北海道教育大学学術リポジトリ
Hokkaido University of Education Repository
国立大学法人 北海道教育大学
HOKKAIDO UNIVERSITY OF EDUCATION

G.ウィンスタンリにおける「国家」と教育（1）

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2012-11-07
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 大﨑, 功雄
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00002436

G．ウィンスタンリにおける「国家」と教育 (1)

大　﨑　功　雄

目　次

〈序〉
I　先行研究に見られるウィンスタンリ評価の検討
II　「伝統的知識」批判と学校教育との関係
（以上本号）
III　「自由の共和国」と主権者教育
IV　社会発展と教育
V　人格の発達と教育 —— ウィンスタンリにおける発達観
〈結〉　（以上継続）

〈序〉

近代教育の原則は，通例，J. ロック，M. コンドルセ，そしてドイツでは W.V. フンボルトなどに代表させて考察されてきた.[1]しかし、近代教育の原則ないし理念は、近代社会における教育現実いわんや教育思想と分離して形成されてきたものではない．したがって、近代教育思想 —— 近代社会において形成されてきた，封建的・身分制的教育思想に対立する教育思想ではあるが、異なった価値的立場に立脚する内容を包摂する —— の形成過程の検討は，この近代教育原則なるものの内実を明らかにする上で，欠くことができないであろう．

また，近代革命の過程で，その社会思想において，また同時に幾多の社会的実践において，封建制への道ではもちろんなく，同時に資本主義への道をも否定する傾向・分派が現われた事実も見のがすことはできない.[2]これらの流れは，近代革命の，したがって近代社会の主流にはなり得なかったが，しかしその思想において近代社会の否定的側面を言い当てていることは，近代革命期における社会思想形成の上で看過し得ないものである．

この近代革命期における一分派は，その社会思想と同時に，理想社会形成のための教育計画もあわせて展開している．それは，ロックやコンドルセなどと違い，「教育の自由」・教育の私事性原則をその要請概念とせず，むしろ，社会＝理想国家による教育が特に強調されている．

これは，1640 年代～1660 年代のイギリス革命期の教育思想の特徴を分析した浜林正夫が指摘しているように，「ブルジョア革命期においては，国家が『改革』されれば，教育が国家の管理のもとにおかれることによってなんらかの問題が生ずるということは，予想されなかった」[3]ためであろう．

これをイギリスにおいてみると，ディッガーズあるいはウィンスタンリにあっては，この「改革」された国家は，ロックのそれとは全く異質であり，人民的原則が明確に示され，またその教育思想

においても，労働と教育の結合原則など人民的原則に貫かれているものの，他方，国家と教育の関係をとりあげてみると，「教育の自由」は否定されたかに見える．このことは，ロック等に示される「教育の自由」・私事性の原則が果して近代教育原則として一元的におさえられるかどうかという問題と，今日的課題である教育の自主性ないし教育行政の自治という問題は，上記のような近代教育の原則・理念なるものの発展としてよりも，社会や国家の論理と〝教育の論理〟との相対的区別の上に立った教育活動の認識の深化――教育活動の本質認識に導かれる論理としての教育の自主性――に基づいているのではないだろうか、という問題とを提起するものであろう．

このように見た場合，近代の教育思想において，それがいかに「教育」を対象化し，教育活動の本質・他と区別された独自性を認識したか、したがって，教育の対象である人間特に子どもの教育を受ける論理――教育活動がそれによって規定される発達の法則ないし論理――を認識したかは特に重要であろう．教育がそれ自体としてどのような活動であり，どのような構造をもつか，どのような論理に基づいて営まれるか，という認識があればこそ，社会または国家が教育にいかなる関係をもつかは，対象＝教育に規定されて明らかとなるというものであろう．それ以外の規定，例えば社会の論理から教育の論理を導き出す方式――それが歴史的に事実として存在しているとしても――それは，教育の歴史の教育科学的研究という視点から見るならば，教育科学の発展にはつながらないであろう．

このような問題意識に支えられて，本稿においては，イギリス革命期の最左翼であるディッガーズ運動の理論的指導者G. ウィスタンリ の教育思想を，特に国家と教育とのかかわりについての認識を問題としつつ検討したい．

Ⅰ　先行研究に見られるウィンスタンリ評価の検討

(1)　イギリス革命史研究におけるウィンスタンリ評価

イギリス革命期の「忘れられた思想家」G. ウィンスタンリが再発見されたのは，1895年，E. ベルンシュタインによってであった．ベルンシュタインは，そこで，ウィンスタンリの『自由の法』(The Law of Freedom in Platfrom or true Magistracy restored, 1652)[5]を「一切の神秘主義と一切の粉飾とが払い落されて，客観的なよく整理された叙述で，社会主義的社会秩序の全体系がわれわれに展開されており，それは，明らかにユートピア物語にさかのぼることのできる一つのユートピアであるが，プロレタリアの間に行われたプロパガンダの産物・表現として，また，その民主主義的・革命的傾向のゆえに，詳細な説明が必要である」[6]と述べ，ウィンスタンリをイギリス初期プロレタリアを代表する者と描いている．

田村秀夫も述べるように，このベルンシュタインによる評価は，ウィンスタンリ研究の一方の評価になり，G.P. グーチやM. ベアにひきつがれていくのである．[7]例えば，グーチは「ジラード・ウィンスタンレーは次第にイギリス共産主義の世に認められた指導者の地位を得た」．[8]「彼と同時代のイギリス人の中で唯一人彼は，大衆の裕福が政治情勢ばかりでなく社会的経済的情勢の尺度である，と明言した．大衆の権利は現在の社会状態では保証されないと考えて，彼は完全な共産主義的計画を展開し始めた」[9]として，ウィンスタンリの思想を非常に完全な共産主義思想と見なしている．また，ベアは，名著『イギリス社会主義史』で「ディッガーズの運動は，その党員数において少なかったけれども，驚くべき広汎な理論的基礎にたった農民反抗であった．……中世の共産主義の全骨子が，合理主義的で新教分離派的傾向のうちに再現したのである」[10]と述べ，ディッガーズ運動を共産主義運動ととらえ，その合理主義的側面――それは「純理論的でキリスト教化された自然法」(a rationalist and Christianised *ins naturale*) 理論によるとしている[11]――を強調している．し

たがって，ウィンスタンリについては，その神秘主義的傾向を指摘しているものの，自然法思想に基づく，[12]合理主義的な「最初の新教分離派共産主義者」[13]としてとらえられるのである．

