

255-34-(15)



1200501344933

55

34



始



5



大教育家文庫 15

ツ
チー

岩波書店刊行





Pera 1903

アンケル筆「シュタンツのペスタロッチー」

これは著者が一千九百二十八年ペスタロッチー遺跡巡りの道すがら、チューリヒの美術館にふと見附けて持ち歸つたアンケル筆「シュタンツのペスタロッチー」である。人々はこの畫の中に神人ペスタロッチーの孤兒院に充ち満ちてゐた慈愛と信頼との精神の強き律動を聞き取ることが出来るであらう。

215-34

序言

この書はペスタロッチーの全教育學を先づ彼が生涯に即してその發展の姿において見、進んで著者が彼れの教育學の根本原理と信する若干の基礎的概念に依つて體系的に組織立てたペスタロッチー教育學の一個の綱要である。恐らく讀者がこの書のうちに容易く見出し得るであらうやうに、ペスタロッチー教育學の主なる特色とも言ふべきものは、第一それがすべて彼自身の人格的體驗の所産であるといふこと、第二それが主として社會の虐げられた貧しき者の救済といふ彼が類稀なる汎愛の精神に出でたる救世濟民の若しくは社會改革の教育學であるといふこと、第三社會の改革は言葉の正しき意味においては、結局人間そのものの内的確立を前提とするが故に、人間性の陶冶を目的とする「人間學校」の建設に俟つ外ないといふこと、第四その「人間學校」の建設は礎石を就中先づ幼き魂の純化と確立とに置く初歩の基礎教育でなくてはならぬといふこと、第五その基礎教育は家庭に

序言

おけると學校におけるとを問はず、親心と子心との人格的接觸を直接若しくは間接の地盤とすべきであるといふこと、の諸點にある。體驗の教育學、救世濟民の教育學、社會改革の教育學、人間性の教育學、基礎教育の教育學、親心子心の教育學、これがベスタロッチー教育學の有つ主要な特色である。我々が凡そ教育活動と呼ばれる仕事の本質如何を省察する時、ベスタロッチー教育學は言葉の全き意味における教育學が具へるべきである主要契機の殆んど總てをそのうちに抱擁してゐるかに思はれる。斯かる教育學の理解と弘布とは今日我が國教育の理論と實踐との爲に決して意義なきことではないといふ信念を以て、著者はこの書を世に送り出さうとする者である。

昭和十一年二月十一日

長田新

目次

第一章	ベスタロッチーの生涯	一
第一節	ベスタロッチー教育學の生起	一
第二節	ベスタロッチー教育學の發展	三
第三節	ベスタロッチー教育學の弘布	五
第二章	社會改革の教育學	五
第一節	社會改革の原理	五
第二節	教育の理想	六
第三章	基礎教育の教育學	八
第一節	初等教育の改革	八
第二節	基礎教育	一〇

第四章 教育方法の原理 一三

 第一節 自發性 一三

 第二節 直観 一三

 第三節 勞作 一四

 第四節 社會 一五

第一章 ペスタロッチーの生涯

思想の生起・發展・弘布――



第二節 ペスタロッチー教育學の生起

生れた。彼れの祖先はもと伊太利の出で、曾祖父アントニー・ペスタロッチーは新教を奉ずる故を以て、同じく新教を奉じて祖國を追はれた彼が妻マデリネ・ヅ・ムラルトと共に一千五百六十七年瑞西に亡命し、チューリヒに隠れ家を見附けた。人々は斯かる家系に早くも普通の基督者としては餘りに自由な、さうして少くとも例へばシュタントツの如き加特

ペスタロッチーの生涯

Johann Heinrich Pestalozzi

力の地方では、種々なる障碍にも出會はざるを得なかつたやうなベスタロッチーその人を感知することが出来るであらう。外科兼眼科醫の父ヨハン・バプティストが一千七百五十年三十三歳の若さで逝つた爲に、ベスタロッチーは二人の兄妹と共に洗ふが如き赤貧の中に、母スザンナと獻身的な家婢バルバラとの手で育てられた。友人から容易く利用される彼れの偉大な無邪氣と彼れの表面的な輕率とは、少年時代に「馬鹿村の變り者ハリ公」(Heiri Wunderli von Thoriken)といふ綽名を彼に付けさせた。暫らく獨逸語小學校に學んだ彼は、拉典語學校を経て、一千七百六十一年から六十三年まで人文大學(Collegium humanitatis)に學び、次いで主として神學の研究に志し、カロリナ大學(Collegium Carolinum)に入り、一千七百六十五年の秋までに言語學及び哲學の二課程は卒へたが、神學の課程は卒へなかつた。教授の中でポートマーが最も強い感化を彼に與へた。彼は人格的に一人々々の學生に働きかけ、何よりも先づ古典的な自由精神を以て彼等を祖國の有爲な市民に仕上げようとした。ポートマー門下の多くの若きチューリヒ人は同じ理想の下

に一つの協會を作つた。我がベスタロッチーもラヴァーター、フェッスリー、ブルンチュエリー等と共に入會し、毎週歴史・政治・道德及び教育に關する五の論文を、或ひは朗讀し或ひは討論した。過激な民主主義的傾向の故に、協會は市當局から解散された。青年ベスタロッチーも亦危険な陰謀の嫌疑を受けて拘禁されたが、結局ひどい警告を受けて無罪放免になつた。協會の同志の手で發行された雑誌「警告者」(Der Erinnerer)にベスタロッチーは「希望」(Wünsche)と題する二三の短篇を載せ、その中で、公益事業の中で特に素朴な公民や農民の爲に簡易な教育法が必要であると主張してゐる。當時の彼れの政治的思想の特徴あるものは「アギス」(Agis)と題する論文である。この論文はデモステネース、ブルタルヒの如き偉人の生涯や政治を彼が熱心に研究してゐた證據になるだけではなく、其處には全く革命的の氣分を彼が懷いてゐたことを示してゐる。當時全世界を、特には瑞西を激動させたルソーの著作から、彼は強い感激を受けたが、このことから彼が革命的の氣分は察知されるであらう。

ルソーの思想はベスタロッチーの職業選擇にも影響し、神學の研究に對する最初の企圖を棄てたベスタロッチーは、法律の研究に依つて國民の辯護者たるべく政治的生涯に入らうとしたが、友人ブルンチュリーはベスタロッチーに冷靜な・沈着な・人間並びに事物に對する知識が餘りに缺けてゐることを得心させて斷念させた。併し彼は更に農業家といふ謙虚な職を見附けた時も、「祖國に對する道德的の志操と愛」(一千七百七十一年彼がヒルツェルに宛てて書いた如く)は決して彼から「離れなかつた。」彼は自己の土地を立派に耕すことに依つて、國民の經濟と教育との振興に裨益し得る道を拓かうとした。而も彼のこの決心は、若くて逝いた氣高い友人ブルンチュリーに對して共に哀悼しあつたことが奇しき縁となつて、その愛を贏ち得た愛す可き少女アンナ・シュルテスと遠からず結婚出來るといふ希望に依つて愈々強められた。といふのは若し彼が近き將來確實な裕福な境遇になれないならば、彼は金持ちで・美貌で・教養高き・商家の娘を手に入れることが出來なかつたからである。その確實な裕福な境遇を、彼は農業家になることに依つて一番早く

得られると信じたのである。彼女の母の不同意の爲に惡戰苦闘した後、一千七百六十九年の秋彼は漸くアンナと結婚することが出來た。ただ彼れの新居ノイホーフが一千七百七十一年の春出來あがるまで、彼はミューリゲンで待たなければならなかつた。ザイファルトの編輯に係かる、二ヶ年の許婚時代にこの二人の愛人間に取交された五百通の往復文——ベスタロッチーよりアンナに宛てたるもの三百通、アンナよりベスタロッチーに宛てたるもの二百通——は修業時代のベスタロッチーの氣質と全活動の深い内情とを知るよきよすがである。彼れの手紙の書き振りは飽く迄も生き生きとして溫情に充ち、或時は狂喜し、或時は莊嚴に、併し又再び輕快に洒落てゐる。一言で言へば、若きギョエテに似通ふ若さを有つて居る。アンナの手紙も勿論決して價值なきものではない。彼等相互の愛は最も氣高き・最も純粹な種類のものであつた。而もそれは世にも多難な彼等の全生涯を通じて常にさうであつたのである。

二 ノイホーフの貧兒學校　ベスタロッチーは一千七百七十年に生れた我が子ヤコブ

Jung Götter

Neuhäuf

を相手に、彼が最初の教育実験を試みた。四歳の子供の實驗觀察に關する價值多き日記は、彼れの教育思想にルソーの影響あることを肯かせる。其處では事實の教育が言葉の教育に先行し、見ることに、聞くことに、行ふことは、判斷や推論よりも遙か先きに行はれる。教育の不斷なる内からの連續發展、自分で發見出来ることは自分で發見すること、自然の助けに依つて學び、教師はただ靜かに沈黙して、それに相應する術を以て一緒に忍び足で歩くこと、此等のことが兒童に勇氣と喜悅とを興へるので、これなしには總ての學習は全く無價值である。勿論教育には從順といふことが無くてはならないが、——ルソーに反する！——併しこれは全く自由な信頼と愛とさうして教師の優れた理解とに基づくものでなくてはならない。

さて既に土地の購入に際してメルキーといふ男に欺されてゐたベスタロッチーのノイホーフの農業經營は、種々なる事情に依つて美事に失敗し、彼は少からず落膽した。併しそれにも拘らず、ノイホーフの企圖は社會の改革・貧民の救済を目的とする彼に多くの貴重

な示唆と教訓とを興へた。蓋し落膽せるベスタロッチーは、その落膽の眞只中であつて、若しも彼れの土地を貧兒を教へる學校に變へたら、といふ考を心に浮べた。其處では兒童は彼れの指導の下に先づ働くことを學ばなくてはならない。簡易な耕作・木綿紡績・木綿機業を主とする家内の協同勞作に依つて一度運轉し始めると、學校は恐らく自給自足で維持が出来、而も他方兒童は素朴な・愛暖かき家庭生活の恩恵を享け、且つは彼等の境遇に依つて生き生きと教育されるであらう。斯かる信念の下に一千七百七十四年學校は生れた。併し教育といふ主目的の外に「五十人もの乞食の子供を抱へて」耕作し、製造し、販賣し、而も一大家政を立派にやつて行くことは、全く人力以上のものを必要とした。而も大部分の兒童は暫らく給食され・扶助されると、感謝もせず去つてしまふが常であつた。斯くて兒童の勞働を以て學校を維持する意圖は失敗し、一千七百八十年斷腸の思で學校を解散し、彼は落魄のどん底に沈んだ。

ベスタロッチーはバーゼルの友イーゼリンの經營せる「人類日刊」(Ephemeriden der

Menschheit)に寄せた論文の中で、自己の計畫をこまごまと敘し、且つ實施の經過に就いても報告してゐるが、彼れを中心思想は貧者をばその境遇に即して教育しなくてはならぬといふことである。其處で根本問題は、一 貧兒の勞働が果して學校を維持するだけの利益を擧げ得るであらうか。二 貧兒の教育を産業に隸屬させることが果して策の得たものであるであらうか。學校と産業との結合が、斯くして教育された貧民の後年の家庭生活に對して、その道徳性に對して、その身體的強壯に對して、若しくは耕作に對して、果して如何なる影響を與へるであらうか。これらの間に對して、ベスタロッチは彼れの未完成に終つた試みを基礎として、最も有望なりと答へ、且つ特に産業的勞働を通して兒童を教育することは絶対に必要であると言つてゐる。彼に依れば、貧民は「非衛生的の空氣の中で、機械に運ばれたり、義務と道徳とに就いては何事も聞くことが出来なかつたり、その頭・その心・その肉體は或ひは忽ちにして壓殺され、或ひは少くとも發達されず・養育されずに放置されたりするやうな」到る處にある工場には行らず、却て「人間性の全要求

を満足させる眞實の教育所の目的達成の手段として「工場を利用することに依つて、彼等の爲に出来るだけ多くの利益を得ようとした。何故なれば人間は本來「如何なる事情にあつても、また如何なる勞作に依つても、指導の手さへ盡せば誰でも善人になれる。……心に依つてのみ心は導かれる。……紡ぐこと・刈ること・織ること、若しくは鋤くこと、これはそれだけでは道義的にも不道義的にもならない……」からである。彼れの根本的前提は、利益を以て産業の唯一終局の目的と見ず、産業をば教育といふ人類の眞の終局目的に對する手段と見る點にある。さうしてこれは一代後にあの氣高い人道的の社會主義者ロバート・オーウェンが、一層確かな經濟的根據に立つて企圖せる試みと殆んど同じ思想過程である。

ノイホーフの學校では手工が眞先きに教へられ、讀み方・書き方・數へ方は九歳まで延期してよかつた。道徳教授は「大體教師の教授ではなくて、」「彼等相互に交渉しあふ不斷の機會の利用」に依つて行はれた。我々はあの學校の報告書の中に、如何にベスタロッチ

1が一人々々の兒童の個性に注意を拂つたか、如何に彼がいとも零落した・又いとも低能な子供に對して、いやそれどころではなく、白痴に對してさへも倦まざる注意を拂つたか、又彼が進歩のただの一痕跡を認めた時すら、如何に狂喜したかを讀む時涙無きを得ない。後年彼はこの時代に就いて自ら言つてゐる。「私は幾年か五十人以上の乞食の子供の中に生活した。私は貧苦の間にあつて、彼等に私の麵麩を分け、乞食を人間のやうに生活させることを學ぶために自ら乞食のやうに生活した。」斯くも氣高い心を以て計畫された企圖の失敗は、勿論彼を言ふべからざる困難に遭遇させた。勿論自ら決意したことに對する彼の信念は微動だもしなかつたが、併し世間の信用は全く地に墜ちた。「彼は他人を救はうとして、自分自身をすら救ひ得ない。」といふ嘲笑を彼は身に浴びた。人々は彼が病院か或ひはむしろ癲狂院で死なねばならないことは、動かぬところであると思つた。併し天はこの不幸な人道主義者を全く見捨てはしなかつた。混亂せる彼れの家政を整へる爲に、非凡な少女エリザベート・ネーフは健氣にも單なる下女として、全生涯をベスタロッチーの

家族と共に生活することになつた。彼女こそベスタロッチーの小説「ゲルトルート」のモデルである。その後バーゼルの友人バッティールの援助もあつて、困窮は或る度まで緩和され、ベスタロッチーは思ひも寄らぬ閑暇の十八年を——一千七百八十年より一千七百九十八年に至る——靜かに文筆の仕事に従ふことが出来た。

三 「隱者の夕暮」 「リーンハルトとゲルトルート」その他 ノイホーフの失敗からベスタロッチーは測り知ることの出来ない多くのものを學んだ。就中國民の貧困と國民の深く埋もれてはゐるがしかし目覺ますことの出来る内面力とに關する洞察、更にはその國民が如何にして救はれるかといふ方案は、自然に彼に解かつて來た。この深き理解は短期間のうちに、附帶的の勞作は別として、「隱者の夕暮」並びに「リーンハルトとゲルトルート」といふ二つの最も重要な著作を成すに至つた。「隱者の夕暮」(Abendstunde eines Ein-siedlers)は一千七百八十年に世に出た・思想の深い・理解し難き・言はば寸鐵録風のもので、彼はその中で何よりも先づ人間の本分と人間教育の根本原理とを明らかにしようとし

た。此處には人間が必要とし、人間の教育に缺くことの出来ないものは總て人間の「本性の内部」にあるといふ彼れを中心思想が現はれてゐる。此處から二重の意味において教育の普遍性が導き出される。教育そのものの可能な根本の力は總ての者に同一であるといふこと、それは總ての者において出來得る限り健全に發達されねばならぬといふことである。この見解から更に——これは既にルソーの強調したところであるが——一般的な人間教育の下に職業教育を從屬させるといふ原理が導き出される。斯かる考が「隱者の夕暮」並びに一般にこの時代の總ての彼れの著作に現はれてゐる。

教育の第二の主要な要素は人間の「境遇」である。境遇は人間の裡に眠る力を發展する重要な手段である。といふのは我々に取つて必要こそ力ある教師であり、必要が我々を促して我々の力を使用させ、使用させることに依つて我々の力を發達させる。「隱者の夕暮」には斯くしてペスタロッチー教育學が就中先づ「社會的教育學」であつて、決して單なる個人的教育學ではない所以の最も重要な前提が現はれてゐる。而も彼にありては最も狭い

人間社會即ち家庭から必然に人間の教育は出發する。何故なれば「比較的近い關係の完成せる力が、常に比較的遠い關係に對する人間の智慧と力との源泉であり……人類の家庭關係は自然の・最初の・最も重要な關係である」からである。何故なれば最も狭い・最も近い・従つて最も力に充ちた關係が、正に人間諸力の最初の大切な發達に最も効果があるからである。さうしてその擴大された模象が國民的社會で、それは謂はば家族の家族 (eine Familie von Familien) である。蓋し「父の心が統治者であり、兄弟の心が公民であり、この両者が家庭と國家とにおける秩序を作り出す。」斯くて公民の社會は家庭の社會に似てた少し高い段階において一つの勞働社會を、それ故にまた教育社會を形成する。その上に最後に社會の最高形式として人類の理想的社會があるが、其處では我々總ては一人の父の子供であり、したがつて互に兄弟である。宗教に對するこの立場からの深い道德の論は「隱者の夕暮」から出て、ペスタロッチーの全生涯を通じて斷えず新たな美しき言葉が繰返されてゐる。この時代の第二の主著「リーन्हアルトとゲルトルート」(Lienhard und

Gertrud) は「國民の書」として書かれた。文學的に見ればそれは純粹の「郷土藝術」の世にも稀なる創作であつて、其處では國民の生活が全く國民自身の特殊な考へ方・感じ方及び話し方を以て描き出されてゐる。蓋しペスタロッチー自身久しく國民の中で彼等と共に生活し、彼等の困苦をば具さに自分の皮膚で經驗してゐた。勿論彼れの最後の目的は國民の啓蒙にあつたが、併し教訓はすべて巧妙にも、美しい・生き生きとした・感動的の物語の裡に隠されてゐた。其處では先づ非道の代官フンメルの爲に極度に衰微した瑞西のボンナル村の生活が手に取るやうに讀者の眼前に展開する。人々は殆んどその貧しい小屋の一軒々々を窺く思ひを禁ずることが出来ない。ペスタロッチーは屢々登場人物を生きた生活の中から自由に自然的に模寫した。即ち例へば代官には前にも述べたメルキーをモデルにし、ゲルトルートにはエリザベートをモデルにしてゐる。

併し彼は與へられた哀れな状態をただ有りの儘に寫すだけに満足せず、惡の由つて來る源泉に溯つて行つた。而も更に人々は如何にして邪惡を除き得るかといふ一步進んだ考察

は、彼をして最初の計畫にはまだ無かつたこの小説の謂はば續編とも見るべき第二の國民の書「クリストフとエルゼ」(Christoph und Else)を著はさせた。この書はもと「リーンハルトとゲルトルート」の第一部の解釋で、物語に明確な教訓を附したものである。次に小説の第二部の主眼とするところは、第一部に描いた悪しき社會の状態へ如何にして人々は陥るか、その過程を敘するにある。此處にて彼は惡の種子はただ悪しき土壤においてのみ發芽するといふこと、換言すれば境遇が人間を悪しく作るといふ冷酷な眞理を説いてゐる。ペスタロッチーは當時既に「立法と嬰兒殺し」(Gesetzgebung und Kindermord)といふ重要な研究を公けにしてゐるが、此處にはこの冷酷な眞理と之に對する從來の司法の如何に無力であるかが、讀者の心魂に徹する強さで書かれてゐる。彼がこの書の中で凡そ犯罪にあつては皆に社會が共犯であるだけではなく、寧ろ主犯が全く社會に歸せらるべきであるといふ、現代犯罪學の根本思想を把握してゐることと、さうして犯罪者の治療はただ道を誤つた人間を、彼が誤無くして居つたであらうところの生活と境遇とに再び還らせ

る學校以外のものであつてはならないといふ思想に達したことは實に注目すべきである。小説の第三部において彼は専ら害惡の治療を企圖してゐるが、これが教育者にとつて何よりも重要である。而もそれは親切な政府の賢き立策に依つて、併し主として國民自身の未だ決して全くは滅ぼされてゐないところの力に依つて、最も深い貧困から徐々に向上して行く一紡績村の典型的な場合の敘述を以てせる謂はば社會的教育學の教科書である。教育の社會的條件は其處では特にはつきりしてゐる。この社會的立場の上にゲルトルトの家庭教育とそれの忠實な模寫としてのグリユルフィの學校教育とが發展する。而も兩者が直接村の勞働生活に結び附いてゐるのを人々は見遁がしてはならない。

「貧困の泥土の中にあつては人は決して人になれない」から、下層の國民の外的狀態を改善し、以て彼等の精神的道德的向上の爲に必要な經濟上の豫備的條件を作ることとは勿論必要であるが、併しそれが爲には就中先づ國民自らの活動力が目覺まされなくてはならない。斯くて國民に與へる力はすべてただ自助への助け (Hilfe zur Selbsthilfe) である。

又農業勞働が優勢であつて、均齊の取れた社會には、單純にして力ある國民陶冶の方法が行き渡つてゐるが、當時の瑞西に既にとりどころその前兆の現はれて來た、農業より工業への經濟の變革は、危機を農民の教育に齎らした。この故に立法と教育とが協力する必要があつた。この關係から、何故にメスタロッチが當時にあつて生産上の勞働に結合せる教育に特に重きを置き、家庭と學校との全教育を専ら産業上の勞働に従屬させたかが解かるであらう。勿論彼は職業教育を人間教育に従屬させねばならぬといふルソウの確信にやささかも背いた譯ではなかつたから、職業教育を學校教育に結合することは、メスタロッチにありては實は人間教育の究極目的に職業教育に従屬させる謂である。而も職業教育が人間を「彼れの人間性の完全な充足」に導くことの出来る本質的手段たり得る理由は、「人間の生活上の義務こそその知識とその最も良き認識との唯一の眞の教師である」からである。斯くて彼はゲルトルトの家庭教育を手本として、彼れの學校教師に職業上の勞働を學校教育に導き入れさせてゐる。故に算術教授の如きにおいても、彼にありては職業

教育の上に人間教育といふ一層高い目的のあることが決して忘れられてはゐない。のみならず宗教々育の着物を着せた「心」の教育即ち道徳教育は、「頭」と「手」との地位と同様ではなくて、十分優越の地位を占めてゐる。「心」と「頭」と「手」とは「リーンハルトとゲルトルート」以來彼れの著作に絶えず繰返される人間性の三分法である。最後にこの小説の第四部に入つて、村の考察は全國に擴がり、同時にベスタロッチーは此處にて彼に独自の哲學の探究を試みてゐる。

「リーンハルトとゲルトルート」におけるが如く、この時代のベスタロッチーは教育の問題を總て經濟や政治の問題との極めて密接な關聯において眺めてゐる。詳しく言へば既述の「立法と嬰兒殺し」(一千七百八十三年公刊)と第二の國民の書「クリストフとエルゼ」(一千七百八十二年)、更には一千七百八十二年に發行された「瑞西新聞」(Ein Schweizerblatt)の多くの論文を初めとして、この時代の總ての勞作はいづれも右の特色を有つてゐる。

當時彼が奥太利の政治家フォン・チンツェンドルフ伯爵と相識り、又トスカーナの大公、後のレーオポルト二世皇帝に種々なる社會政策問題に關する建白書を提出してゐることも決して見逃がすわけには行かない。佛蘭西革命の印象はまた假令人間陶冶の立場が常に必らず彼れの關心事であつたとは言へ、彼れの社會的政治的問題に對する研究の一般的方向を強める動機であつた。一千七百九十二年彼がシルラー並びにクロプシュトックと共に佛蘭西共和國の名譽市民になつてからのことであるが、ベスタロッチーは佛蘭西革命をあつての注目すべき著作「然りか否か」(Ja oder Nein. 一千七百九十三年)において熱心に注視してゐる。併し「彼れの政治の哲學」に對する最も意味ある研究を、彼は一千七百九十七年に公けにした「人類の發達における自然の道行きに就いての余の探究」(Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts)において試みてゐる。これが評者ヘルダーをして正に「獨逸哲學的天才の誕生」と叫ばせたところのものである。此處でも彼はルソーから出發し、ルソーと同様に人間の「社會的」

