

資本制生産と「国民教育」(その2)

— F.G.レーゼヴィッツ (1729—1806) の
国民教育論についての一考察 —

田 中 昭 徳

II レーゼヴィッツの「勤労階級」 の為の学校教育案

(5)

レーゼヴィッツはまた、地方都市の市民ならびに首都の下層市民の教育の為のこの「手工業学校」との関連において、女子に対する学校教育を問題にしている。もちろん、彼はその根本態度において一般陶冶 (allgemeine Bildung) を施す学校制度、つまり「普通教育制度」というものを全然認めようとはせず、ただ特殊な個々の職業的課題の為にのみ教育する学校制度、つまり「職業学校制度」を主張していたが、しかし彼は真正面から女子手工業学校を提唱していない。というのはレーゼヴィッツは、当時の大抵の啓蒙主義者と全く同様に、⁽¹⁾女子の本来的使命を手職人たらしめることよりも、むしろ家庭の主婦であることに認めたからである。彼は当代「女子教育論」の代表的著者フェヌロン (François de Salignac de La Mothe-Fénelon, 1651—1715) の主張した如く、女子に対する学校教育は女子の一般的義務、すなわち家庭を維持し、家事を細部にわたって配慮すべき義務に照応した教育を与えねばならないとした。た

(1) 例えば、ルソーでさえ『エミール』の第5巻で「ソフィー或は女性」(Sophie ou la Femme) としての女性の本質およびその教育に関して次の如く述べている。女性の本質はあくまでも女性たることにある。「エミールが男であるという意味において、ソフィーは女性でなければならない。」女性は肉体的精神的任務からみて、彼女の義務を果たすために、種と性との保存に必要な一切の資格を備えねばならぬ。したがって女性の意味は母として子供を育成することであり、その働きの場所は社会にはなくして家庭にある。「真に家族の母というものは、社会的婦人となるどころか、修道院にいる尼僧に劣らず、殆どわが家の中に蟄居しているものである」と。

だ、フェヌロンが貴族や大ブルジョアジーの娘たちの教育に関心を向け、彼女等に社交婦人としてではなく、家庭の主婦として必要な知育と徳育とを与えようとしたのに対し、レーゼヴィッツはここでは主として中流以下の家庭の女子教育を問題にし、家庭内における婦人の労働と生産とを核心に置いてその教育を考察している。しかし、レーゼヴィッツが女子教育について提案しているものは決して斬新なものでもなく、また余り先見の明あるものとも云いがたい。女子に対する学校教育の教育課程に関して、既にフェヌロンが主婦としての知識教授に必須不可欠なものとして読み書き、文法、算数の四則、法律概論を挙げ、また必ずしも無用でないものとして歴史、ラテン語、音楽、絵画を指示したのに比して、レーゼヴィッツは刺繍、レース編み、リボン織り、裁縫等の教授以上のものを提案することができなかった。

レーゼヴィッツによれば、これらの教授は学校教師 (Schulmeister) の妻に委ねられるべきである。彼は一般に教師養成ならびに教師の資格の問題について細心の配慮を向けたにも拘らず、女子教育に携わる学校教師の資格ならびにその準備教育に関しては何等の注意も払っていない。概してレーゼヴィッツは女子に対する刺繍、レース編み、リボン織り、裁縫等の教授の組織はさして困難ではないと考えた。彼は、これらの教授に必要な諸道具は一般的に女生徒の家庭から供給できると前提している。これに反して、彼が最大の関心を向けたのは、これらの教授に使用する材料の調達[・][・][・][・][・]の仕方である。レーゼヴィッツがここで、プロイセンの「軍人王」フリードリヒ・ヴィルヘルム一世によって1722年にポッタムに設置された「軍人孤児院」における授産教授を範としたことは明らかである。というのは、教材の調達に関するレーゼヴィッツの提案は、われわれがポッタムの軍人孤児院で行なわれた授産教授について知っているところのものを決して越えていないからである。しかしそれと共に、レーゼヴィッツは彼の「女子教育論」の本来の意図である「家庭の主婦」という少女の将来の職務の為の教育についてのあらゆる洞察を失なった。彼が刺繍、レース編み、リボン織り、裁縫等の教授に用いる教材の調達に関して具体的に行なっている個々の提案は、このことを極めて明瞭に証明しており、そこには経済的＝重商主義的要素が強く前面に押し出されている。結局するところ、レーゼヴィッツの提案

するこれらの教授の組織は、資本主義的問屋制工業 (Kapitalistisches Verlags-system) の形態をとる通常の刺繍・レース編み等の生産組織と何等選ぶところがない。当時慣行の「前貸制度」に基づけば、公権力当局か或は個人企業者は個々の学校と契約を結び、学校に原料を供給し、そして製品を再び買い上げていた。したがって、レーゼヴィッツの構想する女子学校は問屋制家内工業の一工場の域を決して出るものではなかったと云わねばならない。⁽¹⁾

(6)

