

「心の教育」への宗教的まなざし

— ペスタロッチーから新教育へ —

伊藤 敏子

The Religious Aspect of the “Education of the Heart”: From Pestalozzi to New Education

Toshiko ITO

Abstract

“Education of the heart” never comes without a religious aspect, explicit or implicit. Pestalozzi’s teachings were no exception to this rule, although his method has often been regarded as strictly scientific. Like Pestalozzi, his followers of the early 20th century spurned religious orthodoxy but embraced religious elements, which continued to underpin the “education of the heart”. While intended effects of these religious elements changed with the times, a religious outlook always remained central to the “education of the heart”. New Education cultivated religious sentiment rather than a religious doctrine. As a model of ethical behavior it set up a historical hero rather than a metaphysical figure.

1. はじめに

「これが僕の秘密なんだ。心でしか見えないってことさ。肝心なことは目には見えないんだよ。」(Saint-Exupéry 1943, p. 72) 子どもから大人まで多くの読者に愛され続けている『星の王子さま (Le Petit Prince, 1943)』のとりわけよく知られた一節である。サンテグジュペリ (Antoine de Saint-Exupéry, 1900-1944) はキツネの言葉を借りて、心で見ることによってのみ大切なことは開示されるということを教え、心で見ることが日常生活のなかでいかに軽視されているかということに気づかせてくれる。

教育の歴史はある意味で、キツネの知恵を生かすことを試みる歴史であったといえるかもしれない。心で見ることの重要性を説く「心の教育」は、人間の教育を語る文脈のなかでいつの時代にあってもその中心に位置づけられながら、「心の教育」を軌道にのせるという試みは21世紀を迎えた現在にいたるまで特筆すべき成果をあげられないのではないだろうか。「心情陶冶の方法のことを考えると計り知れない欠陥状態にある」(PSW XVIII, S. 31) 18世紀の学校を厳しく批判したペスタロッチー (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) は、子どもに内在する諸力を調和的に発展させるための働きかけこそが教育の本質でなければならぬとし、知識を獲得するための認識能力、道徳を体得するための心情能力、技術を習得するための運動能力のそれぞれをいかに発展させるかについての考察を重ねている。後に「頭・心・手 (Kopf Herz Hand)」というスローガンで知られることになるこの調和的発展の理念は、す

で『ゲルトルートはいかにしてその子を教えるか (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801)』に萌芽的にその姿をあらわし、『メトデーにおける精神と心情 (Geist und Herz in der Methode, 1805)』のなかで鮮やかに結晶している。¹「われわれの素質がゆるす範囲内で、まさに、あらゆる手段を総和し調和させることによって、心情と精神と手をもっとも高次なもの、もっとも高貴なものへと高める」(PSW XVIII, S. 49) ことに基礎陶冶の意義をみるペスタロッチーは、基礎陶冶の実践の手がかりとして「心情と精神と手」の陶冶をそれぞれに方法化することに力を注ぎ、心情の陶冶(=心情能力の陶冶)はもっとも近い存在である母親を「愛し、感謝し、信じる」(a. a. O., S. 40f.) 経験から開始すべきこと、精神の陶冶(=認識能力の陶冶)は「数、形、語」(vgl. PSW XIII, S. 255)をめぐり簡単な問答から開始すべきこと、手の陶冶(=運動能力の陶冶)は「打つ、運ぶ、放る、突く、引く、回す、絞る、振る」(vgl. a. a. O., S. 337)といった単純な動作から開始すべきことを提案する。しかし、調和をその根底にもつ「心情と精神と手」の陶冶を提唱したペスタロッチーが、心情の陶冶と精神の陶冶と手の陶冶を決して並列的にはとらえていないことは注目されなければならない。自分の生み出した「全体系の要石」(a. a. O., S. 341)は心情の陶冶であると公言するペスタロッチーによれば、精神の陶冶から生み出された思考あるいは手の陶冶から生み出された行動が心情とは切り離されたものである場合、この陶冶を「人類にふさわしい陶冶形態」(vgl. a. a. O., S. 339f.)としてみなすことはできないとされる。ペスタロッチーが子どもに内在する諸力の調和的発展に向けられた「心情と精神と手」の陶冶について語る時、そこには一並列的構造ではなく一心情の陶冶をその頂点とする重層的構造が想定されているのであり、心情の陶冶は一たとえば精神の陶冶や手の陶冶をある程度は抑圧するという手段に訴えてでも一推進されるべきものなのである。² 調和的発展を実現するにあたって優越性を与えられた心情の陶冶は、心情の事柄である宗教が「もっともか弱い年齢にあってもすでにわたしの感覚的本性の欲求」(a. a. O., S. 117)として存在することを確信するペスタロッチーのもとでは、母親との関係を基礎とするきわめて日常的な体験から開始されるものの、同時に「神に対する畏敬へと向かう感覚的な刺激」(PSW XVIII, S. 40f.)をその根底にもつことをその特徴としている。

