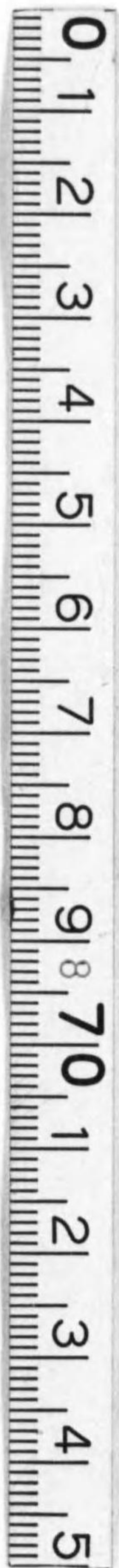


253

253-403



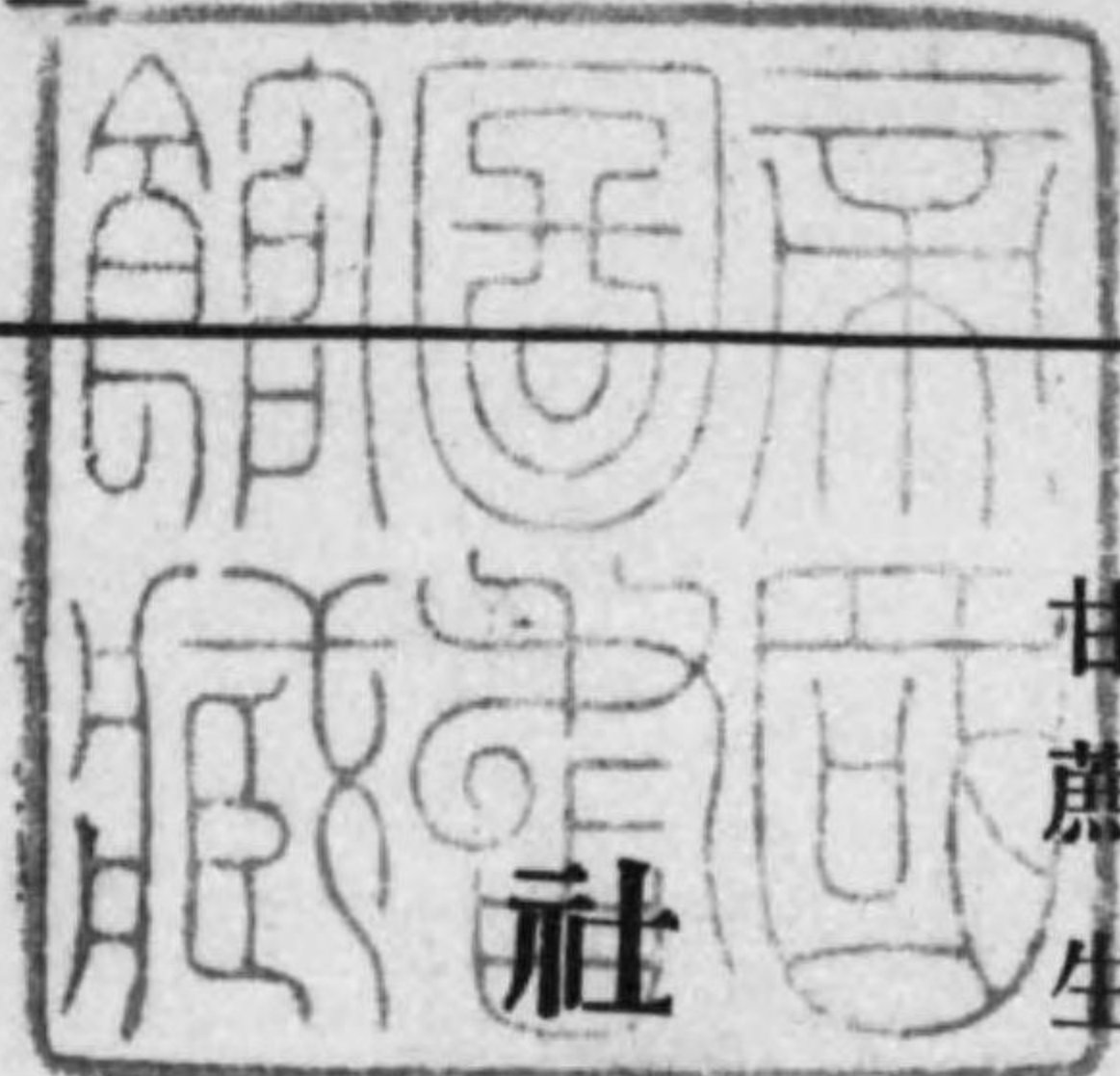
1200501344285



始



斗 3752



デュルケーム著  
甘蔗生規矩譯

社會學的教育說

東京モナス發兌



## 譯者序

「近來社會學が流行する」とデュルケームが其の著自殺論に於て喝破したのは一八九七年の事であつた。其の後社會學は大學の講座を獲得し哲學の研究を動かし、遂に一般初等教育にまで適用されるに至つた。そして今や流行の時代は過ぎて曾ての宗教の如く曾ての哲學の如く、而してコントの宣言した如く一切の科學が等しく是に朝せんとする時代となつたのである。此の長足の進歩は正しく彼デュルケームの貢獻に依るものとは一般佛蘭西學界の認める所である。而して今や彼の學術は決して佛蘭西一國の專有物ではない。昨冬彼の十年祭が我が國の學界に於て行はれた事は人の知る所である。彼の社會學上の功績に至つては今更此處に呶々するを要しない。唯彼が教育界に及ぼした影響はその効果の偉大なる割合に本國佛蘭西に於てさへ稍

忘られがちの傾向あるは、勿論彼の社會學者としての名聲の餘りに輝かしきが致す處ではあるけれども、而も此の方面に於ける彼の業績の如何に注意すべきものであるかは本書の編者ポール、フォーコンネ氏の紹介にも明かなる如く正に新時代の教育を導くべき唯一の水先案内をなすものである。彼は社會學者として旁ら教育學を兼ねたのではない。教育そのものが實に重大なる社會的事業をなすものである。教育・宗教・道徳・政治・經濟、共に同様に社會・國家・國民を作るべき重大なる社會的事業である。彼の社會學が始めて科學と呼び得るものである如く、彼に至つて始めて教育が科學の對象をなすと同時に、教育學が教育の科學と峻別さるべきものたる事、恰も醫學と臨床醫學との關係の如く、化學と應用科學との關係の如きものたる事が明かにされたのである。而して心理學と社會學とが是等に對して如何なる地位に在り、如何なる貢獻をなし得るものであるか等一々此處に論ずるまでもなく此の小冊子が極めて多くの暗示と啓示とを以て細かに讀者の現在を照すであらう。そし

て同じくフォーコンネ氏の言の如く教育者は之によつて教育學上の主要問題に關して力強く且つ獨創的なる學說に接するを得、社會學者はその本質的なる二三の問題に關して彼が他で述べた所の概念即ち社會と個人、學問と實際、道徳及び知識の本領等を極めて明確に掴むことが出来るであらう。

唯譯者の未熟が幾何是を損ひ、幾何是を傳へ得たか、只管諸彥の是正を仰ぐ次第である。

本書の原本はデュルケームの死後その高弟ポールフォーコンネ氏が本書の卷末にある如き相當長い解説を加へて「社會學と教育」と云ふ題號の下に出版したものである。今原著者の著述の殆ど紹介されてゐない我が國の讀者の爲に、フォーコンネ氏の解説を卷末に廻すと同時に内容の明瞭を期する爲に題號を改めて社會學的教育説としたのは全く譯者の老婆心の致す所、大方の御諒恕を乞ひ度いと存じます。

昭和四年正月

上萩窪の草寮にて

著者

## 社會學的教育說 目次

第一篇 教育の本質と任務……………	(九)
一、教育に関する諸定義批判……………	(一〇)
二、教育の定義……………	(二)
三、教育の社會的地位……………	(二六)
四、教育に関する國家の權能……………	(四一)
五、教育の力と手段……………	(四七)
第二篇 教育學の本質と方法……………	(六一)
一、教育の科學に就いて……………	(六二)
二、教育學の本質……………	(七四)

三、教育學の任務……………	(八〇)
四、教育學の研究法……………	(八六)
<b>第三篇 教育學と社會學……………</b>	<b>(九)</b>
一、教育の目的と社會學……………	(一〇〇)
二、教育の本質と社會學……………	(一〇四)
三、教育の手段と社會學……………	(一〇四)
<b>第四篇 中等教育に就いて……………</b>	<b>(一三五)</b>
一、考察の必要……………	(一三六)
二、分業と統一……………	(一四一)
三、教師の任務……………	(一四五)
四、制度の理解……………	(一五一)

五、理想の理解……………	(一五九)
六、新教育學の方法……………	(一六五)

附録

デュルケームの教育事業

ソルボンヌ 大學講師 ポールフォーコンネ……………(一六八)

第一篇 教育の本質と任務

## 一 教育に関する諸定義批判

教育といふ語は多くの場合自然もしくは人間が、吾人の知識或は意志の上に及ぼす所の勢力の總てを意味するものとして、極く廣い意味に用ひられて來た。其の中にはスチュアートミルの言の如く、「吾人の性能の完成を期せんが爲に吾人自身及び吾人以外のものが吾人の爲に行ふ所の一切のもの」を含んでゐる。「其の最も廣い意義に於ては各々その目的を異にする法律、政體、工藝、又は吾人の意志には無頓着なる物理的事實即ち氣候・風土等に依つて吾人の性質もしくは能力の上に間接に生ずる結果をも含むのである」。けれども此の定義はその内容が餘りに雜駁で、同一の語を以て統一するには混亂を來さざるを得ないものである。事物の人間に及ぼす影響はその経過及び結果に於て人間自身より來るものとは頗る其の趣を異にする。又同年輩の者の影響は成年が少年に及ぼす所のものとは同じでない。吾人が此處で問題

とするのは此の最後のものであつて教育といふ語を充て、適當なものも亦是である。然らば此の影響の特色は何に存するか。此の質問に對しては頗る諸種の解答がなされてゐる。が何れも主なる二つの型の中に導き入れる事の出来るものである。カントに従へば、「教育の目的は各個人に其の期し得べき全完成を致さしむるにある」。併乍ら完成とは如何に解すべきものであるか。從來數々稱へられた所では、夫は人間のあらゆる能力の調和的發達である。吾人の有するあらゆる能力を其の到達し得る最高點にまで持來し、且是を出來得る限り完全に而も互に相害ふことなく實現すると云ふのである。又他に何等加ふべきものない理想ではないか。けれども此の調和的發達は或る程度に於ては實際必要でもあるし、又望ましき事でもあるが、其の完全なる實現は不可能である。何となれば是は人間の生活上是と同様に避くべからざる他の規定即ち吾人をして或る専門の限られたる仕事に従事すべく命ずる所の條件と互に矛盾するものであるから。吾々は總ての者が皆同種の生活



に身を委ねるといふ事は出来ない。又してはならない事である。各々その得意とする所に従つて執るべき職務を異にし、其の職分に對してのみ調和するやうに身を處して行かなければならない。吾々は皆が考へる爲に造られてゐるのではない。感ずる人行ふ人がなければならぬ。其の代りに考へることを仕事とする人も必要である。思惟といふものは動搖から離れて思惟そのものに返り、問題が外的行動を避けて完全に其處に與へられることに依つてのみ發展し得るものである。此處に平衡を亂すことなしには行はれない最初の破綻がある。動作に於ても亦思惟と等しく其の方面に各種無數の専門的形式を取ることが出来る。勿論この専門化は或る共通の基礎を必要とするものであつて、従つて有機的及び物理的機能の均齊即ちそれなしには個人健康も危く、同時に社會的集團性も崩れるやうなさう云ふものをも排斥するのではない。けれども矢張り指導及び教育の最終目的としては完全なる調和が呈出される譯には行かない。

教育の目的は、「個人をして個人自身及びその同胞の爲の幸福の具たらしむる」(ジームスミル)に在ると云ふ功利主義の定義は又一層劣つたものである。何となれば幸福は各自勝手に賞玩すべき全く主觀的なものであるから。故に此の如き方式では教育の目的が定らず、従つて教育そのものが決定しない。何となれば教育が個人の勝手に任されるのであるから。尤もスペンサーは幸福を客觀的に定義しようと試みてゐる。彼に取つては幸福の條件は生活の條件である。完全なる幸福は完全なる生活である。然らば生活とは如何なる意味であるか。若し夫が單に肉體の生活のみを問題とするのであつて見れば、其の必須條件を明かにすることは出来るであらう。肉體の生活は肉體とその環境との間に或る均衡を要するものである。而もこの二者は何れも測定し得べき要件であるから同様に兩者の關係も亦測定し得べきものである。然るに此の如き説明を施し得るは唯この最も直接的なる必然性に對してのみである。處が人間にとつては殊に現代人にとつては是だけの生活では生活ではな

い。吾人は吾人の生活に對して自己の諸機關の常規の活動以外に又全く別なものを求めてゐる。即ち教育ある人は其の知識上の喜を捨てるよりも寧ろ死を選ぶであらう。——又單に物質的見地のみよりするも其の全く缺くべからざるもの以上のものに對しては到底測定出来るものではない。英國人の所謂生活の標準即ち人が其處まで下ることを同意しさうにも思はれない最低限度の生活標準にも事情環境及び時に從つて常に變動がある。昨日は結構と見えたものも今日は已に吾人が現に感じつゝある人間の品位を下げるものゝ様に見える。而も此の點に關する吾人の欲求は不斷に増加し行くのみである。

次に吾人は、以上の諸定義が一般的に蒙る所の批難に觸れる。是等の定義は、總ての人に同様の價值ある理想的の完全なる教育が存在するものと云ふ一の假定から出發してゐる。而して専門家が定義を下さうと努力する所のものは總て此の唯一にして普遍的なる教育に對してである。けれども若し少しでも歴史を考へて見るなら

ば其處には斯の如き假説を承認すべき何物をも見出すことは出来ない。教育は時により處に從つて限りなく變化してゐる。希臘及び羅典の各市に於ては教育は個人が盲目的にその團體に服從して、その社會のものとなるやうに仕向けるのであつた。現代に在つては教育は個人を一の自治的人格たらしめんことを努むるものである。羅典に於ては高雅にして思慮あり明敏にして熱誠而も程よくして亂れず、純潔なる思索上の快感及び興趣を味ひ得る人物を作らんとし、羅馬に於ては何よりも先づ其の子孫の活潑にして戦功を重んじ、文學藝術等に關心せざる人物を養成せんことを希望した。中世期に在つては教育は凡て基督教主義であり、文藝復興期にはずつと教會から離れた文學的の性質を帯び、現代は科學が之に代つて前日の文藝の位置を占んとする傾向に在るもの如くである。けれども人は或は、「事實は理想ではない。縱し教育に變遷があつたとしても夫は教育の理想とすべき所を誤つたからである」と云ふかも知れない。併し若し羅馬の教育が今日の時代に比較されるやうな個人主

義的なものであつたとすれば羅馬の市は維持出来なかつたであらう。羅典の文明も成立しなかつたであらう。従つて又幾分その流を酌む現代の文明も打立てられなかつたであらう。中世期の基督教社會も若し其處に吾人が今日認めてゐるやうな自由討究を許してゐたとすれば到底存續出来なかつた社會であらう。故に何れの社會にもその避くべからざる必然性の看過すべからざるものが有つたのである。然らば之より實際に教育を施さうと云ふ社會に向つて、其の社會の致命傷となるやうな教育を想像して何になるか。

異論多き此の假説は更に又一層一般的な或る誤謬に由来してゐるものである。若し人がかく時と處とのあらゆる制約を度外に置いた理想的教育の何たるかを考へ始めたとすれば、夫は彼等が教育の組織には何等實在性なきものであることを暗に許してゐることになる。彼等は其處に時の流に従つて次第に組立てられ、他の總ての社會制度と相關聯し、而も夫等の説明となり、従つて社會の組織そのものよりも一

層勝手な變更を許さね事實及び制度の一體系の存することを見ないのである。そして之を以て却つて純粹なる一組織の概念が實現されたもの、即ち單純なる理論に屬するものと見るのである。故に彼等の想定に従へば各時代の人には各々その所定の目的を實現せんが爲に心のまゝに是を組織する力であつて若しその組織に處によつて差異があつたとすれば夫はその人々が或はその追求すべき目的もしくは之を達成すべき手段の性質を誤解したものと云ふのである。此の見地よりすれば過去の教育は或は全體にもしくは部分的に何れも誤あるものである。故に此の如きものに對しては更に考慮の必要がない。吾人は先人のなした觀察もしくは論理の誤謬に對しては連坐の要はない。吾々は曾てなされた解釋には拘泥することなく問題を定めることが出来る。否な定めなければならぬ。總てあつたものなどは片寄せて置いて、あらねばならぬものを求めて行くのである。歴史の研究などは高々是迄に犯された誤謬の再犯を免れしむるに役立つだけであるといふことになる。

けれども何れの社會と雖もその發達の一定の時期を考へて見ると其處には必ず一般的なる不可抗力を以て個人に強制せられる所の教育の組織が存するものである。吾人は子供を吾人の心のまゝに教育出来るやうに思ふのは誤である。吾人をして否應なしに屈服せしむる所の風習と云ふものがある。若し吾人が餘り頑強に之に抵抗した場合には夫は子供に對して復讐されることになるものである。子供が一度成人するや彼は自分がその同輩の間に生活することの出来ない状態にあることを知る。即ち彼等との間に調和すべき點がないのである。若し子供等が或は極めて古風に或は頗る老成な思想に依つて教育されたとしても夫は構はない。何れにしても彼等は自己の時代の人でなく、従つて尋常の生活状態にゐないといふことになるのである。要するに各時代に教育上一定の型があるのであつて、もし吾人が之を退けんとする場合には吾人は異端者を抑へんとする激烈なる反抗と衝突しなければならぬのである。

處で此の型を決定する所の風習及び觀念は吾々が個人的に作つたものではない。共同生活の所産であつて、而してその共同生活の必然性を説明するものである。而も其の大部分は前時代の仕事である。人生の過去全體が今日の教育を指導する總ての方針を作るのに貢献してゐるのである。吾々全體の歴史が其處に足跡を止めてゐるし、吾々に先立つ諸國民の歴史も亦同様である。かくて生物進化の歸着點たる最高の組織は全生物の進化の反映として此の方針の中に持來されるのである。教育の組織が形作られ發達せしめられる状態を歴史的に研究する場合には、夫が宗教・政體・學問の進歩の程度工業状態等に關係あることに氣付く。若し是を一切の歴史的原因から切離して見るならば全く不可解のものとなる。然らば個人が如何にしてその單なる個人的省察の努力だけで此の個人の思惟の仕事でない所のものを改造する要求が出来るか。自分の思ふやうなものを打立てることの出来る平盤の上の仕事ではない。作ることと壞すことも作變へることすらも、思ふやうには出来ない所の現前

の事實である。此の如き事實に關しては個人は是を學んで其の本質及びその依存する所の條件が如何なるものであるかを知り得る手段を執るより外はない。而も其の手段を獲る爲には先づ自身その學校に身を置いてその觀察より始めねばならぬこと恰も物理學者が物體を、生物學者が生物を觀察するのと異らない。

猶他に何等か執るべき手段があるであらうか。若し唯辨證的方法のみによつて教育の理想を決定せんと欲するならば、先づ教育とは如何なる目的を有するものなりやの問題を呈出しなければなるまい。けれども誰が吾人に對して教育の目的は彼よりも寧ろ是にありなど、云ふことを認可し得るか。吾人は生物の呼吸及び循環の機能は何であるかを先天的に知つてゐるものではない。如何なる特權によつて教育の職能に關してのみ容易く語ることが出来るか。人は教育の目的は兒童を上達せしむるに在りと極めて明瞭に答へるであらう。けれども是は唯問題を別の言葉に云ひ換へたまでである。解決したのではない。其の上達とは何であるか、何を目的とするか、

人生の如何なる必要に應ふるものであるかを語らねばなるまい。處が是等の間に答へんが爲には先づその教育が何によつて成立するか、從來如何なる必要に應へ來つたものであるかを觀察することから始めるより外はない。されば教育に關する初步の觀念を構成する爲にも、かく名づけられたる事象を確定する爲にも唯歴史的觀察のみが缺くべからざるものとして現はれて來るのである。

## 二 教育の定義

教育の定義を與へるには教育の現在及び過去の組織を考へ、是を比較して、其中より總てに共通なる特質を抽出する必要がある。其の特質の綜合こそ吾人の求むる定義を形作るものであらう。

吾人は既に二つの要素を確定した。即ち教育が施されるからには必ず其處に年長者と年少者及び前者が後者に及ぼす所の影響が存するのである。今や吾人は此の影

響の本質を決定しなければならない。

教育の組織に二重の観を示さない社會は無い。即ち同時に一にして多である。

それは多である。何となれば一方吾人はその社會の中に存する區分の數だけ異つた種類の教育が存すると云ふことを得る。その社會が階級を成さんか。教育は階級ごとに異なる。貴族の教育は平民の教育とは同じでない。婆羅門の教育は首駄羅の教育とは違ふ。同様に中世期に於ける小姓の受けた教育と農民の受けた教育との相違は如何であつたか。一は騎士としてのあらゆる技能を授けられ、他はその小教區の學校で纔に算術・唱歌・文法の初歩を學んだに過ぎない。今日と雖も吾人は階級もしくは地方によつて異なる教育の施されてゐるのを見るではないか。都會の教育は田舎の教育とは同じでない。資産家の教育は職工の教育とは自ら異なる。尤も此の如き組織は道徳上正しくないものであつて應て消滅すべき運命に在るもの、餘喘に過ぎないとも見えよう。けれども此の考は難なく破られて了ふ。勿論吾々の子供の教育が彼

等が或は此の地に生れ、若しくは彼の父を持つたなど、云ふ偶然の事に拘つてならないことは明かである。併乍ら現代の道徳心が此の點に關してその期待する所の満足を得る時が來たとしても、教育の方はそれが爲に一層の劃一を來すといふ事はあるまい。各兒童の職業が大體に於て是迄の如く世襲的に豫定されることは無くなるにしても、猶その職業による精神上の相違が自然とその教育を多様ならしむるの已むを得ないことである。職業と云ふものは何れも其の特殊の分野を形成して其處では總て一定の物の見方をする或る觀念もしくは習慣に支配される所の獨特の知識及び特異の才能を要求するものである。そして兒童はその就職すべき業務に關する準備を必要とするものである。従つて或る年齢以上に達すればその教育は最早や總ての兒童に同様と云ふことは出來ない。是實に吾人が諸文明國の教育に於て何れもその次第に分化し専門化し行く傾向あるを観る所以である。而もこの専門化は日と共に益々その期を早めつゝあるのである。けれども此の如くにして生ずる所の多様

化は吾人が常にその存在を認める所のものであつて、決して不當なる差別の上に立つものではない。そして其の相違は決して些細なものではないのである。絶對的平等の教育を見出さんと欲するならば、夫は何等差別と云ふものゝ存在しなかつた歴史以前の社會にまで遡らなければならぬ。けれども此の如き社會は考へられる以外には二度と人間の社會には現れて來ないものである。

併乍ら専門教育が如何に重要であるにしても夫は教育の全部ではない。専門教育自身も夫だけでは全うすることが出來ない。何れに是を見るも教育が互にその分化を始めるのは或る一定の時機からであつて、夫以内にあつては總て相混淆してゐるものである。即ち總て共通の基礎の上に立つてゐるといふ事になる。何れの國民にも必ず或る一定の思想・感情及び習慣がある。是等は總て教育によつて全兒童に平等にその屬する社會の階級に於て教へ込まべきものである。社會の階級別が極めて嚴重な國にあつても、其處には常に全體に共通する宗教があるものである。従つて

