
研究論文

ペスタロッチ受容の方法と問題

——高嶺秀夫と石井十次・留岡幸助の人間把握の対比をめぐって——

武 田 清 子

I. ま え が き

近代日本における人間形成の問題にキリスト教が寄与した点はいろいろの領域において見出すことが出来る。明治時代、反藩閥系の青年たちで西洋文明の基礎になるものを求めて宣教師のもとに集り、その影響化にキリスト教に入信した人たちの場合、また、宣教師、あるいは、初代の日本人プロテスタントたちが創設したキリスト教主義学校（ミッションスクールと普通よばれてきた。明治時代にキリスト者によって創設された学校だけで、男子学校15校、女子の学校42校ある。キリスト教主義幼稚園を入れると、上に98の幼稚園が加わる）において教育を受けた多数の男女青少年（幼児）の場合、更に、初代プロテスタントたちの形成した家庭の教育を通して育成された彼らの子女の場合等、日本人の人間形成にキリスト教の及ぼした影響はキリスト者の数のみで測量する以上に広範であったと云っていいであろう。しかし、こうした「キリスト教教育」と名目的にもよびうる人間形成の活動のみではなく、他の諸領域において、もっと文化に内在した形で、キリスト教が日本人の人間形成にかかわって来た面もある。たとえば、明治20年代の徳富蘇峰の『国民之友』などを中心として平民主義の運動、岩本善治、北村透谷、島崎藤村の『女学雑誌』『文学界』などに見られる文学活動、木下尚江、安倍磯雑、石川三四郎らのキリスト教社会主義運動などの思想活動である。

こうした、文化内在的な在り方においてキリスト教が関与した日本人の人間形成の活動の一つの重要な領域として、私は明治10年代にはじまるペスタロッチ（Johann H. Pestalozzi, 1746—1827）の開発教育があると思

う。しかしながら、文化に内在化したキリスト教といっても明治のこの時期にペスタロッチを受容し、伝播した高嶺秀夫、伊沢修二といった人たちは、キリスト教信者ではなく、また、キリスト教の人間理解に基く教育思想、教育理論としてペスタロッチのそれを理解し、受容したのでもなかった。(この時期に限らず、近代日本を通してそうであったと云うべきであろうが)。したがって、内在化が自覚的であったのではなく、非常に深いところで潜在的に内在していたのであり、また、その自覚の欠如の故に、その教育理念の本質が受容にあたってゆがめられてきたとも云える。しかも、やがて支配的となって来る教育勅語にもとづく国家主義的教育出現以前の開明的教育思想の重要な一時期を劃するものがペスタロッチの開発主義教育であっただけに、高嶺秀夫たちの提唱し、実践した開発教育が、近代日本における人間形成の歩み、教育思想の歴史における人間尊重思想(ヒューマニズム)に基いた教育理念の系譜の一つの重要な源流、ないしは、原型のように考えられがちである。(勿論、その後、長田新、その他の学者たちによるペスタロッチ研究がもっと総合的に進められて来ていることはいうまでもないが)。それだけに、この時期のペスタロッチの受容の仕方、高嶺秀夫(慶応義塾卒)らが把握し、導入した開発教育の本質をペスタロッチの人間把握との関連において、もう一度その原形の姿ですくいあげ、検討してみる必要があると思う。そのためには、高嶺秀夫がペスタロッチの開発主義を学んだアメリカのオスウィーゴー師範学校におけるペスタロッチ主義教育理念の特質が何であるか、また、それがアメリカにおけるペスタロッチ受容の方法とその運動のプロセスの中でどのような位置と特色とをもつものであるかも明らかにされる必要がある。そういった問題をも含めて、私は高嶺秀夫による開発教育の本質をもう一度掘起し直してみたいと思う。そこには、近代日本の教育における人間把握、ないし、人間形成の特質を正確に見きわめてゆくための一つの重要な問題が含まれているように思えるからである。

第2に、日本におけるペスタロッチ受容の系列に入るものとして学界に

も教育界にも広くは認められたことはなく、また、その系譜に数え入れられたこともない石井十次の岡山孤児院や留岡幸助（同志社卒のキリスト教社会事業家）の、不良少年のための家庭学校の人間形成の活動とそれをささえる教育思想に、私は高嶺たちとは全く異った側面でのペスタロッチの教育理念継承の一つの姿を見出すことが出来ると思うので、それを掘起してみたいと思う。教育思想史の根は、いわゆる正統的なものの根だけではなく、雑草のように片隅のささやかな存在であり、ふみしだかれ、忘れられてきた仕事、ささやかな思想の足跡の中にも、それが人間育成の課題に高遠な、あるいは、基本的な問題意識と理念と夢とをもってまむかい、誠実な教育的努力をそそいで来たものである限り、そうしたものの根をさがし出し、出来るだけ忠実に巾広く掘り起すべきだと思ふからである。

そして、高嶺秀夫と石井十次・留岡幸助とのペスタロッチ受容の特質の対比をめぐって、明治期の教育思想史上の一つの課題として、即ち、近代化のプロセスにおける日本人の人間把握と人間形成の一つの問題として、検討し、考察してみたいと思うのである。

II. 高嶺秀夫による開発教育の本質

安政元年（1854）会津藩若松城下の学術と武芸に特色のある背景をもった家庭に生れた高嶺秀夫は、早くより学問にすぐれていたようであるが、その後、福地源一郎、沼間守一、箕作秋坪らの塾に短期間づつ英学を学び、更に、明治4年、18才で福沢諭吉の慶応義塾に入学した。そして、同7年までの3年間、慶応に学び、当時の塾の学風としての「半学半教」（半分学び、半分教える）の一例であろうか、入学の翌明治5年から同塾の教員となって英学の授業を担当し、また、童子局の幹事にも任ぜられていたということである。⁽¹⁾ こうしたことから明らかなように、高嶺は福沢諭吉の指導下にあった塾の影響を多く受け、また、その重要な形成員にもなっていたことがうかがえるのである。

この高嶺が明治8年には文部省八等出仕に補せられ、わが国の師範教育

充実の使命を受けて、師範科伝習のための留学生としてアメリカに派遣されることになった。

明治5年の学制発布の際の太政官布告（第214号）「被仰出書」の内容が『学問のすすめ』初編の説くところと全く同じものであったことから容易にうなづけるように、福沢の教育思想はそのままに文部省の教育理念、教育方針に投映されていた。福沢の文部省（即ち、国家の教育方針）に対する影響力は実に大きかった。当時、世間では「文部省は竹橋にあり、文部卿は三田にあり」と云われていたのであり、福沢諭吉はアメリカから招へいされていたモレルと共に我国文部の実質的首脳田中不二麿のよき相談相手であつた。彼の著書『学問のすすめ』、『文明論之概略』などが学校の教科書としてひろく用いられていたことも周知のことである。また、慶応義塾の卒業生たちは、明治の中期頃までは日本の中央・地方各地に設立された官公立、私立を問わず、各種の学校の英語教師として、あるいは、創設にあたっての相談役として、求められた。ことに、師範学校創設にあたって全国各地の師範の主要な教職には殆ど塾の出身者がついていたと云われ、東京高等師範の前身の中学師範科では、教頭、教師、生徒監督、および、最初の入学生の3分の2が塾の出身者で、あ茶の水旧昌平黉跡に第二の慶応義塾が出現したようだったということである。⁽²⁾ こうした事情を考える時、塾の教師であった高嶺秀夫が伊沢修二（官立愛知師範学校長）らと共に将来の日本の師範教育を担当してゆくものとしてばってきされ、文部卿田中不二麿に横浜のグランド・ホテルで歓送会までもよほされて送り出された⁽³⁾ ことの背景的つながりが十分に了解出来るのである。

このようにして高嶺秀夫は、明治8年（1876）9月、当時、アメリカにおいてペスタロッチ運動の中心であったニューヨーク州立のオスウィーゴ師範学校（Oswego Normal School）に入学した。（同行の神津専三郎はオルバニー師範学校、伊沢修二はマサチューセッツ州立のブリッジウォーター師範学校 Bridgewater Normal School に入学。この学校は、1840年設立されたが、オスウィーゴ以前にアメリカにおいて、ペスタロッチ

主義伝播に大きな役割を果たした一つの師範学校)。ここで校長シェルドン (Edward Austin Sheldon 1823-1897)⁽⁴⁾の配慮によって、ペスタロッチの協力者クルーシー (Hermann Kruesi, Sr.) の息子でシェルドンによって招へいされ、シェルドンの後オスウィーゴの師範学校教育の一時期を劃したクルーシー (Herman Krusi, Jr.) の家庭に寄寓することとなった。クルーシーはその『回顧録』“Recollections of My Life.” (1907年明治40) に高嶺のことを次のように書いている。

The most interesting accession to our houshold was the Japanese, Hideo Takamine, who, in 1875, was sent by his government to enter our Normal School. His coming was quite unexpected, even to Mr. Sheldon, who, however, knew of no better place to have a person of this description taken care of and assisted in his studies than our house.

Takamine, the eldest of the sons, distinguished by his intelligence and moral character, received notice from government that he was appointed to proceed to the United States, in order to study the plans and methods of instruction in a Normal School, with a fixed salary and an expectation to be promoted to the principalship of a school of the same kind.

Our Takamine besides doing his work at school (which, to our struggling with the English language must have presented additional difficulties), employed his spare time chiefly with the study of the modern theory of Evolution, reading with intense interest the works of Darwin, Spencer, Huxley, etc. This study, which gives an idea of the slow but unfailing workings of natural laws, seemed the best adapted to the bias of the Japanese mind, which sees in the application of these laws a great means for the utilization of science in all directions—education, health, etc. : and hence for the execution of

duty, free from prejudice and superstition. (第32章)

ここには当時の高嶺の関心や彼が将来師範学校長になることを日本政府より約されて留学していたことがうかがえるのである。

そこで、先づ、高嶺がオスウィーゴ師範学校で学びとったペスタロッチの開発教育がどういう特色をもつものであったかを、アメリカにおけるペスタロッチの受容の仕方、および、ペスタロッチ運動の全体の中でオスウィーゴのペスタロッチ教育の特質を位置づけることを通して検討してみる必要がある。それを最初に試みたいと思う。

a. アメリカにおけるペスタロッチ受容の特質

—オスウィーゴの実物教授の位置づけ—

オスウィーゴ師範学校はアメリカにおいてペスタロッチ主義をはじめて取り入れた学校ではない。アメリカにおけるペスタロッチ主義による教育改革運動の歴史は19世紀の初期にさかのぼるのであり、オスウィーゴは教育改革を目ざす開拓者たちの長い努力を背景にしてペスタロッチの一つの側面を強調した開花であった。しかも、それは、イギリス、カナダを経由してのペスタロッチの導入であった。こうした問題を明らかにするために、アメリカにおけるペスタロッチ運動を詳述する著書の少ないなかで代表的著書と目されるモンロー (Will S. Monroe) の『アメリカにおけるペスタロッチ運動の歴史』(“History of the Pestalozzian Movement in the United States” Syracuse 1907)⁽⁵⁾、モンローの弟子でアメリカ教育史の研究者ウェスレー (Edger B. Wesley) の“NEA, the First Hundred Years”⁽⁶⁾、その他によって受容の特質をさぐってみることにしよう。

アメリカにおいてペスタロッチの偉大な教育改革の功績を最初に認めた町はフィラデルフィアであり、最初のペスタロッチの弟子はマクルア William Maclure (1763-) であった。彼はスコットランド人であるが、1803年、停年退職後、新共和国に移住し、アメリカ人となった。アメリカ人としての最初の公共的奉仕のため、彼はフランス革命時にフランスで強

奪されたものをアメリカ市民のために保証してくれるようフランス政府とかけあう委員の一人としてヨーロッパにわたり、働いたのであるが、その時、彼はこの仕事の外に、アメリカに科学博物館 (museum of natural history) をつくるための材料を集めること、および、ヨーロッパにおける教育制度の研究を課題としていた。当時、ペスタロッチはヨーロッパの教育界の指導的人物の一人であったのでマクルアはイヴェルドンにペスタロッチを訪ねた。そして、そこがデモクラシイのエッセンスとも云うべき協力的な兄弟愛の精神にみちていることに深く心をうたれ、その後重ねてペスタロッチを訪問した。マクルアはフィラデルフィアに新しい学校をつくってそこへペスタロッチを招こうとしたが、彼は既に60代であり、英語が話せないのでこの招待を受けることが出来なかった。マクルアは1819年には再びヨーロッパに戻り、スコットランドのニュー・ラナーク (New Lanark) に暫くとどまり、ペスタロッチの精神をイギリス産業革命期の教育に実践していたロバート・オーエン (Robert Owen 1771-1858) の性格形成論にもとづいた産業と教育の企画、即ち、工場生活の改革や幼児教育の制度などを見学した。1824年アメリカに帰ったマクルアは、ペスタロッチのパターンにならって大きな農学校をつくり、労働と知的教育と道徳的訓練とを結合した教育をしようと考えた。折も折、友人のロバート・オーエンがインディアナにニュー・ハーモニー共同体 (New Harmony Community, 又は Utopian Colony とよばれた) を計画したので、マクルアはこの共同体に進んで参加した。マクルアの明らかな意図は、ペスタロッチ的教育にもとづいた産業学校 (industrial school) を創設し、ニュー・ハーモニーをやがてアメリカにおける教育の中心にしようということであった。この目的のために彼はすぐれた教育者や科学者たちをここに集めた。ペスタロッチの助手の一人であったニーフ (Joseph Neef 1770-1854)、アメリカの動物学の父、トマス・セイ (Thomas Say) をはじめ、すぐれたフランスの植物学者、オランダの地理学者、博物の教師、ヨーロッパのペスタロッチ主義の教師らがニュー・ハーモニーに招へいされた。(特にニーフ

はペスタロッチ主義の教育をするため、1806年にはマクルアがアメリカに招き、2年間、語学習得の時を与えていたのであり、1809年にはフィラデルフィアに学校をひらいていたことがある。) このようにして、ニーフを校長とし、マクルアを管理者とするペスタロッチ学校が1825年に設立された。また、ロバート・オーエンがスコットランドのニュー・ラナークに創設したのと同じような幼稚園もつくられ、子供たちは2才から共同体の「財産」と考えられ、2才で幼稚園に入った。

この学校では、性的差別はなく、男女夫々に別の教室で同じ教育を受けた。寄宿制であって、400人の子供たちを擁し、二階は寄宿舎、一階は仕事場であって、男の子たちは靴屋、洋服屋、大工、ブリキ細工人、靴下編工、石版術、印画、その他の仕事をレクリエーションとして習う。彼らは農園でも働くのであり、これらの運動は体操の補助と考えられた。算数、数学、地理、博物、化学、画、音楽、その他の知的学習も同時に学ぶ。150人の女子は男子と同じ教育を受け、上級の女子は幾組かに分れて順次に料理、洗濯、家の整頓、綿織手工業などを習った。