19世紀から20世紀への世紀転換期、新教育運動にたざさわった教育者たちの多くはその教育理論の形成過程にあってペスタロッチーから影響を受け、心情の陶冶を軸としながら子どもに内在する諸力の調和的発展に向けられた教育構想を継承している。この教育構想が現実に機能していたとすれば、20世紀は新教育運動の主唱者の一人であるスウェーデン人ケイ (Ellen Key, 1849-1926) が描きだしたように、豊かな心情の陶冶を子どもに約束する「児童の世紀」を現出するものとなるはずであった。しかし、その百年紀の終焉にあたって、20世紀は「判断であると同時に挑発であることを要するこういった未来像を実現することなく」終わったと総括されており (vgl. Helmchen 2000, S. 276)、さらにアメリカの心理学者ムーア (Thomas Moore, 1940-) がその書『心の教育 (The Education of the Heart, 1997)』のなかで「心が

¹ この理念は、1819年の『リーンハルトとゲルトルート (Lienhard und Gertrud, 1819)』では「心情、精神、手 (Herz, Geist, Hand)」の調和的発展として、さらに「感じること、考えること、行動すること (Fühlen, Denken, Handeln)」の調和的発展として再出されている。(vgl. PSW VI, S. 26f.)

² 「心情の陶冶に精神の陶冶は必然的に下位づけられなければならない」(PSW XVIII, S. 42)と確信するペスタロッチーは、認識の範囲の限りない「拡張」を主張する啓蒙時代の流れに抗し、認識の範囲を「制限」(a. a. O., S. 42)することによってのみ子どもは調和的発展を実現できると考える。

軽視されている一方で、精神は教化され、身体は訓練される傾向にある」(Moore 1997, p. 3) 20世紀を「心の喪失」ということばで特徴づけていることにかんがみるならば、むしろ心情の陶冶を後退させたかのような印象すら与える。しかし、心で見ることの重要性を説くキツネの知恵を想起させる試みは、心情の陶冶を軸とする基礎陶冶を唱えたペスタロッチーの教育構想を受け継いだ新教育運動において、何ら期待した成果をあげられないままに終わってしまったのだろうか。

本稿では、ドイツの新教育運動にみられる「心の教育」と、それに啓発されて生じた日本の新教育運動にみられる「心の教育」を、とりわけそこにみられる宗教性というまなざしに注目しながら考察したい。宗教性はその根源性・統一性・普遍性・内在性・超越性といった属性をもって、内示的あるいは外示的に「心の教育」を支えることが期待されている存在であるが、構造的には二様のかたちをとってその教育的効果を発揮すると考えられる。ひとつには、宗教性は教育の営みのなかで超感覚的に認識される宇宙観と結びついて、宗教的情操をかもし出させる原動力となる。またひとつには、宗教性は教育の営みのなかで感覚的に認識される事実関係と結びついて、歴史的人物を模範として提供するものとなる。宗教性のもつこの図式は、新教育運動の展開された時代にあっても宗教的なまなざしをもつ「心の教育」が一時代思潮から受けた独特の色調を帯びながらも一きわめて積極的に展開されたという事実を浮かびあがらせる。

2. ドイツの新教育運動にみられる宗教的まなざし

新教育運動の教育理念には、およそ例外なくキリスト教による刻印づけがなされている。(vgl. Oelkers 1996, S. 191) ここにみられる宗教性は、教會的、神学的記述から切り離されてはいるものの、「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擬似宗教の形態」、さらには「教会や学校において宗教を国家的、市民的に使用することに対する変わることはない国家的、社会的関心」(Koerrenz/Collmar 1994, S. 1) の反映として存続している。ドイツにおける新教育運動もまたよく知られているように、「伝統的なキリスト教の影響にとらわれた」(Böhm/Grell 1995, S. 75) 保守的な学校形態には背を向けながら、キリスト教そのものから離反するものとはいえない。たとえば、ドイツにおける新教育運動の嚆矢と目され、後には独自の連盟³を結成することになる田園教育舎運動の担い手たちは、それぞれにキリスト教から一従来³の神学から距離をおくことによって一導き出された独自の宗教性を基調とする「心の教育」をその教育構想の根幹に位置づけることによって、人間の再生と社会の再生をはかる試みを展開している。

田園教育舎を紹介するために著した『エムローシュトッパ (Emlöhstobba, 1897)』の言及にうかがえるように (vgl. Lietz 1997, S. 6, 29, 33/Koerrenz 1989, S. 114/Wild 1997, S. 62f.)、ドイツ田園教育舎運動の創始者であるリーツ (Hermann Lietz, 1868-1919) は、ペスタロッチーの『リーンハルトとゲルトルート』に描き出された居間の教育を教育の理想とみなしてお

³ 1924年に7つの田園教育舎系自由学校を母体として創設された「ドイツ自由学校(田園教育舎及び自由学校共同体)連盟 (Vereinigung der Freien Schulen [Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinde] in Deutschland)」は、構成母体の教育理念の多様性を反映させた柔軟な組織としてナチズム期まで存続している。(vgl. 渡辺 2000)

