

ト工 2B-16



371.2  
Sh67

獨逸教育思想史

上卷

篠原助市著

創元社刊行



\*0041872001\*

0041872-001

371.2-Sh67ウ

独逸教育思想史

篠原助市・著

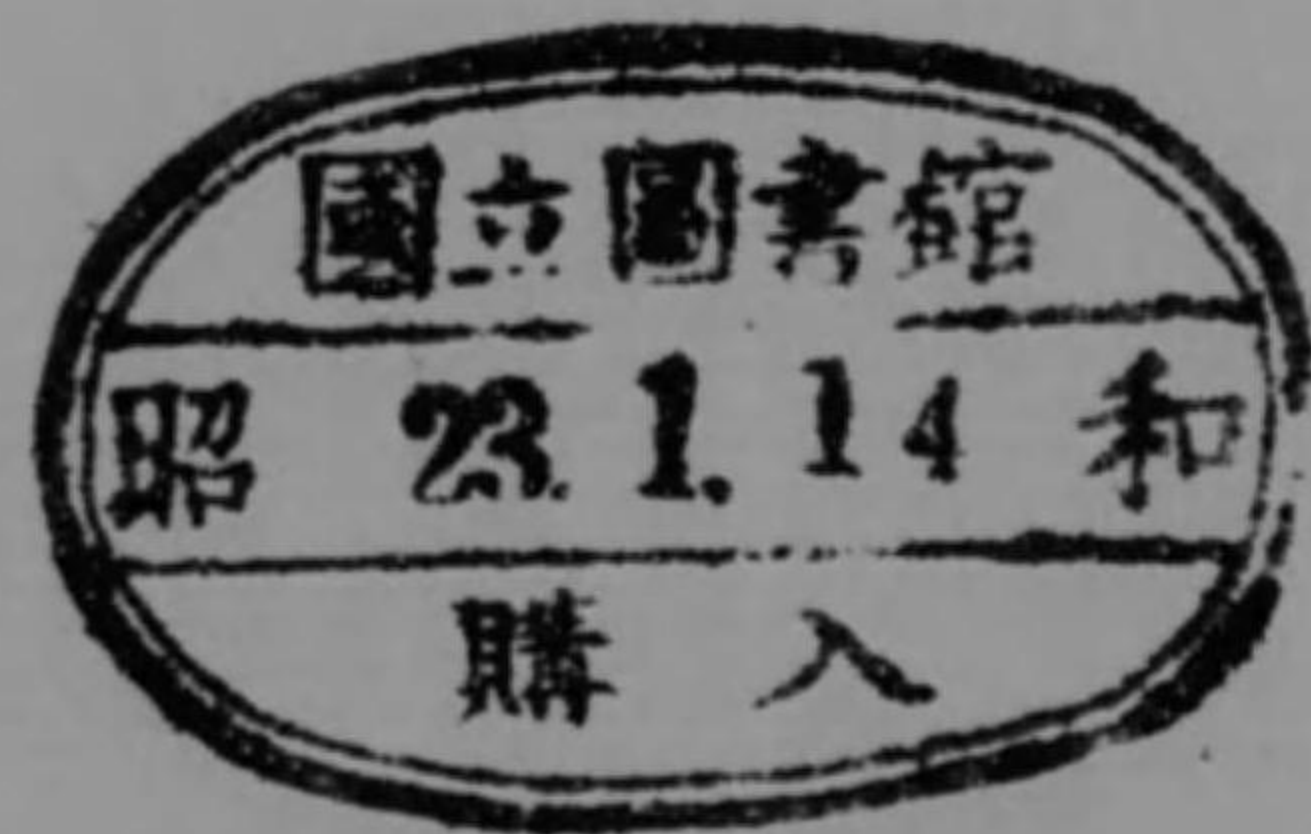
創元社

上. 下卷

昭和22

AHB





## 序

本書に於て私はドイツ教育思想の發展を問題史的に敘述しようとして試みた。しかし誰もが知る通り、西歐一國の文化を他國の文化から切り離して考察することは不可能である。ドイツの教育思想にしても、中世に於ける夫れのローマへの依存、近世初期に於けるイタリヤの、十七世紀から十九世紀に亘る英、佛、伊等の影響を離れて、單獨にドイツ的なものを語るに由ない。寧ろ是等諸國の教育思想との連關に於て、西歐教育史の歴史的一環として、ドイツ的なものの位置を定立するによつて、始めて其の正當な理解が望まれ得る。そして是こそ私の最初からの意圖であつた。従つて本書は一層適切には「ドイツを中心とする西歐教育思想の發展」とも稱し得られるであらう。

明治維新このかた、「智識ヲ世界ニ求め」るの國是に従ひ、つぎつぎに移入せられた教育思想は大凡三期に大別し得られる。其の第一期は大部分英、米、中にも米國の（若しくは米國を通しての）夫れに導かれ、明治二十年代の中頃からは主としてドイツの夫れを採り入れ、大正の始ごろからドイツ以外再び米國の夫れに大なる注意が注がれた。だからドイツの教育思想を除外して、維新以後に於ける、少くも明治の中期以後の教育の發展について語る如きは歴史的に承認し得られない。當



時果してドイツ的なものを正しく理解してゐたか否か、夫れが純粹に榮養素であつたか夫れとも毒素を含んでゐたかは暫く別問題とし、其の何れであるにせよ、大凡「確實に歩みつづける爲に、科學は夫れの由來を明かにせねばならぬし、絶えず認識を増大せんが爲には新しく獲得せるものを傳來のものに結合せねばならぬ。」(ゲイルマン)としたら、要するに、古きものを古きが故に排除せず、さりとて新しきものを單に新しきが故に過重せず、何れに對しても公明な態度を保持することが科學の發展の、將た認識の増大の必須條件であるとしたら、我々は近き過去に於て、あれほど性急に採り入れたドイツの教育思想を、今一度詳細に検討し、批判し、夫れが今後の教育問題の解決にれどほどの意義を有するかを明かにせねばならぬであらう。本書の主要な關心は正にこの點に存する。

愚かしき大戰の終末はまことに悲慘の極みである。先づドイツは無條件に降伏し、まもなく我國もポツダム宣言を受諾した。この場合、何の爲のドイツ教育思想ぞ。と人は難じもするであらう。けれども、率直に語らう、ナチスドイツの教育形態は本來ドイツ的なものとかかはりもない一種異教的ヘレナイカルなものであつた。異教的でありながら、しかも逆にオーソドックスなものを強壓し、名のある教育學者をつぎつぎに教壇から追放し、ドイツ民族の誇りであつた「自由」すらをも根こそぎにふみにじつたのである。かるが故に私は大凡一九三〇年に於て本書の叙述を打切り、ナチスの教

育には觸れなかつた。我國でどうであつたかは説くにも及ぶまい。苟くも外來思想とおぼしきものは一切之を遮斷し、「皇國ノ道」を旗印しとせる、或は神話を典據とせる教育のみが日本教育の名の下に強行せられたのである。本來のドイツ教育思想はさやうに褊狭なものではない。カントについて、フイヒテ、ゲーテ、フォンポルト、シュライエルマッヘル等につきて、更に十八、九世紀のドイツ教育思想とルソー及びベスタロッチとの連關について考へただけでも、其處に「人間性」の問題がどれほど深く掘り下げられてゐるかは悟られよう。夫れ等の人々の思想は單にドイツ的ではなく、まさしく世界的であり、ナチスドイツの、況んや我國の慘敗とは何のつながりも有しない。

ドイツは今や苦悶のどん底にある。社會的、經濟的混亂は想像に餘りある。けれども、之が爲にあの強靱な文化意志が消失したであらうとは考へられない。三十年戰爭の荒廢から徐々ながらも立ち直つたあの啓蒙運動、十九世紀初頭ナポレオンの侵略直後に於ける絢爛多彩なあの文化、近く第一次大戰以後に於けるあの諸科學、中にも教育思想の急速な發達、算し來れば戰禍はドイツ人固有の文化意志を消滅せしめないのみか、餘燼却つて之を燃え立たせたかの觀を呈する。今後ドイツが依然、文化國家として輝かしい發展を遂げ得るか否かは固より知るに由なく、推測だも許されない。しかし十八世紀以後、敗戦に奮ひ立つた偉大な思想家達が何を理想とし、どんな教育思想を抱いてゐたかを、この際回顧することは決して無意義ではあるまい。特に、あれほどの文化意志が我々に



授かつてゐるか否かは深刻に反省せられねばならぬ。そして是が非でも、之を極度まで振ひ起さねばならぬ。でないことには、我國當來の使命の達成はおろか、文化國家として立ち上ることすらも覺束ないであらう。この意味に於ても私は本書の刊行を断念し得なかつた。

本書は昭和十七年十二月初旬に稿を起し、筆を措いたのは同十九年十月十五日であつた。極端な統制下、煩瑣な手續を経、校正其の他一切の準備を整へたとき、あたかも本土は相次ぐ空襲にさらされ情勢日に險惡であつたので、其の後約二ヶ年の今日、漸く之を公にし得るの機會に恵まれた。この逼迫せる時代に於て出版者が萬難を排して刊行を決意せられしこと、須田畫伯が嘗ての同學のよしみにより快く装幀の勞をとられしこと、金子達夫、中村茂夫兩君が起稿の當初から今日に至るかなり長い期間直接間接に助力せられしことなど、凡ては厚意の賜である。記して、特に感謝の微意を表す。

昭和二十二年二月

相州吉濱の假寓にて

篠原助市

## 凡例

- 一、本書は之を上下兩卷に分ち、上卷は古代より十九世紀末に及び、特に近世に於ける大教育家の思想を中心に敘述を進め、下卷は十九世紀から二十世紀への過渡期に筆を起し、大凡一九三〇年に至る教育諸問題を、主要の方向に従つて類別し、各々、代表的教育學者の意見に照しつゝ、解明し、之が相互連關に對し、大なる注意を拂つた。
- 一、本書は専らドイツ教育思想の歴史的発展について述べようとするものであるから、教育制度の發達、教育の實際的方面の如きは學說と不可分の關係にあるもの以外、一切之を除外した。
- 一、著者は本書の讀者に、西洋教育史に對する一通りの認識を豫想しつゝ、筆を進めた。従つて普通に知れ互つてゐる教育學者の傳記の如きは之を省略し、一般の教育史に於て詳説せる部分を却つて簡敘せる場合も少くない。讀者の記憶によつて適宜補ひつゝ、理解せられんことを望む。
- 一、下卷中、學者の年代については概ね今次の大戦以前に於けるものを掲げた。其の後の消息は今之を知るに由ない。判明するに従つて追記することにする。



目次

上卷

第一章 中世の教育

第一節 古代の教育形式……………一

特色 家庭教育 教育の内容 神話と教育

第二節 中世前期の教育……………六

カール大帝と教育 修道院學校—本山學校—牧師學校 ローマの文化との關係

第三節 中世後期の教育……………二三

アリストテレスの影響とスコラ哲學 大學の教育 騎士の教育 市府の發達と教育  
ドイツの國民文化と教育—文學—神祕哲學—ワルドゥス教と托鉢僧團—哲學の自立と中世の世  
界觀 教育思想

第二章 人文主義及び宗教改革と教育

第一節 ルネッサンス……………三四



客観主義から主観主義へ—人間の發見 地上の生活の發見 アリストテレス主義の排斥  
實學主義の端緒 無限の世界の有機的統一(ブルーノ) 多様の生活と多様の文化

第二節 文藝復興と人文主義……………四

端緒 先驅者とキケロ主義 ギリシャ古典の復興 「美的で自由な強い個人」 ドイツ  
人文主義の特質

第三節 人文主義の教育學者……………四六

クインティリアヌス及びアルタルコスの影響 イタリヤ人文主義の教育學者 「共同生活  
の同胞」 ドイツ人文主義の教育學者—アグリコラーロイヒリン—ヴィンフェリング エラ  
ヌムス

第四節 宗教改革と教育者としてのルテル……………六三

一、人文主義と宗教改革  
二、ルテルと教育

宗教改革の精神 ルテルの教育事業と思想

第五節 宗教改革と人文主義の綜合—メランヒトン……………七〇

第三章 宗教改革以後の教育……………八二

第一節 新教の教育……………八二

宗教改革の精神の教育への適用—シユンレム—トロッツェンドル—ネアンデル 庶民の教育

—プーゲン—ヘーゲン 十六世紀の教育と其の限界

第二節 エスイタ派の教育……………八九

ロヨラ 耶蘇會の教育組織 教育の内容 教育の理想と「精神修養」 教育の方法

教授の方法 人文主義との比較 エスイタ派の發展 我國に於ける耶蘇會の教育—吉利

支丹學校

第三節 新教育の先驅者—ヴィーヴェス……………一〇三

教育思想一般 ヴィーヴェスに於ける實學と歸納的方法 教育の方法 女子の教育

第四節 啓蒙時代へ……………一一三

新スコラ學派 新世界觀—ベイコンとデカルト モンテーニュ—懷疑説と啓蒙的傾向—教

育思想

第四章 啓蒙時代と教育……………一二六

第一節 啓蒙時代の特色……………一二六

其の二大方的 特質

第二節 教授學者としてのラトケとコメニウス……………一二三

一、ラトケ—教育改革と其の影響



二、コメニウス

根本傾向と教育的著作 教育の理念と體系 學校系統

第三節 ロックと其の影響

根本概念 體育 德育 知育

第四節 ドイツの啓蒙運動とライプニッツ及びヴォルフ

ライプニッツの教育思想 トマシウスとクリスティアン・ヴォルフ

第五節 敬虔主義とフランケ

啓虔主義 フランケの教育思想 フランケ學院 實科學校の濫觴

第六節 ルソーと啓蒙の超克

ルソーの文化史的地位 自然と文化 個人と社會 教育説の根本傾向 身體の教育

意志の教育 知能の教育 女子の教育

第七節 ルソーと汎愛派

二者の關係 汎愛派の教育學者||バセドウザルツマン||トラップ

### 第五章 新人文主義の教育

第一節 新人文主義の特質

啓蒙思潮と新人文主義 由來と特質

第二節 新人文主義の發展

グスネル エルネステイとハイネ アウグスト・ヴォルフと古代學

第三節 レッシング及びヘルデルと歴史的原理

レッシングと「人類の教育」 ヘルデルと人文の理念||ギリシャと現代||教育の目的と方法

第四節 シルレルと美的教育

美的教育の消極的限定 道德の前階としての藝術 「美しき魂」 美的國家

第五節 ゲーテと新人文主義の超克

世界觀 教育思想||修業時代||通歴時代||教育郷

第六節 フンボルトと全體性

經歷と思想 教育思想 教育の改革

### 第六章 十九世紀に於ける教育學の發達

第一節 ベスタロッチと社會的教育

貧しき人々 社會觀 教育の目的と合自然の教育 個性的地位 直觀 知的陶冶

第二節 フレーベルと幼兒の教育

一、フレーベルの先驅者



二、フレイベルと幼稚園

性格と思想の發展 教育の原理 幼児の教育 学校教育 家庭教育と幼稚園 恩物

第三節 ヘルバルトと科學的教育學……………三七九

ペスタロッチとの關係 心理學 倫理學 「世界の美的表現」 教育の二重目的と興味

教育の目的と個性 管理 教授||教育的教授|教授の段階|教授の進行 訓練 ヘル

バルトと社會的教育學 二元的傾向

第四節 カント及びフイヒテの教育思想……………四三八

一、カントと啓蒙教育學

カント哲學の教育的意義 「教育學講義」

二、フイヒテと新教育

哲學說と教育 歴史的、社會的考察と教育 國民教育 學者の教育

命と愛國心 ドイツ民族の使

第五節 ヘーゲルと國家的教育……………四七一

哲學と方法 國家と教育||教育の任務 教育の場所 教育の方法||訓練|教授

第六節 シュライエルマツヘルと辯證的教育學……………五〇七

歴史と思想 辯證法 倫理學 教育學の普遍性 教育の意義 教育問題の辯證的展

開 教育の目的と學校教育 教育作用の區分||情操|技能 教育作用の形式||抑制|助

成 教育の場所と方法

第七節 シュライエルマツヘル以後……………五五四

一、ベネケと心理的教育學

心理說 教育說 ベネケとディッテス

二、ヘルバルト派の教育學者

シュトリュンメル シュトイ ヴァイツ ツィルレル デルベルト(マーゲル)

三、ペスタロッチ主義と國民學校教育の發展|特にヘルニツシュとディーステルヴェータ

所謂ペスタロッチ派 クリュージーラムザウエル|チュルク ツェルレル|ブラマン ハ

ルニツシュとディーステルヴェーク(ディンテル)

ヘルニツシュの教育思想 ディーステルヴェークの教育思想

下 卷

第七章 過渡期の教育

第一節 個人主義的反動……………一

一、時代の特徴 二、ニーチュと超人の教育 三、ラングベーンとラガルデ||ラング

ベーンと藝術主義|先覺ラガルデ



第二節 改革的教育學……………二四

エレン・ケイと児童の世紀　グルリットと教育の改革

第八章 二十世紀（一九三〇年に至る）に於ける教育思想の發達

第一節 序……………二六

教育思想一般の特色　ヘルバルト對二十世紀の教育

第一部 教育學の體系

第二節 個人と社會……………二七

一、社會的教育學

ナトルプの理想主義社會的教育學　ベルゲマンの實證主義社會的教育學　バルトに於ける教育學と社會學

二、教育目的としての個人と社會

ゲイルマンに於ける社會體と個人　ラインに於ける個人的見地と社會的見地　コーンに於ける教育目的の辯證的考察　リットに於ける個人と社會との辯證的關係

三、公民的教育

公民教育の發達　ケルシェンシュタイネルの公民教育說　フュールステルの公民教育說　學校自治制

四、人格への教育

フッデの精神的教育學　ガウディークの人格的教育學

第三節 存在と當爲……………二四

一、批判主義と教育學

ナトルプに於ける哲學と教育學との關係　ヘーニヒスヴァルトの「關係說」

二、存在から當爲へ

パウフと科學に於ける教育學の位置　存在と當爲の媒介概念としての「文化」

三、存在としての教育

フイシユールの記述的教育學　クリークの「純粹教育科學」　ベテルゼンの「一般教育科學」

第四節 文化と教育……………二五

ディルタイの精神科學と教育說一般　シュアランゲルと文化教育學　フリッシャ

イゼンケーレルと教育學の類型　リットと辯證的教育　ケルシェンシュタイネ

ルの陶冶論　レーマンと教育の二重目的

第五節 教育學の限界……………二七

グリゼバハの批判的教育學　リット及びコーンに於ける教育概念の限界



## 第二部 教育の形態

第六節 教育學と心理學Ⅱ教育の客體……………三九

### 一、實驗教育學と實驗的方法

モイマンの實驗教育學 ライの實驗教授學 實驗的方法に對する諸家の見解

### 二、發達心理學と教育的心理學

序説 シュテルンの人格主義と心理學 思考心理學 形態心理學と全體性心理學 全體の見地と教育 教育的心理學者 兒童の發達段階と各段階の特質

### 三、個性の研究と知能検査

差異的心理學と類型 主觀的直觀像と類型 稟賦論と知能検査—優良兒童の選抜

第七節 陶冶財Ⅱ教育の内容……………三九

### 一、教育的價值論

序説 デーホルの教育的價值論 價值哲學の發達 シュプランゲルの陶冶價值論 ヘンリーの教育的價值論 ヴァグネルの教育的價值論

### 二、陶冶財の區分と聯關

バルトに於ける陶冶財の區分 ヴィルマンに於ける陶冶財の區分と聯關

### 三、陶冶財の統合

ヴィルマンの「倫理的統合」 ショーレルに於ける知識の序位 理念的統合  
統合原理としての郷土 「文化科」

第八節 教育者Ⅱ教育の主體……………三八

### 一、人格的教育學

ヒルデブラントとリンデの人格的教育學 ヴェーベルの「藝術教育と教育の藝術」

ショーレルマン及びガンスベルクの人格的教育學

### 二、教育者の類型と資質

序説 ケルシェンシュタイネルの「教育者の魂」 シュナイデルの「教育者と教師」

デーリングに於ける教育者の研究 諸家の教育者類型論

### 三、「隠れた」教育者

教育の主體としての環境 ヴァイメルと教育的環境學 ヘルパッへの地理心理的

考察と國家的教育學 フーゼマンの教育的環境學と環境教育學 教育概念の擴張

## 第三部 教育の實際的改革

第九節 藝術教育運動……………三八〇

起原と特色 藝術教育會議 作業學校との聯關

第十節 作業學校……………三八八



序説 ケルシムンシュタイネルの作業學校論 ケルシムンシュタイネル對ガウデア  
 イーク リスマンの作業學校論 作業學校發展の二方向Ⅱレーマン、シャール  
 マン、ガンスベルク等の所見 「徹底的學校改革論者」と「生産學校」 教科とし  
 ての作業教授Ⅱ工作教授と工場教授 作業學校の將來

第十一節 「田園教育舎」……………四九

- 一、リーツと「ドイツ國民學校」
- 二、ヴァイネケンとゲヘーブ

ヴァイネケンの「自由學校自治體」 ケヘーブの「オーテンヴァルト學校」

第十二節 道德教育運動と性格の陶冶……………四三

道德教育運動と宗教教授 フォールステルの道德教育論 パルトの道德教授論  
 ケルシムンシュタイネルの性格論 近時の性教育論 精神分析及個人心理學と  
 性格陶冶

第十三節 教授の方法の改良……………四五〇

賭家の教授段階説 自由精神作業と作業の技術 體驗教授と作業教授 オット  
 一の「家庭教師學校」 綜合教授 結語

索引……………一三

獨逸教育思想史 上





## 第一章 中世の教育

### 第一節 古代の教育形式

あらゆる原始民族に於てさうである如く、ドイツに於ても古代の教育は未だ意識的ではなくて、一に民族の生活に於て、生活を介して自然に行はれ、因襲によつて持續せられてゐた。即ち夫れは未だ素朴的、自然的な形式たるに止まつてゐた。しかし教育のかやうな自然形式はやがて夫れから文化的、意識的形式の發展すべき地盤であるから、唯自然的といふ一語で置き去りにすべきでなく寧ろ稍詳細に之が内容を検討しなければならぬであらう。

一 「ゲルマニア」の著者タキツス Publius Cornelius Tacitus (56—117?) の時代に於てドイツ人は已に定住せる農業生活を營んでゐたと言はれる。しかしこの農業生活は決して安定したものでなく、屢々外から脅かされ、種族と種族との争闘は絶えなかつた。尙又南方から押し寄せまるローマの勢力は彼等を武力へとかり立てた。かくて戦闘行爲は彼等の存在の、本質的な生活内容となり、従



つて又戦闘に對する一切の訓練は青年教育の眼目であつた。男子では各種の武器の製作と使用、身體的な熟練と耐久、何よりも勇氣が要求せられ、牛乳、チーズ、バターなどに資する牧畜、衣服の供給、農場の手入れ等は女子に一任せられた。そして男子は一定の教育を終つたとき、族長の集合の席で、莊嚴な儀式の下に、父又は近親の手で楯と戈を装はれた(タキッス、ゲルマニア)。

二 兒童は先づ家庭で教育せられるが、しかし其の生活は一に同族(シッテ)（同一の祖先から起り又は起つたと信する多くの家族の結合）の規律によつて支配せられ、人々は家族の一員としてよりも寧ろ同族の一員として自ら意識し、同族の榮辱は家族の、況んや又個人の榮辱よりも重んぜられる。同族は一族ではなく―かくて生活の個別的、傳統的、精神的な構成要素となり、個人夫れ自身は何の權能をも有しなかつた。彼等の生活上の一切の要求、生活に對する保護も、彼等の名譽も安全も共に同族への緊密な結合と隷屬によりてのみ與へられ、従つて同族に對する義務は彼等の最高の義務であつた。あの、ゲルマニア人が誇とする自由も、個人の自由ではなくて、同族固有の權利と固有の生活に對する自由であつた。個人の爲す不正は同族全體の不正であり、個人への挑戦は同族全體によつて戦はれ、同族の誰かが殺されると同族擧つて之に復讐することは神聖な義務でさへあつた。そして傳説はかやうな復讐に充ちてゐる。要するに、古代ドイツに於ても他の民族と等しく個人は同族の一員としてのみ存在し、従つて個人の、個人としての教育なるものは存しないで、凡ては同族へ

の結合と、其の生活規律への服従によつて支配せられてゐた。

三 教育の内容について言へば、夫れは大凡技術の教育と宗教的、倫理的教育とに二大別せられ、知的な教育は唯僅かに之に附隨せるものに限られた。第一、技術の教育の内容は、已に述べた如く、戦争、農耕、牧畜等に關する器具の製作と其の使用に概ね限定せられ、之が方法は指示と模倣と練習により、一定の技術の熟練をこれ目指す。夫れが比較的容易なものから困難なものへと段階的に進行することは當然であるが、しかし未だ個々人の心身の發達に適應するといふまでには至つてゐなかつた。否、個人が個人として認められない状態、同族の一員としてのみ個人である状態において、個人の發達に應ずるといふことは却つて不合理でさへあつた。次ぎに宗教的、道德的教育について言へば、夫れ等は概ね直接の生活環境、即ち社會的地位からの影響により、例へば一般に幼兒が國語を習得する場合の如くに、殆んど自然の教育に俟つ。自然の教育といつても夫れは決して生やさしいものではなく、同族及び家庭に於ける長者の強大な權力に絶対に服従し、しかも勇氣と忍耐を筋金とする社會的地位への順應であるからには、固よりかなり大きな試煉でなければならぬ。唯意識的、具案的でない點で自然的と言はれ得るのみである。地位からの自然の教育であるから必然に地に付いた、直接の直觀と體驗に基づく教育であるとせられる。そしてかやうな教育に於て勇氣、服従、長者の尊敬等、要するに、同族をしつかりと結合し、及び之を保護する諸徳がいつの間



にか養成せられるのである。宗教的及び詩的な傳統への教育も禮拜や、戦争的な祭事に參與することによつて自然に行はれる。よしこれ等の理解を助ける爲に、必要なかぎり教訓がさしはさまれるにせよ、これ將た自然的であつて未だ意圖的を以て目すべきではない。

四 特に注目すべきは其の宗教思想である。彼等は外界自然の中に神を見、外界の知覺と神話的意識とは彼等に於て素朴的に結合してゐた。山も川も雲も雨も目に見えない神々の動きであり、曉の明星の輝きも足下に芽生える雑草も神々の行ひであり、戰場に、農場に、さては家庭の爐邊に、到る所に彼等は彼等を保護し、彼等に祝福を與へる神々を見るのである。或は雷鳴に於て、農場の保護神ドナル Donner の聲を聞き、或は樹々のひれ伏す暴風に於て、最高の神であり勝利の神であるヴォーダン Wotan の軍隊の動きを見るときは、彼等にとりては一切の自然現象一として神々の支配に屬しないものはない。次に引用する一節は特に彼等が如何様に神を解したかを大凡推測せしめるに足りるであらう。

「ヴォーダンは強い軍神でもあつた。ヴォーダンが彼の民族に戦を起さしめようと思へば彼は白髪巨人となり、真黒いマントを着て、帽子をまぶかにかぶり、白馬にまたがつてやつて来る。彼の後ろには死せる英雄の靈である勇敢な従士が従ふ。さうすると靈の進軍は風を通して艱難と危険、戦争と會戦を豫告しつゝ、怒號し、神の鴉は神の頭のまはりを飛びまはり、神の軍犬は吠え

立て、馬は火を吐き、樹々の梢は波打つ。さうすると旅人はうつ伏せに身を投げ、家の主人は荒れ狂ふ神の従士が馬の頭を幽靈のやうに廣間にのぞかせないために心配さうに窓を被ふ。」(フラー

イターク、ドイツ文化史、向坂逸郎譯)

かやうにして古代ドイツ人は自己の、及び自己の民族の運命の指示を神々に仰ぎ、到る所に神々の怒と愛を感じ、一切の生活を神々に一任し、自然の暴力及び他民族の侵略から彼等を保護することを神々に求め、犠牲と服従によつて之に仕へた。集會で語るとき語る力を與へ、食事の際歌ふ力を與へ、祝福の祈禱に效力を、呪ひに効果を與へるのも神々であり、喜びも悲しみも共に神々の思召であつた。のみならず、彼等にとりては、かく感じ、かく行ふ外に自己の精神生活を表現する方法は存しなかつたのである。「彼等の原始的な思考法を以てしては、ゲルマニア人は自己の精神的、内的生活を、唯神々の神話と英雄の詩に於てのみ表現することが出来たのであり、翻つて其處から自己の行動と存在に對する制約を得たのである。」(キナスト)。

こゝに我々は神話が、ゲルマニア人の教育に如何に重要な位置を占めてゐたかを明かに理解し得る。彼等の生活活動は一に、神話と神話の上に打ち立てられた民族的慣習によつて支配せられ、中にも最高神の従士たるべく斃れた英雄の物語は彼等感激せしめ、父の子に語る、或は歌手の歌ふ祖先の偉業は彼等に獻身的な熱情を喚び起した。そして戰場に於て勇悍に戦ふことは彼等の最高の



名譽であり、且義務であつた。従つて個々人としての道徳的發展といふ如きは未だ眼中に存しなかつたので、夫れは遙かに後代の問題として残る。

## 第二節 中世前期の教育

紀元第四及び第五世紀に於てローマ帝國がゲルマニアの軍隊に蹂躪せられ、古いローマの文化力が若い民族の粗野な自然力に屈服するや、其處に異教的信仰とキリスト教、ローマ的都市生活とドイツ的農民經濟、ローマの史書とドイツの傳説といつたやうな色々の對立に於て、ゲルマニア民族が次第に國家的、文化的體制を整へる永い時代が始まつた。ゲルマニア人は今や「蕃人」の名に甘んじ、ひたすらローマの文化を吸収するに力めた。今迄に存した學校は殆んど廢滅したが、しかし文化其のものは國家と共に亡びはしなかつた。そしてこの殘存の文化を保存し、之を後代に傳へたのは教會であり、教會によつてローマの文化はゲルマニア民族に傳はり、従つて教會は中世を通じて、ゲルマニア民族の殆んど唯一の教育者であつた。少くも中世初期の教育は教會による、教會の諸施設を通しての教育であると言へる。

一 第七世紀の後半から第八世紀の前半までは歐洲文化の最も頹廢せる時代で、第八世紀後半以

後漸く復興の曙光が開けた。そしてこの曙光は何よりも先づキリスト教から輝き出たものであり、夫れは主としてカール・マルテル Karl Martell、其の子ジョン Pippin、ビンの子カール大王等の努力による。有名な「ゲルマニア人の使徒」ボニファキウス St. Bonifacius (675?—754) の布教を熱心に支持したのはマルテル及びビビンであり、ボニファキウスが七五四年殉教せるときにはキリスト教はサクセンを除く全ゲルマニア民族に擴まつたと稱せられるが、しかしキリスト教教育の民衆への普及は之をカール大帝に待たねばならなかつた。

カール大帝 Karl der Grosse (742—814) の名は常に政治家、軍人としてのみでなく、又文政上に於ても不朽である。彼はゲルマニア民族の偉大な教育者であつた。彼はあるがままに明識する眼光と、外界を計畫通りに利用する創造力と、計畫を遂行する鐵石の意志を具へてゐた。彼が世俗の學（文法、修辭、論證法、天文學など）を熱心に學び始めたのは四十歳であり、計算を始めて學んだのは老年になつてからであるといはれるほど夫れほど終生修養を怠らなかつたのみでなく、學び得たものを他に傳へることは其の最大の喜びであり、多分に教育者の資質を具へてゐた。帝位に上つたとき、彼は國民と等しく無智であつたが、死せる時には多數の學校と數千の書冊を残し、學殖高き僧侶や俗人は帝國のあらゆる地方に散在した。彼は民族移動以後下りつづけた文化と立ち上る新しい文化の中間に立つ巨像として輝くまこと新時代の開拓者であつた。



多くの教育施設中、大帝の特に力を用ひたのは僧侶の教育とキリスト教の普及である。已に七九四年のフランクフルトの宗教會議に於て「三位一體、主の禱り、信仰の告白等についてカトリックの信仰を凡てに説教し、且授く」べきを定め、七八九年、アーヘンの宗教會議では各修道院及び本山は學校を設立し、兒童に讚美歌、書方、唱歌、算術、文法等を教授すべきこと決議せしめ、この決議はやがて全ドイツに著々實行せられ、嘗に僧侶たるべきもののみならず、俗人をも入學せしめ、八一三年マインツの宗教會議では更に凡ての父兄は其の子女を近くの修道院學校又は牧師の下で學ばしむべきを定めた。こゝに我々は大帝の治下に於て始めて、少くも最少限度に於ける、一般國民に對する義務就學の制が立てられたのを見るのである。多くの國民學校中當時特に著名であつたのは、スペインから招かれた司教テオドゥルフ Theodulfus (760?—821) がオルレアンの教區に設けたものである。

他方大帝はメロヴィンガ朝時代より存続し、一時頽廢してゐた宮廷學校 *schola palatina* を再興し、英國の僧アルクイン Alcuin (735—804) を其の長として、皇族及び貴族の子弟を就て學ばしめ、大帝自身亦熱心に聽講したのみでなく、各國より著名の學者を宮廷に招致し、宮廷はさながら當時の學術の府であつた。尙ドイツ語を奨勵し、ドイツの文法の編纂に著手し、古代ドイツの英雄詩を集成せるなどの事蹟に徴するも、彼が如何にキリスト教の文化とゲルマニア固有の文化との調和に思を

致したかが知られる。史家時に彼の時代をドイツ最初の文藝復興——「カロリಂಗア文藝復興」——と呼ぶのも故なしとしない。

二 しかしカールの後繼者は大帝の意志を實行し、更に之を發展せしめようとはしないで寧ろ中途で斷ち切つた。大帝の意圖にあつた國民全般に對する教育と就學の義務は間もなく廢せられ、中世全期に亘つて葬り去られた。そして六世紀半の後、始めてルテルによつて再び採り上げられ、漸く十八世紀の終に於て實現せられたのである。従つて中世に於ては現代の意義に於ける國民學校なるものはなく、教育機關としては唯僅かに彼の聖ベネディクツス St. Benedictus (480—543) が五二九年イタリアに創始して以來各地に擴まつた修道院學校 *Klosterschule*、メツの司教クロデガング *Chrodegang von Metz (712?—766)* の創めた本山學校 *Domschule (schola cathedralis)* 及び小規模の牧師學校 *Pfarrschule* が擧げられる。しかも八一七年のアーヘンの宗教會議で修道院學校は僧侶たるべきもののみを收容すべきことに定め、本山學校及び牧師學校もこの例に倣つたので、こゝに俗人學に就くの道は全く鎖さるゝに至つた。しかし間もなく缺陷が認められたので、一方に於て是等の學校の宗教的特質を確保すると共に、他方、俗人にも宗教教育を施す爲に、僧侶たるべきものを養成する内學 *scholae interiores* の外に俗人を收容する外學 *scholae exteriores* を設け、二者を並存せしめることが一般の習はしとなつた。



教育の内容は、十三世紀に至るまで極めて少数で、且程度も低かつた牧師學校を除き、修道院學校、本山學校につきて言へば、其の多數は讚美歌を讀むことと、其の記誦、書方、唱歌、計算及び夫れ等の基礎としてのラテン語の教授と言つた如き初歩の課程に止まり、少數の學校に於て更に「智慧の殿堂の七つの柱」(カシオドルス)としての七自由科 *septem artes liberales* 即ち文法、修辭、辯證法(以上、三學 *Trivium*)、算術、幾何(内容上よりは主として地理)、天文、音樂理論(以上、四科 *Quadrivium*)を授け、この中四科は能力の秀でたもののみ課せられる。意志の教育につきては、言ふ迄もなくキリスト的道德の修練に主力が注がれるが、中にも謙讓を最も重んじ、之が手段として日夜數回禱らしめ、且「鞭を節するものは其の子を憎むものである。」(舊約聖書箴言)との信條の下に、一切の過失に對し、毆打、斷食、監禁等の嚴罰が課せられる。謙讓が神及び他人に對する(宗教的、社會的)第一の徳であるに對し、個人的方面では禁欲の生活が特に要求せられる。食物は質素で(多くの修道院では唯菜食による)自由の時間は少く、生徒相互の談話も稀に許され、生徒と僧侶との談話は殆んど禁止せられた。

