

原 著

道徳教育における身体性の問題

―ペスタロッチーの「道徳的基礎陶冶」における「行為の練習」の意味―

The physicality in moral education

– The meaning of “Übung einer Tätigkeit” in Pestalozzi’s “sittliche Elementarbildung”

光田 尚美

要約：本稿は、「道徳性の発達」と「行為の練習」という教授学的には相容れない要素を含みもつ二者の関連性について検討する。ペスタロッチーの「道徳的基礎陶冶」における「道徳的行為の練習」という見地に焦点を当て、そこに示された「練習」の人間学的意義をボルノウに依拠しながら発展的に解釈することによって、身体へのアプローチが、「行為の練習」を介して精神と身体との不分離を感得し、また「練習」における身体への没入を通して均衡のとれた内的態度を用意するものであることを指摘した。

Key Words：道徳教育，身体，行為，練習，ペスタロッチー

1. 問題の所在

(1) 道徳性の発達における行為への着目

1799年に約6カ月にわたり、ペスタロッチー（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）はシュタンツにおいて孤児たちの教育にあたった。その詳細は『シュタンツ滞在について一友人に宛てた手紙（Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, 1799）』（以下、『シュタンツだより』と略す）に描写されており、われわれはその記述の端々に彼の実践の精髓を見とめるのであるが、彼の主張の全体を貫く大きな軸を形成しているのが、「道徳的基礎陶冶（sittliche Elementarbildung）」の方法である。

ペスタロッチーによれば、それは次のように説明されている。

「私のこのような場合のやり方は、次のような原則から出発しました。すなわち、まずあなたの子どもたちの心を開くようにしなさい。そして彼らの日々の欲求を満足させることによって、愛と善行を彼らの感受性や経験、行為に近づけてやりなさい。そうすることによって、愛と善行を子どもたちの心に基礎づけ、確かなものにしなさい。それから、この善行を子どもたちが自分の仲間間で確実に広く実行できるように、彼らの多くの技能を

鍛えてやりなさい。

最後の最後に、善悪の危なっかしい記号、つまり言葉がきます。その前に、この言葉を毎日の家庭的な場面や境遇に結びつけなさい。そして、その点に完全に基礎づけられているかどうかにかんがって配慮しなさい。それは、あなたの子どもたちが彼らのなかで、また彼らの身の周りで起きている事柄をいっそうはっきりと認識するために、彼らの生活や人間関係についての、正義や道徳の知見を育てるために必要なのです⁽¹⁾。

それはまた別の箇所において、次のようにまとめられている。

「道徳的基礎陶冶の領域は、一般に三つの見地に基づいています。すなわち、純粋な感情によって道徳的情調を生み出すこと、正しいことや善いことについての克己や努力によって道徳的な練習を積ませること、最後に、子どもたちに自分の存在や自分の境遇を通して、正義関係や道徳関係について熟考したり比較させたりすることによって道徳的な知見を育てることです⁽²⁾。

『シュタンツだより』を分析したクラフキー（W. Klafki）の解説によれば、「道徳的基礎陶冶」は次の三つの段階、すなわち「第一段階：多面的な配慮―信頼を目覚めさせること」、「第二段階：道徳的行為と自己訓練」、「第三段階：反省」として捉えられる⁽³⁾。ここにおいてクラフキーは「段階（Stufe）」という言葉を用いているが、それは決して第一段階から第三段階の高みに階段状

に至るような序列を表わすものではない。ペスタロッチャー自身は「見地 (Gesichtspunkt)」という言葉を用いているように、いずれの段階も道徳性の発達に関わる基礎的な要素を指したものと解すべきである。

このことは、換言すれば、ペスタロッチャーの理解するところの道徳性が次の三つの要素で構想されているということでもある。それはすなわち、愛や信頼などの「道徳的情調 (sittliche Gemütsstimmung)」を目覚めさせるという心情の要素、他者を愛することや「慈善を行うこと (Wohltätigkeit)」といった「道徳的行為 (sittliche Tätigkeit)」を練習するという行為の要素、自らの体験を反省させたり熟考させたりすることを通して、生活に結びつけられた「道徳的知見 (sittliche Ansicht)」を育てるという認知の要素である。ところが、後の「メトデー (die Methode)」に関する諸論考において、ペスタロッチャーは道徳教育を「心情陶冶 (Herzbielung)」のカテゴリーにおいて論じている⁽⁴⁾。ゆえに必然的に、彼の道徳教育論では心情の要素が強調されることとなった。

確かに『シュタンツだより』を分析すると、心情の要素は当然に重要なものと位置づけられている。しかしながら孤児院に受け容れられた子どもたちの特殊性を鑑み、そのうえでことさらに注意が払われているのは、ペスタロッチャーが道徳の実践段階として位置づけるところの行為の要素ではなかろうか。

