

うとした。従つて、其の學校の校舍等も全然外觀を飾らず、校名も謙遜して小學校とした。かくの如き方針の下に經營されたので、其の生徒の如きも非常に尠なく、一箇年百名を超えたことは、一回もなかつたと云はれて居る。此の學校では、國語の教授に力を用ひた。既知より未知に進むと云ふ原則に従ひ、先づ國語を學習せしめて然る後に、希臘・羅甸等の古語に及んだ。また國語に於ては、言語を練習することによりて、判斷力の發達を期した。國語の外に歴史・地理・哲學及び數學等の教科にも相當の地位を與へた。訓練は、宗教主義により、懲罰の如きは、一切これを行はなかつた。また此の學校は、女子教育上にも多大の影響を與へた。ジャンセン主義の教育思想の代表者として著名る者はフェネロンである。フェネロンの教育説は後にこれを述べることにしたい。

敬虔主義の起原 敬虔主義は、獨逸に起つた宗教の革新思想である。虚飾的・形式的な宗教に對する反動として生じた。宗教革新と云ふ點に於ては、ジャンセン主義とも精神を同じくして居る。ジャンセン主義が舊教の中から起れるに反し、これは新教徒によつて唱へ出されたのである。創唱者をシュペーネル (Philip Jakob Spener, 1635—1705) と云ふ。ストラスブルグ大學の出身であつた。卒業後は牧師となり、著作家として活動した。シュペーネルは、主觀的信仰を重んじ、當時の宗教界の弊風に反對した。三十年戦争後に於ける獨逸の宗教界は、著るしく形式主義に墮して居た。何れの寺院に於ても、主觀的の信仰を輕視し、徒らに外面的・虚飾的な儀式のみに没頭した。加之、獨斷説を立て、これを信徒に強制せしめることのみを力めて居た。シュペーネルは、かくの如き形式主義の宗教が宗教の本旨に悖り、宗教改革の精神を破壊するものであることを認め、信仰の主觀的解放を叫んで起つたのである。

教育に及ぼせる敬虔主義の影響 敬虔主義も亦ジャンセン主義と同じく、教育上に種々の注意を促した。當

時の形式主義に墮した宗教家は、教育を上流貴族の獨占とし、普通民衆をしてこれに與からしめなかつた。敬虔主義の宗教家は、先づかくの如き宗教の本旨に反する教育觀を打破した。當時の家庭に於て、たゞ名譽心の刺戟のみを事とし、神に對する愛を行爲の動機としなかつたことに反對し、かくの如き家庭教育は、たゞ自尊心のみを昂進せしめ、他人に對する輕侮心と敵意とを挑發するに過ぎないと言つて居る。家庭に於ても學校に於ても神に對する敬虔の念を養ひ、眞の基督教徒たらしめることを教育の目的とした。さうして、教師や兩親が善良な模範を示して、兒童を訓育することの必要を説いた。以上の如きシュペーネルの教育思想は、當時の教育社會を動かして、これを踏襲する多くの教育家を生ぜしめた。フランケの如きも其の一人である。フランケの教育説は、後にこれを述べる。

。第三節 第十七世紀の實際教育

獨逸の實際教育 獨逸の實際教育は、三十年戦争のために最も大なる打撃を受けた。此の戦争によつて、歐洲全土の文化は、何れもみな少なからぬ妨害を蒙つた。併しながら、其の中でも特に慘毒の甚しかつたものは、獨逸の文化であつた。此の戦争のために、獨逸は、其の國土の大部分を荒野に變ぜしめた。寺院や學校は破壊され、多くの人々は、家を失ひ職を失つた。従つて、無知無學の者が増加して、風俗が頗る頹廢した。併しながら、戦争のために勢力を得た王侯の中には、其の領土内の教育に意を用ふる者が少なくなつた。これ等の諸侯は、學識ある者を探し求めてこれを招聘し、教育上の意見を徴したり、教育事業を一任したりした。其の結果、全く沈滞の底に沈んで居た教育は、次第に其の勢力を恢復して來た。

教育上の新傾向 三十年戦争後、教授の方面には、一種の新らしい傾向が現はれて来た。それは羅旬語の教授方法の變化である。従来は、幼年の兒童にも羅旬語を話さしめた。即ち第二の國語としてこれを教へた。然るに、戦争後に於ては、羅旬語を話さしめることを不必要と認めるやうになつた。初等教育に於ける教科としての羅旬語の價值が減少したのである。歐洲各國に於て、幼兒にまで羅旬語を話したり書いたりすることを要求したのは、古代羅馬人が征服した國民に自國語を強制したことに其の遠因を發して居る。羅馬法王や獨逸皇帝は、其の習慣に従ひ、寺院等に於てもこれを用語として居る。然るに、第十七世紀末に及んでは、獨逸の國情や世相が一變して、國語の勢力が増大した爲めに、羅旬語の必要がなくなつたのである。而して、外交上の用語として佛蘭西語が上流社會を支配するやうになつた。こゝに於て、佛蘭西語が學校に於て必要な教科と看做されるに至つたのである。また自然及び人生に關する知識の必要が次第に多くなつた。故に、教科の数は、著るしく増加して来たのである。

宮廷教育 第十六世紀の初期には、獨逸の各都市が著るしく勃興した。それが爲めに市民の權力が非常に高まつた。併しながら、第十六世紀の半ば頃からは、次第に衰微して来た。三十年戦争後に至つては、全く其の勢力を失ひ、總べての支配力が、貴族の手に歸してしまつた。第十七世紀末には、財政の豊かな貴族のみが其の權勢を振ふ純然たる貴族專制の世となつた。當時、農民の如きは、たゞ租税を收め、勞役に服し、兵員を供給するに過ぎなかつた。かくの如き時勢に於ては、自然の勢ひとして、あらゆる文化が宮廷から發した。宮廷は、文化の中心であつた。各王侯は、何れもみな自家の勢力を高める手段として、王族の教育を獎勵した。第十七世紀に於ける獨逸の教育は、王族の手によつて支配せられたのである。

庶民教育 第十七世紀の貴族政治は、やがて近世國家の出現を促す原因となつた。各王族は、自家の勢力を高めるが爲めに、自ら領土の自立自營をはからなければならぬことになつた。茲に常備兵を置く必要も起り、財政制度を定めることも必要になつた。これがやがて近世國家の出現となつたのである。また領土の發展をはかるには、先づ第一に其の國民の知徳を向上せしめなければならぬことがわかつて来た。そこで、各王侯は、次第に庶民教育の必要を感じるやうになつた。一般の庶民が統治者の命令や教訓を受け容れるだけの程度に達して居なければ、到底其の領土の發展をはかることは出来ない。こゝに普通教育の必要を痛感し、進んでは、強制的教育施行の計畫を立てるものが出て来た。ゴータ州のエルンスト侯は、其の先導者であつた。エルンスト侯は、アンドレス・ライヘルトに命じてこれを編せしめたゴータ州の學校令を、一六四二年に發布した。此の學校令は、十三章から成り、初等學校の設立、編制、教材の選擇及び排列、教授法及び訓練法等に關する規定を包含して居る。此の學校令は、一般人民に向つて、其の子女を就學せしめる義務あることを教へた。義務教育制度の實施を明示して居る。また學齡を定めて、五歳より十三歳に至るまでの八年間とした。學級の分け方、教科目、教授法、教師の心得等をも詳細に規定した。エルンスト侯は、此の學校令の實行に最も力を盡した。學校の設立、教員の養成、教科書の編纂等に意を用ひたのみならず、自ら學校の監督者となり、小村落の學校等にまでも出張して其の狀況を視察した。

ゴータ州の學校令は、他の王侯に刺戟を與へた。これに倣つて、學校令を定めるものが續出した。其の結果、國民學校の数が次第に増加して、庶民教育の一大發展を見るに至つたのである。

佛國の實際教育

第十七世紀に於ける佛國の實際教育界に於て、最も強大な勢力を有して居たのは、エスイッ

ト派の宗教團であつた。これに對して起つたジャンセン主義は、エスイット派に比すれば、其の社會的勢力が極めて微々たるものであつた。佛國に於ても亦獨逸と同じやうに、國語の勢力が増大し、羅旬語を教科の中から驅逐してしまふやうになつた。これは、時勢に伴ふ教育の新傾向である。

王族教育 第十七世紀の佛國に於て、最も注目されたものは、王族の教育であつた。王族の教育に就いて意見を發表した者は頗る多かつた。當時の教育書は、其の大部分が王族教育に關するものであると云はれて居る。第十七世紀に於て、かくの如く王族教育が注目されたのは、如何なる理由に基づくものであらうか。第十七世紀の佛國に於ては、王政の組織と云ふことが國家の最大問題となつて居た。従つて、王位に即くべき者の人物如何には、國民全體の注意を集めて居た。國民の幸福、國家の安寧は、王位に即くべき人物の如何によつて定まる。唯だ一人の王を教養すれば國民全體の幸福を求めることが出来る。國民全體の教育よりも一人の王の教育の方が大切である。王の教育の可否に佛國の運命は左右せられて居る、これが當時の世の中に横溢して居た思想の流れであつた。王の教育が特に重大視せられたのは、以上のやうな時代思想に基づくものであつた。

庶民教育 第十七世紀の佛國に於ける庶民教育は、個々の宗教團體や個人の特志家によつて營まれて居た。庶民教育の爲めに盡力した宗教團體の主要なるものは、基督教理團體とサンシエール同胞團體とであつた。また個人として庶民教育のために盡した特志家の中、教育史上に其の名を傳へられた者をジャン・バプチスト・ド・ラサル(Jean Baptist de La Salle. 1651—1719)と云ふ。

ラサルは、佛國の貴族の家に生れた。巴里及びソルボンヌ等に學び、一六八二年、同志と共に、「基督學校同胞」と

稱する舊教の一團體を組織して、初等教育の普及に努力した。其の事業は、次第に發達した。ラサルの歿した當時には、百二十三の學校と、二百八十一人の同胞と、九千人の生徒を有して居たと云はれて居る。

ラサルは、其の子女教育の義務が父母にあることを認めた。然るに、多くの人々は日々の生計に追はれて、其の子女を教育することが出来ない。義務教育の目的を達するには、先づ無月謝の小學校を設立することが必要である。かくの如き思想に基づいて、彼は、「基督學校同胞」を組織した。此の團體は、貧民の兒童に無月謝教育を施すのが最も主要な目的であつた。ラサルの計畫は、當時の社會を刺戟して、大に初等教育の振興を促した。此の無月謝小學校は、やがて英國・米國・獨逸・白耳義・伊太利・加奈陀等の各國に擴まつた。ラサルは、また教員養成の必要を感じ、一六八五年、郷里のランスに師範學校を設立し、後年、巴里にも亦これを設立した。而して、巴里の師範學校には、練習學校を附設した。ラサルは、一六九八年に、二十歳以上の職工を收容して、圖畫・幾何・建築等を教へる日曜學校を開き、一七〇五年に、工業學校を設立した。庶民教育の最も不振を極めた第十七世紀の佛國に於て、ラサルが個人の力でかくの如き偉大な事業を成し遂げた功績は、永久に傳へなければならぬものである。

女子教育 庶民教育の最も蒙蔽して居た第十七世紀の佛國に於て、女子教育が如何なる状態にあつたかは、これを推察するに難くない。當時、良家の女兒は、尼庵に送られて、そこで、數年の間、教育を受けるのが例になつて居た。併し、此の尼庵の教育には、種々の弊害があつた。尼庵は、こゝに女兒を收容して、社會の惡風から遠ざけることが主目的になつて居た。従つて、教育と云ふ點から見ると、缺陷が非常に多かつた。教育に理解のない監督が不當な訓練をして、却つて其の發育を害すると云ふやうなこともあつた。其の外、宗教團體の手によつて成れる教育機關

もあつたが、特筆すべきものはない。女子教育の爲めに力を注いだのは、フェネロン及びマインテンテノン夫人等であつた。フェネロンの教育説は後に近べる。

第四章 第十七世紀の教育思想

第一節 第十七世紀の思想界と教育思想

第十七世紀の思想界 第十七世紀の思想界は、自然主義・經驗主義の勃興を以て其の特色として居る。これ等のことは、既に幾度か述べて置いた。中世期の教權萬能思想に反抗して、第十六世紀には、人文主義が起つた。人文主義は、中世期に於て、宗教の爲めに束縛せられて居たあらゆる文化を解放した。併しながら、人文主義は、其の目的とするところが、希臘・羅馬の文化を復活し、其の精神を現代に活かすことにあつた。人文主義は、一種の尙古思想である。第十七世紀に至つては、かくの如き古代崇拜の思想から離れた新しい思想上の傾向が起つて來た。それは、自然物及び自然力に對する興味である。自然研究の興味は、必ずしも近世に至つてはじめて生じたものではない。希臘の古代からあつた。希臘最古の哲學は、自然の思索的解釋が其の中心になつて居た。其の後、人事研究の方面に思想界の大勢が轉回して行つたが、道徳論や宗教論の最も盛んに行はれた時代にも、自然に對する興味と云ふものは、人類の思想界から消えてしまはなかつた。宗教のみが偏重せられ、總べての文化が宗教の奴隸となつて居た中世期に於ても、自然研究熱は、絶えず思想界の一部を流れて來た。其の傾向は、第十六世紀に於て、伊太利の自然哲學とな

つて現はれた。併しながら、伊太利の自然哲學は、自然の思索的・瞑想的研究の上に成り立つたものであつた。未だ古代の哲學の臭ひを脱して居なかつた。然るに、第十七世紀に至つては、かくの如き形而上學的自然研究を脱した科學的自然研究が起つて來た。さうして、茲に自然科學と云ふものが生れ出たのである。科學的自然研究と共に、經驗主義の哲學が現はれた。さうして、これは、自然科學の思想的背景となり、形而上學的思索の上に成立した從來の文化を排斥した。經驗主義の哲學は、教育思想上にも尠なからぬ影響を及ぼした。はじめて此の思想を唱へ出した者は、前にも述べた通り、英國のフランシス・ベーコンである。

ベーコンの哲學の教育思想に及ぼせる影響 ベーコンは、經驗主義の哲學の祖と稱せられて居る。ベーコンは、未だ體系的な哲學思想を發表しなかつた。たゞ學問研究の新方法を示したのみであつた。ベーコンが示した學問の新研究法と云ふのは、從來の演繹法に對する歸納法であつた。演繹法は、アリストテレス以來、唯一の學問研究法と認められて居た。然るに、ベーコンは、これを眞の學問研究法にあらずとして斥けた。演繹法は、一般的の法則から個々の事實を推斷するものであるから、かくの如き研究法のみによつて眞理を發見することは出來ないと云つて、個々の事實から一般の法則に到達する歸納法を提唱したのである。

確實なる知識に達するには、先づ其の豫備的條件として、一切の偏見妄想を去り、あらゆる傳統的の思辨を拋棄し、虚心冷靜の眼を以て觀察しなければならぬ。ベーコンは、以上の如き思想から出發して居る。ベーコンは、確實なる知識に達する爲めに排除しなければならぬ偏見妄想や傳統的思辨を偶像 (Idola) と名づけ、これを (一) 種族の偶像、(二) 洞窟の偶像、(三) 市場の偶像、(四) 劇場の偶像の四種に分けた。種族の偶像とは、例へば、感覺器官に於ける

錯覚の如き人類の本性から生ずる最も執拗なもの、洞窟の偶然とは、個人の性癖や偶然の境遇から生ずるもの、市場の偶像とは、人間相互の交際上より生ずるもの、劇場の偶像とは、古來の傳説を何等の吟味せず信ずることから生ずるものであつた。かくの如き四種の偶像を破棄し、先入の偏見妄想に囚はれず、虚心平氣に個々の事實を観察し、それ等の事實に通じた法則を發見する方法を、ペーコンは、歸納法と名づけたのである。

ペーコンは、直接に教育意見を述べなかつた。併し、彼の提案した真理の探求方法は、學問の研究に關する舊觀念を完全に覆へした。其の結果は、教育上にも多大の影響を及ぼした。徒らに古典や古語の諳誦にのみ没頭した從來の教育を排斥して、自然界の事物を直觀せしむる實學主義が起つて來た。第十七世紀に於ける實學主義の教育思潮は、必ずしもペーコンの哲學のみを其の起因とするものでない。既に述べた通り、外にも尙ほ種々の原因があつた。併しながら、ペーコンの哲學が思想上の根據となつて、實學主義の勃興を促したことは明かである。

第十七世紀の教育思想 第十七世紀の教育思想は、これを二種に大別して見ることが出来る。其の一は、實學主義の教育思想、其の二は、宗教主義の教育思想である。而して、實學主義の教育思想の中には、人文主義に基づくもの、社會生活に基づくもの、直觀主義に基づくもの等の種類があつた。人文的實學主義の代表者には、ラブレリー及びミルトン等があり、社會的實學主義の代表者にはモンテーニュがあり、直觀的實學主義の代表者には、マルカスター、ラトケ及びコモニウス等がある。また宗教主義の教育思想の中には、エスイット主義の教育説、ジャンセン主義の教育説、敬虔主義の教育説等が數へられる。エスイット主義の教育説は、第十六世紀の頃、西班牙人ロヨラが創立した宗教團體の中に發達したもので、特に代表者として擧げる程の者もない。ジャンセン主義の教育説は、和蘭人ジャン

センを創唱者とし、ポール・ロワヤールの間に發達したものである。フェネロンは、其の中から出た代表的な教育家であつた。實際教育事業の經營上に於ては、エスイット派の如く世間的に華々しい活動をしなかつたが、虚偽虚飾を離れた眞の教育に力を盡したので、教育思想上の貢献は、エスイット派に優れるものである。敬虔主義の教育説は、獨逸人シュペーネルによつて創唱せられたもので、フランケを其の代表者として擧げることが出来る。

以上述べた教育思想中、其の學派の代表者の説を次に略説することにした。

第二節 ミルトンの教育説

ミルトン (John Milton, 1603—1674) も亦ラブレリーと同じやうに、人文主義から實學主義への過渡期を代表する者である。ミルトンも亦純然たる教育家ではない。英國の大詩人である。「失樂園」の一篇は、世界的の名著として、今日までも讀まれて居る。彼は、ロンドンに生れた。父は、信仰心の厚い公證人であつた。幼時、セント・ポールの公衆學校に入り、其の後、ケンブリッジ大學に入學した。青年時代には非常な勉強家を以て知られた。晩年に盲目になつたのも過度の勉強が其の原因をなしたと云はれて居る。一六四九年には、クロンウエルの秘書官となり、共和黨のために力を盡した。一六五四年、盲目となつてからも、著述と論戰とを止めなかつた。「失樂園」は、盲目となつてから娘に筆記させて成れるものである。教育説は、一六四四年に著した「教育論」の中に詳しく述べてある。

教育目的論 ミルトンは、信仰心の厚い宗教的人物の養成を以て教育の目的とした。ミルトンの解釋によれば、かくの如き人物は、同時にまた道徳的にも優れたものであつた。故に、ミルトンは、道徳的・宗教的陶冶を以て教育の

本義としたのである。併しながら、ミルトンは、現實的社會生活に必要な修養をも輕視しなかつた。公人としても私人としても有爲有能な人物を養成すること、彼は、これを教育の任務とした。當時の英國に於ては、非常の場合に處する人物の養成のみを重んじ、平時にありて公共事業の爲めに一身を捧げると云ふやうな人物の養成に意を用ひなかつた。ミルトンは、かくの如き英國の教育に批評を加へて居る。

教授論 ミルトンも亦ラレーと同じく、言語よりも言語によつて發表せられて居る内容を重んじた。現代の社會に於て活動するには、たゞ現代のことを知れるのみを以て足れりとしなない。過去の世界に向つて知識を求めなければならぬ。従つて、こゝに古典を研究する必要が起る。併し、言語の研究は、畢竟、其の内容を理解するための手段に過ぎない。

最も有效な言語の研究法として、ミルトンは、簡単な文法により、根本的形式を練習することを擧げた。かくの如く、言語の根本的形式を一通り練習し終つた後には、書物を讀ましめることを可とした。事物教授の原則としては感覺的にして容易なる知識を先にしなければならぬと言つて居る。

中等教育論 ミルトンは、中等教育論を詳しく述べて居る。彼は、アカデミーの理想的施設を論じて次の如く言つた。アカデミーは、十二歳から二十一歳までの青年を教育するところである。十二歳より十三歳までの生徒を第一級とし、主として、國語及び宗教を教へる。國語は、明瞭なる發音の練習より讀本に入りて、道德の涵養に力める。算術や幾何なども併せて課するのであるが、なるべく遊戯的に學ばしめる。十三歳より十六歳までを第二級とし、主として、羅旬語の散文を讀ましめ、且つ事物に關する興味を喚起すること、愛國心を養成することに力を注ぐ。博物・

物理・數學・衛生・氣象・天文・地理等の學科も、學科の中に加はる。十六歳より十九歳までを第三級とし、主として、道德的の教養に意を用ひ、且つ政治・法律に關する知識を與へ、また神學や宗教史の一斑をも授ける。十九歳より二十一歳までを第四級とし、此の級に於ては、論理學・修辭學・詩學等の教授を主要なる任務とした。ミルトンは、體育の必要を認め、少なくとも毎日一時間づ、これを課すべきものとした。體育は、たゞ身體を鍛練するのみならず、道德的修養にも裨益するところが少なくないと云つて居る。

第三節 ラトケの教育説

ラトケ (Wolfgang Ratke, 1571—1635) は、またラチキウス (Ratichius) とも呼ばれて居る。獨逸のホルスタインに生れた。幼時、父を失ひ、母の手に育てられた。長じてロストック大學に入り、哲學及び神學を學び、且つヘブライ語を研究し、後に英國及びアムステルダムに留學し、經驗哲學の影響を受けた。一六一二年、フランクフルトの議會に建白書を提出した。蓋し、彼の發見した新教授法によつて、言語教授を根本的に改良し、國語を以て羅旬語に代へ、獨逸全土の統一をはからうと云ふのであつた。其の提案には共鳴者も多く、彼れを招聘して意見を聴取し、彼を援助して其の抱負を實現せしめようとした者もあつた。一六一七年、彼は、ケーテンに於て學校を開き、此處に新教授法の實施を試みた。併しながら、宗教上の問題より視學官と衝突し、遂に獄に投ぜられるに至つた。放免の後、彼は、放浪生活に入り、一六三五年、中風を病んでエルフルトに歿した。

新教授法の要旨

ラトケがフランクフルトの議會に提出した教授改革意見の要旨は、第一、從來の教授法は、

最善の教授法にあらざること、換言すれば、従来の教授法よりもよりよき教授法が外にあるといふこと、第二、各種類の獨逸語教科書を編纂し、且つ獨逸語を本位とする學校を起さなければならぬこと、第三、ルーテルの獨逸語を標準とし、ルーテルの教を普及せしめること等であつた。彼は、此の改革意見を實現する爲めに、あらゆる努力をしたが、遂に其の志を達することが出来なかつた。

具體的な教育意見として、彼の著書に散見するものを總合して見れば、國語は、読み方と書き方とを同時に教へることを可として、所謂記誦法を主張した。教授の方法は、すべて自然の順序によらなければならぬ。即ち易より難に入り、既知より未知に進むことが必要である。最初には先づ實例を示し、然る後に原則を教へなければならぬ。外國語を教授する場合の例を挙げれば、先づ文章を理解せしめて置いて、然る後に文章の法則を授けなければならぬ。ラトケの新教授法は、要するに一種の自然主義的教授法であつた。

教科に關する意見は、ケーテンの學校に於て實施した教科の選擇によつて明かである。ケーテンの學校は、六學級より成り、最初の三學級に於ては、専ら國語を授け、第四學級に於てはじめて羅旬語を教へ、第六學級に於て希臘語を學ばしめた。此の外に課した教科は、算術・唱歌及び宗教等であつた。

教師論 ラトケは、教師の心得を詳しく論じて居る。其の要點を擧げて見れば、次の通りである。(一)教師は、ルーテルの教を奉じ、敬虔的にして學殖に富み、且つ教授の巧妙な者でなければならぬ。(二)教師は、精密に明瞭に自然的に教授しなければならぬ。(三)教師は、教授の際、兒童の地位に身を置いて考へなければならぬ。(四)教師は、勤勉でなければならぬ。さうして、生徒の過勞を避けるやうに注意しなければならぬ。(五)教師は、兒童

の天賦の相違に注意し、授業時間中の秩序を嚴守しなければならない。(六)教師は、授業時間の連續に就いて考慮しなければならない。(七)教師は、すべての兒童に對して、其の注意を保たなければならない。(八)教師は、賞罰に就いて公平な態度を失つてはならない。以上列擧した教師の心得の中には、特に變はつた意見もない。たゞありふれた事柄を並べたのみである。併し、教育上に於ける教師の地位の重大なることを認めて、これに關する多くの意見を發表した點は、これを賞讃せざるを得ない。

第四節 コメニウスの教育説

コメニウス (Johann Amos Comenius, 1592—1670) は、實學主義的教育説の大成者である。第十七世紀の教育家として、最も噴々たる名譽を有して居る。一五九二年、奥國のモラヴィア州に生れた。幼少の時に父母を失つたから、完全な教育を受けることが出来ず、十六歳に至つて、はじめて羅旬語を學んだ。それが爲めに、彼は、幼時の損失を償はうとして大に勉強した。其の後、ヘルボルン及びハイデルベルヒ兩大學に於て神學・哲學等を修めた。大學を卒業してから、和蘭のアムステルダムに旅行したが、一六一四年に歸國して、ブレラウの市民學校長となり、一六一八年、更にフルネックの新設學校長となつた。時に、彼は、二十六歳であつた。滯留三年、三十年戦争が起り、西班牙軍のために、フルネック市が焼き拂はれたので、彼は、家財の全部を失ひ、妻子にも死別して、ボヘミヤの山中に入り、しばらく潜伏した。やがてまたポーランドのリサに來り、新教徒の設立した文科中學の教師となり、羅旬語を教へながら、老練な多くの教育者に接して教授法を研究し、且つベーコン及びラトケの著書を耽讀し、有名な「大教授學」

(Didactica Magna) を著はした。それから彼の名聲は次第に高くなり、英吉利・瑞典・ハンガリーその他の諸國から招聘せられ、實際教育の改良に努力した。一六五四年に、彼は、リサに歸つたが、同市に騒亂が起つて、再び其の全財産を失つてしまつた。以後、彼は、諸國を放浪したが、アムステルダムに至り、八十歳の高齡を以て平和な死を遂げた。教育關係の著書として有名なものには、前に擧げた「大教授學」の外に、「語學入門」(Janua Linguarum Reserata)、「世界圖繪」(Orbis Sensualium Pictus) 第がある。「語學入門」は、リサの中學教師時代に著はせるもの、



第三十二圖

コメニウス

心理學の原理に基づいた羅句語の教科書である。一六三一年に出版せられ、各國語に翻譯せられた。「世界圖繪」は、ハンガリーのバタク市に於て、一六五八年に著はした繪入の教科書である。世界に於ける主要なる事物や職業を圖解して、これを羅句語と獨逸語とにより對照的に説明し、更に生徒の未だ學ばざる羅句語の獨譯を掲げて居る。繪入教科書の嚆矢として有名なものである。

根本思想

コメニウスの思想は、宗教主義と經驗主義を根柢として成り立つて居る。コメニウスの説によれば人生の究竟目的は、天國に入りて神と共に永久の幸福を享けるにあつた。地上の生活は、畢竟、天國生活の準備に過ぎなかつたのである。かくの如き思想は、中世期以來、多くの人々が常にこれを懷抱して居たものであつた。此の點から見れば、コメニウスの思想は、中世期以來、最も強く民心を支配した宗教主義の傳統に屬して居る。コメニウスの人生觀は、未だ中世期以降の宗教的臭味を脱することが出来なかつたのである。併しながら、彼は、他の一面に於て、大に經驗主義の影響を受け、現實の社會生活を重んじた。かゝる宗教主義と經

驗主義との調和的思想の上に立つて、彼は、自然主義・直觀主義の教育説を唱へ出したのであつた。

教育の目的

コメニウスは、其の宗教的的人生觀を根據として教育の目的を定めた。コメニウスの説によれば、人生の目的は、天國の生活に入ることであつた。然らば、天國の生活に入る方法は如何。それには、先づ天國の生活に入る準備たる地上の生活を完全に營まなければならぬ——と、コメニ

第四十二圖



世界圖繪

ウスは考へたのである。かくして、こゝに教育の目的も自ら定まつて來る。即ち地上の生活を完全に營ましめること、これ即ち人間を教育する目的であつた。人間は、第一に理性的のものであり、第二に萬物の支配者であり、第三に神の寫象である。かくの如き人間の本質を助長しなければ地上の生活を完全に營むことは出来ない。教育の任務は、畢竟、かゝる人間の本質を助長せしめることにある。故に、教育の任務とするところは、先づ第一に正確なる知識を授けて、理性の發揮をはかること、第二に、道德的教養を與へて、他の事物のみならず、自己自身を支配する所の力を生ぜしめること、第三に、敬虔の念を養つて、神の如く完全にして神聖なるものたらしめることであるとした。要するに、コメニウスは、人間の知識と道德と信仰心とを向上發

展せしめることを教育の目的としたのである。かくの如き知識や道德や信仰心は、人間の本性に備はつて居る。教育の力によつてこれを十分に發展せしめることが出来ると考へたのである。

第三、教授は、段階及び順序に注意しなければならない。自然界の事物は、すべてみな段階を経て進行するものである。自然界に於ける事物の進行は、先づ最初に容易なるものから、順序を追ふて次第に困難なものに及ぶ。決して其の順序を違へて飛躍するやうなことはない。また決して其の事の終らない中に停止するやうなことはない。教授は

も先づ實物の觀察から出發することを必要とする。換言すれば、感覺的の直觀を認識の基礎としなければならない。

第二、教授は、直觀から出發しなければならない。自然は、何事によらず、内部から働かし始める。故に、教授

も先づ實物の觀察から出發しなければならない。換言すれば、感覺的の直觀を認識の基礎としなければならない。また一日の中に於ては、午前を學習時間に充てなければならない。

第一、教授は、適當な時を選ばなければならない。自然界の事物には、すべてみな適當な時と云ふものが定まつて居る。例へば、植物の種子が発芽するのも、雞の卵が孵化するのも、それには自ら時と云ふものがある。教授は、かくの如き自然界の法則を學ばなければならない。即ち、教授は、人生の春とも云ふべき兒童期にこれを始めることが必要である。また一日の中に於ては、午前を學習時間に充てなければならない。

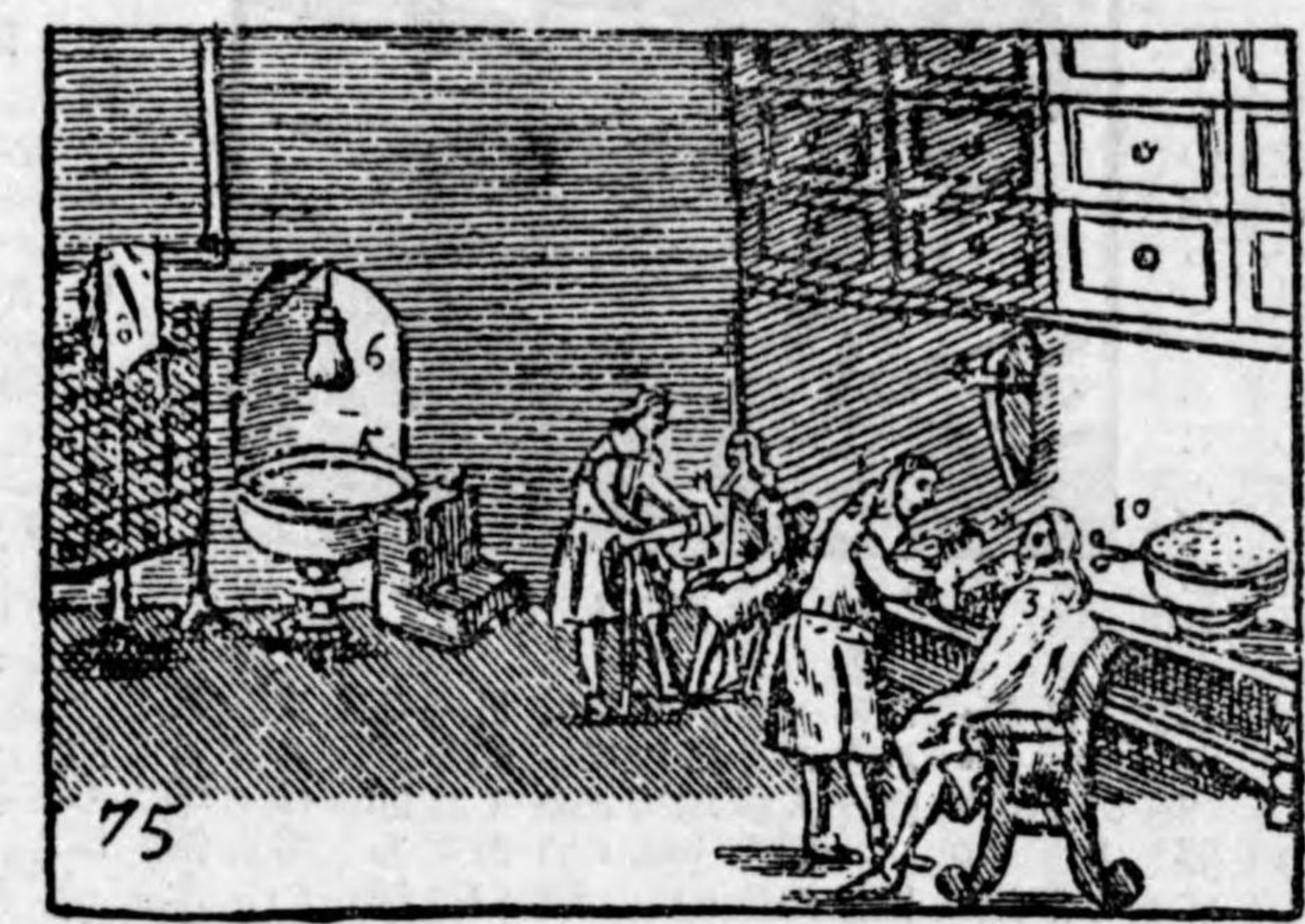
教授の原則

(客觀的自然主義)

コメニウスの説によれば、教授は、自然の順序に従はなければならないと云ふのであつた。自然界には、種々の法則が行はれて居る。此の法則を模倣することを、コメニウスは、教授の原則としたのである。コメニウスの人生觀によれば、世界は、神の創造せるものであつた。従つて、此の世界に行はれて居る法則は、最善の法則であつた。自然界の法則に従ふと云ふことは、神の創造した最善の法則に従ふことであつた。教授の原則に關するコメニウスの説は、かくの如き宗教的的人生觀の上に成り立つて居る。然らば、自然の法則に従ふ教授の原則とは如何なるものであらうか。其の要點に次に舉げて見よう。

圖五十二第

The Barbers Shop. LXXV. Tonstrina.



The Barber, 1.
in the Barbers-shop, 2.
cutteth off the Hair
and the Beard
with a pair of Sizzars, 3.
or shaveth with a Razor,
which he taketh out of his
Case, 4.
And he washeth one
over a Bason, 5.
with Suds running
out of a Laver, 6.
and also with Sope, 7.
and wipeth him
with a Towel, 8.
combeth him with a Comb, 9.
and curleth him
with a Crisping Iron, 10.
Sometimes he cutteth a Vein
with a Pen-knife, 11.
where the Blood spirteth out, 12.

Tonsor, 1.
in Tonstrina, 2.
tondet Crines
& Barbam
Forcipe, 3.
vel radit Novacula,
quam e Theca, 4. deprimit.
Et lavat
super Pelvim, 5.
Lixivio defluente
e Gutturio, 6.
ut & Sapone, 7.
& tergit
Linteo, 8.
pectit Pectine, 9.
crispat
Calamistro, 10.
Interdum Venam secat
Scalpello, 11.
ubi Sanguis propullulat, 12.
The

此の自然界の法則に従ひ、順序を追ひ、段階を経て、一時に一事を遂行することを要する。はじめには簡單なもの一般的なものを受け、複雑なもの特殊なものを後にし、前に授けたものが、後に授けるものの豫備となるやうにしなければならぬ。

第四、教授は、適當な材料を選ばなければならない。自然界の活動には、如何なる事柄にも材料と云ふものがある。さうして、其の材料は、たゞ必要なものだけに限られて居る。自然は、決して用途の不明な材料を選ばない。教授上に於ても亦適當な材料を選択する必要がある。適當な材料を選択すると同時に、不適當な材料は、これを排除しなければならぬ。例へば、現在の生活や未來の生活上に有用なものは、これ即ち必要な教材である。かくの如き教材は、これを授けなければならない。これに反して、現在の生活や未來の生活の妨げとなるやうなもの、例へば、兒童の注意を亂し、精神を疲勞せしめるやうなものは、不必要な教材である。かくの如き教材は、これを排除しなければならぬ。

第五、教授は、兒童の自己活動を主としなければならない。自然は、内部から其の活動をはじめめる。内部に成熟したものが、自ら發動しようとして、こゝに自然は進行するものである。教授に於ても、兒童の自己活動が基礎とならなければならない。兒童の自己活動を促進するには、先づ知識欲を旺盛ならしめることが必要になる。それには、兒童をして愉快地學ばせなければならない。教授上に於て興味と云ふことが重要な地位に置かれる理由はこゝに存するのである。

以上列挙したやうに、コメニウスは、自然の法則から教授の原則を導き出したのである。而して、コメニウスの自然と稱したのは、所謂自然界であつた。外界の自然即ち客觀的自然であつた。故に、通常、コメニウスの教育説を客觀的自然主義と言つて居る。

教授の方法 コメニウスは、客觀的自然主義の教授原則に基づいて教授の順序を定め、教授は、(一)既知より未知に、(二)具體より抽象に、(三)易より難に、(四)簡より繁に、(五)近きより遠きに進み、一時に一事を授くべきものとした。

コメニウスが教授の方法上に於て最も重んじたのは、直觀の練習と云ふことであつた。コメニウスは、直觀を以て知識の基礎とし、道德の根柢とした。すべての知識、すべての道德、其の基づくところは感官に存する。豫め感官に存せずして知性に存するものは一もない——と彼は言つて居る。彼の教授法がまた直觀主義の名を以て呼ばれるのも當然である。コメニウスの著書として有名な「世界圖繪」は、直觀を知識の基礎とする彼の教授意見に基づいて成れるものであつた。コメニウスは、此の教科書を用ひ、繪畫の直觀により、世界の事物を感知せしめ、同時に言語を授け、次第に表象・理解・意志等の精神作用を發達せしめようとしたのである。

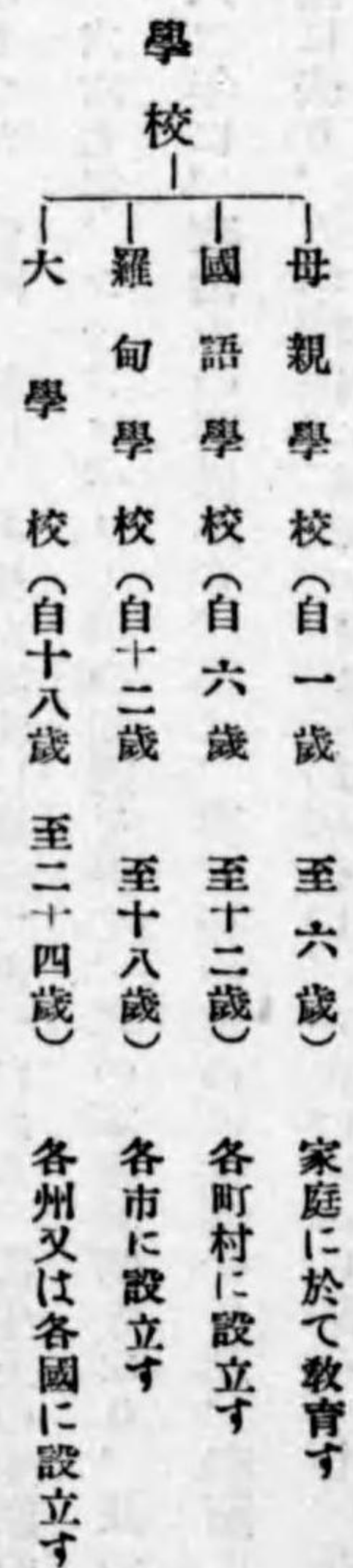
訓練論 コメニウスは、訓練を以て教育上の重要な手段とした。「訓練なき學校は、水なき水車の如し。」と云ふ古諺は、訓練の價値を簡單に言ひ盡せるものであると言つて居る。コメニウスは、兒童の將來に於ける生活に失行なからしむることを訓練の目的とした。兒童が將來社會生活をなすに當り、なるべく過失のないやうに、其の人格を陶冶するのが訓練の要諦であつた。而して、かくの如き訓練を施すには、これまた教授と同じく、自然を模範としなければならぬものとした。太陽は、光と熱とを此の地上に送つて居る。併しながら、時には雨を降らし、風を起すの

みならず、又稀には雷鳴を以て威嚇する。訓練もこれと同じことである。教師は、常に太陽が光と熱とを地上に注ぐやうに、温情と慈愛とを以て児童を導かなければならぬ。併しながら、時には教訓を與へ、苛責の言葉を用ひ、稀には罰を加へる必要もある。けれども、訓練は、あくまで慈愛の精神を以て一貫すべきものである。罰を加へるに當つても、妄りに激情憤怒に驅られず、慈愛の精神によつて非行を矯正することを忘れてはならない。

學校系統論

コメニウスは、學校教育の必要を認めた。児童の教育に最も適した者は両親である。併し、両親が児童の教育にのみ没頭することは、到底不可能と云はなければならない。こゝに於て、両親に代つて児童教育の責任を負はなければならぬ學校の必要を生ずる。加之、學校に於ては、多數の児童を收容して、児童を社會的に訓練することが出来るから、學校教育は、家庭教育に優れる種々の特徴を有して居る。コメニウスは、モンテニユ及びロック等に反し、學校教育の長所を認めたのである。コメニウスは、児童期より成年期に至るまでの二十四年間を教育の時期とし、此の時期を四期に等分し、其の各期に特別の學校を配當して、一種の學校系統案を立てた。即ち一歳より六歳に至る迄を第一期とし、此の時期に配するに母親學校を以てした。母親學校とは、家庭に於ける母の教育を意味するものである。母が教育者となつて、知識や道徳や宗教の基礎的修養を與へることを、此の時期に於ける最も重要な仕事とした。次に六歳から十二歳に至るまでを第二期とし、此の時期に配するに國語學校を擧げた。國語學校は、これを各町村に設け、國語・算術・測量初步・唱歌・宗教問答・歴史・地理及び諸般の技術を授けるものとした。次に十二歳から十八歳までを第三期とし、羅甸學校を以て、此の時期に配した。羅甸學校は、これを各市に設け、國語・羅甸語・希臘語・ヘブライ語其の他種々の知識を授けるものとした。次に十八歳から二十四歳までを第四期とし、大

學校を以て此の時期に配した。大學校は、これを各州又は各國に設け、高尚な學術を研究せしむるものとした。コメニウスの學校系統案を表示すれば左の通りである。



コメニウスの教育説に對する批判

コメニウスの提唱した新教育思想は、如何なる長所と短所とを有するか。

また彼の事業は教育上に如何なる貢獻をなしたかと云ふことを簡単に述べて置きたい。

コメニウスの客觀的自然主義の長所とするところは、第一に、自然の法則によりて教授の原則を定めたから、教授論に學理的根柢を與へたこと、第二に、直觀練習の必要を高唱して、從來に於ける抽象的教授の弊害を矯正しようとしたこと、第三に、教授に關する意見を比較的組織的に述べたこと、第四に、學校教育の價值を認め、具體的な學校系統案を示したこと等である。また其の短所と思はれる點を指摘すれば、第一に、其の根本思想が未だ中世期以來の宗教的獨斷説を脱して居なかつたこと、第二に、客觀的自然主義の中に誤謬が含まれて居ること、即ち自然界の法則は、必ずしも人間の主觀的生活と一致しないこと、第三に、彼の唱へた直觀は、能力的心理學の上に成り立つて居るもので、正しい直觀の解釋と認められないこと等である。

コメニウスの思想、コメニウスの事業、コメニウスの人格、それ等は、何れもみな當時の教育社會のみならず、後

世の教育社會に多大の影響を及ぼした。彼の教育思想は、從來の教育の誤謬を指摘してこれを覺醒せしめた。加之、彼の教育説は、當時の教育界を刺戟して、教育の科學的研究を促がすに至つた。コメニウスが其の教育説に基づく教科書を編纂して、實際教育を進歩せしめた功績の如きは、近世の教育史上に特筆大書せらるべき偉大な事業である。彼の生涯は、フォン・ラウメルの謂へるが如く、困苦の表象である。戰禍のために、財産を失ひ、家族を失ひ、郷國を追はれた。かくの如き困苦の中にあつて、終生、教育事業に對する執着心を失はなかつたのは、後世の教育界に嚴肅な教訓を與へるものである。

第五節 ロックの教育説

ロック (John Locke, 1632—1704) は、英國に於ける經驗哲學の大成者である。プリストルの近傍リントンに生れ、ウエストミンスターの公衆學校を経て、二十歳の時、オックスフォード大學に入り、神學を學び且つ自然科學に興味をもつた。當時、彼は、身體が非常に虚弱であつたから、衛生上の知識の必要を感じて、卒業後に醫學をも修めた。一六六七年、シャフツベリー伯の知遇を得て、其の家庭教師となり、且つ政治顧問となり、伯と進退を共にした。一六八二年に、政治上の關係から、伯は、舊教徒の爲めに放逐せられ、和蘭に亡命した。よつて、ロックも亦伯と共に和蘭に去り、六年間海牙に止まつた。歸國後は、エセックスに居をとし、其の地に歿した。教育上の著書として最も著名なるものは、海牙に於て執筆した「人間悟性論」及び「教育思想」等である。「教育思想」は、家庭教師の経験から得た教育方法を述べたもので、當時の教育社會から多大の歡迎を受けた。ルソーの如きも此の書から少なからぬ影響を蒙つたと云ふことである。

影響を蒙つたと云ふことである。

根本思想 ロックは、其の哲學説たる經驗主義を以て教育説の根本思想とした。ロックの經驗主義は、當時の合理説に反對して、認識の成立を専ら經驗によつて説明しようとしたものである。合理論者は、本有觀念の存在を主張した。吾人の心には、先天的に或る觀念が存在して居ると云ふのである。ロックは、これに反對して、吾人の心を白紙に譬へた。吾人の心は、恰かも白紙のやうなものである。何等の觀念をも有して居ない。此の白紙の上に種々の觀念を記すものは經驗である。經驗は、これを外的經驗即ち感覺と内的經驗即ち反省との二つに分つことが出来る。故に、吾人の知識は、感覺と反省とによつて生ずるものである。

圖六十二第



クック

以上の如き經驗主義を基礎として、ロックは、教育上の意見を述べた。ロックの教育意見は、これを體育・徳育・知育等に分けて見ることが便利である。左に其の要點を擧げて見よう。

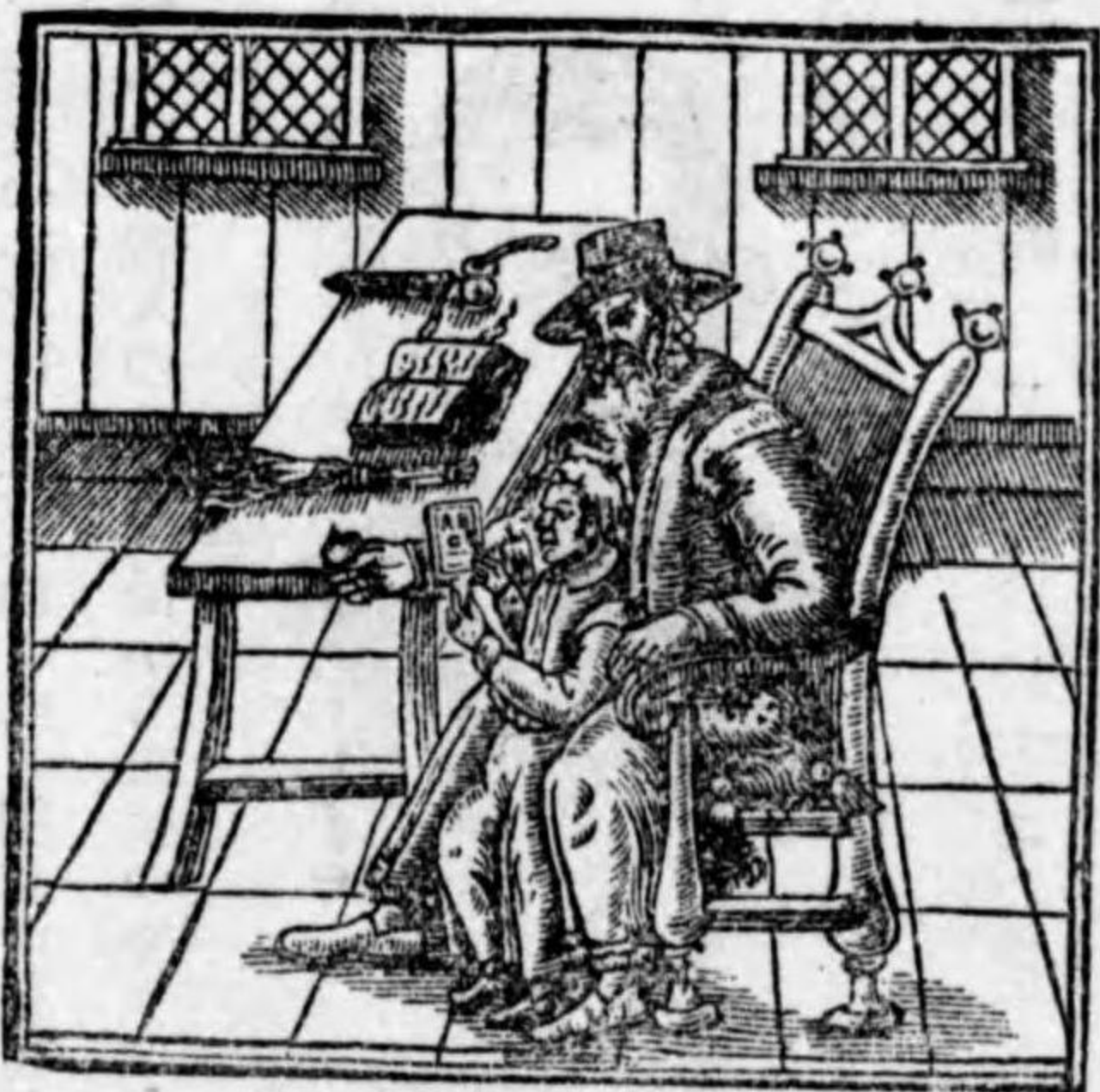
教育の目的 ロックは、紳士 (Gentleman) の養成を以て教育の目的とした。而して、紳士に必要な資格として、

