

ペスタロッチーの道徳教育論

—— W. クラフキーによる「シュタンツ便り」の解釈 ——

實 松 宣 夫

Pestalozzis Sittliche Erziehung
Eine Interpretation vom "Stanser Brief" bei Wolfgang Klafki

Nobuo SANEMATSU

(Received September 13, 1988)

はじめに

教育実践家の古典を解釈することは、教育の諸問題を科学的に研究する上で重要な方法の一つである。古典には、私達の教育的関心にとって基礎的・基本的なものが提示されている。たとえば、教育者の情熱や責任意識について、教育実践のあり方について、実践の中での思索のあり方について等の範例の提示である。ペスタロッチーの「シュタンツ滞在について一友人に宛てた手紙（略称 シュタンツ便り）」「Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz 1799」は、上記の全てが含まれている。本稿はこの「シュタンツ便り」について、とりわけその道徳教育方法論について、検討しようとするものである。

この小文はペスタロッチーの教育姿勢をもっとも簡潔に示すものとして有名である。この小文が書かれるまでに、彼は数々の人生の試練に会い、その都度大小の論考を残してきた。それらは全て情意のあふれる文章であり、苦悩が深く凝視されている。とりわけ、シュタンツの教師体験の二年前に完成した書物（「人類の発展における自然の歩みについての私の探究」）では、人間への洞察が結晶化している。彼はそこで一つの確信を得た。シュタンツに向ったペスタロッチーの心中にこの確信が燃えていたことは疑うことができない。

しかし、シュタンツの教師体験は「探究」の哲学的人間学を検証することに留まらない。はるかにより以上のものであった。ペスタロッチーはこの実践により「教育そのもの」に触れたのである。彼の教育思考は（教育方法の問題を加えて）この実践において吟味され続けた。そして、身心の疲労の限りを尽くしながらも自分の使命への確信を深めた。——実践の中で自分の思考を修正する柔軟さは、彼に「戦略」とか「戦術」と呼ばれるものがなかったことと符号している。これは「方策」一般を否定するものではない。生かされるべき教育現実に忠実であろうとしたという意味である。

「シュタンツ便り」は、ペスタロッチーの運営していた教育施設の解消が決定してから数日以内に書き始められている。彼の体験はまだ「体験」と呼びうるものにまで整理されてはいなかった。そのため、教育実践時の考え方や感じ方がなまの形で読み取ることができる実践記録の報告文となっている。しかし、この報告文は時間の順序に従って生じた出来事を述べているのではない。そのことは意図されながらも文章は繰り返してこれを破壊し、教育（とりわけ道徳教育）の本質と方法を考察するものとなっている。——「シュタンツ便り」には報告的文

章と、教育論についての組織的文章と二つが混在している。それぞれの各文章は次の様な「時制」の違いが見られる。報告的文章は過去形あるいは完了形であるのに対して、組織的文章は現在形なのである。

この小論では組織的文章に注目する。「シュタンツ便り」の全体にわたって散在している教育の理論に関する語句や文章を収集する。そして、それらを道德教育理論の観点から整理してみたい。——以下では、まず、シュタンツの歴史を概観し、次に、手紙の内容を検討することとする。

I 解釈の前提

[一] シュタンツにおける教育実践の背景

1794年以後、スイスのいくつかの州では既存の特権階級（身分制に支えられた領封貴族）に対する市民階級の革命的反乱が続いていた。この反乱は1798年4月、スイスに進駐したフランス革命軍の援助により「ヘルベチア共和国 (Helvetische Republik)」の樹立となって結実する。しかし、共和国樹立宣言に賛成した州の数は少なかった。新しい共和国憲法を歓迎しない多数の人々がいたのである。

ペスタロッターは共和国の確立に尽力する。共和国政府に支援された「ヘルベチア国民新聞 (Helvetisches Volksblatt)」の主幹となる。彼はそれまでに貧民教育施設や産業学校の設立を提案し続けていたが、新政府はこの提案を支持して必要な資金を用意することとなった。ペスタロッターは施設に適当な土地探しや施設の備品等を考慮していた。丁度その時、ウンターバルテン州において新政府に対する反乱が生じたのである。

反乱軍とフランス軍はシュタンツの近くで戦闘し、反乱軍は鎮圧される。しかし、この戦闘中にフランス軍はシュタンツを略奪して火を放った。712の家が焼けた。死者は男子259、女子102、子ども25である。他に、両親を失った孤児77、片親を失った子ども169。また、貧しい親の子ども237がいた。

1798年12月5日、共和国政府は計画中の教育施設を、急遽、シュタンツに設立すると決定した。孤児の家となるこの施設はシュタンツのカプチン教団の尼僧修道院に隣接して建設されることとなった。そして、1799年1月14日、建物がまだ完成していない時にペスタロッターは子ども達を引き取った。53才の誕生日を目前にしてである。

当初は5～15才の子どもが約50人であった。子ども達は親戚によってつれてこられたり、警察からまわされてきた。そうこうする間に約80人に増加した。そのうちの50人が施設に宿泊し、他の者は夜は家に帰っていった。ペスタロッターは一人の家政婦を雇った他は一名の援助者も雇わなかった。援助者の雇用については友人の勧めがあり、政府はそれに必要な資金を用意していたにも拘わらずである。

1799年5月半ば、新政府を支援するフランス軍と反乱軍を支援するオーストリア軍との間で再び戦闘が生じ、フランス軍はこの闘いで一時的に敗北した。共和国政府の派遣委員であったハインリヒ チョッケ (Heinrich Zschokke) はフランス軍の病棟として必要であるという理由でペスタロッターに施設の引き渡しを要求した。ペスタロッターは施設の解消を阻止しようと努力したが無駄であった。子ども達は衣服といくらかのお金を支給されて関係者に送られた。カプチン尼僧教団の保護下に残ったのは約20人である。ペスタロッターは1799年6月9日、シュタンツを去る。その間に共和国政府はルツェルンからベルンに移動していた。ペスタロッターもベルンに移って戦況のなりゆきを見守り、戦闘が終結したら再びもの仕事に着手しようと準備していた。しかし、戦闘が終結し、孤児の施設は別の土地で再開された

のにペスタロッチーの任命はなかった。

ペスタロッチーは身体的に疲労していたが、精神的にはそれ以上であった。ベルンで彼は先のシュタンツ行きに尽力してくれた文部大臣シュタッファー (F.A. Stapfer) の秘書フィシャー (J.R. Fischer) に会い、フィシャーによってツェーエンダー (Zehender) という一人のペスタロッチー崇拜者と出会う。ツェーエンダーは彼に休息を勧め、1500mの高さにある温泉場ゲルニーゲルに招待した。ペスタロッチーはこの招待に感謝して6月末までそこに逗留する。この逗留期間中に「シュタンツ便り」は書かれた。手紙の名宛人はフィシャーであろうと想像されるが発送されなかった。

