

特 235

71

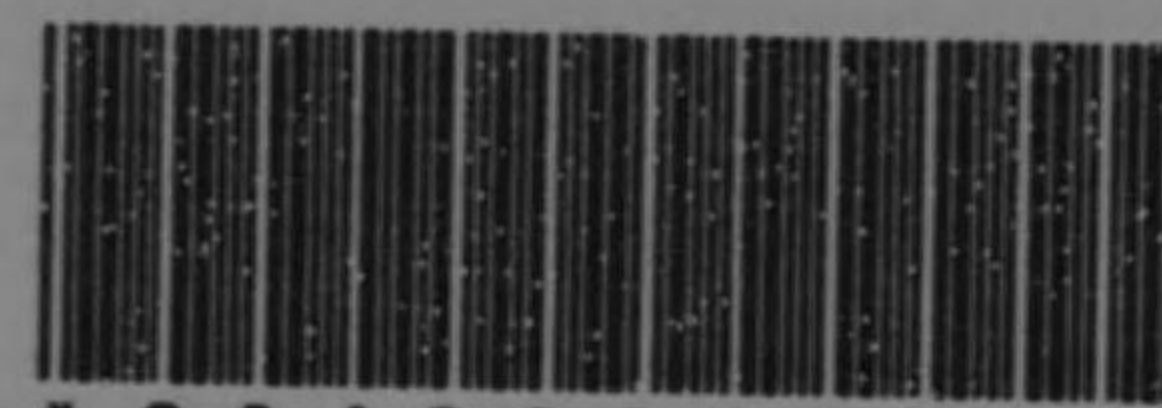
石山脩平講義

西洋教育史講義案

卷 下

[針指究研・史育教世近]

東京文館堂



* 0042280000 *

0042280-000

特 235-71

西洋教育史講義案

石山脩平・講述

賢文館

下卷

昭和 13

AHC

特 235

71

述 講 平 脩 山 石

案 義 講 史 育 教 洋 西

卷 下

[針指究研·史育教世近]



發 行 館 文 賢 京 東

特235
71



石山脩平著

西洋教育史

△近世教育史▽

東京賢文館藏版



一	宗教改革の文化史的意義	一九
二	新教の代表者の教育思想と教育運動 ルーテル……メランヒトン	三三
三	舊教の覚醒とその教育運動	三三
第三節	科學的運動と實學主義教育	三五
一	科學的運動の文化史的意義 合理主義の時代精神	三五
二	實學主義教育思潮の諸方向	三六
三	實學主義教育思潮の主要代表者 ラトケ……コメニウス……ロツク	四二
四	實學主義と學校教育	六一

第二章 近世中期の教育

第一節	ルソーを中心とする教育運動	六五
一	啓蒙思潮の文化史的意義	六五

二	ルソーの生涯と思想の發展 幼少時代の境遇と性格の素地……青年時代の放浪生活……巴里生活……學藝論…… 人間不平等起原論……閑居と主要著作……社會契約論……晩年の迫害	六九
三	「エミール」に於けるルソーの教育思想 「エミール」の性質及び構造……總論——ルソーの教育思想の根本的特質……第一篇—— 一歳より五歳までの教育……第二篇——五歳より十二歳までの教育……第三篇——十二 歳より十五歳までの教育……第四篇——十五歳より二十歳までの教育……第五篇——ソ フィールの教育	八一
四	汎愛派の教育事業 汎愛派教育事業の要旨……ベゼドゥ……ザルツマン……汎愛派の教育思想	九七
五	カントの教育思想 ルソー及びベゼドゥとカント……教育家及び教育思想家としてのカント……哲學的 基礎……教育原論……教育各論……カントの史的地位	一〇三
第二節	新人文主義と教育	一一三
一	新人文主義の文化史的意義 新人文主義勃興の原因……新人文主義の特色	一一三

然しながら中世文化もその全體が近世文化によつて否定されたのではなく、寧ろ中世文化の中に近世的潮流があり、近世への前衛的勢力があつたことは、吾々の既に述べて来た所である。そののみならず、中世文化の主流たる基督教文化は、表面的には近世文化運動によつて排撃せられたけれども、その實勢力は依然として保持せられ、今なほ世界文化の一大契機を成してゐる。

かくの如くにして、近世文化は實質的には古代文化と中世文化とを繼承集成し、それを新形態・新機構にまで發展せしめたものと見るべきである。思ふに人類の歴史は全然無益な文化を生み捨てて行くものではなく、如何なる文化もその生れるや必ず何等かの意義と必要とを以て生れ、そして一たび生れた以上は全く跡形もなく消え去ることはなくて、次々と生れ来るものの中に有力な契機として綜合せられるのである。この意味に於て吾々は近世文化史を辿るに當り、常に古代と中世とを回想し、過去の契機が如何に根強く生き續け、如何に新しく伸び榮えたかを見守らねばならない。

近世教育史が古代及び中世の教育史に對する關係も全く上述の文化史と同様の事態にある。即ち近代的教育の全體は、古代教育の精神の復興と見らるべき契機と、中世の世俗的教育の繼承と見らるべき契機と、更に中世基督教教育の傳統保持と見らるべき契機とが、集成綜合せられて、新しき形態と複雑廣汎なる機構とに發展したものである。かうした事態を注意深く見届けることが、本篇の中心課題に外ならない。

二 近世教育史の時代區分と主要問題

文藝復興運動に出發して現代に至るまでの近世教育史は、それが含める教育事實及び教育思想の各動向に於て一面には宗教・政治・經濟・藝術・學問等の一般文化の基調に支へられ、他面には各教育運動相互間の密接なる關聯に結ばれてゐる。かかる事態は勿論古代中世の教育史にも共通に存在したけれども、近世に於ける物質文明の進歩、特に交通の發達・印刷術の普及等による精神的交流の敏感さは、それを益々容易迅速ならしめたのである。かくして近世教育史はその豊富なる内容の複雑なる關聯に即して、種々なる見地と時代區分とを可能ならしめるのであるが、吾々はその間にまたおのづから世上周知の劃期的大人物又は大運動の存することを認め、その視點より近世教育史を前期・中期・後期の三期に分けて取扱ひたいと思ふ。

近世前期は文藝復興よりルソー出現の前までを含み、十五世紀より十七世紀末頃までを劃する。この間には文藝復興運動が齎らせる人文主義教育、宗教改革運動が普通教育及び宗教教育に與へたる影響、科學的運動を基調とする實學主義教育の諸方向等が主たる内容として取上げられる。而してこれ等の教育史實に共通なる特徴は、それが近代的精神の一貫せる發展を反映しながらも、なほ中世的拘束を多分に負はされてゐることである。その基本的動向に於て十分近代的でありながら、その具體的内容と外装とに於て基督教からの契機を特に多く含んでゐるのがこの時期の特質である。吾々はそれ故にこれ等の教育運動を近世前期の中に概括したいと思ふ。

近世中期はルソーに出發しヘルバルトとその學派の全盛時代を終末として、大體十八・十九世紀を包括する。ルソーを生み出せる啓蒙思潮は實に近代的精神が中世的勢力を果敢に克服せる戰勝であり、ルソーは半ば啓蒙思潮に屬し半ばこれに抗しながら、政治思想や文藝思想に於けると同様に、教育に關しても明かに近代思想の父と

なつた。カント、ベスタロッチ、フィヒテ、フレイベル、シュライエルマッヘル等の業績は、一面ルソーと共に啓蒙思潮を承けつつ、他面それに對立して起つた新人文主義の潮流に乗じて、謂はば近世の古典的教育思想及び教育事實を建設したものである。而してヘルバルトはそれ以前の人士の教育論に對して、初めて教育學を樹立せるものとして不拔の史的地位を有する。ヘルバルトとその學派を通じて吾々は學としての教育理論が儼然と組織せられ、且つその學に基づける實際運動の熾烈なる展開を見る。それは實に近代教育の永き傳統に一先づ終結を與へたる大事業であり、同時に最近の教育學に新しき動向を喚起せる礎石である。

近世後期は十九世紀末葉より現時に至るまでの最近世史若しくは現代史である。ヘルバルトに於て一先づ大成せられたかに見えた教育運動は、最近に於ける自然科学、精神科學並びに哲學の新動向に導かれ、且つ客觀的社會狀態に刺戟せられて、發刺たる進展を辿り、教育の理論と實踐とに至大の影響を與へてゐる。ここでは嚴密に時間的先後を追ふよりも寧ろ多くの思潮・動向を同時的視野の中に展開してその特徴と相互關係とに着眼することが事態に適合せる取扱方であらう。

(4)

第一章 近世前期の教育

第一節 文藝復興と人文主義教育

一 文藝復興の文化史的意義

人類の歴史を貫くものは、或る文化形態の固定行詰と、その變革打開との交互の繼續である。近世文化の黎明たる文藝復興運動の眞因も亦中世文化の行詰を打開する要求に外ならなかつた。中世文化に對する近代人的反抗は種々の相に於て認められるであらうが、就中その根幹を成せる基督教の固定的形態に對する反抗こそ近世文化の原動力であつたと言はねばならない。

基督教はその原始的形態に於ては、清新發刺たる氣分と革新的熱意と、わけても人間内奥の主觀に對する至純至誠の忠實さとを以て、猶太の傳統的勢力を成せるパリサイヤサドカイの外形主義・律法主義に反抗し、やがては墮落せる羅馬世界に良心の覺醒を促し、粗野なるゲルマン民族を信仰と禮法とによつて洗鍊した。然るにかかゝる創造的革新的基督教も、それが精神界の王座を占め、世俗界にまで儼然たる勢力を扶植するに及んで、一方には固定せる制度として、他方には固定せる思想として、つひに中世文化の保守的職能を擔當するに至つた。即ちそれは羅馬法王廳を中心とし四方の本山末寺を通じて儼然たる教會制度網を組織し、強大なる物質的並びに人事的勢力を擁して、僧侶及び民衆の生活形態を根本的に規制し束縛した。他方また教父哲學とスコラ哲學とが天下の優秀を集めて基督教義の組織と基礎づけとを仕遂げるに及んで、それは單に宗教道德の思想のみならず、延いては世界觀人生觀の一切を特定不可侵の前提の下に展開せしめた。

(5)

總じて特定の文化形態は、その創始建設に與つた人々に於ては自律的革新的であつても、それが固定せる後に生れて來る世代に取つては、他律的權威として、乃至は傳統の重壓として感ぜられるのが常である。故に文藝復興期の進歩的思想家達——わけても伊太利の諸都市に顯著であつた自由主義的雰圍氣に育つた思想家達——は、

基督教の權威と重壓とに對して、内に「自我の發見」を感じ、人間的反抗を感じた。彼等の見る所によれば、基督教的中世文化は、自我の要求を抑壓し、人間性を偏倚に導いて、その自由圓滿なる活動を許さなかつた。それは人間本然の性情を罪惡視し、世俗的願望を禁壓し、希望と淨福とを神の國なる來世にのみ約束して、人間的現世には最後まで忍苦を強要した。然るに今や彼等自身は、人間本然の性情に美しさを認め、現世の營みの價値を見出し、明朗な囚はれざる生活の中に眞實の幸福を信じた。そしてまさにかうした人間本位。現世主義の思想と生活とを古代文藝の根本精神として認識し共鳴し憧憬し、その復興を熱望したのである。西洋の文化史思想史を回顧する者は、誰でもこの文藝復興期の「人間發見」。「自我の發見」を高く評價し強く指摘するのが常である。『近世に於ける私の自覺史』といふ名著に於て朝永三十郎博士も次の如くに説いて居られる。「中世の歐洲人に取つては基督教民族と異教民族との間には越ゆべからざる鴻溝があつた。眞正の文明は前者にのみ限られ、後者は唯の蠻野の民であつた。従つて耶穌紀元以前には眞誠の文明なく、眞誠の歴史なく、在るものは唯蠻野と暗黒とのみ。教會の圏域以外には眞の救済がないのみならず、眞の文明もなく眞の道德もないと考へられて居つた。然るに所謂文藝復興は古希臘羅馬の文明の眞價を認識した。のみならず此の上古文明は中世文明に比して遙かに豊富に、遙かに活動變化に富み、且つ今將に勃興せんとしつつある歐洲諸民族の性情に更に良く適合したものであるといふ意識を起さしめた。」

かくの如くにして文藝復興運動の根底を支へたものは人間主義であり、それは人間性の壓迫歪曲に對する反抗である限りに於て自由主義でもあり解放運動でもあつた。故に苟も自由を愛し解放を求める運動は、文藝復興運

(6)

動の繼續として、次々と中世的重壓を排除し、近世文化の進路を開拓して行つた。即ちそれが既成教會の無恥の所業に對する良心の憤激として爆發せるものがルーテルの宗教改革であり、基督教義が自然認識の領域にさへも拘束を及ぼせる越權に對して學的良心の貫徹を期せるものがガリレイに代表せられた科學的運動であり、更に中世封建制度の地盤に築成せられた專制主義の政治經濟に對して自由主義を置換へたのが憲法政治及び資本主義經濟である。而もかくして繼續せられた解放運動それ自體がまた餘弊を生じ偏倚を來して、本來の人間性發展に不滿を感じしめるや、新人文主義の勃興によつて文藝復興期の眞精神が復活顯揚せられ、それは現代に於てもなほ有力な一勢力を成してゐるのである。

二 文藝復興運動の推移

伊太利の文藝復興運動 文藝復興運動の發祥地は伊太利である。それは第一に伊太利の諸都市——特にフィレンツェ、ヴェネチヤ等——が宛も古代希臘の都市國家の如き自由・活力・繁榮を享受して、この新運動勃發の好適の地盤となつてゐたことに起因し、第二に伊太利民族は血統に於ても言語に於ても古羅馬人の直系であつて、その生活習俗になほ羅馬風を保持し且つ國內到る處に残存せる古羅馬榮光の象徴が、彼等多感の南歐人の懐古的憧憬をそそつたことに因るものと思はれる。

伊太利に於けるこの運動の先驅者と見られてゐるのはダンテ (Alighieri Dante, 1265—1321) である。彼は一二六五年フィレンツェに生れ、若くしてベアトリーチエ (Beatrice) に戀したが成功せず、壯年期より政治に関心を抱き、神聖羅馬皇帝による伊太利統一を希望して法王黨と争ひ、一三〇二年に同志四人と共に追放せられた。それより伊太利各地に保護を求めて漂流し、ヴェロナ、ボロニア、ラヴェンナには比較的長く滞在し、巴里に赴いて神學を修めたこともあつた。この間彼は

(7)

絶えず故郷フィレンツェに歸る日を夢みてゐたが、神聖羅馬皇帝ハインリッヒ七世の陣歿（一三二三年）後、その望を捨て、ヴェローナの宮廷に客となつて『神曲』の稿を完成し、領主の使としてヴェネチアに赴き、歸郷病を得て、一三二一年五十六歳を以て歿した。主著『神曲』（Divina Commedia）は全篇一萬四千行を地獄（Inferno）・煉獄（Purgatorio）・天国（Paradiso）の三篇に分ち、自らこの三界を遍歴したやうに描いてゐる。初めは古羅馬の詩人ヴェルギリウスに導かれ、中頃は同じく古羅馬詩人スタティウス（Statius, 45—96）も加はり、次には愛人ベアトリーチエに導かれ、最後には聖者ベルナルドゥス（Bernardus, 1093—1153）に導かれて天国の頂上に達する。その目出度き終局の故に彼はこの作品を Commedia と題したのであるが、人々はその神韻傑作を讚美して Divina Commedia と稱するに至つた。ダンテはこの作品に於て初恋のベアトリーチエに對する生涯の愛と信とを抒情的に表現し、また人間の死後その靈魂が受くべき運命に關する幻影を描いたのであるが、その具體的譬喩は人間性の明暗兩面を指示し、その兩面争闘の試煉を経て暗黒より光明へと解脫向上する道程を教へ、かくして結局は有爲の市民、よき隣人を作らんとする彼の抱負がそこに暗示せられてゐる。ダンテの著作にはこの外にベアトリーチエへの思慕を寄せた『新生』（Vita Nuova）政治思想を記した『君主論』（De Monarchia）諸方面の思想を包括した『饑宴』（Convivio）等がある。特に『饑宴』は宇宙論・心理學・神學・教育論等の融合せる内容を含む點に於て教育史的に重要である。そこではアレクサンドリアの學園に形成せられた所謂プロトレマイオス天文學を繼承して、天界を十星帯に分ち、それ等各々に基督教義並びに希臘及びヘブライ思想より取來れる意味を附與し、且つ古來の諸教材をそれ等に配置してゐる。即ち（一）月（文法）・（二）水星（辯證法）・（三）金星（修辭學）・（四）太陽（算術）・（五）火星（音樂）・（六）木星（幾何學）・（七）土星（占星術）・（八）恒星（物理學及び形而上學）・（九）透明星（倫理學）・（十）發光星（神學）の十星帯がそれである。ダンテはかくの如くその思想内容に於て中世的なるものに拘束せられてゐたが、それにも拘らず、第一にその作品中には古代の史的人物の名が數多く採用せられ、第二にその叙述の文體はウエルギリウスの詩に倣へるものであり、第三にその叙述中には戀愛其他の人間の性情を取入れて居り、第四に羅倫語の優秀さを認めると共に伊太利母國語の價値をも重んじ、『神曲』は初め羅倫語を以て草せられ後に伊太利語に書改められた、之を洗練整備せること等に於て、

古代文藝への憧憬と近代的氣分とを多分に併せ示してゐる。彼はかくて一面中世文化を最も豊富に把握しながら、他面文藝復興運動の先驅者たる地位を占めてゐるのである。

然し嚴密な意味に於て文藝復興の最初の且つ最大の貢獻者はペトラルカ（Francesco Petrarca, 1304—1374）である。彼の父はフィレンツェの公證人で、ダンテ等と共に追放せられ、その配所アレツツォで彼は生れた。次で父に従ひアヴィニョンに移り、更にボローニア大學で法律を學び、父の死と共にアヴィニョンに歸り、一三二七年の春、美しきラウラ（Laura）を戀した。彼の抒情詩集 Canzoniere に於けるラウラは、ダンテの『神曲』に於けるベアトリーチエと同様に作者を勵ましてゐる。彼は詩才と學才とによつて盛名を擧げられ、當時の王侯に歡待され、一三四〇年に羅馬の元老院に於て桂冠詩人として推され、他に類例なき名譽を得た。古代羅倫文化に強き愛着を有し、自ら佛・白・獨各國を旅行して古寫本約二百卷を蒐集した。その中には彼が初めて古き圖書館より發見したキケロの書翰の如きものもあつた。彼は希臘語には通じなかつたけれども、プラトーン作品中の十六篇及びホメーロスの貴重な寫本をビザンチオンから取寄せた。かくて彼自らの誇れる如く、世界第一の哲人と詩人とが共に彼の許に住むこととなつたのである。彼は屢々ホメーロスやキケロやヴェルギリウス等の古學者を宛名として書翰を書いた。就中キケロの文と人とを崇拜しそれに宛てた書翰は最も多い。彼の主著ともいふべき業績は實にこれ等の『書翰集』（Epistulae）に存するのである。而して彼の古典文學尊崇はやがて一世の風を成し、世の父達はその子供等が法律の研究を止めて古典を耽讀し羅倫散文を書くことに走るのを慨嘆したが、併し滔々たる風潮は支ふべくもなかつた。ペトラルカの友人中で最も卓越したものはボツカチ（Giovanni Boccaccio, 1313—1375）である。フランス人を母とし商人を父とする私生兒で、多分フィレンツェに生れた。初め六年間を商店の徒弟、次の六年間を法律家の事務所で過し、一三三三年頃ナポリで商業を創め、南伊太利の氣分を味つて文學に傾き、詩及び散文に指を染め、ナポリ宮廷の社交界に接近する機會を得、一三四一年に王の落胤なるマリアと戀愛に陥つた。彼の作品にフィアンメッタ（Fiannetta）の名で描かれてゐる女性はこのマリアである。間もなく一旦フィレンツェに歸り、一三四四年ナポリに戻つた。當時の女王ジョヴァンナの厚遇を得て主著『デカメロン』を執筆した。一三五〇年父の死と共にフィレンツェに歸り、共和政府の要務を帯びて諸方に使し、そ

の頃ペトラルカと親交を結び生涯友情が続いた。一三六〇年頃チエルトルドに隠退、一僧侶の感化によつて精神的轉向を來し次の十年間をナポリ、フィレンツェ、チエルトルドの各地に轉住し、その間に羅句語で數種の神學的、歴史的著述をなした。一三七三年にフィレンツェ大學でダンテの『神曲』を講義したが、その翌々年、(ペトラルカに一年後れて)永眠した。ボツカチヨもまた希臘羅馬の古書蒐集に盡力した。そして師ペトラルカが企てて及ばなかつた希臘語學習に彼も亦志したが、良師のなきことと、教科書・文法書・辭書の缺乏によつてなほ十分の進境を見ることはできなかつた。併しその不十分の力を以てともかく『イリアス』及び『オデュッセイア』篇を羅句散文に翻譯した。それによつて伊太利の學徒は希臘文學の内容に直接觸れることができ、曾て羅馬の人々が希臘文學から受けた感激を當時の伊太利に新に經驗せしめて、文藝復興運動は次第にその本領を突かんとする勢となつたのである。尙ボツカチヨの著『十日物語』(Decamerone)は一三三八年フィレンツェにペストが流行したとき、七人の婦人と三人の若者とが田舎に遁れ、十日間毎日十篇づつの物語を語り合つたものを綴つたといふ形になつてゐるが、その内容が人間自然の性情——特に戀愛の如き——を囚はれずに發露してゐる點に於て時代の動向を明示し、又その洒落流暢な文體は伊太利語散文の典型として後世永く愛讀せられたものである。

以上は伊太利に於ける文藝復興運動の第一期ともいふべき段階であるが、やがて東羅馬帝國の滅亡によつて第二期の盛大な運動が行はれるに至つた。ビザンチオンがオスマントルコ族に滅ぼされたのは一四五三年であるが、これより約半世紀前に一三九六年のニコポリス(Nicopolis)——カパドキア(Cappadocia)の古都——の戦後、ビザンチオンの學者は大舉して伊太利半島に遁れて來た。彼等は希臘語及び希臘文學に通じ、且つ多數の希臘古典を携へて來たため、伊太利の文藝復興運動は茲にその淵源反始の實を擧げるに至り、希臘文化は古來大希臘(Magna Graecia)と呼ばれてゐた伊太利半島に新しき地盤を獲得し、伊太利人は曾て羅馬人が希臘文化に寄せた憧憬と共鳴とを茲に再び繰返すこととなつたのである。

伊太利がこの新來の東方學者の安住地となり活躍の舞臺となつたのは、そこに有力な古文藝保護者の多數が存したからである。就中フィレンツェの豪族メヂチ(Medici)家の英主たるコジモ(Cosimo)及びロレンツォ(Lorenzo)はよく希臘學者を保護し、特にスバルタ出身のビザンチオン學者にしてプラトーン思想の繼承者たりし碩學ゲオルギオス・ゲミストス・プレト

ーノ(Georgios Gemistos Plethon, 1335—1450)を賓客として優遇し、彼のためにフィレンツェに一個のアカデミア(Academia)を創設し、さきに約九百年前ユスチニアヌス大帝が閉鎖したアテナイのアカデミアの命脈を茲に繼承せしめた。なほ羅馬法王中にも、特にニコラス五世(Nicholas V, 1447—1455)、ユリウス二世(Julius II, 1503—1513)、レオ十世(Leo X, 1513—1521)等は古文藝の保護者として有名であり、多數の文藝を蒐集し圖書館を創設した。(ニコラス五世の創設した圖書館は今日のバチカン(Vatican)圖書館の事實上の起源である。)かくてフィレンツェ及び羅馬を二大中心地として伊太利は希臘原典を直接に吸収し、文藝復興運動に於ける一段の飛躍を遂げたのである。

文藝復興運動の普及傳播に貢献した外的條件として活版印刷術の發明をも數へねばならぬ。木版印刷術は支那に於ては古くより行はれ、歐洲に於ても十五世紀後半頃には盛に行はれたが、獨逸のマインツ(Mainz)の人ゲーテンベルヒ(Gutenberg, 1400—1468)が活字を發明するに及んで、迅速廉價なる印刷が起り、十五世紀末頃には全歐に普及して古書の出版を急激に助長したのである。

以上は伊太利に於ける文藝復興運動の進展であるが、之を次に述べる北歐の文藝復興運動との對比に於て、概括的に特色づけるならば、一言にして個人主義的色彩の優れたものと言ひ得るであらう。即ち伊太利人は古典文學によつて己れ一身の教養を高め自由なる性情の満足を求めたのであつて、それによつて社會全般の雰圍氣を改新せんとする社會運動的色彩は未だそこに見られなかつた。従つてそれは唯上流俊秀の人士の面目を輝かしく彩つても多數民衆の心情にはなほ縁遠きものであつた。之が社會的となり民衆的となつて眞に歐洲文化革新の實力を發揮したのはアルプスを越えて北歐の地に運動の移つた後である。

北歐の文藝復興運動 十五世紀中葉より獨逸の青年にして伊太利に赴き希臘語を學ぶ者が漸く多くなつたが、就中代表的なるはロイヒリン(Johannes Reuchlin, 1455—1522)である。彼は一四八二年伊太利に赴き卓越せる希臘人を師として希臘語を學び、その成績の考査としてツキディデスの一節を譯した所が師は彼の良成績に驚嘆して「吾等が亡命の希臘はアルプスの彼方にまで飛んだ」と叫んだとのことである。彼自らも希臘語に通ぜざるを誇り、屢々希臘風にカプニオン(Kapnion)

といふ名を用ひた。伊太利遊學以前にフライブルヒ、巴里、バーゼルで古典語を學び、學生時代に羅旬語辭典(Vocabularius breviloquus)を編し、更に法學を修め、一八四一年ヴェルテンマルク伯の宮廷に仕へ、伊太利遊學から歸つて後、一五一九年にインゴルスタット大學の希臘語及びヘブライ語教授となつた。『ヘブライ語基礎論』(De rudimentis linguae Hebraicae, 1566)はこの方面の名著である。猶太教文學研究の辯護の事から一五二〇年法王に批難せられたが、人文主義者等は舉つて彼を支持し、有名な嘲笑的公開狀(Epistulae obscurorum virorum 1516)を著して教會學者に答へた。ロイヒリンの文化史的地位は、文藝復興運動を北歐に移入したことを以て最大とする。而もこの運動の眞精神たる自我の解放、自由清新なる文化の建設は却て北歐に於てその的確なる實現を見た。即ち北歐人は單に古代希臘羅馬の文藝を研究したのみならず、同じ清新の意氣を以てヘブライ及び基督教經典の研究にも精進し、これまでの囚はれたる解釋を排除して、端的にそれ等の本來の意味に徹せんことを期した。従つてそれは最早個人の半ば享樂的なる自己修飾の仕事ではなくて、社會民衆の眞實の生活指導原理を把握し宣揚せんとする社會運動となつて進展した。これが宗教改革運動への展開であつて、南歐の文藝復興運動は實に北歐の宗教改革運動に連續するに至つたのである。

三 人文主義の教育

人文主義教育の意義 文藝復興運動の根本精神は既述の如く「人間の發見」であり、「人間主義」の顯揚であつて、それは文字通りのヒューマニズム(Humanism)である。尤も「ルネサンス」(Renaissance)といふ言葉は、もと伊太利の文化史家ヴァッサリ(Vasari)が、ピサンチオン勢力の拘束より解放されて自然の根源に還れる伊太利藝術の新動向を「リナスチタ」(Rinascita)と呼べることに由來し、この新動向はレオナルド・ダ・ビンチ(Leonardo da Vinci, 1452—1519)・ラファエロ(Raffaello, 1483—1520)・ミケランジェロ(Michelangelo, 1475—1564)

等の造形美術に代表せられてゐるのであるが、それが佛語で「ルネサンス」と呼ばれる頃には一般に古代希臘羅馬の文藝の再生(renaître)せることを意味するに至つた。かくして本來文藝復興はその内容に美術と文學とを含んでゐたのであるが、その中で特に古代文學の愛好者がヒューマニストと呼ばれた。それは「より神的なる文學」(Litterae diviores)としての中世神學の代りに、「より人間的なる文學」(Litterae humaniores)としての古代希臘羅馬の文學を愛好する人々の謂である。かかる人間的文學は、人間(homo)の本性たる人間性(humanitas)を内容とするものと見られ、これを愛好する人々をば、「人間主義者」の謂に於て「ヒューマニスト」と呼び、彼等の奉ずる「人間主義」を「ヒューマニズム」と呼ぶに至つたのである。

上述の如き人間主義が教育の目的として追求せられる場合に所謂「人文理念」(Humanitätsidee)となる。それは人間性の圓滿なる開拓としての「人間的文化」・「人間的教養」を教育の究極目的とすることに外ならない。そしてこの理念は、古代ギリシヤ人特にイオニア種族によつて追求せられ、黄金期のアテナイの如きは就中それを典型的に發現したものであり、プラトーン、アリストテレス等の教育思想の基調を成し、やがてローマのキケロやクインチリアヌス等によつて繼承せられたものである。それは一面に於て超現實的、超自然的、禁欲的なる基督教的陶冶理念に反對すると共に、他面また經濟的、物質的生活に拘束せられた眼前直接の實利主義にも反對し、まさしく希臘的・羅馬的意義に於ける「自由教育」(Palaestra eleutherios, educatio liberalis)の理念である。伊太利のパデューア大學教授にして人文主義教育家たるヴェルジェリオ(Paolo Vergerio, 1349—1428)が一三九二年頃に書ける教育論文『本然道德並びに自由教育論』(De ingenius moribus ac liberalibus studiis)は、人文主義教

育と自由教育との合致をよく言明してゐる。彼によれば「吾人は自由人に適はしき教養を自由なる教養と呼ぶ、即ちそれは吾人がそれによつて徳と智とを獲得し實踐する所の教養である。」

かくの如き人文主義的、自由教育的理念は中世的偏倚を脱した豊富な教育内容を復活せしめた。當時「より人間的なる教養」(studia humaniora)と呼ばれたのは、直接には古代文藝の研究であるが、その目ざす所は廣く豊かなる人間的教養に外ならなかつた。即ちそこでは先づ身體の強健及び練達が尊重せられて、中世期に於て騎士教育の外には殆んど見ることを得なかつた體育が新に勃興し、また日常現實の生活に對する熟達堪能を意味する新しき道德教育が要求せられ、更に文藝復興そのものに本質的に屬する所の美的情操の教育が復活したのである。これ等多方面の教養こそ人間界に固有の徳であり、「人文の内容」であつて、伊太利の人文主義者グァリノ(Guarino da Verona, 1374—1460)はこれを教育論として意識的に強調してゐる。即ち彼が一四五九年に著せる教育論『教授學習次第』(De ordine decendi et discendi)によれば、「人間らしき(virtus)(徳)の學習と修養とは人間(viri)に特有のものであり、それ故に古人は人間(homo)に固有なる營爲を人文(humanitas)と名づけたのである。」ここでは古代羅馬人が、「人間——人間性(人文)」の關聯を「homo——humanitas」といふ語で現はしたのを、そのまま同義語の羅旬語「vir——virtus」で現はしたものであつて、何れにしても人間主義教育理念の高調に外ならない。當代の進歩的教育者はこの理念を以て中世的舊教育の革新を企てたのであつて、その典型的代表者はウィットリノ(Vittorino da Feltré, 1378—1445)である。彼は伊太利人文主義教育者で、初めパドヴァとベネチアとに於て私宅教授を行ひ、次いでパドヴァ大學で公に講義を擔當してゐたが、一四二八年マント

