

371  
cD96k  
T



00328529





3740



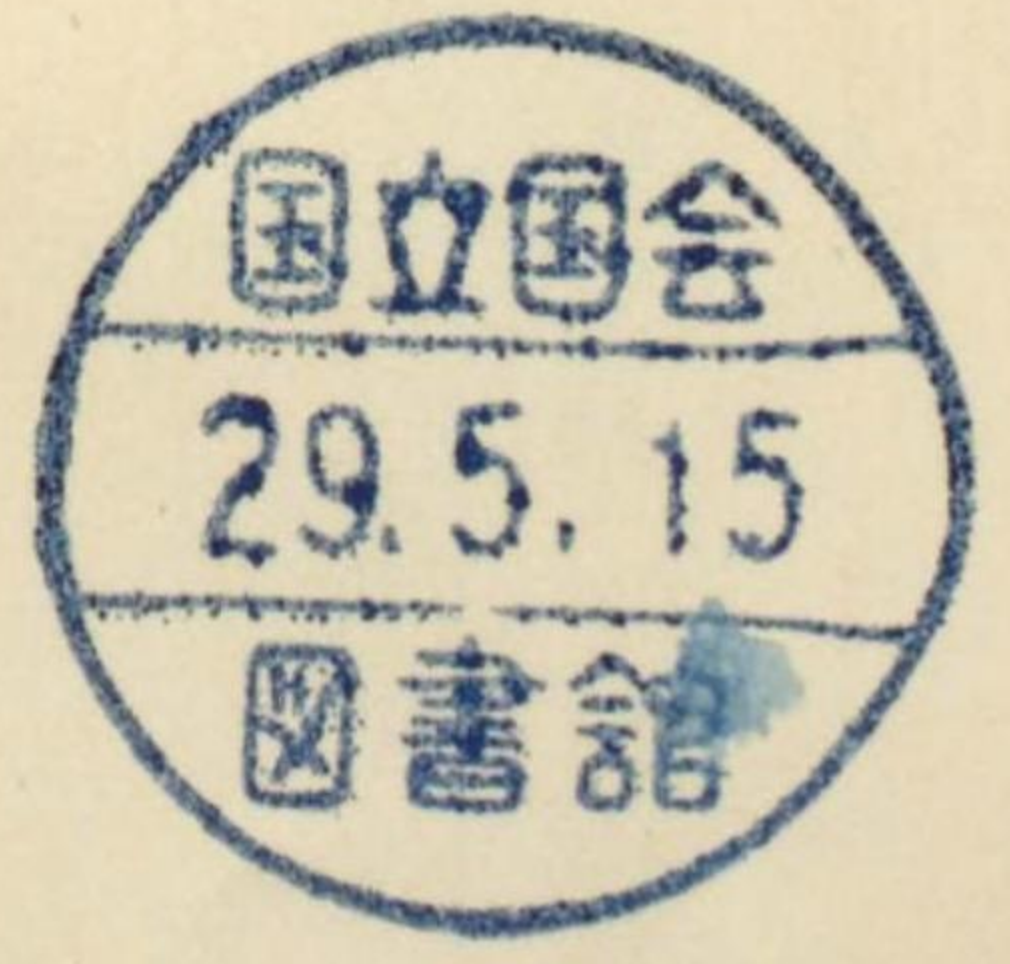
デュルケム著  
田辺壽利譯

教育と社会学

石泉社



371.0D96 2 T



328520

譯者序文

教育に關する考察は、社會學の出現によつて一大變革を遂げた。このことは、近世教育思潮史上たやすく看取しうる事實である。しかしながら、これは單なる偶然の成り行きではなくて、一つの必然的歸結である。なぜなら、教育は社會そのものの意識的活動であり、したがつて、社會に關する科學的研究の發達が、かかる社會的事實への合理的反省に影響を與へることは、極めて當然だからである。それ故に、もしこのことを意識しつつ教育思想を歴史に於いて見るならば、それはつねに、何らかの形に於いて社會理論を反映してゐることを了得するのである。ルソオの『エミール』が『社會契約』の一つの適用であり、コンドルセの『教育改造案』（フランス革命議會に提出された）が彼の進歩社會學の一つの歸結に過ぎないことは、何人

譯者序文



にも明らかなることであらう。

しかしながら、このことは社會學の先驅者たちのみ特有なものではない。社會學の父オオギスト・コントをはじめ、この科學の創始及び發達に寄與した學者たちの大多數は、教育の理論家でもあつた。例へば、イギリスに於いてはステュアート・ミル及びスペンサー、フランスに於いてはアルフレド・フイエ及びギョオ、ドイツに於いてはパウル・バルト、アメリカに於いてはレスタ・ウオオド、等々、いづれもその代表的學者と目することのできるものである。

このやうに教育理論の社會學化は、現代に於ける一般的傾向であるが、權力をもつてこの傾向を支持し、國家の教育方針の決定及びその運営を社會學者の手に委ねたのは、フランスである。實にフランスは、一八八八年ボルドウ大學に『社會學と教育學』の講座を新設してその責任者にデュルケムを起用したが、更に一九〇二年デュルケムをパリ大學に招いて教育學の講座を分擔せしめ、次いで一九〇六年にはこ

の講座を『教育の科學と社會學』とし、デュルケムにそれを擔當させたのである。學問的中央集權の國フランスに於いてパリ大學の占めてゐる地位がいかなるものであるかは、人の知るところであるが、これによつてフランスは、教育に關して國家が保有しうる限りの權能の全部を、社會學者に與へたのである。このことは、社會學の母國たるフランスとしては當然であるとはいへ、フランス社會學の實踐的優越性を最も雄辯に物語るものである。

デュルケムの『教育と社會學』(Emile Durkheim, *Education et Sociologie*, 1922)

は、パリ大學に於けるデュルケムの後繼者フォコンネ教授の編輯にかかるものであり、フォコンネ氏の著名な緒論を載せて一九二二年に公刊された。この『教育と社會學』は、その後公けにされた彼の遺著『道德教育』、『フランスに於ける教育的進化』等に對する一般的序論たる役目を果たすものであるが、他方また、教育的事實



に關する彼の所見を通して彼の社會學を理解するためのよき文献であり、その意味に於いて、『社會學的方法の規準』の好個の補足書でもある。

私はかつてこの書を中心としてデュルケムの教育學説を論じたが——『ソシオロジスムの教育學説』（社會學雜誌—大正十五年十二月號所載）——更にこれを邦譯して昭和十三年に公刊した（富山房百科文庫版）。しかしこの版は、私が外地へ出發の際であつたため出版社との連絡悪く、譯者序文を載せずに世に出で、私としては遺憾なものであつた。歸國後私は、創元社『哲學叢書』のために『社會學的方法の規準』を改譯したが、引續き研究の餘暇を『教育と社會學』の改譯の仕事に充當し、終戦と同時にそれを完了した。

歴史的現實に即して言へば、デュルケムの教育的理想は、一八七〇—七一年の普佛戰爭に慘敗したフランスの再建であり、フランスが全共和國の教育を彼に一任し

たのもそのためであつた。この新譯が、戦敗の巷に立つてしかもユマニテの完成に努力しようとする日本の人々のために何等かの指針となるならば、譯者たる私の勞は償はれるのである。

フォコンネ氏によるこの書のフランス版は、氏の緒論で明らかごとく、四篇から成つてゐる。しかし私は諸學者との共著 *La vie universitaire à Paris, Paris, Armand Colin, 1918* に於てデュルケムが執筆した『パリ大學の歴史』を加へ、日本版の内容を五篇とした。なほフランス原本では、フォコンネ氏の緒論、第二、第三、第四の各篇は、節の番號があるだけであるが、この日本譯では、讀者の便を考へて、それらの節に私自身標題を附した。また舊譯書に附した譯者註は、現在の印刷所の能力を顧慮して全部省略した。

一九四六年七月二〇日

横須賀の假寓にて 譯者



# 目次

## 譯者序文

緒論 デュルケムの教育學的著述（ポオル・フオコンネ）

はしがき……………三

一 社會的物としての教育……………五

二 教育の科學と教育學……………三〇

三 道徳教育講義……………三五

四 知識教育講義……………五〇

五 中等教育論……………六三

六 教育學史的研究……………六九

目次



第一篇 教育、その性質と役割

- 一 教育の諸定義 その批判的検討…………… 八
- 二 教育の定義…………… 九
- 三 前の定義の結果・教育の社会的特質…………… 一〇六
- 四 教育に關する國家の役割…………… 一三三
- 五 教育の性能 作用の諸手段…………… 一三九

第二篇 教育學の性質と方法

- 緒言…………… 一五一
- 一 科學の對象としての教育 教育の科學…………… 一五五
- 二 教育學 その混成的特質…………… 一七〇
- 三 教育學の役割…………… 一七八
- 四 教育學的教養 歴史的研究と心理學…………… 一八九

第三篇 教育學と社會學

- 序論…………… 二〇五
- 一 教育的事實の社会的特質…………… 二〇九
- 二 教育學の目的と社會學…………… 二四三
- 三 教育學の手段と社會學…………… 二五〇
- 結論…………… 二五〇
- 第四篇 フランスに於ける中等教育の進化と役割
- 一 教育的技術に對する反省…………… 二七七
- 二 中等教育組織の特質…………… 二八四
- 三 教育に對する信念の養成…………… 二七〇
- 四 教育制度に對する認識…………… 二七九
- 五 教育的理想の把握…………… 二九〇



目次

六 歴史的方法の價值……………	二九
第五篇 パリ大學の歴史	
一 中世の大學……………	三〇五
二 ルネサンス……………	三二七
三 革命時代とナポレオン時代……………	三三三
四 第三共和國と諸大學の再興……………	三三〇

緒論 デュルケムの教育學的著述

(ポオル・フォコンネ)



はしがき

デュルケムはその生涯を通じて、社会学と教育学とを同時に教授した。一八八七年から一九〇二年まで、彼はボルドオ大学で一週一時間づつ教育学を講じた。その聴講者は、主として、初等教育にたづさはる人たちであつた。彼がソルボンヌに呼ばれたのは一九〇二年であるが、最初フェルディナン・ビュイソン氏を代講し次いで一九〇六年同氏から引継いだところの講座は教育の科学 (Science de l'éducation) といふ講座であつた。實に彼は、死ぬまでその授業の少なくとも三分の一を、いやしばしば二分の一をすら、教育学のために保留した。それは公開講義、初等教育にたづさはる人たちへの講義、高等師範学校の學生たちに対する講義、などであつた。ところがこの教育學的著述は、その殆んど全部が未公刊である。のみならず、彼の



聴講者たちのうちでこの著述を全般にわたつて知つてゐる者は一人もない。だから我々は、簡約してそれをここに示さうと思ふ。

## 一 社會的物としての教育

デュルケムは、彼の時間をも彼の思索をも、それぞれ偶然に整へられたやうな二個の異なつた活動に分割しなかつた。彼が教育に近づいたのは、教育が一つの社會的事實 (fait social) であるといふ側面からであつた。すなはち彼の教育學説は、彼の社會學の樞要な一要素なのである。だから彼は言つてゐる。「私は社會學者であり、したがつて私が諸君に對して教育のことを語るのは、特に社會學者としてである。のみならず、人は諸物を觀察し指示する場合それらを畸形にするやうな斜面からやつてゐるが、私は全く反對で、かかる遣方は諸物の性質を明らかにするため適切な方法でない」と、固く信ずる者である」。すなはち彼によれば、教育は特に顯著な社會的物 (choses sociales) なのである。



このことは、観察によつて證明することができ。先づ第一に、いかなる社會に於いても、異なつた社會的環境の存するだけ、それに對應するところの特殊的教育が存在する。そして現代の我々の諸社會のやうに、不當な諸差別が除去されつつある諸社會に於いてすらも、教育は職業の異なるに應じて當然異なつてをり、また異なるならざるをえないのである。もちろんこれらの諸特殊的教育は、すべて一つの共通的基础の上に立つてゐる。しかしながらこの共通的教育とても、社會の異なるに應じてそれぞれ異つてゐるのである。もともと各個の社會は、人間に關してそれぞれ一定の理想をつくる。「この理想こそ、教育の極限である」。各個の社會にとつて、教育は「社會が自己固有の存在の本質的諸條件を子供たちの心の中に準備するため手段」なのである。なほまた、「民族の各類型はそれぞれ固有の教育を有つてをり、そしてそれは民族類型の有つ道徳的、政治的、また宗教的組織と同一の資格に於いて、それぞれの類型そのものを決定することに役立ちうるのである」。だから諸事

實の觀察は、次のやうな定義に導かれる。すなはち、「教育とは、成熟した諸世代によつて、未だ社會生活に慣れない諸世代の上に行なはれる作用である。教育の目的は、全體としての政治的社會がまた個人に對して特に豫定されてゐる特殊的環境が、子供に對して要求する一定數の肉體的、知的、及び道徳的諸状態を、子供の中に現出させまた發達させることにある」。更に簡単に言へば、「教育とは、若い世代に對して行なはれる一種の……社會化である」。

では何故に、當然さういふことになるのであるか？ それは、次のやうな理由による。「そもそも、我々各人のうちには二つの存在があると言ふことができる。これらの存在は、抽象による以外には分離することのできぬものではあるが、それだからと言つて區別できぬものではない。その一つは、我々自身にしかまた我々の個人的生活の諸事件にしか關係しないやうな、あらゆる心的諸状態によつて作られてゐる。これは、個人的存在 (être individuel) と呼ぶことのできるものである。他の



一つは、我々のうちに我々の人格をでなく、集團或ひは我々の所屬する種々の諸集團を表現するところの諸觀念、諸感情、及び諸慣行の一體系である。例へば、宗教的諸信仰、道德的諸信念及び諸慣行、國民的或ひは職業的諸傳統、あらゆる種類の集合的諸意見、などがそれである。これらの總和が社會的存在 (être social) を形成してゐるのである。この社會的存在を我々各人のうちに形成すること、それが教育の目的である」。一體、文明といふものがないならば、人間は單なる動物に過ぎないであらう。人間が人間となりうるのは、社會的協同と社會的傳統によつてである。諸道德、諸言語、諸宗教、諸科學、これらはすべて集合的制作 (œuvres collectives) である、すなはち社會的物である。すなはち、人間が欲望を超克するやうな意志を自らのうちに形成するのは道德によつてであり、人間を單なる感覺以上のものたらしめるものは言語であり、また固有の意味の人間の知性を形成するところの主要な諸觀念が作り上げられるのは、先づ諸宗教のうちに於いてであり、次いで諸

科學のうちに於いてである。ところが、「この社會的存在は、人間の自然的構造中に既製品として與へられてゐない……。これらの偉大な道德的諸力は、實は社會自體が、その形成され鞏固化されるに連れて、自己自身の内部から引き出したものなのである。そもそも……子供は、生活を始めるとき、自己の個人的性質しか身につけてゐない。それ故に、社會は、新規に出費して染め上げなければならない白紙に對すると同じ態度で、各個の新らしい世代に對するのである。すなはち社會は、新らしく生れた主我的また非社會的存在に、道德的また社會的生活を營みうるやうな他の一つの存在を、最も迅速な諸方法によつて、添加しなければならぬのである。教育の仕事はすなはちこれである」。遺傳は、有機體の生存を確保するやうな、また社會をつくつて生存する諸動物に於いては極はめて單純な或る種の社會生活を確保するやうな、本能的な諸メカニズムを傳達する。しかしながら遺傳は、人間の社會生活が豫想するやうな諸才能を、すなはち「有機的諸素質の形で物質化する」



ことのできるほど複雑な諸才能を、傳達するには充分でない。人間を特徴づける種別的諸屬性は、もともと社會的のものであるが故に、それらの傳達はまた社會的な一つの方法によつて行なはれる。この方法、それが教育である。

諸物をこの斜面から見ることには慣れてゐる人にとつては、教育の性質及び役割に關するかかる社會學的概念は、明證の力をもつて強要される。デュルケムは、それを一つの根本的公理と呼んでゐる。しかし一層正確に言ふならば、それは經驗上の一眞理である。もし歴史に於いて考へるならば、スパルタに行なはれた教育は、ラケデモン市のためにスパルタ人をつくつたラケデモン文明であつたことを、またペリクレス時代のアテナイの教育は、アテナイ市のためと同時にまたアテナエが自己との諸關係に於いて表象したユマニテのために、當時のアテナイの考へた人間の理想的類型に合致するやうに人々をつくらうとしたところのアテナイ文明であつたことを、我々は明らかに知ることが出来る。なほまた我々は、二十世紀のフランス

教育を歴史家たちがいかやうに解釋するかについて、十分將來を豫想することが出来る。すなはち二十世紀のフランス教育は、その最も大膽な理想主義的また人類主義的諸企圖に於いてすらも、フランス文明の一所産である。それはフランス文明を傳達することに存する。簡単に言へば、この教育は、フランス文明の豫想する人間の理想的類型に合致するやうに人々をつくらうとするものである、すなはち、フランスのために、またフランスが自己との諸關係に於いて表象するユマニテのために、人々をつくらうとするものである。

しかしながら、この自明の眞理が一般に閑却されてゐる。最近の數世紀は殊にさうである。すなはち、哲學者たちも教育學者たちも、教育を一つの顯著な個人的物として見ることに一致してゐるのである。デュルケムは書いてゐる。「カントにとつてもミルにとつても、ヘルバルトにとつてもスペンサーにとつても、教育の目的は何よりも先づ、人類一般の構成的諸屬性を各個人のうちに實現し、しかもそれら



をできる限り高度の完成にまで伸ばすことである」と。しかしながら、たとひ諸家の意見がこのやうに一致してゐるとはいへ、この一致は眞理に對する一つの推定ではない。なぜなら、我々の知つてゐる通り、古典哲學は殆んどつねに、一定の時と一定の場所に於ける現實の人間、すなはち觀察しうる唯一の人間を考察することを忘れ、何等の方法にもよらずに單なる抽象の恣意的所産であるところの普遍的な人間性なるものについて、しかも極はめて限定された小數の人間の諸見本について、ただ思索したに過ぎぬからである。人は今日、この古典哲學の抽象的特質が、例へば十八世紀の政治學的思索の大部分を不具にしたことを一般に認めてゐる。すなはち十八世紀の政治學的思索は、過度に個人主義的でありまた餘りに歴史から離脱してゐた結果、特定の社會環境から全く獨立した契約人 (*homme de convention*) なるものをしてしばしば想定したのである。ところが十九世紀に於いては、歴史及び歴史に鼓吹された諸哲學の影響を受けて、政治的諸科學が進歩を遂げ、そして世紀の終

りには、あらゆる道德的諸科學が同じ進歩の方向に指向してゐる。今や教育哲學がこの進歩を達成しなければならぬ順番である。

教育は社會的物である。すなはち教育は、子供を一つの特定の社會に接觸させるのであつて、決して社會一般 (*société in genere*) に接觸させるものではない。だから、もしこの命題が眞であるならば、この命題は、單に教育に關する思索的反省を命令するばかりでなく、教育活動そのものの上にもその影響を感じしめなければならぬ。もちろん事實の上では、この影響は否定できない。しかし理論の上では、それについてしばしば異論が唱へられてゐる。だから、デュルケムが右の命題を提起したときそれに對して起つた反對論の若干を、次に検討してみよう。

先づ第一に、世界主義もしくは人類主義とも稱すべき方面からの抗議である。この抗議の社會學に對する不服は、社會學が一種の狹隘な國家主義を鼓吹するものである。すなはち國家の利益のために、更に甚だしきはその政治制度のために、ユ



マニテの利益を犠牲にするものである、といふにあるらしい。過般の戦争（第一次世界大戦——譯者）の際、人はしばしばゲルマン的教育とラテン的教育とを對抗させ、前者をば純粹に國民的で國家の利益しか考へないもの、後者をば自由的また人類的のものであるとした。もちろん教育は、祖國のために子供を育成するものだとしばしば言はれて來たが、しかしまたユマニテのために育成するものだとも言はれた。約言すれば、人は様々の様式で、社會的教育と人類的教育、すなはち社會とユマニテ、といふ二つの極點の間に互ひに相容れないものがあると見做したのである。ところがデュルケムの思想は、この種の諸異論の遙か上空を高翔するものである。教育者としての彼は、國家的諸目的を人類的諸目的より上に價值づけようとする意向を少しも有つてゐなかつた。もともと教育を社會的物であると言ふのは、教育に關して一つのプログラムを作成するためではなくて、一つの事實を證明するためである。デュルケムはこの事實を、たとひそれが場合場合に應じていかなる傾向を優

勢に示すにせよ、到る處に於いてつねに眞であると主張するのである。實際、世界主義だとして、國家主義よりもより社會的でないと、必ずしも言はれない。教育者をしてあらゆるものの上に祖國を置かせようとする諸文明が存すると共に、他方また、教育をして國家的諸目的を人類的諸目的に従屬させようとする、そしてもしできるならば兩者を調和させようとする諸文明が存するのである。もともと世界主義的理想なるものは、他のすべての諸理想を結合しようとする傾向を有つところの、一種の綜合的文明に結びついてゐる。のみならず現代の世界に於いては、各個民族はそれぞれ自己の世界主義、すなはち自己固有の人類主義を有ち、そしてそこに自己の精神を認めてゐるのである。では我々にとつて、すなはち二十世紀のフランス人にとつて、ユマニテに對する諸義務と祖國に對する諸義務とはそれぞれいかなる價值をもつのであるか？ どうしたならばこの兩者は衝突するのであるか？ どうしたならば人はそれらを調和させうるのであるか？ これらの問題は高遠であると



共に困難な問題であつて、社會學者がよし教育を定義づけたからといつて、それ故に國家主義に都合のよいやうに解決はしない。社會學者は、これらの問題に手を付けるとき、何者の拘束をも受けたい。實際、眞に教育に屬する社會的特質を認識するといふことは、教育者を様々の或ひは反對の諸方向に促がすところの道德的諸力を分析する様式について、何等の豫斷をもなすことではないのである。

