

E・M・アルントの

『人間陶冶に関する断想』における陶冶の概念について

渡 辺 光 雄

序―「ドイツ精神」への誘い

ドイツの精神史 一六世紀から二〇世紀初頭迄のドイツの歴史を概観する時、そこにはドイツ国民に常にドイツ的なものを求めてきた精神史が窺えた。それはハーデン (A. Harden) の『二つのドイツの教育』(一九七四)⁽¹⁾年とトレルチ (E. Troeltsch) の『ドイツ精神と西欧』(一九二五年、一九六六年)⁽²⁾を目にする事によつて一層強まるのを覚える。

ハーデンによれば、まず一六世紀に宗教改革の口火をつけたルター (M. Luther) はドイツ人の精神生活を統一する民族の書たるべきドイツ語訳聖書を作り、貴賤の別なくすべてのドイツ人にそれが読まれるようにした。一六世紀から一七世紀にかけては当時の一般的なラテン語教育に対抗してドイツ語教育運動が展開された。

ラトケ (W. Ratke) はドイツ国民の国家的宗教的統一の基盤としてドイツ語教育の重要性を説き、コメニウス (J. A. Comenius) は事物に即した言語の習得を通して母国語への関心を高めた。当時ドイツ語は教養のない者の言葉とされ、母国語は古典的学問を学ぶのに不要のものとしていたのである。⁽³⁾

ハーデンは一七世紀から一八世紀のドイツについては何も触れていないので、その間を補うと、一七世紀前半の悲惨な三〇年戦争はそれ迄に培われてきたドイツ文化を破壊した。そしてそのドイツ文化の衰退の中からヴィンケルマン (J. J. Winckelmann) やレッシング (G. E. Lessing) やゲーテ (J. W. Goethe) がドイツの民族的な心の故郷がギリシャにある事を訴え、ヴァッケンローダー (W. H. Wackenroder) とティーク (U. Tieck) はニュルンベルクに中世ドイツの芸術の聖都を発見してそこにドイツ的なものを見出した。これがその後のドイ

ツ・ロマン主義の出發になつたとされる。吉村貞司の『ゲルマン神話—ニーベルンゲンからリルケまで』(一九二二年)はこの辺りの流れを興味深く著わしている。⁽⁴⁾ドイツの三大思想家の一人といわれるトレルチは、三〇年戦争後のドイツの歩んだ道が単にドイツ的なものを見出しただけではなく、それが一八世紀のドイツ人に英国人やフランス人や米国人よりも自由な精神的活気を与えてくれた事を、第一次世界大戦中にドイツ国民に訴えていた。⁽⁵⁾

一八世紀から一九世紀にかけてのドイツに対するハーデンの目は優勢を誇ったフランス文化に対するドイツ的なものの強調に向けられた。一七三三年にドイツの強力な勢力プロセンは学校での近代的官僚育成を布告し、一七六三年の小学校校令はドイツ国民に国家への献身を求めたが、これ以降当時西欧で模範とされたフランス文化に対抗するドイツ的なものが台頭した。一八〇六年から一八一四年迄のナポレオン(Napoleon I)によるドイツ支配の為にドイツの政治的文化的挫折が起こったが、その中で一八〇七年から翌年にかけての冬に行われたファイフテ(J. G. Fichte)の講演「ドイツ国民に告ぐ」⁽⁶⁾ではドイツ文化の優秀性が説かれた。

二〇世紀にはいると、一九〇一年にはリーツ(H.

Jents)のワンダーフォーゲル運動が展開され、自然との対話、民族的伝統・慣習への接触を通してドイツ文化の吸収が若者に求められた。⁽⁷⁾そして一九一四年に勃発した第一次世界大戦の中ではトレルチが自国民に「ドイツ精神」を高揚したのである。当時の国際社会の中で孤立したドイツ国家を身分的有機的共同体とし、ドイツ国民個々人を国家的民族的全体にはめ込む事を訴えた。そこでは英国やフランスや米国とは異なるドイツの精神が強調されたのである。彼の「ドイツ精神」は、西欧世界の中でフランス文化のような他民族の文化の脅威に対してゲルマン民族の独自性を保とうとするドイツ国民の共有財産たるべきものであった。⁽⁸⁾

こうして一六世紀から今世紀初頭迄のドイツの歴史を見る時、そこにはドイツ国民に常にドイツ的なものを求めてきた精神史が窺えるのであり、それはトレルチの「ドイツ精神」という言葉で纏められ得るものであった。

ドイツ的人間形成　トレルチは「ドイツ精神」を支える「ドイツ的教養」と「北方的ドイツ的ヒューマニズム」を説く事によって「ドイツ的人間の理想」を描いたが、そこにおいて自らは学校問題の門外漢である事を断りながらも「十分に古典の古代を理解するゲルマン学の

教師」を求め、小学校の郷土誌、地理、歴史を「国民的教養」に結びつけた。ここでは「ドイツ精神」をドイツ国民の教養にするドイツ的な教育の手立てが模索されていた。⁽⁹⁾

この模索が単にトレルチのような思想家一人の言葉に止まらず、既に当時実践に移されていた事は篠原助市の『獨逸教育思想史下巻』(一九四七年)⁽¹⁰⁾やシュヴェルト(T. Schwertl)の『批判的教授学』(二〇版、一九五二年)⁽¹¹⁾に著わされている通りである。即ち篠原は、二〇世紀初頭に当時のドイツの「異国的な教育」を排して「ドイツ的教育」を試みたオットー(B. Otto)のゲザムトウンターリヒト(Gesamtmunterricht)の実践を紹介している。これは今日我国で合科教授とか合科指導とか呼ばれるものの初期形態として捉えられているものだが、本稿では合科指導の名称をとる事にする。

また、シュヴェルトによれば「ドイツ的教育」を狙うオットーのこの合科指導の実践は「民族を組織する思考」と結びついていた。民族的な血の繋がりは同様の思考様式を齎すという事から、子供も成人と同じようにこの民族組織化思考に従うという点にその基盤を見出し、民族を貫く精神的潮流が合科指導によって子供にはいり込む

とするためである。従って、民族組織化思考の力によって子供の認識を十分に発展させる事がオットーの合科指導の狙いとなり、それが「ドイツ的教育」となった。彼は合科指導の中で「民族の偉大な思考共同体」を模造しようとした。そして学校での家族的な「団欒の話し合い」により子供を「全体的性質のもの」として全体世界に自分自身で到達できるようにした。そこでは世の中で人間の探究思考の対象になるものすべてが合科指導のテーマになり得た。この合科指導は民族の時代経験を子供の積極的意志に結びつけてその子供が将来民族全体の献身的で指導的な一分肢になれるようにするのである。⁽¹²⁾

シュヴェルトに見るオットーの合科指導は正にドイツ的なものによる若者の育成の実践であるが、筆者は従来ドイツ的なものを人間形成の方法に迄下ろして論じた叙述をオットーの合科指導にしか見出せなかった。そしてそれについては別の機会に指摘したが、⁽¹³⁾その後の調べで、オットーより一〇〇年程前にアルント(E. M. Arndt)という人物が自らの陶冶論でドイツ的なものによる人間形成を論じ、そこで彼が合科指導の原理を先取りしていた事とそれをその後のドイツの教育学関係者が認めていた事が分かった。これは、ドイツ的なものによる人間形

