

る。すなはち彼は、その人格を變じて新らしく別な名稱を附與される。そしてこの新らしい名は、もはや單なる言葉の上の符號と考へられないで、人格の一の本質的要素と考へられるのである。すなはち入社は、一種の第二の出生 (seconde naissance) と考へられてゐるのである。原始人は、この變化を象徴的に表象して、一個の精神が、一種の新らしい靈魂が個人のうち具體化されたものと想像する。けれどもこの信仰から、それを包んでゐるところの諸々の神秘的形式を除去してしまふなら、我々はこの象徴の背後に、教育の結果が人間のうちの一の新らしい存在をつくつたことを、漠然ながら見ることができるのである。この存在、これが社會的存在なのである。しかしながら、人或ひは言ふかも知れない。たとひ固有の道德的諸性能は、個人に對して禁制を強要するのだからまた個人の自然的行動を拘束するのだから、外部から來た作用の形でしか我々のうちに生ぜしめられないと事實考へうとしても、我々のうちにこれ以外の他のものが、すなはちすべての人間が興味をもつて獲得した自發的に探求するやうな性能が、果たしてないものだらうか。例へば、人間をして彼の行動を諸物の性質によく適合せしめるところの、理知の性能がそれである。例へばまた、肉體的諸性能や、有機體の活力と健康

とに貢獻するすべてのものやがそれである。少くとも理知の諸性能に關しては、教育はそれを發達させることは事實であるけれども、しかもそれは、自然性の發達そのものを促進するだけに過ぎない。すなはち、その相對的完成の一状態に個人を導くに過ぎないやうである。もちろん社會の協力を得れば、一層速かにこの状態に達することはできよう。しかしそれは、もともと個人が自力をもつて指向しつつかある状態なのである。——けれども外見上は兎も角、この點に關してもまた他の點に關してと等しく、教育は何よりも先づ社會的要求に應ずるものだ、といふことが明かである。これをよく證據立てるものは、これらの性能が全然開發されなかつたやうな社會の存するといふ事實、またこれらの性能が社會の異なるに應じて非常に異つて理解されたといふ事實である。鞏固な知的教養の利益は、決してあらゆる民族によつて認められてゐたものではない。今日我々が重要するところの科學、すなはち批判的精神は、永い間疑問視されてゐたのである。心の貧しき者は幸なりと宣言した大教訓の存することを、誰も知らぬ者はないであらう。けれども、知に對するかかる無關心は人間性に反して人爲的に人々に強制されたものだ、などと考へてはならない。人々は當時、少しも科學を要求してゐなかつたので

ある。それは、これらの人々の社會が科學を少しも必要としてゐなかつたといふ、極めて簡單な理由によるのである。これらの社會が生存するためには、鞏固なそして尊重される傳統が、何よりも必要だつたのである。しかるに傳統は、思惟及び反省を鼓舞するものでなく、却つてそれを排斥する傾向を有つてゐるのである。肉體的諸性能に關しても同様である。社會環境の狀態が、公衆意識を禁欲主義の方向に傾かしめるや否や、肉體教育は直ちに當面の緊急事でないとしてしまふ。中世の學校では、ややこれに近い現象を見ることが出来る。同様にしてこの肉體教育は、輿論の流れにしたがつて、種々の極めて異なつた意味に理解された。すなはちスパルタに於いては、肉體教育の目的は人々を勞苦に耐へしむることにあつた。アテネに於いては、肉體教育は目で見て立派な體格をつくる手段であつた。騎士時代には、人はこの教育によつて敏捷輕快な戰士をつくらうとした。しかるに今日に於いては、この教育はただ衛生上の目的を有つのみで、過度の知的教養から來る危險の防止に専ら役立つてゐるのである。かくのごとく、一見極めて自發的に望まれたやうに考へられる諸性能ですら、社會が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、また社會の命ずる様式に従つて個人はそれを追求するのである。

以上述べたところによつて見ても、教育學者にとつて、心理學だけに頼ることがいかに不十分な方法であるかを、諸君は了解されたことと思ふ。私が最初諸君に述べた通り、教育によつて實現しなければならぬ理想を個人に示すものが社會であるばかりでなく、更にまた、個人の性質のうちには、何ら決定した傾向もなければ、何ら確然たる狀態も存しないのである。これらの傾向これらの狀態は、理想に對する最初の希望として存するものであり、理想の内部的また先行的形式と見られるものである。もちろん我々のうちには、それなしには明かに理想を實現できぬやうな、極めて一般的な能力が存しないわけではない。もし人間が自己を犠牲にすることを學びうるならば、それは彼に犠牲が不可能でないからである。もしまた人間が科學の學習に従事することができたとすれば、それはこの學習が彼に不適當でなかつたからである。我々は宇宙の構成部分となることによつてのみ、自己以外の他の物と關係することが出来るのである。故に我々のうちには、公平無私を準備する一種の原初的非個人性 (première impersonnalité) が存するのである。同様にまた、我々は思惟することによつてのみ、知らうとする或る

種の傾向を有つのである。しかしながら、これらの漠然且つ曖昧な、そしてあらゆる種類の反對な素質と混淆してゐるところのこれらの素質と、それらが社會の作用の下に採りうる極めて確定的なまた極めて特殊な形態との間には、一つの深い溝がある。それ故にいかに徹底的に分析を加へても、集團が受胎させて始めて出現するところのものを、前もつてこれらの不明確な萌芽のうちに認めることは到底不可能である。なぜなら、單に集團はこれらの萌芽に、それが缺如してゐるところの起伏を與へるばかりでなく、更にそれに或るものを附加するからである。すなはち集團は、自己固有のエネルギーをこれらの萌芽に附加し、かくすることによつて、それらを變形し、そして最初そこになかつたところの諸結果を生ぜしめるのである。かくのごとく、個人意識が我々にとつてもはや神秘でなくなつた時ですら、また心理學がもはや一の完全な科學となつた時ですら、教育學者が追求しなければならぬ目的を、彼に示すことができない。ただ社會學のみが、この目的をそれが依存し且つ表示するところの諸社會状態に結びつけることによつて、我々にそれを理解せしめ、また、公衆意識が混亂し安定を失つて行くべき方向を迷ふ場合に、我々にこの目的を發見させるのである。

### 三 教育學の手段と社會學

しかしながら、教育の追求すべき諸意圖を決定するに際して、よし社會學が重大なる役割を演ずるとしても、諸手段の撰擇に關して等しく重要性を有つであらうかどうか。

この場合、心理學が權利を主張しうることは、争ひえざる事實である。教育學的理想は、何よりも先づ諸々の社會的要求を表明するものではあるが、しかしこれらの要求は、諸個人のうちにかまた諸個人によつてしか實現されないものである。しかしてこの理想が、單なる精神上の概念、諸成員に對する社會の空漠たる一命令以上のものたらんがためには、子供の意識をこの理想に合致させる手段を發見しなければならない。しかるに意識は、それ固有の諸法則を有つものである。元來教育の目的は、言ふまでもなく經驗による模索を最小限度に減らすことにある。故にもしできるだけそれを避けようと欲するなら、それを加減しうるやうに意識の法則を知つてゐなければならぬのである。なほまた、子供を鼓舞してその活動性を一定の方向

に發達させるためには、この活動性の根元が何であるか、この根元の性質はいかなるものであるか、といふことを知らなければならない。なぜなら、原因を認識して都合のよい作用をそこに適用することのできるのは右の條件に於いてだからである。今祖國愛とか人類感とかいふやうなものを、どうして鼓舞するかに例を採つて見よう。この場合我々は、傾向、習性、欲望、情緒、等々と呼ばれてゐる現象の全體に關して、これらの現象が依存する諸々の條件に關して、これらの現象が子供に於いて現はれる形態に關して、より完全より正確な概念を有つてゐれば有つてゐるだけ、生徒たちの道德感を、よりよく前者にも後者にも向けてやることが出来るのである。單に傾向だけについて見ても、人がそこに、種によつてつくられた快・不快の諸經驗の一所産を見るか、機能を伴ふ諸々の感情的狀態に先存する原初的一事實を見るかにしたがつて、活動を規制するために非常に異なつた方法を採らなければならぬのである。しかるに、これらの問題を解決することは、心理學なかんづく兒童心理學の分野に屬するのである。故に心理學はよし教育の意圖、いやむしろ諸意圖を決定する資格はないとしても、教育の諸方法を確立する上にそれが有益な役割を演ずることは、疑ふことができないのである。更にまた、いか

なる方法といへども、異つた子供たちに一樣には適用しえないのであるから、この場合に於いても心理學は、諸種の理知と性格とをよく識別できるやうに我々を助けなければならぬ。しかしながら人の知る通り、不幸にして現在は、心理學がこの未決問題を満足に解きうるやうな時期に、まだまだ至つてゐない。

かくのごとく、個人に關する科學の教育學に對する貢獻を無視しえないことは明かであるから、我々はこの科學に對しても持分を與へる。しかしながら、この科學が教育學者を有益に指導しうるやうな諸問題の範圍内に於いてすら、この科學は社會學の協力なしには、到底やつて行けない。

第一、教育の諸意圖は社會的のものであるが故に、これらの意圖を達成する諸手段も、當然同一特質を有たなければならない。事實に於いて、一切の教育學的制度のうち、社會制度の相似物 (analogue) でないやうなものは一つもない。まことに教育學的制度は、社會制度の主要なる諸特質をば、一つの約小された形でまた縮圖に於いて、再表現してゐる。すなはち、あたかも都市に規律が存することく、學校にも一の規則が存する。生徒に對して義務を課する諸

規定は、人間に對して行爲を命令する諸規定と比較しうるものである。前者の諸規定に結びつけられてゐる刑罰及び褒賞は、後者の諸規定が制裁する刑罰及び褒賞に似ないものではない。我々は子供たちに、出來上つた科學を教へる。しかしながら、つくられつつある科學もやはり教へられるのである。科學は、それを考案する者の頭脳内に秘められてしまふものではない。それは、他の人々に傳達されてのみ、眞に效驗を發揮するのである。しかるに、社會機構の一體系の全部を運轉させるところのこの傳達は、それが成人に差し向けられるとき、生徒が教師から受ける教育と性質の異なるやうな、一種の教育となつてゐる。事實に於いて人は、學者はその同時代人の教師であると言つてゐるのである。また人は、學者の周りに作られる集團に、學校<sup>43</sup>といふ名を與へてゐるではないか。かかる例は、いくらでも擧げることができる。それは、學校生活が社會生活の萌芽に過ぎぬものであり、社會生活が學校生活の延長乃至開花に過ぎぬものである以上、一方の作用に於ける主要なる諸手段は當然他方の作用に於いても採用されなければならぬ、といふ理由に基づくのである。故に人は、教育學的諸制度の現實を理解し、また教育學的諸制度の目的を推測するに當り、社會的諸制度の科學であるところの社會學

