

目標設定の課題

——全人の理想をめぐる——

鯨 坂 二 夫

およそ教育の行われるところでは、特にそれが意図的・計画的である場合、教育の目的が設定され、ある制度の下に、一定の組織において、様々な方法上の配慮を伴って、その目的を達成しようとする。そうして、近代の教育では、その目的の設定に際して、従来と異った幾つの特徴が見られる。

スペンサーが、その教育論において「如何なる知識が最も価値的であるか」を論じ、教育の目的は、「完全なる生活への準備である」と述べ、次ぎの五つの教育の目的をあげたのもその一つである¹⁾。

1. 直接に自己保存に役立つ諸活動。
2. 生活に必要なものを確保することによって、間接に自己保存に役立つ諸活動。
3. 子孫の養育としつけを目指す諸活動。
4. 適切な社会的政治的關係を保つに必要な諸活動。
5. 趣味や情操の満足をめざし、生活の余暇をたのしむ諸活動。

我々は、これに似た形式と内容とを、ヴァージニア案の小、中学校の社会科の課程構成に見ることが出来る——。1943年改訂されたその案が、戦後の我国の社会科の内容に影響を与えたことも忘れられてはならない。この立場は、人間の具体的生活活動を分析し、その活動を遂行するために必要な能力を明らかにし、その能力の獲得を教育の目標として、これを各学年に割当てたものである。ストレイトマイヤーの恒常的生活局面の分析もその好例であろう²⁾。

一方、人間の望ましい行動様式や行動特徴を分析して、そこに教育の目的を見出そうとする立場がある。社会理想の発展は、それを形成する個人が、望ましい行動様式を実現し、社会課題を解決することによって可能であるというのがその基本原理である。国民教育協会 National Education Association の教育政策委員会が提案した案がその一つである。この案では四つの立場とその目的があげられる³⁾。

1. 人間それ自身——自己実現の目的。
2. 家庭及び社会における個人と他人との関係——人間関係の目的。
3. 物質的な財貨の創造と使用——経済的能率の目的。

1) Spencer, H. Education.

2) Stratemeyer, F. B. Developing a curriculum for modern living. 1947.

3) N. E. A., Policies for Education in American Democracy. 1946.

4. 社会的公民的活動——公民的責任の目的。

これらの様式のなかで何人も気づくことはその何れの場合でも、生活活動や行動様式の「全体性」を対象としていることである。人間をその全体において把握し、その全体的陶冶を教育の中心目標の一つとする試みは幾多の先人によって提案されている。それは専門的に教育にかかわりの多かった人々だけでなく、たとえば、その「教育郷」に見られるゲーテの教育思想、「人間の美的教育に関する書簡」や「優雅と尊厳について」にうかがわれるシルラーの教育思想など、深く、また豊かな全人的教育観を含みもつものであった。この全体的人間理解と全人的人間形成の理想は、現在、我々のすぐ近くに展開された数多くの教育に関する論説の中に見られる。具体的な目標設定の場合、それを先ず、個人的と社会的とに、そうして更に前者を、知的、情緒的、道徳的、身体的などの領域に分け、それぞれに相応しい要素が分析され、再統合されて、一連の教育内容が構成されることを、人々は容易に理解するであろう。特にこれらの諸要素の統合は、近代教育内容の顕著な特徴でもあった。

統合は、ホプキンスによれば¹⁾、知性的行動をあらゆる為に用いられる言葉である。それは、継続的な、知性的な、相互作用的な適応にかかわる言葉である。人間は常に彼の環境との相互作用の過程の中にあるのであって、すべての生活は相互作用的、相互適応的な行動である。そのような環境と知的に相互作用するとき、彼は統合するのである。このような社会環境とのかかわりのみでなく、個人的な人間性においても、統合は重要な意味をもつ。彼は成長しつつある自己の完全さ、あるいは、自己の健全な全体性を保持しようとする。そうして、逆に、この統一を破壊しようとする者に対しては、あるいはこれに抵抗し、あるいはこれを避けようとする。拡張し、分化し、統合する過程においては、統合は支配的な中心である。非知性的な、外部からの圧力の下にある場合を除けば、人間は拡張したり分化するよりも、より速かに統合する。統合は人間的構成の鍵である。

ここに言われる環境と個人の統合、個人の内面における統合、それは多くの国々の教育内容に共通な全人的形成の理念であると言われ得るであろう。何れの場所においても、また、何れの時にも、人間は、人間としての全体性の統合において理解されなければならない。しかし、その人間の全体性、全人的統合などの表現に意味される内容はどのようなものであろうか。それについての考察の端緒を教育の歴史のなかに、特に教育内容との関連において求めてみよう。

人間の教育 フリードリッヒ・マン Friedrich Mann によれば、ペスタロッチーはその「隠者の夕暮」を1779年の冬から、1780年にかけて書いている。それは、ノイホーフにおけるその貧民学校が解散した時か、少くも解散に直面している頃であった。それ故に、彼を支配していた重苦しい気分は、この書の上にも現われている。この意味深い格言の中に、我々はペスタロッチーの教育体系の計画と解答、即ち一人の天才的建築家——ただ惜しむらくは、彼にはその設計図によって、その建物を完成し得る運命が恵まれなかった——の価値ある設計図にも比すべきものを見出す。

1) Hopkins, L. T. Integration, its Meaning and Application. 1937, pp. 10~15

この書の中で、彼は苦難多き労働によって向上の努力を続けながらも、しかし、何等の満足を得ることなく涸んでしまう人間の姿を見た。そうして、国民の牧者と人類の賢者に対し、彼等が人間の本質と使命とを探究し、人間の内面性を満たすに必要な真の要求を知るように訴えている。

