求める指導と言えるであろう。つまり地理や歴史も感情移入という行為それ自体を育てるものではないが、地理においても歴史においても重要なことは次のことである。すなわち、特定の場所で、特定の時間において生活する人間の立場に自分を置いてみるのが、対象理解の一つの手掛かりとなるのである。

何かある対象に感情の移入ができる力というのは、幾つかの心情力の傾向が集まって成り立つものと考えられる。そして、こうした感情移入できる人間に備わっていないとすればならないのは繊細さ、こまやかさ、あるいは感動性、感性等であろう。また「単純と無邪気」の素朴な心であろう。

しかし、このような高い段階へと、子どもは直ぐに導かれるものではない。美的陶冶において、子どもはいかなる段階を経て行くのか。『探究』における三つの状態に従って考えて見よう。

ペスタロッチーは「自然的状態」の段階では、子どもは快・不快に左右され、対象に感情移入すること自体も、客観的とは全然言えず、自己の要求の赴くままの移入であることを示している⁵²⁾。それゆえに、自然に対する興味、自らが愛用するものへの愛着心等が、この段階での美的な感情の萌芽であると考えられる。

第二段階、「社会的状態」では、対象に対する利害関係が問題になり、対象それ自体は美的であるとしても、心の美に直結することが困難となる。ペスタロッチーは「文明化された人間は、自分にとって、内的に不足している人間的なものを、すなわち美、尊厳、調和を外面的に装う」(PSW 24A. Band, S. 123.)と言い、更に『隠者の夕暮』では「食欲な人間は、幸福な家庭に囲まれていても、祭りの日の自分のダンスが、演奏会でのヴァイオリンが、講堂での自分の講演等が表彰されなかったと憤慨する」(PSW 1. Band, S. 272.)と述べ、自己との利害関係から行われ、打算的で、外面的にのみ美的に見える活動が行われる危惧について語っている。

むろん「道徳的状态」に向かつて、我々は、今まで述べてきたような利害を超えた見方として、美に対する感覚が身につけられねばならず、自己の利益を顧みない感情移入が可能になることが望ましいこと、それは改めて言うまでもない。

2. 知的陶冶の内容

心情の陶冶と同様に、知的陶冶の内容においても問題となるのは、精神的な価値を実現するべく邁進する生活を送るために、つまり陶冶目標に達するために何を身につけなければならないのか、ということである。

知的陶冶においては、知的力、精神的力が核となり、他の諸力、心情力や身体力と調和した状態に基づいて行われる。

では、知的力を核として人間を陶冶する場合、この陶冶の内容をペスタロッチーはいかに考えていたのか。ペスタロッチーは、それを端的に「知恵(Weisheit)」と表現している。彼は、この「知恵」の重要性に関して、『隠者の夕暮』で「人間本性の……内的諸力を純粋な人間の知恵へと一般的かつ高度に陶冶することは、最も卑しい人間にとってさえ、陶冶の一般的目的である」(PSW 1. Band, S. 270.)と語り、『リーन्हルトとゲルトルート』第1版では「良き学校の基礎は、あらゆる人間の幸福の基礎と同一のものである。そしてそれは生活の真の知恵に他ならない」(PSW 3. Band, S. 53.)と述べている。また一第1章第2節でも触れたように『スイス週報』では、それは「生活の知恵」と表現されている。

この知恵とは具体的にはいかなるものを指すのか。ペスタロッチーは知恵について、「純粋な人間の知恵は、彼の最も近くの事情の知識と、彼の最も近くの問題の形成された処理能力のしっかりした土台に基づいている」(PSW 1. Band, S. 266.)と表現している。ここから理解できるのは、知的陶冶の内容としての知恵は、思考力と知識と、応用力としての思考の仕方によって成り立っている、ということである。

思考力から見て行くことにしよう。ペスタロッチーは思考の働きを、周知のように、人間が自身で得た印象を「集め(zusammensetzen)」、「分け(trennen)」、「比較し(vergleichen)」、「結びつける(verbinden)」働きとして捉えていた。それゆえ思考力が陶冶されるということは、単純に言えば、これらの、集め、分け、比較し、結びつける働きが充分かつ的確に発揮されるよう高められることである。

しかし、この充分かつ的確とは、いかなる状態を指すのであろうか。「知恵」における処理能力が、人間の最も近くの問題の処理能力である以上、その処理能力は、問題に対して的確に、迅速に対処し得る能力、すなわち困難な問題に対しても混乱することなく、落ち着いて論理的に、しかも柔軟に対処できる能力でなければならない。問題に対する柔軟性のない思考、硬直した思考、それは、生活の問題に対処できる能力とはなり得ない。求

められるべき思考力とは、つまりは、問題を虚心坦懐に見つめ、処理し得る能力である。ペスタロッチーは、それを『白鳥の歌』では「我々の人類の思考能力を、洗練された判断力へ高める」(PSW 28. Band, S. 70.)ことであると見なしている。

もちろん、そうした洗練された判断力は対象を美的に、道徳的に、宗教的に判断することとは異なっている。ましてや快・不快により判断することでもないし、損得や打算で判断することでもない。それは対象を自己の偏見や先入観で見たりすることではない。むしろそれは、客観的、すなわち対象の性質や法則に合わせて見、考えるということではなければならない。

本章第1節で述べたように、ペスタロッチーは、そうした判断能力の基準となるべき価値を「真理(Wahrheit)」として表現した。彼は『隠者の夕暮』で「真理が貴方にとって、貴方の安らぎと貴方の安心の要求であるように、人間よ、貴方にとって真理が貴方の最も近い事柄において導きの星であるように、真理が貴方の生活の基づく支えであるように、真理は貴方にとって祝福である」(PSW 1. Band, S. 266.)と述べている。彼のこうした見解は、彼なりの、判断力の基準としての真理の重要性を示したものであると考えられる。

もちろん、真理を基準とした判断力が育成されるとは、真理に対する感覚が育成されることである。ペスタロッチーは『メトデーにおける精神と心情』で「強化された思考力を、我々の内的本性と我々の内にある一層高い神聖な感覚を確実に陶冶するという究極目的と調和させる」(PSW18. Band, S. 37.)べきことを主張しているし、またそうした感覚を端的に「真理に対する感覚(Sinn für das Wahre)」あるいは—第1章第5節で論じたような—「真理感覚(Wahrheitssinn)」と表現している。

こうした真理感覚に基づく判断力は、他ならぬ「道徳的状态」においてこそ可能となる。ペスタロッチーは表面的かつ利根的な要求のみをもつ人間を「ただ文明化されただけの人間」と呼び、『純真者に訴える』で、「ただ文明化されただけの人間の本質からは、永遠に、正真正銘の真理感覚も、正真正銘の正義感覚(訳者注:善に対する感覚と理解される)も出てこない」(PSW 24A. Band, S. 139.)と述べている。これに従えば、外面的な要求が物事の判断の中に混入するとき、それは、彼が求める知的な判断とはならない、ということになる。

ところで、知的陶冶の求める判断と知識との関係は、いかなるものであろうか。もちろん、知識は判断の基礎—問題解決に役立つ資料—であると同時に、判断の結果得たもので

もある。ペスタロッチーの場合、ある問題を考えるとき、過去の事例をもち出して、それを手掛かりとするとき、そのもち出されたものを知識と呼んでいるし、その思考の結果生まれた判断も、それが判断者の脳裏に情報として刻みこまれた場合、それを知識と呼んでいる。彼は、このような意味で、既存の知識を正しく適用できる能力と、知識それ自身を生み出すことのできる能力の両方を知的陶冶において求めた。彼が『73歳誕生日講演』で「人間本性の諸力を陶冶することなくしては、知識は真に永久に存在することはできない」(PSW25. Band, S. 284.)と述べるとき、彼は、知的陶冶の内容として、この双方の能力のことを考えていたと解される。

知識に関して、『隠者の夕暮』で彼は「人間が自らの境遇で祝福される知識の環は狭い」(PSW 1. Band, S. 266.)と述べている。この見解は、人間にとって必要な知識は量的な多さよりも、むしろ知識が他の能力と結びつき調和し実行力となること、また知識が秩序づけられ、思考や判断のために的確に用いられることが重要であることを主張したものと考えられる。普通に判断しても、特定の場面にもみ妥当する知識がいかに豊富に所有されていても、現実には人間が対処しなければならない問題は無数と言って良い程ある。更に付言されるべきは、人間は歴史の変遷、文化の発展の中で生活している、ということである。

特定の場面にもみ妥当する知識を記憶するだけでは、人間の文化の発展に後から絶えずついて行く消極的な生き方にしか結びつかないであろう。むしろ我々が目指すべきは、より良き文化の進歩に寄与することのできる知識を生み出す力、いわば発展的・創造的・前進的思考力であろう⁵³⁾。ペスタロッチーが知識を秩序づけることが重要であるとしているのは、より高度な問題に絶えず対処することのできる積極的な思考力の基盤を習練すべきことを主張している、と理解できる。

もちろん、人間が独力で生み出す知識の質、量には自ずと限界がある。もし人間の発展に対する助成が一人ひとり孤立して断片的に行われ、他者と関係せずに同じように自然発生的に行われるならば、人類の進歩も、文化の発展も著しく緩慢であったか、あるいは無に等しかったであろう。逆に有用な知識を媒介として発展の助成が行われたためにこそ、人類の進歩、文化の発展が磐石なものとなったと考えられる。ペスタロッチーの場合にも、知識の特徴は他者へ伝達可能な媒体であるだけでなく、更に歴史的錯誤を短縮し回避することができることにある。

あるいは基礎陶冶以上の段階に当たるかもしれないが、知識の体系、学問を学ぶということの意義も、それを学ぶことによって早く確実に、知的な洗練された判断力が身につくことにある。それは自己自身を絶えず客観的に反省し、それによって自らも、自らに対する対象も客観的に眺める眼差しが培われることである⁵⁴⁾。ペスタロッチーは、それについて『基礎陶冶の理念について』において「子どもは……自己自身を外的事物から分離して注視し、自己がそれ自体としてあるもの、もっているもの、欲するもの、できるもの、為すべきもの、為さねばならないものを基礎的に隙間なく見通すことが無条件に必要である。……すなわち子どもは……自己自身に対して客観的とならねばならない」(PSW 22. Band, S. 173.)と語り、学問を学ぶ意義について語っている⁵⁵⁾。

もしそうした見方や考え方を子どもが習得すれば、いかなる意見に対しても冷静に対処できるようになり、他人から惑わされることが少なくなると考えられる。『リーन्हルトとゲルトルート』第1版では、「迷信は、人間の感覚とあらゆる人間の感覚に反して、迷信の意見を生み出させる。迷信は、ただその自惚れの勝利感の中に安らぎを見出し、またそのことによって迷信は穏やかでなく、粗野に、頑固にその全生活を通じて荒れ狂うようになる」(PSW 2. Band, S. 199.)とある。ここでは、学問を学ばぬことによる迷信への傾倒、偏見への合意、単なる意見の短絡的な信用の危険性について指摘されているのである。彼によれば、学問を学ぶ意義は学問の内容自体を生活に生かすというよりは、学問を学ぶことによって洗練された判断力、真理感に基づいた思考力の育成が可能になることにある。同様に、彼の知的陶冶の内容は人間の生活を科学的に見る能力を養うものでもあったのである。

しかし、こうした能力を育てるために、陶冶内容をいかなる形で構造化して行く必要があるのであろうか。ペスタロッチーは『白鳥の歌』において、言語力と直観力と思考力の育成を主張しているが、そこで語られているのは、知的な力を育てるためには、これらの諸力がそれぞれ習練されるべきであると同時に、更には、それらが関連をもって育成されなければならない、ということである。

彼は、それに関して、やはり『白鳥の歌』で言語力が「中間段階(Mittelstufe)」の役割を果たしていると述べている⁵⁶⁾。このことは二つの意味で考えられるであろう。一つは、言語力は、直観力により得た印象を強化する役割をもつと同時に、思考をするためには言語が必要であること、まさにそれゆえに言語力は、これらの媒介の役割を果たすことである。もう一つは発展段階的に考えて、言葉が与えられる前には、対象の印象づけ、直

観が成熟していることが必要であり、言語力は更に抽象化に基づく思考そのものの訓練を通じて論理的に高められること、つまり発展的に言語力は直観力より後に、しかし抽象的思考訓練より前に習練されなければならないということである。この意味で直観力と結びついた言語力の訓練と、もう一つは、直観力や言語力と結びついた思考力の訓練が求められる。

ペスタロッチーは抽象的思考の訓練のために、数学的事象に対する思考法を育てるべきことを主張し、形と数の陶冶を取り上げている。それゆえに、彼の場合、知的陶冶の内容は、まず数の陶冶、形の陶冶、言語陶冶に分けられる。彼は、この点に関して、『ゲルトルート児童教育法』で、陶冶内容としての数・形・語は、成熟した大人の悟性を分析して得られた結果であると主張している⁵⁷⁾。しかも彼は言語指導の中に、博物学や歴史や地理の指導の出発点を見出している⁵⁸⁾。もちろん博物学は、自然事象に関する思考を、また歴史や地理は社会事象に関する思考を育てることと関連している。

そこで以下、i.で数学陶冶の内容を、ii.で言語陶冶の内容を、iii.でその他の知的陶冶の内容を、それぞれ考察して行くことにしたい。

もちろん、ここでも注意されるべきは、知的力も思考する働きを促す生活における興味と関心を原動力にもつために、心情の働きと密接に関係していることであり、また、これらの陶冶は互いに関連し合っていることである。

i. 数学陶冶の内容

i.-a. 陶冶内容としての形の陶冶

形の陶冶内容について、ペスタロッチーはいかに捉えていたのであろうか。

彼の唱える知的陶冶における「形(Form)」は、自然等の諸対象をその姿・枠に従って注視する能力の結果生み出されたものであり、認識する者自身が構成するところのものである。周知のように数や形は、自然事象や社会事象のように存在するものではない。むしろ事象を通して、人間が見出すものである。自然の中には、純粋な円形も正方形も存在しない⁵⁹⁾。自然を見て、我々が対象の中に特定の形を見出すのは、我々がそうした能力を有しているからである。彼は『基礎陶冶の理念について』で「この(訳者注:外的な)印象の最初の影響は、感覚にとって感性的であると同様に、子どもの精神的本性あるいは子どもの内面にとっては……既に精神的である」(PSW 22.Band, S. 168.)と述べている。この主張は、単に形に対する直観が感性的ではないことを表したものであろう。それを陶冶の立場から『ゲルトルート児童教育法』では、線を見るためにのみ事物を与えてはならない

と、注意を喚起している⁶⁰⁾。それを形に置き換えれば、子どもに対して、形を見るためにのみ事物を与えてはならないということになる。形を見る能力があるということは、外的直観とともに、「内的直観(innere Anschauung)」、「構想力」の育成をも問題としているのである。そこに形の能力を育てる陶冶の特徴がある。

彼は『ゲルトルート児童教育法』で「数と形は、あらゆる事物の固有の基礎特徴として、二つの最も包括的な、物理的自然の普遍抽象化……である」(PSW 13. Band, S. 267.)と述べている。この場合「普遍抽象化」とは何を意味するのか。彼の言う普遍抽象化とは、ある対象の客観的認識力を育成するための不可欠な要素の問題提起を意味している。

しかし、このような客観的認識力を、形を通して習得させるには、形を単純なものに要素化して、子どもに学習させる必要がある。ペスタロッチーは『ゲルトルート児童教育法』で「複雑な直観も、単純な基礎部分から構成されている。もし貴方がこの単純な基礎部分を手にもつならば、貴方にとって最も複雑なものも単純になる」(PSW 23. Band, S. 250.)と述べている。

では、具体的に彼は、形の要素をいかに考えていたのか。彼は『基礎陶冶の理念について』で、「私が形を加工することによって示す真理や推理の全ては、精神の純粹で完全な所産として、直線や曲線の本質の中に、また直線と曲線によって得られる組み合わせの本質の中に宿っている」(PSW 22. Band, S. 167.)と述べ、形の要素として直線と曲線を挙げている。諸々の形を、直線と曲線に分解し、単純な要素の組み合わせとして捉えることができる能力の育成、これが彼の形の陶冶の基礎的方法、子どもにとっては学習の内容の一つである。

もちろん、このように形を把握する能力は、面積を把握する場合の基礎的能力である。もし現実にはいかなる形の面積も敢えて計算するまで全く見当もつかない、という事態が起こるとすれば、それは、生活能力の根幹部分に欠陥が生じていることを意味する。面積について、計算をする前に、あるいは計算しなくとも、一定度の予測ができる能力、この能力の育成も、形の陶冶の内容として必要なものに含まれる。ペスタロッチーは『方法の本質と目的』で「子どもは……規則的で、隙間なく秩序よく並べられている角や対角線の分割体をただ目の前にするだけで、そのようにして対角線で分けられている四角形の面積を深く意識するまでに導かれることができる」(PSW 14. Band, S. 324.)と述べ、いわば目測できる能力について語っている。

しかもそれは、形から面積を的確に判断できるようになった習練の結果であり、術の問題となる。彼は、それを「直観術(Anschauungskunst)」と表現し、形を見る能力のいわば、現実への適応能力の育成として、形の陶冶の内容に入れて論じている⁶¹⁾。言うまでもなく、正確な計算の習熟、尺度の把握がこうした術を可能にする。彼は『方法の本質と目的』で「自然は、Schu も Zoll もクラフターKlaffter (訳者注:それぞれ長さの尺度を表す)も知らない。要するに自然は、何かある度量関係の取り決められた記号というものを知らない」(PSW 14. Band, S. 325.)と述べ、そうした目測の術のためには、一方では、現実の空間関係が脳裏に十分に印象づけられていることが必要であり、他方では、目測したものを的確に言い表すために、文化の成果である尺度の記号を用いて表現する必要があること、従って、こうした術も、人間が文化を身につけることに他ならないことを示している。

同じ様に、こうした目測能力が主として身体的な表現活動と結びつけられ、応用されると「製図の術(Zeichnungskunst)」となり、それを指導するのが「製図指導(Zeichnungslehre)」である。また更にそれが基礎となって、「書き方(Schreibung)」の指導につながることは、敢えて言うまでもない⁶²⁾。このように、ペスタロッチーの形の陶冶内容は言語に、また芸術的な事柄にも通じ、互いにそれらの指導が支え合い、強化し合っているのである。

ところで、このように形を見、捉え、それを表現する能力、すなわち形の法則に従った真理感覚が生み出す能力を養うということは、そもそも結果的にいかなる利点があるのだろうか。

一つには、形をこのように見る利点として、対象についての種や属、類等の判断が的確になることが挙げられる。ペスタロッチーが「人間が自然のある包括的な直観において練習することが少なければ少ない程、ますます容易に、事物の変わりやすい状況の個々の見解は、人間のもつ対象の本質的な見解を混乱させ、しかも消失させる可能性がある」(PSW 13.Band.S.250.)と述べたのは、まさに、形を捉える能力の望ましい形成がなされなかった場合の危惧を示したものである。

しかし言うまでもなく、それは現実的な有用さ、役立ちを意味する。我々に必要なものがそれだけであるならば、然程複雑な形を捉える能力は必要ないし、ましてや複雑な製図等を現実生活において用いる必要のある人間は僅かな人間のみであろう。

その点から見て、形を学ぶことの意義は、いかなることにあるのか。形の陶冶により得られるべきものは、現実的な役立ちのための能力だけでなく、そうした習練を通じて身につけられる、事象に対する「形」についての思考力と反省に基づく客観的な思考力であるはずである。現実の物理的対象に対する思考力は、恣意的な思考力というよりは、むしろ客観的な思考力である。すなわち形を正しく判断できる能力は、事物の法則に即して思考する力である⁶³⁾。しかも、それは間接的ではあるが、現実生活の中で生きる能力である。それに関して『母のための数学的直観のABC』では、「この練習(訳者注:形と量と製図の指導)の目的と長所は、子どものその後の家庭的な奉仕活動のための多面的な役立ちと有能さを引き起こす」(PSW 21. Band, S. 96.)と述べられている。この言葉は、陶冶の成果という立場に立てば、形を捉えることで家庭の奉仕が直接可能になることを意味するものではないが、形の陶冶によって客観的に見、考える能力が育ち、この客観的思考の成長によって、やがては人間的なものの見方へ、従って本質的な意味での役立ちとなることができることを意味するであろう。

また思考力の発展に伴って習得されるものは、形による推理能力である。それは単なる想像力ではなくて、確固とした基礎に基づく推理能力である。彼は『基礎陶冶の理念について』では、形の基礎練習による単に想像力ではない「純粋な精神的推理力(die Kraft des reinen geistigen Schließens)」(PSW 22. Band, S. 166.)について述べている。

形の判断に関しては、その真偽は実証される。見たり触れたり操作する前には、予想は予想に過ぎない。予想に基づいて思考することも、形の陶冶から学んで行くことができる。しかも形の陶冶は真理に対する追認に留まるものではなく、真理の発見にも導く。形の能力の陶冶は分析的判断だけでなく、総合的な判断までも可能にする⁶⁴⁾。それについて『基礎陶冶の理念について』では、「基礎的な数及び形の練習は、両者ともに単に真理の認識へ導くだけでなく、確実にまた真理の発見へ導く」(PSW 22. Band, S. 167.)と説明されている。形の陶冶により、人間は確実な判断の基礎となる高められた予想能力、推理能力を身につけ、新たな真理の発見能力にまで高められることができるのである。

i.b. 陶冶内容としての数の陶冶

一般に数は、感覚を超える純粋な精神的な力によるもの、あるいは、純粋直観と関わっているとされる⁶⁵⁾。しかし陶冶の働きを考えると、必ずしも数は大きさという尺度を除去すれば身につくものではないという見解を、ペスタロッチーはもっていたことが解る。ここに彼の数についての見解の特徴がある。彼が『メトーデ』で「数はその本質にお

いて大きさ(Größe)の抽象である」(PSW 13. Band, S. 114.)と言うとき、彼は数について二重の見解をもっていた。一方で彼はそこで、数の本質について、数を捉えるときには、感覚的に捉えられた事物の大きさを自己の判断の対象から外すべきことを主張している。しかし他方では、数についての意識は大きさとの関連からのみ学ばれること、大きさについての意識を無視してしまうと、数の陶冶は無意味なことになると彼は捉えていた⁶⁶⁾。つまり彼は、数の見方が事物を統一体として見なす直観に基づいており、しかも、この統一という見方は形を捉えることによって習得されることに気づいていた。というのは、形を捉えることなくして、ある対象を統一したものと判断することはできないからである。

「統一(Einheit)」とは何か。統一は、ある対象が一つの機能をもつもの、つまり一つの世界を示している。ペスタロッチーは「1」を一つの世界、宇宙と考えていた。彼が『数比の直観指導』(Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse, 1803)の中で、一つの木片を1として、あるいは葉の一枚を1として子どもに指導するとき、彼は木片も葉も一つの機能をもち得ることを教えたと言って良いであろう⁶⁷⁾。ただペスタロッチーは子どもに対して、1が一つの世界であると言葉で知らしめたというよりは、むしろ、その意味を実感として直観させたのである。

このような意味で、決して、自然界は1が何であるかを教えることはない。人間との関係がなければ、自然には数は存在しない。『方法の本質と目的』において、未開人の数感覚について次のように記されている。「未開人は取り決めの結果としての数字というものを全く知らない。彼は、ただ数えられる諸対象を知っているだけで、それらを数える。…もっと長い年月の昔から、未開人は、このような関係を意識している。それもまだ、それらの事物を、取り決めの結果としての数記号という形象で心に思い描くことができない内からである」(PSW 14. Band, S. 324.)。この彼の言葉から二つのことが読み取れる。一つは、未開人は具体的な事物に基づく数の意識しかもち得ないこと、二つには、それにもかかわらず未開人は、それで自らの生活の必要を満たすことができた、ということである。なぜなら具体的事物をその時その場で操作すれば足るような生活を、未開人は送っており、数という取り決めの記号の必要は、まだなかったからである。

我々の文化的水準においては、具体的な事物を数えることができること、この技能のみでは、生活の問題に充分対処可能であるとは言えない。それだからこそ数の、取り決められた記号が必要とされてくるのである。

ペスタロッチーの場合にも、数の記号は事物から抽象した数意識の表現である。その特徴の一つは、事物の实在、非实在にかかわらず、その数を表すことができることにある。途方もない数、眼前に見ることができない量の事物を処理する能力、これは一方では文化が発展したから要求される能力であり、逆に他方では、この能力が獲得されたからこそ、文化が飛躍的に発展することができたと言えよう。

ところで、事物の個別的な特徴に囚われず、事物を数字の記号に置き換えて行く作業は、感覚の為す技というより、むしろ思考力、悟性力の為せる技である。形が人間の感覚的な力と精神的な力で構成されるものとペスタロッチーは考えていた如く、数もまた人間の感覚的な力と精神的な力で構成されているものと彼は捉えていた。しかも彼は、数の能力、計算についての能力に、ただ単に悟性の能力を付け加えるだけでなく、理性の力を付け加えることを忘れなかった。彼は『数比の直観指導』で「この練習(訳者注:数比の直観指導)の本質的な目的は、人間の理性素質を理性力へと高める以外の目的では断じてない」(PSW 16. Band, S. 108.)と述べ、数学の陶冶で、悟性力だけでなく、理性的な力の発展も期待できると主張している。しかし、彼は必ずしも理性という言葉で、思惟の結果を矛盾のない体系までもたらすという理念、学問的な理念の実現について論じているわけではない。彼が数学の陶冶内容として理性という言葉を用いるとき、一つには数の習得、計算の習得が感覚的な操作を超えること、またそこまで到るのでなければ、人類が到達してきた文化力が基礎的にでも身についたとは言えないことを強調しているのである。更に彼は、この場合には、数学的思考の現実問題への人間的・道徳的な適用のことも考えていたのである。

もちろん、数の能力の発展に関して、まず陶冶の内容として考えられねばならないのは、実際的な計算能力であろう。ペスタロッチーは、このような能力に対する価値を一際重視していた。彼は『リーन्हルトとゲルトルート』第1版で「切り詰められるために好ましいのは、家畜が数えられ、草が計られることであり、そのようなことに相違ない」(PSW 2. Band, S. 302.)と語り、まさに数的思考力の応用の重要性について語っている。

しかし、数えることを実用的な役立ちに限定するならば、然程までに複雑な計算や数式は必ずしも万人に必要なわけではないであろう。我々が比較的高等な数学まで学ばねばならないのはなぜか。ペスタロッチーは『数比の直観指導』で「子ども達は、もちろんこの練習(訳者注:数比の直観指導)を通じて、計算することを学ぶ。しかし彼らは計算する以上に、その練習を通じて思考することを学ぶ。また彼らはその練習を通じてその計算を考え

つつ学ぶべきである」(PSW 16. Band, S. 108.)と述べ、数の陶冶内容として、計算そのものと共に、計算することによる思考の訓練を取り上げている。

前述の通り、ペスタロッチーは思考を集め、分け、比較し、結びつける機能として捉えている。形の陶冶と同様に、子どもは、このような機能をそれぞれ習練しながら、次第に複雑になる数式も論理的に処理でき、的確な正解ができるようになる。数の陶冶により、子どもは、ますます複雑な思考の仕方を可能とし、複雑なものでも、それを単純なものに分解して考える思考の仕方を身につけることができよう。この意味で高度で複雑な問題を、単純な要素に分解して思考して行くことのできる能力、これは、数の陶冶が育てるべき内容の一つである。

しかし、我々は単純な要素に分けて分析して考えて行くことができるに留まらず一特に数学では、総合的判断を目指すものであるから一数を直観印象に還元し、総合して行く能力もまた培われて行く必要がある。

この意味で数の陶冶内容としては、直観を必要とする思考力、総合的思考力、特に真理を一決して高度な学問的なレベルではなくても一発見して行く能力の育成が挙げられるであろう。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』で「数の習練によって私の内に発展する内的な力により、私は私の本性に純粋に内在する真理を意識するようになる」(PSW 22. Band, S. 167f.)と述べている。

もちろん、そうした内的な真理にまで到達する力を身につけるには、一方では計算力と共に、他方では問題解決力としての精神的推理力、思考力が習練されねばならない。ペスタロッチーは「数の基礎的練習は特に、純粋な精神的推理力をその最初の萌芽の発生から、その高く完成した存在にまで発展させることに適している」(PSW 22. Band, S. 166.)と述べ、数の陶冶における精神的推理力の重要性に言及している。しかし、この場合特に強調されるべき点は、計算は数の法則に従うべきであり、理由のない、根拠のない飛躍を許さないことである。そしてまた重要なのは、証明には論理的な順次性があることである。

この意味で、数の陶冶において精神的推理力が身につくということは、最も基礎のところから積み上げ、正しい順次性のある、首尾一貫した論理に基づく推理力の育成に寄与できるのである。

以上述べてきたように、子どもに対して、数の陶冶は計算することを通じて、数の見方、考え方において徹底した反省と客観的思考の習慣を身につけさせる。数の陶冶におい

でも重視されなければならないのは、やはり「単純と無邪気」である。ペスタロッチーは『数比の直観指導』において直接に「方法は意志と無邪気の方法である」(PSW 16. Band, S. 103.)と語り、数学的な見方や考え方においても、邪心無く物事を捉えることが必要であり、偏見や意見がこうした見方、考え方の中に混入してはならないと主張したのである。

ii. 言語陶冶の内容

ペスタロッチーは、言語の陶冶の内容についていかなる考えをもっていたのか。彼は『ゲルトルート児童教育法』では、発生的に人類の言語が生じてきた根拠を考え、「既に対象が人間に対して作り出す印象を、人間が表現しようと努力した最も単純な音は、直観の表現であった」(PSW 13. Band, S. 315.)と述べている。すなわち言語はまず発生的には直観に基づくべきことを彼は主張しているのである。その限りでは、人間が捉える内容によって、言語は知的なもの、美的なもの、倫理的なもの、宗教的なものをも含むことになる⁶⁸⁾。しかし改めて述べるまでもないが、自己の直観の表現それ自体は、まだ言語と見なすことはできない。なぜなら言語の特徴は、自己の直観したものを表現することにあるというより、その表現が単なる身振りを超えるところにあるからである。彼は『基礎陶冶の理念について』で「言語は……それ自体人類の自己自身と自然とに対する精神的意識の総計である」(PSW 22. Band, S.169.)と述べている。この引用から明らかなことは、言語を身につけるということは時間的、空間的な制約を超え、身振りでは不可能な多量な知識や情報を、しかも人類の遺産としての知識、情報までも他者に伝達し、あるいはまたそうした知識や情報を受け取ることができる利点がある、ということである。一言にして言えば、言語を駆使することで、人間は、彼にとって地理的・時間的に遠いものを近いものとすることができる。この観点から言語を学ぶ意味は、この現実的な役立ちにあると言える。

もちろん、この場合注意すべきは、身振りを不要にするという言語の特質は文化的生活の必要と要求に基づいていることである。ペスタロッチーは『ゲルトルート児童教育法』で「自然は、我々の種族を完全な言語術に高めるのに、何千年も必要とした。」(PSW 13. Band, S.315.)と語り、言語が文化の成果であることを明らかにしている。

未開人は身振りをを用いており、言語の必要を然程感じてはいなかったと推測できる。それは、言語の特質、つまり身振りだけでは不可能な、時間的、空間的な限定を超える、多

量な知識や情報の伝達が必要である程、未開人にとって、文化の段階が高められてはいなかったからである。

言語の陶冶によって、一方では人間は、「今」、「ここ」という制約を超えることができ、他方では人間は、それにもかかわらず、自己の直観印象に基づいてのみ、未知の知識を理解・把握することができる。そしてこのことが忘却されることは、ペスタロッチーが言語陶冶において、最も注意すべきとしたことの一つである。それというのも、彼が述べるように「言葉は、事柄それ自体に代われない」(PSW 13. Band S.8.)ものであるし、人間は、自己の知らないことについては、正しく語ることができず、またあらゆる事柄について、自分が認識した通りにしか、正しく語るができないからである。

未知の知識を獲得する場合には、類推という機能、すなわち自己の直観印象に基づいて、他者の認識の内容を推測する機能が働かねばならない。他者の認識したものを類推することのできる能力は決して軽視できない。『ゲルトルート児童教育法』では、「私の直観に本来現れておらず、しかし私がその類似を他の、私が実際に直観した対象から抽象化するところの、そのような事物に関する特徴を、直観知識は、私に知るように教える。このゆえに、直観知識は類推的(analogisch)である」(PSW 13. Band S. 282.)とある。この見解は、言語力の育成の場合、自己の印象の表現を育成するだけでなく、他者の理解のための類推能力、この能力の育成が必要であることを示唆している。

しかし、類推能力はあくまで自己の印象の処理能力の確固とした基礎においてのみ考えられることである。それゆえに基礎的には言語陶冶の内容は、自己の直観印象を超えて行くことに重点が置かれているというより、むしろ自己の直観印象の磐石な基盤の上に立つこと、自己の捉えた直観印象よりも言語を記憶することが先行しないこと、このことが特に配慮されるべき点である⁶⁹⁾。類推能力に限定して言えば、この能力は基礎的には、むしろ形や数の陶冶によって、より良く陶冶される。基礎的な言語陶冶の場合、ペスタロッチーが重んじたのは判断の内容拡張ではなく、思考、判断の内容の明確な表現と分析である。彼の場合、数と形の陶冶が主として総合的判断を育成するのに対して、言語陶冶は、総合的判断というより、分析的判断ができるように、子どもを導くものであると言えよう⁷⁰⁾。

もし言語に対応する印象を、自分自身の中に既に直観したものとしてもたないならば、我々は知的には何の内容ももつことはできず、理解できたとは言えない。従って、直観の基礎づけを求めず、基礎となるべきものも成熟しておらず、そのために類推能力が確固と

した基盤の上に立脚しない場合、その力は、知的な意味での言語力というよりは、単なる想像力に基づく言語力に過ぎなくなる。そしてそれは、他者の表現を理解しようとするとき、ややもすると、他者の意見を夢想的かつ恣意的に自分の中で作り上げてしまう。それゆえに言語陶冶において、短絡的に想像力が混入するということは、自己の思考の働きを適切に使用しなくなる習慣の端緒となる恐れがある。

『リーンハルトとゲルトルート』第1版にある指摘、すなわち「人々は、人間達に余りに多くのものを口頭で教え、人間達の最高の素質を墮落させ、彼らの家庭の幸福の基礎を破壊する。しかもこうするのは、人間達が悟性と経験をもつ前に、彼らの頭を、多くの言葉で一杯にすることによるのである」(PSW Band 3. Band, S. 49.)という指摘は、まさにこのような意味を示すものである。すなわち、直観に基づかない言語陶冶において、過度に類推能力、理解力を期待して、大人の模倣を強要すると、子どもは自分でその内容を勝手に作り思考し表現するよう習慣づけることになり、却って子ども達から、他者の意見を適切に理解し、思考し表現する習慣を遠ざけることになる。

想像力の横暴を阻止するためには、言語の陶冶は、子どもの発達段階に応じて、子どもの直観印象の成熟度に沿って言語を与えるのでなければならない。ペスタロッチーは『メトデー』で「正しい判断は全て……判断されるべき対象のあらゆる部分についての完全な直観の結果でなければならない」(PSW 13. Band, S. 106.)と述べている。周知のように、子どもは未発達の段階では、動詞を用いて主語と述語を結びつけるような判断は、まだできない⁷¹⁾。

ペスタロッチーは具体的には、子どもが言語を学ぶ場合、名詞から入り、それを修飾する形容詞へ、そして名詞を結びつける動詞や、一層細かい修飾語としての副詞等へと進ませるべきであることを主張した⁷²⁾。

この言語習得の順列は、乳幼児の発達から見て、判断主体としての自己、あるいは自我が確立されていない段階があるという事実を示している。その意味では言語の対象は、欲求に基づくとはいえ、自分から出発するというより、自分の身近な事物から出発すると言えるであろう。ペスタロッチーが『メトデー』で「自己認識こそ、あらゆる人間の授業の本質が出発しなければならない中心点である」(PSW 13. Band, S. 116.)と述べる時、彼は決して発達段階的に、自己を知ることが先でなければならないと主張しているのではない。むしろ自己を知ること、私がいるという意識、簡単に言えば自己意識は、時間的には、他の対象の把握の後から生じてくる。つまり人間は、対象を通じて自身というものを

知るようになるのである。しかしそうではあるが、自己意識が生れる前も、また生れた後でも、知的なものの見方、考え方、あるいは知的な判断を可能とする主体は、あくまで自己自身であること、そこが出発点であることをペスタロッチーは表現しているのである。

ところで、言語の陶冶において、事物を知ることによって、却って自分を知るといえるのは、いかなることを意味しているのであろうか。それは単純に言えば、言語陶冶の結果として、曖昧な意識が確固としたものになるということである。『シュタンツ便り』では、「言語はただはっきりとした見解、つまり言葉の示す事柄についての自覚を与える」(PSW 13.Band, S.8.)とある。そこでは、言語力が陶冶されることは、結局、被陶冶者に対していかなる実りをもたらすのか、その成果について語られているのである。

もちろん、このような曖昧な意識が明確になるとは、事物についての確固とした概念把握が可能となることを意味する。周知のように、言語陶冶の場合、明瞭な概念は指導の一つの目的である。彼は『ゲルトルート児童教育法』で「言語の究極目的は明らかに、我々の種族を曖昧な直観から明瞭な概念に導くことである」(PSW 13.Band, S.266.)と断定している。

言うまでもなく、言語を習得することは、成程現実的な役立ちとして、そのことにより計り知れない収穫が期待できるであろう。しかしよく考えてみると、それならば外国語を学ぶことの意義、しかもそれどころか古代語など、既に現実生活の中で使用されなくなった言語を学ぶことの意義はどこにあると言えるのであろうか。ペスタロッチーが言語を学ぶことを、ただ現実的な役立ちのみで捉えていなかったことは、彼が古代語についての陶冶も決して軽く見なかったことから明らかである。

外国語や古代語について学ぶことに固有の意義は、いかなるものとペスタロッチーは考えていたのか。むろん彼は、彼の母国語であるドイツ語の立場から言語陶冶について捉えている。

彼によれば、外国語は、母国語の内容を、いわば子どもの頭の中で翻訳する仕方によって学習されるべきであり、本質においては、外国語は母国語の一種の変形・変換として捉えられる⁷³⁾。むろん、一つの単語の中に包括されている意味内容が、他の国の単語においても全く同じ内容であるとは限らない。彼は、この点に着目し、外国語あるいは古代語が、母国語を使用する限りでは気づかされない印象を強化してくれる役割をもつこと、いわば普段気づいていない曖昧な意識が明瞭に自覚されるようになることを、『白鳥の歌』において明確に示している⁷⁴⁾。

とどのつまり、外国語や古代語あるいは母国語を学ぶことによって、曖昧な意識が明瞭に自覚されるとは、このように言語力が陶冶されることによって、それなしでは生じ得ないような明確な思考が可能になることを意味する。しかも、この場合の思考は、言語の法則に従うものであることから、言語の陶冶で培われる思考力は、文法に即して矛盾のない表現を学ぶことによって習得されるものである。彼は『探究』では「自然的状態」の人間が文法をもたず、従って共通理解としての知識を生み出すことができないことを指摘し、「社会的状態」において初めて「人間は……彼の言葉によって人間となり、彼自身の内にあり、彼が自分自身に与える法則に従属した」(PSW 12.Band, S.45.)と述べて、他者と共通理解を求めるためには、文法が必要であること、しかも文法は他者との取り決めであることを示したのである。

しかし、ペスタロッチーの基礎陶冶について言えば、文法を知的な対象として知ること自体は、然程重要な問題として扱うことはしなかった。というのは、文法を知ることが言語陶冶の内容というより、言語陶冶の内容は、文法に即した、客観的な表現が可能になることであるからである。彼は『自鳥の歌』で「あらゆる文法の規則を意識するということは、話し方を学んだり、聞き取ったりする合自然的な手段が、子どもにとってその目的を達成したかどうか、子どもを実際に満足させたかどうか、ということを知る試金石に他ならない」(PSW 28.Band, S.92.)と述べ、文法の陶冶的価値について語っている。

iii. その他の知的陶冶の内容

既に『探究』で人間と環境との関係が論じられたときから、人間と対象物との関係は一方的なものではなく、相互的なものであることが明らかにされていた⁷⁵⁾。人間が対象とする事物は必ずしも自然の産物であるだけでなく、人間の、人類の産物でもあり得る。我々は諸対象の数や形を知り、その特徴を知り名づけることができるだけでなく、その対象を社会的、あるいは自然的事象として見、捉えることができなければならない。彼は、このような視点から、数・形・語の陶冶と並ぶ知的な陶冶として、自然事象、社会事象に対する見方を育てる陶冶を提唱した。彼は『ゲルトルート児童教育法』で「名称指導は、一連の最も重要な対象の名称において、自然領域、歴史、地理、人間の職業、事情のあらゆる科目から構成されている」(PSW 13. Band, S. 264.)と述べ、上述した如く、自然事象や社会事象に対する見方、考え方の陶冶の出発点を、名称指導の中に位置づけ、対象の固有名詞について学習することを端緒として、諸事象に対する見方、考え方を育てるべきことを主張した。以下、その陶冶の内容を見ていきたい。

iii.-a. 博物学陶冶の内容

ペスタロッチーが「博物学(Naturgeschichte)」を教えるという場合、決して高度な学問的な要求を子どもに課したのではない。彼の言う博物学は、今日の教科で言う理科に相当する。博物学的見方は、対象に対して、人間の作為という観点を除外した見方であり、加えてそれは、自然に対して功利的に見たり、快・不快に基づいて見たりする見方でもない、ということである。周知のように、功利的に、少なくとも損得に基づいて見るという見方は、博物学の見方ではなく、自己の経済的な価値の対象として見る見方に相違ない。

形・数・語がそれぞれの法則に基づき、人間に把握されるのと全く同様に、この自然に対する見方は、自然法則に即した見方であると考えられる。彼が『母のための数学の直観のABC』で「人間形成者は……子どもが自然を理解するよう教え……自然に服することを教える」(PSW 21. Band, S. 94.)と述べた言葉は、自然法則に従った見方や思考の仕方、あるいは態度を子どもに身につけさせるべきことを主張したものと理解できる。

この場合、ペスタロッチーは自然法則を抽象的に子どもに教えようとしたのではなかった。丁度文法が、子どもにとって言語学習の試金石であったように、彼にとっても、自然法則そのものを知的対象とすることは、基礎的な段階においては、然程重視されてはいなかった。周知のように、人間は自然法則を知るより前に、自然法則に従った諸事象を具体的に直観的に捉えており、まずは具体的な事象を通じて思考することを学ばなければならないからである。彼は『白鳥の歌』で「いかなる人間でも、日常目の前にする水が静止したり動いたりする状態や、またそれが露や雨や水蒸気や霜や霰等に変化したり、更にまた、このあらゆる状態において他の自然物に水が作用したり影響したりするのを、基礎的な正確さで直観し、それを明確に言い表したりすることを学んでいる子どもは誰でも、あらゆるこうした対象についての博物学の術的(訳者注:応用的な)見解の端緒を、自己自身の中にもっている」(PSW 28. Band, S. 150.)と述べているが、この言葉は、上述の意味として理解できよう。

ところで、自然的な事象を自然法則に従って見、考える能力が、ペスタロッチーの言う博物学陶冶の内容であるとしても、我々は具体的な手順として、いかなる内容を子どもに身につけさせて行くべきであろうか。もちろん我々は、自己の生活から遠く離れた事象について見たり考えたりする前に、自らにとっての身近な対象について見、考える能力を身につけねばならない⁷⁶⁾。その際重要なことは、自ら把握した対象を、自然物の類や種、属に応じて分類する、ということである。

自然の法則と言っても、有機体と無機物等、それぞれ具体的な事物の中で固有の仕方で見られているからである。それゆえに、博物学の陶冶でも、まず事物そのものの分類的思考の育成が重視されている。彼は『方法の本質と目的』で「博物学の……名辞集の全体を読み通すうちに、聞いたこともないような哺乳類の名前に出会っても、それがいかなる科に属するかを正確に知るだけでなく、この動物がその科に属する決め手となる特徴を消し難く意識するようになる」(PSW 14.Band, S.328.)と述べている。この引用から博物学の陶冶において自然的現象に対する見方、考え方を育てることを通じて、自分が対象としているものの特徴を知る能力、概念化する能力が築かれて行くことが分かる。

もちろん、自然的現象の性質や法則に合わせて見、考える能力は、対象の特徴を外面的に知ることはない。博物学の陶冶では、諸対象の名称を知ることにより特徴を捉える能力に加えて、事物を把握する成熟した悟性能力の習練が望まれ、そのために一定の観点から事物を捉える能力を育てなければならない。『メトデー』では「私は……子どもが空気、土、水、火という元素を知るようになったら、これらの元素の、子どもが知っているあらゆる事物に対する働きを示して行く。また同様に、子どもが幾つもの元素が結合した結果を知るようになったら、私は複合物の相互作用を示して行く」(PSW 13.Band, S.114.)と記されている。それは、自然的現象が、要素として分解されたり、それらが複合されたりする作用について見、考える能力を子どもに学習させるべきであるという主張であると解される。

博物学の陶冶においても、子どもは、ただ漫然と事物の性質や作用について学ぶものではない。むしろ、こうした学習の基礎にあり、学習の目標でもあるものは、事物の本質を知ろうとする探究心である。ペスタロッチーは『ゲルトルート児童教育法』でシュネル博士(Johannes Schnell, 1751-1827)の言葉を借り、「人間の反省は、彼が自己意識に達するや否や、地震や大雨や雷のような、慣れていない自然現象等によって目覚まされ、また全てを探究しようとする彼の傾向は、彼がその本質を知る前に、この現象の原因について判断させることになった」(PSW 13.Band, S. 356.)と記している。ここから明らかなのは、一方では、人間には現象の原因について探究してみようとする意欲、なぜなのかを知りたいとする要求があること、他方では、その原因を探究しようとする心は、未発展の段階では、純粹に知的な見方、博物学的な見方には達せず、むしろその見方には想像的な見方が混入していること、それだからこそ、原因を追求する心と知的な見方を結びつけるような、博物学的なものを見方を育成する必要性も出てくるのである。

現実的な役立ちだけを考えると、元素として分けて考えたり、自然的事象について緻密に分類したりする能力などが必要になる人間が、然程多いとは考えられない。もちろん、ペスタロッチーは、特定の高い学問的段階まで、事情によっては、子どもはやがて到ることができるという可能性を示し、そうした段階まで見通していた人物であったことは間違いない⁷⁷⁾。

そうではあるが、やはり彼は、必ずしも万人がこうした高い段階にまで到達する必要があると主張する者ではなかった。彼は「精神の陶冶とそれに依存している我々の種族の文化は、人類が幾千年来認識し利用するようになってきた、我々の思考し、探究し、判断する能力を、合自然的に発展させるための論理的の術的手段を持続的に形成して行くことを要求する」(PSW 28.Band.S. 70.)と述べ、必ずしも高度な学問的な段階まで万人が導かれることが必要なのではなく、目まぐるしく変わり、絶えず我々に迫ってくる問題に対して、それに対応するだけの思考力を育てることが文化的に要求されていることを指摘している。彼は、博物学の陶冶において一層高度で複雑な問題に取り組む場合でも、その問題の構造を要素化し、自然事象について法則や性質に即して考え、そのことによりかくの如く複雑な問題を解決して行くことのできる能力の育成を主張していたのであると言えよう。

iii.-b. 地理陶冶の内容

ペスタロッチーは、子どもの身近な地域の地名に関する知識から、「地理 (Geographie)」の学習を出発させている。しかし、地理的に固有な都市の名、町の名を記憶させることのみには彼が従事しなかったことは言うまでもない。それでは具体的に彼は、地理学の陶冶内容として、いかなるものを考えていたのであろうか。

彼は、博物学の陶冶では、自然の法則に従った考え方や見方を提唱していた。それに対して地理陶冶では、彼は地理関係、場所関係の意識を育てることに重点を置いていた。すなわち彼は、地理的なものの見方や考え方の育成を考えていたわけであるが、それは地理を単に経験的に把握させる、ということではない。もとより今まで述べたことから明らかなように、現実的な役立ちを、ペスタロッチーは決して軽視するものではなかった。彼は『白鳥の歌』で「あらゆる階級の子どもに、自分の境遇で必要であり、自分に幸福をもたらすあらゆる事柄を、しっかり注意して練習することをさせないようにし、それを邪魔している皮相な学校の影響の圧迫は重大である」(PSW 28.Band.S. 170.)と述べ、子どもを陶冶する上での現実的な役立ちを重視しない学校教育を痛烈に批判している。

しかしそうであるからと言って、現実的な役立ちだけに留まるならば、我々は決して生活上直接関係のない地理について知る必要もないし、考える必要もないことになる。ペスタロッチーが現実的な役立ちに留まっていないことは、彼が地理の題材として、子ども自身の生活する地域から超え出て、子ども自身が必ずしも実際に行くことのできない場所までにも及んだ選択をしていることから明らかである。

人間の地理・場所関係の意識について、『スイス週報』には、「パンをどこから手に入れるかを人間が知らないこと、このことは、私が非難している時代の陶冶の欠陥に固有の中心点である」⁷⁸⁾という指摘が見られる。ペスタロッチーはここで、パンの出所がどこかを知識として知っていることが常識であるなどと述べているのではない。問題なのは、地理を学ぶ際に、生活に不必要な知識が記憶として覚え込まれがちであり、逆に生活に必要な、地理的なものの見方が習得されていないことである。すなわち、子どもがパンの流通経路について何も考えられないことの指摘は、生活に必要な地理的なものの見方が育っていないことの象徴的な表現なのである。

ペスタロッチーが『73 歳誕生日講演』で「真の民衆の教養と国民の教養(Volks- und Nationalcultur) (原語のママ) は、その本質において、民衆の全ての個々人に彼らが必要とするあらゆる良きもの、必要なものを得させるように陶冶することに他ならない」(PSW 25. Band, S. 313.)と述べる時、彼は現実的役立ちに留まるのではなく、教養として、上に述べたような地理的に思考ができるような感覚を願っていたものと考えられる。

この場合、地理的思考において重要なのは、人間が生活する場所そのものというより、その場所で起こっている人間の生活であり、文化であろう。地理の学習は、自然を扱う場合でも、それを人間が働きかけようとする素材として、資源として、場所的条件から把握するものである。また人間精神の成果である文化財を、場所的条件から見て行こうとする学びである。『白鳥の歌』には、「子どもに(訳者注:地理等の中の一つを)……学ばせようとするときは、基礎的な陶冶の原則は、地理学に関して……実際の場所において互いに並びあるいは続いている通りに……町や河等の位置を術的に直観する手段を容易に感覚的に覚えこませることができる」(PSW 28. Band, S. 151.)と記されている。ペスタロッチーのこの言葉は、第一に、地理関係を土地の様子から学ばせるべきことを示している。しかし第二に、そこから読み取れるのは、地理関係を把握する力は、人間がそれを把握することなくしては、生活し得ないもの程必須のものである、ということである。つまり、人間が

実際生活を営もうと思えば、必然的に地理関係を知る必要性に駆られるものである。逆に言えば、生活と無関係な場所の連なりは、子どもにとって学ぶ意味があるものとは感じられなくなることを意味する。

常識的に考えても、人間が生活し住まう場合、その条件は多種多様である。立地条件の良否とは、その土地が生活する人間にとっていかなる利点があるのか、あるいは欠点があるのか、ということであらゆる面から示すことに依拠している。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』の中で「生活全体という見解を……各々の個々の科目の指導—授業手段の揺るぎなき基礎に据えることが必要である」(PSW 22. Band, S. 266.)と述べている。それに従えば、彼の場合、地理陶冶の内容も、生活全体を地理関係という視点から見て行く能力を育てることを核にしていることは明らかである。

iii.-c. 歴史陶冶の内容

ペスタロッチーは「歴史(Geschichte)」陶冶の内容として、人類の時間的な歩みをそのままに子どもに伝えることをもって、良しとはしなかった。彼は、過ちの事実までも子どもに認識させることが歴史陶冶の内容とは考えていなかったからである。むしろ彼は、歴史陶冶として、人類が自らの願いを実現してきた過程を、子どもに学ばせることを念頭に置いていた。

しかしそれは、特定の時代の事柄、事件の中から重要であるものを選択し、子どもに暗記的に伝えるものでもなければ、既成の知識として、熟慮する余地のない完成したものとして子どもに与えるものでもなかった。そうではなく、ペスタロッチーが歴史陶冶において求めたものは、歴史的な思考の仕方を子どもに学ばせることであった。

それでは、彼は具体的に歴史的な思考の仕方として、いかなるものを考えていたのか。それは第一に、時間関係の意識に基づく思考法である。しかし、時間関係の意識を育成することは、歴史的な思考の仕方を育成することと必ずしも同じではない。丁度ペスタロッチーでは地理陶冶の内容として、場所関係の意識それ自体だけでなく、人間生活全体が主題であったように、歴史の陶冶の内容としても、主題は人間生活全体であった。彼の歴史陶冶の内容の要素として重きが置かれているのは、人間生活全体の発展・向上を、時間軸の視点から見、考えて行くことのできる能力を育てることである。

それゆえに、ペスタロッチーが歴史陶冶を述べるとき、歴史学を習得せよと主張していると解されるべきではない。彼が基礎陶冶において取り上げる歴史は生活の歴史でもある。それは、家庭の歴史としても、あるいは子ども自身の生活してきた歴史としても理解

できるものである。子どもの発達段階によっては、歴史陶冶の題材は必ずしも、所謂、歴史学で扱うような歴史でなくとも良いと、柔軟に彼は捉えていた。

もちろん、歴史的な思考法を基礎的にも子どもが習得すれば、それを基礎力として高次の学問的研究をする能力まで導くことも、彼は想定していなかったわけではない。

歴史陶冶において彼が特に警戒したのは、子どもの基礎力にそぐわない、すなわち子どもが的確に思考することのできない題材を、知識として単に暗記的に取り上げる学習の仕方である。それは断じて歴史陶冶と言われるべきものではない。彼は『白鳥の歌』で「生きた直観として眼前に存している現代のことをまだ知らない人間に、生きた世界の感覚や直観からは既に何百年も何千年も離れた太古の世界の精神を紹介しようとするのは、全くの無意味である」(PSW 28. Band, S. 153.)と述べて、歴史陶冶の内容も、子どもの基礎力を踏まえることなくしては、無意味なものに墮するに至ることを断固として示している。

ところで、生活を歴史的に見ることにより、一体いかなる効果をもたらさせるのであろうか。歴史的に生活を考える能力も、ペスタロッチーは教養の一つと考えていた。それは歴史的な真理感覚を育成する、ということである。彼は『純真者に訴える』で文明化された人間に言及し、その特徴として、「単に文明化された人間は、過ぎ去ったことを容易に忘れる。彼は殆ど未来のことを思い煩わない。彼にとって現代が全てなのである」(PSW 24A. Band, S. 139.)と述べている。この主張は第一に、未発展の人間にとっては時間的な思考法が困難であるということを書き表している。次には、その主張は、損得的判断をする人間は、時間に沿った生活の客観的判断ができず、それゆえに歴史的思考法をもってるとは言えず、歴史的な真理感覚が培われていないものであることを示したものと理解される。

それでは、歴史的思考法と歴史的真理感覚は、一体何の役に立つのであろうか。人類の歴史それ自体が、人間の文化的な「生活の必要と要求」と、その満足との関係から出発しているのと同様に、また人間は自らの状況を理解するために過去を利用するのと同様に、歴史を学ぶことを通じて、歴史的思考法や歴史的な真理感覚が身につけば、具体的な生活の問題を解決するために、過去の事例に示された思考法、解決法をもち出すことによって、建設的な未来への展望が可能になると考えられる。それゆえに、特定の時代の一時点での問題意識と、次の段階でのその解決、更に次の段階での更により良き解決との関係

を、時間軸の観点から学んで行くことは歴史陶冶においても極めて重要なことのように思われる。

ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』で「教育家(Pädagog)が歴史を見る仕方と教育家が歴史から得るに違いない利益は……単に経験的に把握された外的な歴史が我々に示すように、誤りから真理へと児童(Zögling)を導くのではなくて、真理からますます高い真理へ導いて行く術である」(PSW 22.Band, S.135.)と述べている。このことは、子どもが歴史を学ぶことによって、問題のより良き解決の仕方を習得することができるようになることを示したものと理解することができる。

すなわち、ペスタロッチーは、人間が問題に突き当たったとき、ただ闇雲に活動するのではなく、まず自身の行ったこと一過去を振り返ること、そしてそのためには、過去に人間達が歩み、過ち、そしてそれを乗り越えてきた道筋を学ぶことにより、かくすることが、子ども自身にとっても、未来への問題解決の礎となることを考えていた。このような能力が子どもに培われることによって、子どもの中に、原因を探究しようとする心も培われ、人間の生活の問題に関して、単純な時間的な因果関係から、一層複雑で長期に亘る因果関係まで探ることのできる能力を子どもに培うことを期待したのである。

3. 身体陶冶の内容

ペスタロッチーは、人間における精神性を極めて重視していたが、身体陶冶を決して軽視してはいなかった。彼は『身体陶冶について』で「我々の時代の人間の身体的形成の重要性は、人間陶冶の重要性よりも、一般的に、大きいと言って良い程である」(PSW 20. Band, S. 47.)と述べて、心情陶冶や知的な陶冶と比較して、身体的陶冶が余りにも軽視されている実情を指摘している。

では、然程までに身体陶冶が重視されなければならない理由は、どこにあるのであろうか。考えられる理由には、子どもの発達段階の初期段階では、身体的活動が中心となるということがある。ペスタロッチーは身体そのものを発展的に捉え、子どもが未発展の時代には、精神的な力とともに、身体的な力が優位になり、ある時は核とさえなる、ということを重ねている。実際に『スイス週報』では「人間の陶冶の全成功は、個々の子どもが特に彼の外的で身体的な要求を充分満足させることを学ぶことにかかっている。……彼らの身体を、彼らの身体が特に秀でる程長く配慮せよ」⁷⁹⁾と述べている。

こうした身体陶冶が対象とする人間の身体を、ペスタロッチーはいかに捉えていたの
であろうか。

彼は人間の能力を、周知のように、「頭(Kopf)」と「手(Hand)」と「胸(Herz)」に分
け、手という言葉で象徴的に身体陶冶の対象を表した。そして彼は『白鳥の歌』では、人
間の身体を「肢体(Glieder)」と「感覚(Sinne)」と「器官(Organe)」に分け、『身体陶冶に
ついて』では運動の基礎として「肢体」と、それを支える個々の「関節(Gelenke)」の使
用を基本に据えている⁸⁰⁾。そして『白鳥の歌』にあっても『身体陶冶について』にあっ
ても、身体陶冶の内容は、このような肢体、感覚、器官、関節等の機能を充分発揮させる
ことである。この意味で、身体そのものの所与の素質といったものが、他の諸力と同様に
極めて重視されねばならない。

それでは身体陶冶の内容として、これらの機能を充分発揮できるよう陶冶するとは、具
体的には何を意味しているのか。端的に言えば、ペスタロッチーが身体陶冶の内容として
求めたものは、身体的に自立できるよう子どもを育てることである⁸¹⁾。身体的自立は、
身体の諸機能がそれぞれお互いを支え合うことを前提とする。身体陶冶は肢体、感覚、器
官等の諸機能を個別に発揮させるだけではなく、それらを互いに調和的に発展させなけれ
ばならない。しかも、それに加えて彼は、身体力以外の力とも調和すべきことを要求し
た。前述から明白なように、身体陶冶は、身体的な力を核とした陶冶であり、他の諸力の
発展も一従属的にはあるが一求められるのである。彼は『身体陶冶について』で「人間
陶冶の基礎的出発点の……純粋性においては、あらゆる場合、子どもは全体としての人間
(der Mensch als Ganzes)である。すなわち行為する全人(der ganze Mensch, der
handelt)である」(PSW 20. Band, S. 63.)と語り、身体陶冶も、身体的活動が核となった
人間の総合的活動が主題となることを示している。

これまで繰り返し述べてきたように、人間のこの総合的活動は、ペスタロッチーの場
合、「生活」と呼ばれ、そこでは、人間諸力が同時的に働き、それらの一致協力が前提と
されている。子どもは一つひとつの身体的機能を、個別に習練して行くのではなく、同時
に、いわば他の機能の習練をも通じて、ますます強化して行くのである。しかしそれは、
ある身体的素質のいずれかを核として強化することと矛盾するものではない。彼は『基礎
陶冶の理念の本質に関する素描の試み』の中で「ある術の科目で、ある各々の器官を要求
する練習は……他の四肢や器官を要求する……科目の練習から分けて与えられねばなら
ない」(PSW 28. Band, S. 15.)と語っている。彼の考える体育には、この二つの側面、すな

わち人間の身体の全体的な陶冶と、部分に中心を置いた陶冶とがあり、常に部分の完成が、全体の完成へと有機的に結びつけられねばならない、そうした相互的な関係で構成されている。このようになってこそ、人間は、身体各部が充分鍛えられて、自らの生活の様々な問題に対処できるようになるのであろう。

ところで、生活の様々な問題と言っても、人間は歴史的・文化的発展の最中に生活しているため、ただ単に固定的な生活の課題に対する対処法を身につけるだけでは、未来の文化的社会の成員としては充分とは言えない。むしろ身体陶冶において重視されるべきことは、自身の、いかなる問題意識にも充分対応・対処することのできる身体的な能力、すなわち自分の意志通りに身体をコントロールすることのできる能力の育成である。

身体的に自分自身を統制し得る能力は、当然自己配慮や、自らを守る力として役立つことができる。ペスタロッチーは『身体陶冶について』で「基礎陶冶は子ども自身に、彼の力や機敏さによって、また子どもに可能な、尽きることない運動によって、防衛のための、身体を保護するための……多くの補助手段を予め知るように教えねばならない」(PSW 20. Band, S. 66.)と述べ、自己の意志通りにコントロールできる能力が培われることで、自己配慮が可能となることを示している。もちろん、自己配慮が可能となることは、自己の目的に対する手段が的確に選択できることにもつながって行く。

先に述べた如く、人間の独自の特徴は、自己を配慮することにあるというより、他者のことを配慮し、他者に奉仕することにある。身体陶冶が人間陶冶の一側面を担当するものである以上、身体陶冶は、自己配慮に留まってはならない。

身体的な能力の発展は、身体が子どもの意のままになることを目指すのではあるが、その発展は、我欲の伸長のために為されるものではない。身体的な能力の孤立した発展について、『白鳥の歌』の中では、「感覚や四肢の発展は、単独に考えてみると、我々人間の本性の血と肉の力を、動物的な素質や能力の身体的熟練へと形成することであって、そこには精神と生命が欠けている」(PSW 28. Band, S. 195.)とあり、身体的な能力は、他の諸能力、人間的な心と精神に従属されるべきであること、そうであってこそ、身体的な能力は人間的な身体力となる、と主張されている。

それゆえに、身体陶冶は身体各部の習練と同時に、精神力の自由な外的な表現を可能とするものでなければならない。もちろん、身体活動を通じた精神の自由な表現について考えてみたとき、その自由は、身体を意のままに、すなわち正確に、しかもある時は力強く、ある時は繊細に用いることができることでもある。ペスタロッチーが「術の自由

(Freiheit der Kunst)」を問題とする場合、彼は、その内容として、まず「正しさ(Richtigkeit)」、「力強さ(Kraft)」、「繊細さ(Zartheit)」を挙げ、またそれが「自由(Freiheit)」へ進む発展段階でもあることを『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』で明らかにしている⁸²⁾。

この場合、自由に到達した術は、精神や心情の法則に従いながら、なおかつ物理的、自然的法則に従う状態にある。そうした状態は、宗教や道徳等における実践的な力が養われている状態でもあると見なされる⁸³⁾。彼が『身体陶冶について』で「身体陶冶が、精神的に見れば精神陶冶の手段にさえなり、これに対して、道徳的に見れば道徳的發展の手段にさえなり、同様に、美的(Ästhetisch)に、あるいは身体的な礼儀作法や美(Schönheit)の術の熟練という点から考察すれば、美的發展の手段ともなるような、そうした体操を、我々は求めている」(PSW 20.Band, S.65.)と述べた言葉は、身体力が様々な人間的な目標に統制されることによって、実践力となるべきであるという主張であると理解できる。

ところで、ペスタロッチーは、一方では、身体活動を習練することによる現実的役立ちを極めて重視していた。彼は『身体陶冶について』で「子どもの陶冶された自己力(Selbstkraft)が、彼の貧しい母親にとって、いかに彼女の重荷を軽減するかを考えてみたまえ」(PSW 20.Band, S.63.)と述べている。

しかし、身体陶冶は、こうした現実的な役立ちのみに留まって良いのであろうか。もしそうであるとすれば、然程高度な身体的な体操は要求されるべきではないであろう。また高度なスポーツ技能を現実の生活において必要とする人間等、ほんの一握りの集団であろう。

我々が基礎的な段階でも、一見直接生活に資するようには見えない程度の身体的な体操をし、他の諸力との高度な調和を実現させねばならないのはなぜであろうか。ペスタロッチーは、身体陶冶においては、現実的な役立ちとともに、身体的活動を習練することによって得ることのできるものを当然のこのように期待していた。彼は、イヴェルドン学園の見習い(Zögling)であったモレル(Morell)宛の1808年の書簡で、「我々としては、スケートをすることは、少年の最も興味ある身体訓練の一つと見なしている。それは特に子どもの姿勢を陶冶する。それは子どもを敏捷にし、勇敢にし、特にまたいかに厳しい冬でも、冷たい空気に触れ、その健康な影響を受けて、子どもの歓喜を非常に高めるという長所をもっている」(PSB 6.Band, S.24f.)と述べ、スケートができること自体が、この身体陶冶の内容ではないこと、それは身体を訓練する手段であることを、はっきりと示している。

『身体陶冶について』でペスタロッチーは健康、生活の維持、自負、地位、品位、勇気、また病気に対する予防対策等、身体陶冶で得られるものに多面的に言及している⁸⁴⁾。

この場合、彼は、このような内容が子どもにすぐに身につけられるとは全く考えてはいなかった。身体陶冶においても、子どもは文化を身につけることによって、できる限り早く確実に、未来の文化社会の成員に相応しい能力を獲得するのだからなければならない。彼は、身体素質が感性的段階において放任されると、身体的発展が遅滞するだけでなく、むしろそれ自身の発展をも阻害することを示している。

『純真者に訴える』には、「それ(訳者注:動物的感觉の基礎にある本性の発展の仕方)は、まず最初には本質的に我々の本性の動物感觉から現れる。そしてその発展の仕方は、その手段においては、この感觉と最も密接に結びついており、その結果においては本質的にその感觉によって制約されている」(PSW 24A. Band, S. 138.)とある。この言葉は二つの意味で捉えられよう。一つは、動物的感觉は精神と結びつかないと、いわば身体的距離しか活用できないこと、もう一つは、動物的感觉は、それが単独で発展することにより、精神的発展を阻害する要因を伴っている、ということである。第2章第5節で論じた如く、生物としての動物は、ある意味では、感觉器官が発展することにより、劣った精神を補っている、という見方も可能である⁸⁵⁾。他方、人間は、感觉器官にのみ頼ることによって精神の活用を鈍らせることなく、むしろ精神を活用させながら、ますますその感觉を鋭くすべきであろう。

ところで、こうした精神と調和されて高められた身体的力は様々な術として顕現する。前述したように、ペスタロッチーは、そうした術を、他の諸力と結合・統一した力として表現している。彼が術には、内的な基礎と外的な基礎があると言うとき、彼は総合力として、応用力としての術のことを考えていた⁸⁶⁾。彼が取り上げた術は、具体的には、「直観術」、「製図術(Zeichnungskunst)」、「書き方術(Schreibungskunst)」、「計測術(Meßkunst)」等である。

直観術の学習を例に挙げれば、コンパスや定規は人類数千年の知恵の結晶であり、文化財であるとさえ言える。しかし、人類の生活の必要と要求から出てきた必然的な過程を無視して、子どもに余りに早期からコンパスや定規を使わせることは、陶冶の上からも飛躍があるとペスタロッチーは指摘している。つまり彼は、最初から、それらの道具を子ども達に使用させることなく、まずは感觉を通じて事物の量を計測する力を習練すべきことを主張している⁸⁷⁾。このことも、彼が計測する能力について、ただ実際に計ることのみが

目的なのではなく、感覚的に計ることを通じて、感覚を高度に訓練し、それとともに形式的・観念的操作の基礎を培うことを目指した何よりの証拠であろう。

また、これらの術同士も発展的に、また相互的に関連があり、互いを高め、あるいは支え、身体力を応用的に駆使して、人間生活—人間性の発揮された生活—に奉仕するようにならねばならない。このことも、身体陶冶の内容として極めて重要であることは、改めて述べるまでもない。

本節の終わりに

ペスタロッチーは陶冶の内容について論ずるときでも、発展段階に従って、人間の生きる働きの核となるものが変化しながら発展して行くことを前提としていた。具体的には、彼は発展段階的に、身体能力は生まれたときから独特な仕方でもって発展するにしても、知的能力より心情の能力がやや先行して優位に発展し、後に知的能力も核となる機会が多くなって行くと指摘している。従って極めて早期の過度な知的陶冶の実施と心情陶冶の軽視は、発展段階に則したものとは言えず、人間として生きる上での基盤に欠陥を生じさせる傾向があるのである⁸⁸⁾。

発展段階の最初期においては、心情陶冶が中心とならざるを得ない。ペスタロッチーは心情陶冶の内容である信仰心や愛の心等を育成することが、いわば樹木で言うところの根を形成して行くことに相当するという意味の発言を残している⁸⁹⁾。

しかし、子どもの発展とともに事情は変わってくる。ペスタロッチーは『メトデーにおける精神と心情』では、「基礎陶冶はいかに思考していても愛することを、いかに愛していても思考することを教える」(PSW 18.Band, S.37.)と述べ、発展が進んで行くと、心情が従属して、知的な力が核となったり、あるいはそれが逆転して、知的な力が従属して、心情が核となったりするなど、子どもの生きる働きの段々と多様化して行く事情を説明している。もちろん、身体陶冶と、他の二つの陶冶との関係も同じ事情にある。

このような意味で、ペスタロッチーのこの陶冶内容の三つの方向は、有機的な結びつきをもっている。彼の陶冶内容は、何時でも子どもの生きる働きを全体として取り上げ、しかし、どれかを核としながら習練することを基礎としている。彼が『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』で「基礎的に陶冶された言語力、思考力、術の力から、いわば自ずから人間本性の精神的諸力の発展の一般力が現れ出る」(PSW 28. Band, S.15f.)と述べているのは、それぞれが無関係に陶冶されて、自ずと一般力が生ずるはずであるという主

張ではない。全体力としての生きる働きのそれぞれ核となるものを習練することなしには、一般力、調和的活動がより良く高められることはない、といった意味として理解できよう。

ペスタロッチーの主張する陶冶内容の要素化は、生命のない部分から生きた全体を作り出すことではない。むしろそれは、有機的な生きる働きのそれぞれの傾向に応じて核となるものを、生きる働きのままに習練させることによって、調和的活動そのものをより高次のものに高める際の手順を意味する。彼は、それについて『73歳誕生日講演』で教育者を園丁に見立て、「園丁は、木の果肉を木の幹から、また幹を木の樹皮から分けるのではないし、また同じように木の根から木の先端の枝まで、そのように部分を分け続けたり、その部分を無条件に分割して、それらの部分を、その内的に調和した本質の永遠の統一として関連させたり、それによって木の存在の最終的な結果、すなわち木の実を生み出したり、産出したりするのではない」（PSW 25.Band, S.276.）と述べている。あるいは『白鳥の歌』では彼は「我々の本性の諸力の統一は、我々人類にとって、我々を純化させるあらゆる人間的な手段の本質的な基礎として、神秘的に永遠に与えられている。……神が結びつけたものを人間が分解してはならないということは、永遠に真実である。もしも人間が陶冶の場合それを行えば……我々から不具者を作り出すことになる」（PSW 28.Band, S.59.）と語り、ペスタロッチーの語る陶冶内容の三つの方向の要素化が、生命活動そのものまでも分割したものである、といった誤解が起こらないように警告を発している。

もちろん、この場合、更に注意しなければならないことがある。一つは、人間は、生きる働きとして、調和的活動を誕生したときから開始しているということであり、もう一つは、それゆえに調和的活動には低い次元のものから、高次のものまでの系列が考えられるべきであるということである。

述べるまでもないことであるが、本来人間の能力は、それを観察する主体の見方に応じて傾向として分けられるのみである。その事実を考えたとき、最小限の調和すらない生きる働きはないとも言える。ペスタロッチーが、陶冶し損じられた者としての一面的な人間を取り上げる場合、その意味は、人間として満足な程度の調和が諸力の間に見られないということであり、従って具体的な生活の問題に対する際、素質としてはもちながら、それなのに諸力を結集させて充分生かすことができない、ということを表しているのである。

逆に、完全な調和的活動が永続するというのもまた、個々の人間においては考えられない。ペスタロッチーは、精神性を最も発揮する極めて高い段階にある人間であっても、絶えず現状以上の向上を目指すべきであり、完全な調和というのは神においてのみ考えられるという見解をもっていた⁹⁰⁾。この点から人間の発展段階に応じて、極めて未発展の能力の低次の調和活動から、極めて発展した能力同士の高次の調和的活動までの系列が、生きる働きにおいて段階として考えられる。彼は『基礎陶冶の理念について』で「基礎陶冶によって指導されている子どもは彼の陶冶の全期間、一面から見れば、この陶冶の各点において完成し—全体としてそれ自身調和的に一致していると考えられる。それなのに他面から見れば、未完成で成熟という目標に達せず、絶えず永続的に成長が進行中であると考えられる」(PSW 22. Band, S. 154f.)と述べ、この調和的活動の発展の進行について明らかにしている。

もちろん、こうした調和的活動を発展させる場合、諸力を平均化して陶冶すべきではなく、この助成は、ただ可能態としての素質のそれぞれが緊密に関連するように形成するのを助成し、自己の生活の課題に全力で取り組むことのできる人間を育成しなければならない。このような意味で、ペスタロッチーにおける陶冶内容のそれぞれは、人間という有機体の生きる働きに一定の視点からそれぞれ光を当てていき、その役割を抽出して明確化し、陶冶手段を検討することによって、全体としての力の各々の機能を、その人間なりに発揮させることに結びついている。本章第4節で論じたこと、すなわち、文化を身につけることによって人間の精神的自由、あるいは自律が獲得されるという見地に従えば、こうした自由や自律が身につけられるのは、それぞれの能力が、ただ漫然と全体的に陶冶されるという生半可な場合ではなくて、各々が充分主役となることができるよう、各人間の素質に従って、意図的かつ計画的に習練される場合である。

ペスタロッチーを深く敬愛していた労作教育の提唱者、ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932)もこれと関連して、文化を身につけるとは、自らの諸能力を統一的に結集し、生活に対処して行くことのできる人間となることであると示した。彼は「ただ自分が考え話し行うものの全ての場合に、精神的諸機能の統一を得ようとする内的なまとまった体系の……表現である者、そうした者のみが文化をもつということが出来る」⁹¹⁾と語っている。その主張は、ペスタロッチーの陶冶内容への言及そのものではないが、まさに彼の陶冶内容の核心の解釈として適用可能の思想である。

このような点で、ペスタロッチーの生活陶冶の内容は、要素化によって成立するのみならず、同時に総合的なものでもある。

第5節 陶冶と教育

ところで、ペスタロッチーは、「生活が陶冶する」と唱える場合、確かに「陶冶する(bilden)」と表現したが、「教育する(erziehen)」とは語らなかった。彼は、「陶冶(Bildung)」と「教育(Erziehung)」の概念を明確に使い分けているのである。そしてそれは彼に限ったことではなく、1980年代のドイツ語圏でもこれに関する議論が重ねられていた。その事情は、ガイスラー(Erich Eduard Geißler, 1928-2018)が指摘する通りである⁹²⁾。

ペスタロッチーが教育と陶冶の二つの概念を特に明確に使い分けているのは、『73歳誕生日講演』であり⁹³⁾、このことは、ジルバーほか数名の研究者が明らかにしている⁹⁴⁾。そこで本節では、ペスタロッチーの主張する陶冶と教育の概念規定を主題として考察してみることにしたい。彼の語る陶冶とは何か。教育とはいかなることを意味しているのか。そしてまた陶冶と教育とは、文化といかなる関係にあるのであろうか。

1. 陶冶の意味

ペスタロッチーは、これまで論じてきたように、陶冶に属するものとして「基礎陶冶」、「人間陶冶(Menschenbildung)」、「職業陶冶(Berufsbildng)」等を挙げている。こうした陶冶のあり方は、必ずしも同時期に併存不可能なものではない。これらは、人間が陶冶される際の強調点の違いを示していると考えられる。

基礎陶冶とは何か。一般的に基礎陶冶は、「Element」が接頭語につくために、「小学校(Elementarschule)」を思い起こさせ、小学校教育の事柄であると見なされがちである。しかし、本来ペスタロッチーが語る「基礎」とは、職業力や応用力の基礎のことであり、その基礎を陶冶することを意味するから、基礎陶冶は、乳幼児期の保育・教育をも含む、いわゆる広義の初等教育を指し、また中等教育の端緒も範囲に入っている。

そして基礎陶冶は、将来の生活の基礎づくりを担うために、人間生活の様々な様式においても自らの力を応用し得る能力の基盤を育てなければならない。そのためには当然、知的陶冶だけでなく、心情陶冶や身体陶冶が求められる。しかも『基礎陶冶の理念について』には、次のように記されている。「基礎陶冶の道徳的練習の歩みは、子どもの精神力

や身体力を動かし、活動させ、基礎陶冶の精神的発展の歩みは、心情とその感覚器官の発展も、また身体的体操は精神的、道徳的本性を動かし、活動させる。それは丁度、一つの純粋に調律された弦が、他の調和的に調律された弦を同時にならず楽器と同じである」(PSW 22.Band, S.163.)。このことから明らかなように、自らの力を生活の中で応用できる人間を育てるためには、人間本性の三つの力の結合・調和が必要である。

次に人間陶冶に目を向ければ、人間の特徴は、主として第2章第5節において動物と対比させながら論じてきた。今それを要約すれば、人間は事物や財をあるがままに知るだけでなく、その作用価値や固有の価値、意味を体験し、その価値を実現させることができる。道徳的に考えれば、人間の特徴は私利・私欲のために諸力を用いることにあるのではなく、自らの利害を超えて他者のために生き、生活することにある。もちろん、他者とは自己の周囲にいる現存する人間に限らない。人間の願いは死後の展望さえ可能とするからである。自己の生涯を超えて願いを実現させようとする事、それをペスタロッチーは『探究』において「墓を超える(Über……Grab hinaus)」(PSW 12.Band, S.47.)という言葉で表現した。この人間の特徴を前面に強調した陶冶の表現として、彼は「人間陶冶」という言葉を用いているのである。

人間陶冶は動物的陶冶と対照を成すものであり、自己中心的ではない人間の特徴を育むことを指して用いられる概念である。こうした自己中心的ではない人間は、もちろん「社会の有用な一員(ein nützliches Mitglieder der Gesellschaft)」⁹⁵⁾でもあるはずである。

職業陶冶について見れば、人間は、自らの社会に貢献するには、手に職をつけなければならない。ところが、ペスタロッチーの唱える職業陶冶は、単なる技術(Technik)の力の育成を意味してはいない。職業陶冶は職業のための技術力だけでなく、その職業を社会の一員として責任をもって分担し得る能力全般の育成、技術を用いるための態度等の育成も共に目指している。

ところで、こうした職業陶冶、人間陶冶、基礎陶冶に共通するところのもの、共通の働きに目を向けた場合、いかなる特徴が見られるであろうか。職業陶冶も人間陶冶も基礎陶冶も、それぞれ職業力、人間力、基礎力の育成という願いがある。しかも、それらの育成で身につけるべき人間は、まさに陶冶される本人に他ならない。「陶冶する」ところの主体、それは陶冶される人間自身を指す。陶冶は、陶冶の主体が自己自身をある理想的状態まで形成して行くときに用いられる概念なのである。

それならば、人間はいかにして自己自身を形成して行くのか。知識や記憶は成程、人間の諸力を陶冶するための契機となることができる。しかし、周知のように、宗教的知識が宗教心を起こさせるのではなく、知識それ自体が思考を起こさせるのではない。まさに人間は、自己の能力を使用することによって自己を形成し、陶冶するのである。ペスタロッチーは『隠者の夕暮』で「人類のあらゆる諸力の成長は使用に基づく」(PSW 1.Band, S.269.)と述べ、また『リーन्हルトとゲルトルート』第1版でも「行為は人間を教える。行為は人間を朗らかにする」(PSW 3.Band, S.50.)と述べている。陶冶の意味するものは、人間が有する力、それ自身の自己展開である⁹⁶⁾。そうであるとすれば、陶冶の成果は、陶冶に干渉する術そのものの結果とは言えないことになる。ペスタロッチーは、この点に関し、『73歳誕生日講演』で「我々の本性の道德力と精神力と術の力とはそれ自体、いわばそれ自身のうちから生じてこなければならぬのであって、決してその陶冶に干渉した術の結果から生じてくるものではない」(PSW 25.Band, S.277.)と語っている。彼は決して術が不要であると言っているのではないが、陶冶する主体に対する援助は、自己形成の補助・支援であること、それを彼は認識していたのである。

この意味では、ペスタロッチーは「教育全能論者」ではなかったと言えよう。彼は陶冶という言葉で、教育術に対する過信を警告していたと解釈することもできる。またそのことは、彼が民衆を援助しようとした、その仕方に注目すると一層明確になる。彼は単に民衆に施しを与えたり、慈善的に情けをかけたりにすることによって、民衆を救おうとしたのではなかった。彼が目標としていたのは民衆の自立・自律であり、民衆の自己陶冶の援助であった。彼の語る陶冶は自己形成であり、他者の援助活動以上に、自己自身の展開に力点が置かれているのである。

同様に「生活が陶冶する」という原則も、陶冶の主体が、自己の生活の課題を解決する目的活動の中で、不断に習慣的に自身の力を使用することによって自分自身を形成することを表しているものと考えられる⁹⁷⁾。もちろん、自己の生活の課題を解決するには、自己自身の諸力を総結集すること、諸力の結合統一が必要であろう。陶冶するという場合、既に諸力の結合統一が前提となっている。

しかし、諸力の結集をさせ、全体的な力を活動させるもの、陶冶させるもの、それは何か。それは人間本性の中にある自己発展的衝動である。自己発展的衝動は意欲の根源と言ってもよいであろうし、生きる働きと言うこともできよう。ペスタロッチーは『母のための数学の直観のABC』で「子どもが存在する最初の瞬間から、子どもの中にある本性が

発展を獲得しようとする」(PSW 21.Band, S.91.)傾向について論じ、素質として備わったこうした衝動が、陶冶の動因となることを示している。この衝動は、ある時は、課題解決の推進力となるし、乳幼児の段階では、遊戯として現れる。彼は「子ども達の元気のよさ、彼らの落ち着きの無さ、彼らの行動、外観上目的なく全てのものを得ようとすること、そしてあらゆるものを使った遊戯は—それが墮落することがあり得るとしても—通常思われている程悪い習慣ではない。むしろそれは根源的に、自然の最も懸命で最も有益な摂理であり、彼らの中に力、熟達、認識、陶冶を生み出す唯一の手段なのである」(PSW 21.Band, S.91.)と述べ、特に乳幼児期の段階では陶冶活動が遊戯として行われることを示し、その意義を高く評価している。

ところで、こうした遊戯として現れる自己発展的衝動は、初めは感覚的なものと一般には言われている。周知のように、人間は感覚的・自己中心的段階を得て、真に人間的・客観的な生き方へ進んで行く。それでは、ペスタロッチーは、我欲に基づく自己形成を陶冶と呼んだのであろうか。もちろん、そうではない。彼の主張する衝動は我欲衝動に限定されたものではない。彼の場合、好意衝動も、子どもの衝動の一つとして把握されている。彼が『スイス週報』で「自然は人間のより高い素質を、丁度一つの殻のようなものによって包み込んだ」⁹⁸⁾と述べた言葉は、陶冶の基盤に、人間的な素質が据えられていたことを示したものであると考えられる。

人間的な素質の形成がペスタロッチーの主張する陶冶である。しかし、素質に従うということは、陶冶には無限の可能性があるわけではない、ということをも意味する。素質を超えてまで人間は高められないことを、彼は冷静に見極めていた。彼は『スイス週報』で「人間は、なるべきものにならねばならないとすれば、子どもとして幸福になるものに、子どもとしてならねばならない。またそうしたことを、子どもとして行うのでなければならぬ。……しかし人間は……彼がなることができるもの以上になろうとしてはならない」⁹⁹⁾と述べ、陶冶はあくまで素質の可能性を超え出るものではないことを示している¹⁰⁰⁾。

それでは、素質の可能性を引き出すよう刺激するところのものは何か。まず衝動を刺激するものとして、外的刺激が考えられる。陶冶の基礎は人間の素質だけでなく、環境であり、外的な刺激でもある。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で「神自身によって秩序づけられた、子どもの必然的な環境と人間関係の中にも……我々の本性と我々の使命を満足させる、多面的な外的刺激、衝動、活気づけ手段の高尚な組織

がある」¹⁰¹⁾と述べ、『73歳誕生日講演』では、もっと直接に「人間の陶冶は思いがけないものであり、人間が過ごす変わりやすい環境と関係がある」(PSW 25.Band, S.270.)と語っている。彼の場合、陶冶は必然性を指すものではあるが、偶然的な要素も含めた、外的な刺激によって誘発される可能性もあるのである。

それでは、いかなる環境が、いかなる外的刺激が考えられるであろうか。環境や刺激には、やはり自然的なものと社会的なものが考えられる。自然的なものについてペスタロッチーは『ゲルトルート児童教育法』の中で「自然は、荒れている子どもに対して、不動なものとして現れる。子どもは木や石を打つ。自然は不動なままである。子どもはもはや木や石を打たない」(PSW 13.Band, S.343.)と述べ、いわば外的事物が子どもを形成することを強調した。自然的環境の中では、自己中心的行動が通用しないこと、自然法則に従わねば自己の目的を達成できないことを、彼は指摘しているのである。

しかし、自然法則に従うこと自体は、まだ真に人間的な生き方ではない。自然は人間を陶冶するよう刺激することができるが、人間性にまで確実に陶冶するとは限らない。

他方、人間が従わねばならない法則には社会の法があり、習慣があり、風習があり、制度がある。先に述べたように、彼の場合、外的刺激は、純粹に自然的なものに留まるのではなく、社会的な刺激、人間的なものへの刺激も含まれている。彼は『基礎陶冶の理念について』の中でギリシア人を例に挙げ、「ギリシア人達の人間陶冶はまた、彼らの市民的制度や民衆力や立法や風習の作品であった」(PSW 22.Band, S.204.)と述べ、社会的な制度や法、風習等の陶冶的影響に言及している。この意味で「生活が陶冶する」という原則を考えると、社会生活の中で、人間が自己自身を形成することと理解されるであろう¹⁰²⁾。

ところが、自然的環境にせよ、社会的環境にせよ、それらが人間の衝動を触発し、その各々の法則に従わせようとする、そのこともまだ陶冶の全ての意味を言い尽くしているとは言い難い。なぜなら、人間は内的な法則を有しているからであり、人間は、外的刺激を選択する自由を発展段階なりにもっているからである。

第1章第5節において、自由を三つの段階に分けて論じた。まず人間は、第一段階では自然法則を基準として事物から自由になろうとし、第二段階では、社会法則を基準とし他者から自由になろうとし、第三段階では、自己立法を基準とし自己自身の衝動から自由になろうとする¹⁰³⁾。これに従えば、陶冶の段階は、まずは「機械的(mechanisch)」¹⁰⁴⁾で、生物的一本能的な刺激・反応に基づく陶冶から、各種の要求に従って、外的刺激

を、損得判断を経て取捨選択する陶冶へ、またそこから今度は、そのような外的刺激とは距離を置き、自己自身の内的刺激、いわば良心に従って自己形成を行う陶冶に至る、そうした段階が考えられるであろう。第一の段階が衝動による陶冶であるとすれば、第二の段階は意欲による陶冶であり、第三の段階は、純粋な意志による陶冶と見なされる。そしてこのことは、陶冶は受容的な刺激の獲得から、積極的な刺激の選択へ、そしてそこから積極的に刺激を自身で作りに出すことへ向かい、ついに自己完成のための刺激を獲得するようになる、という過程を意味する。陶冶は自己形成であるには違いないが、ついには最高目的を自身に設定することで、より高い自己を形成することが期待できる。ペスタロッチーの思想を継承するケルシェンシュタイナーは、この点に関して、「我々が内的に強制されて最高目的として認めるに相違ない目的は、我々の中に、一層大きな力の発展を呼び起こすことになるであろう」¹⁰⁵⁾と述べ、恰もペスタロッチーの思想を代弁しているかの如くに、陶冶には、より積極的な自己完成を目指す傾向があることを示している。

ところで、人間の完璧な素質の開花、その実現が現実的ではないことを考えれば、人間の陶冶は絶えず自己改造を続ける過程として、向上しようとする生命活動として継続する。それゆえに、陶冶は人間の成長・発展の特定の時期に現れるものではなく、全期間、全生涯を包括するものと捉えることができる。ペスタロッチーは『73歳誕生日講演』で「樹木と同様に、人間の全陶冶期間を通じて、すなわち彼の全生涯を通じて、彼の存在と生活の個々の諸力は陶冶される」(PSW 25.Band, S.266.)と述べ、陶冶の期間は人間の誕生の瞬間から、その終焉まで続くことを示している。

もちろん、陶冶には、先程述べてきたことから推察できるように、諸々の制約が考えられる。それは、いかに立派に見える人間の働きかけと雖も、人間の衝動や意欲や意志に訴えかけることのない場合には、決して陶冶は実現しない、ということである。それゆえ、陶冶が準拠すべきは人間の興味あるいは関心等であり、また陶冶主体の自らの力への信頼、つまり自信である。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』の中で「子どもは、彼ができるものを知り、彼ができるものに容易につながる最も近いものを予感し、そのことができることを望み、そのようにするよう試みる」(PSW 22.Band, S.302.)と述べ、陶冶の成果は子どもの関心と自信の程度にかかっていることを示している。また彼は『73歳誕生日講演』では「人間の諸素質と諸力の発展を通じて、人間は、彼自身の中にある永遠の神聖な法則の結果である」(PSW 25.Band, S.270.)と語っている。これに従え

ば、発展法則に従うもののみが陶冶的なのである。陶冶の成果は、発展の法則と人間が受ける刺激とが一致する可能性に依存している。

このように常に外的な刺激が子どもに対して、いつも良い影響を与えるとは限らないことは明らかである。むしろ放任された、無意識的・無意図的生活の中には、悪しきもの、我欲的なものへの刺激がいつもあると言って良いくらいであろう。ペスタロッチーは夢想家ではなく、現実の状況を直視し続けた教育実践家であった。彼は『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で、次のように述べている。「感覚性と我欲の犠牲になった意味で実際に存在するような世界は……人間にとって大変やっかいに、また大変一般的に存在する。父や母もこの世界の仲間である」¹⁰⁶⁾。このことから明らかなことは、世間が、また世間の生活が墮落すればする程、ますます人間には積極的な援助が必要になる、ということである。言うまでもなく、人間の自己発展、自己実現は、万に一つといったような可能性に留まるべきものではなく、自己発展、自己実現は、可能な限り必然性に近づかなければならない。それゆえ、陶冶主体に対する積極的な援助が考えられなければならない。彼は『ゲルトルート児童教育法』で「人間は、創造者の意志に従って、自然と自然の感覚性の盲目の手から我々の種族の授業を奪い取るべきである」(PSW 13.Band, S.265.)と語っている。そしてその援助の仕方は、次に論ずるような、教育の問題として考察されるべきものなのである。

2. 教育の意味

ペスタロッチーは教育の働き、その意味をいかに考えているのであろうか。簡単に言えば、彼は教育を他者からの援助として考えている。彼は、人間は他の被造物にもまして教育を必要とする被造物である、という見地に立脚している。彼は動物の成長について『純真者に訴える』の草稿で次のように述べている。「蝶はそのサナギの殻から出たことはなかった。ともかくも蝶は翔ぶ。魚は生き生きしてはいなかった。ともかくも魚は泳ぐ。小ガモは卵の殻から出たことはなかった。小ガモは水に入り母の後をついて行く。人間ではない、あらゆる被造物においては、動物的本性は自分自身の力で、また早く成熟するようになる」(PSW 24.A.Band, S.225.)と。続いて彼は「動物的發展は素早く、かつ配慮などに殆ど無関係であるが、それとは丁度反対に、彼の、人間の發展はゆっくりしていて、未知の配慮や影響に関係している」(PSW 24A.Band, S.225.)と述べ、人間の發展は多大の配慮を必要とすることを明らかにしている。前項で人間の發展は、陶冶の可能性としては

生涯続く可能性がある」と論じた。つまり陶冶が人間の全生涯にまで及ぶのに対して、教育は、人間が自己陶冶によって他者の援助を必要としなくなることにより終了すると考えられる。教育という概念は、人間の発展を他者が助成するという視点を中心としている。

もちろん、人間が他者を助成する以上は、単に可能性に留まらず、必然的なものに近づかなければならない。このため他者による発展の助成は意図的な活動として、教育への意志をその基盤にもつのでなければならない。ペスタロッチーが生涯を送った時代、当時は、民衆を教育しようとする意志や意図は、等閑視されがちであった。彼は『リーन्हルトとゲルトルート』では、民衆がいかにして自らを助け自律して行くことができるか、という主題を中心に説き¹⁰⁷⁾、あるいは他の書物でも、教育の手段の「単純化 (Vereinfachung)」を唱え、時代の人々に向けて、民衆自身による教育的意識の喚起を呼びかけた。彼が『73歳誕生日講演』の中で「民衆教育(Volkserziehung)を、国家の問題として、また全般に扶助するために特に必然的なことは、子ども達の教育のために何かを……行い得るという両親の自己意識が、彼らの中で再び活気づけられる、ということである」(PSW 25.Band, S.295.)と述べている。この主張は、家庭教育における父母の教育意識が以前よりも欠けがちであったこと、このため、民衆教育が一定の成果を得るためには、意図的な援助に対する民衆、中でも家庭の人々の意識の喚起が必須である、ということを示したものであろう¹⁰⁸⁾。

このような民衆教育という概念に代表されるように、人間の教育は意志の影響の結果であり、それは、教育されるべき者の各形成能力を内から発展させる意志の成果である。この意味で、教育は、むしろ、陶冶と矛盾する概念ではなく、むしろ陶冶を助成するものと見なすことができる。ペスタロッチーが『純真者に訴える』で用いている一見奇異な言葉、「教育の陶冶的な力(die bildende Kraft der Erziehung)」(PSW 24A.Band, S.206.)は、却って陶冶と教育についての彼の見解を、明確に表現しているものと理解することができる。

もちろん、教育がこのような立場に立つものである限り、教育の出発点も、陶冶と同様に、人間自身の活動に他ならない。彼は『73歳誕生日講演』で「教育者が人間の何かある力を彼の中に置くのではない。教育者が何かある力に生命と息吹とを与えるのではない。教育者はただ、外的な暴力が人間の個々の諸力における自然の発展の歩みを制止させたり、妨げたりしないように配慮するだけである」(PSW 25.Band, S.276.)と述べ、教育にあっても、その出発点は教育される人間自身の活動であることを示している¹⁰⁹⁾。陶冶

が、子どもがいかに理想に向かうことができるのか、という視点に立つのに対して、教育は、子どもがより望ましくなるにはいかにすべきか、という視点に立つものである。すなわち、教育の問題は、いかにして子どもにより望ましく考えさせ、愛させ、行動させるか、ということになる。この場合、殊に教育の方法が重視されねばならない。教育方法として、子どもに対する働きかけが具体的な教科の中で行われる場合、ペスタロッチーはそれを「指導(LehreあるいはLehren)」と呼んでいる。彼にとって指導することは、子どもに「学習(Lernen)」をさせることでもあった。彼は『母のための数学の直観のABC』で教育者としての青年を取り上げ、「青年は、彼の指導を、ただ子ども達の学習として見なした」(PSW 21.Band, S.95)と述べ、指導と学習の緊密な関連を語っている。彼の見解に従えば、子どもの学習につながるものがないものは、指導と呼ばれるべきではない。前節でも論じた如く、彼は「直観指導」、「発音指導」、「言語指導」、「数と形の指導」等と具体的な教科の中で指導を取り上げているが、これらはいずれも子どもの学習それ自体の促進が核心となっていることは言うまでもない。