成の方法がオットーの合科指導に限定されずにドイツ人の合科指導そのものの考え方に結びつくように筆者に思わせるのである。

アルントの陶冶論

オットーの一世紀程前にアルントが合科指導を先取りした陶冶論を展開していた事についてそれを気づかせてくれたのはゲツペルト (K. Geppert) の『ノヴァリスの作品における陶冶論』(一九七七年)であった。それはアルントが一八〇五年刊行の『人間陶冶に関する断想』の中で合科指導の原理を適確に先取りしていたと明言する⁴⁰⁾。因みに、一八〇六年にはヘルバルト (J. F. Herbart) の『一般教育学』が刊行されている。この指摘に従ってアルントのこの著作が収められている一九〇四年刊行のマン (F. Mann) の教育学古典全集を見ると、その巻頭の序文に当時の「教育思想家」が注目し始めた教科相互の関連づけによる指導の問題が述べられており、その問題が既にそれより一〇〇年前にアルントによって扱われていた事が指摘されていた⁴¹⁾。

アルントの著作『人間陶冶に関する断想』は本稿第一章で述べるように彼の精神的展開がルター派信仰から汎神論に移行してロマン思考を開花させた時に即ち第二章

で触れるように束縛に耐え得る自由意志と自然生活への志向が汎神論において収束しロマン主義に進展した所で書かれたのである。彼はこの著作の中でルソー (J. J. Rousseau) の影響を強く受けながらもフランス文化に支配された当時のドイツの状況を憂え、ドイツ人としてドイツ人の読者に情熱的語調で悪しき早期教育の是正、自然の秩序に従った躰の必要性を述べており、更に第二章後半にあるような自然に基づくドイツ的な婦人教育の問題を取り上げている。そしてこのようなドイツ的なものに関わらせた一連の考え方で教科相互の関連づけによる指導の必要性が訴えられていた。これらの事を通して彼は、生命の躍動、大いなる若者への愛、民族への愛、自然への愛、女性へのゲルマン的畏敬等を往き交わせたのである。あのフレーベル (F. Fröbel) に「教育の聖書」とまで言わせた⁴²⁾このようなアルントの著作は、ボルノウ (O. F. Bollnow) が『ドイツ・ロマン主義教育学—アルントからフレーベルまで』(一九五二年)で指摘するようにロマン思考に支えられた陶冶観を中心としており、ドイツの教育学関係者にドイツ的なものによる陶冶を少なからず認めさせた。

アルントとドイツ的なものとの結びつきは、『人間陶冶

に關する断想』の刊行後の彼の波瀾に富んだ生活を目にする時に一層強く感じられる。本稿第一章に見るように彼はこの著作を刊行した翌年からナポレオン支配の祖国ドイツの為に亡命生活や逃亡生活をして祖国解放活動を情熱的に展開した。この時期の彼の詩作活動は愛・国・詩・人・アルントの名を後世に残している。彼の氣骨ある頑なまでのドイツ人らしさはウィーン体制下のドイツの自由主義抑圧政策に対しても保たれた。その後プロイセン王を盟主とするドイツ国家を熱望して七九歳で政治家にもなつたが、アルントの九〇年に及ぶ生涯はドイツ国民のフランス隷従からの解放そしてドイツ的なものを求めて止まない歴史であつた。

マンの教育学古典全集にアルントの一八〇五年の著作が収められた時、全集の序文は、強烈な愛國心を抱く前に大地に根を張つて意欲的に闘おうとしたこの著者の姿勢を指摘し、ドイツ的なものを求めて「国家の敵に立ち向う前に自然の敵に挑んだ」この著者の姿を称えた。その後で、当時即ち今世紀初頭に話題にされつつあつた台科指導の考え方が既にアルントの著作にも見られた事を述べたのであつた。そして全集の中の彼の著作にはドイツ的なものを求める陶冶論の児童教育に関する個所で後

に台科指導と呼ばれる人間形成の方法が本稿第三章のように示されていたのである。

本稿の標題は「E・M・アルントの『人間陶冶に關する断想』における陶冶の概念について」であるが、筆者の問題意識は次の点にある。即ちドイツで展開される台科指導の考え方は実は本来ドイツ的なもの或いはトレルチの言う「ドイツ精神」と密接に關つたものであり、その意味においてドイツの風土や民族性を想定して登場したものではないかという点である。直観的にはドイツの台科指導に關する種々の文献を見る時にこの点を十分感じるのであるが、実証的にその点を解釈する事は甚だ難しい。筆者にとつてはただオットーの台科指導に關してのみその点が文献上で論証され得るのだが、従来他の人物では論証し得るものを見出せなかつた。しかしオットー以外にアルントの陶冶論でもその点を論証できそうだという事になり、アルントの陶冶論の検討に筆者は取り組んだ次第である。

本稿はドイツ的なものと台科指導との結びつきがドイツではオットーの場合に限らずに捉えられていたのではないかという事についてアルントの陶冶の概念の検討を通して主張しようとするものである。その為に、第一章

ではまずドイツで伝えられているアルントの生涯を紹介する。彼の生涯はドイツ的なものを求め続けた歴史であつたが、その歴史の中で彼の陶冶論がドイツ的なものに支えられて登場していた事を纏めてみる。第二章では彼の陶冶論がドイツ的なものとの関わりでどのように評価されていたのかを述べ、それを前提として彼の陶冶論における合科指導の考え方の先取りがドイツの教育学関係者によつて認識されていた事を指摘する。そして第三章では合科指導のその考え方の中心に彼の陶冶の概念があるという筆者の認識からその考え方に基づく彼の教材展開例を通して陶冶の概念を検討する。最後に、結びにおいてその陶冶の概念とドイツ的なものとの関連を纏める積りである。

第一章 エルンスト・モリッツ・

アルントの生涯

アルント (Ernst Moritz Arndt) の生涯について我国で詳しく纏めてあるものに筆者は触れる事ができないので、以下ではマンの教育学古典全集の序文にあるマイスナー (H. Meisner) のアルント紹介を中心に、シュヴァ

ルツ (H. Schwartz) の『教育辞典』(一九二八年)、ライン (W. Rein) の『教育学百科事典』(一九〇三年)、シュミド (K. A. Schmid) の『教育学大百科辞典』(一八七六年)、ザンダー (F. Sander) の『教育学辞典』(一八八九年) の各々のアルント紹介を突き合わせて彼の生涯を纏めた⁽²⁾。だが、その纏めを行う中で問題点が出て来た。それは、アルントが祖国解放戦争に参加してからの戦争後に新設のボン大学に招かれた時迄の記述について年号の上で不一致が見られた事である。本稿ではこの事について詳述する余裕はなく、本章でもそれに関して年号を省いて纏めてある。ドイツにはアルントの著作物や第二次大戦前に出された彼に関する評論は多数あるが、我国でそれらすべてを入手する事が困難な状況の中で彼の生涯をここに纏めるのは無謀とも思われる。また、僅少ながらにせよ第二次大戦後西ドイツで出されたアルント紹介自体に曖昧さの目立つ状況は本国ドイツにおいても彼の生涯を纏める事の難しさを示しているようにも思える⁽³⁾。しかし本章では、その困難な状況の中でも、ドイツ的なものを求め続けたアルントの生涯はある程度描けるものと考えてマイスナーのアルント紹介を中心に必要な事柄のみを敢えて纏めてみた。

アルントは一七六九年一月二六日にリューゲン島のシヨリツツ村に生まれた。彼の父親は初め「体僕」であったが後に自由を得て「借地農」になり、家族を養うのに十分な生計を立てられるようになった。アルントが生まれたのは父親が自ら生計を立てられるようになった頃であった。彼の生まれた年は丁度英国でアークライト (P. Arkwright) が紡績機の特許権を得た頃で、この辺りより産業革命が進行した。

アルントの父親がドウムゼフィッツの農地にいた頃アルントは学校に通い始めた。ドウムゼフィッツの近くのクレーヴェの森は彼の遊び場であり、鳥、魚、獣、家畜の群は親しい友であった。様々な冒険旅行を促す自由な自然がそこにはあった。学校は野原と森に囲まれており、花が咲き、鳥が飛ぶ春と夏は彼には最高のものであった。このような自由な自然の中でアルントは育ったが、同時に敬虔なルター派の祈りを献げる両親の厳しくも暖かい手の中で育った。幾分神秘的な雰囲気さえ漂わせる母親は、アルントが六歳で学校に通い出した時も宗教上の教育を他人に任せなかった。彼には弟と妹がいたが、母親は彼らの心を十分に理解し、教育的な配慮を巧みに行つて聖書と賛美歌に彼らを近づけた。聖書に通じた母親の