この学校の校長、ニーフの著書“Sketch of a plan and method of education”はアメリカにおいて英語で書かれ出版された最初の教育学の本と目されるものであるが、この本の序文の中でニーフは教育を定義して次のように書いている。教育とは、神がその最も高貴なる創造の働きであるところの人間に賦与している才能や力をだんだんに開発することである。自然はすべての人間に身体的力と智的力と道徳的力とを与えている。教師の仕事はこれらの力を開発すること、即ち、子供たちをしてその能力を使用することが出来るよう訓練することである。ペスタロッチの体系は新しいのではない。太陽のもとに新しいものは何もない。ペスタロッチの方法は同じ古い技術や科学を新しいやりかたで学ぶのである。ペスタロッチは生徒に何かをもちこもうとするのではなく、生徒の中に見出すものを伸ばせようとする。知りえたことから知らざることへ、平易なことから複雑なことへ進む……。ニーフの教授法はペスタロッチのそれと基本的に同じであ

り、実物教授についても、第一、目的物（実物）を全体として学べ、第二、二つの目的物の間、あるいは、一つの目的物の部分と全体との間の結合関係、従属関係、相関々係等を決定せよ……と段階を示している。(7)

ニュー・ハーモニーにはアメリカ、ヨーロッパなどから多くの人がこの学校を訪れ、賞讃した。ある人たちはこの教育制度は世界で一番いいと云った。しかし、宗教に対して自由主義的立場をとるニーフの教育方針が宗教的に頑迷偏狭なインディアナ州の人たちに受け入れられず、ニュー・ハーモニーは二年しかつづかなかった。フィラデルフィアの学校も、ニュー・ハーモニーの実験もアメリカの教育を広く、かつ、恒久的に影響するものとはならなかった。ニーフの教育は、専門的、生産的職業につく少年たちの教育にささげられたが、もしも、教師の訓練にむけられていたならば、より広く彼の教育理念が普及したかもしれない。また、ニーフは25年ほどアメリカに早く来すぎたという歴史家もあるように、マクルアのような理解者は少く、ペスタロッチ主義教育思想は根をおろすに至らなかったのである。そして、ニーフの仕事はほんの数少ない教育史研究者によってその名を覚えられているにすぎないのである。

アメリカにおけるペスタロッチ運動の第二の波は、ニュー・イングランドにおける私立、公立、あるいは州立の師範学校におけるペスタロッチ主義教育活動に見られる。たとえば、ウィリアム・ラッセル (William Russell, 1798-1873) は the American Journal of Education(1826-1830) を創刊し、ペスタロッチの手紙を多数この雑誌に紹介したのであり、1849年にはニュー・ハンプシャイア (New Hampshire) に私立師範学校を創設し（この学校は、後、マサチューセッツ州のランカスター Lancaster に移り、1857年に州立師範学校が出来るとに及んで閉鎖されるまでつづいた）ペスタロッチ主義教育を行なった。この学校の充実のためにイギリスにあるペスタロッチ学校から後にオスウィーゴで大きな働きをしたハーマン・クルシー (Herman Krusi, Jr.) らを招へいしたのはラッセルであった。また、州立師範学校を創設することの必要をマサチューセッツ州の立法機関

に訴えたジェームス・カーター (James G. Carter, 1795-1849), また, 教育に関心を持つ地域社会の人々にその必要を説き, 師範学校設立の気運をおこすことに大きな貢献をしたチャールス・ブルックス (Charles Brooks 1795-1872) などの人々はみなペスタロッチ主義を実行しようとしていた人たちである。ブルックスはヨーロッパに行った時, ドイツにおけるペスタロッチ式師範学校の教育に非常な感銘を受けて帰って来たことが, こうした熱心な師範学校設立運動となったのであった。

こうした人たちの努力を背景としてマサチューセッツ州に Framingham normal school (at Lexington, 1839), Westfield normal school (at Barre, 1839), Bridgewater normal school (1840), Salem normal school (1853) などが設立された。これらの師範学校はオスウィーゴ運動のスタートした1860年以前にペスタロッチの教育理念にもとづいた教師の養成に当たっていたアメリカにおける古い師範学校である。(さきにも記したように, 伊沢修二はブリッジウオターに入学した)。ことに, ウェストフィールド師範学校はすべての学習を同じ実物教授の方法で組織的に統一して教授した最初の師範学校だと云われている。また, ペスタロッチに基いた音楽教授法をアメリカに確立したウィリアム・ウッドブリッジ (William C. Woodbridge, 1794-1845) やロウエル・メイソン (Lowell Mason, 1792-1872)⁽⁸⁾らが現われたのもこの時期である。

また, 1825年にはチェシャイア学校(Cheshire school)を創設し, 1838年には有名なテンプル学校 (Temple school) を創立したエモス・オルコット (Amos Bronson Alcott, 1799-1888) は, アメリカのペスタロッチとよばれた人であるが, やたらきびしい罰を与えるような古い規則を打ち破り, 子供たちの愛情と道徳的感情に訴えるよう教育した。そして, 体罰を全廃することを可能にした。学習も機械的で強制的なプロセスによって注入してゆく教育方法よりも, むしろ, 子供の心を知識にむかってひき出してゆく, 愛情にみちた, そして, 尊敬をもってするやり方を導入した。彼は道徳教育に関しても, ペスタロッチの文章「すべての道徳性の唯一の

信頼すべき、また、真実の基礎は、教師と生徒との最初の関係の中にすえられている。」を引用し、この関係をすべての道徳教育の基礎とみなした。彼の教育原理は人間性の深い洞察にもとづいており、彼は、子供に対する真の理解と同情とをもち、教育の働きに深い評価をもつ教育者であった。体育も生命の伸長、生活の用途との関係で身体各機関を訓練し、かつ楽しみつつレクリエーションをさせるようにし、知的教育も知っていることから知らないことへ導き、見えるもの、触れることの出来る実物によって教え、頭のあらゆる力を調和ある成長と練習に動員し、理性を出来るだけ早く発達させ、原因と結果との関係から決して眼を離さず、経験をして理論を試す機会とさせ、また、子供の精神の働き、天性をよく見つめつつ仕事を絶えず与えてゆく——と “*American Journal of Education*” に彼が書いた報告書⁽⁹⁾に見られるオルコットの教育理念は明確にペスタロッチ的なものであった。彼の学校は自治を基礎とし、自治組織の役員が教師と協力して学校生活を管理した。学校図書館をはじめたのもオルコットであり、読書から益することを楽しむことや日記を書くことなども子供たちに教えたのである。

しかし、こうしたペスタロッチ運動のすぐれた先駆者たちは決して恵まれていなかった。テンプル学校の場合なども彼が書いた “*Conversations with Children on the Gospels*” の故に保守的教育者たちから非難され、彼のクラスに黒人の子供を入れたために攻撃され、その子供をやめさせないと、他の子供たちは親たちがひきあげさせてしまうというような結末ともなった。イギリスの慈善事業家グリーヴス (*James Pirrepoint Greaves*) がオルコットに純粹のペスタロッチ精神を発見し、彼こそスイスの教育改革家の継承者だと云って、オルコットをイギリスに招いてペスタロッチ学校をハム (*Ham*) に創設することとなったが、1842年の初夏、オルコットが到着した時には不幸にしてグリーヴスは死んでしまっていた。このようにペスタロッチの教育の大切さに早く目覚めていたアメリカにおける教育改革の開拓者たちの歩みは無理解の中での孤独な労苦にみちっていたのであ

る。(10)

ペスタロッチ運動の第三のピークがオスウィーゴー (Oswego) の運動である。オスウィーゴー運動が代表するペスタロッチ主義は、決してそのすべてを含むものではなくて、ペスタロッチの教育原理の幾つかの重要点のうちの一つとしての実物教授である。この運動はイギリスを通して、ことに、主として **the Home and Colonial School Society** から導入されたのであるが、カナダを通して導入されたとも云える。それは、カナダのオンタリオ州に公教育制度を確立したいと熱望していた **Adolphus Egerton Ryerson (1803-1882)** が科学博物館を設立するための材料集めに幾度かヨーロッパに旅行した。そして、イギリスのペスタロッチ学校 **the Home and Colonial School Society** によって用いられた絵や模型や実物や器具類を多数トロントに持ち帰った。これらの材料がシェルドン (**Edward Austin Sheldon, 1823-1897**) に実物教授のオスウィーゴー運動の出発点を提供することとなったのである。

シェルドンがオスウィーゴーに貧民学校 (**Ragged School**) を創設したのは1848年のことであるが、それは、健康上の理由で大学を中退した彼が仕事につくためにオスウィーゴーの町に住んだ時、そこに貧困の故の無知と悲慘のどん底にあえぐ人々の生活を眼のあたりにし、孤児や貧乏な子供たちがただで学べる学校をつくりたいと思い **an Orphan and Free School Association** をつくった。そして神学校入学の予定も放棄して彼自身子供たちの教育にあたることとなり、州からも援助を受けることとなって、人よぶところの「貧民学校」を開始したのである。この学校は120人の粗野で訓練のないアイルランドの少年少女 (5才~21才) によって構成されていたが彼は子供を愛し、子供に愛されて教育に献身した。

シェルドンは1851-53年の間、シラキウスの幾つかの学校の校長をしたが、貧富の差をこえて平等の立場で教育の受けられる公立学校を組織しようとしてオスウィーゴーに帰って来た。子供時代を農村で育ったシェルドンは実際的なことを好み、子供たちはものの名前だけを教えられるのでは

なく、形や色や重さや物的世界の事実やその関係を知るように教育されるべきだと考えていた。偶々既述のようにトロントの科学博物館を見たことが契機となり、1860年、シェルドンはロンドンから同様の教材を輸入し、実物教育を制度の中核とするようオスウィーゴの学校を再編制しはじめたのである。この時彼が採用したシステムはペスタロッチ式とよばれた。1年たってロンドンの the Home and Colonial Training School からジョーンズ (Margaret E. M. Jones, 1824-) が教授法の教師として招かれたのであり、またつづいてクルシーも招かれやがて学生たちに大きな影響を与えることとなった。(11)

オスウィーゴの新教育は古い教育制度の主唱者たちからの反撃をうけたが、シェルドンはむしろ攻勢に出ることとし1861年12月、Oswego Board of Education の名で全米の指導的教育者たちに招待を出し、1862年2月には彼ら教育者の特別委員会がオスウィーゴの新しい仕事の本質をしらべるために来た。その報告が好意的であって、この教育方法は人間の本性と調和しており、認可されるべきだと結論したこと、Miss Jones らの論文や彼らの報告が American Journal of Education に発表されたこと、および、1863年、64年とつづけて National Teachers' Association がシェルドンに報告の機会を与えたり、また、オスウィーゴを研究する委員会を指命したことなども広く関心をよぶ機会となった。そして、1866年にはニューヨーク州立師範学校の一つとなったのである。

高嶺秀夫がオスウィーゴに留学したのは1879年であるから、これより約10年後のことである。

ところで、ペスタロッチの実物教授はドイツ、スイス、プロシア、フランスなどヨーロッパ各国に普及し、半世紀の間に修正され、改良されて行ったが、この実物教授の原理が最もよく組織化されて発達したのはイギリスの少数の training schools であった。シェルドンの協力者となったクルシー (ペスタロッチの助手クルシーの息子) も云うように、イギリスから招へいされたミス・ジョーンズの教授法は、ペスタロッチの原理に負う

ものではあるが、実物教授に唯一の重点をおく方法は、イギリスに源泉をもつものであり、ペスタロッチのそれから見ると大いに修正されたものであった。ところがオスウィーゴーにおけるこの実物教授という新しい特色が偶然の観察者たちの注意をひき、まねる価値のあるものと評価されるところとなり「オスウィーゴーの実物教授」が一躍全米に有名になってしまったのである。しかし、以上でも明らかであるように、オスウィーゴーの実物教授 (object lesson, あるいは object method とよばれた) をペスタロッチ主義と全面的に一致する運動と断定することには大きな保留を必要とする。アメリカにおけるペスタロッチ運動の歴史の中でも、たとえば、オルコットが深い人間性の洞察にもとづいた道徳教育を基盤として、知育と体育を全人的成長のダイナミックな現実においてとらえて教育しようとする精密なシステムをもつペスタロッチのよき継承者の一人であったことと比較しても、ペスタロッチのそれとは別の源流をもつイギリス的方法の強い影響をうけたオスウィーゴーの実物教授は一つの特種な例であることを指摘しておかねばならない。そして高嶺秀夫が習得したペスタロッチの開発教育なるものは、この実物教授だったのである。

尚、当時のアメリカの社会状況を考える時、1860年～65年は南北戦争が進行中であり、この時期からアメリカには社会的関心が著しく高揚する。人道主義的博愛運動が促進され、奴隷廃止、黒人のための教育活動、労働運動、婦人運動などが活発となって行った。1864年には全国に270の労働組合がキリスト者の指導のもとに結成されたほどであった。social gospel (社会的キリスト教) の運動がおこるのもこの時期である。こうした動きは、さきにアメリカで失敗したロバート・オーエンのニュー・ハーモニーや、それと協力したニーフのペスタロッチ運動などに思想的にはつながる理想主義的な思想運動であった。第一の受容形態に見られたペスタロッチの思想はこうした流れの中にとけこんで行ってしまったと云えよう。

他方、この頃になって、産業の急速な発達 (多数の教育のない移民の急増とも相まって) 国民教育を必要とし、ことに、技術教育を必要とした

ことが、オスウィーゴの実物教授のようなペスタロッチ受容の形態が、むしろ全国的に歓迎されることとなったのではないかと思えるのである。

b. 師範教育における開発教育

——人間把握、および、道徳教育を中心に——

高嶺秀夫によって明治10年代の師範教育にペスタロッチの開発教育が導入されたということは今更いうまでもない。⁽¹²⁾しかし、この開発教育における人間把握の本質、および、道徳教育の考え方は必ずしも明らかにされていない。それを課題としつつ高嶺秀夫の指導下にあった師範教育における開発主義の本質を検討してみたいと思う。