これらの研究にあっては，ディッガーズの社会的階層・基盤 —— 土地を持たない貧農 —— が分析されず（ベルンシュタインは，単純にプロレタリアとしてしまう），また，その描く農村共産社会の原型（中世的農村共同体ないしイスラエル氏族社会）が視野に入れられず，さらに，土地生産力の向上との関連からのおさえがなく，ディッガーズおよびウィンスタンリの合理性・共産主義の完全性のみが前面に押し出されることになる．

こうした評価は，D.W. ペテゴルスキーの『イギリス市民戦争における左翼民主主義』において発展させられた．

「ディッガーズは疑いもなく収奪された無産の人々の運動であり，彼らの社会理論は完全にプロレタリアのイデオロギーであった．英国史の分水線に立って，彼らは近代社会主義の路線を示している．というのは，彼らは過去よりもむしろ未来を向いていたからである」．[14]

そして，ウィンスタンリは「神秘主義」から「進歩的合理主義」「科学的合理主義」へと発展した，とまで言い切っている．[15]

このような一連の傾向の研究は，社会主義思想の源流を探しあてるという点で，一つの研究対象を設定してくれたという意味で重要であるが，ウィンスタンリの立脚する社会階層についての評価の一面性，また，ウィンスタンリにおける社会思想と宗教思想との関連をおさえない一面的解釈に基づくものであろう．

他方，ウィンスタンリの社会思想の宗教性をこそ問題とし —— この事自体は研究対象として重要であるが —— 宗教性あるいは神秘主義のゆえにこそ評価されるとした研究があらわれた．W. シェンクの『ピュウリタン革命における社会正義への関心』[16]がそれである．

浜林の紹介によれば，[17]シェンクは，1650 年代（レヴェラー運動敗北後の事である）のラディカリズムの特徴を「スピリット」宗教にあるとして，ウィンスタンリを次のようにとらえる．「スピリット」の宗教を実践運動にまで展開したのがウィンスタンリであり，彼は「神秘的神学の先入感をもち，直接的宗教体験を重視して外面的形成を無視し，人間に内在する神性への信仰に生きた点でソールトマーシュ的スピリットの宗教[18]の流れに属するものであり，この信仰は千年王国の夢と結びついている」．そして，サリー州のディッガー共同体も「この未来社会の原型としてシムボリックな意味をもつものに他ならない」．『自由の法』において，共和制維持のための政治権力を必要とした点以外は —— しかし，この点こそ重要である（筆者）—— ウィンスタンリの政治思想はレヴェラーのそれと同一であった，とされる．かくしてシェンクは，「ウィンスタンリは初期マルキストでは決してなく，むしろ当時の支配的見解にくみするものである」と結論づけ，ペテルゴルスキーがウィンスタンリに「科学的合理主義」を見いだしているのは誤りで，ウィンスタンリの近代性はあくまでも「宗教的近代性」である，と言い切っている．

ウィンスタンリの宗教思想を当時代の宗教史に位置づけ研究するという点では[19]極めて重要な位置を占めると思われるこのシェンクの研究は，しかし同時に，ウィンスタンリのもつ神秘主義 —— 絶対的自己経験によってのみ神の啓示を知る —— が，かえって一種の合理主義 —— 個人の経験にもとづく客観的事実を，既成宗教あるいはバイブルさえも介さずにそのまま受け入れる —— への契機にもなったという側面が見失われている．したがって，ウィンスタンリの思想のすべてが宗教の範ちゅうで説明され，イギリス革命における経済的・政治的要因の反映は一切捨象されるという結果に終わっているのである．だから，ウィンスタンリはレヴェラー（「平等派」）の地平にまで引きおろされ，ウィンスタンリとレヴェラーとの決定的・本質的差異 —— 土地という私有財産への態

度の相違[20]――は，この場合どうでもよく，「千年王国の夢」の中に消えていくのである．

さて，このようなウィンスタンリ評価の中で，第三の見解が立ち現われている．それは，田村秀夫等の紹介・分析しているソビエト史学会の一傾向である．[21]それは，B.M. ラヴロフスキーなどの研究で，ディッガーズを「農民的・平民的綱領」を掲げる運動とし「イギリス・ヨーマンリのイデオローグ」とする立場である．[22]しかし，この立場は，イギリス革命期における土地問題の研究において，第三の「ブルジョア的綱領」（農業改良家の精神）を明らかにした竹内幹敏の批判するごとく，ウィンスタンリの反資本主義的精神を見ようとしないものである．[23]ラブロフスキーらの研究が，ディッガーズ運動と農民との関係を明らかにしようとした意図は評価できるとしても，その結論は余りにも性急であろう．[24]また，ディッガーズに参加した人々（聖ジョージ丘には20～30名参加，また『真のレヴェラーズの旗は進む』の宣言には，ウィンスタンリも含め14名の署名がある[25]）の思想，および、いくつかの地方に波及したディッガーズの運動の性格を詳しく検討しなければ，ディッガーズの運動の正確な評価はできないとしても，ウィンスタンリの思想を『自由の法』とそれ以前の著作とを分断してとらえる研究方法は，科学的ではないであろう．

以上検討してきたような三つの立場に対し，田村秀夫は，ウィンスタンリの神学上の著作と1652年の『自由の法』とを統一的に把握する試みを行い，「神秘主義」か「合理主義」かの二者択一ではなく，「神秘主義と合理主義の融合」ととらえ，その根拠を「ブルジョア的発展」からとり残されたディッガーズ達の社会的性格，「この層のもつ反封建・反資本主義という両面性」に求めている．[26]

ここでは，第一に，ウィンスタンリの宗教思想の思考構造の特色を「内と外との転位・相即」[27]ととらえ，その合理主義の由来する思考構造上の根拠を明らかにするという点で，シェンク――ペテゴルスキーの論争は一歩前進させられており，第二に，ディッガーズの社会的階層を「囲込みの犠牲となった貧農」[28]とし，ラブロフスキーなどのディッガーズ運動＝ヨーマリンの運動への批判をなし，第三に，ウィンスタンリの農業コミュニズムの基礎は「イスラエル氏族社会」にあり，さらに，それの現実的基礎は中世の「農村共同体」にあるととらえ，[29]ベルンシュタイン以来のウィンスタンリ＝プロレタリアのイデオローグ，ウィンスタンリのコミュニズム＝完全な共産主義，その思想の近代性を主張する所論への批判をなしている．田村の見解は，ウィンスタンリをイギリスブルジョア革命期に出現した共産主義思想家としておさえる場合にも，その質を吟味する上で重要であろう．