三 しかし、前にも言つた如く、從來農耕生活を營んでゐた蕃族がローマの文化を受容し、從來の多神教からキリストの一神教に轉ずるは容易の業ではなかつた。殊に夫れ等の基本條件であるラテン語の學習は非常の重荷であつた。本來母音に富む重い語形變化を以て強く唇から出る、彼等の凡

ての言葉には感覺的な印象が結合し、概念や一般的關係を現はす抽象語は殆んど全く存しなかつた。彼等にとりてはグランド Grund は原因を意味しないで唯土地を、原因 Ursache は結果を生ずる前提を意味しないで一定の争ひを惹き起すことを、根源 Ursprung は唯土地から湧き出づる泉を意味するに過ぎなかつた。然るに今や感覺的印象から遠のいたラテン語法に接し、之を習得しなければならぬのである。夫れが彼等の思考を一層明晰に、精確に、且一層自由なるものたらしめたのは言ふ迄もないが、之に對する理解の困難さは想像にあまりある。のみならず、之が内容は歴史的に固定せられた文化財であり、しかも彼等の歴史的地盤とは殆んど縁のないものであつた。かやうに形式、内容共に、凡てが彼等にとつて新しいものであるからには、之が方法は記憶を介しての受容の外に道は存しない。即ち形式としては受容、方法としては記誦、これが教育の唯一の道であつた。固より思考作用が全然疎外せられてゐたといふのではない。内容夫れ自身知識の體系であるかぎり之が受容に於て當然思考は作用しなければならぬ。けれどもこの思考は已に固定せる内容として、即ち嚴として動かし得ない信仰として、古い著作として、將た七自由科の内容として與へられてゐるものに對する思考であるから、新しいものを見出す爲の思考ではなくて、已に存するものを明かならしむる爲の思考であつた。言ひかへれば直觀から判斷及び概念に導く歸納的思考ではなくて、已存の眞理を分析解明し、之を確信せしめる爲の演繹的思考、即ちアリストテレス流の推論式が當



時の思考法であつた——當時アリストテレスの論理學はポエタイウスのラテン譯に依て廣く行はれてゐた——要するに、傳統として固定せる内容の、記憶による受容と、夫れの演繹的思考による解明とは中世前期の教育の眼目であり、生徒の自己活動の促進とか、内容の批判的討究とかは未だ眼中に存しなかつたのである。かくて我々は中世後期に於て漸く何程かの批判的討究に接し得るのである。前期に於て、解釋の學として最も重んぜられた文法（當時文法は言語の法則以外讀書と解釋を含んでゐた）が、後期に於て、批判の學としての辯證法に次第に其の地位を譲つたのも、一つにはかやうな事態に因由する。

### 第三節 中世後期の教育

中世後期は前期から後世の人文主義への移行の時期、即ち前期に接續しながら徐々に教會の支配を脱し、新しい世界觀へと導く過渡期として、イタリアでは大凡一一〇〇—一四〇〇年、他の西歐諸國では一一〇〇—一五〇〇年に當る。この間に於て政治上では、長期に亘る十字軍の遠征（一〇九五—一二七〇年）があり、之に伴ふ教皇の権力の衰微、各國に於ける國民的感情の勃興、東方文化の攝取、市府の發達等諸般の事情は教育にもかなり大きな變動を惹き起した。僧侶の養成以外、俗

人に對する教育の發展、大學教育の興起などは、中にも特に目立つた現象である。

一 新しいものの發見ではなくて、出來上つてゐる、そして權威を以て傳へられてゐるものを次ぎ次ぎに傳達すること、中にも教會の教へを傳へることが學校の唯一の任務であつたことは後期に於ても前期と變りない。唯如何に之を體系づけ、如何に之を證明するかが今や大きな問題となつた。そしてこの役目を果すものは哲學であり、かやうな、教會の信仰を辨明する手段となつた哲學を、一般にスコラ哲學と呼ぶ。哲學はかくて他の科學、特に神學の侍婢 *ancilla* に轉じ、何よりも教會の信仰を合理化する任務を有することとなつた。彼の最初の偉大なスコラ學者と言はれてゐるアンセルムス *St. Anselmus* (1033—1109) に於ける、宗教の根本豫想としての神の存在に對する本體論的證明、キリスト教の根本豫想である何故に神は人になつたかの證明の如き、共に最も良くスコラ哲學の特質を我々に示す。

スコラ哲學は神學の侍婢としてアリストテレスの哲學を採用する。中世前期ではアリストテレスの著作中、其の論理學をポエタイウスの譯書によつて知つてゐたに過ぎなかつたが、十二世紀の後半以後、アラビアの仲介により、其の形而上學、倫理學、政治學、自然科學等についても學び、加ふるにアラビアの有名な哲學者アヴェロイーズ *Averroës* (1126—1198) を始めアリストテレスの影響を受けた多くの哲學者の思想に接した。教會は始めアリストテレスについて不信の態度を持し、十三



世紀に於て三度までも其の研究を禁止した。けれどもアンセルムス以後絶えず問題となつてゐた知と信との結合、信仰の理性的根據づけは、どの道、哲學の補助に頼らねばならぬし、夫れにはアリストテレス以上之に適するものは見當らなかつた。アリストテレスの體系自身さまで宗教的でなかつた爲に最も能く良く宗教に奉仕するを得たのである。よし當時古代の哲學が知れ互つてゐたとしてもアリストテレス以上にキリスト教と内部的に結合し得るものは恐らく見當らなかつたであらう。デモクリトスは無神論者であり、ストア哲學は汎神論であり、プラトンも「世界精神」を認むるに於て汎神論的であり、且其の轉生説はバイブルの所説に矛盾する。そしてこの神學とアリストテレスの哲學を一つの體系に組織した大思想家が人も知るアルベルツス・マグヌス Albertus Magnus (1193—1280) と其の弟子トマス・アグイナス Thomas Aquinas (1225—1274) であり、特にトマスに至つてスコラ哲學は其の頂點に達した。之が細かい消息は一切哲學史に譲ることとし、こゝでは夫れの教育に對する關係について簡単に述べることにする。

スコラ哲學の原語 Scholastik はもと中世の學校 schola に於ける科學、即ち「學校科學」を意味し、この意味で神學も哲學も法學も醫學も、更に七自由科も共に Scholastik であつた。しかし是等の諸科學は中世では、少くも原理上、教會の教へに外ならなかつたのであるから、Scholastik は轉じて教會の教へを意味することとなり、即ち「中世の教會の體系的神學に偶然に與へられる名目」(ゼー

ベルク) に轉じ、更に下つて、オリゲネスやアウグスティヌスによつて完成せられた神學を體系的に合理化する哲學を意味することとなつた。だが已に述べた如く、教會の教へは不動のものとして固定してゐるのであるから、こゝに一切の教育は唯「教會による、教會の爲の、そして同時に永遠の爲の教育」(パウゼン) となり、修道院學校、本山學校等の教師は神學者であり、教ふる一切の科學即ち Scholastik は結局教會の言語としてのラテン語に、神への奉仕に、聖書の理解に、要するに、教會の教へに奉仕することとなつた。そして之が方法は、一に、傳統的な材料を合理化する形式的方面に向ふ。合理化の學として論理學(辯證法)が方法上唯一の手引となつたのは當然の事である。其處では人は最早生活の爲に學ぶのではなくて、學校の爲に、しかも内容的にはではなくて、形式的、論理的に學ぶのである。夫れは文字通り學校的 scholastisch であつた。そして内容が複雑となればなるほど、一々之を合理化することが困難となればなるほど、問と答、主張と反對とが益々形式的、外部的となり、其の極古代の詭辯學派が復活したかの觀を呈し、辯論術に秀でた人は科學の達人として、同時に最良の教師として崇めらるゝに至つた。かくて教育は愈々技巧的、愈々抽象的、形式的、從つて非直觀的となり、其のラテン語すらが一般には理解し難いものとなつたと言はれてゐる。若し世に單なる「學習學校」と稱すべきものがあつたとしたら、中世後期の學校こそ其の模範的な代表として擧げられ得るであらう。



二 大學は先づイタリアに、次ぎにパリに起つた。イタリアのサレルノ大學(醫科)ボローニア大學(法科)は已に十二世紀に於て著名であり、共に古代のプラトンのアカデミーの如く教師と生徒との私の團體から發達したものであるが、パリ大學は十二世紀に於て聖ドニス、及びヴィクトルの修道院學校とノートルダムの本山學校から發達し、始は神學と七自由科を教ふる藝術部から成り、十三世紀の始に於て已に盛名を博してゐた。ドイツの僧侶達は概ね、始め、パリ及びボローニアに學んでゐたのであるが、故郷に其の研究を擴むるの必要から、一三八五年教皇の允許の下に、先づハイデルベルヒ大學がパリ大學に模して創設せられ、次ぎに一三八八年同じく教皇の允許を得てケールン大學が創設せられた。ケールンには古くから著名の修道院學校が存し、哲學的、神學的研究が特に盛であり、こゝで始めてパリに起つたスコラ哲學はドイツに採り入れられ、こゝに已に十三世紀に於て、有名なスコラ哲學者アルベルトゥス・マグヌス、トマス・アクイナス、ドゥンス・スコトゥス等も教鞭を採つてゐた。ケールンの中世後期に於ける教育的地位は特に記憶されて宜い。その他エルフルト(一三九二年)、ヴュルツブルク(一四〇二年)、ライプチヒ(一四〇九年)、ロストック(一四一九年)の諸大學が次ぎ次ぎに創設せられた。ブラーグ及びヴーインの二大學は之よりも早く、前者は一三四八年の、後者は一三六五年の創設にかゝる。

Universität(大學)はラテン語の universitas(全體、團體)から來り、本來「科學の全體」: universitas

literarum: ではなくて「學生と教師の全體」: universitas scholarum et magistrorum」を意味し、教育機關としての大學は「一般研究所」: studium generale(全キリスト教徒に對する一般の、即ち地方的でない教育施設)と稱せられてゐたが、十四世紀以後始めて教育施設其者をも universitas と呼ぶこととなつた。本來中世に於ては、市府の同業「組合」: Zunft によつても明かであるが如く、團體的傾向が特に著しかった。これは國家的結合尙緩やかであつた當時に於ては自然の事象であり、中世に於ては大凡何等かの團體に屬しない人は考へられなかつたのである。例へばフレンツェーの市民は何かの「組合」の一員でなければならなかつたのでダンテも醫師と藥劑師の組合に屬してゐた。大學に於ける教師と生徒の團體も、かやうな中世の團體的傾向の一つの現はれであり、早く已にボローニアでは學生の團體が、パリでは學生と教師の團體が組織せられ、之に倣つて、各大學にも夫れ夫れ團體が組織せられた。國家の行政及び司法制度の未だ發達してゐなかつた當時にありては何等かの團體に屬しない人々は安全を保證せられないからである。大學の團體の内部組織は、彼の工業組合の弟子と職人と師匠、騎士制度の小姓、從士、騎士などと等しく、スコラレ Scholare、バカラリウス Baccalarius、マギステル Magister の三階級に分れ、この中バカラリウスは大學の「藝術部」: Facultas artium(七自由科と、アリストテレスの哲學を教ふ。現今の哲學部の前身)で少くも二個年、七自由科中の三學と四科(初歩)を學び、試験に合格せるもの、マギステルは更にスコラ哲學



と四科について學び、試験に合格せるものを指す。以上藝術部を了へたものは大學各分科に入り醫學、法學、神學等夫れ夫れ専門の學科を研鑽し、こゝでもバカラリウス、ドクトル等の稱號を獲得することが出来る。

\* 英國に於けるバチエラー Bachelor、佛國のバカローレア Baccalauréat の稱號は何れも Baccalarius に由来するといはれてゐる。尙マギステルに對し、後、イタリヤからドクダヤなる稱號が導入せられた。

大學はサレルノの醫學、ボローニアの法學、パリーの神學と言つた如く、始めは單科制であつたが次第に其の範圍を擴め、一三五〇年頃から、大凡神學部、法學部、醫學部、藝術部の四部制を採用するに至つた。この中、藝術部は已に述べた如く、將來如何なる部—醫學部すらも—に進むものも通過しなければならぬ基礎的の修養を與へるの任務を有し、「大學に合併せられたオーベルギムナジウム」(パウルセン)とも稱し得られる。従つて學生も他の學部に比して著しく多數であり、しかも其の大部分はバカラリウスになると退學した。藝術部の内容は修道院學校及び本山學校に略ぼ等しいが、程度に於ては之より高く、三學と四科との二つの段階に分れてゐた。

大學に於ける教授の方法は「講義」: *lectio* と「討論」: *disputatio* に分れ、講義では一定の、正統と認められてゐる教科書を説明し、記誦せしむるを旨とし、教師の自立的な研究も、學生の研究指導も大學の任務ではなかつた。そしてこの、講義は必ず一定の教科書に基づいて行はねばならぬといふ制度は後大凡十八世紀の終までも續いてゐたのである。次ぎに討論は講義によつて傳へられた知識を吟味し、且之を個々の場合に適用せしむるを目的とし、一般に、已に認められてゐる大前提からアリストテレス式の推論(三段論法)に従つて一定の結論に導くといふ方式を採用し、形式の上では命題を與へるものと、之に反對の命題を立し、よりて以て前者を反駁するものとが辯證的に對立し、討論の結果、何れが正しきかを決定する。討論の主事者には問題の性質によりマギステルか又はバカラリウスが當る。夫れが論理的思考を練り、問題を底の底まで吟味し、且知識の正しき適用に導くものあるは言ふまでもないが、しかも他面、討論の爲に討論するといふ煩瑣的な末技に流れ、中には滑稽とも無意義とも思はれるやうな多くの問題がしかつめらしく堂々と論ぜられ、其の結果スコラ的と煩瑣的とが同義と解せられるまでに至つた。

しかし我々は中世の大學を現代の大學との比較に於て輕々しく評價してはならぬ。其の内容が傳統として與へられたものに止まつてゐたこと、文學や歴史や自然科学に關する材料の乏しかつたと、方法上推論的であつて、具體的な觀察から判斷や概念に導くといふ方面の缺けてゐたこと等は見逃し難い缺陷であるが、キリスト教的世界觀の下に一切が統一せられ、一切がこの世界觀の立場に於て決定せられてゐたことは其の大なる長所として特筆せられねばならぬ。一定の世界觀からの教育一切の問題の解決といふことは今も尙教育の一つの大きな課題ではないか。更に國家又は教會



に於て一定の地位を得んが爲に、大學の課程を修めるといふやうな考は當時では今日ほどに存しなかつた。即ち大學の學習が將來の地位への方便となつてゐなかつたこと、従つて試験萬能の弊から脱出してゐたことも其の一つの長所と認められねばならぬ。

三 封建制度の發達に伴ひ「騎士」なる階級が生じ、從來の教育とは全く面目を異にせる騎士教育が起つた。夫れは第一に騎士階級に固有な世間的教育であつたこと、第二に書籍の學習を輕視し、主力を身體的技能の練磨に注いだこと等に於て特徴づけられる。書籍の學習は人を軟弱ならしめる、讀書の如きは僧侶と女子に委ねらるべきであると思はれた。ドイツの騎士教育はフランスの夫れを模し、十字軍によつて次第に隆盛になつたもので、兒童大凡七歳になると「小姓」"Page"として王侯、貴婦人に陪侍して禮節を學び、長じて從士"Knappe"となり騎士としての修養を積み、宗教上の儀式を受け大凡廿歳で「騎士」"Ritter"となる。教育は大多數、宮廷で、年長の騎士"Magzoge"によつて施される。教育の内容は騎馬、水泳、弓術、擊劍など主として戰爭と狩獵に必要な技術と禮儀作法に慣れしめる方面に限られるが、之と共に將棊と詩作、殊に詩作と其の歌唱は重んぜられ、其の結果、敘事詩や戀愛詩が異常に發達した。だが、讀むこと書くことなど、總じて知的教育にはあまりにも無關心であり、當時の第一流の詩人であつたヴォルフラム・フォン・エッシェンバッハ(Wolfram von Eschenbach (1165?—1220?))の如きすら讀むことも書くことも出來なかつたと言はれてゐる。かやうな教育が一般の國民生活は言ふに及ばず、貴族社會に於てさへ根を張り得なかつたのは理の當然であり、騎士道文學がやがて凋み、騎士の教育が十三世紀以後急速に衰頹したのは、單に政治的關係にのみ歸せらるべきでない。夫れは我國の武士道などとは全然選を異にしたものであり、之を我が武士道に比較するが如き誤解にゆめ陥つてはならない。しかし其の教育が、僧侶のではなくて階級の高い俗人の教育であり、ラテン的ではなくて國民的であり、科學的ではなくて技術的であり、特に「教會を保護し、惡者を挫き、僧侶を尊敬し、婦人及び弱者に味方し、國の平和を保ち、同胞の爲に血を流すを辭せず。」との誓約の下に、キリスト教の道德と貴族階級にふさはしい世間的道德とを独自の形體に綜合し、沒我的な性格を育成しようとなつた點で、尙我の注意を惹く。

騎士の階級に於ける女子の教育は、男子よりも多方的であつた。彼等は家庭又は修道院學校に於て書方、讀方、手藝、唱歌、舞踊、作法等を學び、進んではフランス語にも及び、古代の著作に親しむものも少なくなく、この種の教養に於て一般に男子を凌ぎ、「其の時代の最高の高さに立つてゐた。」(シムル)。

四 十字軍の結果、市府の發達と、市民階級の興起に伴ひ、同業者の多くの「組合」"Zunft"が組織せらるゝや、こゝに教育の一つの新しい形體が現はれた。大凡組合では全體の共同の利益と



いふ見地からして、個々人の活動を一定の法則で以て支配し、個々人は組合を離れては無力であり、安全も保證せられない。工作の方法を指示するものも、商品の材料、形式及び価格を決定するものも組合であり、商品も組合の名前に於て生産せられる。かやうな組合の一員への教育が本質上世間的、實踐的なるべきは言ふ迄もなく、其の目的は一に夫れ夫れの組合に必要な知識を與へ、技能を練り、之を次ぎ大きに傳ふるに存し、大凡一かどの技能を有する「師匠」(Meister)は組合の名に於て、「弟子」(Jehrling)を自宅に收容し、衣食を與へ、之を教育し、及び規則的に教會に出席せしむるなどの義務を有する。そして組合長は以上の義務の遂行せられつゝありや否やを監視し、一定の時期に達し試験に合格せるものは「職工」(Geselle)の名稱を與へられ、更に熟達すると、これ亦組合の試験により、一定の儀式の下に「師匠」となる。師匠は技術に熟達せるものたると同時に教師であり試験官でもあつた。多くの場合、職工から師匠となるには各地を視察旅行し、異民族の言語を學び、及び自己の技能を完成することが要求せられ、十五世紀では夫れが一般に義務として課せられさへした。この弟子から師匠への教育組織に於て、我々は夫れが如何に實踐的なりしかを知り得ると共に、之を知的、抽象的な教育から勞作教育に轉じつゝある現代の教育に對比するとき、其處に已に現代的な、即ち眞に教育的な教授の、最も早期の現はれを看取し得るのである。

以上の、組合の内部に於ける、即ち師匠の家庭に於ける教育と相並んで、他方、公けの學校も新

たな形式に於て組織せられた。市民は市民として、僧侶や騎士とは異つた實踐的教育を要望する。修道院學校や本山學校は父の職業を繼ぐ商工人の子弟を教育するに適しないのみならず、以上の學校への、家庭からの距離があまりに遠かつたので、新市街の近くに市民の要求に合した學校を建設しようとの氣運が高まつた。かくて教育を一切自己の權力の下に置かうとする寺院との間にかなり長い争ひが起り、漸く、本山學校と同じ教科を低い程度で教へるとの條件の下に設立の許可を得、一二六二年リューベックを手始めに、次第に各地に新しい學校が設けられた。「市會學校」(scholae senatoriae)後に「ラテン語學校」(scholae Latinae)と呼ばれるものが夫れである。こゝで讀書、習字、ラテン「文法」(文法の意義につきては一二頁参照)の初歩と傍ら計算、宗教等について授け、其の高い程度のもは一切本山學校に保留せられる。生徒は三級に分れ、最下級では讀書と習字を、中級ではラテン「文法」の初歩、上級では「文法」の進んだものに主力が注がれる。ラテン語をかくまで重視したのは、中世に於てはラテン語は單に學者の言語であつたのみでなく、同時に政治的、經濟的生活に於ける國際語であつたからである。十三世紀迄は各國の商人はラテン語で通信してゐたのであり、尙又公けの文書もラテン語で書かれてゐた。

他方、ラテン語學校と相並んで、十四世紀以後所謂「習字學校」(Schreibschule) (又「ドイツ語學校」(deutsche Schule)とも呼ぶ)も設立せられた。習字學校はラテン語學校よりも一層實際的であ



り、ラテン語を全廢し、ドイツ語を讀み、ドイツ語で書簡を草するを主とし、時に計算をも教へる。始めは私立であつたが、後、市でも之を設立するに至り、一五〇〇年頃には全ドイツ國の各市府はラテン語學校と相並んで習字學校を有するに至つた。習字學校は市民生活に必要な最少限度の教育、を與ふるに止まるが、其の内容が純粹に世間的であり、且、地についたものである（生活近接）ことと、市によつて設立せられ、宗教から全然離れた最初の公けの教育施設であることに於て教育史上かなり重要な意義を有する。こゝに教育は古い傳統への回顧から始めて現代の生活へと轉じ、其處に我々は、貧弱ながらも將來ドイツの國民學校の端緒とも稱せられるべきものを認め得るのである。

五 こゝで轉じて中世後期に於けるドイツ的、國民的な文化の教育的方面に注意を向けよう。

第一に騎士道と共に騎士道文學の起つたことは已に述べておいたが、凡そ一一七〇年代以後ドイツ國は騎士的な詩作を以て滿たされた。十二世紀の始に於てドイツ語はまだ全く方言に定著してゐて、文學的な表現はあまり發達しなかつた。夫れが十二世紀の後半、殆んど奇蹟とも思はれるほど、突如として、本源的なドイツ詩が起つたのである。ホメロス以來の大作とさへ激賞せられてゐる「ニーベルンゲンの歌」も一二〇〇年頃書き記され、中世の大詩人ヴァルテル・フォン・デル・ブオーゲルヴァイデ Walter von der Vogelweide (+1228) やヴォルフラム・フォン・エッシェンバッハ

の作品の現はれたのも十二世紀の終末期に當る。

學生が師を求めて遍歴することも中世後期の、特に十二、三世紀の一つの習慣であつた。これ等の「遍歴學生」"Vaganten" od. "Goliarden" もラテン語で詩作し、之を歌ひつゝ遍歴した。彼等は世間的、民族的な精神生活をラテン語で表現した。更に又十字軍に伴つた「吟遊詩人」"Spielmann" もドイツ語で以て日常の出來事を諷刺的に表現し、彼等の見聞せる異國の事情や軍隊の英雄的行動を國民に知らせる爲に多くの歌謠を作つた。こゝにも世間的、ドイツ的な力と喜びが溢れてゐた。そしてこれ等の文學の發達は、共に、消極的には教會の傳統に反對し教會の教へからの離脱を、積極的にはドイツ的な考へ方のドイツ的な地盤から盛り上りつゝあることを意味する。

第二、以上に瞥見せられる教會の教理からの離脱は、所謂ドイツ神祕主義によつて一層有力な方向を採つた。神祕主義は、知らるゝ如く、新プラトン主義の立場から神的な根源への個人の沈潛、「神性其の者と個人との直接の接觸に於て、神的眞理を超理性的に把握しようとする」(ヴィンデルバント)もので、こゝに教會による一切の外部的な媒介は原理上排除せられ、個人的な宗教的感情と體驗が信仰の規準となる。マイステル・エックハルト Meister Eckhart (1230?—1327?) を先頭とするドイツ神祕主義では上の個人的な傾向は弱められると共に著しく靜觀的、理論的となり、一切の生活の目的は神の認識に存する、しかし神を認めようとするものは自ら神であらねばならぬ、——人



の最も内部的な本質は神性である——従つて神の認識に於て人は自己自身であることを停止し、嘗に罪と世界とのみならず又自己自身を断念し、凡ての知識をも放棄せねばならぬ、要するに「無」とならねばならぬ、神性が「無」であり「無」が一切の根源である如く、無智は最高の靜觀であり、これこそ超個人的な認識である、と説き（以上、ヴィンデルバントの敘述による）、極端な自己否定を主張する。そしてエックハルトはこの、スコラ哲學を超越せる彼自身の教理を、巧みに且靈妙な比喻を以て——彼は「言語の大祕術者」と稱せられてゐる——口頭、筆書、共にドイツ語で傳へたのである。エックハルトは人が神的なものに上昇するには必ずしも教會と其の諸制度を必要としないとするのであるが、しかも教會の行事を誠實に行ふものをあながち排斥しはしなかつた。けれどもこの未だ聞かれなかつた内面的な、靈に徹する言葉が、如何に邪説として拒否されようとも拒否されるものでない。夫れは一步から一步と、やがて近づき来る宗教改革といふ、あの大きな精神運動の強力な一つの足がかりとなつたのである。

第三、他方、カトリック教徒夫れ自身に於ても教理を單純化し純粹化しようとの運動が起つた。例へば一一七〇年頃リヨンの商人ベトルス・ワルドゥス *Parus Waldus (+1218)* によつて創められ、ドイツでも到る處に共鳴者があり、一三五〇年頃全盛に達したワルドゥス教徒 *Waldenser* の如きはキリスト教の本源的な純粹性に立ちかへり、禁欲の生活を重んじ、教會の儀式を排斥し、聖書によ

つて證明せられない限り、一切の制度を否認した。我々は其處に已に、後、宗教改革によつて世界的の意義を有するに至つた新教の精神の胎動を見出し得るのである。教會は、固より異端として迫害を加へた。しかし其の思想は決して完全には抑壓せられなかつたのみか、却つて各地に擴まつた。

十三世紀に起つた托鉢僧團（ドミニコス派及びフランシスコ派）は教會の信仰の有力な支持者であるが、しかし彼等は富裕で貴族的であまりにも世俗化した僧侶達に反對し、民衆と共に生活し、共に感じ、學者的な形式から離れたキリスト教を民衆に擴めた。そしてこゝにキリスト教は新たな民衆的な相貌を有するに至つた。彼等は民衆の憧憬と良心を代表し、教會の富める貴人達に對して、民衆の忠實な感情の爲に戦つた。更に托鉢僧團に於ては教義に對する論争が激しく行はれたが、夫れ等は自然に貴族的な教會と其の傳統を固執する人々に對する反抗とならざるを得なかつた。かくて教會の忠實な支持者と目せられてゐた托鉢僧團は、却つて教會の權力の破壊者となつたのである。

第四、「神學の侍婢」であつた哲學も次第に自立した。理性はいつまでも神學に奉仕し、神學の方便たるに安んじ得なかつた。信仰の内容を理性的に、天啓を「自然の光」で證明しようとするほど、其處に非理性的、反理性的或は超理性的なものを見出す。そして其の結果、或は非理性



的なるが故に、「背理なるが故に信ずる」*credo quia absurdum* との極端な主張となり、或は神を直覺的に認識すること、神の存在を完全に證明すること共に不可能である、合理的科學としての神學は成立し得べくもない、信仰と知識は嚴密に區別せらるべく、神學の眞は哲學では偽であり、少くも哲學的には理解せられないし、逆に哲學の眞は神學では偽であるとの所謂「二重の眞理」の主張となつた。この「二重の眞理」の説はカトリック教會の公けの反對にも拘らず、特に十三世紀以後次第に有力となり、こゝに「侍婢」は神學から自立し、何等神學にわづらはさるゝことなく、自己の途を歩み得ることとなつた。

他面、神學に於ける論争からして經驗的世界への眼が開け來つたことも注目し得る。といふのはあの激しい普遍論争からして個物其の者に對する見解が次第に熟し來つたからである。即ち一方に於て、アリストテレスに由來する概念實在論が最高の概念たる神を最高の實在とするに對し、他方、アリストテレスの文法的判斷論からして、實在するものは個物のみであるとする所謂「名目論」が現はれた。例へば最も有力な名目論者でありフランシスコ派の僧團に屬するオッカム *William of Ockham* (+1347?) によると、普遍は事物の内にも外にも存しない、普遍はただ似寄つた多くの事物を概念によつて代表せる、論理的、言語的統一たるに止まり、夫れ自身實在するものは個物のみである、事物の根源形象(イデー)も神の本質の一部ではなくて、唯思考内容としてのみ存する。そし

てかやうな見地から、彼は科學を直接に事物(直觀的)に關する實質的科學と事物の表象相互の内容的關係(抽象的)に關する合理的科學に二分した。このことは、しかし結局スコラ哲學の破綻を意味するものに外ならない。同時にこゝに現實の世界に對する直觀と、夫れに固有の意義を認め、後に發達する經驗主義への地盤は打ち立てられ、教權から事實へ、論證から經驗へ、書籍から自然への道は拓かれた。オッカムの傘下に立つてゐる名目論者ニコラウス・ドレスム *Nicolaus d'Orsme* (+1325) は已に地球の回轉につき證明し、落下の法則を發見したと言はれてゐる。免も角今迄主として宗教的、形而上學的であつた哲學が徐々ながらも經驗的、事實的な世界の考察に向ひ、今迄宗教的眞理を證明する手段であつたものが、神學以外、世間的な研究へと發展したことはかなり大きな意義を有つ。夫れは嘗に科學の、神學からの開放のみでなく、更に人間理性の、我々を束縛する一切の傳統的教權からの開放、少くも開放の端緒を意味する。そしてこの中世末期の貴い遺産を引きつぎ、之を飛躍的に發展せしめたものが、人も知るルネッサンス運動である。

第五、しかし中世に於ては、個人は、一般に、全體を離れて獨自の意義を有しなかつた。中世の世界觀及び人生觀はアリストテレス的であり、スコラ哲學の最高點を劃するトマス・アクイナスはアリストテレスの最も偉大な、そして忠實な繼承者であつた。アリストテレス的、中世的實在論によると、概念、即ち普遍は形而上學的實在であり「個物に先だつて實在し」、個物は其の中に普遍が



保有せられ、實現せられる限りに於て實在性を有する。例へば概念「樹」は個々の樹木に先だつて存し、個々の樹木は概念「樹」に分與し、「樹」の一般的本質を具現する限りに於てのみ實在性を有する。さうでない場合には個々の樹木に何等實在性は宿らない。言ひかへれば、本來、樹木と稱すべきでない。

同じことは國家と個人の關係についても言はれ得る。アリストテレスによれば國家は個人の前に存する。こゝに「前」とは固より時間的な「前」ではなく、本質上、即ち實在性に於ける「前」、言ひかへれば、個人は國家に對し、唯、二次的な、自立的でない存在であることを意味する。個人は國家に關係しなければ何等内的な生活可能性を有しない。個人に於ける理論的、道德的及び宗教的價值等一切の價值は全體の一員、國家の一市民たることによつてのみ獲得せられる。アリストテレスのあの有名な、人は本質上「政治的動物」である、との命題は結局人は國家の一市民としてのみ始めて人間として、本來的に存在することを語るものに外ならぬ。

このアリストテレスの世間的國家に代ふるに目に見ゆる「神の國」"civitas dei"としての教會を置きかへたものが中世の世界觀であり、こゝに人々は教會の一員として始めて價值を有し、一切の眞理、徳、恩寵等は教會によつてのみ與へられる。だからこそ異端者に對する激しい戦がどこまでも、いつまでも戦はれたのである。恰も國と國との戦の如くに。教會がら離れ、自立的に、

自己自身に生きようとするとき、人は樹から離れた落葉のやうに、一切の生から絶ち切られる。

常に宗教的にのみでなく、大凡超個人的な生活關聯の一員として、其の拘束的な秩序に服すると、始めて人としての生活を營み得るとは中世を一貫せる根本思想で、あの、宗教から離れた市府の生活に於て、人が同業組合の一員としてのみ存在を認められたことは已に述べた如くである。要するに、中世にありては個人は宗教的、又は社會的な全體への從屬に於てのみ人であり、且あり得たのである。かやうな「全體から個人へ」と言ふ立場を全體主義と稱するならば、中世の世界觀はまさしく全體主義であり、従つて其の教育も一切これ全體主義的であり、こゝに我々は中世の教育の一つの大きな特色を發見し得るのである。同時にこゝに近世との大きな對立があり、若し大まかにこの對立を客觀主義と主觀主義の名に言ひ現はすならば、中世から近世への轉換は客觀主義から主觀主義への轉換であるとせられよう。中世では主觀は無であり、唯の點であり、客觀が凡てであるに對し、近世では夫れが無から、點からして、獨自の存在へと立ち上がる。近世初期の偉大さは「コロンブスの新大陸の發見でもコペルニクススの天界の發見でもなく、實に「人」の發見である。」(レーゼル)。しかも如上の對立が、單なる對立ではなく、已に中世の懷から徐々に萌しつゝあつた對立であることは或程度述べて置いた。之がくはしい消息は凡て次章に譲らねばならぬ。

第六、最後に、教育學について言へば、中世に於ては未だ特に教育的文獻として永く傳へらるべ



きほどのものを見出し得ない。アルクインの高弟であり、博識を以て聞えたフラバヌス・マウルス Hrabanus Maurus (776—855) は「ドイツの最初の教師」とあがめられ、其の著「僧侶の教育に就て」*De institutione clericorum* は最初の「ドイツの教育學」と稱せられてゐるが、之が内容は、修道ケン院學校、本山學校等に行はれてゐるものを多く出てゐない。ドミニコス派僧團に屬するヴィンティウス Vincentius de Beauvais (1190—1264) は「大鏡」*Speculum majus* (宇宙を映すとの意) と稱する百科全書を編纂した外、又「貴族の子弟の教育に就て」*De eruditione filiorum regaliū* を著したが、内容は依然として超世間的、修道院的、禁欲的であつて、しかも體系的でない。唯ビツチン Konrad Bisehin の「兒童と、兒童の指導に就て」*De prole et regimine filiorum* に於て、始めて稍體系的な著述に接し得るのみであり、彼はこの點で最初のドイツの教育學者の名を負ふ。この書に於て彼は人間學的な考察から、教育期間を一七歳、七—十四歳、十四—二十一歳の三期に區分し、各時期の教育につきて考へ、最後に女子の教育について述べてゐる。先づ第一期では身體の養護に注意し、且母國語を自由に語り得るに至らしめ、長ずるに従ひ、次第に知的、道德的教育に及ぶべく、教科としては一般の教養としての七自由科の外に、大學又は専門學校で生活に必要な知識と「機械的技術」(農耕、狩獵、醫療の如き)を學ぶべきであるとした。色々の點で彼の思想はルソーを想ひ起さしめるが、しかし其の内容はスコラ的であり、自己の經驗や思索からといふよりも

寧ろ書籍から讀みとつたものであり、偏へに博識の賜である。當時の情勢からして夫れも當然のこととして是認せられねばならないであらう。ヒツチンについては大凡一四〇〇年に生れ、一四三〇年から三八〇まで西プロシヤのクルム市の書記であつたこと以外、經歷は多く知られてゐないし、其の教育學も長く孤獨であつた。漸く一八九二年、ヒブレルの紹介によつて、このドイツ人の手に成る「最初の最も古い體系的教育學」(ヒブレル)は世の光を見たのである。そしてこれは偶々、中世に於て教育の目的と方法に對する思索が如何に乏しかつたかを證するものに外ならぬ。傳統の受容と存續、夫れのみが當時の教育に負はされた唯一の任務であつたのである。



## 第二章 人文主義及び宗教改革と教育

### 第一節 ルネッサンス

十四世紀イタリアに起り、後西歐諸國に傳はつた古典の復興を中心とする精神運動を一般にルネッサンスと呼び、時には第十四、五世紀に於けるイタリアの夫れをリゾルジメント Risorgimento (「再興」)、十六世紀西歐諸國に於ける發展をルネッサンスと稱する學者もある。ルネッサンス Renaissance (「再生」)なる語はイタリアの藝術家ヴァザーリ Giorgio Vasari (1511—1574) がイタリアの藝術を、傳統的な(ビザンツの)拘束から解放し、藝術本來の根源に立歸り、之に新生命を與へようとする運動をリナスタ Rinascta (「再生」)と稱せると言はれ、この意味でルネッサンスは、狭義に、古代の研究に刺戟せられた藝術の復興、十六世紀、リオナルド・ダ・ヴィンチ、ラファエロ、ミケランジェロ等の作品に於て頂點に達し、十七世紀に於てバロックの様式に移行する藝術の發展を指す。之に對し、フランス、次でドイツなどでは、之を文化生活の更に廣汎な領域、特

