

の危険を補填することができない。だから人が我々に對して要求しうることは、いかに科學が不完全であらうと我々が科學について有つてゐるすべてを用ひて、また我々が意識について有つてゐるすべてを用ひて、我々に存する限りの諸危険を豫防することだけである。そしてこれこそ、まさに教育學の役割を構成するところのものである。

しかしながら教育學は、一つの學校制度を緊急に時代の諸要求と調和させなければならぬやうな、危急な諸時期に於いてのみ有用なのではない。少なくとも今日に於いては、教育學は教育に對し常に缺くべからざる一つの補助者となつてゐるのである。

事實このことは、よし教育者の技術が何よりも先づ諸本能及び殆んど本能化した諸習性によつてつくられてゐるにせよ、この技術から知性が撤去してはならぬことを意味するものである。もちろん反省は、技術の代理をすることはできない。しか

しながら、少なくとも諸民族が或る程度の文明に達した時期以後に於いては、技術は反省なしではやつて行けないのである。實際、ひと度個人的人格が人類の知的及び道徳的開發の本質的一要素となつてしまつた以上、教育者はそれぞれの子供のうち存する個性の萌芽を考慮しなければならない。教育者は、可能なあらゆる手段をつくして、その發達を助勢することに努めなければならない。すなはち教育者は、すべての子供に對し没個性的なまた劃一的な同じ規準を一樣に適用しないで、却つて反對に、それぞれの知性の諸傾向及び様態に應じて方法を換へまた異ならしめなければならないのである。しかしながら、教育的諸實踐を異なつた個々の場合に區別して適應させるためには、これらの實踐が何を目的とするか、それらを構成する種々の諸手段はいかなる理由を有ち、またそれらが種々の情勢に於いて産み出す諸結果がいかなるものであるか、といふことを知らなければならぬ。すなはち一言で言へば、これらの實踐は教育學的反省に従がはなければならぬ。單なる經驗的ま

た機械的な教育は、當然抑壓的また齊一的のものたらざるをえないのである。他方また、人が歴史に於いて前進するにつれて、社會進化は一層速度を早める。一つの時期は、それに先行する一つの時期に似なくなる。それぞれの時代は、それぞれ自己の特色を有つことになる。その結果、新らしい諸欲求及び新らしい諸觀念が、斷えず産み出される。ところが、このやうに諸輿論及び諸習俗に於いて突發する不斷の變化に應じうるためには、教育はそれ自體變ずる必要がある、したがつてまた、變化に應じうるやうな一種の順應状態にゐる必要がある。しかるに習性の桎梏に落ち込むことからまた機械的な不變の自動作用に墮することから、教育を防ぐ唯一の手段は、教育を絶えず反省によつて實行することである。教育者が彼の用ゐる諸方法についてまたこれらの方法の目的及び存在理由について説明する時、彼はそれらを價值判斷しうる状態にゐるのであり、したがつて彼は、追求する目的がもはや前と同じでないことを、或ひはまた使用する諸手段が換へられなければならぬことを

もし確認するなら、ただちにそれらを變更するだけの用意はできてゐるのである。實に反省は、なかんづく習熟 (routine) への敵對力であり、また習熟は、必要な進歩への障礙である。

これが、最初に我々の言つたごとくたとひ教育學が歴史上間歇的にしか現はれなかつたことが眞であるにせよ、それが漸次社會生活の一つの繼續的機能となる傾向にあるといふことを更に附言しなければならぬ理由である。實際、中世は教育學を必要としなかつた。中世は遵奉主義 (conformism) の時代であつて、すべての人間が同一の様式で思惟し感得し、すべての精神があたかも同じ鑄型で鑄られたやうになり、個人的諸異見が稀であつたのみならず禁制されてゐた。したがつてまた、教育も沒個性的であつた。すなはち中世の諸學校に於ける教師は、彼の學生の全部に對して集合的に話しかけ、彼の作用をそれぞれの學生の性質に適應させようとする考は有つてゐなかつた。と同時にまた、基本的な諸信念の不動性が、教育制度の餘り

に迅速な進化に反對であつた。教育學的思惟による響導が殆んど要求されなかつたのは、實に右の二つの理由によるのである。しかしながらルネサンスに至つて、すべてが變つた。すなはち個々人の人格は、以前それらを吸収し混入してゐたところの社會的群集から解放され、諸精神は多様化された。それと同時に歴史的發達は速度を早め、一つの新しい文明が成立した。かくて、これら一切の變化に應ずるために、教育學的反省は喚起され、そして必ずしも常に同一の光彩では輝かなかつたけれども、それはもはや完全に消滅してはならぬことになつた。

四 教育學的教養 歴史的研究と心理學

しかしながら、教育學的反省が當然人の期待しうるやうな有益な諸効果を産み出しうるためには、それは一つの適當な教養に沿ふて進まなければならぬ。

一。すでに我々は、教育學が教育でないこと、また教育の代理をなしえないことを知つた。すなはち教育學の役割は、實踐に取つて代はることにはなく、却つてそれを指導し、それを響導し、もし必要とあらばそれを援助して、そこに生ずる諸間隙を補填してやり、またそこに確認される諸缺陷を矯正してやることにある。それ故に教育學者は、あたかも彼以前に教育體系が存しなかつたかのごとく、あらゆる斷片でもつて一つの教育體系をつくつてはならない。いや反對に、彼は何よりも先づ彼の時代の教育體系を認識し理解することに専心しなければならぬ。この條

件に於いてこそ、彼は見識をもつて彼の時代の教育體系を使用することができ、またこの教育體系に關して見出されうる諸缺陷を判定することができらう。

しかしながら、教育體系を理解しうるためには、今日存在してゐる教育體系を考察するだけでは不充分である。なぜなら、この教育體系は歴史の一所産であり、歴史のみが説明しうるものだからである。すなはちそれは、一つの眞正な社會的制度である。いや、國の全歴史がこれほど完全に反響して來てゐる社會的制度は、他に殆んどないのである。實際、フランスの諸學校は、フランス精神を譯出し表現してゐる。だからもし人が、フランスの國民精神を構成するものは何であるか、この國民精神の諸要素は何々であるか、恒久なまた深奥な諸原因に依存するのはどれだけの要素であるか、反對にまた、多少とも偶發的また一時的の諸能因の作用に基づくのはどれだけの要素であるか、といふことを知つてゐないならば、フランスの諸學校がいかなるものであり、それらの學校がいかなる目的を追求してゐるか、といふ

ことに關し何も理解することができない。しかもこれら一切の疑問は、ただ歴史的分析のみが解決しうるのである。人はしばしば、フランスの全學校組織に於いてまた社會の一般生活に於いて初等學校がいかなる地位を占むべきであるかを知らうとして、論議する。しかしながら、もし人が、フランスの學校組織がいかにしてつくられたか、この組織の顯著な諸特徴は何處から來たか、過去の學校組織に於いて初等學校に與へられてゐた地位を決定したのは何であるか、初等學校の發達を促進しもしくは阻害した諸原因は何々であるか、等々を無視するならば、右の問題は解決されないのである。

このやうに、教育の歴史、少なくとも國民教育の歴史は、一つの教育學的教養に對する第一の豫備學科である。したがつて、もし問題が初等教育學に關するものであれば、人が識ることに特に専心するのは、當然初等教育の歴史である。しかし我々がすでに示した理由によつて、初等教育はより廣汎な學校體系から完全には切り

離すことができない。なぜなら、初等教育はこの學校體系の一部分に過ぎないからである。

二。しかしながらこの學校組織は、確定した諸實踐、及び過去の遺産であるところの慣習によつて是認された諸方法によつてのみ作られてゐるのではない。そこには他になほ、未來に對する諸意向、多少とも明らかに豫想できる一つの新理想に對する諸希望がある。學校の現實に於いてこれらの希望にいかなる地位をつくつてやるのが適當であるかを判定しうるためには、これらの希望そのものを良く識ることが必要である。ところがこれらの希望は、教育學的諸學說のうちに表示されて來てゐる。故に教育學說の歴史は、教育の歴史を補足しなければならぬものである。

いかにも、人は考へるかもしれない。教育學說史がその有益な意圖を達するためには、それは餘り遠く過去に遡る必要もなく、また極はめて簡單なものであつても敢へて不都合ではない。いや、現代人の諸精神を分割してゐる諸理論を識るだけ

で、すでに充分ではないだらうか？それ以外のすべての理論、すなはち先行諸世紀の諸理論は、今日ではすでに時效にかかつてゐて、博識の利益を有つに過ぎないやうに見える。

しかし我々の信ずるところによれば、かかる近代主義は、教育學的反省の養はれなければならぬ主要な源泉の一つを、ただ稀薄になしうるに過ぎない。

事實に於いて、最も新しい諸學說ですら、決して過去の經驗に據らないものではない。すなはち最新の諸學說は、先行の諸學說の繼續であり、したがつて先行の諸學說なしには、それらは理解されえない。それ故に、相等重要な一つの教育學的潮流を決定した諸原因を一つ一つ發見しようとなら、一般に可成り遠く背後に立ち戻る必要がある。のみならずまた、この條件に於いてこそ、諸精神を最も感動させるやうな新しい諸見解は、速かに忘れられてしまふ運命をもつ輝かしい即興詩のやうなものではないといふことについて、人は何らかの確證を獲るであらう。例へ

ば物による教育への、すなはち教育學的現實主義と呼ばれるものへの、現代の傾向を理解するためには、それが某々の現代人に於いていかやうに表明されてゐるかを見るだけではいけない。それが發現した時期にまで、すなはちフランスに於いては十八世紀の半ば頃にまで、また若干のプロテスタント國に於いては十七世紀の終り頃にまで、遡ぼらなければならぬ。かくて現實主義的教育學は、その現代的傾向がこのやうにその原初的諸起源に繋がつてゐるといふことを認められるただそれだけで、一つの全く異つた相貌のもとに呈示されるであらう。すなはち人は、それがヨオロッパのすべての國民に於いて、根深い、非個人的な、活動的な諸原因に結びついてゐることを、一層よく説明することができるであらう。と同時に人は、これらの原因が何であるかを見定めるのに、したがつてまた、この運動の眞價を判定するのに、最もよい諸條件中に身を置くことができるであらう。しかし他面また、この教育學的思潮は、一つの反對な思潮、すなはち人文主義的また放任主義的教育思

潮に對抗して成立したものである。だから人は、後者をも識るといふ條件に於いてしか、前者を公平に評價することができないであらう。かくて我々は、歴史を更に遠く遡ぼることを強要される。しかしながらこの教育學史は、それが一切の果實を齎らすためには、教育の歴史と分離されてはならない。この兩者は、我々はそれを敘述に於いては區別したが、事實の上では互ひに連帶的のものである。なぜなら、各時代のそれぞれの時期に於いて、教育の諸學説は教育の状態に依存するのであつて、教育の状態に對して反作用するときですらもそれを反映すると共に、他方また、有效な作用を行ふ程度だけ教育の状態を決定するからである。

それ故に、教育學的教養は一つの廣汎な歴史的基礎を有たなければならぬ。人はしばしば教育學を批難し、ためにそれは甚だしく信用を失墜したが、右の條件に於いてのみ、教育學はこの批難から免かれうるのである。教育學者たちのうちには、殊に最も著名な教育學者たちのうちに於いてすらも、彼ら以前に存在したところの

ものを考察外に於いて彼らの學說を樹立しようと企てた者が多數ある。ポノクラテスがガルガンチュアに新らしい諸方法を傳授するに先立つて行つた治療法は、この點に關して意味深いものがある。すなはちポノクラテスは、ガルガンチュアが「以前の教師たちの許で學んだすべて」を忘れてしまふやうに、ガルガンチュアの腦を「アンチキラのエレボル」で清めたのである。これは、新らしい教育學は以前の教育學と何ら共通的なものを有つてはならぬといふことを、一つの寓話の形で言つたものである。しかしながらそれは、同時にまた現實の諸條件の外に位置するものであつた。實際、未來は無から喚び起こされるものでない。我々は、過去から受け継いだ諸材料でしか、未來を構築することができない。人が諸物の現存状態に逆つて作り上げる理想は、實現することの不可能なものである。なぜなら、それは現實のうち何らの根をも下ろしてゐないからである。のみならず、過去がそれ自體の存在理由を有つてゐたことは、明らかなことである。なぜなら、過去が、完全には直

ちに消滅することのできなかつた正當な諸要求に應じたのでなかつたなら、恐らく持續しえなかつたらうからである。だから人は、切實な諸要求を無視しない限り、過去を完全に白紙にすることができない。教育學が極はめてしばしばユトピア文學の一形式に過ぎなかつた、と言はれる理由はここにある。もし人が、ルソオの方法やペスタロツツイの方法を子供たちに對して嚴格に適用するなら、恐らく我々は子供たちを不憫に思ふことであらう。もちろんこれらのユトピアにしても、歴史に於いて一つの有益な役割を演ずることができた。すなはちこれらのユトピアの素朴主義は、素朴主義なりに、諸精神を激しく打つて行動にまで鼓舞することができた。しかしながら、第一、それが與へた諸利益は不利を伴はないものではない。のみならず常用の教育學は、各教師が自己の日々の實踐を啓發し指導する見地から要求するものであるから、かかる教育學に於いて必要なのは、激情的また一方的な誘導よりも、却つて方法である、すなはち現實及び彼が對向しなければならぬ無數の困

難に一層直面した一つの意見である。しかもこの意見こそは、正しく理解された歴史的教養によつて齎らされるところのものである。

三。教育に對しそれが時代の各時期について追求しなければならぬ諸目的の決定を許すものは、ただ教育史と教育學史のみである。しかしながら、これらの諸目的の實現に必要な諸手段を考慮する者にとつて必要なことは、これらの諸手段を心理學に尋ねることである。

事實に於いて、一つの時期の教育學的理想は、何よりも先づ、この時期に於ける社會の状態を表示する。しかしながら、この理想が一つの現實となるためには、子供の意識をそれに合致させる必要がある。ところが、意識はそれ自體の諸法則を有つてゐるのであるから、少なくとももし人が、教育學がそれを最少限度に減らすことを明らかに目的としてゐるところの、經驗的諸模索をできるだけ避けようと欲するなら、意識を變形しうるやうに意識の諸法則を識つてゐなければならぬ。なほ

また、活動力を刺戟して一定の方向に發達させうるためには、この活動力を動かす諸發條が何であるか、またこれらの發條はいかなる性質を有つてゐるか、といふことを知つてゐなければならぬ。なぜなら、この條件に於いてはじめて、原因の認識の上に立つて、適當と思はれる作用を活動力に適用しうるだらうからである。例へば、或ひは祖國愛を或ひは人類感を喚起する場合がそれではないだらうか？實際我々は、傾向、習性、欲望、情緒、等々と呼ばれる諸現象の全部に關して、これらの現象の依存する種々の條件に關して、これらの現象が子供に於いて現はれる形態に關して、より完全またより正確な諸概念を有てば有つだけ、生徒たちの道德的感受性を、或ひは此の方向へ或ひは彼の方向へと、一層よく向けさすことができる。一體諸傾向を、種がなしうる快或ひは不快の諸經驗の所産と見るか、それとも反對に、自己の働さを有つ情緒的諸状態に先立つ原始的事實と見るかに従つて、人はこれらの傾向の働さを規制するのに、極はめて種々の諸方法をとらなければならぬ。

ところが、これらの問題を解決することは、心理學なかんづく児童心理學の領域に屬する。だから、よし目的の確定は心理學の管轄外であるにしても、——目的は社會的諸状態に従つて異なるから、——諸方法の設定に於いて心理學が一つの有益な役割を演じなければならぬことは、疑ひを容れないのである。のみならず、いかなる方法にせよ、それを異なつた子供たちに對して一樣に適用することはできないのであるから、多様中に於いて諸知性と諸性格とを識別しうるやうに我々を援けなければならぬのもまた心理學である。しかしながら人の知る通り、不幸にして我々は、心理學が實力をもつてこの未決問題に解決を與へうるやうな時期に、まだまだ達してゐない。

なほ他に、教育學者にとつて格別に重要な一つの特別な形の心理學がある。集合心理學がそれである。事實に於いて、一つの學級は一つの小社會である。したがつてそれを、あたかも互ひに獨立な諸主體の單なる集合に過ぎぬものであるかのやう

に處理してはならない。學級に於ける子供たちは、彼らが孤立してゐる場合とは別の様式で思惟し、感得し、行動する。學級の内部に於いては、感染、集合的敗徳、相互的異常興奮、慈悲的奮激などの諸現象が發生する。これらの現象は、よく識別して、或るものに對してはこれを豫防しもしくは阻止し、或るものに對してはこれを利用しなければならぬものである。たしかにこの科學は、まだまだ全然幼稚な状態にある。しかしながら今後は、その若干數の命題は到底看過できないものである。

