

原 罪 と 童 心

— 近代教育における心情陶冶の系譜 —

伊 藤 敏 子

Original Sin and Childlike Innocence —“Spiritual Education” as a Current in Educational Theories of the Modern Period—

Toshiko Ito

Abstract

Educational theory often shows a great dependence upon religion. This tendency lasts into the modern period. It is remarkable that many educational theorists who hold fast to the Christian cosmology nevertheless shake off the notion of original sin, to which the Christian view of children is essentially bound. Many of these theorists argue their case by quoting the Bible: “Allow the little ones to come to Me, and do not forbid them; for the kingdom of God belongs to their kind. I assure you, unless one receives the kingdom of God like a child, he shall not enter it at all.” (Lk16-18) This paper aims to clarify the changing relation between the pessimistic view of children (original sin) and the optimistic view of children (innocence) under the “religious” educational theorists in the modern period. It first presents the view of children held by two founders of modern educational theory, Rousseau and Pestalozzi, in order to demonstrate an important shift in the attitude towards children. The focus of analysis then moves on to a representative of the “child-centered” theory, Ellen Key, who re-introduced the image of childlike innocence. Finally, this image is looked at under the aspect of the fusion of religious and political ideas.

1. 近代教育と宗教

啓蒙主義の時代とロマン主義の時代を橋渡しする18世紀を生きたルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) とペスタロッチー (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) によってその礎を築かれた近代教育の系譜は、ヘルバルト学派が栄華を極めた19世紀に一度は舞台裏に退きながら、20世紀に再び脚光を浴びるという運命をたどり、いま「古典」として21世

¹ 日本では80年代、各論的アプローチから構成された30巻に総論的アプローチから構成された3巻を加えた『世界新教育学選書』(明治図書)が長尾十三二監修のもとに出されている。本論文で扱うドイツ語圏においては、1974年にベーム (Winfried Böhm) が従来の改革教育学解釈に疑義を提起して以降、新しい視点からの改革教育学研究が活性化され、その成果がレールス (Hermann Röhrs)、エルカース (Jürgen Oelkers)、プラウケ (Klaus Plake) らによって断続的に発表されている。

紀へ受け継がれようとしている。この近代教育の源流を活性化させる契機となった「新教育運動の精神」に対する関心が復興してすでに久しい。¹ その一方で、近代教育のなかで宗教的要素が果たした役割については、ようやくいくつかの試論が形作られつつあるという域を出ていない。(vgl. Korrenz u. a. 1994, Weisser 1995) 近代教育において教会的神学的記述による宗教が急速にその有効性を失ったことは確かであるが、その一方でこの事象に反比例するように宗教がその形態を多様に変化させながら近代教育のなかへと浸透していく過程はこれまで不当に軽視されてきた。近代教育に存続する宗教の形態としては、ひとつには「開放型のあるいは隠匿型の個人的宗教にみられるモダンあるいはポストモダンの形態、自己の理解や生命の解釈にみられる疑似宗教の形態」があり、いまひとつには「教育や学校において宗教を国家市民的に使用することに対する変わることのない国家的社会的関心」(Korrenz u. a. 1994, S. 1) があり、これらの形態は近代の始まりから今日にいたるまで連続性をもって多くの教育理論のなかに見出される。そもそも教育理論を構想するためには現在を相対化する作業と未来を理念化する作業とが必要とされ、これらの作業そのものが既述の宗教形態に依存しつつ行われざるをえない以上、教育と宗教の共生関係は一種の必然性に支えられているといえる。その依存の度合は、「新しい人類の創造」さらには「新しい社会の創造」をかかげる教育理論において——すなわち、18世紀に生起した教育理論を実践のレベルにシフトしようとした (vgl. Röhrs 1991 b, S. 173f.) 新教育運動において——最大値を示すように思われる。

神学上の手法である「救済史的終末論的」思考と教育学上の手法である「人間学的倫理的」(Bösch 1992, S. 1) 思考は、歴史的に弁証法的な展開をみせながら発展してきた。神学と教育学の関係にあってとりわけ問題とされるのは、キリスト教教義の中核をなす「原罪」をめぐる解釈である。コメニウス (Johann Amos Comenius, 1592–1670) はその『大教授学 (Didactica Magna, 1657)』のなかで、アダムと新しいアダム (=キリスト) を対置させることにより、原罪から解き放たれた新たな人間形成の可能性をすでに示唆している。しかし、神学との関わりから提起された「神の恩寵」と「人間の自由」の問題、「自己犠牲」と「自己実現」の問題は、教育学にあってそのバランスを微妙に変化させながら、近代を通じて解消されることなく議論され続けている。たとえば、教育における崇高な理念としてしばしば登場する完成 (Vollendung) の概念は、神学上アウグスティヌス (Aurelius Augustinus, 354–430) 的解釈にたつかペラギウス (Pelagius, 384?–422?) 的解釈にたつかによって、二様に理解される。前者の解釈をとる場合、原罪を担った人間は神の恩寵によってのみ完成へと導かれる存在であり、教育活動は消極的評価しか受けない。² 一方、後者の解釈をとる場合、自由意志を担った人間は、受動的にではなく能動的にみずからを完成に導く存在であり、教育活動は積極的評価を受けることになる。神学上の解釈をめぐる教育学上のこの緊張は、コメニウスから 100 余年を経、「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手にうつるとすべてが悪くなる」(Rousseau 1966, p. 35 [上、23 頁]) という象徴的な一文でルソーが原罪を否定してなお、弛緩するにはいたらない。

