

資本制生産と「国民教育」(その1)

— 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

I 18世紀プロイセンにおける「絶対主義的 重商主義」とその公教育

(1)

近代国家の発展過程においては、その領域内の経済力の集中と統合が決定的に際立っている。だがしかし、経済的財のより容易な、そしてより合目的な生産に対する要求は、必然的に、経済活動に有能な人間の育成という問題に導かれねばならないであろう。この関連は、18世紀の初頭に到って初めて明瞭となった。当時、殆どすべてのヨーロッパ諸国では経済的モチーフから教育に対する国家権力の接近が開始されていたが、⁽¹⁾しかしこれの最も顕著であったのは、⁽²⁾東欧後進国家プロイセンにおいてであつた。

周知の如く、イギリス、フランス、オランダ等の西欧先進国家に比して、約3世紀ないし2世紀遅れて「近代国家」への移行を開始したプロイセンは、かの有名な18世紀「啓蒙」絶対王制の治下で、「ドイツの覇者」たるべく、且つまた「ヨーロッパ第5の強国」たるべく、その類例を見ないほど強力にして峻厳な重商主義(Merkantilismus)を実施した。しかも注目すべきことには、この専制国家はまたディルタイの述べる如く、「教育事業をば、⁽³⁾自国の物質的繁栄を向上し、国力を強化する為の手段」と見做すことによって、プロテスタント教

(1) J. S. Brubacher, A History of the Problems of Education, Now York and London 1947. pp.82—89.

(2) A. Gans, Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts, Halle 1930.

(3) W. Diltheys Gesammelte Schriften, III. Band. Leipzig und Berlin 1927, S.158.

会の専管であった教育事業を接收し、ここに重商主義の一環として、言葉の正しき意味での世界における最初の「国家的公教育制度」(Öffentliches Staatsbildungswesen)を樹立したのである。

プロイセンにおける教育制度の「国家化」(Verstaatlichung des Bildungswesens)の過程は、フリードリヒ一世による「最初の国家的大学」ハルレ大学の創設(1694年)を端緒として、フリードリヒ・ヴィルヘルム一世とフリードリヒ大王との治下で大規模に展開された。そして今やすべての学校段階は権力を頂点に、「身分制」的社会構成と各身分の職業的任務とに照応した身分=職業別学校体系として再編成されるに至ったのである。すなわち、将校或いは官吏として国王に隷属すべき貴族(Adel)の教育機関として、大学、古典学校(Gelehrte Schule), リッターアカデミー(Ritterakademie)および幼年学校(Kadettenschule)が整備され、前二者が官吏養成を、後二者が将校教育を行なつた。また、「消費税」(Accise)の負担を唯一の義務とし、大製造業者や大商人等からマニファクチュア労働者やルンペン等に至るまでの極めて雑多な階層によって構成された市民階級(Bürgertum)の為には、都市経済の振興との関連において実科学学校(Realschule), 産業学校(Industrieschule), 商業学校(Handelsschule)および貧民学校(Armenschule)等の実業教育機関が設置された。そして、カントン制度を通じて壮丁の供給源となり、また「地租」(Kontribution)その他の納税によって常備軍や行政機関の維持費を負担せねばならなかった農民階級(Bauernstand)に対しては、彼等が軍事・財政の両面でまさしくホーエンツォレルン家の支柱であったという事由から、特に、農村学校(Landschule)への「義務教育制」(Schulpflichtigkeit)が実施されたのである。⁽¹⁾これは西洋教育史上まことに注目すべき事実であって、1717年の最初の強制就学令より、「近代義務制度の範」と称される1763年の『一般地方学事通則』および1765年の『カトリック派一般地方学事通則』に至る一連

(1) E. Spranger Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit, Die Deutsche Schule, XVIII. Jahrg., Leipzig und Berlin 1914, S.156—158.

参照, 拙稿「一般地方学事通則」の成立過程と性格(教育史学会編『日本の教育史学』第二集 講談社刊 所収) 1959.

の農村学校令は、たとえ個々には幾多の限界があつたにせよ、全王国のあらゆる領域、すべての宗派の農民階級に対して義務教育制度を実施するという、劃期的事業を達成したのである。その結果、いわゆる「貧者の王ホーエンツォレルン家」の支配する国家、ここプロイセンでは、従来何等の教育も施されることなく、全く野放しにされていた下層農民、なかんずく、大哲カントをして「彼等のことを考えるとき、腸のよじれる思いがする」と嘆かしめた、かのエルベ河東域の世襲隷民に至るまでも、国家権力によって「種類の如何を問わず、何等かの教育が施され」たのである。

「諸種の欠陥はありながらも、ともかく一の公教育制度がプロイセンで実現を見たことは、ヨーロッパ文化の発展にとって極めて重大な意義を有つ進歩であつた。」⁽¹⁾ディルタイはこのように賞讃する。確かにそれは、「スパルタにおいても、帝政ローマにおいても、カルル大帝の国家においても緒についただけで止まったもの」であつた。のみならず、17世紀の中部ドイツの領邦国家においても、これほど「大規模且つ包括的」に実施されるに至らなかった。しかも、「民富」(common wealth)を近代化の歴史的起点として、いわゆる「資本主義発展の第1の道」と称される、典型的な近代化過程を展開したイギリスやフランスでさえ、かかる公教育制度が樹立されるには、なお19世紀中葉以降の時代を俟たねばならなかったのである。したがって、西欧先進国家イギリスやフランスに比して、政治・経済の近代化において約3世紀ないし2世紀ほど立ち遅れた東欧後進国家プロイセンは、公教育制度そのものの性格や内容は一応不問に付して、ただその成立の時期だけから見れば、教育制度の近代化いう点ではこれらの先進国家よりも逆に約1世紀半ないし2世紀ほど、先進したと云い得るであらう。⁽²⁾

しかしながら、およそ、一国の国内制度とその国家の国力追求(Machtstreben)

(1) W. Dilthey, a. a. O., S. 162.

(2) このことは、例えば Bernard Mandeville (1670頃—1733) の “An Essay on Charity and Charity School” (1724) やアダム・スミスの『国富論』にみられる民衆教育観と比較対照する時に、極めて明瞭となる。マンデヴィルは当時のイギリスの重商主義者の見解を代表して、民衆教育有害論を説き、スミスは、現政府への反対者を減らし、また分業という産業上の要請から、下層民衆に対する公教育の実施に賛意を表している。

とは、実に密接に結合しているものである。後進国家プロイセンは、その目標が龍大であるのにその与えられた力が小さいという矛盾の為に、他の如何なる先進国家にも増して、国家権力によって「上から」国内の経済力を向上させることを念じていたのである。そして、この「仮借なき必然性」(harte Notwendigkeit) から、プロイセン「啓蒙」絶対王制が教育制度に払った顧慮も生じたのである。「……年をとればとるほど、人は青少年の教育をおろそかにすることが、社会にとって如何に恥すべきことであるか、ということを経験するようになる。朕はこうした弊害を取り除く為に、できる限りのことを試みている。朕はギムナジウムも大学も、そして村落学校さえも改革している。⁽¹⁾」1772年10月に、ダランベールに宛ててこのように誇らしげに書き送ったフリードリヒ大王は、実は国力追求と学校制度の指導およびその向上との間に存するこの関連を充分心に留めていた。この点について、彼は1772年1月27日のアカデミー講演「国家における芸術と科学の効用について」(Ueber den Nutzen der Künste und Wissenschaften im Staate) の中でみずから次の如く述べている。

「国家の眞の福祉、国家の利益、国家の繁栄の爲には、国家に所属する人民^{フォルク}をできる限り啓蒙し、教育することが必要である。そうすることによってのみ、国家は、それぞれの分野において有能且つ有爲で、彼等に委ねられねばならぬ種々の職務を、手際よく処理できる一定数の臣民を確保することができる⁽²⁾」と。かくて、学校制度を重商主義推進の手段に供しようとするフリードリヒ大王の意図は、『一般地方学事通則』第14条の「朕のクールマルクに於きては、ペルリーンのクールマルク役僧・学校教師養成所に或る期間在学し、此所に於きて養蚕(Seiden=Bau)、及び有益にして且つ三位一体教会のドイツ語学校で実施せられし教授法を修得せし者以外は、何人たりとも役僧或は学校教師に任命せられてはならぬ⁽³⁾」(筆者傍点)という規定のうちに、その総括的な表現が為されたのである。

(1) Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften And Äußerungen, herg. von J. B. Meyer, Langensalza 1885, S.334.