状態を「自然的」状態に鋭く對立させてゐる。社會的状态の解釋を「契約」(Vertrag)即ち相互結合の根本概念に依つて試みることはルソーと變りはない。ただベスタロッチーは自然的状态と社會的状态とに對して第三の、即ち兩者を克服はするが、しかし別に否定はせず、却てそれを奉仕せしめる全然別種の道德的状态を對立させることに依つて、自然と人間の國民憲法とをその純粹な道德的陶冶の唯一終局の目的に従屬させねばならぬといふ點において彼は本質的にルソーを越えてゐる。而も此處にて我々は「隱者の夕暮」と「リーンハルトとゲルトルート」とに現はれた彼れの根本思想を、その一層深化され醇化されたる形において再認する。道德的なるものの自律の思想において、更にはその道德的なるものの立脚點に立つて宗教を力説する點において、ベスタロッチーは明らかにカントと一致する。而もこの一致が最早や全然無意識的のものではないといふことは、ベスタロッチーがこの書を書いた時、若きフィヒテと十分談を交へることに依つて、「彼れの經驗の道行きが彼をして本質上カント哲學の結果に接近させたこと」を、フェレンベルクに宛

てた一千七百九十四年一月十六日附の書信の中に自ら記すところに依つて疑ふべくもない。尙ほこの時代の記念物に「寓話」(Fabeln)と題するものがある。動物寓話その他種々なる譬喩の形を取つた巧妙な政治的諷刺である。

既にして佛蘭西の革命運動は彼が祖國瑞西にも侵入し、一千七百九十八年三月には瑞西共和國の布告があつた。この政治的變革が新たな動機となつて、國民教育を促進した。當時五十二歳のベスタロッチーは自己を政府の役に立て、下層民の教育のために新たな意圖を提案した。即ち當時の有力者にして特に心情の高潔な藝術・科學大臣シュクツプアーは彼に深き理解と同情とを寄せてゐたのであるが、一千七百九十八年九月ベスタロッチーはその新政府の支持に依つて「瑞西國民新聞」(Helvetisches Volksblatt)を發刊した。この時代の最も重要な政治的勞作は十分の一税に就いての二論文(Blätter über den Zehnerpro)である。國民の能力の程度に應ずる國税のために闘つた彼が勇敢な戦にも、人は社會改革家にして就中農民の友であつたベスタロッチーの雄姿を髣髴することが出来るであら

第二節 ペスタロッチー教育學の發展

一 シュタッツの活動 ペスタロッチーは豫てノイホーフの貧民事業の形で、而も「リンハルトとゲルトルート」の第三部と第四部とに述べてある教育を實行する爲に一つの新學校を欲してゐた。然るに一千七百九十八年瑞西國新憲法に同意しないウンターヴァルデン縣に對して怖るべき斬罪が下され、それが特にシュタッツにおいて殘酷であつた。そのシュタッツで血腥き事件の爲に孤兒となつた多くの兒童を救濟し、且つはその地の社會的精神的復興の爲に政府はペスタロッチーの提案を採用し、一千七百九十八年十二月孤兒院の開設を決定し、總てをペスタロッチーに委任した。併し孤兒院は永くは續かなかつた。といふのは埃太利の軍隊の接近、佛蘭西兵のシュタッツ侵入の報知、續いて戰爭の開始は一千七百九十九年六月孤兒院を一時閉鎖し、病院としてそれを使用することにした。孤兒

院閉鎖の直後ペスタロッチーはベルンに近きグルニーゲルの温泉に行き、其處でシュタッツにおける彼が孤兒の救濟と教育との企圖並びに結果に就いて友人ガスナーに宛てて書き始めた。それが彼れの「シュタッツだより」である。

「シュタッツだより」は實は彼が一千七百九十九年の七月末早くも健康を恢復してブルクドルフに向つた爲に、彼が企圖せるものの一部に過ぎないが、併しそれにも拘らず我々は其處にペスタロッチー教育學の成立を十分感知し得る幾多の片鱗を見附けることが出来る。マンは自己の編輯せるペスタロッチー選集において、自らこの「シュタッツだより」に緒言を附し、其處に見るペスタロッチーの根本思想を約説して次の如くにしてゐる。

(一) 陶冶の材料は人爲的方法ではなく、ただ兒童を取り捲く自然と兒童の日常の要求とさうして兒童の生き生きとした活動とのうちに求めらるべきこと。(二) それは家庭において最も自然に且つ最も完全に現はれるから、學校教育は家庭教育のその長所を模倣すべきであること。(三) 全體を通じて最も價值ある論は道德教育に關する部分であるが、さてその道德

教育にありては、一 道徳的情調を純粹な感情に依つて會得させること、二 正しく且つ善なるものの中における克己と奮勵とに依つて道徳的訓練をなすこと、三 既に兒童が生活若しくは境遇を通じて立つてゐるところの正義關係と道徳關係とから道徳的見解を招來すること、即ち道徳の直觀教授の重んぜらるべきこと、の三綱領が特に力説されてゐる。マンは更にこのたよりの中で、ベスタロッチーが教授の方法に關する重要な思想を發展し、さきにノイホーフの貧民學校で實驗し、「リーンハルトとゲルトルート」の中で特に重く視た「學習を勞働に、學校を作業場に結合し、且つ兩者を互に融合」させようとする彼れの主張を特色深く語つてゐると附け加へてゐる。我々はマンのこの緒言においても把握するに苦しくないベスタロッチー教育學の成立とも見るべきシュェタンツの教育事業に就いてのベスタロッチーその人のたよりを少しく詳細に吟味するであらう。

多難な祖國のいとも貧困な多くの兒童が、教育に依つて緊密に彼等自身の階級に結び附けられねばならぬといふこと、此處にベスタロッチーは先づ孤兒教育の足場を決めた。こ

の足場こそ彼が「リーンハルトとゲルトルート」の第三部と第四部とにおいて詳しく説くところである。彼はこの企圖の出發點において「木の葉の屋根の蔭に住まつてもその本質において同じである」と嘗て「隱者の夕暮」の中に述べてゐるその本質を、多くの孤兒に見附けて狂喜した。神が最も憐れなまた最も見捨てられた兒童にすら與へ給ふ人間性の諸力こそ、彼が久しく信じて疑はなかつたところである。而もこの人間性が無教養と粗野との泥土の間にあつて美しき素質と能力とを現はすといふことを彼は豫て十分解してゐたが、此處でも彼は彼れの兒童がその無教養の間にあつて、生き生きとした本性の力を到るところに現はすを見て狂喜した。この狂喜に出發した彼は、「生活そのものの必要と欲求とが、事物の最も本質的な關係を人間に明瞭ならしめ、健全な精神と常人天賦の知力とを發達せしめ、この生活の深底に塵芥と共に埋れてゐるやうに見えるが、併しこの環境の泥土から淨化されると明るい光で輝く諸力を刺戟する爲に、如何に多くを寄與するかを知つた」。この泥土からベスタロッチーは兒童の諸力を取出し、單純な併し純粹な家庭的環境

の中にそれを置換へようとした。といふのは「生活そのものの必要と欲求と」は、何よりも先づ家庭的環境の中にその典型的なものを有つてゐるからである。彼はこれさへ出来れば彼が愛する児童の諸力は純化發展するに相違ないと信じた。斯く彼は世の学校教育に見る人爲的方法でなく、ただ児童を取り捲く自然、児童自身の日常の要求、さては常に活潑な児童自身の活動を児童教育の陶冶材にした。彼が自己の試みに依つて、家庭教育の有つ長所は学校教育に依つて模倣されねばならぬといふこと、換言すれば後者はただ前者の模倣に依つてのみ眞に價值あるものになるといふことを、自ら證明しようとしたのも此處から来る。彼に依れば「家庭關係の完全な生活の上に建設されない学校教育は……人類を人工的に萎縮させる方法以外に導くものではない。」「苟くも善き人間教育は、居間における母の眼が毎日毎時その子の心の状態の變化を確かに彼れの眼・口及び額において讀むことを求める。善き人間教育は教育者の力が純粹な、さうして家庭關係の全範圍の生活に依つて一般に生かされた父の力であることを本質的に求める。」

以上の如き立場に立てばこそ、彼は彼れの心が彼れの児童に愛着してゐること、児童の幸福が彼れの幸福であること、児童の喜びが彼れの喜びであること、およそ此等のことを彼れの児童をして、朝早くから夜遅くまであらゆる瞬間に彼れの額の上に見、彼れの唇の上に感じさせようとした。「シュタンツだより」の中に彼は言つてゐる。「私はただ一人朝早くから夜遅くまで彼等の中に居た。彼等の身心に善きものはすべて與へた。窮した時のあらゆる救済・あらゆる援助・彼等の得たあらゆる教訓は直接私から與へられた。私の手は彼等にあり、私の眼は彼等の眼の中に注がれた。私は彼等とともに泣き、彼等とともに笑つた。彼等は世界を忘れ、シュタンツを忘れた。彼等は私とともに、私は彼等とともにあつた。彼等の食べ物は私の食べ物であり、彼等の飲み物は私の飲み物であつた。私は何物も有たなかつた。周圍に家庭を有たず、友もなく、召使もなく、ただ彼等だけを有つて居た。彼等が達者の時は私は彼等の中に寝ね、病氣の時は彼等の傍に寝た。私は彼等の眞中に眠り、夜は一番後で床に就き、朝は一番早く起きた。私は床の中で彼等の眠るまで

彼等とともに祈り、彼等に教へ、彼等はそれを欲した。あらゆる瞬間病氣傳染が倍加する危険に取り圍まれながら、私は彼等の着物や身體の殆んど打ち克ちがたき不潔を見てやつた。我々はベスタロッチーの肺腑から出た此等の言葉において、「親心子の教育學」を體驗に依つて把握せる「神人ベスタロッチー」のいとも神々しい姿を看取するに苦しうない。

彼が兒童を環境の泥土と粗野とから救ひ出さうと企圖した出發點は、勿論一般に經濟的のものでもなければ、また他の何等外面的のものでもなかつた。彼は初めから儀式張つた外面的の秩序や四角張つた義務やを教へ、煩瑣な規則や規律を詰め込んで、兒童の本心を教化しようとはしなかつた。蓋し教へることによつて化さうとするは彼れの立場ではなく、化して教へることこそ彼れの立場であつた。彼自らが言ふやうに、「何かを教へることに依つて兒童の本心を化さうとすれば、結果は彼から彼等を遠ざけて、彼等の粗暴な自然力を對抗的に直接彼に向けさせる。」我が佐藤一齋は言志叢録の中で「教而化之。化難及也。

化而教之。教易入也。」と言つてゐる。ベスタロッチーの立場が恰かもこれであつたではないであらうか。ベスタロッチーは「先づ第一に内的のものそのものと正しき道德的な情調とを彼等の心の裡に目覺まし、鼓舞し、それに依つて外的のものに對しても亦彼等をして活潑ならしめ、注意深からしめ、愛情あらしめ、従順ならしめざるを得なかつた。」彼は「先づ内を淨めよ。さうすれば外も亦淨まる。」といふ彼の基督の崇高な原理に信賴してゐた。斯くて彼れの立場の根本は、要するに兒童が彼等の同居の最初の感情に依つて彼等の力を同胞感へと形成し、學校をば一個の大きな家庭の單純な精神のうちに融合させ、さうしてそのやうな關係から出て來る生命感情の土臺の上に兒童の道德感情を生きさせようとするところにある。彼はこの目的をかなり成功し、間もなく約七十人のいとも放縱な乞食の子は、兄妹間の小家庭においてすら稀な平和と愛と親切と誠實とを以て生活するやうになつた。

ベスタロッチーはまた教育上孤兒院の兒童に物を説明するといふことは極く稀であつた。

彼は兒童に道德も宗教も教へはしなかつた。ただ彼等が各々の呼吸さへもが聞けるほど靜かであつた時、「お前達が騒いでゐる時より、かうしてゐる時の方がより賢く男らしくなれはしないか」と尋ねた。兒童が彼れの頸に縋り附いて、彼を「お父さん」と呼んだ時、彼は尋ねた。「子供達よ、お前達はお前達のお父さんに偽つてもいいか。私を接吻しながら、私の陰で私を困らせるやうなことをしても正しいか。」又話が偶々町の貧乏物語に觸れ、彼等自身が孤兒院で幸福であると感じた時、その時彼は言ふのであつた。「人間に慈悲深い心を與へ給へる神は善ではないか。」總じて彼は各々の徳に就いて説く前に、先づ兒童において直觀から來る感情の主觀的基礎あることを要求した。何故なればその説くところが解りもせぬ事柄に就いて兒童と語るは、教育上悪しきことと考へたからである。理解の基礎は主觀にある。その主觀の用意なしには教育は不可能である。斯くてこの孤兒院にあつては組織的の訓育の如きは思ひも寄らぬことであり、總ては次から次へと起る生活の直接性から發展した。斯くて道德の基礎教育は彼にあつては前にも述べたる如く一般に

次の三つの立脚點に立つてゐる。一 道德的情調を純粹な感情に依つて獲得すること、二 正しく且つ善なるものの中における克己と奮勵とに依つて道德的訓練をすること、三 既に兒童が生活と境遇とを通じて立つてゐるところの正義關係と道德關係とに依つて道德的見解を招來させること。故に正義と義務との觀念を兒童に招來するのは、彼にありては他の二つの場合と同様に兒童の日常の經驗と直觀とである。兒童が騒いで八釜しい時に、教へることが出来るか否かを彼等自身の感情に訴へるが如きこれである。彼は孤兒院の如何なる出來事においても彼等自身の感情に訴へた。彼は自由と平等といふ言葉を兒童の前で決して發しなかつた。併し彼は彼等をその分に應じた境地において彼との十分自由な關係に置いた。その結果自由と平等とは彼等の體驗知となつたのである。彼は總てを彼等に直觀させる爲に、彼等自身の經驗に訴へた。特に兒童の思索の最初の時期は、言葉多き教授若しくは學習者の精神状態と外部關係とに適合せざる教授に依つて亂される。蓋し「一切は總ての命題が實在關係に結び附けられた直覺的な經驗の意識に依つて眞理として彼等に

現はれるか否かに依存する。」斯かる背景なき眞理は多くは彼等に取つて厄介極まる單なる玩具に過ぎないと彼は考へた。惟ふに人知は確實な基礎を土臺としてその上に成立する。單に博識の人々は自己の知識と自己の境遇との調和に導かれる必要がある。さなくば彼れの知識は彼自身において偽りの光となつて彼れの最内部を錯亂し、その結果單純な率直な自己自身に一致せる精神が彼の最も未開な粗野な人間にすら與へる本質的な生の楽しみを彼から奪ひ取る。これがヘスタロッチャーの根本の立場である。人々はそれが要するに學校の家庭的精神に就いての彼れの根本見解なるを解し得るであらう。彼はこのたよりの中で、更に教授と學習との二三の本質的立場を明らかにしてゐる。

彼は「もと學習を勞働に、學校を作業場に結合し、さうして兩者を互に融合させることを目的とした。」而も彼はその出發點において勤勉に對して勞働の利得よりも、勞働し且つ利得を得ることが出来るやうに身體を練習することを考へた。同様に彼は學習を一般に精神力の練習と見、而も特に彼は注意力・熟慮及び確かな記憶力の練習は、判斷や推論の

練習に先行すべきであると考へた。故に後者が外面的な言葉の補助手段の爲に皮相へ、若しくは欺瞞的な判斷へ導かれる危険を救ふ爲に、先づ前者が十分基礎附けられる必要がある。欺瞞的な判斷と異つて、眞に人類を幸福にする認識は、「學問的には最も教養淺き人間階級に極く純粹に存在する。」とさへ彼は信じてゐた。シュタッツの孤兒院で彼が特に強く信じたことは、教育學校が一度勞働學校に結合されるや否や、一方には從來の學習が普通それに要する時間と勞力との十分の一すら必要としないといふこと、他方にはこの教授を家庭生活の實際に一致させることが出来るといふことであつた。而もこれと併せてヘスタロッチャーがシュタッツの孤兒院における二大收穫の他の一つとして數へるものは、「非常に多數の非常に不揃ひの年齢の兒童を同時に多數教へ、さうして大いに上達させることが可能でもあればまた容易でもあるといふこと」である。孤兒院における多數の兒童の不揃ひが却つて彼れの仕事を容易ならせたことの發見は彼を狂喜させた。「より出来る兄弟が母の眼の前で弟妹に彼等の出来ることをすべて教へ、さうして母の代理を務める時は、い

とも喜び、誇を感じるものだが、それと同様に「ベスタロッチーの「児童は自分の出来ることを他人に教へることを喜んだ。彼等の名譽心は目覺めた。さうして自ら繰返したことを他人に眞似させることに依つて彼等は二重に學んだ。」茲には教育原理としての「協同社會」の理念が素朴な形で表はれてゐる。ナトルブは其處に彼が「社會的教育學」の芽生えを見附け、ケルシェンシュタイナーはその得意とする公民教育の根本原理としての「勞作協同社會」の理念を其處に注視した。斯く見てベスタロッチー自らが學習と勞作との結合の可能なことの發見と共に、この協同學習の可能なことの發見を、シュタンツ孤兒教育の二大收穫と言つてゐるのは誤ではない。

二 ブルクドルフの活動 シュタンツにおいて孤兒の父となり、母となり、師となり、友となり、醫者となり、召使となり、人間以上の働きに心身疲勞の極に達し、略血して暫しグルニーゲルの温泉に休養した時ベスタロッチーは言つた。「私は今休養を必要とする。これでも尙ほ生きてゐることは實に奇蹟である。併し自分はまだ安全な岸邊に到着しては

ゐない。私が今休んでゐる場所は荒海の中の小さな岩礁のやうなものである。私は再びこの岩礁を離れて波高き大海に泳ぎ出でなくてはならない。……私は働くことなしには生きられない。……私の眼下に展開するグルニーゲルのこの美しき自然！未だ嘗て見たこともないこの美しき勝景に直面する瞬間においても、私は悪しく教養されつつある人々に就いて考へざるを得ない。私は目的なしには生きられない。又生きようとも思はない。」實際「我思ふ、故に我存す。」ではなくて、他人の爲に働くところにのみ我存すとするのが、小西博士も言ふ如くベスタロッチーの存在意識であつた。斯くてグルニーゲルで力を恢復した彼は、一千七百九十九年七月末ブルクドルフに行き、シュタンツで始めた企圖の實現に邁進した。

ブルクドルフにおける日に日に新たな工夫と研究との中で、彼れの教育學は次第に發展し、今や彼は人間教育における「要素」からの出發並びに此處から教授の總てのより高き段階に至る不斷の連續發展といふ彼が教育學の二つの根本原理を把握した。一千八百年の

春以來優れた教育者クルービー、次いでトープラーとブースとが彼を助けた。此等の助手と共にペスタロッチーはその年十月ブルクドルフ城に自分の學校を開くことが出來た。生徒は忽ち一杯になり、參觀者は押し寄せ、苟くも彼れの試みに一瞥を與へた者は滞在を希望し、且つ彼等の觀察に就いて感激に充ちた報告を發表した。一千八百年の重要な覺書「方法」(Methode)は、斯くして把へた新たな原理を初めて彼が證明せるもの。しかもそれは一千八百一年の主著「ゲルトルートは如何にしてその子を教ふるか」(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.)に於いて詳細に發展された。勿論この著作における總ての主張は彼れの經驗と試行とに基礎を有つてゐる。併し此等の經驗と試行との理論的基礎附けはこと決して容易でなかつた。ただ認識の發達過程に關する彼れの根本確信は、廣義において確かに理想主義的であるが、併し彼はそれを他人の書物若しくは哲學的教養ある友人から得たものではなくて、全く自己の努力に依つて得たものである。彼れの求めた教授の形式は、その根據を認識の一般的形式のうち有つてゐる。教授のこの形式は「直觀」のうちに又

直觀に依つて發展するが、併しそれは直觀の感覺的なものから出て來るのではなくて、最初から我々の精神の一般的基础の中にある。「これに依つて我々の悟性は感覺が自然から受けた印象を、その表象において統一體即ち概念にまで摺みあげ、然る後初めてその後の分析に依つて自らも亦明らかになる。」この故に總ての線・量・數・語は「熟した直觀」に基づく「悟性の結果」であり、斯くして教授の原理は「人間の精神發展の恆久的原形式」(unwandelbare Urform der menschlichen Geistesentwicklung)から作られる。換言すれば一々の教授過程は「純粹の悟性過程」であつて、これに依つて「直觀自身はそれの單なる感覺の不確さを奪はれて、「悟性の創造作用になる。」斯く見てペスタロッチーの述べるところは、何等感覺的見解と誤り解される筈なき、全く峻嚴な理想主義的認識構成である。

ペスタロッチーは更に人間陶冶の「基礎點」(Elementarpunkte)としての數・形及び語の三者の確立に重點を置く。彼れの所謂「直觀のA、B、C」(Abc der Anschauung)のうち

には次の如き深い思想が窺はれる。即ち總ての「可能な」形関係と數關係とは最も單純な僅かの根本要素から必然的に首尾一貫して建設されなくてはならない。而も形の根本關係は數の根本關係と密接な相互關係に立たねばならぬし、その逆も亦真でなくてはならない。その結果數はその純粹さにおいて思惟機能を代表し、純粹の形は同時に直觀的に具體的表現を代表する。斯く基礎陶冶の理念は少くとも悟性の訓練に關しては或る點まで正しく述べられてゐる。この外尙ほ技能の陶冶並びに特に道德の陶冶に關する敘述が必要上行はれてゐる。

一千八百三年から一千八百四年にかけて發表された「基礎讀本」(Elementarbücher)即ち「母の書」(Buch der Mutter)並びに量の關係と數の關係との兩「直觀教授」(die beiden „Anschauungslehren“ der Mass- und Zahlverhältnisse)は全く彼れの主要著作の根本原理に一致してゐる。其處にはペスタロッチーの協力者が強く關與してゐるが、しかしペスタロッチー自身の筆になる緒言とペスタロッチー自身に由來してゐる感覺の初期の陶冶

に關する優れた彼れの敘述とを人々は看過してはならない。總てのそのの實質的並びに形式的の缺點にも拘らず十分高き意味があり、且つ敘述の暖かさと人格の躍動との爲に注意を惹いた「ゲルトルートは如何にしてその子を教ふるか」の出版以來、彼れの學園の名聲は頓に擧がつた。アントン・グラーナーの「ブルクドルフだより」(Briefe aus Burgdorf. 一千八百四年)は、ペスタロッチーの教授法と當時一般に流行してゐる教授法との根本相違を指摘して、ペスタロッチーは單に外延的な陶冶の代りに内包的な陶冶を、實質的な陶冶の代りに形式的な陶冶を目的とし、又偏へに思惟力と認識力との發達を企圖して、決して認識さるべき事物に重點を置くが如きことは無かつたと言つてゐる。

第三節 ペスタロッチー教育學の弘布

ペスタロッチーの生涯のうちで最も幸福なブルクドルフ時代も聽て終りに近附いた。即ち一千八百三年瑞西共和國が崩壊し、ブルクドルフ城は他に使用されることになつたので、

政府は新たにミュンヒェンブクゼー城を彼れの學校の爲に明け渡した。けれどもその近くに學校を經營してゐたフェレンベルクとの種々なる關係の爲に専心に當ることの出来なかつたペスタロッチーは、多くは旅に出で、終には總てをフェレンベルクに任せた。暫らくするとイヴァードンの市役所が歡迎的態度に出たので、ペスタロッチーは新學校をその地に建て、一千八百五年ブクゼーの學校を廢し、イヴァードンの學校に専念した。其處ではカール贍王 (Karl des Kühnen) の古城が市から彼に提供された。今や彼れの名聲はその頂點に達した。多くの協力者のうちシュミットとニーデラーとの二人がこの時代から次第に頭を擧げて來た。ヨーゼフ・シュミットは一千八百一年彼が十四歳の時生徒としてブルクドルフの學校に入學した。數學の組織的な取扱ひに優れた才能を有つ彼は、在學二年にしてこの科の教師になつた。ヨハネス・ニーデラーは神學と哲學との熱心な研究家で、一千八百年には次席牧師の職にあつたが、その職を棄てて一千八百三年ペスタロッチーの學校に入つた。シュミットが數學教授の方法に特殊な新研究をしたのに對して、ニーデラ

