

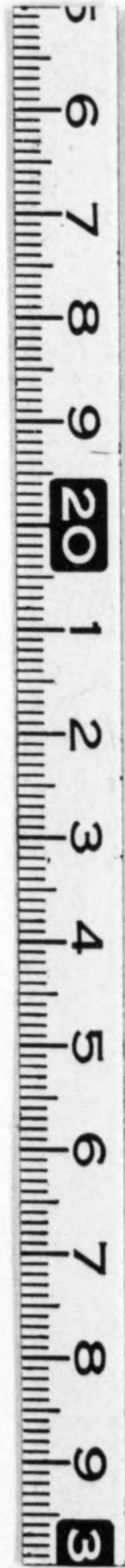
253

253-729



1200501344634

29



始



25.10.30

コ440P

セ



田邊壽利譯

デュルケム・教育と社会学

發兌

東京 登文社

文

社



253-729

譯者言

本書の原著者エミール・デュルケムは、一般に現代フランス社會學の大成就者として知られてゐるが、しかし彼の學問的貢獻は、單に社會學に對してばかりでない。彼はまた、フランスの教育思想を完全に社會學化し、社會學的教育學説を基礎づけた偉大な教育學者としても著名である。

本書は、ソルボンヌに於けるデュルケムの後繼者ポール・フォコンネ教授 (Paul Faconnet) が、デュルケムの死後、デュルケムの教育學的諸研究への序論として編輯出版した小著、すなはち Emile Durkheim, Education et sociologie, 1922, Paris, F. Alcan. の完譯である。

余は、原著が出版された當時、デュルケムの他の著述『社會的分業論』の翻譯に着手してゐたのであるが、單に社會學界ばかりでなく教育界に於い

でもデュルケムが注目されなければならぬことを痛感し、直ちにこの小著を邦譯したのであつた。その後この書の譯了が、友人風早八十二君によつて同君の恩師フォコンネ氏に報ぜられ、フォコンネ氏から邦譯出版の快諾を得たのであるが、懶惰な余は公刊の義務を永く怠つてゐた。ただし、余の要求によつて、大正十三年には『東亞の光』に、昭和四年には『社會學徒』に譯稿の一部を掲載し、また『社會學雜誌』(大正十五年九月號)に、『ソシオロジスムの社會學說』といふ一文を發表して、本書に於けるデュルケムの所説を簡単に紹介した。この二篇は、その後、拙著『フランス社會學史研究』に再録されその第四篇「デュルケム社會學研究」の第四節となつてゐる。しかるに最近、デュルケムの社會學說が我が國に於いて異常の流行を見るに至るや、彼の教育學說も漸く問題となり、ために多くの學友及び知己から、本譯書を公刊すべく切に勸告された。かくて余は、昨秋舊稿を取り出して修正を加へ、必要と思はれる箇所には譯者註を附し、これを世に送

ることにした。これが本譯書である。

原著は、友人甘庶生規矩君によつても『社會學的教育說』と改題されて昭和四年に邦譯された。しかし余の完譯がすでに存すること、また翻譯權が余に與へられてゐることを知つて、同君は自らの譯を絶版にされた。

余が本譯書に於いて意を用ひた點は、我が國で知られてゐないフランスの教育學的傳統を明かにすることであつた。だから本書のうちに引用されてゐる學者のうち、我が國の學者間に一般に知られてゐる獨、英の學者については、譯者註に於いて生歿年を示したに過ぎぬが、フランスの學者については簡單ながら學的傾向を述べて、讀者の參考に供した。

終りに、本書の公刊に特別な厚意を寄せられた出版者佐藤長助君に對し深き謝意を表したい。

一九三四年六月

相州鶴沼にて

譯者

五十鈴 八島 水穂 の三女に

御身らの教育について考へる父より

目次

緒論 デュルケムの教育學的著述……………一

① 社會的物としての教育……………五

二 教育の科學……………一六

三 道德教育講義……………二七

四 知識教育講義……………三七

五 中等教育論……………四七

六 教育學史的研究……………五五

第一篇 教育の本質と役割……………五九

② 一 教育の諸定義 その批判的吟味……………六六

二 教育の定義……………七三

目次

③ 前の定義の結果 教育の社會的特質……………一九

四 教育に於ける國家の役割……………九一

五 教育の力 作用の手段……………九六

第二篇 教育學の性質と方法……………一三

- 一 科學の對象としての教育 教育の科學……………一八
- 二 教育學 その中間的特質……………三九
- 三 教育學の役割……………三五
- 四 教育學的教養 歴史的研究と心理學……………一四

第三篇

教育と社會學……………一五

- 一 教育的事實の社會的特質……………一六
- 二 教育學の目的と社會學……………一七
- 三 教育學の手段と社會學……………一八

第四篇 フランスに於ける中等教育の進化及び役割……………一九

- 一 教育技術に對する反省……………一九
- 二 中等教育組織の特質……………二四
- 三 教育に對する信念の養成……………二九
- 四 教育制度に對する認識……………二六
- 五 教育的理想の把握……………三四
- 六 歴史的方法の價值……………三〇

譯者註……………三三

緒論 デュルケムの教育學的著述

ポール・フョコンネ



デニルケムはその全生涯を通じて、社會學と共に教育學を教授した。一八八七年から一九〇三年まで、彼はボルドー大學の文科で、毎週一時間教育學を講義した。この講義の聴講者は、主として初等教育に與かる人々であつた。一九〇二年彼がソルボンヌに來つてフェルジナン・ビニッソン²氏を補佐し、更に一九〇六年同氏から引繼いだ講座は、教育の科學 (science de l'éducation) といふ講座である。彼は死ぬまで、その授業の少くとも三分の一を、またしばしば二分の一を、この講座で教育學に保留した。それは、公開講演、初等教育に與かる人々への講習、高等師範學校³の學生に對する講義、等であつた。この教育學的事業は、殆んど世に知られてゐない。もちろん、彼の聴講者のうちの誰も、彼の事業をその全範圍に亘つて知つてゐる者

4
はない。故に余は、それを簡単に約めて、ここに示さうと思ふのである。

一 社會的物としての教育

デュルケムは、社會學者であり教育學者であつた。しかしながらそれは、彼が彼の生涯をも
思索をも二個の異なつた活動に、すなはち偶然に配合されたやうな二個の活動に分割したため
ではない。彼が教育に近づいたのは、教育が一の社會的事實 (fait social) であるといふ側面
からである。彼の教育學説は、實に彼の社會學の本質的一要素をなしてゐるのである。故に彼
は言つてゐる。「諸君に對して私が教育のことを語るのは、特に社會學者として語るのである。
一體人々は、諸物を觀察しまた指示するのに、それを畸形にするやうな斜面からやつてをるが
私はこれと全く反對で、かかる方法は諸物の眞性質を明かにしえないものであると、固く信
じてゐるのである」。すなはち彼によれば、教育は顯著な社會的物 (chose social) なのである。

このことは、観察がよく證明してくれる。第一いづれの社會に於いても、社會的環境の異なるだけそれに相應する特殊的教育がある。そして現代社會のやうに、不當な差別が除去された平等的諸社會に於いてすらも、教育は職業の異なるに應じて異なつてをる、いや當然異ならなければならぬのである。もちろんこれら一切の特殊的教育は、一つの共通的基础の上に立つてゐる。しかしこの共通的教育とても、やはり社會の異なるに應じて異つてゐるのである。各個の社會は、それぞれ人間に關する一定の理想をつくる。この理想こそ、「教育の窮極である」。いづれの社會にとつても、「教育は、子供らの心のうちに社會自體の存在の本質的諸條件を準備してやる手段なのである」。したがつて「各類型の民族は、それぞれ自己に固有の教育を有つてをり、そしてそれは、道德組織、政治組織、宗教組織と同一の資格で、この民族を決定するために役立つのである」。故に事實の觀察は、次のやうな定義に至るのである。「教育とは、成人の世代によつて、社會生活に未熟な世代の上に行はれる作用である。教育の目的は、或ひは全體としての政治的社會が或ひは子供の特に運命づけられてゐる特殊的環境が子供に對して要求するところの、一定數の肉體的、知的及び道德的狀態を子供のうちに植ゑつけ且つ發達させることにある」。更に簡單に言へば、「教育とは、若い世代の……社會化である」。

しかしながらいかなる理由で、當然さうなるのであるか。それは、次のごとき事由によるのである。「そもそも我々各人のうちには、二個の存在があると言ひうる。この二個の存在は抽象的以外には分離することのできないものではあるが、それかと言つて區別できないものでもない。その一は、我々自身に及び我々の個人的生活の事項にしか關係を有たぬところの、一切の精神的狀態によつて作られてゐるものである。これは、個人的存在と呼んでよいものである。他の一は、我々のうちに於いて、我々の人格をでなく、集團もしくは我々を部分とする諸種の集團を表現するところの、諸々の思想、感情及び慣習の一體系である。たとへば、宗教的信仰、道德的信念及び實踐、國民的もしくは職業的傳統、あらゆる種類の集合的意見、などがそれぞれある。これらの總和が、社會的存在を形成する。この社會的存在を我々各人のうちにつくり上げることに、それが教育の終極目的である」。文明がなければ、人間は一個の動物たるに過ぎぬ。人間は協同と社會的傳統とによつて、人間となりうるのである。道德、言語、宗教、科學、これらはすべて集合的制作である、すなはち社會的物 (choses sociales) である。しかして、人

間をして欲望を超越する意志を自己のうちに形成させるものは道德であり、人間を單なる感覺以上のものに向上せしむるものは言語であり、更にまた、人間固有の理智を形成するところの主要な諸概念は、最初宗教に於いて次いで科學に於いて作り上げられたのである。しかるに「この社會的存在は、人間の自然的構成中に既成品として與へられてゐるものではない……」……これらの大なる道德的力は、實は社會が、その形成され鞏固となるにしたがつて、自己自身の内から引出したものである。……故に子供は、生活をはじめるとき、自己の個人的性質しか身につけてゐないことになる。だから社會は、新規に染め上げなければならない白紙に對すると等しい態度で、各個の新しい世代に對するのである。すなはち社會は新たに生れた主我的・非社會的存在に、道德的・社會的生活を營みうるやうな他の一の存在を、最も迅速な方法によつて添加しなければならぬのである。教育の仕事はすなはちこれである」。遺傳は個人の有機體の生活を確保するやうな、また社會をつくつて生活する諸動物に於いては極めて單純な社會生活を確保するやうな、諸多の本能的機制を傳達する。しかし遺傳は、人間の社會生活を豫想するやうな諸技能、すなはち「有機的素質の形で物質化」するにはあまりに複雑な

諸技能を充分傳達することができない。人間を人間たらしめる種別的諸技能は、本來社會的のものであるが故に、その傳達もまた社會的な方法によつて行はれる。この方法が教育である。事物をこの斜面から見ることに馴れてゐる人々にとつては、教育の性質及び役割に關するかかる社會學的概念は、自明の理として課せられる。デュルケムはそれを、一の根本的公理と呼んでゐる。しかし更に正確に言へば、それは實に經驗上の一眞理である。もし我々が歴史に於いて考へるなら、スパルタの教育は、ラセデモニア市のためにスパルタ人をつくつたラセデモニア文明であること、また、ペリクレス時代のアテネの教育は、アテネ市のために、及びそれと同時に、アテネ人が表象した人類のために、當時のアテネ人が考へたやうな理想的人間類型に適合させようとして、人間をつくつたアテネ文明であることを、明かに知ることができるであらう。我々は、二十世紀のフランスの教育を、後世の歴史家たちがいかやうに解釋するかに關し、充分將來を豫測することができる。すなはち、その最も大膽な理想主義的また人道的な諸企圖に於いてすら、二十世紀のフランス教育はフランス文明の一所産である。それはフランス文明を傳達するものである。簡單に言へば、それは、人々をこの文明のもつてゐる理想的人

間類型に一致させようとしてゐる、すなはちフランスのために、そしてまたフランスが自ら表象するやうな人類のために、人々をつくらうとしてゐるのである。

しかしながら、この自明の眞理は一般に閉却されてゐる、最近數世紀間は殊にさうである。哲學者も教育學者も、教育を著しい個人的物と見ることに一致してゐる。デュルケムは言つてゐる。「カントに於いてもミルに於いても、またヘルバルトによるもスペンサーによるも、教育が何よりも先づ目的とすべきは、人類一般の本質的諸屬性を各個人のうちにて實現し、更にこれらの屬性をできるだけ高度にまで伸長せしめることである」と。しかしこの一致は、決して眞理の推定ではない。なぜなら、我々の知つてゐる通り、古典的哲學は殆んどつねに、觀察に耐へうる唯一の人間すなはち一定の時・一定の國に於ける現實の人間を考察することを忘れ、極めて少數の人間の見本から何らの方法なしに抽象した恣意的產物、すなはち普遍的人間性なるものについて思索するからである。今日人々は、この古典的哲學の抽象的特質が、例へば十八世紀に於ける政治學的思索の大部分を不具にしたことを一般に認めてゐる。すなはち十八世紀の政治學説は、極度に個人主義的であり餘りに歴史から離脱してゐたため、あらゆる特

定の社會環境から獨立した人間、すなはち契約人 (homme de convention) なるものをしばしば假定したのである。十九世紀に至るや政治的諸科學は、歴史の及び歴史によつて開發された諸哲學の影響の下に大なる進歩を遂げ、更に十九世紀の終りに於いては一切の道德的科學が進歩に向つた。しかして、今や教育哲學が進歩を遂げなければならぬ時期に至つたのである。

教育は社會的物である。換言すれば、教育は子供を特定の社會に接觸させるのであつて、決して種としての社會 (société in genere) に接觸させるものではない。もしこの命題が眞であれば、それはただ教育に關する思索的反省を命するばかりでなく、教育的活動そのものの上にもその影響を感じしめなければならぬ。事實上では、この影響は争ふべからざるものである。しかし理論上では、しばしば異論が唱へられてゐる。故に、デュルケムの命題が提起されたとき起こつた若干の反對論を次に検討して見よう。

11 第一は、普遍主義者 (universaliste) もしくは人道主義者 (humaniste) と呼びうる人々からの抗議である。この方面からの不平は、社會學が狹隘な國家主義を鼓吹する、すなはち人類の利益を國家の利益のために、更に甚だしきは一の政治制度の利益のために、犠牲にしてゐると

いふのである。過般の戦争の際、人々はしばしばゲルマン的教育とラテン的教育とを對立させ、前者を純粹に國民的で全然國家の利益のみを考へたものとし、後者を自由的で人間的のものであるとした。もちろんよく言はれるごとく、教育は祖國のために子供を育成するものであるが、更にまた人類のためにも育成するものである。簡単に言へば、人々は種々の様式で、社會的教育と人間的教育、すなはち社會と人類といふ二極點をもつて、互に抗争してゐるものと見るのである。しかしながらデュルケムの思想は、この種の異論の遙かに上を高翔してゐるのである。教育者としての彼は、人間的諸目的よりも國民的諸目的を高く價值づけようとする意向を少しも有つてゐなかつた。彼が教育は社會的物であると言つたのは、教育のプログラムをつくるためではなくて、事實を檢證した結果である。デュルケムはこの事實を、それが場合に應じていかなる傾向を採つてゐようと、到る處に於いて眞であると主張するのである。世界主義 (cosmopolitisme) は決して、國民主義よりもより社會的でないとはいはれない。ある文明は、教育者をして何よりも祖國を重要視せしめるが、またある文明は、國民的諸目的を人間的諸目的に從屬させ、もしくはこの兩者を調和させようとする。世界主義的理想は、諸他の文明を結合し

ようとする一種の綜合的文明に結びついてゐるものである。のみならず現代の世界に於いては各國民はそれぞれ自己の世界主義、自己の人道主義を有ち、そして其處に自己の精神を認識しようとしてゐる。我々にとつてすなはち二十世紀のフランス人にとつて、人類に對する義務と祖國に對する義務とは、事實上いづれがより價值を有つてゐるか。この兩者はいかにして衝突するか。またいかにしてそれを調和させることができるか。これらの問題は、高遠ではあるが困難な問題であつて、社會學者がよし國民主義の見地から教育を定義したとしても、決して國民主義に都合のよいやうに解決しうるものではない。社會學者がこれらの問題に手を染めるときには、彼は何ものの拘束をも受けないのである。眞に教育に屬する社會的特質を認識するといふことは、教育者を諸種のもしくは相反する方向に進ませる諸々の道德的力を分析する方法に關して、何らかの豫斷をなすことではないのである。

個人主義者の側から起る批難に對しても、同様の解答をなすことができる。デュルケムは教育を定義して、子供を社會化することであると言つた。これに對して或る人々は、人格の價值、個人に特有な獨創力・責任・完成などはどうなるのかと考へる。よく人は社會と個人とを

對立させ、社會といふ語をしばしば使用する學説は、すべて個人を犠牲にするものであるかのごとく考へる。この場合にも、かかる誤解がなされてゐる。もし創造的獨創力及び集團的誘惑に對する抵抗力を全部身に具した一個人、一人格があつたとすれば、まさにそれはデュルケムその人である。彼の道德學はまことによく彼自身の性格に合致してゐるのであつて、假にそれに個人主義といふ名を與へたとしても、決して矛盾であると言ふことはできぬであらう。彼の最初の著述『社會的分業論』は一個の歴史哲學を提唱したものであるが、この書に於いて彼は、個人の發生、分化、解放をもつて文明進歩の著しい特色であるとし、人格の向上をもつてこの文明の現代に於ける極點としてゐるやうである。そしてこの歴史哲學は、個性を有つて、一個の人格たれといふ道德規範にまで達してゐるのである。このやうな學説が、教育に於いていかにして人格を否定するやうなことになるであらう。余は到底その理由を了解することができぬのである。故に、もし人格をつくるといふことが教育の現實的目的であり、教育するといふことが社會化することであるなら、デュルケムに従つて、社會化することによつて個人化することができる、と結論してもよいであらう。これがデュルケムの思想なのである。人或ひは、彼が

個性の教育について考へた方法を批難するかも知れない。けれども教育に關する彼の定義は、個人の役割をも個人の價値をも寸時も閑却し輕視しない一思索家の定義である。ここで社會學者たちの注意を喚起しておきたいことは、彼が教育に對してなした分析を見るならば、社會と個人との關係に關し、また個人の精英(élite)が社會の進歩に對して演ずる役割に關して、デュルケムが有つてゐた深奥な思想を最もよく判定することができるであらうといふことである。最後に、理想を名目として、人々はデュルケムの實在說に對して抗議する。その批難に曰くデュルケムはかくあるといふことを組織的に辯明するが、かくあらねばならぬといふことに關しては無關心である。それは、理性を卑下し努力を失望せしめるものではないかと。けれども事實は反對である。彼にしたがへば、この社會學的實在說は、行爲を指導しうるものである。しからばいかにして指導するか。それを理解するためには、彼が教育學に關していかなる觀念をつくつてゐたかを見なければならぬ。

二 教育の科學

デュルケムの教ふるところはすべて、科學的精神そのものの本質的要求であるところの、彼の精神の一の深奥な要求に應ずるものである。デュルケムは、恣意的な構成物や、ただ著者の傾向を説明した行爲のプログラムやに對して、甚だしい嫌惡の情を表明した。彼は、所與に對して、可觀察的現實に對して、すなはち彼が物 (chose) と呼ぶところのものに對して、反省することを必要視した。社會的事實 (fait social) を物として考察する、これが彼の方法の第一規準である。彼が道德學の諸々の主題について語るとき、彼は先づ事實すなはち物を示す。そしてそれが物質的物でなくて精神的物なるにも拘らず、單に概念を分析するだけに止まらないで、現實を把握し、指示し、處理すべきことを、彼は自己の態度そのもので示した。教育は一の物である、換言すれば一の事實である。事實上あらゆる社會に教育がある。二十世紀のフランスに於いては、諸々の傳統、諸々の習慣、諸々の明白なまた暗黙の規定に適合させて、諸々の

の制度の確定的な一の範圍内で、諸々の集合的觀念及び集合的感情の影響下に於いて、教師たちは教育し、子供たちは教育されてゐる。これらのことは、すべて記述され、分析され、説明されうるものである。故に教育の科學 (science de l'éducation) といふ觀念は、全く明白な觀念である。すなはち教育の科學の獨特な役割は、現實にあるものを認識し理解することに存する。この科學は、教育者の實際的活動と混同するものでなく、またこの活動の指導を目的とする教育學 (pédagogie) とすらも混同するものでない。この科學の對象は教育である。これによつて會得されるごとく、この科學は教育と同一目的を追求するものではない。この科學は教育を觀察することに於いて、却つて教育を豫想するものである。

この科學が、大體に於いて心理學的領域に屬するものだといふことについては、デュルケムは何ら反對しない。ただ心理學のみが、すなはち生物學の支援を受け病理學によつて擴大された心理學のみが、何故に人間の子供に教育が必要であるか、いかに子供は成人と異なるか、いかやうに子供の感覺・記憶・心的連合及び注意の性能・想像・抽象的思惟・言語・感情・性格意志等が形成され發達するか、といふことを理解させる。しかして、成人の心理學に結びつけ

られ且つ教育者の固有の心理によつて補足された児童心理學は、科學が教育の研究に進みうる途の一つである。この考へは、廣く認められてゐるものである。

しかしながら心理學は、進みうる二つの途の一つに過ぎない。専ら心理學のみに頼る者は、教育といふ事實の二つの面の一つにしか接しえないといふ危険がある。なぜなら、教育を受ける子供とはいかなるものか、子供を同化するまた子供が反作用する固有の様式如何、といふ問題でなしに、教育が傳達する文明の性質如何、また教育が子供に文明を傳達するために用ひる手段の性質如何といふ問題に對しては、心理學は明かに無力だからである。二十世紀のフランスは、初等教育、中等教育、高等教育、専門教育、といふ四種の教育を有つてゐる。しかしこれら諸教育相互の關係は、ドイツ、イギリス、アメリカ合衆國等のそれと、全然異なるものである。現代フランスの中等教育教科目は、フランス語、古典語、現代語、歴史、及び諸科學である。しかるに十六世紀頃のそれは、専らラテン語とギリシア語であつた。中世に於いては、辨證法であつた。今日の教育は、直觀的及び實驗的方法をも一部採用してゐる。アメリカ合衆國の教育では、この方法が更に廣く採用されてゐる。また中世及び人文主義の教育は、専ら書籍に據るものであつた。それ故に學校の制度・訓練・方法は、明かに社會的事實である。また書物そのものも一の社會的事實であり、書物崇拜及びこの崇拜の衰微はいづれも諸々の社會的原因に依存してゐる。これらのことは、決して心理學によつて知ることができない。一の社會がその歴史の一時期に定める肉體教育、道德教育、知識教育は、明かに社會學の範圍に屬するものである。教育を科學的にすなはち觀察に與へられた一の事實として研究するためには、社會學は心理學と協力しなければならぬ。故に教育の科學は、その二つの方面の一つに於いては、一の社會學的科學である。デユルケムが教育に到達したのは、實にこの斜面からなのである。

かくのごとく彼は、自己の思想の內面的論理の結果として一新路を開拓したのである。彼の學説は、今日最流行の諸學説を、その透徹性に於いても多産性に於いても、遙かに凌駕してゐるのである。實に彼は、これらの學説の模倣者でなくて先驅者であつた。たしかに同様な傾向を印しづけるものとして、ドイツは社會的教育學 (Sozialpädagogik) といふ語を、またアメリカは教育的社會學 (Educational Sociology) といふ語をつくつた。^{註一}しかしながらこれらの語の

下に、極めて異なつた諸物が混在してゐる。例へば、一方に於いてデュルケムが考へたやうな教育の社會學的研究に對する多少漠然とした指向もあれば、他方また、特に人間を社會生活のために準備することに、すなはち公民をつくることに没頭するところの、ケルシェンシュタイネルの公民教育 (Staatsbürgerliche Erziehung) と呼んでゐるやうなものがある。^{註二} またアメリカの教育的社會學の觀念は、教育の社會學的研究にと同時に、學校に於ける教授内容としての社會學への序論にも混然と用ひられてゐるのである。しかるにデュルケムによつて定義づけられた教育の科學は、語の意味から言つても、より一層明瞭に社會學的東西である。

註一 Paul Natorp, *Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Ge-meinschaft*, 3. Aufl., Suttgart, 1909 (Erste Auflage, 1899) — 及び Monoc, *A Cyclopaedia of Education*, (Vol. V, P. 361) に於ける *Educational Sociology* の諸定義參照。

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

彼が教育學といふ語によつて理解するところのものは、教育活動そのものでもなければ、教育に關する理論的科學でもない。それは、前者に對する後者の組織的反應であり、心理學と社會學のうちに、行爲もしくは教育改革に要する諸原理を探索せんとするところの、反省の仕事である。かくのごとく考へられた教育學は、空想に墮せずしてしかも理想主義的たりうるものである。