(2) ditto. S.232.

(3) ditto, S.119—20.

(2)

しかしながら、18世紀の中葉には、プロイセンにおける「絶対主義的重商主義」は、一応の完結状態に到達した。軍隊と官僚制度とは最高度の精確さにおいて機能し、「身分制」的社会構成は個々の身分階層間の相互からの完全な隔離にまで進展していたのである。それにも拘らず、それと公教育制度の発展とは全然歩調が合っていない⁽¹⁾。いな、公教育制度の発展は、それを資本制生産の向上の手段として役立てようとしたプロイセン「啓蒙」絶対王制の本来的意図から見て全く不可解なほど停滞状態にあった。だが、できるだけ多くの貨幣を、しかも最短のルートで、国王の金庫に吸収しようとする観点が最高の価値を有つところでは、公教育制度は所詮、国家的努力の最も主要な対象ではあり得なかったのである。もちろん、学校政策はわれわれが繰返し述べて来た如く、プロイセン「啓蒙」絶対王制の重商主義の一環を為すものではあった。しかしそれは、重商主義体系の全体の中ではむしろ末梢的な意義で満足する外はなかったのである。何故ならば、公教育制度は決して貨幣を生み出す直接の源泉ではなく、それに加えて、当分の間は、全くその利益配当を望み得ない、多額の資本の投入さえ必要としたからである。「啓蒙と実践理性の王」フリードリヒ大王が学校制度、なにかんづく民衆学校制度に対して如何に国費を出し惜んだかは、従来多くの教育史家によって屢々指摘されているところである。その中でもとりわけ著名なのは、かの「廃兵の学校教師任用令」であろう。この国王は、前述の『一般地方学事通則』の第13条で学校教師の認定試験制を厳命したに拘らず、教師給与の国費負担を節減する為に1779年7月31日に中央教育行政官庁たる「宗務庁」(Geistliches Department)に対し、老朽・傷痍兵(Invaliden)を学校教師に任用すべきことを敢えて命令しているのである。⁽²⁾

とはいえ、ただ支配階級の為の教育制度だけは、本質上当然に、新しい状況の展開に極めて迅速に適応していた。既にディルタイの指摘している如く、

(1) A. Gans, a. a. O, S. 99.

(2) E. Clausnitzer, Zur Geschichte der preussischen Volksschule unter Friedrich dem Großen, Die Deutsche Schule, V. Jahrg., Berlin und Leipzig, S. 418—419.

フリードリヒ大王がその教育事業において、「特に注意を払ったのは、貴族と官吏と軍人との教育であった。ここに彼の教育事業の最大の特色がある。」⁽¹⁾大王は、貴族を将校或は官吏として国家の為に忠実に且つ「無報酬で働く」(*traviller pour le roi de Prusse*) ように教育しようと努力した。彼が貴族の子弟の裡に、名誉と死後の名声とを思う誇らかな心をはぐくむべく、みずから貴族教育に関する論文や訓令を書いたのみならず、また愛国心を対象とする「対話篇」を著わしたことは、余りにも著名な事実である。これらのものには、古代ギリシア・ローマはまさに「愛国精神の模範」として示されており、したがって彼は、この関連でラテン語と修辞学 (*Rhetorik*) とを貴族教育にとって不可欠の要素と考えた。しかしながら、他方では大王はまた、貴族をして将校或いは官吏として十分に機能せしめる為に、彼等を啓蒙主義の精神において教育し、彼等に実科的陶冶と職業的・専門的知識とを与える必要性を決して看過してはいなかったのである。彼が1765年に、貴族教育の機関としてベルリンに設置した《*Académie des nobles*》は、かかる意図の現われに外ならない。⁽²⁾

貴族に対する将校 (*Offizier*) としての教育は、「実に当代にのみ固有な学校制度として注目すべき」ところの、リッターアカデミー (*Ritterakademie*) で行なわれた。当時プロイセン国内には、リッターアカデミーはベルリン (創設1705年) とリーグニッツ (同 1708年) とに設立されていた。これら両校がザクセン選帝侯国のドレスデンのそれと並んで、当代ドイツの代表的な、謂わば3大「陸軍士官学校」とも見做されていたことは、周知の如くである。これら両校では、もちろん愛国精神の涵養の為にラテン語と修辞学との教授は行なわれていたが、しかし古典語学校 (*Gelehrte Schule*) とは対蹠的に、その教育課程の中心を為したのは、近代語および近代諸科学であった。近代語では、謂うまでもなくフランス語が第1位の座を占め、なお、ドイツ語、英語、イタリア語、スペイン語等も教授された。また近代諸科学の方面では、将校にはデカルトが説く意味での「判断の鋭さ」が要求された為に特に数学と論理学との教授に最も大きな重点が置かれ、その他に物理学・博物学・地理学・ド

(1) W. Dilthey, a. a. O., S.165.

(2) A. Heubaum, a. a. O., S. 103, S. 149. S. 301f.

イッ史・法制史・政治史・公法および私法・道德哲学・自然法等の学科が必須学科として課されていた。しかし、このリッターアカデミーの性格を最も明確に現わすものは、上記の学科の教授と並んで、築城術(Fortification)、紋章学(Wappenkunde)および系譜学(Genealogie)等の学科の教授と馬術・剣術・舞踊・球戯等の術科としての訓練が行なわれたことであろう。⁽¹⁾それらの修得は、士官として戦時の戦場生活の為に、また平時の官廷生活の為に、特に不可欠なものとされていたのである。また、純然たる将校養成の目的を有った施設も既に出現していた。すなわち、「軍人王」フリードリヒ・ヴィルヘルム一世によって、1717年にベルリンに新設された「幼年学校」(Kadettenschule)がそれである。⁽²⁾(しかし、ホイバウムの指摘するところによれば、この学校は実際にはなお「一種のリッターアカデミー」と見做されるべきであって、その教育課程も上記のリッターアカデミーのそれと殆ど異なるところがなかつたと謂われる。)この新しい幼年学校は設立の当初、絶対王制に対して特に反抗的であった東プロイセンの貴族の子弟を強制的に入学させたが、既に1722年には300人の士官候補生を収容し教育するほどの発展を示したのである。

また、官吏の養成が、フリードリヒ・ヴィルヘルム一世の開設したハレ大学とフランクフルト・アム・オーデル大学との「経済学・警察学・官房学講座」(Professur für Ökonomie, Polizei und Kameralwissenschaften) ⁽³⁾(共に講座開設は1770年)によって行なわれたことは、ここで改めて詳論する迄もなく、既に人々の周知するところであろう。なお、フリードリヒ大王は1770年にベルリンに「鉱業アカデミー」を設立し、採鉱・製錬の専門的研究と技術者の養成とを図った。

これに反して、資本主義経済の発展に伴って新たに擡頭しつつあった市民階級、およびその苛酷な労働によって国家の基礎を築いていた農民階級の為の教育制度は、事態の新しい発展に全く適応していなかった。のみならず、その

(1) F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Zweite Aufl., Erster Band, Leipzig 1896. S.508.

(2) A. Heubaum, a. a. O., S.149.

(3) A. Gans. a. a. O., S.39—42.