ヴァのゴンザガ(Gonzaga)家の家庭教師となり、その子女並びに他の貴族子弟をも收容する教育所を開いて、人文主義教育を行つた。彼はクインチリアヌスの教育方針を踏襲してその教科内容にはホメーロスやウェルギリウスの詩、デモステネスやキケロの辯論などを採用し、また數學や音楽や美術鑑賞を加へ、各種の運動競技を課し、禮儀作法をも躡けた。そしてその方法は子弟に最も快適なるを旨として彼の學校をば「樂しき家」(Civitas Florens)と名づけた。彼が「最初の近代的教師」として後世に讃へられるのは、かかる業績によるのである。

以上は人文主義がその本來の意味に解せられた場合即ち廣義の人文主義の教育理念及び内容であり、その手段方法として古典文學の學習が奨められたのであるが、十六世紀頃に及んでは、この手段方法としての古文學の學習そのものが目的となり、人文主義とは單に古語と古文學とを主要關心事として、専ら言語的堪能——eloqui-citas——を目ざす所の教育を意味するに至つた。そして十六世紀頃より現代に至るまで、この狭き人文主義は歐洲の諸學校に久しき傳統として行はれて來たのである。

人文主義は併し既に十六世紀前半頃より更に狭き意義を帯びるに至つた。即ち古文學の中でも特にキケロの文章が最も卓越せるものと見られ、キケロの作品を只管に暗誦し、キケロの用ひたる單語成句を用ひて思想を表現することに専心没頭する所の「キケロ主義」(Ciceronianism)にまでそれは墮落するに至つたのである。

人文主義教育の主要代表者 伊太利に於ける人文主義者中既に述べたるベトラルカ及びボッカチオは自宅に門弟を集めて古文學を教へた教師でもあつた。その外バルヂッゼ Barzizze, 1370—1431)もベトラルカの門弟として古典學習を普及し、殊にクリソロラス(Manuel Chrysoloras, 1350—1416)は一三九七年より一四〇〇年までフィ

レンツェの大學に於て、その後伊太利の諸都市を遍歴して、希臘語の教授を擔當し、當時その方面に於ける最大の貢献者であつた。その著 *Erotomata* は西歐に於ける最古の希臘文典である。又シルウィウス (*Aeneas Sylvius*) — 後の羅馬法王ピウス二世 (*Pius II*) — は一四七五年に『自由教育論』を著して廣義の人文主義を主張した。併し伊太利人文主義教育者中最も有名なるは前述のウィットリノである。

獨逸に於ける人文主義教育者としてウェッセル (*John Wessel, 1420—1489*)、アグリコラ (*Rudolph Agricola, 1413—1485*)、ギヤム (*Alexander Hegius, 1420—1495*)、ハイリッヒ (*John Reuchlin, 1445—1522*)、ハイムブリング (*Jacob Wimpfeling, 1450—1528*) 等が有名である。アグリコラは本名ヒュイスマン (*Koelof Huysman* 「農夫」の意) であるが、それを羅句譯してアグリコラと呼んだのである。一四七四年から一四八〇年まで伊太利に在つて、バヴィア、フェララ等で古語を學び、伊太利人の賞讃を博した。歸國後自由に古典研究に従事する意志であつたが、乞はれてハイデルベルヒ大學の教授となり、そこを人文主義の中心たらしめた。その著『學習形態論』(*De formando studio*) は、キンチリアヌス流の教育思想を述べたもので、それによれば古典學習は眞の人間の教養の一切を與へ、正しき思考力と、思想を明確に美しく表現する能力とを與へる。そして古典の文體に模倣して、記憶と翻譯とを修練することが、最良の學問方法であると述べてゐる。ウィンフェリングは羅句語の修得を特に重視し、その著『新獨逸語入門』(*Isidonus Germanicus, 1497*) は羅句語教授法の指針である。彼は人文主義者でありながら、宗教、教會勢力との衝突を慎み、中世以來僧俗の子弟が共に教科書として來た『少年教本』(*Doctrinale puerorum*) を容認し、又オヴィディウスやホラティウスの著作をば道德的見地から排斥し、

その代りに中世の基督教詩人の作品を以て補つた。彼はまた多くの人文主義者の國際人的面目に反して、獨逸的特色を尊重し、その著『ゲルマニア』(*Germania, 1501*) は彼の故郷エルザス他方の獨逸風を辯護し、更に彼の著した獨逸史綱要は近世獨逸の歴史記述の先驅となつた。

併し獨逸に於ける人文主義教育者中最大の人物はエラスムス (*Desiderius Erasmus, 1466—1536*) である。彼はロッテルダム (*Rotterdam*) に生れ、少年の頃僧庵學校に入つたが五年にして去つた。やがて既述のヘギウスやアグリコラの感化によつて人文主義に傾き、バリ・オックスフォード・伊太利に於て古語古典の學修に熱中し、その間に私教師をも勤め、やがて一五〇九年英國王ヘンリー八世 (*Henry VIII*) の招きによりケムブリッジ大學の希臘語教授となつてそこに人文主義運動を起した。その後英・佛・蘭・瑞西・伊太利等に遍歴し、多くの學者學生と交際して新教育に貢献し、一五二一年以後晩年の二十餘年間は當時の出版業の中心たりしバーゼル (*Basel*) に住んで、著述により全歐に感化を及ぼした。『箴言』は古人の名句箴言を集めて當代の弊風を諷刺し、『少年對話』(*Colloquia puerilia, 1518*) も亦問答の形式で諸問題を扱ひつつ、當時の教會・國家・家庭・僧庵・大學等の缺陷を指摘してゐる。彼は又希臘語の新約聖書及びその羅句譯を出版して、聖書のスコラ哲學的解釋に反對し、この點に於て宗教改革の先驅者たる役割を演じた。(尤もルーテルとは相容れぬ所があつたけれども)。更に彼の業績として注目すべきは、羅句及び希臘語の古典の刊行、それ等の翻譯並びにそれ等への入門としての教科書の著作である。教育論としては上述の『對話』の外に『キケロ主義者』(*Ciceronianus*)、『學問方法論』(*De ratione studii*)、『兒童教育論』(*Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis, 1529*) 等の著作がある。それ

等に於て従来の教育を諷刺しつつ、古典學習は古語の修得を直接の關心事とするが、より重要な目的はその内容の修得にあることを論じ、本來の人文主義教育を提唱してゐる。

英國の人文主義教育者としては、モーア (Sir Thomas More, 1478—1534) が、その著『理想郷』(Utopia, 1516) に於て、プラトーン流の國家教育論を述べた中に、母國語と共に希臘語(及び實學)の教養を勸奨し、エリオット (Thomas Elyot, 1490—1546) がその著『支配者ボーク』(Boke named the Governor, 1531) に於て、古代希臘羅馬の鍛練的體育法を主張してゐるが、特に教育史上有名なるはアスカム (Roger Ascham, 1515—1568) である。彼はケムブリッジ大學に於て希臘語を教へ、後にエリザベス (Elizabeth) 女王の教師となり、又メーリ女王の羅旬語秘書官となつた。英語を以て書かれた彼の著書『教師』(The Schoolmaster, 1570) はその歿後出版せられたが、學校教育に於ける人文主義の典型的思想がそこに盛られて居り、又古語學習の方法が詳述せられてゐる。

人文主義と學校教育 人文主義は中世以來のスコラ哲學と必然に對立し、大學はこの兩勢力の拮抗の地盤であつた。伊太利に於てはフイレンツェ、バヴィア、パドヴァ、ミラノ、羅馬等の大學が人文主義の先驅となり、獨逸に於ては十五世紀中葉に創立された新大學——フライブルヒ、バーゼル、インゴルシュタット、ウィッテンベルヒ、チュービンゲン、フランクフルト(アム・オーデル)——等が進んで人文主義を迎へ入れた。舊大學は長い間人文主義に反抗してゐたが、十六世紀の二十年代頃にエルフルト、ライプチヒ、ウィッテンベルヒの三大學が完全に人文主義化して以來、他の諸大學も漸次これに倣つた。同様に佛國では巴里、英國ではオックスフォード及びケムブリッジの大學が人文主義の先驅となつた。これ等の諸大學では當初は遍歴古典學者を迎へて臨時の講義を乞ひ、

やがて固定の講座を具へるに至つたのである。大學の外に諸國の王侯貴族が人文主義の保護のために設けた宮廷學校もあつた。獨逸の「王侯學校」(Fürstenschule)の如きもこれである。中等教育に於ては當時なほ人文主義の隆盛を見るに至らなかつたが、後世に發達した獨逸の「文科中學校」(Humanistisches Gymnasium)、佛國の「文科中學校」(Lycee)、英國の「公衆學校」(Public School)、英米の「文法學校」(Grammar School)等は、古典語を尊重し文科系統の大學の豫備門たる點に於て、人文主義の色彩を繼承したものである。

第二節 宗教改革と新教及び舊教の教育

一 宗教改革の文化史的意義

既述の如く文藝復興運動は自我の自覺を根本動力として行はれながら、南歐と北歐とに於てその特色を異にして現れた。前者が個人的關心に終始せるに對し、後者は社會的關心を以て展開し、前者が羅馬希臘の文藝の再生に盡力せる間に、後者は基督教經典の根本研究に精進した。かかる相違は何處に由來するのであらうか。想ふに南歐人は希臘末期より羅馬大帝國にかけて世界主義的雰圍氣の裡に個人主義の特性を培はれ、而も彼等の文化は、直接に希臘羅馬の古典文化に淵源しその傳統の上に築かれてゐたのに對し、北歐ゲルマン民族は集團的移住と攻略との裡に社會性・團結性を養ひ、且つ彼等の文化は基督教の教化によつて始めて形成せられたからである。故に自我を發見し、自我の本源的要求に眼さめ、自己の生活及び思想の形態に反省を向けるとき、一は古典文化

に、他は基督教にその關心を注いだのは當然であり、北歐の文藝復興運動が宗教改革に展開したのは全くかかる事態に由来するのである。

併しながら宗教改革運動の動因は必ずしも文藝復興のみではない。却て文藝復興の根本精神たる自我の自律がその最もよき共鳴の對象を中世の宗教思想そのものの中に見出し、それと結合し、それを發展せしめた所に宗教改革が起つたと見るべきである。然らば中世の宗教思想そのものの中に於て自我の自律を特徴とせるものとは何であるか。それは所謂「神秘主義」(Mysticism)の思想である。中世思想の表面に正系として流れてゐたスコラ哲學は、基督教義を理論化し、教會の信條や規則や組織を基礎づけた結果、そこに現はれた基督教は他律主義・客觀主義・形式主義の特徴を帯びて來た。然るに神秘主義思想は之に反對して、信仰の本質を主觀の内奥の體驗に認め、神は人間の魂に内在することを説き、理知的思索の代りに眞摯なる良心、至純なる感情によつて、神と合體すべきことを求めた。かかる自律主義・主觀主義・體驗主義の神秘思想は、恰もその初めバリサイヤサドカイの形式主義・律法主義に反對して心情の宗教を提唱した教祖基督の眞精神に通じてゐる。故に中世神秘主義は、當代の正統宗教・正統哲學からは寧ろ異端視せられ迫害せられたにも拘らず、基督教に不斷の反省を促し、清新な刺戟を與へて來たのである。而してかかる神秘思想そのものの中にも種々の流派が存するけれども、就中代表的なるは獨逸のエクハルト(Eckhart, 1260—1328)一派のそれである。この一派は「神の友の會」(Gemeinde der Gottesfreunde)を組織してその思想宣傳に力めてゐたが、この會に於て匿名を以て出版せられた神秘主義の提要書『獨逸神學』(Deutsche Theologie)を一五一六年にルーテルが出版して、自ら序文を書き、之をば聖書と

聖アウグスティヌス(St. Augustinus, 354—430)の書を除けば世界最貴重の書であると激賞してゐる。これによつてルーテルが神秘主義への深き同情者であることが推察せられ、神秘主義を宗教改革運動の源流と見ることの正當さが肯かれるのである。

ルーテルの文化史的業績は、要するに神秘主義的なる良心の宗教、心情の宗教を提唱し、基督の精神を再生せしめた點に存する。文藝復興が希臘羅馬文化の復活であるならば、宗教改革の目ざす所はまさに原始基督教の復興である。随つて異教文化と基督教とが根本的に對立する限り、宗教改革は希臘羅馬の世俗的學藝の復興とは相容れない筈である。事實上、宗教改革運動の初期は世俗的學藝を排撃し、人文主義者は宗教改革が學藝の衰微を齎らすことを攻撃した。それにも拘らずこの兩運動は、自我の解放、傳統(特にスコラ哲學)への反抗といふ根本精神を同じくし、且つ又、宗教改革の條件として古典語の研究や民衆の啓蒙が要求せられるといふ事態から、やがて兩運動が合體融合して近世文化の主流を推進せしめたのである。尤もかかる意義を以て始められた新教もやがて、一面にはそれ自らの中に生じた分派の對立抗争から、他面には新教の刺戟に覺醒せる舊教の新勢力に對する自衛上から、新教そのものが特定の教義と形式とを以て固定し、他律主義・客觀主義の面目を帯びるに至つたのであるが、併しともかく歐洲人の生活を最も多く規制し來れる基督教に對して、絶大なる警醒の力を揮つたことは、宗教改革運動の文化史的功績として永久に讃へられねばならぬ。吾々は今この運動の波瀾曲折に充てる推移と、それが文化の諸方面に與へたる影響とを細説することを省いて直ちにその教育史的意義を論究したいと思ふ。

二 新教の代表者の教育思想と教育運動

宗教改革運動の代表者は同時に教育改革の提唱者であつた。それは宗教改革そのものが一個の大なる教育運動であるといふことの他に、宗教改革の必須条件として民衆の教育が豫想されてゐることに由るのである。今就中主要なる代表者に就てその教育思想と教育運動とを検討しよう。

ルーテル マルティン・ルーテル (Martin Luther, 1483—1546) はザクセン (Sachsen) 州のアイスレーベン (Eisleben) に一鐵夫ハンス・ルーテル (Hans L.) の子として生れた。ヤンスフェルド (Mansfeld) に幼時を過ごしゲデブルグ (Magdeburg) 及びアイゼナッハ (Eisenach) に於て初等及び中等の教育を終つて一五〇一年にエルフルト (Erfurt) の大學に入り、四年にして法學科に進んだが、同年宗教的回心を經驗して同じ町のアウグスティヌス派の修道院に入つた。一五二二年に羅馬に旅行し歸つて神學博士の學位を得た。修道士としての彼は熱心に靈魂の救ひを求めて修業したが、然しその儀式にも禁欲苦行にも教義や神學に對してさへも、内心の不満を禁じ得なかつた彼は、唯神仰によつてのみ義とせられるといふパウロの經驗に頼つて眞理の光に接し、ここに基督の福音の眞義を見出し、始めて内心の平和を回復し得た。彼のこの認識は更にアウグスティヌスや神祕主義者の『獨逸神學』等の保證によつて動かさざる確信とせられ、これより彼は専ら福音書の眞理のみを顯る所の福音主義的 (Evangelisch) なる信仰に進んで行つた。羅馬旅行によつて目撃した法王廟の腐敗は未だルーテルをして法王に背かせるには至らなかつたが、テッツェル (Tenzel) 等の免罪符販賣の所業を見てはつひに黙する能はず、一五二七年十月三十一日『九十五箇條文』(95 Thesen) を公にして宗教改革の烽火を擧げた。これより先既に一五二二年以來彼はウイテンベルグ (Wittenberg) 大學の教授であつたが、宗教改革の警鐘はこの大學内に於てメランヒトン (Melancthon) やカールシュタット (Karlstadt, 1483—1541) 等の共鳴を得、又學外にあつても人文主義者達の間に同志を得て、遂に一大國民運

動に展開した。然るに教會は痛く憤激し、法王レオ十世は一五二〇年にルーテルを破門し、翌年又皇帝カール五世は法王の歡心を買ふ必要上獨逸國會をウォルムス (Worms) に開くに際し (1521) 彼を召喚・査問してその説の取消を命じたが、彼は斷乎としてこれを拒絶したため、異端者の宣告を受け法律の保護を奪はれた。幸に併しザクセン選舉侯フリードリッヒの庇護の下に十箇月間ワルトブルグ (Wartburg) 城内に隠れて聖書の獨逸譯に着手した。この獨文聖書 (新約は一五二二年、舊約は一五三二年に成り、その後屢々訂正せられた) は獨逸文學史上に一時期を劃する大事業であつて、よくルーテルの内の生活を反映し、基督教の眞精神を普及するに貢獻したものである。一五二二年三月にルーテルは再びウイッテンベルグに歸り爾來宗教改革の精神の闡明に努しつゝ、一面にはこの運動に關係して各地に勃發せる過激なる改革運動に反對した。即ちウイッカウ預言者等 (Zwickauer Propheten) の宗教的狂燥を制壓し、エラスムス其の他の人文主義者とも神學上に争ひ、又瑞西の宗教改革者ツウィングリ (Zwingli, 1484—1531) にも聖餐の教義に關して反對した。かくてルーテルは漸くその敵對者を増したのであるがそれにも屈せず、メランヒトンの外にアムスドルフ (Nikolaus von Amstdorf, 1483—1565)・モーナス (Justus Jonas, 1493—1555)・ブーゲンヘーゲン (Johann Bugenhagen, 1485—1558) 等の助力を得て福音主義教會の組織を試み、制度、禮拜式、「信仰問答書」等を定め (かくして新教も亦制度化され形式化されて行つた) 又各所の改革を援助した。その後彼自身は運動の表面に立たず、一五三〇年のアウスブルグ (Ausburg) 宗教會議 (この時新教徒はメランヒトンの起草せる信仰簡條を提出したが、皇帝及び舊教派がこれを拒否した) にも直接には與らなかつたが、種々の問題に隠れたる貢獻を致し、最後にも平和を回復するために旅行した途上、一五四六年六十三歳を以て生地アイスレーベンに於て歿した。

ルーテルの教育思想を窺ふに足るべき主要なる著作は次の四種である。第一に『結婚生活に就ての説教』(Srimon von ehelichen Leben, 1519) は『ルネ傳第二章(一一一節)に關する説教であるが、それに於て彼は結婚生活を祝福し、結婚者達に對して「彼等が神と基督教徒と全世界と彼等自身並びに彼等の子供等のために爲し得べき貢獻としては、彼等の子供等をよく育て上げることに優るものはない」旨を心に銘記せしめ、子供等を神への奉仕と神の光榮とのために育て上げることは結婚

最大の任務であることを力説してゐる。第二に『獨逸國民の基督教貴族に與ふる書』(An den christlichen Adel deutscher Nation, 1520)に於ては、高等並びに初等の學校の根本的改革を要求し、聖書を以て大學並びに羅倫語學校及び獨逸語學校の教育の基本となすべきことを勧めてゐる。第三に『獨逸國內各都市の諸侯及び議員に寄せて基督教の學校を設立し維持すべきことを論ずる回章』(Sendschreiben an die Burgermeister und Ratsherrn aller Stadt, Deutschland, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524)はルーテル教育思想の就中主要文獻であつて、新教ギムナジウムの寄進状とも言はるべく、宗教改革の結果學校制度の衰頹せる事情に刺戟せられて發せる警告である。第四に『兒童を就學せしむべきことと説教』(Sermon oder Predigt, dass man Kinder solle zur Schule halten, 1530)に於ては、學校の必要を説き、就學を怠ることより生ずる禍害に就て忠告してゐる。今これ等の述作を通してルーテルの教育思想の要點を摘記すれば次の如くである。

第一にルーテルは國民教育の目的を世俗的に考へてゐた。故に彼は從來の基督教に反對したのみならず、基督教の教育制度の代表たる僧院學校の教育にも反對した。彼によれば僧院學校が子弟を社會から隔離し、過酷なる訓練を以て憂鬱なる生活を強要することは、宛も小鳥を籠に閉ぢ込め若木を鉢に植ゑる如く、到底大なる成長と成果とを期し難い。子弟は社會に接觸せしめ、愉快なる生活、豊かなる榮養、明朗にして囚はれざる心情の陶冶を必要とする。かくの如き世俗的教育こそルーテルの教育方針の根本精神であつて、「(基督教に所謂)靈も天國も地獄もない所にさへ、地上の現世の營みのために學校は必要である。それは希臘及び羅馬の歴史が明示してゐる所である。世界は教育ある男女を必要とする。男子はその國をよく治めるために、女子は子供をよく育て僕婢を勞はり家政をよく統べるために。」といふのが彼の勸説である。吾々はこの基本精神に於て、文藝復興運動より

宗教改革運動へと連続せる一脈の反中世的動向、現世的・人文主義的なる近代教育の基調を見るのである。

かかる世俗的目的のために教育の必要を考へたルーテルは、第二に家庭をば教育の重要な地盤と考へた。既に述べた如く、結婚生活の最高の使命を子女の教育に置き、それを以て結婚者が神に對し基督教徒に對し自己に對し子女に對して爲し得べき最大の貢獻であるとした彼の思想は、實に結婚の神聖と子女の尊重とを強調せる原始基督教の精神を宣揚せるものと解すべきである。

第三にルーテルは學校教育の内容に關しても、宗教改革の精神と人文主義的立場とを兼ねて、豊富なる教科を要求した。即ち先づ希臘語・羅倫語・ヘブライ語を以て、聖書研究に不可欠の要具と考へた。「吾人をして言はしめるならば、これ等の言語なしには福音は存し得ないのである。これ等の言語は實に基督教の精神のメスを納める箱であり、寶物を藏する厨子であり、神酒を盛る容器であり、聖餐の行はれる室である。吾人が若しこれ等の言語を失ふならば、單に福音を失ふのみならず、つひに吾人は羅倫語も獨逸語も正しく話し正しく書くことが出来なくなるであらう。」ルーテルはかく説いて、宗教のためにも世俗のためにも古語學習の重要性を認めたのである。彼は又聖書の講義が初等より高等への全學校課程に於て基礎的教科たるべきことを力説して、宗教家たる本來の面目を明示してゐる。更に大學の教科として、數學、辯證法、修辭學をば、特定の内容の修得の故にでなく、寧ろ内容に關して「如何に美しく秩序よく正しく適當に單純簡明に教へ語るべきか」といふ形式を修練することの故に重要であるとし(形式陶冶思想)、又歴史をば「神が世界及び人類をば、夫々の罪業と善根とに應じて、如何に保ち助け助け罰し賞したかといふ神の業績・裁判に就ての學習・記憶・記念に外ならぬ」として尊重してゐる。

る。特に注目すべきは音楽及び體育の重要視であつて、ルーテルによれば、音楽は神よりの最も美しき輝かしき賜物であり、それは人心を清め静め慰め癒し、人をして新鮮・敏活・有爲ならしめる。體育も亦人間を耽溺と無節制と牛飲馬食と逸樂とから救つて高貴有能ならしめる。この音楽と體育との讚美はまさに古代教育の根幹を復活せしめたものであつて、宗教改革と文藝復興とに共通する希臘主義的色彩をそこに見逃すことが出来ない。

第四にルーテルはすべての父兄が貴賤貧富男女の別なくその子弟を學校に送るべきことを主張し、そのためには、學校の課業を毎日一・二時間に限り、その他の時間を以て家業を爲すべきことを説いて、比較的年長の子弟も生業を放棄することなくして通學し得べき策を考へた。

第五に彼は各都市が、宛もその市民を兵役に服せしめる如く、その子弟を學校に行かしめねばならぬことを説き、教育は都市繁榮の最大條件であることを力説した。「都市の繁榮は巨大の富を蓄へ、堅固なる城壁や堂々たる建物を造り、大砲を増し軍需品を整へることに存するのではない。これ等が如何に増大するともそこに愚かなる民があるならば、それだけ益々都市の禍であり損失である。寧ろ都市の最善最大の膨脹・繁榮・強味は教養ある市民の多數を擁することに存する。かかる市民こそは富をも獲得し又それを善く使ふことが出来るのである。ルーテルが各都市の諸侯と議員とに寄せたこの提示は、そのまま近代國民教育の目ざす標的であつて、國家繁榮の基礎を國民教育に求める思想に外ならぬのである。

第六にルーテルは各地特に大都市に於ては圖書館を具ふべきことを勸奨し、その藏書として、何よりも先づ聖書（ヘブライ語の舊約原典、希臘語の新約原典、それ等の羅甸譯及び獨逸譯）並びにその最善にして最古の解釋書を具へ、

次にそれ等の言語修得のために詩人や辯論家の作品（基督教徒たると異教徒たるとを問はず、又各種の言語を以て著せるもの）を集め、更に七自由科に關するもの、法學・醫學に關するもの及び年代記や史書をも藏すべきことを説いてゐる。國民一般の教養の向上を念とせる彼の廣大なる抱負を察すべきである。

最後にルーテルは教師の職が如何に重要高貴であるかを説き、それは如何に讃へてもなほ足るものではなく、又決して金錢を以て償ひ得べきものでないと言ひ、異教徒のアリストテレスすら既に教師への感謝を説いてゐるのに、基督教徒たらんとする者が教職を蔑視するのは最大の恥辱であると警告してゐる。そして牧師の職と教師の職とを相並べて尊敬し、前者は「年取つた犬を馴らし、年取つた悪漢を敬虔ならしめんとするが如き難事を敢てせねばならず」、後者の仕事は「若い樹木を矯正する如く容易であるが、併しその中の若干は折れるかも知れぬ」と言ひ、この兩者は何れ劣らぬ至高最大の仕事であるから、「若し自分は牧師を辭して他の職に就くことが出来、若くは就かねばならぬとしたら、教師よりも好ましい職はないであらう」と述懐してゐる。

要するにルーテルは教育の重要性をば、その目ざせる真正の基督教徒たるべき條件としてのみならず、更に廣く世俗的必要を充たすものとして考へ、國家の福利と責任とに國民教育を結合したものであつて、近代國家の普通教育制度の思想的源泉が彼に於て見出されるのである。併しこの思想の具體的發展は彼の後繼者達の手に托せられ、就中最もそれに貢献したものはメラnhitonである。

メラnhiton フィリップ・メラnhiton (Philipp Melancthon, 1497—1560) は一四九七年に獨逸のファルツ (Palz) 州
——今日のバーデン (Baden) 地方——のブレタテン (Bretten) に教壇なる武器製造業者を父として生れた。彼の本名はシム

ワルツェンド(Schwarzerd, Schwarz rt)であつたが、彼の祖母の弟に當るロイヒリンがこの名の字義「黒い土地」を希臘語に譯してメラニキトーン(Melanchion)と呼び、これが獨逸風に發音されてメラニヒトンとなつたのである。このロイヒリンは既述の如く北歐に於ける最初の人文主義者であるが、メラニヒトンはこの人から希臘語・羅甸語及びヘブライ語を教へられた。聰明なる彼は十三歳にしてハイデルベルヒ大學に入り、續いてチュービンゲン大學に業を卒へ、一五一四年十七歳にしてマギステルの學位を得た。この時ロイヒリンは彼の英才を激賞して「余は獨逸國に於て彼の上に出る者を知らない。何故ならば彼を凌ぐ唯一の人、ロツテルダムのエラスムスは和蘭の人であるから。」と言つた。一五一八年二十一歳にしてメラニヒトンはロイヒリンの推舉によりウィッテンベルヒ大學の教授となり、ルーテルと深く結んで宗教改革運動の闘士となつた。(尤も神學上に於ては、メラニヒトンがアリストテレス哲學に依據したのに對して、ルーテルはそれに反對したけれども、兩者は、より多くの點に於て共鳴し協力した。)そしてルーテルの熱烈な粗野な性格を自らの優雅と深慮とによつて補正した。ルーテル曰く「余は暴徒と悪魔とを相手として戰場に立つために生れた。余の精神は騒ぎ荒れて居り、言葉の大きな森や堆積を吐き出す。余は切株や根幹を掘返して大森林を開拓し路を開き設けねばならぬ。併しフィリップ學士(メラニヒトン)は神が彼に與へた豊かな天分に從つて、その路を淑やかに靜かに進み、樂しく耕し植ゑ、種を播き水を注ぐのである。」と。メラニヒトンはかくして教育上に於ても亦ルーテルの開拓した路を進み、その精神を具體的に實現して、絶大の功績を立て、「獨逸の教師」(Praeceptor Germaniae)の尊稱を受け、一五六〇年ウィッテンベルヒに歿した。メラニヒトンの教育思想は、『青年教授改革論』(De corrigendis adolescentiis)の外、神學上の著作の中に散見するのであるが、それ等は『メラニヒトン教育學』(Melanchthoniana Paedagogica, 1893)として集成せられてゐる。

メラニヒトンの教育的業績は第一に大學教授としての活動によつて成された。彼は一五一八年より一五六〇年まで四十二年間の後半生をウィッテンベルヒ大學に過し、そこから全獨逸に向けて彼の感化影響を發散した。先づ自らの大學を人文主義並びに新教の指導精神によつて改造し、それが獨逸の諸々の新大學——マールブルヒ

(Marburg)・ケーニヒスベルヒ(Königsberg)・ヘルムシュテット(Helmstedt)・ライデン(Leyden)等——の模範となり、又古き大學の革新を促した。全獨逸からウィッテンベルヒを目ざして學徒が雲集し、彼等は再び全獨逸に散つてメラニヒトンの主義を普及した。諸々の都市がその大學及び諸學校の教師や監督者を必要とする時には、メラニヒトンに指圖を仰ぎ、自然彼の門弟がその任に充てられた。當時の著名の教育者は、ネアンデル(Neander, 1525-1595)やワレンティン・フリードリヒ(Valein Friedland, 1490-1556)——通稱トロツツェンドルフ(Trozendorf)——を始めとして、何れも彼の門弟であり、若くはシットタルム(Sturn, 1507-1578)の如く彼の忠告によつて教育改革に従事せる者であつた。

メラニヒトンは第二に文書や巡視によつて諸都市の教育に參畫し、彼が五十六都市に送つた文書は今なほ存してゐる。特に一五二八年ザクゼン選舉侯の委囑によつて制定した教育令即ち『視學教程』(Unterricht der Visitatoren an die Pfarherren im Kurfürstentume zu Sachsen)は、公に普通教育を實施するための最初の指針であり、その中の學校に關する規定は通常『ザクゼン學校令』(Der Kursächsische Schulordnung)と呼ばれ、あらゆる新教羅甸語學校(Protestantische Lateinschule)の制度の基礎として、十九世紀初頭まで勢力を有したものである。この學校令によれば生徒は三階級(3 Hauten)に分れ、夫々所定の課程を修める。第一級はメラニヒトンの羅甸語入門書、ドナツツスの羅甸文法及び『カトーの道德格言』(Cato moralis)を學び、第二級は羅甸語の語原・文章論・韻律等を含める高度の文法、アイソポスの寓話、ペトルス・モーゼラヌス(Petrus Mosellanus)の『兒童對話』(Paedologia)・ヒラスムスの『對話』、テレンティウス及びプラウトゥスの喜劇の中で道德的に無害のもの

を學び、第三級は一層難解の羅甸古典(キケロ、ウエルギリウス、オヴィディウス等)、辯證法及び修辭學の初歩、羅甸文の論文・手紙・詩の作製が課せられる。一週間(平日)の中の一日は宗教教育に費され、モーゼの十誡、信仰箇條、主の祈禱及び若干の讚美歌は暗誦と解説とをさせられ、マタイ傳、テモテ書、ヨハネ第一書、ソロモン語録は朗讀と解説とをさせられる。又毎日午後の第一時限は音楽に充てられることとなつてゐる。なほ生徒は校外に於ても羅甸語を語るべく、その上毎通一篇づつ羅甸作文(書翰又は詩)を提出すべきことが要求せられた。

メランヒトンは第三に教科書の著作によつて獨逸國民の師となつた。即ち彼の著せる希臘文法・羅甸文法を始めとして、辯證法、修辭學、物理學、心理學、倫理學、教義學等の教科書は、彼の神學書と共に、全獨逸の新敎の大學及び中等學校に於て、十八世紀頃までも行はれた。特に初學者のために著せる『兒童初歩教程』(Enchiridion, elementorum puerillum, 1524)は、字母、母音、重母音、アヴェマリヤ(Ave Maria)・主の祈禱、新約聖書中の斷章、箴言及び二行詩等を含み、同時に一種の羅甸語初歩教科書であつた。彼は更に羅甸及び希臘の古典の若干をも、或は序文を附し或は註釋を添へて、刊行した。