に、援助を期待しなければならぬのである。我々は社會をよく認識すれば、ただ、社會の縮圖たる學校に於いて生起するところのすべてを、それだけよく考察することができる。これに反して心理學の諸結果を利用する時、たとひ方法に關する場合でも、いかなる警戒と用心とを要するかは、すでに諸君の知つた通りである。心理學は、ただ自分だけでは、教育學的技術の構成に必要な諸要素を提供することができない。なぜなら、この技術の原型 (prototype) は、定義によつて明かなごとく、個人のうち存するのでなくて、集團のうち存するのだからである。

註 Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, I, P. 40. 參照。

教育學的諸意圖は、かくのごとく社會の諸狀態に依存してゐるのであるが、しかし社會的狀態の作用は、單にそれだけに止まるものではない。それはまた、教育學的諸方法の概念をも提供するのである。なぜなら、目的の性質のうちには、手段の性質も一部分含まれてゐるからである。例へば、社會が一の個人主義的方向に指向するやいなや、個人を侵害したり個人の内的自發性を無視するやうな結果を生ずる一切の教育手順は、寛容すべからざるものとして排斥さ

れる。またこれに反して、社會が或ひは持續的或ひは一時的の諸事情に迫られて、すべての人間に對し一層嚴格な遵奉を強ひることの必要を感じるやいなや、理智の創意を極端に促進させるやうなことは、すべて禁止される。事實に於いて、今日まで教育的諸方法の體系が重大な變更を受けた時はいつでも、その作用が集團生活の全範圍に感じられるやうな、大きな社會的潮流のどれかの影響によつたからである。ルネッサンスが、中世の諸方法に對して新しい諸方法をもつて對抗したのは、決して心理學的諸發見の結果ではない。それは、ヨーロッパの諸社會の構造内に突發した諸變化の結果、人間に關するまた世界に於ける人間の地位に關する、新しい概念がつくられたためである。同様に十八世紀の終りもしくは十九世紀の初めに於いて、直觀的方法を抽象的方法に置き換へようと企圖した教育學者たちは、何よりも先づ、彼らの時代の熱望の反響だつたのである。バゼドー<sup>44</sup>にせよ、ペスタロッチにせよ、フレイベル<sup>45</sup>にせよ、決して偉大な心理學者ではなかつた。彼らの學說の隨所に表はれてゐるのは、ただ内的自由の尊重、一切の抑壓に對する嫌惡、人間したがつて子供に對する愛、などであつて、これらはまさに我々の近代個人主義の基底をなすところのものである。

かくのごとく若干の方面から考察するなら、教育は到る處に於いて同一の特質を有つたものとして、我々の眼に映する。すなはち教育は、その追求する諸意圖に關してもその使用する諸手段に關しても、社會の諸要求に相應するものであり、そしてその表示するところのものは、諸々の集合的觀念及び集合的感情である。言ふまでもなく、個人自身も教育によつて益を受ける。すでに我々が明白に認識した通り、我々自身のうちに存する最も良き部分は教育に負ふてゐるのである。しかしながら、我々自身のこの最も良き部分は、社會的起源に出づるものである。故に教育學者は、常に社會の研究に立ち戻らなければならぬ。彼はかくすることによつてのみ、自己の思索の諸原則を發見することができるのである。たしかに、心理學は、ひと度設定されたこれらの原則を子供に適用するために採用すべき最良の様式を、彼に示すことはできる。けれども心理學は、これらの原則を我々に發見させることはできないのである。

最後に附言して置きたいことは、もし社會學の見解が教育學者たちにとつて特に必要であるやうな、一の時代及び一の國があるとすれば、それはたしかにフランスでありまた現代であるといふことである。例へば十七世紀のフランス社會のごとく、一の社會が比較的安固で一時的

平衡を得た状態にゐる時、したがつてまた、一の教育組織が確立してゐてその間何らの異議も出ないやうな時に於いては、提起される問題は、ただ應用に關する問題だけである。達成すべき目的に關しても、諸々の方法の一般的指向に關しても、何ら重大な疑問が起らない。ただそこで生じうる議論は、諸方法を實際に適用する場合の最良の様式如何、といふことに關するものばかりである。しかもこの場合の困難は、心理學が解決しうるものである。私は、このやうな知的並びに道徳的安泰が現世紀のものではない、といふことを諸君に知つて貰ひたかつたのではない。かかる安泰の有つ弱小さと同時にその偉大さを、知つて貰ひたかつたのである。現代の諸社會がすでに經過したもしくは現に經過しつつある深刻な諸變形は、國民教育に於いても、それに對應するところの諸變形を必要とする。しかしながら我々は、變形の必要をよく感じてゐるとは言へ、いかに變形しなければならぬかといふことをよく知つてゐない。諸個人もしくは諸團體の個々の確信がいかであらうとも、公衆の輿論はまだ不決定であり懸念をもつて見てゐる。故に教育學の問題は、十七世紀の人々に對すると同一の平穩をもつて我々に課せられてはゐない。必要なのは、既得の諸觀念を運用することではなくて、我々を指導するやうな

諸觀念を發見することである。しかし、もし我々が教育的生活の淵源そのもの今まで、換言すれば社會にまで逆らないならば、どうしてこれらの諸觀念を發見することができるであらう。故に尋究しなければならぬのは社會であり、認識しなければならぬのは社會の諸要求である。なぜなら、満足させなければならぬのはこれらの要求だからである。もし我々自身の内部を考慮するだけに止まるならば、我々が追求しなければならぬ實體そのものから、我々の注意を轉向させることになるであらう。したがつてそれは、我々周圍の世界を、及びそれと共に我々自身を引き入れつつある運動に關し、我々をして何ものをも理解せしめえないことになるであらう。故に、社會學的教養が今日ほど社會學者にとつて必要だつたことは曾つてなかつたと言つても、それをもつて一の單なる臆斷に従ふものだと、また私の全過去を捧げた一個の科學に對する偏愛に惰するものだと、私は決して考へないのである。とは言へそれは、社會學が全然確定した諸手順を我々に與へることができ、今はただそれを適用さへすればよい、といふ意味ではないのである。しかしながら、かかる種類の科學が他にあるであらうか。私はただ、社會學がこの點に關して、他の科學よりもより多くまたより良く役立ちうる、といふことを言ふ

のである。社會學は我々に、我々の切望するところのものを與へることが出来る。私はそれを、指導觀念の一體 (un corps d'idées directrices) と呼びたいのである。すなはちそれは、我々の實踐の心髓であり、我々の實踐を支持し、我々の作用に一の方向を與へ、また我々をこの作用に結びつけるものである。この指導觀念の一體こそ、教育的作用を多産ならしめる必須條件である。

#### 第四篇 フランスに於ける中等教育の進化及び役割



## 一 教育技術に對する反省

諸君、私の任務は、諸君の専門に關する技術を諸君に教へることではない。<sup>註一</sup> 技術は實習によつてしか學ばれないものであり、且つ諸君はこの技術を、來學年實習によつて學ぶであらう。<sup>註二</sup> しかしながら技術は、それがいかなる技術であつても、もしそれを用ひる者が、この技術の追求する目的及び使用する諸手段について全然反省を加へるのでなければ、ただちに一の凡俗な經驗主義に墮落してしまふものである。故に、諸君の反省を教授上の諸事物に向はしめ、諸君をしてこれらの事物に對し方法的に反省を適用することを學ばしめる、これが正に私の仕事である。事實に於いて教育學を教授することの意圖は、若干の方法及び手段を未來の實際家に傳へることではなく、彼の行ふ機能を充分彼に意識させることにあるのである。

註一 この開講講演に先立つ第一學期に於いて、パリ大學總長リアル(Louis Liard)、高等師範學校長ラギッス(Ernest Lavisse)、教育博物館長ラングロア(CH. V. Langlois)の三氏が、學生たちに、今後中等教員として必要な種々のことを授けた。ラングロア氏の訓辭演説は、*Revue Bleue*, N° du 25 novembre 1905 に發表されてゐる。

註二 中學及び大學教授志望者(candidats à l'agrégation)は、第二年目の準備期間に於いて、パリの諸リセで實習を行ふのである。

けれども、たしかにこの種の教授は、一の理論的特質を當然有つものであるから、或る人々は、それが果たして有効であるかどうかを疑問視してゐる。しかしその疑問視も、習熟だけで充分間に合ふ、傳統は一の吟味し警告する反省によつて導かれる必要がない、と力説するほどに極端なものではない。のみならず、人間活動のあらゆる分野に亘り、科學、理論、思索、約言すれば反省が、いよいよ實踐に浸徹し且つそれを指導してゐる時に於いて、ただ教育者の活動のみが例外であるなら、あまりに奇怪なことではないだらうか。もちろん、多くの教育學者がそれぞれの理由によつてつくつた方法は、嚴密に批判されなければならない。また、彼らの學説が、現實に對してあまりに人工的、あまりに抽象的、あまりに貧弱で、さほど實踐に役立つ

たぬことを、正當に判斷しなければならぬ。しかしながらこのことは、教育學的反省を永遠に驅逐し、そしてその存在理由なきことを宣言するための、充分な理由とはならない。事實に於いて人々は、かかる結論が極端に過ぎるといふことを、自分でもよく認めてはゐる。ただしかし人々は、リセの教師は眞に恵まれた状態にゐるから、この反省の特殊的形式に修練させ馴致させる必要がないと考へてゐるのである。人々は言つてゐる。それは、小學校の教師にこそ必要である。彼らの受ける教養は頗る制限されてゐるから、自己の職業に省察を加へるやうに彼らを鼓舞することが、また彼らの用ひる諸方法の理由を彼らに説明して、彼らが識見をもつてそれを使用しうるやうにしてやるのが、必要である。しかし中等教員は先づリセに於いて次ぎに大學に於いて、その精神をあらゆる方法によつて練磨し、あらゆる高級な訓練に慣らされたのであるから、一切のかかる注意は時間の空費に過ぎない。彼を生徒たちの前に置いて見よ、彼がその諸研究の過程に於いて得た反省力は、たとひ何らの準備教育を経ない場合でも、彼の受持つ學級に自然に適用されるであらうと。