また、ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』では、指導とともに、「授業(Unterricht)」のあり方についても論じ、子どもに対して「授業をしながら陶冶し、陶冶しながら授業をし、あるいは生き生きと指導し、指導しながら生き生きとさせる」(PSW 22.Band, S.318.)べきことを主張している。この場合、指導の条件は、教育者が知的に知識を伝達し、それを子どもが単に学ぶという単純な因果関係の上に立つものではない。彼の指導の基盤には、子どもと教育者の信頼関係がある。第5章で述べる如く、子心が基礎にあってこそ、子どもは教育者の指導に純粹に耳を傾け、それを自分のものとして習得し、それを生かして行くことができるのである。この意味で、『隠者の夕暮』で「子心と従順は、完成された教育の結果であつたり、後の成果であつたりするのではない。子心と従順は人間陶冶の最初でまた第一の基礎でなければならない」(PSW 1.Band, S.273.)と述べられた言葉は、指導の基盤としての子心の重要性を表したものと解される。このように、教科として具体的に展開される指導は、教育する場合の具体的な働きかけ方に重点が置かれたものである。

ところで、教育が子どもの学習を引き出すことができるのは、子どもの陶冶的な発展衝動を活気づけることができるからである。ペスタロッチーは『基礎陶冶に関する見解と経験』の中で、当時の状況について「教育と陶冶の殆ど全ての援助手段は、学校と書物に求められ、書物と学校に依存していた」¹¹⁰⁾と述べ、当時の人々(筆者注:恐らくは当時の

教育界の有識者を含む)の教育に対する視野の狭さを指摘し、子どもの内的なものに一層注目すべきことを指摘している。

周知のように、問題意識、その必要や要求は、何かあるものが欠けているという意識に基づく。必要や要求は、それゆえ強い程度に進むと、「苦悩(困窮)(Noth)」となる。子ども自身が悩むこと、それは本章第3節で述べた如く、教育における一つの契機となる。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で「苦悩が大きいところでは、何時でも愛の涙があふれる。普通愛を感じない者でさえ、苦悩が大きい時、また苦悩が大きいところでは愛するようになる」¹¹¹⁾と述べ、苦悩の活用が教育の契機となることを示している¹¹²⁾。しかも、彼は『野蛮と文化』の中で「努力への要求は……飽食の感情の中では拒否される」(PSW 12.Band, S.248.)とも指摘している。教育の問題は、人間それ自体の向上の必要や要求を生み出すように、漫然とした状態からいかに脱出させるか、ということになるであろう。

ところで、前項で述べた、発展段階に対応する子どもの生き方は、第一段階が快・不快に基づく生き方であり、第二段階が損得に基づく生き方であり、更に第三段階では、客観的価値を求める生き方であった。それに従えば、教育的に、第一段階では、子どもの快・不快に訴えかける指導法が考えられ、第二段階では損得に訴えかける指導法が考えられ、第三段階に向かつては、この損得的生き方が客観的価値を求める生き方へと転換するような指導法、すなわちよりよい自己を目覚ますような指導法が求められる。それゆえ、高次の段階で徒に快・不快に訴えることは、彼の言う教育に該当するものではない。ペスタロッチーは、それについて『白鳥の歌』で「学校での賞と罰のうち、賞の方は感覚性と功名心によって子どもの心を墮落させ、罰の方は子どもの心を侮辱することによって、彼を蔑み、不機嫌にする」(PSW 28.Band, S.275.)と語り、指導法の困難さを指摘している。

もちろん逆に、教育がいかに客観的価値を子どもに実現させることを目的にしても、未発展の段階で、それをいきなり実現させようと早まることも、ペスタロッチーの想定する教育方法としては適当なものではない。こうした発展段階を考慮しない、指導法のあるべき姿の転倒、それをペスタロッチーは「退屈な歩み(Routinegang)」に基づくものと表現した。その手段はまた「技巧化手段(Verkünstierungsmittel)」とも呼ばれるべきものである。もしそのような状態にある事柄が仮に教育と呼ばれる場合があっても、そうした「教育の影響は、それ自体偶然的であり、不確か」(PSW 25.Band, S.271.)なものに過ぎなく

なる。教育は、感覚的な存在から道徳的人間に至る発展過程に即した指導法をもって、意識的に援助活動を展開するものである。

こうした指導法の変化は、人間の発展が外的な制約により人間が律せられている状態から、やがて内的な意志により人間が自己を律して行く状態へと進むことに対応している。このような自己克服、自己を律することを主眼に置く教育は道徳教育に他ならない。

ペスタロッチーは意志の育成の場合に、特に教育という概念を用いている。彼の唱える教育は、人間の発展への助力全般に用いられるものであるが、特に、道徳的な意志の育成を示して用いられている。彼は「人間の教育は道徳的である。人間の教育は、彼の諸力と諸素質の発展に影響する限り、人間の意志の自由の結果である」(PSW 25.Band, S.270.)と述べている。この言葉は二重の意味に解される。一つは、教育者の意志が純粹に客観的なものを目指すのでなければ、真の教育は行われ得ない、ということであり、もう一つは、教育は特に被教育者の意志の発展に関わり合っている、ということである。

教育は意志の問題であるが、教育者の意志のみならず、被教育者の意志の問題でもある。教育は意志しつつあり、行動しつつある人間と関わり合っているのである¹¹³⁾。

ペスタロッチーは『シュタンツ便り』で主として道徳教育を取り上げ、外的規制としての躰の重要性を指摘している。彼は、そこで「道徳的生活のための単純な態度(die bloße Attitüde eines tugendhaften Lebens)に慣れさせるということが、道徳的実践能力を形成することなく行われるいかなる指導や説教よりも、限りなく寄与するものがある」(PSW 13.Band, S.17.)と述べ、道徳教育では、行為に対する外的規制としての躰が一つの基盤となっていることを示している。躰は、それまでの生き方から引き離し、それまでの習慣を改めさせることによって、新たな生き方へと展開させるための準備的指導である¹¹⁴⁾。

とはいえ、躰は、子どもに内的自律性を獲得させるための補助手段である。それゆえ、道徳教育では、同時に、この外的規制としての躰だけでなく、子どもの内からの良心を目覚ます援助手段も考えられなければならない。子ども自身の道徳心、その感情を喚起し、意志を鍛練することは、より積極的な道徳の教育であると考えられる。

ところで、子どもに内在する諸力に呼びかけて行くこと自体は、道徳の教育のみが行うものではない。いかなる教育においても、教育者は積極的に子どもの発展の障害となるものを取り除くとともに、子ども自身の発展への要求に対する刺激を積極的に提供しなければならない。それゆえ、教育では、教育に対する意識、意図とともに、教育の術(Kunst)の使い方が、一層重要となる。ペスタロッチーは『73歳誕生日講演』で「人間は、人間

の術と意志によって教育される」(PSW 25.Band, S.270.)と、明確に、このことを主張している。しかし、こうした術はいかに理解されるべきであるであろうか。

彼は、それについて同じく『73歳誕生日講演』で次のように述べている。「何処にこの術(訳者注：真の教育術)があるのか、その術は何か。それに対して、私はこう答える。この術は、その世話のもとで何千の樹木の花が咲き、成長する園丁の術である」(PSW 25.Band, S.275f.)。もちろん、ここで言う園丁の術とは、樹木の種類に応じた発展の法則—法則それ自体は学問的に知らなくとも—に従った援助であろう。そしてそうであるとすれば、教育術も、陶冶の場合と同様に、人間の成長の法則に従わなければならない。しかし、園丁の術の比喩について検討してみると、次のことも明らかになる。それは、園丁は、ただ植物を成長させる法則に従う術を用いるのみならず、術を無益な方向へ向けて浪費させることなく、可能な限り、植物を確実に成長させる術を心得ている、ということである。

成程教育術は、上記のように、子どもの必要や要求の段階に応じた指導法に基づくべきである。しかし、教育術は、子どもの発展段階に応ずるのみならず、子どもが高次の段階まで適切かつ確実に発展させることを課題としている。ペスタロッチーは『白鳥の歌』で「術の援助を欠いては、子どもは少しの対象についてしか思考しないし、また自由な広い思考へとゆっくりとしか成熟しない」(PSW 28.Band, S.135.)と述べている。教育術は、効果の全く見込めない働きかけを回避しつつ、子どもの発展に資する刺激の整頓を必要とする。彼は『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』の中で、「一つひとつの人間の力の本性の中にある自己衝動は発展し、術は整頓する」(PSW 28.Band, S.5.)と述べている。それは様々な刺激が、人間の発展の法則に基づくように、より望ましい刺激として秩序づけられ、それが発展段階に応じて効率よく配列されるということである。

もちろん、こうして配列された一連の刺激は、被教育者自身の境遇の把握を伴って初めて可能となる。なぜなら、教育術が発展法則に従って、発展を促進するには、「生活の必要と要求」に従わなければならないが、この「生活の必要と要求」は、教育されるべき者の境遇に応じて個別化されているからである。子どもが必要を感ずるもの、子どもが要求するもの、それがいかに個人の境遇のあり方と深く結びついているかは、改めて述べる必要はないであろう。ペスタロッチーは『スイス週報』で「人間の境遇が同じではなく、彼らの要求が同じではなく、彼らの風習や彼らの愛着が同じではないのに応じて、個々の人間にとっても……彼を形成する手段と方法は、同じではない」¹¹⁵⁾と述べて、生活の必要

と要求に応じた教育術のあり方の多様さを指摘している。それゆえに、子どもにとっての身近な教材の活用によって、子どもの固有の要求や必要を的確に駆り立て、向上するよう導いて行くことは、教育術が為すべき一つの規範である。そしてこのような活動は、教育への意志・意図、そしてそれを実行する術を前提とするという点で、正しくペスタロッチーの述べる教育に属する事柄なのである。

3. 文化と陶冶・教育との関わり

前述の如く、教育という概念では、他者からの援助が中心に語られ、しかも教育で重点が置かれているのは意志、意図、術であった。それに対して陶冶は人間自身の内的展開に重点が置かれていた。それでは、これらはいかなる意義をもっているのであろうか。もちろん、陶冶の意義も教育の意義も、それを包括するものの視点において明確にされることは言うまでもないことであろう。陶冶と教育を包みこむもの、それは、繰り返し論じてきたように、文化である。今ここで改めて、この文化と陶冶・教育の関係を考察したい。

第1章で論じたように、文化社会は「単純と無邪気」を意図的に、つまり一その状態を放置するのではなく一客観的価値を目指す形を取って、再興・鼓舞することを目的とし、道徳的状态を人類規模において実現することを目指すものである¹¹⁶⁾。しかし、それはもちろん容易なことではない。言うまでもなく、文化の歩みは緩慢である。

ペスタロッチーは『白鳥の歌』で「我々の文化の最高で最善なものと言えども、ただ少しずつ形成され組織されて行くだけである」(PSW 28.Band, S.78.)と述べている。しかも、個人において道徳的状态が完全な状態で実現されることなどないのであるから、人類の規模において道徳的状态が完全な状態で実現されるとは全く考えられない。文化は人類の理想として、要求として、願いとして、理念として現れる。しかし逆にまた、人類は現在の段階まで人類の願いをある程度まで実現してきたのである。このため、彼の言う文化は、二重に解釈される。一つは目的としての文化であり、もう一つは財としての文化財である。そして、それらはどちらも人間的なもの、客観的なものに関わり合っている。

ところで、文化を目指す人間は、いかなる力によって推進されるのであろうか。人間は現実生活を改革しようとする無限の衝動を、文化創造の衝動をもっている。ペスタロッチーは『隠者の夕暮』で「人類は至る所で……向上しようと努力している」(PSW 1.Band, S.265.)と述べている。生活は、人間的な願いをもって向上しようとする心情、精神、身体の絶えざる活動であり、変化である。

しかし、周知のように、人間は様々な文化的要求を実現し、途方もない高度な段階まで上昇する能力を各人なりに潜在的に有してはいても、他者の援助もなく放置されるならば、却って、限りなく低い段階に甘んずる傾向がある。ここに教育と陶冶の可能性とその存在理由がある。W.フリットナーは古代キリスト教神学者アウグスティヌス(Aurelius Augustinus, 354-430)とルターを引き合いに出し、「ペスタロッチーは、アウグスティヌスやルターと同様に人間の"弱さ"(Schwaechе)を教えた」¹¹⁷⁾と、このことを指摘している。

それでは、具体的に陶冶は文化の中でいかなる役割を担っているのか。先程述べたように、ペスタロッチーの陶冶は人間を計画的・意図的に育成することに必ずしも当てはまらず、子ども自身の発展・展開に重きを置いた表現であるから、ドイツの教育哲学者ボルノー(Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991)の主張する「機能的教育(die funktionale Erziehung)」の範囲をも包括している¹¹⁸⁾。

文化的行為が行われるところでは、その文化段階に達するための、あるいはその社会の成員になるための内容を身につけることが、その社会の構成員の前提となる。文化は、その文化を担い得る人間を不可避に求めている。それゆえ、文化の進歩とともに、陶冶は必ず付随してきたもの、と判断することができる。願いの実現に向かい、生活の必要や要求が人間を陶冶し高めることは、計画的教育が語られていない時代でも行われていたに違いない。ペスタロッチーは貧者を例として「貧者の全存在と、その最大の必要もまた、彼のより高い陶冶の主要な基礎と見なされなければならない」¹¹⁹⁾と述べているが、この言葉は、貧者にも文化的な生活の必要や要求があるのであって、そうした文化的な必要と要求が人間を育て陶冶し、ひいては文化そのものに貢献できる者にまで高めるものであることを示している。

陶冶は、文化社会を実現させるための補助機能であり、その範囲は無意図的、非計画的な子どもの能力の形成までも包括する。それゆえに、社会の法、習慣、風習、制度、伝統等による影響も、文化社会の中での陶冶の要素となるであろう。陶冶は文化社会を守り、維持し、持続させる役割も果たしているのである。

そうであるとすれば、教育の方は、文化の中でいかなる役割を担っているのだろうか。概して言えば、ある特定の段階まで高まった文化社会は、その文化の高まり具合に応じて、その中に生活する個々人をその段階へと引き上げて行く意識的・意図的援助を、ますます必要とする。文化創造は、それが高度になるにつれて、一層教育意志を喚起する

120)。ペスタロッチーは『リーन्हルトとゲルトルート』第1版で社会の事情が農業社会から工業社会へ変わりつつあるという理由で、50年来不変であった学校制度の改革を提案している¹²¹⁾。彼にとって、工業社会の形態が一層意図的な教育の援助を必要とすることについて、十分に意識されていたのである。

ところで、この意図的な教育の援助を受けるべき者は、通常は、未成熟な子ども・児童であると考えられがちである。しかし、ペスタロッチーは教育を子ども・児童だけに限定していたわけではない。教育は、特定の年齢区分の範囲内に収まるものではなく、民衆全体に向かったものである。彼が民衆教育という言葉を好んで使うことから明らかなように、彼は、特定の個人あるいは階級が文化を担うのではなく、むしろ文化は全体として、民衆が、各人の能力なりに担うべきであると考えていた。教育の目標は、彼の場合、民衆全体の文化的要求の実現にあるのである。教育目標として「全ての民衆文化の究極の目標である人間性と呼ばれるものの全ての活動」(PSW 25.Band, S.313.)が実現されるべきである。

これは当然、陶冶の場合も同様である。この意味で、教育も陶冶も文化の補助機能であるとともに、文化的行為そのものである。彼は『白鳥の歌』で基礎陶冶について「基礎陶冶の目的そのものを、人間文化のあらゆる目的と見なす」(PSW 28.Band, S.80.)べきことを主張しているのは、この意味からであろう。すなわち、上記の引用は、二重に解釈されることができる。それは、第一に、基礎陶冶は、人間の願いを実現しつつある文化の補助の役割を担うことを意味し、第二に、基礎陶冶の目指すものが、真の人間性の実現であり、それゆえに文化的行為そのものということを示している。

ところで、陶冶と比べたとき、教育には、他者からの積極的で確実に促進的な援助という意味が一層含まれているのであるから、教育は、もちろん、人類が歴史的に歩んできた過程をその過程のままに子どもに歩ませようとするものであるはずがない。教育を、その内容からも、その術からも、時代状況に合わせてより良く改革して行くことが必要である。この「より良く」とは、いかに人類の歴史的な回り道を回避して、子どもを一層高い文化的段階の担い手に成長させて行くことが可能か、という課題に関係している。ペスタロッチーは言語を例に挙げ、「自然は、我々の種族を、完成した言語術をもつよう高めるのに何千年も必要としたが、今や我々は、自然が何千年も必要としたこの芸当を、ほんの数箇月で学習する」(PSW 13.Band, S.315.)と述べている。

それゆえ、教育は、『基礎陶冶の理念について』で語られているように、「歴史的—発生的(historisch-genetisch)」ではなく、「有機的—発生的(organisch-genetisch)(PSW 22.Band, S.135.)」でなければならない。しかし、文化的見地からすると、既存の文化の状態について、未来の成員に知識を伝達することに教育が終始するならば、それは文化の保存、あるいは文化の停滞しか意味しないであろう。教育の機能は、回り道を回避して、被教育者が文化財の精神に入り込むことによって、子どもがその文化により短い時間で到達し、その文化を新たに切り開いて行く人間の育成であるはずである。教育の問題、あるいは目的は、文化を単に承認するというよりも、より高い文化社会を実現させようと努力できる心情、精神、身体を育成することであろう¹²²⁾。

この意味で無意図的・非計画的な限りの陶冶と比べた場合、教育は、文化においてより積極的な、建設的な役割を果たしており、文化の維持や持続だけでなく、文化の進歩・発展により、大きな関わりをもつものである。

もっとも、人間の一生を考えるならば、教育の期間は、先程述べたように陶冶よりも短い。それに対して陶冶は、教育の援助により、ますます望ましいものへと進んで行くことができる。従って人間の発展の過程を考えると、大きくは、まず陶冶され(就学前)、陶冶を教育者が助成し(学校教育)、また新たに陶冶されて行く(自己修行・研鑽)と捉えることもできる¹²³⁾。これと同様に、教育と陶冶は、文化的な立場においても、相互の短所を補い、長所を助長し、相互的に支え合い、文化を発展させる機能となるものである。

本節の終わりに

教育的、あるいは教育という言葉の本来の意義は何であろうか。ペスタロッチーに従えば、覚えこんだ知識がいかに特殊な事態に適用できようとも、それが自己の真に人間的なものの実現、道徳的状态へ高まる契機とならない限りは、厳密な意味で教育的ということとはできない。むしろ、その知識が特定の適用に留まるばかりで、却って文化的要求の抵抗となるならば、それは先に述べた「技巧化手段」の賜物であろうし、「退屈な歩み」に則った指導法の成果でしかないであろう。また短期間で効果的と思われたものも、もしそれが人間自身のより客観的に向上しようとする自己形成に結果的に役立たない限りでは、これもまた教育的とは言えないし、教育の成果でもないであろう。

他方、陶冶は、ペスタロッチーに従えば、ある理想的状態への人間自身の自己発展であった。一例を挙げれば、単なる自然との触れ合いが、子どもにとっていかに喜ばしいもの

であろうとも、また興味を掻きたてるものでであろうとも、理想的状態へ発展する契機とならない限りは、また文化を担う未来の成員として望ましい影響が与えられない限り、陶冶的ということはできず、陶冶の成果でもない。

このように、彼の語る陶冶と教育は、理想的な機能として、かなり厳密に捉えられている¹²⁴⁾。彼のこうした陶冶・教育に関する視点は、教育課題の解決のために役立つ術語の一つとして、今なお多大な示唆を我々に与えてくれるように思われる。

第6節 教育術への洞察

1. 生活陶冶の方法

本節では、ペスタロッチーが生活陶冶思想に基づいて、教育方法、その原理をいかに展開しているのかを中心として考察することにする。彼はまず、それぞれの人間の本性の中には、十分な存在となるための力と手段が根源的にあることに注目する。既に『隠者の夕暮』では、彼は「人類の純粋な浄福の力というものは全て……人間の本性の内に根本素質と共にある。それを形成することは、人類の共通の要求である」(PSW 1.Band, S.269.)と語っている。

それでは、この人間の内にあるものとは何であろうか。前節でも取り上げたように、『白鳥の歌』の中には、「人間の本性の素質の内には、自己をその不活発で未熟な状態から完成した力へ高めようとする衝動が宿っている」(PSW 28.Band, S.61.)とある。しかし、この衝動は、それ自体様々な影響を受けやすいという特徴をもっている。彼は『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』の中で「各人間の力のこの自然衝動は、まだ単なる陶冶されていない衝動である限り、両者、すなわち彼の感覚性を活気づける動物的な刺激に対しても……彼の本当に人間的な本性に呼びかける精神的で心情的な見解や感情に対しても影響を受けやすい」(PSW 28.Band, S.5.)と述べている。従って、この衝動を人間的に活気づけ、人間的に鼓舞することは、生活陶冶の課題である。シュプランガーは、この見解に立脚し『ペスタロッチーの思考形式』の中で、ペスタロッチーがいかに「子どもの自己衝動(Selbsttrieb des Kindes)」¹²⁵⁾の鼓舞のために悪戦苦闘していたかを指摘している。

逆に言えば、子どもの内から湧き出るものを活用せず、子どもの衝動に基づかない陶冶方法は、ペスタロッチーの語る「生活が陶冶する」の原理にかなっていないし、技巧的な陶冶方法ということになる。ドイツの教育史家ブレットナー(Fritz Blättner, 1891-1981)は

ペスタロッチーの生活陶冶論を解釈し、彼の『教育学の歴史』の中で「ペスタロッチーはルソーと同様に"生活が陶冶する"と信じる。教授は言葉を通じて知識に媒介されて、"口の使用"となり、真の認識を妨げる」¹²⁶⁾と語り、ペスタロッチーの生活陶冶論が、言葉からではなく、子ども自身の内的なものの活用から出発していることを明らかにしている。もちろん、この内面的なものの活用は、子どもの衝動の発現を妨げないことのみを意味するのではない。むしろ衝動の活用鼓舞のためには、教育的には積極的な関わり、働きかけが求められる。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』の中で、「方法は悪を消極的に防止するのを目指すのではなくて、善を積極的に鼓舞するのを目指す」(PSW 22.Band, S.141.)と力説している。

しかし、この人間の内面から生ずる衝動は何に基づいているのであろうか。彼は『シュタンツ便り』の中で「子どもは彼に大きい期待を呼び起こすものであれば何でもそれを求める。子どもは彼に力を生み出すもの、彼に自分はそれができると言わせるもの、そういうものであれば何でもそれを求める」(PSW 13.Band S.8.)と述べて、子どもの生活の必要や要求は、子どもの期待することや、自分ができると感ずることに基づいていることを明らかにしている。従って、子どもの期待や自身ができると感ずること、こうした子ども達の必要や要求に相応の陶冶方法が考案されなければならない。

前節で論じた如く、ペスタロッチーは、生活陶冶の方法原理について、外的な働きかけから自己自身の内部への省察までの系列を考えている。彼は『シュタンツ便り』の中で「人間は、この世の中では困難(Noth)から学ぶか、信念(Überzeugung)から学ぶかのどちらかである」(PSW 13.Band, S.22.)と語り、外的条件によってせざるを得ない状態に追い込まれてこそ、人間は新しい生き方へ進むか、そうでなければ自己自身の信念に従って、自己と向き合い、自らを為さざるを得ない状態に追い込んでこそ、自己をより高い自己へ変革して行くか、という二つの陶冶のあり方を示し、陶冶は前者に基づくものから後者に基づくものへと徐々に、発展段階に応じて行われるべきことを示唆している。

この困難、すなわち前節で論じたような苦悩について、『リーन्हルトとゲルトルート』第1版の中では、「苦悩が大きければ大きい程神は近くにある」(PSW 2.Band, S.66.)と語られ、あるいは『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中では「有り難い神の援助者である苦悩」¹²⁷⁾表現されている。その言葉は、より良い生き方へ進展するためには、必要に駆られた苦悩を通り抜けなければならない必然性を示している。従って、苦悩は生

活陶冶にとって避けられるべきものではなく、むしろ必要不可欠の要素である。但し、単なる苦悩それ自体が直ちに教育的であるわけではない。

この苦悩を教育的に活用して行くのは、もちろん教育者である。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』の中で「教師は……子どもの人間的精神的自主性、子どもの個性、すなわち子どもの人格のうちに現れ、実現されるべき子どもの内なる神的理念の、助産婦である」(PSW 22.Band, S.142.)と教育者の役割を語っている。しかし、必要に迫られて生ずる苦悩、子ども達の問題意識としての苦悩、それは相対立する自己の葛藤によって生ずる。ペスタロッチーは教育者を貴方と呼んで、「貴方は貴方の行為を通じて、子どもよりよい自己自身と感覚的本性との始まりつつある葛藤の中で、無邪気の瞬間を目覚めます」¹²⁸⁾と述べ、教育者は、子どもよりよい自己を低次の自己に打ち勝たせるように援助すべきであることを強調している。「生活が陶冶する」という方法原理は、子どもの必要、要求に基づいて、葛藤を通じて自己自身を向上するように援助することをねらいとしている¹²⁹⁾。しかし、教育者は愛をもつだけでも、術に長けているだけでも子ども自身の葛藤を教育的に補助することはできない。この点に関して彼は『白鳥の歌』において「もし人間のうちに、人間的なものを発展させようとするならば……一面では……賢明な愛の援助が、また他面においては人類が幾千年にも互って経験から獲得した術の賢明な利用が前提となる」(PSW 28.Band, S.61.)と述べている。それゆえ、彼は『シュタンツ便り』の中でも「良い人間教育は、母親の眼が、日々刻々、その子どもの心の状態のいかなる変化でも、その眼や口や額から読み取ることを必要とする」(PSW 13.Band, S.7f.)、あるいは「良い人間教育は、教育者の力が、純粹な、そして家庭関係の全範囲を通じて活気を有する父親の力であることを本質的に必要とする」(PSW 13.Band S.8.)と強調して、かのソクラテス(Σοκράτης, 469 B.C.- 399 B.C.)の如く、助産婦としての教育者のあるべき姿を父や母に託して象徴的に語り、こうした教育者であってこそ、子どもの内面的な力を引き出し、向上させることができることを示している。

2. 生活の再構成としての教育術

序章で論じたように、これまでのペスタロッチー研究では、「生活が陶冶する」という原則は、どちらかと言えば、意図的・計画的な教育のあり方に対して、無意図的・非計画的な教育力の優位を示したものと解釈される傾向にあった¹³⁰⁾。あるいはまた、それは中期の「メトデー (Methode)」思想を根本的に修正して、晩年に生み出された「新しい標

語(neue Hauptparole)」¹³¹⁾として理解される傾向が強かったように思われる。しかし、『白鳥の歌』を詳細に吟味すれば分かるように、この原則を「メトデー期」の思想の根本的な修正、アンチテーゼとして位置づけることは必ずしも正しくない。却って生活陶冶論は、彼の生涯の思想を貫くテーマであって、その思想は、メトデー期の著作の中にも確固として脈打っているのである。

ここでは、特に1800年から1807年までの、いわゆるメトデー期の著作に目を向けることによって、この時期にペスタロッチーが「教育術」と「生活」の関わりをいかに捉えていたのかを考察し、もってメトデー期における生活陶冶の思想を明るみに出すことを試みたい¹³²⁾。

もちろん、「術」概念がメトデー期までに、いかなる意味合いとして使用されていたのか、と問うことも手順の一つとして必要なことに違いない。しかし、「醇化」の決定的な手段として「術」が取り扱われるのは、ジルバーも指摘するように、1797年の『探究』からである¹³³⁾。そして術が教育の術としてその意義が極めて強調されたのが1800年の『メトデー』からである。それゆえに、「教育術」考察の出発点として『メトデー』を取り扱うことは不当なことではないと考えられる。

実際『メトデー』の中では、「生活」概念が限定的に使用されているのに比較して、「教育術」の概念は多用され、それには際立った重点が置かれている。そして、このような教育術のあり方を極めて端的に言い表したものは、「教育術」が基礎づけられる11の「法則(Gesetze)」ということになるであろう¹³⁴⁾。そしてこれらは、教育が人間固有の精神に根ざすことを示したものとなっているのである。

ここでその一つひとつを詳述することはできないが、『メトデー』で語られている教育術の特徴は「自然的・機械的法則の結果」と見なされている、ということである。しかし、その法則が単なる物理的法則を指すわけではないことは言うまでもない。教育術の第一の法則、「全ての本質的に関連した事物を、それが自然の中に実際にあるのと同じ関係で貴方の精神に手渡すようにせよ」(PSW 13.Band, S.105.)という言葉も、事物の本質的な関係が顕わになるように環境を構成するのが教育術の役割であることを示している。教育術が従うべきは、物理的法則というよりも、むしろ本質と非本質を見極める人間精神の成長の法則なのである。

結局のところ、彼が教育術の11の法則で言わんとしていることは、人間の認識が深まるように、物的世界の中で現れてくる無秩序を一端廃棄して、秩序を再構成する際の基準

を明示することにある。それは端的に言うと、①及び②本質性と非本質性、③価値自由性、④類似性、⑤印象性、⑥無間隙性、⑦順次性、⑧部分と全体性、⑨必然性(目的性)、⑩自由性、⑪近接性と言い換えることができ、人間精神が望ましく発展する際に求められる外界の秩序の詳述と考えることができる¹³⁵⁾。言い換えると、これらに共通することは、教育術は、本来人為無しでも起こり得る精神の形成を、偶然性に任せるのではなく、陶冶の契機となる要素を集めて、その結果を必然的なものに限りなく近づける役割を果たして行く、ということである。

しかしそうであるとはいえ、ペスタロッチーは決して教育の「術」がいつでも人間精神を陶冶すると確信しているわけではない。人間精神の表現としての「術」も、被教育者の精神成長の歩みから逸脱すれば、放任される以上の災禍を生じさせることになる。彼は、「術陶冶が自然の現実の直観と同じ歩みをしないときにはいかなる場合でも、術は人間精神への急ぎ過ぎる働きかけによって、感覚的な硬化の源泉となる。この硬化は、一面性、誤謬、表面性、不遜さたっぷりの誤りをその不可避の結果にする。個々の単語、個々の数、個々の測定は、成熟した直観から生み出される悟性の結果である」(PSW 13.Band, S.105.)と述べて、人間の精神の成長の歩みからの逸脱が、歪んだ教育の結果としての外面性を生み出し、それが誤った人為としての「術」に必然的に付随する二次的作用であることを明らかにしている。

このような「教育術」を探究しようとする意図は、1801年の『ゲルトルート児童教育法』においても見て取ることができる。彼は、「誰もその本質を知らなかった。私はそれ自身を認識していなかった。しかし、それは私の感情の中にあっただが、私自身明瞭に意識していなかった単純な心理的理念の働きであった。元来私が求めていたのは術の脈を探ることであった。それも途方もない探索であった」(PSW 13.Band, S.188.)と述べ、本書の主題が「教育術」の理念の探究にあったことを示唆している。

ペスタロッチーの念頭にあったのは教育において放置された民衆達に自らを助け起こす教育術を身につけさせることであった。彼は同書で「人間達は、我々の精神の混乱、我々の無邪気の破壊、我々の力の破滅、そして我々を不満足な生活へ導く……全ての結果が起因する第一の原因を永久に突き止めないのであろうか」(PSW 13.Band, S.199.)と述べ、こうした荒廃の原因、民衆の精神の成長が為す術もなく放置されている原因が当時の教育術のあり方に起因するものであることを示唆している。

しかしながら、ペスタロッチーに従えば、民衆達の中に荒廃が起こったのは、当時の人々の中で術そのものが欠如していたからではない。むしろ逆に、術の興隆した文明という点では、ヨーロッパはその最先端であった、と彼は見なしている。彼は「一方では、ヨーロッパは個々の術の巨人のような高みへ到達したが、他方では、その全種族のための自然の導きの全ての基礎を失った。一方では、これ程高みに達した大陸はなかったが、他方では、このように沈下した大陸もない。この大陸はその個々の術では金の王冠をもって予言者の姿の如く輝いている。しかし、この金の頭部の基盤であるはずの民衆教育は、この巨大な姿の足のように、極めて悲惨で、破滅的で、極めて無価値な汚泥なのである」(PSW 13.Band, S.306.)と述べて、「自然の導き(Naturführung)」という言葉を用いて、人間精神の発展法則から「術」が乖離した結果、民衆を荒廃させたことを示している。そして彼は、こうした階級間の文化不均衡の原因は、「印刷術(Buckdruckerkunst)」の発明に起因すると言うのである¹³⁶⁾。

しかし、それならば、民衆を助け起こす教育術のあり方はいかなるものと考えられているのであろうか。ペスタロッチーは、『メトード』と同じように、陶冶の契機が全くの偶然性に委ねられているのも同然の民衆達に、精神の発展法則に則した教育術を手渡すことを考えている。ペスタロッチーは前節で述べた如く、術は、自然の偶然性の手から人類の陶冶を構成していかなければならないと捉えている¹³⁷⁾。

確かに民衆達の荒廃は、人間文化の術が「自然の道」である人間精神発展の法則から離反した結果なのであるが、それを回復する道もまた、「自然の道」に即した術の開発・実践なのである。なぜなら、いかに「自然の道」が崇高なものであったとしても、人間が人間たり得るのは、教育術によるからである。ペスタロッチーは「人間はただ術によってのみ人間となる。但し、我々自身に対して我々が創り出す我々自身のこの術がそうした働きをする以上、それがその行為全体においてしっかりと自然の単純な歩みに結びつかねばならない」(PSW 13.Band, S.244.)と述べ、一方では「自然の歩み」という制約を課しながらも、基本的には、人為である術に絶大な期待を寄せている。

もとより、子ども達の精神が伸びて行くのを補佐することが教育術の役割であるすれば、人間精神の発展も自己展開への援助の観点から捉えて行くことができる。彼は「いかなる人間教育も、自然がこの固有の発展へ向かおうとすることに手を貸す術に他ならない」(PSW 13.Band, S.197.)と述べて、人間精神の自発性に手を貸すことこそ教育術の役割であることを示している。

しかし、そうであり、かつまた人間精神の発展が専ら世界に散在している陶冶の契機を秩序づけ、まとめ上げて行くことにかかっているとすれば、精神の発展の過程と平行して組織される教育術は、恰も巨大な建造物のようなものに例えられる。ペスタロッチーは「表面的ではない個々の探究者の目にとって術が最高に輝いて見えるのは、一軒の崇高な建築物であって、それは個々の微少な目立たない追加によって、ある大きな、永久に聳える岩の上に建てられている。そしてその岩と極めて緊密に結合される限り、揺るがずに立っているものなのである」(PSW 13.Band, S.245.)と述べて、教育術の細やかな組織、そして堅牢さをも示唆する言葉を発している。

ところで、こうした教育術の働きかける人間精神の本質素質が不変なものであるとしても、精神の秩序そのものは文化を摂取して形成された結果である。彼は、「我々は、自然が人類と共に進んできたのと同じ道を歩まなければならないのであって、それ以外のことをしてはならない」(PSW 13.Band, S.315.)と述べている。この場合、「自然」という概念は人間本性を指すものである。従って、この主張も、人間精神の発展の法則は、実は文化を同化して行くことの投影であることを一直接的ではないが一暗に示しているのである。

しかし、そのような精神発展への援助としての教育術は、現実に行使されたときには様々な関わり方として現れる。ペスタロッチーは「絵を描くことへの傾向や測定への能力は子どもの場合、自然にかつ自由に発展する。しかし、子どもが字を書くことや読むことへ導かれなければならない苦勞は、読むことが彼に価値あるものとなるよりも却って損害となってしまうように、より高度な術または厳格な力で導かれなければならない」(PSW 13.Band, S.284.)と述べ、教育内容によっては教育術が学習主体に対して、より積極的に関わらなければならない面があることを示している。

同様に、心情陶冶においても、彼は、愛や信頼の萌芽が比較的無意図的・非計画的であっても発展することがあるが、しかし、従順という徳性は教育術の援助を格段に必要とすることを示している。彼は「従順はその根源から見て一つの熟練であって、その熟練の動因は感覺的自然の最初の傾向に対立する。従順の陶冶は術に基づき、従順は自然衝動の単純な結果ではないが、従順の発展はそれと同一の歩みをする」(PSW 13.Band, S.342.)と述べて、決して「自然の道」と矛盾するわけではないが、従順の徳性が育成されるためには、とりわけ術の援助が必要であり、術に依存していることを示している。

そして、これと同じように心情陶冶の中で教育術が重要な役割を演ずるのは、母親に対する信頼の感情と現象界に対する信頼とが分離する時期に、正しく子どもを導くときであ

る。彼は言う。「世界の新しく活気づけられた現象への信頼の萌芽が子どもの中で発展し、この新しい現象の刺激が……母親への信頼を、また……神への信頼を抑制し混乱させ始めるときに……母親と神への信頼の感情と、世界と……全てのものの新しい現象への信頼の感情とがお互いに区別される時期に、この分かれ道のときにこそ、貴方は全ての術を、全力を、つまり感謝、愛、信頼、従順の感情を、この子どもの中で純粋に維持して行くための貴方の全ての術を、全力を用いるべきである。……神はこの感情をもつときに存在するのであり、貴方の道徳的生活の力全体は、その感情の維持と親密に関連している」(PSW 13.Band, S.345f.)と。彼は「道徳的生活 (sittliches Leben)」という言葉を取って使用しながら、教育術の援助の重要性を示唆している。そしてそれは、子どもの心情形成の過程の中で、絶対者としての母親への子どもの信頼が、現象世界への信頼に移行しようとするその時期にこそ、母親は子どもの生活のあり方を改めて意識化・対象化し、意図的作用としての教育術を行使しなければならないことを意味している。そして「徳の感覚的基礎づけ」のための「初歩 (ABC)」の必要性を求めるペスタロッチーの主張も、こうした意図から生れたものであると考えることができる¹³⁸⁾。

このように彼が『ゲルトルート児童教育法』で示している視点は、素朴な家庭生活を営む父母も、もし「教育術」の助けがあれば、彼らの子ども達の生活の境遇に適合した力を習得させることができるであろう、という期待に基づいている。彼は「援助する術によって母親の心情は、彼女が嬰兒のもとで無分別の自然衝動によって駆り立てられて行っているものを、成長している者達のもとでも賢明な自由さで継続することができるし、更にまた父親の心情もまた、援助的な術によってこの目的へと向けられて、子どもが必要としている熟練の全てを子どもの境遇や人間関係に結びつけることができるようになる。そうすれば、子どもの本質的な機会の良き配慮によって、彼の全生活を通じて自分自身で内的な満足へ達し、それがいかに困難なことであっても、人類、そして各個人が不都合な境遇の困難や不都合な時代のあらゆる悪の最中であってさえ、静かな、安らかな、満足した生活を確保するように、彼らの立場の全範囲において高めるための多くの、非常に多くのことを寄与するであろう」(PSW 13.Band, S.311.)と述べて、良き教育術の結果として、学習したものを現実生活に適用し、自己の使命のために行使する人間の姿を描いている。そして、まさに上述した彼の言葉は、学習したものに基づいて未来に向かって思考し行動する主体は学習者自身である、ということの表明に他ならない。このような意味で、「思

考」と「行動」との間の齟齬もまた、子ども達の「生活」から学習を乖離させる要因となる。

彼は「生活」という概念こそ使用していないが、「術の陶冶」について、思考と行動に関する興味深い発言をしている。「感覚的人間よ！貴方は多くを必要とし全てを欲する存在であるが、貴方は貴方のこの欲求と要求のために知りかつ思考するに違いない。しかし、まさにこの要求と欲求のために貴方はまた行為しようとする。思考と行為とは、小川と源泉との関係と同じように、一方が止まればまた他方も止まらざるを得ず、また逆もまたそうであるような関係にある。しかし、それを欠いては貴方の要求や欲求の満足が不可能であるような熟練が、まさに、貴方の要求や貴方の欲求の対象について貴方の見解が傑出しているのと同じ術で貴方の中で陶冶され、またそれと同じ力で高められなければ、そういうことは決して起こり得ないことである」(PSW 13.Band, S.334.)。

もちろん、上記の言葉は、生活は、必要や欲求を満足させるための思考と行動の絶えざる展開であることを示したものであることは言うまでもない。

しかし、ここで一つの発想の転換が生ずることに注目する必要がある。なぜなら、「必要や欲求」は、必ずしも教授における「学習」という活動の中に存するとは限らないからである。却って教育術は、子ども達の必要や欲求が、一体何れにあるのかを探るということに関わらなければならない。ペスタロッチーは、それを「名称指導」の内容として表現している。彼は「名称指導は、自然界、歴史、地理、人間の職業と人間関係のあらゆる部門から採用したもので、最も重要な対象の名称の配列となっている」(PSW 13.Band, S.264.)と述べ、子ども達に必要とされるべきもの、すなわち子ども達にとって最も重要と思われる対象を、教授者の側が選び出し再発列して提示しようとしている。

彼にとって教育術とは、教授者が学習者の「生活」の要素を選び出して再構成して提示することなのである。

3. 生活活動の再現としての教育術

そして今『ゲルトルート児童教育法』において述べた教育術の視点は、『メトデーについての注釈』(Note von Pestalozzi über seine Methode, 1802)の中では、個々の力の形成に関するものから、更に力の結びつきへの注視に向かって行く。彼は、そこで「人間の教育のいかなる術も、それゆえに本質的かつ一般的に、母と子どもの中で出会う、この三重(訳者注：身体、精神、心情)の視点を一つにすることに基づく。それゆえにまた、術は、

自然が本質的に開始したものの単純かつ自由な継続以外のものであってはならない。術は本質から見て、自然が人類に対して、自然の消し難い力の炎の筆で、唯一正しいものとして描いた小道の上を、単純に、真っ直ぐに、しかし活動的で間断なく逍遙することであるはずである」(PSW 14.Band, S.56.)と述べて、諸力が現実的に働くときは三つの傾向の力が結びつくこと、そしてそうした視点こそ、教育術が基づくべき視点であることを明らかにしている。

そして1802年の『メトーデの本質と目的』でも、こうした「教育術」に対する思想が継続している。しかし、ここでは一層はっきりと、単に「人類の歴史」を単に要約し提示するのが「教育術」の道ではなくて、むしろ歴史を動かしてきた「要求」を、子ども自身にも同様に感じさせ、それを再現することで人間を導く意図といったものが明確になっている。第3章第4節の例にもあったような、一足飛びに定規やコンパスの使用を無闇に使用させない指導、術の活用といったものも、その一例であろう¹³⁹⁾。この意味では、教育術は、子どもの生活を「人類史」になぞらえさせるアナロジーの術であると考えられる。

そしてまた、ここで特徴的なのは、人間精神の成長を促進するための歩みを「崇高な力(hohe Kraft)(原文のママ)」によって保持するという思想が現れていることである。彼は「メトーデは、人類の発展の自然の歩みを一方では崇高な力で維持しながら、他方ではこの歩みを、人類の術が手に与えた全ての手段を使って強化する」(PSW 14.Band, S.325.)と述べて、教授は人間諸力を個別に伸長させるだけではなく、むしろ知識や思考も、人間の生活の目的との関連の中で用いられるものであって、この意味で、学習活動を一つの生活の再現と見なし、それを「崇高な力」で保つことの必要性を暗示している¹⁴⁰⁾。

もちろん、こうした諸力の結びつきを維持しながらの「生活」の模倣は、もはや自然現象や感覚的・物的世界のメカニズムとして表現されることは適切ではない。1803年の『数比の直観教授』で特徴的なのは、教育術が従うメハニスムス(Mechanismus)は、オルガニスムス(Organismus)と同一の意味であると表明されている、ということである。彼は「人々は、知的な要素—陶冶(基礎陶冶)のあらゆる手段のこの協力の術を汲み尽くし、そして方法のメハニスムスが—あるいは貴方がより好んで望むならば、方法のオルガニスムスと言っても良い—このオルガニスムスが完成したと思った」(PSW 16.Band, S.101.)と述べて、教育術が模倣すべき生活が生物固有の世界の表現であるオルガニスムスに基づくことを示している。

もとより、こうしたオルガニスムスの表現としての生活は、文化社会という視点から捉えられることが、教育術にも求められる。つまりは、教育術は、文化社会のオルガニスムスに基づくものなのである。

ペスタロッチーは『メトデーにおける精神と心情』の中で家庭生活と学校のことを念頭に置いて、興味深い言葉を残している。「個人生活の中では、個々の公共の施設では容易に提供する精神陶冶と術の陶冶のための多くのものが欠けているように、同じくまた個々の公共施設には、心情陶冶の手段のことを考えた場合、普通の家庭生活の単純・無邪気さという点で殆ど一般的に存在している、限りなく多くのものが欠けている」(PSW 18.Band, S.31.)。彼はここで、個人生活のあり方としては精神的陶冶と技術的陶冶における視点が不足しがちであり、逆にまた学校生活においては、家庭の中で維持される「単純・無邪気」の視点が見落とされがちである、ということを示している。しかし、単純に彼は「個人生活」が、陶冶の影響として絶対的に最高のものであると見なしているわけではない。彼は、個人生活並びに学校の長所と短所を見極めているのであって、両者がもつ「生活」としての特徴について考察しているのである。

つまり、『メトデーにおける精神と心情』では、学校が家庭生活を模倣すべきであるとしても、それはあくまで「家庭生活」の長所を取り入れるという意味での模倣であって、学校での生活がすっかり「家庭生活」となることではない、という立場となっている。これに従えば、『メトデーにおける精神と心情』で語られている知的陶冶の心情陶冶への従属も、学校の場合には、無意図的・非計画的には実現することが困難である、ということも明らかになるであろう。学校教育では、精神的陶冶や技術的陶冶はもちろんのこと、その土台となる心情陶冶は、単純・無邪気を維持し展開するという立場に立つ限り、ますます意図的で計画的な教育手段の援助を必要とするのである。

そして『メトデーにおける精神と心情』で注目されたこうした諸力のバランス・従属関係の問題は、1805年の『貧民教育施設の目的と計画』(Zweck und Plan einer Armen-Erziehungs-Anstalt)では、『探究』との結びつきを一層強めて、生活の質的差違・段階についての視点で展開されている。彼は、その著書で、人間の営む動物同然の生活のことを論じ、貧民達が日々の重圧から逃れようと仕事につかず乞食のような生活を送るとすれば、「家庭生活」の長所も生かされず、人間本性の「完璧な崇高性(die ganze Erhabenheit)」(筆者注：人間の精神性と置き換えても良いであろう)が犠牲に晒されてしまうことを示している¹⁴¹⁾。

それでは、こうした人間本性の崇高性を発揮させるために、教育施設は何をなし得るのであろうか。ペスタロッチーは、ここで一層はっきりと「知的陶冶と道徳的陶冶の密接な関連と、道徳的陶冶への知的陶冶の従属さえも、良き家庭生活では非常にしっかりと一般的に獲得されているわけであるが、そうしたものは公共の教育施設でもやはり欠くべきではない」(PSW 18.Band, S.72.)と表現し、家庭生活に準拠した教育施設内での生活のあり方について示唆している。

そして結局のところ、ペスタロッチーが本書で結論づけたのは、学習者の生活を動かす最も強い動因は、教育施設の外側にあり、その動機の「純粋性」は比類のないものである、ということである。彼は「家庭生活に捧げられる崇高な愛、家庭生活に向けて発展した感覚と発展した力は、人間陶冶の全ての手段を調和させる本来的な絆であり……産業的活動への意志は、愛する母、愛する父、彼の兄弟達の楽しい環境に喜びをもたらそうとし、必要であれば奉仕し援助しようとするより純粋な基盤をもたない」(PSW 18.Band, S.65.)と述べて、腐敗せざるところの「家庭生活」の人間関係から生ずる動機こそが、現実の学習の困苦・困難に耐え、その学習を我がものとしようとする動因となるということを示唆している。それは不可視的な、推測することの難しい「未来」というものが子ども達の生き様の直接的な動機となることは困難であって、むしろ子ども達の身近に可視的なものとして結びついている近親者の人間関係を対象とする方が、却って子どもの力を一つの目的へと結集させる、ということを示している。

しかしもちろん、こうした強い動機が取って求められるのは、家庭ではなし得ない程度・規模の知的陶冶が子どもの現実生活の中では要求されているからである。そもそも教育施設の存在理由は、知的教育に関して家庭ではなし得ない、一層意図的な教育手段の系統化・組織化が、現実生活のためにも必要とされるということにある。

ペスタロッチーは、「子どもは道徳的な点で家庭生活の中で、彼が要求しそこへ向かって努力しなければならない最高のものを見つけるであろうが、知的な観点では、子どもは習慣になった影響が全般に人間の子どものに与えるものより、遥かに高く高められなければならない」(PSW 18.Band, S.72.)と述べて、子どもがやがて参加するであろう社会生活を営むためには、知的陶冶は単に家庭生活の習慣の中に留まることは、もはや不適切であって、ある程度の洗練された知的教育手段によって高い段階の知的教育を施される必要があることを示している。

逆に言えば、家庭ではない「教育施設」であるからこそ、同時にまた子ども達の実際的な自発的活動と学習内容とが乖離する危険もまた秘められているとも言える。それだけにまた教育施設の中でも、学習されたものが施設の中で道徳的な意味で実践されるような配慮、従って施設の中でも「心服、愛、感謝、信頼」「同情、協力、援助」溢れる人間関係が求められることになるのである¹⁴²⁾。

しかし、いずれにしても「教育術」は、一層学習者の主体的活動に沿うことが要求される。ペスタロッチーは「子どもの境遇と彼の全存在と行為とが彼に対して精神的に陶冶するところのもの、つまり彼が存在するもの全てに対してもち、また存在する全てが彼に対してもつ関係の動き、精神陶冶のこの包括的な自然の基礎は、その全範囲で子どものために用いられなければならない。精神力を広範囲に掻き立て導く術の全ての本質的な手段は、一自然のこの基礎を全範囲で用い、子どもの生活をその人間関係の全範囲でこの力で備えさせることができるであろうから—そうしたものは、こうした施設でも必然的に獲得されなければならない」(PSW 18.Band, S.74.)と述べて、境遇の中で子どもを鍛え上げる機会があれば、その契機的一切を活用すべきであるし、それを活用することこそ教育術の使命であることを示している。

成程教育術は、『ゲルトルート児童教育法』で述べられたような、本性が発展することへの援助である。しかし、その本性の発展とは、単に個々の力を伸長させることではなく、主体が知り意欲し手腕を発揮しようとする総合的な活動として展開するところのもの、つまりは「生活」なのである。それゆえに、教育術の役割は、子どもの「生活」のあり方に注目して「生活」を突き動かす動因を探り、現実生活の活動を教授として再現することである。

4. 生活を導く教育術

ところで、教育活動として現実生活の活動を再現するということは、陶冶の視点は教師の側にあるというよりも、学習者主体の側にある、ということになる。教育術によって現実生活が再現されるのは、主体自身はその生活を自己の活動として展開するからである。もしこのような生活活動が子どもの力を伸長させて行くとすれば、人間を形成して行くのは「生活」そのものである。ペスタロッチーは、1807年の『教育新聞』の中で、「生活」の定義を以下のように行っている。「人間が力に関して、人類が完成に関して示すもの全ては感情から、行為から、そして両者への刺激から出発してきた。そして人間とその種族

の生活は、全般に考察されれば、感情と行為、そしてまたこの両者への刺激の永続的な表現であり、共同の入れ替わりである」(PSW 17B.Band, S.55f.)。これに従えば、生活は、主体が外界に働きかけ、逆に外界からの刺激を受け取る連鎖によって成り立ち、その連鎖は社会の中で行われる、ということである。そして教育術の役割も、こうした生活が自己を展開して行く際の援助という意味として理解することができる。

実際彼は『見解、経験、手段』の中で「私は貧しい子ども達の労作の間に、また彼らの労作を通じて、彼らの心を温め、彼らの精神を発展させようとした。私は彼らをただ教授しようとしただけでなく、また彼らの生活と行為とが彼ら自身を教授し、そうした自己教授の場合、彼らの本性の内的尊厳の感情へ高めることを望んだ」(PSW 19.Band, S.120.)と述べて、教育術が、生活による自己形成の援助として展開されて行くことを示している。

もちろん、このような意味で、人間形成が意図的計画においてのみ実行されるものではないことも必然的な帰結に相違ない。ペスタロッチーは、「社会生活の個々の状況、個々の制度、裕福さ、貧困、町の生活、田舎の生活、学校、学問、孤児院、私立教育施設、労作課目、職業の種類、要するに人間の各境遇と各人間関係は、人類の諸素質の正しく一般的な形成のことを考えるときその長所もその短所ももっている。そしてまたその二つは、良き教育の試みに対して、それが実際に現れ、現れることのできる世界を示すために、充分に知らなければならない」(PSW 19.Band, S.158.)と述べて、家庭生活や学校生活には限らない場所でも人間形成が広く行われ、教育に携わる者は、特にそれぞれの短所と長所を良く知る必要があるということを明言している。

このような観点に立てば、現実生活がもっている人間形成上の長所や短所に応じて、望ましい人間形成が実現され得るようにその環境を整えて行くことが教育術の役割ということになる。

それでは、人間形成にとって望ましい働きをもつ生活とはいかなるものなのであろうか。ペスタロッチーは「読書生活」と「職業生活」を対比させて、職業生活は読書生活よりも一層力強い陶冶的な影響をもつことができ、子どもが両親の仕事を手伝い、そうした生活に入り込むことで、自己の生活に必要な陶冶を受け、しかも将来の生活のために充分準備されることを示している¹⁴³⁾。つまり彼は、敢えて教育術の意図性・計画性がなくとも、一定の成果を職業生活が挙げ得ることを示唆しているのである。

しかしそうであれば、生活という点では同一であるはずなのに、読書生活と職業生活においてこれ程、陶冶力に関して違いがあるのはなぜなのであろうか。ペスタロッチーは、それを学習者、学習主体の必要感の違いに求めている。読書生活それ自体には、必ずしも自己の将来を規定し決定づける要素が明示的かつ強制的に現れるわけではない。それに対して、職業生活は全く対照的に、学ぼうとする者の全ての力を働かす動因が明示的かつ強制的に現れてくる。

この意味で、必要感から引き起こされる人間形成の意義を改めて評価している。彼は『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で、「苦悩と不足は、貧しい子どもの場合、いかなる教育者もその子どものもとに必然的に必要とする本質的なものを、つまり注意、努力、克己力を、貧しい者が常に生活している人間関係を通じて、いわば強制的に引き起こし、そしてそれゆえに本来子どもの中で常に必然的に引き起こされるものの全ては……強制的な自然の協力なしで、何かある人為によって彼の中で活発にさせられたもの全てよりも、深く、また真実さをもって子どもの中にある」(PSW 19.Band, S.10.)と述べて、このことを示している。

そしてそうであれば、学習者の必要感を呼び起こし維持し鼓舞することこそ、教育術の重要な役割ということになる。ペスタロッチーは、この学習主体の必要感を呼び起こすものとして、子どもが普段生活している際に行動の基準とする格率や習慣に注目する。彼は、「生活、家庭的、市民的關係、そしてそこから出てくる心意、習慣、表象、格率は、それらが必然的に、また無意識にそれによって感動させられ使命づけられれば、使命づけられる程、ますます深く人間全体に働きかけるものである」(PSW 19.Band, S.180.)と述べ、人間全体に働きかける生活様式の所在を示している。彼のこの見解に従えば、教育術は生活の必要感を呼び起こすために、個人の所与の生活様式に訴えかける術である、ということになる。

しかし、ここでも彼は、そうした心意、習慣、表象、格率が無条件に陶冶的であると考えているわけではない。決して無意図的で非計画的な陶冶の方がいつでも人間形成にとって決定的な契機を含むとは限らないこと、それは、これまで論じてきたように、幅広い著作の中で繰り返し語られてきた視点である。

現実の生活は、本性の崇高性より以上に感覚性、怠惰、我欲により突き動かされる傾向にある。彼は『教育新聞』の中で、「人類の中に一般に存在する愛と力への素質は子ども自身の中で、我欲と無力へ導く感覚性への刺激の全てと織り合わさって現れる。これに対

して子どもの両親と、子どもを取り囲む人類は同様に全般に、愛のより良い衝動と、愛を通じて活動的になる諸力のより高い生活からよりも、より以上に感覚性、怠惰、我欲から動かされ活動させられる。結局我々の種族にとって自然の全ての外的なものはそれ自身の中に欺瞞と誤りの種子をもっており、その刺激自身が一般に我々の種族における、愛と愛の神聖な力の本質にまさに対立する傾向を活気づける」(PSW 17B.Band, S.76.)と述べて、家庭生活さえも、その中に欺瞞と誤りの種子が含まれていると指摘している。

更にペスタロッチーは、「人類は実際的な徳なしに徳の仮象に、正義なしに正義の仮象に、宗教的感覚なしに宗教の言葉や宗教概念の中で生活している」(PSW 19.Band, S.109.)、あるいは「我々の種族の感覚生活、つまり実際にあるような世間の生活は、実際生活を欠いた、こうした生活の仮象である。それはその全範囲において、真の知識と真の意欲のあらゆる技巧的な障害を集めた技巧的組織化である」(PSW 19.Band, S.135.)と述べて、生活の負の姿を描写している。

そして、もしこのような生活の姿が子ども達の周囲で展開されているとすれば、彼らには「崇高性」が育まれるのが困難であるばかりか、より高い次元の生活を想像することさえできないであろう。ペスタロッチーは「一層高い感情の目覚めた生活は、好奇心ある者の普通の目や耳の前に提示させられたり、語らせられたりすることはできない」(PSW 19.Band, S.23.)と述べて、子どもの周囲に手本となる「生き方」が存在しない場合には、たとえ高尚な生き方を知らしめようとしても、表面的で上滑りなものにならざるを得ないことを示している。

このような意味で、より高い生活を教授によって提示しようとしても、自ずとそこには限界があることも明らかになる。より高い感覚の生活は、そのような感覚をもった人々が子どもを取り巻き、そうした雰囲気、気風の中で生活を営むことを通じてこそ、学ぶことができるものなのである。この意味で、学習空間は、生活空間として把握され直されなければならないことになる。

ところで、このように現実の生活が望ましい陶冶のあり方から遠ざかって行けば行く程、ますます「生活」構造を分析し対象化して、望ましい方向へと生活を方向づける人為的手段が必要になる。

そして、これに関して教育術を行使するための三つの観点が、ペスタロッチーによって提案されている。一つは、人間の生活の中で行われる陶冶に見られる普遍的な発展の法則

を探究すること、二つ目は、子どもの力が自己の「境遇」へ適合するように応用力を形成すること、そして三つ目は、こうした課題を実践するための教育施設が存在である¹⁴⁴⁾。

こうした三つの課題が克服されてこそ、生活は、教育術によって確かな支えを獲得することができるようになる。ペスタロッチーは、「メトードを授けられる子どもは、いわば朝から晩まで、偽りのない、全ての疑い以上に高められた真理関係の探究をし、認識をしながら生活し……自分自身に対して、彼の同胞の間で、愛と力と榮譽とをもって生活の道を逍遙して行く手段を作り出すことができるようになる」(PSW 19.Band, S.26.)と述べて、生活陶冶の目標を語っている。

そして1807年の『人間陶冶週報の目的』でも、「例えば人間本性を陶冶する術はそれ自体舞踏術、演劇術、歌唱術、馬術、はやりの記事の知識より取るに足りない術なのであろうか。……非常に確実なのは、人間、つまり創造の傑作は彼自身の傑作であるべきであろうし、彼の術の傑作であるべきであろう」(PSW 20.Band, S.17.)と述べられており、ペスタロッチーは改めて人間の陶冶が教育術に深く依存していることを強調している。

しかし、彼は、ここで教育術に対して更に踏み込んだ考察を行っている。教育術は、自然界の事物を素材として対象にするような意味で、物的操作の手段ではない。そうではなくて、教育術は教育者の人格の現れた結果であって、その人間に内的尊厳さが欠けた場合には、人間を高く陶冶することができない、ということになる。なぜなら、人間の術も、それを使用する人間に内的尊厳さが欠けた場合、動物的な術に陥らざるを得ないからである。「貴方がいつも貴方の子どもに対してこの内的尊厳さなしに与えることのできる全て、貴方の種族のあらゆる習熟、あらゆる熟達、あらゆる術、あらゆる知識やあらゆる学問は、その内的尊厳さを欠いたならば、単に動物的な習熟であり、単に動物的な熟達であり、単に動物的な術である。貴方がこの力を、この術を、この知識をいかに駆り立てても、貴方の子どもは、それを通じて人間とはならず、貴方の子どもは、それを通じて人間的にはならない。彼には彼の本性の神聖さの尊厳が欠けているのである」(PSW 20.Band, S.9.)と、ペスタロッチーは述べている。

生活陶冶を実現する教育術は、ここではまさに人格の現れとして表現されているのである。

本節の終わりに

さて、我々は本節で生活陶冶の視点で、1800年から1807年の間に教育術に関するペスタロッチーの思想がいかに変遷したのかを考察してきた。

確かにメトード初期には、教育術への素朴な信頼が優勢であったように見える。しかし、やがて教育術に対する思想が一然程の年月の隔たりではないにもかかわらず徐々に深まって行くことが見て取れる。教育術は生活の全てを統制することはできないが、生活は教育術によって支えられ、導かれなければならない、という視点が次第に現れてくる。そして教育術は、生活様式の質的差違を捉えながら、高次の生活を実現すべく、主体並びにその環境に働きかける役割を担うという立場も、ますますはっきりと明瞭になっている。

このような意味で、現にあるような家庭生活に対しても確固とした教育術が要請される。そして、それとともに家庭生活の制約を補足する学校施設の存在もまた、生活陶冶の原理の必然的帰結として要求されるに至るのである。

そして人間の所与性への注目とともに、教育術の有効範囲とその限界点とが明瞭にペスタロッチーには自覚されるようになって行ったものと解釈することができる。しかしそれは、彼の教育術思想の転換・転回ではない。それは却って、彼が教育術のあり方を徹底して精査した結果であると捉えられる。「生活が陶冶する」という原則も、教育術の方向を指し示し、その可能性、同時にその限界を規定する指導原理と見なされるべきものである。そして、それはメトードを提唱した時期において、教育術のあり方が真摯に模索され、教育術に関する思想が深く掘り下げられたからこそ打ち出された原則なのである。

(注)

- 1) ややもすると、真・善・美・聖の普遍的価値は、学問、道徳、芸術、宗教の到達点を示すものと考えられがちである。しかし実は、こうした普遍的価値は、乳幼児期から体験できるもの、とペスタロッチーは考えている。通常、幼児は、就学後の児童のように確固とした目的を設定し邁進する程意志が強固ではない。しかし真実からの逸脱に対する憤慨、悪に対する嫌悪の感情、美に対する素朴な感覚、自己の力を遥かに超えた絶対的なものへの驚異の感情、そうしたものの萌芽は既に乳幼児期から見られる、というのが彼の立場である。こうした萌芽を育み、やがて普遍的価

値に根ざす目的を自ら設定し邁進する活動、そうした生活へ導くことが生活陶冶の重要な課題となっている。

- 2) 現代は、恰も普遍的な価値が存在しないかの如く、価値多様化時代と言われる。しかし、人間は、他者との共通の規範がなければ、社会的な営みを為すこともできない。そしてまた我々は、地域の特殊な文化の中にも、実は普遍的な要素が隠されており、そうした普遍的な要素は当然のことながら、他の社会にも妥当することを予感している。我々は教育の世界でも、表面的に見える価値多様性に翻弄されて、地域を超え出る、核としての価値まで見失っていないであろうか。実際、実在する人間は、全く地域に関連のない抽象的な人間ではなく、地域に根ざして生活している。我々は、地域の中にありながら、そこで地域を超えて行く価値を体得することによって、国際社会の中でも、有徳の態度で活躍することができる。
- 3) 拙稿「ペスタロッチー『純真者に訴える』の文化教育学—先行研究が積み残した課題—」『教育文化研究』第5号、教育文化研究会、2018年、1-13 ページ参照。
- 4) テンニースは、Gemeinschaft の個人意志の特徴として、良心、誠実を挙げている（テンニエス、杉之原寿一訳『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト—純粋社会学の基本概念—』上、岩波書店、1985年、巻末別表参照）。
- 5) 確かに、真理の価値、美の価値、聖なる価値は、その人間が置かれている文化社会の中で、他者との衝突を回避するための規範を直接的に示すものではない。しかし、少なくとも真理の価値、美の価値、聖なるものの価値は、単なる我欲に基づく主観的価値とは異なって、他の社会のメンバーにも有用かつ有効な諸々の影響を与えることができる。そして真理の価値、美の価値、聖なるものの価値、その追求は、他者との共存を強めることはあっても、弱めることがないものである。
- 6) ロートは、言語能力が「青年達を人間性の精神に更に近づけ、人間的文化を生き生きと維持する」ものであるとし、言語に裏打ちされた思考力の重要性を示唆している（Vgl. Heinrich Roth, *Pestalozzis Bild vom Menschen*, Pestalozzianum Zürich, Zürich, 1985, S.71.）。
- 7) ペスタロッチーの教育思想においては、家庭人の中の賢人の代表格は、『リーニハルトとゲルトルート』に登場するゲルトルートであった。家庭における賢人として、まさに彼女の姿が彼の脳裏にあったのではないかと推測できる。
- 8) Vgl. PSB 13.Band, S.276.
- 9) 例えば、科学界における昨今の研究不正を見ても、科学者にとって、個人の利害を超越した価値への視点がいかに必要であるかが分かる。
- 10) Vgl. PSW 24A.Band, S.9.
- 11) Vgl. PSW 24A. Band S. 202.
- 12) Vgl. PSW 22. Band S. 146.
- 13) ペスタロッチーは、これに関し、「人間は、彼の家庭的幸福の純粋な実り豊かさを落ち着いて享受するようと、自らの職業に従事し、市民的な憲法の重荷を背負う」（PSW 1. Band S. 271.）とも述べている。

-
- 14) 人間がいかなる状況において学ぶようになるのか、それをペスタロッチーは『白鳥の歌』において、ドイツ人の子どもがフランス語を話すメイドから言葉を習得する場合の事例を挙げて説明している。言うまでもなく、そうした場合には、フランス語圏での日々の暮らしと同様に、フランス語を聞いたり話したり、また書いたり読んだりする必要感が必然的に子どもに呼び起こされるからである。つまりこの事例で明確なように、学ぶ必然性を感じさせることこそ、子どもの営みを支援する教育者の役割である、と彼は捉えていたのである。(vgl. PSW 28.Band S.112f.)
- 15) Herbert Schönebaum, *Pestalozzis Suche nach dem Wesen des Menschen.in: Zeitschrift für Pädagogik Jg 8, Weinheim/Bergstr., 1962, S. 12f.*
- 16) Vgl. PSW 28. Band S. 15.
- 17) Vgl. PSW 24A. Band S. 202.
- 18) Vgl. PSW 19. Band S. 53.
- 19) Vgl. PSW 20. Band S. 61.
- 20) J.-G.Klink/L.Klink 編の *Bibliographie Johann Heinrich Pestalozzi Schrifttum 1923-1965* (Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1986.)において、生活陶冶論と教科との関係をテーマに取り上げた著作・論文は見られない。また『教育哲学研究』第76号(1997年)所収の石橋哲成/清水徹編の「日本におけるペスタロッチー研究文献目録」を見ても、このテーマを取り上げた著書・論文は見当たらない。
- 21) Vgl. Daniel Tröhler, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, Bern, 2008, S.7.
- 22) 平成26年度文部科学省白書では、第2部第4章の「学指導要領の基本的な考え方」の中で、七つのポイントの一つとして「体験活動の充実」が示され、この活動によって「児童生徒の豊かな人間性や社会性」が育まれるとしている。また「高等学校学習指導要領（職業に関する教科）」の三つの観点の中の一つとして、「人間性豊かな職業人の育成」を挙げている。それらはいずれも人間性の育成が時代を超えて、今なお重要であることを示したものである。しかし、文部科学省の見解では、人間性は心情面での特性の一つと見なされている。ところが、改めて「人間性」を人間らしさと置き換えれば、人間性はいっとも広義に、知的側面、心情的側面、身体的側面の三つの観点から捉えられる余地を残すであろう。他ならぬペスタロッチーも、まさにそのような立場に立っている。
- 23) Vgl. Käte Silber, *Pestalozzi –Der Mensch und sein Werk–*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1957, S.227. また シュプランガー著 村田昇・片山光宏訳『教育学的展望』東信堂、1987年、101ページ参照。
- 24) Vgl. PSW28.Band, S.114.
- 25) シュプランガー著 岩間浩訳『小学校の固有精神』槇書房、1981年、106ページ参照。
- 26) 箕浦康子『文化のなかの子ども』東京大学出版会、1990年、11・12ページ参照。
- 27) トレーラーに従えば、初期イヴェルドン学園では、全6クラスに関して週60時間の授業科目が実施されていた。彼の数量的分析では、その60時間の授業のうち、

言語(ドイツ語、フランス語、第6クラスではラテン語)が45%、計算と幾何が25%、歌唱・図画が15%、宗教6%、地理5%、歴史2%、博物史が1%の割合になるとしている(D.Tröhler; a. a. O. S.76f.)。

- 28) Vgl. W. Flitner, *Zum 200. Geburtstag Pestalozzi's*, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1967, S.129.
- 29) 佐和隆光『文化としての技術』、岩波書店、1991年、141ページ参照。
- 30) ナトルプ著 篠原陽二訳『社会理想主義』明治図書、1962年、58ページ。
- 31) Vgl. PSW 26.Band, S.75.
- 32) Vgl. PSW 13.Band, S.341ff.
- 33) ペスタロッチーはこれに関して『ゲルトルート児童教育法』で「それら(訳者注:人間愛など)が主として、まだ舌のまわらない子どもとその母親との間で生ずる関係から出発することに私は気づく」(PSW 13.Band, S.341.)と述べている。
- 34) *Pestalozzi's Ausgewählte Werke*, herausgegeben von F. Mann, Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 6.Aufl., 1906, 3. Band, S.354.
- 35) ペスタロッチーは1783年のペーターゼン宛の手紙の中で「他の仲間に気にいられようと自分の楽しみを断念し、自分の快適さを断念する愛」(PSB 3.Band, S. 187.)に言及し、いわゆる取り引き、あるいは契約的とも言える愛の存在を明らかにしている。
- 36) Vgl. PSW 24A.Band, S.173.
- 37) シュプランガーは『生の形式』の中で、これと極めて類似の見解を示している。「他者に対してその価値ある本質の形成を促進する、与えようとする愛と、自分自身が価値多き方向で促進されていると感ずる受容的な愛、更に、人間がある価値(価値の種類、価値方向としての)に向かう共通の発展した愛によって互いに結びついていると自覚する発展した価値共同体、この三つは、区別されねばならない」(Eduard Spranger, *Lebensformen -Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer Verlag, Halle [Saale], neunte, unveränderte Aufl., 1966, S.84f.)。
- 38) ペスタロッチーはこれに関して『基礎陶冶の理念について』で全く示唆に富む発言をしている。「母は(訳者注:最も初期の段階においては)子どもの道徳的自由を認めない。……母は子どもに従順を要求する。……母は、子どもに要求する従順を通じて、子どもを自由へと高めるのである」(PSW 22.Band, S.184.)。
- 39) 人間は善にも悪にも従うことができるという意味の自由について、ペスタロッチーは『73歳誕生日講演』で以下のように述べている。「人間は神のこの声を自分自身の中で聞くことができ、人間の意志の自由の内に生きることができる。また人間は神の声、人間の良心に対して彼の耳を閉じることもできる」(PSW 25.Band, S.269.)。そして自己の純粋な精神的意志に従うという意味の自由については、『探究』で以下のように語っている。「私の種族は、私が私の意志の自由によって、私の動物的本性自身の調和の基礎を放棄"aufheben"し、私の動物的な我欲のあらゆる

要求をもつ私自身を、私の意志とその純粋な好意の自由に従属させることで、ただこの優勢によってのみ道徳的となる」(PSW 12. Band, S. 118).

- 40) これに関してペスタロッチーは『方法の本質と目的』では次のように語っている。
「我々の道徳性の全体は、善に対する我々の完全な知識と能力と意志の中にあり、従って、道徳性の基礎手段は、授業の知的及び身体的基礎手段と授業の道徳的基礎手段との内的調和の中にある」(PSW 14. Band, S.344.)。
- 41) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3. Band, S. 323.
- 42) ナトルプはペスタロッチーの宗教教育と道徳教育の関係について、「宗教陶冶は、殆ど道徳的陶冶から分けられない。宗教は、ペスタロッチーに従えば、道徳の完成に過ぎない」(P. Natorp, *Pestalozzi -sein Leben und seine Ideen*, Verlag und Druck von B.G.Teubner, Stuttgart, fünfte unveränderte Aufl., 1927, S.81.)とさえ述べている。
- 43) ペスタロッチーは信仰心の基礎にある内的な感覚について『リーन्हルトとゲルトルート』第1版で次のように述べている。「神と神の善良さについての感覚、永遠の生命の希望と、天の神をたよりにし、信頼する人間の内的な幸福の感情、この全ては彼女(訳者注:ゲルトルート)の心を動かして、彼女は脆き、涙が彼女の頬をつたって落ちた。」(PSW 2. Band, S.112f.)。
- 44) ペスタロッチーは『メトーデ』で「神への畏敬(Gottesfurcht)への感性的な誘因を早期に発展させることを、私は私の授業の要石と見なす」(PSW 13. Band, S.116.)と述べ、道徳宗教の基礎を感性的な段階から身につけさせることができ、またそれが必要であるとの見解を示している。
- 45) ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』で「神に対する両親の信仰の感性的印象が、両親の全存在と行動との最初の直観印象と織り成されているということが、子どもの道徳的陶冶にとって肝要である。子どもが子ども時代に、両親が同じ時代に彼に昼食や夕食を運ぶのを見るのと同様に、両親が祈っているのを見ることは良いことである」(PSW 22. Band, S.309.)と述べている。
- 46) ペスタロッチーは『白鳥の歌』でダビデの言葉を引用し、「貴方は、天使より僅かに劣るように我々を作った」と述べ、次に「貴方は、大地を歩いているどんな肉や地より以上に我々を高めた、貴方は我々を、大地のどんな動物より考えられないくらい高度に形づくった」(PSW 28. Band, S.157.)と述べ、自らの人間観を明らかにしている。
- 47) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3. Band, S. 333.
- 48) ケルシェンシュタイナーは『統一的ドイツ学校組織—その構築、その教育課題』の中で四つの生の形式、理論的人間、実践的人間、美的人間、宗教的人間について語り、前者三つの形式は、それぞれ「なぜ(Warum)」、「なんのために(Wozu)」、「いかに(Wie)」といった言葉で特徴づけられることを明らかにしている。
(G.Kerschensteiner, *Das einheitliche Deutsche Schulsystem • Sein Aufbau •*

Seine Erziehungsaufgaben, Verlag von B.G.Teubner, Leipzig · Berlin,
2.erw.Aufl.,1922, S. 265.)。

- 49) Vgl. PSW 22. Band, S. 238.
- 50) シュプラングーは『生の形式』の中で、節度ある想像力について次のように語っている。「経済的契機は、従属した活動として、不可避に美的な形式原理の中に入り込む。個々の芸術の中に、我々は手段の経済というものを観察する。その経済は、広がり関係のみならず、深み関係においても行われるものである。全ての気分の高まりや緊張も、何らかの形で、享受する主体の心理学的—生理的な力関係に沿ったものである。同じ様なことが生の形態自身にも該当する。この場合には経済が現れる。すなわち到達不可能なものは何も望まず、到達することのできないものは何物も欲せず、想像力に節度を与えるという経済が現れるのである」(Eduard Spranger, *Lebensformen -Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer Verlag, Halle [Saale] , neunte, unveränderte Aufl., 1966, S.175.)。
- 51) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3. Band, S.348.
- 52) ペスタロッチーは「自然的状態」にある人間の感情移入について、「探究」で次のように語っている。「彼(訳者注:自然的状態の人間)は、彼の時間を睡眠と感覚享受の交互に費やす。精神の陶醉、頭脳の空虚、よろめく夢へ没頭することは、彼にとって無上の喜びである。彼は遊戯、フィン、少女、童話を愛する」(PSW 12. Band, S. 68f.)。
- 53) シュプラングーは、思考の働きを統制する意志の働きに重点を置き、次のように述べている。「教育する場合、ただ所与の文化を理解するよう導入することだけが問題ではないだろう。……むしろ真の教育にとってこのようなものは全て、それに接することによって、真の価値へと前進する意志を、成長しつつある心の中で解放するための、練習材料に過ぎない」(Eduard Spranger, *Über Erziehung und Bildung*. in: *Der Erziehungs—und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 3., erweiterte Aufl., 1976, S. 47.)。
- 54) ケルシェンシュタイナーは労作教育の立場で、自己自身を絶えず客観的に反省することを、「自己吟味(Selbstprüfung)」と名づけた (vgl.G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, Verlag von R. Oldenbourg, München/Düsseldorf, 11.Aufl., 1955, S. 55.)。
- 55) もちろん、いわゆる高度な学問を、基礎的段階の子どもに学ばせよとペスタロッチーは主張しているわけではない。ここで取り上げられているのは、比較的高度な段階に達した人間の問題である。
- 56) Vgl. PSW 28.Band, S.95.
- 57) Vgl. PSW 13. Band, S. 253.
- 58) Vgl. PSW 13. Band, S. 264.

-
- 59) 充分陶冶されていない者は、自然の中に丸も四角も見出すことができないとして、ペスタロッチーは『ゲルトルート児童教育法』で以下のように述べている。「世界は我々にとって……混乱した直観の、相互に混じり合った海として眼前にある」(PSW 13.Band, S.254.)。
- 60) ペスタロッチーは『ゲルトルート児童教育法』で「自然は子どもに線を与えない。自然は子どもに事物だけを与える。線は、子どもが事物を正しく直観するためののみ与えられなければならない」(PSW 13.Band, S.237.)と述べている。
- 61) Vgl. PSW 13. Band, S. 282.
- 62) Vgl. PSW 13. Band, S. 282ff.
- 63) ケルシェンシュタイナーは、こうした事物の法則に則して思考する際の基盤となる価値感覚、真理価値など、諸々の価値に対する感覚を、教養(Bildung)と名づけた(vgl. G. Kerschensteiner; a. a. O. S. 46.)。
- 64) 周知のように、カントは『プロレゴメナ』において次のことを述べている。「判断は、単に解明的であって認識内容に何ものをも付け加えないか、それとも拡張的であって与えられた認識〔の内容〕を増大するか、二つのうちのいずれかである。前者は分析的判断、また後者は総合的判断と名づけられる」(I・カント著 篠田英雄訳『プロレゴメナ』岩波書店、1986年、32ページ)、「算数学の命題はすべて総合的命題である」(前掲書、38ページ)。
- 65) カントは『プロレゴメナ』において次のことを述べている。「数学の根底には、なんらかの純粹直観が存しなければならない」(前掲書、66ページ)。
- 66) ペスタロッチーは形の見方から数の見方へ進ませるのに、事物からいきなり数字へ飛躍させるのではなく、点を用いている。彼は『メトード』では「私は、実際の対象の数を増したり減らしたりすることによって、最初の数の類別を行い、更にある特別の点(bestimmte Punkte)を用いてこれを行う。子どもはこの点を用いることによって、任意の形を数だと思ふことなく、点そのものの実在の中に数関係の実在を検分し、確かめることができる」(PSW 13.Band, S.114.)と述べている。
- 67) Vgl. PSW 16. Band, S. 99.
- 68) ペスタロッチーは『ゲルトルート児童教育法』で「音声指導は言語音声と、歌の音声の指導に分けられねばならない」(PSW 13.Band, S.259.)と述べて、感情表現としての言語の指導についても語っている。
- 69) ペスタロッチーは『自鳥の歌』で「言語力の形成は、子どもの場合、生まれた時から、直観力の形成と同じ歩みを保つてでなければならない」(PSW 28.Band, S.101.)と述べている。
- 70) ナトルプは、ペスタロッチーの数や形の教育と、言語教育の際立った違いとして以下のことを挙げている。「この場合明確に語られるのは、数と形が"あらゆる諸事物の本来的な基礎特徴"であり、言葉はただ"概念の一般性"を表現するだけである、ということである。すなわち前者には、認識の根本的な、総合的な能力があるのに対して、言葉はただ、認識の分析的な、従って全く数と形に依存した表現に過ぎな

-
- い。ここにペスタロッチーの言語指導の全くの独自性がある」(Paul Natorp; a. a. O. S. 114.)。
- 71) ペスタロッチーは『母のための数学の直観のABC』で「母は話すことを学習している子どもに、"これは帽子よ"と話して見せるのではなくて、ただ"帽子"と話して見せる」(PSW 21.Band, S.99.)と述べている。
- 72) Vgl. PSW 28. Band, S. 110ff.
- 73) Vgl. PSW 28.Band, S.69.
- 74) Vgl. PSW 28.Band. S.154ff.
- 75) Vgl. PSW 12.Band. S.57.
- 76) 周知のように、ペスタロッチーは『隠者の夕暮』で「人間が自分の境遇で祝福される知識の範囲は狭く、そしてこの範囲は、彼、彼の存在、彼の事情のまわりの近くで始まり、そこから拡大され、いかに拡大される場合でも、真理のあらゆる祝福力のこの中心点にならうのでなければならない」(PSW 1.Band, S.266.)と述べている。
- 77) ペスタロッチーは『白鳥の歌』で「知的な点に関して基礎陶冶の理念は、ただ単に人間の思考力の純粋な発展に対する影響にとどまらない。その影響はまた我々の学問的並びに術的、職業的な知識や熟達の全範囲に及ぶ」(PSW 28.Band, S.142.)と述べている。
- 78) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3. Band, S. 50.
- 79) Ebd., S. 42.
- 80) Vgl. PSW 20. Band, S. 59f.
- 81) ペスタロッチーは『方法の本質と目的』の中で身体的陶冶について、「人間が身体的自立と身体的安定性を保持するために発展させる必要のある身体的な諸素質を、正しく調和的に人間の中に発展させ、陶冶された術にまで高めることを目的としている」(PSW 14.Band, S.239.)と語っている。
- 82) Vgl. PSW 28.Band, S. 15.
- 83) ペスタロッチーは『身体陶冶について』で身体的法則と道徳の意志との調和について次のように語っている。「道徳的な点では、基礎陶冶の課題は、生徒の理性と善なる意志に対して、身体の本性やその法則に即応した、しかしこの法則には制約されないで自由に、自主的に身体を支配させるまでにすることに他ならない」(PSW 20.Band, S.66.)。
- 84) Vgl. PSW 20. Band, S. 47.
- 85) ペスタロッチーは『白鳥の歌』で動物と人間との感覚の能力の違いを語っている。「犬は人間より遥かに優れた鼻をもっており、鷺は人間より遥かに優れた目を持っている。そして動物的精神力のこの基礎に関して真実であるものは、この力の多面的な動物的な適用(*Anwendung*)に関しても同じように真実である。こうした力の適用は、どんな人間の術の力の最高の程度をもってしても、その全範囲において到達できないものとして我々の眼前にある」(PSW 28.Band, S.157.)。

-
- 86) Vgl. PSW 28.Band, S. 71.
- 87) Vgl. PSW 14. Band, S. 325f.
- 88) ペスタロッチーは『白鳥の歌』で「基礎陶冶の理念の手段は、その単純さによって一般的に、道徳的な点で乳幼児期から使用されることができ、しかも、精神的、術的な点よりはるかに早く、また効果的に使用されることができる。……子どもは思考したり行動したりすることができる以前に、愛したり、信じたりすることができる」(PSW 28.Band, S.84.)と語り、発展段階的に早期の場合、心情の能力が比較的核となることが多いとしている。
- 89) ペスタロッチーは『73 歳誕生日講演』で次のように述べている。「善と悪を、神聖なものと神聖でないものをその感性的な自己とその感性的な環境から飲み込む、貴方の生命(生活)の根は、身体的に結びつけられているのではなくて、あらゆる身体的な束縛を超えて高められており、その根は自由である。……人間の意志、つまり人間本性の中にあつて、善と悪を飲み込む力のこの固有の精神は、自由である」(PSW25.Band, S.268f.)。
- 90) ペスタロッチーは『白鳥の歌』で「人間の知識と手腕は完全な作品ではないのだから、人間は、彼の諸力の一つとして……その根本において一般的に一樣に完全に基礎づけられた人間本性の一般力というのは不可能である。諸力の人間的な均衡について、またその均衡から出てくる調和について語られた全てのものは、ただ、その諸力のお互いの間のこうした調和とか、こうした均衡に近づく、あるいは少なくとも……近づこうとする人間諸力の状態からだけ理解することができる」(PSW28.Band, S.159.)と語っている。
- 91) G.Kerschensteiner, *Das einheitliche deutsche Schulsystem • Sein Aufbau • Seine Erziehungsaufgaben*, Verlag von B.G.Teubner, Leipzig • Berlin, 2.erw.Aufl.,1922, S. 258f.
- 92) ドイツにおいても 1980 年代に教育の概念に関する議論が重ねられた。例えば、E.E.ガイスラーは『学校—その理論、モデル、批判』の中で *Erziehung* と *Bildung* の使用法について、次のように述べている。「残念なことだが、よりにもよって教育学の専門語の二つの中心概念、陶冶(*Bildung*)と教育(*Erziehung*)は、境界が曖昧のまま語られている。その理由は陶冶と教育の定義が変化しているからである。……最近両方の概念は、ますます同義に用いられ、英語の言語の手本に倣って、ただ教育についてのみ語られている。こうした概念の曖昧さは厄介であるが、この曖昧さに単純に屈伏することは考えものである」(Erich E. Geißler, *Die Schule Theorien, Modelle, Kritik*, Ernst Klett, Stuttgart, 1984, S.263f.)と。
- 93) 陶冶という日本語の本来の意味は、「陶器を作ることと鋳物を鋳ること」(『岩波国語辞典』、岩波書店、1983 年、781 ページ)である。その点からすると、それは、ペスタロッチーの *Bildung* の本来の意味内容と完全に合致するものではない。しかし、今までのペスタロッチーの研究に倣って、本論文では基本的に、*Bildung* を陶

-
- 治と訳出する。但し文脈によっては、教養などと適宜、訳出する。また *Erziehung* は教育と訳すことにする。
- 94) 例えば、ジルバーは以下のように述べている。「ペスタロッチーはここで(訳者注：『73 歳日誕生講演』)陶冶(境遇、環境、人間関係などの外的な影響)と教育(道徳的力の鼓舞)とを、これまでなかった程度に区別している」(Käte Silber, *Pestalozzi - Der Mensch und sein Werk*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1957, S.216.)。
- 95) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3. Band, S.32.
- 96) E.オットーは『ペスタロッチーその所業と願い』の中で次のように述べている。「我々にも適用されることは、人間はその同胞を、図や言葉によるのではなくて、ただ彼の行為によってのみ、"神の真の奉仕に高める"ことができる、ということである。陶冶の過程はまさに、言葉の問題ではなくて、却って手本、行為の問題である」(Ernst Otto, *Pestalozzi Werk und Wollen*, Walter De Gruyter & Co, Berlin, 1948, S.229.)。
- 97) ノールは『教育者達』で「"生活が陶冶する"とはペスタロッチーにとって……実行によってのみ、つまり愛は愛することによってのみ、信仰は信ずることによってのみ、思考はただ考えることによってのみ、行為は行うことによって発展するということを意味する」(Herman Nohl, *Erziehergestalten*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 4.Aufl., 1958, S.15.)と語り、生活陶冶の原則の一面を解明している。またペスタロッチーの思想を現代化し、発展させたケルシエンシュタイナーは、『労作学校の概念』で「人間の生活は、諸目的を追求することにより、展開する」(Georg Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, Verlag von R. Oldenbourg, München/Düsseldorf, 11.Aufl., 1955, S.5.)と述べている。これに従えば、生活陶冶の原則は、目的的自己活動による人間形成の原則としても捉えることが可能であろう。
- 98) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 2. Band, S.42.
- 99) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3.Band, S.35.
- 100) 子どもの素質を超えるような陶冶が考えられないことは言うまでもない。しかし、教育界では、子どもには無限の可能性があると語られ、この素質に対する視点が忘却されがちとなる。このため敢えて、取り上げることにした。
- 101) Ebd., S.336.
- 102) ショーラーは、その著『ペスタロッチーとケルシエンシュタイナーの人間陶冶と職業陶冶』の中で次のように述べている。「若者は、"生活"によって、"所帯"によって、彼の"両親や血縁の者達"の"信念と風習"によって、彼の"境遇"や"彼の職業"における"賢明な態度"によって、"余りに早過ぎる学問的な"形成や"学問指導"によるよりも良く、教育される」(Franz Schorer, *Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschensteiner*, A.Bitterli, Bern, 1957, S.79.)

-
- 103) ナトルプは『ペスタロッチーその生涯と理念』の中で人間の自由のあり方に関して、無律(Anomie)、他律(Heteronomie)、自律(Autonomie)の三つを考えている(Paul Natorp; a. a. O. S.45)。
- 104) ナトルプはペスタロッチーの”Mechanismus”の意味について、前掲書の中で以下のように述べている。「"メハニスムス"(Mechanismus)という言葉は次の契機を強調している。我々の本性の同一の基本法則から出てくることによって、いつも陶冶の先行する要因が次の要因を、しかした同時にある要因の全てを相互的に支え、支持し合うのでなければならない、そういう契機である」(Paul Natorp; a. a. O. S.55.)。
- 105) Georg Kerschensteiner; a. a. O. S.5.
- 106) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3.Band, S.342.
- 107) クループスカヤは次のように述べている。「(筆者注『リーन्हルトとゲルトルート』)の作者の目的は、地主達や牧師達は善良な人びとであることを読者に説得するためではなく、民衆自身がどうして、なんによって自らを授けることができるか、ということの説明することにある」(クループスカヤ著 勝田昌二訳『国民教育と民主主義』、岩波書店、1984年、39ページ)。
- 108) 民衆教育(Volkserziehung)という概念は、民衆へと教育するというより、民衆をある理想的状態へと教育することを意味するから、その言葉の中には、教育される対象と、教育する主体が既に予想されていると考えられる。
- 109) ケルシェンシュタイナーは「ペスタロッチーの教育学の原理」の中で、「教育は"本性が自らを発展しようと格闘することに手を差し延べることができるだけである"、とペスタロッチーは強調するのに飽きない」(G.Kerschensteiner, *Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzi*, in: *Pestalozzi-Studien 2.Band*, Walter de Gruyter & Co, 1932, Berlin/Leipzig, S.3.)と述べ、ペスタロッチーの語る教育も、陶冶と同様に、子どもの自己活動に中心があることに変わりがないことを示唆している。
- 110) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3.Band, S.317.
- 111) Ebd., S.349.
- 112) 哲学者にしてペスタロッチー研究者であったハンス・バルト(Hans Barth, 1904-1965)は、「困窮は、本能的行動によってはもはや十分にうまく立ち行かない人間が、生活することができるために、知的並びに身体的な力を使用せざるを得ない原因となる。このために困窮は、人間の精神的並びに身体的素質の発展を促すことになる」(Hans Barth, *Pestalozzis Philosophie der Politik*, Bugen Rentsch Verlag, Zürich, 1954, S.140.)と語り、困窮の教育的意義について語っている。
- 113) 奇しくも、ガイスラーは、『学校』の中で次のように語っている。「教育は次の事情と関連している。すなわち態度に方向を与える決定機関としての我々の見解と我々の意志の間には予定調和はなく、むしろ人間は最初に彼の見解に従って行動する能力が与えられるのでなければならないという事情と、教育は関連している。教育は

意志しつつあり、行動しつつある人間と関わり合う」(Erich E. Geißler, *Die Schule Theorien, Modelle, Kritik*, Ernst Klett, Stuttgart, 1984, S.264.)。

- 114) ヘーゲルは『歴史哲学』の中で次のように述べている。「Zucht(筆者注:躾)は ziehen [引く]、或るものの方への ziehen という言葉から来ている。すなわち、或る堅固な統一が背後にあって、その目的に適うように、これに向かって引かれ(gezogen werden)、またこれに向かって訓練され(erzogen werden)なければならない。いいかえると、それは或る絶対的な根底に導く手段として [これまでの行き方から] 引き放すこと(Abtun)であり、これまでの習慣をやめさせること(Abgewöhnen)である (G.W.F.ヘーゲル著 武市健人訳『歴史哲学』(中)、岩波書店、1980年、268ページ)。
- 115) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3.Band, S.32.
- 116) ナトルプは、文化は単に過去の状態をそのまま再現するものではないとし、以下のように述べている。「文化の未来の再建について話がされるはずであった。このタイトルは全く厳密とは言えない。既に存在していたものを再建するのではなく、却ってまだ存在していないものを新しく築くことが合言葉である」(Paul Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis*, Felix Meiner, Leipzig, 1919, S.173.)。
- 117) W.Flitner; a. a. O. S.128.
- 118) Vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, Tamagawa University Press, Tokyo, revised edition, 1973, S.54.
- 119) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3.Band, S.311.
- 120) シュプランガーは『文化と教育』中で次のように述べている。「いかなる文化創造も、自動的に教育の意志を呼び起こすものである。」(Eduard Spranger, *Kultur und Erziehung*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 2.Aufl., 1925, S.141.)。
- 121) Vgl. PSW 3.Band, S.14.
- 122) シュプランガーは以下のように述べている。「成程、教育は、歴史的に与えられた対象としての文化を了解すること(Verständnis)へ形成するのだからなければならない。しかし、いつもその文化を是認すること(Billigung)へ形成するわけではない。それどころか、教育において所与の文化を通り抜けることは、何時でも真の文化意志一般を覚醒するための手段に過ぎない。……教育する場合、ただ所与の文化を了解するよう導入することだけが問題ではないであろう。……むしろ真の教育にとって、このようなものは全て、それに接することによって、真の価値へ前進する意志を、成長しつつある心の中で解き放つための、練習材料に過ぎないのである」(Eduard Spranger, *Über Erziehung und Bildung*, in: *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20.Jahrhundert*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 3., erweiterte Aufl., 1976, S.47.)。
- 123) もちろん、就学前に教育が必要ではないと言うのではない。学校教育にも当然陶冶の面が大いにある。学校を終えても、教育が完全に必要でなくなるのではない。こ

ここでは大凡人間の発展に合わせて、比較的中心となる育成のあり方を取り上げたのみである。

- 1 2 4) このような陶冶と教育の言葉の使い方は、成程、現代の日本において一般に使用されている使い方よりも、かなり限定されているように思われる。しかし、ごく当たり前のことだが、こうした厳密な使い方に則り、厳密な言葉で物事を考えないと、我々は現実の教育の課題の解決に的確に対処できなくなる。また教育現実に対する意志疎通に支障が生ずることにもなりかねないであろう。
- 1 2 5) Eduard Spranger, *Pestalozzis Denkformen*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 3. Aufl., 1959, S.82.
- 1 2 6) Fritz Blättner, *Geschichte der Pädagogik*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 15., unveränderte Aufl., 1980, S.130.
- 1 2 7) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3. Band, S.311.
- 1 2 8) Ebd., S.341.
- 1 2 9) 教育者の役割は、子ども自身の活動を代行することにあるのではない。むしろ子ども自身が生活を十全に営むことができるように支援することである。教育者は、もし子どもの十全な営みが阻害されているとすれば、その要因を取り除き、さらにより向上するように、子ども自身の必要感に訴えかける必要がある。ペスタロッチーは、教育者は「自助への合自然的手段(naturgemäße Mittel, sich zu helfen)」(PSW 28. Band, S.114.)を用いるべきと強調するが、まさにそれは、教育者の役割を如実に示したものである。
- 1 3 0) Vgl. Franz Schorer; a. a. O. S.78.
- 1 3 1) Vgl. Eduard Spranger; a. a. O. S.82.
- 1 3 2) 本節では、「生活が陶冶する」という言葉が唱えられる『基礎陶冶の理念について』までの、教育術に関する思想的展開をテーマとしたい。そこで、ここでは特に1800年から1807年までの著作期を「メトーデ期」として取り扱うことにした。
- 1 3 3) Vgl. Käte Silber, a. a. O. S.103.
- 1 3 4) Vgl. PSW 13. Band, S.105f.
- 1 3 5) Vgl. PSW 13. Band, S.105f.
- 1 3 6) Vgl. PSW 13. Band, S.306.
- 1 3 7) Vgl. PSW 13. Band, S.335.
- 1 3 8) Vgl. PSW 13. Band, S.339.
- 1 3 9) Vgl. PSW 14. Band, S.325f.
- 1 4 0) ここでは *hohe Krafft* を「より崇高な力」と訳出してみた。もちろん、単に「高い力」とすることも可能である。このように訳出した理由は、ここでの *hohe* とは、単に「一層複雑な技術の力」というよりは、人間の深い精神性、人格から現れた力であるという意味が込められているからである。
- 1 4 1) Vgl. PSW 18. Band, S.68.
- 1 4 2) Vgl. PSW 18. Band, S.71.