第四にメランヒトンは——普通教育に於ては上述の如く羅甸語を中心教科としたけれども——大學を含めての教育の全課程に於ては、廣く人文主義教育と宗教教育とを結合せる案を抱いてゐた。即ち彼に於ては神學は全教育課程の初めであり中核であり終りであるが、併し所謂自由科の素養なしには吾人は野蠻に墮する外はない。故に文法・修辭學・辯證法・物理學・心理學・倫理學・歴史・天文學・數學を充分に修めばならぬ。言語教育は羅甸・希臘並びにヘブライを含み、羅甸希臘の詩文及び史書、基督教經典を研究すべきである。但し古語中の王位を占める

ものは希臘語で、それはあらゆる學問の源泉である。特にアリストテレースは學問の全領域を包括してゐるが故に、就中研究を怠つてはならぬ。これが實にメランヒトンの意見であり、爾來新敎の大學の教科内容の規準として長く勢力を有してゐた提案である。

メランヒトンの教育思想は、かくの如く、半ば中世以來の傳統を尊重しながら、それに人文主義及び宗教改革より來れる新機軸を加へて組成せられたものであつて、當時の實際教育に最も適用せられ易く、そこに彼が「獨逸の教師」としての實績を遺せる所以が存するのである。

三 舊敎の覺醒とその教育運動

以上は宗教改革とそれに伴へる新敎の教育運動であるが、これ等の刺戟に覺醒して舊敎内にも反宗教改革運動(Antireformation)としての自己齋正運動が起つた。即ち法王は率先して敎會の積弊の芟除に力を用ひ、トリエント(Trient)宗教會議(1545—1563)によつて厳しく異説を抑へ、中世以來のカトリック教義の復活振興に努力した。一般舊敎徒も奮つてその失墜せる勢力の挽回に盡瘁し、そこに多くの組合、敎團とも稱すべき團體が組織せられたのであるが、就中その勢力強く教育上に異彩ある功績を遺したのは所謂エスイタ敎團(Societas Jesu)である。

エスイタ敎團は「イエスの仲間」(Compania da Jesus)の意であり、イグナチウス・ロヨラの(Ignatius Loyola, 1491—1551)創立せるものである。ロヨラは西班牙のナヴァル(Navarro)の騎士の家に生れ、その青春期を世俗の快樂と冒險との

裡に過し、又屢々戰陣に臨んで勇名を馳せたが、一五二一年にポンペルナ (Pompeluna) の戦で負傷し、その療養中に聖者の傳記を読んで宗教に心を傾け、自己の恢復を神の恩寵によるものと信じ、従来俗界の王侯のために盡せる力をこれより重界の王のために獻げんと決意するに至つた。かくして、彼は一五二三にはエルサレム (Jerusalem) に巡禮し、翌年西班牙に歸つて、アルカラ (Alcala) 及びサラマンカ (Salamanca) 等の學校に入つて修業し、一五二八年に巴里大學に進み、フランソワ・ザヴィエル (Francois Xavier, 1506—1552) と相親しんだ。一五三四年巴里市内の小丘モンマルトル (Montmartre) にザヴィエル外數人の同志と相會し、何事も法王の命のままに従ひ全身を獻げて教會のために盡さんことを誓ひ、この誓約を基礎として教團を組織した。彼の半生の軍隊生活はこの宗教的聖職にも反映して、教團内の規律は軍隊式に嚴格を極め、布教傳道の抱負は戰士が領土を攻略するが如き意氣に燃え、その教育方針も亦軍隊教育に似たる階級的色彩や嚴重なる訓練を伴つてゐたのである。かくてこの教團は次第にその勢力を増し、一五四〇年に法王パウルス三世 (Paulus III) によつて、エスイタ教團 (Societas Jesu) として公認せられた。而してロヨラはこの教團の將軍として羅馬に止まり、終生その發展に盡力して一五五六年そこに歿した。

エスイタ教團の活動の規矩をなせる法規 (Constitutio) は十章より成つてゐるが、その第四章が所謂「學制 (Ratio Studiorum) —— 詳しくは「研究の規定並びに指針」 (Ratio Institutio Studiorum) —— であつて、それはロヨラの制定後約半世紀間幾多の人々の研究と經驗とに修正せられて、一五九九年に固定し、爾來一八九二年まで三百年間エスイタ派教育の根幹をなした。

エスイタ教團の教育は、本來その宗派普及の騎士たる士官を養成することを目的とせるが故に、王侯貴族の子弟にして十四歳以上の者を生徒とし、悉く寄宿舎 (Collegium) に收容して教育した。教科課程は下級科 (Studia inferiora) と上級科 (Studia superiora) とに分れ、下級は中等程度、上級は大學程度の教授を施した。下級は更に

五級に小分せられ、初等文法 (Grammatica)、中等文法 (Grammatica media)、高等文法 (Grammatica suprema) 修辭學 (Rhetorica)、古典即ち人文科 (Humanitas) の五教科がその五級に配せられた。上級に於ては神學を主として、自由科や哲學や自然科學がその補助として授けられ、又寺院法も神學の一部として課せられたが、醫學及び民法は世俗的科目として排除せられた。教授方法はその暗記を主とし、上級に於ては討論及び演説も重んぜられた。

エスイタ教團は教授よりも訓育に一層重きを置き、その細目も「學制」に規定せられてゐた。教會の命令に服従するために、敬虔・勤勉・貞潔・從順の徳を養ふことが訓育の主要目的であり、その方法として宗教的生活の鍛鍊が行はれた。即ち熱心に教會に通ひ、また毎日の聖餐・懺悔・祈禱及び精神修養 (Exercitia spiritualia) に精進することが力められた。クインティリアヌスや人文主義者によつて奨められた名譽心喚起がここでも尊重せられ、「競争」(Aemulatio) を刺戟するために席次の高下・賞品・賞牌・稱號等の方便が盛に用ひられ、厳しき體罰が「矯正係」(Corrector) によつて行はれた。洗鍊された生活態度を養ふために演劇も課せられ、健康教育のためには、教室及び運動場の施設、體操、教授時數の制限 (毎日五時間)、十分なる休息時間が顧慮せられた。

教員養成に特に力を用ひたことはエスイタ教團の特色である。教員の階級は教授・助教・得業生・試補の四つに分れてゐる。試補は下級の教育を修了して後二年間宗派の宗教的準備をなした者、得業生は上級の神學科を卒業した者である。助教は上級卒業後六箇年の經驗を積める者より選拔せられ、而して神學科卒業前に幼年者に就て教育實習をなせる者である。助教はこの宗派の教師の大部分を占めてゐるが、併しその中の或者は更に師範教

育上の訓練を受けて終身の教官たる教授となる。かくの如き整然たる教員養成制度は教育史上未曾有のことであつて、エスイタ教團の教育の成功はここにその主要なる一原因を有するのである。

エスイタ教團は一五五二年に法王ユリウス三世 (Julius III) によつて、到る處に學校を設立すること及び學位を授與することの權能を認められた。かくしてエスイタ教團の學校は、十六世紀後半より十八世紀前半に亘つて極盛に達し、南歐及び佛國の舊教團は勿論、北歐新教團にも普及し、更に印度・支那・日本にまで勢力を伸した。ロヨラの死後約百五十年、十八世紀初頭には全世界に六一二のコレギウム、一五七の師範學校、二四の大學、二〇〇の傳道學校があり、これ等の學校は一枚に少くとも三百人、多きは二千人の生徒を收容してゐた。然るに十八世紀に入つて政治上の變遷より急に壓迫を蒙り「神のより大なる光榮のために」(Ad maiorem Dei gloriam, 略符 A. M. D. G.) の標榜が教會の革新とエスイタ派の利益とを目ざすものと誤解せられ、又「目的は手段を神聖にす」といふこの派の主義が非難を受けて、歐洲諸國より放逐せられ、一七七三年に法王クレメンス十四世 (Clement XIV) によつて解散を命ぜられた。その後四十年にして一八一四年法王ピウス七世 (Pius VII) に至り漸く再興を命ぜられて今日に及び、現在凡そ二百以上の中等學校を有してゐる。

因にエスイタ教團の東洋傳道に最も功勞のあつたのは前述のフランソワ・ザヴィエルである。彼は西班牙の貴族の家に生れ、巴里に遊學してゐたが、ロヨラの感化を受けて熱心な助力者となり、この教團の創設に參與した。一五四一年印度に渡航して傳道し、一五四九年(後奈良天皇の天文十八年、足利十三代將軍義輝の時) 日本に渡來し、一五五一年印度に還り、翌年支那に入らんとして廣東附近に來た時病を得て歿した。彼は靈魂の開拓のために危険を辭せぬこと宛も世人が「香料の林や黄金の鑛山」の探求に於けるが如くあらねばならぬと考へた。印度の使徒 (Apostle of the Indies) といふ教稱は東洋

の傳道に身を獻げた彼の功績を永久に物語るものである。彼とその部下とが、豊後の臼杵・府内、肥前の有馬、近江の安土等に建てた學校は秀吉の禁教と家光の更に厳しき彈壓とによつて全くその跡を絶つた。併しエスイタ教團の嚴格な教育方針は今なほ佛國を初め歐洲諸國並びに日本の基督教學校にその片鱗を示してゐると思はれる。

第三節 科學的運動と實學主義教育

一 科學的運動の文化史的意義

文藝復興運動の動因たる自我の自覺は、内に人間自然の性情の歪められざる姿を見出すと共に、外に自然界の眞實の現象と理法とを見破らんとする要求を生じた。この要求の實現が、即ち近世自然科學の成立を促し延いて近代文化に物質文明の基底を興へた所の所謂「科學的運動」(Scientific movement) である。

科學的運動は併しその前階として、中世末期に於ける對自然的關心の諸相を経過して來た。その一つは接神術 (Occultism) である。それは自然の背後に神の祕密の藏せられてゐることを信じ、自然の神祕を開いて神に接せんことを期するものであつて、ギオヴァンニ・ピコ (Giovanni Pico della Mirandola, 1463—1494) や既述のロイヒリン等はその代表者である。更に自然の神祕を知るのみならず、これを支配する目的を以て、種々の魔術 (Magic) 又は妖術 (Theurgy) が求められ、それを星の運行に對して用ふる占星術 (Astrology)、金屬の變化に對して用ふる鍊金術 (Alchemy) 等が盛に試みられた。この種の思想は自然界の根柢に何等かの神祕的意思を信ずる

點に於て近代の機械的自然觀に背き、又自然現象の觀察實驗によらずして神秘的なる記號・象徴・數等を手段とする架空的思辨に耽れる點に於て近代の科學的方法に反するものであつたが、それにも拘らず、自然を認識して自然を支配せんとする希求に於ては近代人の對自然的關心と軌を一にせるものである。故にやがて接神術は綿密なる觀察に、魔術は精緻なる實驗に進み、占星術より天文学が、鍊金術より化學が發展し、かくして中世の迷信的自然研究がそのまま近世自然科學の先驅となつたのである。

近代科學運動の多くの闘士中特に代表的なるはコペルニクス・ガリレイ・ケプレル・ベーコン等である。これ等近代科學者に共通なる思想は、舊き目的論的自然觀を排して新しき機械論的自然觀に立つたことである。即ちアリストテレスの形而上學に於けるが如く、「形相」が「素材」に作用して形相の目的を實現して行くと見る世界觀や、中世基督教神學に於けるが如く、世界の萬象を神意の支配に歸し、自然も歴史も併せて世界の全體的行が神の意圖の實現を目ざしてゐると考へる世界觀は放棄せられて、萬象は唯自然法則による物質の運動に過ぎぬと考へる世界觀が樹立せられたのである。そしてかかる新思想は傳統的信仰と學說とに背くものとして迫害を受けたのであるが、それにも拘らず眞理自體の力と、それに支持されたる開拓者達の勇氣とによつて、近代科學の歩みは着々と進められて行つた。今これを各代表者に就て略述しよう。

ニハルニクス (Nicholas Copernicus, 1473—1543) はポーランド・ストラン (Thorn) に生れ、埃・伊の諸都で醫學・哲學・神學・數學・天文学等を學び、歸つてフラウエンブルグ (Frauenburg) に住し、教會の監督に擧げられた。この爵職にあつて多忙な聖務・公務の傍ら天文研究に勵み、遂にその創見に係る太陽中心説 (地動説) の眞なるを確證するに至つた。一五三〇

年に完成した彼の著『天體の回轉に就て』(De revolutionibus orbium coelestium) は然しながら十三年間公表を見合せ、臨終の日に到つて初めて出版せられた。

ガリレイ (Galileo Galilei, 1564—1642) は伊太利のピサに生れ、十八歳にして其處の大學に入り醫學を修めた。その頃寺院の吊燈を見て振動の等時性を發見したことは科學的天才の典型として有名である。其の後ユークリッドやアルキメデスを學んで數學・物理學方面に傾き、一八五九年ピサ大學數學教授となつた。斜塔で落體の實驗を行ひ、アリストテレス力學の誤謬を實證したのもその頃である。スコラ學派の排撃を受けて二年の後ピサを去り、一八九二年パデュー大學の數學教授となり、在職十八年間に名聲全歐に響き學生蟻集した。一六〇九年望遠鏡を發明して天體研究に利用し、一九一〇年木星の衛星を發見してコペルニクスの天文学に一證を與へた。同年フィレンツェ大公に招かれ爾後専心研究に従事せしめられたが、反對者の誹謗が盛であつたので、翌年自ら羅馬に赴き辯明したが、一六一三年宗教裁判に召喚され、一六一九年地動説の拋棄を命ぜられた。フィレンツェに歸り、數年の後、『對話篇』——「111の世界組織に關する對話」(Dialogo sopra ai due massimi sistemi del mondo) を著し、檢閲を受けて出版したが、異議者出で、一六三三年羅馬に召喚囚囚され、絨獄を嘗つて讒かに敵され、爾來フィレンツェ郊外に思索生活を送り、一六三七年兩眼失明、精神はなほ健やかであつたが、五年の後淋しく歿した。經驗的事實の數量的分析を行ふ「分析的方法」(metodo risolutivo) と、普遍的數學的法則の定立を目ざす「綜合的方法」(metodo compositivo) との結合即ち歸納と繙釋、經驗と思惟とを結合せる彼の方法は、近世自然科學の祖たるべき功績であり、現象の質的差別を量的差別に還元せる彼の世界觀は、自然科學的世界觀の永遠の典型である。彼は希臘の原子論者デモクリトスをアリストテレス以上に尊重し、その系統を承けて、あらゆる變化は原子の運動に過ぎぬとし、感覺に映ずる質的變化は主觀の迷蒙であつて、客觀的には一切の變化は量的變化であるとし、従つて萬象は數學的に説明せられ得べく、「宇宙の書籍は數學の記號を以て書かれてゐる」と説破した。さきに法王から緘口を命ぜられたとき、餘儀なくその命に承服しながら、「だが併しそれ(大地)は動く」と囁いたその聲は、實に傳統的權威に對する科學的眞理の反抗と勝利とを斷言したものと謂はねばならぬ。

ケプラー (Johannes Kepler, 1571—1630) はガリレイの指示せる方法と精神とを天文學に適用して、所謂「ケプラーの法則」を定立し、又コペルニクスが臆說的に述べた地動説に科學的根據を與へた。彼の調和的宇宙觀はピュタゴラスやプラトーン等の思想に負ふ所が多かつたとしても、その根據と説明方法とは精確なる計量的觀察によるものであつて、全く近代科學の特色を帯びてゐる。

上述の如く自然科學が、特に天文學を中心として、目ざましき發展をなしつつある間に、科學的研究法そのものに對する考究が組織的に行はれ、近代科學の方法的基礎が確立せられて行つた。その殊勳者は周知の如く、フランシス・ベーコン (Francis Bacon, 1561—1626) である。彼は倫敦に生れ、ケンブリッジ大學に學んでアリストテレス哲學に不滿を感じ、巴里に遊學して法學の研究に専心し、辯護士を業とした。一五八四年下院議員となり、一六一四年までその席を占めてゐた。その間に一五九〇年にはエリザベス女王の特命顧問官となり、ジェームス一世の登極以來益々王室の寵を得て果進し、樞密顧問官、掌璽大臣、高等法院長などに歴任した。一六一八年にはヴェルラム男爵 (Baron Verulam) に叙せられ、翌々年更にセント・ヤルバンズ子爵 (Viscount St. Albans) に昇叙せられた。その翌年(六十歳の時)收賄の事實暴露して有罪の宣告を受けた。(但し二日にして釋放せられ、三年の後その罪が解消して名譽を復せられた。)爾來政界を退いて研究者述に従事し倫敦郊外に於て歿した。ベーコンが舊來の非科學的研究態度を一掃するために四つの偶像——種族の偶像 (Idola tribus)、洞窟の偶像 (Idola specus)、市場の偶像 (Idola fori)、劇場の偶像 (Idola theatri)——を排除すべき事を唱へたのは、中世的蒙昧に對して近代科學的精神の加へたる破邪の劍として、至大の歴史的意義を有する。又彼がアリストテレスに於ける研究機關 (Organon) たる論辯法に對立せしめて、學問研究の新機關 (Novum organum, 1620) として提唱せる歸納法は、——假令それが彼の創唱ではなく、又當時必ずしも直ちに實際の研究に適用せられたものでなく、且つその大成は後のジョン・ストアート・ミル (John Stuart Mill, 1806—1873) を俟たねばならなかつたとしても——依然として近世科學への積極的貢獻として特筆せられねばならぬ。而も彼が自然研究の方法を考究したのは、「知識は力であり (Scientia est potentia)」、自然は服従することによつて征服せられる (Natura parendo vincitur) との信條に基づき、自然を知つて自然を支配せんがためであり、科學の目的は結局發明術 (Ars inventandi) に存し、彼の描ける理想郷 The New Atlantis はこの目的の實現せられたる樂土を想定せるものである。この憧憬こそは近代自然科學の指導精神であつて、近代文化の一大特質たる物質文明は實にこの憧憬の實現に外ならぬのである。

合理主義の時代精神

上述せる科學的運動は近代的經驗科學の確立を意味し、その限りに於ては主として經驗主義哲學に立脚してゐると見るべきであるが、併しそれは單なる經驗的素材の外に、それを構成し組織する原理としての合理的思考を含み、その限りに於ては當時の合理主義哲學と同一の基調に立つてゐる。デカルト (René Descartes, 1595—1650) を祖とし、スピノザ (Baruch de Spinoza, 1632—1677)、ライブニッツ (Gottfried Leibniz, 1646—1716) 等に繼承せられた合理主義哲學は、一切の單なる傳統を疑ひ、理性 (ratio) に合致するもののみに確實さを認めんとするものであつて、それは必然に傳統への反抗、理知の解放を齎らし、その點に於て科學的運動と軌を一にする。吾々はそれ故に、所謂經驗主義と合理主義との對立を認めながらも、兩者を共に支へる根本基調として、廣き意味に於ける合理主義を認める。それは科學をも哲學をも含めての學的精神であり、それがまさ當時の時代精神であつたのである。その教育的顯現は次に述べらるべき實學主義教育運動であるが、併し時代精神としての合理主義そのものは、やがての啓蒙思潮に於て更に著しき發現を見るのであり、それがまた文藝復興以來の近世文化を一貫する自由主義に外ならぬのである。

二 實學主義教育思潮の諸方向

科學的運動は、それが直接に教育の理論及び實際に影響したとは見られないが、この運動を特色づける近代的
精神、近代的態度が、即ちそれを圍繞せる時代精神が、教育上にも影響して所謂實學主義教育思潮を生ぜしめたと
解せられる限りに於て、この文化運動が教育史上の必須の背景と見られるのである。ここに實學主義 (Realism)
とは、その語義によれば「事物 (Res) (經驗的事物) に即する教育であり、單なる「言葉」 (Verbum) に囚はれたる言
語主義 (Verbalism) 即ち狭き人文主義に對立するものであるが、併しこの場合に「事物」とはその含意が頗る豊
富であつて、時勢、推移と共に漸次にその内容を變へつつ進展したものである。故に吾々は今モンローに從つて
[Monroe, A Text-Book in the History of Education] 實學主義教育思潮を凡そ次の三種に分つことが出来る。

第一は人文的實學主義 (Humanistic-realism) と名づけられるものであつて、それは希臘羅馬の古典を教材と
する點に於て人文主義でありながら、狭き人文主義の如く古典の形式的・言語的方面に囚はれずしてその内容の
修得を尊重する。換言すればこの實學主義は言語主義に對立する内容主義でありながら、その内容を古典の中に
求めんとするものである。宗教改革運動の代表者特にメランヒトンの如きも、古典を尊重したが、然しそれは主
として基督教經典研究の目的のために古語の理解を必要とする見地によるものであつて、古典の内容そのものの
尊重ではなかつた。然るに今や古の希臘羅馬人の生活と思想とに近代人の共鳴が喚起せられたのであつて、この
意味に於て人文的實學主義は文藝復興運動の眞精神を繼承し、本來の人文主義の趣旨に適へるものと謂はねばな
らぬ。佛國のラブナー (Rabelais, 1483—1553)・英國のジーン・ミルトン (John Milton, 1608—1674) の如きは
人文的實學主義の代表者である。

第二に實學主義は古典の如き書籍による教育を排して社會生活の經驗を教育の主要内容とする社會的實學主義
(Social-realism) として現れた。元來歐洲の上流家庭の子弟は、青年時代に廣く國の内外を旅行し、又社交界に進
出して、各地各様の風俗慣習を知り、見聞を廣めるといふ傳統を有するのであるが、社會的實學主義はまさにこ
の風習に適合し、それと互に因果相助けて發達せるものと思はれる。佛國のモンテーニエ (Michael de Montai-
gne, 1533—1592) はこの教育思想の代表者である。

第三に實學主義は感覺的直觀を以て教育の基礎とする所の感覺的實學主義 (Sense-realism) に進んだ。實物で
あれ標本であれ乃至は繪畫であれ、ともかく感覺的知覺に訴へられる具體的事物を教材として教育せんとするこ
とは、言語主義に立てる人文主義とまさに對蹠的地位にあるものであり、同時に前述の科學的運動の精神を最も
よく體現せるものである。嚴密に實學主義とはこの感覺的實學主義に外ならない。英國のマルカスター (Richard
Mulcaster, 1536—1611)・獨逸のラトケ (Wolfgang Ratke, 1571—1635) 及びロメニックス (Johann Amos Come-
nius, 1592—1670) はこの思想の代表者である。尙廣義の實學主義の基調に立ち、以上の諸様相を兼ねつつ、特に
所謂鍛練的教育 (Disciplinary Education) の色彩を顯著に示せるものとして、英國のロック (John Locke, 1632
—1704) がある。

以上三種の實學主義の中第一の人文的實學主義を除く二者は、古典主義への積極的關聯を有せず、この點に於
て人文主義に對立せる實學主義の面目を代表してゐる。そしてこの事は反面に於て古語の代りに各國の近世母國
語が教育の主要なる地位を占めて來た事實によつて裏付けられてゐるのである。この傾向は既に伊太利の文藝復

興の指導者達の間にも現はれたのであるが、更に十六・十七世紀は歐洲各國がその宗教的・政治的紛争を通じて漸く國家的意識に醒め、自國存立の基礎を固め、宗教も政治も一般文化も各國独自の性情に基づいて個性化せられて行つた時期であつて、この大勢はまた各國にその母國語を尊重する氣運を生ぜしめ、聖書の母國語譯といふ注目すべき事象を代表として、教育も亦從來の羅旬語の獨占的・壓倒的勢力から解放せられ、少くとも羅旬語と共に母國語を教授するといふ新運動を醸成するに至つた。以下に述べる實學主義の主要代表者、特にラトケ、コメニウス及びロックに於ける母國語への注目すべき關心はかかる情勢を反映してゐるのである。

三 實學主義教育思潮の主要代表者

前項に實學主義教育思潮の諸相に即して學示した代表的思想家の中、教育史上特に重要な地位を占めてゐるのは、ラトケ、コメニウス及びロックの三人である。

ラトケ ラトケ (Wolfgang Ratke, 1571—1635) はラチキウス (Ratichius) ともいふ。獨逸ホルシュタイン (Holstein) 地方のヴィルスター (Wilster) に生れ、長じてハムブルグの文科中學校に入り、更にローシュトック (Rostock) 大學に於て神學及び語學を修め、既に早くより教育上の著作を涉獵した。一六〇三年以來主として和蘭のアムステルダム (Amsterdam) に滞在して、アラビア語・シリア語・カルデア語を學修し、又教育學及び教授學を研鑽した。そして彼はこれを實地に試みて大いに効果を示した。この間に彼はナッサウ (Nassau) 公たるオラニーエン (Moritz von Oranien) に獻策して和蘭の學校改革に盡さんことを乞うたが、公は學校の言語教授を羅旬語に限らるべきこととしたので其處を去り、次でストラズブルグ (Strasbourg)、バーゼル (Basel)、フランフルト (Frankfurt) 等を歴訪してその志を果さんとしたが成らず、一六一二年

フランフルトに諸侯が皇帝選舉のため會合せる機會を利用して、彼は諸侯に教育改革の計畫を建白した。その要旨は、(一) 語學教授を改善して、ヘブライ語・希臘語・羅旬語その他の言語を、老若の別なく、最も迅速に學ばしめること、(二) 獨逸語の教科書を各教科に亘つて編纂し、母國語を通して知識を得しめること、(三) ルーテルの思想に従ひ、獨逸語學校を起し、獨逸語の法律を公布し、全國に統一的教育と政治とを施すこと等である。ここに彼の教育思想とその背後にある經世の抱負とを窺ふことが出来る。その後彼は各地の諸侯に招かれ、援助を受けながら教育事業に従事してゐたが、その間にまた宗教上の迫害や教育意見の上の反對をも受け、一六三五年つひにエーフルト (Erfurt) に歿した。

ラトケは自ら「教授學者」(Didaktiker) と名乗つた最初の人であり、「教授學」(Didaktik) を一個獨立の術と考へた最初の人である。彼に於ては單なる長き習慣は何等の尊敬にも値せず、教授學は研究と實地檢證とによつて確實なる基礎を得なければならぬ。「すべてを歸納と實驗とによつて確立する」(Per inductionem et experimentum omnium certitudo) といふ彼の標語はこれを意味するものである。近世教育學史は先づ教授學の樹立を以て始まり、その創始は通常コメニウスの功に歸せられるけれども、ラトケはコメニウスの先驅として、謂はば教授學誕生の機縁を供したものである。

扱てラトケによれば第一に教授學の目的は子弟をして眞に神の認識に至らしめることに存し、この點に於て彼はルーテルと同一理想を抱き、かくしてこれ等の思想家が中世基督教的教育觀の基調に立つてゐることは、近世前期教育思想の特徴として注目すべき點である。而してラトケによれば、神の認識のためにヘブライ語及び希臘語を學んで經典を研究すべく、又當時の學者の用語たる羅旬語をも修めねばならぬ。古語の學修は全く宗教的教育理想の達成のためであつて、この目的以外に多くの時間をそれに當てることは無用である。而して宗教的意識

の確立のために、一切の教授は常に祈禱を以て始められねばならぬ。「すべてはそれに先立つ祈禱を以て」とはこれを意味する彼の標語である。

第二に併しラトケによれば、宗教の基礎概念を與へるためにも、古語を學ばせるためにも、先づ獨逸語の讀み書きを教へねばならぬ。そして六・七歳の兒童を收容して獨逸語による諸學科と宗教とを學ばせる所の獨逸語學校が必要である。而して古語を學ぶ場合にも獨逸語は、その補助手段として用ひられねばならぬ。實に母國語(Maternale lingua)の教育的價值を認めたのは——英國のマルカスター(Richard Mulcaster, 1536—1611)を先驅として——ラトケの主たる功績であり、彼の思想は中世的要素を多分に含むにも拘らず、少くともこの點に於て頗る近代味を帯びてゐるのである。

第三にラトケに於ける教授の根本原則は、自然の法則に合致すべきこと、即ち人間の精神の發達並びに教材の自然の順序に従ふべきことである。「すべては自然の方法に即して」(Iuxta methodum naturae omnia)と云ふ「合自然の原則」はまた彼をして近代教授學の先驅者たらしめる功績である。その根本原則から次の如き方法上の諸原則が導き出される。即ち(イ)すべての知識は耳目を通して與へられ、又内に前以て存在せる既有知識との關聯によつて獲得せられる。「すべてはよりよく知れるものによつて(既有知識によつて)教へられねばならぬ」。(ロ)すべての定義や法則は個々の例を以つて解説せられることを要する。「普通者は個別者に於て教へられ、全體は部分に於て教へられる」。(ハ)教師は教材を易より難への順序に配列し、又舊教材を十分に理解せしめた後に新教材を提出するやうにせねばならぬ。「より容易なるものより困難なるものへ、而して先行せるものの確實なる

知識に先立つて何等新しきものを提供せぬこと」が彼の原則である。(ニ)完全なる注意は常に一時に一對象のみ向けられるが故に、一時に一教材を、一學年に一學科、一技術、一言語を主要教科として課すべく、そしてこれ等を屢々反復すべきである。「一時に一物以上を教へず、而してそれを反復して」といふのがその原則である。(ホ)教材は冗慢を避けねばならぬ。「すべての餘計なものは避けらるべきである」。(ヘ)何よりも先づ教材の全き理解に努めねばならぬ。理解させる前に注入したり暗記させたりしてはならぬ。「何事も暗記さるべきではなく特に事物の認識に先立つて暗記さるべきではない。先づ理解が與へられねばならぬ」。(ト)教授は徐々と確實に規則正しく進行すべく、折々復習して子弟に學習事項の概觀を得しむべく、特に下級に於ては上級よりも屢々復習すべきである。よく秩序づけられた反復は教材を確實に修得せしめる。反復練習は單に継続的に若くは毎日同一教材に向けられるだけでなく、時日を隔てても行はるべきである。」

以上は教材の取扱上の原則であるが、子弟の能力性情に即して合自然的なる教授の行はれるために、ラトケは更に次の如き諸原則を提唱してゐる。即ち(イ)すべての教材は子弟の能力の程度に應じて初歩的なものと一層學問的なものとの二重の課程に於て取扱はれねばならぬ。すべての學科は二重になつてゐる。先づ初心者に對しては夫々の小教科書に最も簡潔捷徑に書かれ、次に教師並びに既に成熟せる學生に對しては完結せる體系に於て書かれる」。(ロ)教材は個々の單元に分け、一單元づつ子弟に提供せらるべく、教科書も亦教材を分節しそれを印刷上で明瞭にせねばならぬ。「教へらるべき事物の位置(區劃)は書籍の上に符徴を以て區分さるべきである」。「教科書は出来るだけ少くし、内容も成る可く少くするがよい」。(ハ)教授は學校に於て十分解説して理解。記

憶せしめ、家庭に於ては唯學校で會得したのみを復習すべきである。「すべての仕事は教師に屬する。同一事項を反復して教へ説明せよ。先づ以て生徒に確實に會得せしめた事でなければ生徒から答へる様に要求してはならぬ」。(ニ)「教材は一人の教師が教へよ。すべて生徒に學習上不快や倦怠を感じさせる様なことは遠ざけられねばならぬ。すべての不快を努めて避けよ」。(ホ)「教師は生徒の弱點に對しては親切に注意し、眞の學習興味を喚起すべきである。すべては強制なしに行はしめよ」。