本論文は、近代教育の祖とされるルソーおよびペスタロッチーにおける原罪観、さらに彼らとの連続性を主張する新教育運動における原罪観をたどることによって、近代教育における宗

² 教育学の分野では 19 世紀末までこの解釈が採択されていることが確認されているが、これは近年、新教育運動に対する批判の根拠ともなっている。(vgl. Bösch 1992, S. 4)

教的要素の所在を明らかにすることを意図している。18世紀に生起した近代教育の理論を「テストすることで実地に証明」(Röhrs 1991b, S. 173f.)する運動として位置づけられる一連の新教育運動にあっては、「児童中心主義」というスローガンの形成に大きく貢献したケイ(Ellen Key, 1849–1926)の子ども観を軸としてその宗教的要素を考察し、さらにそこから派生する政治的要素についても一瞥したい。

2. 近代教育と原罪観

神を唯一の真理の源泉とみなすアウグスティヌスは、「言葉」ではなく「自らの内的な直観」すなわち「神」を信じることによって知識が獲得されるとし(vgl. Augustinus 1974, S. 81)、知の形成をその課題とする教育活動において人間はあくまで受動的な役割(*potentia passiva*)しか果たしえないと考えた。一方、トマス(Thomas Aquinas, 1225–1274)は内的な知を「学問の種子」として評価しながらも、それは外部からの刺激を受けて初めて顕在化する性質のものと規定し、知の形成をその課題とする教育活動において人間は能動的な役割(*potentia activa*)をも果たすと考えた。(vgl. Thomas 1988, S. 19)したがって、アウグスティヌスは神のみを教師と仰ぎ、トマスは知の形成の術を心得た人間(=大人)にも教師としての資格を認める(vgl. a. a. O., S. 27)という相違を示す。しかし、いずれにしても原罪説から解放されることのなかった中世の教育観のなかで、子どもは完全者(=神)あるいは完全者に近い者(=大人)によって教育されるべき対象以外のものにはなりえなかった。

原罪を否定することによりこの教育構図にコペルニクスの転換を加えたのは、コメニウスであった。すなわち、「幼子のわれのもとにくるのを許せ。これをとどめてはならぬ。なぜなら、天の王国はこのような者のものであるから。(…)なんじらは心をあらためて幼子のようになるのでなければ天の王国にはいることはできないであろう」と聖書を引用したコメニウスは、子どもが大人の「手本」であり「原型」であり「教師」とであるとみなすのである。(vgl. Comenius 1992, S. 39 [36頁])その根拠としては、「どの点から言っても子どもの魂は大人よりわだかまりがな」く、したがって「神があわれみの心から人間の現状に涙して施してくれる治療を受けやすい」(ebenda [同上])ことが挙げられる。その帰結として、コメニウスはルソーの消極教育にも通じる見解を表明している。「まだ罪と不信仰とに身をけがされていない子どもたちには、自分がすでに受けている神の恩寵を手離さず俗世にけがされないように身を守ることができさえすれば、神の王国の相続人とよばれることになる」。(ebenda [37頁])「まだ罪と不信仰とに身をけがされていない」子どもに、コメニウスはさらに「単純と柔和と謙虚と純潔と従順」(ebenda [同上])という属性を付与する。本質的に、近代教育の流れにみられる原罪に対する教育学的態度はこの延長線上に収斂されていくことになる。³

³ 子どもは生来「徳の種子」を内包するとする子ども観のうえに立てられたコメニウスの教育構想は、以下の3段階にわけて理解される。1. 青少年の魂を俗世の破滅から守るべく心を配る、2. 青少年の心に宿っている、あの徳の種子(*honestatis semina*)にうまく芽をひらかせるために、清らかな手で絶えず導き、手本を示してこれをさそい出すように、心を配る、3. 青少年の精神を神の認識(*cognitio Dei*)と自分自身の認識(*cognitio sui ipsius*)とさまざまな事物の認識(*cognitio Rerum variarum*)とでみだし、こうして神の光の中で光を見ること、いろいろな光の父である神をなによりも愛し尊ぶことが青少年の習性となるように心を配る。(vgl. Comenius 1992, S. 41 [39頁])