以上が、教育學的反省を目覺めさせまた培養する主要な諸學科である。教育學者としては、方法論的諸規準の抽象的法典を制定しようとするよりも、——かかる企ては、一つのこのやうな混合的また複合的な思惟方式に於いては、充分の形では殆んど實現できない——教育學者なる者はいかなる様式で作られねばならぬやうに考へられるかを示す方が、望ましいやうに思はれる。教育學者が取り扱ふ分野

第二篇 教育學の性質と方法

の諸問題に對する精神の或る種の態度は、それ自體としては決定されてゐるのである。

第三篇 教育學と社會學

序
論

諸君

私がこの椅子に就いて、フランスがその初等教育改善のしかく大いなる部分を負はなければならぬところの、高き理性と固き意志の人を補助しなければならぬといふことは、私にとつて至大の名譽であり、まことに光榮とするところである。十年前私がはじめてポルドオ大學に於いて教育學を講じて以來、私は我が國の諸學校の教師諸君と緊密に接觸して來たが、その間私は、ビュイソン氏の名が決定的に結びつけられてゐる事業をまのあたり見ることができ、したがつて私は、その偉大さのすべてを識つてゐるのである。殊に、この革新の企てられた時期に於ける初等教育の状態を回想してみるなら、何人といへども、その獲得された諸結果の重大さ

とその達成された進歩の迅速さに、驚歎を禁じえないであらう。すなはち、學校は倍加され、そして實質的に變更された。昔日の舊慣に對して、合理的諸方法が置き代へられた。教育學的反省は、眞に一大飛躍を遂げた。あらゆる創意は、普遍的に鼓吹された。これらのすべては、たしかに、我々の國民教育史上に遂行されたところの、最も偉大なまた最も好首尾な諸革命の一つを構成するものである。それ故にビュイソン氏が、自らの努力の達成を豫斷され、その比類なき經驗の諸結果を教育の方法によつて公衆に傳達すべく、熱心に従事しをられた諸公務を一擲されたとき、眞に教育學は一つの幸運に遭遇したのであつた。實際、ビュイソン氏の實踐は廣く諸物に互り、しかもあらゆる新規性をもつた慎重且つ綿密な一つの廣大なる哲學によつて嚮導されてゐる。かかる實踐が、氏の人格に結びついてゐる道德的威嚴と、あらゆる偉大なる理由のうち氏が生涯を捧げて盡された諸貢獻への回想とを一層顯著ならしめるやうな、一つの權威を氏の言葉に與へることは當然でなければならぬ。

ぬ。

私は諸君に對して、このやうな特別の能力に比すべき何物をも持參してゐない。いやもし私が、かかる複雑な諸問題は種々の精神によつてまた種々の觀點から有効に研究されうるといふことに想到して意を強うしなかつたなら、私の仕事のむつかしさの前に恐らく私は甚だしい辟易を感じたことであらう。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の適切な方法でないと固く信ずる者である。事實に於いて私は、教育はその諸起源に於いてもその諸機能に於いても著るしく社會的の物であり、したがつて教育學は他のいづれの科學よりも一層社會學に依存するといふことを、あらゆる教育學的思索の要請そのものであると考へるのである。そしてこの觀念は、私が最近まで他の一つの

大學に於いて與へた授業を支配したごとく、私の全授業を支配するために召喚されたのであるから、諸君がその今後の諸適用により良く随ひうるやうに、この最初の講義を利用してそれを抽出しそれを明確にしておくことが適當であると思ふ。もちろん、ただ單なる一回の講義でこの觀念を明確に論證しうるかどうかは、敢へて問題ではない。かくも一般的なまたその諸影響がかくも廣大な一つの原理は、人が諸事實の細部にまで進み入り、そしてこれらの細部に於いてそれがいかやうに適用されるかを知るに應じて、漸次徐々にしか證明されえない。今からなしうることは諸君に對して全體の綱要を與へることであり、一般的假定としてまた必要な諸證明を保留しつつ研究の發端からそれを採用しなければならぬ主要な諸理由を、諸君に提示することであり、最後に、その範圍と同時にその諸限界を印しづけることである。そしてこれがこの最初の講義の目的である。

一 教育的事實の社會的特質

劈頭先づ必要なことは、諸君の注意をこの根本的公理の上に喚起することである。といふのは、この公理が一般に無視されてゐるからである。極く最近まで——^(註)それでも例外を數へることはできるが——近代の教育學者たちは、教育を一つの特に顯著な個人的物と見ることに、したがつてまた、教育學をただ心理學から仲介なく直接に導かれる一つの系となすことに、殆んど擧つて一致してゐる。すなはち、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^(註)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。人が自明の眞理として假定してゐることは、教育なるものは一つしかもただ一つであり、そしてそれは、人

間の依存する歴史的また社會的諸條件の如何に拘はらず、他のあらゆる教育を拒否して、一切の人間に對し無差別的に適合するといふのである。この抽象的な唯一の理想こそは、教育の理論家たちが決定しようとして來たところのものである。すなはち人は、人間性はただ一つであり、その諸形態と諸屬性は一舉にして決定できるといふことを是認してゐたのであり、したがつて教育學の問題は、かくして決定された人間性の上にかなる様式で教育的作用が行なはねばならぬかを探究することにあるとされたのである。もちろん何人といへども、人は生命を享受すると同時に、在りうるまた在らねばならないすべてに達してゐる、とは決して考へなかつたであらう。なぜなら、人間的存在が、漸進的にしか、すなはち出生に始まり辛うじて成熟期に達するといふ一つの緩慢な生成の過程を経てしか出來上らないといふことは、あまりにも明白なことだからである。しかしながら、人は次のやうな假定の上に立つてゐた。すなはち、右の生成は諸可能性を現實化させうるだけである、

すなはち子供の肉體的また精神的有機體のうちすでに豫造されて存在してゐる潜在的諸エネルギーを顯現させうるだけである。だから教育者は、自然の制作に對しては本質的な何物をも附加することができない。教育者は、新規な何物をも創造するものでない。彼の役割は、すでに存在するこれらの可能性が不活動によつて萎縮することを、或ひはそれらの平常的な方向から逸脱することを、或ひはまた餘りに發達の遅れることを、防ぐだけに止まる。それ故に教育學にとつては、時及び場所に關する諸條件や、社會環境の存在する状態は、全く關心外のものである。殊に、人間はその發達のあらゆる萌芽を自己自身のうちに保有してゐるのであるから、この發達がいかなる方向にまたいかなる様式で誘導されるべきであるかを決定しようとする場合には、人は人間を、そしてただ人間だけを觀察しなければならぬ。ただ肝要なことは、何がこれらの素朴的諸能力であるか、またかかる諸能力はいかなる性質のものであるか、といふことを知ることである。ところが、個人的人間を記述

し説明することを目的とする科學は、心理學である。故に心理學こそは、教育學者のあらゆる要求を充たさなければならぬもののやうに考へられると。

註 この觀念は、Monatshefte der Comeniusgesellschaft, Bd. III, p. 107 に於いて發表されたランゲ (Albert Lange) の J. の開講講演によつてすでに提示されてゐる。更にそれは、ロオレンツ・フォン・シユタイン (Lorenz von Stein) によつて彼の Verwaltungstheorie, Bd. V. のうちに再び採用された。キルマン (Willmann) の Didaktik als Bildungslehre, 2 vol., 1894; ノトルプ (Notorp) の Sozialpädagogik, 1899; ヤンダマン (Bergemann) の Soziale Pädagogik, 1900; は同じ傾向に屬する。なほ同様のものとして我々は、ギンセント (G. Edgard Vincent) の The social mind and education; エルスランデ (Elslander) の L'Éducation au point de vue sociologique, 1899 を擧げることが出来る。

ところが不幸にして、教育に關する右の觀念は、歴史が我々に教へるところのすべてと明白に矛盾する。すなはち、かかる觀念を實踐した民族は、事實上一つも存しないのである。先づ第一に、全人類に對して普遍的な價値を有つやうな教育が一

つもなかつたばかりか、諸種の教育的體系が共存しなかつたやうな、また並存的に行はれなかつたやうな社會は、いはば一つも存在しなかつたのである。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たちの受けた教養と、自分の小教區の學校に通つて曆日計算、唱歌、文法の初歩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、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勞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、それだからと言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。事實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は、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ね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樣でありえない。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、日一日と一層早期になつて來てゐる。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、その内部に何等の分化も存しないやうな、前歴史期の諸社會にまで遡ぼ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、全く人類史に出で來ないのである。

ところが、かかる専門的諸教育は、決して個人的目的の見地から組織されるので

はない。もちろん、これらの専門的教育の結果が、個人に内在してゐたまた活動に入ることしか要求しなかつた個々の諸才能を、個人のうちに發達させるやうなこともしばしばある。かかる意味に於いてなら、これらの専門的教育が個人を援けて彼の自然を現實化させるとも、人は言ふことができるであらう。しかしながら、このやうに狭く限定された諸傾向がいかにも例外的であるかといふことは、我々のすでに知つた通りである。最も普通には、我々は我々の知的及び道德的傾向によつて一つの明確に決せられた職務に豫定されてゐない。平均人は著るしく可塑的であつて非常に様々の業務に同じやうに役立ちうる。それ故によし彼が自己を専門化するとしても、またよし彼が特に或る形態のもとに自己を専門化するとしても、それは彼に内在する諸理由のためにはではない。すなはち、彼は彼の本性の諸必然によつて専門化するやうに強いられることはない。その原因は實は社會であつて、社會が自己を維持するために、自己の諸成員の間に分業の行なはれることを、また特に或る方式で

諸成員の間に分業の行はれることを、要求するのである。これ社會が、教育の方法によつて、自己に必要な専門の働き手たちを自己の手で準備する理由である。それ故に、教育がかく多様化するのには、社會自身のためであり、また社會自身によつてである。

そればかりでない。この専門的教育は我々を人間的完成に當然接近させるどころではなく、何らかの部分喪失なしには決して行なはれない。いやこの喪失は、専門的教育が個人の自然的諸傾向と調和してゐるときですらも免かれえないのである。なぜなら我々は、他の諸能力を麻痺させて活動させないやうにするのでなければ、したがつてまた我々の性質の一部分を全く拋棄するのになければ、我々の職務が特に要求するところの諸能力を、必要な強度に發達させることができぬからである。例へば、人間は個人たる限りに於いては、思惟するよりも行動するやうにより少なく作られてゐない。いや人間は何よりも先づ一個の生活體であり、そして生活とは活

動であるから、彼にとつて活動的諸能力は、他の諸能力よりも恐らく一層不可缺のものであらう。しかしながら、諸社會の知的生活が一定の發達度に至つた時期以後に於いては、専ら知的生活に没頭するやうな、すなはち思惟することしかしないやうな人々が、當然存在しなければならぬ。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、活動的諸エネルギーがすべて言はば反省に轉化した不完全な諸性質が作られる。しかしながらこれらの性質は、特定の諸面に關してはいかに不具であらうと、科學の進歩にとつて不可缺の能因たるものである。人間的構造の抽象的分析は、人間が彼の本質と見做されるところのものをかくまで變更されることに耐ええたる理由を、またかかる有益な諸變更を準備する教育の必要であつたことを、決して豫見することができなかつたであらう。

しかしながら、これらの専門的教育がいか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でない、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。この共通的教育こそ、眞の教育として一般に通つてゐるところのものである。そして事實この教育のみが、眞の教育といふ名で呼ばれるのに全くふさはしいものと考へられてゐるのであつて、人は他のすべての教育に對する優越性をこの教育に認めてゐるのである。それ故に、人の主張するごとく果たしてこの教育が人間といふ觀念のうちに全部包

含されるものであるかどうかを、また果たしてこの教育が人間といふ觀念から演繹されうるものであるかどうかを、特にこの教育について検討することが必要である。實を言へば、この問題は、歴史が我々に識らしめるところの教育の諸體系に關するすべてについても、やはり設定されない。もともとこれらの教育體系は、明らかに特定の諸社會組織に結びついてゐて、それらから切り離すことのできぬものである。たとひ貴族を平民から離隔する諸差異があつたにせよ、もしロオマに於いて、全ロオマ人に共通な一つの教育があつたとすれば、この教育の有つた特徴は本質的にはロオマ的であつた筈である。この教育は、ロオマ市の組織をすべて豫想すると同時に、その基礎をなしてゐた筈である。そして、ロオマについて我々が言ひうることは、すべての歴史的諸社會についても反覆言ひうるであらう。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德的、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。すなはちこの教育は、民族類型の特質を構成する諸要素の一つである。これ、教育が時と國との異なるに従つて變ずる理由であり、教育が此處では個人の人格を國家の手中に委ねるやうに個人を習慣づけ、彼處では反對に個人を一つの自主的存在すなはち自己自身の行爲の立法者たらしめる理由であり、教育が中世では制慾的であり、ルネサンスでは自由的であり、十七世紀では文學的であり、今日は科學的である理由である。このことは決して、人々が錯誤に陥つた結果人間としての彼らの性質をまた彼らの諸欲求を誤認したからではなくて、人間的諸欲求の依存する社會的諸條件が變じたため人々自身が變じたからである。

しかしながら人は、一種の無意識的な矛盾のために、過去に關しては容易に承認することを、現在に關しては、殊に未來に關しては承認を拒否する。すなはち、ロオマ及びギリシアに於ける教育がロオマ人及びギリシア人を作ることとを唯一の目的としたことは、したがつてまたそれが政治的、道德的、經濟的、また宗教的諸制度

の全體と連帶的であつたことは、何人も異議なく容認する。ところが我々は、我々の近代教育がこの共通的法則から逸脱するかのごとくに、それが今後社會的諸偶然に一層直接に依存しなくなるかのごとくに、またそれが將來社會的諸偶然から完全に解放されることになるかのごとくに、考へたがるのである。その證據に、我々は、我々の子供たちを國民につくり上げる前に先づ人間に仕上げたいと、斷えず繰り返し言はないだらうか？ また人間としての我々の資質は集團的諸影響から當然脱せしめなければならぬ、なぜなら前者は後者に對して論理上先存するからと、考へられてはゐないだらうか？

しかしながら、幾世紀も亘つてまた既知のあらゆる社會に於いて、一つの社會的制度としてのすべての特徴を有ちえた教育が、かくのごとく完全にその性質を變じうるとしたら、それは一種の奇蹟ではないだらうか？ のみならず、教育に於けるこのやうな變形の仕遂げられる時期は、正に教育が一つの眞正な公用物となり始

めた時期に該當してゐる、といふことに人もし想ひ到るなら、この變形は更に一層珍妙なものになるであらう。なぜなら、ただにフランスに於いてのみならず全ヨーロッパに於いて、教育が漸次直接に國家の統制及び指導の下に置かれることになつたのは、人の知る通り十九世紀の末葉以後だからである。もちろん、教育の追求する諸目的は、以前それらを特殊づけてゐた地域的或ひは民族的諸條件から、日一日と一層自由になりつつある。すなはち一層一般的また一層抽象的になつて來てゐる。しかしながら、それだからと言つて、これらの諸目的は本質的には決してより非集團的になつてはゐないのである。實際、我々にこれらの諸目的を課するもの、それは集團 (collectivite) ではなからうか？ また何よりも先づ我々の子供のうちに、彼らがすべての人々と共有するところの諸性質を發達させてやるやうに我々に命令するもの、それは集團ではないだらうか？ そればかりでない。集團は、教育者としての我々の諸義務を我々に會得させるために、ただに輿論の方法によつて我々の上

に一種の壓力を加へるのみならず、そのことを特に重大視する結果、今しがた注意した通り、更になほ自己自身でこの仕事を擔當するのである。集團がこれほどまでそれに干與するは、もちろん集團がそれに利害を感ずるからだといふことは、容易に推測できることである。事實に於いて、集團の欲するやうな諸市民を近代的諸社會に與へうるものは、一つの廣汎な人間的教養のみである。ヨオロッパの諸大國はそれぞれ一つの廣大な地域を蔽うてゐるのであるから、それぞれ極はめて多様の諸人種を糾合してゐるのであるから、それらに於いては無際限に分業が行はれてゐるのであるから、それらの一つ一つを構成する諸個人は互ひに極はめて異なつてゐて、彼らの有つ人間一般としての資質を除くなら、彼ら相互の間には共通的のものが殆んど何もないほどである。それ故に、彼らが一切の社會的協合 (consensus sociaux) に不可欠な同質性を保有しうる條件は、僅かにただ、彼らがすべて相似的だといふ唯一の面に於いて、すなはち彼らがすべて人間的存在である限りに於いて、互ひに