しかしながら、人々が信用をおくりセの教師の職業上の反省の自然的能力に對して、ほとん

どそれを證明しないやうに思はれる一事實がある。反省が採用されるあらゆる形態の人間行動に於いては、それに對する反省が發達すればするほど、傳統は展延性をもち且つ諸々の新規物(nouveautés)によつて支配されることになるものである。事實に於いて、反省は習慣に對する自然的反對者であり、また生來の敵である。すなはち反省のみが、習慣を妨げて、變化しえないやうな不動的また強直な形態を採らしめないことができるのである。また反省のみが、習慣を修練し、それを順應性と柔軟性の状態に置いて、必要に應じて變化し進化しうるやうに、また情況と環境の多様性と變化性に順應しうるやうにすることができるのである。もしさうでないならば、反省の役割は極めて小となり、因襲の役割は非常に大となる。しかるに中等教育は、新規物の過度の欲求によつてではなく、眞の事なかれ主義によつて、特に人の注目を惹くやうな状態にある。事實諸君も見られる通り、フランスに於いては、すべてが變つたにも拘らず、すなはち政治上、經濟上、道德上の制度が形態を變じたにも拘らず、若干のものが比較的不動の状態に遺されてゐる。それは、一般に古典教育(enseignement classique)と呼ばれてゐるものの基礎をなしてゐるところの、教育學的諸概念である。事物の根柢に觸れない若干の附

加物を除けば、私の世代の人々は、大王時代のジェズエイトの學校が鼓吹された理想と、著しくは異ならない一つの理想によつて育てられた。實際そこには、批判の及び檢討の精神が私たちの學校生活に於いて相當重大な役割を演じたと、考へられるやうなものは何もなかつたのである。

事實に於いて、人が或る事物の範圍内で彼の反省を鍛錬する機會を有つたからとて、ただそれだけで、他の特定の領域に屬する諸事實に反省をなしうる理由とはならない。專攻の科學に於いては著名であつた偉大なる學者で、自己の専門外のことに關しては、全く小兒のやうだつた人も多數存するのである。また、或ることに於いては大膽な改革者でも、他のことにかけては、單なる舊慣墨守家として、無智な俗人と同じ様に考へまた行動する者がある。それは反省の進歩を妨げる偏見が、この偏見の對象たる事物の種類に應じて異なつてゐる、といふ理由によるのである。したがつて、一方の偏見が屈服してしまつたのに、他方の偏見が非常に強い反抗力を保持してゐたり、また、或る點に關しては解放されてゐるその同じ精神が、他の點に關しては隸屬状態に止つてゐたりすることがありうる。私が信頼と尊敬の念をもつて記憶してゐる

る人で、一人の非常に偉大な歴史家がある。ところがこの歴史家は、教育の事に關しては、ロランの理想に止つてゐた、いやそれ以下であつたかも知れぬ。一體各種の事實は、それぞれ特有の方式で、またそれぞれ固有の諸方式にしたがつて、反省されることが必要である。しかもこれらの方法は、間に合せのものでなく、研究されたものでなければならぬ。故に、教授法に關する諸事物を、事實について方法的に反省しうるやうな態度を採りまた意向を有つためには、死語の織細や、數學の法則や、古代及び近代の歴史的出來事やをただ反省するだけでは、不充分である。かかる限定された反省形式は、一の特異性を有つものであり、したがつて豫め入門的準備を必要とするのである。この講演の残りの部分は、そのことについての證明となるであらう。

## 二 中等教育組織の特質

故に、人々が中等教員たちに賦與しようとしてゐるやうな特權は、決して認められないので

ある。また、一の適當な教養のために、彼らを教育學的反省に目覺めしめることが何故に不必要であるのか、その理由もわからない。實際はそれどころか、若干の點に於いては、教育學的反省は彼らにとつて、他に對してよりも一層缺くべからざるものなのである。

第一に、中等教育は、初等教育とはまた別種の複雑さを有つた、一の有機的組織である。しかるに、一個の存在が一層複雑になりまたその生命が一層複雑になれば、自己を處理するために、反省が一層必要となるものである。小學校では、各學級は少くとも原則としてただ一人の教師によつて處理される。したがつて教師の與へる教育は、全く自然にまた極めて單純に統一されてゐるのである。すなはちこの統一は、教育する人の人格の統一そのものである。教授者は、教育の全部を一手に收めてゐるのであるから、彼は容易に、各學科に適當な持分を與へ、それらを相互に和解させ、またそれらのすべてを同一目的に協力させることができるのである。しかしリセでの教育は、全くこれと異なるものである。すなはち其處では、同一生徒が同時に授けられる種々の學科は、一般には、それぞれ異なつた教師によつて與へられるのである。すなはち、ここには眞の教育學的分業が行はれてゐるのであつて、しかも、この分業は我

々のリセの舊い特徴を修正しつつ、日一日と増大してゐるのである。この事實から、一の重大な問題が起こるのであるが、それに關しては、いづれ別の機會に於いて論ずることにしよう。それは兎に角として、しからば、いかなる奇蹟によつて、この多様化は統一を結果することができるのであらうか。もしこれらの學科を教へる者たちが、この全體について、及び各學科がこの全體に向つて協力しなければならぬ様式について、よく理解してゐないならば、これらの學科は、互に調和を保つことが、また一の全體を形成するやうに互に補足し合ふことがどうしてできるであらう。我々は今まだ中等教育の目的を定義する場合に來てゐないが——この問題は講義の終りでなければ有效にはならない——それでも我々は、リセの目的が數學者、文學者、自然史學者、歴史學者をつくることになく、文學、歴史、數學等々によつて一個の精神をつくることにあると、たしかに言ふことができるのである。もしさうであるなら、各教師がその事業のいかなるものであるかを知らず、諸學科の彼の協同者たちが彼とこの事業に於いていかに一致するか、またいかにすれば彼の努力が協同者たちの努力と連絡づけられるか、を知らないならば、到底彼は、彼の機能を、すなはち全體の事業に於いて彼に屬するところの持分を、有

效に實行することができないであらう。

いかにも人々は、右の事業はただ放任して置いてもひとりてうまく行くかのごとく、右の共通の意圖が何ら曖昧なものでないかのごとく、またこの意圖が一個の精神をつくるにあるといふことぐらゐは誰でも知つてゐるかのごとくに、しばしば論じてゐる。しかしながら事實に於いては、この曖昧な定言は、全然積極的な内容を缺如してゐる。これ私が今しがた、私のこれからの研究が與へる筈の歸結を何ら臆斷することなく、この定言を用ひえた理由である。この定言の言つてゐることはただ、生徒たちの精神を専門化してはならないといふことである。しかしながらそれは、いかなる雛形に準じて精神をつくらなければならぬか、といふことを我々に教へない。人々が十七世紀に於いて精神をつくり上げた様式は、もはや今日には通用しない。人々は、小學校に於いても矢張り一個の精神をつくる。しかしそれは、リセに於いてとは異つた方法によるのである。故に教師たちが、統合の中心 (Centre de ralliement) として、か

くのごとき不確定な格言的のものしか有つてゐない限り、彼らの努力が分散し、そしてこの分散の結果效力を失ふことは不可避的である。

我々のリセの教育は、極めてしばしばかかる光景を呈してゐる。各教師はリセに於いて、彼の専門をあたかもそれ自體究極であるかのごとくに教へてゐる。しかるに何ぞ知らん、かかる専門は、それが断えず目標としなければならぬ究極に對する、一の單なる手段に過ぎぬのである。私が曾つてリセで教鞭をとつてゐた頃、或る大臣が、この無政府的分裂を救済する目的で月例研究会を創設し、其處で同一學校内のすべての教授たちに對し、彼らに共通な諸問題を論議させた。ところがどうであらう。この月例会は、結極形式一點張りのものとならざるをえなかつたのである。私たちは、敬意をもつてそれに参加した。しかしながら間もなく、私たちは語り合ふべき何物もないことを會得した。といふのは、私たちは共通の話題を持ち合はせてゐなかつたからである。けれども、大學に於いて、將來リセの教授たるべき學生の各集團が、水も漏れないやうに隔絶した區劃の中で、それぞれ好むところの教授を受ける以上、右のごとき結果を招致することはやむをえないのである。このやうな分裂状態を豫防する唯一の手段は、將來のすべての協力者たちを、大學在學中に於いて、互に結合するやうに、また彼らの共同の仕事をも共同に考へるやうにさせることしかない。すなはち、彼らの準備の一定時期に於いて、

彼らが、後に參與しなければならぬ學校組織を全範圍に亘つて、注意深く生活に採り入れることのできるやうにしてやらなければならぬのである。そしてまた、何が學校組織を統一づけるものであるか、すなはち學校組織の機能がいかなる理想を實現することにあるかを、またこの理想を構成する一切の部分がこの最終目的にいかやうに協力しなければならぬかを、彼らに知らしめねばならぬのである。しかるにかかる手ほどきは、ただ教へ込むといふ手段によつてしかなれないのである。私が次に決定しようとしてゐるのは、そのプラン及びその方法である。

### 三 教育に對する信念の養成

しかしそればかりではない。中等教育は、今日極めて特殊な状態にあるので、右の教養が特別緊要である。實際十八世紀の後半以後、中等教育は頗る重大な一の危機に遭遇し、しかも今だにそれを脱却してゐない。過去にあつたことが今日そのまま存続しえないことは、誰でも

會得してゐることである。しかしながら、將來どうなるだらうといふことに關しては、人々は右と同じほどはつきりと知つてゐない。それだからこそ、これらの改革が殆んど一世紀間近くも、問題の困難と緊急とを證明しつつ週期的に續いてゐるのである。もちろん、その獲られた諸結果の重要性を無視することはできない。舊組織は、諸々の新しい觀念を開花させた。一の新組織が形成の過程にあつて、若さと熱とで充滿してゐる。けれども、それはまた自分を探してゐる、それは自己に關してはまだ一の不確實な意識しか有つてゐない、また舊組織は更新されたといふよりはむしろ幸運な諸讓歩によつて緩和されたに過ぎない、と言ふことは果たして言ひ過ぎであらうか。一の事實が、この點に關する我々の觀念の混亂を特に目立たしめてゐる。我々の歴史に於ける過去のすべての時代に於いては、人々は、教育者が子供のうちに實現しようとした理想を、ただ一語で定義することができた。すなはち中世に於いては、諸藝科大學の教師は、彼の生徒たちを何よりも先づ辨證家(dialecticiens)につくり上げようと望んでゐた。ルネッサンス以後は、ジエズエイト及び我々の大學内のコレージュ(colleges universitaires)の教師たちは、ユマニスト(humanistes)をつくることに没頭してゐた。しかるに今日は、我

々のリセの教育が追求しなければならない目標は、それを特徴づける言葉に窮するのである。なぜなら、この目標がいかげんあらねばならぬかを、我々は極めて漠然としか見ることができないからである。