この劃期的と言い得る著書の、冒頭に見る文字「王座の上にあっても、茅屋の蔭にあっても、その本質において人間たることにかわりなき人間よ。汝は一体、何者であるか。賢者は何故に我らにそれを告げないのか。哲人は何故に人間の性質が何であるかを明らかにしないのか……」¹⁾の中に、我々は人間性の尊厳についてのペスタロッチーの不動の信念を読みとることが出来る。そうして、このような人間性の解明を教育の根本動機とする立場において、彼の優れた教育実践の知的背景がうかがわれよう。

では、その頃の教育はどうであり、それが如何に彼の眼に映じ、また彼自身、どのようにして民衆の救済と人の子の教育とを結びつけようとしたであろうか。いましばらく彼の言葉に耳を傾けよう。「私がこの民衆を見れば見るほど、いよいよ私は民衆のために書かれた本のなかでは強く流れていると見えたものが、村や教場で観察すると、まるで霧のように蒸発してしまい、そのじめじめした陰気さは、民衆を濡らしもせず、乾かしもせず、しかも昼の恵みも、夜の恵みも与えないという事実を見たのです。私が事実行われているのを見た学校教育は、多くの庶民と最下層の民衆階級にとっては、少くも私がある範囲では、全く何にも役に立たないということ隠すことができませんでした。

私の知った範囲では、学校教育というものは、その最上階は高級な完成した芸術に輝いてはいるが、きわめて僅かな人達だけが占めている一つの大きな家のように私には思われました。中階には、いくらかの者は住んではいるが、その人達が人間らしい仕方で上に昇り得る階段がないので、もしたれかが必要に迫られて、上の階に登ろうと考えでもしたら、見つかり次第にそれは相当な罰をうけ、場合によると、上る時に使用した腕や脚を切断されることすらあるのです。そして最後に第三の下層階には、多くの人畜群が住んでいて、彼らは日光と新鮮な空気に対しては上に住んでいる者と同じ権利をもってはいるが、窓のない陋屋の不快な暗さのなかに放置されているばかりでなく、さらに加うるに目隠しや目つぶしで彼らの目はこの上階を仰ぎ見る力を失ったものとされているのです。』²⁾

治者も被治者も等しく人間の本性において考察されるとき、そこに何等の差別もない筈の人間社会の現実をこのように見て、教育による人間救済の念は、いよいよペスタロッチーを駆りたてる。彼は当時の教育の方法を「一般に窒息させられた自然力の刻印と、母の心、母の知の欠乏とを子どもの顔に焼きつける方法」として否定し、「その方法が、良い裁縫師、靴屋、商人、兵士を育て上げることができるということを私は否定するものではありませんが、高い意味において、一人の人間である裁縫師や商人を育て上げることができる、ということは否定せざるを得ま

1) Pestalozzi, J. H. Abendstunde eines Einsiedlers. herausgegeben von Friedrich Mann, S. 8

2) Pestalozzi, J. H. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. S. 179

せん」¹⁾と強調する。「一人の人間である裁縫師」この言葉は注意すべき言葉である。そうして、ここにいう「人間としての」は、次ぎの言葉につながるであろう。「われわれは、ただ綴方学校、筆記学校、ハイデルベルク学校のみをもっているのです。そうして、ここで必要なのは、人間学校なのです。」²⁾人間救済の発願は、このようにして、人間学校の教育による民衆の救済として展開されようとする。では、人間学校の教育は、如何なる方法をもち、如何なる内容を含もうとするのであろうか。

ペスタロッチーにおいては、人間性の尊厳を強く確信してゆるがない立場が、根源的な人類救済の発願となってあらわれ、その救済の方法が人間の教育、人間学校の要請として方向づけられ、さらに、その教育の方法が、同じ人間性の合自然的な道行によって打ち立てられる。

自発性 ペスタロッチーは啓蒙期の主知的人間観に反対して、全体としての人間観をもち、知的情意的並に感覺的存在としての人間を説いた。そうして、これらの諸々の自然の根底に、自ら発展し、活動しようとする内的衝迫、自己活動性を見た。彼によれば、それは自己の外なる意志や努力でなく、自己内に固有な意志であり、努力である。また、それは外部からの附加や、注入によって与えられるのでなく、自己自身の根源的能力の自己発展においてのみ理解することができる。それは明らかに自律的であり、自己法則的である。

このような、自発的能力の有機体である人間の中に現われる諸力は、自立的にその固有の法則に従って、内面から発展する。これらの諸力とは、精神的能力、道徳的能力、及び身体的能力である。精神的能力は悟性概念理解の素質を、道徳的能力は道徳的宗教的能力を、身体的能力は身体的並に技術的能力を包含する。そうして此等の能力を統合する中心能力こそ、自己活動性の源泉であり、人間教育の根源力であった。

この場合、自己活動的人間とは、決して抽象的な人間でなく、精神感覺的な、具体的経験的な人間を意味した。彼は従来の如く一つの理想的人間を想定し、その概念を児童に適用し、それに従って児童を教育することを欲せず、却って児童の能力の中に存するものを児童において実現しようとしたのである。彼においては教師とは、ソクラテス的意味に於て、児童の精神的自立性、人間的個性の助産婦として考えられたのである。

従って教師の第一の役割は、子どもに対して、人間的能力を与えるに先立って、外的な強制が人間本性の内的発展力を阻止しないように、あるいは、人間の本性に固有な能力の発展が、自己自らの法則に従ってその道行を見出すように配慮することであった。「人間の陶冶は、窮極において自らの力の自己発展に外ならない。それは決して外的な事物、あるいは、他人からの形式の分与、強制ではない。事物は彼に加工さるべき素材以外の何物をも与えない。他人の助力は、単なる自助への助力であり得るのみである。」³⁾