個人主義的な諸異論に對しても、同様の解答を與へることができらうであらう。デュルケムは、教育を定義して子供を社會化することであるとした。ところがこれに對して或る人たちは、では人間の人格の價值、個人に特有な創意、責務、完成、といふやうなものはどうなるのかと考へる。一體、人は社會を個人に對立させることに餘りに慣れきつてゐるため、社會といふ語を頻繁に使用するやうな學説は、すべて個人を犠牲に供するものであるかのやうに見る傾きがある。この場合にも、人は同じ誤謬を犯してゐる。一人の人間で、創造的獨創性と集會的誘惑に對する反抗力

とを文字通り一身に具した一個人、一人格がもしあつたとしたら、それはまさにデュルケムである。彼の道德學説はまことによく彼自身の性格に一致せるものであつて、たとひ人がこの學説に個人主義的といふ名稱を與へたとしても、逆説を敢へてしたといふことができないのである。彼の最初の著述『社會的分業論』(De la Division du Travail social) は一つの歴史哲學を提唱したものであるが、この書では、個人の發生、分化、解放が文明の進歩の支配的特色であり、人間人格の高揚が現代文明の極點であるといふ見做されてゐる。そしてこの歴史哲學は、個性を有つて、一個の人格たれ、といふ道德規範にまで達してゐるのである。このやうな學説が教育に於いてどうして人格を否定するやうな結果を生じうるであらうか？ 私は全く了解に苦しむのである。故に、もし一個の人格をつくるのが現實に教育の目的であり、また、教育するといふことが社會化することであるならば、デュルケムに従つて、社會化することによつて個人化することができると結論しうるであらう。これがま



さにデュルケムの思想なのである。もつとも人は、彼が個性の教育について考へたところの方法に關しては、論議しうるかもしれない。しかしながら教育に關する彼の定義は、個人の役割と價值とを瞬時も無視しないまた貶視しない一思索家の定義である。なほ、ここで社會學者たちの注意を喚起してをかねばならぬのは、教育に關してデュルケムがなした分析のうちに、社會と個人との諸關係に關する、また社會進歩に於ける秀英な諸個人 (*individus d'élite*) の役割に關する、デュルケムの根本思想を最もよく見出しうるだらうといふことである。

最後に、人は理想の名のもとにデュルケムの實在說に反對してゐる。すなはち、人は彼を批難して言ふ、彼はかく在るところのこと (*ce qui est*) に對する組織的辯護者であるが、かく在らねばならぬところのこと (*ce qui doit être*) に對しては無關心な態度を採つてゐる、これは理性を貧困ならしめまた努力を失望せしめるものである。しかしながら、デュルケムに於いてはまさに反對であつて、彼によれ

ば、この社會學的實在說は行爲を指導しうるものなのである。ではいかやうに指導するのであるか。このことを理解するために、教育學なるものについて彼がいかなる觀念をもつてゐたかを、次に検討して見ることにしよう。



## 二 教育の科學と教育學

デュルケムの教ふるところはすべて、科學的精神そのものの本質的要請であるところの、彼の精神の一つの深奥な要求に應ずるものである。實際デュルケムは、恣意的諸構成物に對して、また單に作者の諸意向を翻案したに過ぎない行爲の諸プログラムに對して、眞に嫌惡の情を表示してゐる。彼は、所與に對して、可觀察的な現實に對して、すなはち彼が物と呼ぶところのものに對して、反省を加へることを必要視した。社會的事實を物として考察する、これが彼の方法の第一の規準である。道德の諸主題に關して語るとき、彼は先づ諸事實すなはち諸物を示す。そして、それが物質的諸物でなくて精神的諸物に關する場合であるに拘らず、諸概念の分析に止まることなく、諸現實を把握し、指示し、處理すべきことを、彼は自己の身振り

そのものによつて示した。教育は一つの物である、換言すれば一つの事實である。實際、あらゆる社會に於いて、一定の教育が與へられてゐる。二十世紀のフランスに於いては、集合的な諸觀念及び諸感情の影響のもとに、一定の固有な機構をもつて、諸制度の確定的な一つの框の中で、諸傳統に、諸慣習に、また明示的或ひは默示的な諸規準に合致しつつ、教育者たちは教育し子供たちは教育されている。このことは、すべて記述され、分析され説明されうることである。それ故に教育の科學 (science de l'éducation) とする觀念は、一つの全く明白な觀念である。すなはちこの科學の役割は、かく在るところのことを、専ら認識し理解することに存する。この科學は、教育者の實際的活動と混同視されることがないばかりでなく、この活動の指導を目指すところの教育學 (pédagogie) と混同視されることがない。すなはち教育の科學の對象は教育であり、したがつてかくのごとく會得されたこの科學は、教育と同じ諸意圖を有たぬばかりでなく、教育を觀察するといふことに於いて、



却つて教育を豫想するものである。

教育の科學が一つの廣汎な範圍に關して心理學的部類のものであるといふことについては、デュルケムは何等否定しない。實際、心理學のみが、すなはち生物學の上に基礎づけられ病理學によつて擴大された心理學のみが、何故に人間の子供に教育が必要であるか、人間の子供はいかなる点で大人と異なるか、人間の子供の諸感覺、彼の記憶、彼の結合及び注意の諸能力、彼の想像、彼の抽象的思惟、彼の言語、彼の諸感情、彼の性格、彼の意志等はいかにして形成されまた發達するか、といふことを理解させる。すなはち、兒童の心理學が成人の心理學に連繫され且つ教育者の特有な心理學によつて補全されることが、科學が教育の研究に到りうる途の一つなのである。この觀念は、廣く是認されてゐるところのものである。

しかしながら心理學は、進みうる二つの途の一つに過ぎない。専ら心理學にのみ頼る者は、教育といふ事實の二つの面の一つによつてしかそれに到りえないといふ

危険に曝される。なぜなら、教育を受けるところの子供はいかなるものであるか、子供を同化した子供に反作用する固有の心理學的様式はどのやうであるか、といふやうな問題でなしに、教育が傳達するところの文明の性質は、また文明を傳達するために用ひる道具の性質はどのやうであるか、といふやうな問題に對しては、心理學は明らかに無力だからである。二十世紀のフランスは四種の教育を有つてゐる。すなはち初等教育、中等教育、高等教育、専門教育がそれであつて、これらの教育相互の諸關係は、ドイツ、イギリス、或ひはアメリカ合衆國に於けるそれらとは全く異なるものである。また二十世紀フランスの中等教育は、フランス語、諸古典語、諸現代語、歴史、諸科學、等の上に支へられてゐるが、一六〇〇年頃のそれは、専らラテン語とギリシャ語の上に、中世に於けるそれはディアレクティクの上に支へられてゐた。更にまた、フランスの教育は直觀的及び實驗的方法を一部採用してゐるが、アメリカ合衆國の教育はそれを一層廣範圍に採用してをり、これに反して中



世及び人文主義の教育は専ら書物に頼るものであつた。ところが、社會的諸制度や、諸教科目や、諸方法やが社會的事實であるといふことは、明らかなことである。いや、書物それ自體がすでに一つの社會的事實であり、書物の崇拜及びこの崇拜の衰退は社會的諸原因に依存するのである。だから人は、その理由を心理學が知りうるだらうとは考へないのである。一つの社會がその歴史の一定時期に與へるところの肉體教育、道德教育、及び知識教育は、明らかに社會學の領域に屬するものである。もちろん教育を科學的に研究するためには、すなはち觀察に與へられた一つの事實として研究するためには、社會學は心理學と協同しなければならぬ。しかしながらその指向する二つの方面の一つに於いては、教育の科學は一個の社會學的科學なのである。デュルケムが教育の科學に到達したのは、まさにこの斜面からである。

このやうに彼は、自己の固有の思想の内面的論理に導かれて一つの新しい途を开拓した。實に彼は、現在大いに流行してゐる諸學說の模倣者でなくて先驅者であ

り、彼の學說は、その透徹性に於いても多産性に於いても、これらの學說を遙かに凌駕してゐる。ドイツは社會的教育學 (Sozialpädagogik) といふ語を、またアメリカは教育的社會學 (Educational Sociology) といふ語をつくつた。<sup>註一</sup>そしてこれらは、たしかに右と同じやうな傾向を表示してゐる。しかしながらこれらの語に於いては、極はめて異なるところの諸物が、なほしばしば混在してゐる。例へば、ケルシェンシュタイネルの言ふ<sup>註二</sup>「国民教育」(Statbürgerliche Erziehung) にあつては、一方に於いて、デュルケムの考へたやうな教育の社會學的研究に對する多少漠とした一つの指向が、他方また、人間を社會的生活に對して準備することにすなはち公民をつくることに特に没頭するところの一つの教育體系が、含まれてゐる。またアメリカの「教育的社會學」といふ觀念は、教育の社會學的研究に對してと同時に、諸クラスに於いて課せられる教授内容としての社會學入門に對して、混然と適用されてゐるのである。ところがデュルケムによつて定義づけられた「教育の科學」は、語



義上から見ても、より一層明瞭に社會學的のものである。

註一 Paul Natorp, Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, 3. Aufl., Stuttgart, 1909 (Erster Auflage, 1899). — Educational Sociology の諸定義に  
のしは、Monroe, A Cyclopaedia of Education, Vol. V, P. 361 参照。

註二 Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 4te Aufl. Berlin und Leipzig, 1921 (?)

ではデュルケムが「教育學」(pedagogie)といふ語によつて理解するところのものはいかなるものであるかと言ふに、それは教育活動そのものでないと共に、教育に關する純理論的科學でもない。それは、前者に對する後者の體系的な反作用であり、行爲に對する諸原理と教育の改新に對する諸原理とを心理學と社會學との諸歸結のうちに探求せんとする反省の作業である。このやうに會得された教育學は、空想に墮することなくしてしかも理想主義的たりうるものである。

今日まで、極めて多數の著名な教育者たちが、體系の精神に捉はれて、一つの近

寄りがないもしくは恣意的に撰まれた目的を教育に充當し、且つ人爲的な諸方法を提案した。デュルケムは、この事實を否認しないばかりでなく、彼らの例に倣はないやう何人にもまして警戒してゐる。實を言へば、社會學はここで、斷えず目の前に現はれて來るところの敵と戦つてゐるのである。と言ふのは、あらゆる領域に於いて、すなはち道德學に於いても政治學に於いても、いや經濟學に於いてすらも、諸制度に關する科學的研究は、諸個人或ひは諸民族の生存の諸條件を先ずもつて充分識ることなくしてしかも彼等のために最大幸福を確保する諸手段を定立しうると自負するところの、本質的には「人爲的」な一種の哲學によつて先行されたからである。實際、現實に子供が與へられてゐるところの教育を無視して、子供は育成しなければならぬといふやうなことを出し抜けに言ふことほど、社會學者の知的慣習に反することはない。學校的諸區劃、教授の諸綱目、諸方法、諸傳統、諸慣習、諸傾向、諸觀念、教師たちの諸理想、これらは事實である。社會學は、これらを先づ



變更しようなどと考へないことはもちろん、それらが何故にしかくあるかの理由を努めて探求しようとするのである。もしフランスの教育が大いに傳統的で、協定された諸方法の技術的諸形式に殆んど囚はれてゐないとするなら、もしこの教育が教師たちの直観と機才と創意とに大なる信用を置いてゐるとするなら、もしこの教育が子供の自由な發達を尊重してゐるとするなら、いやもしこの教育が、その大部分、教師たちの組織的作用の結果でなくて、環境の擴散的また無意志的な作用の結果であるとするなら、それは、それ自體の諸原因をもつところの、そしてフランス社會の生存の諸條件に大體應ずるところの、一つの事實がそこに存するからである。それ故に、社會學によつて洗禮を受けた教育學は、自ら冒險的な一つの「體系」の辯護者となつたり、子供の自成的發達を阻止するやうな子供の「機械化」に同意するごとき、危険に敢へて陥らないのである。だから人の行ふ作用について反省することがあつてもこの作用を必然的に不具にするもののごとく考へ、頑強に教育と教育

學とを對抗させるところの著名な思想家たちの諸反對論は、失敗に歸するのである。しかしながらかく言ふことは、科學的反省が實踐には役立つたぬとか、實在説は存在するすべてをただ徒らに受容するやうな保守的精神に出づるものだとか、いふやうなことを意味するのではない。實證的科學についてオオギスト・コントは言つてゐる、知ることは豫見し準備するためである。實際、人は諸物の性質を知れば知るだけ、この性質を一層效果的に利用する機會をうるのである。例へば教育者は子供の注意力を操縦するやうに強ひられるのであるが、もし彼がこの注意力の性質を正確に知れば知るだけ、一層よくそれを操縦することができるであらうといふことは、何人も否定しないであらう。だから心理學は實踐的諸適用に耐えうるものである、といふのは、教育學はそれに基づいて教育に必要な諸規準をつくるからである。同様にして、教育に關する社會學的科學もやはり實踐的諸適用に耐えうる。道德の非宗教化 (Laicisation) とはいかなることであるか？ それの諸原因は何々であるか？



それが惹起せしめた諸抵抗は何處に由來するか？ 道德教育が宗教教育から分離せんとするとき、それはいかなる諸困難を克服しなければならぬか？ これは明らかに社會的問題であり、しかも現代の諸社會が當面している問題であるが、この問題に對する公平無私な研究が、教育的實踐に於いて二十世紀フランス教師の鼓吹される要ある教育學的諸規準を作るのに指導的役割を務めうるといふことに對し、どうして異論をはさみうるであらうか？ 一體、社會的危機、社會的葛藤には、すべて原因がある。しかしかく言ふことは、それらのために對應策や救済策を探索することが禁じられてゐるといふことを意味しない。もともと諸制度は、絶對的に可塑的のものでもなければ、また一切の熟慮的變更に對し絶對的に反抗的のものでもない。これらの諸制度を、或ひはそれぞれの役割に慎重に適合させ、或ひは相互に適合させ、或ひはまたそれらが、合體してつくつてゐる文明にそれらの一つ一つを適合させる、ここに一つの合理的「政治學」のために、更にまた、それが教育に關す

る諸制度であるならば、保守的でも革命的でもなく人間の熟慮的作用が效果的である限り效果的であるやうな一つの合理的「教育學」のために、一つの立派な活動領域が存するのである。

このやうに、實在主義と理想主義とは互ひに和解しうるものである。もともと理想は現實である。例へば、現代のフランスは事實上一つの知的理想をもつてゐる。なぜなら、現代フランスは知性に關して一つの理想的類型を考へ、それを子供に提示してゐるからである。ところが、この理想は複合的のものであり混淆的のものである。操觚者たちはこの理想を表明すると主張するけれども、彼らはいづれもそれの諸面の一つ、諸要素の一つを普通には示すに過ぎない。ここに諸要素とは、様々の出所、年齢、更にまた言はば指向であるが、これらの或るものは社會的傾向のものであり、他の或るものは異種のもしくは互ひに反對の傾向のものであり、しかもこれらは連帶的なのである。この複合的な理想を一つの物として取り扱ふことは、



換言すれば、それらの諸構成要素を分析し、それらの發生、それらの原因、及びそれらが對應するところの諸要求を決定することは、決して不可能なことではない。この研究は、最初は全く不偏不倚の立場からなされる。しかしそれは、やがて、考へられる様々の諸教授綱目に對して、次いで選ばれた綱目を適用するための諸規準に對して、一つの合理的な意志が企圖しようところの「選擇」への、最善の準備たるものである。以上知識教育に關して述べたことは、必要に應じ適當な變更を加へるなら、道德教育に關し、その最も一般的な諸問題についてのみならずその細部の諸問題についても、同様に反覆言ふことができるであろう。簡単に言ふなら、輿論、立法者、行政府、親たち、教師たちは、諸制度に重大な改革を加へようとする時たると、諸制度をしてその機能を日々順当に働かせようとする時たるとを問はず、つねに選擇を行なはなければならぬ。ところがこれらの選擇者たちが働きかけるところのものは、社會環境、諸制度、諸慣習、諸傳統、集合的諸傾向といふやうな

意のままに操縱することのできない抵抗力をもつたものである。教育學は、それが社會學に依存する限り、これらの選擇に對して合理的準備となるのである。

デュルケムは、單に學者としてばかりでなく市民としてもまた、行爲に關するかかる合理主義的考へ方を極はめて重要視した。彼は、混亂させてしかも何ら改善しないやうな改革主義者の擾亂や、殊に何ら代替物を有たずに徒らに破壊しようとする消極的な諸改革やに對しては反對したが、行爲そのものに對しては感覺と愛好とを有つてゐた。ただし彼は行爲を多産的ならしめるため、それが行なはれるところの社會的諸條件の中に於いて限定され、決定され、確定された可能な現實の上にその基礎が置かれることを望んだのである。教育學に關する彼の授業は、教育者たちに對してなされたものであるから、ただちに實踐に役立つやうな特徴をつねに有つてゐた。實際彼は、彼の他の諸著述に力を打ち込んでゐた關係上、教育に關する純理論的諸研究に振り向ける時間がなかつたのである。彼の諸講義に於いては、



諸主題が右に述べたやうな科學的方法に従つて取り扱はれてゐる。しかし諸主題の選擇は、現代フランスの公認教育者としての彼が遭遇した實踐的諸困難に迫られてなされたものであり、そしてその教育學的諸歸結は大學教授として彼が到達したところのものである。

### 三 道德教育講義

デュルケムは、「初等學校の道德教育」(Education morale à l'École primaire)といふ十八講からなる一つの講義案の、完全に書き上げた原稿を遺した。その大體の結構は次のごときものである。第一講は、非宗教的道德(morale laïque)に關する序論である。この序論に於いて、デュルケムは、現代フランスの小學教師に課せられてゐる道德的任務を決定した。すなはちそれは、彼によれば、非宗教的な合理的な一つの道德教育を與へることにある。この道德(moralité)の非宗教化は、全歴史的發達によつて命令されたものである。しかし、この非宗教化は困難なことである。もともと宗教と道德とは、文明の歴史を通じて餘りに緊密に結びついてゐるため、よしその分離が必要であるとしても、それは、決して簡単な作業ではない。も



し人が、道德から一切の宗教的内容を除去するだけで満足するならば、それは道德を不具にすることになる。なぜなら、宗教は、一種の象徴的言語のうちに、それ特有の様式でもつて、眞なる諸物を表明してゐるからである。これらの眞理は、人が諸象徴を除去する際それらと共に失つてはならぬものであり、非宗教的思惟のプランの上に描出して、再発見しなければならぬものである。合理主義的な諸學説は、殊に非形而上學的な諸學説は、道德に關して、餘りに單純化し過ぎた一つの形象を一般に提示した。しかし道德の分析は、これを社會學的にすることによつて、傳統的な宗教的道德に比して同じほど複雑な、いや、若干の點に關しては却つて一層豊饒な一つの道德に對して、宗教的でもなく形而上學的でもない一つの合理的基礎を與へうると共に、最も活潑な道德的諸力の併發するところの諸源泉にまでも遡ほりうるのである。

第二講以下の諸講は、非常に異なつた二つの部分に類別されてゐるが、そのプラ

ンは、一方社會學が他方心理學がそれぞれ教育學に對してなすところの貢獻について私が上述したことをよく例證してゐる。第一部は、道德そのものの研究、すなはち教育が子供に傳達する道德的文明の研究であるが、それは一つの社會學的分析である。第二部は、自らをこの道德に同化しなければならぬ子供の性質の研究であつて、ここでは心理學が前景に出てゐる。

デュルケムが道德の分析に充當した最初の八講は、彼がこの主題に關して遺したもののうち、最も完備したものである。といふのは、彼が自分の「道德學」の總論を公刊しようとして執筆してゐた際に、彼の死がそれを中絶せしめたからである。この八講は、「道德的事實の決定」(La détermination du fait moral) の名で、『フランス哲學會紀要』(Bulletin de la Société française de Philosophie) に發表した論文と照合しなければならぬものである。彼がそこで取り扱つてゐるのは、様々の義務ではなくて道德の一般的諸特質である。彼に於いては、それは哲學者たちが理



論道德學 (Morale théorique) と呼ぶところのものに該當するものであるが、しかし彼の適用した方法は、主題を一新してゐるのである。

事實上存在するところの家族、國家、財産、契約を社會學がどうしたら研究しうるかといふことは、人の容易に了解するところである。ところが、問題が一度善とか義務とかいふことになる、人は諸制度を取り扱はないで諸純粹概念を取り扱ひ、しかも、適用できない觀察といふものはないのであるから、この場合一種の抽象的分析の方法が強要されるやうである。では、デュルケムはいかなる斜面からこの主題に近づいたのであるか、それは次のやうな斜面からである。そもそも道德教育の演ずべき役割は、言ふまでもなく、子供に諸種の義務を知らしめ、彼のうちに個々の徳を一つ一つ現出させることにある。しかしながら、道德教育には同時にまた、道德に對する、一般的適性を、すなはち、道德生活の根柢をなす基本的諸性向を子供のうちに發達させ、進歩の條件たる諸創意を準備する道德的能因を彼のうちに構成

してやる、といふ役割が存するのである。では現代フランスの社會に於いて、一般的道德教育がその實現を目的として進まねばならない道德的性向の諸要素は事實何々であるか？ 人はこれらの要素を記述することもできるし、またそれらの有つ性質及び役割を理解することもできる。いはゆる理論道德學の内容を形成するところのものは、要するにこの記述なのである。各哲學者は、それぞれ自分なりにこの基本的諸要素を決定する。しかし哲學者は、實は記述するよりもむしろ構成するのである。我々は、我々の個人的理想を對象とせず、我々の文明が事實上理想とするところの理想を對象として、右の仕事をやり直すことができる。かくて道德教育の研究は、哲學者たちの加工する極はめて抽象的な諸概念が對應するところの諸現實を我々に事實について把握せしめるのである。すなはちこの研究は習俗の科學 (science des moeurs) をして、道德の現實をその最も一般的な諸特質のうちに觀察せしめうるのである。なぜなら、我々は教育に於いて、道德をそれが傳達される瞬間