(2) 孤児の実態と身体技能の問題

『シュタンツだより』において、ペスタロッチャーは次のように述べている。

「このようなこと (徳についての生き生きとした心情を実生活に直接応用させ、態度を身につけさせること：筆者付記) において、施設の組織化された規律はほとんど不可能でした。それはまた、次々に生じる要求から始めなければなりませんでした」⁽⁵⁾。

「組織的にすること (organisirt)」や「規律 (Disziplin)」が不可能であるとみなされたのは、施設 (孤児院) に受け容れられた子どもたちの境遇や彼らに根づいた習慣によるところが大きかったようだ。ペスタロッチャーは彼らの印象を「人間性がないがしろにされると誰でもそうならざるを得ないようなひどい状態」⁽⁶⁾と形容し、次のように続けている。

「ほとんど歩けないほどに根の張った疥癬に罹ってやって来た者も多くいました。頭にできものができてた

れている者、ダニやシラミのたかったボロ服を着た者、骸骨のようにやせ衰え、顔を黄色っぽくなり、歯をむき出しにし、不安に満ちた眼、不信感と不安でしわだらけになった顔をしている者も多くいました。厚かましく振る舞い、物乞いをし、猫をかぶり、どのような騙しにも慣れきった者も幾人かいました。また、貧困に虐げられ、我慢強いのですが疑い深く、思いやりがなく、臆病な者もいました」⁽⁷⁾。

悲惨な境遇の下に放置されていた子どもたちに混じって、施設には「かつては楽な境遇で暮らし、甘やかされていた子どもたち」⁽⁸⁾も受け容れられた。彼らは戦争によって親や住む家を失ったのであり、そのような事態にならなければ何不自由のない暮らしを送ることができたのである。ゆえに階層の低い貧兒らと同等と見なされることには我慢がならず、強く反発したのであった。このように年齢も根づいた習慣も、またそれぞれに要求も異なる子どもたちの集合体に組織的な規律を行き渡らせることは、極めて困難なことと思われたのである。

一方ペスタロッチャーは、子どもたちのうちに共通する特徴があることも認識していた。それは「怠惰で非活動的なこと (träge Unthätigkeit)」、さらに言えば「精神の諸素質、ならびに本質的な身体的諸技能の練習不足 (Mangel an Uebung der Geistesanlagen, und wesentlicher körperlicher Fertigkeiten)」⁽⁹⁾として報告されている。これらの描写からもわかるように、ペスタロッチャーは子どもたちの外面的な窮状だけではなく、むしろ外的な困窮状態がもたらしたともいえる内的感覚や基本的な身体技能の鈍磨、その帰結として予想される生活技術の欠如にこそ、子どもたちの抱える問題の深刻さがあらわれていると見ていた。ゆえに子どもたちの感覚を刺激し、「働かなくなっている」彼らの内的な素質や能力をいかにして活性化するかという一点が、ペスタロッチャーの施設運営における喫緊の課題となったのである。

こうした事情—すなわち、一定の規則による組織的な規律化の困難さと、身体技能の著しい練習不足等—が、ペスタロッチャーの実践における行為の重視に結びついている。例えばペスタロッチャーは、子どもたちが一堂に会した際に「沈黙 (Stille)」を要求することについて次のように述べている。

「行為を導く手段としての沈黙が、おそらくこうした施設の第一の秘訣です」⁽¹⁰⁾。

『シュタンツだより』では、「沈黙」のほかにも姿勢を

正しくして座ることや視線を安定させること（きよろきよろしないこと）、そのために「じっと親指を見つめるように」といった指示も効果的であることなどが報告されている。ペスタロッチーによれば、これらの要求は「徳のある生活の単純な態度（die bloße Attitüde tugendhaften Lebens）」に慣れさせることであり、そのなかで「道徳的な技能を育成すること（Ausbildung tugendhafter Fertigkeiten）」であった⁽¹¹⁾。

しかしながらこのような試みは、一見すると行為の形式的な操作のようにも受け取られる。「私は子どもたちに、言葉で説明したことはめったにありません」⁽¹²⁾と明言されているように、おそらく子どもたちにはその目的が明らかに伝えられることなく、ある一定の行為を繰り返し再現することが求められていたと思われる。とすれば、ペスタロッチーが第二の見地として示した「道徳的行為の練習」にはどのような教育的意味があるといえるのだろうか。