1) Pestalozzi, J. H. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. S.255

2) Ibid ; S. 275

3) Natorp, P. Pestalozzi, Sein Leben und Seine Ideen. 1927, S.42

また、ペスタロッチーの教育思想の根底に見られる道德や宗教の境地も自発性の立場から解された。彼は自己内部への深き直観により、即ち、自己自身の自我活動により神を見出した。彼にあっては、宗教の本質は、自己自身の内面的判断によって現わになるものであった。それ故に「神は最も人に近き関係」であり、「人は彼が人間を、即ち、彼自身を知る限りにおいて神を認識する」のであり、「神は人間にとっては、人間によってのみ、人間の神であり、」「神の信仰は人間性の純粹陶冶への自然の道であり、人間性において、その本質に刻みこまれている。善悪に対する感覚の如く、正、不正についての消し難い感情の如く、それは人間教育の基礎たる私の本性の内部に不変的に存在する。それは私を、私自身において正し、或は、罰し、或は赦すための私の本性、能力の神的閃光である」のであった。

その教育方法をして、教育史上劃期的ならしめた直観の原理も、また自発性を核心として考えられている。陶冶の基礎としての直観においても、認識する存在としての人間は、単に精神的でもなく、また感覚的でもない精神感覺的な存在としてうけとられた。直観は一面において感覚的であるとともに、他方自ら法則を与えるものとして自律的精神がなければならぬ。認識構造の基礎は自己活動的精神の中にある。教授の形式は、人間精神の普遍的根拠の上に基礎づけられる。悟性は感性が自然から受容したものを、その統一の表象に、即ち、ある概念に把握する。あらゆる言語、数量は、豊かなる直観によって産み出された悟性の成果である。

このようにして、自己認識は、すべての人間の教授が出発しなければならない所の中心である。ここに言う自己認識には、本質的に自己の物理的本性の認識、並びに、その内面的自律性の認識、自己の意志、及び、義務の意識、それ故に道德的自律性の意識が意味されている。そうして、このような感覚的なものと、精神的なるものの調和統一は、人間本性の本質的要求であると解された。このようにして、はじめて具体的認識を生じ、直観により、自発性の原理は、具体的行為、現実的作用の原理となるのであり、この直観の統一の中心こそ「汝自身」であったのである。

ペスタロッチーの教育は人間の諸々の能力より生じ、生命ある、創造的な人間、自己活動的な人間、自己自身の法則に従い、内面より発展する人間を目指していたと言い得る。彼においては、人間は、それ自身自発的なものであり、方法も、人の外にあるのではなく、彼自身の中にあり、彼自身こそ、あらゆる認識の中心点であった。

「そのうちに、かの人間性が、感覚的直観から、明晰なる概念に高まる基準である永遠の法則に、あらゆる教育の機械的形式を従わせない限りは、この学校の罪悪を大規模に、永続的に除去することは、本質的に不可能であるという感情が私の内に日毎に発展しはじめました」¹⁾、混沌たる直観から、明晰なる概念に高まる手段としての形式の本質、いわゆる直観の術を通じてのみ、人類の教化の使命は達成される²⁾。そうでなくして、もし他の方法による場合には、術は人間を非人間的な状態に投げ込むであろう。この方法は、まさに永遠にして、動かすべからざる自

1) Pestalozzi, J. H. Wie Grertud ihre Kinder lehrt. S. 180

2) 鯉坂二夫、教育学部紀要第8号303~310

然の本質から湧き出るのであって、感覚的人間自然性の機構は、その本質において物的自然がその力を発展させる法則と同じ法則にしたがう。

しかも、人間自然性の発展がそれにしたがっているこれらの法則は、広い領域にひろがりながらも、常に一つの中心点をめぐっており、その中心点こそは、人間自身であると宣言する。即ち「メトデー」*Methoden* においても、物的・自然的機制の法則として、第一に、物的遠近の区別が人間の直観、その職業の発展、さらに人間の徳性のあらゆる性質を決定する、と主張し、第二に、この物的遠近の法則が、人間の全存在の中心点に集中し、この中心点は汝自身であると考えている。また、自己に発し、その最も近き隣人関係としての家庭を、第一の最も優れた自然関係であると見るのも、この一切の中心を自己と見、一切が自己に幅合するという思想の一つのあらわれであろう。

合自然 ペスタロッチーの著作のなかで、我々はしばしば「自然」という文字に触れる。たとえば「自然の道」*Der Weg der Natur*、「自然の書」*Das Buch der Natur*、「自然の力」*Die Kraft der Natur*、「教育の合自然性」*Die Naturgemässheit der Erziehung*、「自然の模倣」*Die Nachahmung der Natur*、「自然の陶冶」*Die Bildung der Natur*、のような様々な形において「自然」という言葉が用いられているのがそれである。

それは、時として、我々の目に見え、耳に聞こえる感覚的自然であり、また、或は、人間の自然性、本質についての言葉でもあり、或はその双方の自然に倣う意味でのいわゆる自然らしさ、でもあると思はれる。

もちろん、ペスタロッチー以前においても教育史上、自然を重視した人々もあった。特に、コメニウスとルソーは忘れられてはならない。コメニウスの自然は多く外的自然であり、人間は自然の傍観者、或は、通訳者として考えられた。客観的自然主義の名のある所以である。ルソーの場合、それは主観的自然の意味が加わる。それは豊かな内容をもち、人間自然の衝動、人間の本性、更に神の別名とも解される。もし、ルソーの自然を理想的自然であったと言うならば、ペスタロッチーの自然は精神感覚的な人間本性として、理想と現実との統一体としての具体的自然、超越的なるとともに、内在的な自然であると言うことができる。また、ルソーにおいては、自然と文化とは、対立関係において考察され、互に排斥するものとして扱われたに対し、ペスタロッチーに於ては、文化は必然的に自然を根底とし、また、自然は文化によって、その実を結ぶものとして解されたと考えることができる。