その後、ペスタロッチーの協力者となったヨハネス ニーデラー (Johannes Niederer) はこの手紙を「ペスタロッチーとシュタンツにおける彼の施設 (Pestalozzi and seine Anstalt in Stans)」という表題で、「人間教育週報 (Wochenzeitschrift für Menschenbildung)」(1807年に出版)の第1巻に3回の連載(7~9号)として発表した。その際、ニーデラーはペスタロッチーの文章の数箇所を修正し、注を加えていた。ニーデラーの注のない「シュタンツ便り」は1822年、ペスタロッチ全集の第9巻に載る。今日、「シュタンツ便り」の原文は発見されていない。批判版の13巻(1933年)が定本である。以下の引用は批判版のページ数と行数である。

[二] 手紙の構成

「シュタンツ便り」はその内容を次の様に段落分けができる。

1. 出発時の状況
 - 1.1. シュタンツ以前の教育計画 (3.1~4.23)
 - 1.2. シュタンツ——制度上の制約と放置されていた子どもの状態 (4.24~9.25)
 - 1.2.1 放置による人間の諸力の喪失とそれを回復する可能性 (5.39~6.25)
 - 1.2.2 シュタンツの実践の一般的意味づけ (公教育は家庭教育を模倣するべきである) (7.29~8.10)
 - 1.2.3 子どもと善 (8.11~8.28)
2. シュタンツの教育現実とそこでなされた道徳教育
 - 2.1. 道徳教育の第一段階 (全面的配慮——信頼の覚醒) (9.26~10.16)
 - 2.2. 最初の困難さと最初の成功 (10.17~13.20)
 - 2.3. 道徳教育の第二段階への移行 (子ども達の間には兄弟関係を育成すること、ならびに純化された内面から生活規律を打ちたてること) (13.21~14.26)
 - 2.4. 最初の総括 (14.27~15.4)
 - 2.5. 第三段階の先取り (15.5~16.6)
 - 2.6. 道徳教育の第二段階 (道徳的行為と自己訓練)
 - 2.6.1 アルトドルフ事件 (16.9~16.30)
 - 2.6.2 静かさと自己形成 (17.3~18.7)
 - 2.6.3 罰についての詳論 (18.8~19.27)
 - 付論
 1. 犠牲の用意ある人間が及ぼす教育的範例 (16.31~16.38)
 2. 体系的な回顧と展望 (16.39~17.5)
 - 2.7. 第二段階の総括 (19.28~19.35)
 - 2.8. 道徳教育の第三段階 (反省)
 - 2.8.1 反省の出発点である子どもの体験 (19.36~23.17)
 - 2.8.2 反省の成果 (「多くの事柄を包括する大きな概念」の価値) (23.18~25.8)

- 2.9. 人間的知識の禍福 (25.9～25.25)
- 3. シュタンツにおける教授
 - 3.1. 教授と道德教育 (25.31～26.7)
 - 3.2. 学習と手工労働の結合 (26.11～26.27)
 - 3.3. 教授の試みとその原理 (26.27～31.18)
 - 3.3.1 援助者の原理 (29.21～29.39)
- 4. 回顧と自己批判 (誤解と承認) (31.19～32.9)

[三] 組織的内容の解釈

1. 出発時の状況

1.1. 夢

「シュタンツ便り」の最初の文章に「夢」からの「再度の目覚め」という言葉がある。これは、シュタンツにおける孤児達の家が永久に失われた現実の指摘である。「再度」とは、おそらく、同様に失敗したノイホーフでの教師活動を指すのだろう。「夢」の語は、苛酷であった過去の日々が当人にはむしろ深い喜びであったことを伝えている。——シュタンツは「最高の祝福の日々」であり、「全てにわたって幸福」であり、「おとぎの国」のような日々であった(ジルバー144ペ)。「私は彼ら(子ども達)と共に泣き、彼らと共に笑いました。彼らは世界を忘れ、シュタンツを忘れました。彼らは私と共におり、私は彼らと共におりました。」(9.35f)

「夢」はすぐ後で「私の生涯の大きな夢」(4.29f)と繰り返されている。この語はまた、手紙の末部で再登場する。この語は、ペスタロッチーの他の著作では、貧民教育思想との関連でよく使用されているが、この貧民の教育こそ、使命を自覚した「彼の生涯の目標」であった(ジルバー)。「夢」には根源的憧憬が込められているとも解釈できる。

1.2. 「放置」の責任と救済(民衆教育)

ペスタロッチーはシュタンツの仕事に着手するまでに民衆教育の計画を繰り返して提言していた。「夢」に続く文は、「シュタンツ便り」が書かれることになった外的事情を伝えてくれる。そして、それはまた、ペスタロッチーが当時の革命時代をどのように理解していたかを示している。

「私はこのたびの革命は、根本的には、人間性が放置されてきたことの必然的な結果だと考えます。そして、革命による損害は荒みきった人間を、彼のもっとも大切な問題について熟慮しなすようにさせるためには、これ以外どうしようもない出来事であったと考えていました。」(3.12ff) 革命の損害(破壊)は肯定されない、しかしその革命は放置されてきた人間性の結果であり、この放置に責任があるのは過去の政治体制なのである。一方、すぐ後には「外面的な政治の形式を信用しない」(3.16)とある。ペスタロッチーは革命のもたらした政治体制を革命のために肯定したのではない。むしろ、政治形式一般に対する不信感が窺える。この不信感は政治の有する強力な作用の無視ではない。強力であるがために人間性の確立に向けて使用されるべきなのに、現実はその裏切り続けてきたという不信感である。政治を浄化して真に確立することは大切である。そのためには、人間の全的な内的諸力が健全に育成されねばならない。政治といえども人間の内的諸力の作用に他ならないからである。ところが、この内的諸力を育成するのは教育(それも「民衆教育」)なのである。ペスタロッチーの「民衆教育」への情念は彼の社会・政治意識と一体である。

「民衆(国民)」という語をペスタロッチーは当時に一般的な用語法の枠内で使用している。18世紀の「民衆」とは下層の貧しい多数の人々のことである。農民、小作農、日雇労働者、家

内工業従事者、手工業労働者等である。従って、ペスタロッチーの「民衆教育」は、明らかに、国民の圧倒的多数を占める階級のための教育である。この教育の特徴は、階級の枠内での教育であることにある。子ども達は、生みおとされた階級の枠内で、この階級にふさわしく生きるために教育を受けることが必要であるとされている。ここには明らかに静的な身分制社会が受容されており、教育による階級間の移動は考えられていない。「民衆教育」によって、子ども達は自分の「生活範囲から離脱していくのではなく、この教育によってより一層堅固に彼らの生活範囲に結びつけられる」(3.32f) べきなのである。