(一) 道德、(二) 知慧、(三) 作法、(四) 學藝の四つを擧げた。其の外に身體の壯健なことを必要とした。従つて、教育の目的は、身體が壯健で、道德・知慧・作法・學藝等の資格を具備した人物を養成することになつた。ロックが教育を體育・徳育・知育の三方面から論じたのは、かくの如き教育の目的觀から出發したものと思はれる。ロックが教育の目的を考へるに當つて、紳士の養成と云ふやうなことを思ひ浮べたのは、英國民特有の性情に基づいたものである。

英國民の思想には、紳士と云ふ觀念が最も深くしみ込んで居る。此の傳統的な觀念に内容を與へて、教育の目的を定め、且つ其の方法に及んだのが、ロックの教育論の要旨である。紳士の資格としては、第一に道德の必要を擧げて居る。併し、教育の方法上からは、體力の鍛練を基礎と考へて、先づ體育を論じた。これは、ロックの教育説の特徴の一つである。

體育論

ロックは、其の著「教育思想」の開卷第一に「健全なる身體に健全なる精神宿ると云ふは、其の語簡單なれども、よく人生の幸福を言ひ盡し得たり。」と述べて居る。ロックは、幸福を以て人生の目的とした。従つて、人生を幸福ならしめる根本的要件たる身體の健全を重く視るに至つたのである。加之、彼は、青年の頃から身體が非常に虚弱であつた。それが爲めにわざわざ醫學を修めた位である。彼が教育論のはじめに先づ體育を論じたのは、これ等の事情も亦其の理由となつて居るであらう。



圖七十二第

態狀の授教るけ於に年當ケツロ

ロックの體育論は、これを一言にして盡せば、鍛練主義と云ふことに歸着するかと思はれる。ロックは、體育上、身體の自然的鍛練を重んじ、具體的方法として、(一)空氣・運動・睡眠の適度、(二)淡泊な食物を採り、酒類其の他刺激性の飲料を禁ずること、(三)狭窄若しくは温暖に失する衣服を用ひざること、(四)頭部及び脚部を冷やかにすること、特に足は冷水に慣れしめ且つ濕氣に浸さしむべきこと等を擧げて居る。

こと、特に足は冷水に慣れしめ且つ濕氣に浸さしむべきこと等を擧げて居る。

德育論

ロックは、道德を以て紳士に最も必要な資格とした。故に、德育は、教育上に最も重んずべきものであつた。ロックは、自己の感覺的欲望を否定して、理性の命令に従ふことを德育の要諦とした。其の方法としては、體育と同じやうに、鍛練主義を主張した。身體を強壯ならしめるには、あらゆる困難を耐え忍びて、自然的鍛練を行はなければならない。道德上に於ても亦同じことである。幼時より意志を鍛練して、理性により欲望を制御する習慣を作らなければならない。即ち克己制欲の練習をすることが必要である。故に、兒童の好めるものを贈與するのはよくない。有益なもののみを與へなければならない。併し、兒童の意志を悉く拒絶することは不當である。

ロックは、懲罰を排斥した。殊に體罰には大なる弊害あるものとした。體罰は、第一に、行動に對して卑劣な動機を起さしめ、第二に、作業其のものを嫌忌せしめ、第三に、無氣力・怯懦な奴隸的氣分を生ぜしめるものであると云つて居る。ロックは、兒童の欲するものを賞品として與へることに反對した。かくの如きことは、たゞ徒らに兒童の欲望を高め、傲慢・贅澤等の惡風を助長するに過ぎないと云つて居る。併し、ロックは、賞罰の價值を全然否定しなかつた。賞罰は、理性的人物の養成に缺くべからざる手段である。これを有効に行ふか否かによつて、賞罰の價值が定まる。最も有效な賞罰は、兒童の名譽心に訴へることである。自己の理性の指導に従ひ、自ら決斷し得るやうになるまでは、他人の賞讃と云ふものが、兒童にとつて最も有力な行爲の動機となるものである。

ロックは、複雑な種々の規則を設けることを非難した。規則は、なるべく簡單なものにし、これを勵行することに注意しなければならないと言つて居る。また形式的な禮儀作法をも排斥した。形式的に大人の舉動などを模倣させ

るのは、虚禮虚飾を好む風を生ぜしめるだけである。親切・正直・謙讓等の如き内心の自然的發露を重んずるやうにしなければならぬと言つて居る。ロックはまた兒童に作業を強制することを非とした。兒童をして自ら進んで、教を受けるやうにしなければ効果はないと言つて居る。兒童が主我的の心を以て他人に反抗せんとする傾向は、嚴重にこれを抑制しなければならない。それが爲めには、重い懲罰を加へることもやむを得ないと言つて居る。

ロックは、學校教育と家庭教育の長短を比較して次の如く述べた。學校教育は、多くの學友に接して社交的の訓練をなすに都合のよい場所であるやうに思はれる。併しながら、學校に於ては、種々の惡風が傳播し易い。且つ教師の注意も十分に行き届かないと云ふ缺點もある。結局、學校教育よりも家庭教育の方が優れて居ると云ふのである。

知育論 ロックは、知育の價値を過重する教育上の主知主義に反對した。知識を過重する者は、知識を以て教育と同じやうに考へて居る。これは最も大なる謬想である。知識は、たゞ徳を高め思慮を深くする手段としてののみ其の價値を有するに過ぎないと言つて居る。

教科としては、第一に國語を擧げ、國語を或る程度まで修めた者に外國語を學ばしめるものとした。外國語の中ては、先づ佛蘭語を學ばしめ、然る後、羅甸語に進むのを適當の順序とした。これ等の國語及び外國語の内容として、博物・算術・幾何・地理・歴史・自然哲學其の他の知識を授けるものとした。また紳士に必要な技能として舞踏・乗馬・音樂等を擧げた。外に休養の目的で自由に課すべき作業として、田舎の兒童に農業、都市の兒童に木工を數へた。ロックは、知育上に於ても亦一種の鍛練主義を唱へた。知育の目的は、思考作用を練習して、其の活動を多様にし、且つ自由にするにある。即ち學問や技藝は、人間の性格を改造する手段として必要である。學問技藝其のものが價値

を有するわけではない。従つて、兒童に授ける知能は、其の分量の多きを望まない。寧ろ精神的活動力の増加に力を注ぐことが必要である。以上の如く、ロックは、所謂形式的陶冶に重きを置いて居る、また其の教授の方法に關して、ロックは、次の如き意見を述べた。教授は、兒童の活動性を利用して、なるべく愉快に學ばしめるやうでなければならぬ。學習を課業と感ぜしめず、これを他の善行に關する賞と思はしめることが必要である。

ロックの功績 ロックの教育説は、教育思想上にも、實際教育上にも、種々の影響を及ぼした。教育史上に遺したロックの功績は、何人もこれを認めなければならぬ。

ロックの教育説は、經驗主義の哲學を根柢とする鍛練主義である。此の教育説は、後に至つて經驗的教育學説や實利主義的教育學説を生み出す先驅となつた。ロックの教育説は、心理學の知識を加味して成り立つて居る。かくの如き教育の心理學的研究は、これまた後に至つて教育學の組織に多大の暗示を與へた。ペスタロッチの教育學、ヘルバルトの教育學、其の他、第十八・九世紀に出た教育學説中には、彼の教育説から少なからぬ影響を受けたものが多い。ロックの教育説は、實際教育上にも種々の影響を及ぼした。第一、ロックが教育の目的とした紳士の養成は、ながく英國の實際教育を支配する指針となつた。第二、體育の尊重は、汎愛派の教育家を動かして、教科としての體操科の地位を高めた。第三、知育上に於ける鍛練主義は、形式的陶冶説となつて、後の實際教育に多大の貢獻をなした。

ロックの教育説に對する批判 ロックの教育説の長所を擧ぐれば、第一、中世期の宗教的教育觀を脱して、紳士の養成と云ふが如き實際社會の生活を本位とした教育の目的を定めたこと、第二、體育を重んじて身體の鍛練を教育の出發點とし、且つ具體的な詳しい體育方法を示したこと、第三、德育を知育よりも尊重し、主知主義の弊に陷

らなかつたこと、第四、賞罰の効果を考慮し、體罰を排斥したこと、第五、知識の集積を以て教授の能事とせず、形式的陶冶に力を注いだこと、第六、哲學・心理學・醫學等の知識に基づいて教育學上の意見を述べこと等である。

ロックの教育説の短所は、第一、知育を稍々輕視し過ぎたこと、第二、家庭教育を餘りに重んじて、學校教育の價値を正しく認めなかつたこと、第三、教育説の根柢とした學說に種々の缺陷が含まれて居ること、例へば、經驗主義の哲學の如きは、根本的に幾多の誤謬と矛盾とを有する學說である。これを基礎として其の上に教育説を建設することは出来ない。また彼の奉じた心理學説は、能力心理學であつたが、かくの如き學說も亦夙に學界から勢力を失つて居る。到底、正しい教育學説を組織する學術上の根據とはならないものである。

第六節 フェネロンの教育説

フェネロン (François de La Salignac de La Mothe Fénelon. 1651—1715) は、佛蘭西の貴族である。ジャンセン主義の代表的教育家として知られて居る。ドルドニウのフェネロン城に生れた。フェネロンの名は、其の城の名から生じたものである。二十四歳の時に、巴里に出て僧侶となつたが、一六七八年、新教徒の少女を集めて舊教主義の教育をする爲めに起つた團體の長に推されて、女子教育に關係することになつた。一六八七年に至り、「女子教育論」を著して大に其の名聲を高め、一六八九年、ルイ第十四世の王孫ブルゴーニュ公の教育係を命ぜられたが、其の著「テレマック」(Télémaque)の筆禍によつて宮廷を去らなければならなくなつた。「テレマック」は一種の小説であつて、テレマックと稱する主人公に託して、政治や教育の理想を述べたものである。然るに、此の小説は、當時の宮廷を諷刺したものとして、發賣禁止の厄を蒙つたのであつた。かくして、彼は宮廷を去り、カンブレーの大僧正となつたが、不遇の中に晩年を送つた。

根本思想 (ジャンセン主義) フェネロンの教育説は、ジャンセン主義を根柢として、其の上に成り立つて居る。

故に、彼の教育説を知るには、先づジャンセン主義の要點を明かにしなければならぬ。ジャンセン主義の起原及び教育上に及ぼせる影響等に就いては、既にこれを述べて置いた。ジャンセン主義は、和蘭人ジャンセンの創唱せる舊教の改革思想である。「人間は生れながらにして罪を負へるものである。神の恩寵によりてのみ救濟せられる。」と云ふアウグスティヌスの原罪説及び神恩説を根據として、當時の腐敗墮落せる舊教の覺醒を促し、教育の改善に力を注いだ。ジャンセン主義に於ては、信仰心の養成即ち神に對する敬虔の念を養ふことを教育の目的とした。ジャンセンによれば、人間は、生れながらにして罪を負へるものであつた。従つて、兒童は、自然に惡に傾く性質を有するものと見た。自然の儘に放任すれば、兒童は、悉く惡人となつてしまふ。これを教育して、神の恩寵を知らしめ、神に對する敬虔の念を養ふことは、ジャンセン主義の主張から見れば、最も重要な問題であつた。かくの如き教育思想を奉ずるジャンセン主義の舊教徒は、巴里の近郊にあるポール・ロワヤールの僧庵を中心として、最も眞摯に實際教育を營んだ。依つて、ポール・ロワヤール派の教育と云ふ名稱を生じた。ポール・ロワヤール派の教育者は、専ら初等教育に力を盡した。一學校内の定員若しくは一學級の兒童數を最も少なくし、教師が日夜これ等の兒童と共に起臥し、嚴重な監督指導をして教育するのが、ポール・ロワヤール派の教育の特徴であつた。ポール・ロワヤール派では、一學校の定員を二十名乃至二十五名とし、一學級の兒童數を五六名に限定した。教授は、先づ理解し易い國語より初め

て羅旬語に移らしめ、其の言語教授は、専ら發音法によらしめた。また既知より未知へ進むと云ふ教授上の原則に従ひ、實物教授等により、先づ兒童の理解に訴へやうとした。併し、其の學科は、殆んど文學的のもののみに限られて居た。自然科學的のものは、未だ教科の中に加はらなかつた。此の一派は、訓練上にも大に注意を拂つた。訓練の主義としては、なるべく寛容な態度を以て兒童に接し、訓言を少なくして、敬虔の念を養ふことに努め、以て兒童の精神の疾病の救済を欲した。フェネロンの教育説は、以上の如きジャンセン主義の教育思想の上に立てるものである。

左に其の概要を述べることにしよう。

女子教育の目的

フェネロンの教育説中、教育史上に最も大なる足跡を印したものは、女子教育に関する意見であつた。彼は、多年女子教育に従事し、其の豊富な経験に基づいて、「女子教育論」を著し、從來、殆んど一般から度外視されて居た女子教育に對する社會の注意を喚起した。

フェネロンは、女子教育の必要な理由に就いて次の如く述べた。女子は、男子よりも弱い精神を有して居る。従つて、女子は特に教育の必要がある。教育のない女子は、迷信に陥り、浮華虚飾に走り、家庭を滅ぼすに至る。云々。彼は、女子教育の目的に就いて次の如く論じた。女子教育の目的は、賢母良妻の養成にある。賢母良妻とは、宗教心と家政上の知識と經濟上の識見とを有する者を謂ふ。女子に必要な徳は、勤勉・節儉・節制・清潔・秩序等であり、女子の爲めに戒めな



第二十八圖

フェネロン

ればならぬ風習は、多辯にして虚榮虚飾に走り、流行を逐はうとすることである。云々。

教授及び訓練論

フェネロンは、女子の爲めに必要な教科として、宗教・讀方・書方・算術・歴史・音樂・圖畫・家政等を挙げた。教授法は、出来るだけ、強迫的態度を避け、愉快に學ばせるやうにしなければならないと言つて居る。最初の教育に於ては、特に兒童の好奇心を利用し、自由に問を發せしめ、これに答へて有益な知識を傳へることが必要である。兒童をしてなるべく壓迫の感を起さしめないやうにするためには、時々、教授を遊戯と交代し、遊ばせつゝ、學ばしめると云ふこともよき方法である。フェネロンは、從來の學校教育が、學習に於て壓迫のみを加へ、遊戯に於て愉快のみを與へやうとしたことを非難して居る。

フェネロンは、訓練上に於ても強迫的態度を避けることを非常に重んじた。困難な務は、愉快な印象を與へて、これを好むやうにしなければならない。訓練上に於て、最も注意を要するは、不愉快な印象により、善行を嫌忌せしめることである。罰はなるべくこれを制限しなければならない。罰はこれを實際に於て行はず、たゞ兒童を刺戟して惡事に遠ざからしめる程度を以て可とする。訓練上に於て、罰よりも必要なものは、教師の善良な模範である。殊に、幼少な兒童に對しては、善良な模範を示して、よき習慣を養ふやうにしなければならない。幼兒の心情は、一生を支配するものであるから、幼兒の訓練は、特にこれを重んじ、女子の缺點たる多辯とか虚榮虚飾とか云ふやうな惡習の矯正に力めることを必要とする。

教授及び訓練に關するフェネロンの意見には、實際教育者に對する有益な暗示を含んで居る。

フェネロンの功績

フェネロンの教育説は、組織的な女子教育論の先驅として、教育思想界にも實際教育界に

も多大の影響を與へた。マインテノン夫人の如く、これを實地に應用して、大に佛國の女子教育を進歩せしめた者もあつた。

マインテノン夫人は、佛國に於ける最も著名な女流教育家の一人であつた。一六八六年、サンシルに女學校を創設して、一七一七年に至るまで、三十餘年間、これを經營した。サンシルの女學校は、宗教家又は良妻賢母の養成を教育の目的とし、七歳乃至十二歳を入學年齢とし、二十歳まで寄宿舎に入れて嚴重にこれを監督し訓練した。此の學校の特色は、生徒を外界と全く隔離したことであつた。たゞ生徒の外出を禁じたのみならず、家庭との關係、例へば、父母との面會の如きも著るしく制限した。併しながら、校内に於ける生徒の取扱には、大に注意した。なるべく校内の生徒を愉快にして、生徒が喜んで滞留するやうに力めた。學術の教授は、あまりにこれを重んぜず、手技及び家事を主要な課業とした。「平民は平民として教育せよ。」これがマインテノン夫人の標榜した言葉であつた。

第七節 フランケの教育説

フランケ (August Hermann Franke, 1683—1727) は、敬虔主義教育家の代表的人物である。獨逸のリューベックに生れ、ゴータの中學校を経て、十六歳の時、エルフルト大學に入學し、其の後、キール、ハンブルヒ、ライプツヒ等の諸大學に學んだ。一六八四年、ライプツヒ大學の教授に擧げられ、同地に於てシュペーネルの知己となり、其の感化を受けて神學を研究し、敬虔主義を奉ずるやうになつた。一六九二年、新設のハルレ大學教授となり、同時に隣市グラウカールの教師を兼ねた。かくして、彼は、ハルレ市に滞在すること三十六年、宗教上に於ても教育上に於ても

偉大な業績を遺して、教育史上に不朽の名を留めた。

根本思想 (敬虔主義) フランケの教育説は、敬虔主義の上に成り立つて居る。敬虔主義に就いては、既に其の概要を述べて置いた。當時の虚飾的な形式主義に陥れる新教に對する反動思想である。専ら信仰心を涵養し、新教徒の精神生活を革新しようとする新教の一派である。シュペーネルを以て其の創唱者として居る。敬虔主義によれば、兒童の心情を陶冶して、眞の基督教徒たらしめることが教育の目的であつた。故に、教育上に於ては、第一に、宗教

的の訓練をなすこと、第二に、宗教的の知識を授けることを重んじた。併しながら、生活上に必要な知識も亦これを輕視しなかつた。此の一派は、實際教育上に少なからぬ貢獻をした。殊に師範教育や貧兒・孤兒の教育に力を盡した。

教育の目的 フランケは、敬虔主義の教育家を代表する人物である。従つて、前に述べた敬虔主義の教育觀は、同時にフランケの教育觀であつた。フランケは、眞の基督教徒即ち内心の信仰に生き

る人物の養成を以て教育の目的とした。それに就いては、先づ第一に人を信仰に導くことを必要と認めた。「眞の信念

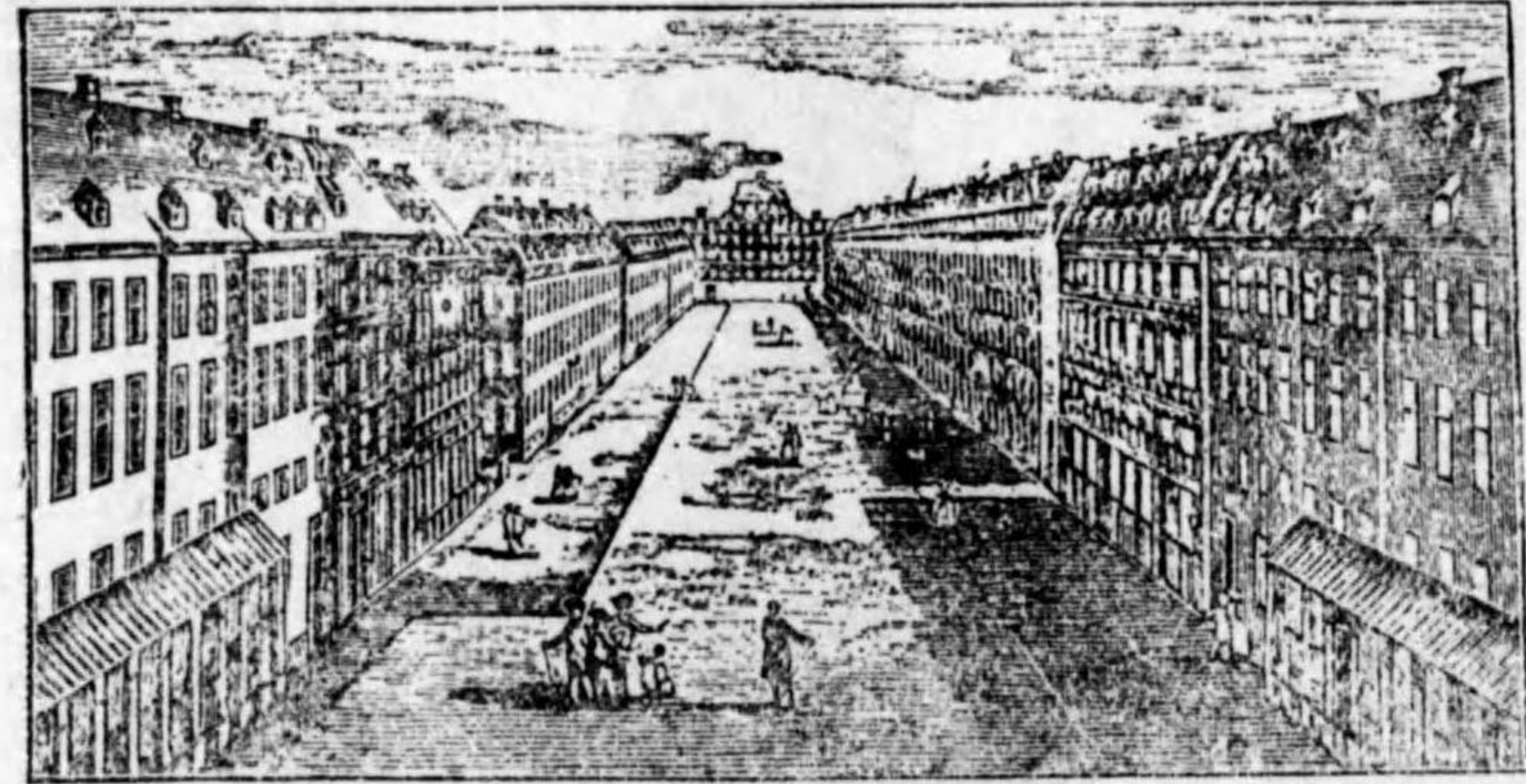
を有する人のみ、善良な社會の成員となることが出来る。正しい信念がなければ、總べての知識・才能及び世俗的文化は、寧ろ害毒を流すものである。」と言つて居る。第二に、彼は、基督教的才能を與へることを必要と認めた。基督教的才能とは、自己の欲望を制して神の道に従ふこと、換言すれば、神の意志と認めるところは、如何なる困難を排

第九十二圖



フランケ

第三十圖



フランケン学院

除してもこれを實行すると云ふ能力であつた。かくの如き才能の根源として、フランケは、認知と經驗とを擧げた。認知とは、利害を識別する働らき、經驗とは、試行によつて失敗又は成功の原因を知り、正しき行動に進む働らきである。

實際教育論 實際教育に關するフランケの教育意見は、彼が直接

經營した學校の内容によつてこれを知ることが出来る。彼は、實際教育者としても、種々の方面に活動した。殊に、大學教授の傍ら、ハルレ市に貧民學校を創設して、無産階級の子弟を教育し、且つ孤兒院を附設したことは、今日でも尙ほフランケの偉業として聞えて居る。彼は、最初、木曜日毎に來りて惠を乞ふ貧民の一群に同情のあまり、これを救済する目的を以て教育所を起したのであるが、彼の事業に賛成して資金を喜捨する者が多く出て、次第に發展して、遂には頗る大規模の教育所となつた。一七二七年、彼の逝去した當時に於ては、六種の學校が其の中に含まれて居た。六種の學校とは、(一)貧兒學校、(二)市民學校、(三)孤兒院、(四)中等學校、(五)羅甸學校、(六)教員養成所等である。これ等を總稱してフランケン學院と云つた。

フランケは、これ等の學校に於て、眞の基督教徒を養成することを根本的の方針とし、其の方法として、第一に、善良なる模範を示すこと、第二に、宗教問答を授けること、第三に、聖書を讀ませること、第四に、朝夕訓戒を加へること、第五に、道徳と罪惡との區別を明かに悟らしめること、第六に、命令及び教訓を興へること、第七に惡心の挑發を避けること、第八に、神に對する尊敬心を養ふこと、第九に、適當に祈禱せしむること、第十に、惡友を遠ざけること、第十一に、愛を以て導き愉快に作業せしめること、第十二に、懲罰に最も注意すべきこと等を擧げた。フランケの教育説は、純眞なる宗教教育説に屬して居る。而して、其の教育方法論の中心は、意志の陶冶と云ふことにあつたのである。

フランケの教育所の教科を一瞥するに、貧兒學校と市民學校とは、これを合はせて獨逸學校と稱し、宗教を中心として、算術・音樂等を加へ、羅甸學校に於ては、羅甸語・希臘語・ヘブライ語等の語學をはじめとして、讀方・書方・數學・歴史・地理・音樂等を課し、中等學校に於ては、羅甸語・希臘語・ヘブライ語の外に、佛蘭西語・獨逸語等をも加へ、且つ算術・幾何・天文學・植物學・解剖學・醫學・地理・歴史・音樂等を課した。其の根本方針を宗教教育の上に置きながら、實科的知識をも採り、理科に關する學科を加へて居る。こゝに時代思潮の影響を洞察することが出来る。

フランケの功績

フランケが獨逸の實際教育に貢獻した功績は、これを認めざるを得ない。彼の創設したフランケン學院は、其の後、種々の變遷を経て、今日までも續いて居る。現在二千人の生徒を收容し、一百人の教員を有する一大學園である。創立以來の卒業生が既に十萬人に及んで居ると云ふ一事によつても、フランケン學院の功績を察す

ることが出来る。加之、此の فرانケ 學院は、獨逸の貧民教育・孤兒教育・師範教育・實科教育等に對し、直接に間接に種々の影響を及ぼした。此の學校の示唆を受け、或は此の學校を模範として創立せられた學校は、少なからぬ數に上つた。フランケは、獨逸に於ける實際教育界の大恩人である。

第八節 エスイット派の教育説

エスイット派には、其の教育的方面の代表者として、特に擧げる者が無い。よつて茲に概括的に其の教育思想の大要を述べて置くことにしたい。

エスイット派の起原と變遷 エスイット派は、第十六世紀の宗教改革に刺戟せられて起つた新教徒の一團體である。其の創設者は、前にも述べた通り、西班牙の貴族イグナチオ・ロヨラと云ふ者であつた。新教徒の宗教改革運動に反抗し、極力舊教の挽回につとめた。新教徒は獨逸を中心として、普通教育に力を盡し、エスイット派は、巴里を中心として、青年教育に最も其の意を注いだ。宗教上に於ても、教育上に於ても、新教徒に對して、常に一敵國の觀を呈して居た。エスイット派の全盛時代は、第十六世紀の後半から、第十八世紀のはじめまでであつた。第十七世紀の教育思想中に、此の學派の教育思想を一瞥しようとする理由はこゝにある。其の全盛時代に於ては、單に歐洲諸國のみならず、遠く印度・支那・米國等までも、其の宣教を試みた。天文十八年には、フランシスコ・サビエルがこれを我が國にも傳へた。肥前・豊後・近江等の各地に此の派の學校の創立を見るに至つた。ロヨラの歿後百五十年にして、七百餘の學校が全世界に設けられたと云ふことである。此の派の教育上に於ける勢力が如何に大なるものであつたかが察し得られる。

エスイット派の教育説

エスイット派の教育説は、其の學校に於て實施せられた内容によつて知るより外はない。學校も年代により場所により著るしく相違して居るから、極めて大體の教育方針だけを知り得るのみである。

エスイット派では、其の宗長を將軍と稱し、宗派内に於ける絶對の權能を有して居た。全國を幾つかの宗教區に分ち、各區に知事を置いて區内の教育を總覽せしめた。また知事の下には、コレヂの總長があり、總長の下には、學事監督官があると云ふやうに、徹頭徹尾階級制度を採つて居た。

學校は、これを普通部と高等部とに分けた。普通部は、中等學校に相當し、高等部は、大學に相當するものであつた。普通部は、これを五級に分ち、主として羅旬語及び希臘語を授け、高等部は、これを哲學級・神學級の二級に分ち、神學部の卒業生を教師に採用した。教師の階級は、教授・助教・得業生・試補の四段に分れて居た。教師の選擇に注意し、優良教師の養成に力を用ひたのは、此の派の特徴の一つであつた。

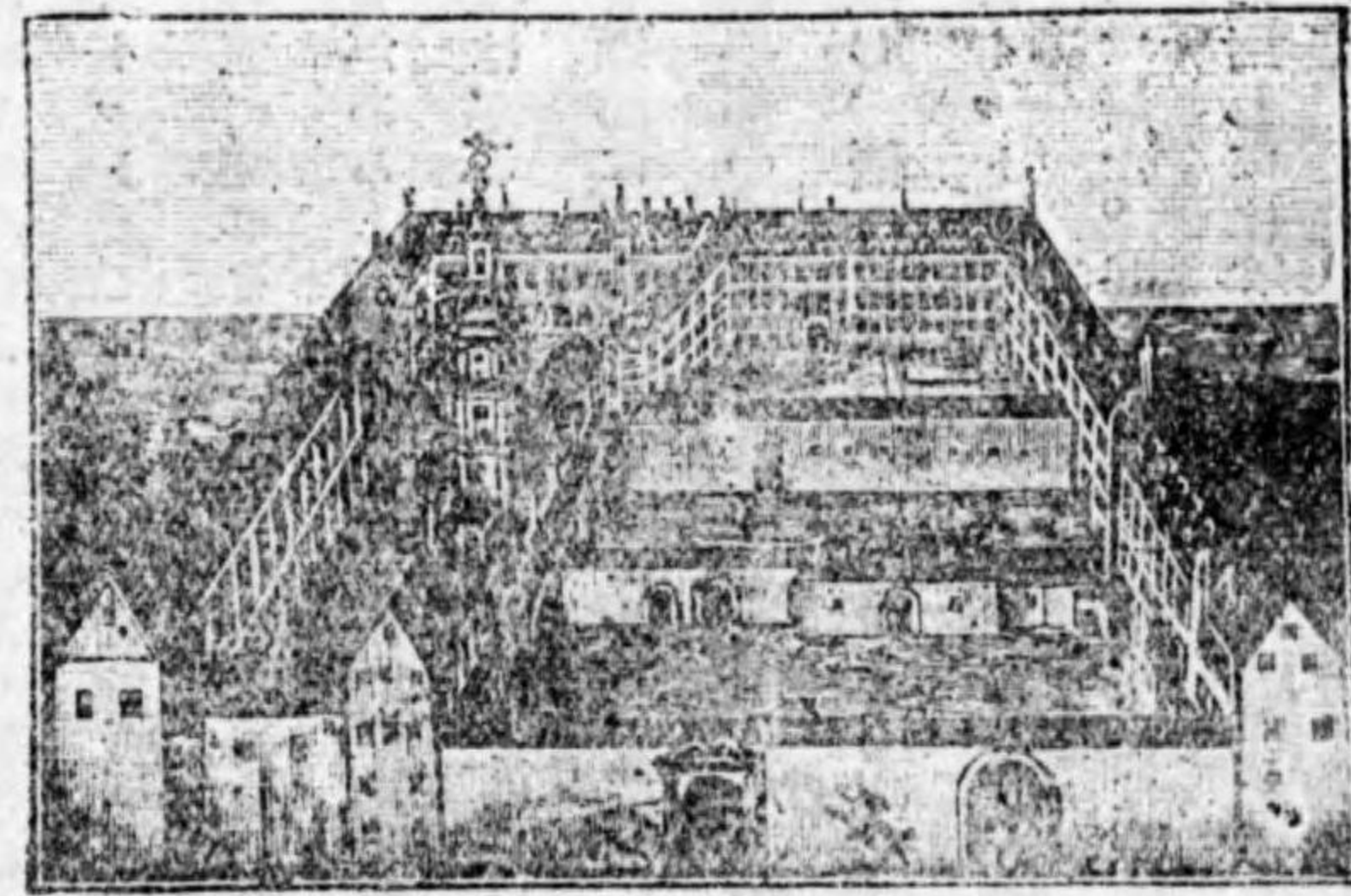
エスイット派の學校では、知育よりも徳育に重きを置いた。而して、意志の鍛練と云ふことが實際教育の根本問題となつて居た。基督教に於ては、みな謙讓を以て美德の中に數へて居るが、エスイット派は、特にこれを偏重した。長上に對しては、殆ど絶對的の服従を要求した。エスイット派の學校は、生徒を悉く寄宿舎に收容し、外部との接觸を全然絶ち、極端な保護主義を執つた。祝祭日以外には、決して生徒を休ませなかつた。學業を休ませると惡習に染む機會を與へると云ふのが其の理由であつた。また學校内では、宗派以外の異説を絶對に禁じ、教師の話を一言一句聽き誤まらざるやうに注意せしめた。

エスイット派の學校には、體罰も常に行はれた。不良な生徒を鞭つたり、不勉強な者を座せしめたりする特別な設備まで出來て居た。嚴重な體罰によりて生徒を威嚇し、悪行から遠ざからしめることを訓練の消極的方針として居た。

外に積極的方針としては、生徒の名譽心を刺戟し、互に競争せしめるやうな方法をも採つた。

エスイット派の學校では、純然たる宗教主義の教育を施した。中心教科は、宗教に関するものであつて、其の他のものは、たゞ補助教科としてのみ價值を認められたに過ぎない。高等部即ち大學に於ては、神學を主とし、補助學科として哲學・數學・自然科學其の他のものを課した。中等學校に於ては、語學及び文法のために多くの時間を費やしたが、これも畢竟宗教に関する書を自由に讀解する準備として課せられたに過ぎない。最初は、國語より入り、次第に羅旬語や希臘語を教へ、修辭學や論理學をも學ばしめた。

教授は、主として教師の口授によつた。普通部の生徒は、これを機械的に記憶し、大學の生徒は、これを筆記した。稀には教科書を



圖一十三第

デレコの派トツイスエに於て紀世七十第

使用することもあつた。教授の順序は、第一に、文章の全體の意味を授けて置いて、次に一層精密に文章の構造を説明し、次に類似した思想及び文章等を他の書中より引用して内容を解釋し、然る後、修辭の説明に及び、最後に道徳

的教訓を與へると云ふやうな形式になつて居た。多くの教材を授けることよりも、少數の教材によつて能力を練習することを必要とした。

知育の方面に於ても、德育の方面に於ても、生徒の名譽心を利用して互に競争せしめるやうに力めた。其の方法として、一組の生徒を二團とし、各團の生徒を數列に分ち、

能力の粗ぼ相伯仲する二人づゝを對向せしめて、其の競争心を刺戟し、自ら進んで研究するやうにした。而して其の競争に勝利を得た者には、賞品を與へたり、特別な地位を與へたりして、大に其の名譽心を挑發した。

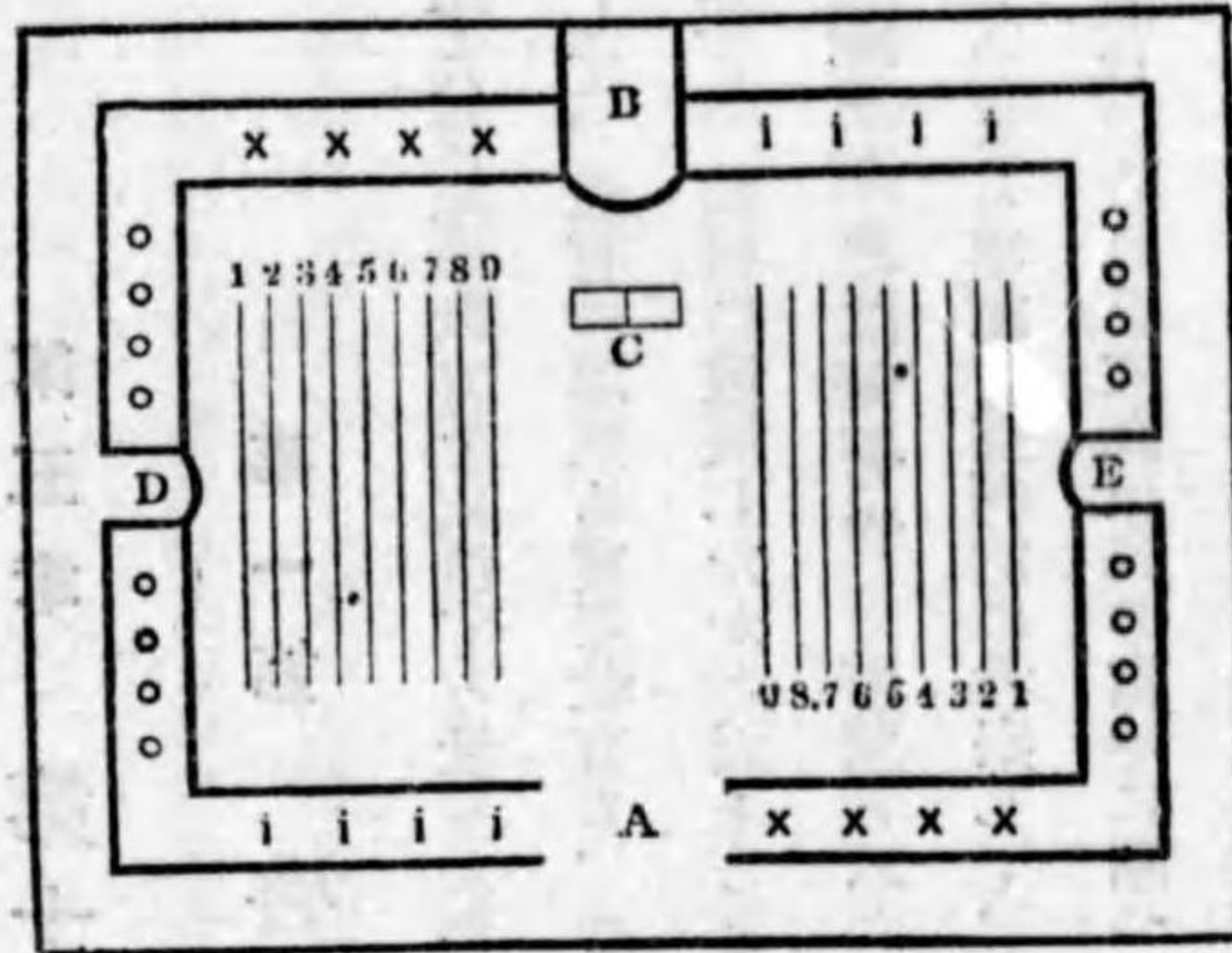
エスイット派の學校では、體育の方面にも注意し、水泳や騎馬や擊劍等の如き遊戯を大に獎勵した。また過度な勉強によつて健康を害するやうなことの無いやうに、適當な休息時間と睡眠時間を與へた。

エスイット派の教育說に對る批判

エスイッ

ト派の教育說は、次の如き長所を有して居る。第一、宗教主義に基づき意志の鍛練を重んじたこと、第二、能力の練習に重きを置いて、徒らに多くの教材を授けなかつたこと、第三、體育の方面に注意を怠らなかつたこと、第四、教師の養成に力を注いだこと等。エスイット派の教育說の短所は次の如き點にある。第一、餘りに極端な宗教主義を採

圖二十三第



室教の派トツイスエ

Bは正教員、
Cは助教、
A・D・Eは生徒の列、
O・Xは生徒の列、
1・2・3は生徒の列、
點は一對の競争者、

用した爲めに、形式的な教育に陥つたこと、第二、體罰を是認したこと、第三、上流社會の教育にのみ盡力したこと、第四、名譽心の挑發を知育・徳育の手段としたこと等。

第五章 第十八世紀の教育

第一節 啓蒙思潮と理性主義

第十八世紀の教育を象徴する最もよき言葉は、理性主義の一語である。第十八世紀には、理性主義の勢力が非常に増大して、教育の思想も實際教育も、これによつて動かされるやうになつたのである。かくの如き理性主義が如何にして生じ、如何に發展したかと云ふことを知るには、當時の社會と啓蒙思潮の關係を一瞥しなければならぬ。

啓蒙思潮とは何ぞや 啓蒙と云ふのは、其の文字の示せるが如く「蒙を啓く」ことである。從來、たゞ盲目的に信じて居る事柄を批判的に考察して、其の價値を決定しようとする思想上の傾向に外ならぬ。かくの如き啓蒙思潮の起原は、これを文藝復興の當時に溯つて考へなければならぬ。中世期に於ては、社會と云ふものが絶對的の權力を有して居た。教權の命するところには、何人もたゞ盲目的に服従しなければならなかつた。而して、多くの人は、其の盲目的な信仰に慣れてしまつて、これを批判的に眺めようとする努力もしなかつた。思想界は、極めて無氣力であり、無事平穩であつた。然るに、近世のはじめに文藝復興の運動が起り、自由研究の精神が高まつて來た爲めに、從來、教權の下に壓迫せられて居た自我が、自由の天地に解放せられたのである。たゞ盲目的に信仰して居た事柄に

對して一々批判を加へようとする傾向を生じて來た。其の傾向が年と共に最も著るしくなり、遂に第十八世紀の啓蒙時代を現出したのである。

啓蒙思潮と理性主義 啓蒙思潮は、因襲的・獨斷的な舊思想に對する反抗の聲である。從來は、たゞ外界の權力によつて理由もなく善惡の價値が定まつて居た事柄に對し、何故にそれが善てめり惡であるかの理由を問はうとするものである。かくの如き理由を問はうとするものは何であらうか。それは、吾人の理性である。理性の鏡に照らして、善なるものを善とし、惡なるものを惡とするのが啓蒙思潮の根本的特徴である。故に、啓蒙思潮とは、理性によつて合理的・批判的にあらゆる事物の價値を定めようとする思想の流れを云ふ。啓蒙思潮と理性主義とが如何に密接な關係を有して居るかは、これによつて明かであらう。啓蒙と云へば、理性の觀念が其の中に含まれて居る。啓蒙思潮は、理性主義其のものである。第十八世紀の理性主義者は、理性を以て宇宙の本体と見る形而上學説を根據として理性の萬能を主唱した。宇宙の本体は理性である。従つて、宇宙の一分子たる人間は、みな此の理性を分有して居る。人間の本性は理性である。此の本性を明かにして、それに照らせば、如何なる事柄でも、明鏡の物象を映すが如くに、其の真相が寫し出されるものである。第十八世紀の理性主義者は、以上のやうに説いて居る。かくの如く理性を以て世界の根本原理と見る説は、既に希臘・羅馬の古代にも存在して居た。故に、第十八世紀の理性主義は、希臘・羅馬の理性主義の復活とも見ることが出来る。文藝の復興によりて、希臘・羅馬の理性主義が復活し、第十八世紀の啓蒙思潮となつたものと云つてよいのである。

理性主義と教育

理性主義は、教育思想上にも、實際教育上にも、種々の影響を及ぼした。思想の方面から云

へば、主知主義の教育思想、個人主義の教育思想、實利主義の教育思想等がこれから次第に起つて来た。教育思想のことは後に章を改めて述べることにしたい。實際教育の方面から云へば、教育の目的、教材の選擇及び取扱等に關する從來の態度を一變せしめた。教育の目的と云へば、從來は道德的・宗教的陶冶のみを重んじた。然るに、理性主義は、知性啓發の必要を教へる。從來は、言語や宗教が中心教材となつて居たが、理性主義勃興の結果、自然科学が教科として最も重要な地位に置かれるやうになつたのである。第十八世紀の理性主義が學校教育に如何なる影響を與へたかと云ふことは、これを次に述べる第十八世紀の實際教育に譲りたい。

第二節 第十八世紀の實際教育

第十八世紀に至つて、各國の實際教育は、次第に進歩して来た。左に二三の國々の實況を述べて置きたいと思ふ。

獨逸の實際教育

先づ第一に述べなければならないのは、獨逸に於ける實際教育の發達である。文藝復興以來歐洲の各國は次第に教育の必要を認めるやうになつた。君主の中には、特に教育事業を奨励し、自ら學校の設立等に盡力した者も少なくなかつた。かくの如き教育尊重の傾向は、更に一層進んで、遂に國民教育制度の確立となつたのである。其の先鞭をつけたものは獨逸であつた。獨逸の普通教育は、三十年戦争の爲め、一時廢滅に歸してしまつたが、第十八世紀に至つて再興したのである。

プロシヤの學校教育 獨逸の聯邦中に於て、最初に統一的な教育制度を定めたのはプロシヤであつた。プロシヤの教育制度は、フリードリッヒ・ウィルヘルム一世及び其の子フリードリッヒ大王(フレデリキ大王)の力によつて確立

した。ウィルヘルム一世は、一七三六年に、「普通學校令」を發布して、(一)校舎の建築、(二)教員の待遇、(三)授業料、(四)政府の補助其の他の準則を示した。右の「普通學校令」によれば、校舎は、町村學校組合の設立とし、建築材料を政府から附與するものとした。教員の俸給は、一年に四ターラーを拂ひ、これも政府から補助するものとした。また五歳から十三歳までを學齡とし、此の間に両親は其の子に教育を受けさせる義務あるものとした。教科目を定めて宗教・讀方・書方・算術・唱歌等を擧げた。此の教育制度は、従前の教育制度に比較すれば、非常に進んだものであつた。

フリードリッヒ大王は、父の意を嗣いで教育の振興に最も力を注いだ。フリードリッヒ大王は、啓蒙思潮の精神をよく理解して、當時の教育の弊を悟り、理性に基づく正しい判断を養ふことの必要を認めた。大王は、屢々教育に關する意見を發表して、社會の人々の注意を促したのみならず、七年戦争後、フランケの門人ヘッケル(Höcker, 1701-1768)に命じて、「地方學校令」を起草せしめ、一七六三年にこれを公布した。此の「地方學校令」は、曩にウィルヘルム一世が發布しを法令を改正したものである。此の「地方學校令」では、就學義務を定めて五歳から十四歳までの期間として居る。フリードリッヒ大王は、中等學校及び高等學校に關しても亦種々の規則を發布した。中學校に於ても、校舎の改善や、教員優遇を必要とした。また大學に於ては碩學を招聘し、學問の研究を奨励し、從來の大學に存した種々の悪弊を除去しようとした。

フリードリッヒ大王の定めた教育制度は、たゞプロシヤの學制を確立したのみならず、他の聯邦に影響を及ぼして獨逸の學制の基礎となつたのである。

獨逸の實際教育家 第十八世紀の獨逸に於ける著名な實際教育家としては、前に述べたヘッケルやロヒウを擧げなければならぬ。



第三十三圖

第十八世紀末に於ける教育の様

王がヘッケルを信頼して、「地方學校令」の起稿を命ずるに至つたのも、實際教育上に於ける彼の功績を認めた結果であらう。ヘッケルの創立した教員養成所は、一七五三年に公立師範學校となつたが、此の學校が獨逸の實際教育に及ぼした功績は實に顯著なものであつた。

ロヒウ (Friedrich Eberhard von Rochow, 1734—1805) も亦フリードリッヒ大王の治世に出て、下層階級の子弟の教育に力を用ひた教育家であつた。彼は、もと軍人であつたが、負傷して農村に退隱してから、貧民の生活を目撃し、其の救済に心を傾けるやうになつた。偶々彼は、バセドウの書を読んで、大に教育の必要を感じ、一七七三年、自己の所有地内に一の學校を設けて貧兒の教育を開始した。彼は、其の教科書として、自ら「兒童の友」と名づくる一書を編纂した。此の書は、一時、各地の家庭及び學校に於て愛讀せられ、數箇國語に翻譯せられた。ロヒウは道徳的・宗教的陶冶を重んじ、「兒童の友」の中にもこれに關する材料を多く蒐集した。ロヒウの教育事業は、僅かに一私有地の小學校のみに限られて居た。併しながら、彼の學校を視察して、其の設備や教授法に倣はうとした者は少なくなかつた。故に、彼の教育事業は、間接に獨逸全體の教育を動かしたのであつた。

佛國の實際教育 第十八世紀に於ては、佛國の實際教育界にも一大革新が行はれた。即ちそれはエスイット教育の排斥である。其の結果、統一的な國民教育の制度が、にもまた生じて來たのであつた。

エスイット教育の排斥 第十七世紀に於ける佛國の教育は、種々の宗教團體の手によつて行はれて居た。其の宗教團體の中で、最も勢力のあつたものは、エスイット派であつた。エスイット派の宗教團體は、第十八世紀に入つても尙ほ強大な勢力を有し、あらゆる國家的事業に關係して居た。それが爲めに、政府とエスイット派宗教團體の間には屢々利害の衝突を生じた。其の結果、政府は、遂に一七六二年、エスイット宗教團體の放逐令を發布するに至つた。こゝに於て、宗教界にも自ら一大革新が行はれることになつた。即ち、従來は、宗教團體の手によつて經營せられて居た教育が、國家の手に移るやうになつたのである。當時、エスイット團體の教育は、全く積弊の中に沈淪してしま

つて居た。彼等は、時勢の推移も思想界の進歩も顧みず、徒らに舊式な教育の型を固守するのみであつた。教科と云へば、たゞ古典や古語を誦誦せしめたり、無益な哲學上・宗教上の獨斷説を注入することを以て能事とした。實地生活に必要な實科的知識の如きは、極度にこれを輕視した。また其の訓練は頗る苛酷に流れた。甚だしきに至つては、臨時に門番や小使や料理人の如き者を雇つて兒童に懲罰を加へたり、生徒中の或る者をして學友を鞭うたしめると云ふやうな非教育的なことが行はれた。従つて、かくの如き教育を排斥して、眞の國民教育を發達せしめることの必要を認め、其の方案を發表した者も少なくない。ラ・シャ・ロレイ (La Chalotais: 1701—1784) は、一七六三年に、「國家教育論即ち少年に對する學案」を發表して、エスイット派の教育を痛切に攻撃した。ロルラン (Roland: 1734—1794) は、「巴里の議會に教育案を提出して、佛國教育の革新を叫び、且つ各地の實際教育を視察して、エスイット派の教育の弊害を最も明瞭に指摘した。ロルランは、行政官として最も優れた知能と手腕とをもつ人であつた。チュルノー (Turgot: 1724—1778) も亦一七七五年に、教育革新に關する意見書を國王に提出した。從來の宗教教育が教育の精神に遠ざかれることを論じて、大に公民教育の必要を叫んだのである。