ーは主としてペスタロッチー教育學の理論的基礎附けと學校の文筆的辯護との爲に努力した。彼等二人は概ねペスタロッチーとは獨立に仕事をしたから、彼等の仕事にペスタロッチーの名を冠することの正否は全く問題である。特にニーデラーはペスタロッチーの研究物中に彼自身のものを加へて、ペスタロッチーの教説を或ひは亂し或ひは暗くした。ペスタロッチー自身の思索の仕方と表現の仕方とに彼が特殊の哲學的表現を試み、遂に彼のシュリングがカント哲學の理想主義に與へたやうな獨斷的な新解釋にも比すべき表現をペスタロッチー教育學に與へたことを私は茲に記さなくてはならない。ただこのことは「基礎陶冶の理念に關する見解と經驗」(Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, 一千八百七年)には當て嵌まらないが、併し「人間陶冶の爲の週報」(Wochenschrift für Menschenbildung, 一千八百七年—十一年)においてペスタロッチーの署名の下にニーデラーの發表せる諸論文には當て嵌まる。

個々の教科における教授方法の進歩は特に數學・幾何畫・郷土科・唱歌に表はれた。體

育における研究も注目すべきであつたが、言語教授・歴史教授及び宗教々授は決して満足的なものではなかつた。然るに他方數學と地理學とにおける試みはこの領域の獨創的天才カール・リッターとヤーコブ・シュタイナーとに依つて最高の讚辭を得た。その他多くの學者若しくは教育者中教養高き多くの學校參觀者は何れも強い印象を受けた。クラウゼヴィッツ、ベンツェンベルク、シュヴァルト、ヴィレマー、マダム・ド・スタエル、ジュリアンの如きはその主なる者である。古い汎愛派の中でも特にトラップ、グーツ・ムーツの如き思慮ある進歩的の教育學者は次第にベスタロッチに向つて行つた。慎重な判斷力を有つてゐたニーマイアーも亦彼れの功績を十分認めた。後進者の中では特にヘルバルトとフレibelとが彼れの深い感化を受けた。併しそれにも拘らずこの二人が自己の獨自性を失はなかつたのは、この二人は單なるベスタロッチ主義者たるには餘りに自ら期するところがあつたからである。歴史の示す如くベスタロッチ主義の影響はフランクフルト、ヴィースバーデン、ブレーメン、その他特に獨逸の諸地方に擴がつた。フィヒテが「獨逸

國民に告ぐ」(Reden an die deutsche Nation. 一千八百八年)の中でベスタロッチに論及し、皇后ルイゼが深き憂愁の間にベスタロッチの著作の中に慰安を見附けて以來、特に屈辱を受けたプロシヤは偏へにベスタロッチに救済を求めた。著名な大臣フォン・シュタイン、ウィルヘルム・フォン・フンボルト、既に一千七百九十一年の瑞西訪問以來ベスタロッチの熱心な崇拜者であり、友人である樞密顧問官ニコローヴィウス、並びに深き思索家ジュヴァーン等は何れもベスタロッチに強い關心を有つた。プラーマンに依つて伯林に創設された學校が、ベスタロッチの精神に基づくものであり、此處からヤーン、フリーゼン並びにハルニッシュの如き人材が出て、プロシヤのベスタロッチ主義に多種多様な發展を與へたことは人のよく知る如くである。

一千八百九年レンツブルクで試みた大講演「基礎陶冶の理念に就く」(Über die Idee der Elementarbildung)は、ベスタロッチが自己の思想をもう一度總括する好き機會であつた。その論文で彼は先づ全人間教育における道德の優位に就いて大膽明瞭に述べて

ある。「知的陶冶そのものが既に道德的なものを人間に要求してゐる」といふ文章の中で、彼れの「教育的教授」の概念が明らかに説かれてゐるだけではなくて、更に道德並びに宗教の教育に就いて彼れの説くところは、「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の最後の章に敘するところの本質的な一補充である。ベスタロッチーが思索の内的活動は斯くも實のり豊かに進展したが、イヴァードンの學園はニーデラーとシュミットとの確執を巡つて次第に憂ふべき事態に陥つた。

一千八百十五年の著作「我が時代と我が祖國との無邪氣・眞面目及び高雅に就いて」(An die Unschuld, den Ernst und die Edelmüt meines Zeitalters und meines Vaterlandes)は當時漸やく老衰せるベスタロッチーに特有な多少の冗漫さが有るにも拘らず、事實彼れの最も意義ある勞作に屬する。それは「探究」の思想を再び採り上げて、時事に關する興味あり意義ある眞面目な回顧を試みてゐる。「我が學園に告ぐ」(Reden an mein Haus)に就いても私は茲に一言しなくてはならない。蓋し此等の講演は何れも

彼れの人格的特色に就いての注目すべき證言であり、特に不死に就いての一千八百十一年の新年講演の如きはその思想内容において最も優れてゐる。然るに他方ニーデラーとシュミットとの軋轢は一千八百十六年には新たな激しさを以て爆發した。すでに久しき以前からベスタロッチーの老年は彼に休息の權利を興へてゐたはずであるのを思へば、ニーデラーとシュミットとの抗争は痛ましきものである。併しベスタロッチーは依然として働かずには生きることが出来ないかと考へてゐた。けれども彼れの學園が最早や彼れの使命に相應はしきものではないと知つた彼は、もう一度貧民學校のまだ決して棄ててはゐない昔の夢に還らうとした。さうして彼は彼れの全集の豫約から入る利益をそれに充てようとした。全集の出版はシュツットガルトのコックが引受けた。だが編輯方法の悪しき爲に、豫約から期待した利益はベスタロッチーの手に入らなかつた。それでも彼は一千八百十八年の秋イヴァードンから程近き克蘭デューに新たに貧民學校を開いた。併しそれは翌年イヴァードンの本校に合併されねばならなかつた。而もイヴァードンの學園の困難は日に加はり、

一千八百二十五年には不名譽な終焉を告げた。といふのはシュミットが國の重大な徳義上の嫌疑で追放されたのである。今やペスタロッチーは深き痛手を心に受け屠所に赴く羊の如く、ノイホーフの叔父の許へと歸つて行つた。事業から別れることは、彼には自殺するのも同様であつた。それでも彼は殆んど死にも狂ひの努力を續けて、一千八百十八年から二十年にかけて「リンハルトとゲルトルート」の新版を書き上げ、三部と四部とは全く改められた。最初の文體に比すると詩的魅力は著しく乏しいが、しかし教育學的には却て價值多き内容を含んでゐる。當時彼が幼児の教育に就いて手紙の形で英人グリーヴズに書き送つた滋味多き著作の價值も見遁がしてはならない。其處には極めて明瞭に・單純に、且つまた多くの點において他の著作より一層根本的に且つ痛切に、兒童の初期の自然の發達と母の教育活動とが説かれてゐる。コック版には又最も重要なペスタロッチーの著作として「白鳥の歌」(Schwanengesang)が收めてある。此處では彼れの思想が假令本質的には今迄の著作から遠ざかつてはゐないにせよ、部分的には新たな文體を以て發展さ

れてゐる。尙ほこの書の後半には彼れの生涯に對する價值多き回顧が試みられてゐるといふことをも私は茲に附記しなくてはならない。

同じ一千八百二十六年彼が「ブルクドルフとイヴァードンにおける私の學校の校長としての私の運命」(Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iffert)と題する著作をライプチヒにて公刊したことは、彼に取つては決して賢明な企圖ではなかつた。彼はこの書の中でシュミットをば盲目的に讚美しながら、ニーデラーに對しては甚しく不公平であつた。激昂したニーデラーは強い反駁的な非難を繰返した。彼は不幸なこの老人に如何に反抗してもよいと考へ、遂に惡意ある一誹謗文を發表して何等憚るところがなかつた。而もこの誹謗文から受けた心の激動は痛ましくもペスタロッチーを最後の病床に横たへた。併し暫らくして氣分の回復した彼は總てを赦した。さうして彼が生涯の最後の瞬間に彼に相應はしき次の言葉を發したことは善きことであつた。「願はくは私の遺骸をして敵の無制限の激情を沈黙せしめ、さうして私の最後の叫び

が彼等を動かさず、平穩と品位と禮儀とを以て正しきことを人々に相應はしきやうに爲さしめんことを。願はくは平和、それに入り得んことを。私の敵も亦平和にならんことを。總ての場合私は諸君を赦さう。私の友を祝福する。さうして諸君が死したる者を呼ぶに愛を以てし、その生涯の目的を死後も亦全力を盡して促進せられんことを望む。」ペスタロッチのこの言葉を聞く者は、恐らく十字架の基督が「神よ彼等を許せ、彼等はその爲すところを知らざればなり。」と叫んだ叫びを想起するでもあらう。

一千八百二十七年二月十七日夕七時神人ペスタロッチはノイホーフに近いブルックといふ小さな町で逝いた。ナープホルツに依れば、死人の顔は「彼れの子供等に好ましき空想を語らうとして、微かな笑ひを以て口を開かうとしてゐる、深き眠りから醒めた人」の表情をしてゐた。「私は生涯未だ嘗てあれ程明るい・子供らしい喜びに充ちた顔附きを見たことがない。」とナープホルツは附け加へてゐる。二月十九日彼は彼れの希望通りにピルの墓地に埋葬された。一千八百四十六年生誕百年祭に彼れの新しき墓が營まれた。銘は偉

人の人格と活動とを簡明に併し十分適切に表はしてゐる。

ノイホーフにおいては貧しき者の救助者、

リンハルトとゲルトリートにおいては

人民に説き教へし人、

シュタンツにおいては孤兒の父、

ブルクドルフとミュンヒェンブクゼーにおいては國民學校の創設者、

イフェルテンにおいては人類の教育者。

人間・基督者・市民、

すべて他人の爲に、

己には何物をも。

恵みあれ彼が名に！

RECHTER DER ARMEN IM NEUHOF,

メスタロッチー

PREDIGER DES VOLKES
IN LIENHARD UND GERTRUD,
ZU STANZ VATER DER WAISEN,
ZU BURGDORF UND MÜNCHENBUCHSEE
GRÜNDER DER VOLKSSCHULE,
ZU IFERTEN ERZIEHER
DER MENSCHHEIT.
MENSCH, CHRIST, BÜRGER
ALLES FÜR ANDERE,
FÜR SICH NICHTS.
SEGEN SEINEM NAMEN!

第二章 社會改革の教育學

第一節 社會改革の原理

一 社會改革家メスタロッチー メスタロッチーの生涯を一瞥する者は、恐らく彼がその全生涯における幾變轉にも拘らず、社會改革家としての彼れの立場が、如何に一貫不動であつたかを解するに苦しくないであらう。幼き日から彼が社會的正義に關心を有ち、貧者の救済に心を動かし易かつたとは總ての傳記學者の一致するところであるが、彼はその爲先づ祖父アンドレーアス・メスタロッチーの如く牧師を志して神學の研究に従事した。その後意を神學に斷つて法律の研究に走り、更に轉じて農業改良に向ひ、自らノイホーフの野に耕したが、併し彼はそれをも斷念して、遂に國民の教育に専念した。神學から法律へ、法律から農業へ、農業から教育へと幾變轉を経たにも拘らず、社會改革に依つて貧民

を救はうとする彼れの精神は一貫不動であつた。彼は人間の心の内部を直視する獨異な洞察力を具へてゐただけではなくて、同時に政治的・經濟的・道德的その他種々なる意味における社會状態の真相を洞察し、且つその邪惡を匡す術を企圖する優れた天分を具へて居た。今その著作を見ても、社會改革を根本の趣旨とせぬものとは一つもないと言つても過言ではないであらう。

ベスタロッチが主著中の主著であり且つ彼が全思想を最も大膽に述べてゐる「リーンハルトとゲルトルート」の第一巻は一千七百八十一年に世に出た。ボンナルの村を場面とするこの小説の目的が、彼れの得意とする社會改革論の提案にあることは今改めて言ふまでもないが、我々はこの著作の到る所に彼が社會眼の凡ならざるを示す多くの社會的・政治的・法律的・經濟的の卓見を見出す。例へば共有地や教區所有の不生産的土地を分割し、各自の努力に基く富源の開発を説く外、十分の一税の撤廢・貯蓄銀行と感化院との設立・絞殺廢止の主張の如き、彼を従來の如く村夫子的の一小學教師として見ては到底解し

難き社會改革論が少くない。「リーンハルトとゲルトルート」の第一巻を公けにした年、ベスタロッチは「奢侈禁止法に就いて」の一論文を綴り、凡そ法規に依る外的禁止が國民の奢侈を防ぐ手段として有害無益なこと、並びに教育に依るほか策の施すべきなきことを明らかにした。即ち教育に依つて國民の心情を高め、物質的の華美に快感を感じぬやうにする秘訣を彼は述べてゐる。斯く國民の心情を高めることに依つて社會の改革を企圖しようとしたのがベスタロッチである。彼は一千七百八十二年「瑞西週報」(Ein Schweizerblatt)といふ週刊誌を編輯した。筆の力に依つて社會改革運動に最善を盡さうとしたのである。社會改革家としての彼は、既に久しく慈善事業や説教や政治や法律が社會的邪惡を除くといふ舊觀念を一蹴して専ら教育に向つたのであるが、彼はこの「新方法」——當時新方法であつただけではなくて、今日も新方法であり、將來もまた新方法であるであらうところの「新方法」を實行に依つて示さうとしたのであるが、こと志と違ふや専ら筆に依つて「新方法」の弘布に努めた。「瑞西週報」はその好き實例の一つである。この週報の

内容は勿論雑多であるが、主張の中心點が人間の教化にあることは他の總ての著作と同じである。ただ社會組織・社會風習を初めとし、政治や刑法に關する注目すべき主張に富むことは見遁がすべきでない。「農民に就て」(Ueber die Bauern)は農村社會問題の歸趨を明らかにし、刑法制定に關するアーナーの意見(Arnerts Gutachten über Kriminalgesetzgebung)は當時の刑法に多大の影響を興へた。後に詳しく述べる「立法と嬰兒殺し」といふ特色ある著作を公けにして、立法の本質が教化にあるべきを明らかにしたのは一千七百八十三年のことである。また一千八百七十二年に公けにされた「佛蘭西革命の原因に就て」(Ueber die Ursachen der Französischen Revolution)も社會改革家としてのペスタロッチーが佛を偲ぶに足りるであらう。

ペスタロッチーは一千七百八十七年以後の十年間を著作も公けにせず、實行上の計畫も進めず、全き沈黙の裡に送つた。この間における彼が思索の關心が主として政治的社會的であつたといふことは、沈黙の直後即ち一千七百九十七年に公けにした「寓話」や「人類

の發展における自然の過程に就いての余が探究」などに依つても窺はれる。

その後一千八百十五年祖國が新憲法を發布しようとした際、彼は政治的な一主著を公けにし、題して「我が時代と我が祖國との純潔と眞面目と雅量とに對して」と言つた。この書の趣旨が要するに國民の内面的向上——それは教化に依る外ないが——に立脚することに依つて、立法に新たな生命を賦與するところにあるのは、他の多くの著作におけると同様である。

ペスタロッチーの斯かる社會改革的の興味は死に到るまで續いた。彼は一千八百二十六年四月二十六日ランゲントールにおいて八十歳の老教育家とは見ることの出来ない情熱を以て教育に關する講演を試み、産業革命に對する文化政策を説いてゐる。彼に依れば獨立戰爭當時の瑞西は封建制度に基く權利の不平等にも拘らず、民衆の生活には尙ほ或る程度の自由があり、貧富の懸隔も當時は尙ほ小さく、住民の大多數は小地主であつた。然るに資本主義的産業組織を移植するに及んで、種々なる社會變革が起つた。と言ふのは大工業

の發達と資本の集中とは日給労働者を増加し、嘗て國民の大多數を占めた小地主は田園を捨てて大工場に赴く。斯くして社會組織と文明とが漸く脅かされて来る。ベスタロッチーは斯かる社會的邪惡を救ふ道は、初等教育の力に依つて全民衆を覺醒する外ないと考へた。これが作者としてのベスタロッチーが殆んど最後の著作の趣旨である。

以上述ぶる所に依つてベスタロッチーが如何に社會の改革に強い關心を懷いてゐたかは明らかである。然るにベスタロッチーを以て單なる一教育者若しくは教授法の一改革家として見ようとする近世教育史上の傳統は、この方面からのベスタロッチー研究を殆んど全く閉却してゐた。我々はベスタロッチーを先づ社會改革家として見て、然る後教育者若しくは教育改革家として見て、初めて彼れの眞意義を解することが出来るであらう。而も若し我々が狹義の教育思想家としてのベスタロッチーを解放して、如實に彼を研究するならば社會改革家としてのベスタロッチーに就いて無盡藏の寶庫を開く事が出来るであらう。ただ社會改革家としてのベスタロッチーの眼光は、今日謂ふ普通の社會改革家としての次元

を遠く越えて、言葉の高く正しき意味における社會改革家へと進んで行つた。この意味における彼れの特色を明らかにする爲に、我々は彼が一千七百八十三年に公けにした「立法と嬰兒殺し」と題する極めて特殊な彼が一研究を土臺として我々の觀察を進めるであらう。

二 嬰兒殺しの研究　ベスタロッチーがチェーリヒの大學で法律研究に専らであつた頃、二少女が嬰兒殺しの罪で死刑を受けた。この出來事は「傷いた鳩の血にさへ震へる可憐な少女」が、斯くも人類の本性に背く罪を犯すであらうとは夢信することの出來なかつた青年ベスタロッチーを驚愕させ、進んで若き女性が如何にして斯くも怖ろしき罪を犯すであらうかを探究させた。「立法と嬰兒殺し」一巻は嬰兒殺しの原因と過程とさうしてこれが救済法とに就いての彼が多年に亙る研究の結果である。勿論この一巻は數多い彼が研究の中で、極めて特殊な一研究ではあるが、併し人はその特殊な一研究のうちに、却て端的に彼が社會改革論の本質を把握することが出来るであらう。

嬰兒殺しの罪で刑に就いた少女はベスタロッチーの眼には心情の高潔な少女で、母たる

純な喜を喜び、また純な愛を以てその子を愛し得るやうに生れてゐた。その喜と愛とを以て裏切つた男に身を委せて、彼女は遂に地獄に落ちた。心情の斯くも高く潔き少女が如何にしてその子を殺すに至つたか。彼に従へば、凡そ少女を殺すは、「絶望の結果」である。「男において絶望し、両親において絶望し、國家において絶望し、神において絶望する時、」少女は子を殺す。絶望の淵に沈んで數ヶ月の久しきを経れば、心の内奥に潛む人間性の最後の感じが消滅し、神を信する最後の閃も無くなつて、子を殺すのである。男が人非人で心情の硬化してゐる時、裏切られた女は子を殺す。絶望するからである。男が若し人間であつて、眼に一滴の涙さへあらば、女は子を殺さない。絶望しないからである。「人間性の滅するところ嬰兒殺しあり。」家庭の貧困が子殺しを惹起することは勿論少くない。けれども身分ある家庭の少女が子を殺す場合は却て多い。蓋し多くの場合賤民の家庭にあつては親や兄弟姉妹が不幸な彼女の慰安者になる。「貧賤な者に却て屢々存する家庭愛」は最後の絶望から彼女を救ふが、地位ある家庭にあつては不幸な娘に對する激怒が起るから、

娘は我が家において牢獄以上に震へ、さうしてその子を絞める。激怒は哀を乞ふ不幸な者に同情する餘裕を缺くが常である。又法律の冷酷な制裁に對する恐怖は却て屢々嬰兒殺しに導く。蓋し「人間の心情は悲惨において硬化する。恥辱と嘲笑とに曝される婦人は、女性の特徴と女性の使命の支柱たる女性の根本素質と根本衝動の敏感性とを悉く喪失する。」惡徳制裁法は犯人の心の裡に尙ほも存する善の閃を揉み消してしまふからである。「惡魔の使者は使命を果さず、さうして世間に知れないやうにこそ肝要なれ。」と忠告する。嬰兒殺し防止の策を立てる爲に、斯くこの行爲の由つて來る源を探さうとするベスタロッチーは、更にその源を探して、それが就中世の女性の本質を成す根本素質にあるといふことを知つた。蓋し人の心の奥底にはその本質として普遍的に醜行を忌み嫌ふ情念が深く宿つてゐるが、その情念は女性にあつては男性以上に敏感にして生氣がある。世の女性の徳を護り、世の女性の使命を育み、且つ世の女性の結婚生活を幸するのに本質的に必要なものはこの使命である。故に婚姻に依らぬ少女の嬰兒殺しは、女性の存在に本質上必要で

あり且つ婦徳に缺くことの出来ない性情に基づくものである。斯くてペスタロッチーは、斯く醜きを厭はずにはをられぬ女性本来の性情に基づく嬰兒殺しは、それ自身破廉恥でもなく、不正でもなく、悪徳でもないと宣告するだけではなく、實に後に詳しく説くやうに、嬰兒殺し防止の立脚點を女性本来のこの性情に置いてゐる。

嘗て我が吉田松陰の胸を打つた橋本左内の獄制論に依れば、罪人の内的精神を愈々益々悪化する外何の効果もない獄中生活は、教導感化の生活に改められなくてはならないといふ。ペスタロッチーに依れば、凡そ犯罪防止の秘訣は先づ絶対に公然處罰せぬことである。と言ふのは、「悪徳を以てしては人は何等の悪徳をも阻止することが出来ないし、又非人間性を以てしては人は何等の人間性をも陶冶することが出来ない。」不純潔の故を以て打ち消し難き不名譽を興へて制裁することは、内面感情を荒ませることに依つて不幸な女を淫婦にするに十分である。事實我が子を尙ほも愛し得る少女は制裁法規の爲に錯亂して子を絞めたではないか。神の意志は總ての者の絶望を欲せざるに、歐羅巴の法律は不幸な者を

絶望に驅り、さうして兒を絞めさせた。「若し汝等の制裁立法がその冷酷を以て人間の感情を攪亂するならば、汝等の法律は一つの犯罪を抑へて十の犯罪を惹起するであらう。」惟ふに恥辱を加へることは何等の徳性を育まず、不名譽を興へることは何等の純潔に培ふものではない。人間墮落の根本は心情の硬化にあると言つていい。斯くて世の制裁法規は徒らに心身を消耗させる怖ろしき僧院式の純潔に國民を驅るか、若しくは不自然極まる避妊の秘法を國民に工夫させるに過ぎない。嬰兒殺し防止の道が「あらゆる恐怖的心象が生む頭や心の錯亂に依るべきでない」とすれば、死刑も亦慎まなくてはならない。死刑は人の心を硬化はさせるが、決して高く潔き心情に和らぎを興へるものではない。特に悪徳の人は正義の冷酷な表れを見て、内心を荒ませる。多くの鷲鳥や鶏を殺した下女・幾度か狩獵團に加はつた女優・さては屢々死刑や鎗棒を目撃した娘は、一般に嬰兒殺しの誘惑に陥り易い。斯く見たペスタロッチーは「嬰兒殺しの死刑、一般に公的制裁はこの犯罪の源泉を防ぐ有効な手段でない。」と論を結んでゐる。

惟ふに犯罪防止の秘訣は人間愛に基づく民心の純化にある。ベスタロッチーに従へば、「一般に餘り子供を打たないで、絶えず正しく心と頭とに作用するのが、崇高な善き教育の本質である。一般にあまり民衆を打たないで、絶えず正しく心と頭とに作用するのが、崇高な善き立法の本質である。」國家が風紀の純潔を擁護しようとするはいいが、併しそれは「國民一般を崇高な氣分に高めることに依つてでなくてはならない。」と考へたベスタロッチーは、行刑法の立脚點を飽くまでも愛護と教養とに求めた。詳しく言へば恥辱と不名譽とを與へることが人を潔きに導く所以でないと考へた彼は、人間性を愛護することのみが有徳と良俗とを招來すると信じた。

斯く處罰を避けて愛護に赴くところに、社會改革家としてのベスタロッチーの特色がある。彼に依れば前にも述べたやうに、人心は悲惨において硬化するから、處罰に基づく恥辱と嘲笑と不名譽とに曝される女性は、女性の徳と使命との支柱としての内的根本衝動を喪失するのであるが、愛護と救済とは心の内部に感謝と信頼との情を喚び起す。この感謝

