

ドイツ新教育運動のなかの『児童の世紀』

岡部 美香

(教育哲学)

(平成10年10月9日受理)

Ellen Keys “Das Jahrhundert des Kindes” in der reformpädagogischen Bewegung

Mika OKABE

1. はじめに

『児童の世紀』 (“Barnets århundrade”)⁽¹⁾ は、エレン・ケイ (Ellen Karolina Sofia Key 1849–1926) によって、1900年という、19世紀から20世紀への世紀転換を目前に控えた年に著された。この著作は、ケイの本国スウェーデンではほとんど注目されなかったが⁽²⁾、それとは対照的に、諸外国、とりわけドイツで非常に大きな成功を収めた。重版の記録だけを見ても⁽³⁾、『児童の世紀』の独訳書 (“Das Jahrhundert des Kindes”) は、1902年にその初版⁽⁴⁾ が刊行されてから1926年までに36版が重ねられている。この数字は、単純に計算しても、『児童の世紀』の独訳書が、今世紀最初の四半世紀の間、ほぼ毎年1ないし2版ずつ重版されていたことを示している。当時のドイツ語圏の読書人口を考えると、『児童の世紀』は、まさに大ベストセラーであったといえることができるであろう。

この著作の読者の多くは、教育改革に関心をもっていた、あるいは実際に教育改革に携わっていた親や教師であった⁽⁵⁾。彼らを通して、『児童の世紀』は、まさに当時ドイツで生起しつつあった教育改革の運動、すなわちドイツ新教育運動 (改革教育運動 die reformpädagogische Bewegung) に大きな思想的影響を与えたのである。近年、その功績をたたえて、『児童の世紀』独訳書の復刻版が出版された⁽⁶⁾。その背表紙に記された著作内容の紹介文は、次のような言葉から始まっている。「スウェーデンの女性エレン・ケイは、ドイツの新教育運動において、『子どもから』というルソーの関の声を新たに復活させ、ヨーロッパ全体の新教育運動に対してその不滅の (『子どもから』という) 主張を強く唱えた。」⁽⁷⁾ (括弧内は筆者) 同じく著者紹介の欄には、「彼女の著作『児童の世紀』 (原典は1900年、ドイツ語の翻訳は1902年) は、ヨーロッパの新教育運動が展開された時代全体のスローガンとなった」⁽⁸⁾ とある。

なぜ、『児童の世紀』は、今世紀初頭のドイツで、これほど多くの人々から熱狂的に支持されたのであろうか。

その問いの答えについては、A.フリットナー (A. Flitner 1922-) の次の言葉が、一つの示唆を与えてくれる。「(『児童の世紀』という) このスローガンは、20世紀の教育の当時成立しつつあった自己意識をぴったりと言いあて、それ以外のどんなものよりもより以上に導いていったのである。」⁽⁹⁾ (括弧内は筆者) 『児童の世紀』は、20世紀の教育の自己意識を反映していたのだ、とA.フリットナーはいう。もっとも、彼は、『児童の世紀』の思想内容よりも、むしろその表題が20世紀の教育の自己意識を反映することに成功していたのだと主張しているが⁽¹⁰⁾、一般に、どれだけ衝撃的であったとしても、表題の印象だけで約四半世紀にわたって一冊の本が読まれ続けるとは考えがたい。ここは、「児童の世紀」という表題に象徴されるケイの子ども観、教育観、あるいはまた時代意識が、20世紀の教育の自己意識を反映するものだったと考えるのが妥当であろう。

そのように仮定するならば、『児童の世紀』における子ども観、教育観、あるいは時代意識について突きつめて考察することは、20世紀の教育を問い直すことへとつながっていく。20世紀が終わりを告げようとしている今、これからの教育のあり方を考える際に、まず20世紀の教育の自己意識に対する反省から、すなわち20世紀の教育が何をめざし、どうあろうとしていたのか、という問いから始めることは重要であると思われる。その反省の試みを、『児童の世紀』というテキストを通して行いたいというのが、筆者の基本的な問題意識である。たしかに、『児童の世紀』が反映しているであろう20世紀の教育の自己意識は、その成立しつつある段階のもの、つまりもっとも初期の段階のものであり、したがって現代の教育のそれと比較すると非常に素朴で、単純なものであると考えられる。しかし、逆にいえば、非常に素朴かつ単純であるからこそ、私たちはそこに20世紀の教育の雛型を見出すことができ、また、そうであるからこそ、20世紀の教育の抱えてきた問題をより簡明な形でそこからとり出すことができるのではないだろうか。

そのためには、まず『児童の世紀』が本当に20世紀の教育の自己意識を反映しているといえるのか、もしそういえるならば、それはどのような点においてか、という問題について検証する必要がある。

本論では、その検証作業の第一歩として、ドイツ新教育運動に関する先行諸研究が、『児童の世紀』という著作をドイツ新教育運動の歴史的展開過程のなかにどのように位置づけ、評価してきたかについて、いま一度、考察する。その考察のなかで、『児童の世紀』のどの点に人々の関心が寄せられたのか、ということについて探っていきたい。というのも、その点こそ、20世紀の教育の成立しつつあった自己意識を反映しているのではないかと推測されるからである。

2. ドイツ新教育運動の歴史的展開過程における『児童の世紀』の位置づけ

(1) ドイツ新教育運動の展開過程

ドイツ新教育運動の歴史的展開過程のなかで『児童の世紀』という著作がどのように位置づけられ、評価されてきたのかを考察するにあたり、まずはじめにドイツ新教育運動がどのような過程をへて展開されたのかを具体的に示し、『児童の世紀』の独訳書がその過程のどの段階

において出版され、どの段階までその影響力を持続させえたのかについて明らかにしておく必要があるだろう。

一般に、ドイツ新教育運動とは、19世紀末から1933年のナチスによる政権掌握までの期間にドイツで展開された一連の教育改革の運動をさす。ただし、一口に教育改革の運動といっても、そこで生まれた教育思想および教育実践は非常に多岐にわたる。したがって、この一連の運動の展開過程を全体としてどのように捉えるかについては、それぞれの研究者の間で微妙に異なっている。

ここでは、ドイツ新教育運動に関する諸研究のなかでも草分け的な業績を残したといわれるノール (H. Nohl 1879-1960) の主著“Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie” (1935)⁽¹¹⁾ の記述に即して、ドイツ新教育運動の展開過程を振り返り、そこに『児童の世紀』を位置づけてみたい。ノールのこの著作は、ドイツ新教育運動が終結期に入った時期に、この運動を歴史的に総括しようとした最初の体系的な著作である。それは、ドイツ新教育運動の生起および展開の過程を全体として捉えようとした先駆的な研究だといわれている。

さて、ノールは、その主著のなかで、ドイツ新教育運動の展開過程を、みずから提唱した一般的な教育運動の法則にしたがって、三つの段階に分けている⁽¹²⁾。以下に、彼の三段階説を、図式的にまとめてみよう。