教えの下で聖書が長時間読み通されても彼らはこの事に強制を感じなかった。

神秘的雰囲気を漂わせて黙想しがちな母親と比べて父親は大変行動的な性格の持主であった。そして彼は昔からの慣習と身近な地域社会との交わりの中で陶冶の価値が評価されると考えていた。彼の大胆な行為は献身的な信仰に支えられていたが、その宗教的姿勢により彼は無意識のうちに子供達の模範となつていった。彼は積極的に自然の中を子供達に散策させる事で彼らに神の全能を感知させようとした。両親の持つ宗教的雰囲気は子供達に強い影響を及ぼし、厳格な教会の慣習との結びつきは子供達にとつても当然の事であり、彼らも教会へ通つた。アルントの家では厳格なルター派信仰の祈りが培われたが、アルント自らは自然の中で自由に育つ一方、宗教的な雰囲気の中で着換えや食事や就寝の時などに甘やかされる事なく厳しく躪られた。

アルントの一家はその後ドウムゼフィッツからグラヴィッツへ移つたが、両親はそこで子供達の教育の為に二人の家庭教師を次々と迎えた。特に二人目の神学志望の家庭教師は陽気な性格で確実な知識を持ち、一七七〇年代後半から一七八〇年代前半にドイツを駆け巡つた疾

風怒濤の中で静寂の地を求めた。彼は子供達をこの時期の溢れるばかりの魂の高鳴りの中に導き入れた。そこは子供達のまだ経験した事のない世界であつた。家庭教師が讀書会を開き、そこでゲーテ (J. W. Goethe) やレッシング (G. E. Lessing) やシェイクスピア (W. Shakespeare) やその外の思想家が取り上げられた時、アルントの前に新しい世界が出現したのである。彼は天賦の才を發揮するこの実庭教師やその友人達との交わりにより、それ迄農夫の息子としてしか持ち合わせていなかった狭い視野に代つて広く美しい感情と思考の世界に接する事ができたが、その中でアルントに大きな影響を及ぼしたのはルソーとザルツマン (C. G. Salzmann) であつた。特にルソーの本を手にした時からアルントは大きく飛躍し、これ以降情熱的な「アルント節」が高らかに鳴り響く事になった。ルソーの『エミール』(一七六二年)により彼ははつきりと社会の墮落を認識して絶望した。この悲觀的な気分の中で、調和のとれた両親の家と自らを幸福に育ててくれた敬虔なルター派信仰だけが彼を守つたのである。

一七八五年は英国でカートライト (E. Cartwright) が力織機を發明した年だが、この翌年に一六歳のアルント

はシュトラールズントのギムナジウムに入学した。入学後彼は教えられる知識はすぐに習得したが、そこで自らの内面を満たす事ができず、また多くの友人の道徳的墮落を見るに及び宗教教育に支えを求めたが、当時の教訓的な宗教教育からは何も得られなかつた。彼は自らにも歩み寄る道徳的墮落を懸念し、ルソーを指導者に求めた。「自然に帰れ」というルソーの叫びは成績優秀であつたアルントに自由への渴望を抱かせ、ギムナジウムから大地へと歩ませた。彼にはまだルソーの理想や当時の啓蒙思想やルター派信仰を相互に比べる事もできず、すべてが不明のままであつたが、入学後暫く経つたある日シュトラールズントを去つて旅に出た。

旅から親許へ戻つた彼は家で弟妹の勉強を見たが、この経験で彼は教育学的な見方を身に着けた。この間にアルントの家はグラヴィッツからレーブニッツに移つたが、彼は自らを厳しく律して勉学に励み、一七九一年にグライフスヴァルトの大学に入り、そこで合理論者の話を傾聴し、またシュレーゲル (A. W. Schlegel) の講義すべてに出席した。アルントはこの講義を真向うから受け止め、それ迄に自分の家庭で得られたものとは別のものを抱くようになった。

一七九二年、アルントはイエナ大学に移り、そこで神学、古代一般、自然科学などを学んだ。この大学には当時フイテがいた。疾風怒濤からロマン主義迄のドイツ精神史を著わしたノール(H. Noth)はその中で「来るべき時代の教育学者すべてが当時フイテを経ている、アルントやフレイベルのような人も」と述べているが、アルントはこの大学でただ一人フイテにしか心を引かれなかった。アルントにとってこの大学の学生生活自体は享楽の現われであった。この間にアルントは宗教的雰囲気から離れて批判哲学に強く接した。神学については特に神学者パウルス(Paulus)の影響が強かったという。

イエナ大学で一年余りを過したアルントは家に戻り、自ら勉学を続けて神学者になる準備をした。その後詩人としても知られた郷土の牧師コーゼガルテン(J. G. Koesgarten)の家の子供達の家庭教師を行い、そこで教育方法について自ら学んだのである。グライフスヴァルト大学にはいる前の自分の弟妹の場合に加えて二度目の教育経験であった。この経験は彼の奥底に蓄積され、この後彼は教育の仕方の問題に好んで理論的・実践的に繰り返し取り繰む姿勢を持つようになった。それは、アルントが一八〇〇年にグライフスヴァルト大学の私講師に

なつてから結婚し家を構えた時に、当時一三歳の妹を教育しようと考えた事にも現われていた。妹の感情や才能が親許では成長を止めてしまうのではないかと心配した結果そのように考えたのであるが、これは、結婚した翌年に一人息子を産んで夫人が亡くなった為に実現しなかった。

このようにコーゼガルテン牧師の所での家庭教師の経験はアルントに大きな影響を与えたが、それまで神学者になる準備をしていた彼にとってこの時期に別の大きな影響があった。それはカント(I. Kant)に始まるドイツ観念論からの強力なものであった。この時アルントはもはや精神的に自ら取るべき道を失っていた。その結果彼は牧師への道を断念した。但しこの断念の決意は他方でグライフスヴァルト大学の私講師になつてから同大学自然科学教授の娘との婚約が行われた事にもよるといわれるが、最も大きな理由は内面的な支えの欠如であった。

イエナ大学での勉学を止めてからグライフスヴァルト大学の私講師になる迄の間、アルントはコーゼガルテン家での家庭教師の経験とドイツ観念論との接触の外に更なる別の大きな経験からの影響を受けた。それは家庭教師を終えてから後の二年にわたる遍歴の経験であった。この時

の経験により彼は汎神論へ大きく導かれたのである。彼はルソーのエミールと同じように自らの内面を満たす為に一七九八年春に遍歴へと旅立った。南ドイツ、オーストリア・ハンガリー、イタリア、フランスを訪れ、一七九九年の秋に帰国した。この遍歴で彼は予期したものを得、特にヘルダー (J. G. Herder) やゲーテに強く影響された。ここにおいて彼は原罪観や果敢無さからの自由を得、自らの世界の中で活動し自らの世界を御する決意を行った。彼の神の解釈にも変化が起こり、啓蒙思想に背を向けた汎神論に到達したのであった。アルントにとって宗教は今や崇高な信者の感情として映るだけであつた。

一八〇〇年にアルントはグライフスヴァルト大学の私講師になり、歴史の講義を担当した。この翌年に彼は哲学部助手になつたが、この時期には大変感情豊かな汎神論者になつてゐた。古代とドイツ観念論特にシェリング (F. W. J. Schelling) とヘーゲル (G. W. F. Hegel) の影響を受けて彼の汎神論的直観は更に一層深まつた。自然や生や歴史には必然性が作用すると考え、この必然性は彼の歴史哲学の基本にもなつてゐた。新たな宗教解釈を自らの支えとし、彼はそれによつてしっかりと大地に