その宗教に於て教ふる所は全國民に平等であつて同時に基礎的のものである。若し又各階級・各民族にそれ〴〵特別の守護神があるといふやうな場合にも、其處には亦全體の人に認められ、總ての兒童が等しくその尊敬を教へられる如き一般神があるものである。此の如き神はその社會の人々が天地もしくは人生を解釋した或る様式または感情の肉體化し人格化したものであるからして、單なる宗教生活以上に彼等のあらゆる精神上の習性に慣れて始めてその禮拜に仲間入することの出来るものである。是と同様に中世期に於ては農奴も百姓も金持も貴族も等しく同じ基督教々育を受けたのである。知識の上にも道德の上にもその相違が殆ど反對の程度にまで立至つてゐた社會にして猶且さうであつたとすれば、夫よりずつと進歩して階級の名残はあるにしても其の區別の頗る淺い人民の間にあつては猶更云ふまでもないことでないか。だから最早やその教育全體の共通分子が宗教的象徴の形式によつては説明出來ないやうになつたとしても、夫が無くなつて了ふやうなことは決してない。

現代にあつては夫が人間性とか、吾人のそれ／＼の能力は何れも重んずべきものであるとか、權利・義務・社會・個人・進化・科學・藝術等吾々國民の精神の基礎をなす所の思想の全體より成立してゐるのである。富者の教育も貧者の教育も自由なるべき職業への指導にも技藝の準備にもあらゆる教育はその目的として上に云つた共通分子を國民の心に植付けなければならない。

各社會が人間に就いての或る理想即ち人は肉體の見地に於ても道德の見地に於ても、將た又知識の方面に於ても等しくあらねばならぬ所の理想を形造り、そして其の理想が或る程度に於て總ての市民に同様であり、或る點よりは又それが社會がその中に含む所の特殊の範圍に應じて特殊化されるといふ事は全く上の事情の結果である。教育の極致は實に此の同時に一にして多なる理想にある。されば教育はその任務として、一、兒童の屬する社會がその各員に決して缺くことを許さぬ所の肉體的及び精神的の一定状態、二、特殊團體（族籍・階級・血族・職業）が夫を形造る所の

總ての人に等しく見出さるべきものとして考へる所の肉體的及び精神的の或る状態を兒童に生せしめるに在るのである。故に教育によつて實現さるべき理想を決定するものは社會（全體としての）及び各種團體である。社會は其の各員に十分なる同種性がなければ存立することが出来ない。教育は團體生活が要求する所の基本的な類似を豫め兒童の精神に固定せしめて、此の同種性を力強くし且永續せしむるものである。併乍ら一方には又或る差別がなければ總て協同といふことは不可能である。されば教育それ自身が亦分化し専門化して之に必要な差別を保持して行くものである。若し社會が族籍・階級等の古い區別に於ては最早や持續することの出来ない程の發達を遂げた場合には社會は、兒童に對してその共通なる思想・感情の基礎の上に職業的才能の一層豊富なる分化を奨励するに違ひない。若し又社會がその周圍の社會と戰爭状態に在る場合には、その社會は最も國家的なる龜鑑に照して人を教育せんと努めるし、國家競争が至極平和な形を取つてゐる場合にはその求むる所の



型も亦極めて寛大にして人道的なものである。故に教育は社會の爲に兒童の心中にその社會固有の基本的存立條件を植付けんが爲め的手段に外ならない。個人自身は此の如き要求に服従することに於て如何なる利益を受けるものであるかと云ふ事はもつと後に觀察することとして、此處では吾人は次の如き定義を得るのである。

教育とは、成人によつて、未だ社會生活に熟しない者の上に與へられる影響である。其の目的は全體として政治的に纏つた社會及び特に兒童が其處に運命づけられてゐる所の特殊團體が要求する所の或る一定の肉體的・知識的・道德的狀態を各兒童に生せしめ發達せしむるに在るのである。

### 三 教育の社會的地位

前の定義の結果として教育は未成年者の秩序的社會化といふことになる。人には誰にも唯抽象的に區別出来るのみであつて、而も何處までも區別しなければならな

い二のものが存在してゐる。其の一は吾人自身及び吾人の個人的生活の上の事のみ關係あるあらゆる精神的狀態より成り、吾人の所謂個人的存在と呼ぶものである。他の一は思想感情及び習慣の一體系であつて吾人の内に在り乍ら吾人の個性ではなくて却つて一の團體もしくは吾人がその一部分をなす所の各種の團體を意味する所のものである。即ち宗教上の信仰、道德的信念及び習慣、國民的もしくは職業的傳統各種の團體的意見等が之である。是等の全體が所謂社會的存在を形造るものであつて、此の如き存在を各人の上に齎すことその事が即ち教育の目的である。

且その重大なる任務及び顯著なる影響の最もよく示されるのも亦之が爲で在る。何となれば此の如き社會的存在は人間生來の組織の中には全く與へられてゐないのみならず、又自然的發達によつても齎されないものである。政治的權力に服従し、道德上の紀律を重んじ身を献げ自己を犠牲にするなどといふ傾向は人の自然に有する所のものではない。人間本來の性質の中には社會の標章たる神に對してはその下

僕となりて之を禮拜し、身を捨て、も之を尊敬するなどといふ様に必然的に定められてゐる所のものは何もない。人がそれに對して自己の弱少を痛感する所の彼の偉大なる道徳的制裁力を生み出した所のものは實に鞏固なる社會そのものである。若し人が遺傳に負ふ所の漠然たる性向を除いて考へて見るならば、兒童はその生活に入るに當つて個人的なる性質以外には何物をも持合すものでない。されば社會は新時代ごとに全く新たな費用を以て改めて設計せらるべき殆ど荒蕪の平原に臨むか如きものである。故に社會は最も迅速なる方法によつて是等利己的非社會的なる新參者を道徳的社會的なる生活に導くべき或る他のものを附加しなければならぬ。かくて教育事業の何であるか、判ると同時に人はその重大なる所以に氣付くであらう。即ち教育はその人の性質の指示する方向にその個人的組織を發達せしめ、且その實現せんとする潛勢力を實際に發現せしむるばかりでなく、進んで或る新たなものを創造せしむるものである。

此の創造の力が即ち人間教育の特權である。その他は總て獸類でも是を受ける。——若し彼等がその両親によつて強ひられる所の指導をも教育の名によつて呼び得るならば。——けれども獸類は之が爲にその頭の中に睡つてゐる或る本能の發達を早めることは出来る。併し夫は新生活への仲間入といふ譯ではない。彼等に具つてゐる技能の演出を容易ならしめることは出来る。けれども其處に何物をも創造しない。母に導かるれば子はより速に飛び且つ巢作ることが出来る。けれども彼等一個の經驗によつて發見出来ないやうな何物をも學ばない。是即ち禽獸は全く非社會的生活をするか、もしくは各自その有する所の生來定つてゐる機械的本能によつて造られる極めて單純な社會をなすに過ぎないからである。故に團體生活をなす動物に對しても亦否らざるものに對しても、教育は彼等の本性以上に何等本質的なるものを附加することは出来ない。然るに人間に在つてはその社會的生活の要求する諸種の才能が吾人の身體の中に何等かの形で肉體化され、そして有機的素質の形で物質

化され得るやうな簡単なものでない。従つて夫は遺傳の方法によつて時代から時代に傳へるといふことは出来ない。そこで此の傳達の役目を務めるものが即ち教育なのである。

けれども個人の自由を奪ひ、人間自然の行動を抑制する所の所謂道德的性質は、實際外來の影響によつてのみ吾人の中に生せしめられるものであると考へられるにしても、其の外に猶總ての人が自然に獲得せんことを求むる所の或るものがありはしないか。即ち人をして、その行動を事物の本性によりよく適合せしむる所の知識的性質が之である。又肉體的性能即ち總て人の有機的組織の健康と精力とに貢献する所のものが之である。此の知性に對しては教育がその發達に役立つことは云ふまでもないが唯その發達を進めてその向ふ所を比較的完全なる状態へと導くまでのものゝやうである。其處に社會の協力が加はり、より速に完成すると云ふことはあるが、要するに夫は知性本然の道に過ぎないといふ意見があらう。

併乍らその外觀は兎も角も何れの國に於ても教育は何よりも先づ社會の必要に應ふるものであると云ふことを最もよく明示するものは、以上の如き諸性能の未だ全く開發されなかつた社會があると云ふことゝ、夫等に對する解釋が社會によつて頗る異つてゐたと云ふこととである。猶又、確固たる知識教育の効果が一般人民の上に十分に知れ渡つたのはずつと後のことである。今日吾人の最も尊重する批判的知識即科學でさへも實は久しい間猜疑の眼を以て見られてゐたのである。吾々は心の貧しき者は幸なるかなと稱へられた一大教義を知つてゐるであらう。知識に對する此の如き無頓着は人の本性に背いて特に人爲的に與へられたものであると云ふ考方は避けねばならない。人がよく勝手に人間に歸する所の學問に對する本能的欲望などゝ云ふ事も決して元來人間の有する所のものではない。唯經驗がその看過すべからざる所以を教へた程度に於てのみ之を求むるものである。然るに個人的生活の處理に關しては人は唯働くのみで十分なのである。既にルソーも云つた通り生活の必要

を満さんが爲には感情も経験も本能も恰も動物に於けるが如く已に十分である。若し人が此の如き個人的組織の中にその根柢を置く所の極めて單純なもの以外に他の要求を知らなかつたならば、學問の探究が困難なる努力を要する限り誰も是を研究する者は無かつたであらう。知識に對する渴望は社會に覺醒されて始めて知つたものである。而も社會は社會自身がその必要を感じるまでは決して之を覺醒するものではない。其の機會は社會生活のあらゆる形式が、最早や考察的精神即ち學問の光に照されたる思惟の力に頼る以外には更に行動出來ないまでに複雑となつた時である。其の時以來科學的教育は最早や避くべからざるものとなつた。即ち社會がその各員に之を要求し之を義務として負はしむるからである。併乍ら社會が原始の状態に在つて極めて單純にして變化なく常に同様の状態のみを保つてゐた頃には、恰も動物に於ける本能の如く單に盲目的なる傳統だけで十分であつたのである。其の時代にあつては思惟や自由經驗は無用であるのみならず寧ろ危険であつた。何となれば

ば是等のものは唯傳統を脅かすに過ぎないものであつたから。即ちその禁止されてゐた所以である。

肉體的資格に於ても矢張同様であつた。社會的環境の状態が一般の良心を禁欲主義に導く場合には體育は第二義のものとして閑却された。中世期の學校に於て現はれたのが稍之に似てゐる。そして此の如き禁欲主義當時にあつては誠に當然のことであつたのである。何となれば彼の未開にして多難なる時機に處せんが爲の唯一の方法は實に此の禁欲を措いては他になかつたからである。同様に同じ教育でも思潮の相違によつて各社會の上に頗る甚しい解釋上の相違を來してゐる。スパルタに於ては體育の目的は各人をして特に困苦に堪へしむるにあつたが、アテネに於ては夫が人の容貌を端麗ならしむる方法であつたのである。騎士の時代には之によつて敏捷輕快なる戰士を養成せんことを求め、現代にあつては單に衛生を目的とするのみで、特に過重の知育よりする危険の防止を任とするのみである。されば一見極めて

自然的に希望せらるべき肉體的資格でさへ個人は之を社會が希望する場合の外は決して自ら求めるものではなく而もその命するまゝの様式に副はんことを希ふものである。

かくて吾人は是まで述べ來つた總ての事柄より當然起るべき一の疑問に對して容易く解答を與へることが出来る。吾人が社會はその必要に應じて個人を薰陶するものであることを述べた。此の事實からして個人が恰も耐ふべからざる專制を蒙つてゐるかの如くに見えるかも知れない。けれども實際は個人自身が好んで此の服従を致すのである。何となれば社會的影響が教育の方法によつて、かく吾々各自の中に新たに植付けたもの、是が吾人の中にあつてよりよきもの吾人の中にあつて眞に人間たるべき所以のものを表明してゐるのであるから。實際人は社會的生活を營むことによつてのみ人である。一論文の序を以て此の如き一般的にして且つ重大なる問題即ち近代社會學の事業の精髓とも云ふべきものの論證をなすことは甚だ困難であ

る。けれども此の説に對する異議の次第に減少し來つたことは確かである。且之を辨證すべき最も本質的なる事實を呼びあげることは決して困難ではない。

第一もし今日歴史的に確定した事實があるとすれば夫は吾人が從來發表し來つた如く、道德なるものは社會の變遷に伴つて變遷するものであるから、従つて社會の本質と頗る密接な關係に於てあるものであると云ふ事である。之は道德が社會生活より結果し來つたものであるからである。實際吾人を吾人自身より外に引出すもの、吾人の利益以外に他人の利益をも顧慮せしむるもの、是が社會である。吾人の感情や本能を御して之に節度を與へ己を抑へ己を棄て、人の爲に盡し、個人の目的は之を他の一層高い意味の目的に對して從屬せしむるやう教へるものは社會である。吾人に身心の紀律又は節度の觀念及び感情を維持せしむべき交際上の全組織、之を吾人の意識に植付けたものは社會である。よつて吾人は自ら抑へる力を得た。自己の性癖の制御、之が人間的特徴の中でも特に著しい長所であつて、吾人が完全なる

人間となればなるほど、益々發達する所のものである。

知識の上になつても吾人が社會に負ふ所のものは決して少くはない。吾人の思想を支配する重要概念を練上げたものは科學である。即ち原因・法則・空間・數の概念・身體・生命・意識・社會の概念等々。總て是等基本的の概念は皆常に進化しつゝある。何となれば是等は盡く學問上の努力の結果であり要領であつて、決してペスタロッチの考へた如き知識の出發點ではないのであるから。吾人の表象する人生・自然・原因もしくは空間、ともに中世期の人々の表象した所とは全く異なる。即ち吾人の認識及び學問上の方法は已に前期のものと同じではないである。學問は一の社會的產物である。何となれば學問は頗る廣い範圍の協同作用を豫想する。その及ぶ所は單に同一時代のみに限らない。廣く歴史上のあらゆる時期に相關聯してゐるのである。

科學の未だ成立しなかつた時代にあつては宗教が同様の役目を務めてゐた。即ち總ての神話が已に人間及び自然に關する頗る洗練された表現をなすものである。科

學は宗教の後を襲つた。即ち宗教は一の社會教育であつたのである。

吾人は言葉を學ぶことによつて總て區分され分類された組織的觀念を學ぶのである。そして吾人は數世紀間の經驗の要領たる是等の分類を産出したあらゆる業績を盡く相續するのである。加之若し假に言語がないとすれば吾人は普遍的觀念を持たないことになる。何となればこの觀念を確定して之を吾人の精神に都合よく取扱ひ得るやう十分なる堅實さを與へるものは言語であるから。言語が社會的事實中の最高位を占めることは今更説明の要はあるまい。

以上の諸例に徴して若し假に人がその社會より得たる一切のものを退け去つたとしたならば遂にはどうなるものであらうかと云ふ事が略々判らう。即ち動物の境界に陥つて行くより外はないのである。されば人間がもし動物の階段を超越し得てゐるとすれば、夫は第一に吾人が單なる個人的努力の結果のみに收縮せず全同胞と共に正しき協同生活となすが爲である。而して是が個人の勞役の効果を一層豊富なら

しめる所以である。次に又特に一時代の効果が之に續く者の爲に少しも失はれず  
存續するからである。動物はその生存中に學び得た所のものは殆ど何物をも傳授す  
ることが出来ない。是に比して人はその經驗上の効果を殆ど盡く極めて微細な點ま  
でも或は書物又は有形の遺物若しくは時代より時代へと傳へられる所の器具・機械  
及び口傳等によつて保存する。自然の土はかくして次第に増加する沖積層を以て覆  
はれるのである。時代の改まるごとに、一切の事物が全く消散し盡し、さうしてすつ  
かり別なものとなつて了ふ代りに、人間の知識は無限に伸びて行くのである。人が  
禽獸以上、自己以上に進化する所以は實に此の無限の生長にあるのである。所が最  
初の問題であつた協同と等しくこの生長も亦社會に依るに非ずんば不可能の事であ  
る。何となれば各時代の遺産がそのまゝ保存されてゐて、そして他の時代の上に附  
加されると云ふ爲にはどうしても其處に過ぎ行く時代の上に超然として連續し、一  
時代と他の時代とを連絡せしむべき一精神的な人格者があなければならぬから。そ

して夫が即ち社會である。かくて從來數、問題とされた社會と個人との衝突は少しも  
事實とは一致しない事であると云ふことが判る。この二者は互に相容れないもので  
はなく却つて、相共にすることによつてのみ相反する方向に共に發達することの  
出来る連帶的のものである。個人は社會を要し社會は個人を要する。されば社會が特  
に教育によつて個人の上に及ぼす所の作用はその目的及び結果に於て決して個人を  
抑へ縮め曲げるものではなく、反對に之を育てて眞の人間たらしむるものである。勿  
論人は自ら努めることによつてのみ發達する。けれども夫は云ふまでもなく自ら好  
んで努力することの出来るのが人間の最も本質的な特色の一であるからである。

#### 四 教育に關する國家の權能

從來頗る異論のあつた教育に關する國家の義務及び權利に就ての問題も、是を前  
掲の定義に照せば容易に解決の出来ることである。

教育上國家の權能と相對するものは家庭の權利である。もと／＼兒童はその兩親に屬してゐる。故に兩親は自己の望む通りに兒童の知識及び道德の發達を指導する權利がある。従つて教育は元來家庭的の私の仕事であるといふ様に考へられる。此の立場に立つて考へる時には國家の干渉は自然是を最少限度に縮少せんことを望むやうになる。元來國家は家庭の補助もしくは代理を務めるまでのものでなければならぬ。家庭が十分にその任務を果し得ない場合に始めて是に代るのが自然である。又國家は家庭をして自由にその兒童を通學せめることの出来るやう學校の管理なども彼等に一任して、成可く容易に彼等の任務を果さしめるのが順序である。決して兒童の精神に何等かの決定的傾向を與ふるやうな積極的の行爲があつてはならぬ。必ずその限界を確守すべきものであると云ふやうに考へられる。

けれども國家の權能は決してかゝる消極的のものではない。前回の證明によつて明かなる如く、教育が第一に社會の任務であり、且その目的が兒童をしてその生活

すべき社會の狀態に適合せしむるにある限り、社會が教育事業に無頓着であると云ふ事はありやうがない。社會は教育が兒童の行爲を導くべき目標をなすものであるのに其の教育に對して社會が無關係であるなど、云ふ事がどうして出来よう。故に兒童をして自己の生活すべき環境の狀態と調和せしめんが爲に授くる所の思想及び感情の何たるかを常に教育者に對して考へさせる所のものは社會である。かくの如く社會的意味に於て實行さるべき教育事業にして若し教育者の眼中社會なるものが無かつたとすれば其の教育は必ずや私心の養成に努めるものとならう。そして國家的大精神は全く分裂崩壊して、互に相争ふ所の片々たる無數の孤立的精神となり了するであらう。是ほど完全に總ての教育の根本目的に違背したことが又とあらうか。因つて吾人は社會の存在に對して何等かの價値を認める限り——吾人は已にその吾人に對する關係を見た——教育は市民の間にその社會的生活の必須條件たる共通の思想及び感情を扶植すべきものである。此の任務を果さんが爲には教育は決し



て之を悉く個人の勝手に放任して置くべきものではない。

かく本質上教育の任務が社會的のものであるとすれば、是に對して國家が無關係であるといふことはあり得ない。寧ろ教育の事業は總て或る程度まで國家の仕事に屬すべきものである。けれども決して國家が獨占すべきものでもない。とは云へ此の問題は此處で序に取扱ふには稍々複雑に過ぎる。暫く保留して置きたい。處で學校の發達といふことは常に或る程度の餘裕を存して是を個人の經營に一任する場合に於て一段速かなものである。何となれば個人は國家よりも熱心な改革者であるから。故に國家はその直接責任ある學校以外にも尙一般公衆の利益の爲に學校の開設を許すべきものであることは云ふまでもない。が其處に起つた事件に對しては國家が一切干渉をしてはならぬなど云ふ事は決してない。何處までも國家の支配を仰がしめなければならぬ。即ち國家の認定した資格を有する教師でなければ其の職に携はることを許してはならない。勿論あらゆる場合に於ける國家の干渉の程度を豫め明

かに確定して置くと云ふ事は困難である。けれども決して放任して置くべきものではない事は確かである。全然自由に非社會的教育の實施を要求し得る學校などある譯がない。

但し現時我が國民精神に存する所の區分の状態は國家のこの義務を特に微妙な同時に又頗る重大なものたらしめてゐることを認めなければならぬ。何となれば社會存立の必須條件たる彼の共通思想及び共通感情は共に國家の創造する所のもではない。社會が構成しなければならぬものである。國家は是を整へ保ち以て個人の意識の上に一層明かならしめることを得るのみである。然るに不幸にも我が國に於ては何れの點より見るも此の方面の精神的統一は餘り望まじき状態には無いものと見て異論がない。吾々は何れもその不統一にして且往々相矛盾する概念の間に彷徨してゐるのである。けれども此の不統一の中に又一の否定出來ない、そして又決して看過することの出來ない事實が存する。多數者がその意見を少數者の兒童の上

に強制する権利は之を認めない譯には行かない。學校は一黨派のものではない。如何に正しく感ぜられても、教師がその個人的なる斷案の轍の中に兒童を引入れんとして自己の権力を利用するが如きは正に其の職責を缺いた者である。而して現代以後は如何なる異端者が現はれようとも、吾々の文化の根柢には或は陰に或は陽に萬人に共通する所の數個の原理が存在してゐる。如何なる場合にも公然と正面からは是を否定して來るものは殆どない。即ち道理・學問及びデモクラシーの精神の根柢をなす所の思想及び感情の尊重が是である。國家の任務は是等根本の原理を束縛することなく、學校に於ては是を教授せしめ、如何なる地方にも是を知らざる兒童なく、至る所敬意を以て是を語らしむるやう警醒するにある。此の點に於ける國家の勢力はその影響が穩和なればなるほど、又その控目なる限界を守れば守るほど其の效果の顯著なものである。

## 五 教育の力と手段

教育の目的が確定した上は、その目的が如何にして如何なる程度に達せられるか、即ち教育の効果は如何にして如何なる程度に實現し得るかを確定する必要がある。此の問題に關しては從來頗る異論があつた。フォンテネルに従へば「教育が如何によくとも善い性格を造るものでもなければ、又如何に悪い教育でも善い性格を破壊するものでもない」。之に反してロックやヘルヴェチウスに従ふと教育は萬能である。即ちヘルヴェチウスは「人は總て平等なる才能を持つて平等に生れて來る。唯教育が是に差等を作るのみである」といふ。ジャコトの説はフォンテネルに近い——此の問題の解決は教育者の用ふる手段の本質に關して吾人の有する觀念の如何によるものである。

教育はロックやヘルヴェチウスの信する如く人間を造り得るものではない。既

に作られてゐる性向の上に適用されるものである。人間本來の性向なるものが教育者に於て手の着けやうのない有機的組織の中にその基因を有するものであつて、若し之が特定の目的を有つてゐて人の精神及び品性に對して決定的作用をのみなさしめるものであつたならば、個人の將來は豫め確定してゐて教育の餘地は殆どないといふ事になる。

併乍ら幸に人間の有する特質の一として、人の本性は頗る曖昧な漠然とした而も一般的なるものである。外的原因に對して何等反應の餘地なき決定的の性向は之を本能といふ。本能なるものが果して人間に存するであらうか。人はよく生存の本能といふ語を使ふ。けれども此の語の用法は適切でない。本能とは何處までも變化のない一定した動作の系列である。感覺によつて一度發動すれば、無意識の中に互に相聯關して遂にその自然の終結を待つて止むものである。従つてその間に何等反省の餘地あるものではない。然るに吾人が生命の危機に際して取る所の行動は決して此

