

J.G.ズルツァーからJ.H.ペスタロッチーへの スイス教育思想の生成と展開（一）

上 畑 良 信

I はじめに

周知のように、ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチー（Pestalozzi, J. H., 1746-1827）は、その内容豊かな著述の成果と、広範な民衆階層を視野に収めた新しい教育実践の開拓によって、近代以降の民衆＝国民教育の進展に格段の寄与をなしたことで知られる。その思索の深みと教育的知見の幾多の独創を評して、ヨーロッパの近代教育史を代表する人物と見做す評価も、すでにわれわれになじみのものである。

しかし、近年のJ. エルカースたちの論評¹⁾により問題視されたように、これまでのペスタロッチーの研究・受容史においては、当時の時代状況や思想動向との関連をよく見極めずに、その教育上の言説の総体を比類なき独創と断じたり、彼を18世紀の教育運動を代表する比肩しがたき無双の人物となし、聖者化するなどの傾向も見受けられた。しかし、そうした主張が成立するためには、当時の時代思潮や大小の思想家群との対比において、思想的継受関係の有無や所説の独創的位置等について、克明に説明がなされていなければならない。だが、残念ながらこうした問題視角から時代思想との関連性を精緻に検討した本格的な研究はそう多くなく、まだ未究明の部分の方が多いのが実情である。

とはいえ、過去の研究史を振り返るなら、幾らかの研究者たちがこの問

題への接近を試みたのは事実であり、ペスタロッチーが時代の学問や思想から少なくない刺激と影響を受けた可能性について、複数の先行研究は重要な示唆を与えてきた。例えば、ライプニッツおよびカントとの類似性を取り上げたA.シュタイン²⁾、自然法思想や神秘主義との関連性に言及したF.デレカート³⁾、近くはルソー思想との比較検討に取り組んだF-P. ハーガー⁴⁾、「校訂版全集」収録の『読書ノート』を手掛かりにして新たな史料発掘を行った宮崎俊明⁵⁾、などの研究寄与がさしあたりは想起される。また一般的な指摘にとどまるが、E. シュブランガーが「英国倫理学者たち」⁶⁾との共通性を示唆し、その門下のK. ジルバーがホップズ、シャフツベリー、ヒュームなどによる「影響は否定できない」⁷⁾とした言及も注目される。さらに、近年になると、マールブルクの共同研究者を率いてA.ランクの『政治的ペスタロッチー』と対決したL.フレーゼが、スイス固有の思想風土に注意を喚起し、「ペスタロッチー研究文献において、従来顧慮されてきた影響源泉とならんで、次のものを追加して際立たせられるべきである」として、「啓蒙哲学、重農主義、汎愛主義的教育運動、敬虔主義」の4つの系譜のスイス思想の重層性を指摘したことはとくに記憶に値する⁸⁾。

筆者はここ数年、このフレーゼの指摘と、『ペスタロッチー著作全集(校訂版)』のかつての編集寄与者H.シュテットバッハーの論考⁹⁾に触発されるなかで、ペスタロッチーと同時代思想との影響関連に関心を注いできた。よく知られた独白¹⁰⁾で彼が自己弁明したように、時代思潮、とりわけスイスおよびドイツ語圏の啓蒙思想家の諸見解と終始無縁な世界で彼が思索を紡ぎ続けたと想定するなら、それはきわめて不自然なことと判断せざるをえないからである。もちろん、スイスに固有の思想風土との内面的交渉には、フレーゼが指摘したように様々なものが考えられる。そして、その受容の形態にも、直接交流による対話的感化、教育や読書を媒介とした思索水準の触発、あるいは信頼を寄せる人物を介した憧憬の共有化、等々が推定されよう。そのいずれにせよ、深い影響関連を語るのであれば、特定の人物との交わりや書物を通じた思想的邂逅が重要であるに違いない。

その意味で、ノイホーフで事業を起し『隠者の夕暮』や小説『リーンハルトとゲルトルート』(第1部)を世に問うまでのペスタロッチーにとって最も重要と思われるのは、青年期に薫陶を受けたコレーギウム・カロリヌムの高名な教師、彼が「大好きなわが父」¹¹⁾と呼び傾倒したボードマー(Bodmer, J. J.)に直接繋がる交友圏である。そして、チューリヒの教養階層を構成したその人脈のなかでもとくにわれわれの注目を惹くのは、ルソーやペスタロッチーに先立ち、子どもの知的・道徳的育成に実践的にも関わり、教育についての開明的な書を三たびにわたり著わしていた——存命中に二著が、没後に一書が刊行されている——人物の存在である。ボードマーのほぼ生涯にわたる愛弟子であり、ドイツに教授職を求め移住し、著述家及びアカデミー会員として功を成したズルツァー(Johann Georg Sulzer, 1720-1779)がその人である。

今日においてズルツァーの名は、殊に教育の世界では全くといってよいほど知られていない。一般には、ライプニッツ=ヴォルフ学徒の美学者として、哲学や美学の通史の片隅でその名が語られるだけである。その意味で彼は、ルソーと汎愛派の教育家たち、そしてペスタロッチーの登場と活躍により歴史の片隅に追いやられ、忘れ去られた教育家に属している。

こうした問題視角から、本論では、ペスタロッチーの一世代前に位置し、時代を先取りする注目すべき教育論を提示していた、スイス「啓蒙哲学」に連なる一人物の存在およびその思想を新たに掘り起こすことを課題とする。併せて、18世紀の啓蒙主義の思想運動のただ中で織りなされた両人物の、いわば封印された影響連関をその思想の内実に即して究明することに考察の照準を定めたい。当時の思想動向が生み出した幾つかの峻嶺のなかにあって、「ペスタロッチー教育学」と呼称され、教育史上周囲を凌駕した高峰が、どのようにしてこの地で形成されたかについて未だ十分なる説明はなされていない。この点の解明こそ、数回の続篇を含む本論の目指そうとするところである。

II. ボードマーの高弟ズルツァーと ペスタロッチャーの先行思想受容

1. ヨハン・ゲオルク・ズルツァーの生涯

本編で取り上げることになるズルツァーは、18世紀後半のドイツ語圏教養層には十分その名が知悉されていた。彼はドイツに移住して成功したスイス東部出身の学校教師兼文筆家であった。1720年10月5日、彼はチューリヒからさほど遠くない北方の街ヴィンタートゥールに生まれ、ペスタロッチャーものに入学するチューリヒの高等教育機関、コレーギウム・カロリヌムの神学コースへと進んでいる。そこで古典語のプライティンガー (Breitinger, J. J.), さらに約半世紀にわたる改革運動の指導者ボードマーと出会う。当時、チューリヒは彼らの活躍によって、ドイツ語圏における「啓蒙精神の重要な発信地」¹²⁾の一つとしてその名を高めつつあった。特に歴史家で詩人のボードマーとの交渉によって、ズルツァーは学問の世界へと惹き込まれ、深く友誼を結びあう師弟の関係が始まる。

牧師職を目指していた若きズルツァーは当初の夢を果たせない現実の苛酷さに直面し (自然研究者として著名な J. ゲスナー等の周旋に期待するもチューリヒの市民権が得られなかった), やがてチューリヒからマグデブルクへと職を求めて転出することを決断する。この間に、彼は生計のための止むをえない事情から、教会学校の代理教師と三たびに及ぶ家庭教師の仕事に携わることを余儀なくされた。結果的に、この当座の臨時的就労は、学究肌のこの青年の探究精神を掻き立て、いつしか家庭教育と公教育の在り方を問い直す一冊の書を仕上げる構想を彼に抱懐させることとなった。ほぼ6年にわたる教師体験に基づくその腹稿の企ては、恩師ボードマーの励ましにも援けられ、着実に形を成していった。こうして完成した著作は、家庭と学校での子どもの教育を表題とするものとなる。その最初の版は、『子どもの養育と教授に関する若干の理性的考察』 (Versuch einiger vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der

Kinder, 1745)と題し刊行された。ほどなくそれは再度、大幅な加筆修正を加え、『子どもの教育と教授に関する試論』(Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder, 1748)と改題して刷り直されることになる¹³⁾。両書ともに、ボードマーとその甥のオーレルが共同で設立していた、チューリヒのコンラート・オーレル社から出版されている¹⁴⁾。

