

ペスタロッチの〈まなざし〉から照射する幼児教育の原点

－養育的タクトから教育的タクトへ－

Principle of Nursery Education Based on Pestalozzi's gaze

: From Nursery Tact to Educationally Tact

田 口 喜久恵

TAGUCHI Kikue

はじめに

ペスタロッチ (J.H.Pestalozzi 1746 – 1827) は熱烈なルソー (J.J.Rousseau 1712 – 1778) の信奉者であったことは知られ、息子ヤーコブの育ちをルソーの『エミール』にならって育児日記に記している。また「子どもの発見者」といわれるルソーの影響下に思想形成をしたといわれる。その意味でルソーの教育思想の根幹である「子どもの本性を善」とする性善説や、「消極的教育」といわれる子どもの自然＝本性を中心におく「自然教育法」、さらに最初の教育を命の誕生から捉え「感覚（五感）の教育」から始めることなどルソーの教育思想を引き継いでいるといえよう。

またルソーとの共通点は、彼らは哲学者でも心理学者でも教育学者でもなく、市民としての生活者あるいは教育実践家の立場として著述している点である。さらにいえばルソーやペスタロッチの人間の深さに共鳴する人々の支援のもと著作を世に出し名声を得たという点も共通している。ルソーとの違いをあげれば、ルソーが5人の我が子を孤児院へおくり、生活苦のため育児を放棄したのと対照的に、ペスタロッチは貧民学校や孤児院など一貫して貧しい子どもたちの救済を人生の目的とし、子どもたちの養育と教育実践を通して思想形成をおこなったという点に大きな違いがあろう。

〈現象学からの導き〉

ペスタロッチは生涯、貧民救済を主眼とし、孤児達の養育と教育に情熱を費やした。すなわち彼の教育思想はつねに深い人間愛が根底に流れており、そこから具体的に抽出された教育方法であった。このことはペスタロッチの教育思想を理解する上で不可欠である。ペスタロッチが理想の教育家あるいは崇高な教育家と呼ばれる所以がここにある。しかし、森悦子は「理想の教師」「教育愛の天才」と捉えただけではペスタロッチが培った教育実践を十分に把握することはできないという。彼の教育実践のリアリティーに迫るにはペスタロッチの「生活世界」(Lebenswelt)「日常生活」といった実際の具体的な教育体験を現象学的に追求していくことが必要不可欠であると指摘する¹⁾。

現象学とはすでに構築された理論への依存から脱却し、生や経験への還帰によって、近代科学をその発生基盤に戻して見直そうとする姿勢であり、「事象そのものへ」というように、さまざまな先入観を

排して、事象そのものがみずから現れ出る仕方を方法に生かそうとする。そのため〈志向性〉の語で呼ばれる意識の本質機能が主題化され、緻密に分析されることになる²⁾。森はその現象学的手法により〈まなざし〉に焦点をあてる。生理・解剖学が客観的对象とする「眼」に対し、意志の志向性＝表情する主体的現象としての〈まなざし〉を身体を媒介しての意志の表情と言い、表情として「まなざし」を生きているという。そしてペスタロッチの教育実践の中核にある生活世界の母の「まなざし」に注目する。今回は森の現象学的アプローチによるペスタロッチの教育実践の抽出作業を手がかりとして、ペスタロッチの教育思想から、生活陶冶を基礎とする全人陶冶の中から身体陶冶を中心に幼児教育の原点に接近してみたい。

1. 〈まなざし〉からスタートするペスタロッチの養育観

1) ペスタロッチの生きた時代と孤児に向ける彼の〈まなざし〉

ペスタロッチの生きたヨーロッパはフランス革命に続くナポレオン帝国の進出にあって、民衆は戦火にまみれた生活風景の中にあり、多くの孤児、浮浪者を生み出した。農場経営主の支配下に生きる農民と子供たちは重労働に搾取され、さらに産業革命の進展により、家内制手工業から機械制手工業へ転換されたことにより、単純作業の長時間労働は民衆の精神を疲弊させ身体は、不具にされるまで使役されていた。それは子どもにまでに及んだ。

ペスタロッチの眼に写った当時の民衆の状況は次のようであった。

「ヨーロッパの民衆は親を失い、みじめです。民衆のごく身近にいて、彼らを助けることのできるたいていの人々は、民衆の救済がなんであるかを考えるどころかまるで違ったことをしようとしています。家畜小屋の中にいたり、犬や猫のそばにいるときには、彼らの多くは人間らしく見えるし、人間らしいと信じられたりします。しかし民衆にとって彼らは人間らしくありません。彼らの多くは人間ではないのです。彼らは民衆に対する思いやりを何一つもっていません。彼らは土地からあがる収入で暮らしていますが、この収入のために苦しめられている民衆の状態についてはついぞ考えたことはがありません。」³⁾