に、したがつてまたそれが諸個人意識と最も明瞭に區別される瞬間に、しかもそれが通常諸個人意識によつて覆ひ包まれてゐる複雑さのままに、見出すことができるからである。

デュルケムは、我々の道德のかかる基本的要素を、三個に歸着せしめた。すなはち、訓練の精神 (l'esprit de discipline)、犠牲の精神 (l'esprit d'abnégation)、自律の精神 (l'esprit d'autonomie) がそれである。今例として、いかなるプランに従つてデュルケムが第一の要素を分析したかを示さう。訓練の精神とは、規則性 (régularité) に對する分別と愛好であると同時に、諸欲望に對する分別と愛好であり、諸衝動の制御及び努力を個人に強ひるところの規範に對する尊重である。では何故に社會生活は、規則性、制限、及び努力を必要とするのであるか？ 次にまた個人は、これらの苦しい諸要素を受け容れることを、どうして窮極に於いて自己の幸福の諸條件と見るのであるか？ これらの諸疑問に答へることは、訓練の機能が何で

あるかを言ふことになる。また社會は何故に訓練を強ひようとするのであるか、殊に、超越的のものとして考へられる一つの至上命令の權威に對する尊敬の感情を何故に個人のうちに目覺めさせようとするのであるか？ この疑問に答へることは、訓練の性質及び訓練の合理的基礎を論ずることになる。最後にまた、何故に規範は宗教的のいや形面上學的すらの、あらゆる象徴性から獨立したものと考へられうるのであるか、また考へられねばならぬのであるか？ 訓練のかかる非宗教化は、それが要求しそれが許容する訓練の觀念の内容そのものを、何によつて變形するのであるか？ ここで我々は、訓練の性質及び機能を、文明一般の諸條件にでなく、我々の生活してゐる文明の特殊な諸存在條件に結びつけるのである。このやうに我々は、我々のもつてゐる訓練の精神が果たして我々フランス人にとつて全く當然のものであるかどうか、それは果たして病理的に弱められてゐないかどうか、更にまた教育が、我々の國民道德の固有な諸特質を尊重しながらしかもこの國民道德を改



善しうるかどうか、といふことを尋究するのである。

犠牲の精神に對しても、これと對稱的な分析が適用される。すなはち個人的見地から見てまた社會的見地から見て、犠牲の精神とはいかなるものであるか、またそれは何に役立つのであるか？ 我々十九世紀のフランス人が身を捧げなければならぬ諸目標は何々であるか？ これらの諸目標の體統(Hierarchy)はいかやうであるか、これらの諸目標の部分的諸反目は何に基因するのであるか、またいかやうにして和解せしめうるか？ といふのがそれである。——同様の諸疑問は自律の精神に對しても課せられる。殊にこの最後の要素の分析は、別して多産的のものである。なぜなら、道德の最も輓近の諸特徴の一つ、すなはち我々のデモクラティックな社會の非宗教的なまた合理的な道德を最もよく性格づけてゐるところの特徴が、この場合問題となるからである。

以上の諸指示は概略的ではあるが、デュルケムの従つた方法の主要な優越性の一

つを、十分明らかにしうると思う。たしかに彼は、道德生活の全複雑性と全豊饒性を證明することに成功してゐる。實にこの豊饒性こそは、單なる調和的な綜合に於いては部分的にしか絶対に融合することのできないやうな諸對立によつてつくられてゐるものであつて、いかなる個人にもあれ、たとひそれが何程偉大な人物であるにせよ、これら一切の諸要素をその最高の發達度に於いて自己に保有することの絶対に不可能なものであり、それ故にまた、自分一人のうちに道德の全部を悉く實現しようと希望することの、絶対に不可能なものである。デュルケムは、個人としては、まさにカントがさうであつたやうに、何よりもまづ意志の人また訓練の人であつた。道德に關して、彼が最初にまた最も明確に見たのは、實にカントの見たのと同じ方面である。人は往々デュルケムを目して、拘束をば社會が個人の上に行ふ唯一の作用となしたかのごとく言ふ。しかしながら彼の本當の學説は、それ以上に極はめて包括的のものであつて、これと同じほど包括的な道德哲學は恐らく他に存



しないであらう。例へば、人間のもつ動物的性質を拘束し且つ破壊すらもするところの道徳的諸力が、同時にまた人間に對する吸引力となり魅惑力となるといふことを、更にまた義務及び善といふ二つの觀念が道徳的事實のもつ右の二方面にそれぞれ對應してゐるといふことを、彼は巧みに證明した。また彼は、この二つの窮極に向つて二つの異なつた道徳的活動が指向してゐること、そしてこの二つの活動は、よく出来上つた道徳的主體に於いては互ひに他處者ではないが、そのいづれかが優勢である場合には道徳的諸主體を二つの異なつた類型に、すなはち没我的な性向によつて支配される感情・感激の人間と、規則の分別によつて支配される冷靜・嚴格な意志の人間とに區分する、といふことを明らかにした。實に幸福説 (Eudemonisme) も快樂説 (Hedonisme) も、道徳生活中にそれぞれ適當な地位を占めるのであつて、デュルケムはかつて、エピクロス派の存在したことは當然だと言つた。このやうに、もろもろの不一致も、いやもろもろの反對すらも、道徳文明の豊饒性のう

ちに融解してゐるのである。ところが、哲學者たちの抽象的分析は、通例この豊饒性を貧弱なものとしてしまふ。なぜならかかる抽象的分析は、例へば、善の觀念を義務の觀念から演繹したり、責務の概念と自律の概念とを和解させたりして、極はめて複雑な一つの現實を若干の單純觀念の論理的遊戯に歸着させるからである。

道徳教育の講義案の第二部を形成してゐるところの九講は、固有の意味に於ける教育學的問題に到つてゐる。すなはち、我々がすでに列擧しまだ定義づけられたところの、道徳の諸要素を子供のうちに形成してやること、それがこの場合の問題なのである。では、子供の本性は、いかにしたら道徳を受け容れることを受諾するか、いかなる諸手段によるか、いかなる諸方法を用ひるか、のみならずまた、教育者はここでいかなる諸困難に遭遇するか？ これに關する彼の思惟の進程は、各講に附された題名がよくこれを表示してゐる。すなはちそれは、先づ「子供の訓練と心理」、「學校に於ける訓練」、「學校に於ける處罰と褒賞」次に「子供に於ける愛他心」



及び「社會的感覺の形成に及ぼす學校的環境の影響」、最後に「自律の精神の形成」に及ぼす科學、文學、歴史、道德それ自體、更にまた藝術的教養、等に關する授業の一般的影響、といふ順になつてゐる。

そもそも自律といふことは、規範を受け容れるところの一つの意志の態度である、なぜなら、それは規範がすでに合理的に基礎づけられてゐることを認めてゐるからである。すなはち自律といふことは、諸規範の吟味に於ける知力の自由なしかしながら方法的な適用をすでに豫想するものであつて、これらの諸規範は、子供が自己の成長しつつある社會から最初既成品として受けとるものではあるが、しかし子供はそれらを決して所動的に受容するのではなくて、彼がやがてその能動的一成員となる社會の易變的な諸生存條件にそれらを適合させるために、それらを生氣づけることを、それらを協調させることを、それらの老衰した諸要素を更生させることを、またそれらを革新することを、少しづつ學ばなければならぬのである。では、

自律を可能ならしめるものは何か？ デュルケムは言ふ。それは科學である。ただ科學のみが、諸物の自然のうちに、すなはち單に物理的自然のみならず道德的自然のうちに基礎を有つところのものはいかなるものであるか、不可抗的なものはいかなるものであるか、變形しうるところのものはいかなるものであるか、平常的なものはいかなるものであるか、したがつてまた自然を、すなはち物理的自然及び道德的自然を改善するために有效な作用の諸限界はどうであるか、といふことを認識する仕方を教へるのであると。このやうな觀點から見れば、すべての授業は一つの道德目標をもつてゐる。このことは、宇宙に關する諸科學 (sciences cosmologiques) の授業についても言へるが、人間それ自體に關して教へる歴史及び社會學の授業については、特に言ひうる。それ故に、今日に於ける完全な道德教育 (education morale) は、道德の授業 (enseignement de la morale) を必要とするのである。道德教育と道德の授業に於いて、後者が前者を完成させるのに役立つことは言ふまでもな



いが、しかしデュルケムはこの二者を明瞭に區別してゐる。實に彼は、家族、團體、國家、全人類を包容しようとしてゐる文明共同體(*communauté de civilisation*)、といふやうな子供の生活せしめられる諸社會がそれぞれいかなるものであるか、これらの諸社會はいかやうに形成されたいかやうに變態するのであるか、これらの諸社會は個人に對していかなる作用を行ふのであるか、またこれらの諸社會に於いて個人はいかなる役割を演ずるのであるか、といふことを教師が生徒に教へることは初等學校に於いてすらも不可缺であると考へたのである。彼は、かかる「初等學校に於ける道德の授業」(*Enseignement de la morale à l'école primaire*)に關して數回講義したが、我々に遺されてゐるのは、ただ草稿の諸素描もしくは講義の諸プランだけである。しかしながら、デュルケムはそれらに於いて、彼が「法律及び習俗の生理學」(*Physiologie du droit et des moeurs*)と呼んだところのもの諸歸結を子供の知力の射程内に置くには、どうしたらそれらを翻案することができる

かといふことを、教師たちに指示してゐる。すなはちそれは、彼が別の方法で彼の諸著述及び諸講義の大部分を充當したところ、習俗の科學(*science des moeurs*)の通俗化である。



#### 四 知識教育講義

デュルケムは、「初等學校に於ける知識教育」(Education intellectuelle à l'École primaire)といふ題名で、一つの講義案を完全に書き上げてゐる。これは、前述の道德教育に關する講義案と並行的のもので、そのプランも殆んど同一である。しかしデュルケムは、この講義案に對しては、道德教育の講義案に對してよりも満足しなかつた。事實彼は、この仕事を適當に遂行することが困難であると考へてゐた。なぜなら、現代フランスのデモクラシーの知的理想がその道德的理想に比してより不確定であり、その科學的研究に對する用意がより不充分であり、その内容がより新しいからである。

さて、この講義案もまた道德教育のそれと同じやうに、指向を異にする二つの部

分から成つてゐる。その一つは追求される目的の考察であり、他の一つは使用される諸手段の考察である。すなはち第一部は社會學に對して、現代のフランス社會が實現しようと努めてゐるところの知識の類型を決定することを要求し、第二部は論理學及び心理學に對して、それらの各々がいかなる寄與をなすのであるか、いかなる諸手段に訴へいかなる方法に據るのであるか、右の知識類型の實現に努力する教育者に對して子供の精神はいかなる諸抵抗を示すのであるか、といふことを尋ねてゐるのである。我々はここでは、純粹に心理學的な諸講のうち、特に注意を取り扱つた諸講についてだけ記すことにしよう。と言ふのは、デュルケムが心理學に身を委ねたときいかなることをなしたかといふことを、これらの諸講が示してくれるからである。

さてデュルケムは、初等知識教育に一つの確定的な目的を與へるために、初等教育の諸起源を研究し、そして初等教育が自己固有の性質と役割とを事實上いかやう



に意識したかを尋ねてゐる。それによると、初等教育は中等教育に後れて発達したのであつて、或る程度まで、中等教育に對立して自己を限定した。デュルケムは、形成當時に於ける初等教育の理想を、コメニウス及びペスタロツツイといふ、初等教育の主要な創始者たちのうちの二人に於いて把握した。この二人はいづれも、一つの授業がどうしたら百家全書的たると同時に基本的たりうるのであるか——すなはち、どうしたら全體といふ觀念を與へることができるのであるか、どうしたら一つの正確な均衡を得た精神を、換言すればいづれの本質的要素をも看過することなくしてしかも現實全體を把握しうるやうな精神をつくることができるのであるか——と同時にまた、もともと大多數の子供はすぐ容易に同化しうるやうな概念的な諸概念で満足しなければならぬであらうが、とにかく例外なくあらゆる子供に對してどうしたら一つの授業を差し向けることができるのであるか、といふことを考へたのである。デュルケムはコメニウス及びペスタロツツイの諸企圖を批判的に解釋す

ることによつて、實現すべき理想を自ら決定しようとした。現代のフランス人に於いては、道德と同じやうに、知能 (intellectualite) も、一定數の基本的諸傾向が精神中に構成されることを要求してゐる。これらの諸傾向は、論理的思惟の框たりまた道具たるものであるが、デュルケムはそれらを、「諸範疇」(categories)、諸母概念 (notions-mères)、知能の諸中心 (centres d'intelligibilité) など呼んでゐる。諸範疇といふ語によつて理解されるところのものは、單に思惟の最も抽象的な諸形態、すなはち原因の觀念とか實體の觀念とかいふやうなものばかりでなく、我々の實在解釋 (interprétation du réel)、我々の現實解釋 (interprétation actuelle) を司どる一層内容の豊富な諸觀念、例へば物理的世界に關する「我々の」觀念、生命に關する「我々の」觀念、人間に關する「我々の」觀念、といふやうなものをも含むのである。これらの諸範疇は、人間精神に内在的のものとは考へられないものである。それらは一つの歴史を有つものである。すなはちそれらは、文明の進化過程に於いて、



またフランス文明に於いては物理的及び道德的諸科學の發達によつて、少しづつ作り上げられたものである。要するに良き精神 (Bon esprit) とは、それに於いて思惟の作用を規定してゐる主要な諸觀念が、現に成立してゐるやうな基本的諸科學とよく調和するところの精神である。實際このやうに裝備された精神は、我々の考へてゐるやうな眞理の中へ進み行くことのできるものである。故に、必要なことは、基本的な諸科學の要綱を更に適切に言へば基本的な諸學科の要綱を、子供に授けて、例へば文法とか歴史とかがやはり悟性の形成に協力してゐるといふことを、しかも極はめて大なる程度に於いて協力してゐるといふことを、はつきりと示すことである。

それ故にデュルケムは多數の大教育者たちと一致して、人が形式的陶冶 (culture formelle) といふ亂暴な術語で呼ぶところのものを要求する。すなはち、精神を充たすのでなく、精神を作るのである、と主張する。實際、諸知識が特に價值づけら

れるのは、諸知識が齎らすところの實益のためにはない。教授上のかかる考へ方ほど非實用的なものはないのである。しかしながら、彼の形式主義は全く彼獨特のものであつて、モンテニユの形式主義やユマニストたちの形式主義と鋭く對峙するものである。事實に於いて彼は、教師が一つの實證的知識を兒童に傳達し子供が一つの内容を同化することを、眞正の知的形成の條件であると考へた。それは次のやうな理由による。悟性の社會學的分析は、教育學的諸歸結を誘導する。記憶や注意や聯想能力や子供に於ける生得的な諸傾向であつて、これらの能力の適用される對象の如何に拘はらず、單なる個人的經驗の領域内に於いて、練修の結果發達するものである。これに反して、我々の文明によつて推敲された基準的諸觀念 (ideas directrices) は集合的諸觀念であり、子供が單獨で推敲することのできぬものであるから、子供に傳達してやることを必要とするものである。人は、自分自身の經驗でもつて科學を作りなほすことはできない。といふのは、科學は社會的のものであ



つて、個人的のものではないからである。すなはち、科學は學ぶものなのである。言ふまでもなく科學は、一つの精神から他の一つの精神へと容れ換へられるものではない。問題は容器そのものすなはち知性 (intelligence) であつて、これが科學によつてまた科學の上に形づくられねばならぬのである。それ故に、いかに基準的諸觀念が形式であるからとて、それらを空虚で傳達することはできない。オオギスト・コントはすでに言つてゐる。人は科學なしには論理を研究することができない、諸科學の學說なしには諸科學の方法を研究することができない、諸科學の諸歸結の若干を同化することなしには諸科學の精神に參與することはできないと。デュルケムもまたコントと同じやうに考へてゐた。諸知識は悟性の構成的諸形式のうちに當然含まれてゐるものであるから、諸知識のもつ固有の價値を抜きにしても、諸物を學んで知識を獲得しなければならぬと。

デュルケムが以上の諸原則から引き出したすべてを見ようとするなら、この講義

第二部の細部にまではいつて行くことが必要である。彼は其處で若干の基本的な諸授業の教授法を順次に研究してゐるが、それは次のごときものである。數學、及び數の範疇と形狀の範疇。物理學、及び實體の概念。地理、及び惑星的環境の概念。歴史、及び歴史的持續の概念と歴史的發展の概念。もちろんこの列舉は不完全であり、事實デュルケムは諸通語 (langues) による論理教育を他の箇所でも論じた。だからそれは、單なる例示と解すべきである。のみならず、設定された諸原則のすべての教授法的諸歸結を實地に適用するためには、専門家たちの協力を必要とするであらう。

今、例を歴史的持續の概念にとつて見よう。そもそも歴史とは、諸人間社會の時間に於ける發展である。しかしながらこの時間は、個人が直接經驗によつて識つてゐる諸持續に比すれば、無限に大なるものである。故にこの歴史的持續に關して何らかの表象を所持してゐない精神に對しては、歴史は意義をもちえない。良き精神



とは、とりもなほさず、この表象を所持してゐるところの精神なのである。ところが、子供は單獨ではこの表象を作成することができない。といふのは、この表象の諸要素は、感覺によつても個人的記憶によつても彼に齎らされないものだからである。故に、子供を助けてこの表象を作つてやる必要がある。事實に於いて、そのことが歴史の授業の果たすべき諸機能の一つなのである。もつとも歴史の授業は、明白に意志せずしてしかもこの機能を果たしてゐるとも言ふことができる。殊に注目すべきは、稀に教師が、諸年代の空虚なことを感じ、また諸年代の一つの意味を與へるために組織的な努力をすることの必要を感ずることである。さて、では今四九六年のトルビアク (Tolbiac) の合戦を子供に教へるとして、どうしたらよいか？ 一體子供にとつて、一つの過去に關する表象は、たとひそれが近い過去に關するものであつても、それを作ることが非常に困難であるから、この年代の一つの正しい意味を附することができない。だからそれを教へるためには、次のやうな諸

階程による一つの努力が必要である。三つ或ひは四つの世代を一つづつ添加することによつて、先づ一世紀の觀念を與へる。次に、クリストの出生がなぜ起點として選ばれたかを説明することによつて、クリスト紀元の觀念を與へる。次に、この起點と現在の時期との間の持續を、諸著名人物の生涯や象徴的な諸事件のやうな具體的諸目標でもつて區劃する。このやうに先づ最初の骨組みを作つてやつて、一つ一つその諸間隙を埋めさせる。さて以上が終つたなら、續いて、クリスト紀元の元點が單なる便宜上のものであること、我々の紀元我々の歴史以外に他の諸紀元があり他の諸歴史の存すること、これらの諸紀元は人類の年代誌が到底適用されないほど巨大な一つの持續の中にそれら自體浮かんでゐるものであること、これらの諸紀元の始源は我々には解らないこと、等々を意識させるのである。もちろん我々のうちで、このやうな諸原理によつて鼓吹された諸講義を歴史の教師たちから受けた記憶をもつ者は殆んど稀であらう。實は、以上のやうな諸概念は、我々が永い間に



獲得したのであつて、例外を除けば、それらは方法的に形成されたと言ふことのできぬものである。それ故に、歴史の授業の本質的諸歸結の一つは、明白に意識された意志されることなくして、しかも事實上は大體獲られてゐるのである。しかしながら、初等教育の期間は短かい。だから初等教育に十分の効果を擧げようと望むならば、目的に向つて直進する必要があるのである。

今までのところ、「作るために」教へるといふ自己の論理的役割を充分に意識してゐた授業は、ただ文法及び文學の授業あるのみと言ふことができる。なぜなら、この授業の傳達する諸知識は、悟性の形成に意志的に利用されてゐるからである。また數學の授業も、或る程度まで、右と同じ役割を自己に充當してゐる。しかしこの授業に於いては、諸知識のもつ教育的、創造的機能がしばしば看過され、諸知識がそれ自體として評價されてゐる。これによつて見るに、デュルケムの教授法は、ヘルバルトの教授法に近いものであり、それを新らしくしたものである。教育學說

史上に於いて占めるその地位について言へば、彼の教授法は「形式主義」とその反對者との抗爭、知識と陶冶との對抗を、一刀兩斷的に解決するやうに思はれる。すなはち彼の教授法は、フランス現代の初等及び中等教育に於いて行なはれてゐるところの諸論争、すなはち百科全書的諸熱望とそれが生ぜしめた諸危険に對する懸念の感情との間に交はされてゐる諸論争を解決しうる唯一の原理を供給するものである。實際、各個の基本的學科は、いづれも一種の潜在的な哲學 (philosophie latente) を含んでゐる。言ひ換へれば、諸物について我々が最も一般的と考へるやうな諸特質を要約し且つそれらの説明を命令するところの、主要な諸概念の一體系を含んでゐる。この哲學は、諸世代の累積された努力の果實であり、しかも知性の骨格そのものを構成するものであるから、子供に傳達しなければならぬ。もともと「哲學的」といふことと「基本的」といふこととは、互ひに排斥し合ふ術語ではない。いやむしろ反對で、最も基本的な授業は最も哲學的でなければならぬのである。し