今まで多くの著名な教育學者たちは、體系の精神に捉はれて、教育のために不可解なまた恣意的に撰まれた目的を定立し、且つ諸多の人工的方法を提唱した。デュルケムはこれを音に否定したばかりでなく、更に彼らの例に倣はないやうに何人にもまして警戒したのである。ここで社會學は、斷えず眼前に現はれて來る敵と戦つてゐるのである。あらゆる領域に於いて、すなはち道德學に於いても、政治學に於いても、また經濟學に於いてすらも、制度の科學的研究は、一の本質的に人爲主義的な哲學 (une philosophie essentiellement artificialiste) によつて先に行されて來た。しかるにこの哲學は、諸個人もしくは諸民族に最大幸福を確保する手段を定立するものであると自稱しながら、しかも個人及び民族の生存條件について充分識つてゐないのである。現實に子供が受けてゐるところの教育を見向きもせず、出し拔けに子供は育成しなければならぬと言ふことほど、社會學者の知的態度に反對なものはないのである。學校の構造、

教授綱目、方法、傳統、風習、傾向、觀念、教師の理想、等はすべて事實である。社會學は、これらの事實が何故にかくあるかを探究するのであつて、何はともあれ先づ變更しなければ、などとは考へないのである。もしフランスの教育が大體傳統的で、協定された方法の技術的形式にあまり囚はれてゐないとすれば、もしこの教育が教師たちの直觀、機智及び創意の能力に大なる信用をおいてゐるとすれば、もしまたこの教育が子供の自由なる發達を尊重してゐるとすれば、更にまたもしこの教育が大體に於いて環境の漠然たるまた無意志的な作用の結果であつて教師たちの組織的作用の結果でないとするれば、この事實はまさに、フランスの社會の生存條件にその原因を有ち、また大體これらの條件に適合してゐるのである。故に社會學の洗禮を受けた教育學は、冒險的な一學說の辯護者となつたり、子供を機械化してその自成的發達を拒んだりするやうな、危険に陥らぬのである。かくて、教育と教育學とを頑強に對立させて、人の行ふ作用に對する反省があたかもこの作用を當然不具にするかのやうに考へる著名な思想家たちの反對論は、全然失敗に歸するのである。

しかしながら右のごとく言つたとて、それは決して、科學的反省は實踐上無效果であるとか實論の精神は保守的であつて、あらゆる事實を何でも受け容れるとか、といふやうなことにほならない。知ることは豫見し準備するためであると、オーギスト・コントは實證的科學について言つた。實際、人は諸物の性質をよく知つてゐればるだけ、この性質を一層效果的に利用する機會をうるのである。例へば、教育者は子供の注意力を操縦しえなければならぬのであるが、もし彼がこの注意力の性質について正確に知つてゐればるだけ、一層よくそれを操縦することができる。このことは何人といへども否定しえないであらう。故に、心理學は諸多の實踐的應用に耐へうるものであり、しかして教育學は、それを應用して教育に必要な諸規準をつくるのである。同様に於いて、教育に關する社會學的科學もまた、諸多の實踐的應用に耐へるものである。道德の非宗教化(Laïcisation)とはいかなることであるか。その原因は何であるか。それを生ぜしめた反抗力はどこから來たか。道德教育が宗教教育から分離せんとするときいかなる困難と打ち克たなければならぬか。かかる問題は明かに社會的問題であり、また現代社會の現實に即した問題である。しかしてこの問題に對する公平な研究が、二十世紀フランスの教師がその教育的實踐に於いて鼓吹されなければならぬやうな、教育學的諸規準をつくりう

るといふことは、到底異論を挿みえないところであらう。社會的危機、社會的葛藤には、すべて原因がある。といふことは、しかしそれらの出口や救済策を探究することが禁じられてゐるといふことにはならぬ。すべて制度は、絶對的に可塑的なものでもなければ、また一切の熟慮的變更に對し絶對的に反抗的なものでもない。これらの制度を、或ひはそれぞれの役割に慎重に適合させ、或ひはそれぞれ相互に適合させ、或ひはまたそれらの總體が形成してゐるところの文明にその互々を適合させる。ここに一の合理的政治學のために、また教育の諸制度に關しては一の合理的教育學のために、立派な活動の領域が與へられてゐるのである。しかしてこの合理的教育學は、保守的でも革命的でもなく、人間の熟慮的活動の效果的たりうる限りに於いて效果的なのである。

かくのごとくして、實在主義と理想主義とは互ひに和解しうるのである。本來、理想は現實である。例へば、事實現代のフランスは、知識に關して一の理想を有つてゐる。なぜなら、フランスは一類型の知的理想を考へ、そしてそれを子供の前に提示してゐるからである。しかしながら、この理想は複雑なまた漠然としたものである。操觚者たちはこの理想について説いて

ゐるが、しかし彼らはその諸面の一つづつ、諸要素の一つづつを一般に表示してゐるに過ぎない。しかるにこれらの要素は、起源に關し、年齢に關し、また言はば指向に關して、互に連帶的ではあるが雜多であつて、或るものは社會的傾向を有ち、他の或るものは異つたもしくは反對な傾向を有つてゐるのである。しかし、この複合的理想を物として取扱ふことは、換言すればその諸構成成分を分析し、これらの構成成分の發生、原因、及びそれらが對應するところの要求を決定することは、決して不可能なことではない。もちろんこの研究は、最初は不偏不倚の立場からなされる。しかしながらそれはやがて、およそ考へられうる諸々の教授綱目のうちに、また撰まれた綱目の適用に必要な諸規準のうちに、合理的な意志がなしうる撰擇に對して、最善の準備となるものである。知識教育に關して右に述べたことは、適當な變更を加へるなら、道德教育に關しても、その最も一般的な諸問題のみならずその微細な問題についても、繰り返して言ふことができるであらう。簡單に言ふなら、諸制度に重大な改革を加へようとする時でも、諸制度をしてその機能を毎日順當に行はせようとする時でも、輿論、立法者、政府、父兄、教師は、つねに撰擇をしなければならない。しかるにこれらは、社會環境、制度、習慣、傳統、

集合的傾向、のやうな自由に御することのできない抵抗力を有つたものの上に働くのである。

教育學は、それが社會學に依存する限り、これらの撰擇に對して合理的準備となるのである。

デュルケムは、單に學者としてばかりでなくまた市民としても、行爲に關するかかる合理主義的考へ方を最も重要視した。彼は、混亂させるだけで何ら改善しないやうな改革主義者の煽動や、殊に代りを有たずただ破壊しようとする消極的改革に對しては、嫌惡の感を懷いてゐたが、行爲に對しては判斷力と鑑識とを有つてゐた。しかしながら行爲を多産的ならしめるためには、行爲の基礎を、それが作用する社會的諸條件に於いて可能な、また限定され、決定され、確定された對象に、置かなければならぬと彼は考へてゐた。教育學に關する彼の教授は、教育者たちに對してなされたものであるから、つねに直接實踐に役立つやうな特質を有つものであつた。もちろん彼は、他の諸著述に力を注いだために、教育に關する純理論的な諸研究に向ける時間がなかつた。しかし彼の諸講義に於いては、右に述べて來たやうな科學的方法によつて諸多の主題を取扱つてゐた。しかもそれらの主題は、彼が現代フランスの公認教育者として當面した實踐上の諸困難を深慮して撰擇したものであり、そして彼は、大學教授としては右

の必要な諸々の教育學的歸結に到達したのである。

三 道德教育講義

デュルケムは『小學校に於ける道德教育 (*Education morale à l'École primaire*)』と云ふ完全に書き上げた十八回の講義案を遺した。その大體の結構は次のごときものである。第一講は、非宗教的道德學 (*morale laïque*) に關する序論である。この序論に於いてデュルケムは、現代フランスの小學教師に課せられてゐる道德學上の仕事を決定した。すなはちそれは、彼によれば、一の合理主義的な非宗教的な道德教育を與へることにある。この道德の非宗教化は、全歴史的發達が命令したものである。しかしながらこの非宗教化は、可成り困難である。なぜなら宗教と道德は、文明の歴史を通して餘りに緊密に結びついて來てゐるため、現に必要に迫られてゐる分離も、決して簡單なる作業ではないからである。もし人が、道德から一切の宗教的内容を除去するだけで甘んずるなら、それは道德を不具にすることになる。なぜなら、宗教

はそれ固有の様式をもつて、すなはち一種の象徴的言語のうちに、諸眞理を表示してゐるものだからである。これらの眞理は、人が象徴を除去する際、それと共に失つてはならぬものである。それは再び、非宗教的思惟の綱領の上に描き出して發見しなければならぬものである。諸々の合理主義的學説は、殊に非形而上學的學説は、道德に關して、一般に餘りに單純化した形像を呈示してゐる。社會學に於ける道德の分析は、傳統的の宗教的道德に比して同等に複雑なまた若干の點に於いては却つて内容の豊富な一の道德に、非宗教的・非形而上學的な一の合理的基礎を與へそして、最も活動性に富む諸多の道德的力が迸發する源泉にまで遡ることが出来る。

第二講以下の諸講は、可成り異なつた二個の部分に纏められてゐる。そしてそのプランは、一方社會學の他方心理學の教育學に對するそれぞれの貢獻について、余が先に述べたことを顯著に示してゐる。第一部は、道德そのものすなはち教育が子供に傳達する道德的文明の研究である。それは一の社會學的分析である。第二部は、この道德に同化させる子供の性質の研究である。ここでは心理學が主たる方法となつてゐる。

デュルケムが道德の分析に當てた最初の八講は、道德に關して彼が遺したもののうち最も完

全なものである。といふのは、彼が自己の『道德學』の序論を公刊するために推敲しつゝあつた際に、彼の死がそれを妨げたからである。これらの八講の内容は、彼が『フランス哲學會紀要 (Bulletin de la Société française de philosophie)』に於いて發表した論文、『道德的事實の決定 (La détermination du fait moral)』と近いものである。彼がこの講義案で取扱つたのは、諸種の義務ではなく、道德の一般的諸特質である。これは彼の考へでは、哲學者たちが理論道德學 (morale théorique) と呼んでゐるものに該當するものであるが、しかし彼の用ひた方法は、その主題を全く一新してゐるのである。

社會學が、家族、國家、財産、契約等を事實として研究しうる、といふことは誰でも容易に考へる。しかしながら問題が一たび善とか義務とかといふことになれば、人は諸制度に訴へないで純粹の諸概念に訴へ、また適當な觀察方法を缺くためにこの場合一種の抽象的な分析的方法が課せられるやうである。しかしデュルケムは、次のやうな斜面から道德の研究に進んだ。言ふまでもなく道德教育の役割は、子供を諸種の義務に参加せしめ、彼の中に個々の徳を一つづつ現出せしめることにある。しかしながら道德教育には、なほ他に、道德に對する一般的適

性 (aptitude générale) を、すなはち道德生活の根基たるべき基本的諸傾向を子供の中に發達させ、進歩の條件たるべき諸多の創意を準備する道德的能因を、彼の中に形成してやる任務が存するのである。しからば現代フランスの社會に於いて、一般的道德教育が實現しようとするのである。道德的氣質の諸要素は、事實いかなるものであるか。人はこれらの要素を記述することができる、またそれらの性質及び役割を理解することができる。いはゆる諸々の理論的道德學の内容を構成するものは、要するにこの記述なのである。各哲學者はそれぞれ自分なりに、これらの基本的要素を決定する。しかし哲學者は、記述するよりはむしろ構成するのである。我々は、我々の個人的理想を對象とすることなく、事實上我々の文明の理想であるところの理想を對象として、同一の作業をやり直すことができる。我々はかくの如き道德教育の研究によつて、哲學者たちが加工する極めて抽象的な諸概念に對應するところの諸現實を、事實について把握することができるのである。かかる道德教育の研究は、習俗の科學¹⁰をして、道德の最も一般的な諸特質を觀察しうるやうな射程に置くことができる。なぜなら、我々は教育に於いて、道德をその傳達される瞬間に、したがつてまたそれが諸個人意識と明瞭に區別される瞬間に、それが

個人意識によつて覆はれてゐる複雑性のままで、認識することができるからである。

デュルケムは、我々の道德のかかる基本的要素を三個に歸結した。紀律の精神 (esprit de discipline) 犠牲の精神 (esprit d'abnégation) 自治の精神 (esprit d'autonomie) がそれである。今例として、デュルケムがいかなるプランに従つて第一の要素を分析したかを示さう。紀律の精神とは、同時に規則性 (régularité) に對する判断と鑑識であり、欲望の制限に對する判断と鑑識であり、衝動の制御及び努力を個人に強ひるところの規範に對する尊重である。しからば社會生活は、規則性、制限及び努力を何故に要求するのであるか。次にまた個人は、自己の幸福の諸條件として、どうしてこれらの苦しい要求を結局受け容れるのであるか。これらの疑問に答へることは、紀律の機能が何であるかを言ふことになる。またどうして社會は、紀律を強ひようとするのであるか、殊に、超絶的のものと考へられるやうな一の無上命令 (impératif catégorique) の權威に對する尊重の感情を、個人のうちに目覺めさせようとするのであるか。この疑問に答へることは、紀律の性質如何またその合理的基礎如何を尋ねることになる。最後にまた、何故に規範は、一切の宗教的或ひは形而上學的象徴主義と獨立なものとして考へられうる

のであるか、また考へられなければならないのであるか。また紀律のかかる非宗教化は、何によつて、それが要求しそれが許容するやうに紀律の觀念の内容そのものを修正するのであるか。ここで我々は、紀律の性質及び機能を、もはや文明一般の諸條件にでなく、我々の生活してゐる文明の存在の特殊的諸條件に結びつけるのである。そして我々は、我々の紀律の精神が我々フランス人にとつて果たして當然のものであるかどうか、この精神は果たして病理的に弱められてゐないかどうか、またいかにして教育は、すべて我々の國民道德の固有の諸特質を尊重することによつて、この道德を改善するのであるか、といふことを研究するのである。

犠牲の精神に對しても、右と對稱的 (symétrique) な分析が適用される。個人的見地から見て、また社會的見地から見て、この精神はいかなるものであるか、また何の役に立つのであるか。我々十九世紀のフランス人が自己を犠牲にしなければならない諸目的は何であるか。これらの目的の段階はどうであるか、何に基因するか、各段階にある諸部分間の反目はいかにして和解させることができるか。——自治の精神に對しても、同じやうな疑問が課される。この最後の要素の分析は、別して多産的なものである。なぜなら、道德の最も最近の諸特徴の一つが

すなはち今日の民本的諸社會に於ける非宗教的・合理主義的道德の最も顯著な特徴が、この場合の問題となるからである。

以上の要約的敘述によつて見ても、デュルケムの採用した方法の主要な優越性の一つを、充分知ることができらるであらう。彼はたしかに、道德生活のすべての複雑性を、すべての豊富性を、證明することに成功した。實にこの豊富性は、今まで一の調和的綜合のうち部分的にしか融合することのできなかつた諸對立によつて作られてゐるものであり、いかなる偉大なる個人も、これら一切の要素をその最も高度の發達を遂げた状態に於いては保持しようとすることのできなかつた、またその故に道德全體を自己のみに於いては包括的に實現しようとすることのできなかつたものである。個人としてのデュルケムは、カントもさうであつたやうに、何よりも先づ意志の人、紀律の人であつた。道德に關して彼が第一にまた明確に見たのは、實にカントの見た方面である。人は往々、デュルケムは拘束をば社會が個人に及ぼす唯一の作用としたかのごとくに言ふ。しかしながら彼の本當の學説は、それ以上に極めて包括的のものであつて、これほど包括的な道德哲學は恐らく他にないのである。例へば彼は、人間の動物性を拘束

し強制すらもする諸々の道徳的力が、他方に於いては人間に對する求力となり魅惑力となることを、また義務と善との二觀念がそれぞれ道徳的事實の右の二方面に對應することを、巧みに證明した。また彼は、この二つの窮極に向つて二個の顯著な道徳活動が指向すること、そしてこの二個の活動は、よく修養した道徳的主體には共に存するけれども、いづれか一方が優れてゐれば、道徳的主體を二個の類型、すなはち事に没入するやうな性能の支配する感情・感激の人間と、規範に對する判斷力が支配する冷靜・嚴格な意志の人間に區別することを、證明した。かくのごとく道徳生活中に、幸福主義 (eudémonisme) も快樂主義 (hédonisme) もそれぞれ地位を與へられてゐる。實にデユルケムは、エピクロス主義者 (epicuriens) が存在したのは當然であると、曾つて言つてゐるのである。かくて諸々の不一致も、また諸々の反對すらも、道徳文明の豊饒性のうちに融解し去るのである。しかるに哲學者たちの抽象的分析では、この豊饒性も一般に貧弱なものとしてされてしまふ。なぜならこの抽象的分析は、例へば、善の觀念を義務の觀念から演繹したり、責務の概念と自治の概念とを調和させたり、また極めて複雑な一の現實體を若干の單純な觀念の遊戯に還元したりしようとするからである。

道徳教育の講義案の第二部をなす九講は、固有の意味の教育學的問題を取扱つたものである。我々が子供のうちに形成しなければならぬ道徳の諸要素は、右に列擧し定義したごときものである。しからば、子供の性質はいかやうに道徳を受容するのであるか、その手段如何、その範圍如何、また教育は其處でいかなる困難に遭遇するか。これに關する彼の思想の進程は、各講の題目がよくこれを表示してゐる。すなはちそれは、先づ「紀律及び兒童心理學」、「學校の紀律」、「學校に於ける處罰と褒賞」、次に「子供の愛他心」、「社會的感覚の形成に及ぼす學校的環境の影響」、最後に、科學の教授、文學の教授、歴史の教授、道徳そのものの教授、更にまた藝術教育、等の「自治の精神の形成に及ぼす一般的影响」の順である。

自治といふことは、規範が合理的に基礎づけられるものであるといふことを認めて、この規範を受け容れようとするところの意志の態度である。自治といふことはすでに、諸規範の吟味に於ける知力の自由な、しかしながら方法的な適用を豫想するものである。これらの規範は、子供が自己の成長しつつある社會から既製品として受け取るものである。しかしながら子供は、決してこれらの規範をただ受動的に受け容れるのではなくて、彼が後にその一成員として活動

する社會の變じ易い諸生存條件にそれらを適合させるために、それらを生氣づけ、和解させ、老衰した諸要素を更生させ、また必要に應じては改造することを、彼は少しづつ學ばなければならぬのである。デュルケムは言ふ。自治を可能ならしめるものは科學である。ただ科學のみが、諸物の物理的及び道德的性質の根柢をなすものは何であるか、その不變的のものはどれであるか、修正しうるものはどれであるか、平常的のものはどれであるかといふことを、したがつてまた、物理的及び道德的性質を改善するために有効な作用の限界はどうであるかといふことを、我々に認識させようのであると。かかる見地からすれば、一切の教授は一の道德的目標を有つてゐる。諸々の自然科學 (sciences cosmologiques) の教授もさうであるが、歴史及び社會學による人間そのものの教授に於いては特に著しい。故に今日の完全な道德教育 (éducation morale) は、一の道德學の教授 (enseignement de la morale) を必要とするのである。デュルケムはこの二つのものを明瞭に區別した。もちろん後者が前者を完全なものにするために役立つことは、言ふまでもない。彼は、子供が生を享けてゐる諸々の社會すなはち家族、組合、國民、全人類を包含しようとしてゐる文明の共同社會 (communauté de civilisation) 等がいかなるものであるか、それらはいかに形成されいかに變遷するか、またそれらは個人に對していかなる作用を及ぼすか、個人はそれらの内でいかなる役割を果たすか、といふことを教師が子供に教へることは、小學校に於いてすらも必要であると考へたのである。彼は「小學校に於ける道德學の教授 (Enseignement de la morale à l'École primaire)」に關して數回講義したが、我々に遺されてゐるのは、その講義の下書きもしくは綱目だけである。デュルケムはこの講義に於いて、彼のいはゆる「法律及び習俗の生理學 (Physiologie du droit et des moeurs)」の諸結果を、兒童に理解させるにはいかにするかを示したのである。すなはちこの講義は、彼が他の方法でその著述及び講義の大部分を献げたところの、習俗の科學 (science des moeurs) を通俗化したものである。

四 智識教育講義

デュルケムは「小學校に於ける知識教育 (Education intellectuelle à l'École primaire)」と云ふ智識教育講義

ふ題目で、一つの講義案を完全に書き上げてゐる。この講義案は前述の道德教育に關する講義と並行すべきもので、そのプランも大體同一である。デュルケムはこの講義案に對しては、道德教育のそれに對してよりも満足しなかつた。といふのは、彼はこの仕事を適當に遂行することを困難であると考へてゐたからである。なぜ困難であるか。その理由は、我々の民本主義の知的理想が道德的理想に比してより不確定であり、その科學的研究に對する準備がより不十分であり、その内容がより新らしいからである。

この講義案もまた、指向を異にした二個の部分に分かれてゐる。一は追求する目的の考察であり、他は用ひられる手段の考察である。前者は社會學に對して、我々の社會が實現せんとしてゐる知識の類型 (type intellectual) を尋ね、後者は論理學及び心理學に對して、これらの科學がこの類型の實現に努力する教師にいかなる寄與をなすか、その手段如何、その方法如何、またそれに對して子供の精神はいかなる抵抗をなすか、等を尋ねるのである。この講義の純粹心理學的部分では、注意を取り扱つた諸講だけを注意しておかう。なぜなら、それは彼が心理學を適用していかなる効果を收めたかを示すものだからである。

デュルケムは、初等教育に對して一の確定目的を充當するために、まづ初等教育の起源を研究し、そしてそれが自己個有の性質及び役割を事實上いかに意識してゐたかを探究したのである。初等教育は中等教育の後に發達し、そして若干の領域では中等教育への對立者として自己を限定した。デュルケムは形成當時に於ける初等教育の理想を把握するために、初等教育に於ける最も偉大な二人の獨創家、すなはちコメニウス¹²とベスタロッチ¹³とについてそれを探求した。この二人はいづれも、一つの教授をどうしたら百科全書的たると同時に初歩的のものたらしめることができるか——すなはち、どうしたら全體に關する一の觀念を與へることができるか、どうしたら一の公正・中庸な精神を、換言すれば、いづれの本質的要素をも看過することなしに現實の全部を把握しうるやうな一の精神をつくることができるか——更にまた、子供の大多數はすぐ容易に同化しうるやうな簡単な概念で満足しなければならぬのに、例外なくあらゆる子供にどうしたらこの教授を差し向けることができるか、といふことを考へたのである。デュルケムは、このコメニウス及びベスタロッチの企圖を批判的に解釋することによつて、自ら實現すべき理想の決定に努力した。今日のフランス人に於いては、知識も、道德と等しく、

一定數の基本的諸傾向が精神中に構成されることを要求されてゐる。これらは論理的思惟の框であり道具であるが、デュルケムは、それらを範疇(*categories*)、母概念(*Notions-mères*)、理解の中樞(*Centres d'intelligibilité*)などと呼んでゐる。範疇といふ語によつて理解されるところのものは、單に思惟の最も抽象的な形式、すなはち原因の概念とか實體の概念とかいふやうなものばかりでなく、更に我々の實在解釋(*interprétation du réel*)、我々の現實的解釋(*interprétation actuelle*)を司どる内容の豊富な概念、例へば物理的世界といふ我々の觀念、生命といふ我々の觀念、人間といふ我々の觀念をも含むのである。これらの範疇は、人間精神に内在的のものと見ることでできないものである。それらは一個の歴史を有つ。すなはちそれは、文明の進化の流れのうちに、また我々の文明に於いては物理的諸科學及び道德的諸科學の發達によつて、少しづつ構成されて來たのである。要するによき精神(*bon esprit*)とは、それを構成する諸要素が、思惟の働きを規整して、現に成立してゐる基本的諸科學と調和するやうな精神を言ふのである。我々が考へてゐるやうな眞理の中へ進み行くことのできるのは、このやうに武装された精神なのである。故に、例へば文法や歴史もやはり悟性の養成に非常に協力するものだと

いふことをよく教示するためには、基本的諸科學の更に適切には基本的諸學課の概要を、兒童に教へ込むことが必要である。

故にデュルケムは、形式的陶冶(*culture formelle*)といふ亂暴な語で呼ばれてゐるところのもの、すなはち精神を充たすのでなくて作るのである(*former l'esprit, non le remplir*)といふことを主張することに於いては、多くの大教育學者たちと一致してゐる。すなはち、諸知識の主たる價值は、それが齎らす效用に存するのではない。教授に對するかかる考へほど、非功利的な考へはないのである。しかしながら、彼の形式主義は全く獨創的のものであつて、モンテ¹⁴イニユの形式主義やユマニストたちの形式主義と鋭く對峙するものである。事實に於いて、一の實證的知識(*savoir positif*)を教師が兒童に傳達し、一つの内容(*matière*)を兒童が同化することを、彼はほんとうの知識形成と考へたのである。それは次のやうな理由による。悟性の社會學的分析は、諸多の教育學的歸結を齎らす。記憶、注意、聯想能力等は子供に於ける生得的な心的傾向であつて、それが適用される對象の如何にかかはらず、これらの性能は單なる個人的經驗の範圍内で修練の結果發達するものである。これに反して、我々の文明によつて作り