にギリシャ及びラテンの古典の復興に適用し、教育上では概ねこの意味に使用せられ、我國でも従來一般に之を「文藝復興」と稱し來つた。しかし謂ふ所「再生」が中世的な教權の拘束から脱し、新しい人間に生れかほることを意味するならば、よし文藝の復興が「再生」の最も重要な手段であり、二者が歴史的に如何に密接な關係にあらうと、あの新しい世界觀の發展(コペルニクス、ガリレイ、プルーノ等)の如きも、ルネッサンス運動のこれ亦重要な契機に數へ上げられねばならないであらう。否、宗教改革と雖も一つの、まことに意味深い「再生」に外ならない。かくて我々はこの殆んど一つに融合せるルネッサンス運動の指導理念と文藝の復興とを一先づ概念的に區分し、前者(即ち指導理念)の根本特徴と、其の歴史の意味を正當に把握しなければならぬ。抑も「再生」とは何者の、そして如何なる形態に於ける再生であるか。

一 前に私は「客觀主義から主觀主義へ。」といふ語で中世的なものと近世的なものとを限界づけておいた。中世に於ては主觀は無であり、唯の點であり、客觀が凡てであるに對し、近世初期の最大の發見は「人間」であるとも言つて置いた。傳統とスコラ哲學による拘束から離脱し、人間としての——個人として、及び全體として——固有の生活に目覺め、自己自身の内的な自覺への、自立的な思索と行動への欲求と努力、これがルネッサンス本來の根本動機である。そしてこのことは教育に於ても當然一大轉向を促がす。中世に於ては凡てが外から、出來上つたものとして與へられ、



人々は之を受動的に受容すれば足りた。發動といつても單に三段論法の適用にこれ止まつた。其處では自然的、人間的な如何なる能力も關心の外にあつた。否、かゝるものはひたすら打破せらるべきものとさへ考へられた。之に反して、今や人々は自己自身の内から自然に湧き上る、自立的な思索と活動にこれあこがれる。同時に其の眼は純粹に人間的な本質に向ふ。そしてこの純粹に人間的な本質の自由な調和的な發展、これが人も知る人文主義の教育理想である。

二 人間と共に世間的な地上の生活も發見せられた。中世では超越的な、教會の組織に於て可視的となつた「神の國」と地上の世界との二つの世界が對立し、前者が光明の世界、愛の世界、永遠の眞理の世界であるに對し、後者は夫れ自身では、即ち前者の光に照らされない限り、惡の、墮落の、假現の世界であつた。之に反し、今や人々は古代人と等しく、眼を現實の世界に向け、世間的な活動を喜び、自然の美を歎賞する。こゝに中世の二元的な世界觀は打破せられ、こゝに中世の謙讓、服従、禁欲に、名譽、自信、活動がとつて代つた。そして「人間」の發見と、かやうな人間的な地上の生活とは固より不可分の關係に立つ。

三 自然的、世間的なものにあこがれ、藝術的であつたルネッサンス人は抽象的、概念的なものに對してあまり興味をもたなかつた。スコラ的な術語のとげとげしい殻につゝまれた内實を捉へることを欲しもしなければ捉へ得もしなかつた。のみならず、之に對して反抗しつづける。彼等は概

念の代りに事物を、煩瑣的な證明の代りに想像と心情に訴へる美しい表現を求める。キケロやヤクインティリアヌスを模範とし、特にキケロの影響の下にスコラ的な辯證法を押し退け、之に代ふるに修辭と文法を以てし、同時にアリストテレスの論理學は攻撃的となつた。三段論法は何等新しいものを興へない、實りのない思考形式であるとは、後ペーコンを始め多くの自然科学者の殆んど標語となつたのであるが、夫れは已に人文主義者の強調した所である。かくてヴィーヴェスの如きは中世に於ける科學の頹廢のまことの原因は三段論法にありとし、ラムス Petrus Ramus (1515—1572) は我々の有意的思考は、無意的に行はるゝ思考の自然の表現を支配する法則と同じ法則に従ふべきであるとして、修辭と論理學を結合し、所謂「自然」の論理學を提唱したが、夫れは一時ドイツに於ても勢力を得、ラムス派と反ラムス派との激しい論争をまき起した。後に説く人文主義の代表的教育學者であるシュツルムはラムス派の有力な支持者であつた。

四 新しい世界觀の發展と現代の實學主義の端緒の開かれたことも亦注意せられねばならぬ。コロンブスの地理的發見、コペルニクスの天文學上の發見等によつて齎らされた新しい世界は中世の世界觀を根柢から覆した。從來人々は西歐の民族のみ「人間」であり、歴史及び文化の形成者であり、更に唯一の宗教的民族であると信じてゐたのに對し、今や、夫れが人間の僅少な部分に過ぎないこと、今迄宇宙の中心と考へられてゐた地球が實は太陽系の一部を占むるに過ぎないことが明



かにせられた。こゝに、我々の住む世界の外に無限の空間に於ける無數の世界が存するとの、あの、ブルーノ (Giordano Bruno 1548—1600) の大膽な直観は、望遠鏡の發明に伴ふ諸般の發見によつて確認せられ、こゝに、教會の説く「あの世」——夫れは空間的に表象せられてゐた——といふ古めかしい表象は打破せられ、こゝに、人々は世界の中心から其の一隅に逐ひやられ、世界に於ける人間の位置に大變革が起つた。同時に傳統と教權からはなれ、經驗と觀察に基づき、理性的自我の活動にこれたよらうとの傾向が著しく強まり來つた。

かやうな自然的傾向が文藝復興と一聯の脈絡を有することは特に説くまでもない。當時の自然哲學が新プラトン主義の形式に於けるプラトンの復興に基づけること、コペルニクス自身、紀元前三世紀に於て太陽を宇宙の中心に定位し、且地球の自轉と公轉の假説を立てたアリストタルコス (Aristarchos v. Samos) に、空間の無限と無數の世界について説いたブルーノがデモクリトスに呼びかけたこと、デモクリトスの原子論が自然科学への道を開いたこと、更にピュタゴラス派の地球は球形をなすとの説がコロンブスの地理的發見の動機となつたことなど、彼等は考へ合すとき、人々は、如上の自然的傾向に於て已に或意味の「再生」を認め得るであらう。

かやうにして自然的考察への端緒は開かれた。已に名目論者の主張 (前章第三節) や前に述べた中世の辯證法とルネッサンス時代の修辭及び文法との位置の交代、ラムスの「自然」の論理學等は形

而上學的思辨から經驗主義への轉向を示すものであるが、これ等は言はばこの轉向への足場に過ぎないで、未だ自然の認識其のものに對する方法的な省察が缺けてゐた。そして夫れには後稍詳述せられるであらう。ヴィーヴェスを俟たねばならなかつたのである。ヴィーヴェスの著書こそはまことに「この努力 (自然認識への) の共通の出發點と見做さるべき」(ワインデルバント) であり、言葉と概念に代ふるに直観による事物の直接の把握を以てすべきことは、彼によつて始めて明確に語られたのであつた。彼は經驗心理學の主張者でもあつた。しかし夫れは嚴密には尙未だ消極的性質を有するに止まつてゐた。といふのは直観が如何なれば科學的であるかといふ省察が未だ十分でなく、實驗について説きながらも其の本質に對する洞察が缺けてゐたからである。そしてヴィーヴェスに見られる如上の不備を補ひ、之を方法的、科學的ならしめたのは「方法の論争の世紀」とまで稱せられてゐる十七世紀に於ける學者 (特にベーコン、デカルトなど) の努力であつた。従つて全體から見たとき、ルネッサンス時代では述べ來つた如き新世界觀は未だ傍系のものであり、特に教育學では、原理上、人文主義の域をどれだけでも脱し得なかつたのである。

五 空間は無限であり、世界は無數である。しかしこの無數の世界は機械的にばらばらに並立するものではなくて、有機的な統一を保持する。無數の世界は何れも無限の神性の表現であり、宇宙の神的一體の一部であり、従つて部分は全世界の、外部的に断ち切られた一つの断面では



なくて、夫れ自身世界であり、小さな世界、即ち小宇宙である。無限の神性の表現として、世界に於ける何者も神性を宿さないものはなく、自然界其の者も神的であり、一切に神性は流れ互り、至る處に神の力は作用する（汎神論）。これはブルーノを始め多くの哲學者の立場であり、且ルネッサンス人の一つの根本的傾向であつた。夫れは中世の厭世的なるに對し、樂天的なルネッサンス人のエネルギーシユな傾向を代表し、かくて人々は教會の閉鎖的生活から解放された世間的生活へと轉出する。

神は一切に作用し、一切は、最小のものから最大のものに至るまで、個々の事物から全宇宙に至るまで悉く無限の神性の表現である。一切は（人間は言ふにも及ばず）世界の本質の「鏡」であり、夫れ自身小宇宙であり、凡ては（一つの例外もなく）本質上神性を自己に固有な、即ち他と異つた仕方では表現する。このことをブルーノは「モナド」「Monade」といふ言葉で言ひ現はし、各モナドは無限な神的存在の有限な個別的な存在形式として、夫れ夫れ固有の姿に神性を表現し、夫れ夫れ自己に固有な特殊の法則に従ひながらも、一切に共通な一般の法則に支配せられ、多くのモナドの交互關係によつて全體的な生活は成立すると説く。私はこゝで、かやうなモナド説が、後、如何にライブニッツを始め多くの學者によつて發展せしめられたかについて述ぶるを差控へるが、其處に前に「客觀主義から主觀主義へ」といつた、其の主觀が、個人をモナド的に解することによつて如

何ばかり深化せられたかといふ一點に特に注意を向けたい。夫れ以後若干の起伏消長はあるにしろ、人をモナド的に、即ち小宇宙と觀する考察法は特に教育の一つの中心契機として抜きがたいものとなつた。ルネッサンスは人間を發見したと言はれるが、其の人間は實にモナド的な人間として理解せられねばならないと私は考へる。

六 最後に向一つ。世間的な精神と世間的な生活への轉身から、多様な生活と之に應ずる多様な文化活動が起つたことも注意せられねばならぬ。中世文化の特質は、夫れの統一性、といふよりも寧ろ一様性にあつた。其處では國民的、言語的、文化的な差別はあまり顧みられないで、一切の特殊なものも打消すラテン文化が支配してゐた。然るに今やこの一様性は打破られ、意志の方面では各般の生活領域に於ける實踐的な、エネルギーシユな活動が發展し、知性の方面からは實踐に役立つ、「自然の理性」「naturalis ratio」による認識が重んぜられた。この自然の理性による認識を極度に押し進め、法制、道德、藝術、神學等の各領域に互つて、「自然の體系」を形成せるものが、後に説く啓蒙運動であるが、ルネッサンス時代ではまだ夫れまでには進まないで、之が重點は各生活領域の、個別的な形成に置かれ、其の限り、一層地に著いたものであつた。兔も角、世間的、實踐的といふこと、しかも夫れが多面的であるといふことはルネッサンス人の一つの特徴であり、其の故に彼等は中世の謙讓とは反對に、功名心強く、從順なるよりも勇敢であつた。中世に於て沈黙



が推奨せられ、多くの僧團では沈黙の嚴守がおきてとなつてゐたのに對し、今や能辯と夫れによる巧みな自己表現が極度に重んぜられ、教育上、辯證法と修辭とが位置を轉倒した如きも、かやうな實踐的傾向の一面を代表するものに外ならない。

## 第二節 文藝復興と人文主義

一 周知の如く文藝復興はイタリヤに端を發し、後西歐諸國に擴まつた。イタリヤの文藝復興には、已に述べた中世的な教權の束縛から離脱し、個人及び全體の自立的な思考と生活に對する渴望と共に、イタリヤ人こそローマ帝國の後繼者であり、嘗ての世界支配と文化生活を復興し、人間の「再生」を實現すべき使命を有するとの、國民的意識が動いてゐた。かくて彼等は先づ古代の文化を回顧し、今迄キリスト教と其の教理の爲にのみ利用せられてゐた古文藝を新しい眼で見直し、之を人間の自由な發展の基礎とも道しるべともしようとなつた。偶然にも、フェララ及びフィレンツェに於ける宗教合同會議（一四三八年及び三九年）やトルコ人によるコンスタンチノープルの征服（一四五三年）により、ギリシャの多くの學者が入りこんだことはギリシャ古文藝の復興の大きな動機となり、やがて夫れは印刷術の發明（一四六二年？）によつて急速に擴まつた。同時にイタリヤ人

固有の國民的意識はローマの古文藝にも無關心ではあり得なかつた。否、時と共に却つて夫れに力が集中さるゝに至つた。そして其の極キケロ Cicero クインティリアヌス Quintilianus などの優美な文體は追求の的となり、之に習熟せるものは古代人に匹敵すべき現代人として尊敬せらるゝに至つた。

二 イタリヤのルネッサンス運動の先驅者として、一般に、十三世紀から十四世紀にかけての偉大な文學者であつたダンテ <sup>\*</sup> Alighieri Dante (1235—1321) ペトラルカ Francesco Petrarca (1304—1374) ボッカチヨ Giovanni Boccaccio (1313—1375) などが擧げられてゐる。ダンテは新しいローマ民族を、教會や教皇から獨立に、地上の世界を支配する第一の、そして最も高貴な民族となへ、ペトラルカも古代ローマ人を「我々のローマ人と呼び、祖先を辱めてはならぬと戒め、特にローマの古典に眼を注いだ。尚ペトラルカは自らギリシャ語を學びホメロスを原典で讀んだと稱せられてゐる。

教育上、「人文主義」 Humanismus の理想は、人を自由な完全な人（古代人の如くに）にまで教育するに存し、語義からは「フマニタス」 humanitas 即ち「純粹に且完全に人間的なもの、之に對する悅樂と理解」（ツィーグレル）を意味し、古典の復興は其の手段に過ぎないのであるが、徐々に目的と手段が轉倒し、其の始め手段であつたものが自己目的となり、古典の正しい理解と古代語の習熟が人文學者の唯一の理想となつた。特にイタリヤではラテンの古典を何よりも高く評價し、キ



ケロの如くに語りヴェルギリウス、Vergilius の如くに詩作することが教養ある人々の第一の資格となつた。

\*ダンテの位置については教育史家の所説必ずしも一致してゐない。ラウメルはルネッサンスの敘述をダンテで始めてゐるに對し、ツィーゲレルは「ダンテの隻脚は尙しつかりと中世に立つてゐる。」と評した。然るにバルトは、否、隻脚共に中世に立つてゐるとツィーゲレルに抗議し、メッセルもイタリア人文主義をベトラルカから説き起してゐる。

三 ギリシャ 古典の復興に於て、今迄あまり知られてゐなかつたプラトンの哲學に一時人々の眼は向けられた。今迄知られなかつたものが、新しきものを求める人々に、そして中世のアリストテレス主義に反對の人々に強い印象を與へたのは自然の勢であり、更に其の優麗な文體は一層彼等を引きつけ、一時イタリア人は狂熱的にプラトンを嘆美し、フィレンツェ人はプラトン研究の中心となつた。しかしフィレンツェで説かれたプラトン主義は實は新プラトン主義であつて、プラトんに具はる二元的傾向は取り去られ、一元的、汎神論的な傾向を有し、宇宙の調和と美とが前景に立つてゐた。夫れは本來藝術的であるイタリア人の性向に應ずると共にルネッサンス人の「この世」に對する、自然の世界に對する關心に合致するものであつた。同時にアリストテレスの哲學に於ても、今や中世とは異つて、其の全哲學が、特に自然哲學が研究せられた。けれども、研究の進むにつれ、是等哲人の思想は到底自分達の企及し得ない所であるとの一種の壓迫感と更に異國的な感情

が加はり來つた。之に反し、ローマの古文藝はイタリア人の國民的意識に對し、新しい、そして實り多き展望を齎らす。彼等にとりてはローマ古典の文體は、ギリシャの哲學に比すれば親しみの深い、従つて一層容易に受容し且追従し得られる性質のものであり、其處にさまで勞しないで「中世的な野蠻」を脱ぎ棄て、純粹な人間に高まり得るとの希望が開かれる。かくて彼等は時と共に、一方的にローマの古文藝に向ひ、同時にキケロやヴェルギリウスやクインティリアヌスの文體が人文主義の理想となるに至つた。そして一にも二にも是等の人々を模範と仰ぎ、其文體を——古代の精神的生活の價値ある内容にはあまり觸れないで——模倣するにこれ力め、所謂「キケロ主義」を現出した。

四 「美的で、自由な、強い個人」とは新しい時代に登場したイタリア人の特質でも理想でもあつた。藝術がイタリアのルネッサンス運動の最も實りある成果であつたことは已に觸れて置いた所であり、夫れも始は宗教的であつたが、次第に之から離れ、終に宗教的材料すらも人間的なものとして取扱ふに至つた。單に藝術に於てのみでなく、一般の生活に於ても、國家に於ても、有力な、特に天才的な個人は彼等の理想であつた。彼等はギリシャ人よりもたくましく、中世人の厭世的感情を有せず、又ドイツ人ほど思辨的でもなく、權力と意志で以て自己の任務を果すことを唯一の義務と考へた。彼等にありては德 Virtus は力であり、勇敢と同義であつた。名譽欲、自負心、時には



虚榮心に満ちてゐた。大なる犯罪者すらも其の強さの故に賞讃せられることがあつた。夫れはニコチエの「優者の道徳」を我々に想ひ起さしめる。権力は正義であるとはあのマキアヴェリ Machiavelli (1469-1527) の國家説の原理であつたことは人も知る。彼にありては國家生活の原理は道徳ではなく、國家の存在を基礎づける徳 Virtù は権力ある人々の、権力を容赦なく行使し得る能力であり、必要な場合には不道徳な要素をも利用し得る能力であつたが、夫れはイタリアのルネッサンス人の理想を極端に代表せるものに外ならない。此の如きは中世人の恐らく夢想にも上らなかつた所であらう。要するに、有力な個性は、美的な自由な個性と共にイタリアのルネッサンス人の理想であつた。婦人の位置が中世とは全く異り、男子との同權が主張せらるゝに至つた如きも、かやうな個性尊重の一つの現れに過ぎぬ。まことに「新しい時代は來つた、新しい世界觀と新しい道徳、異つた天と地が現出した。」(ヘットネル)。

五 イタリアに起つた人文主義は十五世紀の中葉以後ドイツに移入せられた。述べ來つた如く、イタリアに於けるローマの古典の復興は國民的意識に結合し、極まる所「キケロ主義」となつたが、ドイツにはかやうな歴史的な地盤が缺けてゐた。ギリシャの古典は一層根源的であり、且ドイツ人固有の性情に合したものであるが、夫れを受け容れるだけの準備はまだ出來てゐなかつた。何れも異國のでありながらも、ドイツ人は中世以後已に長く、ラテン語とローマの文化に接してゐたので、

其の限りイタリアの人文主義を受け容れる用意は整つてゐた。のみならず、夫れが、中世でかなり歪められてゐたラテン語を古典的な原形に於て復活した點は一層彼等を誘ひ、更にドイツ人はまだイタリア人に匹敵し得ないとの、獨逸人文主義者に殆んど共通であつた——ヴィンフエリングの如き例外もあるが——卑下感も伴つて、キケロの模倣としての人文主義が先づドイツに傳はり、後、十六世紀の始め頃からギリシャの文化へと向つた。そしてドイツに於ける人文主義運動の先頭に位するものは後に説くアグリコラである。

しかしドイツ人文主義はイタリアの夫れとは異つた一つの大きな特色を有する。イタリアの人文主義は宗教問題については殆んど全く冷淡であつたが、ドイツでは全然之に反する。やがて起つた宗教改革について見られよ。宗教改革も根本に於ては一種のルネッサンス運動に屬する。夫れは中世の教會によつて硬化された宗教的生活の更新と深化であり、同時に中世以前のキリスト教、特にアウグスティヌスの教説への復歸であること、人文主義がギリシャ及びローマへの復歸と多く變る所ない。だから形式に於ては免も角、之が精神に於ては人文主義と宗教改革とは其の軌を一にする。そしてこの二者の結合はイタリアに於ては見られなかつた獨自の現象である。尤も其の始に於ては相互に敵視した。一の世間的なるに對し他は超世間的(宗教的)、一がアリストテレスを重視するに對し他は之を輕視する——ルテルはアリストテレスを時に「高慢な異端者」とか「野獸アリストテ



レス」とか呼ぶを辭せなかつた——など。けれどもやがてルテルは古代語の習得と、之によるキリストの原典の深究の必要を認め、他方、ドイツ人文學者は何れも宗教的精神に充ちてゐたから、結局、二者は緊密な聯關に於てドイツの精神運動を推進せしむることとなつたのである。かやうな事情で、ドイツでは人文主義が單獨に支配した時期は極めて短く、十五世紀の終に已に其の頂點に達し、十六世紀の三十年代からは寧ろ宗教改革の隠れた力となつた觀がある。尙獨逸の人文主義者に於てもイタリヤと等しく名譽欲、自負心、時には不道德を物ともしないものが少くなかつた。しかし長い間の拘束から解かれて自由となつた人々が一時道德的規範を脱するあるは數の免れざる所であらう。ツィーゲレルもこの時代について「罪に墮つることによつてのみ善と惡との認識に達するは、世界の如くに古い眞理である。夢うつゝの中世から近代の世界と自己意識の明るみへの道は疑と誤と罪によつて開かれる。なりつゝある時代の狂瀾と怒濤に於ては價值なきもの、汚れたものも亦表面には現はれねばならぬ。」と言つてゐる。

### 第三節 人文主義の教育學者

一 イタリヤは人文主義の搖籃であり、人文的教育の、新しい藝術の、新しい國家的、社會的生

活の最初の郷土であつた。其處では人文主義は具體的な生活の一部分で、抽象的な科學や教説ではなかつた。古典の學習は上流社會に限られてゐたにせよ、人文主義其のものは民衆の生活からかけはなれたものではなかつた。強調して言へば「人々は人文を生活したが、夫れを教へはしなかつた。」(ツィーゲレル)。之に反し、獨逸では人文主義は主として大學や高等學校で發展し、どこまでも貴族的な性格を有つてゐた。従つてイタリヤでは其の教育的方面に於てさまざま見るべきものなく、人文主義の教育學を知らうとする場合、我々は寧ろ後進であつたドイツに就かねばならぬ。

教育上、一般に人文主義の矜式する所となつたものはクインティリアヌスの「能辯術教本」と、プルタルコス著述と稱せられてゐる(其の實擬作であるが)「兒童教育論」(“*Peri Paideias*”)とであり、こゝにも古典の復興が見られる。特にボジッポ Poggio Bracciolini (1380—1459) が一四一六年又は一七年、聖ガレンの修道院(スイス)で、一度散佚せるクインティリアヌスの「能辯術教本」(“*Institutione oratoria*”(十二卷)の全部を發見して以來、其の第一卷に述べられた教育論は人文學者の教育論の經典となつたかの觀があり、少くとも我々は兩者の間に著しい類似を見出し得るのである。例へば體罰に反對せること、兒童の名譽心に訴ふること、兒童の個性に注意せること、教科に於て文法と修辭に重きを置けること、教授の方法に於て學習を愉快ならしめようと力めたこと、記誦を重んずること、なるべく幼少の時代から教授を始むべきであるとせるなど、二者の類似は隨處に指



示し得られる。エラスムスすら口を極めて「能辯術教本」を賞讃せるによつてもクインティリアヌスの人文主義に及ぼせる影響の如何に大であつたかは大凡推知せられる。

二 イタリア人文主義の教育家中、理論の方面ではヴェルジェリウスとヴェジウスを、實際家としてはヴィットリノ・ダ・フェルトレを推す。ヴェルジェリウス Petrus Paulus Vergilius (1349—1428) の「紳士の作法と自由學習」"De ingenius moribus et liberalibus studiis" (1400?) は人文主義者の手に成る最初の教育學である點に於て特に注目し得る。この書に於て彼は「我々は自由民にふさはしき學習、即ち徳と知を練り、人を高尚ならしむる心身の最高能力を喚起し、練磨し、發展せしむる……教育を自由學習と呼ぶ。」「教育の眞の目的は賢明に支配し得る理性と敏速に服従する身體との兩者を十分に練習するにある。」と説き、身體、知性、道德の三方面を同様に考慮し、寺院や教會ではなく、兩親と國家こそ教育の負擔者であるとする。こゝに中世の宗教的、神學的傾向を脱した人文主義的精神がはつきりと現はれてゐる。道德教育では名譽の愛と賞讃への努力を主な動機とし、且示例を重んじ、教授に於ては一時に多くを授くることなく、且凡てが凡てに同様に堪能であることは望み得ないとの理由で個人的な取扱を奨め、教科としては歴史と道德哲學と雄辯術とを上位に位せしめた。一六〇〇年以前已に四十版を重ねたといふによつても如何に夫れが人文主義の教育の先頭に立つてゐたかは知られる。

ヴェルジェリウスに比すればヴェジウス Maphus Vegius (1407—1438?) の「兒童の教育と其の良俗に就て」"De educatione liberorum et claris eorum moribus" (1450?) は説く所一層詳密であり、クインティリアヌスの影響が著しく目立つ。著書は六卷に分れる。第一卷の道德教育論では、示例を教授や訓戒よりも重んじ、古代からの多くの例、特にアウグスティヌスと其の母モニカ Monica から引例し、第二卷の知的教育論では學校教育の價値を正當に評價せる外、學習を愉快ならしむべきこと、名譽心に訴ふべきことを強調し、教科書としては聖書の外にインツプやヴェルジリウスやキケロを使用する。第三卷では體操と遊戲の外、女子の教育について述べ、女子の教育ではモニカの例を好んで引用し、第四卷乃至第六卷では青少年に對する道德論が述べられてゐる。

ヴィットリノ・ダ・フェルトレ Vitorino da Felire (1378—1446) は一四二八年マントヴァの貴族ゴンザガ Gonzaga に聘せられ、其の宮廷に於て貴族の子弟を教育し、始めて新しい、中世とは全く異つた精神に基づいた教育を実施した。彼には教育に關する著述はなかつたが、實地の教育家としては最初の現代の教育者とも稱せらるべき地歩を占め、「凡ての人文の父」"Omnis humanitatis pater" とあがめられてゐる。其の學校が一時、人により「快活な家」"Casa Giocosa" と呼ばれてゐたに徴しても大凡學校の空氣は想像せられる。彼は從來の修道院に於て全く顧みられなかつた體育に留意してギリシャの體操を採用し、戶外遊戲を奨励し、訓練は寛和を旨とし、罰よりも好意ある勸戒に



たよつた。教授に於ては中世のスコラの、辯證的なるに對し、修辭に力を用ひ、教科書としてはローマ及びギリシヤの古典（キケロ、クインティリアヌス、ホメロスなど）を採用した。かやうに古典を重んじはしたがキリスト教の立場を嚴守し、キリスト教の精神と古典との調和が、其の理想であつた。彼は他の多くのイタリヤの人文學者と異つて、身を持つること謹嚴であり、人格的にも學生に敬慕せられたと稱せられてゐる。

三 ドイツの人文主義について述ぶるに當つて先づ、之とオランダに起つた「共同生活の同胞」*Brüder des gemeinsamen Lebens* と稱する宗教團體との關係を一應顧みる必要がある。この教團はフローテ Geert Groote (Gerardus Magnus) (1340—1381) の創立にかゝり、誓約にも外からの強迫にもよらないで、善意によつて結合せる僧侶の團體で、(故に又之を「善意の同胞」*Brüder des guten Willens* と呼ぶ)、宗教に於て神祕的傾向を帯びてゐることと、托鉢僧團とは異つて共同の作業によつて生活することとが、其の著しい特色として擧げられる——この點で「實踐的神祕主義」とも呼ばれてゐる。宗教上では心情の純潔を其の唯一の内容とし、ドクマや教會の外部的組織には頓着なく、宗教的生活の自由を熱望し——この點でルテルの先驅と見られてゐる——、共同の作業は生活の手段として、及び慈善の資を得る爲に、手工、園藝、農耕、漁獵、特に書籍の筆寫など極めて雑多であつた。又多くの無月謝の學校をオランダ及び西北ドイツに設立し、ドイツの有名な

人文主義教育家の大部分は之と何程かの關係を有する。二三の例を擧げると、同團體に屬するオランダのデヴェンテルの學校はヘギウス Alexander Hegius (1437—1498) の校長時代(一四四八—一四九八年)盛名を博し、門下には、後、教育者としてミュンステルをば北方ドイツの人文主義の中心地たらしめ、又多くの教科書を著したムルメリウス Johannes Mermellius (1480—1517) を始め、多くの人文學者を出したのであるが、其のヘギウスは己より十年年少のアグリコラから教を受けたのである。エラスムスも始めデヴェンテルの學校で學んだ。その他シュツルムは「共同生活の同胞」によつてリュティヒに設けられたラテン學校に學び、ヴァインフェリシグは同團體に屬するドリッゲンベルグ Ludwig Dringenberg の主宰せるシュレトシュタートのギムナジウムで古文學に對する興味を喚起せられたなど、同團體とドイツ人文主義との關係は極めて密接である。

前に私はドイツの人文主義の學者が宗教的精神に充ちてゐたことを、イタリヤの夫れとの著しい相違の一に數へておいたが、こゝに稍詳細に之に觸れることにしよう。先づ第一に擧げらるべきはヴェッセル Johann Wessel (1420—1486) である。オランダのグローニンゲンに生まれ、「共同生活の同胞」の設立せるツォレの學校で教育を受けた彼は、敬虔な信者として、宗教上ルテルと極めて近い立場にあつたこと、ルテル自身をして「若し余が以前に之(ヴェッセルの著述)を讀んでゐたら、ルテルは凡てをヴェッセルから汲みとつたと、私の反對者達に見えもしたであらう。」と語らしめた程



である。彼は又他面、人文學者として、ケールンとイタリヤでプラトンについて研究し、ギリシャ語及びヘブライ語にも通じてゐた。長くパリで教授してゐたが、ロイヒリンやアグリコラは共にパリ時代の彼の門下生である。次にロイヒリンはラテン語、ギリシャ語及びヘブライ語に熟達し、エラズムスと共に「ドイツの二つの眼」(ウルリッヒ・フォン・フッテン)と稱せられたほどであり、彼が、舊約聖書の外一切のヘブライ語の書籍を絶滅しようとの背教者ベッフェルコルン Johannes Pfefferkorn 一派の企てに反抗しつづけたのは單に正義の爲のみでなく、又一種の(秘術的な)宗教的關心からである。この論争に於てドイツの學者は二派に分れたが、エラズムス、フッテンを始め殆んど凡ての人文學者はロイヒリンに左祖し、結局一五二〇年ロイヒリン一派の勝利に歸したのである。この争に於てロイヒリン一派の最も有力な闘士はフッテン Ulrich von Hutten (1488—1523)であつたが、彼も亦宗教的熱情を有してゐた。彼は眞の宗教と迷信とを區別し、福音の眞理が教會によつて歪曲せられたのを嘆き、教皇の非キリスト的な權力に反抗した。宗教的熱情及び人文學者としての古典に對する愛著の外に、彼は又強い國民的感情を有し、ローマの拘束からドイツ民族の自由を戦ひとるに渾身の努力を揮つた(特に一五一九年以後)。彼は從來の教育の根本缺陷は夫れが非ドイツ的、非民族的であるに存するとし、夫れまでのラテン語の作家としての名譽をかなぐり棄て、爾來ドイツ語で詩作することに改めさへした。「そして骰子は已に投げられた。余は夫れを敢行

する。」と雄々しくも語る。ブルーンが彼について「彼の人格に對する毀譽はともあれ、彼の熱情が國民的エネルギーの流れを宗教改革の地盤に導き入れ、現代の新しい人文的、新教的な教育理想を豫見し、且準備したことは確實である。人々はフィヒテに感謝する所のものを又フッテンについても忘れてはならぬ。」といつたのは必ずしも溢美とはせられないであらう。そしてこの民族的な勇向亦當時の人文學者に見られる一つの特色であり、アグリコラは「我々のゲルマニア」、Germania nostra」と呼びかけ、ゲインフェリングがドイツの歴史の梗概に筆を染めたのも共に其の現はれに外ならない。

第一の人文學者として推されてゐるエラズムスも亦中世的な宗教生活に對し著しい反感を懷いてゐた。彼は當時の僧侶は異教徒よりも道德的に墮落してゐる、僧侶の宗教は儀式から成り立つエダヤ主義であると攻撃する。彼によれば宗教の本質は一切心情に存し、儀式、斷食、祈りなどは外部的なものである。儀式の重視はエダヤ教の戒律から起つたので、信仰を有する人々は戒律をば必要としない。キリストは「エダヤ教ではなくて、愛を教へる爲に生れた」ので、「宗教的生活は儀式に於てよりも隣人への愛に存する」。そしてこの點で彼は絶えず聖パウロに呼びかけ、パウロを一語一語諳んじなければならぬと迄主張する。かやうに戒律の宗教に反對して心情の宗教を説くに於て彼の意見は新教の精神に一致する。一五二四—五年意志の自由に關し、ルテルと激しい論争を交



はしたのには、二者の性格に由来し、ルテルの「改革」を「危険な革命」と観じた爲であり、内實、彼は宗教改革によつて自己の宗教哲學の勝利を期待してすらしたのである。

述べ來つた如く、ドイツの人文主義の開拓者達はイタリヤの夫れと異つて宗教的精神に富んでゐたのであるから、我々は絶えず、之と人文主義との結合の過程——始めは断片的であり、後メラヒトンによる二者の綜合に至るまでの——を腦裏に描きつゝ、ドイツ人文主義の教育を理解しなければならぬ。

四 ドイツ人文主義の教育者中、特に注目すべきはアグリコラ、ロイヒリン、ヴィンフェリング及びエラスムスである。

アグリコラ Rudolf Agricola (1493—1495) は十一箇年に亙るイタリヤの滞在(一四六八—一四七九年)に於て人文學者としての修養を完成したが、しかもドイツ魂を失はず、祖國に對する愛は絶えず彼の胸底に高鳴つてゐた。彼は人文主義をドイツに移入した最初の學者としてドイツ人文主義の先頭に位する。教育では個人の調和的發展を理想とし、彼自身この理想を身を以て實現した。其の著「學習の形成につきて」"De formando studio" (1484) はドイツの人文主義に方向を示したものと云はれてゐるが、この書に於て彼は哲學(固よりスコラ哲學とは異つた)を、夫れが第一に正しく思考する能力を、第二に正しき思考を適當に表現する能力を與へるとの理由で、教科の第一位に位せしめ

た。教育の方法では内容と共に其の美的な表現を重んじ、先づ、讀み且學べるものを正しく理解し、次に、之を記憶に於て確實に把握し、最後に、學んだものに基づき何者かを生産すべきであると三點を學習の法則に定立した。彼はラテン語の外に又ギリシャ語に熟達し、ヘブライ語をも研究し、フランス語及びイタリヤの地方語にも通じてゐる外、音楽、繪畫にも秀でてゐたなど、到る所可ならざるはなく、この點でも異色ある人文學者として本國は固よりイタリヤの人文學者達の尊敬の的となつてゐた。

ロイヒリン Johann Reuchlin (1455—1522) がベッフェルコルン一派と長い論争をつづけたことと、ラテン、ギリシャ及びヘブライ語に通じてゐたことは已に述べて置いた。彼の教育上の貢獻は主としてギリシャ語及びヘブライ語を移入した點に存する。彼は早世したアグリコラと並んでギリシャ語を鄉國にひろめた最初の人文學者であり、有名なメラヒトン(彼の甥の子に當る)のギリシャ語の學習も彼の刺戟に基づく。ギリシャ語が大學のみならず多くの高等學校の教科となつたのも又ヘブライ語が彼の晩年已に大學の課程にとり入れられたのも、彼の力に負ふ所甚大である。操守極めて固く、自ら「余は何人にも阿らなかつた……惡しきものを賞め、尊敬すべきものを譏りはしなかつた。唯、常に自ら眞と信ずる所を主張した。」と語つてゐる。だからルテルの誘惑にも、フツテンの強制にも拘らず、生涯教會から離れなかつた。