町田則文の「故高嶺先生を追憶す」⁽¹³⁾にも、「若林氏等の改正教授は専ら教授の改正方式を教示したるのみにて未だ新教育の旨趣及び理論を世に闡明するに至らざりしが、先生の教育新論出づるに及びて始めて開発の原理遺憾なく教育者間に了解せられて我が国の教育方法を根本的に培養するに至れり。実に改正教授術と教育新論とは一時我が教育界に雙壁と為りて輝き亘れるものなり」とあるように、明治16年刊の若林虎三郎、白井毅（高嶺の直接的指導を受けた）著『改正教授術』、同続編⁽¹⁴⁾および、ジェームス・ジョホノット（James Johonnot, 1823—1888）著，“Principle and Practice of Teaching”（1878）の高嶺秀夫訳『教育新論』（明治18年～19年）が高嶺の唱導し実践した開発主義教育を培養した「開発教授法の権威書」であった。即ち、従来の「記誦注入の法」を変じて「開発抽出の法」とするための唯一の範型とみなされた。高嶺は東京師範学校においてジョホノットに基いて教育学の講義を行ったが、特に、明治15年には全国師範学校の教員を選抜して同校に集めて講義をしており、その影響のほどは容易に察しうるのである。

先づ『改正教育術』の説くペスタロッチの開発主義の「開発」とは何を意味するのであるか？ 何を開発するというのであろうか？ 先づ著者の一人で東京師範学校助教諭若林虎三郎の序文を見てみよう。「……此等の

刺撃は大に我国教育家の脳裏に感觸を与え、従来空誦語記の弊を一洗し、教授の方法をして心性開発の点に傾向せしむるに於て惟れ日も足らざるが如し。抑も我東京師範学校附属小学校の如きは数年来大に教育の面目を改め教授其法を得て教具悉く備り、彼の鳥獸草木金石の標品より理化、地理、諸学用の器に至るまで苟も生徒の心力を開達提醒するに裨益あるものは一として蒐集せざるはなし。是に於て乎、学室は心性を養成教練する処、事物を実験操作するの場となり、生徒の智識確實にして其進歩亦著きを見るに足れり……。」(傍点一筆者)

更に「教授の主義」を次の九つの点において述べている。

1. 活潑は兒童の天性なり。動作に慣れしめよ。手を習練せしめよ。
2. 自然の順序に従いて諸心力を開発すべし。最初心を作り後之に給せよ。
3. 五官より始めよ。兒童の発見し得る所のものは決して之を説明すべからず。
4. 諸教科は其元基より教うべし。一時一事。
5. 一步一步に進め。全く貫通すべし。授業の目的は教師の教え能う所の者に非ず。生徒の学び能う所の者なり。
6. 直接なると間接なるとを問わず各課必ず要点なかるべからず。
7. 観念を先にし表出を後にすべし。
8. 己知より未知に進め。一物より一般に及べ。有形より無形に進め。易より難に及べ。近より遠に及べ。簡より繁に進め。
9. 先づ総合し後分解すべし。

ここにはさきに述べた オスウィーゴの実物教育 (直観主義—the method of sense perception) の趣旨がそのままに受容されているのであり、科学博物館的教材による自然科学 (博物, 生物, 理科, 地理など) の実物教授の趣旨と方法 (教授法における順序) などが述べられている。そしてまた、それは、兒童に外から注入するのではなく、兒童をして発見せよしめよということや、己知より未知へ、一物より一般に、有形より無形に、易より難に、近より遠に、簡より繁に——という認識の順序は自然科学の

領域に限らず、人間の認識一般や思考にも適用できることであることは言うまでもない。そういう意味で、児童の知的開発の趣旨と方法ということにおいては、この開発主義教育はたしかにペスタロッチのそれをオスウィーゴ的強調において受容していることが明らかに認めうるのである。

第二に、それではペスタロッチ主義におけるもう一つのというか、最も基本的に重要な人間性の洞察、ないしは、その育成としての徳育（道德教育）に関して本書はどのような把握をしているのであろうか？

本書の「修身課」の項の緒言には次のような文章が見られる。「修身の教育は固父母の補助を要するものにして、独り教師の尽力のみを以て其充分なる目的を達する能わざるものなれども、学校に於て影響を及ぼすこと亦頗大なるものなれば、教師は特に之を注意し生徒の道德を改良するに汲々たらざるべからず。文部省教則綱領に於て諸課に先ちて此課を掲ぐる亦盖此意に外ならざるべし。」と云って、先づ、文部省教則綱領が修身科を第一にかかげることを肯定し支持している。それでは、その修身科にどのような内容を考えているのであろうか？ 「総べて児童の道德を改良するには教訓と模範と練習とを要するものなり。……所謂教訓とは仁義五常の道を説き、或は、洒掃應對進退の節を教うるの類にして、都べて生徒に修身上の智識と品行とを授くるなり」と云うのであって、教訓とは儒教道德の智識を授けることである。「教授の要旨」としても修身を授けるには「専ら儒教に基き聖賢の嘉言善行、及び、之を実行するの道を講説し、兼て礼儀を演習せしめ」と云って（『改正教授術』続編附録。）、「模範」とは教師が自らこうした教訓の正道を行い品行を修めて生徒の行動、行儀の模範となることである。（教師が生徒の模範としての聖人君子たることを求められるところから教師の二重人格が出現したのは、必ずしも森有礼の師範学校の教育改革からのみ始まるものではない。）そして、修身教授の第三の要点としての練習とは生徒をしてよく教訓と模範とに従って実行し、それを習慣にさせることである。

更に、「尊王愛国」がこの時点において既に重要視され、強調されていることを指摘しなければならない。「授業の要旨」のへき頭に「師範学校は忠孝節倫の道の本として生徒を教導すべきもの」(改正教授術続編附録)と云い、「第三、順序方法」の「第二步」の項に「修身諸徳も稍や開発するに至れば主として聖賢の格言を講諭して専ら孝行、友愛、信義、尊王愛国等」を教授するよう記述している。また、歴史課(同続編、巻一)の緒言においては、幼稚なる脳裏に感受印識し易くして、且つ、最も能く尊王愛国の志気を育成するに足るべき事実、及、最も多く生徒の修身処世上に補益すべき事実を撰択し之を談話体、或は、列伝体に編成して詳密に教授し以て各事実に就き可成的精確なる観念を得せしむるを以て最も有益なりとす。」と云い、「教師の注意」としては、「此ノ課は元、尊王愛国の志気を興起するを以て一大主眼と為すが故に教授の際、天皇及皇族の御諱及び言行に関するものは殊に尊敬を加え且つ仁君英主の民を愛し国を重ずる事項に至ては特に其の意を致し生徒をして自ら忠誠を竭さざるべからざるの念を起さしむるを要す」(傍点筆者)と記している。そして教材の実物として、日本武尊の画を見せてその衣服、冠履、武器などについて語らせる。

(神話に基いた特定の歴史観を先行させつつ、それに基いた日本国の歴史を「事実」として教授するために、その神話を示す画を object lesson の教材にして教えることを指示しているのである。)

高嶺秀夫もまた明治16年の中学師範学科規則改正の当時に、彼自ら諸教官と審思熟議の上更定した「生徒心得書」の第1項に「忠孝は人倫の大本、尊王愛国は臣民の通義なり、厚く其旨を体認すべき事」をあげている。(若林・白井『改正教授術』続編附録にも収録。)

ここには、元田永孚の『幼学綱要』から西村茂樹らの修身教科の考え方を経て天皇制下の修身科の特色としての儒教道徳に基いた尊王・忠君・愛国の修身教育の基本的考え方がはっきりと見られるのであって、それ以外の何ものでもない。ここには、ペスタロッチの教育における最も基本的で重要な人間性の把握とその開発の真の意味を示すところの宗教・道徳教育

の考え方、愛と信頼と感謝と従順の感情の開発と育成⁽¹⁵⁾、即ち、母に対するそれを媒介として神に対する愛と信頼と感謝と従順の感情を魂のうちに胚胎させることを求め、それらの融合による良心の芽生えを道徳的生命の発芽、道徳意識の根源とみなし、そうした精神的生命の開発・育成をこそ道徳教育と考えるところの人間観と教育観とはここには全く不在である。

云い方を変えれば、儒教主義的、尊王愛国的徳育論と自然科学教育における知的開発主義、実物教授主義が矛盾なく並立共存しているのであり、歴史教育などにおいてはさきにも触れたように、神話的歴史観を先行させることによって事実と認められた神話の物語が事実の実物教材として取扱われるという奇妙な適用がなされていることを発見するのである。

もっとも、高嶺がペスタロッチの開発主義を代表する著書として翻訳出版したジョホノットの『教育新論』（町田則文の言葉によれば、「洛陽の紙価為に高きを致すの状況なりき。……先生の教育新論出づるに及びて始めて開発の原理遺憾なく教育者間に了解せられ以て我が国の教育法を根本的に培養するに至れり」）の中には、ハクスレー（Thomas Henry Huxley）よりの次のような引用文がある。寛大の教育を受けたものは、「造化の大法原理、及び、其の活動の理法の智識を貯蔵し……其の情慾は勢力強壮なる執意の為に制御せられ、其の執意は鋭敏なる良心に指揮せられ、総て美麗は天造人工の別なく悉く之を愛慕し、不善は悉く之を憎悪することを知り、他人を重ずること己に等しき人を謂うなり。」⁽¹⁶⁾

しかし、人間の内面的、精神的生命の把握とその開発という課題に関してはそれ以上の展開は行われていない。また、高嶺による開発主義教育に先だって翻訳出版され、日本におけるペスタロッチ主義の教育論を体系的に展開したものと見なされているページ（David P. Page）の“*Theory and Practice of Teaching*”（1487）、即ち、『彼日氏教授論』（明治9年12月）に力説されているところの、キリスト教の信仰に基いた児童の育成、その良心の開発による道徳性の養育といった考え方はその後の開発主義教育には摂取展開されてはいない。⁽¹⁷⁾ それは、ノルゼントの「小学教育

論」⁽¹⁸⁾ の場合も同様である。

更に、高嶺の開發教育の理論の唱導とその実践とを最もくわしく記録しているものと考えられる東京師範学校の『東京茗溪会雑誌』にも「教育理論の概略」(第14号, 高嶺秀夫口述, 若林虎三郎筆記) など割合くわしく記載されており, 主観と客観, 意識, 感覺, 觀念, 思想, 情操 (sentiment), 執意 (will) 等の規定, 人の心の三様の活動として知情意の分類などをなし, 「曲直の標準よりして考察したる感応情操等を考究するは道徳学に属せり」と云い, 「教育学は人間の体力, 智力, 徳力の啓発に關して最良の方便を考究する学なり」といった規定はしているのであるが, それ以上のものではない。教育は注入ではなくて lead out 即ち, 導き出すことだと説くくだりにも, 「教育して人性の発達を扶くるは, 猶植物の種子ありて之を扶けて良地に下せば自づから日光温湿其他の栄養を得て一の小粒子より自然に発生して終に大樹をなすが如し。彼の建築家の外より木石を疊重して家屋を成すが如きものに非ざるなり。」(第15号同上『概略』続き) と云っているのは, 従来の強制的・注入的教育法に明らかに対立する開發主義を主張していることは云うまでもないが, 彼の人間把握は植物学的把握である。しかし, それは既述のクルシーの『回顧録』の中にも見られるように, ダーウィン, スペンサーやハクスレーなどの進化論の学説に非常な興味をもち, 自然の法則に深い信頼をもち, その角度からオスウィーゴーの実物教授を学んだ高嶺としては当然のことと云うべきであろう。⁽¹⁹⁾

更に、高嶺が茗溪会第3回総会の懇親会の席上で行った演説は「教育のプリンシプル」についてであるが(第33号, 明治18年1月20日)次のような内容のものである。わが国の上は大学から下は寺小屋に至るまで教育を行っているが, そのプリンシプルは我々の望むプリンシプルではない。今日の学問にあつては疑を起して益々穿さくしなければならぬのに, 之に反して, 先づ信じて古を好むというあんばいである。教育は実用になる教育でなければならず, 人間の幸福を進める教育でなければならず, 空想迂遠な教育であつてはならない。学校で修業するのは教師または官吏になるた

めではなくて、卒業の後は農工商夫々着実の業に就き、良農良工良商となることを得るためだと心得しめなければならない。このような弊害を矯正するには、良教師を養成することが最も大初だと主張している。ここには福沢の学問観認識方法、実用教育主義の思想などが明らかに継承されていることを発見するのである。

以上においても明らかであるように、慶応義塾で教育を受け、また、その教師となり、従って、福沢諭吉の教育思想の影響下に学び、かつ、その教育理念に従って教鞭をとった高嶺は先づ福沢によって新に獲得された実証主義的認識方法と、実験に基く「物理の学」としての近代科学の学問方法を基底として、そこにダーウィン、スペンサー、ハクスレーらの進化論を習得しつつ、教授法としてオスウィーゴーの実物教授による開発教育を受容し、かつ、彼の消化を経て日本に移入したと見られよう。従って、高嶺の思想は無神論的（唯物的）科学主義に基いた一種のヒューマニズムの系譜に属し、そうした立場での人間把握が基礎をなしている。それ故に、ペスタロッチのそれとは根底が異質である。

ルソーの自然人の思想に触発されたペスタロッチにおいては信仰がある意味で弱められたことは事実である。彼は形式主義化し、また、超現世的になりすぎたキリスト教に反撥し、その故に、地上のために働き、決して天上のためには働くまいと望んでいた。人間の墮落とキリストの血による贖罪を強調するよりも、むしろ、人間に内在する善の萌芽の教育による開発を主張した。しかし、彼はある点ではルソーに従い、ある点ではルソーの理念に反対して重要な教育改革をおし進めたのであるが、その基本的な相違は宗教的な人間性の把握にあったと云っていいであろう。『白鳥の歌』にも見出すようにペスタロッチは人間、ないし、その教育における宗教の意味を次のように云う。「幼少の頃から、祈り、考え、働く習慣のついでいる子供は既に半分以上教育されている。」「若し宗教的要素が全教育に透徹していなければ、教育は人生に殆んど影響を及ぼさない。それは孤立するか形式的であるかにとどまる。」「宗教は人間のなせることの結果にあら

ずして、人間の中なる神的な要素、神の恩寵の結果である。」「基礎陶冶は人間の中にある総べての自然力を発展せしめることによって、まず最初にその真の自然性に従って宗教的要素をも発展せしめる。『基礎陶冶』がキリスト教精神と完全に一致するのはこの故である。」⁽²⁰⁾