佛國大革命と教育 佛國の大革命は、あらゆる政治上及び社會上の舊慣舊習を打破した。従つて、教育上にも亦自ら徹底的な刷新を行ふに都合のよい機會を與へた。革命家は、何れもみな教育によつて民心を收攬し、新政府の基礎を確立する必要を認めた。従つて、こゝに種々の教育革新意見が現はれた。タレーラン (Talleyrand: 1754—1838) は、一七九七年の議會に教育革新案を提出した。彼は、從來の教育の缺點として、(一)教育其のものが十分に普及して居なかつたこと、(二)教育の方法が不完全であつたこと、(三)教授した事柄が成長後の社會生活に殆んど役に立たなかつたこと、(四)教育が僧庵的・出世間的傾向を脱して居なかつたこと等を挙げた。彼は、教育の普及を國家の急務とし、

給費の制を設けて不遇な秀才を救助することの必要を唱へた。併しながら、彼は、國家の教育強制權を否定した。彼は、自由主義の立場から強制の觀念を嫌忌したのである。タレーランの教育案は、宿題として次の議會に留保せられることになつた。然るに、次の議會に於ては、タレーランの教育案を討議せず、コンドルセ (Condorcet: 1733—1794) に命じて、教育改良の新案を提出せしめた。コンドルセは、學才に富み、且つ教育上の意見をも豊かにもてる人であつた。佛國の教育を最も學究的に研究し、自分の意見をも加へて、頗る適切な學制改革案を提出した。コンドルセは、佛國大革命の精神たる自由と平等の思想を徹底せしめるために、教育を最下級の人民にまで普及させることを必要とした。さうして、彼は、極力、教育の機會均等を主唱した。當時、オーストリアとの外交關係が切迫した爲めに、議會に於ては、教育問題を討議する暇がなかつたので、コンドルセの教育案も亦タレーランのそれと同じ運命に陥つてしまつた。革命後の第三議會も亦教育の問題を盛んに討議した。過激な意見もあり、溫和な意見もあつたが、要するに、教育を革新して、革命の精神を徹底せしめようとする趣意に變はりはなかつた。佛國の大革命は、自由と平等を其の根本精神として居た。従つて、個人の自由を束縛するやうなことを、例へば、國家が國民に教育を強制する權利の如きものを認めなかつた。併しながら、下層の人民にまで平等に教育を受けさせることに就いては、國家が責任を負はなければならぬものとした。従つて、國家は、僧侶の手より教育を奪取し、自らこれを經營した。授業料を全廢して、貧困な子弟にも教育の恩恵を蒙らしめるやうな制度は、自らこゝに生じて來たのである。

オーストリアの實際教育

オーストリアでは、有名な女王マリア・テレサが、フェルビーガー (Filibiger

1781-1782)に命じて起稿せしめた「普通學校令」を一七七四年に發布した。當時、オーストリアの學校教育は、甚だしい不振の状態に陥つて居たので、先づ其の領土の小學校を根本的に改良したいと云ふのが女王の意向であつた。フェルビーガーは、シレジアの人、學校經營によつて其の名を知られて居た。彼の起稿した「普通學校令」は、教育を以て國民の幸福の基礎とした。さうして、總べての市町村に普通小學校を設けて、六歳以上十二・三歳までの男女兒を入學せしむべきものとした。教科としては、宗教・修身・讀方・書方・算術・法制經濟の初歩の如きものを擧げた。また以上の如き普通學校の外に、高等小學校のことや、教員養成所等のことを規定した。此の「普通學校令」は現時の學制の基礎となつたものである。

中等教育に關しては、既に一七五二年に法令を公布したが、一七七五年には、更に新制度を定めた。其の制度によれば、中學校は、政府の監督の下に置かれた。而して、雜句語を主要學科とし、各學科は、政府の嚴密な檢定を受けた教科書によつて教授せられることとなつて居た。

特殊教育の發達 第十八世紀には、普通教育と共に特殊教育が次第に發達して來た。これまた第十八世紀の實際教科を回顧するに當つて、特に注目すべきことである。盲生の教育、聾啞生の教育等、何れもみな此の世紀に其の起原を發して居る。

盲生教育 一七八四年に、佛人ヴァランタンアウイー(Valentin Haüy, 1745-1821)と云へる者、一盲人の助力によつて、巴里に訓盲院を起し、凸字を用ひて教授した。これが歐洲に於ける盲生教育の起原である。アウイーの事業には、共鳴者が多く、漸次、各地に普及して行つた。アウイーに倣つて、訓盲院を創設する者も續々と現はれた。其

の頃、ナポレオンの戰亂が起つて、歐洲全土は、麻の如く亂れた。各國は、何れもみな其の戰禍を蒙つた。併しながら、盲生教育事業は、其の戰禍にも屈せず、日に月に發達し、歐洲全土のみならず、遠く米國等にまで普及した。各國に於ける盲生教育の起原を表示すれば左の通りである。

佛蘭西	一七八四年	英 國	一七九一年	奧大利	一八〇四年
プロシヤ	一八〇六年	和 國	一八〇八年	瑞 典	一八一〇年
丁 抹	一八一一年	蘇格蘭	一八二二年	米 國	一八三二年

一八六一年には、獨逸に於て盲生の幼稚園が開かれた。これが即ち最初の盲生幼稚園である。また一八六九年には、米國北カロリナ州に於て、色盲生を收容する學校が開かれた。これが即ち色盲學校の先驅である。

聾啞生教育 聾啞生の教育事業は、西班牙ベネディクティン(Benedictine)によつて、一五七八年に企てられた。これが世界に於ける聾啞生教育の濫觴と見做されて居る。併しながら、此の事業が漸く世間の注意を惹くやうになつたのは、第十八世紀の後半期である。聾啞生教育の爲めに盡力して、其の事業の發達を促進せしめた功績者は、佛國人アベール・ド・レペールと獨逸人ザムエル・ハイニッケの兩人である。レペール(Charles Michel Abbe de Lépée, 1712-1789)は、人格の高潔な人情に厚い牧師であつた。聾啞の女兒二人を預つて、苦心の結果、其の教授法を案出し、一七六〇年、私財を投じて巴里に聾啞學校を開いた。さうして、彼は、其の後半生を此の事業の爲めに捧げた。此の聾啞學校は、彼の歿後、一七九一年に至り、有權者の力によつて國家の直接經營に歸した。レペールは専ら指話法によつて聾啞生を教育した。これを佛蘭西式と稱して居る。ハイニッケ(Samuel Heiniche, 1727-1790)は、豪農の家に生れて、

幼少の頃から學問を好み、且つ音楽に長じて居た。エッペンドルフの學校教師をして居た時に、一人の聾啞兒を委託され、苦心を重ねて其の發音法を案出した。それから、聾啞生の教育に興味をもち、一七七八年、ライプチヒに聾啞學校を起し、終生を其の學校の爲めに費やした。ハイニッケは、聾啞生を教育するに、發音法を用ひた。これを獨逸式と稱して居る。

第六章 第十八世紀の教育思想

第一節 第十八世紀の思想界と教育思想

啓蒙時代の思想界と思想家 第十八世紀の思想界を風靡したものは、所謂啓蒙思潮である。啓蒙思潮の意義・起因及び教育上に及ぼした影響等に就いては、既にこれを概説した。啓蒙思潮は、中世期に於ける教權の絶對的壓迫に對する反動であつた。文藝復興によつて、希臘・羅馬の自由な精神を體得した民心には、かくの如き啓蒙思潮が自ら萌して來なければならなかつた。啓蒙思潮は、歐洲全土を風靡して、各國の思想界をみな其の渦中に導き入れた。啓蒙思潮の影響を受けない國は、殆んどなかつたのである。

啓蒙時代に於ける各國の思想界には、種々の思想が現はれた。英國に於ては經驗主義の哲學が最も隆盛を極めた。ベーコンに發し、ロックに至つて大成した經驗主義の哲學は、ヒュームによりて發展の極致にまで導かれた。さうして、其處に經驗主義の哲學は、自ら根本的の缺陷を曝露するに至つた。第十六世紀以後に於ける英國の思想界は、

經驗主義の哲學が中心の流れとなつて居た。此の經驗主義に對しては、反動的の思想も現はれた。ケンブリッジのラトーン學派の如きも其の一つであつた。ケンブリッジのラトーン學派は、第十七世紀に於て、ホッブスの經驗主義に反對して、本有觀念論を主張した。カッドナイス及びモーア等が此の學派の代表者である。スコットランドの常識哲學者に至つては、經驗主義に對する反動的傾向が尙ほ一層明瞭になつて居る。スコットランドの常識哲學者は、ケンブリッジのラトーン學派と同じく、本有觀念の存在を認めた。さうして、其の本有觀念に常識の名稱を附した。吾人は、先天的に常識と云ふものを有して居る。此の常識によつて、正邪善惡を判斷することが出来る。經驗論者の如く、吾人の心を白紙と見ることは出来ない。これが常識哲學の根本思想である。リード及びカルダーウード等が此の學派の代表者として聞えて居る。

英國に發祥した經驗主義の哲學は、佛國に入りて、認識論上の感覺論となり、生理上の唯物論となり、宗教上の無神論となり、倫理上の利己主義となつた。コンデイヤック、エルヴェシウス、ラメトリー、ホルバツハ等が代表的の思想家である。これ等の人々の説によれば、人間は、一種の機械に外ならぬのであつた。人間の精神と云つても、決して特別に靈妙なものがあるわけではなく、たゞ物質的の腦髓の働らきによつて生ずるものに過ぎなかつた。恰かも時計の針が内部の機械によつて規則正しく働くやうに、人間の身體の物質的構造より必然的に種々の精神作用が生じて來るものと見たのである。人間は、みな自己の快樂を欲するやうに出來て居る。利己は、人間の本性である。故に、人間は、なるべく愉快に暮すがよい。道徳と云ふものは、人間が便利のために作つた法則である。決して萬世不易のものではない。神と云ふものは、人間に不愉快を與へ、且つ科學の發達を妨害する無用の長物である。啓蒙時代の佛

國思想家は、以上の如く道徳及び宗教を排斥してしまつたのである。かくの如き感覺論・無神論・唯物論・利己主義に反對して現はれて來たのがルソーであつた。ルソーは、文藝復興以來駁々として進んで來た文化に鋭い批判を加へて、世界の思想界を一變せしめた偉人である。ルソーの思想は、あらゆる方面の文化に影響を與へた。教育史上に於ても亦不朽の功績を遺して居る。ルソーの思想は、これを後に述べる。

英國に於て經驗主義の哲學が發達したのに反し、獨逸では純理主義の哲學が發達した。純理主義の哲學は、佛國のデカルトを祖とするものである。併しながら、佛國に於ては、自由に其の驥足を伸ばすことが出來ず、却つて經驗主義系統の極端な思想に壓倒せられてしまつた。然るに、此の純理主義は、獨逸に入りて堂々たる哲學體系となつた。デカルトの思想は、和蘭のスピノーザに傳はり、更に獨逸のライブニッツに傳はつた。ライブニッツは、スピノーザの純理哲學とロックの經驗哲學とを調和して、有名なモナド説を唱へた。モナド説と云ふのは、自ら活動する精神的個體モナドを以て世界の實體とし、此のモナドの活動たる表象の明と不明とによつて、世界の事物を説明しようとする形而上學的な哲學説である。ライブニッツの説を承け繼いだのがウォルフ(Christian Wolf. 1679—1754)であつた。故に、ライブニッツ、ウォルフ學派と云ふ名稱を與へて居る者もある。ウォルフは、ライブニッツの説を俗化せしめたと云ふ非難もあるが、獨逸の啓蒙時代を代表する大哲學者であつた。ウォルフは、理性を以て、知識上の問題に於ても、生活上の問題に於ても、最高の判決者たり、且つ最高の支配者たるものとした。自然の法則を發見し理解し得るものは、理性のみである。理性の證明を経なければ、何事も信じてはならない。理性と矛盾せざるもののみが眞實であり、眞實なるもののみが價値を有するものである。ウォルフは、かくの如き理性主義を、宗教上の問題にまでも論

及したので、宗教界に物議を起し、大學から排斥せられ、遂にプロシヤを退去しなければならなくなつた。然るに、フリードリッヒ大王の即位と共にウォルフは、再び召還せられて、大學の教授に復職した。こゝに於て、ウォルフの哲學は、遂に神學を支配する程の勢力を生じた。ウォルフの哲學を根據とし、大陸に發達した純理主義、英佛に發達した經驗主義を盡く綜合し、且つ獨特の批判哲學を建設したのがカントである。カントは、獨逸の啓蒙思潮の中から生れ出た最も偉大な哲學者であつた。カントによつて世界の哲學界は其の面目を一新した。さうして、哲學全盛の第十九世紀が出現したのである。

第十八世紀の教育思想

啓蒙思潮の特質は、前にも述べた通り、理性主義の一語に歸着する。啓蒙思潮即ち理性主義である。啓蒙時代の理性主義は、あらゆる思想の根據となつて居た。教育思想も亦自ら理性主義の上に立脚せざるを得なかつた。啓蒙時代の教育思想の代表者として、特筆しなければならないのは、佛國の啓蒙思想から出現したルソーと、獨逸の啓蒙思想が產出したカントである。ルソーとカントとは、近世の歴史に最も偉大な足跡を遺した二大思想家であつた。教育史上に於ても亦此の二大思想家の功績を先づ第一に稱讃しなければならない。ルソーの思想は、主情説・自然主義に屬し、カントの思想は、主知説・理想主義に傾いて居る。併しながら、理性を重んじ、理性の承認と云ふことが思想の根柢に伏在して居る點は、何れも同じ啓蒙思潮の中から現はれたものであることを思はせる。

ルソーとカントの功績は、教育思想の方面にのみ限られて居る。然るに、教育思想の提唱と共に、其の教育思想の實際的適用を試み、第十八世紀の教育界に多大の貢獻をしたものがあつた。これを名づけて汎愛派と稱して居る。バ

セドウ及びザルツマン等が其の代表者として知名な教育家であつた。

啓蒙時代の理性主義は、やがて極端に流れて、淺薄な自然主義・個人主義・實利主義・快樂主義となつた。かくの如き傾向に對しては、自らまた一種の反動が起つた。新人文主義と云ふのがそれである。第十八世紀の末に、獨逸のゲスネルがこれを唱へた。此の派の教育思想家には、ヘルデルがある。此の思想は、第十九世紀に入りて、多くの共鳴者を出した。

以上に列擧した代表的な教育思想家の教育説を次に略述することにしたい。但し新人文主義の教育説は、これを第十九世紀の教育説の中に併せて述べよう。

第二節 ルソーの教育説

近世思想界の革命児ジャンジャック・ルソー (Jean Jacques Rousseau. 1712—1778) は、瑞西のジュネーヴに生れた。父は佛蘭西人である。時計の製造を業として居た。幼時母を失つて教育に冷淡な父の手に育てられたので、頗る放縱な生活をして、稗史・小説等の書物のみを耽讀して居た。それが爲めに、彼は、著るしく感情的性質の人間となつてしまつた。八歳の時に、父がジュネーヴを逃亡したので、それからは、叔父の手に育てられた。十二歳の時に銅版師の徒弟となつたが、何の得る所もなく、たゞ怠惰な目を送つたのみに過ぎなかつた。其の後、或は、他人の家に寄食し、或は、音樂師となり、或は、家庭教師となり、四方を放浪した。此の放浪生活中に、彼は、幾多の辛酸を嘗め、且つ種々の不道德な生活をした。併し、彼は、音樂に長じ、文章をよくし、且つ非常な勉強家であつた。「予は、

一物も知る所なければ、よく凡べての物を感じ。」と自ら述べて居るが如く、彼は、實に多情多感な青年であつた。一七四九年に、ジョン大學の懸賞論文に應じ、二等に當選してから、文名が急に高まつた。其の論文の題目は、「科學及び藝術の進歩は、道德の進歩に貢獻するや否や。」と云ふのであつた。一七六二年、巴里に於て、有名な「民約論」を著し、續いて同年の中に「エミール」を公にした。此の二書のために、彼は、佛國の政府から迫害を受けて巴里を去り、瑞西に逃れ英國に匿れたが、其の間に「懺悔録」を著した。其の後に於ても波瀾に富んだ生活を續け、一七

七八年、巴里を去る二十哩のエルムノンヴイルに歿した。

第三十四圖



ルソー

ルソーの生涯は、殆ど放浪生活を以て終始した。彼は、正則の教育を受けなかつた。従つて、學問上の教養は乏しいが、豊富な想像力と、鋭敏な觀察力と、最も堪能な表現力を有して居た。彼は、其の觀察、其の想像によつて生じた天才的な思想を、犀利な文字によつて表現した。彼の著書は、何れもみな奔放不羈な思想を筆にまか

せて叙述したものである。體系的に自分の意見を組織したものはない。併しながら、近世の文化に對する彼の説い批判は、社會の迷妄を打破して、歐州全土の民衆を覺醒せしめた。彼の著書に刺戟せられた著名な學者や思想家は尠なくなかつた。大哲學者カントは、ルソーの著書を耽讀して、十年一日の如く實行した散歩を忘れたと云はれて居る。

ルソーの著書の中、教育思想を最も詳しく述べたものは「エミール」である。「エミール」は、たゞルソーの教育説を研究する者にとつて必讀の書であるのみならず、近世の文化史上に逸することの出来ない古典である。

根本思想

ルソーの根本思想は、自然主義・個人主義・主情主義・消極主義と云ふやうな文字によつて現はすことが出来るかと思ふ。ルソーは、自然と云ふことを非常に重んじて居る。如何なる事物も、自然のまゝならば善であるが、人為が加はるので墮落して悪となる。これがルソーの思想の根柢に横はつて居る觀念である。此の根本觀念に基づいて、ルソーは、宗教を論じ、道徳を論じ、政治を論じ、教育を論じたものであつた。彼は、佛國啓蒙時代の無神論に反對して、神の存在を認めた。併しながら、歴史的宗教を排斥して、自然宗教を是認した。自然宗教とは、感情の上に成立する宗教であつた。彼は、自然のまゝの人類を以て善とし、人生の罪惡を開化の弊害に歸した。故に、彼は、自然の状態に復することを以て道徳の理想とした。彼は、天賦の人權を認めた。人間は、生れながらにして平等であり、且つ自由である。強者が弱者を支配する權力を固有して居るものではない。此の平等な人間が各個人の發達を期する目的を以て自由契約により組織した機關が國家である。即ち國家は個人の契約によりて成れるものに外ならぬ。これが有名なルソーの民約論の要點である。以上の如き宗教觀・道徳觀・政治觀によつて、ルソーの根本思想たる自然主義・個人主義・消極主義が如何に鮮かに現はれて居るかを知らることが出来る。

教育の目的

教育説も亦明かに前述の根本思想の中に成り立つて居る。ルソーは、教育の目的を掲げて自然性の開發とした。「神の手を離れる時には、總べてのものみな善である。然るに、それが人の手に移ると悉く墮落して悪化する。」これは、ルソーが「エミール」の開卷第一に述べた言葉である。故に、ルソーの説によれば、教育の目的は、外部の妨害物を除去して、自然性を自由に發育せしめることにあつた。

ルソーはまた従來の教育思想が社會の一員たる人物の養成にのみ重きを置いたのに反對し、個人の教養を教育の主

眼とした。教育の目的は、完全な個人即ち自然人を作ることにある。社會の一員即ち公民の養成を教育の目的とすることは出来ないと思ふに斷言して居る。

ルソーは、更にまた現在の自由と幸福とを重んじ、不確實な未來のために、現在の自由と幸福とを犠牲にした従來の教育を排斥した。「現在を以て不確實な未來の犠牲とし、恐らくは兒童が享樂することも出来なからうと思はれるやうな未來の假裝的幸福の準備として、兒童を束縛し、且つこれを苦しめるのは野蠻な教育法ではないか。」と喝破して居る。

以上の如き教育の目的觀は、何れもみなルソーの根本思想から生じて來るものであつた。

教育の方法

教育の方法に關するルソーの説は、教育目的論と同じく、また其の根本思想の現はれに外ならぬものであつた。ルソーは、「自然に従つて教育せよ。」と云ふことを教育方法の第一原理とした。ルソーの説によれば、教育に直接の關係を有するものには、自然と人と物との三要素がある。こゝに謂ふ人とは、社會生活をして居る人間のこと、自然とは、人間の本性のこと、また物とは、外界の事物である。其の三者の中、自然は、兒童の自然性の發育を掌り、人と物とは、自然性の發育を妨げる外力を排除する。前者は、積極的作用をなし、後者は、消極的作用をなすものである。ルソーは、此の三者の協力によつて、兒童の自然性は、完全に助長せられるものと見た。

自然に従つて教育するには、心身の發育によく注意し、年齢に應じて發達する能力を適當に陶冶しなければならぬ。精神的の諸能力は、年齢に應じて次第に發達するものである。然るに、従來の教育に於ては、往々、此の能力を無視し、未だ發達の時期に來ないものを無理に引き延ばさうとするやうな傾向があつた。例へば、兒童を大人と同じ

やうに取扱ひ、大人に必要な事柄を強ひて兒童に授けやうとした。かくの如き不確實な未來の爲めに現在を犠牲にすることは、教育の目的に反して居る。現在を本位とし、能力を適當に陶冶することが最も必要である。かくの如く、ルソーは、教育上に於ける一般的陶冶を重んじたのであつた。

「エミール」の要旨 ルソーの教育説は、「エミール」の中に、最も詳しく述べられて居る。「エミール」はエミールと稱する孤兒の出生から結婚に至るまでの教育を具體的に論じたものである。小説のやうに中心人物が出て來るので、これを教育小説と云つて居る者が多い。併し、此の「エミール」は、所謂小説と全く其の性質を異にしたものである。「エミール」は、五篇に分れて居る。

第一篇の内容 「エミール」の第一篇には、エミールの一歳から五歳までのことが書いてある。教育の序論と幼兒教育論とが此の第一篇の主眼になつて居る。ルソーは、先づ序論として自然に従ふ教育の必要を力説した。ルソーは、社會生活を以て、人間の自然性を消滅せしめるものと見た。例へば、人間の社會には、種々の制度や習慣や組織の如きものがある。これ等のものは、恰かも通行人が左右に動かすために、路傍の樹木の幹が屈曲してしまふと同じく、人間の自然性に人工を加へてこれを變形せしめる。教育上に於ては、かくの如く自然性を消滅せしめる外部の妨害物から幼小な兒童を保護しなければならぬ。それには、父母の注意が大切である。以上の如き意見に基づき、ルソーは、幼兒教育の責任を父母に歸せしめたのみならず、父母を以て最も適當な幼兒の教育者とした。ルソーは、幼兒の教育上に於て、體育を最も重んじた。而して、其の體育論は、かなり極端な鍛練主義に屬して居た。幼兒の教育は、兒童の自由に任せて置くがよい。決して其の自由活動を妨げてはならない。帽子や襪のやうなもので、兒童の身體を束

縛せざること、なるべく跣足のまゝ、て歩かせること、病氣に罹つても醫藥等を與へないこと、毎日冷水に浴せしめること、寒暑や飢餓に慣れさせること等を説いて居る。また此の幼兒期にありては、知育や德育等に注意を拂ふ必要を認めなかつた。

第二篇の内容 第二篇には、五歳から十二歳に至るまでの教育を述べた。此の時期のはじめに、兒童は、談話をするやうになる。故に、ルソーは、言語の收得と五官の練習とを此の時期に於ける教育の主眼とした。ルソーの説によれば、言語の收得と五官の練習とは並行して進まなければならぬものであつた。兒童は、外界の事物を直觀的に經驗しながら言語を收得して行くものである。故に、讀書は、これを禁すべきものとした。此の時期に於ても亦第一期と同じやうに兒童の自由を尊重した。ルソーは、強制的な訓育を極力排斥して居る。命令とか従順とか義務とか云つたやうな文字は、訓育上に於て全く其の必要を認めなかつた。賞罰の如きもすべてこれを自然に一任するを可とした。罰を罰として課するな。罰は、悪行に對する自然の結果として、當然起つて來るものであることを知らしめ、自ら非行を改めるやうにしなければならぬと云つて居る。

第三篇の内容 第三篇には、十二歳から十五歳までのことを述べた。此の時期に於ては、知力の修練を其の主眼とした。知育に關するルソーの意見は、功利主義の上に立つて居た。ルソーは、此の時期の兒童に授ける學科として、物理學・地理學・天文學等の如き自然科學に屬するものと、あらゆる職業に必要な手工とを擧げた。其の教授の方法に就いては、次のやうに言つて居る。教授は、なるべく兒童の好奇心を利用して、事物の觀察及び實驗を積み重ねなければならぬ。事實の理解を先にして、言語の學習を後にせよ。大自然の外に書籍と云ふものはなく、事物の外に

教授といふものはない。また兒童自身が努力して學習するやうに導くことを必要とする。科學は、教ふべきものでなく、發見せらるべきものである。ルソーは、教授の方法上に於ける直觀主義・自學主義を大に鼓吹して居る。而してルソーが此の期間に讀ませなければならぬ書物として挙げたのは、「ロビンソン漂流記」であつた。

第四篇の内容 第四篇には、十五歳から二十歳までのことを述べた。ルソーは、此の期間を道徳教育及び宗教教育の時期とした。エミールは、今まで主として自己の完成のために教育されて來た。けれども、今や漸く社會に入るべき準備をしなければならぬ時期に達した。社會に入るべき準備としては、先づ社會其のものを熟知しなければならぬ。社會を知るには、古典を學ぶことが最も必要である。例へば、ブリュタークの英雄傳の如きものを讀むと、自らの自然を知り、現實社會の腐敗墮落を憫れみ、これに同情を寄せるやうになる。ルソーは、現實社會を腐敗墮落したものと觀た。従つて、此の現實社會からは、何もかも得ることが出来ないと考えた。社會を知ると云ふのは、現實社會の事情に通ずることではなかつたのである。ルソーは、他人に對する愛即ち同情を以て社會生活の基礎とした。而して、同情の心を養ふには、言語の教訓よりも動作の教訓を必要とした。少年に對する教訓は、言語に於てするよりも動作に於てすることが重要である。何事も經驗によつて學ばせよ。書籍によつて學ばしめるな。と云ふ意味のことを述べて居る。ルソーは、十八歳に至つて、はじめて宗教教育を興へるものとした。餘りに早くから宗教教育を學ばしめることの弊害を力説して居る。エミールは、十五歳になつても、靈魂の存在と云ふことを知らなかつた。十八歳になつてはじめてこれを教へられたが、十八歳でも尙ほこれを遅しとしないと云ふのである。宗教教育と云つても、決して特殊の宗教を信仰せしめることではなかつた。自己の理性によつて、其の宗教を選択し得る地位に達せしむればそれでよかつたのである。啓蒙思潮の影響がかゝる點にもよく現はれて居る。エミールは、道徳的・宗教的の陶冶の外に、古典の學習、辯論の稽古、演劇の觀覽等により、趣味の涵養を力めた。さうして二十歳に達した此の青年は、理想の婦人ソフィーと結婚したのである。

第五篇の内容 第五篇には、エミールの妻となつたソフィーの生ひ立ちを述べた。此の一篇は、ルソーの女子教育論である。ルソーの女子教育論は、賢母良妻主義の上に立脚して居る。ルソーは、男子の伴侶となり、これを慰め樂ませることを女子の天職とした。従つて、教育の目的は賢母良妻の養成にあつた。よく一家を整理して夫に後顧の憂ひを抱かしめざる婦人を養成すること、これ即ち女子教育の目的であつた。それには、先づ從順及び謙讓の美德を高めること、音樂及び其の他の女藝に達せしめることを必要とした。ルソーは、徳育と技藝の教育とを最も重んじて、知育の方面を輕視した。讀書は、極めて初歩のものを以て足れりとした。あまり多くの書物を讀む婦人は、其の夫の厄介物になると言つて居る。

ルソーの自然主義とコメニウスの自然主義 ルソーもコメニウスも共に自然と云ふことを根據として教育説を建設した。「自然に従つて教育せよ。」これ即ちルソーの教育説、コメニウスの教育説を一貫した根本原理であつた。ルソーの教育説もコメニウスの教育説も共にこれを自然主義と稱することが出来る。併しながら、ルソーの所謂自然とコメニウスの所謂自然とは、大に其の意味を異にして居た。コメニウスの所謂自然は、外界の自然即ち自然界であつた。自然に従つて教育せよと云ふことは、此の自然界に行はれて居る法則によつて、教育の方法を定めよと云ふことであつた。例へば、春になれば花が咲く。これは、自然界に行はれて居る法則である。此の法則に従つて、人

間も亦人生の春とも云ふべき兒童の時期に教育をしなければならぬと云ふのであつた。かくの如く、コメニウスが教育の根本原理に導き入れた自然は、外界の自然であつたから、コメニウスの自然主義は、これを名づけて客觀的自然主義と云ふ。ルソーの所謂自然は、コメニウスのそれと全く異なつて居た。ルソーが自然に従つて教育せよと云つた其の自然は、兒童の自然性其のものであつた。ルソーは、第十八世紀の啓蒙思潮の中から生れ出た思想家である。彼は、時代思潮の影響を受けて、理性主義的な人生觀を抱き、其の人生觀に基づいて教育の目的を樹てた。人間は、理性的の生物である。神の手から出た時には、悉く善であつた。然るに、人間の社會と云ふ環境が此の善良なる人間性を悪化する。故に、此の環境の影響を避けて、自然性を其のまゝに發達せしめなければならない。これがルソーの教育説の要諦である。ルソーが自然と謂へるは、自然性即ち内界の自然であつた。コメニウスの謂へるが知き外界の自然ではなかつた。こゝにルソーの説とコメニウスの説とは、根本的に相違した點がある。ルソーの自然主義は、コメニウスの客觀的自然主義に對して、通常、これを主觀的自然主義と稱して居る。

ルソーの教育説の影響 ルソーの思想は、歐洲全土の思想界全體に多大の影響を及ぼした。第十八世紀以後に於ける總べての思想家は、悉くルソーの影響を受けたのである。こゝには、たゞルソーの教育説が教育上に及ぼした影響のみを概説して置かう。

ルソーの教育説は、教育思想上にも實際教育上にも種々の影響を與へた。

教育思想上に及ぼせる影響 ルソーの教育説は、第一に、教育的心理學の發達を促した。ルソーの教育説は、兒童の心意の自然的發達を教育の基礎としようとする主觀的の自然主義である。ルソーの教育説は、兒童の心意の自然的發達を研究することの必要を暗示した。後に至つて、ペスタロッチの人性研究や、ヘルバルトの心理學が生じたのは、ルソーの教育説の刺激によるものと見てもよい。第二に、ルソーの教育説は、自由教育説の發生を誘導した。ルソーは、人間の自然性の内部的發展を重んじ、極力外部の干渉を排斥した。これは、後に起つた自由教育説と其の主張が全然相一致して居る。第三に、ルソーの教育説は、活動主義の淵源となつた。ルソーは、兒童の自己活動を最も重んじた。此の思想は、フレイベルに傳はり、輓近に於ける活動主義を生み出したのである。第四に、ルソーの教育説は、直觀主義を進歩せしめた。直觀主義は、ルソーの前に、コメニウスが既にこれを唱へた。併しながら、ルソーは、特に實物觀察の必要を説き、書物による教授を極力斥けた。ルソーの説によつて、直觀主義は、明かに一步を進めたのである。第五に、ルソーの教育説は、作業教育思想の先驅をなした。ルソーは、自然主義の教育説に基づいて、手工的作業の必要を認めた。兒童の生活上から考へても、一般的陶冶の上から考へても、手工的作業は、大に教育的價值を有するものとした。たゞ知識の授與のみを教育の能事とせる教育説とは、全く其の趣を異にして居る。此の教育説は、後に至つて、作業主義の教育思想を勃興せしめる動機となつたのである。第六に、ルソーの教育説は、また、教育即生活論の先驅をなした。ルソーは、未來の生活のために、現在の生活を無視せる從來の教育を痛撃して、兒童を兒童として取扱ふこと、換言すれば、兒童の立場から教育の目的及び方法を定めることを必要とした。此の思想は、輓近の教育生活論と全く一致して居る。

實際教育上に及ぼしたる影響 ルソーの教育説は、多くの學者及び教育家を動かした。ルソーの後に於て、ルソーの影響を受けない者は、殆どなかつたのである。ルソーの教育説は、これ等の學者及び教育家を通じ、大に教育思想の

發達を促すと共に、また實際教育上に少なからぬ影響を及ぼした。二三の例を挙げれば、其の第一は、汎愛派の勃興である。汎愛派とルソーの教育説との關係に就いては、種々の説がある。併し、汎愛派の思想がルソーの説と接近して居ることは明かである。汎愛派に就いては後にこれを述べる。第二には、フレイベルの幼稚園事業を挙げなければならぬ。フレイベルの事業が如何にルソーの教育説の影響を受けて居るか云ふことは、後に述べるフレイベルの教育説によつて明かである。その他、多くの教育家が、ルソーの教育説の暗示を受けて、實際の教育上に種々の改善を企てたことに至つては、一々これを詳しく述べ盡し得ない。ルソーは、近世の教育に更生の洗禮を與へた革命的思想家であつた。

ルソーの教育説に對する批判 ルソーの教育説は、當時の教育界の病弊を最も詳細に指摘したものであつた。

ルソーの教育説に刺戟せられた當時の社會の驚愕によつても、其の反響の如何に大なるものであつたかを知ることが出来る。ルソーの教育説が多くの長所を有して居ることは云ふまでもない。其の最も著るしいものだけを列挙して見れば、第一には、其の根本思想たる自然主義が兒童の心理的發達に注意を拂つたことである。これは、ルソーの教育説が教育史上に貢獻した最大の功績であらう。兒童其のもの自然的發達に注意して、これに適切な教育を施さうとしたのは、明かにコメニウスの客觀的自然主義に一步を進めたものである。コメニウスが自然界の法則に従つて教育の方法を定めようとしたことは、慥かに當時の不自然な教育法を反省せしめた。併し、自然界の法則から直ちに教育の法則を導き出さうとしたことには、尙ほ多くの誤謬が含まれて居た。内界の自然に着目したルソーの説は、コメニウスの説よりも、尙ほ一層合理的であると云つてよい。第二には、感情の陶冶を重んじたことである。ルソーは、當

時の主知説に反對して主情説を唱へた。従つて、大に感情の陶冶を重んじ、主知主義的教育の弊を避けた。第三には、教育の時期を分ち、其の時期に適當した教育を施さうとしたことである。生後二十歳までを教育期とし、これを四期に分ちて、心身の發達を顧慮し、第一期には體育を主とし、第二期には五官の練習と言語の習得とを主とし、第三期には知識を主とし、第四期には徳育と宗教教育とを主とするものとした。かくの如く、教育の時期を分ちて、心身の發達に該當した教育を論じたのは、ルソーの教育説の長所の一つである。第四には、知識の集積を排し、一般的陶冶を重んじたこと、第五には、手工的作業の價值を認めたこと、第六には、兒童の個性を尊重したこと、第七には、兒童の自己活動を教育の基礎としたこと、第八には、直觀教授の必要を特に高唱したこと等を挙げなければならない。これ等の長所に就いては、既に幾度か述べて居るから、また説明を繰り返へすまでもないことである。

ルソーの教育説にも亦種々の短所がある。其の中の最も顯著なものを挙げれば、第一には、教育説の基礎となつて居る哲學説の誤謬である。ルソーは、一種の宗教的世界觀に基づく性善論を唱へた。萬物は、みな神の創造によつて成れるものである。従つて、自然のまゝの人性は善である——と言つて居る。かくの如き宗教的世界觀は、今日、これを是認し難いのである。従つて、其の上に成り立つ教育説も亦自らこれを支持することが出来なくなつて來る。次にまた其の學説の誤謬として指摘しなければならないのは、彼が自然を過重して總べての文化を斥けたことである。彼は、自然の儘の生活を理想として、社會の文化と云ふものを嫌惡した。かくの如きは、人類の進歩を無視せるものである。當時の社會に對する警告としては、甚だ痛快な意見であらう。併しながら、理論上から考へて見て、穩富な説とは云はれない。自然の儘の生活を理想としたルソーは、人間の自然性を以て直ちに善と解した。人間の自然性

は、果して善であらうか。人間の自然性は、感覺的の自我である。感覺的の自我は、これを精神的の自我と區別しなければならぬ。ルソーの自然主義は、感覺的の自我即ち人間の自然性を精神的の自我即ち人格と混同したものである。かくの如き誤謬を含める學說の上に立脚せる教育説は、其の根柢甚だ薄弱たるを免れない。第二には、其の教育説の極端にして奇矯に失したことを擧げなければならぬ。ルソーは、幼時の體育を論じて鍛鍊主義の必要を説いた。其の鍛鍊主義たるや、餘りに過激である。彼は、醫師や醫藥を徹底的に痛罵した。所謂衛生思想を全然無視した。ルソーの説によつて、當時の醫師の無能、衛生設備の不完全等を知ることが出来る。時代の趨勢に對する反語としては實に痛快を極めたものである。併し、かくの如き解釋が理論的に正しいものとは斷言し難い。ルソーの教育説が極端に失して居ることは、其の他にも種々の點に現はれて居る。例へば、彼が人間の自然性を過重し、自然性の發展を妨害するものを除くと云ふやうな消極的方面にのみ教育の價値を肯定したことなども其の一つである。直觀教授を重んじたのは彼の卓見として賞揚しなければならぬが、餘りにそれを高唱して、讀書を輕視し、知育の時期に於てさへ「ロビンソン漂流記」一卷を以て足れりとしたことなども、其の一例に數へてよからう。要するに、ルソーの天才的思想は、第十八世紀の人類に最も強い刺戟を與へて、思想上の一大革命を起さしめた。併しながら、彼の説は、また實に多くの缺點を有するものであつた。

第三節 汎愛派の教育説

汎愛派とは何ぞや 汎愛派 (Philanthropists) とは、第十八世紀の獨逸に於て、直接に實際教育の改良運動

を起した一派の教育思想團である。汎愛の文字は、人類愛の精神に基づいて、博く兒童を愛護すると云ふ意味であつた。汎愛派は、現世に於ける人類の幸福を進めることを教育の最高目的とした。従つて、此の一派は、第一に、世界主義の教育觀を有して居た。即ち階級の上下を問はず、宗教の異同を論ぜず、同じ博愛の精神を以て教育しようとした。第二に、自然主義の教育思想に近づいた。心身自然の發育に應じ、これに適切な教育を施さうとした。従つて、先づ體育を重んじ、榮養及び衣服等に注意し、戸外の運動を奨励した。教授の材料もみな自然の状態を顧慮してこれを選択し、教授の方法も自然の順序に従つてこれを定めた。易より難に進み、近きより遠きに及ぼすことに意を用ひ、無用な學習を廢して、勉學に苦痛を感ぜしめざるやうにした。教授上に於ても、強制を加へることなく、なるべく寛大に取扱ふやうにした。第三に、汎愛派の教育思想は、實科主義と結合した。汎愛派は、教育の目的として、現世に於ける人類の幸福を擧げた。従つて、實地生活に必要な知識を重んじ、主要教科として實科を選ぶに至つたのである。以上述べたところによつても、汎愛派の教育思想がルソーの教育説に著るしく類似して居ることは明かである。汎愛派とルソーとの思想上の關係に就いては、其の説が區々になつて居る。ルソーの説が獨逸に入りて汎愛派となつたやうに説いて居る者もあれば、これに異論を唱へて居る者もある。汎愛派の説もルソーの説も、共にロッキの哲學に促されて生じたものである。時勢に應じて生じた並行現象と見てよい。ルソーの思想によつて汎愛派が起つたものを見るのは誤まりである。これが異論の主眼點であつた。

汎愛派の代表者として聞えて居るのは、バセドウ、ザルツマン、カンベ、トラップ、ロヒョウ等である。左にこれ等の人々の教育説の概要を紹介することにしよう。

パセドウの教育説 汎愛派の創唱者パセドウ (Johann Bernhard Pasedow. 1724—1790) は、獨逸のハンブル

グに生れた。父は、髪製造者でゐた。幼時、家庭に於て厳格な訓練を受けた。長じてアカデミーに學び、哲學及び神學を修め、ルソーの自然主義的思想を繼承せるライマールスの感化を受けた。其の後ライプチヒ大學に入り、牧師となる目的を以て、道徳と神學とを研究した。一七四七年、ハンブルグに歸り、其の翌年、ホルスタインの貴族の家庭教師となつた。其の時に、彼は、誦誦と反覆による教授法の弊害を悟り、コメニウスの方法を採用して、大に實地教授上の技倆を發揮した。一七五二年、教授法に關する論文をキール大學に提出した。其の論文は、從來の教授法特に宗教教授や羅旬語教授を非難し、直觀主義の必要を唱へ、教授法上の自然主義を鼓吹したものであつた。これによつて、パセドウは大に其の名を高め、丁抹ソロエのアカデミーに招聘せられて教授となり、八年の間奉職した後、アルトナの中學校長に轉じた。當時、ルソーの「エミール」を讀んで大に感じ、教育

圖五十三第



ウドゼバ

の革新を論じた種々の述作を公にした。一七七一年、デッサウ侯レオポルドの教育顧問に招かれ、一七七四年、侯の補助の下に、一の模範的私立學校を創立し、これを汎愛學校と名づけた。此の學校は、寄宿制度により、六歳から十八歳までの生徒を收容した。パセドウは、此の學校によつて、教育上の理想の實現を企てたのである。汎愛學校は、多くの優良教師を集めたことと、國語教授上に良成績を挙げたことによつて、忽ち當時の教育社會の好評を博した。併し、パセドウは、其の性格が圓滿を缺き、且つ統御の才にも乏しく、學校長として適材でなかつた。加之、教

圖六十三第



畫挿の本讀等初のウドゼバ

育の精神が世界主義に立脚して居ることや、教育法が宗教味を缺いて居ること等によつて、次第に其の信用を失ひ、學校を維持することが出来なくなつたので、一七八七年、學校の管理を他人に托して、其の地を去り、三年の後、マデブルグに歿した。パセドウの歿後、更に三年を経て、汎愛學校も遂に閉鎖してしまつた。

パセドウの著書の中、特に著名なものは、「實踐哲學」「教育論」「初等讀本」等である。「初等讀本」は、第十八世紀の「世界圖繪」と稱せられて居る。銅版の挿畫を加へた教科用書である。當時の初等教育界に多大の貢獻をしたのであつた。

教育の目的 パセドウは、愛郷心に富める幸福な人間を養成することを教育の目的とした。教育の目的を人類の幸福と云ふ現實的な理想の上に定めたことは、汎愛派の教育思想の特色である。而して、此の思想は、ロックやルソーの説と共通して居る。ロックは、紳士の養成と云ふやうな最も具體的な教育の目的を掲げた。而して、此の紳士と謂へるは、身體が壯健で、道徳・智慧・作法・學藝等の資格を具備した

人間、換言すれば、現實の社會に於て、最も幸福な生活をなし得る人物を意味して居た。またルソーは、現在の自由と幸福とを重んじ、不確實な未來のために、現在の自由や幸福を犠牲とする教育を排斥し、かくの如き教育を以て最も野蠻な教育であると叫んだ。パセドウの教育目的觀には、これ等の諸説と同じ呼吸が通つて居る。パセドウがルソ

の影響を受けたことは、疑ひもない事實である。

教育の方法 バセドウは、教育の方法として、養護・教授・訓練等を擧げた。幸福な人間の養成には、養護・教授・訓練の手段を必要としたのである。

養護に就いては、ロックやルソーと同じく、先づ體育を非常に重んじた。食物に對する注意、衣服の選擇、野外運動の獎勵等に關して詳細な意見を述べて居る點もロックやルソーと等しい。

教授に就いては、直觀と理解とを尊重し、記憶による従来の教授を排斥した。易より難に進み、簡單より複雑に入ることを教授の原則とし、兒童の興味を喚起し、愉快に學ばせることを必要とした。學習のために兒童を苦しめるやうな方法には、極力反對した。直觀教授を尊重した結果、自ら自然に關する教科の地位を他の教科の上に置いた。

訓練の直接目的は、溫良從順の道德的習慣を養ふことにあるものとした。訓練の方針も亦なるべく寛大を旨とした。罰の如きは、なるべくこれを課せざるを可とした。殊に、體罰等はこれを排斥した。若し、兒童に不都合なことがあれば、評點を減ずるとか、遊戯の時に手工を課して教室の中に止め置く位を以て十分とした。賞與に就いても、種々の注意を述べた。

以上の如く、バセドウの教育方法論を吟味して見ると、教育の目的論と同じく、これまた如何にロックやルソーの教育説から多くの影響を受けて居るかと言ふことがわかる。

バセドウの功績 教育史上に於けるバセドウの功績は、彼が其の教育思想を實際の教育に應用して、教育の改革運動を起した點にある。彼の教育事業は、有終の美を全うするに至らなかつた。學校の經營者として、彼は、遂に失敗

してしまつた。併し、彼が理想の私立學校を起したること、初等教育の教科書を編纂したことは、多くの後繼者を出した。さうして、教育革新運動の氣勢を高めたことは、彼の名を永久に不朽ならしめるものである。

ザルツマンの教育説 ザルツマン (Christian Gotthilf Salzmann. 1749—1811) は、獨逸ゾンメルダの牧師の家に生れた。神學を修めて牧師となつたが、教育に興味をもつて、ルソーやバセドウの説を研究した。一七八一年、デッサウの汎愛學校に赴き、三年間、其の學校にあつて實際教育に従事したが、學校の不統一に失望して職を辭し、一七八四年、ゴータに近きシュネッペンタールに理想的の汎愛學校を設立した。此の學校は、都會の生活から遠ざかり、自然に親しむことを本旨とした。さうして、學校全體が恰かも一大家族のやうな觀を呈して居た。生徒は、校主のザルツマンを父と呼んだ。此の學校の名聲は、次第に高くなり、多くの優良な教師が集まつて來た。體操教授の祖と云はれて居るグーツムーツ (Johann Christoph Friedrich Guts Muths. 1759—1839) も亦此の學校の教師の一人であつた。ザルツマンは、此の學校に於て、終生實際教育に従事しながら、教育上の著述に耽つた。

ザルツマンの著作中、最も有名なものは、「蟹の書」「コンラード・キーフエル」「蟻の書」の三種である。「蟹の書」(Krebsbüchlein) は、一名を「不合理なる兒童教育に就いての忠告」と云ふ。當時の誤まれる教育法を指摘したものである。「我が子の惡徳」と云ふ名によつて邦譯せられて居る。コンラード・キーフエル (Konrad Kiefer) は、一名を「合理的なる兒童教育に就いての忠告」と云ふ。或る農家の兒童コンラード・キーフエルの傳記に托して、正しい教育法を示したものである。「我が子の美徳」と云ふ名によつて邦譯せられて居る。「蟻の書」(Amisebüchlein) は、一名を「合理的なる教員養成に就いての忠告」と云ふ。教育上に於ける教師の地位の重大なことを説いて、教員の

養成の必要を述べたものであつた。「教育者の教師」と云ふ名によつて邦譯せられて居る。

教育の目的 サルツマンの教育説は、大體に於て、バセドウと同じである。彼も亦人生の幸福と云ふことを根本思想として教育の目的を定めた。サルツマンの説によれば、教育の目的は、人生全體の幸福を増進することにあつた。即ち自分自身の幸福をはかると共に、他人をも幸福ならしめるやうな人間を養成するのが教育の目的であつた。かくの如く、人生全體の幸福を増進し得る人間とは、如何なる人間を云ふのであらうか。サルツマンは、身體の壯健な、精神の快活な、理解力に富む善良なる人間を擧げた。而して、かゝる人間を養成するには、兒童の諸能力を十分に發達せしめることを必要とした。

教育の方法 サルツマンも亦バセドウと同じく、教育の方法として、養護・教授・訓練等を擧げた。バセドウの意見を其のまま踏襲した點が多い。

養護に關しては、特に體育を重んじ、組織的に體操や遊戲を課した。また散歩・旅行・入浴・水泳・雪投・氷滑・手工・園藝等を必要とし、毎日一時間づゝ競走や跳躍等をなさしめた。その他、兒童の食物や衣服や衛生等に注意した點は、バセドウによく似て居る。

教授上に於ては、直觀を特に重んじた。自然其のものの直觀を以て教授の出發點とした。目に見えるものを先にして、目に見えないものに及ばなければならぬと云ふ意見から、教授は、先づ郷土の教授や園藝の教授等からはじめ、目を可とした。教科目には、宗教・修身・國語・古典・近代語・數學・實科・體操・手工等を擧げた。

訓練は、家族主義を以て根本方針とした。學校全體を一大家族の生活となし、其の間に於て道德的の習慣を養はうとしたのである。訓練上に於ても亦直觀の原理を重んじ、善良なる模範を示し、これを直觀せしめて、自然に良風美俗に慣れしめるやうにした。命令や訓練等は、なるべくこれを避けた。賞罰もあまり多く用ひないやうにした。どうしても賞罰を行ふ必要ある時には、自然的賞罰によるものとした。これ等の點は、ロックやルソーの思想と全く同じである。

教師論 サルツマンは、教師論を最も詳しく述べた。「蟻の書」一卷は、彼の教師論に外ならぬのである。サルツマンは、教育上に於ける教師の地位を最も重んじ、教育の成敗を教師其のものに歸着せしめた。「兒童の缺點と不徳とは、其の原因を悉く教師自身の中に求めなければならぬ」と言つて居る。教師の常に守るべき心得として、次の十則を擧げた。(一)健康であれ。(二)快活であれ。(三)兒童と語り且つ交際することを學べ。(四)兒童に關する事に従ふことを學べ。(五)自然の生産物に就いて明かな知識を得ることを努めよ。(六)人の勤勉により産出せしめられたるものを學べ。(七)手を使用することを學べ。(八)時を節約することに慣れよ。(九)優れた健康状態に在る兒童を有する家庭及び教育所に關係することに心がけよ。(一〇)兒童をして自己の義務を確信せしめる技能を得よ。(一一)兒童をして行はしめようとすることは、先づ自らこれを行へ。以上の十一則は、これを約説すれば、第一に自己自身の修養をつとめよと云ふこと、第二に兒童をよく知れと云ふことの二つに歸するのである。

