

論文の概要及び審査結果の要旨

氏名	大沢 裕
学位の種類	博士（教育学）
学位記番号	乙第7号
学位授与の要件	大阪総合保育大学学位規程第13条
学位授与の日付	令和2年3月15日
学位論文題目	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—
論文審査委員	主査 山崎高哉(大阪総合保育大学教授・博士(教育学)) 副査 大方美香(大阪総合保育大学教授・博士(教育学)) 副査 乙訓稔(実践女子大学名誉教授・博士(教育学))

〔1〕論文の概要

本論文は、ペスタロッチー(Johann Heinrich Pestalozzi,1746-1827)の生活陶冶思想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を見出すことを目的としている。

ペスタロッチーの教育思想に関する先行研究が極めて多いことは言うまでもないが、生活陶冶思想の研究となると、その数は限られ、更に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。

また、先行研究では、ペスタロッチーが主に『白鳥の歌』(Schwanengesang, 1826)で唱えた「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る傾向が強いのに対して、論者は、生活陶冶思想は彼の生涯に通底する教育理念であり、中期の「メトode(Methode)」期においても、その思想は成熟を続けたこと、またそれは就学前教育と学校教育を分断せず、人間の生涯に亙る学びを支援するための、教育者(幼児教育者も含む)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証している。

このように、本論文は、従来のペスタロッチー研究で見落とされていた彼の教育思想に占める生活陶冶思想の独自の位置と幼児教育に対する今日的意義を明らかにした独創性に富んだ、554頁、50万字を遥かに超える力作である。

本論文の構成は、以下の通りである。

序章 本研究の課題と先行研究

第1章 理念としての生活—文化生活

第2章 現実の生活相—文明生活とその墮落

第3章 生活陶冶の内容と方法

第4章 生活陶冶の場所

第5章 生活陶冶と幼児教育者

終章

以下に各章の概要について述べることにする。

序章「本研究の課題と先行研究」において、論者は、まず第1節「本研究の立場、目的、研究の手法」で、本論文の目的について、ペスタロッチーの「生活が陶冶する」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にあると述べるとともに、自らの研究上の立場及び手法について詳論している。

確かに、先行研究では、彼の「生活が陶冶する」という原則は無意図的教育のあり方を示すものであり、意図的教育に対する無意図的教育の優位を唱えたものと解釈されることが多かった。彼の生活陶冶論はまた、シュプランガー(Eduard Spranger, 1882-1963)を初め、多くの研究者達によって、ペスタロッチーの晩年の思想として把握される傾向にあった。

これに対し、論者は、「生活が陶冶する」という原則は意図的教育を導くに足る原理でもあり、また生活陶冶論は彼の思索及び実践活動の最初期から一少なくともその萌芽として一胎動しており、最晩年に至って初めて彼の教育思想の「集大成」として「生活が陶冶する」という人口に膾炙する名言で表現され、彼の教育の主要原則として主張されるに至ったことを論究しようとしている。

更に、「生活が陶冶する」という原則は環境による教育を重視する幼児教育との親和性を感じさせる一方で、幼児教育の指導原理として語られることは少なかった。近年、我が国においてペスタロッチーの幼児教育思想に関する優れた研究成果が発表されるようになったが、論者によれば、それらも彼の生活陶冶思想の構造を解明したものとは言い難い。

論者は自らの研究手法として、現代主流の、ペスタロッチーが生きた時代の歴史的な文脈を考慮し、当時の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、彼の思想を理解し、時代の枠内に限界づけようとする傾向に対し、その手法を一応は踏まえつつも、彼の思想が主張された時代にしか妥当しない「過去の遺物」に過ぎないと一蹴する論点を「余り生産的なこととは考えられない」と批判し、ペスタロッチーの生活陶冶思想は現代の幼児教育に対しても新たな視点を提供し、今後の実践の原理あるいは精神として生かすことができるものと解釈し直すことを表明している。そして、論者は、ペスタロッチーの原著及び書簡を丹念に読み込み、積極的に引用するとともに、生活陶冶論に関連した先行研究はもとより、人間学や文化人類学等の新たな知見をも踏まえながら詳しく論を展開している。

第2節「先行研究の検討」においては、ペスタロッチーに関する先行研究が検討され、その数は余りにも多いが、彼の生活陶冶論に限定すれば、意外な程数が少なく、更に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殆ど見出すことができないと結論される。

その上で、論者は、特に生活陶冶論の構造を解明しようとした代表的な先行研究として、エムデ(K.E.Emde)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)、シュテットバッハー (Hans Stettbacher, 1878-1966)の論文「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)、ジルバー(Käte Silber, 1902-1979)の著書『ペスタロッチー—人間と業績—』(Pestalozzi -Der Mensch und sein Werk, 1957)、シュプランガーの著書『ペスタロッチーの思考形式』(Pestalozzis Denkformen, 1959)、ショーラー(Franz Schorer, 1928-2015)の論文「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)、それに日本を代表するペスタロッチー研究者長田新(1887-1961)の論考「ペスタロッチの『教育即生活』の意味」(1921)を取り上げ、検討するとともに、逐一論者の評価を付している。

続いて、我が国の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『ペスタロッチ幼児教育思想の研究』(1984)、細井房明(1936-)の著書『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—』(2013)及び『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)、鈴木由美子(1960-)の著書『ペスタロッチー教育学の研究』(1992)を取り上げ、それぞれについて詳細な検討と評価を加えている。

以上の代表的な先行研究の個々についての検討と評価についての紹介は紙幅の関係で割愛することにしたが、論者は、先行研究の解釈に対して更に「付け加え」るべき視点として、以下の七つを挙げている。

① 欧米の1920年前後の研究は「ペスタロッチー批判版(Kritische Ausgabe)」完成以前の論考であることから、批判版において初めて世に出た遺稿も含めて、生活陶冶論についても新しい解釈が生れる可能性が出てきたこと、②特にペスタロッチーの最初期の著作においては、「習慣(Gewohnheit)」や「慣習(Gebrauch)」、「習俗(Sitte)」と生活陶冶論との関連に注目すべきこと、③『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『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。)などの人間哲学、文化哲学との関連で生活陶冶論が解釈される余地が残っていること、④中期の教授学的著作群である『ゲルトルートはいかにその子らを教えるか』(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801、以下『ゲルトルート児童教育法』と表記。)や『メトデーペスタロッチーの覚書—』(Methode, ein Denkschrift Pestalozzi's, 1800. 以下、『メトデー』と略記。)の思想と生活陶冶思想を関連づけて解釈する課題が残っていること、⑤生活陶冶論は、人間学的解釈を受け入れる余地があり、また文化人類学的観点から解釈する可能性も残されていること、⑥生活陶冶に関する先行研究においては、いかなる生活が陶冶するかといった理想論ばかりが語られる傾向にあったが、むしろペスタロッチーはリアルで現実的な生活に着目していたので、そうした現実生活に対する解釈の余地が残されて

いること、⑦生活陶冶論においては、無意図的教育との関連が論じられ、家庭生活と強く関連づけられ、学校教育との関連が等閑視され続けたために、学校教育と生活陶冶思想との関連を論じる課題が残されていること。

以上の①から⑦の視点に基づき、論者は、生活陶冶論を、ペスタロッチーの生涯の著作の最初期から次第に姿を変えながら主張されたものであると捉えることが本論文の基本的な論旨であるとしている。

論者によれば、生活陶冶思想は、あたかも「生活が陶冶する」ように、幼児教育者及び学校教師は教育すべきであり、生活陶冶の原理は教育機関における教師に対する指導原理として解釈されるべきである。また先行研究では、生活陶冶論と文化との関連の視点が欠落しているが、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、ペスタロッチーの生涯の著作群のほぼ全てを視野に入れた生活陶冶思想の構造化が可能になり、生活陶冶思想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。そうした新たな解釈に立てば、彼の生活陶冶思想が現代の幼児教育の原理に対して様々な示唆を与える可能性が出てくると論者は強調している。