類似してゐるといふことだけである。言葉を換へて言へば、かくのごとく分化した諸社會に於いては、人間と云ふ屬類型 (type générique) 以外の他の集合的類型は殆んど存在しえないのである。だからもし、この類型の一般性を構成する何物かが喪なはれるならば、この類型が古い個別主義の何らかの復活によつて害されるならば、右の諸大國はただちに多數の特殊的小集團に分解し、そして崩壊してしまふであらう。かくて、ギリシヤ人やロオマ人の教育的理想が都市の組織によつてのみ理解されうるのと全く同様に、我々の教育的理想は我々の社會的構造によつて説明されるのである。故に、もし我々の近代教育がもはや狹隘な國民的のものでなくなつたとすれば、その理由は近代的諸國民の構成にまで立ち入つて探究しなければならぬ。

しかし以上がすべてではない。教育者がその複製に努力しなければならぬところの原型の威嚴にまで、人間類型を向上させたのが社會であるばかりでなく、この

類型を作り上げるのもまた社會であつて、社會はこれを自己の諸欲求に従つて作り上げるのである。なぜなら、人間的類型が人間の自然的構成中に全部與へられてゐると考へることは、また、人間的類型は一種の方法的觀察によつて人間の自然的構成中に發見されるだけであつて、餘はそれを想像によつて美化すると共に、そのうちに見出されるすべての胚種を思惟によつて最高度まで發達させればよいと考へることは、一つの誤謬だからである。教育が我々のうちに實現しなければならぬ人間は、自然が作つたやうな型の人間ではなくて、社會が欲するやうな型の人間である。そしてまた、社會が欲するところの人間は、社會の内部的組織が要求するやうな型の人間である。このことを證明するものは、人間に對する我々の觀念が社會の變異に連れて變異した様式である。なぜなら、古代人とてもやはり、我々と全く同じやうに、彼らの子供たちを人間に作り上げようと考へてゐたからである。それ故に、もし彼らが異邦人を彼等の同類者と見ることを肯じなかつたとすれば、そ

れはたしかに、都市の教育のみが眞正のまた固有の人間的存在を作りうるものとして、彼らの眼に映じたからである。ただ我々と異なるのは、彼らが我々と異なつた様式で人類を觀念した點である。一つの社會の組織内に於ける多少とも重大な一つの變化は、すべてその反動として、人間が自己自身について作る觀念のうちに同じ程度の重大さを有つ一つの變化を生ぜしめる。増大し行く競争の壓力下に社會的分業が一層進むことになれば、そしてまたそれぞれの働き手の専門化が一層顯著になると同時に一層早期に行なはれることになれば、共通的教育の内容をなす諸物の範圍が必然的に制限され、その結果、人間的類型はその諸特徴を減ずることにならざるをえないであらう。近來、文藝的教養が全人間的教養の不可欠な一要素と考へられて來た。それは、恐らく文藝的教養がもはやそれ自體一つの専門たらざるをえないやうな一つの時代に、我々が近づきつつあるからである。同様に、たとひ我々の諸能力の間に一つの明瞭な體統が存在するとしても、またたとひ我々がこれらの能

力の或るものに一種の優越性を與へ、そしてその理由でそれらを他の諸能力よりも一層發達させなければならぬとしても、それは決して、この威嚴がそれらに内在してゐるからでもなければ、また自然自體がこの優位をそれらに賦與したからでもない。それは、それらが社會にとつて一つのより高い價值を有つてゐるといふ理由によるのである。なほまた、これらの諸價値の等級は諸社會に準じて當然異なるのであるから、この體統は歴史上の異なつた二時期に對して同一ではない。曾つては、尙武の徳に含まれる一切の能力を備へた勇氣が、第一位を占めてゐた。今日は、その位置にあるものは思惟であり、また反省である。將來は恐らく、趣味の纖細と藝術的諸物に對する感受性とがそれに代はるであらう。このやうに、過去に於けると同じく今日に於いても、我々の教育的理想は、その細部に亘つてまで社會の創作である。我々の則らなければならぬ人間の像を我々のために描くもの、それは社會である。そしてこの像のうちに、社會組織の一切の特徴が反映して來るのである。

二 教育學の目的と社會學

これを要するに、教育は個人或ひは個人の諸利益を目的とするところか、それは何よりも先づ、社會が自己固有の諸條件を不斷に更新するための手段である。一體社會は、その諸成員の間に一つの充分な同質性が存在することによつてしか、生存しえないではなからうか？教育は實に、集團生活の豫想する本質的諸類似を子供の心のうちに前もつて固着させ、かくしてこの同質性を永續させまた鞏固ならしめるものなのである。しかしながら他面また、一定の多様性なしには、一切の協同は不可能ではないだらうか？ところがまた教育は、自己自體を多様化し専門化することによつて、この必要な多様性の存續を確保するのである。故に教育は、その有つ二面のいづれに於いても、若い世代の一つの方法的社會化に於いて成立するもので

ある。人は言ふことができる。我々各人のうちに二つの存在があると。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、人が個人的存在と呼んでよいものである。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實踐、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設定すること、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、ただにこの社會的存在が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大きな道德的力は、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。ところが、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、個人としての自己の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、新らしく生まれた主我的また非社會的存在に、道德的また社

會的存在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人間を創造するのであり、しかもこの新しい人間は、我々のうちに存するすべてのより良きものによつて、生活に價値と威嚴とを與へるすべてによつて、作り上げられるのである。のみならずこの創造力は、人間生活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調練であつて、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。けれどもそれは、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。すなはち動物の子は、母親から教へられて、遠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具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、集團の生活にも個體の生活にも、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。

人が極はめて多くの社會に於いて目撃しうる一種の儀式は、人間教育のこの著しい特徴を非常に目立たせてをり、また人間がそれについての自覺を非常に早くから有つてゐたことを示さへもする。この儀式、それは入社（initiation）の儀式である。入社（initiation）は、教育の終了と同時に行なはれる。いや普通には、入社（initiation）は、老人たちが若者の教育を完了する最終段落を印しづけるものであつて、この儀式に於いて、部族の最も基本的な信仰及び最も神聖な諸儀式が、老人たちによつて若者に洩示されるのである。入社（initiation）がひと度終るや、それを經た者は社會の一員となる。彼は、子供時代の全部をその中で過ごした周囲の女たちの許を離れる。爾後彼は、武士たちの中に地位を與へられる。と同時に彼は、一切の權利及び義務を有つ一人前の男子であることを自覺する。すなはち彼は、ここで一個の人間となり、また一個の市民となるのである。ところが、入社（initiation）が入社（initiation）の事實そのものによつて一個の全く新しい

人間となるといふことは、あらゆる民族中に普遍的に行なはれてゐる一つの信仰である。すなはち入社（initiation）者は、人格を變じ別の名を採るのであるが、人の知る通り、この場合、名は一つの單なる言葉の上の符號として考へられてゐるのではなくて、人格の本質的な一要素として考へられてゐるのである。すなはち入社（initiation）は、一種の第二の出生（seconde naissance）と考へられてゐるのである。原始的精神はこの變化を象徴的に表象して、一つの精神的活力が、すなはち一種の新らしい靈魂が、個人のうちに來つて肉體化されたものと想像する。しかしながら、この信仰からそれを包んでゐる神秘的な諸形式をもし除去するならば、人はこの象徴の背後に、教育の結果が人間のうちに一つの新しい存在を創造したといふ觀念を、漠然ながら發見しないであらうか？この新しい存在、それがすなはち社會的存在である。

しかしながら、人は言ふかも知れない。本來の道德的諸資質は、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心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知れない。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、外觀上は兎に角、他の場合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なつて理解されたことである。鞏固な知的教養の諸効果のごとき、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々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。當時人々は、彼らの所屬する諸社會が決して科學の必要を感じてゐなかつたといふただそれだけの理由で、科學に對する何等の欲求をも有たなかつたのである。實際、諸社會が生存するために何よりも先づ必要だつたのは、鞏固なまた尊重された傳統であつた。ところが傳統は、思惟及び反省を鼓舞するものではなくて、却つてむしろ排斥する傾向を有つものである。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

環境の狀態が、公衆意識を制慾主義の方向に傾けさすや否や、肉體教育は自づと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。同様に、この肉體教育は、輿論の流れに従つて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とを希望した。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。

かくて諸君は、單獨の心理學が、教育學者にとつていかに不十分な手段であるか

を了解されたであらう。私が最初諸君に示したごとく、教育によつて實現しなければならぬ理想を個人に描示するのが社會であるばかりでなく、個人の性質中には、この理想に對する一つの原始的憧憬として存するところの、この理想の内部的また先行的形式として見られるところの、確定的諸傾向もなければ決定的狀態もない。もちろん我々のうちには、それなしには理想が明らかに實現できないやうな、極はめて一般的な能力が存しないわけではない。すなはち、もし人間が自己を犠牲にすることを學びうるとするなら、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身を委ねえたとするなら、それは彼がこの學習に不適當でなかつたからである。我々は、宇宙の構成的部分を形成してゐるといふただそれだけのことで、我々自身以外の他の物に繋がつてゐるのであり、したがつて我々のうちには、公正無私を準備する一つの原始的沒我性 (première impersonalite) が存するのである。同様にまた、我々が思惟するといふただそれだけのことで、我々は知識

に對する或る種の傾向をもつことになるのである。しかしながら、これらの漠然且つ曖昧な、しかもあらゆる種類の反對な諸傾向と混淆した諸傾向と、それらが社會の作用の下に採る極はめて限定的また極はめて特殊的な形態との間には、一つの間隙がある。故にいかに徹底的に分析して見たところで、集團が受胎させて始めて現はれ出るところのものを、これらの不判明な諸胚種のうちに、前もつて認知することは不可能である。なぜなら、單に集團はこれらの胚種に、それが缺如してゐるところの起伏を與へるに止まらないで、更にそれらに或る物を添加するからである。すなはち集團は、自己固有のエネルギーをこれらの胚種に添加し、かくすることによつてそれらを變形させ、そして原初には含有されてゐなかつたところの諸結果をそれらに生ぜしめるのである。かくのごとく心理學は、個人意識が我々にとつてもはや神秘でなくなつたときですらも、また心理學がもはや一個の純然たる科學であるときですらも、教育者の追求しなければならぬ目的を教育者に對して説明する

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、それを理解しうるやうに我々を援助することができ、また、公衆意識が混亂し不安定になつて、この目的が何であるべきかをもはや知りえなくなつた時、それを發見しうるやうに我々を援助することができるのである。

三 教育學の手段と社會學

しかしながら、教育が追求しなければならない諸意圖の決定に於いて、社會學がよし重大な役割を演ずるとしても、諸手段の選擇に關して同様の重要性を有つてあらうか？

この場合、心理學が自己の諸權利を取り戻すことは異論の餘地がない。なぜなら、たとひ教育學的理想が何よりも先づ社會的諸要求を表明するとしても、これらの要求は諸個人のうちにしか、また諸個人によつてしか、實現されないからである。しかしながら、この理想が精神の單なる一觀念以上のものたるためには、社會の諸成員に對する社會の空虚な一命令以上のものたるためには、子供の意識をこの理想に合致させる手段を發見する必要がある。ところが、意識はそれ自體の諸法則を有つ

てゐるのであるから、もし人が、教育學がそれを最少限度に減らすことを明らかに目的としてゐるところの、經驗的諸摸索を少なくともできるだけ避けようと欲するならば、意識を變形しうるやうに意識の諸法則を識つてゐなければならぬ。なほまた、活動力を刺戟して一定の方向に發達させうるためには、この活動力を動かす諸發條が何であるか、またこれらの發條はいかなる性質を有つてゐるか、といふことを知つてゐなければならぬ。なぜなら、この條件に於いてはじめて、原因の認識の上に立つて、適當と思はれる作用を活動力に適用しうるだらうからである。例へば、或ひは祖國愛を或ひは人類感を喚起する場合がそれではないだらうか？實際我々は、傾向、習性、欲望、情緒、等々と呼ばれる諸現象の全部に關して、これらの現象の依存する種々の條件に關して、これらの現象が子供に於いて現はれる形態に關して、より完全またより正確な諸概念を有てば有つだけ、生徒たちの道德的感受性を、或ひは此の方向へ或ひは彼の方向へと、一層よく向けさすことができる。一

體諸傾向を、種がなしうる快或ひは不快の諸經驗の所産と見るか、それとも反對に、自己の働さを有つ情緒的諸状態に先立つ原始的事實と見るかに従つて、人はこれらの傾向の働さを規制するのに、極はめて種々の諸方法をとらなければならぬ。ところが、これらの問題を解決することは、心理學なかく兒童心理學の領域に屬する。だから、よし目的の確定は心理學の管轄外であるにしても、——目的は社會的諸状態に従つて異なるから、——諸方法の設定に於いて心理學が一つの有益な役割を演じなければならぬことは、疑ひを容れないのである。のみならず、いかなる方法にせよ、それを異なつた子供たちに對して一樣に適用することはできないのであるから、多様中に於いて諸知性と諸性格とを識別しうるやうに我々を援けなければならぬのもまた心理學である。しかしながら人の知る通り、不幸にして我々は、心理學が實力をもつてこの未決問題に解決を與へうるやうな時期に、まだまだ達してゐない。

それ故に、個人に關する科學の教育學に對する諸貢獻を無視しえないことは明白であるから、我々はこの科學に對しても持分を與へなければならぬ。しかしながら、この科學が教育學者を有効に指導しうるやうな諸問題の領域に於いてすらも、この科學は社會學の協力なしにはやつて行けない。

先づ第一、教育の諸意圖は社會的のものであるから、これらの意圖が達成される諸手段もまた、當然同一の特性を有たなければならぬ。事實に於いて、いかなる教育的制度であつても、社會的制度の類似物でないやうなものは一つもない。すべて教育的制度は、社會的制度の主要な諸特徴をば、一つの要約的形式のもとにまた縮圖したものととして再表現してしてゐるのである。すなはち、都市に於けると同じやうに、學校にも一種の規律がある。生徒に諸義務を定めるところの諸規則は、人間に對して行爲を命令するところの諸規則に比較しうるものである。前者の諸規則に結びつけられてゐる諸懲罰及び諸褒賞は、後者の諸規則を認許する諸懲罰及び

諸褒賞に類似しないものではない。なほまた人は、子供たちに對して、すでに出來上つた科學だけを教へるのであらうか？いや、つくられつつある科學もまた教へられるのである。一體、科學は、それを了解する人々の頭腦内に閉じ込められて終るべきものではなくて、他の人々に傳達されるといふ條件に於いてのみ、眞に効果を顯はすのである。ところが、社會的諸機構の一つの組織全體を使用するこの傳達は、それが大人に對して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いやうな、一種の教育を構成する。のみならず人は、學者たちは彼らの同時代人たちの教師であると言つてはゐないだらうか、また人は、學者たちをめぐつて形成されるところの諸集團に學校といふ名稱を與へてはゐないだらうか？この種の例を、人はいくらでも列擧することができであらう。このことは、學校生活が社會生活の萌芽に過ぎないものである以上、また社會生活が學校生活の開花に過ぎないものである以上、一方に於いて用ひられる主要な諸手段が他方に於いても採用されざる

をえないことを、事實上示すものである。故に人は、社會的諸制度の科學であるところの社會學に對し、それが我々を援けて我々に、或ひは教育的諸制度がいかなるものであるかを理解させることを、或ひは教育的諸制度がいかなるべきかを推測させることを、期待することができるのである。實際、我々は社會を識れば識るだけ、學校といふこの社會的ミクロニスムに於いて生起するところのすべてを、一層よく理解することができ。これに反して心理學の諸所與は、諸方法の決定に關する場合ですらも、それを立用立てるのにいかなる慎重といかなる用心とを要するかは、諸君のすでに見た通りである。實際、心理學はそれ單獨では、一つの技術の構成に必要な諸要素を、我々に供給することができない。それはこの技術が、定義上その原型を、個人のうちに有せずして集團のうちに有するからである。

註 參照 Willmann, Didaktik als Bildungslehre, I, p. 40.