ラトケは更に時間割の編制や訓練等に就ても意見を述べてゐる。(イ)一つの講義は一時間を超えてはならぬ。學校に固有な骨の折れる勉學に對しては毎日唯一時間を當て、その後には安易な練習を當て、又課業の後には讚美歌その他快適な時間を設けよ。毎日の日課は四時間を超えてはならぬ。(ロ)教師が眞の教授術に勵精すれば訓練は自ら容易に行はれる。劣れる教師は、生徒が悪くなることによつて、當然の報ひを受けねばならぬ。體罰は生徒の力の劣れる場合に用ひず、唯彼等の傲慢不遜に對してのみ用ひよ。「教師は唯教授することのみを任とし、訓練は生徒の頭領達に任せよ」。(ハ)「家庭の訓練は學校の訓練と一致せねばならぬ」。(ニ)「校地は廣潤で十分の廣場を具へてゐなければならぬ」。

右の外ラトケは獨逸語教授・文法教授・書方教授及び諸學の教授に就て、大體教師の示範と生徒の反復とを原則とする教授法を詳述してゐる。特に古語の教授に就ては、從來の人文主義者が文法を先にして原典の讀解を後にした順序に反對して、先づ原典に就て言語や思想を修得せしめ、然る後文法をおのづから會得せしめるといふ新方法を提唱してゐる。

要するにラトケは教育の目的及び内容に關してはなほ中世的色彩を脱し切らなかつたけれども、その方法に就ては——既に今日に於て常識化せる程に——近代的なる合自然的方法を考へてゐたのである。そして教授を單なる傳統的方法に任せず、新しき理論的基礎により、原則的に規定せんとした彼の意圖は、次のコメニウスに於て初めて體系的に實現せられ學としての教授學が建設せられたのであるが、この仕事の先驅としてのラトケはまた教育史上に不拔の地位を占めてゐるのである。

コメニウス Johann Amos Comenius, 1592—1670) はまたコメンスキー (Komensky) とよむ、ハンガリーのニゲニツ (Nivnice) なる水車業者の家に生れた。両親とも新教教團たる「同胞教團」(Brudergemeinde) に屬し信仰厚き人であつたが父はコメニウスが十歳の時に歿し、母も程なく歿した。彼は親戚に養はれて大工の徒弟となり、十六歳にして初めて羅甸語學校に入つた。そのために一方には異常の勉強を以て出發の遅れたのを回復せんとし、他方には當時の語學教授の缺陷をも看取して改革の意圖を抱くに至つた。一六一一年和蘭のナッサウ (Nassau) のヘルボーン (Herborn) 大學に入り神學及び哲學を修めたが、そこでラトケの教育改革案を知り、又特にアルシヒテマ (John Heinrich Alsted) によつて教育學研究に導かれた。一六一三年にアムステルダム及びハイデルベルヒ大學に學び、翌一四年にブレラウ (Preau) の學校管理者となり、一六一八年にフルネック (Fulneck) の學校管理者並びにその地の同胞教團の牧師となつた。ここに留まること三年、一六二一年に西班牙軍が(三十年戰役中)この都市を焼拂つたため彼は無一物となり、その所有の書籍及び原稿も失つてしまつた。その後一六二四年獨逸皇帝フェルディナンド (Ferdinand) はその臣下をすべて舊教に依らしめんとしたので、コメニウスは他の新教徒と共に北部ポヘミアに遁れ、或る貴族の許に身を隠した。更に一六二八年彼はその教團の仲間の一部と共にポーランドのリッサ (Lissa) に遁れ、そこ同じ教團に身を投じた。そこに彼は十三年間留まり、牧師たる外に、文科中學校の教員となり、教授上の經驗を積むと共に、大著『大教授學』(Didactica Magna) を執筆した。その間

(一六三八年) 瑞西から學校改革の使命に招かれたが辭退した。一六四一年にミルトンの友人なるハルトクリフ (Sannuel Hartlieb, 1600—1670) の周旋により、『大教授學』出版の意圖を以て英國に渡り國王の旅行中國會の開かれざる間約半年をそこに過し、愈々國會が開けて形勢有望となり、コメニウスのため特別のコレヂを作らんとするの議さへあつたのに、偶々アイルランドの叛亂が起つたために遂に希望を達し得なかつた。『大教授學』は彼の死後一六七七年にアムステルダムで出版せられた。次で瑞典の富豪ルードウィヒ (Ludwig von Geer) の招きによつて瑞西のエルビング (Erbing) に赴き教育に従事したが、やがてルードウィヒとの間に意志の疎通を缺き、居ること六年にしてまたリッサに還つた。後ハンガリーに招かれて學校改革に従事し、その間に『世界圖繪』(Orbis Sensualium Fictus) を著し、その原稿を獨逸のニルンベルヒ (Nürnberg) に送り、三年にして印刷が出来た。その後またリッサに還つたが、一六五六年に瑞典とポーランドとの戦が起リ、コメニウスは再び全財産・書籍・原稿を失ひ、身を以てシレシア (Silesia) に遁れ、それよりハムブルグを経てアムステルダムに行き、さきに知遇を受けたルードウィヒの子なるローレンツ (Lorenz von Geer) の許に身を寄せ、妻子と共に専ら教育書の出版に従事し、傍ら富豪の家庭教師をしてゐたが、一六七〇年七十八歳を以てその地に歿した。

コメニウスの著作中特に重要なものは次の四種である。第一は羅甸語の教科書で、これは四部から成つてゐる。即ち先づ著されたのが『語學入門』(Janua Linguarum Reserata, 1631) で、その材料としては世界創造・天體・地水火風・動植物・身體内外の諸器官・傷病・心理諸作用・家庭・國家・社會・諸學藝・死・葬儀・神の攝理・天使等百般に亘つて百科全書的内容を盛り、これ等を百節・一千文・八千語に書表し、各文章には羅甸原文に獨逸語對譯を添へてゐる。これはさきにエスイタ派のバテウス (W. Patens) が著せる『入門書』(Janua) に倣ひ、その缺點を補正して著したものであつて、當時最も廣く普及し、十二種の歐洲國語と若干の亞細亞國語とに翻譯せられた。次で彼はこの書の入門的簡易書として『語學前階』(Janua Linguarum Vestibulum, 1663) を著し、日用語一千語を四百二十七の短文に盛り、語の變化や活用をも示した。更に進める課程のためには『語學典義』(Janua Linguarum Reserata Atrium, or Atrium Rerum et Linguarum Ornamenta Exhibens, 1638) を著して、古典の修辭法入門のための一千文章を収め、その上『語學寶庫』(Thesaurus) とて古典よりの抜粹讀本をも編した。以

上は羅甸語學習の各課程に應ずる教科書であるが、第二にコメニウスの言語教授論そのものは『語學最新教授法』(Novissima Linguarum Methodus, 1648) に示され、そこで事物と言語とが並行して教へらるべきこと、容易迅速なる修得を遂げさせ得べし、眞の嚴密なる順序に内容が配列せらるべきこと等の原則が説かれてゐる。第三に『世界圖繪』(Orbis Sensualium Fictus, 1658) は繪畫を以て諸物諸事象を示し、それを羅甸語及び獨逸語を以て説明したものであつて、事物と言語とを並行的に學ばしめるといふ彼の原則に據り、而も「子弟の情意を喚起し、注意を事物に向けしめ、遊戲的に世界の最もすぐれたる(誤譯墮落を排除せる純粹なる) 物象を知らしめる」ことを趣旨とせるものである。而して羅甸文と獨逸文とを並記したのは、コメニウスによれば、羅甸語を従来よりも一層容易に會得せしめ、且つ獨逸語を根底的に(語源的に) 學ばしめんがためである。實物の直觀にまでは徹し得なかつたにもせよ、この繪入讀本は直觀教授の具體化として教育史上に重要な意義を有し、又事實上頗る廣く採用せられ、ゲーテ (Goethe, 1749—1808) の少年時代頃まで、この書は獨逸兒童の愛讀書であつたのである。第四に彼の名著『大教授學』(Didactica Magna, 1657) は一六二八年より一七三二年に至る間に『大教授學若しくはすべての人がすべての事物を教ふべき術』(Grosse Unterrichtshre oder die Kunst alle alles zu lehren) としてボヘミア地方の獨逸語を以て書かれたが出版に至らず(このボヘミア語原典は一八四一年リッサに發見され、一八四九年に出版せられた。) その後自ら羅甸語に書改め、Didactica Magna seu omnes omnia docendi artificium といふ標題を以て、一六五七年に他の諸著書と共に出版せられた。これはコメニウスの教育思想を最も組織的に述べたものであつて、彼が近代教育學の祖であると謂はれるのは就中本書によるのである。吾々が次に紹介する彼の教育思想もこの書の所説の要旨に外ならぬ。

扱てコメニウスによれば、あらゆる被造物中最もすぐれてゐる人類はまた必然に最高の目的を有たねばならず、而して人生最高の目的、従つて教育の究極目的は、神と合體して永遠に於ける至高の淨福を得ることに存する。故にこの目的は來世に於てのみ達せられるものであつて、現世の生活はその準備である。そのために人はこの

世に於て、あらゆる被造物の中にあつて、第一には理性的（知的）なる者であり、第二には被造物を支配する者であり、第三には造物主の満足する所のものであり、造物主の似姿であらねばならぬ。この事よりして教育上の三つの要求を生ずる。即ち第一にすべての事物を知ること（知的陶冶）、第二に事物及び自己の支配者となること（道徳的陶冶）、第三に自己及び一切の事物を神に歸すること（宗教的陶冶）が教育の任務である。これ等三方面の陶冶に人間の完成はかかはり、その他のすべては（例へば健康・強壯・美・富・長壽の如きは）單に人生の外面的修飾に過ぎない。（この教育目的論に於ける中世的色彩を見よ。）

而してこれ等の陶冶を得るの素質、即ち「知識と道徳と信仰との基礎」(Fundamenta sapientiae, virtutum, religionis)は生得的に人間本然の性の中に存する。これがコメニウスの意味する人間の自然である。故に教育は「人間に外部から何物をも持込むべきではなく、寧ろ人間自らの中に内具せる所のものを、唯それ等を開發し發展させ、それ等すべてが本来ある所のものを啓き顯はすことだけが、その任務である」(Nihil igitur homini ab extra inferri, sed quae in se ipso involuta habet, ea solum evolvit, explicari, et quid unum quodque sit monstrari opus est.)。この内面的自然觀、自發性の承認こそ、コメニウスをして近世教育史上の本流に先導的地位を占有せしめる主要功績である。因に彼は基督教的傳統の外装の下に人類の原罪説を認めながら、而も人類は墮罪以前に於て善性を具有し、知識の獲得によつてではなくて寧ろ知識の不完全・誤用・無知よりして罪に陥れるものと觀じ、この本来の善良無垢なる性を幼兒に於て見出さんとせる點に於て、文藝復興以來の人文主義的潮流に棹さしてゐたのである。それにしても生具せる素質は單なる可能性に過ぎず、且つまた人間社會の現實は本来

の善性を損ひ易き惡に充たされてゐる。故に教育によつて純正なる文化を提供し、先天的可能性を現實化せしめねばならぬ。知識と道徳と宗教とを、人は自ら「求め學び行動することによつて獲得せねばならぬ」。ここに教育の必要が存し、それによつてのみ人は地上に於ける最大の幸福に達することが出来るのである。

人の教育は誕生と共に始まり、両親は本来子供の教育を擔當すべきであるが、大多數の親達は教育の理解と能力とを缺くが故に學校の必要がある。而して等しく神の似姿であり等しく地上の任務を課せられた人間は、男女貴賤貧富の別なく學校に收容せらるべきであり、且つすべての子弟は一樣に知的・道徳的及び宗教的陶冶を受くべきである。（ここにルーテル以來の統一的國民教育の思想が繼承せられてゐる。）かくてコメニウスは家庭及び學校を（更に社會をも）含めて、人の修學期間を誕生より二十四歳までとし、この間を四期に分ち、各時期に相當する教育段階を、何れも學校の名稱を冠して、提案してゐる。先づ一歳より六歳までの幼兒期は「母親學校」(Schola materna, Die Mutterschule)即ち家庭に於て、主として母が教育し、庶物及び日常の言語、家庭並びに社會の諸事象に就て基礎的知識を授け、又道徳及び信仰の基礎を養ふことを任とする。次に七歳より十二歳までの少年期は「母國語學校」(Schola vernacula, Die Schule der Muttersprache)に於て獨逸語の讀書算數その他の基本的陶冶を受ける。この學校は六學年に分れ、各學年とも同一教科を課し、易より難に循環的に進む。授業は毎日四時間(午前二時間午後二時間)づつ行ふ。更に十三歳より十八歳までの青年期は「羅甸語學校」(Schola latina, Die Lateinische Schule)に於て四種の言語(獨・希・羅・ヘブライ)並びに諸科學(七自由科の外に自然科學・地理・歴史・倫理・宗教)を學ぶ。これも六學年に分れてゐるが、各學年毎に主要教科があつてそれを主として學ぶ。

即ち(一)文法、(二)自然科學、(三)數學、(四)倫理學、(五)辯證法、(六)修辭學の六科を學年順に主要學科とし、毎日午前の二時間を主要學科に宛てる。尙毎日午後第一時間目を歴史に宛て、これも學年順によつて、(一)聖書史、(二)自然史(博物)、(三)發明史、(四)道德史(偉人傳)、(五)宗教史、(六)一般世界史並びに優越民族史特に國史を學ばせ、又午後の第二時間目は各主要學科に關聯して讀方作文書方等を課する。最後に十九歳より二十四歳までの初期壯年期は「大學」(Academia, Die Akademie)に於て、神學・醫學・哲學・法學を修め、又古典の摘要を讀んだり、旅行をしたりして、その教養を完成する。而してコメニウスによれば、母國語學校は各町村に、羅甸語學校は各都市に、大學は各國又は大なる各州に設けらるべきである。

コメニウスの人間觀、兒童觀には既述の如く人間の內面的自然の承認があり、彼の教育本質觀にはそれ故に所謂主觀的自然主義の根本精神が見られるのであるが、それにも拘はらず、彼の教育方法論は通常客觀的自然主義と呼ばれる色調に彩られてゐる。即ちそこには外界自然の事象からの「類推によつて」(Per analogiam)、換言すれば外界自然の生成發育に模して、人間の教育を行はんとする思想が顯著に注目せられる。例へば自然物の生成が示す所によれば、人生の中では幼少時代が、一日の中では朝が、最も修學に適しとゐること、自然界の生物の生成には飛躍がないから、人間の修養も歩一歩間隙なき段階を逐うてなされるべきこと等の原則がそれである。かくの如きは併し所謂客觀的自然主義といふよりも、寧ろコメニウスが、外界自然の生成をも人間の發達向上をも、共に或る同一の宇宙原理——この意味に於ける形而上學的自然——によつて支配せられてゐると觀た所の根本思想に基づくものであつて、外界自然よりの類推によつて彼はやはり人間の內的・心理的自然に關する發展を

考へてゐたものとせられ得べく、それ故に彼は形而上學的自然主義を根柢として、所謂客觀的自然主義と主觀的自然主義とを共に把持してゐたと觀るべきであらう。

それはとにかくコメニウスに於ける合自然の方法的原理は更に幾多の進歩的思想を生んでゐる。例へば彼は兒童が自然物の如く生々發育せんがためには教育は愉快に受けられねばならぬと考へ、美しき校地、運動場、快活にして愛に充てる教師、多くの褒賞、體罰の禁止等を要求してゐる。又彼によれば認識は書物や他人の言葉から得べきでなく、自己の觀察と研究によつて得べきである。(直觀の原則)そして若し實物の觀察の不可能なる時は、その見本、模造を用ふべきである。彼の『世界圖繪』はこの趣旨によつて著されたものである。そして言語と事物とは常に平行して學ばるべく、『世界圖繪』に羅甸文及び獨逸文を書き添へたのはそのためである。

以上はコメニウスに於ける教育及び教授の一般的方法原理であるが、彼は言語教授に就ては特に、母國語を外國語に先立つて學ぶべきこと、すべて言語は法則によつてではなく實地使用によつて學習すべきことの原則を擧げてゐる。而して既述の羅甸語教科書は言語教授の漸進的段階に應じて著作せられたものである。

更に、コメニウスは道德教育に就ては兩親及び教師の示範による諸徳の涵養、特に希臘以來の四玄德(正義・理性・勇氣・節制)の修養を重んじた。又宗教教育に就ては徹頭徹尾聖書によるべきことを力説した。而して彼によれば、ボヘミアの古諺にある如く「訓練なき學校は水なき水車である」(Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser) 而して訓練の方法に關しても亦所謂客觀的自然主義の色彩を現はして、太陽が光と熱とを地上に送り時に又風雨雷鳴を起す如く、教師は愛と模範とを以て生徒に接し、又時に忠告と叱責との言葉を用ひ、且つ

折々罰を加へる必要があると彼は説いてゐる。

要するにコメニウスの教育思想は、基督教的中世期の形骸をその教育目的観や教科内容論の上に存しながら、その根本精神と方法上の原則とに於て十分近代的であり、形而上學的並びに人間的自然觀、統一的國民教育制度、論古典語教授の改善論、母國語運動、事物主義、直觀主義等の諸契機は、文藝復興運動、宗教改革運動及び科學的運動を貫いて發展し來れる近代的精神をよく體現し、而もそれ等を初めて體系的に把握せるものである。顧みれば幼少に孤兒となつて親戚の手に渡つてより、彼の生涯は放浪の旅から旅に送り迎へた悲劇の連續に外ならなかつたにも拘らず、堅忍の操守、不撓の熱意は到る處に眞摯なる實踐と思索とを生み、つひに近代教育學の創始者たる實績と榮譽とを贏ち得たのである。

ロック (John Locke, 1632—1704) は英國のハンスフォード (Wotton) に生れ、生涯を蒲柳の身として過しながらも、なほ政治的奔走と學究生活を貫いて、寧ろ長壽とも謂はるべき七十二歳を保つことが出来た。これは彼の精神が如何によく彼の身體を統制したかを證するものであり、彼の克己鍛鍊主義的教育思想を身を以て裏書してゐるものと解せられる。早く母を喪つて女性の感化を殆んど受けなかつた彼は、生涯を通じて感情よりも理性の人であり、これも亦その教育思想の注目すべき基調を成してゐる。彼は一人の弟トーマス (Thomas) を有つ長男として、法律家たる父に育てられた。その父は下院に於ける一闘士で「頭領ロック」(Captain Locke) と呼ばれてゐたが、長子を十四歳 (1646) にして「ウェストミンスター學校」(Westminster School) に送り、更に二十歳にしてオックスフォードの「基督教會」(Christ Church) に學ばしめた。ロックはこれ等の學校生活に於て「吾人は生活のためにではなく學校のために學んでゐる」(Non vitæ sed ædificatio) といふセネカの嘆きを如實に痛感した。オックスフォードに於ける彼は最初は神學を研究したが、後に希臘修辭學及び

道德哲學を修め、デカルト (Descartes, 1596—1650) の哲學も學んだ。また特に精密科學に關心を抱いて醫學上及び自然科學の研究を積んだ。經驗主義の哲學思想と、實學主義的教育思想とはかくてロックの腦裡に深く刻せられたものと思はれる。この間に (一六六一年) 彼は父を喪ひ、間もなく唯一人の弟をも早世せしめた。自らの蒲柳に加つて、一族のすべてを病の故に失つてしまつた彼は、健康が人生の幸福の如何に重要な基底であるかを恐らくは血涙を以て痛感したのであらう。

天涯孤獨の身となるロックは、(一六六五年) 三十三歳を以て初めて公的生活に入つた。先づ公使に従つて獨逸のブランデンブルグ (Brandenburg) 侯の宮中に入り、獨逸語は理解しなかつたが、その間に種々の觀察的研究を行つた。同年英國に歸り再びオックスフォード大學に入つて自然科學特に氣象學を研究し、この時に後のシャフツベリー (Shaftesbury) 伯と相識つた。一六六七年にシャフツベリー伯の賓客となり、その特醫及び秘書官として、又伯の子及び孫の家庭教師として過した。一六七二年に伯が官を退くと共に彼も亦罷め、やがて佛國に渡つて三年間病を養つてゐたが、一六七九年シャフツベリー伯が再び宮中の信任を得て内閣の長となるに及んで彼も亦公職に就いた。然るに伯がジェームス二世 (James II) に叛意ありとの嫌疑を受けて倫敦塔に下されるや、彼は和蘭に遁れ、ユトレヒト (Utrecht) 及びアムステルダム (Amsterdam) に隠れて、この間大いに研學に努めた。一六八八年にジェームス二世が退位し、オレンヂ公ウィリアム三世 (William of Orange III) が即位したので、彼は伯林の公使に任ぜられたが辭して受けず、英國に歸つた後政治に關する論文等を公にしたが、健康上倫敦に留まり難くして田舎に居住し、フランシス・マッシュム (Sir Francis Masham) の家に賓客となり、その子供の教育に従事し、一七〇四年そこで歿した。

ロックの主要著作の中第一類は哲學に關する所の『人間悟性論』(An Essay Concerning Human Understanding, 1690)、『悟性作用に就て』(On the Conduct of the Understanding)、『自然哲學要義』(Elements of Natural Philosophy) (同、後發出版) 等で彼の經驗主義哲學を覗ひ得べく、第二類は政治及び宗教に關する所の『政治論』(Two Treatises on Government, 1690)、『寛容に關する書翰』(Letters Concerning Toleration, 1689)、『基督教の合理性』(The Reasonableness of

Christianity, 1695) 等でそこに彼の自由主義的思想が現はれて居り、第三類は教育に關する唯一の隨筆的論文『教育論考』(Some Thoughts Concerning Education, 1693) である。

ロックの教育思想は右の『教育論考』に示されてゐるが、この書は彼が晩年マッシュム家の賓客としてその家の子供の教育に従事しつつある間に、友人の勸告によつて、その教育意見を述べたものであり、彼自ら受けた教育の體驗によつても裏書せられてゐる。この書は二一六節より成れる隨筆的論文で體系は成して居らないが、その内容から見て凡そ次の四部より成つてゐる。

第一部は體育論である。「健全なる身體に於ける健全なる精神」(A sound Mind in a sound Body. Mens sana in corpore sano) はこの世に於ける幸福の状態を簡明に併し十分に表してゐる——とはロックの開卷第一の主張である。純粹經驗論の哲學に立脚せる彼に於ては、精神の發達は全く後天的經驗即ち教育によるのであり、この經驗の完全に行はれるためには身體が健全でなければならぬ。加ふるに既述の如く自己の蒲柳の體質と家族の病弱早世とを痛感せる彼、而も醫學を修め生理衛生の知識に富み、自らの健康に不斷の顧慮を拂ひ來れる彼に於て體育の尊重せられたのは毫も怪むに足らない。而して彼の體育論は所謂鍛練主義に立脚し、「硬化的過程」(Hardening Process) を根本信条としてゐる。彼によれば、上流社會の子弟と雖も農家の子弟と同様に取扱はるべく、夏冬共に輕装して寒暑に對する抵抗力を養ひ、冷水による洗足及び沐浴を行つて皮膚の抵抗力を増し、水泳を練習し新鮮な空氣に浴し、冬も火氣を避くべきである。衣服は外觀を第二とし、成る可く大きく寛やかに仕立て、身體の自然の發達と自由活潑なる運動とに便ならしめねばならぬ。兒童の食物にはパンと乳とが最適であり、そ

の調理には鹽や砂糖を少くし、藥味を全廢すべく、又間食に適する時であるから、朝食を簡素にして消化のために消費さるべき活力を少くするがよい。食事の時間は成る可く一定せず——實際生活や戰時などを顧慮して——不定時刻の食事に慣れしめ、又軽いビールの外一切のアルコール分を禁止し、湯水も渴を醫する時にのみ限つて用ひしむべきである。睡眠は十分なるを可とするもその時間は素質、體力、年齢等に適應すべく、一般に幼時より早起早寢の習慣をつけることが必要である。羽毛の類を用いた柔かな寢床は却て身體を害し虚弱疾病の因となる。規則正しき便通にも注意し、毎朝食後に一定せしめるのがよい。病氣豫防のための服藥も不可であり、身體に小異狀ある毎に直ちに醫師に依頼するものも不可である。要するに「十分なる空氣と運動と睡眠、簡素なる食事、禁酒又は節酒、服藥の節制又は全廢、窮屈若くは溫暖に過ぎる衣服の排斥、就中足と頭とを冷く保ち、屢々冷水に沐浴し濕氣にさらすこと」それがロックに於ける體育の原則である。

第二部は訓育若くは德育の論である。彼は德育をば知育以上に尊重した。「徳が主要點である。これさへ具はつたならば、學問は附隨的なものに過ぎぬ。學問は然るべき思慮のもとに作られた方法を以てすれば容易に得られるのである。」而して德育の根本方針もやはり硬教育即ち鍛練主義である。彼によればすべての道徳的價値の根本は自己の恣意を拒否し、欲望を制壓し、唯「本來の自然」(Original nature) 即ち理性の命令にのみ従ふ力に存する。幼時に於て自己の意思を他人の理性に服従せしめる習慣のない者は成人後自己の理性に服し得ない。故に克己制欲の鍛練は幼時より始めねばならぬ。兒童を兒童として取扱ひ、その好む遊戯を行はしめ、好む玩具を與へることは必要であるが、併し理に基づかず、有益ならざるものを好むがままに許し與へるのは却て有害である。

兒童は初めは教導者たる父母の命令に服せしむべきであつて、而も父母は兒童の成長と共に漸次その取扱ひを寛大にし、彼等の最良の友とならねばならぬ。(この事はロックの父が子に對して實行した訓育方法である。)

賞罰に關してもロックは卓見を述べてゐる。彼によれば體罰は第一に行動の劣等なる動機を生ぜしめ、第二に體罰に聯關する作業を嫌惡せしめ、第三に奴隸的心情即ち無氣力・怯懦の氣風を生ぜしむるが故に有害無効である。褒賞は「理性的人物」(Reasonable Persons)の養成の手段として有効であるが、そのための最良の方法は名譽心に訴へることである。他人から賞讃を求めることは、兒童が自ら自己の理性の指導に従ひ自ら決斷し得るまで行動上の動機たるべきものである。

行動上の規則は過多に失する時は不適當であつて、僅かの規則をよく勵行せしむべきである。禮儀及び作法は「心からの親切」(Heartly Kindness)と謙讓の情との自然の表現である場合に價値がある。幼時から或る動作を強制し、成人の行爲を模倣せしめることは、その兒童をして虚禮虚飾に流れしめる弊害を生ずる。吾人の欲する所は内心の正直、内心の善良である。早くから作法上の詳細なる教訓を加へ、外形に囚はれ、年齢の進むと共に失はれて行くが如き「形式的なる躰け」(Formal breeding)は最も非とすべきである。

作業・遊戯・玩具に關するロックの所説も傾聽に値する。兒童に困難なる作業、兒童の爲すことを欲せざる機會の作業は課すべきでなく、兒童の氣乗りのした時の作業が勞少くして有効である。休養も必要であるが、兒童に取つて最良の休養は、その「自然の氣性」(Natural temper)に即して好む所の遊戯をさせることである。かかる遊戯は兒童の良性質の助長に有效であるのみならず、教育者が兒童の眞の姿を認識する好機會である。玩具は

一時に多くを與へず、一つを用ひて遊び終へてから次の玩具を與ふべきである。この方法は成人後に自己の所有品を大切にする習慣ともなる。玩具は買ふよりも兒童自らに製作せしめるのがよく、教師がこれを手傳つて製作を愉快ならしめる必要がある。

兒童をして早くから正しき神の觀念を抱かしめることは道德上から見ても頗る重要である。神は萬物を發生せしめた最高本體であつて、吾人を愛し吾人の欲する一切を吾人に與へ、吾人の爲すすべての行爲を熟知し、その法則に服従する者には恩寵を與へるものである」と信ぜしめ、神に對する愛情と敬虔の念とを生ぜしめることは幼兒教育に缺くべからざるものである。

以上の如き訓育を行ふためには、ロックによれば家庭教師による家庭内の教育が有効である。學校教育は多數の他人と接することによつて、大膽に活潑に行動する訓練には有効であるが、種々の惡風に接し、又教師の注意の不十分なるがために弊害を生ずる。家庭教師たる者は、既に善き教育を受け、思慮に富み節度あり、注意深く且つ勤勉で、慎重に事を處し、學術は優秀でなくとも廣く世界的知識に富み、その時代と國情とを知り、被教育者にその理解力の程度に應じて、これ等を了解せしめる技倆を有する者でなければならぬ。(この家庭教育尊重はロックが自ら十四歳まで家庭に於て教育せられた體驗を背景として居り、又家庭教師の資格も彼自らの經驗を反省して規定したものと思はれる。)

ロック教育論の第三部は紳士(Gentleman)に必要な諸教養の論である。そこでは第一に道德(Virtue)即ち神を信じ眞實を語り愛と親切とを以て人に接すること、第二に實踐的知識即ち處世上の智慧(Wisdom)、第三に

作法 (Breeding) 即ち他人に對する應對の心得が述べられ、第四に學藝 (Learning) として所謂知育に關する論が示されてゐる。ロックは知育を教育の本體とすることには極力反對し、知識は單に徳を高め思慮を深くする手段に過ぎぬことを力説してゐる。扱てロックによれば、兒童をして學習を課業と感ぜしめることなく、これを他の善行に對する賞と思はしめ、教を受けることを名譽・稱讚・快樂及び休養に關する事柄として希望せしめる様に導かなければならぬ。學科は先づ母國語を以て始むべく、それを遊戯に結合し、兒童の好む物語などを學ばしめ、次に書方、更に圖畫の練習に移るべきである。母國語を或程度まで修得せる者には外國語を課すべく、その順序は佛語より羅甸語に進むがよい。又言語の教授をしつつその内容として博物・地理・歴史・數學・自然哲學等を學ばしむべく、更に醫學・法學・修辭學・論理學等をも修めしむべきである。而して教授法としては一定の順序によるべきこと、同時に授ける教材を少くして確實に銘記せしむべきこと、そのためには自ら學べるものを他人に傳へしめることが必要であること等を主張してゐる。特にロックの知育論に於て注目すべきは、所謂形式陶治論と見るべき思想であつて、彼は教科によつて頭腦を鍛鍊することの必要を説き、そのために特に數學の價値を強調し、それは數學者を造るためではなくて理性ある紳士を養成するために普ねく課せられる必要があると就いてゐる。

ロック教育論の第四部はやはり紳士の教養に關するものであるが、そこでは趣味・運動・作業・旅行等に就て意見が述べられてゐる。彼によれば紳士たる者は舞蹈と乗馬とを特技として修得すべきである。舞蹈は正しき風格と善良なる舉止とを養ふに適し、乗馬は健康増進に有效である。音樂は世間一般に尊重せられてゐるけれども、

練習に多くの時間を要し、且つ少年を不良の社會に陥らしめる危険があるから、これは特技中の最下位に置くべきである。劍術も健康には有益であるが誤用せられ易いから實際には獎勵し難い。休養の目的を以て自由な閑暇に作業を行ふのは甚だよい。田舎にある者には園藝又は農業、都市にある者には木工が適當である。これ等は身體を發達せしめ、精神を休養せしめ、怠惰の性を除き、且つ作業そのものからの利益も得られる。更に旅行は紳士の最良の修養法であるが、それは自國に於て十分の教養を積み他國の言語を學んだ後になすべきで、十六歳乃至二十歳の間に於ては未だ早きに失する。(これは當時の慣習を警告しロック自身の成人後に於ける海外旅行の體驗を語つてゐるものであらう。)

要するにロックの教育思想は廣義の實學主義的基調に立てる鍛鍊主義であつて、紳士の養成を目ざせるものであり、英國の健實なる紳士教育はここにその基礎を固められたと見るべきである。而して彼の『教育論考』が理論的基礎と體系とを有する教育學說ではなくて、健全なる常識の叙述に過ぎぬことも、この紳士教育論に適はしき著作様式であると言はねばならない。

四 實學主義と學校教育

前項には實學主義教育思潮を代表する主要なる個人の思想を叙述したのであるが、この思潮が實際の學校教育に具體化した例として、吾々は次の如き公私の諸學校を擧げることが出来る。