2.1. ルソーと原罪観

子どもらしい無邪気さへの注視 (vgl. Ariès 1973, p.39 [47 頁]) が一般化し、原罪説の基盤がしだいに不確かなものへと移ろっていく時代、「脱原罪」の教育構想に決定的な役割を果たしたのはルソーの『エミール (Emile ou l'éducation, 1762)』である。(vgl. Oelkers 1987, S. 198) 子どもの「善性」をその教育理論の起点とするこの著書に、「原罪」の概念は登場しない。子ども時代を単に「大人になるための準備の時期」とせず、それ自身固有の価値をもつとしたルソーの見解は、「子どもの発見 (découverte de l'enfant)」として教育の歴史のなかに深く刻み込まれることになる。

ルソーは、「児童の福音の書」と呼ばれるその書の扉に「わたしたちが苦しんでいる病気はなおすことができるし、よき者として生まれついているわたしたちは、自分を矯正しようと望むなら、自然の助けをかりることができる」というセネカ (Lucius Annaeus Seneca, B.C. 4 – A.D. 65) の言葉を引き、人間の善性を高らかに宣言する。自然を軸とした教育理論を構築したルソーの目には、「自然は子どもが大人になるまえに子どもであることを望んでいる」 (Rousseau 1966, p. 108 [上、125 頁]) と映り、「子どものうちに子どもの時期を成熟させる」 (a. a. O., p. 113 [上、134 頁]) ことの意味が強調される。ここで語られる子どもは、原罪の影を微塵も感じさせず、逆に善なる行いをなすための積極的な力を所有している子どもである。ルソーによれば、精神的にみると子どもは確かに「善についての生得的な知識をもってはいない」ものの、善を欲する意志をすでにその内に宿らせている。というのも、善に対する愛を子どもに感じさせるのは「良心」⁴であり、「この感情こそ生得的なもの」 (a. a. O., p. 378 [中、172 頁]) とみなされるからである。したがって、ルソーにおいて子どもは悪ではなく善を行う主体として理解される。一方、物理的な観点からは子どものもつ「弱さ」 (vgl. a. a. O., p. 100 [上、113 頁]) が指摘される。しかし、この「弱さ」は「子ども期」における成熟のひとつの必然的前提として、教育上、積極的に認識されるべきものであるとされる。

原罪から解放され、しかもその「弱さ」を肯定的に評価することによって支えられたこの子ども観は、新教育運動に広く受容され、「新ルソー主義 (Néo-Rousseauisme)」形成においてその基本認識として位置づけられることになる。「新ルソー主義」は、グルリット (Ludwig Gurlitt) をその先駆者とし、ヴィネケン (Gustav Wyneken, 1875–1964) らも巻き込みながらドイツ全土で大きな影響力をもつにいたる。(vgl. Schmid 1936, 113f.) みずからの教育理論である『機能主義的教育 (L'éducation fonctionnelle, 1931)』をルソーとの連関に位置づけようとした (vgl. Claparède 1931, S. 102ff.) ジュネーブ市民クラパレード (Eduard Claparède, 1873–1940) もまた、「新ルソー主義」の一人に数えられるであろう。⁵

2.2. ペスタロッチーと原罪観

ペスタロッチーは、ルソーの「脱原罪」の教育構想を継承し、その前提としての楽観主義的

⁴ 良心とは、ルソーにとって「神聖な本能、滅びることなき天上の声、無知無能ではあるが知性をもつ自由な存在の確実な案内者、善悪の誤りなき判断者、人間を神と同じような者にしてくれるもの」 (Rousseau 1966, p. 378 [中、172 頁]) である。

⁵ その一方で、ルソー受容はその修正を前提として初めて可能であったこともまた事実である。(vgl. Plake 1991, S. 59)

な子ども観を受け入れている。「友よ、人間は善であり、善を願っている。彼は善を行うときにのみ幸福だと思う。もし人間が悪だとしたら、それは彼が行おうとした善の道を誰かが閉しているからに外ならない。」(KA. Bd. XIII, S. 244 [VIII、88 頁]) これは、誤謬と悪徳から子どもを守りさえすれば、真理と美德を教えなくても子どもは自然に善に向かって成長するというルソーの見解をそのまま反映したものといえる。さらにペスタロッチーは、その『幼児教育の書簡 (Letters on Early Education, 1818-1819)』のなかで、子どもに生来的に備わっているのは「原罪」ではなく、逆に「神の導きのもとにわれわれの天性を定められた最高の祝福にあずからせるところの二つの素質」(KA. Bd. XXVI, S. 59 [XIII、164 頁]) すなわち「信頼と愛の積極的な力」(ebenda [同上]) であると考え。しかもその力は、他の諸力が潜在力として子どものなかに宿っているのとは対照的に、「最初からそれが十分に発達した場合の、最も成功した努力にも決して劣らないところの勢力と強度をあらわす」(ebenda [同上]) ものとして存在する。子どもは「もっとも崇高な諸徳の予感」すなわち「われわれ自身の欲望を諦めわれわれの希望と願望とを従わせる報酬としての、平安と愉悦の予感」(a. a. O., S. 60 [同上、166 頁]) さえも所有しているのである。⁶