かしながら、ここで哲學と呼ばれるところのものは、言ふまでもなく抽象的形式に於いて述べられてはならない。すなはちこの哲學は、決して自己を形式化することなくして、しかも最も平俗な授業から解放されてゐなければならぬのである。しかしながら、このやうに平俗な授業から解放されるためには、この哲學が先づもつて平俗な授業にその精神を吹き込んでをかなければならない。

## 五 中等教育論

基本的な知識教育は、二つの類型に屬する。その一つは多數者 (masse) に對する初等教育であり、他の一つは優秀者 (elite) に對する中等教育である。現代フランスに於いて最も厄介な諸問題を惹き起してゐるのは、この後者すなはち優秀者に對する教育である。一世紀以上前からフランスの中等教育は一つの危機に遭遇し、今日なほ確定的な歸結に達してゐない。中等教育は社會問題化してゐると言つても決して誇張ではないのである。では、嚴密に言つて一體中等教育はいかなる性質のものであるか、またそれはいかなる役割をもつのであるか？ いかなる諸原因がこの危機を決定したのであるか、この危機は正確にはいかなる真相のものであるか、この危機の終末はどうしたら豫見することができるのであるか？ デュルケムが、



「フランスに於ける中等教育の進化と役割」(L'Évolution et le Role de l'Enseignement secondaire en France) の名で充當させた彼の立派な諸講義の一つは、これらの諸疑問を取り扱つたものである。この講義は、彼が數度繰り返して試みたものであつて、それについて彼は二つの草案を遺してゐる。なほそれは、パリ大學總長リアルが中等教育の將來の教授たちに使用させるため始めて教育學の授業を組織化しようとした際、その要求に應じてデュルケムが試みたものである。もともとこの講義は、理科及び文科を通じすべての教授志望者たちに差し向けられたものであり、したがつてデュルケムの考へでは、その目的はこれらの志望者たちのすべてのうちに同時に協同的作業の感情を喚起することにあつた。といふのは、教育の作る精神が統一性を必要とする以上、教育そのものは當然統一性を必要とするのであり、したがつて一つのかかる教育に種々の學科目を協同させようと欲するなら、協同的作業の感情は不可缺のものだからである。中等教育の將來の教授たちは、いつかは一

人の校長の指導のもとに於いて、彼らが生命を興へなければならぬ教育制度の固有の性質と固有の機能とに對し、方法的に反省することの必要を恐らく痛感するであらう。そしてその時こそ、デュルケムのこの講義は、かかる反省に對する最も安全な案内者となるであらう。この講義案の著者たるデュルケムは、彼の企てたところの諸研究に對しまた彼が依據したところの考證資料に對しては、若干の點に關して不十分であると考へてゐた。しかしながら、この廣大な主題の研究に對して彼が努力することのできたのは、僅かに一箇年か二箇年に過ぎない。彼のこの著述を評價する場合には、何よりも先づこのことを忘れてはならないのである。とは言へこの講義案は、教育上の諸物に對して社會學的方法を適用したものとしてみれば、極めて優秀な雛型である。そしてこれが、學校的諸制度の一體系の歴史的分析としてデュルケムが遺しえた、ただ一つの完成した見本である。

フランス現在の中等教育がいかに在るかを知るために、デュルケムは先づ、この



教育がいかやうに形成されたかを觀察した。その結果によれば、中等教育の諸框の淵源は、大體に於いて、諸大學が発見したところの中世にまで遡ぼる。すなはち、中世の大學の藝術學部に於いて與へられてゐた授業が漸次諸コレジユの中へ導入されて行つた結果、高等教育から自己を分化することによつて大學そのものの内部に於いて中等教育が発現したのである。このやうに、中等教育と高等教育とは極はめて緊密な關係にあつたのであつて、後者が前者を準備したのである。中世ではディアレクテイクの授業が一般的豫習 (propédeutique générale) となつてゐたが、それは當時ディアレクテイクが普遍的方法であつたからである。すなはち、形式的教育、一般的陶冶が一つの極はめて特殊な學科によつて與へられてゐたのであつて、中等教育は、それが自己の歴史の全過程に互つて保存するであらうところの諸特質を、當時に於いてすでに有つてゐたのである。しかしながら、よし中等教育の諸框が中世に於いてすでに形成されたとは言へ、教育的學科は十六世紀に至つて變つた。す

なはち論理學が、ギリシア—ラテンの古典學 (les humanités gréco-latines) に取代へられたのである。もともとユマニスムすなはち人文主義はルネサンスに胚胎するのであるが、フランスに於いては、それは主としてジュジュイトたちによつて採用された。實にジュジュイトたちは、この人文主義を彼ら固有の標示としたのである。もちろんジュジュイトの對抗者であつたオラトワルや、ボオル・ロワイヤルや、パリ大學やは、ジュジュイトの教育組織を緩和するにはした。しかしながらジュジュイトたちの考へたやうな人文主義こそは、フランスの古典的精神の特に優れた教育者だつたのである。一體ヨオロッパのいかなる社會といへども、フランスほど人文主義が勢力をえたところはないのであつて、フランス國民精神の支配的な諸特質の若干が人文主義のうちに表示されてゐると同時に、この國民精神のもつ諸良質も諸缺點も共に人文主義から結果されたのである。しかしながら特に十八世紀から以降は、他の諸傾向が現はれて來た。そして、いはゆる現實主義の教育學が人文主義



を痛く攻撃した。この現實主義の教育學は、學校的諸制度に對しては直接行動をとらないで、先づ學說を樹て、次いで革命に際會するや、コンヴェンションのエコル・サントラル (Ecoles centrales) を機として全く新らしい一つの學校體系を創始した。ただしこの學校體系は、暫くの間しか持續しなかつた。十九世紀は舊體系と新體系との抗爭期であつたが、兩者いづれも他を除去することに成功しなかつたと共に、兩者の決定的和解にも至らなかつた。そして現在我々は、この抗爭から脱出しようとなほ努めてゐるのである。ところが、歴史はこの抗爭のいかなるものであるかを我々に理解させ、それによつてこの抗爭を解決しうるやうに我々を裝備させるのである。

## 六 教育學史的研究

教育學の授業は、一般に、教育學說の批判的歴史を大いに斟酌する。デュルケムはこの種の研究の利益を認め、永い間その研究に身を入れた。初等及び中等の知識教育に關する二つの講義案に於いては、學說の歴史に一つの地位が與へられてゐるが、諸學說のうち別して彼の注意を惹いたのは、コメニウスの學說である。彼が遺した教育學說に關する講義のプラン及び講義案のノオトは非常に多數で、それを纏めるなら、ルネサンス以來のフランスに於ける主要教育學說の一歴史が作られるほどである。そのうち、ジアン||ジアク・ルソオに關する講義の詳細なプランは、「形而上學及び道德學評論」(Revue de Métaphysique et de Morale) が發表した。最後に記してをきたいのは、ペスタロツツイ及びヘルバルトに關する全一箇年分の講義で



あつて、彼はそれを完全に書き上げてゐた。以下で我々が述べるのは、彼がいかなる方法に準據したかといふことだけである。

先づ第一に、彼は教育に關する學說の歴史と教育そのものの歴史とを明確に區別してゐる。この二つは、しばしば混同されるところのものであるが、しかし政治哲學の歴史と政治的諸制度の歴史とが異なるごとく、全く異なつた二物である。だから望ましいことは、フランスの教育者たちがフランスの學校的諸制度の歴史をよく認識し、ルソオやモンテニユを通してこの歴史を見ようと考へないことである。

次に注目すべきことは、デュルケムが諸學說を特に事實として取り扱ひ、そして諸學說を研究することによつて歴史的精神の教育を追求しようとして欲したことである。この態度は、人が通例諸學說に近づく態度と全く異なるものである。試みに、教育學史の古典的概論書としてフランスのあらゆる教師たちに親しまれてゐるところの、かのガブリエル・コンペイレの諸著を例にとつて見よう。一體コンペイレの著書は、

名は歴史としてあるが、嚴密に言へば歴史ではない。もちろんそれらは、役に立つことは立つ。しかしながらそれらは、遺憾ながら、幸ひにも今は廢れてしまつたところの哲學史のやうな感じを抱かせる。すなはちそこでは、ラブレエとかモンテニユとか、ロランとかルソオとかいふやうな大教育學者たちが、現在教育學說を確立しようと努力してゐる理論家の協力者として現はれてゐるやうに見えるのである。このことについて、人或ひは言ふかもしれない。千古不易のまた普遍的に承認される一つの教育學的眞理が存在するのであつて、過去の大教育學者たちは、この眞理への諸近似値を提議したのであると。人はこのやうな考へから、右の大教育學者たちの所説中、良い部分と悪い部分とを區別し、現に教師たちにとつて利用しえらるる諸教訓はこれを保留し、彼らの犯した諸矛盾と諸誤謬とはこれを捨棄する。したがつて、獨斷的批判が歴史の上位に立ち、賞讃や誹謗が諸觀念の説明に對して優位を占めることになる。しかしこれでは、知的餘剩も知的利得も極はめて些少である。



一體、過去の諸理論は、科學的に構成されたといふよりは、むしろ漠然たる直觀に富んだものである。人はかかる諸理論を論理的に對決させることによつては、鞏固なまた實踐上多産的な一つの學說を推敲する機會をえられない。折衷的な、緩和的な、思慮に於いて極はめて平凡な第二流の教育學者たちの方が、第一流の學者たちよりも、よりよくかかる批難に耐えうることは、普通に見られる現象である。すなはち、ロランの慎重がルソオの無鐵砲に對抗して勝を占める所以である。だから、教育學がもし一つの科學であるならば、その歴史は、天才は最もしばしば誤謬に導かれ凡庸は正道から外れない、といふこの珍妙な特質をもつてあらう。

デュルケムはたしかに、一つの學說中に含まれてゐる眞理の諸要素を一種の批判的検討によつて抜き出しうる、といふことを信じてゐた。アムランの遺著『デカルトの體系』(O. Hamelm, Le Systeme de Descartes) のために書いた序文の中で、彼は歴史的と同時に批判的な一つの解釋方法の公式を與へたが、彼自身また、ペスタ

ロツツイ及びヘルバルトの研究に於いてこの方法を適用した。彼は、これらの偉大な創始者たちの力強く豊饒な思想を愛好した。そして、その多産性を看却しなかつたはもちろん、自分の有つてゐた諸觀念の若干は彼らから借りたのではないかと疑ひすらもした。といふのは、これらの觀念の最初の粗描とおぼしきものが彼らの中に認められると考へたからである。しかしながら彼らの學說の教義的價值がよしいかがあらうとも、デュルケムがそれらについて特に明らかにしようとしたのは、一つの教育體系を生氣づけ或ひはその變更に努めるところの諸社會力である。もともと教育學の歴史は教育の歴史ではない。なぜなら、理論家たちは、事實上生起するところのことを正確に表示しないと共に、事實上實現するであらうところのことを正確に豫告しないからである。しかしながら、思想もまた事實である。殊に、それが反響を巻き起こした場合は、社會的事實である。『エミル』のすばらしい成功は、ジャン・ジャク・ルソオの天才以外にも諸原因を有つてゐる。この書が十八



世紀ヨオロッパ社會のもつてゐた漠然たるしかながら力強い諸傾向を表明してゐること、すなはちそれである。保守主義の教育學者には、例へばジュヴァンシのごとき、ロランのごときがある。いづれも十七世紀に屬し、前者はジェジュイトの、後者はパリ大學の教育的理想を反映してゐる。また、危幾の時代に偉大な學說の簇出することは人の知る通りであるが、別けても革命的な教育學者たちは、諸熱望、形成の途上にある諸理想、老衰した諸制度への諸叛逆、といふやうな研究者のどうしても把握しなければならぬ、しかしながらその直接把握の殆んど不可能な諸多の集合的物を、學說のうちに寫出してゐるのである。デュルケムは、かかる見地に立つて教育學的諸思想を研究した。そして、例へばルネサンスに關しては、その教育學的諸思想が二大潮流によつて運載されてゐることを、彼以前の何人にもまして明らかにした。二大潮流とは、一はラブレエの著述を通して現はれてゐるものであり、他の一は、その部分的混同にも拘はらずこれと全く異なつた潮流、すなはちエラス

ムスの著述を通して現はれてゐるものである。

デュケルムの教育學的著述は、大體に於いて以上のごときものである。この解説は簡單ではあるが、彼の教育學的著述がいかなる範圍に互つてゐるか、またそれが彼の社會學的著述の全體と如何に密接な諸關係にあるか、といふことを示すためには十分であると思ふ。彼の教育學的著述は、教育者たちに對しては、教育學上の主要な諸問題に關し一つの獨創的なまた鞏固な學說を提供する。それはまた社會學者に對しては、デュルケムが他の諸著で叙述した諸觀念の本質的な若干の點を、すなはち、個人と社會との諸關係、科學と實踐との諸關係、道德の性質、悟性の性質、などを解明してゐる。教育者や社會學者で、これらの教育學的著述が未公刊のままに残されることなきやうにと希望する者が多數ある。だから我々は、主要な諸講義



案を公刊するやうに努力するであらう。

我々が今日刊行しようとするこの小冊子は、今後公刊される筈の諸講義案への序論として役立つであらう。この書に再版したのは、デュルケムが自ら公表した教育學的諸研究だけである。<sup>(註)</sup>すなはち最初の二篇は、フェルディナン・ビュイソン氏の監修で公けにされた『教育學及び初等教育新辭典』(Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire, Paris, Hachette, 1911)に於ける二つの論文、『教育』と『教育學』を再録したものである。第三篇は、デュルケムが一九〇二年ソルボンヌに來つて講座を擔當した際の開講の辭であつて、一九〇三年一月號の『形而上學及び道德學評論』に公表されたものである。また最後の篇は、中等教育の教授志望者たちのために設定された講義の開講の辭である。この開講の辭は一九〇五年十一月に行なはれ、一九〇六年一月二十日號の『政治及び文藝評論』(Revue Politique et Littéraire—Revue Bleue)に掲載された。

註 次のことを附言しておく。(一)『兒童』(Enfance)といふ論文が、デュルケムの署名で『教育學及び初等教育新辭典』のうちに出てるが、これはビュイソン氏との協同執筆である。(二)フランス哲學會に於いて行なつた『性教育』(Éducation sexuelle)といふ講演が、同會の紀要 (Bulletin de la Société française de Philosophie) に出てるが、これは家族及び婚姻に関するデュルケムの諸研究と特に關聯してゐるものである。

また、『エミル』(Emile)に關する遺稿は、『形而上學及び道德學評論』(t. XXVI, (1919, p. 153)で公表されたが、それは、同誌 (t. XXV, 1918)に出た『社會契約』(Le Contrat social)に關する研究と、切り離すことのできぬものである。

本書には、同一文の重複が若干ある。最初の二篇に於いてすら、第三篇からの原文そのままの借用がある。しかし我々は、改訂よりは反覆の方がよいと思ふから、そのままにしておく。



第一篇 教育、その性質と役割



## 一 教育の諸定義 その批判的検討

教育といふ語は、往々一つの極めて廣い意味に用ひられ、或ひは我々の知性の上に或ひは我々の意志の上に、自然もしくは他人たちが與へうる諸影響の總和を指示して來た。ステュアート・ミルは言ふ。教育とは、「我々を我々の本性の完成に近づかせる目的で、我々が自己自身なすところのすべて、及び他人たちが我々に對してなすところのすべてを含む。最も廣い意義に解すれば、教育は、全く目的を異にする諸物によつて、すなはち諸法律によつて、統治の諸形態によつて、産業的諸技術によつて、更にまた氣候、土地、地方的位置のやうな、人間の意志に依存しない物理的諸事實によつてすら、人間の性格及び諸性能の上に生ぜしめられる間接的諸効果を含む」と。しかしながらこの定義は、全然不同な、また諸混亂に曝される



ことなしには同一名目のもとに綜合することのできないやうな諸事實を包含してゐる。もともと諸物が人々の上に及ぼす作用は、その過程に於いてもその結果に於いても、人々自體から來る作用と非常に異つてゐる。また同世代人たちがその同世代人たちに對してなす作用も、大人たちが年少者たちに對してなす作用とは異なる。しかして、ここで我々にとつて問題となるのは右の最後の作用だけであり、したがつて教育といふ語も、この最後の作用に對して充當することが適當である。

では、この特殊な作用を構成するものは何であるか？ この疑問に對しては、極はめて異なつた諸解答が與へられてゐる。しかしそれらは、二つの主要類型に歸着させることができる。

カントに従へば、「教育の目的は、各個人に對して可能な完成のすべてを各個人のうち發達させてやることにある」。しかしながら、完成といふことによつていかなることが理解されねばならぬのであるか？ 人は非常にしばしば言ふ。それは

人間的諸性能のすべての調和的發達である。我々のうちにある諸能力のすべてを、その達しうる最高度にまで到らしめると共に、それらをできるだけ完全に實現させ、しかもそれらを互ひに害し合はないやうにさせる、これこそ、その上に他の理想の存しえないやうな一つの理想ではないだらうかと。

しかしながら、よし或る程度までこの調和的發達が實際に必要でありまた望ましいとしても、それは全部的には實現することのできぬものである。なぜなら、それはそれと同じ程命令的な人間行動の他の一つの規準と、すなはち一つの特種而又限定的な仕事に従事するやう我々に命令するところの一つの規準と、矛盾するからである。もともと我々は、誰もが同一類の生活に身を捧げることとはできないし、また捧げてはならない。といふのは、我々は、それぞれ自己の性向に應じてそれぞれ異つた職務を果たさなければならぬと共に、自己に課せられた職務に自己を調和させねばならぬからである。我々は、誰もが熟慮するやうに作られてゐるのではない。



といふのは、先づ必要なのは感覺の人間及び行動の人間だからである。だからこそ、逆に、思惟することを仕事とする者が必要となるのである。ところが思惟は、行動から離れるのでなければ、自らに始終するものでなければ、それに没頭する者を外部的活動から轉向させるのでなければ、發達することができない。かくて、ここに最初の分化が生ずるのであるが、しかもそれは一種の均衡破壊を伴はずには行なはれないのである。しかるに行動はまた行動で、思惟と同じやうに、種々のまた特殊な多數の形態を採ることが出来る。もちろんこの分化は、或る種の共通的基調を、したがつてまた、それなしには社會的凝集 (cohesion sociale) と同時に個人の健康が危険に曝されるやうな、有機的また心理的諸機能の或る種の均衡を、拒否するものではない。しかしそれだからといつて、一つの完全な調和といふことが、行爲のまた教育の究極目的として提示されうるのではない。

更に一層不充分的なのは、功利主義的定義である。この派の定義によれば、教育の

目的とするところは、「個人を、彼自身及び彼の同類者たちの幸福に對する一つの手段たらしめる」ことにある (ジエムズ・ミル)。その理由は、幸福は各人がそれぞれの流儀で評價するところの、一つの本質的には主觀的な物だからといふにある。だからこのやうな定言は、教育の目的をしたがつてまた教育そのものを、不確定のままにしておくものである。なぜならこの定言は、教育を個人の恣意に委ねるものだからである。いかにもスペンサーは、幸福を客觀的に定義しようと試みた。彼にとつては、幸福の諸條件は生活の諸條件である。完全な幸福とは、完全な生活である。しかしながら、生活といふことによつて理解されねばならぬことは何であらうか？もしそれが専ら身體的生活だけを指すのであれば、人は、何の缺如がそれを不可能ならしめるかを、はつきり言ふことができる。事實上身體的生活は、有機體とその環境との間の或る種の均衡を意味するのであるが、關係づけられてゐるこの二名辭はいづれも定義づけられうる所與であるから、この關係も同様にまた定義され



えなければならぬ。しかしながら、これでは、人はただ最も直接的な生命の必要事だけを表明しえたに過ぎない。ところが人間にとつては、殊に現代の人間にとつては、右のやうな生活は生活の全部ではない。我々は、我々の身體的諸器官のおほよそ常態的な活動といふことのほかに、生活に對してなほ他の物を要求する。すなはち教養ある人間は、知性の快樂を斷念するくらゐなら、むしろ生きないことを欲するであらう。いや單なる物質的見地からですら、すべて絶對的必要物以上のものは、全く決定に耐えない。イギリス人のいはゆるスタンダード・オブ・ライフ (Standard of life) すなはち生活の原基は、人がそれ以下に降ることに同意しうるとは考へられない最少限であるが、しかもそれは條件、環境、時代の變ずるに連れて無限に變化する。實際、昨日我々が充分であるとしたことも、今日では、我々が現に考へてゐる人間の威嚴の下方にあるやうに見えるのであつて、すべては、この點に關する我々の諸要求が増大するだらうといふことを信じさせる。

我々はここで、すべてのこれらのこれらの定義が招くところの一般的批難に到達する。そもそもこれらの定義は、あらゆる人間にとつて無差別的に價值ある一つの理想的なまた完全な教育が存在する、といふ假定から出發してゐる。理論家たちが定義しようとするところのものは、實にこのやうな普遍的なまたユニクな教育なのである。ところが、先づ第一に、たとひ歴史を考察して見ても、人はこの種の假定を證明する何物をもそこに發見しない。教育は、時代に應じた國に應じて、無限に變異したのである。ギリシア及びラテンの諸都市に於いては、教育は個人を、集團に對して盲目的に服従するやうに、社會の物となるやうに仕込んだ。ところが今日の教育は、個人を一つの自主的人格に仕立てることに努力してゐる。アテナイでは、人は纖細な聰明な明敏な、節度と調和とを熱愛するやうな、美と純粹思索の歡喜とを味ひうるやうな諸資質を作することに努めた。ロオマでは、人は何よりも先づ、戰爭の光榮に感激するやうな、文學や美術に關することに無關心であるやうな、活動