また、農民階級に対しては、他の何れの先進国家にも先がけて、就学義務制が実施されたことは、既述の如くである。しかしながら、それは飽くまでも絶対王制の権力追求の為に、その基礎である農民階級の担税能力と兵役能力とを向上させようとする重商主義的観点から為されたものであって、決して彼等を「人間」として啓蒙し、陶冶しようという教育学的意図から出たものではなかつた。

(1) A. Heubaum, a. a. O., S. 338f.

(1) った。したがってこの就学義務制は、何よりもまず、農民階級に神と国王とに対する畏敬と従順とをしっかりと教え込み、彼等を都市に逃亡させずに農村に定着させ、熱心にその生産に従事せしめることを目的とした。それ故に義務教育の教育目標は堅信礼(Konfirmation)の受堅資格の取得に置かれ、その必修教課程はキリスト教に関する基礎知識と読むこと(Lesen)との修得だけに制限されたのである。(2) この点に関して、最初に法的規制を試みた1734年4月3日の東プロイセン農村学校令は、堅信礼の受堅資格の取得を義務教育の目的と定め、そして、児童が堅信礼の受堅までに修得せねばならない知識の程度について次のような規定を与えている。すなわち、「上手に読むこと、新約聖書及び旧約聖書から引句すること」は、すべての児童が学校で履修せねばならぬ必修課程である。ただ、「才能ある児童には、また書くことおよび計算を、それが必要であり且つそれが実施され得る範囲内で、教授することが許される」と。(3) 次いで、後述の1763年の『一般地方学事通則』の直接の基礎となった1754年の『ミンデン・ラーフェンスベルク地方学事条令』では、就学義務に関する条項は更に明確化され、初めて学齢を下限5才ないし6才、上限13才ないし14才と定めると共に、必修課程について次のような規定を与えた。

「第1条 学齢児童は、キリスト教の必須事項を理解し、充分に読むことを為し得るようになる迄、しかも特に当地方に於きて実施せられ、或は認可せられし教理問答示教によりて、永遠なる生を確信する真の根拠を理解し得るようになる迄、在学せしむべし。但し、書くこと及び計算に関しては、学齢児童がその教授を学校で受けるか否かについては、両親或は後見者の事情並びに判断に(nach Gelegenheit und Gutbefinden der Eltern und Vormünder)委ねらるべし。」(4)

そして、教育史上「世界における、正当な意味での最初の初等教育令」と称される、かの1763年の『一般地方学事通則』では、7年戦争中において、文字を

(1) F. Blättner, Vom Ursprung der realistischen Schule, Die Erziehung, II. Jahrgang, Heft 3. Leipzig 1935. S.132.

(2) 参照, 拙稿, 上掲論文。

(3) 参照, 拙稿, フリードリヒ・ヴィルヘルム一世の下級学校政策—プロイセン義務教育制度成立史(広島大学教育学部紀要 第1部第5号 所収) 1957.

(4) J. B. Meyer, a. a. O., S.99

綴り得る者が僅少であった為に下士官の不足を来たしたという、軍事的経験に徴して、⁽¹⁾書くこと (Schreiben) を新たに義務教育の必修課程に加え、それと共に第1条および第26条において、就学義務と堅信礼の受堅とを完全に且つ決定的に結合するに至ったのである。

「第1条 朕はまず第1に命令する。朕の臣民は両親にせよ、後見者にせよ、また領主にせよ、すべて青少年の教育に義務を負い、その児童或は後見を委ねられたる児童を、少年たると少女たるとを問わず、遅くとも5才より就学せしむべし。そしてこれを13才乃至14才迄正規に継続せしめ、彼等がただ単にキリスト教の必須事項を理解し、且つ充分に読むこと及び書くことを為し得るのみならず、また朕の宗務局に依りて制定或は認可せられし教科書に則りて教授せらるべき事項に就きて応答を為し得るようになる迄、在学⁽²⁾せしむべし。」

「第26条 学校検閲の際、検閲官は同時に次の如き児童、即ち毎週、牧師館に於て行なわるる教理問答示教に出席を許可せられ、且つキリスト教に就きて根本的に教授せられんが為、説教師によりて聖餐式に対する一層入念なる準備の為さるるに相応しき成績を学業に於きて示せし児童に対し、面接〔試験〕を行なうべし。されば朕は茲に、この布告に依りて、以前に公布せし有益なる諸規定を更新し、特に次の命令を確認す。即ち、如何なる説教師と雖も、管轄教区以外の児童、或は未だ読むことを為し得ず、新教に就きて正しき且つ充分なる知識を修得せざる児童に対し、堅信礼を受堅せしむるは勿論、なお聖餐すら許可すべからず。⁽³⁾」

まことにシュプランガーの指摘する如く、「信仰に篤い時代にとって、これ以上決定的な義務教育の目的規定というものは、全く考え得られない⁽⁴⁾」であろう。 sacrament の許可は義務教育の教育目標と完全に結合され、そして就学義務終了の決定的な資格は専ら、キリスト教徒としてもたねばならない能力、

(1) 参照、拙稿「一般地方学事通則」の成立過程と性格。

(2) J. B. Meyer, a. a. O., S. 114.

(3) ditto, S. 129.

(4) E. Spranger, Zur Geschichte der deutschen Volksschule, Heidelberg 1914, S. 60.

すなわち、キリスト教の救いの真理を理解するに必要な能力の修得によってのみ付与されるという方式が、ここに確立されたのである。このことはまた、第3条に次のような規定が為されていることに照らしてみても誤りではない。

「第3条 地方総監督、監督教区長、或は監督(註、彼等は第26条に規定された学校検閲官である)は、説教師の通知並びに学校教師の証明によりて、児童の進歩の充分なることの認めらるる場合、正式の〔就学義務〕修了証⁽¹⁾を交付する権限を有すべし。」

したがって、プロイセン「啓蒙」絶対王制下における義務教育制度の発展はレーブレの指摘する如く、「ピエティスムスが導入した堅信礼において、その内外の完結に到達した⁽²⁾」ということができる。しかしそれと同時に、プロイセン義務教育制度は、ここにその強固な宗教的性格を得た訳でもある。というのは、義務教育の教育目標を堅信礼の受堅資格の取得から分離し、これを世俗化することは、いわゆるシュタイン＝ルデンベルク改革の一環として為された「フンボルトの学校改革」の総決算と称される、1819年のジュフェルンの『一般教育法案』(Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate)においても、なお完全に達成されるには到らなかったからである。⁽³⁾

『通則』に規定された教育課程では、依然として教理問答、祈り、讃美歌、キリスト教に関する基礎知識等の宗教教科に重点が置かれ(第19条)、その教科書としては、新約聖書と『祈禱例題』(Gebets=Übung)との外に、『ベルリン聖書』(或は『ハルレ聖書』)、ルターの大・小教理問答書、『聖書要旨』(Inhalt der Biblischen=Bücher)、『総合キリスト教教義』(Die Christliche Lehre im Zusammenhang)等が指示されている(第20条)。また、読むことに並んで、書くことが新たに必須課程に加えられたことおよびその理由については前述の通りであって、その教科書としては『ベルリン綴字・読方教科書』(Das Berlinische Buchstabil= und Lesebuch)が指定されている。しかし計算に関しては、この『通則』は、ミンデン条令とは対照的に、これを必修教科

(1) J. B. Meyer, a. a. O., S.114f.

(2) A. Reble, Geschichte der Pädagogik, Zweite Aufl., Stuttgart 1955, S.123.

(3) E. Spranger, a. a. O., S. 60.