その初版本の刊行から2年後に、彼はベルリンのヨアヒムスタール・ギムナジウムの数学教師(のちに哲学講師を兼務)のポストに就き、爾来、教育職が彼の生涯の活動の舞台となった。晩年にはフリードリヒ2世に請われて王立リッターアカデミーの哲学教授となり、幾つかのギムナジウムの設立に計画立案者として関与もした。また汎愛派のバゼドウと同一の問題関心を示し、範例本となるべきギムナジウム用教科書のみずから編纂した。その教育上の業績はその後顧みられなくなるが、彼は生涯を通して教育の理想を求め、思索と実践を併進させた一学徒と言うべき人であった。

2. ズルツァーとペスタロッチーをつなぐ共通の交友圏

ルソーの影響を別にすれば、時代の学問や思想から受けた影響について、ペスタロッチーは生涯寡黙な姿勢を貫き通している。当然、ズルツァーから触発感化を受けたことを記すペスタロッチー自身の証言は見当たらない。しかし、ボードマー門下において、ズルツァーは田園詩人となったザロモン・ゲスナーとともに出世頭の一人であり、ボードマーにとって自慢の愛弟子であった。チューリヒの教師のもとに集う学生にとって、ズルツァーが魅力的な先達であったことは想像に難くない。興味深いこととして、ズルツァーがギムナジウム教師の在職中に、数度にわたり郷里へと帰省している事実が挙げられる。まず1750年には、『メシアス』の構想を抱く詩人クロプシュトック(Klopstock, F. G.)を伴い帰郷していることが確認される。その後、1762年の夏から翌年の春にかけて、彼は再び静養と執筆をかねてヴィンタートゥールに滞在した。このとき彼は、ボードマーが組織した政治結社の若者や同胞人の名士たちと活発に交渉をもち、幸福な「黄金

の日々」¹⁵⁾を過ごしたという。当時、ボードマーに心酔して社会改革の情熱に燃えていたラヴァター (Lavater, J. C.) とその友人フュースリ (Füßli, J. H.) は、ボードマーを介してズルツァーの面識をえた。それだけでなく、アカデミー (学士院) 会員として活躍していたこの学者のベルリンへの帰還の旅に同伴する幸運に浴すことになる。この旅程を通じ彼らはさらに親密な交わりを深め、長期にわたる教育旅行を若き学生達は満喫することになった¹⁶⁾。

ラヴァターが帰国をした1764年に、ペスタロッチャーは友人たちの結社 (ゲルヴェ・ヘルヴェチア協会の前身) に入会した。その後ペスタロッチャーがアンナと出会い、結婚を経て暮らしの目処が立つまで、彼らが特別に親しい友人として二人を支援し続けたことは書簡から知られる。書籍業に携わり始めたカスパー・フュースリ (Füßli, Kasper) も夫妻の援助に加わった一人である (不慮の災厄が訪れたとき、妻子を託せる信頼できる友人として彼がアンナに告げた名に、この三人が含まれていた¹⁷⁾)。それゆえ、ズルツァーの思想と著作をペスタロッチャーに媒介した人物の推定においては、カロリヌムの教師ボードマーおよびその弟子たちが第一に注目されるべきと思われる。とりわけ、その親交の濃密さからいえば、ボードマーの崇拜者であったラヴァターと二人のフュースリが、その最初の媒介者であった可能性が推量されるのである。

ペスタロッチャーがズルツァーの著作を読んだ時期は特定しえないが、彼の友人たちが仲立ちをしたとすれば、結社の活動への参加 (1764年) 以後が注目されるべきであり、さらに別の可能性 (ズルツァーと親しかった J. R. チッフエリのもとでの農業の修業滞在) も含めて考えれば、貧民施設の経営に着手し、『育児日記』を書き留めた1774年までが重要であろう。ちなみに、最初の『ズルツァー哲学選集』の刊行は1773年であった。『ペスタロッチャー著作全集』の編集者シュテットバッハーは、ペスタロッチャーが先輩学者の著作選集を、発刊後そう遅くない時期に読んだ可能性を指摘している¹⁸⁾。このようにペスタロッチャーの交友圏とズルツァーとの結びつきを推

測できる材料は、かなりの程度出揃うのである。そうだとすれば、ペスタロッチーの著述上の見解に顕著な影響の痕跡が認められないかどうかは、自ずからわれわれの強い関心事とならざるをえないのである。

3. ペスタロッチーの『育児日記』が物語るもの

そこでまず、ノイホーフに入植した当初のペスタロッチーの教育に関する見解を伝えてくれる、『育児日記』を手がかりにしてみよう。『育児日記』には、ペスタロッチーがひとり息子ヤーコブを相手に知識の教授としつけを行ない、最善を求めて格闘した様子が綴られている（日記をつけることは、ズルツァーが著書〈改訂本〉のなかで説いていた自己啓発法の一つであった）。彼はまだ3歳半の子どもにラテン語の指導を行ない、毎日一定時間、正書法に則った練習をさせるとともに、数の概念を教え、直線・垂直線を引かせ、図形や図画を描かせる。ズルツァーが3歳頃からの練習を推奨したと同じく、彼も数・形・語の指導に取り組む。全体を見渡してまず言えることは、日記の初めでは、教える者の権威を扶けとして一方的に彼が学習を強要したことである。このやり方はうまくゆかないことが多く、体罰を加える羽目に陥ったが、その際に彼は、必要な知識を授ける目的について、ズルツァーと同じ見解をもって説明する。言語の学習は、「心の諸力 (Seelenkrefte) を強める」¹⁹⁾ことに役立ち、それ以外の学習も記憶と注意力 (Aufmerksamkeit) を育成するための練習なのだ、と書き留めている。

日記の初日からほぼ一週間して、自己の指導方法の性急さに気づいた彼は、軌道修正を加えてゆく。例えば、子どもの過失の罰し方については、ズルツァーの実践規則さながら次のように書き記す。

「従順 (Gehorsam) を容易に身につけさせるために気をつけたい一つの重要な事項は、子どもがすべての禁止されたことを、禁じられた理由とともに確実に正しく認識することである。わけも分からずに罰せられることほど、人を不機嫌にし憤慨させることはない。無邪気を罰する者は、心無

い人である。」²⁰⁾

さらにまた、知識の教授方法についても、これまでのやり方は「概念を早く形成する」ことに逸り、「事物の正しい概念と結びつかない言葉だけの知識」²¹⁾を教え込むやり方であった、と反省の字句を書き残している。

日記の記述からは、彼の性急な教え方に忠告を与えたのが、書籍事情に通じていたK.フューズリであったことが窺い知れる²²⁾。「Aを完全に習熟するまでは、Bに移ってはならない」、「急がずに、最初のものが完全になるまでそこに留まらなくてはならない」²³⁾、とフューズリが彼に告げたことが記されている。ペスタロッチーはその助言を受け入れ、啓蒙の理念を繰り返し二度書きつける——「すべてを完全に、そして何事につけ決して性急にしないこと！秩序、正確、完成、完全性(Ordnung, Genauheit, Vollendung, Vollkommenheit)！」²⁴⁾と。

ペスタロッチーがのちに『隠者の夕暮』で表明するような、自然に合致した教授法の重要性を繰り返し始めるのはこの忠告後のことであった。「事物の内的自然に従って教えるべきことを、言葉で教えるはならない」。「人間以上に自然が教えてくれる」²⁵⁾であり、「自然に応じた技術をもって、静かに自然に寄り添ってついてゆくこと」²⁶⁾が緊要だ、等々。この日記からは早くも彼が、実物教授と感覚教授を結びつけ、「自然の秩序」に従う合自然的教授法を輪郭づける発想を手にしたことが観察される。他方で彼は、「快活」と「喜び」が子どもを包んでいる主要な情感であることにも言及し、「どんな学習でも、子どもの元気と喜び(Freude)を失わせるなら、それはなんの価値もない」²⁷⁾、と述べる。そして、子どもが対象に対して十分な興味をもつことが、学習の条件であることを認めるとともに、子どもの活動の喜びを尊重する対応を発見する。こうして、彼は学習と遊戯を交互に組み合わせる必要をも認め²⁸⁾、ズルツァーが上述の書で既に開陳していた方法諸規則に接近していく様子が確認されるのである。

また、この日記の最後では、彼はルソーの名を挙げて、「従順」を子どもに求めないその一面的な自由原理への批判を行なった。ルソーの掲げた自

由がいき過ぎた放縦に陥る危険性を指摘し、子どもを社会の諸義務へと準備させるためには、訓練 (Uebung) によって漸進的に自制 (Ueberwindung) の確立に向けて陶冶すべきことを彼は強調した。「諸情念は、自由によっては根絶されない」²⁹⁾ のであり、「社会生活に必要な技能と習慣は、自由を抑制することなしには不可能である」³⁰⁾、とするのである。この主張——すなわち子どもが長じてより多くの自由を受けとるまで、親や大人の権威への服従によって、我が儘や情念の軽薄性を彼らに自己統御させることを重視する見解——は、他でもなくズルツァーの持説の核心をなすものの一つであった。同時に日記での教育的言説には、青年ペスタロッチーの精神形成の基底に、時代の啓蒙思想の影響が疑問の余地なく、深く刻印づけられていることが見てとれるのである。