「基礎教育の理念に関する見解と経験」¹⁾の中で彼は次のように述べている。「それを通じて、子どもが愛と活動へと刺激され、目覚まされ、陶冶さるべき最初のものとして、父母が与えるこの人類及び世界において、子どもの感覚を触発する全自然界、即ち、一切の生物、*die belebte Natur* 及び無生物 *die unbelebte Natur* が直接に結合する。」「人間の本性の崇高なる感情が、

1) Pestalozzi, J. H. *Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend.* S. 346~348

母親の誠実と父親の配慮とによって深く基礎づけられた子どもは、すでにそれだけでも善良であり温和である。そうして更に自然の印象、即ち、神の大御業なる天と地の有様は更に一層彼を温和にする。」「自然は、母親の誠実と人間の愛情とによって温和にされ、崇高にされた子どもに対し、彼の中に存在する愛と実行力とを刺激する。」ここに語られた自然という言葉は一つの例外——「人間本性の崇高なる感情……」を除いて、すべて単なる自然を意味している。そこでは、生物界、無生物界、即ち、自然界の一切、畑も、そこに耕作された作物、そこに飼育される家畜、太陽や、月や星も、或はまた、火や雨や水も、すべて自然 Natur の語の下に語られている。

ペスタロッチーがこの書翰で述べる児童教育の環境は先ず第一に人間の世界であった。とくに、その両親、及び縁者が、最も近いものとして挙げられ、続いて子どもが親と共にある人類——隣人、社会の人々、種族——に及んでいる。そうして第二の環境が自然であり、自然は第一の環境である人間と直結して、人間関係の基礎である父母の愛育の賜物としての子どもの愛と実行力とを触発する力をもつものとして考えられている。教育に対する環境のもつ意義を強く表明したものと了解すべきであろう。しかし、我々は次のことを見逃してはならない。即ち、このような神の業としての自然も、もし子どもが両親の愛育において不十分な場合には、殆んど何の影響をも与え得ないというのである。環境の中で、特に、人間的環境、なにかんずく、父と母と子のつながりを基礎的と考え、そこに環境の与える影響の最大の鍵を与えたところに彼の教育観が現われるのである。

彼は言う。「愛がその父母によって眼覚まされぬ子どもにとっては、すべての世界観はただ動物的である。このような子どもは愛を装うのみで、真の愛情を有たない。その装いもまた動物的であって、彼の特色であるその世界観とも一致する。」「このような子どもに対しては、生物界が、その愛と実行とを確実にする影響を有たないように、無生物もまたこの様な子どもに対し、印象を与えることは不可能である。」

このような自然との教育的関係を、より方法的に明確にしたのが「メトーデ」の中心思想であった。「自然は、まことに、人間に対して大いなる働きをする。にもかかわらず、我々はその自然の道からかけはなれている。」ペスタロッチーは言う。「自然そのものの直観は、人間教授の真実の基礎である。」「自然は、人間の境遇と要求と関係とを通じて、認識の感性的基礎と、その職業の基礎と、更に、道徳の基礎とを築きあげる。」ここでは人間教育における自然の能力、作用、影響力が語られようとする。そうして、その際、人類数千年の経験が、人間に言語と図画と書き方、数え方、測定の術を通じ、自然のこの影響力を強め、それによって自然的機構の法則が調和的に人間に把握されると教える。

自然的機構の大法則は、この法則の作用が事物と感官との間の自然的遠近の距離に対し、一般的な緊密な関係をもつことを教える。ペスタロッチーによれば、人間をとりまく総ての事物のこの自然的遠近が、人間の直観と職業上の発展と、人間内面の徳性におけるあらゆる特質を決定するのであり、また、この自然の法則も、第二の法則、即ち「汝の全存在の中心点」に集中するの

であり、この中心点が「汝自身」であると強調される。

自然の機構は、これを全体として見るときは、高遠であり、且つ、単純な過程である。あたかも巨木の種子から、小さな芽が萌え出で、人目には分らない成長によって、幹の基礎、大枝の基礎、小枝の基礎が現われ、遂に末枝を出すように、大自然が、如何にその個々の部分を培い、保護し、新しい部分の確かな生命に結びつけるかを参考にせよと説いている。

即ち、彼にあっては、感性的な人間性の機構は、その本質において自然が一般にその力を伸ばすのと同じ法則に従うと考えられた。そうして、そのことによって、教授の基礎においても、彼は人類が、暗い直観から、明晰な概念に到達する機械的法則に従うことを信じ、「私は自然に従う」と卒直に告白している。ここで語られる自然 *Natur* はすべて感覚的に我々の眼前に存在する自然である。この自然のもつ法則に従い、自然に倣うことは、いわゆる合自然の方法の第一の意味であった。「隠者の夕暮」に彼がとどめた次のような文字は、この意味の自然と人間との陶冶の関係を如実に示したものであろう。

「自然の力 *die Kraft der Natur* は抵抗し難い力をもって真理に導き、その導きには何の頑固さもない。鶯の声が暗い闇にひびけば、すべての自然物は気持ちよい自由の中に動き立ち、何処にも抑圧するような秩序の黒影は存在しない。」「自然の軌道 *Bahn der Natur* から逸脱したものとしてあげ得るのは、人間の能力を、かたくなな教師の意見に従わせること、言語の交わりと、流行の教育法の小技巧を用いることなどであり、」「それ故に、自然の教育法 *Lehrart der Natur* は抑圧的ではない。」「人間教育における自然の秩序 *Ordnung der Natur* は、人間の認識の素質、天賦の才能を応用し実行する力である。」「人間よ、汝自身、汝の本質と汝の能力との内的感情は、陶冶する自然 *bildende Natur* にとっては最初の主題である。」「汝は地上に自己一人のために生活しているのではない。それ故に、自然 *Natur* は汝を外的関係のために、また外的関係によって教育するのである。」「自然の高貴なる道 *erhabene Bahn der Natur* は真理に導くものであり、その真理は人間本性の力、行為、陶冶、充実、情調である。」「生活の立脚点、人間の個人的使命よ。汝こそは自然の書 *Buch der Natur* である。汝のうちにこそ賢き指導者の力と秩序とが存在する。かかる人間教育の基礎の上に築かれないすべての学校教育は誤りに陥る。」