立つ事ができた。そこでは予言、祈り、永遠性、罪などに対する信仰的な姿勢やキリスト教的絶対性は失われ、必然性があらゆる現象の根本に置かれた。然乍それによつて個々の宗教上の信仰形態が閉め出される事はなく、教会の誤まつた進み方についてもそれは必然性によつて規定された。どんな宗教上の絶対価値もアルントにとつては相対的な価値となつた。しかしその中で、彼は、宗教的感情というものが重要な役割を果たす諸々の宗教に対して共感的に向い合うようになり、今や汎神論者というよりもロマン主義者になつてゐた。彼は一方では中世のスコラ哲学やルター派を批判し、すべてを合理的に表わすものに反対して啓蒙主義を批判した。ロマン主義の道を歩みながらも、彼はロマン主義も決して無批判的に見る事をせず、妄信的な姿勢を根本的に拒んだのである。

この時期のアルントの精神的展開は一八〇五年の『人間陶冶に関する断想』(第一、二巻)の背景を知る上で大変に重要な事柄である。この著作以前の彼の教育問題に対する姿勢は三幕悲劇の「ツルネ鶴とその家族」(一八〇二年頃)とグライフスヴァルト大学での講義「ツルネ実際の教育学」等に表わされているが、彼が同大学の教授になつた年に

自らの教育問題への姿勢が『人間陶冶に関する断想』に纏められた訳である。この前後に、スエーデン政府の農奴制廃止（一八〇六年）に寄与したといわれる大著『ボンメルンおよびリューゲンにおける農奴制史』（一八〇三年）とフレイベルにも影響を及ぼした著作『ゲルマニアとヨーロッパ』（一八〇三年）そして彼の亡命の切掛となった著書『時代の精神』（一八〇六年）が次々と刊行され、彼の精神的展開の充実期がここに窺える。

一八〇六年にイエナの戦いでプロイセン軍がナポレオン軍に敗れてから一八一四年迄の間ドイツはナポレオンに支配されたが、これに対してアルントは文筆によって闘った。一八〇六年の『時代の精神』の出版は当局の追及を受け、その為に彼はスエーデンに亡命せざるを得なくなった。ファイテの講演「ドイツ国民に告ぐ」が行われたのはこの翌年から翌々年にかけてであった。

スエーデンの亡命生活は一八〇九年迄であったが、この亡命生活はアルントに幾つかの影響を与えた。そのうち、彼に婦人教育論を展開させた事と新たな宗教的展開をさせた事は彼の精神的歩みにおいて重要なものであった。スエーデンでの落ち着き先はムンク(O. M. Munk)男爵家であったが、そこでアルントは五歳の娘を巡る男

爵夫人の早期教育論を批判し、それに基づいて婦人教育論を書簡に纏めた。この書簡は一八一九年に『人間陶冶に関する断想』の第三巻として刊行された。また亡命生活中にカーテン(S. v. Katheren)と云う敬虔な信仰を持つ女性の影響により彼の汎神論は弱まり、神の子としてのイエスが再び彼の思想の中心を占めるようになった。そして祈りが再び正当化され、原罪の自覚が再び湧き起こった。

スエーデンから帰国したアルントはグライフスヴァルト大学に戻ったものの、反フランス感情によって一八一一年に大学を退いた。彼は『人間陶冶に関する断想』の中で、時代の精神的貧困と精神的狂乱、慣習・言葉・様式のフランス的墮落やドイツ国民の虚無性と教養ある上流階級の無気力さ及び無国籍性に怒り悲しんだが、この著作を補う形でこの時期に自らの理想とする教育施設立計画書を発表した。しかしこの計画書も反フランス的であると当局に受け止められた。そして一八一三年からのドイツ解放戦争にアルント自身も参加し、彼の逃亡生活と愛国詩及び政治文章による祖国解放闘争とが始まった。戦争作家としての活動には新たに旧約聖書の影響を受けた彼の宗教的思想の展開が見られ、そこには、世界

の支配者・審判者としての神、真理の支配者としての神、各民族の自由と正義の戦争を認める神、ドイツのような特定の国を愛する神がいた。

一八一四年に解放戦争が終わってからアルントは色々な所を遍歴するが、その中で彼はリュージュン島に少しの間滞在し、そこで旧友の影響を受けて再びルター派信仰への道を見出した。この宗教的姿勢の変化には一八一七年のシュライエルマツヘル (F. E. D. Schiermacher) の妹との結婚も大きく影響を及ぼしたといわれる。再びルター派の道を行んだ彼はその後新設のボン大学に招かれて教授として歴史を教えたが、ウィーン体制下の一八一九年にドイツ連邦会議が自由主義抑圧の決議を行った為、彼の民族問題に関する講義はその犠牲となり、当局からその講義が公けを毒するものであると警告を受けて休職させられた。彼は警察に数時間拘禁され、また義兄のシュライエルマツヘルもアルントからの手紙の為に警察の調べを受けるなどの事があり、翌一八二〇年からはアルントは自由な表現活動ができなくなった。彼の淡々とした休職生活は一八四〇年のヴィルヘルム四世 (F. Wilhelm IV) 即位の時迄永々と続き、その間に息子の溺死という悲しい事故もあって、彼には以前に見ら

れなかつた感傷的厭世観が漂うようになった。ここで彼は世の中の不調和な快楽を非難し、原罪思想と贖罪思想を強く抱いた。

一八四〇年にボン大学に復職したアルントは学生達から祝福の歓声で迎えられたが、それは、彼の稀に見る高潔な魅力溢れる人格と活力を与える講義の為であつたようだといわれる。彼の講義はそれを聴く者に力強い印象を残していた事が窺われる。一八五四年迄のボン大学における彼の学究生活の前半はキリストを再びただの予言者に変化させ、奇跡は鋭く批判され、救いは宗教的真理の伝導によつてなされると考えられた。公職への復帰によりアルントは原罪の問題に余り悩む事なく世の中を樂觀的に見るようになり、ロマン主義の道を再び辿つた。しかし宗教的感情をそこから拭い去る事はできなかった。

一八四八年、ドイツ最初の全国的議会であるフランクフルト国民議会が開かれ、アルントは第一五ライン選挙区から選ばれた。翌年ドイツ国憲法の下にプロイセン王ヴィルヘルム四世がドイツ皇帝になる事が定められたが、王自らがその冠を受けなかつた為に紛叫が生じ、それを契機としてこの国民議会は翌年解散させられた。こ

の中で、自らプロイセン王を盟主とするドイツ国家を熱望して戴冠を行う派遣使節の一人にもなったアルントは、その役割を果たす事もできず、一八四九年五月に怒りを抱きつつ議會を離れた。彼は再び厭世観に見舞われ、神への信仰を心の支えとしたが、ルター派信仰へは戻らず、神学的・宗教的に中庸の立場をとった。

一八五九年、九〇歳の誕生日に彼はドイツ国民から祝福され、自らは、自国民の榮譽とフランス隸従からの解放の為に弛まぬ誠心誠意の努力を力強く続けられた事に對し、ドイツ国民に大いなる感謝を献げた。その後一ヶ月程経った一月二九日正午にエルンスト・モリッツ・アルントは永遠の眠りに就いたのであった。

第二章 『人間陶冶に関する断想』 の陶冶論について

アルントの『人間陶冶に関する断想』を繙く時筆者はそこに展開される陶冶論に個性的な力強さを感じとる事ができる。そして、彼の生涯の中でその著作の書かれた辺り迄を改めて振り返る時、その陶冶論が持つ個性的な力強さの源泉がアルント自身の生まれ育った郷土リュー