上げられた諸多の基準的觀念 (ideas directrices) は、子供が獨力で作り上げることでできない、それ故に子供に傳達してやらなければならない集合的觀念である。科學は個人的のものでなく、社會的のものであるから、何人も自己固有の経験で科學を作り直すことはできない。人はただそれを修得するのである。もちろん科學は、一つの精神から他の一つの精神へと移植しうるものではない。科學によつてまた科學の上で調節しなければならぬのは、容器そのもの、換言すれば知性 (intelligence) なのである。故に、いかに基準的觀念が形式だからとて、空虚な觀念は傳達することができないのである。オーギスト・コント¹⁵はすでに言つてゐる。人は科學なしには論理を研究することはできない、科學の學說なしにはその科學の方法を研究することはできない、科學の若干の歸結を同化することなしにはその科學の精神に參與することはできない。デュルケムもやはりコントのやうに考へてゐた。すなはち彼によれば、知識の固有の價値を外にしても、諸物を學んで知識を獲得しなければならぬ。なぜなら、知識は、悟性の構成的諸形式のうちに必然的に含まれてゐるものだからである。

デュルケムが以上の諸原理から引き出したすべてを知るためには、この講義の第二部の各綱目に入つて行かなければならない。彼はそこで、諸多の基本的教育の教授法を次ぎ次ぎに研究してゐる。すなはち、數學及び數と形式との範疇、物理學及び實體の概念、地理學及び惑星界の概念、歴史學及び歴史的持續と歴史的發展との概念がそれである。しかしながら右のごとき列舉では、もちろん彼の説を完全に識ることができない。なほデュルケムは、言語 (Language) による論理教育を取扱つてゐる。けれどもそれに関しては、ただ事例を擧げてゐるだけである。のみならず彼が設定した諸原理の一切の教授法の歸結を細かく論ずるためには、専門家たちの協力に俟たなければならないのである。

今、歴史的持續の概念を例に採つて見よう。歴史は、人間的諸社會の時間に於ける發展である。しかしながら時間は、個人が直接経験によつて識つてゐる諸々の持續に比して、無限に大なる持續である。故に歴史的持續に關して一定の表象を有たぬ精神に對しては、歴史は何らの意義をも有ちえない。よき精神とは、特にこの表象を所持してゐる精神なのである。しかるに兒童は、獨力でこの表象を作成することができない。なぜなら、この表象の諸要素は、感覺によつても個人的記憶によつても與へられるものでないからである。故に兒童にそれを作成させ

るためには、彼を助けてやらなければならない。これが、歴史教授の果たすべき機能の一つなのである。もちろん實際に於いて歴史教授は、敢てそれを意志することなしにこの機能を果たしてゐるとも言ふことができるであらう。けれども稀に教師が、年代の空虚さを感じその意義づけを必要と感ずることは、顯著な事實である。例へば、紀元四九六年のトルビアクの戦¹⁶を兒童に教へる場合はどうであるか。元來子供には、一の過去に關する表象は、たとへそれが近い過去に關するものでも極めて困難なのであるから、右の年代に一の正確な意義を附することは到底できない。故にそれを教へるためには、次のやうな順序の手間をかける必要がある。先づ、三もしくは四世代の持續を一つづつ添加することによつて、一世紀の觀念を與へる。次に何故にキリストの出生がその起點に撰まれたかを説明することによつて、キリスト紀元の觀念を與へる。次にこの起點と現代との間の持續に、著名人物の生涯や象徴的事件のやうな具體的目標で區劃をつける。このやうにして先づ最初の骨組みをつくり、徐々にその間隔を埋めて行く。それから更に、キリスト紀元の元點が單なる便宜上のものであること、キリスト紀元以外に諸多の紀元があり、我々の歴史以外に諸多の歴史があること、これらの紀元そのものは人類

の年代誌を到底適用しえないやうな巨大な持續の微小な一部分に過ぎないこと、この巨大な持續の始源は我々にはわからないこと、等々を了解させるのである。我々のうちで、歴史の教師からこのやうな原理に則つた講義を受けた記憶を有つ者は、殆んど稀であらう。我々は、右のごとき諸概念を永い間に獲得したのであつて、それらは例外を除けば、方法的に形成されたのではないのである。故に歴史教授の本質的歸結の一つは、事實上意識されず意志されることなくして、しかも大體獲られてゐたのである。しかるに初等教育の期間は短かい。故に、もしこの教育がこの短い期間に充分の効果を擧げようとするなら、人は目的に直進しなければならぬのである。

自己の論理的役割を充分に意識してゐた教授は、今日までただ文法教授、文學教授あるのみだと言つてもよい。この教授は作るために教へるのであつて、それが傳達する諸知識は悟性の形成に有意的に利用されるのである。また數學教授も、或る程度まで同一の役割を充當されてゐる。しかしながら數學教授に於いては、知識の教育的機能すなはち創造的機能がしばしば閑却され、知識がそれ自體として評價されてゐる。これによつて見るならば、デュルケムの教授

法は、ヘルバルトの教授法を新らしくしたものである。教育學說の歴史に於いて彼の學說の占める地位は、形式主義とその反對との抗争を、すなはち知識と陶冶との對立を解決したものと見られる。彼の學說は、百科全書的希望とそれから生ずる危険に對する適切な感情との間に置かれて苦悶してゐるところの、フランス現代の初等及び中等教育上の困難を解決すべき原理を供給するものである。基本的諸學科は、それぞれ一の潜在的哲學 (philosophie latente) を含んでゐる、換言すれば、諸物の最も一般的と我々が考へる諸特質を要約しそしてその解釋を支配するところの、諸概念の一體系を含んでゐる。この哲學は、諸多の世代の累積された努力の果實であり、しかも知性の骨格そのものを構成するものであるから、當然兒童に傳達しなければならぬものである。元來哲學的と言ふ語と初歩的と言ふ語とは、互に他を排斥するものではない。いな却つて、最も初歩的な教授は最も哲學的でなければならぬのである。しかしながら、もちろん此處で言ふ哲學は、抽象的形式に於いて叙述されてはならない。すなはちそれは、形式化されることなくして、しかも最も平俗な教授から解放されなければならぬのである。しかしてかく解放されるためには、この教授が先づ哲學の精神を體得してゐなければならぬのである。

五 中等教育論

初歩的知識教育は、二つの類型に歸屬する。一は大衆に對する初等教育であり、他は優秀者に對する中等教育である。現代のフランスに於いて最も厄介な諸問題を惹き起こしてゐるのはこの中等教育である。我々の中等教育は一世紀ほど前から一の危機にのぞみ、しかもいまだ確定的な歸結に達してゐないのである。實に中等教育は社會問題であると言つても、敢て誇張ではないのである。しからば中等教育の本質如何、その役割如何、この危機を決定した諸原因如何、この危機の真相如何、この危機の解決を豫想しうる方法如何。これらの問題を取扱つたものが、『フランスに於ける中等教育の進化及び役割 (L'Evolution et le Rôle de l'Enseignement secondaire en France)』といふ、デュルケムの優れた講義である。この講義は彼が數回繰り返したものであつて、そのために彼は二個の完成した草案を遺してゐる。この講義は、パリ大學總長であつたリアルが、將來の中等教員に使用させるためにはじめて教育學の教授を組織化し

ようとした際、その依頼に應じて彼が試みたものである。この講義は、理科及び文科教師志望者に對するものであるから、デュルケムはその目的を、これらの志望者のすべてに協同作業の感情を同時に起こさせることにありと考へた。しからば、なぜ協同作業の感情が必要であるか。もし諸種の學科を一の教育に協力させようと欲するなら、この教育は、それによつて作られる精神と等しく、統一されなければならぬからである。恐らく未來の中等教員たちは、いつかは一人の師の指導下に、彼らが専念しなければならぬ教育の固有の性質及び機能を方法的に反省しようとするであらう。かかる時、この反省に對して最も安全な案内者となるものはデュルケムの講義案である。この講義案の作者たるデュルケムは、彼の試みた研究また彼の依據した資料に對しては、多くの點に不満を感じてゐた。しかしながら、この廣汎な題目の研究に對して彼が努力したのは、僅かに一二年間である。彼の所説を判定する場合には、何よりもこのことを忘れてはならないのである。とは言へこの講義案は、教育上の諸事物に社會學的方法を適用したものとしては、極めて優秀な雛型である。そしてこれが、學校制度の一つの組織の歴史的分析としてデュルケムが残した、ただ一つの範例なのである。

フランスの現在の中等教育がいかなるものであるかを知るために、デュルケムは、それがいかにして形成されたかを觀察した。彼によれば、中等教育の濫觴は、諸多の大學が發現した中世に存する。すなはち、大學の中の諸藝科大學¹⁷に於いて與へられてゐた教育が漸次諸コレージュ¹⁸に導入され、高等教育から分化することによつて中等教育が發現したのである。かくのごとく中等教育と高等教育とは極めて緊密な關係にあつたもので、後者が前者を準備したのである。中世では、辨證法の教授が一般的豫修(propédeutique générale)となつてゐたが、それは當時辨證法が普遍的方法であつたからである。すなはち形式的教授、一般的陶冶が、一の極めて特殊な學科によつて與へられてゐたのである。當時に於いてすでに中等教育が有つてゐたこれらの諸特質は、その歴史の全行程を通して、中等教育を保護し來つたのである。しかしながら、たとひその諸々の框が中世に於いてつくられたとは言へ、教科目は十六世紀に入つて變化を受け、論理學はギリシア・ラテンの古典學(humanités gréco-latines)によつて置き換へられた。そしてルネッサンスに胚胎する人文主義は、フランスに於いてはジェズエイトによつて採用され、彼らはそれを自分たちの旗標としたのである。もちろんジェズエイトの組織は、彼らの反對者たち、

すなはちオラトアル¹⁹やポール・ロワイヤル²⁰や、大學やによつて緩和された。しかしながらジェズイートの考へたやうな人文主義こそは、フランスの古典的精神の顯著な教育者であつた。ヨーロッパのいかなる社會といへども、フランスほど人文主義の勢力が盛んだつたところはないのである。實にフランスの國民精神の主要な諸特質は、その良きも悪きも、共にこの人文主義のうちに表はれてゐると同時に、その結果として生じたのである。けれども特に十八世紀以降は、他の諸傾向が次ぎ次ぎに現はれて來た。いはゆる現實主義的教育學 (pédagogie réaliste) は、人文主義を攻撃した。この教育學は、學校制度に對しては直接行動をとらないで、先づ學說を樹立した。そして後に至つて、國民議會はエコール・サントラル²¹を起こし、完全に新らしい一の學校組織を創始した。しかしそれは永くは續かなかつた。更に十九世紀には、舊組織と新組織との争ひが起こつた。しかしながら兩者は、いづれも他を驅逐することができなかつたのみならず、徹底的に和解することもできなかつた。そして我々は、今なほこの争ひから脱出する方法を探し求めてゐるのである。この争ひを我々によく理解させ、それを解決する手段を我々に與へるものは、實に歴史なのである。

六 教育學史的研究

教育學の教授は、一般に、教育學說の批判的歴史によつてその大部分を占められる。デュルケムは、この種の研究の價値を認め、そして永い間それを研究した。初等及び中等知識教育に關する二つの講義に於いては、學說史に一つの地位が當てられてゐる。そして學說のうち特に彼の注意を惹いたものは、コメニウスの學說である。彼は多くの教授案と講義のノートとを遺したが、それはルネッサンス以後のフランスに於ける主要な教育學說の歴史である。ジャン・ジャック・ルッソー²²に關する彼の講義案は、『形而上學及び道德學評論 (La Recherche de Métaphysique et de Morale)』に發表された。なほ彼は、ベスタロッチ及びヘルバルトに關する一箇年に亘る一つの講義案を全部書き上げた。しかし此處では、ただ彼が準據した方法を述べるだけに止める。

第一に彼は、教育の理論の歴史と教育そのものの歴史とをはつきり區別してゐる。この二者

はしばしば混同されるものである。しかしこの二者は、丁度政治哲學の歴史と政治制度の歴史が區別されなければならぬやうに、全く區別されなければならぬものである。故にフランスの教師たちに對する希望は、彼らがフランスの學校制度史をよく認識し、ルッソーやモンテニユを看過してこの歴史を判断しようと考へないことである。

次にデュルケムは、學說を事實 (Ere) として取扱つた。そして彼は學說の研究に於いて、歴史的精神の教育を追求せんと欲した。彼のこの態度は、一般に人々が取る態度と全く異なるものである。試みに、教育學史の古典的概論書としてフランスの小學教師たちが皆識つてゐるかのガブリエル・コンペイレ²³の著書を例にとつて見よ。書名は歴史としてあるが、嚴密に言へばそれは歴史でない。もちろんそれも、役に立つことは立つ。しかしながらそれは、遺憾ながら、幸に今は廢れてしまつた哲學史のやうな感じを與へる。すなはちそこでは、過去の大教育者たち、例へばラブレ²⁴、モンテニユ、²⁵ロラン、ルッソーが、今日教育學說を確立しようとしてゐる理論家のあたかも協力者のごとく説かれてゐるのである。人は言ふかも知れない。普遍的價値を有つ一の教育學的眞理が存在する、過去の大教育者たちはこの眞理の近似價を提供した

のであると。だから人は、右の教育學者たちの學說のうちで、良い種と悪い種とを撰り分けようとしてゐるのである。すなはち、現に教師たちに有益な教訓を保留し、それらの矛盾や誤謬だけを拋棄しようとしてゐるのである。しかしこれでは、獨斷的批判が歴史に勝ち、嘆美や蔑視が觀念の説明に勝つてゐることになる。したがつて知識上の殘物も尠いが、利得も尠いのである。過去の理論は、科學的に構成されたといふよりは、むしろ漠然たる直觀に富んでゐる。かかる理論を辨證的に對質させたとして、鞏固なまた實踐的に多産的な一つの學說を作り上げる機會は獲られない。折衷的な、穩和な、平凡な第二流の教育學者たちは、第一流の學者よりもよりよくかかる批判に耐へうるのが普通である。だからロランの慎重は、ルッソーの猛勇に對して勝を占める。もし教育學が一個の科學であるならば、その歴史もまた、天才はしばしば誤謬を犯し凡庸は正しい道を進むといふこの奇妙な特質を有つであらう。

たしかにデュルケムは、一つの學說中に含まれてゐる眞理の諸要素を、批判的論議によつて明かになしうると考へてゐた。アムラン²⁶の遺著『デカルトの體系 (Le système de Descartes)』のために書いた序文の中で、彼は同時に批判的且つ歴史的な解釋方法の公式を與へてゐる。そし

て彼自身もまた、ペスタロッチ及びヘルバルトの研究にこの方法を適用したのである。彼は、これらの偉大な創始者たちの力強い豊富な思想を嘆美した。彼は、これらの思想の多産性を無視しなかつたばかりでなく、更に、自己の有つてゐる觀念の若干は彼らから借りたものでないかとすら疑つた。なぜなら彼は、彼らの思想のうちに、右の若干の觀念の最初の素描を認めると考へたからである。しかしながら、彼らの思想の理論的價値がいかであらうとも、デュルケムが特に諸學說について明かにしようとしたのは、一の教育組織を生氣づけもしくはそれを變形するために努力した諸々の社會的力である。教育學の歴史は教育の歴史ではない。なぜなら、理論家は、事實上生起したことを正確に表示するものでもないし、また事實上實現されることを正確に豫告するものでもないからである。しかしながら、思想も事實である。殊にそれが廣く反響を起こした場合は、社會的事實である。『エミール』のすばらしい成功は、ジャン・ジャック・ルッソーの天才以外にも他の原因を有つてゐる。すなはちそれは、十八世紀のヨーロッパ社會の、漠然たるしかしながら力強い諸傾向を表示したことである。また十七世紀のジェズイイトや大學やの教育學的理想を反映した者には、ジュヴァンシヤ²⁷やロランのやうな、保守的

な教育學者がある。殊に危機の時代には、偉大な學說が簇出する。すなはち多數の革命的教育者が出て、憧憬、形成の途上にある理想、老衰した制度に對する叛逆、などのやうな集合的物を表現する。かかる集合的物は、研究者にとつては把握しなければならぬ緊要なものではあるが、しかしそれを直接に把握することは殆んど不可能なものである。デュルケムはこの見地からして、例へばルネッサンスの諸々の教育學的觀念を研究し、そしてこれの觀念を運載した二大潮流を、彼以前の何人にもまして明瞭に區別した。その二大潮流とは、一はラブレールの著述を通して現はれてゐるものであり、他の一は、その部分的混同にも拘らずこれと全く異なつた潮流、すなはちエラスムスの著述を通して現はれてゐるものである。

デュルケムの教育學的著述は、大體以上のごときものである。この解説は簡單ではあるが、彼の教育學的著述がいかなる範圍に亘つてゐるか、またそれが彼の社會學的著述の全體といかに密接な諸關係を保持してゐるか、といふことを示すためには充分であると思ふ。彼の教育學的著述は、教育者に對しては、教育學上の主要な諸問題に關して一の獨創的なまた鞏固な學說

を提供する。それはまた社會學者に對しては、デュルケムが他の諸著で提示した諸思想の若干の本質的な點を、すなはち個人と社會との關係、科學と實踐との關係、道德の性質、悟性の性質等を鮮明してゐる。多くの教育者、社會學者は、これらの教育學的著述が未公刊のままに残されることなきやうにと希望してゐる。故に我々は、主要な講義案を公刊するように努力するであらう。我々が今日提供しようとする小冊子は、今後公刊される諸講義案への序論として役立つであらう。この小冊子に再録したものは、デュルケムが自ら公表した教育學的的研究ばかりである^註。最初の二篇は、ビュイッソン氏の監修の下に公刊された『教育學及び初等教育新辭典 (Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire, Paris, Hachette, 1911)』に於ける二個の論文、『教育』と『教育學』を再録したものである。第三篇は、デュルケムが一九〇二年ソルボンヌの講座を擔當した際の開講講演である。この講演は、一九〇三年一月號の『形而上學及び道德學評論』で公表された。最後の篇は、中等教員志望者のために設置された講習での開講講演である。この講演は一九〇五年十一月になされたのであつて、一九〇六年一月二十日號の『政治・文學評論 (Revue Politique et littéraire [Revue Bleue])』に掲載された。

註 その他なほ、『教育學及び初等教育新辭典』に、デュルケムの名で「兒童」(Enfance)といふ論文が出てゐるが、これはビュイッソン氏との協同執筆である。次に、フランス哲學會 (Société française de Philosophie) に於てなした「性欲教育 (Éducation sexuelle)」といふ講演が、同會の紀要に出てゐる。これは、家族及び婚姻に關するデュルケムの諸研究と特に關連してゐるものである。

『形而上學及び道德學評論』(t. XXVI, 1919, P. 153) に掲載された『エミール (Emile)』といふ遺稿は、同誌 (t. XXV, 1918) に出た『社會契約 (Contrat social)』の研究と切り離すことのできぬものである。

本書には、同一文の重複が若干ある。最初の二篇に於いてすら、第三篇からの原文通りの借用がある。しかし我々は、改訂するよりは反復の方が却つてよいと思ふから、そのままにして置く。

ポール・フォコンネ

第一篇 教育の本質と役割

① 教育の諸定義 その批判的吟味

教育といふ語は、或ひは我々の理知の上に或ひは我々の意志の上に及ぼすところの、自然もしくは他人の作用の總體を指示するものとして、往々極めて廣い意味に用ひられて來た。ステュアト・ミルによれば、教育とは、「我々を我々の本性の完成に近づかしめるために、我々が自己自身によつて行ふところのすべて、及び他人が我々のために行ふところのすべてを含むものである。最も廣い意味に解すれば、教育は、全然目的を異にする諸物によつて、すなはち法律、統治形態、産業的技術によつて、更にまた氣候、土地、地域的狀況のごとき、人間の意志に對して獨立なる物理的諸事實によつて、人間の性格及び性能の上に生ぜしめられる間接的諸結果をすら含むのである」。けれどもこの定義に含まれてゐる諸事實は、全然ちぐはぐのもので

あり、同一の語によつて統一しようとするとき到底混亂を免れないものである。元來、物が人間の上に及ぼす作用は、その方法に於いてもその結果に於いても、人間目體から來る作用とは頗る異なつてゐる。また同年輩者が同年輩者に對してなす作用は、成人が極く年少者に對してなす作用とは異なる。余がここで問題にしようとするのは右の最後の作用であり、したがつて教育といふ語も、この最後の作用に對して用ひることが適當である。

しかしながらこの獨自的な作用 (action sui generis) とは、一體いかなるものであるか。この質疑に對しては、極めて異なつた諸種の解答が與へられてゐる。けれども、それらは大體二つの類型に分かつことができる。

カントに従へば、「教育の目的は、可能なるすべての完全を各個人のうちにおいて發達せしめることに存する」。しかしながらこの完全といふことは、何を意味するのであらうか。人はしばしば言ふ。それは人間のあらゆる性能の調和的發達である。我々のうちに存する一切の能力を、その到達しうる最高點にまで導いてできるだけ完全に實現し、しかもそれらが互に他を害さないようにすることは、その上に何ら他の理想を要しない一の理想ではないかと。

もちろん或る程度まで、この調和的發達は實際必要でもありまた望ましいことでもある。けれども、それは完全には (intégralement) 實現しえざるものである。なぜならそれは、それと同様に命令的な人間行爲の他の一規定と、すなはち特殊的且つ限定的な一の仕事に従事すべく我々に命ずるところの規定と、互に衝突するからである。我々は、悉くが同一類の生活に身を委ねることもできないし、また委ねてはならない。我々は、自己の才能に應じて我々の職務を遂行し、そして自己に課せられてゐる職務に我々を調和して行かなければならない。我々は、誰もが熟慮するやうに作られてゐるのではない。感ずる人間、行動する人間が必要である。そこで逆に、思惟することを仕事とするやうな人間も必要となつて來るのである。しかるに思惟は、行動から離れるのでなければ、それ自體に止まるのでなければ、それに没頭する主體を外部的活動から轉向させるのでなければ、決して發達することのできぬものである。ここに、平衡の破壊なしには行はれないところの、最初の分化 (differentiation) が生ずるのである。しかるにまた行動は行動で、思惟と等しく、多くの異なつた特殊的形態を採ることができる。もちろんこの特殊化は、或る共通の基礎を、したがつてまた、有機的及び心理的諸機能の或る種の

均衡までを拒否するものではない。なぜなら、もしこの均衡がないときには、個人の健康のみならず社会的凝集が危険に曝されるからである。けれども、だからと言って一の完全な調和といふことが、行爲及び教育の終極の目的として提示されることはないのである。

更に一層不十分なのは、功利主義的定義である。この定義に従へば、教育の目的は、「個人を、彼自身の幸福のまた彼の同類者たちの幸福の、道具とすることにあり」(ジェームズ・ミル²⁸)。なぜなら、幸福は各人が自分自分の流儀で評價するところの、本質的には主観的なものだからと言ふにある。けれどもかかる定言は、教育を個人の恣意に放置するものであるから、教育の目的を、したがつてまた教育そのものをすこしも確定することができない。いかにもスペンサーは、幸福を客觀的に定義しようと努力した。すなはち彼によれば、幸福の諸條件は生活の諸條件である。完全なる幸福とは、完全なる生活である。しかしながら、生活とは一體何を意味するのであるか。もしそれがただ生理的生活だけを指すのであれば、人は、何がその必須的條件であるかといふことを、はつきり言ふことができる。事實上に於いて、生理的生活は、有機體とそれの環境との間に存する或る種の平衡状態を意味するのであるが、關係づけられてゐるこの二

條件は何れも定義されうる所與であるから、この二者の關係もまた定義されうる。しかしながらそれだけでは、最も直接的な生活の必要事だけが表示されてゐるに過ぎない。しかるに人間にとつては、殊に現代の人間にとつては、かかる生活は眞の生活ではない。我々は生活に對して、生理的諸器官の機能が全體に於いて常態的だといふことのほかに、更に他のものを要求する。すなはち教養ある人間は、理智の歡喜を抛棄するくらゐなら、むしろ死ぬことを望むであらう。尙ほまた、單に物質的見地に於いてすら、嚴密な意味の必需物以上のものはすべて、全然決定することができないのである。イギリス人のいはゆるスタンダード・オブ・ライフ (standard of life)、すなはちそれより以下に降ることに人が同意しさうもないところの最小限度の生活標準は、條件、環境、時の異なるにしたがつて、無限に變化する。昨日我々が充分と考へたことも、今日は、現に考へる人間の威嚴を下すごとくに思はれる。すなはちこの點に關する我々の要求は、漸次増大し行くもののごとく考へられるのである。

余はここで、すべてのこれらの定義が蒙るところの、一般的批難に觸れて見よう。これらの定義は、すべての人間に對して無差別に價值ある一の理想的な完全な教育が存在する、といふ

