

## ヴュルテンベルク敬虔主義教育の思想継承 (1)

—エーティンガー=フラティッヒ往復書簡を主な手がかりとして—

三輪貴美枝\*

### はじめに

これまで、筆者は、Bildung 概念史研究の一環として、18世紀ヴュルテンベルク (Württemberg) の敬虔主義思想を代表するフリードリヒ・クリストフ・エーティンガー (Friedrich Christoph Oetinger, 1702-1782) の人間形成 (Bildung) 思想を追跡し、先頃その成果をとりまとめた<sup>1)</sup>が、それに続く課題は、とりあえず18世紀ヴュルテンベルクの敬虔主義の系譜に限定して、あらためてエーティンガーの思想がどのような拡がりをもち、またやがてそれがどのように継承され、展開してゆくことになったのかを明らかにすることに設定されている。その手がかりを得るために、本稿では、さしあたりエーティンガーの思想的な同伴者であり、またシュヴァーベン<sup>2)</sup>の教育史家 K.A. シュミットによって「エーティンガーよりも深く青少年の教育に実際に関わった」<sup>2)</sup>と評されているヨハン・フリードリヒ・フラティッヒ (Johann Friedrich Flattich, 1713-1797) に注目することとした。

フラティッヒは、その伝記や書簡集の編纂者であるヘルマン・エーマーによれば、「ヴュルテンベルクで最も有名かつ最も愛された牧師」<sup>3)</sup>であり、おなじ公国内ゲッピンゲン出身のエーティンガーとも深い親交を結んでいる<sup>4)</sup>。後述するように、その生涯から浮かび上がるフラティッヒの思想的特徴は、何よりも教育者 (Erzieher) としてのそれであり、先行するフラティッヒ研究の多くに Erzieher あるいは Pädagoge といった名称が冠されていることから、フラティッヒに関するこのイメージは、伝統的にもほぼ一定したものであると言ってよい。エーマーは、その伝記の副題を「シュヴァーベンのソロモン」としているが、言うまでも

---

\* 滋賀大学教育学部 准教授

なく、シュヴァーベンはヴェルテンベルクの通称的な地域名であり、ソロモンは古代ユダヤの賢王である。また、有名なヴィルヘルム・ラインの『教育百科事典』では、東部ドイツ・コットブスの敬虔主義教育思想の研究者ハイネ（R. Heine）によって、フラティッヒは「正しいことに、生まれながらの教育者（geborener Pädagoge）と呼ばれていた」<sup>5)</sup>と記されている。エーティンガーが牧師として民衆教育に携わる一方、神学者としての研究や著作活動を精力的に展開したのに対して、フラティッヒの活動は施設の運営など、青少年の教育に徹底的に照準化されていた。それゆえに、エーティンガーが牧師館で次々と大著をものしたのは対照的に、フラティッヒにはまとまった著作といえるほどのものはなく、後代に伝えられている文献資料は、その大半がのちの研究者によって編纂されたものである。

生涯を青少年の教育実践に捧げたフラティッヒが、晩年ムールハルト（Murrhardt）の教会に高位を占めたエーティンガーと、いつ、どのような関心から交流するようになったのか。そして、フラティッヒはエーティンガーから何を学び、教育実践へとつなげたのか。筆者の当面の関心はそこにある。そこで、これらの点に関わるために、本稿では、とりあえず、先行する紹介をとりまとめて、わが国の教育史ないしは教育思想史研究においてまったく無名であるフラティッヒの人物とその事績の一部についてのおおまかな紹介を行い、さらに二人の間で交わされた書簡の一部を繙いておくこととしたい。

## 1. フラティッヒについて

ここでは、上述したラインの『教育百科事典』やシュミットの『教育史』、さらにはバウツ（F.W.Bautz）の『教会人物事典』（Web版）などの該当部分を援用して、フラティッヒの生涯について紹介し、あわせて、多分に仮説的な整理となるが、一般的に評価されているその教育思想の理解を示しておくことにする。

バウツによれば<sup>6)</sup>、フラティッヒは、1713年3月10日、ヴェルテンベルク公国の首都シュトゥットガルト（Stuttgart）の北方ルートヴィヒスブルク（Ludwigsburg）近郊のバイヒンゲン（Beihingen）に生まれたが、その父は16世紀に信仰上の理由からはるか東部のメーレン（Mähren、モラヴィア）からヴェルテンベルクに移住

してきた貴族の末裔で土地貴族領の役人であった。フラティッヒは16歳（1729）でデンケンドルフ（Denkendorf）の下級神学校に入学、続いて18歳（1731）からはマウルブロン（Maulbronn）の上級神学校に通い、20歳（1733）で福音派神学寮（evangelisches Stift）に籍をおき、テュービンゲン（Tübingen）の大学で神学を学び、22歳（1735）でマグスターの学位（他の学部の特クトルに相当）を得ている。その後、フラティッヒは1737年、24歳でルードヴィヒスブルク近郊のホーエンエック（Hoheneck）で副牧師となり、29歳（1742）のときにはホーエンアスペルク（Hohenasperg）で従軍説教師に、そして34歳（1747）からはこれもルードヴィヒスブルク近郊のメッターツィンメルン（Metterzimmern）で牧師となったが、1760年には47歳でその長い後半生を送ることになるレオンベルク（Leonberg）近郊のミュンヒンゲン（Münchingen）へと移った。

ミュンヒンゲンでの数十年にもおよぶ教育活動で、彼は約300人ものさまざまな出自の子どもや若者たちを自分の家に引き取り、神の恩寵をうけた教師としてあるいはその代理人として、彼自身の人格的な影響力とソロモンの真の生きる知恵とをもって、はじめこそ多くの問題を抱えていた寄宿生たちすべてを非常に有用な人間に作り上げたと言われている。そんな彼が没したのは、1797年1月6日、ミュンヒンゲンであった。1782年に没したエーティンガーが接することのなかったヨーロッパの激動を、晩年のフラティッヒは垣間見ることになったのである。そして、このことは、いくつかのレファレンスが指摘するように、いずれバスタロッツへの関連を展望するときに必要な背景を与えてくれるようにも思われる。

すでに述べたように、フラティッヒが生前に刊行した書物類はきわめてわずかであり、1点のみだったという指摘もある。それゆえ、彼の教育思想は、今回訳出したエーティンガーなどへの書簡のほか、1759年から61年にかけて雑誌に寄せた短編、あるいは後代の人々によって集成されることとなる日々を書きためたりしていた草稿などによってかろうじて窺い知ることができるに過ぎない。前掲の事典や教育史叙述の断片はいずれもそれにもとづいて叙述されているが、これらから知りうるフラティッヒの教育思想の到達点は、とりあえず、以下のようにまとめることができる。そして、付け加えるならば、このことは私にとってはとり