(2) 近代教育（思想）史研究に見られるウィンスタンリ評価について

イギリス革命史研究上でのウィンスタンリ研究は，ウィンスタンリその人が「忘れられた思想家」であるにもかかわらず，かなりの数にのぼるが，近代教育思想史上での取り扱いはそれに比して数少ない．

わが国の教育思想史研究で，ウィンスタンリを取り扱ったのは，筆者の知る限り，矢川徳光がはじめてであろう．東独の『教育史』[30]においてさえ省かれている状況で矢川の研究は先駆的なものと言える．矢川は『新教育への批判』のなかで，ヴェ・エフ・ゼメーノフ，H. ラスキ，M. ベア，またH. ノーマンを手がかりに，ウィンスタンリについての簡潔な評価をしている．やや長いが引用してみよう．

「ロックの時代の被抑圧階級の中から真の『進歩的な教育思想』が現われているのだ．しかもその教育思想は労働教育こそ人間を解放し，また完成させる教育であると主張しているのである．そのおもな主張者の一人はゼラード・ウィンスタンリ……であり，他はジョン・ベラーズ……である．ウィンスタンリは，いわゆる『ディッガーズ』……の指導者であった．『ディッガーズ』は

1640年代のイギリス大革命のころの真の革命的な人民勢力の一派であった．ソ同盟の歴史家ヴェ・エフ・ゼメーノフは『ディッガーズ』という言葉は，イギリス革命の時代の所有者階級の間では，現在のブルジョアジーの間での『ボリシェヴィキ』という言葉と同じように，恐怖と憎悪をよびおこしたものである，と言っている．その指導者ウィンスタンリは多くの著作によって農業共産主義的な革命思想をひろめたのである……」．[31]

ディッガーズおよびウィンスタンリの社会的位置づけは，ディッガーズ＝真の革命的勢力の一派，現代におけるボルシェヴィキ，ウィンスタンリ＝農業共産主義的思想家となっていて，矢川がその多くを負っているM. ベアなどの研究傾向と軌を一にするものであろう．

矢川は，1961年，再びウィンスタンリを取り上げ，「土地をもたない貧しい農民の立場にたって，土地を私有すること，貧農に賃労働をよぎなくさせることに反対した」[32]として，ウィンスタンリ＝貧農の立場と規定した．また，ウィンスタンリの共産主義社会＝農村共同体と，分析を一歩進めている．そうして，ウィンスタンリの「労働教育思想」を高く評価し，その当時の他の労働教育思想（特にベラーズのそれ）との相違を，（ⅰ）ウィンスタンリが土地の私有制と賃労働の廃絶された共産主義的社会（農村共同体であるが）の成員をつくりだすものとして，労働と教育の結合を説いている点　（ⅱ）労働教育（思想）を実現する社会的勢力を革命勢力としている点 —— つまり庶民の自己解放運動の事業としている点　（ⅲ）公教育を完全に「非宗派的」にしている点，に求めている．[33]

矢川の評価は先駆的ではあるものの次のいくつかの点で再検討が必要である．1）第一は，ウィンスタンリが『自由の法』第5章で，自ら批判・否定する「伝統的知識」の教授をなぜ学校教育において認めているのか —— 矢川はその点に全く触れていない．2）第二は，ウィンスタンリが『自由の法』をクロムウェル —— 矢川は当時の革命勢力だと簡単に割り切っている —— にささげているが，彼にあっては，「自由の共和国」の主体あるいは主権者と「自由の共和国」実現の主体との関係はどうおさえられているか，という問題である．基本的には小生産者の運動であるレヴェラー運動との関連で，クロムウェル政権は既に反人民的立場を明らかにしており，[34]平和主義であったとは言えより明確な路線をもったディッガーズ運動とウィンスタンリは，クロムウェル政権の支持勢力から組織的攻撃を受けている．すなわち，49年6月以降組織的攻撃をまず「フリー・ホールダー」から，ついでフェアフアックスの軍隊によって受けるわけである．したがって，49年1月～3月の革命の頂点以降のクロムウェルを単純に「革命勢力」とする矢川の見解は，イギリス革命の性格を実証を通してとらえないものと言わねばならない．加えて，こうしたクロムウェル政権であるにもかかわらず，ウィンスタンリがそれに一定の期待を寄せていたことは，彼の理想とする「自由の共和国」における主体とそれを実現する主体との違いと関連を明らかにする必要を提起するものである．この点を明らかにしない限り，ウィンスタンリの労働教育思想の特徴を「庶民の自己解放運動の事業」としてとらえることは，行き過ぎと言わねばならない．

3）第三に，理想社会＝「自由の共和国」達成のために描くウィンスタンリのこの教育思想 —— まさにそうであるからこそ，社会構成員へと巣立っていく子どもの教育に独自の課題を課さざるを得ないのだが —— は，子どもが社会の主体へと成長・発達していくプロセス＝教育の理論をどのように展開しているのであろうか．ウィンスタンリの労働教育思想をとらえる場合，この視点は是非とも必要である．

4）さらに，以上の教育認識は，国家と教育をどのように関係づけることになるであろうか．この点での解明は，ウィンスタンリの教育思想の先進性と限界を解明する上だけでなく，近代教育思想の特質を解明する上でも重要である．

こうした諸点が矢川にあってはさらに掘り下げられなければならないであろう．そうして見た場

合，最近重要な研究が二つ見られる．一つは川合章のもので，[35]他は浜林正夫のものである．[36]

まず，川合の所論を検討しよう．前述の1），2）の問題については，ウィンスタンリが「伝統的知識」を学校で教えることを認めたのは，反人民的傾斜を強めるクロムウェル政権への妥協のあらわれであると述べ，[37]クロムウェルの学校政策をその教育論に位置づけるための「配慮」という性格をもつととらえる．[38]したがって，特に2）の点から考察するなら，ウィンスタンリが「自由の共和国」実現の主体をクロムウェル政権に見いだしていたととらえられることになる．それは，川合の以下の論述から明らかである．

「……『肉』と人民的『スピリット』の相剋として人間をとらえたにもかかわらず，後者による前者の克服を人民自身の労働と生活によって全面的に可能だとすることができず，反人民的傾斜を強めるクロムウェル権力に依拠していったウィンスタンリの妥協が，この教育論にも反映していることがわかる．それは『伝統的な知識』を否定しながらも，これを学校で教えることを認め，しかもそうすることが，ホッブズ流に，政権支持の教育になる，とするという彼自身の混乱の中に明瞭に読みとることができる」[39]