り、その教育構想の形成においてベスタロッターから受けた影響はきわめて大きい。

調停的神学の牙城であるハレ大学と批判的神学の拠点であるイエナ大学で学業を修めたリーツは、1896年から1897年にかけてレディ（Cecil Reddie, 1858-1932）のアボツホルム校（Abbotsholme）に滞在したことを直接の契機として、「宗教的、道徳的生活が田園教育舎においてはすべてをつらぬかなければならない」（Lietz 1967, S. 50）という指針のもとに1898年、宗教的情操の育成をその根底にもつ自らの田園教育舎イルゼンブルク校（Ilseburg）を創設する。すでにイエナ時代、小さな共同体のなかでの宗教的、道徳的再生に関心を持ち、そこにみられる個人の内的プロセスとしての宗教的発達に注目していた（vgl. Koerrenz 1989, S. 46）リーツが、「仲間たちや教師たちとともに生活するなかで、生活全体の作法・態度・精神といった、教育舎をつつみこむ宗教的、道徳的雰囲気」（Lietz 1967, S. 50）が子どもたちに与える影響を最大限に重視する教育を構想したことは、きわめて自然なことであるといえるだろう。教育舎における日課は、午前中は学科教育、午後には戸外での運動や作業、夜は芸術活動や談話による感性教育という三部構成をなしていたが、リーツはとりわけ静けさに満たされた夜を「心の教育」にふさわしい時間、「ともに歌い、音楽の演奏をし、また心情や情緒に語りかける出来事や事項を語ったり読んだり」（Lietz 1913, S. 18）して過ごすことにあてられるべき時間として大切にしている。教育舎においては「心の教育」を念頭においたさまざまな行事が展開されるが、リーツは道徳的、宗教的な感覚、そして祖国愛の感覚を育むために考案されたこれらの行事を総称して「カペレン（Kapellen）」と呼んでその充実につとめ、その試みとして「毎日の朝夕の礼拝、（森のなかや星空のもとでの徒歩旅行といった）厳粛な瞬間にかもしだされる宗教的な作用、記念日の祭典、あらゆる教科における、とりわけ自然科学・歴史における宗教的、道徳的なものの強調、詩歌と芸術の育成」（Lietz 1997, S. 46）を提起している。リーツはさらに、教育舎の必修科目である宗教科の授業においても、「心の教育」の観点から、「子どものなかでまどろみながら当の子どもにはまだ意識されていない宗教的、道徳的生命を、子どもが理解できるような宗教的、道徳的人格に親しませることを通じて（…）子どもの身近なものにすること」、「神の国の住人として子どもが神に対してそしてともに生きる人間に対して果たすべき義務を子どもに知らせること」、「完成された確固たる宗教的、道徳的生命観および世界観がしだいに子どもの心のなかに生まれるように謙虚に尽力すること」（a. a. O., S. 50）という三つの目的が果たされることを期待している。リーツにとって「心の教育」を支える宗教はどこまでも、従来の学校教育に一般的であった机の前に座して口で語るべきことがら（＝宗教的教義）としてではなく、共同体における生活をとおして心で感じるべきことがら（＝宗教的情操）として追求されているといえる。（vgl. Koerrenz 1994, S. 207）

リーツの「心の教育」は、教育者－被教育者－関係においても従来の学校教育には異質な宗教的態度を反映させている。リーツは宗教的、道徳的再生をはかるための範をイエスに求めることを推奨するが、これはイエスを救済者としてではなく人の子とみなす自由主義神学から演繹された見解である。（vgl. Osterwalder 1998, S. 143f.）教育は宗教的、道徳的再生を実現させることをその課題としており、この課題を果たすための手がかりは歴史的に実在したイエスに範を求めることによってえられなければならないとするこの見解にしたがえば、生徒たちに対してイエスがその弟子たちそしてあらゆる人間にとった同じ行動をとること－許し、助け、正し、癒し、慰め、励まし、愛すること－が実際の教育の場面でひとりひとりの教師に要求されることになる。（vgl. Lietz 1987, S. 53, Koerrenz/Collmar 1994, S. 298）第一次世界

大戦後、リーツはフィヒテ (Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814)、オイケン (Rudolf Christoph Eucken, 1846-1926)、ラガルデ (Paul de Lagarde, 1827-1891) の思想を基礎としてその自由主義的宗教観をゲルマン化する傾向を強め、正統信仰の呈示する宗教観からの懸隔をますます広げていくことになる。

リーツのもとで教育活動を開始したゲヘープ (Paul Geheeb, 1870-1961) もまた、ペスタロッチー精神の継承者として位置づけられるであろう。ゲヘープは田園教育舎に連なる自らの学園オーデンヴァルト校 (Odenwaldschule) を創設したさい、その敷地内に建てられた家のひとつひとつを「英雄」とみなされる人物にちなんで名づけるが、そこにはゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)、ヘルダー (Johann Gottfried von Herder, 1744-1803)、シラー (Friedrich Schiller, 1759-1805)、フィヒテ (Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814)、フンボルト (Wilhelm von Humboldt, 1767-1835)、プラトン (Platon, 427 v. Chr. - 347 v. Chr.) とならんでペスタロッチーも見出される。(vgl. Geheeb 1960, S. 39) 一方、教育者としてのゲヘープ自身も、「子どもの言葉に耳を傾け子どもをその個性に応じて発達させる姿から、ペスタロッチーさながらに母性を感じさせる教育者の典型」(a. a. O., S. 10) と評されていたことが伝えられている。