第一の段階は、すでに死に絶えたり硬直したままで受け継がれたりしている古い教育形式に対する対立の段階である。この場合、自分の力で生きる自立的な個人の存在が、その古い教育形式に対して対置される。具体的には、教養批判を中心とする文化批判運動 (kulturkritische Bewegung) が、ラガルデ (P. A. de Lagarde 1827-1891)、ニーチェ (F. Nietzsche 1844-1900)、ラングベーン (J. Langbehn 1851-1907) によって開始されてから、リーツ (H. Lietz 1868-1919) やガウディヒ (H. Gaudig 1860-1923) らによってドイツ各地でさまざまな教育実践の試みられた時期が、この段階に相当する。この時期には、自由な個性の人格を核とする新たな人間性の理想が、それぞれの思想家あるいは教育者によって、さまざまな形で創出された。

続く第二の段階は、一人ひとりの個人のために勝ちとられたものを万人に役立つものにしようとする段階である。第一の段階で創出された新しい教育理想は、ここで大衆の間に広く普及していく。運動そのものも、例えば、第一次世界大戦後に行われた、いわゆる社会的弱者のための社会的教育運動などのように、社会的および民主主義的なものへと方向を転換する。

そして最後の第三段階にいたる。この段階では、新たな国民の形成などのように、人間性の理想が、旧来のものとは異なる新たな仕方においてではあるが、ふたたび社会あるいは国家といった客観的文化の内実に従う方向で探究されるようになった。この時期から、運動は、客観的な支配力をそなえた全体、個人の諸力を拘束し個人に優越する全体 (例えば国家など) に対し、積極的に献身することを奨励するものとなっていった。

以上が、非常に単純化した形ではあるが、ドイツ新教育運動の展開過程に関するノールの三段階説である。この三段階をあえて年代によって区別するならば、1890年代から第一次世界大戦の始まる前までを第一段階、第一次世界大戦の終結から1920年代の末までを第二段階、そしてそれ以降から1933年までを第三段階とすることができるであろう。

では、この三つの段階のどこに『児童の世紀』は位置づけられるのであろうか⁽¹³⁾。

『児童の世紀』の独訳書の初版が1902年、第36版が1926年に刊行されているのであるから、

したがって、『児童の世紀』は、ドイツ新教育運動の第一段階の半ばから第二段階の後半にかけて、人々から支持され続けたことになる。その場合、『児童の世紀』は、第一段階、すなわち新教育運動の開始期にその運動の推進力となった著作であり、さらに第二段階、すなわち新教育運動の理念が大衆化し、その実践がより広い範囲で展開されるようになる時期には、その媒体の役目を果たした著作だったのではないかと考えることができる⁽¹⁴⁾。

果たして、『児童の世紀』は、ドイツ新教育運動のなかでそのような意味をもつ著作として評価され、受容されていたのであろうか。

(2) 第一段階の衝撃——『児童の世紀』による〈子どもへの新たなまなざし〉の開示

まず、後者の第二段階に関していえば、上で述べた『児童の世紀』の重版数の記録によって、この著作が新教育運動の理念の大衆化に貢献したということはすでに証明されているように思われる⁽¹⁵⁾。では、前者の第一段階に関してはどうかだろうか。ドイツ新教育運動の開始期に、『児童の世紀』は、この運動に対して推進力を与えるような著作だったのであろうか。

シャイベ (W. Scheibe 1906 -) の “Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, eine einführende Darstellung” (1969)⁽¹⁶⁾ は、ドイツ新教育運動に関する戦後ドイツ (旧西ドイツ) の代表的な研究書の一つに数えられる。そのなかで、彼は、『児童の世紀』について「エレン・ケイのこの著作は、教育の改革運動の幕開けとなった」⁽¹⁷⁾ と述べ、ケイの名前をドイツ新教育運動のパイオニアの一人として挙げている⁽¹⁸⁾。ケイおよび『児童の世紀』に対する評価に関しては、他の研究者の見解も、ここに述べたシャイベのそれにほぼ一致すると考えてよいだろう。

では、『児童の世紀』は、ドイツ新教育運動の幕を開けるに相応しい特徴をもった著作だったのであろうか。それについても、シャイベの記述が示唆を与えてくれる。「ドイツにおいても、教育者たる大人たちに呼びかけて、子どもおよび教育問題へのまなざしを新たに開いた功績は、当然、この著作 (『児童の世紀』) に帰せられる。」⁽¹⁹⁾ (括弧内は筆者) すなわち、『児童の世紀』は、ドイツ新教育運動の第一段階において、「子どもおよび教育問題へのまなざしを新たに開いた」のであり、その功績によってケイは新教育運動のパイオニアの一人に名を連ねることとなったのである。

ドイツ新教育運動の始まりにおいて、「子ども」は、もっとも重要な概念であった。「『子どもからの運動』(というスローガン) は——それ (教育の改革運動) はそのように呼ばれてきたのであるが——主にこの教育運動の初期の段階を埋め尽くした。… (中略) …さまざまな改革の方向性のすべてにおいて、子どもからという強調された方向づけは、改革運動の特徴であり続けた。」⁽²⁰⁾ (括弧内は筆者) 「子どもからの教育 (Pädagogik vom Kinde aus)」は、ドイツ新教育運動のスローガンとしてよく知られている。このスローガンは、とりわけその運動の初期において、ハンブルグの教師たちを中心に高唱されたものである。それは、教育を、それまでのように教育者たる大人あるいは教科書を中心としたものから、子どもを中心とするものに転換しようとするものであった。ここで、子どもは、あらゆる教育および人間形成の始点として、新たに発見されたのである。

子どもに対して向けられた人々のこの新たなまなざしが、まさしく、ドイツ新教育運動の第一段階の推進力であった。そして、そのまなざしを開くのに、『児童の世紀』は大きく貢献したのである⁽²¹⁾。

しかし、そもそも、なぜそれに貢献するのが『児童の世紀』だったのであろうか。『児童の世紀』独訳書の初版の刊行は1902年であったが、その時すでにドイツでは、リーツが田園教育舎を設立していた（開設は1898年）。世界的に見ても、リーツの田園教育舎のモデルとなったイギリスのアボツホルムの学校は1889年、フランスのロッシュの学校は1899年に開設され、その実践理論は国際的に知られていたし、また大西洋を隔てたアメリカ合衆国では、アメリカ新教育運動において指導的役割を果たしたデューイ（J. Dewey 1859-1952）が『学校と社会』（1899）を出版していた。このような状況のもとで、なぜ、当時、近代化がようやく始まったばかりのスウェーデンの思想家であったエレン・ケイの著作が、しかもとりたてて教育改革に携わっていたわけではないエレン・ケイの著作が、ドイツで積極的に受容され、ドイツの新教育運動に衝撃的なまでの影響を与えたのだろうか。

3. 『児童の世紀』受容の背景

(1) 『児童の世紀』受容のための思想的土壌

① ドイツ青年運動

上にも述べたように、『児童の世紀』は、社会における子どもの立場、あるいはもう少し範囲を広げて、子どもと青年を含む年少の世代の立場を擁護し、彼らに対する大人たちの教育的態度を問い直すことを主題としている。当時のドイツ社会には、このような特徴をもつ著作が受け入れられやすい思想的土壌が、たしかに存在していた。その土壌を形成したものの一つは、青年運動（Jugendbewegung）である。『児童の世紀』に著されたケイの思想は、年少の世代から、という視点を強調した点において、青年運動の主張と通底していた。

