

ペスタロッチーの道徳教育の「方法」^{メトード}

——『シュタンツだより』における「三段階論」の検討——

小野寺 律 夫

On Pestalozzi's "Method" of Moral Education

——Examination of the "Theory of Three Stages"
in His *Letter about my time in Stans*——

ONODERA Ritsuo

Abstract: The purpose of this paper is to attempt an examination of the "theory of three stages" of moral education in Pestalozzi's *Letter about my time in Stans*. This paper is then developed with a re-examination of Klafki's interpretation of the "theory of three stages". Klafki argues that there is no continuity of thought and theory between Pestalozzi's *Letter about my time in Stans* and his *My Inquiries*, which was published two years before the former. This paper shows that such an argumentation causes an incorrect interpretation, and explains the meaning of Pestalozzi's "theory of three stages" as it can be brought about by understanding the continuity between the two texts.

Key Words: Pestalozzi's *Letter about my time in Stans*, Pestalozzi's "Method", Moral Education

はじめに

18世紀末のフランス革命の時代、隣国スイスでもナポレオンの軍事的影響のもとで革命が勃発する(1798年1月)。五百年の歴史的伝統を負う連邦主義的カントン連合・スイス盟約が倒れ、中央集権国家ヘルヴェティア共和国が成立する(同年4月)。しかし山岳部のカントン・ウンターヴァルデンが共和国への帰属を拒み内乱へと発展するが、フランス軍により鎮圧される。内乱による惨禍はカントン東部の中心地シュタンス(当時シュタンツとも呼ばれていた)でとくに甚大であり、中央政府は復興策の一環として孤児院の開設を決める。その際、ペスタロッチーはかねて実験学校の設置を同政府に建白していたこともあり、その地の孤児院の教師として招聘される。標題にいう『シュタンツだより』(*Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz*, 1799)とはそのような経緯で取り組んだ実践的試みの記録であり、内乱で焼け

出された子どもたち(5歳から15歳の子ども70~80人)と過ごした半年ばかりの生活がリアルに記述されている。『シュタンツだより』は歴史的には近代の初等教育を基礎づけるペスタロッチーの教授法すなわち「方法」の開発が出発する記念碑的作品として、「近代教育学の全領域の中で最も興味ある最も重要な文献」といった高い評価が与えられている(Liedtke, S. 121/Silber, S. 112/ドウ・ガン, 216頁)。

ところでこの「方法」^{メトード}開発に関わって、『シュタンツだより』に2年先行して刊行された彼の哲学的人間学のテキスト、『探究』(*Meine Nachforschungen*, 1797)との関係が近年のペスタロッチー研究のひとつのトピックになっている。かつてペスタロッチー研究の泰斗シュプランガーは『探究』の人間学的構想に導入された道徳的自律の思想から、自発・自己活動の助成としての「方法」が出発するという理解を定式化した。「自己活動の教育学」の「環境教育学」に対する勝利という『探究』解釈の図式である(Spranger, S. 49, 97/Stein, S. V-VI)。しかるに近年、ペスタロッチーの

脱神話化研究の先鋒エルカースはこれに異をと立て、道徳的自律を文字通り個人の主体的・自己準拠的な決断つまり自己創造の事柄と捉え、自己創造たる道徳的自律(道徳性)が教育による他律的な成果として論じられるパラドックスを『探究』由来の近代教育学のスキャンダルとして暴露する(Oelkers, S. 35 ff.)。『探究』をめぐるこのような新旧二つの解釈、とりわけエルカースによるスキャンダル批判から浮上するのは、『探究』人間学と「方法」開発との連続性をめぐる議論である。道徳的自律を文字通り自己創造と捉えれば、エルカースの場合、『探究』と『シュタンツだより』以降の「方法」開発を扱うテキスト群との思想的・理論的連続は否定されなければならないわけである。

もっとも、「シュプラランゲ的」通説への挑戦はエルカースに始まったことではない。実は早くもクラフキーがその詳細な『シュタンツだより』解釈“*Pestalozzi über seine Anstalt in Stans mit einer Interpretation von W. Klafki, 1971*”の中で、『探究』との連続性を否定している(Klafki, S. 39)。明示こそしていないが、あるいはエルカースはペスタロッチー神話を解体する自らの所論の中に、「クラフキー的」挑戦を組み込んでいるのかも知れない。結論的にいえば、彼らの非連続ないし断絶の議論は『探究』解釈の誤りである。もっと言えばシュプラランゲの『探究』解釈に対する反発でしかない。問題はそのような議論から生ずるペスタロッチーの「方法」に対する理解の齟齬である。私はかつてエルカースの場合について考察した(小野寺2004年, 1~3頁)。小論ではクラフキーの『シュタンツだより』解釈に見られるそのような問題点を明らかにする。

以下、まず①『探究』の教育概念を概括し、②クラフキーの『シュタンツだより』解釈、とりわけ「道徳教育の三つの段階」の解釈の概要を述べる。そうした上で、③クラフキーの解釈に見られる「方法」理解の齟齬ないし歪みの具体的なポイント及び、それがどのようにして生じたかについて明らかにする。

1. 『探究』の教育概念

『探究』では二つの命題— ①「人間本性にあると思われる矛盾は、世界を表象する三重に異なる見方において解明される。」(SW 12, S. 66, 129)、②「人間本性にあると思われる矛盾を解消する手段は、宗教の本質がもつ情調と同一の情調によってのみ見いだ

される。」(S. 129)—が展開されている(小野寺2003年, 22-31頁)。「人間本性にあると思われる矛盾」(以下、本性矛盾と略す)とは『探究』の主題つまり著者ペスタロッチーによって設定された目標であるが、概念としては、自然法論の自然・社会状態シェーマを吸収・変形する『探究』の三状態論(自然・社会・道徳的状态)の「入れ子」構造から了解される。「入れ子」とはすなわち、①人類発展の三つの段階、②人類発展の第二の位相(社会状態)で繰り返される個体発展の三つの段階、③個体発展の第二の位相を生きる人間(社会的人間)内部の共時的な三つの過程という(SW 12, S. 68, 124 ff., 126, 163 ff.)、①を外枠にして、②③のレベルが順次組み込まれる構造である。本性矛盾は「入れ子」の最も内側③の、本能・悟性・良心と言ひ換えられる三つの過程(S. 94, 123)における自我の往復運動である。

すなわち社会的人間は「社会状態の形成力」(S. 94)たる悟性を自我とし、言語を用いて意味づける世界を生きるけれども、彼の内部では自我が本能と良心の二極の間を行きつ戻りつを繰り返す。『探究』によれば、この逆向きの内部ベクトルの中で繰り返される自我の浮遊・動揺の運動が本性矛盾である(S. 129)。『探究』は全体として、この本性矛盾をめぐる内的(論理的)連関、さらに言えば本性矛盾という主題に関わる上の二つの命題をめぐる連関である。