ゲヘープは1892年、イエナ大学のリップシウス (Richard Adalbert Lipsius, 1830-1892) によって開講されていた宗教哲学演習でリーツに出会い、1902年から1906年にかけてリーツの田園教育舎のひとつであるハウビンダ校 (Haubinda) で教鞭を取った後、1906年から1910年にかけてはヴィネケン (Gustav Wyneken, 1875-1964) とともにヴィッカーズドルフ自由学校共同体 (Freie Schulgemeinde Wickersdorf) の運営にたずさわり⁴、1910年には自らの教育理想を実現する場として新たにオーデンヴァルト校を設立している。男女共学をうたうこの新しい教育実験学校は、「宗派を超えた立場 (überkonfessionelle Einstellung)」(Geheeb 1931, S. 145) を鮮明に打ち出しながら、その一方で宗教的共同体として機能することを目標にかかっていることからうかがえるように、リーツによって設立された他の田園教育舎と同様に「心の教育」、すなわち宗教的、道徳的教育にその重点をおくものであるが、リーツの諸学校とは異なり、責任 (Verantwortung) と畏敬の念 (Ehrfurcht) へと収斂された「心の教育」を強調する試みとして特徴づけられる。ゲヘープによれば、教育は「できるだけ早い時期に子どもを強い責任感情で満たし、それと平行してまだ頼りなく導きを必要とする子どものなかに、より成熟した仲間に対する、また人格的に高度に発達した人物に対する信頼を培う」(a. a. O., S. 142) べきであり、この信頼に支えられた責任感情はその先の人生において、生活のあらゆる領域で世界市民的に行動するための基盤として機能することが期待されている。教育は国家を越えて人間共同体の全き再生へと寄与すべきであるとするこのゲヘープの信念はここに明らかとなるように、国家の安寧への志向性に強く裏づけられたリーツのそれとは鮮やかな対照をなしている。

⁴ ヴィネケンとの学校共同運営は始めのうちはうまく機能したものの、ゲヘープが「冷静を旨として、待つ、見守る、助ける」ことのなかに教育の理想を見出そうとしたのに対して、ヴィネケンが「情熱を旨として、駆り立てる、指導する、形作る」(Geheeb 1960, S. 27) ことを主張するという教育的姿勢の相違、あるいは共同体がゲヘープにとって「指導者とすべての生徒たちとの出会いの場所」であるのに対して、ヴィネケンにとって「はっきりとした固有価値」(ebenda) の担い手として理解されていたという共同体認識の相違のためにもまもなく亀裂を見せ始める。

ゲヘーブはまた、「心の教育」のいまひとつのキーワードである畏敬の念について、その発達を「あらゆる教育の根底に横たわる必然性」(a. a. O., S. 143)であるとみなす見解をもつ。ゲヘーブの依拠しているゲーテの「教育州 (Pädagogische Provinz)」(Goethe 1982, S. 152ff.)によれば、畏敬の念が意味するものは「より成熟した人間あるいはより高次の気質を備えた人間のもとにおもむき、そういった人間と個人的に交流したり真に豊かな意見交換を行ったりする若者の能力」(Geheeb 1931, S. 144)であり、この能力は最終的には若者をイエスという人格者との個人的な交流・意見交換にまでに導くものであるとされる。したがってここに、イエスを形而上学的に把握された救済者としてではなく、歴史的に承認された存在すなわち人の子とみなす自由主義神学的なイエス観が、ゲヘーブとリーツに共有されていることが明らかとなる。ただし、ゲヘーブにみられるイエス観は、リーツにその端を発する田園教育舎運動のなかで形成されたものではなく、ベルリン時代、倫理的文化に根ざす革新運動の流れのなかで教会や神学を越えてただイエスのなかのみに人間の模範を見出そうとしていたエギディ (Moritz von Egidy, 1847-1898)⁵と交流するなかでえた影響に帰されるところが大きい。(vgl. Geheeb 1960, S. 18) その宗教性の異同にかんがみると、ゲヘーブのもとでは、教育舎の本質を宗教的共同体におきながらキリスト教を宗教のひとつに過ぎないものとして宗派に開かれた態度が堅持されていたこと⁶、また宗教的共同体の構成員であるドイツ民族も人類の一部を占めるに過ぎないものとしてそれ以外の民族にも開かれた態度が堅持されていたことなど⁷、リーツのもとではみられない柔軟な宗教性に支えられた「心の教育」を可能にする素地がその底流に存在したことが注視されなければならないだろう。

3. 日本の新教育運動にみられる宗教的まなざし

日露戦争(1905)の終結から満州事変(1931)の勃発にいたる時代は、大正デモクラシーの名のもとに民主主義的な考え方が普及し、さまざまな分野で国家管理のシステムの正当性が根底から問われることになる。教育の分野においても、国家管理主義教育の結果として現出した抑圧的な教育から子どもたちを解放することを目指す大正自由教育の動きが活発となり、世界を巻き込んだ新教育運動の流れのなかで子どもの自律性と自発性を尊重する教育の模索が始まる。