青年運動とは、ドイツで、19世紀末から1930年頃まで、青年たちを中心的な担い手として展開された精神運動のことをさす。その発端は、1896年にベルリン近郊のシュテークリッツで始まったワンダーフォーク（Wandervogel）という徒歩旅行運動であった。

この運動の特徴は、青年たちが、大人文化の更新を唱え、人間の新しい生のあり方を求めようとしたところにある。彼らは、年長の世代の小市民的、非本質的な生のあり方に満足できず、みずからの生を解放し、人間としての本質的な生のあり方を求めようとした。それは、年長の世代が保持してきた大人中心、過去の伝統中心という価値観への強烈な批判となって現れた。青年たちは、知性、理性、精神性を尊ぶ年長の世代の文化に対して、人間の自然本性、衝動、身体性の価値を復興させ、それらに基づく新たな文化を確立しようとした。それは、大人への単なる準備段階ではなく、また伝統を継承するための教育対象でもない青年の独自の存在意義の主張でもあった。彼らのまなざしは、大人たちが背負ってきた過去ではなく、自分たちが担う現在と未来へと向けられ、彼らの関心は、既成の伝統の保持ではなく、創造的な生成へと向けられていた。

要するに、青年運動は、教育のもっとも根底にある関係、すなわち世代関係をドラマティックに変化させようとした運動だったということができよう。ノールは、そのような意味において、青年運動を「今日の教育のもっとも注目すべき、かつもっとも根本的な事象である」⁽²²⁾と評価する。たしかに、この運動は、新教育運動の中核を担う指導者たちの多くを輩出し、彼らを通して新教育運動に多大な思想的影響を及ぼしたが、それ以上に、この運動そのものが、教育というものに大きくかかわる主題をもったものだったのである。

こうした特徴をもつ青年運動の発端が先述のように1896年だとすると、『児童の世紀』の独訳書がはじめて刊行された1902年までには、子どもおよび青年の立場を擁護し、尊重しようという主張を受け入れる思想的土壌が、ドイツではすでに形成されつつあったといえるのではないだろうか。このような思想的土壌が、ドイツにおける『児童の世紀』の受容と普及を促進させた一つの要因であったと推測される。

しかし、そうした思想的土壌が準備されていたからといって、やはりドイツの人々にとっては外国人であるケイの著作が、それほど熱狂的に受容されるものであろうか。

②文化批判運動の影響——ケイのニーチェ受容

その疑問については、W.フリットナー (W. Flitner 1889-1990) の次の言葉がヒントを与えてくれる。「1902年にエレン・ケイの著作『児童の世紀』のドイツ語訳が上梓されたが、それはニーチェの哲学をより衆知のものにしている。」⁽²³⁾ たしかに、『児童の世紀』には、著作全体を通して、ニーチェの思想的影響がはっきりと見受けられる⁽²⁴⁾。

ニーチェといえば、ラガルデ、ラングベーンとともに、文化批判運動の中心的な担い手として知られている。文化批判運動とは、ごく簡単に定義するならば、伝統的な中等学校教育（ドイツではギムナジウム）にみられる古典的な教養理念の形骸化と知育の偏重を批判し、人間の生の全体性を回復しようと主張した運動である。この運動は、新教育運動や青年運動をはじめとする、当時ドイツで生じたさまざまな精神運動を思想的に先導したといわれている。上に名前を挙げたニーチェら三人の著作は、教養市民層と呼ばれた中流階級の人々の間で一大ブームとなった。特にニーチェの著作は、青年運動に参加した若者たちの間ではバイブル的な存在として崇められた。

このように当時のドイツ社会で一世を風靡していた思想を、ケイは『児童の世紀』のなかにとり入れたのである。「ニーチェ、ラガルデ、ラングベーンの文化批判は、原則的なものにとどまっていた。しかし、それは、エレン・ケイ、マリア・モンテッソーリ、ヘルマン・リーツらによってすでに始まっていた新教育の潮流の枠組みのなかで行われていた批判的な議論によって補われた」⁽²⁵⁾ とレールス (H. Röhrs 1915-) が述べているように、『児童の世紀』のなかでケイが展開した議論は、ニーチェらが展開した文化批判の原則的な理念を、人々に理解しやすく受け入れやすい形で、それゆえに現実の教育実践のなかでも活かしようのような形で反映した一種の実践理論であったといえることができるであろう。

では、実際のところ、ケイは、ニーチェの思想をどのように理解していたのだろうか。

ケイのニーチェ理解は、『児童の世紀』の第一章に記された次の文に端的に表れている。「ニーチェは、直接ダーウィンの理論を超人に関する彼の思想の根拠としたわけではないが、やはりその思想は、… (中略) …ダーウィニズムの偉大な結果である。同時代の人々のなかで、ニーチェにおいてほど、いま生きている人間は単なる『架け橋』であり、動物と超人との間の一つの通過点でしかないという確信が強かったものはいない。そして、このことと関連して、ニーチェは、ゴルトンと同じくらい本気で、人種の醇化を人間の義務とみなしているのである。」⁽²⁶⁾ ここで特徴的なことは、ケイが、ニーチェの思想を、進化思想と結びつけて理解している点である。ニーチェの思想は、限りなく自己を超克し自己を創出し続ける生のあり方について説いた、生命論を核とする生成の思想である。また、「超人 (Übermensch)」とは、ニーチェ思想の鍵概念の一つであり、「汝自身であれ」という呼びかけに応じて自己を常に超克していこうとする人間を意味している。ニーチェは、そのような超人を形成することの必要性を

繰り返し訴え続けた。こうした考え方、すなわち限りなく自己超克と自己創出を繰り返す生、あるいは自己を常に超克していこうとする超人という考え方を、ケイはまったく素朴に進化思想と結びつけたのである。

上記の引用文のなかで、ケイは、ニーチェの思想をダーウィニズムの偉大な結果と述べている。この言葉だけからすると、ケイがニーチェの思想をダーウィン (C. R. Darwin 1809-1882) の提唱した進化論と結びつけて理解していたかのように思われるが、実は、ケイのニーチェ理解は、ダーウィンの進化論よりも、むしろスペンサー (H. Spencer 1820-1903) の社会進化論およびゴールトン (F. Galton 1822-1911) の優生学とより強く結びついていたと考えられる。それは、次のような理由による。まず、ダーウィンの説いた進化は、単に「変化する」という意味しか含まないのであるが——ゆえに極端に言えば、退化も進化の一つの形態となる——、ケイは、進化という概念を、発展の程度の低いものから高いものへの進歩という意味で用いている。このように、進化はより高尚なものへと向かう方向性をもっているという、ある種目的論的な捉え方には、明らかにスペンサーの思想が反映されている。また他方、ダーウィンは、自然淘汰を人間が自らの手で意図的に行うという人為淘汰の可能性について、あくまで示唆したにとどまるが、ケイは、『児童の世紀』のなかで、結婚および生殖の段階における人為淘汰の行使を積極的に推奨している。その場合、ケイは、ゴールトンの優生学に持論の支持を見出している。