また、ペスタロッチの手紙には次のような一節が見られる。「子供たちよ、余が汝に説明しようとする最初の語は *Selbstachtung*（自己自身に対する注意、自己の尊敬）である。汝が悪いことをなした時、汝を赤面せしめるのはこれである。汝に徳を愛さしめ、神に祈らしめ、永遠の生命を信ぜしめ、罪に打ち克たしめるのはこれである。老人と賢者とを尊敬せしめ、貧困から汝の眼を、悲慘から汝の心をそむけしめず、過誤と虚偽とに反抗せしめ、真理を愛さしめるものはこれである。子供たちよ、臆病者を英雄たらしめ、怠者を活動的な人間たらしめるものはこれである。未知の人を尊敬せしめ、墮落した人を向上せしめ、自暴自棄になった人を救わしめるのはこれである。」⁽²¹⁾

また一人の少年に送った別の手紙には次のような一節が見られる。「……汝自身を知ることを学べ！ 神が汝のうちに与えた偉大なるものを探求し注意せよ！ 神が汝自身のうちに与えられたよきもの、聖なるもの、高きものを探求し注意せよ。何となれば汝の肉と汝の血、世間とその総べての腐敗とに対する主の最初の支えが汝のもとにやってくるのはここからだからである！ 神の貴重な贈物が汝の過失によって汝自身の中に失われぬように神に祈れ！ ……汝が汝の肉と汝の血のうちにもてるこの賜を信と愛とによって聖なるものとなし、もってそれが汝の中において、汝の救世主に似せ、神と人々への奉仕に身を捧げるために用いられて、聖なる力、神の如き力になるようにせよ！ 親しき子よ！ 汝のうちに神的なものを発展せしめると共に、人間的なるものを忽せにするなかれ！」⁽²²⁾

第二に、高嶺は上記のような、ペスタロッチとは異質の人間観に立ちながらオスウィーゴの開發主義を摂取し、導入しながらも、国家の教育機関としての師範教育であるが故に、彼の自然科学系の教科目における開發

主義と修身科における儒教主義的尊王・愛国主義とを併存させ、歴史科においては内容的には神話的歴史観に従い、形式的教授方法のみ擬似的実物教授の方法を採るといった不統一な折衷主義をとっていることが見出せるのである。

彼のそうした折衷主義の興味深い一例は、明治19年、森有礼文部大臣が師範学校令を下し、兵式体操を課し、行軍をなさしめ、寄宿舎の管理を一切兵営式にするという風に師範教育の改革を試みた時、高嶺は熟議の上、行軍に学術研究の為にする旅行を兼ねしめるという案を立て、明治19年2月、今より毎年1回生徒をして長途の修学旅行をさせるという計画で許可を得た。これによると、適宜旅行日数を定め、諸学科担任の教員が生徒を引率して長途の旅行をし、途上、学術上研究に適する材料があれば、之について実験・観察を為さしめ、又、軍隊的運動に適当な地に至れば、演習をさせることとした。明治20年には8月から9月にかけて約1カ月間、盛暑を冒して信・甲・駿・相等の山河を跋涉させ、21年夏には東北地方に長途の修学旅行を試みたという。⁽²³⁾ 高嶺による兵式訓練と教育とのこうした妥協・調和は、やがて、世界の他国に例を見ない修学旅行という一つの教育的行事として日本の教育の中に一般化して位置を占めて行った。更に国家主義教育が強化されゆくと共に、宮城、伊勢神宮をはじめとして、全国の神社、仏閣に詣でることを主たる教育目的とする修学旅行にと変質・展開して行ったのであった。

以上のような、高嶺たちの開発主義教育の特質、および、修身科などとの妥協的折衷にもかかわらず、一般的には儒教主義的、ないし、国家主義的教育主義と対立する開明的教育思想としてひろく一般に普及し、唱導されたことは事実である。そして、事実、従来の注入的、暗誦的教育方法とは根本的に対立する教育理念に立っていたことは云うまでもない。開発主義の立場をとる西村正三郎編集の『教育時論』という教育雑誌が明治18年より「開発社」という名の出版社より出版され、教育界にひろく読まれていたことなどもそれを示す一例と云えよう。しかしながら、森有礼の兵式

体操と順良 (obedience) 信重 (sympathy), 威重 (dignity) の三徳による鍛練の教育思想が政府の方針となりはじめた頃、能勢栄が『教育時論』⁽²⁴⁾にかかげた「現今教育上の一疑問」という文章に見られる開発主義教育の批判、即ち、この開発主義では human weakness を抑制し、一国民を教育し維持する力に欠けるから、1900年代の一独立国を維持することは覚束ない。欧米諸国の場合、その役割を果たしている「宗教」の代りに日本では日本国を維持するための効力物として、本邦特有の「愛国心」と「尊王心」とをもってすることを考えるべきだと主張しているのは、只単に、国家主義に傾斜した一教育論者の人間尊重の個人主義的教育に対する批判とのみいうよりも、上述のような植物学的、ないしは、知的人間開発主義に限定されたペスタロッチ主義の教育理論の presuppose する人間像に対する心もとなさが直観的に感じられていたからではなかろうか？ また、こうした思潮に一沫の疑問をもちながらも、編集責任者の西村正三郎らもそれを否定することなく、根本的矛盾に苦しむこともなく、やがてその方向に傾いてゆくのであるが、それは、単に変節・転向というよりも、むしろ、上記のように、高嶺らの師範教育における開発主義には既に最初からその両要素の妥協的共存の道が用意されていたことにむしろつながることを認めなければならないと思う。

高嶺秀夫を中心に導入され、明治10年代を通して華々しく教育界を風靡したペスタロッチ主義の開発教育の本質とその人間把握は大体以上のような特質とをもっていたと云っていいのではないかと考えさせられるのである。また、この問題は、キリスト教の人間観に根を深く持った教育理念、及び、教育方法も、日本に受容される場合には（オスウィーゴーという一つの屈折を経て来ていることにもよるとは云え）、その根を容易に切断し（あるいは、その根にまでさかのぼることなしに）、その根とは無関係の思想的土壌に一つの「教育技術」の理論と方法として受容され、全国に普及するということが、人間性の内面からの開発を重視したところの、近代日本における最も開明的な教育思想とみなされるものにおいてさえも行わ

れていたということを如実に示すものでもある。

〔ペスタロッチの直観主義，あるいは，開発主義の教授方法—技術が，近代日本における教育の組織化，方法的統一化にどのように大きな貢献をしたかは十分に認めるものであり，その点を過少評価するものでは決してない。そして，技術は必要である。ただ，特定の間観—人間把握に基いて，全人としての人間の開発（内発）を目ざすところの，全体的体系を持つ教育思想の中に有機的關係において位置を占めている一つの部分としての「方法」（技術）が，その部分だけ独立して，全く異質の間観，（人間形成の目的）と結合して，その目的達成のために機能する（その目的と，この方法を生み出した根が持つていた目的との矛盾を自覚的，対決的に受けとめるのではなく，おとなしく飼い馴らされてしまう）ということが持ち来らせる結果を問題にしているのである。そして，この問題は，近代日本を通して天皇制国家の目的のために本来の科学精神，批判的性格を喪失し，牙をぬかれて飼い馴らされて来た「科学」の運命と共通のものである。〕

註

1. 『高嶺秀夫先生伝』28—31頁。尚，『慶応義塾五十年史』の中の「三田の初期に於ける教員」の項のところに，小幡篤次郎，矢野文雄らと共に高嶺秀夫の名も見られる。
2. 慶応義塾出版『慶応義塾百年史』上巻 567—579頁。
3. 『高嶺秀夫先生伝』33—34頁。
4. 同書(39—40頁)によると高嶺はシェルドンの家庭について次のように書いている。「余初めて其の家に近づきしとき，未其の主人を見ずして，既に其の必ず高尚清潔の君子なることを知る。其の人を見るに及び，余の推察の暗合せを喜ぶ。同氏家族8人，母・妻・女子4人・男子1人なり。余が万里の孤客にして無聊なるを慰めんため4人の婦人或はクローケーの遊をなし……最も親切なれば，余も共に戯れて慰みたり。米国の婦人は，大概多少の教育を受け，且自由の風に俗して，母娘を抑し姉，妹を制するの悪弊なく，各自由の気風を顕わし，自然の性を伸べ，最も貴ぶべき有様なり。」後年，ペスタロッチ主義の教育理念に基づいた歴史教育に新しい分野を開いたメリー・バーンズ (Mary Sheldon Barnes) はこれらの娘の一人だったわけである。
5. Will S. Monroe: "History of the Pestalozzian Movement in the United

States” (Syracuse 1907) を入手することは非常に困難であったが、広島大学教育学部の横尾壯英教授の御好意ある御配慮によって同大学所属のこの本を拝借させていただけた。また、ミシガン大学の比較教育学の教授 Dr. U. A. Eggertson も同大学所属の書物を送って下さった。これらの方々の御好意に感謝するものである。

6. Edgar B. Wesley: “NEA, the First Hundred Years”—the story of the National Education Associations’ contribution to the growth, status, and dignity of teaching in America (1957, published by Harper & Brothers) はこうした研究の資料にと著者ウェスレー氏より筆者に贈って下さったものである。

7. 「実物教授の11の段階」をニーフは次のように規定している。

The eleven steps in object instruction (oral language)

- 1) study of the object as a whole
- 2) determine the coherency, subordination, connection or relation between two objects, or between the part and whole of an object.
- 3) examine the number of things.
- 4) point out the position or situation of the object.
- 5) point out the qualities of the object.
- 6) form or shape of the object.
- 7) organic functions of the object.
- 8) uses we may make of the object.
- 9) resemblance of this object with other somewhat similar objects
- 10) difference of this object with other object studied.
- 11) summary—an exact and precise description of all that has been observed investigated, analyzed and determined in the preceding steps.

- 8) Lowell Mason (1792—1872) はアメリカの生み出した最もすぐれた公立学校の音楽教育家。彼の著書 “Pestalozzian Music Teacher” (Theodore F. Sewardとの共著) は音楽教育に対する彼の最大の貢献。Mathews “Hundred Years of Music in America” は、メイソンの努力によってアメリカ全土に音楽における理解力や知識における萌芽的基礎がつくられ、あらゆる意味での高度な音楽文化の土壌のいしづえがきづかれたと云っている。

わが国における音楽教育の開拓者、洋式唱歌の創始者と目されている伊沢修二は、音の世界には音の一般法則がなければならぬと云い、邦楽を五線譜に書きかえ、普遍的韻律に近づけることを近代化への道としたのであるが、こう

した音楽の理解と音楽教育の考え方とは、ローエル・メーソンらによって確立され、マサチューセッツ州を始め、アメリカ全土に普及していた新しい音楽教育（ペスタロッチ式とよばれた）が背景をなしていた。

明治7年、愛知県立師範学校長伊沢修二は今日の幼稚園に似た仕事をしていたが、「蝶々」の唱歌をつくって幼い子供たちに遊戯唱歌を教えていたが、それに興味をもった文部省おかかえのモレルの推せんによって明治八年、高嶺らと共に我国から始めての教育取調の為めの留学生としてアメリカに派遣されたのであった。（『^{楽石}自伝教界周遊前記』23—25頁。）しかし、伊沢はブリッチウオーター師範学校で勉学中、唱歌が出来なくてその授業は除外してやろうと云われるほどであった。偶々ボストンで音楽教師メーソン（Luther Whiting Mason, 1828—1896）に出逢い、唱歌の個人指導を受けることになった。そして、ド・レ・ミ・ファをヒ・フ・ミ・ヨとするなど、西洋音楽の法則を日本の音楽にうちたてるための基礎を得たのであった。（『東京音楽学校同声会雑誌』第六号、明治30年、所載伊沢修二記「メーソンを弔う」）。メーソンを日本に招へいするよう、時の文部少輔神田孝平を説得しそれを実現させた（明治13年）のは伊沢であった。メーソンと伊沢とは文部省の音楽取調掛（後の音楽学校）として共にわが国の音楽教育、学校音楽の確立のために働いた。音楽学校にオーケストラをはじめたのもメーソンであり、彼は東京大学がはじめて（1882年）博士の学位を授与した人だと云われている。

9. “American Journal of Education”, 1827年1, 2月号に編集者の要請でオルコットがチェシャイア学校の報告を書いた。
10. オスウィーゴー以前においては、1839年にペスタロッチの教育思想を紹介するものとして、フィラデルフィアの Dr. Alexander D. Bache の “Education in Europe”, および, Professor Calvin E. Stowe の “Elementary Education in Europe” がある。後者は、オハイオ, ペンシルヴァニア, ミシガン, マサチューセッツ, ノース・カロライナ, ヴァージニアの諸州で出版された。また Henry Barnard (1811-1900) はペスタロッチの著書を多数翻訳し、紹介していたが、彼の編集した “Pestalozzi and Pestalozzianism” (1858) はペスタロッチの助手その他多数の人々のペスタロッチのスケッチを収録したものであり、英語で説かれたペスタロッチに関する最も貴重なハンド・ブックとされている。
11. オスウィーゴーの指導者たちが1861年に記述した新しいシステムの中心思想は次のようなものである。
 - (1) すべての教育は人間の機能の発達進化の自然の秩序に従うべきこと。

- (2) すべての知識は感覚の知覚よりはじめて生じるものであるから、すべての教授は実物、および、実際の出来ごとに基かねばならないということ。
- (3) 小学校教育の目的は頭の機能に調和的育成を与えるべきであって、技術的知識を与えてはならないこと。

尚、Barnard “American Journal of Education”, 1863 (Vol. 12, p.p. 605—646) に発表されたのは Miss M. E. M. Jones: “The Law of Children,” Norman A. Colkins; “The History of Object Teaching” の2つの論文と委員会の全報告であった。

- 12 『高嶺秀夫先生伝』「第5章、師範教育」の項には、次のように記録されている。「明治11年4月、先生の帰朝せられるや、先に米国留学中任命せられし文部一等属の官を免ぜらる（5月1日）。同時に新に東京師範学校雇を命ぜられ、教員兼教場幹事として勤務し、翌月又器械室監事を兼務せらる。是れぞ実に先生が其の学び得たる所を以て師範教育の実際に当らるる新生涯の始なりける。……先生が本校の教員として教授せられし学科は、動物学と教育学と及び教授法なりき。当時理科に属する學術の進学極めて幼稚なるが上に、其の教授法と称すべきものも殆どこれなく、単に不完全なる教科書を読誦するに過ぎざりき。然るに、先生は動物の実物を示し、解剖して明確適切に教授せられしかば、生徒は其の新奇なるに驚くほどなりしが、何れも教授の巧妙に感じ、其の学科に関して多大の興味を有するに至れり。」(59—71頁)。
13. 同書附録36—37頁に収録。
14. 『改正教育術』(明治6年)『同続篇』(明治17年)両書とも、海後宗臣教授より拝借させていただいた。御好意を感謝するものである。
15. ペスタロッチ著、長田新訳「道德及宗教々育の本質」(大正14年) 89—92頁『ゲルトルートは如何にその子を教えるか』の「第14書簡」,「第15書簡」は道德的宗教的発達に捧げられているが、そこでペスタロッチは、母の愛のもとに育てられる母と子の関係において、子供の母に対する愛と信頼と感謝との芽生え、忍耐と服従の最初の芽生えが育って来、従順と愛、感謝と信頼とが融合すると、それは良心の最初の芽生えを表し、やがて義務と権利との最初の影が芽ぐんでくる。こうした母の子に対する関係によって目覚まされる道德的発達の最初の要素が宗教的発達の最初の要素である。そして、子供が神への信仰にまで達するのは、彼の母への信仰によると云うのである。ドウ・ガン著新堀道也訳『ペスタロッチ伝』をも参照。
16. ジェームス・ジョホノット著、高嶺秀夫訳 “Principles and Practice of Teaching” 『教育新論』24—25頁。
17. David P. Page “Theory and Practice of Teaching” (1847), 日本語訳