この一連の流れの大きな推進力とみなされるのは、新宿・牛込原町に1917年、後に「沢柳精神」と呼ばれることになる以下の趣意書をかかげた成城小学校が開校されたことである。

1. 個性尊重の教育 付・能率の高い教育

⁵ エギディはまたリーツとも親しく交流し、自分の息子をハウピングダ校の第一期生としてリーツのもとに委ねている。(vgl. Wild 1997, S. 71) したがって、リーツのイエス観の背景にもエギディからの感化が存在することが想定されなければならない。

⁶ ゲヘーブの宗教的態度および宗教的行為を象徴するのは、「無暴力の理念と寛容な倫理的宗教性の理念」を近接した理念としてとらえた事実である。(Geheeb 1960, S. 41) ゲヘーブは、広い意味でのキリスト教的人道主義への感化をうながすため、教育舎ではやさしく感動的な話の語り聞かせを实践し、とりわけトルストイ (Lev Nikolaevich Tolstoj 1828-1910)、ラーガレフ (Selma Lagerlöf, 1858-1940)、ローラン (Romain Rolland, 1866-1944) の話を好んだ。

⁷ ゲヘーブは自らの教育舎に学ぶ若者たちに、「人間性に対する国家の関係を拡大する緊張を実践的に体験させる」ことを意図している。(Geheeb 1960, S. 44)

2. 自然と親しむ教育 付・剛健不撓の意志の教育
3. 心情の教育 付・鑑賞の教育
4. 科学的教育を基とする教育

創立者である沢柳政太郎（1865－1927）は、東京帝国大学卒業後に文部省に入省し、文部事務次官までのぼりつめる輝かしい経歴を重ねた官僚であるが、1895年に著した『教育者の精神』のなかでペスタロッチーを教育者精神の体現者とみなし、「教育者は皆ペスタロッチーたるを得べし」という命題を呈示、さらに「誠実と熱心というモットーをかかげてペスタロッチーとなり後世に名を残せ」（沢柳 1895、44頁および48頁 参照）と日本全国の教育者に奮起を呼びかけるなど、熱心なペスタロッチー崇拝者という側面もあわせもつ人物である。⁸ また、成城小学校には特定のモデルをもたない純粋な実験学校として機能することを期待した沢柳であるが、1902年から1903年にかけてロンドンに滞在中にレディを紹介する文章を執筆していることにかんがみて、田園教育舎にも少なからぬ関心をもっていたことが推測される。（新田 1971、8頁 参照）「沢柳精神」の第3項に明らかなように、沢柳にとって「心の教育」は新学校の生命線ともいえる重要な位置をしめ、斬新な教育実践が展開されている。『実際の教育学』（1909）の著者として帰納的科学を支持する沢柳はまず、発達心理学的な見地から修身科を第1学年から行うことを定める国の教育課程に抗して第4学年になってから行うことを主張し、さらに修身科教科書の著者として進歩主義的の徳を評価⁹する沢柳はまた、儒教解釈学的な見地から良き対人関係の形式を修得することにの徳の基礎をおく修身のあり方を、「孝」という「内発的の徳感情」を育成することにの徳の基礎をおく修身のあり方へと転換する。

注目されるのはしかし、沢柳が「心の教育」は修身科という科目の枠組を越えて日常生活のなかで広く実践されるべきであるという基本的な立場をとり、そこでは内面化・人格化された宗教をもつ教育者の存在が高く評価されていたことである。宗派教育に陥る危険性をはらむものであるという考えから学校教育に宗教を持ち込むことに否定的であった沢柳ではあるが、ここには人間に「自覚」や「反省」を促す契機となる宗教の特性（沢柳 1896a、304頁および沢柳 1896b、307頁 参照）にかんがみて「心の教育」に果たす一特定宗派を前提としない一宗教的情操の役割に対する大きな期待を寄せていた沢柳の姿が浮かびあがってくる。沢柳自身は、1889年、学生時代から親交のあった律僧釈雲照（1827－1909）を介して真言宗の革新運動に参加し、1893年には精神主義をかかげて浄土真宗の革新にのぞんだ清沢満之（1863－1903）の懇願により京都大谷尋常中学校校長に就任して真宗大谷派教学部顧問を囑託されるなど、必ずしも宗派にはとらわれず、しかしながら宗教に教育の補完的役割を担わせようという