其の他の汎愛派 汎愛派の教育者として知られた者には、以上に擧げたバセドウ及びサルツマンの外に、カンベ、トラップ、ロヒウ等の入がある。これ等の入々の意見は、何れもみなバセドウ及びサルツマンと殆ど同じである。

カンペ (Joachim Heinrich Campe. 1746-1813) は、ヘスタロッチと同じ年に生れた。フランススイツタの人である。神學を研究して、牧師となり、且つ家庭教師となつた。一七七七年、デッサウに赴き、汎愛學校の教師となつたが、バセドウと合はなかつたので、去つて、ブンボルト家の家庭教師となり、有名なるウイヘルム・フンボルト兄弟を教育した。其の後、ハンブルグ附近のトリトンに汎愛學校を起したが、健康の爲めに長く其の職に従事して居ることが出来なかつた。またフランスウィックの教育参事官にもなつたが、これも亦暫くして罷めた。それから、専ら著作に身を委ね、且つ自ら書店をも經營した。一七八五年から一七九一年に亘つて、「教育叢書」(Allg. Revision des gesunden Schul und Erziehungswesens)十六巻を出版した。此の書は、ロック、ルソー其の他の知名な思想家の教育書を採萃したものである。同じ汎愛派のトラップも其の編纂を援助した。

カンペも亦人生の幸福と云ふことによつて教育の目的を定めた。人生の幸福を増進する人即ち人生の爲めに役立つ人を養ふことを教育の目的とした。ルソーと同じやうに自然主義を採つたが、ルソーの如く、文明社會を排斥しなかつた。此の點は、バセドウと全く同じである。

トラップ (Ernst Christian Trapp. 1745-1818) は、カンペに一年後れて生れ、カンペと同年に歿して居る。同時に出た汎愛派の教育家である。神學及び教育學を修め、一七七九年にハルレ大學で教育學を講じ、且つ同地の教員養成所を監督した。其の後、著作家となつて、カンペの「教育叢書」の編輯を援助し、また雑誌記者となつて、教育問題を論じた。

彼も亦バセドウやザルツマンと同じやうな意見をもつて居た。殊に、彼は直觀教授を重んじた。従つて、言語教授

よりも實科教授の必要を高唱した。言語は、要するに、記號に過ぎない。百の記號を覚えても、百の概念を得るわけにはいかない。かくの如く、實物の知識を與へない言語教育よりも、實科教授に力を注ぐことが必要である。中等以上の學校に於ては、専ら實科主義を採用しなければならない。これがトラップの意見の要點である。

ロヒョウ (Friedrich Eberhard von Rochow 1734-1805) は、ブランデンブルグの貴族である。幼時より優秀な家庭教育を受けて成長し、アカデミーに學んだ。卒業後、軍人となつたが、七年戦役に負傷した。退役後、領内に小學校を創立して、汎愛主義の教育をした。汎愛派の教育家は、多く中等教育の爲めに盡力し、其の論ずるところも主として中等教育に關して居た。然るに、ロヒョウは、専ら初等教育の爲めに力を注いだ。初等教育の方面に汎愛主義を普及せしめた大功勞者である。

汎愛派の教育説に對する批判 先づ其の長所と認められる點を擧げて見れば、第一に、教育の目的を現實の生活に於ける人間の幸福と云ふ點から定めたこと、第二に、兒童に對する愛を以て教育の根本精神としたこと、第三に、實物の直觀を教授の出發點としたこと、第四に、實科を特に重んじたこと、第五に、體育を以て心意發達の基礎とし、大にこれを奨励したこと、第六に、寛大な訓練法を用ひたこと、第七に、模範を示して善良な習慣の養成に力めたこと等である。次に其の短所の方面を擧ぐれば、第一に、教育の目的が餘りに現世本位に傾きて、や、淺薄に失したこと、第二に、實科的の教科を過重した爲めに、人文的の教科の價値が著るしく輕視せられたこと、第三に、訓練の方針が寛大に過ぎて、意志の鍛練を缺如したこと等である。

第四節 カントの教育説

近世の哲學史上に最も燦爛たる光輝を放つて居るカント (Immanuel Kant, 1724—1804) は、北獨逸のケーニヒスベルヒに生れた。父は、馬具商を營んで居た。幼少の時から信仰心の深い両親から善良な家庭教育を受けた。十六歳の時、其の地の大學に入り、哲學・神學・數學・物理學等を修め、二十二歳の時に卒業した。卒業後の九年間は、家庭教師をしながら勉強して、三十二歳の時に學位を得た。さうして、其の出身學校の私講師となり、十五年の後に至つてはじめて正教授に進んだ。學識極めて該博、哲學者にして、自然科學にも精通して居た。其の該博な知識と深遠な思索によつて、獨特の哲學體系を組織し、これを批判哲學と命名した。此の批判哲學は、人類の思想を數千年に亘れる獨斷の眠りから目覺めしめたものであつた。名聲が高くなるにつれて、各地の大學から招聘せられたが、固く辭して動かず、一七九六年、其の職を退くまで同じ大學に留まつた。在職實に四十二年の長きに及んだ。

カントの批判哲學が世界の思想界に與へた影響は頗る大なるものであつた。彼が一度び批判哲學を天下に向つて發表するや、其の反對と賛成の聲が轟然として起り、到る處に於て激しい議論を生じた。それが爲めに、獨逸の哲學界は、希臘の當時にも劣らない程の盛觀を呈した。カント以後に於ける哲學界は、盡く彼の思想の影響を受けた。現代の哲學界に於ても、カントの哲學は、尙ほ大なる勢力を有して居る。

カントも亦其の著書が非常に多い。哲學上の代表的著作には、有名なる三批判即ち「純粹理性批判」「實踐理性批判」「判斷力批判」がある。カントの哲學體系は、此の三批判によつて知ることが出来る。「純粹理性批判」は認識論、

「實踐理性批判」は倫理學、「判斷力批判」は美學である。教育學説を述べたものには、たゞ大學の講義を筆記した「カントの教育學」と題した小冊子があるのみに過ぎない。此の書は、カントの門人のリンクが出版したものである。カントは、教育學に關しても興味を有して居たものと思れる。彼は、ルソトの「エミール」を愛讀した。彼は、モンテーニュの著書をも涉獵し、汎愛派の教育説をも知つて居た。大學に於ても時々教育學に關する講義をした。併しながら、其の説を詳しく傳へた書物がなく、此の簡単な講義筆記が彼の教育學説を知る唯一の文献になつて居る。教育思想界のために甚だ遺憾なことである。

根本思想 カントの根本思想は、批判哲學其のものである。カントの批判哲學の詳説は、これを哲學史に譲らなければならぬ。併し、こゝに其の概要を略説して置く必要を感じる。

認識論 カントは、「純粹理性批判」に於て認識の根本問題から其の思索を進めた。従來の哲學者は、認識を以て疑ふべからざる確實な事實として、其の上に種々の説を樹てた。然るに、カントは、先づ認識の成立に就いて考へた。何人にも普遍妥當な認識と云ふものが果してあるかどうか。此の根本問題から出發した。カントは、普遍妥當な認識の存在を認めた。併しながら、認識の範圍には制限のあることを主張した。カントは、先づ認識の成立に就いて、次のやうに考へた。吾人の認識は、主觀的作用である。従來の經驗論者が言つて居るやうに、外來の印象によつて、白紙の心に種々の觀念が明記せられることではない。外來の印象を吾人の心が統一する作用である。外來の印象は、たゞ其の材料に過ぎない。此の材料を統一する作用があつて、始めて認識と云ふものが成立する。然らば、此の外來の印象を統一する主觀と云ふのは何であらうか。カントは、これに純粹理性の名を附した。純粹理性は、經驗を超越し

たもの、即ち先驗的のア・プリオリである。かくの如き先驗的のア・プリオリが、外來の印象を統一する。其處に始めて生ずるものが認識である。従つて、認識は、何人にも普遍妥當の確實性を有して居る。併しながら、吾人の認識には、其の範圍の上に制限がある。吾人は、たゞ現象の世界のみを認識することが出来る。現象以外の實體即ち物其自の世界を認識することは出来ない。従つて、物其自の世界を研究の對象とする形而上學の如きは、嚴密な意味の學問として成立しない。嚴密な意味の學問は、たゞ現象の世界のみを研究の對象とする數學と自然科学だけである。かくの如く、普遍妥當の認識即ち如何なる人々にも如何なる場合にも確實な知識の存在を認め、これを現象の世界の認識のみに限定し、數學及び自然科学の絕對確實性を證明すると同時に、獨斷的な形而上學を排斥したのが、カントの批判哲學の根本思想であつた。

道徳論 カントは、「實踐理性批判」に於て、更に道徳を論じ、道徳にも認識と同じやうな普遍妥當性の存在を認めた。道徳の方面にも亦經驗を超越した原理がある。其の先驗的原理によつて成立する道徳は、認識と同じく、如何なる人、如何なる場合にも通ずる絕對的の確實性を有して居る。カントは、かくの如き先驗的の道徳性を、純粹理性に對して實踐理性と名づけた。實踐理性も純粹理性も共に理性の一面である。併し、實踐理性は、純粹理性と異なり、理性が認識の方面に活動せず實行の方面に活動するものである。カントは、此の實踐理性をまた別に理性意志とも稱した。實踐理性即ち理性意志は、意志の知性的方面であつた。最も高等な意志である。人心の最も上位に在るものである。人間は、これによつて實體の世界を知ることが出来る。實體の世界に存在する道徳律は、此の實踐理性の法則となつて現はれる。其の法則は、絕對的・無條件的效力を有する命令である。カントは、これを無上命法と名づけた。道徳と云ふ

ものは、要するに、此の實踐理性の示す絕對的・無條件的の效力を有する無上命法に従ふことである。無上命法に従ひ、斷乎として意欲の要求を斥け、理性的の活動をなすところに道徳と云ふものが存在して居る。故に、道徳と云ふものは、無上命法即ち道徳律に尊敬の念を拂ひ、義務のために義務を行ふことであつた。かくの如く、道徳とは、吾人の實踐理性に内在する法則に従ふことに外ならぬ。従つて、道徳は自律性を有して居る。人間は、かく自ら目的を立て、自らこれを實行するものである。こゝに人格の價值と云ふものがある。カントの道徳説は、以上の如く、道徳律の普遍妥當性を認めて、人格の價值を高唱したのである。

第三十七圖



カント

藝術論 カントは、また「判斷力批判」に於て藝術の問題と目的論とを論じた。カントは、「純粹理性批判」や「實踐理性批判」に於て、本體の世界と現象の世界とを明瞭に分けた、然るに「判斷力批判」に於ては、此の兩者の統一に就いて考へた。而して、兩者の統一を暗示すべき事實を自然界に求めて、其處に發見したのが、藝術と有機體、換言すれば、美と生物とであつた。カントの説によれば、美とは、對象の形式が吾人の認識能力の調和的活動を喚起する時に、其の調和によつて生ずる無關心の快感であつた。美は、無關心の快感である。一切の欲求を離れて、吾人を喜ばしめるものである。故に、美の對象はそれ自らの法則に従つて、必然的に働きたがら、而かも吾人の精神に快感を與へる。こゝに現象界に於ける必然と本體界に於ける自由とが結合して居るものと考へたのである。カントの藝術論等は、其の詳細を他の哲學史に

譲りたいと思ふ。

教育の目的 カントの教育説は、前にも述べたやうに、門人のリンクが出版した一巻の講義によつて傳へられて居るのみである。従つて、カントの批判哲學と教育説との關係を詳かに知ることは出来ない。併しながら、彼の批判哲學から自ら流れ出た理想主義の精神が、教育の意見の根柢となつて居ることは、これを推知するに難くない。

カントは、人類道徳の發達を以て教育の究竟目的とした。カントの説によれば、人間の諸性能を調和的に發達せしめ、それによつて、人類の種族が到達し得べき完全な善を實現するのが教育の目的であつた。カントの教育説は、善の實現を教育の目的とする點に於て道徳主義であり、人類の觀念を含める點に於て世界主義である。カントは、また狹隘な國家主義に反對して、次の如く述べて居る。「王侯が國家有爲の市民を養成しようとするやうな狹隘な國家主義の教育は教育の方針に反するものである。」カントが汎愛派の教育に好意をもつたのも、汎く人類を愛護すると云ふ其の世界主義的・人道主義的精神に共鳴したからであらう。カントは、其の善の實現に、人間の性能の調和的發達を必要とした。カントの説によれば、人間の本性の中には、種々の善なる萌芽が存在して居るから、これを調和的に釣合よく發達せしむれば、こゝに理想的の人格が實現せられると云ふのである。従つて、カントは、現在よりもより未來の状態即ち人類の理想に適應せしめることを教育の任務とし、現在の状態に適した人物の養成を目的とする淺薄な現實主義の教育を排した。カントの教育説が理想主義に立脚して居ることは明白である。

教育の必要と可能

「人は教育によつてのみ人となることが出来る。人は全く教育の作つたものに外ならない。」これは、カントが教育の必要と可能とを道破した名言である。カントは、教育の必要な理由を次の如く述べて居る。他

の動物は、本能の力によつて、其の生活を營むことが出来る。併し、幼少な人間には頼るべき本能がない。従つて、これを教育によつて誘導する必要を生ずる。カントは、教育の可能に就いて次の如く述べて居る。人間は、理性的生物である。如何なる幼児も高尚な理性の萌芽を有して居る。適當な教育によつて此の萌芽を發展せしめ、完全な善を實現することが出来る。これ即ち教育の可能な所以である。

教育の方法

カントは、教育の方法を分ちて、訓育・知育・養護の三とした。カントの説に従へば、教育の任務には、第一に、兒童の粗野な性質を矯正する訓練、第二に、兒童の才能の練達をはかる教化、第三に、兒童を人類社會に適應せしめる世間化、第四に、兒童を善良なる人間とする道徳的陶冶の四方面があるものとした。此の中、第三の世間化は、教化の一種類であると言つて居る。これを約説すれば、カントの教育方法論は、結局、訓育・知育・養護の三者に歸するのである。

訓育論

カントの教育説は、道徳主義・理想主義に立脚して居る。従つて、カントは、徳育を最も重んじた。カントの道徳説によれば、道徳とは、實踐理性の示す無上命法に従つて、義務のために義務を行ふことであつた。カントの徳育論は、此の道徳説を根柢として、道徳的情操の教育に重きを置いた。道徳的情操を教育し、自愛及び幸福の動機を斥けて、道徳律に従ふ習慣を養ふことが徳育上の根本問題であつた。カントは、兒童に最も必要な徳目として従順・誠實・親交の三者を挙げた、訓育とは、要するに、此の三道徳を兒童の性格中に形成せしめることであつた。カントは、懲罰には反對した。懲罰は、兒童が教師の命令に背き三道徳に反する行をなしたる時にのみこれを加へることを許した。而かもこれを加へるに當つては、なるべく自然的に罰し、人爲的の罰を避けなければならぬと云つ

て居る。

知育論 カントは、吾人の精神的活動に悟性・判断性・理性等の存在を認め、而して、教授上に於ては、これ等の精神的活動の形式的陶冶を重んじた。殊に、理性を以て最高の精神的活動としたので、理性の形式的陶冶には、特に重きを置いた。カントは、形式的陶冶の方法として、ソクラテスの問答法を用ひた。ソクラテスの問答法により児童の精神的活動を旺盛にすること、これ即ち形式的陶冶の最良の方法としたのである。カントの教授方法論は、一種の開発主義であつた。カントは、強制的に種々の事柄を譜記せしめる所謂注入的教授を斥けた。併しながら、また徒らに児童の興味に迎合する教授にも反対した。カントは、規則的な課業と共に、自由な遊戯を併せて課することを必要とした。併し、課業は課業、遊戯は遊戯として、明かにこれを區別し、パセドウの如く、課業と遊戯とを混同しなかつた。課業は、一定の目的に達せんが爲めの努力を要し、遊戯は、たゞ愉快な動作によるものである。其の性質を異にして居る。これを混同してはならないと云ふのである。

養護論 カントは、児童の體育を重んじた。而して、其の體育の根本原理に就いては、ルソーの流れを汲んで、消極的自然主義に従つた。児童の體育は、なるべく自然に従ふを可とした。人爲的方法是、つとめてこれを排斥したけれども、全然否定したわけではない。カントは、體育の積極的方法として、遊戯の價值を認めて居る。遊戯は、児童の身體を鍛鍊して、感覺を鋭敏ならしめ、且つ欲望を制御する。其の結果、児童をして継続的な作業に慣れしめる。故に、遊戯の効果は、たゞ身體の鍛鍊と云ふことに止まらず、精神的方面の陶冶にも裨益する所が尠なくないと思つて居る。

カントの教育説の影響

カントの哲學説が後の哲學界に種々の影響を與へたやうに、カントの教育説も亦カント以後の教育思想及び實際教育界に多くの暗示を與へた。

教育思想上に及ぼせる影響 先づ其の教育思想上に及ぼした影響を一瞥すれば、教育學の體系的組織を促した功績を挙げなければならない。カント以前にも教育上の意見を比較的詳しく組織立て・述べた者はあつた。併し、まだ教育學其のものが嚴密な意味の學問になつて居なかつた。換言すれば、教育學の體系的組織と云ふものが成立して居なかつた。カントの教育學其のものがまた單なる教育意見である。決してこれを體系的な教育學と見ることは出来ない。併しながら、カントの批判哲學を背景とした教育説は、後の教育界に對し、體系的な教育學の出現を促した。次にカントの教育説は、種々の教育思想を發生せしめる動機となつた。後に現はれた科學的教育學・人格的教育學・文化的教育學・批判的教育學等は、何れもみな其の淵源をカントの教育説に發して居る。これ等の教育學説に就いては、後にこれを述べる。故に、カントの教育説は、現代の教育界にも其の生命を保てるものと云つてよい。

實際教育上に及ぼせる影響 カントの教育説が實際教育に及ぼせる影響を舉げて見れば、第一に、德育の地位を高め訓育を尊重せしめたことである。カントは、實踐理性の無上命法を以て道德律とし、嚴肅主義の道德説を唱へた。さうして、道德的活動を以て人格活動の中心とし、德育を以て教育の最高位に置いた。カントがかく德育の地位を高めた爲めに訓育が尊重せられたことは顯著な事實である。第二に、形式的陶冶の必要を更に一層自覺せしめた。形式的陶冶に就いては、カント以前にも屢々其の必要を論じた者があつた。併し、カントが其の哲學説を根據として精神的活動を形式的に陶冶することの必要を力説してから、教育界は、形式的陶冶の價值を更に一層痛感するに至つたの

である。第三に、自學自習の必要を教育社會に暗示した。カントの哲學では、人格を自律的活動の主體と見た。其の結論として、教育上に於ても自ら兒童の自律的活動を重んじた。彼が注入主義の教育を排斥して、ソクラテスの問答法により、兒童の自己活動を促進せしめようとしたことは、前に述べた通りである。かくの如き教育思想は、後に現はれた自學自習主義の教育思想や創造主義の教育思想と一致する點を有して居る。カントの教育説を以て直ちにこれ等の教育思想の起原とするのは出来なからうが、カントの教育説が多大の暗示を與へて居ることは明かである。

カントの教育説に對する批判

カントは、近世に於ける哲學界の偉人である。彼の學識は、非常に該博であつた。併し、彼の本領が哲學の方面にあつたことは云ふまでもない。批判哲學の建設は、人類の思想史上に於て罕に見るの偉業であつた。教育學の研究は、カントが主力を注いだものでない。たゞこれに興味を有し、大學に於て講義しただけのことである。併しながら、彼の教育論には、彼の批判哲學が背景になつて居る。體系的な教育學説は傳はつて居ないが、其の教育説の教育社會に及ぼした影響は少なからぬものであつた。カントの教育説には多くの長所を有して居た。其の長所は、既に前に述べたカントの教育説の影響によつて明かであらう。これを摘出して見れば、第一、獨特の哲學思想を背景として教育問題を考へたこと、第二、人類愛を教育の根本として、人道主義的教育思想を唱へ、偏狭な國家主義の教育を排斥したこと、第三、道德的陶冶を教育の最高目的とし、特に徳育を重んじたこと、第四、自律的活動の主體として、人格の尊嚴を認め、自學自習教育の必要を暗示したこと、第五、理想主義を標榜して淺薄な現在本位主義の教育に反對しにこと、第六、知識の注入主義を排斥して、形式的陶冶の價值を認めたこと、第七、懲罰の意義を正しく解したこと等である。カントの教育説の短所は以上の長所に伴ふものが多い。即ち、第一、

個人の價値及び人類愛を高唱して、國家を本位とした教育を無視したこと。第二、徳育を偏重して、知育を輕視した觀があること、第三、教育の目的を定めるに、未來の理想的状态のみを考へ、現在の生活を閑却したるが如き點あること等は、其の中でも特に顯著なものである。

第七章 第十九世紀の教育

第一節 第十九世紀の社會事情と教育

第十九世紀の社會事情 第十九世紀に至つては、國家主義が頗る旺盛になつた。第十九世紀に於ける社會の特徴としては、先づ第一に此の國家主義の勃興を挙げなければならない。かくの如く、國家主義が擡頭して來たのは、各國の國民が國家の性質をよく理解するやうになり、國民的の自覺が高まつたからである。文藝復興以來、宗教改革とか、或はまた佛蘭西革命とか云つたやうな、舊思想や傳統的な習慣に反抗して、正しい人生、正しい社會生活を見出さうとする種々の大事件が次から次へと勃發した。それに伴つては、極端な思想も相次いで現はれた。極端な個人主義、極端な世界主義、極端な自然主義、極端な實利主義等、挙げ來れば其の種類は頗る多い。これ等の思想は、實際社會の状態と相俟つて、常に民心を攪亂した。併し、歲月を経過して行く間に、多くの民衆は、かくの如き極端な思想が正しい世界觀や人生觀を示すものではないことを知つた。さうして、眞摯に社會生活の意義を考へ、國家社會の發達をはかつて、個人の安寧幸福を期することの必要を悟つた。其の結果、こゝに國民的の自覺が急に高まつて來た

のである。第二に、第十九世紀に至つては、種々の學術が長足の進歩を遂げた。第十九世紀は、思想の世紀、科學の世紀と稱せられて居る。學術の進歩は、各國の國民の知識を向上せしめた。さうして、新しい文化の發生を促した。第三に、第十九世紀に至つて、商工業が急に發達して來た。産業革命は、近世に於ける商工業の轉機となつた。各國は、何れも商工業の發達をはかつて經濟的基礎を固め、さうして、列國に對峙しなければ、國家の維持の困難なことを知つたのである。商工業の發達も亦やがて間接に文化の進歩を助成したことが少なくなかつた。要するに、第十九世紀に於ける社會の特徴を約言すれば、新らしき國家の組織が確立し、國家を中心として種々の事業が起り、國民的文化が發達して來たことである。

教育界の新傾向

以上の如き第十九世紀の社會事情は、教育界にも反映して、種々の新らしき傾向を生ぜしめた。教育思想界及び實際教育界に於ける新らしき傾向の二三を次に述べて見よう。

新教育思想の發生 第十八世紀の教育界を風靡したものは、理性主義の教育思潮であつた。此の理性主義に對する反動は、既に第十八世紀末に現はれた。新人文主義の勃興がそれである。新人文主義の思想は、第十九世紀に入りて次第に發展し、堂々たる教育思想の流れとなり、多くの著名な思想家を其の中から出した。新人文主義の教育思想に就いては、後にこれを述べることにしたい。然るに、第十九世紀の後半に至りては、また此の新人文主義に對する反動として、實證主義と云ふものが現はれて來た。實證主義は、第十八世紀の理性主義と同じ根柢の上に立つて居る。第十八世紀の理性主義が、第十九世紀に至つて發達した科學的思想の洗禮を受けたものが實證主義であつた。實證主義の教育思想に就いても、またこれを別に述べることにしたい。

教育の學術的研究 第十九世紀には、教育を學術的に研究しようとする者が多くなつた。或は哲學的に、或は科學的に、或は歴史的に教育を研究し、教育學に學術的の根據を與へようとする計劃は、此の第十九世紀に於ける新らしき傾向の一つであつた。其の結果、漸く體系的の教育學説と云ふものも現はれて來た。教育學の發達は、第十九世紀の教育界に特筆すべきことであつた。これに關しては、更に「第十九世紀の教育思想」の中に於て再述しよう。

教育の國家主義化 前にも述べた通り、第十九世紀に於ては、國家の組織が整つて、國民的自覺が非常に高まつた。總べての事業が國家を中心として施設經營せられるやうになつた。教育其のものも亦重要な國家の事業となり、國家は、自衛の手段として教育の進歩をはかると云ふやうになつて來た。これをこゝに教育の國家主義化と云つて置く。

第十九世紀に於ける教育上の新傾向の一つは、此の教育の國家主義化であつた。從來に於ても、國家と云ふものが決して教育を無視しては居なかつた。帝王の中には、特に教育を尊重し、これを保護獎勵した者が少なくない。併し、第十九世紀以前には、未だ國家の組織と云ふものが整備して居なかつた。それが爲めに、國家それ自身が自己の存續發展上から教育の必要を自覺すると云ふやうなことはなかつた。故に、實際の教育上にも、教育上の思想にも、概して、個人主義の色彩が濃厚であつた。然るに、第十九世紀に於ける國家組織の發達と共に、國家と教育の間に従前よりも非常に密接な關係を生じて來た。國家は、教育によつて國民の知識を高めなければ、列強に對抗して其の勢力を競ふことが出来なくなつたのである。これが教育の國家主義化した所以であつた。殊に、佛國大革命とナポレオン一世の雄圖とは、歐洲の諸國に教育の必要を自覺せしめた直接の原因となつた。ナポレオンの侵略を蒙つた獨逸は、教育によつて國力の充實をはかり、佛國に對する雪辱を試みようとした。哲學者のフイヒテが有名な「獨逸國民に告

ぐ」の大演説を試みて、獨逸の國民に警告を與へたのは、獨逸の教育を國家主義化する導火線となつた。かくして、歐洲全土の教育には、次第に國家主義の色彩が濃厚になつて行つた。實際の教育が國家の手によつて施設經營せられるのみならず、教育思想上に於ても、國家主義の上に成り於てるもの、即ち國家主義の教育説を生ずるに至つたのである。

第二節 第十九世紀の實際教育

第十九世紀に至つて、教育が國家の事業として施設經營せられるやうになつたことは、前に述べた通りである。それが具體的に現はれた事實の一つは各國に於ける學制の確立であつた。第十九世紀には、各國の學制が非常に發達した。殊に、各國が競ふて義務教育の制度を設け、國民の實力増進に力を注いだこと等は、注目すべき事柄であつた。

獨逸の實際教育 獨逸の學制は、第十九世紀の初めに於て、既に頗る整備したものになつて居た。獨逸聯邦の學制の模範となつたものは、プロシヤの學制であつた。プロシヤの學制は、フリードリッヒ大王父子の力によつて、其の基礎を築かれたものである。フリードリッヒ・ウィルヘルム三世は、ナポレオンの爲めに敗られてから、其の敗戦の原因を國民教育の不徹底に歸し、教育によつて、國力を養ひ、プロシヤの發展をはからうとした。第十九世紀の初めに於けるプロシヤ教育の恩人は、宰相フォン・スタインである。スタインは皇帝の命を奉じ、プロシヤの學校教育を振興させることに全力を盡した。スタインは、ナポレオンの忌む所となり、在職僅か數年にして其の地位を去つたが、彼の定めた國家教育の方針は、たゞプロシヤに其の精神を留めたのみならず、やがて獨逸全般に傳はつたので

ある。スタインの旨を奉じて、専ら學校教育の經營に當つたのは、教育局の長官ウィルヘルム・フォン・フンボルトであつた。フンボルトも在職期間は極めて短かつたが、併し、其の畫策は、プロシヤの教育に多大の影響を及ぼした。近世に於ける獨逸の教育制度史上には、スタインとフンボルトの功績を先づ特筆しなければならぬ。

初等教育 プロシヤでは、一八一七年に、宗教・教育及び醫學に關する一省を新設し、一八二五年五月、法令を發布して義務教育を厲行した。プロシヤの義務教育制度は、既に第十八世紀に其の起原を發して居る。併しながら、當時に於ては、まだ實施上の効果を擧げ得なかつた。一八二五年の法令により、これが厲行せられることになつた結果、初等教育は、非常に活氣を呈して來た。然るに、間もなく反動時代に入り、一時、其の停滯を見るに至つた。一八四八年の騷擾事件は、教育の効果を誤解せしめた。教育は、徒らに青年の知識のみを高め、信仰心を薄弱にし、思想を惡化し、不從順にして反抗の精神の強い人間たらしめるものであると云ふやうな考を多くの人々に抱かしめた。其の結果、一八五四年に、プロシヤの政府は、また法令を發布して、一切の新傾向を廢し、宗教教授を重んじ、基督教によつて、國民生活の基礎を安定せしめようとするに至つた。プロシヤの初等教育は、こゝに於て、一大危機に遭遇した。併し、一八七二年、フランクが文政の主腦者になつから、初等教育は、再び正道に歸復した。普佛戰爭によつて、プロシヤは國民教育の必要を痛切に感じたからであつた。一八七二年の三月、視學規定を定め、十月、更に小學校に關する一般的規則を定めた。其の規則には、小學校の種類を、(一)單級學校、(二)半日學校、(三)二名の教師を有する學校、(四)多級學校等に分け、其の編制を明かにし、教科として、宗教・獨逸語・算術・幾何初歩・圖畫・實科・唱歌・體操・手業等を擧げた。學齡を六歳より十四歳までとし、學齡を越え既に實地の業務に従事しつゝある者に對し

ては、補助學校・日曜學校等を設けて、自由に學び得るやうにした。その他、従前より存在した小學校に準ずる學校即ち小學校と同程度又はや、其の程度の高い學校で、市民學校・高等男兒學校・都市學校・中等學校等の如き種々の名稱によつて呼ばれて居た學校に就いても、それぞれ必要な規定を設けた。

プロシヤ以外の聯邦に於ても、第十九世紀の初めに義務教育制度を定めたものが多かつた。而して、其の制度は、多くプロシヤの制度を範としたもので、プロシヤの制度と大同小異であつた。

中・等・教育 第十九世紀初期に於ける獨逸の中學校には、古典を主とするものと實科を主とするものとが並立して居た。プロシヤでは、フンボルトやシュルツエ等の如き知名の士が古典的修養の必要を高唱したので、古典中學校が盛大となつた。其の結果、實科中學校が上流社會から侮蔑せられるやうになつた。而して、古典中學校と實科中學校との間に、激烈な爭議を生ずるに至つた。併し、世界の事情は、古典中學校のみを以て満足することが出来なくなり、大に實科中學校の必要を促した。元來、此の實科中學校は、第十八世紀中に現はれたものである。第十九世紀の初めには、其の數も非常に増加して居た。併しながら、未だ學校の目的も明瞭でなく、名稱も區々であつた。従つて、古典中學校よりも、常に一段低き地位に置かれて居た。一八二二年に、スピルレケが論文を發表して實科學校の性質を明かにし、これを古典中學校と同等の地位に置いて並立せしめなければならぬことを主張してから、社會の耳目は、次第に實科學校に集注するやうになつた。かくして、一八三二年に至り、初めて實科中學校に關する規定が公布せられ、此の學校の卒業生は、古典中學校の卒業生と同じく、一年志願兵となること其の他の特權を與へられるに至つた。一八四九年、ベルリンの學校教育會に於ては、其の後、中學校教育の統一問題が起り、最初から學校を區別せず、第三學年

まで、共同教育を施して、第四學年からこれを分けると云ふことを議決したが、此の案は、實行を見るに至らなかつた。一八七一年、獨逸帝國の成立以後に於ては、中學教育に關する議論が益々盛んになつた。一八九〇年には、カイゼル・ウィルヘルム二世親裁の下に、ベルリンに於て、教育大會が開かれた。其の會議の結果、一六九二年一月、中等學校に關する統一的の規定が發布せられた。こゝに於て、獨逸の中等教育は、はじめて學制の基礎を確立したのである。

大・學・教育 フンボルトの盡力によつて、一八一〇年に、ベルリン大學が創立せられた。此のベルリン大學は、獨逸の大學に範を垂れたものである。ベルリン大學の創立によつて、獨逸の大學は、其の體裁が整つたのであつた。

獨逸の大學は、中世期以來、神學科・法科・醫科・文科の四分科から成つて居た。併し、其の内の文科は、第十八世紀に至るまで、他の分科大學に入學する者が豫備教育を受けるところになつて居た。即ち豫科の性質を有して居たのである。然るに、第十九世紀に入り、哲學や自然科學が非常に發達して來た結果、文科大學は、自ら他の分科大學と同列に伍するやうになり、こゝに從來の如き、豫備的性質を脱却するに至つた。また大學教育の本質が明かになつて、自由研究の精神が確立した。これが獨逸の文化を進歩せしめる最も顯著な原因となつたのである。

師・範・教育 プロシヤに於ては、小學校教員養成機關として、夙に師範學校を設けて居た。此の師範學校には、豫備校を卒業した者を收容した。豫備校には私立のものと公立のものあつた。十四歳を以て入學年齢とし、十七歳まで教育することになつて居た。然るに、其の後、第二十世紀のはじめに出た一九〇一年七月の法令により、此の兩校を合同して、豫備校を三年とし、師範學校を三年とし、小學校の卒業を以て豫備校の入學資格とした。故に、小學

校卒業後、六箇年の教育を受けてはじめて小學校の教員となることが出来たのである。

中等教員は、大學の哲學科に於てこれを養成した。獨逸の各大學では、早くから教育學を講じて居た。併し、多くは、特別の講座を設けず、哲學の教授がこれを兼任した。最も古い教育學の講座は一八一五年に置かれたライプツヒ大學のそれであつた。大學によつては、教育學に關する講演の外に、教育の演習をして居たところもある。イェナ大學の如きは、練習學校を附設して、そこで實地の教育を練習せしめた。併し、かくの如く、大學に實地教育の練習學校を附設したのは特別の例であつた。通常、實地教育の練習は、中學校内に中教師範科と稱するものを設け、教員の候補者を收容して、一箇年間、實地の教育に必要な事柄を練習せしめることになつて居た。

實業教育 實業教育も亦第十九世紀の初めから次第に發達して來た。一八六九年に、プロシヤの農務大臣は、實業教育會議を開き、其の決議に基づき、一八七〇年に工業學校規定を新設した。また一八七八年から一八八五年までの間に、實業學校を文部省の監督に移管して、普通教育と實業教育との統一をはかつた。加之、一八八〇年代には、市立及び私立の工業學校を悉く國立に移して、其の内容を改善し、新に同じ種類の學校を増設した。これ等の工業學校は、其の程度が區々になつて居た。中には全然工科大学と同じ程度のものもあつた。其の他、商業學校や實業補習學校等も第十九世紀の終には、著るしく増加した。

佛國の實際教育 佛國の學校教育に新しい生命を吹き込んだのは、第十八世紀末に勃發した有名な佛國の大革命であつた。佛國の大革命によつて生じた新社會は、それに適應する新教育を要求した。故に、佛國の大革命は、政治上の革命であり、經濟上の革命であると同時に、また教育上の革命であつた。佛國の大革命に參與した政治家は、

何れもみな教育を尊重し、種々の教育改善案を發表した。佛國の大革命と教育との關係は、第十八世紀の教育中にこれを述べて置いた通りである。

第十九世紀の佛國教育史は、其の冒頭に先づナポレオン一世の功績を傳へて居る。ナポレオン一世は、帝位に即くや否や、第一に全國の教育を統一しようと計畫した。即ち一八〇六年に法令を公布して、教育制度の大綱を示した。其の制度によれば、教育は、これを法律及び軍事と同じく、國家の一事業と認め、中央省を設けて、國家全體の教育を處理し、全國を數多の學區に分ちて、其の學區内に種々の學校を配置した。其の學校の種類には、高等專門學校・中學校・下級中學校・小學校等を擧げた。また各學區には、一名の長官と數名の視學官とを置いて、其の區内の學事を監督せしめた。ナポレオンは、佛國の教育を進歩せしめる爲めに少なからぬ盡力をした。併し、彼が特に意を用ひたのは、中等以上の教育であつた。さうして、初等教育は、これを宗教團體の手に委任して置いた。従つて、佛國に於ける初等教育の進歩は、獨逸に比して遙かに遅々たるものであつた。

初等教育 第十九世紀のはじめに於ては、専ら宗教團體が初等教育事業を經營して居た。故に、當時の初等教育界には最も濃厚な宗教教育の色彩が漂つて居た。然るに、ルイ・フィリップが王位に即くに及び、ギゾーを擧げて文部大臣に任じ、大に初等教育の改良を計畫せしめた。一八三三年には、新に小學校令を公布して、初等教育の本旨を明かにし、小學校設立の準則を示した。此の新令によれば、小學校は、これを分ちて上下の二種とした。さうして、貧困な者の子女は、組合がこれを無料で教育しなければならぬものとした。また公立小學校を設け、國家が自らこれを經營する例をひらいた。其の後、一八五〇年に至り、法令を改正したが、其の改正法令は、私立學校の設立に便宜

を與へた。こゝに於て、僧侶の設立した私立學校が著るしく増加した。一八七〇年、普佛戰爭に大敗した佛國民は、其の敗戦の原因が佛兵の無教育であつたことを悟り、國民教育振興の必要を最も痛切に感じた。從來、佛國に於ては、義務教育の制度を以て、國民の自由を束縛するものとして排斥して居た。然るに、佛國敗戦の教訓は、遂に義務教育制度の實施を促がすに至つた。一八八一年の法令により、初等教育の無月謝制度を定め、一八八二年の法令により、義務教育制度を定めた。加之、一八八六年には、初等教育事業を僧侶の手から奪つて、小學校に於ける宗教科を廢止し、これに代ふるに修身及び公民科を以てした。僧侶の手から教育を奪ひ、宗教團體をして教育事業に關係せしめないうやうにしたことは、佛國に於ける初等教育制度の一大進歩であつた。

中等教育 佛國に於ては、一八〇二年に、はじめて中學校令を公布した。當時、佛國の中學校には、官立のリセーと公立のコルレージとがあり、其の外にこれ等の官公立中學校と同等の教育を行ふ私立中學校もあつた。リセーは、羅甸科と數學科とに分れ、共に修業年限を三箇年とし、羅甸科の上には、更に二箇年の羅甸文學及び佛文學科を置き、數學科の上には同じく、更に二箇年の應用數學・液體理論及び高等物理の專修科を置いた。此の規程には、其の後屢々改正が加へられた。一八五二年の中學校教課改正案には、中學校の上級を文科と理科とに分ち、將來の目的に應じて其の一を選ばしめることとし、其の上に尙ほ一箇年の論理科を置き、こゝにも文科と理科とを區別した。かくの如き二分科制は、殆ど十年以上もこれを繼續して居た。併しながら、當時の社會では、未だ理科的修養の價值を認めず、文科の方面にのみ優良な生徒が集まると云ふ有様であつたから、一八六五年に、此の二分科制を廢止し、從來の理科を別科とした。此の別科は、後に至つて、古典を用ひない純粹な現代的中學校となつたのである。

高等教育 第十八世紀末、佛國大革命の當時、佛蘭西には二十二の大學があつた。これ等の大學の多くは、神科・法科・醫科・文科の四分科大學から成つて居た。併し、其の頃の大學教育は、非常に衰微して、頗る振はな學かつたので、大學不必要論を唱へ、小學校教育の振興のみを叫ぶ者が多かつた。かくして、遂に大學教育は一旦消滅し、専門學校がこれに代るやうになつたのである。一八〇二年の學制にも、學校の種類を擧げて、(一)小學校、(二)中等學校及びリセー、(三)専門學校とし、大學の名を列して居ない。特殊の専門學を授ける教育機關があるのみで、眞の大學教育と云ふものはないのである。一八〇六年に、ナポレオンは、帝國大學の名の下に再び大學制度を起し、一八〇八年の法令によつてこれを確定したが、此の帝國大學なるものは、佛蘭西全國の教育を統一せる中央政府で、恰かも文部省に相當するものであつた。ナポレオンの失脚後に、其の學制は一變した。一八一五年、佛國政府は十七の地方大學を設立した。併しながら、ナポレオンの歸國と共に、再び帝國大學の制度に復した。キゾーは、文部大臣に就任するや、大に大學教育の必要を叫んだが、其の理想を實現することを得なかつた。然るに、其の後、各専門學校の教育が次第に進歩して、教授・訓育其他種々の問題に就いて論議し、共同一致の活動をする必要を生じたので、各區の中心地に専門學校委員會を設けた。これが大學新設の前提となり、一八九六年の法令により、漸く綜合大學の新設を見るに至つた。此の綜合大學は、法科・醫科・文科・理科の四分科を本體としたが、其の中の一科若しくは數科を置くものもあつた。

師範教育 教員養成所は、既に第十八世紀の頃から巴里市其他に設けられて居たが、一八一〇年に至り、ストラスブルグ市にはじめて師範學校が創立せられた。一八三三年の法令により、各縣には修業年限二箇年の師範學校

一校を置くことになつた。これが教員養成に關する最初の法令である。其の後、初等教育の發達に伴ひ、師範學校の程度を高める必要を生じ、一八五〇年及び一八六七年の法令により、其の年限を三箇年に延長した。入學年齢は、十六歳以上十八歳以下とし、三箇年の課程を終へると、一時的教員として採用せられ、二箇年勤務の後、檢定試験を受け、合格した者のみが正教員適認證書を得ることになつて居た。

其の他高等小學校の教員及び師範學校の教員を養成する機關には、別に高等師範學校が設けられた。男子高等師範學校は、サンクルーに在り、女子高等師範學校は、フォント・ネー・オー・ローズに在つた。高等師範學校は、其の修業年限を三箇年とし、これを文科と理科とに分けた。十九歳以上二十五歳までを入學年齢とした。

以上の如き高等小學校及び師範學校教員を養成する高等師範學校の外に、中等學校の教員を養成する別種の高等師範學校があつた。此の高等師範學校は、佛國大革命の當時創立せられたものである。もと教授法の習得を目的として居たが、第十九世紀に入りては、次第に高等な科學や文學の研究に傾き、創立の目的を失ふやうになつたので、一九〇三年に至り學校の目的を明かにして、これを巴里大學に從屬せしめた。此の高等師範學校は、文科と理科とに分れて居た。其の修業年限を三箇年とし、其の入學年齢を十八歳以上二十四歳以下とし、實際教育者としての理論的準備と實際的準備とをなさしめた。前者は、教育の職務に必要な學科即ち教育史や兒童心理等の課業に出席せしめること、後者は、巴里市の中學校に於て、熟練な中等教員から實地授業の指導を受けしめることであつた。

女子教育 佛國の第三共和政府は、女子教育の發達に力を注いだ。佛國の文化を進歩せしめるには、女子の知識を高め、其の活動範圍を廣めなければならぬ必要を認めたとである。一八八〇年には、女子の中等教育令を公布し

た。其の法令によれば、女子の中學校即ちリセー及びコレージュは、修業年限を五箇年とし、これを第一期三箇年、第二期二箇年に分けた。また學校によつては、其の上に一箇年を延長し、これを文科と理科とに區別し、他の學校に入るための準備教育を施した。女子中學校の入學年齢は十二歳としたが、一般に初等科を附設し、滿六歳の者を其處に收容した。

英國の實際教育 英國の學校教育は、他の諸國のそれよりも發達が非常に後れた。それには、種々の原因があつた。第一の原因としては、保守的な英國の國民性、第二の原因としては、自治を重んずる英國國民の習慣等を數へなければならぬ。英國の國民は、保守的な性質を有し、且つ古來自治を非常に重んじた。従つて、教育の如きは、これを家庭及び教會の任務とし、個人や宗教團體の經營に任せて置いて、國家は、これに干渉せざる方針を採つた。従つて、英國の教育と云ふものは、頗る雜然として居た。これを系統的に紹介することは困難と認められて居る。

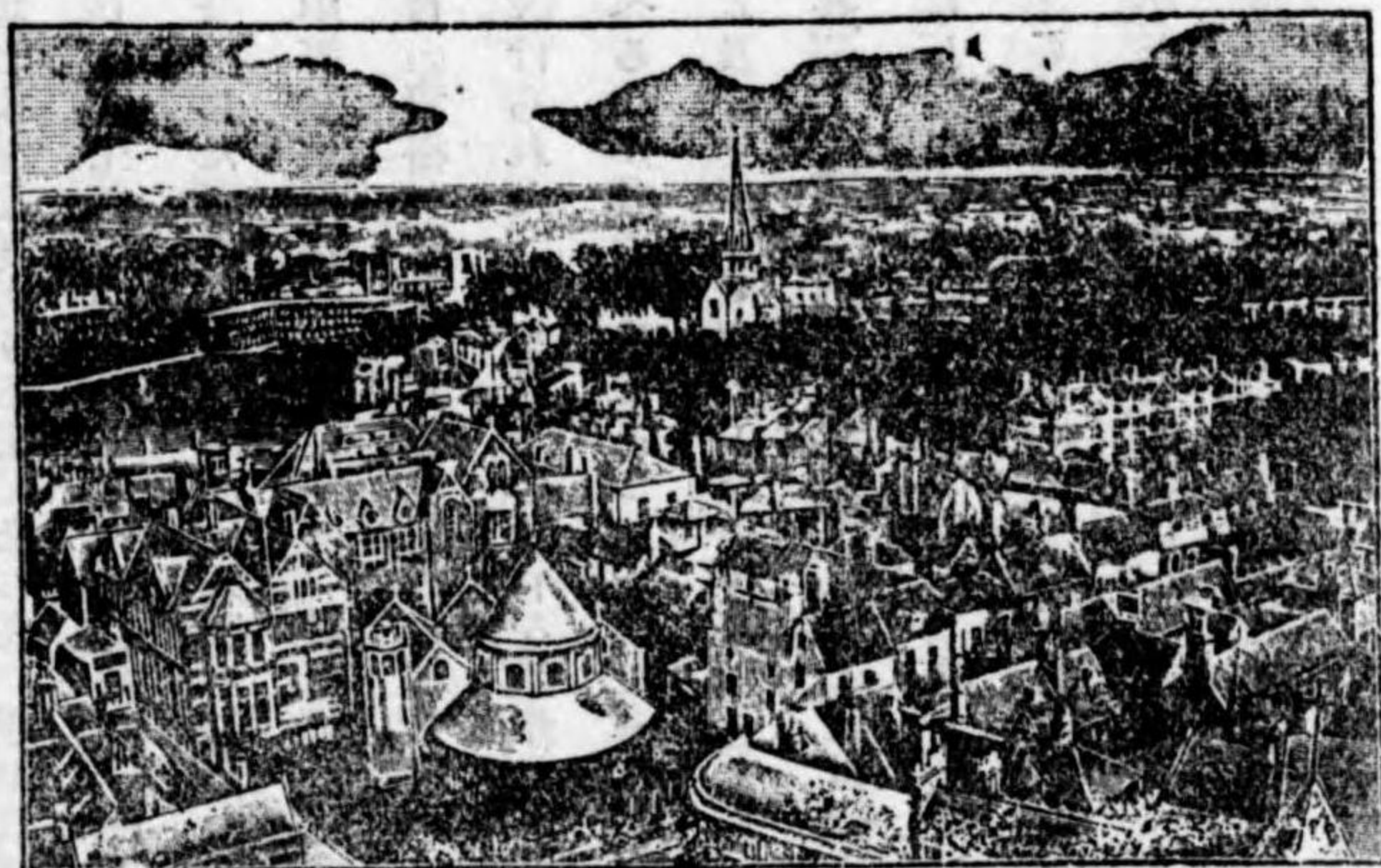
初等教育 英國の初等教育制度が確立したのは、第十九世紀の後期である。それまでは、主として宗教團體がこれを経営して居た。國家は、殆んどこれに干渉しなかつたと云つてもよい。第十九世紀の初頭に、アンドリュー・ベル、ジョセフ・ランカスターと云ふ二人の教育家が殆ど同時に出て、大に英國の初等教育を振興せしめた。此の二人は、年長者を助手として教授する一種の教授法を創唱した。其の教授法に就いては、これを「英國教育家の教育說」の中に述べる。ランカスターの事業を援助する爲めに、一八〇八年、クエーカー宗の人々は相謀つて、「英國及び海外學校協會を組織した。英國王を始めとし、多くの貴族が此の計畫に賛成した。こゝに於て、ランカスターの事業に對抗する爲め、デセンタル派の教會に屬する人々は、「貧民教育振興國民協會」を起し、ベルを招聘して新らしき學

校を創立せしめた。それより、これ等の宗教團體は、互に競争して初等教育の發達を圖つた。併しながら、當時の初等教育は、非常に不完全を極めて居た上に、不就學者が頗る多かつた。依つて、茲に教育に對する國家の干渉が必要となつたのである。一八三九年に、英國の政府は、はじめて教育事業委員を置いた。これが、後に英國の文部省となつたものである。また一八七〇年には、初等教育案が兩院を通過した。此の初等教育案によつて、英國の町村は、はじめて公立小學校を設け、且つ五歳から十三歳までの兒童の教育を強制することが出来るやうになつた。一八七六年の法令には、更に父母が其の子に初等教育を受けしめる義務あることを明示し、學齡を一箇年延長して十四歳迄とした。

中等教育 中等教育も亦初等教育と大體に於て同じやうな経路を辿つて發達した。第十九世紀の初めまでは、全く自由放任の有様であつた。當時、英國の中等教育機關には、パブリック・スクールとグランマー・スクールと其の他少數の中等學校があつたのみである。一八四〇年には、グランマー・スクールに關する法令が公布せられた。これには、古典の教授に關すること、入學資格に關すること等が規定してあつた。其の頃、ラグビーのパブリック・スクールの校長に、有名なトーマス・アーノルドと云ふ教育家が在つて、基督教的紳士の養成を標榜し、大に其の成績を挙げ、英國に於けるパブリック・スクールの校風を改善した。アーノルドの教育説は後にこれを述べる。マシュー・アーノルドは、トーマス・アーノルドの子である。視學官となり、英國教育行政の爲めに力を盡した。各國の教育を視察して歸り、大に佛國教育の制度を推獎し、中等教育及び高等教育を國家の手によつて組織立てることの必要を説いた。英國の中等教育は、アーノルド父子によつて、大に啓發せられたのである。