^{1 4 3)} Vgl. *Pestalozzi's Sämtliche Werke*, herausgegeben von L.W.Seyffarth, Druck und Verlag von Carl Seyffarth, Leipzig, 1902, *9. Band*, S.236.

^{1 4 4)} Vgl. PSW 19. Band, S.47.

第4章 生活陶冶の場所

第3章で述べた如く、ペスタロッチーは生活陶冶論の方法原理として、子どもの必要、要求に基づく葛藤を通じて、己自身を向上させることを主張している。しかし、こうした原理を踏まえた陶冶の方法が、子どもの境遇、人間関係、環境に応じたものでなければならぬのは、やはりこれまで論じてきた通りである。なぜなら、子どもの必要、要求、そして衝動は、子どもの発達段階、素質、能力に応じて異なっているだけでなく、境遇や人間関係や環境によっても制約され、異なっているからである。第4章のテーマは、生活はいかなる場所において、陶冶されるべき者を陶冶して行くのか、ということである。第1節では、陶冶の場所としての家庭と学校について、第2節では、特に彼の後期の思想を中心として、学校の位置づけの深まりに目を向けて論じる。第3節では、晩年の『リーन्हルトとゲルトルート』第3版における学校の位置づけについて論じて行く。更に第4節では、職場の陶冶的機能を取り上げる。最後に補節として、場所としての国家が生活陶冶といかなる関係にあるのかについて論じることにしたい。

第1節 家庭の陶冶的機能—学校との関係から

1. 陶冶する場所としての家庭

それでは実生活の場としての家庭において、子どもはいかに陶冶されるのであろうか。

ペスタロッチーは確かに、人間を陶冶する場所として、家庭生活をこの上ない程に重要視した。しかし、家庭が陶冶的機能をもつのは、決して家という物的空間があるからではない。彼が好んで「居間(Wohnstube)」と表現したような、独特の陶冶的な機能をもった場所こそが、子どもをより高い生き方へと導くことを彼は確信していたのである。

それは、端的に言えば、家庭は利己心の渦巻く文明社会とは異なる共同体であって、そこで体験される精神的価値の純粋さは、いずれの場所と比較しても比類がないからである。

通常、居間という言葉で、我々は温かな家庭の雰囲気を感じ起す。しかし、単に家庭の温かさのみならず、精神的価値を体験する、まさにそうした場として、ペスタロッチーは居間の重要性を強調している。彼は『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で

「父親や母親の配慮の神聖なものによって、全範囲の子どもの環境は、彼ら（訳者注：両親）が生きているということの、単に身体的な影響の死を超えて、より高い人間的な生活の精神の、また心情の要求を満足させる手段へ高められる」¹⁾とさえ述べ、人間の現存在を

超え出るような精神的生活を体験し、かくの如くの生活を営む場所が家庭であることを明らかにしている。

しかも居間が陶冶する場所として傑出しているのは、彼が多くの著作の中で繰り返し強調する母親像、特に子どもの成長と幸福のためなら、いかなる犠牲をも厭わない母親の心情、それこそが子どもの心に強く訴えることにある。

彼は『雑誌第1冊向けの論文』(Arbeiten fuer das erste Heft des "Journals", 1806)の中で「隠し立てなく親切で温かく歩んで行くことによって、この世で何時も、自分を取り巻く子ども達を隠し立てなく、親切に、そして彼に対して温かく心服させる者、そのものによって、子どもは生活の最大の財産を獲得したことになる。彼は母の誠実を通じて母の喜びを得たのである。我々は、それより崇高な喜びや、それより崇高な力の源を知らない。真理は、ただ真理からのみ湧き出てくるのであるし、完全性は、ただ完全性からのみ湧き出てくるのである」(PSW 19.Band, S.101.)と述べ、母親が子どもに親切さ、誠実さを示すのみならず、子どもが彼女と接することにより、真理の価値、また完全性の価値もまた体験されることを示している。

このような意味で言えば、やはりペスタロッチーが理想とした家庭は、前述した文明社会に見られる人間関係とは、まさに対極にあるものであったことが分かる。文明社会における人間関係が己のためなら他者をいとも簡単に手段とし得る結びつきであるとするれば、家庭における人間関係は、我欲に満ちた人間から見ると到底理解できないような、固い、精神的な絆を基礎とするものなのである。

彼は家庭における環境と人間関係の重要性について、『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で「子どものあらゆる環境とあらゆる人間関係の刺激の影響の神聖なもの、崇高なもの、我々の本性を完全にするものが、子どもの両親と、中心点としての両親と子どもとの人間関係から出発する」²⁾、あるいは「子どもを身体的にも精神的にも成長させるべき全てが、それが内的には子ども自身から出発するように、外的には、父親の配慮と母親の配慮から出発する」³⁾と述べて、家庭における父親や母親との人間関係が子どもの生き方を高めることに、いか程までに貢献するか、その比類の無さを明らかにしている。

更にペスタロッチーは『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で以下のように述べている。「子どもが食べる一切れのパンが、愛する母親が彼の手に与えたならば、愛と活動へと彼を陶冶するということにおいては、この一切れのパンが通りで見つかったり、他人の手により与えられたりするものとは、全く違ったものとなる。……母親が子どものため

に彼の目の前で編んだズボン、子どもにとってそれは、愛と活動へと子どもを陶冶する点では、市場で買ったり、それがどこから彼の手に入ったのか知ることなく身につけたりしたズボンと、全く違ったものとなるのである」⁴⁾。家庭においては、同じ事物が、母親の愛情から提供されたものであることにより、そうではないものとは全く違った価値あるものとして、子どもは体験するのである。上記の引用で言えば、子どもはパンを通して、また手編みのズボンを通して、家族や母親の愛情を、そして無私の精神を体験することになる。

換言すれば、同じ事物であっても、それを提供し与える者が誰であるかによって、その事物は子どもには全く違う影響を与えるものであることが分かる。彼は、日常生活の人間関係のあり様によって、丁度同じ事象を見ている子ども達の、ある者はその中に善を見たり、他の者は悪を見たりする、そうした観点を示したことになる⁵⁾。猛獣がか弱き動物を捕食する姿を見て、ある子どもは、犠牲になった動物のことを悼み、悲しむであろう。しかし、他の子どもは、これこそが良心の差し挟む余地のない、自然の摂理であるとして強い関心を寄せるかもしれない。そしてそうした見方は、家庭にあつては、母親、そして父親の自然に対する見方、ものの見方を、子どもが同化して行くことによって得るものなのである。つまりは、ペスタロッチーは家庭生活における、人間関係に織り込まれた生活様式の伝達の仕組みに目を向けていたことになる。

このように家庭においては、あらゆる物質的なもの、環境は、家族の、そして特に母親の精神の下に配置されることにより、子どもに強力な訴えかけをすることになる。

とはいえ彼は、この世に存する家庭、「居間」であれば、いかなる場所であっても、子どもを間違いなく陶冶すると見なしていたのではなかった。家庭という場所にも、ある種の望ましさ、理想というものが彼の念頭にあったのである。そしてそれはまさに彼が『リーンハルトとゲルトルート』の第1版から既に描写していたゲルトルートの居間の姿そのものであった。

逆に言えば、彼は、もし子どもが住まう家庭、また居間が、ゲルトルートの居間程に理想的なものではないとすれば、そのことを家族自身がある程度意識し、意図をもって望ましいあり方へと変えて行く努力が、各家庭においても求められるものであると見なしている。従ってペスタロッチーの家庭に対する捉え方が、人間の意図や計画の差し挟む余地のない、何がしかの本能的であるものと捉えられるのであれば、それは著しい誤解であると言わざるを得ない。

まさにショーラーが「ペスタロッチーは『白鳥の歌』の中で……環境の促進的実情を計画的に使用すること(eine planmäßige Benutzung der fördernden Gegebenheiten der Umwelt)を要求している」⁶⁾と語っているのは、この意味からである。家庭生活は、それだけで直ちに陶冶的であるとは限らないため、実質的な生活陶冶が行われるためには、陶冶の観点から、家族自身による家庭環境への注目・配慮がどうしても必要なのである。

もちろん、家庭の環境が陶冶の上で不足している場合には、それに対する支援が必要である。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で「道徳的、精神的、あるいは身体的に子どもにとって父親や母親が欠けていても、彼にとって教育における父心や母心はその本質的において欠けることはない。父心や母心は子どもにとって、彼の教育のためにあらゆる手段を通じて、教会的にあるいは市民的に与えられなければならない」⁷⁾と述べている。この引用は二つの意味で解釈できる。一つは、文字通り、真に父親や母親が子どもにとって欠けている場合には、教会が、あるいは市民制度が、いわば子どもの親代わりとして支援していかなければならないという意味である。もう一つは、本来の意味での教育力が父親や母親に欠けている場合には、三つの観点から、すなわち道徳的、精神的、身体的な力の陶冶に関して子どもを支援していかなければならない、ということである。

以上の二つの解釈は、いずれにしても家庭が陶冶の上で、何がしかの不足点がある場合の子どもの支援の必要性を示している。しかしそのみならず一前章でも彼の生活陶冶の方法が積極的なものであることを示したように一家庭においても、陶冶方法の面からも、環境の整備とともに、積極的に教材の選択をしつつ、子どもの身近なものを活用し、子どもの要求や必要に対応していかなければならない。

彼は『基礎陶冶の理念について』の中で「子どもにとって日々必要不可欠であり、日々役立ち、日々慣れているものは、子どもにとってめったに必要でなく、めったに役立たず、余り慣れていないものよりも……子どものこの場合の練習の材料としては全く比較にならない程合自然的である」(PSW 22.Band, S.241.)と述べ、家庭生活においても、子どもの活動を刺激する教材を子どもの身近なもの、彼自身の実際の生活の中にあるものから取り上げるべきことを示している。

この教材の選択に関しては、序章で若干触れたように、ジルバーもその著『ペスタロッチー』の中で「生活が陶冶する」という命題は、子どもの身近に彼の成長のための手段があることを意味すると語り⁸⁾、家庭の実生活の中での教材の活用について示唆を与えてい

る。同様に長田新も『ペスタロッチー教育學』の中で「教育を生活として考えたペスタロッチーはその必然の帰結として教育の材料を常に子どもの身边に求めた」⁹⁾と語っており、家庭がいわば、教材、そして陶冶財の宝庫であることを示している。

ところで、良く考えてみると、家庭における物質的なもの、教材が子どもの要求や必要に応じて、子どもの活動をより高く向上させるのは、教育者としての母親と父親、子ども、そして教材の三つが教育的に緊密に関連している時である。そしてこの関連は、ペスタロッチーによれば、家庭における程緊密である場所はない。彼は『隠者の夕暮』の中で、「人間の家庭的な人間関係は、自然の最初の、そして最も秀でた人間関係である」(PSW 1.Band, S.271.)と主張し、子どもの実生活の場としての家庭が、望ましい人間関係として構築されている限り、教育者、被教育者、教材が不即不離となった場所、そして陶冶の場として最も優れている場所であることを示している。

では、家庭の中で教育者と子どもと教材の教育的な関連が見出されるということは、何を意味するのであろうか。ペスタロッチーは、家庭には心情陶冶の側面からも、精神陶冶の側面からも、身体陶冶の側面からも、その家庭にいる子どもにとって十分な教材が、また陶冶手段があり、それを用いる教育者としての両親がいて、子どもの諸力の調和的な活動を最もよく刺激する条件が揃っていると考えている。彼は『白鳥の歌』で、子ども自身の必要や要求を駆り立てるような、「強制力は、道徳的、精神的及び身体的な点でその手段が家庭生活に集中している」(PSW 28.Band, S.72.)と断言し、家庭生活が生活陶冶の基本となることを示している。このような家庭の中で、子どもに内在する各々の力が共同し調和的に発展するようになる。それをペスタロッチーは『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』で次のように説明する。「家庭生活の中で、労作と愛が、従順と努力が、感謝と熱心がいわばお互いに融合し、それらのお互いの相関的影響を通じて、真実に、力強くなる」¹⁰⁾と。

もちろん、陶冶のことを考えたとき、家庭生活が極めて傑出した場所となるのも、諸力の調和的な発展が要求する、刺激の量的な多さと質的な深さと時間的な間断無さが、他ならぬこの家庭生活の場の中で生き生きと脈動しているからである。彼が『白鳥の歌』で「幼い時から祈り、考え、働くことを学んできた子どもは、既に半ば教育を終えている」(PSW 28.Band, S.138.)と述べているのは——一方では、家庭生活だけで教育が完結するものではないことを暗示しながら——諸力の調和的な発展が、まずは家庭生活を中心として陶冶されることを示している。

しかし、子どもは永続的に家庭に留まるわけではない。第2章第7節で述べたように、子どもは発達段階に応じて活動範囲、人間関係を広げて行く。第一の時期は母と子どもの関係に留まり、第二の時期は、母の保護の下で他の人間と関わりをもち、第三の時期は自立的に他の人間、特に友人と関わり合いをもってくる。第一の時期や第二の時期で、家庭中心の活動が展開されて行くとすれば、第三の時期では、子どもは外界に働きかけて行く。

それゆえ、ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』の中で、「家庭的環境での生活が愛情深く陶冶する」(PSW 22.Band, S.280.)のに対して、「大きな環境での生活は力強く陶冶する」(PSW 22.Band, S.280.)と主張している。

この場合、家庭の外にある「大きな環境」とは、例えば、職場等の環境、社会環境をも意味するであろう。更には次項で論ずるように、学校における環境も彼は視野に入れている。

もちろん、大きな環境の生活に進む場合でも、彼に従えば「常に身近な結びつきで形成された能力は、遠い結びつきに対する人間の知恵や能力の源泉である」(K.1.Band, S.271.)。従って、家庭で充分陶冶されていれば、子どもは他の子どもにも自分が習得したものを伝え、教え合うことができる。子どもは自己の生活の範囲を拡げて行くことで、量的にも質的にもますます自己の諸力を活用し、現実生活に生かして行こうとするのである。

2. 家庭的な生活から見た学校批判

かくして子どもは家庭生活から移行して、大きな環境における生活へと歩み出して行く。人間形成と職場の関係については本章第4節で論じることにして、まずは学校生活における陶冶のあり方に目を向けてみよう。これまで陶冶内容、教科、そして教育方法の観点から折に触れて、学校が為すべき事柄について論じてきた。

それでは、陶冶の場所として見た場合、学校はいかなる場所なのであろうか。

実はペスタロッチーが学校をいかに位置づけたかを考察してみると、彼の生涯を通じて、学校教育に対する思想が次第に深まって行ったことが分かる。彼の後期から晩年の学校に対する見解については、次節の第2節及び第3節で論ずるとして、ここでは、家庭と比較したときの学校、陶冶の場所としての学校の特徴について述べることにしたい。

子どもにとって家庭がいわば陶冶財の宝庫であるのと同様に、彼は、学校が家庭に匹敵するような、陶冶材を提供することを求めている。前章の観点で言えば、それは、子どもの生き方を高める文化財である。学校という場所は、こうした陶冶財としての文化財と子どもと教育者の三者の関連に注目しつつ、恰も家庭生活と同様に、子どもの調和的で、活発な活動を展開しなければならないはずである。

ところが、『シュタンツ便り』では、「家庭的な人間関係の全生活に立脚していない学校教授は、私の目からすると、我々人間を技巧的に萎縮させる方法に至る以外にない」(PSW 13.Band, S.7.)とある。学校という場所は、理想的な家庭生活を手本にしてこそ望ましいものになり得るが、そうでない場合、学校は子どもを誤って形成することになる、と彼は言うのである。

このように彼が家庭と学校という場所を捉えたのも、偏に子ども自身の発展に寄与するために最善であることがいかなることかを、絶えず探究していたからこそである。彼の生活陶冶論は、子どもの実生活に注目しながら一第1章第1節で触れたように―「自助への援助(Hilfe zur Selbsthilfe)」を実現しようとする。それは人間を發展的にも目的的にも、内容的にも方法的にも、子ども自身から湧き出る力を活発にし、生活によって生活のために生活の向上を図るものである。

そしてこのような生活陶冶論の根本精神は、近代・現代教育学の基礎を構築しているものと考えられる。例えば、ノールは、その著『ドイツにおける教育運動とその理論』の中で、「いかにして教育者教育学が、徐々に生徒教育学という究極にまで発展したか、ということを経験の歴史は示している」¹¹⁾と述べている。この見解が示す如く、まさにペスタロッチーの生活陶冶論は、現代の子ども・生徒主体の教育学の源泉であるといえる。また、教師が教授内容や教育技術のみに傾倒し、子どもの将来の展望を見損ない、目先のことばかりに注目している時代の教育に対して、彼の生活陶冶論は、教育本来の使命に覚醒するように、警告を与えている。生活陶冶論は、家庭という場所は学校の手本となる、ということを示すものであるが、それは家庭生活と同様に、学校生活においても、子どもが自ら主体的に生活様式を学んで行く場所であればならないからである。

もちろん、第1章で明らかにしたような「生活のより高い見解」は、学校という場所ではなく、家庭での宗教や道徳的生活を通じて獲得する道も開かれている。彼は『白鳥の歌』の中で「宗教は、宗教が与えないものを完成し、宗教が作り出さないものを神聖にし、宗教が教えないものを祝福する」(PSW 28.Band, S.194.)と述べている。それは、宗教

という行いを通じて、子どもの世界を捉える見方が高められ、その結果として実際生活が変わるに至る、ということを示したものであろう。また生活の中で他者との人間関係を通じて世界に対するものの見方が高められて行くという考えは、既に『隠者の夕暮』から重視されている思想であって、濃密な親子関係さえも予想させるものである。

先の『シュタンツ便り』の引用にあった如く、学校教師は、家庭における父母と子どもとの関係に類似したものとして捉えられる。これに関連してペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』で「訓練的な練習は、ただこの練習が、生徒の生活する人間関係と、この人間関係から生徒に対して生じてくる要求や義務を細心に注意して行われる限りにのみ起こってくる」(PSW 22.Band, S.244.)と述べている。つまり子どもの要求や義務を、父親や母親の如くに注意する学校教師というものが求められるのである。そして家庭における信心深い生活と同様に、学校もまた、こうした信心深い生活が求められてくる。

それゆえに、学校という組織を単に「教授」組織と見なすのではなく、「人間関係」の配慮が為され、信仰の機会の設けられた施設として彼が構想していたことは、改めて言うまでもない。『リーन्हルトとゲルトルート』の第1版第3部では、彼は学校の教室は恰も教会のように清潔でなければならないとしつつ、牧師を学校に登場させ、信仰心溢れる生活を学校に持ち込もうとしている¹²⁾。実際に彼はイヴェルドン学園でも、宗教を学校の中に取り入れ実践しようと試みている¹³⁾。

しかし、そのように宗教的要素が持ち込まれた学校生活において、「教授」という形態を通じて、子どもの生き方を高め、「生活のより高い見解」を形成して行くことは一体真に可能なのであろうか。イヴェルドンの学園で実際に教えられた諸々の教科の名称を見ると、ペスタロッチーは「認識」と関わる子どもの力の形成に特に重点を置いていたかのようにも見える。第3章第4節で論じた如く、彼は「精神的陶冶あるいは本来の教授」として、11科目を列挙している¹⁴⁾。しかし彼は、それらの教科を必ずしも純粋な知力を個別に育てるためのものと見なしていたわけではない。具体的には、彼は「何かある知識を通して、道徳的または精神的な諸力や熟達を得られる、そんな器官(Werkzeuge)を陶冶し鋭敏にし、子どもの精神、心情、良心に働きかけること」(PSW 24B.Band, S.88.)をねらいとしている。それはもちろん、家庭生活の中に見られる「一般力」の形成の仕方を、教授の中に持ち込もうとしていることを意味している。彼は『リーन्हルトとゲルトルート』第3版の中で、「グリューフイーとゲルトルートはその学校指導を通じて、彼らの子ども達の中に最も純粋な、最も活動的な、家庭的な感覚を目覚まし活気づける。しかも単に無価値で空虚

な言葉や教授ではなく、むしろ実際に、一方では間断ない活動の習慣によって、他方では、朗らかで自由な、心からの関与を同様に間断なく活気づけることによって、そうするのである」(PSW 6.Band, S.448.)と述べている。「教授」は単に「認識」だけの事柄ではない。むしろ認識に特化した学校—彼が目当たりしていた当時の学校組織—は、人間を誤って陶冶する可能性を大いに秘めているものなのである。

学校は、家庭という場所を模倣しつつ子どもに働きかけなければならないが、当時の現状の学校は、以下のような欠陥をもっていた。すなわち、その学校は、①子どもの必要を呼び起こす課題を取り上げておらず、②学習が子どもにとって課題解決のための手段の獲得として意識されない状態に陥っている。そしてまた、③実際の課題解決の活動の機会も設けられず、現実生活と遊離・乖離した活動を展開している。第3章第6節で述べたように、ペスタロッチーは学校に対して、子どもの活動における情動、認識、行動の統一的な展開を求め、教授という行為そのものを「生活」化しようとしていた。しかし、まさに現状の学校は、それとは対極にあった、というわけである。

かくの如くに彼は、当時行われていた学校教育に対しては、かなり冷やかな眼差しを向けていた。そして学校組織は、確固とした理念に基づかない場合には、むしろ子どもを墮落への道へと突き進ませることになる、実際にかくの如くになっていた、と彼は判断していたのである。

もちろん、学校が可能な限り理想に近づこうとしても、家庭と比較したとき、学校組織には、ある種の制約があることも事実である。というのは学校組織、しかも教授という形式を通じては、家庭生活における親子関係に匹敵するような、極めて綿密な援助、多面的かつ永続的に子どもの感ずる「必要」に応じた援助は、求めることは困難であるからである。仮に子どもと教師の関係を、可能な限り親子関係に近づけようとし、家庭におけるような習慣と慣習の力を用いようとするれば、シュタンツの施設で実践されたような、衣食住を共にする寄宿生活を「教授」の基礎とする他ないであろう¹⁵⁾。

ところで、学校という組織は、意図的教育機関としての長所、すなわち子どものもつ「一般力」の習練という役割を、家庭以上に担うことができる。というのは丁度、家庭においては、生活の中心は既得の「一般力」の合目的的適用であるのに対して、学校では目的実現のための力を「習練する(Einüben)」機会を一層多くもっているからである。

ところが、まさにその学校の特徴は、いわば「諸刃の刃」であって、子どもを実生活から乖離させる要因ともなり得る危険性をもつものである。彼は『純真者に訴える』で、欠

陥の多い学校について、「結局は活動的な職業生活に使命づけられている何千の子ども達は、この(訳者注：書物のみの役立たずの教育の)秩序の下で、14・15歳まで夢のような学校生活で連れ回され、そうして初めて実際生活の苦しんだ徒弟にさせられる」(PSW 6.Band, S.471.)と語り、生活力の習練を幾ら行おうとしても、もし自分の「生き方」との関連が子どもに意識されず、従って情動、認識、行動との間の矛盾を強要される場合には、生活陶冶から逸れて行くものであることを示している。

生活陶冶を基礎とした学校は、子どもが必要を感じている、まさにその範囲の中で力の習練を行わなければならないのであるが、それが実現されていない、というのが彼の当時の学校の実状に対する主張である。

従って彼が『白鳥の歌』の中で、基礎力の発展と応用術の形成とを区別して語っているが、それは形式的な力の習練と現実生活への応用との峻別を意味していると捉えるべきではないであろう。教授という枠で考えると、いわば子ども自身が力を使用し、自分の力の不足を意識し、必要を感じた上で習練して行く、という実際生活の流れが、そのまま教授の形態の中に取り入れられなければならないと言えよう。

それゆえに、「力」の不足を子どもが意識するということが、その意識、その自覚が重要である。第3章第3節でも困窮の要素を教授活動の中に取り上げるべきことを論じたが、それは困窮が一つの壁を子どもの前に作り出すことによって、自らのそれまでの生き方を乗り越えるように、自己の力を総結集させる機会を与えるからである。

逆にペスタロッチーは、学校において困窮が望ましくない方向—人間性からの遠ざかり—へ向かうことを極めて警戒した。というのは、子どもの情動と矛盾した認識や行動を要求する困窮、従って自己以外の他者から意味なく強制される際に感じられる困窮は、子どもの中に人格の歪み、つまりは、第2章第3節で述べたような「野蛮」の状態、すなわち「野蛮化(Verwilderung)」を引き起こすことになるからである。学校は、家庭以上に野蛮化を引き起こす危険を秘めた場所であるとも言えよう。

同様に彼が、内容のない言葉の多用、すなわち「多弁(Vielreden)」や「博識(Vielwissen)」を、生活陶冶の成果からは対極にあるものと見なしているのも、「多弁」や「博識」が子どもに対して外的強制として「困窮」を迫る、当時の教育が陥っていた結果と見なしているからである¹⁶⁾。

更に彼は『白鳥の歌』で、「言葉(Sprache)」は「外的に媒介する器官 (das äußerlich vermittelnde Organ)」であると語っている。それは単に「言葉」が人間の得た印象の表現

形式であるということの意味しているだけではない。第3章第3節で論じた如く、彼のこの主張は、学校という場所の中で困窮を通じて「一般力」が高められているかどうか、つまりは生活陶冶が学校で適切に行われているかどうかの試金石として、子どもの「言語」は取り扱われるべきであると見なしていたのである¹⁷⁾。

全く同じ見地から『白鳥の歌』においては、子どもの直観印象を超え出るような地理、歴史、外国語、古代語等の教科の導入は注意深く制限されているし、更に詳しく、子どもの「境遇(Lage)」に応じた教授内容の制限まで提案している。それはまさしく、本来なら「醇化」へ向かうはずの学校という場所において、むしろ逆方向の「野蛮化」へ子どもを陥らせないための、彼の苦心の方策であった。

子どもを野蛮化へ導かず、醇化へ導く教授、それは言うまでもなく困窮がまさに子ども自身の要求から生じてくるよう配慮し、困窮が自分の向上のための動機として、「自分の作品」として意識されるよう配慮することを基礎としている。

それゆえに、快・不快や損得の基準を超えた動機をもって課題解決に没頭するだけの意欲を子どもの中に呼び起こしかき立て、援助することこそ、学校における生活陶冶の課題であると言えよう。

この意味で教授においては、一方では子どもの援助者並びに周囲にいる仲間が純粋な動機をもち、協力と好意の態度で共に生活しているに違いないという意識を子どもにもたせることで、野蛮化を防ぐ配慮が必要であろう。また他方では、課題解決への意欲を持続させ、我欲を突き抜けることを可能とするように、学習の一つひとつのステップを秩序づけることにより、完成と完全性への努力という動機を習慣化させる必要も出てくるであろう。

ペスタロッチーは1815・16年の『純真者に訴える』第2版への補遺の中で、「動物的ではない活発さ、人間的発展のゆとりは、醇化のために必然的である」(PSW 24B.Band, S.6.)と述べている。つまりは、子どもの情動、認識、行動の統一を崩さない程度の学習の進度に留めつつ、仲間と協力しながら一つひとつの課題を解決する態度を培ううちに、完成への動機を生み出させ、人間としての生きる態度を育てることこそ、学校という場所の本来の意義であろう。少なくとも「拙速」、「性急」とは対極にある、このような意味での「ゆとり」こそ、学校という場所においては確保されなければならないのである。

ところが、そうした「ゆとり」は、当時の学校の現状においては等閑に付されていた、というのが彼の指摘である。

総じて言えば、学校という場所においても、「生活が陶冶する」という原則は「一般力」の形成を強調するときに用いられ、「基礎陶冶」は学習のステップの秩序づけを強調するときに用いられる、「人間陶冶」のそれぞれ二つの面を言い表していると捉えることもできるであろう。そう考えるならば、彼が「メトード」という言葉を盛んに用いた1800年頃か、やがて「基礎陶冶」という言葉を多用するようになつたこと、そして一第3章第3節で論じたように「人間的 (menschlich)」という言葉を取りわけ多く用いるようになったこと、そして晩年に向けて、生活陶冶思想が一層円熟して展開されるようになったという事実が、偶然の組み合わせ、産物としてではなく、ある意味、必然的な連関として捉えられるのではないであろうか。

そしてそれは、彼が望ましい家庭生活と比較した視点から当時の学校のあり方を批判し、その土台に立って、望ましい学校のあり方を模索する過程において得られた思想なのである。

本節の終わりに

ペスタロッチーの生活陶冶論は、一方では、実際生活における習慣や慣習の働きに基礎を置く。このゆえに家庭は、生活陶冶のまず最初の場所である。そしてまたこうした家庭の理想的な陶冶的な働きを、学校は自身の中に取り入れることを目指しているとも言える。この意味では、学校は、家庭生活の模倣をしなければならない。

他方、学校における教授のことを考えた場合、生活陶冶は教授という行為の過程の中に、課題解決を通じた自己醇化についての配慮を要求する。子どもにとって「何のために」学び教えられるのかが理解され、同感され、あるいは予感され、自己醇化へ向けて活動を展開して行く中で、初めて、生活陶冶の思想は学校教育の中で機能すると言えるのである。彼の生活陶冶論における「一般力」の形成は情動、認識、行動を引き離して形成することを常とし、子どもの生き方との関係づけのない知識や行動様式だけを強要する、似非文化伝達機関としての学校のあり方への警告として捉えられるであろう。

こうした意味で、生活陶冶思想に基づかない現状の学校に対する不満とともに、積極的には、家庭生活の望ましい要素を取り込んだ学校のあり方が、彼には着実に構想されていたのである。しかも彼の学校に関する位置づけは、彼の生涯において思索を重ねて行くうちに、次第に深められていったものであった。

次節では、特に彼の後期の教育思想を中心とし、著作の時代的配列・区分に従いながら、彼の学校という場所をいかに位置づけて行ったのか、その深まりを考察することにした。

第2節 学校の位置づけ(後期)

学校、それはいつも時代の流れ、潮流の中にあって、その位置づけが問い直されている。学校はもし必要とあれば、自らの役割を時代の要請に応じて柔軟に変えていかなければならない。ペスタロッチーは、少なくとも我々の目から見ると、学校の役割を比較的柔軟に考えていた人物の一人であると言ってよいのではないであろうか。周知のように、彼は、ヘッペ(Heinrich Heppe,1820-1879)等により「国民学校(Volksschule)」の基礎を築いた人物として評価されており、この意味では、学校教育の役割を重視した者の一人である¹⁸⁾。しかしまた他方では、1779年の『シュタンツ便り』等では、母親に手ほどきをし、指導することにより、初等教育の初歩を不要にしようと思案していた一面も彼には見ることができる¹⁹⁾。彼は学校固有の役割をいかなるものであると考え、また学校の役割をどこまで認めていたのであろうか。多くの先行研究が「居間」の教育論に着目しているのに対して、彼の述べる学校固有の役割に触れることが少なかったのは、意外なことでもあろう。序章でも明らかにしたように、シュプランガーにあっても、ペスタロッチーは学校を「居間の教育の止むを得ない代償物(Notersatz für Wohnstubeerziehung)」に過ぎないとし、家庭教育の分析に重点を置いている²⁰⁾。比較的学校の機能について論じているのはリートケであるが、彼も後期の思想的変遷については余り論じていない²¹⁾。本節の目的は、ペスタロッチーの後期の著作を中心として、教育という営みの中で「学校」組織がいかに位置づけられているのかを考察することにある。

もちろん、「学校」という組織の位置づけを考察する場合、前期と後期をいかなる時期で分けるかが問題になるであろう。リートケが述べているように、『リーन्हルトとゲルトルート』第1版第2部と第3部の間(1783年から1785年)に思想上の変化があり、それ以前は学校を比較的消極的に、しかしそれ以降は学校を積極的に評価するという傾向が見られる²²⁾。

実際シュプランガーもまた、ペスタロッチーの前期の教育論では、「環境教育学(Milieupädagogik)」が支配しており、家庭を中心とした生活圏において、教育という営みが完結してあるものと見なしている²³⁾。というのは、第1章でも論じたように、ペスタロ

ッチーは理念としての学校は否定しないまでも、技巧化された組織である現状の学校は、「習慣」や「慣習」の影響力と比較したとき、子どもの諸力を調和的に発展させるという点では劣ったものと位置づけているからである²⁴⁾。

これに対して後期においては、著作の順を追って考察して行くと、思想的な揺れ動きは感じられるものの、「学校」組織に対する彼の意識、理論が次第に深化され、大きな流れとしては、学校固有の価値を徐々に意識して行く過程が見られることは、誠に興味深いことと言えよう。

そこで次に、後期を五つの時期に分け、特に彼が積極的に学校を評価していった時期に目を向けることにしたい。

1. 1785年から1798年の見解

ペスタロッチーが学校の価値を次第に認め始める端緒となったのは、「習慣」や「慣習」が子どもに対してもつ陶冶的な影響力が社会の中で次第に薄れ始めてきたという自覚にある。なぜなら、周知のように、彼の時代は、農作業中心の生活から工業化に向けて変動する狭間にあり、それまでの「習慣」や「慣習」は、子どもがやがて従事するであろう工業化社会の生活のために相応しいものではなくなってきたからである。彼は『リーन्हルトとゲルトルート』第1版第3部の中で「農民は家畜小屋や打穀場、森や畑の中に彼本来の学校をもっていて、いわゆるいかなる学校なしでも、歩いたり立ったりするところで、彼がならねばならないものにしっかりとすることができるぐらい多くのことを行い学ぶ機会がある。しかし、綿を紡ぐ子ども達や、座りながら行う単調な労働で自分の生計を立てなければならない人々の場合には皆、事情は全然異なっている」(PSW 3. Band, S. 15.)と述べ、職業生活の変化から学校の必要性を語っている。しかし、単に職業技術の習得だけが学校の役割とされたのではないことは言うまでもない。職業技術以外に、更に彼は次の三つの観点から学校の必要性を認めていたと言える。まずは、工場労働と比較したとき、農作業や家事仕事は、はるかに労力が必要であり長時間人間を束縛するにもかわらず、人間の諸力を調和的に働かせる契機が存している²⁵⁾。それに対して工場労働は、人間の力や素質をばらばらに、かつ機械的に使用するよう強制する傾向がある。このため、この機械的・一面的な労働に対応する、子どもの諸力の全体を考慮した教育が学校に期待されるようになってきた。

第二に、学校が必要な理由は、子どもの生活圏が親の職場と隔離されることによって、子どもの人格形成の影響に一つの間隙ができるからである。ペスタロッチーは「両親から得ることはできないが、非常に必要不可欠なものを子ども達に埋め合わせる制度が学校に作られる」(PSW 3. Band, S. 15.)べきことを示している。

第三に、学校が必要な理由は、農作業と比較して、工業労働の経済的な収入が飛躍的に増加し、このためにその収入によって家庭が墮落する可能性があり、消費に偏った奢侈の生活様式が子どもに伝播する可能性があるからである。

まとめて言えば、この時期に彼が学校に期待した役割は、職業への基礎的準備、子どもの諸力の全面的な陶冶、家庭において不足している教育への時間を補償すること、そして奢侈の生活から子どもを守ること、の四つということになるであろう。

しかし、そうした役割を果たすために、実際、学校はいかなる組織でなければならないとペスタロッチーは考えたのであろうか。彼は『リーन्हルトとゲルトルート』第1版で、ゲルトルートの居間が学校の手本であるとし、学校教育の原理を基本的に家庭と同一のものであると考えた。「10人で可能なことは40人の子どもでもできるでしょう」(PSW 3. Band, S. 56.)というゲルトルートの言葉は、学校が一つの大きな居間たるべきことを示した典型的な例である。しかし、学校における教師と子どもの関係は、親と子の関係と基本的に同一であるべきであり、多くの子ども達の親の役割を果たすべきという過大とも言える要求を、彼は教師に投げかけている。

要するに、彼がこの時期に学校に期待したことは、家庭で欠落した教育の補足であるという点に尽きよう。その意味で、彼が「学校」という組織の必要性を痛感したという点では前期より一歩進んでいるものの、基本的には「学校」固有の特徴を認識するまでには至っていなかったものと考えられる。

2. 1799年から1805年の見解

更に『シュタンツ便り』を見ても、「家庭教育がもつ長所は、公教育によって模倣されなければならない。……公教育は、ただ家庭教育を模倣することによってのみ、人間にとって価値がある」(PSW 13. Band, S. 7.)という彼の主張自体に変化はない。丁度クラブキーが明らかにしているように、シュタンツの施設は一つの「極限状況」に置かれているにもかかわらず、施設に家庭と同一の共同体の原理を持ち込むことで子ども達の道徳的意

識を形成しようとしたペスタロッチーの姿勢は、一般の学校にもある程度適用可能なもの
と考えることができる²⁶⁾。

そしてそこで特に注目すべきことは、彼が「子どもが多数いるということが、善、それ
もめったにないものを、少人数の時よりも生き生きと発展させ、しっかりと基礎にする接
点と機会を豊富にした」(PSW 13. Band, S. 21.)と語っていることである。つまり彼は、家
庭よりも大規模な社会においてこそ可能な教育のあり方を徐々に意識し始めているのであ
る。

もちろん、学校が多く構成員から成る共同体として組織されることは、外界からの害
悪から保護された空間として学校が機能することを意味する。彼は『時代に訴える』の中
で「何かある悪しき存在あるいは何かある悪しきかがわしい暴力の表象は、子どもの初
歩の道徳的概念を彼の心の中で醜くする」(PSW 14. Band, S. 209.)と述べ、共同体を世間
の悪から引き離すべきことを示している。

そして更に、この時期の彼は、家族ではない多数の子ども達の共同体という特徴を一層
生かした学校の構想にまで至っている。というのは、親子関係という少人数社会における
責任意識は、工業化社会の責任意識と直ちに同一とは限らず、従ってより大きな社会にお
ける責任意識をもつよう子どもを育てることも、学校の役割の一つであるからである。「私
は学習を作業と、教授施設を産業施設と結びつけることを、そして両者を互いに融合させ
ることをねらいとしていた」(PSW 13. Band, S. 26.)という彼の言葉は、労働関係の基礎に
ある責任意識を学校の中で培うことをも示唆したものと考えられる。

とはいえ、同時に彼は職業教育と結びつくだけでなく、子どもの基礎的人間形成に重点
を置いた学校の立場を認め始めるようになってきた。なぜなら、労働の成果に重きを置く
学校は、生産性を考慮することから解放されないという点で、労働の成果としての商品価
値のために活動が制限されるからである。

彼が学校固有の役割をこうして認め始めたのは、共通の文化を習得し、他者との共通理
解を生み出すために、学校が何らかの寄与をなし得るのではないかと、という意識を彼が持
ち始めたこととも関連している。1801年の『ゲルトルート児童教育法』等のこの時期の著
作を見ると、「愛」、「感謝」、「信頼」等と関わる心情形成については主として家庭が中心的
役割を果たすことが示されているが、第3章第2節で論じたような「精神文化の要素(die
Elemente der Geisteskultur)」(PSW 18. Band, S. 31.)、認知に関する能力形成について
は、彼は家庭だけがこの役割を担うものと考えているわけではない。

しかも、この時期に提唱された「メトード」は、多くは家庭における母親への手ほどきを示した記述となっていながら、むしろその実行面では、学校においてより良く妥当する性質をもち、その意味では学校という組織の長所と陥りやすい欠点とが暗に示されていることは興味深いことではなかろうか。

『方法の本質と目的』では、彼は「神は生活圏の中心に個々人を置いたのであり、この生活圏を引き裂くことは個々人にとって、世界が彼の感覚に、つまり彼の陶冶に働きかけてきた諸印象の全調和を引き裂くことである」(PSW 14. Band, S. 351.)と述べ、家庭における認知の対象は子どもの必要と結びつき、意味のあるものとして認識されるのに対して、学校ではその性格上、対象の把握が表面的で、子どもの必要と関連がないものに陥りやすいということを暗に示している。

とはいえ、子どもの必要と絶えず結びついた家庭の中での対象は、利害とは離れた視点から考察することは難しく、固有の特殊な関係に留まり続ける傾向がある。この子どもの欲求と結びついた対象との関係を、利害から離れた知的な対象として考察することへと導くのは学校の役割であると考えられる。ペスタロッチーは『方法の本質と目的』の中で、知的な考察がやがて学問の本質に至ることを示している²⁷⁾。

そしてまたそれと関連して、『ゲルトルート児童教育法』で述べられているような「経験がもはや寄与する必要のない程明瞭になった概念」(PSW 13. Band, S. 321.)も、実際には家庭というよりは、むしろ学校で獲得される性質のものと言えるのではないか。専門的な教育技術なしには、世界の事物を類似性に従って配列したり、本質が同一である対象を集め置いて子どもに対象を提示したりすることにより、このような概念の獲得を促進することは困難であろう。

しかしながら、子どもの達の必要感から一步離れて教育を施そうとする学校は、子どもに学習することの意味を見失わせる傾向をもつようになる。彼は『シュタンツ便り』において自分が受ける指導と将来の生活との関係を子どもが知ることが重要であるとし、何のために学んでいるのかが学校においても、子どもにとって理解されるべきであることを示している²⁸⁾。

もし教師が子どもに対してなぜ学ばせるのかを説明できず、それでも子どもの学習を促進しようとするならば、賞罰という手段が学校の中に持ち込まれることになる。それに関して彼が示していることは、賞罰を多用し、成績の序列化を図ろうとすると、子どもの中に虚栄心、高慢な心が現れる、ということであった。彼は1804年の『世間の女性と母親』

(Weltweib und Mutter, 1804)の中で、「貴方が子ども達に宝物を約束するか、あるいは成績帳の……得点に従って彼らを上位にしたり、また先に進んでいた子どもより上位になるという欲望をもたせたりするならば……彼らは、丁度獲物を予め見た悪漢が日夜それをすぐに捕らえることのできる間柄にいるのと同じ立場にすることができ、努力をしながらそれと同じような熱意を示すことができる」(PSW 16. Band, S. 363.)と述べ、学校教育においても等しく陥りやすい危険性について述べている。

特に認知能力の形成を主題とする知的な教授は、成績の序列化によって、子どもの利己心を鼓舞する傾向をもつようになる。『メトーデにおける精神と心情』には、「精神陶冶は、利己心と孤立した弱さの犠牲になるとき、それ自身の中に墮落の原因をもつ」(PSW 18. Band, S. 36.)とある。精神陶冶を心情陶冶という大きな流れの上に成り立つものとして位置づけることによって、学校教育が陥りやすい傾向を避けようと、彼は試みているのである。言うまでもなく望ましいのは、純粋な知的的好奇心という動機から学習が駆り立てられるということである。

総じてこの時期の彼の著作を見ると、彼は学校を共同体とすることによって子どもに倫理的規範を学ばせることを求め、他方では、認識力をいかに子どもに獲得させるとかいう課題に取り組み、段々と学校という組織の独自性に気づき始めている。しかし、家庭と学校との役割分担という意識は、彼にはまだ然程明確にはなっていない。

3. 1806年から1814年の見解

ところが、1806年からの著作の中では、はっきりと家庭そのものの構造からくる制約に関してペスタロッチーは論ずるようになっていく。彼がまず取り上げていることは、家庭は教育だけを唯一の目的とする組織ではないために、現実の家庭においては学校の場合程教育という目的に対する手段の統一を期待できない、ということである。

そして第二に彼が指摘しているのは、現実の家庭、特に貧困の家庭においては教育のために必然的な時間が欠けている、ということである。家庭が貧困であればある程、ますます学校は子どもに対する教育を補償しなければならない。

また第三に取り上げられるのは、特に貧困の家庭においては教育のための手段そのものが不足がちであり、このためそうした家庭に育つ子どもの、世界に対する見方が制約される恐れが出てくる、ということである²⁹⁾。彼はこの点に関して『基礎陶冶の理念につい

て』の中で「学校は、家庭生活が子どもに与える個人の直観圏を一般的な、拡大した直観圏にもたらしべきではないのか」(PSW 22. Band, S. 147.)と述べている。

もちろん、今挙げた家庭の状況は、経済状態と直接関わるものとも言えるが、現実的に大多数の民衆のうちに経済的な困窮が蔓延しているならば、学校は必然的にその使命を果たさなければならないことは言うまでもない。

彼は『見解、経験、手段』の中で、「学校の目的……それは、家庭教育で感じられている不十分さを何とかすること、家庭生活の制約された諸力と、常に高まっている社会の要求との間に現れる間隙を塞ぐこと、この究極目的に向けて、我々の文化の主要手段、我々の種族がその都度発見し認めた主要な手段を一般化することである」(PSW 19. Band, S. 172f.)とし、学校教育に対して以前と比べ一層はっきりとした独自の使命があることを示している。

しかし、一般に学校は、貧しい家庭の中に見られる陶冶的働き、すなわち「困窮」の働きを十分活用することをしない³⁰⁾。学校教育は、働いて生きるという人間的な意欲とは逆に、教師への依存状態を長く作り出し、結果として子ども達が自分の力を現実生活の中で試す実践から隔離しようとする傾向がある。彼は一第3章第6節で触れたように—1807年から1808年頃に書かれたと言われる『学校と家庭における教授と教育の改良について』の中で、演劇には感動するが実際の悲惨な人々には心を動かさない人間、学習した公式に基づく計算は容易にできるが、ごく普通の日常生活における計算に関わろうとしない人間、計算すべきときに信じ、信ずべきときに計算する人間等、生活から遊離した、学校の誤った産物としての人間を鋭く描写し、学校が現実生活への「習練(Einüben)」の場であることを忘れると、現実感覚をもたない人間を育ててしまう危険があることを明らかにしている³¹⁾。そしてこの傾向を克服しようとしているからこそ、彼は学校の中に「困窮」の要素を取り入れ、いわば学校を「生活」化しようとしているのである。

確かに『シュタンツ便り』等においても、学校という組織の中に共同体の特徴を組み入れようとするペスタロッチーの苦心は伺うことができる。しかし、『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』、『基礎陶冶の理念について』では、それよりも更に一步踏み込んで、「教授」という行為そのものを生活化しようとしている。彼は子ども達が自身をいわば教授することで、自らの本性の内的尊厳の感情を高め、醇化することへ向かうことを望んだのである³²⁾。

彼は、丁度家庭生活においても労働と休息とがあるように、主として教授と自由時間とで学校生活が構成されていることを示し、耳と口を働かせることが中心の生活から目と手中心の生活に教授の中心点を移そうとしている。彼は『身体陶冶について』において「学校で座っていることは、明白に本来的な強制並びに技巧の訓練であって、人間本性の諸力を陶冶できる最適で最良の時期に、不自然な無為のままとし、少なくともその衰えを引き起こしている」(PSW 20. Band, S. 52.)とまで述べ、そうした学校は生活から逸れた技巧化の結果であることを示している。

とはいえ、ペスタロッチーが目指した学校の生活化も、就学前に子どもがある程度の望ましい教育を受けて来ていることを前提にしていることは言うまでもない。彼は1808年の『母のための数学的直観のABC』で「学校教授は、家庭の準備なしには、子どもの精神にも、子どもの心情にも、この教授が為すべきように作用することができない」(PSW 21. Band, S. 92f.)と述べている。

要するに彼は、それまでの時期と比べて、一層家庭と学校の役割の棲み分けを明確に考えるようになったと言えよう。具体的には、彼は『基礎陶冶の理念について』の中で「子ども自身にとって、彼の誕生の時から6・7歳まで、全く家庭の圏内で発展させられ、陶冶されることは明らかな要求である」(PSW 22. Band, S. 92)とし、以前の著作よりも更に踏み込んで、年齢による就学の時期を規定し、この視点から家庭と学校との教育上の分担を明確化しようとしている。そして彼は更に「家庭的存在と行為から授業の出発の糸が解けて行く。学校はそれを受入れ、その糸が一層高い段階、つまり青年期に見解や力として再び生活や生活の要求と調和するまで、その糸を自立的に先へと紡いで行く」(PSW 22. Band, S. 153.)と述べ、いわば家庭と学校との縦の連携について語っている³³⁾。

シュプラランガーが語っているように、後期になってますますペスタロッチーが幼児教育の重要性を語るようになったとしても、それは学校教育の成否が家庭の基礎教育の成果にかかっているという理由からであり、従って前期の思想への単なる逆行を意味しているとは言えない³⁴⁾。むしろ、この時期の彼は、家庭なくして学校は成り立たないが、家庭もまた学校を待たずしてその教育を完成できない、という発想から論を展開しているように見える。

そうであるとすれば、家庭だけでなく、学校における教師の働きが民衆の生活全般に対して一層大きな役割を演ずることになるはずである。彼が期待していることは、そうした学校に相応しい優れた教師を養成し各地域に送り込むことによって民衆文化を高めて行

く、ということである。彼は『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で「子どもが夫として妻として何時か成らねばならぬものは何かを包括的な視点で見抜き、その学校を通じて力と愛をもって全く子どもがいつか成るべきものへと指導して行くなれば、彼こそは、その行動様式を通じて、本来の意味での村の父である」(PSW 19. Band, S. 172f.)とまで述べ、それまで以上に学校教師の立場を重視している。

この時期の彼の特徴は、学校を「生活」化することによって家庭の制約を克服し、家庭の長所のみを原理的に受け入れようとしていることにあり、学校に対する信頼感をますます高めたことにあると言えよう。

4. 1815年から1818年の見解

もちろん、家庭で得た力を学校が高めるということは、単に子どもの能力を増大させることを意味するに留まらない。H.ロートも述べているように、「道徳的状态にある人間存在は……最高の学習成果である」³⁵⁾限り、学校もまた、子どもの生き方を高めることに一定の役割をもつことができる。実際この時期にペスタロッチーは、学校教育の役割に、1797年の『探究』から培われてきた人間の生き方、「生活様式」の質的向上という意義を付加しようとしている。丁度『ゲルトルート児童教育法』では、主に事物の「本質的な見解」という知的な観点でのものの見方に注目していたのに対して、彼は1815年頃の著作においては、1797年の『探究』や1799年の『文化の基礎としての言語』に見られた、自己自身の「醇化」という観点から世界を捉える見解というものを引き継いでいる。具体的には1815年の『純真者に訴える』においては、「生活のより高い見解」の重要性に着目し、こうした見解へと子どもを高めることを彼は問題にしているのである³⁶⁾。

もっとも、彼はこうした見解の習得に関して、居間の力を再興することがなければ、子どもの中にある萌芽を育むことは極めて困難であるという立場を取って、これについての学校の役割をある程度制限している。彼は『純真者に訴える』の中で、「深い、一層純粹で高尚に基礎づけられた居間の力の再興なしには、教会施設や学校施設や貧民施設の救いは不可能である」(PSW 24A. Band, S. 207.)とまで述べ、こうした見解へと子どもを高めるための居間の影響力の大きさを語っている。

しかし、もちろん居間が墮落しているならば、尚更学校は居間の温かさを保持する必要も出てくる。彼の1816年の新年講演では、「子ども達、我々の家の愛された子ども達よ！ 貴方達は本来我々の家そのものである。貴方達によって、貴方達の存在によって我々の家

の調和が、我々の目的の全てがただもう可能になったのである」(PSW 24B. Band, S. 40f.)とある。彼自身の学園は、家そのものとして表現されているのである。

確かに、この表現も、彼のそれまでの時期の姿勢と基本的には変わっていないように見える。しかし、彼がこの時期に特に注目したこと、それは、子どもの生き方を高めることは、学校が代替可能な抽象的な「人間」によって構成されたものと見なされる限りは困難であること、逆に学校が少人数の、個人対個人の関係にある時にこそ、子どもの生き方を高めるものである、ということである。

彼が『純真者に訴える』において「文明」を集団的生き方の成果と捉え、「文化」を個人対個人の生き方の成果として捉えた如く、学校は「文明」というよりは、既存の「文化」を通じて子どもの生き方を一層高めていかなければならない。バルトが「協調という言葉の中に、丁度恰も一つの象徴のように、具体的な人格に向けられたペスタロッチーの思想が凝縮されている。文明を克服しなければならない使命をもった文化が生じてくるのは、こうした態度からのみである」³⁷⁾と述べているように、人間がお互い同士手段として利用し合うことを止め、その独立を尊敬するような態度と結びつく生き方、それにまつわる生活様式が「文化」の内容を構成しているものと考えられる。

この意味では、学校生活においては、教師が子どもに対して何かある知識や技術を伝達するという意味での「教授」とともに、教師と生徒、あるいは生徒同士が協調関係の中にあることに重点が置かれなければならないことは言うまでもない。実用的な知識や技能を習得するだけでなく、それを実際に倫理的秩序の中で用いて行く機会を提供することにこそ学校の重要な役割があると考えられる。彼が『純真者に訴える』の中で語った「真理や正義に対する純粹で一般的な感覚」(PSW 24A. Band, S. 139.)は、こうした教師や生徒達の具体的な人間関係の中でこそ研ぎ澄まされるものであろう。

この時期のペスタロッチーは、学校の役割としてただ単に子どもの能力を強め拡大するというだけでなく、学校が子どもの「醇化」に対して一定の役割を演ずることができるものとして捉えているところに特徴がある。

5. 1819年以降の見解

けれども、彼は、学校や家庭における意図的教育だけが子どもの「醇化」に寄与すると考えていたわけではない。子どもが自らの生き方を高めることに関して、「習慣」や「慣習」の影響力は無視することができない。ペスタロッチーは晩年に至って、学校固有の機

能を認めながらも、学校は、この「習慣」や「慣習」の力をより良く利用することによりその機能を発揮する、という立場を取るようになった。いわば、以前の時期において学校を生活化しようとした試みは、次のような試みへ、つまり子どもの習得した「慣習」を基礎として、子ども同士の間にも一種の「習慣」を生み出す機会を与え、子ども達の「生活様式」相互の浸透により子どもを高めて行く試みへと展開されるようになったとも言えよう。彼は『白鳥の歌』(1826年)の中で「粗暴で技巧化された子ども達の、家庭生活の中での既に誤った教育は、この誤りに対してこの両方(粗暴と技巧化)の点で既に目立って感じやすい同級生の子ども達のもとでも容易に伝染する」(PSW 28. Band, S. 273.)と述べ、学校の中に伝播する「習慣」の影響力の強さについて語っている。

それでは、そのように悪しき伝播に至るのではなく、「習慣」や「慣習」を学校の中で望ましく活用することは、いかにすれば可能なのであろうか。まず第一にペスタロッチーが提案していることは、既に家庭生活等で望ましい「慣習」を身につけた子どもの影響力を活用して、学校の中に一つの望ましい「習慣」を作り出すことである。彼は「基礎的な教育をすべき学校は皆、家庭生活において既に基礎的な学校指導の精神で導かれてきた個々の子どもの影響によって、学校全般の進歩の確実さと堅実さを求めるべきである」(PSW 28. Band, S. 273.)と述べ、模範となる生徒を生かした教師の指導法に示唆を与えている。

第二に彼が重視しているのは、「習慣」や「慣習」に対する自己吟味、冷静な眼差しである。彼は1819年の『リーन्हルトとゲルトルート』第3版第3部で、「学校の中の共同体全体が、この(訳者注:フンメル)伝記から学べるものを学んでいたなら、我々の村の中で習慣になっていたならず者や悪党のしたことも確実に起こらなかったであろう」(PSW 6. Band, S. 3.)と述べ、自らの「習慣」や「慣習」を改めて対象化する知的な判断力を形成することが肝要であることを示している。

そして第三に彼が目していることは、子どもの愛、勇気、喜び、自由が学校において一つの「習慣」のように浸透すべきである、ということである。というのは、愛、勇気、喜び、自由こそ、子どもの生活様式の矛盾のない統一の現れ、すなわち子どもの「一般力」が形成されつつあることの証明であるからである。彼は「グリューフイーの学校は、ゲルトルートの居間の中で魅力的に現れているのと同じ愛、同じ勇気、同じ喜び、同じ自由が彼の学校の中に支配する限りにのみ成功する」(PSW 6. Band, S. 70.)とし、こうした心情の現れが学校の成否の基準となることを示している。

更に第四に、彼が「慣習」について配慮しているのは、子どもが生活の中で身につける「慣習」には固有の真理という色合いがあり、その固有性に配慮することがないならば、子どもが自らの生活様式を高めるよう援助することができない、ということである。この意味で学校教師には、子どもの両親程こまやかな配慮は期待できない、という制約もまた明らかになってくる。彼は「我々自身や我々の環境の中にある真理のいわば範囲外で個々の力をいつも利用し把握するもの全ては、人間の生活の純粹な影響や……我々の力の合自然的発展の基礎と矛盾した感じで作用する」(PSW 6. Band, S. 27.)と述べ、子どもが得た既存の「慣習」を顧慮しない教師の働きかけが、技巧化に陥りやすいことを示唆している。

ところで、こうした技巧化以前の、就学するまでに子ども達が受けてきた「慣習」の成果とは、いかなるものなのであろうか。ペスタロッチーは、それまでの時期よりも一歩踏み込んで、就学するに相応しい子どもの基礎的能力について考察している。彼は『白鳥の歌』の中では、就学前の子どもは、「慣習」の中にあってその年齢なりに生き抜くことで、自分を発展させようとする興味を自分自身のうちにもつようになることを示している³⁸⁾。そしてまた『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』の中では、認知に関わる教育の観点から、家庭生活における「習慣」や「慣習」は専ら子どもの直観と結びついた具体的な事物の操作を習熟させることに留まるので、抽象力の本来の形成については就学後の課題と見なされるということを明らかにしている³⁹⁾。彼は、家庭生活は直観力を高めることができるが、抽象的な思考への移行や、現実の過酷な状況の重荷に耐える力の本格的な習練は、むしろ就学後において配慮される事柄ということを示していると言えよう。

ともかく彼は、晩年の成熟した生活陶冶論を展開するに至って、合理的に管理された意図的教育の及ばないような強大な「習慣」や「慣習」の、人間への影響力との関係で、学校の役割を規定していることは注目に値する。序章でも触れたように、K. E.エムデは「ペスタロッチーは、生活が陶冶するという公式化で、自然の、多かれ少なかれ無意図的で無意識的に陶冶する力に優位を与えている」⁴⁰⁾と語っている。エムデの主張は、そのまま鵜呑みにはできないが、少なくとも、意図的教育が全能であるかのように誤解すると、学校組織そのものが十分に機能しなくなる、ということをペスタロッチーは意識していると言えよう。しかし、このように彼が晩年において「習慣」や「慣習」の影響力を考慮していることは、前期に見られた学校に対する消極的な態度への単なる逆行ではなく、むしろ

「習慣」や「慣習」の力を学校の中で有効な仕方で役立てようとする立場に基づくものであって、学校に対する彼の積極的な姿勢を表していることは言うまでもない。

本節の終わりに

以上のように、ペスタロッチーは後期において学校固有の役割を様々に指摘しているが、それは、およそ以下のようにまとめることができるであろう。

学校は、①家庭では得られない職業技術、学問へと導く端緒となり、②家庭で得られた知識を拡張することへ導き、同様に③家庭で培われた固有の体験を一般化するところである。他方、④学校は、他者同士が共に人間的に生活する保護された場所として機能する。それゆえに⑤学校は、将来の社会的な規範を体験するところであり、個人の生き方（価値感覚・態度）を高め醇化することで、社会において有用な一員となるよう育てる機能をもつ。

これに対して、学校組織の限界は次のようにまとめられるであろう。学校は、①家庭で培われる愛、感謝、信頼等の徳を完全に肩代わりして形成することはできず、個人が置かれた境遇や立場の配慮に関して、父親や母親以上の細やかさを教師に期待してはいけない。また、②学校が生活の習練の場であることを忘れると、現実感覚を欠いた人間を育てる危険があり、③生活と遊離するにつれ、生活様式を調和的に展開させることが次第に困難になって行く。同様に④直観・行為・共同体と関連のない思考を求め、学習の成果という尺度に頼り過ぎると、子どもの中に虚栄心、高慢な心を鼓舞する危険性も増してくる。いずれにしても、⑤学校は、慣習や習慣を不要にしてしまうまでの影響力はもつことはできない。

このように、彼の後期の著作における「学校」の位置を考察してみると、学校固有の価値を見出しながらも、同時にその限界をも明らかにして行くといったように、彼は学校をあくまで教育という営みの限られた一部分として冷静に見つめることを止めようとしなかったことが分かる。学校と家庭は、彼にとってそれぞれ独立した不可侵の領域であったり、固定的な機能しかもたないものであったりするのではなく、相互補完的に意図的教育の領域を構成するものであり、それぞれの特性を發揮できる範囲の中で、時代の要請に応じて役割を分担して行くものと考えられていたと言えよう。

第3節 『リーन्हルトとゲルトルート』第3版における学校の位置

序章で述べた如く、ペスタロッチーの生活陶冶思想の研究は、その殆どが『白鳥の歌』(1826年)の分析を中心としている。その理由は繰り返し指摘したように、「生活が陶冶する」という原則が最も詳しく論じられたのが『白鳥の歌』と見なされているからである。

しかし、これらの『白鳥の歌』を中心とした一連の生活陶冶思想の研究には、ある共通した傾向が認められる。それは、主に家庭生活の陶冶力に対しては大いに注目するけれども、学校教育には殆ど触れないか、あるいは触れたとしても意図的教育としての学校教育の限界を強調しがちになる、という傾向である。そしてもちろん、それもゆえなきことではない。なぜなら、『白鳥の歌』において—そして同じく生活陶冶の原則が表明されている『基礎陶冶の理念について』や『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』でも同様に—彼は「生活が陶冶する」という原則を述べる際に、家庭生活の陶冶力については詳細に述べているが、それとは対照的に、学校に焦点を当てた積極的な論述を然程行っていないからである。『白鳥の歌』における生活陶冶思想は、家庭生活の陶冶力を中心として展開されているのである。

しかしながら、長田新が「新教育」との関係から指摘しているように、「生活が陶冶する」という原則は、学校教育を方向づける原則として解することもできる⁴¹⁾。従って、もし「生活が陶冶する」という原則と学校教育との関係を考察しようとするならば、『白鳥の歌』ではなく、却って他の著作に注目すべきことは明らかである。そしてこの考察のために適当な著作は、ペスタロッチーが積極的に「生活が陶冶する」という原則を用いながら学校教育に関する論述を行っている著作、つまり『リーन्हルトとゲルトルート』(Lienhard und Gertrud)第3版(4部構成：1819～1820年、第5・6部は未刊)において他にはないであろう。ジルバーに従えば、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版には「生活が陶冶する」という原則が貫かれているという⁴²⁾。しかし肝心のジルバーも、第3版について簡潔に全体的な概略を述べているのみで、生活陶冶の原則と学校との関係の詳述には至っていない。

本節の目的は、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版を中心として、ペスタロッチーの生活陶冶思想を学校教育の視点から考察し、学校と生活との関係を明らかにすることにある⁴³⁾。

もとより、『リーन्हルトとゲルトルート』の第1版(4部構成：1781～1787年)や第2版(3部構成：1790～1792年)で、彼が学校と生活との関係を全く語らなかったとは言

えない。梅根悟(1903-1980)が『リーन्हルトとゲルトルート』第1版の分析から「生活教育の場」としての学校について論じているように、既にこの時期から、生活陶冶思想に基づく学校の構想が明らかにされていたと言えるからである⁴⁴⁾。

とはいえ、「初期の著作活動全体」⁴⁵⁾の中核を成す第1版の出版から第3版の改訂までに40年近い開きがあり、しかもシュタンツ、ブルクドルフ、イヴェルドン等での教育実践の経験が反映されて、第3版では、単に「生活が陶冶する」という表現がつけ加わっただけといったような表面的な改変に留まらない、学校と生活との一層深い関わりが論じられている。

因みに、第4部の末尾について第1版と第3版を比較してみると、第1版では、牧師、学校教師、ゲルトルートらの協力を得て領主アルナーが村の生活を改善するための立法を提唱しており、この立法とそれに基づく教育がボンナル村以外の地域でも適用されるか否かの検討についての叙述が為されている⁴⁶⁾。しかし、その殆どが第3版では削除されている。第3版では、その代わりに、学校教育に関する構想に相当数のページが割り当てられている。いわばアルナー以上に、学校教師グリュフィーは第4部の主役と言って良い。

『リーन्हルトとゲルトルート』第3版は、生活陶冶思想に基づく学校教育の非常に具体的な描写を伴った著作なのである⁴⁷⁾。

実際に、クーレマン(Gerhard Kuhlemann,1939-)とブリュールマイヤー(Arthur Brühlmeier,1934-)は、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版の教育学的重要性を指摘している⁴⁸⁾。またオスターヴァルダーは批判的な立場に立ち、一著作の出版年の順番まで入れ替えて『白鳥の歌』の「論証」の「失敗」を克服するために、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版への改訂が着手されたのではないかと推測している⁴⁹⁾。他方ジルバーは、ペスタロッチーの陶冶理論の体系的取り扱いは、『白鳥の歌』とともに『リーन्हルトとゲルトルート』第3版から出発しなければならないと強調している⁵⁰⁾。それらの解釈は必ずしも一様ではないが、少なくとも『リーन्हルトとゲルトルート』第3版がペスタロッチーの晩年の思想を反映し、『白鳥の歌』に比肩し得る代表的な作品の一つと見なしているという点では一致している⁵¹⁾。『リーन्हルトとゲルトルート』第3版は、学校と生活との関係を考察する上で、極めて貴重で稀有な著作と言って良いのである。

本節ではまず、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版に見られる学校設立の要求と学校の目標について考察し、次いで学校が模倣すべきとされている家庭生活の特徴を抽出する。そして最後に、学校における生活陶冶の具体的な展開について論じていきたい。

1. 学校設立の要求と学校の目標

それでは、実際に『リーन्हルトとゲルトルート』第3版では、学校という機関に何が期待されているのであろうか。まず強調されなければならないのは、家庭では補えない職業力の形成が学校の重要な役割と見なされている、ということである。ペスタロッチーは「学校陶冶は、家庭生活が与えることのできる労作と職業熟達の一部一面的で制約された形成が明らかにする間隙を、あらゆる仕方で埋めるよう努力しなければならない」(PSW 6.Band, S.445f.)と語り、学校が職業力育成の面から家庭教育を補完する役割を担うことを指摘している。

しかし、学校の役割はそれだけに留まらない。なぜなら、産業のもたらす生活の仕方が民衆の生活を荒廃させてきたために、この荒廃から民衆を救い出す施設として学校が位置づけられたからである。中でも、こうした荒廃は、特に「紡績(Spinnen)」に関わる者達に集中する傾向があった。彼は、「木綿を紡ぎ織る者達は全般にひどい者達である」(PSW 6.Band, S.18.)と語って、特に「紡績」が農村に波及したことによる生活の荒廃について強調している。そして彼は、この種の職業で「尊大、浪費、暴飲」へと墮落していない者は木綿商マイヤーをおいて他にはないとまで語り、多くの場合に民衆の生活は墮落への方向を取りやすくなることを示している⁵²⁾。

しかし、「紡績」の害悪、それはその労働形態そのものによるものよりも、民衆の獲得した一過的な収入によるものの方が一層深刻であった。例えば、マイヤーが生活の荒廃に陥らなかったのは、紡績によって得られる一時的な収入を唯一の職業の目的としていないからであった。紡績技術だけでなく、「紡ぐことへ動機」(PSW 6.Band, S.343.)が問われることになったのである。狭義の職業力を超えて、人がいかに生き生活するかが第3版において特に問われるようになったと言って良いであろう。

とはいえ、専ら産業だけに生活の荒廃の原因があるわけではないことは言うまでもない。ペスタロッチーは、代官フンメルの非道によって「術的振る舞い(Kunstbenedenmen)が村の公私の生活に持ち込まれて」(PSW 6.Band, S.346.)、村の不幸が引き起こされたことを指摘している。更に彼は「我々の感覚性、我々の贅沢の上昇しつつある墮落、それと関連した我々の昔の職種や生活様式の貧困さと欲深さ」(PSW 6.Band, S.101.)についても語り、古くから根づく生活の種々の荒廃の原因にも目を向けている。

もちろん、この通りに、生活の荒廃が多面的に民衆に広がっているならば、教育機関としての学校の役割は、ますます大きなものにならざるを得ない。ペスタロッチーは、民衆達が自己のよって立つ慣習、習慣、生活様式から抜け出すよう誘惑する状況に対して危機意識を抱いていた。「善良な古き感覚」の消失、外面的なものだけに向かい「真と善の内的本質」を見誤る傾向、そして現実生活から乖離した「美的感覚」(PSW 6.Band, S.168f.)の台頭が指摘されている。学校は、こうした生活に対抗し得る何らかの手段をもった施設として認知されているのである。

彼は、「民衆の力の陶冶に深く関わる学校の必然性についての確信」(PSW 6.Band, S.100.)を明らかにし、「我々の子ども達は、かつて我々の祖先が学ぶことが必然的であった以上に学ぶことが必要である。我々が為すべきであろうが、学んでこなかった多くが今や我々自身には不足している」(PSW 6.Band, S.333.)と述べ、もはや学校が民衆の生活のために要求される必然的な施設として、また学校の存在が自明のものとして認知されてきたことを示している。

しかし、それではこうした生活の荒廃から民衆を救い出すために、学校は一体何をなし得るのであろうか。それは、おおよそ三つに分けて捉えることができる。まずその一つは、自己の生活を客観的に対象化し分析する冷静な眼差しを子ども達に育ててやることである。彼は、「学校の中で村全体の人々が、このフンメル伝記から学び得るものを学んでいたなら、我々の村の中で習慣になっていた乞食やならず者のしたことも確実に起こらなかったであろう」(PSW 6.Band, S.3.)と述べて、これまで行ってきた生活を一度対象化して意識させることが学校の役割の一つであることを示している。

そして第二には、墮落した生活に対する嫌悪の感覚をもたせることである。ペスタロッチーは、「日々の職業活動、夫や妻の家の流行の快適さ、流行の喜びによって彼らの家からいわば外に追いやられ……彼らの職業労作や彼らの家の喜び自身を彼らの本質的な父親の義務や母親の配慮の最大の障害と見なすよう強いられるとしたなら、そのことを彼らの生活の本来の呪いと見なす」(PSW 6.Band, S.505f.)ことのできる、そのような嫌悪の感覚が育つべきことを示している。

更に三つ目は、望ましい生活を実行しそれを習慣にまで高めることである。彼は「分別ある活動的な生活を習慣にし……自分を援助し得る手段を熱心に努力して修練し、それに慣れいけば他の本性にまですること」(PSW 6.Band, S.389.)の重要性について論じ、望ましい生活を習慣化する必要性について語っている。

この限り学校の目的は、家庭生活の全面的な支援であったと言って良い。しかしそうであるからと言って、そのことは、単に学校が現状の家庭の不足した部分を肩代わりするだけ、といった消極的な役割に留まることを意味していない。彼は、家庭の教育力再生のための機関として学校を位置づけていた。というのは、学校で得られた成果が家庭生活の中で生き、そこに還元されなければ、結局のところ民衆の生活の荒廃は根本的には改善され得ないからである。彼は、「学校によって人類が満足することができ、また満足すべき祝福は、人間にとって家庭生活によって一般的に与えられ準備されるべき祝福を強化し高め確実にすることに他ならない」(PSW 6.Band, S.310.)と述べ、家庭生活の再興の役割を学校が担っていることを示している。より詳しく言えば、ここでは、家庭で培われた生活の仕方が一端学校の中に持ち込まれ、修練され鍛えられ、順次家庭に還元されて行くという循環的な視点が提示されている。

もちろん実際には、通常の学校は必ずしもこうした役割を実践してきたわけではない。ペスタロッチーはグリュエフィーに、「大部分の我々の学校は、家庭生活の第一の要求と全く矛盾した感じで我々の子ども達に働きかけていることは反論し難い」(PSW 6.Band, S.26.)と語らせ、通常の学校は、家庭との間のこうした循環的な関係を保っていないことを示唆している。しかし、それならば、「家庭生活の第一の要求」とは何か。

それは、一過的な記憶や知識や行動の問題ではなく、また単に「読み書き計算」の問題でもない。彼はゲルトルートにこう語らせている。「学校で為すもの、読み書き計算は、子ども達にとって家で最大部分欠けているところのものでは本来ないのです。……つまり必要であり、かつまた彼らにとって家では非常に多面的に実行と指導の点で欠けているもの、それは彼らがいつかなるべきものに正しくなるということです。そしてその点でこそ……教師は特に援助しなければなりません。正しい行いが子ども達の習慣になり、彼らの意志は、そのために揺るがし難いものにならねばなりません」(PSW 6.Band, S.303f.)。彼は、「読み書き計算」といった実用的な能力に留まらず、やがて家庭生活に還元される望ましい行いを習慣化し、意志を形成することが、学校教育の目標となり得ることを示しているのである。

しかし、そういった学校のモデルは現存するのであろうか。やはり彼にとっては、そうしたモデルは『リーन्हルトとゲルトルート』第3版以前と同じようにゲルトルートの居間の生活であった。彼は、教育的に殆どこれ以上は望めないような完璧な生活の姿をゲルトルートの居間の中に、直観的かつ集中的に描写しようとした。実際、ペスタロッチ

一はマイヤーに「ゲルトルートの間は、人の考えられる中の最も完全な村の学校の姿である」(PSW 6.Band, S.94.)と語らせている。学校が模倣すべき陶治的な生活は、ゲルトルートの間の中に理想的な姿として現れているというわけである。

2. 家庭生活の模倣としての学校

それでは、なぜにゲルトルートの間は学校の手本たり得るのであろうか。それは、子どもに望ましい影響を与える生活、「人間性」へ向かう十全な生活が営まれているからである。そしてこうした生活は心情の力が核となるという。ペスタロッチーに従えば、「人間は心情を通してその人間性の高みに登るのであって、頭脳によるのではない」(PSW 6.Band, S.515)からである。

もともと、心情が優位となって働く生活自体は特別なことではない。そうした生活は既に乳幼児期の中に見られるからである。彼は、「子どもは思考したり労作したりするずっと以前に信じたり愛したりする。子どもは、まだ思考力や術の力の最初の痕跡が彼の中で発展して出てくるより前に、信じたり愛したりする。それは確かに一面的であるが、この一面性の中で、愛したり信じたりする彼の力を現実に完成させている」(PSW 6.Band, S.470.)と述べて、心情が優位である生活を乳幼児期の中に見て取っている。

しかし、乳幼児期には比較的当たり前の事実として現れる心情優位の生活も、それが継続して行くとなると容易なことではない。端的に言えば、こうした信頼や愛に基づく生活は、ゲルトルートの間におけるように、いかなる家庭でも容易に継続して維持されることになるとは限らない。というのは、『ゲルトルート児童教育法』でも指摘されているように、多くの場合、この信頼や愛は「自己への信頼」や「自己への愛」へ、そしてまた「感覚享受が子どもの神となり、自分の力が子どもの神となる」ことへ、容易に転化してしまうからである⁵³⁾。この意味で、乳幼児期に見られる母への信頼や愛が、継続的に発展して行くように配慮されなければならない。ペスタロッチーは、「人間陶治のこの究極の結果、すなわち人間性そのものは、ただ我々の精神的・身体的諸素質の要求を、我々の種族の信仰と愛から出発する道徳性と宗教性のより高い要求に従属させられることによるのみ獲得される」(PSW 6.Band, S.470.)と述べている。ゲルトルートの間は、乳幼児期からの生活を維持し、しかも道徳性や宗教性の発現を継続的に鼓舞して行く、稀少な家庭として描かれているのである。

ところで、こうした心情の優位によって本性が展開して行くことを彼は、1797年の『探究』と同じように、「我々の本性の醇化と満足(Veredlung und Befriedigung unserer Natur)」という言葉で表現した。「心情の陶冶」も「精神の陶冶」も「身体的素質と力の結果」も、結局は「本性の醇化と満足」にかかっており、「諸力を共通に陶冶する結果」として「人間陶冶の究極の結果」である「人間性」が得られることになる」と彼は述べている⁵⁴⁾。

しかしそれでは、そうした働きがゲルトルート⁵⁵⁾の居間に集中する理由は何であろうか。ペスタロッチーは、ここで興味深い視点を提示する。彼は、「人間の生活は個別的である。生活がその分散した現象を通じて我々の諸力の発展のために行ってきたし、なお行っているものは、その限り個々の人間に制約されたままであり、その限り我々の種族の全体に偶然的に働きかける。しかし、術は規則的で編成された形式と手段によって、放置された生活が、ただあちこちで個別的に人間に授けている何千のものを与える。しかし、術がこのことを人類の実際の祝福のために成功するように行うべきならば、明らかなのは、術はその混合の形式と手段との点で本質的に、自然がこの諸力自身の発展のために行っていたものから出発しなければならず、この点で永遠の法則に従わねばならない」(PSW 6.Band, S.453f.)と述べて、術によって支えられていない生活では、偶然的な影響しか与えることができないことを示している。

つまりは、ゲルトルート⁵⁶⁾の居間で起こっていることは、本能的・無意識的に行われた陶冶的働きの結果ではないと彼は見なしているのである。実はゲルトルート⁵⁷⁾の居間は、生活を支える術によって維持されている。彼は、「精神と術の陶冶が心の陶冶へ従属するという必然性は実際に事実としてわれわれの眼前にある。……それは精神、心情、術を支配する神の秩序であり、家庭的、公的、市民的、また個人的生活の中で教育の術は、この神の秩序に従わねばならない……。 ”生活が陶冶する”という言葉は本来、この従属を認める義務こそ陶冶に値する、ということ以外の何も語っていない。というのは、明らかに、我々の種族のあらゆる術生活(Kunstleben)は、この秩序を認めない限り、誤って陶冶するし、陶冶に値しないからである」(PSW 6.Band, S.470f.)と語り、陶冶的影響を及ぼす生活は術によって支えられているのであって、「生活が陶冶する」という原則は、心情の優位を維持しつつ子どもを教育する非常に綿密な術を前提とするものであることを示している⁵⁵⁾。

それならば、そうした陶冶的働きをもつ生活とは、そもそもいかなるものであろうか。ここで、我々は、ペスタロッチーの述べる「生活」を、「本性(Natur)」とか「人間本性

(Menschenatur)」等という言葉から注意深く区別して捉えなければならない。なぜなら、彼が「純粋な本性の努力」(PSW 6.Band, S.469)は術によっては変更できないと語っているように、『リーンハルトとゲルトルート』では、「本性」ないし「人間本性」は変更することが不可能なものと語っているが、他方、「生活」は外部の刺激を受けていかようにも変化し得るものであることを示しているからである。外的な刺激によって生活の仕方は幾らでも変化する。言い換えれば、彼はここでは、「本性」という言葉で、生得的にもっている人間の素質を表現し、その不変性を語っている。そして本性が、その力を外的なものを通じて現して行くとき、その様態を彼は生活と呼んでいるのである。成程術は人間の本性そのものを変えて行くことはできない。しかし、術は、人間の生活に対して働きかけることができる、というわけである⁵⁶⁾。

ところが、そうではあるが、人間の生活を意のままに操ることができる程、術の力が万能であると彼は考えていなかったことは、これまで論じてきた通りである。人間本性は、外部の環境刺激を受けて人間の生活として現象して行くという面だけでなく、人間の内部的な意志によって統合されてもいるからである。彼は、人間本性の三つの力を結びつけるものとして「意志」、「努力する力」のことを語っている。彼は、「感じる心情、思考する精神、人間の身体感覚と四肢が発展する法則……その全ては、その法則が異なっているにもかかわらず、そこに内在する発展しようとする努力の力のゆえに、その一つひとつの中に自立的にある刺激、衝動、手段を通じて発展する。それは外の意志ではなく、それは私自身以外の外に住まう意志ではなく、私自身の外にある努力する力ではない。それは私自身の意志であり、私自身の中に住まう私の努力する力である」(PSW 6.Band, S.468)と述べて、三つの力を統一する意志の力が生活の中心となることを示している。それに従えば、生活の中心となる意志に反したいかなる教育的な働きかけも無意味なものになってしまうことになる。

しかし、もしそうであるとするならば、教育者は、いかにして子どもの意志に訴えて行くことができるのであろうか。彼は、こうした意志へ働きかけるときの、言葉のあり方に注目する。なぜなら、子どもの意志に訴えかけ、彼の意志を動かすことができるのは、生活を共にした者が発し、子どもにとって真理として語られる言葉、すなわち「生活の経験の歩み(Efahrungsgang seines Lebens)」(PSW 6.Band, S.391)を背景にもった言葉のみであるからである。彼は、「ゲルトルートの教授の一つひとつの言葉は、いわば彼女の子どもの達の生活と織り合わさった生活の全体から現れて影響したのであって、ある個々の言葉で

はなく、却って彼女の母親らしい存在と人間関係の全体から現れ、子ども達が彼女と生活していた結びつきの親密さによってその芽として、いわば既に予め彼女の子ども達自身の中にあつた何かあるものとして影響した」(PSW 6.Band, S.59)と語り、こうした生活の共有者から発する言葉の力を強調している。更に彼は「ゲルトルート⁵⁷の術は彼女の生活であつたし、彼女の術の陶冶は完全にこの生活から現れた。しかし、それだからこそまた個々の彼女の言葉の成果も力強くあつたのであるし、仮に彼女の言葉が、彼女の子ども達の生活と彼女の生活との生きた関連の中になかつたならば起こり得たものとは全く違つたものとなつた」(PSW 6.Band, S.60)と述べて、共有している生活世界を背景にもつた言葉の影響力について語っている。

確かに生活の主体として、人間には自立した意志があり、この意志が自己の本性の三つの傾向を統一している。しかし、人間の生活は、他者から隔離され孤立した生活ではなくて、身体的に触れ合い、精神の交流をし、心を共有する広がりをもっている。生きることを共有し合うことによって、意志は他の意志から影響を受け、また働き返したりする。子どもの生活は、より望ましい生活をする者と共に活動することによって高められる。つまり、望ましい影響を及ぼす「精神と生活(Geist und Leben)」⁵⁷⁾が維持されることによって、「教育者は子ども達に行いと、生活することを教える」(PSW 6.Band, S.314)ことができるのである。

このように『リーन्हルトとゲルトルート』第3版では、陶冶するのはあくまで生活であつて、教育者の力が万能ではないことが明示されている。ペスタロッチーは、「いかなる時でも我々の全存在と我々の全範囲の諸力を利用し活気づけるものは、ただこの生活そのものの力の中だけにあり、人間における全体のこの利用と活気づけへの手段は本質的に、人間の感情、思考、行為の事実の中に求められるべきである」(PSW 6.Band, S.27.)と語り、まさに感じ思考し行為することそのものが生活であり、その生活を呼び起こすだけの力をもつた共有者の働きかけこそ、生活陶冶の核心であることを示している。

成程ゲルトルートにも「指導(Lehre)」はあつた。しかしそれは、子ども達にとっては、指導というよりも、生活の中での「注意深さ(Sorgfalt)」として扱えられる種類のものではあつたのである⁵⁸⁾。とはいえ、訓練的なものが全て否定されているわけではない。というのは、「訓練的なものも……愛と信仰を通じて……その性質が変化させられる」(PSW 6.Band, S.62f.)ことができるからである。彼は更に「母と子ども達が彼らの義務生活の最もしっかりした秩序の中で、彼らの環境の中で起こる全ての美にして善なるものに対する開

かれた感覚をもっていること、そして彼らの間断ない活動の中で、そうしたものへの心からの自由な参加を示すということが、このゲルトルート部屋の指導の固有性であった」(PSW 6.Band, S.73)とし、子どもにとっては指導としては感じられず、むしろ子どもの意志を喚起し、自由が感じられる生活のあり方について述べている。

ゲルトルートの居間に見られる陶治的生活については、こう要約することができよう。
①乳幼児期の生活は心情が優位となって展開する。そしてそれが継続的に維持されるような綿密な配慮が必要である。②生活は、三つの力を同時に働かせる調和的活動であり、その核は意志にある。③生活は、本性が環境の中で展開して行く様態であって、子どもの生活に対して、教育者は自らの生活を通じて働きかけて行くことができる。④生活陶治に基礎を置く限り、指導することは、子ども達の自由と必ずしも矛盾した関係にはならない。

3. 学校における生活陶治の展開

それでは、ゲルトルートの居間の手法をそのまま学校に適用することは本当に可能なのであろうか。意外なことに『リーンハルトとゲルトルート』第3版第4部で描写されている学校設立の初日の様子は、順調な滑り出しとはなっていない⁵⁹⁾。既に初日から、「子ども達の中に忍び込み、彼らの中に根づいていた多くのひどいもの」(PSW 6.Band, S.322.)が明らかになった。もちろん、グリューフイーに教育の技術が欠けているはずもなかった。助手となったゲルトルートでさえ、不満足なまま初日を終えることとなった。両者は、これに関してあらゆる配慮と苦労をなしたにもかかわらず、満足できる結果がすぐに得られなかった。「最も行儀の良い子ども達ですら、彼らが何かを語りかけたとき、初めに何も答えようとしなかった」(PSW 6.Band, S.374.)のである。

一体何が起こったのであろうか。ペスタロッチーはグリューフイーの様子をこう描写している。「グリューフイーは、居間と教室との間にある本質的な違いの非常な困難に気づいた。……居間の中では、そこで生じるあらゆる陶治的なものは、子どものことを考えたとき、父や母への子どもの信頼によって、そしてその感覚的な本性の中に消し難く内在している、その子のための配慮や誠実な愛によるのである。この両者は、教師と生徒の関係においては断じてまさにこの活発さでは、またまさにこの力では生ずることはないものである」(PSW 6.Band, S.89.)。彼はグリューフイーに、自分は「母としての誠実さと同じくらいの教師としての誠実さ」に欠けていると告白させている(PSW 6.Band, S.307.)。

そして物語の中では、ここで困惑しているグリューフイーに対して、ゲルトルートが一つのヒントを与えた様子が描かれている。「私達の罪に起因し、私達の罪や私達の我欲の作品であるいかなる教授もいかなる教育努力も呪われたも同然です」(PSW 6.Band, S.306f.)と。この言葉—これは第3版の中で繰り返し登場する—は、学校教育のあり方についてグリューフイーを深く考えさせることにもなった。

それでは、この「呪われたも同然(wie verflucht)」という言葉は何を意味しているのか。ペスタロッチーは、「教授」の影響として、「我々の感覚性の我欲と我々の我欲の弱さが我々の教授に与える方向」(PSW 6.Band, S.308.)を大きな問題にしている。しかも、こうした感覚性や我欲は教授に対して決定的な影響を及ぼすことになる、というのである。彼は、「自分の感覚性や我欲の奉仕の中に、従ってあらゆる人間の悪辣さとあらゆる人間の墮落の源泉の奉仕の中にあっては、教育者、学校教師、あるいは牧師になるいかなる人間も、彼が教育者として、学校教師として、そして牧師として獲得し促進すべき極めて神聖で極めて本質的なものを減ぼすし墮落させるに違いない芽を自分自身の中にもっている」(PSW 6.Band, S.309.)と述べて、教師が教える指導内容とは別に、生活主体としての教師の生き方が子ども達に及ぼす重大な影響のことを言い表している。

つまりは、学校教育における生活陶冶の要点は何を教えるかだけではなくて、教師がいかなる動機から教育を行うのか、いかなる生き方をするのか、ということにかかっている。もちろん、それは、子どもの心情優位の生活、調和的発展が、それによって大きく方向づけられるからであり、子ども自身の「本性の醇化と満足」に多面的に影響して行くからである。教師の生き方が、共有している生活を通じて子どもの生き方に伝播する。これが生活陶冶の大きな核心となっているのである。

それでは、父親でも母親でもない教師は、いかにして子どもとの生活の接点を得ることができるのか。彼は、「子ども達の必要な従順と必要な努力とは学校の中で断じて、教師への子ども達の信頼から現れるのではない。……一方では、特に神や神の言葉への子ども達の信仰によって、しかし他方では、教師が子ども達に教える対象によって子ども達が深くその最も内の所で感動させられ、そして彼が彼らに教えるものの全ての基礎が本来的に彼ら自身の中にあり、それに関して本来的にただ彼ら自身から現れ発展させられるという確信に至ることによるのである」(PSW 6.Band, S.90.)と述べ、その要点を、信仰と、学習する喜び、また自己の学習の可能性への気づきにあるということを示している。

結局小説の中では、グリューフイーはマイヤーの姉妹マライリに助力を求めることによって、その困難を克服する端緒をつかんだ様子が描かれている。マライリは殆ど毎週、子ども達やその両親達と自分の家で接していたからである⁶⁰⁾。そこでグリューフイーに代わって助手として教室で発するマライリの言葉は、グリューフイーとは全く違った影響力・説得力をもって子ども達に響いて行った。

こうして同じ手段を用い、同じ内容を教えたはずの教育者の成果が、場合によれば、全く逆の方向へ向かうことさえある、そのような可能性が『リーन्हルトとゲルトルート』第3版では描写されている。子どもの生活は、得てきた経験が反映されるために必ずしも一様ではない。個々の子どもの生活に直接向き合うことのない、単なる教育技術に依存した教授は、自ずから生活陶冶の原則から逸れて行かざるを得ない。ペスタロッチーは、グリューフイーに対するマライリの助力について描写することで、子ども達の生活様式—その思考様式、感じ方、行動様式—を把握することの重要性を示したことになる。彼は、「もし一人ひとりを知らない人間集団全体に対しても親密な温かい愛が我々を真に温かく捉えるべきならば、幾らかの同情と憐れみは不可避である」(PSW 6.Band, S.377f.)と語り、一人ひとりを見知った立場から始まるのではなく、見知らぬ人間集団と初めて接する教師の取り組みの独自性について「同情と憐れみ (Mitleiden und Erbarmung)」という言葉に集約している。それはもちろん、教師が子どもを自身よりも下の立場と見なすことではなく、むしろ子ども達の状況を見て、心からいたたまれず、彼らに心を寄せ、何とか救いたいという心境であろう。このように、学校教師が子どもの生活様式と接点がないとき、いかなる努力を強いられるのか、これを彼は第3版で描き出していると言えよう。

物語では最終的にはグリューフイーは、ゲルトルートの言葉によって目覚まされ、マライリの支援を受けながら、「昨日ずっと行動していたのとは完全に違った学校教師」(PSW 6.Band, S.393.)になった様子が描かれている。

ところで、そうしたグリューフイーの支援する学校生活は、いかなる営みとして描写されているのであろうか。そこでは「校舎の共同生活の中で明瞭に成長する愛らしさが決して弱く変種しないこと……相互に自由と明朗さをもって愛し合い奉仕し合う家庭生活の故郷的なるものに日々ますます近づくこと」(PSW 6.Band, S.439f.)に注意が向けられていた。しかし他方、「その故郷的なるものがもし欠けていたら、個々の学校は、全範囲の人間の素質や熟達の自由で調和的な発展に向かう陶冶施設となる以上に、何かある知識や熟達科目へ向かうだけの家となるに違いない」(PSW 6.Band, S.439f.)とも述べられている。つ

まり、こうした「故郷的なもの (das Heimeligen)」が欠けるということが、調和的な発展を妨げる原因となる、というわけである。

しかしそうではあるが、もちろん学校は、教師と子どもの間の人間関係に配慮することに終始すればよいというものではない。

そのみならず、方法面や内容面からも教育的に意図した生活を設計していかなければならない。それでは、生活陶冶に基づく学校教育の内容はいかなるものとなっているのであろうか。残念ながら『リーन्हルトとゲルトルート』第3版の中で記述されている指導科目は、必ずしも体系的なものではない。物語の合間に出てくる科目としては、言語教授（母国語以外の教授も含む）、読み方教授や書き方教授、数の教授、形の教授、手と目測の教授等がある。

しかし、そうした基礎科目の中でも、絶えず子ども達の現実生活との結びつきが強調されている。ペスタロッチーはグリューフイーに「生活は陶冶するが、陶冶的な生活は言葉上の問題ではない。それは行為の問題であり、それは事実の問題である」(PSW 6.Band, S.449.)と語らせ、生活という背景をもたない言葉ではなく、子どもが直観し経験する事実そのものを重視している。

このような意味で、個々の力の発展を目指して徹底した力の使用が求められ、それに対して敢えて制限を設けることは、学校では特に意図されてはいなかった。しかし他方、「応用手段」としての教育という面では、ペスタロッチーは子ども達の「境遇」や「階級」、また彼らが将来携わる職業の領域に題材を絞り込んでいる⁶¹⁾。そして彼は、こうした応用手段の一つとして「労作(Arbeiten)」を取り上げ、「勤勉さ(Arbeitsamkeit)」の育成に注目した。

ところで、この労作を通じての「勤勉さ」の育成には、特別の意味があると彼は主張している。彼に従えば、人間諸力の「均衡(Gleichgewicht)」を維持し強化するのに「勤勉さ」が特に適しているからである⁶²⁾。結論的に述べれば、こうした労作には、課された課題を実現するために対象の真理に対して服することを強要し、空想や虚偽を否定し、感覚的な快楽を強く否定する傾向がある。彼は「いかなる勤勉さの精神の中にも、そして加工されるべき対象の素材の中にも、いわば、変更されることなくその性質の中にあり、真理に対するいかなる矛盾も即座に罰するあらゆる法則へ服従するという要求の、真理を信ずることへの必然的な強制がある。……その法則は、真理か偽であるかの観点で、夢を見てさまよわせたり、それについての言葉で自分と駆け引きをさせたりするのではなく、むしろ

ろ自己欺瞞へ向かう我欲の試みを恥じさせるものである」(PSW 6.Band, S.452.)と語っている。「勤勉さ」を目指すことで、「自己欺瞞(Selbsttäuschung)」や我欲に基づく生き方に強く対抗し、そうした生き方を乗り越える力を身につける機会を子ども達に提供することになる、と彼は主張している。

更に彼は、「学校教師は貴方達の子ども達を導いて、彼らの諸力と諸素質を克己と自己支配によって、闇の力や肉と血の意志を超えて高めるようにし、そのことによって子ども達を神と人間の御前で好ましいものにするよう努めるであろう」(PSW 6.Band, S.314.)と語り、一おおよそ彼は、ここで「醇化」という言葉を使っているわけではないが一意志力の形成に相当の重きを置き、労作を通じた勤勉さの鍛錬によって、一層高い次元の生活態度が獲得できるようになると期待している。彼は、学校で培われた生活態度が基礎となって、やがて巣立った子ども達が、日々の生活の中で自らの力を継続的に高めて行くことを確信していたのである。

このように学校は、ゲルトルートtの居間で行われていたような家庭生活の働きを汲み上げて、その働きを、学校という組織に適合した形式で手段化し組織化して行かなければならない。従って、生活陶冶に基礎を置く学校教授は、次のような特徴をもつものと捉えることができよう。

①学校教授は、子どもの生活と教師の生活との間の響き合いによって進行する。②その際、教師の教授の動機は子どもの心情の発展に決定的な方向づけを与える。③学校教師は家庭の肉親の信頼や愛と同一のものをもつことが出来ず、学校教授は宗教的信仰を基礎とし、学習動機の喚起に目を向けるべきである。④学校教授について、発展手段については格別な制限はないが、応用力の形成については、被教育者の要求に基づく範囲に制限しなければならない。⑤学校教授は、子ども達に勤勉さの態度を身につけさせることで、我欲を克服する意志や習慣の形成を目指し、究極的には、人間性の育成を目標とするものである。

本節の終わりに

こうした『リーन्हルトとゲルトルート』第3版における生活陶冶思想の記述、その殆どの箇所は、成程『白鳥の歌』の内容と基本的に矛盾するものではない。しかし、『白鳥の歌』で記述されることの少なかった視点が一特に学校と生活との関係一が一層詳しく論じられている。

『白鳥の歌』を中心とした生活陶冶思想の先行研究では、序章でも論じたように、ややもすると家庭を中心とする無意図的教育がいかに強力であるのか、そしてそれと比較したとき意図的教育としての学校教育には、いかに多くの限界があるのかを強調する傾向にあった。しかしそれは、『白鳥の歌』の記述内容に注目したからこそ得られた見解なのである。