家畜小屋にいるか、あるいは犬・猫と比較しなければ人間であることが信じられないような、人間らしさを剥奪された民衆の惨めな様子を描いている。そのような民衆にたいしてペスタロッチは「わたしは生涯をとおして、わたしの愛する民衆、私がだれにもまして民衆の苦しみを彼らとともに忍んだがゆえに、私がだれにもまして悲惨だと痛感する民衆、この民衆の救済のほかには、なにも望まなかったし、今日でも望んではいないと言っても、それは私の不遜ではありません」⁴⁾と吐露するほどであった。やがて一途に民衆の救済を望んだペスタロッチの視線は孤児達にむかうのであった。農場経営や労働学校の経営に挫折したあと、1799年シュタインツの孤児院で80人の孤児たちの養育と教育に奮闘していたペスタロッチが孤児たちに捧げる献身的な生活は次のようであった。

「子供の大部分は入学当時、人間性を極度に侮蔑すれば、その結果多くはきっとそうならずにはおれないような憐れな姿をしていた。入学してきたときはほとんど歩けないように根の張った疥癬をかいている者も多かったし、腫物が潰れた頭をしておる者も多かったし、毒虫のたかった襤褸を着ている者も多かったし、痩せ細った骸骨のようになり、顔は黄色で、頬はこけ、苦悶に満ちた眼をして、邪推と心配とで皺くちやになった顔をしている者も多かったし、破廉恥きわまるあつかましさに乞食をしたり、

偽善の振舞いをしたり、またどんな詐欺にも慣れているといった者も少しはあった。他の子供は貧困に押し潰されて、忍耐強くはあるが、邪推深く愛情がなく、また臆病だった。」⁵⁾

そのような状況下でペスタロッチは何より子供の信頼と愛着とを得ようとした。「わたしは彼らとともに泣き、彼らとともに笑った。彼らは世界も忘れ、シュタインツも忘れて、わたしとともにおり、わたしは彼らとともにあった。彼らの食べ物わたしはわたしの食べ物であり、彼らの飲み物はわたしの飲み物だった。わたしは何ものももたなかった。わたしはわたしの周囲に家庭ももたず、友もなく、召使いもなく、ただ彼らだけをもっていた。彼らが達者なときもわたしは彼らの中にいたが、彼らが病気のときもわたしは彼らのそばにいた。私は彼らの真ん中にはいって寝た。夜は私が一番後で床に就き、朝は一番早く起きた。……終始一貫病気伝染病のひどい危険に晒されながら、わたしは彼らの着物や身体のほとんどどうすることもできない不潔をみてやった。」⁶⁾

ペスタロッチの教育実践はこのような窮地にある子どもたちと生活をともにすることであり、そのような子どもとの生活で生まれた教育思想であり教育方法であった。彼の天才的といわれる教育愛とはまるで母が我が子に注ぐ愛と世話を孤児である子どもたちに注いでいるのである。不信と不安と恐怖だけでなく、栄養状態も悪く、何らかの障害や疾病がある子どもたちを回復させるには、ペスタロッチの上述したような献身的な看護と愛がなければ不可能であろう。

「朝から晩まで、私はただ一人で子どもたちの中にいました。子どもたち心身にとって善いことは、すべて私が手ずから与えました。子どもたちが困窮したときのどんな援助もどんな手助けも、また子どもたちが受け取ったどんな教訓も直接私から出たものでした。私の手はいつも子どもたちの手と結ばれており、私の眼はいつも子どもたちの眼に注がれていました。」⁷⁾ このようにペスタロッチの〈まなざし〉は始終子どもたちに注がれ続けていた。18世紀のヨーロッパの都市の衛生状況は最悪であったし、子どもの死亡率も高かったことを考えると、ペスタロッチのこの養育態度は、彼らに生命を保障するだけでなく、子どもの発達をも保障するものであったことが窺える。彼のもとに引き取られた孤児たちにとって、常に寝食をともにしてくれ、病気の時も片時もはなれずそばにいる彼によって、子どもたちの生命の安全と安心、平穏な生活が保障され、彼らは徐々に醇化されていくのである。なにより愛という〈まなざし〉が降り注がれていたのである。

2) 母と子の〈まなざし〉から生まれる生活陶冶の意味

—家庭の居間にこそ陶冶の神髄を見いだす—

シュタインツの孤児院で常に子どもたちと共に生活し、子どもの中にいた彼の教育実践から、ペスタロッチは教育思想の根幹となる生活陶冶を見いだす。

ペスタロッチは「いやしくもよい人間教育は、居間における母のまなざしが毎日毎時、その子の精神状態のあらゆる変化を確実に彼の眼と口と額に読むことを要求する」⁸⁾ という。子どもをただ見ているのではない。子の眼と口と額の変化を読み取る細やかな、慈愛深い母のまなざしに、やがてことばも知らない幼児が応答はじめる時、幼児の生活に新しい時期が到来し、それとともに彼の視野に新しい世界がひらかれる⁹⁾ のである。