あえず確定されるべき研究の水準とでも言うべきものとなっている。なお、以下は、それらのうちからラインの事典のハイネによる記述をおおむね援用している。

ハイネによれば<sup>7)</sup>、フラティツヒにおいては、狭義の教育である教授（あるいは知育、フラティツヒはこれに *Unterricht* または *Information* をあてている）や訓育（*Zucht*）も含めたすべての教育（*Erziehung*）の最も高次の目的は、教育者に対して神の言葉として示されている。したがって、聖書が教育者のあらゆる認識に規範的な意味づけを与えることにはなるが、フラティツヒは当代の宗教教育にありがちな方法主義にとらわれることなく、いわば「精神の世話人（*Seelensorger*）」（精神の世話人の精神＜*Seele*＞は当代の語用では「魂」と対応させることができよう。つまり、*Seele* は、魂で聖書の信仰世界に、精神で人間の認識世界に、そしてとくに後者のモチーフは近現代の心理学の世界へと直接つながっている）として、その教育活動においては豊かな人間生活を直接的な目的に据えようとしていた。事実、フラティツヒ自身、社会のあらゆる階層との交流をとおして、人間生活への深い洞察を得ようとしていたのである。聖書の理解と人間生活についての洞察とは、こうしてフラティツヒにおいてはその教育学の基本となっていた。

したがって、教育の目的は、彼にとっては、生徒の健康の維持と増進、生徒を思慮の深さへと導くこと、そして生徒の心情を涵養することの3つに分化されるが、そのうちのどれかひとつが欠けていても正しい教育は成り立たない。つまり、個性の調和的な育成こそが、フラティツヒの目標だったのである。そして、その目標の達成、すなわち教育者の活動を成功させるためには、精神の一般的な特性とその諸力を知り、さらに生徒の個性を用意周到に観察するために、心理学（*psychologia*）を熱心に追究することが必要であるとされた。フラティツヒにおいては、そのような実験心理学（*psychologia empirica*）こそが教育学の基礎を与えるとされている。しかしながら、それは、普遍的な教育方法が存在しているということを意味するわけではない。人間が機械であるのならばともかく、神は人間を機械ではなく悟性と意志をもった被造物と思し召されている。それゆえ、教育者もまた、多様な教授方法（*methodus informandi*）を持つことで、若者に対して、

機械としてではなく人間としての関わりを持たなくてはならないとされているからである。

## 2. エーティンガーとの往復書簡

エーティンガーの自伝編纂者として知られているレースレ (J. Roessle) によれば、フラティツヒの言葉として、次のようなことが伝えられている。「私は、いらいらに陥ったとき、何か活動を始めるとき、またそれに反して活動を怠け、そして困惑し、忍耐するたびに、高位聖職者エーティンガー氏に訴え、お願いしました。私はどうすべきかをご助言下さい、と。彼は、次のように短く答えてくれました。”あなたが真剣に学ぶことを求めるとき、あなたは学ぶのです”、と」<sup>8)</sup>。

ここでは、エーティンガーとフラティツヒの往復書簡を訳出するが、そこからは、フラティツヒが「教授」(Unterricht、または Information) の活動に「訓育」(Zucht) の機能を含意させていく過程、さらには教授と訓育を統合させた教育にみずからの使命感を求めてゆく過程が明確に確認される。つまり、テュービンゲンの若き学徒であったフラティツヒは補習教師の体験から教授に関心を集中させ、ことに算術や幾何学などの基礎的な知識の伝達をその中心的な内容としてそれに自信をもち、教育に関して一定の成果を確信していたが、やがて教区に赴任し、寄宿寮の経営にあたり、多様な子どもたちの教育を引き受ける段階で、かつての教育への自信は大きな試練に遭遇したと思われる。すでに高名であったエーティンガーへの接触も、そのようなことが動機にあったと思われる。ちなみに、まず最初に紹介するフラティツヒの書簡の書き出しからも、これが両者ののはじめての手紙のやりとりではなく、すでにこれ以前に何度かの往復があったことはうかがわれる。ただ、現在入手可能なフラティツヒの書簡集およびエーティンガーのそのいずれにもこれ以前の往復書簡は収められておらず、その過程を追跡する他の手だてを今の筆者は持ち合わせてはいない。

なお、ここで使用するテキストは、エーティンガー側で伝記を作成するさいに採録された書簡集、K.Ch.E. エーマン編の『フリードリヒ・クリストーフ・エーティンガーの生涯と書簡』<sup>9)</sup>(1859) からのものである。また、往復書簡における下線部

分は、上述したフラティッヒの教育思想の収斂過程、つまり教授と訓育を統合させた教育に使命感を求めてゆく過程に関わる部分を強調するために筆者（三輪）があえて施したもので、これらの綴り合わせによって、その特徴的な過程が基本的には根拠づけられるはずである。

### 【資料1】フラティッヒからエーティンガーへ

(1761年、ミュンヒンゲンにて)<sup>10)</sup>

最近あなたからいただいたお手紙では、私が教授 (Information)<sup>11)</sup>をはじめたときのこと、またその後のことについて簡単な経過報告を書いてお送りするようにとお求めでしたので、私としましては、そのようなお求めに十分ご満足いただくとともに、その教授のはじまりがテュービンゲンにやって来て、その地の給費寮に入るとまもなくであったということを確認にお伝えしたいと思いました。(その当時)私は、なぜ自分がそのような要求をもっているのか、理由も分からないまま、算術や幾何で、他のことを教授しようとしていたのです。そういうわけで、私は多くの学生に役に立つ言葉を与え、彼らはただ私に教授されたままに従ってくるようにしていたのです。また私は、人間というものは高慢さをついっかり身につけてしまうということにも気づきましたので、高慢な様子を生みださうるものはすべて慎むことにしたのです。私は、はじめはただ、自分が教えられたように教授しておりました。そして、一般によく使われているだろう教材 (Materie)を準備しただけなのです。しかし、私は、2, 3人の学生は何かしらは学んでいても、他の学生は私からは何も学んでいないことに気づきましたので、とくに前に進むことのできない学生に注意を払いました。そして、私は、なぜ新しいものを学ぶことに多くの時間と労苦が必要なのかを知るために、自分自身にも注意を振り向けたのです。とりわけ、あることに苦勞を注いだあとに光明が差してきたとき、私は、なぜ私がそのような苦勞をしなければならなかったのか、そして、いかにして遂に光に到達したかということをよく考えるようになりました。こうすることで、私は教授における利点を獲得したのです。また、私はつねに、私や私が教えた学生が学ぶさいに現れた困難さに注目しましたので、私の教授はつねによりよく捗り、その結果、学生たちのかんりの評判も獲得することに

