

* 0042277000 *

0042277-000

特202-263

西洋教育史講義案

石山脩平・講述

賢文館

上巻

昭和13

AHC

491

382

371

石 山 脩 平 講 述

西 洋 教 育 史 講 義 案

上 卷

[緒 論 · 希 臘 篇]



東 京 賢 文 館 發 行

特202
263



石山脩平講述

西洋教育史
緒論

西洋教育史研究指針

東京賢文館藏版



特202
263

緒論 西洋教育史研究指針 目次 V

第一章 教育史研究の方法的前提 …… 一

序説 方法的前提の意義 …… 一

第一節 教育史の對象 …… 二

文化史と教育史……教育史の自律性……教育事實史と教育思想史

第二節 教育史の方法 …… 一五

列傳的方法……問題史的方法……類型的方法

第三節 教育史の價值 …… 一八

第二章 西洋教育史研究の發展 …… 三三

第一節 歐米に於ける西洋教育史研究の發展 …… 三三

ドイツに於ける研究……アメリカに於ける研究……フランスに於ける研究……イギリスに於ける研究

第二節 日本に於ける西洋教育史研究の發展 …… 四二

翻譯時代……尋常師範學校課程準據時代……西洋教育史の獨立研究時代……師範學校教授要目準據教科書……根本史料による特殊研究……問題史的通史……師範學校の改正教授要目準據新教科書……今後の課題……根本史料による再検討……一般文化史・教育思想史・教育事實史の關係の再吟味……日本教育に對する貢獻の方向

第三章 西洋教育史研究の史料集及び一般参考書

第一節 史料集……………

第二節 参考書……………

緒論 西洋教育史研究指針

第一章 教育史研究の方法的・前提

序説 方法的・前提の意義



最初にあるものが、必ずしも吾々に取つて最初にあるのではない。論理的には教育史研究の最初的方法的前提がなければならぬ筈であるが、研究者の意識に於ては、方法は寧ろ研究そのものの進行に従つて漸次に自覚せられる。歴史に對する認識論的關心から教育史の學的特質を問題とする人々、或は自らが既に何等かの史觀を留意して謂はば歴史哲學的關心から教育史に向ふ人々、或は少くとも教育史の研究が在來の方法(例へば歴史學的)とは異なる所の新鮮な學的態度によつて行はれることを希望する人々——凡そこれ等の人は、具體的な教育史實に接する前に、否まさにそれを教育史實として把握するための必須の前提として、方法論の確立を要求するであらう。吾々は併しかかる要求に對して十分に自らを警戒しなければならぬ。それは往々にして教育史研究の體験に裏書せられぬ空論に墮したり、或は偏狹な先入見や不必要な自縛自縛となつて、教育史實を歪曲し牽強附會の論述に誘ひ易いからである。

かうした警戒の下に教育史の方法を反省することが、否むしろ方法論的關心の弊害を警戒することそのこと

ためにも、方法論を吟味することが極めて必要である。事實上、教育史研究に従事しつつある間に、おのづからその方法への反省が目醒めて来る。これまで研究の勞作自體の中に謂はば潜んで作用してゐた方法が、次第に自覺せられて来る。その時こそ他の研究者の方法や所謂方法論者の主張が切實な關心を惹き、その刺戟によつて自分の方法を吟味し是正するやうになる。かくして成立した方法は爾後の教育史研究に於て意識的に用ひられ、それによつて研究自體が新生面を開くと同時に、方法もまた一層試練せられ吟味せられる。教育史に於て論理的に先行する方法的前提は、それ故に、事實上是教育史研究の途上に兩者互に循環しつつ、相互の制約に於て發展するのである。

一言に方法的前提 (Methodische Voraussetzung) といふ中には、教育史の研究對象を如何に限定するか、その對象を如何なる立場乃至仕方にて取扱ふか、その研究が如何なる價值(效果)を有するかといふ諸問題を含んでゐる。換言すれば教育史研究の方法とは、(一)史料を選択し限定して對象を明かにするための視點、(二)その對象を解釋し記述する狹義の方法、(三)かかる操作が目ざす所の目的又は價值即ち教育史研究の齎らすべき効果を包括する。私はこれを(一)教育史の對象、(二)教育史の方法、(三)教育史の價值、として以下順次に論述したと思ふ。

(2)

第一節 教育史の對象

文化史と教育史 教育が道德・宗教・藝術・科學・哲學・政治・經濟などの文化と密接に關係し、單にこれ等を内容と

するのみならず、教育の目的設定や方法施設までがこれ等に制約せられ、また隨つてこれ等を制約することは明かな事實である。隨つて教育の歴史は一般文化史との關聯なしには成立し得ない。換言すれば、教育それ自身が一つの文化領域でありながら、それは他の諸々の文化領域と相互に制約し合つて、全體的文化關聯を成してゐるが故に、教育史は全體としての文化史の一關節に過ぎない。

かかる事態に基き、教育史を一般文化史との關聯に於て取扱ふことは、多かれ少かれ、從來の教育史家のすべてが顧慮した所である。カール・シュミットの『教育史』が『世界史的發展及び文化生活との有機的關聯に於て述べられたる』といふ標題を附したことも、この顧慮を現してゐる (K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und in organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben, 1860—68)。彼によれば「教育史の本質的任務は、人類の理念が如何に廣く如何に明かに、その時々時代の意識の中に反映してゐるかを探求することであり」、「教育史はあらゆる發展段階を通じて、人類の歴史と並行し、この一般人類史を背景としてゐる」。而して彼が人類の理念と考へ歴史の道程と見てゐるのは、人類が動物的な生活より神的な生活に近づき、自然に拘束された不自由な生活より自然から解放せられ自然を支配する自由の生活に進むこと——一言にして文化の向上——であるが故に、一般人類史を背景とするとは、彼の標題にある如く、文化生活との有機的關聯を重んずることであり、教育史を一般文化史に結合することに外ならない。かうした立場にも拘らず、シュミットの教育史は——それが古代から彼の時代に至るまでを包括した最初の大通史であり、その勤勉努力は十分の教服に値するけれども——チーグラの批評してゐる如く、これは確かに一人の力には餘る重荷

(3)

であつて、それだけに完全なものではなく、「その上、著者には哲學的立場の明晰さや判断の自由や基礎づけの深さが缺けてゐた (Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, 1917.) 如何にもシュミットの教育観には格別の深さもなく、また教育史を人生の發達段階に擬して民族の幼児時代・青年時代・壯年時代・老年時代に大別したことなどでも例證される如く、幼稚な獨斷による論述も少くない。

シュミットと殆んど時期を同じうして、一層明瞭に教育史と文化史との關聯を示した功績者は、獨逸のヘーゲル派法律學者ローレンツ・シュタインである。彼の『行政學』(L. v. Stein, Verwaltungslehre, 1868.) の第五篇は中世期の陶冶制度を取扱つてゐるのであるが、その中には全體觀的陶冶論や、基礎的陶冶、職業的陶冶及び高次の一般的陶冶に關する(シュプランガーのそれに先驅する)所論を含むのみならず、陶冶制度をば當代の世界觀及び社會組織に依存せしめて考察してゐる。彼によれば、陶冶制度は文化の發達と共に個々の領域に分化して行くのであるが、それは國家によつて規定せられる前に、精神生活及びその要求に内在する力によつて、換言すれば陶冶そのものの本質によつて、生ずるものである。而して分化された陶冶領域はそれぞれ獨自の組織を有しながらも、それ等が一つの大なる全體を成してゐる。しかもさうした部分的陶冶組織及び全體の陶冶組織は、その民族のその時代の更に大なる生活組織を反映してゐるのである。

シュタインの著作に就いてはバルトの如くあらゆる點から非難する人もあり、或はパウルゼンの如く、史料の根本研究の不足といふ點を主として非難する人もあるが、しかしゲオルグ・ブルックハルトによれば、教育史と文

化史との關聯といふ見地から見ても、シュタインはバルトよりも更に感謝せらるべき人である。

可なりの驕慢を暗示するバルトの見解によれば、當時世上に弘布されてゐた教育史は、教育史と社會との關係を追究すべき課題を何等意識しなかつたのであるが、そこに唯一つの例外としてパウルゼンの教育史——「獨逸語學校及び大學に於ける中世終末より現代に至るまでの學者的教授(高等教育)の歴史、特に古典教授を顧慮し」(Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, 1885.)——がある。その當面の意圖が古典語教授史にあつたために、それに關する豊富な専門的知識に比べて、一般的な史的關聯は背後に退いてゐるといふ(チーグラの)批評も受けたが、しかしバルトはこの書が「少くとも高等程度の教授に對しては、折々精神的潮流による制約を示さうと力めてゐること」を認めてゐる。パウルゼン自身の言葉によれば「學者的教授は絶えず一般文化發達に従つて居り」、「歴史的研究の領域の中で學者的教授の歴史ほど、吾々民族の全體的な文化發展と密接に關聯してゐるものはない。それは精神生活の歴史、即ち哲學や科學や宗教や文學運動の歴史を、自らの中に、(勿論獨特の縮小に於て)反映してゐる。……學校行政の組織の中に、公的生活の大なる形式の變化、即ち教會や組合に代つて國家が發達したといふことが認められる。自分は自分の主目的に適ふ限り、この關係を示すことに力めたのである。」かくしてブルックハルトが賞讃してゐる如く、パウルゼンは、陶冶制度の形成が當代文化社會の構造と關聯してゐること、陶冶制度は一般文化運動の大なる推移によつて規定せられること、陶冶制度の中にその民族の文化は縮小して反映せられることを認めてゐたのである。

次にバルトであるが、彼は周知の如く教育をば「その時々々の社會の繁殖である」とし、故に「それは社會の組織及び活動の變遷に依存する」と觀じ、随つて「教育的運動の動力を認識せんとする者は社會的並びに精神的運動にまで遡らねばならぬ」とて、ここに「社會學的及び精神的解明に於ける教育史」を著したのである。(P. Barth, *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, 1911.) バルトの意味する社會とは、國家をもその中に含んで、廣く人間の永續的共同生活體を指し、それを彼は有機體——一層嚴密には「精神的有機體」又は「精神的意志有機體」——と名づけてゐた。蓋しそれはカントが有機體を規定した三つの特徴即ち(一)部分の存在及び形式は全體との關係に於てのみ可能なること、(全體が部分に先立つて存し、部分を生み出し保持すること)、(二)部分がその形式及び結合上、相互に規定し合ふこと、(部分の相互作用、相互依存)、(三)繁殖の能力を有すること、を社會もまた悉く具へてゐるからである。さて社會は有機體として繁殖するのであるが、それは空間的には植民によつて、時間的には教育によつて行はれる。而して吾人は一般に繁殖と言へば時間的繁殖を指すが故に、「教育は社會の繁殖作用である。」この繁殖は換言すれば社會が自らの意志を以てその成員を規定し、それによつて社會を維持して行く作用であつて、それが教育に外ならない。故にまた教育史は各時代の社會が、如何なる意志を以て、何を重視して、その成員を規定したかを研究することであつて、ここに教育史の社會學的解明が必要となる。更に教授の内容は各時代の社會の精神内容の發達によつて規定せられるが故に、教育史はこの點に關する限り精神的解明を必要とするのである。

以上はバルトの見解の概要であるが、そこには生物類推による社會有機體説があつたり、所謂精神史との關聯

を單に教授内容の點のみから考へたりするやうな、陳腐單純な立場が基礎となつてゐる。これ等は勿論清算せられ、深化せられることを必要とする。併し教育を社會の繁殖と見る見解は、社會の保有する文化内容に關して言へば、文化の繁殖と換言し得るのであつて、シュプランガー等の見解と一致し、またクリークが、後述の如く、各時代の生活形式に人間形成の教育的作用を認めた立場とも連なり、更に最近には教育を社會の意識的自己繁殖作用と認めてゐる所のイェーガーの思想もこれに一致する。(W. Jaeger, *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen*, 1933.)

以上に私は教育史を文化史的背景に於て取扱ふべきことの代表的主張を挙げたのであるが、これを更に最近の教育史方法論者ゲオルグ・ブルックハルトの所説を藉りて總括しよう。ブルックハルトはその著『文化哲學の發展との關聯に於ける陶冶制度史の任務』(G. Burckhardt, *Die Aufgabe einer Geschichte des Bildungswesens im Zusammenhang mit der Entwicklung der Kulturphilosophie*, 1931.) に於て、「現代の世界觀及び文化の危機は、教育學及び教育史の任務に關しても一つの新しい省察を要求する」とて、現代の徵候とそれに對する新要求とを次の如くに概括してゐる。即ち「史料をば、世間離れのした、單なる考古學的取扱の代りに、生活に近い、生動的な仕方を取扱ふこと、社會的並びに社會學的に考察すること、諸々の學問の特殊化の時代の後に、その全體觀及び全體研究を促進すること、機械的原子化の代りに、有機的關聯即ち各々が一つの形體的な獨特の全體を成してそれ等がより大なる全體の中に織込まれること、教育學が孤立的に、唯事務的勤勉さを以て資料を蓄積してゐることに對して、大なる世界觀問題を再び喚覺まし、すべての陶冶制度の根柢を省察すること」がそれである。

かかる見解は結局、教育學が新しい意味に於て哲學的であるべきことの要求に外ならない。故にブルックハルトは續けて言ふ。「吾々は確かに舊い哲學的教育學の終末に立つてゐるが、同時に併し新しい哲學的教育學の發端に立つてゐる。……全體に關する省察、生の意味に關する省察なしには、如何なる教育學(Педогогика)即ち子弟教導論も榮えることはできない。」

かくしてブルックハルトによれば「陶冶制度(その中には教育も教授も含まれてゐる)の歴史に關する現代の研究は、既に早くから人々が個々に強調した所の要求を充たさうと力めてゐる。即ち一般文化史との關聯は一層注目せられ、様々の文化民族、文化領域及び時代に於ける、それぞれ特殊の構造及び形態を有する陶冶制度をば、(一般)文化史の沈澱(所産)として理解することを人々は力めてゐる。移り行く世界觀や社會的政治的關係の包括的な史的動向と共に動く所の、陶冶制度の全體的發展の姿を捉へんことを力め、そして、一つの陶冶制度が一つの特殊な(文化)形象に奉仕する關節としてそれに歸屬してゐることを認めてゐる。教育及び教授の歴史に關するあらゆる特殊研究に於ても、今後はかうした(全體的文化)關聯に就いての知識が少くとも強い基調をなし若しくは共に働いてゐなければならぬ。」

ブルックハルトはかかる前提の下に、私がさきに述べたやうな近き過去に於ける文化史的教育史家の代表者——シュタイン、バルト、パウゼン等——の業績を一瞥した後、ディルタイやオイケンやヴィンデルバント等の精神史的、哲學史的勞作の影響を受けた最近の教育史家——レーザー(H. Leser, Das Pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, I. 1925, II. 1928)——ヤーン(S. Behn, Allgemeine Geschichte der Pädagogik

In problementwickelnder Darstellung, 1928)——キーン(W. Moog, Geschichte der Pädagogik, 1928)——シニツケルト(H. Stoecker, Der Wandel der Bildungsidee, 1928)等——を指摘し、更に哲學的人間學が教育學及び教育史に及ぼすべき影響を論じ、かくして結局陶冶制度史の任務を次の如くに論結してゐる。即ち、「先づ陶冶制度史を歐洲の社會史、精神史及び文化史との密接なる關聯に於て考察し、それから特に文化問題の哲學的意識化と文化哲學的世界觀の發達とに關聯せしめて考察することである。かうした、より大なる關聯に於て人類の歴史はその時々如何なる指導的教育理念、陶冶目標、陶冶理想を樹立したか、それ等はその時々々の指導的なる哲學的、世界觀的思想並びに文化問題から如何にして生じたか、そしてそれ等は如何に實現せられたかを問題とすべきである。」

ブルックハルトの所説は、教育史と文化史との關聯の強調に關する限り先人の立場を反復したに過ぎないけれども、その文化哲學史的考察の強調は彼の新しい論點である。各時代の思想家が當代の文化を如何に省察批判し、そこに如何なる文化概念乃至文化理想を掲げたかといふことが、彼に取つては當代の教育を考察する觀點であり、この意味に於ける文化問題史がそれ故に殆どそのままに彼の陶冶問題史であつて、それは彼の別著「文化及び陶冶の問題の歴史」(G. Burchardt, Geschichte des Kultur- und Bildungs-Problems, 1921.)が明かに示す所である。

吾々は併しこの問題を至當に取扱ふためには、文化史に對する教育史の固有領域を究明しなければならぬ。
教育史の自覺性 教育と文化との關聯に立脚して教育史と文化史との關聯が、注目すべき教育史家の殆んどすべてによつて強調せられてゐることは上述の如くであるが、然らば教育史は文化史の中の特に如何なるものである

か。教育史に、文化史と全く絶縁した絶対的自律 (absolute Autonomie) を認めることはできないにしても、文化史の中にあつてなほ教育史として成立し得るための相対的自律 (relative Autonomie) が認められなければ、凡そ教育史を語ることは無意義且つ不可能となるであらう。ブルックハルトは、諸々の學問の全體的關聯に於ける教育史の相対的自律性を認めてゐるが、その根據を必ずしも明かにして居らない。況んや文化史に對する教育史の固有領域を究明するための努力は殆ど示さず、却つて兩者の結合を強調する餘り兩者を同一化せんとする危険をすら冒してゐる。吾々は併し、本論の主要問題として、教育史の相対的自律性の根據を求めねばならない。

この問題は結局、文化に對する教育の相対的自律性に遡源する。教育が全體的文化關聯の中に於て、如何なる本質の故に、教育たり得るかといふ點、即ち文化に對する教育の本質觀が、やがて一般文化史から教育史を相対的自律に齎らし得る觀點でなければならぬ。

この場合に少くとも三つの觀點があり得ると私は思ふ。そして三つの觀點の中の二つまでは教育史と一般文化史とを實質上區別し難く、唯第三の觀點のみが教育史の固有對象を限定し、その相対的自律を保證し得るのである。私は今この三つの觀點を順次に検討するであらう。

第一に教育を陶冶 (Bildung) と考へ、しかも陶冶を状態として考へるとき、文化史は陶冶史となり、陶冶史は教育史となつて、文化史と教育史とは對象の上からは實質的に區別せられず、同一對象の客觀的側面と主觀的側面とを見たものに過ぎなくなる。詳言すれば、シュプランガー等に従つて、精神 (Geist) 即ち價值に關與せる作用が、一方では客觀的な業績 (Leistung) 又は形象 (Gebilde) として、歴史的・社會的存在となり、他方では各個

人の身に具現せられて教養となると考へ、前者を客觀的文化、後者を主觀的文化若しくは陶冶と名づけるならば或る時代が如何なる客觀的文化を有したかといふことは、同時にその時代の人々が如何なる教養即ち陶冶を有したかといふことであつて、文化史はそのまゝに陶冶史となるのである。ブルックハルトの『文化及び陶冶の問題の歴史』の如きは、各時代の文化の概念を敘述することによつて同時に各時代の人々の教養即ち陶冶を敘してゐるのであつて、文化史と陶冶史とを本質的に區別せぬ立場にあるものと見られ得るであらう。イエーガーの『パイドイア』もギリシヤ人が、その時代の推移と共に、如何なる教養を身につけて行つたかを敘したものであつて、そこではギリシヤ人の教養史 (陶冶史) が殆どそのままにギリシヤ教育史と見られてゐるのである。

第二に教育の本來の領域、若しくはそれと同様に解せられた場合の陶冶の本來の領域を、靜的・狀態的に見ないで動的・作用的に考へ、客觀的文化が各人の教養として獲得されて行く作用の中に——シュプランガーの所謂「客觀的文化の主觀化」の中に——教育の本質を求めらば、文化史はそのまゝに教育史ではなくて、各時代の文化が如何にして當代の人々に體得されたかといふ作用的形態の歴史が初めて教育となる。然しながらこの場合にも或る社會の客觀的文化が意圖なく計畫なき自然の生起として、その社會成員を同化して行く作用に教育の本質を求めらば、そこでも文化の形態 (若しくはその文化を負へる社會の形態) が同時に教育の形態であつて、この意味に於ける文化史 (若しくは社會史) と教育史との間には本質的區別を認め難くなるであらう。教育の本質を社會の無意圖的同化にあると見る教育科學の立場に於ては、教育史は結局各時代の社會形態を史的に追究することに歸せざるを得ない。クリークが言つてゐるやうに、「それぞれの生活組織 (Lebensordnung) ——各時

代の各民族の社会的文化形態——は一つの陶冶的形態 (Bildende Form) であり、一つのモデルであつて、それによつて人間性はその類型的陶冶 (Typische Bildung) を受けるのである。「生活組織及び客観的價値の發展との關聯に於ける歴史的人間類型の變遷、それが歴史的教科科學の對象である。」この場合の類型的考察に就いては、後に教育史の方法として更めて論究するであらうが、ともかく各時代の社会的・文化的形態がそのままに陶冶作用を發揮し、陶冶の形態をなしてゐると見る限りに於ては、そしてかかる陶冶を教育と見る限りに於ては、文化史若しくは社會史と教育史との區別を研究對象の上から規定することは困難とならざるを得ない。

第三に教育をば、先代が後代に對し、望ましき文化を體得させるための意圖的・具案的作用と見るならば、そこに初めて單なる文化の上に教育の固有領域が浮び出る。當代社會の保有する客観的文化が望ましきものであるならば、その望ましき所以即ちその文化の價値を自覺して、それを未だその價値に與らざる後代社會成員に意圖的・具案的に傳達すること、若し又當代社會の文化に忌むべき缺陷や餘弊があるならば、それを是正して後代に傳達すること、一言にして先代の文化を批判し洗練して、それを意圖的・計畫的に體得せしめること、この所謂課題としての教育に狹義の教育を見出すならば、かかる課題を當面の使命とせる教育者、教育思想家、教育制度等々が教育史固有の對象となる。クリークの見た如く各時代の文化的社会的形態が陶冶機能を發揮して來たことは疑なき事實であるが、その陶冶機能が特に自覺せられ意圖せられて、それを當面の課題とせる思想や實行や制度が生れるとき、それ等が初めて嚴密なる意義に於ける教育史の對象となるのである。またブルックハルトが各時代の文化問題即ち文化概念や文化理想を重視するのも、單にそれが當代文化の特徴を示すといふ意味に於て

教育史上の重要性を得るのではなく、その問題が當代文化の批判として現れ、しかもかくして批判的に確立せられた文化概念、文化理想が同時に意圖的教育の指導原理とせられるとき、初めてそれは教育史の主要問題となるのである。

要するに教育史は、單なる客観的文化的歴史でもなく、またそれを主観的教養に翻して見た所の陶冶史でもなく、客観的文化的意圖的・具案的主観化即ち課題としての陶冶作用の歴史である。従つてこの課題を當面の使命とせる思想及び實踐のみが教育思想及び教育事實として教育史の對象を形成する。所謂文化史はこの狹義の教育史の背景ではあるが、教育史そのものではない。換言すれば教育史は文化史との關聯を密接に保ちながらも、狹義の教育本質觀に立脚して教育史の相對的自律性を主張し得るのである。時代が舊いほど、社會の全體的文化關聯から教育機能が分化することは少く、そこでは一般文化史と教育史との分離は困難である。併し時代が進むに従つて、教育機能が、他の文化機能との益々密接な關聯を固より保存しながら、しかもそれ自體の自覺と計畫とを具へて來て、相對的自律を獲得する。かかる時代の教育史は一般文化史から比較的明瞭に區別して取扱ふことができる。

教育事實史と教育思想史 以上に私は文化との關聯に於ける教育の本質觀に立脚して、文化史より教育史を浮び出させ、その教育史固有の對象として教育事實と教育思想とを擧げた。この場合に事實若しくは實際を主として取扱ふ教育事實史と思想若しくは理論を主たる對象とする教育思想史とを區別することが可能であり、且つ世上一般に行はれてゐる。然しながらこの區別は概念的抽象に基くのであつて、具體的には實際が理論を含み、思想

が事實を背景とし、兩者が密接に結合してゐる。人は單なる行動者ではなくて常に考へつつ行動する者である。教育的行動に於ても客觀的文化の主觀化が苟も意圖的・具案的になされる限り、必ず何等かの反省を伴つて行はれる。單に先代の文化をそのまま後代に傳承させる場合と雖も、それが意圖的・具案的になされる以上は、そこに先代文化の是認とその主觀化に對する努力とが存在し、その是認、努力の背後には先代文化の批判、その主觀化の方法に關する考慮等の形に於て反省・理論が伴つてゐる。況んや先代の文化に缺陷や餘弊を認めそれを洗練し更正して後代に傳へんとする場合には、又その傳達の方法を從來よりも一層有效適切ならしめんとする場合には、一言にして教育の革新的運動が行はれる場合には、それは最も鮮明に理論の支持と指導とによつて行はれる。故に吾々は教育史上に教育家の活動や教育制度の存続乃至更改といふ事實を見るとき、同時にそれ等を支へ導いてゐる指導精神を見なければならぬ。

他方に於てまた教育事實に對する理論的反省は、所謂教育思想家にあつては、宛もそれ自身獨立せるが如き鮮明なる主張と獨自の體系とを以て表現せられる。これを對象として教育思想史を述べることは決して不可能ではない。然しかかる教育思想が如何なる歴史的意義を有するかといふことを明かにするためには——そしてこの點こそ教育史の主要關心事であるが——その思想の由つて來れる先代又は當代の教育事實を検討し、且つその思想に影響せられたる當代又は後代の教育事實を追究しなければならぬ。

かくして結局、教育事實はその指導原理たる教育思想によつて初めて意味づけられ、教育思想はその生涯若しくは所産たる教育事實によつて初めて意味づけられるが故に、教育史に於ても事實史と思想史とは同時に對

象とせらるべく、否むしろこの兩者の相互制約こそ教育史の主要關心事とならねばならぬ。

第二節 教育史の方法

列傳的方法 さてかやうにして教育史固有の對象を所謂教育事實及び教育思想と限定しても、それを如何に處理し記述するかといふ狹義の方法に關して、種々の操作がある。元來教育の理論も實踐も人が唱へ人が行ふのであるから、それを各時代の特に顯著なる人物の業績として見出すことは、甚だ自然であつて、ここに所謂列傳的方法が成立する。この方法を意識的に強調し、典型的に實行したのは、ラウメルである(K. v. Raumer, *Geschichte der Pädagogik*, 1899—54) 彼によれば、教育史は「第一に、各時代の民族を支配した陶冶理想を捉へ、次に教育學がそれに従つて如何に次代の民族を教育したかの方法を研究せねばならぬ」のであるが、この場合に陶冶理想は、當代の顯著なる人物に於て、謂はば人格化せられて現れ、それ等の人物こそは、よし自らが教育者でなくとも、教育學に最大の影響を及ぼすものである。——偉大なる巨匠は憧憬追従を喚起し、そして判断に、より高き法則を與へる。——若しそれ等の人物が、例へば曾てのルーテルやメランヒトンの如く、同時に自ら教育的に活動する場合には、二重に(無意圖的並びに意圖的に)有力に影響するのである。ラウメルはかく考へて、「當代の人々から最大の精神的尊敬を受け多くの人々の模範となつた所の大教育家の面目を描くこと」、「即ち列傳(eine Folge von Biographien)を以て、その教育史の主なる任務とした。

ラウメルの列傳的方法是その後、多くの學者——特に英國の教育史家——によつて模倣せられ、今日に於ても

なほ教育史記述の基礎的形態をなしてゐることは周知の如くである。併しこの方法に對しては、(一)教育史上の個々人は、如何に偉人であらうとも、決して歴史を形成する主動力でないといふ見解により、(二)また列傳的教育史を學んでも、現代の教育的課題を解き、乃至は教育の永遠的理念を把握する目的には役立つたぬとの見解から不満や反對を表明する人々が少くない。

ディルタイは教育史の歩みを動かす要因として學問の進歩と一般文化の盛衰とを挙げ、前者に關する限り教育史には一貫せる進歩がある筈であるけれども、後者に制約せられるために事實上、教育史は個人の生涯と同様の盛衰消長を辿ると言つてゐる。そしてこの場合に教育史上の或る偉人の力よりもその背後にある時代の力、一般文化の動向に重點を置いてゐることよりすれば、ディルタイの立場は、ラウメルに比して、列傳的方法への冷淡を暗示してゐると見てよいであらう。少しく立入つて彼の教育史觀を紹介するならば、教育は學問の進歩と文化状態との二要因に依存する。そして學問のみが教育の要因であつたならば、それは中世期中断されたことを除けば、古代から現代まで一貫せる發達を辿つて來たが故に、教育もまた一貫せる發達史を辿つた筈である。然るに教育は他方に於て、教育する世代の生活理想を陶冶理想とし、またこの世代の状態によつて陶冶方法も制約せられる。これが即ち特定民族の特定世代の文化状態が教育の要因となる所以である。而して民族の文化は一貫せる進歩を示さずして、寧ろ個人の生涯と同様に成長し成熟し衰退する。故に教育及び教授制度も民族と共に成長し成熟し衰退しなければならぬ。そして教育者自身が全體としての民族精神に制約せられるが故に、如何なる教育理論も衰退しつつある民族の教授制度を衰退から救ふことができない。古代に於ける最大の教育理論たるプ

ラトンのそれも、希臘の教授制度及び民族精神の衰退を支へることができなかつた。キケロやセネカの教育理論も全く同様である。蓋し偉大なる個人は、若し向上しつつある民族生活の確乎たる組織を利用すれば驚くべき効果を齎らし得るけれども、民族の組織が紊亂してゐる場合には、その効果は全く果ないものだからである。かくして教育と教授制度とは民族の衰退と共に衰退して行く。要するに教育の方法は、それが學問的洞察の中に存する限りは、學問の進歩と共に不斷に進歩するが、それに反して教育の目標並びに手段の總體(即ち民族の訓練や風習の中に、また民族の思想界及びその生活理想の中に存する所のもの)は、その民族の辿る(盛衰の)循環に従ふのである。(W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, 9.)

かくしてディルタイによれば個人の力は、時代の勢に乗じてそれを利用する限り有力に作用するけれども時代の勢に逆らつてそれを支へることは不可能である。この見地は、クリークの如く社會自體の教育力を本質的教育力と見る者に於ては、更に強く現れる。クリークによれば各種の社會就中國家は、その類型に従つて國民を訓練する所の最も強き類型訓練者である。國民を訓練することは、哲人や教師がその倫理的教説や公民的教授によつてなし得るのではなく、唯國家を形成する力そのものが、しかも直接に、なし得るのみである。換言すれば國家自體のみが有效なる國家訓練を完成し得る。先づ國家があつて、然る後に國民とその心情とがあるのである。

レーザーは教育史上の偉人の存在を認めてゐるが、併しその場合でも「彼(偉人)が意義ある考察に齎らされるのは、彼が文化社會の自律的發展に奉仕する限りに於てである。彼が人格として偉大であればあるほど、益々彼はかかる特殊の精神的必然性(文化社會の自律的發展)に聽従する。そして彼の人格の卓越性は、彼が新しき

事態の必然性を、己れ自らの中に取容れる所の天才に存するのである。

民族・社会・時代——かうした全體的なるものの動向に歴史の主要因を認め、個人の力をば、單に全體に奉仕し全體と共に動くに過ぎぬと見る所の立場は、併しながら、列傳的方法そのものの無意義を表明するものではない。個人がたとひ時代の子であり社会の波の一滴であり、全體的なるものの地盤に於てのみ動き得るものであるとしても、その全體的なる地盤は結局個人といふ主體的存在の行動及び思想に於てのみ、自らを顯はにする。時勢とか社会の力とかは、それ自體では渾沌鬱勃たる雰囲気過ぎない。これが視られ得る形にまで具體化せられ組織せられるのは、個人の行動に於てであり、就中偉大なる思想家の言論に於てである。教育史が教育思想家を重視するのは、それ故に、時代や社会を輕視するのではなく、却つてこれ等の全體的なる動向が教育思想家の透徹せる眼光と組織的なる把握表現の力とを通じて、より鮮明的確に示されるからである。チーグラが教育理論家に就いて述べてゐる所はこの場合特に傾聴に値する。偉大なる理論家は、偉大であればあるほど、その時代と環境との影響から、個人的に恣意的に、氣紛れに、回避することができない。彼は常に民族と時代の子として、その生ける現實と接觸し、そこから理論を汲み取る。……理論家の唱へる理想は、當代の如何なる要求が、まさに最もすぐれた、精神的に最も高く位する人間によつて、感得せられたかを吾々に教へてくれる。しかも事態は單に所謂理論家・思想家のみに限られてはゐない。教育實踐家と雖も、それが眞に偉大なる、随つて當然に、自覚ある實踐家である限り、その人の行動は思想に伴はれ、その思想と行動とは、彼と時代との相關的交渉を最も鮮明に表現する。故にディルタイやレーザーの言つてゐる如く、偉人が時代の波に乗つてその上昇に奉仕する場

合でも、また時代に逆らつて空しき努力を試みる場合でも、その偉人の言行には、昇り行く時代及び降り行く時代の大勢がよく反映するものであつて、そこに列傳的方法の意義が存する。

しかも人格の本質が統一性に存し、人はその時代と社会との諸問題を自らに於て整合的に統一せんとする要求を本具すること、そして同時に人は歴史的なるを本質とし、過去と未來とを永遠の今に於て包攝し、傳統に生きると共に傳統を常に新しく生かすものであるといふこと——かうした人格の主體に關する見解は、列傳的方法を益々深く意義づける。まことに偉大なる人格は、社会や時代の名に呼ばれる全體的なる「大宇宙」を、己れ自らの思想及び行動に於ける組織的體制の中に、「小宇宙」として映し出す。しかもこの小宇宙は限られたる幾十年間の生存の中に、否その刻々の營爲の中に、力強き過去を負ひ、多望なる未來を含み、永遠にかけて實現すべき人間性の全貌を或る独自の形態に於て表現してゐる。吾々は例へばプラトンやクインチリアヌスを通して、當代の希臘や羅馬が、それに先立つ傳統とその後に来るべき展開とを包攝して、豊富に且つ整然と表現されてゐるのを認めざるを得ない。

かくの如くにして、教育史を偉大なる教育家及び教育思想家の列傳として取扱ふ方法は、決して破棄せらるべき舊套ではなく、寧ろ新たにその意義が承認せられねばならない。更に言へば、教育史上の偉人をして眞に小宇宙たるの實を發揮せしめるやうに、よくその時代と社会とを彼の言行の中に反映せしめて取扱はねばならぬ。事實上、最近の教育史學界は、一方に於て、後述の如く、問題史的方法や類型的方法を生み出して、列傳的方法への反對を推進した觀があるけれども、他方に於ては列傳的方法そのものの新開拓が求められ、特に「大教育家」

を個別的に精細に取扱ふことは、英獨其他の學者及び書肆が大いに力を注いで來た所である。(Die Grossen Erzieher. Verlag von Reuther und Richard. The Great Educators, Edited by Nicholas Murray Butler.) またフリッシュアイゼン・ケーラーの『陶冶と世界觀』(M. Frischsen-Köhler, Bildung und Weltanschauung, 1912.) やシュプランガーの『文化と教育』(E. Spranger, Kultur und Erziehung, 1922.) が含む所の大教育家評傳はその紙幅の少いにも拘らず列傳的方法の價値を證明するに十分なる力作である。かくして要するにこの方法を益々精鍊し、大教育家の列傳を以て面目新たなる一巻の教育通史を編成することは、今後の教育史研究に託せられた多望なる課題である。

それにも拘らず、教育史によつて現代の教育問題解決の鍵を握り、乃至は教育永遠の理念を把握せんとする者に取つては、列傳的方法是依然として不満を覚えさせるであらう。この不満は併し次の問題史的方法及び類型的方法によつて充たされねばならない。

問題史的方法 狭義の教育が全體的文化關聯の中にあつて相對的自律性を有するといふ事情に立脚し、この點から教育史を一般文化史の一關節として取扱ふ立場と、教育史を教育固有の課題の實現として取扱ふ立場とを區別し、前者を「文化史的」(kulturgeschichtlich) 後者を「問題史的」(problemgeschichtlich) と名づけるならば、狭義の教育の歴史はそのまゝに問題史的教育史となるであらう。シュナイダーが紹介してゐるロータツケルの見解はこれに屬する(P. Schneider, Kulturgeschichte und Bildungsgeschichte.)。しかしながら最近特に力説せられてゐる問題史的方法とは、かうした謂はば特殊領域史そのものを指すのではなくて、寧ろ歴史の研究が現代の要求

を充たし乃至は永遠の課題に対する思索と解決との力を修練するに役立つやうな方法を指してゐる。

哲學史に於ける問題史的方法——例へばヴィンデルバントがその『哲學史教科書』(W. Windelband, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, 1921.) に試みたやうな方法——が教育史研究家に刺戟と模範とを與へたことは少くないであらうが、今はその關係を追究することを止めよう。最近に於ける問題史的教育史として、上記の如き研究動機を最も明かに示してゐるのはレーザーの『近世精神史に於ける教育問題』である(H. Leser, Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, I. 1925, II. 1928.)。レーザーによれば、今日の學界に教育史的關心が少くなつたやうに見えるのは、教育史一般に対する無關心を意味するのではなく寧ろ教育史の新しい企てに對する清新な要求を暗示する。即ち「歴史的内容は現代に取つて生動的なるものと化せられ、現代に奉仕し得なければならぬ。」教育史は「生動的なる現在に變形せられ、吾人の今日の教育的課題の獨自の形成にまで利用せられる限りに於てのみ關心を惹き得る。」約言すれば教育史は過去の教育に關する學的認識ではなくて、現代に關する「教育的生活智」(Pädagogische Lebensweisheit) でなければならぬ。現代に對して聰明ならしめることこそ歴史研究の觀點であり、歴史内容の選擇原理である。

かくの如く現代の教育的課題に對して聰明睿智ならしめることを教育史の任務とするレーザーの見解は、まさに、そのためにやがて現代をも超えて永遠的・全體的なるものに連なつてゐる。彼の要求する歴史の觀點は「純粹史學的觀點」であるよりも寧ろ「歴史哲學的觀點」であり、それはやがて「理念的洞察」(der ideelle Durchblick) である。教育史の内容の中で「或る意味に於ける超時間的現在に生きて居り、そして今日の教育問題を豊かなら

しめ、その解決の可能性に役立ち得るもののみがここでは考察せられる。これが即ち理念的内容である。」「その内容に於てこそ、あらゆる偏倚を超越し、歴史的・個性的なる氣まぐれを超えた所の教育的領域の統一が存する。」「教育學者の理論や教育者の實際活動や學校制度の組織等のすべての根柢に存する所の「一つの、より根源的なる統一的全體」こそ考察の對象とならねばならぬ。かうした理念的内容と理念的統一とは教育史を貫いて（特に近世教育史に於て）内的必然性を以て現はれてゐる。この最も内面的なる理念的核心への洞察によつてのみ、教育問題は正しく把握し得られる。否この理念的核心こそ教育及び教授の領域に獨自の問題領域たる特徴を興へる。

レーザーが近世教育史を貫く理念的核心と見てゐるのは、教育が他の文化領域から獨立し、中世期の教會の如き他律的勢力から解放されて、相對的自律を得て來たことである。」「陶冶制度の自律即ち教育及び教授の制度や學校及び教職が、外面的にも、そして就中内面的に解放せられたこと、これこそは教育的領域に於ける全體的近世運動の指導原理である。」「この解放、自律はその一面として「學としての教育學の解放」をも含む。

レーザーが教育及び教育學の自律を以て近世教育史の中心問題としたことの當否に就いては、なほ論議の餘地があるであらう。教育及び教育學の自律は疑もなく近世教育史上の主要特徴であるが、かくして自律を獲得せる教育及び教育學は、特に如何なる問題を、まさに自律的に設定し解決し促進したか。この内容こそ近世教育史の問題史であらねばならぬ。教育及び教育學の自律は問題の一つであつて全部ではない。現代の教育的課題の解決に寄與するためには、更に多方面の問題を取出す必要があり、況んや現代をも超えて教育そのものの理念——こ

こでは完全なる教育の當にあるべき姿を指す——を明かにするためには、問題は寧ろ無限に取出さるべきである。吾々はこの點に關する論究を進める便宜上、次にクリークの所説を検討しよう。そしてクリークに關する論究は問題史的方法を類型的方法に結合して取扱ふことを必要ならしめる。

類型的方法 クリークの教育史的研究は、自らも言明してゐる通り、本來の教育史ではなくて、「比較教育科學」(Vergleichende Erziehungswissenschaft)であり、その目ざす所は教育の普遍妥當的・永遠的法則の確立に存し、教育史はその手段に通ぎない。この見地を彼は既に「文化諸民族の陶冶制度」に明示してゐる。(E. Kriek, *Bildungssystem der Kulturvölker*, 1927)ここでは「能ふ限りすべての民族の陶冶制度をば、その特質的なる形態と發達経路とに於て描き出し、それ等を一種の圓環狀に配列し、それによつて人類共通の陶冶の本質をば、できだけ多くの側面からの中心點に於て照し出さんとすること」が意圖せられてゐる。だからその研究は歐洲のみならず、エジプトやペロニアや印度や支那やビサンツやイスラムにまで及んでゐる。「かくしてのみ初めて眞の全體性、即ち陶冶と學校とに關して人類に普遍的に妥當する概念が得られる筈である。」「故にクリークの研究の目標は「哲學的性質」を有する。そこでは個々の現象をその具體的一回性と歴史的特性とに於て把握することに嚴密なる努力を拂つたといへ、なほかかる敘述よりして、人類共通の陶冶の性質と根柢、一般的型式、普遍妥當の法則性が認識され得べきであり、かくて陶冶の問題よりして、全體的人間性の一面が開拓せられる。」「要するにクリークの當面の課題は「歴史的基礎の上に、陶冶及び陶冶制度の理論を興へる」ことに存する。

この課題を彼は「人間形成論」(E. Kriek, *Menschenformung, Grundzüge der vergleichenden Erziehung-*

wissenschaft, 1925) に於て更に強調し念入りに遂行してゐる。彼によれば「人類に於けるすべての一回的なるもの、特殊なるもの、繰返されざるもの、すべての單なる事實的偶然的なるものは、人類共通の不變の基礎の上に築かれてゐる。それはあらゆる人間性の基本要素たる規範と法則との變容である。多の中に一を認識し、特殊の中に普遍を直観し、法則性と基本形式とを確立することが比較科學の究極の意味である。そこに得らるべき成果たるや、人間生活を構成するすべての根本思想と根本動機であり、また社會を構成するすべての根本形式であり、それ故に人間精神一般の基本構造の認識である。」「この根本形式はプラトンの意味する理念であり、現實よりも高きものであり、それ自らは超時間的でありながら、あらゆる變容の根柢に共通の本質として存するものである。」「人間性はその共通なる、そしてあらゆる變容形態に於て恒常不變なる、根本形式と根本機能とによつて構成せられる。」「すべての個性は人類共通の素質の特殊なる混合關係、價值關係、發達段階を現すものである。」「人類共通の根本的素質が特定の方向に最高の發達をなすとき、そこに典型的人間性、模範的類型が成立する。アテネの青年團員、スバルタの武士、羅馬の公民、中世の騎士、佛教及びカソリック教の僧侶、印度のパラモン、支那の官人等がその例である。この場合に類型形成の決定的なる力は生活目標即ちその追求する價值方向である。歴史の過程に於て各民族がそれぞれの時代に如何なる價值を追求し、如何なる生活理想に生きたかに従つて、そこに各種の類型が生じた。例へばゲルマン民族は中世期に騎士的類型を形成し、やがてそれに代つて市民的類型を形成したのである。そしてかくの如き類型はそれに適應する教育形態を生ずる。否それぞれの生活類型それ自身が類型訓練者である。」「諸々の生活組織と客觀的生活價值とはこの生活組織に應ずる類型に従つて人間性の内的

形式を陶冶する。あらゆる生活組織は一の陶冶的形式であり、モデルであつて、そこから人間性はその類型的陶冶を得るのである。勿論生活形式は本來人間が創造したものであるが、併し新しい生活形式を創造する力は少數の天才的偉人に限られる。それ等の偉人によつて一たび生活形式が創造せられると、今度はその形式が多數の人々を陶冶する。かくの如く「生活形式が有する類型訓練的機能が歴史的教育科學の對象であり」そしてその研究目的は「類型訓練の普遍妥當の基本形式と法則とを確立することである。」「

クリークの『人間形成論』は上述の如き見地に立つて、先づ類型訓練の理論を「訓練體系」の部門に述べてゐる。そこでは(一)社會的基本形式として、地域團體、男女の性的結合、男性同志の結社、年齢による階級、社會組織及び國家を論じ、(二)根本機能として法律と習俗、宗教及び技術を挙げ、(三)それぞれの生活形式の目ざす價值の立場から、武士的政治的類型群、僧侶的學者的類型群、經濟的技術的類型群を説いてゐる。次に第二部門を「歴史的類型とその訓練形式」として、青年團員と希臘の男性結社、古代羅馬の公民とその國家、バラモンとその同族團體、官人と支那の陶冶制度、アラビア人とその血族團體、ゲルマンの騎士と侍從制度、カソリック僧侶と僧庵、中世手工業者と組合を論述し、そして最後に「總括」として全篇の論旨を要約すると共に、特に類型訓練の根本原則として、同化の原則、力の合成の原則、類型對應の原則、訓練の原則、を列挙してゐる。