しかし、ペスタロッチーは単にこのような自然のみを問題としたのではない。彼の説いた自然は、人間の本性一、単に理性のみならず、感情や宗教的領域にも拡がる人間性の豊かな、かつ、調和的な、しかも発展的な成長の過程を含んだ自然にあった。

「人間性の純粋な陶冶である自然の力よ。汝は何処にあるか。」「最も深きところに於ける人間本質の満足よ。我々の自然の純粋なる力よ。汝こそは我が存在の浄福であって、それは決して夢ではない。」「我が本性——(自然)——の奥深き処に、真理への開発の道がある。」「我が教えであり、我を我が本性——(自然)——の完成にまで向上せしめる真理よ。」「神の信仰にまでの自然の書。」などの如き個所に見られる自然 *Natur* の含む意味は、そのような響きを我々に与えずにはいない。その響きは、感覚的自然と人間の本質としての理念を含みもった自然との具体的統合、

調和へと導く自然の調べである。

彼にあっては感覚的自然は、その感覚性の故に決して、より低いもの、卑しいもの、より無価値なるものとして捨てられることはない。その感覚性はそのままに、その純粹性において直ちに理念的なるもの、精神的なるものに調和し、統合される。一切の道德性、一切の陶冶の根源力がこの自然を不動の基盤として、極めて弾力的に発展するのであって、自然は母性的性格をもたされた産みつつある自然であった。従って、そこでは愛と信仰との宗教的本質もその萌芽を育まれずにはいない。

このような自然をペスタロッチーは子どもたちの中に見た。それは、大人のそれに比べて、極めて貧しい、内容なき類の自然ではなかった。それは明らかに大人のそれに比較して、何物かの量に於てこそ劣っても、その質においていささかも劣らない、無限の発展性、無限の動性を含むものであった。

このような立場は、或は自然の理性化、内面化、精神化としても理解される。しかし、その際、一つの実験的な、超越的な原理によってそれがなされるのではない。彼方の岸から、此方の岸に一つの橋がかけられるのではない。彼にあっては、あくまでも此方の自然から、その合自然によって、理性の彼方に架橋されるのである。自発性や直観が、方法上の媒介の役を果たすであろう。しかし、それは何れも自然の根源力によって支持されるのである。すべて合理的なるものと非合理的なるものとが、自然の中に包含される。ペスタロッチーが自然の模倣といい、自然の機制、機関と言うとき、それは単なる自然の模倣や機関を意味したのではなく、常にその内部に創造的根源性をもっていた。そうして、その根源性の合法的発展の可能を含む自然の模倣であった。模倣とは、自然の合法性に一致することであり、所与の中に本質をうつすことにはかならない。そうしてその作用が自発的であり、その作用の仕方は直観的、その作用の法則は合自然的であり、また、作用の発展の方向は、その本質の内的必然性によって調和的統合的であった。

そうして、それが精神感覚的統合の調和と言われる場合でも、頭と手と心の統合と名づける場合でも、また、精神的、技能的、心情的と言われる時でも、常に内的の統一性を含蓄することにはかわりはない。そうして、このような統一性を、平衡と言うのは決して無理な表現ではない。合自然性の法則は、諸力平衡の原理なのである。合自然、平衡の原理をメトードの中心に置いたのも、それが自発性、直観、方法を通じての具体的方法であったからである。

さて、所与における本質的なものの内面的発展、或は自己陶冶、そこに教育の使命を見ようとしたペスタロッチーの立場から言うならば、教育はこの本質的なものの発展過程として、芸術的自己創造にも似た自己形成と、他方有意的、計画的な方法としての教授を予想する。しかし、この有為的計画的な方法も、常に調和的統一的（芸術陶冶）に目的づけられ、方法づけられるのであって、その教授の行われる場合、教師と児童との間における交渉は、単に、意識的に行われるばかりでなく、半意識的に、或は人格の内容に根底的な意味を有する無意識の中に行われる。教育を深さの次元を通じて見る時、このことは拒み得ない事実である。そうして、その半意識、或

鯨坂：目標設定の課題

は、無意識の世界こそ、却って人格の根源であり、ペスタロッチーのいわゆる愛や信頼は、その無意識の世界の事実として考えられる。このような無意識や非合理の世界の事実における愛や信頼は、常に人間陶冶の内容を形成するものであることを彼の自然の陶冶 *die Bildung der Natur* において見ることができる。

自然の陶冶は、深く人間本性、神性の陶冶に至らざるを得ない。そうしてこの最も内面的な陶冶の場を、子どもに最も近く、最も卑近なところへ——例えば、父母の家に——即ち家庭関係に見ようとしたところに、その高貴な通俗性、平常性が伺われる。いと高きものが、いと近きところに見られ、解き難く、超え難いものが、平常の愛と信頼の実践の中に実現すると考えられ、教育のアイデアが、このような最も具体的な教育現実の中に見られようとする。自然のもつ多面性、多義性は、却って具体的な根源性として、教育の事実を証明しようとする。一見、系統なきが如く見え、しかも枯渇することを知らない陶冶の泉が湧き出るのを、我々はしみじみと感ぜざるを得ない。