上述の「農業学校」と「手工業学校」に並んで、レーゼヴィッツの提案した、そして彼が最も力点を置いたところの第三の学校制度は、首都に設置されるべき「大教育所」(Erziehungsanstalt in der Hauptstadt)である。彼はこの「大教育所」の教育対象として、上層市民階級ブルジョアジーの子弟、すなわち将来の大商人、大製造業者、船主、大農場主および芸術家を予定した。これらは既述の「勤労市民の教養ある階級」である。レーゼヴィッツは、この階級の教育の重要性を次の如く述べている。「勤労市民のうちの最も重きをなす部分は、ただ単に手で以て活動しているばかりでなく、また頭脳を以て活動しているのである……ところで、この階級が全体にとってかように重要な位置を占めるものであるとすれば、またその教育も同様に極めて重要でなければならない。この階級の悟性は啓蒙され、そしてその活動的生活に必要なもろもろの知識について思惟することに慣れさせねばならない。そして、この階級そのものをより勝れた道徳性へ昂めるところの陶冶を通じて一般的な美わしい心術が得られ、また理性的な考え方と立派な慣習とがこの階級を通じて更に下層階級にまで普及されるのでなければならない」と。

この階級に属する者は従来、例外なしに、ラテン語学校で教育され、その職業に対して全く不適當極まる陶冶を与えられて来た。レーゼヴィッツはこの

(1) ただし、レーゼヴィッツは企業家と学校とが結びついた場合、児童労働力の濫用の可能性のあることを充分認めていた。しかしながら、産業学校運営の他のやり方がないならば、この解決は或る「予防的な条件」(Vorbeugende Bedingung)のもとで図られねばならないとしている。Resewitz, F. G., Die Enziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, Kopenhagen 1773. S. 53. 参照, Alt, R., Die Industrieschulen. Volk u. Wissen, Berlin und Leipzig 1948, S. 58.

ことを繰り返し反復強調している。この階級に属する者は、ラテン語学校で謂わば「学者的教養」を受容することによって、全く如何なる教授も与えられなかったよりも遙かに多くの悪しき弊害を身につけた。もともと、この階級に属する者が有つ各自の職業によって特徴づけられる見解や思惟方式というものは、学者のそれとは根本的に異なっている筈のものである。学者という職業は、個々には多分に不分明なものと接合している極めて広汎な諸領域について包括的な洞察を行なう能力が要求される。しかしそれとはまさしく対蹠的に実践的に活動する人間は、個々の事物についての細目にわたる知識が必要である。「たとえ人々は、学者となる意図を有たない〈教養ある階級〉の青少年をリッターアカデミーで、或は家庭教師による教育において陶冶し、そしてこれら青少年にもろもろの科学や技術についての若干の予想^{アーヌング}を与えることを意図しているにせよ、しかしそれにも拘らず、人々は通常選択と目的となしにこれを行なっている。……人々は学者的なもの、抽象的なものと人間生活により密接な影響を有っているものとを区別していない。人々は、有用、有益な知識を目標とするのではなく、しばしばただ単なる博識を目標にしたところの、不都合な各種の教授法 (Schulmethode) にすぐさまとびつき、それを以後の生活において規則正しく思惟し行動すべき青少年たちに対して適用しているのである。したがって、これらすべての青少年は、決して自然の形式ではないが、なおその種々の職分に適合するような或る種の形式にはめこまれ、そしてそのことは、彼等が教授を受けた後は有用なものを、明らかに不用なものと共に忘却してしまう事態を惹起する。……というのは、これら青少年は広範な雑然たる知識の中からその有用なものを見付け出し得ないからであり、そして知識を応用することも、また習熟することも為し得ないからである。」

「単なる学者的な知識と、有用な 実用され得る (applicabeln) 知識との正当な区別は、この点で重大な責務を有つ。すなわち人々は学者と実践的活動家との異なった目的との間およびその目的に必要な知識の間に何等の明確な境界線も画していない。学者は真理を探究すべきである。……これに対して実践的活動家は、その探究された真理を享受し、それを自己の実際の仕事に応用することを学ぶべきである。学者は多くのことを研究するが、……実践的活動家は不要

の学問を学ぶ余裕はない。彼はただ人間としてか、或は市民としてか、その何れかに役立ち得るもののみを学ぶべきである。学者は、人々が多様な科学研究とその懸案の解決に到達することのできる手段と方法について習熟せねばならないが、……これに反して実践的活動家は……学者が如何にしてその知識を得たかを知る必要はない。実践的活動家はただ学者の努力の結果を知るだけで充分である。すなわち実践的活動家の健全なる悟性を開悟させ、道徳や心術を改善し、そしてその将来の活動に光明と指針とを与えてくれることのできるような努力の結果をである。学者の深い洞察力は、各々の分離された或る一つの思想体系を追究し、好奇心或は知識欲を燃え立たせて、それを高いもの・普遍的なものへ昂めることを目標とするが、有為な市民はただ現実界についてのみ思惟すべきであり、……そして有為な市民の思惟は、彼が係り合いを有たねばならない諸対象へ向けられ、使用されるべきである。」