ペスタロッチの教育思想は乳児から出発する。ルソーが「教育は生命とともに始まる」¹⁰⁾ と述べたのと同様の視点である。日常生活の居間における母の〈まなざし〉が教育の出発であり、その母子の応答的関係の中で生命が生まれ自然の本性に基づく発育発達が保障されていく。ことばを持たないいた

いけな幼子に降り注がれる母のまなざし、それは子に「生きる」ことを導く強い道しるべであり、注がれ続ける周囲の「まなざし」により信頼と愛とを獲得し、彼の内なる力は外の世界へと歩み出していく。母のこの本性としての養育の態度について、ペスタロッチは「母親はどうしても、子を世話し、養い、守りそして喜ばせずにはおれません。母親はまったく感性的な本能に駆られてそうせざるをえないのです。母親はそのようにして、子どもの欲求をみたしてやり不快なものを遠ざけてやり、無力な子どもを支えてやります。——子どもは世話され喜ばされこうして愛の萌芽が子どもの心に育成されるのです。」¹¹⁾と教育の源としての母の本性的養育的タクトに着目する。

森はこの養育行動の中に行き渡る〈まなざし〉を「精神と精神の交通」といい、まなざしによって我と汝（親・教師⇔子ども）の一体感が形成され、子どもは身を開き、心を開く、すなわち最初の〈教育的タクト〉であると指摘する¹²⁾。このまなざしにある養育的タクト¹³⁾が次第に身体接触を進展させ、日常の養育にある細やかな身体接触の積み重ねにより彼の精神と感受性は植え付けられていく、すなわち教育的タクトへと発展する。そのことをペスタロッチは「満足している乳飲み子はこの道において母が彼にとって何であるかを知っている。しかも母は幼児が義務とか感謝とかいう音声も出せないうちに、感謝の本質たる愛を乳飲み子の心に形作る（傍点筆者）。そして父親の与えるパンを食べ、父親と共に囲炉裏で身をあたためる息子は、この自然の道において子どもとしての義務のうちに彼の生涯の浄福をみつける（傍点筆者）」¹⁴⁾。

ペスタロッチは初期の教育実践『隠者の夕暮れ』において、乳飲み子は母から与えられる「乳」という身体を介する至福の時を、息子は父によって与えられる「パン」と暖炉のそばで、父と身を寄せる「身体」を介しての〈浄福〉の時を、いずれも居間で紡ぎ出される人生の目的（＝幸福）という人間教育の本質に迫っている。

ペスタロッチは一時も子どもへの〈まなざし〉をそらさない、子どもが天使であるときも悪魔が覗く瞬間も。子どもは注がれるまなざしによって、愛も正義も体得していく。〈まなざし〉にある変幻自在の表情はその奥にある〈意志〉を子どもとの一体感のもと、子どもの身体を通してその〈心〉に浸りこませる。

幼子が居間に母と共に在るとき、そこにはじまる〈養育的タクト〉はやがて必然的に〈教育的タクト〉を内包していくことになる。さらに言えばこの〈まなざし〉の中に自然の教育が本質的の内在することになる。

彼が見いだした最も未熟な命に注がれる人間の崇高な心情を人間教育の礎と位置づけたことは、彼の教授法の説明からも理解される。ペスタロッチは言う「私の教授法の本質はすべて幼な子と母とのあいだに見られる自然の関係から出発¹⁵⁾し、「母と子とのあいだの自然の関係が消えはじめようとするとき、この母と子との関係から現れた気高い感情の萌芽が枯渇しないように全力を傾注し……私の教授法は母親と神とに対する信頼の感情と、世界の現象に対する信頼の感情とが相互に分離しはじめる重要な時点で、ありとあらゆる力と技術を駆使し、世界の新しい現象の刺激を子どもの本性の気高い感情と結びつけて、彼の前に示してやることにほかなりません」¹⁶⁾。彼のメトデーは命を育む母の感性を幼児から母との分離がはじまる児童期に移行したのちも教授法の根幹であると説くのである。

2. 〈まなざし〉から捉えたペスタロッチの身体陶冶とは

1) 発育発達の源を自然の「活動衝動」と捉える

ルソーは子どもの発育発達を「大きくなろうとしている体の内部の力」¹⁷⁾であることを指摘し、ペスタロッチはそれを「活動衝動」「運動衝動」と捉えた。子どもの内部から湧き出でる「体の力」や「活動衝動」をどのように、身体陶冶に結びつけているのであろうか。

ペスタロッチのいう活動衝動、運動衝動とは次ぎのようなことを表す。「彼の手はあらゆるものに掴みかかる。彼の手はあらゆるものを口に運ぶ。彼の足は絶え間なく動いている。彼は自らを賭し、いっさいをかける。彼はあらゆるものを捉えようとするとともに、すべてのものを投げ捨てようとする」¹⁸⁾。