しかし、この文章は反動的イデオロギーを積極的に肯定したものではない。社会秩序についての当時の一般的観念(秩序は神によって与えられたもので不変である)をペスタロッチーも受け入れていたということである。もっとも、「民衆」=下層階級ということで連想されやすい否定的評価は排除しなければならない。彼は、むしろこの階級にこそ、人間に本来的なものを回復する潜在力があると信頼していたからである。

1.3. 本来の民衆教師

(3.21~4.12)の文章は、ペスタロッチーが政治上の援助者と共に「教育制度の改革」(3.26)に努力していたことを伝えている。この制度改革は民衆に対する未来の教師教育によって実現できるとされていた。新設される教育施設はそのためのモデルとなるはずであった。この構想では、被教育者である「田舎のもっとも貧しい子ども達」(3.29f)が、教育を受けることで、「未来の民衆の教師」に育つことになっていた。——もっとも、ここで言う「未来の民衆の教師」とは広義であり、職業教員のみを指すのではない。教育を受けた子どもが大人になった時、健全な教育作用をその生活圏に及ぼすことができるようになっていくということである。

1.4. 限界状況下での教育

設立される教育施設の場所選択、ならびにこの施設の「外的教育手段」について述べている文からは二つのことが明らかである。

その一は、教育を農業あるいは工業における労働と結合しようとする意図である。この意図にはノイホーフ時代とは相違した意味が附与されている。しかし、労働の教育的意義を肯定する点は同じである。これは知的陶冶と労働が結合される時(26.11ff)も同じである。

その二は、改革構想下での教育施設とシュタンツのそれを対比することで、シュタンツの状況がいかに厳しいものであったかを理解させようとする意図である。シュタンツは教育的限界状況とも呼ぶことができる苛酷な現実であった。しかし、ペスタロッチーはそれに負けず、この地で教育事業に着手する。——シュタンツで彼を取り巻いた子ども達は放置の極みで悲惨であった。その教師となった人は、最初の教師活動より約20年間、文筆家として政治・哲学・詩の文章を綴ってきた老人である。彼はその間に自分の使命が教職にあると自覚し、自身の思索を教育実践によって検証したいと願っていた。シュタンツのペスタロッチーは「純粋な教育者的愛と責任の根源から、同時に、教育的実践の最終的失敗と拒絶の危険を伴いながら、最高に深い教育的活動の可能性が開かれている」(フラフキー S.5.17)という状況にあった。

1.5. シュタンツの教育現実

(4.31ff)の文章はシュタンツで直面した現実を述べている。その一は子ども達である。施設に収容された子ども達(5.15ff)には二種類の子どものいた。多くの子は何年も前から大人による世話を受けておらず放置されていた。これとは別に、少数ではあったが、それまでは経済的に安定していた家庭から、時には過保護の家庭から、突然つれてこられた子ども達もいた。全ての子どもの「放置」は共通で、子ども達は不信を抱き愛情を失っていた。前者の集団の一部は攻撃的(「厚顔」「嘘つき」「不信」)であり、他の一部は忍従的(不安からの「我慢」)であった。後者の集団の子ども達は「めめしい」、それでいて貧しい仲間に要求高く、高慢的であった。

現実の二はシュタンツの住民である。ペスタロッターはカトリック系の住民から強い「宗教上の不満」「宗教的不信」を受けた。住民側から見れば、自分達の子どもを教えてくれる教師は、政敵の権力を背にして慈善を施す改革派の邪教徒だったのである。しかし、「シュタンツ便り」のどこからも、ペスタロッターが改革派の信仰を奉じて宗派的な教育を行使したとは想像できない。——この理由はいろいろに解釈できる（クラフキー S.18～19）。① ペスタロッターが直面していた子どもの人間的危機状況（教育的限界状況）を前にしては、宗派の違いはいつでもよいことであった。② 宗派の相違より、キリスト教徒として同じであるとする信念の方が強かった。③ 教育は本来的にその意味と責任を自身の内に有しているためである。つまり、教育は人間に本来的な一つの根源的行為なのであり、この行為は何かの宗教的確信から意味づけられることはあるにせよ、その行為自身は、宗教的（世界観的）立場から自由であり、ここから演繹されて正当化されなければならないものではない。教育的行為それ自身が始源的であり、絶対的価値を自身の内に有しているとするためである。

1.6. 教育経験の中でなされる思索

シュタンツの現実にはペスタロッターに思索を要求した。この思索（反省）は上に見た外的現実の厳しさに対する内的確信の叙述となっている。

① 放置された子ども達に家庭的環境を

最初の思索は、世話をされることなく「躰が完全に欠けている」（5.39）子ども達についてである。子ども達の状態はきわめて悲惨であったのにペスタロッターは確信を持って仕事に着手する。この確信を支えていたのは、神は「もっとも貧しい、そしてもっとも見放された子ども」にも、人間として根本的な諸力は与えてくださっているとする信仰である。さらに、生活が苦しいということは、その人に「物事のもっとも本質的關係を具体的に明らかにする」（5.40ff）のに幸いであるという理由である。後者はペスタロッター自身の体験であろう。

彼の信仰と体験は「このような環境の汚泥（つまり、愛されることがなく自己保存で精いっぱいという子どもの状況）から」子ども達を連れ出すことを急がせる。そのための方法は「素朴ではあるが純粋な家庭的環境あるいは家庭的關係」（6.15f）を創り上げることであった。——この「環境の浄化」は表面的な清潔さや整理整頓のことではない。むしろ、家庭的な雰囲気を作り出すことである。「私は確信しました。私の心情が……私の子ども達の状態を速やかに変えていくだろうと」（6.22f）。子ども達にとっての最良の環境は教師である自分の心情であると自覚していたペスタロッターは、自分が中心となることで子ども達に「家庭」を与えようとしたのである。

② 一般的教育仮説

ペスタロッターはシュタンツの実践により次の一般的教育仮説を証明しようとしていた。「私は私の試みによって、家庭教育が有する長所は公教育によって模倣されなければならないということを本当に証明しようとしていた。」（7.29～8.10）

家庭教育の長所とは、そこに「人間教育が必要とする全精神の包含」（7.34）があることである。だから、大切であるのは「家庭的關係」の名前で呼ばれる生活の全体である。「家庭的關係」を代表する「居間」では二極的作用（配慮のいきとどいた「母の眼」（7.39）と生活全般を活気づける「父の力」（8.4f））が交錯している。この作用こそ家庭教育の内実には他ならない。ペスタロッターはルソーと異なり、教育作用を事物それ自体に認めるのではなく、事物は人間關係を媒介して成立する一定の意味關係の中でのみ教育的作用を行使すると理解していた。人間關係の発見である。