この川合の見解は，矢川の非歴史的方法ではなく，ウィンスタンリをイギリス革命期の教育思想のなかにおいて位置づける教育史的方法により，その限界も踏まえた分析として評価されなければならないが，次の諸点でより明瞭にされなければならない．

第一に，ウィンスタンリが『自由の法』第5章で学校教育においておこなわれるべき「伝統的知識」の教授内容は一体何だったのか，それは彼の批判する「伝統的知識」と同一か否か，ということである．少なくとも，彼は「世界の出来事に関する知識を得ることによって，この伝統的知識によって……」[40]と述べているわけだから，もしこの「伝統的知識」が彼の批判してやまない「伝統的知識」と同じであるとすれば，ウィンスタンリは「世界の出来事に関する知識」自体をも否定していることとなる．

第二に，ウィンスタンリは，学校教育の任務の一つとして，子どもたちを学校教育によって「立派な共和国の人間になり，〔共和国の〕政府の本質を知ることによって，その政府を支持する」[41]ようにさせることであると述べているが――そしてこれを指して川合は，クロムウェルへの妥協とホッブズ的混乱としているわけだが――彼にあっては，主権者は誰とおさえられているか，また主権者と主権者教育との関係はいかにおさえられているか，をこそが明らかにされなければならないであろう．ホッブズのように絶対主権を想定しないウィンスタンリにあっては，主権者はあくまでも人民 commoner であろう．この人民がその「共和国」を維持する場合，そこに主権者への教育の機能が要求される．こういう視点から先の学校教育の任務がもう一度検討されなければならない．しかも，ここで言う「共和国」は，ウィンスタンリの理想とする「自由の共和国で」であり，所与のクロムウェル政権率いる共和国ではないことが念頭に入れられなければならない．

川合にあってはウィンスタンリの限界をとらえるに急で，彼の論理・思想体系において検討するという作業が軽視されていると言わねばならない．

次に，先に挙げた第四の問題にかかわって，浜林の研究を検討してみよう．浜林は，イギリス革命期の諸教育改革論（主として60年代までに限られる）の基本的性格は何かを論じ，ウィンスタンリにおける国家と教育との関係について次のように述べる．

「ウィンスタンリの『自由の共和国』においても，教育の目的のひとつは，『統治の性格を知ることによって政府を支持し，よき共和国民となる』ことにおかれており，監督官は学校の教師らが法にしたがってその任務をはたしているかどうかを監督するという任務をもつ．もちろん，これらの監督官は選挙によってえらばれるのであって，したがって教育にたいするそのコントロール

は，いわば『下からの』コントロールといいうるものであるけれども，いずれにせよ，この時期の教育改革論が教育の自由あるいは教育行政における自治という原則をかかげていないことは注目すべきである」[42]

ここでは，ウィンスタンリの教育も「個人主義的な教育の主張ではなく，画一的な国家管理の教育」であり，教育の自由・教育行政の自治の原則がないことが指摘され，この時期には国家が改革されれば「教育が国家の管理のもとにおかれることによってなんらかの問題が生ずるということは，予想されなかった」，むしろ，「教育の改革は国家の改革をすすめ，国家の改革は教育の改革を完成するという，きわめて楽観的な国家と教育との関係が想定されているようであり，それと同時に，ブルジョア国家におけるブルジョア的な教育改革の方向がすでにしめされているとみることもできよう」[43]と論究している．

これらの特徴は，ウィンスタンリについてだけ述べられたものではなく，しかもウィンスタンリについては，慎重に「下からの」コントロールと見てもよいとしているが，それにもかかわらず，教育の自由・自主性の原則が見当たらないとされているわけである．

それではなぜこうした問題が生じるのか，楽天的な国家と教育の関係認識はどうして生じるのか，それは，その時代的制約もあろうが少なくとも教育の論理・教育活動の認識のレヴェルでその原因が探られる必要がある．また同時に，国家と教育との関係をさらに社会と教育との関係に置き換えてみた場合，社会発展についていかに認識されていたかということも問題になろう．

II　「伝統的知識」批判と学校教育との関係

(1)　ウィンスタンリの子ども観 —— 教育の必要性

ウィンスタンリは『自由の法』[44]第5章「学校とトレードにおける人類の教育」で，彼の基本的教育観・教育構想を述べている．『自由の法』全体が「自由の共和国」のプログラムであると同時に，その共和国の経済人教育の体系と見れるが，この第5章に，その表題の通り，彼の教育観が集約されていると見てよい．

彼は，まず，なぜ教育が必要であるかについて次のように述べる．

「青年時代の人間は，幼い子馬のようで，教育と調教（correction）によって慣らされるまでは，わがままで，愚かである．この配慮を無視したり，あるいは、この配慮の実行にあたって知恵（Wisdom）が欠けることは，世界の分裂と争いの原因であったし，今もそうである」[45]

このように，ウィンスタンリにあっては，子どもというものは「子馬」のように教育と調教を受けて「知恵」をつけられなければならない存在で，子どもの〝自然性〟は，本質的にはつくりかえられなければならないとしている．この観点は『自由の法』全体を貫くもので，「知恵」「理性」「スピリット」と子どもの教育以前の状態 —— 獣性 —— とが対比されていると見てよい．

「理性」と子ども（理性以前）の関係についてのウィンスタンリの考え方は，「理性」の把握および思想的立場は異なるものの，ロックのそれと類似している．周知の通り，ロックにあっては，子どもが「理性」に従うようにすることが教育の目的で，[46]子どもは「理性」をもたないが故に「理性」をもつ者（両親，特に父親）に従うように教育されるとする．[47]もちろん，ロックは，子どもに「理性」を少しずつ植えつけることは可能だと考えるわけだが，その場合でも，子どもの本来の〝自然性〟は否定される．だから，子どもの本来の〝自然性〟を否定する点では，ロックもウィンスタンリも基本的には変りがないと言える．この点は，ルソーなどの子ども観とは基本的に異なるものである．

(2) 学校教育における「伝統的知識」の二重性

こうして「教育」の必要性を認識するウィンスタンリは，人間の発達段階を4つに区分し，それぞれ，子ども期，青年期，成人期，老年期とする．40才までが子ども期・青年期で，40才から80才までが成人期・老年期とされ，共和国の管理・政治はこの成人・老年期の世代の任務である．[48]子ども期・青年期全体が一連の教育を受ける時期で，そのなかに学校教育が含められる．ウィンスタンリによると，人間の一生は次のように分けられる．