確かに『リーन्हルトとゲルトルート』第3版でも、家庭教育の意義が明らかにされている。実際に「生活が陶冶する」という原則は、まずは学校が家庭を模倣すべきという主張を通じて展開されている。生活陶冶思想は、学校教育一般一特に当時の学校のあり方一に対する欠陥を、家庭の視点から暴き出している。そしてそれは、ペスタロッチーが当時の各国の「教育省(Ministerium der Erziehung)」の無力さを批判していることから理解されることである⁶³⁾。

とはいえ、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版に見られる生活陶冶思想では、一ゲルトルートが学校教授に直面して感じた戸惑いの描写から示唆されるように一家庭とは異なった、学校独自のあり方が論じられている⁶⁴⁾。学校は家庭の生活の仕方を、まずは内に取り込んで、それを鍛え修練し、順次それを家庭に還元して行くことで、家庭生活を高めて行く施設として機能する。学校は単に家庭を模倣するだけでなく、「家庭教育の改良と醇化に影響し返す」(PSW 6.Band, S.496.)積極的で主体的な役割を担うことになるのである。

しかも、学校がそうした役割を果たし得るのも、生活陶冶の原則が、子どもの内面から発し内面に向かう学校教育のあり方を指し示しているからである。オスターヴァルダーは、「内面性に向かう学校は公共的なものとして規定されることはできない」として、ペスタロッチーの構想する学校施設が「国民学校」にはなじまないものとしているけれども、少なくとも彼自身は、学校が子ども達の内面性に目を向けることを止めてしまえば、そもそも学校という施設の存在意義がなくなるのも同然と考えていた⁶⁵⁾。

確かに彼の思想的変遷から見れば、生活陶冶思想の中で心情陶冶の優位を徹底させ、醇化を問題にしたことは、オスターヴァルダーが指摘したように、メトーデ以上に、『探究』の理論を一層教育学的に深化させたことを意味している。またそれは、1805年の『メトーデにおける精神と心情』付近から出てくる見解が成熟したことを表している。しかしその一方で、「合自然性」の教育の中に「生活」概念を導入することにより、エルカースが述べているような「近代教育学のアポリア」を既に、またある程度避けることができたことは、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版における重要な教育学的成果であったであろう

66)。「生活」とは「本性」のように変更不可能なものではなく、ア prioriに規定される「自由意志」のように絶対的なものでもない。生活は、本性が環境との関わりの中で発現する様態であり、生活主体の意志は、生活を共有する人間達の関係を通して方向づけられ高められるものとして理解されることができからである。

現今、学校教育の理論に行き詰まりが認められているとすれば、却って、こうしたペスタロッチーの発想は全く新鮮であるとも言える。『リーन्हルトとゲルトルート』第3版の生活陶冶思想では、学校がもち得る潜在的な力、しかも人間の内面に深く響いて行く力が、真に素朴な形で描かれているからである。

第4節 職場の機能—労作の場として

通常、社会の成員が生計を立てるために従事する場所、職場には、学校や家庭では果たして得ない独自の人間形成的機能がある⁶⁷⁾。ペスタロッチーは人間形成の場所としての「職場 (Werkstatt)」、あるいは「仕事場 (Arbeitsstuben)」をいかに捉えていたのであろうか⁶⁸⁾。これまでの先行研究では、この「職場」という視点は、どちらかと言えば、余り注目されてこなかったように思われる。

ここでは、代表的な三つの研究を挙げることにしよう。エムデは、『ペスタロッチー教育学における陶冶力としての環境』の中で、「人的環境：家族、同僚」、「人間陶冶と職業陶冶」、「家庭の労作教授」といった節を設け、ペスタロッチーの職業陶冶について考察している。しかし、残念ながら「職場」という観点からの考察は希薄である⁶⁹⁾。また、ショーラーは、『ペスタロッチーとケルシエンシュタイナーの人間陶冶と職業陶冶』を著しているが、ここでも「職場」への言及は控えめなものとなっている⁷⁰⁾。我が国では、虎竹正之が『ペスタロッチー研究—職業教育と人間教育』の中で、職業陶冶について論じており、「生活圏理論と環境教育学」、「個人的境遇に即した職業教育」、「ペスタロッチーにおける“産業”の意味」等、職業と関わるものについて深く論じている。ところが、やはり「職場」の人間形成的機能を切り出して考察しているわけではない⁷¹⁾。

それでは何ゆえに彼の主張する「職場」の人間形成的機能について、これまで余り目が向けられてこなかったのであろうか。その理由の第一は、ペスタロッチーの主張する「職業陶冶」は、多くの場合、「人間陶冶」との関わりで捉えられることが多いこと、従って、場所としても、「家庭 (Haus)」と比較したとき、「職場」という場は従属的なものと位置づけられる傾向にあったことが挙げられる。「職場」は通常、成人を巻き込む人間形

成の場であって、子どもの教育という観点からは、従来はさして重要な観点とは考えられてこなかったのであろう。

理由の第二として、彼は、その著書において多岐に亘って「職場」について見解を述べているものの、「職場」を特に主題とした著書はなく、多くの著作の中から該当箇所を拾い出さないと、彼の職場に関する立場を把握することが難しい、という研究方法上の困難が挙げられる。

もちろん、また彼の在世中には一般的であった、家庭と職場の空間的に近接した状況も、「職場」自体の教育的機能を考察することを難しくしているように思われる。

実際、シュプランガーは、『ペスタロッチーの思考形式』の中で、『隠者の夕暮』を分析し、「居間」に続く第二の「生活圏(Lebenskreise)」として、「職業」と関わる空間について論じている。「家庭は仕事場(Stätte der Arbeit) (例えば、ゲルトルート⁷²⁾の紡ぎ部屋)として、第二の外的範囲、つまり職業という生活圏にまで広げられる」⁷²⁾。しかし、シュプランガーのこうした主張も、第二の生活圏としての「職場」は、基本的には「家庭」の内部もしくは、空間的に家庭に近接した範囲の中でのものと解釈した上での見解となっている。

それでは、ペスタロッチーはこのように、職場の陶冶的機能も、基本的に家庭の教育的機能を継続・拡張したものと捉えていたのであろうか。

確かに『隠者の夕暮』のみならず、晩年に至っても、家庭と職場を結びつけた彼の見解を見ることができる。彼は1818年の『73歳誕生日講演』で、「一軒の民家が自己自身のために、その生計、教育、更にはその安楽のためにしっかりと整えられていなければならない程、その家は、貧しい人を受け入れて、職務として職場、蔵、庭で作業させ、この仕事を通じて彼を賢明で器用で有用にすることもますます容易にできるようになる」(PSW 25.Band, S.287.)と語っている。もちろん、この見解は、職業の準備のために一般的な家庭が十分な陶冶的機能を果たして行くことができる、ということを示したものである。これは、職場としての家庭の陶冶的働きに対する強い期待が、晩年の彼にも、依然として残っていたことを窺わせる発言であると言ってよいであろう。

しかし、「職場」の陶冶的機能が家庭の機能の継続・拡張であるとのみ捉えるならば、そこからは、多くの誤解が生まれることになるであろう。『リーन्हルトとゲルトルート』第1版でも、ゲルトルート⁷³⁾の紡ぎ部屋の中で行われる、子ども達の「職業」への接近は、極めて重要な生活陶冶の視点として記述されている⁷³⁾。しかし他方、同じ小説中の、

ゲルトルートとフリーンハルトは石工の役割を演じ、家庭とは離れた場所で、彼はまた職人の頭領として、優れた陶冶の場所としての「職場」を形成して行くのである⁷⁴⁾。

子どもばかりではなく、成人をも陶冶し高めて行く「職場」、この陶冶の場所をペスタロッッチーがいかに捉えていたのか、それに関する考察が比較的軽視されてきたこと、それは大変奇妙なことではないであろうか⁷⁵⁾。仮に成長しつつある者に対する成長した者の関心、逆にまた成長した者に対する成長しつつある者の関心、この交流が教育の原初的形式であるとするならば、「家庭」のみならず、「職場」は極めて根源的な陶冶の場所であることは言うまでもない。もちろん、幼児とて例外ではない。

さて、「職場」を陶冶の場所として捉えた場合、彼の「職場」に対する見解は、時代とともに変化している。まずは彼の「職場」に対する見解がいかに展開して行ったのか、簡潔に目を向けて行くことにしよう。

1. 「職場」観の変化

既にペスタロッッチーは1774年の『育児日記』の中で、直ちに現時点での生活に役立つ教育内容だけでなく、「有用な市民 (der brauchbare Bürger)」になるために、やがて必要になる技能や態度を幼年期から習得させることが必要であるという見解を取っている⁷⁶⁾。そして1777/78年の『ノイホーフ貧民施設に関する論文』では、「個々の人々が成長しつつある人間の実際の収入能力に生活の源泉(資源)を求め、こうした教育施設を仕事と結びつけるならば、私は、貧しい子ども達のための教育施設を獲得することこそ、最も自然で最も確実な方法と見なす」(PSW 1.Band, S.148.)と述べ、貧しい子どもを施設に入所させて、その施設の中で教師の援助を受けながら生計を維持する手段を学び、かつ実際に生計を維持する枠の中で生活して行くことの重要性を指摘している。この意味では、彼が第一に意識したのは、「職場」の果たす陶冶的機能をそのまま施設の中に持ち込むことであった。ここでは、施設は「家庭」の代わりであるだけでなく、「職場」としての位置を占め、更にある程度の「学校」の機能も兼ねていたと考えることができる。

そして先述のように、『フリーンハルトとゲルトルート』第1版第1部(1781年)と第2部(1783年)では、ゲルトルートの紡ぎ部屋が、生業と学習を結合する場所として提示されると同時に、フリーンハルトが同僚を巻き込んで職場を形成・指導している姿が描写されている。

しかし、『リーन्हルトとゲルトルート』第1版第3部(1785年)からは、居住場所としての家庭とは別の位置に「職場」が登場し、工場産業について叙述されている。しかも、そうした職場は、家庭や家庭の近隣で行われる手工業とは異なって、子どもをその職種に適した生活形態、技術へと陶冶するのに必ずしも相応しい場所とは限らない、という立場をペスタロッチーは取っている。

『リーन्हルトとゲルトルート』の第1部と第2部においては、家庭と職場が同心円的で直結ないし近接したものとして描かれているのに対して、同書の第3部・第4部においては、明らかに彼は、家庭から空間的に距離を置き、切り離された場所としての「職場」を想定していた。彼は農業や手工業が中心の世界から、産業化され機械化の促進された世界への時代の移行を予感し、「職場」の陶冶的働きも時代とともに変化し得ることを察知していたのである⁷⁷⁾。

この意味では、彼の職場観は、この『リーन्हルトとゲルトルート』の第3部を転機として大きく方向転換することとなる。つまり「職場」が「家庭」の延長であり、また「職場」がそのまま「学校」の機能を果たし得る素朴な農業・手工業中心の時代を超えて、後で述べるような、「学校」的機能を果たし得ない「工場」という職場が登場したため、これを転機として彼の職場観の多くは、「工場」という職場を意識したものとなるのである。

このように、彼が人間形成の場所として「職場」をいかに捉えたのかを考察しようとするれば、彼の著作の時期を考慮する必要があるが出てくる。おおよそ1785年以前は、彼は「工場」に対して素朴な期待をかけてはいたが、やがてはそれを過ぎると不信にも近い見方をして行くようになっていったのである。

もっとも、「工場産業」が、当時いかに影響が大きかったとしても、彼は、あらゆる階級が発展途上にある「工場産業」に巻き込まれ、その影響を受けるようになると判断していたわけではなかった。晩年の『白鳥の歌』(1826年)では、主として「農民階級」、「市民階級」、「学問的に陶冶されるべき階級」といった区別が見られ、個々の階級が固有の職場を形成して行くことが示されている⁷⁸⁾。特に同書で彼は、「基礎的に陶冶された子ども達が小学校を出て上級の学問的な学校に入ったり、あるいは徒弟として市民的な職業の職場に入ったりすると、彼らは幼少期の合自然的な指導を通じて、こうした学校や職場を彼らの未来の生活のために祝福豊かに利用することが十分にできる」(PSW 28.Band, S.275.)と述べている。ここで彼が、より高等な学校へ進んでから職場に入る場合と、徒弟時代を経て市民生活へ入る場合の二つの系列を考え、「学校」と「職場」という二つの相異なった場所

を人間形成の場として並列的に叙述していることは、見逃せない視点である。ペスタロッチーは職場に対する考え方を変えつつ、晩年に至っても、人間形成の場所として、職場を学校と同列に置きながら多様な人間形成の行路があることに目を向けていたのである。

2. 「仕事」によって規定される「職場」の陶冶的機能

さてこのように、彼が職場の陶冶的機能に対して並々ならぬ関心を抱いていたことは、次の言葉からも明らかであろう。1782年の『スイス週報』で彼は、「普通の家庭教育を怠り、子ども達が彼らの家庭の境遇と、彼らの父の職業の陶冶的な印象の全き力から遠ざかることこそ、この世のますます高まって行く家庭的不幸の第一の源泉である」(PSW 8.Band, S.272.)と述べている。ここでは、「職業の陶冶的な印象」が、「家庭の境遇」と必ずしも同じではないこと、しかし「家庭的境遇」に比肩し得る人間形成上の力を有していることが示されている。

そして更に、同書の次の言葉は「職場」こそ人間形成の一切であると言い切っているかのように思わせる発言である。「私はこの世で、私の頭脳、私の心臓、私の五感全部を、私の父の職場で生きかつ死ぬ以上の使命をもたないかのように完全に私の職場と生業の中へ引き入れられた。そして今や私は、こう完全に認めている。私は世間や職場の外で成り得た全ては、私が私の幼少期に非常に厳格にまた持続的な仕方の中で過ごさねばならなかった環境のお蔭である、と」(PSW 8.Band, S.274f.)。少なくとも『スイス週報』のペスタロッチーは、職場には家庭に劣らず、その人間が将来に互って生きて行くための態度・技能を習得させる陶冶的働きがあると認識していたということが分かる。

それでは、「職場」の人間形成のあり方というものは、いかなる性質のものなのであろうか。もちろん、職種に限定されない「職場」など存在しないこと、そしてまた職種によって人間形成のあり方も大きく変化することは言を待たない。しかしまずは、いかなる「職場」にあっても共通の、「仕事」という活動によって規定される「職場」の陶冶的機能について目を向けて行くことにしよう。

「仕事 (Geschäft)」の特徴、それは一体いかなるものなのであろうか⁷⁹⁾。彼は、『リーンハルトとゲルトルート』第1版第4部の中で「仕事の真理には、そっけなく、冷酷で、動きの取れない、必然性に基づく性質がある」(PSW 3.Band, S.292.)と語り、「仕事」という活動を、自由ではなく、拘束された行為として把握している。そしてこの必然性は、も

もちろん抽象的な「必然性」などではなくて、具体的な特定の事象と結びついた必然性であるに違いない。

通常「仕事」は多かれ少なかれ、個人の全体的な力を特定の成果に向けて集約し限定して行く性質をもっている。つまり、生きるために必然的な習慣・慣習が殆ど自動的反応の集合体として機能するのが家庭という場所であるとすれば、職場では、活動の成果に重点が置かれ、絶えず応答なしに、成果のために一連の活動が拘束されて行くところに特徴がある。彼は「全ての種類の労作や仕事は、正しい判断の欠如が通常、時間毎また瞬間毎に目立つ環境や関係の下で常に着手され実行されなければならない」(PSW 8.Band, S.288.)と語っている。個人は、そこでは仕事の成果のために、自己の活動の過程を意識の対象とせざるを得ず、改めて自己の活動を吟味することを強いられるようになる。

特に、仕事の内容が対人的なものではなく、事物に根ざしている場合、いよいよ事物以外のいかなる介入をも拒否する秩序の中に個人は組み入れられることになる。仕事は、人間が相手のようなもの分りのよいものではなく、そこに組み入れられるか、仕事の成果を断念するかの、いずれかの選択だけが許される性質のものとなる。つまりは、仕事秩序程人間的になるものを強要するものはないが、逆に、仕事秩序程、人間になるのを妨げているものはない、という見方も可能である。彼は『クリストフとエルゼ』で、仕事の非人間化の側面について語り、「過激な労働(harte Arbeit)は心を硬化させる。無秩序な仕事は人を散漫にする。……労働をすることは、人間を容易に不当で忘れっぽく不正な者にする」(PSW 7.Band, S.320f.)と語り、仕事が必ずしも陶冶に値するものとなるわけではないことに注目している。

しかし、ペスタロッチーは、仕事が特定の秩序に則り、人間の力を過度に酷使しない範囲で使用することを強要するものである限り、人間は、仕事の中で様々な欲望を否定し、その欲望を克服することを学ぶようになると考えている。彼は『ノイホーフ貧民施設に関する論文』の中で「個々の職業の修行期に本質的なことは、その職業のつらさに習熟し、将来の主要義務のために不断に行われる活動を妨げるいかなる欲望にも耐え克服することにある」(PSW 1.Band, S.143.)と述べて、「仕事」そのものは、基本的には、人間の欲望を否定することを強要する種類の活動であることを示している。

もとより、仕事が衝動性を克服した対象的生産行動であり、人間化への一過程となり得るとすれば、それは至極当然のことと言わなければならない。彼はプロイセン教育改革期の宗務・文部行政官ニコロヴィウス(Georg Heinrich Ludwig Nicolovius, 1767-1839)宛の

1792年の書簡の中でも、「居間と強制的な職場 (Berufsstette)という聖所は、人間の大きな弱点に対する第一の普遍的な対抗力、というよりは我々の胸中に永遠に芽生える粗野な自然生活に対する第一の堤防である」(PSB 3.Band, S.289.)と語り、職場が欲望否定の場所として機能して行く傾向について示唆している。

しかし、職場がそうした機能を働かせるのも、仕事に必要な思考、観念が絶えず実行によって確かめられ吟味されるからである。

つまりは、職場は、そこに所属する人間に対して、知識が仕事達成のための手段として生かされることのみを求め、仕事の成果とは無関係の観念に介入することを強制的に制限する働きをもつ。『リーन्हルトとゲルトルート』第1版第1部には、「人が饒舌のために多くのことを知ろうと願うならば、その人は確かに何の役にも立たなくなるであろう。知識と行為に関することは手仕事でも同様である。例えば、靴屋は働かなければならないが、それは彼の主要問題である。彼は革のことを知らなければならぬし、その購入について理解していなければならぬ。それは彼が彼の手仕事で上手にするための手段である。そして全てそんな具合である。いかなる人間にも実行と行為とが常に主要問題である。知りかつ理解することは彼らが彼らの主要問題で上手に対処するための手段なのである」(PSW 2.Band, S.128.)とある。そこでは、実行に資する知識のみが職場で必要とされるものであることが明らかにされている。

このような意味で、職場の「真理」は、「必要」のみに制限されるようになる。彼は1782年の『スイス週報』第1号で「一般民衆が真理を学び、その判断力を陶冶するのは、いわば必要から、つまり彼の労作、彼の義務においてのことである。ところが、読書家は、多くは単に退屈しのぎに真理と関わり、ただそうして遊び半分に関わった真理は、職業のためにそれを必要とし、そこから何かを引き出そうと差し迫って没入する人間とは全く違ったものになる」(PSW 8.Band, S.5.)と述べている。

結局のところ、仕事をするために事象と関わることは、単に盲目的ではなく、成果という目的が指し示す指示に従うことである。職場は、個人に対して、最小の犠牲をもって最大の成果をもたらすよう日々、時々刻々と要求する場所である。かつまたそれは、活動の一層の効率化を目指しながら、自らの力を鍛えて引き上げて行くことを個人に要求する場所である。

そして、このように「職場」が個人を追い込むのも、職場が、学ぶべき技術や知識が直ちに子ども達の生計と直結するという緊張感を生み出す場所となるからである。『クリスト

フとエルゼ』の中では、子ども達に損になるものよりも、ある学び方によれば少しでも利得があるような場合、その方法によって子ども達に対して学ぶ気力を奮い起こさせることができることが示されている。また知識や技術の獲得そのものが、「生活」、生きるという行為と一体となる様子が描写されているのである⁸⁰⁾。

人間は「真理」を弄ぶことによって成長するのではない。知識をもち、思考し、活動することをいわば強要して自ずと人間を高められる場所があるとすれば、「職場」こそ個人の「完成」を実現する場所である。彼は『人類の発展における道徳的概念の成立について』で、「人間が主職業に没頭することは、彼の完成の源泉である。すなわち、この仕事の中で彼が力の全てを尽すこと、すなわち彼がなり得る限りのものとなり、この仕事から得ることのできる限りの利益と業績とを引き出す手段の源泉である」(PSW 9.Band, S.462f.)と述べて、「仕事」の厳格な特徴も、個人を完成させる要因となることを示している。

このような意味で、「仕事」は、確かに厳格な必然性に服する活動である。しかし、そうであるからと言って、それは事象の奴隷になるという意味ではない。仕事は、自己の作品として素材を変容して行くという主体的な働きであって、仕事は、主体と客体、意志と自然が一致するところに成立する。ペスタロッチーはまた同書で、「人間は彼の労作部屋の中では、世界のいかなるところにおいてよりも、自分自身の主人である」(PSW 9.Band, S463.)と語っている。それは、仕事于事象の奴隷となることではなく、却って事象に対して主体となる活動であることを言い表している。職場は、自己の意図を客観化し、素材を自己のものとして変容するという、極めて主体性の高い場所である。職場が個人に対して求める強要も、単に個人が受動的となることを意味するのではなく、自らの成果を見つめる機会を絶えず個人に強いるという「自発性」喚起の働きをもっているものと考えられる。

ところで、職場は多くの場合、仕事のより良い成果を達成するための人的組織によって支えられている。職場は、仕事と対決する人間達、これらの人間関係によって構成される。職場は、心からの参加を通じて一種の共同体となる。彼は、小説中のリーンハルトが頭領として働く様をこう描写している。「石工の大部分の働き手達は、石工の下で活動したこの最初の晩に、もう石屋を愛するようになった。石工は彼らと同じように彼らと共に終日労作し、最も重い石を自ら手がけ、必要なときには、泥や水の中へ、他の人と同じように、更に彼らに先んじて入った。彼らは、この労作には全然慣れていなかったのもので、彼は愛と忍耐をもって、彼らにそのやり方や利点を示し、そしてまた最も不器用な者に対して

さえ不忍耐の様子を見せなかった。……しかし石工が愛情と忍耐をもって労作の先頭に立ったとき、多くの人々は心底から彼に感謝した」(PSW 2.Band, S.171.)。この文章からは、職場は、恰も理想的な学校であるかの如くに、他者との協働を生み、人間関係の紐帯を生み出す場所として把握されていることが分かる。

もとより、職場組織の中での関係がいつでも必ず望ましい関係を維持するとは限らない、という一面も見逃すことはできない。ペスタロッチーは『産業、教育、政治についての見解』の中で、一望ましい方向とはむしろ逆であるが一職場組織の上層部の精神や心が下層部へ伝播する仕方について述べている。「商業者や製造業者がこうした精神や心の傾向であれば、この階級の精神は、必然的に彼ら自身の内的健実さを失って、徐々に意地悪くなり、欺瞞的になり、無鉄砲になる。……もしこうした状態が営業行為の上層部の指導精神となるなら、この状態はまた、全くすぐに仕事部屋や労作部屋の中で働いている製造者達の指導と陶冶に対して従属的な役割をもつ職員の精神になる。これらの下の部署の者達は、製品の量に応じて働き手に利益を与えることによって……人間本性の我欲にとって非常に魅惑的な利益を見出す境遇にたやすく到達する」⁸¹⁾。職場は良きにつけ悪きにつけ、そこに所属する構成員が同じように思考し感じ行動するように導く場所となって行くのである。

とはいえ、職場は、そこに所属する構成員に特定の成果を要求する中で、仕事の功績を評価し、位置づける場所でもある。職場は特定の成果を達成する場所であるが、構成員達の間にあっては、その人間の成果が吟味されて、立場、処遇の上下となって反作用して行く場所である。それゆえに、職場では、他者との比較の態度、「羞恥(Schamhaftigkeit)」の感情が支配することになる。

『リーन्हルトとゲルトルート』第1版第4部の中には、子どもの「羞恥」の感情について、次のように描写されている。「子ども達はとても退屈なことであったとしても、ペンや針をもって10回でも20回でも正しくできるまでやった。仕事を終えることのできない恥ずかしさ、しそこねたことを寝る前に片づける必要、命じられたり任されたりした職務を、いかなる失敗にもいかなる不手際にも陥らせない榮譽、衣服から道具にいたる一切誤りなく整える用心深さ、一言で言えば、真の職業陶冶と家庭の知恵の本質的なものは、羞恥心の力を基礎としている」(PSW 3.Band, S.409.)と。職場は、仕事への強い意欲のみならず、職場の人間関係の中での羞恥の感情によって支えられ、また羞恥の感情を自ずと生み出す場所となる。

ところで、彼は個々の階級が健全な状況で生活を営む限り、その階級の違いによって人間形成上の利益・不利益は生まれえないという前提に立っている。彼は『隠者の夕暮』の草稿の段階から、「一般的な階級の区別は、人類の内的な形成を不可能にすべきではなく、阻害すべきではなく、むしろ容易にし、守るべきである。階級の区別は……その人間性の最高の形成へと高める、その特殊な形成を有している」(PSW 1.Band, S.254.)と述べて、専ら階級と職種の結びつきを前提としながら、いかなる階級にあっても、その職業生活が健全に営まれる限り、人間形成の働きを生み出すと考えている。

しかし、そうではあるが、職種によって職場の人間形成のあり方は際立って異なっていくということを彼は認めている。彼は職種による職場の人間形成のあり方の違いをいかに考えていたのであろうか。

3. 農夫の職場

ペスタロッチーがノイホーフで農場経営に乗り出したことから明らかなように、彼は人間形成的機能をもつ場所として、農夫の「職場」を非常に重視した。彼がいかに「農業(Landbau)」を重視したか、それは1771年に町医者ハンス・カスパル・ヒルツェル(Hans Kaspar Hirzel, 1725-1803)に宛てた次の内容の書簡からも見て取ることができる。「周知のように、私は農業に専念することを私の生涯の唯一の仕事にした。道徳的意図と祖国への愛が、それと全く分かち難いことを信じて欲しい」(PSB 3.Band, S.29.)。

もちろん、この彼の言葉は二つの方向から解釈できるであろう。それは、農業に携わることが、祖国のためにもなり、またそうすることが道徳的な行いであるということ、しかしまた逆に、農業に携わることが、該当の人間を道徳的にし、また祖国を愛するよう陶冶することになる、という意味として理解することもできる。

もとより、農業は「自然(Natur)」を対象とし、「自然」事象に従いながら活動することを第一義とする職種であることは言うまでもない。土地は祖国のうちの空間的な一部分であり、土地を耕すことは、祖国と直接一体となることである。そしてその大地は、人間に対して、自然の法則に従わなければならないこと、人間の恣意は厳格な法則によって打ち碎かれることを知らしめる場所でもある。

そして陶冶される者としての人間が、この一見無慈悲とも言える反作用に、成果をもって応えるためには、先達としての父親や母親、そして祖父母の生活様式を学ばなければな

らない。父、息子、孫が同じ畑で仕事をし、単純な家族の仕事が生産的で、単に消費的ではない共同体を形成する、そのような職場を彼は想定しているのである。

丁度、家庭が、手本としての生活様式を家族から直接体得する生活の場所であるとすれば、農夫の職場は、手本としての生活様式を仕事という目的のために更に外的な活動や体験を通じて学ぶ場所である。1807年の『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』には、「職業生活とそれに属する全ての中には、読書生活や、通常これに付随する全ての場合よりも、より以上に自然が存在する。農夫の子どもは父親と共に日々大地に赴き、できる限り父の通常の活動に参加し、家や庭で、労作や遊戯の中で彼の仲間が普通行っていることに参加しさえすれば、そのことによって彼は必要な陶冶を受け、家でも庭でも、森や野でも、極めてよく陶冶された、極めて賢明な、極めて有用な、極めて熱心な農夫の子となり、更に彼の仲間とのいかなる遊戯でも極めて巧みで極めて抜け目ない者として、全ての者の指導者となることができる」⁸²⁾とある。彼は、他の職種と比較して、専門的な教育施設の助力を必要としなくとも、自然からより多くのものが体得される傾向にあること、つまりは農業生活における陶冶のあり方について語っているのである。

しかし、農業の職場が専門的な教育施設の助力を前提としなくても、誰でも携わることのできる容易な職場とペスタロッシーは考えているわけではない。彼は家畜による耕作の難しさと穀物栽培の困難さを次のように述べている。「馬や牛となると、普通の手工者がこれに手を出し、このような家畜で大きな田畑や多量の穀物を栽培するとなると大変なことになる。彼の多くの田畑と多量の穀物とは、彼が10年もかかって製造した靴や長靴を1年のうちに全部食い尽くさせることになるであろう」(PSW 8.Band, S.325.)。

このように、農業の職場は、幼年のうちからそこに深く関わって行くことを要求する職場である。それは、農業という職種が、狭い知識や技術と関わっているものではなく、むしろ自然事象という極めて複雑で多種多様な要素に立脚していることに基づくものであり、従って長年の経験の蓄積を求めると関わっているからである。『隠者の夕暮』の冒頭近くでは、あの著名な、雄牛の性格に精通した農夫の事例が語られているが、彼らが職場とする畑についても、同様のことが言えるであろう⁸³⁾。農夫の働く場所、大地という職場は、決して単純作業を求める空間ではない。単純な農夫も、否、完全な分業制に至っていない単純な農夫であってこそ、却って「完全な文化」をもつことができるというのが彼の主張であろう⁸⁴⁾。

もつとも、彼は、人間の手と大地の間に介在する機械の影響を然程顧慮していない。彼の時代には、まだ農作業の道具は、人間を疎外するものではなくて、むしろ道具は人間の英知の結集として、聖なる活動を補助する手段として意識されていた。道具をも工夫しながら主体的に使用して行く農夫の職場、それは他の職種に劣らず、全人格の事象への投入、没入を要求する場所と彼は捉えていたのである。

4. 手工業・商人の職場

当然農夫の職場に比較して、手工業や商人の職場は空間的な制約を伴ってくる。ペスタロッチーは、まずその狭い空間の秩序に注目する。手工業の職場は、仕事の成果を達成するために秩序づけられた環境を意図的に整えることで成立する。彼は『スイス週報』の中で、望ましい手工者の姿についてこう描写している。「彼が私を見なかったのは、彼が部屋の内側の方に向かって座っていたからである。元気よく糸を引き抜いて彼は朗らかに歌い、金槌で叩くときには、拍子に合わせて口笛を吹いた。靴底の革の十分の一や、子牛の皮の僅かなものが、きちんと仕事台の上に集めて並べられ、古靴の多くは一列に暖炉のそばに置かれ、二、三足の新しいものは、この男の傍の小さな炉棚の上の祈祷書と聖書の隣に並べてあった。他には、二、三の僅かな道具の他には部屋には何もなく、しかし地面には塵も埃もなかったし、机の上と殆ど同様に清潔できれいであった」(PSW 8.Band, S.319.)。このように、手工業としての職場、それはまず第一に、空間的なもの、物的な秩序を当該の人間に求めて行くものである。

そして彼は更に、商人に必要な生活様式として「几帳面さ」を求めている。彼は1813年にその弟子プフィスター(Johann Jakob Pfister)宛の書簡の中で、彼が教育している子どもを描写し、「また我々は、彼がいかなる労作でも秩序を愛し、きれい好きで粘り強いことを見て喜んでいる。そしてこの徳が、いわば彼の第二の本性となるよう気をつけることにしたい。なぜなら、商人(Kaufmann)にとってこの徳は全く揺るがせにされるべきものではないし、他のいかなる階級でもそれが欠けていいとは言えないとしても、商人にとってなお一層必要なものであるからである」(PSB 9 Band, S.29.)と述べ、商人について必要な性格・態度について語っている。

ところで、職場が同時に家庭でもある場合、そこで求められる技術と態度は家族を通して伝達されて行くことになる。家庭の中で行われる仕事は、家族として生き、生活することと不可分にして同一のものである。

従って、家庭が職場となる場合、そこで仕事をする子どもを動かす動機、それは決して報酬だけに限定されるものではないことも明らかになる。『クリストフとエルゼ』では、彼は「子どもに学習させたり労作させたりするためには、二つの良い理由、歯車があって、それを動かしたり回したりすることができる。つまり子どもは教訓自身の利益を確かめ、それを望むようになるか、それとも彼らの両親を喜ばせようという理由から、心の底から喜んで学び労作して、両親が彼を愛するようになるかのいずれかである」(PSW 7.Band, S.263.)と語り、自己の「報酬」というよりも、家族の生計を助けるということが仕事の主たる動機となり得ることを示している。彼は、『白鳥の歌』の中では、父や母を助け幾らか楽にしてやりたいという身分の低い子ども達の感情が、一般に、上流階級の子ども達には欠けていることを示している。上流階級の子ども達には、生活に苦しむ親達の姿が眼前にないというのが、そのような結末を生む主たる理由になるのであろう。

もちろん、家庭が同時に職場ともなる場合、職業に関わる生活様式が必ずしも言葉や指示を媒介とせずとも、伝達されて行くことは自明なことであろう。『クリストフとエルゼ』では、彼は「極めて賢明な両親、大抵子ども達のために配慮する人は、“敬虔、従順、勤勉になりなさい”などという言葉を決して口にしない。彼らは子どもに語らないでも、子どもに従順であることを教える。“同情しなさい”などと言わなくても、子どもの心を柔げる。“労作は糧を与える”などと言わなくとも、彼らを働かせる。“お前は……すべきとか、しなければならぬ”と多くを言わなくとも、子ども達に両親を愛させる」(PSW 7.Band, S.250.)と語り、手本となるものの生活様式が、言葉を介してではなくて、行動を介して伝播して行く様を描写している。ここからは、父親や母親という家族が直ちに職場の先達者でもあるという役割の二重性、そしてこの役割の不可分性を見て取ることができる。

しかし同時に、ここにまた、家庭内の手工の職場が他の職場とは異なっていることを示す特徴が潜んでいる。職場が家庭であるということは同時に、職場を管理する家族としての親は、その制約の中で子どもが将来学ばなければならない全てを学ばせなければならない負担を負うからである。家庭という職場にあっては、職業陶冶や一般陶冶の区別は存在しない。そうであるからこそ、ペスタロッチーは『リーンハルトとゲルトルート』第1版の中で、ゲルトルートに対して、子ども自身が仕事をしながら、なおかつ平行して学習を行うよう援助する役割を与えている。ゲルトルートには、自らが手本となって職場を運営することにより、子ども達の仕事をさせながら、将来の生活のために学習させるという、秩序づけられた段階を踏む重要な才能があったことが示されている。

彼は必ずしもこうしたゲルトルートの手法が特殊なものではないことを主張している。「ノイエンブルクの山の中では労作しながら何かを読んだり学んだりすることは、最も普通のレース編みの女性にとっても、全く当たり前のことである」(PSW 3.Band, S.497.)。彼は、職場に学習活動を導入することが必ずしも特別なやり方ではないことを強調しているのである。

しかし、幾らそうであったとしても、手工や商人の職場としての家庭は、人間形成の一切を含み込んだ場所までにはなり得ない。『リーンハルトとゲルトルート』第1版の中でも、既に家の仕事を十分手伝うことができるようになった子どもが、やがて「奉公」に出て行く場面が描かれている。「ズザネリが子ども達のうちで家の仕事を手伝うことのできる唯一の存在であった。しかし、今度はズザネリが14日で奉公に出ることになっていた」(PSW 2.Band, S.88.)。この言葉はもちろん、家庭の境遇は、子ども達の生涯に互って必要とされる技術をすっかり身につける場所であるとは限らない、ということを示したものであろう。

ところで、徒弟制による手工の職場、そこには、家庭と同様の陶冶的機能も当然含まれているが、他方、家庭内の職場とは対照的な特徴も見られる。というのは、居間の仕事の対象、そしてまた子ども達にできる家庭の仕事が提供する事象の多種多様さは、多くの違った対象を一度に捉える能力を彼らに陶冶するとしても、基本的にその対象は子どもにとって未知のものではない。ところが、それに対して、徒弟制による職場は、自らの生活体験とは必ずしも同じではない対象に慣れて行くことを、時間の猶予もなく、否応なしに強要するからである。しかもそれは、言葉を通じてではなくて、行動を通じての習慣への同化なのである。

ペスタロッチーは、「老齢の親方や職人は、見習い時代に働かずに理屈をこねようとする若者には、ひじ鉄砲を喰らわせ、手工者の知識は労作によって得られるのであって饒舌によって得られるのではないことを教えるであろう。そして彼らは人間の生活のいかなる部門においても本当に正しい。人間の幸福をその第一の要求において実現し彼を純粋な家庭的感覚へと高める有益で有用な真理の認識は、いかなる人間の場合でも、若い頃の年齢の労作によって発展する」(PSW 8.Band, S.291.)と述べ、徒弟制における実際生活に即した陶冶のあり方を描写している。もちろん、これは、自らが習得してきた生活様式との矛盾に遭遇し、新しい生活様式と衝突して、それを克服するための精神的・肉体的苦痛を伴う苛酷な試練が現実には生じてくる、ということの意味するものであろう。

しかし、結果としてその職場で一度十分に相応しい態度や技術が習得されれば、更に同種の職種にも生かして行く道が開かれるという面もある。一つの職場の中で一つの仕事に徹するという事は、他の職種の技術を身につけることを難しくするわけではない。むしろ彼は、手工業の諸々の仕事内容の内的な結びつきに目を留めている。

ペスタロッシーは1780年の『浪費制限論』の中で「いかなる産業でも、その本質の内的なものにおいてお互いに厳密に結びつけられている。金張りする花の細工に従事する錠前屋の息子は、容易に絹織物の花細工や画家の仕事へと陶冶される」⁸⁵⁾と述べて、手工という職場の陶冶機能が、必ずしも特殊化した技能の熟達に制約されたものではないことを示している。

ところが、過度に細分化された仕事に制約されたり、工夫や思考することを要求したりしない単純な仕事の場合は、手工業であっても、この限りではない。『スイス週報』には、「単調な印刷業の若者やモスリンに花の形を切り抜くだけのことをする少女や、ほかには何もしない紡績工等、要するに、来る年も来る年も一つの単調な手仕事に従事する労作者は、とかく移り気で思慮の欠いた、弱い人間になりやすいし、また同様にこのために食べたり飲んだりとあらゆる快樂に特に耽る人間になりやすい」(PSW 8.Band, S.51.)とある。たとえ手工業であったとしても、余りにも固定化された作業に縛り付けられると、その仕事は、自己自身で考え行動することを阻害する過程に墮す危険があることが指摘されているのである。

ともあれ、職場が道徳的な人格形成から遠ざかって行くこと、それは、職場が家庭から空間的に距離を置けば置く程、避けがたいものになる、と彼は考えている。職場が、家庭と同じような苦楽を共にする生活の場ではなくなれば、人と真剣かつ親身に向き合う人間関係が希薄になることは想像に難くない。彼は『クリストフとエルゼ』の中で「職場」が居住場所から遠ざかることの危惧をこう描写している。「人々が居間でお互いに生活しているところでは、いつでもずっと美しい死の床の光景が見られるが、とんでもなく遠方や未知の職場に仕事を求めたり、また求めざるを得なかつたりした場合にはそうではない」(PSW 8.Band, S.321f.)。彼は、家族が共に汗し苦しみを乗り切って行き、楽しみを分かち合うのも、「居間」が職場となるからこそであることを仄めかしている。「職場」が「生活の場」として共有されることで、初めてそこは、人間関係が深められる場所となる⁸⁶⁾。

手工という職場は、家庭の内部であつたり、家庭の近接の空間であつたり、なおかつ生活の共有の空間である限り、人間を報酬や利益にのみに駆り立てない一種の抑制力をもつ

ている。手工という職場は一工場産業へ質的に接近する以前の段階としては一居間の温かさがまだ残存している陶冶の場所とペスタロッチャーは見なしているのである。

5. 工場という職場

ところで、工場産業の到来とともに、否応なく工場への仕事が増加し、それが新しい社会問題となったという認識、それがペスタロッチャーのおおよそ 1785 年以降の眼差しであった。彼は、工場での仕事、工場という職場をいかに考えて行ったのであろうか。

先に述べてきたことから明らかのように、「工業仕事 (Fabrikübung)」は、農業や手工業・商業と比較して、人間の身体を非常に特殊で、限定的、固定的な仕事へと強要して行く。彼は、『スイス週報』の中で「小売商人や商人は、万事に綿密で、細心で、注意深い。彼らは人の心が分かり、彼らには家政に向けての頭脳の熟練や判断力がある。しかし単に機械的な工場仕事だけをする人間には、これら全てが欠けている。従ってまた手仕事だけでなく帳簿をつけ計算する手工業者達と、印刷工や他の工場機械との間に著しい違いがあることがはっきりする」(PSW 8.Band, S.51.)と述べながら、工場仕事がどちらかと言えば、扱う作業が単調で機械的なものとなり、そこから特に、多くのものを柔軟に処理する力や人間関係に関わる配慮を欠く傾向が生まれてくることを示している。

工場では、農夫が天候を見たり、手工者が素材をじっくり眺めたりする眼差しが欠け勝ちである。農夫や手工者が道具を自己の仕事のために使用するのと比較して、工場では、人間は機械という道具に奉仕し、恰もこの機械の一部となるよう人間を強要して行く。1806 年の『民衆陶冶と産業について』(Über Volksbildung und Industrie, 1806)には、「工場地帯でも、大部分の人々の営みは、孤立した職業技術を繰り返す機械の仕事に他ならない。大部分はそのやり方は、自然のもつ一般的な身体的な力の発展にとって非常な損害となる。あらゆる精神陶冶から放置され、個々の技術の熟達という矮小な形態に閉じこめられ、技術の精神やその自由で賢明な見解に対してすら死んだも同然である。全く死んでいるのである。そして彼らが身体的に、無骨な耕作者よりも弱められているので、通常彼らにはこの農夫よりも克己力がなく、彼らは一般的には農夫の勇敢さにさえ及ばない」(PSW 8.Band, S.141.)とある。彼は、このように辛辣な表現で、工場という職場が、人間を陶冶して行く場所であるというよりも、むしろ人間の精神及び肉体の形成に関して、著しく負の方向で作用することを示している。

しかも、こうした工場という職場は、人間の生き方に直接影響を及ぼすだけではない。工場での仕事は、個人から工夫、創造への力を奪うばかりでなく、むしろそうする力が邪魔なものであるかの如くに働きかける。なぜなら、工場の仕事は人格への顧慮というよりも、予め設定された成果から見積もられる作業量を個人に要求するからである。機械という非人間的なものが出現すると、人間の主体性が失われ、生産体系の中での個人の価値が著しく低下すると言われるが、そうした工場産業の深刻な影響を彼は早くも察知していたと考えることができる。

そして彼の眼差しは、更に大規模な工場施設の組織にも向かっている。彼は『スイス週報』の中で「大規模の職業施設で働く人間達は、雇われ労作者の仕事ぶり、聡明さ、器用さや誠実さや真面目さを喜んで、従ってまた、それに酬いる家庭の父親の眼下にはない。この施設では、いつでも多くの下位部署の監督者や上役の仲間がいる。ここでは、全てが強制的にこの上役や下位部署の支配者の利益のためにだけ準備され整えられている。個々の働き手の傑出という栄誉は、大きな混雑の中で全く消え失せ、真の純粋な高尚な人間陶冶という窮極目的は、大きな機械の硬直した操縦の中で、必然的と言っていい程従属的な副次的事柄として見過ごされるようになる」(PSW 8.Band, S.166.)と述べ、工場施設が大規模になるにつれ、個人の人格、また傑出した真の栄誉を軽視する方向に向かいやすいことを指摘している。

農業や手工業と比較したとき、工場という職場が求めるものは、個人が生み出す独特の、オリジナルの成果ではない。工場は、むしろ個別的な仕事の成果を不要なものとして排除する傾向にあることを彼は示唆しているのである。

しかも、工場産業が生み出す利潤は安定的なものとは限らず、工場で仕事をする人々は、実業家に依存する形で自らの生活を営むことになる。それは、農業や手工業に携わる人々以上に、経済的には一層依存的な関係に置かれることを意味する。ペスタロッチーは、富者は実業家として、祖国の中では一つの樹木のように存在しており、富者が倒れると、それに依存している民衆達まで生計の手段を失うことになることを指摘している。彼は、1826年の『ランゲントール講演』の中で、「製造工場は、一部は高度に繁栄したが、一部はこの一時期の富の状態を軽率にも世間の時代的戯れの中で失って、すぐにまた零落状態に沈下した。そこから突然一時高まったにもかかわらず、束の間の待機現象によって、働き手は彼らの父から受け継いだ善良で儉約し謙虚な家庭的精神を失い、彼らの僅かな資産の固有のものと一致した本質的な受け継いだ力、職業力を、道徳的、精神的、身体

的に著しく弱め、彼らの多数が助けられず助言なく、それでもなお我々の時代精神の奢侈と濫費と虚栄の極めて多面的な誘惑の虜になり、我々の外面的幸福というまやかしの犠牲となった状態に陥るよう多面的に影響した」(PSW 27.Band, S.204f.)と主張し、製造工場を職場とする人間達の墮落を描写している。

もとより、人間形成の観点で言えば、工場は、そこに働き手として従事する以前に、ある程度の技術を習得していることを前提とした職場である。農民の子ども達とは違って、工場へやがて向かう子どもは計画的に陶冶されなければならない。それは一方では、工場は農業の職場以上に、人工の産物であるからであり、もう一方では、それは、全体を分割する部分的な技術に特化された職場であるからである。そしてそれは、工場が、いよいよ生活の場としての家庭から独立し、自立した機関として働き始めたことを意味する。この意味で工場という職場は、他の陶冶の場所を前提として初めて成り立っている、自立した空間として捉えなければならない⁸⁷⁾。

しかし、そのように多様な問題を孕んだ職場、工場という存在を、彼はすっかり排除して、従来の牧歌的生活に戻ることができると考えていたわけではなかった。工場産業が世界に浸透する中で、彼もまた、工場産業という職場を全面的に否定することはできなかったのである。

6. 施設の中での職場

さて、上述した工場という職場の事例で分かるように、職場には、良き教育のことを考えたとき、長所ばかりがあるわけではない。彼は1806年の『見解、経験、手段』の中で、「社会生活の個々の状況、個々の制度、裕福、貧困、町の生活、田舎の生活、学校、学問、孤児院、私立教育施設、仕事部屋、職業の種類、要するに人間の個々の境遇と個々の人間関係は、我々の種族の素質の正しい一般的な形成を考えた場合、その長所も短所ももっている」(PSW 19.Band, S.62.)と述べている。もとより、技術教育ということを厳密に考えれば、家庭や一般的な学校よりも、職業のために特化した施設の方がはるかに優れた特徴をもっていることは言うまでもない。そして彼は、主として工場の仕事と関連した技術を習得させる施設を構想したのであった。

『リーन्हルトとゲルトルート』第1版第3部の著名な言葉、「綿を紡ぐ子ども達や、座って単調な仕事で稼がねばならない仲間の全てでは、事情は全く違ってくる。私が一度発見したように、彼らは、彼らのパンを手の稼ぎで求めねばならない普通の町の仲間と完全

に同じ環境にいて、そしてもし彼らがこうした良く教育された町の仲間のように、慎重で熟慮する存在へ、また彼らの手で入ってくる個々のクロイツァーを当てにし、分けることへ引かれていなければ、彼らがその他の場合にはもっているかもしれないいかなる稼ぎやいかなる援助でも、貧しい綿を紡ぐ仲間達は永遠に、墮落した肉体と悲惨な年齢以外の何をも手に入れることはないであろう」⁸⁸⁾という発言とともに、ペスタロッチーは工業産業に対応した教育のあり方を指摘している。

もっとも、既に『貧民施設に関する論文』から彼は、「私は、人間の収入能力が工場産業(Fabrikindustrie)で挙げる大部分の収益を、真実の実際の教育施設を獲得するための手段にしたい。こうした施設は人類の要求全体を満足させることであろう。私はここでは、こうした職業の見通しに関して、個々の他の教育施設と比較して道徳的な究極目標を達成することで劣っているという意見はもっていない」(PSW 1.Band, S.160.)と述べていたことも注目に値する⁸⁹⁾。

しかし、彼がそこで想定した施設とは、やがて従事するであろう職場のために技術を教える学校というよりも、むしろ職場そのものを取り込んだ空間であった。少なくとも、社会生活から切り離された学校ではなくて、むしろ子どもにとって理想的な職場をそこに展開することにそのねらいがあった。

彼は、教育施設の中で得られる報酬に従った枠の中での生活を子ども達に求めている。彼は「彼らの教育においては、下級の生活手段がいかに困難であっても、それが未知のもの、嫌悪すべきもの、煩わしいものとならないよう導くべきである。勤勉であることの報酬は厳密に配慮され、生活の全ての必要は極めて厳格な枠内でしか満たされない。教育の全成果はそれにかかっている」(PSW 1.Band, S.144.)と述べている。

結局のところ、彼は、「狭い仕事部屋で子ども達は他者の意志に従うことも学ばなければならない。彼らの床は貧弱でよい。一人であろうと他者との兼用であろうと、堅かろうと柔らかかろうと彼らにはどうでもないのでなければならない」(PSW 1.Band, S.145.)と述べて、たとえ教育施設の中であったとしても、一子どもの親さえ不安を抱くような厳しさの伴う場所としての仕事部屋のあり方を示している。シュプランガーも指摘するように⁹⁰⁾、仕事を遊戯にしようとした場合には、それは、むしろ現実の「生活」を捏造するものである、というのがペスタロッチーの見解であろう。

しかしそれでは、現実に営まれている農業、手工業、工場産業等の実社会の職場と比較して、彼の構想する施設の職場は、子ども達に対していかなる能力を身につけさせること

を期待しているのであろうか。彼は、それに関してこう述べている。「この子ども達は何らかのやり方で自らを維持するとしたら、それは個々の地方の事情に応じて貧民に対して開かれている収入源に沿ったものでなければならない。博愛家が自己の施設の最大の知恵を求めなければならないとしたら、それは彼らの未来に生活する場所で恐らく最も確実な生活維持の源となるであろう熟達(マスタ)が彼らに形成される、ということである」(PSW 1.Band, S.143f.)。「貧民教育の重要な原理とは、貧しい者が色々な手段で報酬を受け取る場合、弾力的な工夫の才能、計算ずくでなく、静かに見守るような態度を身につけること、安心して探したり計算したりすることである。……賢明な施設を夢見たり計画したりする場合、子ども達の未来の要求や境遇が配慮されるべきであり、施設は、この未来の境遇に応じた熟練を発展させる学校でなければならない」(PSW 1.Band, S.144.)。

仕事の成果が至上のものである一般的な職場と比較して、教育施設の中での職場は、特殊な技術に固定化されない柔軟な資質を養うという意味で、実社会の職場の陶冶的機能を更に昇華したものと考えることができる。

本節の終わりに

これまで述べてきたように、職場の中では、仕事の成果が第一義であって、陶冶する働きは必ずしも必然性をもって現れるとは限らない。言い方を換えれば、「仕事」には、必ずしも十分な人間形成の働きが伴うわけではない。ペスタロッチーが1815年の『純真者に訴える』で語る「手工も職業も身分も、それ自体は道徳的に陶冶しない。それらが道徳的に利用されるなら、道徳的に陶冶し、道徳的に利用されなかつたら、道徳的に陶冶しない」(PSW 24A.Band, S.182.)という言葉も、まずは、必ずしも職種によって作り出される「職場」の違いが陶冶的機能の低さや高さを必ずしも規定しないことを示している。しかしまた、それは基本的には、いかなる「仕事」も、「仕事」というだけでは直ちに陶冶的機能を有するわけではないことを意味している。農業、手工業、工業、更には施設の中の職場であったとしても、ただ単に「職場」であるというだけでは、陶冶的であることを保証しないのである。

陶冶的であることを意図せず、そうであることを意識しない「職場」、現にある「職場」の多くは、人間を望ましい価値に向かって陶冶するとは限らない。我欲や利己心によって支配されている「職場」は、夢のような存在へと人間を向かわせる。1797年の『探究』では、こうした現実を、「職業生活の強制によっては、我欲と好意は相互に調和しない」

(PSW 12.Band, S.102.)と表現している。更に『民衆陶冶と産業について』の中でも、「地方の仕事での同一の繰り返し、産業での少しでも儲けようとする衝動が人類にもたらした墮落」(PSW 18.Band, S.152.)が指摘されている。このような彼の言及を拾い出してみると、彼が、仕上げられた完全な陶冶力を現にあるがままの職場に期待しているわけではないことは明らかである。

しかし、そうであるとしても、「職場」でなければ得られない陶冶の影響というものを彼は意識している。「職場」は、「家庭」や「学校」とは違い、「仕事の成果」を第一義にする厳しさ、冷徹さがある。そして他方、仕事には、その成果を実現するための職場の人間関係、組織が介在する。職場は気紛れや落ち着きの無さ、甘えを許容しない厳格な空間である。彼は、『白鳥の歌』の中で、「自分の階級のために十分に陶冶された農夫とは、鉋をかけるべき板のために家具職人を、壁に打ち付けるべき釘のために鍛冶屋や金物屋を金槌や釘抜きを持って家に来させるのではなく、何とか自分で鉋をかけ、曲がった釘を自分の炉で徐々に熱して、小さな金敷の上で真っ直ぐに叩く人間であるとすれば、市民的な職業階級のために十分に準備された市民とは、色々な市民的な職種が要求する術の対象を、数学的厳密さと美的勘で注目し、数の対象を代数的に解決したり、集めたり分けたり比較したりする形の対象を陶冶された独創力と数学的正確さで取り扱うよう導かれた人間のことである」(PSW 28.Band, S.174.)と述べている。このように、「職場」は、個人の精神的、身体的、経済的自立を促進する働きをもっている。職場で優れた人材たり得るということは、その職場で非の打ち所のない慣習の手本となって行動する「全人」となる、ということの意味する。

この観点からして、最初に述べたように、子どもに限らず、職業に携わる者、職業にこれから携わろうとする者、職業と生活様式の接点がある者、これら全てに対して、もてる力の全てを發揮することある程度強制的に求めて行く場所こそ「職場」の働きなのである。

周知のように、歴史的には、職業、特に工場産業の発展に伴い、そうした職場への準備のために「学校」という教育の専門施設が要請されてきた、という一面がある。第4章第2節で述べたように、職場と居住場所の分離と、学校の台頭は決して無関係ではないこと、むしろ、この分離が学校の必要性を不可避にしたこと、それをペスタロッチーは既に「国民学校」の黎明期に十分に意識していたと言える。

しかし、学校は、そもそも職場の人間形成的機能と矛盾し乖離した施設としては自己の機能を十分に発揮することはできない。学校は本来、人間形成的機能を有した職場がもつものと同種の必要感、緊張感、自己吟味、行動と思考の結びつき、生きる喜びを生み出す場所ではないであろうか。彼の主張する職場の人間形成的機能に目を向けてみると、そこから、学校が本来いかなる存在であるはずなのか、いかなる存在であるべきなのか、その解答が自ずから明らかになってくると言えよう⁹¹⁾。

補節 陶冶の場所としての国家

先に引用したように、『基礎陶冶の理念について』の中では、「大きな環境での生活は力強く陶冶する」(PSW 22.Band, S.280.)と主張されていた。果たして、この「大きな環境」の中に、国家での生活は該当するのであるだろうか。

通常、国家生活を通じて培われるものとして、真っ先に思い浮かぶのは、国民性であろう。国家生活が国民性を育むことは否定しようがない。それでは、生活を通じて国家が国民に国民性を形成するとすれば、国家の影響のあり方とは、いかなるものであろうか⁹²⁾。

本節のテーマは、ペスタロッチーの教育思想を中心として、生活陶冶の観点から、国家の立つ位置・意義を問うことである。しかし、彼の生活陶冶論は、これまで専ら教育方法の原則として捉えられてきた。例えば、田口孝雄の先行研究は、陶冶と国家の関係を捉える上で、大いに参考になる⁹³⁾。しかし、この研究を含めて、生活陶冶を、国家との関係において捉えた先行研究は、欧米においても我が国においても、未だ確認することができない⁹⁴⁾。

本節では、まずペスタロッチーが国家のいかなる統治形態を支持したのかを確認し、次に彼の捉えた国家統治の原理を解釈する。ついで、彼の民族と国民性についての考え方に目を向ける。最後に国民生活と陶冶・教育の関係について考察することにした。

陶冶する場所としての「国家(Staat)」を端的に、領土とそこに住まう国民によって構成されているものと捉えれば、国家と生活陶冶との関係を比較的単純に捉えることができるかもしれない。しかし国家は、統治組織—通常は政府—の組み込まれた全体社会であることを忘れてはならない。一般に、近代国家は領土、国民、統治権の三つの概念によって構成されると定義されるが、彼の場合も例外ではない。これを考えるならば、国家の陶冶的働きを、単純に家庭や職場と同列で語ることはできないことは明らかであろう。なぜなら、統治組織は、家庭・職場とは異質なやり方で、国民に多大な影響力を与えているから

である。しかも彼の場合、国家政府は理念であるばかりでなく、実体としても把握されていた。そしてその実体としての国家政府—つまり 18 世紀から 19 世紀までのスイス政府、そしてヨーロッパの各国政府—は、彼の生きた時代の全般に亘って、激動期と言える程に、しばしばその形態を変えてきたのである。

もちろん、国家を論ずる際に、まず彼の置かれていた時代の政治情勢を説明することにも重要な意味がある。序章で触れた如く、彼の生きた時代との関連の中で、彼の主張を解釈することは、彼の見解の本意に一層差し迫るものであろう。しかし、当時の政治情勢を詳述して分析することは本節の主題ではない。それゆえに、ここでは、それを註において簡単に要約することとし、必要に応じてのみ、当時の政治状況について述べることにしたい⁹⁵⁾。

1. 国家とその統治形態

それでは具体的に、ペスタロッチーは一体いかなる統治形態を支持したのであろうか。

彼が 1779/80 年の『隠者の夕暮』等で、王侯・領主に期待をかけた発言をしていることからすると、王政・寡頭政治支持者のように見える。実際、『リーन्हルトとゲルトルート』第 2 版(1790-1792)は、神聖ローマ皇帝レオポルト II 世(Leopold II, 1747-1792)に献ぜられ、ウィーンの宮廷に民衆教育思想を紹介しようとい意図したものであった⁹⁶⁾。皇帝という立場からの民衆教育の実践を期待し、また彼自身がそれを支援しようと熱望したと考えられる。しかし逆に、彼がフランスから名誉市民の称号を与えられたこと、またシュタンツにおいては、ヘルヴェチア共和国の新政府側の立場で孤児の教育に携わったことからすれば、彼は確かにフランス寄りの政治形態—共和制—を支持していたように捉えられる。

これに関して細井房明は、1780 年代から 1792 年までの著作を読み込むことを通じて、1792 年までのペスタロッチーの国家社会観を詳細に 6 段階に分けて整理し、君主制を支持した前近代的国家観から、社会契約説に基づく近代的国家観へと変化したことを明らかにしている⁹⁷⁾。これに対してリートケは、1815 年の『純真者に訴える』に注目し、「ペスタロッチーが政治を語り、ナポレオン後のヨーロッパの王政復古的傾向を取り扱うとき、その読み物（訳者注：『純真者に訴える』）は一層刺激が多いものとなる。“個人的存在”に高い地位を与えているので、ペスタロッチーが貴族主義的政治形態を人間の社会に最も相応しい政治形態と見なしているとき、それはただもう徹底したものである」⁹⁸⁾と彼の国家理論の王政復古的傾向を強調している。更にリートケは『純真者に訴える』以外の著作にも考

察の対象を広げ、「貴族主義(Aristokratismus)は、1800年以後のペスタロッチーの哲学の結論の中に極めて多くの位置を占めている。……共和制の理念はその後のペスタロッチーの体系から、また1780年から1790年までのペスタロッチーの体系からは、貴族制の理念と比較して、はるかに僅かにしか弁護されていない」⁹⁹⁾と述べて、彼の統治形態に対する態度の変化を見て取っている。

しかし第1章第4節で触れたが、リートケの見解とは全く相反するように、ペスタロッチー自身、『純真者に訴える』の序言の中で「私は一人の共和主義者(ein Republikaner)である」(PSW 24A.Band, S.10.)と言明している。こうした主張に着目し、トレーラーは、ペスタロッチーは単にフランス共和制への無条件の賛同を示したのではないとしながら、18世紀のチューリヒの共和主義を精密に分析した。そしてその結論として、ペスタロッチーは「根っからの共和主義の思想家」として理解されねばならないと解釈している¹⁰⁰⁾。

更に、岩崎喜一は、『純真者に訴える』の内容に基づき、ペスタロッチーは「過激革命主義(Sansculottismus)」、ナポレオンI世の「専制主義(Despotismus)」のそれぞれの形式、そしてこれらの形式の混和・妥協である「穏健主義(Moderantismus)」の三つを、共に誤ったものとして廃棄したと指摘している。また岩崎は、広くドイツ圏にある国の憲法問題として、往古の憲法が復活されなければならないとペスタロッチーは感じていたが、統治形態としては、復古的なものというより、新たな時代関係と課題に応じて、進化した形態が採用されなければならないと意識していたのではないかと推測している¹⁰¹⁾。

このように、ペスタロッチーがいかなる統治形態を支持したかについては、多様な解釈があり、かつその解釈の振れ幅も極めて大きい。その理由、それは単純に言えば、彼の言論は生涯において、一貫して特定の統治形態に固執しているわけではないからである。彼は、当時の様々な統治形態を採用した為政者に対して柔軟に、彼らの立場に応ずる形で、自ら教育についての提言をし、あるいはまた苦言を呈していたことによるものと判断される。彼が『純真者に訴える』の序言で述べた信条、すなわち「私の政治の初めと終わりは教育である」(PSW 24A.Band, S.12.)という表現は、彼の政治に対する姿勢を如実に表していると言えよう。

もちろん、いかなる統治形態を支持するのであれ、各カントンの独自性を踏まえつつ、スイス連邦が対外的には統一的な姿勢で組織されるべきであるという視点においては、彼は終始一貫していた。これに関してジルバーは「ペスタロッチーは本当の統一政府主義者であり、民主主義者であり、またそうであり続けた。彼は統一国家が古くからの連邦の精

神を最もよく再興できるであろうと信じていた」¹⁰²⁾と述べ、連邦の精神が、統一国家のもとでこそ発現できるという信念を彼は持ち続けていたと見なしている。

しかし、注意しなければならないのは、ペスタロッチーの構想していたこの統一は、カントンの伝統・習慣・慣習と相反しない限りでの統一であるべきであって、統一の働きかけが—何ら過去からの伝統とも習慣とも慣習とも関係をもたない—外部からの強制によるものであってはならないと彼は考えていた、ということである。それは『純真者に訴える』等でナポレオンⅠ世の外圧を糾弾していることから明らかなことであろう¹⁰³⁾。彼にとって、実体としての国家は、連綿として培われた、伝統・習慣・慣習の中で生まれ育った構成員によって、文化が受け継がれて行く社会組織体と見なされていた。

しかし、そうではあるが、当時、スイス連邦には連邦としての特殊な事情があった。特定の既存のカントンの習慣・伝統に基づいて各構成員が自己を形成するとしても、スイスという連邦のまとまりを維持するために、各構成員の自由意志が何よりも要求されたからである。ジルバーがペスタロッチーの国家観について述べる箇所で、「協調、すなわち、自分達の自己決定に基づく責任ある個人の結合は、真の自由の最も確実な保証である。そしていかなる祖国の自由も、人類の幸福のための前提である」¹⁰⁴⁾と述べているように、スイス連邦では、他の国以上に各構成員に決断の自由、そして決断した以上は、それに対する責任をもつ決意、協調的な態度が求められたのである。

中でも、連邦の基本的構成員の中に、「貧者(die Armen)」の存在を認めることが、ペスタロッチーの大前提であった。彼は1802年の『ヘルヴェチア立法についての見解』の中で、「我々の偏狭性と我々の激情は、我々の中に、名状し難い腹立たしい忘却を生み出した。つまり、祖国にとって必要で、祖国にふさわしく、有益である全ては、国内の最も貧しい人間にとっても、ふさわしく、有益であり、必要に違いない、ということの忘却を生み出したのである」(PSW 14.Band, S.246.)と述べ、国家の利益を考える場合でも、国民構成員の中に貧者がいることを忘れてはならないと指摘している。言うまでもなく、彼にとって—彼の全生涯に亘って—貧者は国家の中でも決して忘却されてはならない、欠かすことのできない構成員と見なされていたのである。

そして、先の個人の自由の見解とも関係してくるが、彼は国家の構成員がそれぞれ自己主張するのを制限するのではなく、却ってそれを保証することが国家の責務であることを明らかにしている。ペスタロッチーは1797年の『探究』では、「国家の義務は、いかなる場合でも自らの確信に対して誠実であるという個人の権利を保護し維持することである」

(PSW 12.Band, S.153f.)と語っている。それは、自ずから貧者も含めた構成員の権利・要求が認められることでもあった。彼は既に人権の重要な要素、内面的及び外面的な精神的自由の権利を認めていたことになる。ここに、彼の国家に対する特徴的な見方があると言える。

2. 国家統治の原理

それではペスタロッチーは国家統治の原理をいかなるものとして捉えていたのであろうか。先取りして言えば、彼にとって、家庭の知恵ということが国家統治の原理であった。彼は1780年の『立法と嬰兒殺し』(初版)の中で「賢明な立法家が、もし家庭生活に寛大と綿密の影響、心からの愛としっかりした正義と誠実といった究極目的を露にする寛大と綿密との影響が、一般に恵まれた成果を有すると見て取れば、もし彼がこの綿密を忽せにすることが逆の、不道德を促進する影響を知れば、彼は間違いなく、彼の国家統治の原則を、真の家庭的知恵というこの第一原則の上に築くであろう」(PSW 9.Band, S.25.)と述べている。この見解は、二つの観点から解釈することができる。一つは、国家統治は、いわば大きな家庭を治めることと同じであって、彼は共同体を組織するのと同じ原理を国家統治に求めた、ということである。二つ目は、その国家は、心からの愛、しっかりした正義と誠実等の徳目が溢れる家庭の支援を目指さねばならない、ということである。

ところで、彼が彼の時代にあつて、独自の統治に対する見解をもっていたと考えられるのは、主権者が誰であれ、専ら政治家のみが国家のあり方を思案するのではなく、国民もまたその立場に応じて国家に対して相応の配慮・憂慮の姿勢を絶えず保つべきと捉えていたことである。彼は『立法と嬰兒殺し』(初版)の中で「市民は殆ど全般にただ妻子の、友人や兄弟の、隣人や自治体員のための配慮を学ばなければならない。しかし、恐らくこう市民は学ばなければならない。というのは、このようにして、市民は国家のための配慮(Sorgen)をも学ばなければならないからである」(PSW 9.Band, S.145.)と述べている。彼は、「国家のための配慮」という言葉で、国家に対する市民の、絶えざる気配りを求めているのである。それは、決して権力者に対する気遣いという意味ではなく、恰も家庭の構成員が自らの家庭について心を砕くように、心底から国家のあり方・行く末を憂慮する意識が各国民に求められていた、ということである。そしてそうした意識を国民がもつことでこそ、国家がより良きものとなると彼は確信していたのである。

とはいえ、他方において、彼は統治機構としての国家は本質的に権力行使の機関であることを冷静に分析していた。国家権力により、ある程度の強制力を伴いながら、国家生活における秩序が維持されて行くというわけである。彼は1783年の『自然と社会の状態についての断片』の中で「国家は権力によってのみ、自己の意志に従うことができる。国家は徳を命じ悪徳を懲らしめてはならないのではないか。国家はただ権利を保護しなければならない。国家は、各人の実際的な所有の安らいだ享受を、害せられないように維持しなければならない」(PSW 9.Band, S.213.)と述べ、国家の本質的特徴を明らかにしている。国家の遂行手段は権力であるが、それでも、個人の道徳性を命ずることができず、またその立場にはないこと、そうではなく、国家は、あくまで国民を支援し、その権利を保護することに徹しなければならない、というのである。実にここに、国家のために国民があるのではなく、国民のために国家があるという、近代的な国家観を見て取ることができる。因みにデレカートは、ペスタロッチーの国家・立法観を論じ、現実社会においては、愛の精神と権力の精神はいかなる程度一致可能なのか、という根本的な問いを投げかけている¹⁰⁵⁾。その問いに関して、彼が『純真者に訴える』の序言において、オーストリア女大公マリア・テレジア(Maria Theresia, 1717-1780)を非常に高く評価していることを考えると、彼は、この人物の中に愛と権力が統一的・調和的に表現されていると感じていたとも推定できる¹⁰⁶⁾。

ともあれ、ペスタロッチーに従えば、このようにして国家は、全国民の権利を保護すべきである。しかし、実態としての国家、権力を行使する国家は、主権者の要求を反映したものとなり、しばしば集団利己主義の傾向を帯びることになる。少なくとも彼の、現状の国家に対する考察は冷徹であった。彼は1821/22年改訂版の『立法と嬰兒殺し』の中では、「我々の利己的な時代の技巧化によって誤り導かれた国家は、殆どこうなる以外にあり得なかった。国家は、我々の時代そのものが一般にそうであるのと同様に、利己的にならざるを得ない」(PSW 9.Band, S.525.)と述べて、当時、権力行使主体としての国家が集団利己主義的傾向を帯びていたことを示している。

更には、この集団利己主義の観点から、一貧者の要求をも反映した国家でなければならないという一理念とは逆に、現実態としての国家は、権力の担い手である者、通常主権者の大多数の利益のみを反映させる傾向を帯びることになる。この意味で、彼は、現存する国家は「集合的存在 (kollektive Existenz)」をなかなか脱することができないと考えている。ジルバーも語るように、「社会と個人とのいかなる衝突でも、国家は個人的存在に反し

て集合的存在を支持するに違いない。国家の立法は、その外的な現象における安寧と秩序に配慮する」¹⁰⁷⁾のである。個々の国民の利益を代弁するのが国家の役割であるとして、国民同士の実際的な利害の衝突が起こった場合、統治機関の介入で、それが必ずしも平和的に調停されるとは限らない。特に一部の主権者の要求が強大で拒み難い場合、国家は、しばしば立場が低い者の利益を省みず、有力者の利益を優先する傾向をもつことになる。従って主権者とは見なされず、実際そう扱われてもいない—特に貧者—の権利・要求を侵害する傾向は次第に顕著になる。

またそれとともに、立法家ばかりではなく、法律を運用する官僚達が利己心のため、国家に対して背信行為をすることにより、国家の中に腐敗の芽が生じてくる。国家行政の腐敗によって、道徳的墮落と放恣の原因とが生まれてくるのである。彼は、既に『隠者の夕暮』において、「中間権力 (Zwischengewalt)」の腐敗を暴き出し、公的な、あからさまな利己心が墮落に至るあり様を詳らかにしている¹⁰⁸⁾。

それゆえに、中間権力のあり方は、国家の命運を左右する真に重大な問題と捉えられる。彼は経済的観点から、『立法と嬰兒殺し』(初版)の中で「金銭問題における廷臣の知恵、秩序、非依存性が、王国の強さ、一般的な国民の幸福、公けの国家的正義の基礎である。人類と王侯よ！この基礎を欠いては、いずれかの部門の国民の不道徳を防ごうとするいかなる計画も、空中楼閣を築く以外のことにはならない」(PSW 9.Band, S.159.)と述べている。国家のあり方が望ましく維持されるかどうかは、中間権力を見れば自ずと明らかになり、そのあり方こそ、国家の行く先を指し示すものなのである。

やがて立法家・行政官の権力乱用による腐敗が生まれ、法の運用の段階で、特定の階級のみが利益を享受するようになると、他の全ての階級が本来もっているはずの、階級間を結びつける紐帯までも解消してしまうことになる。ペスタロッチーは、これに関して『嬰兒殺し』(改訂版)で、「個々の市民は、私的利己心の道を通して自分自身の沈下に向かい、また国家は公的な利己心の道を通してこの自己沈下に向かう。増大する私的利己心が両親や兄弟や親戚や隣人や遊戯仲間との間の関係の、神聖な紐帯を解消するのと同様に、公的な利己心は、神聖な紐帯—その紐帯は、国家における全ての階級を互いに結びつけることによって、全体の道徳的、精神的、家庭的、市民的な幸福を基礎づけるが—その紐帯をその本質から解消する」(PSW 9.Band, S.525.)と述べている。彼は国家における集団利己主義が階級間の「神聖な紐帯 (die heiligen Bande)」—この紐帯こそ全体の幸福の基礎であるが—を消し去ってしまうことを指摘している。ところが、この紐帯こそ、国家統治原理と

しての家庭的人間関係の基礎にあるものと本質的に同じものと、彼は考えていたのである。

このようにして、国家はしばしば墮落への道を押し進む。しかし、彼は決してアナキストではなかった。先程述べたように、彼は国家権力の必要性を認めており、更に権力を行使する者の内面のあり方に論及する。彼は『立法と嬰兒殺し』(初版)の中で「外的な権力の内的な醇化なくしては、真に効果的な国家正義は不可能である」(PSW 9.Band, S.157.)と述べている。問題なのは、権力を不必要に制限したり、ましてや不要にしたりすることではなくて、立法に携わる者達が道徳的精神を体現して国を動かして行くかどうか、そして法の運用が行政・司法によって、私利私欲なく、積極的かつ適切に為されているのかどうか、ということである。

確かに法と正義の保持は国家の特徴を言い表している。国家がその秩序を維持することができるのは、法が権力により維持され、法の実行力が発揮され、国民の権利を守るからである。彼は『純真者に訴える』の中で、「我々は、法律と正義によってお互いに結びつけられ、我々の国家そのものである」(PSW 24A.Band, S.118.)と語っている。国家が国民の利益を守るのは、「立法(Gesetzgebung)」と「正義(Recht)」によってであって、それ以上でもそれ以下でもない。国家には相当の権力が統治者に当てがわれることによって、法秩序を維持し高めて行くことができる。しかし実際には、この権力は善用されることもあれば、逆に悪用される危険も大いに秘めている、というわけである。

それでは、立法の目標は何か。もちろん、立法の目標は、これまで述べてきたように、国民の権利を守ることである。そして、そのために彼が注視したのは、またもや健全な家庭であった。『立法と嬰兒殺し』(初版)では、「国家立法の主要な目標は、家庭の知恵と市民の至福を一般的に促進し、人類の狭い人間関係を、国民の間で一般的に温かく生き生きと維持することである」(PSW 9.Band, S.144f.)と彼は明言している。彼に従えば、国家の立法が為すべきことは、家庭の健全な精神を維持し保護するよう外的条件を整備して行くことである。

ペスタロッチーは同書の中でも、国家が道徳や風習を高め、犯罪を予防するためには、「国家が国民の中に全般に神の畏敬と誠実と信仰と家庭的徳を促進すること」(PSW 9.Band, S.30.)が必要であると主張している。また別の箇所では、「立法家は国民を導いて、その家庭の父親と家庭の母親がその子ども達を一般に純な、柔和な従順へ、また概して静かな、気高い、慎ましい、謙虚な存在へ高めるようにさせたいと努める」(PSW

9.Band, S.138.)と語り、家庭における子ども達の徳の展開を支援する立法家について述べている。

因みに、彼は、国家には上層階級、そして貧者だけでなく、様々な階級があることを前提としており、中でも特定の階級に注目していた。もし国家を代表する階層があるとすれば、それは上流階級ではない。むしろ「中間階級 (Mittelstand)」である。彼は『純真者に訴える』の中で、「祖国の核心である中間階級」(PSW 24A.Band, S.58.)とか、「祖国の中間階級、すなわちあらゆる国家のこの道徳的、精神的、術の基礎」(PSW 24A.Band, S.209.)と述べている。もちろんそれは、決して貧者の存在を軽視した発言ではない。国家秩序のことを考えた場合、上流階級も下層階級も他の階級に対する依存性が高いこと、従って、このために不正をなそうとする傾向が他の階級から習慣・慣習を通じて容易に伝播し、伝播される側の階級にも腐敗・墮落が生まれる可能性が高いこと、これに対して中間階級こそ他の階級に依存することが少なく、それだけ他の階級の影響を受けにくく、自立的な階級と見なされるからである。しかもそれだけでなく、中間階級に注目しなければならないのは、その国の国民性が最も良く現れる階層であり、健全な国民の精神がここから発現してくるからである¹⁰⁹⁾。

3. 民族と国民性についての考え方

それでは国家の中で、人間はいかに陶冶されて行くのであろうか。それはまず、国家における生活、民族としての生活が人間をいかに陶冶して行くのかと問うことである。人間は、自らが「人類(Menschheit または Menschengeschlecht)」の一員であると意識する以前に、民族として、また国民として生活し陶冶されて行く。因みに、ペスタロッチーは、特に同じ文化的背景をもち共通意識をもって生活している同胞を「民族(Geschlecht)」と呼んでいる。これに対して、他国との差異を念頭に自国の構成員の特徴を述べる時、「国民性 (Nationalität)」という概念を用いている。更に、彼がこれらにも増して、様々な文脈で多用する概念に Volk が挙げられる。Volk は、文脈によって、「民族」とも「国民」とも解釈でき、あるいはまた為政者に対しての「民衆」とも解し得る、比較的広い意味をもつ概念である。

まず民族に目を向けてみよう。彼は、1807年の『教育新聞』の中で、以下のように述べている。「両親と両親に対する必然的な関係以外に、子どもにとって、明らかに彼自身の民族(sein eigen Geschlecht)が存在する。それは、子ども自身と彼の両親自身と全く同一の本

性をもつ存在の全体と、これらの者が子どもと接触する全範囲の人間関係、つまり子どもの愛と子どもの活動の発展のために彼に手を貸そうと与えられている、第一にして最も主要なものが存在する」(PSW 17B.Band, S.64.)。彼にとって、まずは民族とは、両親や子どもと同じ本性をもつ人々全体、そしてその人々の織りなす人間関係という意味である。

同じく『教育新聞』には、「子どもは……民族に対する子どもの関係の拡大された圏を、彼がその幼い時に彼の狭い家庭関係を包括していた、まさにその愛をもって利用する。子どもは、彼の幼い時の陶冶が彼の中に発展させた諸力の純粹さと高みによって、彼が家庭において父母の子であったときの高みと人間性を用いて、神がその全ての父である、より大きな家族の兄弟姉妹となる。……この偉大な神の家族のあらゆる善と高貴との共同体は、今や彼の精神と感情の譲渡できない分け前になり、彼の努力並びに彼の享受の中心点になる。彼は、その家庭的子心の陶冶によって、神の子としてのより高い心へ、また彼の民族の間での父心と母心へと高まって行く。そして今や彼の全民族の兄弟として、また貧民の父親として、彼の新しい人間関係の範囲を使用して、ますます彼の愛の活動を活気づけ、彼の力をますます高く高めるようにする」(PSW 17B.Band, S.66f.)とある。陶冶された子どもは、やがて成長するにつれて、家族を越えた、民族に対する父心・母心までもち、全民族の兄弟となり、またそうなることで、自らの力を更に高めて行くという、人間の発展の理念的側面が描写されているのである。

しかも、ペスタロッチーは民族の範囲を、ヨーロッパ全体にまで拡大して語っている。彼は1793年の『然りか否か』(Ja oder Nein?, 1793)で、ヨーロッパには地域に根ざし、それぞれの血統的また歴史的な背景をもった人々が混在しているということを前提としながらも—今度はVolkという概念を用いて—こう語る。「私は、ただこう問う。人間達は善良でよく導き得る種族ではないのか。ヨーロッパ民族(Europens Volk)、それは、何千年来、しっかりした社会秩序に住まってきたのではないのか」(PSW 10.Band, S.110.)と。VolkであれGeschlechtという言葉を使うのであれ、彼にとって民族とは、特定の国境に制約された存在ではなかった。

しかしその一方で、先にも述べたように、ペスタロッチーは、まず国家に住まう個々の人々には、その国固有の特徴、すなわち「国民性(Nationalität)」があることを認める。スイスにはスイスの、フランスにはフランスの国民性がある、と彼は主張するのである。彼は1792年のニコロヴィウス宛の書簡の中で、「私の感じに従えば、フランス人達は、全般に現在地上のいかなる国民にも例がない程、真理に対してはるかに敏感になっている。彼

らは私をこの新しい国家の市民にしており、私の援助を求めている。」(PSB3.Band, S.289.)と語っている。

しかし、地域的背景をもった国民性は、時代を超えて不動の特徴を有するものとは決して捉えられていない。同じフランスに関して、彼は『純真者に訴える』を著述する頃になると、「フランス宮廷の風潮(Ton)、フランス首都の風潮、フランスの劇場、フランスの奢侈、フランスの封建硬化、フランスの諸階級の権利を嘲笑する国王のお偉い言葉……フランス国民のこうした生活と行動から発し、それに依存する文学や、それとともにフランスの文明的教育は、大陸の大部分の宮廷、その首都、その公的役所の支配や、その教育施設、陶冶機関の風潮までも決定し、この風潮が続いていた間は双方に影響した。つまり王座をその本質的関心において迷わせ、それと同時に民衆の共通精神と一般力を感覚的に制限し卑しくし、ヨーロッパの大部分の国民がフランスの影響なしに達したであろう精神的道徳的市民的な向上へ、人間的醇化へ成熟するのを妨げたのである」(PSW 24A.Band, S.159.)と語り、この頃のフランスの国民性が変貌してきたこと、そしてその生活様式がヨーロッパの各地へ広く大きく伝播して行ったことを指摘している。この引用からは、少なくとも国民性は、各国民間の交流を通じて伝播されて行き、かなりの程度、変容されて行くものであることをペスタロッチーは認識していたことが分かる。

特に彼がフランスの当時の国民性について憂えていたのは、家庭の陶冶という私事を、公の事柄として見なす傾向、フランス国家の、自己の権力を必要以上に拡大しようとする傾向であった。彼は、ナポレオンI世が宗教・教育・貧民救済を国家権力により蹂躪し、自然の生活秩序を破壊したことに憤りを見せている。彼は前掲書の中で、「ボナパルトは、貧民や教会や市町村の財産を、一般的かつ無条件に国家の財産として取扱うことにより、主権の聖なる力を極端に不自然化した。彼は子どもを母胎にいるうちから国家の財物として取扱い、子どもを母親が居間の中で神への奉仕という聖なる高みに高めて、このことによって人間奉仕の神聖さに高める以前に、子どもを人間奉仕のあらゆる劣悪へ貶めることによって、これをなしたのである」(PSW 24A.Band, S.119.)と語り、国家が保護すべき家庭の陶冶という私事を不自然化し、家庭を、『探究』で言うところの「社会的状態」へと巻き込んだ事態を糾弾している。

それでは、ペスタロッチーは、そもそも彼の祖国、スイスの国民性についていかなる考えをもっていたのであろうか。彼は、丁度、家庭において家族愛があるように、国民という視点から見て人間の中心にあるべきものは、祖国愛であることを強調する。彼は1798年

の『我が祖国に告ぐ』の中でスイス人に対して、「いつも祖国愛と民族愛とをもち続けよ。大きな力をもつ人々を、祖国から、また彼らを必要としている貧者から離反させてはならない」(PSW 12.Band, S.266.)と述べ、「祖国愛と民族愛 (Vaterlands- und Volksliebe)」を並置して語っている。もちろん、これらの愛は、その国に、また民族として所属する全ての身分・階級を同胞と見なす愛として具体化されるはずのものであった。彼は1797年の『ABC 読本』の中では、「我々のスイスの国民性の内的損失の大きな印は我々の郷愁の損失である」(PSW 11.Band, S.320.)と述べ、国民性を維持する要素として、郷愁の感情を認め、その損失を嘆いている。もちろん、スイスに限ったことではないであろうが、国民が郷愁の感情を失えば、それまで祖国の中で培った風習・慣習・伝統に対する愛着をも失い、国民性のアイデンティティを失う結果になることは容易に想像がつく。

彼は、スイスの国民性について、その特徴を古き伝統の中に認めて、それを見つめ直す必要を頻繁に説いている。彼は1797年の『家のための祈り』(Oratio pro Domo, 1797)の中で「我々はある程度の道徳的、経済的、政治的の繁栄を所有している。我々の民族は分を弁え、横柄ではない、善良な国民性(Nationalcharakter)をもっている。なお多くの宗教性は、我々の伏屋の中にある。なお美風、秩序、純粋さ、傑出した努力、経済的文化的の精神は、多面的に我々の所帯の内なるところを支配している。この精神は、宗教改革以来、我々の繁栄の基礎を作り、それを今日に至るまで、ますます高めてきた」(PSW 11.Band, S.79.)と語っている。この引用から明らかなことは、国民性を構成する要素として、幾つかの徳目が数えられ、宗教性をまず第一に据えている、ということである。トレーラーが、ペスタロッチーの理想とした国家を、端的に「有徳の共和国 (Tugendrepublik)」と表現したのは、この視点からである¹¹⁰⁾。

しかし、国民性の維持、特にその美風に気づき、それを目覚めさせることが重要であるとすれば、果たしてそれは、いかにして可能になるのであろうか。

4. 国家生活の陶冶・教育

もちろん、先のフランスの国民性の例を挙げるまでもなく、一つの国民性が他の国民性に直接・間接に影響を与えることは十分に考えられると、ペスタロッチーは認識していた。しかし、国と国との間の生活様式の伝播、そのあり方がもし望ましいものではないとすれば、現状の国民性には新たな方向づけが要求される。

彼は、先にも述べたように、スイスの国民性の美風の一つとして宗教性があるということとを考慮し、生活様式の核に宗教を据えていた。しかしその一方で、政府のあり方も相当程度、国民の陶冶に影響を与えるものであることを確信していた。彼は、1780年の『浪費制限論』の中で、「公的施設の、警察の処置の、政府の命令の本質的な風潮が国民の精神を陶冶し導くことは知られている。しかし、人類のこの重要な権限によって民衆の中に、その本質的な要求に即したような慣習 (Sitte) や思考様式 (Denkungsart) を陶冶しようとは誰もしていない」(PSW 1.Band, S.320.)と語っている。政府それ自体がたとえ陶冶せんと意図しなかったとしても、政府の風潮が国民の精神を陶冶し導く可能性があることを、彼は指摘しているのである。ここで注意すべきは、国家が直接に国民を陶冶すると彼は主張しているのではなく、施設、警察、政府の命令の「本質的な風潮 (der eigentliche Ton)」が陶冶する、と語っていることである。国家が陶冶するとしても、その陶冶は、あくまで政府の風潮という、直接的ではなく、むしろ間接的な影響であることを彼は認識していたのである。

それでは、そもそも国民の精神などという根本的なものは、一体どこから発するものなのであろうか。『立法と嬰兒殺し』(初版)には、「人類のより狭い人間関係……我々の先祖の祖国精神は、この狭い陶冶の中にその最初の養分を得ていた。そして今や、若衆は、国家の諸要求について喋りはするが、父親や母親にも従わず、隣人を嘲笑し、老人を侮辱し、その共同の権利について悲しむ上司、その戒律について悲しむ最長老を大声で笑う。というのは、若衆は一般的な権利、こうした高い物事についての巨大な概念をもっているからである。しかし、彼らは、彼らが生活している通りに、犯罪者になる。国の不幸は途方もない」(PSW 9.Band, S.145.)と指摘されている。彼は、祖国の精神がまず狭い人間関係の中で陶冶されること、しかし実際には、祖国の精神が望ましい方向には形成されておらず、国家の必要事について多弁を用いるけれども、その一方で習慣・風習・伝統を軽視し踏みにじる若者の姿を軽蔑とも言える眼差しで描写している。人間形成の観点から彼は、国民としての精神は、文字や言語、概念による伝達によって形成されるというよりも、むしろ本源的な人間関係—人間同士の生き方の接触・触発—を通してこそ培われるものであることを示唆している。

ここで言う、「本源的な狭い関係」とは、もちろん家庭における人間関係のことと解釈できる。従ってまず、祖国精神の陶冶は家庭の中で開始されることになる。彼は、『教育新聞』の中で「いかなる子どもの場合でも、民族との諸関係は、乳児期から拡大されて多面

的である。そしてその接触点は、毎日彼の全存在の中により深く喰い入って行く」(PSW 17B.Band, S.64.)と語っている。彼に従えば、人間は、家庭関係を基礎として、より大きい家族関係である民族の中へ入って行くということになる。それは国民性という観点から見ても、同じことが言えるのである。

人間は家庭、職場、そして国家へと自己の生活圏を広げるに至って、そこで初めて国民性が陶冶されるのではない。そうではなく、既に家庭の狭い人間関係の中から国民性は陶冶されるのである。ペスタロッチーは、前掲書で「愛の人である貴方、貴方は、貴方の民族の醇化を願い求めている。貴方が玉座に住むか、卑しい小屋に住むかにかかわらず、貴方の民族を助けるのに必要なもの、それは、その子ども達に対してあるべきものであらうと欲し、またそうあることのできる父親と母親達である。貴方の民族の醇化は、もし貴方がその基礎をここに求めないならば、無駄にあるだけである。その基礎は、ただここだけにあり、貴方は、それを他のどこでも見つけることがない」(PSW 17B.Band, S.60.)と述べて、まず民族を高めるためには、規範となるべき父母の姿、その存在が必要であることを示している¹¹¹⁾。それは何よりもまず、家庭における父母は、まず民族として、また同時に既に一定の国民性をもった生活様式をもって、日々子どもに接しているからであると考えられる。

整理すると、民族愛の特徴、そして国民性を身につける陶冶には二重の観点がある。第一点としては、人間は既に揺籃期から民族愛に向けて、また国民性を身につけるよう日々刺激を受けるということである。そして第二には、人間が民族・国民として自己を意識し、それに相応しくなるよう行動するのは、彼が家庭という範囲を超えて愛の対象を家族以外の人間—同じ民族・同じ国民—にまで広げるときなのである。

しかも、家庭における国民性、民族の陶冶は、子どもの個性の陶冶と何ら矛盾するものではない。却って子どもの個性は、国民性の発現なのである。それは、現実の国民性が国民の個性の総和であるという関係からも明らかである。『基礎陶冶の理念について』には、「個性そのものは、生活、環境、そしてその生きた表現である言葉と関係したものにおいて、国民性(Nationalität)において陶冶される。つまり、一つの鏡の如くにその姿を自分自身にいわば反射させる子どもの環境の精神の直観の中で陶冶されるのである」(PSW 22.Band, S.147.)とある。人間は既にその生活の中で、伝統・習慣・風習を通して独自に、個性的に国民性を獲得して行くのである。

しかし、先にも述べように、その家庭での陶冶は、あくまで私事としての事柄である。国家は家庭の陶冶を代行することまではできないし、またそうすべきではない。あくまで国家がなし得ることは、家庭の陶冶を外から支援し、家庭の陶冶の条件を整えて行くことなのである。それゆえに、国家が国民性へと人間を陶冶するとしても、それは直接的な指導・操作というよりも、間接的なやり方による、という制約に注目しなければならない。

これと関連して、ジルバーは「集合的存在の最も重要な組織は国家である。ペスタロッチーの国家に対する評価は明らかに消極的である。その評価は、有機的な生活関係を彼が高く評価するのは、まさに対照的である。彼が語るには、国家には動物的な暴力への傾向が存続し続ける。否、国家が利己的であらざるを得ないのは、国家の本質から基礎づけられている。というのは国家の目的は全く醇化ではなく、保障であるからである」¹¹²⁾と述べ、彼が国家を消極的に評価したと断定している。確かに彼の多くの著書、書簡を通じて、現状の国家に対する激しい批判が見られる。しかし他方では、国家に期待を寄せる言動もまた、多々確認できることを考慮すると、国家に対する彼の評価を単に「消極的(negativ)」と片づけるジルバーの解釈は、極端に過ぎるように思われる。むしろ、ペスタロッチーは国家について、消極的に評価したというより、あくまで国家の手段に制約・制限を課し、そのあり方を限定的に捉えていたと考えられる。

実際、国家は、その国に存する無数の家庭をいかようにでも変えることができる程の権力を持ち合わせている。国家の、家庭に対する力は極めて大きいと、彼は認識していたことは確かである。これまで述べてきたことから明らかなように、彼は立法の力を軽視したわけではない。むしろ逆である。国家は、家庭が行っている私的な陶冶を代行することはできないが、国家が存在しなければ、家庭は望ましい陶冶的働きを維持することはできない。偏に家庭や職場が望ましい陶冶を行うことができるのも、狭い範囲での共同体、地域社会ではなし得ない機能組織として、統治機構—政府—が君臨しているからである、と考えることができる。

国家は、立法に代表されるように、他の社会集団では果たし得ない機能を大規模かつ広範囲に果たしている。国家のあり方一つで、家庭や職場が没落することが幾らでもあり得る、とペスタロッチーは認めている。岩崎は『純真者に訴える』の思想を解釈し、そこでは、国家力と家庭との間に「循環的な教育関係」が成立しているを見なしている¹¹³⁾。

もちろん、国家行政に支えられた社会生活、市民生活の陶冶的働きにも自ずと限界がある。それでは、彼は、国家の中での教育機関としての学校について、いかなる考えをもっていたのであろうか。

ここでは、国家と教育機関との関係だけを述べることにしよう。為政者のあり方と、教育制度の実際との関係がまず一つの問題となる。『隠者の夕暮』にあつては、為政者は、「王侯(Fürst)」であり、また「領主(Junker)」として描かれている。そして「親心(Vatersinn)」と「子心(Kindersinn)」といった関係概念からも明白なように、『隠者の夕暮』では家族的國家観が支配している。この場合、國家が恰も一つの家である如くに、専ら、親心をもった主権者が、臣下である民衆達に対して援助をするのが義務ということになる。しかし、ここではまだ國家が學校を管理し、その内容を規定する、といったことは示唆されていない。為されるべき課題、果たされるべき理念として挙げられているのは、主権者が仁政をなし、理想を體現した存在として君臨することによって、民衆に道徳的な感化を与えること、そして良き立法によって民衆の風習・風俗を高貴なものに高めて行く、ということである。いずれにしても王侯や領主の統治の仕方、あり方—生き方さえも—がその國の陶冶のあり方、方向性を規定して行く、ということになる。この意味では、『隠者の夕暮』にあつては、陶冶そのものは精神的な、また内的な問題と捉えられていたと考えて良いであろう。もう少し言い方を変えると、この書における國民陶冶の問題は、公の制度組織というよりは、私事的なものとして把握されていたのである。

しかし、そうではあるが、やがて國家が國民の意図的教育に対して何ら関与しないということは、ペスタロッチーにとって國家が自らの義務を放棄するにも等しいものである、と見なすようになった。彼は『立法と嬰兒殺し』の改訂版では、「真面目な陶冶によって國民の道徳のための世話をせず、誤った、誘惑的な市民の原則を制限することによって惡の源泉を防がず、なおまた政治上の誘惑と無秩序に相応しい援助によって、我々の技巧化の悲惨な犠牲者達を嬰兒殺しの誘惑から守ろうとしない國家」(PSW 9.Band, S.538.)のあり方を糾弾している。逆に、國家は意図的教育によって、その國土、民族固有の生活様式を守り、國民の權利を擁護する義務を負う。このためにこそ、學校もまた機能するのである。本章第2節で述べた如く、彼は1785年を起點として學校固有の価値に目を向け始め、特に1806年以降には、その価値をより積極的に認めるようになった。

しかし、もちろん意図的教育機関としての學校もまた、國民性の育成という点では必ずしも万能ではない。彼は『基礎陶冶の理念について』の中で、「基礎學校

(Elementarschule)は、もし民衆達が国民として自己教授や自己意識へと成長すべきものであるとしても、個性的な民衆の特徴とか、況や一定の階級の特徴や職業の特徴をそれ自体もったり、それを考慮したりすることはできないし、そうしてはならない。基礎学校は、一般的な人間の特徴それ自身をもち、それを考慮しなければならない。前者の要求はひどい誤解であり、あるいは不名誉な時代の兆候である」(PSW 22.Band, S.151.)と述べている。国民性を陶冶するはずの基礎学校は、少なくとも全ての階級・職業を対象とする限り、特定の階級や職業のみに妥当する—あるいは偏する—目的・内容・方法を採用することはできないのである。

もちろん、彼は階級や職業に応じた教育が重要ではないと言っているわけではない。むしろ彼は、国民それぞれの階級・職業に対応した陶冶を個別に具体化しようと腐心していた。彼は前掲書の注で、「身分陶冶と職業陶冶、そしてこの職業陶冶への特殊な事前授業は、一国民の国民性(Nationalität eines Volks)と関係している」(PSW 22.Band, S.147.)と表現している。つまり国の特徴である国民性を維持するためには、個々人に応じた身分陶冶と職業陶冶が必要であり、逆にまた、身分陶冶と職業陶冶は国民性を反映したものでなければならない、というのである。

しかし、そうではあるが、基礎学校における身分・職業陶冶への一面的な過度の傾注・転換は、国民性を誤った方向へ導く契機となる。『メトーデの本質と目的』には、「国民の一面的な技術が高まれば高まる程、ますます深くその国民は誤った陶冶の深みに沈む。そこから、そしてただそこから明らかになる秘密がある。それは、悟性の悪魔性と国民の愚行、激情の精神と信じられない重荷を背負った驢馬の力、道化師の熟練と国家における職業力の本質の明瞭な愚鈍—その国家においては、全ての人間陶冶の基礎が一面性であるが—これらのものがただ共存してあるだけではなくて、それらの相対立した力と弱さが信じ難く対照を成している国民性を招き寄せざるを得ない、そんな秘密である」(PSW 14.Band, S.340.)とある。彼は、誤った一面的な教育による、目を覆わざるを得ない国民性の変貌・台頭について指摘しているのである。

まず重視されるべきは、彼が繰り返し強調しているように、人間性への教育であり、それに職業・階級陶冶が従属する、という関係性である。彼は1797年の『人間陶冶週報の拾遺集』(Nachlese der in der Wochenschrift für Menschenbildung ...verstreuter Fabeln, 1797)の中でも「顧問官よ！人間的な徳や人間陶冶よりも、市民的有用さとそれに役立つ陶冶の方が優先され、その上、人間的なもの、聖なるもの、神的なものが子どものうちに発

展する前に、市民的養成の外面的な冷酷さが子ども時代に習練されるような教育が、貴方達によって組織される限り、善良な、人間的な、自由な国民性(Volkscaracter)は話題になり得ない」(PSW 11.Band, S.338.)と語り、国民性の観点から、職業陶冶・階級陶冶が人間陶冶より優先されている現状を憂い、全く逆の、職業陶冶・階級陶冶が人間陶冶に従属される必要性・必然性・重要性を指摘している。

それでは、人間陶冶と職業陶冶・階級陶冶の従属関係がきちんと保たれ、この関係を反映させて意図的な教育制度が組織されれば、国民性は万全に培われるのであろうか。もちろん、教育制度も無制限の力をもつわけではなく、当然その限界点を有している。

成程、ペスタロッチーは伝統・習慣・慣習をある程度、意識的に操作する可能性を認めている。伝統・習慣・風習によって生み出された諸結果—民族古来の祭典等—は、民族が本来もつ精神から生み出されたものなのであって、この精神に基づく限り、国民性を鼓舞し活気づけるという重要な意味がある。彼は『然りか否か』では、「貴方達の民族の祝典を自由な空の下で演じ、屋内ではそれ以上演劇を演じてはならない。……再び、慎み深さを打ち立てなさい。民族の放逸への原因を減らしなさい。……自由な空の下で、民衆のために年ごとの祝典を作り出しなさい」(PSW 10.Band, S.160.)と述べ、民族の祝典等の望ましいあり方について、事細かく論じている。彼は、そうした生活様式を再興し維持することが民族の徳や精神を活気づけることになり、それらに、いわば養分を与えることになると考えている。

しかし、当然のことながら、意図的作用・活動としての教育は、国家という観点で考えたとき、新たに民族の精神を案出・創出することまではできない。彼は『身体陶冶について』の中で身体陶冶の観点から「我々の祖先の子ども達が実際にもち、また実際に享受していた身体陶冶は、我々の子ども達にも与えられなくてはならない。その精神、つまり体育の民族精神(Volksggeist)が再び興されなくてはならない。しかし、この精神は一面的なものではない。この精神は、何かある民族的祝典によって強制されるものではない。逆に、真の民族的祝典は、ただその精神が実際に現存すること自身の現れに過ぎない」(PSW 20.Band, S.55.)と述べている。民族的な祝典という行動は、伝統・習慣・風習に基づく生活様式の一つのあり方なのであるから、この祭典それ自体を切り出して、単に活動・行事として人々に強要してみても、民族の精神を新たに生み出すことができるわけではない。言葉を重ねることになるが、民族的祭典をそれだけ単独で強制的に挙げてみても、国民性を創出することなど到底できないのである。

そうではあるが、国民生活の中での教育制度の影響の重要性をペスタロッチーは確信していたことは間違いない。国民学校の黎明期に彼が願ったこと、それは、彼が国家の援助を得ながら、まずは国家・民衆のための模範となる教育機関を創設することであった。1798年に当時のヘルヴェチア共和国文部大臣シュタツプアー(Philipp Albert Stapfer, 1766-1840)が「学校法草案」を執政内閣に提出したのも、個人的なペスタロッチーとの親交、彼からの進言があったからであろう¹¹⁴⁾。彼はもちろん、ブルクドルフ、ミュンヘンブーフゼー、イヴェルドンで自らの学園を創設・運営した。しかし、それに留まらず、様々な政府関係者との関係を通じて、彼の教育思想に基づく「民衆学校(Volksschule)」を、教育制度として普及させたいとする要求を、次第に高めて行ったのである。

本節の終わりに

これまで述べてきたように、ペスタロッチーの生きた時代、それは統治形態がめまぐるしく変化した激動の時期であった。しかし、彼の視野は、政治のあり方に対してさえも陶冶・教育の観点から眺めるものであった。しかも、彼は陶冶・教育の理想を単に観念的に捉えていたのではなくて、その時々政府に、より良き陶冶・教育を実現するよう期待した。そのために、彼は様々な統治形態を採用する為政者達に期待を寄せた。彼の思想においては、特定の統治形態に対する固執があったわけではなく、むしろ統治の様式の上位に、常により良き教育という理念を置いていたのである。

彼は誰よりも国家が必然的に悪に陥る可能性が高いこと、国民を欺き得ることを冷静に見て取っていた。しかし他方、彼は統治の原理、その理想を家庭の人間関係に見て取っていた。統治者が父親であるとすれば、国民はその子であった。しかし、統治者も国民も、いずれも神の子という点では対等な存在と見られていた。彼が国家統治の原理を家庭に求めた理由、それは、家庭が徳に満ちた場所であり、道徳性の源泉であるように、国家もまた道徳的であらねばならないと考えたからである。国家は「利益社会」の典型ともなり得るが、彼は、理念として、国家を「共同体」の構成要素によって補完しようとした。

彼は、そうした国家観から国民と民族を規定した。国民は確かに区切られた国境の中に住まう民族である。しかし、ペスタロッチーにとって有徳の国民は、国を超えて道徳的に妥当する存在でもあった。岩崎が述べているように、ペスタロッチーが国民とか民族とか言う場合、それは何ら国際的なものと対立するところの表現ではない¹¹⁵⁾。この意味では、彼は偏狭な民族主義ないしはナショナリズムの持ち主ではなかった。

他方、彼はそれぞれの国には固有の国民性があり、それは最内奥の道徳性という点では普遍性をもつものの、生活様式—思考様式・感じ方・行動様式—という観点からは、特殊性を有するものと見なしていた。

そして彼は、普遍性をもちながら、なおかつ特殊性を有する国民性は、一定の時代・地理の交差する点において生ずる風習・慣習・風俗によって生み出され、展開するものと捉えていた。この意味で言えば、確かに国家生活は国民に国民性の特徴を刻印するのである。

しかし、国家生活、そしてその生活に折り込まれた風習・慣習・風俗が利己的で墮落的・頹廢的であるならば、国民もまた利己的な人間へ不可避に形成されざるを得ない。それゆえに、そうした墮落を回避するものとして、意図的形成作用としての教育が求められることになった。彼は国家が教育に関わらないのは、自己の存在意義を放棄するのも同然と考えた。彼は国家権力が教育に介入することを拒否する立場を取らず、むしろ逆に、国家統治者が教育の理念に対して確固として目を見開くことが、何よりも重要と見なしていたのである。

もちろん、彼は、統治者が自己の利益のために国民を操作し、そのために教育に加担するのであれば、それは絶対にあり得べからざる事柄であると考えた。そうではなくて、国民を自立へもたらし、道徳性を涵養し、家庭生活を維持し、支援することに徹することこそ、国家の役割と考えたのである。

この意味で、彼の立場は、「国家のために教育がある」のではなくて、むしろ「教育のために国家がある」という関係性をもつものであった。

これまで述べたことを総括すれば、ペスタロッチーは、その環境、つまり人間を陶冶する生活の範囲を、国土全体まで広げて意識していたとは言えない。彼は、人間は、まずは家庭、続いて学校、更には職場の生活において陶冶されると考えた。単に空間的な意味においては、国家は、人間を陶冶するためには、余りに広過ぎる範囲をもつと彼は認識し、国土と陶冶との密接な関係性は特に認めていなかったのである。

しかし、そうではあるが、生活陶冶のために、国家は必然的にあらねばならない存在と、彼は確固として認識していた。統治機構・統治者が国民を道徳性に向けて高めるよう支援し、働きかけるとき、国家は、あくまで間接的な立場から、つまり具体的には家庭、学校、職場を通じて、生活陶冶の場所として、機能して行くようになるからである。

(注)

- 1) *Pestalozzis Ausgewählte Werke*, herausgegeben von F. Mann, Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 6.Aufl., 1906, 3.Band, S.337.
- 2) Ebd., S.336.
- 3) Ebd., S.337.
- 4) Ebd., S.338.
- 5) Ebd., SS. 347-348.
- 6) Franz Schorer, *Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschensteiner*, Buchdruckerei A.Bitterli, Bern, 1957, S.79.
- 7) *Pestalozzis Ausgewählte Werke*, 3. Band, S.337.
- 8) Vgl. Käte Silber, *Pestalozzi -Der Mensch und sein Werk*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1957, S.227.
- 9) 長田新『ペスタロッチー教育学』、岩波書店、1982年、354ページ参照。
- 10) *Pestalozzis Ausgewählte Werke*, 3.Band, S.339.
- 11) Herman Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Verlag G.Schulte-Bulmke, Frankfurt a. M., neunte, unveränderte Aufl., 1982, S.154.
- 12) Vgl. PSW 3.Band, S.168.&171f.
- 13) Vgl. K.E.Emde, *Die Umwelt als Bildungsmacht in der Pädagogik Pestalozzis*, Buchdruckerei A.W.Zickfeldt, Osterwieck(Harz), 1929, S.79f.
- 14) Vgl. PSW 24B.Band, S.88.
- 15) ドイツ新教育運動の中でH.リーツ(Hermann Lietz, 1868-1919)が展開した「田園教育舎(Landeserziehungsheim)」の寄宿舎生活も、ペスタロッチーの生活陶冶的思想のこの面を徹底したものであったと理解することもできるであろう。
- 16) Vgl. PSW 28.Band, S.101.
- 17) Vgl. PSW 28.Band, S.162.
- 18) Vgl. H. Heppe, *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*, Verlag von Friedrich Andreas Perthes, Gotha, 1858, S. 270f.
- 19) Vgl. PSW 13. Band, S. 30.
- 20) E.Spranger, *Pestalozzis Denkformen*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 3. Aufl., 1966, S.81.
- 21) Vgl. Max Liedtke, *Pestalozzi, Johann Heinrich Pestalozzi*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1983, S.80ff.
- 22) Vgl. Ebd., S.80.
- 23) Vgl. Eduard Spranger; a. a. O. S.39f.