本稿は、ペスタロッチーの道徳教育論における行為の要素に焦点を当てる。この第二の見地の評価については、それを「意志の練習（Willenstraining）」という意味において道徳的であるとするクラフキーの解釈が広く引用されてきた⁽¹³⁾。その論拠は認めつつも、本稿において筆者が試みたいのは、「道徳性の発達」と「練習（Übung）」という教授学上の相容れなさ一すなわち、少なからず主体の自由や自発性という不確実性を伴う「道徳性の発達」の過程と、頻繁な繰り返しを恣意的な強制を伴って要求する「練習」という、両者の相対する要素一を再考し、道徳性と行為の関連性を明らかにすることである。すなわち、ペスタロッチーの実践から身体（身体技能）に働きかけることの道徳的意味を掘り取り、発展的に解釈していくことが本稿の課題である。

2. 身体と「練習」についての人間学的考察

一般に「練習」ないし「訓練」は、現代の教育学理論においてその価値を軽視されているといってもよい。このような評価に異を唱え、「外から持ち込まれた何らかの動機づけによらずに既にそれ自体として喜びを作り出す」⁽¹⁴⁾という「練習」の意義を提起したのがボルノウ（O. F. Bollnow）である。『練習の精神（Vom Geist des Übens, Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, 1991）』という小著において、彼は“üben”, “Übung”の言語使用や語史の考察に基づく、「練習」の哲学的かつ人間学的な分析を試みた。

ここではボルノウの分析に依拠しながら、身体と「練習」の関連性、「練習」そのものの意義を考察したい。

（1）「能力」と「練習」

いくつかの予備的考察を経て、ボルノウは「練習」が必要となる場所を求めている。その際に鍵となるのが「知識（Wissenn）」と「能力（Können）」という二つの領域の区別である。ボルノウによれば、両者の取得には何かしらの反復が必要なのであるが、その仕方には本質的な違いがあるというのである。

「知識の場合に問題なのは、記憶から滑り落ちたものを新たに固定すること、つまり既に一度知られていることを再び連れ出すことである。（中略）それに反して、技能の練習の際に問題なのは、まず初めは不完全な遂行を一步一步と改良し、この意味で、それが滑らかになるまで遂行を稽古することである。心に刻みこむ際には注意は刻み込まれるべき素材に置かれていたならば、第二の場合には注意は練習の正しい実施そのものに置かれている。この両者の課題が鋭く見分けられないと、本来の意味での練習の適切な理解への接近が遮られる」⁽¹⁶⁾。

実際には、「知識」も「能力」も互いに錯綜した仕方で絡み合っている。しかしながら、「練習」を「本来の意味で」理解するためには、「能力」に関連したものと捉え直さなければならないというのである⁽¹⁶⁾。

（2）本来の意味における「練習」

それでは、「本来の意味で」の「練習」とはどのようなものであろうか。ボルノウによれば、それはまず「行為において自ずから生じる練習効果」⁽¹⁷⁾との区別から出発しなければならない。ここで言う「練習効果」とは、例えば“Spiel”（遊び、演奏等）に見られるように、その行為の反復によって全く自然に必要な能力が養成されるかもしれないが、必ずしも得ようと努力された確実な能力を生じない。そればかりか、実行において不純なもの（間違い等）を取り込んでしまう危険性をも孕むものである。

ボルノウによれば、“Spiel”の包括的な全体の連関から切り離されたところに、本来的で厳密な意味での「練習」の特徴が際立ってくるという⁽¹⁸⁾。その特徴は、次の二点に集約される。まず、「形式的特質」である。本来の意味での「練習」においては、それ自体は無意味な基礎的な行為の遂行が問題となるということである。もう一つは、「禁欲的特徴」である。つまり、個々の遂

行には、遂行が成功するまで手を緩めないという仮借のない厳しさが要求されるということである。

「練習」が退屈なものとして軽視されたり、忌避すべきものとして扱われたりするのには、ボルノウによるまでもなく、こうした「練習」の厳格な特徴のゆえである。とすれば、この退屈さや厳格さを取り除くための教授学上の努力が想定されよう。しかしボルノウは、この判断の誤りを指摘している。それはすなわち、狭義の「練習」を「仕事や遊びで意図せずして現れる練習効果」⁽¹⁹⁾に移すこと、ないし「練習を遊び的な活動で装うこと」、「練習それ自体の外部にある魅力によって」⁽²⁰⁾ 厳しさを回避することに他ならないというのである。そのうえで、先に述べた「練習」の意義—「外部から持ち込まれた動機づけなしに既に練習の活動それ自体が喜ばせる」⁽²¹⁾—の熟慮が要請される。

(3) 「練習」における心的状態

「練習の活動それ自体が喜ばせる」ところの「練習」について、ボルノウはさらに分析を進めている。それによると、「練習」の成果には「練習」に臨む人間の心的状態が深く関わってくる。例えば不注意であったり、過度に緊張したり、性急にせき立てられたりするようなことがあれば、たちまち「練習」の成果は損なわれてしまう。「練習」されるべき行為への忘我的な没頭、あるいは放下の状態こそが「練習」の前提なのである。