このようにケイは、スペンサー、ゴールトンの思想的影響のもとで、ニーチェの思想を理解していた。ところで、スペンサーといえは、19世紀後半から20世紀の初頭にかけて、欧米社会で名声を博した思想家である。ゴールトンの提唱した優生学は、いまでこそ社会的弱者に対するその差別的な思考が広く人々に理解されているが、当時のヨーロッパにおいては、最新の、もっとも人類への貢献が期待される人間学としてもてはやされていた。また、ニーチェは、前述のように、19世紀から20世紀にかけてドイツで生起し、さらに他のさまざまな社会運動を思想的に先導するという役割を果たした文化批判運動のきっかけとなる論文を著した人物である。つまり、ケイのニーチェ理解は、当時のヨーロッパ社会、あるいはドイツ社会で流行していた思想を、一見したところ矛盾のないよう、うまく組み合わせたものだけということができる。ケイの著作『児童の世紀』がヨーロッパ、とりわけドイツの市民たちの間に浸透した理由の一つがここにあると推測される⁽²⁷⁾。

ただし、ケイのニーチェ理解が、流行の思想をとり入れたものであり、かつ理解しやすいものであったがゆえに、多くの人々によって受容されたということと、それがニーチェ理解そのものとして妥当なものであったかどうかということは、別次元の問題である。筆者は、ケイがニーチェの思想をスペンサーの社会進化論およびゴールトンの優生学という二つのフィルターを通して『児童の世紀』のなかにとり入れたことによって、『児童の世紀』のなかでケイが描写する子ども像にある種のぶれが生じたのではないかと考える。このぶれについては、今後、さらに突きつめて考察する予定であるが、次節で、ごく簡単に触れておきたい。というのも、そのようにぶれた子ども像を提示したということこそが、ドイツで『児童の世紀』が熱狂的に受容された要因、しかもより内在的な要因なのではないかと考えられるからである。

(2) 『児童の世紀』における子ども像の特徴

① 子ども像のぶれ

ケイは、基本的に、子どもを「神聖な」存在とみなしていた。それゆえ、親や教師をはじめとする大人は、本来、子どもの尊厳に対してただひたすら畏敬の念を抱きつつ頭を垂れることしかできないはずだと主張したのである⁽²⁸⁾。ケイのこのような子どもの捉え方は、基本的に、ルソー (J. -J. Rousseau 1712-1778)、ペスタロッチ (J. H. Pestalozzi 1746-1827)、フレーベル (F. W. A. Fröbel 1782-1852) らの唱えたロマン主義的な子どもの捉え方、すなわち子どもの自然本性を尊重しようという彼らの子どもの捉え方を継承している。ケイの場合は、従来より、とりわけルソーの影響が大きいといわれてきた。彼女の教育観、すなわち教育は外から意図的に手を加えることではなく、子どもの自然本性の営みを助成することなのだとする自然的教育の考え方は、まさにルソーの消極的教育 (l'éducation négative) そのものであるといえるだろう。

ところが、ケイは、他方で、人類をより高尚な形態へと進化させるために、未来の人類である子どもの生を意図的にコントロールすることを奨励する。具体的には、結婚と生殖を通して生まれてくる子どもを選別し、「よりよい」子どもだけをさらに「よく」育てることによって、人類の進化を促進させようというのである。これは、明らかに優生学に基づく人為淘汰そのものだといえよう⁽²⁹⁾。この場合、教育者たる大人は、子どもが生殖を含む非常に広い意味での「教育的措置」というコントロールの対象であるかのような態度をとる。すなわち、大人は、子どもの自然本性の営みを助成するというより、むしろ子どもの自然本性そのものに手を加えようとしているかのように振る舞うのである。このような子ども像は、前段落のそれとまったく矛盾するものであるかのように思われる。

しかし、ケイは、『児童の世紀』のなかで、一見して明らかなこの矛盾にまるで気づいていないかのように議論を進めている。というよりも、筆者の考えでは、おそらくケイのなかで二つの子ども像は矛盾することなく、むしろ合理的な形で結びついていたのではないか。例えば、すでに「よりよい」子どもだけを選別しているからこそ、子どもの自然本性の営みに合わせた自然的教育が遂行できるのだというように、あるいは、本来、機能していなければならない自然淘汰の法則が人間社会においては機能していないので、人為淘汰を行うことによって逆に本来の自然状態を再現させようとしているのだ、というように、ルソーの系譜に属する本来的な子どもの姿を実現させる前提として、社会進化論的、優生学的な知見に基づいた子ども観および教育観が用意されていたのではないだろうか。

『児童の世紀』が提示する二つの子ども像は、ある種の整合性をもって巧妙に重なっているように見えるが、やはり微妙にぶれており、一つの子ども像を結ぼうとはしない。このようなぶれは、先にも述べたように、ケイがニーチェの思想を『児童の世紀』の議論にとり入れる際に、生命論を中核とするニーチェの生成の思想を基本的に受け入れつつも、スペンサーの社会進化論およびゴルトンの優生学というフィルターを通してそれを限定的に捉えてしまったことから生じているのではないかと思われる。そして、そのようなぶれた子ども像を提示したことこそ、『児童の世紀』が多くの人々に受容された内在的な要因なのではないだろうか。逆にいえば、今世紀初頭のドイツの人々は、『児童の世紀』が提示したようなぶれた子ども像を、何らかの理由で必要としていたのではないか。この点についての究明は、先にも述べたように、今後の課題としたい。

② ぶれの構造の解明に向けて——20世紀の教育を反省する視点

ところで、上に述べたような社会進化論的および優生学的な子どもの捉え方の恐ろしい点は、

人為淘汰を、大人のエゴセントリックな欲望のためではなく、むしろ人類の進歩、発展という「公共の」「奉仕的な」目的のために、さらには社会進化論、優生学という、当時においては最先端の「科学的」知見に裏づけられた合理的な判断に基づいて、奨励していたという点である。ケイにとって、人為淘汰は、社会進化論的な意味での進化の法則という「自然」の理に適い、優生学をはじめとする当時の諸「科学」の知見に基づいた「合理的」な判断に則ったものであった。しかも、それは巧妙に子どもの自然本性を尊重するというヒューマニスティックな教育観と結びついていた。したがって、ケイは、おそらく、罪悪感を感じるどころか、使命感と責任感にもえて、人為淘汰を奨励したであろうと思われる⁽³⁰⁾。

従来、『児童の世紀』に示された子どもの捉え方を考察するにあたっては、こうしたケイの社会進化論的あるいは優生学的なものの見方について、正面から問われることはほとんどなかった⁽³¹⁾。しかし、今後は、それを考慮に入れることなしに、研究を進めることはできないであろう。

ここで一言、申し述べておきたいのであるが、筆者は決して優生学の主張に与するものではない。むしろ、個人的には、その主張に対して批判的な立場に立っている。しかし、そうした立場は別にして、エレン・ケイという一人の思想家のなかで、あるいはまた彼女の著した『児童の世紀』という一冊の著作のなかで、子ども中心というヒューマニスティックな教育学の発想と優れた子どもを選別しようとする優生学の発想がどのように結びついていたのかを解明することは、20世紀の教育を反省し、これからの教育のあり方を問うにあたっての重要な課題の一つになると考えている。