大學教育 英國の大學は、其の起原が頗る古い。オックスフォード大學及びケンブリッジ大學の如きは、世界

圖八十三第



景全のナツリアンケ

に於ける最古の大學中にへられて居る。併しながら、これ等の大學は、獨逸の諸大學の如く、時勢に應じて國民の實際生活に接觸して行くと云ふやうなことをしなかつた。こゝにも英國の國民性がよく現はれて居る。然るに、第十九世紀の前期に至り、新式の二大學が倫敦市に創立せられた。其の一枝は、一八二八年に開校したユニヴァーシティ・オブ・ケンブリッジ (University College) 他の一校は、キングス・カレッジ (Kings College) であつた。これ等の新式大學が舊式大學と異なる點を挙げれば、舊式大學が希臘及び羅甸等の古典を重んじたるに反し、新式大學は、専ら近代語學と自然科學とを中心學科としたことであつた。また舊式大學が高等普通教育に重きを置きたるに反し、新式大學は、最初から専門教育に進むやうになつて居たことであつた。其の後、此の新式大學は、諸方に起つて、次第に其の數を増加した。

師範教育 小學校の教員を養成する師範學校をトレーニング・カレッジ (Training College) と名づけた。英國には第十九世紀の初めまで、眞に教師らしい教師と云ふものがなかつた。彼のベル・ランカスターの新教授法により、學力の不足した教授法の拙劣な生徒が相互に教授することが流行した。

ので、教育の効果は更に擧らなかつた。一八四六年に至り、かくの如き相互教授の制を廢止し、これに代ふるに生徒教師の制を以てした。生徒教師とは、年齢十三歳以上の教員志願者にして、教師に必要な學術を研究すると同時に、實地教授法を練習する者であつた。最初は其の修業年限を五箇年としたが、一九〇〇年に至り、これを短縮して三年とした。生徒教師としての修業を終り、修了試験に合格した者、大學卒業者、年齢十八歳以上にして特別の入學試験に合格した者等を師範學校に入學せしめた。師範學校の修業年限は二年であつた。

中等教員の養成に就いては、最初、特別の機關と云ふものを設けなかつた。たゞ大學を卒業した者は、當然中等教員の資格を有するものと認められて居たのみであつた。一八四六年にカレヂ・オブ・ブレセプトルと名づけるものが設けられた。中等社會の教育を進歩せしめ、私立學校の教師となる者に職務上の知識を授け、且つこれに適任證を與へるのが其の目的であつた。また一八七七年及び一八七八年には、女子の中等教員を養成する爲めに、チェルtenham及びマリヤ・グレーの二校が創立せられた。

北米合衆國の實際教育 第十九世紀に入りて最も著るしい發達をしたのは、北米合衆國の教育である。此の國はもと英國の殖民地であつたが、第十八世紀の後期に至り、祖國に反旗を翻へして獨立國となつた。植民地時代には、教育も相當に重んぜられた。第十七世紀の終頃には、既に無月謝制度の公立學校が起り、就學強制の制度等も定まつて居た。第十八世紀末に生じた獨立戰爭、第十九世紀に發した南北戰爭は、米國の教育を頓挫せしめたが、統一的國家の成立と共に、再び其の頹勢を挽回した。當時、率先して米國教育の復興運動に盡力したのは、ホーレス・マン及びヘンリー・バーナード等の人々であつた、而して、其の教育の復興は、先づマサチューセツ州からはじまり、次第

に他の州に及んだ。ホーレスマンの教育説は後にこれを述べる。

初等教育 米國は、もと自由主義・民主主義を建國の精神として居る國である。従つて、其の教育事業の如きも、各州の自由經營に任せてあつたから、全國劃一の制度と云ふものがなかつた。ホーレス・マンの改革意見等により、次第に各州の制度が一致して來たのは、第十九世紀の終りであつた。従來、地方の學校は、小區域によつて獨立し、これを統一するものがなかつた。然るに、一八八二年に、かくの如き獨立的學校制を廢止し、個々の州の中央政府がこれを監督することになつた。各州の中央政府は、州内の獨立に對して、義務教育制度を實施し、教科書及び教課案を決定した。また教員の檢定及び任命、師範學校の監督等も中央政府がこれを行つた。それが爲めに、各州の制度は大體に於て一致して來たが、然かも尙ほ甚だ區々な點が少なくなかつた。例へば、或る州では、嚴重に義務教育制を實施して居るのに反し、これを自然の儘に放任して置くやうな州もあつた。學齡の如きも、通常は、六歳から十四歳までとして居たが、これを十五歳若しくは十六歳まで繼續して居る州もあつた。學年も八學年を例としたが、或る州に於ては、これを九學年に分けて居た。授業料を免除する州もあれば、これを徴收する州もあつた。教科の如きも一定しなかつた。

第十九世紀米國の初等教育界に於て特記しなければならぬことは、幼稚園の發達である。最初の創立者は、ポストンのエリザベス・ピーボディ (Miss Elizabeth Peabody) と云ふ婦人であつた。一八六七年、獨逸に旅行してフレibelの教育法を研究し、翌年、歸國して、幼稚園教育の爲めに全力を傾けた。一八六八年以後、各地に數多の幼稚園が設立せられた。

中等教育 北米合衆國に於ける中等學校の變遷は、これを三期に分けることが出来る。其の第一期は、文法學校時代である。第十七世紀の初頭に於ける英國の植民地時代から、第十八世紀の末に於ける革命時代までを云ふ。一六三五年、ボストン市に羅甸學校が創立せられた。これが米國に於ける最初の文法學校である。第十八世紀に至つては、これに類する學校の數が非常に増加した。此の種の學校は、多く上流社會の子弟が高等の學校に入學するに必要な準備教育を施すことを目的として居た。第二期は、アカデミー時代である。第十八世紀の革命時代から、第十九世紀の半ばに起つた獨立戰爭の頃までを云ふ。此のアカデミーは、文法學校と其の性質を異にして居た。文法學校が貴族的の中等學校であるに反し、アカデミーは、民衆的の中等學校であつた。また文法學校は公立、アカデミーは私立であり、文法學校は豫備教育を目的とし、アカデミーはそれ自身完成した教育を施す所である。第三期は、南北戰爭以後に於けるハイ・スクール時代である。

ハイ・スクール (High School) は、原語を直譯すれば、高等學校となる。併し、これは、北米合衆國の公立中學校である。通常、八學年の小學校を卒業した者を入學せしめ、四箇年の教育を施すことになつて居る。ハイ・スクールは、文法學校とも、アカデミーとも其の性質を異にするものである。ハイ・スクールは、それ自身に於て完備した教育を施すと共に、コレヂに入學する者の準備教育をも行ふ。此の點に於ては、文法學校とアカデミーの特徴を併有して居る。ハイ・スクールは、公立中學校にして、且つ民衆的の中學校である。此の點に於ても亦文法學校とアカデミーの特徴を併有したものと云つてよい。ハイ・スクールの組織は、二種に分れて居る。其の一は分科制度である。幾つかの科を分けて置き、各科に就いて、毎學年修了すべき學科目を定めるものを云ふ。其の二は選擇制度である。

修學する學科目を生徒の自由選擇に任せるものを云ふ。學級編制は、大體、學年によつて分れて居る。併し、選擇制度を採れる學校では、明瞭に學年別とすることが出来ないから、學科の單位を定め、一定數の單位の修了によつて學年を定めるやうにして居る。

ハイ・スクールは、公立中學校であるが、其の外尙ほ多くの私立中等學校がある。これ等の私立中等學校等は、何れもみな獨逸や佛國の中等學校の如く、小學校から連續したものである。

大學教育 米國には、既に植民地時代からコレヂと稱する高等教育關が存在して居た。獨立戰爭の當時、米國內には、十一のコレヂがあつたが、第十九世紀の初めに至るまでに、更に十二の數を増加した。第十九世紀以後に於ては、益々其の數が多くなり、南北戰爭の終り即ち一八六五年までに約二百餘の新らしきコレヂが加はり、それより、一九〇〇年までに、更にまた約二百五十の新らしきコレヂが加はつた。此のコレヂは、米國に於ける一種の私立大學である。併しながら、コレヂの教育は何れもみな一般的陶冶を目的として居る。コレヂの學生は、専門學を研究せず、獨逸の大學を模範として、從來のコレヂを改良した新らしき大學が生じた。其の最初の企ては、一八七六年に於けるジョンズ・ホプキンス大學であつた。ジョンズ・ホプキンス大學に於ては、先づ哲學を専門的に研究する分科大學を置いて、コレヂの卒業生を入學せしめた。其の後、更に醫科大學を加へ、次第に綜合大學の形式を整へたのである。一八八九年には、同じく純獨逸式の組織によつて、クラーク大學が創立せられた。パーヴァード大學、エール大學、コロンビヤ大學、コルネル大學、シカゴ大學、スタンフォード大學、ペンシルヴァニア大學、プリンストン大學等何

れもみなコレヂの卒業生を收容する分科大学を置いた。

以上の如き米國の諸大學は、其の大多數が私立學校であつた。従つて、地方によつては、學校のないところ、學校の不足して居るところが少なくなかつた。茲に於て、それ等の地方では、公立の高等教育機關を設立する必要を生じた。これ即ち米國特有の州立大學が出現した所以である。州立大學では、コレヂを更に多くの分科に分ち、其の分科に豫科を設置したのである。例へば、カリフォルニアの州立大學では、文科・社會學科・理科・商科・農科・機械科・礦業科・土木科・化學科等の九分科大學を置き、其の各分科に四年乃至五年の豫科を附設し、コレヂに相當する教育を施すと共に、専門學術の研究をなさしめて居る。かくの如く、州立大學は、其の學校の性質から云へば、コレヂに近く、専門の學術研究に重きを置いた點から見れば、獨逸式の大學に等しい。歐洲の諸國に例のない米國獨特の大學である。

女子教育 第十九世紀に於て、女子教育の特に進歩したのは、北米合衆國の實際教育上に注目すべきことである。其の理由の一つは、男子の學校に女子の入學を許可したことであつた。即ち男女共學制の實施が米國の女子教育を著るしく進歩せしめたものである。米國に於て、男女の共學制を許したのは、必ずしもこれを教育上の理由としたのではなく、經濟上から止むを得ずこれを實施したところも少なくなかつた。例へば、西部地方では、男女平等の思想を根據として共學制度を採用したが、東部地方では、經濟上據らなく男子の大學に女子の入學を許し、經濟上の事情の許す限り、獨立した女子大學を創立した。

米國に於ては、女子の大學教育が三種に分れて居る。其の第一は男女共學、第二は附屬女子大學、第三は獨立の女

子大學である。男女共學を最初に實行したのは、オベリン・コレヂであつた。此の制度は、一八三三年、創立と同時に、男女共學主義を採用した。それより既設の諸學校中此の制度を採用する者が續々と増加した。併しながら、これに全然反對して、女子の入學を許さないものもある。また男女の共學を許さない大學の中には、女子の爲めに特別のコレヂを附設したものもあつた。これが第二の附屬女子大學である。其の代表的なるものとしては、一八八九年に附設せられたコロンビヤ大學のバーナード・コレヂを挙げることが出来る。獨立の女子大學には、一般的陶冶を目的とするものと、専門教育を目的とするものがある。前者には、宗教學校から發達して來たものが多い。ウェルズリー・コレヂ、スミス・コレヂ、プリンモール・コレヂ、ヴァッサー・コレヂ等が其の代表的な學校として知られて居る。専門教育を施す女子大學の中に於ては、シモンズ・コレヂが最も著名である。

師範教育 北米合衆國に於ける小學校教員の養成機關は、他の諸國と同じく師範學校である。師範學校は、これをノルマル・スクール(Normal School)と稱して居る。一八二三年、サミュエル・ホール(Samuel R. Hall)と云へる者がヴェルモントと稱する村に、私立の教員養成所を附設したが、米國に於ける師範學校の起原であつた。其の後、次第に教員養成の必要が認められるやうになり、ニューヨークでは、先づ既設のコレヂに教員養成所を附設し、次いで特別の師範學校を新設した。一八四四年、アルバニーに設立せられたものが、其の地方に於ける師範學校の嚆矢である。マサチューセツツに於ては、一八三九年、レクシングトンとボールとに最初の公立師範學校を設立した。其の他の各州に於ては、續々師範學校を新設し、既設の學校に師範部を附設した。

中等教員は、コレヂ及び其の他の大學に於てこれを養成した。一八七九年、ミシガン大學が教育の科學及び技術に

關する講座を置いてから、多くの大學は、何れもみなこれに倣つて、教育學の研究部を設け、中等教員の志望者に必要知識を與へ、且つ其の技能を練習せしめた。進んではシカゴ大學及びコロンビヤ大學の如く、大規模の教育大學を設置する學校も出來た。

第十九世紀の實際教育家 第十九世紀には、著名な多くの實際教育家を輩出した。教育の理論に通じ、一家の見識をもてる教育思想家若しくは教育學者にして、終世を實際教育に捧げた者も少なくない。其の中でも特に全世界の教育界に偉大な影響を與へ、萬世に不朽の盛名を垂れた者は瑞西のベスタロッチであつた。ベスタロッチの經歷・事業及び其の思想等は、これを併せて「第十九世紀の教育思想」中に述べることにしたい。ベスタロッチの思想を奉じ、幼稚園の教育に、全我を傾けたフレイベルの如きも亦第十九世紀の誇りとすべき實際教育界の偉人である。フレイベルの治績もこれを後に述べることにする。英國のベル、ランカスター、トーマス・アーノルド、米國のホレースマン等に就いては、既に其の國の實際教育を述べる時に、其の名を挙げた。後にまたこれを再述するであらう。實際教育家として顯著な功績を示した者、必ずしも此の數人には止まらない。かくの如く、實際教育界に多くの人材が現はれて、教育の進歩を促したことは人道のため文化のために最大の慶事と云はなければならぬ。

第七章 第十九世紀の教育思想

第一節 第十九世紀に於ける教育思想の發達

學術の進歩と教育思想 第十九世紀に入りて、諸般の學術が著るしく進歩して來たことは、既にこれを略説した。殊に、哲學及び科學の進歩は、頗る目覺ましいものであつた。第十八世紀の後期に出現したカントの批判哲學は、第十九世紀に至つて多くの繼承者を出した。フィヒテ、シェーリング、ヘーゲル、ショーペンハウエル、ハルトマン、ヘルバルト等、何れもみな其の影響を受けた哲學者である。かくして、カントの提唱した批判主義・理想主義の唯心哲學は、歐洲全土の學界を風靡した。而かも此の唯心哲學に對しては、自然科學を背景として生じた唯物哲學が擡頭



第三十九圖

ダウアー

して、互に其の勢力を争ふに至つた。時には唯心哲學が唯物哲學に壓倒せられたやうなこともあつた。第十九世紀の哲學界は、希臘のそれにも優れる程の壯觀を極めた。これ即ち第十九世紀が思想の世紀と稱せられる所以である。次に、科學の方面を觀て、先づ驚かされるのは自然科學の進歩であつた。自然科學の進歩は、あらゆる文化の發達中最も著るしいものであると云はれて居る。數多の偉大な科學者が現はれて、種々の新學說・新發見を發表した。生物學界にては、ラマルク(佛人)及びダーウイン(英人)が進化論を大成し、物理學に於ては、ヘルムホルツ(獨逸人)がエネルギー不滅説を唱へ出し、ファラデー(英人)が電磁氣論を創唱し、レントゲン(獨逸人)がX放射線を發見し、化學に於ては、リービッチ(獨逸人)が有機物の化學的新製造法を案出し、キューリー夫妻(佛人)がラヂウムを發見した。その他、天文學・醫學等に於ける大發見・大發明は、一枚擧する違もない程多かつた。自然科學と共に人文科學も亦長足の進歩を遂げた。史學界に於ては、ランケ(獨逸人)

が科學的研究法を開いて其の學風を一變したのみならず、トライッケ(獨逸人)モムゼン(獨逸人)グロート(英人)フリーマン(英人)ギゾー等の大家が續々と輩出した。コント(佛人)の社會學、シュモレル(獨逸人)ワグネル(獨逸人)ミル(英人)の經濟學等、何れも此の世紀に於ける人文科學の進歩を語るものであつた。

かくの如き自然科學及び人文科學の進歩は、社會の各方面に種々の影響を與へた。殊に、ダーウィンの進化論等が思想界に及ぼした其の影響は頗る大なるものであつた。



第十四圖

ケンラ

第十九世紀の教育思想は、以上の如き哲學及び科學の影響を受けて著るしく發達した。從來の教育說の中には、たゞ漫然と教育上の意見を述べたものが多かつた。然るに、此の世紀に至つては、教育說を組織的・體系的に發表した著書が現はれて來た。殊に、種々の哲學を基礎とし、科學を背景として、教育意見を述べる者が多くなつた。教育思想を哲學的・科學的根柢の上に置くと云ふ傾向が此の世紀に於ては特に鮮かになつたのである。哲學者の中には、自己の奉ずる哲學說を根據として教育學を説いた者も少なくなかつた。

ヘルバルト及びスペンサー等は、其の中の著名な人々であつた。

文藝美術の發達と教育思想

第十九世紀には、文藝・美術も亦學術と同じく長足の發達を遂げた。歐洲の各地

方に、偉大なる文學者、偉大なる美術家が續出した。文學の方面を觀るに、英國では、詩人に、バイロン、テニソン、ウォーヅワース等が出て、歴史小説家に、スコットが出て、文藝批評家にラスキン、カーライル、マコーレー等が

出た。佛國では、小説家のユーゴー及びゾラ等が著はれ、獨逸では、詩人のハイネ、歌劇作者のワグネル等が名高い。ノルウェーのイブセン、ロシアのトルストイ、ドストエフスキー等、擧げ來れば、第十九世紀の世界的文豪は其の數が少なくないのである。更に美術の方面を觀るに、繪畫界には、佛國のダヴィッド、ミレー、コロ、英國のターナー、ロセッチ等の名手が現はれ、彫刻界には、丁抹のトルワルドゼン、獨逸のシュワンターレル、佛國のロダン等の如き巨匠が輩出した、其の他にもまだ世界的の名聲を博せる文學者・美術家等は其の數を少ししとしない。

かくの如き文藝・美術の發達も亦社會の各方面に對し直接に種々の影響を與へた。教育思想界も自ら其の影響を受けざるを得なかつた。第十八世紀末に出て、理性主義に反旗を翻へした新人文主義の教育思想が詩人によつて唱へられたことなどは、文藝・美術の教育思想に及ぼせる影響をよく語れるものである。また藝術教育の勃興の如きは、尙ほ一層明かにそれを證するものであつた。

第十九世紀の教育思想

第十九世紀に於ける教育思想の特徴は、既に述べた所によつて明かになつた。これを一言にして盡せば、教育學の誕生と云ふことに歸着する。從來の教育說は、單なる教育上の意見に過ぎなかつた。教育學說と認めることの出来ないものであつた。第十九世紀に至つて、始めて教育と云ふものが學術的立場から研究せられるやうになつた。これ即ち第十九世紀に於て勃興した他の學術が教育思想其のものに與へた最大の影響である。

第十九世紀の教育學は、他の哲學や科學に比すれば、尙ほ未だ頗る幼稚なものであつた。如何なる性質の學問であるかそれさへも明かになつて居ない程であつた。併し、教育上の問題を單なる意見に止めず、これを學術的に研究しようとする努力のみでも、思想上の一大進歩と認めなければならぬ。

第十九紀世の教育思想界には、種々の教育學說が現はれた。第十八世紀の理性主義に反対した新人文主義の教育說及び實證主義の教育說は、此の時代に於ける二大教育思潮であつた。其の中には、國家主義的教育說、心理的教育說、科學的教育說、その他多くの教育說が分れて居た。それ等の教育說は、何れも獨得の立場を有し、其の主張する所を異にして居たが、かくの如き多くの教育說の出現によつて、教育其のものの性質が従前よりも明かになつた。例へば、教育研究の範圍の如きものも略ぼ確定し、(一)教育の目的、(二)教育の方法、(三)教育の主體(教師)、(四)教育の客體(兒童)、(五)教育の場所(學校)等が教育說の骨格となるに至つた。さうして、これ等の範圍内の各部分に向つて、或は科學的研究を試み、或は哲學的の思索を企てるやうな傾向を生じた。其の結果、従前よりも正しい教育の目的、正しい教育の方法が考へられるやうになつたことは、疑ひもない事實であつた。

第十九世紀中に現はれた主要な教育說を、次に概説することにした。

第二節 新人文主義の教育說

新人文主義の由來 第十七世紀の實學主義は、第十八世紀の理性主義と結合し、淺薄な實利主義となり、快樂主義となり、主知主義となつてしまつた。かくの如き思想界の傾向に對する反動として、古代の文化に懐れ、其の理想を現代に復活せしめ、以て腐敗墮落した民心を救済しようとするものが現はれた。それが即ちこゝに述べやうとする新人文主義(Neo-Humanism)の運動である。古代の文化を以て現代の生活を改善しようとする點に於て、此の新人文主義は、第十六世紀に起つた人文主義と其の精神を等しふして居る。併し、新人文主義は、人文主義の如く、古

典を直譯してこれを模倣せず、古典の内容に含まれて居る思想や感情によつて、人の人たる所以を發揮し、自己の人格の内容を豊富にしようとした。人文主義も其の發祥の由來に溯つて考へて見れば、希臘・羅馬の古典文學に含まれて居る精神に觸れて、自由に人間性を助長せしめることが其の目的であつた。併しながら、年代を経るに従つて、たゞ古典の機械的模倣のみを事とするやうになつた。甚だしきに至つては、シセロの文章を模範とし、羅旬語によつて文章を書くことを教育上の理想とするに至つた。新人文主義は、かくの如き古典の機械的模倣を絶対に排斥し、たゞ古典の中に含まれて居る其の文化を現代の民心に移し植ゑることのみを努めた。新人文主義が人文主義と異なる點は、茲に存するのである。古代の思想の復活は、必ずしも人文主義及び新人文主義のみに止まらない。第十八世紀の理性主義も亦希臘・羅馬の理性主義の復活である。理性を以て世界の根本原理と見る希臘・羅馬の思想が、文藝の復興によつて復活し、第十八世紀の啓蒙思潮となつたのであつた。併し、理性主義は、希臘・羅馬の思想の主知的・經驗的方面の復活である。これに反して、人文主義及び新人文主義は、其の文學的・情緒的方面の復活である。こゝに兩者は最も大なる相違を有して居る。

新人文主義は、希臘思想の研究に其の端を發したものである。一七五四年に、ウインケルマン(J.J. Winckelmann 1717-1768)が論文を發表して、希臘の繪畫及び彫刻を論じたことは、新人文主義勃興の先驅をなした。其の後レッシン(L.G.E. Lessing 1729-1781)及びクロップシュタック(E.G. Klopstock 1724-1803)等の熱心な鼓吹により、希臘文化の研究は、日を趁ふて益々盛んになり、エルネステイ(J.A. Ernesti 1707-1781)及びハイネ(Christian Gottlob Heyne 1729-1812)等の如き有名な古典學者が現はれた。かくして、第十九世紀の初めに至り、新人文主義は、堂

々たる一大思潮となつたのである。此の思想の系統に屬する者には、以上の外に、ゲスネル、ヘルデル、シルレル、ゲーテ、フンボルト等の人々があつた。此の思想の影響を受けた者に至つては、其の数が頗る多い。ペスタロッチの如きも其の一人で、或る意味に於ける新人文主義者と認められる。新人文主義を廣義に解釋し、(一)文藝的新人文主義、(二)理性的新人文主義、(三)社會的新人文主義の三種に分けて居る者は、第一の文藝的新人文主義者の中にヘルデル、シルレル、フンボルト、ラスキン等を挙げ、第二の理性的新人文主義者の中に、カント、ヘルバルト及びヘルバルト學派其の他の者を挙げ、第三の社會的新人文主義者の中に、フィヒテ、フレイベル等を挙げた。併し、新人文主義を狹義に解釋する者は、其の中の文藝的新人文主義のみを新人文主義と認めて居る。次に狹義の新人文主義者中、ヘルデル、シルレル、ラスキン、フンボルト等の教育説を左に略説し、其の他の理性的新人文主義者及び社會的新人文主義者等の教育説は、別にこれを述べることにしたい。

ヘルデルの教育説 ヘルデル (Johann Gottfried Herder 1744-1803) は、第十八世紀の詩人・批評家にして且つ教育家である。プロシヤのモールンゲンに生れ、郷里の羅甸學校を終へ、ケーニヒスベルヒ大學に入學して、外科學を研究したが、最初の解剖に喪心したので、翻然醫學の研究を廢し、神學・哲學・歴史・語學等の方面に志を轉じた。在學二箇年の後、教師ハーマンの推薦によつて、リガの寺院學校の教師となつた。在職五箇年、職を辭して、英・佛・獨の各地を旅行し、教育上の見聞を廣めた。其の旅行中、ストラスブルグに於てゲーテと親交を結んだ。一八七六年、ゲーテに招かれてワイマールに赴き、牧師となり學校監督となり、其の地の宗教と教育の爲めに力を盡した。ヘルデルは、教育に興味を有し、各地に於て種々の教育事業を企てた。特に、(一)師範學校を起して教員の養成に

意を用ひたこと、(二)小學校教科目の改正を叫び、自ら「讀書入門」「宗教問答」其の他の教科書を編纂したこと、(三)中等教育上に於ける古典主義と實科主義との調和を試みたこと、(四)各民族の民謡を研究して、民衆文學の勃興を促進したこと等は、其の成績の顯著なものであつた。

教育の目的 ヘルデルは、人文的陶冶を以て教育の目的とした。人生に對する最も完全圓滿な陶冶、これ即ちヘルデルが其の歴史哲學から歸結した教育の理想であつた。人生に對する最も完全圓滿な陶冶とは、如何なることであらうか。ヘルデルは、人間の精神及び身體の諸能力を調和的に發達せしめることとした。こゝに希臘の教育理想が影響して居る。而して、彼は、心身の諸能力の中に於ても、特に情緒の方面を重んじた。彼は、人間の情緒を發達せしめ性格の陶冶をなすことを教育の主眼とした。單なる知識の教授のみに傾いた主知主義の教育は、彼が最も排斥したところであつた。

教育の方法 ヘルデルは、以上の如き教育の目的を達するに、三種の教科目を必要とした。第一は、自然科學に關する學科、第二は、歴史及び地理に關する學科、第三は、抽象的學科であつた。抽象的學科の中には、獨逸文學・宗教史・哲學・倫理學・神學其の他種々の學科を含んで居た。古語の中では、希臘語を最も重んじた。希臘の文化は、人道の華である。希臘文化の精神を十分に發揮すること、これ即ち教育の目的を達する所以である。ヘルデルは、以上の如く考へたのであつた。教授の方法としては、なるべく手近な實際的の事柄から出發することを必要とした。語學の如きも先づ耳から學び、然る後に文法を學ばなければならぬものとした。語學の教授法としては、甚だ進歩した意見であつた。

シルレルの教育説 シルレル (Johann Christoph Friedrich von Schiller 1759—1805) も亦第十八世紀の大詩人にして且つ大思想家である。ゲーテの友人であつて、常にゲーテと並び稱せられて居る。南獨逸のウイテンベルヒに生れた。母は、彼を神學者にしようと思つたが、彼は、神學を好まず、法律の研究を志し、後に醫學を學ぼうとした。一七八〇年に、ミリテール・アカデミーを卒業した。彼は夙に文藝を愛好し、在學中にも屢々詩作を試みた。卒業後六年に至り、有名なロイベル (Die Räuber) 即ち「盜賊」と題する戯曲を自費出版して文名を高めた。其の後、各地を流浪し、ワイマールに赴いて、文學者のケルネル及びゲーテと交はり、一七八九年には、イェナ大學に招聘せられて歴史の教授となつた。病氣の爲め、一時、故郷に退いて靜養したが、再びイェナに出て、ワイマールに移り、甚多の大作を公にし、晩年は、貴族に列せられて、其の地に歿した。教育思想を述べた著書には、「美的教育論」と題する書簡體の論文集がある。

根本思想 シルレルの教育思想は、其の哲學説たる美的唯心論 (Aesthetical Idealism) の上に立脚して居る。シルレルはカントが純粹理性と實踐理性との二元を美的理性によつて統一しようとしたことから暗示を受け、人生の理想を掲げて美魂 (Beautifulsoul) と名づけ、藝術を以て人文の極致とした。シルレルは、最も徹底した藝術至上主義者である。シルレルは、藝術を以て人格の最も自由な發展とした。遊戯的自由享樂中に道德的内容をもてるもの、これ即ちシルレルの美魂であつた。道德は、義務の世界に存するものである。従つて、強制的の性質を有して居る。これに反して、藝術は自由活動の世界である。こゝには、強制せられるものがない。而かも此の自由な享樂的な活動の中に、道德の内容を包含して居る。故に、藝術は、道德の上に位するものであると云ふことになる。藝術至上

主義も茲に至つて、最も其の旗幟を鮮明にして居る。

教育の目的 シルレルは、美的陶冶を以て教育の理想とした。藝術至上主義の結論は、當然其處に歸着せざるを得ないのである。シルレルが最も重んじたのは、人文的陶冶の中の美的陶冶即ち美育であつた。シルレルの説から云へば、教育即ち美育に外ならぬのである。併し、シルレルの美育と後の藝術教育とは、其の趣を異にして居る。シルレルは、美を以て最高の理想とし、善は美の中に含まれたものと見た。教育即ち美育があると云つても、藝術教育のみを重んじて、道德教育を無視したわけではない。美を以て善を包容するものと見た爲めに、美育が德育を包容してしまつたのである。

ラスキンの教育説 ラスキン (John Ruskin 1819—1900) も亦シルレルと同じやうに藝術至上主義を唱へた。

故に、通常、彼も亦新人文主義者の中に數へられて居る。併し彼を新人文主義者の中に加へることに異論もある。ラスキンは、英國の倫敦に生れた。両親は、スコットランド人であつた。葡萄酒の販賣を業として居た。彼は両親から多くの遺産を受けて、生涯を著作や貧民救濟事業に捧げた。彼は、教養ある母によつて、夙に羅旬語や希臘語を學び、十五歳の時、オックスフォード大學に入學した。卒業後、各地に旅行したが、伊太利のヴェニスには、最も長く留まつた。前後二回ほどオックスフォード大學の美學教授に推薦せられたこともあつた。「近代の畫家」「前ラファエル主義」「胡麻と白百合」「英國の藝術」其の他多くの著書がある。

ラスキンは、美を以て人生の極致とし、美的陶冶を以て教育の目的とした。此の點に於て、ラスキンの思想は、全くシルレルの藝術至上主義と一致して居る。ラスキンは、人間に美的性能の存在することを認め、此の美的性能を十

分に發展せしめる爲めに、環境の整理を必要とした。美的教育は、第一に、兒童の周圍に在る人々の顔色、第二に、野原の風物即ち草木・鳥獸・山水等によつて行はれると云つて居る。彼は、自然の風致を非常に尊重した。従つて、空氣の新鮮な野外に學校を設け、種々の運動を奨励して、身體の發育をはかることの必要を説いた。身體の健康に加ふるに精神の美德を有するもの、これ即ち彼の理想的な人物であつた。而して、彼は、精神の美德として尊敬と同情とを擧げた。

フンボルトの教育説 フンボルト(Karl Wilhelm von Humboldt, 1767—1847)も亦新人文主義の中から現はれた著名な獨逸の教育家であつた。彼は、教育行政の方面に其の手腕を發揮した。彼の功績は、教育事業の監督・指導・改善にあつた。教育思想家の中に列するは適切でない。彼は、プロシヤのポツダムに生れた。父は、プロシヤの士官であつて、身分も高く、富裕な生活をして居た。人文主義の教育家として知名なカンペを家庭教師となし、七歳の時までこれに就いて學んだ。十二歳の時、父を失ひ、母と共にテューゲルと云ふ所に移つた。十九歳の時には、ソクラテス及びプラトーンに關する論文を書いた。一七八七年、フランクフルト大學に入りて、法律を修め、同時に古典學及びカントの哲學を學んだ。翌年、ゲッティンゲン大學に轉じ、人文主義の言語學者ハイネの感化を受けた。卒業後、カシベと共に巴里に旅行し、瑞西を経てベルリンに歸つた。當時彼は、既に人文主義的思想を有して居たが、一七九四年、シルレルと交はるに及んで、更に一層其の思想の傾向を明かにした。一八〇二年、プロシヤの公使館參事官として羅馬に赴任し、伊太利の藝術に親しんだ。滞在五年、其の地の全權公使となつた。一八〇九年プロシヤの宰相フン・スタインの推薦により、教育局長となり、大に其の抱負を實現しようとした。然るに、スタインがナポレオンに

嫌忌せられて失脚したので、在職僅かに一年にして其の職を退くことになつた。其の任期は、かくの如く短かつたが、プロシヤの教育界に貢献した功績は、頗る大なるものであつた。其の後は、ウィーンの公使となり、英國の大使となつたが、一八一九年に、公生活を去りて専ら古典を研究した。

フンボルトの教育行政上に於ける手腕は、僅かに任期一箇年の教育局長時代によく現はれた。彼の功績中、最も顯著なものは、第一、プロシヤの中等教育界に新人文主義を普及せしめたること、第二、プロシヤの初等教育界にベスタロッチの教育方法を移入して、初等教育の根本的改善を企てること、第三、ベルリン大學を創立して、獨逸の大學教育に新しい針路を示したこと等である。其の他種々の規則を改正して、プロシヤの教育界を革新したことは非常に多かつた。

フンボルトの教育思想は、以上の如き教育事業上の事蹟により、間接にこれを知り得るに過ぎない。フンボルトが新人文主義の教育思想家であつたことは明かである。彼は、人文主義の教育を受け、人文主義者と交はり、人文主義を實際教育界に普及せしむることに力を盡し、且つ終世人文主義を研究した。彼がベスタロッチの教育方法をプロシヤの初等教育界に導き入れたのは、ベスタロッチの教育思想が人文主義の情操と一致した點のあることを認められたからであつた。

新人文主義と實證主義 第十七世紀の實學主義、第十八世紀の理性主義が生み出した淺薄な實利主義・快樂主義・主知主義・唯物主義に對する反動として、新人文主義が勃興したことは、これを前に述べた。新人文主義の勃興によつて、第十八世紀の理性主義を根柢とせる種々の思想は、一時、其の勢力を失つてしまつた。併し、此の新人文主

義は、餘りに想像的臆説に走り、實際の事實を輕んずると云ふ缺點があつた。而かも、第十九世紀に至つては、精神的文化と共に物質的文化が長足の發達を遂げ、人間の生活上に經驗的事實を尊重しなければならぬことが多くなつた。茲に於て、世人は、漸く新人文主義の文學的思想や思案の學說のみに満足することが出來ず、何事も實際の事實に論證しなければならぬと云ふやうな新しい傾向を生じて來た。これが即ち第十九世紀の實證主義である。實證主義は、自己の經驗によつて眞理を決定しようとするものであるから、第十八世紀の理性主義と同じ見地に立つて居る。併し、第十八世紀の理性主義は、たゞ自己の理性のみに訴へて、眞理を決定しようとしたのであるが、實證主義はこれに歴史的・發展的思想を加味した。此の點が第十八世紀の理性主義とは異なつて居る。第十八世紀の理性主義が新人文主義の影響を受けて復活したものと見ることも出来る。此の實證主義の中にも亦幾つかの分派がある。即ち自然科学を根柢とするものもあり、心理學を根柢とするものもあり、社會學を根柢とするものもある。若し、新人文主義・實證主義をそれぞれ廣義に解釋するならば、第十九世紀の思想は、悉く此の二大系統の中に包容せられてしまふ。第十九世紀に出現した多くの教育説も、其の基つくところをたづねて見れば、新人文主義の思想か、實證主義の思想か、其の何れかを出發點として居るのである。

第三節 ペスタロッチの教育説

近世に於ける最も偉大なる教育家、全世界に於ける教育の神として尊敬せられて居るペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi. 1749—1827) は、一七四六年一月十二日、瑞西のチューリッヒに生れた。祖先は、伊太利人であつた。父

は、外科醫を業とし、眼科醫を兼ねて居たが、彼が六歳の時に歿した。そこで、彼と二人の姉妹とは、母の手によつて育てられた。極めて食しい生活の中にも、賢明な母は、忠實な下婢のベベリーを助手にして、よく其の三兒を教養した。彼は、幼時、感情的であつて、身體も弱く、且つ舉動が甚だ不活潑であつた。頗る想像力に富んで居たが、理解力と云ふ點には缺けた所があつた。九歳の頃から、毎年母に伴はれて、近郊に牧師をして居る祖父を訪ひ、數箇月滞在するを例とした。其の間に、彼は、敬虔的な祖父の感化を受け、早くから貧民救濟の志を懷いた。最初、チューリッヒの小學校に入學したが、學科に對する興味が偏して居たので、成績は思はしくなかつた。小學校から羅甸學校を経て、コレヂに入り、古典と神學とを學んだ。此の學校に於て、彼は、ボードメル教授及びブライチンゲル教授の感化を受けた。當時ボードメル教授は、學生の間に最も尊敬せられて居た。教授を中心とする愛國的團體には、多くの學生が加入して居た。ペスタロッチも亦熱心な會員の一人となつた。入會當時、彼は、二十歳であつた。此の團體の目的は、貴族によつて壓迫せられて居る農民を保護するにあつた。「愛國者」と題する雜誌を發刊して、大に其の主張の貫徹をはかつた。團體の運動が餘り過激になつたので、政府に於ては、大にこれを壓迫し、續々會員を捕へて獄に投じた。彼も亦暫らく入獄の苦しみを嘗めなければならなかつた。

ペスタロッチは、最初、牧師となる目的で神學を修めたが、後に志を變へて、法律を學んだ。當時、ルソーの著書を読んで、大に其の感化を受けた。それが法律の研究に志を轉じた有力の原因の一つであつた。彼は、餘りに過度の勉強をして健康を害し、キルヒベルヒの片田舎に靜養したが、其の頃から田園生活に興味をもち、農業を改良して貧民を救はうといふ決心を起した。一七六九年、チューリッヒから程遠からぬビルの近傍に土地を買ひ入れ、これをノ

イホーフと名づけて、理想的の農業經營を企てた。同年、チューリッヒの一豪商の女アンナ・シュルテスを娶つた。アンナは、品性の最も高潔な婦人であつた。ペスタロッツの生涯に於ける大事業は、アンナ夫人の内助の力によることが多かつた。

ノイホーフの農業生活は、間もなく失敗に終つてしまつた。氣候や地味の關係上、其の土地が農業に適しなかつた



圖一十四第

チツロタスベ

ことと、ペスタロッツに經營の手腕が乏しかつたことが失敗の原因であつた。併しながら、ペスタロッツは、其の失敗にも屈せず、そこに貧民教育所の設立を企てた。一七七五年に、始めて學校を開くと、五十人の貧兒が集まつた。彼は、最も熱心にこれ等の貧兒を教育したが、怠惰にして種々の悪習慣を有する貧兒は、此の學校の教育を喜ばず、隙を窺つて續々逃亡した。かくして、ペスタロッツの貧兒教育事業は、また失敗に歸し、一七八〇年、遂に學校を

閉鎖しなければならなくなつた。其の時のペスタロッツは、財産の全部を失ひ、衣食の道にも窮する有様となつた。

止むを得ず、彼は、貧に甘んじて蟄居し、専ら著作に耽つた。一七八〇年に、「隱者の夕暮」を公にし、其の翌年に、

「リーンハルトとゲルトルード」の第一巻を出した。「リーンハルトとゲルトルード」は、有名な教育小説である。

此の教育小説によつて、彼の文名は一時に高まつた。彼は、一七八三年に其の第二巻を出し、一七八五年に其の第三巻を出し、一七八七年に其の第四巻を出した。併し、第一巻ほど世人の注意を惹かなかつた。

一七九八年、瑞西のスタンツ市は、佛國革命の餘波を受けて、佛軍の侵入を蒙つた。それが原因でスタンツに騷動が起り、約四百の孤兒が路頭に迷ふに至つた。瑞西新政府の大匠スタッフフェルは、ペスタロッツに、これ等の孤兒の教育を一任した。茲に於て、ペスタロッツは、一七九九年、スタンツに赴き、孤兒院を開き、約八十名の孤兒を收容して、毎日午前六時から午後九時まで、八時間づゝの教授をした。當時、彼が孤兒の教育に就いて、如何に心を砕いたかと云ふことは、彼が自ら記した次の文章によつて明かである。

予の手は、彼等の手の上に在り、予の眼は、彼等の眼の上に向ひ、予の涙は彼等の涙に伴ひ、予の笑は、彼等の笑に從つて發した。彼等は、世を離れ、スタンツをも離れて、予の傍に在つた。予も亦彼等を離れず、彼等の飲食物は、予の飲食物であつた。予には家もなく、朋友もなく、従者もなく、唯だ彼等ありしのみ。彼等が健全であれば、予は其の間に立つて居た。彼等が病めば、予は、其の傍に坐して居た。予は、彼等の間に眠つた。夜は、最後に床に就き、朝は、第一に起きた。予は寢床に入るも、彼等の眠るまでは、彼等と共に祈り、また彼等を教へた。且つ常に傳染病・疾病の危険の中に在つて、殆ど救ふことの出来ない程不潔な彼等の衣服や身體をよく處置した。かくの如くして、はじめて予は漸次彼等の信用を受けるやうになつた。

ペスタロッツはスタンツの孤兒院に於て、かくの如く献身的に孤兒を教育したが、當時の新政府に反感を懷く人々は、ペスタロッツを以て新政府の間諜と認め、種々の迫害を加へた。併し、ペスタロッツはあくまでも至誠至純の精神を以て、其の天職の爲めに盡した。然るに、約半年ばかりの後、佛兵がまたスタンツに侵入し、孤兒院を奪つて病

圖二十四第

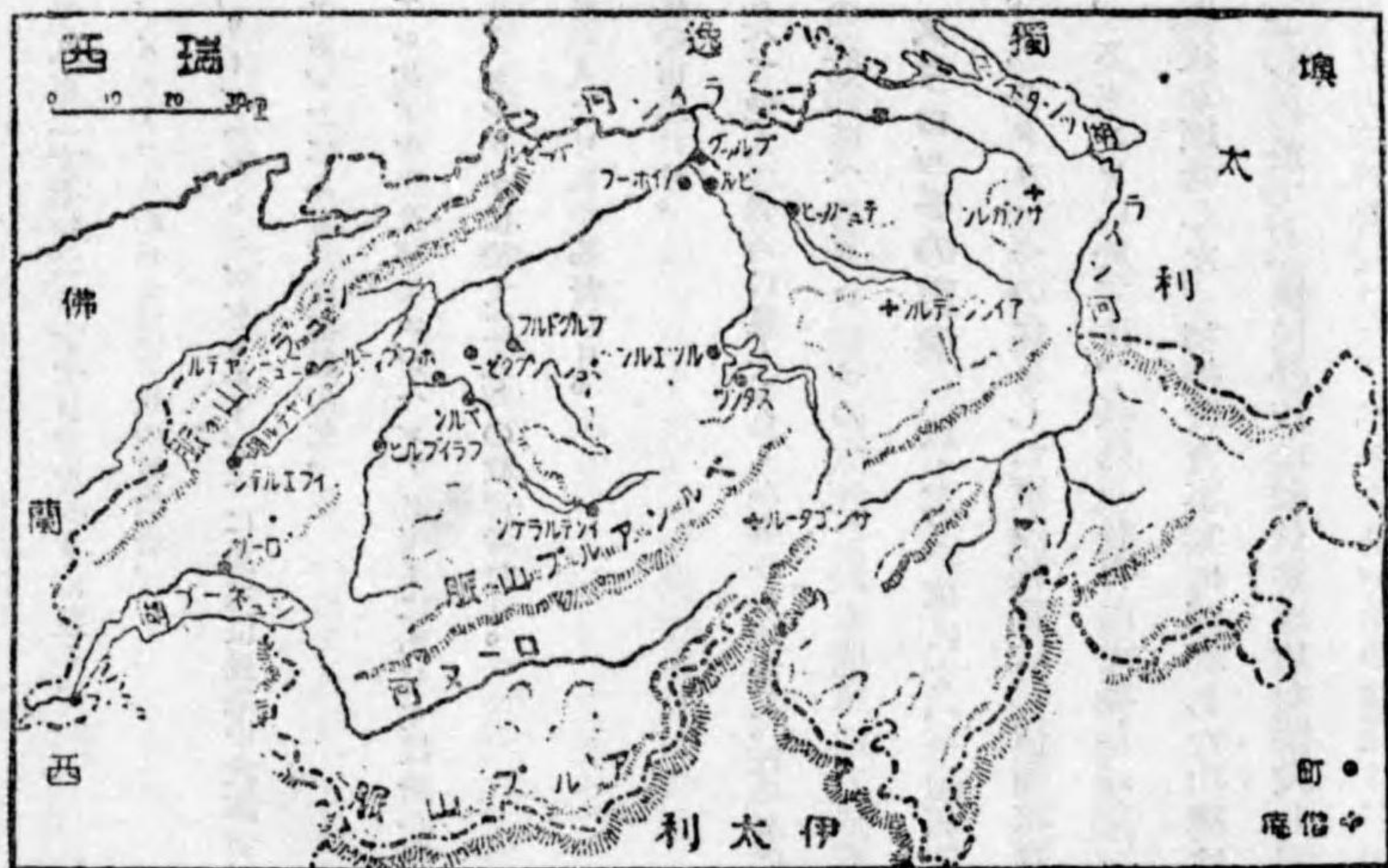


院兒孤のツンヌス

院としたので、ベスタロッチは、孤兒院を閉鎖して、スタンツを去つた。

教育を生存とし、これを離れて、生存の意義を認めることの出来なかつたベスタロッチは、數週の後、ブルグドルフの一學校の補助教師となつた。彼は、此の學校に於て、新しい教授の方法を試み、大に其の成績を挙げたが、校長との間に不和を生じたので、一年足らずにして其の學校を去り、一八〇〇年、政府からブルグドルフの舊城を借り受け、城中に一の私立小學校を起した。茲に於て、漸く自己の理想を實現する機會を得たが、一八〇四年には、これを政府に返却しなければならなくなつた。ベスタロッチは、これを返却して、代りにミュンヘンブクゼーの一僧庵を借り受けたが、種々の事情により、イフェルデン市の招聘に應じ、其の地の學校を監督することになつた。當時、ベスタロッチの教授上に於ける技倆は、漸く圓熟の域に達して居た。イフェルデンの學校は、

圖三十四第



圖化教チツロヌスベ

忽ち其の名を歐洲の諸國に知られた。其の學校を參觀する諸國の貴族や學者や教育者は非常に多かつた。中には長く滞留して研究する者もあつた。併しながら、ベスタロッチは、人を統制する才に乏しかつたので、久しからずして職員の間不和を生じた。殊に、一八一五年、アソナ夫人を失つてからは、職員の軋轢が益々激しくなり、遂にこれを收拾することが出来なくなつた。止むを得ず、一八二五年に、イフェルデンの學校を閉鎖して、ノイホーフに退隱した。其の時に、ベスタロッチは、七十九歳であつた。ベスタロッチは、ノイホーフに退いてから、餘生を文章に托し、一八二七年、病んでブルックに歿した。享年八十二歳、ノイホーフの近傍ビルの一寺院に葬られた。一八四六年、一百年祭の時、ビルの新築學校前に改葬せられた。其の碑銘に曰く、

ここにハインリッヒ、ベスタロッチ安らかに眠れり。
千七百四十六年一月十二日チエリッヒに生れ、

千八百二十七年二月十七日ブルックに逝く。

ノイホーフにありては貧民の救助者、

「リーンハルトとゲルトルード」に於ては民衆の教誨者、

スタンツにありては孤兒の父、

ブルグドルフ及びミュンヘンアクゼーにありては新小學校の建設者、

イフェルデンに於ては人類の教育者たり。

眞の人たり眞の基督たり。

眞の市民たり。

凡べて他人の爲めに盡して自らを省みる所なし。彼の名に祝福あれ。

此の碑銘はベスタロッチの生涯を最も簡單に力強く約説した名文である。

ベスタロッチの事業

以上の略傳によつて明かになつて居る通り、ベスタロッチの事業は、實際教育と著作であつた。ベスタロッチの従事した實際教育は、初等教育の方面に限られて居た。ノイホーフに於ては、貧兒の教育に従事し、スタンツに於ては、孤兒の教育に従事し、ブルグドルフ及びイフェルデンに於ては、一般國民の子弟を收容する國民學校を經營した。初等教育事業に關聯した功績は、教員養成所の設立である。彼は、ブルグドルフに於ても、イフェルデンに於ても、國民學校に教員養成所を附設し、こゝに教員志望者を集め、熱烈な教育的精神を鼓吹し、且つ新らしき教育の方法を授けた。ベスタロッチの事業は、何れもみな失敗に終つて居る。イフェルデンの國民學校の如き、

一時大なる成功を収めたが、最後にはまた失敗して學校を閉鎖しなければならなくなつた、然るに、彼の名が今日までも世界の教育界に噴々として聞え、多くの實際教育者に感激を興へて居るのは、彼が常に至誠純一の教育的精神を以て、其の事業に生命を捧げたからである。古來、教育社會からも優れた人物がかなり多く出た。併しながら、未だ嘗てベスタロッチの如く、人類愛に燃えた實際教育家は出なかつた。ベスタロッチの名を永遠に不朽ならしめるものは、其の事業の成否にあらず、教育的精神の徹底にあつた。

ベスタロッチの著作は、其の数が非常に多い。彼が實際教育のために献身的な活動をしながら、かくの如き多くの著書を遺したのは、實に奇蹟の感がある。著書の二三を挙げれば、「隱者の夕暮」「リーンハルトとゲルトルード」「クリストフとエルゼ」「ゲルトルードは如何に其の子を教へしか」「白鳥の歌」等である。「隱者の夕暮」は、一七八〇年の出版になつて居る。ノイホーフの農業生活に失敗した時の著書である。全篇悉く哲學的・教育的思想を含める短詩より成る。ベスタロッチの處女作と云はれて居る。「リーンハルトとゲルトルード」は、下層階級の生活を題材とする教育小説である。ゲルトルードと稱する婦人が、意志の薄弱なフリーンハルトの墮落を救ひ、子女の教育に力を盡し一村の風儀を改善したことを全篇の内容として居る。一七八一年に其の第一巻を出し、二・三年毎に一巻づつを出したことは、前に述べた通りである。「クリストフとエルゼ」は、賢き農夫クリストフが其の妻のエルゼと共に、其の子及び老僕の爲めに、「リーンハルトとゲルトルード」の物語を毎夜語れることを其の要旨として居る。「リーンハルトとゲルトルード」の註解とも見るべきものである。一七八二年の出版である。「ゲルトルードは如何に其の子を教へしか」は、世の中の母たる人々の爲めに、女子教育の方法を述べたものである。彼は、此の著書の中に、自己の信す