③ 道徳教育の考察——愛の確認

家庭的環境が有する純粋な人間關係に支えられて、放置されていた子どもにまどろんでいた

人間的諸可能性が覚醒する。——この覚醒の過程は、子ども自身における倫理的善の自覚（道德教育）の過程に他ならない。シュタンツの子ども達はどのようにして倫理的善を自覚していったのか。道德教育を成立させる条件とは何であろうか。

一瞥する限りでは矛盾していると思える発言をペスタロッチーは為している。——子どもは「きわめて強く善を欲する」（8.13）と。しかし、それは教師のためではなく「自分自身のため」（8.13）であると言う。この文章は、倫理的功利主義の意味で、子どもというものは自分に役立つ限りで善を欲すると解釈できる。しかし、そうではない。ペスタロッチーは「自分自身のため」という言葉を教師の恣意に対峙させている。だからこの言葉は、意味の上では「事柄上、即事的に善」ということなのである。「自分自身のため」とは、要求されることが「子どもに善として明らかになる」（8.16）ことである。子どもは「自分の意志の必然性を、彼がそれ（善）を意欲する以前に、彼の状況や必要に基づいて感じていなければならない」（8.17f）ということである。

子どもは善を意欲する前にそれを感じていなければならない、と述べた。しかし、状況や必要に応じて善を感じるとはどういうことであろうか。ペスタロッチーの発言はここでも意外である。——「子どもは愛するところの全てのものを欲する」（8.19f）と。だから、まず、子どもが愛するようにさせるべきなのである。ところが、これは人々が無意識のうちに採択している方法に他ならない。（「かわいい、かわいい〇〇ちゃん。お前はお母さんが好きですか」「好きです」という応答形式を想起して欲しい。） 両親に愛されている子どもは、そのことによって自分は愛することができ、善を実行できることを体験するのである。だから、子ども達が善に気づき、それを確実に行為することができるためには、はじめに大人の側からの愛が必要となる。子ども達は大人の愛を確認しなければならない。この確認が子どもに善への意欲を呼び起こし、「状況や必要」に応じて善を感得することを可能とするのである。

子どもに人間的諸可能性を覚醒させるものの一つは、以上に見てきた「愛」である。その他に指摘されているものは、「名誉」（「子どもに名誉をもたらす全てのものを子どもは欲する」8.19f）であり、「大きな期待」、「能力の自覚」である。

こう見てくると、ペスタロッチーは子どもの道德的自覚を促すにあたり、きわめて現実的な理解をしていることになる。子どもの道德性は、大人によって子どもに可能となる自己確認と不可分なのである。子どもに善として知られるもの、また子どもに実行可能な善とは、彼が自分の世界や自分自身に対して抱く確かな信頼の感情に基づいているのである。これはペスタロッチーの道德教育の基礎論である。以下はこれの詳述となる。

2. 道德教育の方法論

(9.26) 以下の文章はシュタンツにおける教育実践の具体的記述である。そこには生じた事態が時間的に報告されている、と同時に、組織的に教育（道德教育）論が展開されようとしている。「シュタンツ便り」に報告的文章と組織的文章が混在していることは以前にも指摘した。二種の文章を記述する意図はペスタロッチーにはない。彼の意図では実践報告と理論的考察は一体化しており、念頭にあったのは教育体験を記述することである。ところが、この教育体験は、明らかに、教育（道德教育）の方法論の提示となっているのである。——もっとも、「方法論」と言っても今日の教育科学で言うそれではない。はるかに未整備な私案の仮説である。しかし、この私案は今日から見ても驚く程に新鮮なのである。ペスタロッチーの叙述を組織的な道德教育論の立場から考察して見ることが以下の視点である。

今後は、これまでの様に文章の順序に従って解釈することはしない。ペスタロッチーの道德

教育論に関する言明に注目して、そこから彼の実際の教師活動を見ることにする。

あらかじめ結論を引用しておきたい。二箇所です。ペスタロッチーは「倫理的基礎陶冶（道徳教育）」についての総括を試みているがそれは三段階で考察される論である。

「私の行為の仕方は次の原理から出発しています。まず、あなたの子どもを寛大にさせなさい。そして、愛と慈善を、彼らに、彼らの日々の要求の満足によって、彼らの感覚に、経験に、行為に近づけなさい。そうすることで愛と慈善を彼らの内面に基礎づけ、安定させなさい。次に、このような好意を彼らの仲間の中で、確実にそして広汎に行使することができるための、数多くの諸技能（熟練）を習慣づけなさい。——一番最後に、そして最終的なものとして、善と悪との危険な符号について語りなさい。この符号を、日々の家庭的場面や環境と結びつけなさい。そしてこの符号が、あなたの子ども達の中で、また子ども達の周囲で生じていることに対して、完全に基礎となるように配慮しなさい。これは、子どもにより明瞭にしてやるためです。子どもの生活や状況の法的・道徳的見方を、彼らのうちに創り出さんがためです。」(14.27～15.1)

「倫理的な基礎陶冶の範囲は、一般的には三つの観点に依拠します。純粋な感情による倫理的気分の教育。正しいそして善であるものの中での、自己抑制（克己）や発奮による道徳的訓練。そして最後は、子どもが、既に彼の生活と環境を通じてその中にあるところの正義と倫理性の諸関係を熟慮し、また比較することによる、倫理的見解の生活化です。」(19.28～19.35)

別の二箇所は、これ程に全体的ではないが、それぞれの観点が述べられている。

「……この意志（善への意志）は、言葉によってではなく、子どもの全面的な配慮によって、またこのような全面的な配慮によって彼ら（子ども達）の内に活性化される感情と諸力によって引き起こされます。言葉は、事象そのものを与えません。一つの明瞭な理解、事象についての意識を与えるにすぎません。」(8.23～8.22)

「だから、私は全ての徳についての生き生きした感情を、この徳についてのお話に先行させることにしました。それというのも、私は、子どもがまだ自分の口にしてしているものについてよく知らないうちは、そのような事象について彼らに話をしてやることはよくないと思ったからです。——私はこの感情に、自己抑制（克己）の広汎な訓練を結びつけますが、それは、そうすることによって、この感情の実生活での働かせ方や表わし方を身につけさせるためでした。」(16.38～17.5) 以下で各段階を見ることにする。