⁸ 沢柳は当時、教育者にみられる精神的修養の欠如に危機感を抱いており、ここから教育者精神への関心を深めていく。沢柳によれば、学識や教法が「天稟に依ることが多」く万人には望み得ないものであるのに対し、「教育者としての精神を発揮することは、[天賦の才能とは無関係に誰もが]覚悟、決意に由って得らるること」（沢柳 1915、365頁）であるので、教育者はすべからずペスタロッチーのごとく「誠実と熱心」（沢柳 1895、44頁および48頁）によって教育者精神への精進を志すべきであると喚起する。沢柳はペスタロッチーの教育者精神を広めるため、広沢定中とともに1897年、ドゥ・ガン（Roger De Guimps, 1802－94）の『ペスタロッチー（Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son Oeuvre, 1874）』を訳出し、さらにペスタロッチーの百年忌には、「我が教育者が、ペスタロッチーの如き教育者の精神を発揮するに至る一つの道」として「ペスタロッチーの一生を追憶せんことを切に希望」（沢柳 1915、365頁）している。

⁹ ただし、「男性と女性」の関係について、あるいは「個人と家族」の関係についての沢柳の見解はきわめて保守的なものであった。

姿勢を一貫させているのである。

ところで、教育者精神に目覚めた教師に対して沢柳が実践を求めた「教育者の行規」書には、沢柳のもつもうひとつの精神的側面があらわれている。すなわち、20項目にわたるこの「行規」の第1項として挙げられているのは、「学校に登るの前毎朝勅語を奉読し、了りて五分乃至十分間沈黙して勅語の趣旨を服膺実践する所以を工夫すべし」（沢柳 1910、240頁）という項目であり、ここから教育勅語の遵守を教育者精神の大前提とする沢柳の信条が浮かびあがってくる。この事実は、教育を語る沢柳がペスタロッチーに範を求めることを繰り返し求めながら、その範を超えたところに天皇というさらに大きな範を暗黙のうちに一自明のこととして一想定していたことを示唆するものといえるのではないだろうか。

沢柳の招聘に応じて1919年に成城小学校に赴任し、沢柳亡き後（1927）その校長職につくことになるのは、「日本のペスタロッチー学徒（Japanischer Pestalozzjünger）」（vgl. Der Bund, 12. 05, 1955）を自認する小原国芳（1889-1977）である。「児童愛に燃える」こと、そして「教育愛に熱中する」ことを「ペスタロッチー精神」と名づけた小原は、教師道のスローガンとして「ペスタロッチーに帰れ」（小原 1948、2頁）をかかげ、自らも「ペスタロッチー精神」で新学校における教育活動に精力的にたずさわるが、1929年、「われこそは日本のセル・レディたらん、日本のリーツたらん」と宣言し、田園教育舎運動の精神で労作教育と宗教教育を前面に押し出す新学校—玉川学園¹⁰—を新たに創立する。¹¹ ただし、小原の理解によればこの新学校は単にペスタロッチーの居間の教育の再現、レディやリーツの田園教育舎の模倣ではなく、日本古来の学習形態である塾—生徒が先生の家に住みこむことによって生じる家族的生活共同体—の再生でもある。「塾教育は、実に心への教育、すなわち人格から人格への教育です。言いかえるとこれは内面からの教育です。（中略）塾教育こそホントの社会改造の近道[です]」（望洋 1971、88頁 参照）と述べる小原にとって、塾教育の精神を生かした教育とはそのまま「心の教育」をその重心にもつ教育でなければならないといえるだろう。

「心の教育」を目的として小原は玉川学園でまず週一回の宗教礼拝を開始する。教育の本質を宗教の本質と同一視する小原にとって、宗教教育の導入を否定する成城学園では実現できなかった宗教礼拝が実現できたことは大きな意味をもつものであった。「心の教育」に関わって、物質主義に陥らないためには超感覚的なものへまなざしを維持することが必要であり、そのための基盤を培うには宗教教育において他にないという確信を小原はもつ。宗教教育とは、小原による広義の解釈によれば「一般に一人間性に根ざす宗教的要求を解明し、これにもとづいて児童・生徒の宗教性を陶冶、宗教的情操の涵養を通して人間形成の根幹を確立すること」であり、したがって宗教教育は「一つの分野、一つの特殊方向であるばかりでなく、むしろ教育全般の根底をなすもの」（小原 1961、35頁）とされる。宗教教育の核心を「宗教的情操の涵養」におき、それが「教育全般の根底」をなすべきものであるという点に注目すれば、沢柳と小原は

¹⁰ 小原は玉川学園の教育に関して以下の12原則をかかげている。全人教育、労作教育、自学自律、個性尊重、反対の合一、学問的原理による教育、効率高き教育、人間の開拓者、自然愛、先生と生徒の信頼感、塾教育（家族的団体内での）、国際教育（チンメルマン 1955、21頁 参照）

¹¹ 成城学園を去るにさいして小原は、成城学園を支える新中間層の父母が「小学校段階では新教育（全人教育）を、しかし高等学校段階では帝国大学入学試験を念頭においた細心の準備（主知主義）」という二分された希望をもっていただけ、自らの教育構想を一貫性をもって実現することが困難であったことを告白している。（小原 1930、3頁 参照）