先づ獨逸に於てはフランケ (August Hermann Francke, 1663—1727) が新教の一派たる敬虔主義 (Pietismus)

の影響の下に、慈善事業としてハルレ (Halle) に起した「フランケ學院」(Frankesche Stiftung) を挙げねばならぬ。フランケは獨逸のリューベック (Lübeck) に生れ、ゴータ (Gotha) の文科中學校でコメニウスの實學主義による教育を受け、更にエルフルト (Erfurt)・キール (Kiel)・ハムブルグ (Hamburg)・ライプチヒ (Leipzig) の諸大學に學び、一六九二年當時新に設けられたハルレ大學の東洋語教授に擧げられ、同時にその郊外グラウカ (Glauchau) の牧師を兼ね、爾來終生この地に滞在し、教育事業に不朽の功績を遺した。彼がハルレに來た當時、貧民の一群が木曜日毎に彼の宿所の前に集まり恵を乞うた。彼は初め彼等にパンを與へてゐたが、この機を利用し、神の言葉によつて彼等の精神をも救助しようと思ひ、一日彼等を室内に招き宗教上の對話を試みた。この時彼は始めて精しく下層農民の無知を知り、深き同情と堅き決意とを起した。そして彼等の救済資金を得るためその門前に慈善函を掛けたが、一日その中に四ターラー (Taler) 餘の金を見出して大いに喜び、直ちに三人の孤兒を集め、必要な教科書を購入し、己が居室の一室を割いて教室とし、一人の貧困な大學生を雇ひ、僅かの報酬で一日二時間宛の教授を行はしめた。これが一六九五年で後のフランケ學院の濫觴である。その後孤兒の來る者漸く加はり、中流社會の人士も亦子弟を托するに至つたから、二個の教室を造り、一室には月謝を自辨し難き者を收容し、他室には自辨し得る者を集めた。更に一六九五年には貧學生に教育の方法を授ける所の「教育演習所」(Seminarium Praeceptorum) 即ち今日の師範學校を、同九七年には中等程度の羅甸語學校を、一七二二年には貴族子弟の「教育所」(Pädagogium) を設けた。かくてフランケが歿した時にはこの學院は、小學校・孤兒院・師範學校・中學校・實科學校・女學校・寄宿寮・施藥寮・圖書印刷所等を有し、そこで總計三千二百人が或は教育を受け、

或は保護を受け、或は職業に就いてゐた。爾後この學院は益々順調の發達を遂げ、今日に於ては二十五種の設備を有して宛然一大教育王國の觀があり、その卒業生及び修了者の數も亦十萬人を超え、中には政治家・教育家・軍人等として知名の人士も少くない。

次に獨逸の一般教育系統に於ける實科學校 (Realschule) はヘッケル (Hecker) が伯林に設けた「經濟的數學的實科學校」(Ökonomisch-mathematische Realschule) に端を發し、その教科課程は獨佛羅語・習字・圖畫・歴史・地理・幾何・算術・機械學・建築學・宗教及び倫理であつて、そこに吾々は科學的運動の影響や實生活に即した教育の要求を見ることが出来る。そしてかかる實科學校は後述の諸々の教育思潮の影響をも併せて、現代に至るまで獨逸學校系統の主要なる地位を占めてゐる。

又一六九四年にハルレに設立せられたハルレ大學は獨逸に於ける實學主義大學の先驅且つ中心となり、他の諸大學の實學主義化に大なる影響を及ぼした。

佛國に於ける實學主義教育思潮は、諷刺著作家ラブレール (François Rabelais, 1483—1553) を先驅とし、モンテニート (Michel de Montaigne, 1533—1592) によつて大いに展開させられたが、これが基督教の慈善事業と結合して學校教育の上に顯著な施設を生んだのは、ラサル (Jean Baptist de la Salle, 1651—1719) の功績によつてである。ラサルは佛國貴族の家に生れ、バリ大學及びソルボンヌ大學に學び、一六七八年僧籍に入つた。一六八一年に、羅馬舊教の主義を奉じ國民學校の教師たらんとする同志と共に、「基督學校同胞」(Frères des Ecoles Chrétiennes) とする團體を組織した。その前年にレンヌ (Reims) に於て貧兒に對する無月謝の教授を始め、

且つそれに於て初めて學級教授を實施したが、爾來彼の組織した團體の手によつて各種の學校が設立せられた。即ち一六八五年にはレンスに「學校教師の演習所」(Seminare de Maitres d'Ecole)を設けたが、これは既述のフランク學院内の「教員演習所」に先立つこと十年であつて、世界に於ける師範教育の權輿である。一六八八年にラサルは學校設立の目的を以て巴里に轉じたが、同地では諸方面から反對を受け、一六九一年に巴里の近傍に移り、同九三年にその團體の規約を定め、且つ團員たる同胞をして各地の學校に教鞭を執らせた。その後一六九八年には職工に對する日曜學校を開き、更に一七〇五年には工業學校を設けた。そして彼が一七一九年にサンヨン(St. Yon)に歿する頃には二百八十一人の同胞と百二十三の學級と九千人の生徒とを有するに至つた。

英國に於てはマルカスター(Richard Mulcaster, 1530—1611)等の感覺的實學主義やミルトン(John Milton, 1608—1674)等の人文的實學主義の影響の下に、反國教派(Non-conformists)の宗教家の力によつてアカデミー(Academy)が十七世紀頃に起り、それが英國に於ける實學主義中等教育の根幹となり、米國にも移植せられた。又大學としてケムブリッジ大學が、ニュートン(Newton, 1669—1702)やノートナー(Bentley, 1640—1742)等そこに職を奉じた關係上、數學及び自然科學に重きを置くに至り、在來の人文主義的特色の外に、實學主義的特色をも兼ねることとなつた。

第二章 近世中期の教育

第一節 ルソーを中心とする教育運動

一 啓蒙思潮の文化史的意義

十五六世紀を主とする文藝復興及び宗教改革、十七世紀を主とする科學的運動の後を承けて、十八世紀の歐洲文化は所謂「啓蒙」(Aufklärung, Illumination, Enlightenment)の時代相を示して來た。啓蒙思潮はやがて革新思潮であり、上述の諸運動がなほ除き得なかつた所の、或はこれ等の運動そのものが生み遺した所の、諸々の積弊を一掃せんとする潑刺たる運動である。それ故に啓蒙思潮の面目を知らんがためには、それが敵として戦つた舊來の積弊を一瞥しなければならぬ。

啓蒙思潮が戦つた第一の積弊は各方面に互れる専制主義(Despotism)である。封建諸侯の勢力が中央集權の大勢によつて次第に近代的國家と専制君主とに集中せられて行く間に、英國ジェームス一世(James I)の所謂「帝權神授」(Divine right of king)の説が起り、「國家とは即ち余なり」(L'état c'est moi)と宣せるルイ十四世(Louis XIV)の面影を傳へて、近代歐洲諸國家は何れも専制主義を初期の政體としてゐた。そこでは立法・司法・行政の三權は合して君主の手中にあり、所謂民權尊重や三權分立の原則は未だ行はれなかつたのである。政治上

の専制主義はまた經濟及び財政の専制主義を伴つてゐた。國內に於ては中世の組合の勢力が残存して自由競争を妨げ、國際的には保護干渉貿易が原則となつて自由通商は未だ十分に開かれなかつた。又國家の財政と王室の私經濟との區別がなく、歳入及び課税の額、徵集方法、支途等すべて國王の任意とし、それを國民に諮り國民に公表することが行はれなかつた。言論・思想の自由も専制主義の下では極度に壓迫せられ、言論の取締、出版物の檢閲は嚴重であつて、殊に啓蒙思潮に對する彈壓は甚だしく、後述のポルテールの『哲學書翰』(Lettres Philosophiques)、ルソーの『エミール』、その他百科全書派の出版した百科全書の多くは禁制せられ、ポルテールの如きは二回も禁固に處せられた。信教の束縛も亦専制主義の特徴であり、各國とも國教の強制の下に異教徒の自由と權利を奪ひ、所謂「宗教上の寛容」(La tolérance religieuse)は自由思想家の強調にも拘らず事實上は容易に將來せられなかつた。専制主義は更に進んでは生命・身體さへも危険にさらした。そこでは所謂「罪刑法定主義」の原則なくして「擅斷主義」が行はれ、國王官憲は欲するままに人民を拘留投獄した。彼等は公怨私怨の別なく「逮捕狀」(Lettre de cachet)を用ひ、つひには無記名の逮捕狀が賣られるに至つた。

以上の如き諸方面の専制主義と並んで、中世以來の傳統に支へられたる「特權階級」(Classe privilégiée)即ち僧侶・貴族の專横と、それ故に窮迫せる「第三階級」(Tiers état)即ち庶民の慘狀とが、啓蒙思潮の憤激を促した。例へば佛國に於ては最上級の僧侶は全國の四分の一の土地を私有し、而もその土地は神に獻せられたるものとして課税を免れ、且つ自身は人頭税を免れたのみならず、自ら人民に「十分の一税」を課し、その額毎年一億二千五百フラン(Franc)に達した。そして唯僅かに五年毎に一千萬フランを寄附金として國王に獻じたのみであ

つた。彼等高級僧侶はまた兵役その他の公役を免れ、教育及び慈善事業の實權、洗禮・結婚・葬式の管理登錄權、教會の訓令及び結婚關係より生じたる事件の裁判權を有してゐた。次に貴族も亦官廷及び官廳の職を壟斷し、士官就任權、勳章享受權等を獨占した。全國の三分の一を領して封建的特權を繼承し、小作料・通行税を徴し、又水車・造酒機・竈等を占有してこれが賃貸料を取り、自らは庶民税及び軍隊を宿泊せしめる義務等を免れた。かかる特權階級に對して、佛國全國民の九十六パーセントは所謂第三階級であり、その大多數は農民であつた。彼等は貴族僧侶の壓迫誅求を蒙り、その耕作業さへ貴族の狩獵によつて妨害せられる有様であつた。況んや老幼病弱者に對する保護の制度の如きは殆んど見られなかつたのである。

上述の専制主義と階級制度とに加へて、所謂「舊制度」(Ancien régime)が種々の不平等・不合理を蓄へてゐた。即ち同一國內に於て行政上・司法上・財政上の不統一があり、地方的習慣も根強く残つてゐたのである。之を要するに啓蒙思潮が戦つた所の舊弊の特徴は、國民生活上の不自由と不平等と悲惨とであつて、かの佛蘭西革命が、自由(Liberté)・平等(Egalité)・博愛(Fraternité)の三標語を旗幟に掲げたのはそのためであつた。併し更に立入つて言へば、かかる舊弊の存在するのは民衆の理如が啓かれずして、不合理を不合理のままに放置したが故である。無知とそれによる不合理とは實に啓蒙思潮の當面の敵であつた。

まさしくそれ故に、上述の積弊を一掃すべき啓蒙思潮は、理知の啓培とそれによる合理化とを根本的使命としなければならなかつた。それは別言すれば、かの科學的運動が外界自然を對象とすることより轉じて人間生活そのものを對象とせるものと言ひ得るであらう。更に云へば、文藝復興に發源し、宗教改革に於て基督教の腐敗に

反抗し、科學的運動に於て自然界に關する迷蒙を照破した近代的精神が、特に理知の刃をかざして今や人間の國家社會生活一般の傳統に向つて挑戦せるものが啓蒙思潮である。而も「啓蒙」とはこの清新なる私の自覺を、少數先覺の獨占に任せずして普ねく民衆一般に及ぼし、彼等の迷誤を解明し蒙昧を啓發せんとする一大文化運動である。

啓蒙思潮は佛國を地盤として最も繁榮を極めたが、その種子は英國より輸入せるものであつた。即ち英國に於ける理神論 (Deism)——その代表者はハーバート (Herbert of Cherbury, 1583—1648)、ブラウント (Charles Blount 1654—1693)、トールランド (John Toland, 1669—1722) 等——は、神を世界の創造者としながらも、一旦創造せられた世界は、宛も時計師に造られた時計の如く、それ自らの法則によつてその働きを續けるものとし、宗教より奇蹟や豫言の如き神祕的要素を除去して理性的眞理のみを認めんとした。この理性的宗教觀、その本質に於て非宗教的なる世界觀は、啓蒙思潮の基底を成し、各國の啓蒙思想家は皆この思想傾向を分有してゐる。既述のロックも亦この基調に立つてゐたのであるが、彼は政治に關しては國家契約論を唱へ、而もそれはさきにホッブズ (Thomas Hobbes, 1588—1679) の唱へたる如き專制是認の契約論ではなくして、却て主權制限の原理たるべきものであつた。即ち彼によれば主權者は國家の秩序のために人民の權利の一部分を委託せられたもので、その權能は有限であり、人民の生命・財産・自由を侵害してはならず、又主權の專制的行使を防ぐためには立法權と行政權とは分立せねばならぬ。かくの如き政治論に加へて、英國には更にニュートンを代表とする機械的世界觀が發達し、これも啓蒙思潮の啓培に貢献したと思はれる。

佛國のモンテスキエ (Montesquieu, 1689—1755) は英國に遊學し、歸つてその著『萬法精理』(Esprit des Lois, 1748) に於てロックの政治思想を嘆稱して三權分立を唱へ、次でボルテール (Voltaire, 1694—1778) も亦同じく英國より歸つてその著『英人觀』(Lettres sur les anglais) その他に於てロック、ニュートン等の影響下に、當時の佛國の政治・社會・宗教等を攻撃した。然るにやがてディドロ (Diderot, 1713—1784) を中心とする百科全書派 (Encyclopédistes) の手によつて當時の百般の新知識が民衆に普及せられ、且つ當時の交際社會はサロン (Salons) を介して新知識を傳播し、ここに啓蒙運動は急激の進展を示した。

英佛に於ける啓蒙思潮は、やや後れて獨逸にも影響し、つひに全歐の一大文化運動となつた。而して佛蘭西革命はこの思潮の實踐であり、それが全歐に波及するに及んで、中世文化の傳統的弊害は一掃せられ、近代文化はここに一大飛躍を遂行した。一般歴史の時代區分に於ける近世史が佛蘭西革命を以て出發するのは、上述の事實が如何に劃期的重要性を有するかを示してゐる。吾々の教育史はこの時期を以て近世中期に入り、而してそこに巨人ルソーの名を高く掲げる。ルソーは一面に於て啓蒙運動の革新的思潮に身を投じながら、而もその理知的合理的特色に反抗し、獨自の立場より劃期的新思想を唱道して、政治や文藝に於けると同様に、教育に於ても亦近代思想の父となつたのである。

二 ルソーの生涯と思想の發展

幼少時代の境遇と性格の素地

ジャン・ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau) は一七一二年六月二十八日に瑞西のジュ

ネーヴ (Cendev) に生れた。古の希臘のポリスを僥倖せる様な自由・素朴・明朗の氣分に充ちたこの小都市國家（當時は獨立の「共和國であつた」）は、彼の胸に生涯消え去らなかつた理想境であつて、後年の彼の思想はひそかにこの都市の生活をモデルとして形成せられたのである。ルソーの家系は巴里の貴族に發してゐるが、四代前からジュネーブに移住してゐた。父イサーク (Isaac, 1672—1747) は初め舞踏教師となつたが、後に時計師となり、「巧みな」腕を以て併し貧しく暮してゐた。佛蘭西人的性格を享けたこの父は自由で活潑で同情的な人であつた。ルソーの母ベルナル (Bernard) は「美しい聰明」な婦人であつたが、やはり感情的で流行小説などを耽讀してゐた。この父と母とは幼き日の頃から互に敬愛し合つてゐたが、青春期となつてそれは熱烈な戀愛に成長して行つた。併し貧しいイサークはベルナルに結婚の申込が出来ず悶々の情を抱いて飄然流浪の旅に出たが、而も斷ち難き思慕に惹かれて再び故郷に歸り、そこで思ひがけぬ機縁のために目出度く結婚することが出来た。（ベルナルの弟がイサークの妹に戀し、その戀の成就の條件として、イサークとベルナルとの戀も成就したのである。）かくの如き性格とロマンスとを有する父母から、ルソーは「敏感な心を遺傳せられ、この心は自分の生涯のあらゆる不幸を生んだ」と告白してゐる。

母ベルナルは次男ルソーを生むと同時に産褥熱で死んだ。（長男は早くから放蕩兒として家出してしまつた。）父はルソーを抱いて亡妻を慕ひ嘆き、又ルソーに母の話をしようとして共に泣くのであつた。父の姉がルソーの家に來て養育して呉れたが、この伯母は頗る親切で慈愛に富み、特に音楽に對する趣味に於て幼きルソーを深く感化した。當時のルソーは「考へる前に先づ感ずる」といふ感傷的な子供で、而も早熟で、父からは祕藏子として家の中に閉込められ、母の遺した小説などを父と共に日夜耽讀した。更に母の父から史書や宗教書や文學書などを借りて來て愛讀した。就中ブルータルコスの『英雄傳』はルソーに最も強い共鳴を起させ、彼は自らアテナイや羅馬の市民となり、その偉人達と共に暮すかの如き感を抱き、自由な不屈な勇敢な性格を與へられたと告白してゐる。

ルソーが八歳の時、父はその抱ける共和主義思想を以て、當時の特權階級たるジュネーブの有名な某貴族（佛蘭西出身の陸軍士官）と激論し、そのために都市から追放せられた。因つてルソーは伯父の世話によりジュネーブから程遠からぬボッセ

イ (Issey) といふ村の別荘に送られ、牧師ラムヤンシヤ (Lambertier, 1676—1738) に身を托せられた。彼は此處で清新な大自然に接し、又親愛の情に充てる牧師の家族に育てられて、自然を讚美し人性を善と見る彼の生涯の思想の種子を胸に抱いたものと思はれる。然るに十歳の時或る些細な事から（而も無實の罪を以て）牧師に叱責せられたのを憤り、ジュネーブの伯父の家に歸つた。

この時より彼は、放任的な伯父・伯母の許で、その息子と親しく結合しながら、氣樂な放縱な目を送つてゐた。然し彼は時折父に會ふためにヴォー州の小都會ニヨンに出掛け、其の地に於ける父の人望の故に、滯在中常に人々から可愛がられた。殊にヴェルソンといふ夫人から無上に愛せられ、ルソーはまた夫人の娘なる二十二歳のヴェルソン嬢と戀に陥り、それと同時に他方ではゴトンといふ女に浮身をやつし、この二人の女に對して高貴な清淨な戀愛と、苦しい狂熱的な戀愛とを體驗した。併しこの二種の戀愛は何れも果敢なく消えてしまつた。

ルソーは十一歳の時ジュネーブ市の公證人マスロンの役所に見習ひに預けられたが、卑しい手段で蓄積する意味の「溜め込み屋」(Grapignan) といふ綽名を有つたこの公證事務はルソーの氣位を損傷し、マスロンも亦ルソーの無能を嘲罵して送り還してしまつた。次に印刷師の許に徒弟となつたが、そこでも主人の過酷な差別的な待遇によつて虚偽と怠惰と盜竊とを覚え、わけても隷屬的な境遇に置かれて卑屈に陥り行く者の惨めさを體驗して、そこから逃亡した。彼は再び伯父の家に歸らんとしたが、伯父は彼の墮落を知つて家に迎へなかつたので、彼は愈々放浪生活に入つた。時に十六歳である。

青年時代の放浪生活 印刷師の許を出て暫時ジュネーブ市の附近を放浪し、親切な素朴な百姓の家に寝泊りをしたりした後、やがてルソーは無一物でサヴォア (Savoie) に行つたが、そこで舊教の一僧侶ポンヴェル (Pontverre) に救はれ、その指圖と紹介によつて、アマシイ (Anney) なるワラン夫人 (Mme de Warrens) の許に送られた。「聲め面をした信心凝りの婆さん」であらうと思ひながら訪ねて行つたワラン夫人は、意外にも二十八歳の若い未亡人で、先づ目についたのは、その「愛嬌の漲つた顔、優し味を湛へた美しい青い眼、眩しいばかりの頬色、妖艶な頸襟」であつた。「こんな傳道者の説く宗教なら、人を天國に導く事疑ひなし」とルソーは思つた。この夫人は彼の生涯を貫いて幾度かの係りを生じ、彼に取つては

信頼と尊敬と戀愛と怨恨との相手となつたのである。

扱てワラン夫人に托せられたルソーは、夫人のすすめによつて、(その實は夫人の周囲の人々の取計らひによつて) 伊太利のトリノ (Torino) のカトリック僧院に送られることとなつた。そこは不良、無頼の徒を收容して舊教に改宗させ、適當な職業と地位とを與へることを使命とする所であつた。ルソーは希望を胸に抱き、古のハンニバルの壯圖を偲びつつ、楽しい旅路にアルプスを超えてトリノ僧院に行着いた。然るにその陰鬱な牢獄に似た空氣は自由奔放な彼には堪へ難いものであつた。彼は自らの新教的立場から、傳道師の説教に對して無遠慮に論議し反駁した。そしてともかく表面上だけの改宗をさせられながら、内心には僧院の虚偽と腐敗とに憤激しつつ、二箇月餘りにしてそこを出された。

ルソーは所持してゐた二十フランと暫時の日數とをトリノ市内の見物に費した後、生計の途を求めてベジルといふ銅版匠に身を寄せたが、その主人の留守中に若い主婦と馴れ合つたことが主人に知れ、忽ちにして逐出された。次でヴェルセリ伯爵未亡人の許に奉公し、文學好みの未亡人が、(胸部痛腫で自ら筆を執れないので) 口授するのを筆記することが彼の仕事とせられた。約三箇月の後未亡人の死と共に一家は解散し、ルソーもそこを去つたが、ルソーはこの家で令嬢のリボンを盗み而もその家の料理人の少女からこれを貰つたと言ひ張つて、無垢な少女に罪を負はせた。それはルソーがこの少女を愛して居り、彼女のために令嬢のリボンを盗み與へようと思つてゐたことだから、つひに彼女が自分にそれを盗み與へたと誣告してしまつたのである。ルソーはかかる動機にも拘らずこの誣告を生涯悔恨し、懺悔録起草の一原因もこれを告白するためであつたのである。尙伯爵未亡人の家に居る間に知己になつた人々の中、サヴォアの學僧なるゲエム (Abbé Jean-Claude Gaimet, 1692—1761) は誠實で簡素な透徹した説教によつてルソーに深い尊敬を起させ、『エミール』第四巻に出て来る「サヴォア人司教の信仰告白」(Profession de foi du Vicaire savoyard) のモデルとせられた。

ルソーはそれから又グヴオン (Gouvon) 伯爵の邸に雇はれたが、舊友バアクルが訪ねて来てからその友に心酔し二人で無断で邸を出て遊び廻る様になつたため、つひに伯爵家を解雇せられた。かくてこの舊友と共に再びアルプスを超えて北に旅し、アマシイに到着して友と別れ、「親の家のやうに思つてゐた」ワラン夫人の許に身を寄せた。それはトリノ地方の放浪三年を

經てルソーが十九歳の春であつた。彼の不安な期待に反して、夫人は變らぬ慈愛を以て迎へて呉れた、彼は夫人を「母ちゃん」(Maman) と呼び、夫人は彼を「坊ちゃん」(Petit) と呼んで、當初は親子の様な純な甘えた關係を保つてゐた。夫人はルソーに常業を與へんとして神學校に送つたが、彼はそこにも長く居ることが出来ずに歸つたので、次には音楽を學ばしめんとしたが、彼は音楽の天才と少年時代よりの愛好とも拘らず、それを規則正しく學修するだけの熱意忍耐を欠いてゐた。そこで夫人もルソーを見棄てることに決心し、彼をリヨン (Lyon) に送り、その間に自らは或る秘密の所用のため巴里に行つた。ルソーはリヨンから歸つて見るとワラン夫人が居らなかつたので、暫時悪友と遊び、ローザンヌ (Lausanne) 及びニューシャテル (Neuchâtel) に行つて音楽の教師となつた。その間に知人を得て巴里に行つたが、ワラン夫人は既にリヨンに歸り、更にシャムベリー (Chambery) に移つたことを知り、彼も亦シャムベリーに来て三たびワラン夫人の許に身を寄せた。

一七三二年(ルソー二十歳)以後の數年間はルソーに取つて楽しく又修得の多かつた時期である。彼はシャムベリーに於てゴーフクール (Gaufecour)・コンヂエ (Congie) 等の文學者と交はり、文學への興味を興へられた。この間に彼は過度の勉強から健康を害し、その病氣静養のために一時モンペリエ (Montpellier) に行つてゐたが、そこから歸るとワラン夫人はシャムベリー村の郊外なるシャルメット (Charmettes) といふ地に別荘を設けて、ルソーをそこに居らしめることとした。(この頃彼は音楽を教へようとして近所の娘達を集めたが、その一人々々と戀愛に陥り、就中一人の娘がルソーと非常に親しかつたので、ワラン夫人はつひにルソーと醜交を敢てするに至つた。尤も夫人にはその外にも關係してゐた男があり、その男のために財産を失つた。そこでルソーは夫人の財産を管理する役目を帯びてシャルメットの別荘に置かれることとなつたのである。時に一七三八年である。) シャルメット別荘の生活はルソーの告白によれば生涯の中で最も楽しいものであつた。この間に彼は異常の熱心を以て讀書し、ポルテール、モンテーニユ、デカルト、ライブニッツ、ロック、マルブランシュ等の著書に親んだ。彼は又數學・物理學・化學等をも愛好し、又かねてから未熟な素養を有つてゐた羅旬語をもこの機會に十分勉強した。(但し彼は希臘語にだけは通じなかつた。彼の著作中に屢々現れて来る古代希臘に關する學殖は、恐らく羅旬語及び近代語を通じて得られたものであらう。)

やがてシャムペリーに歸つて見ると、ワラン夫人には他の戀人が出来てゐたので、ルソーは閨々の裡にそこを去り、一七四〇年にリヨンに行き、マリーブリー(Mably)といふ軍人の家に家庭教師となり、次で一七四二年に巴里に出た。

巴里生活 巴里に出たルソーは自ら考案した新式の樂譜記入法を學士院(L'Académie des sciences)に提出し報酬を期待したが、唯一片の抄抜のみで拒絶せられた。然し彼はこの世界的文化的中心地に於て上流貴婦人デュバン夫人(Mme Dupin)やブローグリー夫人(Brigitte)並びに文筆家ディドロ(Diderot)、コンディヤック(Condillac)、マリヴォア(Marivaux)、フォントネル(Fontenelle)等と相識した。然し彼はやがて外交方面に身を投じ、一七四三年ヴェニス(Venise)の佛國大使モンテグ(Montaigne)伯の書記官としてヴェニスに行つたが、伯と合はずして僅か一年にして巴里に歸つた。

巴里に歸つた彼はその下宿屋の雇女テレーズ(Thérèse)と戀に陥つた。彼女は純情で可愛らしくはあつたが、併し無學であつた。ルソーはこの女から「聖者」として敬愛せられつつ、その後の生涯三十八年間を共に暮し、その間に五人の子供を擧げた。ルソーは決して無情な父ではなかつたが、生活に窮したので、テレーズの意に背いて子供を悉く養育院に送り、彼の行方も知らなかつた。(これはルソーの生涯に於ける悔恨の種の就中大なるものである。)巴里に於けるルソーは尙デュバン夫人の秘書になつたり、ボルテール及びラモー(Rameau)合作の劇を修正したり、ディドロを中心とする『百科全書』の編纂にも與かつたりした。後述の如きディジョン學士院の懸賞論文に應募して名譽を博したのもこの頃である。又彼の自作の喜劇『村の卜者』(Devin du village)はフォンテンブローで、國王の前に上演せられ、その喝采によつて宮中に召されたが小心のため参内せず、年金を受ける機会を失した。伊太利音樂を讀んだ論文『佛蘭西音樂論』(Sur la musique française)も好評を博した。

學藝論 ルソーは早くから文筆に興味と力を有し、シャルメットの別荘生活中にも多くの稿を物したが、未だ何一つ公表しなかつた。然るに一七五〇年佛國ディジョンの學士院(L'Académie de Dijon)によつて提出された懸賞論文『科學及び藝術の再興は道德の腐敗に貢獻せしや或は淨化に貢獻せんや』(Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les mœurs?)といふ題目が巴里市内に掲示せられた時、ルソーは偶々ディドロを獄中に見舞に行く途

中に之を見て、「瞬間的な啓示」(soudaine révelation)の胸に湧くのを感じた。蓋し彼の腦裡に何時の間にか醜態されつつあつた思想が、この題目によつて焦點を與へられ、明確な形態に結晶したのである。そこで彼はディドロとも相談して、應募の筆を執つた。これが所謂『學藝論』(Discours sur les arts et sciences, 1750)であつて、次の如き要旨がそこには論斷せられてゐる。

學藝の再興發達は道德を淨化したか、將た又腐敗せしめたか。この何れを取つて答へべきかに就てルソーは「自己の無學を知りつつも尙且つこれに答ふべき資格ありと考へる正直な人間に適はしい」答として、斷然「腐敗せしめた」と答へた。彼によれば、學問と藝術とは人間を外面的修飾に、虚偽に、懦弱に、勢力の勞費に導くのみであつて、眞實の徳と力とはその故に亡び行くのである。「學藝の光が地平線上にさしのぼるにつれて徳は遠く逃げ去る」ことを、彼は埃及に就ても希臘・羅馬に就ても史的事實として例證した。これ等の國民がその創業當時の無學な粗野な質朴な新鮮な時代には如何に強く純潔有徳であつたか、そして學藝に洗練され修飾されて行つたとき如何に果敢なく他の野蠻民族に亡ぼされたかを、彼は念入り指摘した。又彼によれば學問や藝術は本來人間の不徳から生じたものである。天文學は迷信から、雄辯術は野心と憎悪と阿諛とから、幾何學は貪慾から、物理學は埒もなき好奇心から、そして倫理學すら人間の自恃から生れたのである。若し人間が不義でなかつたとしたら法律の必要があるか。暴君や戦争や謀叛がなかつたとしたら歴史は成立つか。そして奢侈のない所に藝術は榮え得るか。かくの如く人間の不徳より生み出された學藝が、人間を不徳に導くのは當然である。ルソーはこの様に説いて文明の餘弊を痛罵し、教育に就ても、莫大な經費を以て教育せられる當代の青年が、何處にも用ひられない言語(古典的死語)を修得して自國語を忘れ、自分でも殆んど解し難い詩を綴つて、眞理とも誤謬とも區別のつかぬことを尤もらしく議論するとして、これを痛撃し、こんな方法で教育される位なら寧ろテニスコートで時を費す方が少くとも運動になつて有利であると言つてゐる。要するに文明社會には「物理學者、幾何學者、化學者、天文學者、詩人、音樂家、畫家が澤山あつても、最早市民(citoyen)といふものが居らないのである」。こんな調子で時代が進むならば、人類の子孫はやがて諸手を大地に差延べて絶望の餘り叫ぶであらう、「お、全能の神よ、吾々を祖先の恐るべき學藝から解放し給へ、吾々を幸福

ならしめ、御身の眼に貴重なるものたらしむべき唯一の寶を——無知と純情と貧困とを——吾々に返し給へ」と。

この『學藝論』はルソー自らが『懺悔録』の中に回顧してゐる所によれば、温かい感情と力とは満ちてゐるが、全く論理と秩序とを缺いてゐるものである。併しこれによつてひそかに彼は、自らの巴里生活に於て親しく目撃した文明の餘弊と、故郷ジュネーヴの純朴な生活とを比較して、當代文明社會を呪詛し、反抗兒としての第一聲を擧げたのであつて、多年彼の胸中に鬱積してゐた思想は、これより明確なコースを辿つて發展し形成せられて行つたのである。ディジョンの學士院がこの論文を當選せしめたのを見れば、彼の論旨が如何に的確に時弊を衝いてゐたかを窺ふことが出来る。