とするか否かについて何等の規定も与えていない。ただ、第7条に「書くこと及び計算の授業を受ける時は、毎週1グロッシェンを支払うべし」と規定され、第19条に「午後の第3時限の授業には一部は書くことを、一部は計算を行う」と述べられているだけである。なお、『通則』における実科(Realien)の教授に関する規定としては、僅かに第19条に、午後の第1時限の授業において、『聖書要旨』と交互に『種々に必要にして有益なる諸事物に関する農村児童教授の為の小教科書』(Das Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande in allerhand nöthigen und nützlichen Dingen)を教授すべきこと、および第20条に、認定教科書として、同上教科書の外に、『神、世界および人間の普遍的属性』(Das Allgemeine von Gott, von Welt und vom Menschen)が指定されているのが見出されるに過ぎない。

しかしながら、周知の如く、18世紀の中葉は、啓蒙思潮或は合理主義の強力な擡頭によって、従来あらゆる教育や陶冶の核心を為して来た宗教的教科が教育制度のすべての段階で影を潜め、それに代って「実科」の教授が大きな勢力を獲得した時代である。そして、政治的・経済的要求はますます精力的に学校制度の形態や内容に変革を加え、また古典語学校でさえもこの時代的趨勢から独立であることができなかったほどである。しかるに、もともと学校制度を専ら国家経済力の向上の手段、国力追求の手段としてのみ評価した筈のプロイセン「啓蒙」絶対王制の学校政策が、なぜ最下層の「身分」の農民階級の教育制度に対してだけは、宗教的陶冶を依然として固守し、時代の要求する「実科」教授を制限せねばならなかったのか。或いは、「典型的な啓蒙専制君主」と世に謳われ、信仰には極めて無関心であったと謂われるフリードリヒ大王がなぜ農民階級に対してだけはキリスト教的教育を要求し、宗教と僅かな読み書き以上の「啓蒙」を与えようとしなかったのであるか。

フリードリヒ大王の民衆教育に対する態度については、その一部はわれわれが既に他の論稿で考察した通りである。彼は市民階級と農民階級とに対しては本来的な学校教育を与えるべきでないと信じていた。なかんずく、農民階級に対する広汎な陶冶は不得策、いな、有害であるとさえ、彼は考えていたのである。彼はこの観点を絶対主義国家の「身分制」的社会構成を顧慮することによ

って得た。すなわち、農民階級に対する過度な啓蒙は、彼等に国家の「身分制」的社会構成の正当性について容易に疑惑を抱かせ、彼等の眼を忽ち自己自身の憐れむべき法律上・経済上の地位に向けさせるからである。したがって、農村学校の指導と管理とは「官吏としての牧師」の手に委ねられ、宗教教授は本来的な教育手段として一層広汎に保護奨励された。改めて述べるまでもなく、一切の状態が神から由来すると考えられるところでは、望ましい変革に対するあらゆる要求は、何れもみな、不当なものと思われねばならないからである。それ故に、広汎な教材、特に農民の知性を啓発するような実科的教材の使用は単に国王のみならず、また支配階級や有産階級によって広く一般的に拒否されたのである。この点に関して、フリードリヒ大王は彼の法相にしてルター派宗務庁長官であるツェートリッツ (Karl Abraham von Zedlitz, 1731—93.) に対して1779年9月5日に発した勅命の中で、みづから明確に述べている。

「農村で学校教師が青少年に宗教と道德とを教えるということは、大変結構である。そして民衆が新教を信奉し、カトリック教に移らないようにする為に、学校教師はこのことを怠ってはならない。何故ならば、新教は最善の宗教であって、カトリック教よりも遙かに勝れているからである。したがって学校教師は民衆が宗教に愛着をもち彼等が盗みを働いたり、人を殺したりしないように教化する努力を払わねばならない。その外に、民衆は少しばかりの読み書きを習うならば農村では最早充分である。彼等が余りに多くのことを識り過ぎると彼等は都市に走り、書記やそういった類のものになりたがる。したがって、農村における民衆の教育は、彼等がどうしても知っておく必要のある事柄だけを、しかも彼等を農村から逃亡させずに、農村におとなし

く定着させるような種類の事柄だけを学ばせるように取扱わねばならない。」⁽¹⁾
そして、そのツェートリッツもまた、1777年に著わした著作『王国における教育の対象と見做される愛国主義について』 (Sur le patriotisme, considéré comme objet d'éducation dans les états monarchiques, Berlin 1777.) の中で農民教育について次の如く述べている。農民は「生まれながらに従順であり」、「国家の為に労働する義務がある。」もちろん、農民は家畜と同じように扱わ

(1) J. B. Meyer, a. a. O., S.120.

れるべきではないが、「しかし余りに多く光が与えられるならば、彼等は盲目となるであろう。他の身分には思考することが要求されるが」、農民は思考することを学ぶべきではない。⁽¹⁾

まことにフリートリヒ国家は、その本質において「権力国家」であった。そして、「福祉」が権力への手段であった限りにおいて、この国家はまた「福祉国家」でもあったのである。この国家における下層農民の苛酷な運命についてガンスは述べている。「グーツヘル農民や農業労働者の運命を人々はどれだけ暗澹たる気持で想い浮かべようとも、決して充分ではない」⁽²⁾と。徴税と兵役義務という形式で重商主義的軍事国家の全体的な負担は農民階級の肩に重くのしかかり、それに加えて、彼等にはグーツヘルの側からの貢納と役務履行とに対する苛酷な要求が為されていた。更にその上に、今またカテキズム以上には何事も教えない、しかも有償の義務教育と、ただ死後の世界にのみよりよき生活を保障する国教会 (Landeskirche) とが彼等に押しつけられたのである。まさしくガンスの述べる如く、「精神的にも、物質的にも、かくも圧迫されたエルベ河以東の農民は、少くとも中世のドイツ農民に等しい」であろう。いったい啓蒙主義運動は、ただ社会的・経済的指導者層の極く僅かの者のみを促えたに過ぎなかった。支配階級は、下層民衆の生活状態、道徳、福祉の水準が低下したことに何等の注意も払わなかった。いな、シュモラーの指摘する如く、「民衆の貧困と無知とは、高度の文化にとって必要な基礎とさえ考えられていた」⁽³⁾のである。下層民衆を、人格ないし道徳的自律の為に陶冶することは、プロイセン「啓蒙」絶対王制の学校政策においては、全く問題にならない。この新しい観点は、ロヒヨー (Friedrich Eberhard von Rochow, 1734—1805,) の教育活動によって、しかし本来的な意味ではペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746—1827.) の努力によって後ほど初めて現われたのである。

(3)

かかるプロイセン「啓蒙」絶対王制の学校政策は、もちろん国家の権力追求

(1) K. A. Zedlitz, a. a. O., S. 29—31.

(2) A. Gans, a. a. O., S. 91.

(3) G. Schmoller, Die soziale Frage, München u. Leipzig 1918, S. 555.

や社会秩序の維持には充分寄与したが、しかしそれと同時に、また多くの欠点をも有っていた。な・か・ん・ず・く、農・民・階・級・な・ら・び・に・都・市・下・層・市・民・の・経・済・的・有・用・性・が・決・定・的・に・損・わ・れ・た・の・で・あ・る。グロスマンやベーレの統計が示すところによれば、18世紀の中葉までに、プロイセンにおけるマニュファクチュアおよび農村手工業は相当広汎な発展を示しており、たとえ萌芽的な形態にもせよ、「近代資本主義社会の成立を可能にした基因」と見做される農・民・層の分解もまた進行しつつあった。しかも、それはまた逆に、農業生産の向上を要求していたのである。すなわち、農業のより高度な生産性は、マニュファクチュア労働者の増加に備える為に、また工業的発展を遂げつつある諸邦へ穀物輸移出を増加させる為に、更に原料のコストや労働賃金を低廉に維持する為に、特に要求されたのである。か・か・る・経・済・発・展・の・段・階・に・お・い・て・は、単なる宗教教授では何事も為し得なかつたし、そしてまた教理問答示教をいくら充分に行なつたとしても、決して経済的に有用な人間は形成され得なかつた。国民経済的諸関連についての正しい考量は、必然的に、農民階級や下層市民階級の為に、その生産労働に役立つ「実科」的陶冶を施し、彼等に「悟性」的啓蒙を与えるところの、公的な学校制度を設置すべきであるという結論を指示するのである。