『彼日氏教授論』(明治9年12月, 文部省印行)によると, たとえば, 第2章「教師の責任を論ず」の項は次のように説いている。「教師たるものは, 普く人の性情を識らずんばあるべからず。善く良心の真理を察して, 之を開達せずんばある可からず。又深遠なる道德なくんばある可からず。……余等現に耶蘇教国に在住して, 真神を畏敬し其道に遵奉せしものの子孫たり。……我輩の他の蒙昧の人民に秀越する所以は, 唯正教を奉ずるに因る。而して其原は皆之を聖書に採れり。此に由りて仁人義士は, 今我が自由寛大の律法と, 交際上無比の特権の行わるるとは, 皆耶蘇教を信奉するに依るとす。……抑も教師の通じて教う可きものは, 上帝を敬し, 聖經を尊び, 神霊の顕威を仰ぎ, 救主の行状及び其教誡を遵奉して永世の要を知らしめ, 又真神の照臨する所は罪惡必ず広報あり, 人其非を悔悟せば必ず天宥するを知らしめ, 又は真神を拝し, 天道に循い, 神霊の愛護及び救主の救援を請求すべく, 且つ正路に随いて生業の幸福なると, 本心の純善なるとは, 皆上天の期望する所なるを了会せしむ。」(150—151頁)と云い, 「人は幼稚の時に方りて, 善く天授の良心を養成扶植する」(154頁)ことが大切だと説いている。(『明治文化全集』第10巻「教育篇」に収録)。

18. 尚, チャールス・ノルゼント著, 小泉信吉, 四屋純三郎訳『那然氏小学教育論』(“Teachers and the Parents” and “Common School Education” (明治16年刊)も第17節「道德に関する教訓を論ず」においては, 人間の良心を養うことの大切さを説き, 人の善性を養わねば教育の業が功を奏したと云えないと云い, 幼時より天父の恩恵によりたのみ, 神にしたがう誠実な人間性を育成することの大切さを説いている。本書も海後教授より拝借した。

19. 高嶺秀夫は実物教授を自ら次のように説いている。

「総べて教授は実物的の性質を有すべし。之を評言すれば明亮に児童の官能に表現し得べき実事, 或は, 児童の嘗て経験して識得したる実事に基くべきものなり。博物科の如き学科にては実物を知ること緊要にして必ず分類学の前には実物の知識を有すべきなり。」(『茗溪会雑誌』第16号, 『教育理論の概略』続き)。

20. 『白鳥の歌』には, また, 次のような一節もある。

「母がキリスト教徒として天にある父に祈り, 聖書を読み, その言葉のなかに支配している愛の精神を信じ, その精神によって鼓舞されているときには, 幼児は母とともによろこんで天にある彼らの父に祈り, 父の愛の言葉を信ずる。——その愛の言葉の精神については, 幼児はすでにその感性的な幼い時代に, 彼の母の行動において, これを知るようになる。——かくして人の子

は彼の母の手に助けられて、合自然的に感性的な信頼、および、感性的な愛から人間的な愛、および、人間的な信頼へ、そしてさらにそこから真のキリスト教的な信仰、および、キリスト教的な愛の純粹の心へと自己を高める。そして、このような道こそが、また基礎陶冶の理念が子供の道徳的、および、宗教的の生活を揺籃時代から人間的に樹立し、そしてそれを人間の努力の目標にしようとする道である。」(『ペスタロッチ全集』第12巻20頁)。

21. 上掲, Roger de Guimps (1812—1894): “Histoire de J. H. Pestalozzi, sa vie et sa Pensée. 1874), 新堀通也訳。ドウ・ガン『ペスタロッチ』308—309頁。
22. 同上429頁。
23. 『高嶺秀夫先生伝』96—97頁。
24. 『教育時論』第56号, 明治19年11月5日。

III. 石井十次の孤児院と留岡幸助の家庭学校

以上取上げた高嶺秀夫らにおいて全く欠如していたペスタロッチの別の側面を、明治中期より大正期にかけて、教育の実践に生々と試みていた人たちがあった。それは、キリスト教信仰に立って孤児の教育にあたった岡山孤児院の石井十次と不良少年のための家庭学校をつくった留岡幸助である。

明治期におけるペスタロッチ受容の方法の検討にあたって、以上取上げた高嶺秀夫との対比において、石井十次や留岡幸助を取上げることについては異論があるかもしれない。なぜならば、第一に、石井や留岡は近代日本教育史、ないし、教育思想史上の人としてよりも社会事業史上の人として数えられるのが通念だからであり、第二に、石井の孤児院にしても、留岡の家庭学校にしても、ペスタロッチの受容によってなされた教育事業、即ち、ペスタロッチの教育理念を先づ受容し、その適用・実践として行なわれた教育活動とみることに無理があるからである。彼らの場合、むしろ、その教育活動のプロセスにおいてペスタロッチ主義の影響を受け、あるいは、それに共鳴し、また、結果的に、ペスタロッチの教育思想と共通の課題と使命とを負う面があったという方が正確であるかもしれないか

らである。彼らはペスタロッチ主義者として公に認められたこともないのであり、社会の一隅で孤児院や少年感化事業に専念した社会事業家であり、近代日本におけるその面の草分けというのが一応彼らの本領である。それにもかかわらず、私は、ペスタロッチ主義摂取の問題を問う上に、これらのキリスト教社会事業家たちの孤児や不良少年の教育における独創性（オリジナリティ）の中に、ペスタロッチのある側面と共通する要素を見出すのであり、そうした要素が、高嶺秀夫らのいわゆるオーソドックスな開発主義教育運動の中に全く欠如していただけに、これを高嶺らとの対比においてすくいあげてみたいと思うのである。

石井十次（慶応元年〈1865〉、日向国児湯郡上江村生れ）は岡山県甲種医学校の学生だったが、明治17年に熊本バンドで同志社の最初の卒業生の一人であった金森通倫（岡山教会牧師）より受洗した。明治20年（1887）、貧児、前原志一をある村の大師堂で元農民であった乞食の母親より托されたことが機縁となり、窮民の悲惨と巷に多く発見する哀れな孤児の問題に責任を痛感し、孤児救済を決意した。当時は日本全国にわたって窮民、孤児などの問題は深刻であった。⁽¹⁾ また、「明治政府のお師匠様」として、富国強兵の国家形成に楽観的であった福沢諭吉さえも、明治24年の『貧富論』においては、「貧者の貧は寧ろ偶然の不幸と云う可し。今世の貧富は必ずしも人の智慧に由来するものに非ず。」「下流貧人の不利を計れば枚挙に遑あらず。今の社会の有様に於ては其開運殆ど企望す可らず。」「此勢をもって進歩するときは数年ならずして天下の富は凝聚の一方に傾き……清貧洗うが如き群民社会中の処々に富有の塊を生ずること広き海面に嶋嶼の散在するが如き」惨状を呈するだろうと書いているほどである。こうした社会矛盾の激化の中で乞食や孤児（捨子）などの問題はますます深刻化しつつあった。

このような世相にあって、孤児救済を決意した石井は、岡山に帰り孤児教育会（後、岡山孤児院と改名）を開設した。翌明治21年には岡山市京橋下の乞食の子20余名を導き、孤児院の軒下を教場とし、三組に分って教授

を始めた。「襤褸軒の下学校」と称した。22年には6年間学んだ医書を焚き、孤児教育の決心を表白した。明治24年には濃尾地方の大地震、25年には名古屋の震災、39年には東北の凶作などによって生じた孤児たちを多数救い、岡山孤児院にひきとった。(明治39年に在院児数1200人であった。)

「孤児教育会趣旨書」は次のように書いている。「……最も憐む可きものは其家貧困にして不幸父母に離るる孤児なり。彼らは驕奢淫逸にして、貧困に陥る自業自得にあらずして、天性の美質を具え、靈妙の良知を稟けながら東西未だ別つ能わざるの時に於て、愛々たる父母の膝下を離れ、依るに所なく、頼むに道なく、発達すべきに其地なくして、終に囊を頸にして路頭に立ち、懶怠放肆無頼の凶悪に陥り、人道の何物たるを知らざるに至るは、憫む可きの極と云う可し。然れども均しく是れ吾人の同胞兄弟にして、天父の愛子にあらずや。……此に至るも必然の勢にして、其罪全く吾人にあるなり。……苟も兄弟姉妹視せば吾人豈に彼等の惨状を黙視するに忍んや、必ずや彼等をして天与の幸福を受けしめ、且つ国家の良民たらしめんが為めに力を尽して、此不幸なる憐む可き貧困にして、父母に離るる孤児弟妹等を救済せざる可らざるなり。」⁽²⁾

ノイホーフにおいて1774年の冬から1775年にかけて自分の家に近所の貧乏な子供たちや村や道で捜し歩いて見つけた乞食の子供たちを収容したペスタロッチとその動機がいかかに似ていることか! 「人類の最も墮落した部分の歴史に関する断辛。これを再建するための慈善家たちへの呼びかけ」(ノイホーフ、1777年9月18日)のペスタロッチの手紙にも見られるように、これらの子供たちは憐愍のみならず、恐怖のまтоでさえあった悲惨な状態でそこに入ってきたのであり、彼らは社会や家族や自己自身に対して害になるだけであったように思われていた。しかし、彼等の大多数には才能があった。殆んど皆が既に矯正され、自分のパンを儲け得るように働き始めている。ペスタロッチは自己の経験によって、肉体が極めて弱く殆んど低脳な者さえ救うことが可能だと考えたのであった。⁽³⁾ ペスタロッチは貧困と悲惨のどん底に虐げられ、苦しむ民衆の救済に深い関心をもち、社

会改革、社会正義実現への熱心なねがいを生涯持ちつづけた人であるが、こうした社会改革の業が民衆教育の革新と組織化によって開始されねばならないという確信となり、実践となったことは今更いうまでもない。

こうしたペスタロッチの社会悪の犠牲としての貧児、孤児、不良少年たちの教育への関心は、明治時代以来、教授方法、ないし、技術として開発主義を受容した日本の教育者たちの関心からはおよそ遠く、むしろ、石井十次や留岡幸助らの関心こそ、偶然の一致なのか、ニュー・イングランドの教育観を背景にもつ新島襄やラーネッドらを通しての間接的影響なのか、いづれにせよ、ペスタロッチの動機に酷似していることは興味深い。

第二に、教育方法であるが、石井は日向茶臼原の原野を購入し、そこに孤児を移し、開拓に着手した（明治25年）。彼は労働自治の方針を立てた。それは、初期のある時、次の夕食の米がない、米を買う金がない。60人の孤児たちの食糧をどうしようかと途方にくれ、子供たちにはカユを食べさせ、夕食もせずに祈っていたところへある外国の篤志家の寄附が偶然届き、危機を脱したというようなことがあり、労働自治方針の必至を痛感したということもあったが、最も根本的には、彼の労働自助主義にある。彼は東京のある施設を見学した時、何らの労働をせず、ブラブラ遊びながら養われていることが人間をいかに不責任で怠情な者とするかを痛感した。彼は日記に次のように書いている。「乞食主義を止めて、労働主義を取るに至り、始めて心霊の自由を得、心衷喜悅に溢れ何となく爽快を感ず」(4)（明治27年4月13日）。開拓、農業の労働の外に、明治23年10月頃より活版部、米搗部、機業部、理髪部、麦桿部、燐寸部、製苴部、鍛冶部、活版部、製本部、大工部などを順次設け、年令に応じて生産労働につかせた。幼少時に労働させすぎると子供が病気になるなどの失敗を通して到達した彼の「時代教育法」によると、幼年時代（6—10才）は遊ばせ、少年時代（10—16才）は学ばせ、青年時代（16—20才）は実業部で働かせ、或は、他の農工商家に雇われて職業を修めしめるという方法を採用した。ペスタロッチもまた、自らが得たのでないパンを貧民に食べさせる慈善機関の中には、ただ一時

的な緩和剤——その最後の結果は不幸を増大するにすぎぬ——しか見なかった。ペスタロッチもまた、貧児たちをして乞食生活を捨てさせ、己が労働によって生計の費を得させようとした。

教育方法としてもう一つ重要なことは、家庭的環境を備えることを重要視したことである。岡山孤児院では、一家庭を約20人で構成し、長幼共に住居を共にし、一人の主婦（独身者でキリスト教の信仰をもち、教育ある強壯な壮年婦人で孤児のために献身する覚悟で志願したものを選んだ）が万事を主宰し、各家庭とも台所をもち、独立の一家庭を形成していた。

石井十次が孤児院をはじめるについては、イギリスのブリストルに孤児院を設立したジョージ・ミューラーがわが国に来遊し、60年間の経験を話したことに感銘を受けたことによることは彼がしばしば書いているところであるが、石井がペスタロッチの教育思想に接触をもったのは、岡山孤児院での孤児教育に奮闘し、ゆき悩んでいた時のことである。石井は先づ、ペスタロッチ主義に立つ教育学者デビッド・ページの教育論に接したようである。明治23年4月4日、5日には「ダビッド・ページ氏の教育論を学ぶ。少しく生徒に教授を試む」と誌しており、4月8日には、「予が孤児を教育するに当り、日向よりして正直なる児童を呼び、ともに養育するの精神は、実にページ氏の所論と符合せり。予、実に之れを喜ぶ。而して、其の価は之れを養育する費用の万倍に価す可きなり。而して、既に茲に至らしめたる所以のものは真に御手の孤児院の上にあることを悟れり。ああ活けるパン、ああ活けるパン、爾曹は真に孤児を養うものなり。予は主が爾曹を与え玉うことを謝す。アーメン。」⁽⁶⁾更に、彼は明治23年8月27日の日誌にペスタロッチ伝を読んだことをくわしく記し、1775年模範職工学校をつくり、貧民子弟を教育し始めたことを書き『隠者の夕時』中の金言「人の自ら上帝の子たるの情を復するは是即ち神の失亡せる子孫を贖う所以なり」を引用し、家庭教育法のこと、貴族と対等の地位に進むために教育を施すという考え方、愛に基いた斉修法（道徳教育のことであろう）、互教法、あるいは、実物教授の方法などを紹介したあと、スタンツ府孤児