ペスタロッチの教授法がすべて幼子と母との自然の関係の中で生まれてくるとしていることから、彼のまなざしが幼子の身体あるいは行動の変化を詳細に観察し、誕生からの発育の様相を捉えている。同じように自然観に基づいてルソーは子どもの発達の様子を次ぎのように述べている。「子どもは何ごとも無用なことを欲することはない。子どもは思うままに飛びはね、駆けまわり、大声をあげなければならない。かれのあらゆる運動は強くなろうとする体の構造から生まれているのだから」¹⁹⁾と。いずれも子どもの育ちにある自然の本性を的確に描写している。

ペスタロッチはまず、養育的タクトのなかで「活動衝動」を見だし、それを「教育的タクト」として身体陶冶を試みる。

2) 「分かちがたい全体」としてめざす調和的人間形成

ペスタロッチは不遇で汚れた孤児達を救いたい一心で、つねに彼らの心と体に光明が差すことを望み養育を実践した。それは「シュタインツ」での孤児達の養・教育実践に現れている。

身の心もすさんだ孤児達への愛と徳を注ぐ彼の日々の実践の中で、かれらにも人間としての光明を見いだすことのできるペスタロッチの精神の高潔さと人間的愛の深さをして彼を「教育愛の天才」「神人ペスタロッチ」²⁰⁾と呼ばせた。この「シュタインツ」での孤児の教育実践はペスタロッチの教育思想、教授法の原点を生み出した。すなわち（日常）生活での陶冶であり、子供の感覚を重視する直観教育であり、全人陶冶＝調和的人間形成である。居間での父母の子供との養育的タクトを教育の源とする眼は「愛」や「感謝」を基に「道徳」や「健康」と「精神」を育て、人間を構成する三大根本力「精神力（Geisteskraft）」「心情力（Herzenskraft）」「技術力（Kunstkraft）」を培っていく。彼はそれを象徴的に頭（Kopf）と心臓（Herz）と手（Hand）と表現し、この三者の統合的育成を精神的陶冶、道徳的陶冶、身体的陶冶と規定した。

ペスタロッチは「子供は本来分かちがたい全体として、心臓・精神・身体の多面的素質による本質的に有機的な統一体として存在している。自然はこの素質のうちどれかを未発達のままにしておくことを決して決意などしない。――自然が働くところ、子供が純粹にそして忠実に、自然によって導かれるところ、そこでは自然は子供の心臓と子供の精神と子供の身体との素質を同時に調和的・統一的に発達させる。一つの素質の発達が他の素質の発達と単に分かちかたく結びつけられているだけではなくて、それはかかる素質のそれぞれをも、他の発達を介して、またそれを通じて発達させる。心情の発達は精神を発達させる手段ともなり、精神の発達は身体を発達させる手段ともなる。そしてそれらはまた逆の関係でもある。」²¹⁾ペスタロッチは自然に忠実にしたがえば、有機的な統一体として存在する人間において、

この三者はおのずと統一的に調和的に陶冶されるとした。

3) 生活陶冶による道徳陶冶、精神陶冶と身体陶冶の必然的つながり

居間での生活の中で行われる身体的陶冶について、その発達段階ごとに進む母と父との身体的教育タクトとはどのようなものであろうか。ペスタロッチは詳細な観察の眼を母子に向ける、「母親は彼女の子供をまず第一に机の上に、腰掛けの上に立たせる。母親は両腕に抱きかかえる。次いで母親は子供を地面の上に置く。子供を片手だけで支える。次いで一本の指だけで支える子供は立つ。ついで子供は母親のところへもあるいてゆかなくてはならない。子供にはこれが辛うじてできる。すると次ぎには母親の膝にも立たなくてはならない。子供は母親にうなずいてみせなくてはならない。子供は母親の方に体を曲げ、彼女にお辞儀をしなくてはならない。父親はさらに向こうへ進んでゆく。彼は子供を両腕で彼の靴の上に置き、この位置で子供を前後左右に動かす。父親は木の台を部屋のなかに置く。子供たちはその上に跳び上がったたり、それを飛び越えたりしなくてはならない。その後父親にしたがって木によじ登らなくてはならない」²²⁾のように捉え、さらに、「身体的基礎陶冶の出発点は。この点で、それが一つの技術だとはとても思えないほどきわめて容易に、きわめて簡単に、きわめて一般的に応用されることができる。最高の単純性がその本質である。どんな母親もすべてそれを知っており、母親はすべてそれを活動させるのだ。」²³⁾と説明する。

身体的陶冶の出発点は、容易にかつきわめて簡単に、きわめて一般的に応用されるものだと、むしろペスタロッチこそ自然の母子の一体的養育タクトの内にある身体陶冶について驚嘆するのである。