クリークの業績を内容的に検討することは固よりこの緒論の意圖ではない。私はむしろ彼の方法に對して若干の批評を加へつつ、教育史に於ける類型的方法の意義とその望ましき適用とに就いて私見を述べようと思ふ。クリークがそれぞれの民族の各時代の生活組織を以て、人類に共通なる根本的人間性——永遠普遍の人間性——の

變容であるとし、そして共通の可能的人間性と其の變容的顯現との關係を、一般的理念と個別的現實態との關係としてプラトン流に考へ、更に無數の個別的現實態の中から特定の價值方向を特に優れて發揮せるものとして歴史的類型を擧げてゐるのは、何れも正しいと思ふ。唯この場合に、生活組織がそれに對應する類型訓練機能をもつてゐることを説くに當り、彼の教育科學的教育本質觀が根柢となつて、特定の生活組織がそのままに成員陶冶の教育的機能發揮する方面を強調し、特に意圖的・計畫的なる陶冶機能としての狹義の教育領域を見ることが殆どない。故にクリークの所説は極言すれば一種の社會史であり、文化史であつて、嚴密なる意味の教育史ではない。彼自らが教育史よりも比較教育科學を求め、教育の根本形式・根本法則を求めてゐることを明言してゐるが、そこに求められるものは謂はば廣義の教育——教育そのものを意圖せずして行はれる社會的同化——の形式・法則に過ぎず、これは狹義の教育史の對象を一般文化史のそれから區別せんとする吾々の立場から見ても不滿意を禁じ得ない。むしろクリークの類型的方法を狹義の教育史にも適用することが吾々の希望である。即ち特に意圖的・計畫的に行はれる教育について——しかも單にクリークが生活組織の價值方向、生活理想から陶冶理想を導き出した立場のみに止まらず——陶冶理想の外に陶冶の内容及び方法をも、その特に顯著なる特質に従つて典型的に取扱ひたいと思ふ。そしてそれぞれの類型は教育の諸契機の代表的なる（随つて一面的なる）顯現であり、教育自體の完全なる姿——完全なる陶冶理想と陶冶内容と陶冶方法——は、無限の類型の根柢に永遠の課題として存すると見なければならぬ。これこそはまさしく教育そのものの理念である。教育史上の様々の類型は——それが制度として現れ、人物の行動として現れ、乃至は思想體系として現れようとも——一つの完き教育、全體として

のあるべき教育、即ち教育そのものの理念の分身として取扱はれねばならぬ。それぞれの類型は、教育の理念の何れかの部面を具有し、その限りに於て理念に關與しながら、しかも己れ獨りを以ては理念を盡し得ず、むしろ無限の類型が相俟つて初めて教育の理念を構成する底のものである。類型的方法は謂はば教育の理念の諸部面を努めて明瞭に示すことによつて、理念の把握の手がかりを提供する所にその意義が存する。

教育史上の類型が教育の理念の部分的顯現であると言つても、吾々は教育史研究に先立つて教育の理念を先づ把握し、これに照して理念を具有せる史實を選択するといふのではない。教育の理念の具體的内容は永遠の未來に課題として存し、吾々の意識に於ては、唯ひたすらに完き教育、まことの教育を求めるところの念願としてのみ存する。この念願を抱いて、端的に卒直に、教育史實に面するとき、その史實の特徵に應じて、教育の理念の或る一面が具體的に現れて来る。プラトンが正しく説いたやうに、吾々は教育の理念を曾て觀たのであるが（本來内に抱いてゐるのであるが）それを忘れたのであり、故にまた常にそれを憶れてゐる。教育史上の事實に接すると、その事實はまさに教育の理念の「似姿」であり「映像」であるが故に、それを手がかりとして、忘れてゐた理念を「想起」するのである。然らば教育史上の事實を教育的事實として識別するのは如何にして可能であるか。況んやその史實が特色顯著なる典型的教育事實であることを如何にして認定し得るか。勿論そこには教育とは何であるか、如何にあるべきかについて、何程かの具體的内容を知つてゐなければならぬ。しかもこの意味の先入見は、教育史實に觸れて或は成長し或は正せられ、そこに自らに於ける教育理念の、より高き顯現が行はれるのである。そしてこの事は就中代表的典型的なる教育史實によつて一層的確に行はれる。ここに類型的方法の意

義が存するのである。故に約言すれば、教育史研究者は教育の理念を幾分か知つてゐながら、しかしその既知見に満足せずして、無限に完き教育を念願しつつ、教育史實就中特色顯著なる史實即ち類型に觸れ、各種の類型の比較綜合によつて、教育の理念の一層完き姿を内に想起しなければならぬ。かくして教育の理念の探求と教育史の類型的研究とは相互に依存しつつ循環的に進行する。

この事態は遡つて問題史的方法との結合をも示す。問題史的教育史が教育永遠の理念を求め、またそれに照して現代の教育的課題を解決せんとするのであるならば、その場合の教育問題とは、まさに教育理念の顯現たる類型的教育史實に求められねばならぬ。問題とは「前に投ぜられたもの」義であり、それは理念を憧憬する者の視線を遮るもの、随つてまた理念の光を反映するものに外ならない。特色顯著なる教育史實を問題として選擇し、各種の問題の比較綜合によつて教育の理念を次第に明かに顯現して行くこと、これが類型的方法による問題史的方法である。

それにしても教育史の研究が教育の理念を把握せしめるとか、現代の教育的課題を解決せしめるとかの主張は教育史研究の目的であると共にその價值（效果）である。しかも人々は教育史に對して單にこれだけの價值を期待するのではない。そこには更に多方面の期待が擧げらるべく、或は寧ろ上記の期待の分析が必要とせられる。これが次節の問題である。

第三節 教育史の價值

教育史を研究して何の役に立つか。人々はそこに如何なる價值を期待して居り、また期待し得べきであるか。この問題の一部分（しかも特に重要な部分）は、既述の「教育史の對象」及び「教育史の方法」に於てもおのづから觸れられた。ここにはそれ等を想起し、更に他の部分をも加へて、次の諸項に纏めて見よう。そしてこの事の考察は翻つて教育史の方法に關する上來の論旨を要約することにもなるであらう。

第一に教育史は純粹史學的價值として、過去の教育事實及び教育思想の眞相の認識そのものに満足を與へる。この満足を求めて教育史研究に向ふ者は事實上は少いかも知れない。併し他の動機を以て研究する者と雖も、史實の正しき認識を輕んじ得べき權利はない。寧ろ純粹史學的關心は、他のあらゆる關心に必須の前提として從屬し、その限りに於て「純粹」の意義は失はれても、歴史的眞理への愛着は常に確保さるべきである。

第二に教育史研究は現代に處する「教育的生活智」を與へる。これを期待する人々は恐らく最大多數を占めるであらう。この意味の生活智は、併し更に分析せらるべき諸要素を含んでゐる。(一)現代の教育事實及び教育思想を過去の教育史の繼續として、その事實的由來を知るといふのは極めて普通の要求である。そこでは方法的に特別の工夫を必要とせず、唯念入りに精細に史實を探求すればよい。(二)現代の教育事實及び教育思想の意義、その歴史的役割を理解するといふ要求に對しては、特に類型的方法が有効である。この場合には、過去の類型的教育史實の中から、時代の新舊を問はずに、現代の問題に最も關係深きもの、現代の動向と同一類型に屬するもの及び反對類型に屬するものを取出して來て、現代に當嵌め、その得失や成行を判定することが必要である。例へば現代の教育に於て國家統制主義が優勢であると思ふとき、これを考察するにはスバルタの教育とその對極た

るアテネの教育とが、有效なる類型として役立つであらう。(三)現代に屬する教育的生活智は單に現代の教育問題の理解に止まるべきではなく、その理解に基く正しき實踐を導くものでなければならぬ。この點に關して教育史は、現代に珍しく思はれる教育事象が既に過去にあつたことを教へたり、現代の顯著なる動向の成行を過去の同一類型の成行として教へたり、現代の問題の獨自なる新生面や新意義を過去との比較によつて教へたりしてそこに現代に處する教育者から不當の卑下と驕慢とを除き、謙虛と併せて眞正の自信を與へる。(四)現代に處して特に所謂教育精神を發揮し、教育の實踐又は思想に於て(望むらくは兩者の結合に於て)献身的努力を捧げんとする者は過去の偉大なる教育實踐家又は教育思想家の業績を教育史に學ぶべきである。そこでは正しき列傳的方法に従つて、教育史上の偉人をば、眞に時代に生き社會を負ひ、過去と未來とを刻々の現在に於て包攝しつつあつた者として、理解しなければならぬ。

第三に教育史研究は教育の理念を明かにし、完全なる教育の具備すべき諸契機を捉へるための手がかりを與へる。この期待を以て研究するのは、教育史を教育學の方便たらしめんとする人々である。この場合に問題史的方法が、類型的方法と結合して有効に用ひらるべきことは既に述べた。この立場は教育史研究としては最も多くの危險を包蔵する。教育學の建設のために史實を問題とし典型的に取扱ふためには、史實の或る一面を強調し、他面を抹消することが當然要求せられるのであるが、この強調と抹消とが極端に流れて史實の歪曲を招き易いことは容易に想像せられる。事實上、教育理論家が教育史上の事實を引用し利用するとき、多くは噴ふべき歪曲が、——しかも恐らくは當人の自覺なくして——行はれる。ナトルプの如き碩學に於てすら、例へばそのプラトン研

究が一派の學者から甚だしく不信を買つたのである。併し史實の穿鑿に汲々たる純粹史學的専門家や、わけでも好專家的興味を以て世上未知の史實の發見にのみ誇りを感じる者が、偶々教育理論家の利用しつつある史實に誤謬や歪曲を見出したとて、それを責めるのは當らない。教育理論家に取つてはその理論の眞理性が重要であつて、利用された史實の事實性は必ずしも重要でない。しかも史實の有する意味に至つては、多少の歪曲にも拘らず、理論家の透徹せる眼光によつて明かにせられることが多い。例へば現代に於ける、否永遠に於けるカント的思想の意義を求める哲學者に取つては、カントが事實上如何に考へたかといふことよりも如何に考ふべきであつたかといふことが一層重要である。その場合にカントの哲學思想が多少の歪曲を受けることは寧ろ當然である。教育史家と教育理論家とは相互に制肘すると共に相互に學ぶ所がなければならぬ。そしてこの事態こそは問題史的方法に結合せる類型的方法が教育理念の探求に對して相互關係に立ち兩者が循環的に進行するといふ既述の論旨の反面に外ならぬのである。

第二章 西洋教育史研究の發展

第一節 歐米に於ける西洋教育史研究の發展

ドイツに於ける研究 歐洲に於て教育史研究が起つたのは、一般に歴史研究熱の勃興した十八世紀後半であつてドイツに於ける研究が最も目ざましく發達した。最初の纏まつた著作は後述のマンゲルスドルフの教育史であるが、それに先立つて、十七世紀後半以來特殊な教育問題——教科、教師、學校といふが如き——に關する史的研究が行はれた。

フルーリーの「教科の選擇及び方法に就いての論文」

C. Freury, *Traité des Choix et de la Méthode des Etudes*, 1676.

はその最初の現れであつて、氏は宮廷子弟の教師であり、ボヌエ (Bossuet) と協力してこれを著した。(この書は一六九五年にケプル (S. Keble) が英譯した。) フルーリーは同書の巻頭に於て「吾々の公の教科の順序をよく理解するためには、その源泉に溯ることが有益と思はれる。さうすれば吾々は、各々の部分が何處に由來するか、これ等の全教科は、多くの時代を通じて如何にして形成せられて來たかを知り得るであらう」と言つてゐる。そして最初の約五十頁は「人文主義の復興」までの教科史を、次の部分は教科課程論を取扱つてゐる。固有の史的部分は最初の教科史だけであるが、その部分の主要關心は、アラビア思想並びにヘブライ思想が中世に與へた影響を認識することに存し、其他の點に關しては粗略な敘述となつてゐる。十八世紀に入つてから、學校史に關する著作が多く現れたが、その中で主なものはその諸著である。

フランクハルト「カローロ帝時代より十六世紀の變遷に至るまでのドイツの學校の變遷」

J. Burchard, *De Variis Germaniae Scholarum a Caroli M tempore usque ad Saec. XVI Mutationibus*, 1715.

シニットマン「宗教改革以前の學校狀態」

Schötger, *De Statu Scholarum ante Reformatorem*, 1717.

コーンライヒ「學校學」新著學事」

Biedermann, *Acta Scholastica, Altes und Neues von Schulesachen*, 1752-1755

ウルツヒヒ「ドイツに於ける舊教並びに新教の著名なるギムナジウム及び學校の實際史」

Ulrich, *Pragmatische Geschichte der vornehmsten katholische und protestantischen Gymnasien und Schulen im Deutschland*, 1780.

ルーダウイクス「ギウナジウムの教師並びに著名學校の歴史」

G. Ludovicus, *Historia Rectorum Gymnasiorum, Scholasticorumque celebriorum*, 1908-1901.

ルーニン「キリスト教傳來以來最近に至るまでのドイツに於ける學校制度及び教育制度の歴史」(第一卷ラトケキフ)

Ruhkopf, *Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christentums bis auf neueste Zeit*, 1794.

右の中、ウルツヒヒのドイツ學校史は、若干の學校の長所と短所との克明な検討によつて、當時の學校に於ける教授法及び訓練の改善と完成とに向はんことを期した。そして當時の汎愛學院に就いてのベゼドウの思想や、サクソニアの王侯學校の歴史や、オーストリア及びバワリアの諸學校に關して論述してゐる。

通常最初の纏まつた教育史と見做されてゐるのは、十八世紀末、マンゲルスドルフによつて著された所の「數千年來教育制度に關して語られ爲された事の敘述の試み」であり、同書はベゼドウの教育思想への對立を判較と

して著されたものである。

C. E. Mangelndorf, Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Begriff des Erziehungs-
wesens gesagt oder gethan worden ist, 1779.

次いで編まつた教育史が續々現れて來たが、その多くは、教育史自體への關心よりも、教育學研究の補助的部
門として、教育學書に附設するといふのが一般の風潮であつた。ニーマイヤーの『教育教授の一般史概観』

A. H. Niemeyer, Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und Unterrichts, 1796.

は、氏の『教育教授原理』(Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts)の中に收められ、シタマンンの『古
代より最近世に至るまでの諸國民の關聯的教育史』

Fr. H. Chr. Schwarz, Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten
Zeiten her bis auf die neueste, 1813.

も、初めは氏の『教育論』(Erziehungslehre)の卷末に第四篇として添へられ、後に同書の卷頭に移されたもので
ある。

やがて教育史自體の獨立研究が、而も世界史的關聯に於て、一般文化史を背景として、企てられた。クラーマ
ーの『世界史的發展に於ける古代教育教授史』

Fr. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum, in welthistorischer Entwicklung,
2 Bde, 1832, 1838.

並びに『中世オランダに於ける教育教授史』

Fr. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters,
1843.

は、この企ての最初の代表として、且つ根本史料の忠實な研究に立脚してゐるものとして、注目に値する。

次にラウマーの『古典研究復興以來現時に至るまでの教育學史』

K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik von Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit,
4 Bde, 1843—1851.

は、その主要部分たる第一・第二巻を著名な教育家の列傳に充て、この列傳的方法を意識的に強調して居り、爾來
列傳的方法の典型となつた。(因に同書の第三・第四巻はドイツに於ける教授法及び大學の歴史を收めてゐる。そ
して更に第五巻として、ロートホルツが『列傳近世教育學』(G. Lothholz, Pädagogik der Neuzeit in Lebensbil-
dern, 1897. をこれに加へた。但しラウマーの立場は、餘りに新教的に偏してゐるとの批評を受けてゐる。

文化史的關聯と列傳的方法とを綜合し、爾後の教育史敘述の體裁に模範となつたのは、カール・シュミットの
『世界史的發展並びに諸國民の文化生活との有機的關聯に於て敘述されたる教育學史』

K. Schmidt, Geschichte des Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und in organischen
Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker, 2 Bde, 1860—1862.

である。



カール・ア・シュミットの『原初より現代に至るまでの教育史』

K. A. Schmid, *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit*, 5 Bde, 1884—1902.

は多くの學者の分擔執筆に成つたもので、精粗・觀點などの統一を缺いてゐるけれども、最も浩瀚な教育事實史である。

これと殆ど時を同じくして現れたシュタインの『行政學』はその第五篇に中世期の陶冶制度を取扱つてゐるが、それを當代の世界觀及び社會組織に依存させて考察してゐる點に於て、文化史的教育史の一代表と見られる。

L. v. Stein, *Das Bildungswesen des Mittelalters* (im 5. Teile der "Verwaltungslehre." 1868.)

パウルゼンの『ドイツ語學校及び大學に於ける中世終末より現時に至るまでの學者的教授(高等教育)の歴史特に古典教授に關して』

Fr. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universität vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, 1836.

も、その對象が古典語教授史にあるとはゞゞ、氏自身が意識的に文化史との關聯を重視してゐるのが注目し値する。

十九世紀に社會有機體説が起り、社會を一大生物の如くに観ることが流行したが、これを教育史に適用したものの代表として、次の二著を擧げることができる。

ウイルマン、『教授學』その第一卷中の『陶冶制度の歴史的類型』

O. Willman, *Didaktik*, 1832. Bd I. Erster Abschnitt. Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens.

メント、『社會學的並びに精神史解明に於ける教育史』

P. Barth, *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, 1911.

これより先、ティルタイは一八七四年頃から數年の間に、ブレスラウ大學に於て教育史に關する講義を行つたが、その稿が全集第九卷に收められ、一九三四年に公刊せられた。これも教育史を一般精神史の背景から、民族・國民時代の大きな關聯の中に取扱つてゐる。

W. Dilthey, *Geschichte der Pädagogik*. (Gesammelte Schriften. 9. 1934)

一般に十九世紀後半はドイツに於ける教育史研究の全盛期で、上述の諸著の外になほ次の如きものもある。

グラーヌヘルガー、『古典的古代に於ける教育及び教授』

L. Grasberger, *Erziehung und Unterricht in klassischen Altertum*. 3 Bde, 1864.

チーゾラー、『教育學史』

Th. Ziegler, *Geschichte der Pädagogik*, 1895.

シューマン、『教育學史概要』

Ch. G. Schumann, *Geschichte der Pädagogik im Umriss*. 2 Aufl. 1881.

ノーグナー、『教育學史概要』

F. Regener, *Skizzen zur Geschichte der Pädagogik*. 1898.

カッペス、『教育學史教科書』

M. Kappes, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Bd. 1. Altertum und Mittelalter, 1898.

列傳的方法に對立し、文化史的(精神的)。社會學的方法を背景として採用しながらも、問題史的方法を特に強調したのは、二十世紀に入つてからであるが、特に教育史の研究によつて現代の教育的要求を充たし、乃至は永遠の教育的課題に對する思索と解決との力を修練することに問題史的方法の使命を求めたのは、レーザーの『近世精神史に於ける教育問題』である。

H. Leser, Das Pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, I. 1925, II. 1928.

同様の動機から、併し方法を異にして類型的方向を採つたのはクリックである。氏の著述は頗る多いが、この方面を代表するものは次の二者である。

クリック、『人間形成論』

E. Kriek, Menschenformung, 1925.

クリック、『文化諸民族の陶冶制度』

E. Kriek, Bildungssystem der Kulturvölker, 1927.

右の外、最近に出た教科書風の教育史には次の如きものがある。

メッサー、『教育學史』

A. Messer, Geschichte der Pädagogik. 3 Bde. 1925—1930.

モーソン、『教育史』

W. Moog, Geschichte der Pädagogik 3 Bde. 2. Teil, 1928.

ヤーン、『一般教育史』

S. Rein, Allgemeine Geschichte der Pädagogik, 1928.

ダントナー、『教育學史綱要』

L. Günter, Geschichte der Pädagogik in Grundlinien, 1935.

ツィンマー、『教育學史』

H. Weimer, Geschichte der Pädagogik, 1935.

アメリカに於ける研究 以上はドイツを中心とする教育史研究の沿革で、その主要關心は教育思想史に傾いて居り、他の諸國に於ても、教育思想史に關する限りは、大體ドイツ(特にラウマーやシュミット)の影響下にあると見られるが、この外に、アメリカ、フランス、イギリスの方面には、教育を一層廣い立場から考察し、又はその對象として、教育制度や教育内容や教育方法等に關心を向けた史的研究が注目される。

十九世紀末葉から二十世紀にかけて進化論が學界全般を支配したが、この立場から教育史を取扱つた代表は、アメリカのデヴィッドソンの『教育史』である。

Th. Davidson, History of Education, 1900.

教育史を文化史と關係づけ、且つ教育家や教育思想家よりも教育的傾向を主として取扱い、特にその教育的傾

向が實際教育に及ぼした影響に重きを置いてゐるのは、モンローの『教育史教科書』(大學用)であり、その要約を師範學校用として簡叙したのが『教育史略程』である。

P. Monroe, A Text-Book in the History of Education, 1906.

A Brief Course in the History of Education. 1907.

グレイブスは西洋教育史を三巻に分け、『中世期以前の教育史』、『中世期及び近代への過渡期に於ける教育史』、『近代教育史』を著してゐる。

F. P. Graves, A History of Education before the Middle Ages, 1916.

A History of Education during the Middle Ages and the Transition to Modern Times, 1917.

A History of Education in Modern Times, 1913.

右の中、前二著の思想的特色に對比して、第三著は歐洲の教育運動がアメリカの教育制度及び實際に如何に具體化せるかを詳述してゐる。

因にグレイブスの『學生用教育史』は右三者の要約で、教科書に適切なものである。

F. P. Graves, A Student's History of Education, 1916.

然し教育制度及び教育實際の發展そのものを當面の主題としたものの代表はカバリーの『教育史』である。

E. P. Cubberley, The History of Education, 1920.

フランスに於ける研究 フランスに於ける教育史の主なるものとしては、先づパロの『一般教育史』を挙げねば

ならぬ。

I. Paroz, Histoire universelle de la Pédagogie, 1867.

右は、古代よりペスタロッチーに至るまでの敘述は、他の一般教育史と殆ど同型であるが、それ以後の部分は英・獨・佛の三國に分けて取扱ひ、そのフランスの部分には、大革命以來十九世紀前半に至るまでのフランス教育制度及び教育内容の進歩を見るに足るものがある。

又グレアルの『一七八九年より一九〇〇年に至るフランス初等教育制度』は標題の内容に關する代表的研究である。

C. v. o. Gréard, La Législation de l'enseignement primaire en France depuis 1789 jusqu'à 1900, 1900.

因にコムペーの『教育史』

G. Compayré, Histoire de la Pédagogie, 1884.

は、日本に於てその英譯や邦譯が盛に讀まれた點から、ここに擧げて置く必要がある。

イギリスに於ける研究 イギリスに於ける教育史研究は注目すべきものに乏しい。教科書風の一般教育史としては、アダムソンの『教育略史』

J. W. Adamson, A Short History of Education, 1919.

があり、教育思想史としてはブラウニングの『教育學說史序論』がある。

O. Browning, An Introduction to the History of Educational Theories, 2 ed. 1882.

イギリスの教育思想史としては、マークの「英國教育學說史梗概」がある。

H. T. Mark, An Outline of the History of Educational Theories in England, 1839.

ビルヘナウの「イングランド及びウェールズに於ける初等教育史」は英國初等教育の發達を見るべき代表著作である。

Birchenough, A History of Elementary Education in England and Wales, 1925.

第二節 日本に於ける西洋教育史研究の發展

翻譯時代 日本に於ける西洋教育史研究は明治以後に始まり、その第一期は明治八年頃から二十五年頃までの翻譯時代である。

西村茂樹譯 「教育史」 上巻明治八年 下巻明治十一年（この年代不明）

が成書としての最初で、これはアメリカのフィロビニアスの「教育の歴史と進歩」(Philobiblus, History and Progress of Education, 1869)の譯である。

高嶺秀夫序 普及合譯 七大教育家列傳 明治十一年
山縣傳三校閱

はイギリスのライターの「實際的教育家及びその教授法」(J. Leitch, Practical Educationists and their Systems of Education, 1876)の譯であり、内容にはロック、ペスタロッチ、ベルン(Dr. Andrew Bell)、ランカスター(Joseph Lancaster)、ウィルダースピン(Samuel Wilderspin)、ストウ(David Stow)、スピンサーの七大教育家を収めて

ゐる。ペスタロッチを除く他の六人が何れもイングランド、スコットランドで活動した人々であることは注目に値する。即ち英國人に示すための、實際的意圖に基く、教育史と見ることが出来る。高嶺氏の序文によれば、至大至重至難の教育事業が、一家の論説、一事の見識に偏することの弊を避け、「博く諸大家ノ論説ヲ熟讀玩味シテ其宜シキモノヲ取り、之ヲ實際ニ照シテ我國教育ノ大成ヲ期スル」といふ趣旨によつて企てられたものである。

國府寺新作編定 教育哲學史 前編明治十九年 後編明治二十年
鈴木力譯

はドイツのクレッペルの「教育史綱要、最古代より現代まで」(R. Klopffer, Repetitorium der Geschichte der Paedagogik von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart, 4 Aufl. 1891)の譯である。

和田垣三序 獨逸聯邦普魯西國教育新史 明治十九年
國府寺新作譯述

は翻譯ではないけれども右を基本としたものであらう。

杉浦重剛譯 教育原論沿革史 明治二十年

三宅雄二校閱 標註教育學說史 明治二十年
山本義明譯

は何れもイギリスのブラウニングの「教育學說史序論」(O. Browning, An Introduction to the History of educational Theories, 1881.)の譯である。

杉浦重剛譯述 教育全史 四卷 明治二十年

はアメリカのペインターの「教育史」(F. V. N. Painter, A History of Education, 1887)の譯である。

松島剛譯 教育史 上下二卷 明治二十五年七月三十日
楠本武重譯

はフランスのコムペイレの『教育史』(G. Compayré, Histoire de la Pédagogie, 1884) をアメリカのメインが英
譯したもの (Tr. by W. H. Payne, The History of Pedagogy, 1886) から重譯したものである。

以上第一期の共通特徴は(一)何れも比較的小さい(手頃の)成書の翻譯であり、啓蒙的意圖に成つたものであ
る。(二)主として英語からの譯であり、ドイツのクレッペル、フランスのコムペイレを除けば他はすべて英・米の
著書であり、コムペイレすらその英譯からの重譯である。

尋常師範學校課程編纂時代 明治二十五年七月、文部省令によつて尋常師範學校學科課程が制定せられ、教育科
を分つて、「教育史、教育ノ原理、教育法令學校管理法、實地授業」の四とし、その教育史の内容を、「内外國教育
ノ沿革及著名ナル教育家ノ傳記主義方按ノ要略」と規定せられるに及び、その規定に合致して、教科用書として
の西洋教育史の述作が盛に行はれた。教科書の如きものは、嚴密には學問の沿革の資料となり得ないといふ見方
も成立つであらうが、併しその内容の幼稚さにも拘らず、その態度・方法に於ては、當代の要求を明瞭に現してゐ
るものであるから、この意味でここに重要視せられる。事實上、日本に於ける西洋教育史研究の地位・態度・方法
等は純粹な學問的立場よりも教育史立場から規定せられて來たのであり、これを端的に示すものが教科書である。
この仕事として先づ

西村正三郎編述 師範學校 教科用書 海外教育史要 明治二十六年九月十一日

が現れた。これは殆ど同時に刊行せられた

西村正三郎編述 師範學校 教科用書 内國教育史要 明治二十六年六月二十二日

と姉妹篇をなすものである。この『海外教育史要』は、第一編東洋諸國の部に、支那を主として、印度・波斯の
教育史を加へ、第二編以下に西洋教育史を収めたものである。本書の注目すべき特徴は、(一)日本に於て外國教
育史を研究教授することの意義を明かに自覺してゐること、(二)並びに從來の翻譯書と類を異にし、日本の教育
家の眼識を以て外國教育史を著したといふことである。

第一點に關しては高嶺秀夫氏の序文がよくこれを示してゐる。即ち「凡教育ハ其國體ニ依テ各其重スル所ヲ異ニシ風俗ノ
別文化ノ度ニ應シテ時ニ隨ヒ宜ヲ制スルヲ以テ古ニ適シ彼ニ切ナリシ者悉ク直ニ今ニ行ヒ我ニ用フ可ラス」として教育の國
家的・時代的特殊性を認めながら、然も「其間自カラ時代ノ今古、邦國ノ東西ニ依テ變更スヘカラサルモノアル」ことを認め
て、教育の一般的・永遠的規準を肯定し、「故ニ前賢ノ唱道施設セシ所、千歳ノ後、猶遵守スヘキ者渺ナカラス」と斷じ、「今
ニ於テ其事業ノ沿革ヲ明ニシ、功過ヲ考ヘテ、之ヲ折衷取捨スルハ、教育學上ノ最大要務ナリ」とて、教育史研究の意義を
明示してゐる。次に我が國教育の根本義の獨自性と、その施設方法の内外共通性とをよく辨別して次の如くに述べてゐる。
「宇内ニ冠絶セル國體ノ下ニ成レル本邦ノ教育ハ、其基礎固ヨリ他邦ニ異ナリト雖、文物制度ノ末ニ至テハ多ク之ヲ海外ニ
徴シタルヲ以テ、本邦ニ於ケル教育學ヲ發明セントストキハ、必先海外教育史ヲ涉獵セサル可ラス」といふのがその卓見
である。そして海外教育史の研究は、根本的にはそれぞれの根本史料に直接當面して研究すべきであるが、それは事實上容
易には行はれ難いので、そこに要約簡潔せる教育史が必要となる。その點に關して高嶺氏は本書を次の如くに推挙してゐる。
「然レトモ上下數千年間ニ涉リ盛衰變遷ノ跡ヲ察スルハ一朝容易ノ業ニ非ス、且教育ノ事タル關係廣大ニシテ錯綜難顯一見
要ヲ知ルニ苦シム、頃者西村氏海外教育史要ヲ著シ、寄シテ一言ヲ請フ、受テ之ヲ閱スルニ、東洋ノ近キヨリ歐洲ノ遠キ
ニ及ヒ、希臘羅馬ノ上世ヨリ近世ニ至ルマテ、家庭學校及寺院等ニ行ハレタル教育上ノ沿革並其國勢ニ影響シタル事跡ヲ統
述シ、簡ニシテ盡キ、確ニシテ明ニ、數千年間ノ事、數メテ一冊子ノ内ニ在リ、斯學ヲ修ムル者ニ便スルコト知ル可キナリ

乃書シテ之ヲ選ス」と。

次に日本教育家の眼識を以て海外教育史を著作したといふ點は、西村氏自身の例言の中に、意識的に強調せられてゐる。

即ち第一に東洋及び西洋の教育思想をば、日本の教育に與へた影響といふ見地から輕重精粗の按配を以て採用してゐる。「東洋ノ教育史ハ、獨支那ヲ詳ニシテ、他ノ諸國ヲ略シタルハ、支那ノ教育思想ハ、本邦ニ向テ、其關係最密ナレバナリ。泰西ノ教育史ハ、古代ヲ略シテ近代ヲ詳ニシタルハ、近代泰西ノ教育思想ハ、實ニ我が國明治以還ノ教育制度ヲ一變シタル原力ニシテ、教育家ノ最晩通セザルベカラザル所ナレバナリ。」第二に本書が從來の類書に如く翻譯にあらずして、著者自身の著述であることを力説してゐる。「從來世上ニ行ハル、教育史ノ類ヲ見ルニ、多クハ尋常一様ノ譯書ニ過ギズ。能ク我邦現時ノ教育家タル眼ヲ以テ、教育ノ歴史ヲ著ハシタル者、殆之ナシ。或ハ之アラシ。余ノ淺識ナル、未之ヲ親ザルナリ。此書若一時ノ缺漏ヲ補フコトヲ得ベ、編者ノ勞、必ズシモ蛇足ニ屬セザルナリ。」然しながら本書には一部分、西村氏の學友橋本武氏の助力を得たのであつて、「本書ハ編者ガ獨力ヲ以テ諸書ヲ涉獵シ、新ニ稿ヲ起シタル者ナレドモ、其希臘及羅馬ノ部ヲ編スルニ當リテハ、學友橋本武氏ノ助ヲ得ルコト頗多カリキ。」と記されてゐる。

かかる抱負見識を以て著された本書も、その史料は必ずしも根本史料でなく、寧ろ大部分は、これまでの類書が翻譯した所の原本たる成書としての教育史であり、それに他の論文や著書、而も主として英文で記されたものを参照したやうである。この事は本書の各編末に附記せられた参考書目を見ると略々推察せられる。次にその部分だけを摘記しよう。

第一編 東洋諸國之部

支那ノ教育史ヲ知ルニハ、譯史、文獻通考、論說、孟子、荀子、墨子、老子、莊子、列子、性理全書、儒門語要、王陽明文

集、唐宋八家文、張子全書、周子全書、周禮及井上陳政氏ノ禹域通覽、田中登作氏ノ亞細亞諸國教育一斑、其他枚舉ニ違アラザレドモ、就中譯史、及文獻通考ハ最便ナリ。

印度及波斯ノ教育史ヲ修ムベキ參考用書トシテハ、ロウゼンクラントツノ教育哲學ノ末尾ニ附シタル論文 (Karl Rosenkranz, Die Pädagogik als System 1848, T. by Anna C. Brackett, the Philosophy of Education, 1886)、「ハインター氏ノ教育全史、千八百八十六年中ノ「ボビニアル、サイエンス、マンズリイ」ニ載セタル「メネヂクト氏ノ論文」、田中登作氏ノ「亞細亞諸國教育一斑」、渡邊國武氏ノ「印度哲學小史」、中島弘毅氏ノ「印度古代哲學等ヲ見ルベシ」。

第二編 希臘羅馬及中世ノ教育史

希臘ノ教育史ヲ知ルニハ、「ハイルマン氏ノ教育略史」(Dr. Karl Heilmann, Handbuch der Pädagogik, 1907, Bd. II Geschichte der Pädagogik)、「ハインター氏ノ教育全史」、「コムヘーレ氏ノ教育學全史」、末松謙澄氏ノ「希臘理學一斑」、井上哲次郎氏ノ「西洋哲學講義」、其他甚多ケレドモ、「ハインター氏ノ教育全史」ハ最便ナリ。

羅馬及中世ノ教育史ヲ知ルニハ、希臘ノ部ト同ク「ハインター」、「コムヘーレ」二氏ノ教育史ハ頗便ナレドモ、中江篤介氏ノ「ニカ、ル」、佛人「フリーエー氏」理學沿革史、及其他萬國史中ノ羅馬ト中世トニ關スル記事ヲ見ルベシ。然レドモ、「コムヘーレ氏ノ教育史」ハ最便ナリ。

近世ノ教育史ヲ知ラントスル者ハ、左ニ掲グル諸書ヲ參考スベシ。「ハインター氏教育史」、「コムヘーレ氏教育史」、「フツウニング氏教育ノ原理」、「ジョセフ」、「ヘーン氏教育學」、「ヘールマン氏教育史」、「クレツヘル氏教育哲學史」、國府寺新作氏「西洋教育新史」、十大教育家列傳」、「ロツク氏 Some Thoughts on Education」、「ミルトン氏 The Incentive on Education」、「モーソー氏 Emile」、「バルバント氏 Text-book in Psychology」、「クイック氏 Educational reformers」、「フエニル氏 Autobiography」、「ローゼンクラントツ氏」教育哲學ノ末尾ノ論文、右ノ諸書ハ皆本書ノ編述ニ當リ參考ニ供シタル者ナリ。

要するにここで主として據られたのは、第一期に翻譯のテキストとして用ひられた成書が多く、

Painter, Compayré, Browning, Klieppel, は何れも用ひられ、この外に

Rosenkrantz, Heilmann, が新に用ひられ、原典としては

Lock, Milton, Rousseau, Herbart, Quick, Froebel, であり、これらの中、ルソー、ヘルバルト、フレーベルは英譯が用ひられた様である。

西村氏と同様の動機・意圖を以て殆ど同時に現れたものに

能勢榮著 内外教育史 明治二十六年十一月十八日

がある。本書は第一編に日本教育史を敘してその中に支那及び印度の教育史を入れ、第二編に西洋の教育史を敘してゐるが、全編を通じて日本教育史を樞軸としてゐることは注目に値する。これは尋常師範學校の學科課程に於ける教育史の任務から來たもので、文部省令の趣旨を遵奉したからである。なほ能勢氏は、(一)教育史の研究が教育理論の研究に先立つべきこと、(二)並びに教育史が教育の理論及び實際の上に關係する點を考察し、それに基づいて教育史敘述の方針を明示してゐる。これ等の諸點は本書の緒論がよく盡してゐるから、次にそれを引用しよう。(便宜上、論點を示すべき小項目を附して掲げる。

(教育史が教育理論に先立つべきこと) 明治二十五年七月十一日發布せられたる文部省令第八號に、尋常師範學校の學科及び其の程度を定め、教育の科を分ちて、教育史、教育の原理、教育法令學校管理法、實地授業の四と爲し、而して更に教育史を分解して内外教育の沿革及び著名なる教育家の傳記主義方接の要略を授くと記せり。本書は即此の法令の趣旨に基きて著述せるものなり。蓋教育上の研究には、歴史、理論、法令規則及び實地授業の四種の區別あり、而して理論上の研究は實地上の研究に先つべきは勿論なれども、尙又歴史上の研究は、理論上の研究に先立つべきものなり、然るに我が邦に於て

從來教育の學を研究するものは、先心理學、教育の目的、智育、體育、德育の理論、教授の原則等を講明し、夫より學校管理法及び實地授業法を説き、而して教育史の研究に及ぶ者甚だ鮮かりき。是蓋ヘーン氏の謂へるが如く、英國及び米國の教育家は、教育史を忽にせる有り様ありて、教育史の良書なく、従つて我が邦に最初舶來したる教育書は、概英米人の書にして、教育史の良書なかりしが故なるべきか。但し現今は、英米教育家も大いに教育史を研究するに至りたれば彼に於ても良き教育史を數多出版したり。

(教育史が教育の理論及び實際に對する關係) 今教育史の、教育の理論及び實際に關係する所を考ふるに、凡左の如きものなるべきか。

現今の教育學に説く所の理論は突然と現世紀に湧出したる者に非ずして、遠く古代より漸次變遷改良して、現時の姿になりたるものなり。故に其の源泉に溯りて、其の沿革の跡を追究せずして、徒らに現時の状態のみを研究するときは、其の何故に然るか、之が理由を領會すること能はざるものあらん。又教育の如き遠大の事業は、能く過去思想を推究し、古人の經驗を玩味し、其の當否を判斷し、其の混粹を甄別し、之が取捨斟酌を爲すに非ざれば、十分の成效を期すべからざるなり。尙又過去の教育家が、百折不撓千挫不屈の精神を以て、教育の理を究め法を試みたる偉業を追憶するときは、己れも亦古人に倣ひて憤發興起し、身心を教育に委ね、學生此の汎愛救世の事業の爲に盡くさんとする精神を煥發するに至るべし。

(日本に於ける内外教育史の敘述方針) 教育の歴史は、古今東西に渉るを以て其の事實甚だ繁多なり。假令完全を旨とせずして、只其の一斑を記するのみにても、其の書浩論ならざるを得ざるなり。或は又簡約にして漏すことなきを主とし、唯教育家の名を列記するのみにては、古人の人名字書たるに止りて、教育家の熱心焦慮して研究したる主義の大略も窺ふこと能はざるに至るべし。

此の書は、我が邦の教育の沿革を論述せるものなれば、我が邦の事實を基礎とし、之に支那印度及び歐米の事實を其の波來の年代に由りて採録したるものなり。而して外國の教育史は、多く我が邦に影響を及したる者、即現今我が邦に行はるる

教育の理論及び方法を組織せる元素たる者を探録せり。故に支那に於ては、清朝の教育史、西洋に於てはジェスイツト派の教育法、スタルム氏及びフエネロン氏の説の如きは記載せず、是亦我が邦に關係なければなり。又近世の教育改良家に於ても、特に我が邦に影響を及したる者十餘名を取りたり。其のスペンサル氏を先にし、ヘルバルト氏を後にしたるは、是亦彼來の順序に由れるなり。而して西洋の教育史を總新後の教育の後に記したるは、西洋教育の主義及び方法は、皆維新後に渡來したるを以てなり。其の我が邦に入れる西洋近世の教育説を記するに方り、先希臘羅馬及び中古の情況を述べたるは、近世教育改良家の意見を論究するには、溯りて古代の情況を參考するの必要あればなり。諸家の教育説を述ぶるに方り特に當時の大家にして後世の標準となりたるものを詳説せり、支那の孔子、印度の釋迦、西洋のコメニウス、及び我が邦の貝原益軒に於けるが如し。

明治維新以後の教育を一變したる原力となり、現今直接に我が邦教育家の思想を支配するものは、歐洲近世の教育家より出でたるもの多ければ、モンチーン氏以下八大教育改良家の傳記には一々其の主義を批評的に論述せり、殊にスペンサル氏の奇抜なる教育論は一時大いに我が邦に影響を與へ、又ヘルバルト氏の深奥なる哲理と豊富なる實驗とに由りて教育の目的と方法を定めたることは古今教育家の遠く及ばざる所ありて、近來教育家の思想に一大變動を與へたるものあれば、一層詳密に記述せり、是讀者の特に研究を要するものなり。

(因に本書の著作に當つて、能勢氏に助力を與へた人々は次の三氏であることが、後文に記されてゐる。)此書の編制に就きては、多く學友野尻精一君の考接を採擇せり、本邦の歴史に關する事は三宅米吉氏の校正を乞ひ、佛教に關する事は井上圓了君の閱讀を仰ぎたりと。

以上二著と同類に見らるべき教科用書がその後續出した。次に挙げるものはその例である。

- 國府寺新作校閱 教育史教科書 明治二十七年
- 秋鹿見橋校述 教育史教科書 明治二十七年
- 西村貞編 中等内外教育史 明治二十九年
- 岡村愛藏 教育史教科書 明治二十九年

和久正辰述 教育史講義(尋常師範科) 明治二十九年

西村正三郎講義 教育學史 明治三十年

山田誠三郎著 新教育史完 明治三十二年

以上第二期の共通特徴は(一)第一期の翻譯の基本に、其他若干の根本史料をも加へて、ともかく編著といふ形態にしたこと、(二)日本教育史を樞軸とし、その淵源を明かにする趣旨を以て西洋教育史を取扱ひ、内容の選擇や配列をこの點から考慮したこと、の二點である。この點は教科としての教育史の謂はば基本構造として、後までも長く守られ、最近には特に強調されてゐる程である。

西洋教育史の獨立研究時代 第三期は西洋教育史の獨立研究が行はれた時代である。それは第一期の翻譯と異なつて著者自身の著述たる點に於て第二期と同様であるが、第二期の文部省令に據る教科用書の如く、日本中心乃至日本東洋西洋併合の敘述でなく、(一)西洋教育史だけを獨立させ、(二)而も教科用書よりも浩瀚高級の内容を盛るやうになつた。これは大體明治三十一年頃から始まつてゐる。その主なものは次の諸書である。

- 熊谷五郎講述 近世教育學史(哲學部第十學年度) 明治三十一年
- 高等教育學科講義錄(高等教育學科講義錄) 明治三十一年
- 谷本 富著 新歐洲教育史要 明治三十二年
- 歐洲教育史 明治三十九年
- 大瀨甚太郎著 歐洲教育史 明治三十九年
- 田中 義能著 系統的西洋教育史 明治四十一年
- 昭和八年昭和版
- 中島半次郎述 西洋教育史(早稻田大學四十二年度) 明治四十二年十二月十日
- 文學科第一學年講義錄

右の中、谷本氏の書は、ヴィルマンの「教授學」第一巻中に收められた「陶冶制度の歴史的類型」に據る所多く、それを要約解明せる観がある。大瀨氏の書は古代中世に關しては、カッペスの「教育史教科書」(M. Kappes, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, Erster Band: Altertum und Mittelalter, 1897)を骨子とせられたやうであり、その他シュミット、パウルゼン等の教育史が参照せられ、近世に關しては、それぞれの思想家の原著を根本史料として取扱はれたやうである。田中氏の書は「系統的」といふ標題の語の示す如く、古來の教育を、各時代の主たる特徴によつて、審美的・實際的・宗教的・人道的・新宗教的・新人道的・社會的・自然的・新個人的・文化的の謂はば諸類型に分ち、各類型内の教育運動、教育學派、教育思想家等の脈絡關係を指示した點に最大の特徴を有つてゐる。その分類や用語の上に多少の不當が認められるけれども、後に發達した類型的方法に相當するものとして注目に値する。