きわめて似通った教育観をもっていたといえる。沢柳と小原にみられるいまひとつの共通項は、一宗教的信仰の対象を特定することなく一教師に「燃えたる生きた宗教的信仰の所有者」（小原 1963、2頁）を求める教師観である。宗派を超えた宗教的情操を「心の教育」に求める姿勢は、沢柳の場合には複数の宗派との精神的な関わりはなから生じたものであったが、小原の場合にもその思想形成の背景には複数の宗派との関わりが存在する。生家、とりわけ信心深い叔母のもとで浄土真宗に親しんだ小原は、養家で神道にも接するが、鹿児島師範学校時代に長老教会派の教会につとめるランシング（Harriet M. Lansing, 1865-1934）との出会いを機として抱いたキリスト教への関心を暖めつけ、日本キリスト教会所属の牧師である尾島真治（1868-1950）のもとで洗礼を受けている。この経緯から生じた絶対他力、絶対帰依という宗教的情操が、「教会堂で思わず南無阿弥陀が出たり、お寺でアーメンが出たりする」（小原 1971、6頁）自分を違和感なく受け入れる小原を作り出しているのである。¹²

キリスト教徒であることを表明する小原であるが、小原が信仰するキリスト教がきわめて日本的なキリスト教であることは留意を要する。小原のキリスト教は本間俊平（1873-1948）の感化を強く受けたキリスト教である。本間は、職業は石工であるが、自ら感化院における教育にたずさわり、小原や赤井米吉（1887-1874）をはじめとする多くの新教育運動家にその思想形成上の影響を与えている。1909年に著した著作のなかで本間は西洋のキリスト教から自らの信仰を厳密に区別し（本間 1957、193頁）、天皇制および帝国主義と結びついた日本のキリスト教を生み出すことの必要性を説いている。（本間 1957、193頁および三吉 1962、13頁 参照）すなわち、キリスト教は日本の国体を損なわないために日本化される必要がある（三吉 1962、303頁以下参照）、日本化されたキリスト教によれば、イエス・キリストは「日本の天照大神の預言者」と代替可能な存在であり、さらに学校を天皇に忠実な臣民の育成所と定めた教育勅語も賞賛の対象とされる。この解釈に立つとき、小原が1932年の天皇誕生日に「天皇を中心に心をついて結びついている宗教的な国」の住人であることの誇りを表した（小原 1932、2頁）のも、当然の帰結とみなされなければならないであろう。キリスト教的な意味における神への崇拜は天皇崇拜を排除するものではなく、イエス・キリストと天皇はともに愛の権化として「心の教育」において模範として仰ぐべき存在として現出するのである。

4. 結び

ここまでの考察で明らかのように、ペスタロッチーの教育精神に関わりながら新教育運動にたずさわった教育実践家たちは、「心の教育」のなかで宗教性の果たす役割を重視するが、そこに横たわっているのは教會的、神学的言説ではなく一特定の宗派を前提としない一宗教的情操に対する絶対的信頼である。しかし、「心の教育」が機能するためには、この抽象的な宗

¹² この考え方は、小原のスイスの友人、ツィンマーマン（Werner Zimmermann, 1893-1982）にも共通している。「宗教—この言葉はくわれわれの心の原根底において、その本源と結びつきながら（religio）世界の原根底とともにあること—を意味している。人間性の偉大な悟りを開いた人々はすべて、われわれがわれわれのなかに横たわる他の人間に対するわれわれの独自の存在に気づき、われわれもまたそれによって偉大な悟りを体験することを望んでいる。しかしながら、すべての《崇拜者》は、教会の《諸宗教》さらに告白のなかに封じ込めることによってこの精神を殺している。完成された人は、決して《キリスト教徒》や《仏教徒》、あるいは《・・・徒》といった者にはならず、常に全き自分—全き内面的力—として存在することになるだろう。」（Zimmermann 1930、77頁）

教的情操にきわめて具体的な — イエスあるいは天皇といった — 歴史的人物が模範として寄り添うことが要求されている。宗教的情操の醸成と歴史的人物の呈示は、手に手をとって「心の教育」に寄与したといえる。模範となる歴史的人物が外側から道徳的形式を与える一方で、宗教的情操は内側からこの道徳的形式を豊かなものにするというこの巧妙なシステムを介して、宗教性は新教育運動の「心の教育」において衰退することなくその存在をアピールし続けたのである。この「心の教育」における宗教性はしかしながら、その具体的側面の呈示が強ければ強いほど効力を発揮することになり、それは同時に文化的、政治的制約を強く担うものとなった帰結として、普遍的な効力を発揮できなくなるというジレンマに陥ることになる。新教育運動における「心の教育」の衰退の歴史はこのジレンマを雄弁に物語っている。

