

新教育と「子どもの発見」

小 峰 綏 一 郎

は じ め に

20世紀は「子どもの世紀」と言われた⁽¹⁾。かつてのように、子どもが「小さな大人」とみなされ、子どもはたんに大人、すなわち社会の手段、従属物であったり、あるいはまた愛玩物であったりするのではなく、子どもが〈子どもそのもの〉として尊重される、すなわち、子どもが一個の〈人間〉として処遇されるべきであることを、この表現は述べたものである。「児童憲章」は、

児童は人として尊ばれる。

児童は、社会の一員として重んぜられる。

児童は、よい環境のなかで育てられる。(前文)

と、いわば、現代社会における子ども観(子どもとはどういう存在か、それは、大人に対して、どういった関係に立つものであるか、についての観かた、考え方)とでもいったものを、示している。じっさい、ド・モースも指摘しているように、今日、支配的な子育ての様相は、子どもを主とし、大人や社会の子どもへの関与を従とする〈助力的様相〉になってきており、かつての、子殺しの様相、子捨てる様相、対立感情共存的様相、侵入的様相、社会化的様相とは決定的に異なった〈新しい〉段階に至っていると言いうことができる⁽²⁾。

「子どもの発見」とは、子どもが、大人のたんなるミニアチュアではな

く、それ自体としての価値を備え、独自の内面をもった〈人間〉であるという子ども観の成立、および、それゆえに、彼らの子ども期が、げんざいの大人や社会の「有用性」に捧げられるのではなく、その子どもの現在および将来にわたる価値実現をはかっていこうとする行動の成立を、その構成要件としているであろう。歴史の経緯からいえば、第一の、子どもの「特殊性」についての関心（意識）がまずあらわれ、ついで、その特殊性を、普遍的価値と結びつけようとする行動が後追いしたといえよう。アリエスの述べるところから従えば「子どもの発見」は、中世全体を通じて歴史社会の中に「埋没」していた〈子ども〉が、近代社会になるにしたがい、しだいにその存在を大人によって「意識」化される過程、すなわち〈子ども期の発見〉としてとらえられている⁽³⁾。この意味での〈子ども期の発見〉はまず13世紀に、像母子像などに描かれた子どもが、幾分近代的感覚を備えたこと（子どもの像が、大人の身体比率そのままの「縮小像」ではなく、子どもの「ぶかっこうさ」をそのままあらし始めた事例にみられるように、子どもを、よりリアルに認識しようとする態度など）に、そのきざしを認めることができる。また、14世紀以降の各種の洗礼習俗や葬埋様式の中には、はっきりと、子ども期へのまなざしを感知できる（幼児洗礼の一般化の中で、「聖母の奇蹟劇」などの、新しいフォークロアに〈子ども〉が多数登場するようになったこと、また、幼くして世を去った〈子ども〉の名を刻んだ墓碑が出現することなど）。

そして17世紀には、「最終的かつ決定的な仕方」で、つまり、それまで街路や広場などの「集合的生活」、すなわち共同体の強力な「規制」のもとに生活していた人々が、「家族」というまとまりの中に引きこもり始め、この家族の「緊密性」のもとで、〈子ども〉への関心を、いっそう強めていくというかたちで、〈子ども期の発見〉がなされた。

さて、この〈子ども期の発見〉を契機として、子ども期じしんを純粹保存しようとする「閉じこめの過程」、すなわち「学校化」があらたに出現する。伝統的な古い社会では、子どもとは「小さな大人」として、つまり形において認められるのみであり、子ども時代は、できるだけ短く切りつ

められ、大人の労働生活に一日も早く「参入」することが求められた。つまり子どもは、家庭や社会にあって、子ども独自の位置を占めることはなく、もっぱら、労働を中心とした社会化の全過程に埋没していたわけである。こうした〈匿名の状態〉に対して、近代の〈子ども期の発見〉は、逆に、その「子ども期そのもの」を「純粹保存」しようとしてとめる。アリエスは、こうした事態を子ども期の独自の価値についての認識が、家庭内にも浸透し、「子どもは大人たちから分離されていき、世間に放り出されるに先立って一種の隔離状態のもとにひきはなされた⁽⁴⁾」のである、とする。このように、近代社会の子ども観は、たしかに、子どもへの〈深い配慮〉を示してはいる。しかし、その「配慮」の二重性を看過することはできない。なぜなら、「子ども期の発見」は、大人や社会の対応いかんで、その語本来の「子どもの発見」に至る場合もあれば、逆に、その標榜とは裏腹に、結果としては「子どもの否定」にさえ至りかねないからである。つまり子どもが意識的に大人と切り離され、かつての労働生活とは異なった、一つの抽象的空間としての「学校」に、封じ込められたことは、一方で、子ども期の「充足」を意味するが、他方でそれは、青年も含めた子どもが、大人社会に直接参入することによる「混乱」や「破壊」を最小限に食い止める「安全弁」の役割をも果たしたからである。

前近代の共同体は、労働生活を中心とした自然な育児環境がそのまま若い世代の社会化の過程になり、社会の価値、規範が、この共同体の全慣行の中で内面化されていった。しかし近代社会に至り、この、いわば古典的な、自然な育児環境が解体し、個人がもはや、共同体の何らの規制からも〈自由〉になるとき、近代の国民国家は〈社会〉を維持する新しい「共同体」をつくらざるを得なくなった。「学校」とはいわば、前近代の共同体生活が担っていた「子どもの自然な社会化機能」を、国家の側から〈外化〉させたものにほかならないのである⁽⁵⁾。

近代の「学校」とは、まさに、子どもへの〈深い配慮〉のうえに立った、新しい社会化の「方法」に相違ないのである。近代社会で西欧先進諸国や日本が、こぞって、義務教育制度を確立したしんのねらいは、一部、開明

的ブルジョワの「人道主義」的理想にもかかわらず、究極的には、近代国家の国民の統一的イデオロギー形成にほかならなかった。したがって近代社会の教育＝学校は、国民の日常労働生活とは切り離された抽象的性格を帯びざるを得なかったのである。しかしこの段階で〈子ども〉と〈大人〉、あるいは〈人間〉と〈市民〉との対立⁶⁾は決定的となり、両者の調停は理想的には不可能となる。階層や地域的ずれがあるせよ、いっばんに近代社会の子ども観は、このような二重性から免れてはいないのである。そして、このようないわば分裂した、子どもに対する対処のあり方を、止揚し、子どもの存在論的意味も含めて、子どもを発見していく課題は、現代社会に持ち越されたのである。

いっばんに、19世紀の末から今世紀初頭にかけてヨーロッパ、アメリカ、そして日本で、広はんに展開された教育改造の思想と運動は、〈新教育〉と総称されている。〈新教育〉が目指したものは、総体としてみれば、さきに述べた〈子ども〉を閉じこめた「学校」を解体し、近代社会で達成できなかった「子どもの発見」を、十全な形で実現することにほかならなかった。とはいえ、新教育の試みのすべてを、〈子どもの発見〉と総称することはできない。「新しい」装いのもとで、実践をくり広げながら、結果として子どもを再び古い基盤に固定し返そうとする以上の意味をもち得なかった事例もあれば、他方、存在論的意味も含めて、〈子ども〉の意味を捉え返そうとする思想も見られたからである。「学校」解体の事実が重要なのではなく、問題は「学校」解体のありようとその解体の先に何を見るかである。新教育の〈新しさ〉は、方法の「新しさ」に求むべきではなく、そのもっている≪精神≫の〈新しさ〉にこそ求めらるべきであろう。

本論はそこで19世紀末葉から今世紀初頭にかけて、ドイツで展開された新教育の中の「子ども観」に分析視角を求めながら、近代的孩子観の解体—現代的孩子観の成立—現代的孩子観の展開を、探ってみようと思う。

I 近代的孩子観の解体

—— 田園教育舎の「子ども隔離」 ——

ヘルマン・リーツの「田園教育舎」(Landerziehungsheim), およびそれと精神を同じくする, 田園に建設された寄宿制の新教育学校が, 「新教育」の装いをもちつつも, 実体は, 旧教育の「焼き直し」であることは, すでに自明のことかも知れない⁽⁷⁾。しかし, 田園教育舎が, なにゆえに旧教育の「焼き直し」であるといわれるのか——こう問うことは, 逆に「新教育」の〈新しさ〉の意味を問うことにもなってくるだろうが——の指標が, 必ずしも明らかではないように思われる⁽⁸⁾。

この疑問を解く鍵は, そこでの子ども観に求められるのではないだろうか。「中産階級に基盤をもち, 田園生活を懐古し, 愛と父権を基調とする」⁽⁹⁾ 田園教育舎, および, そこでの様々な技巧を凝らした教育諸態勢が成立したのは, リーツが, そこに, 近代的孩子観に立脚した理想の子ども像を見据えていたからに, ほかならない。ここでいうところの〈近代的孩子観〉とは, 一方で「子どもの独自の価値の尊重」と他方で「大人社会への同化の強制」というアンビヴァレンツな態度をもつ子ども観のことである。⁽¹⁰⁾ リーツが, この対立する要素をはらみ込む, 近代的孩子観を抱き, 両者の予定調和を達成しようとするならば, それは現実の世界を超え出でなければならない。ハルツ山中の波さわぐイルゼ河畔のユートピア＝田園教育舎は, リーツの寄って立つ近代的孩子観の自壊を象徴するものである。

「第二のフランケ」⁽¹¹⁾とも「その教育理想は, 瑞西のペスタロッチに相通ずるものがある」⁽¹²⁾とも識者を言わしめたヘルマン・リーツは, 1868年, ポンメルン州のリュージェン島で生まれた。1919年, ハオビンダで没する51年間の生涯に, 1898年イルゼンブルクに, つづいて, 1901年ハオビンダ, 1904年ビーバーシュタイン, そして1914年にはヴェッケンシュテットと, 四つの田園教育舎を開き, 教育様式としては作業をとり入れた, 全寮

制の、一種の「塾風教育」を展開した。リーツの没後もこの種の私立学校は広がり、日本でも、リーツの精神にのっとなって、今井恒郎が、1907年(明治40年)、「堅実ナル品性ヲ有シ、常識及ビ技能ニ富メル国家有用ノ材ヲ養成セン」として東京府和田堀に「日本済美学校」を開設した⁽¹³⁾。