院におけるペスタロッチについて次のように書いている。「氏が孤児院にあるの日は又た世界あることを忘るる斗いにして実に此の児童の一群は氏が身にとっての天地なりけるにぞ、氏は一身を児童のために供し朝より夕に至るまで須臾も怠らず、労苦、寝食、礼拝、説話を共にし朝には躬先づ起き、次ぎに之れを呼び起してまず神を拜せしめ、終日此輩の中に立ちて其の知らざる所ろを教え、其の不能を助け其の弱きを励まし、其の悪しきを戒しめ、氏が手は日日此の輩の手と相握り、氏が眼は仁慈の光を発ちつつ常に此輩の身に注ぎ此輩にして泣けば氏も亦た泣き、此輩にして喜ばば、氏も亦た喜びたり。実に氏は此輩の父たり、此輩は氏の子たりき。」そして、〔感謝〕を次のように記している。「あなたは私を憐れみ、時に応じて此の先輩の伝記を読ましめ、尚お為すべきの精神と方法を示し玉いしことを感謝す。」

同8月28日の日記には、ペスタロッチ伝読書に関して、ゲルトルトの児童教育法を、第一、教育の基本は解示（開発の意——筆者）にあること、第二、何れの学科と雖も簡易より進み、児童心力の発達に従う可きこと、第三、教師たるものは児童が運用するまで消化するのでなければ、他の物を与う可きでないこと、第四、初等教育の主要点は智識芸能を得せしむるにあらずして、心力を発達せしむるにあること、第五、教師と生徒とは親愛しなければならぬこと、第六、教授の際、その目的を忘るべきでないことなどの諸点をあげて記している。

更に、9月2日の項には「ペスタルジー氏の言につきて所感」として次のように書いている。「氏は歐洲全土教育の船舳を転せしめたりと言えり、予は語を次いで言わんとす、予は宇内貧兒教育の船舳を一転して万民の平等教育を布かんと。」(傍点一石井)。(6)

以上、貧兒教育の動機、キリスト教信仰に基いた、祈りにささえられ、子供たちと一体となった愛の教育精神、家庭教育の重視、開発教育の本質とそれに基いた教授方法、労作教育による自活、新教育理念による万民の平等教育、即ち、新原理による国民教育の普遍的組織化の課題等、ペスタ

ロッチの教育思想の基本線と一致するものを石井は孤児教育の実践を通して独想的に確立し、あるいは、その実践のプロセスにおいて読書を通してのペスタロッチとの出逢いにおいて正確に把握していたことを見出すのである。そして、こうした諸要素の把握は、明治期の高嶺たちの開発主義教育運動においても、また、その後の日本におけるペスタロッチ主義者たちにおいても、不在であったと云っても過言ではないと思う。

それでは、元治元年(1864)に岡山県高梁町の貧家に生れ、昭和9年(1934)に71才で没した留岡幸助の家庭学校の場合はどうだったのであるか？ 高嶺秀夫が福沢諭吉の慶応義塾の出身であったのと対照的に、留岡は新島襄の同志社の出身であり(明治18年より3年間在学したのであるから、新島襄の死の直前の活発な数年間、その指導下にあった同志社に学んだことになる)、更に、「右手にバイブルを持ち、左手に経済学をたづさえて」日本を教化せんと云ったラーネッド(Dwight Learned)の影響を深く受けたことは彼自身記しているところである。(7) (エール大学を抜群の成績で卒業し、使命を感じて日本に渡来し、新島襄の同志社創設の重要な協力者となったラーネッドは日本で最初に体系的な経済学を講義した学者で、東京大学などからもわざわざそのために内地留学に来たと云われる)。留岡は、同志社在学中、人間社会に二つの闇黒がある。一つは遊廓であり、ひとつは監獄であるということを知った。これが彼が社会問題に逢着した最初であり、熟考のすえ、自分の畢生の仕事は監獄改良にあると決心した。

25才で同志社を卒業すると、約3年間、京都府丹波第一キリスト教会の牧師に就任し、この地方の伝道に努めたが、金森通倫の勧めで北海道空知集治監の教誨師となり、明治24年(1891)、28才で北海道に赴いた。これが少年感化に従事する契機となった。空知集治監は重罪犯約2千人を収容していた。終身刑を3つも4つももつ犯人が幾人もいた。留岡は多数の囚人に接し、その教誨にあたる一方、彼らの犯罪原因を調査してみたところ、その犯罪の萌芽は既に幼少時代に発生している事実を発見した。15犯、20

犯、25犯という者たちもいるが、犯罪人百人の内70—80人は14、5才未満で既に不良少年であったということが明らかとなった。しかも、当時官公営、民間を問わず、誰ひとりこのような年少者を世話しようとするものはなかったのである。社会から犯罪をなくするためには年少者の教育が必至だと留岡は痛感した。このようにして不良少年教化の急務を感じ、教誨師を辞し渡米して研究しようとした。(同志社のゴールドン博士 M. L. Goldon よりワインズ著『文明国における犯罪者および児童保護制度の状況』(“The State of Prison and Child Saving Institutions in the Civilized World”) という本を見せてもらい、渡米の決意をかためたと述べている)。

家財道具を売り払い、友人、知己、宣教師らの援助も受けてボストンまでの片道の旅費をつくり、渡米した留岡は、同志社と関係の深いアンドヴァ神学校に暫く滞在した後、明治27年(1894)にマサチューセッツ州立青年監獄(コンコルド・リフォメトリー)にゆき、そこで、スコット所長の好意ある配慮を受けて監獄制度を研究した。学資をつくるために藤椅子工場で青年囚と共に働いた。教誨師ウィリアム・バットがキリスト教の愛の精神を指導原理として、明敏な機知と堅固な意志をもってあたたかい教誨を行なっていること、獄内の諸集会が囚人たちの自治によって行なわれていること、青年囚の健康に特別の配慮を払い、広大な農園を経営し、自然に親しませ、監獄というよりは教育機関であり、普通教育のほかに20数種の実業教育を行ない、更に、高等教育の設備をもっていることに深い感銘を受けたということである。やがて、帰国した留岡は、巣鴨に不良少年のための「家庭学校」を創設することとなるのである。

アメリカにおけるペスタロッチ受容の特質の項でも既に取上げたように、マサチューセッツ州は1820年代よりペスタロッチ主義教育に関心を持つ教育者が多く輩出し、アメリカで他の州よりも非常に早くから子供の教育の改革が行なわれ、ペスタロッチ主義の新しい教育思想が普及し州立師範学校も多く創立されるにいたっていた。ペスタロッチ主義者で“the American Journal of Education”を1826年に創刊し、ペスタロッチの手紙を多数こ

の雑誌に紹介したウイリアム・ラッセル (William Russell) は新島襄の母校であるアンドヴァー神学校で教えていたこともある。留岡が感銘を受けたマサチューセッツ州立青年監獄における教育方針には、ペスタロッチ主義を取り入れた諸学校において、数十年の間試みられて来た新教育の諸特色がここにも受容され、実践されていることが明らかにうかがえるのである。

もう一つ、留岡の家庭学校の創設に契機、あるいは、刺戟を与えたと考えられるのは石井十次の岡山孤児院である。留岡はさきにもふれたように金森通倫のすすめで北海道の監獄に教誨師として赴任したのであったが、石井十次は金森通倫によって受洗した人である。従って留岡と石井との間には共通の関心におけるつながりがあった。留岡は次のように書いている。

「私が家庭学校を創立したところ、石井十次君が岡山孤児院を創立してから7、8年にもなっていた。」⁽⁶⁾

帰国後、一時、豊南坂教会の牧師をしていた留岡は、明治32年(1899)5月、牧師を辞し、信頼する先輩友人である巖本善治、松村介石、内村鑑三、ゴルドン、田村直臣、グリーンらと協議の結果、11月、東京府豊島郡巣鴨村に約3千5百坪の土地を求めて、家庭学校を創設し、ひとりの少年を収容した。ただひとりの教師とただひとりの少年から家庭学校の教育は開始された。これは、わが国における少年感化教育の最初であった。(日本で感化法の出来たのは翌明治33年3月のことである)。これを「家庭学校」と命名したのは不良少年感化院、あるいは、養育院とかいう露骨な名をつけることは生徒の感情を害するからであり、また、不良少年は家庭の欠陥から生じたものが多く、第一に家庭的暖かさが必要だと考えたからである。

彼は家庭学校の趣旨を次のように書いている。「世多くは不良少年を改善するの難きを嘆息する者ありと雖、是れ畢竟局外者の皮相観察のみ。不良少年の多くは悪むべきものにあらずして寧ろ憐むべきものなり。彼等の多くは、幼にして父母を失い、四方に流浪し、仮令父母ありと雖、其家庭紊乱して秩序なく、実に罪惡の練習所と異ならず、畢竟彼等は識らず知ら

ずの間に不善の境遇に陥るを免かれず、畢竟彼等に不良の傾向あるは全く之が為なり。或は天災地変に遇い一家離散衣食に欠き、或は流離顛沛に際し道路に彷徨し、往々悪化せらるるあり。是れ豈に独り其人の罪のみならんや。抑も亦境遇の不良なるが為なり。是を以て彼等の境遇を一転し、善良なる家庭に成長せしむることを計るは、今日の急要問題に非ずや。」⁽⁹⁾彼は慈善は神に捧ぐる価なき献物だとのジョン・ハワードの言葉に共鳴し、また、「慈善の第一要義は被保護者に心情を与えて其朋友となること是なり」と云い、「慈善は、施与にあらず、教育なり」⁽¹⁰⁾の立場を堅持していた。

留岡は早くよりペスタロッチの教育思想に深い共感をもっていた。「救護教育の方案は先づ宗教を教えて恐るべく敬すべき神の存在を知らしめ」⁽¹¹⁾ることであり、「基督教は品格を造る最善の教育」⁽¹²⁾と考える留岡は、ペスタロッチについて次のように書いている。「ペスタロッチが『人をして発動せしむるものは精神なり。肉体のことの如きは取るに足らず、人類の精神は或る特殊の能力の内に存するものにあらずや。吾人の所謂気力なるものの中にも之なく、また固より手にもなく脳にもあらず、否な其の真実にして有効なる気力即ち人類諸勢力の集合する所は其の信仰と愛情の内に在るなり。』と云えるも、共に之れ良境遇の大切なるを説けるものにあらずや。」⁽¹³⁾

更に人間の徳性の育成に家庭がいかに大切であるかを次のように説いている。「家庭の道德的中心力は、此の主婦が生徒の上に注ぐ所の温然なる慈愛の情是れなり。此の愛情ありて子女は生育すべく、家庭は和楽すべし、仮令家屋ありと雖、愛なくば家庭と称すべからず。……実に教育上最も重大なる勢力を専有するは家庭なり。…家庭は人物を陶冶するの^{ツボ}坩堝なり。…ペスタロッチ曰く『人類教育の新基礎は美わしき家庭なり』と。」⁽¹⁴⁾と云い、ブルグドルフである日生徒の父が参観に来て「これは学校ではなくて家庭だ」と云ったのを、ペスタロッチがその言葉にまさる讃辞はないと喜んだことを記している。

「形骸ありて精神なき人間は人にして人に非ず。学校に於けるも亦之に

同じく、形式完備するも主義精神なき学校は学校にして学校にあらざるなり。我が校の精神若くは生命と称するべきものは基督なり。語を換えて之を云えば、基督は愛なり。故に家庭学校は愛を以て生命となす。」⁽¹⁵⁾と云い、教育において重んずべきものは信任であり（教師と生徒の間の）、信任の本体は友情であり、友情の本質は愛だと、教育愛の大切さを力説するところはペスタロッチと同様である。

第二に、彼は自然による教育と労働教育を重要視した。彼は我国の教育制度には二つの大きな欠陥があるといい、その一つは「人格的要素（パーソナル・エレメント）」であり、他は「自然的要素（ネーチャア・エレメント）」だと云い、自然の感化を強調した。それが、巢鴨の場合にも、また、後に北海道北見国社名淵の原生林1000町歩を買い入れて（大正3年）家庭学校の分校をつくった場合にも、大自然のふところで少年たちを働かせ、農業労働を通して教育しようと試みた教育法に早くより示されている。「土地は人を化し、人は土地を化す」（デ・メッツ）⁽¹⁶⁾ 彼は土地を開墾することが教育であることを信じたのであり、ことに不良少年の場合、人は彼らを不良少年として取扱うが、馬鈴薯や葱は彼らを不良少年とは見ない。骨折って労作さえすれば馬鈴薯も葱も善く出来る。天然に対すれば人間は丁度囚人が桎梏を脱して牢獄から出た時の様に自由にのびのびする。「自然は無為にして化す」のであり、「勤勞して大道を悟る」のである。

留岡はこうした自然的教育主義に関してもペスタロッチに共鳴していた。「彼れ（ペスタロッチ）小杜にしてルソーの学説なる『自然哲学』の影響を受け之に熱中したるの結果は、農業を以て人生最要最福なる事業なりと信じ、遂に自ら来^{らいし}相を執りて田園に立つに至りぬ。彼は謂えらく『自然哲学の原則は、必ず教育上に応用せられざる可らず。現今の社会は腐敗せり、之が防腐剤たらんものは、教育ならざる可らず。』⁽¹⁷⁾

彼はまた、只単に自然の感化ということだけでなく、自然の法則に従った教育ということについても、共鳴していたのであり、コメニウスの九大原則、即ち、自然は事を為すのに時期を誤らない。自然は材料を準備して

いてから後に仕事にとりかかる、自然は其働に適合した物を選ぶ。自然は事を為すのに秩序正しく順々に運んでゆく。自然は其の全活動を内部より始める。一般から始めて特種へ。自然は事を為すのに決して一足とびでな置く、一步は一步よりと確実に進む等々⁽¹⁷⁾をかかげ、コメニウスにしても、ペスタロッチにしても、フレーベルにしても、自然の内から原理原則を発見したことの重要さを留岡は強調して書いている。