一體人々は、我々の義務はただ我々の生徒を人間に作ることに存するといふことによつて、この困難を解決しようと考へてはゐないだらうか。しかしかかる解決は、全然言葉の上だけのものに過ぎない。なぜなら、問題は、我々が我々に關して、すなはち我々ヨーロッパ人に關して、更に詳しく言へば二十世紀の我々フランス人に關して、いかなる人間の觀念をつくることが必要であるかを、明確に知ることだからである。各民族はその歴史の各時期に於いて、人間に關してそれぞれ特有の觀念を有つ。すなはち中世は中世のを、ルネッサンスはルネッサンスのを有つてゐたのである。故に問題は、今日我々がいかなる觀念を有たねばならぬか、それを知ることである。のみならずこの問題は、我々の國にのみ特有なものではない。いやしくもヨーロッパの大國で、この問題が殆んど同様な言葉で課せられないやうな國はないのである。<sup>46</sup> 何處でも教育學者及び政治家は、現代社會の物質的及び道德的組織のうちに偶發した變化が、我々

の學校といふ有機體の特殊な部分に於いても、やはり同じやうな、そして等しく深奥な變化を必要とするといふことを、よく意識してゐる。——しかしながら一體いかなる理由で、右の危機が特に中等教育に於いて強く感じられるのであらうか。このことは、他日我々が検討しなければならぬ問題である。私は今は、ただ争ふべからざる一つの事實を吟味するだけに止めようと思ふ。

さて、諸多の命令や法規の効果だけを顧慮したのでは、到底この混亂と不安定との時期を脱することができない。たとひその權威がいかであらうとも、法規や命令は畢竟言葉に過ぎないのであつて、それを適用する人々が協力するものでなければ、到底現實とはならない。故に、命令や法規に生命を與へることを任務としてゐる諸君が、もしそれをいやいやながら承諾したり、また不承不承黙然したりするやうであれば、それは死文字たるに止まり、何ら有效な歸結を生じないであらう。それ故に、諸君がそれを理解する様式に従つて、この命令や法規は、全然異なつたもしくは反對な諸結果を生ずることになる。結局それは、その運命がつねに諸君に及び諸君の見解に依存するところの案文に過ぎないのである。したがつて最も必要なことは、

徹底した見識を養ふやうに諸君を準備することである。精神のうちに不確定のものが存する限り、行政上の議決は、それをどうすることもできない。もともと理想は人に命令さるべきものではない。理想が理想たるには、その實現を義務づけられてゐるすべての者によつて、それが理解され、愛好され、希望されなければならない。一語でもつて言へば、課せられる改造と再組織の大作業は、改造され再組織される團體そのものの仕事でなければならぬのである。それ故にこの團體に、團體が何であるかを、何が團體に變化を促すところの諸原因であるかを、團體がどうなるやうに望まねばならぬかを、自ら意識しうるために必要な一切の手段を供給しなければならぬのである。誰にも明らかである通り、かかる歸結を獲るためには、未來の教師たちを彼らの職業の實踐に慣らすだけでは充分でない。何よりも先づ、彼らの役割に對し、根氣強い努力によつて反省させることが必要なのである。この努力は、彼らが全生涯を通じてなさねばならぬものであり、しかもそれは、先づ此處ですなはち大學に於いて始められねばならぬのである。なぜなら、彼らはただ大學に於いてのみ、彼らの役割に要する知識の諸要素を發見するのであり、しかもこの要素を缺如するなら、それに對する反省は、單なる觀念的構成物



乃至效驗なき夢たるに止まるからである。

この條件に於いてこそ、非常に沈滞してゐる我が國の中等教育を、何ら人工的方法に據ることなしに蘇生させることができるのである。なぜなら、衰弱した過去と不確定の未來との間に於ける不安固な知的混亂のために、中等教育が、もはや昔日と同様な活力をも更生の意氣をも有つてゐないことは、到底伴りかくすことのできぬ事實だからである。かかる意見は自由に吐露しても差支へないであらう。と言ふのは、別に特定の人に對してなした批難でないからである。實際それが證明するところの事實は、非個人的な諸原因の所産である。一方に於いて古典文學に對する舊い熱意、古典文學が鼓吹した信念は、到底回復の見込みがないまでに動搖してゐる。もちろん人文主義の過去の光榮、及び人文主義が既になしたまたその後も繼續的になしてゐる諸々の貢獻は、これを忘却してしまつたとて問題ではない。しかしながら、部分的に残存してゐるその印象を除去してしまふことは、頗る困難である。しかるに他方に於いて、またいかなる新信念も、消失したこの信念に取つて代るまでに至つてはゐない。その結果教師は、何に奉仕すべきかまた何處に努力を向くべきかを知らず、つねに焦慮してゐるのである。すな

はち彼は、彼の仕事は、社會の樞要なる機能にいかやうに結びつくのであるかを、明瞭に知つてゐないのである。かくてそこに、或る傾向の懷疑、一種の失望、すなはち一語で言へば、その發達が必ず危険を伴ふやうな眞の精神的煩悶が生ずるのである。しかるに、教育學的信念を有たずに教授するやうな一の團體は、精神なき團體である。故に、諸君の第一の義務、諸君の第一の關心事は、諸君が將來入つて行かなければならぬこの團體に、一の精神を恢復してやることである。しかもこれをなしうる者は、ただ諸君だけである。言ふまでもなく、諸君がこの仕事を果たしうるやうな状態に置かれるためには、ただ數箇月間の講義だけではもちろん不十分である。諸君はそのために、諸君の全生涯を捧げなければならぬであらう。とは言へいづれにせよ、それを企てやうとする意志を諸君のうちに目覺めさせ、それを果たすために最も必要な諸手段を諸君に與へることから始めなければならぬ。今日から始める私の講義の目的は、すなはちその手段を與へることにある。

## 四 教育制度に對する認識

今や諸君は、私が現實に諸君と共に追求しようとしてゐるところの目的を知つた。そこで私は、先づ諸君の前に、中等教育に關する問題を全般的に設定しようと思ふ。しかしてそれは、次のやうな二個の理由によるのである。第一は、この教養がいかにならねばならぬかといふことに關して、諸君に一個の見解を有たしめるためである。第二は、この共同的研究から、我々の將來の協力を容易ならしめる一共同感情をつくり上げるためである。先づ最初は、いかなる方法によつてこの目的が達せられるかといふことの探究である。

一の學校組織は、それがいかなる種類のものであつても、二種の要素から成立する。一方には、確定し固定した諸設備と確立した諸方法との、すなはち一語で言へば諸制度の全體がある。なぜなら、法律的、宗教的、もしくは政治的諸制度の存することく、教育學的諸制度が存在するからである。しかしながらそれと同時に、かくのごとく成立してゐる機構の内部には、こ

の機構を運轉しまたその變化を促進するところの諸觀念がある。教育組織の内には、恐らく稀にしか存しないやうな極點に達した時機及び停止してゐる時機を除けば、最も固定したまた最も確立した組織に於いてすらも、現在のと別個な物に向はうとする一運動、すなはち多少明瞭に豫見された一理想に向はうとする一傾向が存するのである。外部から見れば中等教育は、物質的及び精神的組織の確定してゐる諸設備の總體として、我々の眼に映ずる。しかしながら他面に於いて、この同じ組織は、自己のうちに諸多の希望を藏してゐるのである。この確定し固定した生命の背後に、隠れてはゐるがしかし斷じて無視することの出来ない、一の動いてゐる生命が存するのである。すなはち、持續してゐる過去の下に、形成し實現しようとする新しいものが、つねに存在してゐるのである。しかれば、學校制度の現實のこれら二個の側面に直面して、我々はいかなる態度を採るべきであらうか。

第一に對しては、教育學者たちは通常無關心である。彼らは、過去が我々に遺したこれら種々の設備をあまり重要視しない。彼らが設定する問題は、それらに何らの重要性をも賦與しないのである。著しく革命的な精神を有つた人々は、少くともその大部分の人の眼には、目前の

現實は興味のないものである。事實に於いて彼らは、この現實に耐へ切れず、それから解放されることを夢みてゐる。すなはち彼らは、あらゆる斷片でもつて、彼らの希望する理想が妥當に實現しうるやうな、全く新しい一の學校組織を建設しようとしてゐる。したがつて、彼らの以前に存在したところの諸々の實踐、方法、制度などは、彼らにとつて何物でもないのである。彼らが擬視するのは未來であり、そして彼らは、無からそれを發展させようと信じてゐるのである。

しかしながら我々は今日、偶像破壊者たち(iconoclastes)のこれらの情熱のうちに、架空のもの、また危険なものすら存在してゐることを知つてゐる。現に存在してゐる組織が一瞬間に顛覆するといふことは、可能なことでもなく、また望ましいことでもない。諸君は、現制度のうちに生存しなければならぬのであり、またそれを存続せしめなければならぬ。しかしながらそのためには、それを先づ知ることが必要である。——またそれを變革するためにも、それを知らなければならぬのである。なぜなら、無からの創造は、物理界に於いてと同様に、社會界に於いても不可能なことだからである。未來は、即席に出來上がるものではない。我々が過去

から保持して來た材料によつてしか、人は未來を建設することができない。最も多産的な我々の改新は、しばしば、舊い鑄型に新しい觀念を流し込むことによつてなされるのである。すなはち、新しい内容に舊い鑄型を調和させるためには、部分的に變形するだけで間に合ふのである。同様に、一の新しい教育學的理想を實現する最良の手段は、既存の組織を利用し、もしそれが有利であればそれに二次的の修正を加へて、新しい目的に従はしめさへすればよい。故に、研究のプログラムをも課程をも、根本的に破壊する必要がないとすれば、改革は極めて容易にできる。現在の研究のプログラム及び過程を、一の新精神で生氣づけることによつて、それを有利に使用するだけで足りるのである。けれども、既存の教育學的諸制度をかくのごとく役立てるためには、やはり、それらを構成してゐるところのものを無視しないやうにしなければならぬ。人は、諸事物の性質を識つてゐる範圍内だけしか、それに對して有効に働きかけることができない。人は、一の學校組織がいかに存在するか、それが何によつてつくられてゐるか、その基礎をなしてゐる諸觀念が何であるか、それがいかなる要求に應じてゐるか、それを生ぜしめた諸原因が何であるか、といふことを知ることから先づ始めるのでなければ

ば、この學校組織の進化をよく指導することができない。かくて、一の科學的且つ客觀的な、しかもその實際的諸歸結を容易に確認しうるやうな科學が、缺くべからざるものとなつて來るのである。

もちろん普通には、かかる研究はあまり複雑であつてはならぬかのごとく思はれてゐる。實際、我々は永い間の實踐の結果、學校生活上の諸事物に慣れてゐるために、これらの事物を極めて單純のものとして、またその性質に關しても、それを決定するのに一の大きな研究準備を要するとき何らの問題をも起こさないものと見てゐる。我々は永年、中等といふ名のもとに小學校と大學との間にある一の中間的教育を知つてゐた。我々はつねに、我々の周圍に多くのコレージュ<sup>註</sup> (colleges) を、コレージュのうちに多くの學級を見てゐた。したがつて我々は、すべてこれらの配列がひとりで出來上がつたかのやうに、また永く研究してそれが何處から來たか、それがいかなる要求に應じてゐるかを知る必要がないかのやうに、考へる傾きがある。しかしながらひと度、諸事物を現在に於いて見ないで、それを歴史のうちに於いて考察するならば、この錯覺は消失するのである。かかる二段階の學校階程 (hiérarchie scolaire) は、いづれ