この結論は18世紀の中葉以降において、漸次人々の間に理解され始めた。しかしながら、われわれは、つとにこの結論が一部の勝れた重商主義者たちによって引き出され、はやくも17世紀の中葉よりその実現に向つて努力されていたことを決して看過してはならないであろう。既に、重農学派と正統学派との先駆として「英国経済学の父」と目されているW. ペティ (Sir William Petty, 1623—87.) は、1647年に著わした『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、学問の或る特殊の諸部門の進歩の為に』(The advice of W. P. to Mr. Samuel Hartlib. For the Advancement of some particular Parts of Learning, [1647] London 1648.) の中で、貧富貴賤を問わず7才以上のすべての児童に、読み・書き・計算の技能と共に生産労働の能力を与える2段階の教育制度、すなわち「初等実業学校」(Ergastulla Literaria) と「技術学院」(Gymnasium Mechanicum) とを構想していた。或は、マルクスによって「経済学史上、真の傑物である」と称えられる J. ベ

ラーズ (John Belless, 1654—1725.) は、1695年に、^{ワーク・ハウス} 勤労大衆の為に「救貧院」ではなくて、生産労働と教育との結合を意図した「産業学院」(Colledge of Industry) の設置を主張した。また、特に、「ドイツ最初の重商主義者」J. J. ベッヒャー (Johann Joachim Becher, 1635—1682.) による「統一学校制度」(なにかんづく「器械技芸学校」の提唱) とヴィーン近郊のタボールにおけるマニュファクチュア・ハウスの設立、ヴァイゲル (Ehrhard Weigel, 1625—99.) による「技芸学校」論の主張は、その先駆的意義を有つ。そして、このベッヒャーやヴァイゲルの提唱や実践がやがて教育史上著名な1708年のハルレにおけるゼムラー (Christoph Semler, 1669—1740.) の「数学・器械・経済学校」の成立、更に1747年のベルリンにおけるヘッカー (Johann Julius Hecker, 1707—68.) の「経済・数学実科学学校」の創立等へと稔り多き発展を遂げたことは、⁽¹⁾ 周知の如くである。なお、「その現実感覚とその教育学的思惟とにおいて、重商主義とピエティスムスとを結合し、プロイセン教育制度に対して画期的な意義をもつ」と称されるヘッカーが、1748年以来数度にわたつて、養蚕普及を主目的とした農村学校教師養成所の設置の必要をフリードリヒ大王に進言し、そして、ルター派高等宗務局評議官として既述の1754年の『ミンデン・ラーフェンスベルク地方学事条令』の草案を審議した際に、たとえ採択をみななかったとはいえ、書くこと、計算および若干の実科を義務教育の必修課程にとり入れることを強く主張したその意義は極めて大きい。⁽²⁾

かかる重商主義者の教育的努力は、18世紀末より19世紀初頭にかけて興隆をみせた、かのいわゆる学校制度の産業学校化運動、つまり W. v. フンボルトやシュライエルマッハー等の新人文主義者が1809年以降、その再排除に努力せねばならなかったところの「学校制度の経済主義化」⁽³⁾ (Ökonomisierung des Bildungswesens) の直接の発端であった。しかしながら、かかる重商主義者の教育的努力のもつ史的意義は、まさしくそれが「国民教育」の問題の提起

(1) N. Maassen, Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik, 1. Band, Hannover 1959. A. Gans, a. a. O., S. 4—11.

H. Kelbert, Johann Joachim Becher, Berlin 1954.

(2) A. Heubaum, a. a. O., S. 314.

(3) E. Spranger a. a. O., S. 36.

される端緒となった、という点にある。すなわち、彼等による、「農民階級や下層市民階級の為に、その生産労働に必要な実科的陶冶と悟性啓蒙とを施す公教育制度が設けられねばならない」という結論の指示は、疑いもなく、「国民教育」の発端である。クループスカヤも指摘する如く、下層民衆について語られ、そして下層民衆を悟性的に啓蒙し陶冶せねばならないという問題が提起され始めた時にのみ「国民教育」が初めて問題となり得たからである、

(4)

資本制生産に適応する、市民および農民の公教育—それは「国民教育」の問題⁽¹⁾として18世紀の60年代より熱心に論議され、広く採り上げられ、そして資本制生産の急激な進展と共に一大教育運動として展開されるに至った。ところで「国民教育」の概念は決して一義的でない。しかし、「国民」が単に歴史的範疇であるというだけでなく、特定の時代の、すなわち興隆しゆく資本主義時代の歴史的範疇であるのと全く同様な意味において、われわれは「国民教育」をまた、この興隆しゆく資本主義時代の教育現象として、すなわちこの時代に特有な歴史現象として把握すべきであろう。封建主義に対する資本主義の決定的な勝利の、「国民」的経済共同体確立の、1つの統一的「国民」実現の、封建的「身分制国家」より市民的「国民国家」への移行の過程において、教育は極めて重要な役割を演じた。この教育についての理論と実践、思想と制度とは、ケーニヒの指摘する如く、⁽²⁾「国民教育」概念のもとに包括されねばならない。

このテーマの出発点は、フランスのレンヌ高等法院検事総長ラ・シャロッター (Louis=René Caradeuc de La Chalotais, 1701—85.)の覚書『国民教育論—別名、青少年の為の学校教育案』(Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse, Paris 1763.)であった。ラ・シャロッターは、この覚書の中で「教育は市民を国家の為に準備 (preparer des citoyens à l'Etat) すべきもの」とであるという観点から、「神のいやがうえにも大なる栄光の讃え

(1) 参照、拙稿、絶対主義の段階における「国民教育」の概念について(皇至道博士還暦記念論文集、学習社刊、所収)1961.

(2) H. König, Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. (Monumenta Paedagogica, Bd. 1. Berlin 1960.) S. 3.

んが為に」アルプスを超えた彼方の「国」に奉仕する従来のジェズイト教育を、「公衆の福祉と国家の名誉との為に、来るべき世代を国家の必要とする種々の職業に成功裡に準備すべき市民の教育」に置きかえる必要とその実現の手段を指示した。しかしながら、彼の意図は主として新しい「機械生産」の進展に備える為に、この生産の担い手たる中層市民階級の教育を振興することにあつたのであって、下層民衆の教育については、彼は「民衆の知識はその職業より余り遠い範囲に及ばない」ことが「社会の福祉」の為であるとしている。

ドイツでは、この「国民教育」の思想はまずエーラーズ (Martin Ehlers, 1732—1800.) とバゼドー (Johann Bernhard Basedow, 1723—90.) とによって展開された。エーラーズはこの思想を、1766年に著わした『学校の改善に必要な諸要求についての所見』 (Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen, Altna u. Lübeck 1766.) において論じ、バゼドーはこれを、主として1768年に公表した『学校と学術、およびそれらの公の福祉に及ぼす影響について人類の友ならびに有産者に寄せる提言』 (Vorstellung an Menschenfreund und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfart, mit einem Plan des Elementarbuches des menschlichen Erkenntnis, Hamburg 1768.) の中で問題にした。両者は共に、ラ・シャロッターの影響下に、組織面では教会からの学校制度の完全な分離と国家行政官庁による学校制度の統轄とを要求し、内容面では身分制国家における市民・農民両階級のそれぞれの任務と機能とに照応した「愛国」的にして「幸福」なる教育を主張している。もちろん、両者は何れも下層民衆に対する公教育を要求することによってラ・シャロッターを超越し、また、下層民衆に対する計算・実科教授の実施を提唱することによってプロイセン「啓蒙」絶対王制の学校政策よりも一歩前進したが、しかしそれにも拘らず、両者の「国民教育」についての思想は、根本的には、旧い絶対主義的な身分的職業教育の狭い限界内に拘着しているのである。シュプランガーも指摘している如く、彼等の主張する「愛国」とは、従順・公益・悟性啓蒙をその内容とし、「幸福」とは、これらの徳行に対する報酬を意味したに過ぎない。⁽¹⁾ とりわけ、バゼドーは上層有産階級の教育の振興を自己の教育的使命とし

(1) E. Spranger, Der Zusammenhang, S. 359.