III. ズルツァーの著作における悟性陶冶論

さて、本主題との関連でこれまで注目されることがなかった、ズルツァーの『子どもの教育と教授に関する試論』(以下『試論』と略記)の著述内容について、その全体をここで概観し、若干の考察を加えておきたい。大幅な加筆により全面修正が施されたズルツァーの『試論』(1748年公刊)³¹⁾は、1746年日付の序文を付し、9章立てで307頁から成る。内容的にみて、この著作は三部構成といえる。第1章から3章までにおいて、まず悟性 (Verstand) の啓発をめぐる論述が展開される。次の第4章から8章までで、徳性の形成、つまり道徳教育を含む心情=意志教育についての叙説部分が続き、その一般的考察、次いで子どもの心情 (Gemüth) を育成する諸規則、さらに悪い傾向性と情念を抑制する必要性と方法手段が論じられる。最後に第3部にあたる残りの第9章で、生活上の行動形成が、対人関係と必要な家政労働を中心に論究されている。

序文において彼が「ロックの優れた書」³²⁾に言及したように、本書がロック (Locke, J.) の『教育に関する考察』から少なからぬ影響を受けているこ

とは確かである。だが、この教育への案内書で彼が念頭に置いていたのは、ロックのように特定の身分階層のための教育ではなかった。著作の本論冒頭で彼は、子どもの教育と教授の論究全体にはその働きかけの意図から区分して、三つの考察対象が考えられるとする。第一に、「一般的にすべての人間が持つに相応しい一定の諸特性」の形成を目的とした教育、第二に、「生まれついた一定の階層や身分に相応しい諸特性」の獲得に向けてなされる教育、さらに第三に「生活様式(礼儀作法など)」のための教育³³⁾、の三つである。しかし彼は、論著の主題を、そのうちの「最も重要な第一の部分」に限定したいとする。『隠者の夕暮』のベスタロッチャーと同様に、ズルツァーのここでの論究主題は、他でもなく身分階層と宗派を越えた、人間のため一般的な教育におかれる。つまり、彼にとって、「身分の違いは自然の与り知らない人間の発明にすぎない」³⁴⁾のであり、「すべての人間」のための「自然的な陶冶」(natürliche Bildung)³⁵⁾こそが、第一に究明されるべきとするのである。したがって、ズルツァーが理解した万人の人間形成を対象とする一般的陶冶は、悟性の啓発、意志(性格)形成を含む心情の育成、および道徳と宗教のための教育がその主要な構成要素となってくる。以下、この『試論』で展開された教育論の各々の主張の梗概と要点を明らかにしておこう。

1. 悟性陶冶の目的と陶冶手段

まず、教育の構成要素として最初に取り上げられる「悟性の陶冶」(Bildung des Verstandes)では、ライブニッツ＝ヴォルフ哲学に由来する用語、「明晰な概念」に重要な役割が与えられる。ズルツァーにとって、人間の認識諸力は、低次の諸力と高次の諸力に分けられ、低次の認識力には観念を所有する表象力、記憶力、および想像力が属し、高次の認識力には観察力、比較力、概括力、判断力の各能力が配置される。これらの諸力を用いて、人間は「正しく認識し判断する、言い換えれば正しく思惟する」³⁶⁾ことができるのだ、とされる。それゆえに、彼にとって悟性の啓発された人とは、

後者の能力の使用にまで習熟した人間ということになる。こうして、子どもへの知的教授において重要なのは、この前者から後者への認識の深化に、その目標が照準づけられることが肝要となる。すなわち、この教育説では「曖昧 (dunkel) で混雑 (verworren) した認識」から「明晰 (deutlich) な認識」³⁷⁾へと子どもを導き、知性の一般的な要素を彼らの内に培っていくことが、悟性陶冶の第一の留意事項と見做されている。

その際に、教授上の方法の観点からは、とくに「注意力」(Aufmerksamkeit)の育成が強調される。なぜなら、「明晰な概念は注意力と探求の活動によって獲得される」³⁸⁾からである。錯雑せる表象作用のみに向かう低次の認識力の未熟さは、注意力の喚起によって能動的なものにまで、つまり概念の明晰さを獲得しうる自己活動する思惟にまで鍛えられなければならない。それだから、この見解では、認識形成の指導においては、注意力そのものを徐々に呼び醒まし、鍛練することが重要ということになる。

他方でまた、注意力を育成する意義は、悟性陶冶の領域にとどまらない。というのは、その能力は人間の意志作用の一要素であり、単なる欲求作用を意志にまで高めることにかかわるからである。つまり、彼の理解では、注意力そのものを活性化する活動は、知的教育だけでなく、より重要な子どもの心情形成・意志形成を支える力の育成をも目標として含意されていた。こうして知的教授においては、知識素材の機械的な習得ではなく、「厳密に知ること」³⁹⁾を通して、言い換えれば子どもの構えとしての集中力や注意深さを訓練しながら、人間の精神諸力の一般的形成を促すことがきわめて重要視されている。この主張は、子どもの注意力を呼び醒ますことによって自然諸力全体の発達を目指すべきとした、ペスタロッチーのノイホーフ期に既に抱懷されていた見解 (のちにシュタンツ・ブルクドルフ実践でそれは一層明確に主張された) と、きわめて似かよっていることにまずは気づかされよう。

こうした知的な能力育成のための陶冶手段の一つは、ズルツァーにとって言語であった。明確で正しい思惟は、言語なくしては不可能であり、人

は言語を通してのみ明晰な概念を表現し、記憶に留めることができる。それゆえ、注意を集中して話を聞いたり、よく似た言葉の意味を区別したりする練習を、彼は2、3歳頃から始めるべきだとする。授業としての言語教授は第一に母国語の学習でなければならないが、必要性のある者にはラテン語・フランス語を（広く読書をする生活のために）、あるいは英語・イタリア語を（学問をするために）課してよいとする。次に彼は数学的能力の育成を重視し、子どもに教授すべき教科目に数学を取り入れることを提唱する。学問としての数学は「悟性を鋭くし、原理的な思考へと導く」⁴⁰⁾からだという。特に、プラトンが重視していた幾何学図形の活用を推奨し、一般に育成されるべき明晰な概念の基本形式をそこに認めている。数学に加えて自然学は、自然界の根柢を知る通用門であり、「人間的幸福に通じる高尚な手段」⁴¹⁾だとされる。これらの自然科学的教材（植物学を含む）を用いた学習は、多くの迷信を打ち砕き、われわれの精神を聡明にしてくれるのだと説かれる。また、自然に親しむことは、子どもの学習意欲と精神活動の喜びを目覚めさせ、維持することに適すとされている。

この他、子どもに教授すべき陶冶財である重要教科として歴史、地理、文学（詩文）、道徳学と自然法、自然宗教と啓示宗教などを彼は挙げている。その際、社会的教材については学問の「くだらない骨格」⁴²⁾を暗記させるような、記憶中心の詰め込み教授は無益とする。実科的教科として地図の仕組みや位置の読み方などを理解させたり、出来事の関連性を優れた読み物（ギリシア・ローマの偉人伝など）で生き生きと捉えさせることが重要としている⁴³⁾。10歳を過ぎると、神が創造した世界に、「自然の法則」⁴⁴⁾と「神の摂理」⁴⁵⁾が貫いていることに気づかせる必要があり、神的な英知をそこから汲み取るべき「自然の普遍的秩序」⁴⁶⁾について知識を与えておくことが不可欠と指摘する。その後、判断力の発達をまって、11歳から道徳の、12歳から宗教の本格的な教授を始めるべきだ、としている。そこで、道徳的世界の必然性と本質へと手ほどきをし、また神の現存在、靈魂の不死性、自然宗教・啓示宗教などの主要概念を与え、最終的に神に対する義務、と

りわけ「神の父としての配慮に対する揺るぎなき子としての信頼」⁴⁷⁾と、神意への完全なる恭順にまで彼らを導くべきことを強調している。以上を要するに、その悟性の育成にかかわる教育活動は、数・形・語に対応した諸科目と人文系・自然系の教科目および道徳と宗教の基礎知識を活用することにより、3歳頃から始める下位の認識力を鍛える練習、ならびに7歳頃から開始される課業を通しての高次の判断力、思惟力を育成する教授へと重点づけられ、その両面の意義と可能性にこの論は特別深い関心を寄せていたことが見てとれる。