大瀨氏はその後、西洋教育史の研究を最も熱心に繼續せられ、その著書の大半がこれに關するものである。

大瀨甚太郎著 續歐洲教育史 明治四十年

同 最近世歐米教育史 大正五年十月二十日

と併せて三部の大書を公にせられた。後右三者を取纏め修正して

大瀨甚太郎著 歐米教育史 大正十四年三月十日

を出されたが、その後更にこれを修補して

大瀨甚太郎著 歐米教育史(最近世の部) 昭和八年五月二十五日

同 歐洲教育史(上古よりヘスタ
ロツチーに至る) 昭和十年一月七日

を出され、更に近世の部(十七世紀以後)を簡約した所の

大瀨甚太郎著 西洋近世教育史 昭和十一年四月十五日

を公にせられた。これ等の諸書を通じて大瀨氏の學風は頗る客觀的である。その依據する史料又は參考書に忠實であることは、注目すべき特色である。

この間に

入澤宗壽著 近代教育思想史 大正三年六月二十七日

吉田熊次著 西洋教育史概説 大正八年一月十三日

入澤宗壽著 教育史概説(内外思想叢書) 大正十三年一月十五日

石川 謙著 西洋教育史潮概説 大正十四年五月二十日

長田 新著 教育史論(文科大学講座第七卷) 昭和四年三月二十日

入澤宗壽著 教育思想史 昭和四年四月十二日

等が現れた。吉田氏の書は氏が東京帝國大學に於て數年に亘り幾種かの稿を草して教育史概説を講ぜられたものを、取捨し系統づけて口述せられ、それを森田氏が速記し、林圓應氏が校訂補正して成つたものである。

以上第三期の共通特徴は(一)西洋教育史の獨立研究が行はれたこと、根柢には日本教育史への貢獻が顧慮せられたであらうが、當面の意圖としては、西洋教育史そのものを従來よりも詳しく研究せんとした。(二)従つてそ

の分量も浩濶なものがあり、特に大瀨氏、吉田氏の如きは七八百頁に及んでゐる。(三)主として據られた参考書にも第一、第二期の如き小著でなくて大著が多く、近世(特に教育思想)に關しては若干の根本史料が用ひられた。併し大部分は西洋に於ける成書に據られたやうである。

師範學校教員養成教科書 他方、文部省令の改正(明治四十年)により、師範學校教育科の中の教育史が、近世教育史といふ題目の下に、本邦明治維新以前の教育と西洋近世の教育と本邦明治維新以後の教育とを収めることとなり、この新體系による教科書が續々と著されて、謂はば第四期を形成した。その主なるものは次の如くである。

- 小泉又一編 修正近世教育史 明治四十年十二月十五日
- 野田義夫著 近世教育史綱 明治四十一年三月十五日
- 小平高明著 近世教育史 明治四十三年十月十三日
- 小川正行 佐藤大助 共著 近世教育史 明治四十三年十一月十五日
- 佐藤大助 著 近世教育史 明治四十四年二月二十七日
- 下田次郎著 近世教育史 明治四十四年三月十二日
- 竹内喜之助 共著 近世教育史 明治四十四年三月十二日
- 山本盛太郎 共著 近世教育史 大正元年十月二十六日
- 小川正行 佐藤大助 共著 修正近世教育史 大正三年十月三十日
- 佐藤大助 著 近世教育史 大正三年十月三十日
- 島田民治 田中寛一 共著 近世教育史 大正三年十月三十日
- 日田一 土井壯良 共著 近世教育史 大正三年十月三十日
- 北澤一 著 近世教育史 大正三年十月三十日

吉田熊次著 教育史教科書 大正六年十二月十九日

乙竹岩造著 新教育史 大正十三年十月二十日

同 訂新教育史 昭和五年九月二十五日

以上第四期の共通特徴は、(一)内外を併せて一つの新しい體系をつくり、(1)本邦維新以前の教育、(2)西洋近世の教育、(3)本邦維新以後の教育、といふ順序を定めたこと、(二)但し西洋の部分に關する限り、未だ必ずしも日本教育への貢献が強く意圖せられず、従つて内外両面が十分の融合を遂げるに至らなかつたことである。

根本史料による特異研究 西洋教育史の獨立研究が行はれた第三期の特色を回顧するならば、(一)歐米教育通史が多く、特殊の問題又は時代に關する研究は少かつた。(二)通史の體系に於て近世を詳しく敘し、古代中世は簡略に取扱つた。(三)或部分特に最近世の教育思想に關しては根本史料に依據しても、全體としては(特に古代・中世及び近世初期に關しては)既に歐米に於て成書として刊行されてゐる所を資料として述べたものが多かつた。

これに對して第五期ともいふべき昭和四年頃から、特殊の問題又は時代に關し、而も根本史料に依據して研究するといふ傾向が現れて來た。その主なるものを擧げるならば次の諸著である。

- 海後宗臣著 テイルタイの哲學と文化教育學 大正十五年
- 長田 新著 ベスタロッチの教育思想 昭和二年二月
- 海後宗臣 共著 リットの文化哲學と教育學 昭和三年
- 村上俊亮 著

- 伏見猛彌著 ヨーナスコーンの哲學と教育學 昭和三年
- 山極眞衛著 シュライエルマッヘルの教育學 昭和三年
- 入澤宗壽著 汎愛派教育思想の研究 昭和四年十二月十三日
- 海後宗臣著 クリークの教育哲學 昭和六年
- 福島政雄著 希臘教育史 昭和七年七月一日
- 稻宮榮次郎著 プラトンの教育學 昭和八年一月
- 長田 新著 ベスタロッチー教育學 昭和九年六月
- 福島政雄著 ベスタロッチーの根本思想研究 昭和九年四月十日
- 同 プラトンの教育思想 昭和九年六月
- 石山脩平著 西洋教育史第一卷希臘篇 昭和九年五月十日
- 林 達夫著 ルソー(大教育家文庫) 昭和十一年三月十日
- 長田 新著 ベスタロッチー(大教育家文庫) 昭和十一年三月十日
- 稻宮榮次郎著 ヘルバルト(大教育家文庫) 昭和十一年五月三十日
- 波多完治作 ギイヨウヂューイ(大教育家文庫) 昭和十一年五月三十日
- 山下徳治著 デイルタイ・ナトルプ(大教育家文庫) 昭和十一年十月三十日
- 細谷恒夫著 モンテーニ(大教育家文庫) 昭和十二年六月二十五日
- 落合太郎著

問題史的通史 最近に於ける問題史的方法を採用し、近世教育思想通史を取扱つたものは、

長田 新著 近世西洋教育史 昭和十一年十二月二十五日

である。本書は教育理論を把握するための教育理論史と見らるべく、この特色は序文の劈頭に明記せられてゐる。氏によれば、此の國の教育者が、新教育の名において次々と表はれ来る諸問題に直面する毎に、或ひは脅威を感じ或ひは焦燥の氣に驅られるのも、教育理論の歴史に疎いたためであつて、「歴史に理解ある眼光には所謂新教育は何の新教育でもなくて、言はば古き酒を新らしき革甕に盛つたものに過ぎないであらう。氏はかく説き初めて、教育史即教育學とも言ふことが出来るといふ論旨を次の如くに述べてゐる。——人間の何であるかは幾千年の歴史における人間本質の發展過程のうちに見出す外はない」とはデイルタイの言葉であるが、我々は教育の何であるかは歴史における教育本質の發展過程のうちに見出す外はないと言ふことが出来よう。歴史的地に立たない教育理論の理解は内容を缺く生命なき單に抽象的な理解に過ぎない。のみならず總ての教育理論も畢竟歴史的發展の所産であると言ひ得るならば、教育理論の歴史の外に教育理論を把握する道はないと思ふ。斯く考へて我々は嘗てヘーゲルが哲學史即哲學と言つたやうに、教育史即教育學とも言ふことが出来よう。——

右のやうな教育史觀に立つ長田氏が、その著を意圖的に特徴づけられた點は、「現代教育の基礎若しくは根柢をなす中心理念の歴史的發展を主として問題史的方法を以て敘述するところにある。過去の出來事の單なる記録ではなくて、歴史の流において、不斷なるもの、永劫なるもの、換言すれば、過去のものであつて同時に現在と、さうして更に未來とを支配するところの教育理念の本質を、歴史のうちで直観するのが教育史である。その意味に於て教育史は教育理念の現象學でなくてはならない。單なる過去よりも、現在と未來とを念頭におく長田氏は、「教育理念の發展過程の敘述を、多くの教育史家に見るやうに十九世紀末に止めずして、現代教育學の主潮として批判的教育學より文化教育學の出現に至るまで進めた。」かかる目的を有つ教育史は、當然に問題史的方法を探らざるを得ない。單に過去のものとなつた一々の出來事を徒らに記

録するといふ日記的若しくは博物書風の方法は敢て取らず、努めて現代教育學の基礎的中心的の理念の生ける發展過程の敘述に力を注いだ。」といふのである。尙この書が因襲的な流行の彼の列傳的教育史に見るが如き教育思想家の生ひ立ちの記に頁を削ぐことを避けたのは、現代の進歩せる多くの百科辭書に譲り得ることを強ひてする煩を避がれる爲である。」とて列傳的取扱を軽く一蹴して居られる。

教育理念の問題史的取扱を意圖せられた長田氏は、時代精神との關聯、特に哲學思想への顧慮を重視してゐる。教育理念の「生ける發展過程の敘述は著者をして必然に個々の教育理念を全體としての時代精神との内的關聯において探究させた。と言ふのは教育の理念はそれが教育といふ本來社會的若しくは歴史的なる文化の形態の故に、時代を支配する一般精神との内的關聯においてでなくては理解するよしもない。而も時代を支配する一般精神を全體として最もよく映すものは哲學である。これ著者が教育理念の歴史的敘述に當つて時代々々の哲學への顧慮を怠らず、例へばコメニウスの汎知主義的教育思想を敘するに當つてはハイコンの經驗論を、ルソーの自己發展的教育説を敘するに當つてはライブニッツの單子論を、フリーベルの浪漫的教學論を敘するに當つてはカント以後の浪漫主義の哲學を、シュプランガーの文化教育學を敘するに當つてはディルタイの生命哲學を顧慮したわけである。」

師範學校の改正教授要目總論教科書 昭和十二年三月二十七日、師範學校教授要目の改正があり、教科中の近

世教育史は、「本邦教育史研究ノ目的、近世歐米教育ノ概要、本邦維新以前ノ教育ノ概要、本邦維新以後ノ教育」といふ項目を以て新體系を成すべきことが要求せられた。右に關する「注意」としては、

近世教育史ノ教授ニ於テハ當ニ其ノ現時ニ及ボシタル影響ニ著眼シ殊ニ小學校教育ノ變遷ニ重ク置クベシ又教育ノ思想及制度ノ變遷並ニ其ノ相互ノ關係ヲ知ラシメ主ナル教育家ノ傳記及學說ヲ其ノ時勢ト關聯シテ授ケ更ニ其ノ教育上ニ及ボシタル影響ヲモ明ニスルト共ニ教育者タルノ信念ノ確立ニ力ムベシ。

歐米ノ教育ヲ授クルニ當リテハ本邦教育ノ發達ヲ理會セシムルニ必要ナル事項ヲ主トスベシと記されてゐる。更に「文部時報」(中等學校教授要目改正要旨特輯、昭和十二年五月十一日發行)には改正の要點を次の如くに説明してある。

近世教育史に於てその内容を改め、特に我が國教育の源流及發達を授くるに一層力を用ひたこと。

従來、近世教育史に於て、特に我が國維新後の教育史に力を用ひ來つた方針は今回の改正に於ても變る所はないが我が國の教育の源流及特質を明にするには、之を近世教育史に限定するを許さぬ。依つて最初に「本邦教育史研究ノ目的」の一項を加へて、先づ教育史の研究の目的が本邦教育の源流と發達とを十分に理解せしめると共に、偉大なる教育家の生活及思想等に接せしめ、教育者としての信念を確立せしめることを明にし、又「近世本邦教育ノ概要」を「本邦維新以前ノ教育ノ概要」と改めて「近世」の二字は之を削除した。次ぎに歐米の教育史はなるべく之を簡叙し、之を我が國現代の教育に對して影響顯著なる教育の事實と學說に止むることとした。尙書要目にある「現今歐米教育ノ情況」中其の最近に於ける思想上の發達は之を「本邦維新以後ノ教育」と關聯せしめつつ授け、又教育の制度及實際に關する事項は「教育制度」及「學校ノ經營及管理」に於て併せ授けることとしたので、此の一項は之を削除することとした。

右の如くにして、改正教授要目による教育史の中で西洋教育史の部分は、その分量を減ぜられただけでなく、日本現代教育に對する影響といふ觀點から取扱はれることになり、特に最近の歐米教育思想は最近の日本教育史の中で説かれることとなつたわけである。この事は會て尋常師範學科課程に於ける西洋教育史の趣旨が西村氏や能勢氏によつて説かれた所を、最近の情勢に即して更に徹底させたものである。この趣旨による新教科書は昭和十三年度から使用せられることになつてゐる。

今後の展開 教授要目・教科書に於けるかうした變化は、今後の西洋教育史研究の態度・方法の上にも影響を及

ばすであらう。日本教育史を樞軸とし、その補助的部門として西洋教育史が取扱はれ、問題の選擇配序並びにその問題の論究を日本教育との關聯に集中して來るであらう。併しこのやうにして西洋教育史を日本教育への寄與のために研究するとしても、その意圖が、よりよく達成せられるためには、西洋教育史そのものの研究を従來よりも簡略にしてよいといふ道理はない。否むしろ従來よりも更に深く精しく研究する必要がある。教科書に如何に書き記すか、教室の講義に如何に現すかは第二の問題として、西洋教育史自體の一層精密な研究が今後益々要求せられることを、新學の専攻者は自覺せねばならない。學問として正しく開拓された領域こそ、これを利用して當つて有効に利用せられ得るからである。要するに我が國に於ける西洋教育史研究の今後の課題は、西洋教育史そのものを根本史料により精深明確に把握するといふ純學究的領域と、それを日本教育の發展に活用するといふ教育的領域とに分れる。これを同一の研究家が爲し得るか、それとも別々の専門家が分擔すべきかは別問題として、ともかくこの二方向に日本の西洋教育史研究は進められねばならない。然らばこの二方向の開拓のために努力すべき具體的方策は何であるか。

根本史料による再検討　その第一は根本史料による再検討である。根本史料と言つても、日本教育史の場合に比べてハンディキャップがある。即ち(一)未知未見の史料——フラグメントやマスキリプトが吾々日本人によつて新しく發見されるといふことは全然不可能ではないにしても殆んど望み難く、(二)既に發見されたものでも、そのままのフラグメントやマスキリプトを——博物館其他に所藏されてゐるものを直ちに——吾々が讀みこすことは甚だ困難であつて、一應西洋の學者によつて整理され刊行されたものを用ひる外はない。換言すれば吾

吾自身による根本的なテキスト・クリティクは非常に困難と言はねばならぬ。併し刊行本を用ひるにしても、その史料のこなし方には従來の西洋人に比べて何等かの新開拓が行はるべき餘地があり、まして従來の日本の西洋教育史研究家の未開拓の領域は殆ど限りなくあると思はれる。ギリシヤだけについても、ディールスの『前ソクラテス哲學者断片集』や、ベルクの『ギリシヤ抒情詩断片集』などは、それを吾々が見ることによつて、吾々自身の獲物がありさうに思はれるのである。この新しい見方は實は西洋人によつても近頃續々行はれつつあるのであつて、イーガールの『バイディア』が根本史料によつてギリシヤ教育史を見直してゐることなどはその一例であるが、この方面ならば日本人と雖も、謂はば西洋人と肩を並べて仕事ができる筈だと思ふ。

一般文化史・教育思想史・教育事實史の關係の再検討　従來の日本に於ける西洋教育史の取扱方は、先づその時代の一般文化史(政治史をも含めて經濟・社會・宗教・文學・美術・哲學・科學等の大勢)を簡單に述べ、その背景の下に教育家の教育思想を述べ、それがその教育家の實際活動や當時の教育制度・教育方法等の上に即ち教育事實の上に、如何に實現したかを述べるのが常であつた。この場合に(一)一般文化史と教育思想史との關係が必ずしも密接でなく、唯體裁上一般文化史を序として附け加へた程度のもが多かつた。(二)教育思想を哲學思想から導き出すことが多く、一般文化史から直接に、特に經濟や社會との直接の關聯に於て取出すことが不十分であつた。(三)教育思想から教育事實へといふ順序が多く辿られてゐたが、むしろ教育事實から教育思想への途を取ることが事難に適合してゐる場合も多いであらう。要するにこれ等の關係について、従來の成書としての西洋教育史に因はれず、謂はば出直してやつて見る必要があると思ふのである。

日本教育に對する實験の方向 西洋教育史を純粹の學究的興味から研究することは一向差支ないとしても、その場合すら、事實上は何か日本教育に對する關心が意識の根柢に潜んでゐて、西洋教育史の理會の素材になつたりその意味づけに役立つてゐることが多い。

まして意識的に日本教育への貢獻を考へてゐる場合には、その貢獻の方向が種々あり得ると思ふ。私はこれを直接關係によるものと間接關係によるものとに分けたい。第一には、西洋教育史と日本の教育との實際上の直接關係を辿り、日本教育の西洋に於ける淵源・傳統を理會することであつて、この直接關係が又二つに分けて考へられる。その一つは西洋近世教育史がそのままに世界教育史的な勢力を以て日本の明治以後の教育にも影響を及ぼしたこと——例へばベスタロッチー運動やヘルバルト運動等々——を明かにすることである。この關係は從來主として日本教育史の側から辿られたのであるが、今後は日本に於ける西洋教育史研究家が——特にそれを教へる人が——相當重要に取扱はねばならぬと思ふ。その二は西洋に於ける當時の教育運動からの自然の影響といふよりも、日本の教育學者自身の能動的な態度によつて若しくは好みによつて西洋教育思想の或るものを採り入れて自らの學說の根柢にした場合に、それとこれとの關係を明かにすることである。例へばベスタロッチーの研究を基礎にしてゐる人、ソクラテス・プラトンの思想を基調としてゐる人、シュライエルマッヘルとナトルプとに強く影響されてゐる人等々が日本の現代の教育思想家にある。この人達の思想の契機を指摘することも日本に於ける西洋教育史研究の重要な仕事であると思ふ。

第二に彼と此との間に直接の關係がなくても、西洋教育史の理會を以て日本教育の理會や批評を助けるといふ

關係が考へられる。この點は昔から通俗的には所謂「他山の石」にするとか、「彼を鏡として此を照らす」とかの關係で考へられてゐたのであるが、近頃の方法的試みとして注目すべきものは所謂類型的方法である。各時代・各民族の教育事實や教育思想を、その特に顯著なる特徴に従つて何等かの類型に屬するものとし、しかもその類型とは本來人類の教育的活動が共通に従つてゐる所の普遍的法則のそれぞれの現れであるから、西洋教育史上の各種の類型は、日本の教育にも現れる筈であり、その限りに於て西洋教育史の類型的研究が、日本教育を或る類型として理會するために役立つといふことになるわけである。換言すれば、彼と此とが、共通の類型的法則を媒介として間接に結合し、相互に理會を助け合ふといふことになる。この場合には兩者に共通なもの、即ち一般性 (Allgemeinheit) が注目せられ、彼の特殊性、此の獨自性といったやうなものは、捉へ難いと考へられるかも知れないが、併しこの場合すら、特殊なもの個性的なものは、一般的・類型的なものを無數に組合せて次第にその理會に近づくとする限りに於て、やはり類型的方法が買かれるわけである。

さてかうした意味で類型的方法を認めるにしても、その場合の類型的取り方がまた種々の範圍、スケールに分けて考へられると思ふ。

その一つは個人と個人とを同じ類型に入れて相互に理會を助ける場合であつて、三宅米吉氏あたりから流行した東西教育家の比較論評——「ロックと益軒」といふやうなやり方がこれである。天性蒲柳の質の人が節制鍛錬によつて長壽を保つ場合に、その養生法とそれに基く教育説には一種の類型的法則が現れるといふ立場に立つ時これも類型的方法の中に入れることができるであらう。

或は類型の範圍・スケールを今少し大きく取つて、階級とか身分とかの立場から、例へば中世期の騎士の類型、近世の市民的類型といふやうな類型を立て、日本に於ける武士の教育や市民的教育をこれらの類型からのアナロジーによつて理會するといふことも考へられる。

或は類型の範圍・スケールを更に大きく取つてポリス（國家）の類型——例へばスパルタの類型、イオニアの類型、その綜分されたアテナイの類型といふやうなものを取り、そして黄金期のアテナイが、スパルタの統制主義とイオニア的自由主義とをよく綜合してゐたやうに——そのやうにと、アナロジイを用ひて——例へば日本の明治中葉から大正中葉頃までの時代も、統制主義と自由主義とがよく綜合されてゐたと見るやうなことも一種の類型的方法であらう。

或はもつと大きく時代の大勢の推移、文化的勢力の消長といふやうなものをそれぞれ類型として捉へ、これを他の時代的推移、他の文化的勢力の消長の理會に役立たせることも可能であらうと思ふ。アテナイ黄金時代からソフィテス時代へ、それからプラトンの思想の出現へ——それにも拘らず、アレキサンドリア時代のコスモポリタニズム——それからつひにローマによる統一——といふやうな推移は、一種の類型として他の時代の推移にも適用せられさうに思はれる。又新教と舊教との對立・交渉・その落着といふやうな消長は、例へば最近の左翼と右翼との對立・交渉・落着の上にも適用され得べき一種の類型と見られ得るやうに思ふ。

すべてかうした類型的な考へ方は、日常通俗的にも行はれてゐるのであるが、これを教育史研究の上で今少し精確に進めて行くことが、西洋教育史研究を日本教育の理會に役立たせる重要な一方途であると私は思ふのである。

第三章 西洋教育史研究の史料集及び一般參考書

第一節 史料集

史料 (Quelle) は各々の事件及び思想家について、その根本史料・原典を見る外はなく、これは本文に於て、その都度擧げる積りであるが、今ここに史料集として纏められてゐるものだけを記して置かう。先づ古代教育史 (希臘・羅馬教育史) の史料としては

The Loeb Classical Library.

が便利である。これは希臘・羅馬の古典の殆どすべてを、原文と英文との對譯を以て出版しつつあるものである。譯者にはそれぞれの權威者をあててあるから信用に値する。次に

P. Monroe, Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period.

は希臘・羅馬の文献中、教育史料として重要を部分だけを抜萃し英譯したものである。

K. Kerbach, Monumenta Germaniae Paedagogicae, Schulordnungen, Schulbücher und Pädagogische

Miszellaneen aus den Ländern deutscher Zunge, 1386—1921.

はドイツ語を以て書かれた限りの教育史料をできるだけ包括的に集めたもので、既刊六十餘冊に上り、分量的に最大の史料集である。

主として近世に關する史料集で代表的なものは

F. Mann, *Bibliothek Pädagogischer Klassiker*.

である。これは教育史上主要な人物の教育的著作を個人別に一部乃至數部に纏めた叢書で、既刊數約三十部に上り、ドイツ語を以てせる史料の最も代表的なものである。これに類するもので、所収内容の稍々少いものに次の史料集がある。

Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten Pädagogischen Schriften.

Lindner, *Pädagogischer Klassiker*.

特にカトリック教育學者の著作選集として代表的なものは次の叢書である。

Bibliothek der katholischen Pädagogik, 1888—1916.

第二節 一般参考書

西洋教育史全般に亘つての通史として代表的なものは

K. Schmidt, *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und in organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben*, 2 Bde, 1860—1862.

K. A. Schmid, *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit*, 5 Bde, 1884—1902.

P. Barth, *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, 1911.

P. Monroe, *A Text-Book in the History of Education*, 1906.

F. P. Graves, *A History of Education before the Middle Ages*, 1916.

A History of Education during the Middle Ages and the Transition to Modern Times, 1917.

A History of Education in Modern Times, 1913.

E. P. Cubberley, *The History of Education*, 1920.

J. Paroz, *Histoire universelle de la Pédagogie*, 1867.

G. Compayré, *Histoire de la Pédagogie*, 1884.

特に歴史と教育の關係を論じたものとして、*歴史と教育の關係*がある。

J. W. Adamson, *A Short History of Education*, 1919.

F. P. Graves, *A Student's History of Education*, 1916.

P. Monroe, *A Brief Course in the History of Education*, 1907.

J. Güttler, *Geschichte der Pädagogik in Grundlinien*, 1935.

H. Weimer, *Geschichte der Pädagogik*, 1935.

古代乃至中世に關する史料集の主たるものは

L. Graeberger, *Erziehung und Unterricht im Klassischen Altertum*, 3 Bde, 1864.

Using, Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern.

W. Jaeger, Paideia, Die Formung des griechischen Menschen, 1933.
J. H. Kraus, Geschichte der Erziehung, des Unterrichts, und der Bildung bei den Griechen, Eruskern,
und Römern, 1861.

M. Kappes, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, Erster Band; Altertum und Mittelalter.

L. v. Stein, Das Bildungswesen des Mittelalters. (Verwaltungslehre, 1868)

近世に關する著書の主なるもの

K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.

H. Leser, Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, I. 1925, II. 1928.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom
Anfang des Mittelalters bis auf zur Gegenwart, 1885.

大教育家について個人別にその傳記及び學說を論述した著書中代表的なるものは

Die Grossen Erzieher, Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme.

A. Busse, Sokrates.

J. Senzel, Platon.

O. Willmann, Aristoteles.

I. Kvocala, Comenius.

P. Sakmann, Rousseau.

A. Heubbaum, Pestalozzi.

E. Spranger, Humboldt.

R. Lehmann, Die Deutsche Klassiker, Herder, Schiller, Goethe.

E. Bergemann, Fichte.

Th. Ziegler, Schleiermacher.

Mcgraw-Hill, Education Classics.

F. Eby, Early Protestant Educators.

M. W. Klatinge, Comenius.

W. E. Sealock, Locke.

F. de la Fontainerle, French Liberalism and Education in the Eighteenth Century.

C. F. Arrowood, Thomas Jefferson and Education in a Republic.

L. F. Anderson, Pestalozzi.

E. W. Knight, Reports on European Education.

A. O. Norton, Horace Mann.

J. S. Brubacher, Henry Barnard.

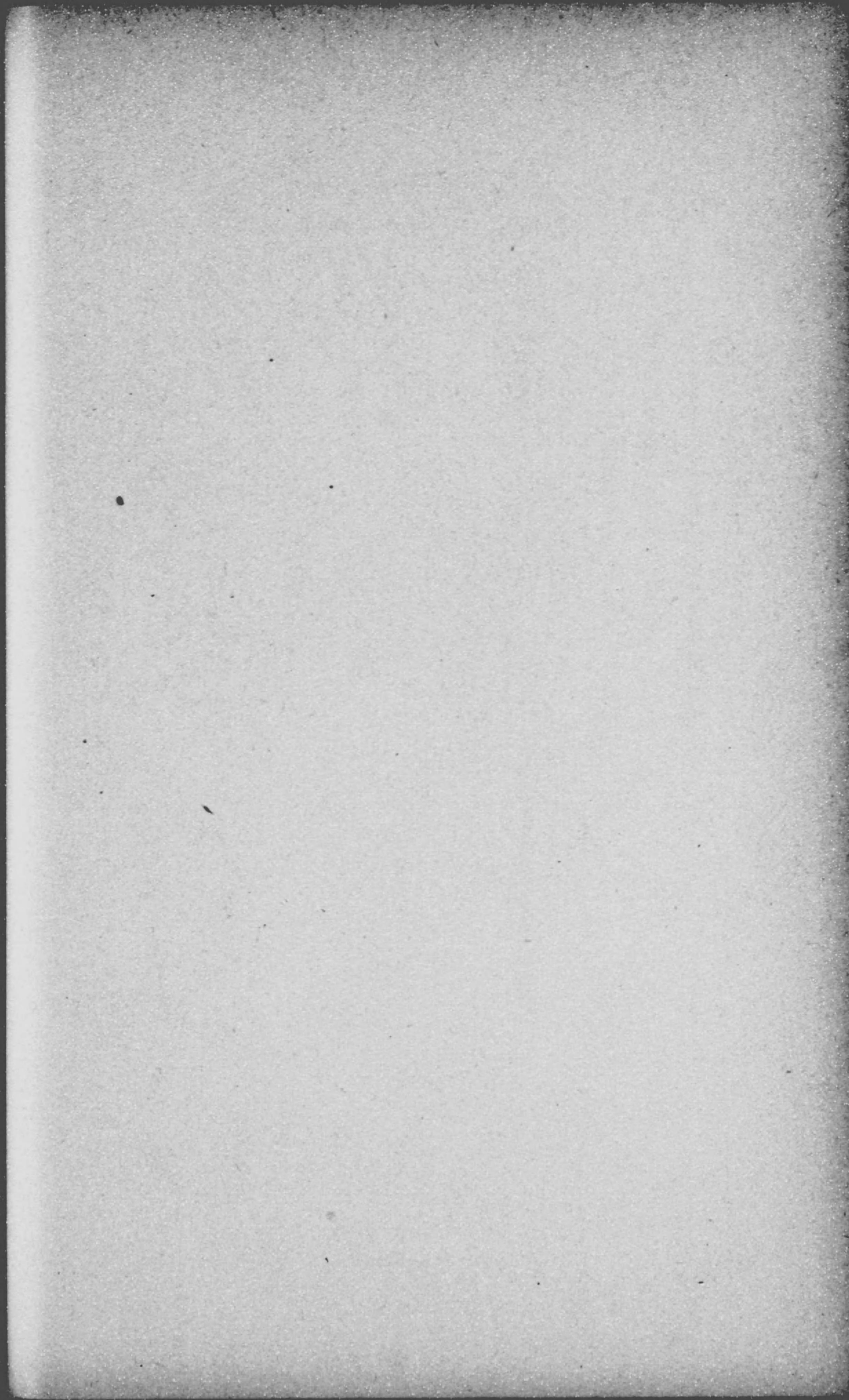
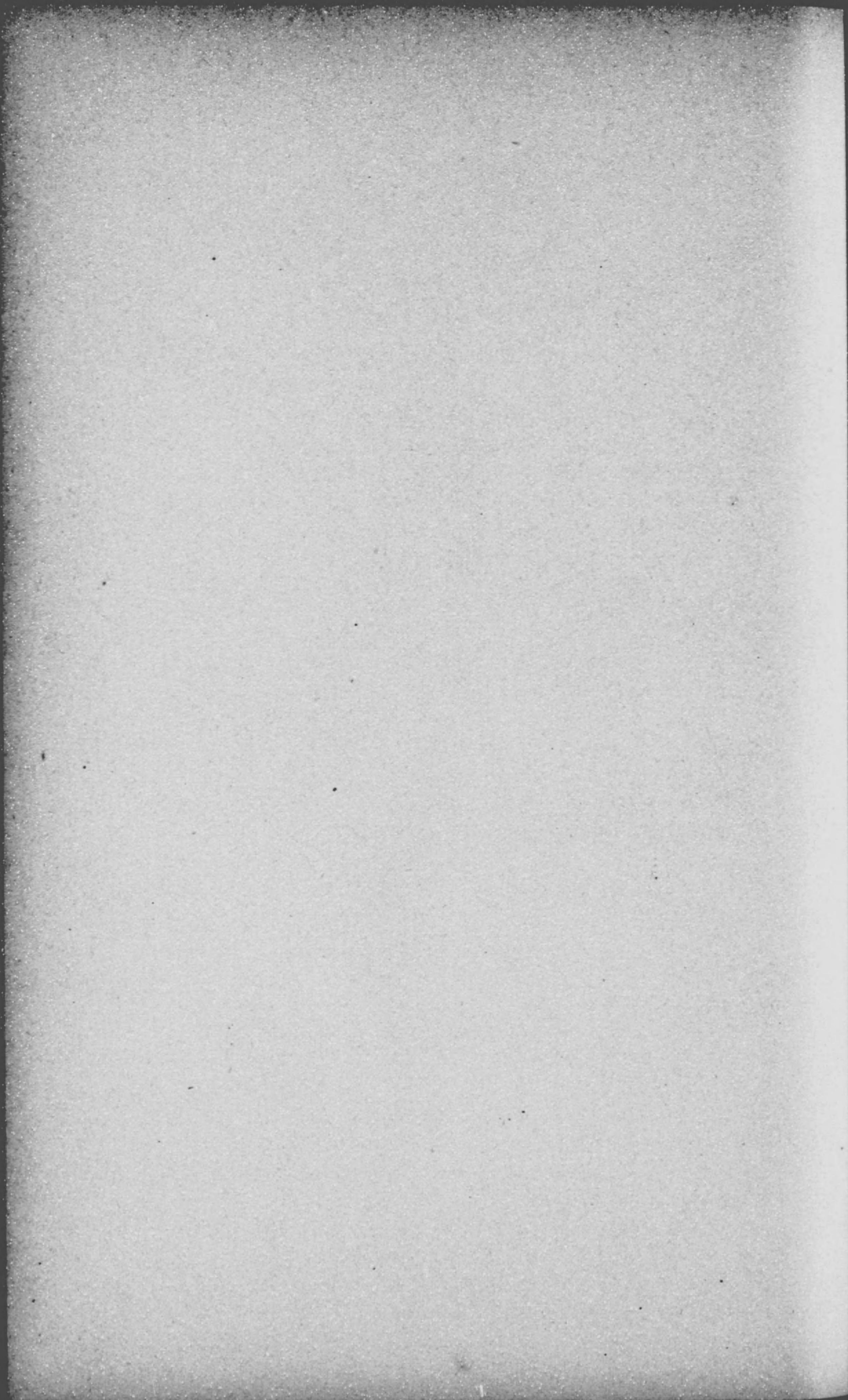
W. Goodsell, Pioneers of Women's Education.

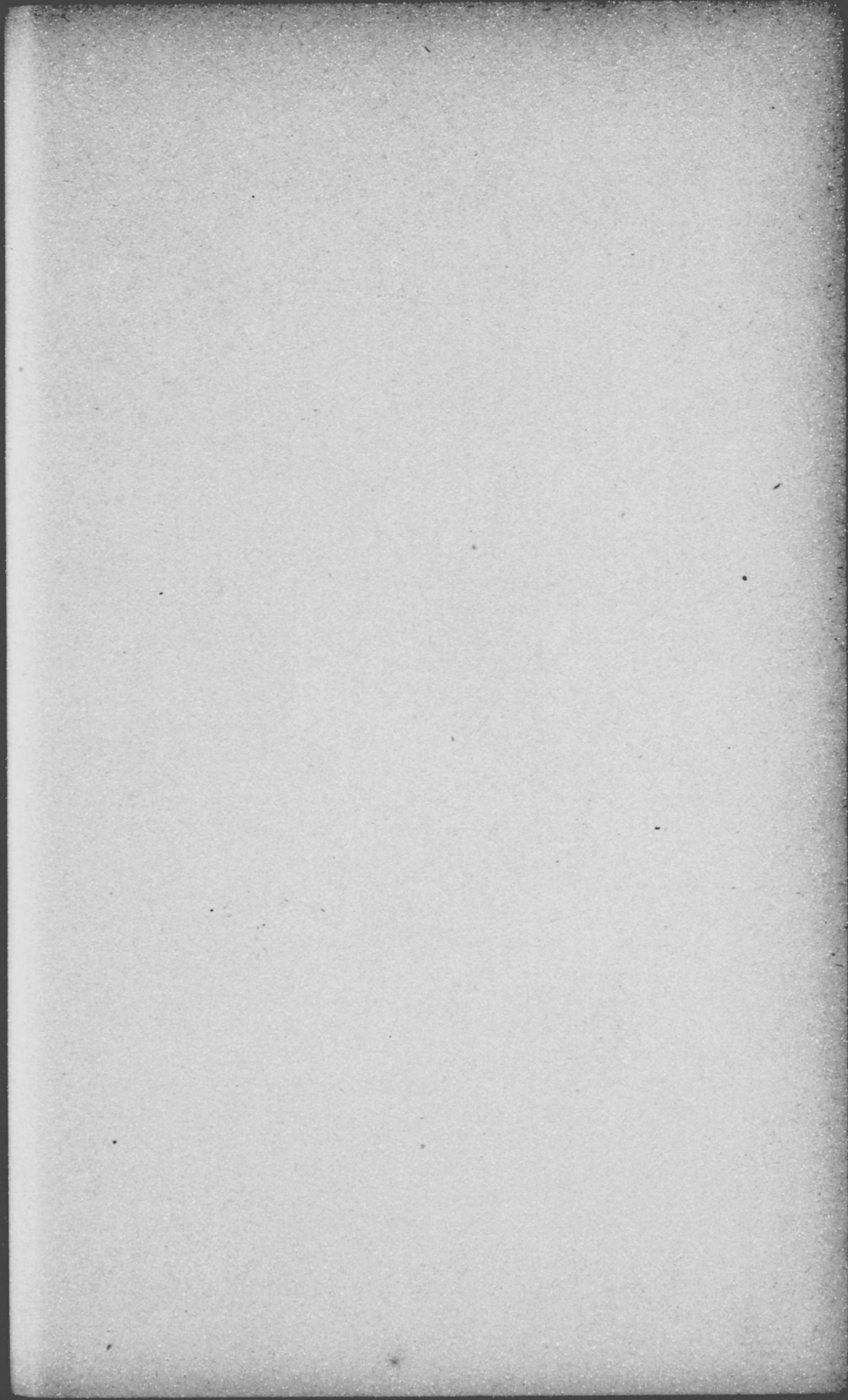
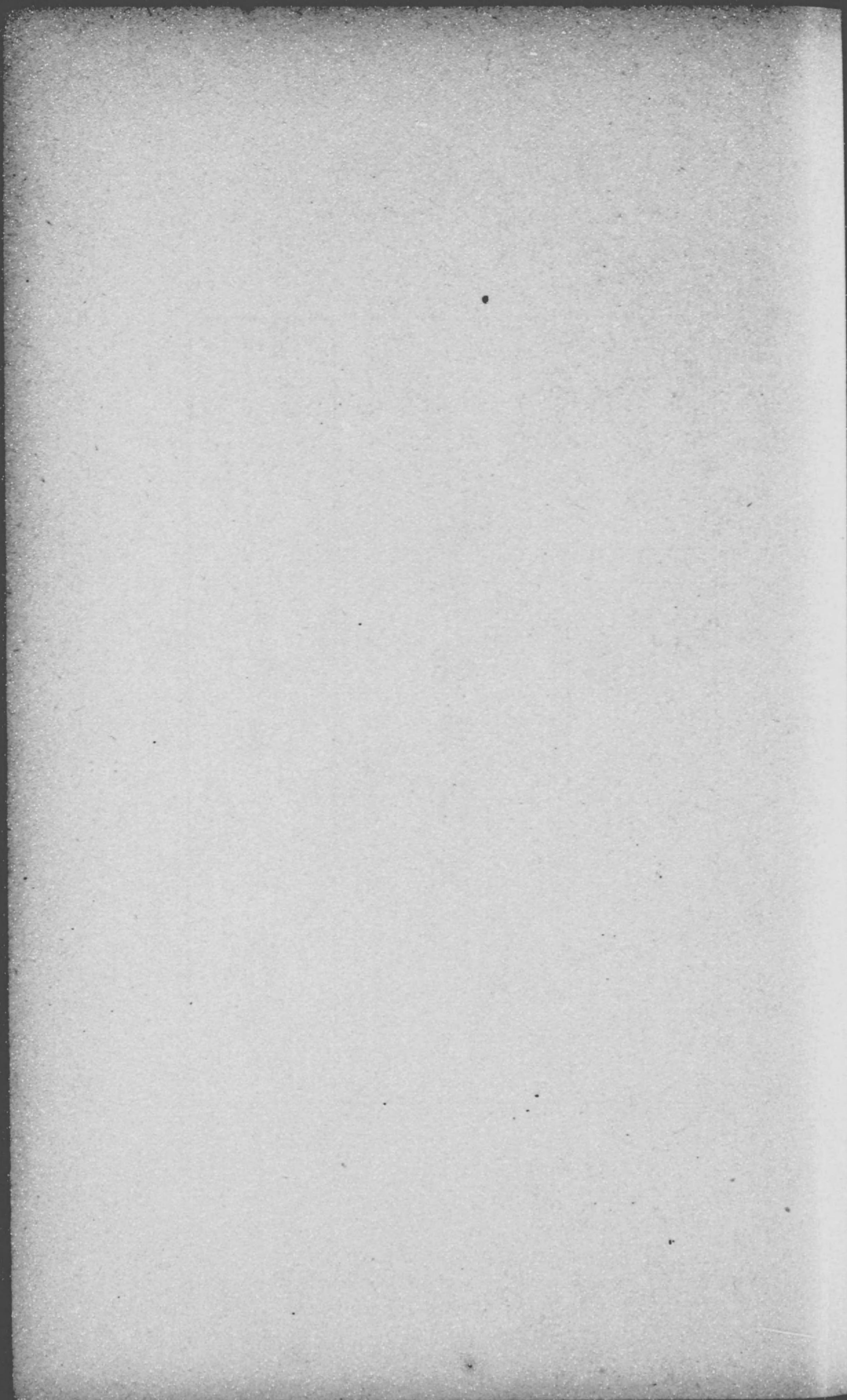
E. H. Reiser, Francis W. Parker.

Th. Woody, Educational Views of Benjamin Franklin.