人間不平等起源論 『學藝論』によつて名聲を得たルソーは、一七五三年に又ディジョン學士院の懸賞論文に應募した。今度の問題は「人類の間に於ける不平等状態の起源如何、而してそれは自然法によつて正當化されるや否や」(Quelle est la source de l'inégalité des conditions parmi les hommes; si elle est autorisée par la loi naturelle?)といふのであつた。これに答へたのが即ち『人間不平等起源論』(L'origine de l'inégalité parmi les hommes, 1755)であつて、彼はこの論文に於て初めて「自然状態の人間」(l'homme a l'état naturel)が如何に寡欲素朴にして同情に富み、秩序と平和とを享有したかを述べ、それがやがて産物の増加、金屬珠に鐵の利用、分業の發達、富の蓄積によつて貧富の懸隔を生じ、それが富者に不安を、貧者に猜疑を生ぜしめたことを論じ、かくて富者が自己の富と利益とを保持するための奸策として法律が作られ、財産所有權が確保せられ、更に有司を置いてこの強弱不平等を益々鞏固にし、つひに權力を君主の專制に委ねることによつて主君と奴隸との差別を生ずるに至つたことを論じてゐる。文明の進歩はかくして不平等の原因であり、人類の歴史は理想的自然状態より墮落せる文明生活への歩みである。

ルソーのこの論文は、さきの『學藝論』に於て發散せられた文明批評が、歴史哲學の形態に組織せられたものであり、而もその結論は單に文明の一般的呪詛に止まらずして、當代現實の經濟組織と政治機構とを、支配階級の利己的所産であると断定してゐるのであるから、明かに左翼的イデオロギーを含み、革命文學としての力を藏してゐる。ディジョン學士院がこの論文を敢て當選せしめなかつた理由は、それが餘りによく書かれてゐることの故に、現實の波瀾を恐れたからである。ボ

ルテールの如きはこの論文に感激し、ルソーを皮肉交りに激賞して、「吾等して畜生たらしめんがために、これほど強烈な精神を有つてゐた者はなかつた。人汝の書を読まば、四足にて走ることを喜ぶに至る」と言つた。

閑居と主要著作 ルソーの名聲が高まると共に彼に對する壓迫も次第に加つて來たので、彼は一七五六年故郷ジュネーヴに身を避けた。ジュネーヴは彼を歓迎し、市民(citoyen)の稱號を與へ、彼はまた新教に復歸した。ジュネーヴの貴婦人エピネ夫人(Mime de la Live d'Epinau, 1766—1783)は彼のために有名な別荘(Herminage)を建てて呉れた。併し彼と夫人とは、夫人の友人をも交へての愛の葛藤に悩まされ、彼は居ること一年にして、モンモランシイ(Montmorency)なる知人マター(Mathias)の家に移つた。數箇月後にその村に自分の家を設け、そこで閑居の日を送つた。彼はこの閑居に於て自然と人生とに對する多年の繊細な深刻な洞察を纏め、これにたぐひ稀なる表現を與へることによつて、一代の主要著作を完成した。即ち『新ヒロイズ』(La Nouvelle Héloïse, 1762)はその人間感情と自然美との描寫に於て、十八世紀の主知的啓蒙文學より十九世紀の浪漫主義文學への轉回の先驅となり、『社會契約論』(Contrat Social, 1762)は民主政治の原則を示して革命の經典となり、『エミール』(Emile, 1762)は人間教育の根本的革新を提唱して教育史上のロムルス的轉回を促した。これ等は實にルソーの思想の頂點を示し、思想史上に於ける永遠の生命を彼に保證した古典的名著である。『エミール』の内容は後に項を改めて紹介することとし、ここには『社會契約論』の要旨と地位とに就て略説しよう。

社會契約論 「人は生れながらにして自由である。然るに今や到る處鐵鎖に繋がれてゐる。(L'homme est né libre, et partout il est dans les fers.)他人の主人であると信じてゐる人々と雖も實は他人と同様に奴隸たるに過ぎない。かかる變化は如何にして生じたのであるか、余はこれを知らない。併し如何にしてこれを正當化すべきか、この問題には答へ得ると余は信ずるのである。」この卷頭の一節は、生れながらにして自由なる人間が、國家生活をなすことによつて、到る處その自然的自由を奪はれてゐるのであるが、かかる國家生活の發生發達の史實に就ては彼は知る所なく、唯この事實を如何にして正當化(rendre légitime)すべきか、即ち如何にして根據づけ得るかが彼の課題であることを示せるものである。換言すれば個人がその原初の(自然の)自由を棄てて公共の意志に服従するといふ國家生活は、如何にして基礎づけられ得るかといふこ

とがルソーの問題である。

扱てルソーによれば、「自由の抛棄は人たる性質の抛棄である。人類の権利の抛棄であり、又實に人類としての義務の抛棄である。……或人の意志の中より總ての自由を取去るといふことは、その人の行爲より總ての倫理的價值を取去ることである。」(自由が道德の存在根據であるといふカント的思想が如何に端的に叙べられてゐるかを見よ。)ここに人の倫理的價值の根據として絶對的に擁護されてゐる自由 (liberté) とは、勿論自然のままの放縱ではなくて所謂道德的自由である。かかる自由を失ふことなくして而も社會生活をなすには如何にすべきか。換言すれば人格の自律と社會生活といふ人間に缺くべからざる二つの要求を兩立せしめるための可能的方式如何。ルソーによれば「吾々は社會の一形式を見出さねばならぬ。その形式は、各自の協同の力を以て團體各員の身體財産を防護せしめると共に、協同に加入せる各員は、協同にも拘らず唯自己にのみ服従し、以前と同様に自由に居ることが出来る様な形式であらねばならぬ。この形式こそ社會契約に基く社會である。而してその社會契約の條規は、先づ第一に各人がその身を擧げて社會に提供することである。これによつて總ての人は平等となり、何人も他人を書して自らを利することがなくなる。又その提供に當つては何等の留保をしないのであるから(ロックの契約説との相違を注意せよ)、この結合は完全であつて、これ以上に完全な結合はない筈である。要するに各人は自己を全體に提供するのであるから、特定の何人かに提供するのではない。(ホッブスの契約説との相違に注意せよ)而して社會の何人に就ても自分が他人に認めるだけの權利を他人からも認められない者はないのであるから、(人格價値の尊嚴と平等とに關するカント的思想の先驅を見よ)吾々はその失へるすべてのものに對してはその對價を得て損する所なく、而もその所有する所を譲り得る一層強き力を與へられることが出来るのである。」

故に社會契約の主旨を要約すれば「吾々各自は共にその身體とすべての力とを共同意志 (volonté générale) の最高の命令の下に置き、その代りに、吾々は全體の個々の分子として自己の構成部分を獲得する」といふことになる。社會契約はかくて契約の當事者たる各個人の代りに、これに参加せる總てのものを分子とする精神的且つ集合的なる團體を作り、この團體はその統一と共同の自我と生命と意志とを得るのである。かくの如き公共的人格は以前は「都市」(cité)と呼ばれたが、

現今では「共和國」(République)又は「政治團體」(corps politique)と言はれ、その構成員から見てもその團體が受動的である場合に「國家」(état)と呼ばれ、能動的である場合に「主權」(souverain)と呼ばれ、他の同種のものと同立する場合には「權力」(puissance)と呼ばれてゐる。又その團體員をば、全體としては「國民」(peuple)と言ひ、國法に服従する者としては「公民」(citoyen)と呼ぶ。(全國民が主權者であり、國家と主權者と國民と公民とが結局同一のもの見方の相違に過ぎないといふ民主政治の原則を見よ。)

社會契約によつて失ふ所は自然の自由と、彼がその欲望に誘はれて獲得し得る一切のものに對する無制限の權利であり、その得る所は公民としての自由と彼の所有する一切のもの所有權である。この外、公民たるに由つて生ずる利益として倫理的自由を加へることが出来る。而してこの自由こそ眞正に人をして自己の主人たらしめるものである。何故ならば、自己の私欲に服従するのは奴隷であるが、自ら定めた法律に服従するのは自由であるからである。共同意志の表現は法律 (Loi) である。故に各人が自然的自由を棄てて倫理的 (公民的) 自由を得るといふことは、結局法律に従ふことである。而して、共同意志が總ての人に適用されるためには、それは總ての人から生れねばならぬ。換言すれば國民は總て立法權を有し立法行爲に參與せねばならぬ。(民主政治の原則の確立されたるを見よ。)

扱てかかる共同意志の表現たる法律を執行する機關が政府である。「人は往々にしてこれを主權者と混同するけれども、單に主權者の道具たるに過ぎないものである。政府と人民との關係は絶對に委任又は雇傭に過ぎず、彼等 (政府) は主權者 (人民) の單なる官吏として、主權者の名に於て、その委任されたる力を運用してゐるに過ぎない。故に主權者は必要に應じてこれを制限し、それを更改し、又はこれを回收することが出来るのである。」(革命是認の思想を見よ。)

以上がルソーの『社會契約論』の要旨である。周ねく知られてゐる通り、近世の社會契約論は英國のホッブス (Thomas Hobbes, 1588—1679) によつて創唱せられたが、その説によれば人類は自然状態に於ては「各人が各人に對して狼 (Homo homini lupus) であり、從つて「萬人の萬人に對する戰」(Bellum omnium contra omnes) を現出するが故に、各人は互に契約して特定の個人又は團體に一切の支配權を讓渡し、かくして出來たる主權者の專制に絶對服従することにより、各人は

各人に對して神」(Homo homini deus)となるのである。即ちホッブスのこの契約論は專制政治の基礎づけに歸結したのである。次でロック (John Locke, 1632—1704) も契約論を唱へた。それによれば自然状態はホッブスの説くが如き闘争状態ではなくて、平和と好意と自然的扶助の状態であるが、併しそこには未だ特定の公認された公正な立法・司法・行政の制度がない。そこで各人は契約によつて政府を作り、これ等の機能をそれに附與した。併しながら彼等が契約によつて國家を作つた目的は、それによつて彼等の生命・自由・財産を侵されない様に保持するためである。ホッブスの言へる如く各人本來の權利を全部放棄したのではなく、唯その一部分のみを譲渡することによつて爾餘の最も重要な權利即ち生命・自由・財産の權利を保持せんとしたのである。故に爲政者の權利は有限であつて、人民の生命・自由・財産を侵害することは出来ない。立法權は或る特定の目的を達するために信託せられた權利であつて、若し立法者がその信託せられた目的に反した立法を行へば人民は立法者を免ずる權利がある。立法者を選挙する權利は人民にあるのだから。ロックのこの所説は主權の制限を基礎づける契約論であつて、未だ徹底せる民主政治の原則には達して居らない。かくの如き前階の後に、ルソーの契約論は初めて民主政治の原則、革命是認の原則を確立し、憲政の經典、革命の經典となり、又自然的自由より倫理的自由への向上を説いて國家生活の倫理的基礎を確立したのである。ルソー自らの思想發展史から見ても、ここでは既に架空的な自然状態への憧憬や人類の社會生活の歴史的敘述などを意圖することなく、寧ろ現實に即して理想的社會生活を建設するためには、如何なる原則に據るべきかを論究してゐるのである。ここに現はれたルソーは最早なる反抗兒ではなく、破壊の闘士でもなくて、理想的國家建設の論客であり、單なる感情の狂熱家ではなくて、透徹せる理知の人、整然たる體系の人である。彼の『社會契約論』を「思想上の幾何學」と嘆賞する人のあるのも故あることである。

晩年の迫害 『社會契約論』と同年に著された『エミール』の内容は後述の如くであるが、そこでもルソーが當代の社會に與へた痛撃と革新的企圖とは、内外の熱狂的愛護によつて益々強く感ぜられ、同時にそれは爲政當局に對しても、ルソーを妬む友人に對しても愈々執拗な迫害を意圖せしめるに至つた。かくて『エミール』出版の一七六二年に政府は同書の焼却を命じ、巴里の高等法院 (Parlement) はルソーに逮捕狀を發し、僧正は彼を破門し、巴里大學の神學部も亦彼に反對を表明し

た。ルソーは斯くして故郷ジュネーヴにさへも (逮捕令が布かれてあるため) 居ることを許されず、イヴエルダン (Yverdan) に遁れて又そこを逐はれ、獨逸のフレデリック二世 (保護の下にその領地なるモチエル (Motiers) に暫時身を置いたが、この時『懺悔録』の稿を起した。又そこでも石攻めに遭ひ、ビーネ (Bienné) 湖上の小島サン・ピエール (Saint-Pierre) に遁れた (一七六五年)。然しこの閉居をも亦二箇月足らずの間に政府の命によつて逐出され、それから巴里やストラズブルグ (Strasbourg) を彷徨した後、英國の哲學者ヒューム (Hume) が折柄巴里に滞在してゐたので、この人の招きと知友の勸説によつて、ヒュームに伴はれて倫敦に渡り (一七六六年)、その友人の家に身を寄せた。然るにルソーはヒュームとの折合が悪くなり、且つ友人達が自分に對して惡意を有するかの如く猜疑し、居ること四箇月にして翌年英國を去り、それから佛國・瑞西の諸方を放浪して一七七〇年に巴里に歸つた。巴里に於ける彼は著作と樂譜の收入とで辛うじて暮してゐたが、この間に『懺悔録』を脱稿し、その續篇とも見らるべき自傳的作品『對話篇』(Dialogue, 1775—76) 及び『夢想録』(Reveries, 1777—78) を著した。一七七八年五月に彼の同情者チラルダン (Dirardin) 伯の保護によつてその領内のエルクノンヴィユ (Ermenonville) に住居を與へられ、その年の七月三日卒中を以てそこに歿した。時に六十六歳である。『懺悔録』は死後に於て(全十二卷の中第四卷までは一七八一年に、残りは一七八八年) に出版せられたが、それは放浪曲折の彼の運命とその内的生活とを驚くべき緻密さと露骨さとを以て告白してゐる。因にルソーの遺骸は死後十六年間臨終の地エルクノンヴィユに埋められてゐたが、共和曆三年に至つて、(モオレの語の如く)、「巨砲のどよめきと、喇叭太鼓の轟きと、喜悦恐怖兇暴に狂せる民衆の烈しい歡呼の中に」偉人を祀る國家的殿堂——巴里のパンテオン——に、ヴォルテールと並べて移し置かれた。

三 『エミール』に於けるルソーの教育思想

『エミール』の性質及び構造 『エミール』は世上周知の如く、假托の子弟エミール (Emile) が理想教師により

て育てられる徑路並びにエミールの理想の妻たるべきソフィー (Sophie) の教育せられる徑路を述べた教育小説である。全巻が五篇に分れ、第一篇の初めに總論が述べられ、以下第四篇までエミールの年齢の發達に伴ふ教育が論ぜられ、第五篇にソフィーの教育が取扱はれてゐる。ルソーはこの書をば「思慮深い一人の善い母(シユノンソー夫人)を慰めるための覺書が長くなつたもので、内容の貧弱なのに比べて大きすぎる」と言ひ、五冊の小冊子に書かれたものを一つに纏めたい希望を抱いてゐながらも、もとのままに出すと斷つてゐる。如何にもこの叙述には重複や冗長さが見逃がされ得ないけれども、併し流石に一代の天才が「二十年間思索を練り三年間筆を執つて著した」と告白してゐるだけあつて、その革新的提言の豊富さと表現上の鋭利清新さに於て、教育文學上屈指の名篇たるを失はない。

總論—ルソーの教育思想の根本的特質　ルソー教育思想の特色は第一に所謂主觀的自然主義である。即ち彼は人間本然の性を伸長せしめることに教育の本質を見出す。「造物主の手を出す時は凡てのものが善であるが、人間の手に於て凡ては墮落する」(Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégenere entre les mains de l'homme) と54巻頭の名句は、人間本然の性が如何に善美にして、不純なる環境や傳統的教育がこれを如何に毀損してしまふかを説破してゐる。ルソーはこの思想をば外界自然物の生育を引例して展開せしめてゐる點に客觀的自然主義の面影を具へてゐるが、併し彼は口を極めて「子供の理解」を勧め、子供を子供として如實に認識することの必要を力説してゐる。即ち人をその自然的發達の各時期の特徴に従つて教育することが彼の根本主義であつて、これを主觀的自然主義と呼ぶことは史家の所説の一致する所である。この點を一層立入つて

追究するならば、ルソーに於ける教育の三要素は自然 (Nature) と人間 (Hommes) と事物 (Choses) とである。自然の教育とは人間本具の機能や器官の内部的發育であり、人間による教育とは人間が他人の發育に加へる力であり、事物による教育とは人間が周圍の事物に就て自ら經驗を獲得することである。而してこの三要素は矛盾なく調和せねばならぬのであるが、そのためには人間による教育と事物による教育とを自然による教育に合致せしめなければならぬ。即ち自然が人を教育するままに、(人の自然的性能の發達するままに) 他人と事物とを奉仕せしめるのが眞の教育であつて、それが眞の主觀的自然主義である。かくの如く教育の重點を子弟自ら(主觀)の自然の發達に置いたことは、舊來の教育がその目的や内容(教材)を、國家の立場とか傳統的社會の要求とかによつて定めんとした傾向、換言すれば教育の標準を子弟自らの外にある客觀的方面に求めんとした傾向に對してまさに劃期的な轉回である。それは一言にして、教育の重點を客觀から主觀に移したものであつて、教育史上のルソーが哲學史上のカントと共に、所謂コペルニクスの轉回の榮譽を負はされるのはこの故である。

ルソーの教育思想の第二の特色は一般陶冶若くは人間陶冶の理念である。ここでは先づ社會人(L'homme civil)と對立した自然人(L'homme naturel)の陶冶が強調せられてゐる。社會人とは特定の傳統的社會によつて制約された人であつて、それはその社會との關係に於ての相對的價值を有する人であり、社會を分母とする「分數的單位」(Unité fractionnaire)に過ぎない。然るに自然人とはそれ自身のために價值を有する人であり、特定の分母に制約されぬ所の「絶對完全體」(Entier absolu)である。特定社會のための人——それは國民(Patrie)とか市民(Citoyen)とか呼ばれてゐるのであるが——はルソーの意圖する目的ではない。「國民と市民、この二つの

言葉は近代の言語から抹殺されねばならぬ。かく叫ぶ彼が専ら目ざす所は自然人である。そして「自然秩序の中では人間は凡て平等であつてその共通の天職は人間としての状態 (L'état d'homme) である。人間として立派に教育された人であるなら、何に向つても出来ぬといふことはない筈である。」かくてルソーの目ざす自然人は特定の職業人とも對立する。職業的陶冶に先立つて先づ人間を人間として教育するといふ一般的陶冶が彼の意圖する所である。「私の子供が軍人にならうと、牧師にならうと、辯護士にならうと、それは少しも私の關知することではない。両親の職業を襲がせる前に、自然は子供を人間として生活せしめようとする。生きることこそ、私が彼に學んで欲しく思ふ職業である。」ルソーはかくの如く國民教育とか社會教育とかの名に呼ばれる所——特定の歴史的社會的條件への順應としての——教育を排して端的に人間教育を主張する。尤もこの事はルソーが特定條件を充たすための教育を全然考へてもゐなかつたといふ意味ではない。彼は『エミール』の序文に於て、個々の個々の境遇に應ずる特殊の教育は自分の主題ではなく、「唯人間が生れる所では如何なる所でも」適用される様な教育を論ずることが自分の任務であることを限定してゐる。即ち彼は教育そのものを一般に人間としての教育のみに限定したのではなく、唯彼の論ずる問題をそれに限つただけである。而も彼が一般陶冶・人間陶冶を最も根本的・本質的なる教育として重視してゐたことは疑ふべくもない。上の立場に關聯してルソーは學校 (Colleges) による教育を全然論外としてゐる。蓋し學校の教師達は既存の慣習に拘束されて何等かの特定條件を充たす人間のみを作り、人間そのものを作るといふ期待には副ひかねるからである。エミールはそれ故に學校を離れ社會を離れて野に連れ出される。

要するに人間自然の性を善と觀するルソーは自然人——人間としての自然を人爲によつて歪められざる人——をその自然の伸長に即して教育せんとするのであつて、ここに主觀的自然主義と一般陶冶理念とが結合してゐるのである。なほ消極的自由教育論とか、生活即教育論とか、反社會的・反歴史的・反文化的教育思想とかの名に呼ばれる諸々の特質も上述の根本的特質に附隨してルソーの教育思想に含まれてゐるのであるが、これ等が果して何を意味するかは以下の具體的論述を通して明かにせられるであらう。

第一篇——一歳より五歳までの教育 嬰兒の教育に就て何よりも大切なことは強く育てることである。(強い人、自由な人、自立の出来る人とはルソーの教育説を一貫する陶冶理想である。)
「子供を死なないやうにするよりも生きさせるやうにするのが大切である。」
「生きるといふのは呼吸することではなくて活動することである。」
故に嬰兒を襁褓に包んで束縛するのはよくない。それを自然のままにして、四肢やあらゆる器官を自由に働かせることが第一要件である。束縛は身體を害するばかりでなく、精神的に彼等を苦しめ、苛責を感じしめ、不平反抗を誘發する。

子供を束縛する不合理・不自然の習慣は、母親が自ら子供を育てずに、無責任な乳母に育児を任せるからである。母親は自己の歡樂を追つて子供を臺なしにしてしまふことの愚を悟り、母親の本分に還つて自ら育児に當らねばならぬ。(當時の佛國及び歐洲一般の上流婦人の悪い習慣をルソーはここに痛撃してゐる。)
父親も亦子供の教育の義務を負ふべきである。「一體父としての義務を果すことの出来ない人は父となる權利がないのだ。貧苦や多忙や(下層階級の惡習)、世間體が悪いといふこと(上流階級の惡習)などは、子供の教育を怠る言譯にはならぬ。

讀者よ私の言を信ぜよ。私は何人たるを問はず人間の心を有ちながらこれ程神聖なる義務を怠つてゐる人に豫言する。こんな人は他日自分の過失に對して悔悟の涙をそそぎ、永久にその悲痛を慰められることが出来ないであらう。」(ルソー自身の痛烈な悔悟の告白を聴け。)

子供の教育は自然の法則に従つて鍛錬主義によるべきである。「自然を見よ、そして自然が教へる道を通つて行け。自然は絶えず子供を鍛へる。自然はあらゆる艱苦によつて子供の體質を強壯にし、早くから彼等に苦痛がどんなものであるかを教へる。」「四季の不順や種々の氣候や自然の條件に子供をさらし、饑餓・瀉瀉・疲勞を経験させて、彼等の身體を鍛錬させるがよい。身體は強健であればある程精神の従順な忠僕となる。」「弱ければ弱い程身體は命令し、強ければ強い程服従する。」「子供の性質が悪いのは身體が弱いからである。(ロックの鍛錬主義教育思想の影響を見よ。)

扱てエミールは孤兒であり、両親の權利をすつかり彼の教師が代つて握る。エミールと教師とは不斷にそして終生共に居ることを條件とする。限られた期間だけの師弟關係には、相互からの姑息手段が行はれ、彌縫策が講ぜられ、虚飾欺瞞が付きまといふ。それから教師は若い程よい。

大都會は人類の墳墓である。エミールは田舎に、清新な野に連れ出される。贅澤な玩具の代りに自然物が與へられる。餘りに早くから言葉を教へてはいけない。子供の経験する事物に伴はない空虚な言葉を使はせてはならぬ。併し子供の言はんとする所は明瞭に言はしめよ。大人が付度して言つてやることは、言語のためにも徳性のためにも有害である。總じて用語の数を少くし、言語上の早熟を避けねばならぬ。(概念よりも経験を重んじ、空

虚なる言語主義を棄てて事物主義に立てる近代教育の基調を想起せよ。)

第二篇——五歳より十二歳までの教育 エミールは今や幼兒(Infans)の時期を過ぎて少年(Puer)の時期に入つた。彼は盛に活動する。彼は怪我をしなければならぬ。怪我をしても甘くなだめたりせずには落付いて見てやる。轉んでも自分で起きさせる。そして子供心に先づ眞の勇氣(自立心)を養ひ自由の悦びを喜ばせる。子供が自分で覺え得ることを教へてはならぬ。唯僅かに助けてやるだけでよい。體力が増し知識が増して自分も一人前だといふ自覺がこの時期に出て来る。個人生活がここに始まる。(自立の人といふ一貫せる陶冶理想を見よ。)

人の生命は無常である。何時まで生き永らへるか分らない。故に「吾々は現在を不定の未來の犠牲に供する残酷な教育」を止めねばならぬ。喜ばしかるべき子供時代を、涙や懲戒や威嚇や奴隸的生活の中に過させてはならぬ。子供は子供として取扱ふべきである。(將來の生活を準備するための教育といふ「生活準備説」を排して、現在生活の充實に教育の使命を求める所の「生活即教育説」を見よ。)

教育は實物により、自然の秩序に従つて行へ。自らの眞の必要を自らの力によつて充足せしめよ。(これは實にルソーに於ける教育の根本原則である。)子供には何事でも服従的にさせることなく、必要上からさせねばならぬ。「服従とか命令とか義務とかは全く子供の精神から取去らねばならぬ。」「子供は唯自己の経験によつてのみ眞の教育を受ける。他人の言葉で教育されるのではない。最初の教育は全く消極的でなければならぬ。消極的なれといふのは、「道徳や眞理を教へるな。唯悪や誤に陥らないようにして置け」といふことである。故に「現代の教育法と殆んど正反對の道を取れば誤はない。」(從來の干渉主義・他律主義から自由主義へ、客觀主義から主觀主

義への轉回を見よ。そして時代精神の背景にも注意せよ。)

子供の特性を知つて教育することは根本的に必要であるが、特性を知るためにも自由教育が必要である。(自由な活動に於て子供の個性を觀察せんとすることはプラトン以來の傳統的教育思想であるが、ルソーは特に彼自らの消極的教育の原則と結合してこれを説いたのである。)

自由を原則とする訓育は、その自由の結果生ずべき事態を「自然の罰」として受取らせる。玩具を壊したらすぐに別の玩具を與へることを止めて、「壊せば後で困る」といふ自然の罰を感じしめる。窓を破つた子供は日中でも夜中でも風に吹かれて風邪に罹るのが自然の罰である。要するに「罰を罰として科することなく、悪行の自然の結果として罰を感じしめねばならぬ。」よく活動した結果に對して物質的・感覺的な賞品(例へば菓子)を與へることに反對すべきではない。エミールは菓子のために走るのではないが、菓子を得る者は第一に走つた者であることを知つてゐる。(即ちルソーは賞品をば活動の動機としてではなく結果として與へることを許容してゐるのである。)

自由を原則とし、自然の罰を説いてゐるルソーは、併し全くの放任主義を主張してゐるのではない。彼は教師の模範の必要を認め、又子供の惡を抑へるには、理窟によらずして力によるべきことを説いてゐる。「子供を理窟で教育することは誤つてゐる。理性は人間の能力の中で最も遅く發達するものであるのに、子供を討論的方法で教育するのは順序が逆である。合理的な子供があるなら最早教育の必要はない。子供の惡を抑へるには説明によらず力によつて抑へよ。」(中世以來の問答式訓育法への反對を見よ。)更に彼によれば「生徒にはいつも自主の念を

抱かせて實は教師が生徒を管理統制してゐなければならぬ。子供は自ら好む所を實行するのであるが、畢竟は教師の實行させる所を實行するに過ぎない。」(即ち子弟の主觀に於ける自由・自律の背後には教師の周到なる他律・教導が存するのである。自由教育の眞義はかくて教育の本質よりも教育の方法上の手腕を意味するのであつて、ルソーの眞意を畢竟はここに歸着するのである。)

子供に早くから多くのことを教へても、それは少しも彼等のものとはなり得ない。「滑らかな磨き立てたやうな子供の頭腦は、目の前のものを鏡のやうに反射するけれども、何も深く印象されてゐるものではない。」換言すれば、無理に教へ込まれた事物は子供には感覺は出來ても判斷(認識)は出來ず、従つて觀念を有し得ない。「感覺作用は純受動的であるが、認識及び觀念は自動的(能動的)判斷であるから。」(カント認識論を想起せよ。)子供は唯身邊の必要に應じてのみ單純な正確な判斷を働かせる。

子供に語學は無用である。「神童でない以上は十二歳乃至十五歳の子供が二箇國の言葉に通じよう筈がない。」即ち子供には唯自國語だけを學ばせればよい。又言語は内容と一致しなければ駄目である。快辯饒舌は子供には禁物である。「大人の方では子供に地球を教へてゐる積りでも子供は實は地圖を學んでゐるのである。」所謂地理や歴史は子供には無理である。寓話も亦その意義が子供には理解出來ないから無益である。(母國語運動と實學主義とが結合せる近世前期教育思潮の連續を見よ。)

書籍による教育も當然排斥せられる。「エミールは十二歳になるが未だ書籍の何たるかを知らない。」自ら讀みたいと望むもの——例へば遠方の友からの手紙や父母親戚からの案内状など——を讀ませることが讀方教授の確

實な方法である。エミールは常に直接の環境から、必要に応じて、自らの活動によつて、必要なだけの知識を得る。少年は老い易く快樂は束の間である。彼等は間もなく生の悦びにも別れ、楽しい遊戯にも別れねばならぬ。然るに峻厳な親達は嬉々たる子供を怖ろしい聲で呼び立てて陰鬱な室に引っぱり込む。その室には書籍がある。書籍よ！汝は子供に取つて如何に呪はれたるものぞ。書籍を通してではなく、感覺を通しての知識、經驗に訴へての判断がこの時期の教育の要點である。又子供の生活に結合し、その必要よりして、例へば距離の測定や方向の判別などの知能を得させる。ここでは身體運動と判断力の養成とは一致し、而もそれが健全な情意の根柢となるのである。想像畫よりも實物寫生が、證明幾何よりも測定幾何が勧められるのもこの趣旨からである。エミールは記憶に乏しく判断力に富み、饒舌を知らずに唯實行する。彼はそれ故に自分の力相應の仕事を行ひ、常に目的を以て自發的に活動する。(受動的學習、書籍による單なる知識の注入を排して、知情意と身體運動との結合せる自發的目的活動を強調する勞作主義教育思想の明かなる表現を見よ。)

エミールは自己の個人生活に就て必要な知識と道德とを有してゐるが、未だ社會的なそれ等を有つてゐない。それで今は十分である。虚偽の禮法を教へてはいけない。エミールは禮法の蔭にかくれて傲慢になるよりは無作法であつた方がよい。權威や服従も彼の知る所ではない。エミールの目には帝王も下男も平等である。(個人主義と評せられ、反社會的と非難せられるルソーの立場はこれである。併し社會的關係への顧慮を彼は後日の教育のために保留してゐるのである。ここでは何よりも個人としての人間の不羈獨立な平等な成長が希念せられてゐる。)

要するに第一期の教育が體育を主とした様に、第二期の教育も亦體育を基礎として感覺的・經驗的・勞作的知育と、強く眞率にして單純確實なる情意陶冶とをその上に築かうとする。そこでは未だ社會的關心を交へず、個人としての且つ少年としての人生が充實させられる。それが必要にして十分な教育である。「萬一禍の録がエミールの頼もしい花を切り落しても吾々は更に後悔する所がない。」「エミールは少くとも少年期を充實して樂んだ。吾々は自然が與へたものを彼から何も奪ひ取らなかつたのだから。」

第三篇——十二歳より十五歳までの教育 エミール教育の第三期は、その期間が甚だ短いにも拘らず、大いに勉學し勞働して收穫を多からしむべき時期である。蓋しこの時期の子供は自己の生活に必要な以上の力が生れ、その餘れる力を利用する必要があるからである。而してこの時期の主たる任務は知育である。但しここでも單なる博學・街學は斥けられて唯有益な知識のみが求められる。有益とは併し必要といふことを意味する。故に僅少な確實な知識を生活の必要に結合して獲得することが、この時期の教育の根本原則である。例へば地球と太陽とを繞つて、生活上必要な地理的・天文學的・自然科學的諸知識がここでは主たる教授内容となる。