2. 悟性陶冶の教授規則

以上のように一般陶冶と形式陶冶に重心を傾斜させた見地から、ズルツァーは知識の教授において尊重されるべき実践的諸規則として次のものを挙げた。

- (1) 7歳未満の子どもには、学校の課業はなされるべきでないこと。
- (2) 教授に際しては、子どもの気質や理解力の相違が十分に考慮されなければならないこと。
- (3) 学ぶべき事柄には、適した実例が先に示されるべきこと。
- (4) 子どもが自発的に取りくむ練習は、最大限の尊重をはかること。
- (5) 子どもの周囲の大人が教師に対して尊敬を示すこと。
- (6) 子どもが年長になればなるほど、一層多くの自由を与え、本人の努力に何事も委ねる度合いを増すこと。
- (7) 教授においては、どれだけ多くを学んだかよりも、むしろどのように学ぶかに留意すべきこと。
- (8) 最後に、「子どもの教授を、たのしさの伴うものにしなければならない」⁴⁸⁾こと。

これらの諸規則をズルツァーは、「自然そのものの秩序」⁴⁹⁾への配慮から導き出している。子どもの発達レベルへの配慮や模範・実物教授の規則を意味するその(2)(3)には、「明瞭に眼に飛び込んでくるきわめて簡単な事柄

から始め、その後により難しい事柄を取り上げる]⁵⁰⁾という、易から難へ進む感覚教授、経験を言葉に優先させる事物教授の発想とが繋合させられていた。また、最後のものを、ズルツァーは「主要規則」と名づけた。学習を快適化するこの教授原則は、いうまでもなく後の汎愛派の主張を先取りするものであった。知性陶冶の手だてとして、とりわけ彼は子ども自身の自発的な活動に大きな価値をおき、その活動の動因が「喜び」にあることに注目したのである。陽気で快活な子どもの情調を承認する立場がここでは、子どもの知る喜び (Erkenntnisfreude) や知的欲求の尊重にまで及んでいることに注意したい。

一般的にズルツァーの論述は、のちのペスタロッチーのそれと比較して、文学的読み物教材の知的・道徳的活用に力点を置き、人文主義的教養を重んじる傾向が強いことは否めない。にもかかわらず、18世紀後半（とくに1760年代以降）に簇生してくる各種の教育書を先取りしたズルツァーの立論の先見性は、まず子どもの学習すべき事項については、自然が子どもに賦与している諸力を引き出し、将来の生活に智恵と幸福を呼び込むような教材を重視しようとした点に見てとれる。また、教育の方法においては、自然主義的教育観に立ち、子どもの心理的要因と教授を結びつける視点が前面に強く押し出されていたことが注目される。それをここに列挙するなら——心理学的な見地から求められる個々の子どもの特質への個別的配慮、子どもの学習意欲や自己活動の尊重、事例提示や模範指示による経験主義原則の重視、学習をたのしいものとする快適化原則の採用、記憶と注意力を鋭敏にし、判断力を育成するための練習の重視、遊戯の教育的意義の承認、教育的関係が成立する前提としての両親や教師への愛と尊敬の強調、生活への準備としての実学教授と労作教授の強調、等々がそこでは明示的に語られていたのである。その意味で、本著の成立はドイツ語圏で早い時期に属していたにもかかわらず、それは啓蒙の合理主義的教育論として一括りにできない、いわば輻輳的な要素を重層させた寛容のキリスト教人文主義の性格を備えもっていたものといえる。そして、そこで提示された個々

の論点には、ペスタロッチー思想との親近性を読む者に強く印象づけるものが少なくないのである。

Ⅳ. ズルツァーの心情＝道徳教育論の特質

1. 心情＝道徳形成に優位性を見る教育論

ズルツァーが「教育の第二部門」と呼ぶ子どもの心情と意志にかかわる教育、すなわち心情＝道徳教育は、彼にとって悟性陶冶以上に重要視され、綿密に論じられている。序文において彼は、熟達した教師のもとでなされる学問の教授 (Unterweisung) と、有徳で善良な人物のもとでなされる道徳の教育 (Erziehung) は、性格の異なる「二つのきわめて違った事柄」⁵¹⁾ であるとする。しかし、この両作用のうち、善い心情が充溢し、徳と幸福を結びつけることのできる道徳的人間の形成をこそ、教育のより重要な課題と彼は見做すのである。それゆえに、本著『試論』において悟性陶冶は、それ自体が教育の自足的目的ではなかった。彼にとって悟性は、明晰な概念を把握する機能によって、人間的諸義務を道徳的意志に媒介する役割を果たしうるところに、その真価が存在する。行為と道徳との関係を定め、意志にその根拠を伝える職能が、特別に悟性に期待されていたのである。そのような知的能力である「徳に向けて整序づけられた悟性」(ein zur Tugend eingerichteter Verstand) を、彼は「真の徳の塩」と呼び、悟性は道徳性に奉仕する「貴高い悟性」として形成されるべきことを強調する⁵²⁾。ズルツァーの教育＝陶冶論を基本的に特徴づけるこの立場は、他方でまた、「知的陶冶を道徳陶冶に従属させることなしに、心情の基礎的陶冶はありえない」⁵³⁾とした、周知のペスタロッチーの見解をわれわれに想起させずにおかない。

他方で、ズルツァーにとって心情形成は「徳へと陶冶された心情」(ein zur Tugend gebildetes Gemüth)⁵⁴⁾の育成を目的とするものでなければならなかった。したがって、そのための教育においては、7歳からの学校教

育の開始まで、他でもなく家庭がその役割を基幹的に担う場と解されていた。すなわち、彼は家庭の母と子、父と子の関係のもとで始められる養育ないし教育に人並ならぬ期待を寄せた。彼は本書のなかで、子どもの成長に応じて教育をどう展開していくかを、4期の年齢区分に整理して論じたが、彼が教育と心情形成の上で最も重要としたのが、第一期に区分された約1歳から3歳までの最初の年齢段階であった。「幼児期の最初の数年において、一般に子どもが台無しにされるか、善い人間へと育てられるかが決まる」⁵⁵⁾、と彼は指摘する。とりわけ、この時期においては、子どもの情緒の安定と、徳性形成の最初の芽生えに特別の配慮がなされるべきとされる。この時期における子どもの「唯一の活動基底」を彼は、両親への「愛と尊敬」(Liebe und Hochachtung)の育成に見たのである。子どもは家庭のなかで両親と大人に対する「従順」(Gehorsam)と敬愛の心情を育み、そのなかで秩序への愛と「我が儘と悪意の抑止」に向かわなければならないという。この道徳的な課題に向けての方法原理としては、「模範」と「習慣づけ」(Gewöhnung)が基本であり、子どもの教育にかかわる者が手本となり生活を共にするなかで、「忍耐」(Geduld)や我慢強さ、利発さや優しさ、さらに憐れみや慈悲などの感情の育成にかかわっていくべきとしている⁵⁶⁾。

彼によれば、この人生の最初の段階における徳に向けての心情教育は、家庭ではその後、6歳頃までの義務と勤勉さに向けての基礎的な徳形成へと受け継がなければならないという。すなわち、快活で喜びに充ちた子どもの活動を尊重しながら、彼らの義務である小さな家庭労働を引き受けさせ、無為と怠惰を避け、勤勉で規律正しく几帳面な性質を獲得させることが、次の段階の重要な課題とされている。以上に挙げられた心情形成の基本語彙(とくに原語を付したそれ)は、言うまでもなくペスタロッチーの初期著作でも繰り返し使用されたものと同一である。その「居間の教育」の主張と、ズルツァーの幼児期の心情育成および親子関係への着眼には、これまた著しい多くの共通点が認められるのである。

2. 心情形成の一般規則と方法

さて、ズルツァーによれば、生への意欲として与えられた人間の欲求や感情は、3つに分類される。(1)善なる行為への強い傾きを有する心情、(2)善なる行為からひとを逸脱させる傾向性や情念、(3)それ自体は有害なものでない快や恐れなどの中間的な情動である。人間は誕生直後は性善であっても、生後の育成環境による徳や善意や知恵の欠如のため、我が儘と悪意に染まり、公益と善行と道徳から離反する傾きを刻印されてしまうことがある。それゆえに、子どもはこうした負への傾向性を抑制し、有徳な行為を愛好する善良な心情を強化する方向に向かわなければならないとされる。そうした善良な心情がもつ性質として彼は、秩序への愛、忍耐、柔和、労働への意欲、不機嫌や気紛れに打ち克つ利発さ、正直、真の名誉心、普遍的な人間愛、徳と崇高なものへの一般的愛好⁵⁷⁾、等を挙げている。