假定から出發するものである。理論家が定義しようと努力するところの教育は、實にこの種の普遍的な唯一の教育である。けれども第一、もし歴史について考察するなら、このやうな假説を根據づけるやうな事柄は少しも發見されない。教育は、時と國との異なるにしたがつて、無限に變化してゐるのである。ギリシア及びラテンの諸都市に於いては、教育は、盲目的に集團に服従するやうに、すなはち社會の事物となるやうに、個人を訓練することであつた。これに反して今日の教育は、一個の自主的人格を作るやうに努力してゐるのである。アテネでは、精緻で深慮で鋭敏で、中庸と調和とを愛し、美と純粹思索の快樂とを好むやうな人間を作らうと努めた。ローマでは、何よりも先づ子供が、戦争の光榮に感激し、文學や美術に無關心な活動家になることを望んだ。中世の教育は、クリスト教萬能であつた。ルネッサンスの教育は、一層非宗教的、一層文學的な特色を有つてゐた。しかしして今日に於いては、會つて藝術が教育に於いて占めてゐた地位を科學が取つて代らんとしてゐるのである。——人或は言ふかも知れない。事實は理想ではない。教育が變つたといふことは、人々が教育の理想を誤認したからではないかと。しかしながら、もしローマの教育が、今日の個人主義のやうな一種の個人主義を刻みつ

けてゐたなら、ローマ市も維持されなかつたであらうし、ラテン文明も成立しえなかつたであらうし、したがつてまた、一部分ラテン文明の延長であるところの近代文明も成立しえなかつたであらう。中世のクリスト教的諸社會ととも、もし今日我々が可とするやうな自由探究を許してゐたなら、到底存在することができなかつたであらう。故に教育の變つたのは、抽象化することのできない不可避的必然である。もしさうであるとすれば、實際に行ふとき社會の滅亡を招致するやうな教育を想像したとて、果たして何の益があるだらう。

この假定はかくのごとく論議の餘地あるものであるが、それは更に一層一般的な誤謬に立脚してゐる。もし人が、時と場所とのあらゆる條件から抽象した理想的教育がいかなるものでなければならぬかといふ問ひから先づ始めたとすれば、それは、一の教育制度がそれ自體では何ら眞なものでないといふことを、暗々裡に是認するものである。この場合人は、教育上の慣行 (pratiques) 及び制度 (institution) の一體系を、すなはち、時の流れと共に徐々に組織化された他の諸社會制度のすべてと連帶的であり且つそれらを表示してゐるところの、したがつて社會の構造そのものよりも一層恣意的に變更することのできない教育上の慣行及び制度の一體系を

見てゐないのである。却つてそれは、實現された諸概念の單なる一體系であり、したがつて單なる論理に屬するものごとくに考へられてゐるのである。故に人は想像する。各時代の人々は、それぞれ一定の目的を實現するために、思ひのままに教育制度をつくつた。この制度が到る處に於いて異なつてゐるのは、追求すべき目的の性質を、またこの目的に到達する手段の性質を、誤認したためであると。かかる見地よりすれば、過去の教育は何れも、全體的もしくは部分的に誤謬であつたと見られる。故に我々は、かかる教育を顧慮する必要もなく、また先行者たちのなした觀察や論理の過誤に協力する必要もない。我々は、この問題に關してすでに與へられたところの諸多の解決に拘泥することなく、自ら問題を設定することができし、また設定しなくてはならない。すなはち、過ぎ去つたことはすべて遺棄して、我々はただあらねばならぬことを尋求するだけに止まらねばならぬ。歴史の教へるところは、せいぜいで、すでになされた誤謬に再び我々を陥らしめないことに役立つに過ぎぬ、といふことになるのである。しかしながら、各個の社會をその發達の特定時期について考察するなら、それらは何れも、一般に不可抗的な力でもつて諸個人に強制されるころの、一の教育組織を有つてゐる。我々

は、自分の子供らを我々の思ひ通りに教育しようと考へても、それは無駄である。社會には多くの風習があつて、我々はどうしてもそれに従はねばならない。もし我々があまりひどくこの風習から外れると、それは我々の子供らに向つて復讐する。すなはち子供たちは、成長した曉に、彼らの同時代人の環境で生活できなくなる。なぜなら、彼らはこの環境とうまく調和しえないからである。それ故に子供らは、あまり古い考へで育ててもよくないし、あまり先走つた考へで育ててもよくない。右の二つの場合の何れに於いても、子供らは彼らの時代の人間ではなくなり、したがつて彼らは常態的な生活條件のうちにならぬことになる。故に各時代に教育の標準型があり、我々は、分離的意向を抑壓せんとする激烈な抵抗と衝突することなしには、この標準型から遠ざかることができないのである。

しかるに、この型を決定するところの諸々の風習や觀念を作つたものは、個人としての我々ではない。それらは、共同生活の所産であり、また共同生活の必須物である。のみならずそれらは、その大部分、先行諸世代の作業である。實に人類の全過去は、今日の教育を指導しつづけるすべての方針をつくるために貢献したのである。すなはち今日の教育のうちに、我々の全歴

史が、及び我々に先立つ諸民族の歴史すらが、その足跡を印してゐるのである。それは恰も、高級の有機體が、自己を到達點とする全生物進化の佛を、自己のうちに保有してゐるに等しい。人は、諸多の教育組織の形成し發達した工合を歴史的に研究するならば、それらが宗教、政治組織、科學の發達度、産業の状態、等々に依存してゐることを知るであらう。實際、これら一切の歴史的原因から切り離してしまへば、教育組織は全く理解されなくなるのである。しかも個人は、全然個人的思惟の仕事でないところのものを、どうして自分一個の反省力のみによつて再建しうるなどと主張することができよう。もともと彼は、思ひのままに染め上げうる白紙に對向してゐるのではなくて、任意に創造し破壊し變形することのできない生きた實體に對してゐるのである。彼がこの生きた實體たる子供たちに對して作用しうるのは、彼らについて學び知つた程度内、すなはち彼らの性質及び彼らの依存する諸條件がいかなるものであるかといふことを知りえた程度内に限られる。しかも彼がそれを知ることのできるのは、子供たちの學校に身を置いて、物理學者が無機物を觀察し生物學者が生活體を觀察するごとくに、子供たちを觀察して始めて可能なのである。

一體、これ以外に採るべき方法があるであらうか。單なる辨證法によつて教育の本質を決定しようとするときには、教育がいかなる目的をもたねばならぬかといふことを、先づ假定してかからなければならぬ。しかしながら、教育の目的がそれよりはむしろこれだなどと、何を根據として言ひうるのであるか。我々は、生物に於ける呼吸及び循環の機能がいかなるものであるかを、ア・プリオリに知ることができない。教育の機能に關するもの限り、我々はいかなる特權に基づいて殊更によく知つてゐるのであるか。人は答へるであらう。教育の目的は、言ふまでもなく子供たちを育成する (Elevate) ことにある。けれどもこれでは、少し違つた言葉で問題を設定したに過ぎない。それは問題を解決したことにはなつてゐない。ここに必要なのは、この育成 (Elevate) とはいかなることであるか、それは何を目的とするものであるか、それは人間のいかなる要求に應ずるものであるか、といふことを言明することである。しかるに、これらの質問に答へうるためには、それが過去に於いていかなるものであつたか、いかなる要求に應じたか、といふことを觀察することから先づ始めなければならぬ。このやうに、教育に關する基本觀念をつくるためにすらも、すなはち教育と名づけられるものを決定するた

めにすらも、歴史的觀察は緊要なのである。

二 教育の定義

それ故に教育を定義するためには、我々は現在もしくは既存の諸教育組織を考察し、それらと比較し、それらに共通な諸特質を抽出しなければならない。これらの特質の綜合こそ、我々の求むる定義を構成するものである。

余は右の叙述のうちで、すでに二個の要素を決定しておいた。しかるに教育といふことの存するためには、年長者の世代と年少者の世代、及び前者が後者の上に行ふ作用が、事實上必要である。またこの作用の性質を定義しないから、次にこれを試みよう。

いかなる社會であつても、その教育組織が二個の方面を、すなはち同時に一様性と多様性を表示してゐないやうな社會はない。

教育組織は多様である。事實ある意味に於いては、社會のうちに異なつた環境の存するだけ、

異つた種類の教育が存すると言ふことができる。それがカスト(Castes)によつて作られてゐる社會であるでしょう。そこでは、教育は各カストによつて異なつてゐる。すなはちローマでは貴族の教育は平民のそれと異なつてゐた。印度では、婆羅門の教育は首陀羅のそれと異なつてゐた。同様にして中世に於いても、騎士としてのあらゆる技藝を仕込まれた若い扈從の受けた教養と、自分の教區の學校で算法、唱歌、文法を學んだ百姓のそれとの間に、いかに大きな距りがあつたことであらう。今日に於いても尙ほ、社會階級の異なるに連れて、いや居住地の異なるに連れてすらも、教育が違つてゐることを我々は目撃しないだらうか。都會の教育は田舎のそれではなく、ブルジョアの教育は労働者のそれではない。人或ひは言ふかも知れない。このやうな教育組織は道徳的に許すべからざるものではなからうか、それはやがて消滅すべき運命にある残存物に過ぎぬではないかと。けれども、右の立言は容易に擁護しうる。もちろん我々の子供たちの教育は、彼らがかういふ場所で生れた、彼らの親はかういふ者である、といふやうな偶然性によつて決定されてはならない。しかしながら、今日のごとく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てゐる時ですら、教育はそれだからといつて、特に齊一にな

つてゐるわけではない。また今日は、子供の職業がもはや頑迷な世襲によつてほとんど豫定されてゐないにも拘らず、職業の道徳的差異は依然として大なる教育的差異を生じてゐるのである。事實に於いて各個の職業は、諸多の特殊的技倆と専門的知識を必要とするところの、一の獨自的な環境をつくる。其處では、物に對して一定の見方をするやうな一定の觀念、一定の慣習が行はれてゐる。しかして子供は、やがて有たねばならぬところの職務の見地から準備されねばならぬから、一定の年齢後の教育は、それが向けられるすべての主體についてもはや一樣であつてはならない。あらゆる文明國の教育が、層一層異質化し特殊化する傾向にあるのは、かかる理由によるのである。しかもこの特殊化は、日一日と早期教育に於いて甚だしくなつてゐるのである。けれどもこのやうにして生ずる異質性 (Heterogenität) は、その存在について余が右に検討した通り、決して不當な不平等に基礎を置いてゐるのではない。否な却つて、それは當然のことなのである。もし絶對的に同質且つ平等な教育を見出さうと望むならば、何らの分化も存しないやうな有史以前の社會にまで遡らなければならぬ。しかもこの種の社會は、人類の歴史に於いては、ただ論理的に推測されるやうな時期にしか再現しえないものである。

しかしながら、かかる特殊的教育はいかに重要なものであつても、それが教育の全部を覆ふものではない。いや、それ自身では自足できぬとすら言ふことができる。特殊的教育は、何處でも見受けられる通り、或る點にまで至らなければ互に分離しないのであつて、それまでは混淆してゐるのである。すなはち、それらはすべて一の共通の基礎の上に立つてゐるのである。

いかなる民族でも、特定數の思想、感情、及び慣行を保有してゐないものはない。これらの思想、感情、慣行は、子供たちがいかなる社會的範疇に屬してゐやうと、教育がすべての子供に無差別に教へ込まなければならぬものである。社會が互に封鎖的なカストに分かたれてゐるやうな民族に於いてすら、すべての人間に共通な一の宗教が常に存在し、したがつて、其處に於いて基本的な役割を果たすところの宗教的教化の諸方針は、全住民に於いて同一である。たとひ各個のカスト各個の家族がそれぞれ特有な神を祀つてゐるとしても、別に普遍的な神があつて、すべての人々から認められ、すべての子供たちが尊崇すべく教へられてゐるのである。しかしこれら神は、一定の感情、及び世界と人生に對する一定の考へ方を肉體化し人格化したものであるから、人々は、純粹の宗教生活の範圍を越えたあらゆる種類の精神的慣例を同時に習

得するものでなければ、右の神に對する禮拜に參與することを許されないのである。同じやうに中世に於いては、農奴も百姓も、ブルジョアも貴族も、同一のクリスト教的教育を平等に受けてゐた。故に、知的及び道德的差異がこの程度の對照にしか達しないやうな諸社會にして以上のごとくであるとすれば、階級が判然と分れてゐながら、それらを距てる溝が左程深くないやうな一層進んだ諸民族に關して、右のことがらが更に適確に當てはまることは言ふを俟たぬであらう。實際、全教育のこれらの共通的要素が、宗教的象徴の形を採つて表示されてゐない處でも、これらの共通的要素は決して存在してゐないわけではない。我々の歴史は今迄に、我々の國民精神の基礎をなす一體系の諸觀念を、すなはち人間性、各種人間能力の重要性、權利及び義務、社會、個人、進歩、科學、藝術、等々に關する諸觀念を作り上げた。すべての教育は、すなはち富者の教育も貧者の教育も、自由職業 (Carrières libérales) に導く教育も産業上の業務を準備する教育も、右の諸觀念を人々の意識に植ゑつけることを目的としてゐるのである。

以上の諸事實から、次のごときことを言ひうる。各個の社會は、人間に關して、知的見地からも肉體的見地からも道德的見地からもかくあらねばならぬと言ふ、一定の理想を作る。この理

想は、ある程度まで、全國民に同一のものである。或る點を越せば、全社會が自己のうちに包含してゐる特殊的諸環境に應じて、この理想は分化して行く。一にして多なるこの理想こそ、教育の窮極である。故に教育の機能は、子供のうちに次のやうな二状態を生ぜしめることにあつる。第一は、子供の屬する社會が、その成員の誰にも缺如してはならぬと考へるところの、一定數の肉體的及び精神的状態である。第二は、同様に特殊的社會集團 (カスト、階級、家族、職業) が、この集團を構成するすべての者のうちになくしてはならぬと考へるところの、一定の肉體的及び精神的状態である。このやうに、教育が實現するところのこの理想を決定するものは、全體としての社會、及び個々の特殊的社會環境である。社會は、その成員間に一の充分な同質性が存在しなければ存続しえない。かくて教育は、集團生活が要求する本質的諸類似を豫め子供の心に植ゑつけることによつて、この同質性を永續せしめ且つ鞏固ならしめるのである。しかしながら他方に於いて、或る種の差異がなければ一切の協同は不可能である。そこで教育は、自ら多様化し専門化することによつて、この差異の永續を確保するのである。もし社會が極めて發達した段階に達して、カストや階級に分かたれる古い區分が支持されないことに

なれば、社会はその基底に於いて一層一様な教育を規定するやうになるであらう。もし右と同じ時期に於いて一層分業が進めば、社会は共通の諸觀念及び諸感情を根本的な基礎として、子供のうちに、職業的技能の一層多くの差異を惹起せしめるであらう。もし社会が周囲の諸社会と抗争状態にある場合には、社会は人々を、國家主義的色彩の強い一つの模型に準じて作り上げ、もし國際間の葛藤が一層平和的な形を採るやうになれば、社会が實現しようとする類型は一層普遍的また一層人道的となつてくる。故に教育は、社会にとつては、子供らの心のうちに社会自體の存在の本質的諸條件を準備してやる手段なのである。しかして、これらの要求に従ふことによつて個人自身がいかなる利益を蒙るかといふことに關しては、後に論じて見ようと思ふ。

かくて我々は、次のごとき立言に到達する。曰く。教育とは、成人の世代によつて、社会生活に未熟な世代の上に行はれる作用である。教育の目的は、或ひは全體としての政治的社会が或ひは子供の特に運命づけられてゐる特殊的环境が子供に對して要求するところの、一定数の肉體的、知的及び道德的狀態を子供のうちに植ゑつけ且つ發達させることにある。

三 前の定義の結果 教育の社会的特質

前の定義の結果として、教育とは若い世代に對する一種の方法的社會化 (socialisation méthodique) である、といふことになる。そもそも我々各人のうちには、二個の存在 (deux êtres) があると言ひうる。この二個の存在は、抽象的以外には分離することのできないものではない。それがそれかと言つて區別できないものでもない。その一は、我々自身に及び我々の個人的生活の事項にしか關係を有たぬところの、一切の精神的状態によつて作られてゐるものである。これは、個人的存在 (être individuel) と呼んでよいものである。他の一は、我々のうちに於いて、我々の人格をでなく、集團もしくは我々を部分とする諸種の集團を表現するところの諸々の思想、感情及び慣習の一體系である。たとへば、宗教的信仰、道德的信念及び實踐、國民的もしくは職業的傳統、あらゆる種類の集合的意見、などがそれである。これらの總和が、社会的存在 (être social) を形成する。この社会的存在を我々各人のうちにつくり上げること、そ

れが教育の終極目的である。

この事實からして、教育の役割の重大性と教育の作用の多産性が、最も明かになるのである。事實に於いてこの社会的存在は、人間の自然的構造中に既成品として與へられてゐないのみならず、この自然的構造の自成的發達によつて結果されたものでもない。人間は自成的には政治的權力に服従したり、道徳的訓練を尊重したり、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。我々の先天的性質のうちには、社會の象徴的徽號(emblèmes symboliques)であるところの神の僕しもべとなつたり、それを禮拜したり、そのために命を棄てたり、しなければならぬやうな素因は少しもなかつた。それに對するとき個人が自己の劣弱を感じるやうなこれらの大なる道徳的力は、實は社會が、その形成され鞏固となつたが、自己自身の内部から引出したもののなのである。故にもし子供から、遺傳に基づく漠然とした不確定的な諸傾向を抜き去るならば、彼は生活をはじめるとき、自己の個人的性質しか身につけてゐないことになる。だから社會は、新規に染め上げなければならぬ白紙に對すると等しい態度で各個の新しい世代に對するのである。すなはち社會は新たに生れた主我的・非社會的存在

(être egoïste et asocial) に、道徳的・社會的生活を営みうるやうな他の一存在を、最も迅速な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存するのである。教育は、本性によつて指示された方面に個人的有機體を發達させ、現出しようとする諸多の潜勢力を開發することに止まるものではない。それは人間のうちに、一の新たなる存在を創造するものである。

のみならずこの創造力は、人間教育に固有な一つの特權である。諸動物の受ける教育はこれと全く異なるものであつて、強ひて名づけければ漸進的仕込み(entrainement progressif)とでも言ふべきものである。すなはち動物は、親からこの漸進的仕込みを受けるだけである。もちろんこの仕込みとても、動物のうちに潜在してゐる若干の本能を適當に發達させることはできる。けれども、動物を一つの新しい生活に入らしめることはできない。それは、自然的諸機能の活動を容易ならしめることはできる。しかしながら、何物をも創造することはできない。子鳥は、速く飛んだり巢を造つたりすることを、親から教へられて覺える。しかし彼は、自己自身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のである。それは動物が

全然社会的状態の外に生活してゐるか、もしくは各個體が自己に保持する本能的諸機制 (Hörner, nismes instinctifs) によつて營まれるところの非常に單純な社會を作つてゐるか、だからである。故にこの種の教育にあつては、自然性に何ら本質的なものを添加することができない。なぜなら、集團の生活にも個體の生活にも、自然性だけで充分間に合ふからである。これに反して人間に於いては、社會生活の豫想するあらゆる種類の技能が餘りに複雑であるため、これらの技能を何かの形で我々の身體組織内に具體化 (sincerner) したり、また有機的素質の形で物質化したりすることができない。したがつてそれは、遺傳の方法によつて一の世代から他の世代へ傳達することができない。この傳達 (transmission) をなすものが、すなはち教育である。人或ひは言ふかも知れない。たとひ固有の道德的諸性能は、個人に對して禁制を強要するのだから、また個人の自然的行動を拘束するのだから、外部から來た作用の形でしか我々のうちに生ぜしめられないと事實考へうとしても、我々のうちにこれ以外の他のものが、すなはちすべての人間が興味をもつて獲得しまた自發的に探求するやうな性能が、果たしてないものだらうか。例へば、人間をして彼の行動を諸物の性質によく適合せしめるところの、理知の諸種の性能が

それである。例へばまた、肉體的諸性能や、有機體の活力と健康とに貢獻するすべてのものやがそれである。少くとも理知の諸性能に關しては、教育はそれを發達させることは事實であるけれども、しかもそれは、自然性の發達そのものを促進するだけに過ぎない、すなはち、その相對的完成の一状態に個人を導くに過ぎないやうである。もちろん社會の協力を得れば、一層速かにこの状態に達することはできよう。しかしそれは、もともと個人が自力をもつて指向しつつある状態なのであると。

けれども外見上は兎も角、この點に關してもまた他の點に關してと等しく、教育は何より先づ社會的必要に應ずるものだ、といふことが明かである。これをよく證據立てるのは、これらの性能が全然開發されなかつたやうな社會の存するといふ事實、またこれらの性能が社會の異なるに應じて非常に異つて理解されたといふ事實である。鞏固な知的教養の利益は、決してあらゆる民族によつて認められてゐたものではない。今日我々が重要視するところの科學、すなはち批判的精神は、永い間疑問視されてゐた。心の貧しき者は幸なりと宣言した大教訓の存することを、誰も知らぬ者はあるまい。けれども、知に對するかかる無關心は人間性に反して人

爲的に人々に強制されたものだ、などと考へてはならない。人はしばしば勝手な憶測から、科學に對する本能的欲求を人間の賦性に歸せしめるけれども、人間は決して先天的にこれを有つてゐるのではない。人間は、科學なしではやつて行けぬといふことを經驗が教へた程度だけしか、科學を欲求しないのである。實際、人間は自己の個人的生活の處理をする場合には、ただ經驗だけで充分である。すでにルッソーの言つたごとく、生活の必要を充たすためには、ただ感性と經驗と本能とがあればよい。動物は、これで足りてゐる。もし人間が、自己の個人的構成中に根を置いてゐる極めて單純な欲求以外の他の欲求を知らなかつたならば、彼は、辛い苦しい努力なしには獲得できないやうな科學の探究など、創めなかつたかも知れない。人間が初めて知識に對する渴きを知つたのは、社會がそれを彼のうちに喚起してからであり、しかも社會がそれを喚起したのは、社會自身がその欲求を感じてからである。しかしてこのやうな時期は、社會生活があらゆる形態の下に非常に複雑になつたため、反省的思惟すなはち科學によつて導かれた思惟の援けを借りるのでなければ到底機能を果たすことができなくなつて、初めて到來したのである。この時期に至つて科學的教養が必要缺くべからざるものとなつたのであつ

て、その故にこそ社會が、この種の教養を自己の成員たちに要求し、またそれを一の義務として彼らに課したのである。しかしながら原初には、すなはち社會組織が極めて單純で殆んど變化せず、つねに同一状態を續けてゐた間は、あたかも動物が本能で足りることく、盲目的な傳統だけで足りたのである。この時代には、思惟及び自由探究は不用であり、また危険でもあつた。なぜなら、これらは傳統に對する脅威に過ぎないからである。これ思惟及び自由探究が禁制された所以である。

肉體的諸性能に關しても同様である。社會環境の状態が、公衆意識を禁欲主義の方に傾かしめるや否や、肉體教育はただちに當面の緊急事でないとしてしまふ。中世の學校では、ややこれに近い現象を見ることが出来る。すなはち禁欲主義が必要物とされたのである。なぜなら中世のやうな困窮時代の辛苦に適應し行く方法は、禁欲を愛すること以外になかつたからである。同様にしてこの肉體教育は、輿論の流れにしたがつて、種々の極めて異つた意味に理解された。すなはちスパルタに於いては、肉體教育の目的は人々を勞苦に耐へしむることにあつた。アテネに於いては、肉體教育は目で見て立派な體格をつくる手段であつた。騎士時代には、

人はこの教育によつて敏捷軽快な戦士をつくらうとした。しかるに今日に於いては、この教育はただ衛生上の目的を有つのみで、過度の知的教養から来る危険の防止に専ら役立つてゐるのである。かくのごとく、一見極めて自發的に望まれたやうに考へられる諸性能ですら、社會が誘導するものでなければ個人はそれを追求しないのであり、また社會の命ずる様式に従つて個人はそれを追求するのである。

かくて我々は、前述のすべての事實から生じた一の疑問に答へうることになつた。余はすでに、社會は自己の要求に従つて個人を養成するといふことを證明した。このことから、個人が耐ふべからざる壓制を蒙つてゐるものやうに考へられるかも知れない。しかしながら事實は個人自身がこの服従を喜んでゐるのである。なぜなら、かく集團的作用が教育といふ方法によつて我々各人のうちにつくる新らしい存在は、我々のうちに存するより良きもの、また我々のうちに存する眞に人間的なものを表示するからである。人間は實際、社會のうちに生活してゐるからこそ一個の人間たりうるのである。このやうな一つの論文では、可成り一般的な可成り重大な、また現代社會學の業績を要約するところの一つの提説を、嚴密に論證することは容易

でない。しかしながら、第一に右の提説に對する異論は、漸次減少しつつあるやうである。のみならず、この提説の正しきことを證據たてるところの、最も本質的な諸事實について略説することも不可能ではない。

先づ第一に、もし歴史的に確證された一事實が存するとすれば、それは、道德が諸社會の性質と緊密な關係を有つてゐるといふことである。なぜなら、余がすでに示した通り、諸社會の變するとき道德も變するからである。このことは、道德が集合生活の結果として生じたものであることの證據である。事實に於いて我々を我々自身の外に引き出すもの、我々の利益以外の他の利益を我々に顧慮させるもの、それは社會である。我々に、自己の情慾・自己の本能を制御すべきことを、それらを抑壓すべきことを、自己を拘束すべきことを、自己を拋棄すべきことを、自己を犠牲にすべきことを、自己の個人的目的をより高き目的に従屬せしむべきことを、教へたものは社會である。内部的であると共に外部的な規定及び規律の觀念及び感情を我々のうちに保持するところの表象の全體系は、社會が我々の意識のうちに創造したものである。かくのごとくして我々は、我々を我々に對抗せしむるところの力、すなはち我々の自然的諸傾向