教育とは、一般に子どもを「よく」しようという意図のもとに行われるものであるということができようし、その意味で「よい」「悪い」という価値判断から逃れることはできないといえよう。もちろん、「よい」「悪い」という語を厳密に定義しようとする場合、その定義は非常に多岐にわたるものとなる。そのなかの一つに、優生学的な意味における優劣もまた含まれる。しかも、それは、20世紀の前半においては、支配的な価値観だったのである。果たして、私たちは、20世紀の教育のなかに確かに存在したこの優生学的な価値観を十分に反省し、相対化することができているであろうか。

そもそも、優生学は、19世紀末から20世紀の半ばまで、ほぼ半世紀にわたって支持され続けた思想であり、当時の教育学をはじめ、社会思想、政治思想など、ほぼすべての領域にわたって、人々の意識を強く規定した思想であった。それは、とりわけドイツと日本において顕著に見受けられた傾向であったが、他の国々においても影響力をもっていたことは否めない⁽³²⁾。ところが、戦後、民主主義、ヒューマニズムといった理念が前面に打ち出される社会のなかで、優生学は、生理的嫌悪にも近い論調で非難される対象となった。それは、何といてもナチスドイツが徹底的に押し進めた優生政策の印象があまりにも強烈だったからである。そのため、優生学に関しては、ほとんどその内容、あるいはそれがもつ論理性について問われないままとなってしまう。

たしかに、優生学をそうした形で非難することは、世界大戦という痛ましい過去を乗り越え、新しい社会を築いていくために必要な態度だったのであろう。しかし、そのようにして築かれた戦後社会にも、すでに、さまざまな形でひずみが生じてきている。いま、私たちは、これまで看過されてきた課題、すなわち優生学と教育学との結びつき、およびその両者が結びついて生まれた教育思想の示すある種の合理性とその恐ろしさについて明らかにしていくという課題

と向き合う時期に来ているのではないだろうか⁽³³⁾。

4. おわりに——「子ども」の問題から「大人」の問題へ——

本論では、『児童の世紀』が、一般にドイツ新教育運動のなかでどのような位置を占め、どのような意味をもった著作とみなされてきたのかについて明らかにしてきた。『児童の世紀』は、ドイツ新教育運動の開始期（第一段階）においては、その運動の端緒を開き、その運動に推進力を与えるという役割を果たし、展開期（第二段階）においては、新教育の理念の大衆化に貢献した。このような位置づけに関しては、先行研究の間で見解の一致を見ることができる。

『児童の世紀』がドイツ新教育運動の歴史的展開過程のなかでそのような意味をもって位置づけられた最大の要因は、この著作が示した子どもの捉え方にある。従来から、『児童の世紀』は、「子どもからの教育」の道標と謳われ、子どもという存在を擁護する立場に立って、子ども中心の教育思想を展開した著作として評価されてきたが、その子どもの捉え方が社会進化論のおよび優生学的なもの見方によって非常に強く規定されている点に関しては、あまり触れられてこなかった。今後、『児童の世紀』に展開された思想について考察を進めていくにあたっては、そのような点を考慮に入れたアプローチを行う必要があるであろう。

ヘルマン (U. Herrmann 1939-) は、そうしたケイの子どもの捉え方とそれが示された『児童の世紀』をさして、子どもについての神話 (der Mythos des Kindes, der Mythos der Kindheit) であると述べる⁽³⁴⁾。彼によると、神話という物語形式は、一つの連続した物語としての歴史を構成し、その歴史にみずからを同一化させるという効果をもつ⁽³⁵⁾。では、『児童の世紀』が神話であるとするならば、その著作によって歴史を一つの連続した物語として構成し、そこにみずからを位置づけようとしたのは誰であろうか。それは、もちろん大人である。では、大人はなぜそのような神話を必要としたのか。それは、神話という物語形式の定義を裏返して考えるならば、大人が歴史を一つの連続した物語として捉えていなかったからであり、歴史という時間の流れから疎外されていると感じていたからではなかったのだろうか。

このように、子どもの捉え方は、大人が存在、およびその自己意識のあり方と密接に絡み合っていると考えられる。つまり、子どもの捉え方について追究するということは、同時に大人が存在および自己意識について探究することを意味するのだということができるのである。したがって、筆者の『児童の世紀』研究も、その子どもの捉え方の特徴を明らかにすることを中心的な主題としつつも、同時に大人が存在を視野に入れ、大人とはどのような存在であったのか、大人はどのような態度で子どもとかかわろうとしたのか、大人にとって子どもを教育するということがどのような意味をもつ営みであったのかを問いながら進められることになるであろう。

註

(1) E. Key, *Barnets århundrade I-II*. Stockholm, 1900.

(2) 『児童の世紀』のスウェーデンでの出版状況についてであるが、第1版が1900年に2500部出版された後、1911年-12年に第2版、1927年に第3版が刊行されている。こうしたスウェーデンでの出版状況は、1902年の独訳書初版の刊行以来、わずか数年の間に22000部以上が購買され、1926年には36版を重ねたというドイツでの状況と、まったく対照的である。この原因を、ケイ自身は、当時スウェーデン学士院の常任秘

書であったウィルセーン (C. D. af Wirsén) によって著され、『児童の世紀』の初版刊行の直前に公表された、ケイの思想を激しく攻撃するパンフレットにあると推察しており、その推察は「それなりに当を得ている」ものであるといわれている。(T. Lengborn, En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnets århundrade". Stockholm, 1977, ss. 130-131. 邦訳はT. レングボルン著/小野寺信・小野寺百合子訳『エレン・ケイ教育学の研究——『児童の世紀』を出発点として——』, 玉川大学出版部, 1982年, 176-177頁).

(3) Lexikon der Pädagogik, neue Ausgabe Bd. 2. Hrsg. vom Willmann-Institut, München, Wien, Freiburg und Basel, 1970, S. 415.

(4) E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Autorisierte Uebertragung von Francis Maro, Berlin, 1902.

(5) 『児童の世紀』の献呈の辞には、「新しい世紀に新しい人間を形成しようと望むすべての親たちに」とある。ケイが『児童の世紀』の読者として想定していたのは一般の親たちであり、したがって、ドイツでのこの著作の反響は、まさにケイの望むところであったろう。

他方、概してドイツの教育学者たちの間で、『児童の世紀』という著作の内容そのものに対する評価は低い。ケイと同時代人であり、ベルリン大学の哲学および教育学の教授であったパウルゼン (F. Paulsen 1846-1908) は、『児童の世紀』を次のように酷評している。「『児童の世紀』という本は、数年の間に22000部…(中略)…ドイツ語版で売れているが、誰がそれを読んでいるのだろうか。…(中略)…善意に満ちてはいるが通俗的な意見、迫力のある弁舌、極端な弾劾、無批判な批判、あらゆる近代人たちから引用した豊かではあるが未消化の知識、無軌道なうぬぼれと思いがりと、それらの間にさしはさまれた健康的な人間理解の話とのこの混合物を、またどの文も別の文と矛盾し、極端な個人主義の要求が社会主義的な理想となかよく並んでいるようなこの混合物を、いったい誰が読めるというのであろうか。」(F. Paulsen, Väter und Söhne. 1907, Wiederabgedr.. In; Ders: Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Hrsg. von E. Spranger, Stuttgart und Berlin, 1912, S. 507)