レーゼヴィッツはこのように述べた後に、「有為な市民」の教育の原則を次の如く掲げるのである。すなわち、「職務 (Geschäften) の為に教育される者は、彼が係り合わねばならないものについて良く識るべきである。したがって、彼は多くのものを見聞し、直観し、観察せねばならない。なかんずく、彼は自己の特定の仕事に影響を有つものについて見聞し、直観し、観察せねばならない。彼は適切に見聞し、観察することを、そして更に彼の直観的認識の全体的な範囲の入念な比較 (Vergleichung) から、その直観的認識の有効な適用に関するもろもろの帰結や規則を引き出すことを学習すべきである」と。レーゼヴィッツの見るところでは、「以前は書くこと (Schreiben), 計算 (Rechnen) および一カ国語ないし二カ国語の外国語についての知識がこの〈勤労市民の教養ある階級〉の教養の全部であった。過去の時代においては熟練、規則、厳格さで職務に適応することが出来、しかも或る程度の成果を挙げることが出来たが、しかし今日では、技術や要求が遙かに高度化し向上したので、これに対応する為にはより多くの学科を修得することを必要とする。すなわち、市民のより高度な性質の仕事が繁栄をもたらすべきであるとするならば、天才の努力と実験、研究および思弁とが一体化されねばならない」と。

したがって、学校で行なわれる教授の教材選択ならびに教授法 (Methode)

は、これらの事実に対応することが要求される。そこでレーゼヴィッツは、まず教材の選択の原則について述べている。教材の「選択は、私の考えるところでは、人間の諸科学の全体的な範囲から、次の原則に則って行なわれねばならない。すなわち 確実にして真実であり、そして直観 (Anschauung)、経験 (Erfahrung) および直接的判断 (unmittelbares Urtheil) によって共通の悟性 (gemeiner Verstand) に把握され得るもの；自然の諸生産物、ならびに人間のもろもろの技術による自然の種々な取り扱いに関して精神を啓蒙するもの；通弊のそして有害な先入観を除去し、自然ならびに技術の最も正しい、そして最善の応用を理解し得るように為し、したがって人間生活のもろもろの職務について賢明ならしめるもの；最後にまた、勤労市民の教養ある階級の思惟方式を醇化し、趣味を改善するもの、以上である。これらは人間の知識のあらゆる範囲から、国民のなかの、その種々な種類の職務を通じて一般的福祉を保持し促進する事項の教育と教授の為に収集されたものである。」

「教授法もまた同様に重要である。これらの収集された有益な諸知識は、教授法に基づいて初めて伝授され得る。有益な諸知識は人々に理解され、使用されない限り、何の意義もない。……」「それ故に、教授法の主要原則は、共通の人間悟性に関して、汝の生徒が知り且つ了解すべきところの一切を与えよ (Bringe alles, was dein Schüler wissen und verstehen soll, für den gemeinen Menschenverstand) ということであろう。…… しかしながら、共通の人間悟性に関する科学的な、そして一部は抽象的な諸知識を伝授することは、如何にすれば有効に為されるであろうか。」

ここにおいて、レーゼヴィッツは彼独自の「共通の人間悟性」(der gemeine Menschenverstand) の概念について、次の如く説明を試みている。彼の主張するところによれば、「共通の人間悟性」とはフランス語で謂う <sens commun> (常識) に相当するものであって、それは「人間がその直観や経験から、その自然的感情 (natürliche Empfindung) やそれより発した直接的判断から、人しれず収集した諸原則 (Grundsätze) の総体である…… 人間が正しく見、注意深く観察するならば、彼が収集した諸経験は真実である。人間の感情が自然そのものの印象によって、或は自然の正しい観照の印象によって喚び起されるなら

ば、そして先入観によってゆがめられないならば、人間の感情は誤まらない。……むろん、人間は一切のものを自己自身で見聞し、知覚することが出来ない。……ので、他人の観念や見解を受容せねばならない。したがって人間は、自己自身の直観や感情を試金石として、それらの観念や感情が自己自身の直観や感情と一致するか否かを吟味せねばならないが、人間はまたそこから生ずる諸原則の真理を判断することが出来るであろう。そして、人間がかく処置するならば、またすべての原則、すなわち彼がそれに則って思惟し、判断し、行為するところの基準は、大部分は正しく且つ各自の領域においても有効であるであろう。かくして人間はまた健全なる悟性 (gesunder Verstand), つまり〈良識〉 (bon sens) を有つことが出来るのである。……したがって、人間がそれぞれの専門分野において正しく直観することを指導されるならば、また人間がその学習すべきものについて、経験の証明を通じて確認するならば、或はまた人間に提供される行為のもろもろの規範 (Regeln des Verhaltens) が人間の自然的感情に還元されるならば、更にまた人間が吟味なしに、そして自己の直観や経験や感情との比較なしには何ものをも受容しないことに慣れるならば、実際に人間の悟性は完成され、人間をその思惟において、ならびにその職務や諸活動において導くところの原則或は格律は増加し且つ補正される。そして人間は明晰な頭脳を以てその仕事に取りかかり、その仕事を健全なる悟性で以て遂行するのである。」

そこでレーゼヴィッツは、健全なる悟性を使用して公益の仕事をするための市民の教育と教授の原則の追求に考察を向け、三十六の原則を挙げて、その個々について詳論している。しかし、その最も重要なものとして、とりわけ次のものに注目する必要がある。

「1. あらゆるものをできる限り多く感覚に訴えさせ、あらゆるものをしばしば実見させて綿密に観察せしめねばならない。

2. 直接に感覚に訴えることの出来ないものは、模写物や模造物によって、また特に例証によって理解され易いようにせねばならない。

3. 例証が十分でない場合には、理解されねばならぬところのものを、明白な類似物と比較すべきである。

4. その比較が困難或は不可能である場合、また或は有害な誤謬を誘発する虞れのある場合には、非感覺的なもの、つまり精神的なものをその感覺的な成果 (sinnliche Erfolge) で認識させるようにせねばならない。