さて、この、世界的にも「新教育」の先駆けとなった田園教育舎は、何よりも、子どもの生の十全な開発を試みた。田園教育舎の、全体生活と教育の態勢は、教授の原理とされた「作業」も「生徒自治」も、あげてこの、子どもの生の開発を目標として、試みられたものだった。このかぎりでも田園教育舎は「真に少年のための世界を作らん」としたものに相違なかった。⁽¹⁴⁾

ところで、このような試みが、何故この期に、一定の広がりを見せたのかを探ることはその後の新教育の方向を検討する上からも必要なことである。

19世紀末葉、ドイツは国際的には、強力な陸海軍に支えられて、世界の帝国主義諸国と伍するようになる。国内には強大な産業資本が勝利をおさめ、富の強蓄積を行なった。近代的巨大都市が林立し、時代は今や帝国主義の段階に入った。国家は、社会政策を通して階級対立を融和しようとする。教育は、そのさい、道德教育の色を強め、国民のイデオロギー的統一を保とうとする。こうした背景の中で出現する哲学が「生の哲学」でありそれは「物質主義」「機械主義」に対して「人間」「自由」「生」の復権をはかろうとする。この、時代の共通感情ともなった「生の哲学」をくぐり抜けて、一連の「新教育」の思想があらわれていることは、注目すべきことである。リーツの「田園教育舎もまた、この「生の哲学」を通して〈人間〉を復権することを企てたものであるといえよう。⁽¹⁵⁾ 彼の実践が、リューゲン島での幼少年時代の再現であることはたしかに否めないが、⁽¹⁶⁾ しかし、意識すると否とにかかわらず、それは、「社会学的に意味づけられた協同」⁽¹⁷⁾の中で、意識・生を回復させようとした、時代の渴望を反映したものであった。

彼の学園は、「田園・教育・舎」である。その命名の中にも、彼の教育

意図がよく表われている。

〈田園〉 田園と田園労働とはつねに、新しい生活の力、新しい生活の活力の源泉である。だから生活の諸条件にあふれた田園の学校が必要なのである。⁽¹⁸⁾

〈教育〉 今日までの学校は、人間の教育 (erziehen) がその課題であることを忘れ、ただ実りのない知識の伝達 (vermitteln) をするだけである。したがって人間を、生活のたたかい、自分の衝動の統括に向けて力強くすることができなかった。それゆえ、人間教育のための学校が必要なのである。⁽¹⁹⁾

〈^{ハイム}舎=家庭〉 そして最後に、生徒には、彼をはげまし、包みこむ家庭の空気、すなわち、構成員じしんによって愛着される生活空間(が必要である)。この学校は、彼の自由な活動の場でなければならぬし、かかるものとして彼に対して、内面的な関係を取り結び、彼の愛着を得ねばならぬ。つまり、彼の故郷たらねばならないのである。⁽²⁰⁾

リーツが、田園に教育の場を求めたのは、そこが、近代都市の社会的道徳的災禍から「自由」であると考えたからである。これは遠く、リュージェンでの幼少年時代の心象風景を再現させたものでもあり、またそのことは、故郷をはなれて過ごしたグライフスヴァルトのギムナジウム生活の反動でもあった。リーツはグライフスヴァルトで、その都市生活に、友人に、授業に、最後まで異和感をもち続け、休暇で帰る故郷での生活が、唯一、自分を取り戻せる場であったという。

太陽、雪、仕事、それに何にも増して心を和ませてくれる、父母姉妹の、私への永遠の愛——そういうものが、私を再び健康にし、喜びと勇氣とを、回復させてくれた。⁽²¹⁾

リーツの魂のふるさととは、ドイツの農民＝貴族に伝統的な倫理的共同体としての「家」——ハインリヒ・リールいうところの「全き家」(das ganze Haus) ——にあったようである。オットー・ブルンナーによればそれは「家における人間関係と人間活動の総体、すなわち夫と妻、親と子、家長と僕婢(奴隷)との関係、および、家政と農業において必要とされるもろもろの任務の達成」⁽²²⁾ を含みこむ、それ自身で自足した生活空間である。家父は、神を敬い、妻と相和し、子を教育して、使用人を統べる——こうした、内的統一の保たれた一つの倫理的共同体としての「家」があったればこそ「自己の家は城塞とみなされる」(Domus sua pro munitione habetur) という、西欧に固有の「家」観念も生まれたのである。この、それじしんで完結した小宇宙＝「全き家」は、近代の国民経済が成立してもなお、人々の観念の中に残り、都市生活においても、長く尾をひいた。

さて、この、家父による「家」構成員への「支配」の要素を含みこんだ「全き家」は、土地に緊縛されなくなった近代的生産様式が成立し、家計と経営の分離が進行するにつれて、使用人を家族構成員から排除し、血縁者、とりわけ、夫婦の、愛情の共同体である「家族」(Familie) にとって代わられる。この過程は、先ず、都市の小家族でおこり、つづいて農村部にも及んでいく。「全き家」の後退が、「イギリスでは19世紀前半、その他のところではようやく19世紀後半になってのことであった」⁽²³⁾ とされるのを見れば、リーツの生まれ育ったドイツの辺境ポンメルン＝リューゲン島の土地貴族は、ちょうど二つの家観念の転換の時期に新しい「家＝観念」を探っていたことが予想される。リーツにとっては、幼少年期の、土地貴族的な家庭観と、青年期のグライフスヴァルトで接した近代家族と孤立化された近代的、市民的人間関係との調停は不可能であったようである。そして、リーツの関心は、この孤立化された人間諸関係をとり結ぶ、あたらしい「協同」の道を探ることであった。労働者の道徳的頹廢を除去しようと、当時、ベルリンの労働者の中で活動していたテオドール・フォン・ヴァルターらと、禁酒運動、社会政策活動をすすめた、という事実も、彼のこの時代の、社会学的関心によるものである。

さて、田園教育舎での子どもには、生のために必要な知力、空想力、感性の力を養い育てるためのあらゆる試みがなされた。授業は、強制、暗記、概要の説明に終始する昔の時代のそれに対し、徹底して〈自由学習〉の量を増やすことが試みられた。現実の人間が接している〈環境世界〉にゆたかに学習の素材が求められ、探究活動に役立つものとして遠足や旅行は、とり分け重視された。こうした、体験を重視しながら、教科の構造がリーツによって精製されてくるのである。

下級(3年)……郷土とそこでの人間関係

中級(3年)……とり分け重要で、文献的にも典拠のたしかな過去の諸事績

上級(3年)……人間性の各段階に求められる、本質についての認識⁽²⁴⁾

つまりリーツは、旧来の国民学校が、「死んだ題材、抜打ちテストのための暗記、生半可の自然学習」に、すなわち「本だけによる方法」によって涸渇しているとし、人間性に関する文化(人文文化)を、現代、および郷土、という視点のもとにとらえ返そうとするのである。こうした意図のもとに授業は、諸教科の「精選」を行ない、言語諸科、数学諸科が、後景にしりぞけられ、他方、宗教、哲学が組み入れられる。また、「実際活動を重視する編成」として生活に有能な人間を育成する活動が位置づけられてくる。フランス語、ロマン語を排して第6年級以降から英語をとり入れているのもそのあらわれという。週に二日のコース授業(数学・自然科学グループ、現代語グループ、古典語グループ、ドイツ語とドイツ史グループ)は、作業の原理を〈内的原理〉として、一種の自由学習としたようである。

このような教科間の構造をみると、旧来の書物主義を克服すべく、作業原理にのっとり、対象世界の認識を容易にさせる方法であったとは判断できる。しかし、そのことをもって新しい現代的教養のあり方を探っていると言うには多少の留保が必要であり、強いて言うならば、「再編された」教養教育⁽²⁵⁾ということになる。もしも、伝統的な授業観に対抗するも

のを考えうるとすれば、寸分の自由時間もないかに思われる、その学園生活に求められるであろう。思うに、田園教育舎の眼目は、実にこの、寄宿制の、外界から隔絶された団体生活にあったのであり、ある一定の生活形式の中で思考し行動する人間類型が目指されていたように思われる。学園に足しげく通った、カルゼンの観察記を引用してみよう。

一日の日課は、早朝のかけ足で始まる。それに加えて、機会があれば水浴びも課される。この駆け足の日課が、全員に義務づけられている。駆け足は15分ほどにわたる。例えば、ビーバーシュタインとハオビンダの館では、かなりきびしいものであって、山の上下りなのである。

その後やっと朝食なのだが、これは燕麦がゆである。

その後授業も始まるのであるが、それは存分の休憩、それにつづく身体運動、そして、二度目の朝食となるのであり、全体として身体発達が顧慮されているのである。

どうみても、食欲をそそるような食物とは思えない昼食ののち、わずかの休み時間となる。

その後、室内、中庭、工作場、農園での作業が始まる。これが夕方（およそ4時）まで、続くのである。

その時に、体操、遊戯、ゲーム、そして更に自由コースがおこなわれる。その後で、作業の時間が続き、イルゼンブルクでは7時15分、ビーバーシュタインでは8時ごろの夕食の後に、カペレ、あるいは時折もよおされる「自由の夕べ」となる。⁽²⁶⁾

すさまじいまでの日課であることに、まず注目しなければならぬ。瞬時の休息、とり分け精神の休息を閉じこめるかのごとき日課である。言うなれば「『神経』と『肉体』が乖離して世界を体験し……この手応えのない世界への不安を、手広えのある『肉体』の酷使に置きかえて確かめる」⁽²⁷⁾ ような、つまるところ「人間を身体的存在の中に閉じこめ」⁽²⁸⁾ するような「方法」なのである。それは寄宿制の、田園におかれた「学園」のみがもちうる教育

「方法」であったといつてよい。このことは学園の構成員が「家族の如くの」一体感をもつ機会とされた、かの〈カペレ〉や随時の〈自由の夕べ〉と対比しながら考えてみる必要がある。〈自由の夕べ〉は、学校全員の、一種の「民会」とみなされ、同胞性の精神を得る場でもある。子どもたちは、そのためにしつらえられたホールに一定の隊列で整列し〈夕べ〉の開会となる。スコットランド風の舞曲を踊り、アンデルセンや、低地ドイツの民話が語られたりする。〈夕べ〉は、「田園教育舎の構成員が、共同の精神を体験した同志と感じられるように」しつらえられているのである。