しかしながら、このような心的状態は果たして実現可能なのであろうか。ボルノウはそこに逆説的状况が示されうることを、ローザー (F. Loser) の興味深い論を引きながら指摘している。すなわち、「練習」の前提となる心的状態はむしろ「練習によってもたらされて維持される能力」⁽²²⁾ として見なされるべきであり、そこにはローザーが教授法上の問題に即して展開して以上の大きな意義—ボルノウは「人間学的意義」と呼ぶ—があるというのである。

「人間は自己自身を変えることは出来ないが、しかし彼はある一定の外的行為を企てて、それを自己自身の決断で実行することが出来る。練習は、そうした外的行為に即して始まる。練習がそうした外的行為と共に始まって、全くこの練習に没頭することによって、人間自身の中で、いわばこの行為にまたがって変化が起こるのである。ここにおいて彼は、おのずからのように、他の仕方では達することが出来ないであろう正しい生活の状態へと置き入れられる」⁽²³⁾。

ここにおいてボルノウは、人間が「練習」に没頭することによって直接的な目標から解放され、従来は副次的影響と見なされていた「自己自身の変化」へと向かっていくこと、そのような意味において「練習」は、「正しい生活への道」となりうることを指摘している。「練習」はもはや教授法上の問題ではなく、人間の最内奥の核心を突く「実存的な問題」として位置づけられうるというのである。

(4) 身体的領域における「練習」

このような「練習」の意義は、まずもって身体的領域において認められる⁽²⁴⁾。このことについてボルノウは、デュルクハイム (K. G. Dürckheim)⁽²⁵⁾ の論を引きながら、さらなる考察を展開している。

「練習」についての理解はまず、一般的な「練習」の評価と、古来の日本の伝統における「練習」の評価とを区別することから始まる。前者においては、例えばスポーツ競技の「練習」のように、一定の行為の遂行能力や技能、テクニックを養成することが問題となる。それに対してデュルクハイムは、日本に伝統の練習形式を想定しながら、それを超えるところの「練習」の可能性を力説する。

「あらゆる『練習』はそれ自体の中に、人間の内的状態をより高次の段階に引き上げる可能性を含んでおり、そのより高次の段階で彼はより高い新しい経験に達して、彼にただ単により多くの『遂行』のみならず他の『作用』への能力を与えるのである。してみれば、それは彼の本質の経験と活動様式なのであって、それは『ある一定の能力の所有』を示すのではなく、人格的存在の発掘と展開を示すものである」⁽²⁶⁾。

人間のこうした内的な変化を問題とする「練習」は、一般的な「練習」とは対照的に、あることが「練習」を通してできるようになって初めて開始される。というのも、それは「外部に設定された目的を持っているのではなく、(中略)日々の経過の中で滑り落ちる内的一致の状態を再び獲得するために、常に新たに繰り返されなければならない」⁽²⁷⁾ からである。そのためには「外部に設定された目的」から切り離された、すなわち完璧な遂行能力がもはや達成されたと思われるようなことがらを「練習」の対象とする必要がある。例えば、歩く、立つ、呼吸する、座るなどの基本的な行為の反復が想起される。

日常生活のなかでもはや自明のものとなっている行為を取り上げての「練習」は、すでにできている（と思わ

れている)ことを、その時の準備や気分に関係なく再現させるという意味において、実に厳しい規律を要求する。しかしその都度の再現のなかで、我々の注意が「練習」の成果にではなく、行為そのもの、あるいはそれを成立させている身体そのものへと向けられる一点が訪れる。ボルノウによると、その一点こそが「自己執着から活動への忘我的没頭への回心」⁽²⁸⁾であり、「練習」が「人間の内的状態をより高次の段階に引き上げる」起点となるのである。

3. ペスタロッチーの実践における「行為の練習」の意味

このように見てくると、「道徳的基礎陶冶」の第二の見地として示された「道徳的行為の練習」の重要性がより一層際立ってくると思われる。ペスタロッチーがその人間学的意義をどの程度まで意図していたのかについては、『シュタンツだより』の記述はあまりにも乏しい。しかしながら、意図的であったにしろ無意図的であったにしろ、ペスタロッチーが試みた「道徳的行為の練習」には、これまでの解釈では十分に掬い取るができなかった意義が含まれているものと思われる。そこで以下、ボルノウの考察を手がかりに『シュタンツだより』に示された実例を発展的に解釈することによって、その意義を確認することとしたい。