2.1. 第一段階（全面的配慮——寛大にする——信頼感の覚醒）

① 第一段階は「純粋な感情による倫理的気分」(19.29f) とか、「寛大にする」(14.28) と呼ばれている。そして、この段階は「子どもの日々の諸要求の満足」(14.29f) で開始する。——この「日々の諸要求の満足」は、単に身体的欲求が満たされることではない。身体の清潔さや満腹に尽きるものではない。それというのも、ペスタロッチーはこの「日々の諸要求の満足」こそ、子ども達の道徳的心情を産み出すものと信じていたからである。この「満足」は子ども達の心を開いて「寛大」にする。彼らに「愛と慈善」を近づけ、その内面に定着させる。彼らに「信頼」と「愛着」を呼び起こし、「明るく」すると期待されている(8.29f)。——清潔や満腹は、むしろそのための契機である。これらは、健康な家庭で「母の眼」と「父の力」とが協力して子ども達に保証しようとする「全面的配慮」の一つの表われなのである。

重要であるのは、諸要求の満足が愛から生起する点である。これは、要求の満足が愛を生じるという生物学的解釈を否定するものではない。しかしそれに限定するものでもない。満足は愛あるところに成立するとする。つまり、愛の方が満足に先行する側面があるためである。しかし、この愛は満足を仲介としてしか現われない。子ども達が心から満足する時、そこには既に愛が作用してしまっているのである。この関係から、子どもの生活への「配慮」は道徳教育

と直接的に結び付くこととなる。

ペスタロッチーの「全面的配慮」は「放置（世話をしないで無視する）」(5.15ff)の反対概念であった。彼は(9.26ff.)で80人近い多数の子ども達の「全面的配慮」という気の遠くなるような、苛酷な労働を、一人で営み、そしてそれをむしろ讚美する言葉で詠嘆していた。残すものは全くない程の献身が彼にはむしろ喜びであったのである。しかし、この詠嘆は自分への過去を美化した自画自賛ではない。

反対である。ペスタロッチーは自分の教育的営為に生じた困難や失敗を隠すことなく述べている。たとえば、子ども達は「決してそう容易には」(10.19)彼の愛を信じなかったと。彼の施設を去った子ども達がいた(12.26, 12・34)と。さらには、多数の子どもが罹患した熱病の記述(10.25ff)。無知な両親が引き起こした多様な混乱の反省(11.21ff)。耐えねばならなかった数々の屈辱(11.38ff, 31.30ff)。彼の配慮からしだいに「自分自身に」(12.14)気づき、彼に「内的愛着」と「心からの好意」(12.31ff)を向けた子ども達の他に、そのような好意を「妬みから模倣した」多数の子どもがいたこと。……これらの事例を見ると、ペスタロッチーの眼は現実主義的である。彼は自分の「全面的配慮」を述べることで、子ども操作の巧みさや自身の人格的魅力を宣伝しようとしたのではない。

数々の困難さはあったが、ペスタロッチーはその「全面的配慮」により、多数の子ども達を不信や不安、無表情から解放することに成功した。この解放の徴候となったのは、彼に対する子どもの信頼感の増大(13.20)である。また、一部の子どもの学習への集中(13.4ff)である。

⑩ 子どもが心を開いて感情を素直に表現できる(解放過程)ようになった時、この人間関係はペスタロッチー(教師)と個々の子どもとの間に限定されなくて、さらに発展させられていった。解放の精神が全部の子ども達を包み込むまでに広がるのが期待されたのである。これは、施設全体に精神的統一を作り出すことである。ペスタロッチーは「子ども達を互いに兄弟とする」(14.15ff)ことで、施設を家庭的共同体にしようと企画していた。

この共同体建設の際に、ペスタロッチーの「あらかじめ考えていた計画」(13.28)は放棄される。この計画は「徹底して、外面的秩序を、また几帳面さを要求することで、(あるいは)規則や指図を説教することで子ども達の内面を高貴にする」(14.1ff)という方法であった。しかし、このような方法はシュタンツの状況では役に立たないとされている。シュタンツは、既存の秩序に従って習慣化することとか、良き環境の中での無意識的な訓育によって共同体ができあがるという雰囲気ではなかったのである。——ペスタロッチーは、共同体を作るために、徹底して、子どもの「内面」に働きかける。そして、「正しいまた善良な心情を子ども達の内に覚醒し活性化しようとする。これは、そうすることで、子ども達を外的なものに対しても活動的で、注意深く、好意的で、服従させるためです。」(14.7ff) 彼が求めた共同体の生活規律は「施設の高尚な精神の産物であり、また、子ども達の調和ある注意と活動の産物であり、(さらに)子どもの生活から、彼らの必要から、彼らの共同社会的関連から直接に生じるべき」(13.31ff)であるとされている。

⑪ で見たことは、子どもが自分の全てを受容し配慮してくれる教師を通してその人間性に目覚めるということであった。そこでの子どもは、いわば教師によって存在しているわけである。しかし、⑫ で問題となった共同体建設にあたっては、子ども達は自分自身からの積極的活動を要求される。兄弟関係は肉親との信頼関係とは異なり、受身の姿勢のみでは樹立できない。相互の交渉、相互の援助が必要である。——残念なことには、ペスタロッチーはこの問題にはほとんど言及していない。彼の努力の結果がすぐに語られているのである。「人々はすぐに見たのです。あれ程に野蛮であった70人の乞食の子ども達が、一つの平和で、一つの愛で、お互いへの注意や思いやりで生活しているのを。」(14.22f)と。

2.2. 第二段階 (道徳的行為)

第二段階は「正しいそして善であるものの中での、自己抑制(克己)や発奮による、道徳的訓練」(19.30ff)である。これは第一段階で覚醒された道徳的心情を、子ども達に、生活のさまざまな場で発揮させる段階である。「兄弟関係」が成立していく過程は、既に、仲間に対する道徳的訓練の過程なのである。子ども達は「こうした諸好意(覚醒された道徳的心情)を彼らの生活圏において、確実にかつ広汎に、行使することができるよう数々の諸機能(実践方法)に慣れ親しむ」(14.32ff)ことが大切である。次の文章も同義である。「私は、家庭人として自律するために必要な能力を身につけていくことを目標として、日々励みました。」(21.3f)このように、子どもの自己抑制(克己)を訓練することにより、ペスタロッチーは「道徳的実践能力」(17.33)を形成しようとする。——第一段階と比較すると第二段階の特徴は子ども達の活動(行為)にある。この第二段階には三つの形式の展開がある。

① 「正しいそして善であるものにおける緊張(発奮)」

これは倫理的に真剣な状況下で行為する時の緊張である。このような緊張が道徳教育の中核をなすことは否定できない。社会生活を共同で営む人間には、行為の時のこの緊張(倫理的動機の明瞭な自覚)は不可欠である。