リーツが主著『ドイツ国民学校』で言うところの「人間育成」とは、かかる〈形式〉の中で生み出された「ドイツ国民の国民性に根ざす」人格なのである。しなやかで開かれた知性をそなえた〈人間〉を、念頭におくというよりは、絶え間ない鍛練、訓練とで強固になった肉体、そして、それを通すことによってでき上がる勇氣、服従心をそなえた人間——リーツの下でその教育に従ったアンドレーゼンによれば、「知識としてものを知る人間ではなく、自律的に探究できる活動的な人間」⁽²⁹⁾、自分自身を、完全に自己統制の下におくことのできる人格——それをしもリーツは「ドイツ的人間」と称したのである。

*

さて、このように、田園教育舎の教育諸態勢を、検討したうえで、ここでの「子ども観」を、どのようなものとして考えたらいいであろう。

さきに蝕れたように、リーツにとって〈子ども〉への目が、彼の「生の哲学」との接触を通して生まれてきたのはたしかである。固化し硬化した生にかわってつねに新しい内実を求めようとする生、一定の方法にもとづくというよりは、つねに転変、更新しつづける中に、その「生」の本質を見出そうとする、その哲学は、子どもの、予測不能の、あたらしい発展をよく説明するもののように思われる。ここには負価値としての「子どもらしさ」——たとえば、フランス語のアンファンが元来、「語れない」(in + for) を表現することばであったり⁽³⁰⁾また、日本語の「ワラワ」が束ねら

れていないワラを表わすような、⁽³¹⁾ いわば非人格的存在として子どもを卑称するような——を、正価値に転じさせて説明する哲学を見出したことは間違いない。その間の子どもについての科学（生理，心理，医学等）の進展を考えぬわけにはいかないが、とにかくも、でき上がった大人を、^{スタティック}静的にその理性においてとらえる啓蒙の哲学にかわって、むしろ人間の^{ダイナミック}動的な、いふなれば「発生的」なとらえ方をすることによって、子どもの「無価値」もしくは「反価値」が否定され、価値に転じていくのを見ることができると。そして、このとらえ方はロマン主義の子ども観、子ども理解にも行き突くことになる。とはいえ、リーツの子ども観を〈生の哲学からする発生的子ども観〉と、断じるのは無理があるようである。むしろ、リーツにおいては、生の哲学の精髓をとらえたうえで、「子ども」への視点を準備したのではなく、むしろ、それにゆきつく以前に、〈ロマン主義的共同感情〉にとりこまれてしまったようである。

つまり一方で、子どもへの新しい視点に接近しながら、究極のところでは〈社会〉の中に同化しようとするモチーフが優勢となってしまったのである。その点で我々はリーツを惜しむ。リーツの不幸は畢竟〈時代〉の制約である。市民社会の解体の危機の時代に、その支配秩序を国民の道德心の回復によって立て直そう（『ドイツ国民学校』）とするかぎり、子どもの価値を、絶対的なものとしてとらえることはできなくなる。共同体の夢は幻想に、あるいはユートピアに終わる。田園教育舎の生活が、〈子ども〉に発するとされたにもかかわらず、結局のところリーツの家父長的な支配の及ぶところであったのは、けだし必然だったのである。

Ⅱ 現代的子ども観の成立

—— 生活協同体学校と「子どもから」の教育学 ——

1 現代的子ども観

現代の私たちにとって、子どもとは一体何者か、それは、私たちに対し

て、どのような関係に立っている存在なのだろう？

一時代まえ、阿部進が「現代っ子論」なる子ども論を唱えた。子どもがけっして、親や大人の“期待”する「枠」にとどまるものではなく、むしろそれを打ち破っていく、エネルギーにみちた存在であることを主張して、戦前の倫理主義的子ども観⁽³²⁾に肯んじられぬものを抱いていた人々に一定の影響を与えた。理想の子ども像を、無媒介に設定するあやまりを突き、子どもの生きた姿、いわば子どもの「生態学的な一面」をとらえることの必要性を述べたものとして、それはそれなりに、意味があるのであった。⁽³³⁾

近代の子ども観といわれるものは、リーツにみられるごとく一方の、子どもの特殊性への認識に注目しながら、他方、子どもを包みこむ社会や時代(おとな)にからめ取られてしまっている。そのことはたとえ、子どもの本性を「無垢」ととらえるにせよ、「白紙」ととらえるにせよ、結局のところ、親世代(親=大人)の果たせぬ夢を、次の世代である子どもに仮託することになるわけであり、そのかぎりでは、子どもは、親の希望を、あるいは、親の希望を通してあらわれてくる時代や社会の要請を引き受けているということになるのである。子どもはなお〈親と子〉の〈関係の中の子ども〉にとどまる。いっぽんに、伝統的な子ども観は、このような、まず「大人」と「子ども」の対比、すなわち、〈大人と子どもの二分法〉の中、非人格として子どもをとらえる発想からまぬかれてはいない。たとえば、文学の分野で日本における「子どもの発見」に大きな役割を果たしたとされる、雑誌『赤い鳥』をつらぬく「童心主義」は、あくまで、大人の側からイメージされる「童心」にすぎなかったのである。『赤い鳥』の寄稿家でもあり、それゆえに、「日本における子どもの発見」の草わけ的存在ともみなされている小川未明が、じつは、「童心」という名の作家個人の感傷のままに、作品をものし、じつに彼において「子ども不在の児童文学」が始まっているということはきわめて象徴的なことである。⁽³⁴⁾ 生きた子どもそのものよりも、作家の心情吐露を主題とする私小説風の心理描写⁽³⁵⁾は、子どもの現実とははるかにへだたった抽象性、観念性をおび

ざるを得ず、これに日本的教訓主義（道徳主義）を加えれば、「日本的児童文学」の骨格は揃うとさえ思われる。私たちはこれに対する佐藤忠男の批判に耳を傾けずにはおれぬ。

子供自身にしてみれば“童心”とは要するに、大人が子供に、自分たちの世界の厭らしさを隠して見せないために煙幕として用いる架空の観念でしかない。子供自身の心の中には、主体的には童心などというものは存在しない。子供は子供なりに打算的でもあり、邪悪な観念も罪の意識も持っている。まだ幼いために、客観的にはそれが滑稽に見えるだけであり、それは子供自身にとってはむしろ口惜しいことでさえあった。だから“童心”をひけらかせて、大人の歓心を買おうとする奴は、鼻持ちならない裏切者であり、あの、忌むべき“良い子”どもであった。小学校の上級から中学の初級にかけて、日一日と大人の世界の秘密に眼を開きつつある年代では、“童心主義”とは保守主義の別名に他ならない。なんとかしてあの横暴な大人たちに対抗すること、これが、その年代においては進歩主義の根本であった。³⁶⁾

〈見えない制度〉にとらわれている私たち大人は、子どもに対して或る「共通了解」のもとに緊密な親子関係、とり分け母子関係をとりむすぶ。その関係の中で、子どもは自立にとって〈象徴的母親殺し〉が必要であるにもかかわらず、子どもはその実現を封じられる。「息子は行動に出ることも許されなければ、行動しないでいることも許されず、さらにこのジレンマから脱出することも封じられている」というダブル・バインド状態の中に、現代の〈子ども〉の〈問題〉を見るとき、³⁷⁾ 私たちの、子ども理解の抽象性、観念性は、いっそう明らかなように思われる。

このような、いわば〈相対性の中に子どもを見る〉ことにかわって、〈子どもをその絶対性の中に見る〉ところに、現代的子ども観は求められるのではないだろうか。いうなれば、子どもの「弱さ」を、大人との対比の中での「弱さ」と見做すのではなく、絶対的な自由の可能態としてかれ

の〈弱さ〉をとらえる視点。ヘーゲルも述べるように

子どもは即[・]自[・]的[・]に自由な者であり、その生命はひとえにこの自由の直接的現存在にほかならない。だから子どもは他人にも両親にも、物件として所属するのではない。⁽³⁸⁾

「社会の中の子ども」「時代の中の子ども」「階級の中の子ども」あるいは「親—子関係の中の子ども」という、子どもを制約している諸関係を一たん解体し、いわば水平な関係を取り結びうる開かれた地平の中に、子どもを見出すことが必要なのではなからうか。しかるのちにはじめて、子どもは生きた存在、我々大人と変わらぬ、否、我々を凌駕する存在として、我々に迫り、我々を教えるものとしてあらわれてくる。このような〈関係〉をつくり出すことによって、しんに子どもとの連帯を取り結ぶこともできよう。「子どもの優しさや楽天性がストレートに通らない社会では、親や教師が子どものかなしみを共有するということによってのみ、子どもたちの奥深くひめているものを引き出すことができるのではあるまいか」と灰谷健次郎はいう。⁽³⁹⁾ 私たちが、こうした〈大人〉の〈仮面〉を演ずることができたとき、大人と子どもはともに「内面的に響き合う(ペル・ソノーレ)」関係を取り結ぶことができるのではなからうか。⁽⁴⁰⁾

さて、言うところの、〈絶対性の中の子ども〉を、どのようなレベルでとらえることができるであろうか？ 現実すでに進行している、大人の「理解」を越えた子ども存在——その考え方、風俗、行動⁽⁴¹⁾など——に、それを求めることもできようし、あるいは、子どもの絶対性を霊化しようとする精神、思想にそれを求めることもできよう。更には、子どもの絶対的な価値実現を目指した制度や実践に、それを見出すこともできるであろう。筆者はそこでまず、あらゆる意味で、さきの田園教育舎とは対照的な、ワイマール時代ドイツの、主として大都市に成立した実験学校「生活協同体学校」の子ども観を、とり分け、子どもを〈地域共同体の共通の子ども〉と認識することによって、それまでの近代家族の中に閉じこめられ

ていた子どもを、共同性の下に解きはなつたという点に注目しながら、検討しようと思う。⁽⁴²⁾

2 生活協同体学校の子ども観

生活協同体学校の思想と実践は、いっばんに「子どもからの教育学」と称されている。⁽⁴³⁾ そして、この「子どもからの教育学」に、ドイツ新教育の精神を読みとることは、間違いではない。ところで問題は、この生活協同体学校の言うところの「子ども」とは何であったのか、その内容に分け入って分析しておくことである。