る新らしい教育法を説いた。「白鳥の歌」は、晩年の著作である。全生涯の経験を総合的に述べた最も貴重な文献と稱せられて居る。

根本思想 ペスタロッチは多くの著書を遺した。併しながら、彼の本領は、實際教育の方面にあつた。教育の學的研究等は彼の眼中になかつた。彼が多くの著書により、世の中に向つて鼓吹したものは、人類愛の上に立つ教育的精神であつた。故に、彼の著書の中には、教育の理論を組織的に述べたものがない。彼は教育的精神の結晶であつた。所謂教育學者ではなかつた。従つて、彼の著書から、彼の思想の體系等を見出さうとするのは甚だ困難である。

其の根本思想が如何なるものであるかも、見方によつては、いろいろな説が立てられよう。

ペスタロッチの生涯を通じた活動が基督教的の人類愛に終始して居たことは、何人もこれを認めなければなるまい。ペスタロッチは、イエス・キリストの再生とも思はれる程、熱烈な人類愛の精神を有して居た。ペスタロッチの根本思想は、人道主義的の人生觀に歸着するものと思ふ。ペスタロッチの著書には隨所に此の思想が發露して居る。加之、明瞭にこれを述べたところもある。彼は、次のやうに言つて居る。「人類は、神の模寫として、神によつて創造せられたものである。故に、人類は、悉く同一の本性を有して居る。」云々。これは、明かに基督教の思想と一致した説である。ペスタロッチは、かくの如き萬人同一の本性の段階的發展を認めた。即ち人類の本性は、最初、規律的な自然的狀態にあるものであるが、次第に他律的な社會的狀態に進み、遂に自律的な道德的狀態に發展すると云ふのであつた。かくの如き人性の解釋に基づいて、彼は、教育の目的や方法を導き出して來たのである。

教育の根本原理 ペスタロッチの教育説は、これを一言に約すれば、自然に従つて、人性を調和的に發展せしめ

ると云ふことに歸着する。此の根本思想が展開して、彼の教育説を構成して居るのである。ナトルプは、彼の教育説の綱領として、(一)自發の原理、(二)方法の原理、(三)直觀の原理、(四)諸能力平衡の原理、(五)團體の原理の五原理を擧げた。此の五原理は、前の根本思想の註釋に等しいものである。ペスタロッチの教育説は、略ぼ此の中に盡きて居る。自發の原理と云ふのは、人間の内部に存する自然の力を自發的に發展せしめること、方法の原理と云ふのは、一定の順序によつて精神の發達をはからこと、直觀の原理と云ふのは、直觀を以て認識の基礎とすること、諸能力平衡の原理と言ふのは、人間の諸能力を調和的に發展せしめること、團體の原理と云ふのは、團體的・社會的生活を、教育の根本的條件とすることである。此の五原理を詳述すれば、ペスタロッチの教育説は自から明になるのであるが、茲には教育の目的觀及び方法觀の上より、此の五原理が如何に現はれて居るかを見て行かうと思ふ。

教育の目的 ペスタロッチの説によれば、人間は神の模寫として神によつて創造せられたものであつた。従つて、萬人は、悉く同性を有し、萬人の性は、すべて善なるものであつた。かくの如き人性論を基礎として、ペスタロッチは、教育の目的を次の如く定めた。教育の目的は、人間の本性を發展せしめることにある。消極的には、本性の發展を妨害するものを除き、積極的には、本性の發展を助長せしめること、これ即ち教育の目的である。

ペスタロッチは、能力心理説を奉じ、教育上の諸問題を心理的に考察した。能力心理説の立場から、人間の本性には、種々の能力を具有するものとした。其の中の主要なるものとして、知的能力・道德的能力・身體的能力の三種を擧げ、これ等の能力の調和的發展を必要とした。能力平衡の原理と云ふのがそれである。三種の能力の中、道德的能力を最も重んじ、此の能力を中心として、他の能力の調和的發展をはかることを教育の理想とした。此の點に於て、ペ

スタロッチの教育説は、道徳主義の教育説である。ペスタロッチは、三種の能力の中に身體的能力を加へた。身體的能力を陶冶する手段として作業の必要を認めた。ノイホーフに於ても、スタンツに於ても、兒童に實業の練習を課したのは、明かに此の思想に基づいたものと思はれる。勤勞主義の教育説は、ペスタロッチの思想から少なからぬ刺戟を受けたものである。

ペスタロッチは、人間の本性を發展せしめることを教育の目的とした。されど、單なる個人の完成を以て、教育の理想とは考へなかつた。ペスタロッチの思想には、社會的背景を有して居た。個人の完成は教育の直接目的であつた。併し、個人の完成たゞそのみが終局の教育目的ではなかつた。彼は、個人の完成を以て優良な社會的生活を營む必要條件と見たのである。人類が相互に和衷協同して、圓滿平和な生活を營むやうにすること、即ち神の國を地上に現出せしめることが彼の理想であつた。これが即ち前に掲げた團體の原理である。彼が常に下層階級の子女の教育に力を盡したのも、教育によつて社會生活を改善しようとした理想の現はれと見てよい。

教育の方法 ペスタロッチは、自然に従ふことを以て、教育方法の根本的原理とした。此の點から見れば、ペスタロッチの教育説は、明かに一種の自然主義に屬して居る。またペスタロッチは、直觀教授を最も重んじた。直觀主義は、彼の教育方法論の根據になつて居る。此の自然主義と直觀主義の要點を説明することは、これやがてペスタロッチの教育方法論を叙述する所以である。

自然主義 ペスタロッチの説によれば、教育とは、人間の本性に内在する自然の能力を自然的に發達せしめることであつた。本性に内存する能力とは、知的能力・道徳的能力・身體的能力のことである。自然的に發達せしめる

と云ふのは、内部の自然性に存する自然の順序に従つて發達せしめることであつた。人間の本性は、一定の順序によつて發達するものである。故に、教育の方法も此の順序に従はなければならない。これを約説すれば、先づ、第一に個々の事物を正確に把握せしめ、第二に、一要素より他の要素に間斷なく進んで順次にこれを連絡せしめ、第三に、これを一の全體に統一せしめなければならない。換言すれば、分析・綜合によつて思想の整頓をしなければならない。具體的の實例として、言語教授の場合を挙げれば、最初には先づ一つ一つの音を授け、次にこれ等の音と音とを連結し、最後に一つの語にまとめるのである。ペスタロッチは、かくの如き三段階を以て、教育の自然的方法と認めたのであつた。これが即ち方法の原理である。

ペスタロッチは、人間の本性に自然の能力の存在を認め、此の能力の自發的發展を信じた。故に、ペスタロッチの説によれば、教育とは、畢竟、自然の自發的發展を助成することに外ならぬのであつた。外部から或る一定の型を附與することではなかつた。教育には、勿論材料と云ふものが必要である。併し、其の材料は、たゞ内部の自然性を刺激して、其の發展を助長せしめる方便としてのみ價值を有するものであつた。これが即ち自發の原理である。内部の自然性を重んじた點に於て、ペスタロッチの自然主義は、コメニウスの自然主義とは異なつて居た。コメニウスの客觀的自然主義に對し、主觀的自然主義の中に數へられるものであつた。ペスタロッチの自然主義がルソーの影響を受けて居ることは云ふまでもない。

直觀主義 ペスタロッチは、直觀を以て凡べての認識の基礎とし、如何なる認識も必ず此の直觀から出發しなければならぬものとした。直觀教授の必要は、既にラトケ及びコメニウス其の他の人々が屢々これを唱へた。併しなが

ら、ペスタロッチの所謂直観は、ラトケ及びコメニウスのそれと其の意義を異にして居る。ラトケやコメニウスは、たと受動的に外界の印象を受け容れることを直観とした。然るに、ペスタロッチの直観は、外界の印象を結合し、進んで能動的に概念を構成する作用であつた。これが直観の原理である。ペスタロッチの直観は、かくの如く能動的な概念の構成作用であつた。故に、ナトルプは、これに解釋を加へて、カントの觀念論の影響とした。カントは、嘗て「概念なき直観は盲目にして、直観なき概念は空虚なり。」と言つた。此の思想がペスタロッチの直観と一致して居ることは、ローゼンクランツの言を俟つまでもない。併し、吉田博士の、「西洋教育史概説」の中には、ナトルプの説を牽強附會の解説としてある。ペスタロッチは直観の根本的要素として、(一)數、(二)形、(三)語の三者を擧げた。一切の認識は、數・形・語の三要素を基礎として成り立つものと考へたのである。數とは、單に數學上に於て謂ふところの數を意味せず、事物の進歩發展等に關する事柄をも含んで居た。また形の中には、色彩・重量・臭氣・味覺・位置等をも含み、語の中には、名稱及び音聲等をも含むものとした。

ペスタロッチは、直観教授に於て、常に其の三要素に注意することを必要とした。其の方法として、第一には、個々の事物を確實に知覺せしめること、換言すれば、一の物體を一の物體として、他の物體と區別して知覺せしめること、第二には、各事物の形狀即ち其の量及び關係を知らしめること、第三には、知覺した事物の名を銘記せしめることを擧げた。第一によつて、數を正確に知覺し、第二によつて、形を明瞭に識知し、第三によりて、語を確實に把握し得るものとした。

ペスタロッチは、また直観の三要素を教材選擇の標準とした。即ち數に關するものとして、數學・歴史・宗教史等

を選び、形に關するものとして、幾何學・圖畫・物理學・化學其の他の自然科学を選び、語に關するものとして、語學及び唱歌を選んだ。

ペスタロッチの教育説に對する批判

ペスタロッチは、人道的精神の化身とも云ふべき古今に類なき大教育家である。併し、其の教育説には、特に獨創的な新しい主張を認めることが出来ない。これは、多くの學者の説がみな一致して居る。彼の教育説を構成して居る根本原理と云ふものも、たゞ從來の諸説を集めたに過ぎない。例へば、

自發の原理と云ひ、能力平衡の原理と云ひ、何れもルソーを始め多くの理性主義者や人文主義者が屢々これを述べて居る。方法の原理や直観の原理等も、ラトケやコメニウス等によつて唱へ出されたものに、若干の新しい解釋を加へたに過ぎない。團體の原理も亦同じことである。要するに、ペスタロッチは、從來の諸説の中、實際教育上に最も適切なものを採つて來て、誤まれる教育教授を正しい方向に嚮はしめようとしたのであつた。ペスタロッチの著書には、教育者を刺激する多くの暗示が含まれて居る。併し、教育學者として彼を眺め、理論的に彼の説を吟味するは、全然當を得ないものと思ふ。若しそれ強ひて彼の教育説の長所と短所とを擧げるならば、其の思想が熱烈な教育的精神から出て居ることが、最大の長所であり、其の思想に系統のないことが短所の中の最大なものであらう。またペスタロッチの思想には、種々の原理を包容して居たので、後に至つて教育界の各方面に影響を及ぼした。これも亦彼の教育説の長所の一つである。併し、餘りに多くの原理を採り入れたので、聊か雜然とした點があり、且つ幾多の矛盾もある。これは、彼の教育説の短所に數へなければならぬ。

ペスタロッチの影響

ペスタロッチが世界各國の教育界に與へた影響は、非常に大なるものであつた。これは

彼の教育説の影響と云ふよりも、彼の教育事業の影響と見た方がよいかも知れない。

各・國・に・於・ける・ペ・ス・タ・ロ・ッ・チ・主・義・の・運・動。ペスタロッチの教育法は、歐洲の各國から注目せられた。ブルグドルフ及びイフェルデンの學校には、各國の視察者や留學生が常に群をなした。ペスタロッチの教育法は、郷土たる瑞西よりも却つて他の諸國に歓迎せられた。就中、ペスタロッチの教育法を熱心に移入したのは獨逸であつた。獨逸に於ては、ナポレオンに蹂躪せられた國力を教育によつて恢復しようとした。そこで、率先してペスタロッチの教育法を移入した。フィヒテ、フンボルト、チーステルウエヒ等、多くの有力な學者がペスタロッチの教育法を賞揚した。フンボルトの如きは、教育局長をして居た時に、ペスタロッチの許へ留學生を送り、其の教育法を研究せしめた。またチーステルウエヒは、最も熱心にペスタロッチ主義を鼓吹して、獨逸のペスタロッチと稱せられた。かくして、ペスタロッチの教育法は、先づ獨逸の初等教育界を動かしたのである。

獨逸に次いでペスタロッチの教育法を歓迎したのは、北米合衆國であつた。マックリューア (William Maclure) は、瑞西から態々ペスタロッチの門人ネーフ (Joseph Neef) を招聘して、フィラデルフィヤにペスタロッチ主義の學校を設立した。またホレス・マンは、大にペスタロッチの教育法を鼓吹した。それが動機となつて、オスウェーゴ運動が起つた、オスウェーゴ運動と云ふのは、紐育のオスウェーゴ師範學校を中心とするペスタロッチ主義の運動である。其の他各洲の教育局長の中には、ペスタロッチの教育法に賛成し、州内に其の普及をはかつた者が多かつた。

英・佛の兩國に於ては、獨逸及び米國ほどにペスタロッチ主義を歓迎しなかつた。英國に於ては、當時、ベル・ラ・ンカスターの相互教授法が盛んに行はれて居たからである。また佛國に於ては、軍國主義が盛んになつて、教育事業

が蔑視せられ、教育の方法等を顧みる者が少なかつたからである。併し、これ等の國でも、次第にペスタロッチの教育法の長所を認める者が多くなつた。殊に、佛國の文相ギゾーの如きは、これを推賞して止まなかつた。

我が國に於ては、明治十一年、米國のオスウェーゴ師範學校を卒業して歸朝した高嶺秀夫氏によつて傳へられ、開發主義の名の下に、一時、隆盛を極めたものである。

教育思想上に及ぼせる影響。前にも述べた通り、ペスタロッチの教育説には、多くの原理が含まれて居るので、種々の方面に種々の影響を及ぼした。第一には、自學主義の教育説に暗示を與へたことである。ペスタロッチの主觀的自學主義は、兒童の自發的活動を重んじた。教授は、たゞ兒童の自然性を刺戟してこれを助長せしめるだけの作用に過ぎなかつた。これは、後の自學主義教育説と其の主張が一致して居る。第二には、道德主義の教育説を發展せしめたことである。ペスタロッチは、人性の具有する能力として、知的能力と道德的能力と身體的能力とを挙げ、其の中の道德的能力を中心とし、他の能力を調和的に發展せしめることを教育の任務とした。これ即ち道德本位の教育説に多大の示唆を與へたものと云つてよい。第三には、作業主義の教育説を勃興せしめたことである。ペスタロッチは、從來の教育家が餘り注意を拂はなかつた身體的能力を知的能力及道德的能力と並立せしめ、教育上に於ける作業の地位を高めた。作業主義の教育説は、ペスタロッチの思想から多大の刺激を受けたものであつた。第四には、直觀主義の教育思想を發達せしめたことである。直觀主義は、ペスタロッチ以前にも多くの人々がこれを唱へた。併しながら、ペスタロッチが直觀に新らしい解釋を附して、大にこれを鼓吹した爲めに、直觀主義をして、更に一層發展せしめたのであつた。第五には、批判主義の教育説に與へた影響である。批判主義の教育説とは、カントの批判哲學を根柢

とせる教育説である。批判主義教育説を代表して居るナトルプは、輒近に於けるペスタロッチ研究の第一人者である。ペスタロッチの教育説が新カント學派によつて基礎づけられ、ナトルプの教育説となつたのであるから、批判主義の教育説にペスタロッチの影響を見逃すことは出来ない。第六には、一般的陶冶論に及ぼした影響、第七には、教授の段階説に及ぼした影響、第八には、教育的心理學の發達に及ぼした影響等を數へることが出来る。

實際教育上に及ぼせる影響 ペスタロッチの教育事業は、歐米各國の實際教育に種々の影響を與へた。先づ普通教育の方面を見れば、第一に普通教育を下層階級に徹底せしめた。ペスタロッチが貧民の教育や孤兒の教育に著手してから下、層階級の教育に注目する者が次第に多くなつた。それがやがて此の方面の教育を大に勃興せしめたのである。第二に、歐米各國に普通教育の必要を自覺せしめた。ペスタロッチの教育法の成功により、歐米各國の識者は、教育の効果の偉大なることを知り、争つてペスタロッチ主義の宣傳運動をしたので、普通教育の必要が民衆の耳目に徹するやうになつた。それが爲めに各國の普通教育は著るしく發達したのである。第三に、普通教育に於ける教授の方法を改善した。或は直觀教授と云ひ、或は作業教授と云ひ、ペスタロッチの試みた教授の方法は、實際教育界に多大の刺戟を與へた。さうして、從來の教授の缺點を反省せしめ、教授方法の改善進歩を促した。以上は普通教育の方面に於ける影響であるが、ペスタロッチの影響は、單に普通教育の範圍のみに止まらず。師範教育・家庭教育・社會教育等の方面にも及んだ。ペスタロッチは、普通教育の發達上に於ける教員養成の必要を認め、ブルグドルフに於ても、イフェルデンに於ても、教員養成所を附設して、教授上の知識を授け、且つ實際の教授術を練習せしめた。これ等の事業は、師範教育の發達上に尠なからぬ貢獻をしたのである。またペスタロッチは、家庭を以て教育の中心とし

家庭教育を非常に重んじた。ペスタロッチは、個人の完成を教育の直接目的としたが、個人の完成は、優良なる社會をつくる爲めに必要であるとして、教育の終局目的を人道的社會の實現といふ點に置いた。故に、ペスタロッチの教育説には、社會的思想が流れて居た。彼が家庭を以て教育の中心としたのも、此の社會的思想から生じた教育論の歸結であつた。彼は此の家庭教育論に基づいて學校を經營し、學校教育を家庭教育化した。彼の教育論、彼の教育事業は、世人に家庭教育の必要を知らしめ、惹いて社會教育にも注目せしむるに至つた。

世界の教育界に與へたるペスタロッチの影響、それは實に言語に絶する程大なるものであつた。ペスタロッチは、人類の歴史がはじめて生み出した教育界の偉人である。

第四節 フイヒテの教育説

フイヒテ (Johann Gottlieb Fichte 1762—1814) はカント以後に出た獨逸の大哲學者である。ランメナウに生れた。父は、リボンの製造人で、傍ら農業を營んで居た。七八歳の時、其の才能を認められて、或る貴族の手に教育せられることになつた。マイセンの貴族學校、ポルターの貴族學校等を経て、十八歳の時、イェナ大學に入りて神學を修め、且つ哲學を研究した。保護者たる貴族の逝去と同時に、自活の必要を生じたので、家庭教師となり、各地を轉々として歩き、遂には瑞西のチューリッヒに赴いた。一七九二年、獨逸に歸り、カントの哲學を讀んで大に感じ、「天啓の批判」と題する論文を起草し、ケーニヒスベルヒにカントを訪れてこれを示した。カントが此の論文を非常に賞讃したので、それからフイヒテの名聲は、次第に高くなり、一七九四年、イェナ大學の教授に招聘せられて、哲學を講ずることになつ

た。其の後、一旦職を辭してベルリンに至り、講演や著述に従事したが、一八〇五年には更に、エルランゲン大學の教授となつた。一八〇六年、ナポレオンの侵略を受けて、プロシヤは、領土の大半を失ひ、十五億の償金を出すことになつた。愛國の至情に富めるフイヒテは、如何にして此の國運を挽回すべきかに心を碎き、ベルリンに來り、一八〇七年より八年にかけて、「獨逸國民に告ぐ」と云ふ十四回に亘る公開講演を試み、大に愛國心を鼓吹し、ベスタロツチの教育法を採用して、國民教育の發達をはかることの必要を絶叫した。一八一〇年、ベルリン大學の新設と共に其の教授に擧げられ、次で最初の總長に選ばれた。一八一三年に、プロシヤは、露國と聯合して、ナポレオンの露國侵入を拒止することになつた。茲に於て、フイヒテは、從軍を自願したが許されなかつた。偶々、特志看護婦となり、傷病兵の看護に従事して居た夫人が重き熱病に罹つたので、彼は、日夜其の病床に看護した爲めに、彼自身も亦同じ病氣に感染し、五十二歳を以て歿した。

根本思想 フイヒテの哲學は、其の著「知識學」によつて、窺ふことが出来る。彼の哲學説を一言にして盡せば、絶對的觀念論である。彼は、カントの哲學に於ける二元即ち主觀と客觀とを絶對我の一元に歸着せしめた。フイヒテの説によれば、實在は、絶對的自我即ち絶對我であつた。彼は、此の絶對我を以て活動の本源とし、あらゆる意識の根柢とした。彼は、自我の發展、を(一)自我意識、(二)非我意識、(三)絶對我意識の三段階に分けたのである。自我意識は主觀、非我意識は客觀、絶對我意識は純我であつた。彼は、世界の萬物を此の絶對我即ち純我の創造的活動によつて成れるものと見たのである。絶對我の無限なる創造的活動によつて、非我即ち客觀的世界に於ける一切の事物を生じ、此の非我によつて自我即ち主觀的世界に於ける自己の意識を生ずる。かくの如くして、非我と自我とが對立

すれば、兩者は互に制約し合ふやうになる。自我が非我に打ち克つて非我を制約する場合には、實踐的・意識的の活動即ち道德を生じ、非我が自我に打ち克つて自我を制約する場合には、理論的・認識的の活動即ち知識を生ずる。故に、道德とは、要するに、非我に對する自我の向上的努力に外ならぬのであつた。換言すれば、障害反對に打ち勝つて進む努力向上の生活、これ即ち道德的生活であつた。フイヒテは、努力向上を以て道德の本質となし、怠惰を以て根本的惡と認めた。「活動せよ」の一語を以て、フイヒテは、本務の一般形式とした。吾人は、快樂を目的として活動せず、活動のために活動しなければならぬ。良心に反して活動するな。汝自身の信念のために働け。これがフイヒテの倫理説の要點であつた。フイヒテは、非我即ち客觀界を以て、絶對我の道德的活動の爲めに存在するものと考へた。彼の説によれば、宇宙の根柢は、道德的性質を有するものであつた。此の點から見れば、彼の説は、一種の道德至上主義に屬して居る。フイヒテの哲學に於ける絶對我は、前にも述べた通り、超個人的な純我である。従つて、此の純我の道德的活動は、たゞ社會に於てのみ可能であつた。フイヒテの絶對的觀念論は、國家主義の人生觀を生み出すべき思想上の根源を有して居る。これが當時の國情に促されて、燃ゆるが如き愛國の至情となり、國家主義教育説の提唱となつたのである。

教育の目的 フイヒテの教育意見は、「獨逸國民に告ぐ」と題する講演の中によく現はれて居る。此の講演は、殆ど其の大部分が教育に關係したものである。もと佛國のために慘敗した獨逸の國運を恢復すると云ふ愛國的至情の結晶であるから、此の講演に現はれた教育の目的觀は、獨逸の國家を如何にして救ふべきかと云ふ現實的の目標の上に立つて居る。併しながら、彼は、其の哲學説たる絶對的觀念論によつて、其の現實的な目標の上に立つ教育の目的

を基礎づけた。

フィヒテの説によれば、宇宙の本體は絶対我であつて、此の絶対我の創造的活動により、宇宙の萬物を生ずると云ふのであつた。而して、彼は、此の絶対我の活動を道德的に解釋し、一切の萬有即ち世界の事物を悉く道德の方便と見る道德至上主義を唱へた。彼の説によれば、真理の如きもたゞ道德實行の手段としてのみ價值を有するものであつた。かくの如き哲學説から教育の目的を導き出したので、「教育の究竟目的は、高尚にして純正なる道德性を養ひ、且つ道德の根柢となる宗教心を陶冶するにある。」とした。物質的の欲望を離れ、善のために善をなす高尚な道德的性格の人間を養成するのが教育の目的であつた。

フィヒテは、宇宙を純我の道德的活動によつて生成するものとした。従つて、彼は、宇宙に道德的秩序の存在することを認めた。神と云ふも、畢竟、かゝる道德的秩序に外ならぬものと解した。かくの如き、宇宙の道德的秩序は、民族の歴史的・團體的發展の中に現はれて来る。單なる個人の活動の上に現はれるものではない。故に、民族の健全なる發達をはかるは、これやがて世界の道德的秩序に歸し、永遠の生命を得る所以である。フィヒテは、以上の如き見地から、大に獨逸の國民を誡め、これに永遠の生命を鼓吹した。それが爲めに、愛國心の養成を以て實質的の教育の目的としたのである。彼の見る所によれば、當時の獨逸國民は、利己主義・個人主義に囚はれ永遠の生命を失つて居た。従つて、たゞ目前の快樂・苦痛のみを顧慮して、一時の姑息的手段によつてのみ働き、全體としての團體的行動を缺いて居た。獨逸がナポレオンの爲めに國土を蹂躪せられるやうになつた原因を、フィヒテは、此の點に見出したのである。かくして、彼は、大に國家主義の教育説を提唱し、國民に永遠の生命を鼓吹しようとしたのであつた。

教育の方法

フィヒテが教育によつて獨逸の國運を恢復しようとした時に、先づ着目したのは、ペスタロッチの教育方法であつた。彼は、ペスタロッチの教育方法の長所を認めた。國民教育の効果を擧げるには、此の方法によらなければならぬものと信じた。そこで、彼は、最も熱心にペスタロッチの教育方法を宣傳した。

彼は、ペスタロッチと同じく、道德教育を重んじた。道德至上主義の倫理學説を唱へた。彼が、道德教育を重んずるのは、當然の結果であつた。道德教育の中心問題として、彼は情操陶冶の必要を説いた。道德的情操を陶冶して、道德律の尊嚴を感ずると共に、道德其のものを愛するやうにしなければ、道德教育の效を奏することは出来ないと言つて居る。従來の教育は恐怖とか、希望とか云ふやうな利己的感情を行爲の動機として善に到達せしめようとした。かくの如き道德教育は、全然誤まつて居る。將來の道德教育は、道德律を尊敬し、善其のものを唯一の動機として行動するやうにしなければならぬと云ふのである。次に、彼は直觀教授を必要とした。これも亦ペスタロッチの教育説を其のまゝ是認したものであつた。彼は、また身體的能力の練習にも注意し、作業の價值を認めた。學校の生活は、なるべくこれを實社會の生活に接近せしめるやうに、男女を共同に教育し、且つ學習と作業とを結合し、作業によつて得た収益により、學校の經費を支辨し、學校を生徒の自力によつて維持することを可とした。主要な作業としては、農業・園藝・牧畜及び學校團體に利益ある手技等を擧げた。

フィヒテの教育説に對する批判

フィヒテの教育説の長所を擧ぐれば、第一、哲學説を基礎として教育説を述べたこと、第二、國家の發展と云ふ現實的の目標の上に教育の目的を定めたこと、第三、現實主義の上に立つ教育目的觀を哲學によつて基礎づけ、國家主義の教育に新らしい意義を與へたこと、第四、國家の發展を個人の完成に求め、

團體主義と個人主義とをよく調和したこと、第五、卑俗なる快樂主義・利己主義を排して道德の尊嚴を力説し、道德教育を教育の中心としたこと、第六、ペスタロッチの教育法を採つて、實際教授上に種々の暗示と刺激とを與へたこと、第七、教育意見の全體が著るしく熱情に富めること等である。以上の長所には、またそれぞれの短所をも併有して居る。長所に伴ふ短所は、一々茲にこれを指摘しない。教育説の全體から見た短所は、それが單なる意見に止まり、未だ體系的に組織せられて居ないことである。併し、單なる意見と云つても、根據のない一時的の斷片的な議論と云ふのではなからぬ。

第五節 ニイマイエルの教育説

ニイマイエル (August Hermann Niemeyer 1734—1823) は、カントの衣鉢を傳へて、教育思想を概念的に整理した教育學者の一人である。獨逸のハルレに生れた。フランクの曾孫に當つて居る。九歳の時に母を失ひ、十三歳の時に父を失ひ、叔母の許に養はれて、フランク學院に通つた。十七歳の時、ハルレ大學に入り、神學を修め、傍ら文學並に哲學を研究し、二十一歳の時、「バイブルの特質」と題する書を著した。此の書は、當時、多くの學校の教科書に採用せられたので、自ら教育社會に名聲を博した。一七七七年、ハルレ大學の私講師となり、次て神學の正教授に進み、傍ら國立ベタゴキウムを監督した。また一八〇四年には、高等教育會議の委員となり、更にフランク學院の院長となり、大に學院を發展せしめた。教育に關する著述の中、最も著名なるものは、一七九六年出版の「教育教授原論」である。彼はまた數種の優良なる教科書を著して居る。

教育の必要及び意義

ニイマイエルは、教育の必要な理由を次の如く述べた。人間は、精神上に於ても身體上に於ても、自然に發達する天賦の性質を有して居る。故に、人間は、外部からの助けによらなくとも、自然の法則に従つて自ら發達するものである。併しながら、これに保育と養護とを加へなければ、絶えず危險に遭遇する。また人間が外部からこれを教導して、種々の影響を與へなければ、これを完成することが出来ない。例へば、知識の如きものでも、人間がこれを外部から教導しなければ、其の收得が極めて緩漫にして且つ不完全である。茲に教育の必要な理由がある。

ニイマイエルは、教育の意義を廣狹の二様に分けて考へた。廣義の教育教授とは、人間天賦の力を動長する一切の外的影響である。此の意味に解すれば、自然とか氣候とか社會とか云つたやうな自然界及び人事界の影響は、盡くこれを教育と見ることになるのである。狹義の教育教授は、かくの如き廣汎な自然界及び人事界の影響の中から、たゞ有意的な影響のみを抽出したものとした。即ち人間が一定の目的を以て、幼兒の身體及び精神の上に加へる影響のみを教育教授としたのである。故に、狹義の教育は、有意的・具案的の影響であつた。具案のない偶然的な影響は、これを教育と認めないのである。

教育學の概念

ニイマイエルは、教育學の概念を明かにした。教育思想を概念的に整理したことは、ニイマイエルが教育史上に遺した唯一の貢獻である。ニイマイエルは、カントの哲學から暗示を得、トラップ、ルソー、バセドウ其の他の教育説を参照し、第十八世紀の革新的教育論と實驗的教育思潮とを綜合した教育學の體系を組織し、教育學の性質、教育學の基礎學、教育學と教育術との關係等を極めて明瞭に説明したのである。當時の教育界に於て、かくの

如き系統的な教育學を提唱したのは異例とすべきものであつた。

ニイマイエルの説によれば、教育とは、具案的に兒童の身體及び精神の自然的發達を助成することであつた。従つて、教育學とは、かくの如き教育の根本的法則を明かにするものであつた。かくの如き根本的法則と云ふものが果して存在するか。教育學は、果して科學たり得るか。ニイマイエルは、次のやうに考へた。人間の性能は、何等かの條件及び法則によつて變化するものである。其の條件や法則は、人類學や心理學や生理學がこれを示す。また如何なる方向にこれを實化せしむればよいかと云ふことは、倫理學がそれを教へる。教育は、倫理學をはじめとし、人類學・心理學・生理學等を基礎とし、これ等の學問によつて明かになつた一般的法則の上に成り立つものであるから、其の目的の上に於ても、其の方法の上に於ても、同じく一般的・普遍的の法則を立てることが出来る。此の法則が教育學の對象であるから、教育學は科學として成立する。併し、教育學の範圍をかくの如き教育の理論のみに限定することは出来ない。かくの如き教育の理論と實際に應用する教育術の研究も亦教育學の領域に屬するものである。以上の如く解釋して、ニイマイエルは、教育的科學を理論的教育學と名づけ、教育理論の應用の研究を實地的教育學と稱した。

教育の理論は、實際教育に對して、果して價值を有するや否や。從來、教育理論の價值は、實際上・經驗上疑はれて居た。これには種々の理由がある。實際教育者の中に、系統化と云ふことを輕蔑する常識家の多かつたことが一つ、また從來の教育理論が嚴密な意味の科學的考察を経て居なかつたことも一つである。併し、理論其のものは、第一に有效な結果から生れたものであり、第二に、最もよき意見を徹底せしめたものであるから、これが實際の役に立たないといふ道理はない。かくの如き非難の生ずるのは、其の罪科學に存せずして、人に存するものである。ニイマイエ

ルは、以上の如く論じて、理論と實際との間に密接な關係の存在を認めた。

教育の目的 ニイマイエルは、人間の具有せる天賦の諸能力を調和的に發達せしめることを教育の目的とした。

これは、前に述べた教育の意義から當然生じて來る教育の目的觀である。ニイマイエルは、天賦の諸能力の中、最も高尚なるものを理性とした。故に、此の理性の發達と、これに聯關して居る自由意志の發達とを、教育上の主要な任務とした。これを他の言葉にて云へば、理性に従つて、自由に行動し得る人間を養成するのが教育の究竟目的であつた。ニイマイエルの説によれば、かくの如き理性的な人間は、同時に國家の公民として、最も理想的な人間であつた。従つて、ニイマイエルは、理想的公民の養成を教育の目的としたことになるのである。

ニイマイエルの教育目的觀は、從來、既に多くの人々によつて言ひ盡されたものであつた。人間の諸能力の調和的發達、それは、新人文主義者が既に幾度かこれを唱へて居る。また理性を最高の地位に置き、理性的人間の養成を教育の目的としたことなどは、明かにカントの哲學がこれを暗示するところである。此の點に於ても、ニイマイエルの教育説は、諸説の折衷綜合から成つて居ることがわかる。

教育の方法 ニイマイエルは、教育の方法を非常に詳しく説き、各科教授上の注意にまで及んで居る。こゝには

其の概要だけを述べて置きたい。ニイマイエルは、教育の方法を大體に於て、知育・訓育・體育の三つに分けた。

知育論 教授には二様の目的が存して居る。第一は、形式的陶冶である。形式的陶冶とは、兒童が稟賦して居る諸能力を練習してこれを發達せしめることを云ふ。第二は、實質的陶冶である。實質的陶冶とは、教材を兒童に傳達することを云ふ。ニイマイエルは、形式的陶冶を教育の一種となし、これを教育學の中に於て説き、實質的陶冶を

教授の理論又は教授學と名づけてこれを別に述べた。

形式的陶冶に於ては、先づ第一に直觀練習の必要を説いた。特に視覺・聽覺・觸覺の練習を重んじた。直觀練習の補助手段としては、繪畫使用の價値を認めた。併し、繪畫は、これを選択しなければならぬ。不正確な繪畫を使用するのは、却つて、弊害を生ずると云つて居る。次に、注意力・想像力・記憶力・判斷力等の陶冶に就いて、詳細な意見を述べた。注意力の陶冶には、(一)年齢に適應した對象を撰ぶこと、(二)年齢により注意時間を増加すること、(三)精神力を修練すること、(四)動向及び傾向と結合せしめること、(五)意志の陶冶によつて注意の修練をなすこと、(六)最初から散漫な習慣をつけないやうにすること等を挙げた。また判斷力の陶冶には、直觀の正確を必要とし、更に判斷力それ自身の陶冶方法として、(一)頻繁にこれを喚起すること、(二)絶えずこれを慣らすこと、(三)誤まれず軟教授を避け、時々難問題を提出してこれを鍛練すること、(四)自ら發見せしめること、(五)機會を利用すること、(六)屢々反省考慮せしめること等を擧げて居る。

ニイマイエルは、教授の實質的陶冶として、教授の方法及び教材の選擇・排列等の問題を論じた。ニイマイエルは、教材の性質によつて、教授の方法を定めなければならぬものとした。即ち歴史的・經驗的・實證的な學科と哲學的な學科とは、異なる教授法によるべきものとしたのである。彼は、教式に就いても、(一)對話的形式(問答的教式)(二)講演的形式等を擧げ、最も詳細にこれを論じて居る。また教授の一般的注意として、精神の快活なること、言語及び動作に力あり生命あること、氣分の爽快なること等を挙げた。これを約説すれば、教授には活氣がなければならぬと云ふことになるのである。教材の選擇に關しては、一般的陶冶に屬するものを先とし、次に職業的陶冶に屬するもの

のを選ばなければならないと云つて居る。

當時の教育社會に於ては、たゞ形式的陶冶のみを偏重した。ニイマイエルが實質的陶冶に著目して、教授學を提唱したのは卓見であつた。

訓育論 ニイマイエルは、人間の道德性も亦これを稟賦のものを見た。故に、道德の萌芽は、兒童の本性の中に含まれて居る。訓育とは、此の本性中の善なるものを助長せしめることである。外部から諸徳を注入することではない。以上がニイマイエルの訓育論の根本思想である。ニイマイエルは、訓育を間接的訓育・直接的訓育の二種に分け、直接的訓育を更に内外の二種に分けた。故に、訓育は分れて、(一)間接的訓育、(二)外部的・直接的訓育、(三)内部的・直接的訓育の三種となつた、其の第一の間接的訓育とは、天賦の善性を失はないやうに、惡傾向を防禦する消極的の訓育であつた。其の第二の外部的・直接的訓育とは、意志に確固たる法則を打ち立て、外部的行動を支配せしめること即ちこれは狭義の訓練であつた。また其の第三の内部的・直接的訓育とは、兒童をして、自律的判斷により行動せしめることであつた。第一の間接的訓育に就いては、先づ環境に注意し、兒童を快活ならしめ、活動を盛んにし、自由の感を與へ、出來得るだけ早く自分に信賴する念を起さしめなければならぬと云つて居る。第二の外部的・直接的訓育に就いては、性格の陶冶を説き、其の手段の一つとして賞罰を擧げた。賞罰適用の原則として、(一)賞罰はなるべくこれを用ひないこと、即ち他に手段のない時にのみ賞罰を用ふること、(二)内部的の賞罰を重んずること、(三)功過を十分に考察すること、(四)影響を考へて行ふこと、(五)同情を以て罰すること等を掲げた。また第三の内部的・直接的訓育に就いては、理性を立法者にまで向上せしめる種々の方法を論じた。かくの如き訓育に於ても、一

般的推論によるよりは、實例によることを有効とし、概念的陶冶よりは、行動による情操陶冶を重んじた。ニイマイエルは、以上の如き訓育論を總論として、更に詳しく各論を述べた。

體・育・論 ニイマイエルは、精神と身體との關係を論じて、道德の問題も結局健康の問題であると云ひ、大に身體の榮養の必要を説いた。殊に、幼少な兒童にあつては、未だ高等な精神活動が現はれて來ないから特に、身體の榮養に注意しなければならぬと言つて居る。加之、彼は、此の意見を出生以前の人間にまで及ぼし、妊娠中に於ける母體の榮養を説き、胎教の必要を論じた。また幼兒の身體的榮養は、たゞ其の衛生上に注意するのみならず、積極的に稟賦の能力を發達せしめる爲めに體操を課することを必要とした。體操は、これを自然的體操・人工的體操の二種に分ち、人工的體操の例として、競争・高飛・木登・相撲等を挙げた。其の外に手工も亦身體の榮養上に裨益する所大なるものとした。

學校論及び教師論 ニイマイエルは、學校及び教師等に就いても種々の意見を述べて居る。ニイマイエルは學校は、國家のために極めて重要なものであると考へ、學校と國家との關係を次の如く論じた。人間は、たゞこれを個人として教育するのみならず、國民として教育しなければならぬ。それが爲めに、國家は、其の國民に身體上・知育上・徳育上の一般的陶冶を與へる必要を生じて來る。こゝに於て、國家は、各學校を監督してこれを有機的に統一し、國民全體を教育しなければならぬことになる。各學校が國家の手によつて、有機的統一體を形成する時に、はじめて國民の一般的陶冶は行はれる。ニイマイエルは、かくの如く論じて、大に國民教育の普及發達を促したのである。彼は、更に女學校特設の必要を叫んだ。女子には女子特有の教育を要する。故に、女子の學校は、男子の學校と區別し

なければならぬと云ふのが其の論據であつた。

ニイマイエルは、教師の資格を論じて、教師は、學徳兼ね備はるものてなければならぬと言つて居る。教師は、思辨的哲學者や超越的形而上學者でなくてもよい。併しながら、哲學的の教養ある高潔な人格者であり、人間の本性に對して十分な理解をもつて居る者でなければならぬ。故に、教師は、倫理學・美學・心理學・論理學等の知識を有し、且つ教育學及び教授法に通曉して居ることを必要とする。かくの如き教師でなければ教育の目的を達することは出來ないと言つて居る。

ニイマイエルの教育説に對する批判 ニイマイエルの教育説は、第十八世紀に現はれた多くの教育説の長所を採り、それを獨得の體系に組織したものである。獨創的な新説と云ふものはない。されど、彼の著書は、系統的教育學の先驅をなしたものであつた。此の意味に於て、彼の名は、これを教育史上に逸することが出來ないのである。ニイマイエルの教育説の長所は、第一に、學説の全體が體系的に組織せられて居ることである。教育學の概念が彼の學説によつてはじめて明かになつた。これは、既に屢々述べた通りである。第二に、其の教育觀が極めて穩健にして當を得て居ることを挙げなければならない。諸説の長所のみを集めた調和的な學説であるから、教育の目的に關する意見も、方法に關する意見も、甚だ穩當であつて、實地教授上に適用し得ることが多い。第三に、教育學概念の闡明を主眼としながら、實際教育上の諸問題に注意したことである。彼は、理論的教育學に對して、實地的教育學を擧げて居る。教育の實際に觸れた意見が非常に多い。

ニイマイエルの教育説の短所の中、最も主要なるものだけを擧げて見れば、第一に、其の學説に獨創的色彩の乏し

いこと、第二に、教育意見を概念的に整理して系統的教育學の先驅をなしたが、其の教育學は、未だ科學的教育學として極めて幼稚なものであつたことを挙げなければならない。詳細な缺點はこれを省略することにした。

第六節 ヘーゲルの教育說

ヘーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel 1770—1831) は、カント哲學の唯心論的方面を開展して、其の頂上に達せしめた哲學者である。ウウルテンベルヒのストットガルトに生れた。五歳の時、羅典學校に入り、二年にして退きギムナジウムに入り、一七八八年、チュービンゲン大學に入學し、五箇年間在學した。此の間にシェーリングと交はりて、ルソー及びカント等の說に興味をもつた。其の後、ベルン及びフランクフルトに於て私教師を勤め、三十八歳の時、ニュルンベルヒのギムナジウムの校長となつた。一七九九年、イェナ大學の私講師となり、更に員外教授となり、其の間に「フェノメロギー」を書いた。ナポレオンの攻撃を受けて、イェナが戰亂の巷と化するに及び、新聞記者となり、ハンビルヒに赴いたが、間もなくニュルンベルヒに歸り、ギムナジウムの哲學教授となり、更に校長となつた。一八〇八年頃には、友人ニータムメルを助けて、バイエルンの學制改革に關係した。一八一六年、ハイデルベルヒ大學に招聘せられて教授となり、一八一六年に、ベルリン大學の教授に轉じ、一八三一年、コレラ病に罹つて死んだ。

ヘーゲルは天才哲學者であつたのみならず、事務の才、統率の才を有して居たので、學校の監理者としても、學校長としても、教師としても、到る所に於て成功した。彼は、教育其のものに多大の興味を有して居た。然るに、彼は教育學に關する書を著はさなかつた。彼の教育意見は、哲學書に現はれて居るところと、友人ニータムメルを援助し

て定めて「教育制度整理の一般規定」によつて、僅かにこれを知り得るのみに過ぎない。

根本思想 ヘーゲルの哲學は、論理的唯心論又は絕對的唯心論と稱せられて居る。ヘーゲルの說によれば、世界の本體は、差別反對の底に潜在する絕對であつた。而して、其の絕對は、理性即ち論理的進行であつて、世界の事物は、自然も精神もみな此の理性の開展であると云ふのが、ヘーゲル哲學の根本思想であつた。ヘーゲルは、理性の開展に一定の法則の存在することを認めた。一の思想は、必ず反對の思想を生じ、其の矛盾する兩思想は、更に高等なる思想に綜合せられ、かくして無限に進行するものである——と云ふのが其の法則である。これを約言すれば、正—反—合の形式となる。此の法則により、思想の進行を思惟することを哲學の研究法とした。それが有名なヘーゲルの辯證法である。ヘーゲルは、以上の如き根本思想に基づいて、最も組織的な哲學體系を樹てた。絕對は理性である。而して、此の理性は、自然界及び精神界として發現する。故に、哲體は、先づ三部門に分れる。即ち純粹の理性を論ずるものは論理學、自然界として發現する理性を論ずるものは自然哲學、精神界として發現する理性を論ずるものは精神哲學である。而して、此の精神哲學も亦三部門に分れる。主觀的精神を對象とするものは心理學、客觀的精神を對象とするものは倫理學、絕對的精神を對象とするものは宗教哲學である。ヘーゲルは、これ等の部門を更に詳しく分けて居る。其の學說の組織的・體系的なることは、ヘーゲルの哲學の特色であつた。ヘーゲルの哲學の内容に關する詳細は、これを一般の哲學史に譲りたい。

教育の意義及び目的 ヘーゲルは、世界の事物を悉く理性の開展と見た。而して、此の理性と云ふのは、論理的の進行であつて、其の開展には一定の法則あるものとした。即ち理性が正—反—合の過程を経て、論理的に開

展し、或は自然界の事物を生じ、或は精神界の現象を生ずるものと見たのである。かくの如く、人間の精神と云ふものも、要するに理性の發展に外ならぬのであつた。教育の意義も、此の精神の發展の外にはなかつた。正一反一合の法則によつて發展する精神に助勢を與へるものが教育であつた。正として存する精神に、反として自然が對抗する時、これを統一して精神を自然の羈絆から獨立せしめ、更に一般の發展をなさしめるものが教育であつた。ヘーゲルは、其の哲學の全體を教育と思つて居たから、教育學を書かなかつたのだと云ふ説もある。

ヘーゲルは、道徳的に自由な人間の養成を教育の目的とした。これも亦其の哲學説から生じた結論であつた。前にも述べた通り、ヘーゲルは、精神哲學を三部門に分け、主觀的精神を論ずる論理學、客觀的精神を論ずる倫理學、絕對的精神を論ずる宗教哲學としたが、主觀的精神・客觀的精神・絕對的精神の開展を、それぞれまた三段に分けて居る。ヘーゲルの説によれば、絕對的精神は最高の精神段階であつた。併し、これは、客觀的精神が自ら其の絕對たることを意識したる時に到達する精神状態であつた。従つて、客觀的精神を論ずる倫理學は、現實の社會生活をして居る人間の目標を示すものであつた。ヘーゲルは、其の客觀的精神の開展として、法律・道徳・人倫を擧げた。此の人倫は、たゞ良心の命令に服従するのみに止まらず、社會一般の精神に服従することであつた。ヘーゲルは、これを個人の良心を根據とする道徳の上に置いた。ヘーゲルが道徳的に自由な人間たらしめることを教育の目的と考へたのは、茲に其の根據があるかと思はれる。併し、此の道徳と云ふのは、主觀的道徳の上に位する客觀的道徳である。ヘーゲルの所謂人倫である。ヘーゲルは、人倫の開展をも三段に分ち、家族・社會・國家を擧げて居る。ヘーゲルは、國家を人倫開展の最高段階としたのである。ヘーゲルの説によれば、吾人はたゞ國家によりてのみ善に達することが出来るのであつた。ヘーゲルの倫理説は、國家至上主義である。故に、道徳的に自由な人間とは、國家の爲めに最良の國民を意味して居た。此の點に於て、ヘーゲルの教育目的觀は、フイヒテのそれに一致したところがある。

教育の方法

ヘーゲルは、教授に就いて論じ、また訓育に就いて論じて居る。これ即ちヘーゲルの教育方法論である。ヘーゲルは、新人文主義の盛んな時代に生れた。ヘーゲルを廣義の新人文主義者の中に數へて居る者のあることは前に述べた通りである。従つて、教授論にも訓育論にも著るしく新人文主義の色彩が現はれて居る。

教授論

ヘーゲルは、國家至上主義の道徳論を以て教育の目的を定めた。併しながら、教授論の方面から見ると、彼の教育説は、頗る主知主義に傾いて居た。彼は、精神の知的方面を重んじ、此の方面の陶冶を大に力説した。感情を偏重したルソーの説と全然相反して居る。ヘーゲルは、教科の基礎として古典を擧げ、古典を以て如何なる職業に従事する者にも必要な教科として居る。こゝに新人文主義的思想の反映が見える。教授の方法としては、其の辯證法の原則に基づき、自己の滅却を必要とした。これは、思想發展の過程であり、同時に知識收得の方法であると云つて居る。思考は、先づ服従を以て始めなければならない。併し、收得するためには、個人の努力も必要である。以上の如き見地から、ヘーゲルは、直觀主義の萬能論者を警めた。直觀のみを過重して、思考の修練を怠ることは、教授の精神に反して居る。具體的に表現せられた事物によつて、知覺・聽覺のみを修練するのは、兒童の能力を發展せしめる最良の方法でない。精神の内部に沈潜して思考力を修練することは、それよりも尙ほ一層必要である。かくの如き教育意見は、直觀主義者から大なる非難攻撃を受けた。

訓育論

人間は、本來道徳的に自由なるべきものである。併し、最初からかくの如き自由の世界に到達するこ

とは出来ない。これを助成するところに教育の必要がある。訓育は、其の教育の手段の一つに外ならぬ。訓育の目的も亦教育の目的によつて決定せられて居る。教授に於て、服従を知識取得の最初の過程となせるが如く、訓育に於ても亦服従から始めなければならぬ。意志の場合も思考の場合と同じく、初期には服従を必要とする。訓育は、たゞ學校に於て行はれるのみならず、家庭に於ても、國家社會に於ても行はれる。家庭のみを訓育の最良場所と考へるのは、其の見解が餘りに狭隘である。

ヘーゲルは、訓育の方法上に於ける模範實例の價値を認めて、大にこれを高唱した。兒童が日常の生活に於て接觸する種々の善良な模範は、彼等の爲めに最も有效な訓育である。故に、兒童は、なるべくこれを道德的雰圍氣の中に生活せしめなければならぬ。兒童を道德的生活に近づけるためには、外部的の權威に従はしめることも必要である。こゝに懲罰の意義が存在して居る。