-
- 24) 拙稿「ペスタロッチーにおける文化獲得の見解」『人間教育の探究』所収、日本ペスタロッチー・フレール学会紀要第6号、1993年、参照。
- 25) E.シュプランガー著 村田昇・片山光宏訳『教育学的展望』東信堂、1987年、204ページ参照。
- 26) Vgl. W. Klafki, *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans / mit e. Interpretation von W. Klafki*, Beltz, Weinheim, 1982, S. 37ff.
- 27) Vgl. PSW 14. Band, S. 327.
- 28) Vgl. PSW 13. Band, S. 15f.
- 29) Vgl. PSW 19. Band, S. 172.
- 30) Vgl. PSW 19. Band, S. 72.
- 31) Vgl. PSW 20. Band, S. 323ff.
- 32) Vgl. PSW 19. Band, S. 12.
- 33) ペスタロッチーはこのように、家庭と学校との教育上の円滑な連携を視野に入れている。彼の時代は、まだフレールが設立したような「幼稚園(Kindergarten)」が存在する以前であった。しかしながら、そうした就学前教育施設と学校とが制度的に独自の展開をする以前の時代にあったからこそ、彼は却って虚心坦懐に人間の生涯を貫く教育の原則を追及することができた。そしてまさにそれこそが生活陶冶の原則であったのである。
- 34) Vgl. Eduard Spranger; a. a. O. S. 81.
- 35) Heinrich Roth, *Pestalozzis Bild vom Menschen*, Pestalozzianum Zürich, Zürich, 1985, S.63.
- 36) Vgl. PSW 12. Band, S. 92, und 24A. Band, S. 92.
- 37) Hans Barth, *Pestalozzis Philosophie der Politik*, Bugen Rentsch Verlag, Zürich, 1954, S.103.
- 38) Vgl. PSW 28. Band, S. 275.
- 39) Vgl. PSW 28. Band, S. 14.
- 40) K.E. Emde; a. a. O. S. 51f.
- 41) 長田新編『ペスタロッチー全集』第12巻、平凡社、1959年、5-6ページ参照。
- 42) Vgl. Käte Silber; a. a. O. S. 231.
- 43) 本論文では、第3版の中で学校と生活とがいかに関わっているのかを中心的に考察することにし、『リーन्हルトとゲルトルート』の個々の版の特徴についての考察は、改めて別の機会に行いたい。
- 44) 梅根悟『新装版 世界教育史』新評論、2002年、276-278ページ参照。
- 45) Delekat, F.: *Johann Heinrich Pestalozzi*, Quelle & Meyer, Leibzig, 1926, S.96.
- 46) Vgl. PSW3.Band, S.498ff.
- 47) P.シュタットラーは、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版は「教育小説であって、教養小説ではない」と語り、第3版では学校に代表されるような意図的教育に重きが

-
- 置かれていることを示唆している (Vgl. Peter Stadler, *Pestalozzi Geschichtliche Biographie Band 2.*, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich, 1993, S.524.)。
- 48) Vgl. G. Kuhlemann/ A. Brühlmeier (Hrsg.), *Johann Heinrich Pestalozzi*, Schneider Verlag, Hohengehren, 2002, S.150.
- 49) Vgl. F. Osterwalder, *Kopf Herz Hand –Slogan oder Argument?* in: J. Oelkers, F. Osterwalder (hrsg.): *Pestalozzi –Umfeld und Rezeption*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1995, S.354.
- 50) Vgl. Käte Silber; a. a. O. S.222.
- 51) 鈴木由美子は『ペスタロッチー教育学の研究—幼児教育思想の成立—』(玉川大学出版部、1992年)の中で、第3版に見られる「中産階層」及び「キンダーハウス」について、貴重で精密な考察を行っている。
- 52) Vgl. PSW 6.Band, S.333.
- 53) Vgl. PSW13.Band, S.354f.
- 54) Vgl. PSW 6.Band, S.470.
- 55) クーレマンとブリュールマイヤーは、この文章について、「認める義務こそ陶冶に値する」ではなくて、本来は「認めることこそ陶冶に値する」と表現すべきところであると注釈を加えている(Vgl. G. Kuhlemann/A. Brühlmeier; a. a. O. S.162.)。
- 56) この『リーन्हルトとゲルトルート』における見解は、『探究』における「生の歩み (der Gang des Lebens)」についての表現と整合性がある。
- 57) ペスタロッチーの用いる *Geist und Leben* は、精神と生活が融合した状態を指す。従って「精神的な生活」とも言い替えられる意味内容である。
- 58) Vgl. PSW 6.Band, S.65.
- 59) 対照的とも言えるが、『リーन्हルトとゲルトルート』第1版では、グリューフイーの学校設立の初日は、順調な滑り出しとして描写されている。
- 60) Vgl. PSW 6.Band, S.375.
- 61) Vgl. PSW 6.Band, S.478.
- 62) Vgl. PSW 6.Band, S.452.
- 63) Vgl. PSW 6.Band, S.501f.
- 64) Vgl. PSW 6.Band, S.374.
- 65) F. Osterwalder, *Kopf Herz Hand –Slogan oder Argument?* in: J. Oelkers, F. Osterwalder (hrsg.): *Pestalozzi –Umfeld und Rezeption*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1995, S.355.
- 66) J. Oelkers, *Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzis „Nachforschungen“ als Hauptstück der modernen Pädagogik.* in: Gruntz-Stoll, J. (hrsg.), *Pestalozzis Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 1987, S.28.

-
- 67) インターンシップ教育はもとより、リカレント教育など、教育と職場のつながりが重視される現在こそ、職場の陶冶的機能に関する考察はますます重要なものであると言えよう。
- 68) ペスタロッチーの述べる *Werkstatt* を「職場」と翻訳することが適切かどうか、それを一義的に判断することは難しい。なぜなら、*Werkstatt* は教育の場所でもあり、必ずしも報酬を得る場所として制限されないからである。しかし、*Werkstatt* は、抽象的に定義された作業の場所というよりも、特定の職種に携わる人間と、特殊な仕事の素材、道具などによって成り立っている空間として表現されている。ここでは便宜的に「職場」と訳することにしたい。
- 69) Vgl. K.E. Emde, *Die Umwelt als in der Pädagogik Pestalozzis*, A.W.Zickfeldt, Osterwieck(Harz)1929.
- 70) Vgl. Franz Schorer, *Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschensteiner*, A.Bitterli, Bern, 1957.
- 71) 本書の、特に職種による人間形成の相違についての叙述は、職場の人間形成的機能を考察する上で参考になる。虎竹正之『ペスタロッチー研究—職業教育と人間教育』玉川大学出版部、1990年、49ページ以降参照。
- 72) Eduard Spranger; a. a. O. S.37.
- 73) Vgl. PSW 3.Band, S.53f.
- 74) Vgl. PSW 2.Band, S.171.
- 75) ドレスデン工科大学教授 D・ヴァーターカンプ(Dietmal Waterkamp, 1941-)は、1997年9月の玉川大学における講演「ペスタロッチーの物語『リーンハルトとゲルトルート』に見られる教育の統一の思想」の中で、『リーンハルトとゲルトルート』について成人教育的な視点から分析を行った。それは、生活陶冶の問題が児童だけでなく、成人をも含み込む事柄であることを示唆している。ペスタロッチーの生活陶冶のあり方が児童期だけに関わっているものと考えれば、彼の思想を根本から見誤ることとなるであろう。
- 76) Vgl. PSW 1.Band, S.128f.
- 77) Max Liedtke; a. a. O. S.84f.
- 78) 特に『白鳥の歌』では、個々の階級の中に存在する「自立的」な「中間階級(Mittelstand)」こそ、祝福多きものと見なされていることは興味深い (Vgl. PSW 28.Band, S.173.)。
- 79) *Arbeit, arbeiten* そして *Geschäft* をいかに翻訳するかは大きな問題である。ペスタロッチーは、その活動が当事者の成長・発達に反作用するということを強調するとき、*Arbeit, arbeiten* という言葉を使用することが多い。また *Geschäft* は、どちらかと言えば、生計を得るための生産的な活動という面を強調したときに使われることの多い言葉である。従って今回は、前者の *Arbeit, arbeiten* をそれぞれ「労作」ないし「労作する」と翻訳し、*Geschäft* の方を、便宜的に「仕事」と翻訳することを基本とし

た。しかし、引用によっては、個々の文脈に従って、これに囚われない翻訳をした箇所もある。

- 80) Vgl. PSW 7.Band, S.262f.
- 81) *Johann Heinrich Pestalozzi Ausgewählte Werke*, bearbeitet von Karl-Heinz Günther, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin Ost, 1965, 4.Band, S.119.
- 82) *Pestalozzi's Sämtliche Werke*, herausgegeben von L.W.Seyffarth, Druck und Verlag von Carl Seyffarth, Leipzig, 1901, 9.Band, S.236.
- 83) Vgl. PSW 1. Band, S.265.
- 84) ケルシェンシュタイナーは『ドイツの統一学校組織—その構築と教育課題—』の中で「従って、単純な農夫が完全な文化をもつことができるし、他方では、その教師や牧師には完全な文化が全く欠けていることがあり得る。単純な労働者が完全な文化をもつことができるし、他方では、彼の工場主が文化化されていない野人であることもあり得る。もちろん、まとまった諸力体系の背後にある価値の全体が高ければ高い程、個々人の文化は高く上昇する」と述べているが、ペスタロッチーの農夫の生活様式に対する考えもこれに類するものと考えることができる (Vgl.G. Kerschensteiner, *Das einheitliche deutsche Schulsystem* · Seine Aufbau · Seine Erziehungsaufgaben, Verlag von B.G.Teubner, Leipzig · Berlin, 2.erw.Aufl., 1922, S.259.)。
- 85) *Johann Heinrich Pestalozzi Ausgewählte Schriften*, herausgegeben von Wilhelm Flitner, Ullstein, 1983, S.43.
- 86) 技術主義・都会化・居間の掠奪、それは、神学者ハービー・コックス(Harvey Gallagher Cox, Jr, 1929-)の指摘を先駆けているようでもある (Vgl. Harvey Cox, *Secular City : Secularization and Urbanization in Theological Perspective*, Collier Books, New York, Anniversary Edition, 1990.)。
- 87) W.クラブキーによれば、ペスタロッチーの「仕事」はまだ自立したものではなくて、「家族」という生活形態の中でのものであると指摘しているが、それは、1785年以前の思想にはある程度妥当していると思われるが、工場産業を意識したペスタロッチーのそれ以後の、特に晩年の思想には適用し難いものと言えよう (Vgl. Wolfgang Klafki, *Die pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1964, S.22.)。
- 88) *Heinrich Pestalozzi Gesammelte Werke*, herausgegeben von Emilie Bosshart, Emanuel Dejung, Lothar Kempfer, Hans Stettbacher, Rascher Verlag, Zürich, 1945, 2.Band, S.11.
- 89) こうした引用から分かるように、ペスタロッチーは少なくとも『貧民施設に関する論文』を執筆した時代には、「工場産業」を施設の中に取り入れるやり方に多くの期待をかけている。これは、『リーンハルトとゲルトルート』第1版第3部以降の、工場職場に対する辛辣な記述と比べたとき、牧歌的な印象さえ与える。
- 90) シュプランガーは「もし善人のためにいっさいの労働を遊びにしようとしたら、それは間違った教育の補助手段となるであろう。……というのは、それは生活の像を偽造

するものだからである。労働は拘束された行為である。」と述べて、労働と遊戯の相違点について指摘している。(シュプランガー著 村田昇・片山光宏共訳『教育学的展望』東信堂 1987年、204ページ参照。)

- 91) こうした職場の生み出す「必要感」、「緊張感」、「自己吟味」、「行動と思考の結びつき」、「生きる喜び」、それらは、ある意味、幼児教育とは馴染みにくいものであるようにも見える。しかし、幼児達も、古来から、こうした雰囲気職場を家庭にもち、そこにおいて生活し、また職業の意味を臚げながら直観していたのである。幼児期において、大人社会の職場にいかにか接するべきか、そうしたテーマは、幼児と職場が乖離された現代であっても、否、現代こそ、敢えて目を向けるべき課題であると言えるであろう。
- 92) 本節でも、形成は、単に人間を変化させること、陶冶は、人間を理想的状態へと変化させること、更に教育は、人間を意図的に教化・指導すること、といったように区別する。ペスタロッチーの「陶冶 (Bildung)」と「教育 (Erziehung)」の概念の違いについては、第3章第5節を参照のこと。
- 93) 田口孝雄『ペスタロッチーの社会観と教育思想—家庭・学校・国家における陶冶理念—』、山積書店、1965年参照。
- 94) 序章で述べた如く、ペスタロッチーに関する欧米の先行研究目録は、
Klink, J./Klink, L. (1968) *Bibliographie Johann Heinrich Pestalozzi Schrifttum 1923—1965*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, が著名である。また我が国の先行研究については、石橋哲成・清水徹編「日本におけるペスタロッチー研究文献目録」(『教育哲学研究』第76号所収、1997年、61-98ページ)がある。いずれの場合でも、国家と生活陶冶の関係をタイトルにし、それについて論じた著作や論文は確認することができない。
- 95) 18世紀、スイスの諸カントンでは、古くからの住民達が権利を占有する「市民階級」の制度が生まれた。こうしたスイスの諸カントンは、全体としては、根本精神の一致が見られなかった。ナポレオンI世の台頭で、1798年に13州連盟はフランスに屈服した。フランスはスイスの伝統を無視した憲法を強要して、ヘルヴェチア共和国が成立した。しかし、フランスの敗北により、1802年には、スイスでは連邦主義者が勝利した。ナポレオンは1803年に調停条約を結ばせた。これにより、直接的な民主政治を復活させるカントンもあり、都市の特権制度や貴族制度に戻って行くカントンもあった。調停条約はナポレオンの没落と共に効力を失った。連邦内で、1815年に新しい「盟約」(das Gelübde)が作られた。スイスは、個々のカントんに主権がありながら、対外的には独立性を保ち、共同で秩序を維持する国家となった。ペスタロッチーは、こうした政治状況の変化の中で、生涯を送ったのである(シャルル・ジリヤール著 江口清訳『スイス史』白水社、1979年、55-96ページ参照のこと)。
- 96) Vgl. Käte Silber; a. a. O. S.73f.
- 97) 細井房明『ペスタロッチーの幼児教育思想の構築—【母親教育のための書】の構想と【直観理論】の萌芽から—』、福村出版、2014年、25-39ページ参照。

-
- 98) Max Liedtke; a. a. O. S.158.
- 99) Ebd., S.158.
- 100) Vgl. Daniel Tröhler, *Republikanismus und Pädagogik-Pestalozzi im historischen Kontext*, Julius Klinkhardt, Bern, 2006, SS.39-120.
- 101) 岩崎喜一『ペスタロッチの人間の哲學』、牧書店、1959年、212-213 ページ参照。
- 102) Käte Silber; a. a. O. S.203.
- 103) Vgl. PSW 24A.Band, S.117.
- 104) Käte Silber; a. a. O. S.210.
- 105) Vgl. Friedrich Delekat; a. a. O. SS.105-107.
- 106) Vgl. PSW 24A.Band, S.10.
- 107) Käte Silber; a. a. O. S.206.
- 108) Vgl. PSW 1.Band, S.278.
- 109) Vgl.PSW 24A.Band, S.117.
- 110) Vgl. Tröhler, Daniel, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, Bern, 2008, S.56f.
- 111) 蛇足ながら、ペスタロッチーの語る民族の醇化は、あくまで民族を道徳性へと高めることを意味し、異民族の排除、同一血統の維持を求めるものではない。
- 112) Käte Silber; a. a. O. S.206.
- 113) 岩崎喜一、前掲書、231 ページ参照。
- 114) 遠藤盛男『スイス国民学校の制度史研究』、風間書房 1987年、26-27 ページ参照。
- 115) 岩崎喜一、前掲書、223 ページ参照。

第5章 生活陶冶と幼児教育者

さて、それでは生活陶冶思想の観点に立ったとき、幼児教育者は、いかに振る舞わなければならないのであろうか。本章のテーマは、幼児教育者は生活陶冶をいかに実践するのか、幼児教育者のあり方は、いかなるものでなければならないのかを問うことである。

第1章と第2章で論じてきたように、我々は理想としては「文化人」であろうとしながらも、ややもすれば、「文明人」として生き、生活することを余儀なくされて行く。そうであるとすれば、幼児教育者もまた、文明生活とは何かを直視し、ペスタロッチーの意味での文明人というよりは、文化人たるべく振る舞うべきであろう。

生活陶冶の原則に従い、教育術を駆使する幼児教育者は、個々の子どもの個性を伸張させ、子どもの幸福を実現させることを目指さねばならない。またそのためには、幼児教育者は乳幼児期から培われる人間の特徴、努力あるいは克己の視点をもって教育に従事することを必要とする。更に、この子どもの努力あるいは克己の力を育むために必要な環境構成力を、幼児教育者はもつべきである。また同時に、幼児教育者は子どもに対して一種の教育愛を、すなわち親心に等しいものをもたなければならない。しかし、それは同時に幼児教育者が「権力」ではなく、「権威」をもつべきことをも意味する。幼児教育者は自らの権威—第5章第5節で論ずるように、正しい意味での権威—を保つことができるように、自己研鑽に励むべく、自分自身を向上させなければならない。

以上のことから、第1節では、文明生活と関わる教師の姿勢を問い、第2節では、子どもの個性と幸福に目を向ける。第3節では、育まれるべき幼児の努力の態度に論及し、第4節では、幼児教育者と環境の問題を考察する。第5節では、生活陶冶の視点から親心と子心について論ずる。第6節では、幼児教育者の権威を考察の対象とし、第7節では、幼児教育者の教養について論ずることにする。

第1節 幼児教育者の課題・姿勢

1. 合自然性と教育者

これまで何度か触れてきたように、ペスタロッチーは、自身の教育の特徴を「合自然性(Naturegemäßheit)」と表現している。実際に彼は頻繁に教育・陶冶は「合自然的(naturegemäß)」でなければならないと語っている。そしてそのNaturとは、いわゆる動植物等の自然環境といったイメージで想起されるものとは、およそかけ離れているもの

である。第2章第1節でも論じたように、『探究』における「自然的状態」、あるいは「野蛮」は、確かに人間社会が構築される前の「前社会的なもの」、「人為の含まれていないもの」を意味していた。すなわち、ここでは、教育・陶冶上の理念ではなく、時代として原初的、本源的な事柄、野蛮で粗野な、未開の事柄が取り扱われているのである。

しかし、合自然性と言うときの **Natur** は、多くは人間本性の意味であって、「人間性 (**Humanität**)」に極めて近い意味内容をもっている。

確かに、この **Natur** は、人間本性であっても展開し切ったもの、というよりは、むしろこれから展開するもの、展開されるべきもの、これから花開くはずのものを意味する概念である。従って、彼の主張する合自然性の教育もいわば人間性が展開して行く際の方向性を示すもの、すなわち教育の理念である。

確かに、前者の前社会的な状態を意味する **Natur** 概念は、「文化(**Kultur**)」からは区別される。しかし、理念的な意味での **Natur** の場合は、そうではない。すなわち **Natur** を人間性の萌芽、人間性が伸長する方向性を示していると捉えれば、理念的な意味での **Natur** は、むしろ **Kultur** と極めて近い意味内容をもっているのである。

このことから、**Natur** は、ペスタロッチー的意味での「文明(**Zivilisation**)」あるいは—第1章第4節で論じたような—「文明墮落」とは対立する概念であることは明らかである。ギュイアーはこれに関して、「"自然"概念は啓蒙時代にとって、文明のあらゆるつむじ曲がりに対する、つまりペスタロッチーが後に表現しているような"文明墮落"に対する、また一般的な文明の疲労に対する打開策を提供している」¹⁾とし、彼の語る **Natur** が文明や文明墮落と鋭く対立するものであることを示している。

端的に言えば、彼の主張する合自然性の教育とは、ルソーの主張するような人間社会から隔絶されたところで行われる教育ではなく、むしろ人間社会の生活の中でこそ営まれる教育である。そしてそれは、これまで論じてきたように、文化としての生活様式を学ぶ者、その者を教育者が支援する、ということの意味している。

ところが、これまでの生活陶冶論に関する先行研究の多くが **Natur** と **Leben** を同一視し、しかも **Natur** を人間が変更することが不可能の素質的なものと解釈してきた。このために、合自然的教育について、文化の視点から、また文化環境の影響の視点から捉えることを看過してきたのである。しかし、生活とは、人間本性が環境と関わりながら展開する発現の様態であると考えれば、合自然的教育は、人間に内在する本性を発揮させる教育であるのみならず、人間性を開花させるためには文化を学ぶ必要があること、文化を

学ぶことは人間が日々の社会生活の営みの中で行われる、ということが何ら矛盾を感じることなく関連づけて、理解することができるはずである。つまりは、合自然的教育、生活陶冶思想、文化を学ぶこと、それらは、まさにペスタロッチーの教育の核心を三つの形式で表現したものなのである。

しかし、そうであるとすれば、生活陶冶思想に基づく教育者、文化力を育む教育者、そして同じことであるが、合自然性の教育を実現する教育者は、乳幼児に対していかに振る舞わなければならないのであろうか。

合自然的教育を実践する幼児教育者は、文明人であるというよりは、文化人でなければならない。合自然性、それに則して行為する教育者は、被教育者が利己主義に陥らず、暴力に訴えることなく生きるように方策を講じなければならない。それは、単に放任されたままではない、ある種の方策、つまりそれは、第3章第6節でも述べたような教育術、教育という方策である。

もちろん、第2章第4節で明らかにしたように、術は、文明の成果ともなり得る。否、それどころか術をもつことこそ、文明の一つの特徴でもあると捉えることもできる。人間は、術を有することによって、野蛮の状態から脱することができるからである。しかし、ここでの教育術とは、利己心の追求、享受欲の満足といったような目的に利用される術のことではない。

教育的に望ましい人間関係を築くための方策は、表面的な問題ではなく、行動と内面が乖離した人間が為す手段でもない。むしろ統一された、それこそ前述の「一般力」をもつ人間が為すべきものである。つまりは、人間の内部から発し、人間を利己主義から誘い出し、文化の世界へ誘う術を駆使すること、これこそ教育者の役割であり、実は、この教育者の行いがそれ自体文化なのである。

彼は文明墮落との関係で、「国民文化は……術である。また人間はその術を自己自身以外のどこにも見出しはしない」(PSW 24B.Band, S.19.)と語っている。国民文化は、自然に任せる状態によって生まれてくるわけではなく、「術(Kunst)」と見なされている。しかも、その術とは自己自身の中にあるというのである。それは、もちろん教育術でもあるのであるが、結局彼は、利己主義の暴力的争いから人間を救い出す方策のことを、総称して文化の術としている。そして、そのような人間を救い出す術の最も傑出したものこそ、教育術なのである。

2. 教師の姿勢—知行合一

知識としてはもっているのに、それを行動に具現することができずとすれば、それは真の知ではない²⁾。一般的には、この知識と行動の統一は、「知行合一」という言葉で言い表されている。

知識を単に量的なものに限定することも問題がないではない。しかし、それを踏まえた上でも、通常、生活上必要となる知識が比較的少量で済むとき、行動との乖離は余り問題にはならない。ところが、広範囲の知識を得なければならない必要に迫られる程、人間は、知識を実践に移すことが困難になる。

歴史が我々に教えてくれること、それは、文明生活を押し進めれば押し進める程、人間が知るべき知識が膨れ上がり、知識と行動が乖離せざるを得なくなる、という事態である。かつてなら知らなくても済んだこと、しかし、それを知る必要が出てきた、といったような事例は枚挙に暇がない³⁾。

しかし、実は知と行動との乖離は単に個人における知識と行動との問題ではない。カントが『実践理性批判』(Kritik der praktischen Vernunft, 1788)において、倫理・道徳の問題を取り上げたことから分かるように、知と行動との乖離は、単に個人の中で完結する問題ではなく、倫理の問題、従ってまた道徳教育の問題でもある。

実際に我々は、文明生活の進展とともに、人間の行動と知識の統一とが困難になり、善を為すことにますます障害を感じている。ペスタロッチーは『純真者に訴える』の中で、この問題に正対している。成程彼は「知行合一」という言葉は用いなかったが、この著作を中心にして、文明生活の中での知識と行動との関係性、その問題に取り組んでいるのである。

以下、『純真者に訴える』を中心としながら、文明生活の中で教育者もまた、知と行動を分離させていかざるを得ない過程並びにその原因・根拠を追求することとする⁴⁾。

i. 文明生活に染まること

文明の中にある個々の人間は、文明社会の組織に織り込まれた生活様式を同化する。ペスタロッチーは「文明的墮落へ沈み込んだ人間は、殆ど全員、私が述べた世間の男性と時代の女性と同じように思考し、行動し、感ずる」(PSW 24A.Band, S.126.)と語る。「世間 (Welt)」と「時代 (Zeit)」は、彼にとって文明を特徴づけるキーワードである。文明社会、あるいはまた文明墮落にある市民は、ここでは、世間の男性、時代の女性と表現されている。彼の語る「世間」が、文明生活の場所的広がりをもった特徴を示している

すれば、「時代」は、文明生活を時間的視点から特徴づけたキーワードである。しかも「世間」も「時代」も、決して人間にとって望ましい状況を示す概念ではない。むしろ彼は世間や時代と表現される場合の多くは、彼の当時の社会の墮落した状況を示すときである。先に述べた「時代精神」も、ペスタロッチーにとっては、多くは墮落と関係した人間の志向と関係づけられていた。教育者もまた文明生活の中であって、決して望ましくない意味で、世間の時代の虜に陥る危険に晒される。

ii. 市民性

ここで改めて『純真者に訴える』における市民性について考えてみることにしたい。本来、「市民(Bürger)」になるとは、その社会の成員になることが前提である⁵⁾。そして社会の成員になるためには、成員になるに相応しい客観的な判断力を身につけることが前提になる。しかし、ペスタロッチーが規定している文明社会、そこに住まう市民は、こうした判断力を備えているとは言い難い人間と見なされている。

丁度彼の語る文明が個人の自由と自立を認めない社会であることから明白なように、彼の語る文明社会の中にある市民には、これらの権利の全てが保障されているわけではない⁶⁾。むしろこれらの権利が否認または看過されながら、なおかつ社会の中で生きることを余儀なくされているのが、文明における人間、つまり文明人なのである。

そもそもあるべき権利が担保されていないこと、このことが、直ちに人間の知識と行動との乖離を生む原因となることは言うまでもない。なぜなら、自己の権利を認識しておきながら、それを行使できないことは、それ自体、知と行動との不統一、知と行動との乖離を不可避なものにするからである。

彼は、文明社会における市民性について、こう語っている。「文明的陶冶は、動物的本性を文明化することによって……自己の暴力行為に正当性や市民的合法の外観を与えて、従って……暴力行為の成果をも市民的に確保することが許されるようになる」(PSW 24A.Band, S.140.)。つまり文面生活における市民の姿は、望ましい生き方をするものでは全くない。むしろ自らの暴力性を外面的には覆い隠し、恰も人間的であり、正義であるかのように振る舞う者なのである。

教師もまた、外に対しては、合法性に見せかけた暴力行為に日々晒されながら、自分自身に対しては、自身の思いとは裏腹に、多くの行動を正当性があると見せかけるように行為する。これが文明生活における教師の墮落なのである。

iii. 享受人

ペスタロッチーの示す文明の傾向の一つとして享受が挙げられる。文明人は享受人である。彼は「単に文明化された人間のうち、誰が植物的・動物的な生活の享受から自ら離れようとするであろうか」(PSW 24A.Band, S.120.)と語る。もちろん、「生活の享受 (Lebensgenuß)」には、感覚的快楽を享受するという意味での享受と、精神的なものを味わう意味での享受とがある。後者の精神生活の享受が人間独自のものであり、教育の目的となり得るのに対して、前者の文明人の享受は、専ら感覚的快楽を追求する段階に留まるものである。

しかも、この文明人の享受の本質は、あくまでも自己自身の享受なのであり、他者は全く顧慮されないばかりか、むしろ排除されるべき存在として見なされることにその特徴がある。従って、ここで言う享受は、有徳への態度と排他的傾向にあるものである。彼は、「幸福と安らぎの感覚享受は、昔の連邦の、また祖国の有徳の努力を個人に対して明白に余計なものにする」(PSW24A Band, S.144.)とし、彼は、文明人の感覚的な享受が、本人にとって幸福と安らぎとして感じられるものと認めつつも、他方では、その享受が「徳 (Tugend)」をもつ者の努力と矛盾・対立するものであることを明らかにしている。

まとめて言えば、徳、あるいは有徳の態度が、社会的に望ましい振る舞い生活様式であるのに対して、文明人は、自分が所有しているものを、他の全ての人々を排斥することによって、従って社会を顧みることなく所有し享受する。その態度は、動物が専ら自己自身に向き合っており、自己保存を目的に生きていること、その生き方と極めて近似している。教師もまた、文明生活の最中であって、感覚的享受の虜になるよう誘導されて行くのである。

iv. 利己心

上述の観点からも、やはり文明人の享受の本質は、利己心にあると断定せざるを得ない。ペスタロッチーは、しばしば「文明墮落によって感性的に満足した、利己的人間」(PSW 24A.Band, S.20.)のことを取り上げる。もちろん、「利己心」自体には、単に感性的対象から快楽を得るという次元だけではなく、ある意味洗練された知的対象の享受に至るまでの幅がある。しかし、知的対象の享受は、先に述べたような精神的生活を味わうことと必ずしも同じではない。単なる知的対象の享受は一例えて言えば、核開発に取り憑かれた科学者達に典型的に感じとれるように一自己の行為に対する社会的影響を無視し

て、生ずる可能性もあるからである。いずれにしても、文明人の見解は、徹底的に自己中心的であり、「利己的 (selbstsüchtig)」である。

もっとも、利己的であるということは、自らの利益のために全ての行動の方針を定めて行くことであるから、一見そうした人間の知と行動は調和・統一されているように見える。確かに自らの欲望が全て叶えられるなら、そうした知と行動との統一は可能と考えられる。しかし、現実世界は、自己の欲望を適えるためには余りにも多くの障壁が存在する。しかも、世界には他者が存在しており、同時に他者も同じような欲望をもって生活している。この他者の欲望が自己の欲望実現とぶつかり合い、欲望実現の妨げになる。従って、一人の人間の完全な、占有的な欲望の満足は、この世においては、到底不可能と断定せざるを得ない。欲望が満たされていない状況、それが長く継続すること自体、知と行動を分離せざるを得ない状況を生み出すことになる。言うまでもなく、要求の対象として、知識としては知っているにもかかわらず、それを実行できない状況に陥るからである。

一方では、人間は自身の欲望をコントロールし得るがために、人間性を保つと考えることができる。しかし、文明生活にあっては、人間は欲望をもちながらも、それを叶えることが適わぬ状況に継続的に置かれることになる。教師もまた同様である。必ずしも教育に類する事柄とは限らないが、文明生活においては、満たされぬ欲望を抱えつつ、教師は子どもと接せざるを得ないのである。

v. 権力衝動

文明人は、相争って享受を求め合うが、自らが社会的に高い地位に就く場合、権力欲をもって、あるいは権力を求めて、社会の中で立ち居振る舞うことになる。「それ（訳者注：野人）と同様に極めて微々たる市会議員でも、また自由都市の仕立屋でさえ、前者がその議席において、後者が仕立屋の自分の席において習慣的になってきた自由な活動の余地を、髪の毛1本程でも自発的に制限させるよりも、むしろ彼が愛するはずの故郷の町を、その町の人々がいかに苦しもうとも苦しませようとする。この非市民的な、社会的結合の目的にまさに反する社会的状態における感性的な権力への傾向は、その本質から見て、森林生活への動物的傾向の継続に他ならない」（PSW 24A.Band, S.100.）。

文明社会における権力者の特質は、同胞の苦しみに対する同情よりも、自らの享受により大きな価値を見出すことにある。従って、権力者のもつ感情は、より低い立場に対する優越感として現れる。それは、「同情」というものを、感情、あるいは行動を通じて現す

ことをせず、むしろ同情とは対照的な行動を引き起こす動因となる。文明的教師となってしまえば、子どもに対してすら、一種の優越感をもって接することが起こり得るのである。

vi. 名誉欲

権力が、しばしば頻繁に名誉欲と結びつくのは、いずれの時代でも同じである。「利己的で陰謀的な政治家と、冷酷で非祖国的な世界市民は、我々の父達の世なら得ようと求めでも無駄であった程度 of 名誉と尊敬を保持している」(PSW 24A.Band, S.68.69.)。より大きな意味では、名誉や尊敬は、文明人が権力によって得ようとするものであり、彼の享受の一部であると言える。

本来、名誉や尊敬は、その人間の徳の結果によってもたらされるべきものである。しかし、文明社会にあつてはそうではない。「動物的陶冶の墮落に従属した人間にとって、洋服屋陶冶と靴屋陶冶は人間陶冶以上であり、金銭の価値は人間の価値以上であり、階級の尊厳は人間の尊厳以上であり、獲得は稼ぎ以上であり、空虚な生活遊戯は高い生活の安らぎ以上であり、名誉は知恵と徳以上である」(PSW 24A Band, S.141.)。この引用に従えば、文明人は、人間として生活するよりも職業人として生きることを選び、人間よりも金銭を尊ぶ。また自己の本来の収益以上のものを獲得しようとし、空虚な生活遊戯に耽り、専ら榮譽のために知恵と徳とを犠牲にする生き方をする。このように、文明人にとっては、より高い価値とより低い価値が完全に転倒していることを、ペスタロッチーは指摘している。

ある意味、子どもが学習により得たものに対して、恰もそれが名誉であるかのように扱い、子どもに尊敬を払うことも当然であると思われるかもしれない。しかし、学んだものの価値は、その人間にとって血となり肉となることによって保証されるのであつて、教育の世界にあつても、必要以上の、過剰の名誉を持ち込むことは望ましいことではない。

このように文明生活においては、一切の価値が転倒すること、つまり高い価値と低い価値が逆転するとは、端点に言えば、動物心を社会の中で満足させることを意味し、従つて人間的であるように装いながら、実は動物心を内に秘めて生活することである。

vii. 虚栄心

もちろん、ペスタロッチーは、名誉や尊敬の意義を全面的に否定しているわけではない。より良い生き方をすれば、名誉がもたらされること、また善をなせば人々から尊敬されること、それは、望ましい社会を維持するための仕組み・前提条件である。いわばそれは、真の名誉であり、真の尊敬である。

しかし、ここで問題なのは、文明社会にあつて、真の名誉は尊ばれず、自己自身に値しないような称賛を他者から求めるような状況である。名誉を徒に求めること、すなわち虚栄心は、その人間にとって精神性が欠けていることの特徴であり、自らを自身の価値よりも高いものと見せかけようとする傾向に他ならない。簡単に言えば、内面を欠いているにもかかわらず、外面だけを取り繕う、という態度である⁷⁾。「獲得という欲望が、彼（訳者注：動物的陶冶の墮落に屈した人間）には恰も、まだ自由の世界にいる未開人のように、断乎として自己主張をする。彼は威張ることには浪費的であり、施物には冷淡であり、目につかない数の支払いにも冷淡である。彼は法なき自由を熱望し、権利と法則を通じた自由を嘲笑する。彼は普通人のように、不正を不正そのもののために行うだけではない。その不正が彼にもたらす名誉のためにそれを行う。彼は人間に奉仕する際、神と人類とに反して不正を行うが、しばしば利得や真の生活の享受が伴わなくても、哀れな虚栄からこれを行うのである」（PSW 24A.Band, S.141.）。

先に論じた如く、文明人の本質は、専ら自己の利益を追求するところにある。しかし、文明人は、たとえ直接の利益が伴わなくとも、虚栄心から不正を行うことさえあるのである。それは、「驚歎されたい」と熱望する傾向である。社交的生活は、名誉欲や虚栄心を満足させる手段である。というのは、社交的生活からは、人は、他者を道具として使用する機会を得ることができるからである。それは彼が生きた時代、文明社会にある女性にとっても例外事項ではなかった。彼は、それを「我々の時代の女性は、その日々の虚栄に従属する」（PSW 24A.Band, S.127.）と端的に語っている⁸⁾。

また知識欲さえ、一種の虚栄心であると見なされる。『音声と言語を通じた人間陶冶の観点から見た、聴覚の意義について』（Über den Sinn des Gehörs, in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache, 1803/04）では、「書物人のもつ傲慢さは、成程ひどい。しかし更に、この同じ道で、論理学者や倫理教師や法学者や宗教教師となった人々の傲慢は、なおそれ以上である。……そこでは陶冶された思考力、思考の規則を全て欠いた論理学者が現れることは明白である」（PSW 16.Band, S.342.）と指摘されている。知識は本来、直接であれ間接であれ、生活の営みに役立つものであり、人間の幸福に資するものであるはずである。しかし、知識欲の典型である当時の学者達は、この道から逸脱している、というのがペスタロッチーの指摘である。学者達がそうなるのも、知識への欲望自体が自己目的化する傾向をもっているからである。彼らが傲慢になるのも、そのゆえである。知識が実践と結びつかず、内面において自己完結するとき、その傾向は一層

強いものになる。「書物人(Büchermenschen)」に墮した学者達が拠って立つ地盤、それは、虚栄心の態度と基本的に同根であると見なされるであろう。彼は『73歳誕生日講演』でも、「我々の祖先達は、必要なことについては立派にやり遂げ、不必要なものを知らなかったのに、我々は、不必要なものを多く知り、必要なものを知らないという事態に陥っている」(PSW 25.Band, S.274f.)と述べ、「書物人」が単に学者の中での次元だけではなく、民衆の中に一般化してきた事態を憂いている。ここからまた、教師もまた書物人であってはならないし、子どもに対して書物人を養成するかのような教育を行うべきでもないことは、明らかである。

viii. 技巧性

このようにして、文明人のもつ知識は不自然なものである。しかし他方、意外なことに、文明人の振る舞いには、相当程度の社会的技巧と市民的手腕の傑出が見られる。「集団的に結合している人間は、もし彼がそれ以外のものでない場合は、いかなる人間関係においても文明的墮落の深みへ沈下する。そしてこの墮落へ沈下して、彼は全地上において、森の野人がまた求める以外のものを求めない。……彼は断じて完全な無邪気や、また力に満ちた自由でそれを行うのではないし、荒野の動物の自由さでそれを行うのでもない。彼がそれを振る舞うのは、十分な社会的技術や市民的熟達をもってする。彼自身は自分自身を誤解し、彼の行動における粗野な動物的生活を自分自身でこうしたものとして認識することができない」(PSW 24A.Band, S.122.)。つまり文明人は、相当程度の社会的技巧と市民的手腕の特徴の自覚があるために、自分を人間的であると信じ込み、そのために、自身が本質から見て、動物的存在であることが自覚・意識できないのである。

成程、意図的・技術的行為により自然を征服する者は、文明人であり、技巧の人間である⁹⁾。岩崎喜一は、『純真者に訴える』の中で「人為に満ちた政治的・社会的連関が”文明”とよばれている」¹⁰⁾と見なしている。もちろん、ここで言う人為とは、技巧性を意味するものと考えられる。

しかしながら、そうした文明の中にある人間とは、第2章第3節で論じたように、誰とも置換できない唯一の個性をもつ存在ではない。むしろ文明人は、代替え可能な技術人である。その技術は、容易に譲渡、あるいは伝達されるものであり、恰も機械の部品のように、交換可能なものである。そして、少なくとも利益の追求、打算的行為という意味では、本質的には同じ目的を追求する手段、技術を使いこなす人間に過ぎない。その限りでは文明人は、文明社会の中では、唯一性である個性を欠いた、また代替え可能な、一つの

歯車に過ぎなくなる運命を担っているのである。教師は、上記の意味での技術人であってはならないし、また教育として、かかる技術により人間が培われると見なすことは、大いなる錯覚であることは明らかである。

ix. 現象面に囚われたものの見方

虚栄心というものが、事物の本質に向けず、表面的なものに終始するように、「単に文明化された人間は、事物の本質について把握することができず、事物の外観、その逍遙する特徴の感覚刺激によって活気づけられている」(PSW 24A.Band, S.139.)。文明墮落の特徴は、事物の外観、表面的な現象に捉われ、それに心を動かすことである。そしてそうした感覚は、決して物事の真偽の判断に向けられたものではない。第3章第4節でも触れたようにペスタロッチーは「単に文明化された人間の本質からは永遠に、真の真理感覚、真の正義感覚は出てこない」(PSW24A.Band, S.139.)と断定している。真理感覚、正義感覚は、事物の現象の奥に目を向け、本質に食い入る眼差しで、事象・物事を判断する働きであるからである。

もちろん、事物の本質を見極めるためには、純粋な真理感覚、その基礎である心の素朴さ、無邪気さが必要である。実に、「一方では彼ら(訳者注：文明墮落の中で生活している人間達)は自分達の身分上の熟達为基础づけられるものによって、他方では、彼らの人間本性の一段高い内的本質が制限される、まさにそのものによって……人間らしい見解の単純・無邪気から逸らされる」(PSW 24A.Band, S.46.)。それは、人間が本来的にもっている素朴さと無邪気さ、真理感覚と正義感覚が、文明墮落の感化により、麻痺・変質させられる事態を示している。

そもそも、真理感覚と正義感覚は、それが実践と結びついて初めて意味をもつ。科学者の真理追求も、正義を目指す態度も、社会に対する責任から乖離するものではあり得ない。真理も正義も単に知の対象であるばかりではない。真理感覚や正義感覚を身につけつつ、実践を通じて、人間は社会に対峙するのであり、真理感覚と正義感覚の判断基準に従いながら、人間は自己の責任を果たすことができる。

教師もまた子どもの活動、子どもという人間の表面性に囚われることなく、本質から見た子どもと関わらなければならないのである。

x. 浮薄・内面の欠如の粉飾

文明社会の中にあって、素朴さと無邪気さを失った人間は、事物の外観にのみ注視する。それと同様に、自らの欠如、内面の欠如を覆い隠し、自己の外観・形式のみを整えよ

うとする。『純真者に訴える』には「文明化された人間のみが、彼が自分の墮落によって自らを本来あるべきではないところへ下落させるということを知る。ただ彼、ただ文明の中で墮落した人間のみがこれを知る。彼は、またそうなるのである。私は言いたい。彼はそうである。彼と皮膚が触れただけでも彼は浮薄である。彼には人間的なものが内的に欠如しているので、美や尊厳や調和を外的に粉飾する。彼はそれを身につけ、彼はそれを車中でもそうし、執務中にも模倣する。恰もそれが実際自己自身に備わっているが如く一恰もその美や尊厳や調和が自己の内的本質の神聖なる芳香のように一いわば自己自身から発出するが如く生き生きと倒錯して、自己の環境でそれをしばしば表現する」(PSW 24A.Band, S.123.) とある。文明墮落の人間の特徴である浮薄は、自己の内面において欠如した美・尊厳・調和を外的に粉飾することとして現れる。

因みに、ここに彼の「美」に対する見解も現れている。この見解に従えば、人間の美は、単に外観の感覚的な美しさというよりは、内面の品位を外に映し出した結果、その現れとしての美しさなのである。

文明人の特徴は、美を初めとした内面の欠如、精神性の欠如にあり、内面に対し外面をとことん優先する、恐るべき価値体系の体現、その現出である。ナトルプは、「単に外的な枠は、ペスタロッチーが"文明"として"文化"から分けたところのものである」¹¹⁾と端的に指摘し、文明が外面性・表面性を特徴とすることを示している。もちろん、このように、内面が欠如し、外面だけを整えようとすることは、知と行動の合一を求める姿勢とは最も対照的な態度であることは言うまでもない。

教師は自身に対しても、外面だけを取り繕う態度を警戒しなければならない。もちろん、子どもに対しても、子どもの本心を見抜く眼差しが求められるのである。

3. 文明的教師と子どもとの関わり

文明人としての教師は、他者との関係においても共通した特徴をもつ。「単に文明化された人間と民衆の眺めは、彼ら（訳者注：民衆）を単に自己の食いぶちと見、自己の享受や自己の奉仕の手段と見るだけである。彼らを自立した存在者とは見ないので、彼らの感覚的利用が作り出す印象に制限され、完全にこの利己的見解の誤りと一面性へと移行せざるを得ない。しかし、この見解は、我々の種族を必然的かつ本質的に不道德化の一般的な源泉に導く。この見解は強者を自己の力の誤用の強化に導き、傲慢者を弱者への嘲笑に導き、弱者をゆがんだ生活へ導き、掴み得ず、また掴むべからざるものを卑しく得ようとする

ることへ導く」(PSW 24A.Band, S.20.21.)。ここに知と行動との乖離が端的に表現されている。文明化された人々は、外面的かつ感性的有用さの印象だけに目を奪われる。このため、民衆を自己の利益獲得の手段とするようになり、利己的見解の迷妄へ移行する。かくして文明人の利己的見解の誤りは、強者に対しては力の乱用へ、弱者に対しては歪んだ生活を強いるよう誘導する。そうしてここに、知と行動との著しい矛盾、また社会のますますの不道徳化の連鎖が生じるのである。

教師は、子どもに対して、いつの間にか自身の利益活動のための手段と見なし、そう接していないかどうか、絶えず自省することが求められる。

そもそも文明人は、見せかけに拘るのみで、彼には、根本的に、社会に対する義務の意識が欠けている。ペスタロッチーは、「単に文明化された人間は、その諸力において調和することなく、義務と人間関係とが彼の熟達と彼の関心を要求する事柄において、熟達なく、無関心で、見せかけの奉仕のために活気づけられ、人間奉仕については卑劣で、神の奉仕では偽善的で、その本質の最内奥においては不真実で不正である」(PSW 24A Band, S.139.)とし、文明人は、生活の義務とは全くかけ離れた生活を営むことを指摘している。実際、文明人は、名実共に完全な文明人となればなる程、他人の禍・不幸に対して、ますます無関心となる傾向がある。他者の不幸をまさに不幸と知りながら、それに対して無関心であることは、自己の義務に対する自覚の欠如である。その者は確かに善とはいかなるものであるかを言葉では知っているはずである。しかし、彼は、善とは対照的な態度を押し進めることを、何とも思わず、平然とそれを行うのである。

このように、生活の義務を自覚することなく、自らの利益を社会の中に求めようとする、文明人は、ますます狡猾になる。狡猾な生き方は、例えば、商人の一つの負の特徴とも言うべきものである。しかし、もちろん第2章第4節で論じたように、狡猾さは、商人の特徴であるだけではない。『純真者に訴える』では、当時の「粗野な動物性と市民的狡猾性との双方の怪談劇」(PSW 24A.Band, S.186.)が指摘されている。文明生活は、全階級を巻き込み、人間をますます狡猾にし、排他的存在とし、偽善者へ誘導する結論づけられる。

彼は、「統治の狡猾さとその墮落との悟性的打算の結果」(PSW 24A.Band, S.64.)や「市民的状态において非常に頻繁に過度の卑屈と下劣を市民的に保護し、法律の形式として通用させる危険な老獪さ」(PSW 24A.Band, S.106.)等の徴候を指摘し、文明に見られる、打算・老獪さの危険性について論じている。

文明生活を余儀なくされる教師は、狡猾であること、偽善的であること、打算、老獪さは、有益な教育にとっては害をもたらす徴候、それ以外の何ものでもないことを絶えず警戒・自省すべきである。

このような打算・老獪さは、文明人の特徴である。それは、他者のために自己を犠牲にするという極めて人間的な態度を嘲笑する。文明人は、善を知識としては知っているが、それを実践することもしなければ、そもそもそうした意志をもつことがない。それは、知と行動との合一、調和をなし遂げようとする態度からは、最も遠ざかっている。

結局のところ、文明人が、このような技術を求め、ますます磨きをかけるのは、社会の底流に、人間の感性的動物的傾向が流れているからこそである。『純真者に訴える』にはこうある。「文明陶冶の全影響は—それがただ我々の存在の外面的なもの、市民的なものを巡り、大衆や民衆群の環境の影響によって規定され、その環境のために、その環境によって、あるいはその環境に背いてさえ存在する制度の影響によって規定される限り—我々の種族の感性的動物的陶冶の事柄であると見なされるべきことは明らかである」(PSW 24A.Band, S.19.)。文明の影響全体—その発生の仕方と根底にあるもの、文明が何ゆえに生じ、何ゆえに持続し、かつ展開するのか—それ解く鍵は、人類の陶冶、それと同時に、感性的・動物的陶冶のあり方・是非を問い、その問いの解決を見出す過程の中にある。

もちろん、文明生活の最中であって、文明とは何かを問うことは、極めて困難な事柄である。しかし、いかに困難な課題であったとしても、教師は、それを避けてはならないのではないであろうか。なぜなら、文明生活に浸り、文明の生活様式に同化した教師程恐るべきものはなく、理念としての教師像からかくの如くに乖離した姿は、むしろ教師が最も卑しむべき姿であるからである。

本節の終わりに

文明は、人間が動物心をもち、市民的形態をもって社会生活を営むとき、あるいは集団的存在として行動を開始するとき生じる、あるいは既に生じている、と考えられる。教育者も、それとは無関係ではあり得ない。ペスタロッチーは、彼の生きた生涯において、かつての徳に満ちた良き時代を懐かしみながら、文明墮落の進行を憂い、特に革命の残した負の遺産によって、文明墮落は究極まで達していたこと、全体としては、まだその墮落から大陸、祖国スイスは脱していないという認識をもっていた。

文明の担い手は、これまで論じてきたように、動物的・感覺的本性に従属した人間である。この文明人の根底には、利己的衝動がある。文明生活に染まるとは、専ら、この利己的衝動によってのみ知識を得、感じ、行動することである。このゆえに、文明人は、享樂の人、「享樂人」である¹²⁾。

しかし、人間の欲望は、社会の発展・進展とともに増大化、肥大化し、かつ複雑化して行く。それゆえに、文明が進展する過程で、文明人は、十分な享受を味わうことが次第に困難になって行く。実にこの点に、欲望とその実現の困難、また人間の知識と実践とが乖離して行く原因がある。

文明人の生き方は、野人の生活から市民生活への以降、つまり、こうした生き方の転換に基づく。それは、人間の中に強く根づく利己心的衝動、その実現手段が洗練・拡張することを意味する。それは、ペスタロッチーにとって「市民性」として特徴づけられた。文明人は、市民という衣を纏いながら、自らの欲望を実現せんと自己の活動を、恰も正当であるかのように見せかけ、展開する。

そしてそれとともに、市民は、野蛮の世界には見られなかったような、権力衝動を活性化させる。この権力衝動と表裏一体になっているのが、名誉欲、そして虚栄心である。

名誉欲と虚栄心は、確かに実在している事物の獲得・所有欲ではない。しかし、この両者は、文明人の特徴を良く言い表している。名誉欲とは、言うまでもなく、他者から尊敬され敬意を払われたいとする欲望であり、虚栄心は、他者に対して、自身がもっている以上のものがあるかのように見せかけ、外観を装うことである。名誉欲も虚栄心も、人より上の立場に付こうとする一種の優越感、それと関連する欲望であり、いわば実在的所有を拡張した、対人的、社会的享受の一つと見なされる。

文明人は、感覺的享受を求める傾向があるために、現象面に捉われたものの見方しかすることができず、事物の本質に食い入る眼差しをもっていない。そしてまた、彼は自らの内面性・精神性の欠如を補おうと粉飾する。それは、外観上のみ、恰も精神的に行動しているように見せかけることである。

この見せかけは、一種の技巧化によって達成される。事物の本質に目を向けることのない、目的遂行のための手段の洗練・拡張、すなわち技巧化は、自己の欲望の実現のために焦点化され、手段を選ばない類のものである。従って、技巧的な文明人は、人間らしい心には全く関心を払わない。技巧化は不可避に、正義から逸れて行く傾向をもっている。文明人は、平然と、民衆を自己の享受の手段と見なすものなのである。

こうして、文明は、恰も悪貨が良貨を駆逐するように、いとも素早く、人間的なものを駆逐してしまう。

文明生活の特徴が、人間の知と行動との乖離にあること、それによって生み出される数々の文明人の特徴が道徳的態度とはかけ離れた傾向を有すること、それがまた文明墮落の徴証であることは明白である。これまで述べてきたような文明社会において見られる市民性、享楽人、利己心、権力衝動、名誉欲、虚栄心、内面性の欠如の粉飾、技巧、他者を自己の目的の手段とすること、打算等は、言うまでもなく、社会の次世代としての子ども達が獲得すべき目標では全くない。むしろ、それらから我々は、子どもを慎重に保護しなければならない。これらは、道徳的な態度とは対極的な位置関係にあり、知識と行動が乖離したときに現れる徴候である。

もしそうであり、また我々がそうした文明墮落に陥ることを回避しなければならないことに思いを馳せるならば、知と行動との合一、調和、善への回帰は何によって回復可能であるかを、真摯に追求しなければならないであろう。

ところが、我々はこうした問題をつい自分以外の世間の人々、あるいは子どものみに妥当する事柄であるかの如くに錯覚しがちである。しかしながら、文明墮落の狭間にある教師は、自らも絶えず、知と行動との乖離の危険に晒されていることを忘れてはならない。

ペスタロッチーが教育の目的を人間諸力の調和的発展としたのは、確かに第一義的に、被教育者の事柄であった。しかし、人間諸力の調和的発展は、教育者自身のまさに行動上の問題でもあったのである。

先にも述べたように、彼は「人間陶冶」、人間教育による以外には、こうした墮落の回避は不可能と考えた。そしてそのためにこそ、彼は生涯、この課題の克服に取り組んだのである。つまり我々は、子どもに対して知と行為の乖離について警戒しなければならないが、しかし、それと同じ位重要なのが、教育者自身が自ら知と行為を乖離させていないか、それを絶えず振り返り自省する姿勢なのである。

第2節 幼児の個性並びに幸福を支える教育者

次に本節では、幼児の個性と幸福、それと教育者の振る舞い方について論じたい。

改めて言うまでもなく、教育の課題全般は、教育的機能を有する社会の側からすれば、社会の存続と発展にあり、被教育者としての幼児自身の側からすれば、自身の幸福に寄与することにある、ということは時代を問わず疑い得ないことであろう。他ならぬペスタロ

ッチーもこの立場に立っていた。『基礎陶冶の理念について』でも、『幼児教育の書簡』でも、もちろん、他の著作からでも、この立場は充分窺うことができる。

しかし、社会の存続及び発展という要求と子ども自身の幸福への要求を、妥協したり折衷的に叶えたりするのではなく、互いを高め合う形で満足させることを彼が志向していたことは、一つの特徴であったと言えるであろう。丁度リントンが『人格の文化的背景』(The Cultural Background of Personality, 1945)で、「個人の欲求を満足させることと、社会の要求するものを満足させることを、単一の総合として統合し、こうしたことを学んだり伝達したりする能力は、人間社会を存立させることができるものである」¹³⁾と述べていることを、ペスタロッチーは19世紀において教育的に既に先取りしている。『幼児教育の書簡』で彼は、個人が幸福である状態が、すなわち自ら所属する社会で有用な人間の状態でもあることを説いて、この状態を教育の目的に設定したのである。

それでは、この個人が幸福でもあり、かつ社会で有用な人間でもあるという状態、言い換えると、個人の要求と社会の要求とが調和している状態とは具体的にいかなる状態を指すのであろうか。『幼児教育の書簡』には、「内面的で永続的な幸福(well-being)を犠牲にして、子どもの外面的で利己的な利益を与えようと意識的に決意する程、道徳的かつ知的に盲目的な母親がいると、私は思い浮かべることはできない」(PSW 26. Band, S. 53.)とある。ここでは、個人の幸福の内容が永続的かつ内面的なものであることが示されている。すなわち、一方では、我欲中心の要求は社会の要求と衝突すること、またたとえ我欲が叶えられたとしても、その社会自体が単に利己的社会であるなら、結局は、より大きな人間社会と対立せざるを得ないことを彼は認識していた。更に積極的に言えば、個人が超個人的価値を志向し、そうした価値感覚と態度を習得することにより、幸福の状態に至ることができる、ということを彼は明確に意識していたと言えよう。

しかし、人間は自身のうちに複数の自己をもち、成人であってさえ、低次の自己(動物的本性)と高次の自己(人間的、神的本性)の葛藤に悩まされることが頻繁にある、という事実を考えると、絶えず超個人的価値を志向し続けるよう生活することは、教育的には達成困難の課題であると言えよう。ましてや幼児教育においては、雲の上の事柄と考えられても決して不思議ではない。けれども、超個人的価値を志向するよう導くことは、いかなる年齢段階にあっても、教育の目指すべき理念であり、決して幼児教育においても看過されるべきではない。

丁度動物の内面には葛藤がなく、また神においても一もちろん全知全能を前提にして一葛藤がないと考えられる。それに対して、まさにこうした葛藤を通じて、より高級な本性に従うよう努力しつつある姿、これが教育されつつある、あるいは教育された実際の人間の姿、人間の本来の性質であろう。ペスタロッチーが目標に掲げる人間性とは、実現不可能の遥かに遠い理念というよりは、今論じたような絶えず苦悩し、しかし向上しつつある人間の姿として具現化されるものであろう。彼は『幼児教育の書簡』で「幸福の感情は……精神が内外両世界の調和を意識している状態、欲望に適切な限界が設けられ、人間の能力に最高の目的が課されている状態である」(PSW 26. Band, S. 132.)と述べ、幸福感の条件として、無条件的価値に基づく目的を自己に課し、低次の欲望の誘惑を抑制できる意志の力を挙げ、これを満たすこと、あるいはそれに近づくことが人間性の実現につながることを示している。

もとより、かけがえのない子どもの個性を尊重すべきこと、そのことを幼児教育において否定する者は恐らくいないと言ってよいであろう。しかし、我々がもし「個性的であることは直ちに幸福であるのか」という問いについて熟考するならば、それに対する意見は賛否両論となり得るかもしれない。その理由は言うまでもなく、個性の捉え方も幸福の捉え方も、各教育者の教育観に左右されるからである。我々は子どもの幸福を求めるべきならば、幸福に資する個性とは何か、幸福に資することのない個性があるのか、それを改めて精査する必要がある。ここでは、彼の幼児教育思想の中に見られる「個性 (Individualität)」概念と「幸福(Glück)」概念の二つを吟味・検討することにより、子どもの幸福に値する個性とは何かを考察することにしたい。

彼の用いる個性という概念の検討に関して、主な先行研究として二つのものが挙げられる。一つは、ニプコウ(Karl Ernst Nipkow, 1928-2014)の『教育学的問題としての個性—ペスタロッチー、フンボルト、シュライエルマッヘルの場合—』(Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher, 1960)¹⁴⁾であり、もう一つはチュービンゲン大学の教育学ゼミナールの内容をまとめたヘラー(Adorf Heller)の『ペスタロッチーの教育学における個性化の問題』(Das Problem der Individualisierung in der Pädagogik Pestalozzis, 1932)¹⁵⁾である。特にヘラーの研究は、ペスタロッチーの著作活動における個性概念の変化を四つの時期に分けて吟味した、卓越した研究であると言ってよい。しかし、これらの研究はいずれも、幼児教育に特に目を向けているわけではない。

本節では、子どもの幸福に資する個性について、ペスタロッチーは幼児教育の枠内でいかに考えたのか、という問題を中心として展開することにする。この問題を扱うために、まず第一に、彼の場合の、幼児教育における個性の定義を確認する。第二は、個性は、各個人においていかに規定されるのか、個性はいかに展開されるのか、という問いである。しかし、教育的意味での個性は、子どもの幸福に寄与するものでなければならない。そこで第三に、子どもの幸福とは何かについて、更に深く追究していきたい。そして第四に、子どもの幸福のためには、いかなる個性に注目しなければならないのか、という問いを考察する。

1. 子どもの個性

彼は、教育される対象としての子どもを、イギリスの経験論的哲学者・教育学者のJ. ロック(John Lock, 1632-1704)の言うような、何かあるものが書き込まれるべき「白紙(tabula rasa)」と考えていたのではなかった。むしろ彼に従えば、子どもは、興味や関心を基に自らを展開して行く自立的な力をもっている¹⁶⁾。彼は、興味や関心という言葉の代わりに、これまで何度も取り上げたように、人間の「生活の必要と要求」という表現を用いている¹⁷⁾。そしてその「生活の必要と要求」は、各子どもの独自性を示すという意味で、個性の現れとして理解することもできる。

それでは、生活の必要と要求として表現されるような各人間の違いは、何によって生ずるのであろうか。ペスタロッチーの幼児教育思想においては、こうした違いは、『隠者の夕暮』を見ても明らかなように、「個人素質(Individuelle Anlage)」と「個人境遇(Individuallage)」という二つの条件に基づく¹⁸⁾。これに従えば、彼の主張する個性を規定する要素はまず、個人素質という先天的なものと、個人が係わる境遇という後天的なものに分けることができる¹⁹⁾。そして個人素質と個人境遇の彩りをもった子どもの必要や要求は、実際の生活活動の中で発現するものである。そして彼が「生活が陶冶する」と語るときの「生活」、それは人間と「環境(Umstände)」²⁰⁾との間の絶えざる相互作用であって、その中で人間は自己形成をして行くのである²¹⁾。そしてまた彼は『探究』においては、生活としての環境と人間との間の相互作用は、受容的な方向と能動的な方向の二つがあることを示していた²²⁾。これに従えば、子どもの個性的な生活活動も、環境に対しての受容的な活動があり、また能動的な活動もある、ということが分かる²³⁾。個性は、環

境に対する子どもの受容的、あるいは能動的な活動の独自のあり方であって、そのあり方は個人素質と境遇によって規定されているのである。

しかし、その子ども独自のあり方とは、具体的にいかなるあり方のことを言うのであろうか。もちろん、独自であることの根拠は、他の誰ももたないもの、その人しかもち得ないもの、ということにある。その人しかもち得ないもの、それは何であろうか。

我々が個性について考察する場合でも、ただ一回のみの子どもの活動を見て、それを個性的と名づけたりはしない。むしろ我々が個性的と名づけるのは、その子ども独自のあり方が、しばしばその子どもの特徴として、繰り返し確認される場合である。このような考え方はペスタロッチーの場合にも妥当する。個人の偶然の結果としての受容活動あるいは能動活動の結果は個性とは言えない。むしろ個人が自ら有するものとしての活動のあり方のみが、個性と呼ぶに値するものである。彼の主張する個性は、受容と反応の仕方そのものの違いを示すだけでなく、更にまた、その仕方を決定する組織の統一のあり方が各個人によって異なっている、つまりその人間なりの内的法則をもっていることをも意味している²⁴⁾。

当然こうした組織の統一は、その子ども独自の人格あるいは人柄と言い換えることもできる。ところで、改めて言うまでもないが、個性が素質により規定されるのであるとすれば、素質がもつ可能性を超えるような個性教育は考えられない。彼は『基礎陶冶の理念について』で「教育者は、子どもが自分であり、自分としてあることができるものとなり、その限り完全であらうとする以外のことは望まない」(PSW 22.Band, S.141.)と述べて、このことを端的に示している。すなわち、個性教育は無制約ではない、ということである。「陶冶する(bilden)」、つまり個性を形成せんとする全ての試みも、この発展の可能性を身の支えにしなければならない²⁵⁾。

しかし、個性は、素質によってのみ規定されているのではなく、境遇によっても規定されている。それゆえに、境遇のあり方によって変化することができ、従って個性は素質の制約の中で変容可能なものである、と理解することができる。

そして、この個性を変化させる要因としての境遇は、物的なもの人間関係に関わるものとの二つに分けることができる。これに従えば、個性にあっても、その変化は物的なもの、そして人的なものとの絡み合いの中で行われることになる。しかし、物的なものの境遇も、人間関係に関わる境遇も、個性に影響するには違いないが、子どもにとっては、どちらかと言えば、いかなる人間関係を構築しているのか、それが子どもの個性を一

層決定する要素になる。というのは、子どもが生活の中で捉える物的対象も、多くは人間関係の中で選択されたものであるからである。『隠者の夕暮』に「人類の家庭的人間関係は自然の最初の、最も主要な人間関係である」(PSW 1.Band.S.271.)とあるのも、人間関係に織り込まれている文化—生活様式の総体—が、子どもにいかにか強く影響を与えるものであるのかを示したものと理解することができよう²⁶⁾。

しかしながら、彼にとっての教育実践上の課題は、既に一定度の個性をもった子どもをいかにか教育するか、という差し迫った事実に対するものであった。従って、ここから彼の主張する個性の特徴も出てくる。実際、教育される対象としての子どもは、既にある程度の個性が生成しており、成程個人境遇や素質によって規定されつつ成長したが、彼がそうなったのは、彼が成長する度に積み重ねていった基礎力の成果でもある。なぜなら、新しい状況に人間が直面した場合、それに対する個人の反応を決定するものは、彼が置かれた状況の客観的な状況だけではなく、過去の経験から彼が得た態度や知識や技術でもあるからである²⁷⁾。個性に関わる変化要因として、境遇、素質を挙げただけではなくて、基礎力をも挙げたところに、ペスタロッチーの特徴がある。

もちろん、子どもは、生活の必要や要求に基づいて活動を展開させて行く場合、自らの必要や要求を満足させようと、自分の能力を独自に結集統一させて行こうとする。従って、子どもの生活の必要や要求を活用する生活陶冶の思想は、それ自体個性的教育である。彼は『幼児教育の書簡』で「身体的で知的で道徳的という人間の全能力に対する賢明な配慮」(PSW 26.Band, S.100.)について語り、全力を用いた子どもの能力の習練を要求し、個性教育も、この「全能力に対する賢明な配慮(judicious attention to all the faculties of man)」に基づくと考えた。この意味で『白鳥の歌』等に見られる「人間諸力の調和的発展」という思想も、もちろん個性教育の主張として理解することができる²⁸⁾。我々は、ややもすると、調和的発展を全ての力を均一に展開することと想定しがちである。しかし、先に「一般力」について論じた如く、調和的発展の教育を、子どもがもつ総力を引き出すための支援と捉えれば、むしろ調和的発展こそが個性化教育であると、容易に理解することができる。

それでは、こうした調和力に基づく個性は、いかなる観点で区分されるべきであろうか、またいかにか展開して行くのであろうか。

2. 子どもの個性の分類と個性の展開

ペスタロッチーは、諸々の著作の中で、子どもの身体力の相違について述べている²⁹⁾。それは身体的機能としての個性である。彼は身体の構成要素として「器官、四肢、感覚」等を挙げているが、それは、栄養摂取、消化、呼吸、運動、繁殖、成長、血液の形成、血液の循環、排泄等まつわる身体の部位に関わるものと理解できる³⁰⁾。

ところが、彼はこうした動物とも共通の身体的機能について、誕生まもない時期の子どもにおいては、ほかの動物と比べても、機能が貧弱であることを示している³¹⁾。

人間以外の動物の場合、その個性もまた限定されている。動物は、リントンも語るように、最大限の能率と最小限の個性をもって活動し、自らが設定した目的をもたず、生まれながら規定された仕組み・本能に従って活動するのみである³²⁾。ペスタロッチーは動物とは逆に、人間の身体的力が誕生の時期に劣っており、未規定であるがゆえに、却ってまた人間は世界、環境に対して開かれていること、そしてまた、それだけ一層個性化され余地があると捉えていた³³⁾。

もちろん、人間には、その誕生の瞬間から、心的な機能も働き始める。従って、身体的個性とともに問題になるのは、心的個性である。そして彼は、生まれて間もない子どもの要求は身体的であると同時に感覚的であると把握していた³⁴⁾。その意味するところは、この時期の子どもは、自分が快いものに価値を見出し、快くないものに対しては低く価値づけるシステムを動かし始め、自らの好み・嗜好を持ち始める、ということである。それゆえ、乳児期の個性は、より多くの、より強い印象によって規定され、環境が与える印象が子どもの個性形成に極めて重大な影響を与えて行くことが理解される³⁵⁾。『基礎陶冶の理念の本質に関する素描の試み』の中には、こう書かれている。「自己衝動は外的で助成的で指導的な環境や人間関係を必然的にもっているが……この環境や人間関係の支配者ではない」(PSW 28.Band, S.5.)。この意味で、この時期には、その後の発展に比べて、個性は受容的な傾向をもつものとして現象するのである。

しかし、子どもは本能衝動的な存在であるだけでなく、それを超える特徴をも有している。子どもは身体的・感覚的要求の、直接的手段を用いた満足だけでなく、間接的手段を用いた満足をも求めるようになる。また他者から好意をもたれたいとする要求、生理的要求を超えた、二次的要求をももつようになる。丁度、本能的・衝動的な存在から、こうしたあり方を超えて、他の人間の中にも入って行くような存在、それは、これまで幾度も取り上げた『探究』における「社会的状態」の生き方に近似している。それに従えば、本能

衝動的な幼児の生き方の基準が快・不快にあるのに対して、他の人間との関係に参加して行く幼児の生き方の基準は、損得にあると考えられる³⁶⁾。

もちろん、損得と言っても、何をもって損と考え、何をもって得と考えるかは各子どもによってそのあり方は異なり、そこに各子どもの個性が現れてくる。そして本能・衝動的な人間の個性が事物や外的印象に直接左右され、どちらかと言えば、メカニックに反応することが多いのに対して、損得に生きる人間の個性は、間接的な手段、すなわち、より内面化された思考を用いて、損であるものを避け、得であるものを求めようとするところに特徴がある³⁷⁾。

こうした状態においては、自らの要求を満足させるための、心的な全機能が発展していく。心的機能、それをペスタロッチーは様々に表現したが、それは知覚、思い出、表象、統覚、抽象化、空想、思考、判断、推理、願い、欲望、努力、意欲、感じ、価値づけ、愛、憎しみ等全てを包括したものである³⁸⁾。そして、こうした機能をもつことにより、子どもは各々自らの活動のための目的を立てることができ、それによって自分が利益を得るよう、積極的に環境を変化させることができる。この意味で、子どもは、こうした個性をもつことによって、より積極的な生活の意義をもち、また自分自身によって選択する目的、その意味での自由をもつようになる。従って、こうした段階にあつては、個性は、その子どもの設定する活動の目的の中でも示され、その目的を実現する過程の中でも表現され、更にまた反省の仕方においても現れるものと考えられる。活動の結果を振り返り、反省する中で、子どもは自身のあり方を変化させる。すなわち個性は、自らを形成し直して行くのである³⁹⁾。

しかしながら、もちろんそのようにして個性が形成される場合でも、環境の影響を無視することはできない。というのは、個人がある行動によって、ある要求もしくは要求の集合を十分に満足させるためには、環境が彼に与えている諸条件を考慮してその行動を組み立てなければならない。そのゆえに、完全に環境の影響を脱することは不可能であるからである⁴⁰⁾。損得を判断の中心として生活を展開して行く子どもの個性もまた、やはり環境の彩りをもつものと理解すべきである。

しかし、人間は快・不快や損得のみを基準として生きるだけではない。これまで論じてきたように、むしろ快・不快や損得といった基準を超えるところに人間独自の特徴がある。それでは、そうした人間の基準とは何か。

ペスタロッチーは、それが精神的機能の働きにより生まれるものと考えた。そうした基準は、客観的・超感覚的価値である。それは、人間の行為を通じて理論的、美的、宗教的、経済的、政治的、社会的、教育的、道徳的なものとして現れる⁴¹⁾。そしてそれは、動物的な生き方、利己的生き方と対立することになる。というのは、そうした行為の各々の場合、人間は、動物的なもの、快適さ、感覚的享受、身体的な快感、感覚的愛、物的必要、現世の幸福、物的力等により得られるもの、「快樂」や「利益を得るもの」を進んで犠牲にする態度を取ることができるからである⁴²⁾。そうした生き方、それは一言で言えば、精神的にもものを見、実践することのできる状態である。

そして特にそうした状態にあっては、際立った個性を見ることができる。一つは、いかなる文化を学び取って行くかに関する受容的個性、もう一つは、学び取って行った文化をいかに表現して行くかの、いわば能動的個性である。そして彼は、そうした二つの個性は「内的感覚 (der innere Sinn)」の組織により、構成されるものと捉えていた⁴³⁾。それは丁度ケルシェンシュタイナーの言う「意味組織(Sinngefüge)」に相当するものと思われる⁴⁴⁾。

そして「内的感覚」の組織は、第3章でも取り上げたように、真理に対する感覚、美に対する感覚、善に対する感覚、聖に対する感覚に抽象化して分けることができる。各人間の個性は、このそれぞれの区分・視点から考察することができるであろう⁴⁵⁾。

ところで、今まで述べた精神的機能は、身体的機能と心的機能とともに、人間の個性を理解する上での三つの観点である。そしてこれらの機能の組み合わせは、それぞれの機能が時に応じて優位となることによって、一人の人間の中で色々な自己のあり方を構成する。人間は、成長した者にあっても快・不快で判断する自分を持ち、損得で判断する自分を持ち、あるいは純粹に事態に即して判断する自分をもつことができる⁴⁶⁾。『探究』で、このことは、「人間は……世界を三つの異なる仕方で表象する」(PSW 12.Band, S.101.)と表現されている通りである。

そしてそれは、人間固有の特徴を有する個性である。しかし、この特徴によって、人間の中に苦しみも生まれ、苦悩、努力も生まれてくる。というのは、自分の中に複数の自己がある限り、主観的自己と客観的自己との葛藤も生まれてくるからである。彼は、そうした葛藤による低次の自己を放棄すること、低次の自己を否定し乗り越えて行くことを、「死の飛躍 (salto mortale)」と表現した⁴⁷⁾。それは我欲中心の自己を否定し、己を虚しくすることによって新たな高次の自己が勝利を得、高次の自己が人間のうちに支配を獲得

することである。そしてこの葛藤の仕方、ここには、生の人格、人柄としての個性が現れてくる。

しかし、そうした葛藤は、人間を幸福に導くものなのであろうか。彼は幸福をいかに考えていたのであろうか。

3. 子どもの幸福

もちろん、幸福は、教育上二重の視点から考えて行くことができる。一つは、教育する対象としての子どもの現在の幸福であり、更には子どもがやがては獲得するであろう、人生の目的としての幸福である⁴⁸⁾。しかし、少し考えてみると、現在幸福であるように見える子どもも、結局将来において不幸な状況に陥る可能性が極めて高いとすれば、その子どもの現在の状況は既に幸福であるとは言えない。なぜなら、一般的に言って、幸福という概念は、単に子どもが現在いかに満足しているか、ということの意味しているのではなくて、子どもが将来に互っていかに望ましい状況を持続して行くことができるのか、ということまで示すものであるからである。ペスタロッチーも、このような立場に立って、『幼児教育の書簡』の中で幸福について語っている。そのため子どもの幸福についての記述は、後者、すなわち教育の究極目的としての幸福を中心として展開されている⁴⁹⁾。

それでは、彼はこの幸福についていかに考えたのであろうか。彼によれば、幸福は、偶然の賜物ではなく、幸運の結果でもなくて、むしろ教育ないし陶冶によって誰にでも獲得され得るものである。彼は『隠者の夕暮』の冒頭で「玉座の上にあっても、葉葺屋根の影にあっても、互いに平等であるような人間、本質からみた人間、人間とは何か」(PSW 1.Band, S.265.)と問いかけ、外的な境遇の不平等にもかかわらず、教育の可能性については平等である人間、その本性についての探究の開始を宣言している。すなわち、教育される限りにおいて、誰でも幸福になることができる、ということはこの言葉は示唆していると考えられる。

それでは、外的境遇等の諸々の制約は、幸福といかなる関係にあるのであろうか。『スイス週報』では、「自分の境遇で社会の有用な一員となること」⁵⁰⁾が真の幸福であるとされている。そして彼が境遇に留まるべきと主張したのは、自身の境遇を嘆いたり、不足のあるものと嫌悪したりするのではなく、自らの境遇の上に立ち、その境遇に対してしっかりと目を見据えることによって幸福が獲得されると考えていたからである。彼は『隠者の夕暮』において、不可能な遠くのものへの渴望は、御しやすい力を奪い、現実の生活力を

失わせ、博識への要求を生み出し、その限りにおいて不幸に陥る要因となることを示している。むしろ幸福の前提として、生活力としての「知恵(Weisheit)」の習練が提唱されている。というのは、知恵による判断力と不断の反省こそが日々の生活の支えとなり、将来に互る不安の要素を取り除くことができるからである⁵¹⁾。このような知恵は、境遇と結びついた人間関係の中では、社会性、他の人々達とうまくつきあって行くことのできる能力となって現れる。

成程『探究』における「社会的状態」の立場で言えば、対人関係能力は、社会の中で自己の要求を、巧みに障害を避けながら実現させて行くことと密接に関係している。それは『育児日記』の中では「自由と従順の限界」を弁えることが必要、という表現となっている⁵²⁾。しかし、対人関係能力は、道徳的観点では自己の要求をいかに通すか、という自己中心的なものではなく、むしろ他者を害せず、他者にとっても望ましい状況を作り出すように、自らの低次元の欲望を断念することのできる人間の能力である⁵³⁾。そしてこれが、人間の幸福の重要な要素の一つとなる。

しかしながら、自らの欲望を断念することが、一体何ゆえに幸福の要素となるのであろうか⁵⁴⁾。ペスタロッチーは、他者からの賞賛、地位、権力等の個人の欲望を満足させることが幸福であると考えていたのではなかった。むしろ、そうした外的なものを求めてやまない状態、そうした心的状態は不幸な人間の状態である。というのは、そうした欲望は不満、不安を生み出す温床となるからである。彼は『隠者の夕暮』で、自分の演奏したヴァイオリンが賞賛されなかったと言って不平を露わにする人間や、講演がうまくいかなかったと言って憤慨する人間を、不幸な人間の典型として描写している⁵⁵⁾。

もちろん、こうした賞賛等の好意を得ようとする欲望と並んで、所有への過度の欲望も人間を不幸に陥れる原因となる。彼は『自然的学校教師』の中で、自らの所有物維持のために不安をもち、睡眠を維持することのできない人間の事例を挙げている⁵⁶⁾。所有欲のため、絶えず自らを不安に追い込む人間、そうした人間は幸福の状態にあるとは言えない。同様に資産への過度の固執も、資産を所有し増加させること自体を人生の目標とし、先のような不満足絶えず駆り立てることにつながるために、不幸の契機となる。『隠者の夕暮』には、「身分、職業、支配、奉仕への陶冶を不自然に押し進める者は……人類を最も自然な幸福の享受から岩礁多き海へ導く」(PSW 1.Band, S.272.)とあるが、この言葉も、上に論じた意味として理解することができる。

但し、ペスタロッチーは資産や所有それ自体が悪であると考えていたわけではなかった。彼は、人間の生活の基盤としての生計能力や、その成果としての所有を軽視しなかった。あくまで高度な目的の手段となる限り、生計を立てる能力は人間の幸福の基本条件の一つである⁵⁷⁾。

しかし、それでは生計能力を基本とする個人の幸福というのは、いかなる状態を指すのであろうか。一般的に見れば、人間にとって、自身の要求に比べて、要求満足の手段が少なければ少ない程、不満足、不安の感情が掻き立てられる。そこで、この不満足と不安を解消し、幸福に至る手段は三つ考えられる。一つは叶わぬ無駄な望み自身を少なくすること、二つ目は実現手段をできる限り多く用意すること、第三の道は、克己力をもつことである。それは彼の想定する幸福を支える能力であると言える。克己力について—彼は「努力 (Bestrebung)」という概念で幼児期の問題として取り上げており、次節で取り扱うが—は、外的感覚を内的感覚に、あるいは身体的機能や心的機能を精神的機能に服させることのできる力である。一般的に表現すれば、肉体に対する精神の勝利、これが幸福の状態を保証することになる⁵⁸⁾。

ところで、他方ではこうした克己力を支えるのは、自らの精神的行為に対する自信である。従って、高級な自己に従うことができるという「自尊(Selbstachtung)」は、人間が幸福であるかどうか、幸福になるかどうかの試金石である。彼は『自然的学校教師』の中で、この自尊の心をもつことによって、生涯の終わりにまで安らぎが訪れるとし、それが人間の幸福、また人間の成熟の証であると見なした⁵⁹⁾。

4. 子どもの幸福に値する個性

それでは、子どもは、いついかなるときに自分の要求と手段の調和、幸福を獲得するのであろうか。『探究』において明らかにされている見解では、人間は誕生の瞬間には、要求とそれを実現させる手段とがバランスよく保たれている。しかしまた同書では、誕生とともにこの均衡が失われ、要求の方が段々と優位に展開して行くとされている⁶⁰⁾。これに従えば、人間の幸福は、誕生のその瞬間から危機に晒される。しかし、実際問題として人間の幸福は、各人間の個性を規定するもの、境遇、素質、基礎力のあり方によって左右され、教育や陶冶の影響にも左右される⁶¹⁾。彼は『幼児教育の書簡』では「子どもがいらいらするか、安らいでいられるかは母親次第である」(PSW 26.Band, S.81.)と述べて、このことを示している。そこで、この状態にあっては、各人の個性に応じて、環境等

を統制することにより、我欲衝動の突出を抑えて行くことが、子どもの幸福に貢献することになる。

しかし、損得の判断を中心とする段階に入った子どもは、心的機能を発揮させ、より一層オルガニックに、積極的に反応するだけに、要求と手段とのバランスを保たせる方法は、外的刺激のコントロールのみでは不十分となる。むしろ子ども自身の判断そのものにおいてバランスを保たせることができるように、子ども自らの生き方の指針を身につけさせる必要がある。その手段の一つは、各子どもに応じた言葉を用いることによって、心の均衡、心の安らぎを保たせる、ということである。それは端的に言えば、子どもが安心し、納得して行為するよう援助するよう心がける、ということでもある⁶²⁾。

しかし、先にも見てきたように、我欲衝動それ自体は、絶えず新たなもっと大きな次元の欲望を引き起こすという点で、不幸な状態に人間を陥れる原因である。従って、我欲衝動を絶えず克服することのできる、それ自体善であるものへの意欲と、意志とが求められる。『白鳥の歌』では、各人なりに身につけるべきは「愛と信仰(Liebe und Glaube)」であると主張されているが、それは、いわゆる人間の生き方の問題を各人なりに考え信じ、それを実践すべきであるという主張と理解できる⁶³⁾。従ってここでは、子どもなりの「愛と信仰」を身につけさせて行くことが要点になり、それがこの時期以降の子どもの幸福の状態に大きく関わって行くことになる。

ところで、こうして考察してみると、子どもの個性を全て伸ばして行くことが本当に幸福に至る道であるのかどうか、という問題の解決にも糸口が見えてくる。ペスタロッチーは生活活動の中での子どもの作用・反作用のあり方全てが、幸福に貢献すると考えていたのではなかった。今まで述べてきたように、その活動の仕方が、結局子どもの我欲の増大に貢献する限り、その状態は幸福ではなく、むしろ不幸と見なされるからである。

それでは、いかなる個性を伸ばすことにより、人間は幸福を獲得することができるのであろうか。

2.の個性の分類(身体的機能、心的機能、精神的機能)に従って考えてみることにしよう。まず身体に関わる全ては、もちろん、それ自体善でもなければ悪でもないこと、それは既に自明のことである。身体に関わる個性においては、もちろん、それが後の身体の発展、運動機能に障害を来す恐れがない限り、それを十全に伸ばす必要があり、また身体の発展は、人間精神の統制に従属するものとして目を向けていかなければならない⁶⁴⁾。

次に心的機能について考えてみよう。もちろん、この機能それ自体にも善悪があるわけではなく、心的機能は、それ自体の発展に障害を来す恐れ—例えば強情、我執等はむしろ発展に障害を来す—がない場合、十全に伸ばす必要がある。ただ心的機能に関して注意すべきは、心的機能の構成する価値感覚である。本人なりの快適さの追求、本人なりに得と考へ、利益となるものの追求、それらは、各個人の不安を駆り立てる源泉となる限り、幸福な状態を生み出すものではない。しかもその追求が、もし他者との規則を理由なく破棄することによって実現を目指す類のものであれば、それがいかに独自のものであったとしても、悪しきものと見なさざるを得ない。それは教育的に取って保護すべきものとは言えない⁶⁵⁾。

むしろ一層個性として注目すべきもの、それは精神的機能と関連した一連のセンスであり態度である。2でも論じたように、ペスタロッチーは善に対する感覚、聖に対する感覚、真に対する感覚、美に対する感覚が精神的機能に根ざすものであることを主張し、それらに教育上一層ウエイトを置くべきことを提言した⁶⁶⁾。これらの感覚は、先にも述べたように、快・不快、損得を超える価値感覚であり、人間の幸福と直接関わり合う感覚と理解できる⁶⁷⁾。従って、こうした価値感覚を自分なりに伸ばして行くことができること、こうした意味での個性、これが教育上最も注目すべき事柄である。