さて、その検討に進む前に、生活協同体学校の輪郭を述べておく必要があるだろう。

「生活協同体学校」(Lebensgemeinschaftsschule)あるいは、たんに「協同体学校」(Gemeinschaftsschule)と称される学校は、ドイツの新教育を代表する公立実験学校である(本稿では「生活協同体」の語を充てる。それは、生活協同体学校とは、生活の中で培われる一体性、同胞性の精神で結ばれた、新しい人間結合をめざす学校を意味し、また学校内の個々の体業協同体、学習協同体の謂をも、「協同体」で示しているからである)。ハンブルクの教員組織「祖国の学校及び教育制度の友の会」を中心にして、芸術教育運動、青年運動、労働者教育運動等の影響の下に成立した。1919年4月、まずハンブルクに4校が開校し、その後市内およびブレーメン、ベルリン、マグデブルク等、北ドイツの諸都市に広がった。確認されただけでその数は10数校に及んでいる。成立史にもみられるようにこの学校は、いわば教育学的動因と社会史的動因の結合の上に成り立ち、大戦と革命を経たドイツの未来建設と、教育、学校の果たすべき社会的役割とを自覚し、それを子どもの発達に焦点づけながら、実践を展開したのである。この学校の特色を述べれば、

(1) 学校と家庭、地域との教育協同。父母の教育参画。

- (2) 学校活動一般の、教師集団による協同運営。
- (3) 学校生活の協同体化と新しい学校—家庭関係の創出。
- (4) 初等学校段階および中等学校段階における統一学校。とり分け統一学校では宗派・性・身分差別の除去が目指された。

などであり、いずれもがするどい反対論の的ともなる性格のものであったが、かかる民主的諸原理こそ、生活協同体学校をして他のドイツ新教育に対し、特異な位置を占めさせたゆえんである。⁽⁴⁴⁾

謂うところの教育学的動因とは、19世紀末葉から、ハンブルクを中心としてすすめられてきた教育的運動全般のことで、ハンブルク「祖国の学校及び教育制度の友の会」を中心とした研究・実践運動である。彼ら、すなわち、グレーザー、ロッチヒらをはじめとする教師たちは、いずれもが、何らかの形で芸術教育運動にたずさわり、その過程の中から、子どもの内面の自由、個性の発現を実現するために、旧来のヘルバルト派教授学のもとで、硬直化した授業や公教育のあり方全般を改革しようと運動してきたのである。19世紀末葉におこる文化批判は、芸術教育運動と深いところで結びつき、たとえばラングベーンは、『教育者としてのレンブラント』で、

正しい教育というものは、すべて形成的、造形的、創造的であり、かくして芸術的なものである。⁽⁴⁵⁾

と述べた。ハンブルクの教師たちにとって、この精神は、学校生活じじんの芸術化、つまり芸術教育の精神が、全学科、全学校生活を貫く、という意味での「活動学校」(Arbeitsschule)を通して可能であると考えていくのである。

それと同時に、彼らは、学校運営全般に、教員団の団体的、協同的運営権を要求する。1908年の「友の会」の「学校の自主的運営に関する綱領」は、教師の教育権について

- (1) 学校はただ1人の手から、教育思想の担い手である教師集団自身へうつされなければならない。
- (2) 選挙によって選ばれた全教師団の代表は、教師との公開の討議において、その同意を得た上で、学校活動の基準を確立しなければならない。
- (3) それぞれの学校の教職員は、独立の自由な活動協同体を構成する。学校生活の精神的中心は、この協同体の中にある。⁽⁴⁶⁾

と述べている。

他方の社会史的動因とは、何らかの意味で前者の教育学的動因とは対立する要素をはらみこんで提出されている。一つは、教育自治論——父母の教育参画である。古くからおそらく、さきに触れた「全き家」観念——家は、「広義の国制の基本的一要素」すなわち、「ひとつの『自由圏』」⁽⁴⁷⁾であるとの認識——のもとに、子を教育する権限は家父にあるとされ、家父＝親の教育への権利が、国法にも反映された⁽⁴⁸⁾。その後近代的統治形態をそなえた近代国家へと転換する中で、かつての「全き家」に基礎をおく教育自治論は「公権的自治論」にそのみちをゆずり、教育自治論は否定されるものの、⁽⁴⁹⁾ ワイマール時代に再び憲法（「ワイマール憲法」）には、宗教教育の自由とのからみで、「カトリック中央党」の主張になる「教育の自由論」のもとに親の教育権が認められる（「ワイマール憲法」第120条1項）。この憲法の規定に相応するかたちで、父母は、「父母評議会」を通して、学校の教育に関与するのである。1920年4月20日の「学校の自主的運営に関する法」の、父母の部分は、次のようである。

- (1) 父母評議会は、学校生活に関するあらゆる問題について協力、助言し、決議することができる。校長は父母評議会に適切な情報を提供する義務がある。父母評議会の委任を受けた個々の役員が、学校運営の検閲をすることは許される。教師団メンバーに対する監督権は認められない。

- (2) 当該学校のみに関係する父母評議会決定は、父母評議会が校長をと
おして教師団と協調して実施する。もし協調が得られない場合や、あ
るいは決議が一般的な意味をもつばあい、上級教育局に必要な提訴
がなされる。……校長は教師団および父母代表によって選出され
る。⁽⁵⁰⁾

それとともに、田園教育舎との対比で言えば、この生活協同体学校運動
が、北ドイツの大都市でおこっている点にかかわって、そのことを、社会
史的動因に加える必要がある。ユリウス・ゲープハルトは、当時、ハン
ブルクにおこっていた、新教育を支える精神を (1)芸術教育運動、(2)青年
運動、(3)労働者教育運動、そして最後に、もっとも重要な動因として、(4)
個々の個人的教養に対して、協同体生活の育成が優位する社会学的運動と
述べている。⁽⁵¹⁾ リーツが直面したと同じ事態、すなわち、北ドイツを中
心とする急速な、共同体崩壊、工業化、大都市化の進行に伴う、家庭、地
域の教育機能の解体、国民的エートスの喪失など——に直面して、ハンブ
ルクの教師たちは、こうした、現実の中に、新しい教育と子ども像を探り
出していったと考えるべきである。

このような条件のもとで、生活協同体学校は、1919年、革命の息吹きさ
めやらぬハンブルクにまず4校開設されるのである。この学校の教育は、
なによりも都市の中の開かれた教育の場として、「新しい自由な精神での
活動・協同体生活」を目指す。そのいわば、共通標語が「子どもから」
(Vom Kinde aus) である。生徒は、何らかの活動協同体に所属し、随
時編成される小グループ (クルセ) の課題に従事する。このクルセは、
年令制にかわって「厳密に吟味された生徒の心理的段階」にもとづくもの
であった。クルセは、

午前……知的教科の協同的学習

午後……労働教授・自主活動

夜……補習、生徒の夕べ、教師と父母の夕べ、および成人労働者 (卒業

生)の補習など。

を標準的形態とした。

注目されるのは、労働教授にかんしてである。たとえば、ハンブルク郊外の新開地に建てられたアーレンスブルク街学校は、この地の開発計画の中に位置づけられ、その計画の段階から住民が、学校の目的、規模、構造に関して協議するというものであって、そのことはこの学校が住民じしんの期待にこたえる人間形成という課題をになったことを示している。⁽⁵²⁾ いっぽんに生活協同体学校は、このように、その地域の「精神的中核」として位置づけられた。そこで労働教授には、地域住民が自分たちの労働過程で身につけた技術を教えるために、教授に参加した。指物師、大工、錠前屋、製本屋、仕立屋、肌着縫子などの多種の人々の〈参加〉をみとめることができるのである。⁽⁵³⁾ これは、程度の差こそあれ、どの学校でもみられたものであった。父母と教師協同体は、週一回、〈父母との夕べ〉を開き、家庭教育の諸問題の話し合い、校史編さん、文学作品の検討などを行なった。

宗教および政党政治の影響はいずれもこれを排して、純正の世界観学校(宗教教育を行なわない学校)であった。

*

こうした、いわば「ワイマール」という「すべての価値が検討に付され、“これまで人類の思想がその養分を吸い取ってきた”生きた“根が掘り出された”という、いわば〈実験室的条件〉をそなえた」⁽⁵⁴⁾状況のもとで、先行するそれまでの「新教育」を内部否定するかたちで、そこでの〈実験〉がとりくまれたのである。この試みの中心に、その新しい「子ども観」を見てとることは、あながち見当ちがいではなからう。そのことをリーツとの対比で検討してみよう。

その一は、人間能力観の捉え直しの視点である。リーツにおいては、すでにみたように、その「能力」形成論は、むしろ、人間の道徳性形成を主

眼としていた。「新しい」方法原理に支えられながら、なお、その「人間」能力は近代的な基盤に立っていた。作業、自由学習をとり入れてはいてもなお、近代市民社会の原理である、「合理的知性」の枠にとどまっていたと判断せざるを得ぬ。子どもの現実に直面し、その中から〈新しい知の組みかえ〉を意図していたとは判断できないのである。それは、田園教育舎を支える社会基盤からも——その大部分が中産階級であったという⁽⁵⁵⁾——また、〈現実の子ども〉に接する機会を故意にさけたとしか思えない事例からも——そのユートピア的環境もさることながら、それと同時に、複数の田園教育舎間の「移動」も、不十分であったこと。女子の締め出しを行ない、その「理想」とはうらはらにもっぱら「男っぽさ」(Männlichkeit)の育成に終始したこと。しかしこの問題は、もっと大きな問題を含んでいるかもしれない。市民社会の理想は、男子に、つまりよき市民＝「紳士」によって担われるとして、意識的に市民社会の理想像がつくり出されざるを得なかったのである。⁽⁵⁶⁾ それに対して女子は、早い「主婦」像がめざされた。女性は家庭(Familie)に囲い込まれたのである。むしろ中世の「家」にあって、複合的役割を演じていた女性⁽⁵⁷⁾は、近代家族の中で、その役割を部分化(性・家事・そして育児)、抽象化(愛情)していったわけである。——うかがうことができるであろう。

それに対して、生活共同体学校の場合、能力、身分、性に関して多様な子どもが殺到した。⁽⁵⁸⁾ 「平均以下」とみなされた子、「障害をもつ」とされた者も、多数抱えこんだ。ここでめざされた「全体的な人間」(das ganze Menschen)形成とは、個々の部分化された能力というよりは、人間の全体としての潜勢力を発現させようとする、そうした能力形成の方向をとったと考えられるのである。学校活動の芸術化は、そうした方向での教科論を探る、ひとつの模索だったのである。