ザインフェリンド Jacob Wimpfeling (1460—1528) は敬虔な信者であると同時に祖國愛に燃え、「先づ第一に神と宗教、次ぎに國家、次ぎに自己自身」(ケッペル)とは其の根本原則であつた。彼はギリシャ語を理解せず、ラテン語すらも拙劣であり、其の態度も控へ目であつた。教育上の著述としては「ドイツの青年に對する指針」„Isidonus Germanicus“ (1497)と主著「青年」„Adolescentia“ (1500)とある。前者はラテン語の教授について述べたものであるが、この書に於て彼がスコラの、辯證的な機械主義を排斥せるは言ふにも及ばず、人文的、美的な形式主義にも陥らず、形式と共に、寧ろ形式以上に内容、特に道德的、宗教的内容に注意し、將來の科學的、職業的生活に必要な言語(ラテン語)に習熟せしむるに力を用ひながら、教科書の選擇に當り、苟くも不道德的な分子を含むものは斷乎として排撃した。教授の方法については、一方に於て興味を喚起し、及び名譽感情を刺戟し、他方、「文法」では重要な法則を簡單に授け、なるべく早く教科書に入り、且口頭及び筆頭の練習を重んじた。後者即ち「青年」は二部に分れ、其の第一部では道德教育について論じ、兒童の有する良き素質と惡しき素質を心理的に分析し、恩寵と父母の品位と示範と及び習慣を徳の四つの根源とし、教育の四つの道として説教、おだやかな訓戒、懲戒及び懺悔を擧げ、第二部は古今の著書から詩句、散文等を引用し、典雅な語句に親しましむると共に、道德的情操の涵養に資せようとした一種の修身教科書である。尙彼がドイツの歴史は筆を染めた最初の人文學者として、「ド

イツ史の父」と稱せられてゐることは已に述べた所である。

五 エラスムス Desiderius Erasmus (1469?—1536) は言ふ迄もなくドイツ人文主義の泰斗であり、同時の人文學者から「不滅の天才」、「世界の光」とまであがめられ、彼から一片の書信を得ること、彼によつて一度でも名を掲げられることは若い人々のあこがれの的であつたとさへ言はれてゐる。早く父母を失ひ、家庭的に不幸であつた彼は長じて殆んど定著の地なく、一四九六年から一五二一年迄フランス、イギリス、イタリヤ等に轉々として移住し、一五二一年から一五二九年までバーゼルに止まつたのが兒童期以後最も長い定住であつた。彼は世界市民であり、従つて、例へばヴェインフェリングの如く、祖國に對する愛著を有しないで、其の思想も世界主義的であつた。健康に恵まれず、意志も鞏固でなく、獨創の才にも富んでゐなかつたが、ラテン語及びギリシャ語に精通し、特にラテン語を自由に驅使し、むづかしい事柄をも平易に敘述し、多くの著述を次ぎ次ぎに發表した點で、彼は古典復興の歴史に於ける第一人者に位する。多くの述作中、一五一六年のギリシャ語の新約聖書のラテン譯は特に著名である。教育的著作も少くないが、其の中最も重要なものとして「學習の方法に就て」„De ratione studii (1512) が擧げられる。

彼も亦其の教育說に於て、他の人文學者と等しく、クインティリアヌスを其の典據と仰ぐ。教育はなるべく早くから兩親によつて行はるべく、家庭では特に敬虔心を養ひ且禮法に慣れしめ、之に



對し、學校では教授を第一の任務とする。こゝで彼は從來の學校に於ける動物的な苛酷な鞭(體制)の教育を痛撃し、専ら生徒の名譽感情に訴へ、且學習をなるべく容易ならしむべきことを強調してゐる。七歳でラテン語及びギリシャ語を學び始める。言語の理解はしかし内容と不可分であり、先づ言語から入つて内容に及ぶべきで、こゝに「事物の學習は一層重要であるが言語の學習は之に先んずる。」*“Rerum cognitio prior, verborum prior”* といふ教授の根本原則——十七世紀の教授學者はこの原則の後半を是認しない——が成り立つ。しかし、我々は單に古典を讀み、よつて以て事物に對する認識を擴大する——夫れにはラテン語よりもギリシャ語が一層重要である——爲にのみ言語を學ぶのでなく、又自らラテン語で語り且書き得る爲にラテン語を學ぶのであるから、大凡教科書は言語的方面と内容的方面と、更に夫れが生徒にとつて興味のあるものなることとの三様の見地から選擇すべきである。彼はキケロを重んじはしたが所謂キケロ主義に反對し、眞の模倣は、例へば蜂が花から吸ひ採つたものを蜜とする如くに、「古典を生き生きと精神的に類化し」、「汝の談話に於てキケロの斷片ではなくて、汝自身の精神を反映すべきである。」と説く。即ち彼にありては模倣は單なる模倣でなくて、一種の追創造であつたのである。かくて彼は書く練習(作文)に特に重きを置いた。夫れはおのづからにして追創造の練習となるからである。エラスムスの教育説には宗教的、道德的方面があまりに背景に退いてゐると説くものが少くない。そして其の證據として、

例へば彼の「兒童對話集」*“Colloquia puerika”* (1518) (對話的に書かれたラテン語の教科書)が擧げられてゐる。この書は十六、七世紀を通じ、歐洲全土に最も廣く行はれた教科書であるが、パリー大學で禁止せられ、スペインで焼却せられ、ローマでも禁止書の中に加へられ、ルテルも「余の死するとき余は余の子供達に『對話集』を讀んではならぬと命じようと思ふ。エラスムスは、この書で無神なることを多く語り教へてゐるから。」と言つてゐる。けれども是が爲に其の教育説が宗教的、道德的でなかつたとの非難は當らない。彼は實に敬虔を教育の第一目的に掲げ、キリスト教的性格を、悟性の陶冶——この陶冶に於て彼は特に新約聖書の理解を重んずる——を通して、養成しようとする。眞のキリスト的性格と悟性の陶冶との結合について信じ、且之を結合しようとする力めたのである。彼は知は直ちに徳でないことを認めてゐる。けれども一度善の何たるかを知れば、兒童は本來善に向ふ性向を有するから教育次第で進んで善を行ふに至るであらうと信じてゐた。



#### 第四節 宗教改革と教育者としてのルテル

##### 一 人文主義と宗教改革

こゝで、前に断片的に述べた人文主義と宗教改革との關係を、もう一度ふり返つて見ることにしよう。

「宗教改革も人文主義的運動の大きな鎖の一環であり、外には新しい世界、内には新しい人間を見出した、あの巨大な発見の唯の一面である。」とツィーゲレルは言ふ。まことに二者は外部的にも、將た内面的にも強くつながり合つてゐる。ルテルはギリシャ語及びヘブライ語の研究をキリスト教の根源に立歸る爲の第一の手段と考へたのであるが、この手段を提供したものは人文主義の學者であり、二者は共に又教會の世間化、煩瑣的なスコラ哲學に反對し、「ローマから離れよ。」と叫びつゝ中世的なものに對し戰を宣する。一五二〇—二一年に於てルテルとフッテンはドイツをローマの支配から解放する運動に協力し、この戰に於てエラスムスとルテルは肩を並べて突進した。かやうな外部的な關係よりも、しかし其の内面的關係は一層緊密である。人文主義の目指す所は、もと古

典の研究其の者ではなくて、不自然な、中世的な拘束から脱した自由な個人であつたのであるが、同様に、教會の外部的な形式から離れた個人の内面的な信仰、心情の宗教の再発見がルテルの目的である。更に人文主義は世間的であり、夫れが自然科学的及び地理的な発見とつながりを有するは已に述べた所であるが、ルテルは中世の超世間的な宗教を世間的ならしめた。夫れは、言はば宗教上から見た新しい世界、新しい地域の発見である。彼によつて從來超世間的であり、世事に冷淡であつた宗教はこの世の道德的作業としつくりと結びついた。

多くの類似にも拘らず、二者の間には、しかしかなり著しい對立がある。第一に、人文主義の發見した人間は獨立不羈な個人であるに對し、宗教改革の理想は敬虔な宗教人であり、一が純粹に人間的な自立を目指すに對し、他は宗教的、道德的な自立と自由を理想とする。従つて古典に對する態度も自ら異り、人文主義では其の始め人文的教養、即ち個人の自由な調和的發展の爲の手段に過ぎなかつた古典が次第に自己目的となつたに對し、宗教改革ではどこまでも古典(聖書)は神の言葉と福音を純粹に把握せんが爲の手段たるに止まつた。次ぎに、人文主義は本來學者的、貴族的であり一般民衆は殆んど顧みられなかつたに對し、宗教改革では階級の差別など毫も眼中に存しない。だからルテルが國民一般の教育に努力したに反し、人文主義は國民學校に對し何等の關心をも有しなかつた。第三に、人文主義によつて復興せられた文藝は——少くもドイツに關する限り——他か



らの借り著であつた。悲しい哉未だ自國固有の文化を有してゐなかつた彼等は、自ら「野蠻」と卑下しつゝ他の模倣を事としてゐたのであるが、宗教改革は、「改革」の語が示す如く、已に永い間民衆の生活理想であり、其の限り已に一定の地盤を有するものの改革である。ルテルは教會の宗教的形式をば打破した。けれども宗教其の者を打破したのではなく却つて之を良心的なものに建て直したのである。新しい宗教が、理解し難き貴族的な人文主義よりも民衆に入り易く、行はれ易かつたのは當然の事である。最後に、二者は其の人間觀に於ても著しき對立を示す。人文主義は樂天的であり、彼等にとりては自然的、感覺的なものも夫れ自身惡ではなかつた。そして理性に無限の信賴をかけてゐた。之に對し、ルテルは悲觀的であり、人を罪深きもの、無力なものと觀じ、人は自己の理性によつても、「善き行」によつても救はるべきでないとし、偏へに神の恩寵にすがる。大凡かやうな外部的及び内面的なさまざまの對立の故に宗教改革と人文主義は一時抗爭してゐたのであり、特に人文主義の代表者達は宗教改革運動により學問の研究が衰へはしないかとの危懼からしてルテルに著しい反感を有してゐた。エラスムスとルテルの論争もかくて起り、ロイヒリンもかくて近親のメランヒトンをルテルから離さうと力めた。

## 二 ルテルと教育

ルテルの教育思想に入るに先だち、一應、簡単に宗教改革の精神について述べることにする。夫れも單に彼が何故に民衆の教育を重んじたかの理由を明かにする限りに於てであり、之が詳細は固より本書の範圍外に屬する。

宗教改革も、多くの精神運動がさうである如く、一時に成つたものではない。已に十二世紀フランスに起つたウアルドゥス派は教會の世間化に反對し（前章第三節）、聖書によつて證明せられない限り、一切、教會の制度を否認した。英國のウィクリフ John Wicliffe (1324?—1384) やベーメンのフス Johannes Huss (1369—1415) も教會の財産の加はるに比例し徳は減少すると教會の制度を痛撃した。他方神祕主義、特に「共同生活の同胞」の實踐的神祕主義が宗教改革の先驅であつたことも已に述べた如くである。ルテルは思索の人であるよりも行動の人であつた。彼の偉大さはこの次第に熟し來れる氣運に乘じ、鐵石の意志で以て、戦ひぬき戦ひつた點にある。

宗教改革は教義上スコラ哲學から教父哲學へ、トマス・アクィナスからアウグスティヌスへと復歸する。「罪の自覺の嚴肅さ、解脱への熱情的なあこがれ、信仰の内面化—夫れ等は凡てアウグスティヌスの本質的徴表であり、ルテル及びカルヴァンによつて再發見せられたものである。」とヴィンデルバントは言ふ。然らばルテルによつて信仰は如何に内面化せられたか。

第一に、「余はなし得ぬ。余は無力な罪深きものである。」しかし「余はなし得る。そして自由な



人である。」とルテルは言ふ。この二つの相反する命題は、しかし如何にして結合し得られるか。夫れは一に神の恩寵による。恩寵によつて、夫れによつてのみ罪ある自然人は、自由な、まことの人に甦り得るのである。然るにカトリック教會では人が全然無力であることを明かに認めないで「善き行」"bona opera"を重んずる。如此はアリストテレスの哲學で原始キリスト教が晦まされた爲であり、「アリストテレスは罪と恩寵について知らない。そして凡て自己自身の正義にたよつた」。けれども「良き敬虔な行は決して人を良き敬虔なものたらしめない。反對に、良き敬虔な人のみ良き敬虔な行をなし得る」のであり、良き敬虔な人となるは偏へに神の恩寵による。かやうな見地からルテルはカトリック教會の「善き行」の觀念を排撃し、福音の信仰によつてのみ人はまことの人に甦り得るとの「信仰によつてのみ」"sola fide"の原理を主張した。

第二に、ルテルは「僧侶」と言ふ特權階級を認めないで、凡ての信者は同様に神の前に僧侶である "allgemeine Priestertum aller Gläubigen" と主張した。この點已にウイクリフの説いた所である——僧侶と平信者との區別はカトリック教が「ローマで以て自分を守る第一の城壁である」が、この城壁を先づ取り去られねばならぬ。「ドイツ民族のキリスト教的貴族に對して」"An der christlichen Adel deutscher Nation" (1520) に於て彼は言ふ。「凡てのキリスト教徒はまことの僧侶的地位にある。彼等の間には何の區別も存しない。」「我々は凡て洗禮によつて淨められる。」「洗禮を

受けた人は已に僧侶に、司教に、教皇にまで淨められたと誇り得る。」と。固より教會には色々の職務に當る人がある。これはしかし、其の人々が信者として特殊の性格を有する爲ではなく、單に信者達の委託によつたもので、委託のない所に職務はない。教會を組織する信者は職務を分擔する。即ち僧侶といふ職務はある。けれども僧侶といふ特權階級はない。「僧侶といふ階級は從つて僧職以外の何者でもあつてはならない」。

第三に、ルテルは世間的な職業的活動を信者の義務とし、日々の勞作に宗教的意義を與へた。マックス・ヴェーベルが、この「世間的な職業に於ける義務の充實を尊重することは、無條件的に新しいことである。」と言つてゐる如く、夫れはまことに宗教生活の劃期的な轉換であり、ルテルにとりては修道院に閉籠れることは宗教から逃ることであつた。「善き行」は人を敬虔ならしめないし、世間的な勞作は恩寵を得る爲の手段とはなり得ないが、一度恩寵によつて信仰生活に入つたものは、必然に世間的職業に於ける自己の義務を果さねばならぬ。といふのは神の愛によつて救はれた人は必然に隣人を愛せねばならぬからである。隣人愛は必然に、社會に於ける自己の義務を充實し、神的な秩序としての社會的生活への奉仕として、發動しなければならぬであらう。かくてルテルはドイツ國民に對して、中世のキリスト教とは異つた新しい宗教的、道德的生活の理想を提供した。夫れは一面からは世間的勞作の神聖化であり、他面からは宗教的生活の世間化である。



ルテルはかくて教會から、言はば天降る宗教を、人々の良心の問題に轉じ、「信仰によつてのみ」の原理の下に個々人の信仰に固有の意義を認め、凡ての信者に、神の前に同様の權利を與へた。同時に宗教的生活に、世間的な職業生活といふ新しい理想を與へた。かやうな轉換は必然に對象、材料、方法等教育全般に互り、之に應じた教育を要求する。そしてこの故に彼は教育及び學校の組織に對し甚大の興味を寄せた。

ルテルは言ふ迄もなく「鳥籠の鳥のやうに青年を修道院にとちこめる」中世の教育を痛烈に攻撃する。僧侶の教育に専らで、民衆を無智のまゝに放任し來つた教會の偏つた貴族的教育に、更に聖書の代りに、異教的なアリストテレスの支配する、あまりにも非キリスト的な中世の大學の教育に非難をあぶせる。特に一般民衆の教育の度外視せられ來つた從來の缺陷を摘發し、しかも一般民衆の教育は教會ではなくて政府の仕事であるとの主旨の下に、一五二四年「ドイツ全都市の市長及び市參事會員に與へてキリスト教學校を設立、維持すべきことを論ず。」「An die Bürgermeister und Ratherrn aller Städte Deutschlands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.」に於て、男子たると女子たるとを問はず、毎日一時間又は二時間學校に學び、其餘の時間で家庭的作業を習得し、優秀な男兒は更に長時間學習すべく、且市廳は之に對し十分の費用を支出すべきことを建言した。更に一五三〇年の「兒童の學に就くべきこと」の説教「Sermon, dass Man die Kinder zur

Schule halten soll.」に於ては就學の義務に論及し、之を兵役の義務に比較した。曰く「若し政府が強健な人々に、槍や鐵砲をかついで出陣することを強制し得るならば、兒童の就學は之にもまして強制せらるべきである。といふのはこゝでは戦は一層險惡であり、教育の缺如によつて、都市を貧弱ならしめようと、密かにたくらむ悪魔と戦はねばならぬからである。」と。この、學校の設立と維持の義務を教會とは異つた世俗的の官廳に負はせたこと、教育を將來僧侶たるべきもののみでなく世間的な職業にたづさはるもの、學者たるもののみでなく普く一般民衆に、男子のみでなく女子にまで擴めたこと、更に之を義務として強制しようとしたことは當時にあつては實に空谷の跫音であらねばならぬ。こゝにカール大帝以後始めて就學の義務の説かれたことは特に注意せられねばならぬ。しかもカール大帝の勢力にも拘らず、時未だ到らば、實現を見なかつたものが、今や、適時の提唱によつて、やがて十七世紀以後著々實現せらるゝに至つたのである。ルテルは又教職の神聖と教員の養成について力説し、「若し余が説教と其の他の仕事から離れ得、又離れねばならぬとすら、余は如何なる職業よりも、兒童の教育者とならうと思ふ。教育者の仕事は説教と相並んで最も有用な、最高最良のものであることを余は知つてゐるし、しかも二者の中何れが最良のものであるかを知らないから」。然るに人々は之を輕視し、「輕視しながらもキリスト教徒たらうと欲する」として、一方に於て教職の尊さを説くと共に時人の之を輕視するの非を鳴らした。



ルテルは、しかし一切の教育を學校に委ねようとはしない。彼は家庭の教育を何人よりも重視する。彼によればキリスト的愛に基づく扶助的行動を通して、神的なもの、善良なものは人間界に作用し互るのであり、この扶助的行動の第一の場所は家庭である。だから彼は言ふ、家庭は「まことの寺院、選ばれた修道院、否、樂園である。」と。父母の、家庭に於ける義務の充實は教會に出席するとか、祈りとか、斷食とか、其の他さまざまの「善き行ひ」と稱せられるものよりも一層重要である。しかし現代の家庭は事實上、この家庭固有の神的な使命を達成するには適してゐない。父母の意志の弱さから、見識の不足からして。加ふるに世には孤兒も少くない。だから學校は家庭と相並んで相互に補充しなければならぬ。最後に寺院自身教育を其の主要な關心としなければならぬことは言ふまでもない。「かくてルテルの見解に従へば、自然的、道德的社會としての家庭、法的、道德的社會としての國家及び宗教的、道德的社會としての寺院は同様に青少年の教育に對する責任を有する。家庭と國家と寺院とはこの領域に於て共働すべきであり、其の補助機關が學校である。そしてこの三つの社會の義務をルテルは次ぎの如くに限界づけた。即ち兩親は子女を學校に送るべく、官廳は學校を設立し、維持し、經費を支出し、及び怠慢な兩親に就學を督勵し、最後に寺院は國家と共働して、教授と及び其の觀察に與るべきである。」(マイエル及びプリンツホルンの著書よりのレーゼルの引用)。

ルテルは僧侶と俗人との階級的區別を撤廢し、宗教を個々人の信仰に基づけ、「信仰によつてのみ」の原理を立した。其處では最高の權威は最早教會ではなくて聖書であり、キリストに於ける啓示としての神の言葉が唯一の權威となる(「聖書主義」)。宗教は信仰に基づく直接の人格的關係であり、夫れは聖書によるキリストとの人格的關係に於て成り立つ。だからキリスト教徒たるには聖書を読まねばならぬし、聖書を読み得しむることは宗教教育の第一義である。かくてルテルは聖書のドイツ譯に著手し、一五二二年新約聖書を、同三四年全聖書を公にした。夫れは並々ならぬ苦心であり、彼自身の自由によるも、四日で漸く三行を譯し、夫れすら不満足であつたことが一再でなかつた。こゝに聖書は民衆の理解に適するものとなり、キリスト教とドイツの民族性との融合の端は開かれ、こゝに我々はルテルに於ける宗教的及び人文的な性格と、民族的、ドイツ的な性格との偉大な表現を見出す。夫れのみではない。彼はこれによつて國語の統一にどれほどまで寄與したとぞ。我々は國語が民族の精神的統一を確保する見えない鍵であることを知つてゐる。彼のドイツ譯によつて、北方ドイツと南方ドイツとを結合し、其の精神生活を統一する強靱な紐帯が與へられた。まことのドイツ人ルテルはドイツ民族の書を完成した。當時にありては高きも低きも、富めるも貧しきも、少年時代から彼のドイツ譯を読み慣れることによつて、ルテルの言葉で語り、且相互に理解し合つたのである。ルテルは尙一五二五年三十二章から成る「讚美歌」を編纂し、一五二九



年大小二種の「聖教問答」(大は牧師用、小は青少年用)を著し、宗教教育の新しい方向を指示した。聖教問答による教育が宗教教育の適当な方法であるか否かは暫く論外に置き、よし又、今尙ルテルの聖教問答による如きは時代錯誤であるとせられようとも、之が歴史的意義は高く評價せられねばならぬ。

最後に教育思想について簡単に述べて置かう。

教育上、ルナルは愛による教育を重んじ、愛は最良の教師であるといふ。次ぎには示範を重視する。然るに愛といひ、示範といひ、共に家庭に於て最も能く行はれる。更に嚴格(父の)と寛和(母の)の結合せること、家庭の全精神、特に個人をおだやかに拘束する秩序が社會的、國家的秩序の基礎であることなど、何れの方面から見ても家庭は最良の教育所である。この外家庭に於て教授も多少は行はれるが、しかし之を方法的に施すのは學校の任務に屬する。

學校に於て教授する教科の首位を占むるものは言ふ迄もなく宗教であるが、之に次いで、彼は言語、修辭、音樂、歴史等の教育的價值を高揚する。彼は「言語を通して福音は入り來り、加はり、及び保持せられる。言語は精神の刃の收まる鞘であり、寶玉のかくまはれる函である」とて言語の宗教的意義を明示し、「凡ての神の賜の中、語ることは最も美はしい且最も尊い賜であり、これによつてのみ人は他の動物から區別せられる」とて修辭を重んじ、「音樂は、最も美はしい、且最も

尊い、神の賜の一である。夫れによつて人々は多くの誘惑や惡しき考を追ひ拂ふ」とて音樂の道德的價值を強調し、「歌ひ得ない教師には私は一顧も拂はない」とさへ語る。彼は又歴史を重んじ、其の故に歴史記述家を「最も有用な最良の教師である。」とたゞへる。そして、大凡教授に於ては一切「例」で以て説明せらるべきであるが、就中最良の例は歴史の例であり、「哲學が、賢人が、全理性が教へ又は考せし出すもの、善良な生活に有用なもの、夫れ等を歴史は有力に、其の場で見たかの如くに眼前に提示する」。特に神の攝理の偉大な例を提示する、とて歴史の教育的意義を明かにした。其の他、彼は數學や實科についても無關心ではなかつた。このことは彼が世間的な勞作を重んじたことよりしても反面から立證せられる。

教育の方法に於て、示例を如何に重視せるかは已に明かであるが、この場合、彼は教師が兒童の立場に於て行動すべきことを力強くすすめる。曰く「キリストが人を教育する爲に人にならねばならなかつた如く、兒童を教育する爲に我々は兒童にならねばならぬ。」と。若し夫れ彼が諳誦を重じた如きに至つては之を當時の歴史的事情に照して解釋すべきであり、さまで非難するには當らないであらう。



第五節 宗教改革と人文主義の綜合リメランヒトン

ルテルは教育の制度及び内容に關して甚大な刺戟を與へた。しかし、之を科學的に組織立てるには至らなかつた。のみならず之に對する時間の餘裕をも有たなかつた。このルテルに缺けてゐるものを補ひ、宗教改革の精神に基づき學校の制度及び内容に一大刷新を加へたのが、ルテルの盟友メランヒトンである。

幼にして天才の名をほしいままにしたメランヒトン Philipp Melancthon (1497—1560) は十二歳で親戚に當るロイヒリン(メランヒトンの祖母とロイヒリンは兄弟である)の許に移り、ロイヒリンによつてギリシャ語の學習に導かれ、後アグリコラの人文主義を受けついであるハイデルベルヒ大學に、更に轉じてチュービンゲン大學に學び、ロイヒリン論争(本章第三節)ではロイヒリンの有力な味方となつた。一五一八年、即ちルテルが論題「九十五個條文」を發表して宗教改革の烽火を擧げた翌年、ロイヒリンの推薦で、ヴィッテンベルヒ大學ギリシャ語の教授に進む。時に年齒やうやく二十一。爾來四十二年間、フランス、イギリス等からの招聘にも耳傾けず、同大學に於て、新教の精神に從つた人文主義の教育に終始した。

ルテルとメランヒトンとの握手、夫れはこよなき天の配劑であつた。ルテル自身言つてゐる。

「余は暴徒や悪魔と戦ふ爲に生れた。余の精神は騒がしく荒々しい。……余は切株や木の幹を根こぎし、道を拓き且整備しなければならぬ。しかしメランヒトンは慎重に、靜かに歩み來つて、耕し、植ゑつけ、種蒔き、水注ぐ……」と。レーゼルは二者をディオニソスとアポロの對立に比較し、之を「宗教的意識に擔はれた戰士的人格」と「靜かな、經驗的地位と其の抵抗を知つてゐるが故に、目的の遂行に於て、和解に傾く學者的性格」といふ語で特色づけ、更に、メランヒトンに於ては「古典精神の靜けさ清明さが支配するが、しかし夫れは新教的精神の道徳的嚴肅さによつて擔はれ、淨められたものであり、……其の結果は宗教改革の生活原理と人文主義との融合である。」といつてゐる。然らばメランヒトンに於て如何に宗教改革と人文主義とは融合せられたか。

新教に於ける信仰生活の直接性について我々は已に知つてゐる。けれどもそれは決して一切の教理を否定するものではなく、寧ろ夫れが正しく理解せられ、生活の原理となる爲には一定の科學的形式を採らねばならぬ。言ひかへれば宗教は神學とならねばならぬ。そしてこの教理の形成は新教の最初の神學者であるメランヒトンに課せられた大きな仕事であつたが、この場合、彼はアリストテレスの哲學をとり入れた。もとルテルが敵視したのはスコラ哲學で歪められたアリストテレス主義であつたのであるから、夫れの排撃がものづから純粹な姿に於けるアリストテレスへと向ふのは



見易い道理である。かくてメランヒトンは人文的に純化せられたアリストテレスの哲學を教會で歪められたアリストテレスに對立せしめ、前者と聖書との結合に於て、一層適切には聖書の所説をアリストテレスの哲學で補ふことによつて新教の教理をうち立てた。夫れが成效したか、否か、果して例へば中世のトマス主義に見られる如き有機的な融合を示したか、否かは別問題とし、免に角、如上の見地に立つて編纂せられた彼の教科書は大凡二世紀間新教の大學の教説の基礎となつたのである。

同様に教育に於ても宗教と人文主義との結合はメランヒトンの畢生の努力であり、「原據に歸れ」との彼の根本原則も其の目的は一に宗教の爲の復歸である。そしてこの彼の根本態度を我々は已に一五一年ウィッテンベルヒ大學の就職演説「青年の學習の改良に就て」(De corrigendis adolescentiae studiis) に於て明かに認め得る。この演説に於て、彼は眞正な原據、特にアリストテレス及び聖書への復歸によつてぞ神學及び哲學の根本的改造は將來せられるとの信念からして、スコラの學習法に反對して、最良の原據、中にもギリシャの原據から學びとることを奨める。そしてギリシャ語夫れによつて我々は事柄其のものへと突進し得るのみでなく、夫れなくしてはラテン語すらも正しく學習することは出来ない、「原據にまで精神が導き入れられるときに我々はキリスト教を理解し始める。」と説く。まことに「福音、次いで人文的科學、この驚くべき神の賜ほど貴いものは地上

に存しない。」とは彼の根本確信であり、この故に彼はルテルの伴侶であると同時にエラスムスの友であり、其の嘆美者であつた。

彼の教育思想はエラスムスとアグリコラに負ふ所多く、之に關するツィーゲレルの敘述を要約すると大凡次ぎの通りである。彼に於てもエラスムスやアグリコラと等しく、「能辯」が教育の目的であつた。だが、この場合能辯は單に巧みに語るといふ形式主義から超脱したもの、即ち語る技能に正しく且明晰な思考の、言葉の技能 eloquentia に事柄の認識 erudicio の結合したものであり、形式的な言葉の技能と實質的な事柄の認識は密接な聯關にある。そして古典の學習により精神が實質的な認識を獲得し、しかも形式的な練習によつて精神に生動性が與へられたとき之を「智慧」と稱するならば教授の結果は智慧 Prudentia である——この生動性といふ點からして、メランヒトンは他の人文主義教育學者と等しく、特に作文の練習を重んずる。しかし教育の最終目的が宗教に存することは言ふ迄もない。

述べ來つた所により、教育の手段は大凡定まる。其の第一の手段は講讀であり、これはなるべく早く始むべく、之が原則は「十分に讀まるべく多く讀んではならぬ。」といふにある。第二は作文の練習である。大凡「練習は一切の技能の最良の教師である。」から、作文の練習は古典的作家の、口述又は筆述による模倣に成るのであるが、この場合メランヒトンは特に奴隸的な模倣ではなくて、



藝術家に見られる如き、自由な處理を要求する。模倣すべき作家として、彼はキケロとクインティリアヌスを選ぶ。最後に第三の手段は演出で、ラテン語の談話又は詩句を作成し及び之を演述するに慣れしめる。尙彼は如上の目的に應ずる爲多くの古典から夫れ夫れ適當な教材を選出した。

メランヒトンの教育思想は必ずしも新しいとは稱せられない。總じて彼の長所は獨創的なるよりも多面的であり、深さに於てよりも廣さに於て勝り、新しい思想の開拓者といふよりも博識である點に存する。彼は當時の、殆んどあらゆる學に通じ、當時、否、エイブニッツに至る迄支配的であつた陶冶理想、即ち百科全書主義を躬自ら體現してゐた。このことは彼の歿後其の缺を補ふ爲に四人の教授が任命せられねばならなかつたによつても證せられる。従つて教育の方面に於ても、彼の偉大さは其の教育理論よりも寧ろ多方面に互る教師を其の門に出したること、博識に加ふるに敘述の才を以てし、多くの教科書を著したこと、及び新教の精神に古典を纏つた學制の立案、特に新教の大學教育及び高等教育を改造したこと等の諸點に求められる。そしてこれ等何れの點より見るも彼の事業は劃期的であり、彼によつて新教の教育は其の確固なる礎石を据ゑられた。生時已に「ドイツの教師」(Praeceptor Germaniae)の尊稱ある、まことに當然であらねばならぬ。

第一、瑞西のケッスレルはメランヒトンの印象を、身體は小さく、風采も揚らないが、悟性と學問と技能の上からは彼は巨大な、強健な偉人である。あの小さい身體の中にどうして技能と智慧の、

さまで大きな山が閉ぢこもつてゐるかと驚かされる。」と記してゐるが、夫れほどの博識に加ふるに、講義は明晰で、平易で、簡潔であり、學生と親しむのを何よりの喜びとしてゐたのであるから、彼の門下から學者が輩出し、新教の大學に及び學校に多くの教師を送つた。若し又缺員のある場合、後任は概ね彼の推薦によつて決定したと言はれてゐる。

第二に、彼は多くの教科書の著述によつて生時に於てのみならず、死後永くドイツの教育に寄與せしこと甚大であり、夫れは一部分舊教に於てすら採用せられた。年代からは一五一八年から一五四九年に互り、範圍からはギリシヤ語、ラテン語などの文典、修辭、辯證法などから、倫理學、心理學、自然科學等に互り、しかも夫れ等が職務の餘暇、多くは早朝に書かれたものであるといふに至つては驚かざるを得ない。夫れ等はツェルレルの言ふ所によれば、獨創の思想や新しい方法や科學的な整合に缺けてはゐるが、敘述が明晰で流麗であり、且實際の要求を満足せしむるに足るものであつた。しかもこの實際の要求の満足といふことは當時にありては喫緊の要務であつたに違ひない。

最後に彼による學制の改革は學制史上に特筆せらるべきであり、特に大學の改革は「十六世紀の精神的發展に於ける最も重要な事件の一であらう。」(エリッゲル)とまで稱せられてゐるのであるが、詳細は之を學制發達史に譲り、こゝでは唯一つの重要な點に觸れるに止めておく。一つの點とは大



學に於ける哲學科の位置である。從來大學では神學、法學、醫學及び哲學の四部備はつてゐたが、この中哲學部（「藝術部」）は他の三部とは異つて、七自由科を教へる一般的陶冶の部門として他部の豫備門であつた（前章第三節）。これをメランヒトンはギムナジウムの上級に移し、別に哲學部を獨立せしめ、他の三部と對等の位置に置いた。これにつきレーゼルは次の如く述べてゐる。曰く「これ（改革の最も重要な點）は哲學的、科學的作業を深化し且獨立せしめた點にある。大學は古い哲學部即ち「藝術部」を失つた。この部で教へられてゐた學科は、今や一定の限定した目的と性格を有つた一般的陶冶の手段として、ギムナジウム、本來大學教育の豫備であるギムナジウムの上級に移され、かくて今や現代の哲學部が當該科學の最終の原理的基礎を研究の對象とするに至つた。……これこそ學校の領域に於けるメランヒトンの最大の功績であると私には思はれる。」と。

メランヒトンは「科學の爲に新教を、新教の爲に科學を保護した。」とハルナックは言ふ。まことに科學と新教の結合は時代の彼に負はせた課題であり、この課題の解決を通して彼はドイツの教育的、精神的發展に對し寄與する所極めて大であつた。彼の教育説は他の人文主義の教育家以上に多く出でゐないし、獨創と稱すべきほどのものはあまり見當らない。彼はどこまでも慎重であつた。そして驚くべき文筆の才と組織的な天稟を有してゐた。こゝに強權的な革命にたよらないで、新教の教育に新しい基礎が据ゑられ、キリスト教の生活原理と人文主義の精神の融合に導いた大きな原

因がある。彼の使命は「ドイツの教師」たるに存し、この使命を彼は完全に果した。彼にも弱點はあつた。しかし夫れは同時代の人文主義に共通のものであり、彼自身よりも寧ろ時代の「諸關係の悲劇」(レーゼル)に歸せらるべきであらう。



### 第三章 宗教改革以後の教育

#### 第一節 新教の教育

一 宗教改革の新精神を學校の組織及び内容に具現すること、これが十六世紀の新教の教育家に課せられた問題であり、彼等の努力は新しい教育理論の展開よりも、宗教改革の精神の、教育に於ける適用に向ふ。従つて當時の教育に著しく貢獻せる人々は大學の教授ではなくて却つて學校長であり、中にもシュツルム、トロツツェンドルフ、ネアンデルの諸家最も著名である。

シュツルム Johannes Sturm (1507—1589) は「共同生活の同胞」によつて設立せられたルツティヒの學校を経てルーヴァン大學及びパリイ大學に學び、パリイでシュトラスブルヒの新教學者ブツツヘル Martin Butzer (1491—1551) の著書に接し、一五三三年新教徒となる。一五三七年ブツツヘルの仲介でシュトラスブルヒに來り、ルツティヒの學校に倣つて同地のギムナジウムを改造し、自ら其の校長となり、一五八一年に及ぶ。

シュツルムは學校經營者として卓抜の手腕を有し、彼の組織せるシュトラスブルヒのギムナジウムはドイツ他州の學校及びエスイタ派の則る所となり、其の影響は遠く英國にすら及んだのみでなく、又教育者としての資質に恵まれ、十六世紀の大校長中最大の校長と仰がる。