た。この点について、彼はみずから次の如く述べている。すなわち、「私の教育的命題と教育的努力とは、裕富な階層、つまり上は皇太子から、下は商人と芸術家を含む階層の子弟の教育のみを予定している。この大きな、そして最も価値ある階層に対する市民的な教育が、実践的なこの階層の為に必須不可欠であることは、議論の余地はない。最少限度の知識は必要である。しかしそれは、上層階級の有っている全知識の宝庫から細心入念に選んだものでなくてはならない」と。エーラーズやバゼドーにおいては、フリードリヒ大王と全く同様、「下層民衆」の教育は殆んど問題とされていない。ここでは、依然として「教育」は上層・支配階級だけのものであり、下層階級の学校は特殊の目的の為のものであったのである。したがって、シュプランガーやゲルラッハがエーラーズやバゼドーの「国民教育」思想を、絶対主義的な「古い国民教育」思想、すなわち「国家による国家の為の臣民の教育」理論として把握したことは、⁽¹⁾けだし当然といえよう。

しかしながら、「身分とその職業的機能とに忠実な臣民の育成」を意味した絶対主義的「国民教育」がその前近代性格を変革して、ファイヒテが『ドイツ国民に告ぐ』の中で「目下不断に進行しつつある進歩は人間を目指しての国民の完全な教育である」と巧みに特色づけたような、高い近代性格をもちとる為には、まず、人間を「臣民」として把握する「身分制」の原理と対決し、下層民衆を「人間」或は「国民」として陶冶する見地を摂取することが必要であった。この点において、コルベール主義に代って重農主義の擡頭したフランスでは、「人間の友」(l'ami des hommes)の理念との結合のもとに、「国民教育」の思想は身分的な枠を撤廃した単線型「統一学校制度」の構想という方向を取った。ロラン(Rolland d'Erceville, 1734—93.)の「教育案」(Compte rendu, ou plan d'éducation, 1768.)、テュルゴ(Anne Robert Jacques Turgot, 1727—81.)がルイ十六世に奉呈した『王への建白書』(Mémoires au roi, 1775.)の中で提案した教育案、ディドロ(Denis Diderot, 1713—84.)の

(1) ditto, S.358.

O. Gerlach, Die Idee der Nationalerziehung in der Geschichte der preussischen Volksschule, 1. Band, Langensalza 1932. S.131.

(2) J. G. Fichtes Sämtliche Werke, Bd. 7., Berlin 1846, S.354.

『ロシア大学案』 (Plan d'une université pour le Gouvernement du Russi, on d'une éducation publique dans toutes les science, 1775.) 等がその代表的なものである。(なかんずく、ディドロの『ロシア大学案』が後ほどナポレオンの「帝国大学制度」や「ニューヨーク州大学制度」の基礎となったことは、改めて述べるまでもないであろう。) そして、この統一学校制度の構想という方向はやがて革命議会の教育計画によって継承されたのである。

これに反して、プロイセンではかかる広範な提案は現われなかった。さしあたり、プロイセンでは、いみじくもシュモラーが「1500年から1850年に至るまでの、時代的な最大の社会問題は農民問題であった。社会的なもろもろの闘争は、いずれも農民保護ないし農民解放に関係した⁽¹⁾」と述べている如く、ライプアイゲンシャフトの廃止、賦役の軽減等、農民階級の経済的・社会的桎梏の緩和との関連における農民教育の改善と振興が問題であった。その意味で、重農主義者 E. v. ロヒヨー (Friedrich Eberhard von Rochow, 1737—1805.) の農民教育改善への努力は極めて大きな意義を有つ。彼はその所領内の農民開放に努力すると共に、1772年に『農民児童の為の、或は村落学校において使用されるべき試作教科書』 (Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen, Berlin 1772.) を著し、或いは 1773 年にレカーンに「模範学校」 (Musterschule) を設立する等、農民に悟性的啓蒙と人格的独立を与えるべく尽力した。そして彼は、『民衆学校によって国民性格を』 (Vom Nationalcharakter durch Volksschulen, Braunschweig u. Leipzig 1779) 等の諸著作の公表を通じて、人間を分割する「身分制」の原理に対して大胆な対決を試み、下層民衆の「人間」としての陶冶を強く提唱したのである。⁽²⁾

ロヒヨーが農民教育の改善に着手したちようどその頃、領土内のすべてのラ

(1) G. Schmoller, a. a. O., S. 556.

(2) 参照、拙稿 E. v. ロヒヨーの「国民教育」論について (その1) —重農主義教育学の展開と「近代教育」の形成— 広島大学教育学部紀要 第1部第8号 (1960) 拙稿, E. v. ロヒヨーの「国民教育」論について (その2) —E. v. ロヒヨーの重農主義教育学における「民衆」の概念とその社会論的基底— (小樽商科大学『人文研究』第20輯 所収) 1960.

イプアイゲンシャフトを廃止して(1760年代)「農民解放」の先頭に立った国デンマークで、資本制生産の発展に適應する「国民教育」の構想を述べた、極めて画期的な著作が公刊された。すなわち、1773年にレーゼヴィッツ (Friedrich Gabriel Resewitz, 1729—1806.)の著わした『健全なる悟性を使用し、公益の仕事を行なわせる為の市民の教育』(Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit, Kopenhagen 1773.)がそれである。

II レーゼヴィッツの「勤労階級」 の為の学校教育案

(1)

フリードリヒ・ガブリエル・レーゼヴィッツの名は、今日、最早われわれの間では殆ど忘れ去られている。⁽¹⁾しかしながら、彼は18世紀におけるドイツの代表的な啓蒙主義者の1人であって、教育学に関する彼の著作の意義について彼と同時代の学徒は既に次の如く述べている。すなわち、レーゼヴィッツの著作は「教育学的時代精神」(pädagogischer Zeitgeist)についてのその適切な所見の故に、歴史記述家にとって1つの重要な資料である、と。レーゼヴィッツの「国民教育」に関する諸提案は、結局するところ、上掲書の表題からも既に明白なように、新しい資本制生産の発展と共に今や支配階級の座を目指しつつあったブルジョアジーの教育要求を代表するものであった。——同時にそれはまた、シュプランガーの指摘する如く⁽²⁾「国家体系の全系列に配列されんこと

(1) レーゼヴィッツに関する研究は極めて少ない。筆者の知る限りでは、E. Schöbel, Die pädagogische Bestrebungen von F. G. Resewitz, Diss phil., Leipzig 1912. の外に、従来の教育史研究においてレーゼヴィッツに一節をさいて論じているのは、外国語文献では既出の Monumenta Paedagogica Bd. 1, ガンス(上掲書)およびシュミット編の教育史 (Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, hersg. von K. A. Schmidt. IV. Band. II. Abteilung) があるだけある。また邦語文献では、細谷俊夫『近代社会の教育』に「レーゼヴィッツの農業学校案」という一項目が挙げられている。なお, Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts. Erziehung u. Gesellschaft, Volk u. Wissen Verlag. Berlin 1954 には、レーゼヴィッツが1786年に著した論文 Über Nationalerziehung und zweckmäßige Einrichtung des öffentlichen Erziehungswesens の原文が収録され、H. König が解説を付している。

(2) E. Spranger, a. a. O., S. 32.