第1章「理念としての生活—文化生活」において、論者は、ペスタロッチー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ている。しかし、習慣や慣習も、教育者の配慮を欠けば、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兼ねない。そこで、論者は、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、培ってきたのかを問おうとする。

第1節「『隠者の夕暮』以前」では、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』(Die Abendstunde eines Einsiedlers, 1779/80)以前の、最初期の『アギス』(Agis, 1765)から『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。)を経て『我が故郷の都市の自由について』(Von der Freyheit meiner Vaterstatt! 1779)に至るまでの主要著作が順次検討される。その結果、確かに、これらの著作では、若きペスタロッチーは、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が、しかし、人間が「生活して行くこと」と「成長・発展して行くこと」との関わり及び個人の生活が他者に与える様々な影響に対して、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される。

もちろん、そこから、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が、論者は、「生活が陶冶する」という原則が、以下のような形で、晩年の思想との関連で現れていると解釈している。

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。つまり、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。

このように、「生活が陶冶する」という原則を捉えるならば、論者は、生活陶冶論の中の重要な要素が既に最初期の著作に、「大変素朴な形ではあるが、非常に力強く現れて」おり、しかも、慣習、習慣、風習、伝統に対するペスタロッチーの注目は、晩年の著作以上の力強さであると指摘している。

第2節「『隠者の夕暮』から『探究』まで」においては、およそ1780年から1797年までの間にペスタロッチーが「文化」の獲得についていかなる見解をもっていたかが考察されるとともに、『探究』より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も論及される。

その考察によって明らかになったことは、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方法を用いて子ども自身の「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、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、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。

論者は、確かにペスタロッチーは「文化」概念を『探究』までの著作の中で多用しなかったが、文化の獲得についての彼の見解は次第に深まりを見せ、「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り、やがて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つたであろうと推測している。

第3節「『探究』後の『純真者に訴える』まで」では、『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)、『純真者に訴える』等の著作には、中期の教授論的著作、すなわち『メトード』や『ゲルトルート児童教育法』、『メトード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、『メトードの本質と目的』と略記。)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される。

また『探究』や『純真者に訴える』等の文化哲学的著作は、ペスタロッチーの文化に対する深い洞察の成果であり、教授論的著作のバックボーンともなっており、しかも、それらを、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、彼の初

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解することができる。

第4節「文化社会と文化市民」では、ペスタロッチーの文化教育学の代表的な著作で、これまで政治評論的、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がちであった『純真者に訴える』が取り上げられ、彼の教育学が初期から晩年まで統一した原理で解釈されている。

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することを意味し、人間社会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。それは、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。それゆえ、文化社会にあつては、「万人に対する万人の戦い」は存在しない。たとえ競争があつたとしても、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。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、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、暴力性に与しやすなのは、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。また文化市民の内面には、精神、高い意志、良心が満ち溢れており、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であり、文化市民の感化が生活陶冶のあり方の一つである。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とともに、教育術ともなつて文化社会の欠くべからざる核となるのである。

第5節「諸力の調和—〔一般力〕」では、人間諸力を調和的に発展させようと生涯に互つて実践と理論両面から努力を重ねたペスタロッチーが人間諸力の調和的發展をどのように捉えていたかが考察される。

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、彼の晩年において調和的發展思想の中心概念である「一般力(Gemeinkraft)」として結実した。すなわち一般力とは、諸力の平準化を言い表す概念ではなく、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。それは、人間精神が感覚的欲望を従属させ、精神活動を営む時の力である。

更に、この一般力の高まりは「文化化(Kultivierung)」と同じことを意味する。つまり文化を学ぶことによって、人間は精神的な活動を社会の中で展開する。そして、この一般力の統一を成すものこそ情動的なものであり、それをペスタロッチーは「愛」と表現した。この愛は人間の外へ向かうと同時に、内面に向かえば、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、態度として現れる。

第2章「現実の生活相—文明生活とその墮落」で、論者は、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、幼児を取り巻く生活環境には利己主義を助長する刺激が満ち満ちていると捉えるとともに、理想的な生活のあり方としての文化とは対照的に、文明または文明的な生活が、しばしば人間を容易に墮落へと導くと指摘していることを詳らかにしている。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、いつ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のである。

第1節「『探究』における生活の歩み」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)」が考察される。

論者によれば、『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ものの、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と言える。

このことは、「生活の歩み」という言葉の中に、はっきりと示されている。なぜなら、「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とともに、援助が必要とされるべき過程についても語られているからである。

また論者によれば、『探究』において語られている道徳性は、教育者にとって決して達成不可能な究極の目標ではない。確かに「道徳的状態」は「ユートピアの機能」をもっているが、しかし、教育学的には一つの目標「像(Bild)」として捉えることができる。この像を目指した日々の活動の連続は、人間の弱さゆえに非常に微細で取るに足らないように見えたり、一時的には退行したりしているように映るかもしれない。しかし、それは全体としては道徳性へと近づきつつある「生活の歩み」の姿であり、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解されるものである。

第2節「時代精神と生活」では、ペスタロッチーの語る「時代精神(Zeitgeist)」に注目して、時代の変化と人間形成の関わりが考察されている。

「時代精神」とは、特定の時代に固有の内容をもち、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、精神的傾向であり、人間形成、あるいは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、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論者は指摘する。ペスタロッチーは、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露わにしている。また彼は、時代精神が容易に方向転換すると考えていたのでもない。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。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もある。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るのである。

第3節「文明生活の弊害」では、ペスタロッチーが文明社会をいかに捉えていたかについて明らかにされる。

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。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。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いものである。それに対し、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。

しかし、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。

もとより、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、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。換言すれば、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違いない。

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、文明社会での生活は直ちに陶治的であるとは判断できない。更に、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、文明の進歩は、むしろ教育の行いの道を遮り、阻害するものである。

もちろん、ペスタロッチーは単純に、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。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。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が、学習に相応しい内容である。これらは、善という目的実現のための手段となることもある。

しかし、文明と陶冶の関連について言えば、まず必要なのは、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、「自分の利益を確保するために、他者の機嫌を窺うこと」を求めはするが、逆に、「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。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、文明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「文明社会と商業主義」では、彼が文明生活の特徴の最たるものである商業主義をどう捉え、商業主義と人間陶冶との関係についてどう論じているかが問われる。

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。

この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意を用いるだけでは、殆ど意味がないばかりか、むしろ「文明墮落(Zivilisationsverderben)」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、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、その生き方が本当に人間的であるかどうか、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。

第5節「動物的なものと生活」では、ペスタロッチーの生活陶冶論は「動物的なもの」をいかに位置づけているかについて考察されている。

もとより、彼は、人間は動物的にも生きることができし、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と同時に、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。

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し、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。

もちろん、ペスタロッチーは、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、「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。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。

「動物的なもの」と言っても、教育上価値あるものとそうではないものが、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。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。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。

第6節「文明生活を克服するために」では、ペスタロッチーが文明社会の中であって人間は何を為すべきかと考えていたのかが明らかにされる。

教育を考えると、文明の墮落が究極まで進むのに任せて転換を待つというのでは、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が肝要である。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、彼は慎重であった。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考えたからである。

彼は、利己的人間によって構成された文明社会が、より以上の段階に高まるのがいかに困難かを『純真者に訴える』を通してはっきりと示している。しかし、『純真者に訴える』というタイトルからも明らかなように、最も「純真」である子ども達こそ、文明を克服するため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。

第7節「幼児の発展過程」においては、彼が幼児期の子どもの生活をいかに捉えたのか、彼の著『基礎陶冶の理念について』（Über die Idee der Elementarbildung, 1811/12）に拠りながら、幼児の生活が、その誕生から三つの時期に分けて紹介されている。