それでは、粗野な情念や傾向性を抑制し、善い心性を伸ばすための教育的対処の方法はどうあるべきか。彼はまず心情形成の一般的規則を概括し、そこから教育の方法を演繹する。その一般規則としては、子どもが小さなうちは厭わずに褒めてやること、子どもが年長の場合は相手に自由を認めたくて悟性に訴え、根拠を示して納得させるようにすること、の二つが基本とされる。このことから彼は、子どもの善い心情を育成する方法が二つあるとする。一つは「訓諭」(Lehre)、第二は「模範」(Beispiel)を活用する方法である⁵⁸⁾。訓諭の方法は説論的作用を含む性格上、ある程度思考力の発達した子どもに適している。それに対して、手本を直接与える模範教示は、生き活きとした情況表象を伴うので、年少の子どもに向いているとされる。しかし、垂範や手本による教示こそ、教育術の原点と彼は考える。それは子どもの生来の模倣衝動に合致して、人間本性に適うからだとする。だから、優れた教育を容易に行なう条件は、思慮分別にとみ、善い習慣をもつ人が子どもにかかわることであるという。子どもの身近にいて彼らを愛する人びとが、生きた手本となって、また個別の指導の前に、みずから模範を先示して子どもに接することが心情形成の基本だ、と彼は主張する

のである。ここで身近な人とは、第一に両親が期待されていたことは言うを俟たない。

さらに、この『試論』では、子どもに身につつきやすい粗野な情念や傾向性を、教育的にどう扱うべきかについて1章を割いて論じている⁵⁹⁾。彼によれば、悪い傾向性の抑制手段には3つのものがあるという。第一に道徳的「非難」、第二に「訓練」(Uebung)、第三に不快な事柄への抵抗感を利用した「自然的妨害」の活用——後年出版されたルソーの『エミール』のなかにその多くの例示が見られる——である。

第一の方法に関して、彼は人が根柢を示して対処しえない場合と、悟性に訴えてよい場合に分ける。まだごく幼い子どもや、聞き分けのない子どもには、嫌悪の表明や嘲笑も有効とする⁶⁰⁾(ペスタロッチーの『育児日記』でも執拗にこの手段が行使された)。この場合、正直さや自尊感の覚醒がその目標である。既に分別が備わってきた子どもに対しては、直接悟性に訴えることができ、説得力の伴う叱責を行なうことができる。その際に、人間の自然本性を探究した哲学書や聖書を活用してほしい、と彼は推奨している。

第二の「訓練」による方法は、ロックの教育書からの術語受容と思われる。悪い習慣の結果である深く根を下ろした傾向性や、情動や気分の軽薄な表出に対して用いられる抑制手段として、それは有効な方法とされる。暑さ寒さに耐える習慣をつけさせたり、過保護な育て方を避け、困難な事柄を引き受けさせる課題は、日常的に子どもの生活のなかに豊富にある。ズルツァーが幼児向けの事例として挙げているのは、薄着や冷水浴による身体の鍛練、質素な食事、「沈黙」の練習、果物のおあずけなどである⁶¹⁾(ペスタロッチーの『育児日記』でもこれらの手段が用いられた)。また、3歳からは家庭の「小さな仕事」を子どもに与え、家庭の労働を分掌させることが是非必要としている。さらには、7歳から彼が提案する課業としての労作教授では、男児では材木、厚紙、金属を扱う工作活動、女児では通常の手細作業を心情教育と結びつける必要性が強調される。子どもの心身

を壮健にし、忍耐強く、几帳面で規律正しくするためには、こうした早くからの訓練によって心情を鍛え、自己の裸の欲求を統御させる「克己 (Selbstüberwindung)』⁶²⁾の経験を積ませることを、ことさらに重要と彼は見做していたわけである。

他方でズルツァーは、傾向性の衝動を統御するための教育上の手段である賞罰について、1章を設けて詳述している⁶³⁾。そこで彼は、罰に関する一般的準則から5つの実践的規則を指摘するが、全般的に罰の行使に対しては慎重な配慮を説く。特に認識の弱さや純朴な心情に起因する過ちを、罰の対象としてはならないことに注意を喚起している。そのなかで、最も彼が強調するのが、罰の行使の前提条件としての、子どもとの愛と信頼の関係である。すべての罰は過ちの矯め直しを目的とするものである以上、罰は教育する者の愛情から生じるものでなくてはならない⁶⁴⁾、という基本原則を彼は確認する。罰は他の方法を用いても効果がないときの最終手段であるから、それ相応の真剣さと厳粛さが求められるのであり、子どもが自己に打ち克つことに成功したならば、褒めてやり、達成した満足感を十分に感じとらせることが重要だ、と彼は付け加えている。だが一方では、習慣化し繰り返される過誤や、心情そのものを頹落させる悪い傾向性に対しては、厳格な抑制の手だてを講じるべきだとする。矯め直しの対象となる反道徳的な傾向性として、不服従、我が儘、邪意、執念深さ、不実、嘘、欺瞞、無為、軽薄性⁶⁵⁾、等を彼は挙げる。これらに対しては、「直接的に心情に作用する罰」として辱めと軽侮の罰を、そして「最も厳格な罰」として鞭と殴打の身体罰を承認している。ペスタロッチーもまた、『育児日記』で閉じ込めの罰を一度ならず行使したと告白するように⁶⁶⁾、これら両人物は最大限の慎重な配慮のもとで体罰を容認していた点でも一致する。

以上にみた、道徳教育の別名でもある人間の心情教育⁶⁷⁾は、他方で彼自身によって概括的に「子どもの意志にかかわる教育」の名辞で言い換えられた。子どもの意志の形成は、彼によれば、傾向性の促進および抑制の措置だけでは十分でなかった。それは、徳の自覚と有徳な行為の実現に向けて

の、人間陶冶の視角から理解されるべきものであったのである⁶⁸⁾。彼が考える徳 (Tugend) とは何か——道徳的人間の属性である徳を定義づけて、彼はこう述べている。それは理性 (Vernunft) と真理 (Wahrheit) の法則に従って、「自己の自由な行動を調整する技能 (Fertigkeit) の謂である」⁶⁹⁾、と。彼によれば、善なる行為へ人間を意欲づける力は、聡明さに裏うちされただけの能力を意味するのではない。それは幼年期からの反復的な訓練と習慣づけにより獲得されるものであり、善行への恒常的な傾きを刻印づけられた技能、換言すれば熟練された実践力にまで高められるべきものである。つまり、家庭での両親の注意深い配慮のもとで始まり、継続される心情の醇化は、他方で感情を行為へとつなぐ意志 (延いては良心) の形成と不可分に結び合うものなのである。そのような道徳教育の最終的に目指すところは、カントの着想にも似て、自由な個々人の「理性」という内在的法則に基づく自己支配、ないし「善意志」による道徳的自律化として語られている⁷⁰⁾。こうして、ズルツァーの心情＝道徳教育論が立てる一般的目的は、善良な心性や普遍的な人間愛、加えてまた神への愛を培うことにより、内面のあり方にまで及ぶ真の幸福を個々人において実現させることにあった。その際、人間の人格の内に育成される道徳的特性の目標は、「善き道徳趣味」(guter moralischer Geschmack) や「善なる良心」(gutes Gewissen) の形成として特徴づけられていたことを付け加えておこう⁷¹⁾。

このように、人間の徳性形成を中核に据えるズルツァーの教育＝陶冶論は、思慮分別にもとづく行動ができ、「善なる良心」「真理の法則」に耳を傾けて生きうる、道徳的に自律した人間の育成を展望した教育論と言えるものであった。したがって、それはフリードリヒ2世が語った「無知と愚鈍」からの脱出を説く単なる理性主義の見地でも、既成社会への行動順応を目的とした啓蒙教化に関心を置く見解でもなかった。それは、のちにベスタロッチーが力強く説いた人間諸力の均衡のとれた調和的育成と、自然＝神＝理性の信仰にもとづく自己実現を強調する人間形成論であったことが看取されるのである。