さらに、能力そのものの社会的性格にもふれなければならないかも知れない。価値そのものが、資本主義社会では商品価値としてしか発現しないように、⁽⁵⁹⁾ 人間能力は、一定の歴史的社會構成体の中では、労働力商品としてあらわれざるを得ない。従来の公教育学校が、知的・人文的教科

(=文化の伝達可能態)を、一つの定型化された「方法」(当時、いっばんに普及した、ヘルバルト派の「教授学」と、人間発達の形式的段階説は、いわば、社会的に公認された「価値」を、もっとも効果的に再生産する機構だったのである。)で強制し、それが、「書物主義」「知識主義」「硬直した教授」に至ったのはけだし、当然だったのである。それに対し、人間発達の非連続=生の全体としての発展を念頭におくばあい、教授活動に、ヘルバルト派教授学のというような人間発達の形式的段階説は妥当しなくなる。生活協同体学校では、むしろ、教授のあり方としては、子どもの生活を、全体として充実させ、その中に彼らの諸々の潜勢力を発現させるという方向をとる。生活協同体学校の教科間の構造はなお、「拡散」のそしりをまぬかれないにしても、一たんはまず、文化と知と人間との直接的関係を断ち切ったこと、子どもの現実、子どものたましいの解放を目指したその意味において評価すべきであろう。⁶⁰⁾ 田園教育舎でのリーツにみられる「大人主導」の教育にかわる、子ども主導=〈子どもから〉の学校生活も、そうした脈絡の中で了解することができるのである。

とはいえ、生活協同体学校で、実際に、新しい教養像を見出しているかどうかは、また別の問題である。ちなみに、生活協同体学校を支える社会層は、主として労働者階級であり、アーレンスブルク街学校、ベルリナー・トア学校などには、いずれも多数の産業労働者、家内工業者子弟の就学をみてとることができる。⁶¹⁾ 父母の教育参画はそのかぎりまで、現代の教養のありようを探る、労働者の側からの試みのひとつとみなすことができるのである。産業都市ハンブルクのその中で、市民社会で是とされた教養とは別の教養を、地区住民の組織された意志の中で探っていたことは、たとえ十分のみのりには至っていなかったにせよ、その、もっている意味の重さを感じとることはできるのである。

更にこのことともかかわって、社会の中で占める子どもの位置にかんして。一般に中世社会では、子どもは個々の「家」に所属はするが、社会化=教育の母胎は共同体であり、その意味で子どもは、「地域共同体の共通の子」であった。⁶²⁾ それで、家計と経営の分離の上ででき上がる近代家

族の出現により、子どもは、愛情の共同体(パーソンズ)としての「家族」に、つまり、親の恣意性のもとに囲いこまれたのである。(子どもをかけたがえのないものとみる「子宝思想」も、その脈絡でとらえる必要があるかも知れない。⁶³⁾ その行きつく先は、理念としては個々人の自由な契約にもとづく開かれた共同体(市民社会)でありながら、現実には、恭順と和を一者に帰一するという「イデオロギーとしての家」(川島武宜) = 家族国家理念のもと、子どもは「少国民」として、もはや「親の子」ですらなく、「国家の子」とみなされてきたのである。このような、原理的には近代社会の、「個々の家の子」が、子どもの価値の絶対性を見出すには、それとは別の、何らかの意味での公共性を獲得することが必要だったのではなかろうか。ハンブルク生活協同体学校は、その道を、労働者家族の、組織された意志=父母評議会、というあり方に求めた。父母の教育参加は、一方では教養像の模索でもあるが、それと同時に、子どもを個々の親の恣意性のくびきから解き放つという方向も含んでこころみられた実験ということがのできるのである。とはいえ、この問題には、更に分け入った分析が必要のように思われる。それは〈組織された親の意志〉も、一つの公共性にとどまる、という問題。いっばんに、父母の教育参加は、父母評議会役員選挙、および校長信任選挙において一つの「政治的」役割をになった場合が多かった。ハンブルク、チューリンゲンで、親の教育参加が「可能なかぎり緊密な家庭-学校関係」の創出をうたいつつも、「その目的とするところが、個々の学校の〈直接運営〉」にあるわけであるから、ミルベルクののべるように、〈公共性〉の質を決するのは、「教員団と父母評議会における政治的・民主主義的主体の存否」⁶⁴⁾にかかっていたわけである。このことはまた、「父母」と「教師」との〈協同〉関係にもかかわることであり、その思想と実態には、更に分け入った吟味が必要であろう。こうした点にかんして、この「実験」は、十分の結論を引き出しえぬままであったとみてよいだろう。

子どもが「現実生活」の中に見出されることは、それはそれで、意味がある。抽象性の中に閉じこめられていた子どもを、現実の中に見出せるこ

とは〈子どもの発見〉の欠くべからざる条件である。そして、子どもを〈公共性〉という現実の中にとらえる意味も、とり分け、現代社会においては意味があると考えられる。しかし、この「現実」の中の「公共性」をどのような原理で編成するか結論は、得られてはいなかったように思われる。教育を個別化することと、共同化することという、二重の課題をになって行なわれたワイマール⁽⁶⁵⁾という歴史風土の中でこころみられた、子どもを発見しようとする教育のこころみは、多くの意義をもちつつもなお、その「現実」に普遍性を見出しえぬまま、終わったといえるのではなからうか。

Ⅲ 現代的子ども観の展開

—— 自由＝ヴァルドルフ学校の「子ども＝神」思想 ——

生活協同体学校における子どもが、個々の家族のくびきから解き放たれ、地域住民の共通の「子」という、新たな公共性の中に〈発見〉されていったこと、したがってそこでは、近代市民社会で妥当する子ども価値＝「能力」＝労働力商品とは別の、子どもへの価値づけがなされたことを見た。とはいえ、ここでの公共性（組織された親という教育協同）が、普遍性をもつまでに、時代は至っていなかったようである。子どもの価値の絶対性の承認には、なお、いくつかの段階を経なければならぬようである。そこで最後に、そうした段階の一つでもあると考えられる、子どものものの中に、絶対者＝神を見出していく思想を、「自由＝ヴァルドルフ学校」(Freie=Waldorfschule)の事例に即して検討してみたい。

最近とみに、子どもの教育に心をよせる人々の注目を集めている自由＝ヴァルドルフ学校⁽⁶⁶⁾（創設者、ルドルフ・シュタイナーにちなんで、「シュタイナー学校」とも呼ばれる）は、生活協同体学校と同じ1919年に、シュトットガルトの煙草工場、ヴァルドルフ＝アストリア社の、労働者子弟の学校として設立された。その主宰者が、神智学者のルドルフ・シュタイナ

ーであった。この学校の、形態的側面は、生活協同体学校と酷似している。父母の教育参加、教師の教育の自由、生徒の自治、「万人のための学校」にふさわしい学校活動一般の個性化、芸術化、などなど——。とはいえ、自由＝ヴァルドルフ学校をそれらの学校と截然と分けるのは、そこでの、子ども理解にあったのである。

シュタイナーの思想＝神智学、人智学は、地上的、合理的な哲学＝市民文化の統一性を、天上的、あるいは始源的な非合理的体験等をとおして解体し、新しい「生」の全体性を回復させようとした19世紀末葉の思想運動の一つである。M・ミューラーが言うところでは、その芽は、「ボルシェヴィズム、ファシズム、青年運動、ダンス熱、精神分析、幼児に関する新しい評価、原始的・神秘的なメンタリティへの渴望」等々にあらわれている。⁽⁶⁷⁾ この非合理主義的精神傾向を、あの、あくまでも理性への信頼をゆるがせなかったトーマス・マンは、つぎの様に評している。

すでに知的予言や時代批判という形で先行していたものであるが、この中産階級の経済的没落には一つの予感が結びついている。フランス革命にはじまる市民の時代とその思想世界とが終わりを告げようとしているという転換期の予感がそれである。市民時代の諸原理、すなわち自由、正義、教養、楽天主義、進歩信仰などとはもはや何のかかわりもない新しい人間の精神形態が高らかに宣言されたが、それは芸術の面では表現主義の魂の叫びとなり、哲学の面では理性信仰からの脱却となり、また過去数十年にわたる機械論的でイデオロギー過剰の世界観からの離反となって現われた。こうして生(Leben)の概念を思考の中心に置く一つの非合理主義的な退行現象、すなわち意識の下に潜むもの、ダイナミックなもの、暗く創造的なものなど、生を生みだすように見える力だけを賛美する一つの退行現象が生じ、精神(Geist)——それはとりもなおさず知的なものに見なされた——は生の抹殺者としてさげすまれ、この精神に対抗して魂(Seele)の暗さ、母性的で土俗的なもの、神聖で豊穡な地底の世界が、生の真理として祝福されるようになったのである。⁽⁶⁸⁾

みられるように、この精神運動は、一種のロマン主義的精神運動にほかならなかった。ところでこのロマン主義的精神運動の中に胚胎するものは、ただたんに、清浄なもの・無垢なもの＝自然への憧憬にとどまらず、その内部の、新しい力、かつての理性にかわる「精神的な魂のエネルギー」への確信であることは、まちがいがなかった。⁽⁶⁹⁾ 一体に「ロマンティック」自体、「ラテン語方言で書かれた小説」の意味がその起源であるところからみられるように、その芸術形式に含みこまれている精神はラテン世界の、明澄で合理的な世界像に対し、ゲルマンに固有の、人間の心性の内奥の力、生命力なのである。⁽⁷⁰⁾ しかし一口にロマン主義といっても、たとえばワーズワスに代表されるような、原初的欲望を秘めたロマン主義と、「神性」を背後にもつロマン主義というように分けて考える必要があるかもしれない。⁽⁷¹⁾ 前者が、市民社会への離反から、自然に向かい、「自然—無垢なもの—子ども」という図式の中に子どもを「発見」するのに対し、後者は同じ、市民社会で求められぬ協同性を、「天—神—子どもの神性」という図式の中で見出す中に、〈子どもを発見〉しているわけである。後者、子どもの中に神を見出す思想は、遠くコメニウスに求められる。17世紀、モラヴィアのボヘミア兄弟会牧師コメニウスは、30年戦争の悲惨の中に生き、地上の救済のにない手を大人にかわって子どもに求め、地上のすべてのこと（知）を「技術」（徳）を通して子どもの魂〈敬神〉にまで高める、人間生産の方法（教授学）を求めたのだった。⁽⁷²⁾