① 幼児の第一生活期（乳児期）

ペスタロッチーによれば、「子どもの必要の最初の発展は、誕生の時から始まる」。子どもの必要とは食物への必要、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、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や要求を満たすことができない。従って、この時期の人間にとって他者の援助が不可欠であり、もちろん、その援助者は母親である。彼は、母親を、子どもの感覚的要求を満足させるのみならず、「安らぎ」を与える存在と見なしている。子どもが、安らぎを持続されている源が母親にあることを意識するようになれば、「子心」を覚醒させる。

ところが、人生の最初期には、精神力や身体力は心情力程活発には働かない。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越えていない。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が意識としても、一体になっていることを強調している。

② 幼児の第二生活期

彼によれば、子どもの生活圏が母親との限定的な関係以上に拡大されるにつれて、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」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、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。しかし、第二の時期の子どもは、母親を模倣することによって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、身体力も発展し、自立への力を漸次獲得して行くのである。

ところが、ペスタロッチーは、この時期にも、子どもが母親の存在を欠いては、自己の行動に自信がなく、未だ母親を必要とし、自身の視野に母親がいないと安心しない点で、まだ自立的ではなく、むしろ他者依存的な面も持ち合わせ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、子どもは友人達と遊戯に興ずる時期である。

やがて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、母親の保護の下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。そして母親の下で満足していたのが、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わるにつれて、人間生活は第三の時期に移行する。

③ 幼児の第三生活期

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。

ところが、ペスタロッチーは、この第三期において、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。こ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。

このような傾向に対して、彼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ってのみ合自然的である」と語り、また「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」と述べて、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する。

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いくことが重要である。ペスタロッチーは、子どもが家庭において信仰の生活に浸ることによって、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。

こうして彼は、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、生活の仕方の基礎をも習得することになると確信している。

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して、より高い生活、充実した生き方へと自己を高めていくことができるのである。

第3章「生活陶冶の内容と方法」において、論者は、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、善、美、聖の価値に触れさせることが肝要であることを示すとともに、子どもは、自らがもつ力を総動員して目的的自己活動を展開し、それ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のが生活陶冶の原理であることを祥らかにしている。

第1節「生活陶冶の内容—普遍的価値と特殊な価値」では、ペスタロッチーの文化教育学の書『純真者に訴える』を読み解きながら、地域の特殊性という制約の中で、人間形成の核

となる普遍的価値を一般化・客観化すること、また特定の地域の中で価値規範を育成することについて検討が加えられている。

彼によれば、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って努力する生活の中に、その社会の規範が織り込まれ、維持される。しかも、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。普遍性をもつ価値は、真、善、美、聖に対する価値に分けることができるが、ペスタロッチーは聖に対する価値、宗教の中に見られる価値を最上位に置いた。

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。今一つは、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、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により、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。

人間が普遍的な価値を体得し、文化生活を営むのは日常の生活を着実に営んでいるからである。それは、特定の地域・時代にあって、その社会の価値規範を、習慣や慣習を通じて獲得することと同一の事柄である。

言うまでもなく、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できる。

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留まり、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を認識する必要がある。そうしてこそ、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、意味のある価値を追求できるようになる。精神性と感性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」では、生活陶冶の内容について「生活様式」の習得、家庭生活における陶冶内容、学校教育の陶冶内容に分けて検討される。

論者は、ペスタロッチーが「生活が陶冶する」と主張する際、その目的語を語らなかつたことに注目する。生活陶冶の内容は、端的に言えば、理想とされる生活の仕方を学び習得することである。文明生活は、確かに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。しかし、問題になるのは知識や技術をいかに使用するのか、その人間の人格、人間性である。彼は、この視点から人間性育成の基礎的陶冶として「基礎陶冶

(Elementarbildung)」の重要性を主張し、文化としての生活様式を習得することが生活陶冶の内容であると考えていた。

人間個人は、特定の家庭、職場、共同体などの社会に同時に属し、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行かなければならない。ペスタロッチーは、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(Berufsbildung)」と呼び、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」の上に成り立つと考えた。従って、生活陶冶の内容の第一は、文化としての生活様式の獲得であり、一般力を育む経験の総体である。

次に、家庭生活における陶冶内容についてであるが、生活の必要こそ子どもを形成する基礎であり、しかも子どもは外的事物の豊かさよりも、自己を指導する人間、あるいは周囲の人間との「人間関係」を通じてこそ、よりよく生活様式を獲得する。

特に家庭生活に関しては、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ち、家庭生活上で獲得される生活様式が既存の文化を改変していくための基礎能力となり得る。その顕著な例の一つが、障害に突き当たっても絶えず向上しようとする態度、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(Anstrengung)」という心のあり様、内的な生活様式である。

学校の役割は家庭生活上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、改良にあり、既得の価値感覚や価値への態度を場面に応じ、また一つひとつの教育活動を通じて一般化、客観化することである。

もとより、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)」の関係として取り上げられている。直観されたものとは、日常生活で得られた生活様式を指し、教授や指導の基盤となるべきものであり、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である。それゆえに基礎陶冶の課題は、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、つまり超感性的、客観的なものへと発展させることができるかにかかっている。具体的には、こうした基本は「精神文化の要素 (die Elemente der Geisteskultur)」とも呼ばれ、思考の仕方、心情のあり方、行動様式などの核、あるいは基本的な生活様式である。

このように、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。

第3節「生活陶冶の内容—指導の内容と文化」では、ペスタロッチーが教科教育をいかに捉えていたかが検討される。この問いは、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、あるいは、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。つまり、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が、論者は、子どもの生活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、教科のあり方を子どもの生活

の立場から考えたペスタロッチーの教科観は決して軽視されるべきではないとして、彼の人間らしさを育む教科のあり方と、その仕組みを考察している。

もとより、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、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ことしかない。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、やがて人間らしきができあがると錯覚されたりするならば、教育上の困惑・混乱が生み出されてしまう。この意味で、教科の固有性と共通性、そして教科間の相互の働き合いが注目され、しかも子ども達の間「わたし達の題材」という意識を目覚まし活発にしながらい人間らしさを育もうと実践されたことは生活陶冶思想に基づく教科教育の真骨頂に他ならない。

第4節「生活陶冶の内容—人間諸力の陶冶」では、ペスタロッチーの生活陶冶思想における人間諸力の三区分に従って、生活陶冶の内容について心情陶冶、知的陶冶、身体的陶冶の順に詳細に考察されている。

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ると指摘している。

発展段階の最初期においては、当然心情陶冶が中心となる。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、樹木で根を形成して行くことに相当するのである。

しかし、子どもの発展とともに事情は変わってくる。発展が進んでいくと、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いく。このような意味で、彼の陶冶内容の三つの方向は、有機的な結びつきをもっており、その陶冶内容は、何時でも子どもの生きる働きの全体として取り上げつつ、どれかを核としながらい習練することを基礎としている。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。

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のではなく、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、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。その際、彼は、陶冶内容の三つの方向への要素化が、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、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。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。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のである。

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光を当て、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く。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」では、ペスタロッチーが「生活が陶冶する」と唱える場合、「陶冶する(bilden)」と表現し、「教育する(erziehen)」とは語らなかつた点に注目して、彼における「陶冶(Bildung)」と「教育(Erziehung)」の概念の関係が明確化される。

彼は「教育」という概念によって、教育者が被教育者に意図をもって働きかけることを表し、また教育は教育者の意志の問題であるのみならず、被教育者の意志の問題でもあり、道徳教育と結びつくものであることを強調した。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」と言うことはできない。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「技巧化手段」の賜物であり、「退屈な歩み」に則った指導法の成果でしかない。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役立たない限り、これもまた「教育的」とは言えないし、教育の成果でもない。

他方、「陶冶」は、ある理想的状態への人間自身の自己発展である。例えば、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り、興味を掻き立てるものであろうと

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」と言うことはできず、陶冶の成果でもない。

このように、ペスタロッチー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おり、彼の陶冶と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与えるであろう。

第6節「教育術への洞察」では、ペスタロッチーが生活陶冶思想に基づいて、1800年から1807年の間に「教育術(Erziehungskunst)」、つまり教育方法の原理をいかに展開しているのかを中心に考察されている。