と信頼との情のみが人間を善に導いて行く。悲惨な少女は處罰されることに依つてではなく、實に愛護されることに依つて内部に潔き感情を起し、この潔き感情が彼女を高き原則に導いて行く。出産時に攪亂される動物は我が子に對する愛嬌を失ひ、出産時に攪亂される少女は我が子に對する愛情を失ふとベスタロッチーは言つてゐる。立法の根柢に斯く教化の精神が——教化は本來愛に基づく外はないのであるが——隈なく滲潤して、立法の内的生命を形成するところに社會改革家としてのベスタロッチーの特色がある。斯くて立法の基礎を愛護と人間性の教養とに置くことが嬰兒殺しの源泉を斷つ最善の方法である、といふのがベスタロッチー教育學の根本精神である。

三 全體觀の教育 ベスタロッチーに言はせると、世には嬰兒殺しを防ぐ爲の何等特殊の方法はない。彼は「總ての人間において一切の惡徳が一般的相關をなすこと、……他面において善も同様に一般的相關をなすこと」を信じてゐた。この立場を固守する彼は、嬰兒殺しを防ぐにも局部的末梢的手段を避けて、偏へに人間精神の一般的な基礎的陶冶を

力説する。彼に従へば、凡そ犯罪の種類を問はず、眞に效果ある救済法は、人間精神の全體的認識に基づいて企圖されなくてはならない。悪徳の一般的源泉に對して働き掛けず、一切の純なるもの・善なるものの一般的源泉に培はない立法は、人類の幸福を増す確かな基礎に立つとは言ふを得ない。蓋し嬰兒殺しといふ一見極めて特殊な犯罪も、仔細に由つて來るところを辿れば、僞善・輕率・名譽心・不從順・厚顔・傲慢・貪慾・術策・浪費・貧困など、その源泉の複雑極まるものであるといふことが解かる。既にその源泉が斯く錯雜相關せる以上、これが救済法は必然に凡そ人類悪徳の一般的源泉の防止に足場を置く外ない。併し問ふ者があらう。人類道德の一般的向上が問題ではなくて、嬰兒殺しを防ぐ救済手段が問題ではないかと。ベスタロッチーは斷乎としてこれに答へた。「一 最も慎重な考察のみに依つても、ただ嬰兒殺しだけに應ずるやうな救済手段からは何物も招來しない。二 更にまた個々の行爲の近い誘因に對する特殊の救済手段の考察においても、それが行爲の遠い源泉に適合し、一般的に各種の不道德と悪徳とに對して作用する原則に立脚

する場合の外は、殆んど全く何ものも或ひは少くとも一般的に救済し慰撫する何ものも招來しないとすれば、人は不道德性と悪徳との一般的源泉まで遡ることの必然性を承認しなければなるまいと思ふ。」

以上述べ來つたところから一般的の結論を導いて、ベスタロッチーは言つてゐる。「總ての國民にせよ、子供にせよ、大人にせよ、眞の内面的な心情の徳及び總ての美と高潔と善とを心から喜び、一切の惡と破廉恥とを眞に本氣に心の中で嫌惡することが教へられるやうな方法手段を熱心に把握するところに、嬰兒殺しの眞の一般的救済手段がある。」要するに人類一般を總ての善に共通に高め、人類の幸福を有徳への一般的教養において見出し、總ての有徳を、一般的に秩序を保つ人間精神の根本衝動において認識する原則に従ふ外はないといふのがベスタロッチーの眞意である。この考がベスタロッチーを導いて、全人間性の調和的發達を以て教育の理想と考へさせるに至つた。我々は進んで彼が教育の理想を明らかにしなくてはならない。

第二節 教育の理想

一 人間性の教育 ベスタロッチは社會の改革若しくは貧民の救済を自己の使命としつつ、その使命を果す手がかりを、人類社會の三つの基礎的機能としての政治・經濟及び教育のうち教育に求めた。彼に依れば、貧者を救ふとは貧者から貧を除いて、これに置き換へるに富を以てする、といふ如き機械的のことではない。彼が政治・經濟その他慈善といふ如き手段に貧民救済の手がかりを求めなかつた理由は茲にある。政治や經濟に基づく社會機能は、人類が歩む途上の障害物をば或ひはこれを除くことが出来ても、歩む人間そのものは遂にこれをどうすることも出来ない。ベスタロッチはこの考を慈善事業にも向け、貧民をして自ら稼いで得たものではないところの麴麩を食はせる世の慈善事業は、それがただ一時の救済に過ぎないだけではなくて、却て禍を大きくすると考へた。「その内の性質を發達させる人は、次第に外的のことに關する仕事を完成する力と手段とを見出す

であらう。」とはベスタロッチの言葉である。彼はまた「若しも貧しき者が彼れの外的事情において改善されるべきであるならば、彼は彼れの内面性において高められなくてはならない。」とも言つてゐる。外面の淨化は内面の淨化に依る外ないとする彼れのこの見解は、もと基督教の根本精神である。基督教にあつては總ての祈願は畢竟「御國を來らせ給へ。」の中に包括されてゐる。他は總て措いて、ただこのことのみを人は不斷に祈願すべきであつて、さうさへすれば他の一切は期せずしてその人に興へられるといふのが基督の教である。斯く外的確立の基礎を内的確立に求める態度が、必然に彼を教化の世界に導いた。畢竟「自助への助け」の意味における教育が、社會改革・貧民救済の秘訣であることを彼は解してゐたのである。而も他面において彼は各自の心の裡に内的確立の可能性を十分認識することが出来た。ノイホーフに親しく農業勞働に従ひ、直接世の勞働者に接觸した彼は、ただ貧民の慘めさを知つただけではなくて、その貧民の心の奥に只管にその覺醒と教化とを待ち侘びつつある人間的の力をも見抜くことが出来た。さうしてこの人間的の力の覺醒

と教化との外に貧民の惨めさを除く術の決してないといふことをも彼は十分見抜いたのである。

ベスタロッチーは各自の裡に秘められてある人間性を以て教化の第一原理と見た。「玉座の上にあつても木の葉の屋根の蔭にあつてもその本質において同じ人間」の裡には、人間性の芽生が不滅に秘められてゐる。この不滅の内部の力こそ人が自らの境遇を支配して行く根本の力である。彼は「探究」のうちで、「境遇は人を作る」が、併しその「境遇を人が作る」となし、また人は自己を種々様々に支配しようとする力を自己の裡に有つから、自己自身が自己自身の陶冶に關與し、自己に作用する境遇の影響に對して自ら關與すると言つてゐる。外的境遇に對して斯く内的本性の優位を認めればこそ、彼は「貧しき者の外的事情が改善さるべきであるならば、彼は全體としてのその内的本性において高められなくてはならない。」と言つたのである。彼は人間性に本來具はる永劫不變のものを顧慮して力強く教育された人間は、その外的の地位境遇の偶然性をば、常に彼が裡に發展した

この力と一致するやうに支配し指導する。内部の力に斯くも優位を認めたベスタロッチーが、社會改革若しくは貧民救済の手がかりを、政治や法律や經濟に求めずして、人間の教育に求めたことは決して偶然ではない。嘗て「教育の問題は人間を人間たるべく教へるにある。」といふイーゼリンの言葉に打たれて、人間そのものの教育に愈々強く關心するに至つたベスタロッチーは言つてゐる。「我々には綴方學校と書方學校と問答學校とがあるだけである。さうしてこれに對して人間學校(Menschenschule)が必要である。」斯くて人間性の向上若しくは人間性の教養が一貫せる彼れの教育理想となつた。「人間性の發展、それが能力と才能との調和的教化、さては人生の人間らしさの向上、これが教授の目的である。」とも彼は言つてゐる。

然らばベスタロッチー教育學の標語とも言ふべき「人間性」(Menschentum)とは、何を意味するであらうか。それは「人間精神の根本力」であり、また人間精神の「内面力」である。彼は兒童の精神力を内包的に強めはしたが、併し決して表象を以て外延的に彼等

の心を豊かにしようとはしなかつた。總ての人が獨立的な聰明な生活をする爲に必要な識見と思考力を一般的に教育しようとしたベスタロッチーは言つてゐる。「過去の教師は内部生活よりは寧ろ外部生活を、本質的なものよりは寧ろ皮相的なものを、人間そのものの直接要求よりは寧ろその日の直接要求を顧慮した。」斯くてベスタロッチーの教育は外から附加する教育ではなくて、内から發展する教育であり、神が賦與したその本来の純粹において、兒童自らの内面力を完からせる教育である。併し内面力とは何か。

二 調和的發達 教育活動の直接の對象としてベスタロッチーは先づ精神・心情及び技術をあげてゐる。「白鳥の歌」のうちに明示してゐる精神力(Geisteskraft)・心情力(Helzenskraft)及び技術力(Kunstkraft)がこれであつて、彼はそれを精神的(geistig)・道德的(sittlich)及び身體的(physisch)の力、若しくは象徴的に頭(Kopf)・心臓(Herz)及び手(Hand)とも呼んでゐる。然らば此等三者の關係を人は如何に考ふべきであるか。彼に従へば、人間性の三根本力は何れも平等に自己の存在を主張しつつ、決して分離するこ

となく、よく相互の確かな結合に依つて「調和的に」(harmonisch)、若しくは完全な「均衡」(Gleichgewicht)を取つて發展しなくてはならない。「リーンハルトとゲルトルート」の最後の改訂において、彼は調和の原理を明らかにして次のやうに述べてゐる。「我々の心情陶冶が達し得る結果は、信仰と愛とに依つて我々の本性を高め且つ解放することであり、我々の精神陶冶が達し得る結果は、眞理と正義とに依つて我々の本性を高め且つ解放することであり、我々の身體的の素質と力が達し得る結果は、勞作と技術とに依つて我々の本性を高め且つ解放することである。總ての我々の力の一般的陶冶が達し得る結果は、信仰と愛とにおいて、眞理と正義とにおいて、勞作と技術とにおいて、我々の本性の全力の教養における調和に依つて、我々の本性を高め且つ解放することである。」晩年の主著「白鳥の歌」には教育の理想としての人間性の調和若しくは「力の均衡」(Gleichgewicht der Kräfte)の原理が最も明瞭に述べてある。今その言ふところを聞けば、人間陶冶の法則は「人間性の統一から出て來て、さうしてそれ故に總ての彼等の相違を以てして、尙ほ

且つ内的に本質的に互に結合し、且つ均衡と調和とに依つてのみ眞に一般的自然的であり、また人間的陶冶的である。……人間をば人間性の一般において、即ち心臓と精神と手として解してこそ、眞に陶冶的であり、合自然的に陶冶的である。……人間をば心情の力であらうが、精神の力であらうが、將又技術の力であらうが、一方的に即ち彼れの力の一つにおいて解する者は、我々の力の均衡を弱め、妨げ、さうして陶冶の手段をば不自然に陥らせ、その結果は人類を一般に誤つて陶冶し、技巧に過ぎ、悪化する。」「人間の能力は何れも他を犠牲にして獨り跳梁するといふことなく、各能力はその活動が適度に刺戟されるやうに培はれなくてはならない。この調和状態こそ人間の精神本性である。」と述べてゐる。

斯く見て悟性と心情と行爲、若しくは頭腦と心臓と手との調和的均衡がペスタロッチの教育理想である。惟ふに我々の眞の自我は單なる知的自我ではなくて、情的であり、意的でなくてはならない。否な知情意の統一でなくてはならない。我々の人格は知情意の統一である。斯かる統一的の理解の上に、ペスタロッチは教育の理想としての調和の原理

を立てたのである。然らば調和的な三位一體を成さなくてはならない三根本力の相互の内的關係は如何に考へられたであらうか。

ペスタロッチに從へば知識と道德とは「内的なもの」として密接に關係し、且つそれの外に向ふものとしての身體的なものに優越する。知識と道德とは内的なものとして身體的なものに優越はするが、併し更に知識と道德との關係を見れば、道德は知識に對して優越する。道德は人間陶冶の最後の力として最も深く又最も直接に自我の發展の根柢に横はつてゐる。「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の第十三信の冒頭において、宗教に基づく道德を以て人間教育の「全體系の要石」と宣言するペスタロッチは、精神力と心情の力と技術の力とは單なる寄木細工ではなくて、本質上道德的宗教的の要素に依つて規定される内面的統一を形作らなくてはならないとしてゐる。しかしそれにも拘らず、彼が人間の全能力の一般的發展を決して忘れず、従つて人間の全能力が道德といふ一つの高き目的に從屬すべきを認めつつ、教育の目標として直ちに道德を擧げること殊更

ら避けてゐるのを人は見遁がしてはならない。畢竟精神生活の主理者として道徳を偏し重んずることが、人間教育を歪めることを怖れたからである。確かに彼は直接には諸力の一般的發展以外に何等の目標をも有し得ぬ教育を特に高調した。道徳の概念を以て人間陶冶の全範圍を包むに適したものは考へなかつたからである。而も彼が道徳を以て「全體系の要石」としたのは、目的の多より生じて來るであらうところの困難を除く爲であり、斯くてこそ彼にありて、人間教育の課題は一個の統一的概念になることが出來たのである。

三 道徳と調和的發達 教育の理想としてのペスタロッチーの調和は上に述べたる如く、道徳に基づく調和である。道徳を以て人間教育の「全體系の要石」と認める傾向は、彼の總ての著作を一貫する。一千八百十八年の誕生講演に依れば、教育活動とは「人間の諸力の總體がその最後窮極の目標の爲に、信仰と愛とに依つて人間の意志の自由のうちに統一すること、」若しくは「我々の本性の總ての知と行との陶冶が我々の意志の高き法則に従屬されること」である。茲に「高き法則」(die höhere Gesetze)とは倫理學的法則で

あつて、「我々の精神的及び自然的の力の發展と陶冶とを目的とする我々人類の總ての術的努力は、基礎的陶冶の理念が心理學的に基礎附けようとするものであるが、さてその術的努力は我々人類の道徳的及び宗教的陶冶の高き法則に従屬すべきである。」と彼は言つてゐる。斯くて教育活動の理想とする人間諸力の調和は、彼にあつては道徳、詳しく言へば宗教に深くその根をおろす道徳に依る調和であるといふことが明らかである。併し道徳に最高の地位を與へて諸力の調和を圖することは、諸力各自の存在を脅かす憂はないであらうか。

人間諸力の調和は道徳の優越の下においてであるが、併しこの調和は決して機械的な固定的な單一であつてはならない。道徳が若し專制君主であるならば、有機的な一生命體としての調和は不可能である。ペスタロッチーはよくこの消息を解して居たから、「レンツブルクの講演」の序言においても、道徳と宗教との高き法則の下に思惟と技術とを隷屬させることは、ただに我々の本性の精神的及び自然的の力の眞實性を制約しないだけではな

くて、寧ろ反對に此等の力の自由・向上並びに獨立を基礎付け且つ強めると言つてゐる。實際知識を道德に従屬させることは知識を壓する所以ではなくて、却てその面目を發揮させる所以である。ベスタロッチーは道德を以て「人間の總ての力の有機的中心」と考へたが、斯く道德の優位を認め、それを人間諸力の有機的中心とするに至つて、人間諸力の調和は一個の基調音を得て、ここに麗はしい全人間性の階調音を奏でることになる。この意味において「レンツブルクの講演」のうちで彼が説く調和の意味は面白い。「道德實行の過程は兒童の精神力と身體の力とを驅つて運動させ活動させ、精神發展の過程は心臓及び感情機關の發展を運動させ活動させ、さうして身體上の體操は精神的及び道德的本性そのものを運動させ活動させる。恰かもよく調子の合つた樂器の一弦が、調和するやうに調子の合つた他の弦を同時に鳴らすやうに。」三大精神力の調和の真相は説き得て妙と言つていい。暫らく三つの精神力と言ふ、實は必らずしも我々に三つの精神力があるのではない。ニーデラーが上の引用に註釋を加へて、道德・精神及び身體の三つの力の分析は、

ただ「現實的な實在における我が本性の現象の特異性」にその根據を有つと言つてゐるのは飽くまでも正しい。三大精神の調和は、要するに根本の一つの豫想に立つ。既に根本の一つを豫想するが故に、この調和は生命ある自由の調和であり、この調和にあつては調和を形成する一々の契機はよく獨立自全の面目を發揮して、決して他に依つて自己の存在を脅かされる憂はない。道德と知識と技能とは教育上孤立・並立すべきではなくて、道德を基調音とすることに依つて内面的に調和する一個の階調音を成さなくてはならない。而もこの意味における三つの根本力の調和は「リーンハルトとゲルトルート」の最後の改訂に最も明らかである。その言ふところに依れば、三つの根本力の各々は自己獨特の法則に従つて發展し、又獨立本具の生命ある進展力を以て發展する。「私の心臓をば感ずることにまで、私の精神をば思惟することにまで、私の目をば見ることにまで、私の耳をば聽くことにまで、私の足をば歩むことにまで、さうして私の手をば握むことにまで目覺ますやうにするのは、私自らの意志であり、私自らの裡に宿る進展力である。而も私の道德的・精

神的及び身體的の根本力を發展しようとする私の進展力のこの自覺は……その本質において獨立的であり、且つ此等諸力の獨特の法則に従ふ自己活動的のものである。此等の根本力各自の發展のこの永劫の獨立の法則は……一個の高く聖なる內的紐帶に依り、一個の共通目的に對する協力に向つて融合し、且つその本質の故に決して他の根本力の獨立的發展を禁止し妨害するやうに部分々々の各々の一つにおいて作用することはない。……我々の本性の根本力のこの內面的統一は、それ故に又その本質に依つて總ての人間の術を越えて、獨立的な崇高の地點に立つ。……この融合の可能性は、併しただ我々の精神的及び身體的の素質や力の要求を、我々の道德的なものの高き要求の下に従屬させることに依つて、且又神性の徳性に依つて成立する。」

精神力の融合が道德宗教に依つて保證されつつ、その諸力が何れも自己固有の法則に従つて純粹自全の境に在る趣は明らかではないか。要するに教育の理想は「人間の精神的本性」としての調和そのものである。故に教育活動は「人間の諸力の總體がその最後窮極

の目標の爲に……統一すること」を旨とすべきであるが、最後窮極の目標とは取りも直さず「人間性の精神的本質」としての調和そのものである。ただ斯かる調和を形成する原理として、ペスタロッチーは道德の「高き法則」若しくは「愛と信仰」を認めた。ペスタロッチー教育學の特色は斯く道德を以て直ちに人間教育の目的とせず、道德又は宗教に依る全人間性の調和的發展を以て人間教育の目的とするところにある。文藝復興以來求めて遂に與へられなかつた「全人間」の姿を見附け、その全人間をして道德目的のみよく與へ得る基調音に依つて麗はしき一大階調を奏させたところ、其處に近世教育史上におけるペスタロッチー教育學の高き座席があるのではないであらうか。勿論調和的發展の思想そのものは遠く古代の希臘に淵源し、美と善との調和状態(Kalokagathie)は希臘人の教育理想であつた。この教育理想がペスタロッチーに至つて十分の發展を遂げ、茲に近世教育理想が確立されたのである。

第三章 基礎教育の教育學

第一節 初等教育の改革

一 社會改革と初等教育 「總てを人の爲にし、己の爲には何事もしなかつた。」とピルの墓碑にもあるベスタロッチーが、その汎愛の精神から社會を改革し貧民を救濟しようとして、長い全生涯を教育事業に捧げたことは前既に述べた。併し彼がその全生涯を捧げた教育事業は初歩の小學普通教育であつて、彼はその生涯を擧げて初等教育に集中し、初等教育改革の諸原理を捉へた。人類教育の歴史において彼を劃期的存在たらしめたもの、彼を人類の大恩人たらしめたものは、實に初等教育改革家としてのベスタロッチーである。彼は何故に就中先づ初等教育を改革せずにはをられなかつたか？ 彼が教育の理想としての人間性の調和的發達が社會改革に對して如何なる意味を有つかは前章に敍べたが、彼は

教育方法の原理として先づ第一に自己活動を擧げ、進んでその自己活動に基づく直観と勞作とを最も重要な原理と信じ、以て舊教育を改革し新教育を確立した。然らば自己活動や直観や勞作の原理は、彼が理想とする社會改革に如何なる關係を有つか？ 私は彼が捉へた此等初等教育の諸原理の解明に入るに先だち、先づ初等教育と社會改革との間に如何なる關係を彼が認めてゐたかを明らかにしたいと思ふ。

「現代が過ぎ去つて、新たな世代が我々の代りに現はれ、歐羅巴が同じ誤謬と國民のいや増す不幸の怖るべき結果とに禍されて、社會の眞の基礎が震駭される今から半世期の後には、恐らく遂に私の經驗の教訓が理解され、我が國民中教養ある者は、國民の不滿と苦難とさうして多數なり小數なりの専制とに止どめを刺すものが、獨り人間を高尙にするこのみである、といふことを知るに至るであらう。」これはベスタロッチーと因縁深き彼のニーデラー夫人が「佛蘭西革命の原因に就いて」といふベスタロッチーの著作に附した序文の中に出てゐるベスタロッチーの言葉である。實際ベスタロッチーは「人間を高尙に

することのみ」が、あらゆる害惡に止どめを刺して、「社會の眞の基礎」を据ゑ得る道であると信じてゐた。彼が初等教育の改革に生涯を捧げたのは、歐羅巴の社會全體に潛み、文明に致命的終焉を齎らす害惡を絶つものは、國民一般の教育にあると考へたからである。彼は自ら「初等教育のみが社會を再生させ且つ救済することが出来る。」と言つてゐる。彼は初等教育を以て怖るべき危険から人類の文明を救ふ主なる手段であると信じてゐた。斯かる信念を最もよく表はすものとして私は一千八百七年の「教育における我が意見と論文とへの一瞥」を擧げたい。この一篇において彼は貧民に對する同情が教育の改革に彼を導き、種々なる計畫を立て、且つその實施を促がすに至つたことを記してゐる。彼はまたこの一篇において社會の害惡と危険との主なる原因が、民衆の道德的及び知的貧困に基づくこと、従つて近代文明の安全の爲の唯一の手段が、初等教育に就いての彼れの抱負の實行に俟つ外なきことを説いてゐる。

初等教育は斯く怖るべき危険から人類の文明を救ひ、社會を再生させる主なる手段であ

るのに、彼れの眼に映じた當時の瑞西乃至歐羅巴の教育は、その使命を果たすには餘りに無力であり餘りに害惡に満ちてゐた。彼は當時の初等教育が如何に害惡に満ちてゐるか、またその害惡が危險より救はなくてはならない文明を却て如何に窮地に陥れつつあるかに氣附いて、初等教育の根本的改革に着手した。自ら救済すべきである文明を却て教育が窮地に陥れるといふ矛盾をさへ敢てするのは、結局發達すべき人間の能力を癱痺させ、鋭くなるべき同情心を鈍らせ枯死させる悪しき教授法であると彼は考へた。一千八百年に發表した「方法」(Die Methode)の一篇は、彼が初等教育改革家としての立場を世に問ふ最初の著作として重要な意味を有つのであるが、彼はこの論文において、當時の教育の缺陷を指摘し、更に言葉を續けて初等教育の改革に身を獻げるに至つた自己の決意を示して、「歐羅巴の多數の民衆を去勢しつゝある學校の害惡をただ糊塗するだけではなくて、それを根本から救はうとする衝動が私の心の裡に起つて來た。」と言ひ、また「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の第四信のうちでは、彼が無學にして實行力なき最も低き

「へぼ教員」であつたにも拘らず、ルソーやバーゼドーの後を承けて最も特色深き教授の改革家であり、且つ彼が自己の無學をも顧みずに成した仕事は、國民が當時實地に受けつゝあつた教授とは比較することの出来ないほど意義あるものであつたと言つてゐる。然らば彼は如何なる立場に立つて當時の教育を改革したのであるか。

二 初等教育の改革 ベスタロッチーに依れば學校教育改革の基礎は、總ての教授を人間の精神が感性的の直觀から明瞭な概念に向上する根本法則に従屬させること以外の何物でもない。その根本法則に従つて彼はすべての知識を先づ要素に單純化し、さうしてそれに一定の表現系列を與へ、進んでその結果を心理學的に取扱つて、各種の認識の確かな把握と能力の練習とを招來する如き教育を、最も低き國民階級の間にも普及させようとした。彼はこの意を更に詳細に論じて、「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の第九信に言つてゐる。「友よ！ 私は今顧みて、人間の教授の本質に對して特に何を成したかと自分に尋ねる時——私は教授の至高至上の原理をば、すべての認識の絶對の基礎として直