の如き決定的のものでもなければ又無意識のものでもない。全く臨機應變の處置である。如何に敏活に行はれても必ず相當の意識的選擇の結果に出たものである。故に所謂生存本能と稱するものも要するに一種の一般的衝動を指したものであつて、何等豫定された方法なしに忽ちの間に死を避けんとするに至るものである。母性本能・父性本能・性的本能等の漫然たる呼稱も又みな同様に一種の衝動であつて、その實現の様式は人と場合とによつて總て異なるものである。されば個人が自ら修練し調節すべき部分として残されてゐる範圍は随分廣いことになる。即ち人がその生後に於てのみ受ける影響の原因をなす所の行動に對して廣い部面が残されてゐる譯である。教育は即ちその原因の一をなすものである。

兒童は或る一定の行爲、例へば自殺・竊盜・殺人・詐欺等といふやうな事に向つて極めて強い傾向の遺傳を受けるものであると云ふ主張が從來行はれた。けれども之は事實に合はない。第一人の生れるのは犯罪ではない。況して人がその出生よりして夫

々の犯罪に身を委ねるなど云ふことのあらう筈がない。遺傳と稱せられるのは精神上の均齊を缺いた或る種の状態を云ふのであつて、多くは秩序ある規律的行爲に對して犯罪的となり易いものである。けれども此の體質は必ずしも人を犯罪的に運命づけるものとは限らない。或は冒險好の探檢家ともし哲學者ともし政治上の改革者或は發明家ともする。總ての職業的才能に對して同様のことが云はれる譯である。有名なるペーン (Alexandre Bain) (英國の哲學者一八一八——一九〇三)の言の如く「大言語學者の子もその一單語をすら遺傳するものでない。大旅行家の子供でも學校に於ける地理の授業に際しては鑛夫の子供に劣ることがある」。子供がその兩親より受ける所のものは極めて一般的な才能に過ぎない。或る程度の注意力及び忍耐力、正しき判斷もしくは想像等が之である。是等の才能は如何なる目的に對しても總て役立つ。或る子供が極めて敏捷な想像力を遺傳されたとすれば其の子供は自分の境遇に應じ事情に従つて或は畫家となり、或は詩人となり、技術家となり、資産家と

なり得る譯である。故に先天的素質と生活の爲に取るべき特殊の状態との間には格段の差異が存するのである。元來遺傳すべき状態は常にその状態が繰返されてゐる中に遂に有機的組織の中に嚴然たる跡を止めるに至つたものである。然るに人生は常に變化する所の無数の状態より成る複雑極まるものである。従つて人生そのものが絶えず變化し流轉してゐる。一定の状態に固結して了ふといふことはあり得ないことである。唯その中の極く一般的の漠然たる性向即ちあらゆる特殊の經驗に對して總て共通的基础をなす所のもののみが遺傳して一世代より次の世代へと傳はるのである。其の性向が極めて一般的のものであると云ふことは、要するに夫が陶冶し易きもの、如何様にも限定することの出来るものといふ意味である。さればこの性向と將來社會の一員として活動する爲に要する所の人格との間には著しい距離が存する譯である。此の距離が即ち教育に依つて導かるべき兒童の道程である。教育の分野の如何に廣いかは明かであらう。

さて教育はこの廣野を導くに足るべき力ある手段を有するものであらうか。

教育的影響を構成する所のものに就ての觀念を與へ且その勢力を明かにせんが爲に、心理學者ギューヨーは之を催眠術に於ける暗示と比較してゐる。兩者の類似は決して表面的のものではない。催眠術に於ける暗示は次の二條件を豫想する。一、受術者はその特徴として異常なる受身の状態に置かれる事。其の精神は殆ど白紙で恰も意識の中に一種の空隙を生じたかの如くである。意志も亦殆ど魔痺してゐる。故に暗示される所の觀念は之と反對の觀念に逢ふことがないからして、殆ど何等の抵抗をも受けることなく受容されて了ふ。二、けれども恰も眞の真空の存在せざるが如く、此の場合にも暗示自身に或る程度の威力が無ければならぬ。即ち施術者は權威ある命令的態度で語らなければならぬ。故にその語氣は拒絶されるなど、いふ事は思ひもよらず、命令は必ず行はれ、物は必ず示された通りに見え、決して他意あるを許さない底のものでなければならぬ。若し弱味を見せれば受術者は必ずその行を

躊躇し逡巡し、時には服従を拒むやうな事がある。假にも之と争ひを生ずるやうな事になつては萬事休す、もう駄目である。だから若し受術者の氣質と相反するやうな暗示を與へる場合には施術者の態度はグツと強硬に出る必要がある。

此の如き二個の條件は教育の場合に於ても亦同様に現はれる。一、兒童は催眠術に於ける受術者が人工的に置かれる状態と比較すべき全く受身の状態に自然に置かれてゐる。彼の意識の中には教育者に依つて暗示される所の表象に對して反抗を試みるやうな何物もない。其の意志も亦極めて幼稚なものである。眞に暗示に適した状態である。従つて各種の實例に對しても亦頗る敏感であり且摸倣性に富んでゐる。二、教育者の方はその經驗と教養との優位の結果自然その影響に教育上缺くべからざる有效勢力を與へることが出来るのである。

以上の比較によつて教育にも亦權威の必要な事が明かであらう。催眠術に於ける暗示の威力は既に萬人の認める所である。依つてもし教育の上にも多少之と同様の

効力を認めるとすれば此處には人が夫を使用し得る限り如何なる期待にも添ふものがあるのである。人は決して自己の無力を嘆く必要はない。寧ろ自己の勢力の廣大なるに驚くべきである。教師及び両親はその兒童の上に何等目に立つ變化を見ずとも、兒童の精神及び品性の進歩は常に彼等の不知不識の間の無数の無意識的行爲によつて導かれつゝあるものであると云ふことを確實に感じ得たならば、彼等は如何に自己の行爲及び言語に對して深甚なる注意を拂ふに至るであらう。實際教育は俄かに行はれたり間歇的に授けられたりしても何の効力もあるものではない。ヘルバルトの言つた通りに強い感化を與へるものは時々與へられる強烈なる忠告ではない。却つて少しも眼に見えた直接の効果を望まず、何時までもゆつくりと確かな態度で、外間の出來事や偶然の事情に妨げられることなく、何處までも續いて行く、さういふ教育で始めて眞の力量を發揮して、兒童の靈魂にまで深く徹底する事が出来るのである。

同時に教育的影響の本源が何であるかを知ることが出来る。催眠術に於て施術者の勢力をなす所のものは、彼が機に臨んで執る所の權威である。同様に人は教育も亦全く權威の仕事でなければならぬと云ふ事が出来る。此の重要な命題は又直接に之を證明することも出来る。即ち教育の目的は既に説明を施した通り、新たに生れ來つた個人的非社會的なる存在に對して、全く別な一新事實を添加するに在るのである。故に人は教育によつて本來の性質以上のものにまで引上げられねばならない。子供が人間となるのは是が爲である。處で吾人は多少の苦痛を経なければ現在の以上の發展を遂げることは出来ないものである。故に快樂主義者の教育説ほど人を誤り惑はすものはない。例へばモンテーニュの説の如き、彼に従へば人には唯快樂に牽きつけられる衝動あるのみで従つて楽しみの中に人と成ることが出来ること云ふのである。人生はわざ／＼陰氣にする必要はない。従つて兒童の前に殊更之を暗くして見せるやうな事は勿論罪惡である。けれども人生は嚴肅である。重大なる事實

である。其の準備たる教育が又重大なる意義を分擔するは當然である。野生的利己心を抑へて一層高い目的の爲に身を捧げ、自己の欲望を意志の配下に屬せしめて是等をして適度を越えざらしむるやう學ぶ爲には、兒童は自ら大いに努力する必要がある。然るに吾人が克己・忍耐を敢てするは次の二條件の何れか一の爲である。即ち肉體的必要が之を求めるか、或は精神的に之を要するか。けれども兒童には未だ斯の如き努力を肉體的に吾人に強制する所の必要を感ずることが出来ない。何となれば彼は未だ此の如き用意を吾人に避け得ざらしむる所の困難なる現實生活と直接接觸してゐない。彼は未だ生存競争に従事してゐないのである。とは云へ縦令スペンサーの教ふる所と雖も吾人は兒童を放任して彼等をして自然の酷烈なる反動に怯へしむるには忍びない。故に彼等が愈々之と直面する場合には既に大體に於て之が準備の整つてゐることを要する。故に兒童が自己の意志を鍛鍊して自ら自己の支配者となり得る爲に吾人の期待すべきものは決して現實生活の壓迫ではないのである。

然らば最後に残るものは只義務のみである。義務の感、此處に兒童に限らず成人に對しても特に努力の刺激の何たるかを知らしむるものがある。自負心は是を豫想するものである。何となれば賞罰を正しく感得し得る爲には既に自己の品位に對する意識即ち自己の義務に關する意識がなければならぬ。處が子供はその両親もしくは教師に依つて始めて之を知り得るのである。即ち子供が義務とは如何なるものであるかを知るのは教育の任にある者が之を子供に教へる所の方法、又はその言語及び行爲に依つてである。故に教育者たるものは常に兒童に對して義務の肉體化し人格化したものでなければならぬ。是即ち精神的權威が教育者の主たる資格をなす所以を語るものである。何となれば義務の義務たる所以はその兒童に對する權威に存するのであるから。由來義務の特質は夫れが人の良心に響く所の命令的調子、夫が人の意志に感得せしむる所の威嚴即ち人が一度之を感ずるや直にその意志をして之に屈服せしむる所以の威嚴である。従つて同種類の感銘が教師の人物には關係

なく必ず缺く可からざるものである。

此の意味に於ける權威は、夫れが横暴や壓制でないことは説明する必要もあるまい。全く一種の精神的勢力である。故に教育者には重要な二個の條件が具備してゐなければならない。第一に意志力。權威は信頼されるに在る。兒童は躊躇逡巡するやうな人に對しては信頼をかけない。けれども此の第一の條件はさして本質的のものではない。何よりも大切なのは感情に訴ふる所の權威であつて教師が自身に實際に感ずる所のものである。此の權威は教師が實際に所有しない限り現はすことの出來ない一種の力である。さてその力は何れより來るか。教師が鎧うてゐる物質の力よりするものであるか。賞罰の權利より來るものであるか。罰を怖れるのは權威を尊重するのとは別である。權威は罰を受ける者自身がその罰の正當なることを認める場合に於てのみ精神的價值の存するものである。即ち罰の權威は既にその正當なることが認められてゐると云ふ事が大切である。問題は此處である。教育者の行使

し得る權威は他から來るものではない。彼自身より發するもの即ちその信念より來るものである。教師たるものは自己でも自己の智慧才覺の優越でもなく、自己の職務、自己の職務の重大なることに對する信念がなければならぬ。牧師の言語を重からしむる所の權威は彼がその使命に就いて有する所の氣高き觀念である。何となれば彼は自ら信ずる所の神の名に於て語る。且彼は自身遙かに俗衆を超えて神の側に在るの思があるのである。俗人の教師に於て亦この意識の或るものを持つことが出来る。否持たなければならぬのである。彼は遠く自己を超越した一大精神的人格即ち社會の一機關をなすものである。牧師が神の通譯者であると等しく、教師はその國その時代の大精神の傳達者である。教育者にして常に此の精神を有し、その尊嚴を意識するとせんか、其の權威は自ら彼の人格に傳はり、その行動に現はれるものである。かく非個人的原由より成る權威に對して教師は決して驕慢虛榮・生意氣等を交へてはならない。是全く自己の職掌云ひ得べくんばその職分に對して自ら捧ぐ



る所の尊敬より成るものである。即ち言語及び動作等の溝によつて我が意識より兒童の意識へと注がれて行く敬意である。

従來數、權威と自由とは互に矛盾し撞着する教育上の二因子であるかの如く相對せしめられた。けれども此の對比は不自然である。實際に於てこの二名辭は互に相排斥するものではなく、却つて相聯關するものである。自由とは正しく理解されたる權威に依つて生ずる所のものである。何となれば自由であるとは氣に入つた事をすると云ふ事ではない。自ら自己の支配者であるといふ事、道理に従つて動き自己の務を果し得るといふ事である。教育者がその權威を行使する所以は實に兒童をして此の自主自由の精神を得たる眞の幸福者たらしむるに在る。故に教育者の權威は必ず道理と義務とのみより成る唯一面の權威でなければならぬ。兒童は是を教師の言葉の中に感じ自らその威力に服従するやう教へ導かるべきである。兒童が聽ては之を自身の心の中に認めそして其の聲に聞く所以のものは實に之が爲である。

## 第二編 教育學の本質と方法

## 一、教育の科學に就いて

教育 Education と教育學 Pédagogie とは多くの場合混用される言語である。けれども此の二語は注意して區別しなければならぬ。教育は父兄もしくは教師より其の兒童に與へられる影響をいふのである。此の影響は一般的にして且絶え間がない。社會生活上の或る期間とか一日の中の或る時間など、定められたものではなく、常に少年は成年と相接して絶えず彼等の教育的影響を受けるものである。彼等が此の影響を蒙るのは父兄もしくは教師が意識的に其の經驗の結果を所謂教授の方法で兒童に傳へる極く短い時間に於てのみではない。教育は無意識の間にも常に行はれてゐるのである。實例及び言語動作等に依つて吾人は絶えず兒童の精神を陶冶しつゝある。

然るに教育學は之とは全く違ふ。即ち行爲ではなくて理論である。教育に關する

考察の方法であつて其の實行の方法ではない。理論はまゝ習慣上の實際と相反する點に於いて區別されてゐる。ラベレーの教育學もルソー若しくはペスタロッチの教育學も何れも時の教育には反對であつた。故に教育は教育學の素材である。教育學は教育の事實に關する考察の方法を爲すものである。

されば教育は從來絶えず行はれて來たけれども、教育學は少くとも過去に於ては常に途絶えがちであつた。所謂教育學なるものは無かつた國もある。歴史も餘程進んだ時代即ち希臘ではペリクレス以後プラトリー・クセノフォリー・アリストトリーの頃に至つて始めて見られる。羅馬には殆ど無い。基督教社會に在つても十六世紀に於ける重要な著述の出現以前には全くない。夫も次の世紀には又其の進歩がすっかり鈍つて十八世紀に至つて再び活氣を取戻した形である。即ち必要に應じて考察が試みられたのであつて、其の條件が何時も何處にもあるといふ譯ではなかつたのである。

さて教育學的考察の特質及び結果は如何なるものであるか。所謂科學的なる理論を發見すべきであるか。即ち教育學の一の科學（教育の科學）たる事を唱導すべきであるか。或は他に何等か適當な名稱が存するか。之等の疑問に對する答案次第で教育學的方法の本質に關する解釋も亦大いに異つたものとなるであらう。

或る見地から眺められた教育の事實が、總て他の科學に於けるが如く科學的秩序の特質を現はす一の秩序ある對象であるか否かは容易く證明の出来ることである。何となれば一體系の研究が科學と呼ばれる爲には夫が次の諸特質を具ふれば足りるから。

一、研究の對象が觀察し得べき確實なる實在的事象たる事。即ち科學は其の對象に依つて決定されるものである。従つて其の對象は必ず存在し、之を指さして全實在の中に其の保つ所の地位を示し得ることを豫想する。

二、而も其等の事象は總て同一範疇の中に收めらるべき同種性を具ふるものであ

る事。若し其の間に何れにも還元出来ないやうなものが在る場合には其の異つた種類の數だけ異つた科學がある譯である。

そこで、例へば地理學・人類學等の如き、種々異つた對象を雜然と包含して漸く成立しかけた許りの科學もある。けれども、此の如きは單に科學の進歩の一段階に過ぎない。

三、最後に科學が之等の事象を研究するのは單に知らんが爲であつて、其の態度は何處までも公平無私でなければならぬ。且知るといふ言葉も態と一般的な普通の意味に用ひて所謂科學的知識は如何にして成立するかといふ様な問題には別に觸れない。何となれば學者は典型の組立に努めるよりも寧ろ法則を發見して記述を減じ、若しくは説明を求めることに努める方が大切である。科學は知識が知識自身の爲に求められるやうになつて始めて起るものである。勿論學者は自分の發見が世人の利用する所となるであらう事は十分心得てゐる。だから其の研究を何か功利の要

求に應ずるやう適宜に加減する事も出来る。けれども學者が學問研究に専心する限り其の世間的効果に就ては無關心である。在るがまゝを語り、在る通りに認めるまゝである。其の發見した眞理が愉快なものであらうと無からうと、又其の定める關係が善いものであらうと餘り善くないものであらうと夫は氣にしない。彼等の役目は事實を説明するに在る。比判するのではない。

して見れば教育は總て以上の條件を具備した科學的研究の對象となり得ないと云ふ理由は無い。即ち或る社會に行はれた教育を其の社會の進化の或る時期に於て考へて見るならば、夫は一體の事實と其の行はれ方、即ち或る決まつた事象を構成して他の社會的事象と全く同様の實在性を有する一體の習俗である。故に従來永く信せられてゐた様な或る偶然の意志より發する氣まぐれな勢力にのみ依る所の勝手な計畫ではない。眞の社會的制度をなすものである。一の社會が其の有する所の教育組織以外にまた他の教育組織を併有するといふ事は誰の力にも不可能である。恰も

一の有機體が其の構成要素中に他の組織及び作用を含有し得ないと同様である。以上此の概念の爲に掲げられた諸々の理由に對して更に補ふべき事があるとすれば、夫れは彼の教育の事實が吾人に課せられる所の命令的勢力たることを認識するに在る。即ち自分の子供と雖も其の教育は吾人の勝手には出来ない。出来ると思ふのは間違である。吾人は自身の生存してゐる社會の法則にはどうしても服従しなければならぬ。輿論が之を逼るのである。輿論は精神的の力である。其の勢力は物理的の勢力と比すべきものである。輿論が其の權威を託する所の習慣は大體に於て殆ど個人の行爲とは別である。故に吾人は之を犯すことは出来る。けれども夫には必ず反動がある。而も其の反動は吾人が之に對して打勝つ事は頗る困難である。吾人は吾人の依存する物質の力に對しても反抗する事は出来る。即ち周圍の自然と一致しない生活を試みることは出来る。けれども同時に死もしくは病氣が其の反抗の制裁である。之と等しく吾人は常に吾人の意志では如何ともする事の出来ない團體意

識及び感情の雰圍氣中に棲息するものである。そして教育の實際は此の種の意識及び感情の上に成立つてゐるのである。故に夫は吾人の意志とは別のものである。寧ろ相反する位のものである。而も夫は後天的ではあるが或る確定した本質を有する實在であつて必ず吾人に課せられるものである。従つて單に知らんが爲の目的のみに依つて之を觀察し之を研究すべき理由があるのである。次に教育の實際は夫が何物であらうと、如何に異つた種類を含まうと總て共通に一の根本的特質を有つてゐる。即ち教育は何れも後進の者が其の生活すべき社會的環境に適合するやう先輩者に依つて與へられる所の影響である。されば教育の實際は盡く此の基本的關係の種々なる様式である。従つて同種の事象即ち理論上同一範疇に屬すべきものである。だから同一の科學即ち教育の科學の對象となることが出来る譯である。故に此等の觀念を明確ならしめんが爲に茲に教育の科學に於て扱ふべき二三の重要問題を解説するのは容易い事である。

教育の實際は孤立的の事象ではなく、同一社會に在りて互に相協力し、同一目的の爲に盡す所の諸種の部分より成る一體系を成すものである。其の時代其の國固有の教育組織が之である。何れの國民も之を有する。恰も道德宗教及び經濟等の組織の如くである。けれども同種の國民即ち其の制度の本質を等しうする國民の間に在つては其の教育上の組織も亦互に比較し得べきものを設けなければなるまい。一般組織の示す對比は教育組織の上にも又當然同じ程度に於て現はれるべき筈であるからそこで双方より互に異を捨て同を取れば遂には諸種の社會に適用の出来る教育上の一般的典型が形作られる譯である。例へば部族制度の下に在つては教育の根本的特色は其の漠然たる所に在る。部族の各員は皆平等に之を受ける。其處には決まつた教師も無ければ又兒童を躑ける爲の特別な監督者といふ様な者も無い。此の任に當る者はあらゆる老人とあらゆる成年とである。高々何か特別基礎的な指導にだけ或る古老が稍、専門的に之に携はる事がある位のものである。社會が少し進んで來

ると此の混沌状態は終を告げる。少くとも消えかける。そして教育は或る専門家の手に收められる。印度と埃及とに於ては僧侶が之を受持つた。即ち教育は宗教家の權利に屬してゐたのである。然るに此の最初の差別的特色は又他の特色の緣由をなす。宗教が其の原始時代の混沌状態を去つて之を指導して之を監督すべき一機關換言すれば司祭者の部族もしくは階級ともいふべきものが形作られると、其處では宗教上特に思索的な知識的な方面は、實に豫想以外の發展を遂げる。科學の初歩もしくはは原形たる天文學・數學・宇宙論等の現はれるのは之等司祭者の社會に於いてである。此の事實は已にすつと以前コントの注意によつて明かにされてゐる。凡そ思索的生活に關係あるあらゆる條件を或る特定の範圍に集中するのを以て目的とする此の組織の下に在つては、科學が勃興し學問の進歩するのは誠に當然の歸結である。従つて教育の事も最早や其の起原に於けるが如く單に慣例を授けて之を實行せしむるのみには限らない。之よりして或る教育に對してはその理由が存するのである。僧侶は

方に勃興しつゝある科學の初歩を教授する。此の教育即ち思索的の知識は單に其自身の爲に教へられるのみではなくて、夫が宗教上の信仰と相關係するが爲である。従つて神聖なるものとして、宗教的要素を多分に含んでゐる。即ち宗教の内に於いて形成され宗教と離るべからざる關係に於て在るからである。希臘及び羅馬諸市の如き國柄にあつては教育は各市必ずしも同一ではないけれども、何れも國家と家庭とで互に相分擔した形であつた。司祭者といふ様な階級は無い。宗教を監督するものは國家であつた。其の爲に思索の必要は無かつたので、唯實際へ實行へとのみ導かれた。だから科學の必要を感じて遂に之を發生せしめたものは國家でもなければ勿論宗教でもない。希臘の學者・哲學者は總て一個の俗人であつた。従つて科學も頗る活發に非宗教的傾向に向つて進んだ。故に吾人の見る所では之等の國の教育・學問は共に其の發生よりして個人的・俗人的特色を具有してゐたのである。雅典のグラマチュースは單なる一市民であつた。官職に就いてもゐなければ、宗教にも關係がなかつ

たのである。

此の如き例證は之で十分であらう。總て同一の説明に過ぎない。同種類の社會を比較して其處に如何にして恰も國家・家族及び宗教等の典型が形作られる如くに教育の典型が組立てられるものであるかを示せば足るのである。だから此の分類では未だ教育に關して提出される科學的問題を究めたのではない。唯次の如き重要な疑問を解決するに必要な要素を提供したまでである。即ち典型が一度確定すれば其處に始めて説明の必要が起る。各々の典型は如何なる條件によつて各々其の個性を所持してゐるか。相互の間には如何なる關係が存するか。教育組織の進化を支配する法則はかくの如くにして遂に得られるであらう。若し夫が得らるれば教育の發達とは如何なる意味のものであるか、其の發達を規定し説明する所の原因は何であるかが分つて來るであらう。此の如く問題は總て理論的であるが其の解答の結果は明かに實際に適用して効果あるものと信せられる。

教育の科學的思索の爲に開かれてゐる研究の範圍は既に以上の如く廣汎なものである。然るに之と同一の精神を以て開拓すべき問題が猶他にも存するのである。即ち之迄の敘述は總て過去に關するもの許りであつて、其の研究の結果は、現代の教育制度が如何なる様式に従つて組織されてゐるかを理解せしむる上に在つたのである。けれども此の問題は又全く別の見地からも研究する事が出來よう。即ち一度教育の制度が確定すれば其の制度が役に立つ。如何なる程度に役立つものであるか、即ち如何なる結果を生ずるか、其の結果を變化せしむるには如何なる條件を必要とするかといふ事が考へられる。之が爲には一の正確なる學校統計を作らなければならぬ。學校には夫々紀律があり賞罰の規定がある。同じ賞罰の規定でも同地方の他の學校では如何様に役立つてゐるか。他の地方では如何であるか。各學期に於ては、各時間に於ては如何であるか。最も數々犯される學生の犯罪は何であるか。其の割合は地方もしくは國に依つて如何なる變化があるか。又兒童の年齢及び家庭の