幼な子のわれのもとにくるのを許せ。これをとどめてはならぬ。なぜなら、天の王国はこのような者のものであるから（マルコによる福音書第10章第14句）。私たちおとなには、しかし、なんじらは心をあらためて幼な子のようになるのでなければ天の王国にはいることはできないであろう、と申しているのです（マタイによる福音書第18章第3句）。……神は、どんなに力をこめて話していることでしょう。ただ子どもたちだけが（*soli parvuli*）神の王国にふさわしい、と。いやただ子どもたちだけがその王国の相続人であるのだ、と。神は、子ども

のようになった者だけに この相続権にあずかることを認めているのです。おお、いとしい子どもたちよ、どうか この 天与の特権があなたの方のものであることを、さとしてほしいのです。⁽⁷³⁾

ユメニウス以外にも、17世紀には、秘密結社「バラ十字団」を組織した、福音派牧師アンドレエが、子どもの教育を通して、世界の普遍的改革をめざした(『クリスティアノポリス』)こと、⁽⁷⁴⁾ 19世紀に、福音派牧師の子、フレーベルが、「万物の中に、一つの永遠の方則があって、作用し、支配している。……この万物を支配する法則の基礎に、万物に作用する、自明の生き生きとした、自覚的な、したがって永遠に存在する一者が、必然的にある。……この一者が神である。」と述べ、⁽⁷⁵⁾ 神的なもの、すなわち神がその中に宿り、働き、支配しているものとして、子どもを見たことを思うとき、子どもの発見にとって、キリスト教神秘主義が果たした役割の大きさを見ないわけにはいかない。「子ども」は実に、神の宿った存在、そしてその神性が、「神の無限性」⁽⁷⁶⁾ を象徴するものなのである。ともあれ、こうした、子どもの中に絶対者を見る思想として自由ヴァルドルフ学校の子どもの観を、抽出してみる必要があるであろう。

*

本稿で、十分展開するまでには至っていないが、自由ヴァルドルフ学校の、最大の眼目たるものは、人間総体を霊的(精神的)、心的(感性的)、物質的(肉体的)統一体として理解する、その人間把握の方法にある、と思われる。⁽⁷⁷⁾ 近代の分析科学は、存在物のすべてを、明晰で合理的(実験による)説明可能な要素の集積として認識した。その中で、人間、とりわけ子どもは不可思議な全体存在から、合理的な存在として認識された(その間の科学・生理学の発達は、いうまでもない)。ところが、この過程で、子どもの部分化も進行していったと考えられる。つまり、子ども存在が知的次元、道徳的次元、身体的次元等に分化してとらえられ、それ自身で完結した、エネルギーに満ちた潜勢態とみられることを止めたわけである。

これに対し、精神と肉体との、「新しい状態」に入ること、つまり、「感覚あるいは理性によってではなく、ただ心情と意志とによって神を所有する」⁽⁷⁸⁾ことを求めた、キリスト教神秘主義が、広い意味での人間——とりわけ子ども——の、「能力」として発現しない、内面の「力」を人々に自覚させるに至ったとしても不思議ではない。シュタイナーは、生命力に貫かれた霊 (Geist)、魂 (Seele)、体 (Leib) の統一体としての「全人」を念頭におく。それは、

- (1) 肉 体
- (2) エーテル体、もしくは生命体
- (3) 感覚する魂体
- (4) 悟性魂
- (5) 霊に充たされた意識魂
- (6) 生命霊
- (7) 霊 人

の各々が、一者に溶け込んでいるとするものである。⁽⁷⁹⁾

自由ヴァルドルフ学校での教育では、未だ眠った状態の霊性と、意志とを、あらゆる手段（芸術、体育、オイリュトミー、ファンタジー、記憶）を通して媒介しようとする。

肉体と心との関係は空理空論によってのみ知るべきものではなく、私達は育ちつつある人間の中にも、肉体と霊性との関係を観察することが出来なければなりません。想像力に満たされた子供は、記憶力に恵まれた子供とは全く違う発育成長の仕方をするものなのです。……霊性・心性的なものは、自然に身体的・肉体的なものの中へ入り込んでまいります。霊性的・心性的なもの、身体的・肉体的なものとの結合……の程度を高めて行く（ことが必要です——引用者）。⁽⁸⁰⁾

それと同時に、子どもの「発生的把握」にも注目しておかなくてはならないだろう。大人と子どもを二分する考え方の中には、子どもの「発達」ということ自体の軽視、あるいは無視が含まれている。ワロンの述べるように、「子ども期」は「大人」と断絶しているのではなく、「人類」への類型を現実化することのできるひとつつながりの段階、⁽⁸¹⁾であるはずだからである。シュタイナーは、ゲーテのメタモルフォーゼ(変容)理論には、ことのほか強い関心を寄せた。生物の種子が、エネルギーの充溢を経ながら、その形姿を変容させていくように、人間=子どもも、生の充溢を経ることによって、より本質を顕在化させることができるにちがいがなかった。

人間の本質というものは、まさに「人間を通して不断に新しいエネルギーが形成される」という事実の上に成り立っている(の)であります。⁽⁸²⁾

宇宙、自然界、人類社会すべてに絶対的存在である神が内在し、この神を中心にして「球」が形づくられ、神は、球の両面すなわち、人間生活と自然とを統合させようとしたとする考えはすでにフレーベルの思想の中にみられる⁽⁸³⁾が、人間の三つの構成部分(霊性・心性・肉体)が、あたかも球のように、「全世界を包擁」しているととらえ、その球体を一つの時間性のもとにとらえようとする彼の発想には、人間と「文化」の「進化」を、不断の生成の「過程」とみる、ロマン主義的歴史意識が、よく「表現」されているというべきだろう。この哲学が、方法論的确实性をもっていないのは、ことがらの性質上、避けえなかった。

自由=ヴァルドルフ学校が、ワイマール時代に、ごく限られた範囲でしか、その意味を認められなかったのは、こうしたところにも原因がありそうである。

以上、シュタイナーの主張にそくして、ごく簡単に、その子ども観を検討してきた。これまでの叙述の範囲で述べれば、自由=ヴァルドルフ学校の子どもは、それじしんが一つの「神性」ととらえられたようである。そ

して、その神性の内容物（霊、心、肉体）の潜勢力に注目し、そのエネルギーを充溢させることを、教育ととらえていったようである。また、当然のことながら、子どもは眼前のこの社会の中での「価値」を与えられるのではなく、霊界とのかかわりの中の〈今〉という世界の中に、その絶対的価値を与えられていると考えられたようである。生活協同体学校もそうであったように、この学校でも「障害児・者」が、多数入校し、その「特異な」教育方法ともあいまって、人々には「奇異な」印象を与えた。ナチスは、その地上的価値の否定のゆえに、この学校を禁止した。

「ヴァルドルフ学校」の子ども観については、なお「学校」と「社会」との関わり、また、授業そのものの意味、さらに、それらとロマン主義的子ども理解との関係など、なお突っこんで検討すべき点を残すが、ひとまずここで筆をおく。

おわりに

子どもとは、まこと「不思議な」存在である。子どもは「大人」の「枠組み」自体を打ち破り、空想、ファンタジーの中に、みずからを揺曳させる。

「ママ、逆に眠れない？」

「逆になって？」

「朝になって眠って、きのうの晩に目がさめるようにできないの？」⁽⁸⁴⁾

こう問われて私たちは何と答えたらいだらう。時間がたえず一定に、一方向にのみ「流れて」いるとみるのは、私たちの、貧しい時間概念であらう。真木悠介も述べるように、近代社会は「時間」を、効率と結びつけることによって、人間を、時間の奴隷にした。⁽⁸⁵⁾ 時間が一方向に一定間隔で流れていると考える考え方は近代社会の要求する「システム」への共時

性の中にのみ、自己を外化することができるという、近代社会に固有の時間概念にすぎない。⁽⁸⁶⁾ このことは、かのレオナルド・ダ・ビンチが、こうした時間以外の時間、空間イメージをもっていたこと——時間反転、空間反転の可逆性(『マドリッド手稿』)——をもってしても「明らか」であろう。こと、時間概念に関連させて考えてみても、私たちの教育観は、子どもから「大人」への時間の流れ(=発達)を「価値」としてとらえていないだろうか。「大人」の価値、規範、文化を内面化し、大人社会に「同化」すること、そして社会的に承認された「能力」を身につけることをのみ価値=発達ととらえてはいないだろうか? 子どもが発達するにともなって、得るものの大きさとともに、失なうものの大きさもまた、私たちは知るべきではないだろうか?

子どもの価値の絶対性を実現できるかどうかは、畢竟、私たち大人の〈自由〉を実現できるかどうかという問題でもあろう。

世界が全体幸福にならないうちは
個人の幸福はあり得ない。(宮沢賢治)⁽⁸⁷⁾

註

- (1) エレン・ケイ, 小野寺信・小野寺百合子訳『児童の世紀』富山房, 1978年, 参照。
- (2) de Mause, L. ed., *The History of Childhood*, 1976.
- (3) Ariés, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, 1960.
Eng. ed., *Centuries of Childhood—A social History of Family Life—*
1962., pp. 46-47.
杉山光信・杉山恵美子訳『<小供>の誕生』みすず書房, 1980年, 47ページ。
アリエスが, 子どもを, 社会的コンテクストの中に位置づけたことの意味は大きい
が, 他方, 彼のいう「子ども期の発見」の指標は, 必ずしも明らかではないよう
に思われる。Darvd Hunt, *Parents and Children in History—The Psychology of Family Life in Early Modern France*, Harper & Row Publishers,
New York, 1970., pp. 189-190. 参照。
- (4) アリエス, 邦訳, 3ページ。
- (5) 近代の「学校」の成立は, かつて共同体および家庭が<なくなつてい<しつけ機能>を一面で補完するものと考えられる。
「日常的自然発生的な共同体の「監視」機能が衰える過程で, それに代って, 警察的な機能がいわば共同体の外に, 特立するようになる。また, 共同体およびそれに従属する家族の「しつけ」機能を, 質をかえつつ, 分担する学校が大衆的規模において成立するようになる。逆にいうと, 共同体は, のちの警察がもつ秩序維持の機能や学校がもつ社会的「しつけ」の機能を, 日常生活にとけこんだかたちで発揮していたのである。この文脈で言うと, 警察や学校は, 共同体の本質の『疎外態』である。」
宮沢康人「『近代人』の子どもへの対し方——親子関係を中心にしたその社会史と思想史——」『岩波講座 子どもの発達と教育 2 子ども観と発達思想の展開』岩波書店, 1979年, 166ページ。
- (6) 森田伸子「ルソーにおける人間と市民の教育」日本教育学会編『教育学研究』第41巻, 第1号, 1974年, 参照。
- (7) 長尾十三二「田園教育舎系新教育運動についての一考察——20世紀初頭の中等教育改造論に関する若干のノート——」『東京教育大学教育学部紀要』第3巻, 1958年, 参照。
- (8) 田園教育舎の性格が「家族共同体をモデルとする教育施設」である点に注目し, それ
が, 「急速に孤立化していく個人を社会化する教育力を今や低下させた, 現実の
家族に代って, もう一度家族のもつ教育力を回復する試み」とするのは, 適切な指
摘であろう。原聡介「田園教育舎の思想」柴田義松・長尾十三二・吉田昇 編『近代
教育思想』有斐閣, 1979年, 36-38ページ。