まず命題①(「人間本性にあると思われる矛盾は、世界を表象する三重に異なる見方において解明される。」)は、本性矛盾の因果関係について言明される。本性矛盾は「三重に異なる見方」つまり世界表象の遠近法に立つ社会的形成 *gesellschaftliche Ausbildung* (S. 108, 129)の結果として解明されるわけである。ここで、社会的形成すなわち人間の社会化なる概念をさしあたり、「社会的存在としての人間の形成・発達を促し、社会への適応・同化を促す人間社会に固有な過程、不可欠な作用」(『現代社会学辞典』有信堂, 1984)と捉えるとき、どうしてそのような固有で不可欠なものが本性矛盾という転帰をとるのか。

『探究』では動物的・社会的・道徳的の「真理と権利」という遠近法的表象について言われる。「真理と権利」という概念は三状態論②の個体発展の三つの段階にかかわる、世界解釈と世界支配の権利をめぐる概念装置であり、本能・悟性・良心という三つの段階のそれぞれの自我を視点とする世界解釈が真理として主張され、その結果として世界の万物を操作・支配する要求が権利として正当化される場合の遠近法的表象が

一対の概念として名辞化したものである (SW 12, S. 66 ff.)。しかるにこの遠近法によれば、社会的人間が「完成の不可能な形成の地点で自らを完成したと信じ、この社会的形成の地点に停滞する」(S. 129) なら、社会的な「真理と権利」の世界が実在であり、あるいは実在と言わないまでも生きられる世界が一つの完結する世界として相互主観的に信憑され、道德的な「真理と権利」が諸多の真理の一つと相対化されて可能である。それ故、ニーチェと重なるいわゆる遠近法主義が「動物的自然の最も内部の感情を社会的権利や社会的秩序のために変調・毀損する人為」(S. 93) すなわち社会化の存在・認識論的前提であり、社会化は遠近法主義に立つこのような錯覚の操作、錯覚による毀損および毀損地点での停滞として完結する。そしてここに析出される社会化の毀損と停滞という二つの契機が、本性矛盾を引き起こすと考えられる。

すなわち、毀損は人間を代替可能な部品に仕上げる物化特殊化、これが生じなければ本性矛盾は生じない。しかしそれは本能（動物的自然）の快感原則を逆手にとる計略である限り、その無制限の自由の一時的留保を可能にするにすぎず、本能の変容としては徹底しない。本能は物化特殊化の現実原則を不快システムと感知するや、むしろ中和されない自己保存の感情の過剰なベクトルとして解発され、自我（悟性）を支配する (S. 95 ff.)。自我の本能的衝動への屈服、本能と良心の間の自我の往復運動は悟性的自我自らが意味づける社会的権利への不誠実を決定づけられるわけである。これがすなわち、本性矛盾の本質としての「人間の誤ちの内面的同一性」(S. 62 ff.) であり、構造としての自我の往復運動の収束する形である。

停滞という契機も必要条件としての原因である。停滞は社会的形成の地点での硬直惰性化であり、毀損しても自ら完成態と信じ停滞することがなければ本性矛盾は生じない。そもそも種として硬直惰性化が生じなければ個人の社会化はありえない。停滞は社会化に先んじて人類の文明社会化の事柄でなければならない。本性矛盾はこうして、社会化の二つの契機の結果として解明される。命題①をめぐる連関は、本性矛盾という社会化のこのような転帰、社会化という近代社会を築き上げる教育の次元のこのようなパラドックスを剔抉するための論理的連関である。

命題②では、本性矛盾を解消する教育意識、高貴化 Veredlung という教育の次元が論じられる。高貴化とは「真理と権利を感受しやすい情調」(S. 155, 158) の形成・発達を促す作用および過程をいう。「真理と

権利」はこの場合、前述の遠近法の三重に分かれる第三の道德的な表象であって、これは高貴化で形成される情調によって感受される。「真理と権利を感受しやすい情調」の「情調」とは、共感の感情（好意）と自己保存の感情（我欲）との調和・均衡状態をいう。共感という我欲から自由な感情 (S. 100) — 自らの利害を離れて他者を眺める態度様式に固有な情動 — が主軸となる調和であり、「友好的で善良な好意的気分」(S. 101), 「平和で善良な好意的情調」(S. 162), 「道德性が私の本性に可能となる情調」(S. 118), 「道德的高貴化の基礎とならなければならない情調」(S. 119) 等と称される（以下、共感的情調）。「真理と権利を感受しやすい情調」は命題②（「人間本性にあると思われる矛盾を解消する手段は、宗教の本質がもつづく情調と同一の情調によってのみ見いだされる。」）にいう「同一の情調」として、この情調によってのみ理性宗教の本質たる良心が本性矛盾の解消手段として感受されるわけである。

良心はここではもはや、先の三状態論③にいう社会的人間の逆向きの内部ベクトルの一方の極ではない。②の個体発展という垂直軸に見立てられるその第三の段階の自我（自己）の当体である。「私自身において私自身を裁き罰し赦す」評価機能のみならず、遠近法主義を脱して実在につながる当体として、自己立法機能を担う (S. 39, 42, 130)。『探究』の道德性すなわち「人間本性にあると思われる矛盾の解消は道德性によってのみ可能である。」(S. 159) と言明される道德性は、このようにして立法機能を担う良心による自律、共感的情調で感受される良心の法則への自己準拠的な一致をいう。『探究』は道德性の形成を「道德的（内的）」高貴化と呼び (S. 119), 共感的情調の形成を目指す「社会的」高貴化から区別する。しかるに『探究』の「教育学的」関心は後者の共感的情調の形成にあり、道德性の形成は「自己自身の作品」として文字通り、個人の主体的、自己準拠的な決断の事柄であり (S. 106, 157), それ故、他律的な教育介入から自由で、教育学的テクノロジーに結びつかない。命題②をめぐる論理的連関のあらましである。

以上、二つの命題から『探究』の主題をめぐる論理的連関の概要を追って見た。これから明らかになるのは、教育概念の二つの次元 — 社会化と高貴化、及び高貴化の二つの分節 — 「道德的」高貴化と「社会的」高貴化である。エルカースは道德的自律（道德性）が他律的な教育の成果として論じられるパラドックスをペスタロッチー由来の近代教育学のスキヤンダルとして

暴く。しかしこれは今や、教育概念の二つの次元及び分節の認識に欠ける結果、共感的情調という『探究』の鍵概念を析出できなかったことによる誤りである。共感的情調の形成が人の手による他律的な教育であり、道徳性の形成は教育で変更できない良心の自己決定の事柄であるという、高貴化の二つの分節が見落とされるばかりか、他律的な教育が専ら毀損としての社会化の意味で用いられる教育概念の混乱の結果である。