ところで、ここで一つの問題が起こってくる。幼児期においていかなる個性教育を行うことができるのであろうか。成程彼は、幼児期における自己中心的価値感覚にも目を向けていた⁶⁸⁾。しかし彼は、自己中心的価値感覚の個性的あり方には、教育手段の選択の場合にこそ目を向ける必要があると考えていたが、それを目標としての個性として捉えていたのではなかった。というのは、そうした種類の個性は、教育を欠いても成熟可能な個性であるからである⁶⁹⁾。むしろ彼は子どもの誕生の時期から精神的機能が萌芽として現れると考へ、そこにこそ注目しなければならないと主張した⁷⁰⁾。

もちろん、そのためには、子どもの価値へのセンスがいかに現れて行くかを知る教育者の教養が一つの大きな前提となる⁷¹⁾。というのは、多くの場合、子どもは、自らの個性がいかなるものであり、何を伸ばすべきかを自覚していないからである。このように子どもの内的精神的特徴をつかむことは個性教育の基本である。幼児教育者の教養については、本章第7節で論ずるが、そのような個性教育の理念を幼児教育に持ち込んだこと、そこにペスタロッチーの独自の幼児教育思想の展開があると考えられる。彼の幼児教育の

原理としての個性化も、人間精神の機能に最大限注目しているという点で、精神機能の個性の問題なのである。

本節の終わりに

1.では、幼児期における子どもの個性は、環境に対する人間の反応の仕方、受容の仕方の組織の固有性であって、それは人格あるいは人柄とも言い換えられ、境遇、素質、基礎力によって条件づけられているものであることを示した。また2.で論じた、個性の分類は、身体的個性、心的個性、精神的個性の三つであり、あるいはまた快・不快の感じ方、損得の考え方、損得を超えた精神的価値に対するセンスの三つに分けることができた。更に精神的な価値のセンスは、それらが個人のうちに独自の組織をもつことにより、独特の意味組織を形づくる、ということが示された。また3.では、ペスタロッチーの考える幸福は、個人を基礎とした場合、要求とそれを実現させる手段とが調和している状態であり、社会という観点から言えば、他者へ献身する人間の没我的状態のことであった。

更に4.では、全ての個人差と言われるものが、幸福に貢献するものではないこと、従って快・不快で判断する仕方、損得で判断する仕方の独自性については、それ自体幼児教育者が配慮すべき個性の問題ではないことが語られた。むしろ教育上注目すべき個性は、精神的機能に根ざす価値へのセンス、それに関わる独自性、ということであった。

そしてこれらのことから、次のことが導かれる。それは、ノールが教育者は何かある判断をする際に極端に偏ってはならないと警告している如く⁷²⁾、人間の個性も、それが他者と異なる独自性と理解される限り、幸福に資するものとそうでないものがあり、その意味で、個性を殆ど全て無視する極論も、あらゆる意味での個人差を強調するもう一方の極論も、幼児教育においては注意深く避けられねばならない、ということである。というのは、ペスタロッチー的意味での幸福を願う者なら誰でも、個性の無制約の容認と、個性の全面的な否定とは子どもの幸福をむしろ破壊する教育論であると、容易に気づくであろうからである。むしろ真に子どもの幸福を願うならば、教育に値する個性とは何かを追求し、精神的な機能に特に目を向ける必要があるのである。

第3節 総合力としての努力

前節で論じたような個性、これは、理念としては素質を十全に花開かせることを目指すものであった。また素質自体が各人の唯一の性質であることを踏まえると、個性化教育

は、個々別々の力を鍛練する形ではなく、いわば子ども自身の総力を結集する活動の中でこそ実現するものである。そして総力を結集する人間の力は意志である。ペスタロッチーは各著書において、意志については一第3章第2節で論じた如く—「努力(Anstrengung)」という概念を用いて、この力の形成のことを論じている。

そこで本節では、乳幼児期から育まれる意志力、「努力」の活動を幼児教育者がいかに支援すべきかをテーマとして考察することにする。

しかし、彼の「努力」に焦点を当てた論文は若干見受けられるものの、幼児教育の視点から分析した先行研究は確認することができない⁷³⁾。従ってここでは、彼が幼児の意志を育むためにいかなる視点をもっていたか、それを明らかにするよう論を進めていきたい⁷⁴⁾。このテーマを今回は二つの問題点に分けて取り扱うことにする。まず第一に、努力という態度を育成することは、幼児教育にとっていかなる意義があるのか、また彼の用いる努力という概念はそもそもいかなる意味をもつのか。第二は、努力はいかなる過程を経て発展して行くのか、ということである⁷⁵⁾。

1. 幼児教育の課題と努力

前節で論じたように、自らの欲望に適切に限界を設け、より高級な本性に従えるような態度、それを育てることこそ幸福へ至る道である。そしてそれは、諸々の生活を通じて、あるいは人間のあらゆる発展段階を通じて妥当する教育の課題である。ペスタロッチーは、こうした態度を「努力」とともに、「克己(Selbstüberwindung, 『幼児教育の書簡』では self-denial)」、また「忍耐(Geduld)」あるいは「従順(Gehorsam)」等という言葉で表現した。この場合、「克己」とは、子どもがいかなる目標をもっているかは一先ず置いて、低次の自己に対して、高次の自己が優勢になるような態度であり、比較的子どもの内面に重点を置いた表現の仕方であろう。また「努力」とは、未だ実現されていない一つの目的に向かって自らの諸力を結集統一し、全ての力を注ぎ込んでいる、ある程度の時間的感覚を伴う態度の表現であろう。更には「忍耐」は、自分に向かって迫る対象に対して、特に好意をもっていない場合に立ち向かう不屈の態度であろう。あるいは「従順」は、自分に迫る対象に自らの納得—知的理解とは限らず、情緒的同意も含まれるであろう—を伴って従う際の態度であろう。このように多様な表現を用いていることからしても、彼がいかに子どもの自己コントロール力、統御力の育成、習慣化を重視していたかが分かる。

彼の見解に従うならば、こうした統御力の育成は、各発達段階において明確な要点として要素化され、段階づけられなければならない。『基礎陶冶の理念について』では次のよ

うに語られる。「方法は……教育が人間の作品として現実的になるような要点を明確にしていかなければならない。この要点とは……あらゆる文化や、そうした文化が人間のもとに生み出したあらゆる外的で表面的な変化にもかかわらず、いかなる気候のもとでも、人間が常に互いに変わらないでおり、かつてもそうであったし、未来もそのようなままであり続けるところのもの、また人間が自分を放棄しない限り、生まれつきの天の財として彼に残って行くのでなければならぬ、そうしたもののの中にある」(PSW 22. Band, S. 138.)。この言葉は、もちろん各人間本性の育成のための要点化のことを言っているには違いないが、自己統御力の育成のための要素化、要点の明確化にも該当すると考えて良いであろう。

この場合、こうした統御力を育てるためには、二つの方向、すなわち消極的方向と積極的方向が考えられよう。まず一つの方法は、子ども自身の我欲を刺激せず、我欲そのものを増加させないことである。もう一つの方法は、我欲をコントロールする側の力を育てることである。結局は、我欲が子ども自身の統制力を越え出ないように配慮すること、精神生活を管理することである。ペスタロッチーの場合、乳児期では、特に消極的方向に配慮し、幼児期、そして児童期からは特に積極的方向にも配慮するよう指示していることが各著書から窺い知ることができる。因みに、乳児期の場合に消極的であるのは、まだ我欲の増大が然程見られず、身体的活動も比較的まだ活発ではないからであろう。

彼がしばしば引用する聖書の福音、「赤子の如くならずんば天国に入る値わず」(PSW 26. Band, S. 141.)という言葉も、教育的には、乳児の場合でも要求とその満足との調和がある程度果たされているのであるから、成人の場合には意識的にそれを行うことができること、すなわち道徳的状态のことを言い表しているようにも考えられる。また更に、彼が教育の目標として掲げる人間諸力の調和的發展も、一方では人間のある力が他の力の核となり結合されるようになる方向を示しているのであろう。しかし他方では、人間諸力を結合統一させる人間の目的がやがては超個人的価値に基づくものとなり、結局我欲的なものを乗り越えて、生きる働きとして、人間自身を動かす原動力となることをも示しているであろう。

ところで、努力の仕方、自らの欲望を克服する実際の生活の仕方には、もちろん諸々の種類が考えられる。人間関係の面から考えれば、人間社会の特徴は、社会全体の存続のために必要な活動が分割され、メンバーに割り当てられることにある。

そこで第一に、特定の身分・役割に関わる様式の獲得の中で、努力あるいは克己が習得されて行く場合、第二に、社会のメンバーの共通項目として身につけられるべき様式の獲得の中で努力あるいは克己が習得されて行く場合、これらの二つのあり方が考えられる。リントンの文化人類学的理論を応用して考察してみることにしよう。後者の様式によって培われるものが人格力、基本的性質(価値感覚・価値態度体系)であり、内的生活様式に重点が置かれるとすれば、前者の様式によって培われるものが身分にまつわる性質—殊に特定の状況において有用な知識や技術に関わるもの—であり、外的生活様式に重点が置かれる、といったように区別できる。そして、もちろん乳幼児の教育で主役となるのは、基本的性質の獲得であり、内的な生活様式の獲得に特に重点が置かれると考えられる。

先にも引用した、『隠者の夕暮』における職業陶冶や身分陶冶に対する人間陶冶の一般的目的への従属の要求⁷⁶⁾は、具体的には、次のように理解される。まず—職業陶冶が文字通り子どもが職業に就くために必要な能力・資質の獲得であり、他方、身分陶冶が職業に限らず、子どもが社会生活の中にあつて、家族の社会的地位により置かれている特別な状況、その中で求められる能力・資質と捉えると—基本的性質の獲得は、人間陶冶に相当するものであり、職業陶冶以前に為されなければならないというように。なぜなら、周知のように、職業陶冶は主として外面的な反応の仕方、ことに技術の習得に重点が置かれているが、そうした反応の仕方は、基礎力ができていれば、やがて習得可能である。それに対して、価値感覚・価値態度体系、すなわち内面的、基本的性質—人格力—に基づく一般的な反応は、幼少期には比較的容易に確立されても、成人になってからはその育成は極めて困難になる。また価値感覚・価値態度体系は、特定の状況反応の全系列の根底にある。このためもし価値感覚・価値態度体系を後から根本的に変えなければならないとすれば、多数の特定の反応を全て再調整しなければならないことになり、それには途方もない労力が必要になるからである。特定の外的行動型は比較的容易に消滅するが、価値感覚・価値態度体系が極めて消滅し難いことは、通常経験される場所である。それゆえに、基本的性質の獲得は、職業陶冶以前に先行して行われなければならないと考えられる。

とはいえ、身分陶冶、身分にまつわる性質の獲得の方は、幼児教育の際に顧慮されないわけにはいかない。というのは、子どもは努力あるいは克己それ自体について形式的に陶冶されるというより、子どもは早くから、身分にまつわる性質の習得—身分に応じた役割、生活様式の習得—を通じて努力や克己の力を身につけるからである。具体的に言えば、子どもは、家庭では兄弟姉妹の一人として、町では住民、親戚からは縁故者としての

身分等をもっていて、それらの身分がある時は顕在的身分として、ある時は潜在的身分として、相異なった身分の役割がその時々に応じて現れなければならない。言い換えると、社会的に望ましい態度を日常生活の中で身につけなければならない、その中で克己や努力が色々な形で形成されて行かねばならない⁷⁷⁾。役割—すなわち身分に結びついた文化型の総和—を子ども自身が担うことによって、それを通じて克己と努力を次第に獲得し、そうした態度を中心に自らを形成して行くと言っても良いであろう。

以上論じてきたように、身分的性質の形成に注目する限り、身分陶冶は必ずしも時間的に人間陶冶に先行するとは限らない。これに関して『基礎陶冶の理念について』で、「方法は人間陶冶と職業陶冶の、個人的陶冶と職業陶冶の、家庭陶冶と公的陶冶の成果を、それぞれのその時期とその段階に応じて組み合わせて行くべきである」(PSW 22. Band, S. 154.)とあるのは、基本的性質と身分的性質との関わりを如実に表現するものである。努力と克己は、基本的性質を習得する際にも、身分的性質を習得する際にも習練されなければならないが、基本的性質と身分的性質の習得は必ずしも時間的な前後関係を伴って行われるとは限らないものである。

ところで、努力をしたり、また自己を克服する習慣をつけさせたりする場合、努力や克己には様々な現れ方が発展段階によってある。また努力の基礎にある目的、要求にも色々な種類があることは、改めて言うまでもない。

2. 努力あるいは克己の基づく要求の質と発展過程

ここではまず、子ども自身のうちにある要求の種類、質に目を向け、次に努力や克己という点から子どもの発展過程を考察してみたい。

まずは、ペスタロッチーが主張する「生活の必要と要求」を、生理的側面、心理的側面—心の快適さ、損得に関わる—から考え、更に心理的側面を超える精神的な面から考えるならば、まずは、①生理的なものに関する必要と要求、②心理的なものに関する必要と要求、③精神的なものに関する必要と要求に分けることができよう。

『野蛮と文化』には「人間の能力圏は、私の知的判断力、私の感覚的な判断力、私の享受能力、私の身体的な生殖能力、私の身体的な所得、維持、そして保護の力、そして最後に私の経験圏を遙かに超出する価値と範囲と期間における私の予感や私の精神の文化や、それと公的な意見を包括する」(PSW 12. Band, S. 258.)とある。このように人間の能力が区分され、それに相応する人間の要求のあり方の多様性が示唆されている。これらは、

現代的に言えば、生理的要求—食物、睡眠、苦痛の回避、感覚的な満足等の一次的要求と、心理的要求—情緒的反応への要求、永続的安定の要求、新奇な経験への要求等の二次的要求、更に超個人的価値に基づく要求等に相当すると考えられる。もちろん、人間は、こうした要求の全てを何の形式もなく無思慮に満たすことは許されず、むしろそうした要求を満足させる場合には、社会で是認され、肯定される様式に則さなければならないということをもまず念頭に置く必要がある。

ところで、人間は様々な必要と要求をもつのであるから、これらの要求も絡み合って現実生活の中で現れてくることは言うまでもない。それゆえに、克己と努力について考えるならば、生理的要求に関する克己と努力、心理的要求に関する克己と努力、精神的な要求に関する克己と努力が、それぞれまずは考えられ、その個々のあり方が明確にされなければならないことは当然のことであろう。ここでは発展過程以外の所では、その一つひとつに立ち入ることはしない。しかし、明確にしておかなければならないことは、自己の所属する社会のもつ文化—生活様式の総体—を、自らの基本的性質と身分的性質に相応しいように獲得して行くことの意味は、その社会の一員として相応しい仕方ですら要求をある時は制御し、ある時はそれを満足させることができるということにある。すなわち、生活様式を学ぶということは、その社会に相応しいやり方で自らの要求を叶えて行ったり、押さえて行ったりすることを学ぶことと同一の事柄、ということである。『基礎陶冶の理念について』にある見解、「方法が方法を受ける子どもを連れて行く所は、子どもが一つの有機体として生活科学と技術を自己自身から生み出して行く所である」(PSW 22. Band, S. 155.)は、以上のような意味を述べたものとして理解できる⁷⁸⁾。つまり、その社会に相応しい生活様式、思考の仕方、心のあり様、行動様式を身につけることが基礎陶冶の方法の課題であって、その課題は、子どもが自己の要求をその社会に叶ったやり方で制御し実現して行く仕方を学ばせることでもある、と解することが可能であろう。

この制御し(つまり克己の面)、実現して行く(つまり努力の面)仕方を、次に発展過程から考えてみることにしよう。

『探究』の「自然的状態」、「社会的状態」、「道徳的状态」という三つの生き方に当てはめると、これらのそれぞれの状態において、克己と努力はいかに現れるのか、それぞれの状態から次の状態へ移行させるために必要な働きかけとはいかなるものなのであろうか。

i. 「自然的状態」と努力

第2章第1節で論じた如く、ペスタロッチーは「自然的状態」では、しかも人間が誕生するその瞬間には、「好意(Wohlwollen)」と「我欲(Selbstsucht)」の衝動が併存しており、誕生からすぐに、好意衝動の発展が我欲衝動の発展に比べて遅滞して行くことを明らかにしている。これは努力あるいは克己という点からいかなることを示しているのであろうか。もちろん、努力が、先にも述べたように、何かある目的に向かって諸力を結集させて行く前向き態度を表し、克己が、自己の低次の要求を克服せんとする態度を表しているものとすれば、この意味での努力も克己も、少なくとも自然的状態にある子ども、特に乳児期と幼児前期では見られることが決して多くはないであろう。克己も努力も、何かある明確な目的を子ども自身が設定し、目的活動が行われるようになってから為される態度であるからである。しかし、その萌芽はある。忍耐あるいは我慢とも言うべき態度がそれである。忍耐は先程述べたように、自らに迫ってくる対象に対する理解をもたず、同意もなく、しかし、あるものを信じつつ耐える、という程の意味をもっていると考えられる。彼は『ゲルトルート児童教育法』では、乳児の授乳態度について描写し、子ども自身にはまだ克己の力を用いるだけの態度が備わってはず、むしろ外からの影響、要求満足のための手段の欠如から、子ども自身耐えるという態度を身につけて行くことを明らかにしている⁷⁹⁾。

しかし、子どもの生活態度は単に外的事物や刺激、生理的要求にまつわる対象だけに左右されるのではない。子ども自身には単にメハニッシュな機構だけでなく、オルガニッシュな機構もある。それは生理的要求と不可分に結びついた心理的要求や精神的要求に基づくものであろう。『基礎陶冶の理念について』には、「方法は子どもを外からまず書き込まれる白紙と見なすのではなく、何かあるものを入れるために、まず未知の素材が詰め込まれる必要のある中身のない容器として見なすものでもなく、却ってある現実的で、生き生きした、自立的な力として見なす」(PSW 22. Band, S. 140.)、あるいは「既にその最初の根源において人間的でないもの、既にその最も初期の発芽において精神的でないもの、既にその最もかすかな活動において道徳的でないものは、人がいかにそれを高度に高めようとしても、また人がそれをいかに広く包括させて発展させようとしても、そうはならないであろう」(PSW 22. Band, S. 140.)とある。このように、メハニッシュな生理的要求が主体の子どもでも、萌芽としては心理的要求も精神的要求ももっていると理解すべきであって、あくまでも「自然的状態」の子どもには生理的要求が主体あるいは核になっているのと了解すべきであろう。

成程乳児が容易に過去を理解したり未来を予測したりすることができず、乳児自身に自己への意識が欠如しがちであることは、発達心理学的見地からも自明のことである。しかし、「知的理解(Verstehen)」に基づく予測と「予感(Ahnung)」とは必ずしも同じではない。乳児は母親がこれまで繰り返して来てくれたように、また来てくれるであろうという期待や希望を抱き、愛と信仰の予感に従うことができるということを、ペスタロッチーは信じて疑わない。

逆に、生理的要求の満足と心情の安定感を共に味わうはずの子どもにとって、生理的要求の満足が全く不規則になることは、情緒の不安定、不安な心を引き起こす原因となることを彼は指摘している。言うまでもなく、自らの要求満足が途絶えるかもしれない、すなわち自己保存が不可能になるかもしれない、という予感が—第2章第5節で論じたように—「不安(Unruhe)」の源泉と言うべきものであるからである。

では自然的状態にある乳児にとって、克己や努力の習慣化に向かって、いかなる方策が取られるべきであろうか。まず本当に必要な要求を子どもが求めているのかどうかを見極め、そうした要求を叶えてやること、次には不当な要求などを徒に刺激して煽動しない、ということである。このように刺激を避ける際、二つの注意点がある。一つは不当な要求には決して応じないということ、二つ目は要求をただ単に禁止するだけでは不足がある、ということである。というのは、要求を禁止するのみでは、それを却って大いに刺激する場合もあるからである。『幼児教育の書簡』には、「子どもの欲望を、一層つものらせるよう刺激し、あるいはどう考えても余分であるもので叶えて彼をますます食欲にしないように」(PSW 26. Band, S. 89.)とされている。言ってみれば、この時期の子どもに求められるのは、生理的要求の不足を感じさせたり、不安を感じさせたりしない範囲で、我慢、あるいは忍耐の心を育て、それと同時に、安心して待つことができる、という態度を育てることと考えられる。それは克己と努力の萌芽を育てることでもあり、またある程度時間的に距離を置いて、要求の実現ができるようになるまで待つ、ということでもある。それは、先にも述べたように、生理的要求が核となって心理的要求や精神的要求も僅かながらでも現れているのであるから、子どもにとって過剰な生理的要求を我慢させられることと、親が愛をもたないこととは全く次元が違うことを、事実として直観・実感させる、ということである。つまり子どもに対して、親は愛と信頼の心をもって子どもの我慢の心を育てていることを、事実として子どもに直観させるべきである。

成程、努力の要求は、全く心配のない飽食の感情においては生まれてこない。このため、若干の欠乏にも耐えるということが克己あるいは努力の基礎となることは疑いようがない。必要こそ目的を設定する源であるからである。しかし、1. で示したように、人間の克己力や努力は自己保存のためにのみ奉仕すべきものではないし、実際に「虚偽と悪風への不断の誘惑と戦う、真理と正義に対する純粋な感覚が子どもにある」(PSW 26. Band, S. 97.)のである。従って、そうした純粋な感覚と、克己や努力といった態度とが結びつけられねばならない。乳幼児の段階においては、我慢や忍耐の心を育てると同時に、こうした純粋な真理感覚の鼓舞に対しても、一層配慮しなければならないこと、それは言を待たない。

ii. 「社会的状態」と努力

しかし、子どもが社会的状態に入るとき、子どもは自らの克己の力や努力を、自らの我欲のために用いる傾向を強めることは否めない。社会的状態の特徴は、その状態にある人間は自らの目的を主観的価値に基づいて設定し、それを実現しようと努力すること、目的活動を行うところにある⁸⁰⁾。従って、厳密に言えば、萌芽としてではなく、本格的に子ども自身が価値感覚・価値への態度をもつのは社会的状態に入ってからである。『野蛮と文化』では「人間は単なる感覚的本性としては価値をもっていない。人間の価値は、全くただ彼の社会的陶冶と、彼の道徳的陶冶の結果である」(PSW 12. Band, S. 255.)とあり、人間の価値づけが、この時期に始まることが明らかにされている。

価値づけとは、自ら得た印象を自らの行動基準に従って比較、分類して行き、意味づけをして行くことであろう。それゆえに、この段階は、子どもは外的印象を受け入れながら、比較的自主的に自らの内的生活様式＝基本的性質を培って行く時期である。ペスタロッチーは『基礎陶冶の理念について』で、「子どもの本性は……印象を受け入れながら、自立的に自分自身の内に、この本性の生活の素地と、この本性の活動の法則をもつようになる」(PSW 22. Band, S. 140.)と述べ、まさに価値への態度と価値感覚の習得が外的印象を受け入れながら為されることを示している。

それゆえに、社会的状態にある子どもの場合、外的刺激によってメハニッシュに行動するだけではなく、オルガニッシュに、つまり子ども自身の内に既に環境に応じて柔軟に対応する力、統御する力が出来上がりつつあると言える。丁度リントンが「個人がある行動により、特別な欲求あるいは欲求の集合を十分に満足させるためには、個人的な環境により生じてくる諸条件を顧慮して、その行動を組織しなければならない」⁸¹⁾と語っている

ように、この段階での子どもには、既に外的環境に対する対応力が培われつつあり、子どもの行動基準の重点は外的刺激にあるよりも、むしろ子ども自身の中にある目的に重点が置かれて行くことが分かる。『野蛮と文化』では「努力の基礎は、自然環境の耐え難いことである。この耐え難さのために、人間は……世界を別のものにするのである」(PSW 12. Band, S. 252.)と、このことが端的に表現されている。

それでは、このような時期に行われるべき克己あるいは努力の習慣化は、いかに為されるのであろうか。もちろん、こうした社会的状態から子どもは本格的に家族以外の対人関係の中にまで入って行く。従って、克己あるいは努力の習慣化は、より一層、対人間関係の視点から捉えられねばならない。

もっとも、対人間関係の中での克己と努力の習得においては、様々な状況に対して適切な行動反応を作り出す最中で克己と努力の習慣が得られて行くこと、またそうした行動反応を習慣的なものへ移行させる際にも、克己と努力の習慣が培われて行くこと、しかし、既成の習慣的反応を繰り返す際にはどちらかと言えば、克己と努力は背景に退く、という傾向を確認することができる。すなわち、子どもは何かある新しい事態に直面し、その問題を解決し、その解決法を一般化して行く最中にこそ、克己と努力の習慣を身につけて行くのである。逆に、出来上がった解決法を繰り返し、そのものとして用いる場合には、然程の集中的なコントロール力を必要としなくなる、ということである。実際生活においても自らの活動のエネルギー配分が、過去の習慣の反復に向けられるより、むしろ新しいものへの挑戦に一層多く向けられているという事実を考えれば、それは容易に理解できることである。従って、子どもに対しては、いつも容易な問題の解決ばかりに安住させず、緩やかに、より高い問題に挑戦させる試みが幼児教育者に求められる、ということになる。ペスタロッチーは『野蛮と文化』で「努力、その動物的訓練は、完成手段である。その動機は心理学的に組織されねばならない」(PSW 12. Band, S. 250.)と述べ、動機がいかなるものかはさておき、完成を目指す行為自身が重要であることを指摘している。

社会的状態にあると見られる子どもの要求の中心は、生理的なものが核となるというより、二次的な要求、すなわち心理的な要求、心の満足を得るものに重点が置かれている。丁度生理的要求が身体・感覚に左右され周期をもって現れるのに対して、心理的要求は人間の行動を絶えず支配する主要な要求になり得る。

中でも心理的要求の主要なものは、他者に対して情緒的反応を求める要求である。社会的状態にあつては、情緒的反応を求める要求、特に他者からの好意的な反応を求める要求

こそ、個人を駆って社会的に是認されるような行動をさせる主要な原因ともなる。実際人間が自分の社会の規範に従うのは、刑罰を恐れるからであると同時に賞賛を欲するからでもある。それゆえに、決して教育的に肯定されるべきことではないが、賞罰が子どもを動かす主たる動因となることも社会的状態の段階では十分に起こり得ることである。しかし、単なる賞と罰からは、教育の求める課題、子どもの幸福感は生まれてこない。言うまでもなく、罰の恐怖も、賞への名誉欲も子どもを動かすことはできるが、賞も罰も子どもを永続的に活動させる動機にはなり得ないからである。常に条件をつけて子どもに活動させることは、克己や努力を習慣化させるための本来の教育的手段ではない。『幼児教育の書簡』には「恐怖(fear)は、道徳的な抑止として働かない……恐怖の結果は、甘やかしの結果と同様に、有害である」(PSW 26. Band, S. 90.)と記されている。結局子どもが活動するための動機は内的動機、すなわち活動そのものの興味、関心、面白み等なのである。まとめて言えば、社会的状態にあっても、賞と罰で、克己あるいは努力の習練を施すことは望ましくないということになる。むしろ大切なのは、やがて自ら体得し自らの判断基準とすべき規律、法、きまり等を守るよう習慣づけることを通じて、子どもの克己や努力の習練が行われるべきであろう⁸²⁾。賞や罰は外的で一時的な動機にしか結びつかないが、規律、法、きまり等は、個人がそれを体得することによって内的な判断基準、価値感覚、価値への態度にまで持ち込まれ、やがて永続的な動機となることができるからである。

このことは、ペスタロッチーが安心について強調していることから窺われる。彼は『野蛮と文化』で、自然的状態において無邪気であったものが、社会的状態では「安心(Sicherheit)」や「満足(Befriedigung)」になると述べている。「無邪気は、社会的状態においては満足である」(PSW 12. Band, S. 248.)。「無邪気は安心と安らぎに移行する。人間は単なる動物としては無邪気であり、彼は人間としては安らいでいる」(PSW 12. Band, S. 249.)。つまり人間は社会的状態に入ったとしても、好意衝動を全く失うのではなく、社会の規則、規律、法、きまりを、自己も他者も守るということを通じて、我欲を煽動する不安を感じることなく、安心の感情を享受できる。そこで社会的状態における子どもの克己と努力の習練では、社会的安心を前提に行われることが絶対に必要である、ということになる。

もちろん—第1章第4節等で取り上げたような—「万人に対する万人の戦い」に子どもは巻き込まれるべきではない。教育的に重要な問題は、子どもが規律、法、きまり、規則を我がこととして遵守できる、ということである。規律、法、きまり、規則を他者から

の押しつけ、借り物としてではなく、自身の事柄、むしろ社会の精神の表現として体得できなければならない。このようなことを目指して克己と努力を習練することにより、子どもは、より良き社会の担い手となることができる。つまり、このような社会の担い手もつべき思考法、態度、技能へ、醇化された努力と克己力へ、あるいは道徳的状态へ近づくことができるのである。不正から正義の観念が現れることも事実であるが、少なくとも、不正を是正せんとする「私達」という意識、それに基づく努力は、個人を超えた価値への努力を生み出す源泉になると言えるであろう。

iii. 「道徳的状态」と努力

もちろん、ペスタロッチーの道徳的状态に該当する状態に、幼児が完全に到達するとは考えられない。成人においてさえも、同じ事情にある。完全な道徳的状态は人間の究極目標に他ならない。丁度自然的状態において重点が生理的要求に置かれ、対物的要求が主役であって、そしてまた社会的状態では重点が心理的要求に置かれ、対人的要求が主役であったのに対して、道徳的状态における主役は、精神的要求であり、「對自己」が問題となることは言うまでもない。それでは、道徳的状态を目指した克己あるいは努力の習慣化とは、いかなるものが考えられるのであろうか。

興味深いことに、彼は教育において道徳的状态の「自由(Freiheit)」を最も重視している。というのは、第1章第4節でも論じたように、自然的自由や社会的自由についても考慮しているものの、道徳に関する自覚がないときには、自由について論ずることは全くの無意味であって、むしろ危険ですらある、と考えているからである。彼は人間に関して「彼の道徳的正義を、彼は自分自身で作り出す。しかし、社会的正義を彼に作り出すのは、この尺度に従えば、立法である」(PSW12. Band, S. 255.)と述べている。すなわち道徳的状态は、自己自身が自己を完全に統御し、低次の自己に対して高次の自己が優位になる状態を示し、もはや外的対象や外的刺激、対人的な気づかい等からは距離を置いた自由な世界を表しているのである。

第2章で引用した如く、『探究』において「道徳は全く個人的である。道徳は二人の間には成立しない」(PSW 12. Band, S. 106.)とあるが、その表明は、道徳的な行いは、社会的状態に見られるような、他者から好意・利益を受けんとする動機から為されるものではないこと、心理上での相互の損得を問題にするのではないこと、積極的には自らが立てる立法に従うことを示すものであった。『野蛮と文化』で彼が「文化の刺激は我々自身の

内にある」(PSW 12. Band, S. 247.)と言うとき、彼が思い浮かべていたことは、自然的状態で「無邪気」であったもの、社会的状態で「満足感」や「安心」であったもの、それが道徳的状态では「義務感情」あるいは「義務意識」、そして「超個人的価値への感情」となって、それが文化的活動への原動力となる、ということであった⁸³⁾。

先に道徳的状态は人間の場合、完全な状態においては実現するものではないと論じた。それでも人間、そして子どもの場合、義務意識をもって何かある課題に取り組む際に、そこには道徳的状态が何らかの形で現れて来ていると見なすことも可能であろう。その場合、子どもが低次の自己、何かある我欲的衝動、あるいは損得的感觉を克服しつつ、すなわち克己の態度を取りながら、高尚な目的に取り組みつつあるということは、課題の解決、あるいは義務意識の全うを目指しているということでもあり、彼の内には完成への衝動が宿っていることでもある。すなわち、道徳的状态を目指しつつある段階においては、子どもの努力は「完全性への努力」という形態を取り、自らの快・不快や損得的感觉を超えて行くところに特徴がある。『基礎陶冶の理念について』では、そのことは、「道徳的陶冶の目標は我々の本性の道徳的完成であり、その陶冶の手段は、道徳的な思考、感情、行為における完全性への努力の練習である」(PSW 22. Band, S. 160.)と表現されている。

適切であると自覚された努力で乗り越えられた困難は、新たな困難への挑戦を常に促すものである。社会的状態の場合と同様に、緩やかに、一層課題へと子どもに挑戦させることが教育的に配慮させられねばならない。特に道徳的状态を目指す場合、動機の醇化、『探究』の言葉で言えば、「死の飛躍 (salto mortale)」が視野に入れられねばならない。蛇足ではあるが、もちろん、そのためには、子ども自身が社会的状態にあることは自分にとっては損でもあること、高次の生き方が一層幸福な生き方であることを自覚すること、そうした必要を感じさせるような働きかけ、説話を行うことが重要である。ペスタロッチーは、ここで、神の全知全能を、人間の手本とする必要性を強調している。人間は、神に対して不完全に創造されたと不平を言う程、高尚には作られていない。むしろ人間の使命は、その人なりの自己完成を目指すものであり、実際人間が到達できる道徳的状态は、そのように絶えず自己を高めようと苦悩し、努力しつつある状態である、と考えられる⁸⁴⁾。先にも引用した『基礎陶冶の理念について』の主張、基礎陶冶の指導を受けている子どもは、その時点では完成されていると見なされるかもしれないが、他方、成熟の目的から見ると未完の状態、絶えず成長が促されている状態に置かれている、という主張

85)は、完全な道徳的状態を目指しつつある人間の苦闘、その過程を言い表していると思取ることができる。

本節の終わりに

この節の総括として簡単に述べるならば、克己あるいは努力は、自然的状態では明確な形では現れず、むしろ忍耐とか我慢という形で現れ、主として生理的要求に基づくことが明らかにされた。そして、社会的状態になって初めて克己あるいは努力といった態度が明確に現れてくるのである。また社会的状態では、生理的要求と並んで、心理的要求が次第に支配的な地位を占める。このため、対人関係の中で克己あるいは努力といった態度が本格的に習練され始めるということが明らかになった。この場合、克己や努力の態度は、法、決まり、規律等を意識・体得する中で習練されるべきである。更に道徳的状態を目指す場合、精神的要求それ自体に注目されねばならず、自己立法に基づく態度、低次の自己を克服し、超個人的価値を志向する、完成への努力が重点的に配慮されるべきことが示された。

この三つの状態の展開を概観すれば、克己あるいは努力は、時間的には漸次一層長期間的な視野で考えていかなければならないことが分かる。また目的としては、一層高尚な種類の目的に根ざした努力あるいは克服が求められ、手段としては、一層効率よく的確な手段の選択が必要とされる。全体的には未来への展望と、過去への振り返りが徐々にできるようになり、場所的にも一層広い、遠い空間でものを考え、それに基づいて努力し、低次の自己を克服できるようになることへ進んで行く、という発展の傾向・方向が見出される。

これに関し幼児教育の観点から、次のことが明らかになる。①教育の一般的な課題は、社会の維持と発展、そして子どもの幸福という二重の性質をもつこと、そして、②努力あるいは克己の態度の育成は、幼児教育の核となる重要な一般的な課題であること、③努力は、ある目的活動の中で現れ、自らの諸力を結集統一し時間的に持続をさせて行く態度を表し、更には克己の態度は、自己の低次の要求を統御することに重点が置かれた表現であった。

そして、①克己あるいは努力という態度は、自然的状態ではまだ明確に現れず、そこでは忍耐とか我慢といった形で現れ、特に生理的要求に対する忍耐と我慢が主体であった。

②「社会的状態」では、子どもの目的活動とともに克己あるいは努力といった態度が徐々に

に明確に現れるが、その目的が未だ主観的で、主として他者への好意的反応を求めるとい
う点で、心理的要求がそこでは主体となっていた。従って、社会的状態の子どもの場合、
努力や克己はあるにはあるが、まだそうした努力や克己はまだ一層高い本性に従ったもの
とは言えなかった。究極的には、③「道徳的状态」を目指し、「死の飛躍」を為すことに
よって、初めて努力や克己は一層高い本性に基づいて為されるようになり、超個人的価値
を志向する生き方を始め、自己完成を目指して行くということが明らかになった。

このように、敢えて努力、また克己という概念を中心としながら、ペスタロッチーの幼
児教育思想をまとめてみた。ここで総括的に指摘できるのは、子どもの努力あるいは克己
といった態度は、社会生活を営む上で極めて重要な人間関係の基本であって、その形成は
人間の全生涯に関わり—しかも彼が必ずしも明確に意識していたことではないけれども—
家庭での日常生活のみならず、家庭外での幼児教育施設においても諸々の面から十分習練
されることができよう、ということである⁸⁶⁾。現代のような飽食と怠惰の時代に
あっても、否、そうであるからこそ、努力と克己の態度の育成は、幼児教育の誠に重要
な、中心的な課題であることに疑いはない。

第4節 幼児教育者と環境の問題

さて、このように幼児の幸福を願い、その個性を伸ばそうとし、幼児の「努力」の態度
を育もうとする幼児教育者にとって、幼児に影響を及ぼす「環境(Umstände)」を理解す
ることが重要な課題の一つであることは、改めて言うまでもない。しかし、望ましい環境
理解のための基礎はいかなるものなのであろうか。本節では環境について、ペスタロッチ
ーは、いかなる考えをもっていたのかということ考察する。それを通じて、幼児教育者
としての環境理解・環境構成についての手がかりを見つけていきたい。

一般的に環境は、子どもを取り巻くもの、というように漠然と理解されている。またこ
の子どもの取巻きは、普通、物的環境と人的環境とに分けて理解されることが多い。

成程こうした分類は、幼児教育を実践する上で、いかなる人間の配置が必要なのか、い
かなる事物の配列が必要か、といった環境を整える観点の一つとして役に立つ。しかし、
物的環境と人的環境がそれぞれ無関係に孤立してあることは、実際生活上、通常は生じ得
ない。特に乳幼児期の場合には、明らかに、その子どもを保護する人間が慎重に意図的に
選択していった事物に子どもは取り巻かれている。また子どもは、その保護者と関わりを
もち、保護者と考えの一部あるいは大部分を共有する人物が取り巻いていて、事物も、こ

うした条件の上に立って、子どもに意味あるものとして存在しているのである。従って、いかなる人間が子どもと関わるかという問題と、いかなる事物が環境として配置されているのか、という問題は、相互に関連・制約し合う問題である。

しかしまた他方では、環境は、幼児教育者並びに隣接するところで生活する人々の影響を受けるだけではない。子どもと幼児教育者との関係を、より大きな視点から包み込むものもまた想定しなければならない。環境として存在する者の行動は、その者のいる地域、時代の色合いをもち、その者は、過去より伝承された行動様式、思考様式、感じ方等その時、その場所に適応させて用いながら、自らの意図を実現しようとしている。従って、環境理解の要点として、環境として存在する者のもつ生活様式の総体、すなわち文化の背景も明らかにされなければならない。

そして、その際注意すべきことは、生活様式の総体である文化を理念として見るのではなく、個別的に現実にあるものとして見た場合、時として人間的なもの、人間性を育むどころか、却って阻害する危険を呼び起こすものが少なからず潜んでいることがある、ということである。例えば、第2章第2節で論じたような「奢侈」への習慣—文明生活の特徴であろう—も社会生活の生み出したものの一つである。ペスタロッチーはそれを、人間性、あるいは本質への追求をしばしば阻害するものとして考えており、こうした習慣等は子どもを人間的に形成して行くことに対して有益に作用することは少ないことを示している。同じ様に、文明生活において特徴的な、金銭や名誉を求める習慣は、子どもにとって望ましい影響を及ぼすとは限らない、と彼は考えている。ともかく我々は一つの要点として、あるがままの環境をそのまま無批判に無条件に子どもに対して設定・構成した場合、望ましい結果を生むとは限らないことを、よくよく心得ていなければならないことである。

もちろん、奢侈も金銭も名誉も、子どもを墮落させる傾向をもつものであるが、それでも、墮落への絶対的かつ必然的な決定要因とまでは言い切れない。『見解、経験、手段』の中には、「裕福や名誉は良い教育様式の基本の妨害となる。……しかし、それを締め出すわけではない」(19.Band, S.63.)と記されている。

そうであるとすれば、この見解は、いかに理解されるべきであろうか。まず一つは、金銭や名誉は、子どもを感覚的欲望へ導いて行く誘惑手段となる場合が事実として多いこと、しかし、それはまた二次的な原因に過ぎないということである。他方また、以下のような解釈も可能である。それは、そうしたものに誘惑されるかされないかは、必ずしも金

銭や名誉等、そのもの自体の性質に因るのではなく、それを捉える本人の捉え方次第なのではないか、ということである。同じ様に、環境全般についても、子どもが対象をいかなるものとして捉えて行くか、本人のセンスはいかなるものか、ということにより環境の影響は変化する。

我々がしばしば陥りやすい隘路、それは、眼前にある子どもを括弧にくくり、子どもを取り巻く環境—それが人間的なものであれ物的なものであれ—の設定、維持、改造だけに傾注する、ということである。彼は我々に、子どもと環境を、その関係を切り離して孤立したものとして、それぞれ別個に考察することは、それがいかに詳細かつ綿密なものであっても、望ましい教育のあり方から乖離する危険性を孕むものであることを示唆している。

繰り返すが、子どもが捉える対象が子どもを導く方向は、対象そのものの性質によって決定されるというよりは、対象を捉える子どもの見方そのものによっても決定される、ということは決して忘れてはならないであろう。

ペスタロッチーは、この誤解の代表例として、先に論じたように、「貧困(Armuth)」の問題を取り上げた。アメリカの心理学者 J. S. ブルーナー (Jerome Seymour Bruner, 1915-2016) と同様に、ペスタロッチーは、貧困は物的手段の制約を伴うがゆえに、貧困の家庭で生活する子ども達は、世間に対する見解が制約されたり、その見解を拡大する手段が抑制されたりすることを認めている。この意味で貧困に陥っている人間に対して、様々な支援・援助が必要なことは、改めて言を待たない。しかし、それでは貧困は直ちに悪と直結するのか、と問う場合、いかなる答えが得られるであろうか。

彼は、貧困と悪とは別の問題であると捉えている。もちろん、貧困自体が善とは言えない。人間陶冶との関連で言えば、貧しいがゆえに、それに耐えながら逞しく成長する人間がいる、というのは事実である。全く逆に、貧しいがために世間の規範から逸脱して行く人間がいる、というのもまた事実である。従って、貧しい人間が直ちに悪人になる、あるいは悪人である、と判断するのは全くの誤解・偏見である。

重要なのは、子どもが貧困の境遇に置かれていたならば、その事実を子どもがいかに捉え、受け止めて行くのか、ということである。貧しいこと、それが子どもにとって嫌悪されるべき題材と受け止められるとき、子どもは必然的に、自己の境遇を嫌悪し蔑む方向に導かれる。逆に、貧しいことが人間の性質とは直接関わりのないものと捉えるならば、子

どもは貧しさを軽蔑することをせず、前向きにそれを受け止める可能性も生ずる。否、それどころか、それを跳躍台として、子どもは高く伸びて行くことさえも夢ではない。

生活陶冶思想から学び得ることは、貧困の問題は、その貧困をどう捉えるか、という主体の見方、受け手の考え方の問題でもある、ということである。

このように、貧困を例にとっても明らかな如く、彼の場合の環境とは、子どもの内面とは切り離された取巻きを意味するのではなく、子どもの自我によって捉えられた対象なのである。

このゆえにこそ、子どもを取り巻き、子どものものの見方・考え方に感化を与える親、教育者、隣人の生き様がいかにあるかが、肝要となる。子どものものの見方・考え方により強く影響を与えるのは、純粋な物的存在としてよりも、その物的なものを選択する人間の考え方であるからである。『見解、経験、手段』では、人間を育てる機関として学校を代表させ、「良い教育者が不足している所では、祖国におけるその他の全ての学校経営は車の第五の車輪であり……目に入るチリである」(PSW 19.Band, S.77.)と述べて、環境を設定する者—この引用では良い教師と表現されているが—の考え方が、いかに子どもに決定的な影響力を与えるかを示している。幼児教育であれば尚更のこと、環境を選択する者の生活様式がいかなるものであるかが、望ましい幼児教育の環境の条件の、かなりの部分を決定するものであると言えよう。

まとめて言えば、環境とは、子どもが捉えている、彼にとっての対象である。従って、幼児教育に資する環境を模索する場合には、現実分析として、子どもにとって対象はいかに見えているのか、次に子どもの見方を作り出す人間関係がいかなる状態にあるのかを把握することが重要である。また理念の立場からすれば、子どもに対して、対象をいかに捉えてほしいのか、また更に望ましい見方・考え方を身につけさせるための人間関係はいかなるものであるべきなのか、ということに幼児教育者は、特に目を向ける必要がある。外的事物の構成・設定というのは、こうした問いに取り組んだ結果として得られるものである。これが幼児教育者と環境との関係で、ペスタロッチーが与えてくれる示唆である。

もちろん、子どもが環境をどう捉えるのかという問いは、子どもが自身の内にいかなる要求をもっているのか、という問いに結びついている。しかし、子どもの要求は、いつも満たされるとは限らない。子どもの活動を促す環境もあれば、子どもの活動を妨げる要因となる環境もある。そうであれば、この点を我々は、いかに考えていけばよいのであろうか。

子どもの要求が物的財の構造と一致しないとき、子どもは財を提供した者の意図する見方をしないばかりか、意欲までも喪失することがある。彼は、そもそも子どもの要求を踏まえない環境設定は幼児教育を誤らせる、という立場に立っている。

一見したところ、子ども自身の要求が然程高く見えはしなくとも、行為せざるを得なくなる環境がある。彼は、このような環境の一例として、先に貧困の環境を取り上げた。貧困は、人間をある時は苦しめることによって自分自身を行為せざるを得ない方向へと駆り立てる。この限り、貧困は、活動促進的な環境であるには違いない。

しかし、もちろん彼は、子どもを貧しい状態に置けばよいと考えていたのではない。むしろ自分自身が困るという感情から、行動を開始させる環境の影響に目を向けたのである。彼は困るという要素を排除する方向へ幼児教育をもって行くのでなくて、むしろ困るからこそ、人間は自ら飛躍を始めて行くものである、という見解をもっていた。

もちろん、乳幼児期の場合、こうした苦悩は、大人が味わう意味での苦悩として理解されるべきではない。『ゲルトルート児童教育法』で、「子どもは、母親がその胸を開くまで待たなければならない」(PSW 13.Band, S.343.)とある。実は、耐えるという意味での意志力の形成は、乳児の段階から行われているのである。

色々な意味での子どもへの制約を解放し、自由に任せることが子どもを育てる、と考えるのは一面的である、と彼は我々に示唆を与えてくれる。子どもが活動するためには、子ども自身を突き動かす要因が必要である。徒に制約を取り除こうとする環境設定は、むしろ子どもの活動への意欲を弱めることになる。彼が、子どもを教育する手段は「この(訳者注: 児童達の)活動と内的生命自身の表現(die Darstellung dieser Tätigkeit und dieses innern Lebens selbst)」(PSW 19. Band, S.21.)であると語る場合、彼は、むしろ環境が作り出す制約が子どもの生命を表現させて行く傾向をもつと捉えていた。この意味で、我々には、発想の転換が必要なのである。

但し、もちろん、子どもに制約を課す環境設定にも注意すべき点がある。それは、余りに条件を狭めて行くと、子どもは活動への力を一点に集中させはするが、自由選択的な意味での自発性—より平易な表現では、自身が選んだ活動であるという感覚—が失われて行く、ということである。そして、それとともに重要なことは、人間が設定する環境の影響と、自然の支配する環境の影響は異質のものであると理解すべきである、ということである。ルソーが指摘するように、自然による影響力に対して、子どもは基本的に不信感をもつことはない。しかし、人間に対しては、そうではない。子どもと幼児教育者との親

密な信頼関係が培われていないと、子どもは幼児教育者に対して、子どものために良かれかしと思って設定した環境であっても、それを悪意あるものと受け止めることがある。意図的な環境設定であることを子どもが察知する場合、やはり、子どもが幼児教育者の行為をいかなる行為—例えば、善意なのか悪意から出てきたものなのか—と取るかが問題となる。幼児教育者の環境設定の意図が善から出たものであり好意から出たものである、ということ子どもに語るよりも、むしろ予感させ、事実として直観させることが最も大切な前提であると考えられる。

しかし、いかに信頼関係が培われ、人間を活動へと誘導する外的制約が条件として整っているように見えたとしても、まだそれが子どもの活動を生ぜしめる全ての条件とは言えない。なぜなら、「自助(Selbsthilfe)」の意識が自身の中に起こらないと、子どもの活動は生じてこないからである。信頼関係、外的制約、そして自助への意識、これらが整って、初めて子どもの活動が始まるとペスタロッチーは考えている。もちろん、自助への感情は、一様な形で現れるとは限らない。

外的制約が自らの意欲にとってプラスの作用として働くときには、「自分にはそれができる」という自信となって現れる。その外的制約が目下の自分の関心とは離れているが、そうしなくては、と感ぜられるときには「自分はそうせざるを得ない」という強制の意識となって現れる。あるいはまた—幼児期を超えるものであろうが—外的制約が自分の義務意識を突き動かすとき「自分はそうすべきである」という意識となって現れる。

確かに、子どもの嗜好する外的制約を与えれば、子どもは、そうしたものに関心を示しそれに集中する。そして、それが望ましい環境と考える幼児教育者も確かにいるであろう。しかし、丁度ケルシエンシュタイナーと同様に、ペスタロッチーが主張することは、この世において、自分の思いが全て叶うわけではなく、好まざるものであっても行為せざるを得ないことは幾らでもある、という事実である。ましてや、子どもが成人した段階での職業活動等においては特にそうである。

従って、乳幼児期の教育であっても、子どもの意欲を促進させさえすれば、それで良いとする考えには、彼は慎重な態度を取っている。

実際子どもは、我慢から従順へ、従順から努力へと態度を変化させて行く中で、彼は外的環境に操られる人間から、自分を管理し、外的環境をも操作し得る人間へと成長して行くことができる。『見解、経験、手段』の中では、子どもの「苦悩の克己力は……自由意思の克己力へ超えて行くであろう」(PSW 19.Band.S.11.)とある。乳幼児期の環境設定に

については、意志力の形成のことを考え、外的制約は内的自由へ向かう前提であることに注意を払う必要があることが示されている。幼児教育者にとって、ここでも発想の転換が必要なのである。

もちろん、環境が子どもに身につけさせるものは、意志力だけではない。子どもは諸々の要求に基づいて目的を設定しようとする。第3章で論じたように、子どもは美的要求をもつとき芸術的な見方をしようとし、真理を求める要求をもつとき科学的な見方をしようとし、善を求める要求をもつとき道徳的判断をしようとし、また聖なるものを求めるとき、宗教的な見方をしようとする。確かに美、真、善、聖の価値実現の要求を引き起こすことが多いと推測される物的財—文化財—を子どものために用意することはできる。

しかし、ペスタロッチーに従えば、その場合でも、そうした物的財がそのまま直ちに幼児教育者の意図した子どもの要求を掻き立てるとは限らない。数字は、科学的見方の対象であると一般には考えられるが、ある時は美的な見方の対象でもあり、またある時は自分の所有欲満足のための手段として捉えられる対象でもある。あるいはまた太陽を浴びている葉の露の一滴は科学的な対象であるだけでなく、自分と聖なるものとの関係を示唆するものでもある。

望ましい幼児教育の環境を考慮しようとするれば、そうした物的財に子どもが向かうとき、いかなる形で、いかなる援助の仕方をすると、各々の見方をするに至るかまでを推測・考慮する必要があるであろう。財の選択に留まらず、自身の要求、経験、それに基づいて子どもがある見方を獲得して行くまでの過程を予想・想定することが、幼児教育者には肝要である。子どもの立場でのものの見方を知ること、これは場所的な意味でも、発展段階上からも、極めて重要な、幼児教育者の環境理解のための要点であると言えるであろう。

第5節 親心と子心

幼児教育者は、教育愛をもつべきであるという論議は様々に為されている。ペスタロッチーの場合、この教育愛に相当するものは、「親心(Vatersinn)」（訳者注：文脈によっては、父心と訳出する）という概念で表現されていた⁸⁷⁾。この親心が教育者の中心に存しなければ、いかなる知識や技術を有していても、その影響力が半減すること、否、殆ど意味をもたなくなりさえする、そうしたことを彼は繰り返し強調している。ところが、教育実践においても、それはごく当たり前の前提であるということが、現代の教育の世界にお

いても、余りにも等閑に付されてきた⁸⁸⁾。本節のテーマは、彼の「親心」に関する主張に目を向け、その教育的意義を考察することにある。

もちろん、親心は、仮説や実験によって検証されるはずもなく、この意味で、科学の対象ではない。むしろ人間の最内奥の問題であり、思想の題材であるはずである。この見地から、彼の親心については様々な先行研究が為されてきた。特に強調すべきは、彼のこの思想は欧米よりも、むしろ我が国の研究者や実践家にこぞって取り上げられ、多くは賛美され、また吟味され、論じられてきたことは良く知られている⁸⁹⁾。この概念の意味するものが、日本人の心の奥底にまで心地よく響いたであろうことは想像に難くない⁹⁰⁾。

本節では、親心を専門家としての教師のみに限定することなく、家庭における父親や母親は当然として、統治者の心のあり方までも言い表す内容をもつこと、生活全体を支配し得る人間形成上の鍵となる概念であること、従ってまた、生活陶冶論の核とも言うべき事柄であるということに焦点を当てて行きたい。

確かに、親心は彼の生涯に亘っての中心的関心事であった。しかし、彼の親心に対する考え方は時代とともに、またその生涯の教育実践を通じて変化している。簡単に述べれば、『隠者の夕暮』では、親心は、家庭だけに狭く限定されず、世界の陶冶の中心を意味していた。そしてその後、『ゲルトルート児童教育法』等の「メトデー」あるいは「基礎陶冶」に関する主張に進んで、次第に親心の人間形成的側面は「母心(Muttersinn)」の強調となって現れた。そしてその一方で、学校教師に求められる「親心」のあり方も再び意識されて行くことになった。更に最晩年の『白鳥の歌』に至っては、親心は生活陶冶の基盤として強調されるに及んでいる。

1. 人間形成上の「親心」の位置

さて、既に『隠者の夕暮』の冒頭から親心が取り上げられているように、この著作では、親心が中心的なテーマとなっていたことは疑いない。しかしもちろん、親心は「子心(Kindersinn)」を予想し、子心は親心を前提とする関係概念である。

それではペスタロッチーはいかなる関係概念として、親心を捉えたのであろうか。丁度『夕暮』の冒頭の著名な言葉―「神の親心と人間の子心、王侯の親心と市民の子心、それは全ての幸福の源である」(PSW 1.Band, S.265.)―に従えば、親心は、①肉親の子どもに対する親心のみならず、②神の人間に対する親心や、③統治者の臣下に対する親心も意

味していることが分かる。そしてまた別の著作では、④教育者の生徒に対する親心、⑤共同体のメンバーがもつ親心として、その意味が拡張されている。

もちろん、こうした親心の全てを同質・同列において語り尽くすことはできない。「純粹さ(Reinheit)」という点では肉親の親心は、他の種類の親心に対して比類がないであろう。また社会に対する影響力、実行力という点からすれば、統治者の親心が優位に立つであろうからである。

ところで、もしこうした多元的な種類の親心に唯一共通しているものがあるとすれば、それは、比較的力が弱く、技術が未熟で、目的を遂げる手段を欠いている立場の者に対して、より優越した立場の存在が配慮的・援助的に働きかける際の心のあり方を意味している、ということであろう。『隠者の夕暮』には、「王侯の親心は、あらゆる民衆の祝福の唯一の源泉である」(PSW 1.Band, S.279.)とある如く、ある意味、権力を有する強者であるからこそ、民衆の幸福の最大部分の命運を握り、しかしまた、それゆえにこそ、統治者には途方もない責任が課せられているのである。

それでは、親心と子心の関わりは、強者が弱者を保護するという単純な関係なのであるか。弱者が進んで自ら強者の保護下に入り、自己の利益を守ろうとするならば、それは単に功利的な関係に過ぎず、もしこうした強者と弱者が権力や何らかの利得の獲得を目的として結びつくならば、それはむしろ『探究』において「社会的状態」として捉えられた心のあり方であろう。彼は「服従の基礎は自己配慮である」(PSW 12.Band, S.19.)と述べ、ややもすると、親心をもつ者と子心をもつ者の関係であるかのように見えながら、実際は、自己の利益のみを判断基準として結びつく人間関係のあり方を冷静に明示している。

そのようではなく、却って彼が親心と子心の関係で捉えたものは、上に立つ立場の者が自己の利益を損なってでも、下に立つ者の生活・生命を守ろうとする極めて人間的な関係である。そうであるとすれば、親心は、いわゆる「無償の愛」とでも呼ぶべきものに近似しているように見える。確かに親心は、「見返りを求めず慈善的な行為を行う心のあり方」の一つであるに違いない。しかし、まだそれだけでも、親心のあり方の全てを言い尽くしているわけではない。

親心は、先にも述べたような関係概念であって、対象となる相手に対して、その生活・生命を保護するだけでなく、他者の発達・成長を願い、そこへ向けて援助するといった思い、願いが織り交ぜられている。他者の求め、要求を一たとえ対象とする相手が自覚し

ていなくても一推察・察知した上で、今後その要求を満たすことで、その者の成長を促進することになるかどうかを配慮しながら、判断し善処する心のあり方である。

このような意味で、親心は『探究』で語られている「道徳的状态」にある人間の心のあり方に近いとも言える。しかしそれでも、違いは厳然と存在する。『探究』における「道徳的状态」は、どちらかと言えば、個人の義務意識の孤独な崇高さ、つまり「自己の完成」という見地からものごとを判断すること、内省に重点が置かれている⁹¹⁾。それに対して親心は、むしろ自己の地位や立場をおよそ顧みず「他者の完成」を願い、ある時には思い悩み、思い煩うことにさえ至るものである。

それゆえに、統治者と被統治者の関係で語られている親心と子心も、政治上の規範—理想としての仁政—のあり方を示しているだけではない。それは人間形成上の模倣すべき対象としての人物と、それを模倣する者との関係として把握されている。

このような意味で、親心をもって仁政を行う統治者の姿からは、教育者の理想の姿が見え隠れする。『隠者の夕暮』には「王侯が軍事会議で、その捜査局や会計局で人間性を高め、彼の家の内では純粋な父心を高めるならば、そうする場合には、王侯は、彼の囚人の裁判官や万人を賢明で真面目で父に相応しく陶冶するであろう」(PSW 1.Band, S.287.)とあり、模範たる生活様式を中心として統治者の姿が描写されている。逆に、ペスタロッチーが『隠者の夕暮』でゲーテさえも批判の対象とし、あるいはまた別の著書でナポレオンI世に対しても、その墮落の原因を父心の欠如に求めたのは、彼らが一般民衆の中に子心と呼び起こすことができず、そしてまた個々の家庭における父親や母親の心に変革を来たすことができなかつたからである⁹²⁾。

もちろん、統治者が親心を発揮するには、それなりの前提がある。なぜなら、親心は、狡猾な民衆の中では、弄ばれ利用され尽くしてしまうかもしれないからである。

親心の中には、一方では無制限の奉仕的精神が潜み、他方では、墮落に向かう者に対する厳格な対処の態度が潜んでいる。この意味で親心には、ある程度の権力の行使、現実世界の中での実行力という意味合いが含まれている。

しかし、ペスタロッチーは、親心に基づいた権力の行使を認めていたものの、第2章第5節で触れたような「権力(Macht)」が、しばしば腐敗に陥りやすいこともまた認識していた。親心は、各個人の感情・意志の中に置かれるだけでは、脆くも容易に変質し得るものである。そして彼にとって、この腐敗を防ぐものこそ宗教であり、神への信仰であった。深い宗教的確信に基づく判断こそ、親心をもつことの証に他ならない。彼は「天にま

します父である神の尊厳を認めながら、王侯達は民衆の従順が神の問題であることを自ら確信する」(PSW 1.Band, S. 275.)と述べ、統治者は、信仰を通じてこそ、より良く民衆を統治したり親心を発揮したりすることができるかと主張している。

もちろん、こうした統治者の信仰は、自らが神の「子」であると確信することに基づく。従ってまた、親心を発揮する者は、神に対しては子心をもたなければならないのである。しかし、親心をもった者が、更に子心をもつとはいかなることであろうか。

彼は、神の前に立つ一個の人間の人格の有限性の自覚、神に委ねられた責任を伴った力の実行、他者に対する偏見のない眼差し、そして力を使用する際の無私の心による判断の基準となるもの、それらを神に対する子心として表現した。彼は、「あらゆる不信仰は厚顔であり、しかし神を信ずること、神に対する人類の子心は、人類が影響するいかなる力においても静かな高尚さである。彼らの本質の輝き、きらめく衰弱、意見や破壊に臨んでも大胆で笑う勇氣、それは神に対する子心から逸れている人類の力である」(PSW 1.Band, S.300.)と述べ、信仰に基づく崇高な力の使用、すなわち崇高性をもった価値感覚こそ子心であり、逆に、その子心をもつはずの統治者が、そうした生き方から逸脱することを警戒している。

それゆえに、親心は、自己の虚飾や弱点を隠すことから、対極にあるところのものということになる。むしろ親心が親心たり得るのは、罪を嫌い、自己の弱点・自己の弱みを臆することなく、積極的に認めることができるからである。

もちろん、人間というものに対する限りない信頼、これが存在しなければ、そもそも統治者の親心など成立し得ないであろう。信仰は、人間への信頼を可能にするものであり、「信仰」は人間達を結びつける紐帯なのである。

不信・疑惑から親心は、一定の距離を置いており、しかし、そうではあるが、無条件に信頼し、全てを任せる程には楽天主義者の心ではない。この意味で、親心には、人間に対する鋭い洞察力が伴っているものである。

しかし、そうではあるとはいえ、親心を求められる程の者には、容易に先達者を見出し、模倣することができないという意味で、孤高の存在であり、絶えず自己を厳しく戒めることが求められる。『リーन्हルトとゲルトルート』に描かれている領主アルナー⁹³⁾が、ゲルトルート以上に、自己反省的省察を行っている描写は大変興味深い⁹⁴⁾。これと類することが『隠者の夕暮』でも主張されている。「父心は君主を陶冶する。兄弟心は市民を陶冶する。両者は家と国家の中に秩序を生み出す」(PSW 1.Band, S.292.)と。親心

は、自己省察を繰り返し、自らの力を絶えず改善して行く感覚でもある。親心を有する人間には、必然的に自身を向上させる、自己陶冶的傾向が伴うものなのである。言うなれば、親心とは何かを問い、それを模索し、実践する生活の中で、その人間は自身を陶冶するのである。それは確かに被教育者に対する働きかけではないが、生活陶冶の一つのあり方であることは疑いない。

2. 教育者の親心

もちろん、親心の本来的な意味は、肉親である父親や母親が子どもに向ける心であるに違いない。両親の愛は疑うことなく、全ての教育行為の原型である。そこには血の温かさ、ぬくもりが支配している。そして、この心がペスタロッチーにとっていかに重要と捉えられていたか、それは幾ら繰り返しても、繰り返し過ぎることはない程である。彼は、家庭の父親や母親がもつ「父心」と「母心」が、恰も本能に根ざしているかのような表現を用いている⁹⁵⁾。確かに父親、特に母親の子どもに対する愛情は、本能的であり、形而上的な根底があるように見える。しかし、彼の見解を吟味すると、こうした家庭おける父心や母心は、子どもに対して何時でも十全なものとして発現して行くとは限らない、ということが分かる。

それではもし、これらの心が人間の本能に根ざすものであるとすれば、親心が十全に発現されたり、逆にされなかったりすることがあるのはなぜであろうか。彼の用いる本能は、環境の影響に依存せずに成熟し発現する機能ではない。そうではなく、彼の語る本能は、特定の環境・経過・経験を待って初めて発現されるものである。実際に『白鳥の歌』の中では、「人間本性の父心と母心を、陶冶された父の力や母の力へ(zur gebildeten Vater- und Mutterkraft)高める」(PSW 28.Band, S. 169f.)ことの必要性が力説されている。

そうであれば、こうした親心は、いかなる環境にある時、その心が十全に発現するのだろうか。彼に従えば、両親が親心を際立たせるのは、我が子の「子どもらしい心」に触れることによって、人間性の芽の存在に気づき、何とかその芽を育もうとする衝動が現れてくる時である。彼は『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で「内的な人間性の書物は、その子どもにとっては、ただ純粹な父心と母心の目の前だけに開かれている。……子どもの心が愛で満ち溢れたとき、その子の眼に光る喜びを見ることは彼らの両親として

の存在の生命であり、魂である」⁹⁶⁾と述べており、子どもらしい心に触れることによって、親心が次第に発現して行く姿を描写している。

しかし、そうではあるが、父親や母親にとって子どもが単に眼前に存するだけでは、この父心や母心が高められるための十分条件ではない。ペスタロッチーは、「子どもらしい心」が目前にあるにもかかわらず、それを看過し、親心を素質のままに埋もれさせる状況がある事実を指摘している。その理由は、子どもに対する意識以上に、「世間(Welt)」の誘惑・享受が父親や母親の心を捉え、子どもという存在への注意を怠らせるからである。墮落した時代精神の渦中であって、父親や母親はその社会の中で、個の自覚、親としての自覚、すなわち親心を麻痺・忘却させることになる。

文明墮落の最中にあり、世間の環境の悪しき影響に染まり我欲に執着する人間—先に論じた文明人—は、親心を発揮できないままに、時を徒に過ごす。これは母心の場合にも父心の場合にも同様に該当する⁹⁷⁾。父心や母心は、確かに本能、素質として人間に組み込まれている。しかし、それが十全に発現するためには、それに応じた環境とそれを触発するための体験が必要になってくるのである。

ところで、学校教師の場合には、その親心はいかにあるべきなのであろうか。ペスタロッチーは、まず教師に、肉親に匹敵するような、母心と父心をもつべきことを求めている。なぜなら、肉親の父心や母心を体験できない境遇にある子ども達に対しては、実際の父母に代わって、人間性を目覚めさせる役割を教師はもつべきであるからである。彼は、『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』で、「仮に父や母が子どもに欠けていたとしても、父の配慮や母の配慮はなければならないし、父心や母心はその本質から見て、あるものでなければならない。そうでなければ、子どもにとって人間性へと彼を陶冶する第一の外的基本が永遠に欠けることになる」(PSW 17B. Band, S. 58.)と指摘している。実際『シュタンツ便り』では、学校は家庭の父母のあり方を模倣すべきであるとされ、家庭における母の目や父の力と類似のものが教師に要求されていることは、先に論じた通りである。彼は、「個々の良き人間教育は、居間にいる母の目が日々刻々とその子の心の状態の変化を確実に、その目、その口、その額に見て取ることを要求する。個々の良き人間教育は本質的に、教育者の力が純粹な、そして家庭的人間関係の全範囲の存在を通じて活気づけられた父の力であることを要求する」(PSW 13. Band, S. 7f.)と、教師の親心のあり方を端的に表現している。

もちろん、こうして教師が、いわば親代わりとして子どもと接する状況にあれば、家庭における父や母の心と同じ程度の信頼関係を、子どもとの関わりで獲得し、教育力を発揮することも起こり得るかもしれない。彼は1808年のモレル宛書簡の中で、肉親の愛に匹敵し得る教師の親心の可能性について語っている⁹⁸⁾。そしてまた、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版の中では、ゲルトルートは、愛に満ち溢れた献身的な母親の姿として描かれていたが、その一方、グリューフイーは、厳格な生活態度と抑制された愛情をもつ父親的な教師の姿をもった人物として描写されているのである⁹⁹⁾。

もっとも、肉親でさえも親心を十全に発揮できないという状況に陥るのであるから、望んでその職に就いたとはいえ、学校教師が申し分のない親心を持ち合わせることもまた、実際には容易なことではない。同じくモレル宛書簡の中では、「いつもは教授や教育に特に適している人々全員が、特に比較的若い場合には、この父心や母心を申し分なく所有しているわけではない。そしてなお、そのような場合には教育者は、これに関して違ったように考えている両親の不満を買うという事態に陥るであろう」(PSW 6.Band, S. 25.)と描写されている。

このように、ペスタロッチー自身は、教育技術の習得と比較しても、教師の親心はそう容易には期待できないもの、期待してはならないものと考えている。彼は、教育技術には長けていても、「無邪気な父心・母心、陶冶された父の力・母の力を最も欠いている教育者」(PSW 9.Band, S.257.)に出会う可能性さえあることを示唆しているのである。

それでは学校教師にとって、かくの如くに、この心を獲得することが困難なのは何ゆえなのであろうか。それは教師が親心をもつに際して、ある程度の生まれながらの素質が関係してくるからである¹⁰⁰⁾。彼は、ある一人の女性について論じ、「クスター夫人(Frau Kuster)は並ぶ者のない母心の持ち主であり、愛、配慮、誠実、優雅と活動性と献身の面から、言葉の真の意味での女性教師に生まれついていた」(PSW 27.Band, S.256.)として、教師としての素質に秀でた事例を紹介している。

しかし、もちろんこのように表現されてはいるが、教師の親心、教育者がいかなる程度にその親心を発揮できるか、それは生来の素質のみに依存するのではないことは言を待たない。実はその者が、子心をもつ者として幼少期にいかに過ごし、その時々生活をいかに味わったかが基礎となり、更には意識的な自己研鑽・自己教育が前提となるのである。つまり学校教師は、家庭における父親や母親以上に、親心というものを意識して切磋琢磨していかなければならない。ペスタロッチーは、1826年の『我が生涯の運命』の中で、

「男性と女性の教師を教育技術の内的本質へと真にしっかりと教育すること、そして彼らを陶冶された父心や母心によって、崇高で諸々の手段において温和で喜ばしい献身、努力、犠牲力—これは、全ての真の教育技術の本質が大変一般的に不可避に要求するものであるが一へと教育する必要性と可能性」(PSW 27.Band, S. 325.)が明らかにされている。教育者は、己自身を絶えず磨くのでなければ、真の教育者たり得ない。そして教師は、教育する精神・情熱をもたなければ、その存在意義を全く失ってしまうものなのである。

それでは、実際に父親や母親がその親心を十全に発揮した場合と、教師の親心が磨き上げられた場合で、その両者には全く差異はないのであろうか。逆に、どれ程の差異が見出されるのであろうか。

もちろん、差異が全く存在しないとは言い難い。ペスタロッチーは、まずは父親や母親の親心は、世間の不純な印象のただ中であって、か弱く発芽する愛を育むことに専心すると言う。彼は「世間の不純な基盤に包まれて、この神殿(訳者注: 愛と感謝と信頼と無邪気の感情)はその本質の最も内のところから芽を出す。子どもは地上の土地の最も繊細な植物のように、暖かさ、栄養、保護、そして大事にする期待を必要とし、子どもは、この全てを父心や母心の力と愛の中に見つけるのである」(PSW 17B Band, S.61.)と述べ、父親や母親の親心から発する保護的働きを示唆している。

これに対して、学校教師の親心は、就学後に、肉親の親心の成果を引き継ぎながらも、子どもを取り巻く環境の印象を、愛に満ち溢れた印象へと変えることに腐心しなければならぬ。彼は、「苦境の最中であって、配慮が最も未知なる人間から出てきたものであったとしても、子どもが味わう印象は愛の印象である。そこには彼の全本質を要求する愛し返し、感謝、信頼への刺激が存在し、我々の本性のより高い素質を導くあらゆる内的及び外的活動への刺激が存在する。父のような配慮と母のような配慮の、この神聖なものを通じて、全範囲の子どもの環境は、彼の感覚的存在へのその単に身体的な影響の死を超えて、より高い人間的な生活の精神要求と心情要求を満足させる手段へと高まる」(PSW 17B. Band, S. 58.)と述べて、子どもにとって他者である者、学校教師もまた父親や母親のような配慮を施しながら、更に教師の専門性の立場から親心を発揮すべきことを示している。つまり、子どもが環境と向き合う中で、その中に精神生活の価値を見出すよう働きかけることの重要性を指摘しており、それを為すことこそ、教育者の親心の役割であることを示している。

しかし、良く考えてみると、学校教師が関わろうとする子ども達の成長の仕方によっては、必ずしも子心の存在を前提にできるわけではない。外的環境・抑圧によって打ちひしがれた子ども達の中には、教育の前提として期待すべき子心が、心の奥底にすっかり潜んでしまう事態も起こり得ることである。1805年の市参事会員フロッサール(Daniel Louis Frossard, 1752-1808)宛書簡の中でペスタロッチーは、「私は告白せざるを得ない。私の生徒の一人に、この子心を感じることができないとき程、私の心が痛むことはない」(PSB 5.Band, S.51.)と告白し、必ずしも子心の存在を前提にできない学校教師の特殊な立場について、自らの心情を吐露している。

それゆえに、学校教師の前提は、まずは子どもの信頼関係を獲得するために父親らしい愛をもって子ども達の心を引き寄せて、純粋な子心の感情を、彼らに目覚めさせ活気づけることである。

ところで、こうして教育者の親心が子どもの中にある価値感覚、その萌芽を目覚めさせるのは、生活とは乖離した状況で、特定の技術や知識、あるいは態度を習得させるということによって可能になるのではない。なぜなら、第3章でも論じてきたように、学習が「生活全体」の中で位置づけられない限り、価値へのセンスを子ども達に目覚めさせることはできないからである。『基礎陶冶の理念について』の中では、「生活全体という見解を、単に我々の教育影響の精神全体に対する基礎とするだけでなく、却ってまた一つひとつ教科の指導手段や教授手段の揺るがし難い基礎にする」(PSW 22.Band, S.266.)ことの重要性が指摘されている。親心をもった教師と子どもとの関わりとは、術が生活と調和し、生活圏において、正しい判断を行い行動する主体を育てて行く種類のものでなければならない。

このように、教育者と子どもとの関係が共に生き生活するという色合いを帯びることによって、彼らは、一つの共同体を形成して行くことができるようになる。しかしそれは、小規模の共同体の範囲において、親心と子心の関係性が構築されるということである。

たとえ親心をもつ者、もとうとする者であっても、人間が大規模な集団になり、ましてや大衆化した場合には、より望ましい価値を目覚めさせることは困難になって行く。ペスタロッチーは必ずしも学校教師のことを想定しているわけではないが、教育し陶冶する場合の、その者の教育力の範囲について注目すべき見解を示している。『純真者に訴える』の中では、以下のようにある。「大衆や民衆群、そして彼らの要求のために設けられた制度・処置・陶冶手段は、それがいかなる形、形態をもつものであったとしても、断じて国

民文化の事柄ではない。それは人間陶冶の事柄ではない。多くの場合それらは全く役立たず、むしろ全く逆行する。我々の種族は本質的にはただ顔を向き合わせて陶冶されるのであって、ただ心と心が向かい合って人間的に陶冶されるのである。従って、それは本質的には狭い、小規模な、そして徐々に優しさと愛、確実性と誠実さをもって広がって行く範囲の中でのみ陶冶される」(PSW 24A.Band, S.19.)と。つまり親心は、「個」の埋没する集団、大衆のような集合の中では、その力を発揮することが困難なのである。そもそも親心も子心も、基本的には個人対個人の関係、あるいはそれに準ずる関係の中で、またそれを通じてのみ高められることができるからである。

ペスタロッチーの『シュタンツ便り』には興味深いエピソードが記録されている。「移り住んできたビュンデンの人々が静かな涙を流しながら、金銭を子ども達のためにと私に手渡したとき、私はその人々を歩かせないままにし、子ども達を呼び寄せこう言い聞かせた。"子ども達よ、この方々は自分の故郷から脱出して、ひょっとしたら明日はどこで泊まり暮らすかさえ知る術もない。けれどもこの方々は、自分自身が困り果てているのに、お前達にこれを差し出してくれたのだ。来なさい。この人達に感謝しなさい。"と。子ども達の感動は、この人々さえも大きな声で啜り泣させることになったのだ」(PSW 13. Band, S.16.)と。彼は孤児との密接な関係を築き、その結果として、与えられた金銭の価値は決してその額面に記されているのではないこと、その金銭をいかなる気持ちで差し出したのか、その人間の心中を察することによって理解すべきである、と親心からその本当の価値が何であるかを子どもに諭し示したのである。

かくの如くに、教育されるべき人間、子どもは、周囲の規範に基づいて、それを模倣しつつ、自分の態度を整えて行く。それだけに教育者の親心は誠に重要なものと考えることができる。

その意味で親心をもつ者は、社会の規範の手本・番人であるとも見なされる。教育者が規範に対し、より純粋な心をもって従うことにより共同体に働きかければ、より高い規範・尺度が共同体の中に築かれて行くことも期待できる。ペスタロッチーは人間性、善の価値を理念として掲げ、生活することの必要性を述べている¹⁰¹⁾。教育者もまた善が勝利することを確信し、生き、生活しなければならないのである。

もちろん、親心は単に理想を目指だけでなく、子どもの「未来像」を的確に予測することに思いを馳せる。彼は子どもの親達に宛てた多くの書簡を通じて、親心をもつものな

らでは、詳細な子どもの未来像について、自身の思いを伝えている¹⁰²⁾。心底相手の未来を思いやることこそ、親心に他ならないと結論づけることができるであろう。

この意味で、単なる「家庭(Haus)」でもなく、単なる「学校(Schule)」でもない彼の「学園」、それは、いわば家庭の良き点を取り入れ学校の弱点を克服しようとした、親心・子心に満ちた類稀なる教育施設の一つであったと言えよう。

彼は自らの施設を「家」と呼び、子ども達からも教職員からも自身を「父(Vater)」と呼ばせ、教育施設の中で、父心と子心の関係がより望ましく発現する形を追い求めた¹⁰³⁾。『基礎陶冶の理念について』には、「父心から出発して子心に向けて働きかける教育学園(Erziehungshaus)は、実際の家庭生活の中に生ずる破壊を和らげ、人間達の間で不足している家庭的な心を、いわば再び新しく創造するのに人類が必要としている第一の現代的手段の一つである」(PSW 22.Band, S. 267.)とある。彼は、親心が失われつつある当時の時代状況を憂い、その中であって、自身の学園の存在意義について力説しているのである。

彼は学園から巣立った生徒達が、やがて築くことになる家庭生活の中で、自らが学園で経験したような父心や母心を、今度は自分のものとして必ずや発揮させるに違いないと、堅く信じていたのであった。

親心をもった教育者とは、単なる教育技術の専門家以上のものを意味している。教育者の能力は親心があって初めて、自身の力量に比例して、いわば生命として溢れ出て、他者を感化するものである。究極の理想を目指しながら、己の非力を観じつつも、我を忘れて子ども達の成長へ向けて教育に尽力すること、これこそ教育者の親心の真の姿であろう。

本節の終わりに

以上述べてきたように、一言で親心・子心と言っても、ペスタロッチーにとっては、それは人間社会の中で様々な姿をもって現れ、しかも、こうした親心と子心は、独立して存するというよりも、互いに絡み合って人間の生活を形作って行く。恐らく彼は、統治者が仁政を占き、市民がそれぞれ他者に対して思いやりをもち、父親や母親が親としてその心を発揮させ、学校教師が愛をもって子どもと接するとき、至上の社会が実現すると夢想したのでであろう。総じて言えば、こうした人々は、宗教的核心に支えられながら日々切磋琢磨し、他者の中に精神的価値の炎を燃え上がらせる力を発揮するのである。そして、これこそ親心でなくして何であろう。

確かに親心は、子心を前提としている関係概念である。しかし、親心は他者からの見返り—すなわち子心からの好意的な反応—が期待できなかつたとしても成立する。子心として応えてくれるものが、たとえ感じられなくても、すなわち一方の方向でも成り立ち得るものなのである。それは、必ずや子どもが良くなるに違いないという前提、すなわち成長するに違いないという思い、成長する可能性を信ずること、換言すれば、一つの個性が他の個性を包む状態の中に成り立つ心なのである。

彼の親心と子心の思想は、経済的な有用さを求め、現実社会へ適応した人材育成に励み、知識や技術を習得させることのみが、真に教育者の為すべき事柄であるのか、そのことに対して、正面から疑問を呈するものである。教育者の親心とは、相手の自己中心的価値を実現させることから遥かに距離を置き、むしろ人間性、崇高さが発揮できるように、相手の中に潜む精神的価値を目覚めさせることにこそ、その特徴があるのである¹⁰⁴⁾。

第6節 教育者の権威

ペスタロッチーは幼児教育者にも権威が必要であると考えていた。しかし、「権威(英: authority、独: Autorität)」という言葉程、教育の世界で物議を醸し出している言葉はないと言っても良いのではなからうか。そして、幼児教育において、そもそも権威なるものが入り込む余地があるのか、あるいは必要と認めるにしても、権威という名称が相応しいものかどうか、大いに議論の余地があるところであろう。事実、保育学関係の事典において「権威」なる概念は殆ど見られず、教育学の分野においても、僅かに触れられているに過ぎない¹⁰⁵⁾。その理由の一つとして考えられるのは、権威という言葉のもつ一種の威圧的な印象が、殊に幼児教育には相応しくないように見えるからであろう。

『広辞苑』第4版によれば、「権威」は、「他人を強制し服従させる威力。人に承認と服従の義務を要求する精神的・道徳的・社会的または法的威力。その道で第一人者と認められている人。大家。人に承認と服従の義務を要求する精神的・道徳的・社会的または法的威力」と表現されている。

また欧米では、「権威」に当たる authority や Autorität は語源的には本来、商売が合法的であることを認証する者を意味していた¹⁰⁶⁾。これについてドイツの政治学者 T.R.G.エッシェンブルク(Theodor Rudolf Georg Eschenburg, 1904-1999)は次のように述べている。「(訳者注: 権威概念の基になった) auctor の根本的な意味は創始者、創造者、促進者、増加者である。Auctor は紀元前 450 年の 12 表法、すなわちローマ法最古

の記録に従えば、自分の売る商品が合法的な所有であったことを保証し、従って確証するまさにその売り手であった。auctoritas rerum は所有の根源であり、その物についての合法的な権力を授けるものである」¹⁰⁷⁾。まとめてみると、我が国の場合にも、欧米の場合にも、権威という言葉には、次の三つの意味合いが込められていると言える。

①権威は、他人を服従させる力である。

②権威は、それをもつものの傑出した能力によって成り立つ。

③権威があると認証されるためには、当事者以外の第三者の承認を必要とする。

また権威にまつわる言葉の中でも、特にその非合理的な面を強調しているものとして、「権威主義」概念がある。実際、精神分析学者・哲学者の E.フロム(Erich Fromm, 1900-1980)の権威主義の研究も、権威というものを人間形成にとってマイナスの要素をもったものとして捉えている¹⁰⁸⁾。幼児教育の分野でも、例えば、ドイツの社会学者にして教育学者の M.ザイフェルト(Monika Seifert, 1932-2002)は、『反権威主義的幼稚園論』の中で、はっきりと権威主義、そしてまた権威そのものを否定的に扱っている¹⁰⁹⁾。

しかし、権威には「子どもを心服させる力」という面もある。そう考える限り、全く権威欠いては、幼児教育が成り立つことすら困難であることもまた明らかであろう。

本節では、ペスタロッチーの生活陶冶思想における権威のあり方を、特に幼児教育の視点から考察することにしたい。

序章でも触れたが、彼の幼児教育思想についての先行研究は少なくない上、権威を取り上げた研究は殆ど見られない。その理由の一つは、彼自身権威のあり方や内容については多岐に亘って語っているものの、権威とは何かを正面から定義することを殆どしていないからである。もう一つの理由は、先程述べたように、権威という言葉のもつ威圧的なイメージが幼児教育にそぐわないと感じられるために、敢えて彼の教育論のこの部分に触れる必要がないと考えられてきたからである、と推測される。

1. ペスタロッチーの「権威」概念

ペスタロッチーが「権威」の概念を適用するのは現存する人間に限ったものではない。彼が最上級の権威として語っているのは神の権威である。彼は、母親のもつ子どもへの愛情が神に由来するものとしてその正当性を主張し、この自然の摂理の価値は神が与えたものであることを示している。彼にとっては、神の権威は、本源的な母親の教育力の価値を認証するものなのである¹¹⁰⁾。

そしてまた、神の権威と比較したとき、人間においては、その絶対的な正当性を主張し得ないこと、すなわち人間の行動、言葉、態度における不完全性を彼は指摘している。彼は『幼児教育の書簡』の中で「人間のいかなる論評よりも聖書を重んじ、人間のいかなる権威よりも神の言葉を尊重する人間達」¹¹¹⁾のことを取り上げ、神の前における人間の権威の無力さを説いている。この意味では、神の権威は、人間自身がつ「独占的権威(exclusive authority)」¹¹²⁾、絶対的な正当性を否定する役割を果たすことになる。人間がつはずの権威は、神のような権威ではなく、相手の個人的判断、良心、自由を前提にするものとして捉えられる。この意味で、人間の権威は、一方通行のものでなく、双方向の、相手の立場を前提としたものなのである。

このような意味で相手の立場を前提とし、双方向のものであると捉える限り、権威は政治の中にも望ましい形で現れてくることになる。彼は時折、「父」という言葉を使って為政者の権威にも触れている。彼は『隠者の夕暮』の中で「国民精神のうちにある親心と子心は、全ての純粋な国民の聖福の源泉である」(PSW 1. Band, S.277.)と述べ、君主とその国民との間の「自然の純粋な紐帯(die reinen Bande der Natur)」が存在する可能性を示している。

しかし、彼は、このような関係における為政者の権威が容易に成り立つとは考えず、またそうなるのは稀有の事柄と感じていた。なぜなら、人間が「社会的状態」にある時、民衆の無知に乗じて支配を可能にしようとする、E.フロム的意味での「権威主義的」な態度が支配者に生まれてくるからである。ペスロッターは「君主がその権利を冷酷に法外に使用することは、父心でもなければ神に対する信仰心でもなく、それは君主とその国との最上級の要件を破壊することであり、君主に対する国民の純粋な子心を破壊することである」(PSW 1. Band, S. 279.)と指摘し、一見、権威に基づくように見えながら、しかし、実態として権威をもつとは言えない君主の、仁政から逸脱した行為を明らかにしている。

そして、このような為政者がもとうとする力と同様のものが、教育の世界に持ち込まれようとするとき、そうした態度は、子どもの経験の不足を利用して、教育を運用しようとする独善主義を生み出すことになる。

もちろん、彼は、幼児教育者と子どもとの間に成り立つ権威の関係を、決してそのようなものとして思い描いてはいない。

では、神や為政者と並んで、ペスタロッターは何ゆえに幼児教育者の権威について敢えて語る必要があったのであろうか。

この場合、ここで注目すべきは、権威とは当事者以外の第三者により認められていることを前提とする概念であるということである。つまりは、権威があると認められるのは、権威をもつ者と権威を感じない者以外の、第三者の存在を待って、初めて権威の所在が確認されるものなのである。つまり、彼は、この言葉を用いることによって、母親等の教育者と子どもとの密室的な関係を広く、社会の中での関係のあり方として認め、教育者のもつ社会的な役割を強調しようとしたのである。すなわち教育者が子どもとの関わりの中で権威をもつということは、子どもとの二者間だけの問題ではなく、彼らを取り巻く社会的な風潮に対して、その教育者の見識が尊敬に値するものであり、まさに一つの指針たり得ることを外部に明示することであると言えよう。

それでは実際に彼は、子どもとの関係で現れる幼児教育者の権威とは本来いかなるものと捉えていたのであろうか。

2. 権威と自由

ペスタロッチーの場合、教育と権威の関係は、彼の教育活動の早期から問題になっていた。既に彼は『育児日記』において「真理は一面的ではない。自由は善であり、従順も同様に善である。我々はルソーが分けたものを結びつけなければならない」(PSW 1. Band, S. 127.)と述べ、教育上「自由 (Freiheit)」を認めることも「従順 (Gehorsam)」を求めることも必要であることを示し、この二つを両極にして、その内側にあるダイナミックな幅をもった指導原理を提唱している。教育の原理には、いつも二つの側面があり、一方に偏極し過ぎることが、教育を現実から遊離させるものとなることを、彼は危惧している。彼に従えば、丁度リットが主張しているのと同じように、現実の幼児教育の方策は、放任のように見える自由から、強制のように見える指導までの間の中で、場面・状況に応じて用いられるべきものなのである¹¹³⁾。

基本的には『育児日記』の中では、子どもの自由な生活、自己決定能力が尊重されているように見える。ペスタロッチーは恰もルソーのように、「貴方は子どもの手を取って大自然の自由な講堂に連れて行くであろう。貴方は山や谷で彼を教えるであろう。この自由な講堂の中では子どもの耳は、術への貴方の指導の意図に対しても開かれているであろう。言語や計測術の重荷は自由にとって代わるであろう。しかし、自由のこの時間の中では、自然は君以上の教師である」(PSW 1. Band, S. 124.)と述べている。彼は、子どもが大自然の中で自由を感じない際に得られるものの豊かさを強調し、その場合には、教師は控

えめな行動を取るべきであることを示し、教師の過干渉に対して注意を喚起しているのがある。

しかし、そのように彼が自由を幼児教育の唯一の原理にしない具体的な理由は何か、それを探ることにしよう。

まず第一に、自由が制限される理由は、子どもは危険に対して十分な感覚をもっておらず、危険を未然に防止する必要を無視できないという根拠からである。

そもそも危険の予防には、現実の状況分析・吟味が欠かせない。しかし、現実の分析・吟味は熟練した判断を前提とする。子どもにとって行動することの理由がどうしても理解できない場合に、一時措置的に、強制に近い指示をすることも現実の問題として考えなければならぬことを、彼は明らかにしている。『育児日記』には、「抑制されていない自由が、瞬く間に子どもの死を招くような場合は無数にある」(PSW 1. Band, S.126.)とあり、最悪の事態まで予測した上での幼児教育者の関わりの必要性が唱えられている。

そしてまた、彼は『育児日記』の中で、緊急の事態に備え、早くから薬を子どもに服用させる態勢を育む必要性を強調している。彼は、そこで「稀な場合に必要な熟練や克己等は全て、それが必要になる時機が訪れるより前に、前もって慣らされていなければならない。なぜなら、稀なことではあるが、重大な役割をする熟練を必要とする時機は、多くの場合……そのときでは練習できないような事情を伴うからである」(PSW 1. Band, S. 120.)と述べ、起こるかもしれない事態に備えた、比較的緊急で困難の伴う、早期からの訓練の重要性を指摘している。彼は、子どもに経験が不足しているからこそ一層、権威が必要となる余地が生まれてくることを示唆しているのである。

とはいえ、子どもを導く指示や命令は緊急、止むを得ない場合に限り、通常の場合には、提案という形で子どもと関わるべきであることは、言うまでもない。

緊急時ではなく危険を伴わない場合の教育について、彼は『育児日記』の中で「子どもに知識を強要してはならない。真理や展開された事物や、あるいは多面的に目の前にある事物を、可能な限り多く子どもの前を通り過ぎさせ、戻らせ、再び去らせるようにしたまえ。押しかけさせてはならない。彼に常に見たり聞かせたりしたまえ。滅多に判断を要求してはならない。特に彼が今使用することができる、否、むしろ使用しなければならない事物において。その場合には、自然が要求するように、彼の判断を要求したまえ」(PSW 1. Band, S. 121f.)と述べ、権威を用いることについて、一定の制限を設けている。

全体として見れば、彼は、子どもの為すべき判断を大人が代行することについては慎重であった。なぜなら、現実判断を他者に依頼する習慣は、子どものより高い自由、すなわち第2章第1節で触れた、カントの唱えるような「自律 (Autonomie)」へ向かうことを困難にする危険を伴うからである。

この意味では、教育者の権威に長い間依存することによって、子どもの自律への活動を困難にしてしまうことがないような、注意深い配慮が必要である。『育児日記』の中では、彼の子どもが多くの場合に母親の許可を求めながら活動していた実状を説明しながら、他者に依存する習慣の危惧が明らかにされている¹¹⁴⁾。

そしてそのみならず、自由が制限されるべき状況がもう一つある。それは、現実の社会生活には、子どもの模倣だけでは習得できない複雑な「習慣」、「慣習」が既存の事柄として存し、彼はそれを進んで受け入れて行かなければならないからである。ペスタロッチーは『育児日記』の中で「子ども達の自由が社会的義務の準備のために抑制されなくてはならない」(PSW 1. Band, S.125.)場合があることを述べて、「自由」に対する制約について語っている。

第1章及び第3章でも論じたように、彼にとって、習慣と慣習は、子ども達が学習しなければならない題材であり、確かに、それは子どもの生き方の教材であり、栄養剤であった。しかし、現実に社会生活における習慣・慣習は、全てが子どもにとって望ましいものばかりではない。従って、いかなる習慣、いかなる慣習が望ましいのかを、直接であれ、間接であれ、子どもの代理となって判断し、その習慣や慣習を子どもに身につけさせるよう援助する大人の役割が必要となってくる。この場合幼児教育者は、子どもを自分の願い、規範、行動様式と一致させようとする。そしてここに、権威のスタイルが生じてくることになる。彼は『育児日記』の中で一例として「白墨の持ち方」について語り、形式の重要性について語っている¹¹⁵⁾。そして彼はこの生活様式について、「社会生活には熟達や習慣が必要であり、これらは抑制のない自由では形成できない」(PSW 1. Band, S. 126.)と述べて、自由が制限される理由を分かりやすく説明している。

確かに教育者は子どものパートナーである。この意味では子どもと教育者は対等である。しかし教育者と子どもとの関係は、一緒に遊戯をする子ども同士、兄弟・姉妹の間柄等のパートナーと全く同じ役割の存在ではない。

教師には、子どもの価値選択の援助者でなければならないという面もある。子どもが全て円熟した判断に基づく行動ができるかのように誤解することこそ、幼児教育者の一面的な考え方であることを彼は指摘している。

しかし、そうではあっても、子どもをこうした自律した判断へ徐々に導いて行くことが幼児教育者に与えられた役割であること自体に、変わりはない。同じく『育児日記』には、「もし貴方が良いとは言えないものを子どもがしばしば望むなら、彼にその結果を言い聞かせて、彼の自由に任せて構わない。しかし、その結果について彼に正しく知らせなくてはならない。常に彼に正しい道を示したまえ。もし彼が傍の泥にはまり込むなら、彼を救い上げなさい。幾度も貴方から注意され、しかもその注意を聞き入れることなく、抑制されない自由のために行動すれば、不快な、全くもって不快な状態に陥ることに、彼は慣らされることになる」(PSW 1. Band, S. 127.)と記されている。子どもの判断の前に、必要ならば事前の援助的な忠告をすべきこと、しかし、自分で選んだ判断の結果を子どもが自身の行為として受け入れること、そうしたことにこそ、子どもの自律性を育てる鍵が潜んでいることを彼は示している。その思想に従えば、権威は通常、無私の援助的な忠告の形を取って現れるものなのである。

このような結果が積み重なるならば、子どもは自らの判断力を高めて行くとともに、教育者に対する信頼感をも深めて行くことができるであろう。

3. 権威と信頼

結局のところ教育者の援助は、子どもがそれを受け入れる際の、心の下地ができていることを前提とする。ペスタロッチーは『育児日記』の中で「全ての束縛は不信頼を生む。もしこのことが起こったら、貴方の仕事は絶望的になる」(PSW 1. Band, S. 127.)と述べて、教育者と子どもの信頼関係の根本的な重要性を示している。

なぜなら、子どもの意に反した内容を習得させざるを得ないとき、単に強制による服従に終わらせない要素こそ、教育者との信頼関係であるからである。必ずしも将来役立つかどうか分からない技術や態度、力の習練がきっと役立つに違いないと予感させるものこそ、教育者と子どもの「信頼(Zutrauen)」関係に他ならない。彼は、先に引用したように、子ども自身の行為、その決断の自由を認める場合でも、恐らくその結果が望ましいものにならない場合には、教育者が結果を先に言い聞かせることも重要であると指摘している。

そして、そうした結果、子どもにとって教育者の忠告がやはり正しいものであったと実感され、それが繰り返されることによって、教師の言葉は、子どもにとって信用するに値する指示・忠告になるのである。

結局彼は「私はこう仮定しよう。貴方が心を尽くして子どもの信頼のために働いた。貴方は彼の喜びのために必然的であり、貴方の生活の中にはどこにも恣意的な命令がない。その場合には、子どもは配慮と知恵をもって、この必然性に従うために準備されたことになるであろう。義務と従順は子どもにとって喜びになるであろう」(PSW 1.Band, S.129.)と述べて、信頼関係が一つひとつの教師と子どもとの関わりの中で築かれ、しかも義務や従順が喜ばしいものとして、子どもに印象づけられる過程を展望している¹¹⁶⁾。