確かに、メトード初期には、教育術への彼の素朴な信頼が優勢であったものの、やがて教育術に対する思想が徐々に深まり、教育術は生活の全てを統制することはできないものの、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、ますます明瞭になっている。

このような意味で、現にある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生活陶冶の原理の必然的帰結として要求されるに至る。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が明瞭に自覚されるようになる。

しかし、それはペスタロッチーの教育術思想の転換・転回ではなく、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、その可能性と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。

第4章「生活陶冶の場所」において、論者は、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を主題とし、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ている。また、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する一方、国家での生活は、直接人間を陶冶するよりは、間接的に子どもの陶冶的生活を支援するものであると捉えていたことを明らかにしている。

第1節「家庭の陶冶的機能—学校との関係から」では、陶冶の場所としての家庭と学校の関係について論じられる。

ペスタロッチーの生活陶冶論では、実際生活における習慣や慣習の働きが重視されるがゆえに、家庭は生活陶冶の最初の場所であり、家庭の理想的な陶冶的働きを学校は模倣し、取り込まなければならない。

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き、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、彼によって着実に構想され、しかも学校に関する位置づけは、次第に深められて行くことになるのである。

第2節「学校の位置づけ(後期)」では、彼の後期の思想を1785年から1798年、1799年から1805年、1806年から1814年、1815年から1818年、1819年以降という5期に分け、各期において学校という場所がいかに位置づけられているかが詳しく考察されている。

論者によれば、ペスタロッチーの後期思想における学校固有の役割と学校組織の限界は、次のようにまとめられる。

まず学校は、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)を高め醇化して、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、学校は次のような限界をもつ。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ってしまうまでの影響力をもつことはできない。

このように、彼は、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、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ていたことが分かる。学校と家庭は、彼にとって、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。

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」では、ペスタロッチー晩年の著『リーन्हルトとゲルトルート』(Lienhard und Gertrud)第3版(4部構成：1819/20、第5・6部は未刊)を中心に、彼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が明らかにされている。

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、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されてい

るが、そこでは、家庭とは異なった、学校独自のあり方が論じられている。すなわち学校は、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。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。

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、メトデー以上に、『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。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と論者は主張する。

「生活」とは「本性」のように変更不可能なものではなく、アプリアに規定される「自由意志」のように絶対的なものでもなく、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間を通して方向づけられ高められるものである。現今、学校教育の理論に行き詰まりが認められるとすれば、こうしたペスタロッチーの発想は新鮮であるとも言える。なぜなら、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」では、彼が人間形成の場所として「職場(Werkstatt)」あるいは「仕事場(Arbeitsstube)」をいかに捉えていたかが検討される。

もとより、学校とは違い、職場では、「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。仕事にも、必ずしも十分な人間形成の働きが伴うわけではない。しかし、彼は、職場でなければ得られない陶冶の影響を意識している。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き、冷徹さがある一方、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なさ、甘えを許容しない厳格な空間であるとともに、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ためには、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」となる必要がある。

この観点から、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」なのである。

歴史的に言えば、職業、特に工場産業の発展に伴い、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く、むしろ、この分離が学校の必要性を不可避にしたことをペスタロッチーは既に「国民学校(Volksschule)」の黎明期に十分意識していた。

しかしながら、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ある。彼の主張する

職場の人間形成的機能に目を向けると、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が自ずから明らかになってくると言えよう。

更に、補節「生活陶冶の場所として国家」では、生活陶冶の観点から、陶冶する場所としての国家の立つ位置・意義が考察される。

確かに、ペスタロッチーの生きた時代は、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、しかも陶冶・教育の理想を単に観念的にではなく、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、統治様式の上位に、常により良き陶冶・教育という理念を置いた。

彼は誰よりも国家が必然的に悪に陥る可能性が高く、国民を欺き得ることを冷静に見ていた。しかし他方、彼は統治の原理・理想を家庭の人間関係に見、統治者が父親であるとすれば、国民はその子であった。そして、統治者も国民も「神の子」という点で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、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ない事柄であると見なし、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こそ国家の役割と考えた。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。

要するに、ペスタロッチーは、人間を陶冶する生活の範囲を国土全体にまで広げて意識していたのではなく、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。

しかし、彼は、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。

第5章「生活陶冶と幼児教育者」では、論者は、幼児教育者は生活陶冶をいかに実践すべきか、幼児教育者のあり方は、いかなるものでなければならぬかについて論じている。

第1節「幼児教育者の課題・姿勢」では、文明生活と関わる幼児教育者の姿勢が問われて

いる。

論者によれば、ペスタロッチーの主張する「合自然的(naturgemäß)教育」とは、自然環境、動植物等でイメージされるものとは、およそ掛け離れた特徴をもち、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が「合自然的教育」である。それは、ルソー(Jean Jacques Rousseau,1712-1778)とは異なり、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じる。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知識を得、感じ、行動することである。それゆえに、文明人は「享楽人」であると言われ、幼児教育者も、それと無関係ではあり得ない。

しかし、人間の欲望は社会の発展とともに増大・肥大化し、かつ複雑化して行く。従って、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いく原因がある。

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、技巧性をもつことにある。文明は、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掛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。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、打算などは、社会の次世代としての子どもが獲得すべき目標ではなく、むしろ、それらから教育者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。

もしそうした文明墮落に陥ることを回避しなければならないとすれば、ペスタロッチーは「人間陶冶(Menschenbildung)」、人間教育による以外にないと考えた。つまり教育者は、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、文明墮落の狭間にある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」では、幼児教育者は幼児の個性並びに幸福をいかに捉えるべきなのか、生活陶冶思想は、それといかなる関係にあるのかについて考察されている。

ペスタロッチーによれば、幼児期における子どもの個性は、環境に対する反応の仕方、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。

また個性は身体的(機能としての)個性、心的(機能としての)個性、精神的(機能としての)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、ペスタロッチーの考える幸福とは、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る。

まず身体的個性に関して言えば、誕生間もない時期の子どもは、他の動物と比べて身体的機能が貧弱であるが、しかし、未規定であるがゆえに、却って世界、環境に対して開かれ、それだけ一層個性化される余地がある。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り、それゆえに、環境が与える様々な印象が子どもの個性形成に著しい影響を与えるのである。

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、身体的個性と共に問題になるのは、心的個性である。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・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り、何をもって損と考え、得と考えるかによって、子どもの個性が現れてくる。そして本能・衝動的な個性が事物や外的印象に直接左右されることが多いのに対して、損得に生きる人間の個性は、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。こうして、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くる。心的機能とは知覚、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り、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、それによって自らの利益が得られるよう、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、心的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。

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。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。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。その基準は客観的・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、動物的な生き方、利己的な生き方と対立することになる。その生き方は一言で言えば、精神的にもものを見、実践することのできる状態である。

特にそうした状態にあっては、二つの個性が現れる。一つは、いかなる文化を学び取っていくかに関する「受容的個性」、今一つは、学び取った文化をいかに表現していくかに関する「能動的個性」である。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た。「内的感覚」の組織は真理に対する感覚、美に対する感覚、善に対する感覚、聖に対する感覚に分けることができる。

言うまでもなく、精神的機能は、身体的機能と心的機能と共に、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。

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。ペスタロッチーは、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いくことを「死の飛躍 (salto mortale)」と表現した。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。この葛藤の仕方に、生の人格、人柄としての個性が現れるのである。

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、全ての個人差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く、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はないものがあり、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。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り、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」では、育まれるべき幼児の努力あるいは克己の態度の形成について論じられている。

ペスタロッチーによれば、個性は、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り、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、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。その総力を結集する人間の力こそが意志であり、彼は「努力」あるいは「克己」という概念を用いて、この力の形成について論じている。