調和的発展 自発的な人間の自然性に、ペスタロッチーは調和的発展の可能、統一、秩序を見ようとする。陶冶の合自然性は、三つの根源的能力、即ち、道徳的能力、知的能力、身体的能力が、相互に結合し、相助け、支持しあいつつ調和的に発展することを予想する。知的能力と道徳的能力は互に内面的能力として結合し、これと外面的能力としての身体的能力が調和的に結合するものと考えられ「白鳥の歌」*Schwanengesang* における諸力平衡の原理の立場があらわれる。「白鳥の歌」において、基礎陶冶の理念について論ずる時のペスタロッチーの見解は次のようであった。

彼は先ず、人間の本性は何か、の問題を提出し、その解答を、他の生物との相違において、人間の心情、人間的精神、人間の技能の調和的統合において見ようとした。従って基礎陶冶の理念は、これら三つの能力の合自然的な開発の理念であった。これらの三つの能力はそれぞれに特質をもちながら、単にこの一つにおいて把握されるのではなく、その完全な均衡において陶冶されなければならない。そうでなければ、諸力の均衡を失し、陶冶は極めて不自然なものになってしまう。三つは一つであり、一つは三つであると理解されたのである。

さて、道徳的陶冶の基礎即ち愛と信頼とは如何にして合自然的に養われるであろうか。この問に対する解答は、すでに述べた。それは子どもの存在に最も近い関係、母の力と、母の誠実であり、やがて、彼をとりまく家庭の力であった。基礎陶冶の理念が、子どもの道徳的、宗教的生活を、その揺籃から、人間的に基礎づけようとするのは、まさに、この方法によってであった。母親の教育的位置の重要性は「隠者の夕暮」から「白鳥の歌」に至るまでの彼の教育思想を貫ぬいての理念であった。

次ぎに人間の知的能力の基礎、その思惟能力、熟慮、探究、判断などの基礎は、如何にして、合自然的に我々において発展するのであろうか、この第二の課題に対しては、ペスタロッチーは次の如く答える。

我々の思考力の陶冶は、あらゆる対象の直観が我々に与える印象から出発することを知っている。それらの対象は、それが我々の内的及び外的な感覚に触れるとき、我々の精神力に内在する本能を自ら開発するように刺激し、鼓舞する。思考能力の自己本能によって鼓舞された直観は、その本性上、直観の対象が我々に与えた印象の意識、そうして、それとともに、対象そのものの感性的な認識を完成する。この直観は、次に、直観の印象が我々に与えた表現の要求の感情、なにかんづく、物真似の要求の感情、更に、言語能力の要求の感情を生み出す。即ち直観から出発する精神陶冶は、合自然的な言語教授において、その最初の助けを求めなければならない。そうして更に、直観によって認識せられ、それ自身において明瞭な意識にまでもたらされた諸対象を自ら結合し、分離し、比較し、それらの対象の本質や性質を、真実な思考能力にまで高めるところの諸能力の合自然的な開発への技術的手段を要求する。それは人類が数千年来認識し利用するまでに至った我々の思考能力、探究能力、判断能力の合自然的な開発への論理的な技術手段の不断の完成を要求する。この直観によって認識せられた対象を、論理的に加工する能力は、先ず、計算し、測量する陶冶された能力において最初の萌芽を見出す。数の教えと、形の教えがそれである。彼はこれをブルグドルフにおける最初の実験において成功したと語っている。

第三に、人間の精神的所産を外部に表現し、人間の心情の本能に外部的に効果と効力とを与える技術の基礎は如何にして発展するであろうか。それについてのペスタロッチーの答は次のようである。即ち、その基礎は内部的であると共に外部的、精神的であると共に物的である。あらゆる技術的能力、職業的能力の完成の内的な本質は、人間自然性の精神能力の完成、直観能力の合自然的な完成から生ずる思考判断の能力の完成によって成立する。

基礎的に仕組まれた数と形の教えは、その性質上、技術能力の特別な精神的技能と見なされるように、外的な技術の熟練の完成に必要な感覚や手足の機械的な練習は、技術能力の物的な技能と見られる。技術能力——職業能力は、この能力の単に特殊な個人の身分や境遇に応じた応用と見做される——の基礎的な完成は、このような二つの本質上異った基盤に立つのである。感覚や手足を使用しようとする自然の衝動は、本質的に動物的、本能的に鼓舞される。そうして、その本能的な鼓舞は、技術の道德的精神的な基礎の法則の下に従属させられる。ペスタロッチーにおいては、精神的なものと物的なものが並び用いられる。しかも、窮極においては精神的なるものの優位が主張される。物的なものは否定されないばかりか、積極的な意味を与えられはするが、それは精神的なるものの法則下におかれるのである。しかし、かりにそのような立場にあるとは言っても、教育の対象としての人間、或は、教育の主体としての人間を、単にその精神的、価値的側面においてのみ見るのではなく、明らかにその物的、自然的存在としての側面を見失っていない。換言すれば、人間が常に一つの具体的全体、物心相即の全体として把握されているのである。人間を、精神能力、心情能力、技能能力の全人的統合の相に於て見ようとし、それらの諸力の根源を、それぞれ特殊な基礎におこうとしたところにペスタロッチーの人間観の一つ特色がうかがわれる。