なったのです。私は、(学生の評判を得た) そのような長所について、少しばかり引き合いに出そうと思いますが、それらは、正確に申しますと、議論のさいはとりわけ重要なこと、また学生の側でいつも問題の原因になることに強調を置くことなどです。さらに、書物の説明をするさいには、たとえば学生に彼の学識を示すために多くの付け足しや回り道をするのではなく、むしろ、書物に徹底してとどまり、その結果として、学生がみずから正しく予習や復習ができ、さらにはゆつたりとした進行によって不機嫌にならないようにすることなどです。また、そのようにして、ひとつの学問においていくつかの課程ができるということです。たとえば、私がヴォルフエンの幾何学を教えたとき、私は、はじめのうちは書物に書かれた内容の順番に忠実でした。しかしながら、証明はたいがいの人にとっては難しいことを知っておりましたので、私は最初の課程ではただ練習問題だけを用いました。第2の課程では命題を用いましたが、その命題は、私が説明し、(学生の) 経験を通して論証するだけのものでした。最後に、私は第3の課程で書物の内容を順番通りにすべて取り上げたのです。こうした3つの課程で(教授を行うようになってから) は、はじめのころよりもわずかな時間を費やしただけでした。さらに、学生もまた、最初の2つの課程で(予備的な学習を) 準備することで幾何学をはるかによく理解するようになり、演習でも学力を示すことになりました。学生の教授にさいしての私のねらいは、ただ、それを、彼らにいかに容易に、またいかに明瞭に講述するか、そして彼らにいかに丁寧に論証するかにありました。しかしながら、チュービンゲンのさる有名な教授が、16歳になる彼の年長の息子にラテン語の学習を進めさせるため私を家庭教師にして数学や哲学の指導を任せるようになってから、私にはふたつの新たな環境が存在することになりました。すなわち、その息子を元気づけ、学習への喜びを呼び覚ますこと、そして、その息子にはいまだ分別が身につけておりませんでしたので、しっかりと熟考させること、この2つでした。第1のことを促すために、私は学問への喜びを持った誠実な学生たちとの交友を進め、彼らを家へと招き、彼の横で一緒に教授したのです。こうすることで、私は、ある利点を他の最終目的とすることができました。私はそれまでしばらく(教授法の) 研究を忘れておりましたが、ただ、どうしたら彼に思慮を身に付けさせることができるかということだけが気

がかりでした。(そして、このことから) ひとが真剣に、そして持続的にお互いを思い合うことができるようになれば、思慮は学問のなかで素早く手に入れられる ということを、私は経験いたしました。私が重い病のために大学を離れざるをえなくなり、そしてこの病気のため田舎の親類のもとで副牧師となったとき、私は説教師の仕事の傍ら、子どもの教授 (Kinder=Information) を引き受けましたが、それは、また、私にまったく新たなものをもたらしたのです。その子どもたちは虚弱で、躰もされておらず、年齢もまちまちでした。そこには、少年や下働きの少女も混じっておりました。私は、あるものには読み方を、他のものには書くことを、また別のものにはラテン語の基礎を、さらにそれ以外のものにはさらに別の指導をしなくてはなりませんでした。それに、私は、チュービンゲンではまったく経験したことのない完全な訓育 (ganze Zucht) もしなければなりませんでした。教授と訓育の両者は、私にとってとても不慣れなものでしたし、そのようなものを以前には経験したことも、考えたこともありませんでしたので、長い間、たいへん難しいものだったのです。この未経験と未熟さが私を厳格にし、その結果、私はちょっとしたことですべてを背負い込んでしまおうとしました。もちろん、私はさまざまに計画を立てました。しかしながら、私には子どもや若者の資質についての経験や理解がありませんでしたので、多くのことをかなり高いレベルからはじめてしまい、しかもひとつの事柄にさほど十分な時間はかけませんでした。訓育で、私はこの過ち、すなわち多くの規則を与え、それを厳密に維持する過ちを犯したのです。しかしながら、私は教授することに対する喜びを持っており、そして、子どもを愛し、子どもたちも私を愛してくれておりましたので、私はつねに事態をいっそうよく理解し、自分自身の過ちも改善しようとしたのです。私は、そのような計画は無条件に目指さなければならないのではなく、むしろ現実の実践において経験を積み重ねることによって多くが変わり、また廃棄され、移し替えられたりしなくてはならないものだと確信したのです。副牧師や家庭教師として5年を過ごしたこの機会に、私は、家庭教師を長くうまく続けることがなぜ稀であるのかを理解しました。子どもや少年を教授し、彼らと交わる技法を学んでこなければ、ひとは、彼ら特有の未熟な感情によって、容易に激情に駆られたり、あるいは神経過敏になってしまうか、または強迫的に



なったり、おどおどしたりしてしまいます。前者の状態によって、ひとは容易に健康を害し、子どもやその両親の憎しみをかいます。一方、後者の状態によって、ひとは若者から（みずから）遠ざかり、その立場を失います。

そのような副牧師時代を経てはじめての説教師の仕事が始めたとき、私は、若者の教授や訓育に多くの光を得るために、寄宿生を受け入れようと決心したのです。それゆえ、私は、副牧師をしていた5年のあいだ私の教授の影響下にあった少年のひとりも引き取りました。しかしながら、多くの親たちは自分の子どもを危険なく行かせようと、やっと自活し、新しい事業を始めたばかりのひとりの人物よりも、信用のおける公的な学校の、彼らにとってより確かな学校教師に委せようとしたので、私は、多くの場合、悟性（Verstand）か礼儀（Sitte）、あるいはその双方に問題があるようなもの、または財政状況が人の手を借りなければ十分ではないものを寄宿生としなければなりませんでした。そのようなわけで、私は数年のあいだ、不機嫌な気持ちや忘恩、名誉毀損の目にあいました。しかしながら、ひとは一般に完全性というより不完全性からより多くを学ぶものなので、私は、そのとき多くのことを経験し、学ぶ機会を得たのです。それによって、私は（自身の教育活動の）第3の段階へと入りました。すなわち、私は、はじめはただ教授するだけでしたが、やがて教授と訓育を一緒に行うようにしましたので、いまや教授と訓育のための寄宿寮、つまり完全な受託施設を手に入れたのです。そのようなわけで、この学習のための施設は、心情や社会的な礼儀、健康の維持と回復、さまざまな不幸の予防などに同時に気を配らなければなりませんでした。私が受け入れた寄宿生たちは、さまざまな年齢で、進歩の度合いも多様であり、身分や財政状況もさまざまでした。彼らはさまざまな身分、すなわち、聖職者、法律家、医者、兵士、書記、商人などに仕えておりました。年齢でも、彼らはしばしば非常に異なりましたが、私は10歳から20歳までのあらゆる年齢の子どもと一緒にし、また身分についても將軍の息子から学校教師の息子までも受け入れたのです。私の最初の仕事では、寄宿生の総数は9人を超えるまでにはなりませんでした。その大部分は12歳から16歳まででした。勉強しているものうち、わずかですが5、6歳から10歳までの子どもたちは私のそばに一緒におりましたので、この年齢や身分、職業のちがいに、私は特別な対応を考えざるを