観を認める所に確立し、さうして……人類の教化が規定さるべき教授そのものの本質と根本形式とを發見しようとしたといふこと、總ての教授の全體をば三つの基礎的手段に還元し、さうして此等三つの部門におけるあらゆる教授の結果を最も確かな必然性たらしめること……最後に……此等三つの基礎的手段を互に調和させ、またそれに依つて教授を……互に調和させた許りでなく、人間の本性と調和させ、且つ人類の發展における自然の道行そのものに接近させたといふことである。」この引用に依つて我々はベスタロッチーにおける初等教育改革の根本課題が、直観を以て總ての認識の絶對の基礎と認めること、人類の教化を規定すべき教授そのものの本質と根本形式とを發見すること、總ての教授を三つの基礎的手段——數・形・語——に還元し、且つその相互の調和並びにその人間の本性との調和を企圖することにあつたといふことを解し得る。然らば此等の根本課題は彼が目的とする社會の改革若しくは貧民の救済に如何なる關係を有するか。ベスタロッチーは上の根本課題の解決に骨折りつつある間に、「次のことを發見した。」と自ら言つてゐる。「今

日公然とまた一般に國民の爲に施されてゐる我が國の教授は、全く直観を以て教授の最高原理と認めてゐないといふこと、我が國の教授は人類の教化が我々の本性そのものの本質に依つて規定される原型に就いては全く顧慮しないといふこと、恐らくそれはあらゆる教授の本質を犠牲にして、個々別々の教授混亂を招き、さうしてあらゆる種類の眞理の破片を注入して眞理そのものの精神を殺し、眞理そのものの精神の上に安住する人類の獨立の力を没却するといふこと、斯かる教授は教授の個々の手段を基礎的原理にも還元せず、基礎的形式にも還元しないといふこと、恐らくそれは總ての認識そのものの絶對の基礎としての直観を無視する爲に、個々の手段の何れに依るも、明瞭な概念を得ようとする教授の目的を達することも出来ないし、またそれ自らが目的とする制約された結果にも決して達することが出来ないといふこと。」我々はこの引用において舊教育が「あらゆる種類の眞理の破片を注入して眞理そのものの精神を殺し、且つ眞理そのものの精神の上に安住する人類の獨立の力を没却するといふこと。」を認めて、彼が初等教育改革のことに當つたとい

ふことを見遁がしてはならない。

ペスタロッチーに依れば、眞理そのものの精神、彼れの慣用語に従へば「眞理感情」(Wahrheitsgefühl)の教養は教授の根本目的である。と言ふのは人類の眞の獨立の力は、この眞理そのものの精神若しくは眞理感情に基礎を置く外ない。彼は次代の國民に先づ眞理そのものに對する精神を養ふことに依つて、眞の獨立の力を養はうとした。眞の獨立の力なしには、個々人の向上・社會の改革は望み得ないと信じたからである。恰かも彼れの思想を現代に蘇らせたやうなナトルプは「社會的理想主義」(Sozial-Idealismus, 1920.)のうちで、理念に依る社會の更生を説き、「總てのものに對して第一の豫想は『精神の自律』であり、それは常に精神の完全な獨立だけではなくて、社會生活の全體における精神の支配的地位を意味する。」と言ひ、又「自己の力の自覺は靈魂の直接性と原始性との根據への還元によつて、全社會生活の深き靈化へと導かなくてはならない。」と述べてゐる。その精神の獨立を社會更生の第一原理と見る限り、ペスタロッチーと一脈通ずるものと言つて

いい。ペスタロッチーが教育改革の動機は、何よりも先づ民衆の精神の獨立を保證する爲の民衆に對する眞理感情の教養にある。この意味において自ら眞理を發見させることに依つて、先づ青年を、さうしてその青年を通じて祖國を救はうとしたソクラテスの心が、聽てペスタロッチーの心でもあると言ふ事が出來よう。ただ前者が所謂「産婆術」(Mäeutik)に依つたのに對して、後者は「直觀術」(Anschauungskunst)に依つたといふ相違があるだけである。

三 直觀教授 ペスタロッチーが教育研究の主要課題の一つは、個々の教授を合自然的にするといふこと若しくは心理化するといふことであるが、これを他の一面から見れば直觀に訴へるといふことでもある。彼は直觀を以て凡そ教授が目的とすべきであるあらゆる認識發展の「絶對の基礎」と考へ、且つこの直觀に基づくかざる・不自然にして非心理的な舊き教授を斥けて、新たに自然的な・心理的な直觀に基づく教授を確立することは、彼には社會改革の第一義であつた。彼に依れば、歐羅巴の教育が一切の認識發展の「絶對の基

礎」たる直観を元としないことが必然に社會を誤謬と欺瞞とに陥れた。彼れの觀察に依れば、第十八世紀の特に後半において、歐羅巴の市民は迷妄その極に達し、先づ眞理に對して無感覺になり、不自然な因襲・偏頗な利己に沈淪し、野卑にして盲目的な感情は昂奮し、總ての純なる自然的感情並びにこの自然的感情に基づくあらゆる人文の内面的崩壞、更に進んでは國家形式そのものにおける内面的解體を招いた。「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の中で、彼は斯かる頽廢を以て畢竟教授の缺陷に基づくものとし、且つその救濟法を専ら直観教授に求めて述べてゐる。「歐羅巴の教授の缺陷、若しくは寧ろ總ての自然的な見解そのものの人工的轉倒が、歐羅巴をばそれが現にあるやうにした。而も既に起つてゐるところの・さうして尙ほも豫期されるところの市民的・道德的及び宗教的の頽廢を救ふ手段は、我々の國民的教授の淺薄と不完全と輕率とから元に還ることに目覺める外にあり得ない。言ひ換へれば直観が總ての認識の絶對の基礎であるといふこと、總ての認識は直観から發し、さうして直観に還らなくてはならないといふことより外にあり

得ない。」ペスタロッチーの直観が何を意味するかは第四章第二節に詳しいが、我々は上の引用に依つて、彼が直観教授の主張は全く社會を改革し國民を救濟する目的に出てゐることを知るであらう。

ペスタロッチーは自己の實驗研究の結果、舊き「僧侶風の教授」が總て心理學を無視してゐるといふこと、この「僧侶風の教授の不自然さとその離れ離れの散漫な教授の總ての悲惨とに依つて、自國の總ての實力が極端に没却された」といふこと、乃至は直観を通じて眞の知識に達するあらゆる自然的手段若しくは我々自身の力を強むべきあらゆる刺激が、我々の間から影を潜めてゐるといふことを知つた。當時の殆んど總ての公立學校は、人類が學校無しに有つ人間の内心の力即ち如何なる未開人も有つてゐるものを、殆んど没却するに至つたと彼は考へた。さればこそ彼は社會の基礎たるべき各自の内心の力を蘇生させる唯一の手段は、直観に基づく教授であるといふ歸結に達したのである。直観教授の意味と價值とを斯く見たペスタロッチーは、殆んど必然に文字や言語に基づく舊き教育法を攻

め、且つ此等の舊き教育法を除くことが、やがて人類の内面性を目覚まし社會を更生する最も重要な手段であると考へた。彼は先づ當時の歐羅巴の文化が眞の生命を失つてゐるとすれば、その一半の責は文字の過信にあると考へた。印刷術は文化を促進したといふのを、ペスタロッチーは逆に印刷術を文化の敵と視た。蓋し印刷術は「國民の五官を無理強ひに狭め、特に目といふ普遍的なる直觀の道具をば、専ら新學問の異端的神壇たる文字と書物との上に束縛した。」我々の目は知識の普遍的の道具であるのに、印刷術はそれを單なる「文字の目」にし、我々を單なる「文字の人間」にした。印刷術に續いて宗教改革も漸くその本來の精神を失ふや、死せる形式と思想とを神聖化して、印刷術が始めたものを完成した。蓋し愚かな僧侶は口を開いて徒らに抽象的の觀念を並べ、且つ人間を「文字の蟲」にして、世界の内面的萎縮を招いた。眞理と愛と信仰とは斯くして漸く地を拂ふに至つた。「歐羅巴の國民教育が此等二大事件の影響の爲に、一度直觀の坦々たる大道を見捨て去るや、一般に根柢なき空夢の進路を辿り、その人類への被害の度を一年々々一代々々と増進

させた。」

斯く印刷術や宗教改革の餘弊を嘆いたペスタロッチーは、同じ心から言語を過重する當時の學校教育が如何に人類の内面精神を枯渴させたか、延いては眞の知と愛と信仰とを如何に無みしたるかを訴へずにはをられなかつた。彼に依れば、歐羅巴の下層の國民が精神的に沈淪したのは、その下層の學校において一世紀以上の久しきに互つて重きを空虚な言語に置いた爲に、自然的印象に對する注意を弱め、且つ自然的印象に對する人類の内部的感受性を破壊したからである。換言すれば言語過重の教育は歐羅巴の下層國民を驅つて、嘗て見ざる「言語及び饒舌の國民」(Wort- und Klappervolk)に墮落させた。斯かる「言語及び饒舌の學校」(Wort- und Klapperschule)にも拘らず、我々が尙ほも人間性の最内部に内面力を保有してゐるを見るのは不思議とさへも言つていい。ペスタロッチーに言はせると、所謂僧侶風の教育に依つて言語過重の教授を受ける者は、「野蠻人よりも眞理に對する感受性が弱くなり、」自然が我々の觀念を明瞭にしようとする力を利用する點におい

でも野蠻人に劣るやうになる。蓋し言語にして「若し一切の直観を缺かば、その内部の空虚な爲に人間心意の荒廢を助長し、空なる聲や音に對する狂信を誘ふ。」故に言語に拘泥^なむ教育は、我々を愛と信仰との落着きある智慧へと向上させる資格なく、却て我々を虚偽と迷信とに導いて行く。時代を沈淪させたものは畢竟するに言語や書物を本位とする文化教育の責である。現代の「言語墮落」と我々の偏頗な・皮相な・思想なく・直観なき饒舌とを葬り去つて、然る後教育は眞理と生命とを人類に招來することが出来る^と彼は考へた。直観教授の主張は、このやうに彼にありては眞理と生命とを人類に蘇生させようとする警世の心から來てゐる。我々は今例を言語教授に取つてペスタロッチーのこの意を一層明らかにしたい。

ペスタロッチーは初等學校の言語教授において、先づ兒童が話すことを學ぶに先だちて早くも話し得るといふ想像の上に立つ偏見を捨てなくてはならないと考へた。「隠者の夕暮」のうちで彼は言つてゐる。「自由に徐るに待つ自然の言葉の秩序を到るところにおい

て押し進める學校のこの人爲的方法は、人間をば内面的な自然力の缺乏を覆ひ、また浮薄なる現代を満足せしめる・人爲的にのみ輝くやうな者に造り上げようとするものである。」「單なる眞理の影像に對する醜い而も人間を無氣力にする渴望、全く如何なる適用も出来ない眞理に就いての音響や言葉を求めんとする渴仰——また人類教育の根柢に置かれるに至つた言語の交際と流行的教育法との多くの小技巧、此等總ては無理やりに自然の道から外れて行く。」彼が言語教授において生命なき單なる聲や音を斥けて、偏へに直観を重んじようとする意は明らかではないか。直観に依つてのみ言語は内的精神的の教養に與かり、眞の知識とそれより生ずる確かな判斷力との基礎になることが出来る。ペスタロッチーにありては斯く言語教授の改革も、要するに内界の確立を目的とするのであるが、この内界の確立に依つてのみ社會の改革は保證される。斯く考へて舊教育打破・新教育樹立の目的とするところは、彼にあつては偏へに社會の改革にあつた。既に彼が意味する新教育が、彼が目的とする社會改革の必然の基礎であるならば、彼はその目的を達する爲に、

新教育の普及と徹底とを企圖しなくてはならない。教育門戸の國民一般への解放は、斯くして彼れの課題となつたのである。

四 門戸解放 學校教育發達の歴史がそれを示す如く、初等教育は凡そ人間教育の基礎たるべきの故を以て、最も早く發達すべきであつたにも拘らず、事實は不思議にも且又不合理にも高等の教育より甚だしく遅れて發達の途に就いた。パウルゼンも言ふやうに、古代の希臘以來——東洋においても亦同じ道行を跡附け得るのであるが——羅馬においても中世においてもまた近世においても、教育のことは主として支配者階級若しくは有閑階級の一種の特權であつた。この特權として發達して來た教育の門戸を廣く民衆に解放した第一人者がヘスタロッチーである。彼は恰かも彼が先驅としてのルソーのやうに、終生平民の友たることを尊い自己の誇とした。彼はまた自己を「過激な民主黨員」と呼び、嘗ては國事犯にさへ問はれたこともある程氣魄ある改革家であつた。平民の友としてのこの改革家の力を俟つて、人類史上における一部少數の特權としての教育は普く民衆の福音になつ

た。「玉座の高きにあつても木の葉の屋根の蔭に住まつても、その本質において人間たることには變りのない人間よ。」とは「隱者の夕暮」の第一行の言葉であるが、この言葉の意味は必然にカントが實踐理性批判に説く、總ての者の人格の絶對尊嚴の主張と共に、人間たることの本質若しくは人格の教養としての普遍的國民教育に人を導くべきである。ヘスタロッチーは少くとも人間の本質觀から普遍的國民教育に自己を導くことの出來た第一人であつた。「汝等一世の民衆を使役し、これを護り、これを牧すと自ら稱する者よ、汝等は汝等の民衆に對して、農夫がその牡牛に對すると等しき勞苦を爲してゐるだらうか。牧者がその羊に對するやうな心使ひを爲すだらうか。汝等の叡智は汝等の民族に就いての知識であるか。また汝等の親切は國民の爲の行き届いた牧者のそのやうな親切であるか。」同じ「隱者の夕暮」の初めにある此等の文字に依つて、ヘスタロッチーが如何に普遍的な國民教育を重んじたかは明らかである。彼は當時社會に優位を占める上流階級のための高等教育のみが盛であつて、下層の民衆を對象とする初等教育の殆んど顧みられなかつた

ことを指摘して、「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」のうちに述べてゐる。

「高等の教授は當時到るところにおいて完成の頂點に達し、その榮光は恰かも日光が蝙蝠の眼を晦ますやうに我々の無學を迷はし、中等の教授も亦我々の知識の領域を遙かに越えて居たにも拘らず、初等の教授は殆んど見る影もなかつた。……當時の學校教育を一つの大きな家屋に譬へると、その最上層は至高至善の術に輝いてゐるが、其處に棲む者は極めて少數に過ぎない。中層には稍々多數の人々が棲んではゐるが、人間らしい方法に依つて上層に通ずる梯子がない。無数の民衆が棲むのは併し下層である。彼等も日光と健康な空氣とに對しては上層に棲む者と全く平等の權利があるのに、彼等はただ眞暗闇の中や星の見えない洞穴の中に捨てられてゐるだけではなく、その兩眼は塞がれ盲目にされて、上層を見上げることさへ出来ないやうにされてゐる。……當時の學校教育の實際は多數の民衆、わけても最も下層の階級にとつては全く何の用をも爲し得なかつた。」斯かる事態を親しく目撃したベスタロッチーは「歐羅巴の多數の民衆を意氣沮喪せしめる學校の害惡

を、ただに糊塗するだけではなくて、根本からそれを治療することこそ重要でもあれば焦眉の急でもある。」との確信を懷いた。高等の教育のみ徒らに燦爛たる光を放ちながら、民衆の教育が見るも憐れな状態にあるのを呪つて彼は言つてゐる。「歐羅巴はその國民教育の爲に誤謬若しくは寧ろ誤謬の根柢に横はつてゐる狂亂に陥らざるを得なかつた。その爲に歐羅巴は一面個々の學藝において偉大な高さに昇りながら、他面歐羅巴全國民の爲に自然的教育の總ての基礎を失つた。」斯く彼は階級的に偏した當時の文化を非難せずにはをられなかつた。彼に言はせると、如何なる國の文化でも一方において斯くも高きに昇りながら、他方において斯くも低きに沈んだ例はない。個々特殊の學藝の金冠は、恰かも豫言者の像のやうに、雲天の高きを摩するものあるにも拘らず、この金冠の基礎たるべき國民の教育は、さながらこの巨像の脚の如く、いとも醜く、いとも脆く、泥土にも等しい。この不均衡、然り上層階級の幸福と下層階級の悲惨といふ不均衡こそは人類の精神を頽廢させるものである。

斯くも極端な時弊を目のあたり見たベスタロッチは、貧しく弱き多数のために人間性の門戸を開放し、教育における権利の平等を叫んで言つてゐる。「私は藝術や科學を嘗て世人に教へようとしたこともなければ、又今から教へようともしない、——私は此等のことに就いては何事も知らない——併し私は總ての藝術と科學との出發點の學習を、國民に一般的に容易にし、且つ棄てられて粗野になるままに放任されてゐた國の貧しき者・弱き者の力に對して、人間性の門戸である術の門戸を開放することを嘗て欲し今も欲する。さうして若し出来ることなら、歐羅巴の下層の市民をば總ての術の眞の基礎である自力の點において、南方及び北方の蠻民にさへも遙かに劣るに至らしめた障壁に火を點けたい。蓋し歐羅巴の市民は我等が讚美する一般的啓蒙の空氣の中にありながら、社會人の權利・教育さるべき權利若しくは少くともこの權利を行使し得る可能性を受ける者は十人中僅かに一人で、他は何れもその權利を得てゐない。願はくはこの障壁が私の生前炎々たる焰を立てて燃え盡されんことを。」ベスタロッチは初等教育を以て人間性への門戸と考へ、そ

の門戸の開放に努めた。而も彼が初等教育を以て「社會人の權利、教育さるべき權利」と考へたのは近世社會史上の一卓見である。人はその人格的存在たることにおいて平等であり、人間たることの實質において平等であるとの考は、彼を導いて教育における門戸の開放を叫ばせ、教育を以て總ての者の享くべき權利であると主張させるに至つた。近世における初等教育の基礎は斯くして彼れの力に依つて確立された。明治五年近世日本の新政が新たに學制を頒布し、「小學校ハ教育ノ初級ニシテ國民一般必ズ受ケズンバアルベカラズ」と叫んだのは、ベスタロッチ逝きて半世紀の後なることを私は茲に附加へるであらう。

第二節 基礎教育

一 基礎教育の概念 前章において我々は初等教育の改革と社會の改革とが、ベスタロッチにおいて如何に關聯するかを明らかにした。進んで我々は初等教育を以て基礎教育となす、彼が全教育學のうちで最も重要な位置を占める思想を明らかにしなくてはならぬ

い。我々は嘗て彼が基礎教育論の中心原理の一つと言つてゐる「直観のイロハ」(ABC der Anschauung)に就いて「この見地の正しきか否かに私の總ての探究の價値如何が依存する。」と言つた言葉を通じて、基礎教育の研究が彼れの全教育學に占むべき位置を解するに苦しめない。彼は一千八百十八年一月十二日第七十二回の誕生講演のうちで、初歩に施す基礎教育の重要な意義を説いて言つてゐる。「初等教育は最も眞實にしてまた最も單純な形式の教育術……への崇高な復歸以外の何物でもない。これは實に至高の術である。その手段は恰かも園丁が乾いた土地に水を撒く水撒器のやうに、水を撒いた後に大地は再び乾いて、更に又水を注いでくれるを待つやうに、知識の熟練の特殊の力を興へることではない。否々、初等教育の手段は寧ろ斷えず流れて決して大地を乾すことのない流れる泉のやうなものである。否々、眞の初等教化の力は一時的のものではない。何故なればその力こそ總ての熟練と知識とが依存する人間本性の諸力を働かせるから……。」

ベスタロッチーが教育史上に占める位置は確かに、彼が初等教育こそ眞の基礎教育でな

くてはならぬ所以を明らかにし、その基礎教育としての初等教育の改革に生涯を捧げたところにあると思ふ。嘗て基礎教育を定義して彼は言つてゐる。「基礎教育は身體と精神と心情との一般的基礎をその最初の芽生において目覚ますことに適した手段を包括するが、そもそもこの身體と精神と心情との力強き鼓舞なしには、市民的陶冶も道德的陶冶も考へられないし、換言すればこれなしには農工業の十分な開拓の成功に本質上必要な思惟力と堪能並びに總ての職業の収益即ち財産の賢明な利用に本質上必要な人道と善意とを興へることは不可能である。」斯くも重要な意味ある基礎教育の建設の爲に、彼は後に詳しく説く如く何よりも先づ「教授のあらゆる方法あらゆる術の共通普遍の基礎」を見附けた。彼が認識發展の基礎的原理として「數・形・語」の三者を見附け、人間を教育する總ての術を戒しめて、「此處に共通の出發點を求めよ、然らざれば個々の教授は人間の全本性に影響しない。」と言つてゐるのも亦この意味においてである。我々は先づ如何なる道を進んで、彼が初等教育の基礎教育たるべき所以を明らかにしたかを一瞥し、進んで彼が基礎教育の

原理そのものを探究しなくてはならない。

彼が教へた児童はすべて全く無學であつた爲に、彼は勢ひ先づ初歩の事柄に手間取らざるを得なかつた。而もその初歩の事柄さへ完全に會得させれば、児童の内部の力が著しく發展し、又初歩の事柄を完全に會得したとの感じは、驚くべき結果を招來するといふことを彼は發見した。彼はこの時又あらゆる種類の知識における初歩とその全輪廓との關係をも解し得た。彼が初歩の知識の完全な學習に最善を盡す結果は、彼が豫期した以上の效を收め、児童をして嘗て自ら知らざりし力の意識を感じさせた。この力の意識こそその後の意識の發展を促がす基礎である。ペスタロッチーは彼が學園のその實際の光景を形容して言つてゐる。「彼等は自ら自己を感じた。さうして例の學校的調子の倦怠は幽靈のやうに私の部屋から消え失せた。彼等は欲した——實行した——辛抱した——成し遂げて悦んだ——彼等の調子は學ぶ者の調子ではなくて、眠から覺めた・嘗て知らざる力の調子であり、またこの力は彼等を導いて事を成させ、欲しさせ、精神と心情とを向上させる感情であつた。」

このやうな基礎教育の原理の大半を彼はブルクドルフの學園において獲得した。彼は初め先づ最善を盡して國語及び算術の初歩を極度に單純化した。ブルクドルフの児童は精密な心理學的の順序に従つて、完全に解した第一歩から第二歩へ、第二歩から第三・第四歩へと難なく進むことが出來た。この研究を続ける間に、彼は漸く「直觀のイロハ」の可能なことを考へるやうになつた。最も複雑な直觀も單純な基礎から出來てゐる。故に若し我々がこの直觀を根本的に明瞭に解するなら、その最も複雑なものも我々に單純になるであらう。「直觀のイロハ」は今や彼が關心の焦點となり、「直觀のイロハ」の吟味は彼をして普遍的な教授方法の全貌を臚氣ながらも思ひ浮ばせた。その完全な理解には勿論長い歳月を要したが、彼は教授の方法をその要素に還元しようとする前人未發の企圖の下に、教授の初歩の諸點をすべて吟味し、全力を盡して教授の方法を飽くまでも單純化した。児童の初期の學習をばその根源の出發點に溯つて吟味した彼は、「児童の教授の第一時間こそは児童の誕生の時間である。」といふ確信を得た。基礎教育に對する彼れの信念は

この一語に明らかである。然らば彼が捉へた基礎教育の原理とは何か。

児童の教育は初め先づ極めて容易な事柄から着手し、さうしてそれ以上に進む前に、この極めて単純なものを完全に學ばせ、然る後この既に完全に學んだ事柄に次第に少しづつ附け加へて行くといふ原理を彼は捉へた。換言すればすべての認識手段をば認識の各部門の最初の出発點に還元すること並びに各部門の出発點への常にただ僅少ななる附加の徐々な強固な結合、これがベスタロッチーの初歩教育の根本原理である。試みに名づけて單純性・完結性並びに連續發展性の三者が彼れの初歩教育の根本原理であると言つてもいいであらう。一臂の力をベスタロッチーに捧げようとして初めてブルクドルフに駆けつけたトーブラーが自己の驚異を書き記せるうちに、ベスタロッチーが初歩の教育はその方法がすべて簡單なるにも拘らず、恰かも一つの新たなる創造のやうに、人間性の根本要素から現はれ來る偉力があるといふこと、ベスタロッチーは種々なる實驗研究に依つて、結局兒童の内面的な力の教養を圖つてゐるといふこと、彼はこれらの實驗研究に際して原理の本質