努力は、「自然的状態」では、まだ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、特に生理的要求に対する忍耐と我慢が主体である。「社会的状態」では、子どもの目的活動と共に努力あるいは克己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う点で、心理的要求が主体となっていた。従って、社会的状態の子どもの場合、努力や克己は、まだ一層高い本性に従ったものとは言えず、究極的には「道徳的状态」を目指し、「死の飛躍」をなすことによって、初めて一層高い本性に基づいてなされるようになり、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のである。

これに関連して、論者は、幼児教育の観点から、次のようにまとめている。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、②努力の態度の育成は、幼児教育の核となる重要な一般的な課題である、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ている、④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であろう、⑤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。

第4節「幼児教育者と環境の問題」では、幼児の幸福を願い、その個性を伸ばし、幼児の努力と克己の態度を育もうとする幼児教育者にとって、「環境(Umstände)」をどう理解するかが重要な課題の一つであるがゆえに、ペスタロッチーは環境について、どんな考えをもっていたのかが考察される。

彼の場合、環境とは、子どもの内面と切り離された「取り巻くもの」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である。それゆえに、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、隣人の生き様如何が肝要となる。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。幼児教育であれば尚更のこと、環境を設定する者の考え方が子どもに決定的な影響を与えるのである。従って、幼児教育者は、子どもに対して、対象をいかに捉えてほしいのか、また望ましい見方・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に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。

ところで、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、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。従って、乳幼児期の環境設定については、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。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。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、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。あるいは太陽を浴びている葉の露の一雫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、各々の見方をするに至るかを推測・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、発達段階上からも、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」では、生活陶冶の視点から親心と子心について論じられる。

幼児教育者は教育愛をもつべきであるとはよく主張されるが、ペスタロッチーの場合、この教育愛に相当するものを「親心」という概念で表現した。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ことを彼は繰り返し強調している。同時に、彼は、親心は子心を前提としている関係概念であること、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づくっていることを指摘している。

とはいえ、親心は他者からの見返り—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、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所、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、現実社会に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、真に教育者のなすべき事柄であるかの如く考えることに対して、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、その特徴がある。

第6節「教育者の権威」では、幼児教育者の権威、そして指導の問題が考察の対象とされている。

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ている言葉はない。幼児教育においても、そもそも権威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のかどうかも、大いに議論の余地があるところであろう。

論者によれば、我が国のみならず、欧米の場合でも、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いう。①権威は他人を服従させる力である、②権威は、それをもつ者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。

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、全く権威を欠いては、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。

ペスタロッチーの『育児日記』や『幼児教育の書簡』(Letters on early Education, 1818/19)を中心に、論者は、教育者の権威と指導の問題を取り扱っている。彼によれば、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という。自らの体面、威信が傷つけられるのを嫌い、地位、名誉など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。

ペスタロッチーも指摘するように、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、より力をもつ者への憧れ、心服があるのであって、それが人格形成に不可欠の要因であり、無闇に否定されてはならないことは改めて言うまでもない。

第7節「幼児教育者の教養」では、幼児教育者に求められる「教養(Bildung)」はいかにあるべきかについて論じられている。

論者は、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(Wertsinn)—を考察し、次のように分類している。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粋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、こだわりのない感覚、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。

もとより、彼は、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考えていたわけではない。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が、こうしたセンスを育てる基盤になる。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」の結果と考えられる。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と考えた。中でも、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は誠に大きなものがある。なぜなら、母親こそ、上述の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、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り、単なる責任転嫁に過ぎない。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との発見は、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。なぜなら、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からである。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らである。

終章において、論者は、本論文における結論と今後の展望について述べている。

まず、論者によって強調される本論文の特徴の第一は、一般的な先行研究の解釈、すなわち、ペスタロッチー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する解釈に抗して、『隠者の夕暮』以前の最初期の著作から、彼の中期の著作、すなわち教育術に傾倒したと称される『ゲルトルート児童教育法』や『メトーデ』等の著作及び「文化哲学」とも「人間哲学」とも称される『探究』や『純真者に訴える』等の著作に至るまでを詳細に検討し、彼の生活陶冶論は彼の生涯に互る教育思想の核として位置づけられることを明らかにしたことにある。

次に、本論文の第二の特徴は、彼の生活陶冶論は、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、教育者はいかに振る舞うべきかを規定する原理でもあること、しかも、それを幼児教育の視点から論じているところにある。

通常、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論じられることは多くないが、本論文では、学校教育の展開はもとより、人間の生涯に互る人間形成の視座を積極的に取り入れ、学校の存在意義、学校の役割、教科観等を初め、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、幼児教育思想ではおよそ扱われることの少なかったテーマが考察の対象にされているのである。

更に、論者は、本論文の初めに、基本的な研究の視点として挙げた五つの視点の結論を次のように簡潔にまとめている。それぞれの結論に詳しい説明が付されているが、紙幅の関係から割愛することにした。

- ① 「生活が陶冶する」ところの生活とは、文化的な生活である。
- 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。

- 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。
- 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。
- 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。

最後に、論者は、幼児教育者にとっての生活陶冶論の意義について次のようにまとめている。

- 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。

今後の展望として、論者は、近年の我が国における幼児教育をめぐる顕著な動き、例えば、幼小接続等の円滑な学校間の連携や、2017(平成 29)年の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂・改定等に対し、ペスタロッチーの生活陶冶論と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たり得るのか、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、残念ながら言及することができなかつたので、その検討・実証を着実に進めていきたいと述べ、本論文を締め括っている。

[2] 審査結果の要旨

本学大学院児童保育研究科学位（論文博士）審査規則第12条に「博士学位申請論文の審査基準は、以下の基準に基づいて厳正に行うものとする」と規定している。その審査基準は「(1)当該博士学位申請論文が、当該申請者の研究業績をふまえ、その集大成と認められる内容であること、(2)当該博士学位申請論文の属する研究領域において、独創性が認められること、(3)当該博士学位申請論文の属する研究領域において、その水準の引上げ

に資するものであると認められること、(4)当該博士学位申請論文に、他の研究領域を含む学際性が認められること、(5)本学大学院が授与する博士の学位にふさわしいと認められるものであること」である。

もとより、博士学位申請論文が五つ全ての審査基準を満たしていなければならないわけではないが、本論文がこれらの審査基準にどの程度適合しているか、順次検討を加えて行きたい。

まず、(1)「当該博士学位申請論文が、当該申請者の研究業績をふまえ、その集大成と認められる内容であること」について。

本論文は、以下に掲げる従来からの研究成果を総動員し、結合・統合することによって構成されており、論者の長年にわたる研究の集大成と認めるにふさわしい内容であると言える。

〈著書〉—合計 36 の著書(共編・共著を含む)のうち、ペスタロッチー研究に関連するもののみ記載—

- 1 『ペスタロッチー・フレーベル事典』、共著、玉川大学出版部、1996年12月。
〔担当箇所：「S.S.グリーン」、『リーन्हルトとゲルトルート』、「困窮者」、「H.ゲスナー」、『ヘルヴェーチア立法評議会に寄せる言葉』、「H.モルフ」、「親ごころ・子ごころ」、「人間教育週報」、『わが生涯の運命』、「イエナ学芸新聞」、「測量」のペスタロッチー関係 11 項目を単独執筆〕
- 2 『教育原理』、共著、保育出版社、2000年4月。
〔担当箇所：第1章第3節のうち、「わが国の教師(保育士)の教育観を支えた教育思想の展開」と「ペスタロッチ」の箇所を単独執筆、pp.18-21.〕
- 3 『保育用語辞典』、共編・共著、一藝社、2006年4月。
〔担当箇所：本書の約 1,000 項目について共同編集。そのうち『隠者の夕暮』、「自然主義の保育」、「新教育運動」、「直観教授」、「ペスタロッチの『育児日記』」等、ペスタロッチー関連を含めた 18 項目を単独執筆〕
- 4 『保育ミニ辞典』、共著、一藝社、2007年5月。
〔担当箇所：「ペスタロッチー」、「隠者の夕暮」、「育児日記」など計 97 項目を単独執筆〕
- 5 『子どもと保育』、共著、一藝社、2009年3月。
〔担当箇所：第14章「保育観の歴史的展開」の中で、ペスタロッチーの保育思想を含めた保育観について単独執筆、pp.173-184.〕
- 6 『子ども心理辞典』、共編・共著、一藝社、2011年5月。
〔担当箇所：主として保育学関係の編集を共同で担当し、「教育」、「教育愛」、「教育観」、「教育研究」、「教育の本質」、「児童観」、「ペスタロッチー(Pestalozzi, J. H.)」等の計 16 項目を単独執筆〕
- 7 『現代保育内容研究シリーズ1 現代保育論』、共著、一藝社、2018年2月。
〔担当箇所：第4章「保育者と人間性」の中で、ペスタロッチーの思想的展開につ

いて、保育の視点から単独執筆・概説、pp.40-48.]