しかし、こうして現れる従順は、権威に対する盲目的な服従として理解されるべき事柄ではないし、ましてや強制の結果でもない。もし子どもに従順を無条件に要求し、それにもかかわらず子どもとの間に信頼関係が培われていないなら、そこには「不安」、「不信 (Mißtrauen)」の感情が芽生えてくる。安心や信頼の伴わない権威というものが仮にあるとしても、それは、決して子どもへの望ましい影響力となることができない。『幼児教育の書簡』の中では、信頼関係の構築されていない場合の、教育者の子どもへの働きかけがいかに無力であるか、そのことが繰り返し強調されている¹¹⁷⁾。

それにもかかわらず、もし仮に教育者が子どもに強引に従順の強要をしようとすれば、それは権威というよりも、「権力(Macht)」が行使されることになる。『探究』の中には、「権力は権力である限り、人類の善良な弱さが至る所で期待している信頼に応えることはできない。私が権力をもって私の身体のうちには獅子の力を感じるときには、小動物達の権利は私にとって何の意味があろうか」(PSW 12. Band, S. 14.)とある。本来的に無条件に服従を強要する権力では、教育が成立しないことが示唆されているのである。権力がときには暴力、威嚇、威圧、強制を伴うのに対して、権威は、子ども自身の心服を前提とするものと考えることができる。この意味からすれば、教育上の懲罰や制裁は、権威ではなく、権力に属する事柄である。

権力が一方向的な立場のみによって成立する力関係であるとするれば、権威は双方の心の結びつきを前提とする心的関係である。

しかし、意外なことに、権威が双方同意のうちに生じた状態であるように見えたとしても、これを墮落させることは、子どもの側からも起こり得ることである。それは、いわゆる教育者の権威を子どもが利用するという態度として現れる。『白鳥の歌』の中では、子

ども同士の中で容易に伝播する力の支配関係について描写されている。また『基礎陶冶の理念について』では、悪を悪と知りつつ悪を為す子どもの狡猾さが明るみに出され、権威のスタイルを外見的には受け継ぎながら、自らも権威者たろうとする、しかし、実は「権力」志向に基づく関係の、悪しき循環について注意が向けられている¹¹⁸⁾。

しかし、そのような危険性があるからと言って、権威が全て否定されるものではない。望ましい意味での、権威を支える従順それ自体は、文化を摂取するときの人間の基本的な受け入れの様式であることは、忘却されるべきではない。彼は先に論じたように、『育児日記』の中で義務と従順が喜びとなる過程について示している¹¹⁹⁾。母親に限らず、子どもと関わる大人の生き方が子どもの全面的な心服の対象となる時、そこに愛情に基づく従順が生じてくるのである。

確かに、心からの従順、すなわち心服と、ただ単に自らの利益のために止むを得ず従う「服従」¹²⁰⁾の厳密な区別をつけることは一特にそれを第三者として見た場合には一非常に困難なことではある。しかし、その区別は無視されるべき事柄ではなく、本質としては、極めて重要である。ペスタロッチーは他者の言うなりに従っただけの行動方針と、他人のためを慮って取られた行動との間にある根本的な相違について、いかなる母親も注意してくれることを願っている。彼は「第一のものは憶測から生じ、第二のものは愛情から出てくる。前者は、その直接の原因が消失すれば放棄されるが、後者は状況、偶然の理由に依存するものではなく、むしろ道徳的で不変の原理に基づくものであるから、永久のものであろう」(PSW 26. Band, S. 81.)と述べている。

服従は、自分の身を案ずる自己配慮から為されるものなのである。彼は『探究』の中でも「服従の根拠は決して人類に自然に備わった奉仕の意志ではない。我々の動物的本性の中には、そのような意志の痕跡もない。服従の根拠は自己配慮である」(PSW 12. Band, S. 18f.)と述べて、自ら進んで服従する態度も、自己中心的な判断の結果でもあり得ることを指摘している。エッシェンブルクが指摘する如く、特殊な場面場面におけるその都度の権能付与の習慣こそ、支配と服従の関係を生み出す根源となるものなのである¹²¹⁾。

幼児教育の実践において、ややもすると子どもに意見を求めたり、同意を強いたりするときにも、こうした服従的な状況が生じてくる。そして、そうした多くの場合には、子どもは自分の本当の願いを率直に語ることを避けるようになるのである。ペスタロッチーは『育児日記』の中で、教育者が願いを聞き入れてくれるようにと、自分の願いを歪曲させて表現する子どもの事例を引き合いに出している¹²²⁾。

多くの者が権威を否定するのは、そうした立場に陥りやすい権威の不安定さを危惧しているからであろう。従って、そうならないためにも、幼児教育においては、権威は独特な形を取って現れざるを得ない。

幼児を育てる場合、彼に理由が理解できないような叱責・懲罰は不安、萎縮、恐怖感を増幅させるのみである。そしてまた、自我の意識が芽生えてからは、屈辱的な服従の意識を生み出すことにもなる。更に、無知を罰すれば、子どもの激昂を生む結果にもなる。秩序と服従が先行しては、子どもの生き生きとした感情を高めることができない。

もちろん、幼児教育者は上からの威圧的な圧力を行使する人物ではなく、幅広い経験を経て、それを咀嚼して事に当たる人物でなければならない。『育児日記』には、「指導者はただ必然性がある時にだけ命令しなければならない。我が儘、虚栄心、不必要な知識への傾向が命令を醜くしてはならない。もし貴方が何か命令しなくてはならないときには、できれば、事柄の自然性が過失を感じ取らせ、子どもが過失の結果によって既に命令の必然性を自然に感ずる機会を待つことである」(PSW 1. Band, S. 128.)とある。教育者の指示にも彼自身の豊富な経験の裏づけが必要であること、その指示には子どもが納得する根拠がなければならないことが指摘されている。その意味からすれば、幼児教育者の権威は、他の誰かある権威者の借りものである必要はないし、またそうであってはならない。彼は、他者の権威を借り物として用いることのない、「愛情の自由な賜物として与えられている心の支配」(PSW 26. Band, S. 87.)を、教育者が認める重要性について強調している。すなわち、他を拠り所とせず、自らの心から行為し、子どもと関わろうとする母親のあり方が重要なのである。

つまりは幼児教育者に求められるのは、他の意見・論理を鵜呑みにして受け入れることではない。そうではなく、自分自身にとって子どもがいかに見えるのか、そしていかにすべきと自分は感じているのか、自分自身の感覚、センスを大切に保持して行くことである。この意味で、自分の感情に反した教育の原則を持ち込むことには、特に注意が必要である。『幼児教育の書簡』の中では、自分の信念に反して、青年期の教育で取り入れられている「畏敬 (awe)」の感情を幼児の教育に持ち込む者がいることが明らかにされている。「子どもに権威を植えつけるためには恐怖と畏敬が彼らの心を支配する最初の力となるべきであり、愛情と友情は、より成熟した年齢で保たれるもの」(PSW 26. Band, S. 79.)などと語る者がいるが、そうした人間の見解は、著しい誤解に基づくものである、と。

むしろ、子どもと関わるときには、恐怖や畏敬ではなく、「親切(kindness)」という手段が一番効果的であることを、彼は強調している。畏敬が他者との能力の開きのために起こる近寄り難さの意識であり、そこに恐れや感情が生まれるとすれば、逆に親切は、立場の違いを超えて手を差し伸べてくれるという、承認・自己肯定の感情を生み出すものである。『隠者の夕暮』では、子どもにとって理解の範疇を超えた間接的な配慮の印象よりも、生活の中での家族の温かな直接的・感覚的な印象こそ、子どもを生活の義務へと従わせる原動力になることを彼は示している¹²³⁾。この意味では親切は、権威と対立・矛盾するものなのではなく、むしろ権威を成り立たせる一つの要素であると捉えるべきである。子どもと共にありながら、子どもを超え出る存在であるからこそ、子どもを引きつける教育者の力が生まれてくるのである。

とはいえ、子どもと教育者との立場の違い、知識の違い、経験の違いが大きければ大きい程、子どもの側に一方的に教育者の望ましくない面が無批判に伝達されてしまう恐れも、確かに大きくなる。それだけに、幼い者を対象とした教育者であればある程、自己を向上させる力、絶えず自分をコントロールし、統制する力が必要になることは言うまでもない。『探究』には、「私は、私自身の作品として、私の動物的な本性の我欲や私の社会的事情とは無関係に、全くただ私の内的醇化に対する世界の影響という視点からのみ、世界を表象する」(PSW 12. Band, S. 123.)とある。そこからは、絶えず自己の向上を目指し、誤った判断がないかどうか自己を監視する姿勢、力が、このような視点から現れてくることが示されている。

そしてまた『幼児教育の書簡』では母親の権威について、「彼女自身の権威の性質についての唯一の誤りない見解は、それを特権としてよりも、むしろ義務として見ることであり、また決してそれが絶対的なものと考えないことである」(PSW 26. Band, S. 81.)と述べ、権威は特権と感ぜられた途端、非教育的なものに墮す恐れがあること、却って義務を履行して切磋琢磨する中から、自ずと権威が現れることを示している。

権威は得ようと思って得られるものではない。公平無私な教育者の態度の中からこそ生まれてくる。そこに人間の大きさ、尊敬に値する態度が見え、それを子どもは直観するのである。ペスタロッチーは「母親は、その権威を最初に働かせる場合に、全ての段階が彼女の良心と経験によって正当なものとなるように、用心することが賢明であろう」(PSW 26. Band, S. 80.)と語り、公平無私な態度からこそ、権威が現れ出るものであることを指摘している。

4. 権威と指導

先にも論じたように、彼は子どもの自発的な活動から生ずる学びについて、それをこの上なく尊重した。『育児日記』には、「数学的な形と大きさの比較は、遊戯や知恵の教授の材料である。自分の庭を世話し、植物をその中に植え、人形や昆虫を秩序良く、厳密に、熱心に収集し、保存すること、それは市民生活のための何と良い準備であろうか。怠惰と粗暴に対する何と良い制御であろうか」(PSW 1.Band, S.129.)とある。彼は、このように子どもが生活すること自体が、将来の「市民生活(das bürgerliche Leben)」に対する準備段階となり得ることを示唆している。そして、もちろんこれは、紛れもなく素朴な生活陶冶の主張であると見なされる¹²⁴⁾。

しかし、注目すべきことは、単に人為から離れた生活であるばかりではなく、文明・文化の入り込んだ生活もまた子どもを陶冶する、という事実をペスタロッチーは決して否定していないことである。成程彼は、この日記で「文化」という概念こそ使用してはいないが、しかし、彼の記録からは、数や言葉を学ばせる際の教育方法についての記述が散見される。しかも彼はラテン語、数の概念について早くも子どもに指導しようとしているのである¹²⁵⁾。

また文化生活において必要となる多くの社会生活上の義務や習慣も、子どもの自発的活動を待つだけでは得難いものが多くある、という事実を彼は指摘している。

彼は「社会生活の義務、習慣、技能を準備する際には、恣意的で、苦労が多く、しかし、それにもかかわらず絶対必要なものが多くあるものである」(PSW 1.Band, S.128.)と述べて、社会生活に必要なものが、必ずしも論理的に説明可能なものばかりであるはずもないこと、社会の習慣の中には不合理なものが潜んでいて、それを子どもに説明することが不可能なケースも多々あるという事情を説明している。この点で、教育の内容として、必ずしも子どもの願望・希望・望みに合致していない事柄も盛り込まれざるを得ないことになる。

そして、中でも本章第3節で論じた努力・克己の習慣については、子どもの自由で自発的な、かつまた素朴な生活を制限することによってこそ身につけることができる、という興味深い立場を彼は取っている¹²⁶⁾。「立派な尼僧は隠遁生活が希望なく峻厳であるところに存しているが、これに対して自由な修道院では悲惨さが目立って支配している」(PSW 1.Band, S.125.)という賢者の言葉が、『育児日記』で披瀝されている。社会生活に

参入する以前に、欲望を自身がコントロールする力を身につけるためには、むしろ自由の余地が少ない方が望ましい場合もあるという指摘は、ある意味、ペスタロッチーの慧眼である。

彼が教育・指導の上で排除しようとしていたもの、それは、大人社会が提示する文化内容ではなく、むしろ、子どもの「生き生きとした(lebendig)」生活を奪うような、技巧的な教育技術であった。彼は「全ての学習は、それに元気と喜びがなくなれば、一文の価値もない。子どもの顔に快活と喜びがある限り、子どもが全ての遊戯で朗らかさと元気と生気とをもっている限り、喜びと幸福が彼の感覚で優勢になっている限り、私は心配しない」(PSW 1.Band, S.121.)と述べて、「生氣(Leben)」のある生活が子どもの力を高めて行くことを指摘している。

そして、その際に更に注目すべきは、教育は将来的な生活へ向けて、「行動(Thathandlungen)」を通じて為されるものという見解が現れていることである。同じく『育児日記』においては、「私は日々の行動を通して、早い時期に子どもの中に概念を形成したい。先へ進み、常に行い、常に発展させたい。しかし、常に振り返り、個々の間隙が満たされるまで前進しないようにしたい。全て完全に、全て秩序立てて、どこにも混乱がないように。現にあり、全体に然程害なく存在するもので満足したい」(PSW 1.Band, S.122.)と記されている。彼は、子ども自身に対して望ましい行為を設定し導く、教育法について検討しているのである。

しかも彼は、言葉に対する「行動」の力の優越性について語っている。彼は、第1章で引用した如く、生活の中での言葉以上に、行動することの陶冶価値に言及している¹²⁷⁾。第1章第1節で触れたように、「言葉」ではなく、「行い」、「行為」こそが子どもを陶冶するのである。

しかし、そうではあるが、必ずしも子ども自身の生活にいわば教育者が歩み寄り、生活のスタイルに追従することがいつでも最良の成果を生むと、ペスタロッチーは考えているわけではない。『育児日記』の中には、教育という行いに不可避に付随する子どもの「自由」と教育者の「指導」との緊張関係が表現されている。

子どもの生き生きした生活が全て将来の子どもの生活の準備となるなら、それに優るものはないとも言える。しかし彼は、子どもが大人から指示され指導されながら身につけなければならない内容が社会には多数存在する、ということに早くから注目していた。

大人社会、現状の社会に対する不満から、社会への同化を嫌い、現状の社会生活の陶冶価値を極端に切り下げ、いわば社会から隔絶された教育によって社会の変革を構想したのがルソーであったとすれば、ペスタロッチーにはむしろ、現状の社会の中には子どもが模倣すべき規範が潜んでおり、子どもがやがて社会の担い手になることによって、社会もまた理想に近づくという思想が支配していた。子どもの教育により、社会の改革も起こり得ることであろう。また社会の規範を学ばずして、子どもは社会の構成員足り得ない、という教育上の前提が当時の彼の念頭に既にあったと言ってよいであろう。

『育児日記』に見られる卓見、それは、陶冶される内容に応じて、教育者が子どもに対して行う援助・介入の割合も変わって行くという原則の発見であった、と言って良い。自由と強制の間にある様々な関わりを見つめ、陶冶内容によっては、徹底的に教育者は子どもの生活行動に任せ、あるいは別の場合には、教育者が子どもの生活を率先して先導して行く、そうしたダイナミックな関わりを彼は構想しているのである。

しかし、そうではあるが、このように教育者が子どもの生活と関わって行くということは、子どもの生活を尊重したものであるとしても、教育者の力は、全体として見れば、支配的にならざるを得ない宿命を負う。実際『育児日記』には、「性格は、より多くのより強い印象によって規定され、より少なく弱い印象は、より強く多い印象によって無効にされる」(PSW 1.Band, S.125.)とある。より多くのより強い印象を与えることが人格形成の要なのである。彼は、子どもの生活に対して教育者が働きかけることには全面的な信頼を置いているのである。言うまでもなく、子どもの成長にとって望ましい印象を準備できるか否かは、専ら教育者の態度、そして手腕にかかっているからである。

もとより、幼児教育自身が子どもの「生活」に立脚するものであることを考えると自明のことであるが、『育児日記』で描かれた教育実践とそこから見出された教育原則は、晩年に結実した生活陶冶の原則の基盤になっていることは疑いない。しかも『育児日記』という作品は、彼の極めて初期の作品でありながら、教育実践の体験を通じた、子ども独自の生活のあり方に対するペスタロッチー自身の見解の深まりをも明らかにしているのである。

本節の終わりに

さて以上のように、本節では『幼児教育の書簡』や『育児日記』を中心として、教育者の権威、そして指導の問題を取り扱ってきた。

大人のもつ力、価値に子どもが憧れたり、自分もそうなりたいと考えたりすること、そこには単なる「信頼」を超えた権威の所在が確認され、それは未来の文化を担う子どもの感化の原動力ともなるものなのである。

自らの体面、威信が傷つけられるのを嫌い、地位、名誉等の外面的なものに頼り、自らを絶対に正しいと信じ込む態度を権威主義的と言うならば、そのような態度程幼児教育者に相応しくないものはない。しかし、子どもの力が万全ではなく、何らかの援助が必要であり、そこに大人の示す手本・模範が必要であることを認める限り、幼児教育においても何らかの権威を否定することはできない。ただ通常それは、権威が愛情や親切という形を取って表現されているに過ぎないのである。

ペスタロッチーの指摘するように、権威は権力と同じではない。むしろ対立する概念である。幼い子どもにとって、大人は「人生」という分野で傑出している大家である。幼児教育者と子どもとの間に、子ども集団と違う次元の信頼関係があるとすれば、そこにはより力をもつものへの憧れ、心服があるのであって、それが人格形成の不可欠の要因であり、むやみに否定されてはならないことは改めて考慮されてもよい事柄であろう。

第7節 幼児教育者の教養

1. 文明陶冶と母親

i. 文明生活と子ども・人間的素質の関係

文明陶冶は、感性的動物的本性を専らその対象とするという意味で、一個の人間全体を扱う陶冶とは言えず、むしろ、極めて一面的なものである。そもそも人間には、感性的動物的本性のみが存するわけではない。従って、感性的・動物的本性ではないもの、すなわち人間的な本性と文明との関わりが問題になる。

ペスタロッチーは、人間的素質と動物的素質の併存を前提としながら、こう主張する。「より高い人間的素質の発展から出てくるものは、動物的なものにとって、本質的に未知のものである。それがもし支配的な動物的生活と混合すれば、直ちにその動物的感覚に従属される。そのため、それは人間のうちに、決して効果的に生き生きと十分に自立的に、支配的に存在して行くことができない。この陶冶とその結果である人間は、単なる文明人である」(PSW 24A.Band, S.139.)。「文明人(der civilisierte Mensch)」と呼ばれる人間のうちにも、確かに他の動物とは異なった人間独自の素質が潜んでいる。しかし、動物的

生活が主役となってしまえば、人間的な素質が彼の中にあっても、動物心に屈従した生活を送る。その結果として、利己的に社会の中で跋扈するのが文明人なのである。

『純真者に訴える』第2版用構想の中には、こうある。「文明に起因する個々の発展の歩みの抑制、停滞、一面性」(PSW 24B.Band, S.7.)と。ここで、個々の発展の歩みを、個性の発展と読み替えれば、文明陶冶は、これらの発展を抑制し、停滞させ、専ら動物的なものの養成に向かう傾向をもつものと解釈できる。しかも文明陶冶は、動物力の強化に集約されるために、単に人間力を放置するだけでなく、それを徹底的に阻害する傾向をもつ。

従って、第3節で論じてきたような「努力」という極めて人間的な徳性さえも、動物的な特徴を帯びさせることになる。「この(訳者注:文明への)陶冶が孤立してそれ自体放置されて人間的本性に作用したとすれば、人間的な素質における動物的な制約と、人間的な努力における動物的な粗暴化は、この陶冶の避け難い結果であるに相違ない」(PSW 24A.Band, S.105.)。そもそも努力という概念は、人間諸力の結集した姿、その態度、意志性を特徴づけるものであり、人間固有の特徴を現したものであるはずである。しかし、その努力といった態度さえも、文明陶冶は、動物的な色合いをもったものに限定・制約したものにしてしまうのである。

人間が自らの意志を動物化することは、究極のところ、人間らしさが伸長されるべきという意識を各人において喪失させることに結びつく。「すなわち文明はその手段においてもその結果においても、大きな感覚的な暴力をもって弱き者や悪しき者、従って大多数の者に、我々の種族の大衆、民衆群に作用して、人間が最大規模の道徳的・精神的・技術的放任と粗暴に陥り、この場合自己自身の極度の、こうした奇形に陥っていても、感覚的に満足して、我々の本性のより高い、より崇高な力を養成する必要があるという感情を自己自身のうちに全く失うように導くのである」(PSW 24A.Band, S.19f.)。

こうして文明陶冶は、大衆や民衆に対して、人間性への陶冶が必要であるという意識を完全に喪失させる。結果として文明の陶冶は、文明それ自体から抜け出て高まろうとする契機、人々が文明を克服しようとする契機を失わせるに至る。「文明の傾向はそれ自体、断じて我々の種族の醇化へ向かうものではない」(PSW 24A.Band, S.120.)。ペスタロッチーに従えば、少なくとも彼固有の意味での文明社会、その生活を営み、そこに人間達が安住する限りにおいては、「醇化 (Veredelung)」、従って人間化は一つの夢と断ぜざるを得ないことになる。

ii. 文明生活と母親

以上のような前提に立って彼は『純真者に訴える』で、「居間の剥奪 (Wohnstubenraub)」の危機を盛んに訴えている¹²⁸⁾。それは、決して物的・場所的意味での居間の消失のことではない。問題なのは、文明社会のただ中にいて文明生活を送る母親である。そして彼は本来ならば、母親こそが子どもの醇化・人間化のために、真に重要で決定的な役割を演ずると確信している。

彼は同書で、文明の影響が母親を「世間の女性 (Weltweib)」へと変貌させて行く過程を描写している。「現代の女性達は全ての階級で、日々大きな力をもって、またますます狡猾な技術をもって、自己の母親としての存在と母親としての力から引き放される。我々の脱線的な文明の一面性は、彼女らを日々ますます彼らの本性の最内奥において迷わせる。空虚な墮落的な嬉戯の怪しげな外観上の享受は、彼女らを日々ますます彼らの母心の現実の享受から逸らさせ、母親の誠実と母親の喜びという全ての人間性の、確乎たる、乱れなき、献身的生活がもつ救いの聖なる感情から逸脱させる」(PSW 24A.Band, S.44.)。文明は、その特徴である影響力—多くの狡猾さや術策—によって、女性に対して、母親としての享受・喜びよりも、浮薄な享受を味合わせ、その結果、子どもへの献身という本来の生活から逸脱させる傾向をもつと彼は警戒・指摘しているのである。

この引用が示している重要な点は、世間の享受が女性達を心の最も内なる所で、すなわち最内奥で惑わす、ということにある。それは、これまで論じてきたような真理感覚・価値感覚が正しく形成されないことと言っても良い。また子どもへの献身的生活の気高い感じから逸れることは、純粋な真理感覚・価値感覚よりも、感覚的な享受への感覚が優勢になる、ということである。文明の影響力は主として人間の表面的なものに強く働きかけるものなのであるが、実はそれのみならず、文明社会の生活様式は、深く人間の最内部にまで浸透・影響する力をもつものなのである。

iii. 文明化された母親と子どもの関係

ペスタロッチーは『純真者に訴える』において、世間の女性としての母親の描写に、かなりの分量を割いている。それは、なぜであろうか。最も明確な理由は、文明墮落の源泉が揺籃期から、すなわち既に乳児期から顕著に現れてくるからである。「文明墮落の一般的源泉は、その全ての現象と形式から見て、明らかに我々の本性の感覚的なもの、動物的なものが道徳的なもの、精神的なものに優越することに求められるとすれば、この墮落の

源泉は、既に揺籃時代から影響をもって現れることは否定できない」(PSW 24A.Band, S.41.)。

確かに文明の墮落が起こる源は、動物的なものが精神的なものより優越することにある、と彼は判断している。しかしそれは、子ども自身のうちに原因があるというよりは、母親の生き方が文明化されている影響が大きいからである。というのは、言うまでもなく、乳児にとって、最初期に構築される人間関係が母親との関係であるからである。文明的母親の生活様式は、全く直接的に子どもの生き方に反映され、伝播する。「現代の女性、すなわち単に感覚的な母親—彼女は文明墮落によってその純粋な自然感覚を失い、その点において、その感覚的立場以上に自分の使命に高まることができない—は、動物的な激しさで、彼女の子どもを力強くなならないうちから器用にさせ、理解できないうちから狡猾にさせ、従順にならないうちから傲慢にさせ、穏やかにならないうちから気ままにさせる。要するに、子どもの力の動物的なものが速かに発育し、子どもの本性の純粋な、高貴な、神聖なものを損なうようにする」(PSW 24A.Band, S.42.)。改めて言うまでもない。恐るべきことに、ここで述べられている子どもの変化は、これまで論じてきたような文明化された市民、文明人の特徴、すなわち器用、狡猾、傲慢、気ままといった特徴とぴったりと一致するのである。

iv. 母親が人間社会・子どもに及ぼす影響力

一般的な意味で、乳児に対する母親の教育的役割が重大であること、それは改めて言うまでもない。ペスタロッチーは『純真者に訴える』において、母親の教育的役割と国家力との関係について論じている。彼は端的に「母親の影響が動物的・本能的に子どもに及ぶものであったとしたら、その影響は我々の種族の素質を人間的に発展させないであろう。そうであれば、本質的な国家力をもまた、真に、すなわち人間的に基礎づけられないであろう。それでは、大陸の全人類がその下に置かれている世間の、文明の墮落の禍いを真に阻止することは決してできないであろう」(PSW 24A.Band, S.169.)と語っている。文明の墮落を阻止できるかどうかは、偏に母親の子どもに対する関わり方、彼女の生き方にかかっている、ということわけである。しかも本質から見た国家力を人間性に基礎づけ、ヨーロッパの文明墮落を救済する役割を果たすものこそ、母親において他にいないという見解、然程大きな期待を、彼は抱いていたのである。

ところで、彼は、母親を母親らしい存在とするものは単に本能ではない、と捉えている。なぜなら、単に子どもを産んだという事実が真の母親らしさを生ぜしめるものではない

いからである。彼の言葉を借りれば、母親を「母たる力に高める」ことが必要である。彼は、「母親を、母親たる力に高めることの欠乏は、彼女の子どもの真に人間的な陶冶の欠乏を決定づける」(PSW 24A.Band, S.171.)と語り、母親もまた陶冶されるべき存在であることを強調している。『純真者に訴える』の中で、彼の手がけていた『母親の書』の完成が時代の差し迫った要求であると主張しているのは偶然ではない¹²⁹⁾。彼は、祖国の行く末を深く憂いながら、文明墮落を阻止し、世間を救済する手段の一つとして『母親の書』を完成させ、現状の母親達が、より母親らしくなることを期待し、そのことによって、国家、そしてまた人類そのものがより向上するに違いないと、心から期待を寄せていたのである。

2. 教養のあり方

因みに、上述したような彼の母親観に対して、彼の在世時より様々な評価が為されてきた¹³⁰⁾。特に彼の母性賛美は、評価者によって判断が異なり、「良妻賢母」的価値を支持する人々からは、彼の母性賛美は自らの主張を支える確かな根拠と見なされた。他方、近年の「母性」に関する論争は、彼の母性観が古びたものになったかのような印象さえ引き起こしているように思われる¹³¹⁾。

しかしながら、既にシュプランガーも『生まれながらの教育者』の中で指摘しているように、ペスタロッチーは、いかなる母親でも無条件に最高の幼児教育者であると認めていたのではなかった¹³²⁾。彼は一方で、母親に至上の期待をかけながら、他方では、母親を冷静に見つめ、母親が有する子ども観もまた、陶冶されるべきものであることを示している。またそれどころか、余り知られていないことであるが、1804年の『世間の女性と母親』という著作の中では、事情によっては「母親」の代理となる幼児教育者を認めなければならない場合もあるという、興味深い見解さえも示している¹³³⁾。

ある意味では、幼児教育者の振る舞いが専ら先天的なものによって規定されているとすれば、その者がいかなる「子ども観」をもっているかを問うことは、余り意味のないことであると言えよう。しかし、一切の教育手段は、それを実行するもの子ども観から選択され、子ども観が個人の中で変容するものである限り、教育者が、いかなる子ども観をもつかは、幼児教育における最も根本的な課題とさえ考えることができる。

しかし、彼の語る母性は一彼が「本能的」と表現したこともあって一生得的に完成して備わっているものとしばしば誤解されてきた。そしてそのために、幼児教育者の子ども観

の問題は、ペスタロッチー研究において、これまで十分注目されてこなかったと言えよう¹³⁴⁾。それは筆者にとって、一つの欠落でもあったと思われる¹³⁵⁾。

以下、彼の捉えた幼児教育者の子ども観を成り立たせる基礎、特に価値感覚について考察することとしたい。

i. 母性と本能

確かに、彼の母性賛美、それは彼の後にも先にも例がないと考えられる程多くの著作において見られ、それに関する表現も多岐に亘っている。例えば、彼は『幼児教育の書簡』の中で、「母性愛が最も強く活発になるときに臨んで、母親自身が最も神に接近していると感じないかどうかを聞くことにしたい」(PSW 26.Band, S.62.)と述べて、母性の発現が、至高の、極めて崇高なものであることを強調している。

しかも、そうした母性を、母親なら大抵はもつことができると彼は確信している。彼は同書で、「母親はその子どもの発達的主要な媒介者となるのに適している。しかも造物主自身によって適する者とされている。子どもの幸福のための何よりも熱心な希望は、既に彼女の心に植えつけられている」(PSW 26.Band, S.49.)と述べ、「母性」が母親に本能として内在していることを示唆するかのような発言さえも残している。

しかし、もし母性が本能であるとするれば、母性が発揮されないことなどあり得ないはずであろう。

この疑問を解く鍵は、ペスタロッチーが「母性」を語る際の独特な立場にあると思われる。彼は『探究』を筆頭に様々な著書の中で、人間には、第2章第5節で論じた如く「動物的なもの(das Thierische)」、「本能(Instinkt)」、「衝動(Trieb)」等が内在することを示し、「母性」もそれに類似するものと考えている。彼は、これらを「種に固有の生得的な生活様式」と見なしているのである。

しかし、こうした「種に固有の生得的な生活様式」は、必ずしも生活経験を待たずに、完成された形で発現するとは限らない。彼は、ある種の本能—逃避本能、求食本能、好奇本能等—が、人間の場合、特別な経験を待たずとも発現するのに対して、哺育本能、服従本能、所有本能、構成本能等は、後天的な経験を待って初めて十全に発現するものと考えている¹³⁶⁾。このように、彼が本能を捉える仕方も必ずしも一様ではないのである。

本能、そして母性は、彼の場合、確かに「理性(Vernunft)」とは言えないもの、「悟性(Verstand)」ではないもの、前意識的なものを意味しているが、決して理性や悟性と拮抗

対立するものを現しているわけではない。むしろ理性や悟性に先立つ、本源的な状態を指しているのである。

実際彼は、まず幼児教育者として、母親の殆どが教育実践のための意欲や情熱をもつことができるのは、理性や悟性に先立つ感情、特に子どもとの「血のつながり」を母親が感ずることを前提にしている¹³⁷⁾。しかし、母親がもつはずのこうした意欲や情熱でさえ、決して何らの経験なしに完成した姿で発現するものではないことを、彼は仄めかしている¹³⁸⁾。

彼はこれに関して『立法と嬰兒殺し』(初版)の中で興味深い発言をしている。「死と破滅の威嚇をする有害な腫れもののように、彼女の胎内に不徳な男の子どもが生長している。彼女は妊娠しているが、母親としての感情を感じない。彼女の胎内の子どもは、やはり神の神聖な賜物で、自分の子どもでもある、という感じがない」(PSW 9.Band, S.9.)。こう彼は述べて、婚姻によらず、不徳の結果である妊娠という事実に臨んで、「血のつながり」が直ちに母性の発揮を約束せず、むしろ子どもの存在を自己の破滅の契機として意識する、懐妊した女性の姿を赤裸々に描写している。彼は、「彼女自身の中の胎児は、彼女にとって憎しみと不安の対象である」(PSW 9.Band, S.103.)とすら述べて、生物的な血のつながりそれ自体が、母性を生み出す直接の要因となるとは限らないことを示している。

むしろ、こうした極めて特殊な事態の場合、母性を覚醒するのは、信仰であるとさえ彼は主張している。当時の嬰兒殺しの実状を憂いたペスタロッチーは、「彼女が子どもを殺すのは、彼女には、悲惨の最中にある人類全体を救う神としての父の慈悲に対する、良い、慰めのある信仰が欠けているからである。この慰めが、もし彼女の胸中にあつたとしたら、棄てられた女性は絶望しなかつたであろう。そして彼女の胸中で、それでも救おうとする母親の気持ちを感じたであろう」(PSW 9.Band, S.12.)と述べて、母性の発揮も信仰という後天的な生活様式に支えられ得ることを示している。この描写が明らかにするように、子どもをかけがえのないものと感じ、愛情を注ぐ母親の行動様式は、先天的に完成された形で備わっているとは、彼も想定してはいなかったことが分かる。

そしてまた、母性が発揮できない状況は必ずしも、こうした特殊なケースだけではない。彼は『純真者に訴える』では、母性感や母性力が衰弱するのは、先に取り上げた「居間の掠奪」(PSW 24A.Band, S.45.)からも起こるとし、家庭のあり方そのものも母性のあり方を規定する要因であることを示している。

それでは、この居間の掠奪とは何を意味しているのでしょうか。彼は「時代の母親達は殆ど一般に全ての階級で、彼女の母親らしい方法、母親としての使命、母親らしい手段の純粋な意識という点で混乱しており、自然から、自分自身から、彼女の居間から、彼女の子ども達から逸れて、世間と世間の外的現象の迷路へ向けられているということを我々は隠すことはできない」(PSW 24A.Band, S.195.)と述べて、母親の眼差しが専ら「世間(Welt)」の外的印象に向かい、そこに誘導されるとき、「居間の掠奪」が起こることを示している。

つまり彼が「神が与えた」乃至は「植えつけられた」と表現しているものは、母性への萌芽、「可能態」に相当するものであって、母親らしさは後天的な経験を待って発現され高められて行くはずのものなのである。この後天的な経験の中には、当然、母子の触れ合い、自身の子どもの人間的な特徴の発現に新たに気づくこと等も含まれている。

彼は、先に述べたような特殊な事情に母親が置かれていなければ、自身の子どもと触れ合うときに感ずる喜びが母性を目覚めさせるに違いないと、誰よりも確信していた。彼は『幼児教育の書簡』の中で「いかなる母親も、自分の子どもの意識と理性の働きとの最初の徴候を感じずの喜びを呼び起こすであろう。実際母性愛は、こうした興味深い兆候から生まれる喜び以上のものを知らない。他の人間には重要でないものであるが、彼女にとっては、そうした兆候は無限の価値をもつ」(PSW 26.Band, S.51.)と述べている。そして、この喜びが母性とは何かという意識を特に媒介とせず、自然に母性的態度を目覚めさせる。このため、母親にとっても、周囲の人間にとっても、母子関係が本来本能的に備わっていたかの如くに、成立するように見えるものである、と彼は捉えていたのである。

しかし、そうであるとはいえ、母親と子どもとの一外部の社会に対して比較的閉じられた一人間関係の中には、教育活動や陶冶行動の基準を母親に示唆する要因が必ずしも潜んでいるとは限らない。

それでは、望ましい教育活動・陶冶活動を可能にする、母親の行動を支え導く指針は、一体いずれから得られるのでしょうか。

ペスタロッチーは、こうした意欲や情熱を望ましい方向へ向かわせるものは、「俗に完全な教育と呼ばれているものに通常含まれている一定程度、あるいはそうした種類の知識」(PSW 26.Band, S.49.)と考えていたのではなかった。むしろ彼は、そうした知識が却って母親を迷わせるものとなることを、『幼児教育の書簡』の中で興味深くも指摘している。

彼はまず、教育者が何らかの手段を行使しようとするとき、この手段のあり方を決定するのは、教育者自身がそれまで得てきた経験の積み重ねの結果に基づいており、この経験と結びつかない知識は、教育行動を確信のない、不安なものにしてしまうことに注目している。外部社会と接点がなく、あるとしても、それが文明社会であったとすれば、その人間関係は、教育者の子ども観を非常に特殊な、それどころか悲観的な見方に制約するかもしれない。そしてまた、他者から与えられた、単なる一般的知識も、具体的な子どもの姿を教えることがなく、どこにも実在しない子ども—抽象化された子ども—の姿を提示するに過ぎないものなのである。

ii. 子ども観の基礎—価値感覚のあり方

それでは、教育者の子ども観を成り立たせるものは何か。ペスタロッチーが幼児教育者の子ども観の基礎と見なしたもの、それは、今述べたような意欲や情熱を正しい方向へ向けさせる個人の内にいる判断基準の基礎となる所のものであった。そして、そのような心のあり方は、『世間の女性と母親』では、「内的感覚(*der innere Sinn*)」と表現された。丁度ペスタロッチーの語る「外的感覚(*der äußere Sinn*)」が、いわゆる人間の五感のことを表しているのに対して、内的感覚はいわば心の働きを方向づけるもの、価値へのセンスとして捉えて行くことができ、「価値感覚 (*Wertsinn*)」とも表現することができるものである。

そして『世間の女性と母親』の中では、こうした感覚は大きく分けて二つの要因によって形成されて行くことが示されている。一つは環境、人間関係等の外的要因、そしてもう一つは自分自身の能力欠如の自覚等、該当する人間の意識、特に意志力と結びついた内的な要因である。まとめて言えば、幼児教育者に求められる価値感覚は、人間が成長し人生経験を重ねて行く中で、後天的に外的要因から及び人間の内面から形成されて行くもの、つまり本人への外的影響や本人の自覚に応じて発展可能なものと捉えられる。

それならば、いかなる価値感覚を幼児教育者はもつべきなのか、それに基づく子ども観はいかに展開されるのであろうか。

序章でも取り上げたクリンクの『ペスタロッチー文献目録 1923年～1965年』を参照してみても明らかなように、残念ながら、これまでのペスタロッチー研究においては、幼児教育者の適性を示唆するこの価値感覚については、殆ど考察の対象にされてはこなかった¹³⁹⁾。

『世間の女性と母親』において描写されている価値感覚は、『探究』の中で述べられている三つの段階に沿って理解することができる。

まず、自然的状態と呼応しているのは、幼児教育者の判断基準が、自らの快適さや不快さを尺度とする場合がある、ということである。彼は幼児教育者の中には、世間における快適な事柄、「感覚的享受(Sinngenüsse)」(PSW 16.Band, S.351.)に最大価値を置く者がいることを指摘している。そしてまた、彼がこの種に属する者として挙げているのが、教育手段を自分の気分次第で変更し、ただ常に新しい手段のみを求める人間である¹⁴⁰⁾。もちろん、常に新しい手段を求めること自体は、必ずしも悪しきことではない。しかし、子どもの幸福や子どもの能力発展を実現するはずの手段を、自らの気分に従って変更して行く限り、その判断基準は教育者自身の快・不快に左右されているため—その者がいかなる子ども観をもっているかと問う以前の問題となり—それは、矛盾に満ちた判断の仕方と言わざるを得ない。

次に、「社会的状態」に準拠してペスタロッチーが言及している立場が、損得や打算という見地から、ものを見て判断する価値感覚である。確かに経済的な観点からものを見ることも必要である。彼も実践上、教材の、不経済な、従って無意味な浪費を避けようとした。しかし、もちろん教育上の効率を考えた場合でも、子どもの発達や幸福を実現するための最大限の効果が考えられなければならない、子どもの発達や幸福がその代償、犠牲になるような教育手段は、決して望ましい選択ではない。彼は、父親や母親が自らの損得の基準から子どもの教育について判断し、ものを見る事態に言及し、「彼らの子どもが知識をもち、知るべきもの全てのために、まさにそれを正しく知り、正しく知識をもつ人達なら誰でも進まねばならない道よりも、近道を求める」(PSW 16.Band, S.359.)と語っている。彼は、そうした者達は教育の効果を上げるのに最小限度である手段よりも、更に単純な、安易な手段を求めようとする傾向にあり、そうしたセンスは、幼児教育者の感覚としては不適切である、と見なしている¹⁴¹⁾。

そして同じく彼は、子どもに好意をもたれることを最大の目的とするような価値感覚も同じ種類に属するものと見なしている。彼は、そうした「母親は、子どもが自分に依存し、子どもが自分を愛することを欲する。そして彼女は、この愛に値しないし、実際の母の誠実と母の配慮の歪みのない方策で自分自身を手に入れる術を知らないのも、彼女はお世辞と賄賂の授与の大きな強制力の歪んだ方策を使って、自分自身の立場を手に入れようと務める」(PSW 16.Band, S.353.)と述べている。子どもの快・不快に引きずられ、子ど

もの「気分」に全面的に依存する見方、それは、子どもが感覚的存在であるに過ぎないと価値づける子ども観である。教育者自身が子ども中心であると錯覚し、しかし、その実態としては、自己の価値感覚を子どもにも投影し、自らを中心に思考する、そうした価値感覚を、彼は「神聖さの欠如した世間の感覚 (der unheilige Sinn der Welt)」と表現した。

第三に、ペスタロッチーが「道徳的狀態」の立場に匹敵するような感覚、幼児教育者に求めた価値感覚は、今までのものとは全く逆に、子どもが一切であると考えたものの、決して子どもの気持ちに振り回されるのではなく、子どもの発達・幸福こそ最上の価値であると見なす感覚である。彼は、それをかくの如くに表現している。幼児教育者である、「彼女の全存在、彼女の感覚、彼女の思考、彼女の行為は、彼女の精神、彼女の心、彼女の手の中にあるものの中心点としての、彼女の子どもの回りを回るであろう」(PSW 16.Band, S.350.)と。それは、いわば子どもの幸福、能力の発展のみを目指し、それに最大の価値を置いて、他の全ての物事をもその価値に従い判断し、序列化して行く価値感覚である。

しかし、繰り返すようであるが、それは、もちろん溺愛型の判断をする教育者の子ども観とは根本的に異なっている。というのは、子どもの能力の発展や幸福を願う教育者は、時には子どもとの信頼関係が失われない範囲の中で、毅然とした厳しい態度を示すことも必要と判断するからである。

単なる自分の快・不快や損得を超えて、子どもの能力の発展や幸福を願い、それに最大の価値を認めるという価値感覚は、己を虚しくするという点で、他者中心的な価値感覚であり、行為を純粹に遂行するための動機をもったものであると言えよう。それは、専ら事態そのものの、より良き実現を目指す態度となって現れる。既に『隠者の夕暮』でも、「人間よ、貴方の内的な感覚は、貴方にとって、真理と貴方の義務の確かな導きの星である」(PSW 16.Band, S.274.)とあるが、この言葉は、幼児教育者の感覚にも適用して解釈することが可能であろう。

しかし、ここから一つの疑問が起こってくる。一体こうした「道徳的狀態」に匹敵するような価値感覚、そして子どもの能力の発展、幸福を至上のものと判断する子ども観を、幼児教育者は完全に修得することができるのか、と。もちろん、彼は、完全無欠の道徳的人間が実在しないように、完全無欠の幼児教育者が現に存在する、と考えていたわけではなかった。

成長した者にあっても、快・不快で判断する自己があり、損得で判断する自己があり、あるいはまた損得や快・不快を超えて判断する自己があることは言を待たない。『探究』で彼が、人間の世界に対する三つの表象の仕方を指摘した如く¹⁴²⁾、実際の幼児教育者にあっても、こうした相矛盾する三つの判断の仕方が実際活動の中においては混在していると彼は想定していたのである。そこで子どもの幸福を一切と考え、快・不快、損得を超えて判断する価値感覚が、できる限り多くの教育の機会において発揮される、ということが現実として望ましい姿と捉えることができるであろう。

iii. 価値感覚と教育手段

ところで、ペスタロッチーの幼児教育思想では、教育手段を選択し実践する観点からも、望ましい価値感覚のあり方を考察することができる。最初に取り上げるべきは、幼児教育者は、一定の物事、一定の事物に対応する狭い範囲でのみ、価値を認めるのではなくて、むしろ広範囲の物事との関わりの中から、子どもの状況に即した教育手段を選ばなければならない、といった観点である。

既に『育児日記』では、「多様性のある事情や境遇を諸々の可能な目的に利用する能力」(PSW 1.Band, S.126.)がいか程に幼児教育者にとって重要であるかが力説されている。幼児教育においては、子ども自身の直観から生まれる興味や関心を中心として、生活活動が展開されて行く。それだけに教育者が広範囲の物事に対して、どれだけ価値を見出して行くことができるかは、直接教育効果に影響するものとなることは、改めて言うまでもない。『幼児教育の書簡』では「眼前にある対象に何らかの好奇心を示す子ども達は、全くすぐに、彼らが見てきたものを模倣して、彼らの創意と技術を使い始めるであろう。……子ども達にとって自然なものである、この欲求は軽んじられてはならない。それは、正常な発達を可能にする全ての能力と同様のものである」(PSW 26.Band, S.107.)と言及されている。子どもの興味・関心のあるものを察知し、子どもの活動に応じて、できるだけ多くの教育手段や教材を用意することのできる、開かれた価値感覚の重要性が示唆されているのである。

そしてまた、そうした感覚は、幼児教育者の子ども観とも関連している。というのは、広範囲に教育手段を選択できるということは、それは同様にまた、子どもの能力を広範囲に認めることができる、という能力を待って、初めてその真価を発揮するからである。

『基礎陶冶の理念について』には以下のように記されている。「人間本性の各一つひとつの感覚に沿う対象を見つけ出し……その感覚の上昇しつつある能力……が求めるのに応じ

た形態で表現することは、方法が実現しようと目指している一般性の原理である」(PSW 22.Band, S.152f.)と。ここからは、幼児教育者のもつべき開かれた価値感覚は、教育手段として事物を広く選択する価値感覚と、子ども自身の能力を広く認めて行く価値感覚とに便宜的に分けることができ、それは丁度車の両輪のように対応していることを彼が認めていた、ということが理解できる。

そして、子どもの能力を広範囲に認めることは、未知の、知られていなかった事柄に対しても、積極的に価値を認めて行くことができるという柔軟な姿勢を待って初めて可能になるものである。ペスタロッチーは「世間の眞になった人間にとっては……純粋な教育原則の説明は……誰がそれを聞くであろうかと問う、硬過ぎる話である」(PSW 16.Band, S.357f.)と述べ、狭い自己流の教育の仕方に固執し、未知の事柄に対して、頑なで耳を貸さない種類の価値感覚について論じている。自己流の教育の仕方は、自ずと画一的で機械的な過程をもつ危険を孕んでいるものである。それとは逆に、彼の理想とする教育という仕事は、漸進的で累進的に改善を目指す働きなのである。

ところで、未知のものにも価値を見出して行くという姿勢の根底にあるのは、これまで何回か述べてきたように、彼が好んで用いる「単純・無邪気」といった概念で表されるような、邪心のない、澄んだ心である。単純・無邪気は、未知のものも進んで信じ価値を認めることができる偏見のない心と理解する限り、被教育者の態度であるばかりではなく、幼児教育者の心の根底に存すべきものとして理解することもできる。

そして丁度、広範囲の物事に価値を認めることのできる感覚が、体験や経験の豊富さを大いに前提とするのに対して、新しい子どもの事実を認めることのできる感覚は、一種の自己否定、自己克服ができる意志力を前提とし、新たなものを認める勇気を要求するところに一つの特徴がある。『幼児教育の書簡』では、「母親自身が……諦念すること、謙虚なることを心得なければならない」(PSW 26.Band, S.89.)とあり、『世間の女性と母親』の、いわば補足的な表現を見ることができる。

もちろん、こうして未知のものの中から重要と感ずるものを選択し教育に生かして行く場合には、幼児教育者にとっては、目的の実現のために手段を維持して行く態度・感覚もまた重要になってくる。それは、数ある手段の一つひとつを、何かある一つの目標に向かって組織づけて行く、そうした感覚である。彼は、『世間の女性と母親』で、自己の子ども観に基づいて統一された手段を堅持できない教育者の事例を挙げ、そうした教育者の手段は矛盾だらけであり、偶然的な影響しか及ぼさず、必然性のない選択に陥らざるを得な

いことを示している¹⁴³⁾。むしろ逆に、彼の望んでいる価値感覚は、子どもの能力の発展が一步一步完成する前には、決して先行し過ぎることがないように配慮する、そうした選択ができる感覚である。それはもとより、教育者自身が子どもの能力がいかに発展するかを、ある程度見通していける力を前提としている。

そしてまた、それは、子どもの発展に合わせて手段を選択して行くという点では、辛抱強い忍耐力とも関連している。ペスタロッチーが「教育の各々の良き仕事の基礎には、努力、忍耐、完成の力が置かれるべきである」(PSW 16.Band, S.358.)と語っているのは、この手段の秩序を維持する感覚について述べているものと解釈することができる。

しかし、丁度ノールも指摘しているように、特に幼児教育においては、形式の前に、生き生きした生命が維持されていなければならない¹⁴⁴⁾。手段の秩序を維持する感覚は大切であるが、その手段の秩序の良否は、最初の計画がいかに忠実に遂行されたかにあるのではなくて、むしろ子どもの能力の発展を目指していかに展開されて行ったか、ということから評価されるのでなければならない。秩序の維持に固執する余り、子どもの生き生きした活動を抑制することつまり子どもは生き生きと活動を繰り返すものという子ども観に対しての自己矛盾—を、ペスタロッチーは、もちろん望んだのではなかった。秩序の維持そのものは、子どもの能力の発展という目的のための手段に過ぎないことを弁えるべきである。かくの如くに彼は、教育者のあり方を把握していたのである。

そして、特にそのことは、心情を中心とした教育のことを考えれば明らかである。言うまでもなく、心情形成は、子どもの心が動く、その瞬間瞬間に行われ、その機会を逃すことなく掴むことが幼児教育者の役割であるからである。彼は、『極めて卑しい人類の歴史からの断片』(Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit,1778)においても、「私の道徳的授業のやり方は、家庭の父の思いやりのある授業であり、私が子ども達と、また子ども達が私と関与している、いつも起こる機会を捉えることである」(PSW 1.Band, S.179.)と述べ、非計画的な、機転のきく、柔軟な対処の仕方の重要性について語っている。

更にまた、こうした教育の仕方と関連して幼児教育者として必要な価値感覚は、子どもにまつわる出来事、逸話には諸々の多様な価値が含まれているものであって、一面的な価値判断は差し控える必要がある、ということである。『世間の女性と母親』の中で描写されている一面的な価値判断には、二つの観点がある。

まず一つは、「美」の価値と関わる子どもの活動も、「真」の価値と関わる子どもの活動も、おしなべて全て経済的な価値から判断してしまうような幼児教育者の価値感覚である¹⁴⁵⁾。そしてまた、もう一つの面は、いかなる場合でも、子どもの虚飾・外面・感覚的刺激に対して高い価値を置き、本質的なもの、内面・精神的なものを重視しない価値感覚がある、ということである¹⁴⁶⁾。これまで論じてきたように、外面的・皮相なもの、虚飾に対して本質的なものを重視すべきという主張は、ペスタロッチーの場合『世間の女性と母親』のみならず、彼がほぼ生涯変わることなく力説してきたところの教育上の要点である。

それでは、子どもの活動に対して一面的な判断に陥らないためには、教育者は、いかなる心がけが必要なのであろうか。彼の諸々の著作から理解できることは、教育者が判断するときには、ただその活動自体だけではなく、むしろそれが生じた前後関係や、それを構成している諸々の条件や制約を踏まえる必要がある、ということである。その理由は、もちろん、子どもの場合、一見同じ活動のように見える場合でも、その活動の前後の文脈次第で、活動の意味が異なってくるからである。彼は実例として、衣服、姿勢、世辞の表現にのみ固執し、結局人間関係の中で良心的で賢明に振る舞う態度を忘却する教育者を辛辣に描写し、手段と目的の柔軟な関連を見失った者の姿を示している¹⁴⁷⁾。

むしろ今何が手段であり目的であるはずなのかを意識し、物事を構成している諸々の条件や制約の上に立って、多様な価値の中から、その時の子どもの状況に最も相応しいものを選択して行くことのできるセンス、それこそが、幼児教育者に求められる価値感覚である。

もちろん、この場合、こうした判断を行うには、幼児教育者のある程度の実践経験が当然必要であろう。そして、この種の判断は自覚なく、ただ漫然と生活するだけでは獲得されるはずもない。そのために前提になるのは、自己を一層磨く、そうした態度・センスをもつことである。『世間の女性と母親』の中には、自らの力不足を感じずる母親達についてこう描写されている。「彼らは彼らの子どもにとって、彼らの子どもが必要としているものを行ったり与えたり、そうあることのできないことに、深い痛みを感じている。彼らのうちの何千もの者達は、こう感じている。彼らは自分の子ども達のために学ぶべきであったものを学んでこなかったし、また彼らの子どもにとって彼らがあるべきものであるのに必然的である、そうした習慣と精神の中に断じて引き入れられてこなかった」(PSW 16.Band, S.355.)と。しかし彼は、こうした人々に対して、自身の現実と向き合い、自ら

の境遇の中で苦闘・苦悩する人間にこそ、向上心が伴うものであることを明らかにし、彼らを鼓舞激励するような言葉を投げかけている。そして、その向上心を支える感覚は一文明人の特徴であるような一虚栄を求めることや体面を保つこととは全く別の次元の、内に向かう価値感覚、自己評価の感覚であると考えられる。

しかし、もちろん幼児教育者は、ただ自身の心を客観視する観照的な態度に留まるべきではない。外に向かつては自分にとって意味あること、意義あることを学んで行こうとする、積極性を有する態度として示される。それは、物事を全て、自分の成長のための素材として見なして行き、自己の子ども観を鍛錬して行く感覚と理解することができるであろう。彼はそのことを、1803-1804年の『自然的学校教師』においても同様に語っている¹⁴⁸⁾。また1803年の『母親の書』は、その書に触れることで母親が自己啓発を行えるようにと構想されたものであり、彼なりの母親に対する子育て支援の提案であった¹⁴⁹⁾。

つまり、彼は、絶えず自分を磨き、己の心を見つめ、外においてはいかなるものからも可能な限り学ぼうとする姿勢、そうしたセンスをもつことにより、望ましい子ども観が培われ磨かれ、かかる子ども観に基づいて適切な教育手段が実行されることになると見なしていたのである。

本節の終わりに

以上述べてきたことをまとめることにしよう。ペスタロッチーの思想から、幼児教育者に求められる子ども観の基礎—価値感覚—を考察すると、次のように分類することができる。①快・不快、損得に基づく価値感覚を乗り越え、子どもの発展のより良い実現のみを目指そうとする価値感覚、すなわち行為するときの動機の純粹さの基盤となる感覚、②広範囲の物事に対して価値を認めることのできる、開かれた感覚、③新しい価値に対して勇気をもって向かう、拘りのない感覚、④特定の価値実現のために手段の秩序を維持する感覚、⑤多様な価値を、事態に応じて的確に関係づけ、手段と目的とを柔軟に選択する感覚、⑥自己を一層磨き、自らの弱さを克服する努力を可能とする感覚、つまり冷静な自己評価の基盤となる感覚。

先にも論じた如く、こうした子どもを見るセンスが、幼児教育者に自然に育つと彼は考えていたわけではない。単なる一般的知識の獲得でも、単に子どもを育てる経験だけでも、こうしたセンスが育つとは限らない。望ましい教育のあり方を自ら模索すること—つまり一方では限られた自己の経験を一般化し、他方では一般化された知識を自分の状況の

中で特殊化して適用して行くことこそが、こうしたセンスを育てる基盤になるのである。そして、このセンスから生み出される幼児教育者の「子ども観」は、真の意味での「教養(Bildung)」の結果と考えることができる¹⁵⁰⁾。彼は、それは大抵のごく平凡な幼児教育者—母親、あるいは場合によれば母親の代理となる教育者—でも、習得することができると思ったのである。

そして彼が、文明墮落から抜け出る道を切り開く人間、すなわち人類の救済者として、母親に対して期待する度合い、それは誠に大きなものがある。なぜなら、母親こそ、上記に述べたセンスをもって子どもの純真さを保ち、人間性を開花させるのに鍵となる最も重要な人物、キーパーソンであるからである。

しかし、翻ってみるに、現代の我々は、母親一人にあらゆる人間社会の問題を押しつけるわけにはいかない。それは見当違いであり、かつ誠に横暴な見方である。それは、単なる責任転嫁に違いない。しかし、そのことを十分踏まえた上で、改めて彼の主張に目を向けると、文明墮落の発生が母親との接触が濃厚な人間の揺籃期にまで溯り得ること、その発見は、彼の慧眼があつてこそそのことであろう。

母親、そして幼児教育者の子ども観を磨き、真の意味での教養をもつことこそが、彼にとって最大限に重要なことであつた。なんとなれば、文明墮落に陥った時代を救う者こそ、幼児教育者であるからに他ならない。そして、そうした幼児教育者を欠くことになつては、「生活が陶冶する」という原則が磐石に実践されることは絶対に不可能である。かくの如くに、ペスタロッチーは自らの確信を深めたのである。

(注)

- 1) Walter Guyer, *Pestalozzi aktueller denn je*, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1975, S.72f.
- 2) このことは、古代ギリシアにおいて、既にソクラテスが主張したことであり、中国明代の儒学者、王陽明(1475-1529)もこれを指摘したことは良く知られている。また幕末の思想家、明治維新の精神的指導者である吉田松陰(1830-1859)が自身の生き方を「至誠」に求めたことも、この観点から捉えられる。
- 3) 我々は、情報化社会・国際化社会において、また環境問題に向かい合つて、このことを如実に実感せざるを得ない状況にある。

-
- 4) この言行の一致に関する先行研究、つまりペスタロッチーの著作の中で論及されている「知行合一」を正面から取り上げた研究は、確認することができない。ただこの問題と比較的関連ある言及をしている研究、それに該当するものは、若干ながら見つけられる。この先行研究者の見解については、本論の中で適宜、引用することとしたい。
 - 5) ペスタロッチーの時代、スイスにおいては、「市民」と「非市民」は身分的に区分されていた。しかし、ここでは市民を、一般的な意味で自らの所属する地域社会の成員として表記する。
 - 6) 一般的な市民の権利という観点から、市民性を考えて見たい。イギリスの社会学者 T.H.マーシャル (Thomas Humphrey Marshall, 1893-1981) によると、市民としての権利は三つある。①私的所有権等個人的自由を保障する市民的権利、②選挙権、被選挙権等の政治的権利、③福祉や安全を確保する社会的権利である(T.H.マーシャル著 岩崎信彦・中村健吾訳『シティズンシップと社会的階級—近現代を総括するマニフェスト』法律文化社、1993年、参照。)
 - 7) T.ホブズは、彼の『市民論』第1部・第5章において、全ての精神的享受は、自分の方が優れていると思える他人を自分の傍らに置くことにある、という趣旨の指摘をし、ペスタロッチーの文明論における精神的な「享受」と類似の見解を述べている(T.ホブズ著 本田裕志訳『市民論』京都大学学術出版会、2008年、参照。)
 - 8) この箇所に関して『純真者に訴える』では、男性に対しても同様のことを語っている箇所は見出すことができない。しかし、恐らく彼は「時代の男性」に対しても、「世間女」と同様の傾向を見て取っていたであろうことは想像に難くない。
 - 9) W.ギュイアーは端的に、文明化された社会は技術の発展により、ますます自身の特徴を先鋭化して行く傾向にあることを指摘している (Vgl. Walter Guyer, *Pestalozzi aktueller denn je*, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1975, S.175.)。
 - 10) 岩崎喜一『ペスタロッチーの人間の哲学』、1959年、牧書店、221ページ。
 - 11) Paul Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis*, Verlag von Felix Meiner, Leipzig, 1919, S.150.
 - 12) 享楽と享受の使い分けについては、第1章の注14を参照。
 - 13) Ralph Linton, *The Cultural Background of Personality*, Appleton-Century-Crofts, Inc, New York/Londen, 1945, p.25.
 - 14) K.-E.Nipkow, *Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt, und Schleiermacher*, Verlag Julius Beltz, Weinheim und Berlin, 1960.
 - 15) A.Heller, *Das Problem der Individualisierung in der Pädagogik Pestalozzis*. in: *Pestalozzi-Studien 2.Band*, Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin/Leipzig, 1932.
 - 16) Vgl. PSW 22.Band, S.140.

-
- 17) Vgl. PSW 13.Band, S.6.
 - 18) Vgl. PSW 1.Band, S.266&269.
 - 19) 「境遇(Lage)」は、ペスタロッチーの場合、「環境」よりも広義の概念であり、特定の人間が置かれている状態を指す。従って身分、社会的役割などの要素も含む。
 - 20) ペスタロッチーの場合、「環境(Umstände)」概念は、「境遇」よりも空間的なものに重点が置かれた表現として使われている。
 - 21) 拙稿「ペスタロッチーの生活陶冶論」「教育新世界」第21号所収、世界教育日本協会、1986年、62-73ページ参照。
 - 22) Vgl. PSW 12.Band, S.57.
 - 23) Vgl. G.Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, B.G.Teubner, Leipzig und Berlin, 2.Aufl., 1928, S.5.
 - 24) Vgl. PSW 22.Band. S.141.
 - 25) ペスタロッチーの「陶冶」と「教育」の違いについては、拙稿「ペスタロッチーにおける陶冶と教育」「教育新世界」第24号所収、世界教育日本協会、1988年、36-53ページ参照。
 - 26) Cf. Ralph Linton, *The Cultural Background of Personality*, Appleton-Century-Crofts, Inc, New York/Londen, 1945, pp.106-107.
 - 27) Cf. Ibid., p.33.
 - 28) Vgl.PSW 28.Band, S.208.
 - 29) Vgl. PSW 28.Band, S.14.
 - 30) Vgl. G.Kerschensteiner; a. a. O. S.4.
 - 31) Vgl. PSW 26.Band, S.71.
 - 32) Cf. Ralph Linton, op.cit., pp.13-14.
 - 33) Vgl. Adolf Portmann, *Zoologie und das neue Bild des Menschen*, Rowohlt, Hamburg, 2.Aufl., 1956, S.65.
 - 34) Vgl. *Pestalozzis Ausgewählte Werke*, herausgegeben von F. Mann, Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 6.Aufl., 1906, 3.Band, S.125.
 - 35) Vgl. PSW 1.Band, S.125.
 - 36) Vgl. PSW 12.Band, S.47.
 - 37) Cf. Ralph Linton, op.cit., p.99.
 - 38) Vgl. Georg Kerschensteiner; a. a. O. S.4.
 - 39) J.ピアジェ・B.イネルデ著 芳賀純編訳「幼児期の心理」『発達の条件と学習』誠信書房、1983年、48ページ参照。
 - 40) Cf. Ralph Linton, op.cit., pp.94.
 - 41) Vgl. Georg Kerschensteiner; a. a. O. S.4f.
 - 42) Vgl. PSW 26.Band, S.75.
 - 43) ペスタロッチーの場合、「内的感覚」は、いわゆる五感、「外的感覚 (der äußere Sinn)」と区別され、それは価値へのセンス、価値感覚であると考えられる。

-
- 44) Vgl. Georg Kerschensteiner; a. a. O. S.13.
- 45) Vgl. Eduard Spranger, *Lebensformen -Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer, Halle(Saale), neunte, unveränderte Aufl., 1921, S1ff.
- 46) 東岸克好『ペスタロッチの直観教育思想の研究』、建吊社、1981年、162ページ以降参照。
- 47) Vgl. PSW 12.Band, S.39.
- 48) シュライエルマッヘル著 長井和雄・西村皓訳『教育学講義』玉川大学出版部、1969年、59ページ参照。
- 49) Vgl. PSW 26.Band, S.82.
- 50) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3.Band, S.32.
- 51) Vgl. PSW 1.Band, S.270ff.
- 52) Vgl. PSW 1.Band, S.126.
- 53) Vgl. PSW 26.Band, S.75.
- 54) カント著 篠田英雄訳『道徳形而上学原論』岩波書店、1981年、34-35ページ参照。
- 55) Vgl. PSW 1.Band, S.272.
- 56) Vgl. PSW 15.Band, S.12.
- 57) Pestalozzis Ausgewählte Werke, 3.Band, S.42.
- 58) ヒルティ著 草野平作・大和太郎訳『幸福論第二部』岩波書店、1989年、154-155ページ参照。
- 59) Vgl. PSW 15.Band, S.8.
- 60) Vgl. PSW 12.Band, S.71.
- 61) Vgl. PSW 1.Band, S.125.
- 62) Vgl. PSW 13.Band, S.8.
- 63) Vgl. PSW 28.Band, S.62.&26.Band, S.40.
- 64) Vgl. PSW 26.Band, S.42.
- 65) Vgl. Georg Kerschensteiner; a. a. O. S.11.
- 66) Vgl. PSW 26.Band, S.78.
- 67) Vgl. Georg Kerschensteiner; a. a. O. S,10.
- 68) Vgl. PSW 22.Band, S,141f.
- 69) Vgl.Georg Kerschensteiner; a. a. O. S.11.
- 70) Vgl. PSW 26.Band, S.69f.
- 71) Vgl. PSW 22.Band, S.136.
- 72) Herman Nohl, *Erziehergestalten*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 4.Aufl., 1960, S.82ff.
- 73) ペスタロッチの「努力」概念に関する先行研究としては、広瀬俊雄の「ペスタロッチの「努力」観--草稿「野蛮と文化について」を中心に」(『教育哲学研究第36

号』所収、教育哲学会、1978年、35-51 ページがあるが、この論考は『野蛮と文化』の草稿に焦点を当てたものである。

- 74) ペスタロッチーは幼児教育の思想を語る際に、明らかに乳幼児期を超えて、児童期、青年期、成人期などに及ぶ人間の特徴、その教育にまで論じている。なぜなら、幼児教育は、それ自身の固有性をもちながらも、幼児期だけで完結するものではないこと、つまりは人間の生涯にわたる教育の一定時期を担うものであるからであろう。本論文では、ペスタロッチーのこうした思想に従い、人間の生涯を常に視野に入れて論述してきた。つまり例えば、主として児童期に妥当する教育のあり方であるとしても、幼児教育にとって重要であるならば、それを無闇に切り捨てることはしない。
- 75) 現代は飽食・怠惰の時代と言われる。このような時代にこそ子どもに身につけさせるべきことは、やがて子ども自身が目標をもつようになって真摯に生きること、すなわち努力して生きる、ということであろう。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の領域「人間関係」の内容を見ても、「いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」と明確に表現されている。これは努力という態度の、幼児期らしい萌芽を示していると言えよう。しかし、この「やり遂げようとする気持ち」が幼児教育全体にとっていかなる意味をもっているのか、またそうした気持ちがいかに漸次発展して行くのか、その詳細は、この要領のみでは、必ずしも把握されるわけではない。
- 76) Vgl. PSW 1. Band, S. 270.
- 77) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の領域、人間関係のねらいには、「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」と明記されている。
- 78) ペスタロッチーは、ここで「児童(Zögling)」という表現を用いているが、「生活科学と技術」は決して児童期にのみ妥当する教育の目的ではない。その萌芽を幼児期に培うことは、もちろん可能であるし、またそうすべきであろう。
- 79) Vgl. PSW13.Band, S.343.
- 80) ペスタロッチーが「社会的状態」と述べる場合、その「社会的」の原語は、決して *gemeinschaftlich* ではなく、あくまでも *gesellschaftlich* である。その名詞形は *Gesellschaft* となる。それは利害・打算で行為するメンバーの集合体、その社会として捉えられ、テンニースの主張する社会類型、「利益社会」に相当・類似するものと考えられる。
- 81) Ralph Linton, op.cit., p.89.
- 82) 『幼保連携型こども園教育・保育要領』の領域「人間関係」の内容の一つとして、「友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする」とある。これは、まさに幼児期に子どもがペスタロッチーの唱えた「社会的状態」に移行して行くことを示唆している。
- 83) もちろん、「道徳的状态」における「義務感情」、「義務意識」、「超個人的価値への感情」そのものは、幼児期の子どもには期待されるべきではない。しかし、その萌芽

はあると認められる。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の領域「人間関係」でも示されている「規範意識の芽生え」がそれである。

- 84) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の領域「人間関係」では、「特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」と記述されている。この記述は、ペスタロッチーの語る「死の飛躍」と教育的に関係づけて、解釈することが可能であろう。
- 85) Vgl. PSW 22. Band, S. 154f.
- 86) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領の領域「人間関係」の中で述べられている「規範意識の芽生え」にまで配慮すべきであるならば、幼児教育者は、ペスタロッチーの語る「道徳的状态」までの過程を見通し、従って、やがて自らの目標をもって真摯に生き抜く人間への発展過程を十分踏まえた上で、子どもへ働きかけることが必要である。
- 87) ペスタロッチーは *Vatersinn* という言葉で、神の「親心」も語るし、家庭の父親の心についても語っている。また特に女性らしい「親心」を強調するときには、彼は *Muttersinn* という言葉を使用している。本論文では *Vatersinn* について、特に男性である家庭の父親の心のあり方を言い表しているときには「父心」と書き表し、性別には拘らず親と子の関係を強調して言い表している場合には、「親心」と翻訳することにする。
- 88) 近年の教育改革に関し、施策の是非が論ぜられている。しかし、その中で何か大事な中心が語られていないと感じる向きも少なくないのではないであろうか。教育の中心に親心が存在しなければ、いかなる知識や技術もその影響力を半減させることになること、否、殆ど意味をもたなくなりさえすること、そうした当たり前の前提がなぜ語られないのであろうか。
- 89) 既に 1927 年に赤井米吉(1887-1974)と末永清一郎が、1940 年には金田常治郎が「親心」について論じている。しかし、細井房明が 1973 年から新潟大学教育学部紀要で発表した 5 編の論文「ペスタロッチーの幼児教育思想—“父心”と“母心”を中心に—」は、「親心」に関する際立って詳しい研究である。
- 90) 周知のように、吉田松陰の辞世の句にも「おやごころ」が用いられている。親子の絆を意味し、道義的内容を有するこの概念は、我が国においても人々の共感を呼び起こすものであった。
- 91) Vgl. PSW 12. Band, S.123.
- 92) Vgl. PSW 1. Band, S.280. und PSW 24A Band, S. 111.
- 93) 『リーンハルトとゲルトルート』の第 1 版から第 3 版まで、アルナーの父心のあり方については、際立った変化はなく、アルナーの父心のあり方に共通性を見せている。
- 94) B. ドウリンク(Barbara Drinck, 1956-)は、1997 年 9 月 27 日に玉川大学において「ペスタロッチーの人間学とその父親像をめぐる議論への影響」(Pestalozzi

Anthropologie und ihr Einfluss auf die Diskussion um das Vaterbild)と題した講演を行った。彼女は、『リーンハルトとゲルトルート』に見られるアルナーの自己省察の記述を取り上げ、統治者が親心を発揮するためには、「内的対話」が欠かせないことを指摘している。

- 95) ペスタロッチーの述べる「父心」と「母心」の間には差異が見られる。どちらかと言えば、前者は「厳格さ」や「力強さ」の、後者については「優しさ」や「繊細さ」の彩りを伴っている。但し本論文では、このことについては詳しくは論じない。
- 96) *Pestalozzi's Sämtliche Werke*, hrsg. von L.W.Seyffarth, Druck und Verlag von Carl Seyffarth, Leipzig, 1901, 9.Band, S. 247.
- 97) Vgl. PSW 24A.Band, S. 44 und 156.
- 98) Vgl. PSB 6.Band, S.25.
- 99) Vgl. PSW 6.Band, S.80.
- 100) シュプラランガーはその立場から、教育者の職業程生まれながらの才能を必要とする職業はない、と語っている (Vgl.E.Spranger, *Der geborene Erzieher*; Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 2.Aufl., 1960.)。
- 101) Vgl. PSW 24A.Band, S. 211.
- 102) Vgl. PSB 6.Band, S. 209f.
- 103) Vgl. PSW 22.Band, S.380f.
- 104) 現代は、教育者の精神とは何か、と問うこと自体、疑いの目を向けられる時代なのかもしれない。しかし、家庭が教育力ある生活を営み、生活自体が教育的になるべきならば、そしてまた家庭のみならず、学校、共同体もまた教育的機能を備えることが望ましいのならば、親心と子心の回復こそ第一の題材であろう。成績主義、結果主義、商業主義などが教育の世界に横行する中では、最大多数の利益・便益が優先されることは暗黙の了解となる。そして、そうである限りは、自らの利益を顧みず他者のことをすっかり思いやることなど、幻想に過ぎぬものとして顧みられなかったとしても、それは当然の結果と言わざるを得ない。
- 105) 『幼児保育学辞典』(村山貞雄監修、明治図書、1980年)にも、『保育学大事典』(岡田正章・平井信義編、第一法規、1983年)にも、「権威」を説明する項目はない。また『新教育学大事典』(細谷俊夫他編、第一法規、1990年)においても、「権威」を説明する項目はなく、「権威主義」という項目が掲載されているだけである。
- 106) T.エッセンブルクは次のようにも述べている。「権威 (Autorität) とはラテン語の *auctoritas* から来ており、これは *auctor* から来ており、それは *augere* という言葉の派生語である。*Augere* とは増加する、増える、成長させる、促進することを意味している。ドイツ語の *Hilfe* に当たる *Auxilium* は *augere* から来ている。ゴート語の *aukan* は *augere* にさかのぼり、同じ意味をもっていた。また *aukan* の命令形は称号 *Augustus* であり、根源的に増やす者、創造者、転じた意味では神聖、

崇高, 尊敬に値することと考えられ, *augere* の派生語である」(Theodor Eschenburg, “Über Autorität”. in: *Autorität und Freiheit*, hrsg.: E. E. Geißler, Klinkhardts, Bad Heilbrunn/OBB, 5.Aufl., 1977, S.7.)。

- 1 0 7) Vgl. Theodor Eschenburg; a. a. O. S.7.
- 1 0 8) E.フロム著 日高六郎訳『自由からの逃走』創元新社、1951年、参照。
- 1 0 9) Vgl. M. Seifert, “Zur Theorie der antiautoritären Kindergarten”. in: *Autorität und Freiheit*, hrsg. E. E. Geißler, Klinkhardts, Bad Heilbrunn/OBB, 5.Aufl., 1977, S. 69.
- 1 1 0) Vgl. PSW 26. Band, S.62.
- 1 1 1) Vgl. PSW 26.Band, S.138.
- 1 1 2) Vgl. PSW 26.Band, S. 65.
- 1 1 3) Vgl. Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 13. Aufl., 1927.
- 1 1 4) Vgl. PSW 1. Band, S. 119.
- 1 1 5) Vgl. PSW 1. Band, S. 126.
- 1 1 6) 『基礎陶冶の理念について』には、「喜ばしい従順 (freudiger Gehorsam)」という概念が出てくる。『育児日記』では、既にこうした従順の内容が先取りされた形で表現されている (Vgl. PSW 22.Band, S.141f.)。
- 1 1 7) Vgl. PSW 26. Band, S. 113.
- 1 1 8) Vgl. PSW 28. Band, S. 273 und 22. Band, S. 305.
- 1 1 9) Vgl. PSW 1. Band, S. 129.
- 1 2 0) どちらかと言えば、Gehorsam よりも Unterwerfung の方が、我が国の「服従」という言葉の意味を良く示している。
- 1 2 1) Vgl. T. Eschenburg; a. a. O. S. 8.
- 1 2 2) Vgl. PSW 1. Band, S. 123.
- 1 2 3) Vgl. PSW 1. Band, S. 266.
- 1 2 4) 第3章第6節で述べた如く、ブレットナーは『育児日記』の中には、生活における認識力の基礎形成の傾向が見られると指摘している。(Vgl. Fritz Blättner, *Geschichte der Pädagogik*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 15., unveränderte Aufl., 1980, S.130.)。
- 1 2 5) Vgl. PSW 1.Band, S.123.
- 1 2 6) ペスタロッチーが克己の力を育成しようとした仕方は極めて厳格である。彼は「従順と秩序から安らぎと幸福が生じるのを気づかせることこそ、社会的生活への教育である」(PSW 1.Band, S.121.)と述べ、従順と秩序に従う生活を強調している。そして、それには自己の欲望の徹底的な否定が必要である、と彼は指摘している。
- 1 2 7) Vgl. PSW 1.Band, S.127.
- 1 2 8) Vgl. PSW 24A.Band, S.44f.
- 1 2 9) Vgl. PSW 24A.Band, S.197.

-
- 130) ペスタロッチー自身、「母親が子どもの最初の教育者である」と述べたことに対して、既に当時非難の声が上がったことを『世間の女性と母親』の中で吐露している。(Vgl.PSW 16.Band, S.354.)
- 131) 箕浦康子『文化のなかの子ども』東京大学出版会、1990年、170ページ参照。
- 132) E.シュプランガー著 浜田正秀訳『教育者の道』玉川大学出版部、1969年、114-115ページ参照。
- 133) Vgl. PSW 16.Band, S.351f. und S.355.
- 134) ペスタロッチーは「母性」に当たるドイツ語 *Mutterschaft* という言葉を、殆どの著作で使用していない。しかし、彼は至る所で「母性愛(*Mutterliebe*)」とか「母性的(*mütterlich*)」といった言葉を使用し、母親固有の行動様式・生活様式について語っている。この意味で *Mutterschaft* という言葉そのものを使用していなくとも、彼が母親らしさ、母性について繰り返し、しかも詳細に論じていることは、誰の目にも明らかであろう。
- 135) 『教育哲学研究』第76号所収の石橋哲成・清水徹編「日本におけるペスタロッチー研究文献目録」を見ると、幼児教育者の「子ども観」、「価値感覚」をテーマに取り上げた論文は見られない。
- 136) マクドゥーガルは、本能に関して、逃避本能、闘争本能、拒否本能、哺育本能、求偶本能、好奇本能、社会・群居本能、求食本能、服従本能、自己主張本能、構成本能、笑いの本能などを取り上げている。そうした分類に従えば、ペスタロッチーは人間に関して、服従本能、自己主張本能、所有本能、構成本能、笑いの本能は、後天的な経験を待つて十全に発現されるものと考えている(Cf. William McDougall, *An Introduction to Social Psychology*, Dover Publication, London, [original published 1908], 2003.)。
- 137) Vgl. PSW 16.Band, S.352.
- 138) Vgl. PSW 16.Band, S.359.
- 139) J.-G.Klink/L.Klink, *Bibliographie Johann Heinrich Pestalozzi Schrifttum 1923-1965*, Julius Beltz, Weinheim, 1968.
- 140) Vgl. PSW 16.Band, S.349.
- 141) Vgl. PSW 16.Band, S.359.
- 142) Vgl. PSW 12.Band, S.67.
- 143) Vgl. PSW 16.Band, S.349.
- 144) Vgl. Hermann Nohl; a. a. O. S.80
- 145) Vgl. PSW 16.Band, S.354.
- 146) Vgl. PSW 16.Band, S.362f.
- 147) Vgl. PSW 16.Band, S.362.
- 148) Vgl. PSW 15.Band, S.12.

-
- 149) この『母親の書』の構想についての詳細は、細井の研究に詳細に記されている（細井房明『ペスタロッチーの幼児教育思想の構築【母親教育のための書】の構想と【直観理論】の萌芽から』、2015年、福村出版、89-132ページ参照のこと。）。
- 150) こうした価値感覚は、ケルシェンシュタイナーの定義と同じように、理想的なものへと形成されたセンスという意味で、「教養（Bildung）」と言い換えることもできるであろう（Vgl. Georg Kerschesteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, Verlag von R. Oldenbourg, München/Düsseldorf, 11. Aufl., 1955, S.46.）。

終章—まとめと今後の展望

まとめ

以上、ペスタロッチーの生活陶冶思想を幼児教育の視点から解釈してきた。本論文では、一般的な先行研究の解釈—すなわち彼の生活陶冶論が晩年の思想であり、意図的教育に対して無意図的教育の優位性が示されているという解釈—とは異なった立場から論を展開した。

本論文を構成するに当たり、まずは、これまでの先行研究では、なぜ生活陶冶思想を晩年の思想と位置づけてきたのか、その理由を踏まえることとした。その理由は二つある。一つは、「生活が陶冶する」という文言が晩年の著作において初めて現れたことであり、もう一つは、特に彼の中期の思想的展開は、生活陶冶思想と調和し難いと感じられ、また場合によれば、生活陶冶思想とは異質の著作群と見なされてきたからである。従って、本研究においては、彼の中期の著作、すなわち、教育術に傾倒したと称される著作及び「文化哲学」とも「人間哲学」とも言われる著作—前者は『ゲルトルート児童教育法』や『メトローデ』等の教授学的著書、後者は『探究』や『純真者に訴える』等の著作—を生活陶冶の視点から見て、いかに位置づけるか、という課題に応える形で論を進めることにした。

その際、中期の思想と生活陶冶思想、また初期の思想も含めて、生涯に互る思想に通底するキーワードとなる概念として、「文化」と「生活様式」に着眼した。この文化と生活様式という概念を視野に入れることによって、生活陶冶論を、彼の生涯に互る教育思想の核として位置づけ、生活陶冶思想の構造を示すことを目指した。また生活陶冶の思想は、無意図的教育の影響を示すのみならず、意図的教育を規定する原理、教育者はいかに振舞うべきかを規定する原理でもあること、それを幼児教育の視点から論ずることとした。

通常は、幼児教育思想の研究においては、就学後の学校教育については詳細に論ぜられることが余り多くはない。しかし、本論文では、就学後の学校教育の展開はもちろんのこと、人間の生涯において現れる事柄についても視野に入れることとした。それは、幼児教育思想を検討する際、学校教育のみならず、人間の生涯に互る人間形成の視座を確保することが必須と判断したためである。このゆえに、学校の存在意義、学校の役割、教科観等のもとより、人間の生涯において現れる諸問題、すなわち文化と関わる慣習や習慣、文明墮落、時代精神、奢侈、社交、狡猾、打算、市民性、権威、国家、職場等、通常の幼児教育思想ではおよそ扱われることの少ないテーマに関する考察も、本論文においては—幼児

教育を論ずるに当たり必須の事柄として一看過することなく、積極的に取り入れることにした。ここに本論文の大きな特徴がある。

以下、第1章から第5章までの流れに沿って、まとめることにしたい。

1. 「生活が陶冶する」ところの生活とは、文化的生活である。

我々は幼児教育の視点から「生活が陶冶する」というペスタロッチーの思想を解釈するに当たり、まず『隠者の夕暮』以前の最初期の著作に目を向けた。確かに、そこでは彼は、施設としての学校等の体系的な教育制度には殆ど目を向けていない。しかし、彼は、人間が「生活して行くこと」と「成長・発展して行くこと」との関わり、また個人の生活が他者に対していかなる影響を与えて行くのか—ある時には親対子ども、教育者対子ども、子ども対子ども、為政者と民衆、あるいはまた社会対個人というように一、むしろ我々が通常意識する「教育的関係」に囚われない幅広い視野と、深い問題意識をもっていることが明らかになった。

もちろん、晩年に至って結実した生活陶冶論思想の全ての要素が、最初期の著作から見出されるわけではない。しかし、これらの著作からは、生活陶冶思想として、次のことを読み取ることができる。

すなわち、①「生活すること」によって個人が陶冶されるのは、生活様式の「実例」が彼の周囲に存在するからである。しかし、②個人が習得すべき生活様式は単に無意図的に学習されるとは限らず、内容によっては、他者による周到な配慮・指導がなければ獲得されることができない。③個人が習得すべき生活様式は各階級や境遇の色彩を帯びており、この個別性を無視して生活様式を習得させようとしても、その学習は個人の必要感を呼び起こすことが難しいものとなる。つまりは、④個人の成長・発展は、他者の配慮に支えられながら、慣習、習慣、風習、伝統を内化することによって果たされる。

かくの如くに、「生活が陶冶する」という原則を考えるなら、生活陶冶論の中の重要な要素が既に最初期の著作の中から、大変素朴な形ではあるが、非常に力強く現れていることは明らかである。しかも、慣習、習慣、風習、伝統への彼の注目は、晩年の著作以上とも思える程の力強さで為されているのである。

このように、彼の最初期の著作の内容は、生活陶冶論が彼の生涯の思想の集大成であるということを裏づけている。そこには既に、慣習、習慣、風習、伝統から切り離され、生

きた実例を欠いた教育のあり方がいかに無力であり、無意味であるかが極めて鮮明に説かれていたのである。

次に、『隠者の夕暮』から『探究』までの著作を対象に、生活陶冶思想がいかに展開されるかに注目した。そこでは、①習慣や慣習を通してこそ文化の獲得が促進されること、しかし、現存の習慣や慣習は必ずしも陶冶に値するとは限らず、吟味する必要があること、②文化の獲得は、「生活様式の織物」の獲得、すなわち教養にまで至る必要があり、それは認識、情動、行動の矛盾のない統一を基礎とした「全人」となることを意味すること、③教育的には習慣や慣習が子どもに必要を感じさせる、まさにその仕方をういて子ども自身の認識、情動、行動の統一的な展開を促すべきであること、結局は、④『探究』までの著作において、彼は、当時の学校教育は、文化獲得に相応しい習慣や慣習と比較して、「生活様式の織物」の統一的な展開を援助する力に欠けており、それゆえに、現状の学校教育よりも、習慣や慣習を活用した方が望ましい結果が得られると判断していることを論じた。

『隠者の夕暮』から『探究』までの著作においては、確かに「文化」という概念が多用されることはなかった。しかし、文化の獲得についての彼の見解は次第に深まりを見せ始め、「文化」概念は、教育的観点から初期の著作を体系的に考察する際の欠くことのできない視点の一つになっていった。「人間が文化をいかに獲得して行くことが望ましいのか」、その問いは『探究』までの著作の中に隠された主題の一つである。そして、この問題意識が、やがては彼の学校教育理論や生活陶冶思想を結実させる要因となったのである。

更に『探究』以後、『純真者に訴える』までの流れに注目した。すると、『ゲルトルート児童教育法』や『メトーデ』等の同時期の教授論的著作に劣らず、「生活陶冶はいかにして意図的教育者のもとで可能なのか」という問いへの示唆が潜んでいることが明らかになった。

ペスタロッチー研究者達により、「文化哲学」と称された著作群は、成程、文化に対する深い洞察の成果である。その意味で、教授論的著作の背景を支える思想となっていた。しかし、これらの著作を、広義の人間形成論、積極的な文化獲得の教育論として読み解くならば、彼の文化哲学的著作は、文化獲得をめぐる、晩年へと教育思想の形成が断絶なく、しかも豊かな発展を遂げて展開して行く、まさにその過程の中心に位置していることが、何ら矛盾を感じることなく理解できるものである。

ペスタロッチーの文化概念は、複数の人間達が望ましい生活様式を分有し共有していること、すなわち人間社会というものを前提として語られている概念である。文化は、人間達が社会の中で、自己のうちに秘めた動物性を乗り越えることによって成立する。従ってまた、動物性を乗り越えるための諸々の社会的方策が、「文化の術」と言われるものである。文化の術は、人間社会においては、法と正義を実現する技となり、人権を守り尊重する術となる。そして文化の術は、教育術となって文化社会の欠くべからざる核となるのである。

彼は、理想とする教育によって実現するはずの文化社会のあり方を追求した。そこには、「万人に対する万人の戦い」は存在しない。たとえ競争があったとしても、それは、互いを排斥し合うのではなく、むしろ最終的には、互いを尊重・信頼し、励まし合い、高め合う契機を生むものである。そして、この相互の尊重・信頼こそ、文化の紐帯の証に他ならない。

文化社会に住まう市民、すなわち文化市民は、暴力性を否定し乗り越えるために、最善を尽くす。通常、暴力性に与しやすいのは、人間が誰しももっている感覚的享受への傾向である。それに対して精神的享受、それを味わう人の行いは、他者に対しても、より高い生き方を実現するよう感化的影響を与えるものである。

文化市民の内面には、精神、高い意志、良心が満ち溢れている。文化市民は、自ら生活することを通じて、様々な人々に感化を与える。それはまた、一種の生活陶冶のあり方なのである。

ペスタロッチーの理想とした文化社会、そして文化市民は、偏極した教育、人間形成によっては実現するものではない。人間諸力の調和の思想は、既に『隠者の夕暮』等の初期著作充実期においても現れていた。そして、この思想は、彼の晩年において「一般力」として結実した。この一般力は、諸力の平準化を言い表している概念ではなく、むしろ知識、行動、情動との統一を言い表す概念である。人間の個性化と矛盾する概念ではない。そして、この一般力は、既に幼児の遊戯の中においても見られるものであり、その力は次第に高められ、やがては、人間の醇化の結果として獲得されるようになる。それは、人間精神が感覚的欲望を従属させ、精神活動を営むときの力である。

この一般力の高まりは、文化化と同じことを意味する。つまり、文化を学び込むことによって、人間は精神的な活動を社会の中で展開するのである。そして、この一般力の統一をなすものこそ、認識でも行動でもなく、情動的なものであった。それを彼は、「愛」と

表現した。この愛は、人間が外へ向かうと同時に、内面的には、自己自身のもつ力の不足を意識し、それを改善して行く姿勢、態度として現れて行くものである。そうした愛により営まれる生活は、文化社会の中でこそ実現するものであるが、それはまた、理想という観点からは、人間生活の理念としても表現され得るものである。それゆえに、文化生活こそ、人間を陶冶するのである。

2. 現実生活は、人間社会を文明化し、不可避に文明人へ誘導する隘路に満ち溢れている。

ペスタロッチーは、陶冶するはずの「生活」という理想、理念ばかりに目を向けていたのではなく、現実の生活、人間の墮落した生活に対しても、極めて透徹したリアルな姿を見て取っていた。

『探究』は、乳児から成人までを含む、小規模社会から国家規模の社会までを前提とした、広義の人間形成論として捉えられる。また、この著の論調は、極めてペシミスティックな装いを見せているが、その一方で、教育の必要性を強く喚起する内容を含み、極めてリアリティに富む、人間形成論である。

そして、このことは、「自然の歩み」よりも、「生活の歩み」という言葉の中にこそ、はっきりと示唆されている。この「生活の歩み」には人間の誕生から死までの、自己完成と内的醇化に向かう漸進的な過程だけでなく、絶えず危険に晒されて逆行さえも余儀なくされる過程も叙述されている。そして、そのためにまた、援助が必要とされるべき過程も、「生活の歩み」という言葉を通じて語られているのである。このことは、先行研究においても、残念ながら見逃されていた視点なのである。

『探究』において語られている道徳性は、少なくとも教育者にとって、決して達成することの不可能な究極の目標ではない。「道徳的状態」は、教育学的には一つの目標「像」として捉えることができる。教育者によって支えられ、この像を目指した日々の活動の連続は、一見、人間の弱さのゆえに非常に微細で取るに足らないように見える。またそれどころか、一時的には退行してさえいるように映るかもしれない。しかし、全体としては道徳性へと近づきつつある「生活の歩み」の姿であると解すべきものであろう。そして実はそれは、ペスタロッチーの晩年の「生活が陶冶する」という原則の、先取りとも言えるものなのである。

ところで、こうした生活の歩みは、時代の影響、彼の言葉を借りれば、「時代精神」の影響を不可避に受けることになる。彼は時代の人間達を突き動かすものは何か、それを探ろうとしていた。もちろん、彼は、時代精神は容易に方向転換すると考えていたのではなかった。彼の歴史観は直線的な発展ではなく、むしろ円環的に特定の時代が順次繰り返されて行くという特徴をもつ。つまり、いかなる手段も無力であるように見える究極の墮落の時代は、実は同時にまた、来るべき時代の理念が最も強く待望される時である。このような時にこそ、来るべき時代に主導となる傾向を先取りし、主導理念を顕現させる人間形成の重要性が問われてくると言えよう。

また、彼が自らの時代の特徴として語った身体的奢侈・精神的奢侈についての発言も、それを価値観の多様性という視点から考えれば、彼の見解は生活というものを時代に則して理解する際の視点を提示している。

価値観の多様性は、価値の普遍性の上に立つ「多様性」ではなく、実は我欲が求める対象の数の多さ、多様性に過ぎない。そうであるとすれば、価値観の多様性と呼ばれている時代も、その内面においては、むしろ最も価値が単一化された時代に他ならない。

ペスタロッチーは時代の実体を、その最中にありながら明るみに出し、真に人間的なものの認識、その形成に至るということこそ、急務の課題、すなわち「生活が陶冶する」という原則の実行のためにも解決しなければならないテーマであると確信していた。

彼の生きていた頃、時代精神の影響により、文明社会は、ますます発展した。しかし、それとは逆にまた、文明社会は時代精神をも生み出す仕組みでもあったのである。

彼の語る「文明」の特徴は、「野蛮」との対比において明瞭に示される。文明と野蛮は、その本質から見る限り異なったものではなく、むしろその精神においては同一である。文明と野蛮の生活の違いは、その姿・外観のみである。

人間社会の特徴は、一定の法と各人間が有する、その人なりの正しさの感覚のもとで共同生活を営むことにある。その生活の原動力は、自己保存の延長としての利己的欲望である。これは、人間が生物である限り、否定できないものである。

そしてまた、人間社会の特徴は、国家を初めとする社会組織という形を取って一層明瞭になる。人間は、より多くの人間が集合し組織的な社会を作り上げることにより、自分の欲望を一層効率よく、一層食欲に満たそうとする。それは、野辺の動物の集まりでは決して果たし得ないという意味では、確かに人間固有の特徴であるに違いない。

ペスタロッチーの時代、自治体にも文明的要素が忍び込んでいた。しかし、彼は、家庭等に代表される共同体とははっきり区別して、文明社会の特徴を捉えている。文明社会は、集合した人間達の打算の営みであり、その社会の中でより多くの利益を得ようとする人々によって構成される。その社会は集団的でありながら、実はその社会のメンバー同士は排他的な関係にあり、融和的というよりは緊張した関係をもつ社会である。この意味で、文明社会は、共同体とはまさに対照的な特徴をもつものである。

社交や契約という行いを通じて、人間は自己の活動を展開する。文明において活動する人間は、利得・打算を求め、直接的ではなく、一層間接的に、より多くの利得を得ようとする。この意味で、文明社会における目的活動は、人間固有の特徴を示すものである。

しかし、このような目的活動は、それ自体まだ善とも悪とも判断できないものである。つまり、人間は善を目的として活動を展開することもできるが、悪を目的として活動することも選択可能な存在である。もちろん、この選択が可能であること自体、良い意味でも悪い意味でも、ある種の自由、人間の大きい特徴である。

結局、文明社会は、人間に道徳的規範を示すことがない。仮に規範を示すとしても、利潤獲得のためのルールを創出するだけである。従ってまた、文明社会、そこでの生活は直ちに陶冶的であるとは判断できない種類のものである。更に言えば、少なくとも彼の意味での文明社会は、教育の理念には値しない。教育を、望ましい人間の姿へと導く働き、その支援と捉えるならば、文明の進歩は、むしろ教育の行いの道を遮り、阻害するものすらある。

もちろん、彼は単純に、人間が野蛮の状態に戻れば良い、あるいは文明の進歩を止めれば良いと主張しているのではない。文明社会、その生活の特質をよく見極めた上で、取り上げられるべきものがあれば、それを保存・助長すべきである。しかし、人間を墮落へと導く要素については、極力排除すべきである、と主張しているのである。

文明と陶冶の関連について言えば、まず第一に必要なのは、文明生活に子ども・人間を無防備に投げ入れることではない。却って、文明生活の悪弊から子ども・人間を、注意深く保護し、導くことが何よりも肝要なことである。

彼の意味で文明的に生きることが善であるかのように判断すること自体、実は極めて危険な錯覚・徴候である。文明は、「自身の利益は差し置いて、他者のために身を捧げて生きる」という本来は貴い、極めて「人間的」であるはずの特徴を支えることがない。むしろ

ろそれどころか、それを抑制・窒息・排除しさえする仕組みをもつ組織であることに、この社会の根本的な限界、致命的な欠陥がある。

文明社会の進展が、人類の進むべき、負の価値をもたない単純な進歩であるとか、ましてや善への志向であると考えること程、愚かなことはない。彼の文明に対する思想・教育論からは、そうした錯覚・倒錯に対する、誠に鋭い警鐘が発せられているのである。