このパウルゼンのケイへの苛烈な批判は、何よりもケイが青年および子ども擁護の立場に立った思想を論じたという点に関係していた。例えば、ノールは、パウルゼンが青年運動の積極的な意味を理解していなかったと述べ、パウルゼンと同時代に彼と対照的な立場、すなわち青年運動に重要な意味を見出し、青年たちを擁護する立場をとった人物として、グルリット (L. Gurlitt 1855-1931) とエレン・ケイの名前を挙げている。「彼 (パウルゼン) は青年に否定的な側面しか見ておらず、それゆえ青年の擁護者であるルードヴィッヒ・グルリットとエレン・ケイはもっとも深いところではパウルゼンに背を向けていた」(括弧内は筆者) (H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 10. Aufl., Frankfurt am Main, 1988, S. 17-18)。また、『児童の世紀』の独訳書の復刻版 (1992) にあとがきを寄せたヘルマンも、同様に考えている (U. Herrmann, Die » Majestät des Kindes « - Ellen Keys polemische Provokationen. In; E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992, S. 259)。

しかし、そのヘルマンも、『児童の世紀』の内容を子どもについての神話であると捉える興味深い視点から、この著作に教育学研究上の意味を見出しながらも、「この女性執筆家 (ケイ) にとっては、たしかに、科学的な立証と理論的な叙述が重要なものではなかった」(括弧内は筆者) (U. Herrmann, a. a. O., S. 256) と述べ、分析的な考察をふまえて体系的に論述された教育学的著作としては『児童の世紀』を評価していない。

(6) E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992.

(7) Ebenda.

(8) Ebenda.

(9) A. Flitner, Reform der Erziehung, Impulse des 20. Jahrhunderts, Jenaer Vorlesungen, mit einem Beitrag von D. Knab, München und Zürich, 1992, S. 13. (森田孝監訳『教育改革 二〇世紀の衝撃 ——イェーナ大学連続講義——』, 玉川大学出版部, 1994年, 10-11頁.)

(10) a. a. O., S. 13. その表題は、時代のキャッチフレーズになったとも伝えられている (A. Reble,

Geschichte der Pädagogik. 15. vom Autor neu bear. Aufl., Stuttgart, 1989, S. 296).

- (11) H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main, 1935. この著作は、1933年に編まれた『教育学ハンドブック 第1巻』(H. Nohl und L. Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Erster Band. Langensalza, 1933) のなかの教育史の章の最終節「ドイツにおける教育運動 (Die pädagogische Bewegung in Deutschland)」と同巻所収の巻頭論文「人間形成の理論 (Die Theorie der Bildung)」を合わせて、一冊の単行本として出版したものである。したがって、ドイツ新教育運動の展開過程に関して論じた部分の初出は、1933年ということになる。(ノール著/平野正久・大久保智・山本雅弘訳著『ドイツの新教育運動』, 明治図書, 1987年, 3頁。) 本論では、H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 10. Aufl., 1988, Frankfurt am Main を使用した。
- (12) H. Nohl, a. a. O., S. 276-279.
- (13) なお、他の研究者も、それぞれ独自の視点から、ドイツ新教育運動の歴史的展開過程について論じている。例えば、初期にはノールに学び、その後、ノールの同僚として研究活動を行ったW.フリットナーも、“Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage” (1928) という論文のなかで、ドイツ新教育運動の展開過程をノールと同じく三つの段階に分けて説明している。註(11)で述べたように、ノールによって“Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie”が出版されたのが1935年、そこに収められている論文の初出が1933年であるから、彼とW.フリットナーは、ほぼ同時期にドイツ新教育運動の展開過程を全体として捉えようとする試みを行っていたということができよう。しかし、その展開過程を論じるにあたって、ノールとW.フリットナーの主張は微妙な点で異なっている。以下に、W.フリットナーの説を簡単に紹介しておこう (W. Flitner, Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage. 1928. In; Ders: Die Pädagogische Bewegung, Beiträge - Berichte - Rückblicke. Besorgt von U. Herrmann unter Mitarbeit von C. von Bühler und M. Werner, Nachwort von U. Herrmann, Paderborn, München, Wien, und Zürich, 1987, S. 232-242)。

W.フリットナーによると、1890年代からドイツで始まった教育運動の第一段階は、教育制度の個別的な改革がさまざまな点から要求された時期である。この時期、多くの教育者が、それぞれ特定の経験と特定の現状に対する解釈から独自に教育理論や実践的な改革システムを発展させている。ただし、彼らはそれぞれ独力で行動し、互いに直接的なつながりはなく、むしろ相手の教育改革の出発点を批判するか、そうでなければ気にもとめないという状態であった。

第二の段階は、第一次世界大戦の少し前から始まる。いまや、教育改革は全体的なものであるとの確信が出現する。新しい人間性へと自己形成することと生のあり方を改革することがもっとも重要なことであると認識され、そうした理想に向けて、第一段階で多くの教育改革家によってそれぞれの観点から打ち出された個々の教育改革の思想や実践が、「総合的プログラム (Gesamtprogramme)」として発展していく。

そして、第三の段階では、第一段階で生じた個々の教育改革原理の行き過ぎ、および個々の手段をやみくもに混合して一つの全体に仕上げようとした第二段階の動向が批判される。こうした、いわば内部からの反省的な動きは、1924年頃から顕著に現れるようになった。例えば、教育改革によって時代そのもの、あるいはその時代の社会や精神が変化しうるのでという見解は、第一段階においては実現可能な信条として主張されていたのであるが、第三段階にいたってユートピア的であると認識され始めたことなどが、そうした動きのなかに含まれる。

このように、W.フリットナーは、ドイツ新教育運動の展開過程に関する三段階説を、ノールのそれとは異なる仕方で提示した。W.フリットナーの区分によると、『児童の世紀』は第一段階のみに位置づけられるのではないかと考えられる。

また、第二次世界大戦後においても、ルールスをはじめ多くの研究者がドイツ新教育運動の展開過程についてそれぞれの視点から論じている。戦後の教育学研究者たちにとって、新教育運動とは、今日の教育の現状を検討するために立ち戻る必要のある基点であり、新教育運動とのとり組みを通してはじめて、現代の教育学は、教育が何をなしうるのか、あるいは何を要求することができないのかを明らかにすることができる、とA.フリットナーは述べる (A. Flitner, a. a. O., S. 14)。

本論ではとり上げることができなかったが、そうした先人の研究者たちがとった視点の違いを際立たせ、

それを比較検討し、その違いが何に由来するのかについて考察することは、平野正久氏が述べるように、ドイツの新教育運動史研究における興味深いテーマであるとともに（ノール著／平野正久・大久保智・山本雅弘訳著『ドイツの新教育運動』、明治図書、1987年、68頁）、今日およびこれからの教育の課題を明らかにするうえでも非常に重要なテーマであると思われる。

- (14) ノールは、三つの段階のそれぞれに、その段階の運動の目標を一語で表現する標語を当てている。第一段階は、自由で个性的な「人格 (Persönlichkeit)」。第二段階は、第一段階で目標とされた人格をもち、かつ相手の人格を自分のそれと同じように尊重できる人間どうしの間で成立する、生き生きとした関係としての「共同体 (Gemeinschaft)」。そして、第三段階は、国家などの客観的、全体的なものに積極的に貢献する「奉仕 (Dienst)」である。