えなくなっておりました。また、職に就くものはすべて、善き悟性を持たなくてはならないと考え、私はすべてのものに、とりわけ悟性の涵養 (Cultur)を心がけたのです。同様の目的で、私はドイツ語とラテン語の学習も督励しました。しかし、これらすべてを教授の中心に据えるか、そうでない場合でも、いずれにしてもそれに多くの力を注ぐことはできませんでした。と言いますのも、私には牧師の仕事もありましたし、またしばしば訪問客もありました。また、ほとんど常態化している24人から28人もの人々がいる私のきつい家政 (Oekonomie) にも心配りしなければならなかったからなのです。おまけに、私は家畜や農園なども持っておりました。それゆえに、どのように、損害を出すことなく、多くの苦勞と骨折りを軽減するかにも配慮しなければならなかったのです。それに対する最初の光明は、教授のなかにひとつの梯子が与えられたことです。つまり、ひとが少年を木に登らせようとするとき、彼らを後押しして動かすのは厄介ですが、彼らのために梯子を木に掛けてやれば、彼らは自分で登ることができます。もちろん、おっかなびっくりではありますが。そのようなわけで、私は、いわば、そのような梯子を教授に持ち込めるかどうか試してみることにしたのです。この試みで、私は、寄宿生たちが作業しなければならないような特別な課題、より正確に申しますと、ほとんどすべて文字を通した課題を行いました。それによって、彼らは勤勉とそれぞれの仕事を学び、またじっくり考えることに馴染んでいったのです。そうすることによって、私の課題は、とりわけ持続的な思慮に備えることになりました。ただ、この作業において、私は、彼らがほかに比べて、格別に膨大なものではありませんが、それでも大きな部分を占めている日常の仕事に比べて、日々多くのことをこなしているということに目を向けました。しかしながら、最大の困難は、若者に、ほかならぬ彼らの能力に見合った仕事を提案することにあつたのです。私の寄宿生に激励と学習と善行への歓びを呼び覚ますために、私はさまざまな動機づけや後押しに専念しました。ところが、うまくいったというよりも、しばしば墮落のようなことも起こったのです。ことに、長い間私は、さまざまな経験が私にいろいろなことを教え、聖書が私に心情と悟性とのおおきな違いを確信させるまで、意志はただ悟性にしたがって方向づけられるだけであるという原則に倣うかどうかに迷っていたのです。私は、罪が魂の力の成長

に対して、また学習の進展において、最大の障害であるということに気づきました。と言いますのは、ある若者が悪に染まっているとき、彼は学習に対して愚鈍であり、物覚えが悪く、不機嫌だからです。若者たちの生活上の指導は、教授よりも私に負担と苦勞を強いておりました。いまや、私は、殴打や監禁、さらに私刑同様のことをやらざるを得なくなり、現に実行したこともあります。しかしながら、私はそのような手段をたびたび用い、そしてひとが若者を大人とはまったく違った方法で支配しようとすることによって起きる被害を認識しておりましたので、次第に外側からの必要に迫られるのではなく、みずからそのような手段に気をつけるようになりました。したがって、私は、彼ができるということを私が十分に承知していること以外は、何ひとつ要求しませんでした。私はあらかじめ正しくないことには忍耐をもって耐えておりましたが、いまでははっきりと言うことができます、それは正しくはない、と。そして、私は、とりわけ寄宿生たちが私に愛と尊敬を抱くよう努力しました。証言のなかで、私は、キリストが若者に語った言葉に注目しました。すなわち、「あなたがたは私を『主』とか『先生』と呼ぶ。そのように言うのは正しい。と言うのも、私はそうだからである」(Joh. 13, 13)。しかし、私は、あなたがたのもとに奉仕者のごとくあるのです。私は、私の寄宿生とともに愛と友情のなかに逍遙しているので、困窮が必要とするまで、私は長上として示される以外に、いかなる大きな外面的な尊敬も要りません。私は、視覚や聴覚、そして言葉に障害のある人々がそれになかったあり方で生きていくことを学ぶのを経験しております。私は、そのほかの施設では、「主よ、正を邪から守り給え」との格率を守ってまいりました。と言いますのも、若者は自然で小細工が加えられていない存在を愛し、そして正しいことについて彼らは繊細な感情をもっているからです。私は、また多くの場合に、質素と正義の原則にしたがいさえすれば、ひとは容易にうまくやってゆくことができるので、ひとが小細工や正義からの逸脱に多くの不安や不満、さらには辛苦をいかに抱いてきたかを感じとってまいりました。ただ、私は多くのことを自分でしなくてはならないのです。と言いますのは、私の心情が無秩序のなかにあったり、自分自身を失ったりすれば、そのようなことは私の家全体に混乱を引き起こすことになったからです。私の妻が私とともに、多くの不躰や粗野、粗暴、そしてそのほかの困

難に忍耐をもって我慢することを学ばなかったなら、そして、雑踏を彷徨い、公平な方法で愛を示すこと、また家の中での統一と平和を示すことを学ばなかったならば、このような回りくどい仕事は始めなかったでしょう。ひとはすべてのことを同じように一つずつ学び、さまざまな人間に纏わる不幸やうわべだけの苦難といった人間固有の弱さへの感受性を通して、愛や優しさ、そして忍耐、また先見性を学ぶに違いありません。私の技術、活動、施設が問題だとしますと、そのうちの悪いもの、厄介なものを、それが私に到来し、もちろん損害を与えるようなものであれば、これをひとつひとつ私の家から排除しなければならないことになります。この仕事によって、私はかえって健康を害したかも知れませんが、回復できないというわけではありません。このようなわけで、私の考えは、考えられないほどの情熱、それに怠惰、誤解、そして見通しのなさや愛情の欠如によって多くの人を傷つけてしまい、その人々が私から得るよりも、私が墮落してしまったということに向けられたのです。うまくいったものは神の恩寵によってできたのであり、また失敗したものはその責任の多くは私にありました。

以上が、いまやあなたのご威光が私にお求めになられた経過報告なのですが、それは、思いつくことを、思いつくままに記したものです。私の個々の注釈や論述の内容全体に関して、私はあなたに、まずあなたが私に好意的な表現をお許し下さいましたこと、そして私があなたにそのような交流とあなたの深く広い洞察による多くの光を期待し、また改善がお約束できますことに篤くお礼申し上げます。

私が16年以上も私の寄宿生とともに過ごしたその時間と方法とは、神がお定めになり、そして私にお与えになった状態だったのです。しかしながら、それにもかかわらず、極めて多くの困難がそれに結びついておりました。ただ、ひとが長年その困難を感じとってくれましたので、私はこう願ったのです。私が神の恩寵のもとで、なお長い間それを持続られますように、と。極めて長い間、多くの苦勞を伴ったことを喜んで続けることによって、神がお与え下さった恩寵によって他の人々に奉仕しようとしているさいに、とりわけ長くそのようにできますように、と願ったのです。