因みに、文明社会に生きる人間を特徴づける代表的な職種は商業である。商人の特徴は打算と計算力である。しかも彼らは、習慣・慣習から自由であればあるだけ、自己の利潤を獲得することができる。このために、良い意味でも悪い意味でも、彼らは、文化的背景をもった精神的蓄積、歴史的脈絡から距離を置こうとする。そして、そうした習慣・慣習の束縛がないだけに、彼らは、利潤追求を自己目的化しやすい性質をもっている。

商人に代表される生き方、すなわち商業主義は、文明生活の中で、容易に他の階級に伝播する。ましてや、抵抗力・免疫性を欠いた、純真な子どもであればある程、単純に感化される危険性を秘めている。文明社会の最中であって、人間力を担保しようとするれば、競争的な技術力や、他者よりも優位に立とうとする力の鍛練に力を注ぐだけでは、殆ど意味がないばかりか、むしろ文明墮落という炎に油を注ぐことになる。子どもにとって、彼らの内面性が軽んぜられることがないかどうか、注意深く配慮する必要がある。

学校もまた同様である。学校は、商人に代表されるような職業上のルールへの遵守、あるいは技術力を培うことだけに専心すべきではない。むしろ立ち止まって、その生き方が本当に人間的であるものなのかどうか、歴史的な文脈から、社会規範のあり方を検討し、真の意味での、道義性の涵養に目を向けなければならない。

もしそうしたことが行われず、社会の中での競争力のみが教育の目的にされるに至れば、幾ら人間陶冶が重要と唱えても、それは空念仏となり、砂上の楼閣に等しくなる。

文明社会、文明人の根底には、動物心が宿っている。ペスタロッチーは、人間は動物的にも生きることができるし、それどころか神的にも生き得るものである、というヨーロッパの思想文化を長く貫いてきた立場を引き継いでいる。人間は、「真」「善」「美」「聖」「完全」「完成」等の価値の実現に力を尽くすことができる。しかし、人間は、そうした価値を思い描くことすらせず、動物的に、個人の自我の主観的感覚的価値に基づいて、自己中心的な生き方を押し進めることもできる、というわけである。

こうした人間観を教育論と結びつけるならば、恐らく動物性を肯定する見方は、身体及び生命力重視の見方へと傾くであろう。また動物性を否定する方向は、精神性、規範性の強調となって現れるであろう。

しかし、彼にとっては、単純に動物的なものを制限することが教育のあり方と見なすことはできなかつたし、むしろ動物的なものを無制約に承認することもできなかつた。一言で動物的なものと言っても、それを個々に詳細に見て行くと、教育上、価値あるものとそうではないものとの、境界の判然としない、不明瞭な姿で混在している。従って、この「動物的なもの」を個別的に考察しなければ、その教育論は空虚な内容しか持ち得ないことになる。彼は「動物的なもの」に正面から対峙し、それと取り組む中で、「人間性」が育まれるあり方が明確になると考えた。そして彼は、そうした中でこそ、人間陶冶、そしてまた生活陶冶の具体的な姿が浮かび上がってくると見なしていたと言えよう。

文明生活は、究極まで突き詰進んだとき、文明生活を打開する解決・改善の糸口が見えてくるとも言える。しかし、それまで待つというのでは、教育に携わる者として、余りにも無責任な態度である。まずは、各人が一人の人間として、文明の墮落の究極の姿、その悲惨さをイメージすること、想像することが肝要である、と彼は捉えていた。

基本的には、利己的人間によって構成された社会、つまり文明社会が、より以上の段階に高まるのがいかに困難か、それを彼は明確に示している。換言すれば、現実において、文化人というより、むしろ文明人であらざるを得ない我々が、人間性を回復するのがいかに難しいのか、それを文明墮落、そして文明陶冶の描写が如実に示している。

しかしながら、最も「純真」であるところの子ども達、幼児達、彼らこそは、文明を克服するために、そこに最も近い存在である。彼は、まずは子ども、子どもを教育する人々、そして直接に教育に携わらなくても、純真さを保っている人々に、一方ならぬ期待をかけたのである。

文明生活の最中であっては、各人が人間性の萌芽をもっていることを今一度思い起こし、子どもの素朴さに予感されるような人間的な生活、人間らしい生き方こそ崇高な、価値ある生き方であるということを実感することが重要である。また他者に対しても、その意識を目覚めさせようと働きかけ、努力するときのみ打開の道が開けてくる。そうしてこそ、より望ましい陶冶、従って子どもに対する人間陶冶の実現が可能になるのである。

ペスタロッチーにとって、「純真さ」に基礎を置く人間的な生活こそ人間陶冶の核であり、そしてまた、生活陶冶論の主題であったのである。

彼は、こうした視点に立ち、現実の子ども達が乳児期からいかなる段階を通して発展するかを目を向けた。彼は、子どもが乳児の段階においては、自我が目覚める前には主として快・不快に基づく生き方をし、いわば母親と一体となって生活すること、しかし次に、母親が信頼し愛する者を子どももまた信頼し模倣するといったように、自身の活動を広げて行くことを明らかにした。更に子どもが自らの力を感じる時、子どもは、自身は母親と異なった存在であることを意識し始めるようになり、時間的意識を伴った損得的判断をもって自身の生き方を展開して行くのである。しかし、こうした乳幼児の段階において、既に精神的活動の萌芽が見られ、それは、注意深く育むべきものであるとされた。

3. 生活陶冶の内容とは、文化価値を学び体験することであり、その実現には、教育者の卓越した教育術を欠いては達成不可能である。

ペスタロッチーによれば、個々の人間の生活の中には、特殊性をもちながら、なおも望ましい方向へ人間を導くことのできる普遍的な価値が潜んでいる。確かに、文化には、文明社会の技術開発で見られるような、一直線的な発展はない。しかし、人々がより良い理想に向かうよう努力する中で、人々の生活の中に、その社会の規範が織り込まれ、維持されるのである。そして、こうした規範は、必ずしも特定の階級だけに留まるものではなく、全ての階級にも妥当する普遍性をもっている。

こうした普遍性をもつ価値は、伝統的な価値区分と同様に、真理の価値、善に対する価値、美に対する価値、聖なるものに対する価値に分けることができる。中でも、彼は聖なるものに対する価値、宗教の中に見られる価値を、最上位に置いていた。

文化の完成には二つの意味がある。一つは、社会として完成された文化社会の姿である。もう一つは、文化を体得することによる個人の完成である。しかし、この二つの両方とも、完全な完成は、現実にはあり得ない。従って、文化社会の完成というのは、文化社会を望ましく発展させようとする際に目標となる理想の姿のことである。人間一人ひとりについて言えば、各個人が自身の活動の目的を完成させることにより、自身の態度、気持ち、志向を一層醇化して行く働きである。更に詳しく言えば、個人としての人間は、文化的な生活に浸り、文化的な生活を営むことで、野蛮な感情を醇化し、より単純・無邪気の心情に近づいて行くのである。

良く考えてみると、人間が普遍的な価値を体得し、文化生活を営むことができるのは、決して日常生活とは乖離した生き方を為すからではなく、却って、日常の生活を着実に営

んでいるからこそである。そしてそれは、特定の地域・時代にあって、その社会において求められる価値規範を、習慣や慣習を通じて獲得することと全く同一の事柄なのである。

文化生活において、精神性は核である。感性的傾向は、人間の生活の傾向の一部である限り、感性を単に否定するのではなく、感性的傾向を、より高い価値に従属させることにより、我々は文化的生活を営み、自身をより高みに引き上げることが可能になる。

少なくとも教育者が教育者である限り、単に地域の特殊性の中に止まり、その規範に従うだけではなく、その特殊性の制約の中にある規範が、いかなる形で普遍的な価値につながって行くのか、そのことを認識する必要がある。そうしてこそ我々は、地域の特殊性だけに拘泥せず、かつまた、地域を考慮しない高邁な価値ばかりに目を奪われず、実質的な生活として、意味の、そして意義のある価値を追求できるようになる。そしてそうした精神性と感性とを結びつけた生活を考慮し、そうした生活を被教育者が営むことに目を向けることにより、教育者は、より充実した文化的生活を営む人間の形成に資する内容を提供することができるのである。

ペスタロッチーは、各教科の中に困窮と生活享受の要素を取り入れて人間らしさを育てることを求めている。そして、その中心となる部分は、いかなる教科においても子どもが課題解決を通じて自分の生き方、あり方を対象化し、低次元の自己を乗り越える機会を設定することにある。しかし、こうして子どもが自己の生き方を見つめ直し、純粋な意志から活動しつつあるかどうかを確かめるには、ただ子どもの行動の過程全体に注目することと子どもの発する言葉に目を向ける他はない。従って、各教科は、言葉を人間らしき育成の試金石としながら、それぞれの主題に応じて固有の立場から、子どもの生き方を高めて行かなければならない。しかし、各教科のねらいが人間の個別的な力の増加に置かれ、教科間の関連が考慮されなかったり、恰も各教科で習得されたものが寄り集まって、やがて人間らしさができあがると錯覚されるに至ったりするならば、その場合には、教育上の困惑・混乱が生み出されるようになる。この意味で、教科の固有性と共通性、そしてまた教科間の相互の働き合いに彼が注目し、しかも子ども達の中に「私達の題材」という意識を目覚まし活発にしながらいながら人間らしさを育もうと実践していったこと、それこそは、生活陶冶思想に基づく教科教育の真骨頂なのである。

彼は陶冶の内容について論ずるときでも、発展段階に従って、人間の生きる働きの核となるものが変化しながら発展して行くことを前提としていた。具体的には、彼は発展段階的に、身体能力は生まれたときから独特な仕方でもって発展するにしても、知的能力より心情の

能力がやや先行して優位に発展し、後に知的能力も核となる機会が多くなって行くと指摘している。従って、極めて早期の過度な知的陶冶の実施と心情陶冶の軽視は、発展段階に則したものとは言えず、人間として生きる上での基盤に欠陥を生じさせる傾向があるのである。

発展段階の最初期においては、心情陶冶が中心とならざるを得ない。彼は心情陶冶の内容である信仰心や愛の心等を育成することが、いわば樹木で言うところの根を形成して行くことに相当するという意味の発言を残している。

しかし、子どもの発展とともに事情は変わってくる。発展が進んで行くと、心情が従属して、知的な力が核となったり、あるいはそれが逆転して、知的な力が従属して、心情が核となったりするなど、子どもの生きる働きが段々と多様化して行く。もちろん、身体陶冶と、他の二つの陶冶との関係も同じ事情にある。

このような意味で、彼のこの陶冶内容の三つの方向は、有機的な結びつきをもっている。ペスタロッチーの陶冶内容は、何時でも子どもの生きる働きを全体として取り上げ、しかし、どれかを核としながら習練することを基礎としている。それぞれが無関係に陶冶されて、自ずと一般力が生ずるというのではない。全体力としての生きる働きのそれぞれ核となるものを習練することなしには、一般力、調和的活動がより良く高められることはない。

彼の主張する陶冶内容の要素化は、生命のない部分から生きた全体を作り出すことではない。むしろそれは、有機的な生きる働きのそれぞれの傾向に応じて核となるものを、生きる働きのままに習練させることによって、調和的活動そのものをより高次なものに高める際の手順を意味する。陶冶内容の三つの方向の要素化が、生命活動そのものまでも分割したものである、といった誤解が起らないようにペスタロッチーは警告を発している。

もちろん、この場合、更に注意しなければならないことがある。一つは、人間は、生きる働きとして、調和的活動を誕生したときから開始しているということであり、もう一つは、それゆえに調和的活動には低い次元のものから、高次なものまでの系列が考えられるべきであるということである。

本来人間の能力は、それを観察する主体の見方に応じて傾向として分けられるのみである。その事実を考えたとき、最小限の調和すらない生きる働きはないとも言える。彼が、陶冶し損じられた者としての一面的な人間を取り上げる場合、その意味は、人間として満足な程度の調和が諸力の間に見られないということであり、従って、具体的な生活の問題

に対する際、素質としてはもちながら、それなのに諸力を結集させて充分生かすことができない、ということを表している。

逆に、完全な調和的活動が永続するというのもまた、個々の人間においては考えられない。彼は、精神性を最も発揮する極めて高い段階にある人間であっても、絶えず現状以上の向上を目指すべきであり、完全な調和というのは神においてのみ考えられるという見解をもっていた。この点から人間の発展段階に応じて、極めて未発展の能力の低次の調和活動から、極めて発展した能力同士の高次の調和的活動までの系列が、生きる働きにおいて段階づけられる。

こうした調和的活動を発展させる場合、諸力を平均化して陶冶すべきではなく、この助成は、ただ可能態としての素質のそれぞれが緊密に関連するように形成するのを助成し、自己の生活の課題に全力で取り組むことのできる人間を育成しなければならない。このような意味で、彼における陶冶内容のそれぞれは、人間という有機体の生きる働きに一定の視点から、それぞれ光を当てて行き、その役割を抽出して明確化し、陶冶手段を検討することによって、全体としての力の各々の機能を、その人間なりに発揮させることに結びついている。ペスタロッチーの、文化を身につけることによって人間の精神的自由、あるいは自律が獲得されるという見地に従えば、こうした自由や自律が身につけられるのは、それぞれの能力が、ただ漫然と全体的に陶冶されるという生半可な場合ではなくて、各々が充分主役となることができるよう、各人間の素質に従って、意図的かつ計画的に習練される場合である。

文化を身につけるとは、自らの諸能力を統一的に結集し、生活に対処して行くことのできる人間となることである。それは、まさに彼の陶冶内容の核心である。

このような点で、彼の生活陶冶の内容は、要素化によって成立するのみならず、同時に総合的なものでもある。

ペスタロッチーに従えば、覚えこんだ知識がいかに特殊な事態に適用できようとも、それが自己の真に人間的なものの実現、道徳的状态へ高まる契機とならない限りは、厳密な意味で教育とは言えない。むしろ、その知識が特定の適用に留まるばかりで、却って文化的要求の抵抗となるならば、それは「技巧化手段」の賜物であるし、「退屈な歩み」に則った指導法の成果でしかないであろう。また短期間で効果的と思われたものも、もしそれが人間自身のより客観的に向上しようとする自己形成に結果的に役立たない限りでは、これもまた教育的とは言えないし、教育の成果でもないであろう。

他方、「陶冶」は、彼によれば、ある理想的状態への人間自身の自己発展であった。子どもにとっていかに喜ばしいものであろうとも、また興味を掻きたてるものであろうとも、その活動が理想的状態へ発展する契機とならない限りは、また文化を担う未来の成員として望ましい影響が与えられない限り、それは陶冶的と言うことはできず、陶冶の成果でもない。

このように、彼の語る陶冶と教育は、理想的な機能として、かなり厳密に捉えられている。彼のこうした陶冶・教育に関する視点は、教育課題の解決のために役立つ術語の一つとして、今なお多大な示唆を我々に与えてくれる。

更に我々は、生活陶冶の視点で、中期、「メトーデ」等の記された教授学的著作において、教育術に関する彼の思想がいかに変遷したのかを考察してきた。確かに、メトーデ初期には、教育術への素朴な信頼が優勢であったように見える。しかし、やがて教育術に対する思想が、然程の年月の隔たりではないにもかかわらず、徐々に深まって行くことが見て取れる。教育術は生活の全てを統制することはできないが、生活は教育術によって支えられ、導かれなければならない、という視点が次第に現れてくる。そして教育術は、生活様式の質的差違を捉えながら、高次の生活を実現すべく、主体並びにその環境に働きかける役割を担うという立場も、ますますはっきりと明瞭になっている。

このような意味で、現にあるような家庭生活に対しても確固とした教育術が要請される。そして、それとともに家庭生活の制約を補足する学校施設の存在もまた、生活陶冶の原理の必然的帰結として要求されるに至るのである。

そして人間の所与性への注目とともに、教育術の有効範囲とその限界点とが明瞭に彼には自覚されるようになっていった。しかしそれは、ペスタロッチーの教育術思想の転換・転回ではない。それは却って、彼が教育術のあり方を徹底して精査した結果なのである。

「生活が陶冶する」という原則も、教育術の方向を指し示し、その可能性、同時にその限界を規定する指導原理と見なされるべきものである。そして、それはメトーデを提唱した時期において、教育術のあり方が真摯に模索され、教育術に関する思想が深く掘り下げられたからこそ打ち出された原則なのである。

4. 生活は家庭、学校、職場を通じて人間を陶冶し、国家は、それらの陶冶を間接的に支援する。

ペスタロッチーの生活陶冶論は、一方では、実際生活における習慣や慣習の働きに基礎を置く。このゆえに、家庭は生活陶冶のまず最初の場所である。そしてまた、こうした家庭の理想的な陶冶的な働きを、学校は自身の中に取り入れることを目指しているとも言える。この意味では、学校は家庭生活の模倣をしなければならない。

他方、学校における教授のことを考えた場合、生活陶冶は、教授という行為の過程の中に、課題解決を通じた自己醇化についての配慮を要求する。子どもにとって「何のために」学び教えられるのかが理解され、同感され、あるいは予感され、自己醇化へ向けて活動を展開して行く中で、初めて、生活陶冶の思想は学校教育の中で機能する。彼の生活陶冶論における「一般力」の形成は情動、認識、行動を引き離して形成することを常とし、子どもの生き方との関係づけのない知識や行動様式だけを強要する、似非文化伝達機関としての学校のあり方への警告として捉えられる。

こうして、生活陶冶思想に基づかない現状の学校に対する不満とともに、家庭生活の望ましい要素を取り込んだ学校のあり方が、彼には着実に構想されていった。しかも彼の学校に関する位置づけは、彼の生涯において思索を重ねて行くうちに、次第に深められて行った。

彼は後期に学校固有の役割を様々に指摘しているが、それは、次のようにまとめることができる。学校は、①家庭では得られない職業技術、学問へと導く端緒となり、②家庭で得られた知識を拡張することへ導き、同様に③家庭で培われた固有の体験を一般化するところである。他方、④学校は、他者同士が共に人間的に生活する保護された場所として機能する。それゆえに⑤学校は、将来の社会的な規範を体験するところであり、個人の生き方を高め醇化することによって、社会において有用な一員となるよう育てる機能をもつ。

これに対して、学校組織の限界は次のようにまとめられる。学校は、①家庭で培われる愛、感謝、信頼等の徳を完全に肩代わりして形成することはできず、個人が置かれた境遇や立場の配慮に関して、父親や母親以上の細やかさを教師に期待してはいけない。また、②学校が生活の習練の場であることを忘れると、現実感覚を欠いた人間を育てる危険があり、③生活と遊離するにつれ、生活様式を調和的に展開させることが次第に困難になって行く。同様に④直観・行為・共同体と関連のない思考を求め、学習の成果という尺度に頼り過ぎると、子どもの中に虚栄心、高慢な心を鼓舞する危険性も増してくる。いずれにしても、⑤学校は、慣習や習慣を不要にしてしまうまでの影響力はもつことはできない。

このように、ペスタロッチーの後期の著作における学校の位置を考察してみると、学校固有の価値を見出しながらも、同時に、その限界をも明らかにして行くといったように、彼は学校をあくまで教育という営みの限られた一部分として冷静に見つめることを止めようとしなかったことが分かる。学校と家庭は、彼にとって、それぞれ独立した不可侵の領域であったり固定的な機能しかもたなかったりするのではなく、相互補完的に意図的教育の領域を構成するものであり、それぞれの特性を発揮できる範囲の中で、時代の要請に応じて役割を分担して行くものと考えられていた。

『白鳥の歌』と並び晩年の著作である『リーन्हルトとゲルトルート』第3版における生活陶冶思想の記述、その殆どの箇所は、成程『白鳥の歌』の内容と基本的に矛盾するものではない。しかし、『白鳥の歌』で記述されることの少なかった視点、特に学校と生活との関係が一層詳しく論じられている。

確かに、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版でも、家庭教育の意義が明らかにされている。実際に「生活が陶冶する」という原則は、まずは学校が家庭を模倣すべきという主張を通じて展開されている。生活陶冶思想は、学校教育一般―特に当時の学校のあり方―に対する欠陥を、家庭の視点から暴き出している。

とはいえ、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版に見られる生活陶冶思想では、一ゲルトルートが学校教授に直面して感じた戸惑いの描写から示唆されるように一家庭とは異なった、学校独自のあり方が論じられている。学校は、家庭の生活の仕方をまずは内に取り込んで、それを鍛え修練し、順次それを家庭に還元して行くことにより、家庭生活を高めて行く施設として機能する。学校は単に家庭を模倣するだけでなく、「家庭教育の改良と醇化に影響し返す」積極的で主体的な役割を担うことになるのである。

しかも、学校がそうした役割を果たし得るのも、生活陶冶の原則が、子どもの内面から発し内面に向かう学校教育のあり方を指し示しているからである。少なくともペスタロッチー自身は、学校が子ども達の内面性に目を向けることを止めてしまえば、そもそも学校という施設の存在意義がなくなるのも同然であると考えていた。

確かに、彼の思想的変遷から見れば、生活陶冶思想の中で心情陶冶の優位を徹底させ、醇化を問題にしたことは、メトーデ以上に、『探究』の理論を一層教育学的に深化させたことを意味している。またそれは、『メトーデにおける精神と心情』付近から出てくる見解が成熟したことを表している。しかし、その一方で、「合自然性」の教育の中に「生活」概念を導入することにより、「近代教育学のアポリア」をある程度避けることができ

たことは、『リーन्हルトとゲルトルート』第3版における重要な教育学的成果であったであろう。「生活」とは「本性」のように変更不可能なものではない。生活は、本性が環境との関わりの中で発現する様態であり、生活主体の意志は、生活を共有する人間達の関係を通して方向づけられ高められるからである。

『リーन्हルトとゲルトルート』第3版の生活陶冶思想では、学校が持ち得る潜在的な力、しかも人間の内面に深く響いて行く力が、真に素朴な形で描かれている。

こうした学校とは違い、「職場」の中では、仕事の成果が第一義であり、陶冶する働きは必ずしも必然性をもって現れるとは限らない。言い方を換えれば、仕事には、必ずしも十分な人間形成の働きが伴うわけではない。必ずしも職種によって作り出される職場の違いが陶冶的機能の低さや高さを必ずしも規定するわけではない。しかしまた、それは、基本的にはいかなる仕事も、仕事というだけでは直ちに陶冶的機能を有するわけではないことを意味している。農業、手工業、工業、更には施設の中の職場であったとしても、ただ単に職場であるというだけでは、陶冶的であることを保証しないのである。

陶冶的であることを意図せず、そうであることを意識しない職場、現にある職場の多くは、人間を望ましい価値に向かって陶冶するとは限らない。我欲や利己心によって支配されている職場は、夢のような存在へと人間を向かわせる。

しかし、そうではあるとしても、職場でなければ得られない陶冶の影響というものをペスタロッチーは意識している。職場は、家庭や学校とは違い、「仕事の成果」を第一義にする厳しさ、冷徹さがある。そして他方では、仕事には、その成果を実現するための職場の人間関係、組織が介在する。職場は、気紛れや落ち着きの無さ、甘えを許容しない厳格な空間である。職場は、個人の精神的、身体的、経済的自立を促進する働きをもっている。職場で優れた人材たり得るということは、その職場で非の打ち所のない慣習の手本となって行動する「全人」となる、ということの意味する。

子どもに限らず、職業に携わる者、職業と生活様式の接点がある者、これら全てに対して、もてる力の全てを発揮することをある程度強制的に求めて行く場所こそ職場の働きである。

歴史的には、職業、特に工場産業の発展に伴い、そうした職場への準備のために学校という教育の専門施設が要請されてきた、という一面がある。職場と居住場所の分離と、学校の台頭は決して無関係ではないこと、むしろ、この分離が学校の必要性を不可避にしたこと、それを彼は既に「国民学校」の黎明期に十分に意識していた。

しかし、学校は、そもそも職場の人間形成的機能と矛盾し乖離した施設としては自己の機能を十分に発揮することはできない。学校は本来職場がもつものと同種の必要感、緊張感、自己吟味、行動と思考の結びつき、生きる喜びを生み出す場所ではないであろうか。彼の主張する職場の人間形成的機能を踏まえると、学校が本来いかなる存在であるはずなのか、いかなる存在であるべきなのか、その解答が自ずから明らかになってくる。

ペスタロッチーの生きた時代、それは統治形態がめまぐるしく変化した激動の時期であった。しかし、彼の視野は、政治のあり方に対してさえも陶冶・教育の観点から眺めるものであった。しかも、彼は陶冶・教育の理想を単に観念的に捉えていたのではなく、その時々々の政府に、より良き陶冶・教育を実現するよう期待した。そのために、彼は様々な統治形態を採用する為政者達に期待を寄せた。彼の思想においては、特定の統治形態に対する固執があったわけではなく、むしろ統治の様式の上位に、常により良き教育という理念を置いていた。

彼は誰よりも国家が必然的に悪に陥る可能性が高いこと、国民を欺き得ることを冷静に見て取っていた。しかし他方、彼は統治の原理、その理想を家庭の人間関係に見て取っていた。彼が国家統治の原理を家庭に求めた理由、それは、家庭が徳に満ちた場所であり、道徳性の源泉であるように、国家もまた道徳的であらねばならないと考えたからである。

しかし、国家生活、そしてその生活に折り込まれた風習・慣習・風俗が利己的で墮落的・頹廢的であるならば、国民もまた利己的な人間へ不可避に形成されざるを得ない。それゆえに、彼は、国家が教育に関わらないのは、自己の存在意義を放棄するのも同然であると考えた。彼は、国家統治者が教育の理念に確固として目を見開くことが、何よりも重要と見なしていた。

もちろん、彼は、統治者が自己の利益のために国民を操作し、教育に加担するのであれば、それは絶対にあり得べからざる事柄であると考えた。逆に、国民を自立へもたらし、道徳性を涵養し、家庭生活を維持・支援することに徹することこそ、国家の役割と考えたのである。

この意味で、彼の立場は、「国家のために教育がある」のではなくて、むしろ「教育のために国家がある」という関係性をもつものであった。

ペスタロッチーは、人間はまずは家庭、続いて学校、更には職場の生活において陶冶されると考えた。単に空間的な意味においては、国家は、人間を陶冶するためには、余りに

広過ぎる範囲をもつと彼は認識し、国土と陶冶との密接な関係性は特に認めていなかった。

統治機構・統治者が国民を道徳性に向けて高めるよう支援し、働きかけるとき、国家は、あくまで間接的な立場から、つまり具体的には家庭、学校、職場を通じて、生活陶冶の場所として機能して行くのである。

5. 幼児教育者は、文化人となるべく自ら高い理想を掲げ、切磋琢磨してこそ、子どもの生活を力強く支援することができる。

ペスタロッチーの主張する「合自然的教育」とは、いわゆる自然環境、動植物等でイメージされるものとは、およそかけ離れた特徴をもつ。ここでの自然は人間本性、人間性を意味し、それを開花させる教育である。それは、ルソーとは違い、人間社会から隔離されたところで行われる教育ではなく、むしろ全く逆に、人間社会、文化社会の中でこそ営まれる教育である。それゆえに、むしろ人間文化の教育なのである。

従って、幼児教育者は、文明社会の負の影響を絶えず意識し、幼児を文化の世界に導くべきである。

文明は、人間が動物心をもち、市民的形態をもって社会生活を営むとき、あるいは集団的存在として行動を開始するとき生ずると考えられる。教育者も、それとは無関係ではあり得ない。ペスタロッチーは、かつての徳に満ちた良き時代を懐かしみながら、文明墮落の進行を憂い、文明墮落は究極まで達していたこと、全体としては、まだその墮落から大陸、祖国スイスは脱していないという認識をもっていた。

文明の担い手は、動物的・感覚的本性に従属した人間である。この文明人の根底には、利己的衝動がある。文明生活に染まるとは、専ら、この利己的衝動によってのみ知識を得、感じ、行動することである。このゆえに、文明人は「享楽人」である。

しかし、人間の欲望は、社会の発展・進展とともに増大化、肥大化し、かつ複雑化して行く。それゆえに、文明が進展する過程で、文明人は、十分な「享楽」を味わうことが次第に困難になって行く。実にこの点に、欲望とその実現の困難、また人間の知識と実践が乖離して行く原因がある。

文明人は、人間の中に強く根づく利己心的衝動、その実現手段を洗練・拡張する。文明人は、市民という衣を纏いながら、自らの欲望を実現せんと自己の活動を、恰も正当であるかのように見せかけ、展開する。

文明人の特徴は、およそ人間性とは対極にある権力衝動、名誉欲、そして虚栄心、技巧化をもつことにある。かくして、文明は、恰も悪貨が良貨を駆逐するように、いとも素早く、人間的なものを駆逐してしまう。

文明生活の特徴が、人間の知と行動の乖離にあること、それによって生み出される数々の文明人の特徴が道徳的態度とはかけ離れた傾向を有することは明白である。このような、文明社会において見られる市民性、享楽欲、利己心、権力衝動、名誉欲、虚栄心、技巧性等の特徴は、知識と行動が乖離したときに現れる徴候である。

ところが、我々は、こうした問題をつい自分以外の世間の人々、あるいは子どものみに妥当する事柄であるかの如くに錯覚しがちである。しかし、文明墮落の狭間にある教師は、自らも絶えず、知と行動の乖離の危険に晒されていることを忘れてはならない。

ペスタロッチーが教育の目的を人間諸力の調和的發展としたのは、確かに第一義的に、被教育者の事柄であった。しかし、人間諸力の調和的發展は、教育者自身のまさに行動上の問題でもあったのである。つまり我々は、子どもに対して知と行為の乖離について警戒しなければならないが、しかし、それと同じ位重要なのが、教育者自身が自ら知と行為を乖離させていないか、それを絶えず振り返り自省する姿勢である。

幼児期における子どもの個性は、環境に対する人間の反応の仕方、受容の仕方の組織の固有性であって、それは人格あるいは人柄とも言い換えられ、境遇、素質、基礎力によって条件づけられているものである。また個性は、身体的個性、心的個性、精神的個性の三つ、あるいは快・不快の感じ方、損得の考え方、損得を超えた精神的価値に対するセンスの三つに分けることができる。更に精神的な価値のセンスは、それらが個人のうちで独自の組織をもつことにより、独特の意味組織を形づくる。これに対して、彼の考える幸福は、個人を基礎とした場合、要求とそれを実現させる手段とが調和している状態であり、社会という観点から言えば、他者へ献身する人間の没我的状態のことであった。

全ての個人差と言われるものは、必ずしも幸福に貢献するものではない。従って、快・不快で判断する仕方、損得で判断する仕方の独自性については、それ自体幼児教育者が配慮すべき個性の問題ではない。むしろ教育上注目すべき個性は、精神的機能に根ざす価値へのセンス、それに関わる独自性である。

人間の個性も、それが他者と異なる独自性と理解される限り、幸福に資するものとそうでないものがあり、その意味で、個性を殆ど全て無視する極論も、あらゆる意味での個人差を強調する、もう一方の極論も、幼児教育においては注意深く避けられねばならぬ

い。むしろ真に子どもの幸福を願うならば、教育に値する個性とは何かを追求し、精神的な機能に特に目を向ける必要がある。

幼児教育者が育むべき子どもの克己あるいは努力は、自然的状態では明確な形では現れず、むしろ忍耐とか我慢という形で現れ、主として生理的要求に基づく。そして、社会的状態になって初めて克己あるいは努力といった態度が明確に現れてくるのである。また社会的状態では、生理的要求と並んで、心理的要求が次第に支配的な地位を占める。このため、対人関係の中で克己あるいは努力といった態度が本格的に習練され始める。この場合、克己や努力の態度は、法、決まり、規律等を意識・体得する中で習練されるべきである。更に道徳的状态を目指す場合、精神的要求それ自体に注目されねばならず、自己立法に基づく態度、低次の自己を克服し、超個人的価値を志向する、完成への努力が重点的に配慮されねばならない。

この三つの状態の展開を概観すれば、克己あるいは努力は、時間的には漸次一層長時間的な視野で考えていかなければならないことが分かる。また目的としては、一層高尚な種類の目的に根ざした努力あるいは克服が求められ、手段としては、一層効率よく的確な手段の選択が必要とされる。全体的には未来への展望と、過去への振り返りが徐々にできるようになり、場所的にも一層広い、遠い空間でものを考え、それに基づいて努力し、低次の自己を克服できるようになることへ進んで行く、という発展の傾向・方向が見出される。

これに関し幼児教育の観点から、次のことが明らかになる。①教育の一般的な課題は、社会の維持と発展、そして子どもの幸福という二重の性質をもつこと、そして、②努力あるいは克己の態度の育成は、幼児教育の核となる重要な一般的な課題であること、③努力は、ある目的活動の中で現れ、自らの諸力を結集統一し時間的に持続させて行く態度を表し、更には克己の態度は、自己の低次の要求を統御することに重点が置かれた表現である。

そして、①克己あるいは努力という態度は、「自然的状態」ではまだ明確に現れず、そこでは忍耐とか我慢といった形で現れ、特に生理的要求に対する忍耐と我慢が中心となる。②「社会的状態」では、子どもの目的活動とともに克己あるいは努力といった態度が徐々に明確に現れるが、その目的が未だ主観的で、主として他者への好意的反応を求めるといふ点で、心理的要求が、そこでは主体となっていた。従って、社会的状態の子どもの場合、努力や克己はあるにはあるが、そうした努力や克己は、まだ一層高い本性に従った

ものとは言えなかった。究極的には、③「道徳的状態」を目指し、「死の飛躍」を為すことによって、初めて努力や克己は一層高い本性に基づいて為されるようになり、超個人的価値を志向する生き方を初め、自己完成を目指して行くのである。

子どもの努力あるいは克己といった態度は、社会生活を営む上で極めて重要な人間関係の基本であって、その形成は人間の全生涯に関わり、家庭での日常生活のみならず、家庭外での幼児教育施設においても諸々の面から十分習練されることができる。現代のような飽食と怠惰の時代であっても、努力と克己の態度の育成は、幼児教育の誠に重要な、中心的な課題であることに疑いはない。

そしてまた、幼児教育者の課題は、この幼児の努力の姿勢が万全に培われるような環境の構成力をもつべきである。そしてそれには、幼児を取り巻く、ほぼ全ての環境が周囲の人間関係との関連の中で規定されていることに配慮すべきであり、幼児の周囲の人間の生き様が子どもの世界に対するものの見方に感化を与えることに留意する必要がある。

幼児教育者は、幼児と関わる際、一種の教育愛とも言える親心を発揮させねばならない。もちろん、ペスタロッチーにとって、一言で親心・子心と言っても、それは人間社会の中で様々な姿をもって現れ、しかも、こうした親心と子心は、独立して存するというよりも、互いに絡み合って人間の生活を形作って行く。彼は、統治者が仁政を占き、市民がそれぞれ他者に対して思いやりをもち、父親や母親が親としてその心を発揮させ、学校教師が愛をもって子どもと接するとき、至上の社会が実現すると考えた。総じて言えば、こうした人々は、宗教的核心に支えられながら日々切磋琢磨し、他者の中に精神的価値の炎を燃え上がらせる力を発揮するのである。

確かに、親心は子心を前提としている関係概念である。しかし、親心は子心からの好意的な反応が期待できなかつたとしても成立する。それは、必ずや子どもが良くなるに違いないという前提、すなわち成長するに違いないという思い、成長する可能性を信ずること、換言すれば、一つの個性が他の個性を包む状態の中に成り立つ心なのである。

彼の親心と子心の思想は、経済的な有用さを求め、現実社会へ適応した人材育成に励み、知識や技術を習得させることのみが、真に教育者の為すべき事柄であるのか、そのことに対して、正面から疑問を呈するものである。教育者の親心とは、相手の自己中心的価値を実現させることから遥かに距離を置き、むしろ人間性、崇高さが発揮できるように、相手の中に潜む精神的価値を目覚めさせることにこそ、その特徴があるのである。

次に、『幼児教育の書簡』や『育児日記』を中心として、教育者の権威、そして指導の問題を取り扱ってきた。大人のもつ力、価値に子どもが憧れたり、自分もそうなりたいと考えたりすること、そこには単なる「信頼」を越えた権威の所在が確認され、それは未来の文化を担う子どもの感化の原動力ともなるものである。

自らの体面、威信が傷つけられるのを嫌い、地位、名誉等の外面的なものに頼り、自らを絶対に正しいと信じ込む態度を「権威主義的」と言うならば、そのような態度程、幼児教育者に相応しくないものはない。しかし、子どもの力が万全ではなく、何らかの援助が必要であり、そこに大人の示す手本・模範が必要であることを認める限り、幼児教育においても何らかの権威を否定することはできない。ただ通常それは、権威が愛情や親切という形をとって表現されているに過ぎないのである。

ペスタロッチーの指摘するように、権威は権力と同じではない。むしろ対立する概念である。幼い子どもにとって、大人は「人生」という分野で傑出している大家である。幼児教育者と子どもとの間に、子ども集団と違う次元の信頼関係があるとすれば、そこには、より力をもつものへの憧れ、心服があるのであって、それが人格形成の不可欠の要因であり、むやみに否定されてはならないことは改めて考慮されてもよい事柄であろう。

彼の思想から、幼児教育者に求められる子ども観の基礎—価値感覚—を考察すると、次のように分類することができる。それは、①快・不快、損得に基づく価値感覚を乗り越え、子どもの発展のより良い実現のみを目指そうとする価値感覚、すなわち行為するときの動機の純粹さの基盤となる感覚、②広範囲の物事に対して価値を認めることのできる、開かれた感覚、③新しい価値に対して勇気をもって向かう、拘りのない感覚、④特定の価値実現のために手段の秩序を維持する感覚、⑤多様な価値を、事態に応じて的確に関係づけ、手段と目的とを柔軟に選択する感覚、⑥自己を一層磨き、自らの弱さを克服する努力を可能とする感覚、つまり冷静な自己評価の基盤となる感覚、の五つである。

こうした子どもを見るセンスが、幼児教育者に自然に育つと彼は考えていたわけではない。単なる一般的知識の獲得でも、単に子どもを育てる経験だけでも、こうしたセンスが育つとは限らない。望ましい教育のあり方を自ら模索すること—つまり、一方では限られた自己の経験を一般化し、他方では一般化された知識を自分の状況の中で特殊化して適用して行くこと—こそが、こうしたセンスを育てる基盤になるのであろう。そして、このセンスから生み出される幼児教育者の「子ども観」は、真の意味での「教養」の結果と考え

ることができる。彼は、それは大抵のごく平凡な幼児教育者—母親、あるいは場合によれば母親の代理となる教育者—でも、習得することができる考えたのである。

そして彼が、文明墮落から抜け出る道を切り開く人間、すなわち人類の救済者として、母親に対して期待する度合い、それは誠に大きなものがある。母親こそ、こうしたセンスをもって子どもの純真さを保ち、人間性を開花させるのに鍵となる最も重要な人物である。

文明墮落の発生が母親との接触が濃厚な人間の揺籃期にまで溯り得ること、その発見は、彼の子ども観の慧眼があつてこそのことであろう。

母親、そして幼児教育者の子ども観を磨き、真の意味での教養をもつことが、ペスタロッチーにとって最大限に重要なことであつた。文明墮落に陥つた時代を救う者こそ、幼児教育者に他ならない。そうした幼児教育者を欠くことになつては、「生活が陶冶する」という原則が磐石に実践されることは絶対に不可能であると、彼は自らの確信を深めたのである。

結び

昨今のペスタロッチー研究に一石を投じたオスターヴァルダーは「生活が陶冶する」という主張について、「"生活"は"要素"によって分析させられ得ない」という理由から、その主張は、一つの「スローガン(Slogan)」に過ぎないと一蹴しようとした¹⁾。オスターヴァルダーの解釈、それは恰も表面的には人々を熱狂させ鼓舞しはするが、内実を伴わない言明であるかのような印象を引き起こす。しかし、本論文で論じてきた知見を踏まえれば、それが到底そのまま受け入れられるような解釈ではないことは明瞭であろう。というのは、そもそも教育・陶冶とは、人間の生活を、いわば切り刻むように分析することによつては成立するものではない。全く逆に、まさに生活全体を絶えず視野に入れなければ成立し得ない働きであること、まさにその意味を込めて、ペスタロッチーは *Leben* なる概念を用いているからである。

従つて、我々は、オスターヴァルダーのこうした解釈に相對して、次のように主張したとしても許されるであろう。ペスタロッチーの「生活が陶冶する」という主張は、単なるスローガンなどではない。まさに陶冶・教育に専心した自らの生涯を振り返り、長年培つてきた最内奥の核心、それを後世に伝えようと最後の力を振り絞り、かくして自身の生活の歩みの集大成として表現のできる地点に漸く辿り着いたのである。それゆえに、ペスタ

ロッチーは万感の思いを込めながら、かくの如くに主張したのである。「生活が陶冶する」と。

今後の展望

さて、本論を通じて得た帰結から、幼児教育者にとっての生活陶冶論の意義、それを端的にまとめると、次のようになる。

- ① 幼児教育者は、幼児に客観的な価値を体得させるものとしての文化に注目し、その理念を教育の中心に据えなければならない。
- ② 幼児教育者は、自身の理想が空虚なものとならないように、文明生活の現実を見据え、吟味し、その悪しき影響から注意深く子どもを保護する役割を担うものである。
- ③ 幼児教育者は、文化内容の中から陶冶に値する財を選択し、人間関係を通じて幼児にこの陶冶財に触れさせ、精神的な価値を体験させることによって、精神性の炎を燃え上がらせるべきである。
- ④ 幼児教育者は、家庭、幼児教育施設、学校、職場、そしてまた国家が子どもに対していかなる影響を持ち得るのか、それぞれの短所と長所を把握し、それらの有機的な関連を踏まえながら、幼児の教育に従事しなければならない。
- ⑤ 幼児教育者は、自身も文明墮落に陥ることなく常に自省し、切磋琢磨し、単なる教育の技術家に陥ることのないよう教養を身につけ、高められた子ども観から教育手段を選択し、実践する必要がある。

近年、特に幼小接続等の円滑な学校間の連携に注目が集まっている。逆に言えば、それまでは、幼稚園と小学校は、いわば別々の原理によって動かされていたという側面も指摘できるであろう。平易に言えば、幼稚園は遊戯中心であり、小学校は教授が中心である、というように。もとより、遊戯の主体は子どもであるが、教授する主体は教師である。遊戯は一つの学びとなるには違いないが、教授によって得られるものも、また学びである。但し、全ての遊戯が、必ずしも最善の学びとなるとは限らない。また学習によって求められるものが、全ての遊戯によって達成されるものでもない。

ペスタロッチーの生活陶冶の原理に目を向けると、それは、就学前と就学後の子どもの生活、あり方を分断するような原理ではないことが理解できる。人間が生活の必要から学ぶという点においては、彼の視点には一貫性があるからである。つまり、人間は遊戯を通

じて必要なことを自主的に学び得るし、教授・学習を通じて、生活に必要なことを自ら進んで学ぶことができるのである。

更に言えば、生活陶冶思想が我々に示唆してくれること、それは、幼児がやがて巣立って行く人間社会のことを考えてみた場合、既に幼児期から遊戯では得られ難い課題が少なからずあること、それに対して我々は、対応の必要に迫られるのではないか、という疑問である。

子どもは、幼児教育施設からやがて小学校に通うとともに、一層社会と深い関わりをもっていく。いわゆる大人社会の醜いエゴイズムもまた、子どもとは無縁ではあり得ない。つまり子どもは、よりリアルな人間社会の現実、シリアスな生活に不可避に巻き込まれる運命を負っていると言っても良い。そうであるならば、「乳幼児期くらいは樂園に住まわせてやりたい」という大人の思いがあるとすれば、それが本当の「親心」なのか、一考の余地がある。むしろ、そうした大人の思いが却って、子どもを苦境に追い込む結果をもたらす可能性もあるのではないだろうか。

必要から為す行為、それは一見、行為せざるを得ないように強いるという意味では一種の強制であるかのように見える。しかし、必要に迫られて自ずから行為するという視点では、行為者は、まさに主体的に、自発的に行動を起こすのである。つまり我々は、子どもが生活の必要を感じ、そのことから子どもが活動を始める、かかる主体性に対して、今以上に注目すべきではないであろうか。

周知のように、2017(平成29)年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂・改定された。そこでは、新たに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。この改訂・改定がいかなる意義を有するのか、それは今後の歴史が評価することになるであろう。

しかしともかく、そうした理想とされる姿が今や求められているのであれば、より広い視野から、幼児教育の原理を捉える必要があるのではないだろうか。子ども自身がまさに必要を感じる、その意味での自主性を重んじる原理というものが、幼児教育においても一層導入されて然るべきであると言えよう。

しかし、本論文においては、幼児教育現場への生活陶冶の原理の詳細な適用については、残念ながら言及することができなかった。

ペスタロッチーの生活陶冶論、その原理を具体的に、幼稚園、保育所、こども園においていかに効果的に活かし実践に移すことができるのか、またこの原理は、いかにして幼児

の遊戯と並び立ち、それを補完する原理足り得るのか、それを着実に検討・実証して行くことが必要である。そしてその検討・実証を今後の私の課題とすることをもって、本論文の締め括りとしたい²⁾。

(注)

- 1) Fritz Osterwalder, *"Kopf Herz Hand"-Slogan oder Argument?* in: *Pestalozzi-Umfeld und Rezeption Studien zur Historisierung einer Legende*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995, S.353.
- 2) この課題に臨み、大正期から昭和初期にかけて我が国の幼児教育に深く影響を及ぼし、かつまた幼児の生活に言及している倉橋惣三(1882-1955)や城戸幡太郎(1893-1985)の幼児教育論を検討すること、更にまた幼児教育施設の現場において「遊戯」の原理では説明し尽くせない生活場面を抽出・分析することから順次着手して行きたい。

主な引用文献・参考文献

欧文文献 (アルファベット順)

1 一次文献 (ペスタロッチー原著)

Heinrich Pestalozzi Gesammelte Werke, 10 Bände, herausgegeben von E. Bosshart, E. Dejung, L. Kempster, H. Stettbacher, Rascher Verlag, Zürich, 1945-1947.

Johann Heinrich Pestalozzi Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Wilhelm Flitner, Ullstein, Frankfurt am Main/Berlin/Wien, 1983.

Johann Heinrich Pestalozzi Ausgewählte Werke, 4 Bände, bearbeitet von Karl-Heinz Günther, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin Ost, 1962-1965.

Pestalozzi Sämtliche Briefe, 14 Bände, herausgegeben von Pestalozzianum und von der Zentralbibliothek Zürich, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1946-1995.

Pestalozzi Sämtliche Werke, 31 Bände, herausgegeben von A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher, Orell Füssli Verlag, Berlin, 1927-1996 (1952-Kritische Ausgabe).

Pestalozzis Ausgewählte Werke, 4 Bände, herausgegeben von F. Mann, Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 6. Aufl., 1906-1926.

Pestalozzi's Sämtliche Werke, 12 Bände, herausgegeben von L.W.Seyffarth, Druck und Verlag von Carl Seyffarth, Leipzig, 1899-1902.

2 二次文献 (著作・論文)

()番号は邦訳文献。末尾参照。

Adl-Amini, Bijan, *Pestalozzis Welt Eine Einladung zur Erziehung*, Juventa Verlag, Weinheim, 2001.

Barth, H., *Pädagogik, Politik und der gefährdete Mensch*. in: *Schweizerische Lehrerzeitung Jg 102*, Zürich, 1957.

Barth, H., *Pestalozzis Philosophie der Politik*, Bugen Rentsch Verlag, Zürich, 1954. (55)

Blättner, Fritz, *Geschichte der Pädagogik*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 15., unveränderte Aufl., 1980. (63)

Böhm, W. (Hrsg.), *Erziehung und Menschenrechte*, Ergon Verlag, Würzburg, 2., unveränderte Aufl., 1995.

Böhm, W./Lindauer, M.(hrsg.): *Woher?Wozu?Wohin? Fragen nach dem menschlichen Leben*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, 2.Aufl., 1994.

Bollnow, Otto Friedrich, *Anthropologische Pädagogik*, Tamagawa University Press, Tokyo, revised edition, 1973.

Born, M., *Die Einheit von Pestalozzi Anthropologie und Pädagogik. Der Freiheitsbegriff der "Nachforschungen" und der pädagogischen Schriften von 1799 und 1801*, Essen, Diss., 1977.

- Buchenau, A., *Kultur und Zivilisation*. in: *Festschrift für Paul Natorp zum 70. Geburtstag von Schülern und Freunden gewidmet*, Walter de Gruyter, Berlin/Leipzig, 1924.
- Buchenau, A., *Pestalozzis Kulturidee*. in: *Geisteskultur Bd 40*, Berlin, 1931.
- Chalke, R.D., *A Synthesis of Froebel and Herbart*, University Tutorial Press Ltd., London, 1916.
- Cox, Harvey, *Secular City : Secularization and Urbanization in Theological Perspective*, Collier Books, New York, Anniversary Edition, 1990.
- De Guimps, Roger, *Histoire de J. H. Pestalozzi, de sa pensée, et de son oeuvre*, Georges Bridel, Lausanne, 2. Édition, 1888. (46)
- Delekat, F., *Johann Heinrich Pestalozzi*, Quelle & Meyer, Leipzig, 1926.
- Delekat, F., *Johann Heinrich Pestalozzi-Mensch Philosoph Politiker Erzieher*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 3., erweiterte und neubearbeitete Aufl., 1968.
- Drucker, P. F., *The Practice of Management*, Harpercollins, New York, 1954.
- Emde, K.E., *Die Umwelt als Bildungsmacht in der Pädagogik Pestalozzis*, Buchdruckerei A.W.Zickfeldt, Osterwieck (Harz), 1929.
- Eschenburg, Theodor, "Über Autorität". in: Geißler, E. E. (Hrsg.), *Autorität und Freiheit*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 5. Aufl., 1977.
- Fichte, J.G., *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 4., durchges. Aufl., 1978.
- Flitner, W.: *Pestalozzis Nationalpädagogik. Eine Analyse der Schrift "An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes"*. in: *Die Erziehung Jg 12*, Leipzig, 1937.
- Flitner, W., *Zum 200. Geburtstag Pestalozzi's*. in: *Wilhelm Flitner Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1967.
- Friedrich, L., *Bildung im Spannungsfeld von Bedingtheit und Freiheit - Zum Bildungsverständnis Johann Heinrich Pestalozzis*. in: *Pädagogische Rundschau* 41. Jahrgang, Verlag Hans Richarz, Sankt Augustin, 1987.
- Fröbel, F., *Pädagogik des Kindergartens*. in: *Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften Abt. 2*, Wichard Lange (Hrsg.), Verlag von Th. Chr. F. Enslin, Osnabrück, 1966 (Neudruck der Ausgabe 1862 und 1874) . (62)
- Geißler, E. E., *Die Schule Theorien, Modelle, Kritik*, Ernst Klett, Stuttgart, 1984.
- Gerner, Berthold (Hrsg.), *Pestalozzi Interpretation zu seiner Anthropologie*, Ehrenwirth Verlag, München, 1974.
- Guyer, W., *Pestalozzi aktueller denn je*, Orell Fuessli Verlag, Zürich, 1975.
- Hansen, W., *Pestalozzi Verhältnis zu Kultur und Zivilisation*. in: *Die deutsche Schule Jg 31*, Leipzig, 1927.

- Hauser, J., *Der soziale Pestalozzi. Der Führer zum geistigen Aufstieg des fünften Standes.* in: *Die Christliche Welt Jg 65*, Gotha, 1927.
- Heller, A., *Das Problem der Individualisierung in der Pädagogik Pestalozzis.* in: *Pestalozzi-Studien 2. Band*, Walter de Gruyter & Co., Berlin/Leipzig, 1932.
- Heppe, H., *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*, Verlag von Friedrich Andreas Perthes, Gotha, 1858.
- Hoof, Dieter, *Pestalozzi und die Sexualität seines Zeitalters*, Verlag Hans Richarz, Sankt Augustin, 1987.
- Huschiar, M., *Die Bedeutung der Erziehung im Gange der Kulturentwicklung*, Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 1935.
- Jaspert, A., *Pestalozzi und der Gemeinschaftgedanke.* in: *Pestalozzi und Frankfurt am Main*. Frankfurt a. M., 1927.
- Jonasson, Matthias, *Recht und Sittlichkeit in Pestalozzis Kulturtheorie*, Junker und Dünhaupt Verlag, Leipzig, 1936.
- Kerschensteiner, Georg, *Begriff der Arbeitsschule*, Verlag von R. Oldenbourg, München/Düsseldorf, 11. Aufl., 1955.
- (20)
- Kerschensteiner, Georg, *Das einheitliche deutsche Schulsystem · Sein Aufbau · Seine Erziehungsaufgaben*, Verlag von B.G. Teubner, Leipzig · Berlin, 2. erw. Aufl., 1922.
- Kerschensteiner, Georg, *Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis.* in: *Pestalozzi-Studien 2. Band*, Walter de Gruyter & Co., Berlin/Leipzig, 1932.
- Kerschensteiner, Georg, *Theorie der Bildung*, B.G. Teubner, Leipzig und Berlin, 2. Aufl., 1928.
- Kessler, K., *Pestalozzi als idealistischer Sozialpädagoge und Kulturphilosoph.* in: *Die Hilfe Jg 33*, Berlin, 1927.
- Klafki, Wolfgang, *Die pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1964.
- Klafki, Wolfgang, *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans / mit Interpretation von Wolkgag Klafki*, Beltz Verlag, Weinheim, 1971. (18)
- Klink, J./L. Klink, *Bibliographie Johann Heinrich Pestalozzi Schrifttum 1923-1965*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1968
- Kohlmeyer, O., *Einiges über Pestalozzis "Schwanengesang" und seine Gegenwartbedeutung.* in: *Neue Sächsische Schulzeitung Jg 10*, Dresden, 1933.
- Kuhlemann, G. / Brühlmeier A. (Hrsg.), *Johann Heinrich Pestalozzi*, Schneider Verlag, Hohengehren, 2002.
- Leonardy, A., *Anthropologie Johann Heinrich Pestalozzis*, Rheinland Diss., 1979.

- Liedtke, Max, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1968. (87)
- Linton, Ralph, *The Cultural Background of Personality*, Appleton-Century-Crofts, New York/London, 1945. (93)
- Litt, Theodor, *Der lebendige Pestalozzi, -drei sozialpädagogische Besinnungen*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1952. (89)
- Litt, Theodor, *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 13. Aufl., 1927. (91)
- Löwisch, D. J., *Johann Heinrich Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2002.
- McDougall, William, *An Introduction to Social Psychology*, Dover Publications, London, (original published 1908), 2003.
- Natorp, P., *Der Idealismus Pestalozzis*, Verlag von Felix Meiner, Leipzig, 1919.
- Natorp, P., *Pestalozzi sein Leben und seine Ideen*, B.G. Teubner, Stuttgart, fünfte unveränderte Aufl., 1927. (50)
- Nipkow, K.-E., *Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt, und Schleiermacher*, Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin, 1960.
- Nohl, Herman, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Verlag G. Schulte-Bulmke, Frankfurt a. M., neunte, unveränderte Aufl., 1935. (53)
- Nohl, Herman, *Erziehergestalten*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 4. Aufl., 1958. (52)
- Oelkers, J., *Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzis „Nachforschungen“ als Hauptstück der modernen Pädagogik*. in: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.), *Pestalozzis Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 1987.
- Ost, Heinrich, *Pestalozzi der Unbrachbare*, Passagen Verlag, Manz Wien 1999.
- Osterwalder, F., *Kopf Herz Hand –Slogan oder Argument?*. in: Oelkers, J./ Osterwalder, F. (Hrsg.), *Pestalozzi –Umfeld und Rezeption*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1995.
- Osterwalder, F.: *Die Methode- Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität*. in: Oelkers, J./ Osterwalder, F. (Hrsg.), *Pestalozzi –Umfeld und Rezeption*, Beltz Verlag, Weinheim /Basel, 1995.
- Otto, Ernst, *Pestalozzi Werk und Wollen*, Walter De Gruyter & Co, Berlin, 1948.
- Portmann, Adolf, *Zoologie und das neue Bild des Menschen*, Rowohlt, Hamburg, 2. Aufl., 1956. (73)

- Rang, A., *Das Erbe des politischen Pestalozzi. Die politische Anthropologie der „Nachforschungen“*. in: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.), *Pestalozzis Erbe-Verteidigung gegen seine Verehrer*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1987.
- Reinert, G./ Cornelius, P., *Johann Heinrich Pestalozzi Anthropologisches Denken und Handeln*, Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, Düsseldorf, 1984.
- Roth, Heinrich, *Pestalozzis Bild vom Menschen*, Pestalozzianum Zürich, 1985. (96)
- Rousseau, J.-J., (*Œuvres complètes, IV*) *Émile Education-Morale-Botanique*, Editon Gallimard, Paris, 1969. (94)
- Schmitt, H., Horlacher, R. Tröhler, D. (Hrsg.), *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich*, Haupt Verlag, Bern, 2007.
- Schönebaum, Herbert, *Pestalozzi. Ernte und Ausklang. 1810-1827*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1942.
- Schönebaum, Herbert, *Pestalozzis Suche nach dem Wesen des Menschen. in: Zeitschrift für Pädagogik Jg 8*, Weinheim/Bergstr., 1962
- Schorer, F., *„Das Leben bildet“ Pestalozzis Warnung vor dem Missbrauch der Elementarmethode*. in: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.), *Pestalozzis Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB. 1987.
- Schorer, F., *Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschensteiner*, Buchdruckerei A. Bitterli, Bern, 1957.
- Schurr, Johannes, *Die pädagogische Relevanz der Gesellschaftskritik in Pestalozzis „Nachforschungen“*. in: *Pädagogische Rundschau* 26, Sankt Augustin, 1972.
- Seifert, M., *Zur Theorie der antiautoritären Kindergarten*. in: Geißler, E. E. (Hrsg.) *Autorität und Freiheit*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 5. Aufl., 1977.
- Silber, Käte, *Pestalozzi -Der Mensch und sein Werk*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1957. (39)
- Spranger, Eduard, *Das Leben bildet" eine geistesphilosophische Analyse* (1959). in: *Eduard Spranger Gesammelte Schriften, 2. Band*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1973.
- Spranger, Eduard, *Der geborene Erzieher*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 2. Aufl., 1960. (33)
- Spranger, Eduard, *Kultur und Erziehung*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 2. Aufl., 1925. (35)
- Spranger, Eduard, *Lebensformen -Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer Verlag, Halle (Saale), neunte, unveränderte Aufl., 1966. (30)(31)

- Spranger, Eduard, *Pestalozzis Denkformen*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 3. Aufl., 1959. (36)
- Spranger, Eduard, *Über Erziehung und Bildung* in: E. Weber (Hrsg.) *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 3., erweiterte Aufl., 1976.
- Stadler, Peter, *Pestalozzi Geschichtliche Biographie Band 1*, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich, 1988.
- Stadler, Peter, *Pestalozzi Geschichtliche Biographie Band 2*, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich, 1993.
- Stettbacher, H., *Das Leben bildet nach Pestalozzis „Schwanengesang“*, in: *Heinrich Pestalozzi im Lichte der Volksbildungsbestrebungen der Pestalozzigesellschaft in Zürich*, Zürich, 1927.
- Strasky, Severin, *Das Sittliche und das Andere - Johann Heinrich Pestalozzis Bild der Juden und "Zigeuner"*, Haupt Verlag, Bern, 2006.
- Tönnies, F., *Gemeinschaft und Gesellschaft-Abhandlung des Communismus und des Sozialismus als empirischer Culturformen*, Fues's Verlag, Leipzig, 1887. (43)(44)
- Tröhler, Daniel, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, Bern, 2008. (47)
- Tröhler, Daniel, *Pestalozzi and the Educationalization of the World*, Palgrave Macmillan, London, first edition, 2013.
- Tröhler, Daniel, *Republikanismus und Pädagogik-Pestalozzi im historischen Kontext*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 2006.
- Tröhler, D., Zurbuchen S., Oelkers J. (Hrsg.), *Der historische Kontext zu Pestalozzis "Methode"*, Haupt Verlag, Bern, 2002.
- Walter, H., *Eine aktuelle Schrift Pestalozzis*. in: *Pädagogische Rundschau* Jg 14, Ratingen, 1960.

邦文文献 (五十音順)

1 一次文献(ペスタロッチー原著・邦訳)

- (1) 鯉坂二夫・四本忠俊訳『ゲルトルートは如何にその子を教うるか他』玉川大学出版部、1969年
- (2) 伊藤忠好訳『人間と真実—失意時代のペスタロッチー』玉川大学出版部、1971年
- (3) 長田新編訳『ペスタロッチー全集』全13巻、平凡社、1959-1960年
- (4) 長田新訳『隠者の夕暮・シュタンツだより』岩波書店、2001年
- (5) 田尾一一訳『リーンハルトとゲルトルート (酔人の妻)』玉川大学出版部 1971年
- (6) 田尾一一・四本忠俊訳『立法と嬰兒殺し抄・白鳥の歌』玉川大学出版部、1969年
- (7) 田口仁久訳『ペスタロッチ幼児教育の書簡』玉川大学出版部、1983年

- (8) 虎竹正之訳『探究』玉川大学出版部、1971年
- (9) 東岸克好・米山弘訳『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川大学出版部、1989年
- (10) 福島政雄訳『希望・育児日記・新婚生活日記・略伝・隠者の夕暮』玉川大学出版部、1971年
- (11) 福島・玖村・細谷・四本訳『シュタンツだより・婚約時代の手紙他』玉川大学出版部、1969年
- (12) 前原寿・石橋哲成訳『ゲルトルート教育法・シュタンツ便り』玉川大学出版部、1987年

2 二次文献

2-1 単行本

- (1) アスムス W. 著 米山弘訳「ペスタロッチ教育学の展開」『人格性への教育—ワルター・アスムス講演集』玉川大学出版部、1976年
- (2) 安彦忠彦他編『新版 現代学校教育大事典』ぎょうせい、2002年
- (3) イーグルトン T. 著 大橋洋一訳『イデオロギーとは何か』平凡社、1999年
- (4) 岩崎喜一『ペスタロッチの人間の哲学』牧書店、1959年
- (5) 遠藤盛男『スイス国民学校の制度史研究』風間書房、1987年
- (6) 岡田正章・平井信義編『保育学大事典』第一法規、1983年
- (7) 長田新『ペスタロッチ—傳』上巻 岩波書店、1966年
- (8) 長田新『ペスタロッチ—傳』下巻 岩波書店、1966年
- (9) 長田新『ペスタロッチ—教育學』岩波書店、1982年
- (10) 乙訓稔『ペスタロッチと人権—政治思想と教育思想の関連—』東信堂、2003年
- (11) 乙訓稔『西洋近代幼児教育思想史 コメニウスからフレーベル』東信堂、2010年
- (12) 乙訓稔『西洋現代幼児教育思想史 デューイからコルチャック』東信堂、2009年
- (13) 恩賀一男『ペスタロッチの宗教と教育』黎明書房、1978年
- (14) ガイスラー E.E. 講演集 玉川大学教育学科編『教師の役割について』玉川大学出版部、1983年
- (15) カント I. 著 宇都宮芳明訳『永遠平和のために』岩波書店、2003年
- (16) カント I. 著 篠田英雄訳『道徳形而上学原論』岩波書店、1981年
- (17) カント I. 著 篠田英雄訳『プロレゴメナ』岩波書店、1986年
- (18) クラフキー W. 著 森川 直訳『ペスタロッチのシュタンツだより—クラフキーの解釈付—』東信堂、1997年
- (19) クループスカヤ著 勝田昌二訳『国民教育と民主主義』岩波書店、1984年
- (20) ケルシェンシュタイナー著 東岸克好・米山弘訳『アルバイツシューレ』玉川大学出版部、1983年

- (21) 厚生労働省『保育所保育指針〈平成29年告示〉』2017年
- (22) 高山岩男『教育愛と教師の権威』玉川大学出版部、1982年
- (23) 高山岩男『教育者への書簡』玉川大学出版部、1979年
- (24) 高山岩男『哲学的人間学』玉川大学出版部、1978年
- (25) 高山岩男『文化類型学研究』弘文堂書房、1942年
- (26) 小西重直『新日本建設とペスタロッチー』西荻書店、1947年
- (27) 佐和隆光『文化としての技術』岩波書店、1991年
- (28) 下中邦彦編『哲学事典』平凡社、1982年
- (29) シュプランガーE.著 吉本均訳『教育の思考形式』明治図書、1962年
- (30) シュプランガーE.著 伊勢田耀子訳『文化と性格の諸類型1』明治図書、1961年
- (31) シュプランガーE.著 伊勢田耀子訳『文化と性格の諸類型2』明治図書、1961年
- (32) シュプランガーE.著 村田昇・片山光宏共訳『教育学的展望』東信堂、1987年
- (33) シュプランガーE.著 浜田正秀訳『教育者の道』玉川大学出版部、1969年
- (34) シュプランガーE.著 岩間浩訳『小学校の固有精神』槇書房、1981年
- (35) シュプランガーE.著 村井実・長井和雄訳『文化と教育』玉川大学出版部、1983年
- (36) シュプランガーE.著 吉本均訳『ペスタロッチー研究—教育の思考形式』明治図書、1962年
- (37) シュライエルマッヘル著 長井和雄・西村皓訳『教育学講義』玉川大学出版部、1969年
- (38) ジリヤールC.著 江口清訳『スイス史』白水社、1979年
- (39) ジルバーK.著 前原寿訳『ペスタロッチー』岩波書店、1981年
- (40) 鈴木由美子『ペスタロッチー教育学の研究—幼児教育思想の成立—』玉川大学出版部、1992年
- (41) 皇至道『西洋教育通史』玉川大学出版部、1972年
- (42) 田口孝雄『ペスタロッチーの社会観と教育思想—家庭・学校・国家における陶冶理念—』山積書店、1965年
- (43) テンニエスF.著 杉之原寿一訳『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト—純粹社会学の基本概念—』上 岩波書店、1985年
- (44) テンニエスF.著 杉之原寿一訳『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト—純粹社会学の基本概念—』下 岩波書店、1985年
- (45) 虎竹正之『ペスタロッチー研究—職業教育と人間教育』玉川大学出版部、1990年
- (46) ドゥ・ガン著 新堀通也訳『ペスタロッチー伝—その思想と事業—』学芸図書、1970年
- (47) トレラーD.著 乙訓稔監訳『ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチ』東信堂、2015年
- (48) トレラーD.著 乙訓稔訳『ペスタロッチの哲学と教育学』東信堂、1992年
- (49) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成29年告示〉』2017年

- (50) ナトルプ P.著 乙訓稔訳『ペスタロッチー—その生涯と理念—』東信堂、2000年
- (51) ナトルプ P.著 篠原陽二訳『社会理想主義』明治図書、1962年
- (52) ノール H.著 島田四郎訳『人物による西洋近代教育史』玉川大学出版部、1990年
- (53) ノール H.著 平野正久・大久保智・山本雅弘訳『ドイツの新教育運動』明治図書、1987年
- (54) ハーゲル F.P.著 乙訓稔訳『ペスタロッチーとルソー』東信堂、1994年
- (55) バルト H.著 杉谷雅文・柴谷久雄訳『ペスタロッチー研究—教育・政治・経済・道德の関連—』明治図書、1961年
- (56) ピアジェ J.・イネルデ B.著 芳賀純編訳「幼児期の心理」『発達の条件と学習』誠信書房、1983年
- (57) 東岸克好『ペスタロッチーの直観教育思想の研究』建帛社、1981年
- (58) 広瀬俊雄『ペスタロッチーの言語教育思想』勁草書房、1996年
- (59) ヒルティ著 草野平作・大和太郎訳『幸福論第二部』岩波書店 1989年
- (60) 福田弘『人間性尊重教育の思想と実践—ペスタロッチー研究—』明石書房、2002年
- (61) 福島政雄『ペスタロッチーの社会観』福村出版、1970年
- (62) フレーベル F. 荘司雅子訳『幼稚園教育学』（フレーベル全集）第4巻所収）玉川大学出版部、1981年
- (63) ブレットナー F.著 中森善治訳『西洋教育史』新光閣書店、1968年
- (64) フロム E.著 日高六郎訳『自由からの逃走』東京創元社、1998年
- (65) ヘーゲル著 武市健人訳『歴史哲学(中)』岩波書店、1980年
- (66) ベーム W.編 岡野治子・乙訓稔監訳『教育と人権—人権教育の思想的地平—』東信堂、2007年
- (67) 細井房明『ペスタロッチーに於ける幼児教育理論構築の背景を探る—手と頭と胸の教育を中心に—』東北文教大学出版会、2013年
- (68) 細井房明『ペスタロッチーの幼児教育思想の構築—【母親教育のための書】の構想と【直観理論】の萌芽から—』福村出版、2015年
- (69) 細谷俊夫他編『新教育学大事典』第一法規、1990年
- (70) 日本ペスタロッチー・フレーベル学会編『ペスタロッチー・フレーベル事典』玉川大学出版部、1996年
- (71) ホッブス T.著 本田裕志訳『市民論』京都大学学術出版会、2008年
- (72) ボルデマン O.著 松田義哲訳『ペスタロッチ』明治図書、1980年
- (73) ポルトマン A.著 高木正孝訳『人間はどこまで動物か』岩波書店、1987年
- (74) ボルノー O.F.著 戸田春夫訳『生の哲学』玉川大学出版部、1972年
- (75) 前田博『教育の本質』玉川大学出版部、1990年
- (76) 松田義哲『ペスタロッチーの教育思想—隠者の夕暮—』協同出版株式会社、1979年

- (77) マーシャル T.H. 著 岩崎信彦・中村健吾訳『シティズンシップと社会的階級—近現代を総括するマニフェスト』法律文化社、1993 年
- (78) 箕浦康子『文化のなかの子ども』東京大学出版会、1990 年
- (79) 村井実『ペスタロッチーとその時代』玉川大学出版部、1986 年
- (80) 村山雄監修『幼児保育学辞典』明治図書、1980 年
- (81) 森川直『ペスタロッチー教育思想の研究』福村出版、1993 年
- (82) モルフ H. 著 長田新訳『ペスタロッチー傳』第 1 巻～第 5 巻、岩波書店、1941 年
- (83) 文部科学省『幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉』2017 年
- (84) 山崎高哉『ケルシエンシュタイナー教育学の特質と意義』玉川大学出版部、1993 年
- (85) ラングフェルト M.J.・ダンナー H. 著 山崎高哉監訳『意味への教育』玉川大学出版部、1989 年
- (86) ラントマン M. 著 谷口茂訳『哲学的人間学』新思索社、1995 年
- (87) リートケ M. 著 長尾十三二・福田弘訳『ペスタロッチ』理想社、1985 年
- (88) リーツ H. 著 川瀬邦臣訳『田園教育舎の理想』明治図書、1985 年
- (89) リット T. 著 柴谷久雄・杉谷雅文訳『生けるペスタロッチー』理想社、1960 年
- (90) リット T. 著 小笠原道雄訳『技術的思考と人間陶冶』玉川大学出版部、1996 年
- (91) リット T. 著 石原鉄雄訳『教育の根本問題—指導か放任か—』明治図書、1971 年
- (92) リット T. 著 荒井武・前田幹訳『現代社会と教育の理念』福村出版、1988 年
- (93) リントン R. 著 清水幾太郎・犬養康彦共訳『文化人類学入門』東京創元社、1979 年
- (94) ルソー J.J. 著 今井一雄訳『エミール』上巻・中巻・下巻 岩波書店、1980 年
- (95) ロータッカー E. 著 谷口茂訳『人間学のすすめ』思索社、1985 年
- (96) ロート H. 著 川村覚昭・下山田裕彦訳『ペスタロッチーの人間像』玉川大学出版部、1991 年

2-2 雑誌、学会誌、研究紀要等に発表されたもの

- (1) 蘆田智絵「ペスタロッチー教育思想における母性愛の機能の再検討—乳幼児期における「内的醇化」に着目して—」『人間教育の探究』第 21 号、2009 年
- (2) 蘆田智絵「ペスタロッチー『ゲルトルート教育法』における「内的醇化」に関する一考察」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』第 53 巻(1)、2007 年
- (3) 有賀亮「ペスタロッチーの生活陶冶に於ける基礎陶冶—諸力の調和的形成—」『玉川学園女子短期大学紀要「論叢」』第 10 号、1986 年
- (4) 有賀亮「ペスタロッチーの生活陶冶における労作教育の理論と実践」『玉川学園女子短期大学論叢』11、1987 年
- (5) 有賀亮「ペスタロッチーの基礎陶冶に関する一考察」『玉川学園女子短期大学論叢』16、1992 年

- (6) 有賀亮「ペスタロッチーの道徳と労作」『道徳と教育』(日本道徳教育学会)292・293、1996年
- (7) 石田一彦「ペスタロッチーをめぐる若き群像—イヴェルドン学園における人間関係—」『尚絅女学院短期大学研究報告』39、1992年
- (8) 石橋哲成／清水徹編「日本におけるペスタロッチー研究文献目録」『教育哲学研究』第76号、1997年
- (9) 伊藤忠好「ペスタロッチの初期教育思想の成立過程」広島大学博士(教育学)論文、1963年
- (10) 伊藤敏子「ペスタロッチーにおける感性と道徳性の連関をめぐって」『奈良女子大学教育学年報』8、1990年
- (11) 大崎功雄「プロイセン教育改革期におけるペスタロッチ教授法導入過程研究試論—論点素描と一、二の考察—」『西洋教育史研究』19、1990年
- (12) 大沢裕「文明生活の特徴とその陶冶(1)—ペスタロッチーの『純真者に訴える』を中心として—」『教育文化研究会紀要』第3号、教育文化研究会、2016年
- (13) 大沢裕「ペスタロッチーにおける陶冶と教育」『教育新世界』第24号、世界教育日本協会、1988年
- (14) 大沢裕「ペスタロッチーにおける文化獲得の見解」『人間教育の探究』日本ペスタロッチー・フレール学会紀要第6号、1993年
- (15) 大沢裕「ペスタロッチの生活陶冶論」『教育新世界』第21号、世界教育日本協会、1986年
- (16) 小川哲哉「W.フリットナーのペスタロッチー研究—「1937年論文」の解釈を中心に—」『人間教育の探究』第19号、2007年
- (17) 長田新「ペスタロッチー研究」京都帝国大学博士(文学)論文、1933年
- (18) 長田新「ペスタロッチーの"教育即生活"の意味」『学校教育』92号、1921年
- (19) 長田新「生活即道徳教育—ペスタロッチーの文献を中心として—」『教育学研究』25、1957年
- (20) 乙訓稔「J.H.ペスタロッチの労作教育論—教育の方法としての労作—」『カリタス短期大学研究紀要』17、1983年
- (21) 乙訓稔「ペスタロッチにおける法の理念」『実践女子大学文学部紀要』31、1989年
- (22) 乙訓稔「ペスタロッチにおける道徳の概念と道徳教育」『実践女子大学文学部紀要』33、1991年
- (23) 乙訓稔「ペスタロッチの教育思想における人権の意義」上智大学博士(教育学)論文 乙第200号、2002年
- (24) 乙訓稔「スイス革命前後のペスタロッチの言動—その政治的偶像化を巡って—」『人間教育の探究』第10号、1997年

- (25) 小野寺律夫「ペスタロッチーの『探究』における教育の二つの次元—『探究』の新たな批判をふまえて—」『教育哲学研究』第88号、2003年
- (26) 小野寺律夫「ペスタロッチーにおける『共感の感情』について」『甲南女子大学人間科学年報』13、1987年
- (27) 小野寺律夫「ペスタロッチーにおける『連続性の原理』について」『甲南女子大学研究紀要』24、1988年
- (28) 小野寺律夫「ペスタロッチー『探究』における宗教観—『共感の教育学』への接近として—」『甲南女子大学人間科学年報』14、1989年
- (29) 小野寺律夫「ペスタロッチーにおける『立法』の課題について—『共感的情绪』の視点から—」『甲南女子大学研究紀要』25、1989年
- (30) 小野寺律夫「ペスタロッチー『探究』人間学の主題について」『甲南女子大学人間科学年報』15、1990年
- (31) 小野寺律夫「ペスタロッチー『探究』における人間理解と“共感”の教育思想」『甲南女子大学人間科学年報』20、1995年
- (32) 片山忠次「ペスタロッチーの人間形成の思想—『隠者の夕暮』を中心として—」『兵庫教育大学研究紀要(第1分冊学校教育・幼児教育・障害児教育)』8 1988年
- (33) 片山忠次「ペスタロッチー幼児教育思想における感性の問題」『兵庫教育大学研究紀要(学校教育,幼児教育,障害児教育)』14、1994年
- (34) 片山忠次「ペスタロッチー幼児教育思想の研究」関西学院大学博士(文学)論文 乙第91号、1982年
- (35) 金子茂「ヘルバルト教育論の分析視点について—「ペスタロッチーの教授法を評価する観点について」の「翻訳と注解」の形成による—」『九州大学教育学部紀要』37、1991年
- (36) 金丁煥「ペスタロッチー教育学における数学教育の理論とその数学教育史的位置」広島大学博士(教育学)論文 甲第184号、1970年
- (37) 狐塚和江「倉橋惣三のペスタロッチー理解—児童保護論をめぐって—」『人間教育の探究』第18号、2005年
- (38) ガイスラー,G.K.H.著 石橋哲成訳「ドイツ民主共和国におけるペスタロッチー、フレール研究」『人間教育の探究』創刊号、1986年
- (39) 木下太郎「ペスタロッチーにおける職業陶冶論の成立:「探究」に焦点をおいて」広島大学博士(教育学)論文、1963年
- (40) 小宮芳幸「晩年のペスタロッチーにおける道徳教育思想」『教育方法学研究』(日本教育方法学会)15、1989年
- (41) 小宮芳幸「『シュタンツ便り』の道徳教育実践についての解釈を問う—道徳的認識の形成を目指す道徳教育論から道徳的”生”の営みを目指す道徳教育論へ—」『四国学院大学論集』75、1989年

- (42) 小宮芳幸「その生涯におけるペスタロッチーの人間の『自然』概念の発展史的研究」『四国学院大学創立四十周年記念論文集』、1990年
- (43) 酒井玲子「ペスタロッチ・フレーベルハウスの教育理念とその実践化—H.シュラーダー=ブライマンを中心に—」『人間教育の探究』第6号、1993年
- (44) 実松宣夫「ペスタロッチーの道徳教育論—W.クラフキーによる『シュタンツ便り』の解釈—」『山口大学教育学部研究論叢(第3部芸術・体育・教育・心理)』38、1988年
- (45) 佐野浩「国民教育としての職業教育—新制中学校職業科の発足と変遷—」『新潟経営大学紀要』第18号、2012年
- (46) シューデリン著 小宮芳幸訳「ペスタロッチーにおける教育の思索と活動の形而上学的基礎について—キリスト教的”信仰”への吟味を中心として—」『四国学院大学論集』70、1988年
- (47) 篠原陽二「生活と教育—ペスタロッチーへの回顧—」『哲學研究』第二百八十一號、1939年
- (48) 清水禎文「ペスタロッチーの『探究』における社会哲学と宗教的世界観」『東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室研究集録』20、1989年
- (49) 清水禎文「ペスタロッチーの教育学における政治的パースペクティブ(その1)ナチス・ドイツの教育学者におけるペスタロッチー理解と比較しつつ」『東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室研究集録』21、1990年
- (50) 清水禎文「ペスタロッチー教育学における政治的パースペクティブ(その2)—ナチス・ドイツの教育学者におけるペスタロッチー理解と比較しつつ—」『東北大学教育学部教育行政学:学校管理・教育内容研究室研究集録』22、1991年
- (51) 杉山精一「青年ヘルバルトのペスタロッチー研究—自我と意志をめぐる(問い)—」『人間教育の探究』第4号、1991年
- (52) 杉山精一「ヘルバルト教授理論成立の哲学的背景—『ペスタロッチーの直観ABC』(1802)成立における数学の意味—」『教育哲学研究』67、1993年
- (53) 鈴木謙三「ペスタロッチの *das Leben bildet* について」『教育哲学研究』第2号、1960年
- (54) 鈴木由美子「ペスタロッチーにおける幼児教育思想の成立過程に関する研究」東北大学博士(教育学)論文甲 第4476号、1991年
- (55) 鈴木由美子「ペスタロッチーにおける『社会的人間』形成の論理」『東北大学教育学部教育行政学:学校管理・教育内容研究室研究集録』18、1987年
- (56) 鈴木由美子「プロテスタンティズムの倫理と近代教育学の成立—ペスタロッチー『リーナハルトとゲルトルート』の分析を通して—」『東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室研究集録』19、1988年

- (57) 鈴木由美子「スイスにおける資本主義の発展とペスタロッチー教育学の成立—ペスタロッチー『リーンハルトとゲルトルート』第3版を中心に—」『東北大学教育学部研究年報』37、1989年
- (58) 鈴木由美子「ペスタロッチーにおける道德教育の原理—ノイホーフ貧民学校の実践を中心に—」『東北大学教育学部研究年報』38、1990年
- (59) 鈴木由美子「ペスタロッチーにおける個人と社会—18世紀スイスにおける共同体再編成の課題—」『人間教育の探究』第3号、1990年
- (60) 鈴木由美子「ペスタロッチー研究の新たなる地平—ペスタロッチー生誕250年祭から—」『人間教育の探究』第8号1995年
- (61) 鈴木由美子「スイスにおけるペスタロッチー研究の新しい動向」『教育学研究』63～3、1996年
- (62) 鈴木千代「ペスタロッチー宗教観の基礎構造の成立—「危機」の宗教観の分析を手掛かりにして—」『教育研究』(青山学院大学教育学会紀要)41号、1997年
- (63) 諏訪佳代「設立期ペスタロッチー・フレーベルハウスの研究:その理念と実践」広島大学博士(教育学)論文 甲第5152号、2010年
- (64) 高橋春幸「ペスタロッチの言語の問題—用語の視点から—」『人間教育の探究』第5号、1992年
- (65) 田辺和徳「ペスタロッチにおける個性の問題の一検討(第4報)—『白鳥の歌』の基本思想と個性—」『大阪教育大各紀要第IV部門』第26巻第2号、1978年
- (66) 田辺和徳「ペスタロッチにおける個性の問題の一検討(4)『白鳥の歌』の基本思想と個性」『大阪教育大学紀要(IV教育科学)』第36巻第2号、1988年
- (67) 田辺和徳「ペスタロッチの『教育における合自然性の本質』について」『大阪教育大学紀要(IV教育科学)』第38巻第1号、1989年
- (68) 寺尾慎一「一斉授業の史的展開とその構造(2)標準学校運動の推進者たち;フェルビガー,クラウエル,ソアーヴそしてもうひとつの相互授業の推進者;ペスタロッチー,ジラール」福岡教育大学紀要(第4部教職科編)』43、1994年
- (69) 寺岡聖豪「ペスタロッチーの国民教育思想の研究—『純真者』を中心に—」『人間教育の探究』第2号、1989年
- (70) 寺岡聖豪「ペスタロッチーの教育思想の精神分析的解釈—発達弁証法を中心として—」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』16、1990年
- (71) 寺岡聖豪「ペスタロッチー『探究』の視座と思想に関する一考察—社会的状態の分析を中心として—」『教育学研究紀要』(中国四国教育学会)第1巻35号、1990年
- (72) 寺岡聖豪「ペスタロッチー人間学の精神分析的解釈の試み」『教育哲学研究』64、1991年
- (73) 寺岡聖豪「ペスタロッチーの教育思想における家族像—近代家族の形成—」『教育学研究紀要』第1巻36号、1991年

- (74) 土橋宝「ルマトヴィヒ・ノンネとペスタロッチー」『鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)』第36巻2号、1994年
- (75) 虎竹正之「ペスタロッチー研究:職業陶冶と人間陶冶」広島大学博士(教育学)論文 乙第70号、1964年
- (76) 鳥光美緒子「J.H.ペスタロッチーにおける教育学的「子ども」の構成と教授学の成立」広島大学博士(教育学)論文 乙第3196号、1999年
- (77) 鳥光美緒子「ペスタロッチー研究の再定位—脱神話化の後で—」『教育哲学研究第』76号、1997年
- (78) 鳥光美緒子「近代教育学の母性—ペスタロッチーにおける母・子ども・家族—」(小林登他編『新しい子ども学第三巻』海鳴社)、1986年
- (79) 鳥光美緒子「J.H.ペスタロッチーにおける人間指導の諸技法—テキストとしての『リーन्हルトとゲルトルート』—」『近代教育フォーラム』5、1996年
- (80) 中尾香子「ペスタロッチーの後期教育思想における”自立的人間”育成論—内的調和の教育的作用を中心に—」『人間教育の探究』第14号、2001年
- (81) 長尾十三二「現代に生きるペスタロッチー」『人間教育の探究』第7号、1994年
- (82) 長尾十三二「グリーヴズ宛書簡についての一考察—ペスタロッチーのロック批判—」『人間教育の探究』第13号、2000年
- (83) 羽根田秀実「ペスタロッチーの『わが祖国の自由について』の成立をめぐる若干の事実について(1)彼のイーゼリン宛書簡を手がかりにして」『北海道教育大学紀要(第1部C教育科学篇)』第37巻2号、1987年
- (84) 羽根田秀実「ペスタロッチーの『わが祖国の自由について』の成立をめぐる若干の事実について(2)」『北海道教育大学紀要(第1部C教育科学篇)』第38巻第1号、1987年
- (85) 羽根田秀実「ペスタロッチーの『夕暮時代』における宗教観とその意義」『北海道教育大学紀要(第1部C教育科学篇)』第39巻第1号、1988年
- (86) 羽根田秀実「ペスタロッチーの青年期の思想における現実認識と教育について—1—」『北海道教育大学紀要(第一部C教育科学編)』第43巻第1号、1992年
- (87) 羽根田秀実「ペスタロッチーの青年期の思想における現実認識と教育(2)」『北海道教育大学紀要(第一部C教育科学編)』第44巻第1号、1993年
- (88) 浜田栄夫「ペスタロッチーの直観のABCの理念についての一考察—ヘルバルトの解釈を中心に—」『山陽学園短期大学研究論集』21、1990年
- (89) 林嘉純「台湾植民時期初期の日本語教育と”ペスタロッチー主義の教育”の研究—伊沢修二と山口喜一郎をめぐる—」拓殖大学博士(言語教育学)論文 甲第135号、2015年
- (90) 原尚武「ペスタロッチーと現代生活教育について」『滋賀大学学芸学部紀要』第6号、1957年
- (91) 坂東藤太郎「ペスタロッチー運動の発展」広島大学博士(文学)論文、1961年

- (92) 東岸克好「ペスタロッチの直観教育思想の研究」広島大学博士(教育学)論文 乙第 666 号、1978 年
- (93) 広瀬俊雄「ペスタロッチの言語陶冶論」東北大学博士(教育学)論文 甲第 2155 号 (受理年不詳)
- (94) 広瀬俊雄「ペスタロッチの"努力"観—草稿『野蛮と文化について』を中心に『教育哲学研究』第 36 号、教育哲学会、1978 年
- (95) 深澤悦子「ペスタロッチにおける『居場所』の教育思想—『居間』の概念の深化発展を中心として—」『人間教育の探究』第 7 号、1994 年
- (96) 福島政雄「ペスタロッチの根本思想研究」東京帝国大学博士(文学)論文、1933 年
- (97) 福田敦志「ペスタロッチの教育方法思想における実践構造」『人間教育の探究』第 11 号、1998 年
- (98) 福田弘「ペスタロッチの教育思想における宗教的基礎:その形成と展開」筑波大学博士(教育学)論文 乙第 1568 号、1999 年
- (99) 福田玲子「ペスタロッチの人間観」『名古屋大学教育学部紀要(教育科学)』第 41 巻第 1 号、1994 年
- (100) 藤田浩「ペスタロッチの心情教育論—シュタンツにおける道的人間形成への考察—」『教育学論集』(大阪教育大学教育学教室)16、1987 年
- (101) 細井房明「ペスタロッチに於ける”母の書”構想の思想的背景に関する研究」東北大学博士(教育学)論文 乙第 5577 号、1991 年
- (102) 細井房明「ペスタロッチの幼児教育思想—“父心”と“母心”を中心に(1)~(5)」『新潟大学教育学部長岡分校研究紀要』19-22、1973 年-1976 年
- (103) 前原寿「ペスタロッチの理論と実践における統合の論理(1)」『東北大学教育学部研究年報』35、1987 年
- (104) 松田義哲「ペスタロッチの教育方法論」広島大学博士(教育学)論文 乙第 327 号、1971 年
- (105) 松下行則「近代教育における”個人と集団”関係認識の再構成の試み—ペスタロッチの後期著作『純真者に訴える』(1815 年)の分析を通して—」『名古屋大学教育学部紀要(教育科学)』35、1988 年
- (106) 光田尚美「ペスタロッチ教育思想における”愛”の概念とその教育実践学的意義に関する研究」兵庫教育大学博士(学校教育学)論文 乙第 24 号、2004 年
- (107) 文部科学省編『文部科学白書平成 26 年度』文部科学省、2015 年
- (108) 米山弘「ペスタロッチの自然概念」『玉川学園学術教育研究所共同研究紀要』10、1992 年
- (109) 見藤尚美「ペスタロッチにおける sehende Liebe 概念」『人間教育の探究』第 13 号、2000 年

- (110) 宮崎俊明「ペスタロッチの『読書ノート』未公刊手稿(1785～1795/97)の研究(2)ペスタロッチに読まれた 8 種類の雑誌」『鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編)』38、1987年
- (111) 宮崎俊明「ペスタロッチに読まれた 7 点のフランス語本と 1 点のラテン語本—その『読書ノート』未公刊手稿(1785～1795/97)の研究—3—」『鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学篇)』41、1989年
- (112) 宮本要太郎「ペスタロッチ—の教育思想における“自立”概念についての一考察」『教育哲学研究』55、1987年
- (113) 椋木香子「『幼児教育の書簡』におけるペスタロッチ—の道德教育論」『人間教育の探究』第29号、2017年
- (114) 村野敬一郎「ペスタロッチ—の道德教育論における『感情』」『教育思想』14、1987年
- (115) 村野敬一郎「ペスタロッチ—における思索と行動の基調—『愛』の論理、その意味と深化—」『教育思想』16、1989年
- (116) 森悦子「教育実践における『身体性』と『語り』と『居場所』—ペスタロッチの教育的思索に即して—」『教育方法学研究』(日本教育方法学会)18、1993年
- (117) 森川直「日本におけるペスタロッチ—受容について」『岡山大学教育学部研究集録』84、1990年
- (118) 森川直「ペスタロッチ—教育思想の成立過程に関する研究:近代の思想史的視座からの考察」広島大学博士(教育学)論文 乙第2081号、1991年
- (119) 森田希一「ペスタロッチ—関連の遺跡保存の現状に関する調査報告—教育思想成立の舞台として—」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要(社会学・心理学・教育学)』37、1993年
- (120) 柳久雄「ペスタロッチ生活教育思想の研究 (1)」『教育学部論集』第16号、創価大学教育学会、1984年
- (121) 柳久雄「ペスタロッチ生活教育思想の研究 (2)」『教育学部論集』第17号、創価大学教育学会 1984年
- (122) 柳久雄「ペスタロッチ生活教育思想の研究 (3)」『教育学部論集』第18号、創価大学教育学会、1985年
- (123) 柳久雄「ペスタロッチ生活教育思想の研究 (4)」『教育学部論集』第19号、創価大学教育学会 1985年
- (124) 柳久雄「ペスタロッチ生活教育思想の研究 (5)」『教育学部論集』第20号、創価大学教育学会、1985年
- (125) 山内芳文「ヘルバルトのペスタロッチ」『近代教育フォーラム』創刊号、1991年
- (126) 山岸雅夫「ペスタロッチの幼児教育論—4—」『新潟大学教育学部紀要(人文・社会科学篇)』第31巻第2号、1990年

- (127) 山口圭介「ペスタロッチの『自然の歩み』に関する考察」『人間教育の探究』第7号、1994年
- (128) 吉本均「近代学校教授学理論の成立:ペスタロッチの”方法”とディーステルヴェークにおける”学校教授学”の成立」広島大学博士(教育学)論文 乙第459号、1974年
- (129) ラング A. 著前原寿訳「ペスタロッチにおける道徳の政治的意味」『人間教育の探究』第3号、1990年
- (130) レブレ著 小宮芳幸訳「ペスタロッチの人間像と現代—2—」『四国学院大学論集』74、1990年
- (131) 渡辺満「イヴェルドンにおけるペスタロッチとフレーベル—両者の対立を中心として—」『人間教育の探究』第2号、1989年
- (132) 渡辺満「スイス政府の学園査察とイヴェルドンのペスタロッチ学園(上)—J.H.ペスタロッチの『メトーデ』研究—」『光陵女子短期大学研究紀要』4、1986年
- (133) 渡辺満「ペスタロッチ教育思想の宗教的基礎に関する研究」広島大学博士(教育学)論文 乙第2618号、1994年

謝 辞

学位論文を執筆するにあたり、大変多くの先生方のご指導とご支援を頂いた。この場を借りて、心より感謝を申し上げたい。

博士課程を単位取得満期退学したのが昭和63年、それから保育者養成校に勤務し、以来32年の月日が経過してしまった。いつかは博士の学位を取得したいと希望しながら、出身の玉川大学大学院文学研究科が博士課程を廃止したこともあり、先が見通せない状態が続いた。そのような私に、学位取得に向けて挑戦する機会を与えて下さった名誉学長・山崎高哉先生には、格別の謝辞を申し上げたい。博士課程に在籍する学生でもない私に対して、先生は何ら分け隔てなく、学位論文指導のために貴重な時間を割いて下さり、激励のお言葉を何度もかけて下さった。山崎先生のご指導を頂く機会がなければ、博士の学位を得るはずもなかったことは真に疑いない。先生のご薫陶を賜ることができた幸運に、心より感謝したい。またこの度は主査の労をお取り頂き、本当に一字一句完璧に、かつこの上なく丁寧に論文にお目通し頂いた。そして研究者として未熟な点に対して、鋭く的確なご指摘をして下さった。私自身の至らなさゆえに、ご指摘の意図をいかなる程度にまで汲み尽くすことができたのか、それは心もとない限りである。しかし、こうしたご指導は稀有であり身に余る光栄であったこと、真の研究者・教育者とはいかにあるべきかを身をもってお示しして下さい、それはいかなる言葉を用いても、その有り難い事実を述べ尽くせるものではない。

同時に、副査をお引受け下さった先生方にも感謝の意を表したい。大方美香先生は、学長として極めて多忙な最中であって、論文の完成に向けて、いつも温かく励まして下さった。実践女子大学名誉教授の乙訓稔先生は、ペスタロッチー研究とは何か、また博士論文はいかにあるべきか、その心得も含め、長年に亘り本当に熱心にご教示下さった。

今回、山崎先生のご指導を受けることができたのは、玉川大学教授、鎌倉女子大学教授でいらした米山弘先生の格別のお計らいがあったからこそである。私を大学生時代から温かく見守り、激励して下さい。

論文提出までの間、教務助手の小西由紀子先生にも大変お世話になった。ここに改めて御礼を申し上げることとしたい。

ペスタロッチー教育思想との出会いは、私が大学生であった頃まで遡る。大学生として、また修士課程、博士課程に在籍中も、玉川大学教授であった故・東岸克好先生は、素人の私に対して、ペスタロッチー研究の奥深さ、また「一以貫之」の精神を、一から手取

り足取り伝授して下さい。そして玉川大学教授であった故・中森善治先生は、拙い私のドイツ語力を鍛えるべく原典講読を通じて、ドイツ教育学の本質を日々教授して下さい。更には私が大学院生活を終えてからも、いつかは博士の学位が取れるようにと、

「DAS(Doktor Arbeit Seminar)」という名の私塾まで開いて下さったことは、決して忘れない記憶である。両先生に、本論文の完成を直接ご報告することができなかったのは、誠に残念でならない。かつてのご恩に深謝し、両先生のご冥福を心からお祈りすることとしたい。

保育学関係では、目白大学名誉教授の谷田貝公昭先生は、平素より長きに亙り保育学とは何か、その神髄をご教示下さった。現勤務校・松蔭大学教授の石上七鞆先生は、日々私が学位を取得できるようにと温かい励ましの言葉をかけて頂き、公私に亙り全面的に支援して下さい。この場を借りて、これまでのご厚誼に心より感謝申し上げたい。

最後に私事で恐縮ながら、学位論文の執筆を見守り陰に日向に支えてくれた妻の由美子と息子の晃に、感謝の意を捧げたい。