とはいえ、このような制度、組織上の特徴と、新教育の〈新しさ〉との関係は、十分には説明されていないように思われる。

(9) 同書, 38ページ。

(10) すでに、近代社会の胎動期に、「子どもの発見」をしたとされるルソーが、じつは、〈人間〉と〈市民〉, 〈子ども〉と〈大人〉との関係が、けして予定調和ではありえぬところから、深刻な二律背反におちいらざるを得なかった。その中で、あくまで子どもの絶対的価値を求めようとするとき彼が、近代社会の子ども観を否定していかにざるを得なかった、という指摘はきわめて重要である。森田伸子「近代の子ども観の形成と『エミール』」『教育学研究』第45巻, 第4号, 1978年, 20ページ。

(11) 篠原助市『欧州教育思想史』下巻, 創文社, 1950年, 42ページ。

(12) 尾高豊作『独逸の新教育運動』刀江書院, 1932年, 168ページ。

(13) 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房, 1968年, 85—87ページ。

日本済美学校の特色は、滑川道夫によれば、次のようなものであったという。

①教育環境として自然的生活環境を設定したこと。

②生徒全員を寄宿舎に収容し、訓育に重きをおいたこと。

③少数教育を実行したこと。

④教員と生徒が起居を共にし、家族的親和のうちに24時間教育を施したこと。

⑤園芸、動物飼育、養魚等の教科外の教育活動を重視したこと。

⑥先ず中学校教育の改革に着手し、小学校、専門学校の順におよぼそうと意図したこと。

滑川道夫「20世紀初頭における日本の新教育学校の成立」出典は、中野, 同所。のちに触れることになるが、リーツの田園教育舎の「訓育学校」的性格を、よく反映させているというべきであろう。

(14) 小川正行『独逸に於ける新教育』目黒書店, 1928年, 109ページ。

(15) リーツは、イエナ大学では、非有機的自然から、「精神的生」への進化を説くオイケンの下で学び、学位も得ている。

Wolfgang Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932—Eine einführende Darstellung—,

Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1969., S. 112.

(16) Fritz Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, 1923., S. 60.

(17) シュプランガーは、新教育の精神史ともいべき論稿、「学校改革の三つのモチーフ」で、一種の「共同社会」を旨としたモチーフが、「自由」「平等」とともにドイツ新教育を支えた精神的動機であるとする。

「それ(共同社会のモチーフのこと——引用者)は現に先ず体験として、人間の人間に対する全体関係としてある。それは、人間の利害関係のみでなく人間の本質を包含する共同生活の有機的形式の中で作用している。」

シュプランガー、村井実・長井和雄訳 『文化と教育』玉川大学出版部、1956年、195ページ。

かかる本質共同社会を目指したのが、青年運動であった。青年運動は、その内にみなぎっている「深い共同社会体験」のゆえに、青年の回心、再生、新生、人格的啓示の母胎となりうる。

「この、より深い共同社会体験は、その他の点で目標がどれほど分裂しようとも、今日の青年運動のただ一つの明白な、しかもそれだけで充分注目に値する根本特徴である。この体験においていろいろの精神が現われている。この体験の中で新しい類型の人間が生れる。なぜなら青年運動は学校革命ではなく、倶楽部制度や生活改革でもなく、新しい種類の精神=新しい霊性、新しい民族性の稲妻だからである。」同書、195ページ。

(18) Karsen, a. a. O., S. 62.

(19) ebenda.

(20) ebenda.

(21) Lietz, H., Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers, 1922., S. 42.

(22) オットー・ブルナー、成瀬治ほか訳『ヨーロッパ——その歴史と精神——』岩波書店、1974年、154ページ。

(23) 同書、171ページ。

(24) Karsen, a. a. O., S. 69.

(25) 原聡介、前掲書、40ページ。

(26) Karsen, a. a. O., S. 65.

(27) 別役実「イロニーとしての身体性」『叢書 文化の現在 2 身体の宇宙性』岩波書店、1982年、149ページ。

(28) 同書、155ページ。

(29) Karsen, a. a. O., S. 64.

(30) 古川原「幼児の発見」『日本の幼児』明治図書、1968年、17ページ。

(31) 為本六花治「近代教育の自覚的発見」柴田義松、竹内常一、為本六花治編『教育学を学ぶ』有斐閣、1977年、34ページ。

なお、柳田國男「小児生存権の歴史」『定本 柳田國男集』第15巻、筑摩書房、1969年、395ページ、参照。

(32) 戦前の日本の子ども観は、いっばんに、まず「大人」と「子ども」の対比、二分法から出発したと言わざるを得ない。神宮輝夫『児童文学の中の子ども』NHKブックス、1974年、71ページ、参照。

(33) 佐野美津男『子ども学』農山漁村文化協会、1980年、15ページ、参照。

(34) 石井桃子ほか『子どもと文学』中央公論社、1960年、参照。なお、小川未明については、いぬいとみこ執筆。

- (35) 日本の私小説が、田山花袋にはじまる「作者即主人公という奇妙な定式」にとられ、「このような構成の当然の結果として、主人公は作品と同じ幅に拡がってしまい、しかも作者と主人公はたえず同一視されるため、作品全体が結局作者の『主観的感慨』の吐露に終わってしまう」という図式との、きわめて類似の構造をみることができる。中村光夫『風俗小説論』新潮文庫、1958年、46ページ、参照。
- (36) 佐藤忠男「少年の理想主義——『少年倶楽部』の再評価——」『思想の科学』1959年、10月号。出典は、鶴見俊輔編『叢書 児童文学 5 児童文学の周辺』世界思想社、1979年。
- (37) 中村雄次郎「問題群としての〈子供〉」『世界』第433号、岩波書店、1981年、12月、214ページ。
- (38) ヘーゲル、藤野渉・赤澤正敏訳「法の哲学」『世界の名著 35 ヘーゲル』中央公論社、1967年、402ページ。

なお、ヘーゲルにおける〈子ども〉のとらえ方は、かつての家父長制家族にかわって「愛をおのれの規定」としてうちたてられた近代家族の中の〈子ども〉のあり方を、よく表現している。つまりヘーゲルにとって〈子ども〉とは、夫婦の「婚姻の^{●●●}一体性」が、それじしんで独立に存在するかたちで顕現したものである。その意味で〈子ども〉は「両主体が自分たちの愛として、自分たちの実体的現存在として愛するところの^{●●●}対象」なのである。

したがって、家族の中における子どもの教育は、一方で、

- ①婚姻を支えているところの「倫理性を直接的でまだ対立を含まない^{●●●}感情というかたちで子供の中に作りあげ、子供の心情が、この感情を倫理的^{●●●}生活の根拠として、愛と信頼と従順のうち^{●●●}にその最初の^{●●●}心情的生活を送ってしまうようにする。……
- ②子供をその生来の状態である自然的直接性から抜け出させて、独立性と自由な人格性へと高め、こうして子供に家族の自然的^{●●●}一体性から出てゆく能力を獲得させる。」

という二重の使命を帯びることになる(同書、402—404ページ)。この使命を達成することが、子どもの絶対的な自由を実現することにほかならないのであるが、このことは同時に、家族の「自然的^{●●●}一体性」を解体させることでもある。ヘーゲルにおいては家族が、

- ①婚姻
②所有と財
③子供の教育および家族の解体

の三つの面において完結するとされる(同書、388ページ)わけであるから、近代家族において〈子ども〉とは本来、家族(夫婦)を結びつけ、かつ、解き放つという、矛盾的存在でありつづけるにちがいない。

- (39) 灰谷健二郎「優しさと反抗と」『わたしの出会った子どもたち』新潮社, 1981年, 84ページ。
- (40) 中村雄二郎, 前掲書, 216ページ。
- (41) 子どもがいつまでも, 「大人」の理解の内にいると思うのは, 大人の側の傲慢であろう。「自己」を意識化する程度の違いはあれ, 子どもは成長とともに, 親の, のぞき得ぬ独自の内面世界をかたちづくる。堀田あけみの作品は, 大人の世界と子どもの世界との「ずれ」を形象化したものと見られなくもない。堀田あけみ『1980 アイコ 十六歳』河出書房新社, 1981年。
- (42) なお筆者はかつて, 生活協同体学校の教育史上の位置, および, 教育自治論における子ども, 親, 教師の位置をめぐる検討したことがある。
「生活協同体学校の思想」吉田昇・長尾十三二・柴田義松編『近代教育思想』有斐閣, 1979年。
「ワイマール期生活協同体学校 (Lebensgemeinschaftsschule) の成立——ドイツ新教育学校史研究(1)——」『東京大学教育学部紀要』第18巻, 1979年。
- (43) 高沼秀正「ドイツ新教育運動における『児童からの教育学』について」『名古屋大学教育学部紀要——教育学科』第16巻, 1969年, 149ページ。
- (44) 拙稿「生活協同体学校の思想」95ページ。
- (45) Julius Langbehn, Rembrandt als Erzieher, 1890., S. 59.
- (46) Heinz Kloss, Lehrer Eltern Schulgemeinde——Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung, 1949., S. 48.
- (47) ブルンナー, 前掲書, 158ページ。
- (48) ドイツ最初の教育法といわれる「一般国法」(Allgemeine Landrecht. 1794) には, 「家族は国家に先立つ」という考え方が, 啓蒙絶対主義国家の法理となっており入れられている。山内芳文「ドイツにおける近代『教育権』概念の成立について——『啓蒙期自然法論』からヘーゲル『法哲学』へのみちすじで——」『教育学研究』第46巻, 第3号, 1979年, 参照。
- (49) プロイセンにおいては, 19世紀後半の地方制度改革とかかわって, ディースターヴェークをはじめとするプロイセン<自由派>の主張する学校自治論=学校共同体構想は, グナイストらののべる「権利に義務が優先する『統治の論理』に立脚する」<国家的事務への協賛の体系>にとってかわられる。対島達雄「ディースターヴェークにおける学校共同体構想と公権的自治論」『教育学研究』第48巻, 第4号, 1981年, 参照。
- (50) Kloss, a. a. O., S. 48.
なおリヒターによれば, 父母評議会の成立要因は
①プロイセン学校制度における学校の協同体的自主運営の伝統
②「教育権者としての親」認識=親権思想
のいずれだけでもなく

③デルプフェルト的学校協同体理念とレーテ民主主義運動との合体に求められるという。

Luise Wagner-Winterhager, *Schule und Eltern in der Weimarer Republik—Untersuchungen zur Wirklichkeit der Elternbeiräte in Preußen und der Elternräte in Hamburg 1918–1922*,

Beltz Verlag, Weinheim & Basel, 1979., S. 6.