さらに、あなたは、私が抱えている面倒なことや厄介なことについて書くよう

に求めておられますので、私が実際に行ったことよりも多くなりますが、追加させていただきます。それは、以下の通りです。

1. 植物の場合、3つの事柄、すなわち、優れた作業のうちに存在する神の淨福、自然、それに人間の技術が重要です。それは、ひとが若者の教授や教育（*Aufzuehung*、特に断らない限り、ここで「教育」と訳す場合の原語はこれ、あるいはその動詞である *aufziehen* である）において神と自然に何を委ね、また技術をどのくらい進展させ、そしてそのような技術をどのように習得させ、かつ応用させるべきかという問題です。
2. 幼年期から大人までの能力の相違はどこに存在するのか。すなわち、ひとがおのおのの年齢段階でできることは、何がどの程度なのか。と言いますのも、これを問題にせず、私は多くを都合が悪いときに始めてしまい、そしておそらくまったく間違った結果を生みだしてしまったからです。
3. 同年齢の若者の異なった能力は、どのようにして確かめられるか。より正確に言いますと、どの点において、人は自然によってあるいは文化を通して、またある外的な環境を通して、他の者よりも多くの能力を持つに至るのか。と言いますのも、ひとは他のもの、すなわち自然によって多くの能力が与えられている者よりも、文化（*Cultur*）によって実際に多くの能力を与えられることになるからです。したがって、ここから、ひとは多くのことについて、多かれ少なかれ誤った希望を持つことになります。
4. 同様に、幼年期から大人までの資質の相違はどこにあるのか。そして、同年齢での資質は、さまざまな心情や教育に接して、どの程度違ってくるのか。と言いますのも、激励と訓育で事がうまく運ぶならば、後者（教育：訳者）は有用だからです。
5. 若い時期の男女両性の能力や資質の相違は、どこにあるのか。ひとは、そのことを見ることによって、少女も、どのように正しく指導され、教育されるべきかを知ることになります。
6. 実は一本の藁しべのうえに成長し、籾殻にくるまれています。種はその両方がなくては成長せず、熟しません。したがって、何が若い者にとってはともに藁しべと籾殻となるものであるのか、さらに何によって、またどこで悟性

と意志が同時に育つのかという問いが出てくるのです。と言いますのも、ただ、主要な事柄にだけ迫ろうとして他の事柄を不必要なものとして退けるならば、結果的に、ひとは主要な事柄を排除し、そして墮落させてしまうからです。

7. ひとが理性的に、そして正しく扱うかどうか、一匹の家畜に注目してみます。そうしますと、偉大な技術とは、若者たちを正しく扱い、そして彼らに正しく確認させるものでもあります。より正確に言いますと、技術とは、ひとが子どもや少年、若者に向かって、手振りや言葉や動作で確認させようとするものなのです。問題は、ただ、この重要な技術が本来どこに存在するのかということ、そして、ひとはどのようにしたら最も正しく自分自身で学ぶことができるのかということに尽きるのです。
8. ひとは技術によって身体を成長させたり、大きくすることはできず、ただ、その動きが強くなり、巧みになり、また速くなったりするようになれるだけです。したがって、ひとは精神の諸力を技術によって大きくすることができないものかどうか、そしてまた技術におけるそのような諸力の使用にのみ目を向けるべきかどうかを問題にするのです。
9. (旧約聖書の族長) アブラハムの例にならって、ひとは、どのように世界の成り行きに関わり、そして喧噪と多くの苦勞なしに多くを統制できるか。
10. ひとは、いかにして、教授において神の言葉をとおして確信を得、そしてすべてをより高い段階に引き上げることができるのか。

これらの問題は、さらによく表現されなくてはなりませんし、また多くの点で限定されています。ただ、最初の案としてはとりあえず十分なものではないかと思えます。

それでは、より一層の変わらぬご好意を祈りつつ。

## 【資料2】 エーティンガーからフラティッヒへ

(1761年、ヘレンベルクにて)<sup>12)</sup>

親愛なる友へ！

あなたの誠実さはあなたの代数学などよりもあなたをずっと賢明にしていま

す。つねに、「悪を避けよ、それが悟性である」、あるいは、サンスーシの哲学者（フランスの啓蒙主義者ヴォルテールのこと）が言う「徳は放縱な悟性に勝る」は、真実であり続けるでしょう。若者の教授についてのあなたの卓越した論文がそのことを証明しています。意志が理性に傾くのであって、理性が意志に傾くのではない、ということをご存知でなかったこの10年、あなたはどのように過ごしておられたのでしょうか。もし、なおもその10年の間に多くを（そのような）教授に費やしておられたとしたら、もっと短い期間でそうした偏見にとらわれることになったでしょう。多くの幾何学の天才たちが良心に無感覚になってしまうのは確かなことです。ただ、友よ、あなたは、ただ首尾一貫性からのみで賢くなろうとする哲学の不十分さを十分に見通しておられ、また偉大なる賢者であるイエス・キリストの方法にならって考えることに熱中しておられる人物だということを私は知っております。あなたの試みは確かに実り多いものでしょう。しかしながら、あなたがあまりにも高くその実を望んで始められると、人間の全き生においてはわずかな傑作においてしか実行可能性がないということはいずれは考えつかなければならないということ、それをみずからに、そして他の人々にも教えてくれることになるでしょう。若者をその最初の基本的な性向に応じて教授しようとすることはよいことなのです。というのも、ソロモンもまた、「青年はその道に関係づけて教授（*unterweisen*）せよ。そうすれば、青年は彼が70歳また80歳になったとき、そこから逸れることはないであろう」と言っているからです。しかしながら、人間に何を知るかを教えるのは私たちではなく、神ご自身の御手にあるままなのです。多くの学芸（*Künste*）を用いるのではなく、若者にはソロモンの箴言を、理念から教えるのと同じように事実からも教えられることを私は期待しているのです。ただ、それは歴史的な事実を伴うその箴言のひとつひとつを議論するなかで手に入れ、そして習得するという作業に費やされるのです。ソロモンは、疑うこともなく、人間や動物のあらゆる性向を比較しました。しかし、彼は、教授を素質にしたがって方向づけようとするあなたの願いを叶えることはなかったのです。というのも、これは細部では実行不可能だからです。始めたときおなじままで続けてみても、なにも有益にはできないのです。世間は、あなたの功績を知りません。しかし、あなたはそのことで気に病む必要はありません。なぜ