状態とは如何なる關係が存するか。之等の事が總て單なる經驗的感觸のみに依頼されることなく悉く方法論的觀察に依つて知られるといふことは如何に興味あることであらう。成人の犯罪に關して呈出さるべき問題は何れも其の儘兒童の爲に呈出されても差支あるまい。即ち成人の爲の犯罪學があると同様兒童の爲にも亦その犯罪學がある筈である。けれども教育は此の如き方法によつて研究の出来る單なる教育制度だけのものではない。此の研究法に必要な機械即ち精巧な統計が出来たと豫想しても夫は教育學の研究ではない。教育學的研究の結果は此の如き研究法に依つて計る事の出来るものではないのである。

## 二、教育學の本質

以上によつて純科學的特質たるに於て異論なき二種類の問題が看取される。一は發生に關するもの、他は其の組織の作用に關するものである。いづれも唯過去もし

くは現在の状態を記述するか或は其の原因を究め結果を明かにすることにのみ努めるものである。確かに一の科學を成すもの即ち教育の科學であると云ふよりも寧ろ教育の科學たるべきものである。

併乍ら之迄の概略によつて既に明かなる如く教育學的と稱せらるべき理論は此の種の思索とは全然別趣のものである。目的も方法も總て異なる。在るがまゝを語り、しきたりを述べるのが目的ではなく將來を如何にすべきかゞ教育學の問題である。過去でも現在でもなく將來に向つて進むべきものである。與へられた實際を忠實に説明するのではなく、之を指導すべき命令を制定するのである。此の存在を見よ、其の理由を考へよとは云はない。之が當然行ふべき道であるといふ。理論家は大抵傳統的な現在及び過去の實狀を殆ど故意に嘲笑の眼を以て見るものである。彼等は特に其の不完全な所を高調する。大凡總ての大教育學者ラベレー・モンテーニュ・ルソー・ペスタロッチ等皆當時の習慣に反對した改革主義者であつた。彼等が現在及



び過去の組織に就いて語れば必ず其の非を鳴らさんが爲か、其の根據の不自然を摘發せんが爲であつた。そして其處に殆ど荒蕪の土地を見出して、全然新しい何物かを其の上に建設しようとするものである。

苟も理解を求むる程の者は以上二種類の思索に關して十分明瞭なる區別を立てなければならぬ。教育學は教育の科學とは別である。然らば教育學とは何であるか。正しい區別を立てんが爲には一が他でないと云つただけでは十分でない、何から成立つてゐるかを示すべきである。

教育學は一のアートであると云はうか。誠に已むを得まい。何となれば科學とアートとの間には通常中間物を認めない。假にも考察の結果であつて而も科學でないものは總て之をアートと名づけられるから。併し此の場合のアートの意味は極端に相反する事實をも其の中に包含し得るやうな頗る擴張されたものである。

小學校教師が兒童との接觸に依つて得た所の經驗も、其の職務の執行に依つて得

た所の經驗も、共にアートと稱せられる。而も之等の經驗は明かに教育學の理論とは異つたものである。次の事實の觀察に依つて此の相違は一層明瞭となる。完全な教育者でありながら、教育學的思索に對しては全く不適任の人もある。熟れた教師は必要に應じて適當に行ふ。けれども其の動作を裏書する理論を一々云ひ立てるものではない。之に反して教育學者は實行の才を全然缺如してゐる場合がある。ルソーやモンテーニュに對しては一學級の擔任と雖も安心して託されまい。曾ては其の職にあつたベスタロッチさへも彼の教育者としての才能は頗る不完全なものであつたに相違ないと云はれてゐる。彼の幾回となき失敗は正に之を證明するものであらう。他の方面に於ても同様の事が見出される。公務の處理に堪能な爲政者の術策が矢張アートと稱へられる。そしてプラトール・アリストットル・ルソー等の著書が亦政事上のアートと呼ばれてゐる。之が眞の科學的著述と認められないのは確かである。其の書の目的が事實の研究ではなくて理想の建設にあるのだから。けれども民

約論の如き著書の中に含まれてゐる理想の建方と政府の未との間には深い溝渠が存する。ルソーは恐らく拙い教育者であつたと同様、下手な政治家であつたに相違ない。醫學上の優秀な學者が必ずしも臨床醫として優秀でないのも同様である。

かく異つた二様の形式は之を同様の語で發表するのは不便である。アートといふ語には全く理論に關しない純粹實行の意味を持たせるのが適當と思ふ。軍人のアート、辯護士のアート、小學教師のアート等と云つて世人の了解するが如きものである。さればアートは或る目的に對する實行法の一體系をなすものであつて或は教育に依つて傳へらるべき傳統的經驗の所産、個人独自の經驗の結果である。故に人之之を得るは唯其の執るべき仕事に對して修練を加へられるか又は實際に當つて行くより外はない。けれどもアートが考察されることは無論ある。唯夫は本質的要素でないこと云ふだけである。何となればアートは考察されずとも存在する。けれども考察のみのアートは存在しないから。

扱かく決定して見ると所謂科學とアートとの間には一の中間的精神状態が存在し得ることとなる。即ち決まつた法則に従つて事物即ち存在の上に影響を及ぼす事といふのでなく、其の場合の行爲の過程を考察して其の値する所を評價せんとするものが之である。認識でも説明でもない。當然の道に在るか、變化せしむべき必要はないか、如何にすれば變化せしむる事が出来るか。乃至全然新しい過程を以て取換へるべき必要はないかを判断するのが之である。而して是等の考察は理論の形を取つて現はれるものである。行爲の結合ではない。觀念の組合である。餘程科學に接近したものである。けれども此の觀念の目的は與へられた事物の説明ではなく、人の行爲の指導にある。故に作用ではないけれども、常に作用と離れず何時も之が指導の任に當る。だから行爲ではないにしても少くとも行爲のプログラムである。餘程アートに接近したものである。醫學・政治學・軍學等は皆此の如きものである。此の種の思索の込入つた性質を表示せんが爲に吾人は之を實行論(Theories Platiques)と

いふ。教育學は實に此の種の實行論の一である。故に教育の組織を科學的に研究するものではなく、教育者の實行の指針たるべき觀念を呈供せんと考ふるものである。

### 三、教育學の任務

教育學の何物たるかは以上の如くであるとしても、其處にはまだ容易ならぬ難問題が控へてゐる。實行論は單に一の的確なる科學の應用に過ぎないから其の科學の支持に依つて始めて可能であり正當である事は云ふまでもない。即ち其の實行的效果の擲出される理論的概念の方に科學的價值があつて、夫が其處から抽出された結果にまで傳つて來るのである。彼の應用化學が純正化學の理論を應用した實行論に過ぎないのが正に之である。従つて實行論には其の概念の根據をなす所の純正科學の價值以上の價值はない。ところで教育學は其の支持として如何なる科學を有するか。第一に教育の科學を擧げねばなるまい。教育のあるべきやうを知らんが爲には

先づ其の本質を知り如何なる條件によつて存するかを知り、如何なる法則に従つて其の歴史的進化を遂げたかを知らねばならぬ。けれども教育の科學は未だ漸く草案の状態に在るものである。其の外には一方に社會學がある。一般的方法に基いて教育の目的を確立する上に教育學上大いなる補助をなすものである。他方に心理學がある。其の教ふる所は教育の課程を細かに規定する上に頗る有用なものである。然るに社會學は未だ生れた許りの學問で、今日の處ホンの僅かに二三の問題が確定しただけである。心理學は其の成立に於ては社會學に比してずつと早いものであるけれども、其の中の問題には總て異論の存するものばかりである。全然反對の意見が呈出されるやうな問題ばかりである。然らば此の如く學術上不確定な不完全な與件の上にもみ立つ實行論に何の價值があるか。かくの如く全く根據の無い教育學的思索の上にも價值が存するものであらうか。縦し全く無いではないにしても其の不確かさの點に於て上の如くである。

教育學の信用を否定する以上の事實に對しては異論が無い。教育の科學は未熟なものであるし、社會學や心理學は僅かな進歩を遂げたばかり。若し待つてゐる事が出来るものならば、以上の諸科學が十分進歩して確かな利用の出来るまで、ゆつくり氣長に構へてゐるのが最も賢明な間違の無い方法であらう。けれども夫は許されない事である。吾人には問題を加減する自由はない。問題は既に提出されてゐるのである。否な課せられてゐるのである。物に依り、事により、生活に依つて。そして其の問題は不完全極まるものである。而も吾人は恰も船に乗つたやうなもので、服従するより外はない。けれども傳統的の教育組織は多くの點に於て最早や吾人の觀念もしくは要求と一致するものではない。そこで吾人の選擇し得るは唯次の二方面のみである。既に時勢の要求には叶はずとも矢張從來の習慣であるから其のまゝ之を維持しようと試みるか。さもなければ變すべきは變じ、捨てるべきは捨て、亂れた調和を恢復しようと企てるか。然るに此の二方面の中、前者は反現實的であつて到

底達成の見込がない。既に信用を失つた古來の制度に對して或は人爲的生命を與へんとし、若くは外見だけでも其の權威を認めようなどとする事は全く無益の試であつて失敗するに決まつてゐる。舊制度に對する不満は滅却出来るものでない。舊制度を斥けんとする新要求は決して沈黙せしめ得るものでない。此の如き戰には必ず相手の力の方が勝つて來るものである。

故に大膽に取りかゝつて、變更の已むを得ないものはドシ／＼之を變更するに限る。けれども此の場合もし考察を用ひないとすれば其の變更すべき所以を知る方法があるまい。古來の傳統に漸く缺陷の生じた時先づ之を發見して直に其の空隙を補添し得るは唯反省の意識によるのみである。ところで教育學は何であるか。教育の事實をして其の發達を正しからしめんが爲の最も合法的なる考察である。けれども吾人の手中には之が解決に要するあらゆる要素を持合せてはゐない。とは云へ、夫は問題の解決を求めない理由とはならない。解決の要があればこそ問題なのであ

る。故に吾人は唯より善きものゝ爲に、出來得る限り多くの有効なる事實を集め、及ぶ限り多くの方法に依つて之を観察し、以て過失の機會を最少限度に縮少せんとするより外に道は無い。之が教育學者の職務である。科學を成さぬとの口實の下に人の容喙を拒絶し、誓つて人をして無頓着なる證人少くとも諦めた證人としてのみ臨ましめようとする學問上の清教徒ほど不都合なものはない。無知よりする詭辯の外にかく學問上よりする詭辯もある。共に少からず危険なものである。尤も以上の條件を遂行せんが爲にも矢張多少の危険は避けられない。第一危険の伴はない仕事というてはない。行く處まで行き着いた科學でも矢張危険は封じられない。だから吾人の求め得る所は唯たとひ不完全とは云へ之迄吾人の科學として認めて來たもの、及び意識として浮べ得るもの一切を擧げて出來得る限り危険の豫防を爲すに在る。教育學がその任務とすべきは正に之である。けれども教育學は唯時代の要求に應じて急に學校組織の變更を敢てするといふ様な緊急の場合にのみ必要なものではない。今

日にあつては絶えず教育に取つて缺くべからざる補助機關をなしてゐるのである。教育のアートは大體、本能もしくは本能化した熟練に依つてのみ行はれるとしても、而も知識が其處から全然退いて了ふといふ事はあり得ないことである。考察は勿論アートに代ることは出來ない。けれどもアートが考察を免れるといふ事も出來ない。少くとも民族が或る程度の文化に達して以後は決して出來ることでない。一度個人の人格が人間の知識及び道德の教養上本質的要素をなすものとなつた以上、教育は必ず各兒童の個性の萌芽を尊重しなければならぬ。即ちあらゆる方法を盡して其の發達に資すべきである。劃一的な一般規定を總ての兒童に一樣に適用するといふ事なく、各兒童の氣質及び知識の程度に従つてそれら、適宜の方法を取らなければならぬのである。かく幾多特殊の場合を識別して實際教育をして常に其の方途を誤らしめざらんが爲めには必ず先づ教育の目的を明かにし、次に之を達するの手段及び其の手段に變化ある理由、一々の場合の結果等を知悉するの要がある。

即ち總てを教育學的考察に従はしめなければならぬ。然るに經驗的なる機械的教育は得て月次式に型に倣るものである。處が歴史の進むにつれて社會そのものは常に其の進歩の度を加へるものである。既に當期は前期とは違ふ。各時代に特色がある。新しい要求新しい觀念が絶えず生れて來る。此の如き不斷の變化に應接せんが爲には教育は絶えず其の面目を新にするの必要がある。従つて教育は常に此の變化に堪へられる所の鍛錬性のものでなければならぬ。そこで教育が習慣の軌にかゝらず、型に倣つた仕事でなければ出來ないやうな据置自動機械に墮落しない爲には絶えず之を考察することに努力しなければならない。教育者は其の自から執るべき手段・目的及び理由に就いて十分の理會さへあれば必ず必要に應じて之を改めるのに自由である。考察は特に慣習に對する勢力であつて、慣習は常に必要なる進歩の妨をなすものである。

始に述べた通り教育學は歷史上時々現はれただけであつたのは事實としても今や

次第に社會生活上不斷の一機能をなすに至つた事を附加すべき理由は此處にある。中世紀に於いては此の必要はなかつた。總てがお役所風の時代であつて、人々は皆同じ様に感じ、同じ様に考へ、誰の精神も皆同じやうに一つ鑄型で鑄造された様な趣で、個人的な變型などは殆どなく、偶々あつても追放されて了つたのである。同様に教育も亦頗る非個人的で、教師は兒童を一纏めにして所謂十把一からげに教育し、各々の個性に適應せしめるなど、いふ考は毛頭なかつた。其の上彼等の根本信仰の不動性が亦其の教育組織に餘り甚だしい變遷を許さなかつたのである。以上の理由から教育學的思索に依つて導かるべき必要が殆ど無かつた。然るに文藝復興期以來總ては變つた。混沌として個性の判明しなかつた之までの社會圈は解放された。精神生活は複雑を加へて來た。同時に歴史的發達の速度が増した。そして新文明が打立てられた。總て之等の變化に應せんが爲に所謂教育學的考察の眼が開けて來た。其の眼の輝は常に同様ではなかつたにしても、最早や之が全く消え去つて了ふとい

ふ事は許されないのである。

#### 四、教育學の研究法

併乍ら教育學的考察に依つて正しく所期の効果を收めんが爲には必ず然るべき順序の研究に従はなければならない。

一、吾人は既に教育學は教育でない事及び其の之に代り得るものでない事を述べた。其の任務は實行に従事するに非ずして、之を照し之を導き之を助けて不足を補ひ缺陷を見出し必要に應じて之を矯正するに在る。されば教育學者は其の研究の斷片を集めて之に依つて從來會て存在しなかつた或る教育組織を建設しようなどとするものではない。寧ろ反對に先づ其の時代の組織を認めて之を理解せんことを努むべきものである。かくの如くにして始めて教育學者は教育組織の批判を以て己の任とし、其處に存する缺陷の如何を判斷し得るのである。

けれども其の組織を理解せんが爲には、單に今日の状態を考へるだけでは足りない。今日の組織も亦歴史の産物である。之を説明し得るものは唯歴史のみである。即ち眞の社會制度の一を成してゐるものである。而も其の國の歴史全體がかくも完全に影響し來つてゐるものは殆どない。佛國の學校は佛蘭西精神を傳へて之を語るものである。されば學校の實狀及び目的を了解せんが爲には其の國民精神をなす所の要素中何れが遠くして且深い原因よりしたものか、何れが其の反對に比較的偶然的な一時的事實に負ふものであるかを明かに知る必要がある。あらゆる問題は唯歴史的研究に依つてのみ解決出来るのである。小學校は我が社會組織の中及び社會の一般生活の中に於いて如何なる地位を占むべきものであるかが數々論議される。けれども此の問題は先づ我が學校組織は如何様に形成されてゐるか、其の特質は何れより來たものであるか、過去に於いて小學校の爲に與へられた地位を決定したものは何であるか、其の發達の爲に利不・利の原因をなしたものは何であるか。之が明瞭

しない限り不可解である。

されば教育の歴史少くとも國民教育の歴史が教育學的研究に對する最初の關門である。そこで若し問題が小學校にのみ關係する教育學であつたならば特に研究すべきは小學校教育に就いてあるのは云ふまでもない。けれども夫をもつと廣い意味の學校組織から全然分離して了ふといふ事は吾人が上來説き來つた所の理由に依つて出來ないことである。即ち小學教育は單に其の中の一部をなすに過ぎないものであるから。

二、然るに此の學校組織なるものは單に古來の遺風たる慣例のみより成る方法や事實から出來てゐるものではない。其の上に多少具體的に認められてゐる將來への意向、新しい理想への憧憬といふ様なものが加つてゐる。其の憧憬が在來の學校に於いて如何なる地位を與へられたかを知らんが爲には先づ其の憧憬の何物たるかを十分に認知することが大切である。而して是を説明する所のものが即ち所謂教育學

の學說である。故に教育學說の歴史は當然教育の歴史を補添すべきものである。

此の目的を果さんが爲にはさして古い所まで歴史を遡らなくとも極く近い所だけで十分間に合ひさうに思はれる。近代精神に關係ある學說を知ることが出來れば十分ではないか。夫以上の古代のものなどは今日既に時效にかゝつてゐて、唯博識を銜はんが爲以外には何の利益も無いものであると云ふかも知れない。

けれども吾人の見る所では此の現代主義なるものは聽て教育學的考察を完からしむべき主要なる多くの源泉の中の唯だ一の而も稀薄なものである。最近の學說と雖も決して昨今生れたものではない。前代の學說の續である。従つて前代の學說なしには分らないものである。されば何等か重要な教育思潮の決定的原因を發見せんが爲には自然餘程古い所まで次第に遡つて見なければならぬ。人の精神を最も奮起せしめた或る新意見が決して線香花火の如き唯一瞬の閃で忽ち忘却の淵に沈み去るやうな果敢ないものでないといふ確信を得るも亦同様の條件に基づくのである。



例へば今日吾人が教育學的現實主義と呼び得る彼の實物教授の傾向を理解せんが爲には、夫が單に現代の何によつて如何様に説明さるべきかを見るに止めることは出來ない。即ち其の興起の時代、佛蘭西にあつては十八世紀の中葉、プロテスタントの國にあつては十七世紀の末葉まで振返つて見る必要がある。かく其の起原に結着けて見ることに依つて始めて教育學的現實主義の全く他の一面を見ることが出來よう。而して其の原因の深遠にして全歐洲國民に差別なく有效なる所以を明かに理解することが出來るであらう。同時に其の原因の何であるかを見て此の運動の眞の價値を批判するに一層好都合となるであらう。けれども一方此の教育思潮は之と反對の思潮即ち古典書及び抜粹物教授の思潮に反對して成立したものである。故に後者を知つて始めて前者の正しい評價が出來るのである。相當古い所まで歴史を振返つて見ることの必要は之で明かであらう。かくて教育學史が其の成果を完からしめんが爲には亦教授の歴史と分離することが出來ないのである。たとひ取扱の上では便

宜上之を區別しても實際に於ては互に相聯關してゐるものである。即ち何れの時代にあつても學説は常に其の時代の教授の状態に關係がある。實際の教育状態に反對すると同時に之を反射し、其の影響が効果を齎すだけ夫だけ實際教育の規定に貢獻するのが學説である。

故に教育學の研究には廣く歴史上の基礎を要する。でないと從來數々放たれたやうな批難の聲を免れることが出來ない。爲に甚しく其の信用を害する事となる。多くの教育學者殊に有名な人々の間にあつては何れも在來の組織を盡く度外に置いて全然新しい自己の組織を建設しようとして企てゝゐる。ポノクラテスがカルガントゥアをして其の新しい道程に入らしめんが爲に用ひた所の方法は此の點に於いて意義あるものであらう。彼はアンティシールの下劑を用ひてガルガントゥアの腦髓を洗濯した。そして彼が前の教師から教へ込まれてゐた總ての事を忘れさせて了つた。云ふまでもなく寓話の形を借りて新教育學には決して在來のものと共通する所なきを云

つたものである。けれども之では餘りに現實離れのしたものとなる。未來と雖も決して空虚からは生じない。矢張過去の残した材料を用ひて構成さるべきものである。既に存在してゐる事物の状態と全然反對に造られた理想はどうにも實現のしやうがあるまい。其の根柢が事實の中に無いのだから。且過去には過去としての存在の理由が明かにあつたのである。若し正常な要求に應じ得ない様なものであつたならば疾くに全く消滅し去つてゐるべき筈である。何時までも連続して來る道理がない。故に生活上の必要を無視しない限り全然白紙の状態などの出來よう譯がない。教育學が多くの場合に所謂理想郷式文學の形のものばかりであつた理由も之で明かである。若し兒童がルソーやペスタロッチの考へた方法で嚴格に教へられるとすれば誠に可哀さうなものであらう。尤も之等の理想郷も歴史上には相當重要な役割を演じてゐる。即ち其の純眞なる點が強く人の精神を刺激して人をして奮起せしむるの效があつたのである。けれども其の利益には又種々の不便が伴ふ。加之各教師が日々

の授業を考へて之が指南たらしめんが爲に要する所の毎日の教育學に對しては夫が偏狹な熱烈な魅惑的なものであるよりも寧ろ成るべく筋道の立つた手近な現實の意識及び當然面接すべき幾多困難に對する極めて明瞭な意識であることを要する。而も此の意識は正確なる歴史的研究に依つて始めて得られる所のものである。

三、何時の代の教育に對しても其の目的とする所を決定し得るものは唯教育史と教育學史とあるのみである。けれども其の目的を實現せんが爲の手段を見出さんとすれば唯心理學に頼る外はない。

或る時代の教育學の理想は何よりも先づ其の時代の社會状態を説明するものである。然るに此の理想を實現せんが爲には又兒童の意識を之に適合せしめなければならぬ。ところで其の意識には又意識獨特の法則がある。此の法則を明かにしてからでなければ意識を動かすことは出來ない。故に從來の如き經驗的摸索を出來得る限り脱却して、之を最少限度に縮小しようといふ教育學の目的を果さんが爲にはど

うでも先づ此の法則を知らなければならぬ。そこで一定の方向に向つて發達するやう其の力を鼓舞する爲には又之を動かす所の原動力は何であるか及び其の原動力の本質をなすものは何であるかを明かにする必要がある。かくの如くにして始めて意識的に適宜の處置を施すことが出来るのである。例へば愛國心もしくは博愛心を兒童の心に眼覺めしめんとする場合、若し吾人が兒童の心内に起る所の意向・習性・慾望・情熱等それ／＼特異の條件の下に各々その姿を取つて現はれる之等總ての心理現象に對して完全な正確な概念を有つてゐれば、夫だけ都合よく生徒の道德感を前者なり又後者なりへ向はせる事が出来るのである。單に意向だけでも其の中に快不快の經驗の結果より成るものを見ると、其の反對に未だ此の如き作用を伴ふ感情状態以前の或る初な事實を見るとによつて其の作用を規定する爲に取る所の方法はずつと異つたものとならなければならぬ。而して之等の問題を解決すべき立場にあるものは即ち心理學である。もつと適切に云へば兒童心理學である。故に

心理學は教育の目的を決定する爲には無能力であるとしても、其の手段を確定する上には重用なる役割を演ずるものたる點に於いて疑は無い。且如何なる手段と雖も兒童が異れば適用を異にするのが當然であるから、知識の程度性格の相異に従つて常に其の取扱に誤なきを得しむるものは矢張心理學の教ふる所でなければならぬ。けれども不幸にして吾人が此の未解決の問題に對し十分満足な状態に置かれ得る日は未だ前途遼遠である。