ゲン島の自然や家庭のルター派信仰の雰囲気にあつた事に気づく。マンの教育学古典全集序文でこの著作の意義づけを行つたミュンヒ(W. Minich)はその陶冶論に「力強い個性と独特の雄弁さ」の現われを見出し、またこの著作の成り立ちを書いたマイスナーは、「アルントの生涯を詳しく知らない者でも、人間陶冶の断想を読む事によつてこの著者自身の陶冶史から得られた彼自身の体験が彼の教育方法の体系に基礎づけられていると考えるに至るであろう」、「アルントは子供を自由に教育しようとしてきたが、彼にとつても自分の最初の子供時代には母なる自然が最も価値ある教育者になつていた」と述べている。即ち、マイスナーは、アルントの力強い陶冶論自体を表わすこの著作の成り立ちの源泉がアルント自身の生活史の最初に迄遡る事を指摘するのである。

少年時代のアルントは、冒険心に富んだ「大担で豪勇な進取の気性」と「肉体的苦痛及び束縛を自由意志で力強く耐える力」と「自由な束縛のない自然生活への志向」を培つていた。そして青年期には彼は「若き修道士ルターのように肉体的誘惑からの独立を求め」、「感覺的な欲望の徘徊に誇らし氣に抵抗した」。この時期には「神学者として、民族の最高の財の代弁者、外部からのどんな恥辱

からも民族を守る守護者、民族固有の罪過からの救済者」になる気持が彼の胸中に在った。⁽⁹⁰⁾ ラインの『教育学百科事典』は青少年期のこのような力強さが彼の陶冶論の性格を更に一層個性的なものにしたと評価している。マイスナーは、アルントがシュト랄ブルグのギムナジウムを去って旅立ち、その後家に戻ってから「自らの『若い力で溢れる肉体』に勇氣と服従を強いた」厳しい勉学の事を指摘しているが、そうした指摘にも表わされる個性的な力強さはそのままアルントの陶冶論に流れ込んでいるとみなされていた。

このように、アルントの著作の陶冶論を評価する者の目にはそれがアルント自身の青少年期の個性的力強さをそのまま反映しているように見えるのである。この著作の刊行後の波瀾に富んだ生活の中でナポレオン支配に抵抗し、ウィーン体制下の自由主義抑圧政策に抵抗した後、ボン大学に復職したアルントは「その稀に見る高潔な魅力溢れる人格と活力を与える講義」の故に学生達から祝福の歡びをもつて迎えられたようであるとラインの『教育学百科辞典』に語り伝えられているが、⁽⁹¹⁾アルントの陶冶論に見られた力強さが一時的なものではなくて彼の生涯にわたる全人格的なものとして評価されていた事が分る。

繰り返して述べるが、アルントに見られる個性的力強さはまた同時に肉体的苦痛や束縛を力強く耐え得る自由意志でもつて自由な束縛のない自然生活を求めるものであった。ラインの『教育学百科辞典』は「肉体的苦痛及び束縛を自由意志で力強く耐える力」と「自由な束縛のない自然生活への志向」をアルントが少年時代に培ったと指摘し、そしてマイスナーは、アルントの著作の成り立ちを説く個所で、「母なる自然」を「最も価値ある教育者」として育った「このような子供（アルント―筆者）の気が厳格な指導によつて容易に鎖に縛られるという事は何とも奇妙ではないか」と逆説的に述べているが、束縛に耐え得る自由意志はアルントの個性的な力強さを評価する時の重要な点である。そこには正にトレルチの「ドイツ精神」の核心にある「ドイツ的自由」が窺えるのである。

束縛に耐え得る自由意志と自由な自然生活とは正にアルントの生涯を解釈するのに必要な指標であった。再度にわたる一家の移住を通して自由で広大な自然生活への志向を培ったのは彼の両親のルター派信仰に基づく厳格な躰を通してであった。少年期から青年期に移る所で自由な自然生活への志向はルソーによつて強力に促され、

ギムナジウムにはいったものの彼は道徳的墮落の圧力に抵抗し得る力を求めてギムナジウムの囲いから自由な大地へと飛び出していった。

束縛に耐え得る自由意志と自然生活への志向とはその後彼の中である方向に向つて収束されていった。それは彼がグライフスヴァルト大学とイエナ大学の学生を経て前者の大学の私講師になる時迄みられた。即ち彼は、合理論やドイツ観念論を傾聴しながらも二年にわたる大きな偏歴を通してそれ迄の自らの精神的展開の収束点を汎神論に見出したのである。そして汎神論を足場に据えた彼は更に感情の豊かさを加えてロマン主義の道を行んだ。マンの教育学古典全集はアルントをロマン主義者として扱っていないが、シュヴァルトツの『教育辞典』はアルントの精神的展開を比較的詳しく紹介する中で彼の著作がこのロマン主義の道を歩み出した時に書かれたものであると指摘する。但しマンの方では、マイスナーがイエナ大学の頃迄の精神的展開の状況を紹介してそれをアルントの著作の成立契機に含めており、そして『人間陶冶に関する断想』を「アルントがあらゆる功利性と感傷性に対抗して蘊蓄を傾けて書いた」ものとして評価している。⁽⁶⁵⁾ ここでは、アルントが青少年期の活発な精神的

展開を一応収束させた事について纏めたとみなしているのである。

しかし、束縛に耐え得る自由意志と自然生活への志向は一応汎神論に収束されて更にロマン主義へと進展したものの、時代の激しい流れの中でその収束と進展は崩れ、自然生活への志向は弱められざるを得なかつた。マイスナーが指摘するように、もしもナポレオン支配がなかつたらアルントは自らの著作の陶冶論を教育施設の建設によつて実際に確かめていたかもしれない。⁽⁶⁶⁾ 即ち汎神論に収束されてロマン主義へと進展した彼の精神的展開が実証されたかもしれない。しかし時代の流れはアルントに苛酷な運命を強いた。ナポレオン支配に対して彼は亡命生活と逃亡生活を行い、自由主義抑圧政策下で隠忍自重の生活を営まざるを得なかつた。その中で彼はキリスト教或いはルター派への信仰を拠として束縛に耐えた。道徳的墮落の圧力のような専ら精神的束縛に対してはアルントは自然生活への志向に支えられる汎神論を経たロマン主義でもつて能動的に反発し、精神的活動だけでは抵抗し得ない政治的束縛に対して彼はそのロマン主義に代る信仰を拠として耐えたのである。これは、自由な自然生活への志向を培いながらもその背後に宗教的心情を保

ち続け、束縛に対して自らの自由意志を持って耐えた一人のドイツ人の体験であった。

このような体験を持ったアルントはマンの教育学古典全集でミュンヒに「全くのドイツ人である」といわれている。そしてそのようなアルントが亡命先のスエーデンから返る時に「美しく善良で勇しく頑強なドイツの人間」「気高く優秀で敬虔深く勇敢な善良なるドイツの人間」の為の教育施設を造る計画を携えたが、マイスナーはその時の「設立趣意書がああ断想を補充している」と強調し、『人間陶冶に関する断想』の陶冶論自体がドイツ的なものを求めたものである事を指摘している。⁽⁸⁰⁾ミュンヒは、アルントの生涯を踏まえた上で『人間陶冶に関する断想』の意義づけを次の言葉で締め括っている。

彼は、自分の国が外国から解放されるようにする前に、その国民性を自然的なもので主張したのである。⁽⁸¹⁾

この言葉は正にアルントの陶冶論がドイツ的なものを求めたものである事を指摘しているが、そこに見られる主張は彼の婦人教育論の中で特に目につくものであった。アルントはスエーデンで亡命生活を強いられたが、その経験は彼に婦人教育論を展開させる結果となった。