\* この點については、エスイタ派と彼との間にさまでの關係を認めないで、オランダの「共同生活の同胞」こそエスイタ派に直接影響を及ぼしたのである、と説く史家もある。

シュツルムは能辯と知と敬虔とを教育の目的に定立する。敬虔 *pietas* は新教徒としての敬虔を、知 *sapientia* は事物に對する知識 *cognitio rerum* を、能辯はラテン語の熟達を意味し、こゝに我々は當時のドイツ人文主義の教育目的が極めて簡明に表現せられてゐることを見出す。しかし、この目的の實現に於て彼は何よりも能辯を重んじ、「人は本性上考へ又は判斷するよりも語ることを喜ぶから、早くから言語の學習に従事せねばならぬ」。ギムナジウムの最上級に於てすら「尙我々は悟性の教師たるよりも舌の教師たるべきである。」と述べ、結局キケロの模倣に流れた。敬虔につきて説きながらも日曜日に於ける宗教教授（聖教問答と聖書の講讀による）に満足し、事物の知識を考へながらも、例へばメラニヒトンなどが、古典の中より事物の知識を汲みとり、古典の學習に於て言語の形式的方面と共に内容的方向を重視せるとは異なり、専ら形式的方面に注意し、事物の知識は殆んど顧みられなかつた。反對に「書くこと、解説すること、さては朗讀に於て、演説に於て、



管に教師に追隨するのみでなく、アテネ及びローマの最良の時代と同じ水準に立つこと」をドイツの學生の理想とした。そしてこの理想の實現の爲に、彼はラテンの喜劇を、始めは學校で、後には公けの場所で演出せしめた。(因みにこの能辯の爲の學校劇は人文主義では一般に重視せられ、十八世紀迄續いたが、一七七八年フリードリッヒ・ヴィルヘルム一世によつて禁止せられた)。彼は「ドイツのキケロ」とまで稱せられてゐる。夫れは名譽の如くであつて、其の實、彼の教育の如何に偏つてゐるかを語るものに外ならぬ。ラーヌが彼の極端な形式主義を、内容をも重じたアグリコラ、エラスムス、メランヒトンなどに對立せしめた理由は十分に存する。

シュツルムの南方ドイツ及びスイスに於けると殆んど同じ位置を北方ドイツに占むるものはトロッツェンドルフ Valentin Tetzendorf (1490—1556) である。ライプツィヒ大學卒業後、一五一八年ウィッテンベルヒ大學に入りメランヒトンの下に學ぶ。一五二四年聘せられてシュレジエン州ゴルトベルヒのラテン學校長となる。「トロッツェンドルフが生れながら教育者たること、猶スキピオ・アフリカヌスが生れながら將軍たる如きである。」とのメランヒトンの言に違はず、其の在職中、校名四方に布くに至つた。

シュツルムが卓越せる學校經營者であるに對しトロッツェンドルフは一教師として終生ゴルトベルヒの教育に従事し、前者が教育の重點を人文的陶冶に置くに對し、後者は著しく宗教的である。

「宗教教授を學校から排しようとするものは天から太陽を、四季から春を取り除かうとするものである」として自ら上級の宗教教授を擔當した。彼も亦ラテン語を重んじ、日常の會話もラテン語により、ドイツ語を語ることをば恥辱とした。他面、彼は教授に於て、年長生をして年少生を教授せしむる助教法を採用し、且學校自治制を施行し、助教法及び近代の「學校市」制度の先驅となつた。この中、後者は、生徒の訓練の立場からして、學校を古代ローマの共和制に倣つて組織し、よりて以て生徒を教會及び國家の、責任を意識した成員に教育しようとするもので、生徒からして起床、就眠、室内の清掃、著衣等に當るもの *Ökonomen*、食事の作法に當るもの *Ephoren*、食事の給仕を掌るもの *Diakophoren*、教室の出席、學校作業の規則的な遂行及び禮拜を監督するもの *Quästoren* 等多くの役員が選ばれ、トロッツェンドルフ其の長となる。外に、月毎に校長の選んだ十二人の議員と二人の監察官があり、校長の指揮の下に、學校裁判所を構成する。原被兩造はラテン語で以て抗爭し、就中、ラテン語の巧拙を標準として或は處罰せられ或は放免せられる。罰は貴族たる農民たるを問はず一様であり、しかもかなり嚴格であつた。この制度はトロッツェンドルフの獨創であり、多くの長所を有しはするが、しかし、夫れが屢、「兒戲」に流れ、法則を敬ふよりも却つて之を蔑視するに至らしめる傾向があるとは概ね史家の定評である。

ネアンデル *N. Neander* (1533—1595) はシュツルム及びトロッツェンドルフと相繼いで十六世



紀の新教的人文教育家の「三つの星」と稱せられる。十七歳でヴィッテンベルヒ大學に入り、卒業の後、一五四七年メランヒトンの推薦でノルトハウゼンに教師たりしが、同五〇年イルフェルトの修道院學校に聘せられ、在職四十五年校名順に揚り、其の學生は「ネアンドリチ」(Neandric)の名に於て、大學の入學に極めて良好の成績を示し、彼の教へた學校は今尙ギムナジウムとして存続してゐる。彼は又多くの良好な教科書を編纂した。

敬虔心の養成を教育の目的としたこと、能辯を教授の主目的とし、しかも夫れが形式的方面に偏したること——彼はヘブライ語、ギリシヤ語及びラテン語に堪能であつた——など他の教育家とあまり變りはないが、其の一大特色として實科の尊重が擧げられる。彼は地理と歴史とを「世界史の二つの尊い眼」と名づけ、之に二年間一定の時間を配當し、且野原を散歩し植物を採集せしめなどした。彼のこの意見を継ぎ育てたものが、大凡一百年後コムニウスである。

二 メランヒトンを始め、以上の教育家は何れも上流子弟の教育に専らで、民衆は殆んど其の中になかつた。總じて「貴族的」とは文藝復興以後の傳統であり、古典的、言語的な教育はおのづからにして學者的なものと然らざるもの(民衆)との階級的分離を齎らした。そしてこの分離はシユツルムなどがギリシヤ語を中等學校の教科に加へたことによつて一層深められ、ルテルの國民一般の教育といふ理想は、従つて、新教的教育家によつて實現されなかつたのである。實現されない

のみか、顧みられなかつたのである。この間にありて、國民教育に留意せる唯一の教育者としてブーゲンハーゲンが擧げられる。

ブーゲンハーゲン Johannes Bugenhagen (1485—1563) はボンメルンのヴォリンに生れたので又ボメラヌス Pomeranus と呼ばれてゐる。グライフスヴァルト大學卒業後十九歳の若さでトレプトウの學校長として名聲を博す。一五二〇年頃ルテルの「教會のバビロン幽囚に就て」を読み、「全世界が盲目であり、暗黒であるに對し、この著者のみ眞理を見る」と告白するまでに動かされ、翌二一年ヴィッテンベルヒ大學に入り、後、神學の教授となつた。ルテル及びメランヒトンと別るゝを欲しないで、終生同地に定住し、其の間ブラウンシュヴァイヒ(一五二八年)、ハンブルヒ(一五二九年)、リューベック(一五三〇年)、郷里のボンメルン(一五三四年)、デンマーク(一五三七年)等各地の教會及び學校を改良した。彼はドイツの宗教改革の最前線に立ち、其の北方ドイツの宗教及び教育の發展に對する貢獻は南方ドイツに於けるメランヒトンの夫れに比肩せられる。

しかしメランヒトンなどと異つて、彼は民衆の初等教育に留意し、凡ての兒童に、男女を問はず聖教問答及び國語の読み書きを授くべきことを主張し、且之を實現し、又大人に對し、講演による補習教育を施した。特に女子の教育に對し異常な關心を寄せ、女子の教育は、國民の道德的向上に對し最も有力な手段であるとの見地から、女子の學校の設立に努力した。是等の點で、彼は實に新



教の國民學校、特に村落の國民學校の父とも稱せられるべきである。

三 ところで一應、十六世紀の教育を回顧し、簡單に其の限界を指摘して置かうと思ふ。

第一、十六世紀の教育は一般に上流子弟の教育に偏し、こゝに、中世の僧侶と俗人との階級的な分離に對し、學者と然らざるものとの、新しい階級的分離を來し、ルテルの主張にも拘らず、新教の教育家に於て、夫れが却つて固定せられ深められたことは已に述べた所であるが、第二の限界として夫れがあまりにも言語主義であつたことが擧げられ得る。能辯、夫れは教授の殆んど唯一の目的であり、ラテン語の詩作に其の頂點を劃する。「詩を作り得ない人は如何なる科學的な部門でも正しい判断を有し得ない。詩的な趣味を有しない人々の散文は何の力もない。」とはメラニヒトンの語である。思想が第一であり、正しい表現之に次ぐとは我々の常識であるにも拘らず、「見識が能辯に追従すること、身體に其の影の追従する如くである。」(メラニヒト)とは十六世紀の教育家に殆んど共通の信條であつた。詩作すらが教へ學ばれ、練習によつて何人にも成し遂げられるものであるかに信じ、夫れが藝術的天分に俟つることすら彼等は認め得なかつたのである。

第三に、ラテン語を尊重するの餘り、國語については殆んど無頓着であつた。否、國語の使用を恥辱とすら考へた。同時に實科に對する認識が缺けてゐた。なるほど知(事實の認識)を敬虔及び能辯と、目的上、鼎立せしめはしたが、其の知は古典の内に汲みとらるゝものであつて、事物其の者

の直接の認識ではなかつた。のみならず、夫れすらが能辯の影に、又は能辯の爲に埒外に逐ひやられた(例へばシュルム)のである。

第四、最後に教授の方法に關する研究が不足であり、若しくは皆無であつた。定まつた目的と定まつた教科書、夫れ以外は一に個々の教師の才幹と經驗に委ねられ、夫れすらが如何に記憶せしむべきかの技術に狭く限定せられてゐた。教授夫れ自身が一定の、固有の法則に従つて進行すべきであるとか、兒童は大人とは異つた世界に住み、異つた精神構造を有するとかは彼等の想ひ及ばなかつた所である。

要するに、十六世紀の教育は文藝復興及び宗教改革によつて示された一般的な動向を教育に適用するに止まり、教育及び教授を特殊の問題とし、之を教育的に深究するには至らなかつた。凡ては時の問題である。我々は時と共に、如上の諸限界が次ぎ次ぎに打破せられ行くを見るであらう。已に十七世紀に於て夫れへの端緒は開かれるのである。

## 第二節 エスイタ派の教育

一 エスイタ派はイグナチウス・デー・ロヨラ Ignatius de Loyola (1491—1556) によつて創立



せられた舊教徒の教團である。ロヨールはスペインの貴族の出である。フランスとの戦争に於て負傷したので僧籍に入り、始め聖地エルサレムで傳道に従事したが成效しなかつた。夫れで一層研究の必要を感じ、壯年時代バルセロナで兒童と共にラテン語を學び、後アルカン及びサラマンカの大學（一五二六—一五二七年）、更にバリー大學（一五二八—一五三五年）に神學及び哲學を研究した。この間に於て、嘗て十三世紀に於てドミニコス、フランシスコの二教團が教會の有力な支持者であつた如く、異教徒との宗教的闘争に於て、教會を保護しようとして決心し、一五三四年同志と「耶蘇會」"Compañia Jesu" "Societas Jesu" (Compañia は軍隊を意味する) を創設し、同一年選ばれて最初の團長となる。「スペインの騎士の宗教的、騎士的な感激性と嚴格なカトリックの信仰」と同時に「スペインに尙有力に存続してゐた中世神祕主義の空想的な熱情」を有してゐた彼は、軍人であると同時に僧侶であり、しかも彼にありては二者が一つに融合してゐた。エスイタ教團が軍隊式に組織せられてゐるのはこの彼の性格の反映に外ならない。凡て團員は戰士の意氣で以て、絶対に教皇の命に服従し、「行けと命ぜらるゝまゝに、一言もなく、無條件に、即座に、どんな土地へでも出向かつて教皇の命を實行する」。彼等が先づ其の精神的武器で以て新教に戦を挑んだのは自然の勢であり、カトリック教會の失はれた地盤の恢復から、更に進んで自己の勢力を世界に擴大しようとする。ロヨールの態度はどこまでも攻撃的であり、「軍隊的行動と、戦争の結果の輝かしさが僧侶となつ

て後まで彼の眼からはなれなかつた」のである。そして攻撃の精神的武器として、第一に説教、第二に懺悔、第三に青年の教育を利用する。第一によつて大衆に働きかけ、第二に懺悔聽聞僧として個々人の良心を支配し、第三によつて未來の時代を掌中に收め、特に第二と第三に於て、上流の指導者階級を其の對象とした。そしてこれ等の任務の遂行に於て教會の教へは絶対であり、「凡て神のより大なる光榮の爲に」"Omnia ad maiorem Dei gloriam" (A. M. D. G.) の標語の下に、個人の自由は毫も認められない。「人々は第一に自己の判断を一切斷絶しなければならぬ。」「教會と一つ心になる爲に、教會が、我々の眼に白と見ゆるものを、黒だと言つたら、夫れを黒いと信じなければならぬ。我々はエス・キリストの精神と教會の精神とが同一の精神であることを信じ、ゆめ疑つてはならぬ」。即ち教會の教へと夫れへの絶対服従の外に團員の守るべき何物もなく、「神へのより大なる服従にまで」"Ad maius Dei obsequium" とは守らるべき唯一の格率であつた。如何に「傾向的」であるかを見られよ。そして攻撃的であることと傾向的であることとはこの派の成功した最も重要な動因であつた。

二 述べ來つた如く、教育は「耶蘇會」の活動の、最も重要な部分を占め、已にイグナーシウスの定めた憲法の第四篇に於て、教育に關する詳細な規程を定めたのであるが、第五代の教團長アクアヴィヴァ Claudio Aquaviva の團長時代（一五八一—一六一五年）前後十五年に亘り、之に修正を加へ



た。即ち一五八四年各地の代表者をローマに召集し、是等代表者は一年間實際の教育と、最も有名なカレッジ及び大學の規程を検討し、其の報告を各地方に送つて吟味せしめ、かくして成つた修正案を一五九一年一旦印刷に附し、後更に數年間實行せしめた後、一五九九年あの有名な「耶蘇會の學習の組織と教授」"Ratio atque Institutio Studiorum Societas Jesu" (一般に略して"Ratio Studiorum"と呼ばれてゐるので、以下之を「R・S」にて表すことにする) が發布せられた。これは後永くエスイタ派の教育の唯一の經典となり、後十九世紀に入り、時勢の進運に應ずる爲、一八三二年ロートハー Joh. Phil. Rootmann の教團長時代に修正を加へたが大綱に至つては變る所なかつた。之による

と。  
全教團の長を軍隊式に將軍と稱し、總會に於て選舉せられ、終身官である。各教區に區長、各カレッジに學長があり、共に將軍に直屬し、將軍によつて任命せらる。學長の下に督學官を置き學校の指導監督に當らしめる。カレッジは上級と下級に分れ、一般に寄宿舎が附設せられてゐる。寄宿生は概ね上流の子弟で、寄宿料は低廉であり、「耶蘇會」に屬する學校の教授は無月謝である。團員たるものは「見習僧」"Scholastici approbati"として二個年の試補時代を経、最初の誓約をなしてカレッジに入る。カレッジの課程と年限は大凡左の通りである。

下級 Studia inferiora (六年) 文典下級、文典中級、文典上級、人文(詩歌)級、修辭級の五級に

分れ、この中修辭級のみ二個年、他は一個年。

上級 Studia superiora (三年) (哲學級) イ、論理學と形而上學及び數學の初歩 ロ、物理學 倫

理學 ハ、形而上學續き 高等數學、心理學、物理學。

以上の學習を了へたものは「人文の復習」と、四年間下級の教師として自由科を教授せる後、神學級に入る。そして四個年學習せる後、更に總復習(大凡二個年)をなし、最後の誓約の後、上級の教師となるか、又は傳道其の他の高等な職務に就く。カレッジには哲學級と神學級を併せ有するものと、單に下級のものとの二種ある。

三 教授の材料につきて言へば、下級では言語、特にラテン語が主部を占め、他と等しくこゝでも修辭が教授の主目的であり、従つて言語の形式的方面が重視せられ、相變らずキケロが第一の模範と仰がれる。哲學ではアリストテレスが、神學ではトマス・アクイナスが唯一の權威であり、上司の許可なくして新しい問題や意見を提出してはならぬ。神學の教授で「彼(トマス・アクイナス)から離れ、又は唯少しでも附加するものは教職から却けられねばならぬ。」とは「R・S」の定めである。國語は第二等級以上では教室以外に於てすら之を禁じ、唯宗教教授と宗教的練習に於ては、將來民衆に働きかける(説教などで)爲の準備としてのみ使用を許される。實科は古典から實際生活に必要なものを學びとるに止まり、斷片的、百科辭書的で體系的ではなく、十七、八世紀以後、漸



く或教區で地理と歴史を特別の教科として教へた。宗教教授は、ドイツの最初の著名なエスイタ派教育學者カニシウス Petrus Canisius (1521-1597) の「聖教問答」によつて與へられる。けれども宗教の事たる本來實踐であるとの見地から、禮拜、儀式等直接の練習に重きを置き、宗教教授に配する時間は僅少であつた。

以上、カレジの組織及び教授内容に於て、我々はこゝにもカトリック教會の地盤に於て宗教と人文との結合を、そして其の故に新教の教育組織との間に幾多の類似を見出すのである。特にエスイタ派の超民族的、世界的であること——新教にても例へばエラスムスやシュツルムに其の傾向はあつた——を見落してはならぬ。そして夫れはエスイタ派が本來精神的武器によつて宗教的闘争の世界的覇者たらうと企てたことよりしても當然の事である。次にエスイタ派は専ら上流子弟の教育に力を用ひた。しかし夫れは民衆の教育を輕んじた爲ではなく、却つてこの荒野に踏み込むことが實際不可能であつた爲で、憲法や總會では「初歩の教育は、耶蘇會が、若し人手さへ十分なら、著手すべき、賞むべき慈善事業である。」と宣言してゐる。そしてこの宣言は十七世紀以後彼等による多くの貧民學校の設立によつて、漸く實現せられたのである。

四 エスイタ派の教育では、已に觸れておいた如く、教會の教へ、言ひかへれば教會に具現せられてゐる客觀的精神に生徒を導き入れることが其の最初の、及び最後の理想であり、この理想を實

現する唯一の道は、一切個人人の「意志及び判断を斷絶して」" *abdicatio voluntatis atque iudicii* " 無條件に教會に服従するにある。大凡謙遜は禁欲と相並んで中世以後の宗教教育で最も重んぜられてゐるのであるが、エスイタ派では他の何れの教團よりも一層徹底した謙遜、即ち無條件な服従を要求する。服従は根源的には固よりキリストへの服従である。しかしキリストの精神は目に見ゆる組織としての教會に具現せられてゐるのであるのから、具體的には一定の人格者に對する服従となつて現はれる。「謙遜の絶えざる練習の爲に、會の法則に關する一切について部下は長官に常に服従し、そして彼に於て、言はばキリストの現前を認め、之に應じた尊敬を拂はねばならぬ。」とは一五四〇年の教皇の教書の一節である。「R・S」にも「耶蘇會」の生徒は「謙遜で眞に敬虔で且斷絶（個我を）」しなければならぬ、と明記してある。そしてこの服従は外部的にも嚴格に守られ、例へば鐘が鳴ると「書きかけた文字すら中止して」即座に立上らねばならなかつた。

生徒を信仰に導き入れ、其の内容が、言はば第二の性質となるまでに鍊成する手段としてイグナシーシウスは所謂「精神修練」" *exercitia spiritualia* " を採用する。完全な形式に於ける「精神修練」は本來「見習僧」の爲に定められたもので、將來團員とならないものに迄適用せられるのではないが、しかも一般に「謙遜と敬虔と斷絶」が理想である限り、如何なる生徒も其の精神に於て教育せられ、一定度の精神修練をなすべきであるから、左に其の方法と順序をツィーゲレルやリンドヴォ



ルスキーの敘述を参照しつゝ、簡単に述べておく。

「精神修練」の中、大修練は四週間に亘り、我が禪宗の修業に似た所がある。孤獨、沈黙、暗黒、日光、斷食、苦業等、外部的な諸條件の下に宗教的冥想に耽り、これを大凡左の如くに區分する。即ち精神修練は色々の外部的條件の下に行はるゝ、「體系的な冥想」と言ふことが出来る。第一週では自己の罪惡が、第二週ではキリストの生活が、第三週では其の受難が、最後の第四週では其の復活が冥想の對象となる。そして人々は如何にして自己の罪惡を意識し、如何に地獄と其の苦しみを想像し、如何にキリストの生涯を直觀的に現前せしむるか等々に對する順序が、一々精密に規定せられ、そして之に對し、暗黒と光明、寒冷と溫暖、室の構造、食事と斷食、祈りと沈黙など種々の外部的、感覺的補助手段が利用せられる。夫れのみでなく、起きるときにはどんな思考を、眠るときはどんな感情を有すべきか、更に感情や思考にどんな身振が伴ふべきかといふことまで一々詳細に示されてゐる。そして冥想の對象が眼前に、想像の力により、幻像となつて立ち現はれ、修練者が、この對象の心境（思考及び感情）に入りこみ、其の結果、後者が前者を支配し、前者が後者に何等かの方面で近づかうとするに至る。言ひかへればキリストの模範に倣ひ、キリストに具現せられた豊富な理想の中、自己に適するものを實現しようとするに至る。一層端的に言へば自己の職業（神に定められた使命）の何たるかを自覺し、自己の世間的な地位に於て神に奉仕しようとの宗教的な決

斷に達する。そして夫れは具體的には教會の教へに絶対に服従し、自己の地位に於てひたすら之に奉仕することに外ならない。人々は唯教會の教へのまにまに教團の命ずるまにまに、自己の地位に於て専念に奉仕すれば足り、方法如何の如きは敢て多く問ふを要しない。目的は手段を神聖にするから。

五 かやうに積極的には自己の意志と判断を斷絶する「精神修練」、消極的には絶対服従、寧ろ盲目的服従はエスイタ派の教育の依つて立つ二大支柱とも稱すべきであり、一切の教育はこの支柱の上に築き上げられる。シュライエルマツヘルは教育の方法を保護、抑制及び助長に三天別したが、暫くこの區分に當てゝ考へると、シュライエルマツヘルが助成を重んじ、他の二者に補助的な位置を與へたに對し、エスイタ派では之とは逆に保護を重んじ、之に細心の注意を拂つてゐる。生徒は教會の祭日以外、殆んど休暇を有しない。休暇は義務を怠り勝ちになるとの理由で。古典もテキスト其の儘ではなく、道徳的でないと思はれる部分を削除し「淨化された」ものを讀ましめる。カレジの監督は、生徒が許されてゐないことを聞かされはしないか、教師が正統思想とは異つた講義をしないかと絶えず眼をくばる。使丁までが生徒の「勉學と進歩」について聞き耳を立てると言つた状態であつた。次ぎに抑制は一に威嚇の形式で行はれ、體罰——夫れは教團外から備はれた「懲治保」によつて行はれる——の外に、怠惰なもの又は大きな誤をしたものに對する「怠惰席」があり



又異端者などの處刑のあるときには威嚇の爲に見物せしめる。

最後に助成は、宗教的なものも練習以外では、一に名譽心の刺戟によつて行はれる。尤も名譽心に訴へ相互に競争せしむるは新しいことではなく、寧ろ人文主義の教育に共通の現象であるが、エスイタ派が「高尚な競争」(honesta aemulatio)の名の下に極度に之を重んじたこと、例へば使用を禁じられてゐるドイツ語を語つたため罰せられる筈のものが、次ぎの日、他の生徒の同じ過失をあばいたときには許されるといふ一事によつても知られる。各生徒は一人の「競争相手」(aemulus)を有し、相互に誤を指摘し、或は相互に問ひ正し合ひ、又は文章を訂正し合ふなど、絶えず競争する。のみならず、學級が二つに分れて競争し、更に學級と學級が對抗し、最も優れたものは表彰せられるなど至れり盡せりである。かやうに個人と個人、學級と學級とは競争しつづけてゐたから、校内の氣風は著しく緊張したものであり、生徒相互の關係はかなり冷やかであつた。相互の信賴とか友情とかは影を潛め、人々は、一に其の能力と仕事によつて評價せられる。加ふるに教師が頻繁に交迭してゐたから教師と生徒の關係も親密ではなかつた。

生徒は大部分寄宿生であつたから、一方に於て之に慰安を與へ、彼等は公開の劇場への出入を禁じられてゐる。他方、名譽心の満足の爲に學校劇が獎勵せられた。學校劇もエスイタ派に始まつたことではないが、この派ほど之に力を注いだものは存しない。劇はラテン語で演出せられ、し

かも内容は道徳的でなければならぬから、ローマの喜劇作者で之に當るものは見當らず、結局、生徒自身劇作家とならねばならなかつた。だから生徒は單に演出に於てのみでなく、又劇作に於て相互に競争し、其の出来ばえ如何で長く其の人が評價せられる程であつた。

エスイタ派がかほどまでに競争を重んじたのは一つには其の創設者の人格の反映と見ることが出来る。イグナーシウスは已に述べた如く、もとドミニコス派及びフランシスコ派に比肩しようとして立つたのである。この競争心、この名譽衝動、彼に具はるこの生活原理が自然に教育の方法となつて現はれたのは敢て異とするに足りない。

六 教授に於ては、生徒の負擔を過重ならしめないやう特に注意が拂はれた。教授時間は毎日五時間(午前二時間半、午後二時間半)、修辭級では四時間(午前、午後共に二時間)に限定せられ、材料はなるべく輕減し、教授はなるべく愉快に、且休憩を十分ならしめる。そして各時間、否、各半時間毎に教師の爲すべきことは一々明細に規定せられ、同じ教科書、同じ目的、同じ方法、要するに、教授は一切機械的に行はれ、教師の自由に働く餘地は毫も存しない。従つて夫れはおのづから、例へば文法や語彙の語記、キケロの句や聖教問答の復演といった如く、機械的記憶に流れ、自立的な思考とか自由な判斷とかはあまり考慮せられなかつた。

七 以上エスイタ派の教育について大體述べたのであるが、こゝに我々は人文主義の教育との幾



多の一致を見出す。ラテン語の修得が教授のアルファであり且オメガであること、能辯が其の目的であること、名譽衝動に訴へることなどは其の主なるものであり、超國家的、世界的であることも必ずしもエスイタ派に限られてゐない。けれどもエスイタ派でラテン語を重んじたのはラテン語の聖書を読み、ラテン語で祈り、この世界語で以て世界にローマ教會の精神を植ゑつけんが爲の手段としてであつて、人文主義の如くに自己目的ではなかつた。昔にラテン語のみでなく、其の他一切は教會の勢力の擴張といふ見地から規定せられ、夫れがエスイタ派教育の長所とも缺點ともなつて現はれてゐるので、この派ほど教育史上評價のまぢまぢなものも多く見當らない。

無月謝であること、教育方法の嚴密に具案的に規定せられてゐたこと、教室、運動場等の設備の完全なこと、身體の教育に留意し、生徒の負擔輕減に力めたこと、教師の優良であつたこと等は其の長所であり、政治家であり、且哲學者であつた新教徒ベーコンをして、「教育に關する限り、最良の忠言は、エスイタ派の學校に相談せよ、といふことである。現在の所この學校に勝るものはないから。」と語らしめたほどである。他方、國語及び實科の輕視、極度の競争、體罰を課せることなどは其の缺點として擧げられるが、之に對し辯護する人々は夫れは十六世紀の教育に共通の現象であり、「同時代の他の學校と共通な缺點の爲にエスイタ派を非難するは不當である。」(ザルヴェルク)と言ふ。更に自己の意志と判斷の斷絶、客觀的精神への無條件的な服従は、全くルネッサンスの精

神に反した、中世への復歸であり、こゝに個人の自由と創意は全然失はれるとの非難……これが最も一般に行はれ、又最も手痛い非難である。に對しても、辯護するものは、さる非難は宗教教育の本質と目的とを誤認せるものであると答へ、進んでタッソー、モリエール、ガリレイ、ブッフオン、デカルト、ヴォルテール等を始め、エスイタ派の教育を受けた偉人を例に、決して個人の創意と自由を奪ふものでないと反駁する。何れにも「理はある。本來個人の自由とか創意とかは始からエスイタ派の眼中に存しなかつたのである。一五八六年の「R・S」に於て「如何なる民族もキリストの民族ほど法則に制限せられるものはなく、如何なる教會も我々ほど憲法と訓令に拘束せられるものはない。」とあるは明かに之を證する。だから彼等は教育の内容、形式共に一々精細に規定し、苟くも非違あるを許さぬ。夫れは徹底徹底法則の、法則による教育である。一様化、機械化の弊に陥る固より其の所である。けれども最高の權威と信ずるものに絶対に服従し、一切個人的な意志と判斷を斷絶し、問はず疑はず、法則を是れ守り、一意教會に奉仕するに至らしめようとする根本態度には今尙學ぶべきものが存しないであらうか。エスイタ派の教育は精神的武器により教會をもち立て、教會の精神を植ゑつける爲の戰の教育である。之が缺點を一々あげつらふよりも寧ろ何故に彼等があれ丈の成功を収めたかに思を致し、黨派的な偏心を去つて、素直に其の精神を理解すべきであらう。



八 宗教改革は十六世紀に於てカトリック教をも改革へと導いた。トリエントの大宗教會議で新にカトリックの教義を決定したのも、エスイタ派の教育組織も共に宗教改革に對抗する爲のカトリック教の改革に外ならない。エスイタ派は一五四〇年教皇バウル三世により公式の團體と認められ、一五五二年教皇ユリウス三世により大學級のコレジを創設し、學位を授與するの權利を附與せられた。同年イグナーシウスは「敬虔で學識ある、ドイツへの僧侶を養成する」爲にローマに「ドイツ・コレジ」"Collegium Germanicum" を創設したが、これがエスイタ派のコレジの模範となり、ドイツではバイエルンを先頭とし（一五五五年）、ディリンゲン、ヴェルツブルク、ケールン等に各コレジが設立せられ、或はギムナジウムが改造せられた。そしてこの運動の指導者となつたのは前に挙げたカニシウスである。フランスではパリ大學の頑強な反對に遇つたが、永い争の後、十七世紀の始では、これ亦フランスの高等教育を殆んど掌中に收めた。かくて次第に羽翼を擴め、歐洲は固よりアメリカ、アフリカ、アジア等にも多數の高等教育機關を設立した。十七世紀以後は次第に初等教育にも注意を向け、多くの貧民學校を創設した。一七七三年教皇クレメンス十四世により一度團體を禁止せられたが、一八一四年以後教皇ピウス七世によつて再興を許され、將軍ロートハーンの時代に、前に述べた如く、時勢の進歩に應ずる爲「R・S」を改訂した。しかし、第一に其の教育が尙あまりに守舊的であり、十七世紀に於ける科學の著しい發達に適應し得るまでに實科を採

擇し得なかつたこと、否、其の精神が原則的に自然科學的精神と裏はらであつたこと、第二に十九世紀以後教育が次第に宗教團體から國家の手に移るに至つたことなどの理由により、次第に勢力を失ひ、今迄全權を握つてゐたカトリック教の地方からもしめ出さるゝに至つた。之と同時に彼等の活動範圍も狭まり、十九世紀以後、女子の教育特に其の高等教育に主力を注ぐに至つた。

八 徳川時代始めて我國に渡來したキリスト教はエスイタ派に屬する。即ち天文十八年、薩摩の青年彌次郎（アンジロー）に伴はれて、來朝した聖シャヴィエル（1501-1552）はエスイタ派の長老で、イグナーシウスの「耶穌會」創立に與つた同志の一人であり、主として防長二州及び九州沿岸の諸侯に布教した。我國に於けるエスイタ派の學校は天正七年肥前島原の有馬氏が「東洋の天使」と稱へられてゐる管長ワリニャーニ Alessandro Valignani (1537-1606) によつて有馬に學林（コレジ）と修業所（ゼミナール）を設けたのを嚆矢とし、翌八年豊後の大友氏は府内（大分）に同じく學林と修業所を設け（設立の計畫せられたのは天正五年であつた）。同年近江の安土にも修業所が設けられた。天正十五年秀吉が吉利支丹禁制及び宣教師追放を布告したので、師徒は多く有馬に逃れ、有馬の學林は一時隆盛であつたが、秀吉の禁制厳しかつたので、學林を有馬から加津佐に、加津佐から更に天草に移した。以上の中、有馬、天草の學林は實に我國に於けるエスイタ派の學校の全盛期を劃するもので、時代からは天正の末年から慶長の初期に亙る六七年であつた。



「イソップ物語」や「平家物語」が譯せられ、吉利支丹文學の翻譯や創作が印刷に附せられたのも一つには學校の盛であつた爲である。天草の學林は慶長三年頃長崎に移され、爾後慶長の末年に至る大凡十六七年間長崎の學林は最も有名であり「日葡大辭典」「日本大文典」の如き大著の印刷すら行はれた。慶長年間には有馬の學林及び修業所は尙存續し、又慶長十三年には京都にも學林が設けられたといふ。學林の主な教科は宗教の初步に關するもの以外、神學、自由科、ラテン語等、就中ラテン語の特に重んぜられたのは言ふ迄もなく、近代語ではポルトガル語が課せられた。其の他日本の教師によつて國文、國字の教育も施された。(此の一項特に新村出博士の敘述參照)。

### 第三節 新教育の先驅者ヴィーヴェス

ヴィーヴェス Juan Luis Vives (1492—1500) の精神史に於ける位置につきては已に簡単に觸れて置いた(本章第一節)が、彼は又過渡期の教育學者として、即ち中世から人文主義へ、人文主義から啓蒙期への過渡時代の教育學者として獨特の地歩を占めた十六世紀最大の教育學者であり、教育學を體系的に論述せる最初の學者と稱せられる。ヴァレンシアに生れ、十七歳迄カトリック教の嚴格な規律とスコラ哲學によつて教育せられ、一五〇九年當時尙反人文主義的であつたバリー大學に哲學、

物理學、法學、神學等を學び、一五一二年當時スペインの貴族の多く移住してゐたベルギーのブリュージュに居を定めた。こゝで彼は人文主義に轉向し、一五一九年「偽哲學者に對して」"Pseudodialecticos"を著してスコラ哲學と絶縁した。一五一六年以後ルーヴァン大學に講義し、同時に一貴族の家庭教師となり、且二十三歳年長のエラスムスと親交を訂した。一五二三年より五年間英國に留まり、其の間英皇ヘンリー八世及び皇后カサリンの需に應じて皇女メリーの教育に當り、及びオクスフォード大學の教授となり、同大學よりドクトル、ユリウスの稱號を受くるなど華やかな生活を送つたが、一五二八年皇后カサリンの離婚問題に坐し、英國を逐はれて、ブリュージュに歸つた。貴族の出ではあるが、もと家計が豊かではなかつたので、第二の故郷、ブリュージュに歸つて後は再び窮乏に陥り、加ふるに痛風に悩まされ、心友エラスムスにも忘れられ、剩へ世間からは誤解せられつゝも、一日も筆を絶たず、彼の主要な著述は大部分晩年の十年間に成つたものである。不遇の中に四十八年の短い生活の幕を閉ぢた。博學洽才、著書甚だ多いが、教育的述作としては、特に主著「科學に就て」"De disciplinis" (1531)と「キリスト教女鑑」"De institutione feminae christianae" (1533)とが擧げられる。後者はカサリン皇后に捧げたもので、一般に「キリスト教女子教育論」と譯せられてゐるが、夫れは寧ろ青年女子の教科書と見るべきで、唯第一卷(全體は三卷に別れてゐる)の第一章のみ父兄及び教師に當てたに止まるから、内容上よりはゲットレルの言つた如く「女鑑」



“*Franspietol*”と稱すべきである。尙晩年の著作である「精神と生活」“*De anima et vita*” (1539)も彼の教育思想を理解するに缺くべからざるものである。この書に於て彼は心理學の任務を、精神の本質の探究よりも寧ろ其の諸性質と作用を明かにするにありとし、思辨的なるよりも經驗的に、感官知覺、記憶、想像、知的機能、感情及び意志の表現等の問題を取扱ひ、しかも其の成果に於て、近時の實驗心理學の研究に近きものすら少くない。この點で彼は「實驗教授學」の先驅者にすら數へられる程であり、一般に經驗心理學の創始者と目せられてゐる。