いや、教育學的諸意圖が依存する社會的諸狀態の作用は、單に以上に止まらない。

それらはまた、諸方法の概念をも供給する。なぜなら、目的の性質は、諸手段の性質を一部含んでゐるからである。例へば、社會が一つ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在的自發性を無視したりするやうな結果を生じうる一切の教育的諸方法は、恕しえないものと考へられて排斥されるであらう。これに反して、社會が持續的或ひは一時的の諸情勢に迫られて、すべての人間に對し一層嚴格な一致を強要することの必要を感じざるやいなや、知性の創意を法外に誘發しうるやうなことは、すべて禁止されるであらう。事實上、教育的諸方法の體系が重大な變化を遂げた時はいつでも、その作用が集團生活の全廣表に亘つて感ぜしめられるやうな、大きな社會的諸潮流のいづれか一つの影響下にあつたのである。ルネサンスが中世の實踐した諸方法に對し一體の新らしい諸方法を對抗させたのは、決して心理學的諸發見の結果によるのではない。それは、ヨオロッパの諸社會の構造内に勃發した諸變化の結果として、人間に關する、また世界に於ける人間の地位

に關する、一つの新しい概念が作り上げられたためである。同じやうに十八世紀の終り或ひは十九世紀の始めに於いて、抽象的方法に對し直觀的方法を置き換へようと企てた教育學者たちは、何よりも先づ彼らの時代の熱望の反響であつたのである。バゼドゥにせよ、ペスタロツツイにせよ、フレエベルにせよ、決して偉大な心理學者ではなかつた。彼らの學說が隨所に表明してゐるところのものは、内在的自由に對する尊重、あらゆる抑壓に對する嫌惡、人間に對するしたがつてまた子供に對する愛、などであるが、これらは正に我々の近代的個人主義の基底に存するところのものである。

結 論

かくのごとく、教育を若干の方面から考察するとき、それは到る所に於いて、同一特徴を有つものとして我々の眼に映ずる。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、社會的諸要求に應ずるものであり、そしてその表示するところのものは、集合的諸觀念及び集合的諸感情である。言ふまでもなく、個人自身教育によつて益を受ける。すでに我々が明白に承認した通り、我々自身に於ける最も良きものは、それを我々は教育に負ふてゐるのである。ところが、我々自身に於けるこの最も良きものは、更に社會的起源に出づるものである。それ故に、常に社會の研究に立ち戻ることが必要である。すなはち教育學者は、ただ社會の研究に於いてのみ、彼の思索の諸原則を發見することができるのである。

いかにも心理學は、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教育に於いて採用さるべき最良の様式が何であるかを、教育學者に示すことはできるのであらう。しかし心理學は、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。終りに當つて私の附言して置きたいことは、教育學者たちに對し社會學の見地が特に焦眉の急として強要される一つの時代、また一つの國がもしあるとするなら、それは正に我々の國であり、また我々の時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、一つの社會が比較的に安定を得、且つ一時的に平衡を保つてゐるやうな一つの状態に在る時、したがつてまた、一つの教育體系が確立してゐてその間何人も異議を唱へないやうな時に於いては、設定される差し迫つた諸問題は、ただ應用に關する諸問題だけである。達成すべき目的に關しても、諸方法の一般的指向に關しても、何ら重大な疑問が起こらない。ただそこに生じうる論議は、諸方法を實行するための最良の様式如何といふことに關するものであり、し

かもこの場合の諸論争は心理學の解決しうるものである。私が諸君に對して告げなければならなかつたのは、このやうな知的また道德的安泰が我々の世紀のものでないといふことではなくて、かかる安泰の有つ貧困さと同時に偉大さである。現代の諸社會がすでに受けた或ひは現に受けつつあるところの諸變形は、國民教育に於いても、その對應的諸變形を必要とする。しかしながら我々は、諸變形の必要であることをたとひよく感知してゐるにしても、それがいかなる諸變形でなければならぬかといふことは、よく知つてゐない。諸個人の或ひは諸黨派の個々の諸確信がいかがありえようと、公衆の輿論は、依然として不決定でありまた憂慮的である。故に教育學的問題は、十七世紀の人々に對してと同じ明朗さをもつて我々に課せられてはゐない。すなはち必要なのは、既成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。しかしながら、もし我々が、教育生活の淵源そのものにまで遡ぼらないならば、換言すれば、社會にまで遡ぼらな

いならば、どうしてこれらの觀念を發見することができるであらうか？故に尋究されなければならぬのは社會であり、認識されなければならぬのは社會の諸要求である。なぜなら、満足させられなければならぬのは、社會の諸要求だからである。したがつて、もし我々自身の内部を注意するだけに止まるならば、我々の諸注意を、我々が追求しなければならぬ現實そのものから轉向させることになるであらう。すなはちそれは、我々に、我々を取り卷く世界をまたこの世界と同時に我々自身を引き入れつつある運動について、何ごとをも理解せしめないことになるであらう。故に私は、社會學的教養が今日ほど教育者にとつて必要なことは曾つてなかつたと言ふことをもつて、それを一つの單なる偏見に従ふものだとも、また私が全過去を捧げて研究したところの一つの科學に對する偏愛に負けるものだとも、決して考へないのである。もちろんこのことは、すぐに確定してただ使用すればよいやうな諸方法を今日社會學が我々に與へうるといふことを意味するのではない。と言つて、

他にこの種の科學があるであらうか？よしあるにせよ、社會學はそれに比してより多く爲しうるし、またより良く爲しうるのである。すなはち社會學は、我々が最も切實に要求するところのもの、すなはち私が一體の指導的諸觀念と呼ぼうと思ふところのものを我々に與へるのである。かかる指導的諸觀念は、我々の實踐の心髓であり、我々の實踐を支持するものであり、我々の作用に一定の方向を與へるものであり、また我々をこの作用に結びつけるものである。すなはちこれこそは、教育的作用を多産的ならしめるための必須條件なのである。

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

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には存しない。^(註一)
専門の技術は實習によつてしか學びえないものであり、諸君はそれを來學年實習によつて學ぶであらう。^(註二)しかしながら技術は、たとひそれがいかなる技術であらうとも、もしそれを用ひるところの者が、この技術を追求する目的及びこの技術の使用する諸手段について反省を加へうるやうにならないならば、ただちに一種の通俗的な經驗主義に墮落し去るものである。諸君の反省を教授上の諸物の方向に誘導し、且つ諸君をして教授上の諸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らう。事實に於いて、教育學を教授することの意圖は、一定數の諸手順及び諸處方を將來の實際家に傳へることにはなくて、彼をして彼の機能

を十分に意識させることにあるのである。

註一 この開講の辭に先立つてなされた第一回の講座に於いては、パリ大學總長リアアル (Louis Liard) 高等師範學校ラザス (Ernest Lavisse)、教育博物館長ランゲロア (Ch. V. Langlois) の三氏が、學生たちに對して、彼らの職業的準備を組織化するために講ぜられた諸手段を識らしめた。ランゲロア氏の訓辭は、Revue Bleue, の一九〇五年十一月二十五日號に發表されてゐる。

註二 アグレガシオン (大學及び高等學校教授の資格) の候補者たちは、彼らの準備期間は第二年目に於いて、パリの諸リセで實習するのである。

しかしながら、教育學の教授が當然一つの理論的性質を有つてゐるといふ正にその理由によつて、或る人たちは、それが果たして有用でありうるかどうかを疑つてゐる。もちろんそれだからと言つて、人は、習熟だけで十分間に合ふ、傳統は穿鑿的また勸告的な反省によつて指導される必要がない、といふほど極端な主張を敢へてしてゐるわけではない。實際また、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、いよいよ實踐に滲透してそれを嚮導しつつあることを人

が目にしてゐる時代に於いて、もし教育者の活動だけが例外でありうるなら、それはあまりに奇怪なことであらう。言ふまでもなく、多くの教育學者たちがそれぞれ理由によつて作つた遣方は、嚴密に批判されてよい。また人は、彼らの學說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、それほど實踐に役立つたないといふことを、正當に判斷することができるとは言へこのことは、教育學的反省を永久に驅逐するための、また教育學的反省の存在理由なきことを宣言するため、十分な理由とはならない。いや、事實に於いて人は、かかる斷定の行き過ぎであることを、自ら進んで認めてゐるのである。ただしかし人は、リセの教授は眞に恵まれた状態にゐるのであるから、敢へてこの特別な反省形式に導かれたり馴らされたりする必要がないと考へてゐる。だから人は言ふ。初等學校の教師たちに對しては、或ひはそれでよいかもしれない。もともと彼らの受けた教養は非常に限定されたものであるから、彼らの職業について省察するやうに彼らを刺戟するこ

とは、また、彼らの使用す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充用しうるやうにしてやることは、必要でもあらう。しかしながら、先づリセに於いて、次いで大學に於いて、その精神をあらゆる様式で練磨し、あらゆる高級な學課に慣らししてゐるところの、中等教育の教師に對しては、この種の一切の用心は時間の空費でしかない。人試みに彼を生徒たちの前に立たせて見よ、彼がその諸研究の過程に於いて獲得した反省力は、たとひそれが何等の準備教育を受けなかつた時ですらも、彼の受け持つ學級に對して自然適用されるであらうと。

しかしながら、人がリセの教授に對しその職業的反省のために認める無經驗な才能を好都合に證明しさうに思はれない一つの事實がある。そもそも反省が導入されるやうなあらゆる形式の人間行動に於いて、反省が発達すればするほど、傳統がいよいよ順應的となりまた諸新規物に對していよいよ受容的となるといふことは、人の知る通りである。事實に於いて反省は、熟練に對する當然の對抗者であり、生

れながらの敵である。すなはち反省のみが、變化に應じないやうな不動的また不撓的な形態のもとに固化し去ることから、諸慣習を妨げることができるのである。また反省のみが、諸慣習を訓練して、それらを變異し、進化し、諸情勢と諸環境の多様と變動とに順應しうるために必要な、柔順性または柔軟性の状態に誘導することができるのである。これに反して、反省の持分が減少すればするだけ、因襲の持分はいよいよ増大する。ところが中等教育は、諸新規物に對する一つの法外な欲求によつてではなく、一つの真正な新物嫌ひによつて、特に目立つやうな状態にある。事實諸君の目撃しうるごとく、フランスに於いては、すべてが變じたにも拘はらず、すなはち政治上、經濟上、道德上の制度が形を變へたに拘はらず、しかもなほ或る物が比較的不動のままに残されてゐる。それは、人が一般に古典的教育と呼んでゐるところのもの基底に存する、教育學的諸概念である。實際、諸物の根柢に觸れない若干の添加物を別にすれば、私の世代の人々は、ルイ大王時代に於いてジエジ

ユイトの諸コレージュが鼓吹した理想と、著るしくは異ならない一つの理想によつて依然として育てられた。そこには、批判及び検討の精神が私たちの學校生活に於いて一つの重大な役割を演じたといふことを考へさせるやうなものは、全く何も存しないのである。

そのことは、人が異種の諸物の一つの分野に於いて彼の反省を鍛練する機會を有つからとて、ただそれだけで、特定の一つの領域に屬する諸事實について反省しうるとは限らないといふことを、事實に於いて物語るものである。一體、專攻の科學に於いてはそれを光彩あらしめたほどの偉大な學者で、しかも自己の専門外のすべてに對しては、あたかも小兒のごとき人も多數ある。また、豪膽な革新家でありながら、どうかすると、單なる舊慣墨守家として振舞ひ、無智の俗人と同じやうにか考へないまた行動しない人もある。その理由は、反省の發達を妨げる諸偏見が、それらの向ふ諸物の種類に應じて異なつてゐるといふことにある。それ故に、或る

諸偏見が屈したに拘はらず、他の諸偏見がその抵抗力をそのまま全部保持してゐたり、また一つの同じ精神が、或る點に關しては解放されてゐながら、他の點に關しては屈從したままである、といふやうなことがある。私の識つてゐた一人の大歴史家は、私が今でも信賴と尊敬をもつて追憶するほどの人であつたが、しかもなほ教育のことに關しては、ロランの理想に止まつてゐた、いや或ひはそれ以下であつたかもしれないのである。なほまた、各種の諸事實は、それぞれの方式で、またそれぞれに固有な諸方法で反省されることを必要とする。しかもこれらの方法は、即席で作られたものでなくて、學んで獲たものでなければならぬ。それ故に、教授上の諸物を方法的に反省するやうな状態及び意向に事實上在るためには、死語の微細や、數學の定則や、或ひは古代史上の或ひは近代史上の諸事件やを、ただ反省しただけでは十分でない。いや、かかる確定的形態の反省は、却つて、一種の豫備的教授を必要とするやうな一つの専門を作成するのである。本講義の續きはそこ

二 中等教育組織の特質

このやうに人が中等教育の教師たちに與へようとする特權を證明するものが何ら存しないばかりか、すなはち、一つの適當な修練によつて彼らのうちに教育學的反省を逸脱することを無用とする理由が見出されないばかりか、却つて若干の點に於いては、他の人々にとつてよりも彼らにとつて、教育學的反省が一層不可缺なのである。

先づ第一に、中等教育は、初等教育とはまた別の複雑さを有つた一種の有機體である。ところが、一つの存在が一層複雑になつて一つの複雑な生活を營むことになれば、それは自己を處理するために反省を一層必要とするやうになる。小學校に於いては、少なくとも原則としては、各學級がただ一人の教師の手中にある。したが

つて教師の與へる教育は、全く自然にまた極はめて簡單に統一されてゐる。實にこの教育的統一は、教育する人の統一そのものである。すなはち彼は、教育の全部を一手に收めてゐるのであるから、各學科に對してそれぞれの持分を與へ、それらを相互に調和させ、またそれらのすべてを同一目的に協力させることが、比較的容易にできる。ところが、リセの教育はこれと全く異なつたものであつて、同じ一人の生徒が同時に受けるところの諸種の授業は、普通には、それぞれ異なつた諸教師によつて與へられてゐる。すなはち、ここでは眞の教育的分業が行はれてゐるのであり、しかもこの分業は、我々の諸リセの古い相貌を變形しながら、また我々が後に論じようと思ふ一つの重大な問題を惹起しながら、日一日と増大しつつあるのである。だとしたら、一體いかなる奇蹟によつて、かかる多様から統一が結果されるであらうか？ それぞれの授業を與へる人たちが、この全體について、またこの全體のために協力すべき様式について、もし十分に理解しないならば、どうしてこれらの

授業は、それぞれ互ひに調和を保つことが、また互ひに補足して一つの全體を形成することが、できるであらうか？もちろん我々は、まだ中等教育の目的を定義する場合に立ち至つてゐないが——この問題は講義の終りにならなければ有効に論じられないであらう——しかし我々は、リセの目的が數學者、文學者、自然史學者、歴史學者を作ることにはなくて、文學、歴史、數學、等々を手段に用ひて一つの精神を作ることにある、と確かに言ふことができる。けれども、それぞれの教師が、彼の仕事がいかなることであるかを、彼の種々の協力者たちが、この仕事に於いていかに彼に協力してゐるかを、また彼の諸努力がいかなる様式で協力者たちの諸努力に一致するかを、もし知らないならば、どうして彼は彼の職務を、すなはち仕事の全體中に於ける彼の持分を、履行することができるであらうか？

いかにも人は、すべてそれがひとりでうまく行くかのやうに、右の共通目的が何ら曖昧なものでないかのやうに、どうして一つの精神を作るかといふことは何人

にも明らかなことであるかのやうに、非常にしばしば論じてゐる。しかしながら、事實に於いては、この漠然たる定言は、すべての實質的内容を缺如してゐるのであつて、その故にこそ、後に述べる筈の私の諸研究の諸歸結を何ら豫斷することなしに、先程私がこの定言を用ゐたのである。もともとこの定言は、諸精神を専門化してはならぬ、といふことを述べてゐるに過ぎないのであつて、いかなる雛形に則つて諸精神が作られねばならぬかを少しも我々に教へないのである。ところが、十七世紀に於いて人が一つの精神を作つた様式はもはや今日には適合しない。と同様にまた、小學校に於いては、人はリセに於けるとは別種に一つの精神を作るのである。それ故に、教師たちが、統合の中心としてかかる不確定な格言やうのものしか有つてゐない限り、彼らの諸努力が分散し、且つ分散の結果無力化することは必定である。

この光景は、我々のリセの教育が極はめてしばしば我々に示すところのものである。

る。すなはち我々のリセに於いては、各教師は自己の専門を、あたかもそれ自身が一つの目的であるかのごとく教授する。ところが何ぞ知らん、それぞれの専門は、それらが常に指向されねばならない一つの目的に對しての、單なる手段に過ぎぬのである。かつて私が諸リセで教へてゐた頃、或る大臣がこの無統一な分裂状態を遺憾として、月例研究会を創設し、其處で同一學校内の全教授が彼らに共通な諸問題を談じ合はねばならぬことにした。ところがどうであらう！ この種の會合は單なる儀禮的のものに終らざるをえなかつた。もちろん私たちは、敬意をもつてそれに出席した。しかし間もなく、全然共通の對象物を缺如してゐたために、互に語り合ふべき何物をも有たないことを私たちは會得したのであつた。けれども、大學に於いて各部類の學生たちが、水も洩れないやうな區劃の中で、自ら好むところの授業を受けてゐる以上、どうしてこれ以外の結果が生じえよう？ かかる分裂状態を防ぐ手段があるとするなら、それはただ、これら將來の全協力者たちを、彼らの共通