それは一八一九年に『人間陶冶に関する断想』の第三巻として刊行されたが、既に一八〇五年の第二巻の方にもその終りに「婦人の性質、婦人の陶冶」は出ていた。そこでこの彼の婦人教育論についてミュンヒは、アルントが「雄弁な言葉で男女平等に異論を唱える時、それは一方の性を低める為に行われたのではなく、女性に対しては特にゲルマン的畏敬があるからであった」と述べている⁽⁸²⁾が、これと同じような事はラインの『教育学百科事典』にも出ている。そこでは、アルントがフランス文化に毒されたドイツ諸候の生活を批判していた事について指摘し、その下で特にドイツの婦人教育一般の問題との関わりで、母の膝元が子供に生の神秘即ち英智への最初の手解きの場合であるというアルントの考えを引用している。即ち、婦人は出産と授乳という自然の素晴らしい営みを乳母に委ねれば子供の心は台無しになつてしまふと警告する。そして、自然は婦人に母親への力強い情熱を本能として与えており、ゲルマン民族の最高の母親は舞踏会や劇場や男を渡り歩かずに静かに人間性の崇高なるものを見守っていたと指摘する。⁽⁸³⁾女性に対するゲルマン的畏敬がアルントの婦人教育論の背後にあるという見方は彼の陶冶論がフランス文化を念頭においてドイツ的なものを

強調したという事の一つの現われでもあつた。

『人間、陶冶に関する断想』で表明されたアルントの陶治論は一方ではルソーに強く影響され、自然から遠のいた当時の文明への批判や自然の力を信じない拘束的な教育への批判を行つて『エミール』の響きの強いものとして見られたりもするが、⁽⁴⁰⁾ 全般的にはアルントの陶治論はこれまで述べてきたようにドイツ的なものを含み込んだものとして受け止められていた。だがミュンヒの指摘にあるようにこの著作が刊行された時は西欧が時代の移行期にあつて不安定であり、またアルント自身の名前が余り知られなかつた為にそれが世に注目される事はなかつた。その刊行以降、マンの教育学古典全集に収められる迄の間この著作はほとんど世間から忘れ去られていたといふ。⁽⁴¹⁾ しかし忘れ去られていたといつても、長田新訳『フレーベル自傳』にあるように、その間のある時期にフレーベルはこのアルントの著作を「教育の聖書」として読み、そこに自らの当時の「全生命と全念願」を見出したといつていた位であるから、⁽⁴²⁾ この著作が価値の低さ故に注目されなかつた訳ではない事が分る。

この著作の刊行後一〇〇年経つた今世紀初頭に合科指導が話題にされ出したが、その時期にアルントの著作の

意義が十分に評価されて改めて世に出た訳である。⁽⁴³⁾ ミュンヒやマイスナーはその評価の中でこれまでに見てきたようなドイツ的なものがアルントの陶治論にあつた事を指摘し、その下で、アルントが「知る事と学ぶ事を切り離さずに知る事を能力としてまた学ぶ事を存在として設定し、すべてが豊かな心情及び生活にはいり込む」方法について強調したと述べている。⁽⁴⁴⁾ 実はこの所が合科指導に関係してくるのであつて、ミュンヒは、アルントがこの方法として「博物史や博物学などが切り離されずにすべてが一緒になる」様式を求めたと評価している。ミュンヒ自らは「凡すべての学問の動きが個々の領域の内部で分化と専門化によつて進歩する為に教科指導それ自体が常に専門化しがちとなる」と指摘し、「博識と陶治的指導の間は大変離れている」と断りながら前述の方法を必要とする事の背景に触れ、「アルントが『今世紀（一九世紀一筆者）になつて我々が麻痺して引けない程にあらゆる古いガラクタを積んだ愚かしい博識の車を押す人』を非難していた」と述べる。ミュンヒは、明らかにこの後合科指導と呼ばれるものについて既にアルントがそれを先取りしていた事を指摘したのであつて、二〇世紀初めに話題にされつつあつた合科指導の考え方の状況を見つ

め、その事(諸教科を相互に関連させて扱う事)筆者は現在の教育思想家の口にも再び上り始め、それに向つて第一歩が記されている」と当時の様子を垣間見たのであつた。⁽⁴⁰⁾ 以上のように、今世紀初頭に登場した合科指導の考え方はそれより一〇〇年前のアルントの陶冶論に既に先取りされていたとみなされ、それはドイツ的なものを求めた陶冶論の中においてであつたと評価されていたのである。

第三章 陶冶の概念について

アルントの陶冶論で先取りされていた合科指導の考え方を見る時筆者の関心はその中身に向けられる。本章では、彼の示す教材例を通してドイツ的なものへの志向と結びついた合科指導の考え方を支える陶冶の概念を追求したい。アルントの陶冶の概念は既に第二次大戦後ポルノウによつて纏められていたが、戦後の本格的なアルント研究は今のところこれ以外には見当らない。そのポルノウはアルントの陶冶論に合科指導の考え方を指摘していないので、その意味では本章はポルノウのアルント研究を補う事にも狙いがある。

教材例 — 合科指導の考え方に関するアルントの教材例はジャワやポルネオのような熱帯地域を中心とするテーマで展開されている。この教材は七歳から一四歳頃の少年期の子供を対象とするが、ここではまず気象、水、灼熱の太陽、そして一年の節を区切る長い雨と規則的な風が記述される。次に花・草・木に移るが、そこで植物学的分類を行うのではなく、それらの生長過程と風土に密着した生育とが描かれる。甘さ、香しさ、毒々しさを漂わせて溢れるばかりに活々と高く伸び切つた植物の生長の様子、強くて固い竹や樫などの様子、恐しい程に厚い樹皮、果実を包む皮、葉や枝のない木々の様子がそこにある。素晴らしい輝きの色彩豊かな花々と実りの自然の力がある。更に石ころ、岩、宝石、真珠、金、ダイヤモンドについてそれらの大きさ、固さ、光沢、輝きが記され、互いに比較される。それらの採掘量、採掘法、採掘精錬状況、最大採掘地域が示され、採掘物と商品との関係、農場、栽園、港、要塞がその由来と共に提示される。これらの事柄に次いで鳥の話に移る。鳥についてできる限りその棲息の状況、鳴き声、囀、色彩を調べ、それらを知る事によつて一層興味が高まるように記しておく。話は更に他の動物に移る。蛇とその毒・住処・餌・

蝨、蝻、蛙、象、ライオン、虎、犀、河馬、鱈、ゴリラ、猿、これらすべてができるだけ厳密に記され、他の国土の同じような動物の状況と比べられるが、その際風土から来る違いを忘れてはならない。そして話は人間に進む。そこでは島の人口や臣民の数やオランダへの貢物の量を問題にするのではなく、人間の生活様式、生計方法、住居の作り方、男女交際の仕方、子供の育て方、言語、芸術、娯楽、衣装、武装などの慣習が描かれ、人々の結婚適令期、壮年期、平均寿命、平均年令、最高年令、国内諸都市の土地柄、海岸の住民と山岳住民と平野の住民との間の違いなどが示される。

これらの事は教える側が絶えず問題として抱き、これにできるだけ答えておかなければならない。彼はこうした問題に答えてくれる高度な風土的調和を伴う植物地理学や博物史の登場を待った。

国土とその状況、その産出物、動物、人間を一つの絵本のように開花させた後は歴史に話が進むが、それはこの年代の子供に苦手な年号や名前のレストランに関する指導を扱うのではなく、周辺を除いて直接の関わりに輪を絞ったものを扱う。そして更にそれは、時々外から意図的に輸入されてでき上ったものではなく、その国の風

土上の必然性から生じたものであり、その国土の精神的組成としてまた国家的表明として直接表わされるものである。例えばスエーデンの眞の性格がカール二世で表わされるように、という事である。