その一方で、ペスタロッチーは子どもに潜む「弱さ」にも注目している。(ebenda [同上]) この「弱さ」は、ルソーにみられるような「成熟の必然的前提」としてではなく、「聖性」を帯びた輝きをみせている。フリットナー (Wilhelm Flitner, 1889-1990) はペスタロッチーのこの視点を分析し、ペスタロッチー教育学の根底を流れるものを「キリスト教の変容態」(Flitner 1967, S. 128) として理解する。「弱さ」ゆえの「尊さ」という発想の転換は、フリットナーによれば、まさにアウグスティヌス、ルター (Martin Luther, 1483-1546) といったキリスト教の系譜上に位置づけられる。

ペスタロッチーが新教育運動に与えた影響については言を待たない。⁷しかし、その影響の質的な側面に関して述べるならば、新教育運動をになった人々のなかで、ペスタロッチーへの言及の多くはきわめて抽象的なものに終わっている。すなわち、ペスタロッチーの教育構想はその文脈とは無関係に切り取られ、「児童中心」、「社会連帯意識」、「教師と生徒の間の情熱的な関係」、「活動的、創造的諸力の強調」(vgl. Gonon 1995, S. 104) といった断片化された標語として一人歩きし始める。

3. 新教育運動と原罪観 —— ケイの場合 ——

その著『児童の世紀 (Barnets århundrade, 1900)』のなかでニーチェ (Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900) の「超人」⁸の実現を訴え、さらにルソーやペスタロッチーといった近代教育学の祖の理念を復興することで新教育運動の方向性を決定づけたケイは、リルケ (Rainer Maria Rilke, 1875-1926)⁹によれば、「子どものことをほとんど知らない大人の視

⁶ 子どもの本性のなかに「神の姿 (Bild Gottes)」さえも見出す (vgl. KA. Bd. XXII, S. 195 [X、191 頁]) ペスタロッチーの立場は、キリスト教の教義という側面から、イギリスではさらに経験主義の解釈という側面から大いに議論をかもし出すことになる。(vgl. The Times, October 10, 1827)

⁷ たとえば、モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) は、直観論に代表されるように、ペスタロッチーからの影響を強く受けている。(vgl. Röhrs 1991 a, S. 236)

⁸ 超人とは、ケイによれば、「新しい世代がやがてつくり出す社会における完成した人間」(vgl. Key 1991, S. 73 [134 頁]) を指す。

点からではない」(Rilke 1993, S. 254)「子どもからの教育学」の発起人、あるいは「子どもの代弁者であり唱導者」(a. a. O., S. 250)として記憶されるべき人物である。

改革によって建設されるべき未来に期待をよせた社会運動家ケイの教育観は、現在を支える大人ではなく未来を支える子どもへの期待として結晶し、さまざまな現行教育への批判を生み出していく。彼女の意図する教育改革は極めて急進的である。まず、「いまのシステムを全面的に破壊し、土台の一石も残らないように」し、「教育分野でノアの洪水を経験」する必要があると語られる。しかしそのとき「箱舟」には、「モンテーニュとルソーとペスタロッチとスペンサーと、新しい児童心理学の文献だけは積み込まなければならない」(Key 1991, S. 177f [223頁])とされる。すなわち、ケイはルソーとペスタロッチーといった18世紀の教育理論家のなかに、従来の教育に一大転換をもたらす原動力を見出しているのである。⁹

ケイの夢みた「ノアの洪水」後の未来とはどのようなものだったのか。ケイの理解する未来すなわち「児童の世紀(瞑想の世紀)」は、「大人が子どもの心を理解すること」そして「子どもの単純性が大人によって維持されること」という二つの条件が満たされて初めて生起するとされる。(vgl. a. a. O., S. 121 [202頁])ここに理解されるのは、全人類が「子どもの心」を獲得することによる理想の実現というケイの教育構想である。「単純性」という言葉で象徴される「子どもの心」は、この文脈のなかでは全人類の理想を体現したものとされ、そこには原罪の片鱗も残されていない。従来の教育にあっては心情陶冶の核とされたキリスト教そのものも、ケイのもとでは「絶対かつ永遠の真理」としての威厳を失う。¹¹