6. かようにして人間がおおよそ把握し得たもの、その真理は可能な限り、経験によって証明されねばならない。

7. 人間は、繰り返えされたもろもろの経験によって、或は様々な個々の場合によって、自己の把握した観念 (Vorstellung) の正当性を確かめることに慣れねばならない。

9. ……直接的な経験から実証され得ないものは、類似した経験から証明されねばならない。

11. 人間は内的な感情を修練すべきである。……心情の陶冶 (Bildung des Herzens) は、一般に多くの訓戒や説教よりも、むしろ習慣や訓練によるところが大きいように思われる。

15. 注入されるべき各々の直理 (jede ein zufließende Wahrheit) は、人間そのものの要件 (Angelegenheit des Menschen selbst) に変化させる必要がある。

16. したがって、われわれは道徳的諸概念をわれわれ自身の感情から認識し評価することを学ばねばならない。

24. それ故に、人間はあらゆる道徳的・社交的感情を陶冶せねばならない。

25. そして人間は何時も自己自身を他人の道徳的状态 (moralische Situation) の中に移し変えることに習熟せねばならない。」

教育課程については、レーゼヴィッツは「勤労市民の教養ある階級」に対して、母国語の外に、フランス語、英語、イタリア語、更にオランダ語の修得を要求した。彼は述べている。「教養ある市民階級は、その母国語の外に、フランス語、英語、イタリア語、そしてまたおおよそオランダ語も修得せねばならない。一つには彼等の仕事の為に、他にはもろもろの有益な知識についての悟性の啓蒙の為に、そして更には趣味ならびに淳良な風習の形成の為にである」と。その際、彼はこれら四カ国語すべてが共通に教授され得るように言語教授を行なうべきであるという、当時としては極めて進歩的な提案をなし、それをこれら四カ国語の共通の諸要素の指示によって基礎づけたのである。この

点に関して、レーゼヴィッツは次の如く主張している。すなわち、「もし最も主要なヨーロッパ諸国語に関して、その構成、接合および使用における共通点・相違点を念頭に置いた、そして二・三カ国語を同時に教えることのできる調和した文法 (*harmonische Grammatik*) を完成することが出来るならば、恐らく外国語の修得は極めて容易となるであろう。確かにこの意見は、その可能性や有効性について人々が確実な判断を下すことの出来る以前に、まず実行に移され、詳細に検討を行なってみる必要がある。たとえかかる文法は未だ現実に存在していないとはいえ、フランス語とイタリア語、そして英語とドイツ語とオランダ語とは並立させて学習することが可能なのである。これら諸国語は、いずれもその親密な関係にある他国語を解明し、その学習を恐らく以前には一カ国語の修得に要していたのと殆ど同じ時間内に二カ国語を修得し得るほど、著しく容易にするであろう。」と。

またレーゼヴィッツは、歴史 (*Geschichte*) を極めて重要視した。彼はまず歴史の価値を次の如く強調する。「云うまでもなく、祖国の歴史は卑劣な阿諛や虚飾で誉め称えられるべきでない。虚飾はやがて権威を失墮し、偽瞞は白日にさらされ、そして不正手段によって築かれた愛国心は無関心と輕蔑へと転化する。悟性は今や極めて活発であり、極めて強力である。諸国民は交際や産業を通じて相互に緊密に接触しており、そのことによって自国の市民的福祉を他国のそれと互に正しく比較し合うことを心得ているので、虚構、そして非実在的な美点の強調は、永続的な感銘を自国民に与えることは出来ないであろう。しかしながら、祖国が実際に備えている自然的・市民的美点を国民が正しく認識するならば、祖国は国民の間に、決して凌駕し得ない、或る抜きがたい勢力を保持するであろう。……だが支配者の血統、その個人的事件、その闘争と侵略は、決して祖国の歴史ではない。それに興味があるのは支配者の家族および若干の権力奉仕者であって、市民ではない。それはせいぜい市民の好奇心を満足させる程度のものにしか過ぎない。市民にとっては、次のことを識ることの方が極めて有益である。すなわち、自国民は如何なる変転を経て現在の時点に利達したのか；その生成発展はどのように偉大なそして有為な人々によって為し遂げられたのであるか；国土には一体どんな技芸や産業が発達し

ているか；また商業や農業はどの程度に繁栄し、その自然生産物にはどのようなものがあり、そしてどのようなものが欠けているか；如何なる法律と制度が市民の状態に大きな影響を与えているか；市民はどんな自然的ならびに市民的利益を享受しているか」などである。レーゼヴィッツによれば、歴史からは本質上当然に、技芸、農業、商工業の発達ならびに技能に関係した分野が取り出されて教授されるべきである。したがって、レーゼヴィッツは「勤労市民の教養ある階級」に課する教育課程において、一般世界史、国史の外に商業史 (Geschichte der Handlung)、職人および技芸史 (Geschichte der Handwerker und Künste) を要求した。