に對する制御力を獲得したのである。しかしてこの制御力は、人間を人間たらしめる著しい特色の一つであつて、我々がより完全な人間となればなるほど、一層發達し行くものである。

知識的見地から見ても、我々は右に劣らぬほど社會に負ふてゐるのである。我々の思惟を支配する主要な諸觀念、すなはち、原因、法則、空間、數等に關する概念、物體、生命、意識、社會、等々に關する概念をつくり上げたものは科學である。これらすべての基本的觀念は、不斷に進化しつつある。なぜなら、これらの觀念は全科學的努力の要約であり歸結であつて、決してペスタロッチの考へたやうに科學の出發點ではないからである。我々は中世の人々が表象したと異つた意味で、人間、自然、原因、及び空間すらをも表象するのである。それは我々の知識及び我々の科學的方法が、中世のそれともはや同一でないからである。しかるに、科學は一の集合的所産である。なぜなら科學は、單に同一時代ばかりでなく、歴史に於ける一切の繼續的時期の一切の學者の一の廣大なる協力を豫想するからである。——諸々の科學がまだ形成しなかつた以前には、宗教が科學の役目を果たしてゐた。なぜならいかなる神話も、人間及び宇宙に關するすでに可成り推蔽された一の表象によつてつくられてゐたからである。のみならず、科學は宗教の後繼者であつた。しかるに宗教は、一つの社會的制度である。——我々は一つの通語 (langue) を學ぶことによつて、區別され分類された諸觀念の全體系を學び、かくて我々は幾世紀の經驗を要約するところのこれらの分類をつくつた全作業を繼承するのである。そればかりではない。通語なしには、我々は言はば諸多の一般的觀念を有つことができない。なぜなら、一般的觀念を確定することによつて諸概念に一の充分な固定性を與へ、これらの概念を精神によつて適當に使用しうるやうにするものは語 (mot) だからである。それ故に言語 (langage) は、我々を單なる感覺以上に高めるものである。しかも、言語が第一位の社會的物 (choses sociales) であるといふことは、論證する必要のないことである。

これらの若干の例から判斷しても、もし人間から、彼が社會より獲たすべてを取り去つてしまふなら、人間はいかに變形するだらうか、といふことがわかるであらう。實際彼は、動物の列に落ちざるをえないのである。もし人間が、動物の止つてゐる段階を超越することができたとすれば、それは第一に、彼が彼の個人的努力の所産だけに服従しないで、彼の同類者たちと規則的に協力するからである。この協力こそ、各個人の活動能率を増大させるところのもので

ある。それは次にまた特に、一の世代の努力の所産が喪はれないで、次の世代に傳承されたからである。動物が自己の生存中に習得したものは、一つとして彼の死後まで殘存しない。これに反して人間の經驗の諸結果は、世代から世代へと傳へられるあらゆる種類の書籍、象形的記念物、器具、器械、及び口傳の傳統、等々によつて、殆んど完全に微細な點まで保存される。かくのごとく自然の土地は、斷えず増大し行く肥沃な沖積土によつて蔽はれてゐるのである。人間の慧智は、一の世代が滅び他の世代によつて代られる度ごとに散逸することなく、却つて無限に累積してゆく。人間を獸類以上にまた彼自身以上に向上せしめるものは、實にこの無限の累積である。しかしながら、最初問題となつた協力と全く同じやうに、この累積もまた、社會に於いてしかまた社會によつてしか不可能なのである。なぜなら、各世代の遺産が保存されて次の世代の遺産に添加されるためには、遷移し行く諸世代に超越して持續し且つ各世代を相互に結びつけるところの、一の道徳的人格が必要だからである。この道徳的人格、それが社會である。かくのごとく、人がしばしば社會と個人との間に認めるやうな反目は、事實とは一致しないことなのである。いな却つてこの二者は、互に對立した反對の方向にしか發達しえ

ないどころか、むしろ互に他を包含してゐるのである。すなはち個人は、社會を追求することによつて、自己自身を追求してゐるのである。社會が特に教育の方法によつて個人の上に行ふ作用は、その目的に於いても結果に於いても、決して個人を抑壓し縮少し變質させるのではなくて、却つて反對に、彼を擴大して眞に人間らしい一の存在をつくるのである。もちろん彼は、自ら努力するのだから自己を擴大することはできない。けれども、自ら進んで努力する能力は、人間の最も本質的な特色の一つである。

四 教育に於ける國家の役割

かかる教育の定義は、教育に於ける國家の義務及び權利に關して非常に異論のあつた問題を、容易に解決しうる。

人は、右の義務及び權利に對して家族の權利を對向させる。人は言ふ。子供は元來親に所屬するものである。故に親は、自分の思ふ通りに子供の知的及び道徳的發達を指揮してよいと。

かくて教育は、一の本質的には私的なまた家庭的なものと考へられることになる。このやうな見地に身を置くと、人は當然、教育に於ける國家の干渉をできるだけ最少限度に縮めようとする。故に人は言ふ。國家は、家庭の補助者としての、また代理者としての役を果たすだけに、自らを制限しなければならない。家庭がその義務を自ら果たしえないやうな状態にある場合には、この義務を國家が擔當することは當然である。また、國家は家庭の負擔をできるだけ容易ならしめて、もし家庭が望むならば、家庭がその子供たちを送りうるやうに學校を家庭の意向通りに處置することすらも、當然である。しかし國家は、これらの限界内に自らを制限して、子供の精神に一の決定的方向を與へるやうなあらゆる積極的作用を差し控へなければならないと。

けれども國家の役割が、かくのごとく消極的でなければならぬといふわけは、斷じてない。余がすでに努めて明かにして來たやうに、もし教育が何よりも先づ一の集会的機能を有つてゐるものであれば、もし教育の目的が生活を運命づけられてゐる社會環境に子供を適應させることにあるならば、社會がかかる作用に無關心であることはできない。實際に於いて社會は、教

育がそれに従つてその作用を指し向けなければならない目標である。しからは社會は、どうして教育から身を退くことができよう。それ故に後に子供の生活すべき環境に彼をよく調和させるためには、いかなる觀念いかなる感情を彼に植ゑつけねばならぬかといふことを、斷えず教師に知らしめるのは社會の義務である。もし社會が立ち會つて警戒し、教育學的作用を一の社會的意義に於いて行はしめないならば、この作用は個々人の信念に當然役立たせられ、その結果偉大なる祖國精神は互に抗爭するやうな、一致せざる多數の片々たる小精神に分裂し分解してしまふであらう。あらゆる教育の根本目的に、これほど完全に反對なことはないであらう。

故に教育を社會に任すか個々人に任すか、ここに選擇が必要となる。しかるに、もし人が社會の存在に何らかの價值を附與するならば、——社會の存在が我々のためのものであることはすでに知つた通りである——教育は諸市民の間に、それを缺如するとき社會全體を不可能ならしめるやうな、觀念及び感情の充分な共同態を確保しなければならない。そして教育がこのやうな結果を生じうるためには、やはり教育は全然個々人の恣意に任されてはならぬのである。

教育が本質的には一の社會的機能である限り、國家は教育に對して無關心であることができ

ない。否な却つて、教育と名づけられることのすべては、何らかの程度に於いて必ず國家の作用に服従しなければならぬのである。しかしかく言へばとて、それは國家が教育を獨占しなければならぬといふ意味ではない。元來この問題は極めて複雑な問題であつて、ことの序に取扱ふことのできかねるものである。だから、この場合はこれを保留して置きたい。一面から見れば學校の發達は、或る範圍を諸個人の創意に委ねた方が、一層容易にまた一層速かになし遂げられるとも言ふことができる。なぜなら、個人は國家に比して、より自發的な改革者だからである。だから國家は、自己が一層直接に責任を負ふてゐる學校以外にも、公衆の利益のために他種の學校の創設されることを許さなければならぬであらう。しかしそれだからと言つて、この種の學校で行はれてゐることに對し、國家が無關心でなければならぬといふ理屈はない。却つて反對に、そこで行はれる教育は國家の統制に従はなければならぬものである。國家のみが判定しうる特殊的保證を有たぬ者によつて、教育者の機能が遂行されることすらも許さるべきでない。もちろん國家の干渉が制限されなければならない限界は、確然と決定することが可成り困難である。しかし國家が干渉すべきであるといふこの原則は、異論の餘地なきものである。

全く勝手に一の反社會的教育を與へる權利を要求するやうな學校は、決してないのである。

しかしながら、ここに注目を要する一つの事實がある。それは現にフランスに於いて、精神が分裂状態にあるため、國家の義務を特にデリケートに、しかしながらそれと同時に一層重大なものにしてゐることである。事實に於いて、社會の存在に不可欠な觀念及び感情の共同態 (communauté d'idées et de sentiments) をつくることは、國家の仕事となつてゐない。この共同態はそれ自體で形成されねばならぬのであつて、國家はただ、それを承認し、それを維持し、それを個々人に意識させるだけに過ぎないのである。しかるに、不幸にして我々フランス人に於いては、この道徳的統一が、いづれの點に於いても充分満足な状態に達してゐない。これは否定することのできぬ事實である。實際我々の意見は種々に分れてゐて、互に相違し、また時には互に矛盾することすらもるのである。けれどもこの不一致のうちに、否認することのできない、また相等考慮しなければならぬ一つの事實がある。多數者に、彼等の觀念を少數者の子供たちの上に強制する權利を認めなければならぬといふことは、分りきつたことである。

學校は、一黨一派のものであつてはならぬ。だから教師は、その權力に任せて自分の個人的斷

案の轍わだちに生徒を引入れようとするなら、たとひその斷案が彼にはいかに正しいと考へられることであつても、彼は自己の義務を果たさないことになる。しかしながら、意見がいかに多數に分裂してゐやうとも、今後我々の文明の基底には、暗黙のうちにもしくは明瞭にあらゆる者に共通な一定數の方針があつて、これに對し敢て公然とまた正面から否定しようとする者は、いづれにせよ極めて少いのである。すなはち、理性、科學、民本的道德の基礎をなす諸觀念及び諸感情、等に對する尊重のごとき、それである。國家の役割は、これらの本質的諸方針を解放し、それを國家内の諸學校で教へ、そしていづれの地方に於いても人々がそれを子供たちに無視させないように、また到る處に於いて子供たちにそれを尊敬して語らしめるように注意することに存する。この點で、國家の行ふべき一種の作用がある。この作用は恐らく、より攻勢的より強制的でなければいけないだけ、また控目な限度に止まれば止まるだけ、一層効果的であらう。

五 教育の力 作用の手段

教育の目的は決定したから、次に余は、いかにしてまたいかなる程度までこの目的を達することができるか、言ひ換へれば、いかにしてまたいかなる程度まで教育を効果的ならしめることができるかを、決定しなければならない。

この問題は、いつの時代にも、非常に論議された。フォントネル²⁹によれば「善い教育だとして善い性格を作りうるものでなく、悪い教育だとして善い性格を毀しうるものでない」。これに反してロック及びエゼルシウスによれば、教育は萬能である。エゼルシウスは言ふ。「あらゆる人間は、平等にそして平等の性能を有つて生れて来る。教育のみが諸々の差別を作る」と。ジャコト³¹の説もまたこれに近い。——實際この問題に對する解決は、一方天賦の素質の重要性と性質について人が有つ觀念に、他方また教育者が行はんとする作用の手段の効果に、依存するのである。

決して教育は、ロック³²やエゼルシウスの考へたやうに、無から人間を作るものではない。教育は、すでに作られてゐる諸々の素質に對して適用されるものである。他の方面から見れば、これらの天賦の傾向は極めて鞏固であつて、根本的に毀したり變へたりすることが非常にむづ

かしいといふことを、大體に於いて認めることができる。なぜなら、これらの傾向は、教育者が殆んど影響を與へることのできぬやうな有機體の諸條件に依存してゐるからである。したがつて、これらの傾向が一の決定した目的を有つてゐる限り、それらが精神や性格を、嚴密に決定された行動様式及び思惟様式に傾かしめる限り、個人の全未來は前もつて決定されてをり、教育のなすべきことは餘り残されてゐないことになる。

しかしながら幸にして、人間のうちにあるこの天賦の諸素質は極めて一般的また極めて漠然としたものであり、しかもそのことが人間の特徴の一つである。事實に於いて、外部的諸原因の作用に殆んど餘地を残さないまでに固執的で強硬で、不變的な素質の型は、本能である。しかるに人は、果たして人間のうちに、唯一の固有な本能などといふものが存在するかどうかについて、疑つて見ることが出来る。人は往々、保存本能 (*instinct de conservation*) について語る。けれども、かかる表明は適切なものでない。なぜなら、一の本能とは、つねに同一な確定的諸運動の一連の系列であつて、これらの運動は一たび感覺によつて刺戟されるとき互に自動的に連結し、何ら反省の干渉を俟たずに自己の自然的限界にまで達するものだからである。しかる

に、我々の生命が危険に陥るとき我々がなす運動は、このやうな確定性及びこのやうな自動的不變性を少しも有つてゐない。それらは情況に應じて變ずる。すなはち、我々はそれを周圍の狀勢に適應させるのである。故にそれがいかに迅速であつたとしても、この種の運動は一定の意識的撰擇なしには起こらないのである。人が保存の本能と呼ぶところのものは、畢竟するに死を免れようとする一の一般的衝動 (*impulsion générale*) に過ぎないのであつて、我々が死を避けるために取る手段は全然豫定されてない。このことは、人が往々同じやうに不正確に母性本能、父性本能、また性的本能と呼ぶところのものについても言ふことができる。これらは一一定の方向に向ふ壓力 (*Poussées*) であつて、それらが實現される手段は、人の異なるごとにまた機會の異なるごとに變ずるのである。それ故に、個々人の暗中摸索に、個々人の應化 (*adaptations*) に、したがつてまた出生後にしか個人に影響を感じしめることのできぬやうな諸々の原因の作用に、またまた大きな餘地が残されてゐるのである。しかるに教育は、この原因の一つなのである。

子供は遺傳によつて、往々自殺、窃盜、殺人、詐欺、等々のやうな特定行爲に對する極めて

強い傾向をもつてゐる、と主張した人もある。けれどもかかる断定は、事實と合致しないものである。かかることがどれほど力説されやうとも、人間は決して犯罪人としては生れない。また生れてからしかじかの犯罪に一身を捧げるなどといふことは、なほ更ない。イタリア派の犯罪學者たちのパラドックスに對しては、もはや今日では支持者が多くないのである。實際に遺傳されるところのものは、個人を秩序的なまた規律的な行爲に違反せしめるやうな精神的平衡の或る種の缺陷である。けれどもかかる素質は、必ずしも人間を犯罪者たるべく豫め運命づけるとは限らない。同様の素質を有つ人間は、冒險を愛する探險家、豫言者、政治上の改革者、發明家、等々にもなるのである。このことは、職業上のあらゆる性能に關しても言ふことができる。ペイン³³が言つたやうに、「大言語學者の子だとて、一つの單語をも相續するものでなく、また大旅行家の子だとて、學校で、抗夫の子に地理の科目で負けることもある」。もともと子供が両親から受け繼ぐところのものは、極めて一般的な能力である。例へば、若干の注意力、或る程度の忍耐力、健全な判斷力、想像力、等々のやうなものである。しかしながらこれらの能力はいづれも、あらゆる種類の異なつた目的に役立つものである。可成り鋭い想像力を賦與さ

れた一人の子供は、周囲の事情の如何によつて、また彼に與へられる影響の如何によつて、或ひは畫家となり、詩人となり、或ひは發明の才をもつた技術者となり、或ひはまた豪膽な財政家ともなることができる。それ故に、先天的の諸性能と、それらが生活に利用されるために採らなければならぬ特殊の形態との間には、甚だしい距離が存するのである。我々の將來は生れつきの體質によつては嚴格に豫定されない、とよく言はれる。その理由は、容易に會得することができぬ。特に遺傳によつて傳達される活動力の諸形態は、有機體の組織のうちに鞏固な形をとつて固定しうるやうな、殆んど一様の方式でつねに反覆するところの活動力である。しかるに人間の生命は、多數の複雑なしたがつてまた變じ易い條件に依存してゐるのであるから、斷えず自己を變じまた形を變へなければならぬ。その結果として、生命が一個の決定的また最終的の形態をとつて結晶することは、不可能である。しかしながら、極めて一般的極めて漠然たる性向のみは、すなはち一切の個々の經驗に共通な特質を表示する性向のみは、後まで残存して一の世代から次の世代へと傳へられて行くのである。

先天的特質が大部分極めて一般的だといふことは、非常に異つた種々の決定を受けうるが故

に、それらは極めて延展性に富み、極めて順應性に富んでゐるといふことである。故に、生れた時人間が有つてゐる不確定な可能力(virtualities)と、社會に於いて必要な役割を演ずるために出来上つた極めて確定的な人格との間には、非常に大きな距離が存する。教育は、この距離を子供に歩かせなければならぬのである。これによつて見ても、いかに廣大な分野が教育の作用に開かれてゐるかがわかるであらう。

けれども教育は、この作用を効果的に遂行することのできるやうな手段を有つてゐるであらうか。

教育的作用を構成するところのものの觀念を表示するために、現代の心理學者ギューイヨ³⁴はこの作用を催眠術の暗示に比較した。しかしこの二者の接近は、決して根據のないことではない。

催眠術の暗示は、事實に於いて次のごとき二個の條件を假定するものである。第一に、被術者のゐる状態が、彼の異常な受働性(Passivité)によつて特徴づけられてゐることである。この時の精神は、殆んど白紙状態になつてゐる。すなはち意識のうち、一種の空虚が生じ、意志

は麻痺したやうになつてゐる。したがつて暗示された觀念は、反對觀念と少しも出會ふことがないから、最少限度の抵抗でもつて定着することができる。第二に、しかしながらこの空虚は決して完全なものではないから、更にこの觀念は、暗示そのものから特別な作用をなす一種の力を獲なければならぬ。そしてそのためには、施術者は威嚴ある命令的な口調で語ることが必要である。すなはち施術者は、「かうしなさい」といふやうな工合に言はなければならぬ。すなはち施術者は、服従を拒むことなどは考へられもしないといふこと、命ぜられた行爲はどうしても達成しなければならぬといふこと、物は彼が示された通りに見えなければならぬといふこと、この物は他の形ではありえないといふこと、を被術者に示さなければならぬのである。もし施術者の力が弱い場合には、被術者は躊躇し、抵抗し、時には服従を拒むことすらもある。もし施術者が簡単に論議に入るやうであれば、それは彼の力が效を奏したのである。だから暗示が被術者の天賦的素質に逆らへば逆ふだけ、施術者は口調を命令的にしなければならぬのである。

しかるに以上の二個の條件は、教育者と彼の行ふ作用を受ける子供との間に存する關係のう

ちに、實現されてゐることがわかる。第一、子供は自然に、催眠術に於ける被術者が人為的に置かれてゐるのと全然同じやうな、一の受働的狀態にゐる。彼の意識のうちにはまだ、暗示された表象に對して抗争しうるやうな表象が、少ししかない。彼の意志はまだ發達してゐない。そしてまた彼は、極めて暗示を受け易い。同じやうな理由からして、事例の傳染 (contagion de l'exemple) にかかり易く、また極めて摸倣し易い。第二、教師はその經驗と教養とに於ける優越性の故に、自然彼の生徒に對して優勢な位置にゐる。この優勢な位置にゐるといふことは、教育者にとつて必要なことであつて、彼の行ふ作用に自然に效果的な力を與へるのである。かく教育的作用と催眠術の暗示とが類似してゐるといふことは、教育者に感化力なしなど言ふことのいかに誤りであるかを、明瞭に示してゐる。なぜなら、催眠術の暗示が大なる効力を有つてゐることは、誰も知つてゐることだからである。故に教育的作用が、たとひ催眠術の暗示に比してより度合が少いとは言へ、もし似たやうな効力を有つてゐるなら、人は教育に對して可成りの期待を有つことができるわけである。だから我々は、我々の無力に失望しなければならぬどころではなく、むしろ却つて我々の威力の廣大に驚かなければならぬ。もし教師たち

や親たちが、いかなる事柄も何らかの印象を與へないでは子供の前を通過するものでないといふことを、すなはち子供の精神及び性格の態度が、斷えず生起するところの、そして外見上の無意味のために我々が注意しないところの、無數の感じられない小作用に依存するものであるといふことを常に考へるなら、彼らは彼らの言語及び行動に對して、更にいかに大なる注意を拂ふことであらう。たしかに教育は、突發的にまた間歇的に行つても、決して大なる効果を收めうるものでない。ヘルバルトの言つたごとく、子供を間歇的に激しく戒めるのでは、彼に強い影響を與へることができない。却つて教育は、根氣よく繼續的に行はれる時、すなはち直接的なまた外見上の成功を求めることなく、よく定められた方向に徐々に繼續的に行はれ、そして外部的の事件や偶發的の狀況によつて轉向しない時、あらゆる必要な手段を採ることができ、したがつて子供らの心に強い印象を與へることができるのである。

かくのごとく我々は、教育の作用と催眠術の暗示との比較から、教育者の感化力について知つたのであるが、それと同時に我々は、何が教育的作用の本質的原動力であるかを知ることができる。催眠術者の影響を有效ならしめるものは、彼が諸多の狀況を處理するところの權威で

ある。人は前述の類似からして、教育が本質的には權威に基づくものでなければならぬといふことができる。のみならずこの重要な命題は、直接に證明することができる。事實に於いて我々は、教育の目的が、我々が生れたとき有つてゐる反社會的な個人的存在の上に、一個の全く新しい存在を積み重ねることにある、といふことを知つた。すなはち教育は、我々をして我々の最初の實質から超越せしめなければならぬのである。この條件によつてのみ、子供が人間となりうるのである。しかるに我々は、大なり小なり苦しい努力を拂ふのでなければ、自己を自己以上に上げることができない。だから教育に關するエピクロス學派の概念ほど、虚偽なまた欺瞞的なものはない。例へば、モンテイニユにしたがへば、遊ぶことによつて、また快樂の魅力以外の他の刺戟物なくして、人間は出來上るのである。けれども、たとひ生活が何ら陰鬱なものでないとしたところで、またたとひ子供の面前で生活を人爲的に陰氣にすることが罪であるとしたところで、元來生活は眞面目なまた嚴肅なものであり、したがつて生活を準備してやるところの教育は、この嚴肅さを分有(participar)しなければならない。子供が、自己性來の主我主義(egoisme)を制御することを、自己をより高尚な諸目的に従はしめることを、自己

の諸々の慾望を自己の意志の支配下に置くことを、またこれらの慾望を適當な限界内に制限することを學び知るためには、彼は自己自身の上に抑制を行はなければならない。しかるに我々は、次の二個の理由のいづれかによるのでなくては、自己を拘束することもできないし、また自己に打ち克つこともできない。その一は、我々が肉體上の必要によつて餘儀なくせられる場合、その二は、我々が道徳的要求によつて、義務づけられる場合である。しかるに子供は、これらの努力を我々に肉體的に強制するところの必要を感知することができない。なぜなら子供は、かかる態度を不可避的に採らしめる生活上の苦しい諸現實と、直接には接觸しないからである。彼は、まだ競争の渦中に捲き込まれてゐない。故にスペンサーがいかにもそれを力説しようとも、我々は諸事物の餘りに苦しい反作用に子供を曝すことができぬのである。子供がこれらの反作用に對して眞にぶつつかつて行くときは、大體に於いて彼の人格が出來上つてゐるときでなければならぬ。それ故に、我々が子供をして自己の意志を緊張しまた必要な自己制御力を得やうと決斷せしめるのは、決して右の反作用の壓力を考慮しうるからではないのである。まだ残つてゐるのは義務である。義務の感情、實際これこそ、子供にとつてもまた成人にと

つてすらも、特に努力の刺戟物となるところのものである。自尊心そのものすら、これを豫想してゐる。なぜなら、處罰及び賞與を適當なりと感じうるためには、すでに自己の威嚴のしたがつてまた自己の義務の意識を、有つてゐなければならぬからである。しかし子供は、彼の教師及び親によつてしか義務を知ることができない。彼は何が義務であるかを、教師や親が彼に知らしめる様式によつてしか、すなはち教師や親の言語及び行爲によつてしか、知ることができないのである。それ故に子供にとつては、教師や親が、義務の具體化された人格化されたものでなければならぬ。道德的權威は教育者の第一の資格であるといふのは、このことを言ふのである。なぜなら、義務が義務となるのは、教育者のうちに存する權威によつてであるからである。教育者が有つてゐる全く獨自的なものは、彼が子供らの意識に語るころの命令的口調、子供らの意志を動かして彼が語るとすぐそれを傾けしめるころの尊敬である。したがつて、教師の人格が與へる印象は、つねに同一種類のものでなければならぬ。

このやうに理解された權威が、何ら強制的何ら抑壓的のものでないといふことは、敢て證明する必要もないことである。なぜなら、この權威は、全然或る種の道德的優位に由來するもの