ケイはまず、キリスト教教義に横たわる原罪説に対して異を唱える。「あらゆる教義のうちで、最も非道徳なものは、屈辱的教義である」とするケイは、「人間の本性は墮落しているから自分の力で神聖な境地に達することはできない、ただ神の恩寵と免罪によってのみ、現世お

⁹ リルケは、ケイの『児童の世紀』を「新しい道への起点」として位置づけている。(vgl. Rilke 1993, S. 255) ケイの『児童の世紀』を介して初めてみずからの「誤った子ども期」と向き合うことになったリルケは、ケイのプラグマティックかつユートピア的な試みに共鳴し、1902年以降、書簡を中心とした交流をケイと育んでいる。1904年、スウェーデンのサムスコラで実際に児童中心主義に基づく教育実践に触れたリルケは、とりわけそこで従来の宗教授業を廃止することによって生まれた新しい心情陶冶のあり方に感銘を受けている。権威主義的な従来の宗教授業の廃止によって目指されているのは、リルケの理解にしたがえば、決して宗教の否定ではなく、子どもたちの内生的の繊細な部位を権威主義的な宗教授業から保護することによる(宗教授業の時間に限定されることのない)宗教の日常化の実現であった。(vgl. a. a. O., S. 272)

¹⁰ ケイの教育構想の根底には、ルソーが18世紀に唱えた「消極教育」の理念が流れている。現行の教育を分析し、「子どもを平穩のうちに置かないことが、いまの教育の子どもに対して犯した最大の罪悪である」(Key 1991, S. 78 [142頁])と述べたケイは、教育の最大の秘訣は「教育をしない」ところに隠されていると主張する。その一方で、ケイは当時めざましく発達しつつあった児童心理学の成果をその教育構想のなかに取り入れ、「個性の重視」を唱える。「地上の子どもにとって最高の幸福は、個性を認められることにつきる」(vgl. a. a. O., S. 192 [243頁])というゲーテの言を引用しつつ、ケイは子どもを「子ども」という抽象概念によってくることの不適切さを指摘する。この次元にある教育から脱却するためには、「子どもの個性を尊重し、子どもを注意深く観察することによって生活全体を統一する」(a. a. O., S. 167f. [210頁])姿勢が教育者に求められることになる。ケイによれば、子どもは個性の所有者として存在するのであり、したがって、「教育者の手のうちで形成され、また変形される無機物であり、非人格的な一つの物体」(a. a. O., S. 98f. [170-171頁])として存在するのではない。

¹¹ ケイはキリスト教を相対化して理解する。「キリスト教もまた人間のつくったものである。人間の他の仕事と同様に、絶対かつ永遠の真理を意味するものでないことは明瞭である。」(Key 1991, S. 214 [254頁])

よび永遠の正しい境地に達することができる」(a. a. O., S. 206 [253 頁]) というキリスト教的思考形式を非難する。「神の恩寵と免罪」以外には人間本性としての墮落から脱出する方法はないとする原罪説を前提とする心情陶冶もまた、同じ根拠でもって「非道德なもの」としてケイにより否定される。この連関から、キリスト教が伝統的に子どもたちに課してきた宗教教授という教育形態もまた非難の対象とされる。ケイは、宗教教授を受けた結果として宗教的無関心に陥った子どもたちの例を挙げ (vgl. a. a. O., S. 214 [265 頁])、「未来の人類を、正しい心の持ち主として成長させようとするなら、その第一条件はまず、子どもと青年の世界から、教義問答や聖書物語や神学講義や教会史を断固として抹殺し去ること」(a. a. O., S. 219 [272–273 頁]) の必要性を訴える。しかし、ケイが否定しているのは、あくまでも権威主義的な宗教教授のあり方であり、宗教そのものの否定ではない。逆に、ケイは心情陶冶における宗教の役割を大いに評価しており、それゆえに「宗教感情」を育むための方策をいくつか提案している。すなわち、ケイは「敬虔と愛情から生まれる宗教感情」、具体的には「地上生活の現在と未来の無窮の前に首を垂れること、真に道徳的価値あるものを識別し選択すること、種族の連帯と自己の責任に対する自覚に徹すること、人のために自分を訓練してゆたかで力強い人間につくりあげること、偉大な前例を仰ぎ見ること、全世界のなかで、発展過程のなかで、精神のなかで、神意によるものと法によるものを尊敬すること」を推奨し、ここに「信仰から生まれる新しい行動」(ebenda [同上]) が起こされることを期待する。