若しくは基礎を最早やこれ以上に單純化し、これ以上に徹底することの全く不可能なることを考へ得るまでは、決してその原理その基礎を信じなかつたといふこと、彼は總てを單純化するだけではなくて、その單純化せる個々の部分を完結することに努めたといふことを指摘してゐる。

ブルクドルフの學園の設備は極く貧弱であり、ベスタロッチーの使用せる教具も多くは極めて簡單で、すべてただ手近かなものを利用するといふ風であつた。斯く手近かな簡單な手段を以て児童を教育するところにもベスタロッチーの初歩教育の特色がある。彼に依れば人間性の發展は人類が一人の例外なく欲するところであるから、その目的を達する方は何よりも先づ公明であり容易でなくてはならない。故に言つてゐる。「眞實の安息を齎らす智慧の爲の人類の教育は簡單であつて一般に應用出来るものでなくてはならない。」惟ふに總ての教授が目指す最後の結果は、本質上その最初の認識の完成された力に依存するから、「凡そその芽生において完全でないものは、その生長若しくはその各部の外

的發展において不具になる。」故に人類の教育において混亂や無秩序や淺薄を防ぐ秘訣は事物が最初我々の五官に表はれ、我々がそれを直観する、その最初の直観を先づ明瞭正確にするにある。ペスタロッチに依れば、「この方法は人間の精神に對するその影響に依つて、各教科において自己自身の力で前進するやうに自己を助ける力を、兒童に對して一般的に發生せしめる。さうしてそれは本質上一つのはづみ車のやうなもので、初めにそれを動かして置きさへすれば、後には獨りでに運轉して行くやうなものである。」斯かる直観の初歩點を確立する必要は、ペスタロッチをして所謂「入門書」(Elementar-Bücher)の研究に向はせた。彼が文字に依る入門書に先立つて、繪畫に依る入門書の必要を説いたのもこの同じ精神に出る。入門書は一般に先づ我々の知識の最も簡単な、併し根本的な要素を以て、兒童の心に深い印象を興へることを使命とする。

知識の初歩點の確立を重く視る彼れの心は、判斷の教育に關する彼れの主張にも窺はれる。彼に言はせると、「學習の時間は判斷の時間ではない。判斷の時間は學習の完成に伴

ひ、原因の圓熟に伴ふもので、我々はこの圓熟せる原因をこそ判斷するのである。」適當の時期を待たずに判斷を強ひるは彼れの最も恐れたところである。兒童があらゆる方面から、また個々の條件の下に、自ら判斷すべき事柄を直接に觀察するまで、而も成るべく長く判斷を差控へるべきであると彼は言つてゐる。蓋し「完全な直観の行はれない前に、既に完全圓熟せるかに見える總ての判斷は、實は蟲の食つた・従つて又時ならずして木から落ちる・外見上熟して見える果實に外ならないと考へるべきである。」「直観が總ての知識の基礎であるとの原理が信ぜらるべきであるならば、直観の正確は最も正確な判斷の眞の基礎であるといふことが必然的に歸結する。」

以上説くところに依つて、人間教育の普遍的基礎として、ペスタロッチが如何に初歩の認識の純化と確立とを重く視たかは明らかである。畢竟初歩の認識の純化確立の結果は、必然に人間性の最内部に力の意識を喚起し、この力の意識が内的動機となつて、全認識を連續發展させるのである。我が華嚴經には「初發心時、便成正覺」と言つてゐるし、道

元の學道用心集には「發心正しからざれば萬行空しく施こす。」とある。しかもその發心の容易ならざるは、龍樹が菩提心論のうちに、「發心畢竟二無別、如是二心先心難。」と言ふ如くである。その難しとする發心若しくは先心の純化確立の秘訣を説くのがペスタロッチの基礎教育學である。

二數・形・語其の他 ペスタロッチに依れば、我々が知識を收得する重要な一つの手段は數である。數の初歩教授は算術であり、その算術は一つ一つの單位を結び付け若しくは引離すことから成立する。而もその基礎は「一に一足す二、二から一引く一。」といふことである。如何なる數も要するにこの基礎的計算法の表はれに過ぎない。彼が得意とするところは、多又は少に就いての總ての概念に共通的な出發點たる一つの數から出立するところにある。恰かも圖畫が線から角へ、角から形體へ、形體から事物へ、また國語が音から語へ、語から話へと漸を追うて進むやうに、算術も亦單純な初歩點を基礎としなくてはならない。如何なる計算であらうと、若し兒童がその初歩を完全に理解してさへをれば、

その後の發展はこれ以上の助を借ることなしに進み得るとペスタロッチは考へた。

併し單純な初歩點と言つても、數においては例へば「三に四足して七、」の基礎をなすものは、その事實的な關係の意識 (Bewusstsein der Realverhältnisse) である。蓋し數においては關係の意識がその意味なのであるが、しかし「この七といふ眞理は、我々がその感性的の背景を意識しないと我々にはない。この感性的の背景こそ實に七といふ空の言葉を我々に眞理ならしめ得る所以のものである。」ペスタロッチが算術教授の基礎を直觀に求めたわけは此處にある。彼は實物若しくは實物代用の打點を以て兒童に初歩の計算をさせた。斯かる基礎的考察は、彼をして初等教育における算術と幾何との綜合統一といふ前人未踏の見地をさへ切り拓かせた。蓋し彼に言はせると、「數はその本質において量の抽象であるから、幾何學の初歩が算術の基礎に先だつか、若しくは少くとも並行することが必要である。」この方法に依つて學ぶ兒童は、普通の方法に依つて學ぶ兒童に比して、三四ケ年も速かに算術を會得し得ることを實驗したと彼は述べてゐる。而も「斯かる

兒童の計算力は最も明瞭な最も確實な直觀の結果であり、さうしてその純粹の明瞭さに依つて眞理及び眞理の感受性へと導いて行く、と「斷言することが出来る」と言つて、ペスタロッチーは自己の基礎教育を讚美した。

次に兒童の眼前にある一切の事物を正確に測定することが總ての教授の基礎である。と言ふのは正確な直觀は對象を測定することの結果に外ならないから、事物を正確に測定することが根本的に必要である。然るにこの測定といふことは圖畫と密接に關係してゐる。即ち測定は圖畫の基礎である。故に線に依る形態の描寫に先立つて、人は先づ描寫せんとするものを測定しなくてはならない。直線や角や曲線は斯くして圖畫の基礎となる。故に圖畫の術は測定の術に従はなくてはならない。ペスタロッチーは言つてゐる。「角と並行線と弧とは圖畫の總てを覆つてゐる。畫き得る一切は此等三つの基礎形式の單なる漸次的變化に過ぎない。此等三つの基礎形式からあらゆる圖畫の確かな標準を含む極めて簡單な一系列を考へることが出来る。」故に若し兒童が斯かる基礎的教授を受ければ、彼等はこ

の術の最初の第一歩において、既にその完成された結果の意識を自己の裡に招來するから、其處には必然に完成への努力が生起する。これがさきにも述べた「初發心時、便成チヌ正覺」といふ謂である。

圖畫と密接に關係するものは書方である。ペスタロッチーに依れば、「書方は任意の形式に應用された直線の描寫と見てもいいから、本質上直線描寫の一般法則に従はなくてはならない。」斯くして彼は「書方の前に圖畫を教へる。」蓋し「苟くも角を正しく分割し、さうしてその角の回りに弧を描き得る者は、總ての文字を正確に書く基礎を會得してゐる。」ペスタロッチーのこの考は我が東洋の書方教授における「永字八法」の理と一致するではないであらうか。永字八法とは人のよく知る如く、永字一字の正しき學習は、永字があらゆる文字に共通普遍的基礎的の字畫を含む故を以て、あらゆる文字を正しく書き得る能力を養ふことである。ペスタロッチーに従へば、書方は圖畫を基礎とし、圖畫は測定を基礎とする。故に測定は「基礎の基礎」である。斯く飽くまでも基礎的なものを求めて、

其處に初歩教育の根本を築くが彼れの仕事であつた。斯かる基礎的考察が彼に取つて如何に重大の意味があるかは、「この見地の正しきか否かといふことに、余の一切の探究の價値の有り無しが依存する。」といふ彼自身の言葉が明らかにしてゐると思ふ。

數學において、圖畫において、また書方において、ベスタロッチー自身も世にも天分乏しき教師であつたにも拘らず、彼れの學園に學ぶ兒童が彼自らも屢々言ふ如く、さうして嘗ては専門の一畫家でさへあつた協力者トイブラーが兒童の圖畫の成績の良いに驚いたこともある如く、一般にその進歩の顯著なものであつたのは、全く教授の初歩的基礎が妥當な根據の上に立つてゐたからである。

獨り知識の基礎教育のみではなくて技能の基礎教育、これをベスタロッチーの慣用語に從へば、「頭」に對する「手」の基礎教育においても理は一つである。即ち技能教授も知識の教授におけるが如く、先づ心理的順序に從つて「術のイロハ」(ABC der Kunst)を基礎とする。「術のイロハ」は極めて單純な物理的の力から出發し、而もそのうちに實際的

の技能の基礎を含んでゐる。「打つ・運ぶ・押す・投げる・引く・轉がす・廻す・搖する」の八種の動作は、我々の物理的體格的の力のうちで最も單純なものではあるが、併しそのうちには本質的に違つたあらゆる技能の基礎を含み、恐らくは人類のあらゆる業務の基礎たる極めて複雑な動作を含んでゐる。故にこの八種の技術の教授は一切の基礎陶冶である。

三 宗教教育 「頭」と「手」との基礎教育を明らかにした我々は、その「頭」と「手」との基礎教育と並んで、人間性の「調和的發達」に對して最も重要な位置を占める「心臓」の教育即ち宗教教育に關する特色深きベスタロッチーの基礎教育論を明らかにしなくてはならない。宗教教育に關する思想が彼れの「思想の全體系の要石」であることは彼自身言ふ如くであるが、宗教意識の基礎をなすものは彼に從へば愛(Liebe)と信頼(Vertrauen)と感謝(Danke)と從順(Gehorsam)との感情である。然るに神を愛し、神に感謝し、神を信じ、神に從順になるところまで向上し得る前に、我々は先づ人間を愛し、人間を信じ、人間に感謝し、人間に從順にならなくてはならない。何故なれば目のあたり見る己が

兄弟を愛さぬ者が、如何にして直接見もせぬ天なる彼が神を愛するであらうか。然らばこの人間に對する愛・人間に對する感謝・人間に對する信頼及び人間に對する従順は、如何にして我々の心のうちに現はれて來るか？ ペスタロッチーは「其等が主として幼き子供とその母との間の關係から生じて來る」と解してゐる。彼に言はせると、「母は全く感情的の本能から子供を育み、養ひ、護り、さうして悦ばせずにはゐられない。」母性の斯かる愛を通じて「愛の芽生が子供の心の裡に生長する。」信頼の芽生が子供の心の裡に生長するのと同様で、子供が嘗て見たこともない異様なものが子供の前に現はれると、子供は驚き、怖れさうして泣く。母がその子を胸に上げ、庇護の腕に確かと抱けば、子供は泣顔を收め、母の微笑に報いて我も亦朗らかに微笑する。信頼の芽生は斯くして子供の心の裡に生長する。また子供に如何なる要求があつても母はその子の搖籃に急ぐ。飢い時も渴いた時も。母の足音を聞けば早や子供は黙まる。子供は母に満足し、「母と満足とは彼には一つの同じ思想であつて、——彼は感謝する。」

斯くして芽生えた愛と信頼と感謝との心が次第に廣まり、聽て子供は母ではなくて母の影・母に似た者を善と感じてそれを愛し、我が母の姿に微笑んだ子供は今や人間の姿に微笑む。「母にいとしき者は彼にも亦いとしい。母が腕に抱く者をば彼も亦抱く。母が接吻する者をば彼も亦接吻する。人類愛の芽生・同胞愛の芽生は斯くして彼に生長する。」従順の徳も亦就中先づ母の膝下に芽生えるものとペスタロッチーは考へた。蓋し母が彼を抱くまで、母が胸を彼に開くまで、子供は母を待たなくてはならない。積極的な従順が遅れて彼に發達するは言ふまでもなく、また従順が善であるとの意識は愈々遅れて發達する。けれども従順の芽生・従順の基礎はひとしく母とその子との自然の關係に胚胎するといふのが彼れの考である。

以上説くところに依つて、愛と感謝と信頼と従順との心の芽生が幼き者とその母との關係から生じて來るといふことが解つた。然るに「彼れの胸の裡に生長して來た愛と感謝と信頼との感情が擴張し、さうしてそれからは神を父ともすれば母ともして抱擁する。」母

を通じてその子を神へと導く斯かる宗教の基礎教育論はベスタロッチーに依つて確立され、更に彼が第一の使徒と言つていいフリーベルに依つて繼承發展され、ここに近世教育史上宗教の基礎教育論は確立した。「神の禮拜の眞の基礎たる感情の紐帯を、私の方法の本質に依つて結びつけるほど確かに結びつけることは他の方法では出来ない。」とはベスタロッチーが「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の第十四信に言ふところである。この一句に依つてもベスタロッチーが如何に母を通じて神に導く基礎教育の力を信じてゐたかが解るであらう。

然らば宗教の基礎教育が主として母とその子との自然の關係を通じて行はれる理由は何處にあるか。ベスタロッチーは嘗て知識教育の原理を説いて、「純粹の眞理感情は狭き範圍において作られる。」と言つてゐる。而もその狭い範圍から出た知識が次第に遠く廣がつて行くといふのが彼れの主張である。知識の教育におけるこの主張を宗教の教育に移せば、必然に宗教の基礎教育は母とその子との自然の關係を通じて行はれるといふ主張になるで

Fröbel ← Pädagogik

はないであらうか。道を近きに求める彼は「方法」といふ論文のうちに言つてゐる。「戸口に生えてゐる木を探して、遠い處を一時間も駆け廻る子供が遂にその木を見出さないのは當然である。己が居室に何等努力の刺激を見附けぬ子供は、廣い世界にもその刺激を見附けない。さうして母の目のうちに人類愛の刺激を見附けぬやうな者は、世界を駆け歩いても人間の涙のうちに仁愛の動機を見附けないであらう。」母とその子との關係に基づく宗教の基礎教育を、斯く彼は彼が教育學の一般的基礎の一つなる意識の連續發展性の原理に求めたのである。

第四章 教育方法の原理

第一節 自發性

教育方法の第一原理は、人間の陶冶はすべてその最後の根據において人間性の内面的自己發展であつて、決して外部の何物かの——それが物であれ人間であれ、——通達や打印であつてはならぬといふことである。蓋し物は加工すべき材料以上のものを人間に與へ得ないし、他人の助力はそれが如何に必要であつても、畢竟「自助への助け」に過ぎない。この考はペスタロッチーを自覺しましたルソーの自然福音書の中に既にまどろんでゐた。否なただまどろんでゐただけではなくて、既に彼において陶冶は飽くまでも自己發展 (développement interne) であつた。ルソーのこの自己發展の原理を受け繼いだペスタロッチーにおいて、人間を陶冶する「自然」は何よりも先づ人間固有の自然を意味するか

ら、その自然は人間の陶冶において人間本質に固有の法則に従属し、従つて不易に妥當する。故にそれは變化的なる外的境遇に依つて規定され若しくは克服される恐なきものであるから、我々はそれを自律の原理とも呼ぶことが出来る。而も自律とは自己立法の謂であるから、結局人間は自己の本質に固有の法則に従つて自己を陶冶することになる。

既に我が子ヤーコブの育児日記の中で、メスタロッチーは子供は成るべく總てを自ら爲すべきであり、自ら發見すべきであると言つてゐる。この故に自由こそそのうちで教育が呼吸し得る空氣である。教育における從順の必要は言ふまでもないが、併しそれは飽くまでも基礎を自由な信頼に置かなくてはならない。この自由の原理を可成りの大膽において説いてゐるのは「隱者の夕暮」である。「我が救ひであり、我を自然の完成へと高める真理よ。如何なる方法において、如何なる道において、我は汝を見出すであらうか。我が自然の奥深きところにこの眞理への開發の道がある。……純粹に我々の本質の最内部から汲まれた眞理は、一般共通な人間の眞理となるであらう。……人間性が有つてゐる總ての純

粋な祝福の力は技巧や偶然の贈物ではない。それは總ての人間の自然の内部にその天性と共に横はつてゐるものである。……」「自然」は此處では明白に自發性若しくは自律を意味してゐる。自然は勿論個人のあらゆる氣儘や技巧や乃至は特殊の社會の制度や階級を超越してはゐるが、併しそれは決して人間以上の物ではなくて、却て人間獨自の内的創造力の表現である。「人間の自然のこの内面力の純粹なる人間叡知への一般的の向上への陶冶は、又最下層の人間の陶冶の一般的目的である。」のに、「人類の特殊の状態と境遇における彼れの力の訓練・應用及び使用は職業陶冶と地位陶冶である。此等は常に人間陶冶の一般的目的に従属しなければならない。」と言ふのは「その内面力において完全な人間でない者は、彼れの個々の使命や特殊の状態の陶冶への基礎を缺くから」である。

主著「リーンハルトとゲルトルート」においては自發性の原理は多少奥に隠れてゐるやうである。その上此處では「一般的」の人間陶冶が勞作陶冶若しくは職業陶冶の爲に甚だしく押し除けられてゐる如き外觀すら呈してゐる。ただ眼光紙背に徹する時この外觀は忽

ちにして消え去る。「境遇は人間を作る」が、併し「人間が又その境遇を作る。」と彼れの言つてゐるところに、人々は結局彼が自發性の原理の支持者であるのを知るのであらう。

「社會は人間をその自然のままとは全く異なるものにする。」社會が人間を「彼れの最内部において變化させ變調させるところの制度・慣習・教育・立法などに依つて、彼れの自然の衝動と衝突する秩序の軌道へ運んで行く」ことは事實である。「けれども人をしてその市民的生活の實踐において、又その職業上の義務の遂行において、彼が自然の内的なものを満足する進路を發見し得しめる爲には、人間の自然を深く解する立法者の全き叡知を必要とする。」正に經濟と法との秩序は、人間の粗暴な自然に對する嚴格な制限としての公けの紀律や風習の秩序と同様に、人間のより高き本性への發展に奉仕し、斯くて他律的なあらゆる制限は、理想的なる最高階段のうちに消え失せ、他律は全く自律に席を譲るであらう。而も他律より自律へのこの發展が、人間における人間的なものの教育であり、單に動物的な生類から理性的な生類への教育である。このやうに「リーンハルトとゲルトル

ート」の中に提示された社會的教育は、それが如何に外的要素特に職業労働及びその爲の全體的社會的秩序を人間教育の要素にしようとも、結局總てを獨立的な各個人の「自己配慮」(Selbstsorge)の中に置き、以て各個人の解放に奉仕させてゐる。蓋し労働はそれが人間自身の行爲を産み出す故に大切であり、國家は各個人の自己活動を自由に營ましめることに役立つ故に大切である。正に「國家の強さは各自がそれぞれ獨立的に身體と精神とを世話するやうに餘地と餘力と刺激とを見出す點に基礎を置いてゐる。」と言ふのは「人が同胞に依つて世話されてはならないとすれば、全體の自然と全體の歴史とは、人類に對して、各自は自己自らを養ふべく、誰も彼を養はないし、又養ふことは出来ない、さうして人が人に爲し得る最善のことは、自ら爲すやうに彼を教へ導くことであると、人類に呼び掛けてゐるから。」である。結局總ての人々の眞の相互の關係は、何よりも先づ自己配慮に従屬してゐるといふのである。

このやうにペスタロッチーの自發性は先づ人間の道德生活に表はれて來るのであつて、

「探究」においてはそれが太陽の如く輝いてゐる。即ち其處では道德的存在としての人間は「彼自身の作つたもの」であり、「自分自ら法則を興へ」るものであり、道德的自由を自らに擔ふものであり、この意味において人間は他の目的の爲の單なる手段としてではなく、全く無條件的に自己目的として考へられねばならぬといふ根本見解に依つて、人はベスタロッチーとカントとの少くもこの領域における一致を見遁がすことは出來ないであらう。

「探究」における彼が人間學の基礎概念としての「自然」は、人間の比較的低い感覺的な状態と社會的状态とさうしてこの自然的並びに社會的の兩状態の上に置かれた道德的状态とを包んでゐる。故に其處には無律(Anomie)・他律(Heteronomie)並びに自律(Autonomie)、即ち單に利那々々の衝動の無法則・社會の單に外的結合の法則並びに眞の道德意識の内的結合の法則の三段階がある。此等三段階の各々において人間は彼自身の「自然」の法則に従ふのではあるが、併しその各段階において人間は或る他の方向に向いてゐる。と言ふのは社會的状态に就いて考へて見ても、それは人類發達のある一定の段階即ち「契

約](Vertrag)の現はれである。而も此處でも人間が自ら境遇を「作る」のであり、境遇は人間を「作る」助けをするのであるとすれば、人間こそ優位に立つてゐる。事實權力の上に基礎をおく積極的の正と不正、相互間の義務、否な社會生活のあらゆる形式も、惟へば人間の創造物ではないか。人間のみは「單なる自己満足的の感覺に留まることが出來ない。彼はそれ以上に揚らなければそれ以下に沈まねばならぬ。彼は自己のうちに本能に自己を支配させない爲の力と熟慮と思想とを有つてゐる。彼は彼が自己に興へる法則に服従しつつ、我々が知る總てのものから自己を區別する。」

單に「社會的」の意味における「自然」並びに比較的低い動物的衝動の意味における「自然」からの、人間の道德力の完全な獨立は、ベスタロッチーに依れば又宗教のうちにも表はれてゐる。宗教を嚴密な自律の意味に解した彼は、宗教の本質を解して「私自身の奉ずる眞理と私自身の本質とに就いての私自身の内部的判斷以外のものではない。」と言つてゐる。宗教とは「私を私のうちにおいて裁き、罪し、赦す爲の私の自然と私の力との

神の火花」以外のものではない。「リーンハルトとゲルトルート」の中では「人間は人間即ち自分自身を知る限りにおいてのみ神を知る」と言ひ、「隠者の夕暮」の中では「神は人間に最も近い関係である。」「汝自身を信ぜよ。人間よ。汝の本質の内的意味を信ぜよ。然らば神と不死とが信ぜられよう。」「神に對する信仰は人間の本質に刻み込まれてゐる。」「善惡に對する感能の如く、また正と不正とに對する打ち消し難き感情の如くに、それは人間陶冶の基礎として我々の自然の内部に確かりと横はつてゐる。」と言つてゐる。

併し認識基礎の根源性に關する右のやうな前提が、獨り道德的認識のみに關係して、悟性の領域に妥當しないとすは誤である。斯くてそれはベスタロッチーにあつては人間の「精神的本性」と道德的本性との兩者に明らかに關係する。而も道德的領域から精神的領域へのこの自律思想の展開は、シュタンツ及びブルクドルフにおけるベスタロッチーの教育活動に依つて初めて完成され、「先づ彼等の内部そのものを覺醒し且つ鼓舞し、それに依つて外部もまた活動的に・注意深く・親切に・柔順になるやうにすること、」即ち「先づ内

を清めよ、然らば外も亦清まらう。」と言ふイエスの根本原理に忠なることの肝要であるといふことが明らかになり、聽てこの見解が全體としての認識の領域に及んで行く。ベスタロッチーに依つて初めて完成された「直觀」の概念が先づ第一にこれを意味する。此處にて最も重要なのは「直覺的經驗の意識」であり、これに依つて「人間の認識の原理」は學習する者の心の内部に置かれ、「彼等の認識能力の中に確乎と基礎附けられ、」斯くして直觀は「彼等自身の内に眞理として現はれる。」故に此處では人間認識の原理は外から心の中に持ち込まれるのではなくて、根源的には「認識能力」の中にその根を有つてゐる。教育はただ眠れるものを目覺まして、それを確かな「意識」に導くことである。斯くして導かれた生徒の情調は、學習する者の情調ではなくて、「眠りから覺めた知られなかつた力」である。この故にベスタロッチーにおける教授の心理的基礎附けは、何よりも先づ學習する者自身の心から彼れの學ぶべきものが導き出されねばならぬといふこと、その時教師の仕事はただ「自助への助け」であり、又しかあるべきであるといふことを意味する。一千