然るに此處に教育學者の爲に特に重要な一の心理學がある。團體心理學が之である。一クラスは一小社會である。之を導くのに單に互に相關せざる分子の集團とのみ見るのは誤である。クラス中に於ける兒童の働は其の單獨なる場合と同じではない。感じも考方も異つたものとなる。クラス中に在つては特に感染の現象、團體的背徳、相互刺激及び善き意味の感激等の現象が盛に起る。故に其の或るものは之を抑へ或るものは之を利用するやう豫め判別する事が出来なければならぬ。

けれども此の科學も未だホンの初步に屬するものであつて唯今日以後に於ては決して忘れる事の出来ない重要な命題の一種をなすものであるといふまでである。

教育學的考察を覺醒し開發すべき主要なる學術は大凡以上の如きものである。要するに教育學に對して其の研究法の抽象的法典を制定するといふよりも——此の企は思索の様式としては餘りに複雑であつて迎も満足な形に於ては實現出來まい——寧ろ教育學者たるものは如何なる態度を取るべきものと見ゆるかを指示する方を選ぶべきものゝ様である。適當なる精神的態度といふものは其の取扱ふべき諸問題に直面して見て自ら決定するものである。

### 第三篇 教育學と社會學

## 一 教育の目的と社會學

近年まで——例外はホンの指折數へる位に——近代教育學者達の殆ど總てが一齊に教育を以て全く獨立の一事業と思惟し、従つて教育學を以て唯、心理學より派生した一系とのみ見てゐた。カントもミルもスペンサーも同様に皆教育の目的は各人をして一般人類としての本性を發揮せしめ、且出來得る限り其完成を期せしむるに在るとしてゐたのである。而も彼等にあつては教育はその特徴としてあらゆる人類に平等を施され得るものであつて、其の依存する社會にも歴史にも何等制約される所なしと云ふのが明白なる眞理であつた。だから總ての教育學者は擧つてこの抽象的な唯一の理想の確定に努めたのである。彼等に從へば人には總てその形式・内容ともに全く一定した或る本質があつて、あらゆる教育學的問題は如何にして此の本質の上に所謂教育的の効果を及ぼす事が出来るかを究めるにあつた。勿論人が生れるや

否や直ちに夫で全きものとは誰も考へてゐない。出生より成熟まで緩漫な經過の間に次第に發達するものである事は云ふまでもない。けれども彼等はこの發達を以て單にその潜在力の實現とのみ見るのである。即ち精神的にも肉體的にも既に兒童の身中に保有されてゐる或る先天的勢力が徐々に發現し來るものに過ぎないと考へてゐた。故に教育者は自然の作品たる人間に對して何等本質的なもの、附加をなすものでない。即ち何等新しい創造をなすものでない。唯、その職とする所は人をして無活動の爲にその實力を萎縮せしむるが如きことなく、常にその順當なる進路を示し、且その發達をして餘りに緩漫ならしめざるに在つたのである。故に時間と場所との制約即ち社會的環境の如きは教育學上何等相關せざるものであつた。そして人はその發展すべきあらゆる萌芽を悉く自己の身中に具有してゐるのであるから、その發展が何時如何なる方面に向つて如何やうに導き出さるべきかを決定し得るものは唯その人自身のみと云ふことになる。其處で最も緊要なる問題はこの天賦

の能力は抑、何であるかを明かにするにあつたのである。然るに個人を研究して之を叙述し説明するものは即ち心理學である。故に心理學が教育學の總ての要求を満し得る唯一のものと見られたのである。

不幸にして教育に關する以上の見解は歴史が吾人に教ふる所の事實とは明かに矛盾するものである。以上の如き意見の其のまゝ實行された國は世界何處にも無い。第一、總ての人類に普遍的に有効なる教育など、云ふものは一もない。反對に何れの社會にも種々異つた教育の系統が同時に存在して並行して行はれてゐたのである。社會が部族的に形作られてゐる場合には教育は各部族によつて異つてゐる。婆羅門の教育は首駄羅の教育ではない。中世期に於ける小姓の受けた教育は騎士としてのあらゆる技術を授けられたのであつたが、同時代の農民は纔に算術・唱歌・文法の初步を其の屬する所の小教區の學校に於て授けられたのみであつた。今日と雖も社會の階級もしくは地方によつて其の教育に相違のあるのは明かである。都會の教育は

田舎の教育とは同じでない。ブルジョアの教育はプロレタリアの教育と異なる。但し之等の相違は何れ消滅すべき不都合なる舊制度の遺棄に過ぎないと云ふ人があるかも知れない。けれども此の意見は忽ち破れて了ふ。今日子女の教育が地方もしくは両親と云ふやうな全く偶然の事情によつて先後あつてならない事は云ふまでもない。因つてこの點に關しては道德上更に不足なき進歩を遂げ得るとしても、夫が爲に教育も亦更に一層劃一的なるものとなると云ふやうな事はあり得ないことである。縦し兒童が少くとも大體に於てその盲目的傳統に支配される事なき時期に到達し得たとしても、猶その職業による精神上の相違が又教育上に大なる差等を生ずる原因をなすものである。由來職業には何れもその特有の分野が存在してゐて、其處では總て一定の物の見方をする或る觀念・習慣もしくは型とでも云ふやうなものに支配される所の獨特の知識及び特異の才能が必要である。従つて兒童はその應て就職すべき業務に關する準備を要するものである。故に彼等が或年齢以上に達した場合

には其教育は最早や總ての兒童に同様と云ふことは出来ない。吾人が諸文明國の教育に於て何れも次第に分化し専門化し行く傾向あるを見る所以である。而もこの専門化は日と共に益々その期を早めつゝあるのである。けれどもこの多様化は吾人が常にその存在を認容し得る所のものであつて、決して不當なる差別觀の上に立つものではない。而もその間の差異は決して些細なものではないのである。若し絶對的平等の教育を見出さんと欲するならば、夫は何等差別と云ふものゝ存在しなかつた歴史以前の社會にまで遡らなければならぬ。而も此の如き社會は考へられる以外には決して再び人間の歴史に現はれて來ないものである。

然るに此の専門教育は決して個人を目的として組織されたものではない。尤も時には此の教育が結局ある個人の爲に特に彼に固有の而も彼の仕事にのみ必要な或る特殊の才能を發展せしむることゝなる場合はある。この意味に於て教育は個人の本性の實現に資するものであると云ふことは出来る。併乍ら此の如きは單なる一例外

に過ぎないこと明かである。吾人の取るべき職業は決してその知的もしくは道徳的天賦によつて運命づけられてゐるものではない。近代人は殊に多方面である。何れの仕事に對しても同様に堪へ得る能力を持つてゐる。故に夫が或る形式に従つて専門化されたからと云つて、是を以て特に本質的であつたからといふ理由にはならない。即ちその本性の致す所ではないのである。然らばその原因は何れに存するか。社會である。社會が自己保存の爲にその成員に對して、種々なる業務を要求するのである。社會がその固有の手段たる教育の方法によつて、自ら要する専門の働手を養成する所以は此處に存する。故に總ては社會の爲である。従つて教育の専門化も亦社會の致す所である。

然るにこの専門化した教育は吾人を人類としての完成の域に導くものであるかと云ふに決してさうでない。却つて不具者の養成をなすものである。此の點に於ては彼の個人の特質と一致した場合と雖も同様である。即ち吾人が自己の業務に必要な

る能力の發達を計る場合に於ても、是が爲には他の諸能力は皆無用となつて遂に魔痺して了ふものである。即ち自己の性質中の或るものは總て棄却し去らざるを得ない。例へば人は個人としては考へるよりも寧ろ働くべきものである。人は生物である。生命は活動である。活動能力は他の何物よりも本質的のものでなければならぬ。けれども社會が進んで其の知識生活が一定の程度まで達した場合には、必ず其處に考へることのみを専門として世に盡す人が無ければならない。然るに思惟の發展には動作を避けて反省に努め、與へられた問題は之を行爲から分離せしめなければならぬ。かくてあらゆる活力が悉く思惟に變へられて了ふ所の不完全極まる一性質が出來上る。而して此の性質は夫が如何に缺點だらけのものであらうとも所謂科學の進歩の爲には實に決定的作用をなすものである。人類の組織を抽象的にのみ分析してゐた者にとつては、人がその本質とまで見なされてゐた所のものを、かくまでに變化し得るとは全く意外の出來事であらう。況や教育がこの變質を有効なら

しめる爲に必要な準備をなすものであらうとは。

併し専門の教育が如何に重要であるにしても夫は教育の全部ではない。専門教育そのものも夫だけでは全うすることが出來ない。何れに之を見るも専門の教育が互にその分化を始めるのは、或る一定の時機からであつて、夫以内にあつては總て相混淆してゐる。即ち總て共通の基礎の上に立つてゐると云ふことになる。何れの國民にも必ず一定の思想・感情及び習慣がある。之は總て教育によつて全兒童に平等にその屬する社會の階級に於て教へ込まるべきものである。一般に教育として認められてゐるものは此の普通教育のことである。完全に教育の名によつて呼ばるべき價値あるものは是だけのやうである。世間もこの教育を以て一切の教育の上位に置いてゐる。故に世人の主張する所の如く、教育が人といふ概念の中に收められてゐるものであるか、又その概念から演繹出來るものであるかどうかを知る爲には此の普通教育が殊に大切な譯である。



實を云ふと夫では問題が歴史の教ふる教育制度の全般とは關係しないこととな  
るが兎に角教育の制度がその時代の社會組織と離るべからざる關係に在る事は至極  
明瞭な事實である。羅馬にその貴族と平民とに關係なく羅馬人全體に共通の教育が  
あつたとすれば、夫は本來羅馬風といふ特徴を持つた教育であつたのである。そして  
夫が市の全組織と連帶的のものであつて、同時にその基礎を成したのである。羅馬  
に就いて吾人が語る所の此の言葉は又之を歴史上のあらゆる社會に對して繰返すこ  
とが出来ぬ。何れの國民にもその國固有の教育が存する。夫が政治・宗教及び道徳上  
の制度と同様にその國民のタイプの規定に貢献する。即ち教育はその國民的の特徴の  
一要素をなすものである。かくて教育が國と時代とによつて異なる所以、一方で個人  
の人格をすつかり國家に委任する習慣を養ふかと思へば、他方では全く反對に何れ  
も個性の明かな自動自律の人物を作らんとする所以、中世期には禁慾的、文藝復興  
期には自由主義、十七世紀には文學的、現代に於ては科學的なる所以等の理解が出

來るのである。即ち錯誤の爲に人の本性もしくは欲求を輕んずるのではなくて、却  
つて欲求そのものが時代によつて變化するのである。精しくは人の欲求を繋ぐ所の  
社會的條件が常に同様でないからである。

然るに人は一種の無意識的反抗に依つて、過去に對しては容易に認める事柄でも  
現在殊に未來に向つては中々許さないことがある。希臘及び羅馬に於ける教育上の  
唯一の目的は希臘人・羅馬人を造ることであつた。従つて其の教育は總て政治・宗教・  
道徳及び經濟と相聯關するものであつた事は人のよく知る所である。

けれども吾人現在の教育はこの共通の法則より脱出して成可く社會の偶然性との  
直接交渉を少くし遂には全く之より逃れ去らうと心掛けてゐるのである。「吾人は兒  
童をして市民たらしめる前に、先づ人間たらしめなければならぬ」とは常に繰返  
される言葉ではないか。恰も吾人の性格は夫が理論上團體以前のものであるから當  
然團體以外に立つものでなければならぬと云ふやうに。

けれども數世紀に亘るあらゆる社會制度の特色を見ると、教育の性質が又この社會制度と全く同様の變化をなしてゐる事は實に一種の奇蹟ではないか。そして此の變遷の終つた時に始めて教育が眞の公共的事業となりかけたことは一層不思議に見えるであらう。佛蘭西のみならず全歐洲に於て、教育が直接國家の支配・監督の下に置かれ始めたのは皆前世紀の末葉からである。勿論その目的とする所も往時差別の原因をなしてゐた地方的もしくは人種的條件を次第に脱却して、一層一般的・抽象的なものとなつて來たのである。けれども其の目的の本質は矢張依然として社會的である。吾等の兒童に先づ全人類に共通なる性質の發達せん事を要求するものは社會である。社會は又吾人教育者をして此の任務を悟らしめんが爲に輿論の形に於て精神的に吾人を壓迫して來るのみならず、社會自身・國家自身が、今述べた如く自ら此の仕事に携はるものである。社會自身が之迄に手を盡す以上その是を重要視してゐるものである事は見易き道理である。而して現代の社會が要求する如き市民を提供

し得るは唯、廣義の人間の教養のみである。何となれば現代歐洲の列國は何れも廣大なる領土を掩有し、雜多の民族を糾合し職業が無限に分化してゐるのであるから、其の成員たる各個人の間には一般人類としての性質以外何等相通する所なきまでに各人相異つたものとなつてゐるのである。故に彼等には凡て社會的協和の上には必ず缺くべからざる同種性さへも、唯、その互に相似たもの即ち同一人間であると云ふ點に於て之を滿たし得るのみである。換言すれば是ほど分化した社會にあつては最早や人間通有のタイプ以外別に團體的類型なるものはあり得ないのである。若し此の通有性にして何等か缺くる所を生じ、且往時の各州獨立主義の復興をでも見るやうな場合が現れたとすれば、列國は忽ち四分五裂遂に自ら解體するに至るであらう。されば現代の教育學上の理想が現代社會組織によつて説明されることは羅馬・希臘の教育理想がその市の組織によつてのみ説明出来るのと全く同様である。故にもし現代の教育が已に狹義の國家的のものでないならば其の原因は矢張現代國家の組

織の中に求めらるべきものである。

且社會は人間のタイプを整へて教育者が常にその養成に努むべき模範の品位にまで仕立て上げるのみでなく、其のタイプを構成するものも亦社會である。社會は自己の要求するまゝに此の典型を作り上げるものである。何となれば此の典型を以て人の本然に具ふる所のものであるとか、適當の視察を用ひて發見せらるべきものに過ぎないとか、發見せられた芽生の最高程度の發達を考へて、想像の力を以て之を修飾したまでのものであるなど、考へるのは總て誤であるから。教育によつて實現せしむべき人間は自然の作つた人間とは違ふ。社會の望みに副ふやうな人間である。社會はその内部調和に必要な人物を要求するのである。之を證明するものは吾人の人間に關する概念が社會によつて相異なる點である。何となれば古人も亦吾人と同様その子女を人間とする考であつたのである。若し彼等にその仲間が外國に於て人となるのを嫌つた事があるとすれば夫は彼等の眼には唯、その自國の教育のみが眞個

の人間を作り得るものと見えたからである。唯、彼等の人間に就ての考方が我々の考方と違つてゐたまでである。社會の組織内に起る變化はさして重要でない事柄でも總てその反動として人の自ら作る所の觀念の上にそれだけの變化を來すのである。そこで若し生存競争の激しくなるにつれて職業の分化が益々甚しく同時に就職者の専門化が愈々著しく且早められると云ふ場合には普通教育の範圍が必然的に制限を蒙ることとなり従つて人間のタイプがその本質に於て貧弱となる譯である。近頃文學的の教育が人間としての總ての修養上最も根本的な要素の一と考へられるに至つたのは、將に専門教育の外又教育なからんとする時代の近づきつゝあるを證するものではあるまいか。若し又吾人の能力に或る階級が認められるならば、即ち若し夫が認められて吾人が夫に一種の首席權を與へ、従つて之を他よりも一層發展せしめなければならぬとすれば、夫は其の地位がその能力に固有のものであるからでも、自然が永久にかくその順位を固定したからでもない。唯、その能力が社會に對して

より高き價值を有するが爲である。従つてその價值の順位が社會と共に必然的に變化する以上、唯その能力の階級のみが獨り何れの時代にも同様であるといふ道理がない。昨日は勇氣が總ての武徳と共に最高地位に在つた。今日は知識もしくは考察力が之に代つた。明日は繊細なる藝術的趣味又は感觸とも云ふべきものが之に代るであらう。かくして今日も猶昔日の如く教育學上の理想はその細目に亘るまで總て社會の造る所である。吾人を吾人が到達すべき人間の姿に描いて呉るものは社會である。そして其の姿の中にあらゆる社會組織の特徴が反映するのである。

## 二 教育の本質と社會學

要するに教育の唯一若しくは主たる對象は個人もしくは個人の利益ではない。教育は社會がその固有の存在條件を永久に新たならしめんが爲に設くる所の手段である。社會はその成員の間に十分の同種性がなければ存在することが出来ない。教育

は社會生活に必要な根本的の類似を豫め兒童に植ゑつけて置いて此の同種性を永續せしめ鞏固ならしめるものである。併乍ら又一方そこには何等かの相異がなければ總て協同といふことは不可能である。そこで教育は又自ら分化し専門化することによつて必要な差異の存續を保持するものである。故に教育は年少者を適當に社會化して行く上の二方面の何れか一より成ることとなる。人間には誰にも唯、抽象的に區別出来るのみであつて、而も決して否定することの出来ない二の事實が存在してゐる。その一は吾人自身のみが關係し、吾人の個的生活にのみ關係ある精神上の事實であつて、吾人の所謂個人的存在が即ち是である。他の一は思想・感情及び習慣の一體系をなすものであつて、之は個人ではなく一の社會もしくは吾人の屬する各種の團體的意義を有するものである。即ち宗教上の信仰、道德上の信念及び習慣、國民的もしくは職業的傳統、各種の團體的意見等が之である。之等全體が所謂社會的存在を形作るものであつて、此の如き存在を各人の上に齎すこと其のことが即ち教

育の目的なのである。

且その大なる職務及び顯著なる影響の最もよく現れるのも是がためである。何となれば此の如き社會的存在は、人間生來の機關の中には全然與へられてゐないのみならず、自然的發達によつても亦現はれては來ないものである。政治的權力に服従するとか、道徳上の規律を重んずるとか、犠牲・献身といふやうな事は人の自然に有する傾向ではない。人間本來の性質中には社會の偶像たる神に對して、その下僕となつて之を禮拜し、身を捨て、も之を尊敬するなど、云ふやうに定められた規定は決してない。彼の偉大なる道徳的制裁力を生み出して人をして其の前に跪かざるを得ざらしむる所のものは實に鞏固なる社會そのものである。若し遺傳に負ふ所の漠然たる性向を除いて考へたならば、兒童がその生活に入るに當つて有する所のものは唯、個人的なる性質のみである。故に社會は云はゞ新參者ある度毎に新たに建設し直すべき殆ど荒蕪の平原に臨むやうなものである。社會は最も迅速なる方法によ

つて之等利己的・非社會的なる新參者を道徳的・社會的なる生活に導くべき或る他のものを附加しなければならぬ。此處に至つて教育事業の何物たるかも、その重要な所以も總て明瞭となる譯である。即ち教育は個人の組織を、その人の性向の指示する方向に向つて發達せしめようとするだけではない。個人の中に新たなる人間を創造するのである。而も此の人間は吾人の内に存するあらゆる善きものと、人生に對して價值と品位とを與へる一切のものとから造られるのである。此の創造力が即ち人間教育の特權である。その他は——若し兩親によつて強ひられる所の仕込をも此の名を以て呼び得るならば——總て動物も之を受ける。即ち之によつて能く動物の心中に眠つてゐる本能の發達を促すことが出来る。けれども夫は決して新生活への仲間入といふ譯ではない。彼等に具はつた技能の演出を容易ならしめる事は出来るのであるが、其處に何物をも創造するものではない。母親が導けば子供はより速かに飛び且つ巢造ることが出来る。けれども彼等一個の經驗で發明出來ないやうな

ものは何物をも學ばない。即ち禽獸は全く非社會的の生活をなすか、若しくは各自その有する所の生來具つてゐる機械的本能によつて極めて單純な社會生活をなすに過ぎない。故に彼等にあつては教育はその本性に對して何等本質的なものゝ附加をなさぬ。彼等は團體生活にあつても個體生活と同様にその本性だけで十分である。所が人間はその社會生活に要する各種の才能が餘りに多く且複雑である爲に、逆も之を吾人の一身の組織の中に肉體化し、機械的性質に物質化して置くなどゝ云ふことは出来ない。故に之を遺傳の方法によつて一時代から次の時代へ傳達することが出来ない。依つて此の傳達の任務を負ふものが即ち教育といふ事になるのである。

何處の社會にも大抵古代よりの禮式と云ふものがある。之は人間の教育の特徴を示すと同時に、頗る早い時代から教育に關する意識の存在してゐたことを證するものである。元服の禮の如きはその好例である。此の式は年少者がその受くべき教育の一通を了へた時に行はれる。即ち第一期の教育が之で終つたのである。だから古

人はこの式によつて其の部民たるべき最も基礎的な信念と最も神聖な儀式とを教へてその教育の閉目としたのである。一度この式に臨んだ者は之より皆その社會の一員となる。そして之まで自己の周圍を守つてゐた多くの婦人の中を去つて始めて軍隊の中に席を有することゝなる。同時にかくて全く新しい一個の人となり得たのだと考へるのが之等諸民族の間に普通の信念である。そして其の人の人格は認められ名前は改められる。その名は既に單なる口頭の符徴ではなくて、その人格に缺くべからざる一要素をなすものと考へられてゐたことは人のよく知る所である。即ち元服を以て人の第二の誕生と考へたのである。當時の幼稚なる精神状態よりしては、此の變化を象徴的に見て、或る精神的な原理即ち一種の靈魂とも云ふべきものが新たに個人の中に肉體化したものと想像したのである。けれども以上の如き神話的形式を離れて考へて見れば其の象徴の下には彼の教育がその目的として人間に或る新たななるもの即ち社會的存在を創造するにあると云ふ觀念が朧げながらも窺はれるで

はないか。

併乍ら彼の所謂徳性なるものは人に禁慾を強ひ、自然の行動を束縛するものであるから、確かに外來の刺激に依つてのみ生ずべきものと考へられよう。けれども人の本性の中には、猶夫以外自から尋ね求めんと欲する所の或る何物かゞ存するではないか。即ち人の行動をして常に事物の本性に適合せしめんことを求むる所の種々の知識及び總て人の身體の健康と精力とに影響ある體格の如きが之である。知識に對しては教育は少くとも是をその自然の發達を早め個人をして比較的完全な状態に達せしめるだけの事は出来る。けれども之は元來個人の意向の存する所であつて、社會の協力は唯、その速成に資するまでゞはないかと云ふ意見がある。

けれども外觀は兎に角何れの國に於ても教育は先づ外的要求即ち社會の求めに應ずるものであると云ふ事を十分明かに示すものは、以上の如き知識及び體格等が未だ少しも開拓されなかつた社會のあることゞ、社會によつて之等に對する理解が頗

る異つてゐたと云ふことゞである。一體知育の利益といふものは一般民衆には中々認められない事であつた。今日吾人の之ほど重んずる科學即ち批判的精神なるものでも永い間猜疑の眼を以て見られたのである。心の貧しき者は幸なるかなと稱へられた一大教義のあつたことを知らない者はあるまい。知識に對するこの無頓着を以て特に人の本性に背いて人爲的に設けられた教であると言ふ見方は避けなければならぬ。人はその屬する社會に於て必要が感じられてゐない限り決して學問に對する欲望などを持つものではない。生きんが爲には唯、その畏敬すべき傳統を大切にすればよいのである。然るに傳統は思惟や考察の眼を覺ますものではなく、寧ろ之等を排斥せんとするものである。體育にあつても亦之と異るところはない。社會的環境が一般公衆の心意を禁欲的に傾かしめた場合には體育は自ら輕んぜられる。中世期の學校に於て現はれた状態が稍、之に似てゐる。同様に世論の變遷につれて同じ教育でも又頗る異つた意味に理解される。スバルタに於ては體育の目的は各人をし