しかし、子ども達がそうした動機に呼びかけられるのは、彼らが具体的生活の中でそれを体験しているためである。この体験の可能性を保証するのが第一段階であった。そこでの体験は贈与的であったが、今や、同じ体験を能動的に、自分の行為の根拠として自覚することが要求されるのである。子ども達にはこの能動的な道徳的体験の機会と場が与えられなければならない。——シュタンツの子ども達は、共同生活の秩序の確立をめぐる、この体験の機会が与えられていた(既述)。ペスタロッチーは二度、この生活秩序(規律)が段階的に生じる旨を述べている(13.29ff, 17.7f)。そこでの諸問題がどのように解決されたかについては後に(第三段階)述べることに重複するので省略する。また「体罰」との関係でも触れることになるので、ここでは一人の少女の事例とアルトドルフ事件に言及を留める。

この少女は、自分がペスタロッチーと特に親しいということから、他の子どもに「不当な脅し」をしたため、ペスタロッチーに厳しく処罰された。すると彼女は、死ぬ程に泣いた後、明らかに自分から進んで当の子どもに許しを求めたのである(19.4ff)。このエピソードはシュタンツの秩序(生活規律)が、子ども達の内的規律にまでなっていたことを示している。——「探究」の用語で言えば、この少女は、この状況下で「自分自身の作品」に到達しているのである。

シュタンツの共同体がその倫理的真価を問われたのは、何と言っても、アルトドルフ事件である。これはシュタンツの近くの村アルトドルフで火事があり20人の子どもが焼け出された時、この子ども達を施設に受け入れるか否かをめぐってのペスタロッチーと子ども達との討論である。アルトドルフの子ども達を受け入れることは、食物その他の制限を受け入れることである。そうした説明を附加したペスタロッチーの提案に子ども達は喜んで賛成した。——これは、子ども達の道徳的心情が、この時には既に、仲間だけのものに限定されないものとなっていたことを示すものである。しかし、この提案は一つの賭けであり成功が保証されていたものではない。ペスタロッチーは自分自身と子ども達の双方に道徳的緊張を課している。

② 「自己抑制(克己)の訓練」

二番目の形式は「自己抑制の訓練」(17.3f)「自己抑制による鍛練」(19.30f)である。これは、子どもに目覚めた道徳的感情が生活場面で適切に行使されるために、子ども達的心情と行為がなめらかに連動するよう身のこなしを訓練しようとするものである。この「身のこなし」とは生活態度に他ならない。

ペスタロッチーが目標とした子ども達の生活態度は、一つの意志が硬直した姿ではない。「明るさ、安らかさ、しかも全ての高貴さと善」(17.39f)に向けて心が開かれていることである。——しかも、このような生活態度の形成にあたり、目標と方法とは一致しなければならないとされている。たとえば、自己抑制の訓練により子ども達に「安らぎ」や「明るさ」をもたらそうとすれば、その訓練自体が心安らかで晴れやかな体験となってなければならない。これは「静かさ」の要求(17.9f)、「快活さ」の要求(17.21f)でも同じである。

ペスタロッチーは「自己抑制の訓練」を重要視して次の様に述べている。「道徳的堪能さ(道徳的実践力)を目指す現実の教育にとって、道徳的なちよとした態度を習慣化することは、そのような習熟の形成なしになされるどんな教訓や説教よりも、比較できない程役立ちます。」(17.31f)

——しかし、ここで注意しなければならないことがある。それはこの道徳的態形成(習慣化)それ自体は道徳教育の中核ではないことである。その理由は、このような習慣化(訓練)は、それ以前の覚醒された道徳的心情(気分)を基礎とする時にのみ肯定されるからである。それと言うのも、この習慣化(訓練)はそれだけ取り出してなされると、きわめて形式的なものに墮してしまうためである。道徳的態形成(習慣化)への訓練は、常に、生活の意味関連の中で点検されなければならない。

「自己抑制の訓練」が形式化している事例を挙げよう。——授業中の「静かさ」である。どうしても静かにしていることができない少女に対し、ペスタロッチーは「数時間の間、身体と頭を真直にしていること、眼を動かさないことを習慣化」している(17.26f)。このような訓練が「意志力」を強化するであろうか。随意筋との比較で想定されている道徳的意志力の強化(道徳的行為の訓練)という考え方は肯定できない。しかし、そうした仮説的モデルの考え方の背後にあるペスタロッチーの意図を追求してみると、彼が「自己抑制の訓練(習慣化)」ということで考えていたものは、「私は自分を、確かに支配することができる」という体験であることに気付く。

⑩ 体罰について——⑩の附論

ペスタロッチーは自己抑制(克己)を問題とするこの箇所では体罰を論じている。彼は子ども達が「わがままや粗暴」(18.8)を示した時には体罰したと述べている。それは克己の敵である好き勝手や利己の行為が周囲に対する暴力的危害となるような場合である。そうは言っても、ペスタロッチーは何人かの子どもが示した「わがままや粗暴」をその子の本性とは考えていない。健康な家庭においてであれば、体罰のない教育は可能である(18.14f)。子ども達の悪い習慣は、長時間にわたって彼らが無視されてきた結果であると考えられている。

罰(体罰)は、道徳教育の第二段階のこの位置でのみ論じられている。だから、罰(体罰)の教育的機能は限定されている。そして、罰(体罰)それ自体が子どもを「正しいそして善であるものにおける緊張」へ導くのではない。子どもは罰(体罰)によって共同生活の規律を受け入れるのではない。罰は積極的な自己抑制(克己)を引き出すことはできない。そうではなくて、罰にできることは、子どもが意識的に悪事を行っている時に、その誤った安定さを揺さぶるだけである。ところが、この揺さぶりでさえ、それが生じるためには、子どもの方にかじめ教師を受け入れる好意と信頼感が育っていなければならないのである。

少し後では(19.22f, 20.23f)罰は「反省」の題材として取り上げられている。これは、罰せられることの必然性を子ども達が理解する必要があるため、である。

罰が教育的なものとなるのは上記の様な関連においてである。「子どもの感じ方や考え方を決定するものは、個々のばらばらな行動ではありません。あなたに対する子どもの感情を決定的に左右するものは、日々に、そして刻々に繰り返し彼らの眼に映る、あなたの好悪の程度ならびにあなたの心情の真実さの総体です。そして、個々の行動の印象は、全て、確かな現実で

ある子どものこの一般的な心情によって規定されているのです。だから、父母の処罰が悪い印象を引き起こすことはまれです。」(18.21ff)