これは子供の発達段階からみると、〈立つ〉から〈歩行〉が可能となり、走り、よじ登り、飛び越える身体の段階的発達を詳細に述べている。その身体的陶冶は「子供自身の身体的自然の素質や衝動が」²⁴⁾子供を導くのであるから父母はそれを子供のために利用すればいいのだという。それは子供の身体構造の法則にしたがって、全面的な運動能力や技術にまで高められることは、明らかに子供の本質に基づいている。すなわち家庭での子供の身体陶冶は子供自身が欲する「活動衝動」を受け止め、その「活動衝動」を親が利用して、子供を導くことが全面的な運動能力を高め、さらに技術として高められ、「あれこれの仕方で調和的に」「無意識のうちに」「必然的つながりのなかで訓練され、活動され、」その結果「身体全体が彼のすべての四肢とともに強さと耐久力、精神と活力とを増大してゆく」のである²⁵⁾。そして順次「技術のABC」に倣って単純な動きから複雑な動きへと発達する。すなわち歩行の完成から投げる、打つ、引く、回す、振る、ねじるのように運動技能としての発達をみる。ペスタロッチのいう「技術」とは身体操作を拡大していく運動技能にほかならない。

ペスタロッチの説く身体陶冶は、幼子に愛の〈まなざし〉を注ぎ、観察すれば必然的に彼の活動衝動が生じてくることに眼がとまり、父母はその子の発達段階に応じて必然的に手を差し延べ、相互の身体接触のうちにやがて、幼子は父母に「うなずき」という微笑みの〈まなざし〉を投げかけ、感謝という「おじき」をすることになる。この日々の生活の応答的繰り返しが父母と子の一体感を生み、子に身体的陶冶とともに愛と感謝という道徳心も同時に植え付けられるのだという。ペスタロッチはこの家庭での身体陶冶を「家庭の自然な体育」²⁶⁾と呼んだ。

ペスタロッチのいう身体陶冶は他者から指導・訓練されるものという認識は皆無である、まず子どもの育ちにある日々の「活動衝動」を観察し、そこに自然発生する父母との相互的な養育的タクトから始まると論述している。

4) 生活陶冶から学校体育へ

このような居間における父母との統一的な生活陶冶の中で子供の心身は活動性を高め、やがて緒力を獲得し、子供はその力を意識しはじめ、親の配慮の範囲外でも自由に、自発的に生きようとする。それは彼らの内的生命や衝動の豊かさが増し、緒力を自分の環境の中で磨き上げる力が増すことである。しかし薔薇や薊の刺を含んでいるわれわれの地上にあって、その社会への活動圏を広げていくためには、母の愛だけでは十分ではない。子供たちは母親のそばを去りこの薔薇や薊の刺のなかへでていゆかなくてはならない。子供自身が独立を目指すことが自然である以上、自然は子供をあまり長く母の手に委ねておくことはできない。彼の経験の範囲が拡大するにしたがって技術（身体技能）の必要性が生じ、そしてそこに学校の指導が必要になってくる²⁷⁾。自然の発育発達段階にしたがえば他者に委ねる教育の必要性が生じ、それが近代の学校教育であり、家庭から離れていかねばならない子どもにとっての学校教育の存在価値をいう。

ここにおいてペスタロッチはようやく体操教育が始まるという。それまで母の感化と家庭において「心情・身体・ならびに精神の活動の多面的で調和的的刺激」が完成されている場合、学校教育で行われるのは心情の陶冶は道徳的従順、それは母のもとで陶冶された愛、感謝、信頼の感情、さらにより高きものや超世俗的なものへの信仰の感情であり、精神陶冶とは思考と認識との訓練であり、具体的には精神の発達によって生み出される〈語・数・形〉についての認識であり、それを生み出す力である。他方身体陶冶は身体的力の表現であり、具体的には関節運動の力とその運動を自由自在に行う能力であるという。その学校教育への教授法の方針とは逆に、自然の必然的行為から区別される。「盲目的本能を意識にまで高め、本能的な働きが無秩序や支離滅裂や分裂を意識化された必然性と合理的な秩序と合法性とに従わせる」²⁸⁾ものでなくてはならない。そのためにはその「秩序づける原則が、ここで実践的に提出されているかどうか」²⁹⁾にかかっているという。そして彼が提出している、たとえば基礎体育の教授法はこの問題の解決の発端であり、最も単純な課程であるとしているだけでなく、彼の教授法を理解し子供の陶冶のために発見することが出来る者は「ひとり注意深い観察者」だけであり、この教授法が家庭の基礎陶冶や市民的な人間形成ともいかに一致するものであるかを理解するのは「注意深い観察者だけであろう」³⁰⁾という。なぜならペスタロッチの求める身体陶冶とは「精神的には精神陶冶の手段にさえなり、道徳的に考察すれば道徳的発達的手段にさえなりまた、美的につまり身体的礼儀作法とか、美的な熟練とかという点からすると美的発達的手段ともなる」³¹⁾ような、そういう体操を望んでいるからである。