ところで、ペスタロッチーが「道徳的行為の練習」と呼んだ実践には、少なくとも三つの形式が存在している。クラブキーの解釈によれば、それは第一に「道徳的に真剣な状況における行為」として、第二に「自己訓練の形式的な練習の形態」として、そして第三に「共同生活の克服と形成への能力の獲得」として展開されている⁽²⁹⁾。しかしここでは、行為の「練習」における道徳的意味を明らかにしたいという意図から、一定の「身体技能」の形式的操作ともみなされうるペスタロッチーの試みに焦点を当てて考察する。

(1) 「行為の練習」の目的

ペスタロッチーは次のように報告している。

「私は、私自身がその場において何かを教えようとしたときに、沈黙を要求しました。それは、私のねらいのための大切な手段でした。また、子どもたちが座っていないければならないとき、姿勢を正しく維持することも同様に大切な手段でした」⁽³⁰⁾。

子どもたちに対する行為の要求を、ペスタロッチーは「私のねらいのための大切な手段 (ein großes Mittel zu

meinem Ziele)」と位置づけているが、ここでいう「ねらい」とは何か。彼は続けて次のように述べている。

「沈黙によって導かれたことは、そうするように要求した瞬間に、すべての子どもたちが私の言ったことを復唱している場合には、誰かがはずれたことを言っているのを聞きとることができましたし、さらに、かすかなかすれ声でも私は教えることができたということです」⁽³¹⁾。

この文面から察するに、ペスタロッチーの要求には教授における「管理」の意図が込められていたように思われる。しかし彼は、さらに続けて次のように述べている。

「そのようなちょっとしたことをきちんと守らせることが、教育者にとって大きな目的を達成するための基礎としてどれほど役に立つかは信じられないほどでした」⁽³²⁾。

ここでペスタロッチーは、「大きな目的のための基礎 (Fundamente zu großen Zwecken)」という言葉で、先に述べた「私のねらい」が「管理」にのみ置かれているのではないことを示唆している。そして、「ある粗野な女の子」の実例を引いている。

「ある粗野な女の子でも、数時間、身体と頭をまっすぐにし、目をきよろきよろさせないように習慣づけられたならば、それだけですでに道徳的陶冶に向かって一歩前進したことになります」⁽³³⁾。

このことから、「大きな目的のための基礎」とは「道徳的陶冶への一歩 (ein Vorschnitt zur sittlichen Bildung)」を意味していることがわかる。またその一歩、すなわち子どもたちの内面的な成長が、「静かに、姿勢を正しく、じっとして座る」という行為の遂行能力から類推されうるというペスタロッチーの理解を読み取ることもできる。

(2) 「行為の練習」の意味

「ある粗野な女の子」の実例をやや掘り下げて分析してみたい。「粗野な (verwildert)」と形容されていることから、少女は落ち着きがなく乱暴で、注意も散漫になりがちであったことがうかがわれる。そのような子どもにとって、「静かに、姿勢を正しく、じっとして座る」という行為は容易に遂行できるものではなかったであろう。このような行為を完全に遂行しうるまで、少女には度重なる「練習」が課されたものと思われる。

『シュタンツだより』には、少女がいかにしてこの行為の遂行能力を獲得したかについての詳細な記述はない。しかし別の箇所では、ペスタロッチーは自らの教授法に関するいくつかの本質的な観点について報告してい

る。それらの記述を手がかりに、少女の「練習」の過程を推察したい。

ペスタロッチーが明らかにしているのは、読み方の指導法である。一般的な方法とは異なり、彼においてはまず、全アルファベットを母音に従って五部門に構成し、その音節をすべて暗記させることから始まる。子音は母音の前に付いたり後ろに付いたりするため、その組み合わせをすべて習得することが求められるのである。その後、第二の系列として三個の文字の組み合わせ、第三の系列として四個、五個の文字の組み合わせや結合へと進む。そして子どもたちは、「一つ一つの文字を知らないうちから、非常に難しい単語も暗記して綴る」⁽³⁴⁾ことができるようになる。

以上の報告から、ペスタロッチーの方法の特徴は、「読み」を構成している要素に注目している点にあるといえよう。ここではアルファベットと、母音と子音による音節ということになるが、これらを「暗記（暗誦）する」ことが求められていることから、各系列の課題はその要素を「音」として発音するための構音の能力と深く関わってくる。つまり、求められた「音」を発するという行為が、それぞれの系列で繰り返し実行されるのである。

このことから、「ある粗野な女の子」においても、「静かに、姿勢を正しく、じっとして座る」という行為が要素に分解され、各要素に関わる身体技能の行使が繰り返し求められていったのではないかと推察される。