的仕事に對して互ひに結合しまた共同的に考へるやうに、誘導することだけである。故に必要なのは、彼らに對し、彼らの準備の一定時期に於いて、生涯彼らが參與させられる學校體系をその全般に亘つて注目することのできるやうにしてやることである。すなはち彼等に對し、教育體系の統一は何によつてなされるのであるか、換言すれば、教育體系の機能はいかなる理想を實現することにあるのであるか、また教育體系を構成するすべての部分はいかやうにしてこの究極目的に協力しなければならぬのであるか、といふことを理解させることである。ところがかかる入門は、私が次にそのプランと方法とを決定しようとするやうな、一つの授業によつてしかなしえないのである。

三 教育に對する信念の養成

いや、單にそれに止まらない。今日中等教育は、かかる授業を例外的に必要ならしめるやうな、極はめて特殊な諸條件に置かれてゐる。實際、十八世紀の後半以後、それは極はめて重大な一つの危機を経過し、しかも未だになほその終局に達してゐない。もちろん、中等教育がその過去に在つた状態に依然として止まつてゐることができないといふことは、何人も承知してゐる。しかし人は、將來それがどうなるべきであるかといふことに關しては、同じほど明確には知つてゐない。ほとんど一世紀に亘つて、問題の困難さと切實さを證明しながら諸改革が周期的に繼起したのは、そのためである。たしかに人は、公平無私には、獲得された諸結果の重要性を無視することができない。舊體系は新らしい諸觀念を啓發し、そして一つの新體系

が將に形成されんとして、若さと熱とで充滿してゐるからである。しかしながら、この新體系はまだ自己を識らうとしてゐる、それは自己自身についてまだ不確かな意識しかもつてゐない、また舊體系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だけである、と言ふことは敢へて言ひ過ぎであらうか？ この點に關し、我々の諸觀念の陥いつてゐる混亂を顯著に目立たせてゐる一つの事實がある。一體、我々の歴史に於ける過去の一切の時代にあつては、教育者たちが子供たちのうちに實現しようとしてた理想を、人は一語でもつて定義することができた。すなはち中世に於いては、學藝科大學の教師は、彼の生徒たちを何よりも先づ辯證家 (Dialecticiens) たらしめようとした。ルネサンス以降は、ジェジュイト及び我々の大學附屬のコレジュの教師たちは、ユマニストをつくることを目的に努力した。ところが今日は、我々のリセの教育の追求しなければならない目的は、それを特徴づける表現を全く缺如してゐるのである。なぜなら、この目的がいかがあるべきか

について、我々は極はめて漠然としか承知してゐないからである。

人は恐らく、我々の義務はただ單に我々の生徒たちを人間につくり上げることにあると言ふことによつて、すでに困難が解決されるやうに考へないだらうか？ しかしながら、かかる解決は全く言葉の上だけに過ぎない。なぜなら、ここで明らかに必要なことは、我々すなはちヨオロッパ人としての我々が、更に詳しく言へば二十世紀のフランス人としての我々が、人間に關していかなる觀念をつくるべきであるかを知ることである。實際、それぞれの民族は、自己の歴史のそれぞれの時期に於いて、人間に關するそれぞれ獨特の觀念を持つてゐる。すなはち、中世は中世自身の觀念を有つてゐた、ルネサンスはルネサンス自身の觀念を有つてゐた、したがつて問題は、我々の觀念がいかなるものでなければならぬかを知ること存するものである。のみならずこの問題は、ただ我々の國にのみ特有なのではない。いやしくもヨオロッパの大國で、この問題がしかも殆んど同じやうな言葉で課せられない國

はないのである。すなはち到る處に於いて、教育學者たちと政治家たちは、現在諸社會の物質的並びに道德的組織のうちに偶發した諸變化が、學校といふ有機體のこの特殊な部分に於いても、並行的なまた同様に深奥な諸變形を必要とするといふことを、よく知つてゐる。——では何故に、特に中等教育に於いて、この危機がかくも苛酷に猛威を振ふのであらうか？ これは、後日我々が検討しなければならぬ一つの問題である。しかし今はただ、私は異論を挿みえない事實を検證するだけに止めようと思ふ。

さて、ただ單に諸裁決や諸命令の効果だけを計算することによつて、人はこのやうな混亂と不安定との時期を到底脱することができない。その權威がたとひいかにであらうとも、裁決や命令は要するに言葉に過ぎないのであつて、それらの適用を擔當する人たちが協力するものでなければ、それらは決して現實とはならない。それ故に諸君が、すなはちそれらに生命を與へることを任務とするところの諸君が、も

しそれらを不承不承でしか採用しないやうであれば、またもしそれらに澁々黙従するやうであれば、それらは、結局死文字たるに止まつて、何ら有益な結果を齎さないであらう。すなはちそれらは、諸君がそれらを理解するところの様式に従つて全然異なつた諸効果を、或ひは反対な諸効果をすらも、生じうるのである。要するにそれらは、その運命が究極に於いて常に諸君にまた諸君の抱く見解に依存するところの、諸案文たるに過ぎない。もしさうだとするなら、一つの透徹した意見を作りうるやうに諸君を準備させることは、どんなに重要なことであらう！ 實際、もし不確定的なものが諸精神のうち存在するのであれば、行政的裁決ではそれを如何ともすることができない。もともと理想は、それを實現するところの義務を擔當するすべての者によつて、理解され、愛され、望まれなければならぬものであつて、人が命令でもつて裁決しうるものではない。一言で言へば、課せられる改造と再組織の大作業は、改造し再組織するために呼び出されてゐ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、この場合必要なことは、自己自體を、すなはち團體がいかなるものであるかを、また團體を促がして變化させるところの諸原因を、すなはち團體が何を目標として變遷しなければならぬかを、意識するために必要な一切の諸手段をこの團體に供給することである。人が容易に理解しうるごとく、このやうな歸結を獲るためには、將來の教師たちを彼らの職業の實踐に慣らすだけでは不十分である。何よりも先づ必要なことは、反省に對する精力的な努力を、彼らの側に誘發することであつて、この反省は、彼らの在職の全繼續を通じて追求されねばならぬものであり、しかも先づ此處に於いて、すなはち大學に於いて始められなければならぬものである。なぜなら、彼らはただ大學に於いてのみ、その缺如が教育に對する彼らの諸反省を單なる觀念的構成物にまた實效なき夢に終らしめるやうな、要素的諸知識を發見しうるからである。

さて、我が國の中等教育の非常に衰弱した生命を、何等人工的手段に依ることな

しに回復せしめうるものは、恐らく右のやうな條件に於いてであらう。なぜなら、其處に見出される知的混亂の故に、すなはち死んだ過去と未だ不確定な未來との間に在る不安定の故に、中等教育が昔日と同様の活力及び同様の生きようとする熱意をもはや表示しないといふことは、佯りかくすことができぬからである。かかる意見は、自由に吐露しても敢へて差し支へないであらう。といふのは、それは特定の諸人格に加へた批判でないのみならず、それが證明するところの事實も、非人格的な諸原因の所産だからである。實際、一方に於いては、古典文學に對する舊い熱情、古典文學が鼓舞した信念は、救治することのできぬまでに動搖してゐる。もちろん、人文主義の過去の光榮、人文主義がすでになしたまた引き續きなしてゐる諸寄與は、これを忘却しても敢へて問題ではないかもしれない。しかしながら、それが部分的になほ殘存せしめてゐるところの印象は、それを取り去ることが困難である。ところが、他方に於いては、いかなる新らしい信念も、消失した信念に置き換へられる

までに至つてゐない。その結果として、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訊ねて、しばしば焦慮する。すなはち彼は、彼の諸機能が社會の諸生活機能にいかやうに連絡するのであるかを、明確には知らないのである。かくてここに、懷疑主義への或る種の傾向、一種の幻滅、すなはち一言で言へば、危険を伴はずには發達しえないやうな一つの眞正な道德的煩悶が生ずるのである。しかるに、教育的信念なくして教授する團體は、魂なき團體である。故に諸君の第一の義務また第一の關心事は、將來諸君がはいり行かねばならないところの團體に對して、一つの魂を取り戻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。たしかに、この課業を果たしうるやうに諸君を準備するには、單なる數ヶ月の講義では充分でないであらう。恐らく諸君は、全生涯を通してそのために努力しなければならぬであらう。しかしながら、いづれにせよ、それを企てようとする意志を諸君のうちに目覺めさせることから、また諸君がそれを遂行するため

に最も必要とするところの諸手段を諸君に所有せしめることから、先づ始めることが必要である。私が今日から始めようとする授業の目的は、すなはちそれである。

四 教育制度に對する認識

今や諸君は、私が諸君との協力のもとに追求しようとしてゐる目的を知ることができた。そこで私は、諸君の前に中等教育の問題を全體的に設定しようと思ふのであるが、それは次のやうな二つの理由によるのである。すなはち、先づ第一に、この教養がいかなるべきであるかといふことについて、諸君に一個の見解を有たしめるためであり、次に、共同になされるこの研究から、將來に於ける諸君の協力を容易ならしめるやうな一つの共通感情を生ぜしめるためである。しかしここでは、このやうに先づ目的を設定して置いて、この目的がいかなる方法によつて達成されるかを探究しようと思ふ。

そもそも一つの學校體系は、たとひそれがいかなる學校體系であつても、二種の

要素から形成されてゐる。すなはち一方には、確定的または固定的な諸施設及び確立した諸方法の、一語で言へば諸制度 (institutions) の、全體がある。なぜなら、法律的、宗教的、或ひは政治的諸制度の存在するごとく、教育的諸制度が存在するからである。しかしながら同時にまた、このやうに構成されてゐる機構の内部に、この機構を加工しまたそれに變化を促がすところの諸觀念が存在する。すなはち學校體系の内部には、極點に達したやうなまた停止状態にあるやうな稀な諸時機を除けば、恐らく、最も停滯的なまた最も確定的な體系に於いてすらも、現に在るものとは別な物に向つてゐる一つの運動、多少とも明瞭に豫知された一つの理想に向つてゐる一つの傾向が常に存在する。かくて中等教育は、それを外部から見れば、その物質的また精神的組織が確定してゐる諸施設の一全體として我々に映るのであるが、他面から見れば、この同じ組織は、自己のうちに、自らを探し求める諸熱望を藏してゐるのである。すなはち、この確定し固定した生命の背後に、深く掩はれ

てはゐるがしかし斷じて無視できないところの、一つの動いてゐる生命が存するのである。すなはち、持續する過去の下に、形成されるまた存在を得ようとする新しいものが常に存するのである。では、學校といふ現實體のもつこの二つの面に對して、我々はいかなる態度を持すべきであらうか？

第一の面に對しては、教育學者たちは通常無關心である。彼らにとっては、過去が我々に遺したこれら種々の施設は、殆んど重要なものでない。彼らの設定する問題は、これらの施設に何らの重要性をも與へることを彼らにさせない。勝れて革命的な精神の人々にとつては、いや少なくともその大多數にとつては、目前の現實は興味なきものである。事實彼らはこの目前の現實に我慢できないで焦躁し、それから解放されることを夢想するのであり、そしてそれ故にこそ、彼らの憧憬する理想が妥當に實現されるやうな全く新しい一つの學校體系を徹頭徹尾建設しようとするのである。だとするなら、彼ら以前に存在した諸實踐、諸方法、諸制度は、彼ら

にとつて何の價値があらう？ 彼らの凝視するのは未來であり、そして彼らはこの未來を無から現出させようと信じてゐるのである。

しかしながら今日我々は、偶像破壊者たちのこれらの熱情のうちに、いかに架空なもの、またいかに危険なものすらも存在するかといふことを知つてゐる。實際、現在の組織が一瞬にして顛覆するといふことは、可能なことでないと共に望ましいことでもない。のみならず諸君は、この組織に於いて生存しなければならぬのであり、またこの組織を生存せしめなければならぬ。しかもそのためには、それを認識してゐなければならぬ。——いや、それを變化させるのにも、やはりそれを認識してゐなければならぬのである。なぜなら、物理的部門に於いてと等しく社會的部門に於いても、無からの創造は不可能なことだからである。實際、未來は即席に出來あがるものではない。すなはち人は、我々が過去から受け繼いだ諸材料によつてしか未來を建設することができない。我々の最も多産的な諸革新は、大概の場合、

古い鑄型に新らしい思想を鑄かし込んで出來るのである。すなはち、古い鑄型を新らしい内容と調和させるためには、この鑄型を部分的に變形するだけで間に合ふのである。同様にまた、一つの新しい理想を實現するための最も良い手段は、既存の組織を利用することであつて、もし有益なら、この組織が役立てられなければならぬ新しい新らしい諸意圖に二つの組織を従がはせうるやうに、この組織そのものに副次的な修正を加へるだけでよいのである。研究の諸プログラム及び諸過程を根本的に打ち毀はす必要がないとなら、何と改革は容易ではないだらうか？ なぜなら、現行のものを、一つの新しい精神でもつて生氣づけることによつて、有利に使用しうれば足りるからである。しかしながら、現存する教育的諸制度をこのやうに役立てるためには、更に、それらを構成してゐるところのものを無視しないことが必要である。なぜなら、人は、諸物の性質について識つてゐる限度に於いてしか、それらに對して有効に働きかけることができぬからである。すなはち、人は、一つ

の學校體系がいかに存在するか、それが何によつて構成されてゐるか、その基礎にあるところの諸觀念は、それが對應するところの諸要求は、またそれを生起せしめた諸原因はいかなるものであるか、といふことを先づ識ることから始めるのでなければ、この學校體系の進化を適當に嚮導することができぬのである。かくてここに、一つの纏まつた研究が、すなはち科學的また客觀的な、しかもその實際的諸歸結を容易に認知しうるやうな一つの纏つた研究が、必要缺くべからざるものと考へられて來るのである。

いかにもこのやうな研究は、普通には、あまりに複雑であつてはならぬやうに思はれてゐる。すなはち、永い間の實踐が學校生活に關する諸物に我々を親しませた關係上、これらの諸物が極はめて單純なものとして、またその解決に大仕掛の諸研究を要するやうな何らの問題をも生じない性質のものとして、我々に映るのである。實際我々は、久しい以前から、中等といふ名稱のもとに、初等學校と大學との

間に一つの中間的教育を認めて來た。すなはち我々は、我々の周圍に諸コレジユを、また諸コレジユのうち諸クラスを、常に見て來た。その結果我々は、これらの諸施設がひとりでうまく行くかのやうに、またそれらが何處から來たか、それらがいかなる必要に應じてゐるかといふことを知るのに永い研究を要しないかのやうに、考へる傾きがある。しかしながら、人もし諸物を現在に於いて見ないで、それを歴史のうちに考察するならば、錯覺は消滅するであらう。そもそも、三段階の學校的體統 (hiérarchie scolaire) は、フランスに於いてすらも、常に存在したのではない。いや、この體統は昨今のものであつて、極く最近まで、中等教育は高等教育と區別がつかかなかつたのであるが、現在では、中等教育を初等教育から區劃する間隔が消失する傾向にある。實際、諸コレジユは、それらのクラス體系と共に、十六世紀以前にまで遡りえないのであり、しかも我々は、革命時代にこの體系の消え去つた一時期の存することを知つてゐるのである。さうだとするならば、諸コレジユが一種の

永久的必要に應ずるものなどといふことは、思ひよらぬことではないだらうか！
 それ故にこの種の諸制度は、一定の文明度に達した人間の普遍的諸要求に基づくものでなくて、限定的な諸原因に、すなはち、ただ歴史的分析のみが我々に暗示するやうな極はめて特別な諸社會状態に基づくものである。ところが、中等教育の實相について我々が眞に知りうるのは、我々が右の諸原因を確定しうる限度だけである。なぜなら、中等教育がいかなるものであるかを知ることが、單に中等教育の外的また表面的形態を識ることではなくて、國民生活の全體中に於いて中等教育がいかなる意義を有つのであるか、いかなる地位を占めるのであるか、いかなる役割を演ずるのであるかといふことを知ることだからである。

故に我々は、僅かの思慮と僅かの教養で、中等教育とは何か、コレージュとは何か、クラスとは何か、といふやうな問題を、簡單に解決しうると考へることは差し控ふべきである。いかにも我々は、我々がこれらの現實のいづれかについて個人的に作

製するところの觀念を、單なる心的分析によつて容易に遊離しうるであらう。しかしながら、このやうな全然主觀的な觀念は、果たして何の役に立つであらうか？
 一體我々が判別することを必要とするのは、中等教育の客觀的性質であり、中等教育を結果する諸思潮であり、中等教育を發現せしめた社會的要求である。ところが、これらのものを識るためには、我々自身を觀察するだけでは足りない。もともとそれらが諸結果を生じたのは過去に於いてであり、したがつて、我々がそれらの作用を知らなければならぬのは過去に於いてである。それ故に、我々は我々自身の保持する觀念を自明のものとして提示する権利があるどころか、却つて反對に、我々はその疑はなければならぬ。なぜなら、かかる觀念は、我々の限定さ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、したがつてそれは不具なまた欺瞞的なものでしかありえないからである。すなはち、かかる觀念を一掃することが、我々を一つの方法的懷疑に義務づけることが、またその探究が問題であるところ