V. むすび——精神形成の共通の基盤

以上で瞥見してきたズルツァーの教育＝陶冶論は、身体と「知情意信」の自然諸力の均衡ある発展と、心情＝道德教育を重視することにその特質が見られたが、この思想形成は、むしろ一人物の孤立した精神世界のうちで単独に構築されたものではなかったはずである。ズルツァーの教育に関する着想の基本モチーフの多くは、他でもなくチューリヒ啓蒙思想の主導者たちとともにズルツァーが——そしてその子弟クライスにのちに加わったペスタロッチーが、共有していたものから説明できるであろう。主要なものを列挙するなら、第一は、師ボードマーが早くから哲学的関心をそこに集中したライブニッツとヴォルフの哲学である。教育に携わる者を勇気づけてくれるのは、とりわけその「完全性」(Vollkommenheit)の理念であった⁷²⁾。神は創造的自然に、その創造理由の顕現として一般の秩序の法則を与えると同時に、人間の自然にも理性を与え、より完全な姿に向かう可能性を贈与されたと見るのが、ここでの受容者たちに共通の信念であった。人間はこの自然本性の天賦の諸力を駆使して道徳的向上の使命に応え、幸福(Glückseligkeit)の実現を目指すはずのものであった。その際、人間は有限で不完全な存在であるが、神の最高の善意と自然的世界が宿す完全性を模範とし、それを手がかりとして人間に賦与された諸力の完全化(Vervollkommnung)に向けて努力することができる——またこの理念の保証のもとで、人間に内在する素質と諸力の均衡ある発展も調和的に目指される——と信じられていたのである⁷³⁾。その意味で、全自然の摂理(教育思想史上の範疇で言い換えるなら「人間自然の法則」)に基づく内的諸力の完全化と道徳的な人間形成という、ズルツァーの上述した教育の目的規定は、ボードマーとともに彼が通暁していたライブニッツ＝ヴォルフ哲学の、教育という対象領域へのすぐれた応用であり、当時であってその代表的な一つの典型の結像と見做されてよいものであった。

次にその二は、師ボードマーが傾倒し学生にその読書を指導した、シャ

フツベリーを初めとするイギリス経験論哲学とその「道徳感覚」学派の影響である。ズルツァーの初期論文(1751年)では、真の道徳的満足を伴う幸福の実現とは、「瑞々しい心情がもたらすものだ」⁷⁴⁾と説かれた。また、のちの主著(1771年)においては、「人間の社会生活の幸福」に真実の生氣を与えるものは「道徳感情 (das sittliche Gefühl) である」⁷⁵⁾、との彼の信念が直截的に表明されている。このような術語の用例が示唆するのは、人間の内的な感情への高い評価である。教育において重要なのは、豊かな心情の形成や徳の実現へと人間を導く力の育成であり、その核心を彼は悟性的なものではなく、心情ないし内的感情に秘められた徳への可能性に認めたのである。人間を道徳へと導く主動因を心情的なものへの傾きで捉える性向は、感情による至高体験や審美的想像力を重視したボードマーとブライティンガーに固有の際立った特徴でもあった⁷⁶⁾。この学風のなかで青春期の思想形成を行ない、のちにヒュームやハチスンからも学んだズルツァーにとって、道徳の自立的原理としての心情の洗練・醇化は、真の幸福実現と有徳な人間形成への通路なのであり、人間の一般陶冶の主要な課題でなければならなかったのである。

第三に、コレーギウム・カロリヌムの古典古代研究の伝統をも考慮するならば、ボードマー・グループがギリシアおよびヘレニズムの哲学思想から受けた影響も指摘できよう。人間の自然に宿る理性によって情念を克服し、自己を見失わず内面的な自由を拠り所とする生き方を追求したその人間観は、紛れもなくチューリヒの啓蒙の先導者たちとズルツァーの教養を構成するものであった。とりわけストア的な精神的幸福を追求する道徳観は、若きペスタロッターを巻き込んで展開されたヘルヴェチア協会の政治的・道徳的改革運動のエートスの要素になったものである。

これ以外に、なお一つ付け加えるとすれば、神の啓示的世界を排除しないまま、啓蒙理性と宗教的感情を結び合わせるボードマーおよびブライティンガーに独自の宗教的態度、ならびに全自然の完全なる規範性という最善観に基づき、人間の美的＝道徳的および宗教的な向上のために、可視的

世界を超えて可能的世界 (mögliche Welt) の真理と調和を明らかにしようとしたその学問的企図も挙げるべきであろう⁷⁷⁾。

ボードマーを軸に会集したチューリヒ啓蒙学徒たちの理想的精神のなかには、以上のように多様な思想契機が混在していた。ズルツァーの思想は、こうした大陸の理性主義的哲学とイギリスの経験論的直覚主義との交錯線上で形成され、日々聖書を繙く真摯な信仰態度をそれらと融合させた——その結果、ドイツの理神論的啓蒙主義者からは距離をとった——カロリヌムの学風を母胎として結実したものであった。すなわち、チューリヒに固有の啓蒙精神は、悟性に還元されない人間の「心 (心情)」(Herz) の領域の豊かさを擁護する立場から、時代の主知主義的傾向を修正し、自然宗教と啓示的世界を融和させる思想圏を構築する試みを志向するものであったと見做されるのである。ズルツァーの教育論が、啓蒙の世紀にあって、上質の教育に関する意見表明となりえた理由も実にここにあったと言わなければならない。

同様に、ペスタロッチーもまた、この共通の精神形成の基盤から多くの滋養を受け取ることにより、民衆の幸福と道徳の向上を希求する博愛的な熱情に燃えて、ノイホーフの事業に立ち向かったのではなかったか。その最晩年の著作『白鳥の歌』で「夢想的な精神」⁷⁸⁾と語られた自己嘲嗔の懐古が覆い隠したものを、われわれはズルツァーを含めた当時の精神的潮流から取り出し、正当に評価すべきなのである。

註

- 1) Oelkers, J./Osterwalder, F. (Hg.), *Pestalozzi — Umfeld und Rezeption, Studien zur Historisierung einer Legende*, Weinheim / Basel 1995.
- 2) Stein, A., *Pestalozzi und die Kantische Philosophie*, Tübingen 1927. Derselbe, *Pestalozzi und Leibniz*, Basel 1945.
- 3) Delekat, F., *Johann Heinrich Pestalozzi, Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher*, Leipzig 1928.
- 4) Hager, F-P., *Pestalozzi und Rousseau*, Bern / Stuttgart 1975.

- 5) Miyazaki, T., *Pestalozzi und seine Lektüre*, Braunschweig 1992.
- 6) Spranger, E., *Pestalozzis Denkformen*, Stuttgart 1947, S. 45.
- 7) ケーテ・ジルバー, 前原寿訳『ペスタロッチー』岩波書店, 103, 117頁。
- 8) Froese, L., Pestalozzi und Pietismus, in: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 17, 1963, S. 334.
- 9) かつて筆者がチューリヒ大学の F-P.ハーガー教授のもとで研究滞在をしたさい、本研究に着手するヒントを与えてくれたのは、教授の助言により入手できたシュテットバッハーの次の学位論文であった。Hans Stettbacher, *Beiträge zur Kenntnis der Moralpädagogik Pestalozzis*, Inaugural-Dissertation, Zürich 1912. そのなかに、当時、次のような示唆に富む指摘を見いだすことができた。「ズルツァーの全集は、ペスタロッチーの最初の重要な諸著作が現われる以前に刊行されている。両者の見解に類似性がある場合、それがライプニッツ・ヴォルフ哲学とイギリス哲学の共通の原典に起因すると見做されうるにしても、それでも共通の友人仲間と盛んに交流を保ち続けていたズルツァーの諸著作について、ペスタロッチーが知識を得ていたということは極めて可能性のあることなのである」(A. a. O., S. 25)。

のちにシュテットバッハーがペスタロッチーアーヌムの所長としてペスタロッチーの遺稿の整理にあたるなど、「校訂版全集」の編集者として重職を担ったにもかかわらず、この着想をまとめた研究として継続しなかったことは興味深い。彼が誇り高きスイス人研究者であったこと(またアーヌムの代表職に就いたこと)と、そのことは恐らく無関係と言えないのではないか。蛇足ながら、永年筆者の気に懸かっていることの一つである。

- 10) ペスタロッチーの先行思想受容をめぐる問題が一般に軽視されてきた理由として、この教育家が自己の思想を経験から紡ぎ出すタイプの人物であると見做されてきたこと、それに加えてまた、彼自身が時代思想との没交渉を一貫して装ったことが挙げられる。とりわけ、ルソーへの傾倒を除けば、当時の学問や思潮から受けた影響について、終生寡黙な姿勢を彼が貫いたことは、その後の聖者伝的な人物受容を招いた一つの要因になったと言える。