ケイの教育観はさらに、感性的ロマン主義を仲立ちとした「子ども」や「子ども期」の神話化へと昇華されている。¹²『児童の世紀』の核となるメッセージは、新しい世紀において「父親と母親が子どもの尊厳の前に額を土にすりつけ」、「子どもという言葉は陛下 (Majestät) という言葉の別名にすぎないと了解する」(a. a. O., S. 120 [200 頁]) ことにあり、このメッセージは新教育運動にそのまま受け継がれ、そのなかで一貫して象徴的な標語として機能することになる「子どもからの教育学」すなわち「児童中心主義」を支えていく。¹³すなわち、「Majestät」としての子どもは教育に携わる人間に、連続性と自己同一性の指標を呈示する役割を担うことになるのである。「Majestät」という概念は、もともと宗教的概念から派生したものである。「Majestät」はラテンの教会言説に発し、当初は「神の栄光 (Glorie Gottes)」に関わって用いられ、しだいに「現世の威厳・尊厳の栄光 (Glanz weltlicher Würde und Hoheit)」に関わって用いられるようになった。(Grimm 1984, S. 1485ff.)¹⁴子どもを「Majestät」と称するとき、そこにはロマン主義的世界観のもと、来世と現世の融和世界からの栄光が際立たされているように思われる。さらに、子どもを「Majestät」と認識するためには、子どもの「弱さ」に積極的価値を見出すという逆転の発想が要求される。子どもの「弱さ」に向けられたこのまなざ

¹² ケイは、スウェーデンの詩人リドベリィ (Abraham Victor Rydberg, 1828–1895) の作品を引き、子どものイメージを感性的に訴えている。「われら子どもを見れば王侯を想う／だが成人した帝王は見当たらない」(Key 1991, S. 120 [200 頁]) なお、「子ども」や「子ども期」の神話化は、新しく発展しつつあった科学——児童心理学——によって妨げられることはなかった。新教育運動における両者の関係は、相互排除というよりは相互補完的な関係として理解されるものであったといえる。(vgl. Oelkers 1996, S. 97)

¹³ 新教育運動はしかし基本的にはケイの理論を取捨選択的に取り入れ、社会主義的理念、女性運動、優生学的発想などはその受容の過程で削除される。(vgl. Herrmann 1991, S. 259.)

¹⁴ 「Majestät」という概念はこの後、支配者の敬称、それに結びついた権利として用いられるようになり、さらにローマ皇帝に関わる称号として、また自然界・道德界の生物・対象の荘重な現象に関わって用いられるようになる。(vgl. Grimm 1984, S. 1485ff.)

しは、まずルソーによって、その崇拝者であるペスタロッチー¹⁵によって、さらにケイをはじめとする新教育運動のなかで強化され、子どもの「Majestät」としての属性はますますゆるぎないものとして確立されていくことになる。

子どもの「弱さ」の積極的評価から生じた感性的ロマン主義は、一方では「子ども」および「子ども期」の神話化という現象を生みながら、他方では政治的ロマン主義として結実して民族主義的な色彩を帯びるにいたる。というのも、子どもを「Majestät」とみなす「子どもからの教育学」の志向性は、「理性によって成長しつつある人間を公共性や法的平等へと方向づける」ことではなく、「魂によって成長しつつある人間を共同体における個人的特殊立場へと導きいれる」(Osterwalder 1995, S. 150) ことにおかれていたからである。ドイツの新教育運動家たちの多くは、「ルター派の宗教改革を取り込むことで、ゲルマン・キリスト教の連続性を生起させるローマ法との決定的な区別」(a. a. O., S. 162)¹⁶ を主張するというドイツに固有な宗教的感情と、「自由主義を排除し、さらにそれに基づく法概念を排除する」(a. a. O., S. 163) というドイツに固有なロマン主義を拠り所として、国法の次元と現実の次元にそれぞれ異なる規範性を付与することを主張している。この連関から、教育の関心事はドイツの内面性を軸として構成された心情陶冶によってこの二元性を解消するという課題に注がれることになる。すなわち、人間および社会を「多様化に対する関心から保護」し「安定した統一性に導く」という未来像に基づき、「個人的関心の名のもとに(全体への)下位づけの意志を形成」(a. a. O., S. 150) しゲルマン共同体の実現を志向することが教育者には要求されたのである。この志向性が国家社会主義に容易に融和する契機になりえたことは、すでに歴史の証明するとおりである。¹⁷

4. 発想の転換

子どもを暗い原罪のイメージから解き放ち、明るい童心¹⁸のイメージに染め上げることで生

¹⁵ ルソー崇拝者としての若きペスタロッチーの自己認識は、その思想形成の過程で次第に修正されていく。(vgl. Ito 1995, S. 15f.)