すなわち単に身体的にみれば肉体的素質や能力を力と技能とに高め、それを自由に主体的に確実に使用することを目的とするものであるとともに健康と健康を自ら獲得することを可能とする正常な身体という有機的身体を獲得することである。その際ただ個々の手や足（身体）の熟練（ダンス、剣劇の技術）だけが問題にされるのではなく、個々の生徒の素養により、その強さ、機敏さ、耐久力、抵抗力さらに勇気などが身体陶冶の結果生まれてくるものではなくてはならないという。さらに知的な点についても体操は身体を活動する際その多様性や可能性に対して「完全な直観や、生き生きとした意識を生み出すという目的」に適したものでなくてはならず、道徳的にみると身体陶冶の結果が生徒の理性と善なる意志にそくしたものでなくてはならず、美的にみると品位のある人間性や技術的態度や礼儀が形式的に陥ることなく、社会生活における礼儀と尊敬を得るために必要ないっさいの技能がおのずと生まれるものでなくてはならないとする³²⁾。

ペスタロッチはこのように身体陶冶はあくまでも調和的人間完成をめざすという目的のためにあるのであって、身体陶冶の結果が道徳的、精神的に調和して教授することに学校教育における体育の意義を認めている。

彼は母と父が子供に寄り添い、働きかける行為の中に自然の「一体感＝全体感＝統一感」を見いだす。そしてそこにあるものこそ「気高い」「気品」にみちた行為と見なし、そこに道徳性を導き出し、「愛と感謝」の源とみる。ペスタロッチの基礎陶冶には日々の生活の中に込められている人間の徳性と調和的に全体的の完成された「美しさ」を映し出し、貴族や特権者の虚飾に満ちた生活様式を自然から遠く離れた、すなわち「気品」と「徳性」が遠く離れたものと見なす。

自然は子供の身体的発達の仕事を完成するというその内容は、すなわち自然が求めるものとは、父母との間で交わされる子どもへの〈まなざし〉と身体的接触にある。子供の発育発達の順序を〈まなざし〉という父母の本性的養育的タクトから捉え、その一体的行為が身体的陶冶と精神的陶冶を不可分に導いていく。ペスタロッチの説く身体陶冶が調和的完成をめざす全体的陶冶のなかに位置づけられる根拠はここにある。

5) 感性・直観による教育的タクト

母子の一体感の内にある〈まなざし〉は彼を勇気づけるとともに、子への安全、注意のサインも母の〈まなざし＝表情〉の中に導かれる。彼のしようとする行為に母の〈まなざし〉が危険・禁止の〈まなざし〉であれば、彼の眼は〈まなざし〉の内にある母の意志をよみとり、活動は制限される。危険がなく、進んでよしとする母の〈まなざし〉であれば、同様に彼を勇気づけ、活動のエンジンとなる。この母子の〈まなざし＝表情〉にある精神と精神の交流はそれぞれ双方の五感から生じる感受性、直感力により生まれるのである。ここに「直観」という、人間の本性的自然が立ち現れてくる。

身体陶冶とは子供の自然的な活動衝動や運動衝動に導かれた、自由に多面的に開発し形成することを目的とした「自然体育」でなくてはならなかった。しかもまた、これこそ、学校における「学校体操」の基本原則ともならなくてはならないというのが彼の究極的な見解であると言える³³⁾。

しかしながら「自然体育」からはずれた身体陶冶については、子供自身の内にあるものから出発しなくて、外面的な個々特殊な技能の虚飾から出発することがある、それについては「孤立的な技能の教師、つまり舞踏教師、剣術教師、騎馬教師は存在している。体操の教師でさえ、彼が同時に、人間本性の身体的緒力をその全範囲にわたって純粋に発展させる心理学的育成者であるよりも、より以上に個別的に跳躍者であり、攀登者であり、軽業師だった。このような身体的陶冶はだから必然に、人間本性の全体、すなわち道徳の本質と知的素質との関連においては達成されえなかった。」³⁴⁾と批判する。ペスタロッチが身体陶冶の範疇にいれなかったのがこのような個別的な身体鍛錬であり、調和的な人間形成を欠いた身体陶冶であった。だから真の身体陶冶とは、「人々はおそらくいかなる世紀においても、道徳的、知的、身体的な一般の行為において、われわれの場合のようにいっさいの基礎陶冶の一般的基礎から遠ざけられたことはなかった。そのことによってこれらの訓練のすべては、人間本性のなかでは、その背後にいかなる一般的基礎陶冶をもたないという結果になった……これらの訓練はなるほど撃剣家や舞踏家は陶冶するかもしれないが、戦うことにたいして男子を陶冶しない。つまり戦う男子をつくりはしない。これらのやり方はいわゆる舞踏家は陶冶するが、しかし女子を舞踏家にまでは陶冶しない。つまり舞踏する女性を決して陶冶はしないのだ。」³⁵⁾と指摘するのである。