家になることを子供たちに望んだ。中世では、教育は何にもましてクリスト教的であつた。ルネサンスでは、教育は一つの一層非宗教的また一層文學的な性格をもつてゐた。そして今日は、かつて藝術が教育に於いて占めてゐた地位を、科學が取つて代はらうとしてゐる。——人は言ふかもしれない。事實は理想ではない。もし教育が變更したとなら、それは人々が、教育はいかにあらねばならぬかといふことについて誤解したからである。しかしながら、もしロオマの教育が、フランス現代の個人主義に匹敵するやうな一つの個人主義によつて特徴づけられてゐたなら、ロオマ市は維持されなかつたであらう。そしてラテン文明も、したがつてまたその一部分を傳承した近代フランス文明も成立しえなかつたであらう。中世のクリスト教的諸社會とても、今日我々が可とするやうな自由検討をもし許してゐたら、到底存続することができなかつたであらう。故に教育が變更したのは、抽象化することのできない不可避的な必要に因るのである。さうだとすれば、それを實踐する社會に

とつて致命的であるやうな一種の教育を想像することは、一體何の役に立つであらうか？

右の假定はこのやうに論議の餘地あるものであるが、それは一層普遍的な一つの誤謬に基づいてゐる。もし人が、時と場所とのあらゆる條件を抽象した理想的教育なるものがいかにあらねばならぬか、といふやうなことを先づ考へるなら、それは彼が、一つの教育體系がそれ自體では何ら眞なものでないといふことを、暗々裡に是認してゐるからである。すなはち人は、一つの教育體系を、時の経過するにつれて徐々に組織化されるところの、他のすべての社會的諸制度 (institutions sociales) と連帶的であり且つそれらを表示するところの、したがつてまた、社會の構造そのものよりも一層恣意的に變ぜしめることのできないところの、諸實踐及び諸制度の一つの總和と見てゐない。却つてそれは、實現された諸概念の單なる體系に過ぎぬと考へられ、そしてかかる資格に於いて、それはただ推理に屬するものであるかの



やうに見られてゐる。すなはち人は、各時代の人々が一つの定つた目的を實現するために一つの教育體系を意志的に組織化するかのごとく、そしてもしこの組織が到る處に於いて同一でないなら、それは人が、或ひは追求しなければならぬ目的の或ひはそれに到達するための諸手段の性質について誤認するからである、といふやうに想像するのである。このやうな見地からすれば、過去の諸教育はいづれも全體的にか或ひは部分的にか誤謬として現はれる。故に過去の教育のうちには、顧慮すべき何物も存しない。我々は、我々の先行者たちの行ひえた觀察の或ひは推理の諸過誤に對して連帶責任をとる必要がない。我々は、問題についてすでに與へられてゐた諸解決に拘泥することなしに、問題を自分自身で設定することができし、また設定しなければならぬ。言ひ換へれば、我々は、いかにあつたかといふことにはすべて手を觸れずに置いて、ただいかにあらねばならぬかといふことのみを考へなければならぬ。要するに、歴史の教へることは、せいぜいで、すでになされた諸

誤謬に再び陥ることから、我々を免がれさせるのに役立つるに過ぎない、といふことになるのである。

しかしながら、それぞれの社會をその發達の限定された一つの時期について考察するに、それはいづれも、一般に不可抗的な一つの力でもつて諸個人に強制されるところの、一つの教育體系をもつてゐる。だから、我々が自分の子供たちを我々の望み通りに育てるだらうと考へるなら、それは無駄である。社會には、我々が強制的に従はしめられるやうな諸慣習があつて、もし我々が甚だしくそれらに違反するなら、それらは我々の子供たちに對して報復する。すなはち子供たちは成人した曉に、彼らの同時代人たちと調和を缺き、同時代人たちの環境内で生活できなくなる。だから、子供たちがあまりに陳腐な或ひはあまりに先走つた諸思想で育てられるなら、それは意味をなさない。と言ふのは、右のいづれの場合に於ても、子供たちは時代と懸け離れた者になつてしまひ、そしてその結果、彼らは平常的生活の諸



條件のうちにあることになるからである。それ故に、それぞれの時代の各時期には教育の一つの標準的型があり、我々は不同意の諸意向を抑制しようとする激烈な諸抵抗と衝突することなしには、この型から我々を脱せしめることができない。

ところが、この標準的型を決定するところの諸慣習及び諸思想を作つたのは、個人々人としての我々ではない。それらは共同生活の所産であり、共同生活の諸必要物を表示するものである。と共にそれらはまた、その大部分が、先行の諸世代の制作物ですらもある。人類の全過去は、今日の教育を嚮導する諸格律の總體を作ること  
に貢献したのであつて、我々の全歴史は、いや我々に先行した諸民族の歴史すらも、そこにその足跡を残してゐるのである。あたかも諸高級有機體が、それぞれ自らを到達點とする全生物進化の<sup>おもかげ</sup>梯を自己のうちに保存してゐるごとくに。だから人は、諸教育體系の形成しまた發達した様式を歴史的に研究するときには、これらの體系が宗教、政治組織、諸科學の發達度、産業の状態、等々に依存してゐることを了解

するであらう。と共にまた、もし人がこれらの教育體系をこれらすべての歴史的原因から切り離してしまへば、それらは理解できないことになる。さうだとすれば、單なる個人は、個人的思惟の制作物でないところのものを、ただ自己の内的反省の努力だけで再構成しようと、どうして主張することができらう？ 事實に於いて彼は、彼の望み通りに染め上げうるやうな白紙に對向してゐるのでなくて、意のままに創造することも、破壊することも、變形することもできないやうな、生きた諸實體に對してゐるのである。彼がこれらの實體すなはち子供たちの上に作用しうるのは、子供たちについて學び知つた程度だけ、すなはち子供たちの性質及び子供たちの依存する諸條件がいかなるものであるかについて知りうる程度だけに止まる。しかも彼は、自ら子供たちの學校に身を置くのでなければ、すなはち物理學者が無機物を觀察し生物學者が生活體を觀察すると同じやうに、子供たちを先づ觀察するのでなければ、認識に達することができないのである。



のみならずまた、これ以外にどういふ方法があるであらうか？もし人が、教育がいかげんあらねばならぬかを單なる論理によつて決定しようとするなら、教育がいかなる目的を有たねばならぬかを先づ假定してかからなければならぬ。しかしながら何が我々に、教育の目的とするところはこれよりもむしろこれこれだなどと言ひうるであらうか？我々は、生物に於ける呼吸の或ひは循環の機能がどういふものであるかを、ア・プリオリには知つてゐない。教育の機能に關するものだけを、我々はいかなる特權によつて特に知らされてゐるのであらうか？人は答へるかもしれない、教育の目的が子供たちを育成することには、何よりも明らかであると。けれどもこれは、少しく異つた言葉で問題を設定しただけであつて、問題を解決してゐない。ここで必要なのは、この育成 (civage) といふことがいかなることであるか、それが何を目標としてゐるのであるか、それが人類のいかなる諸要求に應ずるものであるか、といふことを言明することである。ところが、過去に於いてそれ

がいかなるものであつたか、それがいかなる諸要求に應じたか、といふことを先づ觀察してかかるのでなければ、人はこれらの諸疑問に答へることができない。このやうに、教育に關する豫備觀念を作るためにすらも、すなはち人が教育と名づけるところのものを決定するためにすらも、歴史的觀察は不可缺のものとして考へられるのである。



## 二 教育の定義

それ故に教育を定義するためには、我々は、現に存在してゐる或ひはすでに存在してゐた諸教育體系を考察し、それらを比較対照し、それらに共通的な諸特質を抽出しなければならぬ。これらの諸特質の綜合こそ、我々の求むるところの定義を構成するであらう。

我々は今までの敘述の途中で、すでに二つの要素を決定して來た。すなはち、教育といふものの存在するためには、互に對向する一つの成人たちの世代と一つの幼少者たちの世代、及び前者によつて後者の上に行なはれる一つの作用が存在しなければならぬのである。我々が定義しなければならぬのは、この作用の性質である。

いかなる社會にせよ、その教育體系が一つの二重様相を、すなはち同時に一樣と多様とを、表示しないやうな社會はまづない。

第一に、教育體系は多様である。實際或る意味に於いては、人は、社會のうちに異なつた諸環境の存するだけ、それだけ異なつた種類の教育が存すると言ひうる。もし社會が、諸カストによつて作られてゐるとしたらどうであらうか？かかる社會では、教育はカストの異なるに連れて異なつてゐる。すなはちロオマでは、貴族たるパトリキイの教育は、平民たるプレベイイのそれではなかつた。古代インドでは僧族たるブラフマナの教育は、奴隸たるスウドラのそれではなかつた。同じやうに中世に於いても、騎士のあらゆる技藝を仕込まれた若い扈從の受けた教養と、自分の小教區の學校に通つて曆日計算、唱歌、文法の初步を僅かばかり學んだ百姓の教養との間に、いかに大きな距りのあつたことであらう！今日にあつてもなほ、教育が社會的諸階級の異なるに應じて、いや居住地の異なるに應じてすらも、教育の



異なつてゐることを我々は目撃しないだらうか？すなはち、都會の教育は田舎のそれではなく、ブルジョアの教育は労働者のそれではないのである。人或ひは言ふかもしれない。このやうな教育組織は道徳的に正當ではないではないか、それは消滅すべく運命づけられてゐる一つの殘存物に過ぎないではないかと。しかしながら嚮の立言は、これを容易に辯護することができる。いかにも我々の子供たちの教育は、彼らの生まれた場所が此處である彼處である、また彼らを生んだ親が某々でなくて某々である、といふやうな偶然に依存してはならない。しかしながら、たとひ現代の道徳意識がこの點に關して求むるところの満足を與へられたにしても、それだからといつて教育がより齊一になることはないであらう。またたとひそれぞれの子供の生涯が、もはや一つの盲目的な世襲によつて大部分豫定されなくなつたにしても、それ故に職業上の道徳的多様が、結果として教育上の一大多様を必ずしも生ぜしめないとは限らないであらう。實事に於いてそれぞれの職業は、特殊の諸才能と専門

の諸知識とを必要とするやうな、一つの獨自的環境を形成する。そして、この環境に於いて、一定の諸觀念、一定の諸慣習、一定の物の見方が行なはれる。ところが子供は、やがて就くべき職業の見地から準備されなければならぬのであるから、一定の年齢を過ぎれば、教育は、それが適用されるすべての主體に對してもはや一様でありえない。あらゆる文明國に於いて教育が層一層多様化し専門化する傾向をとりつつあるのは、このやうな理由によるのであり、しかもこの専門化は、一日一日と一層早期的になつて來てゐる。ところが、かくして生ずる異質性は、すでに我々がその存在を確めた異質性と同じやうに、決して不當な不平等に基づいてゐるのではない。いなこの異質性は、前の異質性に較べれば、不當な不平等の上により一層立つてゐないのである。事實に於いて、絶對的に同質且つ平等な一つの教育を見出さうとならば、その内部に何らの分化も存しないやうな、前歴史期の諸社會にまで遡らなければならぬであらう。しかもこの種の諸社會は、一つの論理的時期しか、



全く人類史に出て来ないのである。

しかしながら、これらの専門的教育がいに重要なものであらうとも、それらは教育のすべてではない。人は、これらの教育がそれ自體に於いて充足的なものない、とすら言ふことができる。人が到る處に於いて目撃するやうに、事實これらの教育は、一定の時期に至らなければ互ひに分離しないのであつて、それまでは混合してゐる。すなはち、それらは、すべて一つの共通の基礎の上に立つてゐるのである。いかなる民族であつても、子供たちの屬してゐる社會的範疇に係はらないで、教育がすべての子供たちに對し無差別的に注入しなければならぬ一定數の諸觀念、諸感情、諸慣行を、自己のうちに保有してゐないやうな民族はない。社會が互ひに封鎖的な諸カストに分かたれてゐるやうな所ですら、すべてに共通な一つの宗教が常に存在し、したがつてその時基本的と考へられる宗教的教養の諸原則は、住民の全廣表に互つて一様である。たとひ一つ一つのカスト、一つ一つの家族が、それぞ

れに特有の神をもつてゐるとしても、すべての人々によつて認められてゐるところの、またすべての子供たちが禮拜するやうに教へ込まれるところの、一般的な諸神が別に存在する。そしてこれらの一般的な諸神は、特定の諸感情を、また世界及び人生に關する特定の諸會得様式を具象化し、人格化したものであるために、純粹の宗教生活の領域を越えたあらゆる種類の心的諸態度をも同時に習得するのになければ、人はこれら一般的諸神の禮拜に参加することができないのである。同時にまた中世に於いては、農奴も平民も、ブルジョアも貴族も、一つと同じキリスト教的教育を一樣に受けた。このやうに、知的また道德的不同がこの程度の對比に止つてゐる諸社會にしてすでにさうであるとすれば、これと同じことが、諸階級が極はめて判然としてゐながらしかもそれらを分かつ間隙のそれほど深くないやうな、一層進んだ諸民族については、更に強い理由で主張されてよいであらう。もちろんそこでは、全教育のこれらの共通的諸要素は、必ずしも宗教的諸象徴の形の下に表示されては



ゐない、しかしそれだからと言つて、それらは存在しないわけではない。實際、人間性に關し、我々の種々の諸性能に關し、權利と義務とに關し、社會に關し、個人に關し、進歩に關し、科學に關し、藝術に關し、我々の國民精神の基礎そのものをなす全一體の諸觀念が、我々の歴史の流れを通して形成されるのであつて、すべての教育は、それが富者の教育であらうと貧者の教育であらうと、またそれが諸自由職業に導く教育であらうと産業的諸機能を準備する教育であらうと、これらの觀念を諸意識内に植えつけることを一樣に目的とするのである。

以上の諸事實は次のやうな結果を生ずる。それぞれの社會は、人間に關して、すなはち知的見地からも肉體的また道德的見地からも人間はいかがあらねばならぬかに關して、一定の理想を作り上げる。この理想は、すべての國民に對し或る程度まで同一である。或る點を越せば、それぞれの社會が自己の内部に包含してゐる特殊的諸環境に應じて、この理想は分化する。一にして同時に多であるこの理想こそ、

教育の極限である。それ故に教育の機能は次のやうな諸状態を子供の中に生ぜしめることである。第一は、子供の屬する社會が、その成員のいづれにも缺如してはならぬと考へるところの、一定數の肉體的また精神的諸状態である。第二は同様に特殊の社會集團（カスト、階級、家族、職業）が、それを構成するすべての者のうちに見出されねばならぬと考へるところの若干の肉體的また精神的諸状態である。このやうに、教育の實現するかかる理想を決定するところのものは、全體としての社會、及びそれぞれの特殊の諸環境である。社會は、その成員たちの間には一つの十分なる同質性の存在しない限り、到底存続することができない。教育は、集團生活の要求する本質的諸類似を豫め子供の心に固着させ、かくして右の同質性を永續せしめまた鞏固ならしめるのである。ところが他方また、一定の差異がなければ、すべての協同は不可能である。教育は、自己自體を多様化しまた専門化することによつて、右の必要な差異の永存を確かならしめるのである。もし社會が一定の發達度



に達して、古いカスト的また階級的諸区分がもはや維持されなくなれば、この社會は一層一樣な一つの基礎教育を規定するであらう。もし同じ時期に於いて分業が一層發達してゐるならば、社會は子供たちの有つてゐる共通的諸觀念及び共通的諸技能の一層豊富な多様を生ぜしめる。もし社會が周圍の諸社會と抗爭状態にあるならば、社會は極はめて國民的な一つの模型に準じて諸精神を作らうと努め、もしまた國際的競合が一つの層平和的な形を取れば、社會の實現しようとする類型は一層一般的また一層人間的なものとなる。それ故に教育は、社會の側から見れば、社會が自己固有の存在の本質的諸條件を子供たちの心の中に準備するための手段に過ぎないのである。而して、個人自身がいかに進んでこれらの諸要求に應ずるかは、我々が後に述べる通りである。

かくて我々は次のやうな定則に到達する。教育とは、成熟した諸世代によつて、未だ社會生活に馴れない諸世代の上に行なはれる作用である。教育の目的は、全體

としての政治的社會がまた個人に對して特に豫定されてゐる特殊的环境が、子供に對して要求する一定數の肉體的、知的、及び道德的諸状態を、子供の中に現出させまた發達させることにある。



### 三 前の定義の結果・教育の社会的特質

右に述べた定義から、教育は若い世代に對して行なはれる一種の方法的社會化に於いて成立する、といふことが結果される。そもそも、我々各人のうちには二つの存在があると言ふことができる。これらの存在は、抽象による以外には分離することのできぬものではあるが、それだからと言つて區別できぬものではない。その一つは、我々自身にしかまた我々の個人的生活の諸事件にしか關係しないやうな、あらゆる心的諸状態によつて作られてゐる。これは、個人的存在 (*être individuel*) と呼ぶことのできるものである。他の一つは、我々のうちに我々の人格をでなく、集團或は我々の所屬する種々の諸集團を表現するところの諸觀念、諸感情、及び諸慣行の一體系である。例へば、宗教的諸信仰、道德的諸信念及び諸慣行、國民的或

ひは職業的諸傳統、あらゆる種類の集合的諸意見、などがそれである。これらの總和が社会的存在 (*être social*) を形成してゐるのである。この社会的存在を我々各人のうちに形成すること、それが教育の目的である。

なほまた、教育の役割の重要性と教育の作用の多産性とが、右の事實によつても明瞭に示される。實際に於いて、この社会的存在は、人間の自然的構造中に既成品として與へられてゐないのみならず、この自然的構造の自成的發達によつて結果されたものでもない。人間は自成的には、政治的權力に服従したり、道德的規律を尊重したり、一命を擲つたり、身を犠牲に供したりする傾向を有つてゐなかつた。

我々の生來の性質中には、社會の象徴的諸徽號であるところの神々の僕となつたり、神々を禮拜したり、神々を敬して身を捧げたり、するやうに我々を必然的に素因づけるものは何も存しない。人間がそれに對向するとき自己の劣弱を感ずるやうなこれらの偉大な道德的諸力は、實は社會自體が、その形成され鞏固化されるに連れて、



自己自身の内部から引き出したものなのである。そもそも、遺傳に基づく漠然としたまた不確定的な諸傾向をもし抽象し去れば、子供は、生活を始めるとき、自己の個人的性質しか身につけてゐない。それ故に社會は、新規に出費して染め上げなければならぬ。白紙に對すると同じ態度で、各個の新らしい世代に對するのである。すなはち社會は、新らしく生れた主我的また非社會的存在に、道德的また社會的生活を營みうるやうな他の一つの存在を、最も迅速な諸方法によつて添加しなければならぬのである。教育の仕事はすなはちこれであり、またそこに教育の偉大さも認められるのである。教育は、單に個人有機體をその賦性によつて印しづけられた方向に發達させるだけに、すなはち、自己を示顯しようとしてゐる諸潛勢力を現出させてやるだけに、止まるものではない。教育は、人間のうちに一つの新しい存在を創造するものである。

のみならずこの創造力は、人間教育に固有な一つの特權ですらもある。諸動物の

受ける教育は、諸動物が親の側から課せられる前進的訓練(entrainment progressif)であつて、たとひ人がそれを教育の名で呼ぶことができるとしても、人間教育とは全く別種のものである。いかにも動物の教育は、動物のうちに潜在する特定の諸本能の發達を、適當に促進することはできる。けれどそれは、動物を一つの新しい生活に入らしめない。またそれは、自然的諸機能の活動を容易ならしめる。しかしそれは、何物をも創造しない。すなはち動物の子供は、母親から教へられて、速く飛んだり或ひは巢を作つたりすることを覚える。しかし彼は、自己自らの經驗によつて發見しえないやうなことは、殆んど何も教へられない。それは諸動物が、或ひは全く社會的狀態の外に生活してゐるか、或ひはまた、各個體が生まれながら身につしてゐる既成の本能的諸メカニズムによつて營まれる極く單純な諸社會を形成するか、だからである。それ故にこの種の教育は、自然性に對して、本質的な何物をも添加することができない。といふのは、集團の生活にも團體の生活にも、自然性



だけで間に合ふからである。これに反し人間にあつては、社會生活の豫想するあらゆる種類の諸才能があまりに複雑であるため、その幾らかを我々の身體組織内に具體化したり、また有機的諸素質の形で物質化したりすることができない。その結果これらの諸才能は、一つの世代から他の世代へと、遺傳の方法によつて傳達することができない。この傳達、それは教育によつて行なはれるのである。

しかしながら、人は言ふかもしれない。本來の道德的諸資質 (*qualités proprement morales*) は、それが個人に對して諸拘束を行ふといふ理由で、またそれが個人の自然的諸運動を妨害するといふ理由で、一つの外部から來た作用によつてしか我々のうちに生ぜしめられないとよし考へうるにしても、他にすべての人間の獲得しようと思掛けまた自發的に追求するやうな諸資質が、果たして存しないであらうか？ 例へば、人間をしてその行爲を諸物の性質に一層よく適應させるところの、知性の種々の資質がそれである。また例へば、肉體的諸資質や、有機體の活力と健康とに

貢獻するすべてがそれである。少なくとも知性の諸資質に關しては、教育はそれらを發達させはするが、しかしそれは、自然性の發達そのものに先行させるだけに、すなはち、個人を相對的完成の一つの状態に誘導するだけに止まると考へられる。尤も社會の協力によつて、個人は一層速かにこの状態に達することができるかもしれない。けれどもそれは、もともと個人それ自體が指向してゐる状態なのであると。

しかしながら、外觀上は兎も角、他の場合に於いてと同じやうに此處でもまた、教育が何よりも先づ社會的諸必要に應じてゐることを明らかに示す事實がある。それは、これらの諸資質が全然開發されなかつた諸社會の存すること、また、いづれにせよこれらの諸資質が社會の異なるに連れて非常に異つて理解されたことである。鞏固な知的教養の諸效益のごとき、決してあらゆる民族によつて認められてゐたのではない。今日我々が極はめて高く評價する科學、すなはち批判的精神ですらも、