このような熱帯地域の教材例を通してアルントは「絶大なる自然の本能的力の反映」を見出している。もう一度振り返ってみるとその教材では「生死を支える彷彿とした生氣」が太陽の光に即して放たれる様子について描かれ、太陽の「極めて豊かな彩り」が花々や鳥の羽や虫に奏でられ、貝、甲殻類、海の底の眞珠や珊瑚、魚の鱗、ダイヤモンド、金に映し出される。だがこの風土には「確固たる秩序とそれに対立するものが併存し」、自然の産物には一面で偉大なしなやかさと柔らかさと瑞々しさがあがるが、他面では偉大な硬直さと強固さがある。「椰子が椗に、砂糖黍とパイナップルが竹とチーク材に、しなやかな虎とライオン及び猛毒をもって素速く飛びかかる蛇がのんびりした正直ものの象、犀、鱈に、猿と鸚鵡と饒舌家が落ち着いて控え目な人間に各々相對する」。「船乗りは貿易風が何時吹いて何時去るのかを、農夫は雨期が何時始まって何時終わるのかを正確に知る」が、そこには自然の持つ永遠の規則性が現われる。そして「谷底、

広い海辺、霧に包まれた涼しい丘に見る間に活々とした植物が育ち、花が咲き実がなる」様子や「山々と岩場と高地及び緑のない木々」の様子に「永遠の力強さや確乎たる時の推移」が現われる。

アルントはこのような自然の中で生活する人間について更に述べた時、そこでは自然の本能的能力が反映した人間生活の特徴が綴られた。「人間は時には象のように尊厳で威厳を保つて謙虚であり、時には荒々しく気儘で虎や蛇のように毒々しさを持って破壊的となる。……彼は、規則的な雨と風のように頑なに振舞う。激しい感情は容易に勇氣に変わるが、それが彼を動かさない時は何と彼は冷淡であろうか。勿論炎は燃えており、彼の目は輝き、彼の手足の筋肉はひきしまっている。そしてここでは、快活な生き方が期待される。しかし、それは内なるものの単なる外面的現われにすぎない。頑なさはそのままたに秘められているのである。鸚鵡は多彩に輝いても歌わず、極めて美しい彩り豊かな花の多くに香りがなくて毒々しさがある。彼の興奮と喜びもこのような事と全く同じように捉えられねばならない。……自然は鳥や魚や貝を彩ったように人間に華やかさを与えた。衣装や調度品や工芸品の華やかな刺繍に幾つも見られる輝やかしい

煌びやかな色彩は彼にとって美しいものである。本物の印度の道具や陶器を見た人にはこの事が分る。⁽⁵⁰⁾」

アルントの教材例に見られる以上のような人間生活と自然の諸々の描写から筆者は彼の抱く陶冶の概念を見出す事ができる。彼は「我々が、各々の国土の自然物すべてを絶えず反映した纏まりのある生活を一層良く把握して初めて、真の人間的な指導が話題になるであろう」⁽⁵¹⁾（傍点筆者）と強調するが、「あらゆる像がこの生活の像に反映される」という考え方は彼の教材論の特徴となるものである。風土に支えられた自然の営みそれ自体が人間の生活に直接反映されるのではなく、その自然の営みがまず自然の中の諸々の物体や生物に反映されてそこに諸々の像を形成し、それらの像すべてが次に人間の生活に反映されてそこで大きな人間生活の像となるのである。このような考え方で教材を作る事がアルントの場合の重要な点であり、また同時にその考え方から彼の陶冶の概念が導かれてくる。

陶冶の概念 アルントの教材例には一つの間人観があった。それは「人間は小宇宙であり、あらゆる像を一つにした像であり、あらゆる形象を一つの形象にしたものであり、多くの小さな鏡に映されたものを纏める一つ

の大きな鏡である⁶³⁾という表現に見られる。ここでは、人間の生活が単に直接的に全体世界を反映するのではなく、全体世界を各々に反映した諸々の事物や事柄の像を反映するのであり、その意味で「像の像」或いは大きな鏡としての人間生活が描かれている。教材例にあつたように熱帯地域に住む人間の生活は熱帯の諸々の自然物の営みの反映の像であり、その営みは自然の本能的力の反映の像として描かれていたが、このような像の像としての人間生活の捉え方を子供の生活それ自体にあてはめた場合に陶冶の概念が導かれてくる。「若者は陶冶されねばならない。美しい世界のあらゆる営みが柔かい板に表わされ、従つて活々とした像の世界、像の像、生活がその人間の中で現われたり消えたりする。このような事を我々は陶冶と呼ぼう。」⁶⁴⁾

ボルノウによれば、アルントの陶冶の考え方は「自己や他者に即した教育的・人間的活動ではなくて人間への意図的行為の伴わない外からの影響である⁶⁵⁾」(傍点筆者)という事になり、アルントの著作『人間陶冶に関する断想』の「人間陶冶」は、その陶冶の一般的考え方から特定の意味をもって取り出された自然的な「人間による人間への教育プロセス」⁶⁶⁾とみなされる。「像の像」としての人間

生活はこの影響によつて成り立つとされるが、ここで重要な事が一つある。それは「永遠の相互反映」の考え方である。人間生活は単に外の像を反映するばかりではなく、人間生活の像を外の事象に映し返すのである。だが成長する人間と文化環境との関係の在り方はアルントの永遠の課題として次のように語られている。「如何にそれは存在するのか。如何に人間は自然を作り、またあらゆる自然物によつて再び自らの陶冶を如何に保つのか。要するに、如何にすべての物事の像が永遠の相互反映の中で互いに何かを与え合うのか、そして、最も気高い像即ち人間から究極にはどのように完全な世界像が反映されるのか、これらの事を私は敢えて述べない。」⁶⁷⁾

このような「永遠の相互反映」を伴つた「人間の内外への映像生活」は基本的に「影響」の関係において捉えられており、その脈絡では、改めて「人間陶冶」は「人間の内外で映像生活の発展と明確化を妨げない事⁶⁸⁾」と定義され、「人間陶冶」の消極的性格が強調されている。ルソーの『エミール』はアルントに強い影響を与え、アルントの『人間陶冶に関する断想』はフレーベルに強烈な印象を残したが、ボルノウが見るように、「消極的教育」は『エミール』で展望され、「人間陶冶に関する断想」に

繼承され、フレーベルの『人間陶冶』で纏められたという事になる。⁶⁰⁾

結び——合科指導と「ロマン思考」

アルントの陶冶論をロマン主義教育学の源に位置づけたボルノウはアルントの考え方が「ロマン思考」であると特徴づけていたが、「固有のロマン思考は、人間の破壊的な結果を齎す恣意的な『作成行為』に代つてある秩序に従つて内から育つ力の『組織的』な成長を信じる時に自ずから現われる」(傍点筆者)と述べる。特に「消極的性格」を伴うアルントの陶冶論の特徴が「妨げない」という言い方で示される時ボルノウはアルントの考え方に「ロマン思考」を見出すのである。⁶¹⁾

このようにアルントの「ロマン思考」では周囲の諸々の像を反映する子供の中の個性的な力が信じられている。子供を指導する者はその力を信じつつ、第三章の教材例で見たようにできるだけ明確に世界を反映する諸々の像を記述し、その諸々の像を更に纏めて反映する人間生活を像として記述し、それらの記述を改めて像として子供の環境に設け、それを子供の生活に反映させる。子

供の個性的な力を信じてその力による反映行為を期待するのである。指導する者はこの時に相互反映即ち像の映し返しに注意する必要がある。人間生活の像と子供の生活の像との各々の映し返しの様子を確かめる事はアルントの陶冶論の中で重要な個所である。