生の統一 フレーベルの場合はどうであったか。これについては、すでに紀要第9号で触れた。「生の統一」「連続的發展」「自己活動」が彼の教育思想の中心的位置を占める。

彼にあっては、人間教育の目的は、有限の中に無限を、時間的なものの中に永遠を表現し、地上に天国を、人間の中に神を現わすこと、即ち人間の中なる神的本質を、あらゆる方面に向って養い、これを人間を通じ、また人間の実生活の上に実現させることであった。そうして、その実現は行為によって表現され具体化される。この行為の出る根源的な力を、フレーベルは人間に固有な自己活動性において見出した。それは、むしろ、一つの確固不動の宗教的信念に近い。「神は絶えず創造し、間断なく働き給う。神の考え給うところは、すべて仕事であり、活動であり、生産である。神の考えはことごとく創造力をもって生産的にはたらき、仕事と行動とを創造しつつ永遠に進む。神は自己自身の模像として人間を造られたのであるから、人間も神と同様に創造し、作用すべきである。」¹⁾ というのが彼の立場であった。彼の見解によれば、生命、活動的なもの、などはすべて児童の中に存在する。そうして、それはまた統一者や自然や人類社会と調和する作用でもある。児童の中には過去・現在・未来における全人類が存在し、この小さきものの中にも「全体」が重視されている。それ故に両親はその子どもを、人類の發展の現在、過去、未来と関係あるものとして見、その子どもの教化、教育を、人類の現在、過去、未来における發展が要求するものと結び付け、これと一致させ、調和させなければならない。そうして、そのことは、丁度、人間は、神的东西と、地上的のものと、人間的のものとの三つの素質をもち、神と自然と人類とに関係しており、また統一と多様と個別とを同時にその中に包括し、現在、過去、未来を同時に内に孕むものとして見られ、取扱わるべきであるという立場と同一なのであった。

このような根源的生の統一が具体的には、子どもたちの「連続的發展」のなかに現われる人間の中なる人間性は、外部に現われたものとしては、決して完全な姿においてではない。それは、ある完結的なもの、固定したもの、確立したものと見らるべきではなく、むしろ絶えず生成し、進行し、発達し、永遠に活動し、永劫の目標に向かって発達と進歩の段階を進むものとして考えられた。

我々はここにフレーベルの全人についての考え方の特徴を見ることができる。彼の場合、「教育の目的としては、単なる個物でなく全体が、また、特殊のみでなく普遍が要求される。しかも個物や特殊と無関係な全体や普遍でなくて、常に特殊を媒介とし、個物を包含するところの全体や普遍が要求されるのである。神と世界との解釈についても、神の精神は神より出でて、神とは独立のものとして自然の中に生き、自然の中に作用しつつ、しかも独立であり、全体であるとともに個体的であり、神と一であると同時に、神に対抗するという二重の性格には、否定を通じて、より具体的な意味における統一的全体を求める立場が見られると言うことができる。」²⁾ 「自己を完全に現わすには、その本質を統一、個性、及び多様の三者一体的な方法において表現するほか

1)・2) Fröbel, F. Menschenerziehung. Herausgegeben von Hans Zimmermann, S. 60

はない。従って、そこでは、相異った二つの傾向が結合していると考えることができる。この二つの傾向とは、即ち、一つには普遍の中に、または、普遍を通じて特殊をあらわし、特殊の中に、または特殊を通じて普遍を現わそうという傾向、他は、内面的なものを外面的なものとし、外面的なものを内面的なものにし、また両者に対し統一を現わし、両者を一つの統一の中に表現しようとする傾向である¹⁾と述べたのがそれであった。

では、このような「全体」は如何にして実現されるであろうか。フレーベルの場合、このような目的は「遊戯の世界において、遊戯を通じて達成されようとする。強くシルラーの影響をうけたと言われるフレーベルにあっては、遊戯は児童の生活の必然から生じ、児童がその内面を、その内面的本質の必要に応じて、自由に、外に表現したものであり、児童の最も純粋な精神的生産であると考えられた。そうして知情意の内的統一、調和的結合の価値は、創造的な生の全体的真理性として遊戯の中に表現されると解された²⁾」のである。

さて、我々はいま全人の理想についての考え方を、主としてペスタロッチーにおいて、そうして、そのいくらかをフレーベルを通じて瞥見したのである。ペスタロッチーの場合、「人間とは何か」という根源的な課題が投げかけられ、強く人間の尊厳性を主張しながら、その尊ばれ、讃美さるべき筈の人間が、矛盾多き社会の現状において、不平等視され、差別化されていることについての義憤に燃えて、彼はその人間救済の方法として、教育による——それは人間学校における全人的な人間教育である——人間性の向上、変革への具体的方策を提案しようとする。そのため人間の理想像が描かれ、その理想を構成する諸能力が分析され、それぞれの能力の成立根拠が論ぜられ、更らに、その理想構成の方法に及び、理想像と方法との相即が具体化されようとする。ペスタロッチーの独自の教育理論の立場はこのように展開された。

この場合、うち立てられた全人の姿は、おそらくは *Ends-in-View* における全人であろう。あるいは、それが願望であり思慕であるところから、もっと適切に *Sehnsucht* であるということも出来よう。いづれにしても、それは、慕われ、仰がれ、望まれる姿である。理想的の全人像と言っても、大きな誤りではない。そうして、ペスタロッチーの場合、その全人形成の要素として、精神的（知的）能力、道徳的能力、身体的技術的能力が分析され、その各々の成立根拠を、彼独自の立場から具体的に論じている。母性を中心とする家庭における愛と信頼とがそうであり、言語、数、形を内容とする直観の術がそうであった。また、内的・外的相即的であり、しかも、精神と物との相即である直観能力の合自然的な完成の提案もそれに外ならない。

このように考えると、彼の説き、彼が目指した、その意味で *Ends-in-View* として捉えられる全人の姿は、その成立根拠の具体的分析の故に、それは、むしろ、試みられ、実験された *Ends* の姿としてうけとることも可能である。ただ遠くに理念としての考えられた目標を設立しただけでなく、その実現の方法過程において、細かな分析と構成がなされ、それが、子どもの具体的