を望む」政治的要求でもあったのであるが——。しかしながら、レーゼヴィッツのかかる提案は、われわれにとって極めて重要な意義を有つ。というのは、彼の「国民教育」に関する諸提案は、当時「国民教育」の要求が如何なる関連において生じ、また、当時その「国民教育」がどのような意味に理解されていたかを最も明瞭に示してくれるからである。すなわち、彼の諸提案は、「国民教育」の要求が資本制生産の発展に如何に密接に関連するものであり、そしてマルクスの表現を借りるならば、ブルジョアジーが「国民」的な政治・経済運動にプロレタリアートを引き入れる為に、ブルジョアジーみずからの教養の諸要素をプロレタリアートに如何に「供給」しようとしたかを、われわれに告げてくれるからである。ところで、われわれは、レーゼヴィッツのこの『市民の教育』の考察に入る前に、この著作の性格のよりよき理解の為に、前以てこの著作の著わされた経緯について若干考察を加えておく必要があるであろう。

レーゼヴィッツは1729年3月9日にベルリンで生まれた。彼は名門校ヨアヒムシュタール・ギムナジウムを了えた後、ハルレ大学に学んだ。このハルレ大学が、近代科学をそのカリキュラムに採用したこと、および学問研究の自由 (libertas philosophandi) の原理を確立したことの二点によって、単にドイツのみならず、また世界における最初の「近代的意味での大学」と称されているのは、周知の通りである。「ハルレにお出かけか。お帰りは敬虔主義者か、それとも無神論者かね」(Halam tendis? aut atheista reversurus) とは、当時のハルレ大学の敵手によって言触された言葉であるが、まさしくハルレ大学は当代随一の敬虔主義神学の牙城にして合理主義哲学の堅砦であった。彼がこのハルレでシュペーナー＝フランケの神秘主義的神学を学ぶと同時に、またトマジウス＝クリスティーアン・ヴォルフ流の合理主義精神を体得したことは疑い得ない。というのは、彼の理論・実践には諸所でこの啓蒙主義的合理主義が顔をのぞかせているからである。彼はハルレでの研学を終えて、1755年にベルリンに帰った。そして、1767年にデンマークの首都コペンハーゲンのドイツ聖ペテロ教会の牧師として赴任するまでの約10年間、彼はクヴェートリンブルクで説教師を勤め、またいわゆる「ベルリン啓蒙主義者」のグループの一員に加

(2) マルクス・エンゲルス全集 第4巻 大月書店刊 1960. 484—485頁。

わって活躍した。しかし、彼にとって、およそ小理屈はこねるが、それにも拘らず、つねにプロイセン絶対王制への忠実にして従順な奉仕者であったこのグループの傾向は、必ずしも得心のゆくものではなく、またクヴェートリンブルクでの説教師としての活動は、彼の合理主義的精神の故に、多くの敵対者を招き、彼の説教の際には会堂が屢々空になったといわれる。したがって、コペンハーゲンへの赴任は、レーゼヴィッツにとっては、まさにその生涯の転機を意味した。というのは、彼はこの赴任によって、社会状態に制約され、主として宗教との対決が強く前面に押し出されていたドイツ啓蒙主義の狭い限界から解放される機会を得たからである。

当時デンマークでは、商業資本主義が広汎な発展を示し、プロイセンとはまさしく対蹠的に、自由主義的諸理念はただ単に市民階級によってのみならず、また商業に従事している貴族によってすら、必要な物質的援助を屢々与えられていた。そして、イギリス製の布地に並んで、またイギリスの新しい進歩的な諸思想が輸入されていた。コペンハーゲンはそのデンマークの首都であった。ここには既に、進歩的なドイツ人思想家たちが祖国を逃れて数多く集っていた。レーゼヴィッツはここで牧師として活躍するかたわら、これらの人々と接触し、彼等を通じて幾多の進歩的諸思想を学びとったのである。しかしながら、コペンハーゲンでの最も大きな収穫は、資本制生産という視点から学校制度にとり組む機会を得たことであった。すなわち、彼はコペンハーゲン救貧院の監督官に任命され、また、実科学校 (Realschule) の設立をも委任されたのである。それは、まさしく資本主義の発展と密接に関連したところの、最も重要な2つの課題であった。彼は前者の課題に当面することによって下層民衆をブルジョアジーの必要とする労働力に変えることが如何に重要にして切実な問題であるかを知ると同時に、後者の問題に取り組むことによって、ブルジョアジー自身の為の学校制度の組織が資本制生産の発展にとって如何に必須不可欠の基礎であるかを認識させられたのである。

レーゼヴィッツはこのような努力の理論的結晶を1773年に、前述の『健全なる悟性を使用し、公益の仕事をなさしめる為の市民の教育』という著作として公表した。それは、バゼドーがアンハルト・デッサウ侯レオポルト・フリー

トリヒ・フランツの援助の下に、デッソウに最初の「汎愛学舎」(Philanthropinum), すなわち、「ルソーの影響下に市民的に改変された一種のリッターアカデミー」を設立するちようど1年前のことであった。この著作は公刊されるや否や忽ち非常に大きなセンセーションをまき起し、著者レーゼヴィッツの名を「市民的教育学の代表者」として、デンマークの国境をはるかに越えて全ヨーロッパ的に有名ならしめた。そしてこの著作は、またプロイセン教育行政の指導者ツェートリッツの認める⁽¹⁾ところとなって、レーゼヴィッツはプロイセンに招聘され、1775年にマグデブルク管区新教総監督兼クロスター・ベルゲ僧院長に任命されたのである。進んでわれわれは、『市民の教育』の内容の考察に向わねばならない。

(2)

この著作では、レーゼヴィッツはまず、何れの国家においても勤労階級の為の学校、特に彼等に対してその実際生活に必要な知識や技能を教授する学校が存在していないという事実から出発し、次の如く述べている。すなわち「全体においては最も多数であり、且つ最も重要である市民の勤労階級 (der erwerbende Stand der Bürger) は、殆ど何等の公教育 (die öffentliche Erziehung) も与えられない儘に放置されている。もちろん、下層階級の為には、彼等に宗教を無理やりに教えこみ、それ以外には僅かな読み書きしか学ばせないところの学校が存在しているが、しかしそこでは、下層階級の全体的な福祉が、いな、一部はまた道徳すらもそれに依拠しているところの、身近な市民生活そのものに関しては、全然どのような指導も行なわれていない。他方、全体的な仕事や福祉を一般的に維持し促進せねばならない、中層の、節操正しい階級は、教育に対する援助や公的な教授というものを徒らに捜し求めている。……学者や教養階級の教育の為の学校は充分すぎるほど存在しているのに反して、種々

(1) ツェートリッツは、ロヒヨーに宛てた1773年9月23日の書簡の中で、ロヒヨーにレーゼヴィッツの『市民の教育』を一読するようにすすめており、またレーゼヴィッツがマグデブルクに着任した際に、ツェートリッツは「私は1つの大きなイデーを得たと述べている。」(F. E. v. Rochows Sämtliche Pädagogische Schriften, hersg. von F. Jonas. u. F. Wienecke, IV. Band. Berlin 1910, S. 48. S. 84.)