- 8 『保育者論』、共著、ミネルヴァ書房、2019年2月。
〔担当箇所：レッスン3「教職観の変遷」の中で、教師の理想像としてのペスタロッチーの生涯について単独執筆、pp.30-38.〕
- 9 『西洋教育史』、共著、玉川大学出版部、2019年3月。
〔担当箇所：第4章、第8章、第11章を担当。そのうち第4章「新人文主義の教育」の中で、ペスタロッチーの教育思想を単独執筆・概説、pp.46-63.〕

〈学術論文〉

- 1 「基礎陶冶の理念の研究—ペスタロッチの『白鳥の歌』を中心として—」、単著、玉川大学文学研究科教育学専攻・修士論文、1985年1月
- 2 「ペスタロッチの生活陶冶論」、単著、査読有、世界教育日本協会機関誌『教育新世界』第21号、1986年3月
- 3 「ペスタロッチにおける陶冶と教育」、単著、査読有、世界教育日本協会機関誌『教育新世界』第24号、1988年1月
- 4 「幼児教育思想の研究（1）—”個性”と”幸福”の関連について—」、単著、査読有、『聖徳学園短期大学研究紀要』第23号（第二分冊）、1990年12月
- 5 「ペスタロッチの幼児教育思想の研究（2）—文化と教育—」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第24号（I）、1991年12月
- 6 「ペスタロッチにおける文化化の意味について—初期の著作を中心として—」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第25号（I）、1992年12月
- 7 「ペスタロッチにおける文化獲得の見解—『アギス』から『探究』までの著作を中心として—」、単著、査読有、『日本ペスタロッチ・フレーベル学会紀要』第6号、1993年12月
- 8 「ペスタロッチ教育論における文化獲得の見解—『探究』から『純真者に訴える』までの著作を中心として—」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第27号（I）、1994年12月
- 9 「ペスタロッチ教育論における生活陶冶と学校」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第28号（I）、1995年12月
- 10 「ペスタロッチ教育論における”学校”の位置—後期著作を中心として—」、単著、査読有、教育哲学会機関誌『教育哲学研究』第76号、1997年11月
- 11 「ペスタロッチ幼児教育思想の研究（3）—教育者の権威について—」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第30号（1997）、1997年12月
- 12 「ペスタロッチにおける時代精神と人間形成」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第32号、1999年12月

- 13 「ペスタロッチー教育論に見られる”動物的なもの”について」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第 33 号、2000 年 12 月
- 14 「子ども観の基礎となるもの—ペスタロッチーの幼児教育思想を中心として—」、単著、『聖徳大学児童学研究所紀要』第 3 号、2001 年 3 月
- 15 「ペスタロッチー教育論における”一般力”形成の意味」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第 34 号 (2001)、2001 年 12 月
- 16 「ペスタロッチー生活陶冶論の成立過程—『隠者の夕暮』以前—」、単著、『聖徳大学児童学研究所紀要』第 4 号、2002 年 3 月
- 17 「生活陶冶と教育術」、単著、査読有、『聖徳大学研究紀要』短期大学部第 35 号 (2002)、2002 年 12 月
- 18 「職場と人間形成—ペスタロッチーの教育思想を中心として—」、単著、『聖徳大学児童学研究所紀要』第 5 号、2003 年 3 月
- 19 「親心の教育的意義—ペスタロッチーの思想を中心として—」、単著、『子どもと教育—川並弘昭先生古稀記念論集—』所収、2003 年 12 月
- 20 「生の歩みと人間形成—『探究』を中心として—」、単著、『聖徳大学児童学研究所紀要』第 7 号、2005 年 3 月
- 21 「『リーンハルトとゲルトルート』における生活陶冶思想の展開—第 3 改訂版を中心として—」、単著、査読有、日本ペスタロッチー・フレーベル学会紀要『人間教育の探究』第 17 号、2005 年 7 月
- 22 「ペスタロッチー『白鳥の歌』の基本構造、単著、査読有、世界新教育学会機関誌『教育新世界』第 57 号、2009 年 2 月
- 23 「人間関係の基礎”努力”の態度を育むには—ペスタロッチーの幼児教育思想を中心として—」、単著、査読有、松蔭大学『松蔭大学紀要』第 19 号、2016 年 1 月
- 24 「国家の機能と生活陶冶—ペスタロッチーの教育思想を中心として—」、単著、査読有、『帝京科学大学教職指導研究』第 1 巻第 1 号、2016 年 3 月
- 25 「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—」、単著、査読有、教育文化研究会『教育文化研究会紀要』第 3 号、2016 年 10 月
- 26 「人間らしさを育む教科のあり方について—ペスタロッチーの生活陶冶論を中心として—」、単著、査読有、日本教科教育学会紀要『教科教育学会誌』第 39 巻第 3 号、2016 年 12 月
- 27 「文明生活の特徴とその陶冶(2)—ペスタロッチーの『純真者に訴える』を中心とし

- て一」、単著、査読有、松蔭大学『松蔭大学紀要』第22号、2017年3月
- 28 「革命と文明生活の陶冶—ペスタロッチーの『純真者に訴える』を中心として—」、単著、査読有、教育文化研究会『教育文化研究会紀要』第4号、2017年6月
- 29 「文明生活と児童の陶冶—ペスタロッチーの『純真者に訴える』を中心として—」、単著、査読有、日本児童学会『児童研究』第96号、2017年8月
- 30 「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—」、単著、査読有、教育文化研究会『教育文化研究』第5号、2018年1月
- 31 「文明生活の課題—知行合一—ペスタロッチーの『純真者に訴える』を中心として—」、単著、査読有、『松蔭大学紀要』第23号、2018年3月
- 32 「商業主義と人間陶冶—ペスタロッチーの文明論を中心として—」、単著、査読有、世界新教育学会『教育新世界』第66号、平成30年3月
- 33 「ペスタロッチーにおける合自然性の教育と文化」、単著、査読有、教育文化学会『教育文化研究』第6号、2018年8月
- 34 「価値多様化時代の教育のあり方について—ペスタロッチーの文化教育学を中心として—」、単著、査読有、『松蔭大学紀要』第25号、2019年3月
- 35 「ペスタロッチー生活陶冶論の先行研究において積み残された課題」、単著、査読有、教育文化学会『教育文化研究』第7号、2019年7月

〈学会発表〉

- 1 「ペスタロッチーの生活陶冶について」、単独、教育哲学会第28回大会(於岡山大学)、1985年10月
- 2 「ペスタロッチーにおける基礎陶冶—教育と陶冶」、単独、教育哲学会第29回大会(於千葉大学)、1986年10月
- 3 「生活陶冶とその内容」、単独、教育哲学会第31回大会(於慶應義塾大学)、1988年10月
- 4 「ペスタロッチーにおける幼児教育の課題—基本的な生活の営ませ方について—」、単独、日本保育学会第42回大会(於十文字学園女子短期大学)、1989年6月
- 5 「ペスタロッチーの求める幼児教育者の価値感覚—『世間の女性と母親』を中心として—」、単独、日本教育学会第49回大会研究発表(於九州大学)、1990年8月
- 6 「ペスタロッチーにおける保育的な環境」、単独、日本保育学会第44回大会(於神戸女子大学)、1991年5月
- 7 「ペスタロッチーにおける文化化の意味について—『探究』までの著作を中心として—」、単独、日本ペスタロッチー・フレーベル学会第10回大会(於玉川大学)、1992