④ 「諸技能(熟練)」の獲得

三番目の形式は共同生活を営む上で必要な「諸技能(熟練)」(14.32ff)を獲得することである。これは、道徳教育を成立させる始源であったあの覚醒された「好意」が、子ども達の間で確実なものとなるよう「訓練される」ことをふまえて可能となる。しかし、残念なことに、「シュタンツ便り」にはこの形式(三番目)の具体的事例はない。

しかし、たとえば次のような文章《子ども達は「家庭人として自立するのに必要な能力を」(21.3f)身につけていった》から、今問題となっている「諸技能(熟練)」がどのようなものであるか窺い知ることはできる。——この「諸技能」とは共同生活に必要なこまごまとした事柄を適切に処理する技能である。台所の手伝い、室の掃除、洗濯等は生活にどうしても必要である。このような必要事を適格に処理する「諸技能」を、ペスタロッチーは日常生活に必要な単なる技術と考えていたのではなく、これを道徳教育と結合して考察していたのである。道徳教育は生活の全てに及び、また全ての生活が道徳教育となるのである。

当然の事ながら「授業」の方法も例外ではない。ペスタロッチーは授業の際に子ども達相互の教え合いをさせている(29.21ff)。年長の子や能力ある子には仕事を割りあてて引き受けさせ、子ども達はそれを喜んで引き受けている。これも単に教授効率の観点から企画されていたのではなく、子ども相互の人間関係の中で育っていく道徳性に注目しての方法であった。——また、「学習」も例外ではない。「学習」も道徳教育に編入され、この観点から考察されている。目標は、子どもの「よりよい感覚を全面的に刺激し」(25.36f)、「全体を私(ペスタロッチー)の目的と調和した一つの気分に結合する」(26.4f)ことであり、初歩の学習はそのための手段であるとされている。——道徳教育の観点からする考察は、学習に「労働」が結合されても同じである。ペスタロッチーの念頭にあった「労働」とは農業や工業(家内工業、とりわけ紡績)における単純な肉体労働のことである。確かに、シュタンツではこうした労働を取り入れることはほとんどできなかった。学習と労働の結合はほんの僅か、その萌芽しか試みられてはいない。しかしそれは本質的なことではない。重要なのは二つの領域を同時に統一して捉えていることである。しかも、「労働」が純粋に経済的観点から見つめられていたのではなく、教育的に、「労働への身体的訓練」(26.25f)として、つまり未来の労働者への基礎陶冶として、そして優れて道徳的に考えられていたということである。

2.3. 第三段階 (反省)

道徳的心情に目覚め(第一段階)、具体的な道徳的行為においてそれを確認した(第二段階)子ども達は、最後に「反省」の段階に到達する。これが最後というのは、道徳教育の論理(内容的基礎づけ)を時間的に考えた時の呼び方である。最後だから一番大切というような価値的な意味はない。三つの段階はそれぞれに大切なのである。

① 道徳教育における「言葉」の問題

「反省」は、まずは道徳的心情の体験や道徳的行為の緊張に遅れて生じる。しかし、ひとたびそれが真剣になされると、「反省」は道徳的心情や行為の基礎となる。正確に言えば、基礎となるものを明瞭にし「意識」を固定化する。——この「反省」は「言葉」と不可分である。「反省」は「善と悪との危険な符号」(14.35)つまり「言葉」による説明に他ならない。この言葉は大切である。日常生活の各場面で適切に、つまり生きた言葉として使用されなければならない。「この符号(言葉)を、日々の家庭的場面や環境と結びつけなさい。そしてこの符号が、あなたの子ども達の中で、また子ども達の周囲で生じていることに対して、完全に基礎となるように配慮しなさい。これは、子ども達により明瞭にしてやるためです。子ども達の生活や状況

の法的・道德的見方を、彼らのうちに創り出さんがためです。」(14.35ff) ——道德的な「お話」は心情が喚起され、この心情が実践行為のなかで確認された後でなければならない。「言葉は、事象そのものを与えません。一つの明瞭な理解、事象についての意識を与えるにすぎません。」(8.26ff) 「だから、私は全ての徳についての生き生きした感情を、この徳についてのお話に先行させることにしました。それというのも、私は、子どもがまだ自分の口にしてのものについてよく知らないうちは、そのような事象について彼らに話をしてやることはよくないと思ったからです。」(16.39ff)

「反省」の「言葉」の位置は以上で明らかであろう。「言葉」のこの位置は、さらに、「精神の諸力の調和」(25.22)を問題とする文章でも同じである。そこには、道德的知識が増大したために「自分と自分自身との一致」(25.13)に至ることがより困難になる人間に言及している。博識の人は現実の道德的行為が、その博識(言葉)のために鈍磨される危険がある。ここでも反省的知識(言葉)が優先して、人間の「最も本質的な生活の楽しみ」(25.12)は破壊されているのである。——だから、現実の道德的体験の反省から遊離した、生活に必要なより以上の道德的知識を持つことは危険である。そこでは具体的問題を抽象的知識で処理しようとするのが生じやすい。知識の方が絶対的尺度とされやすいのである。

否である。絶対であるのは具体的現実の方である。子ども達がそこで道德的諸体験をしている現実(生活圏)そのものである。ペスタロッチーは生活圏の確かさを信じており、この生活圏(家庭的共同体)を樹立していく過程上で「反省」を取り上げているのである。だから、「反省」は子どもの具体的体験の地平内で着手される。「言葉」はこの具体にふさわしく、その時々産み出された。——事例を引用しよう。その日の仕事が終了し、子ども達が静かになった時にペスタロッチーは語っている。「子ども達よ。人間がこの世で学ぶのは、もっぱら、困窮あるいは確信からなのです。もし人間が理性に従わないで、また何らの困窮もなく暮らすというのであれば、彼はおそらくひどい嫌われ者になるでしょう。」(22.5) 「あなた方は、その口が悪いために、その無作法で人の名誉を傷つける話のために、全ての人から嫌悪されている人々を知っていますね。あなた方は、年老いてから、隣人や家族、そして子ども達からさえ、そのように嫌われたり除け者にされたいでしょうか。」(22.31ff) 「あなた方は、貧しい人々を励まし、悩んでいる人をその悩みから抜け出せるよう援助することより以上に、偉大で美しいことがあると思いますか。しかし、あなた方が何も知らないでそういうことはできるでしょうか。あなた方が最善を尽したとしても(あなた方が無学であれば)万事をなりゆきにまかせしかできないのではないか。しかし、あなた方が多くのことを知っていれば、それだけ多くの助言ができるし、また、あなた方が多くのことを知っていれば、それだけ多くの人をその困窮から救うこともできるのです。」(23.10f)