彼の陶冶論が合科指導の考え方を先取りしているという時、そこで扱われた教材は全体世界を各々に反映した諸々の像を更に纏めて反映した人間生活の像を記述したものであり、その教材は再び像として子供の生活に反映されるような影響下に置かれなければならない。ここでは、指導に当る者は子供の個性的な力と教材としての諸々の像の影響力とを信じるしかなく、両者がどの程度のものであるかがこの種の指導の成否を分ける鍵となる。子供に対しては世界の反映行為を支える個性的な力を培う事、指導する者に対しては世界の反映された像を記述する力を培う事、これらの事がアルントの先取りした合科指導の考え方で求められる基本的なものではないであろうか。

トレルチは「自由のドイツ的思想」の根本に「国家―總体意志の形成に対する個人の関与」と並べて「個人的人格的な自己育成」即ち「個人的自由と個性」を据えたが、⁶²⁾

アルントはドイツの風土の中で個性的な力と世界像の記述力との涵養を自らの陶冶論の根本に置き、当時の優勢なフランス文化に対抗するドイツ的なものを求めた。そしてそれによるドイツ人の陶冶を考え、それを著作に纏めたといえよう。その著作が刊行後一〇〇年経ってマンの教育学古典全集に改めて収められた時もそれら二つの力の涵養は再び世に問いかけられていた。そして第二次大戦後にボルノウは自らのアルント研究の中でこれらの二つの力の涵養を問う考え方を「ロマン思考」という言葉で纏めたのではないだろうか。但しボルノウは合科指導の考え方をその時に指摘してはいなかったが、アルントの陶冶論自体は合科指導の考え方と「ロマン思考」とを強く結びつけているように筆者には思えてならないのである。

[注]

- (1) Arthur Harnden, *Education in the two Germanies*, Basil Blackwell Oxford 1974, p. 5—28.
 - (2) Ernst Troeltsch, *Deutscher Geist und Westeuropa, Gesam-mele kulturphilosophische Aufsätze und Reden*, hrsg. von Hans Barden, Neudruck 1925, Scientia Verlag Aalen 1966.
- É・トレルチ (西村訳) 『フイツ精神と西欧』筑摩書房 一九七〇年

- (3) A. Harnden, op. cit., p. 8—12
- (4) 吉村貞司『ケルマン神話—ニーレンゲンからリルケまで』読売新聞社 一九七二年 二二二—二二六頁
- (5) E. Troeltsch, op. cit., S. 80—107. E・トレルチ前掲書 八四—一一頁
- (6) A. Harnden, op. cit., p. 12—21
- (7) A. Harnden, op. cit., p. 21—24.
- (8) E. Troeltsch, op. cit., S. 31—58, S. 80—107, S. 134—166, S. 211—243. É・トレルチ前掲書 三三—六一頁、八四—一一頁、一四〇—一七三頁、二二二—二五六頁
- (9) E. Troeltsch, *ibid.*, S. 169—210, S. 211—243, S. 219—220, S. 237—238, S. 238—239. É・トレルチ前掲書 一七七—二五六頁、二二〇頁、二四七—二四八頁
- (10) 篠原助市『獨逸教育思想史下巻』創元社 一九四七年、四六一—四六八頁
- (11) Theodor Schwertd, *Kritische Didaktik in Klassischen Unterrichtsbeispielen*, Ferdinand Schöningh, Zwanzigste Auflage 1952, S. 256—287.
- (12) 三枝孝弘『範例方式による授業の改造』明治図書一九六五年 六〇—六一頁
- (13) T. Schwertd, op. cit., S. 269—270.
- (14) 拙書『諸外国における低学年の合科教育』(『初等教育資料No三三八』文部省小学校教育課幼稚園教育課編集 一九七九年 一一—一四頁)
- (15) Klaus Geppert, *Die Theorie der Bildung im Werk des Novalis*, Peter Lang 1977, S. 169.
- (16) Bibliothek pädagogischer Klassiker, hrsg. von Friedrich

- Mann, Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung, hrsg. vor Wilhelm Münck und Heinrich Meisner, Langensalza, 1904, S. X XII.
- (17) 長田謙三『フノーセル自傳』, 筑波書店一九四九年 八八一—八八九頁
- (18) Otto Friedrich Bollnow, Die Pädagogik der deutschen Romantik vom Arndt bis Fröbel, Kieta-Cotta 1952, S. 22—46, S. 84—90.
- (19) 『筑波西洋人名辞典』, 筑波書店一九五六年 『教育人名辞典』, 旺文社一九六二年
- (20) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. VII.
- (21) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. IX.
- (22) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. X XII.
- (23) Heinrich Meisner, Zur Entstehung der "Fragmente", in: Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. X—X XII.
- (24) Pädagogisches Lexikon, hrsg. von Hermann Schwartz, Erster Band, Bielefeld und Leipzig 1928. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, Zweite Auflage 1. Band, Langensalza 1903. Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, hrsg. von K. A. Schmidt, Erster Band, Zweite verbesserte Auflage, Gotha 1876. Lexikon der Pädagogik von F. Sander, Zweite Auflage, Ferdinand Hirt 1889.
- (25) Lexikon der Pädagogik, hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftlicher Pädagogik, Münster u. a., I. Band, Verlag Herder 1952. この文献がフノーセルの出生の月と彼の著作内容及び思想的立場について誤りがある。また A. Rach, Bibliographien zur deutschen Erziehungsgeschichte, Beltz 1968. フノーセルの著作の目録を収めたもの。
- (26) Herman Nohl, Deutsche Bewegung, hrsg. von O. F. Bollnow und F. Rodi, Vandenhoeck & Ruprecht 1970, S. 209.
- (27) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. X IV—X VII.
- (28) H. Nohl, op. cit., S. 295
- (29) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. VII, S. X.
- (30) Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, op. cit., S. 276.
- (31) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. XI.
- (32) Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, op. cit., S. 276.
- (33) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. X.
- (34) Pädagogisches Lexikon, hrsg. von H. Schwartz, op. cit., S. 236—244.
- (35) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. X—XI.
- (36) *ibid.*, S. X XII.
- (37) *ibid.*, S. X III—X IV.
- (38) *ibid.*, S. IX, S. X IV, S. X VI, S. X X.
- (39) *ibid.*, S. IX.
- (40) *ibid.*, S. X X VI.
- (41) Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, op. cit., S. 277.
- (42) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. IX.
- (43) *ibid.*, S. VII.
- (44) 長田謙三『フノーセル自傳』, 前掲書 八八頁
- (45) Bibliothek pädagogischer Klassiker, op. cit., S. X X VI.

- (45) *ibid.*, S. X Ⅲ.
 (46) *ibid.*, S. X Ⅲ.
 (47) O. F. Bollnow, *op. cit.*
 (48) Bibliothek pädagogischer Klassiker, *op. cit.*, S. 82.
 (49) *ibid.*, S. 83—84.
 (50) *ibid.*, S. 85—86.
 (51) *ibid.*; S. 87—88. アルントに強い影響を及ぼしたルソーは、『エミール』の中で、人間の生活のあり方が寒帯、温帯、熱帯との関係で大きく変化することについて言及しているようだが(新訳世界教育名著叢書Ⅳ『自然の子エミール』文教書院大正十三年 四六頁以下)アルントは当然この言及を目にした上で自らの教材例を展開したものと思われる。
- (52) *ibid.*, S. 85.
 (53) *ibid.*, S. 5.
 (54) *ibid.*, S. II.
 (55) O. F. Bollnow, *op. cit.*, S. 39.
 (56) Bibliothek pädagogischer Klassiker, *op. cit.*, S. II.
 (57) *ibid.*, S. 34.
 (58) *ibid.*, S. II.
 (59) O. F. Bollnow, *op. cit.*, S. 42—43.
 (60) *ibid.*, S. 43.
 (61) *ibid.*, S. 42.
 (62) E. Troeltsch, *op. cit.*, S. 97—99. E・トレルチ前掲書 一〇一—一〇三頁