知識教授の方法は、この時期に於て特に盛に發生する好奇心を原動力とし、而も教師を困らせるための執拗な質問ではなくて、眞の求知心から生ずる連鎖的好奇心を原動力としなければならぬ。そしてこれを原動力とする限り、教授方法は教師が教へることよりも寧ろ巧みに問ふことを主とし、知識よりも方法を體得せしめ、眞理よりも眞理への道を開くことを眼目とする。從來の學者が蓄へ誇つた所謂眞理・學識はここでは極力排斥せられる。

「眞理を知る程人は眞理から遠ざかる。」一つの眞理を知ると(その誇の故にそれ以上を判断せんとする虚榮心

を生ずるが故に)、百の誤謬が伴ひ起る。「歐洲の學者社會は虚偽の公然たる養成所である。」そして誤謬・虚偽こそ惡の原因である。無知は惡を生まない。(かかる嘲罵が博學を誇る啓蒙時代の學界を如何に憤激せしめたかを想へ。)

純乎たる求知心を導いて必要な僅少の知識を正確に得しめんとする方法は、その用ふる道具としては出来るだけ實物を求める。地理は太陽と野原と森林と都會とを舞臺として教へられ、地球儀や天文圖や地圖等は斥けられる。物理學も精巧な實驗器械を用ひさせないで日常の經驗が利用せられ、必要な機械は寧ろ子供自身に發明・製作させる。所謂科學的雰圍氣の漂ふ所には科學は死んでゐる。實驗機械は感覺の練習を等閑にさせ、子供の器官を痴鈍にさせ且つ子供を畏怖せしめ注意を散亂せしめる。

この時期にも書籍は一般に斥けられ、『ロビンソン・クルーソー』だけが推賞せられる。それは實に人が自らの力によつて、大自然を相手として、必要な知識を確實に收得して行く典型的な道程を示し、絶大の興味と教訓とを與へるからである。

知識と共にエミールは又手工業を習はせられる。それは彼をして職業人としての職人たらしめるためではなく、それによつて職人を卑賤と考へる階級的偏見を棄てしめ、又一朝運命が禍した時、自らの力によつて生活し得べき地盤を作らしめんがためである。自分の力で自分の生活を支へ得る人こそ最も強い人であり、最も自由な人であり、人間としての職業を把握した人である。頭の人よりも手の人が尊重せらるべきである。著作家となつたルソーは自らの道を誤つたと告白してゐる。自分が筆を執るのは「罪を逃れるためではなくて讀書を戒めるためである」と彼は言つてゐる。尤もエミールは身體手足の勞働を尊重しながらも、反省思索の趣味を失ふべきでない。エミールは農夫の如くに働き哲學者の如くに考へねばならぬ。教育の秘訣はこの兩者が相俟ち相助けるやうに心身を練磨することである。何れにせよ、傳統的な地位や名譽はルソーによつて憐むべき無力として痛罵せられる。やがて來るべき社會的大變動は自然の力以外のすべての力を破壊し去るであらうと彼は言つてゐる。(勞働階級への尊敬、來るべき革命の豫言、かうした時代精神が勞作主義的教育思想と結合してルソーの所説となつてゐるのである。)

エミールはこの時期に於ても個人としての充實した知能を得ることを本領とするけれども、社會生活の意義、協同の必要をも學ばねばならぬ。そしてこれを學ばせるには抽象的な社會道德によつてではなく、具體的な協力作業——工場に於ける勞働者の分業的協同の如き——を知らしめ、實利的に理解せしむべきである。(この思想は一步を進めて實踐の提唱となれば、今日の社會的勞作、共同勞作の高調となる。)

かくの如くにして第三期のエミールは、やはり生活の必要に基づき、直接の經驗、特にも勞作によつて、確實なる知識と勞働の能力とを獲得し、個人としての自立的人格となる外に社會的協同の一員ともなる。そこに猶ほ缺けてゐるものは情操の教育であつて、これが即ち次の時期の課題となるのである。

第四篇——十五歳より二十歳までの教育 エミールは今や第四期の青年期に達した。それは人生に於ける第二回の誕生である。換言すればさきに人として生れた者が今や男性又は女性として生れるのである。この時期はそれ故に性的覺醒に對する教育、愛他的感情の涵養、道德的並びに宗教的情操の陶冶を主たる任務とする。

幼少時代は自己と事物との関係を學ぶことが主であつたが、今や自己と人との関係を學ぶべき時期である。正しく教育された青年に於ては、性的情熱よりも先づ友愛が生れる。それは一切の感情の源泉であり且つ根本である所の自愛心から發展したものであつて、自己に取つて必要な人を愛することから始まる。この謂はば利己的の愛心からやがて純なる同情心に發展する。この場合に抽象的な人類愛を説いても無益である。それよりも不幸な運命にある人々を直視させ、それに對して純なる同情を感じしめることが必要である。階級や門閥や地位・名譽を除いて赤裸々な人間に對して愛を感じしめ、又その感情を偽らず飾らず純眞に發露せしめねばならぬ。

純眞な感情こそ道德の根底である。自愛より他愛へ、赤裸々な人間愛へ、かくて次第に權利や義務の觀念も生れて來る。但し道德性は唯實踐によつてのみ養はれる。「善を爲すことこそ善人たるべき唯一の途である。故に正義の勇敢なる實行者たらしめよ。私情を棄てて人類愛に生きしめよ。而も人類への愛とは實は吾人の心中にある正義への愛に外ならぬ。」

この時期には人に對する關係を知らしめねばならないのであるが、現實目前の人の行爲には虚飾があり表裏があるから、寧ろ歴史教授によつて過去の人を知らしめるがよい。尤も所謂歴史は人類の頹廢に陥つて行くことが強く描かれて居り、又歴史的人物はその公的方面のみが描かれて私生活は現はれて居らず、且つ史的事實が史家の偏見によつて曲げられてゐることが多いから、寧ろ傳記を讀ませることが有望である。プルータルコスの英雄傳の如きは最も推奨すべき讀物である。(この提唱はルソー自らの體験に裏書されてゐる。)

寓話の意味を解することも今は出來るから、曾て禁ぜられてゐた寓話がこの時期から利用せられる。但し寓話

に格言を添へることは、單に無用であるばかりでなく、寓話の意味を局限するから有害である。

道德教育を行ふためには教師と生徒との接觸が特に必要である。教師は今やエミールを生徒と考へず友人と考へ、エミールも教師を最も親しき友と考へねばならぬ。教師はその友たる生徒と同じ地位に立ち、彼の單純な眞實な助言者となるべきである。生徒の過失を嘲笑して反抗心を誘發することなく、親切に慰め勞はるべきである。異性に對する情熱は成る可くおそく發せしめ、活氣と勢力とを保有せしめねばならぬ。そのためには早熟を促す刺戟を避けるため都會を去つて田舎に住ましめ、且つ激しい労働——狩獵の如きは最適——によつて情慾を他に轉向せしめるがよい。そして性に眼醒めた時期には性的知識をば、單純素朴な言葉を以て眞實に教ふべきである。

宗教に就てエミールはこれまで何事も知らなかつたが、今や宗教教育を受くべき時期に達した。併しそれは要するに、『サヴォア人司教の信仰告白』にある通り、純眞な道德性によつて、良心の満足を感じ、神への愛を知り、心を清くすることを喜ぶことの外には存在し得ない。神の存在、神の啓示の如き宗教的眞理はルソーによれば、理知の判斷によつてではなく、感情の直觀によつて證明せらるべきものである。余は哲學上論究することをなさずして唯我が心情に感ずる所を描く。聞く者に向つても亦それを己が心情に實驗せんことを求む。」とサヴォア人司教は説いてゐる。かくの如くにしてルソーは啓蒙思想家達の尊重した「頭惱の證明」(Veris des Geis)の代りに「心胸の證明」(Veris des Coeur)を高調し、主知主義に對して主情主義を掲げた。(このことは又カントに於ける宗教的信仰の地位、實踐理性の優位に關する思想の先蹤とも見られるであらう。)

美的情操も亦この時期の教育の課題であるが、それは一面には墮落した醜惡な文明——巴里はその最たるもの

である——を見せることによつて却て眞實の美への憧れをそそり、他面には單純にして眞に美しき古代人の表現法に接せしめることがよい。古典はこの意味に於て勸奨せらるべきであるが、併しそれも古典を知ること自身が目的ではなく美に對する思慕と趣味とを養ふのが目的である。(人文的實學主義の潮流を想起せよ。)

かくの如くにしてエミールは社會人として必要な對人的關係に就ての教育即ち道德・宗教・藝術の情意的陶冶を受けた。エミールは今やその最もよき配偶者を求めてゐる。吾々は彼女ソフィーを探さねばならぬ。

第五篇——ソフィーの教育 通説の示す如く、ルソーは女子教育に就ては寧ろ舊式な平凡な女を作ることと説いてゐる。彼によれば、女子は弱く受動的であり、柔和に優美に、男子を喜ばせるために、教育されねばならぬ。「男子を喜ばせ、男子に愛され敬せられ、幼き子女を慰め、かくて人生を美はしく悦ばしくするのが女子の務である。」勿論ルソーは男子が女子を奴婢として取扱ふべきでないと言つてゐるが、ともかく男子のために最も好都合なる妻となることが彼に於ける女子教育の根本原則である。

この根本原則に基いて、女子は強力よりも優美を旨とし、身を着飾ることを喜び、遊藝を習ひ、趣味を養ふべきである。強健な子供を生むために結婚前に相當の運動をすることは必要であるが、結婚後は専ら家庭の人として家事を掌り夫に仕ふべきである。女子が男子と同じ仕事をすることは女性の滅亡である。

教育の方法に於ても女子に對しては早くより權威を以て臨み、束縛を加へ、我儘を通さぬ習慣が養はねばならぬ。要するに所謂良妻賢母主義がルソーの女子教育の骨子である。吾々はそこに當時の歐洲一般、殊に佛國の都會の上流婦人の生活に對する彼の皮肉な抗議を覗ふことが出来る。平凡な舊式な女子教育論は新しい女に對し

ては却て鋭い警告となるからである。

四 汎愛派の教育事業

汎愛派教育事業の要旨 ルソーの教育思想が當代並びに後世に與へた幾多の影響の中で、吾々は先づ獨逸に於ける積極的教育事業として、所謂汎愛派(Philanthropen)の事績を一瞥しなければならぬ。この派の名稱は次に述ぶべきバゼドウの創立した汎愛學院(Philanthropium)から起つたものであり、この派の思想を汎愛主義(Philanthropismus)と云ふのであるが、その標榜する所は文字通り「人類愛」(Philanthropia)の實現に存する。即ち宗教の如何を問はず、國民の異同を論ぜず、汎く人類を愛してその幸福を増進せしめることを意圖するものである。ルソー教育思想の基調は、既述の如く、人間陶冶の理念であり、そこには人間を人間として敬愛する彼の心情が現はれてゐる。更に遡ればこの思想は啓蒙運動の動力であり、佛蘭西革命の掲げた自由・平等・博愛の旗幟もそれを闡明したものに外ならぬ。故に汎愛派の教育事業は、啓蒙思潮を一般的背景として、ルソーにも共通に顯現せる同一の時代精神を教育上の具體的成果にまで齎したものと解すべきである。

バゼドウ 汎愛派の第一の代表者はバゼドウ(Johann Bernhard Basedow)である。彼は一七二四年にハムブルグに生れた。父は製製造業者であつたが、教養乏しく頑固で怒り易く、母は愛憎で遂に狂死した女であつた。バゼドウがかかる父母から遺傳された資性は、敏感と焦燥と愛憎と短氣と酒好きとであつた。家庭と小學校とに於ける過酷な教育——而も彼の無用の反抗によつて益々激成せられた苦難の教育場——をば、彼は十八歳の時に逃げ出してしまつた。和蘭に於て水夫たらんと志して失敗した後、ホルジュタイン(Holstein)の或る田舎醫者の召使となつた。この醫者の親切な勸告に説得せられ、父

の希望によつて彼は再び親の家と元の學校とに歸つた。その後は私的教授と折々の詩作によつて生計の資を得つつ、一七四六年より同四七年に亘つてライプチヒ大學に神學及び哲學を修め、再びハムブルグに歸り、そこで曾ての教師と相談して一年以上も自ら研學を續けた。一七四八年の末頃ホルシュタインの一貴族クアールン(Ourlen)の家庭教師となり、その息子をば全く斬新な方法で教へて大なる効果を収めた。この貴族の推舉によりベゼドウは一七五三年に和蘭のゼーランド(Seeland)州のゾローエ(Soree)なる貴族學校(Ritterakademie)に道徳及び美學の教授となつた。彼は忽ちにして人望を集め、自ら公然と理論的思想を表示したにも拘らず、舊教神學者や敬虔派の市民から多大の尊敬を受け、その著『あらゆる階級に對する實踐哲學』(Praktische Philosophie für alle Stände, 1758)は大なる喝采を博した。然るに彼の名聲を嫉妬し憎惡する人々(その中には彼の同僚も居た)は、彼に不信仰の罪を負はせ、陰謀によつて一七六一年にアルトーナ(Altona)の大學に左遷した。そこに滞在した十年間に多くの著述を公にしたが、その神學書は正教思想から激しい反對を蒙り、彼は異教徒と宣告せられ、煽動されたる暴民に迫害せられ、その著者は發賣を禁止せられ、彼とその家族とは聖餐式に列することを拒絶せられた。大臣バルンシュトルフ(Bernstorff)の保護によつて辛うじて投獄を免れた始末である。加ふるに過勞は健康を害し、その視力は非常に衰弱して自筆の原稿すら讀み得ざるに至り、著述は口授によらねばならなかつた。一七六八年の初に教職を辭し、同年に『人類の友に對する意見』(Vorstellung an Menschenfreunde) (詳しくは、學校、學問及びそれ等が公の福祉に對する影響並びに人智の初歩讀本の計畫に關して、人類の友と有産者達とに寄する意見)を著して、學校の設立、教授法、初歩讀本の編纂等に關する彼の思想を發表した。諸侯、大臣、學者、教員、私人にして彼の意見を支持する者が多かつた。一七七〇年には『家族及び國民の父母に對する方法書』(Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker)をば『初歩叢書』(Elementarische Bibliothek)の第一巻として公刊した。それには教育のすゝめの基礎工事の計畫、教會と學校との關係、王子の教育、教育及び教授の制度に關する國家の監督、上流階級の教授、言語教授、女子教育、青年の宗教、教授用普通教科、の各問題に關する論文が收められてゐる。同年更に彼は『上流階級に於ける青年とその教師と友人とに對する初歩教本』(Elementarbuch für die Jugend und ihre Lehrer und Freunde in gestirnten Ständen)を公刊し、

この二著とそれの附録たる銅版畫とを併せて彼は自らの『初歩作品』(Elementarwerk)と名づけた。

ベゼドウは方法書と王子教育論(Agathokrator)とによつてデッサウ侯レオポルト・フリードリッヒ・フランツ(Laopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau)に認められ、一七七一年にデッサウに招聘せられた。彼はそこで先づ初歩教本の改訂を行ひ一七七四年に四巻として出版した。それは、幼兒の教育教授論より始めて、人間の心身兩面を論じ、更に通用論、宗敎論、道徳論、人間職業及び階級論、歴史・地理・自然科學・文法・修辭學の初歩を収めてゐる。算術教授に關しても既に前年に三巻の參考書を公刊してゐる。

一七七四年夏デッサウに師範學校を設立し、それを汎愛學校(Philanthropinum oder Philanthropium)と名づけた。その學院は富者の子弟には月謝を取つて一般陶冶を施し、貧者の子弟をば少額の月謝で助手(Famulaten)の名目の下に教師に養成することを目的とした。教職員としてはベゼドウの外に、(既に五年間も仕事を共にせる)ウォルケ(Wolke)、ベゼドウの娘エミリー(Emilie)其他二十人程の人々が相繼いでそこに教鞭を執つた。(その中には後述のザルツマンもゐた。)生徒は質素な制服を着け、頭髮を短く斬り、首巻を用ひず、シャツの襟を上衣の上に折返してゐた。(この質素な容姿は當時の一般子女の奢侈な扮装に比して著しい特徴であつた。)教科は古語の學習を著しく削減して、人身並びに動・植・礦物等自然に關する知識を主とし、實物及び模型によつてこれを教授し、又地球儀・地圖等を用ひて地球の形狀・運動を知らせ、度量衡を使つて算術・物理を授け、盛に工作・園藝に従はしめ、又野外教授を行ふ等頗る進歩せる教育を施した。訓練は専ら生徒の名譽心・廉恥心に訴へ、體罰は禁じて一切行はず、善行を獎勵するためには席次・彰善表・賞牌を盛に用ひた。一週六日の中二日は善行日(Meritentage)として善行の積れる生徒を上席にし、二日は富力日(Rächtumstage)として父兄が學院に贈れる寄附金額に應じて生徒の席次を定め、二日は階級日(Standestage)として身分階級によつて席次を定めた。毎月の中一日だけ特別日として生徒に斷食させたり床や藁の下に寝させたりした。又體育として野外生活・運動・沐浴・擊劍・乘馬等を獎勵した。

かくの如き特色を有する汎愛學院は(生徒數四十人にも満たなかつた)その名聲四方に喧傳せられ、一時は來觀者踵を接する盛況であつた。併しベゼドウは性質剛介で雅量に乏しく、統御の才を缺き、且つ成功を急ぎ、つひに失敗を招いた。彼

は寄附金の不足によつて汎愛主義の理想の實現され難き故を以て、その學院をば「デッサウ教育所」(Dessauisches Edukationsinstitut)と名づけた。又一時その管理權を部下に委ねたり或は實務を部下に托して自分は唯監督者となつたりした。かかる有様でこの學院は一七九三年に(創立以來十九年にして)閉鎖せられ、部下は諸方に散じてその教育法を傳へた。ベゼドゥは學院閉鎖に先立つて退き文筆を以て諸方を遍歴してゐたが、遂に一七九〇年六十六歳にしてマゲデブルグ(Magdeburg)に客死した。

ザルツマン ベゼドゥの部下として汎愛主義に共鳴し、而もその事業の實績に於てベゼドゥを凌駕したのはザルツマン(Christian Gotthilf Salzmann)である。彼は一七七四年獨逸エールフルトの近傍なるゼンメルダ(Semmerda)に生れた。エナ大學に學び、一七六八年にエールフルト附近の小村ロールボルン(Rohrborn)の牧師となり、後エールフルトに轉じた。然るにベゼドゥの書を讀んで深く共鳴し、一七八一年にデッサウの汎愛學院に招かれて宗教の教授となつた。居ること三年、その學院の衰へるに及び、ゴータ侯エルンスト二世の補助を得て、ゴータ近傍のシュネッフェンタール(Schneppental)に自らの汎愛學院を起し、一家眷族を擧つてこれが經營に従事した。その部下の教職員中には近世體操教授の始祖グー・ムーツ(Guts Muths, 1759—1837)、地理教授の大家カール・リッター(Karl Ritter, 1679—1859)等も居た。この汎愛學院内にはザルツマンの家族、教職員とその家族及び全生徒が居住して吉凶慶弔を共にし、看病慰藉互に相助け、全體が一大家族の如くに組織せられ、ザルツマンはこれを「同勢組合」と名づけてゐた。そして彼は全職員や全生徒から「父ザルツマン」(Vater Salzmann)と呼ばれ、自らは「生徒のすべての過失及び缺點の原因は省みて教師自らの中に見出さねばならぬ」といふ態度で教育に當つた。又常に「考へよ、忍べよ、行へよ」(Denken, Dulden, Handeln)の三標語を口にし、これを根本として獻身的・體験的の調育を振興し、更に體育を奨励し、諸教科目の教授方法の改善にも成功した。一八一一年彼の老齡既に八十に達し、その病革まるや、全學院の一大家族はその枕邊に集まり、看護奉養至らざる所なく、遺骸は校庭の林中に葬り校祀今に至つて絶えない。その學園は爾後益々發達し、著名の高等學校として現に榮えてゐる。加之彼の故郷ゼンメルダの邸宅は特に選ばれてその地の小學校の校地となり、その生家は教員住宅として永く保存せられてゐる。

ザルツマンの多くの著述の中特に有名なるものを擧げると、『小きき蠶本、一名兒童の非理性的教育への指示』(Krebsbuchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder, 1780)に於ては、當時の親達が自ら省みざる缺點過失の故に、子供を嫉妬・不従順・残忍・虚偽・大食等の惡癖に向つて教育しつつある事實を諷刺し、又『コンラード・キーンフー』(一名兒童の理性的教育への指示)(Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder, 1796)に於ては、模範的な父が健全な富貴な勤勉な堪能な子供を養成する方法を指示し、更に『小きき蠶本、一名教育者の理性的教育への指示』(Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, 1806)に於ては、正しき教育を行ふために必要な教育者の自己修養を説いてゐる。(以上三著は夫々大村仁太郎氏によつて『我子の惡徳』『我子の美德』『教育者の教師』といふ標題の下に翻譯せられてゐる)

汎愛派の代表者としては以上二人の外に尚カムム(Jochim Heinrich Campe, 1740—1818)、ヤンツ(Ernst Christian Trapp, 1745—1818)、ペーネト(Karl Friedrich Bahrdt, 1741—1782)等があり、何れもベゼドゥの精神と事業とに共鳴して類似の教育機關を經營し、又著作によつてその思想を宣傳した。今これ等の人々の教育思想を概括的に特色づけるならば次の如きものとなるであらう。

汎愛派の教育思想 汎愛派によれば教育の目的は人を幸福ならしめるにある。「吾人の最大の目的は愉快な人間を作ることである。」(バルト)「教育の主目的は兒童のために公益的な愛國的なそして、幸福な生活を準備することにあるべきである。」(ベゼドゥ)

幸福な生活に必要な條件は身體の養育と精神の陶冶とである。先づ「健康な身體は現世的幸福の基礎である。」兒童は生れると共に、適當な衣食住と入浴・外出・運動等によつて健康を促進しなければならぬ。そして上流の子弟と雖も簡素な服装によつて鍛鍊と運動とに便すべく、又園藝や手細工の勞作を行ふべきである。毎日六時間の

課業の中二時間は體育と勞作とに充てられねばならぬ。汎愛派のかかる體育強調は全く希臘以來の新機軸であつて、注目すべき近代的特色である。

次に精神陶冶として汎愛派の力説したものは理性と隣人への好意とである。彼等は理性の光を普及し同胞への好意を喚覺ますことをば人道 (Humanitas) に貢献する所以であると考へ、この使命を意圖する故を以て自ら汎愛派と呼んだのである。精神陶冶は徳育と知育とに分けられる。徳育の要諦は子弟の思惟と行動との合致を促して道德的品性を涵養することに存し、そのためには道德的權威を承認せしめることが必要である。そして訓練による良習慣の養成、特に服従の習慣による義務感の養成、高尚なる名譽心の喚起とそれに訴へる褒賞の手段、これ等の寛嚴宜しきを得たる家庭的訓育が徳育の第一方面である。第二は教説による徳育であつて、ここでは道德教授と宗教教授とが目ざされ、歴史教授も道德を目的として行はれる。そして結局道德的法則を自律的に遵守すること即ち自己支配が徳育の規範であり、ザルツマンの「考へよ、忍べよ、行へよ。」といふ標語もこれを表はしたものである。尚汎愛派が性教育に意を用ひ、動物や人間に就いて懐妊・出産の事理を教へ、性道德の純化を期したのは注目すべきことである。

精神陶冶の第二部門たる知育に於ては、何よりも先づ人生に有用有益なる知識が授けられねばならぬ。即ち自然科學・地理・歴史・算術・讀書・圖畫等の「公益的知識」(Gemeinnützige Kenntnisse)を重んじ、古典に貯藏された知識の代りに新しき事實的知識を重んずるのが汎愛派の立場である。(この實學主義思想こそ人文主義者が汎愛派教育思想の核心と見て攻撃した所である。)それ故に汎愛派は一般に言語をば思想傳達の人為的手段に過ぎぬと

考へ、古語・外國語の修得をば一種の餘儀なき禍とし、従つてそれ等は唯必要不可欠の程度に於てのみ學ぶべきものとした。更に言へば將來神學や法學を研究する者に取つてのみ古語が必要であつて、その他の者は近世語(獨佛英語)を修むべきであるとした。

最後に汎愛派の主張した教授方法は、子弟の知力を陶冶し學習の喜びを喚起することを要諦とする。そのためには感覺的事物を先にし、言語は後にすべきである。又教授は教師の講述のみによることを避けてソクラテ斯的問答法によるべく、教師の獨斷を注入する代りに子弟をして知識の發見に參與せしめる所の「開發法」(Heuristik)によらねばならぬ。従つて又無用の記憶を避け、子弟が事物を理解し愛好することによつて自然に記憶する様になすべきである。そのためには子弟の理解力に對應すべく教材を配序すること及び學習興味を喚起に努力することが要諦となる。教室の壁を事物や圖表で埋めること、好適の教科書を作ること等の必要がそこから演繹せられる。心理學的基礎を利用して而も教育學を獨立科學たらしめんとする努力並びに少青年のための讀物の著作に拂へる努力は、汎愛派の功績として永く讃へらるべく、そしてまた教員養成に留意したことも彼等の功績として特筆されねばならぬ。

五 カントの教育思想

ルソー及びバゼドウとカント 吾々はさきにルソーの思想を述べるに當つて、屢々カント思想の先驅と見らるべき契機を指摘した。カントはその理論哲學に於てヒュームから與へられた刺戟にも優つて、實踐哲學に於てはルソーから影響せられた

様である。彼が書齋に掲げた唯一葉の肖像はルソーのそれであり、彼の日課の散歩を忘れしめた唯一回の機會は『エミール』の耽讀であつた。カントに對するルソーの魅力は先づその表現の美しさであり、カントはそれによつて寧ろ惱まされ惑はされた様である。表現の美しさが自分を煩はさぬ様になるまで自分はルソーを讀まねばならぬ。その時初めて自分は理性を以て彼を眺めることが出来るであらう。かく警戒せねばならなかつた程にルソーはその著作家の天分に於てカントを感嘆せしめたのである。單なる虚榮心や退屈凌ぎのためではなく、(眞面目に)ルソーの著作を讀む者が先づ受ける印象は、ルソーが稀に見る頭の鋭敏さと、天才の高貴な熱情と、多感な心情とを、恐らくは曾て如何なる著作家も併せ有たなかつた程の高い程度に於て具備してゐるといふことである。そして本來學究の徒として知性の尊重に傾いてゐたカントが、普く人間を敬愛する心情に誘はれたのは、ルソーの感化によつてである。「私自身は本來の傾向から言へば眞理探求者である。私は知識への大なる渴望を感じ、知識の進歩に憧れ、そして進歩する毎に満足を感じる。私は曾て、この知的進歩のみが人間を高貴ならしめるものと信じ、無知の民衆を輕蔑したことがあつた。然るにルソーはこの偏見を是正して呉れた。私の思ひ出し虚榮心は消え失せた。私は初めて人間の貴ぶべきことを學んだ。」カントの實踐哲學を貫く人間性敬愛、人格尊重の思想は、恐らくルソーによつて培はれた心情の深化に外ならぬであらう。

カントの教育思想そのものに與へた影響としてはベゼドウの事業を擧げねばならぬ。カントによれば、人間陶冶に貢獻し得べき眞の教育は、古來の傳統に盲従する方法によつてではなくて、自然そのものから導き出した方法によつて行はるべくしてかかる眞の教育は教育機關の徐々たる改良(Reform)によつてではなくて、急激な革新(Revolution)によつて齎されるものであるが、この新方法に適合せる教育機關を彼はデッサウの汎愛學院に見出すと明言してゐる。

教育家及び教育思想家としてのカント 勿論カントは職業的にも理論的にも教育の専門家ではなかつた。併し彼は教育家としての體驗とすぐれた手腕とを具へ、又教育理論をも考究する機會を有つた。即ち第一に彼は大學卒業後九年間家庭教師としての經驗を積み、第二に大學の講壇に於ける彼は、親しみと諧謔と快活さとに富める態度、熱心な求知心と豊富な學殖、學生と共に考へることによつて思索の方法を會得せしめる講義振り、によつて學生に對する教育者の魅力を充分に發揮し

た。第三に當時のケーニヒスベルヒ大學の(哲學の教授が順番に教育學講義を受持つといふ)慣例に従つて彼は前後四回(一七七六年より翌年に互る冬學期、一七八〇年の夏學期、一七八三年より翌年に互る冬學期、一七八六年より翌年に互る冬學期)の教育學講座を擔任した。彼はこの講座に於て、やはり當時の慣例に従ひ、テキストを用ひてそれに自分の意見を添へるといふ方法を取つた。用ひられたテキストは、初めはベゼドウの『方法書』(Methodenbuch)、後にはザムエル・ボック(Samuel Bock)の『教育術に就て』(Ueber die Erziehungs-kunst)に於て。

カント自身は教育學に關する何等の著作をも遺して居らないが、彼が講義に際して作製した覺書をその弟子テオドル・リンク(Theodor Rink)が整理してイマヌエル・カントの教育學『Immanuel Kant über Pädagogik, 1803』といふ標題で出版したものが遺つてゐる。この企てはカントの承認を得たか否かが不明であり、又その内容が嚴密な體系と統一とを具へてゐないことから、それは恐らくカントの意に副はなからうとして、リンクの所業を非難する人もあるけれども、吾々とはともかくそれによつてカントの教育思想の概念を捉へることが出来る。尙カント教育思想の構成に關係ある著作として、『三批判書』の外に、『プロレトメナ』(Prolegomena)、『道德の形而上學の基礎』(Grundlegung zur Metaphysik der Sitten)、『單なる理性の限界内に於ける宗教』(Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft)、『人間學』(Anthropologie)、『分科論争』(Streit der Fakultäten)等が注意されねばならぬ。吾々はこれ等の資料を參考しつつリンク出版の講義を主要典據として——而もシュナイダーの叙述(Paul Schneider, Deutsche Philosophen des 19. Jahrhunderts als Pädagogen, 1927)に導かれたながら——カント教育思想の要旨を略述しよう。

哲學的基礎

カント哲學の廣汎な内容を茲に取扱ふことは固より不可能であるが、彼の教育思想の基礎として直接の顧慮に値する契機だけを一瞥することは必要と思はれる。カントは『純粹理性批判』に於て哲學の解決すべき三つの問題として、「余は何を知り得るか」(Was kann ich wissen?)、「余は何を爲すべきか」(Was soll ich tun?)、「余は何を望むべきか」(Was darf ich hoffen?)との三問題を掲げてゐる。そして第一問には

『純粹理性批判』を以て、第二問には『實踐理性批判』を以て、第三問には『單なる理性の限界内に於ける宗教』を以て答へてゐる。

アロイス・リール (Alois Riehl) の言へる如く、「カントの思想は何時でも感性界と道德界、即ち自然と自由との兩極を中心として動いてゐる。」カントの理論哲學は世界をば經驗界 (Die empirische Welt) 即ち自然的因果律の支配する世界と、叡智界 (Die intelligible Welt) 即ち自由の法則の支配する世界とに分けた。前者は自然界・現象界・感性界・必然の世界であり、後者は理性の世界・自由の世界である。

人はかかる兩界に屬し、一面感性的なるものとして自然・必然の法則に支配せられながら、他面叡智的なるものとして理性・自由の法則に支配せられ、常にこの兩法則の對立争闘の下に立つてゐる。感性に依存する傾向 (Neigung) と道德律の要求する義務 (Pflicht) 經驗的意志たる欲望 (Begierde) と經驗に拘らざる純粹意志 (Reines Wollen) の兩勢力は人に於て不斷に衝突してゐる。そして人の本分は傾向よりも義務に従ひ、自然の上に道德律の支配を確立することに存する。而もカントによればこの事は可能であつて、義務の命ずる所は、まさにそれ故に吾人の爲し得る所でなければならぬ。「汝爲し能ふ、何となれば汝爲すべきが故に」 (Du kannst; denn du sollst) とは實にカントの確信であり、理論理性に對する實踐理性の優位の宣言である。かくして人の本分は道德性 (Sittlichkeit) の實現に存し、それはやがて神の國を地上に實現することである。「地上に於ける神の國、これが究極の本分であり、人類の願望である。願望は併し同時に課題であり義務である。」この理想にまで吾人を高めること、換言すれば道德的心情の最も純粹なる原像にまで吾人を高めることが、今や一般的なる人間