ヘーゲルの教育説に對する批判　ヘーゲルは、哲學者として不朽の盛名を有する者である。ヘーゲルの哲學は、一時、獨逸の官學の如き盛觀を呈した。それが爲めにカントの哲學も壓倒せられたことがあつた。ヘーゲルの本領は、哲學の方面にある。彼は、教育學者でもなく、教育思想家でもない。併し、教育に興味を有し、實際教育家として、成功した哲學者である。

ヘーゲルは、其の哲學思想を根柢として教育を論じた。これがヘーゲルの教育説の長所の第一である。彼は、道德主義・國家主義を背景として教育の目的を定めた。これが彼の教育説の長所の第二である。彼は、直觀練習萬能主義を排して、思考陶冶の必要を力説した。これが彼の教育説の長所の第三である。彼は、初等教育のみならず、中等教

育をも論じ、教育理論のみならず、教育行政をも論じた。これ等も亦彼の教育説の長所として、其の第四に加ふべきものであらう。ヘーゲルの哲學説は、體系的・組織的なる點に於て、古今獨歩の觀がある。然るに、彼は、教育學説を體系的・組織的に述べなかつた。教育學に關係した單獨の著書もない位である。彼の教育説の短所の第一としてこれを數へなければならぬ。彼は、餘りに國家主義を重んじて、個人を輕視した點が見える。教育説の短所の第二は、此の思想に基づいて生じた。彼が思考陶冶の必要を力説し、直觀を排斥したのは、これまた長所に伴ふ短所として、其の第三に挙げなければならぬ。

第七節　シュライエルマッヘルの教育説

シュライエルマッヘル(Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher 1768—1834)は、獨逸のブレスラウに生れた。父は、新教の牧師、母は、ベルリンの宮廷の説教師の娘であつた。かくの如き家庭に生れたので、幼時から自然に宗教教育を受けた。早熟な彼は、五歳の時、フリードリッヒ學校に入學した。一七八三年、ニースキイの教育所に入り、二箇年、宗教及び科學を修めた。一七八三年に母を失ひ、一七八七年、にハルレ大學に入學し、哲學・數學・歴史等を研究した。一七九〇年から、家庭教師となり、一七九四年には、牧師となり、一八〇四年には、ハルレ大學の哲學及び神學の教授となつた。ナポレオンの戰禍を受け、難をベルリンに避け、説教によつて、大に愛國心を鼓舞した。ベルリン大學の創立に當つて、其の教授に推され、更に學士院會員其他に選ばれた。

シュライエルマッヘルは、學問が極めて該博であり、且つ辯舌に長じて居た。教師として、牧師として、國民に多大

の人格的感化を與へた。ナポレオンの侵略を受けて、獨逸が國難に遭遇せる時。フィヒテと共に、東奔西走して愛國的精神の作興に努めた。彼の長逝が傳はつた時、獨逸の國民は、非常に其の死を惜しんだ。

シュライエルマッヘルの本領は、宗教の方面にあつた。彼の學問は、其の範圍が頗る廣く、論理學・教育學・政治學・哲學史・倫理學・神學等に亘つて居たが、其の造詣の最も深かつたのは、神學であつた。著書はたゞ死知を傳ふるに過ぎないものと信じ、口述及び講演に力を用ひた。故に、彼の著書は講義の筆記が非常に多い。教育學に關するもの

には、「教育學講義」「教育學」「教育學綱領」「大學に關する意見」「國家が教育に對する職分に就いて」等がある。「教育學講義」は、ベルリン大學に於ける講義の筆記である。一八一四年の講義と、一八二二年の講義と、一八二六年の講義とある。

圖四十四第



ルヘツマルエイラエシ

根本思想

シュライエルマッヘルの思想は、何れもみな其の宗教哲學から發して居る。宗教哲學は、彼の根本思想であつた。シュライエルマッヘルは、神を以て世界の統一原理とした。彼も亦カントの二元論の調和を企て、これを神と名づくる統一原理に歸着せしめたのである。彼の説によれば、神は、世界の根本的統一體であり、絶對的存在であつた。神は、世界に先だちて在るものにあらず、世界の外に在るものにもあらず、故に、神は、現に在る世界の外に、他の世界を作ることを得ない。彼は、以上の如く、神の性質を解したので、世界の事物をすべてみな必然的に生ずるものと見なければならなくなつた。従つて、人間の自由をも否定することになつた。此の世界は、最

も完全な世界である。従つて、一切の事物は、みな善良であつた。不善即ち惡は、たゞ其の完全の程度の低いものに過ぎなかつたのである。彼は、カントの感性と理性をも相對的の區別とし、絶對的の區別と認めなかつた。感性も理性も、其の對照は同一の自然である。たゞ知覺はこれを雜多の混沌界として眺め、思惟はこれを統一せる宇宙として認識するのみに過ぎない。故に、外界と内界、理想と現實、有と思惟とは、同一物の兩面である——と考へたのである。

シュライエルマッヘルは、宗教を以て絶對に對する憑依の感情とした。シュライエルマッヘルは、悟性よりも意志よりも感情を重んじ、これを人格の中心と見たのである。而して、其の感情の中、宗教的感情を最も重んじ、これをあらゆる純潔な感情の根源としたのである。宗教的感情を有するが故に、人間は、絶對に統一することが出来る。宗教的感情は宇宙精神の分有である。人間が小宇宙として宇宙の精神に合致することを得るのは、宗教的感情を有するからである。シュライエルマッヘルの説によれば、宗教は、精神活動の極致であつた。

教育の意義

シュライエルマッヘルの教育思想は、終始一貫して居ない。壯年時代には、個人主義的な教育説を唱へ、晩年には、社會的教育説を主張した。かくの如き思想の變遷は、當時に於ける獨逸の國情が大なる原因となつて居る。ナポレオンに蹂躪せられて、危急存亡の秋に際して居た祖國の窮狀を見ては、愛國の至情が迸り、遂に彼をして、國家社會主義の教育を提唱せしめるに至つたのである。

シュライエルマッヘルは、教育の意義を解して、前代の人々が後代の人々に及ぼす精神的の影響とした。これを換言すれば、教育は、社會の文化即ち精神的財産を、古き時代の者が新らしき時代の者に傳達する働きであつた。社

會は、教育によつて進歩するものである。教育がなければ、社會の文化は、先代から後代に傳はらない。従つて、人間は絶えず同じやうな文化創造の過程を繰り返さなければならぬ。そこには社會の進歩を認めることが出来ないからであつた。

シュライエルマッヘルの説によれば、人間の發達には、社會の影響が大に其の力と方向とを與へるものであつた。人間には、天性と云ふものがある。けれども、此の天性を助長發達せしめるには、これを外部からの影響によつて指導することが必要である。併し、外部からの影響は、天性を全然變更せしめる程の力を有してゐない。たゞ天性の發達に力と方向とを與へるだけである。人性を不變として教育の價值を否定する説、教育の萬能を唱へる説、兩者は、何れも極端に失して居る。シュライエルマッヘルは、個人の發達上に於ける社會の影響を前述の如く解釋して、教育の意義を定めた。即ち教育とは、これを個人の方面から云へば、個人の發達を社會の文化によつて指導することであつた。

教育學の性質及び其の基礎科學 シュライエルマッヘルは、普遍的教育學の成立を否定した。其の論據は次の通りであつた。教育の理論は、或る事實を基礎として、其の上に成り立つ思辨的原理を論ずるものである。故に、普遍的な教育學と云ふものは存在しない。恰かもそれは普遍的な言語や普遍的な國家が存在しないと同様である。またシュライエルマッヘルは、次のやうにも論じて居る。教育の目的は、人生の目的によつて定められる。人生の目的は至善である。至善は、普遍的性質を有して居る。併し、教育學は、此の普遍的な人生の目的たる至善を實際の生活上に實現することを研究するものである。至善其のものの研究ではない。普遍的な至善を實現せんとするに當つては

は、個人の論理的状態や生活状態の如き普遍的にあらざる種々の條件が入り込んで来る。故に、普遍的な教育學と云ふものは成立しない。

シュライエルマッヘルは、倫理學と政治學とを最も根本的な教育學の基礎科學とした。教育の目的を決定するものは、人生の目的たる至善である。至善を研究するものは、これ即ち倫理學に外ならぬ。故に、教育學と倫理學とは、最も密接な關係を有して居る。教育學は、倫理學の應用科學と見てもよい。政治學も亦教育學と同じ性質を有して居る。政治學に於て論ずる所も亦倫理學の應用的方面である。此の點に於て、彼は、政治學を教育學と同列の科學と見た。而して、政治學は、教育學と密接な關係を有するものとした。何となれば、教育は、一種の社會的影響であるからであつた。其の外に、シュライエルマッヘルが教育學の基礎科學として挙げたのは論理學であつた。教育の實際は、人間本性の發達法則によるものである。人間本性の發達法則を教へるものは、たゞ論理學があるのみに過ぎない。故に、理論の上から云へば、論理學を基礎として成立するものであるが、今日の論理學は、甚だ幼稚であつて、正しい人間性の法則を示して居ないから、教育學上に貢献する所が極めて少ないと云つて居る。

教育の目的 シュライエルマッヘルが教育の目的を如何に解したかと云ふことは、前に述べた教育の意義によつて自ら明かである。即ち教育の目的はこれを社會の側から云へば、前代の文化を後代に發達することであり、これを個人の側から云へば、社會の文化によつて個人の發達を指導することであつた。シュライエルマッヘルは、社會と個人との調和的見地に立つて教育の目的を定めたのである。故に、シュライエルマッヘルの説によると、社會と云ふものがなければ、教育と云ふものは、全然行はれないし、個人の發達と云ふことは、同時に社會の進歩を意味するもの

てあつた。シュライエルマッヘルは、國家を以て完全な社會組織としたので、教育の目的は、これを具體的に云へば、兒童を國家の爲めに有能な國民にまで教養することであつた。かくの如き教育思想を基礎として、彼は、大に獨逸國民の愛國心を鼓舞し、國民教育振興の必要を叫んだのである。

教育の方法 教育の方法としては、教授・訓育・養護等を論じた。此の點に於ては、大體、他の教育學者と其の見解を等しうして居る。

教授論 教授の一般的方法に就いては、これを詳しく論じて居ない。たゞペスタロッチの教授方法を批評し、其の長所と、短所とを吟味して居るのみである。ペスタロッチの教授方法は、一般的の原理から導かれたもので、ペセドワの教授方法等よりも正確であるが、稍々機械的に流れて生氣に乏しい缺點がある。兒童の發達階段に適合する爲め漸を追つて教授せよと云ふことはよいが、必ず一事を完了してから次へ進めと云ふことを極端に主張すれば、永久に次へ進むことが出来なくなつてしまふ。かくの如き形式的法則に囚はれず、教授は、どこまでも生氣がなければならぬと云つて居る。

シュライエルマッヘルは、教科を、(一)受容的教科、(二)自發的教科の二種に分け、自發的教科を更に、(一)精神的修練に關するもの、(二)身體的修練に關するもの、(三)純身體的修練に關するものに三分した。受容的教科の中には、言語・歴史・地理・數學・理科等を數へ、精神的修練に關する自發的教科として、實際的論理・修辭・言語上の修練等を、身體的修練に關する自發的教科として、唱歌・圖畫・手工等を、純身體上の修練に關する自發的教科として、戶外に於ける遊戲其の他身體の運動を擧げた。教材選擇の標準としては、社會の要求を非常に重んじ、社會生活に必

要のない教材を絶對的に排斥した。即ち、極端な實用主義・功利主義・生活中心主義の上に立つて居る。シュライエルマッヘルは、各科の教授に就いても、一々其の意見を述べた。

訓育論 シュライエルマッヘルは、善を促進し、同時に惡を抑制することを訓練の根本方針とした。吾人の生活には、常に自由と規則とが對立して居る。而して、自由は、人格の特質である。教育上に於ては、力めて此の特質を助長せしめなければならぬ。餘りに規則を重んじ、吾人の環境を一々規則に當て嵌めようとするれば、人格の特質たる自由は失せ、人間の生活は、機械化してしまふ。故に、訓育上に於ては、賞罰は、寧ろこれを否定しなければならぬ。殊に、罰は、兒童を柔弱にし且つ卑怯にする。最も非教育的なものである。若し、やむを得ずして、罰を課するならば、なるべくこれを名譽心に訴へて取扱はなければならぬ。賞與は、場合によつて其の必要を認めた。併し、物品等を與へることは宜しくないと云つて居る。また訓育上に於ては、善良なる習慣を養ふことを必要とした。命令に就いては、次の如き注意を擧げて居る。第一、命令しなければならぬことの外に、命令してはならない。第二、命令したことは、必ずこれを行はせること、第三、命令する必要のないことを命令してはならない。

養護論 先づ第一に母の健康に就いて論じ、母乳が幼兒の感情に及ぼす影響を述べた。養護に關しては、中庸と云ふことを最も重んじた。幼兒の養護は、寛嚴よろしきを得なければならぬ。餘り寛に過ぐるも不可、餘りに嚴に過ぐるも不可として、中庸の必要を説いた。次に、長じてからは、體操的の修練を必要とした。小學校の初期に於ける兒童には、感官の運動と四肢の運動とが最もこれに適して居る。故に、此の時期に於ては、男女の區別なく、感官及び四肢の運動を獎勵しなければならぬ。殊に、遊戲は、最良の手段である。遊戲は、兒童の創造力や發展力を

修練し得るのみならず、また、意志を發達せしめることが出来る。戸外の空氣の中に於て、絶えず身體の運動を努めなければ、人間は、到底力強く育つことを得ない。

シュライエルマッヘルの教育説に對する批判 シュライエルマッヘルが、個人と社會との調和的見地に立ち、文化の發達を以て、教育の目的としたのは、彼の教育説の最大長所である。此の思想は、後の教育學者に種々の暗示を與へた。社會的教育學説、文化的教育學説等、何れもみなシュライエルマッヘルの影響を受けて生じたものである。國家の發達と云ふが如き具體的教育目的に理論的な根據を與へ、大に國民教育の普及を促進したのも、彼の教育説の長所の一つであつた。彼の教育學説の最大短所は、教育學を倫理學の應用に過ぎないものとして、普遍的の教育學を否定したことであらう。

第八節 フレーベルの教育説

フローベル (Friedrich Wilhelm August Froeber 1782—1852) は、ペスタロッチの教育思想を繼承し、専ら幼児教育の爲めに力を盡した第十九世紀の大教育家である。獨逸のオーベルワイスマットの牧師の家に生れた。生後九箇月にして母を失ひ、兄や姉の手で成長した。繼母の爲めには苦しめられたが、却つてそれは彼自身を内省せしめた。十歳の時に、イルムの町に出で、ビュルゲル・シュールに入学した。卒業後、しばらく林業に關係したが、再び學に志して、一八〇〇年、イェナ大學に入り、數學と自然科學とを學んだ。然るに、學資の不足により、中途に於て退學し、また林業に従事し、時に農場の監督等をもした。一八〇五年、フランクフルト・アムマインに赴き、ドクトル・グリユ

第四十五圖



フ レー ベ ル

ナーを知り、其の勧めにより、彼の經營して居る模範學校の教師となつた。偶々、ホルツハウゼンと稱する貴族の家庭教師となり、其の家の子供二人をつれて、イフェルドンに赴き、一八〇八年から一八一〇年まで、二箇年間ペスタロッチの許に留まり、其の教育方法を研究した。然るに、彼は、自己の修養の不完全を自覺し、更に勉學の志を起し、一八一一年、齡三十歳にしてまたゲッチンゲン及びベルリンの兩大學に入り、熱心に古語を學び、且つ自然科學及び哲學等を修めた。一八一二年には、學資を助ける爲めに、ペスタロッチの弟子ブラーマンの經營せる私立學校に教鞭を執り、一八一三年には、普佛戰爭に従軍した。一八一七年、カイルハウに學校を開き、ペスタロッチ主義の教育をしたが、世間の誤解から經營難に陥つたので、去つて再び瑞西に赴き、一八三五年、同國の政府の招聘に應じ、ブルグドルフの孤兒院長となつた。彼は、其の頃から、幼兒教育所の設立を計畫して居た。夫人の病氣により、一八三六年、獨逸に歸つて來たが、其の翌年、ブランケンブルグの地をトし、はじめて茲に幼兒の保育所を設立し、雑誌を發行して廣く其の主義を宣傳した。一八四〇年に至り、此の保育所に幼稚園 (Kindergarten) の名を附した。これは植物園から思ひついた名であつた。幼兒を植物に、教師を園丁に擬したのである。其の事業は次第に發展し、フレーベルの名聲は漸く高まつたが、プロシヤ政府の忌む所となり。一八五一年、文部大臣フォン・ラウメルから、幼稚園の閉鎖を命ぜられた。フレーベルは、大に失望して、米國に渡らうとしたが、健康を害して、一八五二年、六月

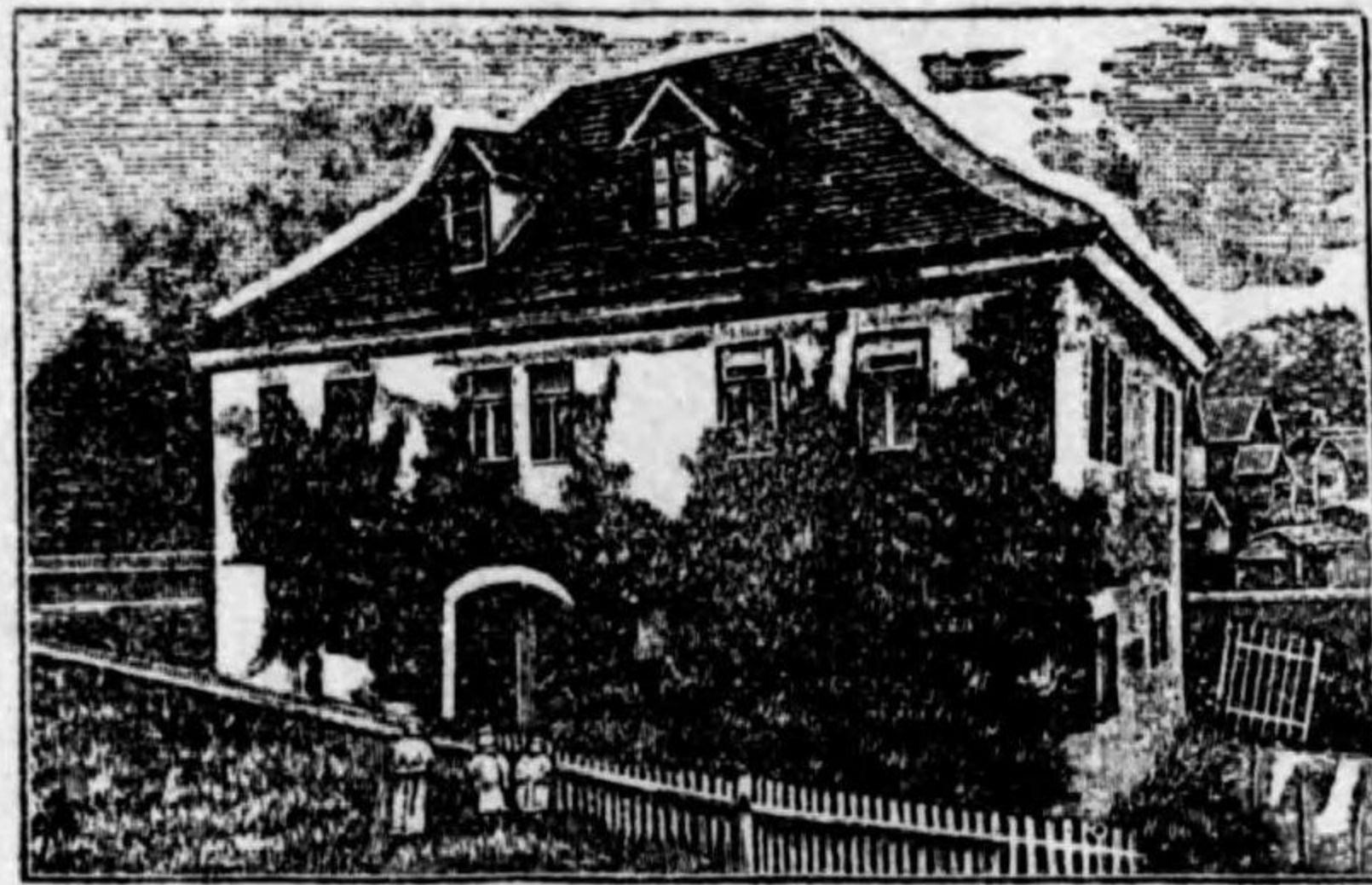
二十一日、リーベンシュタインに於て永眠した。

フリーベルの事業

フリーベルの生涯に於ける最大の事業は、云ま迄もなく、幼稚園の創立であつた。此の事

業は實にフリーベルの名を教育史上に不朽ならしめたものである。フリーベルがかくの如き事業を企てた動機は、兒童に對する熱烈な愛に基づくものであつた。加之、彼の境遇や、當時の社會狀態も亦明かに間接の原因となつて居る。彼は、早くから母を失ひ、不幸な家庭に成長した。従つて、幼兒に對する同情が特に深かつたのである。また其の當時に於ては、家庭教育に關する一般の思想が低く、幼兒の教育が全く輕視せられて居たので、彼は、自ら此の點に、着眼せざるを得なかつたのである。フリーベルは、幼稚園の創立と同時に、保育者養成の必要を感じ、其の幼稚園に保姆養成所を附設した。これも亦フリーベルの事業中、特筆すべきものであつた。

幼稚園關係の事業の外にも、フリーベルは、尙ほ種々の事業を企てた。ブルグドルフの孤兒院長となつて孤兒の教育に従事したことも其



フリーベルの幼稚園

の一つである。有益なる著書を公にして、後の教育者を啓發したことも亦其の一つであつた。フリーベルの著書の中最も著名なものは、一八二六年に出版された「人間の教育」である。此の書は、友人クラウゼの名著「人道の理想」

から暗示を受け、教育學上の造詣を經とし、實際教育上の經驗を緯として成れるものであつた。其の外に「幼稚園の本質」と題する著書も亦注目すべきものであつた。

根本思想 フリーベルの教育説は、其の哲學思想から出發して居る。フリーベルも亦カント哲學によつて遺された二元を一元に歸着せしめようとした。此の點から見れば、彼の哲學思想は、フィヒテ、シェーリング其の他の同一哲學者と同じ系統に屬して居る。フリーベルの説によれば、世界の事物は、すべて一の原理によつて支配せられるものであつた。換言すれば、宇宙は、唯一の絶對から成れるものであつた。従つて、精神と云ひ物質と云ひ、これみな同じ絶對の現はれに過ぎなかつたのである。故に、フリーベルの説から云へば、精神も物質も其の本質は同じであつた。フリーベルは、此の宇宙の根本原理たる絶對を神と名づけた。世界の事物は、悉くこれ神の表現であるから、如何なるものにも神の生命が宿つて居る。神の生命は、一切の事物の中に宿り、一切の事物を存立させ、一切の事物を活動せしめる。一切の事物が統一した全體として存在して居るのは、其の中に神の生命を有するからである。故に、萬有の目的は、それ自らの中に潜在する神性の發展にある。人間の目的も亦同じ。人間それ自らの中に存する神性の發展をはかること、これ即ち人生の目的である。「神は、自己の姿に人類を創造せり故に、人も亦自ら創造して神の如くならざるべからず。」と言つて居る。

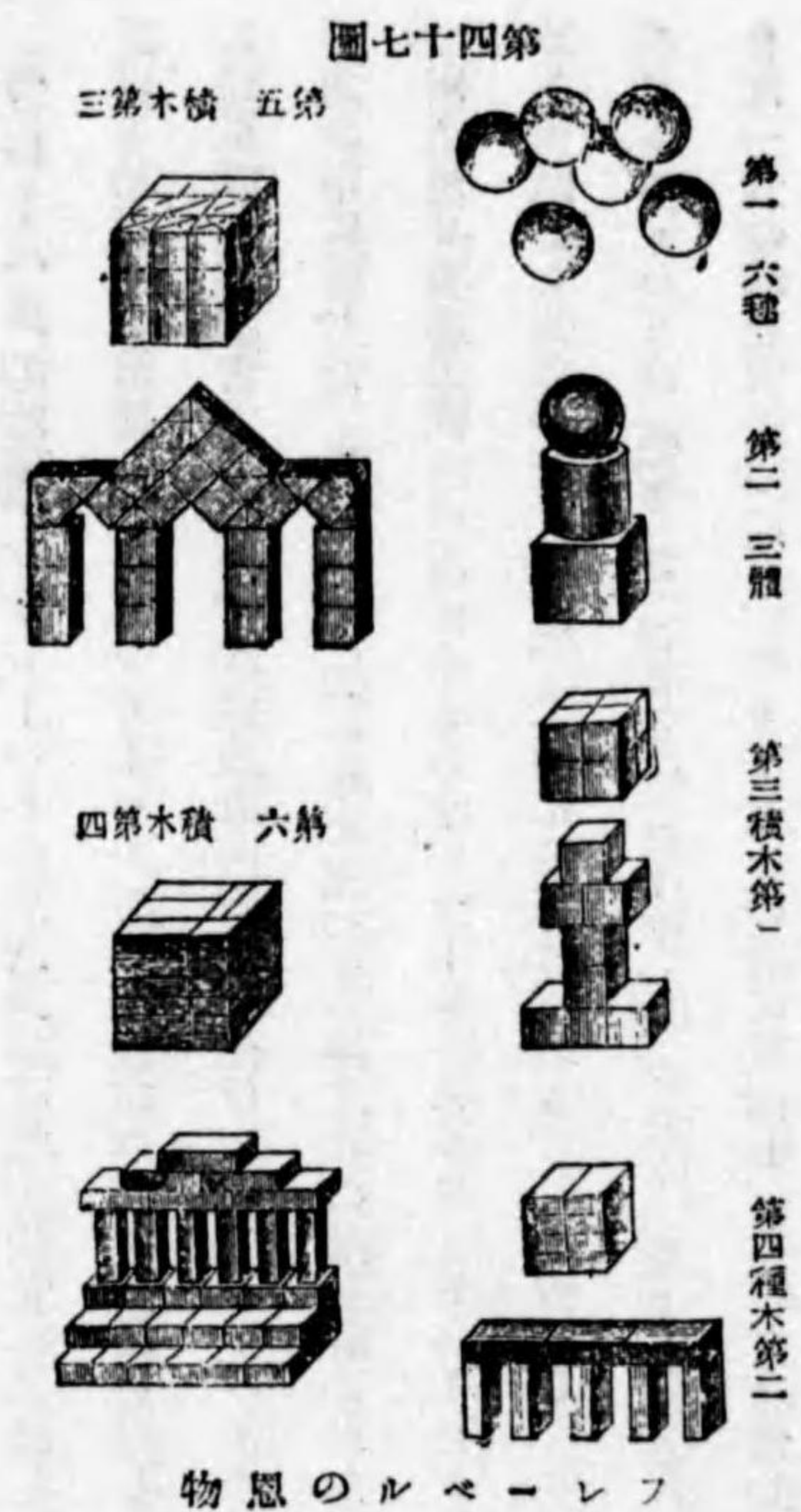
教育の目的 以上の如き哲學説には、既に教育の目的が豫想せられて居る。フリーベルは、教育の目的を次の如く述べた。「教育の目的は、兒童の内心に潜在する神性を意識的に實現し得る状態にまで、兒童を指導することである。フリーベルは、かくの如く、兒童の内部に潜在する神性を實現せしめる方法を教へることを人の教育と名づけた。

フレイベルの教育目的観は、甚だ明瞭である。其の哲學説の結論として、當然かくの如き教育の目的が生じて來なければならぬ。フレイベルは、世界の事物を以て、悉く絶對の現はれとして、萬有其のものの中に神性の潜在を認め、かくして、茲に人間神性論・兒童神性論の提唱となり、人生に於ける神性の育成を以て教育の目的と見るに至つたのである。人間の生命は短かく宇宙の生命は長い。人生は有限であり、宇宙は無限である。宇宙の生命の永久的なるに比すれば、人間の生命は、一時的の存在に過ぎない。故に、人性に潜在する神性を育成することは、有限の人生に於て、無限の神性を表現せしめることになる。またこれを他の方面から見れば、神の本質を人間の生活上に發展せしめるのは、現實の世界に天國を出現せしめることである。フレイベルは、茲に教育の意義を認め、從來の教育社會に於て輕視せられて居た幼兒の保育と云ふことに着眼したのであつた。

幼兒教育の原理 フレイベルは、兒童の自己活動性を最も重んじ、其の自己活動性の善導を以て、幼兒教育の根本原理とした。フレイベルは、兒童の自己活動性を以て、神が人間に與へた特性と認めた。而して、人間の陶冶は、先づ此の兒童の自己活動性の陶冶から始めなければならぬものと考へたのである。幼兒の自己活動性は、これを放任して置けば、悪しき方向に増長して行く。即ち、或は破壊心となり。或は粗暴放漫の性となる虞れがある。併しながら、これを強ひて抑壓すれば無氣力となり、因循姑息の性に陥らしめるやうになる。故に、此の自己活動性は、適當にこれを善導しなければならない。フレイベルは、此の自己活動性の現はれを最もよく代表するものとして遊戯を擧げた。遊戯によつて、兒童は、其の活動性の全部を發揮することが出来る。最も微妙な内部的の本性は、遊戯の中に現はれる。換言すれば、遊戯は、兒童の内心に潜在する神性の現はれであると云ふことも出来る。フレイベルは、以上の如

き見解に基づいて、幼兒教育上に於ける遊戯の價值を重視した。人間の未來の生活は、すべてみな遊戯によつて其の基礎を固定し得るものと考へたのである。

幼兒教育の方法 フレイベルは、幼兒の教育に特殊の機關の必要を認めて、幼稚園を創設した。此の幼稚園は、幼兒教育の原理に基づいて成れるものである。フレイベルは、茲に幼兒教育の理想を實現しようとしたのであつた。



幼兒教育の方法は、幼稚園教育の實際によつて、これを知ることが出来る。フレイベルの幼稚園に於ては、遊戯を最も重んじた。遊戯は、幼兒教育に於ける唯一の方法であつたと云つてもよい。これは前に述べた幼兒教育の原理に基づくものである。幼稚園に於ては、幼兒を集めてこれを監護すると共に、適當な遊戯を課して、

身體の健康を増進し、感覺の練磨をはかり、其の性質に應じた活動能力を發達せしめなければならない。これが幼稚園教育の綱領であつた。

フレイベルは、遊戯を三種に分けた。其の第一は運動的遊戯である。戸外に於て行ふ行進・跳躍・舞踏等を始めとし、唱歌に合せて演ずる種々の動作遊戯や、園藝其他庭園内の運動がこれに屬するものとした。其の第二は作業的遊戯

である。恩物を用ひて種々の形體を構成せしめる卓上の遊戯を以て、最も代表的な作業遊戯とした。恩物は、フレイベルが幼児教育の爲めに發明した方便物である。フレイベル自身が最初に用ひた恩物は、前圖に示したやうに、六稜體・積木の六種であつたが、其の後次第に變化して、粘土細工・紙細工・豆細工等が加はり、二十種の多きに及んだ。

フレイベルの影響

フレイベルの思想及び事業が後世に及ぼした影響は、非常に大なるものであつた。後世に於ける幼稚園の發達は、全くフレイベルの思想及び事業に淵源を發したものである。フレイベルは、實に世界に於ける幼稚園の創業者であつた。獨逸政府の誤解を受けて、フレイベルの幼稚園は閉鎖の運命に遭つた。さうして、彼は、不遇の中に歿した。併し、一八六一年に至つて、漸く其の禁を解かれたので、それから幼稚園の数は次第に増加して行つた。たゞ獨逸の國內のみに止まらず、マーレンホルツ・ビューロー夫人の賛成を得て英國に傳はり、更にまた佛國にも米國にも傳はつた。殊に、米國に於ては、最もこれが普及し、エリザベス・ビーボディ(Elizabeth Parody)ドクトル・ハリス(Dr. W. Harris) スーザン・ノー(Miss Susan Blow)等の如き幼児教育界の名士を出した。また一般の教育家の中にも、フレイベルの説に賛同し、これを宣傳した者が少なくなかつた。

フレイベルの思想及び事業は、たゞ幼稚園の發達を促したのみではなかつた。教育思想上にも種々の影響を及ぼした。殊に、彼が其の哲學說から導き出した自己活動性尊重の教育理論は、後に至つて活動主義の教育說を發生せしめる暗示となつた。兒童の自己活動を重んじ、自學自習を主張せる教育說は、フレイベル以前にも既に現はれて居る。従つて、フレイベル以後に於ける此の思想の發達を悉くフレイベルの功に歸することは出來ないが、フレイベルの思

想の影響の極めて大なるものであつたことを認めざるを得ない。

フレイベルの教育說に對する批判

フレイベルの思想は、同一哲學者の哲學說とペスタロッチの教育說とを結合したものであつた。さうして、人性の調和的發展と云ふペスタロッチの教育理論を哲學說によつて基礎づけ、自己活動主義の教育說を唱へ、これを幼児教育と云ふ從來最も輕視せられて居た方面に適用したのであつた。哲學說を根柢として教育說を述べたこと、これがフレイベルの教育說の長所の第一である。次に、フレイベルの思想は、其の哲學說と教育說とが非常によく結合して居る。即ち首尾一貫して其の間に比較的矛盾が少ない。これがフレイベルの教育說の長所の第二である。次に、フレイベルは、兒童の自己活動性を最も重んじ、これを助長發展せしめることを神性發揮の手段とした。これがフレイベルの教育說の長所の第三である。フレイベルは、兒童の遊戯に注意を拂つてこれを幼児教育に於ける唯一の手段とした。遊戯の價値を認めたことは、フレイベルの教育說の長所の第四である。フレイベルの教育說にも亦種々の短所が含まれて居る。其の根本思想となつて居る形而上學的哲學說に多くの疑問の存すること、これは其の教育說の短所の一つであらう。彼は遊戯の價値を非常に重んじた。それがために作業までも遊戯の中に入れ、遊戯と作業とを混同した。其の結果、遊戯と云ふ名によつて、作業を強ふるやうな弊を生じた。これも、明かに、彼の教育說の短所の一つに數へなければならぬものである。獨逸の幼稚園教育が一時不振に陥つたのは、彼の思想が禍をなし、幼兒の遊戯が無味乾燥に流れた爲めであつたと云ふ。其の他の短所はこれを省略する。

第九節 ヘルバルトの教育說

科學的教育學の建設者として教育史上に其名高き第十九世紀の大教育學者ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart 1776—1841) は、一七七六年五月四日、獨逸のオルデンブルヒに生れた。祖父は、其の地のギムナジウムに三十年間も勤続した良校長であつた。其の校長の子五人の中の末子トーマス・ゲルハルトがヘルバルトの父である。父は、オルデンブルヒの司法官であつた。ヘルバルトは、幼時から賢明な母によつて、善良な家庭教育を受けた。はじめ身體が虚弱であつたから、母は、これを自宅に於て教育しようとし、ウォルフ學派の哲學者ウエルツェと云ふ牧師を家庭教師に招聘した。ヘルバルトの思想及び性格は、幼時此の家庭教師から受けた影響が少なくなかつたと云ふことである。數學・物理學等は、幼時、彼が最も好んだ學科であつた。彼はまた音樂上の才能を有し、種々の樂器を功みに奏し、演奏會に於て好評を博したこともあつた。學問の進歩が頗る著るしく、一七八八年、ギムナジウムに入り一七九四年、十八歳にして、これを卒業し、直ちにイェーナ大學に入學した。最初、父の命に従つて法律を學んだが、フィヒテに面會して、其の人格に接してから、志を轉じて哲學・美學・數學の研究に没頭した。父の意見に反したので、其の信用を失ひ、豫定よりも早く學業を中止しなければならなくなつた。在學三箇年にして、一七九七年、イェーナ大學を去り、瑞西のベルンに赴き、家庭教師となり、當時の教育社會に行はれて居た敬虔學派・汎愛學派・人文學派の三教育主義の長所を採つて自己の立脚地を定め、最も熱心な教育をした。此の時の教育的經驗が、後年彼をして大教育學者たらしめた原因であると云はれた。其の時に、彼は、二十一歳であつた。一七九九年、ブルグドルフにベスタロッチを訪ひ、其の教育法を參觀した。一八〇〇年、瑞西を辭して獨逸に歸つた。其の頃、彼の父と母とは甚だしく疎隔してしまつた。それが爲めに、母は、一八〇一年、佛國の巴里に去り、一八〇三年、其の地に歿した。ヘルバ

ルトは、ブレイメンに滞在すること二箇年、其の間に數種の著書を公にした。一八〇二年、ゲッティンゲン大學に赴き志願講師としてベスタロッチの教育に關する講義を開いた。一八〇六年には、大著「一般教育學」を著し、一八〇八年には、更に「實踐哲學」を著した。かくして、彼の名聲は、次第に高くなり、一八〇九年には、ケーニヒスベルヒ大學から招聘せられて、カントの後を承け、哲學及び教育學を講ずることになつた。ケーニヒスベルヒ大學に赴任するや、カントの遺志を繼ぎ、教育研究所の設置を當局に請願した。直ちに許可を得て、同大學にこれを附設した。

圖八十四第



のトルバルヘ

彼は、ケーニヒスベルヒ大學に於て、最も熱心に講義をなし、且つ學生の寄宿舎を監督すること二十餘年、一八三一年ゲッティンゲン大學に轉じた。其の頃屢々、政治上の問題が起つたが、彼は少しもそれ等の事件に關係せず、靜かな學究的生活を續け、一八四一年八月十四日、六十五歳を以て其の地に他界した。

ヘルバルトも亦多くの著書を遺したが、教育關係の著書としては前に擧げた「一般教育學」と一八三五年に出版した「教育講義綱要」とが最も有名である。其の他の著書の中には、「形而上學要論」「論理學要義」「論理學教科書」「一般形而上學」「論理學と政治學との關係」「科學としての論理學」等がある。

根本思想

ヘルバルトは、哲學を(一)論理學、(二)形而上學、(三)善學の三部門に分けた。彼の説によれば、哲學の目的は、經驗的事實から生ずる諸概念の矛盾を除くことであつた。彼は、これを概念の修整と名づけた。即ち概

念の修整を哲學の目的としたのである。而して、彼は、概念修整の方法を三種に分けた。第一は、概念と概念との區別を明かにし、其の内容を確定する論理的修整、第二は、自然界を理解すべき根本概念間に存する矛盾を除く形而上學的修整、第三は、善・美・完全等の如き價值觀念を修整する美學的修整であつた。かくして、茲に論理學・形而上學美學の三部門を生じたのである。彼の所謂形而上學の中には、自然哲學や心理學を含み、美學の中には、今日謂ふ所の美學の外に、倫理問題や社會問題等を含んで居た。

形而上學說 ヘルバルトも亦カントの影響を受けた哲學者である。カントは、認識の範圍を現象の世界に限り、物其自の世界即ち實在の世界を認識の範圍から除外した。かくして、カントの哲學に於ては現象と實在との對立した二元論となつたのである。カント以後に於ける多くの哲學者が其の現象の問題に着眼し、觀念論的唯心論を唱へたるに反し、ヘルバルトは、實在の問題に注意し、ライプニッツの單子論や古代希臘の元子論等を導き來り、一種の實在論的唯心論を唱へたのである。

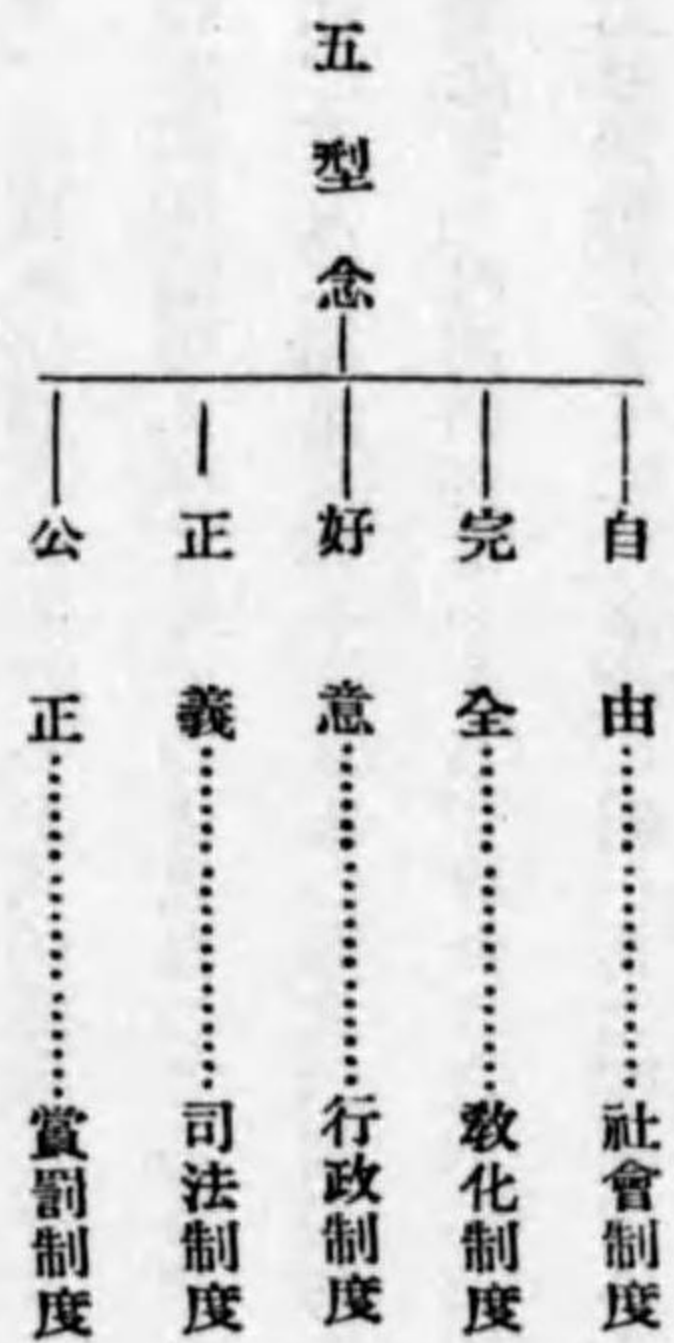
ヘルバルトの説によれば、宇宙の本體は、實素と稱する多元的の實在であつた。ヘルバルトの實素は、カントの物其自に相當して居たが、カントの物其自と異なり、其の數が非常に多かつた。多數と云ふ點から見れば、ライプニッツの單子に似て居たが、ライプニッツの單子の如く變化するものではなかつた。ヘルバルトが、宇宙の本體とした無數の實素は、エレア學派の有の如く、永恒不變の性質を有し、ライプニッツの單子の如く、單純にして分量のないものであつた。單純にして分量なく、永恒に其の性質を變ぜざる無數の實素が相互に關係して、一切の萬物を生ずる——と云ふのがヘルバルト哲學の根本思想であつた。

倫理學說 ヘルバルトの説によれば、善とは利害關係を離れた見地から觀察して、吾人に美的快感を起さしめる動作であつた。故に、善の研究を目的とする倫理學は、美學の一部となつたのである。倫理學を形而上學から離し、美學の中に置いたのは、ヘルバルトの倫理學說の根本的特徴であつた。

ヘルバルトは曰ふ。吾人が一切の利害を離れた公平無私の態度を以て、自他の行爲を觀察する時には、自ら一種の満足若しくは不満足之感を生ずる。道徳的判斷とは、要するに、此の満足・不満足之感に外ならぬ。満足之感を起さしめる動作は即ちこれ善、不満足之感を起さしめる動作はこれ即ち惡である。然らば、かくの如き満足・不満足之感を生ずる原因は何れに存するか。ヘルバルトは、これを意志其のもの形式上の關係に歸した。恰かも美が物の感覺的方面に存せず、時間・空間上に於ける形式的關係に存するが如く、道徳上の善も亦意志の内容即ち意志する事柄には存せず、其の形式的關係に存するものと見たのである。

ヘルバルトは、吾人に満足を與へる意志の形式的關係即ち道徳的價值の最も單純なる標準として、五箇の型念を擧げた。第一の型念を「内面的自由」と名づけた。意志が道徳上の斷定と調和した關係である。第二の型念を「完全」と名づけた。意志の活動が強くして多様に統一ある關係である。第三の型念を「好意」と名づけた。自他の意志の調和した關係である。第四の型念を「正義」と名づけた。二個の意志の互に相犯さぬ關係である。第五の型念を「公正」と名づけた。一の意志が他の意志の爲したることに報償を與へる關係である。ヘルバルトは、以上の如き道徳上の根本原理たる五箇の型念から、更に五箇の社會的型念を導いた。社會的型念とは、人と人とが接觸する社會に生ずる第二次的の型念である。此の第二次的の型念即ち社會的型念は、前に述べた根本的の型念から生ずるものであつて、此の

第二次的型念によつて、はじめて第一次的型念が實現せられるものとした。社會的型念の第一は、内面的自由の型念より生ずる社會制度の型念、第二は、完全の型念より生ずる教化制度の型念、第三は、好意の型念より生ずる行政制度の型念、第四は、正義の型念より生ずる司法制度の型念、第五は、公正の型念より生ずる賞罰制度の型念であつた。以上が有名なヘルバルトの五型念説である。これを表示すれば、次の通りになる。



ヘルバルトは、五型念の一致したものを徳とし、徳を成就する道を本務とした。故に、有徳の人とは、よく五箇の型念を其の身に體得する者であつた。

心理學説。ヘルバルトの心理學は、形而上學の一部であつた。ヘルバルトは、精神作用を特殊の能力と見る從來の能力心理學説を排斥し、最も簡単な要素の結合により精神現象の説明を試みた。ヘルバルトの説によれば、吾人の身體が纖維から成立して居るやうに、吾人の精神は、簡単な心的系列の組織に過ぎなかつたのである。

ヘルバルトは、觀念又は表象を以て、精神作用の最も簡単な要素とし、總べての精神作用をば、みな此の要素から成り立つものとした。然らば此の觀念とは如何なるものであらうか。ヘルバルトは、これを次の如く説明して居る。

吾人の感覺神經が或る刺激を受けると、茲に感情と云ふものを生じ、其の刺激が去れば感情は停止する、併し、其の感情は、全然消滅してしまはない。記憶的表象として殘存する。これが即ち觀念である。故に、觀念は感情に基づいて成り立つ精神の内部的状態に外ならぬ。此の單純な觀念から如何にして複雑な精神作用を生ずるか。ヘルバルトは、これを次の如く述べて居る。一旦吾人の意識に生じたものは決して全然消滅するものでない。一定の事情の下には必ず再び現はれるものである。而して、若し吾人の意識の中に或る一つの觀念のみが存在し、これと勢力を争ふものがないければ、其の觀念は安全に滯留することが出来る。併しながら、多くの觀念が生ずれば、自ら其の間に調和及び衝突が起る。即ち或る觀念と或る觀念とは調和して結合し、或る觀念と或る觀念とは衝突して互に相拒斥する。かくの如き觀念と觀念との結合及び拒斥によりて、あらゆる高尚な精神作用を生ずる。即ち記憶とか概念とか時間及び空間の觀念とか云ふやうな知的作用は勿論、感情や意志の作用もこゝに發生する。さうして、最後には自我が構成される。自我とは、要するに、精神現象の結合によつて成立するものである。決して、實在的本體ではない。以上がヘルバルトの心理學説の要點である。

教育學の組織。ヘルバルトは、倫理學と心理學とを基礎として、教育學の體系を組織し、これに科學的教育學の名稱を與へた。ヘルバルトの教育學は、これを一言にして盡せば、倫理學によつて教育の目的を定め、心理學によつて教育の方法を論じたものである。教育の研究に生涯を捧げた者、教育意見を浩翰な著書によつて發表した者は、ヘルバルト以前にも非常に多く出た。併しながら、ヘルバルトの如く、教育思想を完全な體系に組織した者は、過去に於て全く其の例を見出し得ない。教育思想の概念的整理は、カントもこれを試み、ニイマイエルもこれを試みた。併

し、カントやニイマイエルの教育説は、未だヘルバルトのそれの如く、完全な體系に組織せられたものでなかつた。此の點から見れば、ヘルバルトは、教育學の元祖であると云ふことが出来る。

教育の目的 ヘルバルトは、教育の目的を其の倫理學説によつて定めた。ヘルバルトの説によれば、教育の目的は、道徳的品性の陶冶にあつた。而して、其の道徳的品性とは、五個の理念の統一した性格に外ならぬものであつた。ヘルバルトの教育目的の観は、最も明瞭な道徳主義に屬して居る。道徳的品性の陶冶は、教育の絶對的目的であつた。此の絶對的目的は、兒童の境遇・才能・個性等の如何に拘はらず、動かすことの出来ないものであるとした。併しながら、ヘルバルトは、此の絶對的目的の外に、相對的の教育目的をも説いて居る。教育の目的は、各兒童の將來に於ける事情を考へて定めなければならない。兒童が成人後に至りて如何なるものを要求するかを推察して、現在の教育目的を定めることが必要である。併し、兒童が、將來如何なる業務に従ひ、如何なる要求を生ずるかは、豫めこれを知らざるを得ない。従つて、こゝに包括的な一般的陶冶をなし、多様の受納力や多方的の觀察力を養つて置いて、十分に其の境遇に適應し、開化社會に處して活動し得るやうにしなければならぬ。こゝにヘルバルトの一般的陶冶論及び多方興味説の根據が存するのである。

道徳的品性の陶冶と云ふ言葉は、個人の完成を意味して居る。従つて、ヘルバルトの教育説には、個人主義の色彩が濃厚である。個人的教育説の中に、ヘルバルトの教育説を擧げて居る者が多い。併しながら、ヘルバルトの根本思想から云へば、五理念は、第二次的理念即ち社會的の理念によつて、はじめて完全に實現せられるものであつた。此の點から考へても、彼の教育説が社會的の方面を全然無視して居ないことは明かである。加之、彼は種々の教育論文等に