第三は「勤勞して大道を悟る」の言葉にも明らかに見られるように、勤勞教育、労働による独立自営の主義においてペスタロッチと一致する。彼は云う。「独立自営は人類の權威である。但し此の權威を獲得するは、只だ勞作するもののみと与えられたる賜である。慈善事業が勞作をもって眞生命となすは、彼ら被保護者に人類の權威たる勤勞の良習を与え、以て彼等をして独立自営の尊き人たらしめんとする趣旨に外ならない。」⁽¹⁹⁾更に次のようにも云っている。「勤勞は常に天賦の特權たるのみならず、勤勞其のものは槩に人の幸恵と云わざるべからず。人は勤勞によりて満足を感じざるものにて、勤勞は取りも直さず幸恵なり。然れば少年を有益なる勤勞にむ結び付くるは、感化教育の要義にして、少年にかかる状態を継続せしるに於ては、感化は即ち其の内にと云うべし。」⁽²⁰⁾

彼の実行した実業教育は次のような内容のものであった。

実業教育	{	農業	{	校内作業	{	西洋洗濯
						指物細工
						状袋張
		工業		校外徒弟紹介		

留岡は世話した不良少年たちを見る時、彼らは普通の少年に比べて身体が小さく、握力、腕力ともに弱く、身体の発達もよくない。犯罪者にしても、精神が悪いだけでなく、身体も悪い。こうした事実を知り、彼は、これらの少年たちの体育を重んじ、大自然の中で労働させ、教育しようとしたのであった。「感化教育とは少年たちをしてよく働かしむると共に、よく食わせ、よく眠らしむる」にあるという感化教育における三能主義⁽²¹⁾は彼の体験から到達した一つの結論でもあった。このようにして年々収容された少年は1500人を越え、その8割は立派な独立自営の社会人とな

って更生し、模範農となり、あるいは、民生委員となって社会に奉仕する者も生れたのであった。(22)

以上のように留岡は「教育」においてペスタロッチ（ルソー、フレーベル、コメニウスにも関心をもったが）とおどろくばかりにその思想と実践とを共通にし、また、それに負うところが大きかった。しかし、ペスタロッチのみならず、監獄改良事業におけるジョン・ハワード、農村自力更生における二宮尊徳、道徳と経済の調和論者であるジョン・ラスキンなどに学ぶところも大きかった。(23)

更に附記したいことは、彼が水平運動に深い関心を持っていたことである。「この問題に逢着した理由」を三つあげているが、第一に、8才の時、士族の子供と喧嘩したために米屋をしていた父親が士族からさんざん叱られた上、出入りをさしとめられた。このことに煩悶していた彼が神の前には士族の魂も町人の魂も同価値だときいて感動し、キリスト教に入信した。士族によって虐待されたことから、世間より擯斥される特殊部落民に共鳴するようになったのである。第二は、北海道空知集治監の教誨師となった時、犯罪者の身分調査をしてみたが、2000人ほどいる在監人の中で言葉になま訛りがあり、罪質の猛悪なのが部落民であった。犯罪率も一般より何倍か多い。こうした事実を前にして特殊部落を改良したいと思った。第三に、後、内務省社会調査の囑託となって全国の市町村を調べた時、特殊部落は就学歩合も納税成績も衛生状態も風俗も犯罪歩合も他の部落に比較するとすこぶる劣っている。こうした三つの機会を通して部落解放、水平運動に深い共鳴と関心とをもって来たのであった。「われらののぞみは……人間が人間を尊敬し得る権利の主張と、それをなすべき義務の遂行にある以上……開放運動は靈魂が因習の桎梏に繫縛されることを開放するの運動であって、物質のみの供給でないことは、もとよりわかりきっていることである。……要するに部落改善は物質的運動で、開放運動は精神運動である。しかし、精神的開放運動も、物質的改善運動と相提携するにあらざれば効果は少ないのである。」(24)

留岡においては、不良少年の教育も、特殊部落民問題もひとしく、根本的な克服、即ち、社会矛盾の犠牲となった、虐げられた者たちの物心全体としての人間解放へのねがいに深くつながっていたことは明らかである。そしてそれは、キリスト教人間観にもとずいて当時の日本人の現実にあいまむかった時、そこに見出すところの最もふみにじられた小さき者たちの人間回復——新しい人間形成こそが、日本社会を改良する最も根本的な人間解放の道だと考えられたのであった。そして、それは誰の真似でもなく、人間の問題に早くより眼をさました初期の青年キリスト者のやむにやまれない人間育成のヴィジョンとその独自の教育実践だったのであるが、その創造的な教育実践とそれを支える思想とをよく整理して組織立ててみると、それは偶々ペスタロッチのそれと深く相呼応するものだったということなのである。

本稿はペスタロッチ受容の問題をテーマとしている故に、以上、石井十次と留岡幸助において主題とかかわる部分のみを主としてすくいあげて概観した。以上のスケッチにおいても既に明らかであるように、石井十次と留岡幸助において見出す教育思想の第一の特色は、新島襄の教育理念によって直接、間接の指針を与えられた者として、キリスト教人間観を基礎としていることである。神の子供として、即ち、一個の人格として人間を考える立場であり、教育も神に人格的責任をもつものとして、良心を骨とした人間の育成である。石井は金森通倫より新島襄の書いた「同志社大学設立旨意」をもらい、そこに「良心を手腕に運用する人材を造るのが今日の日本の急務だ」とあることに非常な感銘を受け、人物養成の道を開くことの大切さを考えたと云っている。新島はこの「設立の旨意」の中で「其目的とする所は、独り普通の英学を教授するのみならず、其徳性を涵養し、其品行を高尙ならしめ、其精神を正大ならしめんことを勉め、……良心を手腕に運用するの人物を出さんことを勉めたりき」と云ったあと次のように書いている。「斯くの如き教育は、決して一方に偏したる智育にて達し得べきものに非ず、……儒教主義の能くす可き所に非ず、唯だ上帝を信じ、

真理を愛し、人情を敦くする基督教主義の道徳に存することを信じ、基督教主義を以て徳育の基本となせり。……一国を維持するは、決して二、三英雄の力に非ず、実是一国を組織する教育あり、智識あり、品行ある人民の力に拠らざる可からず、是等の人民は一国の良心とも謂う可き人々なり、而して吾人は即ち此の一国の良心とも謂う可き人々を養成せんと欲す。」⁽²⁵⁾

これは、ペスタロッチが教育は人間を人間たるべく教えるにあると云い、「王座にあっても藁屋の蔭にあっても平等である人間」が、人間精神の根本的力を内から開発・発展させる事こそ人間教育だと云ったことと共通する。ペスタロッチは次のようにも云っている。「神に対する信仰よ、汝は人類の本質のうちに秘められている。善と悪とに対する感覚と同様に、正と不正とに対する打消し難い感情と同様に、汝は人間陶冶の基礎として、われわれの本性の内部に揺ぎなく確乎として横たわっている。」⁽²⁶⁾ ペスタロッチは、また、次のようにも云っている。「汝自身を知ることを学べ！ 神が汝のうちに与えた偉大なるものを探求し注意せよ！ 神が汝自身のうちに与えられたよきもの、聖なるもの、高きものを探求し注意せよ。何となれば汝の肉と汝の血、世間とその総べての腐敗とに対する主の最初の支えが汝のもとにやってくるのはここからだからである。……汝が汝の肉と汝の血のうちにもてるこの賜を信と愛とによって聖なるものとなし、もってそれが汝の中において、汝の救世主に似せ、神と人々への奉仕に身を捧げるために用いられて、聖なる力、神の如き力になるようにせよ！ 親しき子よ！ 汝のうちに神的なるものを発展せしめると共に、人間的なるものを忽せにするなかれ！」⁽²⁷⁾

第二に、こうしたキリスト教人間観は、また同時に宇宙の創造主である神は人類をも創造したのであり神は人類の父だと見るのであり、すべての人類を等しく愛するものだという人類愛的立場をとる。そこから、洋の東西を問わず人種のいかに問わず、社会的身分の差を問わず、天の父の前にはすべて兄弟姉妹であり、同胞であり、平等だと考える。こうした人類愛的同胞主義が孤児や不良少年らの教育への使命観の基礎になっている。

部落民の水平運動も同様である。社会矛盾や不平等の故にある人たちが貧困と悲惨のどん底におちこませられ、非人間な状態に苦しまねばならないというような悪（特に社会悪）は人間として放置出来ない問題だからである。石井や留岡が社会の暗黒な部分に責任を感じ、それを自らの人格的責任において負い抜こうとしたのはキリスト教人間観に基いた教育の必然の成果であった。

ペスタロッチもまた社会悪をその現象においてとらえるのではなく、その根源にさかのぼってとらえようとした。嬰兒殺しを刑罰で処理することに対する彼の強い反論はそれを示す例である。また、ペスタロッチやロバート・オーエンが人類愛的立場より貧民階層⁽²⁸⁾ 又は、労働階級の幸福のために献身したことは共通している。ただ、彼らの場合、貧困の原因を個人の職業的技術能力の欠乏にのみ求めるのではなく、もっと広く社会体制にその原因を求め、科学技術（生産技術）、経済、政治等と教育との有機的相関々係において考え、社会の変革に応ずる知的、技術的、道徳的力を教育において培うことに努めた。（ペスタロッチに学び、その原理を実践しようとしたとは云え、イギリス産業革命期のまつただ中であってこうした課題を追求したロバート・オーエンの方が、フランス革命前後のスイスにあって教育改革に努めたペスタロッチよりもこうした点ではより鋭く切りこんでいると云えるであろうが）。その点、石井十次や留岡幸助にあっては、社会機構の改革、ないし、変革といった意識は（潜在的には内在しているとは云え）稀薄であり、教育を生産技術、経済、政治などとの相関々係で構造的、体系的に把握するといった認識と姿勢とは乏しいように思う。こうした社会構造的関心は、アメリカの南北戦争期以来の社会的キリスト教（social gospel）の影響を受けた初期のキリスト教社会主義者たちにおいてより強く自覚されていたと云えると思う。

第三に、キリスト教は婦人を男子と同様に人格として尊び、家庭を神聖視する。近代日本において、神の前に一人の男子と一人の女子とが一体となるという一夫一婦の家庭観を導入し、また、それを自ら実践することに

よって新しい人格共同体としての家庭「クリスチャン・ホーム」を形成したのは回心した青年キリスト者たちであったことは今更いうまでもない。キリスト者の家庭観は更に、また、家庭こそ子女の人格教育の場だと考える。人格と人格とが互に愛にあって支えあい、責任をとりあい、相互に人格を形成しあう人格共同体の一つの原型（キリスト者にとって彼らの新しい共同体の真の原型は二、三人キリストの名にあって集る原始教会の姿にあることは勿論であるが）である。それは、社会全体の人間関係の底からのつくりかえを指向する。石井も留岡も「家庭」を喪失した孤児や不良少年たちの教育の中に、家庭的要素を以上のような意味で重要視して取入れたのである。

ペスタロッチが家庭を教育の場として如何に重要視したかは今更いうまでもない。どのように賤しき小屋住いをしていようとも、両親にとって最高の目的は、何時いかなることがあろうとも、子供をして人間的であらしめることである。ペスタロッチは、母と子との関係において、子の母に対する愛と信頼と感謝の芽生えは神への愛と感謝の発芽であり、良心の発芽であり、あらゆる道徳性の基礎だと云った。そして、「隠者の夕暮」の中で次のように云う。「人類の家庭的関係は最初の、かつ、最も優れた自然の関係である。……父の家よ、汝は人類のすべての純粋な自然陶冶の基礎だ。父の家よ、汝は道徳と国家との学校だ。」⁽²⁹⁾ 彼は学校教育も、家庭関係の全生活の上に建設されるべきであり、また、家庭教育の長所を模倣すべきだと主張したのであった。

第四に、キリスト教は労働を尊ぶ。ギリシヤ人にとって労働は奴隷か職人にまかせておくことであったが、ヘブル人にとっては労働はだれ一人除外されない神の命令であった。出エジプト記に「六日のあいだ働いてあなたのわざをせよ。七日目はあなたの神、主の安息であるからなんのわざもしてはならない」(第20章9—10)とあるように、聖書には労働は卑しいことだという考え方はない。むしろ、予言者たちが戒めているのは怠惰な金持である。パウロ自身もアクラと一緒に天幕づくりをして生活してい

た。(使徒行伝第18章2—3)。「働かざるものは食うべからず」ということがパウロの労働観であり(テサロニケ人への第二の手紙2, 10), これは聖書を貫いている考え方である。働くことは神からの命令であり, 人間であることは働くことなのである。神御自身が王様や政治家や哲学者にではなくて, 村の大工に受肉されたことは, 聖書の働く者の姿, 労働のイメージをはっきりと示している。

石井も留岡も既に述べたように生産的労働を教育活動の重要な部分と見た。むしろ, 生きることは生産的に労働することだということ, 即ち, 労働することは人間らしくあること, 人間としての誇りであり, 責任であり, 喜びだということをお子たちに自覚させようとした。留岡は「人生はぶどう園のごとし」と題する文章の中に次のように書いている。「働かずして衣食する権利は絶対はない。ゆえにパウロは、『働かざれば食うべからず』と言ひ, また『なんじの額に汗して食え』と教えたのであります。これこそおごそかな生活の根本要件である。働くことはひとり身体のためのみでなく, 精神のためにも貴き糧であります。キリストが我らに与えし生命は活動力であります。この生命は, すなわち人をして活天発地の人物たらしむ要素であります。キリストが『大工の子』であるということは, 社会を重んじ労働を人生の根本とするキリスト教にとってはこの上もないことである。」⁽³⁰⁾

ペスタロッチの主著『リーンハルトとゲルトルート』⁽³¹⁾にも見られるように, 母性愛を中心とするゲルトルートの家庭においては, 共同労作を媒介として人格と人格との交りが行われ, それが子供の道徳意識を育成した。「祈り, そうして, 働け」はゲルトルートの糸繰部屋のモットーであった。ゲルトルートの教育は労作に中心をおく全体教授であった。ペスタロッチは, 全我的な自己活動とも言うべき労作によって児童の認識発展を試みたのであり, コメニウス以来の直観の原理はペスタロッチによって更に内面化され, 深められたのであった。

石井十次と留岡幸助の孤児や不良少年の教育には, 大体以上のような特

色が見られたのであり、そこにはペスタロッチの教育思想との興味深い共通点が見出せるのであるが、他方、高嶺秀夫たちが摂取し、導入した方法、即ち、ヨーロッパ各国の国民教育に普及し、それ自体の発展を持って行った直観の原理に基く実物の教育方法は、石井や留岡においては他の諸要素との関係において、体系的に把握されているようには思えない。