なら、あなたは真理のほかには何も探してはおられないし、また望んでもおられないのですから。主ご自身が教えられるのですから、あなたがそれ以上のことを付け加えることは不要なのです。ソロモンは、あなたの盾となり、大きな報酬をもたらすことでしょう。また、彼は、あなたとあなたの有徳な妻女、そしてあなたの愛する子どもたちに祝福を授けるでしょう。なぜなら、あなたは、世間でみずからに相応しい報酬を得ていないからなのです。私はいつも、あなたのご存じのままの私です。

### 【資料3】フラティッヒからエーティンガーへ

(抜粋、1761年、発信地の記載なし)<sup>13)</sup>

見かけだけの進歩は、聖職者の身分においては、より多くの屈辱と苦悩への前進です。――神は、特別な力をひとりの人間の言葉におかれました。私は、はじめ、教授では、学習と服従とを力づくで無理矢理に押しつけようとしていましたので、その結果は、私をおおいに墮落させてしまいました。しかしながら、司教は口出しをするべきではないとの警句に出会い、私は別の方法を習得することによって、すでに何年も前より教訓を造り上げてまいりました。聖書では夫に非常におおきな支配権があるとされています。しかしながら、夫がその妻に対して力を濫用しても構わないなどということは、もちろん何ひとつないのです。それゆえ、どのような仕方での力が行使されるかを、私はよくよく考えてみることにしたのです。そして、私は、(パレスティナの古都)カパナウムの首長(の言葉)に、「夫の言葉には特別な力がある」ということをはっきりと認めたのです。彼はこう続けています。「私が言えば、」(「私が行け!と言えば、彼は行く」)<sup>14)</sup>と、キリストの言葉でもって締めくくっているのです。

私は、聖職者の身分は、世俗的な身分を言葉だけで支えるのであって、その逆ではないと考えております。しかしながら、言葉に目に見える効果を見い出すまでは、ひとはしばしば長いあいだ忍耐し続けなければならないのです。現在では、ただひとりの女性を支配するようになっていくように、アブラハムは、自分の召使いたちをそのような喧嘩もなしに支配していました。アブラハムの心と言葉、つまり彼の主要な教えである「私に従って歩み、全き者となりなさい」(モー



セ第一の書、17-1）（何が邪で何が正であるかとして：原文）をもったとき、ひとはこの支配を覚えたのです。

この返信を著した時期のエーティンガーは、すでにこの2年前より、シュトゥットガルトの西方ヘレンベルク（Herrenberg）の教区監督の要職にあって、カテキズム教授に道徳的な意志の形成機能を含意させた論策をとりまとめつつあった。共通感覚（*sensus communis*）によって意志の統御を図ることを通して、その道徳形成に教育的な意味を与えようとしていたのであるが、彼は同時にその原理的な探究をほぼ終え、その実践への展開可能性を視野に入れつつあった。すなわち、翌1762年のカテキズム教授による道徳の形成に関する著述『カテキズム的教授に関する歴史的な道徳の準備』（*Historisch moralischer Vorrath von catechetischen Unterweisungen*）に取りかかり、おそらく1765年の堅信礼解説読本の構想も視野に入れて、カテキズム教授論の実際化を試みている最中であった。それは、善悪の範例の採用によるその簡素化、年齢別段階別構想の採用によるその心理化への道筋であり、やがて実際の教授用テキストの刊行へと繋がってゆく教育者エーティンガーの誕生という決定的な段階を迎えることとなる。しかしながら、この段階は、後代からみればそうであるというだけのことであって、エーティンガー自身、いまだ教授論の体系をそこから抽出できるような状態ではなかった。その意味では、エーティンガー自身もフラティッヒと課題を共通させ、それぞれがみずからの課題と格闘していたと言えなくもない。

それゆえ、フラティッヒの自己アピールを兼ねた教育構想の開陳に対するエーティンガーの反応は的確であった。エーティンガーにおいては、この段階では共通感覚論から演繹される悟性による意志の統御という啓蒙主義の基本原理を維持しつつ、その不十分さへの見通しが、キリストの方法（聖書にもとづくカテキズム教授）の採用という方向性を確立させることになる。いずれにしても、こうした共通感覚による意志の道徳的統御は、神の代理人としての親においてカテキズムの形式をとって段階的に形成されるが、これは、したがって、当然神ご自身がお与えになった道（*Ordnung*）によるべきものとされており、ここにおいてエーティンガーの教育論に実践論を与える循環の論理が展望されることになる。エー

ティンガーのフラティッヒへの返信には、このような方向性が垣間見えるのである。

ところで、さきに、エーティンガーの思想状況とフラティッヒの反応の相関性を指摘したが、それは先輩エーティンガーのそれがフラティッヒにとって模範となっていたということをおぼろしくも意味するものではない。むしろ、本来の意味での教育実践にほとんど関わりをもつてこなかったエーティンガーに対するフラティッヒのインパクトを仮説的に重視することに意味があると言える。さらに踏み込んだ言い方をすれば、1761年から62年にかけて病魔との闘いに呻吟していたエーティンガーは、共通感覚論からカテキズム教授へとその関心を展開する画期となった先述の『カテキズム的教授に関する歴史的な道徳の準備』を生み出す切っ掛けをフラティッヒから得たとは言えないか。もし、このような仮説が成り立つとすると、むしろフラティッヒは明らかにエーティンガーを教育的に誘導する思想上の契機を与えていたことにもなる。

このようにして、両者の並行と接触とを対比してみれば、その思想上の影響関係は、おのずと、知育への訓育の含意を明確にすることであったという以外には、今のところ考えられない。このようなわけで、ヴェルテンベルク敬虔主義の教育思想の系譜に教授と訓育の機能連関の先駆を辿るとき、フラティッヒの存在は重要な意味を持つと考えられるのである。

### 3. フラティッヒ教育論とその展望

上に紹介した書簡のうち、その第1と第2とのやりとりから読みとれることは、フラティッヒがエーティンガーとの親交を通してソロモンの箴言の実践、つまり青少年の教育への使命、知恵の伝達を通じた道徳的な教化の重要性をさらに確信していることである。しかしながら、第3の書簡は前2つの往復書簡とは趣をおおきく変えている。この問題提起が旧約の族長アブラハムに託けて施設経営の基本方針の見解について確認を求めているものなのか、それとも家族論に関わる根本的な見解の確認を求めているものなのか、この抜粋だけではすぐにこれを判断することはできない。ただ、この第3の書簡においては、「言葉」の力に注目することで、それはやがて、教育者の資質への問いへと展開されてゆく。いずれ