て特に困苦に堪へしむるにあつたが、アテネに在つては人の容貌を端麗ならしむる爲であつた。騎士の時代にあつては之によつて敏捷輕快なる戰士を養成せんとし、現代に於ては單に衛生の目的を有するのみであつて、是によつて過重な知育よりする種々なる危険を防止せんとするまでである。人はこの最も自然な肉體的資格でさへも、猶之を社會が希望する場合の外は決して自ら求めるものでなく、而も社會の命するまゝの様式に副はんことを希ふものである。

心理學は不完全ながらも教育の手段を提供するものであることは已に周知のことであらう。けれども個人の爲に教育によつて實現さるべきその理想を描いて呉るものは社會であると云ふことは已に説明した通りである。のみならず個人的性質の中には一定の傾向といふ様なものもなければ、理想に對する憧憬の芽生らしい先在的或は内在的の形と見得る一定の状態と云ふやうなものも無い。と云つて個人の中には極めて普遍的な能力、即ち夫なしには理想の實現が不可能であると云ふ様なさう

云ふ才能までも存在しないと云ふのでは勿論ない。人が身を犠牲にすべきことを學び得るは、夫が不可能でないからである。科學の教に従ふことが出来るのも、夫が不適當でないからである。吾人は世界の一部をなしてゐるものであると云ふ點から見れば、吾人も亦吾人以外の他の事物と全く同様の資格である。故に吾人の中に公平無私なるべき非人格性が存在してゐるのである。同様に又吾人は考へるものであるといふ點から見れば確かに知識に向ふ性向を有つてゐるものである。併乍ら是等各種の性質が相混淆してゐる漠然たる賦性と、夫が社會の影響によつて或る決つた特色ある姿を取つた場合との間には一の深淵が横はる。如何に鋭い分析を行つても其の漠然たる萌芽の中に、夫が一度社會によつて育まれた以上必ず現はす所の將來の姿を豫め發見すると云ふ事は全く不可能である。何となれば社會は其處に缺けたる特性を補ひ又何物かを添加するのであるから。即ち其の社會に特有のエネルギーを賦與して其の萌芽の姿を改め未だその中に含まれてゐなかつた結果へと導いて行



く。故に個人の意識が吾人にとつて既に神秘なものでなく、又心理學が完成して完全な科學となる時が來たとしても、猶心理學は決して教育學者に對して其の求むる所の目的を示して呉るものではないのである。唯、社會學のみが之をその依存する社會の状態と結着ける事によつて理解の助をなすものである。混亂した輿論の爲に教育がその標的を見失つたと云ふやうな場合に、之が発見の助をなすものは矢張社會學である。

### 三 教育の手段と社會學

社會學の職分は教育の目的を決定するものとしては優れた地位に在るけれども教育の手段を選択する上には如何であらう。

心理學がその權能を恢復するのは此處である。教育學の理想は何よりも先づその社會の要求する所を示すものであるけれども、夫が實現されるのは個人によつて個

人の中に行はれなければならない。夫が單なる精神上の概念もしくは社會の成員等に與ふる空しき命令に止まらない爲には、是非とも兒童の意識を理想に向はしめんが爲の手段を発見しなければならない。然るに意識には意識獨特の法則がある。之を知らなければ意識の制御は困難である。少くとも經驗的模索を避けて之を最小限度に縮少せんとする教育學の目的に副ふ事は出來ない。そこで一定の方向に向つて發達するやう意識の力を鼓舞する爲には又之を動かす所の原動力及びその原動力の本質が何であるかを究めなければならない。かくしてこそ始めて意識的に適當なる影響を兒童に向つて與へることが出来るのである。例へば愛國心もしくは博愛心を眼覺しめようとする場合には兒童の心中に現はれ得る意向・習性・欲望・熱情等その依存する條件或はその取る所の姿によつて吾人が種々に呼びなす之等諸現象の全體に關してより完全なより確實な概念を有すれば有するほどの生徒の道德感に愛國心なり博愛心なりどちらの方面へでもよりよく導くことが出来る。單に意向だけでも

其の中の同種のもの、作つた快不快の經驗の結果を見るのと、其の反對に未だ此の如き作用を伴ふ感情状態以前の初な事實を見るのみに依つて、其の發達を規定する爲に執る所的手段はずつと違つて來なければならぬ。而して是等の問題を解決するものは心理學である。もつと適切に云へば兒童心理學である。故に教育の目的を規定することは心理學の權限ではないけれども、其の手段を講ずる上には、重要な役割を演ずるものたることに於て疑ひはない。且如何なる手段と雖も兒童が異ればその適用を異にするのが當然であるから、種々なる性格及び知識程度の者に對してその取扱に誤なきを得んが爲には矢張心理學の助を借らなければならぬ。併し乍ら不幸にして吾人がこの問題に對して眞に満足を得るの日は猶前途遼遠といふの外はないのである。

故に心理學の教育學に對する貢獻を認めないなど、云ふことは問題とはならない。けれども其の限界を定めることは出来る。但しその範圍即ち教育の爲に一條の

火光を捧げ得る範圍の問題のみに就いても矢張社會學の協力を俟たなければ到底何事も出来ない。第一、教育の目的が社會的であるからには、其の目的を達すべき手段も亦社會的特色のものでなければならぬ。實際如何なる教育制度でも時の社會制度と類似でないものは一も無い。總て之を縮圖した形の特色を表はしてあるものである。學校には社會に於けると同様の紀律がある。生徒の義務を規定する所の法則は成人の行爲を示定する所のものと比較することが出来る。前者に對して行はれる賞罰は後者を制裁する所の責罰と類似のものである。吾人は兒童に對して整備した科學を授ける。けれども科學は整備すれば必ず傳へらるべきものである。決して之を生み出した人の腦裏に收められただけで終るものではない。必ず他に傳へられると云ふ條件の下に於てのみ眞に價值あるものとなるのである。然るに夫が社會の組織のあらゆる織目に傳播する作用は生徒が教師から受ける所の授業とその性質に於て何等異なる所がない。且學者を目して一代の師表と呼びその下に群る集團を表すに

學派の名を以てするではないか。その他かくの如き例は限りがない。要するに學生生活は社會生活の萌芽であり、社會生活は學生々活の結果もしくは開花とも云ふべきものであるから一方の作用に要する所の主なる過程が他方には見出されないと云ふことは無い筈である。此處に於て吾人は社會學即ち社會制度に關する科學を教育制度の實狀を理解し、その理想とする所を付度する上の補佐として期待することが出来る譯である。されば社會に關する知識が豊富となればなるだけ其の縮圖たる學校に於ける一切の過程を十分に理解することが出来るのである。是に反して愈々手段の決定といふ場合に如何なる注意如何なる程度に於て心理學の教ふる所を利用すべきかは已に人の知る所である。唯、心理學だけでは此の事業の構成に缺くべからざる要素の提供が出来ない。何となれば此の事業の標準はその定義の示すが如く個人ではなくて社會の中にあるのであるから。

社會狀態の影響する所は猶之には止まらない。手段に關する概念も亦その提供す

る所である。何となれば目的の性質中には既に手段の性質も亦幾分含まれてゐるものであるから。例へば社會が個人主義的傾向に進みつゝある場合には總て個人を没却して、その自發性を壓迫するやうな目的を有する教育手段は悉く許すべからざる外道の所爲として見えるであらう。之と反對に一時的もしくは連續的の事情により人民全體が嚴肅なる一致協同の必要を感じた場合には、知覺の自由を極度に煽動するやうな者は悉く放逐されて了ふに相違ない。實際に教育法の大系が根本的に改廢されたと云ふやうな場合は何れも、以上の如き社會的趨勢の何れかに負ふものである。中世期に於ける方法に對してすつかり新しい方法を取つた文藝復興期は決して之を心理學的發見の結果に負うたものではない。歐洲諸國の社會組織内に突發した事變の爲に世界に於ける人類及びその地位に關して新たな概念が現れたからである。十八世紀の終もしくは十九世紀の始に當つて教育學者達が從來の抽象的方法を捨て、新たに直觀的方法を取るに至つたのも、亦同様に時代思潮の影響であつた。

バセドールもペスタロッチもフレーベルも皆大心理學者ではなかつた。彼等の奉じた教義とも云ふべきものは、第一自由に對する尊敬壓迫に對する畏怖、次に人類殊に現代個人主義の基礎をなすべき兒童に對する愛であつた。

人が教育であると思ふほどの事は、何れも此の特色を備へないものはない。その目的と手段とが問題となれば、答は必ず社會の必要に應ずるものとしてある。その説く所は必ず社會的觀念及びその意識である。勿論個人の利益も亦その中に存するのである。吾人が吾人の中の最も善き所を教育に負ふものであることは既に認められてゐる。而も夫等が吾人に取つて最も善きものであるのは夫が社會的起原のものであるからである。されば社會の研究は絶えず新しく繰返さなければならぬ。教育學者がその理論の原則を發見し得るは唯、其處だけであるから。心理學はその原則を兒童に適用するに當つて吾人の執るべき最良の方法を示すまでである。決して原則の發見に役立つものではない。

最後に附加へて置きたいのは、若し社會學の見地が特に焦眉の必要として教育學の上に適用された時代及び國があるとすれば、夫は取りも直さず現代の吾が佛蘭西である。十七世紀に於けるフランスの如く社會が比較的鞏固な一時的にもせよ平靜な状態にあつた場合、従つて教育の組織も安定して一時的にもせよ別段の意見などに見當らなかつた時に當つては、切實な問題としては唯、實行の件だけである。目的に關しても手段に就いても何の疑問も起らないのであるから、問題となるのは最良の實行方法だけである。而もその解決は心理學の擔當する所のものである。けれども此の如き知識及び道德上の安心は既に吾々の時代ではない。そして是が現代の悲哀であると同時に又誇である。現代社會が受けた若しくは受けつゝある根本的の變化は國民教育の上にも亦同様の變化を要求してゐる。併乍ら吾人がその變革の必要を十分に感知し得た時でも猶その變革の如何なるものであるべきかは明かでない。個人もしくは一部の人の信する所が如何様であらうとも輿論の向ふ所は容易に捕捉

出来るものでない。故に教育の問題も亦最早や十七世紀の人達に於けるが如き安定のものではない。即ち既に存する所の意見の實行ではなくて、吾人を導く所の理想そのものを發見するのが問題である。教育の生命の源泉たる社會にまで遡らないで如何にして之を發見することが出来よう。研究すべきは社會である。知るべき社會の要求である。満たさなければならぬものが社會の要求であるから。そこで吾人自身の中を見るだけでは吾人の到達すべき眞の姿を見誤り自身及び自身の周圍を導きつゝある運動に對しても何の理解も得られない。故に曾ては社會學的研究が教育者にとつてはさして必要でなかつたとしても今日に在つては最早やこの私の意見を以て單なる先入觀念に屈從したものと、自己の一生を捧げた學問に對する溺愛の致す所など、考へる人は決してあるまい。と云つて社會學は既に吾人の爲に唯、その使用を待つのみと云ふやうな全く決まつた方法を授けることの出来るものであると云ふのでは決してない。けれども其のやうな學問が何か他にあるであらうか。唯、社

會學のみがより多くより善きものであると云ふまでである。即ち吾人の最も必要とする所のものを提供する事が出来ると云ふのである。故に吾人は之を一體系の指導概念と呼びたいと思ふ。即ち吾人の實行の樞軸をなし且之を支ふるもの、吾人の行爲に意義を與へ且之を努めしむるもの、要するに教育をして効果あらしむる必須條件をなすものである。

第四篇 中等教育に就いて

## 一 考察の必要

諸君、私の仕事は諸君に職業上の技術を授けようと云ふのではない。技術は練習によるものである。諸君の將來學ぶ所は即ちそれである。然るに如何なる種類の技術と雖もその目的及び方法に就いて少しも考察を用ひない場合には其の技術は直に盲目的の經驗に墮して了ふものである。諸君の考察を教育の上に導き諸君をして誤なく是に處せしめんことを期する……茲に私の任務の何たるかを悟ることが出来よう。教育學の研究は將來の教育者に對して其の手段と方法とを授けようとするものではない。其の職務に對して十分なる理解を與へようと欲するものである。

然るに此の研究には當然理論的性質が含まれてゐる。故にその實際に於ける効力に就いては或は是を疑ふものがある。けれども熟練と傳統とを以て足れりとし、是等に對しては何等考察による指導の必要を認めない時まで云ふ人もあるまい。人間

活動の全範圍に亘つて悉く科學・理論・考究即ち所謂考察が行はれて、深く究め明かに照されると云ふ時代に當つて、唯、教育の事だけが若し例外と云ふのであつては、夫こそ誠に不思議と云ふの外はあるまい。勿論是迄の教育學者達の各々自己の理論から割出した其の仕事を嚴密に批判して見たならば、其の組織は餘りに人爲的・抽象的なものばかりで殆ど現實に關係なく、先づ大した効果の期待出来ないやうなものばかりである。併乍ら是を以て教育學的考察を永遠に葬去り、其の存在の理由なしとの宣告を下すべき原由とすることも出来まい。但し中等教員だけは全くその位置の關係で特に此の如き考察に今更慣れなければならぬと云ふ必要はないと云ふやうに思はれてゐる。と云ふのは小學教師の方は彼等が受けた僅かな教育の程度では努めて其の職務の何ものたるかを考察して、其の執る所の手段の由來を明かにし、以て其の仕事に自覺あるやう奨励する必要がある。けれども中等教員に在つては是と異り、彼等は先づ中學に於て次に大學に於てあらゆる方法によつて其の精神を磨き

既に十分高雅なる訓練に慣らされてゐるのであるから、最早や此の如き注意は全く蛇足に過ぎない。是等の人々は直に學校に送つて早くその研究中に得た考察の力をその擔任するクラスに應用せしむべきである。縦し其のクラスは之迄に未だ何の豫備教育を受けてゐなくとも決して差支ないと云ふのである。

所が世間には人が職務の考察に關して中等教員に許す所の以上の如き才能に對して餘り有利な證明とはならない事實が存在してゐる。一體人の行爲のあらゆる形式に對して深い考察が行はれる場合には、その考察の進むにつれて從來の傳統が新來のものに對し次第に従順・寛容の態度を示すに至るものである。即ち考察は老熟に對する自然の敵手生れながらの仇といふ形である。技巧が次第に型に倣つて遂に動きの取れないものとなつて行くのを防ぐことの出来るものは唯、考察のみである。考察のみが技巧の呼吸を計らつて之をして周圍の事情や境遇の變化に應じて變化し進歩し、常に之と適應し得るやう必要な順應性・柔軟性を保たしむるものである。然る

に考察の味方は甚だ少く舊習のものは極めて多い。政治・經濟・道德等あらゆる方面のすつかり改つて了つた我が佛蘭西にどう云ふ譯か全く從前の通りで少しも改る事なく残り得たものがある。吾人が古典教育と呼ぶ所の基礎の上に立つ教育意見が之である。現代人と雖も物の眞髓に觸れない或る二三の附加物を除いては殆どチャールス大帝時代のジュスイト團體の思想と餘り相違の認められない思想に依つて教育されたものばかりである。だから論證的・批判的精神も吾人の學生々活に對しては別に著しい役割を演じたと思得る何物もない。

即ち人は或る範圍内にあつて其の考察に慣れてゐるからと云うて、他の組織の考察にも亦同様に適してゐると思ふのは誤である。著名の學者にして其の専門以外の事に關しては全く小兒の如き人が澤山ある。従つて或る方面には頗る大膽な革新家も他の方面に對しては全く無智の凡人として以外には考へることも働くことも出来ない單なる舊習の墨守者たることがある。總て吾人の考察作用を鈍からしむる先



入觀念なるものは夫々その關係する所の對象の種類に従つて異なるものである。即ち一方には全くその抵抗力を失つて了つたものが他方に對しては完全に之を保持してゐるとか、同一の精神でありながら或る點では十分解放されてゐるにも關はらず、他の點に於ては全然束縛されてゐると云ふ様な事が起り得るものである。私は一人の極めて勝れた歴史家を知つてゐる。此の人に對する私の記憶は今も尊敬と信賴とに充ちてゐる。けれども此の人の教育に關する意見は古のローランの理想に止ると云ふよりも寧ろ夫以下であつた。由來對象はその範圍毎に特異の様式により固有の法則に従つて考察さるべきものである。而も其の法則は即座に會得の出来るやうなものでなく、豫め研究の必要あるものである。實際教育上の事象を方法論的に考察しようとする態度及び準備の爲には單に纖細なる死語又は數學上の法則、古代及び近代の歴史的事實等を漠然と考察しただけでは十分でない。考察に就いての一定の方式は豫め相當の手引を要する一専門をなすものである。次の講義が之を證明する。

## 二 中等教育の分化と統一

以上の如き次第であつて見れば中等教員に對して特に認めらるべき特權といふやうなものは無い譯である。勿論彼等の教養に對しては敬意を表すべきものであるけれども、夫が爲に彼等には教育學的考察に目覺めしむべき必要が無いといふ理由はない。寧ろ或る點から見れば他よりも一層考察の必要を増してゐる位である。

第一、中等教育は初等教育とは別の意味に於て頗る複雑な組織を持つてゐる。組織が複雑となり複雑な生活をすればするほど是を指導せんが爲には一層考察の必要を増す譯である。小學校に在つては少くとも主義に於て各學級何れも唯一人の教師の手に導かれる。従つて其の施すところの教育には極めて單純な自らなる統一が存する。教育者自身の人格的統一が之である。其處では教育の全體が一つに纏められてゐるからして、夫々の授業に各々限界を定めて、互に他を正し、共に同一目的に向

つて進ましめると云ふ事が比較的容易である。然るに中學校に在つては全然是と異り、同一生徒に向つても學科目毎にそれ／＼異つた教師がある。此處に至つて教育の事業にも亦眞の分業が行はれるのであつて、吾々の時代の古い特色は次第に廢れて了ふのである。是が實に吾人の研究せんとする重大なる問題である。如何なる奇蹟によつて此の分業より統一を生出すことが出来るか。若し教授に携はる人々が何れも全體に就いての知識及び協力すべき方法に關する觀念を有してゐない場合に如何にして各科の授業が互に相調和し、共に一全體を形作るやうに相助けることが出来るか。吾人は今まだ中等教育の目的を決定すべき位置にはゐない——此の問題は本講演の終ではければ有効でない——けれども中學校は數學者・文學者・博物學者・歴史家等を作るべき處ではなく、文學・歴史・數學等に依つて一個の精神を形作るべき處であると云ふ事が出来る。然るに若し各講師がこの事業の何ものたるかを辨へず又如何にすれば自己の努力が他と聯絡あるやう相協力し得るかを知らない場合に

如何にして其の職責を果し任務を全うすることが出来るか。

尤も此の間の事情は縦し放任して置いても自然に都合よく運ぶものであり、其の目的の如きも決して不明な譯ではなく一個の精神を形造るに在る位の事は誰も知つてゐると云ふやうに數々論せられてゐる。勿論此の様な漠然とした意見は總て其實質的内容に於て空虚であるから、吾人は將來の研究の結果に就いては少しも顧慮することなく何時でも是を使用することは出来る。けれども其の教ふる所のみは唯まだ知識の専門化を許さないと云ふだけであつて、如何なる型に造り上ぐべきものであるかと云ふ事に就いては少しも語つてゐない。然るに十七世紀に於ける教育の方針は現代には適當せず、小學校に於ける教育も中學校の夫とは違ふ。故に教師が其の教科の統合の中心として單に此のあやふやかな格言やうのもの以外に知る所のない限り、彼等の努力が自然散亂して統一もなければ効力も鈍いものとなるのは避けがたい次第である。

而も吾人は我が國の中等教育に於て數々この状態を目撃する。何れも其の目ざすべき中等教育の目的に對しては唯々單に一の手段たるべき各科目が恰も唯一の目的であるかの如く専門的に教授されてゐるのである。私が中學教育に従事してゐた頃ある大臣がこの無政府同様の分裂状態を矯正しようと云ふので毎月一回の集會を催し全學校の職員を會合せしめ、其處で此の共同問題に關して語らしめたことがある。

ところが此の會合なるものは誠に無用の形式に過ぎなかつた。吾々は謹んで之に出席したけれども間もなく吾々は互に語り合ふべき何物をも持合せてゐない事を悟つた。共通の問題といふものが全く無いのである。大學に於ける各科の研究者が殆ど水も漏らさない程度の一種の仕切の中で各々その教授を受ける限り別に如何とも致方のない結果であらう。此の如き分裂を豫防すべき唯一の手段は只各教師が互に相一致して共にその共通の仕事に就いて考慮を廻らすやう仕向けるより外はない。彼等はその準備の爲に與へられた時間に於て共に同様に全般に對する注意を怠らさない。

常に學校組織をしてその協力の目的たる生命あるものたらしめる事を要する。先づ統一の中心即ち如何なる理想を實現するのが自己の職務であるかを見定め、次に此の最終の目的の爲には各自の分擔を如何様に調和せしめて行くべきかを考へるのである。そして其の方法と計畫とは今私の説いたやうな教授の手段に俟つより外はない。

### 三 教師の任務

然るに我が國の中等教育は現在頗る特殊の地位に在る。是が又この研究を特に緊要ならしめる所以である。即ち十八世紀の後半以來引續き横つてゐる厄難が今だに其の終結を告げてゐない。誰でも過去のものが何時までも其のまゝに残り得るものでない事は知つてゐる。けれども夫が將來どうなるかに就いては餘り明瞭に分るものでない。一世紀間にも亘つて引續き改革の行はれてゐるのも之が爲であつて、問

題の困難と緊要とは之によつて證據立てられてゐる譯である。そして既に得た所の多くの結果が重要なものである事は、公平な人の目に疑のない事實である。古い組織は新しい理想によつて切開かれ、新しい組織は編制の途中に在つて力と熱とに満ちてゐる。けれども是等も未だ自ら求めて漸くその漠然たる意識を掴み得たまでのもので改革とは云へ寧ろ運よく調節されたと云つた方がよい位のものである。茲に吾人の理想の複雑さを特に目立たしめる所の一事實が存在する。と云ふのは歴史上何れの時代にあつても其の時代の教育者がその生徒に對して實現せしめようと望んだ所の理想を一言にして決定することが出来るものである。中世期に於ける大學の教科は何よりも先づ學生をして論證家たらしめようとするに在つた。ルネサンス以後はジュースイト派の人々も大學附屬の中學の教師も共にその目的として古典家の養成を務めたのである。處が今日の我が中學教育に在つては其の目ざすべき目標が如何なる表現を以てしても遂に特質づける事の出来ないやうなものである。即ち夫は

夫が如何様なものでなければならぬにしても要するに唯、頗る混沌たるものに見えるのみである。

吾人の任務は唯、生徒をして人間たらしむるに在りと云ふやうな事によつて此の困難を解決しようと思へてはならぬ。此の如き解釋は單に言葉の上だけのものである。吾人は第一に人間、歐洲人更に精しくは二十世紀の佛蘭西人に就いて吾人の所すべき理想の如何なるものであるかを知らねばならない。何れの國民にも其の歴史の各時代に於てそれごとく人間に關する特有の概念があつた。中世期には中世期ルネサンスにはルネサンス。問題は世人の是に關する概念が如何様なものであるかを知らるにある。而も是は我が國にのみ特有の問題ではない。又殆ど之と同様の言葉によつて已に問題となつてゐる歐洲列強に就いてのみの事でもない。到る處教育學者及び爲政者は近代社會の物質的及び精神的組織の中に起つた變動が當然學校制度といふやうな特殊の方面にも矢張同様の而も相當深みのある變化を惹起すものと心得

てゐるのである。唯、何故に中等教育に於て此の變動が特にその威力を振ふのであるか。之が吾人の將に研究せんとする問題である。けれども暫く事實の検討だけに止めて議論を避けることにしよう。

扱この混亂した不安な時代を逃れようとするには單なる命令や規則の効果を當にすることの出来ないのは明かである。如何なる權威を以てするも規則や命令は遂に文字に過ぎない。要するに夫を實行すべき任に在る者の協力を俟つにあらざれば實現することの出来ないものである。故に諸君の如き將來之を實施すべき職に就く人が若し厭々ながらも引受けたり、不同意にもかゝはらず押付けられたりするやうな場合には、夫は全く無効の死文字として残るのみである。猶諸君の理解の仕様によつては全然異つた結果寧ろ反對の結果さへも生ずることになるであらう。要するに單なる案文に過ぎないものであつて其の究極の運命は偏に諸君の殊に諸君の精神状態にかゝつてゐるのである。従つて諸君に立派な見識を養成せしめると云ふ事が何よ