だからである。權威は、二個の主要な條件が教師のうちに實現されてゐることを豫想する。第一は、教師が強い意志を有つことである。なぜなら權威は信頼を含んでをり、したがつて子供は躊躇し逡巡し決斷を翻へすやうな者に對しては、決して信頼をかけないからである。けれどもこの第一の條件は、最も本質的な條件ではない。何よりも肝心なことは、感情を表示しなければならぬ權威を、眞に自己のうちに認めることである。かかる權威は教師がそれを實際に有つてゐるでなければ表現することのできない一種の力である。しからばこの權威は、一體どこから教師に來たのであるか。それは、教師が身につけてゐる物質的力、すなはち彼が賞罰に關して有つてゐるところの權利からであらうか。けれども懲罰に對する恐怖は、權威に對する尊敬とは全く別個のものである。權威は、懲罰を受ける者にすらその懲罰が正當であると認められるのでなければ、何ら道德的價值を有たぬのである。そのことは、罰するところの權威が、正當なものとしてすでに認められてゐることを意味する。何故に正當と認められるか、それが問題なのである。教師が彼の權威を獲得することのできるのは、決して外部からではない、彼自身からである。すなはちこの權威は、一の内部的信念からしか彼に來ないのである。しかし

て彼が信じなければならぬのは、もちろん彼自身でもなく、彼の理知のもしくは彼の心の優秀な性質でもない。それは彼の仕事に對する、また彼の仕事の偉大さに對する信念である。牧師の言葉を容易に權威づけるものは、彼が自己の使命について有つてゐるところの高尙な觀念である。なぜなら彼は、彼自ら信するところの、彼が俗衆よりもより接近してゐると自ら感じてゐるところの、神の名に於いて語るからである。俗人である教師も、何らか右の感情に似たものを有つことができる、いや有たなければならない。彼もまた、彼を超越する一の偉大なる道德的人格の機關である。ここに偉大なる道德的とは何であるか。それは社會である。牧師が彼の神の註釋者であると等しく、教師は、彼の時代及び彼の國の諸多の偉大なる道德的觀念の註釋者である。故に教師がこれらの觀念に結びつけられるやいなや、彼がこれらの觀念を偉大なものと感じるやいなや、これらの觀念のうちに存するところのまた彼が意識するところの權威は、ただちに彼の人格に、また彼の人格から發するすべてのものに當然傳達されるのである。非個人的淵源から流れ出る權威のうちには、いかなる傲慢も、いかなる虚榮も、いかなる街氣も入りうるものでない。この權威は全部、教師が自己の機能に對して、また、もしかく言ふこ

とができるならば、自己の職掌 (ministère) に對して有つてゐるところの、尊敬によつて作られる。しかして、この尊敬は、言葉といふ運河によつて、教師の意識から子供の意識へと流れ行くものである。

人はしばしば、自由と權威とを對立させる。彼らは、教育のこの二個の原動力を、あたかも互に矛盾するまた互に制限しあふもののやうに、考へてゐるのである。しかしながらこの對立は、餘りに人爲的な對立である。實際に於いては、この二者は互に排斥するどころではなく、互に他を包含してゐるのである。自由は、よく理解された權威の娘である。なぜなら、自由であるといふことは、勝手なことをすることではなくて、自己の支配者となる、すなはち理性に従つて行動しそして自己の義務を果たしうることだからである。教師の權威は、自己に對するこの支配力を子供に賦與するために用ひられねばならぬ。教師の權威は、義務及び理性の權威の一面に過ぎぬのである。したがつて子供は、この權威を教育者の言葉のうちに認め、そしてその威力に服するやうに訓練されなければならない。この條件に於いてこそ、子供は後に至つてこの權威を自己の意識のうちに見出し、そしてそれを自己に附與することができるのである。

第二篇 教育學の性質と方法

一人はしばしば、教育 (Education) といふ語と教育學 (Pédagogie) といふ語とを、混同して用ひてゐる。しかしながらこの二語は、慎重に區別されねばならぬものである。

一 教育とは、親たち及び教師たちによつて、子供たちの上に行はれるところの作用である。この作用は不斷に行はれてゐるものであり、またそれは一般のものである。若い世代の者が年長の世代の者と接觸しないやうなことは、したがつてまた、前者が後者から教育的影響を受けないやうなことは、社會生活に於けるいかなる時機にもないし、言はば一日中のいかなる瞬間にすらもないのである。なぜなら、この影響は、親とか教師とかが、意識的にまた固有の意味に於ける教育 (enseignement proprement dit) の方法によつて、彼等の經驗の諸結果を後に來た

る者たちに傳へるといふやうな、極めて短かい時間のみ感ぜしめるものではないからである。そのほかに、決して休止することなしに行はれてゐるところの一種の無意識的な教育がある。すなはち我々は、我々の事例によつて、我々が話す談話によつて、我々が遂行する行爲によつて、継続的に我々の子供たちの心を陶冶してゐるのである。

教育學は、かかるものとは全く別個のものである。教育學は、作用に於いて成立するものではなくて、理論に於いて成立するものである。これらの理論は、教育を考察する様式であつて、教育を實踐する様式ではないのである。故にこれらの理論は、互に對立するほど慣行の實踐と甚だしく相違することが往々ある。ラブレールの教育學、ルッソーの教育學、ペスタロッチの教育學は、事實彼等の時代の教育に對して、反對なものであつた。故に教育とは教育學の材料に過ぎないものである。しかして教育學とは、教育に關する諸物を熟考する一種の様式である。

それ故に、教育が継続的に行はれてゐたにも拘らず、教育學は、少くとも過去に於いては、途切れ途切れにしか存しなかつた。民族でも、固有の意味の教育學を有たなかつたものが幾らもある。いや教育學は、歴史上比較的進んだ時期に入つて始めて現はれたに過ぎない。ギリシ

アに於いては、人はペリクレス³⁵以後に至つて、プラトン³⁶、クセノフォン³⁷、アリストテレス³⁸と共に、教育學に遭遇する。ローマに於いては、それが果たして存在したかどうか疑問である。クリスト教的諸社會に於いては、それに關する重要な著述の出たのは、やつと十六世紀に入つてからである。しかもこの時期に發達した教育學は、次の十七世紀には遅々として進まず、十八世紀に至つて始めて活氣を呈したのである。これによつて見ても、人は常に反省するものでなくて、必要の生じた時のみ反省するものであること、また反省の諸條件はつねにまた到る處に與へられてゐるものでないことが、わかるであらう。

もしさうであるとしたら、教育學的反省及びその所産の性質はいかなるものであるか、我々はこれを尋究しなければならぬ。一體教育學のうちには、嚴密に科學的な理論があるであらうか、また教育學を、一個の科學即ち教育の科學 (science de l'éducation) であると言はなければならぬであらうか。それとも、教育學に他の名稱を與へた方が便利であらうか、もしさうだとすればどういふ名を與ふべきであらうか。教育學の方法の性質は、人がこの質問に與へる解答の如何に應じて、全く色々に理解されるであらう。

一 科學の對象としての教育 教育の科學

或種の見地から考案された教育に關する諸事物が、他の諸々の科學的訓練が有つところの一切の特質を示すやうな一個の訓練の對象となりうる。このことは、すぐ容易に説明しうる。

實際、一纏めにされた諸研究が科學と呼ばれうるためには、それらの研究が次のやうな諸特質を示してゐなければならぬ。そしてまたそれで充分である。

(一) それらの研究は、觀察に與へられた後天的のまた現實的の諸事實を對象としたものでなければならぬ。事實上一つの科學は、その對象によつて限定される。したがつて科學は、その對象の存在してゐることを、すなはちそれを指で指示して、一纏めになつてゐる現實態の中でその占めてゐる場所を印しづけることを、豫想してゐるものである。

(二) これらの事實は、同一の範疇内に分類されうるために充分な同質性(homogénéité)を相互の間に示してゐなければならぬ。もしそれらが互に還元されないものであれば、そこには一の科學があるのではなくて、研究すべき事物の異なつた種類に相應するだけ、異なつた多くの科學が存することになる。發現しようとしてゐる科學、また形成されようとしてゐる科學に於いては、異なつた複數の對象を混然と包含してゐることがしばしばある。例へば、地理學、人類學、等々の場合がそれである。しかしこのやうな場合は、諸科學の發達に於ける過渡的な状態に過ぎない。

(三) 最後に擧げなければならぬ特質は、これらの事實を研究するに際し、科學は全く沒利害的に、ただ識るためにのみ研究するといふことである。ここで余は、いはゆる科學的認識とはいかなるものであるかと云ふことを特に明確にしないで、わざとただ識る(connaitre)といふ語をやや一般的にまた漠然たる意味に用ひておく。實際、學者が法則を發見することに専心した方がよいか類型(typologie)をつくることに専心した方がよいかといふこと、すなはち、説明する方がよいか記述する方がよいかといふことは、左程重要なことではないからである。いかなる

知識であらうと、知識がそれ自體のために探求されるなら、そこに科學が始まるのである。もちろん學者は、自分の科學上の發見が大抵有益に利用されることを、よく知つてゐる。彼は、一層有益にしたい一層差迫つた要求を充たしたいと考へるが故に、特に自分の研究を或る特別な點に向けることすらもできる。しかしながら、科學的探究に没入すればするほど、彼はそれの應用的歸結に對していよいよ興味を感じなくなる。彼は、在るところのこと (ce qui est) に ついて言ふ。彼は、諸物の實狀 (ce qui sont les choses) を確める。そしてそこに止まるのである。彼は決して、彼の發見する諸眞理が果たして快よいものであるか、それとも不快なものであるか、彼の確める事物の諸關係がその儘に放置されて良いか、それとも改められた方がなほ良いのではないか、といふやうなことに頭を悩まさない。彼の任務は、ただ現實を表白するだけで、それに對して價值判斷をしないのである。

もし以上のごとく假定することができるとすれば、教育が、これらすべての條件を備へるところの、したがつてまた一個の科學としてのあらゆる特質を示すところの、一つの研究の對象とならぬ理由はない。

事實に於いて、その進化の特定時期に於いて考察された特定社會に行はれてゐる教育は、完全に決定した諸事實から成立しそして他の社會的事實と同様の現實性を有つてゐるところの、慣行、作用様式 (manières de faire)、習慣の總括である。教育を構成してゐるこれらの事實は、人々によつて永い間考へられてゐたごとく、つねに偶然的な人間意志の氣まぐれな影響によつてしか生存しえないやうな、多少とも恣意的なまた人爲的な結合物ではない。いな却つて、それらは眞正の社會的制度 (institutions sociales) である。一個の社會に、それが一の與へられた時期に自己の構造中に有つてゐるのと別な教育制度を有たしめることは、人間の力でできることでない。ちやうどそれは、一個の生きた有機體に、それが自己の構造中に有つてゐるのと別な器官や機能を有たすことができないのと同じである。もしこの概念を根據づけるために與へられたすべての理由に、更に新しい理由を附加することが必要なら、これらの慣行が我々を強要する命令力 (force imperative) のことを考へて見るだけで充分である。我々が欲するとはりに自分の子供を育てようとするなら、それは無駄である。我々は、我々の生活する社會環境を支配してゐるところの諸々の規定に、強制的に従はしめられてゐる。我々にこれらの規定を課

するものは輿論であるが、この輿論は、諸々の物理的力にも劣らぬほどの拘束力を有つところの一種の道徳的力である。輿論がその權威を歸因せしめるところの慣習は、ただそれだけのことで、個人の行動を大いに規制するのである。もちろん我々は慣習に違反することはできる。しかしながら、我々が自己を對抗せしめるところの右の道徳的力は、かかる場合我々に對して反作用し、しかもその優越性の故に、我々がそれに勝ちうる見込みは殆んどないのである。たしかに我々は、自己の依存する諸々の物理的力に對して反抗することはできる。すなはち我々は、我々の物理的環境の性質と相容れない生活をしようとするとはできる。けれどもこの場合は、我々の反逆に對する制裁として、死か病氣が與へられるのである。同様に我々は、我々が勝手に變形することのできぬやうな、諸多の集合觀念及び集合感情の雰圍氣の中に生活してゐる。諸々の教育的慣行は、實にこの種の觀念及び感情の上に根據を置いてゐるのである。かくのごとく、教育的慣行は、我々に對抗するものであるが故に我々とは異なつた物であり、我々を強制する一の確定的・後天的性質をそれ自體によつて有つところの現實である。したがつてそれを觀察する餘地が、すなはちただ單に識ることのみを目的として認識しようとする餘地が

存しうる。しかるに他方また、諸々の教育的慣行は、それがいかなるものであつても、またそれらの間にいかなる差異があつても、すべて一の本質的な特質を共通に有つてゐる。すなはちそれらはすべて、一の世代が次の世代に對して、次の世代をやがてそのうちに生活しなければならぬ社會環境にうまく適合せしめようとして、行ふところの結果から生ずるものである。故にこれらの慣行はいづれも、右の根本的關係の種々の様態(modalités)なのである。したがつてそれらは、同一種の事實であり、同一の論理的範疇に屬するものである。故にそれらは、單一旦つ同一の科學、すなはち教育の科學(science de l'éducation)たるべきものの對象たりうるものである。

かくて、觀念を確定する目的で、この教育の科學の取扱はなければならぬ主要問題の若干を指示することは、敢て不可能ではない。

教育的慣行は、互に孤立的な事實ではない。いなそれらは、同一社會に關しては、すべての部分が同一目的に協合するところの同一組織に連結してゐるものである。この組織こそ、特定の國にまた特定の時期に特有な教育の組織である。各民族は、自己の道徳組織、宗教組織、經

濟組織、等々を有つてゐること、また自己固有の教育組織を有つてゐる。しかしながら他面また同一種の諸民族は、換言すればその構成の本質的諸特質に於いて類似してゐる諸民族は、相互に比較しうるやうな教育組織を實行してゐなければならぬ。すなはち、これらの民族の一般的組織が示すところの諸類似は、これらの民族の教育組織のうちにも、これと同様の重要性の他の諸類似を現出せしめなければならない。したがつて人は、比較によつて類似を抽出し差違を除去し、かくて諸々の異つた社會種 (*espèces de sociétés*) に對應する一般的類型 (*types généraux*) を當然つくり出すことができる。例へば、部族制度の下に於いては、その教育の本質的特徴は、それが擴散的 (*diffuse*) であることである。すなはち教育が、氏族の全成員に對し漠然と與へられるのである。そこでは、決つた教師がなく、子供の養育を専門的に監督する者がなく、すべての大人、すなはち先行諸世代のすべての人々が、教師としての役割を果たしてゐるのである。せいぜいのところで、或る種の特に基本的な教育のために、若干の先輩が少しく専門的に指定されるに過ぎない。より進んだ他の諸社會に於いてはかかる漠然さはなくなる、いや少くとも弱められる。すなはち教育は、専門の官吏の手中に集中される。印度やエジプト

では、この職務は僧侶によつて擔當されてゐる。教育は、司祭的權力の一つの屬性をなしてゐるのである。しかるに最初の分化によつて生じたこの特徴は、教育のうちに他の特徴を誘起せしめることになる。すなはち宗敎生活が原初の完全に漠然たる状態を脱して、それを指導し管理することを職とする専門的一機關が創設される時期になれば、換言すれば司祭的の一階級もしくはカストがつくられる時期になれば、宗敎に於ける固有の思索及び知識は、以前に見られなかつたほどの一大發達を遂げる。科學の最初の階程、最初のまた基本的の形態、すなはち天文學、數學、宇宙論は、實にかかる司祭的環境に於いて發現したのである。これこそ、久しい以前にコントが指摘した事實であり、また容易に説明しうる事實である。思索的生活に關して存在するすべてを一の局限された集團内に集中するやうな組織は、當然思索的生活そのものを鼓舞し發達せしめる。したがつて教育は、原理に於いてさうであるやうに、もはや子供に諸慣行を教へ込んだり、特定の行動様式を仕込んだりすることに止まらなくなる。この時以後、特定の教育に對する内容が與へられることになる。すなはち僧侶は、まさに形成されんとしてゐる前記の諸科學の初歩を教へるのである。けれどもこの教育この思索的知識は、それ自身を目

的として授けられないで、それらが宗教的信仰に對する關係に應じて授けられる。それ故にそれらは、一の神聖なる特質を有つものであり、眞に宗教的なる諸要素をすべて有つてゐるものである。なぜなら、それらは、宗教のうちにあいつくられたものであり、また宗教と切り離すことのできぬものだからである。——印度、エジプト以外の他の國、例へばギリシアやローマの諸都市に於いては、教育は一定の割合で、もちろん都市によつてそれぞれ割合は異なるが、國家と家庭との間に分配されてゐた。元來これらの都市に於いては、司祭的カストがなく、宗教生活を監督したものは國家自身であつた。しかるに國家は、もともと思索的要求を有たぬものであるから、すなはち、何よりも行動と實踐に指向するものであるから、必要が痛感されて科學の發生するのは、國家の外に、したがつてまた宗教の外に於いてである。故にギリシアの哲學者や科學者は、私人でありまた俗人 (Eis³⁹) であつた。科學そのものも、早くから一の反宗教的傾向を取つてゐた。その結果として、我々にとつて興味ある事實であるが、教育もまたその發現時代から、一の世俗的また私的の特質を有つてゐた。すなはちアテネの律師 (Grammatens) のことも、單なる市民であつて、何ら公職を有たず、また何ら宗教的色彩を有たなかつたのである。

かかる例は、畢竟例證上の興味に過ぎないから、もはやこれ以上擧げる必要がない。ここではただ同一種の諸社會を比較して、家族の、國家の、もしくは宗教の諸類型を設定するのと同じやうに、教育の諸類型をいかにして設定するかを示すだけでよい。とは言へかかる分類は、教育といふ主題に關して課せられる科學的問題のすべてではない。いなそれは、より重要な他の問題を解決するための必要な諸要素を提供するに過ぎない。ひと度諸類型が確定したなら、更にそれらの類型を説明しなければならぬ。換言すれば、各個の類型を特徴づける諸屬性がいかなる條件に依存してゐるか、またそれらの類型の一が他からいかにして出て來るか、といふことを尋究しなければならぬ。このやうにして、教育組織を支配するところの諸法則を得ることが出来る。かくてまた、いかなる方向に教育が發達するか、この發達を決定したとしてそれを説明するところの原因が何であるか、といふことを知ることが出来るのである。これは全く理論的な問題である。しかしながら、この問題の解決が實際上の應用に於いて多産的だといふことは、人の容易に豫想しうるところであらう。

ここにすでに、科學的考察に一の廣大なる研究の分野が開かれてゐることがわかる。けれども、これと同一精神に於いて解明されうる他の諸問題がまだある。余が右に述べたことは、すべて過去に關することである。この過去に關する諸研究の結果よりして、我々は、今日の教育學的諸制度がいかやうにつくられてゐるかを理解することができる。しかしながらこれらの制度は、また他の見地からも考察することができる。これらの制度は、ひと度成立するや否や直ちに機能を發揮するものであるが、人はそれらがいかなる様式で作用するかを、換言すれば、それらがいかなる結果を生ずるか、またこれらの結果がいかなる條件によつて變ずるかを探究することができる。この探究のためには、良い學校統計が必要である。各個の學校には、特定の規律、懲罰及び賞揚に關する特定の規則がある。この規則が、同一地方のそれぞれの學校に於いて、異なつた諸地域に於いて、一年中の異なつた時期に於いて、一日中の異なつた時刻に於いて、いかやうに作用するか。最も頻繁に起る學校犯罪 (délits scolaires) は何であるか。地域の全體についてまた國々に於いて、この犯罪の割合はいかに變ずるか、この割合は子供の年齢、家庭の狀況、等々にいかに依存するか。これらのことを、單に經驗的印象に訴へないで

方法的觀察によつて知ることは、いかに重要なことであらう。成人の犯罪に關して設定されるすべての問題は、ここでもまた同じやうに有益に設定されうる。故に成人に關する犯罪學があるごとく、子供に關する犯罪學もあるわけである。しかもこの方法によつて研究されうる教育制度は、單に規律ばかりではないのである。けれども、かかる研究に必要な道具すなはち良い統計がつけられたのは、無論教育學的方法 (méthode pédagogique) のためにはない。教育學的方法の結果は、右のやうな様式では測定できないのである。

二 教育學 その中間的特質

それ故に、その純科學的特質を拒むことのできぬやうな二群の問題があるわけである。その一は教育組織の發生に關するものであり、他の一は教育組織の作用に關するものである。すべてこれらの研究に於いては、或ひは現在もしくは過去の事物を記述し、或ひはその原因を探究し、或ひはその結果を決定することだけが仕事なのである。これらの研究は、當然一個の

科學を構成する。これが教育の科學である、いやむしろ教育の科學となるべきものである。

けれども、右に概述したところによつても明瞭であるやうに、人が教育學的 (pédagogiques) と呼ぶところの諸々の理論は、教育の科學の究理とは全然異なるものである。實際、教育學の究理は、教育の科學の究理と同一目的を追求するものでなく、また同一の方法を用ひるものでもない。その目的とするところは、現にあるもの (ce qui est) もしくは曾つてあつたもの (ce qui a été) を記述したり説明したりすることには存しないのであつて、却つて將來あらねばならぬもの (ce qui doit être) を決定することに存する。それは現在にも過去にも指向されないで、將來に指向されてゐる。それは、所與の現實を忠實に表示することを意圖するものでなく、行爲の規準を制定しようとするものである。それは我々に、存在してゐるのはそれである (voilà ce qui existe)。またその存在の理由はこれである (quel en est le pourquoi)。ところが、これを語るものではなくて、爲さなければならぬことはそれである (voilà ce qu'il faut faire)。といふことを語るのである。同様に教育の理論家たちもまた、一般に、現在及び過去の傳統的慣行を、殆んど故意と思はれるほどの侮蔑でしか語らない。彼らは、教育の傳統的慣行の不備を特

に指摘する。ラブレ、モンテニ、ルッソー、ベスタロツチ、のやうな偉大な教育學者は殆んどすべて、彼らの同時代人の慣習に反抗したところの革命的人物であつた。彼らは、ただそれを批難するためにしか、すなはちそれが何ら自然に基礎を有たぬことを摘發するためにしか、昔の教育組織もしくは現存の教育組織を擧示しなかつた。實に彼らは、これら既存の組織を殆んど完全に拋棄して、その跡に全く新規な或るものを建設しようとして企てたのである。

それ故に、人もし自らをよく會得したいと思ふなら、可成りに異つた二種の思索を、念入りに區別しなければならぬ。教育學 (pédagogie) と教育の科學 (science de l'éducation) とは別個のものだからである。しからば、一體教育學とはどんなものであるか。今根據ある區別づけをしようと思ふなら、ただ教育學はこれこれのものでないといふことを、知るだけでは足りない。更に、それがいかなるものであるかを指示しなければならぬ。

我々は、教育を一種の技術と言つてよいだらうか。しかしかかる斷定は、少し無理のやうである。人は通常、科學と技術との間に中間物を認めないで、科學以外の反省の所産にすべて技術の名を附してゐる。けれどもこれでは、技術といふ語の意味を擴げ過ぎて、頗る異なつた諸

事物をそのうちに包含させることになる。

實際、人は、教師が子供と接觸しつつ獲た、また職務の遂行から獲た實際上の經驗をも、等しく技術と呼んでゐる。しかるにこの種の經驗は、明かに教育學者の理論とは非常に異なつたものである。普通に目撃しうる次の事實は、この差違を可成り明瞭にする。すなはち、一個の完全な教育者でありながら、教育學的思索に全然不適當な者もありうる。熟練な教師は、彼の用ひる方法を常に適當に理由づけて言ふことができなくとも、必要なことは何でもなすことができる。逆にまた教育學者は、あらゆる實際上の熟練を缺如してゐても差支ない。我々はルッソーにもモンテニエにも、一つの學級を安心して托することはできないのである。教育に實際たづさはつたベスタロッチすらも、彼の失敗の反覆が證明する通り、教育者としての彼の技術は可成り不完全なものであつたと言ふことができる。同じやうな混同は、他の諸分野に於いても見出しうる。すなはち人は、公務の處理に熟練してゐる政治家の手腕をも、技術と呼んでゐる。けれどもそれと共にまた、プラトン、アリストテレス、ルッソーらの著述をも、政治的技術の解説だと言つてゐるのである。いかにもこれらの著述のうちに、眞に科學的の作業を見

ることとはできない。なぜなら、それらの目的は現實の研究ではなくて、一つの理想を建設することにあるからである。しかしながらそれにも拘らず、『社會契約 (Contract social)』のやうな著述に含まれてゐる精神の態度と、國家の行政が豫想する精神の態度との間には、深い溝が存するのである。恐らくルッソーは、拙い教育者であり拙い宰相であつたであらう。同様にまた醫學に關する最優秀な理論家は、却つて最優秀な臨床醫ではないのである。

それ故に、可成り異つてゐる二個の活動形式を、同一の語で指示しない方が便利である。余は、理論を有たぬ純粹の實踐に關するすべてに、技術といふ名を保留すべきであると考へる。それは丁度、兵士の技術、辯護士の技術、小學教師の技術など言ふとき、世人が理解するやうな意味に用ひるのである。もともと技術とは、諸多の特殊目的に適用されるところの、また教育によつて傳へられる傳統的經驗及び個人の私的經驗の所産であるところの、諸多の作用様式 (manières de faire) の一體系である。人はかかる作用様式を、自己の活動の對象となる事物と關係しそして自ら働きかけるのでなければ、到底獲得することができないのである。もちろん技術が反省によつて指導されることはありうる。しかしながら反省は、技術の本質的要素では