ろのこの學校的世界を、眞の諸發見がなされねばならない一つの未知の陸地として取り扱ふことが、必要なのである。——この同じ方法は、教育の組織が起こしうるすべての問題に對して、いやその最も特殊的なものに對してすらも、強要される。すなはち、現在の競争制度は何處から來たのであるか（なぜなら、その全責任をジェジュイトに負はしめることは、明らかに單純過ぎるから）？現在の規律制度は何處から來たのであるか（なぜなら、それが時代と共に變異したことは、我々の知る通りであるから）？現在の學校の主要な諸課業は何處から來たのであるか？これらの問題は、人が自らを現在に閉じ込めてゐる限り疑問を起こすことすらなしに過ぎすものであるが、その複雑さは人がそれらを歴史に於いて研究して始めて明らかになるものである。例へば、古代或ひは近代の諸原典解釋の我々の諸クラスに於いて占め且つ保持してゐる地位が、いかに我々の心的状態の及び我々の文明の本質的諸特徴の一つに基づいてゐるかは、我々の知る通りである。ところが、それに對

する證明は、我々が中世の教育を研究することによつて始めて齎らされるのである。

五 教育的理想の把握

しかしながら、現在組織化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、まだ十分でない。この學校機構は絶えず進化するやうに促がされてゐるのであるから、それを加工するところの變化への諸傾向をも判定しうる必要がある。すなはち、その原因を認識して、それが將來いかにならねばならぬかを決定しうる必要がある。では問題のこの第二部を解決するためにも、歴史的また比較的方法は同じやうに不可缺のものであるだらうか？

一見ただけでは、この方法は不必要のやうにも思はれる。一體あらゆる教育的改革は、究極に於いては、生徒たちをなほ一層彼らの時代の人間たらしめるやうに作ることを目的としないだらうか？ かくて人は言ふであらう。現代の人間がいかに

なるものであるべきかといふことを知るのに、過去の研究が何を我々に教へうるであらうか？ 今日教育がその目的を實現するのに必要とするところの人間のモデルを我々が借りるのは、中世からでも、ルネサンスからでも、十七世紀からでも、十八世紀からでもない。考察しなければならぬのは今日の人間であり、認識しなければならぬのは我々自身についてであり、また発見し解放することに努めなければならぬのは、我々のうちに於いても特に明日の人間であると。

しかしながら、先づ第一に、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。そもそも我々の社會のやうな大社會が感ずるところの諸要求は、無際限に多數であり複雑であつて、我々の内にまた我々の周圍に投げられた一瞥では、たとひそれが注意深くなされたものであつても、それらの全體を充分我々に發見させることができない。いや、我々各人の置かれてゐる狭い環境についてすら、我々が極はめて間近に接觸しうる場所の諸要求だけしか、また我々の傾向及び我

々の教育が我々に最も良く理解を準備してくれる諸要求だけしか、我々は判別することができない。いはんやその他の諸要求に關しては、それらを遠くから漠然と見るだけに止まるのであるから、我々は、それらについてただ微弱な感覺しか有ちえないのであり、したがつて、我々は、それらについて何等の斟量をもしない傾きがある。もし我々が活動家であり、事務の環境中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つくる傾向があるであらう。もしまた我々が思索を熱愛す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。等々。故に、この方法を實行するとき、人は宿命的に、相互に否定し合ふやうな、一方的また排他的な諸觀念を有つことになる。もし我々がかかる排他主義から脱しようとするならば、またもし我々が我々の時代に關して少しでもより完全な觀念を作らうと欲するならば、我々は我々自身から離れる必要があり、我々の見地を擴大して、社會が抱く極はめて雑多な諸希望を把握す

るための統合された諸研究を企てる必要がある。幸ひにしてこれらの希望は、もしそれが少しでも強烈であれば、觀察されうるやうな形態を取つて外部に表はれて來る。すなはちそれらは、それらによつて鼓舞される改革案や再建案のうち具象化されるのである。故に必要なことは、これらの具象物について社會の諸希望を突き止めることである。ここに特に、教育學者たちによつて立てられた諸學説が我々に役立つ理由が存するのである。しかしながら、教育學者の諸學説が教示的なのは、理論としてではない、歴史的事實としてである。といふのは、それぞれの教育學派は、我々がその認識を切に必要とするそれぞれの輿論の流れに對應し、且つこの輿論の流れを我々に呈示するからである。それ故に、それらを比較し、分類し、また説明することを目的とするやうな一つの全き研究が必要なのである。

しかしながら、これらの輿論の流れを識るだけではまだ充分でない。更になほ、これらの流れを評價することができなければならぬ。すなはち、これらの流れに

従ふべきであるか、それともそれらを阻止すべきであるか、また、それらに對して現實のうちの一つの地位を作つてやるのが適切な場合であるなら、いかなる形を採らしめたらよいか、といふことを決定しえなければならぬのである。ところが、ここに明らかなることは、それらをその最も最近表現された文字に於いて識ることだけでは、我々はそれらの有つ價值を適當に評價することはできないといふことである。なぜなら、これらの流れは、それを生ぜしめた現實的・客觀的諸要求に、またこれらの諸要求を喚び起した諸原因に關係せしめうるのでなければ判断することのできぬものだからである。すなはち我々は、これらの原因が何であるかによつて、また右の諸要求を我々の社會の平常的進化に結びついてゐると考ふべき理由があるかどうかによつて、或ひはこれらの要求の衝動に追隨し、或ひはこれらの要求を妨害しなければならぬからである。故に、我々が先づ打ち當つて行かなければならぬのは、これらの原因である。しかしながら、これらの流れの歴史を整理して見ない

で、これらの流れの諸淵源にまで遡つて見ないで、これらの流れがいかなる様式に於いてまたいかなる諸能因の作用によつて發達したかを探究して見ないで、どうして右の諸原因に到達することかできるであらうか？ このやうに、現在がいかが在るかを理解する場合と全く同じやうに、現在がいかが成り行かねばならぬかを豫測する場合にも、我々は現在を離れて過去を振り返らなければならぬ。例へば、諸君にもその理由が明らかであるごとく、今日我々は古典的學校類型と異なつた一つの學校類型を打ち立てようとする傾向に在るが、この傾向を説明するためには、我々は輓近の諸論争を遙かに越えて、十八世紀にまで、いや十七世紀にまで遡ほらなければならぬであらう。そして、この思想運動が殆んど二世紀に亘つて繼續してゐることを、またこの運動が發現した時期以來斷えず勢力を増大してゐることを明らかにするただ一つの事實の方が、世界に關する一切の辯證的論議のなしうるよりも、一層よくこの運動の必然性を證明するであらう。

なほまた、できるだけ危険を避けて未來を推測しようとなら、先づ改革的諸傾向から始めそしてそれを方法的に會得するだけでは、まだ足りない。なぜなら、極はめてしばしば改革者たちの抱く錯覺にも拘はらず、明日の理想が徹頭徹尾獨創のものであることは、不可能なことだからである。いや明日の理想のうちには、我々の昨日の理想が大いに入つてゐるだらうことは確かであり、したがつて、昨日の理想を識ることもまた必要である。實際、我々の心態が一朝にして全部變じ去る筈はない。故に、この心態が歴史上いかにあつたか、また、この心態を作るために貢献した諸原因のうち、繼續作用し來つた諸原因はいかなるものであつたか、といふことを知る必要がある。殊に、事實上よし新理想は舊理想の繼續及び發展に過ぎないとしても、新理想が舊理想に取つて代らうとして、それを自然的抗爭状態にあるかのごとく斷えず自己を示現してゐる以上、右のやうな慎重な態度をもつて臨むことはいよいよ必要である。ただ常に懸念されることは、この抗爭の過程に於いて、既

存の理想が完全に潰滅し去るのではないか、といふことである。なぜなら、新しい諸觀念は、青春の勢いと活力とをもつて、舊い諸觀念を容易に粉碎することができるところである。我々は、ルネサンスに於いて人文主義的教育が成立した當時、この種の破壊がいかにやうに行なはれたかを知つてゐる。すなはち、その際中世的教育に關するもので残されたものは殆んど何も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残したに違ひないのである。故に我々は、同一の過誤に陥らぬやうにあらゆる警戒をなし、將來もし我々が人文主義の時代を閉じるやうな場合に立ち至つても、人文主義に關して支持しなければならぬところのものは、努めてこれを保存することが必要である。——このやうに、いかなる見地に立つて見ても、我々の背後に擴がり展びてゐるところの道を注意深く考察するところから先づ始めるのでなければ、我々は、今後遍歴すべく我々に残されてゐるところの道を、何らかの保證をもつて識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、私が本講義に與へた題目の意味するところを了解されたであらう。ただし、たとひ私が、諸君と共に我々の中等教育の形成された發展した様式を研究しようと提議するとしても、それは單なる博識のための諸詮索に没頭するためではない。實踐的諸歸結に到達するためである。たしかに、私が採用しようとしてゐる方法は、専ら科學的のものである。それは、歴史的・社會的諸科學が使用するところの方法である。よし私が先程教育學的信念について語りえたとしても、しかしそれは、私が何らかの教育學的信念を説教しようとする意志を有つからではない。私は此處では、あくまでも一個の科學者として止まつてゐるのである。ただし、私は、人間的諸物に關する科學が人間行動を有益に嚮導することに役立ちうる、

といふことを信ずる者である。或る古諺に曰ふ、よく身を處するためにはよく自らを識らねばならぬと。ところが今や我々はよく自らを識るためには、我々の意識の表面的部分に我々の注意を向けるだけでは不充分だといふことを知つた。なぜなら意識の表面に浮かび出る諸感情及び諸觀念は、我々の行動に最も効果を與へうるころのものでは決してないからである。把捉しなければならぬのは、我々の過去の生活の過程に於いて徐々に形成されたところの、或ひは遺傳が我々に遺贈したところの、諸習性であり諸傾向であつて、これらこそは、我々を導く眞正の力を保有してゐるのである。ところがこれらのものは無意識のうちに秘められて在るものである。だから我々は、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。同様に必要な場合一つの學校體系に於いて、よしそれがいかなる學校體系であらうと我々の職務を遂行しうるためには、この學校體系を外からでなく内部から、換言すれば歴史によつて、識る

ことが必要である。なぜなら、ただ歴史のみが、現在それを蔽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、それについて分析をなすことができるからである。ただ歴史のみが、それがいかなる諸要素によつて形成されてゐるかを、これら要素の一つ一つがいかなる諸條件に依存してゐるかを、これら要素がそれぞれ互ひにいかなる様式でもつて合成されてゐるかを、我々に示すことができるからである。すなはち一言にして言へば、ただ歴史のみが、この學校體系をその歸結として生ぜしめたところの因果の長い連續に、我々を立ち會はせることができるからである。

諸君、これが此處で諸君の受けるところの授業である。そしてこれこそは、固有の語義に於ける一つの教育學的授業であらう。しかしながらこの授業は、使用するところの方法によつて、人が通常この名で呼ぶところの授業と著しく異なつてゐる。なぜなら教育學者たちの諸研究は、我々にとつては、倣ふべきモデルでも靈感の源泉でもなくて、時代精神に關する單なる參考資料だからである。實際、從來の教育學は、よし部分的には正當でないにしても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、この失なはれた信用を最後には取り戻すことに成功するであらうことを希望するものである。私は、永く持續した一つの偏見から諸君が自己を解放しうることを、この企ての利益と新規性とを諸君が理解されることを、したがつてまた、私が諸君に求めるところのまたそれなしには私が有益な仕事をなしえないところの、積極的協力を諸君が私に提供されることを、希望するものである。

泉でもなくて、時代精神に關する單なる參考資料だからである。實際、從來の教育學は、よし部分的には正當でないにしても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、この失なはれた信用を最後には取り戻すことに成功するであらうことを希望するものである。私は、永く持續した一つの偏見から諸君が自己を解放しうることを、この企ての利益と新規性とを諸君が理解されることを、したがつてまた、私が諸君に求めるところのまたそれなしには私が有益な仕事をなしえないところの、積極的協力を諸君が私に提供されることを、希望するものである。

第五篇 パリ大學の歴史

一 中世の大學

中世初期の諸學校は、僧院や司祭の家や大寺院といふやうな、宗教的諸建造物の傍らに建てられた。しかしながら、これらの學校は、よし特に聖職者の養成に充てられたとはいへ、必ずしも俗人たちを排斥するものではなかつた。いや、人はこれらの學校へ通つた後、再び俗界に歸つて結婚することができたのであつて、學校の作用は單に宗門的諸環境のみに限られたのではない。

非常に早い頃、この種の學校の一つが、ノオトル・ダム（聖母）を祝福してパリの大本山の傍らにつくられた。すなはちこの學校は、この大寺院の前庭に建てられたのである。そして諸教師の任命と授業の監督は、司祭の名に於いて、司祭廳の法官が行なつた。

このパリの學校は、永い間、フランスの他の諸大寺院の傍らにあつたすべての學校と類似のものであつた。ところが十二世紀から以後は、諸事情の綜合の結果として、他に類を求めることのできない一つの異常な光彩がこの學校に與へられ、かくて古代には全く見られない極はめて獨創的な一類型の組織が發生した。パリ大學がすなはちそれである。

パリ大學を發生せしめた諸原因の第一は、全く偶然のものである。すなはちそれは、十二世紀の初年にアベラルが教師としてパリにやつて來たことである。我々は今日、アベラルが彼の同時代人たちに對してなしたことを回想するには、若干の努力を要する。しかしながら、彼の傳記作者の一人が言つてゐるやうに、彼は光榮のあらゆる歡喜を體驗した稀少人物であつて、彼が彼の時代に與へた影響に匹敵するものはただブルテールが十八世紀に與へた影響あるのみである。實に彼は、生彩ある辯論、批評的信念、この時代を特徴づける宗教的熱情と科學的感激との奇し

き混淆、といふやうな中世の欲したすべてを體現してゐた。それ故に、ひとたび彼がパリに居を定めるや、千をもつて數へるほどの學生がパリに引きつけられた。その結果、當然パリは、彼の人格及び彼の薰陶から放發されたところの威光を分有することになつた。すなはち、全ヨーロッパの學徒たちが常例的に指向したのはパリであり、そして、この循環的移住がひとたび慣習となるや、この移住は、最初それを決定したところの原因が消滅した後も、繼續行なはれた。

しかしながら、一層持續的な他の一つの原因が、この動向を決定するために貢獻した。そもそも十二世紀は、フランスの政治的生活が、始めて組織化され集中化され出した時期である。すなはち、カロランジャン王朝にあつては、宮庭は移動的で、事變のあるたびに場所を換へた。ところがカペチアン家直系の朝に於いては、もちろんこの風習は一時には廢棄されなかつたが、宮庭は漸次頻繁にその場所をパリに撰定され、その結果、パリはついに王國の首府となつた。かくて、首府として演ず

る役割の高さに相應するやうに、パリは諸宮殿や諸記念碑をもつて飾られ、そして全然他に匹儔を見ないほど効果的な一つの魅力を獲得した。といふのは、當時のヨーロッパに於いては、パリと競ひうるやうな状態にあつた都市は、一つもなかつたからである。それ故に、學生たちが、クリスト教的世界のあらゆる國々からパリを目指して雲集したことについては、更に一つの理由があつたわけである。

ところが、學生の數がいよいよ増大するにつれ、ただ一つのノートル・ダムの學校では彼らを收容することができぬことになつた。その結果、個々の教師たちに對し、ノートル・ダムの寺院外で學校を開くことが許されねばならぬことになり、教師たちは、私人の邸宅や自分の住居で教授した。その最初は、司教廳當局が、教師たちを容易に自己の統制下に置きうるやうに、教師たちを、セエヌ河の兩分流の形成する島の中に強制的に居住させた。この島の中央は、今日も依然として、ノートル・ダム寺院によつて占められてゐる。しかしながら、教師たちの數が増すにつれ

て、彼らは漸次この強制から脱し、橋を渡り島を離れて、セエヌ河の左岸に居を移した。そして彼らは、寺院から遠ざかれれば遠ざかるほど、司教が彼らに課してゐたところの隷屬から自由になることができた。原初的には、彼らは寺院の一つの附屬物に過ぎなかつた。そして附屬物の資格に於いて、宗門の規律に服せざるをえなかつた。しかしながら、ひとたびこの庇護から解放されるやいなや、彼らは彼ら自身の利益について考へるやうになつた。かくてここに新しい諸觀念と新しい諸希望が生まれ、そしてそれらがこの新しい情勢に應ずることになつた。今や彼らは、これらの諸利益及び諸觀念を擁護するために、互ひに接近し互ひに結合した。ところが、當時に於ける結合の普通の形式は、組合であつた。そこで教師たちは、彼らの學生たちと共に一つの組合、すなはち一つのウニベルシタス (Universitas) をつくつた。このウニベルシタスといふ語は、もともと、あらゆる組合的團體を指示する専門語だつたのである。このやうにしてパリ大學は生まれた。すなはちそ