ところで、ケイは、「子ども」を、その興味や関心においてではなく、子どもが彼の人格に対してもつ権利という意味において捉えていた（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（教育科学）第16巻』、1969年を参照）。また、ケイにとって「家族」とは、本来、親子が互いの人格を尊重し、そのうえで生き生きとした関係を結ぶことによって成立する共同体であり、そのような家族の生活の場として家庭を復興させることが、彼女の願いであった。さらに、結婚、生殖、教育、家事、家庭外の職業などの人間の営みはすべて、人類の発展に貢献するかどうかによって、その社会的および道徳的な価値が判断される、とケイは考えていた。このように見ていくと、『児童の世紀』は、ノールの説によるドイツ新教育運動の第一段階から第三段階まで、そのすべての段階のモチーフを萌芽の形ですでに含んでいた、と考えることが可能なのではないだろうか。本論では、この点について検証することができなかったが、それは別の機会に行いたい。

- (15) ドレービングは、次のように述べる。「『児童の世紀』（独訳は1902年）という広く普及した著作によって、エレン・ケイは改革思想の大衆化を達成する。ここに、私の考えでは、ケイの著作が教育改革運動の始まりとされる根拠がある」（R. Dräbing, *Der Traum vom »Jahrhundert des Kindes«*, Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys. Frankfurt am Main, Bern, New York und Paris, 1990, S. 221–222）。ちなみに、ドレービングのこの研究は、『児童の世紀』およびケイの他の著作に展開された思想を、女性運動および新教育運動を中心に、当時のドイツ・オーストリアの政治的・社会的な動向と関連させて考察しながら、ケイの著作が両国でなぜそれほど大きな成功を収めることができたのか、それにもかかわらず25年後にそれらがすっかり忘れられていたのはなぜかという問題を明らかにしようとしたものである。著者の知る限り、まとまった形でエレン・ケイ研究としては、世界的に見てもっとも新しいものであり、また、ドイツにおけるエレン・ケイ研究、とりわけ歴史的観点からアプローチしたエレン・ケイ研究として、もっとも完成度の高いものであると思われる。

- (16) W. Scheibe, *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932, eine einführende Darstellung*. 9. Aufl., Weinheim und Basel, 1984. シャイベは、ノールの直接の弟子の一人であり、この著作にまとめられたドイツ新教育運動に関する彼の研究は、師であるノールの研究を発展的に継承したものと評価される（ノール著／平野正久・大久保智・山本雅弘訳著『ドイツの新教育運動』、明治図書、1987年、66頁）。

- (17) a. a. O., S. 53.

- (18) a. a. O., S. 52. ケイの他には、グルリット、ガンズベルク (F. Gansberg 1871–1950) とシャレルマン (H. Scharrelmann 1871–1940)、グレーザー (J. Gläser) とハンブルクの教師たち、モンテッソーリ (M. Montessori 1870–1952)、ドクロリー (O. Decroly 1871–1932) の名前が、ドイツ新教育のパイオニアとして挙がっている。このうち、ケイはスウェーデン人、モンテッソーリはイタリア人、ドクロリーはベルギー人である。このように、ドイツ新教育のパイオニアとしてドイツ人以外の人々の名前をとり上げていることから、シャイベがドイツ新教育運動を、ニーチェらによる文化批判運動を背景にもつドイツ特有のものだと捉える一方で、国際的な新教育の動きとも連動しつつ生じたものだと見ていたことがうかがえる (a. a. O., S. 52–56)。

- (19) a. a. O., S. 53.

- (20) a. a. O., S. 51.

- (21) H. Röhrs, *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung*, 1 Die Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover, Berlin, Darmstadt und Dortmund, 1980, S. 44. 本書において、

ルールスも、子ども中心の教育を奨める『児童の世紀』の一節を引用し、それを「『子どもからの教育』の告発であり、また道標である」とみなしている。

- (22) H. Nohl, a. a. O., S. 15.
- (23) W. Flitner, Reformpädagogik. 1974. In; Ders: Die Pädagogische Bewegung, Beiträge - Berichte - Rückblicke. Besorgt von U. Herrmann unter Mitarbeit von C. von Bühler und M. Werner, Nachwort von U. Herrmann. Paderborn, München, Wien, und Zürich, 1987, S. 494. 原文では、年代が1900年となっているが訳出の際に訂正した。
- (24) 例えば、次の箇所に、『ツァラトゥストラはこう言った』(F. Nietzsche, Also sprach Zarathustra 1883-1885) からアフォリズムの一節が引かれている。E. Key, Barnets århundrade I. Stockholm, 3: e uppl., 1927, ss. 18-19 (E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992, S. 46).
- (25) H. Röhrs, a. a. O., S. 43. W. フリットナーは、編著“Die deutsche Reformpädagogik, Die Pioniere der pädagogischen Bewegung” (1961) のなかの「文化批判から導出されたさまざまな教育学的帰結 (Pädagogische Folgerungen aus der Kulturkritik)」という章で、ニーチェ、ラガルデの著作からの抜粋に続いて、ケイの『児童の世紀』からの抜粋を挙げている。この点からみて、フリットナーも、ルールスと同じく、エレン・ケイを、文化批判運動の流れを継承するドイツ新教育運動の先駆としてとり上げているということができるとであろう (W. Flitner und G. Kudritzki (Hrsg.), Die deutsche Reformpädagogik, Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. 4. unveränderte Aufl., Düsseldorf und München, 1984, S. 52-63).
- (26) E. Key, Barnets århundrade I. Stockholm, 3: e uppl., 1927, s. 18 (E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992, S. 25).
- (27) ドレービングは、ニーチェやゲーテなど、ドイツがヨーロッパ全体 (もしくは世界全体) に対して誇ることのできる思想家の思想にケイがよく通じ、それをみずからの教育思想に反映しようとしていた点に、ドイツにおいて『児童の世紀』が熱狂的に受容された要因の一つがあるのではないかと仮説を立てて検討している (R. Dräbing, a. a. O., S. 10-11).
- 『児童の世紀』に対するニーチェの思想的影響はまた、幼稚園や学校といった公共の教育機関における教育への批判という形でも表れている。例えば、ケイは幼稚園のシステムを、子どもの独自性や自主性を奪い、「弱い生半可な人間と融通の利かない群衆人間を養成する最適の手段の一つ」とであると述べているが、この引用文中の群衆人間とは、自分の意志をもたず他人の言いなりになる人間のことをさすニーチェの造語である (E. Key, Barnets århundrade II. Stockholm, 3: e uppl., 1927, s. 53. E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992, S. 166).
- ところで、『児童の世紀』の「学校における魂の殺人」という章で展開された旧来の学校に対する批判と、同じく「未来の学校」という章で展開された未来の学校の構想も、当時のドイツの人々の関心を引いた。ケイの教育思想の特徴を挙げる場合に、この点を指摘する研究書も多い (H. Röhrs, a. a. O., S. 44. H. Röhrs, Schule und Bildung im internationalen Gespräch, Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main, 1966, S. 21-22. W. Brezinka, Erziehung und Kulturrevolution, Die Pädagogik der Neuen Linken. München und Basel, 1974, S. 82, など)。また、ドイツ新教育運動の代表的な思想として、ケイの『児童の世紀』が紹介される場合は、しばしば「未来の学校」の記述が抜粋される (例えば、W. Flitner und G. Kudritzki (Hrsg.), a. a. O., S. 54-63, あるいは、H. Röhrs (Hrsg.), Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf und München, 1965, S. 220-226)。ケイの学校批判や、未来の学校構想がいまもアクチュアリティをもちうるのかどうか、もつとすればそれはどのような点においてであるか、という問題については、今後、検討していきたい。
- (28) E. Key, Barnets århundrade II. Stockholm, 3: e uppl., 1927, s. 48-49 (E. Key, Das Jahrhundert des Kindes, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992, S. 120).