義務である。」

人間に於ける自然と理性とを對立せしめ、自然に對する理性の支配を人生究極の課題とすることは、批判的實踐哲學の根本原理であり、そしてこの原理はまた「自然の理性化」を教育の使命とする批判的教育學の主題である。近世教育學の主潮は、この自然對理性の問題を樞軸として展開せるものと觀らるべく、この兩契機の對立争闘乃至は交錯融合の關係・程度を考へる様相に従つて諸々の立場が分れて來たといへ、それ等の根底をば常にカントによつて指示せられた二元的的人生觀、批判的實踐哲學、理想主義的教育學の基調が支へて來たのである。この意味に於てカントの教育史的地位は、哲學史的地位に關聯して永久に注意せられねばならない。

教育原論 上述の如き哲學的基礎に立脚してカントに於ける教育の目的・必要・可能性並びに教育の學的研究の重要性等が展開させられてゐる。彼によれば「兒童は人類の現在の状態にまでではなくて、未來に於て可能なる、よりよき状態にまで、換言すれば人間性の理念 (Idee der Menschheit) にまで、そしてその全き本分に合致して、教育されねばならぬ。」兩親がその子女を家のために都合なる様に教育し、君主がその人民を國のためによりよき器具として教育することは、「世界の最善と完全性」Das Weltbeste und die Vollkommenheit、といふ人間の本分を究極目的とせざるものであつて、教育の理念に障礙となるものである。「教育計畫の基礎的設計は世界主義的 (Kosmopolitisch) になされねばならぬ。」而もかかる理念は、各自の現状を最善ならしめるに役立つものであつて、決して「私的最善」(Das Privatbeste) を損ふものではない。かく主張するカントは、ルソーと同様に啓蒙時代の子であり、特定の歴史的社會への順應を教育の目的とせずして、一般に人間そのものとしての完成を目

的とし、超國家的・世界主義的理念を掲げてゐるのである。カントは又これに關聯して、教育が君主によつて經營せられることに反對し、人間性完成の理念に燃えた私人こそ教育の最もよき經營者であることを宜してゐる。

更にカントによれば、この目的は「人間個人の能く到達する所にあらずして、人類種族のみが達し得るものである。」あらゆる被造物がそのすべての素質を合目的に發達せしめて、各々の個體ではなくその種族が目ざしてゐる所の本分を充足することに、大自然の目的（神の攝理）を見出すのが、カントの『人間學』の立場である。而して動物にあつては各個體が同時にその種族として達すべき究極目的に達し得るのであるが、人類だけは無限の世代を通じて漸次に究極目的に近づくものである。かくして教育の目的たる「人間性の完成」は現實には到達し得ざる所の、而も刻々に近づき得る所の目的であつて、正しく理念（Idee）と呼ばれるべきものである。カントによれば「理念とは、經驗には未だ存せざる所の、完全性の概念に外ならぬ。そして「吾々の理念は何よりも先づ正しくあらねばならぬ。正しくさへあればその遂行に如何なる障礙があらうとも、それは不可能ではない。」而して人間に於けるすべての自然的素質を發達せしめるといふ教育の理念は、確かに眞實のものである。」カントのかかる思想は、「教育の理念」(Idee der Erziehung) 若しくは「陶冶理念」(Bildungsidee) の意義を闡明し、而もそれを人間素質の完成に求める所の「人文理念」(Menschheitsidee, Humanitätsidee) として確立したものである。

人間を上述の如き理念に向つて高めることは、カントによれば、教育を俟つて初めて可能である。動物にあつては本能といふ「他からの理性」(Fremde Vernunft) の中に一切が宿り、自然に委ねてさへ置けば完成するのであるが、人間は生れながらにして甚だ覺束なく、それ自體充足的なる本能を有せず、「自らの理性」(Eigene Ver-

nunft) によつて行動の計畫をなさねばならず、而もこの事は初めからなし得るものではなくて、他人の助力を必要とし、ここに教育の重要性が存する。「人は教育せられねばならぬ所の唯一の被造物である。」(Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss.) 「人は教育によつてのみ人となることが出来る。」(Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.) 「人は教育が人から作り出した以外の何物でもなく。」(Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht) かくの如き重要性を有する教育こそ、カントに従へば人間性の完成を約束するものである。即ち教育の不斷の進歩により、代を逐うて人類の完成は近づく。「實に教育の背後には人間性の完成といふ大なる祕密が藏せられてゐる。……人間性が教育によつて益々よく發達せしめられるであらうこと、又吾人が教育をば人間性に適合せる形式に持來し得ることを考へて見るのは喜ばしいものである。……よき教育は世界のあらゆる善の生源である。」(カントは、今や人々は初めて、よき教育に何が托せられてゐるかを正しく判断し意義深く洞察することを始めたのであるから、今後教育は大いに進歩するであらうと言つてゐる。)

然らばかかる光輝ある任務を負はされたる教育は何故に可能であるか。カントによれば「人間性の中には多くの萌芽が存する。唯その自然的素質を調和的に發達せしめ、それ等の萌芽より人間性を發展せしめ、人間をしてその本分に到達せしめることが吾人の仕事である。」「人間の自然的素質の中には惡への基因は存しない。自然が統制の下に持來されないことのみが惡の原因である。人間には唯善への萌芽のみが存する。」(カントの宗教論は人間に惡の原理若しくは原罪の内在することを説いてゐるのであるが、彼の教育論は専らルソー的なる性善觀に立つてゐる。) 但しここに萌芽といひ素質といふものは、既に出來上つたものとして與へられたものではなくて、單

なる性向 (Disposition) であり可能性 (Möglichkeit) である。「人は善への素質を發達せしめねばならぬ。神はそれ等を既に出來上つたものとして與へたのではない。それは單なる素質であつてまだ道德上の差別はない。人はそれを自ら改善し自ら開拓せねばならぬ。……それ故に教育は人間に課せられ得べき最大の且最も困難な問題である。」自らの素質の調和的・合目的發展は人の知見に俟つのであるが、「知見は教育に依存し、隨つて教育は知見に依存する。」従つて教育も亦歩一步徐々に進歩し得べく、前代の者がその教育的經驗と知識とを後代の者に傳へ、後代がまたそれに何物かを加へて更に後代に傳へることによつてのみ、教育方法の正しい概念が生れ得るのである。

かくの如き使命を有する教育は、カントによれば、機械的 (mechanisch) に行はるべきではなくて研究的 (indivis) に行はれねばならぬ。ここに機械的とは、與へられた事態に應じて、その時その場の利害を考へて、臨機・無計畫に、教育することを意味し、研究的とは、教育を學的に考究し、恒常的・關聯的計畫に於て行ふことを意味する。「教育術 (Erziehungskunst) 若しくは教育學 (Pädagogik) は、若しそれが人間性をばその本分に到達せしめる様に發達せしむべきであるならば、研究にならねばならぬ。」教育學は一個の學 (Studium) とならねばならぬ。然らずんばそれから何物をも期待することが出來ぬであらう。「教育術に於ける機構 (Mechanismus) は學 (Wissenschaft) にまで變へられねばならぬ。然らずんばそれは決して關聯ある努力とならぬであらう。そして前代が既に建設した所のものを後代が破壊することになるかも知れない。」カントはかく教育の學的研究所を強調することに關聯して、教育の實驗的研究を奨め、實驗學校 (Experimentalschule) の設立を要望し、その意味に於て、「デッ

サウの教育所」(Das Dessauische Institut) をば、唯一の實驗學校として、教育開拓の先驅として、推賞してゐる。學としての近世教育學は事實上ヘルバルトによつて建設せられたのであるが、その必要を力説した點よりすれば、カントを近世教育學の鼻祖とすることも必ずしも不當ではないであらう。

教育各論 前項に述べた所はカント教育思想の一般的・基礎的部分であつて、リンタの刊行した教育學講義の中『序論』(Einleitung) といふ標題を附してゐるのがこの部分である。その次に『論文』(Abhandlung) の標題を附せられて、カント教育思想の各論とも謂ふべき内容が述べられてゐる。然しこの部分は特に系統を缺き、常識と新見識とが混合してゐる。新見識といふ中にはルソーの流を汲むものが多く、鍛練的體育論、自己活動的勞作的形式陶冶的教育論、「自然の罰」の尊重、年齢に適應せる教育の強調、人格價値の平等觀に立てる訓練論、性教育論等がそれである。

カントの史的地位 カント教育思想をその前後の教育史的關聯に於て眺めるとき、吾々は既に指摘した如く、ルソーやバゼドウの強き影響をそこに認めねばならない。わけでもルソーとの關係に就ては、人生觀の根本的變革を促されたといふ一般的影響の外に、上來屢々論及した如き教育上の諸契機によつて十分に承認せられねばならぬ。そして是等の多くがまた啓蒙思潮の特色として理解せられることを思へば、吾々はカントを更に大いなる時代的關聯の中に見出し得るのである。

併しながらかくの如き前代乃至當代からの影響にも増して注目せらるべきは、カントが後世の教育思想に及ぼした永遠の至大の勢力である。彼は次に述べらるべき新人文主義の一代代表者でもあり、後世の新カント派によつて更に聲高く呼び出された。近世中期教育史の最高峰に立てるベスタロッチーの思想がカントの特色に輝いてゐることは、早くフィヒテが指摘し、後にナトルプが克明に闡明せる所である。尤もこれはベスタロッチー自身に

あつては意識せざりし偶然の一致であらうが、かかる一致點の闡明された事そのことよりして、吾々は、ナトルプを中心とする最近世教育思想に於けるカントの復興を注意せねばならぬ。假令それはカントの教育思想からではなくて寧ろその哲學思想からの影響であるとはいへ、最近の所謂新カント派教育思想の基調を成せる諸契機は、カントの教育史的地位を永遠不拔に確立したものである。而も前述の如くカント教育思想はその哲學思想と密接に結合してゐると見る吾々の立場にあつては、リンクの論述に遺された「カント教育思想」が、その外見上の著しき貧弱不整頓にも拘らず、探り磨けば燦然と輝くべき高貴なる珠玉を包蔵してゐることを認めざるを得ないのである。

第二節 新人文主義と教育

一 新人文主義の文化史的意義

新人文主義勃興の原因 十八世紀後半から十九世紀にかけて歐洲を支配した精神的動向は新人文主義 (Neuhumanismus) と呼ばれる。これは一面に於て文藝復興期の古人文主義 (Althumanismus) のその後に於けるラテン語偏重主義に反對し、他面に於て啓蒙思潮の主知主義・合理主義・世界主義に反對して起つたものである。

既に述べた如く、文藝復興の指導精神たる人文主義は人間性の自由圓滿なる發達を求め、隨つてこれを抑へ歪めんとする偏倚と重壓とに反抗することを、目的とし、その手段方便として古代 (特にローマ) の文藝を

學んだのである。然るに十六世紀頃から、この手段方便としての古文藝の學習そのものが目的とせられ、人文主義教育とは單に古語に通じ古文藝を愛好する人間を目ざす所の教育を意味するに至り、それはやがて更に狭く局限せられて古文藝の中でも特にキケロの文が最も卓越せるものと見られ、キケロの作品をひたすらに暗誦し、キケロの用ひた單語成句を用ひて思想を表現することに専心没頭する所の「キケロ主義」(Ciceronianism) にまで墮落するに至つたのである。この偏向に對しては既に當初から有力な反對者——例へばエラスムスの如き人文主義者——もあつた程であるが、それだけに一般の風潮として優勢であつたことが現はれる。そして又この偏向は、古人文主義が古典文藝の中でも殆んど専らローマの古典を尊重したものであつて、その更に根源たるギリシヤ古典までは溯り得なかつたことをも意味してゐる。ヘイタリヤの文藝復興運動の第二期以來ギリシヤ文藝の研究が行はれたことも既述の如くであるが、これすら上述のラテン語偏重といふ大勢に壓されてしまつてゐた。要するに文藝復興運動はその成行から見て實質上ラテン文藝の復興であり、十八九世紀の新人文主義がギリシヤ文藝の復興を標榜するに至つた主要原因はここに存するのである。

古人文主義の餘弊の今一つの方向は十八世紀啓蒙思潮の主知主義・合理主義として現はれた。既に述べた如く古人文主義は、人文主義の本質たる人間性の自由なる發達を目ざす限りに於て自由主義であり、この自由主義はその後、宗教改革運動や科學的運動として次々と中世的重壓に反抗して來たのであるが、つひに十八世紀啓蒙運動に至つて、舊來の封建制度の地盤に築成せられてゐた專制主義の政治經濟に反抗して、フランス革命を勃發せしめた。この啓蒙運動の思想的根柢は、遠く文藝復興に根ざした自由主義が近く科學的運動に培はれた主知主義、

合理主義と結合したものである。即ち外的自然に向つて知の刃をかざし、自然の神秘を因果の理法に暴露して自然を支配し「知は力である」との凱歌を挙げ得た所の科學的精神が、一轉して内的自然即ち人間心理の解剖に向ひ、そこに情意の昏迷を輕蔑して知の優位を宣告する所の主知主義心理説を生み出し、更に再轉しては、知に關する限りすべての人類の平等無差別を主張して、階級別は勿論國民別をも否定し、一切の傳統を斥けて端的に人生の合理化を要求し、隨つて歴史の價値を否認し歴史に培はるべき各國独自の國民的自覺の如きものを阻止して、世界市民主義即個人主義といふ立場を昂揚するに至つた。朝永三十郎博士が啓蒙思潮の特色をば、「主知主義」、「機械論的人生觀及世界觀」、「多數個我間の連帶の喪失」といふ三方面に亘つて詳述せられたのは上述の如き世相の解明である。

十八世紀後半に端を發し十九世紀に最も榮えた新人文主義は、右の如き世相に對する是正運動であつた。それは古人文主義の餘弊を去つてその當初の眞精神に復歸しながら、而も清新な進歩的な明日の世界を築かんとしたものであつて、謂はば第二の文藝復興運動といふことができる。

新人文主義の特色 新人文主義運動の特色は、(一)一般に古典文藝の用語上の美しさ(所謂美辭雄辯 eloquentia)に對する模倣(imitatio)よりも、その眞精神を學び取ることを本旨とし、(二)ラテン文化よりも更に根源的なギリシヤ文化を、單に文藝だけでなく美術や風習の上からも、研究讚美し、(三)而も古代文化の研究讚美そのものを目的とせず、むしろそれを方便として當來文化の向上發展を目ざし、(四)ギリシヤ文化の眞精神たる人間性の善美圓滿なる發達を理想とし、啓蒙思潮の主知主義に反對して情意をも尊重し、(五)歴史と民族性とを

根基として國民的自覺を強調し、この點に於て啓蒙思潮の反歴史主義と個人主義とに對して歴史主義と國民主義とを昂揚した。

二 新人文主義の代表者

佛英に於ける代表者 新人文主義の最も榮えたのはドイツであるが、その先驅者はフランス、イギリス方面に現れた。フランスのフエノン(F. Fenelon, 1661-1715)は『テレマックの冒險』(Les aventures de Télémaque)と題する書物に於て、ルードウィヒ十四世の甥を弟子としてこの物語を聽かせるといふ構想の下に、理想的な王侯の教養を描いてゐるが、その場合にギリシヤ文學の價値を強調し、特にホメーロスの詩に於ける若々しさと素朴さと單純さとを讚美した。又氏の『女子教育論』(De l'éducation des filles, 1683)は系統的な女子教育論の最初の成果である。

フネーリー(A. G. Meury)もその著『學藝の選擇及び方法論』(Traité du choix et la méthode des études, 1686)に於て、當時大學に優勢であつた新スコラ哲學を痛撃し、古代人をば「よき趣味(don goût)の模範として、これに學ぶべきことを力説した。

更にロラン(Ch. Rollin, 1661-1741)はパリ大學總長となつた人であるが、『古典學藝論』(Traité des études classiques, 1725)——後の改版では『文學の教授及び研究方法』(De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres)を著して母國語及び國民文學の教養を重んじ、ラテン語をば學者用語としては認めながらもギリシヤ語の價値を一層高く評價した。イギリスに於ける新人文主義の先驅者はシャフツベリー(Shaftesbury, 1671-1718)で、彼はギリシヤ人をば藝術的感受力の卓越せる模範とし、また人間性の調和的發展の唯一の顯現と讃へた。

獨逸に於ける代表者 一七三〇年代からドイツにも新人文主義者が現はれ、ゲッティンゲン大學の修辭學教授グスネル(G. Gessner, 1691-1761)は古代文學家特にギリシヤの諸大家をば「最も偉大なる人々、最も高貴なる精神」となし、その人々の

著作を読む者は、單に豊富なる學識を得るのみならず、眞偽美醜の判別に關する洗練された感覺、他人の思想を理解し自己の思想を巧みに發表する能力、並びに悟性と意志とを向上せしむべき多くのよき規範」を得ることができるとした。故に彼はギリシヤ古典の研究によつてドイツの文藝と文化とを昂めんことを望み、從來の如き單なる古代模倣と古語修得とを排斥した。彼はケッティンゲン大學の學生をかかると意圖を以て教育し、同大學を新人文主義の中心たらしめた外に、ハンノーフェルのギムナジウムの視學官となり、又一七三七年に改正發布された「ブラウンシュワイグ・リューネブルグ學校令」(Hraunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung)に關與して、自らの抱負を學校制度の上にも現はした。

ゲスネルの友人エルネステイ(J. A. Ernesti, 1707-1781)はライプチヒのトーマスシュール(Thomaschule)の教師(一七三四年以來)並びにライプチヒ大學の古典文學教授(一七四二年以來)として、ラテン文學や聖書の研究に於ても有名であつたが、一方古典學修の教育的價値をゲスネルと共に強調した。更に古典語の外に實學的教科を尊重したことも、彼の特徵であつて、その著せる教科書『實學教科入門』(Initia doctrina solidioris, 1755)には數學、物理學、哲學及び修辭學の重要項目を含ませ、また彼の起草したザクセンの學校令(一七三七年—一八四六年)には、古典語の外にドイツ語、近世外國語並びに實科を課することになつてゐる。

やはりゲッティンゲン大學の言語學、考古學の教授ハイネ(Ch. G. Heyne, 1759-1813)もゲスネルの精神を繼承して益々古典研究をその眞精神の把握を主旨として勃興せしめ、その門下にヴォルフ、シュレーゲル兄弟(A. Wilhelm von Schlegel, 1767-1845, Friedrich von Schlegel, 1772-1839) フムボルト等の新人文主義諸學者を輩出せしめた。

特にヴォルフ(Fr. A. Wolf, 1759-1824)は一七八三年にハレル大學に招かれ、そこで現代的意味に於ける古典文學の創始者となり、斯學がそれまで神學や法學の補助學に過ぎなかつたのを初めて獨立科學にまで高めた。彼によれば古典研究の目的は「純粹に人間的な教養を助長し、知情意のあらゆる能力を、美しき調和にまで高める」ことに存する。そしてこの目的に最もよく適合するものはギリシヤ古典研究であつて、「眞の人間性にまで完成された品性の基礎を成す所の諸性質を最も多く具へた所の國民と國家とは唯ギリシヤにのみ見出される。」といふのが彼の確信であつた。

フムボルト(W. von Humboldt, 1767-1835)もまた、ギリシヤ人に於て「あらゆる能力の調和均衡の取れた發達」を見出し、その人文主義陶冶理念を基調として學問上及び行政上に偉績を立てた。そして彼の思想は現代人文主義教育者、特にシュプランガーに強く影響してゐる。

以上は主として古典文學方面の新人文主義代表者であるが、他方に於て古代美術史家ヴィンケルマン(J. I. Winckelmann, 1717-1768)は、ギリシヤの造形美術が單純高貴にしてよく人間の理想を表現せるを洞察味得して、當代人士の眼をこの方面に開き導いた。そして彼の業績はドイツ文學にも大なる影響を與へ、レッツィング、ヘルデル、ゲーテ、シルレル等は、何れもギリシヤ研究によつて得た精神を文學上に發展させ、つひにドイツ古典文學の最盛期を形成したのである。

これ等の文豪達は同時にまた浪漫主義と呼ばれる一大思潮を代表してゐる。それは啓蒙思潮の主知主義に對して情意主義を、反歴史主義に對して歴史主義を把持し、ドイツの言語や文學や美術や宗教の中に、特にそれ等の歴史の中に、ドイツの國民性を發見しこれを昂揚せんことを力めた。彼等はギリシヤ的な陶冶理念を掲げて人間性の完成を求めながらそれをギリシヤへの模倣としてではなく、ドイツの國民性に即して具現せんことを力めたのである。彼等の主張はかかる意味の人間形成を本旨とし、その點に於て當時のドイツはクリークの言へる如く、「教育哲學の古典時代」(Das klassische Zeitalter der pädagogischen Philosophie)と名づけることができる。

レッツィング(G. E. Lessing, 1729-1781)はその最後の著作『人類の教育』(Erziehung des Menschengeschlechts, 1780)に於て、人類全體の歴史は個人の發達過程と並行するといふ見解を立て、ユダヤ文化やキリスト教文化は人類發展の各段階を成すに過ぎず、人類歴史の究極目標は人間性の完成にあると論じた。この歴史哲學的所説は同時に當代に於ける人文主義陶冶理念を代表するものである。

同様の趣旨を以てヘルデルもまた人類の歴史をば世紀から世紀へと續けられる學校と名づけ、特定の歴史的並びに國民的制約の下に精神生活の有機的成長を求めるといふ歴史主義、國民主義の創唱者となつた。若きゲーテとの共著『ドイツ風及びドイツ藝術論』(Dichter von deutscher Art und Kunst) ←彼の著『人類歴史哲學考』(Ideen zur Philosophie der Ges-

chichte der Menschheit, 1784-91) はかかる思想方向を示すものであり、彼は諸國民をばそれぞれ一つの纏まつた全一的な生體としてその特質を理解せんと力めた。そして古典的ギリシヤ精神とその人間性を讃美しながらも、それは唯ドイツの人間性の助長のための手段に過ぎぬと考へた。又彼の『旅行記』(Reisejournal, 1769) に於てはルソー的な自然の子に對立させて、『國民の子』(Nationalkind) を主張し、個々の人間は國民の子にまで教育せられねばならぬとしてゐる。

ターク (J. W. von Goethe, 1749-1832) の生涯は幾變轉を経過した自己陶冶史であるが、その初期はルソーの影響下に自然的素質の發展、人爲的教育の制限、個人主義的陶冶目的觀等に支配せられてゐたが、イタリア旅行を一轉機として新人文主義の審美的陶冶理念に進み、『ウィルヘルム・マイスターの修業時代』(Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1793-96) に於てはその主人公を生活と藝術とによつて美しき自由なる人間性にまで教育せんことを述べてゐる。然るに『通歴時代』(Wilhelm Meisters Wanderjahre, 1829) に至つては社會公共への奉仕に於ける不斷の活動を高調し、そこにのみ人間の自己完成の途があるとして、社會的教育學への方向を現はしてゐる。

シラー (J. Ch. Fr. von Schiller, 1759-1805) に於ては道徳的方面と美的方面とが一如に融合した状態が理想であつて、藝術家たる彼は舞臺をばかうした目的に觀客を教育する所の「道徳的施設」(Moralische Anstalt) と考へ、藝術一般をば大なる人間教育者であると讃へた。教育上の主著『人間の美的教育に就いて』(Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795) によれば、感性的な人間を理性的ならしめる途は、先づ美的ならしめることの外になく、美にまでの教育は感性的並びに精神的の全能力を能ふ限りの調和にまで陶冶するのである。

以上は浪漫主義文學者達に於ける新人文主義教育思想を述べたのであるが、一方當代の哲學者達も同様の思潮に棹さしてゐた。カントは一面に於て啓蒙思潮の影響を受け、教育を超國家的立場即ち世界市民的(個人主義的)立場に立つて經營すべきことを論じたけれども、しかし人間性の完成を教育の理念とし、しかも世代を重ねて歴史の歩みの究極にそれを目ざすべきことを説いたのは、新人文主義的思想を頌つものと言はなければならぬ。カントの教育思想そのものには啓蒙思潮的色彩があるにしても、彼の哲學は明かに啓蒙思潮を超越してゐる。即ち『純粹理性批判』は理知の權能と限界とを検討したも

のであつて、それは既に理知に囚はれた主知主義ではなく、却つて理知を批判することによつて理知以上に出たものであるが、更に『實踐理性批判』は所謂「實踐理性の優位」を主張し、『判斷力批判』は感情の領域の權能を基礎づけ、かくして結局知情意の全面に亘つて最も根本的な吟味を敢行したものであり、これこそは人間性の調和的發展といふ人文理念に哲學的根據を與へたものと言はねばならない。

フイヒテは人文理念を國家主義的に導いた最大の功績者である。ドイツ國民の自覺と世界的使命とを彼ほどに力強く表現したものはない。ヘーゲルは教育思想として纏まつたものを遺して居らないけれども、その哲學に於ける國家主義的色彩は周知の特色である。シュライエルマッヘルもまた全體社會特に國家にまでの教育を強調し、更に教育の歴史的制約を宣告してゐる點に於て浪漫主義的思潮を反映し、ヘルバルトが教育の目的として掲げた所謂五道念の説も、人間性の價値ある諸方向を圓滿に均等に發達せしめんとするものであつて、人文理念の展開と見らるべく、而も彼がかかる倫理學を美學の領域に於て述べてゐるのは、善と美との合致といふ新人文主義的立場に立つてゐることを示すものである。

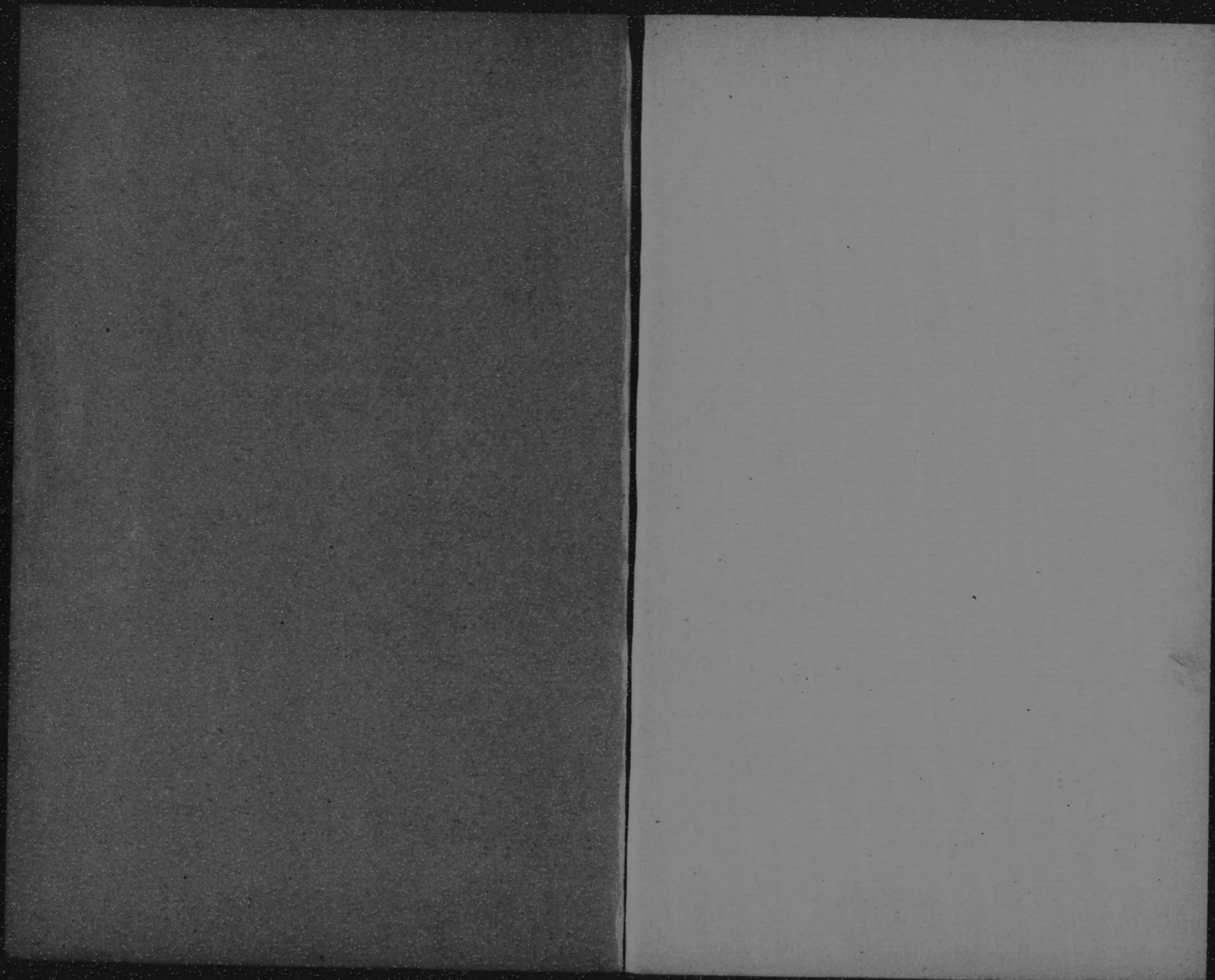
敬聖バスターロッチーがあらゆる人間に於ける——特にも下層階級に於ける——人間性の存在を認め、その圓滿なる發展に教育の使命を見出したことは、餘りにも周知の事實である。彼もまた一面には啓蒙思潮の影響を受けたけれども、それは唯熱烈なる革新の抱負を分ち有つたといふ點だけであつて、彼の思想内容そのものはむしろカント、フイヒテに通じ、浪漫主義的、新人文主義的色彩を帯びてゐたのである。

かくの如くにして、十八世紀より十九世紀にかけて、ドイツを中心に榮えた新人文主義は古典學者、文學者、哲學者、教育思想家が合流して形成した一大思潮であつて、さきに概括した如く、ギリシヤ文化の眞精神を體得してそれを當來文化の向上に役立たしめんとし、知情意の全面に亘つて人間的性能の圓滿なる發達を目ざし、而も國民性と歴史とに立脚してそれを實現せんとしたのである。

以上の諸家の中、バスターロッチー、フイヒテ、シュライエルマッヘル、ヘルバルトの四人は、教育史上特に重要な地位を占めてゐるので、以下に項を分つて論述しよう。

西洋教育史講義案・下巻 正誤表

頁	行	誤	正	頁	行	誤	正
三	一	文藝復興	文藝復興	四〇	五	Verbalism	Verbalism
五	一二	優秀	俊秀	四一	一二	Education	Education
一二	二	一八四一年	一四八一年	四二	一六	フランフルト	フランクフルト
二〇	一五	思想宣傳	思想の宣傳	五四	一六	scholae	scholae discimus
二三	七	努しつ	努めつ	五六	七	でぬる	である
二四	四	Deutschlandr	Deutschlands	五六	一四	冷水	冷水
三一	一五	1551	1556	五六	一五	大きく	大きく
三二	三	一五二三	一五二三	六〇	一二	就いて	説いて
三二	一三	Ratio Institutio	Ratio atque Institutio	六三	四	Realschule	Realschule
三七	五	一八五九年	一五八九年	六三	五	Oekonomisch	Oekonomisch
三七	七	一九一〇年	一九一〇年	六七	一二	理如	理知



西洋教育史講義案・下卷 (非賣品)

昭和十三年
一月四日印刷

著作者 石山 脩平

昭和十三年
一月八日發行

發行者 朝倉 鐵造

印刷者 小笠原 秀雄

發行 東京市神田區神保町一ノ五五
電話東京・五〇八一番 賢文館
電話神田・四四九七番