それは、パリに於ける教師たちと學生たちの組合であつたのである。

それ故に、パリ大學は決して一朝にして出来上つたものでない。すなはちそれは、一つの意志行爲によつて、一つの確定した期日に創始されたのではない。實は、セエヌ河の左岸で教授してゐた教師たちが少しづつ互ひに結びつけられて行つた結果であつて、いかなる時機にこの團體が形成されたのであるかと言ふことができぬのである。もともとパリ大學は、一つの共同的住居に基づく統一をすらも有つてゐなかつた。各教師はそれぞれ家屋を借りて、其處で教授してゐた。そして組合は、共同の事件について協議しなければならぬ時だけ、或ひは甲の教會に、或ひは乙の教會に集合したのである。

ところが、時の経過と共に、最初無定形であつたこの集合は、諸物の勢に促がされて組織化されるやうになつた。そして、先づこの集合に一人の首長ができた。大學總長 (recteur) がそれであつて、この總長は、公的諸權限に關し、外部に向つて

大學を代表するものであつた。更にまた、もともとすべての教師たちが同じ學課を教へたのではないから、同種の諸内容について教授してゐた教師たちは、互ひに極はめて緊密に結びついて、全體的組合の内部に、特殊的な諸集團を形成した。すなはち、諸學部 (Facultés) がそれであつて、これらの學部には、自由藝術學部、法學部、醫學部、神學部があつた。他方また、學生たちも教師たちもそれぞれ國籍を異にしてゐたので、彼らは國民別にも集團を作つた。かかる國民は四つあつた。ノルマンディ國民 (これはノルマン人とブルトン人から成るもの)、ピカルディ國民 (ピカル人及びワロン人)、イギリス國民 (イギリス人、ドイツ人、スエデン人) 最後にフランス國民がそれであつて、このフランス國民には、ラテン系のすべての教師及び學生が含まれてゐた。

さて、十三世紀の後半になると、諸コレジユが発現して來た。

最初は、學生たちは、種々の國民に所屬する各種の宿舍に住んでゐた。これらの宿舍は、ホスピティア (hospitia) —— 單數はホスピティウム (hospitium) —— と呼ばれた。それぞれのホスピティウムは一人の寮長によつて監理されたが、この寮長は、寮舎の寄宿生たちによつて選ばれたところの、言はばプリムス・インテル・パレス (primus inter pares) = 「同輩中の第一人者」であつた。ところがパリには、餘りに貧乏でこれらの宿舍のいづれにも入ることのできぬ學生が、非常に多數ゐた。そこで慈善家たちは考へたあげく、これらの貧乏學生のために、相當額の寄附金のおかげで彼等が無代宿泊しうるやうな特種のホスピティアを建ててやつた。この寄附による無代のホスピティア、これがコレジュの濫觴である。だからコレジュは、その始源に於いては、給費生のみを收容するところの寄宿舎に過ぎなかつたのであつて、授業は依然として外で行なはれた。ところが、人は經驗によつて、この組織の非常に便利なことまたそれを一般化することの有利なことを、會得するやうにな

つた。とといふのは、コレジュに於いては、學生が監督を受けてをり、そのことが家庭に對する一種の保證となつてゐたからである。かくて各家庭は、それぞれの子供たちを、私費寄宿生としてコレジュに入れるやうになつた。いや、大學それ自體がこの動向を助勢した。と言ふのは、大學の學生たちが盛んに常規を逸し、その都度大學と世俗的權力との間に物議が醸されたのであるが、コレジュはこれを豫防するため手段として認められたからである。かかる理由で、大學はやがてその最も年少な學生たちすなはち藝術學部の學生たちに對し、コレジュに寄宿することを嚴重に義務づけた。その當然の結果として、教師たちは彼等の學生たちに同行した。すなはち、學生たちが諸コレジュに集合せしめられてあつたから、教師たちは諸コレジュに行つて教授するやうになつたのである。かくて、大學はその相貌をいちぢるしく變じた。すなはち大學は、最初は互ひに獨立な、そしていかなる種類の階級もない教師たちの無機的な集合であつたが、爾後それは、學生たち及び教師たちが

それぞれ分屬せしめられてゐる諸コレジユの集まりとなつた。そしてコレジユは學校的單位となり、學生たちは、コレジユの内部に於いて、それぞれの年齢及び教養度に應じて、組織的に學級に配置されることになつた。

右の學校組織は、何ら本質的の變更を受けることなしに、その後或ひはフランスに或ひは他のヨオロッパ諸國に次ぎ次ぎに創設されたすべての大學が、モデルとして採用した。すなはちこれらすべての大學は、パリ大學を模してつくられたのであつて、言はばそれらは、パリ大學の子のやうなものである。これパリ大學が、諸大學の母、すなはちマテル・ウニエルシタトゥム (mater universitatum) と呼ばれた理由である。いやそればかりでない。かくしてパリ大學が創始した諸制度の大部分は、今日もなほ、ヨオロッパ及びアメリカの諸大學に於いて、種々の形で見出されるのである。

しかしながらパリ大學は、單に諸制度の創造者であつたばかりでない。それはま

た、異常に強度な一つの知的生活の中心でもあつた。パリ大學に於ける學科のうち、他のいづれの學科にもまして、ほとんど他の諸學科を無視してまで教へ込まれたものは、ディアレクティク (dialectique) であつた。と言ふのは、それは特に勝れた技術であり、また一切の問題を解決する方法であると考へられてゐたからである。今日我々にとつては、ディアレクティクはいかにも無味乾燥な學科たるに過ぎない。しかしながら、その當時にあつてディアレクティクの適用された諸問題は、人々の心に最も關係するところの問題であつた。すなはちそれは、信仰に關する切實な諸問題、また人間の思惟に絶えず課せられる重大な諸問題であつた。實に人は、宗教の基礎たるべき一つの哲學を、ディアレクティクによつてうち建てうると考へたのであつた。サント・ジュヌギエヴの丘に群集した碩學たちは、つねに感激をもつて大論争をなしたが、それは當時、パリ大學を光輝あらしめたところのものである。その結果パリ大學は、一つの比類なき威嚴を獲得したが、この威嚴はやがて一つの

偉大なる精神力となり、世俗的權力及び宗門的權力としばしば並び數へられざるをえなくなつた。

二 ルネサンス

この偉大な時期は、ルネサンスに至つて終りを告げた。すなはち大學は、この時期以後、數世紀に亘る衰退期に入つたのである。

そもそも大學の大學たる所以は、何にもまして、それが科學的生活の一つの焦點であり、高き教育の一つの機關であることに存する。中世に於いてパリ大學を光輝あらしめたのは、當時の科學の惹き起した數々の大問題がこの大學に於いて論議されたためであり、またこれらの問題が教師及び學生のすべてに一つの熱烈な好奇心を吹き込んだためである。ところが十六世紀に於ては、教育的諸思想の上に起つた變化の結果として、この科學的熱意は消失してしまつた。

事實この時期は、フランスの青年たちが、大學を見送つて一つの堪能且つ強力な

宗教的教團、すなはちかの著名なジュジュ會へと指向した時期である。すなはち、ジュジュイトたちがコレジュ開設の允許を得るやいなや、彼らは大學から教師及び學生の大部分を奪ひ取つてしまつたのである。ところがジュジュイトたちは、あらゆる種類の科學的教育から組織的に懸け離れてゐた。彼らのコレジュに於いては、數學も、物理學も、自然に關する諸科學も、すべて問題ではなかつた。かつてのデアアレクテイクは今や信を失ひ、それが占めてゐたところの全地位は、古文研究によつて奪はれてしまつた。言ふまでもなく、古代の諸通語及び諸文學は、科學の對象として、すなはちなさるべき探究及び發見の素材として、取扱はれうるものである。すなはち、人は古代の諸通語及び諸文學を手懸りとして、それらの消滅した諸文明をそれぞれの獨自性のまゝに再構成し、それらについて歴史をつくり、それらを由來せしめた諸觀念及び諸感情を探究することができるのである。ところが、歴史的諸學もまた、他の諸科學と等しくジュジュイトたちの教育には縁なきものであ

つた。彼らにとつては、ギリシア及びラテンの諸古典は、學生たちに模倣させなければならぬ文體のモデルでしかなかつた。彼らは、文章を書く術を、特に勝れた技術と考へてゐた。すなはち、趣味の涵養が知識教育の本質的目的とされ、古典の研究はこの目的を達するための手段でしかなかつたのである。かくて大學の教師たちはまた教師たちで、或ひは自發的に、或ひは一般社會の趣味を満足させるために、當時成功したこの同じ教育法を採用した。ただ彼等はそれを實踐するに際し、より一層の用心と慎重とを期しただけである。

このやうな狀況に於いては、高い教育の内容は、それ自體完全に缺如せざるをえない。なぜなら、趣味のための高級學校なるものはない筈だからである。もちろん文章を書く術とても、或る適當な修練によつて方法的に涵養されうるし、またされなければならぬ。しかしながら、この涵養が有益に繼續されうるのは比較的短期間だけであつて、すぐ續いて來る一時期には、それは、人がそれに期待するあらゆる

る結果を生じなければならぬ。しかも、この時期に於いて可能な進歩は、年齢からまた精神の自成的圓熟から結果されるところの諸進歩だけである。したがつてこの種の進歩に關しては、教師も教授法も漸次無力化するものであつて、固有の意味の學校的諸方法によつて傳達させられるところのすべては、それから以後に獲得されるのである。それ故に、もし教育が文章法の涵養以外の他の目的を有たないならば、教育はそこで止まつてしまふ。これ、大學の諸コレジユに於いてもジェジュイトの諸コレジユに於いても、修辭法 (rhetorique) のクラスが、教育の最高度を示した理由である。すなはち、修辭法に堪能な學生は、言はばもはやそれ以上に學ぶべきことがないのであつて、彼の知識教育はそこで終つてゐるのである。

もちろん、フランスがこの種の教育に負ふたところのものは、これを無視することができない。といふのは、精緻さや、人間の及び人間を誘導する複合的諸可動性 (mobiles complexes) の感覺や、ニュアンスのまた節度の精神やは、この教育が我

々フランス人のうちに發達させることに貢献したところの諸屬性だからである。とはいへ、この時期以後、大學は中世に於けるそれとは全く異なるものとなつてしまつた。すなはちそれは、知的活動の一大焦點たることをやめてしまつたのである。しかしながら、よし大學は變質したとはいへ、科學そのものは停頓することはなかつた。なぜなら、科學は學校組織に直接依存するものではないからである。すなはち、科學は何よりも偉大な學者たちの仕事であり、十七世紀も十八世紀と同じやうに、あらゆる分野の學者及び思想家に富んでゐたのである。そればかりでない、デカルトのごときはジェジュイトの一學生、しかもジェジュイトに負ふところの一學生であつたに拘はらず、同時代の作家たちに劣らず十七世紀を表示してゐるのである。しかしながら、大學はこの種の科學的生活に參與しなかつた。いや大學は、ただに科學的生活を指導しなかつたばかりでなく、科學的生活に無關心であつた。例へば、カルテジアニスムが大學の諸コレジユに入つて行つたのはずつと後であり、

殊にジュジュイトの諸コレジューのごときは、非常に永い間カルテジアニスムに對して反抗的であつた。すなはち、今日我々が高等教育と呼ぶところのものは、大學の諸コレジューからもジュジュイトの諸コレジューからも、同じやうに拒否されてゐたのである。もちろん社會は、醫師、辯護士、司法官、僧侶、等がゐなくてはやつて行けない。だから、醫學部、法學部、神學部はいつでも存在した。しかしこれらの學部は要するに職業學校に過ぎぬのであつて、何ら高き理想を追求するものではなかつた。すなはちこれらの學部は、二世紀の間、ただ平凡な沈滞的な生活を送つたに過ぎないのである。^(註)

註 しかしながら、一つの高等教育の機關が十六世紀に創設された。コレジュー・ド・フランス (Collège de France) がそれである。しかしこのコレジュー・ド・フランスは、大學の外部に生れたばかりでなく大學に對して今日もなほ獨立の立場にある。では、何故にこの學校が創設されたのであるか。それは、當時大學が、當然高等教育の内容たるべきすべてに對して拒否的であつたからである。

三 革命時代とナポレオン時代

フランス革命が諸大學を覺醒せしめたことは、たしかである。

そもそも革命を準備した人たち及び革命を遂行した人たちは、科學に對してまた科學の效果に對して、無限の信頼を寄せてゐた。事實彼らは、ヨオロッパの諸社會を惱ました諸惡の大部分が無知に胚胎するのであり、人類の更生は科學に期待されるべきであると考へた。その當然の結果として、彼らは全力をつくして、科學がそれ自體のために培養されるやうな、また科學がそこから國全體を輝き照らすやうな、科學的生活の諸中心を建設しようとした。かくて人は、高等教育の再生と新らしい諸大學の再建——以前と同じ名稱のもとに再建されるか異なつた名稱のもとに再建されるかは、敢へて問題でない——とを見たのであるが、ただこの諸大學は、中世

の諸大學がディアレクティクを特色とし信仰を目的としたのに對して、科學を目的とし科學を特色とするものであつた。

コンドルセが教育案を作成したのはこのやうな精神に基づいたのであり、それは永い間革命諸議會の注意を惹いた。しかしながら、ついに勝をえて採用された觀念は、右の觀念と異なるものであつた。それは、教育が結局一つの科學的特質を採るべきだといふことを最も強力に主張した人たちの多數が、諸科學をそれらの實際的效用の故に尊重したためである。すなはち科學的教養は、それが職業的教養の條件である限りにおいてしか必要でないと考えられたからである。このやうな思想の影響のもとに、國民議會 (Convention) は、高等教育は諸職能及び諸職業に基づいて組織されねばならぬといふ議論に達した。かくて國民議會は、人間知育の諸部門を一つの鞏固な結束のうちに接近させようとはしないで、却つて、高級諸學校が特殊化さるべきこと、各個の高級學校がそれぞれ別個のものであり互ひに獨立のもので

あるべきこと、また一つの科學的準備を必要とする職業の存するだけそれに應ずる高級學校の存すべきことを議決した。その結果として、次のやうな諸學校が次ぎ次ぎに創設された。「諸自然科學をその全領域に亘つて特に農業、商業、及び工藝へのそれぞれの應用について教授するための」「國立自然史博物館」、「理工科學校」、高等師範學校、三つの「軍醫學校」、「東洋現代語學校」がそれである。

かくてパリ大學は、またパリ大學を模してフランスに創設された他の諸大學は、もはや問題でなくなつた。大學といふ名稱すらも廢棄されてしまつた。もちろん、新らしく創設された諸學校の若干が國家に對してなした輝かしい諸貢獻は、到底これを無視することができない。殊に自然史博物館、理工科學校、高等師範學校等の諸學校は、それらが養成した著述家たち及び學者たちを通して、フランスの科學的名聲を高めるために非常に貢獻した。けれども、人がこの教育組織についていかやうに考へようとも、それは中世に知られてゐた組織と根本的に異なるものである。

なぜなら、この組織の原理は職業的専門化の原理であり、これに反して中世の大學が實現しようとしたのは、汎學的統一 (unite encyclopedique) であつたからである。

註 専門學校 (Écoles spéciales) に對するかかる考へ方は、消滅することなく、その後再建されたフランス現代の諸大學を表象するところの右と反對な觀念と相並んで、今日もなほ依然として存在してゐる。すなはち我々は、今日大學の外に多數の専門學校をもつてゐるのであつて、フランスの高等教育は、二つの傾向に分れてゐるのである。

もちろん此處は適當な場所でないから、我々はここで大學なるものと専門學校なるものとに關する學理上の論議をしようとは思はない。しかしながら、この二つの組織が互ひに他を拒否するものでなくて互ひに補足し合ふものであるといふことは、また兩者の各々に適當な地位をつくつてやるべき理由があるといふことは、確かに言ひうるのである。

ナポレオンの教育を鼓舞した諸觀念も、やはり右と同じものである。もともとナポレオン一世は、科學を尊敬したり、また一つの大國の一般生活に於いて科學が常態的に演じなければならぬ役割を尊重するやうな、さういふ種類に屬する人物では