ペスタロッチは身体陶冶を全人陶冶のなかに位置づけ、その始まりを養育的タクトに求め教育的タクトに移行していく教育の原理を提示している。

まとめ

教育の基本を居間における子に対する母の〈まなざし〉から出発したペスタロッチは全ての論述において全人的発達と調和的人間形成とめざしたものであった。

「私はこう自問します。なぜ私は、人間を愛し、人間を信頼し、人間に感謝し、人間に従順となれるのか、——人間に対する愛、人間に対する感謝ならびに人間に対する信頼が本質的に拠って立つ感謝と、人間らしい従順を形成する能力とは、どのようにして私の本性のなかに生まれてくるのか、と。——そこで私は、それらが主として幼な子とその母とのあいだに見られる関係から生み出される、と考えます。」³⁶⁾

居間での父母の子への養育的タクトを教育の源とするペスタロッチ眼は「愛」や「感謝」を基に「道徳」や「健康」や「精神」を育て、人間を構成する三大根本力を「精神力」「心情力」「技術力」へと導いた。この考えは後に、スペンサーの説く「知・徳・体」の三育主義につながっていく。しかしペスタロッチは分離することを最も嫌った。ペスタロッチの慧眼はそれを分離・分割するのではなくあくまでも、人間全体として調和的に陶冶することで人間教育の完成をめざすとしたことである。そしてこの調和的に全体的発達を促すことこそ、現代の幼児教育において求められる教育法であるといえよう。

21世紀の今日、幼児教育の重視が叫ばれ、養護と教育の一体化が喫緊の課題とされている。さらに現在求められる教師の資質として「教育的愛情」が挙げられるようになった。その意味をペスタロッチの教育実践に遡って捉えることで多くの示唆をうることができるのではなかろうか。

ペスタロッチの教育思想・教授法はいずれをとっても、生命の生まれたその日から周囲の人間から振り注がれる〈まなざし〉（養育的タクト）から始まることをその原理として出発した。そのまなざしをたどりながら幼子は応答的な反応を開始し、教育的タクトと進んで行く。ペスタロッチはその過程を「自然の教育」と呼び、全て人間完成にむかっての礎とした。そしてそれは不可分されない、分離されることのない全体性として位置づけた。ペスタロッチの残したこの明示は、人間教育の基礎が乳幼児教育にあることを裏付けるものであり、養護と教育が一体的であらねばならないことの証であるといえよう。

今さかんに叫ばれる、乳幼児教育における「保育と教育」の一体化は、それを五感という感覚から始まり、〈直観〉教育として理論づけたペスタロッチのもっとも主張するところであった。

本稿では、森の、ペスタロッチ教育の生活世界を描き出すという現象学的アプローチによって、彼が生活陶冶を基礎陶冶と位置づけたことの教育的意義を照らし出すことをねらいとした。それは幼児期の教育にとって不可欠なものであった。むしろ現象学的なアプローチによって初めてペスタロッチの教育思想の根幹や本質を描き出すことを可能としたといえるであろう。

ペスタロッチの教育思想を現象学的に検証することで、新たに、ペスタロッチ教育の幼児教育における今日的意義を照らし出すことができたといえよう。

おわりに

最後に、ペスタロッチの思想形成の礎であったルソーが、一生の中で純真で輝ける幼児期の素晴らしさを述べた次のことばをあげておこう。

「人間よ、人間的であれ。それがあなたがたの第一の義務だ。あらゆる階級の人にたいして、あらゆる年齢の人にたいして、人間に無縁でないすべてのものにたいして、人間的であれ。人間愛のないところにあなたがたにとってどんな知恵があるのか。子どもを愛するがいい。子どもの遊びを、楽しみを、その好ましい本能を、好意をもって見まもるのだ。口もとにはたえず微笑みがただよい、いつもなごやかな心を失わないあの年ごろを、ときに名残惜しく思いかえさない者があろうか。どうしてあなたがたは、あの純真な若い者たちがたちまちに過ぎる短い時を楽しむことをさまたげ、かれがむだにつかうはずがない貴重な財産をつかうのを妨げようとするのか。あなたがたにとってはふたたび帰ってこない時代、子どもたちにとっても二度とない時代、すぐに終わってしまうあの最初の時代を、なぜ、にがく苦しいことでいっぱいにしてしまうのか。」³⁷⁾