八百年の覺書には、「我々の悟性は感覺が自然から受け取つた印象を統一への表象即ち概念への表象において把握する。」とある。悟性の作用は感覺の作用から獨立し、且つその最高の段階においては完全に獨立的な作用となる。勿論人間は單に精神的な生類ではなくて、同時に感覺精神的の生類ではあるが、併し「悟性の感覺からの自主的獨立的活動なしには、言語や數や量は勿論、如何なる人間の「藝術」も「文化」も存在しないであらう。彼は進んで教授のこの「法則」並びに總ての他の「法則」を一個の最後の中心點即ち「汝の全存在の中心」に還元して、それを「汝自身である。」と言つてゐる。彼に従へば、「汝のあるところの總て、汝の欲するところの總て、汝の爲すべき總ては、汝自身から出る。」ただこの「汝自身」を「純粹」の自我若しくはカントの「先驗的統覺」から理解するのは勿論正しくないが、併しこの「汝自身」を單なる五官と考へるのも誤であつて、恐らくそれは人間の「感覺精神的自然」のそれ自身不分離なる一全體と見るべきであらう。斯くて要するに自己認識が事柄の中心であつて、此處からあらゆる人間教授の本質が發出しなくて

はならない。ペスタロッチーは「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の第四信の終りに言つてゐる。「私がある總てのもの、私が欲する總てのもの、私が爲すべき總てのものは私自身から發出する。私の認識も亦私自身から發出すべきではないであらうか。」斯くして認識の彼が自己立法的な立場の道德的認識より悟性的認識への展開は完成された。ペスタロッチーは此處でも精神の自己發展を樹木の生長に譬へる得意の彼れの比喩を繰返して、「樹木の芽から莖や枝やが出る如く、總ての教授は各々の認識部門の本質的なものを確乎と深く人間精神の本質中に刻み込まなければならぬ……」と言つてゐる。

ペスタロッチーのこの立場は彼れの直觀の原理にもよく表はれてゐる。故に彼れの直觀を感覺的知覺若しくは外からの單なる受動と考へる時、彼が意味するものは全く誤解されるか若しくは逆になる。「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の第十信次いで第十一信に依れば、分離せる個々の「直觀」は「直觀術」(Anschauungskunst)とは反對に、對象の單に「感覺器官の前に立つもの」(Vor-den-Sinnen-Stehen)に過ぎなくが、

直観術は單に受動的なこの段階以上に我々の數と形との表象を高める意味を有つてゐる。と言ふのは「純粹な悟性活動は可能であり、人間の直観の總ての動搖的なものを最も確かな眞理に高めることは、余の自然の能くするところであり、直観そのものを單なる感覺の動搖から救ひ、余の本質の最高の力の作つたもの即ち悟性の作つたものたらしめることは、余の自然の能くするところである。」「探究」には又「道德的本質としての人間は『彼自身の作つたもの』である。即ち彼は自らを道德的本質に變ずる。」とあるし、レントツブルクの講演には「先づ内を清めよ、然らば外は清められよう。」といふ彼の「基督教の實踐的根本原理」から出發してゐる。さうして彼は兒童が「彼自身に與へられた精神的問題を自己のうちに解決し、且つこの解決を意識した」とき、その内なるものが兒童の上に現はれた顯著な影響を生き生きと描寫して、兒童の眼はそのとき「希臘の青年がホイレーカー (Heureka)——私は發見した——」といふ聖なる言葉を發したときの輝く眼」にも等しいと言つてゐる。恐らく斯くの如きが「進歩への純粹な人間的の刺激」であらう。彼に依れ

Eureka

ば「人間の自然は神に由來するものであり、それは神的自然であつて、我々の自然のうちなる人間的なものは内に存在してゐる神的なものに依つてのみ眞に發展する。」「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の外「無邪氣云々に」の著書、一千八百十八年の誕生講演並びにグリーヴズに宛てた手紙、特にその第二十一信・第二十九信・第三十一信から、我々はベスタロッチーが老年に及んで尙ほ依然として上に述べたる如き理想主義的根本見解を完全に奉じてゐた詳しい證據をあげることが出来るが、最後の大切な證據はコッタ版に收めてある「リーンハルトとゲルトルート」の改訂である。しかしそれに就いては、「形關係(と數關係と)を内面的に把握し創造するところの精神的な固有な純粹な力を基礎付け發展させる爲に、」地理教授は算術教授の如く「心理的」に基礎付けらるべきであると彼が言つてゐる個所を挙げれば十分だらう。實際兒童はこの形關係を「彼等の内面的發見力に依つて謂はば自己自身に依つて發見し自己の内に發展するのである。」この内面的發見力といふ語は前に出てゐる「内面的に把握し創造する」に照應する。さうしてベスタ

ロッチーが此處でも亦認識の純粹の根源性を、斷乎として固持してゐることは注意に値する。尙ほゲルトルトの子供に就いて彼は次の如くに書いてゐる。「子供等は嘗て何もかも學んでゐなかつたが、併し總てが恰かも嘗て子供等に存してゐたかのやうに、彼女の教へたすべてを理解した。彼女の教授は決して何もものをも彼等の中に入れず、ただ彼等自身の中に秘められてある力だけを發展した。さうしてその力に依つて彼等は外部に認識したものを自己自身に受け容れ、彼等自身及び彼等自身の力の純粹の獲得として、自己自身のうちに秘められてゐるものとして認識し、決して何等か他の仕方では彼等の中に入れられたものとしては認識しない。」人々はベスタロッチーが純粹の自發性を強調する爲に、如何に骨折つても満足出来るだけには骨折り得なかつたといふことを知るであらう。其處には「學習」を自己自身における發見として解するプラトンの考が想起されるが、兒童は斯くして「彼自身と彼れの力との感情における熱意へ」と導かれ、教授を以て自立へと彼を高める手段であるとも理解するに至るであらう。

ベスタロッチーにありて、自發性の原理が意識の發展に對して演ずる役割の如何に根源的であるかは以上説くところに依つて明らかである。併しその演ずる役割が如何に根源的であつても、總ての陶冶は自己陶冶的なる人間精神の「自然」から發出するといふだけで、如何に發出するかを具體的に解明せぬ限り、それは尙ほ抽象的なる一般原理の提案に過ぎない。斯くて教育方法の原理の考察は、自己陶冶的なる精神の内部的根源から陶冶過程の發出する具體的の道行乃至は様式の探究を必要とする。斯くてベスタロッチーの自發性の原理は必然に直觀若しくは勞作の原理へと人々を導くであらう。

第二節 直觀

直觀の原理はベスタロッチー教育學の全體系中最も重要な位置を占める原理の一つであり、且つ彼が人類教育の歴史における意義さへこの直觀の原理に負ふところが少くない。「ゲルトルトは如何にして其の子を教ふるか」のうちで、彼は自ら顧みて、彼が教育的

全研究中眞に價値あるものは直観を以て「總ての認識の絶対の基礎 (das absolute Fundament aller Erkenntnisse)」たらしめたところにありとし、進んで言つてゐる。「私は直観を以て總ての認識の基礎と認めることにおいて、教授の最も高き最も優れた原理を確立し、且つ總ての個々の教授を離れて教授そのものの本質と、さうして自然そのものに依つて我々人類の教化を規定しなくてはならない根本形式とを發見しようとした。」直観は斯く彼にありては「教授の最も高き最も優れた原理」であり、「總ての個々の教授を離れた教授そのものの本質」であり、また「人類の教化を決定しなくてはならない根本形式」である。今ペスタロッチーの直観の原理を明らかにしようとするれば、近世教育史上におけるこの原理の最初の提案者とも言ふべきコミュニケーションの見解との比較が必要である。既にナトルプなども言ふ如く、「コミュニケーションにあつては感性的直観即ち知覚が悟性陶冶の出立點でもあれば基礎でもある。」が、コミュニケーションは元來人間を以て自然の「單なる傍觀者」若しくは「通譯」と見たから、彼は自然界において知らるべき一切を蒐集陳列して、例へば

0
136
直観
の
自己
活動

「世界圖繪」(Orbis pictus) の如き一種博物書風の物の編輯に忙しかつた。然るにペスタロッチーは我々における主観の構成力を重く見たから、その直観論はコミュニケーションに見る模寫說風のものとは類を異にする。事實彼れの直観の原理は著しく内的な従つて理想的な自我に深い根柢を有つてゐる。一般に直観は古來消極的な若しくは受動的な概念とされてゐる。即ちそれは靜的に物を見る作用とされ、従つて受容性が直観の重要な一特質とされてゐる。然るに直観を以て「總ての認識の絶対の基礎」と考へ、この基礎の上に人類教育の全機構を築かうとしたペスタロッチーは、直観を單に靜的な受容的なものではなく、寧ろ動的な自發的なものと見た。勿論彼は直観の受容性を無視したのではなく、自發なくんば受容なしとして、受容と自發とを統一的に見たのである。故に直観が受容的であり思惟が自發的であるなら、彼は直観概念の深化に依つて、直観と思惟との二元的對立を克服しようとした者と言つてもいいであらう。彼は次節に説く如く、全我の統一活動としての勞作を直観的認識構成の根本原理と見ただけではなく、直観と自己活動との彼れの統一觀

は、彼をして自ら謂ふ「生活が陶冶する」(Das Leben bildet.)といふ境地をさへ開拓させた。「白鳥の歌」のうちで「總ての合自然的教育事項の基礎原理は生活が陶冶するといふことである。」と彼は言つてゐる。

今ペスタロッチーのこの直観の原理を明らかにしようとするれば、我々は先づそれが感性的なものでもなければ、又悟性的なものでもなくて、實に同時に其等の兩者であるといふことを明らかにしなくてはならない。ペスタロッチーに依れば、認識的存在としての人間は道德的存在としての人間と同様に、「感覺精神的」若しくは「精神感覺的」なところにその本質がある。感覺的ではあるが單に感覺的ではなく、精神的ではあるが單に精神的ではなく、唯一の「感覺精神的」若しくは「精神感覺的」なところに認識的存在としての人間の本質がある。と言ふのは具體的には總て我々の意識の出來事は時間のうちを流れ、且つ「感覺精神的」な人間に依つて運ばれる外ないが、ペスタロッチーの直観こそこの感覺精神的な人間に依つて時間のうちに具體化された認識である。斯くて彼れの直観は單に外的

な感性的なものではなくて、十分内的な精神的なものであつた。勿論彼れの直観も分析すれば感覺と精神との内外兩契機を有するであらう。ただ此等内外兩契機が統一されて、一個の具體的全體をなすところに彼が直観原理の特色がある。彼は「ゲルトルートは如何にして其の子を教ふるか」の第十一信において直観の概念を論じて、「教授の目標への指導はただ感性的な自然の道行を私の目的に向つて純化することである。」と言つてゐるが、事實彼れの直観は感性的な自然の道行を凡そ教授が目的とすべきである明瞭な概念に純化することである。故にそれは「純化されたる感性的な自然の道行の高き完成であり、純粹の悟性の道行である。」感性と悟性とをただ二元的に對立させ、この對立を越えんが爲に別に「想像力」(Einbildungskraft)を持つて來るのを若しカントの立場とするならば、ペスタロッチーの立場はそれ自身中間的二重性としての直観を以て、感性と悟性とを統一しようとしたところにある。彼れの直観は認識における具體的普遍である。リートマンがペスタロッチーの直観を解して「個物を通じての普遍」(das Allgemeine durch Einzelnes)と

したのは決して誤ではない。

認識における具體的普遍としての直観若しくは二重性としての中間物たる直観は、その最も單純なものにあつても尙ほ且つ單なる感性の所産ではなく、低き程度にありながら早くも「我れ自身の作爲」でなくてはならない。蓋し「感性的機制と純粹の悟性過程とを互に調和する」のは「余の本性の能くするところであり」又「余が本性の本質的要求」である。さうしてペスタロッチーが感性的なものと精神的なものととの結合を我々の「本性の本質的要求」とするのは、結局彼が我々の本性を感性的なものとも見ず、精神的なものとも見ず、唯一の「感覺精神的」なものとして見てゐることに歸する外はない。斯く考へて感性的なものとの精神的なものとの結合としての直観は、我々がただ我々の本性に従ふといふことである。而も彼がその直観論において直観と概念との對立を克服しようとして總てを内的自我の自己構成と見た點には、リートマンも言つてゐるやうに、彼が寧ろ「フィヒテの理想主義に接近した」と解すべき節がないでもない。蓋しカントにありては人のよく知る如

く、その直観は全く受動的であつて、自己生産的なのは獨り純粹思惟のみであると言つてもいい。然るにペスタロッチーにあつてはその直観が既に精神の全本源性と獨立性を含んでゐる。この點においてペスタロッチーの立場を、フィヒテの哲學が總て純粹自我に出發するものと見るのに比するも、必らずしも附會とのみは言ふを得ないであらう。ペスタロッチーは言ふ。「總ての汝の直観のこの中心點即ち汝自身が汝自身に取つて直観の主題である。」蓋し直観力は彼にありて自我衝動に内在するから、前にも述べたやうに最も單純な直観でも既に「我れ自身の作爲」でなくてはならない。併しペスタロッチーの直観が基礎を内的自我に有つことを明らかにするには、人は進んで直観と自己活動との關係を一瞥しなくてはならない。

ペスタロッチーの直観は自我の自己活動の自然の歸結と言つていい。彼れの自己活動の原理は前節述べたる如く、内面的自己生産を強調する原理であつて、この原理から直観が必然される。故に彼れの直観は、人間を以て自然の單なる傍觀者若しくは通譯と見る立場

から来る單なる受動的な感性的なものではなくて、「兒童のうちなる動的理念に依り内的必然性の法則に従つて」規定されるものであり、約言すれば「自己生産されたものである。」ナトルプが「ベスタロッチの直観は『完全なる内面化』(volle Verinnerlichung)を意味する。」と言つたのは決して誤ではない。

直観に就いてベスタロッチは彼に独自の立場を述べて言つてゐる。「けれども汝が自然のこの法則も亦その全範圍において第二のものを回轉する。この法則は汝の全實在の中心點を回轉する。さうしてこの中心點は汝自身である。」直観が自然の法則に従はなくてはならないとしても、その自然の法則が人間的實在の中心點即ち汝自身を回轉するとして、直観は内的自我を中心としなくてはならない。「人は萬物の尺度である」といふ古き立場を獨り道德においてのみではなく、認識においても堅く守るがベスタロッチである。即ち道德が「我れ自身の作爲」であるやうに、直観に依る眞理も彼にありては「我れ自身の作爲」である。總ての陶冶の中心點としてのこの我れ自身の意義を直観においても強調

して彼は更に言つてゐる。「人間よ、それを忘れるな！ 汝があるところの一切・汝が意志するところの一切・汝がせねばならぬところの一切は汝自身から出立する。すべて汝の自然的直観には一個の中心點がなくてはならない。さうしてこれが亦汝自身である。」斯く見てベスタロッチは彼のカントが直観を以て受容性(Rezeptivität)、思惟を以て自發性(Spontaneität)としたのに對して、直観そのものに自發性を認め、「汝自身」即ち自我を以て直観構成の原理としたのである。直観を以て受動的な單なる感性とせず、むしろ自我に依つて内的に統一された認識形態とするベスタロッチにあつて、直観はまた内外兩界を融合渾化せる具體的な人格的體驗でもある。蓋し「感覺器官の前に立つ」ものとしての直観は全直観ではなくて單なる外的直観であるが、ベスタロッチの直観は斯かる外的直観ではなくて、外的對象界の内面化としての體驗である。彼れの直観は外から我に與へられたものではなくて、我の本性から射出する「理念」をそのうちに自己形成せるものである。故に「シュタンプだより」のうちで彼は「直観の對象において余は余の理念を感性

化することが出来る。」と言つてゐる。斯く彼れの直観は單なる感性的のものではなくて、感性化する理念の具體相である。これを外部的仲介物に依る内面的人間の體驗が直観であると言つてもいいであらう。直観は感覺器官に依つて與へられた單なる受納ではなくて一個の創造である。蓋し本來内に無きものは遂に精神過程に現はれ来るよしもないとすれば、陶冶はすべてこの内なるものに基礎を置かなくてはならない。さうしてこの内なるものが一種特異な仕方では我々において外なるものと相遭遇せる具體的の體驗、それがペスタロッチーの直観である。斯くて直観はさきにも述べたる如く、感覺と精神との二重的な或物である。直観は感覺的ではあるが「單なる」感覺的ではない。直観の感覺的とさうして直観の「單なる感覺的」との區別が根本的に重要である。苟くも直観たる限り、それは感覺的であり、最後迄感覺的でなくてはならないが、併し「單なる感覺的」は斷じて直観たる所ではない。直観が飽く迄も感覺的であつて、而も單なる感覺的でないといふのは、ペスタロッチーが斷えず力説する人間の二重性即ち「感覺精神的」から來る必然の歸結以外の

何物でもない。ナトルプがペスタロッチーの直観を解して、一面感性に向ひつつ他面無限遠の標的に向ふ中間物たる我々人類の體驗としての具體的關聯 (konkreter Zusammenhang) としたのも面白い。我々の單なる感覺が盲目であり、眞に見得るものは獨り精神そのものでなくてはならないならば、直観の力は本源的には精神の力でなくてはならない。けれどもそれはただ事物のうち且つ事物を通じて働く具體的の精神の力である。ただ動物的の衝動なしには道德性もあり得ないとしたペスタロッチーは、同時に感性なしには認識なしとした。蓋し精神も感性に依つて自己を解放する外ない。感性は精神を解放する。ただその解放の刹那において、感性は精神に差押へられて直観に化するのである。ペスタロッチーの直観はこれを他の反面から見れば、精神的なものが最後の感性的なものまで行き渡り、精神の法則が感性的なものに滲潤し、所謂自己創造の見地の下にこれを統一し、斯くして生ずる具體的充實體である。故に直観において感性と精神とは不分離的な具體的渾一體となる。ペスタロッチーの直観は故に又「人間的全體性」を以てその本質とする

も言ふことが出来るであらう。

ペスタロッチーの直観概念を以上の如く観察して、我々はそれが現代の教育に對して有つ意味の特に深きを思はざるを得ない。「生徒の自己活動を刺戟し、且つ生徒の経験界を擴張して、それに教育を結び付けようとする現代のあらゆる努力は、ペスタロッチーの念頭を嘗て去らなかつた目標への一步である。若しも總ての範圍における教授と教育とが今日兒童の發達に留意することを解すとするならば、若しも總ての範圍における教授と教育とが生活と教育とを互に密接に結び付けることを念ずるとするならば、教授と教育とはペスタロッチーの示した道を行くものである。彼れの欲した所のものが今や漸く實現し始めたのである。人は安心して言ふことが出来る。我等が時代の新たな努力は経験及び内的體驗の意味における直観を、教育及び教授の基礎にしようとしたペスタロッチーの合圖の下に立つてゐると。」これはディルタイ學派のホイバウムがその著「ヨハン・ハインリヒ・ペスタロッチー」(J. H. Pestalozzi, 1920.) においてペスタロッチーの生涯と思想とを且

つは敘述し且つは批評したその研究の結語として、ペスタロッチー教育學が現代の教育に對して有つ意義を明らかにした一節である。新教育の立場は就中「生徒の自己活動を刺戟」すること、「生活と教育とを互に密接に結び付けること」、「経験及び内的體驗の意味における直観を教育教授の基礎とする」ことにある。現代における教育改革運動は何よりも先づ兒童の自己活動を重んじ、生活と教育とを密接に結合し、直観若しくは體驗に訴へて學習させるところにある。さうして此等總ての原理がそのままペスタロッチー教育學の精髓であつたといふことは、ホイバウムを俟つまでもなく明らかなることである。

第三節 勞 作

ペスタロッチーの教授論においては、既に第一節に述べたる如く、自發性の原理は第一原理としてあらゆる認識を生起し發展せしめる根本原理である。この根本原理を具體化しようとしたのが直観の原理であり、その直観の原理を更に具體化しようとしたのが勞作若

しくは郷土に即した労作の原理である。我々は前節において彼れの直観が「總ての認識の絶対の基礎」であるといふこと、自己活動に依る外直観の成立し難いといふこと、さうしてその自己活動が個々物を通じて人格的の體驗になる時、直観は眞に純粹自全なるを得るといふことを明らかにした。然らば我々は如何にして具體的な個々物を通じて被教育者の自己活動を人格的の體驗たらしめることが出来るであらうか。この間に對する答が必然にベスタロッチーを驅つて、教育における労作の意味を重く視しめたのである。一般に彼の啓蒙思潮に顯著な理知至上の立場に立たず、専ら具體的な事實若しくは人格的な體驗に基づいて認識の發展を企圖したところにベスタロッチー教育學の特色がある。この故に例へばヤーコプの育児日記を見れば、彼は生活の直接性に依る兒童の認識の發展を説いて言つてゐる。「彼ヤーコプが現に使用し得るところの、若しくは恐らく使用せずには居られぬところの事物において稀なる判断を要求するがいい。自然は汝が歩み行く路傍の溝の幅を判断することなどは求めない。自然はただそれを示すだけである。……自然が汝に判断を

求めるところのものは、併し汝の途上にあつて、而も汝が横切らなくてはならない溝の幅である。——其處でこそ汝は判断せずにはゐられない。」路傍の溝の幅ではなくて、横切らなくてはならない溝の幅こそ判断の對象でなくてはならぬと彼は言ふ。生活の直接性を偏へに教授の原理にしようとするベスタロッチーの心は明らかではないか。さうしてこの生活の直接性の原理が纏て労作の原理になるのである。

今一千七百七十四年の冬のノイホーフの實驗學校を見ると、其處に集まつた二十人の兒童は晴れたる日には農場に耕し、雨降る日には絲を紡いだ。而もその耕し紡ぐ間にベスタロッチーは世の學校教育が目論むところをすべて爲し果さうと意氣込んだ。教科はすべて兒童の主なる生活をなしてゐた手工に結び附けられ、労作と學習・仕事場と教室とは二つではなくて一つであつた。兒童は僅々二三ヶ月で労作において大なる進歩を示しただけではなく、労作に結合された各科の學習において驚くべき進歩の跡を示した。舊教育が主として言語や文字に依るのに對して、ベスタロッチーは教育のことがすべて労作に依るべき

ことを今更の如く知つた。「太初に言葉ありき。」ではなくて、「太初に業ありき。」でなくてはならぬといふことを、彼がああファウストのやうに深く悟らうとしたのも實にこの實驗においてである。さうしてこの實驗に依つて少くとも豫量することの出來た結果は、彼が著作の比較的初期のものから最も後期のものに至るまで、絶えず新たな表現法を以て繰返される根本原理となつたのである。

ペスタロッチーに依れば人間の諸力はすべてただ具體的な生命ある活動に依つてのみ發展する。勞作はそれが常に具體的にして生命ある活動であるといふだけではなくて、兒童にありては生命衝動の直接表現であり、兒童の全我は勞作において最も強く生動する。具體的にして生命あるこの全我の活動に依つて、ペスタロッチーは兒童におけるあらゆる性能の發展を企圖した。しかし斯く勞作を中心として兒童の全我を教育し得るとの眞の確信を彼に與へたものはシュタンツの教育實驗である。「シュタンツだより」のうちに言ふやうに、日常の勞作に結合された教育は、「無数の他の立脚點がその上に附加され、さうして

謂はばそれから發展して行く中心點であつた。」彼に依れば、人間教育は「何等人工的手段に依らず、ただ兒童を取り巻く自然・日常の要求さては兒童自らの生き生きとした不斷の活動を兒童の陶冶手段として利用すること」である。「余は飽くまでも學習を勞作に、教室を工場に結合し、さうして兩者を互に融合することを企圖した。」と言つてゐるペスタロッチーは、教育上「兒童に殆んど何等の説明をもなさず」「余は道徳も宗教も彼等に教へたことはない。」と言つてゐる。蓋し彼が「兒童において正義と義務との表象や概念を招來せんとする」道行は、他の總ての場合と「同様に單純であつて、」「彼等の社會の日常の直觀と經驗との上に全く基づいてゐた。」勿論シュタンツにおけるペスタロッチーの企圖は完全に功を收め、勞作の間に兒童は極めて多くの事柄を學習し得るといふ確信を得た。その確信を述べて「この練習の結果は余の兒童にあつていや増す熟慮を一般に養つただけではなくて、精神力の全體を包括する兒童の生長をも明らかに招來し、また余がそれにおいて人知の基礎が多方面的にまた確實に發展するを見たその情調を喚起した。」と彼は言