シュタンスの施設では早速、「真理と権利を感受しやすい好意的情調」「真理と権利に対する確かな敏感さ」(SW 13, S. 23 f.)の形成が道徳教育の目標となる。子どもたちの日々の欲求の充足、施設の「家族的」関係の編成、身の日常の直観や経験及びこれにもとづく道徳的な見解の教授による共感的情調の形成として、『探究』の「社会的」高貴化の構想は実践に移される(S. 14 f., 19 f.)。クラフキーもエルカースとともに、『探究』と『シュタンツだより』以降の「方法」開発との非連続を主張する。彼の場合も共感的情調という『探究』の鍵概念を析出することはできなかった。もっとも彼は『シュタンツだより』の中で頻出する「道徳的情調」という概念に照準を合わせる。しかしこの概念については『探究』の共感的情調に重なる概念として同定することはできなかった。二つの概念が重なる分だけ、クラフキーの『シュタンツだより』解釈が歪まざるを得ない理由である。

2. クラフキーの『シュタンツだより』解釈

(1) 道徳教育の方法の定式化

『シュタンツだより』では道徳教育の方法の^{メトデ}考察が中心として展開される。テキストにはやがてペスタロッチーの中心課題となる「直観教授」の端緒が言語教育の素描を通して披瀝されているが、分量的には最後の数ページの記述にとどまる。クラフキーの解釈が道徳教育に焦点づけられても当然であり、注目されるのはペスタロッチーの道徳教育の方法の^{メトデ}定式化を試み、これを「三段階論 Dreistufentheorie」として析出したことである。本章ではこの「三段階論」を中心として、クラフキーによる『シュタンツだより』解釈の概要をたどってみたい。

彼は何よりもまず、テキストの局部的・ミクロ的な連関の析出ではなく、全体として一つのまとまり、テキストの体系的な構成を明らかにしようとする。「さわり」の部分の「つまみ食いの」解釈とは一線を画す

る本格的な試みである。もっとも、全体的連関の理解はテキスト自体が「さまざまな問題領域が無秩序の印象を与える形で相前後する思考内容」(Klafki 1971, S. 42)のため困難をきわめる仕事であった。しかしテキストの重要性からして、いずれ誰かが試みなければならない仕事であり、それがクラフキーであったわけである。

クラフキーは「無秩序の印象を与える思考内容」について、①時間的順序で並べられる個々の実践的経験の報告とこれらを秩序づける体系的な理論との二つのパースペクティブが、同時にしかも互いに入り交じって叙述されていること、加えて、②実践を秩序づける理論なるものも実はこまごました実践内容を友人に報告する中ではじめて展開されるもので、決して実践を導く定理としてあらかじめ熟考されるものではなかったことを挙げている(S. 52)。しかるに時間的な順序で並べられる報告の文脈を突破し、「三段階論」という理論的定式が析出できるためには、①如上の実践的経験の報告及び体系的理論という二つのパースペクティブを明確に区別し(時称の転換により前者の過去および完了形の流れから、後者の現在形への飛躍に着目して二つを区別する)、②理論から実践というペスタロッチーのアプローチとは逆の道をたどる。そうした方法的操作で散在する体系的理論の端緒が洗い出され、テキストの中にいわば隠れている道徳教育の方法の理論的連関が析出されるわけである(S. 40, 52)。そしてこの連関を大枠にして、実践的経験のこまごました報告が一つのまとまりとして整序され提示されたのが、「手紙の構成表 Gliederung des Briefes」である。それは4つの部分(I. 出発の状況, II. シュタンスの教育現実とその教育的経験から生まれた道徳教育の理論, III. シュタンスにおける教授, IV. 回顧と自己批判, 誤解と承認)から成り、それぞれの内容項目は階層的に1. 2. 3. …, a) b) c) …という形で並べられ、テキストの該当頁・行が付される(S. 42 ff.)。

クラフキーのこの試みはシュプランガーによる『探究』の構成表と比較できる。もっとも書物のボリュームも内容の難解さも『探究』が圧倒するけれども、もともと「大見出し」「小見出し」が付される『探究』テキストの場合、その構成表は基本的にはこの括りに準拠して作成されている。その意味ではクラフキーの仕事の方が困難であったろう。管見によればこの種の試みはシュプランガーとクラフキーにしか見られない。クラフキーはおそらくシュプランガーの仕事を意

識している。『探究』と『シュタンツだより』の連続性を説くシュブランガーの解釈を覆すためには、同じ手続きを踏む必要があったのかもしれない。

クラフキーの解釈は構成表にしたがって進められる。Ⅱの「シュタンスの教育現実とその教育的経験から生まれた道德教育の理論」が量的にも内容的にも中心である。Ⅲの「シュタンスにおける教授」は申し訳程度しか言及されず、Ⅳの「回顧と自己批判、誤解と承認」にいたっては一言も述べられていない。Ⅰの「出発の状況」ではシュタンスの実践の外的前提や子どもたちの状態などの記述がとり上げられるが、クラフキーによればこのペスタロッチーの記述は「呼びかけ」であり、これに対する「答え」として提示されるものこそ道德教育の「三段階論」である。以下、この「三段階論」の解釈について要約していくが、その際、彼の解釈はテキストのとくに次の4つのパラグラフに依拠している。

(A) 「私のこのようなやり方は次の原則から出てきた。まず、あなたの子どもたちを寛大ならしめなさい *Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen*。そして彼らの日々の欲求を充足させることによって、愛と善行を彼らの感情や経験や行為の身近なもの、彼らの内面に据えて確実なものとするように努めなさい。しかる後、この好意を彼らの仲間間で確実かつ広く実行できるよう多くの技能を習慣づけなさい。最後にそして結局、善悪の危険な記号、すなわち言葉が来ます。これらの言葉は日々の家庭的な出来事や境遇に結びつけなさい。そして言葉の根拠は徹底して、あなたの子どもの内部や周囲で起こることを子どもに明瞭に理解させ、彼らの生活や境遇に関わる正しく道德的な見解を彼らと共に生み出す点にあることに注意しなさい。」(SW 13, S. 14 f./長田訳 67-68 頁参照)

(B) 「道德的基礎陶冶の範囲は一般に三つの視点 *drei Gesichtspunkte* に立っています。すなわち、純粋な感情による道德的情調 *sittliche Gemütsstimmung* の喚起、克己および正しいこと善なることについての努力による道德的訓練、そして最後に、子どもの生活や境遇がすでに立つ法や道德の關係の熟慮及び比較による道德的な見解の産出—という三つの視点である。」(S. 19/長田訳 78 頁参照)

(C) 「こうした(善への)意志は言葉によって生

み出されるものではありません。それは子どもの多面的な世話 *allseitige Besorgung des Kindes* によって、およびこの多面的な世話によって子どもの中に喚起される感情と力によって生み出されます。言葉は事柄そのものを与えてくれません。事柄についての明瞭な理解力、意識を与えるだけです。」(S. 8/長田訳 55 頁/括弧内は引用者)