実はボルノウは、ペスタロッチーのこうした方法を「練習」の観点から批判している。

「自然科学においては現実が原子の構成要素に解体され、そしてそれから合理的に構成して再び結合されるように、ここ（軍隊の教練：筆者付記）でもまた実行されるべき運動が最小の要素に解体され、それが定刻に命令に従って実行される。かくして人間は、他者の意志に服従して確実に作用する機械へと調教される。ペスタロッチの能力のAbcにおいてもなお、そうした原子論的なやり方が働いている」⁽³⁵⁾。

しかしここで看過されてはならないのが、ペスタロッチーが先の少女の実例を引き合いに出したうえで、次のように述べている点である。

「私の子どもたちの情調もまた、このような原則に従うことによって、善についてのいかなる概念も彼らの頭に入っていない場合に当然予想されるよりも、より晴れやかに落ち着いて、あらゆる高貴なものや善へと開かれていました」⁽³⁶⁾。

クラフキーも指摘しているが、「練習」を通して証明されたのは「他者の意志に服従して確実に作用する機械への調教」⁽³⁷⁾ではなく、「晴れやかさや心の安らぎ、和らいだ心の用意」⁽³⁸⁾であった。ゆえにペスタロッチーは、少女の「練習」の成果を「道徳的陶冶の第一歩」と意義づけたのである。ボルノウの指摘はペスタロッチーの知的陶冶論に向けられたものであり、その点については、必ずしも不当な評価というわけではない。なぜならペスタロッチー自身も方法の体系化を意識するあまりに、機械論的な発想を採用しているからである。しかしながら、ペスタロッチーが「道徳的行為の練習」において試みた要素への分解は、完全な遂行を構成している身体技能を抽出して純粋に反復させることに繋がり、それによってボルノウが力説するところの「練習」の意義、すなわち外部に設定された目的とは切り離された「行為への忘我的没頭」を結果として促している。その点に注目して、ペスタロッチーの見地を評価する意味はあるように思われる。

(3) ペスタロッチーの実践における限界

「練習」の意義という観点からいえば、ペスタロッチーの実践には限界があることも確かである。というのも、ペスタロッチーは「練習」による人間の内的成長を認めながらも、その価値を「道徳的情調の覚醒」と「道徳的知見の育成」とでもってはかっているからである。「練習」を要請することの前提にはすでに目覚めさせられた「道徳的情調」が存在していなければならない。また、「練習」によって身に付けた行為は「反省」でもって意味づけられなければならない。つまり、「練習」それ自体の意義が後景に退いてしまっているのである。

「練習」の前提として「道徳的情調」を求めるのは、ペスタロッチーにおいては、「練習」が過度の緊張を強いるものであるとの理解があり、ゆえに「練習」を要請する教育者とその指示に従う子どもの関係性が強く意識されるからであろう。教育者を信頼するからこそ、子どもたちは厳しい「練習」にも耐えられるという論理である。確かに教育の営みを関係論的視点で捉えることは重要であり、その限りにおいてペスタロッチーの主張は正しい。しかし一方で、信頼関係が成立していなければ「練習」は成立せず、その意義も期待できないのだろうか。「練習」の意義を理解するうえで鍵となるのは、一定の行為への忘我的没頭や放下であり、その状態から始まる内的成長を自己自身が感じ取ることであった。とすれば、問

題となるのはいかなる「行為」を練習するのか、あるいはどのような「身体技能」が求められるのかということであり、「道徳的情調」を引き合いに出す必要はないのかもしれない。

同様のことは「道徳的知見」の段階における確認に関してもいえよう。「静かに、姿勢を正しく、じっとして座っている」ことが道徳的生活においてどのような意味があるのか。なるほどその意味を理解し、そのうえで意識して振る舞うことは、その行為の遂行を完全なものとするために十分に有効な手立てである。しかし「練習」において肝要なのは、「静かに、姿勢を正しく、じっとして座る」ために、おしゃべりしたい欲求を押さえることや視線を一点に向けること、筋肉を緊張させて姿勢を維持することに意識を集中させるなかで、その行為自体に没入することではなかったか。そこに生起する副次的な影響－例えば、「晴れやかさや心の安らぎ、和らいだ心の用意」－にこそ、「練習」の人間学的意義がある。とすれば、意味を明らかにすることと切り離されたとしても、「練習」の価値は示されるのではないだろうか。

このことに加えて、ペスタロッチーの実践において展開された「練習」の意義を発展的に解釈するためには、もう一点、問題を指摘しておかなければならない。それは、デュルクハイムの次のような説明に深く関わっている。

「我々が練習したことができる場合に、能力への練習法は済むのである。我々が練習したことができる場合に、内面への道をとる練習が初めて始まるのであり、練習はよくできたことの永続的な反復において存続する」⁽³⁹⁾。