の時代にも存在してゐたのではない。我々の時代に於いてすらも、存在しないことがあつたのである。全くそれは近年のことである。極めて最近まで、中等教育は高等教育と區別がつかなくなつた。そして今日に於いては、中等教育と初等教育とを分離する境界が消失しようとしてゐるのである。學級組織を有つてゐるコレージュは、十六世紀以前にはなかつたものであり、そして革命時代には、この組織の消滅した一時期があつたのである。これによつてもコレージュが、斷じて永久の必要に應ずるやうなものでないことがわかるであらう。それ故にこの種の制度は、或る程度の文明に到達した人間の普遍的な要求に基づくものではなく、ただ歴史のみが我々に教へる諸多の確定した原因、極めて特殊的な諸多の社會状態に基づいてゐるのである。しかるに、我々がこの種の教育について、それがいかなるものであるかを眞に知りうるのは、僅に、右の諸原因を決定しうる範圍内に限られてゐる。なぜなら、この教育のいかなるものであるかを知るといふことは、單にその外部的・表面的形態を知ることではなくて、それが國民生活の全體のうちで、いかなる意義を有つてゐるか、いかなる地位を占めてゐるか、またいかなる役割を演じてゐるかを知ることだからである。

故に我々は、中等教育とは何か、コレージュとは何か、學級とは何か、といふやうな問題を解くのに、僅かの思慮と教養で足りる、準備はいらない、などと考へることは差控へなければならぬ。我々は單なる精神的分析によつて、これらの現實體のどれかに關して我々が個人的につくる概念を、容易に遊離しうるかも知れない。しかしながら、かかる全然主觀的な概念が何の役に立たう。我々が判別しなければならぬのは、中等教育の客觀的性質、それを結果した諸觀念の流れ、その存在を必要とした諸々の社會的要求である。しかるにこれらのものを認識するには、我々自身を考慮するのでは不充分である。といふのは、それらが効果を生じたのは過去に於いてであり、したがつて、我々がそれらのなした作用を知らなければならぬのも、やはり過去についてだからである。實際我々が自己に保持してゐる概念は、それを明證として提示しえないものであることはもちろん、却つて疑はれなければならぬものである。なぜならかかる概念は、我々の限られた個人的經驗の所産であり、我々の個人的氣質の函數であり、従つて不具な欺瞞的なものでしかありえないからである。故に學校に關する事項を探究するに當つては、先づかかる主觀的觀念を一掃し、方法的懷疑に身を置き、そして學校を、今後眞の諸

發見がなされうる未知の領域として取り扱はねばならぬのである。——かかる方法は、教育組織に關して起こりうる一切の問題に對して、そして最も特殊な諸問題に對してすらも、強要されるのである。すなはち、今日の競争制度はどこから來たか（といふのは、その全責任をジェズエイトに歸することは餘りに單純過ぎるから）。今日の紀律制度はどこから來たか（なぜなら、我々はそれが時代と共に變化したことを知つてゐるから）。今日の諸多の主要な學校實踐はどこから來たか。これらの問題は、人が自己を現在に閉ぢ込めてゐる限り、何ら疑問すらも起こさずに見過してしまふものであるが、その複雑性は歴史に於いて研究されて始めて明らかになるものである。例へば、我々は、今日の學級内で古代或ひは近代に關する原典解釋の占有しまた保持してゐる地位が、いかに我々の心理状態及び我々の文明の本質的諸特徴の一に由來するか、といふことを知つてゐる。しかしこの檢證は、我々が中世の教育を研究することによつてなしうるものである。

## 五 教育的理想の把握

しかしながら、現在組織されてゐるやうな我々の學校機構を認識し理解するだけでは、まだ充分でない。それは不斷に進化するものであるから、それを變化させようとしてゐる諸趨向をも判断することができなければならない。すなはち、よく原因を認識して、將來それがいかにならねばならぬかを決定しなければならぬのである。しからば、問題のこの第二部を解決するためにも、やはり歴史的・比較的方法は不可欠なのであらうか。

ただ一見しただけでは、この方法は不必要にも思はれる。といふのは、一切の教育學的改革は、生徒たちを一層彼らの時代の人間につくることをもつて、終極の目的としてゐるやうに見えるからである。故に人々は言つてゐる。我々の時代の人間がいかがあらねばならぬかを知るのに、過去の研究など何も役に立つものでない。現代教育がその實現すべき人間の雛形を借りるのは、中世からでも、ルネッサンスからでも、十七世紀からでも、十八世紀からでもない。

考察を要するのは、今日の人間についてである。承知しなければならぬのは、我々自身についてである。且つまた、我々のうちに於いても特に明日の人間を、認識し解放するやうに努めなければならぬのであると。

しかしながら、先づ第一、現時の諸要求が何であるかを知ることが、決して容易なことではない。我々の社會のやうな大社會が有つてゐる要求は、餘りに多數であり複雑であつて、我々のうちに及び我々の周圍に投ぜられた單なる一瞥では、たとひそれが注意深くなされたものであつても、これらの要求の全體を充分我々に明かになしえない。事實我々は、我々各人が置かれてゐる小さな環境に關してすら、ただ我々の極めて近くにある諸要求だけしか、すなはち我々の氣質及び我々の教育が最もよく理解させてくれる諸要求だけしか、認識することができないのである。その他の要求は、ただ遠くから漠然と見えるだけであるから、我々はそれについて、微弱な感覺を有ちうるのみであり、したがつて我々は、それに對して何らの説明をも與へえないのである。もし我々が活動家であり、事業的環境のうちに生活してゐるとしたらどうであらうか。恐らく我々は、我々の子供たちを實際家にしようとするであらう。もしまた我々が

思素に熱中してゐるとしたらどうであらうか。恐らく我々は、科學的教養の恩恵を謳歌するであらう。他もまたこの通りである。故にかかる方法を實行するなら、人は必ず、互に否定し合ふ片面的また排他的な諸概念を有つことになるのである。もし我々がかかる排他主義から脱しようと思ふなら、またもし我々が我々の時代に關して少しでも完全な一概念をつくらうと思ふなら、我々は先づ自己自身から離れ、自己の見解を擴大し、且つ諸研究の一大綜合に着手して、社會が示す極めて雑多な希望を把握しようと思ふならぬのである。幸にしてこれらの希望は、もしそれが僅少の強度をでも有つてゐれば、觀察できるやうな形式をとつて外部に表はれて來るものである。すなはちそれらは、具體的形態を採つて或ひは改革案となり、或ひは再建築となつて、自己の意向を表示するのである。故にこれらの具體的形態に於いて、社會の希望するところを識らなければならぬのである。これ教育學者の學説が、特に我々に役立つ所以である。しかもそれらは、理論としてではなく、歴史的事實として教示的なのである。教育學の各學派は、かかる輿論の流れの一つ一つにそれぞれ對應するものである。これらの輿論の流れは、我々にとつて極めて興味のある事實であり、また我々に教へるところ多いものである。

のである。故に、それらを比較し、分類し、説明するやうな研究が、すべて必要なのである。けれども、これらの輿論の流れを知るだけでは、まだ足りない。更に進んで、今の場合それに従ふべきであるか逆ふべきであるか、またもし現實のうちにそれらの地位をつくつてやることに必要なならば、いかなる形態を與へるか、といふことを決定しえなければならぬ。しかるにここに明かなことは、それらの最近の表示を文字のうちに於いて知るだけでは、それらの價値を適當に評價することができぬといふことである。これらの輿論の流れは、それを發現させた現實的・客觀的要求に、及びこれらの要求を喚起した原因に關係せしめるのでなければ、判断されえないものである。すなはち我々は、これらの原因の如何に應じて、またそれらが我々の社會の常態的進化と連絡してゐると考ふべき理由があるかどうかに應じて、或ひはそれに追隨し、或ひはそれを妨害しなければならぬのである。故に我々は、先づこれらの原因にぶつかつて見なければならぬのである。しかしながら、これらの輿論の流れの歴史を整理して見ないで、それらの起源にまで遡つて見ないで、いかなる様式に於いてまたいかなる能因の働きのよつてそれらが發達したかを探究して見ないで、どうして右の原因に達することができよう。

かくて、現在がいかがあるかを理解する場合と全く等しく、現在がいかがならねばならぬかを豫測する場合にも、我々は現在から離れて過去に眼を向けなければならぬ。例へば、諸君も理解されるであらうが、古典的類型と異つた一の學校類型を今日我々に成立させてゐる傾向を説明するためには、我々はどうしても、輓近の諸論争を遙かに越えて、十八世紀にまで、更に十七世紀にまでもすらも遡らなければならぬのである。しかしして、この思想運動が殆んど二世紀間近くも繼續してゐることを、また發現以來それが漸次一層勢力を獲て來たことを明かにする單なる事實の方が、世界に關する一切の辨證的論議よりも、一層よくその必然を證明することになるであらう。

しかしながら、できるだけ危険を避けて未來を推測するためには、諸々の改革的傾向が明かにされ、またそれが方法的に意識されるだけでは足りない。なぜなら、しばしば改革者たちを養成する錯覺にも拘らず、明日の理想が全然獨創であるといふことは不可能であつて、そこにはたしかに、我々の昨日の理想が多分には入つてをり、したがつてそれを知ることが必要だからである。我々の精神状態は、一朝にして全部變じ去るものではない。故に、それが歴史のう

ちに於いていかに存したか、またそれをつくるために貢献した諸原因のうちどれがなほ繼續作用してゐるか、といふことを知る必要があるのである。殊に、事實上よし新理想は舊理想の繼續及び發展に過ぎぬとしても、新理想が舊理想にとつて代らんとして、つねに自然的敵對状態に於いて現はれる以上、右のごとき慎重な方法を採用することは一層必要である。しかしして、この敵對状態に於いてつねに懸念されることは、既存の理想が完全に滅びるのではないかといふことである。なぜなら、すべて新思想は青春の精力と活氣を有つてゐて、舊い考へを平氣で粉碎してしまふからである。我々は、ルネッサンスに於いて人文主義的教育が成立した當時、この種の破壊が行はれたことを知つてゐる。すなはち、その際中世の教育に關しては殆んど何も残されなかつたのであつて、この全部的拋棄は、我々の國民教育のうちに一大間隙を遺したかも知れないのである。故に我々は、できるだけ注意して同一の過誤に陥らぬやうにし、もし將來人文主義の時代を閉ぢなければならぬことがあつても、そのうちの保留すべきものは努めてこれを守護することが必要である。——このやうに、いかなる見地に身を置いて見ても、もし我々が自己の背後に擴がつてゐる道を注意深く考察することから始めないならば、我々は