E. A. Fitzpatrick, Ignatius Loyola and the Ratio Studiorum.

(日本における教育論といふことは、第二巻第二冊「日本における西洋教育史研究の發展」を参照。)





石山脩平講述

西洋教育史
講義案第一編
希臘教育史

東京賢文館藏版

第一編 希臘教育史 目次

序説 希臘教育史の地位とその時代區分……………一

一 希臘の文化史的並びに教育史的地位……………一

二 希臘教育史の時代區分と主要問題……………四

第一章 古希臘時代第一期〔前史時代〕の教育……………八

第一節 希臘民族の創業……………八

第二節 ホメーロス詩篇の教育的意義……………九

第二章 古希臘時代第二期〔古典時代前期〕の教育……………二二

第一節 スパルタの教育……………二二

都市國家の成立……………スパルタの國情と教育……………優生學的見地とスパルタ婦人……………スパルタ教育の段階……………スパルタ教育の内容及び方法……………スパルタ教育の全體的特色とその史的意義

第二節 アテナイの教育……………二九

アテナイの國情と教育……………ソロンの教育的法規……………幼兒の教育……………少年の教育……………青年の教育……………女子の教育……………アテナイ教育の全體的特色とその史的意義

第三節 汎希臘的競技とその教育的意義……………二六

ストアレーヌ心理學の教育的意義……アリストテレーヌの倫理説と教育……アリストテレーヌの國家論と教育……一般陶冶と職業陶冶……教育の段階……アリストテレーヌの史的地位

第四章 新希臘時代第二期(世界主義時代)の教育 …… 九

第一節 希臘文化の世界化 …… 九

世界主義時代……希臘文化の世界傳播

第二節 文化の中心地とその教育的職能 …… 100

アテナイの醫學派……アカデメイア學派……逍遙學派……ストア學派……エピクロー
ス學派……アテナイの大學……アレクサンドレイアの學府……マルガモン其他の中心地

第三節 思想界の大勢とその教育的意義 …… 105

世界主義時代の思想界……ストア學派の思想……エピクローヌ學派の思想……懷疑派の思想……世界主義時代思想界の全體的特色……希臘より羅馬へ

結語 希臘教育の全體的特質 …… 113

第一篇 希臘教育史

序説 希臘教育史の地位とその時代區分

一 希臘の文化史的並びに教育史的地位

希臘民族の教育的業績は、一般文化に於けると同様に、他の古代諸民族のそれ比べて抜群の光輝を放ち、爾後の西洋教育史全體を貫く一大潮流の源泉をなしてゐる。更に羅馬・中世及び近世の教育事實並びに教育思想の諸形態が、希臘に於けるそれ等の變容乃至發展として理解せられるといふ意味から、吾々は希臘教育史上の諸契機をば、西洋教育史全體の謂はば原型的なるものとして取扱ふことが出来るであらう。固より希臘民族と雖も完全無缺ではなく、又時代の古さの故に免れ難き幼稚未開の側面を具へ、特に地理的障壁と種族的偏見とが生み出せる不斷の對立抗争に轟せられて、彼等の歴史の大部分は紛亂と暴虐の歴史であり、ヘクタ(A. Bœch, 1785—1857)の言へる如く、「希臘民族は多くの人々の信じてゐるよりも遙かに不幸であつた。」然しながら彼等の面目はかくの如き古代諸民族に共通なる暗黒面によつて抹消せらるべきではなく、寧ろその間に輝き出でてそれを照破し美化するかの如き一大光輝の故に、益々讃仰せられねばならぬ。吾々はこの光輝ある業績が、西洋文化史並びに教育史を貫いて、如何に力強き生命を生きて來たかを、先づ一瞥したいと思ふ。

周く人々の認める通り、科擧・哲學・藝術・政治組織等を始めとして、文化の殆んどあらゆる領域は希臘にその始源を有する。假令他の諸國例へば埃及・フニキア其他の諸國に端を發した西洋文化が少くないにせよ、それ等は希臘民族の手に受取られることによつて、豊かに高く培はれ、洗鍊・深化・整頓せられて、永遠の生命を得るに至つたのである。そしてそれ以後に勃興した諸々の文化は、或は自らの助長や基礎づけに希臘を學び、或は自らの行詰りを希臘への回顧によつて打開し、かくて新しき文化の深化・向上・更生は常に希臘文化への復歸を否する希臘的精神の發展を物語るものであつた。即ち第一に羅馬國民の卓抜の功績として讃へられる武力及び法制も、その始源は希臘より學び受けたものであり、その整備・充實も、それによつて世界を蓋へる大版圖を開拓統制し、その上に希臘文化を移植し繁榮せしめる地盤を用意するに役立つた親がある。實にホラチウス(Horace, 65 B.C.)の言へる如く、「捕へられたる希臘は猛き勝利者を捕へ、そして學藝を荒れたるラテウムに持込んだ」(Graecia capta ferum victorem cepit et artis inuicte agresti Latio.)のであつて、羅馬武力の希臘征服はやがて希臘文化の羅馬征服に外ならなかつたのである。次に基督教の興起は希臘・羅馬の異教文化に對立する新契機を生み出し、そこに凡そ人間性に於ける、そして又歐洲文化の潮流に於ける所謂「異教的・基督教的二元」(pagan-Christian dualism)を顯現するに至つたのであるが、それにも拘らず、基督教が理論的根據を以て歐洲人の内面生活を規制し得るためには、希臘哲學を學び取つて自らに奉仕せしめねばならなかつた。更に近世文化の動因となれる文藝復興運動が、當初に於ては羅馬文化を、やがてはその本源たる希臘文化を復活せしめたものであることは言ふまでもなく、新興ゲルマン民族は、その初め基督教に歸依することによつて蠻野粗笨の域を

(2)

脱したのであるが、そのみでは未だ十分に自我の要求を充足し得ず、遑つて希臘精神に逢着して眞に全幅の共鳴を感じ發刺たる進展を遂げ得たのである。而も最近の藝術及び一般思想界に於けるヴンケルマン(J. J. Winkelmann, 1717—88)・ゲーテ(J. W. Goethe, 1749—1832)・フムボルト(W. Humboldt, 1768—1835)等の新人文主義運動を想ひ、一代の巨人ニーチェ(F. Nietzsche, 1844—1900)の名と勢力とを偲び、又哲學界に於けるフヘン(H. Cohen, 1842—1918)・ヴンケンバント(W. Windelband, 1848—1915)・フッサル(E. Husserl, 1859—)・ハイデッガー(M. Heidegger, 1889—)等の思想の基調を考へる者は、希臘精神が今日なほ如何に強く歐洲人の精神生活を支へてゐるかを認めざるを得ないであらう。希臘民族の文化史的業績は、實にかかる永遠の潮流と豊富なる形態とを、源流として蓄へ原型として用意した點に存するのである。

教育の分野に於ても亦希臘民族は、彼等の特性と環境とに制約せられた獨自の歴史的業績の中に、凡そ教育事實並びにそれへの理論的反省が一般に取り得べき諸形態を、最も素朴に鮮明に且つ典型的に表現した。故に前述の如き西洋文化史上に於ける希臘的精神の復興發展は、その都度希臘的教育の理想・内容乃至方法を蘇らしめてそれが西洋教育史上の一大基本潮流をなして來たのである。(これを具體的に指摘することは本書の全體を貫く主要課題である)。尙最近の教育思想界に於けるヴルマン(O. Willmann, 1839—1920)・ナトルフ(P. Natorp, 1864—1924)・シュランガー(E. Spranger, 1882—)等の所論を底深く捉へる者は、そこに希臘精神の教育的生命が愈々新に生かされつつあることを知るであらう。かくして恰も希臘哲學史が、知識内容としては比較的貧弱であるにも拘らず、哲學的思想の典型的形式を展開させてゐる點に於て、全哲學史中最も教授價値のある部分と

(3)

されてゐる如く、希臘教育史も亦教育事實が取り得べき諸々の様相、教育思想の構成さるべき諸々の契機を、單純ながらも模式的に提示して、教育者及び教育學徒への常に新鮮なる刺戟・指針を與へてゐる。吾々が西洋教育史の出發點に於て、希臘教育史をば、從來の通史の慣例を破つて遙かに詳しく取扱はんとする所以は、上述の如き希臘民族の偉業に對する感激に基づくと共に、又かかる取扱によつてのみ西洋教育史の眞に内面的なる理解を期し得ると信するからである。

二 希臘教育史の時代區分と主要問題

希臘教育史は、政治史並びに一般文化史を背景として、通常次の如き時期に分たれる。即ち先づ全體を古希臘時代と新希臘時代とに大別し、その各々を更に二期に小分して、結局四つの時期に區分する。

- | | | |
|--------------|--------|----------|
| (一) 古希臘時代第一期 | 前史時代 | 前十世紀頃まで |
| (二) 古希臘時代第二期 | 古典時代前期 | 前六世紀終頃まで |
| (三) 新希臘時代第一期 | 古典時代後期 | 前四世紀中頃まで |
| (四) 新希臘時代第二期 | 世界主義時代 | 前二世紀中頃まで |

古希臘時代の第一期は前史時代であつて紀元前十世紀頃までを指す。この時期に就いては歴史的記錄の微すべきものがなく、主としてホメーロスの詩により、創業期希臘民族の活動や思想が想察せられるに過ぎないから、これを「ホメーロス時代」とも名づけ、それはまた諸々の英雄達の活躍を傳へてゐることから「英雄時代」とも呼

ばれる。この時期に關する教育史は、主としてホメーロスの詩に現はれた世界觀・人生觀を通して、希臘教育史を一貫する基調としての民族精神を捉へると共に、その詩篇が直接に指示せる當代の教育事實及び教育思想を探し求めて、事實上希臘教育史の發端たらしめることを任務とする。然し吾々はその詩篇の背景を知るために、希臘民族進出以前にエーゲ世界を占據してゐた先住民族の文化並びにかかる舞臺に希臘民族の進出して來た徑路を概観することを、前史時代の敘述内容に加へねばならない。

古希臘時代の第二期を以て始まる歴史時代は所謂「ドリリア族侵入」の成就せる頃を發端とする。即ち前十五世紀頃より南下し初めたるドリリア族は前十一世紀頃までにペロポネソス半島に根據を固めてスベルタを建設し、更に早くより南下せるイオニア族もこの頃までにアテナイ及び小亞細亞中部地方の植民都市を建設し、エオリア族も亦小亞細亞北部地方を占據して、ここに希臘諸種族の相競へる發展を現出したのである。この時期は、希臘民族が都市國家を地盤として独自の特色ある生活形態を維持したことの故に、吾々はこれを古典時代に數へ、且つ次の思想的古典時代と區別するため古典時代前期と名づける。教育史はこの時期に關して通常、國家主義教育の原型としてのスバルタの教育と、自由人の教養の原型としてのアテナイの教育とを取上げる。然し吾々はこの外に、全希臘民族を結合して國際的教育の偉大なる効果を擧げた所の汎希臘的祝祭、特にオリュムピア競技の事實とその教育的意義とを考察しなければならぬ。更に古來希臘社會の一般的風習として教育的に重要な意義を帯びて居り、且つ後のソクラテース、プラトーン、アリストテレス等の教育思想の主要契機となつた所の社會的事實即ち愛者と愛弟子との同性愛的關係が、吾々の教育史に於ては大いに注意せられる。

新希臘時代の第一期は前五世紀初頭の波斯戦役(前五〇〇年—四七九年)を期としてアテナイが希臘の政治的並びに文化的中心地となつた頃から始まる。特にペリクレス治下のアテナイが文化のあらゆる領域に於て空前の繁榮を示したことは、この時期の代表的特質であるから、これをまた「ペリクレス時代」と呼ぶことも出来る。教育史に於ては、このペリクレス黄金時代の後を受けて、希臘人の生活と思想とが漸く爛熟し混亂し類廢しつゝあつた頃に、それへの批判的意義を帯びて現はれた所の教育思想が前景に立つ。而も希臘教育史の源流的・原型的意義は就中この時期の教育思想によつて荷はれてゐるのである。即ちソフィステス等の教育活動と教育思想、それを機縁として發揮せられたソクラテスの教育者の人格と事業と思想、それ等の意義の把握と深化とに向けられたプラトンの思索、それを更に學的概念と體系とに整序せるアリストテレスの業績、これ等は希臘教育史上の精華として、爾後の教育史に幾多の原型を供し、永遠に盡きざる源流をなしてゐる。吾々の教育史はそれ故にこの時期の叙述に最大の努力を拂はねばならぬ。通常希臘の古典時代と呼ばれるのは、ペリクレス黄金時代を代表とするこの新希臘時代第一期を指すのであるが、吾々はさきに古希臘時代第二期を古典時代前期と名づけた事情により、この所謂古典時代をば古典時代後期とする。かく前後二期を併せて廣義の古典時代に含ませる所以は、これ等の時期に於ける希臘民族が、未だ世界的傳播と混化とに陥らざる独自の希臘的生活と思想とをそれ自らの舞臺に於て典型的に培ひ發揚したからである。

「古典的」(classical)とは本来「第一級」を意味し、それは羅馬の第六代の王セルウィウス・トゥルリウス(Caerulus Tullius, 578—54 B. C.)が市民を土地所有額によつて五階級に分つた場合の第一階級を指した語である。藝術史上に於けるこの

語の用法は多義であるが、何れにしても模範的・典型的なる優越性がそこに含まれてゐる。吾々は希臘文化が他文化との混化による質的低下を示す前、純粹な、本来の、希臘的面目を保てる場合にこれを古典的と呼び、その中に都市國家時代の生活と黄金期の思想とを含ませたのである。

新希臘時代の第二期は、右の古典時代の後を承けて、希臘民族と彼等の文化とがその本来の郷土を失つて世界的に傳播し、他の諸民族特に羅馬國民の中に融け入つた時期である。即ちカイロネイアの一戦(前三三八年)を劃して希臘民族の自立は失はれ、アレクサンドロス大王の遠征(前三三四年—三二三年)を通じて彼等とその文化とは亞細亞・亞非利加に潰められ、羅馬の希臘征服(前一四六年)を期として希臘文化の羅馬征服は促進せられた。希臘教育史の最終期はかくして前四世期中葉より前二世期中葉までを含む。この時期に於て希臘民族は從來の都市國家の「市民」たることを失つて「世界の市民」となり、而も世界を希臘化することによつて世界を獲得した。吾々はそれ故に世界市民時代の意味に於てこれを「世界主義時代」と名づけ又史家ドレイゼン(J. G. Droysen, 1808—47)に従ひ、世界の「希臘化時代」の意味に於てこれを「希臘主義時代」と呼ぶ。この時期に關する教育史は、希臘學藝の世界的普及に伴ふ實質的變化、その主たる中心地に於ける研學の施設狀況等を背景として、教育事實の上に齎らされたる新徴候を捉へ、又この時期の哲學を代表するストア派、エピクロス派並びに懷疑派が教育思想的に如何なる意義を有するかを考察し、かくして衰亡途上の希臘を教育的觀點に於て描き出すことを任務とするのである。

第一章 古希臘時代第一期〔前史時代〕の教育

第一節 希臘民族の創業

印度歐羅巴人種に屬する希臘民族は、西方亞細亞の原住地を發して、カスピ海の東岸より黒海の西岸を過ぎ、ダニユーブ河畔の水草を逐ひつつ次第に希臘本土に近づき、やがてオリュムポスの白雪を仰ぎ、テッサリアの綠野を越え、前二千年頃には紺碧のエーゲ海に達した。(これより先、この「エーゲ世界」にはクレテー島のクノーソスやプーイストス、バルカン半島のミケーナイ、チリュンス、小亞細亞北部のトロイア等を主要中心地として優秀な先住民族が所謂「エーゲ文明」を形成してゐたのであるが、希臘民族はこの先住民族と先進文化とに接觸することによつて、本来の天分を急速に發揮し得たのである。)それより約十世紀の間に彼等の中の代表的種族は相次いでバルカン半島・エーゲ海諸島並びに小亞細亞沿岸を獲得した。即ち先鋒たるアカイア族は希臘本土を南下してペロポネソス半島に達し、希臘民族の進路と地盤とを開拓した。次に前十五世紀頃より質朴剛健なるドーリア族はアカイア族に代つてペロポネソス半島を占據し、更にクレテー島及び附近の島々並びに小亞細亞南部西岸地方にも進出した。又イオニア族は前十世紀頃までに希臘本土のアッティカ州を獲得し、進んで小亞細亞中部西岸地方に植民地を開拓し、その明朗潑刺たる資性を以て希臘文化の搖籃を築いた。他方エオリア族もレスボス島及びキュメ市方面より漸次に小亞細亞北部西岸地方に發展した。

(8)

さて希臘民族の傳説によれば、彼等は同一の祖先ヘレーン(Ἑλλάς)の後裔であつて、その二子アイオロス(Ἰολος)とディオロス(Δίωρος)とはそれぞれエオリア族及びドーリア族の祖となり、又ヘレーンの孫アカイオス(Ἀχαιός)とイオン(Ἴων)とはそれぞれアカイア族及びイオニア族の祖となつた。かく同一の祖先ヘレーンの血を分けたる同族の故を以て希臘民族は自らヘレネス(Ἑλληνας)と名乗り、その開拓居住せる國土を普くヘラン(Ἑλλὰς)と呼び、異民族(ἄλλογενέες)に對して自らの民族と國土と文化とを高き誇りに於て區別した。

第二節 ホメーロス詩篇の教育的意義

上述の創業建國の壯圖を記念する金字塔はホメーロス(Ὅμηρος)の名を負へる二大敘事詩『イリアス』(Ἰλιάς)及び『オデュッセイア』(Ὀδυσσειά)である。それは早くよりテッサリア平原地方の吟唱詩人團によつて唱へられた祖先の功業讃歌が、イオニア植民地に傳へられ、其處で前九世紀頃の天才詩人ホメーロスにより一大傑作に纏められ、更にホメーロスの後裔と自任せる吟唱詩人團ホメリダイ(Ὅμηριδοί)の増補彫琢を経て今日に傳はれるものと推定せられる。『イリアス』篇はテッサリアの英雄アキレウス(Ἀχιλλεύς)を主人公とするトロイア(Troia)——別名イリオン(Ἴλιον)——それより『イリアス』の名は來てゐる——への希臘聯合軍遠征記であり、『オデュッセイア』篇はそれに参加せるイタカ王オデュッセウス(Ὀδυσσεύς)が歸國の途上各地を漂浪せる冒險記である。

(9)

この二大詩篇が、神々や英雄達の純真無邪氣なる人間的性情の發露を基調とし、アキレウスの勇氣とオデュッセウスの聰明とが事態を終局の勝利幸福に導き行くことを主眼とするは、希臘人の自由明朗なる人生觀と智勇兼備の生活理想とを暗示せるものと解せられる。而も『イリアス』篇に於けるアキレウスの師傅プロイニクス(Proitos)の語れる陶冶理想即ち「話のよき語り手、仕事のよき實行家であること」は、言葉と仕事との兼備、事物の道理をよく觀る所の理論とそれに従つてよく爲す所の實踐との結合といふ希臘人の陶冶理想を指摘してゐる。更に友軍の名將パトロクロス(Patroklos)の葬祭に希臘軍の個々の戰車競走・角力・拳闘等の競技、オデュッセウスがその漂流せる理想郷スキリア國の人達に示せる圓盤投の驚嘆すべき技術等は、希臘人の教科内容たる體育(Physikoi)の遠き淵源を想はせ、又この二大詩篇の彈奏朗吟そのものが希臘人の精神的教科たる廣義の音楽(Mousikoi)の遠き由來を證してゐる。又オデュッセウスが讚嘆せるスキリア王宮の侍女達の家事手藝等の婦徳並びに彼の妻ペネロペー(Penelope)が二十年の孤獨を守る貞操は、希臘女子教育の理想及び内容の原型を示してゐる。

かくてホメロスの詩篇は、前史時代の希臘教育の目標と内容とを含める點に於て教育的意義を有するのであるが、而もその後イオニア・アテナイを始め昔く希臘諸國に互つて、この詩篇が祭典の一大行事として彈唱せられ、又國民教育の主要教材とせられるに及んで、その教育的意義は測り得ざる重要性を加へ、プラトンの言へる如く、ホメロスは事實上「全希臘の教育者」となつたのである。

第二章 古希臘時代第二期〔古典時代前期〕の教育

第一節 スパルタの教育

都市國家の成立 前史時代の後を受けて希臘の歴史時代を特色づける主要徵表は、面目顯著なる都市國家の成立である。前章に述べたる徑路によつて、希臘本土、エーゲ海の島々並びに小亞細亞各地に進出した希臘民族は、或は先住民族を驅逐乃至克服し、或はそれと和協して、それぞれの地點に永住の本據を建設した。この本據は初めの間は幾つかの小邑として散在したのであるが、やがて相互の競争・衝突の結果、或はそれ等の一つが隣接諸邑を従屬せしめることにより、或は幾つかの小邑から人々が一箇所に集まることによつて、一段と強固なる「居住團體」となりこれが、對外的には「自由」を、對内的には「自治」を、自己維持のためには「自給自足」を享有するに至つてここに「ポリス」(polis)としての都市國家となつたのである。かくして成立せる諸々の都市國家は、その土地の自然的事情と、その支配階級の種族的特性と、被支配階級に對する關係とを制約として、各々の特質を發展せしめた。希臘に於ける政治・經濟・軍事等の文化と、それ等を背景とする教育とは、各都市國家の特質を前提としなければ理解せられ得ないであらう。吾々はそれ故に希臘教育史上最も顯著なる面目を發揮せるスパルタ及びアテナイの教育を取扱ふに當つても、先づ各々の都市國家の建設とその國情とを背景として叙述しなければならぬ。

スバルタの國情と教育 スバルタ (Sarbora) —— 本名ラケマイモン (Aasobaihan)。それは農耕地の上に建てられたる都邑なるが故に、播種 (arabos) されたる土地の意を以て、スバルタと呼ばれた——は眞先にペロポネソス半島に南下せるアカイア族によつて建てられた都市であるが、次いで侵入せるドーリア族の中心に強き一集團がこれを占領し、附近の土地をも併せて、前五世紀頃までには全半島に覇を稱へ、希臘全土を通じても最強の國となつた。

スバルタの支配階級たるスバルテ、アタイ (Sarpedon) は武器を執り得る男子一萬を超えたることなき寡勢を以て、第二階級ペリオイコイ (Periokoi) 及び第三階級ヘイロタイ (Hilotai) を合せて十倍にも餘れる被支配階級の上に立ち、且つ外はアカイア族並びに他のドーリア族と對抗し、この内外の脅威に對する自衛のため自らを鞏固なる軍團として組織し鍛鍊する必要に迫られた。この必要に適應せる彼等の生活機構は長き傳統を通じて次第に形成せられたのであるが、彼等はこれを前九世紀頃の傳說的偉人リュクルゴス (Lykourgos) の創設に歸した。リュクルゴスは軍國スバルタの國民生活をば、成文律に記し傳へる代りに、若者の心に深く植付けることによつて永久に傳へんとし、教育をば「立法家の最大最美の仕事」と考へた。強健なる子女を得るための優生學的結婚制度、初生兒の點檢取捨、嚴しき母や乳母による家庭教育、七歳以上三十歳に至るまでの男子の公共の軍隊教育等の内容は、リュクルゴスの名を負へるスバルタ教育として周知知られてゐる所である。

優生學的見地とスバルタ婦人 軍國スバルタに身を獻ずべき強健なる子女を得るために、リュクルゴスは優生學的見地に立つて先づ強健なる母を作ること、並びにその母より多くの子供を得ることを工夫した。即ちスバルタの婦人は男子と同様

に各種の體育を勵み、衣服の美しさよりも肉體美を誇り、ひたすらに強健なる妻たるべき修練を積んだ。結婚は相互の自由意志によらずして仲介人の取計に服従し、結婚後も男子は公共の會合に暮すのを原則とし、時折ひそかに家に歸つて妻と會するのみであつた。この規定は却つて夫婦の愛情を永く新鮮濃厚ならしめ、彼等の活力と健康とを保持するに有效であつたと言はれてゐる。強健なる子女を擧げるとは結婚の唯一最大の目的であるが故に、他人の妻又は他人の夫であつても、すぐれた者であり、よき子供の父母であると思へば、自分の夫又は妻の承認を得た上で、その理想の人と通じてすぐれた子女を生むことを國法は禁じてゐなかつた。或るスバルタ人は外人から「貴國に於ては姦通者は如何なる罰を受けるか」と問はれて、「吾々の間には姦通者はあり得ない」と答へた。蓋しリュクルゴスの考によれば、子供は國家公有の財産であるが故に、國家に對してよき子供を生むためには、他の男女と關係しても姦通とはならないのである。尤もこの事の故にスバルタの夫婦が貞節を輕んじたといふのではなく、彼等が操守固くして離婚の如きを殆んど考ふべからざる罪惡としてゐたことは史家の傳へる所である。婦人はかく國家に對する貢獻の故に、男子に對しても何等卑屈の心情はなく、高邁なる態度でこれに臨んだ。或る外人がレオニダスの妻ゴルゲスに向つて「あなた方ラコニケー (スバルタの別名) の婦人だけが男子を支配してゐる」と讚嘆したとき、彼女は「私達だけが男子を生むのだから」と答へた。スバルタ軍人の出征や戦死に關聯して、彼等の母親達が示した健氣な言動は、周く世人の傳へ知る所である。

スバルタ教育の體面 さて初生の男兒は父が「レスケー」と呼ばれる公會堂に連れて行く。「レスケー」は何時でも開放せられてゐる集會所で、社交上の會合を行つたり、天候の悪い日に通行人が避難したり、放浪者や貧民の宿所となつたりする場所であるが、そこで各區から出てゐる十人の長老が嚴重に初生兒を検査し、體格がよく強健であれば、その父に養育を命じ、同時に抽籤によつて土地の分前を與へる。若し虛弱又は畸形であればタイゲトス山の麓にある岩窟、所謂「アポタマイ」に遺棄した。蓋しかかる子供を育て上げるのは、當人のためにも國家のためにも、不利益であると考へたからである。母親も亦初生兒を湯水に浴せしめる代りに葡萄酒に浴せしめた。何故ならばそれによつて、病弱な子供は痲痺を起し感覺を

失ふのであるが、強健な子供は却つて益々健へられて強健な習慣を得ると信ぜられてきたからである。乳母も亦幼児を襁褓に包むことなくして四肢の自由な發育を圖り、飲食物を資深に流しめず、暗黒や孤獨を怖れしめず、すねたり泣いたりすることを許さなかつた。スバルタの乳母はこの嚴格な育児の故に有名であり、外國から雇はれることもあつた。(例へばアターナイのアルキピアデースの乳母アミクタラはスバルタ人であつたと言はれてゐる。)

男子七歳に達すると國家の手に移され、少くとも八千人乃至九千人の兒童が共同教育場に於て、共通の訓練と養育とを受けた。ここでは國家が最もすぐれた人々の中から選任した兒童監督官が教育を總轄した。兒童は多數の分隊に分けられ、若干の分隊を合せて中隊が編成せられ、分隊長と中隊長とがそれぞれ上級の青年の中から選拔せられて、各分隊及び中隊に附けられ、兒童監督官の指揮を受けて、部下の訓練に當つた。これが即ちエイレーン若しくはエイレーンと呼ばれた者である。兒童は讀み書きに關しては最少限度の用を辨ずる程度のみを學習し、主力を服従・忍耐等の修養と、戦闘への準備教練とに注がせられた。彼等は頭髪を短く刈り、素足・薄着で過し、且つ大部分は裸體で遊ぶ様に慣らされた。十二歳以後は下着を禁ぜられて、唯一年に一着の上着だけが供せられた。そのために彼等の身體は甚だしく汚れたにも拘らず、入浴や油を塗ることは一般に禁ぜられ、唯一年間に若干の日を限り許されたのみである。十五歳以後は彼等自らの手を以てエウロタス河から採取して来た圓の種を床として眠り、冬期はそれに所謂リュコポーン(藟の毛、それに温熱が含まれてゐると考へられてゐた)を加へた。

食物は粗末で且つ乏しかつた。それは一面には肥滿を防いで體格の美と動作の敏活とを期するためであつたが、主たる目的は兒童をして食物を自ら得しめるためであつた。エイレーンは部下の兒童に對して、成長せる者には薪を、幼き者には野菜等を盜み來るべきことを命じた。彼等は巧妙に盜んだ場合には賞讃せられたが、拙劣で發見された場合には、烈しく鞭打たれ、又飲食の罰を受けた。或る少年の如きは狐を盗んで上着の下に隠し、内蔵を喰ひむしれて死するまでそれを顯はさなかつたと傳へられてゐる。

兒童監督官の下には鞭撻係が附いてゐて、兒童に不都合な者があれば常に鞭打つのであつた。更に苦痛を黙つて忍ぶ習慣を養ふために年々アルタミス若しくは別名オルタイアの祭日に鞭撻の行事が行はれ、兒童は血の出るまで鞭打たれた。最も長い間一層も苦痛を訴へずに忍んだ者は勝利の榮冠を授けられたが、大部分の兒童は人事不省に陥り、中には死に至る者もあつたと傳へられてゐる。

十八歳から青年の仲間に入るのであるが、初めの二年間即ち二十歳まではメルレイレーン(將にエイレーンたらんとする者の義)若しくはメルレイレーン(將にエイレーンたらんとする者の義)と呼ばれ、二十歳から三十歳までを眞の青年期とし、エイレーン若しくはエイレーンと呼んだ。青年は頭髪及び鬚を蓄へることを許され、専ら軍事の訓練を受け、實戦にも參加した。彼等青年の中、特に優秀なる者三百人が選ばれて國王の護衛軍を編成し、就中オリュムピアの競技に優勝せる者は、戦時に於ては國王の馬前に戦ふの光榮を有してゐた。この三百人の近衛軍は固より衆目仰望的であつたが、併しそれに列し得なかつた青年と雖も私情を以て不満・怨嗟の念を抱くことなく、寧ろ自分よりも更に優れた同胞が三百人あることを祖國のために祝賀した。第二波斯戰役(前四八〇年)にスバルタ王レオニダスが率ゐてタルモビュライの險に奮戦し、悉く祖國に殉じた有名な三百勇士は、この青年近衛軍であつたのである。

三十歳から大人として完全なる市民權を與へられたけれども、多くは公共の會合に起居して、諸々の公職を果しつつ生活した。若し特定の職責に當つてゐない場合には、後輩を教育し又先輩から教育せられつつ日を過すのであつた。

スバルタ教育の内容及び方法 以上は年齢の發達に應ずる教育の段階であるが、その間に課せられた教育の内容を示せば大略次の如くである。先づ體育に關しては、兒童期には競走・跳躍・角力・槍投・圓盤投並びに軍事訓練が課せられ、青年期に入ると、この外更に、擊劍・乗馬・水泳・狩獵が加へられた。拳闘と格闘とは單に競技者のみに必要であつて、戦國の準備には適せぬものとして、スバルタでは一般に禁ぜられてゐたが、それに反して舞踏に武器を持つて行ふ演武舞踏は大いに愛好・尊重せられた。スバルタがオリュムピア競技管理の實權を握りながら、派遣選手の数も少く、成績の振はなかつ

たのは競技・遊技として修練することがなく、専ら軍事上の目的に従属せしめたからである。

次に精神的教養は體育に比して著しく制限せられてゐた。イソクラテースがスパルタ人達は「文字さへも知らない程である」と貶したのも至當であつて、假令最少限度の用を辨ずるための読み書きを習ふことはあつても、より高き精神的教養への憧れと努力とは決して有つてゐなかつた。但し音楽だけは祭典や軍事上の用具として尊重せられ、児童は早くから竖琴と笛とを奏することを——恐らくは特定の教師によつて——教へられた。而もそれ等は必ず歌詞に合せて奏せられ、行列歌・讚美歌・舞踏歌・進軍歌等が歌はせられた。これ等は何れも體育及び軍事訓練と結合して行はれ、その單純なる調子、活潑なる律動、勇敢なる歌詞が、軍國の民の心情をそれに適はしく陶冶した。或る祝祭の合唱に於て、老人の一人が先づ「吾等は曾て勇ましき功績を遂げ、強き若者にてありき」と歌へば、青年の一人がそれを承けて「今こそ吾等は斯かる者なれ、いざとなれば試み給へ」と歌ひ、最後に少年の一人が、「吾等はやがて卿等の何れにも優りて強くなるべし」と結んだ。彼等の唱へたる歌詞が凡そ如何なるものであつたかはそれを以ても一斑を窺ひ得るであらう。

その他の精神的教養に關しては、特定の系統的施設の下には課せられなかつたけれども、日常生活の間に屢々これを受ける機會を有つてゐた。児童や青年も大人の會食團と共に會食し、そこに交される政治・軍事の議論、人々の毀譽褒貶、特にスパルタの誇りであつた短く鋭き皮肉と諷刺等によつて多大の感化・教育を受けた。殊に児童の教育を擔當したエイレーンは食事後、彼等に歌を唱へさせる外、國家の偉人やその言行に就いて種々の質問を發し、簡潔にして肯綮に當れる答を要求した。そして答の不出來な者に對しては罰として親指を噛んだ。大人もこの問答に立會ひ、若しエイレーンが児童を不當に嚴しく、或は不當に寛大に罰した場合には、児童の去つた後にエイレーンを罰するのであつた。その他尙後節に詳説する如く児童及び青年と大人との間に同性愛的結合があり、それによつて愛せられる若者は愛する壯年者から絶えず模範を示され奮勵を興へられた。かくて児童及び青年は行住坐臥先輩の教育を受け、スパルタの國民生活そのものが實に一大教育機關であつたのである。

スパルタ教育の全體的特色とその史的意義

これを要するにスパルタの國民生活と國民教育とは、個人を全く國家の一員として奉仕せしめることを根本的特色としてゐた。そこでは人が人として生活し、人としての多方面の教養を積むといふことは考へられず、人は唯國家の成員として、その國家の存續に奉仕する限りに於てのみ、存在の理由を有してゐた。而もその國家は内外の敵に對する防衛を根本使命とする「武人國家」であるが故に、國民生活の様式と教育とは、すべてそのために統制せられ、一切の價値活動は勇敢なる軍國の戰士の育成といふ最高價値に従屬せしめられて、そこに、建國期の羅馬と共に、武人國家の類型が形成せられた。従つてスパルタに於ては上下長幼の階級と秩序とが嚴重に守られ、私的生活が極度に壓縮されて公共生活が強要せられ、一般に精神的教養よりも體育が、精神的教養の中では知育や美育よりも德育が尊重せられ、かくて強壯・敏活にして熟練せる身體と、服従・忍耐・廉恥・勇氣・犠牲等の徳に充たされたる精神とが陶冶せられた。そしてこれ等の陶冶は特定の教育的施設機關を通じてではなく、國民の公的共同生活それ自身の中に行はれ、教育と實生活とは不可分に結合して一個の強靱なる陣營國家がそのままに一大教育場であつた。

かくの如き國民生活と國民教育とを規制するものは、成文の法律や特定の權力者ではなくて、多年の傳統に培はれたる慣習そのものであつた。スパルタ國民は實に慣習への固着、傳統の墨守に於て最も顯著なる特性を示し保守主義は彼等の性格の根本的特質であつた。スパルタ國民の生活と教育とが歴史上に極めて明確なる一典型を遺し、その印象が永く鮮かに人々の腦裡に刻まれたのは、それが單に軍國主義を比類なき程に徹底せしめただけでなく、かかる國家形態を保守的國民性が支持して、他の諸國の目まぐるしき變轉にも拘らず、スパルタのみが

數百年間を通じて殆んど變りなき面目を維持したがためであつた。

而してこの顯著なる國家形態は、次節に述べる所のアテナイと相對して、個人主義に對する國家主義、文化主義に對する軍國主義、自由主義に對する統制主義の原型として、人間生活の歴史を通じ、永遠に一個の生活類型を代表すると共に、それは既に希臘人自らに於ける一派のイデオロギーとなつてゐた。ブルータルコスが指摘してゐる通り、希臘諸國の人々は、「スバルティアタイの都市をば、秩序ある生活と統制ある國家との指導者として教師として、仰ぎ見た」のみならず、後に前四世紀頃の思想家、例へばプラトーン、ディオゲネス、ゾーノン等が國家論を著くに當つては、何れもリュクルゴスの國家形態を範型として念頭に浮べてゐたのである。更に前三世紀に入つてスバルタ王のアギス四世やクレオメネス三世は、リュクルゴス時代への復歸を標榜して國政の改革を企てた。實際運動が傳説を指導精神として動くに至つては、傳説は最早單なる傳説ではなくて生ける力である。假令これ等の運動が、スバルタの頽勢を挽回するに至らず、腐敗せる富者・故老達の反對に遭つて空しく挫折したにもせよ、リュクルゴスの名に結合せる本來のスバルタ的觀念形態が當代の爛熟軟化せる人々に取つて戰慄畏怖に値するものであつたことは容易に想像せられる。かくしてスバルタ的國家そのものが一個の偉大なる教育力を發揮し得ることの外に、所謂スバルタ式教育が、凡そ硬教育の代表として、あらゆる軟弱と放縱と個人的自我への訶諷とを蓄める力を藏してゐることは世上周知の事實である。

吾々はそれ故に、スバルタ國民がドーリア種族中に於ても特にすぐれたる種族的特性と、その建國の事情・體制よりして樹立し維持した鞏固なる軍國主義的國民生活と教育とを、歴史に於ける比類なき個性として認識する

と共に、その原型は、凡そ國民生活と國民教育とを國家の徹底的統制下に置き、國民の心身を不斷に鍛鍊し強化せんとする者に取つて、永遠に一個の指導精神であることを認めるのである。而してかかる國家と教育とが人間生活一般の理念に照して如何に批評せらるべきかは、次のアテナイの叙述と併せて考究せられるであらう。

第二節 アテナイの教育

アテナイの國情と教育　希臘本土のアテカ州には、土着の種族と新來のイオニア族との混血によつて、進歩的な、融通自在の、而も調和・均衡ある種族が生じた。彼等は初め多くの小國に分立してゐたが、就中最強のアテナイ(Athenai)が——傳説によれば建國の英雄テセウス(Theseus)王によつて——平和的に他の諸國を併せアテカ州を統一してアテナイがその首都となつた。當初の王政は漸次に制限せられ、前六八三年には貴族選出の九人の執政官(ἀρχαι)による寡頭政治となり、而も支配階級たるエウパトリダイ(eupatridai)即ち貴族と、第二自作農階級たるゲオモロイ(γεωργοί)及び第三勞働階級たるデミウルゴイ(δημιουργοί)の庶民との反目抗爭とその緩和策とを通じて、國家形態は次第に民主的傾向に進んで行つた。

前五九四年に詩人・賢者・愛國家たるソロン(Solon, c. 630—560)が衆望を負うて執政官となり、先づ經濟對策を講じて庶民の負債を軽減し、次いで民主政治の基調に立ちながら、財産の多寡によつて權利・義務を分てる金權政治(τιμοκρατία)と、賢者・經驗者を尊重する精神的貴族主義とを加へて、アテナイの眞に堅實なる發展を保障すべき法制を布いた。彼の法制は併し教育に關しては殆んど積極的規定を有せず、所謂ソロンの教

育法規も大部分學校風紀の消極的取締であつて、一般には唯子供の教育を怠れる親は子供の扶養を受くる資格なきことを明示したのみである。ソロンの名と共に傳はれるアテナイの教育はそれ故に、アテカ族の明朗自由なる資性とそれによつて形成せられたる民主的國家生活とを背景として、放任の間におのづから發達せるものであつた。その内容は既に世上周知の所であるが、特にスパルタとの對比に於けるその根本的特質を擧げるならば、第一に國家の成員としての人間のみを理想に置かずして人間性の多方面の調和的發展を理想とせる點に於て就中希臘的なる陶冶理想を代表し、第二に併し希臘末期の個人主義的頹廢に陥らずして國家の成員たる顧慮をも十分に具へ、茲に人間的教養と國民的教養とがスパルタのそれよりも高き國家理想に於て綜合せられ、従つて第三にその教科内容は體育・軍事の偏重を避けて讀書・詩歌・音樂等をも尊重し、第四にかかる理想・内容を有する教育は公立の體育場 (gymnasion) の外に、私設の教授所 (didaskaleion) や體操練習所 (palaistra) に於て、而も強制收容によらざる自由通學によつて行はれた。最後に女子の教育はクセノブリン (Ksenobryne, 451-325) の『家政論』(Oikonomikos) に於けるイスキュロス (Iskhoros) の妻の教育に現れたる如く、ホメロス以來の希臘女性本來の理想に従つて、良妻賢母主義を原則とした。

ソロンの教育的法規 ソロン法規中、特に重要な教育的意義を有するものは、結婚に關するものと、生業に關するものである。プラタルコスPlutarchosの所傳によれば、ソロンは一般に結婚が精神的には愛によつて、肉體的には良き子供を生み得べき條件に於て、行はれねばならぬことを規定した。従つて年齢の點で不適當の者や、愛なき者の結合は禁止せられ、又財産を目的とする婚姻を防ぐために、花嫁の持参すべき物は衣服三通りと僅少の家具とに制限せられた。夫婦の貞操も嚴重であつて、姦通罪の現行犯を捕へた者には犯人を殺すことを許し、又強姦や合意の姦通はそれぞれ罰金に處せられた。正式の妻に

あらざる女—ヘタイラー—から生れた子供は父を扶養する義務なきものとせられた。(何故ならばこの場合の父は、子供のためにではなくして享樂のために女と結合したのであるから。)次にソロンは、アテナイが元來天産に乏しく、人口は益々増加し、而もスパルタのヘイロータイHeiloiの如き生産階級を地盤に有せざる事情に鑑み、國民のすべてに商工業を奨励した。この目的のためにソロンは、父から何等かの業務を教へられざる子供は、父を扶養する義務なきものと規定し、監督機關たるアレオバゴスAreopagosをして國民各自が必ず何等かの生業に従事する様に監視せしめ、生業なき者をば處罰せしめた。右の如き法規はアテナイ國民の眞摯着實なる生活指針として、教育の健全なる背景となつたものであるが、ソロンは國民教育そのものに就いては何等積極的規定を設けなかつた。アイスキュロスのタイマルコスTimarchosに宛てた書翰を通じて傳へられてゐる「ソロンの教育法規」も大部分は學校の風紀取締に關する消極的規定に過ぎない。即ちその條項は次の如きものである。

(一)すべての市民はその息子に體育と文藝との教養を受けさせる義務を有する。この法規に背ける両親は非難に値する。その子供に相當の教育を受けさせた両親のみが成長せる子供によつて扶養せられる資格がある。(二)如何なる學校も日出前に教師によつて開かれてならず、又日没後にはすべての學校は閉ぢられねばならぬ。(三)兒童が學校に居る間は大人は何人も學校に入つてはならぬ。但し教師の子や孫や婿はこの限りでない。この規定に抵觸した者は死刑に處せられる。(四)ギムナシオンの長は、ヘルメスHermes(體育の神)又はムーサMusa(文藝の神)の祭Feast(その機會に少年達は氣晴しの爲にギムナシオンの中を自由に遊遊するのであるから)の日に大人を入らしめてはならぬ。これを守らず侵入者を退出せしめぬ場合には彼は少年凌辱者と同じ法によつて罰せられる。(五)少年の合唱團の世話をする團長は四十歳以上でなければならぬ。(六)奴隸は體操場に於て香油を塗つたり體操を練習したりしてはならぬ。(七)十ドラクマイDrachmai以上の價のある物を學校から持去つた者は死刑に處せられる。(この法規の趣旨は後述のエロースの風習に於ける弊害の側面と併せて再説せらるであらう。)

かくの如く、アテナイに於ては、スバルタとは反対に、國家が國民教育に干渉せざることを原則としてゐた。蓋しソロンによつて代表せられたるアテナイ人一般の見解によれば、人間陶冶は國家の政治的手段に供せられるには餘りに高いものであり、國家も亦その存立のために成員の自由なる人間性を虚けるには餘りに高いものである。換言すれば、人間性の自由なる發展こそ眞の國民を作り眞の國家を存立せしめる所以と考へられてゐたのである。それ故に吾々が以下に叙述するアテナイの教育は、大體に於てソロン時代よりペロポネソス戦争まで、即ち所謂古典時代前期を通じて、アテナイの不文律的慣習として行はれた教育事實である。

幼児の教育 先づ初生児はスバルタに於ては禁ぜられてゐた所の襁褓を以て温かく包まれ、五日目又は七日目に助産婦がその兒を抱いて家の神壇の周りを巡廻して淨めの式を行ふ。故にこの日を「巡廻日」といひ、この式を「巡廻式」と呼んだ。當日は家族が祝宴を開き、家の扉には男兒の場合には橄欖の環が、女兒の場合には羊の毛が飾りつけられた。十日目に命名の式が行はれ、同時に父により「正當の子」として確認せられた。通常長子には祖父の名が與へられ、又は特に或る神若しくは神の性質から名を滿りてその子をその神の特別なる保護の下に置くことが行はれた。この日には出産の神ヘラに供物を捧げ、親戚知人が子供に贈るべき金屬製及び陶器製の玩具を携へて祝宴に招かれ、母は特に描かれた食器類を子供に與へた。

乳香兒の養育に就いては初期のアテナイに於ては母が親らこれに當つたが、やがて裕福な階級では乳母を（特にスバルタから）雇ふことが行はれ、それがつひにイオニア諸國一般の風習となつた。嬰兒は各種の（靴形や腰掛などの）描畫に入れて育てられ、子守歌を聞き揺り動かされつつ眠るのが常であつた。離乳期以後の兒童に對しては乳母の代りに侍女が雇はれ、朝に類する軟かき食物、特に蜜を以て養育した。但し母と乳母も常にこれに協力して養育に注意した。玩具を以て子供を楽しく遊ばせ人生の黎明に於て喜悅を味はせることがやがて成人後の明朗な性質を養ふ上に必要とせられた。玩具として女兒には粘土で作られ色彩を施された人形、男兒には鴨・白鳥・鳶鳥等が與へられ、遊戯としては玉鏝ごつこ・目隠し・球投げ・胡桃や鉄片を水面に投げること・竹馬・調樂・ぶらんこ等が行はれた。母親は又子供の道徳的調育に重きを置き、早くから

廉恥心・羞恥心を教へ、優雅な行儀よき子供に養つた。男兒は特に嚴格な訓練を受け、「打たれぬ人間は教育せられない」とはアテナイの喜劇詩人メナンドロスの有名な詩句であつた。そして母親は自分の草履を以て子供を打つのが常であつた。

少年の教育 男兒七歳に達すると侍女の手を離れて、**童**の監督に委ねられ、兒童教育の第二期たる**教育**が始まる。童には通常聰明端正にして敬愛ある奴隷が選ばれたが、往々にして又老朽のため他の用に立たぬ奴隷が選ばれることもあつた。彼等は子供の行く所には何處でも従ひ、特に學校と體操講習所とに、書籍・學用品・樂器等を携へてついて行つた。そして子供に體操・作法・吟誦・學止等の「矯正」に就いて養つた。

精神的教養に關しては私立の學校に於て先づ文字・綴り・文章を習つた。初めは蠟板に金屬又は象牙の筆を以て書き、やがて紙（特に反古紙の裏）にインクを以て習つた。「讀み書き」は必須の基礎教科であり、その上に神話を聽かせて宗教的價值を養ひ、然る後にキタラ琴又はリュラ琴の演奏と唱歌とを教へた。算術も種々の遊戯と結合して面白く教へられ、又手指や算用石を用ひて教へることが行はれた。讀み書きの基礎的陶冶を終へた者は詩を教へられた。詩はそれによつて理解力を練り、心情を優雅端正ならしめ、偉大高尚なる活動への憧憬を鼓吹するために課せられた。その目的に選ばれた教材はホメーロスの叙事詩、ヘシオドスの歌謡詩、シモーニデスの形歌、テオグニス及びアオーキリテリスの格言詩等であり、何れも倫理的基調を帯びてゐた。是等の朗吟及び暗誦に於ては、第一に發音の正確、次に抑揚強弱・調子律動が修練せられた。

この時期の體育はパライストラ（體操講習所）に於てバイドトリニス（體操教師）より學んだ。體操講習所は私立で、専ら少年の體育を目的として設けられたものである。所謂五種體技即ち跳躍・競走・圓盤投・槍投・角力が課せられ、體育の守神ヘルメースの祭日には觀衆の前で五種體技を行はせた。これと並んで早くから水泳も課せられ、「泳ぎも讀み書きも出來ない」とは無學無能を代表する標語であつた。その外なほ合唱舞踏も行はれ、永き練習の後に祝祭日には盛大に演進せられた。

青年の教育 男兒は十六歳に達すれば、メイラキオン（若者）と呼ばれ、通學を止め充實の監督を離れる。十八歳よりニ

アポロ（青年）の仲間に入れられる。同族組合の一員としてその名を登録せられ、劇場の群衆の前で槍と盾と黒の外装とを與へられ、武装してアトロポリスの丘の下なる殉國の女神アグラウロスの神殿に於て新誓を捧げる。（アグラウロスは曾て戦争の時アテナイの勝利の祈願のために犠牲として身を神前に供したと傳へられる處女であり、それを祀れる神社に青年は殉國の祈誓を行ふのである。）その誓詞は「私はこの武器を決して汚さず、戦友を見棄てることもしないであらう。一人でも他の人々と一緒にでも神々のためと祖國の安寧のために戦ふ。私は私の受継いだ祖國を決して小さくすることなく、海に於ても陸に於ても、より大きくして後に遺すであらう。私は常に決定を行ふべき人々の言を聽き現行の法律を従ひ、國民が心を一にして定める所のすべての事に服し、若し誰かがそれ等を破壊し服従せぬ場合にはその人を容赦することなく、一人でも他の人々と一緒にでもそれ等を擁護する。更に私は祖國の宗教を尊崇する。その誓の保證として、アグラウロス、エニリアオス（戦の神）、アレス（戦の神）、ゾエウス・タルロ（成長の女神）、アウクソ（成長の女神）、ヘゲモネ（指揮の女神）の神々を立てる。」といふのであつた。そこには勇武の戦士としての覺悟と善良なる市民としての抱負とが併せ示されてゐるのである。