また、その他の教科目の採択についても、レーゼヴィッツはこれを同様な観点から行なっている。すなわち、地理 (Geographie)、数学的諸科学<彼は商業算術 (das kaufmännische Rechnen)、流体静力学 (Hydrostatik)、水力学 (Hydraulik)、量気学 (Aerometrie)、光学 (Optik)、建築術 (Baukunst)、航海術 (Schiffahrt) および製図 (Zeichnen) をもこれに含めた>、自然科学、化学、農業および園芸術 (Land- und Gartenbau)、衛生学 (Anweisung zur Gesundheit)、悟性の正しい使用法 (der richtige Gebrauch des Verstandes)、ならびに倫理・処世訓 (Tugend- und Klugheitslehre) がそれである。なお、彼は農業および園芸術については、次のように付言している。「この点において、大教育所には、農業および園芸に関する教師の理論的な指導の下に、青少年があらゆる作業 (Operation) の手びきを受けられる、かなり広大な学校園が必要である。

実習園の $\frac{1}{3}$ は農耕にあてられる。ここでは、すべての農耕作業が一つ一つ実施され、その際に教師によってあらゆる農耕の仕方が示され、何故そのように行なわれるのであり、何故別様に行なわれてはならないか、その理由について説明がなされ、また収獲物およびその加工の利益や長所が明らかにされねばならない。更に未だ農村に取り入れない作物や飼料用植物の栽培、ならびに未だ農村に普及するに至っていない新たに発見された種類のものを採用する為に、新旧の種類を相互に比較する試みがなされ、そして何れの種類が利益であるか、実地研究が行なわれるべきである。しかし私には次のことが勝れて有益であるように思われる。すなわち、特に理性や経験が改善したものと、支

配的な偏見や怠惰が未だ固執して手放さないものを実際のもろもろの試みの中で対置させ、一方のものの有益さと他方のものの有害さとを比較させ、そして両者を眼でみさせ、手に握らせてみることに勝れて有益であると云わねばならない。かように教授された者は、他日どのように有害な偏見の蔓延にも、これに組することは決してしないであろう。むしろ主張と実践とを通じて、彼の生活圏の範囲内でこの有害な偏見の除去に尽力するであろう。

学校園の他の $\frac{1}{3}$ は園芸に使用される。異質的な外国産の植物の栽培や蒐集は、私の考えるところによれば、全く排除すべきであるように思われる。というのは、それはまず第一に多額の資金を必要とし、また趣味や道楽仕事へ変り易く、如何なる共益的な知識も提供することなく、そして全体的な市民的福祉に対してどのような合目的な影響も与えはしないからである。しかしながら、これに反して国内産の、そして市民的利益をつくり出すところのすべての植物は、この実習園において青少年の眼の前で、また青少年の手によって栽培されねばならない。植物或は果実の成熟までの土壌の調整に関して、青少年たちは各々の作業ならびにその最も重要な理由を教えられる。気候・風土の状態に応じた土地および位置の選択、種子の品質、播種の時期と仕方、新芽 (Sprasse) の培養と保護、移植の時期、成熟以前の植物の損傷 (それはもろもろの植物にとって共通であり、或は各々特有である) に対する断えざる注意などは、いわゆる "Unterfrüchte" に関して、人々が実地の際に推理し、正しいことと誤まったこととを観察の結果から把握すべき最も重要な項目であるように思われる。また樹木栽培の教授、つまり通常の製材・薪炭用の樹木ならびに果樹の栽培についての教授も同様な仕方で行われねばならない。……

学校園の最後の $\frac{1}{3}$ は空地のまま残しておき、運動場或は青少年の遊戯場に (zu physikalischen Übungen und jugendlichen Ergötlichkeiten) 当てられるべきである。そこでは、青少年は教師の指導の下に、健康を増進させるあらゆる体操・競技を行なうことができよう。

……しかしながら、[この学校園の] 最も重要な効用は、疑もなく次の点にある。すなわち、今後農業や園芸を改善し、その獲得した諸知識を一層完全

なものにし、それらを大規模に応用しながら、そして祖国の文化のより一般的な、より稔り多い発展の為に最も多く尽力すべき機会を有つ市民に対して、この学校園は最も共益的な仕事への青少年時代からの愛好とこの仕事に関する勝れた諸原則とを提供するという点である。」かかる学校園の設置の主張こそは、まさしくレーゼヴィッツによってなされた画期的な提案と云わねばならない。というのは、未だかの重農主義的教育学徒 E. v. ロヒョーでさえ、これに着目していなかったし、またヨーロッパの何処にも教育施設としての学校園を設置した学校は殆ど存在していなかったからである。

またレーゼヴィッツは、この「大教育所」においては、「農業学校」や「手工業学校」と共通に行なわれる「悟性的にして善良、且つ従順な市民を形成する」為の道德的陶冶の外に、独り「勤労市民の教養ある階級」に対して更により高度の政治的陶冶 (politische Bildung)、つまり謂わば「自然法的に基礎づけられた国家市民的陶冶」を施すべきことを要求した。というのは、彼は A. フリットナーも指摘する如く⁽¹⁾、ただこの「教養ある市民」階級のうちにのみ「悟性的な愛国心」(verständiger Patriotismus)、「十分な思考」(Durchdenken)ならびに「国家運載の能力」を認めたからである。レーゼヴィッツは、「教養ある市民階級に対する政治的陶冶について次の如く述べている。「ここは今やまた、特別な国法 (besonderes Landesgesetz) について論ずべき場所である。各々の教養ある市民が、一つにはその保持するもろもろの権利を行使する為に、一つには無知から法律に違反してその損害を蒙らない為に、また一つには法律事件に関して主要点を判断することが出来、そしてシカーネ、すなわち他人に損害を与えることのみを目的とする権力行使を許すことのない為に、知るべき必要のあるものはこれに属する」と。