ない。なぜなら、反省なしに技術は存在しうるからである。いはんや、ただ反省だけの技術などは、一つも存在しないのである。

しかしながら、このやうに限定された技術と固有の意味の科學との間には、一の中間的な精神態度の占める場所がある。すなはち、確定的方式に従つて事物もしくは生物に働きかける代りに、この働きかけに用ひる諸手段について反省するのである。この場合の反省は、右の諸手段を認識し説明するためではなくて、その價値を判定するためのものである。すなはち、それらの手段がその儘でよいかどうか、それらを修正した方が有効でないかどうか、もし修正するとすればいかやうにすべきか、或ひはまたそれらを全く新規な手段に置き換へる方がよくなるか、等を判定するのである。これらの反省は理論の形をとる。それは行爲の連結でなくて、觀念の連結である。したがつて、それは科學に接近したものである。けれどもこのやうにして連結される觀念の目的は、所與の事物の性質を表示することではなくて、行爲を指導することにある。かかる觀念の連結は、もちろん運動ではない。しかしその機能は行爲の指導であるから、非常に運動に近いものである。故に、よしそれは作用でないとしても、少くとも作用のプログラムであるから、それは技術に接近してゐる。醫術の理論、政治の理論、戰術の理論、等々はこの種の理論である。この種の思惟の中間的特質を表示するために、余はこれを實踐的理論 (théorie pratique) と呼ぶことを提議する。教育學は、實にこの種の實踐的理論の一つである。教育學は、諸々の教育組織を科學的に研究するものではなくて、教育者の活動を指導するところの諸觀念を供給する見地から、教育組織を反省するものである。

三 教育學の役割

しかしながら、右のごとく會得された教育學は、その重要性を掩ふことのできない一の困難に遭遇する。疑ひもなく一の實踐的理論は、一の科學の單なる應用に過ぎぬのであるから、この科學が成立し確定して基礎を提供するときでなければ、實踐的理論は可能となり適切なものとなりえない。事實この場合には、實踐的歸結の演繹される理論的概念が科學的價値を有つのであり、そしてこの價値が、引き出される結論に傳はるのである。このやうなわけで、應用化

學は、純粹化學の諸理論の適用に過ぎないやうな、一の實踐的理論である。しかし一の實踐的理論の價値は、それが自己の基本的諸概念を借りて來る諸科學の價値によつて決定する。しかば、いかなる諸科學の上に、教育學はその基礎を置くのであるか。第一に、教育の科學がなければならぬ。なぜなら、教育がいかがあらねばならぬかを知るためには、何よりも先づ、教育はいかなる性質のものであるか、教育はいかなる諸條件に依存するものであるか、教育は歴史上いかなる法則にしたがつて進化したか、といふことを知らなければならぬからである。しかるに教育の科學は、辛うじて存在してゐるだけでまだ草案の状態にある。その他の基礎的科學として、一方には、社會學の他の諸部門がある。これらは、方法上の一般的指向でもつて教育の目的を確定し、かくて教育學を支援することのできるものである。また他方には、心理學がある。心理學の教ふところは極めて有益なものであつて、教育學的諸手順を詳細に決定するのである。しかしながら社會學は、まだ生れたばかりの科學である。社會學の確定しなければならぬ命題は頗る多いのであるが、今までに確定しえた命題は極めて少ない。また心理學そのものは、諸社會科學より遙かに早く成立したに拘らず、あらゆる種類の論議の對象となつ

てゐる。すなはち心理學に於ける諸問題に關しては、また極端に反對な主張が闢はされてゐるのである。もし事情がこのやうだとすれば、不確實且つ不完全な科學的諸材料に基礎を置く諸々の實踐的結論は、果たしてどれほどの價値を有つてゐるであらうか。すべての基礎を缺いてゐる教育學的思惟は、もしくはその基礎を全然は缺如しないとしてもこの點に關して鞏固さを缺いてゐる教育學的思惟は、果たしてどれほどの價値を有つてゐるだらうか。

人はこのやうに主張して、教育學に信用を拂はない。しかしこの事實は、それ自體としては全く異論を挿みえない。たしかに、教育の科學は全然これからつくられねばならぬ状態にあるし、社會學及び心理學はまだまだ殆んど發達してゐない。故にもし待つてゐることが許されるものなら、安心して利用できる程度にこれらの科學が進歩するまで忍耐することが、賢明でありまた方法的であらう。けれども忍耐は我々に許されない。我々は、自ら問題を提起したり延期したりする自由を有たない。問題は諸々の事物そのものによつて、諸々の事實によつて、生活上の必要によつて、我々に課せられるのである。いやむしろ我々に強要されるのである。しかし問題はそれで全部ではない。我々はすでに船に乗り込んでゐる。目標を定めて進まなければ

ばならぬのである。けれども我々の傳統的教育組織は、多くの點に於いて、我々の概念及び我々の要求ともはや調和しない。故に我々は、次の二途のいづれかを撰まなければならない。すなはち、たとひ事態の要求には適合しなくなつたとしても、我々が過去から傳承した慣行を維持することに努力するか、もしくははまた、何が必要な變更であるかを探究して、混亂した調和を再建することを斷乎として企圖するか、である。しかるに右二途のうち、第一は、實現することの出来ない、また達成することのできないものである。元來、老衰して信用を失つた諸制度に、一の人為的生命と一の外觀的權威とを與へようとする試みほど、無益なことではない。その失敗は必至である。舊い制度に對抗するところの諸觀念は、到底消滅させることのできぬものであり、また舊い制度が抑壓するところの諸欲求は、到底沈黙させることのできぬものである。いかほど争つたとて、新たに勃興する力はいつかは勝つに決つてゐるのである。

それ故に、敢然として仕事に着手し、變更すべきことを探究して、それを實現するより外に採るべき策はない。けれども、反省に頼られないとしたら、どうして變更すべきことを發見することができるか。傳統が缺陷を生じたとき、この間隙を填補しうるものは、ただ反省された

意識のみである。ところで、教育學とは一體何か。それは、教育に關する諸事物を發達させる目的で、これらの事物に、できるだけ最も方法的に應用された反省に外ならぬ。もちろん我々は、問題を解決するために望ましいすべての要素を、持ちあはせてゐない。けれどもそれを持ちあはせてゐないといふことは、問題を解決しようとしなないための一つの理由とはならない。なぜなら、この問題はどうしても解決しなければならぬものだからである。故に過誤の機會を最も少なくするためには、最善の努力をなし、できるだけ多くの有益な事實を蒐集し、用ひうる最もよい方法でもつてそれを説明する、我々のなし得ることはこれ以外にないのである。これが教育學者の果たすべき役割である。科學的嚴格主義 (puritanisme scientifique) は、科學がまだつくりだれてないといふことを口實にして、人々に回避を忠告し、事件の進行に對して無關心なもしくは少くとも從順な傍觀者たらんことを勸告するのである。しかしこれほど愚な、また無益なことはない。無知から來る詭辯のほかに科學的詭辯があるが、後者は前者に劣らず危険なものである。もちろん以上の條件で事を處理するとき、種々の危険に遭遇するであらう。けれども、活動は決して危険なしではなされない。科學とても、よしいかほどそれが發達して

るても、危険を除去することはできないのである。故に要求されたとき、我々のなしうることは、ただ、いかに不完全な科學であらうと兎に角我々の所持してゐる科學のすべてをもつて、また我々の意識のすべてをもつて、我々の陥るあらゆる危険を豫防することだけである。教育學のなすべき役割は、たしかにこれに存するのである。

しかしながら教育學は、ただ危急の時期にのみ、すなはち一の學校制度を時勢の要求に調和させることが焦眉の急だといふ場合にのみ有益なものではない。少なくとも今日に於いては、教育學は、教育に對して常に缺くべからざる一の補助者となつてゐるのである。

それ故に、よし教育者の技術が本能及び殆んど本能化した習性によつてつくられてゐることが事實であるとしても、技術の分野から理知が引きさがつてしまつてはならぬのである。もちろん、反省が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、理知なしでやつて行くことはできない。事實に於いて、今や個人の人格が人類の知的及び道德的文化の本質的一要素となつたのであるから、教育者に於けるものは、各々の子供が有つてゐるところの個性の萌芽を考慮しなければならない。教育者は

あらゆる手段をつくして、この個性の萌芽をうまく發達させてやるやうに努力しなければならない。すなはち、すべての子供に一樣に、同一の沒個性的な劃一的な規準を當てはめないうで、反對に、氣質の異なるに應じまた智慧の程度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。けれども、よく判別して諸多の教育的方法を種々の特殊な場合に適合させうるためには、これらの方法が何に向くか、それを構成する種々の手順はどんな理由を有つか、それが個々の場合にどんな結果を生ずるか、といふことを知らなければならない。すなはち一言で言へば、これらの方法を教育學的反省に従はしめなければならないのである。單なる經驗的・機械的教育は、どうしても束縛的また劃一的にならざるをえない。他方また、人類の歴史が進むにつれて、社會進化は一層速度を早める。したがつて、一つの時代は前の時代と似なくなり、各時代はそれぞれ自己の特色を有つことになる。諸々の新しい要求、諸々の新しい觀念が斷えず生れてくる。それ故に、かく輿論のうちにもまた習俗のうちにも突發するところの不斷の變化に應じうるためには、どうしても教育それ自らが變化し、したがつて、變化しうるやうな一の順應性の状態にゐなければならない。しかるに教育を、習慣の支配下に落ちることから、ま

た機械的・不變的な自動器に惰することから防ぎうる唯一の手段は、教育を断えず反省によつて實行することである。教育者が彼の用ひる諸々の方法を、またこれらの方法の目的及び存在理由を顧慮するときには、彼はそれらを價值判斷しうる状態にゐるわけであり、したがつて、追求する目的がすでに變つたことを、或ひは用ひる諸手段を換へなければならぬことをもし確認すれば、いつでも方法を變更することができるのである。反省は特に習熟 (routine) とは相容れない力であり、そして習熟は必要な進歩に對する障礙となるものである。

これ、余の最初に言つたごとく、たとひ教育學が歴史上問題的にしか現出しなかつたことがたしかであるとしても、それが漸次社會生活の繼續的一機能となつてきたといふことを、附言しなければならぬ理由である。中世に於いては、教育學に對する要求がなかつた。中世は遵奉主義 (conformisme) の時代であつて、すべての人が同一様式で思惟し感得し、すべての精神が同一の鑄型で鑄造され、個人的異見が殆んどなかつたのみならず禁止されてゐた。故に教育もやはり、沒个性的であつた。したがつて中世の諸學校に於ける教師は、自己の教へるすべての生徒に對して集合的に話しかけ、自己の作用を各生徒の性質に適合させようといふやうな考

へは有つてゐなかつた。それと同時にまた、當時の人々の有つてゐた根本的信念が、教育組織の餘り速に進化することに反對であつた。以上二個の理由のために、教育學的思惟によつて指導されようとする要求が少なかつた。しかしながら、ルネッサンスに至つては、すべてが變つた。個々人の人格は、今まで吸収され混同されてゐたところの社會的群集 (masse sociale) から解放された。人々の精神は多種多様になつた。それと同時に歴史的發達は速度を早めた。かくて一の新らしい文明が成立した。しかして、これら一切の變化に順應するために、教育學的反省が目覺ましたのである。もちろんこの反省は、常に同一の光彩をもつて輝かなかつた。けれども、完全に消滅してしまふやうなことは最早なくなつたのである。

四 教育學的教養 歴史的研究と心理學

しかしながら、教育學的反省が人々の期待に背かぬやうな有益な諸結果を生じうるためには、それは一の適當な教養に従はねばならない。

(一)。すでに我々は、教育學が教育にあらざることを、また教育學が教育の代理をなしえざることを知つた。教育學の役割は、實踐の代理をなすことにはなくて、それを指導し、それを照らし、それを助けて、必要な場合には、そこに發現せんとする諸多の間隙を填補し、またそこに認めうる諸多の不適當を矯正することに存する。故に教育學者は、あたかも彼の前にまだ教育の組織が存しなかつたかのやうに、あらゆる斷片でもつて一の教育組織をつくり上げてはならない。いな却つて彼は、何よりも先づ、彼の時代の組織を認識し理解することに努力しなければならぬのである。かくしてこそ彼は、よく判別して教育の組織のためにつくし、またそこに見出しうる諸多の缺點を判斷することが出来るのである。

けれども、教育の組織を理解しうるためには、今日存在するものだけを考察するのでは不充分である。なぜなら、かかる教育の組織は、歴史のみが説明することのできる一個の歴史的所産だからである。それは、真正な一の社會的制度である。ことに、教育組織ほど完全に、國の全歴史が反響して來てゐる制度はないのである。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。故にもし、フランスの國民精神はいかなるものであるか、この國民精神の諸要

素は何々であるか、恒久的また基本的な原因に依存するのはどの要素であるか、また反對に多少偶發的また一時的な能因の作用による要素はどの要素であるか、といふことを知つてゐないならば、フランスの諸學校の性質及びそれらが追求する目的に關して、何も了解することができない。しかもこれらの疑問は、すべてただ歴史的分析のみが解決しうるのである。人は屢々フランスの學校制度の全體に於いてまた社會の一般的生活に於いて、小學校がいかなる地位を占むべきであるか、といふことを論議する。けれども、もし人が、フランスの學校制度がいかにしてつくられたか、その顯著な諸特質がどこから來たか、過去に於いて初等學校が占め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妨害した原因は何であるか、等々のことを無視するならば、右の問題は到底解決することができないのである。

かくのごとく、教育の歴史、少くとも國民教育の歴史は、教育學的教養のために第一に學ぶべきものである。したがつて、もし問題が小學校に關する教育學であるならば、特に小學教育の歴史を知ることが必要である。しかしながら、余が先に示した理由によつて、小學教育を一層廣汎な學校組織から完全に切り離してしまふことはできない。なぜなら、前者は後者の單な

る一部分に過ぎないからである。

(二) けれどもこの學校組織は、確定した諸々の實踐、及び過去の遺産たる慣習によつて定められた諸々の方法のみからできてゐるものではない。そこには、その他になほ、未來に對する諸々の意向、すなはち多少明かに豫見される新理想への諸々の希望が存するのである。學校といふ現實體に於いてこれらの希望にいかなる地位をつくつてやつたらよいか、といふことを判定するためには、これらの希望そのものをよく識ることが必要である。しかるにかかる希望は、諸々の教育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。

人或ひは次のやうに考へるかも知れない。この有益な目的を達するためには、教育學說の歴史は、餘り過去にまで遡る必要もなく、また可成り簡單なものでも敢て差支はない。一體、現代人の精神を分割してゐる諸學說を知るだけでも、すでに充分ではないか。一切の他の學說、すなはち先行諸世紀の諸學說は、今日ではすでに時效にかかつてゐて、博識を示すこと以外に利益がないやうに思はれると。

しかしながらかかる近代主義(modernisme)は、余の考へるところでは、教育學的反省が養はれねばならぬところの主要なる資料の一つを、ただ稀薄になしうるだけに過ぎない。

事實に於いて、最近の學說といへども、決して昨今生れたものではない。それらは、先行の諸學說の繼續である。したがつて、先行の諸學說を無視するなら最近の學說は會得されない。それ故に、何らか重要な一教育學的思潮を決定した諸原因を、次から次へと發見して行くためには、一般に、可成り遠い過去にまで遡らなければならぬのである。なほまたこの條件に於いて、人は、人々の精神を最も動かす新しい諸見解が、決して、直ちに忘れられてしまふ輝かしい即興詩のやうなものでないといふことの、何らかの確證を得るであらう。例へば、事物による教育(enseignement par les choses)の、すなはち教育學的現實主義(réalisme pédagogique)と呼ぶもの、現代の傾向を理解するためには、特定の現代人に於いていかにそれが表示されてゐるかを見るだけに止つてはならない。どうしても、それが發現した時期にまで、すなはちフランスでは十八世紀の半頃、若干のプロテスタント國に於いては十七世紀の終りまで、遡らなければならぬ。かくのごとく最初の起源に結びつけて見るただそれだけでもつて、

現實主義的教育學は、一つの全く異つた形の下に現はれるであらう。かくて人は、ヨーロッパのすべての民族に於いて、この^{批判}が、深奥な、非個人的な、活潑な諸原因に由來してゐることを、一層よく會得するであらう。それと同時にまた、人は、これらの原因が何であるかを判断することのできる、したがつてまた、この運動の眞價を判定することのできる、最もよい状態に身を置くことができるであらう。しかしながら他の一面に於いて、この教育學的思潮は、一つの反對な潮流、すなはち人文主義的 (humaniste) 及び放任主義的 (livresque) 思潮に反抗して起つたものである。故に人は、後者をも知るのでなければ、前者を正しく評價することができぬであらう。故にどうしても我々は、更に一層遠く歴史を遡らざるをえないのである。のみならずこの教育學史が一切の効果を齎らすためには、それは教育の歴史と分離されてはならない。我々はこの二者を叙述に於いては區別するが、實際に於いては互に連帶的のものである。なぜなら、いづれの時期に於いても、教育學説は教育の状態に依存するからである。すなはち、學説は教育の状態に反對するときでもそれを反映し、他方また、一の効果的作用を行ふに比例して、この状態を決定することに貢献するのである。

故に教育學的教養は、一の廣汎な歴史的基礎を有たねばならない。教育學はこの條件に於いてはじめて、屢々加へられそして強く信用を害される一の批難から免かれることができるであらう。多くの教育學者、ことに最も著名な教育學者たちは、彼らの以前に存在したものを考慮外に置くことによつて自己の學説をうち立てようとした。ポノクラテスがガルガンテアに新方法を授けるに先立つて行つたところの治療法は、この點に關してよく意味を表はしてゐる。すなはちポノクラテスは、ガルカンテアが「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、彼の脳を「アンチキラのエレボル」で清めたのである。⁴¹これは、一つの寓話の形で、新教育學は以前の教育學と何ら共通のものを有つてはならぬ、といふことを言つたものである。しかしながらそれは、同時にまた現實の諸條件から離れるものであつた。未來とても、無から喚び出されるものではない。我々は、過去から承け繼いだ内容でもつてしか、未來を建設することができない。諸物の現存する状態に反對してつくり上げる理想は、何ら現實に根を有たぬものであるから、到底實現することができない。のみならず、過去は過去で明かに自己の存在理由を有つてゐた。もし過去が、直ちに全然消え去ることのできないやうな正當な要求

に應じたものでなかつたなら、決して持續しえなかつたであらう。故に人は、生活上の必要を閑却しない以上、過去を完全に白紙にしてしまふことはできない。これ教育學を、しばしば一の單なるユトピア的文學形式たらしめた理由である。もし人が子供たちに、ルッソーやベスタロッチの教育方法を嚴格に適用したとしたら、恐らく我々は不憫に思ふであらう。もちろんこれらのユトピアにしたところで、歴史上一個の有益な役割を果たしたものである。彼らの素朴主義(simplisme)ですら、人々の精神を上げしく打つて、行動にまで鼓舞することができた。けれども、第一、これらの利益は不利を伴はぬわけにいかぬ。のみならず、各教師の日々の實踐を啓發し指導することを目標とするやうな、常用の教育學にとつて必要なものは、情熱的また一方的な誘導の感情よりも、むしろ却つて方法の感情、すなはち現實及び對抗しなければならぬ多數の困難に一層接近するところの感情である。この感情こそ、確實な一の歴史的教養を與へるものである。

(三)。各時期について、教育の追求する諸目的を決定しうるものは、ただ教育史と教育學史のみである。しかしながら、これの目的の實現に必要な諸手段に關しては、どうしてもこれを

心理學に尋ねなければならない。

事實に於いて、一の時代の教育學的理想は、何よりも先づこの時代に於ける社會の状態を示すものである。けれどもこの理想が一の現實となるためには、更に子供の意識をそれに合致させなければならない。しかるに意識は、それ固有の諸法則を有つてゐる。元來教育の目的は、言ふまでもなく經驗による模索を最小限度に減らすことにある。故にもしできるだけそれを避けようと欲するなら、それを加減しうるやうに意識の法則を知つてゐなければならない。なほまた子供を鼓舞してその活動性を一定の方向に發達させるためには、この活動性の根元が何であるか、この根元の性質はいかなるものであるか、といふことを知らなければならない。なぜなら、原因を認識して都合のよい作用をそこに適用することのできるのは、右の條件に於いてだからである。今祖國愛とか人類感とかいふやうなものを、どうして鼓舞するかに例を採つて見よう。この場合我々は、傾向、習性、欲望、情緒、等々と呼ばれてゐる現象の全體に關して、これらの現象が依存する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概念を有つてゐれば有つてゐるだけ、生徒たちの道德感を

よりよく前者にも後者にも向けてやることができるのである。單に傾向だけについて見ても、人がそこに、種によつてつくられた快・不快の諸經驗の一所産を見るか、機能^{機能}を伴ふ諸々の感情的状態に先存する原初的一事實を見るかにしたがつて、活動を規制するために非常に異つた方法を採用しなければならぬのである。しかるに、これらの問題を解決することは、心理學なかにんづく児童心理學 (psychologie infantile) の分野に屬する。故に、心理學はよし教育の目的を決定する資格はないとしても、——なぜなら、この目的は社會状態の異なるに應じて違ふから——教育の諸方法を確立する上にそれが有益な役割を演ずることは、疑ふことができないのである。更にまた、いかなる方法といへども、異つた子供たちに一樣には適用しえないのであるから、この場合に於いても心理學は、諸種の理知と性格とをよく識別できるやうに我々を助けなければならぬ。しかしながら人の知る通り、不幸にして現在は、心理學がこの未決問題を満足に解きうるやうな時期に、まだまだ至つてゐないのである。

他になほ、教育學者にとつて特に重要な、一つの特別な形の心理學がある。それは集合心理學 (psychologie collective) 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、あたかも互に獨立した主體の單なる集合 (agglomération) に過ぎぬものであるかのやうに處理してはならない。學級内に於ける子供たちは、彼らが孤立してゐる場合とは全く異つた様式で、思惟し、感得し、行動するのである。學級の内部には、感染、集合的敗徳、相互的異常感動、有益な興奮、などの現象が発生する。教師はそれらをよく識別して、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するやうにしなければならぬ。この科學は、たしかにまだ全然幼稚な状態にある。しかしながらそれは、到底無視できない若干の命題を、今後は有つのである。

教育學的反省を鼓舞し培養する主要な學科は、大體右のやうなものである。余の見るところでは、教育學のためには、方法論的規準の抽象的法典を制定することなどはよして——この企ては、非常に混成的なまた複合的な一の思惟方式であるから、満足な形では殆んど實現できない——いかやうに教育學者が作られねばならぬか、といふことを指示した方がよい。精神のとるべき一定の態度は、教育學者が自己の取扱ふべき諸問題に直面したとき、ひとりでに決まるのである。

第三篇 教育學と社會學

諸君

私がこの講座を擔當して、フランスがその初等教育改善の大部分を負ふところの聰明剛毅の人を助け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、深く光榮に感ずるところである。十五年以前私が初めてボルドー大學に於いて教育學を講じてからこの方、私は我國の教師諸君と親密に接觸して來てゐるが、その間に於いて私は、ピュイソン氏の名が決定的に結びつけられてゐる事業を面のあたり見ることができ、したがつてその偉大さをよく識つてゐるのである。ことに、この改革の企てられた時期に於ける我が國の教育状態を記憶によつて追想するなら、この改革によつて獲られた諸結果の重要性及び成就された迅速なる進歩を、

到底嘆美しないわけにいかない。すなはち、學校はその數を増し且つ内容的に變更された。昔の舊い習慣は、諸多の合理的方法によつて置き換へられた。教育學的反省は正しい發展を遂げた。あらゆる創意はすべて鼓舞された。これらのすべては、たしかに、我々の國民教育の歴史に於いて遂行された、最も偉大なまた最も好首尾な革命の一つを構成するものである。故にピユイツソン氏が、自らの努力の成功すべきを推測し、諸公務を一擲して、その比類なき經驗の結果を教育の方法によつて公衆に傳へようとしたことは、科學にとつて眞に一大幸運であつたと言はなければならぬ。そもそも教育的實踐は諸般の事物に關係してゐるものであるが、それが更に慎重且つ嶄新なる一の廣大な哲學によつて光彩を添へられたのであるから、それがピユイツソン氏の言に權威を與へ、かくて氏の人格に附着する道德的威信を高め、且つ一切の偉大なる動機のうちにもその身命を捧げられた氏の貢獻を追憶せしむることになつたのは、極めて當然であると言はなければならぬ。

私は諸君に對して、かくのごとき異常なる能力に比すべき何物をも示すことはできない。故にもし私が、非常に複雑な問題は種々の精神によつてまた種々の見地から研究する方が有利で