つてゐる。

以上見たるが如き勞作と學習とを完全に融合せる趣は、主著「リーンハルトとゲルトルート」のうちに最もよく現はれてゐる。この小説の主人公ゲルトルートの家庭は母を中心とする勞作社會であつて、この勞作社會において七人の子供の精神が教化される。勞作と學習とを巧みに融合せるゲルトルートの絲繰り部屋を訪れたマイヤーといふ紡績業者が、その部屋を嘗て見たこともない立派な教室であると嘆賞すれば、グリューリフィーは附加して、家庭の實際生活は人間教育の本質的の基礎であり、この基礎の上に築かれない學校教育は何の役にも立たないと言つてゐる。ゲルトルートがその子を育てる一つの秘訣は、幼き時期に先づ手工を重んずることである。概念的の思惟や反省の力のまだ現はれぬ兒童にあつては、手を働かせて物を製作するのは本能的の全我活動である。故に手工は兒童の全教育を通じて行はれなくてはならない。蓋し手は直觀を本質的に促がす謂はば第六感覺であつて、單なる視覺の直觀が觸覺に依つて強められることは想像以上である。實際プロ

ティーノスの言つた如く、働くことは見る爲の廻り道ではあるが、併しこの廻り道は見る爲の避くべからざる必然の媒介でなくてはならない。眞に見る爲には働くことが絶対に必要である。而もこの働くことは獨り狹義の理論的方面だけではなくて、ゲルトルートの家庭においては人格と人格との相互作用を深刻に行はせる協同勞作の形を取つて、子供の道徳意識を發展した。理論の世界も實踐の世界もすべて家庭における勞作といふ生活の直接性の上に發展した。

家庭における勞作は何故に兒童の學習の原理たるを得るであらうか。「兒童の力の最初の發展は家庭の仕事における彼が協力から來なくてはならない。」「實際の必要に應ずるやうに企圖された仕事こそ、正しく眞に善き教育の最も確かな基礎である。」「兒童の注意を保持し、兒童の判斷を練習し、兒童の心情を高き情操にまで開くが教育の主目的である……。さうしてこの目的は家庭生活の種々なる日常の義務において成るべく早く兒童を訓練するほど確かに達することが出来るであらうか?」「一般に仕事より注意を惹くものとて

は何物もない。何故なれば周到な注意なしには、仕事は決して完全に出来るものではないから。けれどもこのことは特に兒童が家庭で爲し得る仕事に就いて眞である。家庭の仕事は連続的に且又無數の仕方かたで變化して、兒童をして否いやでも應おちでもその注意を無數の種々なる事柄に向けさせる。「更に進んで人間が確かな判斷力を得るのは、その幼き時代にあらずる仕事を爲すのに依つてである。若しその仕事が成功すべきであるならば、その仕事の爲されなくてはならない種々なる事情が完全に理解されなくてはならない。兒童は又その失敗が判斷における錯誤に由るといふ事實に感銘されざるを得ない。」「瑞西週報」の「教育論」(Von der Erziehung)からの以上二三の引用は、ペスタロッチーが家庭における勞作の意味を重く視る理由を語るに十分ではないであらうか。

彼に依れば、「純粹の人間の智慧は彼れの最も身近き關係の知識と彼れの最も身近き事柄を完全に處理する力との堅實な基礎の上に安住する。」「人間よ、汝が子供の父よ、子供の精神が手近かの練習に依つて力を得る前に、その精神力を遠き彼方へ推し進めてはなら

ない。」「自然は人類のすべての力を練習に依つて啓き表はす。さうしてその力は使用することを基礎として生長する。人間の教育における自然の秩序は、人間の認識と天賦の才とさうしてその素質とを應用練習する力である。」兒童の教育は飽くまでも各自の身邊にその手がかりを求むべきであるといふこと、具體的なる事實に依つて目論まれるべきであるといふこと、各自の生活の立脚點に基づくべきであるといふこと、練習と應用とに訴ふべきであるといふことは説き盡して餘すところがない。而も此等の諸主張は必然に家庭における勞作の意義の重視となる。ペスタロッチーに依れば、我等が祖先の教育の秘訣は、出来るだけ早く我が子に手助けさせたところにある。普通家事と最も縁遠く考へられる科學も、その實多くは家庭から割出されるが常である。家業に依つて培はれた精神や身體を應用して、初めて認識が生じ科學が成立する。家庭的知識の缺乏は他の如何なる科學的教育を以てしても補ふことが出来ない。「家庭的知識の人間教育における、尙ほ幹の樹木におけるが如くである。その上に總ての人間的の知識や科學の小枝が擴がつてゆく。この幹を

のものが凋み弱れば、小枝も若枝も枯れる。」「現代の科學の花の咲けるを見よ。其處には何の實も結んでゐないではないか。」「幹の朽ちたるところに實のなるわけではない。」「現代流行の知識は人を驅つて精神的世界思想へと赴かせる。」「これが學校教育の原型としての家庭教育における勞作の有つ意味に就いてのペスタロッチーの所説である。

以上述べたる如きペスタロッチーの勞作教育觀が有つ歴史的意義は、直觀原理の深化と徹底といふところにあるではないであらうか。認識の發展が直觀に依るべきであるとはコメニウス以來近世教育一貫の理である。けれども「世界圖繪」の作者としてのコメニウスの直觀は、前にも述べたやうに言語の謂はば代用品として漸く圖繪を工夫し得たに過ぎない。全我的なる自己活動の具體的形態とも見るべき勞作に依つて兒童の認識發展を企圖したペスタロッチーに至つて、直觀の原理は著しく深化してその行くべきところに行つたかの觀がある。

惟ふに我々の心意はそれが最も緊張する時、換言すれば純なる作用の立場に立つ時、人

格を形成する諸部分は悉く融合して一點に集中し、認識の第一線の流れ、其處に生動する直觀の世界においては、萬象はその形を溶かして一大流動のうちに没する。兒童にありてはその衝動の直接表現でもあれば又具體的なる全我的活動でもある勞作が恰かもその一大流動である。ペスタロッチーはその一大流動のうちに精神諸力の直觀教授を企圖した。彼に従へば、直觀はあらゆる認識の絶對の基礎であるが、その直觀は「理念の事實化」(Nichtatwerden der Idee)であり、理念の事實化は勞作に依つてこれを企圖する外はない。斯く考へて勞作が廣義の認識の教育に占むべき高く正しき位置を示したことは、近世教育史上におけるペスタロッチーの功績である。最近教育の進歩は人も知るやうに、「學習學校」(Lernschule)に對する「勞作學校」(Arbeitsschule)の力説となつた。勞作學校の新たなわけは、學習學校が受動的であり再生的であるのに對して、それが發動的であり生産的であり、従つてあらゆる知識的・技術的の學習に際して、書物や言語に依る受動的・再生的の學習を許す舊き學習學校を斥けるところにある。斯く考へてペスタロッチーは所謂勞作

學校の新概念を最も正しき意味において捉へてゐた者と言つていい。さうしてペスタロッチーのこの勞作教育觀の再生が、ケルシェンシュタイナーを通じて生起し來れる現代の勞作教育運動ではないであらうか。ケルシェンシュタイナーの主著「勞作學校の概念」(Be-griff der Arbeitsschule. Siebente verbesserte Auflage.)に依れば、彼は一千九百八年一月十二日チューリヒ縣の招きに應じ、ペスタロッチーが百六十二回の生誕祭において、「ペスタロッチーの精神における將來の學校」(Die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis)の題下に一場の講演を試み、その「將來の學校」を名づけて「勞作學校」と呼んだ。爾來「ペスタロッチーの仕事と共に古き勞作學校といふ言葉は一つの標語になり、」獨逸においては一千九百十八年の新憲法に「公民教授及び勞作教授は學校の教科である」と明示されるに至つた。然るにケルシェンシュタイナーは獨逸各地に行はれてゐる勞作教育を見て、彼れの主張即ちペスタロッチーの精神の眞に解されざるを知り、さうして言つてゐる。「自己活動に依る教育の舊きペスタロッチー的要求は根本的に誤解されてゐた。さうして

それは今尙ほ誤解されてゐる。」「鋼鐵の如く堅き舊い書物學校」(eine stahnharte alte Buchschule)を一洗して、總てを自己活動に訴へようとするのがペスタロッチーを承けたケルシェンシュタイナーの勞作學校である。今や世界はあげてその勞作學校の餘光に浴してゐるが、併しそれはケルシェンシュタイナーを通じてのペスタロッチーへの特色深き一復歸でなくてはならない。

第四節 社 會

以上説きたる自發性・直觀及び勞作の三原理は、一見教育方法の理論的基礎附けに必要な總てを盡してゐるかに思はれる。蓋し教育方法の由つて生ずる最後の根源は勿論のこと、その根源より發出すべき具體的様式としての直觀、更にはその直觀の具體的なる遂行過程としての勞作は今や一應明らかになつた。併し思へば此等總ては畢竟個人の自己陶冶に關する考察に過ぎない。勿論人間の陶冶が本質上常に個人的であり、人間は最後の根柢にお

いて自己の意志と自己の努力とに依つて陶冶され得るに過ぎないといふこと、従つて陶冶に關する總ての助力は屢々言つた如く、自助への助に過ぎないといふことはそれ自身決して誤ではない。ただそれにも拘らず教育の仕事は常に必らず社會的の仕事であり、この故に自助への助を絶対に缺くことが出来ないといふのが事柄の眞意である。蓋し孤立的に考へられた個人は一個の抽象に過ぎない。人間の社會から分離されては、個人は全く人間にはならない。特に道德が人間の中核であるとすれば、このことは人間の社會を直接に又必然に暗示してゐる。斯く考へて陶冶は總て個人の事柄であると同時に常に必らず社會の事柄であつて、如何なる教育學も陶冶の社會的要素を排除することは出来ない。ナトルプが總ての教育學は「社會的教育學」であると言ふは誤ではない。而もこの意味においてベスタロッチの教育學も亦「社會的教育學」であるかといふ間に對して、人々は無條件的に「然り」と答へなくてはならない。ベスタロッチは既に古代の公民道德に關するポートルマーの影響とルソーから受けた感激とに依つて十分教育の社會的意義を解してゐた。社會

生活を教育の本質的要素と見ること、教育を國民の素朴な従つて何よりも先づ農民の勞働生活に、さうして同時に家庭生活に結合すること、それ故に父と母との子女に對する教育の義務並びにその効果を強調すること、此等總ては若きベスタロッチに見る教育學の根本確信であつて、この根本確信を彼は先づ「隱者の夕暮」と「リーンハルトとゲルトルト」とにおいて發展した。斯くてこの二著は彼が社會的教育學の最初の源泉である。

「隱者の夕暮」の根本問題は、内面的の力若しくは素質としての人間自身並びにその中で人間が生活し、その生活を通して人間が自己の陶冶に力強く影響されるその特殊の「地位」(Lagen)若しくは「境遇」(Umstände)といふ、人間陶冶の二個の本質的要素が、互に如何なる關係にあるかといふことである。人間性の萌芽を自己自身に擔つてゐることが事實であつて見れば、「人間」その「自然」若しくは「本質」と、人間を規定する「地位」若しくは「境遇」とを如何にして互の正しき關係に導くことが出来るかは、恐らく陶冶の最も重要な併し又最も困難な問題であらう。併し兩者の間には本質的の内的關係がな

くはならない。ペスタロッチは人間を規定する「境遇」は決して彼が單に無抵抗的に支配される・彼に未知なる外的の力ではないといふ點、並びに境遇も結局彼れの作つたものであるから、彼れの欲するところに従つて健全な善き陶冶の爲に効果あるやうそれを改め得るといふ點に、上の問題解決の鍵を見附けた。それについて彼は後年「探究」の中に適切にも次の如く言つてゐる。「私が即座に知つた限りでは境遇が人間を作る。併し私は又即座に人間が境遇を作るといふことを知つた。人間は彼れの意志に従つて幾重にも自己を操縦する力を自己のうちに有つてゐる。彼がこれを爲すや否や彼自身は自己の陶冶と彼に作用する境遇の影響とに關與する。」而もこの深き思想は「隱者の夕暮」に早くもその核心において現はれてゐる。「人間は彼れの進路において總ての眞理を用ふることは出来ない。人間がその境遇において祝福される知識の範圍は狭い。さうしてこの範圍は彼れの近き周圍から彼れの身邊から、また彼れの最も近い關係から始まり、其處から擴つて行く。純粹の眞理感狭い範圍の中で出來あがる。さうして純粹の人間の叡知は彼に最も近

い關係の知識及び彼れの最も手近かな事柄を賢く處理する力の堅實な基礎の上に安住してゐる。——生活の立脚點、人間の個人的使命、汝こそは自然の書である。斯かる人間陶冶の基礎の上に築かれない總ての學校教育は誤に陥る。」併し茲に「關係」とは何を意味するか。「汝は地上において自己一人の爲に生活してゐるのではない。それ故に自然は汝を外部的關係の爲に、また外部的關係に依つて教育する。」斯く見て問題の關係とは他に對する關係以外のものではない。「この關係が汝の使命を達する爲の汝の本質の教育に關しても汝の爲に重要なものである。」而も「一層近き關係に就いて訓練せる力は、常に一層遠き關係の爲の人間の叡知と力との源泉である。」此處から直接に應用が出來て来る。「父の心は君主を作り、友愛は公民を作る。この二つが家庭において又國家において秩序を生み出す。人間の家庭的關係は自然の第一の且つ最も勝れた關係である。……さればこそ父の家よ、汝は人間のあらゆる純な自然陶冶の基礎である。」この故に人間の陶冶を助ける彼れの關係は、人間より人間への社會關係に他ならない。即ち先づ第一に家庭次に公民社

會がこれである。

而もこの陶冶社會としての家庭の有つ意味を就中労働社會としての家庭との内的必然的の關係において見てゐる得意なヘスタロッチーの見解は種々なる形を取つて、或ひは彼れの學園に或ひは彼れの著作に表はれてゐる。今ヘスタロッチーをしてその後の全教育事業の基礎的原理を把握させたシュタントの孤兒院を見るに、その労働社會は恰かも親子の間の乃至は兄弟姉妹の間の情愛に依つて人格化された社會であつて、この労働社會が孤兒の道德教育の道場であつた。事實ヘスタロッチー自身この労働社會の家庭的な人格化の可能なことと、その家庭的に人格化された労働社會の教育的効果の顯著なこととの發見は、教育改革運動に最も必要な實證であつたと言つてゐる。「瑞西週報」の「教育論」でも、「仕事は人間の心情を高尙にする最も善き手段であり、且つ家庭的並びに社會的の總ての諸徳に對して人間を準備する最も善き手段である。何故なれば服従や無我や忍耐を兒童に教養するのに規則正しく家庭の他の者と共に従事する仕事に如くものはないと思はれるから。」

と彼は言つてゐる。而もこの趣旨を最もよく映すものとして、我々は「リーンハルトとゲルトルート」の中の教育法を挙げなくてはならない。

ゲルトルートが七人の子供を教育する家庭は労働の社會であつて、それが親心と子心とに基礎を有つてゐる。而も彼に従へば労働が道德に對する最も高き作用は、兒童が兩親と共に労働する點にある。父の仕事場若しくは母の絲織り部屋における兒童の労働は、道德的な刺激と印象との本源である。この本源が彼の喜悅なき・機械的な・學校的な・兒童の練習を救ふ力である。「貧しき父の子、貧しき母の娘は、肉體的勤勞の忍耐において、言はば彼等に生れながら具はつてゐる要素におけるが如く生長する。彼等の力は息むに息まれぬ日々の家庭の要求に依つて確かに練習される。けれども此處では各々の個々の場合における家庭的な要求に刺激されて——再び味を附けられて、彼等は嘗てこの關係において受ける愛と庇護とに報いずにはゐられない。」ゲルトルートの子供は「肉體と精神とを疲労させる類の労働」である絲紡ぎをしてゐる。「けれども彼等は母を愛す。彼等は母が屢々

憂ひと悲しみとに満ちてやつて來るのを見る。彼等は紡績が麵麩を興へ、さうして母の憂ひを少なくするのを知つてゐる。斯くして彼等は思想なく、心情なく、強迫的に紡ぎはしない。母に對する愛と、さうしてその紡績を以て彼等が家の不幸を少なくするといふ意識とは、喜んで彼等を骨折らせる。故に愛と信仰とに依る斯かる種類の勞作においては、一方に偏した性質の綿絲紡績のうちにあるやうな不幸な働はなく、又その勞作が他の事情の下なら必らずや人間性に興へたし又興へざるを得ないところの墮落的影響の働はないやうになる。」彼等は不斷の活動の間にあつて義務生活の秩序に對して眞心ある自由の關與を示し、日稼人の企て及ぶことの出來ない熱心を以て紡ぐ。故に彼等の魂は日稼はしない。斯くてベスタロッチーは我が愛する父と母とを、彼等が額に汗して爲さねばならぬものを分擔することに依つて悦ばせ安んじさせるところに人間教化の基礎を認めた。彼れの怖れたことは、内面的の基礎なき勞作である。内面的の基礎なき勞作は魂をして日稼させる勞作である。彼は愛と信仰とに基づく勞作に依つて兒童の道德性に培はうとした。人のよく

知る如く、協同勞作に依つて公民としての品性を陶冶するのは現代教育の一主潮である。けれども單なる協同勞作は教育最後の解答を齎らすものではなくて、内的な人格原理に基づく協同勞作にして初めて人格を陶冶する。人格の陶冶は「信仰と愛とに支へられた家族社會に依つて勞作を靈化することに依存する。」とベスタロッチーの言つてゐるのは誤ではない。

以上述べたる如き家庭が人類社會の原形式であつて、この家庭に「自然的に」且つ根源的に結合せる道德關係が、纏て人類一般における道德關係の原形式である。さうしてこの家庭から出現した社會の一層高次の形式として公民的團體が作られる。ベスタロッチーはそれを本質上「家庭の家庭」と考へた。故に彼れの家庭が前にも述べたる如く勞作社會であつて同時に陶冶社會でもある原形式とすれば、公民團體は高次の段階にある勞働社會と陶冶社會との融合體でなくてはならない。さうして最後に此等總ての上に社會の最後の且つ最高の形式として人類の理想社會が有る。この社會においては我等すべては一人の父の

子供であり、従つて互に兄弟なのである。

以上見たるが如き見解はペスタロッチの終始一貫固持するところであつて、彼は「リンハルトとゲルトルート」の第二改訂においても、「探究」においても、更には後年の「見解と経験」とにおいても同じ見地を繰返す。而もこの見地を特に強調してゐる「リンハルトとゲルトルート」の中に、人若し上に述べたる如き彼が社會的教育學の原理の直接の典型的な表現を捜さば、恐らく此處でも決して事缺かぬであらう。彼は或る個所で言つてゐる。即ち人間の教育とは、「個々の節を大きな鎖において仕上げ、その鎖に依つて總ての人間が互に結合して全體になること」以外の何ものでもない。「而も人間の教育と指導における誤は、多くの場合人々が個々の節を恰かもそれが單獨であり、その環をば大きな鎖に屬してゐないかのやうに鎖から取り去り、且つそれを細工せんとする點にある。」此處にて最も重要なことは、個々の節が「その最も近く接近してゐる節に少しも弱められず、に接続され、全體の鎖の不斷の躍進と鎖のすべての變化とに應じ得るやう強く曲折自在

に十分に細工されてある」ことである。斯く彼は此處では社會に對する個人の從屬を、餘りに一面的に見てゐるとさへ言はれるほど社會の側を強調する。それほどまでに「境遇が人間を作る」といふ彼れの根本確信は、「リンハルトとゲルトルート」の全著作を貫いてゐる。人は誰でも惡の種子が彼れのうちに生長しさうな状態に置かれる時、世の最も惡しき犯罪者と同じ惡事を犯す可能性がある。社會は犯罪に單なる共犯關係にあるだけではなく、寧ろ社會が主犯である。斯くの如きは極めて獨自な一犯罪學者としてのペスタロッチに見る社會的見地であるが、彼れのこの社會的見地は積極的にも人間陶冶に對する職業勞働の關與として「リンハルトとゲルトルート」の全著作を通じて生き生きと現はれてゐる。彼に依れば、「人間の生活義務は人間陶冶の眞の知識と最良の認識との唯一の眞の教師である。」斯くて職業勞働、更にはその職業勞働の爲でもある社會秩序は、人間陶冶の唯一終局の目的に對する手段である。この社會秩序を飽くまでも彼が眞の人間性へと人間を向上させる手段と見てゐるところに、彼が言葉の完全な意味における「社會的教育學

者」たる實を示してゐる。

彼が教育學の基礎としての社會哲學の包括的にして同時に最も深き敘述を、人々は彼が人間陶冶の理論との確かな結合において主著「人類の發達に於ける自然の過程に就いての余の探究」に見附けるであらう。彼はこの書の中で人類發達の根本を、社會狀態を通じて自然狀態から道德狀態に達するものと解してゐる。道德は勿論個人そのものから出發し、且つ個人そのものうちにその目的を有つてゐる。而もあらゆる社會は結局個人を教育する手段として缺くことが出来ない。

以上の如く考へて、ペスタロッチー教育學の重點が結局個人のうちには横はるといふことは確かに正しい。其處では社會的關係は偏へに個人の爲に考慮されてゐる。ただその個人が嘗て一度も社會的關係を除外して考へられず、寧ろ却て社會的關係の完全にして根本的の考察が試みられ、社會的秩序は絶えず個人形成の根柢と見られてゐる。社會における活動と社會の爲の活動とは、個人の健全な陶冶の爲に價值あるもの。この故に社會の眞に正

しき形成は個人の陶冶の爲の缺くべからざる條件である。斯く考へて教育學は言葉の高き意味における政治學若しくは國家學である。この全くプラトンの意味において、若しも或る教育學が就中先づ社會的教育學であつて、世の單なる個人的教育學でないならば、それはペスタロッチーの教育學である。我々がペスタロッチーの教育學をプラトンのそれに比するは決して偶然ではない。

主要なる参考文献

1. P. Natorp, Pestalozzi, Sein Leben und seine Ideen, 1919.
2. Roger de Guimps, Histoire de Pestalozzi, 1874.
3. J. H. Pestalozzi Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. Pestalozzi Werke herausgegeben von Fr. Mann. Dritter Band.
4. J. H. Pestalozzi, Abendstunde eines Einsiedlers. Pestalozzi Werke herausgegeben von Fr. Mann. Dritter Band.
5. Derselbe, Lienhard und Gertrud. Pestalozzi Werke herausgegeben von Fr. Mann.

- 6. Derselbe, Gesetzgebung und Kindermord. Neu herausgegeben von Dr. Karl Wilker.
- 7. Derselbe, Von der Erziehung, in: Ein Schweizer Blatt. Pestalozzis Werke herausgegeben von Fr. Mann. Dritter Band.
- 8. Derselbe, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Pestalozzis Werke herausgegeben von Fr. Mann. Dritter Band.
- 9. Derselbe, Nachforschungen. Pestalozzis Werke herausgegeben von Seyffarth. Siebenter Band.
- 10. P. Natorp, Der Idealismus Pestalozzis, 1919.
- 11. 長田新著, ペスタロッチ教育學, 昭和九年.

精興社印刷 大森製本

昭和十一年三月五日 刷
昭和十一年三月十日 第一刷發行

大教育叢文庫

ペスタロッチ

版權所有	

著者	長田新
發行者	東京市神田區一ツ橋二丁目三番地 岩波茂雄
印刷者	東京市神田區錦町三丁目十一番地 白井赫太郎

發行所

東京市神田區
一ツ橋二丁目三番地

岩波書店

電話(33) 〇〇一八七〇
九段 〇〇一八八〇
一〇二二二(小賣部専用)
掛番口座東京七四四一六番

11. 8. 9

255
34

終