今後進み行くべき道を安全に認識することができないのである。

## 六 歴史的方法の價值

今や諸君は、私が本講義に附した題目の意味を了解されたであらう。しかしながら、私が諸君と共に我々の中等教育の形成及び發展の様式を研究しようとするのは、決して單なる博識のため詮索に没頭するためではない。實踐的諸歸結に達するためである。たしかに、私が採用しようとする方法は全く科學的のものである。それは、歴史的・社會的諸科學が用ひるところの方法なのである。私は先程教育學的信念について語つた。しかしそれは、私が何らかの教育學的信念を捕へようといふ意向を有つてゐるからではない。私は此處では、一個の科學者として止つてゐるのである。しかしながら私は、人事(choses humaines)に關する科學は、人間行爲を有益に指導するために役立つものだ、といふことを信じてゐる。古語は言つてゐる。よく身を處せんためには、よく自己を識れと。しかしながら今日諸君は、よく自己を識るためには、我

々の意識の表面的部分に注意を向けるだけでは不充分だ、といふことを知つた。なぜなら、表面に現はれて來る感情や觀念は、決して、我々の行爲に最も効果を與へるものではないからである。故に追求しなければならぬのは、我々の過去の生活過程に於いて徐々に形成された、もしくは我々が遺傳によつて承継したところの、諸慣習であり諸傾向である。我々を導く眞の力は、これらのうちに存するのである。しかるにこれらの慣習や傾向は、無意識のうちに潜んでゐるものである。故に我々は、我々の個人的歴史及び我々の家族の歴史を再構成することによつてしか、それらを發見することができないのである。同様にして、それがいかなる學校組織であつても、兎に角我々が一つの學校組織内に於いて適當に我々の機能を遂行しようとするときには、この組織を、外部からでなく、内部からすなはち歴史によつて識ることが必要なのである。なぜなら、ただ歴史のみが、現在この組織を覆ふてゐる外被を越えて浸徹することができるからである。ただ歴史のみが、この組織を分析することができるからである。ただ歴史のみが、この組織がいかなる要素によつてつくられてゐるか、これらの要素の各々がいかなる諸條件に依存してゐるか、これらの要素がいかなる様式に於いて相互に組立てられてゐるか、

といふことを我々に示すことができるからである。一言もつて言へば、ただ歴史のみが、この組織を産み出した原因・結果の長い連続に、我々を立會はせるからである。

諸君、これが此處で諸君の受けるところの授業である。これは、固有の意味での教育學的授業である。しかしながらこの授業は、その採用する方法によつて、人々が通常この名の下に呼んでゐるところのものと、著しく異なるものである。なぜなら、教育學者たちの研究は、我々にとつては、模倣すべき雛形でも靈感の泉でもなく、時代精神に關する單なる記録に過ぎぬからである。もちろん部分的には正常なことではないが、事實教育學は信用を失墜してゐる。私は、以上のごとく更新された教育學が、つひにはこの信用を回復することに成功することを希望する。私は、永く持續した一の偏見から諸君が解放されることを、この企ての利益と新規性を會得されることを、したがつてまた、私が諸君に求めてゐるところの積極的協力を私に提供されることを、希望する。諸君の協力を俟たずしては、私の事業は有益なものにはならないからである。

譯者註

(1) エミール・デュルケム (Emile Durkheim, 1858-1917) は、一八五八年四月十五日、フランスのザージュ  
 縣 (Vosges) の首都エピナル (Epinal) に生れ、一九一七年十一月十五日、數へ年六〇歳をもつてパリに  
 死んだ。彼は故郷エピナルのコレージュ及びパリのリセ・ルイ・ル・グラン (Lycée Louis-le-Grand) を經て、  
 フランス文學史家ドゥミック (René Doumic)、心理學者ピエール・ジャンネ (Pierre Janet) らと共に、一八七  
 九年、フランスの最高學府たる高等師範學校 (École normale supérieure) に入った。後年デュルケムと  
 共にフランス思想界を二分したベルグソン (Henri Bergson) は、一八七八年に高等師範學校に入つてゐる  
 から、ベルグソンはデュルケムの一年以上級にゐたわけである。デュルケムは、哲學のアグレジエ (Agrégé  
 de philosophie)——アグレジエとは、中學校及び大學の教授適格者である——を一八八二年に得て、引續  
 きサンス (Sens)、サン・カンタン (Saint-Quentin)、トローア (Troyes) の諸リセで哲學を教へてゐたが、  
 その頃最も興味を有つたのは社會學である。かくて彼は社會學の研究に没頭するために、一八八五年から  
 一八八六年まで一箇年休暇を取つて、その半分をドイツで過ごした。そして一八八五年には「シエッフアの

社會體の構造と生命の批判」(*Bau und Leben des sozialen Koerpers de Schaeffle*)——*Revue Philosophique*, t. XIX.) 及び「グムプロキッチの社會學綱要の批判」(*Grundriss der Sociologie de Gumplowicz*, —*Rev. Phil.*, t. XX.) を、一八八六年には「社會學の諸研究」(*Les études de science sociale*, —*Rev. Phil.*, t. XXII.) を、また一八八七年には「ドイツ諸大學に於ける哲學教育」(*Enseignement de la philosophie dans les universités allemandes*. —*Revue internationale de L'enseignement*, t. XIII.) 及び「ドイツに於ける道德の實證的科學」(*La science positive de la morale en Allemagne*, —*Rev. phil.*, t. XXIV.) を發表した。これらの論文は當時の學界の耳目を聳動し、ために彼は一八八八年ボルドー大學の教授 (*Chargé de Cours*) に任ぜられ、社會學及び教育學の講義 (*Cours de science sociale et de pédagogie*) を擔當することになった。彼のために新設されたこの社會學の講座は、フランスの大學に於ける最初の試みであり、事實上フランスは、デュルケムについて社會學を公認したのである。彼はボルドー大學に在職中、『社會的分業論』(*De la division du travail social*, 1893) 及びラテン論文のモンテスキュ研究 (*Quid secundae tus politicae scientiae instituende conlerit*, 1892) によつて文學博士の學位を獲たが、更に『社會學研究法の規準』(*Les règles de la méthode sociologique*, 1895)、『自殺社會學の研究』(*Le suicide; Étude de sociologie*, 1897) の二とき著名な著書、並びに多くの重要な研究論文を發表すると共に、他方また『社會學年報』(*L'année sociologique*) 及び『社會學年報叢書』(*Travaux de l'année sociologique*) を起して、現代フランス社會學の土臺を築いたのである。デュルケムはデカルトの精神を體得すると共に、モンテスキュ

及びコントの心髓を完全に蘇生せしめた。すなはちフランス的科學精神が、彼の社會學の基調となつてゐるのである。それ故に彼は一九〇二年、母校パリ大學に呼ばれ、教育の科學 (*science de l'éducation*) の講座を興へられたが、更に一九〇六年、ビューイソンの名譽教授となると同時に正教授となり、『教育の科學及び社會學 (*science de l'éducation et sociologie*)』といふ講座に於いて、死ぬまで社會學と教育學とを並行的に講義してゐた。この講座は、彼の死後本書の編輯者フォコンネ (*paul Fauconet*) が繼承してゐる。デュルケムの社會學は早くから、その心髓が會得されたかどうかは別として我が國に傳へられ、いづれの社會學書も彼の名を記してゐる。にも拘らず、彼の教育學説は殆んど知られなかつた。しかしながら、フランスの教育學界に於ける彼の影響は極めて大であつて、事實上今日のフランスの教育界は、デュルケムの見解を基準としてゐるのである。デュルケムの死後三年すなはち一九二〇年に、社會學は、「道德及び教育に適用さるべき社會學」といふ題目で師範學校の教科目に入つた。すなはちフランスに於いては、社會學 (Educational sociology) なる名の下に、またドイツに於いては公民教育 (*Staatsbürgerliche Erziehung*) の名によつて、教育の社會學的考察が流行してゐるが、フォコンネ教授が本書の緒論で言つてゐるやうに、デュルケムの社會學的教育説は、彼の深き社會學理論に根據を置くものであり、この點に於いて極めて徹底せるものである。舊來の倫理學は、最早社會學によつて驅逐されてしまつた。實證的科學たる社會學が出現してからは概念學として成立してゐたいはゆる倫理學は、今や單に形而上學の一隅に蟄居してゐるだけ

である。したがって、教育學に於いてヘルバルト以來心理學と並んでその基礎科學となつてゐた倫理學の光榮は、過去の夢である。今後社會學は、新生の心理學と共に教育學を一變しなければならぬ状態に到つてゐる。しかしてこのことは、デュルケムに於いて特に力説されてゐるところである。この故に教育學者及び教育者は、何にもまして先づ社會學の洗禮を受けねばならぬことになつてゐるのである。デュルケムの社會學的著述で日本譯されたものは、左の通りである。本書の所論の根柢を知るために、讀者の併讀を希望する。

『社會學研究法』田邊壽利譯(刀江書院)——『社會的分業論』田邊壽利譯(森山書店)——『自殺論』鈴木宗忠・飛澤謙一共譯(寶文館)——『宗教生活の原初形態』古野清人譯(刀江書院)——『社會學と哲學』山田吉彦譯(岡書院)

(2)フェルジナン・ビュイッソン(Ferdinand Buisson, 1841-1932)。パリ大學に於けるデュルケムの先任者。一九二七年、ノーベル平和賞を授けられた。

(3)高等師範學校(エコール・ノルマル・シュペリウール *École normale supérieure*)は、フランス最高の教師養成機關であつてパリ大學に併置され、中學及で大學の教授をつくることを目的とする特異な一つの制度である。我が國の高等師範學校は、フランスの初級高等師範學校(*École normale primaire supérieure*)に當るものである。フランスの各大學の教授は、殆んどその大部分がこの高等師範學校の出身者である。この高等師範は、その沿革についてもその役割についても、我が國に於いてあまり知られてゐないが、

理科學方面の理工科學校(エコール・ポリテクニク *École polytechnique*)と並んで、革命以後のフランスの哲學界及び科學界を事實上支配して來たのである。

(4)社會的事實とは、デュルケムによれば、「固定せると否とを問はず、一の外的拘束を個人に及ぼしうる一切の作用様式であり、特定社會の範圍内に於いて普遍的にして固有の存在を有し、諸々の個人的表示に對して獨立なものである」。宗教、道德、法律、經濟、言語、藝術、等々のごとき社會的制度は、すべてかかる特質を有つた事實として會得される。教育も矢張り、この意味の社會的事實なのである。これらの事實を客觀的に研究するところの科學が、すなはち社會學なのである。邦譯『社會學研究法』參照。