(D) 「そのようにして、私はどんな徳でも言葉(第三の視点)に先行して徳の感情(第一の視点)を活気づけた。なぜなら何を話しているか自分から分からないことについて、子どもと話し合うのは悪いと思ったからです。これらの感情に私はさらに克己の訓練(第二の視点)を結びつけ、これらの感情が生活に置いて直接応用し、又、態度として振る舞えるようにした。」(S. 16 f./長田訳 72 頁参照/括弧内はクラフキー; Klafki 1971, S. 53)

以下、クラフキーの言う三つの段階を順次追っていくが、ここではその解釈の誤りを予告しておきたい。元を尋ねれば『探究』と切り離された形の解釈の当然の結果であったが、それについては3. で後述する。

(2) 「三段階論」の展開

1) 第一段階

クラフキーは三つの段階を時間的順序と捉え、「第一段階」については、〈多面的な世話 *Allseitige Besorgung*—寛大にすること *Weitherzigmachen*—信頼を目ざすこと *Weckung des Vertrauens*〉というダッシュで結ばれるキー・ワードでその概要を示している(Klafki 1971, S. 53 ff.)。それによればペスタロッチーはこの段階の課題として、①「純粋な感情による道德的情調の喚起」ないし「子どもたちを寛大にすること」、②「教育共同体 *Erziehungsgemeinschaft* の建設」の二つをとり上げるが、まず前者(課題①)は「子どもたちの日々の欲求を充足させること」で達成される¹⁾。前掲パラグラフ(A)では実際その通り述べられているわけであるが、ここでクラフキーは「欲求の充足」について敷衍し、それは身体的欲求のみを指すわけではないし、身体的欲求の除去や満足(満腹)で汲み尽くされもしない。もしそのようなものであればどうして、子どもたちの内部に道德的情調を醸成・喚起し、寛大にすることができるのか、はたまたどうして愛と善行という世界への開放性を子どもたちの内面に据えて確実なものにすることができるのかと、その

含意を吟味する。

クラフキーによれば健全な家族の「多面的な世話」は満足(満腹)や欲求の除去の形で現れる。ペスタロッチャーにとって決定的なのは子どもに対する愛であり、愛にもとづく「多面的な世話」こそ課題①に結びつき、道徳的情調の醸成・喚起につながる。「欲求の充足」自体が子どもの寛大さを導くわけではない。クラフキーは身体的なものと道徳的なものとの二元論を読みとるわけで、「多面的な世話」は内戦で家を焼かれ、親を失い浮浪する「世話するものがない Verwahrlosung」子どもの状態の対立概念として強調される。そしてこの「多面的な世話」が「母の眼」「父の力」を備えるペスタロッチャーの献身的な世話として作動するとき、子どもたち個々の中にペスタロッチャーに対する信頼が目ざめるというわけである。

これがく多面的な世話—寛大にすること—信頼を目ざますこと」という第一段階の概要の大きな流れである。しかしクラフキーはこれに加えて、「教育共同体の建設」という課題(課題②)をとり上げる。これまでの流れはペスタロッチャーにとって道半ばというのが、クラフキーの見解である。というのも寛大さ、すなわち子どもたちの世界に対する開放性は自分に対する信頼で終らず、施設のメンバー全体に開かれ、子どもたちがいわば「兄弟姉妹関係」を獲得してはじめて実現できるとペスタロッチャーは考えているからだという。もっとも「教育共同体」という言葉は『シュタンツだより』には見られない。「子どもたちを…兄弟姉妹にし、施設を大きな家庭の素朴な精神のうちに和らげ、そしてそのような諸関係の基礎において…」(SW 13, S. 14)というテキストの一節の「そのような諸関係」の観念が名辭化されている。クラフキーによればそれは内的小および外的な共同体秩序であり、この秩序の構築はペスタロッチャーの場合、「正しい道徳的な情調」の喚起・醸成により達成されるという。

ところで、この課題②にいう道徳的情調は「多面的な世話」で喚起・醸成される「情調」ではない。子どもたちが教育共同体の建設に能動的に関わる中で、互いの交流や助け合いやいたわりなどの相互行為で醸成される感情である。ここでは子どもたちの共働行為と同胞的な道徳的情調の醸成とは入り組んではたらく。したがってこの過程ははやくも道徳教育の第二の段階とされる実践的行為の段階に重なるわけである。

2) 第二段階

第二の段階は前掲パラグラフ(B)の「克己および正しいこと善なることについての努力による道徳的訓

練」、およびパラグラフ(A)の「好意を仲間の中で確かかつ広く実行できる技能の習慣づけ」を論拠として析出される。この段階は第一段階の能動的な共働行為を受ける形で、そのための行為能力を訓練するペスタロッチャーの方法の「実践的段階」であるという(Klafki, S. 56 ff.)。具体的には①道徳的行為そのものの訓練、②道徳的行為のための技能の訓練が含まれるが、クラフキーはまず①の訓練について、前掲パラグラフ(B)の中の「道徳的訓練」なるものを①-1「克己による道徳訓練」、①-2「正しいこと善なることについての努力による道徳的訓練」の二つに分解して理解している。

それによれば、後者①-2の「正しいこと善なることについての努力による道徳的訓練」は「道徳的にきびしい場面 Ernstsituationen」の訓練である。第二段階の訓練の核心として、そのポイントは動機に求められる。ペスタロッチャーの場合、道徳的行為を自ら決定する動機意識は道徳的にきびしい場面で経験的に獲得されるのであって、理論的・合理的に伝達されない。クラフキーによれば、このような獲得図式は啓蒙哲学や汎愛派や敬虔主義の倫理学説と対立するペスタロッチャーの創見である。道徳的にきびしい場面で子どもに教育者が呼びかける。呼びかけに応じて子どもは自ら行為を決定する。教育者への信頼の上で行われるそのような動機意識の訓練が「正しいこと善なることについての努力による道徳的訓練」である。

ちなみにクラフキーはそのようなきびしい場面の訓練として、『シュタンツだより』から二つの例を挙げる。その一つは、先生(ペスタロッチャー)に愛されているという自惚れから仲間を暴力で脅した子どもが自らその仲間の子に許しを請いに向かう場面、もう一つは、火事で焼け出された近くの村の子ども20人を施設に迎え入れる場面である。前者ではペスタロッチャーの平手打ちの処罰が呼びかけとなり、子どもが自ら決定して謝罪に向かう。後者では自分たちの小さな共同体を越える同胞性の行為、自分たちの分け前を犠牲にして、他の集団を迎え入れることを自ら決意する例である。新たに20人を受け入れるかどうか問うペスタロッチャーの呼びかけは、ややもすれば子どもたちのみならずペスタロッチャーも小さな集団利益に絡め取る挫折の冒険の前に立たせかねない。クラフキーは自ら決意して謝罪に向かう先の子どもの主体的決定について、『探究』の言葉で言えば、子どもは道徳的にきびしい場面において「自己自身の作品」に到達する。(S. 58)と捉えているが、この解釈の当否は別にし