の仕事をすることによって国家を支えている勤労市民の教育の為の学校は、全く存在していない。」と。そして、彼は、今日、勤労階級の為の学校制度の振興が、ただ単に彼等の福祉の向上の為のみならず、また国家の安寧を保ち、税収の増大を図る為にも必要であると主張するのである。

レーゼヴィッツは、みずからの労働によって生活する諸階級を総括して「生産階級」と名づけ、それを更に農民、手職人および「勤労市民の教養ある階級」の3つの職業階級に区分した。そして彼は、これら3階級の各々の為にそれぞれの特殊な職業的任務に基づいて組織された学校制度を要求するのである。すなわち、農民階級の為には農業学校が、また地方都市の住民ならびに首都の「下層階級」の為には手工業学校が、そして首都に居住する大商人、技芸家、船主、大製造業者、大農場主等の「勤労市民の教養ある階級」の為には「大教育所」がそれぞれ設置されねばならない。これら3類型の学校では、それぞれの特殊な職業教育が施されることはもちろんであるが、しかし、また共通に、思慮のある善良な人間となり且つ従順な市民となる為の陶冶が行なわれるべきである。このようにレーゼヴィッツは主張するのである。

(3)

まず農業学校について、レーゼヴィッツがこの学校の最も本質的な面を何の中に見ようとしたかは、既にその名称によって予示されている。彼はこの学校についてとりわけ、次のことを要求した。初歩の教授のうちには、「農業労働の簡単なアウトラインとその利益」についての説明が含められるべきである。この教授の基礎となるべき教科書においては、「農業、園芸および畜産の原理」が第1の座を占めるべきであろう。更にそれに、なかんずく、支配的な、公安を害する諸々の偏見を正すべき「簡単で実地的な諸規則」が加わる。この際に、教授は単に理論的部面で満足すべきではなくて、また同時に実習や実験をも取り上げるべきである。ところでこのような要求は、当時はあつては、全く本質的に新しいものであつたといわねばならない。というのは、かのロヒョーでさえも未だ農業および畜産についての実地的な手引書の作成に考え及んでいなかったからである。しかしながら、最も注目すべきは、レーゼヴィッツがロ

ヒヨーと全く一致して計算 (Rechnen) の教授に最も大きな価値を置いたことであろう。既述の如く、農民階級に対する計算の教授は、プロイセン「啓蒙」絶対王制の学校政策にあっては、農民の悟性を啓発し、彼等を都市に逃亡させ、ひいては絶対王制の基盤をゆるがすものとして忌避されてた。これとはまさしく対蹠的に、レーゼヴィッツは農民に対する計算教授について次のことを要求しているのである。すなわち、農民は「その耕地の面積、播種の量、収穫高を比較することができ、そして彼等の労働によってどれほどの収穫があるか、更にその収穫高より、新しい収穫の為にどれほど種子として残さねばならないかを知らねばならない」と。その他に、彼はまた、流通する貨幣についての知識、および力学や「平面を測量し比較する術」について農民は若干の知識を有つ必要のあることを主張している。

ロヒヨーが1772年教師用書として著わした『農民児童の為の、或いは村落学校において使用されるべき試作教科書』 (Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen, Berlin 1772.) について、またレーゼヴィッツはロヒヨーのこの試みの有効性を一般的に承認し、著者の教材の選択眼の良さを賞讃している。ただ、レーゼヴィッツはロヒヨーの教材の排列の仕方については余り讃意を表しなかった。この点に関してレーゼヴィッツは次のように述べている。すなわち、「この教科書は、配列と陳述が余りにもペダンチックであり、使用されている言葉が抽象的であり、そして農民の状態に関する教材に対しての関心が十分に明瞭でない。」 (aber, Ordnung und Vortrag darin ist zu gelehrt, die Sprache zu abstrakt und das Interesse der Materien für den Zustand des Landmannes nicht genug in das Licht gesetzt.) と。

ロヒヨーやバゼドー、或いは当時のその他の教育学徒と同様に、レーゼヴィッツは教科書の改善を教育改革の、したがって社会改革の本質的部分と考えた。それ故に彼は、教育行政当局が優れた教科書の作製の為に懸賞をかけるべきことを希望しているのである。もちろんレーゼヴィッツは、合目的な教師養成を要求することを決して忘れなかった。この教師養成が如何に行なわれるべきかは、後ほどわれわれの考察するところである。彼の主張する意味で準備教育さ

れた教師は、教科書を援用して、「もろもろの試みや実験、或いは独自の事例によって農村の青少年たちをその職業領域に関して悟性的に為し、教養を有つように仕立てあげる」ことができるであろう。かかる教授には、文字による表現の練習を容易に接続させることができる。優秀な生徒には、彼等が理解したことを記録させる。レーゼヴィッツはこのやり方を、極めて平易にそして最も自然的に児童に書くことを学ばせ、しかも各々の課業時間の問題を明らかにさせる最善の教授方法として推賞しているのである。

また教師の給与に関しても、レーゼヴィッツはこの関連で問題にしている。もちろん、彼は包括的な、そして決定的な提案を行なっていないが、しかし次のことを鋭く強調した。すなわち、現行の給与内容では決して有能な教師を得ることはできないし、またそれを期待することも無理である、と。そして、レーゼヴィッツは、たとえ充分とは云いがたいにせよ、1つの財源を指示しているのである。当時、デンマークにおいても、またドイツにおいても、「共有地の配分」(Aufteilung der Gemeinheiten) についての問題が活発な論議を呼んでいた。レーゼヴィッツには、この「共有地の配分」に教師給与改善の打開策が求められるように思われたのである。彼は共有地の一部を学校に配分すべきことを提案した。しかし、その配分される面積は余り狭少なものであってはならない。何故ならば、この学校農園はただ単にその収益を教師給与の一部に充当するのみならず、また実習農園として使用されるべきであるから。——レーゼヴィッツはこのように主張するのである。

レーゼヴィッツにとっては、結局、学校によって農民の児童というよりも、むしろ農民自身にその職業に対して関心をもたせることが一層重要な問題であった。かくすることによってのみ、また農業の一般的改革は達成され得るからである。

(4)

地方都市の市民ならびに首都の下層市民の教育の為に、レーゼヴィッツが手工業学校 (Handwerksschule) を指示したことは、前述の通りである。この学校は「キリスト教ならびに読み・書き・計算」の教授の外に、次のような目的

を有つ。すなわち、「青少年を、人間が使用し加工する自然の諸生産物、種々の手職人の一般的諸規則、手職人の諸道具、手職人の労働の効果と慣習について習熟させる」ことである。この教育目的に照応する教授科目として、レーゼヴィッツは「公共の利益の為に加工される諸生産物の博物学」(Natürliche Geschichte derjenigen Produkte, welche von Menschen zum gemeinen Nutzen verarbeitet werden)を要求している。この科目には、手工業階級の歴史とその階級化についての教授が接続するのである。またレーゼヴィッツは模型や銅版画の利用および都市の手工業工場の参観を主張している。もちろん、またこの手工業学校においても、全体的な指導や教授は、この学校制度の為に特別に編纂された教科書に基づいて行われるべきである。

レーゼヴィッツは、この手職人学校について、かかる改革の実際的な実施が前述の農業学校の場合よりも、遙かに大きな困難性を有っているということを決して看過しなかった。彼は、小都市の市参事会(Rat)がラテン語学校の外に、また手工業学校をも設立し維持し得る状態に全くなかったことを、明瞭に認識していた。しかしながら、もし都市学校に少くとも経済について準備教育された教師が任用され、そして手工業学級が併置されるならば、意図した目的は一応達成され得る訳である。したがって、ラテン語学校としての機能を全然果たし得ない、多くの小さな都市学校を完全に廃止し、これを手工業学校に転換させることが可能か否か、という点について、まず考量が為されてしかるべきである。——このように、レーゼヴィッツは主張するのである。この観点は、後ほどラッハマン(Carl Ludolf Friedrich Lachmann, 1758—没年不明.)が、1800年の「ハンプルク通信」の懸賞応募論文「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の統合について」(Über die Umschaffung vieler unzweckmäßigen sogenannten lateinischen Schulen in zweckmäßig eingerichtete Bürgerschulen, und über die Vereinigung der Militärschulen mit den Bürgerschulen, Berlin 1800.)において示した観点と同一の傾向にあるといえよう。すなわち、ラッハマンのこの論文は、資本制生産の発展に伴ってますます進展しつつあった社会諸階層間の相互からの隔離を、ラテン語学校の市民学校への改造

を通じて、内的に防止すると共に、実科的統一学校制度を推進しようと意図した⁽¹⁾のである。

〔未完〕

(1) E. Spranger, Wilhelm von Humboldt u. die Reform des Bildungswesens, Berlin 1910. S.11.