(5)カント(Immanuel Kant, 1724-1804)。

(6)ジョン・スタュアート・ミル(John Stuart Mill, 1806-1873)。

(7)ヘルバルト(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)。

(8)ハーバート・スペンサー(Herbert Spencer, 1820-1903)。

(9)ケルシェンシュタイン(Georg Kerschensteiner, 1854-1932)

(10)習俗の科學(*science des moeurs*)は、概念的な舊來の道德學(*morale*)と異は倫理學(*éthique*)に置き換へられた「道德に關する實證的科學(*science positive de la morale*)」であつて、デュルケム學派が殊に主張するものである。道德社會學とは、すなはちそれである。デュルケムの「社會的分業論」第一版緒論、同「道德的事實の決定」(「社會學と哲學」第二章)、同「道德教育」第一部、及びレギ・ブリュール「道德學と

習俗の學」(L. Levy-Bruhl, *La morale et la science des moeurs*, 1900) 參照。なほレギ・ブリュールが自説を要約した「道德學」なる論文は、牧野巽君の日本語がある。「科學研究法」(刀江書院)第三章。

(11) エピクロス。επικουρος(老), Epicurus(舊), Epicure(新), 341-270 B. C.ギリシアの哲學者。彼は宇宙を、無限の延長と無窮の持續とを有する物質的のものとし、そして我々の見る世界をアトム(原子)の衝突と旋渦とによつて生ぜしめられたものと考へた。彼は神の存在を否定はしなかつたが、神の干渉は宇宙の諸事物に及ばないとした。したがつて心理學に於いては、彼は唯物論者であり、肉體の消滅は靈魂の消滅を伴ふが故に、死は怖るべきものでないとした。なぜなら、我々の存任するとき死は無く、死すれば我々はもはや存在しないからである。エピクロスの道德説は快樂説である。しかし彼に於ける最高の快樂は、肉體的享樂ではなくて、心の平靜である。けれども普通には、肉體的享樂主義者をエピクロス主義者と呼ぶ。デユルケムが本文に於いて言つてゐるのは、この轉用された意味のエピクロス主義者である。

(12) コメニウス(John Amos Comenius, 1592-1671)。コメンスキ(Komenski)とも言ふ。

(13) バスタロッチ(Johann Heinrich Pestalozzi, 1745-1827)。

(14) モンタイニユ(Michel Eyquem de Montaigne, 1533-1592)。十六世紀フランスの思想史に於いて最高の地位を占むる一人。モンタイニユの全思想は、彼の生涯の記録であるところの「エッセイ(Essais, 1532-1595)に、断片的に叙べられてゐる。彼の教育説は「子供の教育(De l'instruction des enfans)」といふ標題でその第一篇に開陳されてゐるが、極めて著名である。ロック及びルソンの教育説は、モンタイニユ

に負ふものである。

(15) オーギスト・コント(Auguste Comte, 1798-1857)。大革命前のアンシクロペディスト(encyclopedistes)と革命後のトラディショナリスト(traditionalistes=傳統主義者)との兩精神を綜合して實證主義哲學を大成し、社會學の父と呼ばれてゐるフランスの大哲學者。デユルケムはコントの正當な後繼者、發展者と見られてゐる。

(16) トルビアクの戰(Bataille de Tolbiac)。フランク王クロキム一世(Clovis Ier)がアラマンヌ(Alamanni; Alemanni)を撃破し決定的勝利を得た戰。

(17) 諸藝科大學(Faculté des arts)。パリ大學は一二〇〇年に始まるが、中世に於いては四個の分科大學を包含してゐた。神學科大學(faculté de théologie)、法科大學(faculte de droit)、醫科大學(faculté de médecine)、諸藝科大學がそれである。この最後の諸藝科大學は後に至つて二つに分れ、文科大學(faculté des lettres)、理科大學(faculté des sciences)となつた。すなはち中世の諸藝科大學は、今日の文科大學及び理科大學兩者の前身なのである。しかして今日一般にソルボンヌ(Sorbonne)と稱せられるのはこの文科大學と理科大學である。

(18) コレージュ(colleges)。最初大學内に包含されたが、後に至つて獨立發達しリセ(Lycées)と共に今日の中學校となつたもの。

(19) オラトリアル(Oratoire)。フィレンツェ人フィリッポ・ネーリ(San Filippo Neri, 1515-1595)により

五四八年ローマに設立された宗教團體である。ラ・コングレガチオーネ・デル・オラトリーオ(La Congregazione dell' Oratorio)すなはち「オラトリーオ協會」と呼ばれる。最初は貧者・病弱者を收容したが後には、子供の教育に力を注いだ。この協會は樞機官ベリユール(Pierre de Berulle, 1575-1629)によつて、一六一一年フランスに入り、コングレガシオン・ド・オラトリアル(Congrégation de l'Oratoire)の名の下に、パリを中心として相等の勢力を得、リミアール・シモン(Richard Simon, 1638-1712)・マンラン・ニコラス de Malebranche, 1638-1715)・マシヨン(Jean Baptiste Massillon, 1663-1742)等々のやうな著名な人々の支持を受けた。この宗團に屬する人々は、オラトリアン(Oratorien)と呼ばれる。

(20)ポール・ロワイヤル(Port-Royal)。ヴェルサイユ近くに、十三世紀に設立された婦人修道院の名。十七世紀には、サミ(Louis-Isaac Lemaître de Sacy, 1613-1684)・アンン(Antoine Arnauld, 1612-1694)・ニコル(Pierre Nicole, 1625-1695)等々のやうな著名な學者たちが此處に據つて、オランダに發現したジャンゼン教(Jansenisme)を鼓吹し、正統カトリシズムと鬭争した。パスカル(Blaise Pascal, 1623-1662)の「ときも」後にこの運動に参加し、かの有名な「レ・プロヴィンシヤル(Les Provinciales ou lettres écrites par Louis de Montalte à un provincial de ses amis, 1657)を書いた。

(21)エコール・セントラル(Écoles centrales)。フランス革命收拾の國民議會(La Convention nationale, 1792-1795)によつて創始された諸學校。その目的は文科諸科學及び理科諸科學を教へることにあつた。しかしこの種の學校は、一八〇八年に廢止されて、その代りに今日のリセがつくられた。

(22)ジャン・ジャック・ルソー(Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778)。

(23)ガブリエル・コンソイユ(Gabriel Compayré)の著書に於て特に有名なのは「批判的フランス教育學說史(Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, 2 vol. 1879)。

(24)ラブレール(Francois Rabelais, 1495-1553)。十六世紀フランスに於ける最大の思索家の一人。その著「ガルガンテアア(Gargantua)」「パンタグリュエル(Pantagruel)」は、十六世紀を代表する傑作であるが、そのうちに開陳されてゐる教育説は、その反中世紀的な點に於いて著名である。ラブレールの假想的人物ガルガンテアアは、中世的諸學校で教育を受け、種々の概説書を學び色々の公式を暗誦したが所期の目的を達し得なかつたので、新たにポノクラテス(Ponocrates)に托された。しかるにポノクラテスは、以前の教師たちと全く異なつた方法でガルガンテアアを教育することになるのである。その特異な教育方法については、デュルケムが指摘してゐるところ(一四九頁)を見よ。

(25)ロラン(Charles Rollin, 1661-1741)。一六八八年コレージュ・ド・フランスの教授となり、有名な「研究法論(Traité des études, 4vol. 1726-1778)」及び「古代史(Histoire ancienne, 13 vol. 1730-1738)」の著者である。殊に前者は、「理性と鑑識との記念像であり、フランス語で書かれた著書の最善なる一つである」と稱讚されたものである。ロランの教育學説は主としてこの二著述を通して知ることができる。「研究法論」の序論及び「文學の教授法及び研究法について」なる八篇は、言語、詩、修辭法、雄辯術、歴史、哲學、學級及び學校管理を述べたものである。「古代史」には、歴史教授法が論ぜられてゐる。

(26) オクトラン (Octave Hamelin, 1856-1907)。パリ大學教授中溺死した著名な哲學者で、デュルケムの友人である。一八八〇年以後極めて研究的な多くの論文を諸雑誌に發表した。單行本としては死の年公にされた大著『表象の基本的諸要素 (Essai sur les éléments principaux de la représentation, 1097, 2e édition, 1925)』また遺著には『デカルトの體系 (Le système de Descartes, 1911)』『アリストテレスの體系 (Le système d'Aristote, 1920)』がある。『デカルトの體系』に附したデュルケムの序文は、フォコンネの注意してゐる通り、デュルケムの研究法を知るために必要なものである。

(27) シュパンシイ (Joseph Jouveney, 1643-1719)。パリに生れローマで死んだジュズエイトの學者でありラテン語で多くの教育書を著した。特に『學習及び教授の方法 (De Ratione discendi et docendi, 1692)』は、ロランが激賞した著述であり、一八〇三年に至つてフランス譯が出た。

(28) シェームズ・ミル (James Mill, 1773-1836)。ジョン・ステュアート・ミルの父。

(29) フォントネル (Bernard Le Bovier de Fontenelle, 1657-1757)。十七世紀より十八世紀に亘つての、フランスに於けるデカルト學派の著名な哲學者。フォントネルは文學者コルネイユ兄弟の甥として生れ、百歳の長壽を保ち、六十年間科學アカデミ (Académie des sciences) の常任幹事として科學思想を鼓吹した。彼はデカルトの物理學を取つてニュートンの引力説に反對したことに於いて有名であるが、『説話の起源 (De l'origine des fables)』に於つてすでに十七世紀にあつて未開人の心理を研究し、近代神話學の祖と言はれてゐる。

(30) ヘルゼシウス (Claude-Adrien Helvétius, 1715-1771)。フランス十八世紀のアンシクロペディスト (encyclopédistes) —— 普通「百科全書學者」と譯されてゐる —— 中の有力な一人。その著書『精神論 (De l'esprit, 1758)』及び遺著『人間論 (De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation, 1772)』は出づゝある唯物論、感覺論は哲學史に於いて著名であるが、この二著述は教育學史上でも名高い。ヘルゼシウスは、人間精神の形成に於ける社會環境の影響を重要視し、家庭教育よりも公教育 (éducation publique) の優越せること、肉體教育の必要なこと、また職業教育、更にまた道德教育の缺くべからざることを詳細に説いた。彼の學説は矛盾せりとも批評されるが、或る意味に於いては教育萬能論だとも言ひ得るのである。