ヴィーヴェスは一面敬虔な信者として操守堅固であると共に、他面エラスムス及びブテー（ブデーウス）と共に當時の三大人文學者に數へられるまでに博識であつた。彼はカトリック教の組織について攻撃しつゝも終生カトリック教會の忠實な信者としてルテル主義に反對した。科學の進歩を念願しつゝも、本來實踐的である彼にとりては知は宗教及び徳に對する手段に外ならないし、「知識の爲の知識」なるものは考へ得られなかつた。其の故に彼はスコラ哲學に反對し、同時に多くの人文學者とは異り、古典の形式偏重に陥らなかつた。彼が求めたものは一方には客觀的、事實的なものの自由な探究——精神科學では批判を補助とする、自然科學では歸納法による探究であり、他方、其の個人及び全體に對する實踐的效果であつた。一言に、彼の態度は抽象的ではなくて、現實的、實踐的であつた。彼は、其の博識を天上の、又は世間から離れたものとしなひで、之を日常の

生活に導き入れることを怠らなかつた。のみならず彼の性格には宗教的な人間愛が脈動してゐた。彼が貧民保護の問題にまで考へ及ぼし、貧民の保護は教會から國家の手に移さるべく、何よりも先づ貧民の作業につきて配慮すべきであるとしたのもキリスト教的な人間愛の一つの現はれであり、教育問題に心を濟めたのも同じく其の根柢は人間愛にある。さらば以下、簡単に彼の教育思想の全貌を窺ふこととしよう。

一 教育學の名著「科學に就て」は二部に分る。第一部は「科學の墮落の原因に就て」“*De causis corruptarum artium*”と題し、こゝでヴィーヴェスは當時の教育の缺陷と其の原因について痛烈に批判し、特にスコラ學風に反對し、修辭に於て多くの人文學者がキケロの模倣を事とせるを「猿」と嘲り、更に自然科學及び倫理學に於てアリストテレスにこれ依存するの非を鳴らしてゐる。しかしかやうな消極的批判は畢竟積極的建設への必然の道程に外ならないから、其の第二部「科學に於ける教授に就て」“*De tradendis disciplinis*”に於て進んで正しき教育の如何にあるべきかを詳細に論述してゐる。夫れは其の獨創的なる多面的なるに於て、ベーコンやコメニウスの改革的著述に並ぶものであると稱せられてゐる。

ヴィーヴェスは教育學を、教權の上にはなくて、注意深い觀察と理性に基づいて理論的に構成しようとする。神學にすらたよらないで理性的な根據に満足しようとする。一切の世俗的科學は經



驗と注意深い観察と、そして理性的な吟味によるべきで、教權や、單なる、書籍からの知識は排すべきであるといふのが、彼の根本態度であり、夫れは同時に彼の教育學の基調となつてゐる。

教育の任務は生徒をして天界と、及び地上に於ける使命を全うせしむるにある。従つて宗教及び道德を進めないやうな、尙又實際生活に適用せられないやうなものは教育の任務には屬しない。知識の爲の知識なるものは存しないし、知識の價値は一層高い目的の手段たる所に存する。

教育及び教授は家庭に始まる。夫は妻を擇ぶに當り、子孫の爲に、妻たるものの健康、教養、教育に對する見識等に注意しなければならぬ。家庭に於ける最初の教育は母の手に、其の愛の手に存する。母はローマの婦人コルネリアの如くに、子女を最高の寶として尊敬すべきであるが、決して甘やかに陥つてはならぬ。身體の養護、言語の學習、遊戲の指導等は固より、最初の宗教教授、出來得るならば讀方、書方の初步の教授も母によつて與へられる。兒童の理性の發達するに従ひ、其の教育は特に父により指導せらるべく、兒童の素質を調査し、將來の職業及び學習の方向を決定するは父の責任である。家庭教師による私教育と學校の公教育とにつきて言へば、原則的には學校教育が優つてゐるが、現實には、當時の不備な學校教育よりも堪能な家庭教師による私教育を擇ぶべきである。但し、競争の必要上、友人と共に學ぶとの條件付きで。學校教育は兒童の素質に應じ、四歳乃至七歳の間に始まる。高等教育は眞に之を受け得る能力を有するもののみ許さるべく、こ

の場合、貧兒とか孤兒とか、身分の高下にこだはつてはならぬ。

グイーヴェスは學校の組織につき、一つの理想案を立てた。夫れによると、各地方には國語を教ふる最初の學校を、各市には外國語を教ふるギムナジウムを、各州にはアカデミーを設くべく、但し、實際にはギムナジウムとアカデミーは結合して設立せられることが多い。こゝで彼は理想的なアカデミーについて語る。アカデミーは保健に適した、刺戟の少い、不道德な誘惑に遠ざかつた、靜かな土地に設けられ、生徒は二個月間試験的に假入學せしめ、記憶、注意、作業の仕方、氣質など、個々人の素質を心理的に調査して正式に入學せしめる。學習の過程は之を七―十五歳、十五―二十五歳、二十五歳以後の三段階に區分する。第一階段は主として語學（ラテン語、ギリシャ語、ヘブライ語）の學習と古典の講讀に當て、第二階段では哲學（論理學、辯證法、自然科學、修辭學及び數學）について學び、第三段階で社會生活に必要な陶冶（歴史及び道德哲學）と職業的陶冶（法學、醫學、神學及び教育を職業とするもの）に對する言語學及び哲學の深究）を施す。そしてこの第三段階は年齢に制限なく、老年の人にもまでも公開する。固より凡てがこの全段階を卒へねばならぬといふのでなく、早く職業生活に入ることも許される。教育者につきては、彼は同時の人々と等しく、豊富な知識を有すべきことを要求するが、彼等よりも一層、生徒に對する寛和と友情、親切と自己犠牲を強調した。



二 ヴィーヴェスに於てもラテン語は最も重要な地位を占める。けれども多くの人文學者が日常ラテン語を語るを誇とするに對し、民族固有の國語をも重んじ、教場と公けの遊戯の外、學校以外で國語を語することを許す。尙又彼は多くの人文學者に見られる如き形式主義に陥らないで、言語は内容を包む殻であり、内容の眞の寶庫への入口に過ぎないとして、形式よりも内容に著目した。かやうにして彼も亦「事實の認識」に關し、古典の内容を重んじはしたが、同時に自然科学は單にアリストテレスやプリニウスから學べるべきでなく、夫れ等は決して自然と其の直觀に代り得るものでないとの見地からして、自然其のものの觀察から出發し、之に照して翻つて古典の内容を批判すべきであるとした。數學につきても、其の形式的陶冶價值からして、他の人文學者よりも之を重視した。歴史では生活上有用な、及び道徳的な見識を與へる方面からして、戰爭史よりも文化史を重んじ、地理は歴史と結合して教ふる。一般に、教材は感覺的なものから、抽象的なものへ、近きものから遠きものへ、後なるものが之に先だつものから自然に起る如くに排列せらるべく、之が取扱は、例へば文法は言語から、自然科学はアリストテレスからではなくて自然の觀察から、修辭は法から則ではなくて範例から、といった如く、凡て歸納的に進行すべきである。尙彼が自然科学に於て所謂循環的排列を採用し、第一に全體の概觀、次ぎに個々の領域（植物、動物、礦物等）に於ける體系的敘述に進み、最後に全體の哲學的考察（形而上學）を加ふべきであると説ける如きは當時

にありてはまことに獨創を誇るに足るものである。

三 身體は精神の主人でも、同僚でもなく、却つて其の忠僕たるやうに陶冶すべきであり、一、健康及び四肢の強健と、二、感官の鋭敏とは其の二大部門をなす。之に對する保護と鍛鍊の必要なるは言ふ迄もないが、他面、學習によつて健康の損はれるやうなことがあつてはならぬ。知育につきて彼は、無批判に、徒らな模倣に於て語り、書くことを當時の教育の根本缺陷とし、早くから自立的な觀察と判斷に慣らすべきことを力説した。そして自立的な思考を進むるに適する教科として、從來のスコラの學習に反對しつつも、尙論理、修辭、文法等を、其の形式的價值の故に重んじた。しかも自立的な思考は一定の表象及び認識を豫想する點からして、他面、彼は記憶の練習、特に兒童期に於ける練習の必要を強調した。最後に意志の陶冶は教育の最高目標であり、體育及び知育は夫れへの手段として之に従屬する。性格陶冶の主要な手段は幼兒からの習慣、父母及び教師の示例、同僚との競争、賞及び罰等であるが、この中、罰は稀に、持續的な不從順に對してのみ課せらるべく、夫れも手荒く、健康を損ふやうなことがあつてはならぬ。

四 女子の教育は宗教的、道徳的教養と家政に對する堪能とに向けられ、——こゝにも天界及び地上に於ける使命が考へられてゐる——其の最高目標は良き母たるに存し、聖母崇拜は一切の徳の源泉である。男女早くから席を別ち、女子は女子のみ友とすべく、又一切の世間的享樂から遠



さけられねばならぬ。玩具としては人形ではなくて、金屬製の小さな家具を與へ、長ずるに従ひ、母の嚴格な看視の下に置かれる。家庭作業の外に、又將來子女を教授し得る爲に、宗教、ラテン語、國語等について學習せしめる。配偶の選擇は父母に一任し、黙して之に従ふべきである。

五 十八世紀の中葉までヴィーヴェスは多くの人々によつて引用せられ、「第二のクインティリアヌス」とまで稱せられたが、夫れ以後ロック、ルソーなどの影にかくれ、漸く近時に於て其の價値が再び正當に評價さるゝに至つた。彼は中世文化の傳統的拘束と近世の自由思考との過渡期に立ち、其の眼は、一方、中世的な宗教心に、他方、世間的な生活技術に向ふ。「劃期的な改革家たるには精神の粗豪と意志の無頓著さが缺けてゐた」(グラウ)が、しかし、從來の教育の缺陷を彼の如くに看破り、將來の發展に對する萌芽を彼の如くに培つたものは當時に於ては見當らない。國語の尊重、個性の心理的認識、心理學の形而上學的思辨から經驗的考察への轉向、自然科学的認識に對する正しき著眼——この點で彼はベーコンの先驅者とさへ呼ばれてゐる。——意志の教育を教育の中心たらしめたこと、科學を科學の爲にではなく、宗教的、道德的目的に對する手段たらしめたこと、體育の重視、さては女子教育論——ルソーの女子教育論と比較せられよ——特に人文主義との或程度の結合等、將來熟すべき色々の種子は彼によつて蒔かれてゐる。人は彼を恐らく最初の體系的教育學者とも稱し得るであらう。惜しむらくは早く世を去つたので、これを整然たる體系にまで

推し進め得なかつた。

後代の教育學者中、特にヴィーヴェスの影響を受けたのはコメニウスである。彼が若い時代にヴィーヴェスの書を読み、之から大きを刺戟を受けたことはコメニウスの「大教授書」に於て歴々指摘せられ得る。其の教育目的に於て、教授の方法に於て、將た學校の組織に於て。エスイタ派、シユツルム、ネアンデル、トロツツェンドルフ、ラトケ等、更に下つては汎愛派も彼に負ふ所あるは言ふまでもないが、夫れがどの程度彼から直接學んだものなるかについては史家の間に議論がまぢまぢである。何れにもせよ、ラングが言つた如く、教育史に於ける彼の意義は「何よりも先づ、中世後期の教育的濫用に對する近世初期の全反動を彼自らに集積し、及び同様に、シユツルムからルソーに至るまでの最も重要な改革の萌芽を自らに纏め、そして之を一全體に融合せる」に存し、この點で彼はまことに新教育の先驅としての名譽を負ふ。

#### 第四節 啓蒙時代へ

一 一五八〇年の「新教宗典全書」、「Konkordienbuch」によつて新教の正統的神學が成立するや、こゝに所謂「新スコラ學派」が起つた。即ち教義の固定すると共に心情による信仰よりも寧ろ信仰



する事柄、言ひかへれば信仰が教義に合致するか否かに重きが置かれ、従つて宗教は感情的なるよりも悟性的となり、恰も中世に於て已定の信條を論證する爲にスコラ哲學が起つた如く、今やローマ教會及び自由な立場にある人々に對する論議の爲に新教の教義を論理的に辯明する新スコラ主義が現はれたのである。そして夫れは自然に人文的學習の形式及び内容に著しい變化を齎らすこととなつた。内容上では古典の内容で教義に一致しないものは當然排斥せられ、時には古典に代ふるにキリスト教的著作を以てしようとするものすら現はれ、形式上では、宗教的、神學的興味が主となつた結果、古典の美的形式を以前ほどに重んじないのみか、却つて輕視するに至つた。加ふるに、教義上の論争が煩瑣的となるに従つて、あの中世に於て、キケロなどの標準から「野蠻」と嘲けられた「學校ラテン語」が現はれた如く（第一章第三節）、こゝに再び「野蠻」なラテン語が現出し、シュツルムなどの理想とは似もつかぬラテン語が横行するに至つたのである。ツィーゲレルはこの時代（十六世紀の終末から十七世紀に亙る）の人文的學習を「翼の弱つた、瘠せこけた、無内容で形式的で、面白くなく不愉快で、退屈で無趣味で」といふやうな形容詞で表現してゐる。人文主義は中世のスコラ主義を打破したが、夫れが今や新スコラ學派によつて復讐せられたのである。想へば運命はかなり皮肉である。

三十年戦争（一六一八—一六四八年）の結果ドイツは困憊の極に達した。從來富んでゐた都市は衰微し、

小都市や村落の滅亡したのも多く、人口は稀薄となつた。この荒廢から立ち直ることが今や焦眉の急であり、人々は生存競争の荒波にもまれて、學校とか科學とかに眼を向ける餘裕がなかつた。夫れには經費もなければ、第一に興味が全く失せてゐた。尤も古い軌道に沿うてラテン語やギリシヤ語を教へてはゐたが、この古い軌道は、言はば凹みきつてゐた。「人文的」といひながら、古典的な美に對する趣味は全く失はれ、唯、惰性に従つて教へ且學び、何の爲に學ぶかといふことすら知らない状態であつた。

二 かやうに内的及び外的の原因からして人文主義の衰頹しつゝあるとき、他方、イギリス及びフランスに於ては新しい世界觀が打ち立てられ、人文主義から啓蒙運動への道が徐々に拓かれた。そして夫れには何よりも先づイギリスのベーコンとフランスのデカルトが擧げられねばならぬ。ペーロン Francis Bacon (1561—1626) は教育に關しては多く語る所なく、語るにしても斷片的なるに止まり、「教育に關する限り、最良の忠言はエヌイタ派の學校に相談せよといふことである。現在の所この學校に勝るものはないから。」の一語に明かな如く、大體エヌイタ派に満足してゐたのである。夫れにも拘らず新しい世界觀の、一層適切には自然の研究に對する新しい方法の發見によつて間接に教育に甚大の影響を與へた。彼は人文主義及びアリストテレスの哲學に反對し、アリストテレスの「機關」に自らの「新機關」"Novum organum scientiarum" (1520) を對立せしめた。彼が人



々の眼を晦ますものとして極力排斥せる四つの偶像中、最後の「劇場の偶像」は古來の傳統、特にアリストテレスの傳統に拘れることを意味し、スコラ哲學唯一の武器であつたアリストテレンスの演繹法は例へば「修道院に閉ぢこめられた尼僧の如く好みも生みもしない。」とさへ嘲る。そしてアリストテレスとは反對に自然其の者の認識に眼を向け、「知識は力である。」との標語の下に、自然を正しく認識し、正しく認識することによつて之を支配し、之を人生に利用しようとする。然るに自然を正しく認識せんには之に應じた新しい、即ち演繹法とは異つた方法が存しなければならぬ。歸納法が夫れである。この點で彼は一般に歸納法の創唱者と目せられてゐる。しかし、彼が歸納法で求める自然の「形式」はプラトンのイデーと現今の自然の法則との、言はば中間的存在であつて、まだ眞に科學的と稱するまでには至つてゐない。言ひかへれば彼は自然科學的方法を正しく決定したもので、又自然科學者でもなかつた。けれども最初の最も徹底した經驗論者として、消極的には自然への干渉を罪惡であるかの如くに考へてゐた中世の自然觀を完全に克服し、積極的には自然の研究に對する正しき方法（歸納法）を示したことに於て、まことに時代の先覺者であつた。夫れは常に哲學に新しい方向を與へたのみでなく、又間接に教育の理論及び實際の轉向を促がした。このことは自然とか直觀とかが十七世紀以後、教育の合言葉となつたこと、反對に十六世紀以前の人文主義では事物の知識が概ね古典の内容に止まつてゐたこと、唯夫れだけに照し合はすも容易に理

解せられるであらう。

ペーコンは人生に對する自然の利用といふ功利的、實際的目的からして、歸納法について述べたが、彼には數學がなかつたし、數學の理論的價值に對する認識が缺けてゐた。之に對し、數學者として知られてゐるデカルト René Descartes (1596—1650) は、數學を模範として哲學を改造し、新しい世界觀を打ち立てた。ラ・フレシュのエヌイタ派のカレッジで其のスコラ哲學に嫌らなかつた彼はバリーで數學を學び、眞理への眞面目な欲求は傳來の哲學でも、經驗的科學でもなく、唯數學によつて満たされるとの確信に達した。ペーコンが知識は力であるといふ場合、其の知識は歸納法で見出された知識であるに對し、デカルトは演繹法を重んじ、感官知覺よりも、判然且明瞭なる理性的認識を一切の眞理の根源とし、決して疑ひ得ないほど判然且明瞭なるもの以外、如何なるものをも眞理と認めない、といふ態度を固持する。然るに判然且明瞭なるものから出發し、演繹的に進行する科學は數學であるから、數學は一切の科學の模範である。かくて彼は數學を模範として一切の科學は改造しなければならぬと考へ、「普遍的數學」とも稱すべき合理主義の哲學に到達した。之が詳細は固より哲學史に譲るべきであるが、彼がペーコンと相並んで、科學の新しい方法の發見者であること、近代哲學の合理的方向の、及び近代の二元論の創唱者であることなどに於て、常に十七世紀の思想界を動かしたのみでなく、次第に大學の教育をも支配し、結局、大學に於ける新スコラ學



派を克服するに至つたことは教育史上、將た十分に注意せられねばならぬ。

\* 新スコラ主義は、已に述べた新教に於てのみならず、カトリック教に於てもトマス・アクイナスの教説に従つた新スコラ學派が現はれ、其の最も有力な代表者はスペインのフアン・デ・ソト・サント・トマス・アキナス Francisco Suárez (1598-1617)であつた。新スコラ學派の克服は教育史的には大きな意味を有する。夫れは結局アリストテレスの桎梏からの完全な離脱を意味するから。因みにドイツに於ける新スコラ學派は十八世紀に於て、ライプニッツ、ヴォルフ學派によつて卻けられた。

三 「翼の弱つた、瘠せこけた、無内容で形式的で、……退屈で無趣味」となつた人文主義は早晩新しい世界觀に地位を譲らねばならなかつたのであるが、この新世界觀と之に即する新しい方法が、三十年戦争の渦中にあつたドイツではなくて、イギリス及びフランスに各々獨立に端を發したことは述べ來つた如くであり、この點でドイツは、あの文藝復興に於てイタリヤの跡を追つた如く、イギリス及びフランスの後塵に列する。同じく教育學に於ても遙かにドイツに先がけて新しい精神を代表せるはフランスのモンテーニュであつた。モンテーニュ Mischel de Montaigne (1533-1592)は時代からは全然十六世紀に屬するが、其の精神に於ては次いで來る啓蒙時代を先取してゐる。彼は「最初の特殊の現代人である。『特殊の現代』を、ルネッサンスに次いで來る新しい時代、先づ以て啓蒙時代といふ意味に解して。」とレーゼルは言ふ。南佛ベリゴールのモンテーニュ城主の子として生れ、満一歳のとき毫もフランス語を解しないがラテン語に精通してゐたドイツ人を家庭教師とし、七歳已にラテン語の古典を讀破したと稱せられてゐる。長じて法律を學び一時官吏となつた

が、二十七歳以後モンテーニュ城内に隱處し、フランス、ドイツ及びイタリヤへの長い旅行と、心ならずも二度ボルドーの市長となつた外、専ら讀書と思索に耽つた。彼は懷疑論者として凡ての認識は相對的であり、決して絕對的でないと言ふ。甲の意見は乙の意見と異り、二者の完全な一致は過去に於ても現在に於ても存しない。然るに普遍に妥當する眞理が存するかを考へ、其の結果、傳統の、固定した文化が絕對の權威で以て個人を束縛することとなり、こゝに人類の最も大なる危険と最も根源的な不幸が胚胎する。従つてこの不幸から人を救ふの道は、一に、歴史的、社會的な傳統、一見絕對的なるかに思はれる傳統を、相對的なものと觀するにある。大凡宗教、科學、法制、國家、社會等に於ける一切の組織及び規定は、偶然の事情か又は支配者の恣意から起り、夫れが習慣によつて固定せられ、結局、絕對的な規準であるかに信ぜらるゝに至つたものであるから、若し是等一切の組織と規定が相對的、偶然的なるに止まることを認識するとき、こゝに人は内面的、外部的に組織や規定は存しようとして、に夫れ等の教權と及び殘酷な強迫から自由となることが出来る。(ルソーと比較せられよ)と彼は説く。彼が當時の一切の宗教的、政治的論争から身を引き、冷靜に、懷疑的に、書齋の中から觀劇者の態度で之を眺めたのもかやうな信念からであり、そしてこの故に彼は一般に極端な個人主義者を以て目せられてゐる。倫理上では、靜かな、正事に煩はされぬ幸福な生活を最高目的とし、其の認識論が古代のピュロンを想ひ出さしめる如く、道德論はエピ



クロスやストア、特にエピクロスの影響が著しい。主著「隨想錄」"Essais" (1580) (三卷)は述ぶる所、體系的ではなく、寧ろ「試み」——Essaiは試みEpreuveといふ意味を有する——として、體系的なるを厭ひ、屢、「何を私は知るか」"Que sais-je?"といふ懷疑的な問で結び、一般妥當の要求を差控へてゐるが、古典に對する豊富な知識と鋭い觀察と、流麗でしかも新しい文體は、文學史上、彼の名を不朽ならしめた。

モンテーニユは「隨想錄」第一卷第廿四章「術學に就て」"Du pédantisme"及び同廿五章「兒童の教育に就て」"De l'institution des enfans"を教育論に當ててゐる。前者に於て彼は當時の教育の缺陷を指摘し論鋒極めて鋭い。謂へらく、從來の教育は歴史的な古物を袋につめこむやうに、死知で以て生徒の頭腦を充たしはしたが、しかし見識と心情は之が爲に却つて空虚となつた。彼等は絶えず鸚鵡のやうに、キケロやプラトンはかく語つた、アリストテレスはかく考へた、と繰返すが其の實何も知つてゐない。恰も書物を荷つた驢馬のやうで、一つも自分のものにはなつてゐない。應用も利かなければ、健全な判斷もなく、況んや實際の生活に就て知る所なく、學べば學ぶほど精神は空虚となり生活に適しないものとなる。まことに「我々は學校の爲に學び、生活の爲に學びはしない」。のみならず、知識は民族を軟弱ならしめるから、其の限りに於て、道德上有益なるよりも寧ろ有害であり、知識の蓄積に浪費する時間を球戯に當てた方が一層有益である、とまで彼は極

言する。次ぎに「兒童の教育に就て」に於て、彼は先づ家庭教師による教育の長所について述べる。大凡、學校は主として教授し、教育(狹義)は兩親に一任するといふのが人文主義(新教に於ても舊教に於ても)に共通の態度であるが、教授よりも全人格の教育に着眼するモンテーニユは、多くの兒童の集合する學校では到底個々の兒童を其の個性に應じて教育するを得ない——教授の一般的なるに對し教育は個別的である——、他方、さりとて兩親は概ね自己の子女に對しあまりに寛大であり、従つて兒童を軟弱ならしむる虞れがあるとの理由で、家庭教師による教育を最良の教育と認め、ウィーヴェスは原理上學校教育を重んじたが、當時の學校及び教師の實情からして、已むなく家庭教師の教育にたよつた。之に反してモンテーニユは原理上までも之に優位を與へた。フランスの貴族階級の聲の、恐らくは代辯と見らるべきであらう。そして其のもつと有力な代辯者を我々は、大凡二百年後ルソーに見出すのである。

モンテーニユは、何よりも先づ、材料の單なる記憶に代ふるに兒童の自己活動を以てすべきことを要求する。「恰も漏斗に注ぐかの如くに、絶えず兒童の耳元でわめき立て」、教師の語つたものを反復せしむる在來の教育とは反對に、兒童をして事物其の者を味はしめ、選擇せしめ、吟味せしむること教育者の任務である。教師が語るのみでなくて又兒童をして語らしめよ。何者をも教權として、決定的なものとして傳へないで、寧ろ色々の見解を示し、兒童をして自ら探究し、自ら選擇せ



しめよ、若し見識の未熟の故に選び得ないにしても其の場合には疑ひ得るし、疑を持つことはひたすら教權を信するに勝つてゐる、と、懷疑論者モンテーニユは、兒童を懷疑的な人生觀にまで教育すべきであるかの如くに、語るのである。自己活動を説くは宜しい。自ら思索し、自ら探究し得るに至らしむるは教授の目的でもあらう。けれどもこの目的に達する道程に於て、一切教權を排しようとする如きは極端に失する。況んや「疑へ」の教育と言ふ如きは容易に首肯せらるべくもないだが、この點でも、後、ルソーは一層強調して「科學は教ふべきでなく發見せしむべきである。」と語るのである。

教育者に最も必要な技術は、「多少、自然に放任し」"laisser faire un peu la nature"よりて以て兒童の性情を仔細に觀察し、教育を之に適應せしむるにある。「多少」"un peu"の放任であるから、必要な場合には指導し、自然の發達を助成すると共に、他面、自然の發達を阻害しないやうに注意しなければならぬ。彼はルソーと等しく、消極教育について考へたが、ルソーほどに極端でなかつた。

自己活動への教育は自然に行動と練習を重んずる。大凡行動と練習によつてのみ材料は眞に獲得せられるので、このことは單に、例へば乗馬や樂器の練習に於てのみでなく、語ること、判斷すること、思考すること、共に然りである。行動と練習に於てのみ能力は發展し、能力となつたもの

み生活に利用せられ得るので、さうでない知識は何の用をもなさない。凡て生活に於ける眞は行動の眞であらねばならぬ。

教育は生活の指導としての教育であり、生活するには世間及び人間について知ることが特に重要である。これが爲には、現實の社會に於ける人々との交際の外に、又歴史に於ける偉大な人々との交際が必要であり、これなくして世間及び人間の認識は不可能である。そしてこの目的に合するものとして彼は特にプルタルコス「偉人傳」を推賞し、この點、後、ルソーを始め多くの教育學者に受けつがれてゐる。及び歴史の學習を奨めた。歴史の學習の目的は固より個々の事實の記憶ではなくて、人及び出來事の性質と其の道德的評價に存し、カルタゴの滅亡の年月を知らしむるよりも、ハンニバルやスキピオの性格を尊敬せしむるにある。

モンテーニユは教育の對象は「精神でも身體でもなくて、人である。」として、身體と精神との聯關に注意し、身體の教育を重視した。「精神を確固たらしむる丈では十分でなく、又筋肉をも鍛へねばならぬ。」「皮膚の厚さと骨格の硬さに一層多く依存するもの（例へば勇氣、努力、忍苦の端さ）を人は屢々、精神の強さに歸する。」と彼は語る。そして遊戲や體操を課すると共に又舉動の端正優雅なるやう——夫れは精神と身體との一體的な教養である——躡くべきことを奨めた。彼が單に身體の教育について説いたのみでなく、進んで心身の全一的聯關に考へ及んだのは特に注目し値



する。

語學につきては母國語と、及び交際の機會多き隣國の國語を第一位に置き、古語は、モンテーニ自身に於てさうであつた如く、語り聞く間に自然に（國語を學ぶが如くに）之を學ばしむべきである。凡て教育に於ては一切強迫を避け、負擔過重に陥らず、なるべく愉快に、遊戲的に學習せしむべきである。快活と變化は、凡てが其の下に榮ゆる太陽であり、溫和と寛大のみ人々を育て上げる。之に反して、叫びと怒りと鞭の支配する學校は「若者の牢獄」であり、怠慢で不正でないものを、かかるものとして罰するとき却つて彼等を怠慢たらしめ不正ならしむる、と彼は從來の教育を非難するのである。

モンテーニの所説にはかなりの誇張があり、當時の教育に對する反感が著しく目立つ。けれども其の身體の教育に對する要求、自己活動の、特に行動及び練習の重視、兒童の自然の發展に對する心理的見解、生活への利用の重視、國語を古語に先んぜしめたこと、などに於て、彼は時代にさきがけてゐた。夫れは直接に、及びロック、ルソーなどを介して間接にドイツの教育に影響を與へた。ルソーと彼との關係は上に述べた所によつても明かであり、ロックは其の著「教育思想」に於て、唯の一回彼を引用してゐるに止まるが、しかし彼からの影響は歴々指摘し得られる。反對に、ロックやルソーによつて、彼が斷片的に述べたものは體系化せられ、深化せられ、教育上の大きな

遺産となつたのである。



## 第四章 啓蒙時代と教育

### 第一節 啓蒙時代の特色

「啓蒙」"Aufklärung"なる語はドイツでは、カントがフリードリッヒ大王の治下、自由に自己の研究を發展せしめ得た時代を「啓蒙時代」と稱して以來、廣く行はるゝに至つたと言はれてゐるが、現今では、之よりも遙かに廣義に、當時英、佛、獨等歐洲諸國に擴まり、十八世紀に於て頂點に達した廣汎な精神運動を指すことになつてゐる。かやうな意味での啓蒙運動は十七世紀の後半英國に始まり、ロック(英)、ヴォルテール François Marie Voltaire (1694-1778)(佛)、クリステイアン・ヴォルフ(獨)等が特に其の代表的な指導者と目せられてゐる。しかし、之が端緒は已にルネッサンスや宗教改革運動に於て準備せられ、十七世紀の大哲學者ベーコン、デカルト、ホッブス、スピノザ、ライブニッツ等に見らるゝ哲學的、科學的運動も一面からは啓蒙的精神の表現に外ならないし、他方、當時に於ける自然科學の異常な發展は自然に人に具はる精神能力(特に知力)に大きな信頼を

抱かしめ、一層この運動に拍車を加へることとなつた。

啓蒙時代の第一の特質は一切の教權に反對して、自然的理性(「自然の光」"lumen naturale")の自立を高揚するにある。夫れは思惟及び評價に於て傳統の束縛を離脱し、認識、宗教、法制、道德等を理性的に批判し、生活のあらゆる領域を、個人に顯現する一般的、人間的理性に従つて評價し、及び形成しようとする。人間の理性的自由と自立、理性に従つた地上の生活の形成、夫れが啓蒙運動の第一の指標である。固より教權からの解放、個々の人間の理性的自立はルネッサンス時代の特徵でもあつた。けれどもそこには尙他面異國の文化(ギリシャ及びロマン)への依存といふ、自立とは容易に合致し得べくもない困難な問題が残り、自立は單に原理上の自立であり、しかも自立への争は主として宗教的な方面に存した。然るに啓蒙運動では一切を理性の光に於て解決し、しかも夫れを生活の全領域に擴大しようとする。この點からして啓蒙運動はルネッサンス時代に拓かれた道をまっしぐらに進んだものと解し得られる。

啓蒙運動の代表者達は、人間は地上に於ける理性的存在であり、全人類は種族や國民性や更に又個性の相違にも拘らず、一樣に、理性的な認識、意欲及び行動に於て、合理的に生活を形成すべき使命を有すると考へる。しかし、現に人々は色々の社會的、國家的、宗教的な勢力に束縛せられてゐるから、眞に理性的に自己を支配するは容易の業でない。夫れには先づ理性の光に照して、彼等



の蒙を啓き（啓蒙）、自然的、理性的な生活形成の基礎を與へ、よりて以て次第に教權と傳統から離脱し、自由に自己の足で立つに至らしめねばならぬ。従つて人の何たるかに對する見解を深め、事物に對する、社會、國家に對する、及び神に對する、理性的存在としての人間の根本様相を明かならしめ、且之を一般に擴充することは啓蒙運動の第一の任務であり、こゝに啓蒙運動と教育とは必然な内面的なつながりを有する。

啓蒙運動は大體二つの大きな線に沿うて動く。其の一は單に宗教的な教權からの解放のみならず、同時にもろもろの社會的關係に對する個人の自立、國家的、社會的な絆からの自由を目指し、他は古代の異國的文化を排撃し、自らの力で新しい文化、特に自然科學的文化を建設し、よりて以て新しい生活を建設しようとする。この二つの方向は固より相互に密接な關聯を有してゐるのであるが、一が消極的であり、他が積極的であることによつて比較的に限界づけられる。そして第一の方向が特に佛國に於て目立ち、夫れは結局フランス大革命にまで導いたのであるが、第二の方向は經驗主義の本土である英國に於て著しく發達した。そしてこの消極的なるよりも寧ろ積極的な、言ひかへれば英國的なものに於て我々は啓蒙時代のより大きな收穫を見出し得るので、こゝに實證的、科學的な認識に基づける生活の新しい構成と、古代は言ふまでもなく中世を支配してゐたアリストテレス的な文化からの解放とは始めて結實したのである。已に述べた如く、ベーコンは新しい研究法と

して、歸納法を提唱し、科學の發達に對する基礎を置いたのみでなく、自然は自然からして學ばるべく、ギリシャの古典にたよるべきでないことを一般に認識せしめたのであるが、しかし彼には數學がなかつた。従つて彼自身自然科學其の者の發展には多く寄與する所がなかつた。そして其の限り、古代的及び中世的なものからの實質的な解放は自然科學者の手に委ねられねばならなかつた。コペルニクス、ケプレルなどの業績は言ふにも及ばず、ガリレイが數學的な、即ち分量的な自然の考察に基づき、「機械的な自然觀」——自然現象を數學的に規定せられる形體と其の運動に還元しようとするもの——を樹立することによつて、アリストテレス及び中世の見解に反對したことを、更に降つてニュートンが天體も地球も同一の法則、即ち引力の法則に従ふことを明かにして、ケプレルやガリレイの發見に王冠を加ふるに及び、こゝにアリストテレス的な自然觀、即ち凡ての事物は夫れに内在する精神的な力（エンテレヒー）に支配せられるとの自然觀は完全に克服せられた。そしてかやうな自然觀と夫れに由來する數學的自然科學の發展と、更に夫れに基づく實質的な文化、其の應用としての生活の新構成はこれ將た啓蒙時代の一つの大きな特色に數へられる。

以上の動きと相並んで、哲學も亦二つの方向に發展した。其の一はベーコンを先頭とし、ロックやヒュームによつて代表せられる經驗的方向であり、他はデカルトを祖とし——夫れはケプレル、ガリレイ等の數學的自然科學と密接な關聯を有する——スピノザ、ライブニッツ等によつて發展せ



しめられた合理的方向である。この二つの方向は、眞理の兩極、即ち經驗が眞理の出發點であり、理性が其の最後の規準であるといふ兩極の夫れ夫れを、言はば代表する。しかもこの中、後者は前者よりも、理性的な自立に對し、一層重要な意義を有する。といふのは經驗からではなくて、理性的な思考に於て、人は始めて傳統的なものから自由となり得るからである。或は前者は主として實證的自然科學の方法に關し、後者は一層深い、一層包括的な認識問題に關し、前者は新しい科學の方法に、後者は其の合理性に、従つて其の理想的構造に關するとして、一應二者を區別し得るであらう。兎に角、英國に起つたものと、佛國に端を發するものと、同じく啓蒙時代に屬しながら、各かなり鮮明な特色を有つてゐる。

かやうに啓蒙運動は英、佛兩國に於ては十七世紀の中葉から起り、夫れは一つには國內の平靜であつたのであるが、ドイツでは三十年戦争といふ長い宗教的な動亂に禍せられ、この新しい精神は十八世紀に於て漸くにして發展し、夫れ以前は所々に微弱なひらめきを見せるに過ぎなかつた。そしてかやうな早期のひらめきを教育上代表せるはラトケとコメニウスであり、彼等に甚大な影響を與へたのは英國の實證的、科學的な方法論である。先づラトケとコメニウスから説き起すことにしよう。