あると考へて、自ら少しく意を強うしなかつたならば、私は私の仕事の困難の前に辟易して、これを斷念しなければならなかつたかも知れない。諸君に對して私が教育のことを語るのは、特に社會學者として語るのものである。一體人々は、諸物を觀察しまた指示するのに、それを畸形にするやうな斜面からやつてゐるが、私はこれと全く反對で、かかる方法は諸物の眞性質を明かになしえないものであると固く信じてゐるのである。事實に於いて私は、教育はその起源に於いても機能に於いても著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によりも社會學に依存するものであるといふことを、教育學的思惟の要請であると考へるのである。この觀念は、最近まで私が他の一つの大學に於いてなした講義を支配したものであり、今度もまた私の講義のすべてを支配するものであるから、今後私が種々適用するところを諸君がよく理解しうるやうに、この最初の機會を利用して、右の觀念を明瞭にしました確定しておくことが適當であると考へるのである。もちろん、ただ一回の講義でそれを明白に論證しえないことは明かである。實際かかる一般的な、またその影響がかくのごとく廣大な原則は、諸事實の詳細に接しそしていかにそれが適用されるかを知るに應じて、徐々にしか吟味されえないもの

である。ただ今日ここでなしうることは、この原則の大體の綱領を述べ、研究の發端に當り暫定的假定としてまた必要な吟味の制限内に於いてこの原則を採用しなければならない主要な理由を示し、最後に、この原則の範圍と同時に限界を印しづけることである。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

最初に諸君の注意をこの原則の上に喚起することが必要である。それは、この原則が一般に無視されてゐるといふ理由に基づくのである。つい最近まで——もちろん例外として擧げられるものもあるが——近代の教育學者たちは、教育を顯著なる個人的の物と見、したがつて教育學をただ心理學から直接出て來る一種の系論と看做すことに、殆んど異議なく一致してゐるのである。カントに於いてもミルに於いても、またヘルバルトによるもスペンサーによるも、教育が何よりも先づ目的とすべきは、人類一般の本質的諸屬性を各個人のうち^註に於いて實現し、更にこれらの屬性をできるだけ高度の完成にまで伸長せしめることである。人々が一の自明の眞理として假定してゐることは、教育は一つある、しかもただ一つであつて、それは他のすべ

ての教育を排除して、人間の依存する歴史的及び社會的諸條件の如何に拘らず、一切の人間に無差別に適合するといふのである。教育の理論家たちが決定しようと志したものは、實にこの抽象的な唯一の理想である。人々は、人間性はただ一つである、その諸形式及び諸屬性は斷乎決定できる、したがつて教育學の問題はかく定義された人間性の上にかなる様式の教育的作用が行はねばならぬかを探究することにある、としたのである。もちろん何人も、人は生れたままで完成の域に達してゐるとは考へなかつたであらう。なぜなら人間の存在が、出生に始まり辛じて成熟期に達するやうな一の緩慢な生成の過程を経て、徐々にしか出來上らないものであることは、あまりに明白な事實だからである。しかしながら人々は、次のやうに假定したのである。右の生成過程とても、諸々の可能力(virtutiles)を現實化することに過ぎない、すなはち、子供の肉體的及び精神的有機體のうちすべて豫造されて(préformées)存在するところの潜在的エネルギーの顯現に過ぎない。故に教育者は、自然の制作物に何ら本質的なものを附加することができない。彼は新らしき何ものをも創造することができない。彼の任務は、右の可能性が不活動によつて萎縮することを、もしくはそれらの常態的方向から逸脱すること

を、もしくはまた餘りに發達が遅れることを、妨害することに止まる。それ故に時及び場所に關する諸條件や社會環境の存在する状態などは、教育學者にとつて何ら興味なきものである。人間は自己自身のうちにその發達のあらゆる萌芽を保持してゐるものであるから、人がいかなる方向にまたいかなる様式に於いてこの發達が導かれねばならぬかを決定しようと企てる場合には、彼自身を、そして彼自身のみを觀察しなければならない。ただ肝心なことは、何が彼の天賦の性能であるか、またこの性能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。しかるに個體としての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。故に教育學者のすべての要求を充たすものは、心理學でなければならぬやうに考へられると。

註 この考は、*Menscheite der Comeniusgesellschaft* Bd. III, p. 107. に於いて發表されたランゲ(Albert Lange)の開講講演に於いて、すでに示されてゐる。そして更にローレンツ・フォン・スタイン(Lorenz von Stein)によつて、彼の *Verwaltungslehre*, Bd. V. のうちに採用された。同様の傾向に屬するものには、次のこときものがある。Willmann, *Didaktik als Bildungslehre* 2 vol., 1894; Natrop, *Sozialpädagogik*, 1899; Bergemann, *Soziale Pädagogik*, 1900. など同様のものとして、左の書を指摘しておかう。G. Edgard Vincent, *The social mind and education*, Eislander,

教育的事實の社會的特質

L'Education au point de vue sociologique, 1899.

しかしながら不幸にして、教育に關する右の概念は、我々が歴史に於いて學ぶところの一切と、明かに矛盾してゐるのである。事實に於いて、この概念を曾つて實踐に適用したやうな民族は、一つも存在しない。第一、人類全體に普遍的に有效な教育があつたところか、言はば諸種の教育學的組織が共在しなかつたり平行に行はれなかつたやうな社會は、一つも存在しないのである。今、カストによつて作られてゐる社會を例にとつて見よう。そこでは、教育は各カストによつて異つてゐる。すなはちローマでは、貴族の教育は平民のそれと異なつてゐた。印度では、婆羅門の教育は首陀羅のそれと異なつてゐた。同様にして中世に於いても、騎士としてのあらゆる技藝を仕込まれた若い扈從の受けた教養と、自分の教區の學校で算法、唱歌、文法を學んだ百姓のそれとの間に、いかに大きな距りがあつたことであらう。今日に於いても尙ほ、社會階級の異なるに連れていや居住地の異なるに連れてすらも、教育が違つてゐることを我々は目撃しないだらうか。都會の教育は田舎のそれではなく、ブルジョアの教育は労働者のそれではない。人或ひは言ふかも知れない。このやうな教育は道德的に許すべからざるもので

はなからうか、それはやがて消滅すべき運命にある殘存物に過ぎぬではないかと。けれども、右の立言は容易に擁護しうるものである。もちろん我々の子供たちの教育は、彼らがかういふ場所で生れた、彼らの親はかういふ者である、といふやうな偶然性によつて決定されてはならない。しかしながら、今日のごとく道德意識がこの點に關して求むるところの満足を與へられてゐる時ですら、教育はそれだからと言つて、特に齊一になつてゐるわけではないのである。また今日は、子供の職業がもはや頑迷な世襲によつてほとんど豫定されてゐないにも拘らず、職業の道德的差異は依然として大なる教育的差異を生じてゐるのである。事實に於いて各個の職業は、諸多の特殊の技倆と専門的知識を必要とするところの、一の獨自的な環境をつくつてゐるのである。其處では、物に對して一定の見方をするやうな一定の觀念、一定の慣習が行はれてゐる。しかし子供は、やがて有たねばならぬ職務の見地から準備されねばならぬから、一定の年齢後の教育は、それが向けられるすべての主體についてもはや一様であつてはならないのである。あらゆる文明國の教育が、層一層異質化し特殊化する傾向にあるのは、かかる理由によるのである。しかもこの特殊化は、日一日と早期教育に於いて甚だしくなつてゐるので

ある。けれどもこのやうにして生ずる異質性は、その存在理由について私がすでに検討した通り、決して不當然な不平等に基礎を置いてゐるのではない。否な却つて、それは當然のことなのである。もし絶對的に同質且つ平等な教育を見出さうと望むならば、何らの分化も存しないやうな有史以前の社會にまで遡らなければならない。しかもこの種の社會は、人類の歴史に於いては、ただ論理的に推測されるやうな時期にしか再現しえないものなのである。

しかるにかかる特殊的教育は、明かに個人的目的のためにつくられたものではない。もちろん特殊的教育の結果が、個人に内存してゐたそして活動を要求してゐた個々の才能を、個人内に發現させるやうなことも往々ある。この意味に於いてならば、かかる教育は個人の性質の實現を助けるものと言ふことができるかも知れない。けれども、かく狭く限定した傾向がいか例外的のものであるかといふことは、我々のよく知つてゐることである。最も普通には、我々は我々の知的及び道德的氣質によつては、一のよく確定した機能に向ふやうに豫定されてゐない。元來平均人 (*homme moyen*) は、著しく可塑的 (*plastique*) であつて、極めて異なつた種々の用途に等しく利用されるものである。故に彼が自己を特殊化する、すなはち或る特定の

形態のもとに自己を特殊化するとしても、それは彼に内在するところの諸理由のためにはない。すなはち、彼の本性の必然に因るのではない。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はれることを、そしてその分業が或る特定の方式で行はれることを、要求するのである。社會が教育の方法によつて、自己の欲する専門の働き手を自ら準備するのは、かかる理由によるのである。それ故に、教育が多様化するのは、社會自身のためであり、また社會自身によつてなされてゐるのである。

單にそればかりではない。この専門的教養は、我々を必然的に人間的完成に接近させるどころではなく、一の部分喪失 (*déchéance partielle*) なしには行はれないのである。そしてこのことは、専門的教養が個人の自然的趨向と調和してゐる場合に於いてすらも、同様である。なぜなら、我々が、我々の機能に要する諸性能を必要な程度に發達させようとするときには、勢ひどうしても、他の諸性能を麻痺させて無力なものとなし、したがつて、我々の本性の一部分全體を抛棄しなければならぬからである。例へば人間は、それが個人としての限り、考へるよりもむしろより多く行動するやうにつくられてゐる。のみならず、人間は何よりも先づ一の生

物であり、そしてまた生命は行動であるが故に、行動的諸性能は、人間にとつて恐らく他の諸性能よりも一層本質的なものであらう。けれども、諸社會の知的生活が一定の發達段階に達した後は、知的生活に没頭するやうな、すなはち、考へることしかしないやうな人々が出て來るし、またこの種の人間が當然必要になつてくるのである。しかるに思惟は、行動から離れるのでなければ、それ自體に止まるのでなければ、それに没頭する主體を外部的活動から轉向させるのでなければ、決して發達することのできぬものである。したがつて、行動に用ひられる一切のエネルギーは、言はば反省のうちに轉換されてしまつて、ここに不完全な諸性質がつくられることになるのである。しかしながら、或る方面に於いていかに不具であらうとも、右の諸性質は、科學的進歩に不可欠な能因なのである。故に人間の構造をいかに抽象的に分析したところで、人間がその本質と見られるところのものをかくまでに變更した所以を、またこの有益な變更を準備する一の教育が必要であつた所以を、到底豫見することができないのである。

けれども、右の特殊的教育はいかに重要なものであつても、それが教育の全部を覆ふものではないことは、論ずるまでもない。いや、それ自身では自足できぬとすら言ふことができるので

ある。特殊的教育は、何處でも見受けられる通り、或る點にまで至らなければ互に分離しないのであつて、それまでは混淆してゐるのである。すなはち、それらは一の共通的基础の上に立つてゐるのである。いかなる民族でも、特定數の思想、感情、及び慣行を保有してゐないものはない。これらの思想、感情、慣行は、子供たちがいかなる社會的範疇に屬してゐようと、教育がすべての子供に無差別に教へ込まなければならぬものである。この共通的教育こそ、一般に眞の教育と認められてゐるところのものである。この種の教育のみが、教育の名にふさはしいものであると考へられるのである。この教育が、他のすべての教育に對して一種の優越性を有つてゐることは、何人も異論なく承認するところである。故に、果たして人々の主張するやうに、教育が人間といふ概念のうちに全然包含されてしまふものであるかどうか、また教育は人間といふ概念から演繹されうるものであるかどうかを、特にこの共通的教育について吟味することが必要なのである。

實を言へば、この問題は、我々が歴史上知つてゐるところの諸教育組織に關するすべてに對して、設定することすらもできぬものである。歴史上に存在した諸々の教育組織は、明かに特

定の社會組織に連絡してゐて、到底それと切り離すことのできぬものである。貴族と平民とを分かつ差異はあつたとしても、もしローマに於いて、すべてのローマ人に共通な一の教育があつたとすれば、この教育の特徴は、本質的にはローマ的であつた筈である。この教育は、ローマ市の全組織を含むと同時に、その基礎をなしてゐた筈である。しかして、ローマに關して言ひうることは、歴史上に存在したすべての社會についても、繰り返し言ひうるのである。各類型の民族は、それぞれ自己に固有の教育を有つてをり、そしてそれは、道德組織、政治組織、宗教組織と同一の資格で、この民族を決定するために役立つのである。すなはちこの教育は、この民族の特質を構成する一要素である。時と國とに應じて教育が非常に異つてゐるのは、以上の理由によるのである。また教育が、一方に於いて、國家の手中に個人的人格を委ねるやうに個人を習慣づけるかと思へば、他方に於いては反對に、個人を一の自治的存在すなはち自己自身の行爲の立法者たらしめることに没頭する所以も、ここに存するのである。更にまた、教育が、中世に於いては禁欲的であり、ルネッサンスに於いては自由的であり、十七世紀に於いては文藝的であり、今日に於いては科學的である理由も、ここに存するのである。それは決して

て、人々が斷えず錯誤に陥つて人間としての彼らの性質及び彼らの要求を誤認したためではなくて、人間の要求が依存するところの社會的條件が變じた結果、彼らの要求が變じ、したがつて人間自身が變化したためである。

しかしながら人は、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、承認しないといふ一種の無意識的な矛盾に陥つてゐるのである。すなはち、ローマ及びギリシアに於ける教育が、ローマ人及びギリシア人をつくることを唯一の目的としたといふことは、したがつてその教育が、政治、道德、及び宗教の諸制度の全體と連帶的であつたといふことは、何人も異議なく容認する。ところが我々は、我々の近代教育はこの一般的法則の例外であつて、今やあまり社會的偶發事に依存せず、將來に於いては完全にそれから脱却することになるであらうと、平氣で考へてゐるのである。その證據に、我々は、我々の子供を國民に作り上げる前に先づ人間に仕上げたいと、斷えず繰り返言つてゐないだらうか。また我々は人間としての我々の特質は集團の勢力から當然脱せしめなければならぬ、なぜなら個人は論理上集團に先存するからと、考へてはゐないだらうか。

けれども、多數の世紀に亘つてまたあらゆる既知の社會に於いて、一の社會的制度としての一切の特質をもつてゐた教育が、かくのごとく完全に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。更にまた、人もし、この變革の實行された時期が、教育が眞に一の公共物となり始めた時期に相當することを考へるなら、この變革なるものは一層不可思議なものとなつてしまふのである。なぜなら、教育が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、漸次直接に國家の支配下に置かれるやうになつたのは、十八世紀の終りからだからである。もちろん教育の追求する諸目的は、以前それを差別づけた諸々の地域的また人種的條件から、日一日と益々解放され、したがつて一層普遍的にまた一層抽象的になつて來てゐる。けれどもそれだからと言つて、これらの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。事實に於いて、我々にこれらの目的を課するもの、それは集團(collectivité)ではないだらうか。何よりも先づ我々の子供たちのうちに、すべての人々と共通な諸性能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。そればかりではない。集團は、我々に教育者としての諸義務を理解させるために、輿論の方法によつて我々の上に一の道

德的壓迫を行ふのみならず、更にそれはすでに述べたごとく、教育を非常に重大視する結果、自己自らこれを行つてゐるのである。集團がかくまで教育に干渉する以上、集團が教育に關心を有つてゐるといふことは、容易に推測しうることである。事實に於いて、集團が欲するやうな公民を近代的諸社會に提供しうるのは、ただ一の廣汎な人間的教養のみである。ヨーロッパの大民族はいづれも廣大な地域を蔽ふてゐるが故に、またこれらの民族は非常に異つた種々の人種を糾合してゐるが故に、そしてまた其處では分業が極端に行はれてゐるが故に、各民族を構成する諸個人は相互に頗る異質的であつて、人間一般としての特質を除けば、彼らの間に殆んど共通的なものがないのである。故に、彼らが一切の社會的協合(*consensus socialis*)に不可欠な同質性を保持しうる條件は、僅にただ、彼らが皆似てゐるといふ一面によつて、すなはち彼らがすべて人間的的存在である限りに於いて可成り類似してゐるといふことだけなのである。更に言葉を換へて言ふなら、かくのごとく分化した諸社會に於いては、人間といふ種屬的類型(*type générique*)があるばかりで、他の集會的類型(*type collectif*)は殆んど存しえないのである。故にもし、その一般性を構成するものの何かが一たび消失すれば、或ひは昔の個別主義が

復活して一たび勢力を占めるなら、これらの大國家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のである。それ故に、ギリシア人及びローマ人の理想が都市の組織によつてしか理解されないのと同様に、我々の教育學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。したがつて、もし我々の近代的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入つて探求しなければならぬのである。

單にそれに止まらない。社會は、教育者がその複製に努力しなければならぬやうな威嚴ある雛形にまで人間の類型を向上させたのみならず、この類型をつくるに當つても、それを自己の要求に従つてつくるのである。なぜなら、この類型を、人間の自然的構造のうちに全く與へられてゐるものと考へたり、また、方法的觀察によつて人間中にこの類型を發見し、その後はただそれを想像によつて美化し、そのうちに存する一切の萌芽を思惟によつて最高度にまで發達させればよいと考へることは、全然誤謬だからである。教育が我々のうちに實現しなければならぬところの人間は、自然が作つたやうな人間ではない。社會が欲するところの人間である。しかして社會の欲する人間は、社會の内部的結構が要求するやうな人間である。これを證明す

るものは、我々の有つ人間の概念が社會の變ずると共に様式を變ずることである。なぜなら、古代人も全く我々と同様に、彼らの子供たちを人間に仕立てようと考へてゐたからである。故にもし彼らが、外國人を自己の同類者として見ることを肯じなかつたとすれば、それは彼らが、都市の教育のみが眞正の、また固有の人間的存在をつくりうると、たしかに考へてゐたからである。ただ我々と異なるのは、彼らが我々と異なつた様式で人種を概念した點である。一の社會内に生ずる多少とも重大な變化は、すべてその反動として、人間が自らつくるところの觀念に對し同様に重大な變化を與へるものである。故に激化し行く競争の壓力の下に社會的分業が進み、また各個の働き手の特殊化が一層顯著になると同時に早期に行はれるやうになれば、共通的教育の内容をなす諸物の範圍が必然的に縮小され、その結果として人間の類型はその諸特質に於いて貧弱になるであらう。近來、文藝的教養が全人間の教養の本質的一要素と考へられるやうになつて來た。ここに我々は、文藝的教養が單なる専門以上のものとなるやうな、一の時代に近づきつつあるのである。同様にして、たとひ我々の諸性能の間に明瞭な等級が存在するとしても、また我々がそのうちの或るものに一種の優越性を與へ、そのために我々がそれを

他の性能よりも特に發達させなければならぬとしても、それは決して、この威嚴がそれらの性能に内在してゐるからでもなければ、また自然それ自身が、この優秀な地位を特に永久的に賦與したからでもない。それはこれらの性能が、社會にとつて他よりも高い一の價值をもつてゐるといふ理由によるのである。しかもこれらの價値の等級は、社會と共に必然的に變化して行くのであるから、決してそれは、歴史上の異なつた二時期に於いて、同一状態を保持することはできないのである。過去に於いては、勇氣が第一位を占め、一切の性能は尙武の徳に包含されてゐた。しかるに今日は、思惟及び反省がそれに代つてゐる。恐らく將來は、趣味に對する敏感と藝術に對する感覺が、その後を襲ふであらう。かくのごとく現在に於いても過去に於いても、我々の教育學的理想は、その細目に至るまで、社會によつて制作されるのである。我々が則られねばならぬ人間の肖像を我々のために描くもの、それは社會である。そしてこの肖像のうちに、社會組織の一切の特質が活き活きと反映してゐるのである。

二 教育學の目的と社會學

これを要するに、教育の唯一もしくは主要なる目的を個人もしくは個人の利益であると見ることは、全然誤りであつて、教育は何よりも先づ、社會が自己固有の存在の諸條件を不斷に更新するための、手段なのである。社會は、その諸成員間に一の充分な同質性がなければ、到底存続することができないであらう。教育は、子供の心に、集合生活が豫想する本質的諸類似を固着させることによつて、この同質性を永續させ鞏固にするものである。しかしながら他面に於いては、或る種の多様性がなければ一切の協同は不可能であらう。教育はまた、自己を多様化し自己を特殊化することによつて、この必要な多様性の永續を確保するものである。故に教育は、右のいずれの方面から見ても、若い世代を方法的に社會化することなのである。そもそも我々各人のうちには、二個の存在があると言ふことができる。この二個の存在は、抽象的以外には分離することのできないものではあるが、それかと言つて區別できないものでもない。

その一は、我々自身に及び我々の個人的生活の事項にしか關係を有たぬところの、一切の精神的状態によつて作られてゐるものである。これは、個人的存在と呼んでよいものである。他の一は、我々のうちに於いて、我々の人格をでなく、集團もしくは我々を部分とする諸種の集團を表現するところの、諸々の思想、感情、及び慣行の一體系である。たとへば、宗教的信仰、道徳的信念及び實踐、國民的もしくは職業的傳統、あらゆる種類の集合的意見、などがそれである。これらの全體が、社會的存在を形成するのである。この社會的存在を我々各人のうちにつくり上げること、それが教育の終極目的である。

この事實からして、教育の役割の重大性と教育の作用の多産性とが、最も明かになるのである。事實に於いてこの社會的存在は、人間の自然的構造中に既製品として與へられてゐないのみならず、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、道徳的訓練を尊重したり、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のである。我々の先天的性質のうちには、社會の象徴的徽號であるところの神の僕となつたり、それを禮拜したり、そのために命を棄てたり、しなければならぬ

やうな素因は少しもなかつたのである。それに対するとき個人が自己の劣弱を感じるやうなこれらの大なる道徳的力は、實は社會が、その形成され鞏固となるにしたがつて、自分自身の内部から引出したものである。それ故にもし子供から、遺傳に基づく漠然とした不確定的な諸傾向を抽き去るならば、彼は生活をはじめるとき、自己の個人的性質しか身につけてゐないことになる。だから社會は、あたかも新規に染め上げなければならない白紙に對すると等しい態度で、各個の新しい世代に對するのである。社會は新たに生れた主我的・非社會的存在に、道徳的・社會的生活を營みうるやうな他の一存在を、最も迅速な方法によつて添加しなければならぬ。教育の任務はすなはちこれであり、またそこに教育の偉大さも存するのである。教育は、本性によつて指示された方向に有機體を發達させ、現出しようとする諸多の潛勢力を開發することに止まるものではない。それは人間のうちに、一の新たなる存在を創造するものである。しかしてこの人間は、我々のうちに存するすべての善きもの、また生活に價値と威嚴とを與へるすべてのものによつて、作り上げられるのである。のみならずこの創造力は、人間教育に固有な一つの特權である。諸動物の受ける教育は、これと全く異なるものであつて、強ひて

名づければ漸進的仕込みとでも言ふべきものである。すなはち動物は、親からこの漸進的仕込みを受けるだけである。もちろんこの仕込みとでも、動物のうちに潜在してゐる若干の本能を、適當に發達させることはできる。けれども、動物を一つの新しい生活に入らしめることはできない。それは、自然的諸機能の活動を容易ならしめることはできる。しかしながら何物をも創造することはできないのである。子鳥は、速く飛んだり巢を造つたりすることを、親から教へられて覚える。しかし彼は、自己自身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のである。それは動物が、全然社會的狀態の外に生活してゐるか、もしくは各個體が自己に保有する本能的諸機制によつて營まれるところの、非常に單純な社會を作つてゐるか、だからである。故にこの種の教育にあつては、自然性に何等本質的なものを添加することができない。なぜなら、集團の生活に於いても個體の生活に於いても、自然性だけで充分間に合ふからである。これに反して人間に於いては、社會生活の豫想するあらゆる種類の技能が餘りに複雑であるため、これらの技能を、何かの形で我々の身體組織内に具體化したり、また有機的素質の形で物質化したりすることができない。したがつてそれは、遺傳の方法によつて

一の世代から、他の世代へ傳達することができない。この傳達をなすものが、すなはち教育である。

多數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顯著ならしめ、また人間がこの教育の感情を非常に古くから有つてゐたことを證明してゐる。この儀式、それは入社42の儀式 (La cérémonie de l'initiation) である。入社42の儀式は、教育の終つたとき行はれる。古代人は青年の教育を完了するときに至つて始めて、部族の最も根本的な諸信仰及び最も神聖な儀禮を青年に洩らすのであるが、普通には、この儀式がこの教育の最後の時期を劃することになるのである。この儀式が終ると、この儀式を経た者は社會の一員となる。かくて彼は、今まで子供時代を過ごして來た周囲の女たちから離れてしまふ。そして彼は、爾後武士の中に數へられることになる。そして同時に、彼は一人前の男子であることを自覺し、男子としてのすべての権利と義務とを所有するのである。かくてはじめて、彼は一個の人間、すなはち一個の公民となるのである。しかるに、入社者 (initie) がこの入社といふ事實によつて、全然新しい一個の人間となるといふことは、あらゆる民族の間に普遍的に行はれてゐる一の信仰であ