於て、屢々教育目的の社會的の方面を説いた。純粹の個人主義的教育學者と見るのは誤まつて居る。

教授論

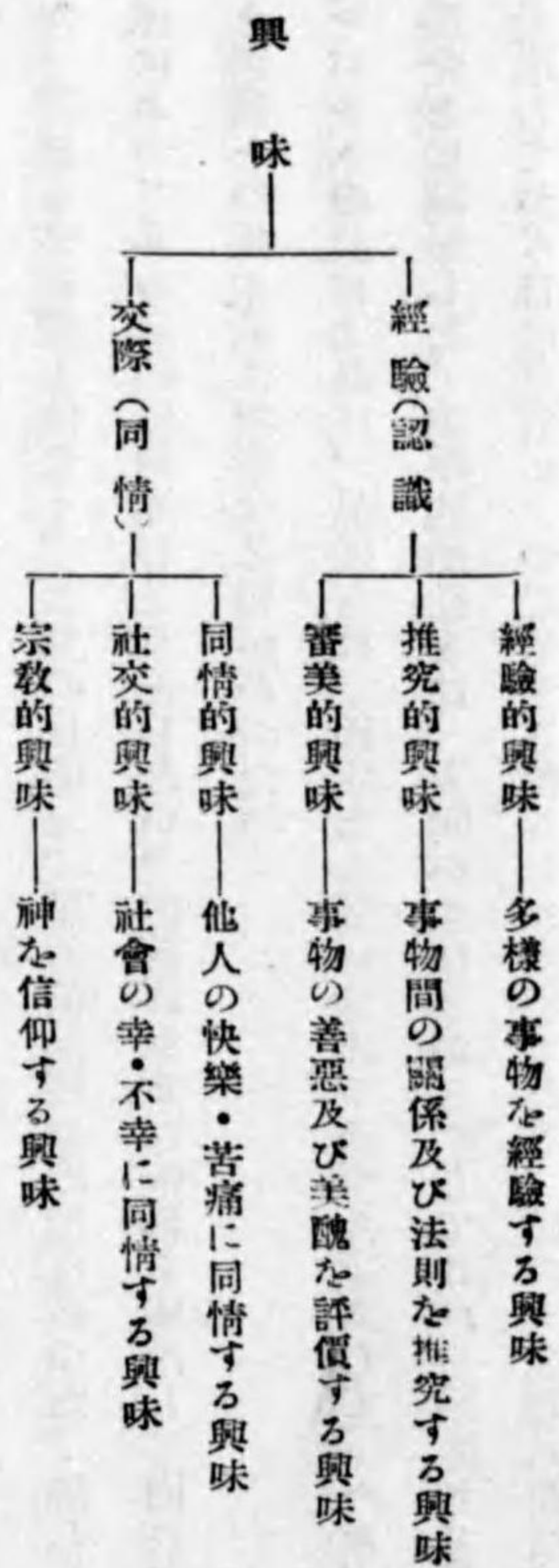
ヘルバルトは、教育の目的を達する方法として、管理・教授・訓練の三を擧げた。其の中に於ても特に重んじたものは、教授であつた。故に、先づ教授論の概要から述べることにする。

ヘルバルトの心理學説によれば、すべての精神作用は、觀念即ち表象相互の關係から生ずるものであつた。感情も意志も統一的自我も、歸するところは、觀念と觀念との結合に過ぎなかつた。従つて、道徳的品性の陶冶は、結局、觀念界の陶冶と云ふ問題に歸着した。而して、觀念界の陶冶は、これ即ち教授によつてはじめて行はれるものであつた。ヘルバルトの教育學に於て、教授が特に重要な地位を占めた理由は、以上の如き點にあつた。ヘルバルトは教授を以て教育の中心とし、教授のない教育は、考へられないと言つて居る。ヘルバルトの説から云へば、教授以外の教育方法は、たゞ教授の補助たるに過ぎなかつたのである。

教育的教授 ヘルバルトは、教授を以て教育の目的を達する最善の方法と見た。従つて、ヘルバルトの所謂教授は、單なる知識・技能の傳達のみを意味して居なかつた。知識・技能を傳達すると共に、意志を陶冶するものであつた。ヘルバルトは、かくの如き意味の教授を教育的教授と云ひ、單なる知識・技能のみを傳達する非教育的教授と區別した。教授は、常に教育的教授でなければならない。然るに、實際に於ては、往々非教育的教授が行はれる。知力に乏しい不熱心教師の行ふ教授は、常に非教育的である。また利益のための學習や、嗜好に基づく學習に於ては、人格の修養と云ふことを顧慮せず。たゞ知能を傳へるのみの教師を得て満足する傾向があるから、こゝにも亦非教育的な教授が行はれる。

興味・説 ヘルバルトは、教授上に於ける興味の價值を認め、興味の喚起を教授の直接目的とした。ヘルバルトの説によれば、教授の目的は、知識・技能を傳達し、且つ意志の陶冶をはかり、道徳品的性を完成することであつた。併し、意志の陶冶をはかるには、教授する知能を意志の活動にまで導かなければならない。其の手段としては、先づ興味を起させることが必要である。興味を起させなければ、教授した事柄によつて、意志の活動を促がすことは出来ない。故に、興味の喚起は、教授の直接目的であり、道徳的品性の陶冶は、教授の究竟目的である。

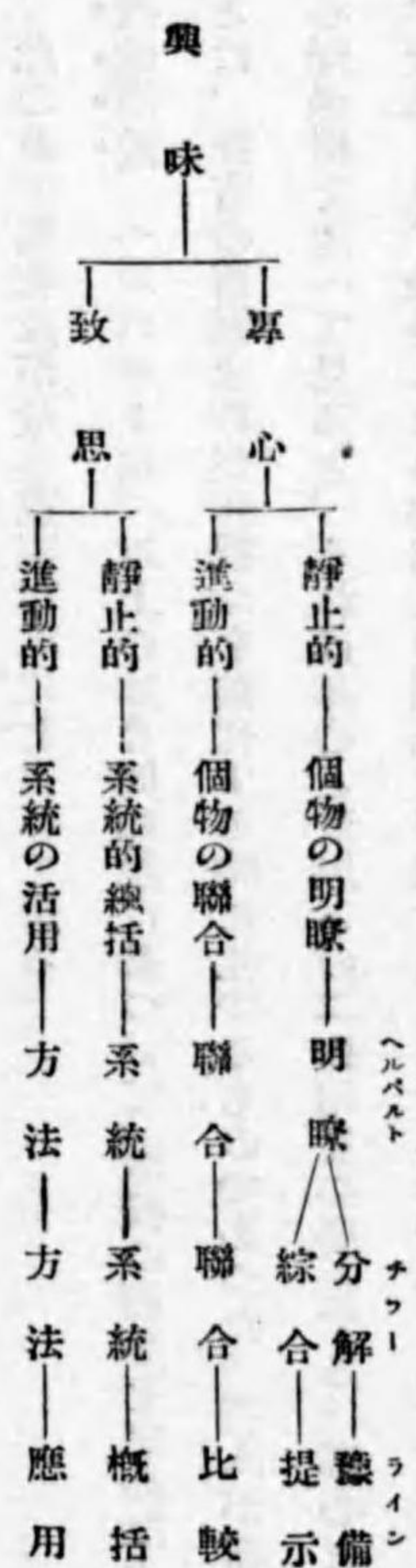
ヘルバルトの所謂興味は、通常の興味と大に其の趣を異にして居た。通常、興味と云へば、面白いと云ふ精神状態を稱するのである。ヘルバルトの所謂興味は、かくの如き單なる快感と異なり、知識其のものを確保し且つ増進せんとする活動であつた。ヘルバルトは、かくの如き興味を追求的興味と名づけ、單なる快感と區別した。ヘルバルトは、追求的興味に對し、直接的興味・永續的興味・多方的興味等の名を與へた。(一)追求的事なること、(二)直接的なること、(三)永續的事なること、(四)多方的なることは、ヘルバルトの所謂興味の四條件であつた。ヘルバルトは、特に興味の多方的條件に就いて詳説した。ヘルバルトは曰ふ、興味は、知識及び交際の範圍から發生する。而して、經驗の範圍から生ずる興味は、經驗的興味・推究的興味・審美的興味であり、交際の範圍から生ずる興味は、同情的興味・社交的興味・宗教的興味である。經驗的興味とは、多様の事物を經驗する興味、推究的興味とは、事物間の關係及び法則を推究する興味、審美的興味とは、事物の善惡及び美醜を評價する興味、同情的興味とは、他人の快樂及び苦痛に同情する興味、社交的興味とは、社會の幸・不幸に同情する興味、宗教的興味とは、神を信仰する興味を云ふのであつた。六種の興味を表示すれば、左の通りになる。



ヘルバルトは、以上の如き六種の興味を喚起することを教授の直接目的としたのである。ヘルバルトの教授論に於ては、此の多方興味説が最も重要な地位を占めて居る。

教授段階説 ヘルバルトは、以上の如き興味説に基づいて、教授の順序を定めた。ヘルバルトの心理學説によれば、興味とは、既有的の舊觀念群が新觀念を類化する時に生ずるものであつた。吾人が新らしい一の事物に對して興味を生ずる心理過程を考へて見ると、それは専心と致思との二作用を必要とする。専心とは、個々の事物を明瞭に識得すること、致思とは、識得した事物相互の關係を考察することである。かくして、はじめて新觀念は舊觀念に類化し、そこに興味を生ずる。故に、専心と致思とは、類化の二大條件である。従つて、興味發生の二大條件である。而して、此の二者は、何れも靜止と進動の二方面を有して居る。靜止的の専心は、個々の事物を明瞭に理解すること、進動的の専心は、事物と事物を聯合すること、靜止的の致思は、聯合した事物を系統的に總括すること、進動的の致思は、系統の活用である。かくして、ヘルバルトは、茲に、興味喚起の順序として、(一)明瞭、(二)聯合、(三)系統、(四)方法

の四段階を學げた。此の四段階は、ヘルバルト學派のチャラーにより、(一)分解、(二)綜合、(三)聯合、(四)系統、(五)方法の五段階となり、更にラインにより、(一)豫備、(二)提示、(三)比較、(四)概括、(五)應用と改稱され、實際教育界に多大の影響を及ぼした。我が國でもヘルバルト學派の五段階教授法と呼ばれて一時大に普及したことがあつた。チャラー及びラインの教育説に就いては、後にこれを述べようと思ふが、以上の教授段階説を次に專示して置く。



訓練論 ヘルバルトの説によれば、訓練とは、直接に兒童の情操を陶冶として、教育の目的を達する方法であつた。訓練も亦教授と同じく、究竟の目的は、道德的品性の陶冶にあつた。併しながら、教授の如く、知識・技能の傳達によつて其の目的に到達しようとする。直接に兒童の情操を陶冶して同じ目的に到達しようとした。こゝに教授と訓練との根本的に相違する點があつた。

ヘルバルトの説によれば、品性とは、確定した強い意志であつた。而して、ヘルバルトは、これを主觀的部分と客觀的部分とに區別した。客觀的品性とは、人間が生れながらにしてこれを稟賦せる性向を云ひ、主觀的品性とは、知識が發達してから自己反省によつて生ずる新らしき意志である。此の主觀的品性は、兒童期に於て其の萌芽を生じ、少年期に於て迅速に發現し、成人に達して始めて大に發展する。教育上に於ては、先づ客觀的品性に注意しなければならぬ。教育の力によつて、客觀的品性を徐々に發達せしめ、これを秩序的に確立すれば、やがて主觀的品性を育成することが出来る。かくして、主觀的品性が發達すれば、自律的判斷に基づいて道德的に行動し得るやうになり、道德的品性は、こゝにはじめて完成するのである。

ヘルバルトは、訓練の方法を分ちて、(一)保守的訓練、(二)決定的訓練、(三)規正的訓練、(四)助成的訓練の四種とした。保守的訓練とは、教師が終始一貫した態度を以て兒童を導く方法である。即ち、同じ事情の下にあつては、教師が常に同じ態度を保ち、兒童にも同じ動作をなさしめる訓練である。決定的訓練とは、教師が兒童の心理的狀態を知り、豫め其の行爲の結果を想像し、兒童を導いて正しい選擇決定をなさしめる方法である。規正的訓練とは、兒童の行爲を規正して、一定の標準に従はしめる方法である。兒童の行爲が不確實で前後矛盾せるやうな場合に、其の缺點を指摘し、一定の規矩によつて、活動せしめるが如き訓練を云ふのである。助成的訓練とは、兒童が一定の原則に従つて行動しようとしながら、未だ自力にてなし得ざる時、これを助成する方法である。

管理論 管理の目的は、兒童の身體的・感覺的欲望を抑制し、教授及び訓練を施すに有利ならしめるにある。兒童は、未だ正しい意志に従つて決斷する力が乏しい。従つて、時々、喧騒に流れ、自他の課業に妨害を與へる。故に、これを適宜に抑制しなければならぬ。こゝに管理の必要を生じて來る。管理の目的とする所は、たゞ外部的環境の整理にある。兒童の心情にまで影響を及ぼすことを目的としない。

ヘルバルトは、管理の手段を積極的と消極的との二種に大別した。積極的手段とは、一定の作業を課して、兒童を

活動せしめること、消極的手段とは、(一)監視、(二)命令及び禁止、(三)威嚇及び懲罰等により、兒童の行動を牽制することであつた。監視が嚴格に失すれば、従順の美風を失はしめ、又は陰險狡猾な性情を養ふ。懲罰を濫用してはならない。體罰の苛酷なるは、最も有害である。以上の如く注意して、ヘルバルトは、如何なる嚴格な方法よりも、權威と愛とが管理上に効果あることを述べた。「權威は、精神の優秀より生じ、愛は、感情の調和と習慣の上に成り立つ。」と言ひ、また「最も自然に權威の備はれるは父、最も自然に愛を有するは母であるから、管理の最もよく行はれるは父母である。」と言つて居る。

ヘルバルトの教育説に對する批判 ヘルバルトの教育説は、其の長所の第一として、科學的教育學の組織と云ふことを擧げなければならぬ。從來、教育思想は、二三の人々によつて概念的に整理せられたが、概ね斷片的な意見か、然らざれば、單なる經驗の記録に過ぎなかつた。ヘルバルトがこれを科學的に組織したのは、教育史上に於ける最も大きな貢獻であつた。長所の第二は、道德的品性の陶冶を教育の目的としたことである。此の教育目的の観は、稍、狹隘に失したと云ふ非難もあるが、大體に於て穩健な説であらう。長所の第三は、教育的教授の名稱を掲げて、知識・技能の傳達のみに流れた非教育的教授を斥けたことである。長所の第四には、其の教育學説が實際教育に種々の影響を及ぼしたことを擧げなければならない。其の興味論と云ひ、教授段階論と云ひ、實際教育に適用せられて、教育方法の改善を促したことが少なくなつた。これにはまた弊害をも伴つた。ヘルバルトの教育説の短所の第一は、其の教育學體系が未だ眞の科學的教育學とならなかつたことである。短所の第二は、其の基礎科學とした倫理學説と心理學説とが今日から見れば何れも正しい説でなかつたことである。短所の第三は、教育學の基礎科學を倫理學と

心理學のみに限つたことである。教育學の基礎科學は、必ずしも此の倫理學・心理學のみに限らない。短所の第四は、其の學説に徹底せざる點の存することである。品性を意志の確定として、教育の目的をば主意主義の上に立て、教育の方法を主知主義によつて定めたことの如きは、其の一例である。短所の第五は、前にも述べた通り、教育的目的の觀が狹隘に失したこと、短所の第六は、其の教育學説が實際教育に種々の弊害を及ぼしたことである。教授段階説が教授上に及ぼした弊害の如きは其の最も顯著なものであつた。

第十節 ヘルバルト學派の教育説

ヘルバルト學派 ヘルバルトの教育説は、教育學の研究を勃興せしめた。彼の歿後、其の教育説を祖述し、且つこれを發展せしめる者が續出した。それ等の教育學者を總稱して、ヘルバルト學派と云ふ。ヘルバルト學派の出現は、ヘルバルトが、教育界に與へた最も大きな影響の一つであつた。ヘルバルト學派の人々は、ヘルバルトの教育説を中心として、これを理論的に發展せしめたのみならず、實際教育に適用することにも努力した。ヘルバルトの教育説が實際教育上に種々の影響を與へるようになったのは、ヘルバルト學派の人々に負ふところが少なくない。

ヘルバルトの教育説は、歿後二十年間、獨逸に於ても餘り注意する者がなかつた。一八六五年に至り、ライプツヒ大學教授チラーが其の著「教育的教授の基礎」を公にするに及んで、漸く世間の注目を惹き始めた。イェナ大學に於ては、ストイが教員練習所を設けて師説を固守し、其の普及を努めて居た。一八八五年、ラインがストイに代るに至り、大にヘルバルトの學説を改竄し、現代に適應せしめようとした。ヘルバルトの學説が教育社會に勢力を生じたの

は、以上の人々の力であると云つてよい。かくして、ヘルバルトの教育學を研究する者は、次第に多くなり。ケルン、リンドネル、フレイリヒ、フォイクト、ランゲ、バルト、ハルトマン、ウイルマン、ワイツ、デルプフェルド、ストリエンベル、トイセル等の如き人々を其の中から出した。その他、ヘルバルトの哲學說から暗示を受けて、教育學以外の方面に種々の貢獻をなして居る人も多い。これ等も亦廣義のヘルバルト學派に屬するものである。

ヘルバルトの教育說は、獨逸以外の國々にも傳はつて行つた。フェルキンは、これを英國に紹介し、デガルモ及びマクマリー兄弟は、イェナ大學に學んで歸り、これを北米合衆國に移入した。我が國に於ては、ハウスキネヒトが大に於てこれを講じたので、其の門下から、谷本富氏の如き、熱心な學徒を出し、一時、ヘルバルト教育學の全盛時代を生じた。

チラーの教育說

チラー (Tuisikon Ziller, 1817—1882) は、マイニンゲンの近傍ウズンゲンに生れた。ライプツヒ大學に於て言語學を修め、暫く郷里のギムナジウムに教鞭を執つたが、其の後、再びライプツヒに歸り、法律を研究し、一八五三年から志願講師として法律を講じた。彼の學問は其の範圍が廣く、言語學や法律學の外に、高等數學・化學・物理學・解剖學・心理學・經濟學等にも通じ、教育學には多大の興味を有して居た。従つて、一八五四年から教育學を講じ、一八五六年に、「一般教育學」を著し、其の翌年には、更に「兒童の管理」を著した。其の後、バルトの助力を得て、教育研究所と實習學校とを設けた。一八六八年、科學的教育學會を組織して、其の會長となり、中心統合法・開化史的段階說・五段教授法等を唱へたが、一八八二年、急病に罹つて逝去した。チラーは、ヘルバルトの教育說に多大の變更を加へて、これを鼓吹したので、ヘルバルト學派の新派と認められて居る。チラーの教育說中、

最も教育界の注目を惹いたもののみを次に説明して置かう。

中心統合法 中心統合法と云ふのは、一種の教材聯絡法である。宗教及び歴史を中心教科とし、總べての教科をこれに統合せしめようとするものであつた。チラーは、ヘルバルトの説を祖述して、道德的品性の陶冶を教育の目的とした。此の目的を達するには、總べての教科即ち教材の全部を道德的の教材に結びつけなければならない。以上の如き意見に基づいて、チラーは、道德的情操を養ふに最も必要な宗教及び歴史を中心教科と定めたのである。チラーが此の中心統合法を唱へてから、種々の統合法が現はれた。故に、此の中心統合法は、歴史的に意義あるものである。

中心統合法は、統合の原則が明白であり、人格の涵養を重んじたと云ふ點に於て長所を認めなければならない。併し、總べての教材を悉く宗教と歴史とに統合しようとするれば、甚だ不自然に流れ、各教科の本領を没却することになり易い。故に、此の教材聯絡法は、餘り人工的に失するものとして非難せられた。

開化史的段階說 中心統合法によつて選擇した情操教科中心の教材を、小學校の八箇年に配當した一種の教科排列法である。チラーは、個人の發達と人類種族の發達とを並行せるものと視た生物學上の約說原理を信じた。従つて、各兒童の發達段階に應じて、人類の發達史を教材として課することを必要とした。チラーの説を尙ほ一層平易に解説すれば、各個人は、何れもみなそれぞれ人類種族と同じやうな過程を辿つて發達するものであるから、幼少な兒童には、未開人の歴史を授け、長ずるに従ひ、漸次開化の歴史を授けなければならぬと云ふことになる。而して、チラーは、ヘルバルトの教育說を承け、道德を文化の根柢とし、文化の發展は、畢竟、道德の發展であると見た。かくして、道德的情操の涵養を目的として統合した教材を小學校の全學年に配當することになつたのである。チラーが開化史的段階

説を唱へてから、種々の教材排列法が現はれて来た。故に、此の開化史的段階法も亦歴史的に意義のあるものである。生物學上の約説原理は、正しい説と認められない。假に、それが正しい説であるとしても、生物學上の原理を以て、かくの如き教材の排列法を定めたのは、甚だしい獨斷である。此の開化史的段階説は、教育學・心理學・人類學其の他種々の方面から非難を受けて、全く價値なき説となつてしまつた。

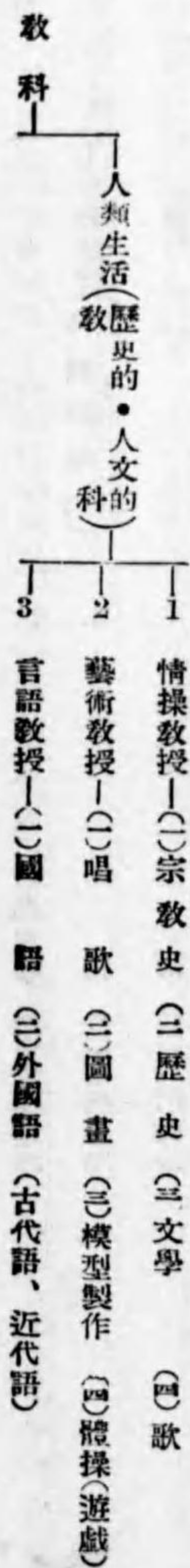
形式的段階説（五段教授法）
チャラーがヘルバルトの説を發展せしめて、教授の形式的段階を五段に分け、五段教授法の基礎を確定したことに就いては、既にこれを述べて置いた。ヘルバルトは、新觀念の類化即ち新知識收得の順序として、明瞭・聯合・系統・方法の四段を擧げた。チャラーは、ヘルバルトの説を補修し、且つそれを新教材教授の順序としたチャラーは、教授事項を多くの單元に分ち、此の單元を教授する順序に就いて考へた。教材の各單元は、一つ概念である。故に、これを教授するには、豫め目的を接示する必要がある。而して、概念は、觀念に基づいて生ずるものである。従つて、單元の教授は、先づ具體的の觀念から出發して、抽象的の觀念の構成に進まなければならない。具體的の觀念の成立には、分解と總合とが必要であり、抽象的の觀念の構成には、聯合と系統とを其の要件とする。かくの如く考へて、チャラーは、分解・總合・聯合・系統・方法の五段を掲げて、教授の一般的順序となし、これに形式的段階の名稱を附した。

チャラーの形式的段階は、ヘルバルトの説を一層實際化したものである。ヘルバルトの説が實際教授上に適用せられて、五段教授法の普及を見るに至つたのは、チャラーの功績である。併し、理論上から論ずれば、チャラーの形式的段階説には、尙ほ多くの非難がある。

X **ラインの教育説** **ライン** (Wilhelm Rein 1847-) は、アイゼナッハの師範學校からイエナ大學に轉任して、ストイの後を承け、教育學を教授して居るヘルバルト學派の權威である。チャラーと同じく、ヘルバルトの教育説を現代の教育界に適應せしめる爲めに種々の改竄を加へた。ヘルバルト學派中の新派として、チャラーと並び稱せられて居る「教育學綱要」「教育學の基礎」「系統的教學」「教育辭彙」其の他多くの著書がある。

教育學の體系 **ライン**は、教育學を非常に廣く解釋し、教育理論の研究の外に、歴史的研究・實際的研究等を悉く其の中に網羅した細密な體系を示した。ラインの教育學體系は、廣義に解した教育學の體系の最も代表的な形式と認められて居る。

ラインは、理論的教育學に於て論ずべき事項を教育の目的に關する部分と教授の方法に關する部分とに區別し、其の方法論を教授と訓育とに分け、更に、教授を一般的のものと特殊のものとに二分し、訓育を管理と訓練とに二分した。**教科の分類** **ライン**も亦ヘルバルトの説を繼承して、教育的教授の心を力説し、非教育的教授を排斥した。教授に於ては、兒童に多方的・永続的・追求的興味を起さしめ、以て品性陶冶の基礎を確立しなければならない。かくの如き興味を喚起するために、**ライン**は、教授の材料を人生界と自然界から求め、左の如き分類を試みた。これが有名な**ライン**の教科案である。





教材の排列及び統合 ラインは、開化史的段階法及び中心統合法を襲用した。併しながら、これ等の教材排列法の缺點を認め、個人的段階法をも併用した。ラインは曰ふ。教授の材料は、形式的原則と實質的原則とに適したものを選擇しなければならぬ。形式的原則に適した教材とは、兒童の類化力に一致して、永續的な興味を惹き起すもの、實質的原則に適した教材とは、現代の國民の要求に基づき、開化の諸方面を知らしめるものを意味して居る。開化史的段階法及び中心統合法は、實質的原則のみに適し、形式的原則に缺けた點がある。以上の如き理由により、ラインは、類化の段階即ち個人的段階を必要としたのであつた。

教授の段階 ラインは、チラーの形式的段階を更に改めて、豫備・提示・比較・概括・應用の五段とした。ラインの教授段階説は、チラーのそれを更に一層實際化したものであつた。これによつて、實際教育者は、教授の技術を進める上に大なる便宜を得た。我が國に於て全盛を極めた五段階教授法もラインの教授段階を其のまゝ、移入したものであつた。

デルプフェルドの教育説 デルプフェルド(Friedrich Wilhelm Döhlfeld. 1824—1893)も亦ヘルバルトの教育説から多くの影響を受けた獨逸の教育學者である。ライン地方のセルシャイドに生れた。フェルドの師範學校豫備校を経て、一八四二年モエルススの師範學校に入學した。最初は、熱心にベネケを研究したが、後に至つて、ヘルバルト

に傾いた。一八四四年にモエルス師範學校を卒業し、フェルド師範學校の教師となり。ロンズドルフ附近の小學校に轉じ、一八四九年、更にバルメンの小學校に轉じた。此の小學校に勤務すること三十年、最も忠實に、最も熱心に、其の教育の理論を實際に適用して、初等教育の改善をはかつた。彼の人格と修養とは、よく一郷を教化して模範小學校長の稱を得た。彼は、また聖書研究會、ヘルバルト教育學研究會等の如き、種々の會の創立に努力した。一八八〇年、病氣の爲めに職を退き、ゲルレスハイムに退隱して著述に従事したが、一八八七年、ロンズドルフに轉居して、一八九三年、其の地に歿した。

教育の目的 デルプフェルドは、其の教育理論を小學校の教育に適用することに力を注いだ。彼の教育説は、ヘルバルトのそれを承繼したものであるが、彼も亦チラー及びラインと同じく、ヘルバルトの説に、種々の改正を加へた。ヘルバルトは、道徳的品性の陶冶を以て教育の目的とした。ヘルバルトの説は、著るしく個人本位に傾いて居る。デルプフェルドは、これをヘルバルトの教育説の缺點とし、これを補ふために、社會的方面を大に力説した。正しい教育學は、個人的原理と社會的の原理との上に立脚しなければならぬと云ふのが彼の意見であつた。

教授の方法 デルプフェルドは、實際教育の改善に其の生涯を捧げた人である。彼の著書には、教授の方法に關する問題が多く論じてある。彼は、注入主義の教授法を極力排斥し、これを教授上の唯物主義と名づけた。注入主義の教授法は徒らに材料を詰め込み、其の材料の分量を以て知識及び道徳の力の標準とするものである。これ即ち教授上の唯物主義に外ならぬと云ふのであつた。

デルプフェルドは、ヘルバルトの説に基づき、初等教育の教科を、(一)事物的教科、(二)言語に關する教科、(三)形に關

する教科の三列に分けた。事物的教科とは、國語の語方・讀方・書方等を云ひ、形に關する教科とは、算術・圖畫・唱歌等の如きものであつた。これ等の諸教科に就いては、從來の缺點や誤謬を指摘し、種々の原則を擧げて其の矯世に努めた。デルプフェルドは、チラーの定めた形式的段階説を修正して、(一)直観、(二)思考、(三)應用の三段を擧げた。直観とは、具體的な事物を示して表象を成立せしめることであつた。此の具體的な事物と云へるは、たゞ直接に知覺し得るもののみならず、間接に談話等によつて想像し得るものをも含んで居た。物質的世界の事物と精神的世界の現象をも包含せるものであつた。思考とは、直観によつて生じた表象を相互に比較し、其の共通點を探り、關係を明かにして、一般的特点を求め、抽象作用であつた。思考の結果は、抽象的表象の成立即ち概念の獲得となる。これ即ち知識の増進であるとした。應用とは、思考によつて成立した一般知識によつて、新しい具體的の事物を解釋する作用であつた。換言すれば、既成概念に新しい表象を結合せしめることであつた。思考が特殊より一般に進むに反して、應用は、一般より特殊に及ぶものである。かくして、知識は、更に一層正確になり、實地適用の力を生ずるものとした。

デルプフェルドは、其の終生を初等教育の爲めに捧げた。嘗て師範學校長に推されたことがあつたけれども、固辭して受けなかつたと云ふ。初等教育者の模範とすべき人物である。其の教育説に於ても、實際教育者に暗示を與へる種々の卓見を示したが、彼の最も尊き點は、其の人格と初等教育に對する不動の信念である。

ヘルバルト派に屬する其の他の學者 チラーやラインヤテルプフェルド等が、何れもみなヘルバルトの學説に修正改算を加へて、これを現代の教育界に適用せしめようとしたのに反し、たゞ師説の墨守のみを能事として居た

者があつた。前に擧げた新派に對してこれを舊派と云つて居る。また進歩派・保守派として區別した者もある。此の舊派即ち保守派の代表者としては、先づストイを第一に擧げなければならぬ。

ストイ (Wolkmur Stoy) は、一八一五年、ザクゼンのベガウに生れた。一八三三年、ライプツヒ大學に入り、ヘルバルト學派の學者の講義を聴き、大に其の學説に興味を感じ、ゲッチンゲン大學に轉じて、ヘルバルトに師事した。一八三九年、ケッチンゲンを去り、ワインハムの私立學校に奉職して、實際教育の經驗を積み、一八四三年、イエナ大學の私講師となり、更に同市のハインプルグ教育所を監督した。これが後にストイ研究所と呼ばれたものである。イエナ市に在ること二十餘年、一八六六年、ハイデルベルヒ大學に轉じて、教育學の講座を擔任し、同時に、オーストリアのビュリツツ市に新設せられた師範學校を經營した。一八七四年、再びイエナ大學に歸つて名譽教授となり、一八八五年、同地に歿した。ストイは、人をひきつける風貌と非常に健康な身體とを有し、且つ教授法が巧妙であつたので、教育者として成功した。彼が獨逸の教育界に盡したところは甚だ多かつた。著述の主要なるものには、「教育辭典」「家庭教育論」「教育的告白」等がある。新説を唱へず、たゞヘルバルトの説の普及のみに力めたので、學説には傳ふべきものがない。

ワイツ (Theodor Wais) も亦ヘルバルト學派の教育學者として知名である。一八二二年、獨逸のゴータに生れた。最初は、アリストテレスの哲學を研究したが、其の後ヘルバルトの學説を學び、「自然科學としての心理學教科書」及び「一般的教育學」等を著し、大に其の將來を囑望せられたが、不幸にして四十三歳を以て早世した。ワイツは、ヘルバルトの學説から大なる影響を受け、倫理學と心理學とを基礎科學として教育學の組織を試みたが、ストイの如

く、ヘルバルトの説を、其の儘墨守しなかつた。教育學を一般的教育學と應用的教育學とに分け、教育學の性質に就いて、ヘルバルトと異なる説を唱へたのみならず、ヘルバルトの根本思想たる五型念を排して、(一)内心自由、(二)好意、(三)文明の三觀念を掲げた。ヘルバルト學派の新派が全力を擧げて論じた方法的單元の區分や、教授の形式的段階や、中心統合法等の問題に對して、ワイツは、頗る冷淡な態度を取つた。故に、ヘルバルト學派の諸學者は、彼の教育學をヘルバルト學派の傍系と認めて、種々の非難を加へた。

其の外、フリック、ケルン、リンドネル、フレリヒ、フォイクト等、何れもみなヘルバルトの教育學説を祖述した者である。ランゲ、バルト、ハルトマン、ウイルマン、ストリュンベル等、ヘルバルトの學説を研究して、其の思想から種々の暗示を受け、或は著書を公にして學界に貢獻し、或は實地に適用して教育事業の改善を企て者は非常に多い。またこれを獨逸以外に傳へたフェルキン、ヘーワード、デガルモ、マクマリー兄弟等も、此の學派の教育學者として傳へなければならぬ。併し、本書にはこれ等の人々の傳記及び學説の敘述を略することにした。

第十一節 ベネケの教育説

ベネケ (Friedrich Edward Pencke 1798—1854) も亦教育學に興味をもつて居た哲學者である。獨逸のベルリンに生れた。父は法學者であつた。十五歳の時にギムナジウムを卒業し、當時勃發した獨立戰爭に志願兵として從軍し、戰爭が終つてから、更にハルレ大學に入學した。それは一八一六年のことであつた。其の翌年、ベルリン大學に轉じ、神學及び哲學を修め、シュライエルマッヘルの講義を聞いた。ヘーゲルの思辨的學風を嫌ひ、フリースの心理學及び英

國の經驗哲學等を好んだ。一八二〇年、ベルリン大學の志願講師となつたが、久しからずして其の地位を追はれた。其の著書「心理學」がヘーゲルの思辨的思想と異なつて居たからであるとも云ひ、また他の著書が當時の基督教的信仰に背いたのが理由であるとも云はれて居る。そこで、彼は、ゲッティンゲン大學に赴き、一八二三年から一八二七年までそこに留つた。其の間に著した多くの書物によつて、學界に名聲を博したので、一八二七年、ベルリン大學に歸ることを許され、一八三〇年、員外教授となつたが、薄給の爲めに家庭を成すことも出来なかつた。過勞のために健康を害し、神經衰弱に悩んで居たが、一八五四年三月一日、大學の講義に出たまゝ、行方不明となつた。一年程たつてから彼の屍體が河の中から發見せられた。

ベネケは、ヘルバルトと同じく、ヘーゲルの思辨哲學を極力排斥した。併し、ヘルバルトの實體論的哲學にも全然反對した。彼は經驗的哲學に立脚し、本能衝動中心の心理説を唱へ、それに基づいて教育學を理論的に建設しようとした。其の思想の上から見れば、ヘルバルトと並稱せらるべきものであるが、ヘルバルト程の影響を學界にも實際教育上にも及ぼさなかつた。多くの著書の中、教育に關しては、一八三五年から一八三六年に至る講義「教育學及び教授學」が最も有名である。彼が主力を注いだのは心理學であつた。心理學に關する著書には、「經驗心理學」「心理學綱要」「心身の關係」「自然科學としての心理學教科書」「新心理學」等がある。

根本思想 ベネケは、心理學を總べての精神科學の基礎とした。故に、彼は、心理學派の哲學者と稱せられて居る。ベネケは、經驗から出發して形而上學的思索に進むことを以て哲學研究の順序とし、形而上學から經驗に下らうとするヘーゲル流の思辨哲學を排斥した。かくの如き研究方法は、家を造るに屋根を先きとするに等しいものである。

と言つて居る。

ベネケは、吾人の精神を非物質的性質のものとし、多くの力の系統とした。彼は、ロックの経験哲學と同じ見地から吾人の精神を解釋した。従つて、吾人の精神を先天的能力とは認めなかつた。併しながら、これが一種の能力たることを否定しなかつた。彼は吾人の精神活動を或る能力の作用としたが、其の能力を實在の作用とせず、實在其のもの要素と見たのである。

ベネケは、あらゆる精神活動に四つの根本的作用の存在することを認めた。第一は、刺激を受け容れる作用、第二は、根本的能力作用即ち刺激を知覚する作用、第三は、刺激及び能力を取消し、又は傳達する作用、第四は、同種類のもの相互に結合し融和する作用であつた。ベネケの説によれば、精神の根本的能力は、元來、空なるものであるが、外部の刺激を受け納れ、これを知覚し、これを傳達し、且つ相互に結合融和する作用を有して居る。かくして、空な根本的能力は、こゝに充實して、發達した精神的活動となると云ふのであつた。外來の刺激の強さとこれを受け納れる能力の強さとの關係により、感覺を生じ、觀念を生じ、欲望を生じ、感情を生ずるものとした。吾人の精神の根本的能力は、空なものであるが、刺激に對して發動する性質を有して居る。此の根本的能力は、外部の刺激に接すれば、忽ち運動を起して、其處に感覺を生ずる。一度感覺を生ずれば、其の感覺が去つた後にも、意識に或る痕跡を留め、將來、同じ精神作用を惹起する傾向を生ずる。屢々感覺に上れば上る程、痕跡は益々度を増し、印象は益々明瞭となる。かくして此の痕跡が相互に索引し結合して觀念を生ずる至る。また刺激の強さが根本的能力の強さよりも非常に弱き時及び非常に強き時には、不快の感を生じ、兩者適度な強さを保つ時には、愉快の感を生ずる。即ち感情は根本

的能力と刺激との關係によつて起るものである。また根本的能力が一定の目的に向つて發動する場合には欲望となり、此の欲望に實現の意識が伴へば意志となる。欲望と云ひ、意志と云ひ、何れもみな根本的能力から發生するものであるとした。これがベネケの心理學説の根本思想であつた。

教育學の性質 ベネケは、其の心理學説を基礎として教育學の組織を試みた。而して、ベネケは、教育學を應用心理學となし、技術的科學と見た。ベネケの説によれば、教育及び教授は、總べてみな精神作用に關係して居るから、其の目的も方法も心理學によつてはじめて明かになるものであると云ふのであつた。故に、教育學は、心理學を基礎として成立するもの即ち一種の應用心理學であると云ふことになるのであつた。「ニイマイエル、シュワルツ以來、教育學が更に進歩しないのは、心理學を閑却したことに原因する。」と言つて居る。併しながら、心理學が教育の目的や方法を創造するものとは見なかつた。「心理學は、教育に於て實現しようとする理想を作り出すものでなく、また其の實現に直接關係する何事をも決定しない。心理學は、個別的に現はれる兒童の特質をも教へないし、其の特質の上に影響を加へる發明的能力をも知らしめない。併し、理想を説明し、個性的の特徵や發明の作用を明瞭にし確定することは、たゞ心理學のみがよくこれをなし得る所である。」と言つて居る。

教育の意義及び目的 ベネケは、教育を廣狹の二意義に分けた。廣義の教育とは、自然・運命及び人によつて行はれる一切の作用であつた。狹義の教育とは、成長した人間が幼少な人間の上に與へる影響、詳言すれば、成長者が自己の希望する程度にまで幼者を導く作用を云ふのであつた。

ベネケは、ルソーが自然の状態を理想とし、教育の目的を過去の世界に求めようとした自然主義を排して、文化が

人間の生活に反するものでないと云ふことを主張した。さうして、教育の目的は、倫理學・論理學・宗教哲學・美學・生理學・心理學等によつて定めなければならないと云つて居る。心理學は、あらゆる精神科學の根本である。心理學によらなければ、如何なる精神科學も不可能に屬する。併し、心理學のみによつて教育の目的を定めることは出来ない。以上がベネケの意見であつた。

ベネケは、教育の目的として、人格の養成を擧げた。故に、人間の衝動生活や性向や熱情や意志を陶冶することが教育の目的であつた。併し、此の場合に於ける教育は、通常謂ふところの教授と對立する概念であつた。教授の目的は、別にこれを定めて居る。

教育の方法 教育の方法としては、他の教育學者と同じやうに、教授を擧げ、德育を擧げ、體育を擧げて居る。

左に其の要點のみを抄述しよう。

教・授・論 ベネケは、教育の目的を人格の養成と云ふ點に置いたが、別に教授の目的を次の如く述べた。教授は、知覺し、表現し、構成し、論理的に考察することに習熟せしめるのが其の目的である。云々。ベネケの説によれば、教育と教授とは、其の目的も方法も異なる作用であつた。教育の目的は、人格の養成である。故に、無限の發展を要求して居る。これに反して、教授は、たゞ或る事柄を傳達し受納せしむるに過ぎない、有限的の作用である。其の目的が全く異なつて居る。教育は、既に陶冶せられた者が、未だ陶冶せられて居ない者を引き上げる爲めに、其の内的性能を發達せしめる活動である。これに反して、教授は、たゞ知識・技能を高める爲めに、客觀的の事物を示し、これを習得せしめるだけの活動に過ぎない。故に、教授は、一定の時に行はれ、一定の始まりと終りとを有して居る。

教育は、全くこれに反して、時間的の限界がない。又教授は多數の者に對して、同時にこれを行ふことが出来る。教育は、これに反して、各人を個別的に取扱ふことが必要である。教育と教授とは、かくの如く方法上にも種々の相違を有して居る。併し、教育と教授とは、他の方面に於て類似した點を有し、相互に補充して效を奏するものである。

教育が教授の結果に俟つ點は、比較的少ないが、教授は、教育に對して附隨的關係を有するものとした。

ベネケの心理學說によれば、總べての精神現象は、根本的能力が外來の刺激を受けて生ずる意識上の痕跡に基づいて生ずるものであつた。彼は、此の心理學說に立脚して、教授の段階を定め、第一、直觀によつて強き印象を與へること、第二、此の印象を相互に結合して、印象の部類及び系列を作ること、即ち概念を構成すること、第三、其の概念によつて、獨立的・精神的の製作をなさしめること、即ち構成された一般的知識を應用することの三段に分けた。

ベネケの心理學說は、形式的陶冶の可能を否定した。ベネケの説によれば、根本的能力は、外來の刺激により始めて活動するものであつた。故に、形式即ち根本的能力其のものは、たゞ實質即ち刺激によつて活動し、自ら積極的に發展する性質を有して居なかつた。従つて、ベネケの説は、實質を離れた純粹の形式の陶冶を認めないことになるのである。ベネケは、形式的陶冶と實質的陶冶とを區別しなかつたのであつた。形式的陶冶を不必要とし、徒らに、教授材料の詰込みのみを可としたものではない。デルブフェルドの謂へる教授上の唯物主義を唱へたわけではなかつた。

徳・育・論 及び **體・育・論** ベネケは、其の心理學說を道徳論にも及ぼし、天賦の道徳的能力を否定し、道徳的規範の成立を經驗の結果に歸した。善惡の感は、一種の感情である。此の感は、總べての人々に於て、必然的・一般的に同じやうに練成せられるから、何人もみな同じ價值判定に達することになり、こゝに一般的價值のある道徳的規範が成立する

やうになる。併しながら、かくの如き規範は、先天的に附與せられたものでない。其の成立には指導を必要とする。自然の儘の児童は、善でもなく、悪でもない。善悪の何れにも發展する可能性を有して居る。ベネケは、こゝに徳育の價値を認めたのであつた。徳育に關しては、第一に、高等な價値を決定し、且つ其の價値に應ずる能力を誘起し促進すること、第二に、劣等な價値を決定し、且つ其の價値に應ずる能力を抑制することを必要とした。第一は、積極的の徳育、第二は消極的の徳育であつた。

ベネケは、精神と身體との關係を論じて、全然分離することの出来ない單一體とした。故に、彼は、身體の養護をも大に重んじて、心身の調和的發展を説いた。

ベネケの教育説に對する批判

教育史上に於けるベネケの位置は、ヘルバルトと頗るよく似て居る。當時、獨逸の學界を風靡したヘーゲル一派の思辨哲學に反旗を翻したること、心理學を根柢として教育學の組織を試みたこととに於て、全く同じ經路を辿つた。併し、ヘルバルトとは、心理學説をも異にし、教育學説をも異にした。

ベネケが其の哲學説により、心理學説をあらゆる精神科學の根柢とし、其の上に教育學の建設を企てたこと、教育學其のものに強固な學理的根據を與へようとしたのは、彼の教育説の長所の第一であつた。ヘルバルトの如く、倫理學と心理學のみを教育學の基礎科學として、教育の目的及び方法を定めようとせず、美學・論理學・宗教哲學・生理學等をも顧慮したのは、彼の教育説の長所の第二であつた。ヘルバルト學派の諸家の如く、末梢的な教授の方法等に拘泥しなかつたことは、彼の教育説の長所の第三であつた。ベネケは、教育學を應用心理學の一種とした。かくの如き偏狹な解釋をしたのは、彼の教育説の短所の第一と認めなければならぬものであつた。ベネケがあらゆる精神科

學の根柢とした心理學説には、獨斷や臆説が頗る多かつた。これ即ち彼の教育説の短所の第二に數へなければならぬものであつた。ベネケは、形式的陶冶の可能を全然否定した。これを彼の教育説の短所の第三として擧げなければならぬ。其の他にも尙ほ種々の長所や短所を有して居るが、こゝには省略することにした。

ベネケ派の教育者

ベネケは、ヘルバルトと殆んど同時に出で、ヘルバルト派の教育説を大に攻撃した。併し、彼の教育説は、ヘルバルト派の名聲に壓倒せられ、甚だ微々として振はなかつた。併し、着實な信奉者もあつたので、教育思想上に、實際の教育上に、若干の功績を遺した。ベネケの教育説を信じた教育者中、名ある者は、ドレッスラーとヂッテスとであつた。

ドレッスラー(Johann Gottlieb Driesler)は、一七九九年、獨逸のノイキルヒに生れた。一八二三年、ライプチヒ大學に學び、神學を修め、一八三一年、パウツェンの師範學校長に任ぜられた。夙にベネケの哲學に心を傾けたが、一八四〇年、ヂーステルウエッヒの紹介によつて互に相知るやうになつた。一八五八年、其の職を退き、一八六七年に歿した。彼は、ベネケの學説をパウツェンの師範學校に於て教授し、且つこれを廣く教育界に紹介したので、其の師範學校の卒業生中には、ベネケの學説に基づいて實際教育の改善を試みた者が多かつた。

ヂッテス(Friedrich Dittes)は、一八二九年、ザクゼンのイルフェルスグリュンに生れた。ブラウツェンの師範學校を卒業して、ライプチヒ大學に入り、卒業後、セムニッツの實科學校の教頭となり、更にゴータの師範學校長に轉じ視學官を兼ねた。視學官在任中、自己の教育意見を實行しようとした爲めに反對を受け、ゴータ市を去り、ウィーンのベタゴギウムの校長となつた。一八七八年、教育雜誌「ベタゴギウム」を發行し、盛んにヘルバルト派の教育説

を攻撃した。一八八一年、職を辭し、専ら雑誌の經營に力を注ぎ、一八八六年に死亡した。「教育學及び教授學」「教育史及び教授史」「心理學教科書」「小學校の教育及び教授法」等の著書がある。

ヂッテスは、ベネケの教育思想を繼承したが、コメニウス、ペスタロッチ及びヂーステルウエヒ等の影響をも受けた。教育學を以て教育の目的・材料及び方法の科學とし、教育の目的を論じて、開化の結果を將來の國民に傳へるにありとし、開化に應ずることと、自然に應ずることとを、教材選定上に重要な原則とした。

第十二節　ヂーテスルウエヒの教育說

ヂーステルウエヒ (Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg) は、ペスタロッチの教育思想を實際教育に適用して大に功績を挙げた獨逸の教育家である。ペスタロッチ學派の代表的人物と認められて居る。ジイゲンに生れた。八歳の時に母を失ひ、父と叔母との手によつて育てられた。幼時より機械的・獨斷的な學校の教授を厭ひ、趣味を自然界に求めた。十八歳の時、ヘルボルン大學に入學したが、其の後チュービンゲン大學に移つて、哲學・歴史・數學を修めた。卒業後、フランクフルト・アム・マイン市の模範學校に就職し、始めてペスタロッチの教育法を知り、初等教育の爲めに生涯を捧げる決心をした。一八二〇年、モエルスMoersの師範學校長となり、プロシヤの師範教育に範を垂れ、一八二七年、雑誌を發刊して、正しい教育思想の普及に力めた。此の雑誌は、永く教育界の有力な言論機關となつた。ライン教育雜誌と稱せられたものがそれである。一八三二年、ベルリン師範學校創設に際し、招聘せられて校長となり、其の經營に力を用ひ、且つ著述によりて、ペスタロッチ教育法の真相を明かにして、其の地方の初等教育を根本的に

善した。一八四四年、瑞西に旅行してペスタロッチの遺跡を訪ひ、歸國後ペスタロッチ會を組織した。教育の改善に熱中して、餘り大膽な主張や忌憚なき攻撃をしたので、多くの敵を生ずることになつた。殊に教會の學校監督權を排斥し、宗教教授の改良を叫んだことによつて、僧侶から烈しい反對を受け、一八四七年には、遂に休職を命ぜられるに至つた。休職後は、各地を巡回して知名の教育家と交はり、或は教育會に出席する等益々教育の爲めに努力した。フリーベルを知り其の事業を援助したのも其の頃のことであつた。一八五四年の教育法令により、國民學校に對する教會の監督權が更に一層嚴重になつたので、猛烈な反對運動を起した。一八五八年には、ベルリン市から選出せられて議員となり、議會に於て大に新法令を攻撃した。如何なる威力にも屈せざる其の献身的努力は、當時の一般教育界に多大の感動を與へた。一八六八年、七月七日、コレラ病に罹り、七十七歳を以て死亡した。

第四十九圖



ヂーテスルウエヒ

教會の監督權が更に一層嚴重になつたので、猛烈な反對運動を起した。一八五八年には、ベルリン市から選出せられて議員となり、議會に於て大に新法令を攻撃した。如何なる威力にも屈せざる其の献身的努力は、當時の一般教育界に多大の感動を與へた。一八六八年、七月七日、コレラ病に罹り、七十七歳を以て死亡した。プロシヤのペスタロッチとして尊敬せられて居る。

教育の目的

ヂーステルウエヒは眞・善・美のための自發的活動を人生の目的とした。従つて、教育の目的は、かくの如き理想に到達し得るやうに兒童を教へ導くことにあつた。自發的活動とは、固有の性質と能力とを十分に發展せしめて、到達すべき所を追求することであつた。故に、自發的活動は、人生の目的の形式的・主觀的要素である。眞・善・美は、人間が固有の性能を發展するに當り、其の到達點を示し、方向を決定するものであつた。故に、眞・善・美は、人生の目的の實質的・客觀的要素であつた。人間には、最初から發展すべき素質が備はつて居る。それが