にしても、前の書簡往復の後にも手紙のやりとりがあったとも考えられるので、その詳細については他の資料を補完するなどして改めて検討を試みることにしたい。

ところで、さきにペスタロッチへの系譜的な展望に触れたように、フラティッヒのこの教育実践とそれを支える使命感とは、一世代という年代の隔たりがあるにもかかわらず、類比可能な経験を有するペスタロッチとは奇妙な類似性、というよりも驚くべき先駆性を示している。エーティンガーへの最初の手紙で叙述されているミュンヒンゲンでの経験は南で隣接するチューリヒ出身のペスタロッチによる『シュタンツ便り』と見紛うほどである。しかしながら、いずれにしても、フラティッヒのここでの最大の関心は、教授、すなわち知識の伝授を中心とした授業の施設から訓育、つまり善悪のわきまえから道徳性を涵養する施設への展望がどのようにしたら得られるかということにあったと言ってよい。

以下の紹介は、そのうちの前者に関わりうる断片であり、とりあえずその全体を訳出しておくことにする。

#### 【資料4】フラティッヒ著

##### 「母親がその子どもに最初の教育を与えるべきことについての短い草案」

(1777. 4. 12、ミュンヒンゲンにて)<sup>15)</sup>

この小論において、私は、母親が子どもを何において教授 (unterrichten、特に断らない限り、以下「教授」と訳す場合の原語はこれ、あるいはその名詞である Unterricht である) すべきかということ、またそのような教授がどのような方法で行われるのが望ましいのかということについて何か特別なことを提案しようというのではありません。むしろ、行われるべきことが容易に実行できないのにはどのような障害があるからなのかをはっきり示したいのです。もし行うべきことを疑わしく思うならば、その方法で行えることもまだ行うことができないということなのです。

1. 学校施設 (Schulanstalten) や若者の教育 (Auferziehung、特に断らない限り、以下「教育」と訳す場合の原語はこれ、あるいはその動詞である auferziehen である) は現在の制度ではとくに重視されていますが、なぜ子どもを心から

愛したキリストが子どもではなく、大人を教育するのか、また同様に使徒はなぜいかなる施設ももたず、住民の近くに施設を設けたのか、そのようなことが私には気になってしかたがないのです。敬虔な両親は子どもを無知のなかで成長させるようなことを容易に考えたりはせずに、真剣に教育を重視しています。私は、新約聖書のなかに、敬虔な人が自分の子どもをどのような方法で教育するのかを発見するのに熱心だったのです。

2. そこで私は、(新約聖書の)「テモテへの手紙」の例を考察しましたが、そこでは次のように言われています。「汝は子どものころから聖書を知っている」(2.Timoth.3,15.)。そこで、私は2つのこと、つまり、1) 誰がテモテを子どもの頃に教育したのか、2) 誰が彼を聖書で教えたのか、ということに気がついたのです。テモテの父親は異教徒でしたので、私は聖書の教育をテモテの父親によるものとみることはできません。パウロはテモテに、「私はあなたに、かつてあなたの祖母ロイデや母親エウニケが持っていた無垢のままの信仰を思い出しました」(2.Timoth.1,5.)と書いていたので、私は、そこから容易に、テモテは子どもの頃に彼の母親によって聖書を教えられたということ推定できたのです。
3. テモテが母親によって教育されたという例は、私に、この母親以外のキリスト教徒の女性でもその子どもを教育することはできるのかどうかという、より広い思考を可能にしました。最初のキリスト教会では、大部分のキリスト教徒は低俗で貧しい人々で、多くの迫害に晒されていました。また、そのようなキリスト教徒は異教徒からキリスト教徒になった人々ですが、彼らがその子どもたちを異教によって教授したと推測することはできませんので、いまや、最初の教会では母親が子どもに最初の教授を与えたということ以外は、ほとんど判断できません。族長ヤコブの子の教育を見ると、ヤコブが昼夜を分かたず、彼の牧羊を守り続けているあいだ、母親が子どもの最初の教育の多くを行ったにちがいません。
4. 母親の当然の義務に注目するとき、私たちは次のことを発見します。母親はその子どもを身体で育てること、また母親は子どもの口に粥を与えること、子どもたちに母は立ったり座ったりするように学ばせるということ、そこか

ら、ひとはようやく、敬虔な母親はその子どもに、勉学における最初の教授も与えるにちがいないということを推量できるのです。というのも、敬虔な母親は、子どもに、ただ丈夫な身体 (Leib) だけではなく、むしろ、ソロモンが賢明な (知恵のある) 女性について、「口を開いて知恵の言葉を語り、その言葉には優雅な教訓が含まれています」(Sprüche Salom. 31, 26,28) と書いているように、善い精神 (Seele) も植え付けます。ソロモンはさらに、「知恵ある女性によって家は築かれ、愚かな女性はその行いによって家を滅ぼす」(Sprüche Salom. 14,1.) と書いています。また、とりわけ、子どもは家に属しますので、子どもたちが良く成長しなくてはならないときに、どのくらい子どもは母親に影響されるかを知ることになります。

5. 賄いや教授に、私はたくさんの若者を抱えていましたが、そこで私は、何が正しい母親のもとにおかれたおかげで (立派となり)、また愚かな母親によってどのくらい墮落させられるかということに気づきました。と言いますのは、母親に分別がない場合、あるいは母親がその子どもをほとんど受け容れない場合、さらには母親がそのような間違った教育をしていた場合、一般に、そのような子どもが何かを達成するのは難しいのです。私はまた、牧師の仕事のさい、生徒たちのそばにあって、一般にそのような母親をもつ生徒たちもまた良くない状況にあることに気づきました。それゆえ、私は、学校でほとんど学ばないが、生まれつきの無能ではない生徒については母親に責任があるのが常であると考えましたし、調べてみてほしいはそのように判断できました。そのため、私はドイツ語学校 (deutsche Schule) では、女の子たちが何かしら大切なことを学び、善さを身に付けなければならないということを要求しました。そうすることで、彼女たちは時間をかけて悪くない母親になり、その子どもは損害を被らなくて済むようになるのです。
6. しかしながら、子どもの最初の教育と教授が、なぜ母親たちにのみ課せられる義務なのかという理由なのですが、これは妻が夫の補助者 (Gehülfin) であるということ、そしてそれは主に子どもの教育において果たされるべきであるということなのです。また、男性たちは本来情熱的で大胆であり、これに対して女性たちは忍耐強く、そして気が小さいのですから、女性たちは男

性たちよりも最初の教授には適しているのです。あたかも医者薬を処方し看護人がそれを患者に飲ませるように、父親は子どもをどのように教育するかを指示を出し、母親が子どもにそれを与えるのです。また、同じように、はじめのうちは子どもに食べ物を与えることが必要ですから、かくして子どもの最初の教授は男性ではなく、女性によって優先して行われるのです。