永い間疑ひの眼で見られてゐた。我々は、心の貧しき者は幸なりと宣言した一大教訓を識らないだらうか？しかしながら、知識に對するこのやうな無關心は人間性に反して人爲的に人間に強要されたものである、などと考へることは差し控へなければならぬ。人はしばしばまた獨斷的に、科學に對する本能的欲求を人間の賦性に歸せしめるけれども、人間は決してかかる欲求を先天的には有つてゐない。人間は、科學なしでやつて行けないことを經驗が教へた限度だけしか、科學を要求しないのである。實際、人間の個人的生活の處理に關することに對してなら、彼はただ經驗をするだけで間に合つた。すでにルソオも言つたやうに、生存上の諸必要を充たすためには、感性と經驗と本能だけで十分である。動物はこれで足りてゐる。それ故に、もし人間が、自己の個人的構造中に根を置く極く單純な諸欲求以外の他の諸欲求を知らなかつたならば、彼は、辛い苦しい努力なしには獲得できない科學の探究など、或ひは創めなかつたかもしれない。實際、人間が知識への渴きを自覺しだし

たのは、社會が人間のうちにそれを喚び起してからであり、しかも社會がそれを喚び起したのには、社會自體がそれらの必要を感じてからである。そしてかかる時期が到來したのは、社會生活があらゆる形態のもとに非常に複雑化したため、反省的思惟すなはち科學によつて導かれた思惟の援けを借りるのでなければ、到底運営できなくなつた時である。すなはち、この時期に到つて始めて科學的教養が缺くべからざるものとなつたのであつて、その故にこそ社會が、この種の教養を自己の成員たちに要求し、またそれを一つの義務として彼らに強制したのである。しかしながら原初には、すなはち社會組織が極はめて單純で殆んど變異を生ぜず、つねに同一状態を續けてゐた間は、あたかも動物が本能で間に合ふごとく、盲目的な傳統だけで十分であつた。だから思惟や自由探究は不用であつたばかりでなく、また危険ですらもあつた。なぜなら、それらはただ傳統を脅やかすだけだからである。思惟や自由探究が禁制された理由はここにある。



このことはまた、肉體的諸資質についても變りはない。社會環境の状態が、公衆意識と制慾主義 (ascetisme) の方向に傾けさすや否や、肉體教育は最後の企劃に廻はされてしまふ。中世の諸學校に於いて生じた現象は、ややこれに近いものである。すなはち、そこではこの制慾主義が必要であつたが、それは、かかる困難な諸時代の辛苦に順應する唯一の方法が、辛苦を愛することであつたからである。同様に、この肉體教育は、輿論の潮流に従つて最も異なつた種々の意味に理解されるであらう。スパルタでは、それは成員たちを勞苦に慣らすことを特に目的とした。アテナイでは、それは見て立派な體格を作るための一つの手段であつた。騎士の時代では、人はこの肉體教育に、敏捷輕快な戰士を作ること并希望した。ところが我々の時代では、この教育は一つの衛生的目的を有つだけで、餘りに強度な知的修練から生ずる危険な諸結果を防止するために専ら役立つてゐる。このやうに、一見極はめて自發的に望まれたごとく考へられる諸資質ですらも、社會がそれに誘導するのでなけ

れば個人はそれを追求しないのであり、また社會が命ずる様式通りに個人はそれを追求するのである。

かくて我々は、右に述べたすべてから結果される一つの疑問に答へうることになつた。嚮に我々は、社會が自己の諸必要に應じて諸個人を仕立てることを明らかにしたが、この事實から、諸個人が一つの耐ふべからざる壓制に服従してゐるかのやうに考へられるかもしれない。しかしながら事實上は、諸個人自體がこの服従に關心をもつてゐるのである。なぜなら、集團的作用がこのやうに教育の方法によつて我々各人のうちに作り上げるところの新らしい存在は、我々のうちに存する一層良きものを、すなはち我々のうちに存する眞に人間的なるものを、表示するからである。實際、人間は、社會に於いて生活する限りに於いてのみ一個の人間でありうるのである。もちろん、このやうに普遍的であると共に重大な、また現代社會學の諸業績を要約した一つの命題を、一つの論文の中で嚴密に論證することは困難である。



しかしながら、第一、この命題に對する異論が漸次減じて來てゐるといふことは、言つても差し支へないであらう。のみならずまた、この命題の正しさを證據立てる最も本質的な諸事實について略説することも、敢へて不可能ではない。

先づ第一に、道德が諸社會の性質と密接な關係にあるといふことは、今日歴史的に確認された一つの事實である。なぜなら、我々が嚮に指示したやうに、諸社會の變ずるとき道德も變ずるからである。このことから見て、道德が集合生活の結果であることがわかる。事實に於いて、我々を我々の外部に誘導するもの、我々を強制して我々の諸利益とは別な諸利益を尊重させるもの、それは社會である。自己の諸情慾、自己の諸本能を制御すべきことを、それらを支配すべきことを、自己を拘束すべきことを、自己を抛棄すべきことを、自己の個人的諸目的をより高き諸目的に従屬せしむべきことを、我々に教へたもの、それは社會である。内部的と同時に外部的な規則及び規律の觀念と感情とを我々のうちに保持するところの表象の全體系

は、社會が我々の意識のうちに創造したものである。我々は自己を自己自身に對抗させるこの力を、すなはち自己の諸傾向に對するこの制御力を、このやうにして獲得したのであるが、この制御力こそ人間の相貌の顯著な諸特質の一つであつて、我々が人間として一層完成すればするほど、それもまた一層發達するのである。

知的觀點から見ても、我々は右に劣らぬほど社會に負ふてゐる。我々の思惟を支配するところの樞要な諸觀念、すなはち原因、法則、空間、數の諸觀念、物體、生命、意識、社會、等々の諸觀念を推敲して作り上げたもの、それは科學である。これらすべての基本的諸觀念は、無限に進化しつつある。といふのは、これらは決してペスタロツツイの考へたやうに科學の出發點ではなくて、却つてあらゆる科學的作業の要約であり、歸結だからである。我々は人間や、自然や、諸原因や、空間をすらも、中世に於いて人が表象したやうには表象しない。それは、我々の諸知識また我々の科學的諸方法が、もはや中世のそれと同一でないためである。ところが科



學は一つの集合的業績である。なぜなら、それはただに一つの時代ばかりでなく、歴史に於いて繼起した一切の時期の、すべての學者たちの一つの廣大な協力を豫想するからである。——諸科學の形成する以前には、宗教が同様の役目を果たしてゐた。なぜなら、あらゆる神話は、人間及び宇宙に關するすでに相當推諷された一つの表象にとつて成立してゐるからである。のみならず科學は、宗教の後繼者であつた。ところが一つの宗教は、一つの社會的制度なのである。——我々は一つの通話 (langue) を習得することによつて、一體系の區別され分類されたあらゆる諸觀念を習得し、そして幾世紀の諸經驗を要約するところのこれらの諸分類を生み出した全業績を繼承するのである。そればかりでない。もし言語 (langage) がなかつたとしたら、恐らく我々は一般的諸觀念を有つことができなかつたであらう。なぜなら、一般的諸觀念を確定することによつて諸概念に一つの充分な固定性を與へ、かくしてこれらの概念を精神によつて適當に使用されうるやうにするのは、語 (mot)

だからである。それ故に、我々をして單なる感覺以上のものたらしめたところのものは言語である。しかもこの言語が第一位の一つの社會的物であることは、敢へて論證するまでもないことである。

これらの諸例から推しても、社會から獲たすべてを人間から除去するとき人間がいかに変形するかといふことは、すなはち、結局、動物の列に落ちてしまふだらうといふことは、會得できらであらう。實際、人間が諸動物の止まつてゐる段階を超越することのできたのは、第一に、彼が彼の個人的諸努力の成果だけに制限されないで、彼の同類者たちと繼續的に協力するからである。各人の活動の所産を増大するのは、この協力である。次にまた特に、それは一つの世代の努力の諸成果が、喪なはれることなく次の世代に引き繼がれるからである。一つの動物がその個體的生存の過程に於いて習得しえたことのうち、その死後まで殘存するものは殆んど何もない。これに反して人間經驗の諸結果は、諸書籍、諸造形記念物、諸労働要具、世



代から世代へと傳へられるあらゆる種類の道具、諸口碑、等々によつて、殆んど完全な、また細部まで保存される。このやうに自然の土地は、絶えず増大し行く一つの豊饒な沖積土によつて蔽ひ重ねられてゐるのである。人間の慧智は、一つの世代が終り他の世代によつて代はられる度毎に消失し去ることなく、無限に蓄積されて行く。この無際限の蓄積こそは、人間を獸類以上にまでまた本來の人間以上にまで高めるところのものである。ところが、最初問題となつた協力と全く同じやうに、この蓄積もまた、社會に於いてしかまた社會によつてしか可能でない。なぜなら、各個の世代の遺産が保存されて他の世代のそれに添加されうるためには、消え去り行く諸世代を超えて存続しそしてこれらの諸世代を相互に連結するところの、一つの道徳的人格すなはち社會を必要とするからである。このやうに、人がしばしば社會と個人との間に認めようとする反目は、事實とは少しも一致しない。いな却つて、社會及び個人といふこの二つの項は、互ひに對立し互ひに逆の方向にしか展開しえ

ないどころではなく、互ひに他を含んでゐるのである。すなはち個人は、社會を追求することによつて自己自身を追求してゐるのである。實際、社會が特に教育の方法によつて個人の上に行ふところの作用は、その目的に於いてもその結果に於いても、決して個人を壓搾したり、縮小したり、惡變させたりするものではなくて、却つて反對に、個人を擴大し、個人を一つの眞に人間的な存在につくり上げるものである。言ふまでもなく、個人は自ら努力することなしには、このやうに自己を擴大することができない。しかもこれができるのは、進んで努力する性能が、たしかに人間の最も本質的な諸特徴の一つだからである。



#### 四 教育に關する國家の役割

教育に關する右の定義は、教育についての國家の諸義務及び諸權利に關し最も論争された問題を、容易に解決することができる。

人は、右の國家の諸義務及び諸權利に對して、家族の諸權利を對向させる。すなはち人は言ふ。子供はもともと親に屬するものである。だから親は、子供の知的または道德的發育を自らの欲する通りに指向しうる權限を有つと。この場合教育は、本質的には私的また家內的な一つの物として考へられてゐる。故にもしこの見地に身を置くなら、人は當然、教育に關する國家の干涉を、できるだけ最少限度に減じようとする。かくて人は言ふ。國家は、諸家庭に對する補助者としてのまた代理者としての役を務めるだけに、自らを制限しなければならぬ。諸家庭が自己の義務

を果たしえない場合には、國家がそれを擔當するのが當然である。いやもし諸家庭が望むならば、諸家庭がその子供たちを送り込みうるやうな諸學校を諸家庭の意向のもとに置くことによつて、國家が諸家庭の仕事ができる限り容易ならしめることすらも、當然である。しかし國家は、これらの限界内に自らを嚴格に制限して、青少年の精神に一つの確定的方向を刻みつけるやうなあらゆる積極的作用を、差し控へなければならぬ。

しかしながら、國家の役割がかくのごとく消極的でなければならぬといふわけは、斷じてない。すでに我々がその證明を試みたやうに、もし教育が何よりも先づ一つの集團的機能を有つてゐるならば、もし教育の目的が子供を彼の生活の運命づけられてゐる社會環境に適應させることにあるならば、社會がかかる作用に無關心であることは不可能である。教育がその作用を指し向けなければならぬところの目標が社會である以上、どうして社會が教育に立ち會はないことができる？子供をやが



て彼の生活しなければならぬ環境に調和させるためには、いかなる諸観念いかなる諸感情を子供に刻みつけなければならぬか、といふことを断えず教師に思ひ出させることは、だから社會に課せられた義務である。もし社會が不斷に立ち會つて警戒し、教育的作用が一定の社會的方向に向つて行なはれるやうに強制しないならば、この作用は當然個々人の信念に奉仕することになり、その結果愛國の大精神は、互ひに拮抗するやうな無数の一致しない斷片的な小精神に分裂し分解し去るであらう。あらゆる教育の根本目的に對して、これほど完全に反對なことはないであらう。かくて、ここに選擇が必要となつて来る。すなはち、もし人が社會の存在に何らかの價値を附與するならば、——社會が我々にとつていかなるものであるかは、すでに知つた通りである、——教育は諸市民の間に、それを缺如するときあらゆる社會を不可能ならしめるやうな、諸觀念及び諸感情の共同を確保しなければならぬ。そして教育がかかる結果を生み出しうるためには、更に教育は、その全部が個々人の恣

意に委ねられてはならない。

さて、教育が本質的には一つの社會的機能である以上、國家は教育に對して無關心であることができない。それどころか、すべて教育である限り、何らかの程度に於いて國家の作用に服従しなければならぬ。しかしかく言ふからとて、それは國家が當然教育を獨占しなければならぬといふ意味ではない。元來この問題は極はめて複雑であつて、このやうに事の序ついでに取り扱ふことのできぬものである。だから、ここではこれを保留しようと思ふ。ただし、個人が國家に比して一層自發的に改革的だといふことから推して、若干の餘白が個人的諸創意に残される處では、諸學校がより容易にまたより速かに進歩する、といふやうに人は考へるかもしれない。しかしながら、よし國家は、自ら一層直接な責任を負ふてゐる諸學校以外の他の諸學校の創設をも公共的利益のために認めなければならぬとしても、それ故に國家がこれらの學校で行なはれることに對し、局外者として止まらなければならぬとい



ふことはない。却つて反對に、それらの學校で授けられてゐる教育にしても、やはり等しく國家の統制に服しなければならぬ。いや教育者の職務が、國家のみ判定しうる特定の諸保證を呈示しない者によつて遂行されることすらも、許されてはならぬのである。もちろん、國家の干涉の制限されなければならぬ諸限度は、これを一舉に決定することがかなり困難である。しかしこの干涉の原則には、異論を挿む餘地がない。實際、いかなる學校であつても、一つの反社會的教育を全く自由に行ふ權利を要求することはできないのである。

ところが、ここに注目を要することがある。それは、フランスに於ける諸精神分裂の現状が、教育に關する國家の義務を特に困難ならしめてゐると同時に、他方をたそれを一層重大ならしめてゐることである。事實に於いて、社會の存在に不可欠な諸觀念及び諸感情の共同を創造することは、國家の權限に屬しない。この共同はそれ自體で形成されねばならぬのであつて、國家はただ、それを承認し、それを維

持し、それを個々人に一層よく意識させるだけである。ところが、現代フランス人に於けるこの精神的一致が、あらゆる點に於いて望ましい状態にないといふことは、不幸にして明白である。すなはち現代フランス人の分ち有つてゐる諸意見は、まぢまちであるばかりでなく、時には互ひに背馳することすらもあるのである。しかしながら、これらの不一致中に於いても、否定することのできない、また考慮に入れないといけない一つの事實がある。すなはち、多數者の諸觀念を少數者の子供たちに強要する權利を多數者に對して認めることは、問題たりえないのである。實際、學校は一つの黨派の物でありえないし、教師が職權を利用して自己の私的諸斷案の轍わだちに生徒たちを誘導するなら、たとひそれが極はめて正當と彼に考へられるにせよ、彼は自己の諸義務を果たさないことになるのである。しかしながら、あらゆる不一致にも拘はらず、今日以後フランス文明の基底には、或ひは暗黙に或ひは明白に全國民が共通に有つてあらうところの、しかしいづれにせよ極く少數の者が公



然とまた正面から否認するであらうところの、一定数の諸方針が置かれるであらう。例へば、理性や、科学や、民主的道德の基礎をなす諸觀念及び諸感情やに對する尊重のごときが、それである。國家の役割は、これらの根本的諸方針を明確ならしめ、それらを自己の諸學校に於いて教へ込ませ、そして何處でもそれを子供たちに無視させないやうに、また何處でも子供たちがそれらへの尊敬と共に國家のことを語るやうに、注意することに存する。この點に於いて國家の行ふべき一つの作用が認められるのであるが、恐らくそれは、より攻勢的より強迫的でない限り、ただ、また控へ目の諸限度に止まるだけ、一層効果的であらう。

## 五 教育の性能 作用の諸手段

教育の目的は決定された。次に我々は、いかにしたらまたいかなる程度までこの目的に達することができるかを、言ひ換へれば、いかにしたらいかなる程度まで教育が効果を發揮しうるかを、決定しなければならぬ。

この問題は、いつの時代にも非常に論議された。フォントネルによれば、「善い教育だとして善い性格を作りうるものでなく、悪い教育だとして善い性格を毀しうるものでない」。これに反してロック及びエルヴェシウスによれば、教育は萬能である。すなはちエルヴェシウスは言ふ。「すべての人間は、平等にまた平等の能力を身につけて生まれる。ただ教育のみが諸差異を作る」と。シアコトの説もまたこれに近いものである。——このやうに、人がこの問題に對して與へてゐる解答は、一方先天



的諸傾向の能力及び性質について人の作り有つてゐる觀念に、他方教育者が用意する作用の諸手段の能性に、依存してゐるのである。

しかしながら教育は、決してロックやエルゼシウスの考へたやうに、無から人間を作るものではなくて、すでに出來上つた諸傾向に對して適用されるものである。ところが他の一面に於いて、これらの先天的諸傾向が極はめて鞏固であつて、根本的に毀したり變形したりすることが非常にむづかしいといふことを、人は大體に於いて認めることができる。なぜなら、これらの傾向は、教育者が殆んど影響を與へることのできぬやうな、有機體の諸條件に依存してゐるからである。したがつて、これらの傾向が一つの確定した目標を有つてゐる限り、すなはちそれらが、嚴格に決定された行動及び思惟の諸様式に精神や性格を向けさせてゐる限り、個人の全將來は前もつて決定されてゐるわけであり、教育のなすべきことはあまり残されてゐないわけである。

ところが幸にして、人間に於ける先天的諸傾向は極はめて一般的また極はめて漠然たるものであり、しかもそのことが人間の諸特徴の一つをなしてゐるのである。事實に於いて、その固執性と強硬性と不變性に於いて代表的で、外部的諸原因の作用に殆んど餘地を與へないやうな先天的傾向、それがいはゆる本能である。しかしながら人は、固有の意味に於ける唯一の本能などいふものが、果たして人間のうちに存在するかどうか、といふことを疑つてみることができる。人は往々、保存の本能について語る。しかしかかる表現は、適切なものでない。なぜなら、本能とは常に一樣な確定的諸運動の一系列であつて、これらの運動は、一たび感覺によつて惹起せしめられるとき互ひに自動的に連結し、何ら反省の干渉を俟たずに自らの自然的限界にまで達するものだからである。ところが、我々の生命が危険に陥いるとき我々がなす諸運動は、このやうな確定性またこのやうな自動的不變性を少しも有つてゐない。それらは状況の如何に應じて變ずる。すなはち、我々はそれらをそれぞ



れの情勢にうまく適應させる。故にこの種の諸運動は、それがいかに迅速であつても、一定の意識的撰擇なしには起りえないのである。人が保存の本能と呼ぶところのものは、畢竟するに、死を免かれようとする一つの一般的衝動に過ぎないのであつて、かかる衝動に於いては、我々が死を避けるために取る諸手段は確然と豫定されてゐない。このことは、人が往々同じやうな曖昧さをもつて呼ぶところの母性本能、父性本能、また兩性本能についてすらも言ふことができる。要するにこれらの本能なるものは、一定の方向に向ふ壓力 (poussées) であつて、ただこれらの壓力の現實化する諸手段が、個人個人に於いてまた場合場合に於いて變はるだけである。それ故に、諸摸索 (tatonnements) に、人格の諸應化に、したがつてまた、出生後にしか影響を感じしめえないやうな諸原因の作用に、一つの廣大な場所が保留されてゐるわけである。ところが、教育はこれらの原因の一つなのである。

いかにも、人は主張した。子供は往々遺傳によつて、自殺、窃盜、殺人、詐欺、

等々のやうな一つの確定的行爲に對する極はめて強い傾向を有つてゐると。しかしながらこの種の斷定は、少しも事實と一致しない。人がいかほどさうだと言つたにせよ、人は犯罪人としては生まれぬ。生れると共に人がしかじかの種類の犯罪に身を捧げるなどいふことは、なほ更ない。イタリア派の犯罪學者たちのパラドクスは、もはや今日では、多くの支持者を數へないのである。事實遺傳されるところのものは、精神的平衡に對する一種の缺陷であつて、それは個人を繼續的また規律的行爲に違反させ易い。けれどもこの種の體質は、一人の人間を、一人の冒險好きな探險家、一人の豫言者、一人の政治改革者、一人の發明家、等々たらしめないで、特に一人の犯罪者たらしめるやうに豫め運命づけるものではない。人はこのことを、あらゆる職業上の諸才能についても言ふことができる。ベインが注意したやうに、「大言語學者の息子だとして、一つの單語をすら承け繼ぐものでなく、大旅行家の息子だとして、學校で坑夫の息子に地理で負かされることもある」。もともと子供が親



から承け継ぐところのものは、極はめて一般的な諸能力である。例へば、若干の注意力、或る程度の忍耐力、或る種の正しい判断力、想像力、等々のごときものである。しかしながらこれらの能力の一つ一つは、あらゆる種類の異なつた目的に役立つものである。相當活潑な想像力を賦與された一人の子供は、周囲の事情の如何によつて、また感ぜしめられる影響の如何によつて、或ひは畫家となり詩人となり、或ひは發明の才をもつた技術者となり、或ひは豪膽な財政家ともなることができる。それ故に、自然的諸能力とそれらが生活に用ひられるために取らなければならない特殊的形態との間には、驚くべき離隔があるのである。このことは、我々の未來が我々の生れつきの構造によつて嚴格に豫定されてゐないことを物語るものであつて、その理由も容易に理解できる。もともと遺傳によつて傳達されうる活動力の諸形態は、有機體の諸組織のうちの一つの鞏固な形をとつて固定しうるまでに、殆んど一様の方式でつねに反覆するところの諸形態だけである。ところが人間の生命は、多