メッセルは其の教育史に於て左の諸點を啓蒙時代の特色に掲げてゐる。簡にして要を得てゐると

思はれるので、其の大意を摘記し、以上の歴史的記述の不備を補ふことにする。

- 一、世間的であつてキリスト的、教會的な考へ方に對立する。
- 二、人の無力と罪惡を説く教會の説に反對し、根源的な人性の善と美と力とを信頼する。
- 三、この世を苦の世界と觀する、教會の悲觀的見解とは反對に、樂觀的であり、活動を喜び、世の中の進歩について信ずる。
- 四、合理的であり、理性のみが、何が眞であり價值あるかを決定するとして、超理性的なもの、特に教會の奇蹟に關する教へを排する。
- 五、個人の理性を、生活及び存在に關する問題の最後の決定者となすことによつて、個人を一切の教權、特に教會の教權から解放する。
- 六、著しく主知的であり、思考及び認識の能力を人間進歩の最も重要な契機とする。宗教とか社會とかを悟性的に解する（社會契約説、理神論の如き）のも是が爲であり、社會的な區別を撤し、貴族や僧侶の特權を認めず、團體（中世の「組合」の如き）による個人の拘束を反撥するものも是に基づく。
- 七、非歴史的である。古くから存するものを古きが故に尊ばないで、却つて現存のものを一定の理想に従つて改造しようとし、其の眼は偏へに未來に向ふ。



八、従つて教育によつて人間種族を改善しようとの教育的な熱情を有する。しかも主知的な根本  
 観想からして、教育諸作用中教授を最も重視する。

九、一方には個人、他方には人類のみについて考へ、個人主義的であると共に世界主義的である。  
 國民の區別などはあまり眼中になく、凡ての人は本質上同一であるとの豫想の下に人類其の者  
 が考察の中心となる。

## 第二節 教授學者としてのラトケとコメニウス

### 一 ラトケ

十七世紀の教授學者として先頭に位するものはラトケ Wolfgang Ratke (Ratichius) (1571—1635) であ  
 る。ロストック大學に神學及び哲學を修めたが、發音が不良で公開の講演に適しないため牧師たる  
 を斷念し、後、オランダのアムステルダムに家庭教師たる傍ら語學を研究した(一六〇三—一〇年)。  
 一六二二年以後、教育の改良を自己の使命とし、アウグスブルヒ、ケーテン、マゲデブルヒ等、特  
 にケーテン(一六二八—一六二〇年)にて、教育の改革に全力を捧げたが、何れも豫期の成果を收むる

に至らないで、不遇の中に一生を終つた。

ラトケは「教授學」(教授の技術)の特質と意義を始めて明かに規定し、之を傳統から科學的に解  
 放せしめた最初の教育學者と認められてゐる。彼は「自然は多くのものを成す、しかし之に技術が  
 加はると、夫れは一層確實に、一層完全に遂行せられる。従つてこゝにも特殊の技術が必然に要求  
 せられる……正しく語るには文法や談話の技術に従はねばならぬ如く、……教ふるにも教ふる技術  
 に依らねばならぬ」。しかもこの教ふる技術は他の技術と同様に、主觀的には「悟性、記憶、感性、  
 否、人間の全自然から」及び客觀的には「言語、藝術、科學等の特質から」して決定せられる「恆  
 常の根據と確實な法則を有し」、單なる臆見に止まるべきでなく、且「一切強迫を避け自然の自由  
 な進行に従はねばならぬ。」と説いて所謂「教授術」の必要と法則性と及び夫れの進程について、  
 要するに、教授術の全貌を先づ明示する。彼は多くの偉大な教育學者と等しく、教育によつて全人  
 類を改善しようとの信念に燃えてゐた。否、何人よりも一層熱烈に、或は誇大に、教授術で以て人  
 類を一新しようとする企てた。其のケーテンで印刷した教科書に「日の出」の繪と共に掲げた「古  
 きものは退却し、理性は征服した。」なる標語は、一語能く彼の態度を明示するに足りる。

「理性は征服した。」といふ。この場合、理性は啓蒙時代の確信——夫れはストアにまで遡る——  
 に従ひ、「自然の法則」と同義であり、理性の征服とは事物に内存する自然的理性を認識し、これ



を行動の規準とすることを意味する。然るに事物に存する自然的理性（自然の法則）を認識する方法は理性に導かれた問により事物自身から答を求むるの外に存しない。——こゝにペーコンとのつながりが存する——。長い習慣たりとも尊重するに足りない。唯、理性のみぞ、自然の法則を認めしめ、従つて合自然の方法（夫れは「凡てが秩序的に、即ち自然の進行に従ひ」、「一切強迫を避け」、「といふ語に表現せられる）を定立し、及び歸納的處理（夫れは「凡ては經驗と個々の實驗により」、「といふ語に表現せられる）へと導く。そしてかやうな合自然の方法と歸納的處理に於て、彼は「理性の征服」を誇るものであり、この征服の故に、「永い習慣たりとも何等尊重するに足りない。習慣は決して確實性を齎らすものでない。」と大膽に語るのである。

この新しい教授術の特色は第一に國語の教授に現はれる。彼は當時の風潮に反對して、ドイツ語を一切の教育の先頭に推し立て、ドイツ語こそはドイツ國民の、其の國家的、宗教的統一の基礎であり、この統一を守り立てるこそ教育及び教授の第一の任務である、との見地から、「凡ては先づ母國語に於て」、「母國語から他國語へ」といふ最も重要な原則を定立した。凡そ言語の教授に於ては先づ材料について知らしめ、次ぎに言葉を、最後に文法的な法則へと進むべく、しかもこの法則は一定の著作（ラテン語ではテレンティウスの喜劇、ギリシャ語、ヘブライ語では聖書）から導かるべく、これ等の著作すらも先づドイツ語から始め、次ぎに原語に及ぶ。そしてこの一定の著述に現はれた

一定の材料を中心として教授の統合を期した所に彼の教授術の第二の特色が存し、彼は一定の時期に於ける教授の對象は唯一つの材料であり、夫れが十分に理解せられるまで他の材料に移つてはならないし、更にこの材料に關し一定の著作のみ使用せられるべきであると説く。かくて例へばテレンティウスの喜劇を母國語で學んだ後、之と内容上全く同一で、其の意味も已に能く知られてゐるラテン語に及び、其のラテン語も同じ方法に従つて教授せられ、しかも夫れは「一つの事柄を屢々反復する。」といふ原則に従つて進行する（例へばケーテンの學校ではテレンティウスの六つの喜劇が十三回若しくは夫れ以上反復せられた）。のみならず、彼は其の他「凡ての事物に於て同様の形式」を採用しようとしたのであるから、「一時に一事」「凡てに同じ形式」といふ彼に於ける統合はかなり極端な、そして單調な飽き飽きしたものであつた。よし、負擔の過重を避けようとの意圖から、當時毎日六七時間教授してゐた習はしに反し、ケーテンに於ては、之を四時間（七時—八時、九時—十時、三時—四時、五時—六時）に制限し、其の間に休養の時間を置いたにせよ、夫れは生徒にとつては決して休養とはならなかつたであらう。

要するに、彼の新教授術は單調であり、機械的なものであつた。「汝は教育を機械化しようとするか。」との問は、後、ベスタロッツに對してよりも寧ろ一層大なる權利を以て、ラトケに授けらるべきであらう。方法の全能、夫れはラトケの強い信念であり、教師の自由な活動を一切無視す



る底のものでさへあつた。方法が教師に仕へるのではなくて却つて教師が方法に支配せらるべく、ケーテンの學校に於ては教科書の編纂——夫れはなるべく簡潔に、同じ形式で以て書かるべく、特に各國語の文法に於てさうである——と、教師を教授術に熟通せしむることとに全力が注がれた。凡ては教科書と教授術にかゝり、教育の重點は専ら教授時間に置かれる。だから彼は生徒の家庭作業を認めず、家庭で新しいものを讀むことすら禁じ、「凡ての作業は教師（教授術に通じた）の手にある。」と主張する。

最後に、彼が訓練上、強迫を斥け（「凡ては強迫なしに。」）及び宗教的教育に重點を置いたことを附け加へておかう。彼の學校では凡ての教授時間は祈りで以て、讀方及び書方の教授は神の言葉で始まつてゐる。

ラトケは教育的狂瀾時代の一性格を代表する。彼は教育の改革を以て自ら任じ、自らの方法で以て人類を新しい方向に導かうと努めもし、信じもした。そして是が爲に反對者の聲に、其の正しき批評にすらも、耳を藉さないで一途に自己を貫き通さうとした。夫れは多くの改革者に共通の性格であり、この性格の故に、彼は轉々流寓し、何處でも自己の主張を實現し得なかつた。夫れは彼のあまりに急迫な、わめき立てる、そして祕密がる——彼は容易に自己の方法を明かさなかつた、コメニウスにすら之を拒んだ——性格によるでもあらうが、其の最も大なる原因は、調和性と實行力

の缺如にある。彼はたしかに調和的な人格ではなかつた。彼の教授術は言ふまでもなくオリジナルなものである。けれども彼は之を徹底的に思索しつづけ、體系的に發展せしむるには至らなかつた。夫れには方法的な靜觀が缺けてゐた。彼には直覺はあつた。一般的な方向を見破る鋭さはあつた。けれども體系的な組織は見られなかつた。だからオクセンシエルナ Axel Oxenstierna (1583—1654) (ラトケ、コメニウス等と交渉のあつたスエデンの宰相) も彼は學校の疾患を正しく見破つた、けれども之に對する處方は不十分である、と批評してゐる。彼の登場は人々に大きな期待を抱かしめた。しかしこの期待は満足せられないで、早くも世に忘れられ、漸く十九世紀に於て再認識せられるに至つたので、彼の歴史的意義は主として、第一に直接にコメニウスの思想に、第二に間接にやがて起つた學制の改革に及ぼした影響に存する。即ち一六一九年に於てヴァイマルの「學校法」(始めて強制教育の制を布いたもの)を定めたクロマイエル Kromayer 一六四二年ゴータの「學校法」(國民學校の最初の包括的な法令)を定めたライエル Royer、ギーセンで外國語の教授法を改良したヘルヴィクス Helvius 等何れもラトケ派を以て目せられてゐる。

## 二 コメニウス

〔根本傾向と教育的著作〕 コメニウス Johann Amos Comenius (1592—1670) は單に教育學者であつた



のみでなく、又敬虔な新教徒であつた。寧ろ彼を偉大な教育者たらしめたのは宗教的な信念と態度であつたとも言へる。彼は三十年戦争に於て迫害しつづけられた「ペーメン同胞教團」(höhnische Brüdergemeinde)の一員として同胞と苦しみを共にし、之を鼓舞しつゝ、説教に於て、宗教的著述に於てルテル派の爲に戦ひぬいた。フルネックの兵燹(一六二二年)で一切を焼却してから流寓の生活が始まつた。一六二八年ペーメンから追放せられた一部の信者の移住地であつたポーランドのリッッサに移り、一六三二年以後教團の長に推され、一六四八年英國から再びリッッサに歸つて同教團の最後の司教となつたが、間もなく教團は閉鎖の悲運に遇つた。彼の教育説が宗教的に方向づけられてゐるのはまことに故なしとしない。しかし同時に彼は動もすれば宗教家に見られる偏見を有しなかつた。彼の思索は深く視野は廣かつた。已にヘルボルン大學時代(一六〇一—一〇三年)に於て、ペーコン、ラトケ、アンドレーー Johann Valentin Andreä (1586—1654) (ヴェルテンベルヒの牧師で教育改良運動の先驅者)などについて知つてゐたのみでなく、彼自身の自由によるもヴィーヴェスやカンプネラなどの影響を多分に受けてゐる。そしてかやうな廣い視野に立てばこそ、あれほどの體系を立し得たのである。彼の著述に目立つものは獨創的なるよりも寧ろ豊富さと敏感さである。

早く父を失ひ、漸く十六歳にしてラテン學校に入つたことも却つて幸であつたかも知れぬ。といふのは年長でしかも敏感な彼には、當時の教育の缺陷がありありと映つたからである。そして夫れ

は彼を教育の改良へとかり立てた。人々を賢く、正しく、且敬虔な信者に、しかも強迫するなく、飛躍あるなく、自然の順序に従つて教育しようとの一念に燃え立たしめた。夫れはラトケと同様、彼の動かない信念であつた。人は彼を「教育界のペーコン」と呼ぶ。然り、嘗に直観を重んじ、經驗的であつたといふ點でペーコンの徒であつたのみでなく、ペーコンが自然に従順なることによつてのみ自然を最も有効に利用し得る、としたと等しく、彼は自然に従つた教育、即ち合自然の教育に於てのみ人性の最も純粹な發展は望まれるとしたこと、及びペーコンの方法が最も確實に且迅速に所期の結果を齎らすと等しく、教育に於ても最も確實、迅速、容易で且根本的に學習せしむるの道は自然に従ふの外に存しないとしたこと、更に又ペーコンが歸納法による科學の根本的な建直しについて信じてゐた如く、彼が合自然の教育による精神生活の更新に望みをかけたこと等に於て、何れも共にペーコン的である。

コメニウスの教育説の尙一つの特徴は百科全書的なるにある。夫れは教育的には中世の教育が七自由科に、ルネッサンス時代の教育が人文的な方向に偏せるに對し、一切の知識を包括せる百科全書的の教育を施し、哲學的には全知識を少數の一般的原理から導かうとするもので、これが動機も遡ればヘルボルンの修學期にある。其處で彼は有名な百科全書家、「諸種の科學と技術とを一系統に綜合せるもの」(ペイル)とまで稱賛せられた「百科全書」の著者であるアルステット Johann



Heinrich Alsted (1588—1639) の影響を受け、從來、世に知られた一切の知識の集成と其の體系的組織——彼は之を「全知識」：“Pansophie”と呼ぶ——に力を注いだ。不幸にも流寓の生活は屢、之を中斷せしめたのみでなく、其の二十年に亙る勞作も一六五六年リッッサの兵火によつて烏有に歸したので我々は唯、其の教育的著作に於て之が一端を窺ひ得るのみである。

コメニウスは宗教及び教育についてかなり多くの著述を残したが、其の中、教育上、特に注意すべきは「國語の開いた門」(語學入門)、“Janua linguarum reserata” (一六三一年)「圖解せられた、(感覺的に知覺せられる)世界」(世界圖解)、“Orbis sensualium pictus” (バタクで書かれ一六五八年、ニュルンベルヒで刊行せらる)「大教授學」、“Didaktika magna” (一六二八年、ペーメ語で書かれ、一六三八年ラテン語に譯され、一六五七年出版)、「最近の語學の方法」“Linguarum methodus novissima” (一六四八年)等である。この中「語學入門」はコメニウス自身少年時代に経験した、あの乾燥無味なラテン語を容易に且愉快に學習せしめ、一層之を生活に近接せしめようとの目的で編纂せられたもので、夫れを一貫する原則は「言葉」と言葉で示される「事物」とは並行に進まねばならぬ、と言ふにある。已にエララスムは事物の學習を重んじたが、しかし彼は尙言葉を先頭に立て、まだ「足の立たないもの」が事物を知らうとあせつてはならぬ、と戒めた。之に反し、コメニウスは「事物と言語とは同時に提示せらるべきである、事物も言葉と同様に認識の對象であるから。」とて二者を並行せしめ、八千の

ラテン語で一千の文章を、短いものから順次長いものへと及ぶやうに構成し、之を世界の起原、蒼穹、植物、動物、社會的關係、宗教、寺院、國家、戰爭、平和、學校、科學、死、埋葬など一百の部門に分つた。かやうな「語學入門」は必ずしも新たなものではなく、已に一六一五年スペインの一エスイタ派教徒の手で公にせられてゐたのである。にも拘らず、夫れが一には全世界の概觀を與へ、二には事物と言語の並行といふ原理で以て、當時の偏つた言語主義を打破せるによつてか、忽ちにして彼の名聲を世界的ならしめ、やがて十二の歐洲語と及びアラビア、トルコ、ペルシヤ等多くの東洋語に翻譯せられ、ペイルの如きは「この書を出版しただけでも彼の名は不朽に傳はるであらう。」とまで稱賛した。

「世界圖解」も之と同じ目的を有する。夫れは「圖解せられた語學入門」に外ならないし、こゝに事物と言語との並行は一層徹底せられてゐる。耳で聞くだけでなく目で見たものがしつかりと保持せられ、加ふるに、繪を喜ぶのは兒童の本性であるから、自然に彼等の「注意を惹起し想像力を満足せしめる」といふのが其の動機であり、之によつて母國語の力を進め、ラテン語の學習を容易ならしめようとするのが其の狙ひである。繪で以て満足し、事物其の者の觀察をなほざりにする如きは彼の意圖に反したものであり、反對に彼は繪から事物の觀察に導き、兒童を言葉のうつろな響きから救はうと念じたのである。夫れが將來の(今も尙續出せる)繪本の導きとなつたことに思ひ及ぶ



とき、影響の甚大なる、恐らく彼自身の想像だもしなかつた所であらう。ゲーテすらこの素朴な木版繪の「感覺的、方法的な長所」に對して稱讚を惜しまなかつた。後に現はれたバゼドゥの銅版繪の複雑さには憚らなかつたに拘らず。若し夫れ彼の「事物と言語の並行」の原則がどれほどまでに是認せらるべきかに至つては、後、直観について述ぶる場合に觸れることにしよう。

「大教授學」は、彼の主著として、「凡てに凡てを教ふる一般妥當の技術」を表現せるものであり其の内容は「最新の語學の方法」第十章に於ても手短かに纏められてゐる。以下、是等の敘述に照して簡單に彼の教育思想を窺ふことにする。

「教育の理念と體系」 「大教授學」は「凡てに凡てを教ふる一般妥當の技術」を表現する。「凡てを」とは生活に必要な一切の知識(百科全書主義)を意味する。然るに廣汎な一切の知識を短期間に授け盡すことは固より不可能である。のみならず、全知識(全文化)は教育的見地からは尙混沌たるものであるから、之を一定の體系に統合しなければならぬし、かやうな體系的統合に於てを始めて「凡て」は凡て(の生徒)に傳へ得られる。言ひかへれば全人類の有する文化を統合せる形態に於て生徒に傳ふることに、これが教育の任務である。そしてこの故に彼は「語學入門」「世界圖解」等に於て、神及び世界、動、植、礦物、人間、社會、國家、知識と技術、交通、工業など生活に必要な一切の知識を系統的に授け、生徒を、彼自身言へる如く、「世界の劇場に案内」し、上

りて以て一方的な、偏つた教育を打破しようとしたのである。夫れは、後屢、批評せられてゐるやうに實質的陶冶に偏し、教授の他の一面である形式的陶冶に疎かであつたとも言へよう。しかしこれは、彼と雖も時代の兒であつたことを示すのみで、彼自身に對する大なる非難とはなり得ないであらう。形式的陶冶(固より人文主義に於ける古語の形式的練習とは異つた意味での)の主張せられるに至つたのは尙大凡一世紀の後に屬する。

「凡てに凡てを教ふる。」 「凡てに」とは、地位、性別、資産等にかゝりなく、人一切を意味する。即ち教育は凡ての人をまことの人たらしむる任務を負ふ。人であること、人となること、これこそ人の第一の目的であり、教育の第一のプログラムである。「世界の劇場」に於て單に觀客であるのみでなく、同時に未來の俳優であるやうな人を教育する場所、これが學校——コメニウスの意味する學校については後段説く所を参照せられたい——であり、學校は彼が繰返し述べてゐる如く、「人類の工場」である。人は本來人たるべき萌芽を、種子を自らに有する。有しはするが、夫れは教育によつてのみ發展する。「人が人となるには人にまで教育せられねばならぬ」。同じことを半世紀後カントは「人は教育によつてのみ人となる。」といふ語で表現してゐる。人は、例へば樞の實が未來の樞を潜在的に有する如くに、人たるべき一切の萌芽を自らに具へてゐる。「小さい世界(小宇宙)としての人には凡てが含まれてゐる。光で照しさえすれば夫れは直ちに見られる」。だから



凡ての人は教へられねばならぬ。學校は凡てに凡てを教ふる場所であり、人類の工場とならねばならぬ。

人を人たらしむること、これが教育の任務であるが、夫れには先づ人が何であるかが問はれねばならぬ。コメニウスによると人は第一に理性的な被造者であり、第二に被造者を支配する被造者であり、第三に被造者でありながら同時に創造者の肖像である。そして人に具はるこの三重の性質からして、教育の三重の目的が演繹せられる。即ち教育は第一に凡ての事物について知らしめ(教授)、第二に事物及び自己自身を支配し得るに至らしめ(徳性の陶冶)、第三に一切を、そして自己自身を、全存在の根源としての神に關係せしめ、人の最高本質であり、其の理想的中核である神性に歸元せしむる(宗教的陶冶)を以て其の目的とする。こゝに我々は彼が人文主義と等しく人間性への教育、即ち人道を教育の目的に掲げながら——彼は學校を「人道の工場」とも言つてゐる——人文主義とは違つて、之が核心を宗教に置いてゐるのを看取し得るのである。

人は人たるの萌芽を自己に有する。「人が生れながらにして、認識に對する、道徳的調和に、及び神の愛に關する能力を有すること、この三者に對する根元を具有せることは凡ての樹木に根の廣がつてゐるのと等しく確實である」。教育は一定の刺戟で以てこの本來具はるものを發展せしむれば足りる。ランプも燈心も油も點火器も具はつてゐる。唯之に火を點する、——容易に且確實に——

技術さへあれば足り、何等外から添加するに及ばない。教育は園藝に比較せられる。園丁が土くれをくだし、水灌ぎ、或は霜除けなどによつて植物の内からの發展を助け、及び外からの障害を除去する如く、教育者の任務も一に内に具はる「諸能力を助長し、有害なものを遠ざくる」にある。「教育者は醫師と等しく、自然の奉仕者たるべく、其の支配者であつてはならぬ」。即ち教育の技術は一に自然の法則に従ふべく、「合自然」、其處に教育及び教授の一切の祕密は宿る。かくて彼はルン

以前に於て、已に所謂消極教育の主張者であり、且「植物類推説」の代表者であつた。コメニウスは人を罪ふかきものと見る中世の悲觀説に反對し、ルネッサンス時代は更にも言はず、啓蒙時代一貫の特色である樂觀説に立てこもり、個性の内よりの發展に大なる信頼をかけ、この根據に於て合自然の教育を説く。しかし周知の如く、この場合、自然は心理的自然ではなくて、外界自然であり、自然に従ふとは我々をとりまく自然界の法則に則ることを意味する。彼によれば自然は神が人を永遠へと準備する手段として創造せるものであり、自然も人も同じ法則の下に發展する。そして其の故に自然の法則に従ふことはおのづから人が人となるの道であり、根元としての創造者にかへる道である。彼はかくして自然を目的的に考察する。自然の因果的考察といふ如きは尙彼の想ひ及ばなかつた所である。この點、我々は彼の合自然の教育を理解するに於て特に注意しなければならぬ。



合自然の教授は先づ第一に事物に對する興味を惹起し、第二に之を十分に理解せしめ、第三に之を記憶せしめ、言語及び行動によつて印銘せしめる。理解は先づ一般的なるもの、論理的な一般者ではなくて直觀的全體印象、即ち直觀に始まり、次に、例へば直觀した樹木に於て樹の葉の形式を判明ならしむる如くに、全體を其の部分に分析する。之を分析法 *resolvendo* と呼ぶ。次に分析せられたものを再び直觀的全體に、例へば樹の葉を樹全體に關係せしむる如くに、綜合する。之を綜合法 *componendo* と呼ぶ。最後にかくて得られた個々の認識を已知ものと比較し、一つの大きな體系にまとめる。之を比較法 *confirmando* と呼び、比較法に於て認識は一段落を告げる。しかし夫れが能力となるには「悟性と舌と手」が同時に働き、言ひかへれば單なる認識以上、更に言語によつて及び創造的又は形成的活動によつてしつかりと固定せられねばならぬ。

以上に於て、我々は已にベスタロッチやヘルバルトに見られる、教授の一般的進行に對する問題探究の端緒に接するのであるが、コメニウスは尙この外に教授の心理的方面に對し多大の注意を拂つた。彼は「大教授學」を「簡約な、愉快な、根本的な教授により」「凡てに凡てを教ふる一般妥當の技術」と稱してゐる。即ち現今、我々の「學習經濟」と呼ぶものは彼の夙に考へた所であり、かやうな學習の原則として、彼は確實、容易、根本的及び簡約迅速の四原則を立て、よりて兒童の發達に應じた、材料の「間斷なき」構成を意圖した。第一の「確實」は適當な時期を選ぶこと

(教育を早くから始め、朝の時間を學習に利用する如く)、一時に一事に専らなること、前に擧げた教授の順序を守ること等によつて得られ、第二の「容易」は先づ以て教師の親切な態度、學習が遊戯の如くに「飲食、歩行、舞踏の如くに何の困難もなく」自然に進行すること、其の爲には「材料が兒童の理解力に應じ」何等強迫する所なく、且兒童の生活に近いものから漸次遠きものに及ぼし、校地が廣く、學校園を具備することなどによつて得られる。第三の「根本的」は特に一切の材料が孤立しないで、相互に關係を保持すること、屢、反復することを要求し、且之が材料は將來の生活に有要なる事項に限定せらるべく、最後に「簡約迅速」は主として學級教授に關し、凡ての兒童が同一の事項を、同じ教科書で、同時に、凡てが注意しつゝ學習することによつて成る。そしてかくすることによつて一人の教師で能く百人の兒童をも教授し得られる、と彼は信じた。

教授論はコメニウスの特に力を注いだ所であり、夫れは結局「一、間斷なき進程、二、愉快に且迅速に、目的に導く處理、三、言葉と事物の並行、四、繪畫と示例により直觀的ならしむることの四つの重要な見地に纏められる。」(ツィーグレル)。しかし教授によつて與へられる知識は教育の他の目的である道德的、宗教的陶冶の手段たるに止まり、しかも其の最も重要な手段である。彼は徳は正しき認識に基づき、「事物に對する正しき判断は徳の眞の基礎である。」と言ふ。この點に於て彼はソクラテスと等しく道德教育を知的に解し、他方、知を徳への手段と見るに於てヘルバルトの



先驅となつた。しかし見識は未だ徳でなく、徳となるには、見識が行動に轉じ、且練習によつて夫れを習慣たらしめねばならぬ。次ぎに彼は人は教育によつて人となるので、動物の間に育つた人は動物たるに止まる、との見地からして、人と人との交際と、及び道德的人格による模範を重視した。多くの徳の中、彼が特に重きを置いたのはプラトンの四主徳である。

最後に訓練 *Zucht* であるが、コメニウスにありては訓練は（ヘルバルトに於てさうであり、さらに現代に於てもさうである如くに）、教授に對立するものではなくて、もつと狹義に、主として生徒の惡を矯正する方面に限定せられてゐる。彼の教育は已に述べた如く消極的であり、生徒の惡は本来、内からの發展を妨ぐるものを十分に遠ざけ得なかつた罪に歸せられるべきである。言ひかへれば生徒の惡は多分に教師の不注意に由來する。惡の矯正は主として罰によるが、大凡罰の目的は未來に存する。即ち夫れは過を犯したが故に罰するのではなく（過ぎ去つたものは如何ともし難い）て、將來非行を繰り返さない爲に罰するのである。のみならず夫れは學習にではなくて、専ら道德の方面に關する。

〔學校系統〕 自然は飛躍しないで、徐々に間斷なく進行する。そしてかやうな、自然的、連續的な人間發展の道程に應じて學校は四つの段階に區分せられる。

一、母の學校 *Schola materna* 教育的に組織せられた家庭であつて、こゝで幼兒は感覺器官を練

り、四肢の運動に習熟し、且もろもろの科學の基本的要素について學ぶ（天文に於て太陽や月の名を覚え、且其の運行を知覺する如く）。これが教育は愛の精神によつて貫かれ、模範によつて導かれ、早くから祈らしむることによつて畏敬の念を養ふなど、要するに、宗教的、道德的に行はれねばならぬ。

第二、國語學校 *Schola vernacula* 現在の國民學校に相當し、六歳乃至十二歳の凡ての兒童を收容し、讀方、書方、計算、測量、唱歌、聖教問答、聖書等の學習の外に、諸般の實科を學び、之が教育は直觀を重んじ、直觀から分析によつて法則、概念へと進み、なるべく自己活動に訴ふるを要する。

第三、ラテン學校 *Schola Latina* 十二歳より十八歳に至り、主として外國語の學習と科學的教養とに向けらる。教科としては國語、ラテン語、ギリシヤ語、ヘブライ語の外に七自由科、物理、地理、歴史及び年代學、倫理學、神學等を課し、夫れ等は事物が其の存在様式に、材料が形式に、感覺的なものが抽象的なものに先行する、といふ原則に従つて教授せられる。

最後に第四のアカデミー *Academia* では十八歳乃至廿四歳の青年に大學教育を施す。この外、尙彼は最高の段階として「科學院」*Collegium didacticum* について考へてゐた。夫れは科學的研究と發見とを目的とせるもので、これ將たベーコンの影響によると言はれてゐる。ベーコンは早く已



に科學院について考へてゐたのであり、ペーコンのこの意圖は、後、一六六三年ロンドンに實現せられたのである。

コメニウスの學校系統は、最初の纏まつた學校系統論として、教育史上特筆せらるべきである。よし其の内容が當時の傳統に支配せられるもの多かつたにせよ、之が教育の發達に及ぼせる影響は甚大である。家庭に於ける母の子女に及ぼす教育作用、夫れの重大な意義は彼によつて始めて認められた。この點で彼はベスタロッツチ及びフレーベルの先驅である。次ぎに彼は當時の、否、今世紀の二十年代迄續いてゐた教育の階級的區別に反對して、其の師アルステットにすらも反對して、凡ての國民は同様に國語學校に入り、同様の教育を受くべきことを唱へ、大凡三百年以前に於て、早く已に「統一學校」への烽火を擧げたのである。彼の學校論が劃期的のものであると言はれる、まことに故なしとしない。

コメニウスはヴァイゲニス以後教育學を體系的ならしめた第一人者と呼ばれてゐる。彼の偉大さは獨創的なるよりも、先人の端を開いたものを發展せしめ、之を集大成せる方面に見られる。彼は教育及び教授の改善こそ一切の文化及び人類福祉の第一の基礎であるとの確信に立つ。「合自然」、夫れは彼の教育學一貫の原則であり、「自然に従へ」とは其の第一命題である。しかし彼に於ては

内なる自然と外なる自然とのつきりした區別はなく、寧ろ兩者を並行せしめ、外なる自然を内なる自然に、言はば敷きこみ、其の故に其の自然主義は一般に客觀的自然主義の名に呼ばれてゐる。彼は教育を、例へば園丁が光や水を與ふことによつて種子を植物に育て上げるが如く、本來人に具はる、人としての萌芽を發展せしむる技術と解する（植物類推）。しかし他面、彼は精神を白紙になぞらへ、精神は「一切の材料を唯感官知覺から受取る。」と説き、こゝに直觀から記憶を通して悟性及び判斷へ、といふ所謂歸納的、經驗的方法を定立した。夫れは明かに上の植物類推とは矛盾する。植物では如何なる内容をも外から與へられない筈である。この、一切の萌芽を自己に有するとする先天論と一切の精神内容を感官的知覺に起源せしむる經驗論との矛盾は如何に解かるべきであるか。これが彼に投げられる第一の疑問である。のみならず彼の直觀は精神を白紙と見る立場からして、當然受動的であり、其の認識論は模寫說の上に立つてゐる。かやうな立場からは、彼の説く分析法、綜合法、比較法等への道は開けないやうである。これが第二の疑問である。そしてこれ等の疑問の解決は何れも之を、後、ベスタロッツチに待たねばならなかつたのである。何れにもせよ、彼に於ける、「内なる自然」に對する認識の不足は蔽ひかくすべくもない。

單に合自然の教育を確立したのみでなく、彼は又實學主義の先驅者としての名譽を負ふ。人は小宇宙として世界（大宇宙）を一定の姿に表現しなければならぬ、とは彼の教育學の根本原則であり、



彼の「全知識」への努力もこゝに胚胎する。彼はラテン語全能とも稱すべき當時に於て國語は言ふに及ばず、自然、人文の兩面に互る實科を課程に加へ、教育の内容を著しく擴大した。しかし、夫れはあまりにも百科全書的であつて、已に述べた如く教育の形式的方向は疎外せられてゐる。のみならず、彼自身屢、自己の理論を實際に於て裏切つてゐる。理論上、國語を先頭に立てながら、實際に於ては依然としてラテン語を重んじ、直観について語りながら、事物の代りに繪畫を以てし、夫れすらも言語の立場から選擇した如きは其の著しい例であり、理論は新しいが内容は依然として古く、所謂實學主義は「言語的實學主義」をどれほど超出してゐなかつた。

第三に、彼は教育をあまりに主知的に解した。彼は練習と習慣を重んじ、行動について説き、「實際」について考へもした。しかし夫れ等は何れも教授に關係ある限りに於て、教授との聯關に於て考へられたので、本來人と人との直接の交渉に現はれる教育作用にはさまでの注意が拂はれてゐない。詳細な教育論の不足、これ將た一つの缺陷に數へ得られるであらう。第四は方法に對する過信である。ラドケほどでなくとも、彼も亦方法による教育の機械化について考へた。方法さへ具はれば一人能く百人を教へ得るといふ如き、方法の過信でなくて何であらうか。そして夫れは結局彼の豫想に反し、教育に於ける教師の自由を束縛することとならざるを得ない。

さはあれ、彼の教育學は先人の集成であると共に隨所に未來への貴い示唆が含まれてゐる。彼の

投じた「暗黒への光」は十七世紀に於ては未だ輝きわたるに至らなかつた。十七世紀は教育的にはまだあまりに暗黒であつた。彼は「未來の人」であつた。そして十九世紀の終末に於て再生した。彼の誕生三百年祭に於ける多くの記念出版、コメニウス學會の組織、コメニウス文庫の設立等之を物語つて餘りある。そして其處に、「余の計畫がいつかは世に出ることを、余は神かけて望み、且信じ、待つ……」と言つた彼自身の希望は満たされたのである。

### 第三節 ロックと其の影響

大體から言つて一五〇〇年代から十八世紀の前半に至る迄、ドイツの文化は他から移入せられたものであり、特に十七世紀の後半以後十八世紀二十年代に至る迄、あのルイ十四世治下に於ける佛國の絢爛たる文化のドイツに及ぼした影響は甚大であつた。一般の文化に於てさうであるやうに、教育に於ても十八世紀の後半に至るまで、特にドイツ的と稱すべきほどのものは見當らない。大まかにコメニウス以後ドイツ教育思想發展の筋道をたどると、モンテーニュからロックへ、兩者からルソーへ——ルソーはモンテーニュの繼承者であるのみでなく、「ロックなしにエミールは考へられない」(ザルヴェルク)——ルソーから汎愛派へと、かなり迂回した線に沿うての動きと、十八世紀



ドイツに起つた啓蒙運動から、夫れへの反動としての新人文主義への直線的な動きと相合して、其處に十八世紀の終末から、十九世紀へかけてのわずかな偉大な教育體系を現出したのである。この中モンテーニュについては已に前章に述べたから、ここでは先づロック John Locke (1632—1704) について簡叙することにする。ロックとモンテーニュとの關係は前に述べた通りであり、彼の名著「教育思想」"Some Thoughts concerning Education" (1693) にはラトケやコメニウスの影すらも宿つてゐないに反し、モンテーニュとの一致は屢々指摘せられ得る。

ロックの教育説の基本概念は「経験」と「個性」とである。英國人の生活態度が思辨的でなくて經驗的であることは誰しも知つてゐる。そしてこの經驗主義の有力な代辯者を我々はロックに見出す。彼はペーコンの方法論を精神的及び社會的、國家的生活にまで推し進めた。ラトケ及びコメニウスが未來の教育家である(前節)に對し、彼は現在の教育家であり、現在の英國、其處に現存する歴史的、事實的所與に適合した教育、言ひかへれば經驗的な生活態度に應じた教育説を立てた。夫れは一筋に英國型の紳士、即ち實踐的思慮に富み、社會的教養のある紳士の育成に向けられる。