1．教育を受ける時期（誕生から40才まで）

イ．家庭における教育の時期

(1) 乳・幼児期――母親による養育

(2) 幼　児　期――両親（特に父親）による教育

ロ．学校における教育の時期

(3) 児　童　期――学校による主として知育

ハ．社会による教育期（40才まで）

(4) 青　年　期――社会的労働による教育

2．　40才以後――共和国の責任ある管理者となる時期

このように子どもが家庭から社会へ巣立つ（といっても教育途上だが）間に，一応学校が位置づけられている．では，この学校はどういう位置づけをもたされているのだろうか．子どもを，社会・共和国へと準備していく機関として位置づけられるのか，それとも，川合が述べるように，クロムウェルの学校政策への妥協として，それを容認するものとして，彼の教育計画にもちこまれたものであろうか．ウィンスタンリの立論に傾聴してみよう．

両親はその子どもに一定の躾をした後に，「子どもを学校へ送り，共和国の法律を読ませ，子ども期からの機知を熟成させ，彼がすべての技芸（arts）と言語を知るまで，その学習を進めさせる．その理由は三つある．

第一は，世界の出来事に関する知識を得ることによって，この伝統的な知識によって，彼らが自らを理性的人間らしく，よりよく自制するようになるからである．

第二は，彼らが，それによって（thereby），立派な共和国の人間になり，〔共和国の〕政府の本質を知ることによって，その政府を支持するようになるからである．

第三は，このようにしておけば（つまり，学校で外国語教育を行っておけば……訳者），どこか他国へ大使を送る機会をもつようになった場合，私たちはそれらの国の言葉を既に知っているわけだし，あるいはまた，どこか外国の大使がやって来た場合でも，私たちは既に彼らの話すことを理解しているようになれるからである」[49]

したがって，ここから見る限り，学校の教育内容は次の通りである．（ⅰ）「共和国の法律」（ⅱ）「すべての技芸」（ⅲ）「言語」（外国語）（ⅳ）「世界の出来事に関する知識」＝「伝統的知識」の4種類である．

ところで，この「伝統的知識」であるが，ウィンスタンリの文脈から見ると，学校の教育内容のすべてを包括しているようにも受けとれるし，また，前述のように，「共和国の法律」「技芸」「言語」と並んだ教育内容の一分野とも受けとれる．

前者のように受けとれるのは，ウィンスタンリが三つの理由をあげる前文には「共和国の法律」「技芸」「言語」（外国語）をあげ，そういう学校教育の必要を論拠づける際の一つの理由に「世界の出来事に関する知識」＝「伝統的知識」をあげているからである．つまり，この場合，「伝統的知識」は「共和国の法律」「技芸」「言語」などすべての性格を指していると考えられ，いわば〝伝統

的学習″と言い換えてよいものである．

他方，ウィンスタンリは，「伝統的知識」を厳しく批判した後に，次のような言い方もしている．「それゆえ，怠惰とマキャヴェリ的詐欺の危険を防ぐためには，子どもを，言語の学習あるいは歴史（Histories of former ages）の学習とならんで，トレードや何らかの身体を使う仕事へと訓練していくことは，共和国にとって有益なことである」(50)と．ここで見ると，学校の教育内容には，「歴史」も加えられており，この歴史を中心とした教育内容が「世界の出来事に関する知識」とも読みとることができるのである．

このように，ウィンスタンリが学校の教育内容説明に際して用いる「伝統的知識」概念は，教育内容を包括的に指す面と，ある特定の分野を指して用いる面との二面性をもっている．川合は，その所論においてウィンスタンリの矛盾をつく場合，この二側面を区別しておらず，もっぱら包括的な意味合いで「伝統的知識」を理解しているようである．

この「伝統的知識」に関する二重の意味をはっきりおさえることは重要である．というのは，第一の，包括的意味で使う場合（伝統的学習），それは，「知識」の内容・対象ばかりでなく，「知識」の性格と学習の仕方，したがって学習主体のあり方とかかわるということが明確になるからである．つまり，これは，「本を読んで得られたり，他人から教授されて得られる，実際的でない，伝統的知識」と言われるもので，「実践で得られる知識（knowledge in the practice）」を「精励なる知識（laborious knowledge）」(51)と言いかえた時の精励性と対比されるものである．

(3) 「伝統的知識」の批判

そもそも，ウィンスタンリは「伝統的知識」をなぜ批判するのか．少し長いが彼の説明を引用しよう．

「後者（伝統的知識――訳者）は怠け者の瞑想であり，学者が知識と呼んでいるものである．しかし，それは知識ではなく知識の見せかけであり，言葉を話すが，しかし自分のしゃべっている言葉の意味を知らないオームの〔おしゃべり〕のようなものである．この今述べた知識の見せかけは，読書，瞑想，他人のお話にその基礎をもっていて，あれこれと話はするが〔人々をして〕自分の手を使って働かせようとはしないのである．そして，この伝統的知識と学習から，聖職者と法律家が生まれる．彼らは，うまくたちまわって，他人の労働の上で陽気に生活し，自分自身が守ろうともしない法律を教え，自分ではほんの指先ででも触れようともしないような負担を他人におしつけるのである．ここから，この世のすべての抑圧・戦争・いざこざが起こるのである．一方は争いの子であり，他方は無知の子であり，双方とも被造物がその下でうめき苦しんでいる束縛の支持者である」．(52)

このように，「書物」や「瞑想」「他人のお話」に基礎をもつ「伝統的知識」は，それが「実践」（この場合主として社会的生産労働とおさえられる）にもとづかない限り，本当の知識――それは「神の知恵」「理性」「スピリット」であり「活動的力」(53)である――にならず，身体を使った労働をうとんじ，労働する者を支配してしまう．それは，イギリス絶対王政の聖職者と法律家の知識である．ここでウィンスタンリが述べるのは，何よりも精神と身体の分離への批判であり，イギリス人民を支配してきた国教会をはじめとする聖職者とイギリス絶対王政の忠実な番人や，国王処刑後も領主の味方に立って人民を支配する法の番人たちの告発である．(53)

かくてウィンスタンリにあっては，身体と精神を分離すること，労働と知識を分離することが否定されるのであり，分離して学習されるのが「伝統的知識」，書物的学習となるわけである．したがって，「伝統的知識」への批判は，第一に，知識一般の批判ではなく――その点で，坂本弘視の指摘

は重要である[54]―― その学習のされ方，主体とかかわってであり，教授学的に言えば，教授・学習過程における主体の実践・活動を媒介としない教授・学習への批判でもあった．

ところで，こうして作りあげられてきた「伝統的知識」（内容的側面）は，「聖識者」と「法律家」に代表されるその独占的所有者を生み出す．そして，その知識は，人民から自由を奪い抑圧している体制の「支持者」であり，具体的には国王政府の法律，国教会その他の既成宗教である．