- (29) E. Key, *Barnets århundrade I*. Stockholm, 3: e uppl., 1927, ss. 5-42 (E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992, S. 11-46).
- (30) 例えば、ケイは次のように述べる。「しかし文化は、(結婚や生殖など) これまでただ本能的に、無責任に振る舞ってきたあらゆる領域において、人間に目的意識と責任感をもたせることになるだろう」(括弧内は筆者)。E. Key, *Barnets århundrade I*. Stockholm, 3: e uppl., 1927, s. 7 (E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992, S. 13)。

- (31) 日本でも、ケイの優生学的なものの見方に着目した論文がいくつか発表されている。森田尚人氏の論文「ケイ『児童の世紀』」(村田泰彦編『家庭の教育』, 講談社, 1981年, 77-101頁)は、『児童の世紀』というテキストを家庭教育論として読むことによって、それまで教育論と婦人論とに分けて論じられることの多かったケイの思想を、一貫した視点のもとで全体的に把握しようと試みたものである。そのなかで氏は、ケイの思想を貫く基本的なモチーフが優生学的な種の改良にあると指摘し、彼女の教育思想が、ラディカルな自由主義と個人主義に支えられていたにもかかわらず、優生学に媒介されたがゆえに、教育に対する国家の直接介入を不可避なものにするような議論になってしまったと述べている。ただし、そこでは、なぜケイの自由主義的、個人主義的な教育思想と優生学的な発想が論理的に結びつきえたかについては、特に触れられていない。

また、高沼秀正氏の「エレン・ケイの教育思想——その思想的系譜の考察——」(『愛知県立大学文学部論集(児童教育学科編)第39号』, 愛知県立大学文学部児童教育学科・愛知県立女子短期大学児童福祉学科, 1990年, 47-65頁)は、ケイの『児童の世紀』がどのような思想的系譜にたって成立してきたものであるかを、進化論、そしてケイの女性論との関係に重点をおいて明らかにしようとした論文である。この論文の最後で、氏は、ケイの教育思想が、進化論的なものの見方に強く影響されることによって、ルソーやスペンサーに見られる近代的人間観、子ども観を十分に発展させていないのではないかという問題を提起しているが、その問題についての追究は行われていない。

- (32) 例えば、アメリカも、ドイツと同様、強制断種法を制定し施行している。イギリス、ドイツ、アメリカ、日本の優生学史については、次の論文を参照。鈴木善次、松原洋子、坂野徹著「優生学史研究の動向(I)」、『科学史研究 第II期 第30巻 (No.180)』, 岩波書店, 1991年冬, 225-233頁, 同じく「優生学史研究の動向(II)」、『科学史研究 第II期 第31巻 (No.182)』, 岩波書店, 1992年夏, 65-70頁, 同じく「優生学史研究の動向(III)」、『科学史研究 第II期 第34巻 (No.194)』, 岩波書店, 1995年夏, 97-106頁。
- (33) 日本の研究で、優生思想が子ども観、教育観をどのように規定していたかについて考察したものに、高木雅史「戦前日本における優生思想の展開と能力観・教育観——産児制限および人口政策との関係を中心に——」、『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)第40巻 第1号』, 1993年, 41-52頁, 山内紀幸「モンテッソーリにおける『子ども』——一九二〇世紀転換期の優生学的な知の中で——」、『教育哲学研究 第77号』, 1998年, 78-91頁がある。

ケイの『児童の世紀』を他国に類を見ないほど熱狂的に受け入れたドイツでは、『児童の世紀』の第36版が刊行された1926年からわずか7年後に、歴史上に類を見ないほど徹底的に優生政策を施行したナチスドイツが政権を掌握している。むしろ、『児童の世紀』にナチスが触発されたわけではないだろうし、ケイの思想がナチズムと直接的に結びつくものだといっているわけでもない。しかし、ドイツで『児童の世紀』が受け入れられたことと、それから少し遅れはするが、同じドイツでナチスの優生政策が施行されたことは、まったく無関係に生じた事象とみなすことができるであろうか。

いま歴史学の領域では、ナチズムを狂気、あるいは非合理、非科学的と告発する段階を過ぎ、むしろナチズムのもっていた論理の一貫性、その合理性の恐ろしさを明らかにすることが今日の課題になってきているといわれる(例えば、米本昌平「優生学史研究の現代的視点」、『歴史と社会』, 第4号, 1984年, 133-155頁を参照)。そうした歴史学研究の成果も視野に入れつつ、研究を進めていきたい。

- (34) U. Herrmann, *Die » Majestät des Kindes « - Ellen Keys polemische Provokationen*. In; E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Studien. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, neu herausgegeben mit einem Nachwort von U. Herrmann, Weinheim und Basel, 1992, S. 255.

ヘルマンによると、『児童の世紀』というこの神話物語は、4つの小さな神話から構成されているとい

う。その4つとは、次のような内容のものである（括弧内は筆者の説明）（a. a. O., S. 256）。

- 自然は自己展開するという神話。

（具体的には、より高尚なものへの発展・進歩としての進化という物語をさす。これは、すなわちスペンサーの提唱した社会進化論的な進化概念の捉え方である。）

- 自然は完全無欠であるという神話。

（自然に適うあり方がもっとも道徳的なあり方であるとする考え方をさす。自然淘汰を人為的に行うことが道徳的な行為であるという優生学的な発想は、この神話に基づいている。）

- 道徳としての始源性という神話。

（例えば、母性は、もともと女性に具わった自然本性であり、したがってそれに適う生き方が、女性にとってもっとも道徳的な生き方であるという考え方をさすのではないかと思われる。）

- 教育という手段を通して未来を支配できるという神話。

（結婚と生殖のコントロールを通して人為淘汰を行い、それによって未来の人類を現存の人類よりも高尚な存在へと進化させ、より発展した未来社会を創造しようとする考え方をさす。）

これらの神話の内容を一つ一つ考察し、それぞれの関連性について明らかにしていくことは、社会進化論および優生学から強い影響を受けているケイの子どもの捉え方について吟味することであると同時に、20世紀の教育のあり方そのものについて省みることでもある。なぜなら、上に挙げた4つの小さな神話は、まさに新教育運動が提唱した教育理念そのものであるとともに、20世紀の教育を規定する理念であり、その雛形だからである。

(35) a. a. O., S. 256.