これについては、更に詳しく分析する必要がある。

(51) Julius Gebhardt, *Ertrag der Hamburger Erziehungsbewegung*, 1955., Wilhelm Flitner & Gerhard Kudritzki hrsg., *Die deutsche Reformpädagogik*, Bd. II, *Ausbau und Selbstkritik*, Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, Düsseldorf & München, 1962. S., 274.

(52) アーレンスブルク街学校にかんしては, Julius Gebhardt, *Die Schule am Dulsberg*, 1927. を参考にした。

(53) Flitner, a. a. O., S. 106.

(54) スチュアート・ヒューズ, 生松敬三・荒川幾男訳『意識と社会——ヨーロッパ社会思想 1890—1930』みすず書房, 1970年, 284ページ。

(55) 原聡介, 前掲書, 参照。

(56) 三つの試練(父, 女, 金)を経て, よき「紳士」になることを期待されたのは, 男子のみであった。近代市民社会は, 女性を家庭に囲いこみ, その存在の社会的側面を喪失させたと考えられる。川本静子『イギリス教養小説の系譜——紳士から芸術家へ——』研究社, 1973年, 参照。

(57) 中世においては, 全体として婦人は, ほとんどの職種から排除されていなかったとビュッヒャーは述べる。13世紀から15世紀は, 総じて婦人がいわば社会的自己をもちえていたが, 15世紀末から16世紀, ドイツの都市手工業が衰退するにつれ, 婦人は職場から追放されたという。阿部謹也『中世の窓から』朝日新聞社, 1981年, 236ページ。

(58) ベルリナー・トア学校では生徒が開校時の576人から650名に増えたことが報告されている。Flitner, a. a. O., S. 106.

(59) 「資本主義的生産様式は, その生産物を商品として生産する。商品を生産するということは, この生産様式を他の生産様式から区別するものではない。しかし, 商品であることがその生産物の支配的で規定的な性格であるということは, たしかにこの生産様式を他の生産様式から区別する。……

①商品としての生産物の性格と, ②資本の生産物としての商品の性格とは, すべての流通関係を含んでいる。すなわち, 生産物が通らなければならないところの, そしてそのなかでは生産物が一定の社会的性格をとるところの, 一定の社会的過程を含んでいる。①および②の性格はまた生産当事者たちの一定の関係を含んでおり, この関係によって, 彼らの生産物の価値実現も, 生活手段より生産手段な

りへの生産物の再転化も、規定されている。しかし、このことは別としても、前述の二つの性格、すなわち、商品としての生産物の性格、または資本主義的に生産された商品としての商品の性格からは、価値規定の全体が、また価値による総生産の規制が、生ずる。」

カール・マルクス，大内兵衛・細川嘉六監訳『資本論』第3巻，大月書店，1967年，1124—1125ページ。

- (60) プレーメンの生活協同体学校でジャレルマンやガンズベルクらによってとり組まれた「機会的教授」「自由作文」なども、その一例である。高沼秀正「ジャレルマンの教授論」『名古屋大学教育学部紀要——教育学科——』第17巻，1970年，参照。
- (61) 一昨年，筆者がハンブルク中央駅から一駅の，ベルリナー・トア通りを訪れたところ，第29番地のベルリナー・トア校跡地は，研究・教育施設の一画になっていた。付近には工場も多く，当時，このあたりが産業労働者のまちであったことが知られる。国立の燃焼研究所や工業大学がそびえるこの一画に，恐らく，かつて手工・工作を中心とし，子どもの活動と歓声にあふれた学校があったことであろう。散索の老婦人に，ここにかつて，ロッチヒ校長の生活協同体学校と称される学校があったはずだが，と問うたが，覚えがないという。長い一日もようやく暮れようとする夏の日，朽ちたレンガの学校風の建物の中にたたずみ，往時に思いを馳せたものであった。
- (62) この点にかんしては，むしろ，日本の，前近代に「共同体の中の子育て様式」がかなり定型化されていたことを知ることができる。柳田國男「社会と子ども」，前掲書，所収。
- (63) 木下龍太郎は「子宝」思想を
- ① 家に従属する手段的価値
 - ② 親の子に対する近世農民的な愛のかたちを纏綿させた「コ」概念
- の両面から見ることの必要性を述べている。木下龍太郎「幼児観の展開」『日本の幼児』65ページ。
- (64) Hildegard Milberg, *Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft—Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890–1935*, Leipzig Verlag, Hamburg, 1970., SS. 257–258.
- (65) 持田栄一「現代ドイツ公教育の基本構造——そこにおける教育権の保障——」『東京大学教育学部紀要』第10巻，1968年，参照。
- (66) たとえば
- 小安美知子『ミュンヘンの小学生』中公新書，1975年，
同『ミュンヘンの中学生』朝日新聞社，1980年，
ベルン自由教育連盟，小安訳『“授業”からの脱皮』晩成書房，1980年，
クリストフ・リンデンベルク，新田義之・新田貴代訳『自由ヴァルドルフ学校』

明治図書, 1977年, など。

- (67) クルト・ゾントハイマー, 河島幸夫・脇圭平訳『ワイマール共和国の政治思想』ミネルヴァ書房, 1976年, 33ページ。
- (68) Thomas Mann, *Deutsche Aussprache, ein Appel an die Vernunft*, 1930, ゾントハイマー, 前掲書, 37ページ。
- (69) 同書, 43ページ。
- (70) 島岡茂『ロマンティックの歴史』紀伊國屋新書, 1975年, 参照。
- (71) 宮沢康人「解放的児童観とロマン主義」『季刊 教育法』第20巻, 夏季号, 総合労働研究所, 1976年, 参照。
- (72) 鈴木秀勇「コメニウス教授学の方法——その社会史的規定のために——」一橋大学一橋学会編『社会学研究』第3巻, 勁草書房, 1961年, 参照。
- (73) コメニウス, 鈴木秀勇訳『大教授学』第1巻, 明治図書, 1962年, 36ページ。
- (74) 江藤恭二『ドイツのこころ——ワイマール精神の探究——』講談社現代新書, 1980年, 参照。
- (75) フレーベル, 岩崎次男訳『人間の教育』第1巻, 明治図書, 1969年, 9ページ。
- (76) アンリ・セルーヤ, 深谷哲訳『神秘主義』白水社クセジュ文庫, 1975年,
J. F. アンジェロス, 野中成夫・池部雅英訳『ドイツ・ロマン主義』白水社クセジュ文庫, 1978年, 参照。
- (77) ルドルフ・シュタイナー, 新田義之訳『教育の基礎としての一般人間学』人智学出版社, 1980年, 36ページ。
- (78) セルーヤ, 前掲書, 131ページ。
- (79) シュタイナー, 高橋巖訳『神智学——超感覚的世界の認識と人間の本質への導き』イザラ書房, 1977年, 63ページ。
- (80) シュタイナー, 新田訳, 前掲書, 225ページ。
- (81) アンリ・ワロン, 滝沢武久訳『科学としての心理学』誠信書房, 1960年, 88ページ。
- (82) シュタイナー, 新田訳, 前掲書, 48ページ。
- (83) 岩崎次男ほか『フレーベル 人間の教育』有斐閣新書, 1979年, 6ページ。
- (84) チュコフスキー, 樹下節訳『二歳から五歳まで』出典は, 安藤美紀夫『子どもと本の世界』角川選書, 1971年, 148ページ。
- (85) 真木悠介は, 近代社会の時間意識を, 人びとの共同性のもとでの時間(共同時間)が, したいに, 事物や活動の共同性からひきはがされた自存在として客体化された, 集合態の時間(共通時間)に転化すること, すなわち「時間の物象化」においてとらえた。この時計化された生を, 全社会的に浸透させる機能の一つを, 教育=学校に求めたことは, 注目すべきことである。

「一社会の基礎的な産業部門と経済システムが, 分単位にまで精緻化された活動の時間的編成をその内在的な要求としてもつということと, そして一社会全体の

生活が一般に——すなわちそうでない部分の方が例外的であるというふうに——時間的に編成されていることは、近代社会の特質である。……

まず工場と官庁が、次いで学校が、最後に放送、とりわけテレビジョンが、近代人の〈生活の時計化〉の領域を順次拡大し、密度を細密化させていった。

近代における国民的な義務教育「普通教育」の主要な機能は——少なくともその潜在機能が——教科の内容自体よりもむしろ、時計的に編成され管理された生活秩序への児童の馴致にある。……

それはこの社会の主要な職業形態の要求する生活の時計化を、就労以前の時代の大半にまで延長する。」

真木悠介『時間の比較社会学』岩波書店、1981年、270ページ。

⑧⑥ 中埜肇『時間と人間』講談社現代新書、1976年、201ページ。

⑧⑦ 宮澤賢治「農民芸術概論綱要」『校本 宮澤賢治全集』第12巻（上）、筑摩書房、1975年、9ページ。