IV. あとがき

以上、私は、明治時代におけるペスタロッチ受容の方法を、先づ、高嶺秀夫を中心とする師範教育に見られる開発教育の本質の検討を中心として行い、それが、ペスタロッチの教育思想の基底にある人間観（キリスト教に基いた）を除外したところの技術主義的方法論による摂取であったことを明らかにした。そして、そうした技術論が表面上の開明性にもかかわらず、人間観、ないしは、価値観に対しても、また、社会構造の根底に対しても、基本的に挑むことをせず、むしろ、その上に安住し、尊王愛国の天皇制国家の価値観、倫理観とも容易に妥協するものであることを見た。（私はさきにもふれたように、教育の近代化のプロセスにおいて、教授方法、ないし、技術の組織化の必要を過少評価するものでは決してない。教授方法の幼稚でおどろくばかりに不備であった当時の日本の諸学校の教授方法を組織立てる上に、ペスタロッチ主義の運動の貢献するところがいかに大であったかは見過してはならないと思う。尚、本稿において特に取上げなかったが、明治後期から大正期にかけて日本の教育学界をリードした沢柳政太郎が明治29年にペスタロッチ誕生150年を記念して『ペスタロッチ』を書いている。これは、「主としてルッセル英訳ドウ・ガンの『ペスタロッチ』により編集したもの」⁽⁹²⁾であるだけに、内容はドウ・ガンのペスタロッチ把握の水準を割合忠実に紹介するものではある。しかし、こうしたペスタロッチ主義の真の精神はその後の沢柳の教育学説の中に中心的生命として生きているとは考えられない。）

これと比較する時、石井十次、留岡幸助ら、キリスト教信仰に基いた人

間観に立ちその故に人間を非人間的に虐げる社会のゆがみに早くより目を醒まし、その犠牲としての「いと小さきものたち」における神の子としての真の人間性の確立（解放）を追求した青年キリスト者たちにおいては、その人間性の把握、人間形成の理念と方法、社会関係の革新をも含めて、従来の日本社会のそれに対しては全く価値対決的、革新的であった。それは、社会のささやかな一隅において吹きだまりの塵のような孤児や不良少年、社会のゆがみの重みを最も大きく受けてうちひしがれつつ、最も無価値に見えるいと小さい者たちの真の「人間」への育成の歩みでありながら、それは、日本社会における人間一般における人間観そのものの革新を象徴的に提起するものであり、国民全体にかかわる教育理念の基本的革新の課題を担うものでもあったと云っていいであろう。一方は、国民教育の軸としての師範教育の改革に手をつけながらも、「技術」の改革であることによって、部分的、表面的改革にとどまっていることと対照して、他方は、片隅の落穂的少年たちの救済事業でありつつ、人間一般の教育理念と実践における価値観の全体的革新を指さすものであった。一つは「上」からの教育であり、他は「下」からの教育であり、一つは方法としての教育論であり、他は個人と社会の内からのつくりかえを目ざす教育論であった。そこに「思想」の質の根本的相違があるのである。ペスタロッチの教育思想のような体系的な思想の受容が、その受け手の立場（条件）や思想の質によって、いかに分化し、その機能さえも本来の体系から分化し、独立して、一人歩きをはじめるといえることが、アメリカと日本との両者の場合に顕著に見られるのである。——共通した課題を負いつつも、ペスタロッチの場合は、スイスやドイツやヨーロッパ諸国の政治家や指導者たちが彼の教育思想とその実践に新価値を確認したことによって、国民教育の改革者となったのと対照して、日本においては、高嶺的開発教育さえも国家主義教育のもとに併呑され、更に、石井、留岡たちの教育理念は、社会の片隅における文字通りささやかな孤児や不良少年のための「社会事業」「救済事業」とよばれる立場に釘づけされて来たのであった。近代日本教育思想史

におけるペスタロッチ的教育思想とその実践の足跡は、それ故に、いわゆる教育史をはみ出した領域にまで模索の手をのばしてその真の姿をすくいあげなくてはその実相はつかめないのである。そして、また、以上取上げて来たような、教育理論の本質とその実践の全体図の中に、近代日本における人間把握、および、人間形成の特質とその問題が明らかに映し出されているように思えるのである。 (本学教授)

註

1. 『山陽新報』(明治15年3月14日,他)によると、岡山県では棄児が多く、「街頭に棄てて犬狐の食物に供し、河中に投じて魚腹に葬る等の無情の所行」が多いことを報じ、その救済のために富豪が金を出すことを訴えている記事がいくつもある。また、他の地方に関しても、『新潟新聞』によると、糸魚川の窮民は300戸に及び、藁の節を細粉として米の粉に混和して団子をつくったり、粥にしたりしているが、食物なく、2、3日も絶食する者もあり、このままでは餓死の惨状にたちいたるだろうといい(『窮民彙報』明治19年2月25日)、五泉町、長岡衣町などでも、それぞれ2~300人の餓死に直面する窮民がいることを報じ、有産階級が米を施与、ないし、貸与することを訴えている。当時、日本全国にわたって窮民の悲惨はきびしく、乞食となった子供や孤児が巷に多く見られた惨状は種々の地方新聞によっても報じられていたところである。
2. 坂本義夫『岡山孤児院』(明治44年)22—23頁。他に小野田鉄弥『岡山孤児院の過去及び現在』(大正4年)、西内天行『孤児の父、石井十次の生涯と精神』(昭和19年)等あり。
3. ドウ・ガン『ペスタロッチ伝』74頁。
4. 『石井十次日誌』(石井記念友愛社刊)明治27年4月13日
5. 『同誌』明治23年4月8日。101頁。
6. 同上、明治23年、270—275頁、282頁等。
7. 『同志社時報』第230号誌上、ラーネットの思い出についての通信に留岡幸助は次のように書いている。「曾て私の母校在学中、先生(ラーネット一筆者)の我国に来られたのは、右手にバイブルを持ち、左手に経済学を携え、この二つの武器を以て我国を教化せんと理想なりしよう承り候。」ラーネットは学生にむかって“Bible and Economy”を繰返したという。
8. 『留岡幸助君古稀記念集』47頁。
9. 留岡幸助『家庭学校』(明治34年)4頁。
10. 留岡幸助『慈善問題』(明治31年)51頁。

11. 留岡幸助『感化事業之発達』(明治30年) 32頁。
12. 同上74頁。
13. 留岡幸助『家庭学校』21—22頁。
14. 同上 30—32頁。
15. 同上 50頁。
16. 『留岡幸助君古稀記念集』「わが家庭学校の教育」79頁。『家庭教育』27頁。
「人は地を開き、地は人を開く」“To improve the earth by man, and man by the earth.”
17. 留岡幸助『社会と人道』(明治43年) 335—336頁。
18. 同『自然と児童の教養』
19. 同「慈善事業の骨子」『人道』第81号(明治45年1月5日)。
20. 『古稀記念集』508頁。
21. 同上 504頁。
22. 留岡幸助が家庭学校の運営に当った明治32年より昭和7年にいたる期間の一つの中間報告ともいうべきものであるが、留岡の定期的出版物『今日の家庭学校』(大正14年5月)によると、巣鴨の家庭学校の場合であるが、創立以来満25年間に取扱った生徒数は537名、うち、改善卒業数は354名(77.8%)であり、卒業生職業別は次の如くである。

小 学 校 在 学	8	同 徒 弟	13
中 学 校 在 学	50	洋 服 縫 裁	3
官 公 吏	7	写 真 製 版	12
教 師	3	印 刷 木 工	
伝 道 師・僧 侶	2	俳 優・活 動 写 真 弁 士	5
新 聞 記 者	4	船 員	6
技 師 技 手	4	西 洋 洗 濯 業	9
飛 行 家	2	給 仕・使 丁	7
兵 役 服 務	8	自 宅 手 伝	14
農 業	67	在 米 遊 学	3
畜 産 業	4	入 院 療 養	6
養 蚕 業	2	其 他	15
商 業	36	死 亡	18
銀 行 会 社 員	3	不 明	23
工 業	9	計	354

尚、同じく留岡が設立した社会事業養成機関(慈善事業師範部)の卒業生76名中、感化院長4名、感化事業11名、教育事業10名、社会事業10名、伝道事業

7名等が記録されている。

これらの資料は、現家庭学校長、今井新太郎氏の御好意によって拝借させていただいた。

23. 留岡幸助『神の委託事業』（教文館「日本宣教選書」）収録「留岡幸助詳伝」（今井新太郎）123—124。
24. 同上 106—107頁。
25. 新島襄「同志社大学設立の旨意」明治21年11月
26. 「隠者の夕暮」『ペスタロッチ全集』第1巻 369頁，380頁。
27. ドウ・ガン『ペスタロッチ』425頁。全集第7巻「書簡集」568頁。

ペスタロッチのキリスト教信仰に基いた人間観ということに関しては、ある種の疑問がなくはない。たとえば、彼がフランス革命当時より10余年にわたる長い熟慮と周到な準備とをもって書いた『探求』（1797年）において、彼は、動物的（自然的）人間と社会的（人類的）人間と道德的（宗教的）人間という三つの対照的な状態に人間存在をとらえて論じているのであるが、ここに見出すところのペスタロッチの宗教批判は、第一に、人間の墮落した自然の作品としての宗教、即ち、人間の動物的存在の盲目の伴侶であるところの迷信（自然宗教）の批判であり、第二に、「人類の作品としての宗教」、即ち、国家権力や君主に従属し、その婢女となった宗教（国家宗教）の批判ないし否定であり、西洋諸国で国民的キリスト教がかえって国民を非キリスト教的にしたことを鋭く指摘する。そして、それらと明確に区別して、真の宗教とは、個々の人間の個性的人格に内面よりかかわるものであって、ペスタロッチはそれを真の道德とも云う。そして、イエスの働きを「かってひとりのガリラヤ人が社会的人間の大衆をいたるところで彼らの社会的関係の圏外に連れ出し、彼への信仰によって禁欲的な力をもって内面的独立に達せしめたあの大胆な試み」（『ペスタロッチ全集』第6巻219頁）としてとらえているのである。

しかも、ペスタロッチは同書において、上にひきつづき、「かっては信仰が人間の内面的独立を可能にした。——だが今はもうそうではない。われわれは真理と権利とに希望をもつほかない。——動物的自然の過ちと不法とからわたしを解放するわたしの内的自然の力が人間にとって彼の現実的の真理と彼の現実的の権利との唯一の源泉である」（同219—220頁）等と云っていることは事実である。しかし、彼は、真理と権利とが人類の分け前となるのは、ただ道德によってのみ可能だと云い、人類が真理を欲し権利に値する高い境地に達することはごくまれだと云う。人類はその動物的自然の誘惑によって本心を奪われ、社会的特権の享有によって自己満足しているのが常である。自然の作品としての私（本能の暴力に屈する自然的人間）、及び、人類の作品としての私

(市民的傲慢にとらえられた社会的人間)を「わたし自身の作品としての私」(道徳的人間)即ち「人間」としてのわたし自身に従属させることにこそ人間の幸福と権利との基があると云い、それは、「わたしが道徳的本質である」ときにのみ可能なのであり、「わたしの道徳的本質の完全な力をもって私が認識できる最も高尚なものを求める」という時、人本主義的匂いが濃厚であることは事実である。(フランス革命後、ペスタロッチが合理主義に傾斜したことは事実であろう。)しかし、「キリスト教はまったく道徳である。だからそれはまったく個々の人間の個性的人格の事からである」と云い、「道徳はまったく個々の人間の個性的人格の事から」であり、二人の間がらのことではない。自然状態も社会状態も全く道徳に基くものではないなどと云う時、「道徳」とは「宗教」と殆ど同義語に用いられているようにも受けとれるのである。そして、彼は、また、真の宗教はわたしをわたし自身の内面的醇化に導いてゆくとも云うのである。表現はヒューマニズムに傾斜してはいるが、ペスタロッチはここにあっても、キリスト教の放棄を宣言しているのでは決してなく、むしろ、真の生きた信仰としてのキリスト教の回復を求めているのであり、人間の個的人間性のふところに真の人格性の開発と形成という教育的課題を最も高いところから、また、最も深いところから、とらえ直そうとしているように受けとれるのである。

そして、それから25年を経た1822年に一人の教え子に対して書いたこの手紙(本文の)は、彼が晩年にいたっても、『隠者の夕暮』の当時と変らないキリスト教人間観に基いた人格の内面からの開発において人間形成を考えていたことを示すものである。即ち、教え子の中に神の形のなることをこそ開発と考え、そういう意味で人間の内面に神的なものの発展を求め、それはまた同時に、真に人間的なものの発展を求めることであることをペスタロッチは強調しているのである。

28. 「立法と嬰兒殺し」 全集第5巻。
29. 「隠者の夕暮」 387—378頁。
30. 留岡幸助の遺稿(明治35年12月),『神の委託事業』に収録。
31. 「リーन्हルトとゲルトルート」 全集 第2巻,第3巻・
32. 『沢柳全集』第4巻収録「ペスタロッチ」。これは明治30年1月15日金港堂より出版したものである。

(諸資料に関し、海後宗臣先生、広島大学の横尾壮英教授、品川力氏らに御好意ある御配慮をいただいたことを感謝する。)

The Method and Problem of Adaptation of Pestalozzian Thought in Meiji Period

(English Résumé)

Kiyoko Takeda Cho

In the history of modern Japanese educational thought, the Pestalozzian movement was once influential throughout the nation. This was during the Meiji period. Originally Pestalozzi had a unique structure of thought composed of a profound understanding of man based upon Christian concepts (though he was influenced by Rousseau), a deep interest in helping poor children to realize their true humanity in spite of the distorted conditions of their existence, and a new educational method or technique of accomplishing this. However the technique of Pestalozzianism has often been adapted without the underlying philosophy of concern for humanity.

Takamine Hideo, a graduate of Fukuzawa's Keio and later a principal of Tokyo Normal School and promoter of Pestalozzianism, was educated at Oswego Normal School which had adapted "Pestalozzianism" with its special emphasis on the method of "object lessons". This method was introduced through England which had a unique emphasis on pedagogical techniques, and whose methods easily spread all over America in the time of industrial growth after the Civil War.

In this paper I intend to re-examine and analyze the nature and problem of the type of liberal education which was labeled as the "Pestalozzian movement" and which was regarded as contradictory to nationalistic education in modern Japan, but which as a technical method of education, having been cut off from its spiritual root, was rather easily integrated with the moral education based upon Confucianism and Emperor worship and with the Japanese mythical view of history.

I also contrasted this kind of adaptation with the educational thought of two Japanese Christian educators: Ishii Jyuji, the founder of the Okayama Orphanage, and Tomeoka Kōsuke, the founder of the "family school" for juvenile delinquency, who in their understanding of man, their basic motive and method of education had much in common with that of Pestalozzi, although they have been almost entirely neglected in the history of modern educational thought in Japan.