「ある粗野な女の子」の例からもうかがわれるように、ペスタロッチーの実践においては、ある行為がある瞬間に再現できたところで「練習」の成果に対する一定の評価が与えられている。それはすなわち、「能力」の確認ができたということである。ところが、デュルクハイムがいうように、人間の内的変化を期待するところの「練習」がある行為を遂行できる能力の獲得されたところから始まるならば、変化の兆しが見えたところで「練習」は終結してしまう。

確かに、「座る」という日常の生活動作を取り出しての「練習」を考えてみると、そこに「永続的な反復」を求めることは具体的に想起し難い面もある。何かしらの全体に包括されるところの行為連関が存在しない限り、このような「練習」の発想は導かれまい。つまり、外部に設定された目的一単なる能力の獲得のような一で

はなく、行為連関を意識しながら身体技能を高めていくという動機づけは必要であろう。

その意味において、ペスタロッチーは奇しくも『シュタンツだより』の後半部で、子どもたちの労働について触れている。それは収益を見込んでのことではなく、身体技能の「練習」を意図したものであるとされている⁽⁴⁰⁾。その「練習」を通してさらにどのような意義が発見されたのかについて、残念ながら『シュタンツだより』にはこのことを解明する十分な記述を見出すことができない。それについての論証は他の論考との連関を図りながら分析していく必要があるため、別稿に譲りたい。

4. 結びにかえて

(1) 身体を中核とする道徳教育

本稿は、「道徳性の発達」と「行為の練習」という教授学的には相容れない要素を含みもつ二者について、ペスタロッチーの「道徳的基礎陶冶」の実践における「道徳的行為の練習」という見地に焦点を当てるとともに、「練習」の人間学的意義をボルノウに依拠しながら発展的に解釈することによって、「道徳性の発達」と「行為の練習」の間に深い連関が存在していることの一部を明らかにした。こうした問題設定の背景には、道徳教育において身体へのアプローチがどのような意味を有するか、また、身体を軸として道徳教育を捉えることは可能かといった問題関心がある。

道徳教育が基盤とする道徳性の発達理論には、一般に、「超自我 (Über-Ich)」の形成とともに道徳性が発達すると説いたフロイト (S. Freud) の精神分析理論、モデルとなる他者の行動内容を観察し、模倣することによって道徳的行為のパターンが習得されるという社会的学習理論、また、児童期の道徳性の発達を規則意識の発達として捉えたピアジェ (J. Piaget) や、思春期から青年期にかけての自律をめぐり、道徳的判断の段階的発達説を説いたコールバーグ (L. Kohlberg) の認知発達論などがある⁽⁴¹⁾。

身体が道徳の行動的要素と密接に関わることから言えば、社会的学習理論が手がかりになると思われる。しかし考察を通して明らかとなったのは、身体へのアプローチは単に道徳的な行為の型を習得するというものではなく、身体に働きかける「練習」を介して、人間は精神と身体とが不分離に結びつけられていることを感得するということであった。

「練習」における身体への没入を通して、均衡のとれ

た内的態度が準備される。そして「道徳性」とは、こうした内的態度を基盤に形成される人格の高次の層において、価値の洞察にもとづく主体の判断や行動としてあらわれてくる—その判断や行動それ自体が「道徳性」のあらわれとみなされる—ものである。ゆえにペスタロッチーが「道徳的行為の練習」として意図した身体へのアプローチもまた、そのような意味において道徳教育の要となるのである。

(2) 特別なニーズをもつ子どもたちの教育への示唆

しかしながら、ここで留意したいのは、ペスタロッチーが対峙した子どもたちの境遇である。彼は処罰についての見解のなかで、次のように述べている。

「愛する友よ、大勢の子どもたちの精神や心を言葉だけで捉えて、体罰の印象などを必要としない教育上の原則が有効なのは、恵まれた子どもたちの場合や恵まれた境遇においてです。しかし、年齢も根づいた習慣も、要求も同じではない子どもたちが入り混じった、私の下に集まった物乞いの子どもたちの場合は、(中略)体罰による印象は重要なのです」⁽⁴²⁾。

ペスタロッチーの眼前にいたのは、「物乞いの子どもたち (Bettelkinder)」である。彼らはその境遇の悲惨さからくるさまざまな問題を抱えていた。『シュタンツだより』には、栄養失調や不衛生による身体の障害があらわれていること、疑い深く、強い不安感にさいなまれていること、粗野な振る舞いや不注意な行動が目立つことのほか、長きにわたる「物乞い」の生活のなかで「怠惰」に慣れ切ってしまうことや、感覚が鈍くなり、身体技能も不器用になっているなどの特性が報告されている。ペスタロッチーはそこに、身体への無頓着さ、あるいは身体感覚の鈍磨という現象を見てとり、憂慮していたのではないだろうか。