だから，人間の自由は，「土地」（＝生産手段）の共有ないし，売買のない社会（賃労働のない社会）にあるとするウィンスタンリは，その「自由」をおびやかすあらゆる教説 ―― それは「想像のスピリット」に由来する ―― に反対する．

「このようにして，国王の権力は知識のスピリットをおしつぶしてしまい，しんぼうしてこの知識のスピリットを立派で豊かなものへ熟成させるかわりに，彼の暴力によって，むしろ想像のスピリット，すなわち詐欺師を選んだのである．……国王の政府によって，詐欺師たちは，素直な心の持ち主から，その生得権（birth-rights）をだましとった．そして，土地を所有してしまい，他人のものではなく自分のものだと主張する．かくして多くの人々の肩にのしかかる貧因と悲惨とをもたらしてしまったのである．

知恵ある者は，愚かな者を助け，強者は，弱者を助けるべきにもかかわらず，知恵ある者，強者は，弱者と誠実な者を破壊しているのである」．ではどういう風にか．「子どもたちが……理性ある者になる前に，より大きな力と政治をもっているずるい者が，売買というこの偽善的で，うそつきで，不正義で，詐欺的な方法によって，彼らの手から，土地の自由（土地所有の自由ということだが私有ということではない……訳者）をしぼりとってしまい，また彼らの生得権をだましとってしまったのである．

かくして，彼らがもの事を理解するようになった時，彼らは，実り豊かな国のただ中にあって，自分が乞食であることに気づくのである……」[55]

この「想像のスピリット」，それは，土地の私有，売買を世界の創世以来真理であるとする教説であり，「詐欺師」であり，言うところの「伝統的知識」である。これこそが否定されるべき「伝統的知識」の知識内容である。

かくして，ウィンスタンリが「伝統的知識」として批判したものは，（ｉ）労働と分裂した学習であり （ii）人民の自由を抑圧する教説である．だから，学校教育内容として設定された「世界の出来事に関する知識」＝「伝統的知識」というのは，文字通り伝統的で人類がつくり出した遺産的知識であって，それ自体としては否定されるべきではない知識内容である．

では，なぜ「世界の出来事に関する知識」が必要とされ，強調されるのであろうか．それは先に明らかなように，「想像のスピリット」「詐欺師」による誤った教説以前に「知恵」「理性」を発達させるためである．この知識（いうなれば〝社会科学的知識〟であるが）をもたないばかりに，「大きな力と政治をもっているずるい者」による詐欺にひっかからないようにするという，いわば人民の生活上の担保として強調されているわけである．

(4) 学校教育の改革とその限界

ところで，ウィンスタンリは，否定されるべき「伝統的知識」は教義や国王政府の法律などを中心とした学習と密接不可分のものとして考えていた．だから，共和国の学校は新しい教育内容，「すべての技芸」や「自由の共和国」の「法律」を中心とした教育内容が設定されるわけである．それにもかかわらず，この共和国の学校の教育が〝伝統的学習〟＝書物的学習であるならば，それは身体労働と結びつけられなければならない．

「それゆえ，学者の中にあるような怠惰という危険におちいらないように，子どもたちは，知恵を熟成させるために学校で育てられた後，彼らの身体と知恵に適したトレード，技芸および科学に差し向けられるべきである」[56]とされるわけである．

このように，「自由の共和国」における学校教育に関してウィンスタンリは，（ｉ）「技芸」「共和国の法律」を中心とした新しい教育内容　（ii）学校卒業者と社会における生産労働を結合する方式，という学校改革を提起したわけである．

しかし，「伝統的知識」への批判の論理 —— 書物的学習の否定 —— は十分には発展させられず，学校教育内での書物的学習への否定 —— 学校内での知育と労働の結合 —— へとはつながらなかった．だから，川合の言うように，もっぱら学校を卒業した子どもたちに対し，労働を通じての「実践的知識」，「精励なる知識」の習得による補強と修正を強調しなければならなかったのである．[57]

こうしてみると，ウィンスタンリの学校教育の位置づけには矛盾した面が見られる．すなわち，一方では，「立派な共和国の人間」を創る事を課題としつつ，他方では，学校教育それ自体だけでは，「立派な共和国の人間」を形成し得ないとする考えである．学校教育が「学者の中にあるような」怠惰を形成する危険性をもつという認識[58]からも明らかなように，すべての子どもが（女子については不明）[59]学校教育を受けるということを課題としつつも —— 庶民教育機関 ——，「学校教育」のモデルを，当時支配的であった学校 —— 文法学校 etc. —— を前提にしか考えられなかったことを意味するであろう．だから，G.H. セイバインが『ウィンスタンリ全集』の解説の中で述べているように，学校教育を積極的に，共和国の市民すべてに拡大するというよりも，「法律家」「聖職者」のような「専門的学習の階層」の形成を避けることにウィンスタンリの主眼があったのであろう．[60]

注

（1）　例えば，堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店　昭和46年．堀尾は，その注のなかで，コメニウス，ロック，ルソー，コンドルセ，ペスタロッチ，フンボルトなどの教育思想のなかから，「古典的市民社会」の理論と矛盾しない思想をとり出し，それを近代教育原則（思想）としている．（同書，9頁）

（2）　イギリスにおいてはディッガーズの運動が，フランスにおいてはバブーフの運動が（バブーフについては，豊田堯『バブーフとその時代』創文社　昭和33年が詳しい），そしてドイツにあっては，思想のレヴェルではあるが，J.G. フィヒテなどがあげられる．

（3）　浜林正夫「市民革命期の教育思想」（水田洋編『増補　イギリス革命 —— 思想史的研究 ——』御茶の水書房　1976年　所収　373頁）

（4）　K. Kautsky und E. Bernstein; Die Geschichte des Sozialismus in Einzeldarstellungen. Bd.I., Zweiter Theil, V. Abschnitt, Die kommunistische und demokratisch-sozialistische Bewegungen in England während des 17. Jahrhunderts, 1895.

（5）　The Works of Gerrard Winstanley, with an Appendix of Documents relating to the Digger Movement, edited with an Introduction by George H. Sabine, New York 1941, repinted 1965, pp.499～602.

（6）　K. Kantsky und. E. Bernstein; op.cit. s.594.