このような言葉で、ペスタロッチーは時々の道德的体験(高揚した道德的感情)を純化し子ども達に「反省」を促している。——子ども達の「反省」の結果(目標)は、彼らのうちに「賢明な志操と不動の決意を育てる」(23.19)ことであり、「真理と正義に対する、きわめて堅固なまた確実な分別(タクト)」(24.13)が所有されることである。同じ意味のことをペスタロッチーは独自の表現で述べている。「反省」は「私達の素質と環境の全体を包む原理」(23.21f)を明らかにすると。——この原理は「人間を奥深くから発見させて、言葉を必要としない真理感、正義感へとひたすら導く人間的認識の基本原理」(24.16)とか、「純粹な心的状態と、つまり、素朴・愛・安定した力と人間の心の中で結びついた」「きわめて単純な真理」(23.22)とか説明されている。

上の「基本原理」や「単純な真理」は「反省」によって到達する目標である。しかし同時に、「反省」が成立する出発点でもある。真理と正義の心情(道德性)は現実の具体的状況に直面

している人間の心の中で「ひとりでに生じ」てしまう。人間は直接的に、無媒介的に、それを感知してしまうのである。「反省」はそれを言葉で結晶化するのみである。だから「反省」とは言葉によって「一つの先入見」(25.2)を自覚化することでもあるのである。

ベスタロッターは、子ども達に自由な「反省」をさせている。つまり、「反省」の結果に干渉しないで、子ども達が自分自身の道徳体験と向き合うことのみを要求している。これは子ども達も本来的に所有している「一つの先入見」を信頼できたからである。「私は施設で何かの事件が生じた時は、いつも子ども達自身に訴えるようにしました」(20.8)——この「訴え」を子ども達は自由に判断することができた。これはベスタロッターが子どもの善性のみを信じていたとか、遠慮があってというためではない。彼は自分の思考や感情が信頼できた時には、全部の子どもに彼の言葉が理解されるかどうかを問題としていない(22.25ff)。そのような時のベスタロッターの訴え(要求)はきっぱりとしていて勝手なせんさくを許さない。

② 三つの内容

「反省」段階には、それが向けられる対象によって三つの異なる内容がある。これまでに述べてきたことと重複する箇所はできるだけ簡単にして、以下にまとめてみる。

その一は、ベスタロッターと子ども達の会話が、施設という生活共同体での体験に、そしてこの体験から学ぶべき事柄に向けられている場合である(15.5～15.21, 20.8～22.24)。

その二は、子ども達をことさら意識的に未来へ向けようとする会話であり反省である(15.22～16.5, 22.28～23.17)。未来への希望、願い、期待を重要している「言葉」である。ベスタロッターは「未来の光景」を「生き生きした像」(22.28)で子どもの眼前に据えようとしている。——その理由は、子どもの希望(願い)と教師の目標や方法が一致するところに徳が生じるとするためである。もっとも、ベスタロッターが子ども達に示した未来像は、きわめて現実主義的なものである。貧民は自分の運命である「貧困」を所与として受け入れ、それを踏まえることで実現される素朴で具体的な人間像がその未来像である。

その三は、模範となる倫理的行為の具体例を指摘するものである。ここに言う「模範」は、日常生活において無意識(慣行的)に尊重されているものでなく、意図的にそれが目標とされるべきものである。「シュタンツ便り」ではこのような「模範」は萌芽的なものしかない。しかし、一度だけはっきりとこれがのべられている。グラウビュルテンから政治亡命してきた人々が自分の貧しさにも拘わらず施設への援助を申し出た時、ベスタロッターが子ども達に語った「言葉」である。

3. 教授論

「シュタンツ便り」の最後は「教授(授業)」についての内容である。これはシュタンツ以後、ベスタロッターが数十年をかけて追究し続けることになった課題である。

公教育は家庭教育に学ぶべきであるとするベスタロッターの基本思想は既に述べた。この関係は「教授論」をも貫ぬいている。彼の「教授論」は、両親(とりわけ母親)が我が子に基礎学力をつけてやる、さらにはこの学力に支えられて子どもが人間性を完成することに奉仕する方法論である。この意味では「教授論」は知的能力とのみ関係するのではない。人間性の形成(つまり道徳教育)という観点で考察されている。

ベスタロッターは「全ての教授手段の単純化(簡略化)」(30.4)を繰り返し強調している。その手段が簡略化されて、誰でも容易にその手段に習熟し成果を挙げることができるような教育(知的教育)の方法が両親(教師)に与えられなければならない。これは今日で言う「教育技術」の考え方である。

(ペスタロッチーは、ここで知育と労働の結合について言及しているが省略する。)

一方、教授の内容についての言及を見ると、そこには相反する二つの傾向が混在している。傾向の一は、ペスタロッチーが自分の実践を形式的陶冶論で基礎づけようとしていることである。——たとえば、精神的な諸作用（注意力、思索力、記憶力等）は筋肉との比較で理解されている。そして、筋肉を鍛えるように訓練されるべきであるとされている。だから、子ども達が学習する「内容」は、単なる機能訓練用の素材にすぎないものとなっている（26.27f）。また、最も重要視されている精神的機能は「記憶力」であり、これが「他の心的諸力を動かす」（31.2f）ともされているため、これだけを取り上げると、私達がこれまでに見てきた道徳教育の段階論（とりわけ、道徳的心情と体験を重要視する第一、第二段階）は破壊される危険がある。

もう一つの傾向は基礎的なものの重要視である。「教授論」は知的能力の形成と関係するのであるが、この形成にあたり知的能力の基礎となるものを探究することが必要となった。ペスタロッチーは「読み方の基本的様式」（27.39）を探究している。「書き方」においても「他の多くのものの特徴が含まれている」（28.15）最初の文字を探究している。こうした探究は、組織的に整備された教授内容の獲得に一体化されていく。——シュタンツのペスタロッチーは、たとえば「読み方」について見ると、意味による区切り方ではなく、個々の文字や音にまで遡及して区切っている。そうして発見した読み方の基礎をふまえ、「読み方」教授を飛躍のないよう組織化しようとしている（27.15ff）。その結果は名前を丸暗記する学習から出発することになったりした（28.29ff）。しかし、「知的な基礎陶冶」の歴史はここから始まったのであり、その教育的意義は不変である。

注1. 本稿は、Wolfgang Klafki, Pestalozzis "Stanser Brief" 7. Aufl. 1969 の要旨をふまえたものである。訳語は長田新訳「隠者の夕暮・シュタンツ便り」岩波文庫と長尾十三二「シュタンツ便り他」明治図書を参考にした。シュタンツのペスタロッチーの素描は長田新「ペスタロッチー傳上巻」岩波書店、ケーテ・ジルバー、前原寿訳「ペスタロッチー」岩波書店を参照した。