て、挫折の冒険というきびしい場面で他集団を迎え入れることを自ら決意する子どもたちにも同様なことが言えるであろう。

前者①-1の「克己による道德訓練」は自己規律の形式的訓練であり、前掲パラグラフ(D)にそくして言えば、「これらの(徳の)感情が生活に置いて直接応用し、又、態度として振る舞える」技能の訓練である。もっともクラフキーによれば、授業時の静肅な態度や正しい姿勢などそのような形式的訓練は単なる持続的な意志の緊張だけを目指しているわけではない。「明るさや安らぎ、及び高貴なるもの・善なるものに開かれた心の用意」(SW 13, S. 17/ Klafki 1971, S. 59)こそがペスタロッチーの場合、その第一義的な目的である。といってもそれは道德教育の核心的部分ではないというのがクラフキーの見解であるが、しかしそのような「開かれた心の用意」がペスタロッチーの場合、道德的情調(徳の感情)の概念と重なるのであれば、むしろ克己による訓練は道德教育の核心に関わっている。「開かれた心の用意」とパラグラフ(D)の「これらの(徳の)感情に克己の訓練を結びつけ…」という言表とを合わせ読むとき、ここでは、あらかじめ醸成・喚起される徳の感情に結びついて行われる克己の訓練により、さらにまた徳の感情が醸成・喚起されるという、道德的情調が中心として定位されるペスタロッチーの言説を銘記する必要がある。

なお、第二段階の②の「道德的行為のための技能訓練」はパラグラフ(A)に言う「好意を仲間間で確実かつ広く実行できる」技能の訓練である。クラフキーは台所仕事や掃除や洗濯など家庭的技能を取り上げ、それらの訓練は外面的な仕事に尽きない、分担したり手伝ったりすることで得られる誇りや喜びといった道德的意義が見いだされるという。もっともこれについて彼のコメントは少なく、『シュタンツだより』では具体的な例はあまり明らかではないと述べる。

3) 第三段階

第三の段階はクラフキーによれば「反省 Reflexion」の段階、これまでに獲得される道德的情調や道德的経験(動機意識や技能)について省察・熟考する段階である。ここでは子どもは先行の経験の中に含まれる一般的なものを省察し、これを言葉や概念の形でわがものにするよう指導される。体験の直接性から距離をおく道德的な命題の獲得である(Klafki 1971, S. 62 ff.)。ところでペスタロッチーによればこれらの命題は「賢明な志操や決意には不可欠である」(SW 13, S. 23)。しかるにクラフキーはこれらの表操や決意を道

徳的行為を支えるものと捉え、道德的命題を介してそのような堅固な志操を導く点で、道德的行為に対する反省の奉仕的機能を指摘する。

もちろんクラフキーは又、『シュタンツだより』の次のような言表-「わたしたちの素質と境遇の全体を包括する大きな命題が純粹の心理学すなわち素朴さや愛や穏やかな力と一緒に人間の魂の中に据えられるならば、人間をその本性の故に、真理と正義を感受しやすい好意的な情調に導き、その情調においてはこの大きな真理に属する何百という下位の命題はたとえ言葉で表現できなくとも自ずから注意をひき、人間の認識能力にしっかりと根づく。」(a.a.O./長田訳 86頁参照)-から、そのような下位命題を認識させる「全体を包括する大きな命題」の実践的機能に言及する。しかるにこの包括的命題すなわち道德的命題は反省で獲得されるので、そのような機能も反省の実践的価値に属するわけである。

「反省」の段階についてのクラフキーの解釈のポイントは「言葉」である。彼はパラグラフ(A)の「最後にそして結局、善悪の危険な記号、すなわち言葉が来ます。」という「言葉」に関わる①「最後」、②「危険」という規定のうち、前者によって「反省の段階」を道德教育の「最後の段階」と捉えている。これについては又、パラグラフ(D)の「私はどんな徳でも言葉に先行して徳の感情を活気づけた。なぜなら何を話しているか自分で分からないことについて、子どもと話し合うのは悪いと思ったからです。」という記述や、パラグラフ(C)の「言葉は事柄そのものを与えてくれません。事柄についての明瞭な理解力、意識を与えるだけです。」という言表も持ち出される。クラフキーが反省という言葉による省察・熟考を時間的順序と了解し、時間的に最後の段階と見る理由である。

一方、如上②の「危険」という規定から、クラフキーは知識のひろがりに関わる言葉の危うさに目を向ける。それによればペスタロッチーの道德教育で重要なものは、「高次の自己の覚醒」である。しかるに言葉による知識が子どもの個人的な可能性や将来にわたる客観的な諸関係(生活圏)を越え不釣り合いに拡大するならば、子どもを混乱に陥れ、「高次の自己の覚醒」ないし「自己と自己自身との一致」を妨げる。上記パラグラフ(A)からの引用はそのような言葉の危うさに警鐘を鳴らす言表である。とすればここで「最後の段階」なるものは、必ずしも時間的順序とはかぎらない。言葉による反省の範囲を子どもの経験のひろがり限定すべしというそのような言表に立てば、それは

論理的順序でもあり、クラフキーもそのような言葉の危うさを危惧するかぎり、そのような順序を暗黙裏に認めているわけである。

もっとも彼の解釈では、この間の事情は必ずしも詳かではない。にもかかわらず「最後にそして結局」という文言は、明示的には専ら時間的順序で理解されている。すなわち、道徳について語る言葉は先行の道徳的経験の反省として、道徳教育の最後のプロセスに位置づけられる。のみならずその文言に続く「しかる後」もそのような順序で了解される時、ペスタロッチーの道徳教育の方法は三つの段階の時間的順序として、言葉先行の啓蒙主義やヘルバルト主義と対照的なアイデアと見なされるわけである。

なお、クラフキーの解釈では先の道徳的命題に関わって、下位命題の認識という反省の実践的機能が指摘されるだけで、そのパラグラフ中の「わたしたちの素質と境遇の全体を包括する大きな命題が…真理と正義を感受しやすい好意的な情調に導き、…」という、「真理と正義を感受しやすい好意的な情調」を導く反省の機能には目が向けられていない。「三段階論」を時間的順序と予断することで陥る単純なミスと云ってよい。

3. クラフキーの「方法」理解の問題点

以上のクラフキーの解釈は『探究』の人間学的構想との非連続を前提としている。彼がその証拠として挙げるのは『探究』の疑わしい教育概念、すなわちその人間学に由来する「錯覚(欺瞞)の教育」が『シュタンツだより』では言及されていないからというものである(Klafki 1971, S. 39)。しかしこの論拠はすでに1. で示された『探究』の教育概念によって反証される。『探究』ではこの疑わしさの意識を始点として、錯覚(欺瞞)による操作という「社会化」を超える教育の次元、高貴化という教育概念が構想されるからである。「高貴化」は「真理と権利を感受しやすい情調」の形成・発達を目指す作用および過程であり、そこで目指される「共感的情調」という概念は『シュタンツだより』では「道徳的情調」、「寛大さ」、「徳の感情」、「明るさや安らぎ、及び高貴なるもの・善なるものに開かれた心の用意」、「真理と正義を感受しやすい好意的な情調」等という名辞で繰り返される。そればかりかクラフキー自ら、「共感的情調」と重なるこれらの概念を「三段階論」の第一の段階の鍵概念と位置づけるならば、言うところの非連続なるものは「社会