かつてペスタロッチーは、ノイホーフの農場において貧民教育を試みた。そこで彼が到達したのは、「人間の必要を最も深く感じる限り、救われるべき人々の諸力と素質のうちに、必要な援助を求めなければならない」⁽⁴³⁾という確信であった。上記のような子どもたちを前にして、彼のうちにはおそらく、その原理が想起されたことであろう。身体にアプローチすることは、限界状況にある子どもたちにとって、その「生命」を取り戻すがごとく多くの試みであったといえるかもしれない。一見すると単純な動作の反復に過ぎない「行為の練習」も、子どもたちにとっては、その「生命」が再び自らの内奥に流れ込

んでいくのを一つひとつ確かめることであったのかもしれない。このように見てくると、ペスタロッチーの実践には、「今日、問題状況のもとで生きにくさを感じている子どもたちのために教育は何ができるか」という問いに向かい合っていくうえでの重要な手がかりが含まれていると思われる。

5. 注及び引用文献

- (1) J.H.Pestalozzi (1799) : *Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz*. In : *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*, herausgegeben von A.Buchenau, E.Spranger und H.Stettbacher, Bd.13, Zürich, S.14.
- (2) ditto, S.19.
- (3) Vgl. W.Klafki (1971) : *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki*. Weinheim und Basel, S.54ff.
- (4) 『ゲルトルートはいかにしてその子らを教えるか』(1801), 『メトーデにおける精神と心情』(1803)などを参照されたい。
- (5) Pestalozzi, aa.O., S.17.
- (6) ditto, S.5.
- (7) ditto, S.5.
- (8) ditto, S.5.
- (9) ditto, S.5.
- (10) ditto, S.17.
- (11) ditto, S.17.
- (12) ditto, S.14.
- (13) Vgl. Klafki, aa.O., S.61.
- (14) O.F.ボルノウ, 岡本英明監訳 (2009)『練習の精神—教授法上の基本的経験への再考』北樹出版, 29頁.
- (15) ボルノウ, 前掲著, 49～50頁.
- (16) ボルノウはまた別の箇所では、カントの「判断力 (judicium)」を例にひき、両者の相違を「教え込む」と「練習する」の対比で捉えている。(ボルノウ, 前掲著, 51～53頁を参照されたい.)
- (17) ボルノウ, 前掲著, 72頁.
- (18) ボルノウ, 前掲著, 73～74頁を参照されたい.
- (19) ボルノウ, 前掲著, 75頁.
- (20) ボルノウ, 前掲著, 76頁.
- (21) ボルノウ, 前掲著, 78頁.
- (22) ボルノウ, 前掲著, 104頁.
- (23) ボルノウ, 前掲著, 105頁.
- (24) ボルノウも述べているように、日本の伝統ではあらゆる

精神的領域はそれに対応した身体的な振る舞いと不分離に結びつけられているため、理解は容易であると思われる。しかしヨーロッパでは心身の統一が著しく立たれており、純粋に精神的な練習形式が発展した。(ボルノウ, 前掲著, 153～156頁を参照されたい。)

- (25) デュルクハイムは長年の日本滞在を通して日本に伝統の練習形式を徹底的に習得し、ドイツにおいてそれを精神療法に適用したことで知られる。
- (26) K.G.Dürckheim (1950) : *Japan und die Kultur der Stille*, München-Planegg, S.29.
- (27) ボルノウ, 前掲著, 118頁.
- (28) ボルノウ, 前掲著, 122頁.
- (29) Vgl. Klafki, a.a.O., S.57.
- (30) Pestalozzi, a.a.O., S.17.
- (31) ditto, S.17.
- (32) ditto, S.17.
- (33) ditto, S.17.
- (34) ditto, S.27.
- (35) ボルノウ, 前掲著, 200頁.
- (36) Pestalozzi, a.a.O., S.17.
- (37) ボルノウ, 前掲著, 200頁.
- (38) Pestalozzi, a.a.O., S.60.
- (39) K.G.Dürckheim (1973) : *Vom doppelten Ursprung des Menschen*, Freiburg, S.162.
- (40) Vgl. Pestalozzi, a.a.O., S.26.
- (41) 松原岳行 (2009) 「道徳性の発達理論と道徳教育」林忠幸・堺正之編著『道徳教育の新しい展開—基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ』東信堂, 38～54頁を参照されたい。
- (42) Pestalozzi, a.a.O., S.18.
- (43) J.H.Pestalozzi (1777) : *Aufsätze über die Armenanstalt auf dem Neuhohe. Herrn Pestalozz Briefe an Herrn N.E.T. über die Erziehung der armen Landjugend*. In : *Sämtliche Werke*. Kritische Ausgabe, herausgegeben von A.Buchenau, E.Spranger und H.Stettbacher, Bd.1., Zürich, S.158.