7. しかしながら、稀に、母親はみずから当然のように子どもの教育に関わることも起こりえますので、多様な施設、その一部は私的な教授 (Privat-Information) によって、またその一部は公的な学校 (öffentliche Schulen) によって子どもが何かを学べるようなものですが、そのようなものが作られることは不思議でも何でもありません。それから、温室のなかでは何か貴重で好感が持てるものや何かパレードに役立つものを植栽する特別な庭師が必要なように、彼らはかつてみずからの役に立ち、その喜びや名誉にふさわしいことを若者に教育するのです。それゆえに、いかなる早すぎる才能も持たない、また病弱で虚弱な子どもたちは、たくさんのことに耐えてゆかなければならないのです。
8. ところが、母親たちが子どもたちの教育に相応しい振舞いを止めるのは、一部では母親たちがそのために教育されていないこと、また一部では現在の身分の状態が原因です。と言いますのは、いわゆる支配者階級の間では、母親はしばしば多くの来客によって、そして国務、また家計の算段、さらには彼女の夫たちが彼女たちに求める家事などによって、わずかな時間さえも子どものために費やすことには差し支えがあるというわけなのです。下層階級では、多くの女性が、子どもたちを見守ることさえできないくらい、あまりにも多くのことをこなしています。さまざまな身分の女性の多くは、快適すぎて、あるいは子どもたちとただ戯れたり、また何か好んで別のことをしたがりたりするために、子どもを教授することなどできないのです。
9. 彼女らを母親として子どもを教授することができるように有能にするために、女子の教育に関して言うと、母親が一日ほとんど何もそのことを考えないでいるのは難しいのですが、未婚女性には彼女が母親として子どものそばで必要なことを練習する機会など容易にはありません。したがって、女性

は、一般に、どのようにして子どもは教育されるべきかについての教授も理解もほとんど与えられていないのです。しかしながら、経験を重視するとき、多くの両親がそうした機会や能力を持たず、あるいはそれだからと言ってその他の事情で子どもを他の人々によって教授されることも許されないの、多くの家計においては有能でかつ意志をもった母親がその子どもに最初の教授を与えることがどれほど必要で良いものであるかを知ることができるのです。

フラティッヒの数少ない教育論のうち母親への教育上の指針を構想したこの一編は、やがては彼の教育実践のための理論的基礎を与えるはずのものであった。もっとも基本的な社会単位である家族において、母親による最初の教育こそ、教授と訓育の機能が未分化の状況を示しており、このことは、換言すれば、母親による最初の教育こそが機能的にはプリミティヴな統合状況そのものを示しているということになる。一連のいわゆる『母の書』を引き合いに出すまでもなく、これもまたペスタロッチと奇妙な一致を示している。ペスタロッチにおいてもよく知られているように、教育の方法原理は母親の教育から演繹され、理論化されている。フラティッヒは、教育実践だけでなく、その思想の端緒においても、明らかにペスタロッチに先駆けていたのである。

### おわりに

敬虔主義の牧師フラティッヒが偶然に関わった教授活動から訓育への方向性を模索し、敬虔主義の家族主義の精神的な雰囲気にも馴染んでいたペスタロッチがこれまた偶然に孤児院の経営に関わった。晩年にかろうじてフランス革命の報に接することのできたフラティッヒとは対照的に、ペスタロッチの場合には、フランス革命のすべての経過を知ることができただけでなく、その生涯を決定的に規定するスイスでの革命に関わり、やがて教授論の精緻化によって、フラティッヒのレベルにあった孤児院の経営に国民教育の方法的な方向性をもたせることができたのであり、このことがペスタロッチを教育史において決定的に際立たせていると言ってよい。

このような類比的なレベルで、フラティッヒにペスタロッチの実践的な系譜の端緒を認めることは比較的容易ではあるものの、思想的な系譜のそれを確認することは今後の作業となるようにも思われる。その場合、直接に援用される家族モデルの相異（フラティッヒにおける「旧約」とペスタロッチにおける「新約」）、それに教育における家族（父母）の原理とその媒体としての「言葉」の役割への期待などの共通性にあらかじめ注目して、教授・訓育の機能連関などを追跡しておくことが必要となろう。

## 注

- 1) 拙著、『ヴェルテンベルク敬虔主義の人間形成論～ F.Ch. エーティンガーの思想世界～』、知泉書館、2007年
- 2) K.A. Schmid, *Geschichte der Erziehung*. Bd.4. Abt.1., 1896, S.327
- 3) H. Ehmer, *Johann Friedrich Flattich. Der schwäbische Salomo. Eine Biographie*. 1997, S.7
- 4) H. Ehmer, J. F. Flattich, in: *Kirchengeschichte Württembergs in Porträts*. 2001, S.178
- 5) R. Heine, Flattich, Johann Friedrich: W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd.2., 1896, S.255R
- 6) Web 版, Biographisch-Bibliographisches KIRCHENLEXIKON.
- 7) R.Heine, *ibid.*, S.257R-S.258
- 8) J. Roessle (Hrsg.), *Johann Friedrich Flattich, Über Erziehung und Seelsorge*. 1966, S.10
- 9) Karl Chr. E.Ehmann (Hrsg.), *Friedrich Christoph Oetingers Leben und Briefe, als urkundlicher Commentar zu dessen Christen*. 1859
- 10) *ibid.*, S.631-S.638
- 11) 以下 informieren も含むこの用語はすべて、多少ごちないが、「教授」ないしは「教授する」「教授すること」などと訳す。なお、本信の括弧内の注記等は、すべて筆者（三輪）によるものである。
- 12) Karl Chr.E.Ehmann, *ibid.*, S.639
- 13) *ibid.*, S.640
- 14) 前掲のレースレの著書に収録された同書簡ではこのように表現されている (J. Roessle, S.150)。
- 15) Kurzer Entwurf, daß eine Mutter ihren Kindern den ersten Unterricht geben solle. in: *K.F. Ledderhose, Leben und Schriften des M. Johann Friedr. Flattich*. 1873, S.178-S.182



# Über die Gedankenreihe der württembergisch pietistischen Pädagogik (1) —besonders beim Briefwechsel zwischen Oetinger und Flattich—

Kimié MIWA

In diesem bescheidenen Aufsatz befindet sich sein Schwerpunkt darin, weiter zu verfolgen, wie die württembergisch pietistischen Bildungstheorie, deren historischen Bedeutung ich in meinem neulich veröffentlichten Buch festzustellen versucht habe, durch die Mit- und Nachgänger von F. Ch. Oetinger (1702-1782), einem der großen württembergisch pietistischen Theologen noch sich entwickelte.

Hier handelt es wirklich um J. F. Flattich (1713-1797), den württembergisch pietistisch pädagogischen Praktiker besonders im Briefwechsel vor und nach 1760 mit Oetinger, in dem wir klar erkennen können, daß Flattich seine Grundlinie darauf legte, in die Funktion des Unterrichts (oder der Information) die der Zucht einzustecken.

Dazu hier macht es zunächst an die dem Flattich eigenen Erziehungstätigkeiten und -gedanken im Vergleich mit dem berühmten schweizer Pädagoge J. H. Pestalozzi. Aber um diese Details soll meine Hoffnung auf die Zukunft gesetzt werden.