よく知られた「独白」としては次のものがある。一つは、1782年8月15日付の『週刊新聞』第33号に出てくる、「私はこの13年もの間、1冊の本も読みはしなかった」(Pestalozzi, J. H., *Sämtliche Werke*, Krit. Ausgabe <SW>, Bd.8, Berlin/ Leipzig 1927, S. 243) という弁明の記述である。その二は、数多くの著述の成果をあげた後の1801年に彼が書き記した、「私は30年この方、1冊の本も読んだことがなかったし、また読むこともできなかった。」(SW, Bd.13, Berlin/ Leipzig 1932, S. 196), というあの誇大な自嘲の弁である。さしあたり、後者の告白が指示する1780年代以降について言えば、校訂版全集に依拠するなら、直ちに彼の言説は事実を語っていないと主張しうる。この間、彼が自己の着想展開の拠り所を、17世紀に生い立ち18世紀に本格的に「自然的理性 (natürliche Vernunft) の公開性」(W. Ch. ツィンマ

ーリ)を多方面に求めることになった、啓蒙の時代思潮に積極的に探ろうとし、ドイツ語圏や英仏の思想家の書を渉猟していたことは、今日ではたやすく証明できる。『道徳的諸概念の生成について』の執筆準備期である1785—86年および88年を中心とした1797年までの時期に、ペスタロッチーが17, 18世紀のいわゆる啓蒙思想家、例えばシャフツベリー、ルソー、メンデルスゾーン、エーベルハルト、ツィンマーマン等々を熱心に読んだことは、『読書ノート』(“Bemerkungen zu gelesenen Büchern”)として残された書写原稿が雄弁に物語っているからである(SW, Bd. 9, Berlin / Leipzig 1930, S. 297ff. SW, Bd. 10, Berlin / Leipzig 1931, S. 19ff.)。

一方、前者の告白はどう考えたらよいか。最初に挙げた引用にいう13年の歳月とは、『隠者の夕暮』と『リーンハルトとゲルトルート』の第1部を彼が公表する時点までの、20代と30代前半の時期にあたる。ペスタロッチーの第一次資料を論拠に、この13年間に彼が読書(ルソーを除く)から無縁であったことを反証する研究があるかどうか、筆者は寡聞にして知らない。だが、情報整理の手段として書写の必要性を彼が認めた書物は蔵書本でなかったろうことは、この際、注意が払われて然るべきである。それにも増して重要なのは、ペスタロッチーには秘かに熟読し愛蔵本となった書が、果たして全くなかったのだろうかという疑問である。既に「小説」の評判により名が知れ始めた、いわゆる売出し中の文筆家にとって、秘匿の誘惑に駆られる書物がなかったかどうかは、些末な問題ではないはずである。

11) SW, Bd. 9, Berlin / Leipzig 1930, S. 236.

12) Widmer, S., *Illustrierte Geschichte der Schweiz*, 2 Aufl., Zürich 1971, S. 271.

13) 原典はチューリヒ中央図書館に所蔵されている次のものに拠った。

Sulzer, J.G., *Versuch einiger vernünftigen Gedanken von der Aufzuehung und Unterweisung der Kinder*, Zürich 1745./ Sulzer, J.G., *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder (EuU)*, Zürich 1748. この原著の翻刻としては、1922年にW.クリンケが注解を付して公刊したものが存在する。「改訂本」のこの翻印は、編集者による校訂の手が入ったことにより、原著の内容の書き換え部分が数多く見受けられ、本稿では第一次資料として用いることは避けた。J. G. Sulzers *pädagogische Schriften*, mit Einleitung und Anmerkungen von Klinke, W. (SuK), Langensalza 1922. (本書には、ズルツァーの第三の教育書、娘の私教師に託そうとして彼が著わした示教書が収載されている。Derselbe, *Anweisung zur Erziehung seiner Töchter*, Zürich 1781.)

なお、わが国では、ズルツァーの「教育論」に関する文献はほとんど皆無といってよい状況である。筆者の調べた範囲では、ズルツァーの教育思想を正面切って取り扱った研究論文や単行書の存在を確認できていない。ドイツ語圏でズルツァーの教育論に関する文献として次の論文の存在が認められるが、本稿の執筆にあたって参照することはできなかった。Dähne M., *Joh. Georg Sulzer als Pädagog und sein Verhältnis zu den pädagogischen Hauptströmungen seiner Zeit*, Inaugural-Disser-

tation, Leipzig, 1902.

ちなみに、わが国でズルツァーの著作(1745年公刊「初版本」)の存在に言及した
ものとして、宮寺晃夫「一八世紀ドイツ教育学における『教育』と『教授』」(世界
教育史研究会編『世界教育史大系』第12巻, 講談社, 1977年)がある。約半頁の紙
幅を割いたにとどまるが、そこではこの書をドイツ講壇教育学に先立って、教授と
教育を区別した先駆事例と評する指摘がみられる(同書, 226-227頁)。

- 14) Bender, W., *J. J. Bodmer und J. J. Breitingen*, Stuttgart 1973, S. 16.
- 15) *SvK*, S. 15.
- 16) Jaton, Anne-M., *Johann Caspar Lavater*, Zürich 1988, S. 17, 154.
Giering, K., Lavater und der junge Pestalozzi, in: *Pestalozzi-Studien* Bd. 3.,
Berlin / Leipzig 1932, S. 73f.
- 17) Pestalozzi, J.H., *Sämtliche Briefe (SB)*, Band 1, Zürich 1946, S. 265.
- 18) Stettbacher, H., a. a. O., S. 38f.
- 19) *SW*, Bd. 1, Berlin / Leipzig 1927, S. 123.
- 20) A. a. O., S. 129f.
- 21) A. a. O., S. 122, 118.
- 22) A. a. O., S. 122, 393.
- 23) A. a. O., S. 122.
- 24) Ebenda.
- 25) *SW*, Bd. 1, S. 127.
- 26) A. a. O., S. 124.
- 27) A. a. O., S. 121.
- 28) A. a. O., S. 126.
- 29) Ebenda.
- 30) Ebenda.
- 31) ズルツァーは著作の初版本から改訂本への改作作業の過程で、教育を指す用語の
重心を *Auferziehung* から *Erziehung* へと移している。また、改訂本では、教育作
用の知的側面を指す用語として主に *Unterweisung* を用い、この「教授」と、人間
の心情と意志・性格の道徳的形成为目的とする「教育」(*Erziehung*)を区別して説
明する手法をとっている。これと比べると、「陶冶」(*Bildung*)の用例は多いとはい
えないが、*Erziehung* と重なりあう含意では、「心情の陶冶」(*Gemüthsbildung*)や
「倫理的趣味の陶冶」(*Bildung des moralischen Geschmacks*)という語の用例が
見られる(S. 176, 261)。全般的に「陶冶」の語は、ズルツァーの世界観的信念の一
つである牧歌的自然愛好ないし自然主義の観点から、「心情と気質の自然的な形成」
(S. 4)を強調したり、「理性的で有徳で礼儀を弁えた人間」(*vernünftige, tugend-
hafte und wohlgesittete Menschen*)を目的とする、人間諸力の完全性(*Vollkom-
menheit*)の調和形成理念を力説したりする場合に用いられる傾向がある(*ibid.*)。

- 32) *EuU*, S. XIV.
- 33) A. a. O., S. 3.
- 34) A. a. O., S. X.
- 35) A. a. O., S. 4.
- 36) A. a. O., S. 6.
- 37) A. a. O., S. 80ff.
- 38) A. a. O., S. 11.
- 39) A. a. O., S. 35, 71.
- 40) A. a. O., S. 56.
- 41) A. a. O., S. 57.
- 42) A. a. O., S. 53.
- 43) A. a. O., S. 52ff.
- 44) A. a. O., S. 230.
- 45) A. a. O., S. 232.
- 46) A. a. O., S. 248.
- 47) Ebenda.
- 48) *EuU*, S. 73.
- 49) A. a. O., S. 4.
- 50) A. a. O., S. 14.
- 51) A. a. O., S. X XII.
- 52) A. a. O., S. 79ff.
- 53) *SW*, Bd.18, Berlin 1943, S. 40.
- 54) *EuU*, S. 85.
- 55) A. a. O., S. 177.
- 56) A. a. O., S. 195.
- 57) A. a. O., S. 88.
- 58) A. a. O., S. 105ff.
- 59) A. a. O., S. 128-147.
- 60) A. a. O., S. 131.
- 61) A. a. O., S. 137ff.
- 62) A. a. O., S. 138ff. 改訂本のなかでズルツァーは, Ueberwindung seiner (des Kindes) selbst という表現を用いている (S.141, 206)。他にまた, 動詞の「意識的な再帰形」(sich zu überwinden) を多く使用している。
- 63) A. a. O., S. 148-175.
- 64) A. a. O., S. 156.
- 65) A. a. O., S. 162, 183.
- 66) *SW*, Bd. 1, S. 118.