りも大切な事となる。人々の精神に確たる信念のない限り行政上の處分などは問題でない。理想は決して命令によつて定るものではない。之を實現せしむべき任務に在る人々によつて理解され愛好され希望されるべきものである。一言にして云へば彼の勢力挽回・組織改善の大事業はその改造し變更さるべき社會そのもの、仕事でなければならぬ。故に其の社會に於てはあらゆる手段あらゆる方法を盡して其の實狀特質及び變遷の原由、理想の存する所等を明かにしなければならぬ。而して之が爲には唯、單に所謂職に忠なる未來の教師を養成するだけでは十分でない。何よりも先づ彼等の在職中必ず續行し得べき考察に關する根強い努力を其衷心より激成せしめなければならぬ。夫が爲には今この大學の仕事が最も大切である。諸君は唯、此の大學に於てのみ其の識見の基礎を据付ける事が出来るのである。若しこの基礎がなければ所謂考察の問題も全く空想上の建築で無用の夢に過ぎないであらう。我が中等教育の幾分衰へかけた生命を鼓舞し得るものは唯、この條件のみである。

失はれた過去と不明な未來との間に彷徨してゐる精神的混亂を如何ともする事の出  
來ない以上、我が中等教育の生命には最早や昔日の熱、昔日の勢は現はれないもの  
と見なければならぬ。と云つても此の意見には別に個人に對する批難が含まれて  
ゐる譯ではないから自由に發表しても差支あるまい。且之を證明する所の事實も全  
く一般的原因の所産であるから。一方古典に對する昔日の熱心即ち古典の鼓吹した  
信仰は今や甚だしく動搖してゐる。古典主義の光輝ある過去及びその永く捧げ來つ  
た奉仕が忘れて行くのは問題でないとしても其處に幾分殘存する印象までも除き  
去ると云ふ事は誠に困難である。然るに他方已に消失しかけてゐる此の舊信仰に代  
るべき何等の新信仰も現れてはゐない。之が爲に教育者は何に勉め何處に力を入れ  
てよやかに迷ふことが數々である。彼等は如何にすれば其の職務が社會の生きた仕  
事と聯絡あるものとなるかを明瞭に知ることが出來ない。懷疑・幻滅・憂鬱等の傾向  
は確かに此處に發するものであつて其の趣く所必ず危険を伴はざるはない。信念の

ない教育を受けた者は魂の無い肉體となる。諸君の第一の務第一の心掛は先づ諸君  
自身の中に魂を蘇生へらしめることである。そして是が出来るのは諸君のみであ  
る。けれども諸君がこの仕事を果さんとするには只此の數ヶ月の講義だけでは足り  
ない事云ふまでもない。一生涯を之が爲に務めなければならぬ。就いては諸君自身  
先づ之を企てんとする意志を覺醒し而して之を果すに最も必要なる手段を修得しな  
ければならぬ。之が即ち私の今日のこの講義の目的である。

#### 四 制度の理解

今日私が諸君と協力して共に追求しようとする所の目的は之で明になつたのであ  
る。そこで私は茲に二つの問題を提供する。一は全體としてのも中等教育の問題、他  
の一は諸君をして當校に於ける教養の精神を悟らしめると同時に將來の仕事に對す  
る協力を容易ならしめる爲の協同心の養成に關する問題である。如何なる手段によ

つて之を達成すべきか。以下その研究に移る。

學校組織は何れも二種の要素から成立するものでめる。一方には固定した設備と極つた方法との總體即ち制度がある。恰も宗教・法律・政治上の制度の如く教育制度なるものが存在する。然るに一方其の制度の中に在つて而も之を動かし之を進化せしむる所の理想なるものが存在する。運行の中止もしくは頂點といふ様な極めて稀な瞬間を除いては如何に固定した制度と雖も常に多少の推移及び其處に幾分なりとも認められてゐる理想に向つての進歩が存するものである。外見上我が國の中等教育は物質的組織の上からも精神的組織の上からも共に全く動きの無い一全體の如くに見えるけれども其の組織の中に又一種の希望が育まれつゝある。即ち固定した制度の下に深く隠れてはゐるけれども併し決して等閑に附する事の出来ない或る生命の動きが存在する。永い過去の下に常に新しいものが芽生えては何時の間にか夫が表面に現れて來るのである。此の兩者に直面して吾人の取るべき態度は如何に決す

べきものであるか。

教育學者は多くの場合前者に對して無頓着である。過去の殘した諸種の設備の如きは彼等にとつて殆ど無用の長物である。彼等の問題とする所は從來の組織などに關して重きを置かれた事はない。著しく革命的なる精神の所有者には大抵現在の状態が不満である。彼等は唯、焦燥その物の如くに一刻も早く現下の状態を脱却して其の憧憬する理想の完全に實現した眞に新しい學校組織を其のまゝ打建てようと夢見るものである。この時に當つて從來の制度・習慣・方法などが彼等にとつて何であらう。彼等の注視は唯、將來にのみ向つてゐる。彼等は夫を無より喚起し得るものと信じてゐるのである。

併乍ら今日吾人は總て是等の偶像破壊者の熱心の中には空想的と云ふよりも寧ろもつと危険なものゝ存在することを知つてゐる。第一現存の制度が忽ちにして潰滅し去るなどゝ云ふ事はあり得ることでない。又望むべきことでもない。吾々はその

中で生活してゐるのである。夫を生かして行くより外に方法は無い。故に先づ第一に此の制度そのものを十分に理解しなければならない。次に其の變化を望む上からも又十分に是を知悉する必要がある。何となれば總て社會の出來事は全く物理界に於けると同様決して無より創造出來るものではない。將來と云ふものは忽焉として化現する譯には行かない。是を構成するものは總て吾人が過去より獲た材料である。最も優れた改良は大方は古い鑄型を手入して新しい理想を流し込んだものである。是と等しく教育上の新理想を實現せしめる上に最も善い方法も亦從來の組織を有効に利用するに在る。勿論新しい目的に合せしめる爲には第二次的な修正の加へられることは當然であるが。かくて研究の場所も題目も是を覆す必要がないとすれば改革は誠に容易となる。現在行はれてゐるものを有効に處理し、新しい精神によつて生かして行けばよいのである。けれども是が爲には矢張その成立に關する十分なる知識を要する。吾人が有効に處理し得る事件は總て吾人が十分に其の性質を知悉し

てゐる範圍の事にのみ屬する。學校組織の進歩を促さんとするにも、先づその實狀、成立及びその根柢を成す所の概念、その應じたる要求、その生じたる原因等を理解する事を以て始めなければならぬ。かくて科學的にして目的的に而も其の效果の見極め難くない一種の研究法が必須缺くべからざるものとなつて來るのである。

處が此の研究は一般には餘り複雑なものを要しないやうに思はれてゐる。學校生活上の諸種の事件は既に永い間の習慣であるから極く單純な自然のものゝ様に見える、何も今更問題などを惹起して其の解決の爲に研究上の大設備を要するなど、云ふ事は考へられないことの様に見えるのである。小學と大學との間の中間教育は長年の間中等といふ名目によつて知られてゐる。我々は常に處々にコレージュを見てゐる。コレージュの中のクラスを見てゐる。従つて此の設備はうまく行はれてゐるものであつて夫が何に原因し、如何なる要求に應へるものであるかなど、云ふ事を研究する必要は全くないものと信じてゐる。然るに現在の狀態を見る以外に歴史



上の事實を知るに至つて始めて幻覺は消失する。以上の如き三部の學校階梯は何時代の時代にも在つたといふ譯ではない。吾々の時代に於てさへさうである。近頃始まつたばかりでつひ最近まで中學は大學と區別がなかつた。近頃では又小學校との區別が消えさうになつてゐる。中學組織のクラスを持つてゐるコレージュは十六世紀以上には遡らない。且革命の折には一時この組織が消滅してゐる。永久の必要に應ずるものなど、云ふ事は無論出來ない。故に此の制度も或る程度の文化に到達した人々には一般に必要とされるといふ譯のものではなく、矢張一定の原因、極めて特殊な社會状態に基づくものと云ふことになる。而も之を知るには唯、歴史的研究あるのみである。此の如くにして其の制度を確め得た範圍に於て始めて吾人は其の教育の何物なるかを眞に知ることが出来るのである。何となれば其の何物なるかを眞に知るのは單にその外面的形狀を知るのみではない。如何なる意義を有し如何なる地位を保ち國民生活の全體の中に如何なる役目を演ずるものであるかを知るのである。

故に中等教育とは何ぞや、コレージュとは、そのクラスとはなどの問題は是を俄かに決しようとして僅少の知識や研究で事足るやうに考へてはならない。精神分析の方法によつて以上の諸問題の一もしくは他に關する吾人の個人的な概念を抽出することは容易である。けれども全然主觀的な此の如き意見を獲た所で夫が何の役に立たう。要は中等教育なるもの、本質、是を生じたる思潮及びその存在すべき社會的要求等を見定めるにある。而して之が爲には唯、吾々の時代を觀察するだけでは十分でない。現在の結果を齎したものは過去である。吾人が其の作用を見極めることの出来るのも過去あるによるのである。吾人の現在有する觀念の如きは、決して之を明確なものとして呈供出来るやうな根柢あるものではない。寧ろ極めて怪しいものである。何となれば吾人の個人的に制限された經驗の結果もしくは個人的な氣質の作用と云ふやうなものは誠に缺點や過失の多いものである。故に先づ己を虚しくして而も懷疑的態度を持し、其の究むべき學制關係の全範圍を常に眞の發見をなすべ

き一個未知の世界を辿る氣持で取扱はなければならない。之はあらゆる問題に對して用ひらるべき方法であつて、同時に又教育組織の上になるやうな特殊の問題にも適用し得る方法である。現今の學校生徒の競争法は何に原因するか。(その全責任をジュースイト派に歸して了ふのは餘りに單純である。)現今の訓練の方式は何に原因するか。吾人は夫が時代によつて變遷ある事を知つてゐる。現今の學校の主なる課業は何處から來たものであるか。此の如き疑問は吾人が現在の中に閉籠つてゐる限り問題ともならないで済んで了ふ。夫が如何に込入つたものであるかと云ふ事も歴史を研究して見て始めて分ることである。例へば今の吾々のクラスが取り且保つてゐる所の地位は古代及び近代の同問題の闡明によつて始めて是が吾人の精神及び文化の本質的特徴の一に基づいてゐるものであると云ふ事が判る。此の如き證明をなし得る原因は全く中世期教育の研究によるものである。

## 五 中等教育理想の理解

かくて現在の學校制度の今の組織状態を會得することが出来たとしても未だ十分ではない。夫が絶えず進化して行くものである以上常にその移動の傾向を看取し得ることが必要である。由來を極めて將來を計ることが出来なければならない。扱この第二の問題の爲にも矢張前條の歴史的・比較的研究は必要缺くべからざるものであらうか。

一見無用の如くに思はれる。總て教育上の改革は生徒をして一層その時代の人たらしむるを以て目的としなければならない。所謂當代の人物を知らんとするに當つて過去の研究が何にならう。今日の教育の目的とする所の人物の模範は是を中世期にもルネサンスにも十七世紀にも亦十八世紀にも取るべきでない。研究すべきは現代の人であり、知るべきは吾々自身に就いてある。吾々の中に於ても特に努めて

發見せられ拔擢せらるべきは將來の人物である。

處が現代の要求する所が何であるかは容易に知る事の出来ない問題である。現代に於けるが如き大社會の感ずる所の要求は無際限に複雑多様なものであるから、吾人の前後や周圍に向けられた觀察だけでは到底その全體を見通す事は出来ない。吾々各自の置かれてゐる此の小範圍の中に在つても吾人の親しく接してゐるもの、若しくは吾人の氣質及び教養の結果として最もよく領得出来るもの以外には殆ど分る事はない。皆漠然と込入つたものに見えるだけで、是等に對する吾人の知識は頗る薄弱なものである。従つて何等確定した意見を作ることは出来ない。吾々が活動家で仕事ばかりをしてゐる人間であつた場合には吾々は自分の子供を働手にしようと思へるものであり、吾々が思索家である場合には科學的教養ある人の行を賞讃するものである。若し此の調子で進んだ時には結局互に否定しあふやうな一面的・排他的な概念に到達して了ふだけである。此の排他主義に陥らないやう少しでも現代に關

する完全に近い概念を得ようとならば吾々は吾々自身から脱却して見なければならぬ。即ちグツと見地を廣めて現今の社會の懷抱してゐるあらゆる憧憬を確かめんが爲の綜合的研究を企てる必要がある。幸ひ是等の憧憬は如何に微細なものであつても、必ず夫は觀察の出来るやうな或る形式の下に外部に表現するものである。革新の計畫改造の意見として現はれて來るのが即ち是である。所謂教育學者等によつて立てられる所の種々の意見が實際に於て役立つのは實に此處に在る。彼等の意見は其の理論としてよりも、寧ろ歴史的事實として却つて教訓となるものである。故に教育學上の各派の意見は何れも是を知るだけの價值ある一思潮をなすものであつて、吾人は是を闡明しなければならぬ。比較し分類して理解を得んが爲には總て研究が必要である。

けれども是等の思潮を理解し得ただけでは未だ十分ではない。是を評價することが出来なければならぬ。必要に應じて従ふべきか却くべきかを決し、場合に應じて其

の現實の中に與ふべき地位の如何なる形式によるべきものであるかを定めることが出来なければならぬ。故に吾人は唯その最近の事情に詳しいと云ふだけでは未だその價値を評定し得る地位に在ると云ふことは出来ぬ。是等の思潮が現在の一般的要求との間に有する關係及びその要求の起り來つた原因を明かにすることが出来て始めて眞の判斷を下すことが出来るのである。即ち先づその原因の如何により次にその現代社會の常規の進化に關係あるものと考へらるべき理由ありや否やによつて、時には其の勢力に任せ、或は是を防遏しなければならぬ。故に吾人は先づこの原因を求めなければならぬ。然らば如何にすれば之に到達することが出来るか。他なし思想の歴史を整理して夫等の由來を明かにし、如何なる過程により如何なる分子の作用に俟つてその發展をなしたものであるかを究むるに在る。かくて現在を理解し得る爲と同様に、現在が如何になり行くべきかを豫知する爲にも、亦現在を離れて、過去に遡らなければならぬのである。例へば現今の我が國の校風が

古典式のものでなくなつた傾向を理解する爲には吾人は最近の諸論争を越えて十八世紀乃至十七世紀まで溯らなければならぬ事は諸君の明かに知る所である。即ちこの理想實現の運動が殆ど二世紀近くも繼續し、而もその出現以來常に相當の勢力を有してゐたと云ふ事の確定する此の唯一の事柄でも既にあらゆる辨證的議論のなし得る以上に其の必要を論證してゐるものである。

而して猶又將來の事を最少限度の危険を以て豫測し得んが爲にも矢張是等革新的傾向を看取して正確に之を理解し得たと云ふだけでは十分でない。何となれば縱令革新家達の數、夢想する幻影と雖も、夫が將來の理想である限り、其全體が悉く獨創であるといふ事は不可能である。夫には吾人の從來の思想が多分に混入してゐるであらう。従つて是を知ることが大切である。吾人の精神も昨日と今日と全然變つて了ふなどと云ふ事はない。故にその中の歴史的なもの及び夫が造出された諸原因のうち引續き作用してゐるものは何であるかを知る必要がある。此の用意は新思想は

舊思想に對して其の結果もしくは發展であるにも拘はらず、常に是に代るものとして感得される所から自然是とは反對の態度に現はれて來るものであるから一層研究の必要があるのである。と云ふのは反對の盛な場合には前の思想が全然消滅して了ふと云ふやうな恐がある。新思想には若々しい力と生命とがあるから古い考などは容易に之に壓倒されて了ふ。吾人は此の如き破壊がルネサンスの古典教育成立の折に行はれた事を知つてゐる。中世期の教育に就ては殆ど何も残つたものが無い。此の全廢が我が國民教育の上に一大缺陷を致した事は誠に已むを得ない次第と云ふの外はない。吾人は同じ過失を再び繰返さない爲に十二分の注意が肝腎である。若し將來古典主義の時代を閉鎖するやうな場合があるとしても必ず其中の取るべきは取り守るべきは守るだけの度量がなければならぬ。かくて吾人は如何なる見地よりするも我が行くべき道を誤らざらんが爲には先づ其後を振返つて見るのが第一である。

## 六 新教育學の方法

今や諸君は私が之講演に與へた題目の意味を領解されたのである。かくて私は諸君と我が國中等教育が形成され發達した次第の研究をする事となつたのであるが、夫は決して單なる博學を目的とすべきことではなく何處までも實際上の効果を齎すに在るのである。吾人の取るべき手段は専ら科學的である。即ち歴史學及び社會學の用ふる所の方法に依るのである。私が常に教育學上の信念に就いて語つたとしても夫は私が夫を少しでも人に勧めようと云ふ意志を持つてゐたと云ふまで、私は矢張一個の科學者である。唯、私は人間に關する學問は人間の行爲を指導する上に有效に役立つものであると云ふことを信じてゐる。古語に云へる如く、「よく導く爲にはよく知らなければならぬ」。けれども今日に在つてはよく知らんが爲には其の注意が唯表面に注がれただけでは十分でない。一體知識及び之に伴ふ思想の如きは吾人

の行動を導く上には餘り効力のあるものではない。眞に有力なものは習慣及び性向である。是等は吾人の生命が次第に築き上げたもの、若しくは父祖より遺傳として遺されたものである。吾人を導く眞の力は之である。けれども是等は意識の底に秘められてゐるものである。故に是等を明かにせんが爲には先づ個人の歴史及び家庭の歴史を繰返して見るより外には仕方がない。同様に吾人が或る學校組織の中に在つて其の職責を誤なく果さんが爲には先づその職務の何物たるかを單に外面よりのみでなく、其の内部より即ち歴史的に知らなければならぬ。何となれば唯、歴史によつてのみ現在その上を覆うてゐる上着の中までも見透すことが出来、分析することが出来、従つて夫を形作る所の要素の何物であるかも、其の各々の要素が如何なる條件に依存して如何なる状態に互に結合してゐるかをも知ることが出来る。一言にして是を盡せば吾人は唯、歴史によつてのみ其の成立に至るまでの原因及び結果の長い連鎖に參することが出来るのである。

此の如きが諸君の本校に於て受ける所の教科である。そして眞の意義に於ける教育學の授業である。けれども其の執る所の方法は通常この語によつて呼ばれる所のものとはずつと異なるであらう。何となれば是迄の教育學者達の仕事は總て吾人に取つては模倣の典型でも妙想の源泉でもなくて却つて時代思想の記録に止るから。私はかく改められた教育學によつて其の陥つてゐた幾分不合理な不信用から救出されることを希望する。故に諸君がその頗る永い間の先入意見から免れて、此の企の新味を領會し、私が諸君に求める所の協力を吝まれないことを希望する。若し諸君の協力を得ることが出来なければ私の仕事も全く無効に終るであらう。

## 附 録

### デュルケームの教育事業

ソルボンヌ大學講師 **ポール・フォーコンネ**

デュルケームは生涯社會學と共に教育學を説いた。ボルドーの文科大學に於ては毎週一時間宛教育學の講義をした。其の聴講者は主として初等教育に携はる人々であつた。一九〇二年ソルボンヌ大學に於てフェルヂナンド・ビュイソン教授の補佐となり、一九〇六年ビュイソン教授に代つて講義をしたのは教育の科學の講座であつた。其より彼は此處で、死に至るまで其の講義の少くとも三分の一、時には三分の二を教育學の爲に費した。一般講義、初等教育家の爲の講習、高等師範學校の學生に對する

講義等、以上の如き教育上の業績は殆ど全く世間に知られてゐない。其の聴講者の中にも勿論彼の全豹を盡してゐるものは無い。吾人は此處にその一斑をでも示して見ようと思ふのである。

—

デュルケームは彼の時間と思考とを偶然同じ資格にあつた二つの異つた仕事の爲に分割したのではない。彼が教育に手を染めたのは夫が一の社會事象であるからである。彼の教育に關する學説は彼の社會學の本質的なる一要素である。彼は云ふ「私が教育に就いて諸君に語るのは特に社會學者としてである。而もこの態度は物の姿を曲めて見たり見せたりするものではなく、却つて物の本性を明かならしめる爲に之より適した方法は他に無いと私は信ずる」と。教育は最も社會的なる事實である。之は觀察のよく證明する所であつて、第一何れの社會にも其處に異つた社會的範

圍があればあるだけ別種の教育が存在する。且我が國に於けるが如く努めて不公平な差別の取除かれて行く社會に在つても猶教育は人々の職業に依つて異なる。是は當然異なるべきものである。尤も是等専門の教育は總て或る共通の基礎の上に立つてゐる。けれども此の普通教育が又一の社會と他の社會とで異なる。何れの社會にも其處には人間に關する或る理想が存する。「教育の目標となるものは」此の理想である。教育はその社會に對して「その社會存立の根本條件を兒童の心中に準備せしむべき手段」である。故に何れのタイプの人民にも各々その國固有の教育が存在する。是がその國の道德・政治・宗教等の組織と同等の資格に於てそのタイプの確定に與るものである。されば事實の觀察は吾人を次の如き定義に導く。「教育は成人に依つて社會生活の未熟者の上に及ぼさるゝ影響である。其の目的とする所は兒童の爲に、彼が屬する政治的社會と彼が特に運命づけられてゐる特殊の環境とが彼に對して要求する所の或る肉體的・知識的・及び道德的狀態を生せしめ且發達せしめるのに在る。」

約言すれば「教育は年少者の社會化である。」

何故に必ずさう云ふことになるのであるか。是「各人の中に唯、抽象的にのみ區別し得るのであるが、併し明かなる二個の事實が存在するからである」と云ふことが出来る。「其の一は吾々自身又は吾々の個人生活上の出來事にのみ關係あるあらゆる精神状態より成り、一般に個人的事實と呼び得る所のものである。他の一も矢張吾々の心中に存するものであるが、吾々の個性ではなく却つて吾々がその一員たるべき社會もしくは諸團體を意味する所の思想感情及び風習等より成るものである。即ち宗教上の信仰、道德上の信念及び習慣、國民的及び職業的の諸の傳統又は各種團體の意見等、總て所謂社會的事實を形成するものである。此の社會的事實を吾々各自の上に構成せしめるのが即ち教育の目的である」。文化が無かつたならば人間も動物に過ぎない。人の人たる所以はその協力と社會的傳統とに依るのである。道德・言語・宗教・科學は協同の事業、社會的事實である。即ち人は道德によつて其の心に



情慾を凌駕する所の意力を養成し、言語によつて單なる感覺以上のものとなり、始には宗教次には科學によつて眞に人間的なる智慧となるべき主なる觀念の修練を行ふ。「以上の如き社會的事實は人の原始的な組織の中には全然與へられてゐない。……元來此の如き偉大なる精神力は社會が出来て固まるにつれて其の胎内より生れ出たものである。……新たに世に現れて來た兒童は唯、その所謂個人的な性質を持つてゐるのみである。故に社會は新參者のある毎に一々新たに費用を拂つて建て増して行かねばならない殆ど荒地の平原に臨むやうなものである。社會は最も迅速な方法によつて是等利己的・非社會的の新參者に道德的・社會的生活に入り得る或る他のものを附加してやらなければならない。是によつて教育事業の何物たるかは略々判るであらう。遺傳は肉體的生命の保證及び社會生活を營む動物の爲にその極めて單純な社會生活の保證となるべき本能的裝置を傳へる。けれども人間の社會生活に要する所の才能即ち「有機的素質の形に物質化する」爲には餘りに複雑な人間の能力