化」を『探究』の終点と取り違えることによるフィクションであろう。『探究』と切り離された形の解釈の齟齬がこれである。以下このような歪みについて、①「多面的な世話」の概念、②教育共同体という課題、③三段階論の時間性、という三つの点から明らかにしてみたい。

(1) 「多面的な世話」か、「欲求の充足」か

「多面的な世話」が道徳的情調(寛大さ)を醸成・喚起する。「欲求の充足」自体が醸成・喚起するわけではない。これは「三段階論」の第一の段階についてのクラフキーの解釈である。パラグラフ(A)の「子どもたちの日々の欲求を充足させることによって、愛と善行を…彼らの内面に据えて確実なものとする…」という言葉からそのように解釈してしまうわけである。しかしこの箇所をまともに読むかぎり、身体的欲求の充足が愛と善行の内面化として、道徳的情調を醸成・喚起するわけではないとペスタロッチーが語っているように思えない。実はすでにペスタロッチーは『探究』の国家論において、パラグラフ(A)で展開される欲求の充足と道徳的情調との関連を定式化している。すなわち彼は他の自然権論者と同様、人間の自然(本性)から社会形成の原理を発見し、自己保存の欲求(「未開の動物的人間における自己保存の衝動」と共感(「その一部がなお私の胸中で働く動物的好意」)の二つの原理で人類の社会状態への移行を説明するが、その際、〈欲求・快・共感〉図式ともいう、自己保存の欲求の「爽やかで容易な」充足に伴う「快適さ」から、共感が生じるという共感生起メカニズムを組み立て、社会状態への移行は本能(前社会的能力)から「法と政府」、「財産と取得と職業」へのシフトで快適さを確保し、ここに生起する共感の感情(好意)で自己保存の感情(我欲)を中和し、万人闘争の不幸を緩和する企てであるとした(SW 12, S. 35, 68 ff., S. 76 f., 99 ff., 124)。

『探究』によれば身体的欲求の充足が共感という道徳的情調を醸成・喚起する。身体的なるものからの道徳的情調の二元論的峻別はペスタロッチーとは無縁である。なるほど多面的な世話が道徳的情調を醸成・喚起するという愛のテーゼは俗耳に入りやすい。しかし「多面的な世話」を「欲求の充足」に代えて持ち出すならば、『探究』のみならず『シュタンツだより』にも照らしても誤った理解である。というのも「多面的な世話」なる語が引用されるパラグラフ(C)(「この(善への)意志は言葉によって生み出されるものでは

ありません。それは子どもの多面的な世話によって、およびこの多面的な世話によって子どもの中に喚起される感情と力によって生み出されます。言葉は事柄そのものを与えてくれません。事柄についての明瞭な理解力、意識を与えるだけです。])を吟味するならば、ここでは言語中心の人為的教育に対する批判が問題であり、それに先立つパラグラフ中の「子どもをとりまく自然や、子どもの日常の欲求や、常に活発な子どもの活動そのものを陶冶の手段として利用する」(SW 13, S. 7)という子ども中心・生活中心の自然的教育のテーゼを受けているからである。

とすれば、「子どもの多面的な世話 *allseitige Besorgung des Kindes*」を「子どもを世話する」と読んでよいものかどうか。19世紀末以来の新教育運動に先駆する子ども中心・生活中心というそのパラグラフの思想史的文脈から見て、「子どもが世話する」と読む方が整合的である。この点については文法的にも *Besorgung* の動詞 *besorgen* には自動詞の用法があり、また他動詞であっても自動詞の用法が可能であることを考え合わせるならば、「多面的な世話」なる語は子どもが自分のため、あるいは他者のために何事か果たすという意味で解することができる。家族(父母)が「子どもを世話する」と読むクラフキーの解釈が揺らいでしまう理由である。

(2)「教育共同体」—手段か、目的か

クラフキーは第一の段階の解釈において、「教育共同体の建設」という課題を導出し、道德的情調の醸成・喚起と関連づけている。「情調」といってもそれは「多面的な世話」によるものではなく、共同体建設のために協働する中で醸成される子どもたちの「兄弟姉妹関係」的感情であり、共同体の建設と情調の醸成・喚起とは共時的な事象である。もっとも目的となるのは教育共同体の建設であり、道德的情調の醸成・喚起はそのための手段である。しかしここでは逆の可能性が考えられないであろうか。共時的すなわち同時に起こるものであるかぎり、道德的情調の醸成・喚起が目的で、共同体の建設が手段であることは大いにありうることで、そのように考えられるかぎりクラフキーの解釈ははからずも「鶏が先か卵が先か」といった不毛な議論に陥る。しかしながらここで、教育共同体すなわち兄弟姉妹関係が施設の所与の関係として前提されているならば、共同体建設は課題でも目的でもありえない。実際、クラフキーが直接論拠とする次のようなパラグラフからはペスタロッチーの場合、子どもたち

の兄弟姉妹関係は所与の関係と見なされていることが分かる。

「子どもたちについては一緒に暮らすことから生まれる最初の感情によって、彼らの能力の最初の発展において兄弟姉妹にし、施設については大きな家庭の素朴な精神に包んで和らげる。そしてこのような関係やそのようにして生まれる気分をもとに、正しく道德的な感情をあまねく活気づける。これが今の何よりもまず、私の本質的な見解です。

私はかなり運良くこの目的を達しました。」(SW 13, S. 14/長田訳 67頁参照/傍点は引用者)

ここに見られるのは兄弟姉妹の家族関係が手段として働き、「正しく道德的な感情」を醸成・喚起するという図式である。パラグラフ中の「この目的」が道德的情調の醸成を指示するのは明らかである。ではどうしてクラフキーの場合、共同体の建設が目的となってしまうのか。思うにこのパラグラフの直前の文脈の読みとり方がそのような読み方となった。すなわちここでは、施設の経営や教授・学習活動の混乱が問題となり、これを秩序づけるためには子どもたちの内面に働きかける必要がある。道德的情調を醸成・喚起することが必要で、外的強制や規則・規程の説教は「捨ておかれた子どもたち」の気分からして逆効果である—そのような話の展開から共同体秩序の構築、教育共同体の建設というコンセプトが導出されているようだ。