(7)

レーゼヴィッツの構想によれば、この「主都に設置される大教育所」は、また同時に「農業学校」ならびに「手工業学校」教師の養成所 (Schullehrerseminar für Acker- und Handwerksschulen) をも兼ねるべきである。レーゼヴィッツが

(1) Flitner, A., Die politische Erziehung in Deutschland, Tübingen 1957, S. 23.

ここで、O. ゲルラッハも指摘している如く、既に1760年代に隷奴制 (Leibeigenschaft) を廃止していたデンマークの事情を考慮に置いていることは明らかである。レーゼヴィッツの意図する教師養成もまた、彼の『市民の教育』の基本的モチーフに照応して、経済的諸要素によって深く方向づけられている。彼が教師養成に課した科学的教養の目標は、極めて控え目である。教職課程履修者は、書くこと (Schreiben)、計算 (Rechnen) および宗教 (Religion) の基礎的学科を修得した後に、博物学 (Geschichte der Natur)、職人および技芸史 (Geschichte der Handwerker und Künste)、数学的諸科学、ならびに農業・園芸術 (Land- und Gartenbau) の教授を受け、それにならんで簡単に教授法 (Methode des Unterrichts) の手ほどきを与えられるべきである。しかしそれで以て教師養成課程は修了するのではなくて、教職課程履修者は、次に或る職人のもとへ年期奉公 (Lehre) を行なわねばならない。職人としての修業はまず第一に、将来の学校教師にその生計維持を確実にさせる可能性を得させるという目的を有つ。というのは、教職そのものからは決して十分な収入を得られないからである。それと並んで、もちろんまた、かように準備教育された学校教師は、そうでない学校教師に比して、レーゼヴィッツの学校観にとって遙かに適切であるという見解が共働しているのを、われわれは看過することができない。しかしながら将来の学校教師は、その長い職人としての修業期間の間に「大教育所」で修得した学問的知識を大抵忘れてしまうであろう——このようにレーゼヴィッツが推量しているのは、決して不当ではない。それ故に彼は、学校教師候補者はその教職就任の前に、再び「大教育所」に復帰して、彼の学問的知識を新たにすべきことを要求しているのである。

(8)

以上、われわれはレーゼヴィッツの著名な著作『市民の教育』における、資本主義の発展への対応を意図した彼の学校制度改革論を考察し、その「農業学校」、「手工業学校」ならびに「首都に設置される大教育所」の構想の個々の特質について敘述を試みた。結局するところ、彼の提示した学校制度の全体系

(1) Gerlach, O., Die Idee der Nationalerziehung, Bd. 1. Langensalza. 1932. S. 132.

は、E. シュプランガー、O. ゲルラッハおよび A. フリットナーなども等しく認めているように、その本質において「階級の実科学学校」(Klassen=Realschule)⁽¹⁾であった。たしかに、レーゼヴィッツの教育計画において学校制度構成の基本的原理を為しているものは、階級ならびに各階級の国家に対する任務の遂行に有効と見做される陶冶であって、それは学校の種類や形態、更にまたその個々の教育内容をも厳格に規制しているのである。したがって、ここでは上述の W. ペティが既に1647年に公表した『サミュエル・ハートリップ氏におくる W・P [ウィリアム・ペティ] の進言』の中で、或は J. ベラーズが1695年に提案した「産業学院」の構想において問題にした、あらゆる階級に共通にして唯一の実科学学校制度、つまり「統一の実科学学校」(Einheitliche Realschule)は、何等顧慮されていない。その意味では、いみじくも A. ホイバウムが17世紀中葉より18世紀末葉に至る時代を指して「階級的職業陶冶の時代」⁽²⁾と特質づけたところの時代的掣肘を、レーゼヴィッツは一步も抜け出していないと云えよう。この時代的掣肘からの最初の本格的な脱却の試みを、われわれはむしろ、18世紀末より19世紀初頭にかけての前述のブラウンシュヴァイヒ聖アンドレアス教会説教師カルル・ルードルフ・フリードリヒ・ラッハマンの教育学上における諸努力のうちに求めるべきであろう。彼は1790年に「ドイツのあらゆる特殊な階級に望まれるべき教育と啓蒙とについての一般的理念」(*Allgemeine Idee über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung. Als Vorarbeit zu einer allgemeinen Schulverbesserungsplane*, 1790)と題した一論文を公表し、個々の領邦国家(Territorialstaat)ではなしに、全ドイツに実施されるべき統一的「国民普通教育制度」を構想した。彼の意図は、ドイツにおける資本主義発展の現段階の要求する有為な人間の形成を主目的にした「国民教育」計画を樹立することにあった。彼はまず新しい生産様式の進展に伴なって著しい分化をとげつつあったすべての職業を

(1) Spranger, E., Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit, Die Deutsche Schule. XIII Jahrgang. 1914. S. 359.