年 9 月

- 8 「ペスタロッチーにおける文化獲得の意味—『探究』から『純真者に訴える』へ—」、単独、教育哲学会第 36 回大会(於愛媛大学)、1993 年 10 月
- 9 「ペスタロッチーにおける生活陶冶の問題—文化獲得との関連で—」、単独、教育哲学会第 37 回大会(於お茶の水女子大学)、1994 年 10 月
- 10 「ペスタロッチー教育論における「学校」の位置—後期著作を中心として—」、単独、教育哲学会第 38 回大会(於広島大学)、1995 年 10 月
- 11 「人間らしさを育む教科のあり方について —ペスタロッチーの生活陶冶論を中心として—」、単独、日本教科教育学会第 22 回全国大会(於秋田県生涯学習センター)、1996 年 10 月
- 12 「ペスタロッチー幼児教育思想の研究 (1) —教育者の権威について—」、単独、日本保育学会第 50 回大会(於四国大学)、1997 年 5 月
- 13 「時代精神と人間形成—ペスタロッチーの中期の著作を中心として—」、単独、教育哲学会第 42 回大会(於東北大学)、1999 年 10 月
- 14 「ペスタロッチー教育論に見られる”動物的なもの”について」、単独、教育哲学会第 43 回大会(於茨城大学)、2000 年 10 月
- 15 「ペスタロッチー教育論における”一般力”形成の意味」、単独、日本教育学会第 60 回大会研究発表(於横浜国立大学)、2001 年 8 月
- 16 「生活陶冶と教育術」、単独、教育哲学会第 45 回大会(於東京家政学院筑波女子大学)、2002 年 10 月
- 17 「「生の歩み」と人間形成—『探究』の視点から—」、単独、日本ペスタロッチー・フレーベル学会第 21 回大会(於玉川大学)、2003 年 9 月
- 18 「『リーンハルトとゲルトルート』における生活陶冶思想の展開—第 3 改訂版を中心として—」、単独、日本ペスタロッチー・フレーベル学会第 22 回大会(於福岡教育大学)、2004 年 9 月
- 19 「ペスタロッチー『白鳥の歌』の基本構造」、単独、教育哲学会第 50 回大会(於広島大学)、2007 年 10 月

〈寄稿〉

- 1 「ペスタロッチの幼児教育思想(1)—”自由”か”抑制”か—」、単著、乳幼児の教育第 50 号、キュックリヒ記念財団、1990 年 5 月
- 2 「ペスタロッチの幼児教育思想 (2) —保育者の教養とは何か—」、単著、乳幼児の教育第 51 号、キュックリヒ記念財団、1990 年 7 月

- 3 「ペスタロッチの幼児教育思想 (3) —幸福に値する個性とは何か—」、単著、乳幼児の教育第 52 号、キュックリヒ記念財団、1990 年 10 月
- 4 「ペスタロッチの幼児教育思想 (4) —保育的な環境を理解するには—」、単著、乳幼児の教育第 53 号、キュックリヒ記念財団、1991 年 1 月
- 5 「梅根悟と小西重直の人物コラム」、共著、『ペスタロッチー・フレーベルと日本の近代教育』所収、玉川大学出版部、2009 年 12 月

〈翻 訳〉

- 1 M.リートケ著「ペスタロッチと教育科学」(論文)、単訳、『ドイツ教育研究会紀要』第 1 号、ドイツ教育学研究会、1987 年 8 月
- 2 L.フリードリヒ著「ペスタロッチの経験的な処理方法に対する見解」(論文)、単訳、『ドイツ教育研究会紀要』第 1 号、ドイツ教育学研究会、1987 年 8 月
- 3 W.ベーム著『教育と人権—人権教育の思想的地平—』(著書)、共訳、東信堂、2007 年 12 月
- 4 ダニエル・トレエラー著『ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチ』(著書)、共訳、東信堂、平成 27 年 4 月

[ペスタロッチーの生涯に沿った章構成の中で、主として中期の思想に関わる第 6 章から第 10 章まで分担翻訳、pp.79-154.]

次に、(2) の「当該博士学位申請論文の属する研究領域において、独創性が認められること」について。

本論文には独創性と認められるところが少なくとも 4 点あると考えられる。

第一に、これまでの先行研究に見られない独創的な試みとして、ペスタロッチーの生活陶冶論、とりわけ「生活が陶冶する」という原則を晩年の著作『白鳥の歌』に限定して考察するのではなく、彼の生涯に互る実践・思索活動の集大成として位置づけ、彼のほぼ全著作を視野に入れた生活陶冶思想を構造化して捉えた点を挙げることができる。具体的に言えば、論者は、ペスタロッチーの最初期の著作『アギス』(1765)や『育児日記』(1774)から、『隠者の夕暮』(1779/80)を経て、先行研究により、生活陶冶思想と調和し難いとか、生活陶冶思想とは異質の著作群と見なされてきた中期の教授学的著作『メトーデ』(1800)や『ゲルトルート児童教育法』(1801)、更には「文化哲学」とも「人間哲学」とも称される『探究』(1797)、『純真者に訴える』(1815)等に至るまでの著作に詳細な考察を加えることによって、生活陶冶論は、ペスタロッチーの思想形成の最初期から一少なくともその萌芽として一既に彼の教育思想の基盤になっているとともに、彼の中期の教授法的著作や文化哲学的著作を含めて、彼の生涯に互る教育思想の核として位置づけることができることを明らかにしている。

第二に、論者は、ペスタロッチーの生活陶冶論が意図的教育に対する無意図的教育の優位性を示しているとする先行研究の解釈、あるいはまた生活陶冶論と文化との関連を見逃し、

教科教育の問題は範疇外と見なす先行研究の解釈に異を唱え、彼の生活陶冶論は意図されざる環境の力、無意図的教育の影響を認めるのみならず、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、意図的教育をも規定する原理、学校教育のあり方を描き出し方向づける「規制的原理」として捉えることができることを論証しているところに本論文の独自性を認めることができる。

第三に、ペスタロッチーの生活陶冶論に関する先行研究において、幼児教育の視点から彼の生活陶冶論が保育学に対して寄与・貢献し得るものと解釈した研究は極めて稀であるが、論者は、フレーベル(Friedrich Wilhelm August Fröbel,1782-1852)の教育原理である「遊戯(Spiel)」の原理よりも生活陶冶思想の方が、遊戯ではカバーできない範囲までも補完し得る、より包括的な幼児教育の原理となり得るのではないかと問題提起し、幼児は、「遊戯」はもとより、生活の必要に駆られて、快・不快の感情を乗り越えて様々な物事を学ぼうとすることを祥らかにするとともに、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し、知識と行為との乖離を避け、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主張している点に本論文の独創性を認めることができる。

この点と関連して、第四に、通常、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詳細に論じられることは余り多くないが、論者は、ペスタロッチーの生活陶冶論は、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り、就学前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)のあり方を規定する指導原理として解されるべきと考え、それゆえに、学校の存在意義、学校の役割、教科観はもとより、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)研究では扱われることの少ないテーマに関する考察も積極的に取り入れているところに、本論文の大きな特色、独自性がある。

(3)の「当該博士学位申請論文の属する研究領域において、その水準の引上げに資するものであると認められること」について。

本論文の研究水準の引き上げへの貢献について、主なものに絞って、述べることにする。

まず、ペスタロッチーの著書『純真者に訴える』(1815)は、彼の数ある教育学的著書の中でも重要な意義をもつものであるにもかかわらず、しばしば見逃され、あるいは別の価値を付与されてきた。すなわち、それは、先行研究によって、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がちであった。

それに対し、論者は、『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、それはペスタロッチーの文化に対する深い洞察の成果であり、教授論的著作のバックボーンともなっており、彼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ことを明らかにし、ペスタロッチーの全思想を、体系性をもって解釈している点、当該研究領域に