しかしこの文脈はすでに見た『探究』の二つの教育概念に関わっている。「外面的な秩序や真面目さを強制し、規則・規程を説教することによって子どもたちの内面を高貴化することは…ほとんど不可能であった。」(S. 13 f.)という施設の秩序化に言及される文脈から明らかになるのは、外的秩序を強制する「社会化」なるものを超える次元、「高貴化」という道德的情調の醸成を旨とする教育の必然性である。「高貴化」がこの文脈の論点であることは、道德教育の「方法」の記述がこの文脈に直接続くことから明らかである。

『探究』によれば社会状態へ移行した人間は共感喪失態である。しかしこれは人間のペルソナとしてのパブリックな側面であり、パーソナルでプライベートな基底にはなお、共感の感情が「私的徳」、私たちが喪失した無邪気の愛らしい亡霊」(SW 12, S. 81)として残存する。『探究』の高貴化のコンセプトはパーソナルでプライベートな側面、すなわちそのような残基感情で結ばれる「血の絆」、身近なすべての人々の好意的関係」(S. 119)に照準が合わされる。シュタンス

の兄弟姉妹的な家族的関係はこのような「血の絆」に擬されるものとして設定されるわけである。それ故、教育共同体というコンセプトが持ち出されるならばそのような所与の前提として理解されねばならない。共同体の建設と道徳的情調の醸成・喚起を共時的と見る理解は、所与のものが同時に目的であるというテキスト解釈の曖昧さないし拡大解釈を表しており、それはとりもなおさず、『探究』と切り離された形の解釈の歪みと言ってよい。

(3) 「三段階論」—通時的段階か、共時的視点か

最後にいわゆる「三段階論」は通時的に継起する段階と理解してよいのかどうか。段階を成すけれども論理的順序であり、時間的には共時的な三つの視点なのではないか。この点に対する疑問はすでに2.の(2)で示唆しておいた。一部重複する点もあるけれどもクラフキーの「通時的」解釈がどのようにして解体するか掘り下げてみたい。

「三段階論」が論拠とするパラグラフ(A)(B)を見ると、三つの段階は(A)では「…まず zuerst…しかる後 dann…最後にそして結局 Endlich und zuletzt…」という副詞(句)で結ばれる段階、順序として展開している。しかるにパラグラフ(B)では視点 Gesichtspunkteとして、「道徳的基礎陶冶の範囲は一般に三つの視点に立っています。」と規定されるわけである。実は「段階 Stufe」という言葉は『シュタンツだより』では使われていない。パラグラフ(A)の副詞(句)で結ばれる順序にクラフキーが段階という言葉をあてているにすぎない。そればかりか段階なるものが必ずしも時間的順序に限らないことは、皮肉なことにクラフキー自身によって立証される。克己(自己規律)の訓練の第一義的な目的は「明るさや安らぎ、及び高貴なるもの・善なるものにかかれた心の用意」にあるという彼の前述した解釈がそれである。すなわち、第二段階の克己訓練で目指されるそのような「心の用意」が第一段階で醸成・喚起される道徳的情調の概念と重なるとき、三つの段階は時間的順序ではありえないわけである。

クラフキーの「通時的」解釈の矛盾はパラグラフ(D)からも分かる。それには「言葉 Wörterによる正しい道徳的な見解の産出」(SW 13, S. 14 f.)について、「そのようにして、私はどんな徳でも言葉 Redeに先行して徳の感情を活気づけた。なぜなら何を話しているか自分で分からないことについて、子どもと話し合うのは悪いと思ったからです。これらの感情に私

はさらに克己の訓練を結びつけ、これらの感情が生活に置いて直接応用し、又、態度として振る舞えるようにした。」とある。文頭の「そのようにして、…」が道徳的見解(命題)を産出させる第三の段階のプロセスを指し、又、「言葉 Rede」が徳についての意見・主張である道徳的見解を指するならば、そこには第三の段階にもかかわらず道徳的見解に先んじて、「徳の感情」という第一段階で目ざされる道徳的情調の醸成・喚起の過程が組み込まれている。「子どもたちの身辺の日常の直観と経験にもとづく」言葉 Wörterで徳の感情に訴え(S. 19 f.)、徳の言葉 Redeを産出させるというわけである。

ここには、第三の段階から第一段階に進む逆方向の展開が見られる。加えて、パラグラフ(D)に見られる徳の感情に克己訓練が結びつく形で、第三段階から第一段階へと進む逆の展開の間に第二の段階を挟み込む議論などは時間的な逆転として、「通時的」的解釈とは全く相いれない。クラフキーがパラグラフ(D)において、(第三の視点)(第一の視点)(第二の視点)という形でわざわざ注を付すのは(小論171頁参照)、にもかかわらず時間的順序を明示し、自分の解釈の立場を守る必要があったからであろう。もっともそのようにする合理的な根拠があるとクラフキーは自認していた。あるいは上記引用の文頭の「そのようにして、…」の内容が道徳的見解(命題)の産出ではなく、教育共同体のコンセプトに絡め取られることでそのように考えたのかもしれない。

ベスタロッチーの道徳教育の「三段階論」は共時的な三つの視点である。そのようなものを「段階」で表すのは適切ではないかもしれないが、三つの視点の論理的順序という意味でなら、「三段階論」という言葉を用いても支障はない。一体、『シュタンツだより』によれば第一の段階の課題は道徳的情調の醸成・喚起であり、第二段階の克己の訓練の目的も道徳的情調の活性化、さらに第三の段階の道徳的命題(見解)の機能も「真理と正義を感受しやすい好意的な情調」の導出に求められるわけで、三つの段階とも道徳的情調が中心として定位されている。加えて第三の段階を覗いてみれば、獲得される道徳的命題(見解)によって道徳的情調が醸成されながらも、そのようにして醸成される「情調」の上で、再び道徳的命題(見解)が獲得されるという循環の繰り返しが垣間見られる。これは第二の段階についても同じである。要するにベスタロッチーの場合、道徳教育のマイクロ・マクロのあらゆる過程で循環が生じているのであって、このようなダイ

ナミックスを直線的・一方向的な通時性の概念で捉えることはできない。ペスタロッチーの「三段階論」は一定の論理的順序のもとにある共時的な三つの視点で捉えられる循環的な過程と言わなければならない。

おわりに

道德的情調をめぐって生ずる『シュタンツだより』解釈の齟齬、『探究』と切り離される形で歪むそのようなクラフキーの解釈について明らかにしてみた。彼によれば『シュタンツだより』は本質的にそれ自体から解釈される必要がある。それはペスタロッチーの教育学理論全体の一つの発展段階としては現れないし、その二年前『探究』で展開された哲学的人間学の実践的応用とも解されない (Klafki 1971, S. 39)。これはクラフキーによる『シュタンツだより』解釈の書“*Pestalozzi über seine Anstalt in Stans mit einer Interpretation von W. Klafki*”の初版 (1971年)の「序」の一節である²⁾。ところがこの立場は第6版 (1992年)の日本語訳 (森川直訳, 1997年)に寄せられた「日本語版への序 (1995年)」では大きな変更が加えられている。