注及び参考文献

- 1) 森 悦子 (1992) 「教育実践における「身体性」と「語り」と「居場所」ーペスタロッチの教育的思索に即してー」『教育方法学研究』第18巻、22頁。また鈴木晶子 (2006) 『イマヌエル・カントの葬列 教育的眼差しの彼方へ』春秋社、7頁、に「古代から教育師の仕事は庭師や職人の仕事に譬えられてきた。……近代の庭師が相手にしているのは近代的自然、すなわち制作ないし操作可能な、加工可能な自然である。また近代職人の営みは、計画的な生産行為でしかない。そこで行われる行為が計画や予測の範囲を超えてしまうことは失敗とみなされ、教育の営みは計画可能なプロジェクトへと縮小されていった。そこには人間をめぐる営みも偶有性はまったく入る余地がない。と同時に、近代のプロジジェクトとしての教育は普遍的な人間像へと収斂可能な論理を求めるがゆえに、個々の人間の多様な変化・変容を捉えることも難しい。」と述べ、教育において近代科学的手法のみで、個々の人間の多様性、変容を捉えることの限界を指摘している。すなわちここに現象学的接近の意義が述べられている。
- 2) 「岩波 哲学・思想辞典」(2003) 岩波書店、401頁。
- 3) ペスタロッチ著、前原寿・石橋哲成訳 (1987) 『ゲルトルート教育法・シュタインツ便り』玉川大学出版会、292頁。
- 4) 同上書、288頁。
- 5) 長田新 (2012) 『隠者の夕暮れ シュタインツだより』岩波文庫、49頁。
- 6) 同上書、58頁。
- 7) 前掲書3) 37頁。
- 8) 同上書、58頁。
- 9) ペスタロッチ著、田口仁久訳 (1983) 『幼児教育の書簡』玉川大学出版部、69 - 70頁
- 10) ルソー著 今野一雄訳 (1996) 『エミール上』岩波文庫、68頁。
- 11) 前掲書3)、305頁。

- 12) 前掲書1)、22頁。
- 13) 「タクト」とは前掲書1)での解説にあげた鈴木晶子、同書、191頁、によれば、もともとカントやフロイトによって「巧み」として名づけられたことばで、触覚の意味をもつタクトは、状況において触れる知として臨機応変の対応を人間にもたらしものであり、ヘルバルトによって音楽や運動において「間をとる知」とも呼ばれ、フーコも臨床医の触知ともいふべき診断の知になぞらえている。また田中智志（2003）『教育がわかる事典』、119頁によれば、18世紀の西欧に誕生した臨床医学で臨床知（実践知）と呼ばれ医学的な「わざ」であり、医学的判断である。たとえば「医師の一瞥のまなざしはしばしばもっとも広範囲な博識にまさり、もっとも徹底的な教育にまさる。それが五感を秩序だてて正しく用いたことの結果でなくてなんだろうか、この五感の修練から、あの臨機応変の力、すばやい述定、とっさの判断が生まれる。それはあまりにも迅速であり、すべての行為がいちどきにおこなわれるように見えるため、その総体は「タクト」という名で呼ばれている。」と説明されている。本稿で使用する「養育的タクト」とはまさに母が子にたいしてとっさの判断で行う臨機応変な行為や、母の五感をフル活動して一瞥のうちに現れる子との対応的関係から生じる〈まなざし〉や表情、言葉掛けの総体を「養育的タクト」と称する。たとえば養育的タクトの様態とは、ペスタロッチ前掲書3)、305頁に言う次ぎのような状況の中で交わされる母の行為やまなざしである、「母親は子どもが要求するたびに、ゆりかごのところへ急ぎます。子どものお腹がすけば、そこへゆき、のどが渴けば飲ませます。母親の足音を聞けば、子どもは静まり、母親をみれば、手を差し出します。母親の胸に抱かれて子どもの目は輝き、子どもは満足します。子どもは母親と満足することをまったく同じものと見えています。——こうして子どもは感謝するのです。」
- 14) 前掲書1)、370頁。
- 15) 前掲書3) 315頁。
- 16) 同上書。
- 17) 拙書（2008）「幼児体育の系譜－身体の教育としての〈遊び〉の発見－」『子どもと発育発達』Vol5、No4、227－231頁。
- 18) 長田 新編（1959）『ペスタロッチ全集 第11巻』平凡社、328頁。
- 19) ルソー著 今野一雄訳（1996）『エミール上』岩波文庫、116頁。
- 20) 長田 新（2012）『隠者の夕暮れ シュタインツだより』岩波書店、192頁。
- 21) 前掲書18)、325頁。
- 22) 同上書、329－330頁。
- 23) 同上。
- 24) 同上。
- 25) 同上書、335頁。
- 26) 同上。
- 27) 同上。
- 28) 同上書、340頁。
- 29) 同上書、341頁。
- 30) 同上。
- 31) 同上書、337頁。

32) 同上。

33) 前掲書 18)、312 頁。

34) 同上書、316 - 317 頁。

35) 同上 317 頁。

36) 前掲書 3)、304 - 305 頁。

37) 前掲書 10)、101 - 102 頁。