なかつた。彼にとつては、諸種の科學は要するに職業的道具に過ぎぬのであり、したがつて彼が高等教育に於いて諸科學に地位を賦與したのは、それが職業的道具であるといふことの故にであつた。彼が國民議會の諸専門學校を支持したのは、かかる原理を採用したからであつて、彼はただこれらの専門學校の若干に別な名稱を與へたに過ぎない。例へば、法律學校が法學部、醫學校が醫學部と呼ばれることになつただけである。もちろん彼は、フランスの諸首都に、既存の諸アカデミでもつて二種の新しい専門學校、すなはち二種の學部をつくつた。理學部及び文學部がそれである。實を言へば、この二つの學部こそは、沒利害的な一種の知的生活の諸中心たりえたものであつた。ところがナポレオンは、この兩學部が何等特定の職業を準備するものでないといふ理由によつて、それらに何らの知的役割をも振り當てなかつた。すなはちこの二學部は、名は學部ではあるが、要するに通常隣りのリセの教授たちから構成されてゐたところの試験委員團に過ぎなかつたのであつて、その

機能は、固有の意味の教育を與へるといふよりは、むしろより多く、將に中等教育を終へようとしてゐる學生たちの諸知識を検査し、彼らに等級を與へることに存したのである。

このやうな状態は、十九世紀の前三分の二期間を通して、何ら根本的な變化なしに續いた。すなはち技術的な諸學校と並んで、學生を有たぬ學校（文學部と理學部）が存在したのである。ところが、このやうな學部を存續させるためには、それらに缺けてゐる學生の代りに、他種の公衆を聽講者として補充しなければならなかつた。そこでこれらの學部は、上流社會の人々に、すなはち精神に關する諸物とのあらゆる接觸を失ふまいと切望する教養ある人々に呼びかけた。ところが不幸にして、科學の苦行にすぐと厭氣のさすやうな聽衆を引き留めておくためには、講義が人の心を感動させるやうな種類のものでなければならぬ。そこでしばしば、雄辯が方法や嚴格さに置き換へられた。もちろん、少しでも雄辯な授業は效益なくまた

偉大でないとは決して言ふことができない。ギルマンやクザンやギゾのやうな雄辯家たちは、彼らの講壇の上から、フランスの精神に對していやヨーロッパの精神に對してすらも一つの廣大な影響を與へた。なほこれらの著名な人々の外にも、當時文學部及び理學部は多數の極はめて價値ある人々を有つてゐた。そしてそこでなされた講義の若干は、フランス科學を光榮あらしめるやうな古典書となつた。例へば、フュステル・ド・克蘭ジュの『古代都市』(La Cité antique)、ボオル・ジァネの『家族』(La Famille)、マルタの『ロオマ帝國下のモラリスト』(Les Moralistes sous l'Empire Romain)、等々のごときそれである。と同時にまた一つの科學的大運動が醸成され、理學部がそれに對して一つの重大な貢獻をなした。しかしそこに缺如せるものがあつた。それは、教師と學生との一致的協力によつて科學の研究が集合的にまた中斷なしに遂行されるやうな、廣大にして效果的な仕事場の缺如である。かくてそのために、一つの高等教育が鞏固に組織されねばならぬことになつた。

四 第三共和國と諸大學の再興

諸大學を再興することによつて右の組織を創立した名譽は、第三共和國の擔ふべきものである。

すでに十九世紀の間に於いて、フランスの高等教育を更新しようとする要求は、數度繰り返して是認された。第二帝國の終りに、政府の閣員中に一人の人物が現はれて、かかる要望を具體化しようと試みた。一八六三年から一八六九年まで、文部大臣であつたところの、キクトル・デュリュイがすなはちその人であつて、オオト・ゼテユド創設に關する重要な諸刷新は、實に彼の名に結びつけられてゐるのである。けれども、デュリュイはこの運動の創始者であつただけで、在任中にそれを極點にまで到らしめることができなかった。この企圖が、適當な方法と忍耐とでもつて遂

行され、そして確實に成功を収めえたのは僅かに一八七〇年以後である。

普佛戦争慘敗の直後に於いては、あらゆる有識の市民たちはただ一つのことしか考へなかつた。國の再建がそれである。ところが、國を再建するのに先づ必要なことは教育である。そもそも、自治を熱望するやうな社會は、何にもまして諸知識(Lumières)を必要とする。もしデモクラシイが科學に確信をもたぬならば、それはデモクラシイの原理そのものに反するからである。かくて普佛戦争後の數年間は、知に對する熱望の明朗な一時期となつた。すなはち、科學が自らを高めるために必要なあらゆることを發見するやうな、また科學が國民全體の上に普及しうるやうな、高い教養の諸中心を建設すること、これが人々の自己に振り當てた仕事だつたのである。

たしかにこの役割は、先行諸時代の諸専門學校の果たしうるものではなかつた。なぜならこれらの専門學校は、自らを封鎖的ならしめるやうな狹隘な框の中に制限

された生活を續けたからである。いやそればかりでない。それらは、職業的な諸要求に應じなければならなかつた關係上、科學的活動の要求する獨立性をもつてゐなかつたのである。ところが、事實必要なことは、種々の人間知識を人爲的區切りでもつて分離させることではなくて、それらを接近させ、それらをできるだけ緊密に接觸させ、それらをして、それらの統一及びそれらが協力しなければならぬ複合的仕事を意識せしめることにある。といふのは、知的生活は凝集することによつてしか強度化しないのであり、分散は知的生活にとつては死を意味するからである。のみならずまた、諸多の偉大なものに對する趣味を養はしめるためには、人々の精神の視野を擴大してやらなければならぬ。故に先づ必要なことは、諸専門學校を結びつけ、そしてそれらを一つの全體の諸部分となすことによつて、すなはち眞に汎學的な一つの學校となすことによつて、専門化の弊害からそれらを免かれしめることであつた。ところが、汎學的な學校は歴史に於いて一つの名を與へられてゐる。

る。ウニヴェルシテすなはち大學がそれである。かくて、昔の諸大學を新らしい形態のもとに再興することが、右の追求された目的に達するための手段と考へられることになつた。

さて、このことに關するプランがひと度構想されるや、人々はそれを實現するために引き續きあらゆる努力を拂つた。殊にこの改革には、二人の大臣の名が特に結びつけられてゐる。それは、ジュウル・フェリとルネ・ゴブレである。しかしながら、最も重大な役割を演じたのは、相繼いでフランスの高等教育を方向づけた二人の著名な行政家、アルベル・デユモン及びルイ・リアルである。わけでもリアルは、後パリ大學總長となり在任中歿したが、彼は再建された諸大學に決定的な組織を與へた人である。我々はここでは、この偉大な企圖の歴史、それが經由した諸變遷、それが遭遇した諸反對、またこれらの反對を克服しなければならなかつた忍耐と氣力、等について詳述する餘裕がない。しかしながら、その結果は極はめて重大であ

り、しかもそれは、共和國政府の光榮たるべき一つの大いなる業績である。

東北大学教授、東洋大学教授
田辺壽利 責任編集

社会学大系

全十五卷

毎月一册配本
二十九年末完結

各册 B6判 二六〇頁 本製
定價 二八〇円下三三円

東京教育大学教授 有賀喜左衛門

九州大学教授 古野 清人

協力編集者

大阪大学教授 小山 隆

大阪大学教授 藏内 数太

北海道大学教授 鈴木栄太郎

京都大学教授 臼井 二尙

東洋大学講師 横江 勝美

東洋大学教授 米林 富男

専門七十大家執筆の理論大系
社会学辞典としての新構成！

発行所

石 泉 社

東京都千代田区神田三崎町二ノ二
電話 九段 (33) 一八八 一八四〇 八二番
振替 東京 六九〇九二番

社會學大系全卷內容

第一卷 家

族

有賀喜左衛門 解題

- 1 家族の構成と機能 東洋大學教授 戸田 貞三
- 2 家族の類型 東京大學教授 牧野 巽
- 3 日本古代家族 東京教育大學教授 有賀喜左衛門
- 4 日本近代家族 大阪大學教授 小山 隆
- 5 家族制度 東北大學教授 中川善之助

第二卷 都市と村落

有賀喜左衛門 解題

- 1 都市 前東京大學教授 今井登志喜
- 2 都市計畫 慶應大學教授 奥井復太郎
- 3 農村 北海道大學教授 鈴木榮太郎
- 4 漁村 東洋大學講師 櫻田 勝徳
- 5 農村問題 九州大學教授 喜多野清一

第三卷 國家と階級

横江 勝美 解題

- 1 國家 東京大學教授 尾高 朝雄
- 2 日本の國家 日本藝術院會員 長谷川萬次郎
- 3 國家と世界社會 大阪大學教授 高田 保馬
- 4 階級と黨派 東京大學教授 黒川 純一
- 5 日本の社會階級 國學院大學教授 瀧川 政次郎

第四卷 人口と民族

横江 勝美 解題

- 1 人口の流動 東京大學教授 林 惠海
- 2 日本人口論 人口問題研究員 館 稔
- 3 民族 京都大學教授 臼井 二尙
- 4 未開民族 東京教育大學教授 岡田 謙
- 5 民族問題 東北大學教授 新明 正道

第五卷 職業と組合

横江 勝美 解題

- 1 職業 東京大學教授 尾高 邦雄
- 2 職業指導 勞働科學研究所長 桐原 葆見
- 3 失業問題 東京大學教授 大河内 一男
- 4 農村協同組合 前九州大學教授 澤村 康
- 5 労働組合 慶應大學教授 藤林 敬三

第六卷 宗教と神話

古野 清人 解題

- 1 宗教と社會 九州大學教授 古野 清人
- 2 宗教と科學 東京大學總長 矢内原忠雄
- 3 宗教と哲學 東北大學教授 石津 照壘
- 4 神話傳說 慶應大學教授 松本 信廣
- 5 儀禮 前東京大學教授 宇野 圓空

第七卷 習俗と道德

米林 富男 解題

- 1 習俗 愛知大學教授 秋葉 隆
- 2 道德と社會 九州大學教授 德永新太郎

- 3 佛敎道德 學士院會員 鈴木 大拙
- 4 儒敎道德 東京水産大學助 服部 武
- 5 キリスト敎道德 學キリスト敎大 石原 謙

第八卷 科學と技術

小山 隆 解題

- 1 科學と社會 大阪大學教授 藏内 數太
- 2 科學の發達 日本科學史學會會員 菅井 準一
- 3 科學敎育 國立科學博物館長 朝比奈 貞一
- 4 技術 橫濱市立大學教授 三枝 博音
- 5 技術と産業 東京工業大學教授 加茂 儀一

第九卷 思想と言語

藏内 數太 解題

- 1 思想と社會 大阪市立大學教授 恒藤 恭
- 2 日本近代社會思想 法政大學教授 服部 之總
- 3 言語と社會 東北大學教授 小林 淳男
- 4 言語の混淆 前東京大學教授 市河 三喜
- 5 日本語の特質 國學院大學教授 金田 一京助

納本

教育と社会学

昭和二十九年四月二十五日印刷
昭和二十九年四月三十日發行

定價 三三〇円
地方定價 三三五円

訳者 田邊壽利
發行者 中井清太郎
印刷者 坂田好雄

東京都千代田区神田小川町二ノ三

發行所 石泉社
東京都千代田區神田三崎町二ノ二

電話 八一八〇八
九段(33) 八一八四八
振替東京六九〇九二番

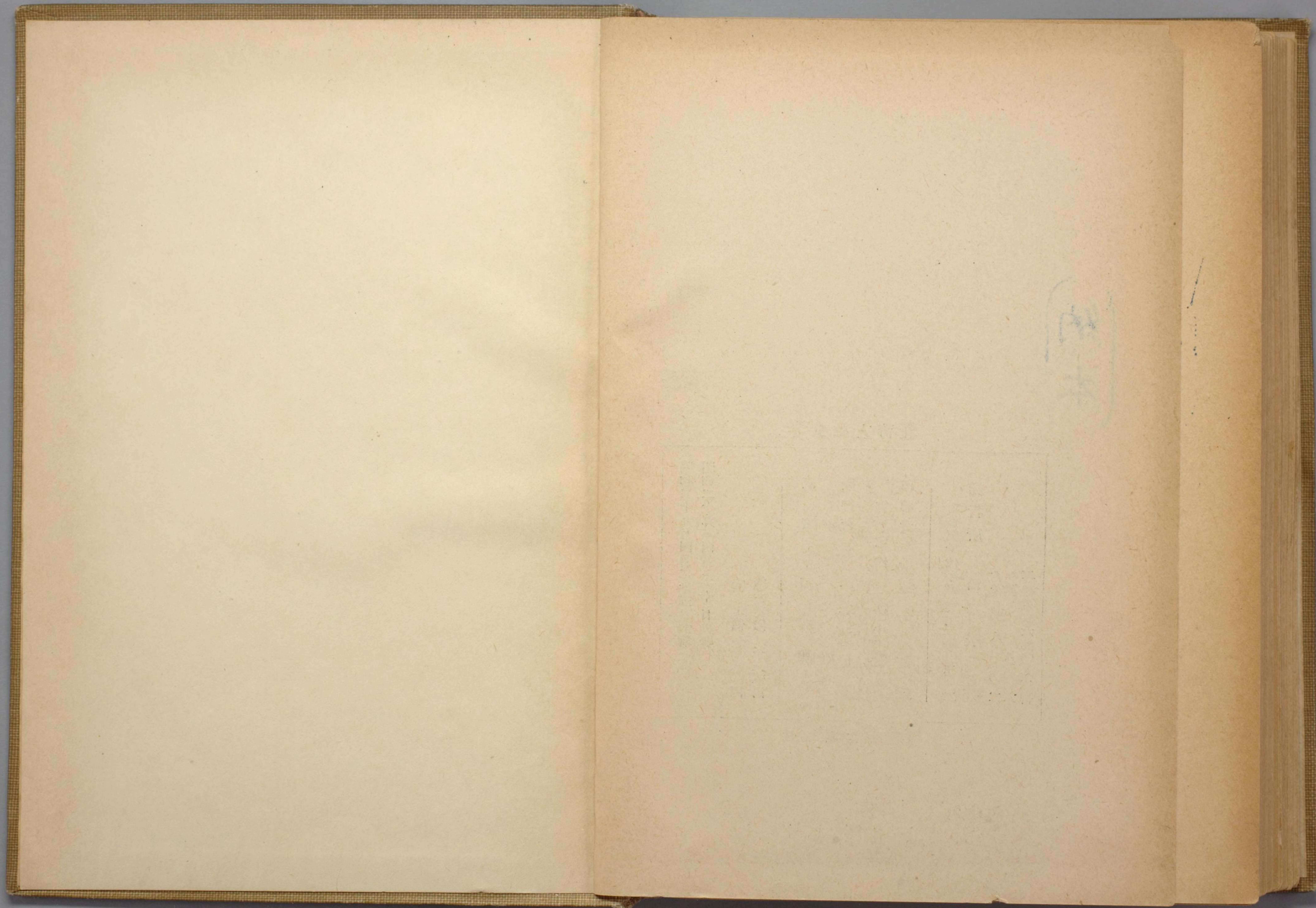
協進印刷製本株式会社

第十卷 文學と藝術 解題 白井二尙

- 1 文學と社會 奈良女子大學 神戶大學教授 工藤好美
 - 2 文學の交流 慶應大學教授 後藤末雄
 - 3 藝術と社會 東京藝術大學教授 村田良策
 - 4 東洋藝術 美術研究所室長 熊谷宣夫
 - 5 西洋藝術 東京大學助教授 吉川逸治
- 第十一卷 經濟と交通 解題 横江勝美
- 1 經濟と社會 前東京商科大學教授 高瀬莊太郎
 - 2 近代資本主義 一ツ橋大學教授 赤松要
 - 3 現代産業問題 一ツ橋大學教授 山中篤太郎
 - 4 農業經濟 都立大學教授 阿部源一
 - 5 交通 富山大學教授 小寺廉吉
- 第十二卷 輿論と政治 解題 白井二尙
- 1 輿論 慶應大學教授 米山桂三
 - 2 輿論調査 明治大學教授 小山榮三
 - 3 政治の概念 關西大學學長 岩崎卯一

4 民主政治 前東京大學教授 蠟山政道

- 5 國際政治 駒澤大學教授 杉森孝次郎
- 第十三卷 法律と犯罪 解題 田邊壽利
- 1 法律と社會 學士院會員 牧野英一
 - 2 人權 東北大學教授 柳瀬良幹
 - 3 法の發達 成蹊大學學長 高柳賢三
 - 4 犯罪と社會 東北大學教授 木村龜二
 - 5 青少年犯罪 最高裁判所判事 正木亮
- 第十四卷 教育 解題 米林富男
- 1 教育と社會 大阪大學教授 藏内數太
 - 2 學校教育 東北大學教授 細谷恒夫
 - 3 社會教育 中央大學教授 綿貫哲雄
 - 4 現代教育思潮 東京大學教授 海後宗臣
 - 5 社會科と社會學 東北大學教授 田邊壽利
- 第十五卷 補遺及總索引 責任編集 東洋大學教授 米林富男



20 6.1