¹⁶ ドイツ独自のキリスト教の発達については、オスターヴァルダー (Fritz Osterwalder) の『国家の預言者としての教育者 (Der Erzieher als nationaler Prophet, 1998)』を参照のこと。

¹⁷ キリスト教の民族化、さらにその延長線上でこの民族化された宗教を帝国主義に取り込んでいくというこの傾向は、日本における新教育運動にもみることができる。1873年にキリシタン禁制の高札が撤去されたとはいえ、日本において新教育運動の展開された時代、キリスト教者の数はきわめて少数であった。それにもかかわらず、新教育を支えた人々のなかにはキリスト教を信奉する者の割合が非常に高い。「自由学園」創設者羽仁もと子 (1873-1957) がそうであり、「明星学園」創設者赤井米吉 (1887-1974) そして「玉川学園」創設者小原国芳 (1889-1977) がそうであった。日本の新教育運動を理論・実践の両面から支えた赤井や小原により精神形成上の師と仰がれるキリスト者本間俊平 (1873-1948) は、『私の教育』(1909) のなかで自らの信仰態度をして「欧米人の糟粕基督教を伝うにはあらず」(本間 1958, 193頁) と言明し、別の機会には「そもそも我が国には宏遠の昔から万古不変の国体が定められている。また国民には天賦の特質が備わっているのです。この特質は世界人類のうち、ただ日本人のみ享有する特質であります。(…) キリスト教もまた日本的となりませんと、何の役にも立たぬ厄介のものであります」(三吉 1962, 303-304頁) と述べている。すなわち、本間の信仰するキリスト教は外国の模倣によるキリスト教ではない、「日本的キリスト教」であり「武士道的キリスト教」であった。この信教は、その時代思潮すなわち帝国主義との融和性を呈示し、天皇制イデオロギーと結びついた教育勅語を支持するものであった。

¹⁸ 「童心」は、河原によれば、「ロマン主義的な無垢のイメージを盛り込みながら日本の伝統にもなじむ語感」をもち、「どこか直輸入的な感じ、キリスト教的な背景が感じられる」「無垢」とは区別される。(vgl. 河原 1998, 149頁) 本論文における「童心」という概念の使用は、必ずしもこの言説上の分析にしたがうものではない。

じた新しい心情陶冶は、感性的ロマン主義と政治的ロマン主義という二様の後ろ盾を得てしだいに帝国主義と融合し、新教育運動の延命と衰退という現象を引き起こす。この子どもの原罪観に対するまなざしの転換を端的に象徴する出来事は、子どもに対する「Majestät」という呼称の誕生である。子どもを「Majestät」と称する教育観は一般にロマン主義的教育観に帰されることが多いが、歴史的にはこの教育観は敬虔主義的教育観にまで溯ることができる。たとえば、「子どもたちは小さな陛下（Majestät）であり、洗礼はそれを塗油するものである。今後、子どもは生まれながらの陛下（Majestät）以外の何者としても扱われてはならない。」（Zitiert von Lost 1992, S. 253）というツィンツェンドルフ（Nikolaus Ludwig von Zinzendorf, 1700—1760）の言からも、この事実は確認することができる。この子ども観は、ツィンツェンドルフが地上における至福の心情的体験を人間形成の核とし、来世における宗教的完全性の実現を人間形成の核とする従来の教育構想に修正を加えたことによって生じたものであり、これは同時に、来世志向的態度を絶対化する伝統的価値観が、キリスト教内部の教育構想においてそのほころびを露呈させた事件として特記される。これに少し遅れ、ルソーは独特の矛盾を伴う「子どもが主人（maitre）」¹⁹の教育をたて、新教育運動のなかでこの流れを継承したジュネーブのルソー研究所はルソーの矛盾を解消し、名実ともに「教師（maitre）はみずからを子どもによって教育させよ」（Coquoz 1998, S. 9）という原則をかけることになる。

原罪にからみとられた子ども観の転換は、いまひとつには子どもの「弱さ」を認め、さらにその「弱さ」に価値を認めるという手続きを経て初めて可能な事象であった。「弱さ」を認め、その「弱さ」に価値を認めるというこの思考形式は、西洋と東洋においてそれぞれ宗教の世俗化をうながす原動力となった信仰——プロテスタント信仰と浄土信仰——のなかに見出すことができる。このふたつの信仰の共通性に注目するならば、日本で新教育運動にたずさわ「子どもからの教育学」をうたった人々にはこのいずれかの信仰をかける者が多かったという事実は単なる偶然とは認められなくなるのではないか。そして、この思考形式が教育理論の構想において機能するためには、「弱さ」の「強さ」への転換という逆転発想をうながす信仰と、この逆転発想を広く世論に受け入れさせる時代条件が求められるのではないか。近代教育における心情陶冶にみられる逆転発想の構図にはまだ読み解かれなければならない文脈が数多く残されているように思われる。