（7）　田村秀夫「ジェラード・ウィンスタンリ研究序説 —— ディガーズ研究の問題史的系譜 ——」（『経商論纂』第73号，中央大学　1957年　41～70頁）なお，田村は，C. ヒルをこの系列に入れているが（同上62頁，および田村秀夫「ジェラード・ウィンスタンリとディガーズ運動」　水田洋編『増補　イギリス革命』前掲　173頁），ヒルは，ウィンスタンリを単純にプロレタリアのイデオローグとする立場ではなく，彼の農村共産主義の後進性をも言いあてている．「ウィンスタンリーの共産主義的理想はある意味で後向きであったが，それというのも，その理想が資本主義によってすでに解体されつつあった村落共同体から生まれたものだからである．だが，ディガーズは封建社会秩序に対するもっとも急進的で，そしてもっとも平等主義的な反対者であった」．（クリストファ・ヒル編　田村秀夫訳『イギリス革命』創文社　昭和31年　76頁）

（8）　G. P. グーチ　堀豊彦・升味準之輔譯『イギリス政治思想　Ｉ —ベーコンからハリファックス』岩波書店　1952年　95頁．

（9） 同上．97頁．なお，引用文はすべて新字体に改めた．

（10） M. Beer.; A History of Briltsh Socialism. Vol. One, with an Introduction by R. H Tawney, London 1919, reprinted in two Volumes in 1953, p.60. マックス・ベア著　大島清訳『イギリス社会主義史（一）』岩波文庫　昭和43年　125頁．

（11） ibid, p.63. なお，大島訳では「理性主義的で……」と訳されているが，ここでは「純理論的で……」と訳した．大島訳　129頁．

（12） ibid, p.67.　大島訳　137頁．

（13） ibid, p.65.　大島訳　134頁．

（14） P. W. Petegorsky; Left-wing Democracy in the English Civil War. 1940, p.13.

（15） ibid, p.31.

（16） W. Schenk; The Concern for Socicl Justice in the Puritan Revolution. Longmans, Green and Co., 1948.

（17） 浜林正夫　「シェンク『ピュリタン革命における社会正義への関心』」（『商学討究』第2巻第4号　小樽商科大学経済研究所　1953年　117～131頁）．以下の要約はこれによる．

（18） シェンクによると，ソールトマーシュは，1650年代の「スピリット」宗教の主張者で，神の超自然的啓示にもとずく予言的宗教（永遠の福音を伴うスピリットの時代が訪れることを説く）を説いたとされる．浜林　前掲論文　125頁．

（19） レヴェラーの宗教思想とウィンスタンリのそれとが同一であるか否かについては，筆者の現段階の研究では明言できない．

（20） 1649年1月20日，軍会議が議会に提出したいわゆる『第二人民協約』（The Agreement of the People）は，平等派と軍幹部の妥協の上に成り立ったと言うが（平等派は軍幹部の裏切りに対し『第二人民協約』以降，軍幹部・議会を批判し，リルバーン等は5月，獄中から『第三人民協約』を発表するに至る），平等派の私有財産に対する基本的な立場が現われている．その第8条，第6項では，次のように注意している．「いかなる議会も，この『人民同意』に含まれた共通の権利，自由および安全の諸権利のいかなるものをも決して放棄したり，他に譲り渡したり，取り去ったりする事ができないし，また，人々の土地を平等化したり，財産を破壊したり，あるいは，すべてのものを共通にさせざること．……」（S. R. Gandiner; Constitutional Documents of the Puritan Revolution 1625－1660, 3rd. ed, 1906, pp.359－371. なお，訳については，星田輝夫「『人民同意』（"The Agreement of the People"）に就いて ―― 近代民主々義に関する一史料として ――」（『西洋史学』第1号　1948年　126～133頁）を参照した．）このように，平等派は財産の平等化に反対し，さらにその指導者リルバーンは1649年4月10日に，財産の平等化を目指す「真正平等派（true levellers）」と平等派を区別することを要求している．Gardinar; History of the Commonwealth and Protectorate. Vol. 1, p.47.

（21） 田村秀夫「ジェラード・ウィンスタンリ研究序説」前掲　68～9頁．「ジェラード・ウィンスタンリとディガーズ運動」（水田洋編　前掲書　175頁）

（22） エム・ア・バルク，ヴェ・エム・ラヴロフスキー「17世紀前半のイギリス新貴族とヨーマンリの社会的性格について」（山岡亮一，木原正雄編『封建社会の基本法則』有斐閣　昭和31年　309～30頁）　バルク，ラヴロフスキーは，「ヨーマンリ」を「階級としての農民層」「その基本である中農層」と規定し ―― サプルイキンへの批判 ――，1640年代の農業綱領を「ブルジョア的・地主的な綱領」と「農民的・平民的綱領」の二つとし，イギリスブルジョアジーは「農民層の階級的な敵，つまり新貴族と同盟」を結び，これに反して，「ヨーマンリは，社会の他の社会層のなかに，なによりもまず，都市や農村の土地の少ない階層や土地をもたない階層のなかに，自分の同盟者をもとめたのである」（325～6頁）と述べ，ディッガーズおよびウィンスタンリをなによりもまず後者の同盟者であると強調する．「イギリス革命における農業問題が単純にあつかわれた結果，ディッガーズの運動が，あまりにも一面的に解釈されているようにおもわれる．ウィンスタンリの指導するこの運動では，ふつう『平等主義的・共産主義的な』傾向だけが考察されているが，この運動のもっと広い，一般に民主々義的な（反封建的な）内容はみうしなわれている」（325頁 ―― スターリヌイに対する批判）．「農民的・平民的な反対派は，国を封建制度から解放するという自分自身の綱領，つまり階級としてのヨーマンリの利害をあらわすただ一つの綱領をディッガーズをとおしてつくりあげたのである」（329頁）．そして，ウィンスタンリの初期の著作と1652年の『自由の法』とは性格が異なるとして，「1649年のパンフレットのなかでウィンスタンリがつくったこの実践的な綱領と，基本的にはディッガーズ運動が敗北したのちにつくられた『平等主義的な共産主義』の社会的・倫理的な教義とを，混同してはならない．ウィンスタンリが歴史上の活動家として偉大であるとすれば，それは，なによりもまず，彼はイギリス・ヨーマンリのイデオローグとして偉大である，ということなのである」（330頁）と述べている．

（23） 竹内幹敏　「農業改良と反独占運動における資本主義の精神」（水田洋編　前掲書　66～8頁）

(24) わが国の研究者にも，ラヴロフスキーの影響を受けて，ウィンスタンリを急進的民主主義者とする者もいる．例えば，佐々木専三郎「ジェラールヅ・ウィンスタンリー —— 17世紀イングランド革命期における忘れられた社会思想家 ——」(『文理学部紀要』第7号（社会科学）茨城大学文理学部　昭和32年)．佐々木は，次のように指摘する．