數の複雑な、したがつてまた變易的な諸條件に依存してゐるのであるから、生命は自己自體で不斷に變易し變形しなければならない。それ故に、人間の生命が一つの限定的また確定的な形態を取つて結晶することは、不可能である。しかしながら、ただ極はめて一般的また極はめて漠然たる諸傾向のみは、あらゆる個別的諸經驗に共通な諸性格を表示しながら、後まで殘存して一つの世代から他の一つの世代へと傳へられて行くのである。

生來の諸性格がその大部分極はめて一般的だといふことは、それらが種々の極はめて異なつた決定を受けることから推して、極はめて延展性に富んでゐるといふことである。それ故に、人間をその出生當時に於いて形成するところの漠然たる諸可能性 (virtualités) と、彼が社會に於いて一つの有益な役割を演ずるために成らなければならない極はめて確定的な人格との間には、非常に大きな距離がある。この距離こそは、教育が子供に歩かせなければならぬところのものである。これによつて



見ても、いかに廣大な分野が教育の作用に開かれてゐるかが、會得できるであらう。しかしながら、この作用を充分效果的に實行しうるやうな諸手段を、教育は果たして有つてゐるであらうか？

教育的作用を構成するところのものに一つの觀念を與へ、且つその性能を明らかにするために、現代の心理學者ギョオは、この作用を催眠術の暗示に比較した。しかしこの比較は、決して根據のないものではない。

催眠術の暗示は、事實に於いて次のやうな二つの條件を假定する。その第一は、被術者の現に在る状態が、彼の異常な受働性によつて特徴づけられることである。すなはち、被術者の精神は殆んど白紙状態に還元されて、意識内には一種の空隙が生じ、意志は麻痺したやうになつてゐる。したがつて暗示された觀念は、反對の觀念と少しも出會ふことなく、最少限度の抵抗でもつて定着することができるのである。第二に、しかしながら右の空虚は決して完全なものでないから、更にこの觀念

は一つの特別な作用力を暗示それ自體から獲なければならぬ。ところがそのためには、施術者は一種の命令的口調で、權威をもつて語らなければならぬ。すなはち施術者は、「かうしなさい」と言はなければならぬ。すなはち彼は、服従を拒むことなどは考へられもしない、命ぜられた動作は完遂されなければならない、物は指示された通りに見えなければならぬ、その物は他の物ではありえない、といふことを示さなければならぬのである。もし施術者が微力であれば、被術者は躊躇し、抵抗し、時には服従を拒むことすらもある。もし施術者が簡単に論議に入るならば、それは彼の力が功を奏した證據である。だから暗示が被術者の自然的體質に逆らへば逆ふだけ、命令的口調が一層必要となるのである。

ところが以上の二條件は、教育者と彼の作用を受ける子供との間に維持される諸關係との間にも、實現されてゐる。第一に、子供が自然に置かれてゐるところの状態は、催眠術の被術者が人為的に置かれてゐるところの状態と完全に比較できるや



うな、一つの受働的狀態である。すなはち子供の意識のうちには、彼が暗示されるところの諸表象に對して抵抗できるやうな諸表象は、まだ少數しかない。また彼の意志も、まだ發達してゐない。だから、彼も矢張り非常に暗示を受ける。同じ理由で、彼は極はめて事例に感染し易く、また極はめて模倣し易い。第二に、その經驗と教養との故に、教師は子供に對して當然優位にあるが、この優位は自然彼の行ふ作用に對し、それが必要とするところの效果的な力を與へる。

右の比較は、教育者は武裝解除されてゐるなど言ふことの、いかに誤りであるかを證明するものである。なぜなら、催眠術の暗示がどんなに強力なものであるかは、人の知る通りだからである。故にもし教育的作用が、たとひより少ない程度に於いてであつても、暗示に比較しうるやうな一つの効果を有つてゐるならば、人は教育的作用に多大の期待を寄せることができる。尤も、それを使用しうるといふ條件の下に於いてではあるが。だから我々は我々の無力に失望しなければならぬところで

はなく、むしろ却つて、我々の力の廣大に驚ろかさるのである。もし教師たちや親たちが、いかなることも何らかの印象を與へずには子供の前を通過しえないといふことを、すなはち、子供の精神及び性格の姿態が、各瞬間ごとに生起するところの、しかもその外見上の無意味の故に我々の注意を免かれるところの、無數の感覺されない微細な作用に依存してゐるといふことを、より一層恒常的に考へるならば、彼らはどんなにその言語や行動に氣を配ることであらう！ たしかに教育は、急いで亂暴にまた斷續的に行つたのでは、決して大なる諸効果を收めることができない。ヘルバルトの言つたやうに、子供を間歇的に激しく訓戒することによつては、彼の上に強い影響を與へることができない。却つて教育は、根氣よく繼續的に行なはれてはじめて、すなはち即時的また外見的な成功を目指すことなく、一つの明確に定められた方向に徐々に追求され、そして外部の諸事件や偶發的諸狀況によつて轉向せしめられない時にはじめて、必要なあらゆる手段を採つて、子供たちの心に強い



印象を與へるのである。

同時にまた人は、教育的作用の根本的原動力が何であるかを知ることができる。事實に於いて、催眠術に於ける施術者の影響を可能ならしめるものは、彼が諸状況を拘束するところの權威である。人は前の比較からして、教育は本質的には權威に基づかねばならぬ物だ、と言ふことができる。のみならずまた、この重要な命題は直接に證明することもできる。實際、我々がすでに知つたやうに、教育の目的は、生れたとき我々を形成してゐるところの個人的また反社會的な存在の上に、一つの全く新らしい存在を重ね合はせることにある。すなはち教育は、我々をして我々の原始的性質以上に引き上げなければならぬのであつて、ただこの條件に於いてのみ、子供が一人の人間となりうるのである。ところが我々は、多少とも困難な努力を拂ふのでなければ、我々を我々自身の上に上げることができない。だから、教育に關するエピクロス派の考へ、またモンテニユの考へほど、虚偽なまた欺瞞的なも

のではない。例へば、この種の考へによれば、享樂することによつて、また快樂の魅力以外の刺戟物なくして、人間は出來上るのである。けれども、たとひ生活が何ら陰鬱なものでないにせよ、またたとひ子供の眼の前で生活を人爲的に陰氣にするところが罪であるにせよ、もともと生活は眞面目なまた嚴肅なものであり、したがつて生活を準備する筈の教育は、この嚴肅さを分有しなければならぬ。すなはち子供が、自己生來の主我主義を制御することを、自己をより高い諸目的に従屬させることを、自己の諸欲求を自己の意志の支配下に置くことを、またこれらの諸欲求を適當な限度内に制限することを、學ぶためには、彼は自己自身に對して一つの強力な鬭争を試みなければならぬのである。ところが我々は、次の二つの動機のいづれかによるのでなければ、自己を制御することも、自己に打ち克つこともできない。それは、物質的要求がそれを必要とする場合か、我々が道德的にそれを義務づけられる場合である。しかしながら子供は、これらの努力を我々に物質的に強制すること



の要求を、感知することができない。なぜなら、子供はかかる不可避的態度を採らしめるところの生活上の苦しい諸現實と、直接には接觸してゐないからである。すなはち彼は、まだ競争の渦中に入つてゐないのである。だからスペンサーがいかに力説しようとも、我々は諸物の餘りに苦しい反作用に子供を曝して置くことができない。子供がこれらの反作用に對して眞劍にぶつかつて行く時期は、彼が大體に於いてすでに出來上つてしまつた時でなければならぬ。故に、子供をして自己の意志を緊張するやうまた必要な克己力を獲得するやう決斷させるために人が考慮するのは、決して右の諸反作用の壓力に關してではない。

さて、残るところのものは義務である。義務の感情、正にこれこそ、子供にとつてもまた大人にとつてすらも、特に努力の刺戟物となるところのものである。いや、自己愛そのものすらも、それを豫想してゐるのである。なぜなら、諸處罰及び諸褒賞を適當であると感じうるためには、すでに自己の威嚴に關する意識を、したがつ

てまた自己の義務に關する意識を、有つてゐなければならぬからである。しかるに子供は、彼の教師たちか親たちによつてしか、義務を辨まへることができない。子供は何が義務であるかを、教師たちや親たちが彼に示す様式によつてしか、すなはち教師たちや親たちの言語及び行動によつてしか、識ることができないのである。だから子供にとつては、教師たちや親たちは、義務の現身化されまた人格化されたものでなければならぬ。このことは、道德的權威が教育者の第一の資格であることを物語るものである。なぜなら、義務が眞に義務たるのは、教育者のうちに存する權威によつてだからである。もともと教育者に於ける全く獨立的なるものは、彼が諸意識に向つて語るときに命令口調であり、彼が諸意識に感得せしめ、そして彼が語るやいなやただちに諸意志を傾聽せしめるところの尊敬である。したがつて、教師の與へる印象がつねに同一類のものであるといふことが、缺くべからざることとなるのである。



このやうに理解されるところの權威が、何ら強迫的何ら壓制的なものでないといふことは、敢へて證明する必要がない。といふのは、この權威は、全然一種の道德的優位によつて支持されてゐるからである。もともとこの權威は、教師のうちに二つの主要條件が實現されてゐることを豫想する。第一は、教師が強い意志を有つてゐなければならぬといふことである。なぜなら、權威は信頼を含んでをり、そして子供は、躊躇したり逡巡したり自己の決心を翻へしたりする者に對しては、信頼をかけることができないからである。しかしながら、この第一の條件は最も本質的な條件ではない。何よりも重要なことは、感情に賦與しなければならぬ權威を、教師が眞に自己のうちに感ずることである。この權威は、自己に現實に保持してゐるものでなければ教師が表示することのできない一種の力である。ではこの力は、何處から教師に來たのであらうか？それは、教師が身に具してゐる有形的權能、すなはち彼が罰したり褒めたりすることのできる權利からであらうか？しかしながら懲罰に

對する恐怖は、權威に對する尊敬とは全く別物である。權威は、懲罰を受ける者によつてすらその懲罰が正當と認められるのでなければ、何ら道德的價值を有ちえない。そのことは、罰するところの權威がすでに正當と認められてゐることを意味するのである。しかし何故にこの權威が正當と認められるのであるか、これが問題である。そもそも教師が自己の權威を引き出しうるのは、外部からでなくて、自己自身からである。すなはち彼の權威は、一種の内部的信念からしか彼に來ないのである。しかして彼が信じなければならぬのは、もちろん自己でもなく、彼の知性の或ひは彼の心の卓越した諸良質でもなくて、彼の仕事及び彼の仕事の偉大さである。教師の言葉を極めて容易に着色づけけてそれを權威づけるものは、彼が自己の使命について把持するところの高尙な觀念である。なぜなら、彼は彼自ら信ずるところの、また彼が俗衆よりも一層接近してゐると自ら感じてゐるところの、神の名に於いて語るからである。俗人である教師も、何らか右の感情に類する物を有つことが



できるし、また有たなければならぬ。すなはち彼もまた、彼を超越する一つの偉大な道徳的人格すなはち社會の、機關なのである。牧師が彼の神の註釋者であると同じやうに、教師は彼の時代及び彼の國の偉大な道徳的諸觀念の註釋者である。すなはち、彼がこれらの觀念に結びつけられるやいなや、彼がそれらを眞に偉大なものと感ずるやいなや、それらの存するところのまた彼が意識するところの權威は、彼の人格にまたこの人格から發するすべてのものに、當然傳達されるのである。このやうな非個人的淵源から流れ出る一つの權威のうちには、いかなる傲慢も、いかなる虚榮も、またいかなる衒氣も、決して入りうるものでない。この權威はその全部、教師が自己の諸機能に對してなすところの、またもしかと言ふことができるなら、自己の職掌に對してなすところの、尊敬によつて作られてゐる。教師の意識から子供の意識へと、言葉を介してまた舉動を介して傳へられるところの尊敬は、實にこの尊敬なのである。

人は往々、自由と權威とを對抗させる。あたかも、教育に於けるこの二つの原動力が、互ひに矛盾しまた互ひに制限し合つてでもゐるかのごとくに。しかしながら、かかる對抗は拵へごとである。事實の上では、この二つの項は、互ひに他を排除するどころか、互ひに他を包含してゐる。自由とは、よく理解された權威の娘である。なぜなら、自由であるといふことは、決して思ひ通りに振る舞ふことではなくて、自己を支配すること、すなはち理性によつて行動しうるまた自己の義務を果たしうることだからである。ところが教師の權威は、この自己支配權を子供に賦與することに使用されなければならぬ。といふのはもともと教師の權威は、義務と理性との權威の一面に過ぎぬからである。だから子供は、この權威を教育者の言葉のうちに認めるやうに、またこの權威の威力に服するやうに訓練されなければならない。この條件に於いてこそ、子供は後に至つてこの權威を自己の意識のうちに發見し、そしてそれに従ふことになるのである。



第二篇 教育學の性質と方法



緒言

人はしばしば、教育 (education) 及び教育學 (pédagogie) と云ふ、二つの語を混同してゐる。しかしながら、この二語は慎重に區別されねばならぬものである。

教育とは、親たち及び教師たちによつて、子供たちの上に行なはれるところの作用である。この作用は絶えず行なはれてゐるものであり、また一般的のものである。實際、社會生活のいかなる時期に於いても、言はば一日中のいかなる瞬間に於いても、年少の諸世代が彼らの年長者たちと接觸しないことはないし、したがつてまた、前者が後者から教育的影響を受けないことはない。なぜなら、この影響は、親たち或ひは教師たちが、意識的にまた固有の意味の教育 (enseignement proprement dit) によつて、彼らの經驗の諸結果を彼らの後に續く者たちに傳達するといふ



やうな、極はめて短い時間にだけ與へられるものではないからである。實際には、これ以外にも一種の教育が存してゐて、それが不斷に行なはれてゐる。すなはち我々は、我々の範例によつて、すなはち我々の口にする言葉によつて、我々の行ふ行為によつて、一種の繼續の様式で我々の子供たちの心を陶冶してゐるのである。

ところが、教育學はこれとは全く別個のものである。教育學は、諸作用に於いて成立するものではなくて、諸理論に於いて成立するものである。これらの諸理論は、教育を考察する諸様式であつて、教育を實踐する諸様式ではないのである。だからこれらの諸理論は、往々慣行の諸實踐と相違して、互ひに對立することすらもある。ラブレエの教育學、ルソオの或ひはペスタロツツィの教育學は、彼らの時代の教育に反對なものであつた。だから教育は、教育學の材料に過ぎないのであり、教育學は、教育に關する諸物を反省する一種の様式である。

それ故に、教育は繼續的に行なはれたに拘はらず、教育學は、少なくとも過去に

於いては、間歇的にしかなかつた。民族でも、固有の意味の教育學を有たなかつたものは幾らもある。いや固有の意味の教育學は、歴史の比較的進んだ一つの時期に至つて、はじめて現はれたに過ぎない。すなはちギリシアでは、人はペリクレス時代以後、プラトン、クセノフォン、アリストテレスと共に教育學に遭遇する。ロオマにあつては、それは殆んど見當らないくらいである。クリスト教的諸社會に於いては、やつと十六世紀に至つて教育學上の重要な諸著述が生み出されてゐる。しかもこの時期に發達した教育學は、次の十七世紀には遅々として進まず、十八世紀に至つてはじめて再び活力を取り戻したのである。このことは、人が必ずしも常に反省するものでなくて、ただ必要とされるときにのみ反省するものであることを、また反省の諸條件が必ずしも常にまた到る處に與へられてはゐないことを、證明するものである。

さて以上の設定が許されるならば、次ぎに我々は、教育學的反省の特質及びこの



反省の諸所産の特質がいかなるものであるかを尋究しなければならない。しかしながら、そもそも教育學的反省及びその諸所産を固有の意味の科學的學說と見なければならぬであらうか、また、人は教育學を一つの科學すなはち教育の科學 (science de l'éducation) であると言はなければならぬであらうか？ それとも、教育學に一つの他の名稱を與へる方がよいであらうか、そして、それはいかなる名稱であらうか？ かくて教育學的方法の性質は、人がこの疑問に與へるところの解答にしたがつて、極はめて様々に理解されるであらう。

## 一 科學の對象としての教育 教育の科學

先づ第一に、教育に關する諸物は、それを或る種の觀點から考察するなら、他の科學的諸學科の有つすべての諸特質を示すやうな、一つの學科の對象となりうる。このことは、容易に論證できることである。

事實に於いて、人が諸研究の一全體を科學と呼びうるためには、これらの研究が次のやうな諸特質を呈示しなければならないし、またそれで十分である。

第一。それらの研究は、獲得され、實現され、觀察に與へられた諸事實の上に支へられなければならない。事實に於いて、科學はその對象によつて限定される。その結果として、科學は、かかる對象の存在してゐることを、人がこの對象を指で差し示しうることを、すなはち、この對象が現實の全體中に於いて占めてゐる位置を



言はば標示しうることを、豫想するものである。

第二。これらの事實は、同一範疇のうちに分類されうるのに充分なだけの、一種の同質性を互ひに示してゐなければならぬ。だから、もしこれらの事實が互ひに可約的でないならば、そこには、一つの科學が存在するのではなくて、研究すべき諸物の異なつた種の存するだけ、それだけ異なつた諸科學が存するのである。將に發現しようとしてゐる、また將に形成されようとしてゐる諸科學に於いては、互ひに異なつた複數の對象を混然と包含することがしばしばある。例へば、地理學、人類學、等々の場合がそれである。しかしながらこの現象は、諸科學の發達に於ける單なる過渡的段階に見られるだけである。

第三。最後に、これらの事實は、科學がそれを識るために、そしてただ識るためにのみ、全然没利害的に研究するところのものである。我々はここでは、いはゆる科學的認識がいかなるものであるかを敢へて確定することなしに、識る (connaitre)

といふ、やや一般的なまた漠とした語をわざと用ゐてをく。事實に於いて、學者が諸法則を發見することよりも、むしろ諸類型を設定することに専心すべきであるかどうか、すなはち、説明することに努めないで記述することに止まるべきであるかどうかは、何ら重大なことではない。いかなる知識であらうと、知識そのものために探究されるやいなや、科學は始まるのである。もちろん學者は、彼の諸發見が恐らく有益に利用されるだらうといふことを、よく知つてゐる。いや彼は、彼の諸研究を殊更或る一點に向かせることすらもできる。といふのは、かくすることによつてそれらが一層有益になるだらうといふことを、またそれらが差し迫つた諸要求を充たしうるだらうといふことを、彼は豫想するからである。しかしながら、科學的探究に没入する限り、彼は實踐的諸歸結に對して無關心になる。彼は、いかに在るかと言ふ。すなはち彼は、諸物がいかに在るかを検討し、そしてそこに止まるのである。彼は、彼の發見する諸眞理が快適のものであるか不快のものであるかを、



彼の確める諸關係をそのままに放置する方がよいか、それとも改める方がよりよいのではないかを、知ることには頭を悩まさない。すなはち彼の役割は、現實を表明することに存し、現實を價值判斷することには存しないのである。

もし以上の設定が許されるなら、教育が、これらすべての條件を充たすところの、したがつてまた一つの科學のあらゆる特質を示すところの、一つの研究の對象とならぬ理由はない。

事實に於いて、その進化の特定時期に於いて考察された一つの特定社會に於いて慣行されてゐる教育は、完全に限定された諸事實から成立しそして他の社會的諸事實と同様の現實性を有つところの、諸實踐、作爲様式、諸習慣の總和である。これらの事實は決して、永い間人が信じたやうな、その生存を常に偶然な諸意志の氣まぐれな影響にのみ負ふ多少とも恣意的また人爲的な諸結合物ではない。却つてそれは、眞正の諸社會的制度 (institutions sociales) を形成する諸結合物である。一つの

社會に、それが所與の一時期に自己の構造中に有たせられてゐると別な一つの教育體系を有たしめることは、人間にできることでない。それは一つの活きた有機體に、その構成中に有たせられてゐると別な諸器官及び諸機能を有たせることができなれないと同じである。この考へを根據づけるために與へられたすべての理由に、更に新しい諸理由を附加することがもし必要であるなら、右の諸實踐によつて我々が強要されるところの強制力を思ひ浮かべるだけで充分である。我々が我々の子供たちを自分の思ひ通りに育てようとするなら、それは無駄である。我々は、我々の生活する社會環境を支配するところの諸規定に、強制的に従がはしめられてゐる。これらの諸規定を我々に課するものは輿論であるが、この輿論は、諸物理的力の拘束力にも劣らないほどの拘束力を有つところの、一種の道德的力である。諸習慣は、それらが輿論の權威の淵源であるといふただそれだけのことで、諸個人の行動を大なる程度に削減するのである。もちろん、我々は諸習慣に違反することはできる。



しかしながら、この場合我々が自己を對抗させるところの諸道徳的力は我々に反作用し、そしてそれらの優越性の故に、我々はそれらに對して勝つことが困難である。我々は、我々の依存する諸物質的力に對して反抗することができるやうに、我々の肉體的環境が保證するのとは別な生活を試みることができる。しかしこの場合には、死か病氣かが我々の反逆に對する制裁である。同様に我々は、我々の欲するままに變形することのできない集合的諸觀念及び諸感情の雰圍氣に取り卷かれてゐる。教育的諸實踐は、實にこの種の諸觀念及び諸感情の上に基礎を置いてゐるのである。それ故に教育的諸實踐は、我々と區別される諸物である。なぜなら、それらは我々に抵抗するものだからである。すなはちそれらは、それら自體に於いて一つの限定され、獲得された性質を有つところの、また我々に強制されるところの諸現實なのである。したがつて、それを觀察する餘地が、識ることを唯一の目的としてそれを識らうとする餘地がありうる。他方また、あらゆる教育的實踐は、たとひそれらが