67) のちに『シュタツツ便り』でペスタロッチーが強調した、子どもの道徳的基礎陶冶の三重の課題——「道徳的心情」の育成、「克己」の訓練と習慣づけによる道徳的行動の定着化、さらに「反省」による道徳的見識の形成——についての説明は、ズルツァーの心情教育論の内容にきわめて酷似していることに気づかされる (SW, Bd. 13, S. 19)。

68) *EuU*, S. 79.

69) *Ebenda*.

70) *EuU*, S. 103f.

71) *A. a. O.*, S. 258, 245.

72) *A. a. O.*, S. 83.

73) Sulzer, J. G., *Psycholochische Betrachtungen über den sittlichen Menschen* (1769), in: *Vermischte philosophische Schriften, Erster Theil (VpS I)*, Leipzig 1773, S. 283. この箇所でズルツァーはこう述べている。「ヴォルフによれば、人間のすべての自由な行為を規制しなければならない普遍的法則は、完全性 (Vollkommenheit) の法則にある。それゆえ、人間にとって本来、彼の持てるすべての自然的な諸素質と能力をできる限り完全にすること以上に、より重要なことは他に見いだせないのである。」と。

ノイホーフ期初めのペスタロッチーも、啓蒙のズルツァー的な最善観と幸福説を共有し、『隠者の夕暮』(特に「草案」)では、「人間の内的な完全性 (Vollkommenheit) の育成が一般的に探求されなければならない」ことを指摘し、この完全性を理念とする教育は、「様々な状況下に分かれていてもそれは人類にとって実現可能なものだ」(SW, Bd. 1, S. 248) という認識が示された。彼の場合はとくに下層民衆を視野に入れ、「最も下層の人びとのもつ人間性の尊厳」(S. 257) を重視する立場から、「下層の人間の陶冶における基礎は、人間性の完全化 (Vervollkommnung) 以外の小さな目的であってはならず」(S. 248)、それ以外のすべての諸目的、つまり「身分陶冶や職業陶冶、統治者および臣従民の各陶冶」(S. 272) は、すべてこの目的に従属しなければならないことが説かれた。

また、ペスタロッチーは『隠者の夕暮』では、自然の道に従う教育の根拠を、人間の本性に宿る諸力と素質の発展可能性の内に認めている。その諸力発展の摂理に対し彼は「真理」と呼びかけ、この真理は、「生の享受」(S. 266) と「私の自然本性の完成 (Vervollkommung)」(S. 269) とを実現してくれると説いた。私の自然の内部にあるのは、人類を幸福にする諸力 (Segenskräfte) であり (S. 269)、それは「人間を彼の最内部において満足させ、彼の諸力を発展させ、その毎日を慰め、その歳月を幸福にしてくれる真理だ」とも語られる。そして、「自然は人類のすべての諸力を練習 (Uebung) によって現実化し、その諸力の成長は使用 (Gebrauch) することに根拠を置いている」(S. 269) と主張された。そして「人間をそれぞれの境遇において幸福にする知識」は身の周りの身近な人たちとの関係、つまり「狭い

圏 (enge Kreis)」に求めるべきで (S. 266), 家庭での「子ごころ, 愛, 従順と感謝」に, 大人においては「神に対する子ごころ」に根ざす, と高唱された。しかし, 人間が自然の秩序の歩みを急がせすぎると, 「彼の内的な力を壊し」, 「彼の最内部でその存在の安らぎと均衡を消し去ってしまう」 (S. 267) とも述べられている。この後段に示された自然主義の方法観は, 断片的ながら彼が数年前に書き留めていた『育児日記』にも認められる。

74) *VpS I*, S. 77.

75) Sulzer, J. G., *Allgemeine Theorie der schönen Künste*, neue vermehrte zweite Auflage, Erster Theil, Leipzig 1792, S. XII.

76) Meid, V. (Hg.), *J. J. Bodmer u. J. J. Breitinger, Schriften zur Literatur*, Stuttgart 1980, S. 28ff., 221. 彼らが遺した学問上の足跡は, 「批判的詩学」(Critische Dichtkunst) や美学的文芸論の独特の展開に認められる。

77) A. a. O., S. 83ff., 218.

78) *SW*, Bd. 28, Zürich 1976, S. 223.

参考文献

Sulzer, J. G., *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, Zürich 1748.

Sulzer, J. G., *Versuch einiger vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder*, Zürich 1745.

Sulzer, J. G., *Vermischte philosophische Schriften*, 2 Theile, Leipzig 1773, 1781.

Sulzer, J. G., *Allgemeine Theorie der schönen Künste*, 4 Theile, Leipzig 1771-1787, 1792-1794.

J. G. Sulzers pädagogische Schriften, mit Einleitung und Anmerkungen von Klinke, W., Langensalza 1922.

Morf, H., *Johann Georg Sulzer*, Winterthur 1863.

Jaton, Anne-M., *Johann Caspar Lavater*, Zürich 1988.

Giering, K., Lavater und der junge Pestalozzi, in: *Pestalozzi-Studien* Bd. 3., Berlin / Leipzig 1932.

Meid, V. (Hg.), *J. J. Bodmer u. J. J. Breitinger, Schriften zur Literatur*, Stuttgart 1980.

Bender, W., *J. J. Bodmer und J. J. Breitinger*, Stuttgart 1973.

Pestalozzi, J. H., *Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe*, 28 Bände, Berlin/ Zürich 1927ff.

Pestalozzi, J. H., *Sämtliche Briefe*, 13 Bände, Zürich 1946-71.

Pestalozzi, J. H., *Sämtliche Werke u. Briefe, Kritische Ausgabe*, Registerband,

- zusammengestellt von Roth, H., Zürich 1985.
- Stadler, P., *Pestalozzi, Geschichtliche Biographie*, 2 Bände, Zürich 1988, 1993.
- Stettbacher, H., *Beiträge zur Kenntnis der Moralphädagogik Pestalozzis*, Zürich 1912.
- Weber, L., *Pädagogik der Aufklärungszeit*, Frauenfeld / Leipzig 1941.
- Erler, M., *Zürich in der Jugendzeit Pestalozzis*, Langensalza 1919.
- Pestalozzianum u. der Zentralbibliothek Zürich (Hg.), *Pestalozzi und seine Zeit im Bilde*, Zürich 1928.
- Widmer, S., *Illustrierte Geschichte der Schweiz*, 2 Aufl., Zürich 1971.
- Wernle, P., *Der schweizerische Protestantismus im XVIII Jahrhundert*, 2 Bände, Tübingen 1924.
- Hager, F-P., *Aufklärung, Platonismus und Bildung bei Shaftesbury*, Bern 1993.
- Froese, L., Pestalozzi und Pietismus, in: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 17. 1963.
- Oelkers, J. / Osterwalder, F. (Hg.), *Pestalozzi—Umfeld und Rezeption, Studien zur Historisierung einer Legende*, Weinheim / Basel 1995.
- Hager, F-P., *Pestalozzi und Rousseau*, Bern / Stuttgart 1975.
- Miyazaki, T., *Pestalozzi und seine Lektüre*, Braunschweig 1992.
- Stein, A., *Pestalozzi und die Kantische Philosophie*, Tübingen 1927. Derselbe, *Pestalozzi und Leibniz*, Basel 1945.
- Delekat, F., *Johann Heinrich Pestalozzi, Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher*, Leipzig 1928.
- Spranger, E., *Pestalozzis Denkformen*, Stuttgart 1947.
- ケーテ・ジルバー, 前原寿訳『ペスタロッチー』岩波書店, 1981年。

〔付記〕 この論文は、「中国四国教育学会第49回大会」(1997年11月9日、広島大学)での口頭発表(「一八世紀啓蒙主義思想とペスタロッチー」)を一通過点とし、数年前から継続して進めてきた研究の一応の総まとめである。今後、続編を数篇掲載する予定であるが、本編はペスタロッチー教育思想の先駆理論、ズルツァーの教育論の総論的叙述部に当たる。