「その（ディッガーズの……引用者）指導者ウィンスタンリは，しばしば共産社会を理想として強調しているために，いままで共産主義者として理解されてきた．しかしかれの社会思想の内実は『土地の権利の平等』を中心とする，急進的民主々義理想であり，この点は，49年4月からはじまるディッガーズの実践のうちに発表した著作からよくうかがわれる」(44頁) なお，佐々木は，ラヴロフスキー以上に『自由の法』とそれ以前の著作との関係をおさえていないようである．

(25) The true Levellers standard advanced. 1649.4, The Works Gerrard Winstanley. op.cit. p.266

(26) 田村秀夫「ジェラード・ウィンスタンリとディガーズ運動」(水田洋編　前掲書　207～9頁)

(27) 同上　182頁

(28) 同上　209頁

(29) 同上　207，09頁

(30) K. H. Günther, u.a.m.; Geschichte der Erziehung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1. Aufl. 1956, 8. aufl. 1967. なお，第8版以後版を重ねているが，これらで取扱われているかどうかは，手許に資料が無いため不明．

(31) 矢川徳光『新教育への批判』1950年（『矢川教育学著作集』第3巻所収，青木書店，1973年　13～4頁）

(32) 矢川徳光「労働と教育」(『現代教育学　4　近代の教育思想』所収　岩波書店　1961年　162頁)

(33) 同上　165～6頁

(34) 1649年1月30日国王処刑，3月に王政廃止，5月に共和制宣言がなされ革命は進展していくが，他方，1月20日軍会議から議会に提出された『第二人民協約』以降レヴェラーとクロムウェル政権との距離は開くばかりで，レヴェラー指導者は次々と軍幹部および議会を批判し，反逆罪に問われ，3月28日リルバーン，ウォルウィン，プリンス，オーヴァトンは逮捕される，クロムウェルは，国務院で「これら人間は粉々にする以外には取扱いようがない……もし連中を叩き潰さなければ，彼らは諸君を潰してしまうだろう」と語っている．田村秀夫「イギリス革命と『人民協約』—— レヴェラー運動の性格について ——」(『中央大学70周年記念論文集』昭和30年437頁)

(35) 川合章「イギリス革命と教育」(梅根悟監修『世界教育史大系　7　イギリス教育史Ⅰ』所収　講談社　昭和49年

(36) 浜林正夫「市民革命期の教育思想」(水田洋編　前掲書　所収)

(37) 川合章　前掲書　147頁

(38) 同上　148頁

(39) 同上　147頁

(40)(41) The Law of Freedom……. The Works of G. Winstanley. op.cit. p. 576.〔　〕は訳者が補ったもの．

(42) 浜林正夫　前掲書　373頁．

(43) 同上　373～4頁．

(44) The Law of Freedom……. The Works of G. Winstanley. op.cit. pp.499－602

なお，オリバー・クロムウェルへの献呈書簡は1651年11月5日付であるが，編者セイバインの史料批判によると，タイトル・ページは1652年でトマスンは1652年2月20日付と記しているという．(ibid. p.499)

(45) ibid. p.576

(46) ロックは，「みずからの傾向性にさからって自分の欲望を拒否できること，たとえ欲望が他の方向に向っていても理性が最善とみとめて指示する所に素直に従えること」に「あらゆる徳性と価直の偉大な原理と基礎がある」とする．ロック著　梅崎光生訳『教育論』明治図書．1971年　39～41頁

(47) 同上　47頁

(48) 子ども期と青年期との境界，成人期と老年期との境界が，それぞれ何才であるかは明示されていない．

(49) The Law of Freedom……. The Works of Gerrard Winstanley. op.cit. p.576.　傍点は原文のイタリック体．

(50)(51)(52) ibid. p.579,〔　〕は，訳者が補ったもの．

(53) ディッガーズおよびウィンスタンリは，49年4月1日からの耕作開始後，6月，聖ジョージ丘のマナ所有者ドレイクによってキングストンの法廷へ告訴され，「ノルマン権力を強く支持する富裕なフリー・ホールダーからなる陪審員」によって，1人当り10ポンドの損害賠償と29シリング1ペニーの訴訟費用支払いの判決を受けた。さらに，その地区の教区牧師，サリー州の聖職者および「ディッガーズを説き伏せるために短期間コバムに設け

られた講師」たちは，領主の指示を受けて，「われわれと売買せず，われわれを叩き，投獄し，駆逐することをひとびとに命じた」のである．A. Wach-Word to the City of London and the Armie. The Works of Gerrard Winstanley. op.cit. p.327. p.334.　ウィンスタンリは，これらの事件を通して，これら聖職者と法律家の本質を鋭く認識していくのである．

(54)　坂本弘視「市民社会観と教育改革構想 —— ディガーとしてのG. ウィンスタンリについての覚え書き（その2）——」（『教育学研究集録』第12集　東京教育大学大学院　教育学研究科　教育学専攻　昭和48年　57頁）

(55)　The Law of Freedom……. The Works of Gerrard Winstanley. op.cit. p.580.

(56)　ibid　p.577

(57)　川合章　前掲書　148頁

(58)　The Law of Freedom……. The Works of Gerrard Winstanley. op.cit. p.577

(59)　ウィンスタンリは，両親はその子どもに学校教育を受けさせるべきだと述べると同時に，女子に対する教育について次のように述べている．「少年たちが学習とトレードへと練成されるように，すべての少女も，読み，裁縫，織物，亜麻布や羊毛布の紡績，音楽，そして倉庫を亜麻布や羊毛布で飾ったり，すべての簡単で小ぎれいな仕事へと練成されなければならない．……」
ここで，読みの教育が学校教育として考えられているかどうかは，不明である．むしろ，裁縫などの教育 —— 男子のトレードへの教育に対応する —— に力点がある．また，「共和国の法律」「言語」「世界の出来事に関する知識」などが省かれていることにも注意する必要がある．The Law of Freedom……. The Works of G. Winstanley op.cit. p.579

(60)　「ウィンスタンリは，明らかに，教育が共和国のすべての市民へと拡大されるのを意図した．しかし，このことは，彼の強調した主要なポイントではない．彼が主として望ましいものと考えていたことは，彼の旧敵である法律家や聖識者のように，書物学習，読書，怠惰な瞑想においてだけ教育される，専門的学者の階層をつくり出すのを避けることである」．G. H. Sabine; Introduction to "The Works of Gerrard Winstanley". op.cit. p.64.

（本学講師・旭川分校）