1) 鯉坂二夫、教育学部紀要第9号 p. 59

2) 鯉坂二夫、教育学部紀要第8号 p. 312

鯨坂：目標設定の課題

な心理過程や、生活の場としての家庭における社会過程の事実にもまで及ぶところに、知性を介しての実験性が見られると言うことができよう。理想的な全人像を描きながら、同時に、その実現の方法を具体的に備えた点において、理論的ならびに実践的なその教育理論の強固さがうかがわれる。

ペスタロッチーの場合全人構成の要素である諸能力は、相互に助け合い、調和し合い、共感し、共鳴する類のものであった。フレーベルの場合は、稍々おもむきを異にする。人間性理解の仕組みが、著しく形而上学的であって、神と自然と人類とが、神的のものと地上的のものと、人間的のものとか、統一と多様と個別、現在と過去と未来というような、それぞれにその自己の存在を、他との比較において明確に主張するものの矛盾的統一が意図される。もちろんその統一の根源の力は、ロマンティックの哲学であり、シュリングやクラウゼの影響であったと言われる。ペスタロッチーが、人間そのものに直接に投入した力を、フレーベルはその宗教的理想主義の幕をとおして「人の教育」に描いたと考えられないであろうか。

全人について、なお残る課題は、個人性と全人性との関連である。一人の子どもを、全人として育てようとするとき、多くの子どもに共通な、成長発達の一般的特徴と、その子どもだけに恵まれた个性的特徴の調和を如何にして具体化するかは、親や教師に対して容易ならぬ課題を提供せずにはいない。個性も異り、それぞれの特徴や欠陥をもった存在として人間は存在する。それをあたかも芸術家が一塊の大理石や一片の木に対して、その自由な意図において彼自身の作品を創作するように、人の子を自由な作意において作りあげ得るものではない。人間教育は、芸術製作のはたらきと、根本的に相違する。人の子に内在する不思議な生命力は自ら伸び、自ら形成し——ペスタロッチーはこれを自発性の原理をして教えた——親や教師の能力と方法を以てしては、到底及び難い特殊な世界を自ら創造するのである。他人はこれに対し、最も適切な条件をととのえ刺激を与えることは出来ても、その自由に伸びゆく生命に方向を指令することは僭越であろう。ここに全人の理想実現と個人の完成という二つの理念の相剋が生ずる。個人は、いよいよ自己の本質を発揮すべく、その能力を十分に伸ばさなければならない。教育とは、自己の本質の発見であり、その実現でなければならない。自己の本質が十分に実現されずして全人格の陶冶が完遂されたとは言えまい。

人はその個性に従って、自己の完成を果たそうとする。全人という目標は、彼にとって遙かにも遠く、仰ぎ見る山頂は嶮岨極まりない登攀の路の彼方に聳びえるであろう。しかし、その辛苦に耐えて、絶壁の岩場に敢て彼を進ませるものは何か。それは彼の内面に燃える彼自らの自己活動の力にほかなるまい。山頂に向かって、限りなく近づこうという衝迫と意志力とが、彼の全身全霊を励まし目的達成への決意を動機づけ、行為を促がすのである。この場合、我々が気づくことは、目的は山頂に到達することであって、山頂ではないことである。山頂への登攀の苦斗に耐え抜くことであって、山頂という地点ではないことである。それは、恰かも、弓を射る場合、目的は標的にあるのではなく、その標的を射ることであるのと同じである。山頂がなければ、それを

極めるための努力も生じないであろうが、その強烈な自然との対決に疲れることを恐れない行為の実践力なしには、山頂もまた極められまい。全人の理想と、個性や個人の本質との間のかかわりも、これに近い姿で理解されないであろうか。理想の完全性、一般性と、個性の不完全性、特殊性の相剋が、同じ原理で調和されるのではないか。他とかけがえのない個性が、しかし、むしろその未完成の故に、完全な理想への思慕憧憬をこよなきものとしてあたためようとするのではないか。我々は、自己の有限の故に、その未完成の故に、その有限、その未完成を通じて、直ちに無限の世界、完成の世界を知るのではあるまいか。しかし、その場合、それが可能であるのは、有限、未完成の実相において、なお無限、完成への精進を惜しまないからである。宗教の世界のように、絶大な慈悲心によって、恩寵が恵まれ、赦しが与えられる事實は、文字通りあらゆる思惟を超え、理知を絶した事実であって、そこでは人間の行為も——かりにそれがどのような善行であっても——殆んど顧みられることはないであろう。しかし、こと、人間の場合には、彼は、その悪への可能、歴史や社会に背く自由を孕みながら、しかし、理想への道に向ってすすむ努力を傾けなければならない。そのような行為性のなかに、全人の理想が、その時、その場所において顕現すると言うのほかはない。

統合についてのリンデマン¹⁾の次の言葉は、このような課題解決に際して示唆的である。「生ある限り、完全な統一、統合に到達することはあり得ない。もし、単に完全に統合された人や社会を想定するならば、それは死んだものだけである。この魅力的な概念に含まれた真の価値は、明らかに活動的であり、力動的である。我々はある統一の方向に旅することは出来ても、決して、目標に到達し得ないであろう。統一する経験は有益であり、また健全であるが、しかし、すでに統一された経験は忘れられなければならない。生活と経験とは統合性という性質をもつであろう。それは統合への音調をかなでるかもしれない。しかし、統合それ自体は達成されないであろう。完全なる人間とは、確立された確実性を固守する人ではなく、確実性に対して、常に新しい試練を求める人である。教育は……統合する社会で、力動的に生活する、統合しつつある人間を形成することである。」

1) Lindeman E. C. Integration, its Meaning and Application. 1937, p. 23