【参考文献】

- 赤井米吉：宗教の教育 1926 『愛と理性の教育』所収 平凡社 1964
 赤井米吉：明星学園の教育 1930 『愛と理性の教育』所収 平凡社 1964
 Böhm, W./Grell, F.: Reformpädagogik und Christentum — ein problematisches Verhältnis. In: Böhm, W./Oelkers, J. (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1995
 Geheeb, P.: Die Odenwaldschule. Geistige Grundlage. (1924) In: Geheeb, P.: Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Heidelberg 1960
 Geheeb, P.: Die Odenwaldschule im Licht der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. (1931) In: Geheeb, P.: Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Heidelberg 1960
 Goethe, J. W. v.: Wilhelm Meisters Wanderjahre. Frankfurt am Main 1982 (1829)
 Helmchen, J.: Ellen Key als "Zeiterscheinung". Zur historischen Plazierung des "Jahrhundert des Kindes". In: Baader, M. S./Jacobi, J./Andresen, S. (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. Weinheim/Basel 2000
 本間俊平：本間俊平選集 日本YMCA同盟出版部 1957
 Ito, T.: Die Vervollkommnung der Individualität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38. Beiheft. 1998
 Koerrenz, R./Collmar, N. (Hrsg.): Die Religion der Reformpädagogik. Weinheim 1994
 Koerrenz, R.: Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Frankfurt am Main 1989
 Lietz, H.: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Heinsberg 1997 (1897)
 Lietz, H.: Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheimes von Dr. H. Lietz bei Ilsenberg im Harz. Heinsberg 1997 (1898)
 Lietz, H.: Deutsche Land-Erziehungs-Heime. Grundsätze und Einrichtungen. Leipzig 1913
 Lietz, H.: Ein Rückblick auf Entstehung, Eigenart und Entwicklung der Deutschen Land-Erziehungsheime nach 15 Jahren ihres Bestehens. In: Dietrich, Th. (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn 1967 (1913)
 三吉明：本間俊平伝 新約書房 1962
 Moore, Th.: Care of the Soul. A Guide for Cultivating Depth and Sacredness in Everyday Life. New York 1992
 Moore, Th.: The Education of the Heart. New York 1997
 新田貴代：沢柳政太郎 沢柳研究双書1 1971
 野村芳兵衛：野村芳兵衛著作集 第8巻 黎明書房 1973
 小原国芳：成城学園と玉川学園 1930 (教育問題研究・全人 第42号)
 小原国芳：心を一つにして (天長節祝辞) 1932 (教育問題研究・全人 第72号)

「心の教育」への宗教的まなざし

- 小原国芳：The Movement of the Progressive Education and the Juku Education of the Tamagawa-Gakuen. 1936 (教育日本 第70号)
- 小原国芳：ペスタロッチーに帰れ 1948 (全人教育 第18号)
- 小原国芳：宗教教育の問題 1961 原田実博士古稀記念教育論文集 『人間形成の明日』 所収
- 小原国芳：教師道と宗教 1963 (全人教育 第166号)
- 小原国芳：対談 教育と宗教 1971 (おしえの泉)
- Oelkers, J.: Ist säkulare Erziehung möglich? 1990 Ms.
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1996 (1989)
- Osterwalder, F.: "Kopf Herz Hand" – Slogan oder Argument? In: Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim/Basel 1995
- Osterwalder, F.: Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik. In: Böhm, W./Oelkers, J. (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1995
- Osterwalder, F.: Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext deutscher Reformpädagogik. In: Rülcker, T./Oelkers, J. (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern 1998
- Pestalozzi, J. H.: Die Methode. 1800 In: Buchenau, A. u. a. (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. XIII, Berlin / Leipzig 1932
- Pestalozzi, J. H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 1801 In: Buchenau, A. u. a. (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. XIII, Berlin/Leipzig 1932 [長田新 (監修) ペスタロッチー全集 第8巻 平凡社 1960]
- Pestalozzi, J. H.: Geist und Herz in der Methode. 1805 In: Buchenau, A. u. a. (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. XVIII, Berlin 1943
- Pestalozzi, J. H.: Lienhard und Gertrud. 1819 In: Buchenau, A. u. a. (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. VI, Zürich 1960
- Saint-Exupéry, A. d.: Le Petit Prince. Paris 1997 (1943)
- 沢柳政太郎：教育者の精神 1895 (沢柳政太郎全集 第6巻 国土社 1977)
- 沢柳政太郎：宗教の必要は何れにありや 1896a (沢柳政太郎全集 第7巻 国土社 1975)
- 沢柳政太郎：信仰の危機 1896b (沢柳政太郎全集 第7巻 国土社 1975)
- 沢柳政太郎：我国の教育 1910 (沢柳政太郎全集 第8巻 国土社 1976)
- 沢柳政太郎：教育的運動を起せ 1915 (沢柳政太郎全集 第6巻 国土社 1977)
- 谷本富：教育と宗教 同文館 1925
- 渡邊隆信：田園教育舎運動の史的再構成－「ドイツ自由学校連盟」の創設と活動に注目して－ 教育学研究 第67巻 第3号 2000
- Wild, F.: Askese und asketische Erziehung als pädagogisches Problem. Zur Theorie und Praxis der frühen Landerziehungsheimbewegung in Deutschland zwischen 1898 und 1933. Frankfurt am Main 1997
- 山名淳：ドイツ田園教育舎研究－「田園」型寄宿制学校の秩序形式－ 風間書房 2000
- Zimmermann, W.: Einige Gedanken über Erziehung und Tamagawa Gakuen. 1930 (学園日記 第12号)
- チンメルマン, W.: 日本のペスタロッチ小原博士との講演旅行. 1955 (全人教育 第74号)