おける研究水準の引き上げに貢献していると言えよう。

次に、「批判版ペスタロッチー全集」(1952-1996)の完成によって、全体的視野から彼の思想の新たな研究が可能になったのを受けて、論者は『リーンハルトとゲルトルート』第3版(1819/20)―ペスタロッチーは生涯に本書を3度改訂しており、我が国では1780年代に出版された第1版のみが翻訳されている―を中心に、彼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している。

もとより、『リーンハ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、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厳しく批判しているが、しかし、そこでは、家庭とは異なった一決して「居間の教育の止むを得ない代替物」(シュプランガー)ではない―学校独自のあり方が論じられている。すなわち学校は、確かに、諸力を調和的に発展させている「ゲルトルートの居間」を模倣すべきであり、そこで行われている家庭生活の働きを汲み上げ、学校という組織に適合した形式で手段化・組織化するとともに、家庭では得られない教育(例えば、数・形・語・手の教授、信仰教授、集団教授など)を補足し、かつ「家庭教育の改良と醇化に影響し返す」(補償教育を含めて)ことが求められる。そのような生活陶冶に基礎を置く学校(教授)の特徴について詳しくは、「論文の概要」(21-23 ページ)を参照されたい。

論者はまた、重要な生活陶冶の視点として、労作の場としての「職場(Werkstatt)」ないし「仕事場(Arbeitsstube)」を取り上げるとともに、『リーンハルトとゲルトルート』第3版に拠りながら、農業と手工業中心の時代から「工場」の出現による「工業ないし産業(Industrie)」の時代への変化に伴う、職場・仕事場と学校との関係にも論及している。

更に、論者は、生活陶冶の観点から、国家の立つ位置及び国家の意義について論じている。その内容について詳しくは、「論文の概要」(24-25 ページ)に譲るとして、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、我が国においても見出すことができない。

このように、論者が本論文の第4章「生活陶冶の場所」で論じている内容は、当該研究領域における研究水準の引き上げに寄与していることは間違いない。

そして、論者は第5章「生活陶冶と幼児教育者」において、近年、我が国で幼小接続等の円滑な学校間連携に注目が集まっていることに触れ、ペスタロッチーの生活陶冶論は就学前と就学後の子どもの生活を分断する原理ではなく、子どもは遊戯を通じて必要なことを自主的に学ぶと同時に、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ことを強調している。このように、論者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そうとしており、これまた、当該研究領域の研究水準の引き上げに寄与しているものと見なすことができよう。

(4)「当該博士学位申請論文に、他の研究領域を含む学際性が認められること」について。

まず、本論文は、ペスタロッチーにおける生活陶冶思想の研究であるが、教育学と保育学との関連を視野に入れて詳細に論究されており、そこに学際性を認めることができよう。

次に、本論文は、ペスタロッチーに関する研究論文・文献として、日本の研究はもとより、エムデ、シュテットバッハー、ジルバー、シュプランガー、ショーラーを初め、欧州の多数の主要な研究を丹念にレビューしているのみならず、それらをもとに綿密な考察を加えている点で学際性を豊かに備えている。

更に、本論文は、内外の著名なペスタロッチー研究者以外に、哲学者のソクラテス(Sokrates, 470 BC.- 399 BC.)、ホッブス(Thomas Hobbes,1588-1679)、スピノザ(Baruch De Spinoza,1632-1677)、カント(Immanuel Kant,1724-1804)、フィヒテ(Johann Gottlieb Fichte,1762-1814)、ヘーゲル(Georg Wilhelm Friedrich Hegel,1770-1831)を初め、人間学者のゲーレン(Arnold Gehlen,1904-1976)、ロータッカー(Erich Rothacker,1888-1965)、ラントマン(Michael Landmann,1913-1984)、ポルトマン(Adolf Portmann,1897-1982)、精神分析学者のフロイト(Sigmund Freud,1856-1939)とフロム(Erich Seligmann Fromm,1900-1980)、社会学者テンニース(Ferdinand Tönnies,1855-1936)とマーシャル(Thomas Humphrey Marschall,1893-1981)、神学者コックス(Harvey Gallagher Cox,Jr.1929-)や文化人類学者リントン(Ralph Linton,1893-1953)、心理学者マクドゥーガル(William McDougall,1871-1938)、ブルーナー(Jerome Seymour Bruner,1915-2016)、コールバーク(Lawrence Kohlberg,1927-1987)、経営学者ドラッカー(Peter Ferdinand Druker,1909-2005)らの文献を参照・引用しながら、ペスタロッチーの生活陶冶論の解釈に取り組んでおり、そこにも学際性を認めることができよう。

(5)「本学大学院が授与する博士の学位にふさわしいと認められるものであること」について。

論者は、「論文の概要」でも述べたように、ペスタロッチーの生活陶冶思想の構造を幼児教育の視点から解釈して、現代の幼児教育のあり方に対する示唆を見出すことを目的とし、彼の有名な「生活が陶冶する」という教育原則が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する先行研究が圧倒的に多い中で、その原則は、彼の最初期から晩年に至るまで生涯に通底する教育理念であり、またそれは、就学前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、教育者(幼児教育者も含む)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明らかにしている。よって、本論文は、本学の授与する博士(教育学)の学位にふさわしい研究と認めることができる。

本論文は、以上のように、高く評価すべき独創性・独自性を豊かに備えているが、論文の公開審査会において審査委員より多くの質問及び問題点の指摘がなされたので、主なものを列挙することにする。

第一に、ペスタロッチーの「Leben」という概念をどう訳せばよいのか。単に「生活」でよいのか。それと関連して「生活陶冶(Lebensbildung)」と「生活教育(Lebenserziehung)」

一日本では大正期から太平洋戦争前後にかけて「生活教育」という教育理念や運動があった一との考え方の相違はいかがか。

第二に、文化(Kultur)と文明(Zivilisation)との差異のキーワードは何か。

第三に、ペスタロッチーは「生活の必要と要求」に着目し、生活の必要こそ、子どもが学び、自身を向上させていく基礎と言っているが、子どもの営みをどう支援すればよいのかについて、どのように考えていたのか。

第四に、ペスタロッチーは「生活陶冶」の内容として、乳幼児期から真・善・美・聖の普遍的価値に触れさせることが肝要であることを示唆しているが、ここで言われる「目的的自己活動」とは何を意味しているのか。

第五に、ペスタロッチーが言う「活動を支援することが教育者の役割」とは具体的にどのようなことを指すのか。

第六に、今回の保育所保育指針や幼稚園教育要領等において「小学校への移行」が記載されているが、ペスタロッチーもそのことに触れている。時代背景は異なるが、彼の考えをどのように理解すればよいのか。

第七に、ペスタロッチーの生活陶冶原理の我が国の幼児教育現場への適用について今後の課題とされているが、現時点において、何か発信したいと考えていることはないか。

以上のように多くの質問が出されたが、それに対して、概ね的確な応答がなされるとともに、論者は、論文の最終提出に際し、各質問に対する回答に相当する注を、当該の章の最後に付することを表明した。

それに加えて、論文審査委員により、いくつかの問題点が指摘された。

一つは、ドイツ語の文献の出版年の表記で、必ずしも初版の出版年ではないものが混じっているため、何版か、確認して表記してほしい。

今一つは、論文の分量の多さに比べ、誤字・脱字は少ないが、論文の最終提出までにしっかりと点検して、訂正してほしい。

以上、論文審査委員の主たる質問と委員により指摘された本論文の問題点を列挙した。確かに、本論文には、これらの問題点が含まれているのは事実であるが、しかし、これらは修正可能であり、論文の最終提出までに必ず修正することを論者が確約しているため、博士学位(乙)申請論文としての価値を大きく損なうものではない。

よって、本論文は、博士(教育学)の学位を授与するにふさわしいものと論文審査委員全員一致で判断した。