いかなるものであらうと、またたとひそれらの間にいかなる差異があらうと、一つの本質的な特徴を共通にもつてゐる。すなはちそれらはすべて、一つの世代が次の世代に對して、次の世代をそれが生活すべく定められてゐる社會環境に適合させる見地から行ふところの作用に由來するのである。故にこれらの實踐はいづれも、この根本的關係の種々の態様 (modalities) である。したがつてそれらは、一つの同じ種の諸事實であり、一つの同じ論理的範疇に屬するものである。だからそれらは、教育の科學たるべき單一且つ同一の科學の對象として役立ちうるものである。今から、ただ諸觀念を確定する目的で、この科學が取り扱はなければならぬ筈の主要な諸問題を擧示することは、敢へて不可でない。

教育的諸實踐は、互ひに孤立した諸事實ではない。却つてそれらは、一つの同じ社會にとつては、すべての部分が一つの同じ終局に協合するやうな、一つの同じ體系に結びつけられてゐるのである。この體系こそは、特定の國また特定の時代に固



有な教育體系である。事實に於いて、それぞれの民族は、それぞれ自己の道德體系、宗教體系、經濟體系、等々を有つてゐるやうに、自己の教育體系を有つてゐる。しかし他面また、同じ種の諸民族は、すなはちそれらの構成の本質的諸特徴によつて互ひに類似するところの諸民族は、互ひに比較できるやうな教育の諸體系を實踐してゐなければならぬ。すなはち、それらの一般的組織が示すところの諸類似は、同等の重要性を有つ他の諸類似を、それらの教育的組織のうちにも當然生ぜしめる筈である。したがつて人は、比較によつて諸類似を抽出しつつまた諸差異を除去しつつ、異なつた種々の諸社會種に對應するところの、諸類型 (types génériques) をたしかに設定することができる。例へば、部族制度のもとに於いては、教育の本質的特徴はそれが擴散的 (diffuse) であることである。すなはち教育が、民族の全成員に對して無差別的に與へられてゐることである。そこでは、特定の教師がなく、子供の陶冶を掌どる専門の監督者が無い。教師の役割を演ずる者は、すべての故參

ち、すなはち先行諸世代の全員である。せいぜいで、若干の特に基本的な教育のために、若干の故參たちが特別に指定されるに過ぎない。他の一層進んだ諸社會に於いては、この擴散は終りを告げる、或ひは、少なくとも弱められる。すなはち教育は、専門の職員たちの手に集中されるのである。古代印度や古代エジプトに於いては、僧侶たちがこの職務を擔當した。すなはち教育は、司祭的權力の一つの屬性をなすのである。ところが、この最初の分化的特徴は、教育のうちにも他の諸特徴を生ぜしめる。すなはち宗敎生活それ自體が、起源に於けるやうな完全に擴散的狀態にもはや止まらなくなつて、それを指導し管理することに任ずる一つの専門機關が創設されることになれば、言ひ換へれば、司祭的な一つの階級もしくは一つのカストが形成されることになれば、宗敎に於ける固有の意味の思索的また知識的部面は、以前には見られなかつたほどの發達を遂げる。實にかかる司祭的諸環境に於いて、科學の最初の諸先驅であるところの、最初のまた基本的な諸形態であるところの、



天文學、數學、宇宙論が發現したのである。これこそ、久しい以前にコントが着目した一つの事實であつて、容易に了解できることである。思索的生活に關して當時存在するすべてを一つの限定された集團内に集中しうるやうな一つの組織は、當然思索的生活そのものを刺戟し發達せしめる。その結果として、教育は、原則としてさうであるごとく、子供に諸實踐を教へ込んだり特定の諸行動様式を仕込んだりすることに、もはや止まらなくなる。この時期以後は、或る種の教育に對して内容が存在することになる。すなはち僧侶は、まさに形成されようとしてゐる諸科學の概要を教へるのである。しかしながら、この教育、この思索的諸知識は、決してそれら自體のために授けられるのではなくて、それらが宗教的諸信仰に對して保持するところの諸關係に即して授けられるのである。それ故に、それらは一つの聖なる特質を有つものであり、固有の意味の宗教的諸要素をすべて有つてゐる。なぜなら、それらは宗教の胎そのものの中で形成されたものであり、宗教と分離することので

きぬものだからである。——また他の國々、例へばギリシアやラテンの諸都市に於いては、教育は一定の割合で、尤も都市によつてそれぞれ割合は異なるが、國家と家庭との間に分擔されてゐた。それは、司祭的カストが存在せず、宗教生活を管掌するものが國家であつたからである。ところが、國家はもともと思索に對する諸要求を有たぬものであるから、また國家は何よりも先づ行動と實踐に指向させられるものであるから、その必要が痛感されて科學が發現するのは、當然國家の外に、したがつて宗教の外に於いてである。ギリシアの哲學者たちや科學者たちが私人であり俗人であつたのは、そのためである。實にギリシアでは、科學それ自體が非常に速く一つの反宗教的傾向をもつた。その結果、我々の關心を惹く見地から見れば、教育もまたその發現以來、一つの世俗的なまた私的な特徴を有つてゐた。アテナイの教師 (Grammateus) は、何らの公職を有たず何らの宗教的身分を有たない單なる市民だつたのである。



以上のやうな諸事例は、單なる例證上の利益を供するに過ぎないから、更に列擧する必要がない。かかる事例は、人が家族の、國家の、或ひは宗教の諸類型を設定するがごとく、同じ種の諸社會を比較することによつていかにして人が教育の諸類型を設定しうるかを示すなら、それで充分である。のみならずまた、かかる分類は、教育といふ主題に關して課せられうる科學的諸問題を、究はめ盡くすものでもない。それがなしうることは、より重要な他の一つの問題を解くために必要な諸要素を提示するに過ぎないのである。すなはち、一たび諸類型が設定されたなら、更にそれらを説明しなければならぬ。言ひ換へれば、これらの諸類型の一つ一つが有つところの特徵的諸屬性はいかなる諸條件に依存するか、これらの諸類型の一つ一つがそれぞれ他からどうして出て來たか、といふことを究めなければならぬのである。人はこのやうにして、教育の諸體系の進化を支配する諸法則を獲るであらう。そしてその時、人は教育がいかなる方向に發達するか、またこの發達を決定したところ

の、またこの發達を説明するところの諸原因が何であるかを、知ることができらるであらう。もちろん、この問題は全く理論的のものである。しかしながら、その解決が實踐的諸適用に於いて多産的であるだらうといふことは、人の容易に豫見しうることである。

以上によつて明らかになどとく、教育の科學的考察に對しては、一つの廣大な研究分野が開かれてゐる。しかしながらなほ、同じ精神で着手されうる他の諸問題がある。一體、我々が今まで述べて來たことは、すべて過去に關することである。そしてそれらの研究の結果として、我々は、我々の教育的諸制度がいかなる様式で作られてゐるかを理解することができるのである。ところがこれらの制度は、他の一つの觀點からも考察することができ。すなはち、これらの制度は成立するやいなや活動するのであるが、人はそれがいかなる様式で活動するかを、言ひ換へれば、それがいかなる諸結果を生ずるかまたいかなる諸條件がこれらの結果を變異させる



かを、研究することができる。この種の研究を行ふには、良い學校統計が必要である。それぞれの學校には一定の規則、懲罰及び褒賞に關する一定の制度がある。この制度が、同一地域の異なつた諸學校に於いて、異なつた諸地方に於いて、一日中の異なつた諸時刻に於いて、どんなふう活動するか。最も頻繁に行なはれる學校犯罪は何であるか。國土の全體について或ひは國の異なるに應じて、學校犯罪の割合はいかやうに變ずるか、この割合は子供の年齢、家庭に於ける子供の狀態、等々にいかやうに依存するか。これらのことを、専ら經驗的諸印象に對する信念によることなく、方法的な諸觀察によつて識ることは、いかに重要なことであらう！大人の諸犯罪に關して設定されるすべての問題は、ここでもまた同様有益に設定することができる。すなはち、成人に關する犯罪學の存するごとく、子供に關する犯罪學も存するのである。しかるに、この方法によつて研究されうる教育制度は、單に校規だけではない。ただし、この種の研究に必要な道具すなはち良い統計が創

始されたのは、決して教育學的方法のことを豫想したからではない。教育學的方法の諸結果は、右と同じ仕方では測定できないものである。



## 二 教育學 その混成的特質

それ故に、ここに、その純科學的特質を否定できないやうな二群の諸問題が存する。その一群の諸問題は教育の諸體系の發生に關するものであり、他の一群の諸問題は教育の諸體系の活動に關するものである。すべてこれらの研究に於いて要求されることは、或ひは現在もしくは過去の諸物を記述すること、或ひはこれらの諸物の原因を探究すること、或ひはこれらの諸物の結果を確定すること、ただそれだけである。これらの研究は一つの科學を構成する。この科學、それが教育の科學(*science de l'éducation*)である、いやむしろ、それが教育の科學たるべきものである。

しかしながら、我々がすでに略述した梗概そのものによつても明白であるやうに、人が教育學的(*Pédagogique*)と呼ぶところの諸理論は、一つの全く別な種類の諸

考察である。事實に於いて、教育學的諸理論は、教育の科學に於ける諸理論と同一の目的を追求しないと共に、それと同一の諸方法を使用しない。教育學的諸理論の目的とするところは、在ることもしくは在つたことを記述し説明することにはなく、在らねばならぬことを決定することにある。それらの理論は、現在にも過去に指向されないで、ただ未來に指向されてゐる。それらの理論は、所與の諸現實を忠實に説明することを意圖するものでなくて、却つて行爲の諸戒律を制定することを意圖するものである。すなはちそれらは、存在してゐるのはこれである、またその理由はかうである、といふことを我々に言はないで、爲さねばならぬのはこれである、といふことを言ふのである。事實に於いて、教育の理論家たちは、一般に、現在及び過去の傳統的諸實踐を、殆んど故意と思はれるほどの侮蔑でしか語らない。彼らは、教育的諸實踐の不備を特に指摘する。ラブレエ、モンテニユ、ルソオ、ペスタロツツイのやうな偉大な教育學者は、その殆んどすべてが、彼らの同時代人



たちの風習に反旗を翻へした革命的人物であつた。彼らは、過去の或ひは現存の諸制度を、ただ批難するためにしか、それらが何ら自然に基礎を有たぬことを摘發するためにしか、舉示しなかつた。すなはち彼らは、既存の諸制度を多少とも完全に一掃し、その跡に全く新たな或る物を建設しようとして企てたのである。

それ故に、人もし充分の理解を欲するならば、非常に異なつた二種の諸考察を慎重に區別する必要がある。教育學は、教育の科學とは別個のものである。では、教育學とは一體何であるか？そもそも教育學を合理的に擇み出すためには、教育學はこれこれのものでない、といふことを知るだけでは不充分である。それを構成するものが何であるかを、更に我々に示さなければならぬ。

さて我々は、教育學は一つの技術である、と言ひうるであらうか？いかにもこの斷定は、一般に強要されてゐるやうである。といふのは、人は通例、科學及び技術といふ二つの項の間に何らの中間項をも認めずに、科學以外の反省のあらゆる所産

に技術といふ名を與へるからである。しかしながらこれは、技術といふ語の意味を非常に擴大して、極はめて異なつた諸物をそれに包含させるものである。

實際、教師が子供たちとの接觸によつて獲たところのまた彼が職務の遂行中に獲たところの實踐的經驗を、人は一樣に技術と呼んでゐる。ところがこの種の經驗は、明らかに教育學者の諸理論とは頗ぶる異なつた一つの物である。普通に觀察できる一つの事實は、この差異を極はめて明瞭ならしめてゐる。人には、一人の完全な教育者でありながらしかも教育學の諸考察に全然不適當な者がある。すなはち堪能な教師は、自分の採用してゐる諸手段の正しいことの諸理由を常に言ひえなくとも、必要なことはすべて行ふことができるのである。逆にまた、教育學者は實踐上のすべての熟練を缺いても差し支へがない。恐らく我々は、ルソオにもモンテニユにも、一つの學級を安心して托すことができなかつたであらう。いや教師を本職としたペスタロツツイについてすらも、彼の失敗の反覆が證明する通り、彼は教育者と



しての技術を極はめて不完全にしか所持してゐなかつた筈だ、と人は言ふことができるのである。同じやうな混同視は、他の諸分野に於いても見出しうる。すなはち人は、公務の處理に熟練してゐる政治家の手腕をも技術と呼んでゐる。しかしまた人は、プラトンや、アリストテレスや、ルソオやの著述をも、政治的技術の論文と言つてゐるのである。たしかに、人はこれらの著述を眞に科學的の著述と見ることはできない。なぜならそれらの目的とするところは、現實を研究することにはなく、一つの理想を建設することにあるからである。しかしながら、『社會契約』のやうな書物に含まれてゐる精神の諸態度と、國家の行政が豫想する精神の諸態度との間には、一つの間隙がある。恐らくルソオは、拙い教育者であつたやうに拙い宰相でもあつたであらう。なほ同じやうに、醫學上の諸物に關する最優秀の理論家は、却つて最優秀の臨床家ではないのである。

それ故に、相當異なつた二形式の活動を同一の語で指示しない方が有利である。

我々の考へによれば、技術といふ名稱は、理論を有たぬ純粹の實踐であるすべてに保留すべきである。かくするなら、人が兵士の技術、辯護士の技術、教師の技術のごとく語るとき、すべての人間がそれを了解するのである。もともと一つの技術とは、専門的な諸意圖に適應されるところの、また、或ひは教育によつて傳達された一つの傳統的經驗の或ひは個人の私的經驗の所産であるところの、諸作爲様式の一體系である。人はかかる作爲様式を、自己の行ふ作用の對象たる諸物に自己を關係づけ且つ自己自身働さかけるのでなければ、到底獲得することができないのである。もちろん、技術が反省によつて嚮導されることはありうる。しかしながら、反省はもともと技術の本質的一要素ではない。なぜなら、技術は反省なしにも存在するからである。いや、全部が反省されるやうな技術は、一つも存在しないのである。しかしながら、このやうに限定された技術と固有の意味の科學との間には、一つの中間的な精神的態度の占める場所がある。すなはち人は、確定的な諸方式に従つ



て諸物及び諸生命の上に働きかける代りに、この働きかけに用ひる諸手段について反省するのである。この場合の反省は、これらの手段を認識し、また説明する見地からなされるものではなくて、それらの有つ價值を判定する見地からなされるものである。すなはち、これらの手段が適切なものであるかどうか、それらを變形する方が有利ではないか、もしさうならいかやうにして變形すべきか、或ひはまたそれらを新規の諸手段で置き換へる方が有利ではないか、といふやうなことを判定する見地からなされるものである。この種の反省は理論の形をとる。すなはちそれらは、諸行爲の連結ではなくて諸觀念の連結である。したがつて、それらは科學に接近したものである。しかしながら、またこのやうに連結された諸觀念の目的は、所與の諸物の性質を説明することにはなくて、作用を指導することにある。それらは運動ではないが、その機能が方向を與へることにあるから、運動にも非常に接近してゐる。すなはちそれらは、よし作用ではないにしても、少くとも作用のプログラムで

あり、したがつてそのことの故に技術に近いものである。醫術の理論、政治の理論、戦術の理論、等々はかかる理論である。この種の諸考察の混成的特質を表示するために、我々はそれらを實踐的理論と呼ぼうと思ふ。教育學は、實にこの種の實踐的理論の一つである。すなはち教育學は、教育の諸體系を科學的に研究するものではなくて、教育者の活動を指導するところの諸觀念を供給する見地から、教育の諸體系を反省するものである。



### 三 教育學の役割

しかしながら、このやうに會得された教育學は、その重要性を否定できない一つの異論に遭遇する。人は言ふであらう。疑ひもなく一つの實踐的理論は、一つの成立しまた確認された科學によつて支持されるとき、はじめて可能であり、合法と認められるのであつて、前者は後者の應用に過ぎない。事實この場合には、實踐的諸歸結の演繹される理論的諸概念が一つの科學的價値を有つのであり、そしてこの價値が、實踐的諸歸結から引き出されるところの諸斷定に傳達されるのである。このことは、應用化學が一つの實踐的理論であり、しかもこの實踐的理論が純粹化學の諸理論の適用に過ぎないのと、同じことである。ところが、一つの實踐的理論の價値は、この實踐的理論が自己の基本的諸概念を借りて來るところの諸科學の價値に

よつてのみ決定される。では一體、教育學はいかなる諸科學によつて支持されるのであるか？先づ第一に、教育の科學がなければならぬ。なぜなら、教育がいかであらねばならぬかを知るためには、何よりも先づ、教育はいかなる性質のものであるか、それはいかなる種々の諸條件に依存するか、それは歴史上いかなる諸法則に従つて進化したか、といふことを知る必要があるからである。ところが、教育の科學は、辛うじて草案の状態に於いて存在してゐるに過ぎない。それ以外になほ、一方に社會學の他の諸分枝が、他方に心理學が殘されてゐる。前者は、教育の目的をまた諸方法の一般的指向を決定することに於いて、教育學に助力することのできる筈のものであり、後者は、その教へることが、教育學的諸手段を細部に互つて決定するのに極はめて有益でありうる筈のものである。しかしながら、社會學はやつと生まれればかりの一つの科學である。社會學の定立しなければならぬ命題がどれほど多くあらうとも、今までに定立されたものは極はめて少數である。また心理學は、



たとひそれが社會的諸科學よりも遙かに早く成立したにせよ、それ自體あらゆる種類の論争の對象となつてゐる。だから、盛んに反對を受けてゐるやうな諸題目を、心理學的諸問題に基づいて支持することはできない。もしさうなら、不確實であると同時に不完全な科學的諸所與の上に根據づけられる實踐的諸斷定は、果たしてどれほどの價値を有ちうるであらうか？すなはち、あらゆる諸基礎を缺如してゐるやうな教育學的考察は、もしくはそれらの基礎を全部は缺如しなくともこの程度にまで鞏固さを缺如してゐるやうな教育學的考察は、果してどれほどの價値を有ちうるであらうか？

このやうに人が教育學への信用を拒否するために援用するところの事實は、それ自體として争ひえない事實である。いかにも、教育の科學は全然これから作られる科學であり、また社會學及び心理學はまだ殆んど發達してゐない。故にもし待つことが我々に許されるならば、これらの科學が安心して利用されうる程度に進歩する

まで忍耐することが、賢明でありまた方法的であらう。しかしながら、我々に忍耐の許されてゐないのが實情である。我々は、自ら問題を提起したり延期したりする自由を有つてゐない。問題は我々に課せられてゐる、いやむしろ諸物そのものによつて、諸事實によつて、生活の必要によつて強要されてゐるのである。いや疑問はそれで全部ではない。我々はすでに乗船してゐる、目的の港に向つて進まなければならぬ。我々の教育の傳統的體系は、多くの點に關して、もはや我々の諸觀念また我々の諸要求と調和しなくなつてゐる。故に我々は次のやうな二途のいづれかを選まなければならぬ。すなはち、たとひ事態の諸要求にもはや應じなくなつたにせよ、過去が我々に遺贈したところの諸實踐を兎に角維持することに努めるか、それともまた、何が必要な修正であるかを探究して、混亂した調和の再建を斷乎企てるかである。ところが、右の二途のうち、第一は實現することのできない、また達成することのできないものである。一體、老衰して信用を失つた諸制度に、一つの



人工的生命と一つの外觀的權威を與へようとする諸企圖ほど、無益なものはない。なぜなら、その失敗は必至だからである。かかる諸制度が抗争しようとする諸觀念は、到底人の消滅せしめえないものであり、またかかる諸制度が抑止しようとする諸欲求は、到底人の沈黙せしめえないものである。このやうに人が鬭争を企てて對向するところの諸力は、絶対に打ち負かされることのないものである。

それ故に、敢然として仕事を始めるよりほかに、すなはち必要な諸變更を探究してそれを實現するよりほかに、途はない。しかしながら、これらの必要な諸變更を、反省によらないでどうして發見することができるであらうか？實際、傳統に弱點の生じたとき、その諸間隙を補填しうるものは、ただ反省された意識のみである。ところで教育學は、教育に關する諸物の發達を調整する見地から、できる限り方法的にそれに適用された反省でなくて何であらう？もちろん我々は、この問題を解決するにふさはしいあらゆる要素を持ちあはせてゐない。しかしこのことは、問題の

解決に努めないための理由にはならない。なぜなら、問題は解決されねばならぬものだからである。したがつて我々になしうることは、誤謬の機會を最少限に減らすために、最善の努力をなすこと以外に、すなはち、できるだけ教示的な諸事實を蒐集すること以外に、また用ひうる限りの方法を用ひこれらの事實を説明すること以外に、何も存しないのである。そしてまた、これが教育學者の役割である。いかに科学的清教主義 (puritanisme scientifique) は、科學がまだつくられてゐないといふ口實のもとに廻避を忠告し、そして人々に、諸事件の進行に對し無關心な、でないとしてもせいぜい忍從的な、傍觀者として立ち會ふやうに勸説する。しかしながら、これほど無益なまた不毛なことはない。無智の詭辯に對して科學の詭辯が存するが、後者も前者に劣らぬほど危険なものである。もちろん右のやうな諸條件に於いて行動するなら、人は諸危険に遭遇するであらう。しかしながら、行動は危険なしには決して行なはれない。と共に科學は、よしいかほど進みえたにせよ、これら