歴史的、傳統的なものに對する自然的理性の自立は大凡近世初期以後一貫の思潮であるが、この自然的理性を個性的に、しかも知的に解することは啓蒙時代の一大特色であり、「啓蒙の父」と呼ばれるロックに於て、理性的な個人、理性的見識に導かれた個性的な生活構成が教育の目的に定立

せられたのは何等異とするに足りない。しかしロックは合理主義者でない。彼はデカルトなどの合理主義的な主觀への轉向を實證的、經驗的、しかも夫れを英國の政治的鬭争―彼自身参加せる社會的、政治的自由への鬭争に應ずるやうに轉釋した。然らば彼は個人と國家との關係を如何に解したか。この點に於て彼の思索は國家から個人へではなくて却つて之と反對の方向を採る。國家は本來自由で且平等である個人が、自由と平等の權利を最も安全に確保せんが爲に、他と最も能く調和せんが爲に形成せられた社會組織であり、國家は市民の共同の意志に於て成立する。かやうに國家は個人の自由な契約の上に成つたものであるが、しかし若し個人が自由を確保し、理性的に生活を形成せんには、一に國家の權威に服従しなければならぬ。否、國家の有要な一員となることによつて人々は始めて完全な個人となり得るので、理性的、自立的な個人であることと國家の有要な一員であることとは何等矛盾しない。道德といふものも立法者の命じた法則(神の法、市民の法、輿論の法)に有意的に服従することに外ならない。かくて國家の有要な一員としての自立的個人の育成は教育の第一目的に掲げられる。

次に教育の方法の規定に於ても、ロックはあくまで經驗的であり、個性的である。彼は其の認識論に於て、一切の(知的及び實踐的な)生得觀念を排し精神を白紙になぞらへた。精神は本來何者も書かれてゐない、そして凡ての書かるべき白紙であり、書くものは内外の經驗である。即ち一切



の觀念は先づ外官による外的な知覺と内官による内的な知覺に起源を有し、かやうな内外兩官によつて惹起された觀念を單純觀念と呼ぶ——ロックは當時の英國人と等しく、觀念の中に表象のみでなく思考、感情、意志等をも含めた——。そしてこの單純觀念を相互に比較し、抽象し、結合することによつて種々の複合觀念(實體、其の性質と活動、因果關係の如き諸般の關係)が生起する。しかも主として聯想を介して生起する。こゝに彼の認識論に深入りすることを避けるが、彼が精神の生起發達を心理的に考察したこと、感官的事物の直觀から高等な精神作用に至るまで一切を心理的に跡付けたことは、教育上極めて重要な意義を有する。彼に於て教育問題と心理的考察とのつながりが始めて可能となつたと言つても宜い。といふのは教育は先づ以て精神の、特に成りつゝある個性の發達に關するからである。彼以前の能力心理學、即ち精神現象の分類と精神の本質を形而上學的に解明せる能力心理學と、如何なる經驗的條件の下に精神が要素的なものから次第に高等なものに發展し行くかを發生的に研究するものとの、何れが教育學に一層有效であるかは問はずして明かであらう。そして——極めて粗雑な言ひ現はし方ではあるが——このロックの立場を徹底し、能力心理學を根本的に破壊し、ロックの「觀念」に、それよりも遙かに狹義な「表象」をおきかへ、其處に教育學の方法を求めたものが後に説くヘルバルトである。更に彼の精神白紙説は教育に無上の信頼を與へ、十八世紀の教育樂觀説への導きとなつた。若し果して精神が白紙であるとせば教育者は思ふ

がまゝに、望ましき文字をこれに印し得る筈である。「私が出會ふ人々の十分の九までは教育によつて善とも惡ともなり、有用な人とも不用な人ともなつたものであると言ひ得る。」とさへ、大膽にも彼は語るのである。

ロックの教育學は徹頭徹尾個性的であり、近代に於ける主觀への轉向は彼に於て始めて教育學に、しかも特殊な形式で以て導き入れられた。彼は家庭教育の最も有力な代辯者であるが、之が最も重要な動機も其の個性觀にある。凡そ學校の教育は、第一に、或程度形式的、一般的であつて、個々の個性に對し、十分な注意が拂はれない。第二に、學校の主な職分は教授であり、教育の第一の目的たる道德にはさまで與らない。否、學校に於て兒童は却つて無恥となり粗野となりさへする。一人の家庭教師による、一人の兒童の、個性に應じた教育、夫れによつてのみ始めて個性の完全な發達は望まれ得る。曰く「人は其の面貌の異なる如く、夫れ夫れ異つた精神的特異性を有する。従つて二人の兒童をすら同じ仕方で導くことは殆んど不可能である。」と。彼は教育上遊戯を重視したが、夫れも主として、遊戯に於て兒童の特質は最も能く現はれるとの心理的動機からであつた。

以上を前提として、彼の教育説の稍細かな敘述に立入ることにならう。

教育は個性の發展を目指し、夫れは先づ身體の教育に向けられる。「健全な身體に於ける健全な精神とはこの世に於ける幸福な状態を、短いが、しかし十分に言ひ表はしたものである。」とは「教



育思想」の第一筆である。彼は體育に於て練り慣らすことを重んじ、鍛鍊を第一の法則とし、之が目的を「精神の命令に服し、且之を遂行する」に足る强健な身體の育成に置いた。次ぎに来る、そして教育の最も重要な任務は道德的自立に導くにある。夫れには、早くより、児童をして自己の性向、欲望等を支配するに慣れしむることが第一に要求せられる。しかも強制によつてでなく、なるべく自然的に、悪しき性向は之に反對の習慣で以て打破するやう力めねばならぬ。賞や罰で児童を誘ひ又は恐れしむる如きは却つて彼等を感じ覚的なものの奴隷たらしめる。特に體罰の如きは我意的な反抗に對してのみ許され得る。之よりも一層重要なものは児童の名譽感情に訴ふるにある。児童に名譽と恥辱の感呼び覺ますこと、夫れこそ「教育の大なる祕密であり」、「名譽感情は徳の眞の原理でも規準でもないが、しかし最も之に近いものである」。そしてこの名譽感情は兩親や家庭教師によつて呼び覺まされるものから、社會の承認又は非認によつて呼び覺まされるものへと進み、社會の承認及び非認はおのづから自己の行爲を批判する規準となる。こゝにも我々は彼が家庭から、學校を置き去りにして、社會へと飛んだのを見るのであるが、夫れは學校が教授する場所であつて教育する場所ではなく、教育は多くの法則よりも寧ろ主として交際と示例による直接の影響によるからであり、この故に彼は家庭教師の選擇に於ても、學者よりも教養のある人、示例によつて自然に児童を感化する如き人物を要求した。

道德教育上、ロツクは、なるべく早くから児童と語り合ひ、何故に、しか行はねばならぬかの理由を曉らしむることを要望した。尤も夫れが児童の能力に應じたものたるべきは言ふ迄もない。始めは無條件的な權威、次ぎには忠告、次ぎには語り合ひによる「説得」——これが大體の順序である。蓋し「児童を早く人として扱へば扱ふほど、彼は早く人となり得るであらう。」から。

徳と相並んで、紳士として必要な第一の資格は「自分の仕事を適當に、しかも世の中を洞察して、處理する」。「知恵」(Wisdom)——夫れはカンニングとは全く反對のものである——であり、其の第二の資格は禮法に慣れ、叨りに卑下もしなければ、他に對して無作法でもなく、起居動作共に端正、優雅であり、他に好感を拘かしめるやうな「善良な教養」(Good breeding)である。大凡禮法は自然に精神を高潔ならしめ、人と人との人間的な親しみ(心情の禮法)に導く。夫れは大部分交際と示例によつて得られるのであるが、彼は尙、其の有力な手段として、なるべく早くから舞踊を學ばしむべきを奨めてゐる。

ロツクは知識の教授を教育の「最も重要でない部分」と言ふ。彼は以前の何人よりも教育(狹義)と教授をはつきり區別し、教育を教授の遙かに優位に立たせた。そして學校は唯教へはするが教育しない、のみならず學校に於ける交友關係は教育的に不良な影響を與へる、第三に個性を十分に顧慮しない、との三つの理由で以て、子女の教育を家庭教師に托したのである。教授の第一の



條件は兒童の注意を對象に集中せしむるにある。夫れには「學習をなるべく容易に、且愉快ならしむ」べく、一切の激情、中にも恐怖は學習の敵である。「おののく心に明確な文字を書くことはふるへる紙に書くと同じく不可能である」。次に「注意を惹起し且之を保持する最大の技術は……出來得る限り、教ふる材料の効果について知らしめ、學ぶことによつて以前に成し得なかつたものをも成し得、夫れについて知らない人々以上の能力と利益を得ることを悟らしむるにある」。一言に、學習の効果について知らしめ、及び教授を愉快ならしむるは兒童の注意を惹起し及び保持する二大條件であり、こゝに我々は彼が極度に遊戯的學習を重んじた理由を悟り得るのである。そして夫れは、反面、教授に於て一切強制を避くべきことを意味する。語學の教授については文法に依るよりも「實際的反復」を重んじ、練習によつて之に習熟せしむべく、教科としては、語學の外に地理、算術、天文、幾何、歴史等の實科及び道德、政治、特に英國の國法について知らしめ、更に舞踊、圖畫、騎馬等の技術をも加ふ。手工も亦必要であるが、唯音樂は時間の浪費に過ぎないとて之を輕視した。

ロツクの思想にはかなりの矛盾が潛んでゐる。其の認識論が經驗論の假面による合理論であるといはれてゐる如く、彼の強調せる自然の性向の支配も精神白紙説とは到底兩立し得べくもない。更

に彼は教育をあまりに功利的に解した。世間的認識と世界に於て自己の仕事を適當に處理する世間人、社會的生活を切り廻はす實踐的な堪能と、夫れ等があまりにも一面的に強調せられてゐる。「兒童を早く人として扱へば扱ふほど彼は早く人となり得る。」と説く如きも、なるべく早く社會人としての知恵を與へたいとの趣旨に外ならないであらう——流石にルソーは多くの一致にも拘らず、この點では著しい對立を示してゐる——。そしてこの功利的傾向の故に、彼には教育の美的、情操的な方面が殆んど缺如してゐる。けれども彼が心理的に教育を考察し、外から内への方向に於て（認識にては感覺から高等な精神へ、實踐では交際と示例、社會の承認と非認と之による名譽感情等から徳と知恵への導きの如く）教育を兒童の自然の發達に適合せしめたこと、體育を重視したこと、教育の教授に對する優位について力説せること等、何れも彼の教育的識見を示すに餘りあるものである。そして夫れ等は共に英國は言ふに及ばず、獨、佛等の教育に對して大きな影響を與へた。彼の「教育思想」は後早くも一六九五年佛語に、一七八七年汎愛派の手によつて獨語に譯せられた。

#### 第四節 ドイツの啓蒙運動とライプニッツ及びヴォルフ

ドイツの啓蒙運動は大凡一七〇〇年に始まり、其の最初の代表者はライプニッツ Gottfried Wil-



helm von Leibniz (1646—1716) である。ライプニッツの教育思想は著しく主知的であり、實利的である。彼は當時の大學教育が古典の學習に全力を注げるを痛撃し——彼は生涯大學に籍を置かなかつた——、實科の有力な主張者であつたことは、農業や指物に關する一冊の書籍は大學の全書庫に勝り、最近十年の新聞綴から一百の古典よりも多くが學ばれる、と言へるによつても知られる。そしてこれは、反面、古典とラテン語の學習に専らであつた在來の教育に鋭い刃を向けたものに外ならない。實學、何よりも實學である。従つて、數學、自然科學（力學、光學等）自然史（こゝで彼はコメニウスの「世界圖解」を推奨する）、動物學、植物學、解剖學、醫學、經濟學等を重要な教科とし、歴史や語學をば輕視した。彼は語學を單に思想交換の具と見、之が教育的價值を認めず、なるべく語學の學習に浪費せられる勞力を省かうとの意圖から「世界語」を創造しようとした。

以上によつても明かである如く、彼はコメニウスの思想を承け、其の教育時期の區分（一—六歳、六—十二歳、十二—十八歳、十八—二十歳）、教育内容等に於て著しくコメニウスの面影が見られ、特に直觀を重んずること、學習をなるべく愉快ならしむべきであると説けるなど、共に合自然の教育の方向をたどるものであるが、コメニウスよりも一層生活への利用について力説する。セネカの「學校の爲にはなくて、生活の爲に學ぶ。」とは彼に於て最も有力な代辯者を見出した。凡て知識は生活に、特に人類と其の文化に奉仕すべく、知識の奉仕によつてぞ、人の人としての生活は發展し、

偽と惡を洞察する知見によつて偽や惡は排除せられる。のみならず知識夫れ自身は生活の中核であり、知的な啓蒙は廣くは人類、狭くは教育、推し擴めて世界全體の發展過程である。ライプニッツのモノド論では凡てのモノドは世界を表現し、しかもこの表現の次第に明かになり行く過程が即ち萬物發展の過程であつた。同様に、精神に於ても無意識の段階から、混雜、不明晰な表象や感情へ夫れから判然、明晰で自覺せる思考へ——彼は表象、感情、思考等を性質上の差ではなくて程度上の差と見る——と高まり、生活が無意識的なものから自覺的なものに高上することは同時に生活の完成であり、幸福を將來する。生活の知的な啓蒙——夫れが人の、そして教育の發展過程である。しかも彼は上に擧げた如く、教育を主として實利的に解したのである。ライプニッツの教育上の功績は其の二三の小著に見られる教育的見解よりも、寧ろ知的な啓蒙が人生を、より完全に、より幸福ならしめるとして、知識の、従つて又教授の實際的價值を明確ならしめ、十八世紀の教育に對する影響を與へた點に存する。同時に彼は啓蒙時代の特色である教育樂觀説を代表する。彼は「我々に教育を與へよ、然らば一世紀ならずして歐洲人の性格を一變せしめるであらう。」とすら語るのである。因みに彼が精神を知的に、及び各精神作用を程度上の差に於て考察せる態度は、後、ヘルバルトによつて教育の重要な契機にまで推し進められた。

ライプニッツが民間の學者であるに對し、大學に於て始めて啓蒙精神を代表せるはトマシウス



Christian Thomasius (1655—1728) である。彼は當時の大學教育を痛撃し、大學の法學及び哲學は古びたスコラ學派に過ぎないと見下し、先覺ブーフエンドルフ Samuel von Pufendorf (1632—1694) と等しく、道徳及び法律を宗教的に基礎づけることを斷念し、之を人間の本性から合理的に導かうとした。更に大學の講義を時代に應じた方法に改めようとし、一六七八年秋、始めてライプニッツヒ大學でドイツ語で以て講義を開始し、——當時の講義は凡てラテシ語で行はれてゐた——學界に一服の清涼劑を投じた。しかし夫れは清涼劑と言ふよりも寧ろ興奮劑となつて保守派の人々から攻撃を受け、極めて些細な行爲を、宗教上危険であるとの理由で大學を追はれた。この時代に於てフリードリッヒ一世の現はれたことをも我々は見逃がしてはならぬ。彼は時代の動きに敏感であり、一七〇一年プロシヤの王位に上る以前、即ちフリードリッヒ三世と呼ばれてゐた時代已に、自然法學の最初の代表者であるブーフエンドルフをベルリンに招き、敬虔主義を提唱したシュベール Philipp Jakob Spener (1635—1705) をベルリンの副監督牧師に聘するなど極めて自由な態度を持した。自由な科學的研究を目的とせる「科學會」(アカデミー) が一七〇〇年ライプニッツの指導の下に設立せられたのも、一六九四年ハルレ大學の創設せられたのも共に、同じ精神の現はれである。

ライプニッツヒ大學を追はれたトマシウスは新設ハルレ大學の哲學及び法學の教授として神學の教授フランケと共に二つの大きな星と輝き、十八世紀を通じて、ハルレ大學はドイツ諸大學の指導的

地位を占めた。唯一七三四年に設立せられゲッティンゲン大學のみが之に對抗する地位にあつた。兎も角、ハルレ大學はドイツ啓蒙運動の中心となり、一七〇六年に同大學數學の教授として聘せられたクリスティアン・ヴォルフ Christian Wolff (1689—1754) はドイツに於ける啓蒙運動の最も有力な代表者を以て目せられてゐる。彼の講義と著述は數學以外、物理學、天文學、論理學、形而上學、心理學、倫理學、政治學の各方面——當時の學問はまだ現在ほど専門化せられてゐなかつた——に互つた。彼はデカルトやライプニッツ、特に後者の影響を受け、ライプニッツの蒔いた種子を結實せしめた第一人者である。ライプニッツの著述が多く外國語で書かれてゐるに對し、ヴォルフは凡てドイツ語を用ひ、其の故に彼の思想はドイツ精神界に一般に行き互つた。彼によつて、夫れまで尙アリストテレス主義の支配してゐたドイツの新敎大學は始めて現代的となつた。現代的とは一切の教權を排し、客觀的に妥當するもののみを眞と認める合理主義を指す。特にヴォルフはライプニッツの「事實の眞」と「理性の眞」との區別から出發し、經驗から得られた事實の眞を、理性の眞に、即ち概念的統一に變ずるを哲學の任務とした。そしてかやうな見地の下に、知識の全領域を體系的に表現した所に彼の大きな功績はある。彼は同僚、特にフランケ等の反對に遇ひ、一七二三年ハルレを追はれたが、しかし彼の指導による自由研究はハルレを中心として漸次他の大學にも波及した。ヴォルフにも多少の教育的意見はあつた。彼が身體の教育に注意せること、遊戯の教育的意



義を認めたと、知識の發達が判然と見ゆる概念から、其の各要素を分析し之を全體に統一せる明瞭 deutlich な概念に、自然に飛躍なしに進むべきこと、更に健全な名譽欲及び兩親に對する愛と畏敬の必要について説けるなど、夫れ等は共に啓蒙時代の合自然の教育の方向をたどつてゐる。この點からマックス・ザントは、合自然の教育は彼によつてドイツに準備せられてゐるので、夫れはルソンの影響にのみ歸せらるべきでない、ルソンの輝かしい筆致に成つた多くのものは已に彼の敘述に上つてゐる、と述べてゐる。しかし夫れが未だ體系的を以て目すべきでないことは、彼の教育説が從來史家の注意に上つてゐないによつても知られる。

### 第五節 敬虔主義とフランケ

「敬虔主義」"Pietismus"なる名目は一六七四年始めて現はれたのであるが、其の創唱者であるシユペーネルは已に一六七〇年フランクフルト・アム・マインの自宅に「コレギア、ピエタティス」"Collegia Pietatis"と稱する會合を起し、この新運動に著手してゐたのである。敬虔主義は一面、從來新教徒の間に發展し來つたキリスト教の知的な解釋に反對して感情的な信仰生活を力説し、他面、三十年戦争の結果、國民の道德的に頹廢せるを救はうとの熱意に根ざし、教説よりも實行を、

悟性よりも心情を重んずる。信仰の何たるかをスコラ的に論争し合ふ正統派(前章第四節)に反對して、聖書の源泉へと立ち歸り、之を生活に適用しようとする。一言に、ルテルの根本體驗に立歸らうとする。感情的であるから夫れは自然に神祕的傾向を有する。或は十七世紀にカルヴェイン教から起つた神祕的運動が英國では清教主義に、東方に波打つて敬虔主義を呼び起したとも、少くも一部分、言ひ得られるであらう。

硬化した、無益な論争にひたる知的宗教に反對し、理論の代りに生活を重んじ、生々活動するキリスト教徒を育成すること、これが敬虔主義の理想である。夫れは、世間的ものに對する斷念に於て洗ひ淨められた心情からの旺盛な活動、もつと詳説すると、一切の感覺的衝動を制御し、神の光榮の爲に、世間的な活動によつて、永劫の祝福を享けること、しかも夫れから必然に起る禁欲的な生活を喜び迎へる所に、キリスト教徒の眞面目を認める。要するに、一方には禁欲と斷念、他方には、神の光榮の爲に世間的に活動することは敬虔主義の特色であり、この兩面を教育的に代表せるものがフランケである。

フランケ August Hermann Francke (1683—1727) は幼時ゴータのキムナジウムでコメニウスの精神に則れる教育を受け——其處にはラトケやコメニウスに私淑し、且ゴータの「學校法」の制定に與つた(本章第二節)有名な校長ライエル Andreas Reyer (1601—1673) の影響が尙著しかつた——、エル



フルト及びキールの大學で神學、語學を學んだ後、一六八五年ライプツヒ大學の講師となつた。一六八九年當時ドレスデンにゐたシュペーネルと交り其の感化を受け、一六九〇年エルフルトの牧師となつたが間もなく反對派の爲に逐はれた。一六九二年ハルレに移り、シュペーネルの推薦で新設ハルレ大學の教授となつた。このとき敬虔主義はベルリンに根を下ろし、フランクフルト・アム・マインでもドレスデンでも安住し得なかつたシュペーネルはベルリンのニコライ寺院に招かれ、ベルリンからプロシヤ全土に、やがて新設せられようとしてゐたハルレ大學にも、かなり勢力を有してゐたのである。已に述べた如く、 فرانケとトマシウスとはハルレ大學の二つの明星であつた。彼等は共に「革命者」としてライプツヒ大學を逐はれ、共に空疎なスコラ主義に反對して、實踐的、利用的方面に著目し、共に當時の教育に於ける人文主義的傾向に反對した。けれどもフランケが敬虔主義者であり、科學を輕視し、人文主義の世間的な傾向、特に其の自己満足的な「自負」を、神に對する人間の無力さの深刻な自覺、からして、全面的に否定するに比し、トマシウスは著しく合理的であり、理性的に人文主義を超克しようとする點で到底相容れないものがあり、永い間の暗黙の鬭争は遂に破裂し、一七二三年トマシウスの後繼者ヴォルフが王フリードリッヒ・ヴィルヘルム一世によつてハルレ及びプロシヤから逐はるゝに至つて其の幕を閉じた。このことはフランケの宗教的な偏狭さを語るものに外ならないが、しかし之が爲に彼の教育的手腕と其のハルレ生活三十五

年に互る、教育上の偉大な業績を聊かでも輕視するやうなことがあつてはならぬ。

前に敬虔主義の特徴として世間的なものへの斷念による心情の淨化と、之と一見矛盾するかに見える世間的な活動との兩面を擧げておいたが、この兩面はフランケの人格に於て、奇しくも結合してゐた。彼が敬虔な信者であることは言ふ迄もないが、同時に驚くべき沈著さと、旺盛な創造衝動と、豊富な組織力と、更に心理的敏感と、外交的手腕をさへ有してゐた。彼には藝術とか、一般に美に對する趣味とかは缺けてゐた。科學をも實際的な利用の方面からのみ考察した。特に原罪觀からして、兒童の本性を悲觀的に評價した。そしてこのやうな彼の性格と人性觀は彼の教育思想を理解する爲の有力な手がかりを與へる。

斷念による心情の淨化と世間的な活動とのこの二つの方面をフランケは「信仰」と「キリスト的才智」と言ふ語で現はす。即ち教育の理想は信仰とキリスト的才智に存し、「敬虔主義の最も熟した教育的結實」と稱せられてゐる彼の唯一の教育的著述も「兒童を眞の信仰とキリスト的才智に如何に導くかの、簡潔で單純な教授」*„Kunze und einfälliger Unterricht, wie Kinder zur wahren Gotteseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“* (1702) と題せられてゐる。「神を敬ふことは凡ての事物の、中にも兒童の教育及び教授の主要目的であらねばならぬ」。信仰心への導き、「神の畏敬と愛に呼び覺ます」ことは教育の第一の目的である。宗教的な體驗、之による人格の更生に、一切



の教育作用は奉仕しなければならぬ、と彼は説く。彼は彼以前の教育學者と異り、心情の、及び意志の教育を第一位に置き、其の他一切を之に従屬せしめた。こゝに我々は彼に於て已に、後、ヘルバルトによつて説かれた教育的教授の先驅を見るのであるが、之が教育法は、かなり形式的、方法的なるに偏し、著しく啓蒙時代の特色を宿してゐる。即ち聖教問答、聖書全體を倦まず讀むこと、幼少の時代から三主徳（眞への愛と、心からの服従と、勉強）を植ゑつけること、絶えず祈ること、誠告と時には威嚇、なるべく社會の悪影響から遠ざくること等は信仰心への教育の主要な方法であつた。兒童は日々、日曜日と雖も登校すべく、休暇は一切廢止する。特に人性もと原罪によつて墮落せりとの確信からして絶えず兒童を監視し（「兒童は決して獨居してはならぬ」）、訓練は最も嚴に、必要な場合、體罰にすら訴へた。しかも罰を受けた後、兒童は握手を求め、感謝の意を表はし、改善を誓はねばならなかつたのである。夫れは固より屢、兒童を虚偽と偽善に導くの危険を包藏する。賞は、賞詞すらも教育的でないとして排斥する。尙又宗教教授に重きを置き、毎日七時間の課業中、三時間乃至四時間を、祈りと宗教教授に當て、かなり兒童らしからぬ、機械的なものであつた。以上は主として國民學校に相當する學校について述べたのであるが、夫れ以上の學校に於ても趣旨に於て多く變る所はなかつた。

教育の第二の目的は「キリスト的才智」への教育、即ち實際生活への教育である。この點で、ロ

ックとは異つた立場からではあるが、即ちフランケの場合では人の自然的意志を打破することから始まるのであるが、しかも結果に於ては、ロックと等しく、生活上の才智と實際の利用を重視する。けれどもこの場合、其の究竟目的が信仰にあることは決して見失はるべきでなく、科學について學ぶもの、語學や禮法によつて傳へられるもの、何れも結局は神の王國の建設に奉仕しなければならぬ。かくて生徒は伎々として日々有要な實際的作業に従事し、遊戯は一切之を禁ずる。「遊戯はおどけで、空虚で、馬鹿げてゐる」。生徒の心情を「神から引きはなす」。劇場の觀覽も固より許さない。唯、休養として諸般の工場を見學せしめる。そして其の結果をラテン語で語らしめ、或は自ら之に做つて作業せしめる（靴縫細工、硝子研ぎ等）。之を「休養練習」(Rekreationübungen)と名づける。休養練習には尙これ以上、音樂、圖畫、自然研究等をも含み、自然研究では、夏期は主として植物の研究に——ペーダゴギウムには植物園が附設されてゐる——冬期は動物の解剖、鳥類の剝製等に當てられる。最後に物理的實驗、天體の觀察等も亦休養練習の一部を成す。これは一にはフランケが幼時學んだゴータの學校教育の影響によるものであり、事實の直觀に基づく、直觀的實學主義——今迄の言語的實學主義に對し——は彼に始まるといつて宜い。そしてこれこそ史家ツィーゲレルがフランケの教育學の最大の功績と呼ぶもので、「十七世紀に於て理論的に説かれたものを、十八世紀の敬虔主義は始めて實際に實現した」のであり、同時にこゝに實科學校の最初の萌芽は置



かれたのである。

フランクの教育法で尙一つ注意すべきは、其の中等教育以上の學校で學科制を採用したことである。學科制とは、學科毎に生徒を區分し、同一の時間には全校同一の學科を教授し——従つて又之を並行制とも呼ぶ——例へば語學に長じ實科に劣れる生徒は、語學では高等の課程を、實科では卑近な課程を修めるといつた如く、夫々自己の能力に應じた課程を履修せしむる組織で、當時已に一般に行はれてゐた學級制とは大凡對蹠的なものである。しかし如此はあまりにも主知的、個人主義的な組織であり、學級制の長所である社會的教養を忽せにせるものとして、及び多方均衡の陶冶理念に盲なるものとして、一般に教育史家の非難を浴びてゐる。のみならず夫れは教授を教育に從屬せしめる彼自身の根本傾向にも反する。

「フランク學院」の名に一括せられてゐる多くの學校中、最初のものは、貧民の子弟に精神上の糧を與へる目的で、僅かの喜捨を動機に創設せられた貧民學校であつた。やがて富有の人々も子弟の教育を委託しようとするに至り、新に市民學校を、次いで孤兒院を起し（以上國民學校に相當する）、次いで貴族の子弟の教育に當てられたペーダゴギウム *Paedagogium*、之と並行してハルレの市民の子弟を對象とするラテン學校 *Latina*（以上高等教育を施す）を創設した。學校は凡て寄宿制を採用し、藥局、印刷所及び之に類する施設を附設した。フランク學院はプロシヤ王よりの多大の補助を受けて

るのであるが、夫れが後或度迄自立し得るに至つたのは多くはこれ等の施設あるに基づく。

教師は始めは學生で多少教育の方法を授かつたものを當てゝゐたが、後には、特に十人の學生を選び、之に二個年間教育的及び科學的修養を與へ、少くも三個年間ペーダゴギウム及び其の他の學校に教師たるの義務を負はせた。高等學校の教師に對する師範教育こゝに始まる（國民學校の教師に對する最初の師範教育は之と殆んど同時にゴータに起つた）。

フランクの教育法の史的意義は、大凡、第一、自己の教育理念に従つて教育を實際的に組織したこと、第二、教授の目的を心情の改善に置き、よりて以て教授の意義を深化したこと、及び第三に其の實學的傾向が將來の實科教育の有力な基礎となつたことの三點に纏められる。第一、彼の教育法を一貫せる絶対服從の精神は忠良な國民の育成に特に必要であるとの見地からしてフリードリッヒ・ヴィルヘルム一世の認むる所となり、一七一七年以後プロシヤに實現せられた義務教育は概ね敬虔主義の精神に基づいて行はれ、尙又彼の下に養成せられた多くの教師はベルリンに、ケーニヒスベルヒに、マグデブルヒに、其の他各地に彼の教育法を普及した。第二の點に於てフランクは原理上啓蒙教育學を超越し、教育と教授の關係を明確ならしめ、教授によつて心情の、人格の内的な改善を意圖した。こゝに從來主として悟性の陶冶に向けられてゐた教授は全人格の改造に參與する、即ち教育するの任務を有するものとして考察せられ、後、ヘルバルトによつて唱へられた教育的教



授は、狭い宗教的、倫理的見地に於てではあるが、已に先取せられてゐる。よし其の方法は尙主知的であつたにしろ、教授目的の知的な解釋はフランケによつて始めて打破せられたのである。

第三の實學的傾向については已に述べた所であるが、夫れは自然に教授の材料に對する刷新と新しい學校、即ち實科學校の創設へと導いた。ドイツに於ける實科學校はゼムレル Christoph Semler (1689—1740) に始まる。ゼムレルはフランケの門弟でも又協力者でもない。彼の實科學校は主として其の師ヴァイゲル Erhard Weigel (1625—1699) の影響による。ヴァイゲルは有名な數學者で教育學者であつた。しかしゼムレルはハルレの牧師として、ハルレ大學の私講師として、且ハルレ市の貧民學校の視學としてフランケの教育法と其の特色とについて知つてゐたに相違ない。彼は一七〇八年自宅に私立學校を起し、始めて「實科學校」: Realschule なる名稱を附したが、二年の後廢校となり、後一七三八年に再興し、主として力學、數學、經濟學等を教へた。しかし夫れも彼の死と共に廢絶した。だから永續せる實科學校の創設者としての名譽はヘッケル Johann Julius Hecker (1707—1788) に歸せられねばならぬ。ヘッケルはフランケの學校に學び、且其のペーダゴギウムの教師であり、直傳のフランケ學徒であつた。一七三八年ベルリンの三一教會の牧師に聘せられ、一七四七年同地に「經濟的、數學的實科學校」と名づくる實科學校を創めたが、夫れは間もなく、フリードリッヒ大王の公認する所となり、次第に之に倣ふものが加はつた。ドイツの實科學校が敬虔主義に端

を發し、フランケに「其の父」たるの名譽を負はすことは以上の経緯から見ても當然の事として是認せられねばならぬ。

フランケの教育は、其の原罪觀の故に、更に教授の宗教的統合の故にあまりにも嚴格であつた。兒童の自由な發動、即ち遊戯的な活動の教育的意義を没却し、凡ての能力の調和的發展に眼を背けた。言ひかへれば一方には宗教的、倫理的、他方には實際的、職業的なもの中間に位する遊戯的な活動と、夫れの表現としての藝術的な領域を置き去りにした。一切の教育は利用——永遠の、及び現實の——といふ目安で以て測られ、自己目的としての自由な活動、對象への無關心な没入は全然考慮の外にあつた。彼は遊戯は「おどけで、空虚で、馬鹿げてゐる。」とすら貶する。其の遠足すらも利用、特に自然科學的認識の爲に行はれたものであつた。彼の教育は功利主義の上に立ち、自由な美的の領域をば埒外に追放した。そしてこの缺陷の是正は英のシャフツベリや佛のルソーに、及び是等の人々の後を承けたドイツ新人文主義に待たねばならなかつたのである。

## 第六節 ルソーと啓蒙の超克

ドイツの教育思想の發展を述ぶるに當り、ルソー Jean Jacques Rousseau (1712—1778) に関する、か



なり長い一節を挟むは異様の感を引き起さしむるであらう。けれどもロックと同様、彼を除外してドイツの精神史、特に教育史の正當な理解は殆んど不可能である。實に十八世紀に於ける秀でた人々の中、後世に及ぼした影響に於てルソーに比肩すべきものはない、と言はれるほど夫れほど彼は新しい世界の關頭に立つてゐたのである。「ケーニヒスベルクの寺院の時計よりも、もつと冷靜に、もつと規則正しく日を送つた」カントが「エミール」に讀み耽つて日課の散歩を忘れたのは有名な語り草であるが、カントは言ふ迄もなく、降つてヘルデルからフィヒテ、シュライエルマツヘルに至るまでルソーに負ふ所多かつたこと、狭く教育説に限定しても、汎愛派の教育思想が、後、明かにせらるゝであらう如く、ルソーの傘下にあつたことなど、彼は思ひ合すとき、我々は脇道への彷徨を覺悟しつゝも彼の教育説を稍詳かに跡づけねばならぬであらう。

何が故にルソーの影響はかく迄に廣く且深かつたか。夫れは主として啓蒙時代の主知的傾向に反對して、感情の優位を、そして感情的な原體験からして人格の自由な權利を高唱し、しかも才を露犀な筆致で以て表現した點に存する。單なる合理化、非合理的、直覺的な要素を缺く主知的な文化は到底永續すべくも、又堪へ得べくもないことを普く全歐の人々に痛感せしめたこと、こゝに彼の主要な精神史的意義はある。彼は知性の人ではなくて感情の人であつた。同時に直覺に恵まれてゐた。彼は人格の核心を感情に於て見、知的なものをばこの感情的、根源的なものの周邊に投出する。

そしてこの點で啓蒙思潮を遙かに超出してゐる。彼は詩人であつて同時に思索家であつた。この故に彼の表現には光がさし、人々を感情的に動かす。思索家といつても書齋に於ける體系的思索家ではなくて、多くは散歩又は登山に際して直覺的に閃き來るものを、あれかこれかと思ひめぐらし、選擇し、秩序づけるといふ意味での思索家である。「最も多く考へ、自己の存在と生活を意識し、若し言ひ得るならば、全自我となるは獨りで散歩するときである。散歩に於て私の思考は覺まされ生かされる。一つ所に止まると殆んど何も考へ得ない。」とは彼自身の告白である。言ふまでもなく彼は獨創的であるが、しかし夫れにも多くの先驅者はある。狭く教育に關しても、遠くはプラトン、近くはモンテーニュやロックの影響を多分に受けてゐるのみでなく、「コメニウス ハートリー プーロック」といふ線に沿うて、コメニウスとの間接の繋がりをすら有する。しかし一度彼の口を通すと凡てが直接に、新しく響く。彼の聲には豫言者の響きがあり、世界は彼の、感情に燃えたぎつた眞理に魅惑せられる。多くの矛盾を含みながらも——夫れが體系的な思索でなくて瞬間的、感情的に把握せるものの表現であるかぎり當然のことである——人々の魂を直接に打つ。よし「エミール」ほど複雑な著書は世界に存しない。「コンペレー」にして、我々は之を矛盾の相に於て解しつゝ、之が滋味を掬ひとらねばならぬ。さらば進んで彼の「心情の言葉」に耳かたむけることにしよう。