青年は（既に十六歳以後）ギムナシオン（體育場）に於てギムナステース（體育官）の指導の下に體育を修めた。ギムナシオンは公立の體育場でその經費は半官半私のものであつた。青年と大人とは此處に會して相互に身體の鍛練と精神の修養とに努めたのである。ギムナシオンの中で特に有名なものはアカデメイア、リュケイオン、キヌスアルゴス等であつた。ギムナシオンの體育種目は前記五種競技の外に拳闘と格闘とが加へられた。又特に青年期の軍事練習として重い武器を持つての戦闘演習や馬上射術・石投げ・馬術・競馬・戰車競走等が課せられた。水泳や舟の操縦も教へられたやうである。

かくて修練せられた諸技能は幾々の機會に於てこれを演示し又檢閲を受けた。特にヘリポリー巡察人の意と稱し國境に天幕生活を行ひ或は國內の邊地を保護する任務を課せられた。この事は祖國守護の軍事的・警察的修練となつたばかりで

なく、郷土の地勢・風土・人情を知るに役立ち、郷土科に匹敵する効果を収めた。又祝祭に於ては青年は市民の花として顯著なる役割を演じた。農業の神デーメーテルを祀れる古き社のあつたエレウシスはアテナイより西北數哩にある海港であつたが、その祭には青年等は大きな行列の先頭に立つて「神聖なる街道」を練り行き、且つ祭の重要行事として競技を行つた。又一般の祭祭たるエピタフィオンには青年は松明競走を催した。アテナイの守護神としてバルテノンに祀られてゐたアテナイのために四年毎に催されるパンアテナイアの大祭には青年男子は騎馬又は戰車に乗つて美しく雄々しく行列を行ひ、又各種の競技に参加した。短艇競漕もサラミスに於けるアイアスの祭やミュキア（ピレウス半島の小丘）に於けるアルテミスの祭に行はれた。是等諸々の祝祭には青年は又舞踏合唱その他音楽上の競技も行つたから音楽の教養も兒童期より更に高められたのである。但し一層高き精神的教養・科學・哲學・文學等一の普及は古典時代後期ソフィステースの出現と共に始まり、前期には未だ特筆すべきものがなかつた。

男子二十歳に達すると市民権を得て政治に参加した。そしてソロン以來の法制の下に或は大官として或は議員として、行政司法・立法に當ることにより、公民としての教養をおのづからに修得した。ソロンは國民をして政治的關心を失はざらしめんがために、必ず何れかの政黨に屬せしめ、然らざる者には市民権を剝奪したと傳へられてゐる。且つ又成人と雖も心身の修養は決して怠るものではなく、ギムナシオンを訪れて青年と共に體育及び音楽にいそしみ、益々強健高雅なる心身の陶冶に努力したのである。

上述の如き「自由民に適はしき教育」自由教育の原義は技にある——は勿論貧民の子弟には得難きものであり、是等貧民は早くから生活のために働かされ、極めて低き程度の讀書算術と體育とを修めるに過ぎなかつた。又孤兒に對しては後見人が定められて十八歳迄の扶養と教育とが托せられ、十八歳以後には同年輩の青年團員として取扱はれた。祖國のために戦死せる者の孤兒は特に優遇せられた。

女子の教育 アテナイに於ける女子は男子に比してその地位遙かに低く、専ら家庭の人として家事・紡績・裁縫・育児

に勤み、徳育や精神的教養に關して何等特別の機關による教育を受けなかつた。男兒が學校や體操教習所に通ふ頃にも女兒は家に留まつてゐなければならなかつた。クセノアソンの『オイコノミコス』(家政論)といふ書物はその著作年代は古典時代後期に屬するけれども、アテナイに於ける女子の教育の殆んど前後變りなき趣を傳へてゐる。それに於てイソコマコスがソークラテースに問はれるままに自分の妻の教育に就いて語つてゐる所の要點は、彼が十五歳の妻と結婚したとき、その妻は他の知識見聞に於て極めて素養が少く、唯裁縫や料理に就いてのみよく教育されてゐたこと、それ故に彼は妻に母及び妻としての心得に就いて眞摯に教へ込み、妻はそれを素直に學び習つたこと、即ち妻は育兒・料理・裁縫を主たる務とし、然も愛婦の女王の如く家政を主宰し、下婢等を統督教導し、家財道具の整理に注意すべきこと、を教へたこと、そして妻が若し是等の事をよく行ふならば彼女は一家中で最も重き地位を占め老年に至るまで尊敬を受け、彼は彼女の召使となるであらうと言ひ難かせたことを述べてゐる。要するにそれは所謂良妻賢母の典型であり、ホメーロス時代の女子の陶冶理想をそのまま發展せしめたものと見ることが出来るのである。

アテナイ教育の全體的特色とその史的意義 以上が古典時代前期に於けるアテナイの教育の大様である。それがスパルタとの對比によつて示せる著しき特徴は、第一に國家の成員としての人間のみを陶冶理想に置かずして人間そのものの完成を陶冶理想とせることであり、それは教育本來の理念—所謂「人文理念」(Humanitätsidee)—を最も典型的に目ざせるものである。第二に併しそれは古典時代後期に根ざし世界主義時代に頂點に達したる個人主義陶冶理想に未だ至らずして、國家の成員としての顧慮をも十分に具へてゐた。この事はまた反面に於てアテナイの國家理想がスパルタのそれに比して遙かに高級であつたこと、換言すれば自由人としての教養と矛盾せざる國家、却つて國民各自の個人的教養の高さと豊かさとの間に於てその光輝を誇るべき國家がアテナイ人の念頭に思

慕されてゐたことを示すものである。第三にかかる陶冶理想を追求するための陶冶内容がそれ故に、スパルタに比して多方面であり豊富であつた。體育それ自身がスパルタに於ける如く苦難の耐久力と軍事的修練とのためのみ爲されたのではなくて、寧ろ身體各部の調和的發展によつて全身の「よき律動」と「よき暢達」とを齎らすために行はれた。その健全にして美しき肉體的基礎の上に、善良にして聰明なる精神的教養を加へ、茲に所謂「美にして善なる人」(δύο καλοκαγαθός) 若しくは一言し「善美」(καλοκαγαθία)の理想が實現せられたのである。最後にかかる理想と内容を具へたるアテナイの教育は公立の教育機關によつてではなく、私立のそれによつて行はれることを原則としてゐた。家庭や私塾風の施設がアテナイの教育の本來の舞臺であつたのである。

上述の如きアテナイ教育は、凡そ希臘人的教養の代表となつたのであつて、後世の人々が希臘人を讚美し希臘文化の復興を希望する場合には、常にアテナイの人と文化とが思慕せられてゐた。わけても文藝復興期の「人文主義」及び最近世の「新人文主義」はアテナイの自由教育 (Freie Schulbildung) を範型としてその再生を強調した運動である。古典時代前期に於ては併しながら、上述の一般の特徴は未だ完全に實現したのではなく、唯かかる教育への方向が、準備が、基礎工事がなされたといふに過ぎない。アテナイが眞に全希臘の教育場となり、「アテナイに學べる者は他の人を教へることが出来、希臘人であるといふことは單に希臘に生れた者の謂ではなくてアテナイの教育を受けた者の謂である」と言はれるに至つたのは古典時代後期のペリクレス治下のアテナイである。而もかかる黄金時代の出現がソロン的なアテナイに於て用意されてゐた所に、古典時代前期のアテナイの文化と教育との歴史的意義が存するのである。

第三節 汎希臘的競技とその教育的意義

汎希臘的精神と競技 希臘民族はその種族的特性と地理上の障壁とによつて分離對立せる多くの都市國家を形成しながらも、それ等の分立を超えて汎希臘的精神に結ばれてゐた。それは既に述べた如く、彼等の間に傳承せられた傳説が彼等をば同一の祖先ヘレーンの後裔として血族的意識に結合せしめてゐたためであり、又彼等の愛誦し共鳴したホメーロスの詩篇が、彼等の祖先先賢をしてトロイア遠征のために汎希臘的結成をなさしめてゐたことにも起因したのであるが、他方に於て又既に對立的に發展せる希臘諸國家の間に國際的祝祭が行はれ、そこに各種の體育及び文藝の競技が行はれたことに因るのである。

競技は原初は死者の靈を弔ふために起つたのであるが、やがて神に獻げるために催され、それも地方的小祭り漸次に國際的大祭となり、前六世紀の初頃にはオリュムピア (Olympia)、ネメア (Nemea)、コリントス (Korinthos)、デルフォイ (Delphoi) の四箇所に國際大競技が行はれるに至つた。就中隆盛且つ重要であつたのはオリュムピア競技である。それはエリス國なるオリュムピア平原に於てゼウス (Zeus) の神の祝祭として行はれた。その起源は遠くドーリア族移住前と推定せられるけれども、エリス市民とピサ市民との間にその管理權の争奪があつて一時衰へ、前七七六年に兩市の共同管理の下に復活し、これを紀元として爾來はスバルタの後援の下にエリスが管理し、全希臘からの選手を迎へて、四年毎に行はれ、後三九四年東羅馬皇帝テオドシウス (Theodosius, 378—395) によつて廢止せられるまで二九三回を繰返した。

オリュムピア ハロポンネーシス半島の西海岸アルプエイオス河の河口から十一哩ほど遡つた所にオリュムピアの平原がある。東北遙かに雪を頂いたエリマントスの嶺を仰ぎ、近くはそれの餘流たるクロノス及びピサの丘を北から東方へかけて控へ、その緩かな斜面には所謂アルティスの森が茂り、無花果・オレンジ・橄欖・葡萄等の樹が美しく丘陵を彩つてゐる。南にはアルプエイオス河、西にはその支流たるクラテオス河が靜かに流れてゐる。この小さな峡谷—クロノスの麓から兩河の合する所まで長さ七五〇呎、幅五五〇呎の小丘陵平原—には古くからゼウスの社殿があり、その神域を「アルティス」と呼んでゐた。蓋し「神聖なる森」の謂である。このゼウスの神殿を中心として他の多くの神々の祠・彫像・競技場其他の公衆施設があり、是等を一括して「オリュムピア」と呼び、ここに所謂オリュムピア競技が行はれたのである。

オリュムピア競技の起源及び復讐 オリュムピア競技は希臘の英雄ヘラクレースがヘロアスを弔ふために創めたと傳へられてゐるが、ゼウスの祭として行はれたのも古くからのことである。即ちアカイア族の半島移住以前からゼウスの祠はあり、その祭典に競技が行はれるに至つたのはアカイア族の移住後ドーリア族の侵入前であつたと推定せられる。但しこの競技が重要性を得たのはドーリア族侵入の後であり、而も彼等が攻略征戰を終へて平和を迎へ覇權の確保に腐心するに至つた後のことである。この競技は初めはピサ市が管理してゐた。ピサはオリュムピアの東方約六スタディア (一一五四米) にあり、オリュムピアの神域はこの都市の領内にあつたので、その競技もこの都市で管理してゐたのである。エリスの市民はこの管理權を奪ひ取らんとしたが、ピサ市民は神への宗教的尊崇の故によく抵抗してこれを保持した。この争亂のために競技は一時衰へてゐたが、やがて兩市の講和が成立し、共同管理の下に競技が復活した。これが即ち紀元前七七六年であり、所謂オリュムピアード (原名オリュムピアース) の紀元をなしてゐる。その時エリスの王はイブイトス、ピサの王はクレオスタネースであり、この復活第一回の競技に優勝した者はエリスの青年コロイボスで、その種目は二百碼徒歩競走であつた。ピサの市民は併しながら従來の覇權を回復せんと圖つたのでこの兩市共同管理は不成功に終つた。そしてエリス市民はスバルタの支持を得て次第に優勢となり、彼新戦役後遂にピサを亡ぼし、又州内南方のトリプツリア地方なる諸市の

反抗を押しつけてオリュムピア競技の興衰を確保した。エリスとスパルタとは後に相争ひ、エリスはスパルタ選手の競技参加を拒絶したこともあつたが、當初は全くスパルタの援助の下にこの競技を管理し發展せしめたのである。スパルタがかくエリスを助けてオリュムピア競技を盛大ならしめたのは、この競技を汎希臘的ならしめ、而もその擁護者としてのスパルタが全希臘の指導的地位にあることを固く認めしめんがためであつた。換言すればオリュムピア競技の發展の背後にはスパルタの政治的功名心が動いてゐたのである。

オリュムピア競技の經過 さてオリュムピア競技は前七七六年以來毎四年目の夏至の後の満月の頃をトして行はれた。初めは一日で終つたが全盛時代には五日又は六日續けて行はれ、その期日を中心として前後一箇月間は、参加選手や應援見物客の往復を安全ならしめるため、全希臘に亘つて休戦が布かれた。参加國も初めはエリス一國のみであつたが、やがてペロポネソス半島全體に擴がり、第七九回大祭の行はれた前四六四年頃から汎希臘的となり、希臘本土は勿論、エーゲ海の島々、小亞細亞・伊太利・シシリー・埃及、遠くは西班牙までも含んで、凡そ希臘民族の住する所の殆んどすべての國々から代表選手を送るに至つた。競技種目も最初は單に二百碼のトラックを端から端まで走る短距離競走のみであつたが、漸次に一往復・七往復・十二往復・二十四往復が加へられた。又第二〇回頃から角力其他の五種競技も加へられ、第二三四回頃から拳闘及び戰車競走が、第六五回頃から武裝競走が加へられた。他方又體育競技の外に詩・演劇・辯論・繪畫・彫刻・陶器術等の競技も加へられて行つた。然しオリュムピア競技の中心はやはり體育競技であつたから以下それに就いて選手の出場から凱旋に至るまでの經過の大體を述べよう。

オリュムピア競技の期日は少くとも十箇月以前に傳令を以て全希臘諸國に通告せられ、各國選手はそれぞれ故郷に於て練習を重ねる。この競技に参加する者は純粹の希臘民族の男子であり、未だ宗教的にも政治的にも刑罰を受けたことなく、十箇月以上ギムナシオンに於て練習を積める者たることを要件としてゐた。年齢は大體十二歳から二十歳迄と、二十歳以上三十五歳迄との二クラスに分けられ、後には十歳前後の少年の競技も加へられた。

郷國で十箇月の練習を積んだ選手達は、大祭の一箇月前に親兄弟を伴つてオリュムピアへ乗込み、ゼウスの神殿に祈りを捧げ、役員の檢閲を受ける。役員は一箇年前にエリスの國民より選出せられた十人の委員であり、それが各選手に就いて前述の資格檢査を行ひ、それを通過した選手は、この役員の監督の下にオリュムピアのギムナシオンに於て更に一箇月間練習を重ねる。大祭の十一日前に役員は全希臘に令して一箇月間の休戦を通告する。ギムナシオンに入つた選手達は毎日晝頃起きて一日二食で練習を續ける。食物は牛乳のパンと鰯、酒は飲まぬ代りに可なり大食した。練習と食事との間には入浴しマッサージを行ひ身體に松脂を塗つて疲勞を回復する。かくて一箇月間精進を續けるのである。

さて大祭は前述の如く夏至の後の最初の満月の頃である。短い夏の夜がアルティスの森のあたりから白みかけて、オリュムピアを包む山々の輪廓が鮮かに浮び出る頃、祭典の開始を告げる角笛が朝霧に閉ざれた谷間にこだまして高らかに響き渡る。かかる牧歌的情緒の漂ふ中でオリュムピア大祭の幕は開かれるのである。祭典は先づ神前に犠牲を捧げ、参列者一同の禮拜によつて式を終り、續いて競技に移る。選手一同は神前に嚴かな宣誓を行ひ、やがて前述の役員(審判官)が一段高い所に立つて出場選手全體の名を聲高らかに紹介する。かくて愈々壯烈な競技は開始され、日の暮れる迄熱戦妙技を競ひ交し、五日も六日もそれが續けられるのである。

一方大祭の一箇月程前から禮拜者や應援團や觀客が全希臘の各地から續々オリュムピアを目ざして集まり、近傍に天幕を張つて露餐し、あたり一帯は大きなキャンプ村と化する。商人は露店の軒を並べ一大市場を現出する。更にこの觀客の中にはすぐれた藝術家が数多く交つてゐて、選手の活躍をモデルとした詩や彫刻や繪畫が作り出される。オリュムピア競技はそれ故に宗教・政治・經濟・藝術等希臘文化の殆んどあらゆる領域に關聯して、それ等の凝結ともなり、源泉ともなつたのである。

競技に於ける選手の舉止態度は極めて嚴格な規則によつて統制せられ、一旦競技場に入つた者は如何なる理由によるも退出することを大なる恥辱とし、若し退出すれば重い罰金を課せられた。競技が終ると審判官が立上つて優勝者の名とその出

身國名とを高らかに唱へ上げ、その一人々々の頭上にアルティスの森から採つた橄欖の枝を以て作れる冠をかぶせ、その右手には棕櫚の枝を持たせた。満場は雄立ちとなつて拍手を送り、殊にその選手の郷國の人々は狂喜してそれを祝した。

オリュムピア競技優勝者の優待 元來競技の賞品は主催者の物惜みせぬ態度の表現として種々の品物が與へられ、最も多く用ひられた三脚釜を始めとして盃・杯・壺・箱・銅甲・外套等も與へられた。然し是等は古き時代に於て、又地方的小競技に於ては後世までも、用ひられた賞品であつて、國際的大競技の盛時に於ける賞品には木の枝を以て作れる冠のみが與へられた。即ちパウサニアスの記録によれば、オリュムピアに於ては第七オリュムピアス(前七五二年)以來橄欖を、デルフォイに於ては前五八二年以來月桂樹を、コリントスに於ては松を、ネメアに於てはみづばを用ひた。是等の木は何れも神木として尊重せられたものであり、その採伐の場所・方法・採伐者の資格等がそれぞれ定められてあつた。又優勝者の右手に棕櫚の枝を持たせることは各地の競技で一般に行はれた。棕櫚は勝利の象徴として前五世紀の末頃から用ひられたのである。

優勝選手はその夜盛大な晩餐會に招かれ、それから威儀を整へて故郷に歸る。大抵は白馬四頭立の馬車に乗り、特に設けられた凱旋門を通つて一時には都市の城壁をそのために築いて通路を設け華々しく凱旋する。マグナグライキア(南伊太利)やシシリイ等の西方諸國の都市ではその歡待が殊に大袈裟であつた。シシリイの都市アクラガスのエクサイネートスといふ選手は四頭立の馬車に乗せられて、その市民に曳き迎へられ、三百人の人が各々二頭の白馬に乗つてこれを護衛した。勿論郷國の人々は狂喜し喚聲を擧げてこれを迎へた。優勝者の氏名は柱に掲げられ、詩人がそれを讃へて作つた歌は少年少女によつて合唱せられ、彼等の像は多く彫刻にせられ、出身國の費用を以てオリュムピア若しくは郷國に建てられた。そして郷國は彼等に種々の褒賞を與へた。アテナイに於てはソローンの法制によつて、イストミア競技の優勝者には百ドラクマイオリュムピア競技の優勝者には五百ドラクマイが賞金として與へられ、且つ彼等は國家の元勳や凱旋將軍と同様に、國立賽馬場たるプロユタネイオンの宴會に招かれた。スバルタに於てはオリュムピア競技の優勝者は戰場に於て國王の馬前に戦ふといふ無上の光榮を得た。恐らく他の諸國に於ても是等に類する優遇が行はれたであらう。優勝者を神若しくは英雄として

祀ることも西方諸國に起り、やがて希臘本土にも行はれるに至つた。彼等優勝者をば地上の普通の人間の種族と考へずして寧ろ古の神々や英雄達の後裔と信じたのも亦自然の情であつた。そして彼等を尊信する者は強健になり病弱を癒せられるとの信仰も起り、彼等の像が各地に建立せられたのである。而して一方優勝者は宛ら凱旋將士がその戦利品を郷國の神社に奉納する如く、その競技の賞品を神社に獻ずるのが例であつた。ホメーロスの詩にはかかる事實の確證はないけれども、デルフォイの三脚釜がディオメーデースのものとしてあるのは多分パトロクロスの葬祭競技に於て獲得せる賞品を獻納したのであらう。最も多く獻ぜられたものは最も多く賞品に用ひられた三脚釜であるが、時には賞品の代りにその競技に使用した器具を奉納することも行はれた。例へば俳優はそのマスクを、樂師は樂器を、戰車競走の優勝者はその馬と戰車又はその模倣を獻納したのである。

オリュムピア競技の暗黒面 専らしきオリュムピア競技にも裏面には人間の陥り易き暗黒面が潜んでゐた。吾々はその一つを選手の不品行により、他をばこの競技に對する観者の非難によつて察することが出来る。第一に競技優勝者の名譽がかくの如く盛大であつただけそれだけ又選手が賄賂によつて他國に買収されることがあり、そのために罰を受けた記録が傳はつてゐる。例へば南伊太利のクロトーンのアステイロスといふ者は第七三回より第七六回まで(488—476 B.C.)徒歩競走で連勝したのであるが、その中最後の二回はシラクサ王に買収されて自らシラクサ人と稱して出場した。彼の郷國クロトーンの人々は怒つて彼の家を燒き彼の像を引倒した。又クレテーの選手ソタデースは第九九回競技(884 B.C.)の長距離競走に優勝したが、次回はエプソスの國に買収されてエプソス人として出場し、そのために追放の刑に處せられた。この類の事例は他にも可なり多かつた。特に恥づべき行爲は競技者相互の間に行はれた買収的妥協である。テッサリアの拳闘選手エウボロス(880 B.C.)に三人の敵手に賄賂して自ら優勝した。この四人は何れも罰金を課せられその金でエウボロスの像六個を作り、彼の競技者を警めるための詩句をそれに刻んで競技場の入口に立てた。アテナイの五種競技選手カリスも亦第一二回競技(851 B.C.)に敵手を買収して露瀝し關係者すべてが罰金を課せられ、やはり六個のブエ

ウスを作つて替められた。

第二にオリュムピア競技に寄せられた全希臘人の熱狂的關心の反面に識者の憂慮・警告のあつたことを吾々は見逃すことが出来ない。哲人クセノブアネーは競技優勝者に対する民衆の神的崇敬に就いて痛く慨嘆した。詩人エウリッピデースはまた當時漸く現れ初めた競技の職業化を非難した。プラトンは戦争に備へるための、又剛健なる品性陶冶のための、身體的訓練を強く賞したにも拘らず、當時の競技が單なる闘争に墮し、又職業的競技者が榮養にのみ過度の注意を用ひ、その生涯を醉生夢死に終り、品性が惨忍になり易き虞のあることを嘆いてゐる。紀元後第二世紀の醫者ガレヌスは競技が競技者自身のためにも國家のためにも利益のないことを強調してゐる。

オリュムピア競技の頹廢 希臘に於けるオリュムピア競技はかくの如くにして紀元前七七六年以來四年毎に規則正しく行はれたが、希臘の民族精神が世界主義的・個人主義的精神に崩壊し、希臘よりマケドニアへ、それより更に羅馬へと世界の覇權が移つて行く間に、オリュムピア競技も次第にその祖國愛や民族的團結や特にも宗教的信仰などの内面的支持を離れて、職業化し、興行化し、識者の尊敬をも大衆の純真なる關心をも失つて行つた。かくてつひに紀元後三九二年の第二九三四大祭を最後として三九四年に東羅馬皇帝テオドシウスによつて（異教神たるゾエウスの崇拜に對する彈壓として）廢止せられた。四六七年にはゾエウスの神像もコンスタンチノープルに移されて焼かれてしまひ、オリュムピアの遺跡もゴート族のために荒され、加ふるに地震の災厄さへも受けて見る影もなく崩れ埋もれたのである。

近世に於けるオリュムピア競技の復活 オリュムピアの遺跡が地下六メートル餘の底に埋もれて千三百年を経過した時、獨逸伯林の考古學者エルンスト・クルティウス (E. Curtius, 1814—98) がオリュムピア遺跡の發掘を思ひ立ち、獨逸皇帝から財政的援助を受けて六年間日夜作業を續け一八八一年つひにオリュムピア遺跡は地上に現され、古代希臘人の熱ゆる闘志と純真なる祖國愛と民族精神と神への敬虔なる心情とが彷彿として思ひ偲ばれた。併しながらこの單なる懐古的感激が未來の世界への強き憧れとなり、全世界の青年の更生のためにオリュムピア競技そのものの復活が計畫せられたのは佛蘭西の青

年紳士、男爵ビニール・ドゥ・クレーベルタン (Baron Pierre de Coubertin, 1863—) によつてであつた。クレーベルタンは一八八三年に巴里の政治學校を卒業した後、二十一歳にして英國に渡り公立學校の教育に就いて研究した。氏はトマス・フリスの名著「トム・ブラウソンの在學時代」(Thomas Hughes, Tom Brown's School-days) に現れたる教育理想に深く心酔し、それを實現せる英國公立學校の教育を讚嘆し、「スポーツマンは紳士なり」といふ標語を英國教育の根本方針として深く體認した。又職業的競技の弊害に對するアマチュア競技の純真さも氏が英國に於て痛感せる一大收穫であつた。かくて氏は佛國に歸り、當時の教養階級青年の餘りに柔弱にして享樂的なる氣風をスポーツによつて根本的に改造せんことを計畫したのである。

クレーベルタンの十年に亘る苦心・勸説も中々容易には共鳴者を得なかつた。この間に氏は巴里に於ける若干のリセー及びその他の學校に競技を取入れ、一八八九年巴里博覽會に結合して競技會を催し、又米國諸大學に競技獎勵の行脚を試み、佛國內に「體育競技聯盟」を組織してその機關誌をも刊行した。一八九二年ソルボンヌに開かれた佛國體育聯盟の會合に於て氏は「古代・中世及び近世に於ける體育練習」と題する講演を行ひ、熱辯を振つてオリュムピア競技の復活を力説した。更に當時ブランセトン大學の教授たりしウイリアム・ミラガン・スルーズ (W. M. Sloane) 及び英國のアマチュア體育聯盟の幹事ハーバート (C. Herbert) の兩氏と協力して、アマチュア競技の原則の研究と促進との爲に巴里國際會議の開催を計畫し、一八九四年一月オリュムピア競技復活の必要を説いた書面を英米其他數箇國の體育團體に宛てて發送した。その年の六月巴里に英米以下十二箇國の競技團體を代表する七九名の委員が集つて會議を開いた。この會議は一八九六年を期してアゼンヌに復活第一回のオリムピック競技を開催すること、並びに一九〇〇年に巴里大博覽會と結合して第二回を開くべきことを決議した。この計畫はクレーベルタンを會長とする國際オリムピック競技委員の手によつて實現せられ、各國選手が参加して盛大に行はれ、全世界の體育競技への關心を俄かに高調せしめた。かくて一九〇〇年第二回を巴里に、一九〇四年第三回をセント・ルイスに、一九〇六年第四回を再びアゼンヌに、一九〇八年第五回をロンドンに、一九一二年第六回をストックホルムに開いた。一九一六年第七回を伯林に開く豫定の處、世界大戰のために中止せられ、一九二〇年第七回をアントワ



ブに、一九二四年第八回を巴里に、一九二八年第九回をアムステルダムに、一九三二年第十回をロサンゼルスに、一九三六年第十一回を伯林に開いた。我が國はストックホルム大會に金栗、三局兩選手を送つて以來、毎回次第に多くの選手を送り特にロザンゼルス及び伯林の大會には優勝者を出して世界の信望を博し、つひに一九四〇年の第十二回大會を東京に誘致することに成功したのである。クーベルタン男爵は今病を得て委員會の第一線を去り、國際オリムピック委員會は白耳義のラッセル (Hille-Laour) 伯爵によつて指導せられてゐる。

汎希臘的競技の教育的意義 以上に吾々はオリムピア競技を中心とする汎希臘的競技に就いて述べ、併せて近世に於けるその復活を附記した。顧つて想ふに於ける競技が希臘文化史及び教育史に與へた影響は頗る甚大であつたに相違ない。第一にその競技の内容をなせる體育と文藝とは實に希臘教育の二大眼目であり、その最高標準がこれ等汎希臘的・國際的なる時の舞臺に於て示され、郷國の名譽を賭して競はれたといふことは、全希臘の教育に最も輝かしき標的と模範と熱意とを提供したものと解せねばならぬ。オリムピアを代表とする四大競技に就つて地方的競技は無數に行はれ、それに殆んどすべての少青年が参加したことを思へば、オリムピア競技の謂はば中樞的なる活動が全希臘の末の末に至るまで刺戟を傳へて希臘教育の全神經を興奮せしめてゐたと解することが出来る。體育と文藝との何れが何處の競技に於て特に重んぜられたかといふ差異はあつたにしても、競技が單なる體育に止まらずして精神的教養としての文學藝術の發展に貢獻したことは殊に注目し得る。體育競技そのものが詩や繪畫や彫刻の題材となりモデルとなつたことの外に、一般にこれ等の文藝の逸品が大祭の期間中披露せられ披露せられたことが、全希臘の文化を刺戟したことは絶大であつたに相違ないのである。

第二にこれ等の國際的・汎希臘的行事の根本的意義は祖國愛と汎希臘的精神との調和であつた。祖國を代表し

てその名譽の爲に他國の戦手と熱戦苦闘を交へながら、而もその相手は等しくヘレネスの純なる血に結ばれ同じきゾウス・アポロン・ポセイドン等の希臘共通の尊崇的によつて結ばれてゐたのである。國家の獨自なる發展と國際的協調とは人類の永遠の理想であり、汎希臘的競技はその實現であると共に又永遠にそれを培養しつゝあつた。そして國民教育と國際教育といふ矛盾し易き要求を止揚するための原型がそこに示されたとすれば、その教育的意義は測り知られざるものであらう。

第三にこれ等の國際的競技が政治的には平和を、經濟的には商業の隆盛、交通の開拓を齎したことは既に指摘した通りである。この種の貢獻は國際競技そのものの圓滑なる遂行が必然に生み出した副産物であるが、而も希臘文化史上に於けるその意義は決して淺少ではなかつたのである。

近代に復活し現に益々興隆しつゝある國際オリムピック競技が、世界の青年の、更に全世界人の意氣を、如何に發刺明朗たらしめてゐるかに就いては贅言を要せぬであらう。而もこの事實は希臘民族の業績が現代世界の文化と教育とに如何ばかり強く生ける力を揮ひつゝあるかといふ點に關する僅か一つの事例に過ぎないのである。

第四節 エロースの風習とその教育的意義

特定の制度や機關による教育ではないが、日常生活の風習そのものが重要なる教育的機能を果し、且つ後のソクラテース・プラトーン・アリストテレス等の教育思想の材料となり、基調となつたものとして、吾々は希臘社會に於ける先輩と後輩との同性愛的結合を看過することが出来ない。元來希臘社會に於ける婦人はその地位が甚

だ低く社交上には殆んど存在を認められてゐなかつた。アテナイの婦人が専ら家庭の人として終始したことは既述の如くであり、スパルタ婦人が男子と同様に體育を勤み又國家に對する貢獻を誇つたとしても、それは強健なる子女の生産といふ優生學的見地に基づくのであつて、男女の同權がそこに行はれてゐたのではない。他方に於て希臘の男子は、スパルタに於てもアテナイに於ても、軍隊的乃至政治的に共同接觸の機會を有つことが甚だ多かつた。かくの如き情勢に於ける古來の希臘社會は、異性間の愛情以上に男子の同性愛を著しく助長した。この場合に愛する先輩・壯年者を愛者 (*phobos*)、愛せられる後輩・少青年を愛弟子 (*paides*) といひ、その愛情を愛 (*eros*)・友情 (*philia*)・子弟愛 (*paideiaphilia*) 等と呼んだ。かかる同性愛は道德的精進乃至は自由人としての心身の修養の爲に有力なる機能を發揮し、希臘人に於ては一種の理想と仰がれてゐた。ホメーロスの『イリアス』篇のアキルレウスが、身に降りかかる死の運命をも厭はずに、親友パトロクロスの復讐の戦陣に起つたのは、同性愛の然らしめた所として讀へられた。スパルタ人やクレテ人は戦の前にエロスの神を祭り、愛者・愛弟子のためには卑怯に生きんよりは勇敢に死せんことを誓つた。テバイの勇將エパミノンダス (*Epaminondas*, 418—362) はその部下を愛者・愛弟子の關係に組織してスパルタ軍をレウクトラに破り覇業の因をなしたと傳へられてゐる。希臘人の體育競技の發展の裏にも、愛者・愛弟子の前に肉體美と妙技とを示して愛の維持促進を希ふ情が含まれてゐた。故に體育場には體育の守神ヘルメス (*Hermes*) の像と男子の徳を象徴するヘラクレス (*Hercules*) の像との間に愛の神エロス (*Eros*) の像が建てられてあつた。其處は實に體育愛 (*paideiaphilia*) の道場であると共に知識愛 (*philosophia*) と子弟愛 (*paideiaphilia*) との壇場と見做され、

愛者・愛弟子が相助け誠めて心身の教養に努めたのである。

同性愛の風習は反面に於て又肉慾に墮したり、權勢・利益の陰謀に根ざしたりして、醜惡の方面をも暴露した。故にイオニア其他の諸國ではこれを禁止し、アテナイに於ては一面美しきエロスを賞讃しながら、他面その醜さを警戒して、少年の居る學校に大人の入ることを嚴禁したり、又童僕 (*paidarchoi*) に命じて子供をその點に就いて監督させたりした。

それにも拘らずこのエロスの美點を「徳のために愛すること」即ち徳を求め與へるために結合するといふ教育的意義に見出した希臘人は、これを基調として後の教育活動及び教育思想を發展せしめた。以下に述べるソクラテス、ソクラテス、プラトン、アリストテレス等は何れもこのエロスに基づいて生活し思索せる者である。其他如何なる時代に於ても典型的教育者は悉く愛の權化であり、エロスこそはシュプランガーの言へる如く「教育的根本情熱」 (*Pädagogisches Grundpathos*) である。かくてエロスの風習は希臘教育史に獨特の重要性を有すると共に、教育永遠の基調として超歴史的意義を具へてゐるのである。

第三章 新希臘時代第一期(古典時代後期)の教育

第一節 黄金期のアテナイ文化と希臘の新教育

ペリクレス時代—ソロンの改革後なほ政治的内訌激しく人心安定を缺けるに乘じ、野心に充てる一貴族ペイシストラトス (Πεισίστρατος, 561—527) の僭主政治が起り、それもやがて没落して民黨の首領クレイステネス (Kleisthenes, 510—505) による民主政治が行はれ、かくてアテナイの政治は益々その本來のコースを辿り進んだ。波斯戦役 (前500年—479年) は希臘民族の自覺によれば、専制野蠻の國波斯と自由開明のヘラスの國々との戦であつた。それに於てヘラスの中心となり統率者となつたものは就中希臘的なるアテナイであつた。かくて戦後のアテナイはスパルタに代つて全希臘の政治的中心となり、而も早くより商業貿易の道にすぐれてゐたその國は經濟的にも當時の世界の中心となり、この權勢と富との基底に支へられて、そこには又全希臘の文化の精髓が集まり榮えるに至つた。而してその黄金期アテナイの文化を統一し、太陽の如くに光と生命とをそれに與へた者はペリクレスである。

ペリクレス (Περικλῆς, 490—429) はアテナイの名門に生れ、ダモン・エレアのゾーノン・アナクサゴラス等の學者を師として高き教養を受け、當時益々高まりつつあつた民主政治の潮流に乗じて「大衆の指導者」となり、貴族政黨と抗争してつひにアテナイを完全なる民主主義の樂土たらしめ、而もやがて陥り行かんとする大衆の頽廢を彼自らの卓越せる人格によつて繋ぎ止めつつ、茲に彼の名を冠して千古に輝ける「ペリクレス時代」(前

四四五—四三一年)を現出せしめたのである。

ペリクレスは大政治家であると共に大雄辯家であり、又偉大なる將軍でもあつた。而して彼の下にアテナイの民は自由の民、強き民となつたばかりでなく、その趣味と教養とに於て、恐らく空前絶後の高き水準に達した。アクロポリスのパルテノンはいタテノス・カリクラテスの二大建築家によつて、ドーリア式を基調としイオニア式を加へて洗練せられたる獨自のアテ、ケイ式面目に改築せられ、一代の名工プイディアス (Πυθιάδης, 480—430) は、それを不朽の彫刻によつて飾り輝かせた。アクロポリスの西南斜面に築かれたディオニソスの劇場は、神ディオニソスの祭と結合して、アイスキュロス (Αἰσχύλος, 525—456) ソフクレス (Σοφοκλῆς, 496—406) 稍々後れてエウリピデース (Εὐριπίδης, 480—406) 等の悲劇を上演して、幾萬の觀客に、神々への敬虔なる心情と、祖國への感激愛護の至誠と、調和・洗練・嚴肅を特徴とする人生觀とを與へた。

これ等の悲劇詩人こそは、自ら意識せる抱負に於ても、事實上の效果に於ても、當代アテナイ人の最大の教育者であつた。彼等は—曾てクセノブ、ネスが、亡び行く祖國を後にして放浪の旅に上り、傳統的宗教道德の破壊のためにその鋭き諷刺詩を投げかけたのとは異なつて—まさに勃興しつつある祖國アテナイと共に育ち、傳統的宗教道德の洗練と深化とのために、その靈筆を振つた。傳ふる所によればアテナイの歴史に於て最も榮光に輝くサラミス海戦 (前四八〇年) の日、三十六歳のアイスキュロスがこの戦に従軍し、(これより先マラトンの陸戦 (前四九〇年) にも彼は参加した) 十六歳のソフクレスはこの戦勝の祝祭に合唱團の一員として輪舞を指揮し、そしてまたこの日エウリピデースは島に迷れた兩親の所領に於て孤々の聲を擧げたのである。吾々はここ

に彼等の作品や詩風を叙述する餘裕を有たないけれども、要するに、彼等はホメロス詩篇を始めとして希臘民族の間に傳承され來つた神話傳説乃至はその後のアテナイ、スパルタ、テーバイ等に於ける歴史的事件を素材とし、それを自らの世界觀と宗教的信仰と道德の觀念とによつて洗練し深化し意義づけたのである。

黄金期アテナイに光を添へたものは悲劇詩人のみではない。所謂「ペリクレス時代」からそれに續く短年月の間に、喜劇詩人アリストフ、ネース (*Ἀριστοφάνης*, 450—385) 三大史家ヘロドトス (*Ἡρόδοτος*, 484—425) ト、キテラ (*Κυκλάδης*, 385—332) クセノフ (*Ξενοφών*)、それから又雄辯家デモステネス (*Δημοσθένης*, 385—322) 等が輩出してゐる。僅々二十七萬位の人口を有するに過ぎなかつた當時のアテナイが僅か數十年の間にかくも傑出せる人物を多方面に出し、而もそれ等の人々の傑作逸品が殆んど上下老幼の別なく民衆の理解・鑑賞・共鳴を贏ち得たといふことは實に文化史上驚異に値する事態である。歴史は長く、希臘民族の歴史も亦二三千年の長きに亘つてゐるけれども、彼等の生命と名譽とは宛もこの數十年間のアテナイ文化に結晶し、それに代表せられてゐる觀がある。全希臘の教育場といふ諷刺も亦この黄金期アテナイに對してこそ至當の意味を有つことが出来る。まことに當代の全希臘がそれに學び、後世の全世界がそれを仰いでゐるのである。

然しながらこのペリクレス黄金時代はやがてまた次の頽廢時代の素因を自らの中に醸しつゝあつた。徹底せる民主政治は一たび卓抜の指導者を失ふとき、放縱無節制なる衆愚政治に墮するの外はなかつた。富に恵まれ優れた藝術に育てられて來た民衆は、やがて享樂の一面のみを追うて嚴肅なる人生と祖國のための犠牲的團結とを失つて行つた。ペリクレスその人さへもヘタイラ (*ἑταῖρα*) なるアスパシア (*Ἀσπασία*) の愛に溺れて拭ひ難き

道德的汚點を遺したのであるが、かかる風紀の紊亂はその後益々甚だしくなり、男色の亂倫や家庭生活の腐敗や宴會社交に於ける遊女の跋扈等が滔々として勢を加へた。

希臘の教育 吾々が本章に於て取扱はんとする希臘の教育は、かくの如きアテナイ文化の爛熟・頽勢の時期に於ける教育である。そして茲では特定の法制や施設を通じてではなく、寧ろ史上に顯著なる教育者及び教育思想家の名と結合して教育史が展開せられてゐる。それは所謂ソピステス等を起點として、ソクラテス、プラトーン、アリストテレスと相續ける名であり、その間にクセノフやインソクラテスの名も介在する。これ等の人々の活動には、一面新しき時代の趨勢に乗じて益々それを助長し時代に敏感なる青年の要求に應じたものもあるけれども (ソピステスやインソクラテスの如き) 併し眞摯なる思想家 (ソクラテス、プラトーン、アリステレスの如き) は他面に於て時代の趨勢に反抗し、復古・更生の意義を以て教育の實踐と思索とに赴いたとも見られる。彼等の善世的思想は當時に於てつひに現實の効果を收め得なかつたけれども、その眞摯なる思索の典型的發展の跡は後世教育思想の原型として超時代的價値に輝いてゐる。

第二節 ソピステス

ソピステスと呼ばれる人々 ソピステス (*σοφιστής*) と呼ばれる多くの人々の間には、彼等自らの意識に於ても後世史家の判斷によつても、一定の共通なる主張や學派的なる傳統を認めることは困難であり、彼等は寧ろ個々別々の面目を以て活動してゐたのであるが、それにも拘らず、プラトーンがソクラテスと對峙せる面目に

於て彼等を取扱つて以來、一群の反ソクラテス的なるものとしての通念が彼等に關して傳へられるやうになつた。この場合に歴史的事實としては、當時の人々によつてソピステスと同視せられてゐたソクラテスを、プラトーンが、恩師の辯明のために、ソピステスとの鋭き對立に持來したものであり、而もそこに對立させられたものは、實はソピステスの流を汲めるプラトーン時代の論敵とプラトーン自身とであつたのであるが、併しかる對立によつて、始めて前後多數のソピステス達の歴史的意義は闡明せられたのである。

今特に有名なソピステスについて略歴を記せば次の如くである。

プロタゴラスは前四八一年頃トラキアのアブデラに生れた。デモクリトスから哲學を學んだと傳へられてゐるが、確かではない。自らソピステスと名乗つた最初の人、又報酬を取つて教授した最初の人である。四十年の長きに亘つて教授したが、その間の大部分はアテーナイに（前後二回に亘つて）滞在し、ペリクレスやエウリピデースと親交があつた。第一回アテーナイ訪問後ペリクレスの命により、史家ヘロドトスや建築家ヒポダモスや其他の名士を伴つて南伊太利の希臘植民市トゥリオーイに赴き（前四四四年—四四三年）その憲法を制定したと傳へられてゐる。それから南伊太利やシケリア島の希臘都市を遊歴して名聲を博し（その間に有力な門弟ヒピアスを得たものと思はれる）、各地の門弟を率ゐて再びアテーナイに來たのである。前四一一年にその著述「神々に就いて」の巻頭にある文句「神々に關してはそれが存在するか否か、又どんな姿であるかを自分は知らない」といふ文句の故に無神論者として訴へられ、アテーナイを追放せられ、シケリアへの海路で難破して、その年に没した。

ゴルギアスは前四八〇年頃シケリア島のレオンテイノイ市に生れた。この都市は同じシケリア島内のシュラクサイとの戰に際し、アテーナイの援助を求めたため、雄辯家ゴルギアスをば使節の首長としてアテーナイに送つた（前四二七年）。爾來主としてアテーナイ及びタッサリアのラリッサに滞在して、辯論術の教師として一代の名聲を博した。トゥキディデースや

イソクラテスは彼の影響を受け、アルキビアデースやアルキダマスやアイスキネースやアンテイステネース等も彼の門弟乃至模倣者であると言はれてゐる。百餘年の長壽を保つて、前三七五年頃ラリッサのアレワダイ王家の宮廷に没した。彼は鋭き哲學者ではなくて、卓越せる辯論家であり、自らも「ソピステス」にあらざして「辯論家」であることを公言してゐた。彼の主たる貢獻は、希臘修辭學の發展、希臘散文の美化の上に爲されたのである。

ヒピアスはエリスの生れであり、ソクラテスと同時代の人である。彼は獨創的思想家ではなかつたが、博學多能を以て知られ、ソクラテスの晩年に於てソピステスとして名聲が高かつた。祖國エリスの外交使節としてスパルタを始め諸外國に使い、その序に大小の諸市を遊歴して教授を行つた。典祭の式辭演説は最も得意とする所であり、特にオリュムピアの祭には熱辯を振つた。希臘修辭學の進歩に貢獻の多かつた人である。その尊大と虚榮とに充てるソピステスの面目はプラトーンの「大小ヒピアス篇」によく描かれてゐる。

プロディコスはケオス島出身で、やはりヒピアスと同時代の人である。眞摯な有徳者であり、プラトーンやタセノポオンによつて、他のソピステス達よりも敬重を以て取扱はれてゐる。祖國の政治的職務のため若しくは教授のためにアテーナイに滞在して、大いに名聲を博し、その弟子の中にはイソクラテスの如き名士もあつた。やはり希臘修辭學上に功績のあつた人である。

トラシヌマスはカルケドーンの人であり、事實上はゴルギアスと共に初期のソピステスに屬し、修辭學の開拓者として有名である。プラトーンは「アアイドロス」篇に於てはトラシヌマスを修辭學の代表者の一人として取扱つてゐるが、「國家」篇に於ては左翼ソピステスの面目に描いてゐる。カルリクレスに就いてはプラトーン作品中に述べられてゐる以外に何事も知られて居らない。