それによれば、時代を越えて現代にまで影響を及ぼす基本的に新しい問題設定を導いた人々が「古典的人物」と称されるならば、ペスタロッチーがそのような人物であり、彼によって新たに設定された問題の一つとして、子どもや青年の道德的自己責任をその社会的つながりの中で喚起する課題が挙げられる。しかるに、このような道德的・社会的教育の課題はすでに『探究』で「自然の作品」や「社会の作品」でありながらも「自己自身の作品」になる可能性として定式化されており、『シュタンツだより』の構想はそれを統合したものとされる (クラフキー著・森川訳『ペスタロッチーのシュタンツだより (改訂版)』4-7頁)。

「日本語版への序」でクラフキーは、これは「1975年の改訂版への序」の補足であるから最初に後者を読んで欲しい旨の注を付している。しかし1975年版 (第3版)の序では、改訂版といっても編集に手が加えられただけと明記されている (Klafki 1975, S. 39)。したがって『探究』に対する立場の変更は「日本語版への序」でのみ見られることで、本文の解釈との矛盾は甚だ分かりにくいところである。「日本語版への序」で示される『探究』との連続性の立場で解釈されるなら知らず、『探究』と切り離される解釈は歪まざるをえない。このことは「日本語版への序」の著

者クラフキーも認めざるを得ないわけで、正鵠を射るか否かは別として、小論の解釈は結果として彼に代わって、「日本語版への序」との矛盾を修正するという形をとることになった。

なおもう一つ、「日本語版への序」でクラフキーは「1975年の改訂版への序」の補足だと言ったが、それはどのような意味であったか。後者を初版の序と比べてみると興味深い。すなわち初版ではシュタンスの経験を報告するテキストの主題が「道德教育の本質および方法についての原理的な反省」、*「ペスタロッチーの道德教育の思想」*と把握されるのに対し (Klafki 1971, S. 40)、「1975年の改訂版への序」では主題は子どもたちの共同性、コミュニケーション、相互作用をめぐる社会的教育の領域に拡大され、道德的・社会的教育の方法にスライドしている (Klafki 1975, S. 39)。『シュタンツだより』はそのようにして、単に歴史的に興味ある記録ではなく、今日でも意味あるテキストとして理解される必要があるというわけである。もっともこのようなスライドは解釈の変更ではなく、初版で論じられた一つの議論、「兄弟姉妹関係」的な教育共同体の建設に照準を合わせるものであった。共同体建設に関わる中で互いに交流し助け合う共同性の能力が子どもたちに育まれたとするならば、シュタンスにおける教育は現代にも生きて働く社会的教育のモデルになるというわけである。しかし教育共同体というコンセプトはシュタンスにおける教育の所与の手段であっても、目的となるわけではないことはすでに述べた。所与のものが目的でもあるというクラフキーの拡大解釈でそのような現代的意味が導かれるわけであるが、これをどのように考えるかテキスト解釈としてきわめて難しい問題である。

『シュタンツだより』が照準を合わせるのは教育共同体の建設ではなく、道德的情調の醸成・喚起である。『探究』によればこの醸成・喚起される「情調」の上で、個人の主体的決断として道德性が可能となる。『シュタンツだより』の道德教育の方法は他律的な教育介入であるかぎり、個人の主体的決断に介入しない。道德的情調の醸成・喚起を専らとするのである。なお「情調」は共時的な三つの視点で捉えられる循環的な過程で醸成されるとき、当然それは螺旋的な醸成・発展を遂げることが考えられる。この点については「情調」形成に照準される道德教育論の現代的意味とともに、今後さらに詳しくしなければならない課題である。

注

- 1) パラグラフ (A) 中の「まず、あなたの子どもたちを寛大ならしめなさい。そして彼らの日々の欲求を満足させることによって、愛と善行を彼らの感情や経験や行為の身近なもの、彼らの内面に据えて確実なものとするに努めなさい。」(傍点は引用者)を読むかぎり、「子どもたちの日々の欲求の充足」で達成されるのは「子どもたちの寛大さ」ではない。クラフキーは文中の「そして」を必ずしも正しく読んではいない。パラグラフ (A) に先立つコンテクストから見て、「子どもたちを寛大にする」のは子どもたちの所与の関係としての「兄弟姉妹関係」的関係である (本文21頁参照)。
- 2) 『探究』の哲学的人間学との非連続を説く一方で、クラフキーは自ら意を決して仲間のところへ謝罪に向かった子どもの行為について、『探究』の「自己自身の作品」の実現を見てとる (本文18頁参照)。とすれば解釈の当否は別として、彼は初版 (1971年) から必ずしも『探究』との非連続という立場で一貫しているわけではない。

引用文献

- Klafki, W., *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans mit einer Interpretation von W. Klafki*. Weheim/Berlin/Basel 1971, 1975, 1992 (森川直訳『ペスタロッチーのシュタンツだより』(改訂版)』東信堂, 2004年)
- Liedtke, M., *Johan Heinrich Pestalozzi*. Hamburg 1968 (リートケ・M/長尾十三二・福田弘訳『ペスタロッチ』理想社, 1985年)
- Oelkers, J., *Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzis "Nachforschungen" als ein Hauptstück der modernen Pädagogik*. In: Grund-Stoll, J. (Hg.), *Pestalozzis Erbe-Verteidigung gegen seine Verehrer*. Bad Heilbrunn 1987. S. 27-40.
- Osterwalder, F., *Die Methode – Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität*. In: Oelkers, J./Osterwalder, F. (Hg.), *Pestalozzi- Umfeld und Rezeption*. Weheim/Basel 1995.
- Silber, K., *Pestalozzi. Der Mensch und Sein Leben*. Heidelberg 1957. (ジルバー・K/前原寿訳『ペスタロッチー』岩波書店, 1981年)
- Spranger, Ed., *Pestalozzis Denkformen*. Heidelberg 1959. (虎竹正之訳「ペスタロッチの『探究』—その分析」『ペスタロッチ全集第6巻』玉川大学, 1969年/吉本均訳『教育の思考形式』明治図書, 1962年)
- Stein, A., *Pestalozzi und die Kantische Philosophie*. Darmstadt 1969.
- SW=*Pestalozzi, J. H., Sämtliche Werke*, hrsg. von A. Buchnau, Ed. Spranger, H. Stettbacher. Berlin/Zürich 1927 ff., 12. Bd., 13. Bd. (虎竹正之訳『探究』玉川大学, 1969年/長田新訳『隠者の夕暮・シュタンツだより』(改版第1刷)』岩波書店, 1993年)
- 小野寺律夫「ペスタロッチーの『探究』における教育の二つの次元—『探究』の新たな批判をふまえて—」*教育哲学研究* 88号, 2003年, 18~35頁。
- 小野寺律夫「ペスタロッチーの『メトード主義』について—オスターヴァルダーの『探究』解釈の問題点—」*甲南女子大学研究紀要 (人間科学編)* 41号, 2004年, 1~9頁。