(31) シャコト (Jean-Joseph Jacotot, 1770-1840)。十九世紀フランスに於ける極めて著名な教育學者。ディジョン (Dijon) に生れてバリに死す。十九歳にしてディジョンのコレージュの古典學教授となつたが、革命戦争には志願兵として出征し、コート・ドル (Côte-d'Or) の戦には才幹を認められて砲兵大尉に任ぜられた。後エコール・ポリテクニク更にディジョンのエコール・サントラルに於いて、語學、數學、法律學等を教授したが、白色テロルの危険を感じてベルギーに逃れ、ルーヴンのカトリク大學の教授としてフランス語及びフランス文學を教へ、更にベルギー陸軍士官學校長に轉じ、一八三〇年の革命以後フランスに歸つた。シャコトはルーヴン大學在職中、「普遍的教育の方法 (Méthode d'enseignement universelle)」なるものを提唱した。これが、今日有名な「シャコトの方法 (méthode Jacotot)」である。シャコトによれば、人間の



理知はすべて平等である。したがって強い意志力を有つた子供は、一つの對家を研究し更にそれに他の種々の知識を關係させることによつて、何ら師を要せずに普遍的科學を會得することができる。故に教師の仕事は、子供の意志もしくは注意を刺戟し、またそれらを指導するだけに止まらなければならぬ」といふにある。かかる教育説を基準として書かれた彼の著述は、『普通教育・自國語(Enseignement universel : Langue maternelle, 1822)』『外國語(Langue étrangère, 1823)』『音樂・圖畫(Musique, dessin et peinture, 1827)』『數學(Mathématiques, 1827)』等である。なほ彼は知の解放(émancipation des intelligences)を標語として、『知的解放雜誌(Journal de l'émancipation intellectuelle)』なるものを創刊した。

(35) ロック(John Locke, 1632-1702)。

(36) ベイン(Alexander Bain, 1818)° 十九世紀イギリスの哲學者、心理學者。しかし『科學としての教育(Education as a Science, 1879)』によつて、教育學者としても知られてゐる。

(37) キュイヨ(Jean-Marie Guyau, 1854-1888)° フランス十九世紀後半に彗星のごとく出現し若くして逝いた(三十五歳にして)天才的哲學者、兼ねて社會學者。その幼時を、ブエリノ(G. Bruno)の變名で『二人の子供のフランス巡り(Le tour de la France par deux enfants)』『大戦中のヨーロッパ巡り(Le tour de l'Europe pendant la Guerre)』等の著名な子供讀本を書いた母の手に育てられ、長じては義父である大哲學者フイエ(Alfred Fouillée, 1838-1912)に指導され、殆んど理想的な知的教育を授けられた。したがつて、二十歳(數十年)で『功利主義道德學の歴史及び批判(L'Histoire et la critique de la morale utilitari-

re)』を執筆し、フランス學士院の賞を受けた。この論文は後二冊の著書となつて出刊された。『エピクロスの道德學及びそれと現代の諸學説との關係(La morale d'Épicure et ses rapports avec les doctrines contemporaines, 1878)』及び『現代のイギリス道德學・功利と進化の道德學(La morale anglaise contemporaine : Morale de l'utilité et de l'évolution, 1879)』がそれである。彼はその後、藝術、道德、宗教に關し有名な著書を公にしたが、教育學の方面に於いても、遺著『教育と遺傳・社會學的研究(Education et hérédité; Etude sociologique, 1889)』は教育學の古典となつてゐる。デュルケムが本文で注意してゐる教育的作用と催眠術の暗示との比較は、この『教育と遺傳』の第一章「道德本能の變形者としての暗示と教育」に於いて説かれてゐる。キュイヨの諸著述のうち『社會學より見たる藝術(L'art au point de vue sociologique, 1889)』は大西克禮氏によつて、また『義務も制裁もなき道德學綱要(Essquisse d'une morale sans obligation ni sanction, 1er édit. 1885, 2e édit. 1889)』は西宮藤朝氏によつて邦譯されたが、これらと並んで彼の宗教學説を代表する『將來の非宗教(L'irreligion de l'avenir. Etude sociologique, 1887)』また教育學説を示した『教育と遺傳』に關しては、邦譯のないのが遺憾である。

(38) ペリック(Percles, 499-429 B. C.)°

(39) プラトン(Platon, 429-347 B. C.)

(40) クセノフォン(Xenophon)° 西紀前四三〇—四二五年に生れ、三五二年頃歿。

(41) アリストテレス(Aristoteles, 384-322 B. C.)

(39) 俗人と譯した *les gens* とは、宗門に關係せざる人々の謂である。すなはち宗教を聖なるものと見るとき、非宗教は俗となるのである。

(40) 教育學的現實主義。これは我が國の教育學書に於いて、普通に實學主義と譯してゐるところのものである。しかし教育學に於ける現實主義は、一般現實主義の一つの現はれであるに過ぎないから、その意味をはずきりさせるために特に現實主義と譯して置いた。

(41) デュルケムが本文中に引例に用ひてゐるのは、ラブレールの『ガマンガンテア』(譯註二四参照)中の句である。『ガマンガンテア』『パンタグリユエル』は、五篇から成り、第一篇は『パンタグリユエルの父なる大ガマンガンテアの眞に驚くべき生涯 (*La vie très horrifique du grand Gargantua père de Pantagruel*)』であり、第二篇以下はすべてパンタグリユエルの生涯に關する叙述である。デュルケムが引用してゐるのは右の第一篇の第二十三章、すなはちガマンガンテアがはじめて新教師ポノクラテスに就いた時の事件である。アンチキラとは、ギリシアのエシエアン海中の島の名。エレボル(フランス名 *élébore, élébore*)とは、古代の醫學に於いて洗滌劑として最も多く用ひられ、精神病の治療に利くものとされてゐたところの一種の藥草の名。殊にアンチキラのエレボルは特効ありとして、古代の人々が最も珍重した。エレボルのギリシア名は、エレボロス(*Ἐλεβος*)、またそのラテン名はエルボルス(*elbolus*)、ヘルボルス(*helbolus*)、ヘルザルス(*helvolus*)である。ポノクラテスがガマンガンテアを、アンチキラのエレボルで清めたことは、ガマンガンテアがすでに注入されてゐた中世的精神を、ギリシア的精神で一掃したことを意味するものと

して理解される。ここにラブレールの把持してゐた教育學的意見が、充分に現はれてゐるのである。

(42) 入社儀式、入社式。我が國に普遍的に存在してゐた元服の儀式も入社式(一種)である。今日でも地方村落にまだ存在する若者の團體もその一つである。そればかりでない。すべて社會團體が新成員を收容する場合には、大抵儀式が行はれる。例へば軍隊に於ける入隊式、學校に於ける入學式のごときがそれである。我々はただそれらに於ける形式だけを見てはいけない。これらの儀式は、常に重要な機能を果たしてゐるのであつて、この儀式に於いて各個の團體は、新入者に以前に有たなかつた新しい精神を有たせようとするのである。

(43) 本文でデュルケムが言つてゐる學校とは、日本語で言ふ學派の意味である。日本語では學校と言ふ語と學派と言ふ語とは分化してゐるが、ヨーロッパ語ではこの兩者に同一語が當てられてゐる。すなはちフランス語のエコール(*école*)、イタリア語のスクオラ(*scuola*)、イギリス語のスクール(*school*)、ドイツ語のシューレ(*Schule*)等々、皆さうである。例へば *l'école durkheimienne*(デュルケム學派)、*la scuola romantica*(ロマン主義學派)、*the ideal school*(理想主義學派)、*Die psychologische Schule*(心理學派)等のやうに。本文で特に學校と譯して置いたのは日本語では無意味ではあるが、原文の意味をよく表はすためである。

(44) スキーター(Johann Bernhard Basedow, 1723-1795)。ルッソー及びコミユウスの學說を實地に適用したドイツの教育學者。

(45) フリーマン (Friedrich Wilhelm August Froebel, 1782-1852)。ドイツの大教育者。その著『人間教育 (Menschenziehung, 1826)』は、極めて著名である。フリーマンは、一八三八年スキスのプランケンブルクに幼稚園を創設した。これ世界に於ける最初の幼稚園である。彼は餘命を全部幼稚園の組織化に捧げた。

(46) デュルケムは、中等教育の問題の重要性を、ヨーロッパ諸國に共通のものと見てゐるが、この問題の重要性は我が國に於いても同様である。日本の中等教育の不振は久しいものであるが、これは中等學校の教師の不見識によるものである。中等教員が中等教員の特質をよく會得するならば、この不振は幾分救済されるであらう。本書第四篇は、單にフランスのみならず、我が國の中等教員の必讀を要するものと考へられる。しかしながら、小成に安ずる中等教師の不勉強は、これを如何ともすることができぬ。

(をばり)

昭和九年六月廿六日 印刷  
昭和九年六月三十日 發行

定價 壹圓八十錢

デュルケム・教育と社會學

譯者 田邊壽利

東京市日本橋區江戸橋一ノ一〇

發行者 富士木鷹二

東京市淀橋區角管新町二二一

印刷者 平澤清一

版權所有

7.3

發行所 登文社書店

東京市日本橋區江戸橋一ノ一〇  
電話東京一三三三〇  
電話日本橋(24)二九〇六番

發賣所 柳澤書店

東京市神田區神保町一丁目五九  
電話東京五七五二〇番  
電話神田(25)一三二九番

7440P  
+

初等教材研究會編「最新刊」 登文社發行 (菊判 二段組)  
函入 一三二頁  
定價八十錢  
送料十錢

本書は國定理科の教師用教科書全六冊(尋四—高三)のあらゆる用語・物の名稱を始めとし教授上に必要な事項は細大漏らすことなくこれを一纏めにして編纂した唯一の總索引である。全國教育實際家の注文殺到重版出来!!

類似なき本書の十大特色

☆ 各要年・理科主任は一冊ずつ 少くとも學校には一冊ずつ 必書の書

- 一 國定理科書の活用を本位とした密接不離の書である。
- 二 理科書教師用を母體とした「理科教授辭典」である。
- 三 文部省が各學年に對して如何なる教材を如何なる程度で課してゐるかをすぐに正確に窺知できる。
- 四 尋四より高三に至る教材の縦の研究には完全に役立つ。
- 五 各課教材の内容及び相互關係が一目にして識別出来る。
- 六 教授日案・週案を書く上に好伴侶である。
- 七 理科教授細目を立案する上に必ずなくてはならぬ寶典である。
- 八 日常の授業は勿論のこと研究授業等には是非一覽を要する。
- 九 教授の効果を大ならしめ兒童の實力養成に非常に役立つ。
- 十 上述の使命を完全に果たす本索引の普及を期さんが爲に破格の廉價である。

東京府立第一中學校長 西村房太郎先生曰く  
『……本校への入學準備としては、たゞ五、六年の國定教科書をよく理解しておけばよいのである。國定教科書そのまゝの問題を出したところが、かへつて成績が悪かつた、これは教科書の問題に小學校の先生も生徒も注意を怠つて居るためらしいが、よろしくない……』と云ふ記事が併せて新聞に掲載せられてあつた。天下の名言ではなからうか。

253  
729

終