ソピステスの總論 前述の事情により、プラトーンのソピステスの業績を、後のソクラテスとの對比に於て、概括的に述べるならば、次の諸點が擧げられるであらう。第一にソピステスはその第一人者ともいふべき

プロタゴラス (Protagoras, 480—410) が自覚し公言せる如く、その本来の意味たる賢者 (sophos)——何等か一技一能の堪能者——から轉じて、青年を教育する教育者の意味となり、茲に教育が初めて特定の職業として行はれるに至つた。そして彼等は教育者たるの自持に充ち、諸國を遍歴して青年を愛弟子となし、狂信的尊敬を受け且つ多額の報酬を要求した。併し彼等が内心に於て子弟愛よりも寧ろ名譽心に充たされ、又尊大傲慢にして自己省察を缺如せる點は、教育者の態度に關して先づ反ソクラテスの面目であつた。

第二にソピステスの中には、例へばヒピアス (Hippias) の如く、諸般の學術・技藝の普及を使命とした者もあつたが、その本来の教科は、プロタゴラスの限定せる如く、齊家治國の市民的才能であり、而も——認識論に於ては所謂人間標準論 (Homoneusia Satz) が示せる主觀的個人主義に立つたにも拘らず——この實踐の領域に於ては比較的多數の人々の常識・輿論を尊重する便宜主義に立ち、傳統的道德を素直に受容れる健全なる状態に子弟の魂を轉ずることを以てその使命とした。但し末流ソピステスの中には、傳統的道德を慣習 (nyxos) の上の善として斥け、放縱無節制を自然 (physis) の上の善として奨めるカリクレス (Kallikles) や、「正義とは強者の利益であり」、「一切の法律は支配者の利益の爲に制定せられる」と説けるトラシマコス (Thrasymachos) 等があつて、後世にソピステスとは傳統破壊の教説を唱へた者であるとの印象を與へた。而して初期のソピステスの傳統盲從主義と末流ソピステスの傳統破壊主義とは、共に傳統的道德への眞の批判を缺ける點に於て反ソクラテスの面目であつた。

第三にゴルギアス (Gorgias, 483—375) によつて代表せられた如く、ソピステスは辯論術 (pnytopayn) を教

育の手段とし、その教説をば、認識 (episthyn) を以て内面的に自得せしめる代りに、唯雄辯に魅惑して信仰 (pistis) として受容させせるのみであつた。又後期のソピステス——それは實はソクラテス門下であつたが——は論争術 (epagyn) ・反駁術 (antipagyn) を弄んで相手を言葉の上で説伏することを快とし、所謂詭辯學徒としての汚名を後世に遺した。この辯論術・論争術・反駁術等はソクラテスの對話法と相反するものであつて、茲にもソピステスの反ソクラテスの面目が存するのである。

かくてソピステスの諸相は、堅實なる傳統に生ける古き希臘より、それが崩壞して而も未だ新しき秩序の生れざる新希臘への推移を示すと共に、次のソクラテス、プラトンの生活及び思想の發展の消極的機縁となつた所に、その歴史的役割を果してゐる。

第三節 ソクラテース

一 ソクラテースの生涯

生年月と家譜 ソクラテースの生れたのは第七回オリュムピアスの第四年目タルゲイリアの月の六日と傳へられてゐる。これは前四六九年に當り、タルゲイリアとはアポロンとアルテミスの祭たるタルゲイリアの行はれる月で、アッタイケー暦では十一月、現今の五月の半から六月の半に至る月である。彼の生地はアテナイ市のアンテイオキスといふ部族に屬するアローペケーといふ區であつて、これは市の城壁から東北方約半時間行程リュカマートの丘の南麓にあつた。

父はソプロニスコスといひ、數代前から相繼いで彫刻を業としてゐた。ソクラテースも若き頃の若干年は家業を見習つ

たものと思はれる。アタロポリスに彼の作つた彫像があつたといふ傳説は信ぜられないにしても、彼が人間の肉體美に對して—自分の醜い顔の特徵や友人門弟等の醜態の美醜に就いて—緻細な眼識を具へてゐたことは、彫刻術に於ける素養を暗示するものである。當時アテナイの彫刻業者は共にダイダロス—アテナイ人及びクレイター人によつて彫刻建築の元祖とされてゐた傳説的人物—の子孫を以て任じ、一づの大なる組合をなしてゐた。而して彫刻は當時は収入多き職業であつてソクラテースの父も相當裕福な地位にあり、その死後にアテナイ市内の一軒の家と若干の財産とを遺した。その價格は、ソクラテースの評價によれば、約五ムナ(二〇〇圓)であつたが、ソクラテースはこの遺産によつて安んじて無報酬の教育活動に身を委ね得たのである。彼の財産等は第三級即ち年收二〇〇乃至三〇〇ドラクメに相當するツェウギタイに屬し戦時には重裝步兵として従軍した。彼はその教育活動への没頭のために家事を放棄し極貧の裡に生活してゐると自ら告白したけれども、併しなほ法廷に於て罰金一ムナならば自ら支拂ひ得ると言つた所を見れば、その晩年と雖も必ずしも極貧といふ程ではなかつたのである。因に彼の母はバイナレターといひ、「頗る立派なそして嚴格な産婆」であつて、彼は自らの教育方法を母の産婆術に倣つたと言つてゐる。

變けた教育 彼が幼少時代に受けた教育に就いては明細な記録を缺くけれども、「クリトーン」篇のソクラテースが自分に向つて「お前の父に、お前を文藝と體育とに於て教育すやうに命じてゐる國法はよく規定されてゐるのではないか」と自問してゐる所を見れば、彼も當時の一般の慣習に従つて、文藝及び體育に於ける基礎的陶冶を受けたものと思はれる。且つ又彼が成人後に示せる強健なる身體と克己・自制・忍耐の諸徳より見れば、家庭及び學校に於て心身兩面のすぐれた教育を受けたであらうことは容易に想像せられる。加ふるに彼の成長時代は波斯戰役の後を受けてアテナイの文化が大いに勃興しその都市自體が所謂「全希臘の教育場」となつた時であるから、社會一般の雰囲気から受けた教養も亦大なるものがあつたと考へられる。青年期以後のソクラテースが特定の思想家の教を受けたか否かに就いても明かには知り得ない。アナクサゴラス・デモン等當時有名なる學者の名が其處に傳へられてゐるけれども、確かに信じて難く、唯マケドニア國王にて希臘

文化の保護者たりしアルケラオスより自然哲學及び人生哲學に就いて影響を受けたこと並びに悲劇詩人エウリピーデースと交り共鳴する所があつたことは眞實と思はれる。然し所謂ソピステース等が與へた影響は、既述の如くその本質に於て消極的なものであつたが、彼の生活と思想との成熟に關與せる最大の刺激であつたことは言ふ迄もない。

教育者としての自覺 ソクラテースが教育生活に身を委ね初めたのは三十歳前後の頃であらうが、それに深き自覺と回響念とを得るに至つたのは、デルポイのアポロンの神託とその解釋とによつてであつた。彼の竹馬の友であり、民黨の一人であつて、その直情徑行の故に有名なカイレプオンは、或日遠くデルポイに赴き、ソクラテースより賢き者ありやとの例を立て、「すべての人々の中にソクラテースこそ最も賢き者なり」との神託を得た。ソクラテースはこれを聞い意外とし、それが果して何を意味するかに就いて當惑した。そして自分よりも賢き人々を證據としてこの神託の誤れる所以を實證せんがために、世に賢者と思はれてゐる人々の歴訪を試みた。然るに彼の訪ねた政治家・詩人・手工業者等に於て、彼はそれぞれに幻滅を感じた。蓋し自他共に賢者として許す政治家が實は正義や善に就いて何等確乎たる知見を有せず、又靈感に打たれて詩作する天才的藝術家は、その作品に就いての解説批評はこれを能くせず、更に各々の専門手工業の領域に於ては技術も知見もある手工業者がその領域を超えて政治に關しても智者であるかの如くに高言するからである。かくしてソクラテースは、世には神のみ眞に賢く、人はすべて無智であるのに、それ等の人々が、何か價値あることを知つてゐると思つて居り、それに反してソクラテース自身は何事も知つてゐないと同時に知つてゐると思つてもゐないといふことを發見した。そしてかの神託は「ソクラテースの如く實は智慧に於て何等の價値もないことを知つてゐる人こそ最も賢い」といふ事を意味するとの解釋を得た。彼はこの所謂無智の自覺を貫しとし、昔く人々を吟味してこの自覺に導くことを以て神意の命ずる自己の天職であると確信するに至り、多くの人々の憎惡反感をも厭はず、又他の公事を避け家事をも放棄して専らこの天職に精進した。突出した輝く眼球、そり返つた大きな獅子鼻、厚い唇、無雜作に伸した體幹、夏も冬も同じ汚れた上衣を纏ひ、その頑丈な跣足を市場やギムナシオンに運んで、人なつかしげな、併し他から見れば薄氣味悪い面

持で、老若の別なく特にも美しき青年を探し捉へ、又時には身を清め暗着に更へ靴を穿つて上流知名の人士をも訪れ、何時も書籍と皮肉と含蓄とに充てる談論を以て人々を引付け、鋭き省察に向はしめるのが、彼の日々の生活であつた。

三國の從軍 ソークラテースが教育に従事するに至つてから間もなく、ヘロポンネーノス戦争が始まり、彼は三たび從軍出征した。そして平素アテナイを離れたことになかつた彼が他境へ出かけたのは殆んどこの從軍の機會だけであつた。即ち先づ四三二年六月には、マケドニアのバルレーネ、半島なるコリントス植民地ポテイダイアに於けるアテナイ軍とコリントス軍との戦に従軍し、彼の所屬部隊は敗戦したが、彼は傷けるアルキビアデースをよく保護して功を立てた。又續いて四三〇年から四二九年に亘るポテイダイア攻圍の陣營に於ける彼の舉止態度は陣中の衆目を惹いた。冬の酷寒にも平素の衣服を纏ひ跣足で水の上を平氣で歩き渡つたことや、粗食缺乏に堪へ、時に又美食豪飲して而も何等辭意を示さなかつたことや、夏の満一晝夜を佇立思案に徹し送つたことなどは、就中有名な挿話である。次に四二四年一月、ポイオテア州の東北海岸なるデーリオンに於けるアテナイ對ポイオテアの戦に従軍し、この時味方は大敗したが、ソークラテースはラケースと共によく戦ひ、殊に退却に際して勇敢に敵軍の追撃を支へつつアルキビアデースを始め友軍を掩護して悠々と退却した。更に四二二年マケドニア東海岸なるアテナイ領アムフィポリスに於けるアテナイ軍とスパルタ軍との戦に出征し、勇ましくその職責を果たした。是等三四の從軍に於てよく生死の危険を冒してその職責を果たしたことは、ソークラテース自らの誇りに充てる確信であつて、彼は後年その教育的天職の固守を辯明するに當つてその誇りを回想し、戰場に於て命ぜられたる地點を死守せる自分が、今神によつて命ぜられたと信ずる戰場を死其他何等かの危険を怖れて放棄するが如きは、愧づべきことであると告白してゐる。

妻と子供 ソークラテースは可なり晩く、恐らくは五十歳に近き頃、クサンタイヘーと結婚し、三人の男兒を擧げた。クサンタイヘーに就いては、或は古今無比の口やかましき女であつたとか、或はソークラテースには彼女の外にミルトーといふ妾があつて、それが妻の度し難き不機嫌の原因であつたとか、種々の噂も傳はつてゐるが、併しプラトーンに於けるクサンタイ

ヘーは最終の夫を子供と共に見舞ひ悲しき袂別を惜む温情の女として描かれてゐる。恐らく彼女は健氣なる心を以て家政、育児の責を受け、その責任上自然口やかましきもあつたであらうが、ソークラテースをして家庭に懸念なく世人の教育に投頭することを得しめた功績ある女であつたと思はれる。

公的生涯 教育を天職とせるソークラテースは政治に關與することを自ら避けた。この事は政治的義務の回避乃至は民主政治への反感を表示するものとして、彼の反對者達の敵意を助長した一因であるが、併し彼はそれを所謂ダイモニオンの聲の抑止に因るものとし、而もその抑止を至當のことと解してゐた。蓋し當時の墮落せる民主政治に於ては、政界に身を投ずれば正義を守ることが出来ず、強ひて正義を固執すれば身を危くし結局自己をも同胞をも益することが出来なくなるからである。この事情を證明する爲に彼は「五百人會」の一員であつた頃（前四〇六年―四〇五年）の生涯に於ける僅かなる政治的經驗に就いて二個の實例を語つてゐる。この例は一面に於て政治に參與しながら正義を行ふことの如何に至難であるかを示すと共に、他面に於てソークラテースが如何に頑強に正義を守り法を支持せるかを示してゐる。第一の例は、民主政治の頃四〇六年七月、アルギヌサイの小群島のほとりに於けるスパルタとアテナイとの海戦に際し、戦勝せるアテナイ軍が戦後の暴風雨の爲に四千人（中二千人はアテナイ市民）を海中に失つた。アテナイの市民はこれを以て八人の司令官の責任とし、憤激の餘り彼等を一括して死刑に處せんとした。ソークラテースは唯一人大衆のこの感情的不法處置を責め、人々の嘲罵脅迫をも怖れずしてそれに反對したが、彼の反對はつひに容れられなかつたのである。第二の例は、ヘロポンネーノス戦役後スパルタの勢力下に三十人の寡頭政治がアテナイを支配した頃、政府はサラミスの財産家レオンを不法にも逮捕せんとし、而もソークラテースをこの不法行爲の連累者たらしめんがために、彼を四人の使者に加へてレオン逮捕の任に遣はした。ソークラテースは併しそれが正義に反する命令であることの故に、獨り命に背いて家に歸つてしまつたのである。かかる事情の下にあつては、彼の告白した如く、「眞に正義のために奮闘せんとする者が、若し些かの年月たりとも生き延びようとするならば、公務に與らずして私的に生活することが必要であつた」。即ちソークラテースが政治への關與を避けた

のは、反對者達の曲解した如く公事を輕んずるためではなくて、自己の眞使命—教育活動—を重んずるためであり、祖國ア
ターナイに眞實の奉仕を致さんがためであつたのである。

告發とその理由 さて三九九年晩春の頃メレストス・リユーン・アニュトスの三人は突如としてソークラテースを告發した。
その訴狀の内容は「ソークラテースは國家の認むる神々を認めずして他の新しきダイモニアを引入れ、且つ青年達を墮落さ
せるが故に罪あり」といふのであつた。この告發者の表面上的代表者メレストスは、多分アリストブアネースの「蛙」といふ
作品の中に出て来る詩人の息子であらうが、當時は無名の青年であつてソークラテース自らもその人を知らぬ程であつた。
リユーンに關しても彼が職業的辯論家の代表者であつたこと以外には何事も知られてゐない。かくしてこの告發者中の眞
の黒幕はアニュトスである。彼は柔皮手工業を職としてゐたが政界に勢力を有し民主政治の熱心な支持者であつた。彼は自
分の息子が父の軍—實業家たらしめんとする—に背いてソークラテースの門下に走つたことに就いて甚だしき憤懣を抱いて
居り、又自分が日頃祖國の風人として敬慕してゐるタミストクレース・アリステイデース・ヘリクレス・トウキニデース等を
もソークラテースが貶めることに就いて感情を害してゐた。それ故にソークラテースを以て青年の誘惑者とし祖國の敵とせる
告發内容は、謂はばアニュトスの私怨に根ざせるものであつた。而もソークラテースによれば、かかる當面の告發の外に、そ
の背景として、彼に對し久しき年月の間に、讒言ふともなく世上に流布された誹謗があるのであつて、それは「ソークラテ
ースは地下の事並びに天上の事を探求し、劣れる論を優れるものとなし、他の人々にもそれを教へる」といふことである。こ
れはまさに當時の人々がソークラテースに對して向けてゐた當面の誹謗であるが、蓋しアリストブアネースの「雲」といふ作
品の中に、ソークラテースといふ名の下に奇怪な（例へば雲を渡る如き）ソークラテース的人物の描かれてゐるのが、民衆の
間にソークラテースへの誤解を生ぜしめたものと思はれる。要するにソークラテースの告發された眞の理由は、彼が一部の
人々からはソークラテース—而も奇怪な自然研究や危險な道徳論を以て青年を惑はすものと誤解されたるソークラテース—と同
一視せられ、又一部の人々からは民主政治に反對するものと見られたからである。そして彼の舉止—比較的富裕の青年が彼

に歸依したことや、一見する所その議論に論辯的論争的反面が存したことや、更に彼が政治への關與を避けて私的に青年に
呼びかけたこと等—を思へば、かかる誤解・反感を生じ得べき餘地も少くはなかつたのである。

法廷に於ける辯明 法廷に於けるソークラテースはそれ故に、先づ自分が自然研究や職業的教育には與り知らざることを
明言し、進んで自己の無智の自覺より他人の吟咏に至りし事情を説いて、世人が自分をソークラテースと同視せる誤解を辯
駁し、次に當面の告發者たるメレストス一派に對し、青年の誘惑及び神への不信に關する告發が全然無根且つ不合理の虚構
たることを論駁し、更に再び自己の日頃の生活態度・信念に言及して、死を怖れず天職を守ることや、公事に與らずして
私的生活を避ける所以や、ソークラテース的職業教師でないのに青年達の追隨を得るに至つた事情等を解明し、特に法廷に眞
實して刑の減免を乞ふが如き態度を極力排斥すべきことを力説した。五百人會の議員を裁判官として文字通り生死の岐路に
立つて、而も堂々自己の生活と所信とを闡明せるこの辯明は、實にアダム(J. Adam)の言へる如く、「自らの血を以て自
らの靈に裏書せんとする預言者の唇から出る所の氣高き怖れなき説教」の調子を帯びて居り、或は一層適切にブッセ(A.
Bosse)の言を藉りて言へば、「其處に語つてゐるのは訴へられた人であるよりも寧ろアターナイの教育者であつて、彼は同
僚の道徳的更生に獻げたその生涯の終末に於て、幾百人の聽衆の前に、彼の教育的經典を闡陳するの好機を利用したのであ
る。」

上述の辯明の後に、先づ罪の有無に關する判決投票があり、二八〇票を以て有罪と決した。この僅か六〇票の差で有罪と
なつたことは當時のアターナイ市民中ソークラテースを非とする者が必ずしも多くなつたことを示してゐる。而してこの有罪
判決の後、刑罰の適用に就いて論議があり、原告の死刑提議に對し、ソークラテースは、何等の不正をも爲さざる自分は死
刑にも監禁にも追放にも値せざることを論じ、唯銀一ムナリーの罰金ならば自分も支持し得るし、それは又自分を害するもの
でないからとて、これを提議せんとした。然し其處に居合せた門弟プラトーン・クリトーン・クリトプロス及びアポロドーロ
スの提議があつたので三十三ムナリーの罰金を提議した。この間に於けるソークラテースが毫も卑屈の態度を示さず、否享る自分

は國家が殊動者に報ゆる方法たるブリュタネイオンの妻を以て遇せられるのが至當であるといふが如き主張を敢てせることは、裁判官の感情を害したらしく、今度は前よりも更に八〇票を加へた差を以て死刑が判決せられた。この判決後もソクラテスは―吏員達が何か手續上の事務で暇を取つてゐる間に―發言の機會を捉へ先づ有罪投票をなせる人々に向つて、その判決が如何に不當であり恐るべきものであるかを説き、更に無罪投票をなせる人々に向ひ、親愛の情に溢れたる呼びかけを以て、自分は今の運命を少しも恐れてゐないこと、冥界へ行つた後の豊かな希望、自分の死後遺れる子供等に對する委託等を述べ、つひに究極の不幸を神の審判に委ねて、從容として法廷を退いた。以上が實にプラトンの不朽の力作「ソクラテスの辯明」に於ける裁判の經過の大體である。

獄中生還及び歸郷　かくてソクラテスは死刑の判決を受けたのであるが、偶々その前月よりアテナイの例年の祭事たるデーロスのアポロロンへの祭使派遣の儀が始まり、その祭使の船の出發より歸還までは都市を清淨に保つため國法による死刑を行よざる慣例に従つて、ソクラテスは約一箇月間獄中に日を送ることとなつた。この間に門弟達は毎日早朝より獄を訪れ、終日恩師と談論することを常としてゐた。老友クリトンはソクラテスを救はんとし、獄吏に賄賂すれば脱獄の容易なること、他國へ逃亡すれば餘生は安全なること、若しこの儘刑に服すれば、友人たる自分が財産を惜んで友の不幸を救はなかつたとの非難を世人から受けること、且つソクラテスの遺兒は孤兒として逆境に立つべきことを説き、情を盡して脱獄を勸奨した。然しソクラテスは毅然としてこれを斥け、國法の遵守が如何に重要な市民の義務であり、違法脱獄が自らの日頃の教説と如何に矛盾するかを考へ、詳々所信を披瀝して敢然として國法に違つた。愈々臨終の日となるや、悲嘆に暮るる門弟等を説き鎮めて、靈魂の不滅に關する談論を交し、妻子にも別れを告げ、獄吏の與へる毒杯を從容として傾け、歸するが如き大悟の裡にプラトンの所謂「吾々の知れる人々の中、最も善く特に最も智慧深く最も正しき人」はその七十年の生涯を終つた。時に三九五年初夏の頃である。

死後の冥響　喪期期のアテナイ市民の覺醒を促すために神が遣はしたと信じて教育の聖なる一途に精進したソクラテ

スを、不當にもアテナイの人々は殺したのである。傳ふる所によれば、詩人エウリピデースは、その悲劇「パラメデーヌ」の中に、この同胞の過誤を責めて、「諸君は殺した、諸君は殺した、いと賢き人を、罪なき人を、ムーサの神の筈を」と詠じ、そしてアテナイ市民は、パラストラとギムナシオンを閉してソクラテスの死を深く悔い惜み、三人の告訴者に對してはメレトスを死刑に、ユニコンとアニストスを追放に處し、ソクラテスのためには銅像を作つて崇拜したることである。

二 ソクラテスの教育思想

ソクラテス (Σωκράτης, 360—320) は周く知られてゐる通り、本來の教育思想家ではなかつた。即ち教育に關する理論的反省を自己を職分とする教育學者では決してなかつた。彼に於ては教育は實踐であり、生活そのものであつたのである。それにも拘らずソクラテスの著しき特徴は實踐的生活に對する不斷の吟味省察、即ち理論的反省に存したことは吾々の既に指摘した所である。彼に於ては、實踐を離れての理論はなかつたけれども、同時に理論なき實踐も亦あり得なかつたのである。吾々はそれ故に彼が自らの生活に加へた省察の跡を探求し整理することによつて、彼に於ける理論を捉へることが出来る。この場合に吾々がソクラテスの思想として指摘せんとする諸契機は何れもプラトンの記し傳へたものであり、而もそれは既述の如く、ソピステスとの對立に於て特色づけられてゐる。

この點に於て先づ強調せらるべきソクラテスの面目は、自ら教師 (Didaskalos) たることを否認しながら、而も「愛の事」(τά ἐρωτικά) に何よりもよく通じ、「人間愛 (φιλανθρωπία) の故に自己の持説所信を――皆に

報酬を受けぬだけでなく自費を辨じても——總ての人に惜みなく語る」點に於て眞の教育者の性格を具へてゐたことである。而も彼の人間愛とそれに基ける子弟愛とは、肉慾や權勢・利益を離れてひたすらに徳への精進を目ざし教育の基調たる愛を最も純粹に體現せるものであつた。

第二にソピステースの自持尊大に對立してソクラテースは自らの無智を自覺してゐた。彼はデルプイのアポロン(Απόλλων)の神託に世の最賢者と宣せられたるを意外とし、賢者と思はれる人々を吟味せる結果、自らの賢なる所以は無智の自覺にあることを確かめ、この自覺を普く人々に促すことをば神意による自己の天職と信じ、自他の省察吟味といふ彼の教育道に精進したのである。而して彼の所謂無智とはその智が事態の本質(οὐσία)を捉へず究極の法則(νόμος)に徹せずして矛盾撞着を含める俗見(δῶκε)であることを意味し、而もこの場合の智とは實踐智であるが故に、俗見を吟味して眞智(ἐπιστήμη)に達することは直ちに實踐上の矛盾を統一して行爲への力を得ることであり、知行合一はその必然の歸結であつた。更に眞摯なる思索による實踐智の探求はその究極する所、胸臆に響くダイモニオン(Daimonion)の聲に接し無限の力を得た。そしてこの信仰と眞智と力とを具へたるソクラテースには又おのづから諧謔皮肉の餘裕も生じた。かくて常に眞智を求め法則に支へられて行動せる思索の人、その思索の奥に深き信仰を抱ける人、三たび戰陣に立ち又不斷に不正と戦ひつゝあつた勇氣の人、更に鋭き諧謔皮肉に相手への魅力を揮つた人、是が凡そソクラテースの面目である。

第三にソクラテースは大衆(οἰκονομία)の輿論に盲従せずして「眞理そのもの」(ἀλήθεια ἀληθεύειν)に従はんとし、他方また國家の宗教的慣習や法律を遵奉した。これは要するに傳統的文化への眞摯なる批判を向け、根柢あ

る智に支へられてよき傳統を自覺的に擁護せんとの努力であつて、自他の吟味を本領とせる彼として當然の態度であると共に、諧謔皮肉の途を辿りつゝあつた世相に對する彼の史的地位を示せるものである。

第四にソクラテースは對話法(Dialéktikē)を教育の方法とせる點に於てソピステースと對立した。それが辯論術・論争術・反駁術に對して有する特色は、相手を敵と考へる代りに味方と考へ、彼我の對立検討の根柢に愛による結合を置き、單なる言葉(λογος)の美しさや論理の代りに事柄自體(αὐτὸ τοῦ πράγματος)を追求し、相手を外から魅惑し説伏する代りに自らの内より眞智を生み出させること——所謂產婆術(μαϊευτική)——に存する。而してこの方法が相手の抱ける俗見の矛盾を自覺せしめて行詰(ἐπιπέδη)に陥れる消極的段階と、眞智への到達を指導する積極的段階とより成れることは世上周知の如くである。

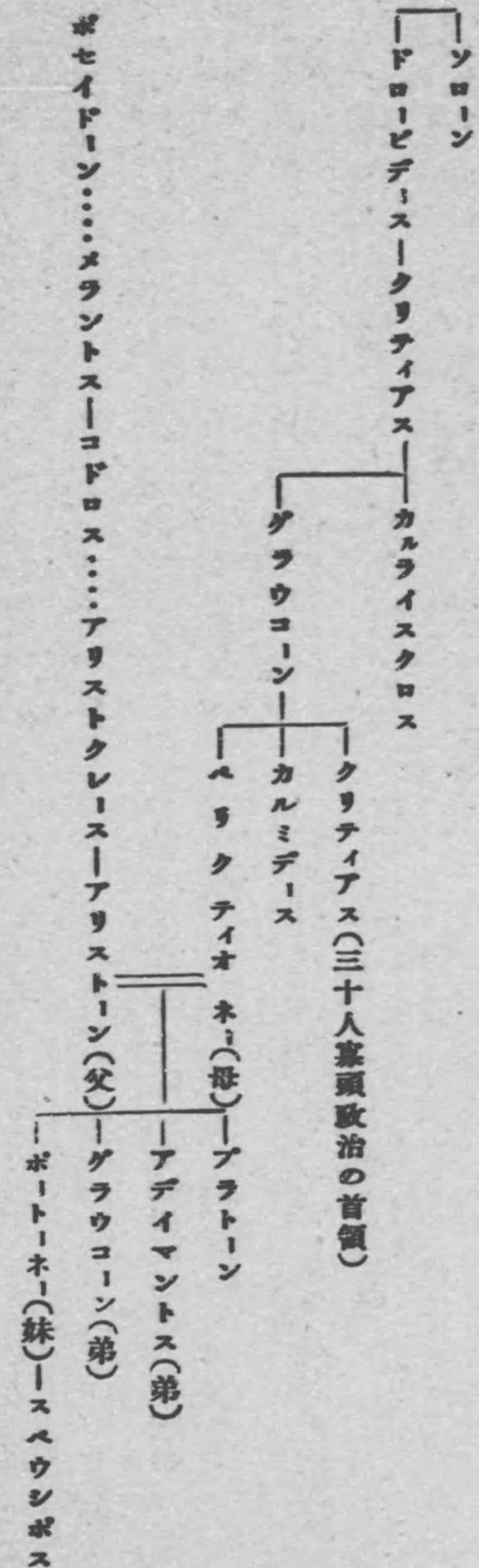
かくてソクラテースは、教育者としての態度に於ても、教育の方法に於ても、ソピステースと對立的地位に立てるものであつて、これがプラトーンによつて捉へられたる彼の史的役割であると共に、やがてプラトーンによつて理論的深化を受け教育の永遠の契機となれるものである。

第四節 プラトーン

一 プラトーンの生涯

家系及び幼少時代 プラトーンは第八八〇リユムピアースのタルダリオンの月の七日に生れた。それは前四二七年の晩春

初夏の候であり、恰もデーロス人達の傳説によるアポロンの誕生日に相當する。(故にこの日附はプラトーンがアポロンの申し子であるとの傳説と結合して、後人によつて想定せられ、アカデメイアに於てプラトーン誕生日として祝はれた日である。)父アリストンはアテナイの世襲王政の最後の國王たるコードロスの直系であり、母ヘリクタイオネーはソロンの後裔であると傳へられてゐる。傳説によれば、ヘリクタイオネーの若盛り頃、アリストンは彼女に暴力的接觸を試みて果さず、暴力を止めて夢にアポロンの姿を仰ぎ、それより、彼女がプラトーンを生むまでアリストンは彼女に接しなかつたことである。今ディオゲネス・ラエルティウスの所傳に従つて彼の家系を表示すれば次の如くである。



勿論これ等の傳説の大部分はプラトーンの卓越せる性能を讃嘆する餘り後人の附會したものであらうが、ともかく彼がアテナイの上流貴族の家に生れたことだけは疑ひなき事實である。彼の本名は祖父の名を繼いでアリストクレースと呼ばれたが、彼のために備はれた體育教師が、プラトーンといふ名を與へた。それは「プラトス」即ち「廣きもの」の謂であり、彼の「堂々たる態度若しくは彼の胸又は彼の廣きことによつて名づけられたと傳へられてゐる。少年時代に讀書をディオエシオスに、體育をアリストン(アルゴスの人)に就いて學んだ。イストミア競技に出場したとか、繪畫を能くしたとか、

ディオテラムボス(酒神讚歌)や抒情詩や悲劇を書いたとかの傳説は、彼が心身共に卓抜なる素質と教養とを有してゐたことを暗示してゐる。少年時代の教養に就いてはこれ以上に何事も傳へられてゐないけれども、彼の生れた年はヘリクレス黄金時代に續くアテナイ文化の極盛期で、(ウインデルバントによれば、ペロポネソス戦争の第一年目で、希臘歴史の頂點であり、一時の光輝がなほ衰頹の萌芽を畫つてゐた時であり)時代の一般的水準が頗る高かつた上に、名門と英資とに運まれた彼のことであるから、精神的にも身體的にも十分な陶冶を受けたであらうことは容易に推察せられる。(特にホメロスに親熟したことは、彼の全著作を通じて極めて顯著に現はれてゐる。)

ソクラテースへの師事 二十歳の時ソクラテースの門に入り、師の教するまで八年間師事した。傳説によれば或夜ソクラテースは夢に一羽の白鳥の雛が自分の膝に止まり、それが忽ち羽を長じて高く美しい聲を發しつつ飛び去つたのを見た。その翌朝プラトーンが入門したので、ソクラテースはプラトーンが昨夜の夢の白鳥であることを認めたとのことである。かくしてソクラテースに師事し、哲學を學ぶや、プラトーンは曾て作りし時を火に投じて燒棄てたと傳へられてゐる。これは多分彼の本来の詩的天分に對する想像と、それにも拘らず彼が「國家」實に於て文藝を非難せる事實とよりして、後人の附會せるものであらうが、併しソクラテースの感化が如何に強くプラトーンの内面的轉向を促せるかを暗示してゐる。年既に六十を過ぎて最も圓熟せる思想と教育方法とを有するソクラテースが、青年氣鋭にして最も感受性の強き英才プラトーンを教育したのであるから、その効果は實に測り知られざるものがあつたと思はれる。

政界への奮闘 青年時代の自分は多くの人々と同様の状態を體驗した。即ち獨立が出来る様になるや否や直ちに國家の政治に向ひたいと考へてゐた。若齡のプラトーンがシケリアのディオーンの親近者に宛てて、シケリア行の願末を記した「第七書翰」には、自らの政治的關心が既に早く少年時代に萌してゐたことを述べてゐる。そして又彼が政界に進出し得べき機會も決して少くはなかつた。彼自らも回想してゐる通り、當時は國政に對する民衆の不滿が甚だしく、そのために政界の波瀾が頻發した。三十人黨頭政府が成立した時、その中には首領たるクラティアスがプラトーンの母方の伯父であることを初めと

して、親戚や知人があつて彼を然るべき地位に招いた。彼自らもこの政府に期待する所が多くその施政振りに注目してゐた。然るにこの政府は當初の間は善政を行つたけれども、間もなく墮落してプラトーンの期待を裏切つた。わけても「自分に親しい老ソクラテースを、自分が當時の人々の中で最も正しき人と信じてゐたその人を、死を以て脅迫しつつか或國人の逮捕の使者に加はらせて、彼等政府の仕事に参加せしめた」といふ事實、即ちさきに述べた通り、サラミスの財産家レオンの財産を不法に没収するために、ソクラテースを他の四人の使者と共に遣はしたといふ事件は、プラトーンを痛く憤激せしめた。やがてこの三十人寡頭政府が墮落して民主政治が回復せられるや、プラトーンの胸には「以前より幾分は弱かつたけれども、併しなほ再び私事を放棄して政治に參與すべき希望が起つた」。然しながらこの民主政治も亦彼を満足せしめず殊に、ソクラテースをば「就中ソクラテースに過はしからぬ不敬虔の廉を以て」民主政治の領袖たる二三の人々が法廷に訴へ、民衆がこれに死刑を與へたといふ事實は、プラトーンをして愈々嫉妬と反感とを抱かしめるに至つた。かくの如くにして、彼は當代の政界にも國法にも國民の風習にも悉く失望し、而もこれ等を改革するために必要なる同志も容易に得難きことを知つて、「假令政治の改革の理論的考察は止めないとしても、その實踐をば、時期の至るまで待つ」ことに決心した。そしてつひに「自分は眞の哲學を讚美して、それ（哲學）からのみ正しき政治並びに個人に於ける一切の正しき事を看取し得るといふことを言はねばならなかつた。かくて正しく且つ眞に哲學する人々の種族が國家の支配に立つか、或は國家に於ける權力ある種族が何等かの神の恩與によつて本當に哲學する以前には人類種族は諸々の惡から解放されないであらう」と考へるに至つたのである。

海外旅行—第一回シケリア行 恩師を喪ひ國の政界に失望したプラトーンは右の如き見解を抱いて伊太利とシケリアとに赴いた。尤も傳説によればソクラテースの死後プラトーンは先づヘラクレイトス學徒なるクラテオロスとバルメニデース學徒なるヘルモゲネースに就き、それより他のソクラテース門下と共にメガラのエウクレイデース（同じくソクラテースの弟子にしてメガラ學派の祖となる人）の許に身を寄せ（ザインデルベントによればそれは前三九九年）やがて單身キレネー

を訪うて數學者アオドロスと交り、次に伊太利に渡つて、ピュタゴラス學徒なるアイロラオス及び（その弟子）エウリュクトスに接し、更に埃及に赴いて豫言者達と交つた。これ等の旅程は果して信ぜらるべき否か不明であるが、ともかくプラトーンの思想にはヘラクレイトス及びバルメニデースの哲學、ピュタゴラス學派の數學的並びに宗教的要素等が多分に取容れられてゐることは事實であつて、上の傳説もこの事實から想定せられたものであらうと思はれる。

十年に餘る旅行の間に、（若しくは一旦アテナイに歸つてから更めて）—自らの理想によれば四十歳の時であるが、多分前三九〇年頃—プラトーンはシケリアを訪れて、その新興都市シラクサイの國王ディオニシオスと相識つた。その徑路は先づ若きディオーンをば哲學と實踐とに於て教化し、當代シケリア人達の逸遊享樂の弊風に對立して大いに有徳となれるディオーンが、その義兄に當れる國王ディオニシオスをも同じ教化によつて有徳ならしめんとし、プラトーンを國王の師傳に推舉したと思はれる。然るに國王はプラトーンの教説を容れるだけの寛容を缺き却つて彼を嫉妬したらしく、この計畫はつひに失敗した。傳説によればディオニシオス王はプラトーンと口論して激怒し、彼を殺さんとしたが、ディオーンとアリストメネースとに止められ、偶々シラクサイに使者として來たラケダイモン人なるボリスに渡して奴隷に賣らしめることとした。ボリスは彼をアイギーナに連れて行つて市場に出した。（アイギーナは當時アテナイと交戦中であつた）アイギーナの國法—最初にアイギーナ島に來るアテナイ人は死刑に處せられるといふ國法—によつて殺されんとしたが、プラトーンが哲學者なるの故を以て讒かに赦され、宛も戦争の捕虜と同様の取扱によつて奴隷に賣られた。偶々キレネー人なるアンニケリスが二十ムナ（若しくは三十ムナ）を以て彼を買取り、アテナイなるプラトーンの友人に渡して呉れた。友人はその代價を支拂はんとしたがアンニケリスは、「プラトーンのために盡すことはアテナイ人だけの特權ではないとして代金を受取らなかつた。又一説によれば、ディオーンがその代價を送つたがアンニケリスはそれを受けず、その金を以てアカデーモスの神域を買つてプラトーンに與へたとの事である。（アカデーミア創立の費用がかかる事情によつて出來たといふのは恐らく附會的傳説であらう。ザインデルベントが言つてゐる様に、プラトーン自身の財産と友人達の補助とによつて、そ

の費用が辨ぜられたといふのが眞實と思はれる。

アカデメイアの教育事業 プラトーンが長途の旅行から歸つたのは前三八八年頃であらうと思はれる。それから間もなくアテーナイの西北郊外約二軒の地、ケーアイソス河のほとりなるアカデモス（アテーナイの英雄神）の神域にあつたギムナシオンを手に入れて、そこに學塾を開いた。それが即ちアカデメイア（若しくはアカデミア）である。（一説によればその英雄の名はヘカデーモスと呼ばれ、隨つて學塾の名も、もとはヘカデーメイアであつたのである。）幾十人の學徒が學園内に寄寓し、プラトーンはソクラテースの例に倣ひ無報酬で教育を行つたのである。アカデメイアは恐らくプエタゴラス教團に倣つて建てられたものであり、心身の修養によつて國政に貢獻すべき有爲の人士を送り出すことがその趣旨であつたと思はれる。故に上流優秀の士にして政治的抱負を有する者がそこに入門し、それは宛も貴族主義政治思想の培養所となつたのである。但しそれはピュタゴラス教團に於けるが如き嚴格なる禁欲的鍛練的修業によらず、自由なる討論研究によつて研學することを特色とし、且つ同じく政治的關心を有しながら後述のイソクラテースの學校が雄辯術を教へて直接に政治活動の準備を與へたのに對して、アカデメイアは哲學によつて眞に根柢の深き政治的見識を與へることを任務としてゐた。それ故にプラトーンは政治的關心を棄てて哲學的教育に轉向したのではなく、寧ろ政治的關心を一層深遠なる基礎の上に實現せんがために哲學、そして同時に教育に身を委ねたと解せねばならない。アカデメイアに於ける彼の教説がこの方面の關心を離れなかつたであらうことは、彼のすべての著作に共通する經世的抱負、特に彼の名著『國家』篇と最後の未完成の名著『法律』篇とが共にこの關心を主題としてゐることによつて十分に推察することが出来る。ともかく、アカデメイアは一生を獨身で過せるプラトーンに取つては愛弟子を子の如くに考へた大家族であり、又アテーナイの現實の政界に失望せる彼に取つては未來に生くべき青年達に政治的理想を高く深く培つた所の土壤であつたのである。

再三のシケリア旅行 プラトーンの政治的關心は、靜かなるアカデメイアの教育生活に二度の中断を惹起した。即ちアカデメイアの開設後、二十年を経て彼が凡そ六十歳に達した頃（多分前三六八年）さきに失敗したシケリアのシヌラクサイヨ

朝に再び出かけることとなつた。それはディオニシオス一世が政してその子ディオニシオス二世が即位し、この幼帝が理論的にも實踐的にもプラトーン流の教養を熱望して居り、且つその可能性が十分にあるから、今を措いてはプラトーンの哲人政治實現の好機はないであらうといふディオニシオス一世からの意趣に動かされたからである。然るにシヌラクサイに行つて見ると、そこには内訌が激しく、ディオニシオスが王位を襲ひつつあるとの中傷が行はれてゐた。プラトーンはディオニシオスのために強力辯明の勞を取つたが及ばず、四年目に幼帝はディオニシオスを船に乗せて追放した。プラトーンは身の危険にも拘らず、なほ留まつて幼帝の教化に盡さんとしたが、幼帝はこれを従順に受けるだけの性能がなく却つて嫉妬し反抗したので、プラトーンもつひに空しく歸國した。（ディオニシオスも亦アテーナイに連れて來てプラトーンとの親交を續けてゐた。）

その後數年にして（多分三六一一年）シケリアに於けるピュタゴラス派に屬する友人達の希望により、且つディオニシオス二世の招きにより、王がディオニシオスと和し共に政治改革に努めるとの約を以て、プラトーンは第三回のシヌラクサイ行を決行した。然しこれも政争に關されて又失敗に歸し、プラトーン自らの身も危険も顧したが、ピュタゴラス派の首領アルキュタスの配下にあるタレンツム政府の、涉的仲裁により辛うじて難を免れ歸國した。その後ディオニシオスは政争の犠牲となつて前三五三年に殺され、プラトーンのシヌラクサイに寄せた希望は全く絶えた。彼の『第七書翰』はこの時に書かれたものであり、ディオニシオスの親戚知人に宛てて在來の経緯と自らの心情を打明けたものである。

晩年と最期 アテーナイに歸つたプラトーンはその後全くアカデメイアの生活に専念し、衰へざる活動力を以て八十歳の高齡まで研究と教育とを續け、前三四七年に病歿した。その臨終は或人の結婚の祝宴に列した際と言はれ、或は著作執筆中とも傳へられてゐる。

二 プラトーンの教育思想

プラトーン教育思想の全體的概観 プラトーンの教育思想を論述するに當つて、彼に固有なる思想を如何にして限

定し特質づけるかが第一の難點である。既にソクラテースの教育者の面目と教育思想とを専らプラトイン作品の資料によつて叙述して來た吾々は、その中にプラトインに屬する要素を少からず混入してゐたかも知れず、又これからプラトイン教育思想として論述するに所にもソクラテース的契機が含まれてゐないと言ひ難いであらう。かかる事態に面して吾々は、世上の通説がプラトイン的特質として認める所を前提とし、彼の教育思想をば次の三點に於て限界づけようと思ふ。

第一はプラトイン教育思想が哲學的基礎づけを以て説かれてゐることである。ソクラテースが倫理學の父と言はれ得るならば、プラトインこそは哲學の父と呼ばれ得るであらう。ソクラテースによつて人生の目的・自己の使命・市民の義務等の問題として考察せられ實踐せられた倫理的即教育的理論は、プラトインによつて形而上學若しくは認識論より背景乃至根據を與へられた。故に翻つてかかる哲學的根據と共に教育思想が主張せられてゐる場合に吾々はそれをプラトイン固有のものと思ふし得るのである。そしてかくの如き特色は主としてプラトインの中期以後の作品に現はれてゐる。

第二の特質は藝術家としてのプラトインが豊かにも美しきミイトス (Mythos) (神話又は詩話) を、その教育思想の背後に導入した點に存する。元來プラトイン作品の全體が、初期の所謂ソクラテース的對話篇をも含めて、ヴィンデルバントの言へる如く、「詩的幻想の所産であり、それに於て政治的宗教的理想と學的思想とが生動的形態にまで形成せられてゐる」のであつて、「彼の本質の實踐的方面と理論的方面とは美的完成に於て合一し、改革者(的的)と思索家(的的)とを藝術家(的的)に於て融合してゐる。」然しながらこの藝術的天才が前

世や來世や神々や世界に關する假托物語としてのミイトスを作り出し、それを現實の事態に關する論述としてのロゴス(實話又は理論)の背後に導入し、それによつて理論の究極する限界を補充し、理論を支持し、理論以上の確信を表明するに至つたのは、ラエデル (H. Raeder) の指摘せる如く、プラトイン中期以後の作品の注目すべき特徴である。故に吾々はかかるミイトスの裏書を以て語られる限りの教育思想をばプラトインに獨特なるものと見て、これを歴史的ソクラテースの思想から區別したいと思ふ。因に第一の哲學的特質と第二の神話への傾向とは相合してプラトイン思想に宗教的色彩を帯びしめてゐる。來世や前世や永遠の問題がプラトインの世界觀・人生觀の主要契機となり、それが教育思想にも結合してゐることは、ソクラテースに殆んど見出し得ざるプラトイン的特徴である。