を傳へる爲には遺傳だけでは十分でない。其處で此の如き人間獨特の屬性を傳達せんが爲には、夫が社會的のものであるからして所謂社會的方法即ち教育によつて行はれるのである。

一體かういふ風の物の見方に慣らされてゐる人に取つては教育の本質及び任務に關する以上の如き社會學的概念が最早や動かすべからざる明證である。デュルケームは之を基本的公理と呼ぶ。一層適確に云へば經驗上の眞理である。吾人が歴史家として考へる時にはスバルタの教育はスバルタ國の爲にスバルタ人を造つたスバルタ文明であると云ふ事——ペリクレス時代のアテネの教育はその時代のアテネ人がアテネ市の爲、同時に彼等の想像にかゝる人生の爲に彼等の考へた如き人間のタイプに恰當する人間を造つたアテネ文明であると云ふことが明かに判る。そこで吾々は歴史家が二十世紀の佛蘭西の教育を如何に解するかを知る爲に茲に將來に對する見越を立らなければならない。佛蘭西の教育は夫が大膽な理想主義的及び人道主義的企であ

るとしても要するに佛蘭西文明の成果であり、佛蘭西文明を傳へるものでなければならぬ。即ちその教育は佛蘭西の文明が抱く所の人間の理想的タイプに適合する人間を造るに在る。佛蘭西の爲又佛蘭西人が自らの想像する所の人生の爲に人間を造るのである。

然るに此の明かなる事實が一般に特に前世紀の中は閑却されてゐた。哲學者も教育學者も共に教育を以て特に個人的なものとするに一致してゐた。デュルケームの見る所では「カントにはミルに於けるが如く、ヘルバルトにはスペンサーと等しく、教育は何よりも、先づ其目的として各個人の中に人類一般の構成的特質を實現せしめ、且是をその及ぶ限り高い程度の完成に至らしむるにあつた」。けれども此の如き意見は測定された事實ではない。何となれば古典的哲學は殆どきまつて唯一の觀察し得べき人間、即ち或る時或る國の眞の人間を考察することを忘れて、極く限られた數人の見本的人物に就いて秩序もなく行はれた勝手な抽象作用の所産たる一般的な人間性のみを考へたものであるから。此の如き抽象的特質が廣く政治上の見解を

誤らしめた事は今日一般に認められてゐる所である。例へば歴史から餘りにもかけ離れた極端な個人主義者が一定の社會的環境より全く獨立して、そして通常人の爲の法律の制定をなしてゐるのが數あつたのである。十九世紀に於て政治學が歴史學と、歴史學に刺激された哲學との影響の下に遂げた所の進歩及び世紀末に於てあらゆる精神科學の導かれた所の進歩は今や教育の哲學が之を遂げるべき順序である。教育は社會的事實である。即ち兒童を一定の社會と接觸せしめることであつて、決して普遍的社會と接觸せしめるのではない。此の意見にして誤なくば社會は單に教育に關して考察を命ずるのみでなく、教育事業そのものゝ上に社會の勢力を感ぜしめる必要があるのである。事實の上では此の勢力は争ふべからざるものである。然るに法規の上では數々争論を惹起してゐる。デュルケームが此の意見を發表する時に當つて、その提案の捲起す二・三の論争を調べて見よう。

先づ耳にするのは世界主義者もしくは人道主義者と呼ぶべき人々の抗議であ

る。是は社會學を以て狹義の國家主義を煽動するもの即ち人生の利益を國家の利益否寧ろ政府の利益の爲に犠牲とするものとして苦情を持たむのである。戰爭中人はよく獨逸の教育と羅典系諸國の教育とを對比した。彼は純粹に國民的なもの、そして悉く國家の利益の爲にするもの、是は自由のもの、そして人生の爲のものとして。勿論教育はその祖國の爲に兒童の養成をなすものであると同時に又人類の爲に是を行ふものである事は人の能く知る所である。然るに人は種々の様式によつて此の語の中に一の對立を設けてゐる。社會的教育・人道的教育、社會と人類等々。デュルケームの思想はよく此の種の對立の上を見越してゐる。彼は教育者として決してその國民的目的を人類的目的の上に置かうとの意向を持つてはゐなかつた。教育は社會的事實であると云ふのは教育の順序を設けることではない。事實を證明したものである。デュルケームは何處までも此の事實を眞理として取扱ふ。縱し此處と彼處とで其の優勢なる傾向に如何様の差異があらうとも夫は彼の意とする所ではない。世界

主義も國家主義と同様に社會的である。教育者をしてその祖國を何よりも上に置かしむる所の文明もあれば、又國家的目的を人道的目的の下に従屬せしめんとする文明もあり、或は是が調和を期待するより善き文明もある。世界主義の理想はあらゆる文明を抱括せんとする綜合的文明と結着いてゐる。且現在の世界にあつては何れの國民にもその國固有の世界主義・人道主義が存してゐて、夫によつて其の國民の天分を知ることが出来るのである。事實我々二十世紀に於ける佛蘭西人にとって人類に對する義務と祖國に對する負擔との比較的價值は如何様であるか。如何様にして相衝突するものであるか。如何様にして相調和すべきものであるか。此の貴重にして困難なる問題に對しては社會學は國家主義者がその教育に與ふる如き定義を教育の爲に施して國家主義に利益あるやう是を解決するものとは限らない。彼が此の問題に着手する時には彼は全く自由な手を持つてゐる。眞に教育に屬する社會的特質を知ると云ふことは、教育者をして或る方向もしくはその反對の方向に進ましむべ

き精神の力を研究する所の手段に關して何等偏見を擁くものでない。

同様の答が個人主義者の反駁に對しても亦役立つ。デュルケームは教育を定義して兒童の社會化と云ふ。或る者は、然らば人格の價值・獨創力・責任等個人の完成そのものは如何様になるのかと怪しむ。社會と云ふ言語を數々用ふる學説は總て個人をその犠牲として了ふものゝ様に取りられる程世人は社會を個人とは相反するものゝ如くに考へるのが常である。誤解は此處から起るのである。若し人間が社會的誘惑に對する抵抗及び創作的なる獨創力を包含する一全體としての個人を意味するものであるならば、それこそデュルケームである。彼の道德説は是に個人主義の名稱を與へても人が決して矛盾とは取らない位に彼の個性と一致したものである。彼の最初の著述分業論は總て一個の歴史哲學の提唱である。其處で彼は個人の起原・差別・獨立が文明の進歩、人格の發展の主たる特徴として現れることを語つてゐる。而も其の歴史哲學は次の如き道德的規範に到達してゐるのである。「汝を區別せよ、人

間であれ」。此の如き彼の學説は然らば教育の中には如何様に現はれて來るであらうか。私は其處に非個人的なる如何なる過程をも知らない。若し人間を作ることが確かに教育であるならば、そして教へるのが社會化することであるならば、然らば私はデュルケームに從つて社會化しつゝ個人化することを可能と結論しよう。是明かに彼の思想である。彼が個性の教育であると考へるに至つた考方に就いては議論の餘地もあらう。けれども其の教育に關する定義は縦ひ一時たりとも決して個性の價值を忘却もしくは輕蔑するやうのことなき、重厚なる思想家としての定義である。且社會と個人との關係及び社會進化に於ける優れたる個人の役目等によつてデュルケームの思想の根柢を最もよく理解せしむる所のもが彼の教育に關する研究の中に存することは特に社會學者等の注意すべき事實である。

最後に理想の名によつてデュルケームの實在論に反對の意見が起る。恰も彼は主義として何處までも有るものゝ辨護者であつて、有らねばならぬものに對しては無頓

着であるかの如く看做されて、遂に道理を無みし努力を鈍らす者との非難を蒙るのである。けれども其の反對に彼にとつては此の社會學上の實在論が如何に人の行爲を導く上に適當なものであつたかと云ふことを理解せんが爲には、彼がその教育の上如何なる意見を抱持してゐたかを見よ。

二

總てデュルケームの教育は、科學的精神そのもの、本質的要求たる彼の精神の深い希望に應ふるものである。デュルケームは單に作者の意向を翻譯したに過ぎないやうな筋書又は其勝手氣儘な意圖等に對しては眞の嫌惡を感じた。彼は與へられてゐるもの、觀察し得べき實在、彼の所謂『もの』に就いての考察を要求した。社會事實を『もの』として考へること、是が彼の研究の第一の規定である。彼が精神上の問題に就いて語り出した時にも人は是を事とか物とかを現はすものと見た。彼の話が心理

上の事柄に關係してゐて物質的事柄でない時でも、彼の話方そのものが決して單なる概念の分析に止まらず、常に實在を掴み示し取扱ひつゝあることを示してゐた。教育はものである。他の語を以てすれば事である。實際に於て教育はあらゆる社會に於て行はれてゐる事實である。二十世紀の佛蘭西に於ては諸種の傳統・習慣及び成文・不文の各規定に従ひ一定範圍の制度に於て特有の道具立を以て社會的感情及び觀念の勢力の下に教師が教へ、兒童が教へられつゝある。是總て記述し、分析し、説明し得べき事實である。故に教育科學上の知識は十分明確なる觀念である。即ちその唯一の任務はあるがまゝを究め解するに在る。是を實地の教育及びその實地を指導すべき教育學と混淆してはならない。教育は教育の科學の對象である。是によつて教育の科學は教育と同じ目的に向ふものではなくて教育を豫想し教育を觀察するものであることが理解される。

デュルケームは此の學が廣い意味に於て心理學の領域に關係あるものであること

に對しては何の異議をも挾まない。唯、心理學は生理學の上に支へられ病理學に依つて擴げられて、何故に人の子には教育の必要があるか、如何に成人とは異なるか、如何にして子供の感覺・記憶・聯想・注意・想像・抽象作用・言語・感情・性格・意志等が成立し發達するかを理解せしむるものである。成人の心理學と結着けられ教育者の心理學によつて補はれた兒童心理學と云ふことになつて、始めて心理學は教育の研究を達成すべき一條の進路となるのである。此の意見は一般の受容する所である。

けれども心理學は是を達成する所の二條の進路の一條に過ぎない。心理學專攻の士は教育の事實に對して其の半面を見るのみである。何となれば心理學が教育を受ける所の兒童の精神状態、即ち或は同化し、或は反撥する所の其の有様以外に、若し其の教育によつて傳達されるべき文明の性質、又は是に使用される所の道具立等に關して語る事があつたとすれば是明かに越權の沙汰と云ふべきである。二十世紀の佛蘭西には四種の教育が存する。初等中等・高等及び専門の教育が是である。けれど

も其の關係は獨逸に於けるものとも米國に於けるものとも英國の其とも總て異なる。

我が國の中等教育は佛語・古代語・現代語・歴史・科學の修得を目的としてゐる。一六〇〇年代にあつては羅典語と希臘語とを専門に研究し、中世期に於ては論理學專攻であつた。現今我が國の教育はその一部分に直觀的・經驗的方法が加へられてゐる。米國に於ては一層廣い部分に是が用ひられてゐる。中世期及び古典主義の教育は只管教科書本位のものであつた。何れにしても學校の制度・規律・儀式等が總て社會的のものであることは明かである。書籍そのものが既に社會的事實である。そして書籍崇拜も其の崇拜の衰微も共に社會的原因に依るものである。決して心理學の興り知る所ではない。社會が其の歴史の或る時期に於て施す所の體育・知育・德育何れも明かに社會學の範圍である。其處でこの觀察の對象として提供せられた事實、即ち教育の科學的研究の爲には社會學と心理學との協力することが必要である。故に教育の科學は教育の半面を受持つ所の社會學的科學である。デュルケームが教育の研究

に着手したのは此の方面からである。

かくて彼はその明哲と豊饒とに於て現時最も流行してゐる學說をも乗越えて、決して是が模倣に墮せず全く世の先驅たる彼獨特の思想よりする内面的理論によつて一條の新道路を開鑿したのである。獨逸人は社會學的教育學、米國人は教育學的社會學と云ふ語を創造した。共に同じ傾向を示すものであることは明かである。けれども是等の語の中には十分に區別さるべき事柄が未だ相混淆してゐるものがある。例へば一方には多少漠然とはしてゐるものゝ兎に角デュルケームの所謂教育學の社會學的研究への手引様のものもあれば、特に社會生活への準備即ち市民の養成に力を盡す教育組織ケルシエンシュタイナーの所謂國民教育の如きものもある。又米國に於ける教育的社會學の思想は教育の社會學的研究と學校に於ける教科目としての社會學概論とに混じて用ひられてゐる。デュルケームの定義した教育の科學はその語の意味に於てすつと明瞭に社會學的である。

而して彼の解する教育學 (Pädagogie) の意味は此の教育の科學的考察でもなければ又教育の實地でもない。後者の上に組織的に及ぼさるべき前者の反照である。即ち心理學及び社會學の成果の中より教育の指導もしくは改革に必要な原理を求むる所の考察方法である。かくの如くに考へられて始めて教育學は眞に理想主義的のものとなり而も理想郷式のものであることから免れるのである。從來幾多著名の教育學者達が各々その組織的精神の爲に煩はされて或は人爲的な目的又は譯も分らぬ標準様のものを教育の爲に打立てゝゐるけれども、デュルケームは是等のものを總て否定し去つたのみでなく、彼等の用ひた例證に對しても亦一々深い用心を示してゐる。社會學はかくの如くにして常に其の前面の敵と戰端を開かなければならない。道徳政治・財政等何れの範圍にあつても其の制度の科學的研究は必ず先づその社會、その國、その個人もしくは國民の幸福を保證せんとして、その生活狀態に關する確實な知識もなく而も是が手段を定めんとする全然人爲的な哲學に依つて先行されるもの

である。けれども此の一口にして片付けて了ふと云ふやり方ほど社會學者の知識の習慣に反對のものはない。彼等の中には現に施されてゐる教育を一變せしめた上で兒童の養成をしなければならぬなどと云ふ様な事をも考へたものがある。學校の範圍・授業の課程・方法・傳統・習慣・傾向・思想・教師の典型等は等は科學的研究に於てその何故に然るかを發見せんと欲する所の事實である。先づ是等を一變せしめた上でなど考へるべきものではない。縱ひ佛蘭西の教育が大體傳統的で殆ど學術的な用心深い方法の形をなしてゐないとしても或は又大體に教師の直觀・機智・獨創等の才能を信頼してゐるものであるとしても、兒童の自由發達を重んずるにしても或は又教師の組織的感化でなく主に環境の無意識的な種々の影響より結果するものであるとしても、夫は大體に佛蘭西社會の存在條件に應ふる所の一事實であつて、それ／＼原因のあることである。されば苟も社會學の息のかゝつた教育學は決して冒險的な意見の味方となるやうな危険もなければ、又兒童の自然の發育を阻むやうな機

械主義化の味方をする恐もない。故に自己の與へる影響に就いて考察を加へるのは恰も努めてその影響を曲げるものゝやうに考へて、何處までも教育と教育學との反撥を固執した有名な思想家等の反對意見は總て此處で倒れる。

けれども是が爲に科學的考察は實用上には無益であると云ふことにも又實在主義が總てをそのまゝに引受ける不精な保守主義の仕事であると云ふ事にもならない。即ちオーギュスト・コントの所謂實證哲學によつて見透しをつけ、準備を整へる爲である。事實人は物の性質をよく知つてゐるだけ有効に物を利用することが出来る。例へば教師が兒童の注意を引くやうに仕向けなければならぬ場合に注意作用の性質を精しく知つてゐる教師ほどその取扱の巧妙なことに異議を稱へる人はあるまい。されば實際に適用される場合には心理學が大いに役立つものである。教育學は是に依つて教育上の規範を形成する。同様に教育の社會學的研究も亦實際上の適用に貢献するものである。道德の俗人化(譯者註道德の宗教より分離すること)は如何



にして成立つか。其の原由は何か。此の如き反抗は何處から起るか。道德教育が宗教々と分離するには如何なる困難に打勝つべきであるか。是明かに社會的なる問題、現代社會に於ける焦眉の問題である。此の問題の公正なる研究によつて二十世紀に於ける佛蘭西の教育者がその實際教育の上に大いに力ある教育學的規範の制定を促し得ることには何の異議があらう。社會的問題即ち社會の危機・社會的鬭争等には必ず原因がある。故にこの危急に對しては藥劑も處方もないなど、云ふ筈はない。制度と云ふものは何處までも變易性のもでもなければ又如何なる變革にも應じないと云ふものでもない。是を慎重に研究して各、その役割に適合せしめること、即ち互に協調して共にその合流すべき文化に適合せしめること、其處に合理的政治の活動舞臺が存すると同様に、教育制度に關しても保守にもあらず革命にもあらず、人の思慮ある活動の有効なる限り有効なる合理的教育の爲に立派な活動の舞臺が存するのである。

此の如くにして實在論と理想論とは調和することが出来る。理想は實在である。例へば今日の佛蘭西には現に一の知識上の理想がある。即ち兒童に課すべき知識上の理想的典型を懷いてゐる。併乍ら此の理想は極めて複雑な込入つたものである。是を説明せんとする論客達も唯、その一面、一要素を示すに過ぎない。輸入された要素・時代的要素及び種々の連帶的方面を示す要素とも云ふべきもの、即ち或る社會的傾向の一・二又は是と異り若しくは相反する傾向の二・三等。が此の複雑した理想も是を一個の物として取扱ふことは決して不可能ではない。即ちその成分を分析し、その成立・起原及びその應ふる所の要求等を確定することが出来る。併乍ら此の一見全く利害の關係を離れた如き研究が、實は考へ得らるゝ諸種の教育課程に對して合理的に行はれんとする所の選擇、及びその選擇された課程の實行の爲に従ふべき諸規定の間に又行はるべき選擇に對して最も適當なる準備となるものである。猶適度の變更を加へさへすれば道德教育の問題に關しても亦其の最も一般的な問題と同様

細目的な問題にまで同様の事を繰返すことが出来るのである。要するに輿論も監督者も政府も両親も教師も諸種の制度を根柢より改善しようと云ふ様な場合もしくは日に新たななる活用をなさしめようと云ふ様な時には彼等は常に是に對して適當なる取捨を行はねばならぬ。然るに夫は社會的環境・風俗・習慣・傳統・團體的意向等個人の勝手に取扱ふことを許さないものゝ上で行はねばならない。教育學は社會學に依存して立つ限り是等に對する選擇の合理的準備をなすものである。

デュルケームは單に學者としてのみならず、又市民として、此の行爲の合理主義的意見に最高の權威を附してゐる。改めもせず擾亂する改革論者共の動き、殊に取換へるものもなしに打壞す所の消極的改革を敵視した彼は、併乍ら行爲に關する感覺と味覺(興味)とは有つてゐた。けれども彼は其の行爲の有効を期する爲に其の實施さるる所の社會的條件に於て常に可能的・確定的・限定的なることを望んでゐる。故に實際教育家を相手とした彼の教育學の教授は常に直接應用の出来るものであると

云ふ特徴を有つてゐた。彼は他の多くの仕事の爲に妨げられて専心教育に關する思索的研究を試みる暇を持たなかつたけれども、彼の講義の題目は何時も動かぬ科學的方法の下に行はれてゐる。而も其の題目の選定は現代佛蘭西の一般教育者が遭遇してゐる實際上の困難に迫られたものであつて、彼がつきとめたのは實にその教育學的論斷に屬するものである。

三

デュルケームは小學校に於ける道德教育に關する十八章の講義の完全に纏まつた稿本を残してゐる。此處に其の大體を示さう。第一章は俗人道德に關する序論である。デュルケームは此處で現代佛蘭西が其の教育制度に歸すべき道德的事業に關して定義を下してゐる。彼に取つては俗人の合理主義的道德教育を施さうと云ふのが其の眼目である。道德の俗人化はあらゆる歴史的發達の等しく命する所である。けれ

ども中々容易な問題ではない。宗教と道德とは文明史上頗る密接に結合してゐる。従つて其の當然の分離も決して單純な仕事ではないのである。若し道德より一切の宗教的内容を控除し去るまでの事の様に考へるならば夫こそ道德に對する汚辱である。宗教はその特異の方法により、象徴的な言語を以て眞の事實を訓ふるものである。此の眞理は其の象徴と共に棄却し去ることは出來ない。俗人思想の建設中に取入れて再び篤と吟味すべき問題である。道德の合理主義的組織殊にその非形而上學的組織は從來一般に餘りに簡略な構想のみを示してゐる。社會學的に研究せられるに至つて始めて傳統的宗教道德と同様に複雑した、或點に於ては一層豊富なる而も宗教でも形而上學でもなくして全く合理的な根柢を道德に對して與へることが出來、且最も優秀なる道德的勢力の湧出る淵源にまで遡ることが出來たのである。

第二章以下の諸章は明かに是を二部に分割することが出来る。此の方式は吾人が既にその分離に就いて語つたことのある如く一は教育學と社會學とに、他は心理學

の上に齎さるべき事を説明するものである。始の部分は道德そのもの即ち教育によつて兒童に傳へらるべき精神文明の研究である。所謂社會學的研究が即ち是である。第二部に於ては此の道德を同化すべき兒童の性質に就いて研究する所のものである。此處では心理學が其の主なる指針をなすこと云ふまでもない。

デュルケームが道德の研究に充てた前八章は此の問題に就いて彼の遺した最も完全な著述である。何となれば彼はその道德學序説刊行の爲の編述の途中に斃れて了つたのであるから。且この八章は佛蘭西哲學會報に發表された「道德的事實の確定」に關する文章と略々同様のものである。而も種々なる義務の研究ではなくて道德の一般的特質を取扱つてゐる。彼に取つては是こそ哲學者の所謂倫理學に値するものである。けれども彼の用ひた方法は再び問題を新たなものとなしてゐる。

社會學は事實としての家族・國家・所有權・契約等の如何なるものであるかを研究すべきものと考へることは容易い。けれども善とか義務など、云ふ事に關しては純

粹概念上の事であつて制度の問題ではなく、従つて是には觀察法が不適當であるから、其の代りに抽象的な研究法が行はれるもの、様に思はれてゐる。茲にデュルケームがこの問題に着手した特異の見方が存するのである。勿論道德教育はその任務として兒童をして諸の義務に通せしめんが爲に、彼等に一々は等特殊の徳性を生せしむべきものである。けれども其處には又道德に對する一般的能力、道德生活の根柢をなすべき基本的性能を彼等に發達せしめ、進歩の條件たるべき創造力を齎す所の精神的作用を彼等の心中に構成すべき任務がある。抑、佛蘭西現代の社會に於て一般道德教育がその實現を目的とすべき徳性の要素とは何であるか。今是を記述し且其の本質及び職能を理解することは誰にも出来る。所謂理論的道德の内容をなすものは大體此の如き記述である。各哲學者は孰れも其の特異の方法によつて此の基本的要素を定義してゐる。けれども彼等は記述と云ふよりも寧ろ構成する。吾人は吾人の個人的理想でなく眞に吾々の社會の理想たるべきものを對象とすることによつて同

じ仕事を仕直すことが必要である。かくの如くにして吾人は道德教育の研究に當つて曾て哲學者が取扱つた所の頗る抽象的な概念に相當するものを眞の事實に於て摺むことが出来るのである。是が道德なるものを最も一般的な特質に於て觀察することに依つて道德の科學を構成する所以である。何となれば教育に於て吾人は道德をその傳達される時、即ち平常是を覆うてゐる所の極めて複雑な個人意識から最も純潔に區別される時に於て見究めることが出来るのであるから。

デュルケームは吾人の道德の基本的要素を二分した。規律的精神・犠牲的精神及び自治的精神が之である。例としてデュルケームが第一要素の研究に如何なる方式を用ひたかを示さう。規律的精神とは、禮儀の觀念、制慾の觀念と同時に個人にその衝動の制止と努力心とを強制する所の規範に對する敬意である。社會生活は何が故に個人に對して禮讓・制慾及び努力を要求するのであるか。次に個人は何が故に此の個人自身の幸福の條件とは云ひ條苦い要求を結局引受けるものであるか。是等の疑問に