Gerlach, O., a. a. O., S. 132.

Fliner, A., a. a. O., S. 22.

(2) Heubaum, A., Geschichte des Deutschen Bildungswesen. Erster Band. Berlin 1905.

総合し分析して、十のグループに分類し、次いで各職業グループの必要とする知識や技能を考慮に入れながら、可能な限りの学校制度の「統一」化を試み、「国民普通教育制度」として連続する三つの学校段階からなる「統一学校」案を立案したのである。第一段階の学校は主として農民ならびに下層市民の児童を教育するが、また他の中・上層階級の子弟も必ずここに就学せねばならない。したがってこの学校は、H. ケーニヒも指摘する如く、⁽¹⁾ 現今のドイツの「基礎学校」(Grundschule) 制度の先駆とも見做されるべきものである。また第二段階の学校は、第一段階の学校を終えた中・上層階級の子弟を陶冶し、更に第三段階の学校は、第二段階の学校を修了した上層階級の子弟を対象として高度の教授を施すのである。ラッハマンは、これらの各々の学校段階におけるカリキュラムについて詳細な考察を行っており、なおドイツの大きな領邦には、この普通教育制度の外に、軍事諸学校、官僚行政官養成学校、女子教育機関などの特殊教育制度が必要であるとしている。もちろん、ラッハマンのかかる時代を遙かに先行した国民教育構想は一般的には殆ど受け容れられなかったが、しかしその先進性は今日改めて再評価されるべきであろう。次いでラッハマンは、われわれが先に言及した如く、1800年に「ハンブルク通信」の教育に関する懸賞論文に応募し、「多くの非実用的な、いわゆるラテン語学校の、実用的に組織された市民学校への改造、ならびに軍事諸学校と市民学校との統合について」という一文を著わした。彼はこの論文において、資本制生産の発展に伴ってますます激化しつつある社会諸階層間の乖離を、『国民教育に関する諸理念』(*Ideen über Nationalerziehung*, 1804) の著者シュテファニー(Heinrich Stéphan, 1761—1856) と同様に、支配階層の教育機関である「ラテン語学校」を「市民学校」へ改造し民主化することを通じて、内的に防止しようとする意図を示したのである。のみならず、更に彼は1802年に公表した論文「産業学校制度、あらゆる市民学校および農村学校の本質的なそして達成され得る要求」(*Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger=und Landschulen*, 1802) では、新しいアダム・スミ

(1) Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts, Eingeleitet und erklärt von H. König, Berlin 1954, S. 16.

スの理論と接触することによって、産業学校を早くもすべての階級的＝職業的顧慮から分離し、ペスタロッチが意図したと同様に、生産労働を純粹に教育学的意味において教授 (Unterricht) と結合することすらも敢えて試みているのである。かようなラッハマンの教育学的諸努力は、19世紀より現在に及ぶ教育運動の主要目標である「統一学校」(Einheitsschule)の推進に一つの重要な布石を敷いたものとして注目されねばならない。

しかしながら、たとえ W. ペティや J. ベラーズ、或はラッハマンとは対照的に、レーゼヴィッツの『市民の教育』における学校構想が未だ「階級的職業陶冶」という時代的制約から殆ど脱却していなかったとはいえ、それにも拘らず彼のこの学校構想はおよそ次の二つの点で画期的な教育史的意義を有つてであろう。すなわち、まず第一に、われわれがこれまでに述べたところから明らかなように、レーゼヴィッツのこの構想によって、資本制生産の発展に対する教育的対応という観点からの最初の精密な、そして最も広範囲にしてしかも体系的な教育への理論的取り組みが為されたという点である。もちろん、彼以前にも資本制生産の発展に対する教育的対応ないし労働力対策としての教育を問題にした論述や構想は、W. ペティや J. ベラーズを初めとして数多く公表されていた。だが、われわれはレーゼヴィッツほど、空想的ではなくして、現実的基盤に立って資本制生産の発展に対する精緻な考察をふまえた学校構想を他に見出すことができない。彼にあっては、もはや学校は経済指導 (Wirtschaftsführung) 上の一つ的手段であり、学校論は国民経済学 (Nationalökonomie) の一つの章 (ein Kapitel) であったとさえ云い得る。彼は、後には大学研究者が現実的な特殊課題 (Spezialaufgabe) にではなく、非現実的な一般的・抽象的哲学研究にたずさわることもすらも強く非難するに至るのである。⁽¹⁾レーゼヴィッツは上述の観点から、たんに学校制度の externa (外的事項)、つまり学校の形態や種類についての考察に留まることなく、更に突き進んで学校の interna (内的事項)、すなわち教育課程や教育方法についての原理的確立を図った。われわれは彼において、かの近代教育課程論の樹立者ハーバート・スペ

(1) Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung, Bd. II, Berlin Und Slettin 1779, H. 3, 95ff.