【参考文献】

- 赤井米吉：愛と理性の教育 東京（平凡社）1964
 Ariès, Philippe : L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris 1973 [アリエス：〈子供〉の誕生 東京（みすず書房）1980]
 Augustinus, Aurelius : Der Lehrer. Paderborn 1974
 Böhm, Winfried : Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In : Pädagogische Rundschau 26 (1974), S.763-781
 Bösch, Markus/Grell, Frithjof/Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.) : Christliche Pädagogik-kon-

¹⁹ 「生徒がいつも自分が主人だと思っているが、いつもあなたが主人であるようにするがいい。見かけはあくまで自由に見える隷属状態ほど完全な隷属状態はない」（Rousseau 1966, p. 150 [上, 191 頁]）という叙述にうかがえるように、ルソーにおける「子どもを核とする教育」は、あくまでも教育者によって設定された秩序の範囲内での事象として理解される。

- trovers. Würzburg 1992
- Claparède, Edouard : L'éducation fonctionnelle. Neuchâtel 1931
- Comenius, Johann Amos : Große Didaktik. Stuttgart 1992 [コメニウス : 大教授学 東京 (明治図書) 1971]
- Coquoz, Joseph : Image et imaginaire de l'«École active». Kortrijk 1998 Ms.
- Flitner, Wilhelm : Zum 200. Geburtstag Pestalozzis. In : Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Paderborn 1967
- Gonon, Philipp : Zur Stellung des Pestalozzi-Zitates in der Reformpädagogik. In : Furrer, Max/Hofstetter, Rita (Hrsg.) : Denk-mal Pestalozzi. Fribourg 1995
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm : Deutsches Wörterbuch. München 1984. (Leipzig 1885)
- Hahn, Christoph/Reichel, Hellmut : Zinzendorf und die Herrnhuter Brüder. Hamburg 1977
- Herrmann, Ulrich : Die >Majestät des Kindes< -Ellen Keys polemische Provokationen. In : Key, Ellen : Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim/Basel 1991
- 本間俊平 : 本間俊平選集 東京 (日本 YMCA 同盟出版部) 1957
- Ito, Toshiko : Die Kategorie der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis. Bern 1995
- 河原和枝 : 子ども観の近代 東京 (中央公論社) 1998
- Key, Ellen : Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim/Basel 1991 [ケイ : 児童の世紀 東京 (富山房百科文庫) 1991]
- Koerrenz, Ralf/Collmar, Norbert : Die Religion der Reformpädagogik. Weinheim 1994
- Lost, Christine : Das Kleinkind im Bildungsdenken der Herrnhuter Brüdergemeine in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In : Pädagogik und Schulalltag 47/3 (1992) S.248-254
- 三吉明 : 本間俊平伝 東京 (新約書房) 1962
- 小原国芳 : 小原国芳全集 29 東京 (玉川大学出版部) 1987
- Oelkers, Jürgen : "Kindheit" und ihre Kritik. In : Neue Sammlung 27 (1987) S.193-211
- Oelkers, Jürgen : Die Natur des Kindes. Theorieprobleme der Reformpädagogik. In : Neue Sammlung 28/4 (1988) S.474-485
- Oelkers, Jürgen : Ist säkulare Erziehung möglich ? In : Der evangelische Erzieher 41 (1990) S. 23-31
- Oelkers, Jürgen : Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1996
- Oelkers, Jürgen : L'éducation négative. Pädagogische Reaktion auf Rousseau in Deutschland und in der Schweiz in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Ascona 1998 Ms.
- Osterwalder, Fritz : Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In : Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992) S.426-454
- Osterwalder, Fritz : Demokratie in den Konzepten der deutscher Reformpädagogik. In : Böhm, Winfried/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) : Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1995
- Osterwalder, Fritz : Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung - liberale Theologie als Kontext deutscher Reformpädagogik. In : Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) : Politische Reformpädagogik. Bern 1998
- Pestalozzi, Johann Heinrich : Sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Berlin/Leipzig/Zürich 1927ff. [ペスタロッター : ペスタロッター全集 東京 (平凡社) 1960]
- Plake, Klaus : Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster 1991
- Rilke, Rainer Maria/Key, Ellen : Briefwechsel. Frankfurt am Main/Leipzig 1993
- Röhrs, Hermann : Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim 1991a
- Röhrs, Hermann : Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Do-

nawörth 1991b

Rousseau, Jean-Jacques : Emile ou de l'éducation. Paris 1966 [ルソー : エミール 東京 (岩波書店) 1962]

Schmid, Jakob-Robert : Le maitre-camarade et la pédagogie libertaire. Neuchâtel 1936

Thomas, Aquin : Über den Lehrer. Hamburg 1988

Weisser, Jan : Das heilige Kind. Würzburg 1995