第三にプラトインの教育思想は國家論との不離の結合に於て取扱はれてゐることを特色とする。ソクラテースの考へ實行した教育思想には勿論子弟を國家の有爲なる一員として陶冶することを含んでゐたのであるが、これを國家組織の見地より系統的に把握し論述したのは、本來政治的關心に終始せるプラトインの輝ける功績である。彼の教育思想の大部分が「國家」篇及び「法律」篇の中に見出されるのはこの事情に由るのである。

以上の三點はプラトインの特に著しき面目―哲人プラトイン、藝術家プラトイン、並びに政治的關心に貫かれたるプラトインの面目―に關聯せる教育思想の特質であるが故に、吾々はこの三標準に該當せる領域を以て特にプラトイン的なるものとして力説したいと思ふ。其他の點に關しては、前節にソクラテース的なる面目及び思想として取扱へる諸相がそのままプラトインにも繼承せられてゐたと解して差支ないであらう。否、單にソクラテース

のみならず、ソピステス達の活動と思想、一般的風習としてのエロース、スバルタ及びアテナイの教育事實等希臘古來の教育的傳統は、何れも何等かの形態と意義とに於てプラトーン教育思想の中に集成せられ、更に植民地諸學派の哲學並びにホメロス以來の文學の諸要素も、プラトーン思想中に有力なる契機として綜合せられてゐる。實にシュテツェル(J. Steudel)の言へる如く「プラトーン思想は單に事實上それに先立てる全希臘思想の成果であるばかりでなく、彼が意識的にそれを先人の業績に立脚せしめ、その業績の生ける核心を保存し意義づけた所に彼の教説の本質的特徴が存する。」

教育の本質論 以上の全體的特質を念頭に置いてプラトーン教育思想の主要契機を論述しよう。先づ彼が教育の本質を如何に考へ、それに關聯して師弟の關係を如何に規定したかが究明せられねばならぬ。彼によれば第一にエロースは對人的結合の情である前に自己内面に於ける醜・惡・無智より美・善・智への——現實より理念への——思慕であり、人的・可滅的なるものと神的・不滅的なるものとの對話 (dialektos) である。詩人プラトーンはこの哲學的説明を更に神話によつて基礎づけ、エロースは富裕の神ポロス (prosos) と貧窮の女神ペニア (penia) との子であり、父母の性を共に稟けて現實の貧窮より理念たる富裕への不斷の焦慮・憧憬に生きるとし、智に關しては無智より智への生涯の愛智 (phronesis) であるとした。茲にエロースは價值希求・文化的思慕として人生觀の原理に確立せられたのである。第二にかかるエロースはその究極目的たる不滅永生を得るために可滅者をして不斷の生産 (kataskeue) をなさしめ、就中精神的生産によつて諸徳を後輩に傳達せしめ、後輩と共にこれを育成せしめる。茲に文化的思慕としてのエロースは教育的思慕としての子弟愛となる。更にこの精神的生産による

可滅者の不滅は、一切萬有が不斷の生成 (genesis) によつて永生を得るといふ世界觀を背景とし、プラトーンの教育觀は形而上學的根柢に支へられてゐる。而も茲に精神的生産とは既成文化の單なる傳達注入ではなくて、プラトーン的に言へば、魂に内在せる觀力を現象より理念へ轉向せしめることであり、換言すれば教師の刺戟により子弟に内在せる價值可能性を實現せしめ、文化の傳達を介して文化の創造へと向はしめることである。茲に後世の文化的教育學 (Kulturpädagogik) の原型が見出される。この場合第三に、教師も子弟も共に文化的思慕を抱き、現實より理念への旅の同行者として友情 (philia) に結ばれ、教師は唯比較的先進者として指導的地位に立つ。これがプラトーンの友情論に於て述べられたる師弟關係であり、茲に希臘社會の風習たりしエロース並びにソクラテースの師弟關係が基礎づけられたのである。

教育の目的論 プラトーンは個人の教育を國家の組織と不離の關係に結合しその觀點から教育の目的即ち陶冶理想を考へた。彼に於ては支配者と軍人と生産者とが各々その本分を盡して調和する所に國家の正義 (dikaiosyne) は成立するのであるが、この國家組織は個人の精神構造に對應する。即ち各人は欲望 (epithymia) と氣概 (thymos) と理性 (logos) との三機能を具へてゐながら、天性その何れかが特に優れるに従つて生産・國防・政治の何れかを職分とするのである。而して欲望が理性の命に従ひ氣概の統制に服する所に節制 (sophrosyne) の徳が存し、氣概が理性の命によつて欲望を制する所に勇氣 (andreia) の徳が存し、理性が氣概を指揮して欲望を統ぶる所に智慧 (sophia) の徳が存する。この三徳の調和が即ち個人に於ける正義である。かく國家と個人とを大小二つの秩序 (kosmos) の——後世思想家に於ける大宇宙と小宇宙とに比すべき——關係に對

應せしめたのは、個性と國家との兩立調和を目させるアテナイ陶冶理想の基礎づけと解せられると共に、後世の社會的教育學 (Sozialpädagogik) 及び現代の政治的教育學 (Politische Pädagogik) の主題を示せるものである。

教育を國家と不離の關係に結合し、國民生活を國家によつて統制することは、スバルタを代表とする希臘諸國の傳統であり、又個人の性能の自由なる發展を國家の興隆と調和せしめることはアテナイに於て特に典型的に追求されたる理想であつて、プラトンの教育思想はかかる典型的希臘教育思想を繼承し、それを彼に獨自なる理論的基礎と體系とに於て把握し整理せるものである。

さてプラトロンに於ける國家組織の原則とも言ふべきものは、各人がその素質に適應せる個性を發揮して公の事の一領域を擔當することである。「素質に應じて一人が一事を爲す」といふのが彼の標語である。各人は「彼自身の事を爲す」べきであつて、一人が多くの事を爲し得るものでもなく、又爲すべきでもない。而もかくの如き素質の尊重、個性の發揮は、單なる個人主義のためではなくて全く「國家の事」を爲すためである。自己の素質・個性による定職を果し得ざる者は、「自己をも國家をも益することなきが故に」生存の甲斐なしとプラトロンは言ひ、そして定職ある者が病めるときこれを醫するは「國家に損害を興へざらんがためである」と説いてゐる。要するに彼ほど個性の發揮と國家の存立とを密接に結合して考へた者はない。個性と國家とは併しなから決して安易に調和するものではない。國家の統制に急であつたスバルタは國民の個性を不當に壓迫した。プラトンの「法律」篇に指摘した所によれば、それは勇氣といふ一つの徳のみに偏して他を犠牲にしたのである。黄金期のアテナイは各自の個性の自由な發揮によつて高貴豐饒なる文化國家となつたけれども、統制の強硬、個人主義の盛頭はやがて、(後述の如く) 國家自體の存立を危殆に陥れた。これも亦既にプラトロンが「法律」篇に於てアテナイ民主政治を過度の自由主義として攻撃した所である。アテナイの如くに個性を尊重して而もスバルタの如くに統制ある國家を形成するためには、個人と國家とを如何なる關係にあらしむべきか。換言すれば正しき個人と正しき國家とは如何なる方式に於て求めらるべきか。これがプラトンの前に投ぜられた問題である。

プラトンの「國家」篇の中心課題は上の問題に答へて正義を探究することに存する。「正義自體とは何であるか。而して完全に正しき人があるか否か。若しあるとすればそれは如何なるものであるか。」といふことを範型として求め、同様に又「不正及び最も不正なる人」を求めて、「その幸・不幸に就て検討し、而して吾々の中「彼等に最も似たる者」が「彼等の運命に最も似たる運命」を有つてあらうことを證明するのが全篇の主題である。これによつて明かなる如く、「國家」篇は吾々の現實生活の正・不正、從つて幸・不幸をそれに照して判斷するための理想的人間生活—正しき幸福なる人の範型—を求めるのがその主題であつて、即ちそれを教育思想として見れば陶冶理想の論に當るのである。

然るにかくの如き主題を以てせるこの著作を「國家」と名づけたのは何故であるか。ネットルシップ (R. L. Nettship) はこれを解して「プラトロンに取つては、人間生活が何等かの組織されたる社會形態に於てのみよく生活され得るといふことが人間性の一重要事實であり、而も希臘人は國家を以て社會中の最善の形態と考へたが故である」と述べてゐるけれども併し吾々はこれを寧ろ、第一にプラトロンが個人と國家との關係を如何に考へたか、第二に彼はそれを取扱ふ方法上の順序を如何に工夫したか、といふ二つの根據から解釋する。即ち第一にプラトロンによれば、諸々の國家の特質は「樹の木や岩石から」成立つてはなくて「その國々の中に於ける人々の性格から」成立つ。故に個人の精神はそれと「同じきもの」をより大なる姿に於て國家に現すものである。例へば、理性の支配を重んずる所の「貴族主義的」なる人々によつて形成される國家は哲人支配の「貴族政治」の形態を現はし、欲望の支配に身を委ねる「民主的」なる人々は、やはり欲望に驅られる大衆が政治を掌る所の「民主政治」の國家を現出せしめる。かかる思想は個人精神と國家形態とを謂はば小宇宙と大宇宙との關係に考へ、國家の成員たる個人の精神構造が國家の組織形態に照應するものと見る見地である。事實上「ポリタイア」といふ標語は、シュテンツェルの言へる如く、國家と狀態若しくは組織との兩義に譯せられる。即ち國家としてはその成員が如何なる狀態・組織の下に生活してゐるか、個人としてはその精神の諸機能が如何なる構造に作用してゐるか、これが互に離すべからざる大小の「ポリタイア」であつて本篇の主題たる正義と不正も亦實にこの組織・構造の如何に存する。プラト

ンが個人の精神構造をば「彼自らの中なる國家」と呼び、又「正義には個人のものも全國家のものがある」と説いてゐるのもこの故である。第二に併しながらプラトーンによれば、對象を直ちに小なる形に於て見るよりも、先づ大なる形に於て見、次にそれと同じき姿を小なる形に於て見る方が、一層容易に考察し得る。故に正義も先づ大なる國家組織に於て、次に小なる個人精神に於て探究せんとするのである。かくてプラトーンは正しき國家組織として貴族政體又は君主政體を論じ、不正國家組織として金權政體・寡頭政體・民主政體・僭主政體を論じ、是等にそれぞれ對應する國民各自の精神構造を述べてゐる。要するにプラトーンにあつてはその理想的國家組織は理想的個人精神と結合し對應してゐるのであつて、茲に陶冶理想が國家的見地と個人的見地との不離の關係に於て取扱はれてゐるのである。

さて周知知られてゐる通り、プラトーンの理想國家観によれば、支配階級と軍人階級と生産階級とが各々その本分を盡して調和する所に國家の正義は成立すると共に、その國家組織は個人の精神構造にも反映する。即ち各人は欲望と氣概と理性との三機能を具へてゐながら、天性その何れかが特に優れるに従つて生産・國防・政治の何れかを職分とするのである。而して欲望が理性の命に従ひ氣概の統制に服する所に生産階級の徳目たる節制が存し、氣概が理性の命によつて欲望を制する所に國防階級の徳目たる勇氣が存し、理性が氣概を指揮して欲望を統ぶる所に支配階級の徳目たる智慧が存する。この三徳の調和が即ち個人に於ける正義であり、同時に國家組織に於ける正義であつて、陶冶理想もこれに外ならぬのである。

國民各自が上述の如く素質に應じて各階級に分屬することが國家成立の必須條件であるが、然らばかかる區別は何處に由来するのであるか。人は何故にそれぞれ異なる素質を以て生れ、異なる階級に屬する様に運命づけられてゐるのであるか。この根本的設問に對してプラトーンはまた神話を語つてゐる。それによれば人々は地下にありし時、彼等の本性と彼等が有する武器其他の器物とは、神によつてそれぞれ異なる物質を入れて創り出された。即ち支配者たるべきものは金を、軍人たるべきものは銀を、生産者たるべきものは鐵及び銅を入れて造られた。彼等の素質の優劣と階級の上下とは是等の金屬の等級に因るものである。かく同じ大地から創り出されたことの故を以て、各階級は同じき母より生れたる同胞として相和し

調和を要すべきであると共に、各々の本性に應じてその分を守るべきである。而してその初めに於て造られし本性に従つて子孫も大體は祖先と同じき素質を以て生れるのであるが、時には金族より銀族が生れたり、銀族より鐵銅族が生れたり、鐵銅族より金族や銀族が生れたりすることもあるから、神は支配者に命じてよく國民の素質を識別して至當の階級に編入すべきことにしてゐる。

この神話はヘシオドスの人類五代の思想を受けて、それを國家組織の基礎たる素質論に改造せるものであり、又プラトーン自身に於ては論題説及び想起説に關係して、現世の一番詳細なる階級別を前世の靈魂の生活狀態より解明せんとする企てが存するのであるが、ともかく上述の神話は國民の各階級間に愛國心と團結・調和の心情とを推かせるために作り出されたものであると共に、人間の素質といふ宿命的事實を理論によつてではなく神話によつて解明し、而も階級別を素質の優劣等によつて定めんとする合理性をも含んでゐる。茲に吾々は哲人としての、詩人としての、並びに愛國者としてのプラトーンの面目がよく結合して發揮せられてゐると思ふのである。

教育の段階論 上述のごとき陶冶理想に到達せしめるためには、國民を如何なる教材に於て、如何なる段階を逐うて、教育すべきであるか。プラトーンは國家の正・不正の發生を觀るにはその國家の支配者が如何にして養育せられ教育せられるかを觀ることが必要であるとの見地から、『國家』篇に教育論を導入し、そこでは支配階級たるべき者の教育過程を論じてゐるのであるが、その過程に於て偶々國防階級や生産階級の受くべき教育の内容・限度も兼ね示されてゐるが故に、結局國民教育の全般的考察が行はれてゐるわけである。『法律』篇の教育論は『國家』篇のそれに比べて更に詳細に亘り、且つ幾分妥協的・折衷的色彩に富んでゐるが、併し普通には『國家』篇の所説がプラトーン本來の面目を代表するものとして採用せられるので、茲にもそれを主脈として叙述することと

した。)

さて教育の問題は既に人の誕生前より始まる。即ち「優良なる種族を生ましめる爲の工夫」が考察せられる。プラトンはこの工夫を以て爲政者の任務とし、古典期のスパルタをモデルとして彼の提案を示してゐる。それによれば結婚年齢を男子は三十歳より五十五歳まで、女子は二十歳より四十歳までの間に限定し、戦争其他の場合に卓越せる力を發揮せる優良なる男子には婦人に接する機会を多からしめ、又一般に優良なる男女の結合数を多くし、劣等なる男女の結合数を少くする様に、或る策略を加味せる抽籤によつて男女の結合を管理し、不良なる生児は棄て、優良なる者のみを育て、實母を子供に知らしめぬ様に乳母が授乳し教育すべきこと等が説かれてゐる。要するにプラトンは國家のために男女並びにその生児を國家の共有たらしめんことを意圖してゐたのである。因に國家の平和秩序、國民の團結はプラトンの最も強く希念した所であつて、そのために國民をして宛も一つの身體に於ける手足の如く、その快苦を共にせしめることを理想とした。婦人と子供の共有も財産の共有と共に、かかる要求から主張せられたのである。但しこの主張は『法律』篇に於ては緩和せられ、國法の強き權威にも拘らずそこでは家族の形成と若干の私有財産とが認められてゐる。

誕生後十七歳頃までの教科は學藝ムシケイと體育ギムナスケーとを主とする。これはプラトンが「長き年月を経て見出されたものよりも更によきものを見出すことは困難である」として、希臘殊にアテナイの傳統的教育事實を尊重せるものである。學藝としてプラトンの取扱へる教科は文藝と音樂と造形美術とであつて、想像の如き低次の知的陶冶及び一般に情意的方面の陶冶に資すべき教科内容である。而して體育も亦單なる肉體の鍛鍊を超えて精神陶冶をも

意圖するものであるから、結局學藝と體育とは共に、後の高次の知的陶冶に對立して、情意的陶冶及び低次の知的陶冶を含み、ナトルプの所謂「科學以前の教育」としての性格陶冶を使命とするものである。故にこの時期に於ては、諸科學の初歩も授けられるが、それは「非體系的教科」としてであり、且つすべての教科は「強制的でなく遊戯的なるものとして」課せられ、その自由なる學習の中に各兒の個性の發見が意圖せられる。尙この時期には軍事の見學も課せられる。要するにこの第一期の教育は基礎的陶冶の段階であつて、この陶冶に關するプラトンの所説中には一例へば神話の教育的考察・音樂及び詩歌の諸調子・諸形態の心情に及ぼす影響、體育の精神陶冶的意義並びにそれ等の教育方法等——永く普通教育上の卓見として價值を有するものがある。

第二期たる十七歳より二十歳までは體育(及び軍事)を専修せしめる。元來體育は生涯を通じて繼續するのであるが、特にこの期間には他の教科を排してこれを専修せしめ、後年の困難なる教科に堪へ得べき頑強なる心身を養ふのである。而してこの時期の教育に於て成績のすぐれざる者は生産階級に屬すべきものとして残される。

第三期たる二十歳より三十歳までは後の哲學の豫備教科としての諸科學即ち算術・平面及び立體幾何・天文・音樂理論を系統的に學ばしめる。茲では各教科の本質及び相互關係を一目の中に綜合せしめねばならぬ。この「綜合觀的」なるか否かが「辨證的」即ち哲學的なるか否かの最大の試練である。事實上希臘に於ては數學と天文學と音樂理論とは共に世界の調和特に數的秩序を把握するものであり、これ等の教科を修めながら個々の對象の背後に存する統一——ヘラクレイトスの所謂「隠れたる調和」を洞察し得ざる者は哲學的教養への可陶性を缺く者と云はねばならぬ。プラトンはかかる見地を恐らくはピタゴラス學派より學んで、自らの教科課程論中に編入

し、意義づけたのであらう。而してこの時期の教育に成績のすぐれざる者は軍人階級に属すべきものとして残される。

第四期たる三十歳より三十五歳までは専ら狭義の哲學たる辨證法を修めしめる。それは感覺的なるものを離れて純概念的に事物の本質を取扱ふ學である。「國家」篇の教科課程中にプラトンは「辨證的進行」なる語を用ひ、それは「人がディアレグスタイ（對話思索）することにより、一切の感覺なしに推理を以て、各々の其自體（本質・イデア）を觀ることを企て、そして善自體を彼の理性を以て把握するまで退かぬ所の進行を呼ぶのであると言ひ、又「辨證的研究」なる名稱を用ひて「それは假定を除き太初自體に向ふ」ものであると説き、かかる領域を一學科として「辨證法」と名づけ、それを全課程の頂點に位せしめてゐる。それは諸科學殊に數學が、假定より末に」向ひ、「感覺の姿」（例へば圓形の如きもの）を用ひるに對して、純概念的・無假定的に、善並びに諸々のイデア（事物の本質）を探究する領域であつて、狭義の哲學と解すべきである。

尙三十五歳より五十歳までは、プラトンの譬喩によれば再び洞窟に入る時期である。換言すれば俗世間に出て軍事及び政治を掌り豊富なる經驗を獲得する。而して五十歳以後の餘生は「辨證法」の最高對象たる「善のイデア」を研究し、傍ら交替に政治を掌り後進の教育に當る。かくして「淨福者の島」に退ける者（歿せる者）は國家によつて記念碑を建てられ、供物を獻ぜられる。神託が許すならば「神として」然らずんば「幸福にして且つ神的なる人」として崇敬せられるのである。

上述の如き教育段階即ち教科課程は、プラトんに於ては同時にエロスの發展段階であると共に又認識の深化

の段階である。即ち先づ「愛美」篇に於ては「エロスの仕事に向つて正しく進まんとする者」の辿るべき順序として、先づ肉體美より精神美へ、而して終に最高の學の對象たる美自體へと進むべきことを説いてゐる。又「國家」篇に於ては認識の深化の過程をば、第一に想像力を以て事物の映像を認識する段階、第二に知覺を以て現實の事物を認識する段階、第三に悟性を以て諸科學の理論を認識する段階、第四に理性を以て諸々のイデア並びに善のイデアを認識する段階に分けてゐる。前述の教科課程に於ける學藝・體育の基礎的陶冶及び軍事其他の實踐見學の段階は、エロ스에於ける肉體美乃至實踐美への思慕段階であり、認識に於ては想像的及び知覺的認識の段階である。次に教科課程に於ける諸科學の學修段階は、エロ스에於ける認識美への思慕と、認識發達に於ける悟性的認識の段階とに相當する。而して最後に教科課程に於ける狭義の哲學の段階は、エロ스에於ては美自體への思慕に、認識に於ては理性が諸々のイデア並びに善のイデアを認識する段階に相當する。

教育の方法論 プラトンは主張した教育方法―そして又恐らくアカデメイアに於て實行せる教育の方法―はソクラテイス的對話法であつた。吾々は既に對話法がソプラテイス達によつて論争術として悪用せられたことを述べ、そしてソクラテイスはまさにかかる論争術に反對して獨自の方法を案出し實施したことを説いた。相手を敵とする代りに愛する味方と考へ、事實に立脚し、體驗に結合し、謙虛なる自己省察と旺盛なる眞理探求熱とを以て方法的に進行することを特色とするソクラテイス的對話法の精神は、プラトんによつて最もよく繼承せられ（否寧ろプラトンの作品を通してのみソクラテイスのかかる精神は宣揚せられ）たのであるが、プラトンは更にこれを最善の著作様式として自覺し、而もそこに明瞭なる教育的意義を併せ考へてゐた。彼は「ブイドロ



ス」篇に於て、先づ書かれた文字よりも語られる言葉の方が眞理を教へる方法として、すぐれてゐることを力説してゐる。

彼によれば書かれた文字は「映像」であるが、言葉は「生けるもの、魂を有するもの」である。文字に向つてその意味を問うても「それは常に同一の事しか示さない。」文字は相手の區別なく人から人へ渡され、そして誤解されたり、不當に攻撃されたりする場合にも、自ら自己を辯護し主張することが出来ずして、常にその書き主を助けに呼ばねばならぬ。然るに言葉は相手の如何に應じて語るべく語り黙すべく黙し、自己を辯護することも出来るのである。

勿論ここに賞揚されてゐる「言葉」はソブラスティス的な空虚の言葉ではなくて「智者の言葉」である。プラトンは智者をば種子を有する農夫に譬へ、それを最も好適なる地盤即ち可陶性ある子弟の魂に繁殖せしめることに教育を譬へてゐるのであるが、そこでも繁殖の方法として、生ける言葉による對話法を特に強調してゐる。「若し人が對話術を用ひて、適はしき魂を捉へ、智を伴へる言葉を、植ゑ播くならば、それは（文字に書遺すよりも）遙かに結構である。その言葉は自ら並びにそれを植ゑる者を支持し、而も決して實らぬものではなくして種子を有ち、それから更にそれぞれの言葉がそれぞれの心に榮え、かくてそれを永久に不滅ならしめることが出来、而してそれを有する者をして人間に能ふ限り幸福ならしめることが出来るのである。」

かくして對話法は子弟自らの中に智を榮えしめる方法であり、而も子弟の個性・境遇に應じて融通自在に智を榮えしめ得るのであつて、それぞれの言葉が「それぞれの心に榮える」とは、トムソン（W. H. Thompson）の

註せる如く、對話法の「生動性」を強調せるものである。對話が聲なき思索であり、結局は當事者の自己省察であるといふ重要契機も亦「それぞれの心に於ける言葉の榮え」に外ならないであらう。「哲學」を教へずして「哲學すること」を教へるといふ教育的常套語もかかる方法によつてのみ保證せられる。

「生ける言葉」をかくも尊重せるプラトンは、それにも拘らず、著作家として、死せる文字—生ける魂の「映像」を用ひなければならなかつた。この矛盾を止揚するために必然的に要求されたものが即ち對話篇といふ著作様式である。死せる文字に生ける言葉の生動性を賦與するものはこの對話様式の外にあり得ない。まことにフーアドレンデル（P. Friedländer）の言へる如く對話を書籍に書くことは、書籍そのものを止揚する唯一の形式である。元來思想の表現形式としての對話體は極めて廣く行はれた藝術様式であつて、その起源も舊く、ホメロス詩篇の如きも神々や英雄達を對質的關係に於て語らせてゐる。プラトーンと同時代の文筆家にも例へばクセノフィンの「ソクラテースの追憶」の如く、對話體の表現形式を用ひた人は少くない。而もプラトーン對話篇が断然頭角を表し、藝術的價值に於てのみならず、實に哲學的訓練といふ教育的價值に於て千古に輝いてゐるのはプラトーンの自覚せる努力の結果であらう。デオゲネス・ラエルティウスが辨證法の創始と洗煉と完成とをプラトーンの功に歸したのは、全くかかる對話法としての辨證法のプラトーン的自覚を指してゐるのである。

ソクラテース的對話法は子弟の自發性を前提とし、その發現を刺戟し助成する方法であるが、この場合に、子弟が他より注入せられることなく、單に刺戟せられるのみにて、自らの中に認識を取出すことは何故に可能であるか。この問題に答へるために提唱せられたのがプラトーンの想起説である。即ち吾々の魂は前世に於て完全

なるイデアの世界に住み、あらゆる事物の本質を認識してゐたのであるが、此の世に生れると共に忘れてゐるのであるから、イデアの映像たる感覺的事物を刺戟として、イデアを想起するといふのが、想起説であつて、問答の眞義も實はイデア想起の刺戟を興へることに存するのである。彼の哲學方法として—先驗的なるイデアの認識方法として—哲學史上の重要問題を成せるこの「想起」(ἀνάμνησις)はかくしてプラトーンに於ては何よりも先づ教育方法との結合に於て唱へられたのである。

プラトーンの史的地位 西洋の一般思想史及び教育史に於けるプラトーンの地位は茲で附説的に叙述するには餘りに偉大であり、それは畢竟今後の本書の全體を通じて追究せらるべき問題であるが、今は唯極めて概観的なる一瞥を投じて置きたいと思ふ。プラトーンが彼に先立つ全希臘思想を如何に包容し集成したかに就いては既に指摘した。吾々の關心は茲では専ら彼が後世に與へた影響に限定せられる。アカデメイアが、後述の如く、古今無比の長き學統を傳へて羅馬時代の末期まで及んだことは、プラトーンの教育活動そのものの繼續として彼の功績中の最も現實的なるものであらう。次に彼の思想は先づアリストテレスによつて繼承せられ、批判せられ、擴充せられて、學の最も廣汎なる範圍と、會てなかりし體系とに發展した。羅馬に入つては共和時代のキケロを代表として羅馬の思想家にしてプラトーンの影響を受けざる者なく、帝政時代の希臘思想家プルタルコスは特に熱心なるプラトーン祖述者として羅馬人にも至大の感化を與へた。やがてプロテティノスを中心とする新プラトーン學派によつてプラトーン哲學は神秘的に深化せられ、更に基督教の世となるや教父哲學の頂點に立てるアウグスティヌス及びスコラ哲學の開拓者たるアンセルムスによつてプラトーン哲學は基督教義と深く結合させられた。かく

中世期を通じて神學に奉仕させられて來たプラトーン哲學は文藝復興期の人文主義運動に至つて更に廣き相貌に於て復活し、例へばダンテ、ペトラルカ、ボッカチ等の如き開拓者によつて人間性の自由なる伸長—就中愛の發露の如き問題—に對してプラトーンは有力に呼出された。十八世紀後半の新人文主義運動—その特に有名なる代表者ヴィンケルマン、ゲーテ、フムボルト等—がさきの人文主義運動に比べて一層直接的に希臘精神の發揚に努力したことを思へば、その中にプラトーン思想が強く働いてゐることは容易に推察せられる。カントはプラトーンを直接に祖述することはしなかつたが、その批判哲學の基調がプラトーン的なるものと軌を一にせることは周知の如くであり、それ故にカント以後ヘーゲルに至るまでの獨逸理想主義哲學に於ては明かにプラトーン思想の祖述發展が行はれたのである。更に最近の新カント派—コヘン、ナトルプ、ヴィンデルバント等—はプラトーン思想のカント的新解釋によつて自家の立場の基底を築いたものであり、教育思想に關しても—特にナトルプの如きは—プラトーンを有力なる契機として採用した。シュプランガーの如き別派の思想家すら、教育の本質の究明に當つてはプラトーン思想—殊にそのエロス論—から意識的に傳承する所が多いのである。

第五節 クセノブォーンとイソクラテース

一 クセノブォーン

略歴及び著書

プラトーンとアリストテレスとの間に介在して希臘教育史上看過し難きものにクセノブォーンとイソクラ

タイヌとがある。クセノブオン (Cynops, 400-384) は前四三〇年頃アテナイの上流家庭に生れた。ディオゲネス・ラ
ニルタイヌの所傳は彼をば「頗る謙虚で美しい人であつた」と記してゐるが併し實は野心に充ちてゐた。若くしてソークラ
テイスの門に入つた。その次第は或日狭い道でソークラテイスに逢ふと、ソークラテイスは彼を遣つて「食料品を賣る所は何
處か」と尋ねた。それに答へるとソークラテイスは更に「人々が立派な人となる所は何處か」と追及した。彼が當惑してゐ
ると「では附いて来い、そして學べ」とソークラテイスは言つた。かくの如くにして彼はソークラテイスの門に入つたと傳へら
れてゐるのである。一説にはディオオンの戦で退却の途上落馬し、ソークラテイスに助け運ばれて、それより師弟の關係を結
んだとの事であるがこれは疑はしい。前四〇一年に波斯王子キネロスが兄アルタクセルクセスに叛いて内亂を起すや、ク
セノブオンはキネロスを援けたスバルタ軍に従つて遠征した。彼がキネロスに近づいたのは親友プロクセノスがサルディ
スなるキネロスの宮廷にあつて、彼を招いたからである。彼はプロクセノスの招待状をソークラテイスに示して去就の指圖
を求めた所、ソークラテイスはこれをデルブアイの神託に尋ねよと命じた。クセノブオンはデルブアイに赴いたが（心中既に
サルデイス行を決意してゐたので）、キネロスの許に行くべきか否かを尋ねずして、唯「如何にキネロスに仕ふべきか」
を尋ねた。ソークラテイスはこれを答へたが、ともかくキネロスの許に行く様に命じた。かくして彼はソークラテイスを離れ
小亞細亞に渡つたのである。キネロスの遠征が失敗するや、敗走の希臘軍一萬人を率ゐて無事に退却せしめた。（所謂「一
萬人の退却」がそれである。）アテナイに歸つて見るとソークラテイスは既に殺され、一般の風潮は煽動叛亂の途を辿りつ
つた。彼はその率ゐて歸れる軍隊を以てスバルタ王アゲシラオスに屬し、王と共に出征して、祖國アテナイを敵として
コロネイアに戦つた。（前三九四年）これより彼はアテナイから追放せられ、スバルタの祿を受けてエリス州のスケル
スに住し、そこで後述の如き著作の大部分を執筆した。晩年追放を許されてコリントスに移つたが、前三五年頃その地に渡
した。

クセノブオンの著書の主なるものは、次の如くである。（一）「アナバシス」は上述のキネロスの遠征及び希臘軍の退却を

記し、（二）「ヘレニカ」はトゥクキディデイスの繼續として前四一一年より前三六二年（マンタイネイアの戦）までの歴史を
載せ、（三）「キュロバイディア」は上述のキネロスをモデルとして政治理想を描き、（四）「アゲシラオス」は彼の仕へたる
スバルタ王アゲシラオス二世の傳説であり、（五）「ソークラテイスの追憶」と「ソークラテイスの辯明」と「養老」と「オ
イコノトコス」（家歌）とはソークラテイスの人格及び教説を主として記したものである。これ等の中で歴史に關するものは
嚴密な史實ではなくて、史實を素材とする彼自身の創作物語であり、又ソークラテイスに關するものも彼の經歷と淺薄なる思
想とより推して史料の價値に乏しい。

教育思想 右の著作の中「キュロバイディア」はその標題の意味する所は「キネロスの教育」であるが、その
内容はキネロスの全生涯をモデルとして、支配する王と支配せられる國民とが如何にあるべきかといふ政治理想
を述べたものである。然しその全八巻の中第一巻第二章には特にキネロスの教育の背景として、波斯の教育制度
一般（實は自らの教育意見）を述べてゐる。それによれば先づ首都の中に「自由集會場」と呼ばれる場所があり
そこに市井の雜踏を避けて王宮と諸官廳とが建てられてゐる。この場所が四つの區域に分れて、それぞれ兒童・
青年・成人及び兵役を果せる老人の四組に宛てられて居り、彼等は毎日所定の場所に出て来る。兒童と成人とは
黎明時に、老人は特定の日を除く外は任意の時刻に出頭し、青年だけは（結婚せる者を除いては）夜も輕い武裝
をしてここに過す。波斯國民が十二の部族に分れてゐるのに應じてこの各區域に十二人宛の官吏が配屬せられ、
それが兒童に對しては青年の組から、青年に對しては成人の組から、成人及び老人に對してはそれぞれ自らの組
から選出せられる。

兒童は學校に通ひ、読み書きの代りに正義を學ぶ。兒童のための官吏は一日の大部分を彼等の間の争訟の裁判

に費す。又兒童は相互に窃盜・詐欺・誹謗・忘恩・毆打等を戒め、これ等の非行を爲せる者を罰する。兒童は正義の外に克己・服従・節制等の諸徳を養はれ、又射術及び槍投を習ふ。

十六七歳にして青年組に編入せられ、それより十年間は、國家守護と克己の修養とを目的として、既述の如く毎夜を政廳に宿泊する。晝間でも彼等は政府の命令を何時でも果し得べき用意をしてゐる。國王が狩獵に出る時は彼等の半数は弓矢と刀と楯と二本の槍とを以てこれに従ふ。この狩獵は往々にして一箇月間も続くことがある。狩獵は戦争の訓練を目的とするが故にその費用は國庫より支辨せられる。狩獵に於ては困苦缺乏に堪へ、心身を強化し、各種の武技を修練するのである。狩獵に出でざる時は射術・槍投等を練習しその競技を行ふ。

かくして青年期十年の修養を経たる後の二十五年間は成人期である。この間には青年期と同様に國家の仕事に率仕する外、必要あらば何處へでも遠征に従軍する。今度は弓矢や槍ではなくて刀と楯とを持つて行く。この成人の中からすべての官吏が選出せられる。(但し兒童の教師だけは青年から選出せられる。)

成人期二十五年間を経たる者は「長老」の仲間に入り、最早國外の遠征には従軍せず、内に留まつて公私の訴訟を裁き、又官吏を選擧する。青年や成人の中にて義務に違犯する者があればその所屬の組の官吏はこれを長老に訴へ、長老はその違犯者を追放する。追放刑に處せられた者は餘生を失格者として過すのである。上述の人生の四期に於て、下級の期間にその義務を果さざる者は上級に編入せられざるが故に、長老はすべての義務を果せる者であり、一切の名譽と誇とを有する者である。

以上の如くクセノフインが波斯の一般教育制度として述べてゐる所は、歴史的事實ではなくて、彼が理想とせ

るスパルタ式教育である。彼はこの背景の下に作中の主人公キクロスの生立ちを詳述してゐるが、それも畢竟軍國の支配者たる者の理想的教育を意圖せるものであつて、スパルタ的面目を基調とせるものである。祖國アテナイの頽廢を眺めつつ生涯の大部分を征戰に送つたクセノフインが、かかる教育思想を抱くに至つたのは故あることと言はねばならない。而してこの「キクロバイディア」は羅馬人の間に大いに愛讀せられ、カト、やキケロはそれの中に大帝國建設の基礎たるべき法の尊嚴や正義に關する教示を見出し、小スキピオは常に座右の友としてそれを携へてゐたとの事である。

二 イソクラテース

略歴及び著書 イソクラテース (Isokrates, 436—338) は前四三六年頃アテナイの富豪テオドロスの子として生れた。教育に熱心な父に育てられて、修辭學者リュシアスや所屬ソピステースたるゴルギアス、プロディコス等に學び、又ソクラテースにも就いた。ヘロポンネーソス戦争に於てその全財産を失ふや、彼は生計を立てるためにソピステースの傳統を繼いで先づキオスに於て修辭學を教授し、やがて前三九〇年頃アテナイのリュケイオンに近き所に修辭學校を開いて一代の名聲を博した。但し彼は急性腫病にして身體も弱く音聲も低かつたので、自らは公衆の前で演説することなく、他人のためには修辭術を教へ、又演説の草稿を書いた。傳ふる所によれば彼は百人の門弟を集め、一人から千ドラクメ(約四千圓)の報酬を取り、その上右の如く筆述の演説をも賣つて其大の富を得たとの事である。彼は又熱烈なる愛國者で、希臘諸國がアテナイを中心とする團結を以て獨立を擁護すべきことを望んでゐたのであるが、カイローネアの敗戦(前三三八年)によつてその望の空しくなるや、同年絶食自殺して憂憤の最期を遂げた。

彼の遺著の中特に有名なるは、公の祝祭に於て凱國や偉人を讃揚する演説たる『パネーギニコス』であつて、そこでは凱國アテナイの全希臘に對する優越と貢獻とを讚美し、スバルタよりもアテナイこそ希臘の覇者たるべき資格のあることを力説してゐる。又『アレイオパギタイコス』に於ては舊きアレイオパゴス法廷の勢力の復活を豫感し、更に『アイリボス王への勸告』に於てはマケドニアのアイリボス王が希臘の完全なる聯合の首長となつて波斯の勢力から希臘を解放すべきことを勧告してゐる。

教育事業 イソクラテースの修辭學校は一面に於ては從來のソプステス等に對抗して、謙遜なる態度と眞面目なる國家的關心とを以て青年に公的生活への準備を與へ、他面にはプラトンのアカデメイアに對立して、世俗に疎遠き哲學的教養よりも世俗的有能者の養成を任とすることに誇りを抱いてゐた。この修辭學校は彼の歿後も長く勢力を保ち、單に希臘のみならず、東方諸國から、又後には羅馬から多くの門弟を吸収してゐた。そしてこの學校に倣へる修辭學校が希臘各地に設けられるに及んで、希臘が世界の師たる實は益々顯揚せられるに至つたのである。

第六節 アリストテレス

一 アリストテレスの生涯

家系及び幼時 アリストテレス (Aristoteles, 384-322) は第九九オリュムピアスの第一年即ち前三八四年に、マケドニアの希臘植民地なるカルキディケー半島の都市スタゲイロスに生れた。父ニコマコスは醫術の神アスクレピオスの後

裔と傳へられ、マケドニア王アマントス二世の侍醫且つ親友で自然科学に關する數種の著述をなしたと傳へられてゐる。アリストテレスの心が早くより自然科学に傾き生涯その關心を棄てなかつたのは、この父からの感化によるものと思はれる。母アイスタイスに就いては殆んど何事も知られてゐないが、アリストテレスが遺言狀に母の像を作つて神に獻すべきことを記してゐる所を見れば、母に對しても温かな恩慕を寄せてゐたことが推察せられる。然しながら彼は生後十餘年にして兩親に死別し親戚(又は友人)に當るプロクセノスに引取られて教育せられた。彼が「教育者は單なる生みの親よりも尊いものである。生みの親は生むることを與へるのであるが、教育者は立派に生むることを與へるのであるから」と言つてゐるのは(兩親の恩を輕んじたのではないが)プロクセノスへの厚き感謝を表せるものと解せられる。後に彼がプロクセノスの一子ニコノルを養ひ育てて養子としたのも、この恩義に報ゆるためであつた。少年時代の彼は、その生地スタゲイロスが當時多分に保有してゐた希臘的傳統に従つて、文藝と體育との教養を受け、殊にホメロスには深く親んだ様である。『イリアス』篇に就いては後年彼自らも研究し、又アレクサンドロス大王の教育の教材にも使用したのであつた。

アカデメイアに於ける修辭 前三六七年にアテナイに來てプラトンのアカデメイアに入り(時にプラトンはシケリアから歸つたばかりであつた)二十年間をそこに過した。但しこの中最初の數年間はプラトロンが再度シケリアに赴いた留守であつたので、直接に師の教に接したのは十數年間である。プラトロンは彼の卓越せる才能を推賞し、魯鈍なクセノクラーテースと後彼とを比較して、「前者は拍車を要し後者は手綱を要する」と言つた。又彼を呼んで「研究の精神」と言ひ彼の家をば「讀書人の家」と名づけた。そしてプラトロンはアリストテレスが出席する迄は「精神が缺けてゐる、聽衆は聲である」として講義を始めなかつたことである。かくてプラトロンとアリストテレスとの關係は頗る温かな曇りなきものであつた。兩者の不和軋轢一例へばアリストテレスがプラトロンへの尊敬感謝を缺いてゐたことなどが傳へられてゐるのは、アリストテレスの反對者が爲にする中傷に過ぎない。やがてその學說上の相違對立が内に漸く明かになつてもアリストテレスはプラトンの生前に於ては公然と師に背くことは敢てしなかつた。プラトンのイデア論を棄てるに當つてアリ

ストアレーシスの宣言した次の悲壯な言葉も師の没後に著された『ニコマケイア倫理學』からの引用である。曰く「エイドス
を導入した人々（アカデメイア學徒）が友達であるといふことの故にこの研究（アリストタレスの倫理學研究）は困難を
生ずる。併し時にも吾々が哲學者である限りは、眞理を支持するために私事を放棄することが、より善き事であり又義務であ
ると思はれる。といふのは兩者とも（友達も眞理も）大切なものであるが、眞理をより高く尊敬することが神聖なことであ
るから」と。アカデメイアに於けるアリストタレスと學友との關係も亦頗る親密なものであつて、後年彼は一身上に就い
ても舊學友の厚誼を受けて居り、又彼の倫理學中に於ける友情論は自らの體驗によつて裏書されてゐるものと思はれる。

小亞細亞遊歷 アテナイ在留二十年間の後半期に於てアリストタレスは修辭學の教授も行ひその方面の著作も初め
て公にし、その點に於てイソクラテースと對峙の地位を占めてゐたが、プラトンの没した年（前三四七年）に彼はアテナ
イを去つた。蓋しプラトーンが自己の後繼者としてスエウシボス（プラトーンの妹の子）をアカデメイアの學頭に任じたの
を彼は不平に思つたからである。その後曾時（前三四七年—三四四年）の間小亞細亞のアタルネウス市に留まつた。そこ
には曾ての學友であり親友たるヘルミアスが獨裁して居り彼を招いたからである。然しヘルミアスが波斯人の奸計に斃れるや
アリストタレスはその養女プテアスを引取り世話をして友人の恩義に報い、後にこれと結婚した。アタルネウスを去れ
る彼はレスボス島のミュタイレネ市に赴いた。これ等の小亞細亞遊歷時代に彼はかねてより研究しつゝあつた生物學に就い
て益々造詣を深めたものと思はれる。

アレクサンドロス大王の教育 ミュタイレネに滞在中のアリストタレスは前三四二年頃、そこから、マケドニア王アリ
ボス二世—アミンタス二世の子—に招かれて、當時十三歳であつた王子アレクサンドロスの教育を托せられた。ギリボス
王はアリストタレスにこの大任を托する報酬として彼を頗る優遇した。即ち彼の郷里スタゲイロス市をば—曾て王が戰に
よつて破壊したのを—復興し、運れたり賣られたりしてゐたその市民を召還した。又彼とアレクサンドロスとの爲に勉學消
閑の場所としてニムムプアイオンといふギムナシオンを設け與へた。アレクサンドロスは若干のマケドニア貴族の子弟と共

に教授を受けたのであるが、その教科内容は自然科学・哲學・倫理學・政治學・形而上學等であつたと想はれる。アレクサンド
ロスは又多くの時に就いても教へられ、特にアリストタレスの手寫（又は校訂）せる『イリアス』篇は常に愛誦し後年戰
陣の間にもこれを携へ、眠る時は匕首と共にこれを枕の下に置いたと傳へられてゐる。哲人政治を説いたプラトーンはシユ
クタイ王ディオニシオスをばつひに哲人たらしめ得なかつたが、アリストタレスは—假令政治家即哲人の主張を説かず、
唯政治家は哲人の言に聽くべきことを説いたに止まるとはいへ—事實上はアレクサンドロスを殆んど哲人政治家の理想に近
き者まで教育し得た。後年の大王が單なる武將・征服者としてでなく文化の保護傳播の功勞者として輝かしき足跡を遺し
たのは實にアリストタレスの薫陶の賜物と言はねばならない。

リニケイオンに於ける教育 アリストタレスがマケドニアに滞在したのは七年間であり、その間アレクサンドロスの教
育に就つたのは四年間であつたが、前三三五年大王即位と共に彼はアテナイに歸つた。時にアカデメイアは彼の友人ク
セノクラテースが學頭となつてゐたので、彼は自らリニケイオンに學塾を開いた。それは市の東北郊外にあり、アポロン・
リニケイオスに敬げられたギムナシオンであるが、それを彼がアテナイ市から譲受けたのである。そこには周圍に綠樹の
蔭深き「遊路」があり、彼はそれを「逍遙しつゝ」弟子に教授したとの傳説に結合してアリストタレス學派を「逍遙學派」
と稱するに至つた。（尤もこれは一種の戲名であつて、アリストタレスは必ずしも逍遙を逍遙して教授したのではあるまい
と推測せられてゐる。）