ンサー (Herbert Spencer, 1920—1903) 以前の最大の教育課程論の建設者を見出すことが出来るであろう。周知の如く、スペンサーはその進化論的功利主義の立場から、人間生活を構成する必要な活動として、(1) 直接自己保存に役立つ諸活動、(2) 生活の必需品を獲得することによって間接に自己保存に役立つ諸活動、(3) 子孫の養育と教育とを目的とする諸活動、(4) 適切な社会的および政治的関係を維持するに必要な諸活動、(5) 趣味と感情の満足に捧げられた生活の余暇を満たすさまざまな活動(以上、順序はその重要性を表わす)を挙げて、カリキュラムの有力な方法論的根拠を明らかにした。しかし、レーゼヴィッツがこれに遙かに先立って経済生活に対する顧慮からカリキュラムの構成原理を追求し、上述の成果を示したことは注目に値する。レーゼヴィッツのかかる「教育の経済主義化」の主張は、まさしく彼の時代を典型的に代表するものである。それ故に、1809年以降、いわゆるシュタイン=ハルデンベルク改革の一環として行なわれた「プロイセン学校改革」において、W.v. フンボルト、^{ノイマンステッ}ジュフェルン、シュライエルマッハーなどの新人文主義者たちは、シュプランガーの指摘する如く、学校領域からの経済的モチーフの再排除の為に、極めて困難な戦いをたたかわねばならなかつたのであり、特にその指導者フンボルトはリッターウォのシュール・プランンの中で次のことを改めて強調せねばならなかつたのである。すなわち、「一階級ではなく、全国民の学校或は全国民の為に国家が管理する学校は、ただ一般人間陶冶 (Allgemeine Menschenbildung) のみを目的とすべきである。生活或は個々の職業の必要から要求されるところのものは分離されて、一般陶冶の完結した後⁽¹⁾に得られねばならない。この両者が混合されると陶冶は不純となり、われわれは完全な人間をも得ることなく、また個々の階級の完全なる市民をも得られ⁽²⁾ない」と。

レーゼヴィッツの『市民の教育』における学校構想の第二の意義は、この構想によって、当時資本主義の発展に伴なって強力な抬頭を遂げつつあった新興ブルジョアジーの教育要求が初めてそして最も体系的に述べられたという点である。前にも言及した如く、『健全なる悟性を使用して公益の仕事^ををなさしめる

(1) Spranger, E., Zur Geschichte der deutschen Volksschule, Heiderberg 1949, S. 29.

(2) Humboldt, W. v., Anthropologie und Bildungslehre hersg. von A. Tlittner, (Pädagogische Texte). S. 76f.

為の市民の教育』という著作の表題そのもののうちには、既に同時に「国家体系の全系列に配列されんことを望む」新興ブルジョアジーの政治的要求が明瞭に告げられている。この点において汎愛派の開祖バゼドーもその重商主義的関心から貴族教育の振興への努力の外にまた新興ブルジョアジーの教育要求をも擁護し、ザルツマン (Christian Gotthilf Salzmann, 1744—1811) と共に「将来の企業家」や商人の教育に対する国家的援助の必要を主張したが、しかし彼の教育的努力はむしろ従来の貴族階級にまた新興ブルジョアジーをも加えた新しい支配階級の為の教育制度を再編成することに置かれていた。バゼドーはその学校制度において、貴族階級と新興ブルジョアジーのために「少数者学校」(die Kleine Schule) を構想し、これを下層民衆の学校である「多数者学校」(die Grobe Schule) から峻別したのである。これに反してレーゼヴィッツは、貴族の教育を問題にすることなく、ただ新興ブルジョアジーの教育要求の実現の為にのみ尽力した。レーゼヴィッツのかかる努力は、近代「国民教育」の発展にとって極めて顕著な意義を有つ。

当時、プロイセンないしドイツの教育学徒は、近時に至るまで、国家における最重要階級としての貴族ならびに軍人階級の教育に大きな注意を向けるのを常とした。それは明らかに、ドイツ・ブルジョアジーの後進性と「プロイセン化」(Verpreußung) を表示したものと云える。しかるに、レーゼヴィッツが未だブルジョアジーの未成熟な当代にあってさえ、彼等の教育要求を擁護した態度は、下層民衆の教育の振興に努力した E. v. ロヒョーと共に、まことに偉大とすべきである。⁽¹⁾ レーゼヴィッツは「国民」の頂点に「勤労市民階級」(erwerbender Bürgerstand) を位置づけた。彼はこの点に関して次の如く述べている。すなわち、「勤労市民階級は最も多数であり、そして最も重要である。全社会の内的な力は彼等に基づいている」と。ところで、レーゼヴィッツが、この勤労市民階級のうちで、「大商人、技芸家、製造業者、大農場主などたとえ彼等が貴族であろうがあるまいが (sin mögen adlig sein ader nicht), 営利の仕事 (Erwerbungs-geschäfte) を企業する者すべて」を「勤労市民の教養あ

(1) 拙稿、「国民教育」の近代化と E. v. ロヒョーの民衆教育 — 「国民教育」近代化の歴史的起点についての一考察 — (日本教育学会編『教育学研究』第28巻第2号所収). 1961. 6.

る階級」と呼んだことは、前述の如くである。彼はこの「勤労市民の教養ある階級」、すなわちブルジョアジーを「国民」の中核となした。彼は述べている。「国民性 (Nationalcharakter) は彼等 (勤労市民の教養ある階級) のうちに見出され、全共同体 (ganzes gemeines Wesen) の状態は彼等の陶冶に依存し、彼等の道德や思惟様式は大衆に最も身近かな、そして最も強力な影響を及ぼす」と。

〔未完〕