アリストタレスの講義は「午前部」と「午後部」とに分れてゐた。午前部は所謂内弟子即ち少數の選ばれた弟子
のために行はれたもので「ニソアテリコス」—内輪の講義の意—又は「アクロアテリコス」—聽講者に対する講義の意—と呼
ばれ、その内容は神學・物理學・辯證法等であつた。午後部は外弟子、即ち雜多の弟子達のために行はれたもので「エクス
テリコス」—外部の者に対する講義の意—と呼ばれ、その内容は修辭學・論辯術・政治學等であつた。彼はこの學塾に於て
無報酬で數百人の學生を教へたのであるが、その教授法はソクラテースやプラトーンの對話法に對して「講述法」を主とし

たらしめ思はれらる。彼の著作の大部分はこの間の講義の草案であつたと推察せられる。

晩年の不遇 アリストテレスがリュケイオンを主宰したのは前三三五年より三二三年に至る十三年間であるが、この間アレクサンドロス大王は金銀及び糧本を送るなどして教師の研究を助けた。然しながら晩年に於てアリストテレスの身邊には不幸な運命が重なり生じた。第一に彼は妻を喪つて悲嘆に沈み、彼女の友人にして侍女たりしヘルピュリスと同棲し、ニコマコスといふ息子を擧げた。第二には彼の親戚にして弟子たるカルリステネースがアレクサンドロス大王に従つて遠征し、大王と不和になつたことから、延いてアリストテレスと大王との間にも親交が絶たれた。(但し彼が大王毒殺の陰謀に加担したとの傳説は後世の附會に過ぎない。)前三二三年大王が歿してよりアテナイにはマケドニアの拘束を脱せんとする運動が起り、マケドニアに好意を有する者はその身が危くなつた。三二二年アリストテレスもこの雰囲気犠牲となり、無神論者として告發せられたので、裁判に先立つて自らエウボイアのカルキスに遁れ、そこに心ならずる閉日月を送る間に、同年の夏かねてからの胃病が悪化して遂に歿した。時に六十二歳である。遺骸は故郷のスタゲイロス市に運ばれ、そこで英雄の如くに尊崇せられ、年々の祭事が行はれた。

二 アリストテレスの教育思想

アリストテレス教育思想の取巻方 アリストテレスの教育思想は主として彼の『政治學』第八卷に述べられてゐるが、その内容はプラトンの教育思想を出づること少く、否寧ろ更に貧弱であり、且つそれはプラトンに於けるが如く哲學的基礎づけや神話的解明と直接に結合して居らない。蓋しプラトンに取つて教育思想と相即不離であつた形而上學的思想はアリストテレスにあつては獨立せる學としての形而上學に整頓せられ、又ソクラテース・プラトンの教育方法はアリストテレスによつて論理學の體系に組織せられた如く、各々の思想領域がそ

れぞれ獨立して學的部門に分れ去つたために、教育論として殘された固有の部分比較的貧弱となり且つ無味乾燥に陥つたのである。従つて又後世の教育思想に及ぼしたアリストテレスの影響も、彼の教育思想そのものから來てゐるものは少くて、寧ろ彼の形而上學や論理學や心理學や倫理學等から來てゐるものが多い。かかる事態を考へるとき、吾々は廻つてアリストテレスの廣汎な學的業績の各部門を検討し、そこに教育的に重要な契機を取出してこれを彼の教育論固有の叙述に結合しなければならぬ。

アリストテレス形而上學の教育的意義 周知知られてゐる通り、アリストテレス形而上學の根本的特質は、普通の本質をば個別的現象の中に顯現せるものとなし、而もこの事は「形相」と「質料」との結合によつて成ると考へる點に存する。質料は事物の本質を「可能態に於て」具へ、それに形相が作用することによつて事物の本質は「現實態に」現はれる。あらゆる生成現象は質料が形相を得て事物の本質を實現しつつある過程である。かくして各々の事物に内具する本性―各々の事物が實現すべき究極目的―の實現された状態が、「圓極」又は「圓現」と呼ばれる。アリストテレスはこの事を有機體の發展及び藝術家の造形美術活動を以て例證してゐる。この例證が、屢々教育作用の本質を説明する際の類推に用ひられる程それ程アリストテレスの上述の思想は教育的解釋への暗示を含んでゐる。即ち質料はやがて教育の可能性として人間自然の素質であり、形相はかかる素質が志向すべき人間生活の理念である。各人の素質をば理念によつて形成し、その本性を發揮せしめて圓現即ち各人の完全なる個性にまで到らしめる所に陶冶の本質は存すると解せられる。而もこの場合に形相はそれに向つて質料が形成せらるべき目的因でありながら質料の側にも亦必ずしも形相のままに形成せられざる偶然的反形相的なる機械因があつて、この兩者の對立要素の關係に事物の現實が把握せられてゐるアリストテレスの見解は、そのまま教育に於て、自然的素質と價値的理念との緊密關係に陶冶の本質を求めると立場に適用せられる。かくの如く素質を所謂質料因とし理念を所謂形相因として、この兩要素の辨證的關係に陶冶の本質を求めることによつて、アリストテレスの形而上學

は永遠の教育的意義を得るであらう。

アリストテレス心理學の教育的意義 上述の如き形而上學的見地は心理學的展開をなすことによつて益々具體的なる教育的意義を現はして来る。アリストテレスによれば、先づ人間の心身關係に於て身體は精神によつて形成せられ統制せられ運動させられる所の質料であり、精神は身體がそれに向つて働き、それを實現すべき形相であり圓極である。

更に精神の中では、同化作用や繁殖作用を司る所の植物的精神と、自己運動及び感覺を表象とする動物的精神とは人間に特有の理性に對して質料であり、理性はそれ等に對して形相である。吾々はここにアリストテレスの「心理學」の内容の詳細な論究に立入る途も必要もないのであるが、唯希羅的心理學一般の特質を背景として、而もアリストテレスの独自の見解を示せるものとして、次の諸點を注意しなければならぬ。第一は知覚の三機能の關係であり、第二は知覚に於ける意識の統一性であり、第三は理性の理論的・實踐的並びに創作的三機能である。第一にアリストテレスによれば動物の身體の合目的活動は「欲望」より起るのであるが、この欲望は快・不快の感情より、快なるものを追求し不快なるものを忌避せんとする形に於て發生する。更にこの快・不快の感情はその對象の表象並びにその對象が或は追求すべきものであり或は忌避すべきものであるといふ事の表象を前提とする。かく表象が感情の前提となり、感情が意欲の生源となると考へる點に於て希臘心理學一般の主知主義的特色を現はしてゐるのであるが、アリストテレスはこの關係を特に強く把持し、それを列斷や推論の論理的機能に當嵌めて表現してゐる。即ち彼によれば、意欲の領域—實踐の領域—に於て、追求し忌避すること、その前提たる表象の領域—思惟の領域—に於て肯定し否定することである。「意欲することと推理することとは同一である。」「思惟に於ける肯定と否定とが、意欲に於ける追求と忌避とである。」「第二に動物の表象生活の中心は感覺的知覚であるが、併しアリストテレスはこの場合に個々の感官に與へられる知覺を全體的知覺にまで結合し同時に數や位置や運動等を把握する作用として意識の統一性を重視し、これを司る器官として「共通感官」を想定した。知覺が表象として保持されたり、それが「無意的想起」又は「有意的想起」として再現せられることも、又自己の状態を知る所の内部知覺も、彼に

よればこの共通感官の司る所である。この場合に吾々の解釋上注目すべきことは、彼が意識のかかる統一作用を呼ぶのに「中庸」といふ名を以てせることである。この意味に於ける「中庸」は實踐の領域に於て欲望を理性が統一する作用に解釋せらるべきであると吾々は信ずる。これを明かにするために併し理性の作用に關するアリストテレスの所説を確かねばならぬ。即ち第三に理性はアリストテレスによれば、人間に特有の能力であり、それは、上述の如き知覺表象や欲望・衝動を質料としてそれ等に働きかける形相である。まさしくそれ故に形相としての理性は質料としての表象や衝動の外にあるのではなく、それ等に於てのみ現實に存在する。アリストテレスはこの關係を明かにするために、理性をば「能動的理性」と呼び、感覺や欲望をば「受動的理性」と名づけてゐる。「受動的理性」とは即ち個々の人間の身體の狀態に制約せられて生ずるものであつて所謂パトスであり、それは能動的理性に發動の機縁を供する。能動的理性はパトスに對するロゴスであつて、受動的理性としての感覺や欲望に働きかけ、それ等を統一し加工し形成する。かくの如き統一形成の作用としての理性は、更にアリストテレスによれば、「理論的理性」と「實踐的理性」とに分れ、なほ第三に「創作」の作用ともなる。この理性の三機能はヤグアアリストテレスに於ける學の三部門—理論哲學・實踐哲學・藝術哲學—の分類原理であるが、それはまた生活の三形式をも生ずるわけである。理論的理性は端的に真理のために真理を觀る作用であつて、アリストテレスはこの作用を「觀照」と名づけ、それによつて最高の真理に與り永遠の淨福を得る所の「觀照的生活」をば人生の最高の生活形式であるとした。次に實踐的理性は後述の如く欲望を支配して道徳生活を實現せしめるものであるが、アリストテレスはかくして生ずべき道徳的生活—實踐生活—を更に名譽・權勢を目ざして政治上に活躍する所の「政治的生活」と、物質的財貨の獲得事業に向ふ所の「享樂的生活」とに分けてゐる様である。かくしてプラトーンが哲人階級と國防階級と生産階級とに分類した生活形式は、アリストテレスに於ては觀照的・政治的・享樂的の三形式として繼承せられた。但しプラトーンに於ける哲人の生活はイデアの觀照と同時に國家の支配を使命としたのであるが、アリストテレスにあつては觀照生活がそれ自體獨立して最高位を與へられたのである。但し既に述べた如く意欲に於ける追求・忌避が認識に於ける育

定・否定を理想するといふ主知主義的見解によれば、實踐的生活は觀照的生活を前提としてゐる。唯觀照が實踐から獨立して自己目的となつた場合はアリストテレスは最高生活としたのである。觀照的生活と實踐的生活とに對立して第三の創作的生活は自然や人生の事實を種々の表現手段を通して模倣する所の藝術生活であつて、その模倣の對象と手段とに應じて種々に小分けられるのであるが、併しそれ等は何れも倫理的目的を有する點に於て實踐的生活に關係し、また一種の眞理認識である點に於て觀照的生活に關係する。即ち藝術が刺戟し喚起する情動にも悲劇に於ける恐怖や同情は、それによつて精神の「淨化」を行はんがためであり、また藝術はそれが描寫する個別的對象に於て一般的本質を明かにするもの、即ち個別的對象に實現せる一般的本質をその對象とするものであつて、そこに學問と同様の使命を有し、且つ認識に伴ふ快樂がそこにも生ずるのである。創作的活動はかくの如く實踐的並びに理論的活動と特殊の關係を有しながら、而もそれ等の何れにも從屬せざる第三の領域を占めてゐるといふのがアリストテレスの見解である。何れにせよ、統制原理としての能動的理性は、人間の自然的機構に制約されたる受動的理性に働きかけるのであつて、それによつて、感覺より來れる表象は認識となり、動物的な衝動は人間的なる意志となる。かくして要するにアリストテレスの心理説によれば人間が質料を形相によつて統制することは畢竟人間に於ける動植物的なる感覺や欲望を人間特有の理性によつて統制することであり、ここに形而上學的原理は心理學的内容を興へられ、その教育的意義は一層具體的に暗示せられるのである。この事は併し直ちにアリストテレス倫理學の基礎であり、それを介して教育固有の論究は始まる。

アリストテレスの倫理説と教育 アリストテレスに於ても亦希臘人一般の見解と同じく、人生の究極目的は善に存し、善とは即ち幸福に外ならず、そして「幸福であること」はやがて「善く生き善く爲すこと」である。然しあらゆる生物はそれ固有なる本性・活動の發展によつて幸福になるものであり、人間に固有なるものは前述の如く理性であるが故に、人間の善は結局「理性に従へる魂的活動」に存する。換言すれば理性が行動の正しき原理を洞察し、それによつて欲望を統制するのが人間の善である。然しこの場合にアリストテレスは理性的知見に基ける意志をば、ソクラテースに於けるが如く直

ちに行動化する程に強きものと考へず、却て欲望の強さがこれを妨げ易き事實に着眼して、理性的活動は反復修練して習慣化する必要があると考へた。徳とは實にこの理性的活動の「習慣」に外ならぬが故に、人間の善はまた「徳に従へる魂の活動」である。而もかかる徳は本来人間の自然的素質に可能態として存し、理性の働きによつて實現するものであり、その結果として快樂を將來するものである。かくの如く理性が欲望を統制することによつて成立する徳をばアリストテレスはまた中庸の語を以て指示し、「あらゆるものに於て中庸が實踐せらるべきである」としてゐる。「中庸」はさきに知覺を統一する原理として指摘せられたのであるが、ここでは欲望を統一する原理となつてゐる。アリストテレスはこの實踐的原理としての中庸をば兩種端に對して特色づけ、例へば勇氣の徳は暴勇と卑怯との中間に成立すると説いてゐるが、併し吾々はこれを能慾も本来の統一原理として解釋し、徳をば欲望の矛盾を辨證的に止揚統一する所に成立するものと見る。暴勇も卑怯も何等かの欲望の發動が何れかの方向に偏することによつて他の欲望と矛盾衝突する場合に生ずるものであり、この一方的偏局を是正して對立的欲望をば、人の本性の發揮のために止揚統一することこそ勇氣に外ならぬであらう。かく解釋するときは、さきに質料と形相との——自然的素質と價値的理念との——辨證的關係として把握された陶冶の本質は、ここでは矛盾する質料の辨證的統一として理解せられる。何れにせよ、實踐的理性が自然的素質・動物的意欲としての衝動を統制する所に善が存し、この統一を習慣化する所に徳は成立するのであるが、かかる倫理説はそのまま教育論に結合し、ここでは上述の總旨が形を變へて次の如くに述べられてゐる。即ちアリストテレスによれば人をして有徳ならしめる要件が三つある。第一は「自然」であつてそれは心身兩面に人間の天性(素質)を興へ、第二は「習慣」であつて、それは天性を修練して「習性」(品性)たらしめ、第三は「理性」であつて、それは善を認識し至當の指導原理を得しめる。生物の大部分は天性のままに生活し、若干は習性をも有するが、理性は人間特有の能力であるが故に、人間としての善即ち幸福は、前述の如く理性が天性を指導して習性を形成するにある。而して教育の關する所は習性と理性とであつて、示教によつて理性に正しき識見を得しめ、練習によつて善き習性を養ふのがその主眼である。ソクラテースの助産術に於ては、素質と教導と長期間の回

基礎とが要件とせられてゐるのであるが、アリストテレスに於ては上巻の叙述が示す如く、形而上學的・心理學的所説を背景とし、倫理學的見解に即して、これ等教育の主要契機が整頓されてゐるのを見るのである。因にアリストテレスは此の場合習性の陶冶に善への共通の追求者としての交友の重要性を認め、友情は人生の要求であるのみならず、望ましい理想であり、善き人々の交際は一切の善の源泉であることを力説してゐる。これは古來の希臘社會の風習やソクラテース・プラトーン教育思想の基調たりしエロースの價値を認めてそれを繼承せるものであるのみならず、既述の如く、アリストテレス自らがアカデメイアの學友との間に體驗せる温かき友情を反映せるものと思はれる。但し彼が先輩と後輩との同性愛の醜き方面を警戒して、これを不自然な病的な状態であると非難したのを見れば、當時愈々世上一般の風紀が紊亂して純精神的なるエロースの行はれざるに至つた世相を觀察することが出来る。

アリストテレスの國家論と教育 アリストテレスによれば人は「本性上國家的生物」であり、嗣つて國家の幸福はその成員の幸福によつてのみ得られるが故に、國民の教育は國家の學たる「政治學」の規定すべき所であり「少青年の教育が立法家の最大の關心事であるべきことは何人と雖も異議はない筈である。」故でもプラトーンに於けると同様に、國家の任務をば國民の教育に置き國家と教育とを不離の關係に考へる古典的希臘思想が現れてゐる。但しアリストテレスによれば、各人の徳が各々の自然的素質の上に形成せらるべきである様に、國家も亦各々の歴史的事情に即して國家の使命を果さねばならぬ。従つて政體もプラトーンに於ける如く端的に理想的政體と反理想的政體とに區別せらるべきではなく、支配者の數から見て同一の外形を具へてゐても、それが公共の幸福を目ざすか否かによつて善き政體とも惡き政體ともなる。例へば一人の支配は善き王制とも惡き暴君制ともなり、少數者の支配は善き貴族政體とも惡き寡頭政體ともなり、全國民の支配は善く秩序づけられたる共和政

治ともなり、惡き愚民政體ともなる。而してアリストテレスは國民の特性がそれぞれ獨自の國家形態を維持し、それに適應せる教育を國民に課することを述べてゐるが、併し同一の國家にあつてはその全國民が同一の目標に向つてゐるが故に、全國民が「同一の教育」を受くべきことを説き、統一的國民教育の原則を明示してゐる。そしてこの原則の根柢には、國民各自が「自己を自己のもの」と考へず、至く國家のものとして考へねばならぬ」といふ國家主義が高調されてゐる。この點に關する限り、彼はスパルタ教育を讚美する人を至當と認めてゐる。但しその教育の内容に就いては次の如き所説を加へてゐるのである。

一般陶冶と職業陶冶 アリストテレスによれば生活には「多忙 (*anagkaiá*) のためのもの」と「閑暇」(*otolh*) のためのものがある。前者はまた戰のため後者は平和のためであり、更に前者は「必須有用のもの」を、後者は「美しきもの」を目ざす。換言すれば前者は自己一身の生計や國家の存立を保つための經濟的並びに軍事的な生活であり、後者は平和と閑暇とを學問や藝術に送る生活である。前者は謂はば奴隸的生活であつて、後者は自由人の生活である。而してアリストテレスによれば戰は平和のためであり、多忙は閑暇のためである。故に彼は自由人としての教養をより高く評價し經濟や軍事はそのための地盤手段と考へたのである。スパルタの教育はこの點に於ては彼によつて非難せられてゐる。所謂自由教育の本來の意義は生活の多忙を離れて閑暇を美しく過すための教育に存する。而して後世に所謂職業陶冶と一般陶冶とに關する思想は實にアリストテレスのこの思想に淵源するのである。

アリストテレスは上述の生活の二方面をば徳目や教科目を論ずる際にもその背景たらしめてゐる。即ち彼に

よれば勇氣と忍耐は多忙・戦のために、學問は閑暇・平和のために、節制と正義とは兩方のためにはあるが、特に閑暇・平和のために必要である。教科目に就いても、例へば讀書は生活の必要を充すと共に他の教養を得る基礎となり、圖畫は實用の外に美感を養ふものであり、體育は勇氣の涵養を目ざし、音楽は一單に多忙を正しく過すのみならず、閑暇を美しく送るために課せられるものとした。

教育の段階 アリストテレスも亦プラトーン思想の基調に立つて、隨年教法的教育段階論を企てた。そして先づ出生前の優生學的考察から出發し、結婚の統制に就いて論じてゐる。それによれば夫妻の年齢はその生殖力の顯微のない様に又親子の年齢が餘りに隔たり過ぎたり接近し過ぎたりせぬ様に注意せねばならぬ。そのためには男子は三十七歳より女子は十八歳より結婚を許し、男子五十歳位を生殖に最もよき時期とし、而して男子七十歳女子四十歳を生殖能力の限度としてゐる。兩親の身體は競技者の如く不自然に強きこと及び餘りに弱きことを共に非とし、中庸を可としてゐる。次に妊娠中の母親は身體に榮養と適度の運動を、精神に休息安靜を必要とする。不具の子供はこれを棄て、又法定數—國家の人口の制限より來る出産の限度—を超えたる産兒は成育せぬ中に處分せねばならぬ。初生兒は乳を以て育てるのが最もよく、酒類は禁すべきである。五歳までは格式ばつた學習や過激な作業を課することなく、但し運動は自由に行はせ、遊戯は下品なもの、骨の折れるもの、放縱のものを避けさせねばならぬ。物語に就いては兒童監督官の選定によるのがよい。七歳までは奴隸に交ることを禁じ親の許で教育すべく、凡て醜惡なる話や繪畫や演劇等に接せしめてはならぬ。七歳から十歳までは音楽や學問のみを教授し、十歳以後二十一歳至るまではその外に嚴重な體育と一定の食事とによつて教育して、性的惑亂を防ぎ又戰

争その他の身體的勞苦に慣れしめる。この間の教育が國家的見地から統一的に行はるべきこと、又その各徳目・各教科が生活必須の見地と自由教育の見地とより教へらるべきこと等に就いては既述の如くである。

アリストテレスの史論地位 プラトーンに結合しながら而もプラトーンとの對比に於て希臘思想史上に立場を占めたるアリストテレスは、後世に於て呼出される場合にも亦プラトーンとの關聯に於て、而も多くはプラトーンと異なる特色の故に呼出された。彼の創始せる逍遙學派の傳統は後に述べるけれども、アカデメイアに次いで長き勢力を保ちながら、師祖の餘りに廣汎偉大なる業績の故に後繼者は概してそれを整理し校訂し保存することを主たる任務とせざるを得なかつた。中世期に於てはプラトーン哲學を採用せるアンセルムスがスコラ哲學の發生を促せるに對して、アリストテレス哲學はトマス・アクイナスに採用せられてスコラ哲學の最盛期を將來した。これより先アリストテレスの著作はアラビアの學者—特に東方に於けるアヴツツナと西方に於けるアヴロエス—によつて研究せられ、それが猶太人の手を経て西歐に傳へられた。而も當初は異端として斥けられ、「物理學」は一二一〇年に、「形而上學」は一二一五年に教會によつて禁書とせられた。然しやがて自然的真理と宗教的真理との分離を防止して兩者を結合することがスコラ哲學に取つて必要とせられるや、アリストテレスはまさにその用に立つものとして歓迎せられるに至つた。その新動向を導いてアリストテレスを基督教神學の基礎づけに採用したのが前述のトマス・アクイナスである。スコラ哲學はやがて間もなく衰微したが中世の大學がまたアリストテレスの論理學及び其他の諸部門の研究を次第に重視するに至つた。文藝復興運動及び宗教改革運動は、その初期に於てはスコラ哲學と共にアリストテレス哲學をも排斥したが、やがて希臘の諸學藝が基礎的

教育として要求せられるに及んで、アリストテレスも復活させられ、特にメランヒトンはアリストテレスの學の偉大なる包括力を體識し、その研究を力説した。最近の哲學—殊に所謂獨逸學派—がマルブルと學派や西南學派のプラトーン主義に對立してアリストテレスに、より多く依據することにより新生面を開拓しつつあるのは周知の事實である。教育界に於ても亦ナトルプのプラトーン主義に對して例へばザイルマンの如き有爲の教育學者がアリストテレス教育思想の意義の闡明に努力し、自らの學說上にも少からざる影響を受けてゐる。

第四章 新希臘時代第二期(世界主義時代)の教育

第一節 希臘文化の世界化

世界主義時代 上の二章に述べた前後二期は舊希臘より新希臘への推移を含むとはいへ、何れも希臘文化が未だ世界的傳播と混化とに於てではなく、それ自らの地盤—希臘本土と希臘植民地—に於て、典型的に榮えた時期である。吾々がこの二期を併せて廣く古典時代と名づけたのはこの故である。然るにペロポネソス戦争(前四三一年—四〇四年)はアテナイの覇權を失はしめ、コリントス戦争(前三九五年—三八七年)はコリントスを衰微せしめ、テーバイ戦争(前三七九年—三六二年)はスパルタを敗退せしめ、つひにマケドニアの英主フィリポス二世がアテナイとテーバイの聯合軍をカイロネイアの戦(前三三八年)に破つて以來希臘民族の政治的獨立は失はれ、次いでアレクサンドロス大王の偉業を通じて彼等とその全文化とは本來の郷土を離れて、地中海を中心とする當時の主要世界に限らず傳播した。今や希臘民族は特定の都市國家の市民(πολιται)たることを失つて世界市民(κοσμοπολίται)となり、而も世界を希臘化(ἡellenization)することによつて世界の師となつた。吾々はそれ故にさきにも解明した如く、この希臘教育史最後の一期間をば、世界市民時代の意味に於て世界主義時代(Cosmopolitan Period)と名づけ、又史家ドレイゼンに従ひ、世界の希臘化時代の意味に於て希臘主義時代(Der Hellenistische Zeitalter)と呼ぶ。

希臘文化の世界的傳播　ホメロース詩篇への親熟によつて高貴豊饒な想念を養はれ、アリストテレスの直接指導によつて包括的な學的研究への興味と理解とを興へられたアレクサンドロス大王は、名實共に拔群の英主であつた。故に大王の遠征（前三三四年―三二三年）は單に軍隊の遠征、政治的勢力の勝利ではなくて、學藝の遠征であり、希臘文化の世界征服であつた。すぐれた歴史家や地理學者や天文學者や藝術家や哲學者達が大王に伴はれて行つた。かくして力と感激と知性とに充てる王師の進む所、波斯・埃及等の老大國は破壊せられて新文化建設の地盤となり、狭き郷土に盛り過ぎたる希臘文化は新鮮なる廣野に移植せられた。「希臘民族」と「異民族」との舊き障壁は撤去せられて「共通の言葉」(κοινή)を語る「世界市民」が萬里の山河を越えて握手した。吾々はこの大規模なる文化運動をば先づその主要なる中心地によつて把握し、同時にそれ等の教育的意義を考察しようと思ふ。

第二節　文化の中心地とその教育的職能

アテナイの諸學派　世界主義時代文化の中心地として先づ顧みらるべきは、舊き傳統を誇るアテナイである。そこにはイソクラテースの傳統を承けたる修辭學校と、プラトーンを祖述せるアカデメイア學派とアリストテレスを繼承せる逍遙學派とが共に世界の學府たる權威を有し、各地から優秀の徒を集めて講筵を賑はせてゐた。そこに又新しくストア及びエピクテオスの兩學派が起り、舊學派に對抗して新説を唱道し、つひに世界主義時代の思想界を代表するに至つた。これ等の中イソクラテースの修辭學校に就いては既に述べたから茲には他の諸學派に就

いて略述しよう。

アカデメイア學派　アカデメイアは、その神域とギムナシオンとを繼續的不動産とし、曾ては反對せる報酬受領制度の採用によつて動産を獲得し、學頭を中心に研究社を成せる學徒を生ける力として、數百年間の命脈を保つた。（學頭の傳統は、勿論その間に斷續はあるが、他の如何なる學派よりも明確に傳へられ、紀元後五二九年ユスティニアヌス皇帝の命によるアカデメイア解散の時まで續いてゐる。）但しその間にも學的傾向に變遷があり、通常三期に小分せられる。第一期は所謂「古アカデミー」であつて、プラトーンの甥スヘウシポス、弟子クセノクラテース、それからボレモン、クランートル（前二者の弟子）クラテース（ボレモンの弟子）が約百年間に互り相繼いで學頭となり、大體祖師の學的立場を忠實に踏襲した。第二期は所謂「中期アカデミー」であつて、その中が更に初期のアルケシラオス派と後期のカルネアデース（前一五五年羅馬に在り）の派とに分れ、大體に於て懷疑主義の思想が支配した。第三期は所謂「新アカデミー」であつて、ラリサのピロイン（前八七年羅馬に在り）やアスカロンのアンティオコス（前七八年キケロがアテナイでこの人に師事した）がこれを代表し、主として折衷主義の傾向を取つた。この新アカデミー派の末なるトラシユロス（羅馬ティベリウス帝治下の人）はプラトーンの著作を整理し、三十六篇を四篇づつ九卷に分けたが、この分類は今日に至るまで襲用せられてゐる。

逍遙學派　リュケイオンの所謂逍遙學派もアカデメイアと同様の物質的保護と人事的的制度とによつて長き學統を保つてゐたが、中でも主なる代表者は次の諸學者である。テオプラストスはレスボス島のエレボス出身で動植物學の造詣深く、又その著「性格論」は性格學的研究の古典として注目すべき名著である。彼が學頭たりし時リュケイオンは二千人の學生を有してゐたと傳へられてゐる。エウデモスはロドス島出身でアリストテレスの弟子中最も傑出し、數學・星學の研究に功あり、又アリストテレスの倫理學講義を出版したものとして有名な「エウデミア倫理學」がある。アリストクセノスはタレントム出身で音樂に関する歴史的並びに理論的研究に名高い。ディカイアルコスはシケリア島のメッサナ出身で有名な博學者であり、その著「希臘の生活」は希臘の地理・歴史・道徳・宗教等を内容とする文化史的述作である。ストラトーンは小亞

細亞のラムプサコス出身で自然研究の故郷に於て道進學派中第一であり、「自然研究者」の異名を以て呼ばれた。尙この派の末なるアンドロニコスはロドス島出身で羅馬に住み、アリストテレスの著作を整理し出版したことで有名である。これより以後道進學派は醫師の著作の校訂・註釋・拔萃・解釋等を主たる任務として保守的機能を守るに至つた。

ストア學派 ストア學派の開祖はキタイオン（キニッポス島に在り）のツエーノンである。彼は前三三六年頃に、富める商人の子として生れたが、継嗣して財を失ひ、前三一四年頃アテナイに來て哲學を諸學者（キニク派のクラテウス、メガラ派のステイルボン、アカデメイア派のポレモン等）に學び、前三〇八年にアテナイ市内の或る「彩色せられた柱廊」に於て講義を開き、所謂「ストア學派」の祖となつた。彼の眞學嚴肅なる性格、簡素なる生活、寡欲親切なる行狀は一代の尊敬を得し、多数の門下を集めた。彼は前二六四年に自殺したが、學統は弟子クレアンテウス（トロアスのアッス出身）に傳へられ、更にその弟子クリシ波斯（キリキアのソロイ出身）に傳へられ、この人によつてストア學派の思想は整備せられて永く傳へられた。これ等にキオス出身のアリストン、ペピロニアのディオゲネス等が加はつて「古ストア」を形成し主として後述の如き倫理問題に研究を集中した。第二期は所謂「混合思想」の特色を現はし、その代表者バナイタイオスはロドス出身で、初めヘルガモンに於てクラテウスの教を受け、次でアテナイに出て上記ペピロニアのディオゲネスの門弟となり、又アカデメイア中期の懷疑思想にも強く影響せられた。後に羅馬に行つて知名の政治家と交り、それによつてストア學派は羅馬に移入せられた。同じく第二期ストア學派の代表者ゼイディーニオスはシリアのアパメア出身でアテナイに學んだ後諸地方を遊歴し、ロドス島に居を構へてそこにストア學派を築きしめた。古代第一の博學者で特に地理・歴史の研究に偉績を遂げた人である。キテロもロドスに旅行せる時彼に教を受けた。第三期ストア學派は宗教的傾向を帯びて行つた。

エピクテロス學派 エピクテロス學派の開祖エピクテロスは、前三四一年頃アッタイケー州に生れたが幼にしてサモス島に伴はれ、ために通常サモス出身者とせられてゐる。十八歳の頃アテナイに出てアカデメイアにクセノクラテウスの教を受け、

又デモタリトスやピュロソンの學說をも學んだ者である。後ミテイレネー及びラムプサコスで哲學の講義を開いたが、前三〇六年に再びアテナイに來て、有名な庭園―所謂「エピクテロスの庭」―を買受け、そこに學園を開いて死（前二七〇年）に至るまで靜かな研究教授生活を送つた。彼は洗練された趣味と明朗な社交性とを有する典型的都人士であり、後述の如き上品な快樂主義思想を體現した人である。エピクテロス學派の代表者中主なる者は、ラムプサコス出身のメイトロドロス、シンドン出身のツエーノン、ガダラ（バレスティナに在り）出身のプリディモス等である。

アテナイの大學 アテナイには上述の如き諸學派が或は傳統に據り或は新興の意氣を以て、競ひ榮えたのであるが、これ等（特に哲學の四學派）を併せてアテナイの大學と呼ばれる。これ等の學校に於ては、學頭は初め先任者の指名によつて定められたが、やがて學生又は教職員（中の評議員ともいふべきもの）によつて選舉せられることとなり、更に羅馬時代に入つては、地方官若しくは皇帝が任命することとなつた。學頭の外に下級の教師や助手があつて、正科を教授したり、或は豫備的課程を擔任したりした。學生は「エプイボス」といふ組合を作つて寄宿舎に住み、そこから學校に通ふのを常としてゐた。前二〇〇年頃戰亂によつて學園が破壊せられてから、學徒は市内のギムナシオンや劇場に集まつて研學を續けた。

羅馬皇帝ウス・パシアヌス以來アテナイの大學も國庫の支出を受けることとなり、ハドリアヌス帝やアントニヌス帝も熱心にこれを支持したため、學運大いに榮え當時の羅馬人士の教養の中心地となつた。教授の方法や學生の生活等に於て中世の大學のそれと（事實上の連続はなかつたけれども）軌を一にするものが多かつた。然し東羅馬帝國のユスティニアヌス皇帝が、アテナイの大學をば基督教に反對することの故に閉鎖を命じた（五二九年）時を以て、この長き學的傳統は中絶したのである。（近世に於けるアカデメイアの再興に就いては後に述べる）

あらう。

アレクサンドレイアの學府 世界主義時代文化の中心地として、アテナイにも優つて著名なるはアレクサンドレイアである。ここではプロトレマイオス王家が前三三二年より前三〇年に至るまで支配し、アレクサンドロス大王の遺志を繼いで、この首都を世界文化の中心たらしめるために盡瘁した。第一代プロトレマイオス・ソテールは大王に従つて遠征し又大王歿後の紛亂を鎮めて、埃及に君臨したのであるが、その晩年は内治に専心し文教の興隆に盡力した。第二代プロトレマイオス・フィラデルフスはその長き平和の治政に於て文化の保護勸奨に主力を盡し、有名な研究施設を創建した。それは古くより存した埃及の施設に倣つたもので、一個の學園 (horosion) と二個の圖書館 (Bibliothek) とから成る。學園は學藝の神ムサの神殿の周圍に建てた研究室の一群で、そこに各方面の學者が公の給費を受けて研究に従事し、相互の切磋に資したのである。この學園に直接附屬してブリュケイオン圖書館があり、更に都市の一隅にセラベイオン圖書館があつて、この内外兩圖書館に希臘を始め埃及・猶太等の諸文獻が蒐集せられた。第三代プロトレマイオス・エウエルゲテスはアリストテレス著作の寫本及び猶太・埃及その他東方諸國の文獻の蒐集に功があり、第四代プロトレマイオス・フィロパトルは希臘の遍歴學者をしてアレクサンドレイアを訪れたる場合には必ずその所藏文獻の寫本をその圖書館に遺さしめた。かくして紀元後三世紀頃に於ける藏書数は兩圖書館を合して約五十三萬二千八百卷に達したとのことである。

アレクサンドレイア學府に於て發展し若しくは新興した學術の主なるものは、第一に所謂プロトレマイオス天文學であり、それによつて地球の周圍及び直徑、太陽及び月の距離、春分秋分等が知られ、近世コペルニクスの出現ま

で長く天文學上の通説を成して來た。この學説の唱道建設に最も功績のあつたのはニカイア出身のヒバルコスである。第二に文法・文學の發展も注目すべく、原典批判や註解が大に行はれ、この方面の代表者として、エラトステネス (キュレネ出身)、アリストブッネス (ヒザンテオン出身)、アリストタルコス (サモトラキア出身) 等の名が目立つてゐる。第三に數學及び自然科学の發達が顯著であつて、幾何學のエウクレイデス (出身地不明)、物理學のアルクイメデス (シラクサイ出身)、醫學のヘロフィロス (カルケドン出身)、エラシストラトス (ケオス島出身)、ガレノス (ベルガモン出身) 等の名がこれを物語つてゐる。

アレクサンドレイアはかくの如く殷盛なる文運を以て當代に輝き、つひに文化史上の所謂「アレクサンドリア時代」の名は、他の諸中心地をも含めて廣く世界主義時代一般を指すに至つた。而もこの學都は基督教興起後は希臘思想と猶太教及び基督教との結合の場所となり、紀元後六四〇年に回教徒の侵入によつて壊滅するまで約千年の長きに互つて世界文化の一大中心地となつてゐたのである。

ベルガモン其他の中心地 アレクサンドレイアに對して小亞細亞のベルガモンも亦學藝の中心地であつた。ここでも國王アタロス一世及びエウメネス二世が、プロトレマイオス王家との競争意識から國都ベルガモンに圖書館を設け、二十萬卷の文獻を藏して學藝を奨励した。ここではアテナイに比較的近接してゐることから、修辭學及び美術批評が發達した。右の外更にシリアのアンテオケイア、キキリアのタルソス、エーゲ海中のロドス、マケドニアのペラ等もそれぞれ國王の保護によつて文化の淵藪となつたのである。

第三節 思想界の大勢とその教育的意義

世界主義時代の思想界 周知知られてゐる通りこの時代の思想界を代表するものは、既述のストア學派及びエピクテロス學派に懷疑派を加へた三學派である。これ等は希臘哲學史上に所謂「倫理時代」を形成し、その共通の目標は、國家の興亡・民族の變轉の渦中に不安と焦燥を抱ける彼等が人生の幸福を採求し安立の境地に住することに存した。而もその到達し得た歸結が次に述べる如く、亡び行く希臘の運命をよく反映せる所に時代の共通特色を示してゐる。吾々はこの特色に注意しながら彼等の思想中特に教育的見地より重要と思はれる契機のみを略述したいと思ふ。

ストア學派の思想 ストア學派は當初の間はキニク學派の立場に結合して、専ら外面的幸福に對する無關心、有徳なる賢者の「自己満足」を道徳原理としたけれども、やがてアリストラテレスの心理説に依據して、而もより強く個人精神に於ける理性の統一性と獨立性を主要し、ここに理性による情欲の否定即ち「無情欲」の倫理を樹立するに至つた。ストア學派に取つては精神の「指導力」は理性であつて、それは單に個々の感覺刺激を知覺に統一する機能だけでなく、感情の興奮に「同意」を與へてこれを意志活動に變化せしめる機能をも有する。この場合に感情の興奮が餘りに強くて理性の同意を強制した状態、換言すれば精神が外界刺激に動かされ受動的地位に立つて生じた所の状態が「情欲」であつて、それは病的な反自然的、反理性的な「心のみだれ」である。故に賢者は、假令外的世界の種種をば如何とも爲し難いとしても、それによつて起された情欲に身を委せず居ることは出来るのであつて、この「無情欲」が即ち賢者の徳である。かくして賢者は自己の情欲の克服により、繼つて外界を克服することが出来る。即ち外的運命の惹起する快苦は賢者もこれを感じせざるを得ない。

のであるが唯快を善となさず、不快を惡となさず、要するに感情に同意を與へざるることによつて、自己満足の誇りを保つことが出来るのである。

初期のストア學派はかくの如く情欲への屈服を唯一の善とし、情欲の克服を唯一の善としたのであるが、後期のストア學派はかかる絕對的善惡の中間に相對的善惡を立てて嚴肅主義を緩和した。即ち「望ましきもの」は善を促進する性質の故に第二次的善であり、「嫌ふべきもの」は善を妨害する性質の故に第二次的惡であるとし、唯「望ましきもの」と「嫌ふべきもの」との中間に位するもののみが善惡に對して絕對的に「無關心なるもの」であるとしたのである。この緩和は教育上に重要な意義を有する。何故ならば初期の嚴肅なストア思想によれば、人間は情欲を支配する賢者か情欲に屈服する愚者かの何れかであつて、その兩種の中間者は存在し得ないのであるが、緩和されたストア思想に於ては、賢者から愚者への移行は漸進的であつて、兩種の中間に「改善の餘地あるもの」即ち「進みつつある者」が存在し得るからである。尤もこの場合にストア學派はかかる中間者が完全なる善に達するのは突然の轉向によると説明した所に、教育による漸進的向上を否定したのであるが、ともかく道徳的狀態の「進歩」を承認したことによつて、教育論にまでは正展開せらるべき餘地を生じたのである。

上述の如きストア學派の倫理説は世界に關する形而上學的・神學的思想に支へられてゐる。彼等によれば情欲は「反自然的なるもの」であり、理性は世界並びに人間の「自然」である。即ち「自然」は第一に創造的世界力、合目的の世界心としての「理性」であり、而もそれは彼等にとつては同時に神であり、世界は一切を生産し形成する所の「生成的理性」である。そしてこの理性こそやがて世界を合理的に秩序づける所の「法則」である。かくて古來相對立する原理とせられて來た所の「自然」と「法則」とはストア學派に於ては、それ等が共に「理性」であることによつて一に歸する。故に「自然に合致して生活する」といふ彼等の原理は同時に「理性に従つて生活する」ことである。情欲からの解放たる「無情欲」の原理も、情欲が理性を凌駕し世界の自然法則に背反するが故である。

かくの如き世界観と倫理観とが國家論に結合することによつてストア學派の時代的特色は益々明かになつて来る。彼等によれば個々の人間の精神はその理性に於て世界の本性と本質的に同一であるが故に、各個人は本性上共同生活をなすべきものである。この共同生活は併し彼等に於ては神をも全人類をも一つに結合する「全體的共同社會」としての世界國家である。それは専ら同一の世界理性の分有の故にのみ生ずる結合であつて、それ以外の結合原理を含まざるが故に、歴史的制約や國民的・階級的差別を超えた全人類の理性的國家である。アレクサンドロス大王の偉業を通じて惹起された全世界の水平運動——希臘民族と異民族との久しき障壁を撤去し、自由民と奴隸との對立をも消去し、東西の諸國を一つに融合する世界國家運動——といふ文化史的動向は併しストア學派の國家思想に反映し、又彼等の形而上學によつて基礎づけられたのである。而もかかる世界國家の思想は、若し現實に世界を支配しつゝある大國民によつて受取られるならば、自らの使命の誇りある自覺となるのであるが、現實の政治的勢力を失つて亡國の途上にある國民に受取られるならば、それは如何なる特定の國家形態にも政治的職責にも積極的關心を有せざる冷淡無關心の態度として現はれるであらう。後者の場合には世界主義はそのまゝ個人主義である。ストア學派の國家思想が羅馬盛時の思想家——例へばキケローに於ては羅馬國法の積極的基礎となつたのに對して希臘末期の思想家に於ては消極的なる個人主義となつたのはそのためである。

エピクテトス學派の思想 エピクテトスはキレネ派の思想を承けて「快樂」を最高善としたのであるが、併し瞬間的快樂よりも永続的快樂を優れるものとし、そして永続的快樂をば精神の「平安」即ち「安寧なる快樂」に求めた。更にエピクテトスは快樂を最大ならしめるためには、自己の欲望とそれの遂行によつて生ずべき結果とを比較考査する所の「知見」を必要とした。この見地より彼は人間の要求を三種類に分けた。第一種は「自然に」生ずる要求即ち生存のために絶対必要であつて賢者と愚も避け得ざる要求であり、第二種は「人定的に」作り出されたもの（世俗的名譽の如き）であつて、賢者はその無價値を洞察し、それから距離をせねばならぬ。第三に上の二種の間、自然的にはあるが併し生存に必須ではない所の要求が存する。賢者は已むを得ない場合にはこれをも斷念せねばならぬが併し成る可くはこれを享樂すべきである。

エピクテトスの要める快樂はかくして結局人間の本性に根ざしながら衣食住の如き生存必需のものにあらざる快樂である。彼はこれをば洗練された美的生活と、親切高雅なる交友とに求めた。要するにそれは外界の運命に煩はされず、調和平衡の取れた衣食住と心情とによつて靜かに世界と人生とを觀照し享樂する生活であり、彼の言葉に従へば「肉體的に苦痛なく精神的に煩悩なきこと」——一言にして所謂「みだされざる状態」である。

エピクテトス學派はかかる立場より宗教を排斥し、迷信からの妄想をば學問によつて征服すべきことを勧めた。神が人間生活や事物の運行に干渉するかの如く信ずるのは彼等によれば嘔ふべき意味である。但し彼等はその標榜せる美的生活の理想を神話化するために、神々をば人間に類する巨大なもので、地上の萬象に煩はされず世界の中間（中空）に精神的共同結社を成し觀照といふ靜謐な生活を遂つてゐる様に描いた。

靜謐な精神的共同結社も本来自己満足を求める個人的要求から生れたものであるが、この思想はエピクテトス學派の國家論に於て更に明かに現はれた。彼等に従へば國家とは個人が各自の利益を考査して「契約」を結ぶことにより成立したものである。従つて國法も「共同の利益に關する合意」から生れ、而もこの場合に、より優れた智力を有する者は勢ひ自己の利益になる様に合意を導くが故に、結局國法は優者の利益のために制定せられるものである。行爲はそれ自體に於て正・不正があるのではなく、唯各人の利益となることが正であり、不利になることが不正である。國法に違背して罰を受けるのは不利であるが故に不正である。而して國法に執る者はかかる不正に陥り易く不斷にかかる罰を恐れて暮す。それ故に人は出来るだけ政治への關與を避くべきである。

エピクテトス學派は人間の發展に關しても亦上述の如き生活理想に表するもののみを認めて他を排斥した。彼等に取つて必要なる發展は、真理の探求標準を知るべき論理學（認識論）と宇宙の理法を知つて神々や自然現象や死に對する迷信的恐怖を除くための自然哲學と、人生の使命を知るための倫理學とであつて、其他の諸發展は無用であり、古來希臘教育が尊重して來た音樂・數學・天文學等もこの見地から廢棄せられたのである。