

デュルケームと教育理論 (I)

小 関 藤 一 郎

I

デュルケームは1887年、ボルドオ大学の文学部でフランスの大学で最初の社会学の講義をうけたが、それと同時に教育学の講義を担当した。というよりは教育学の講義は社会学より早く1882年に開設されていたのでそれを担当するとともに社会学を講じたのであった。フランスは第三共和制になってから共和制を支持する脱宗教化教育体制を確立するための措置として教育学の講座を設置していたのである。デュルケームは当時ボルドオ大学で教育学を担当していたエスピナス Alfred Espinas に代ってその講義を行うためボルドオに任命されたのであった。社会学はだから最初は教育という学窓口を通してはじめて大学で講義を許されたのであり、デュルケームが *science sociale* (社会科学) という言葉を教育学に附加できたのは特別なはからいによったのである¹⁾。

そればかりでなく、デュルケームが後に(1902年)パリ大学に転じたときも、教育学を担当していたブイソン F. Buisson の後任としてであり、ここでも前任者の好意的措置によって、デュルケームは社会学を講義することが認められたのである²⁾。だから、社会学の講義がフランスの大学で認められたのは、つねに教育学の媒介を経ているのである。こういう経過でデュルケームは教育学の講義に多くの力をさかざるをえなかったのである。ルークス (S. Lukes) の研究によると、デュルケームがボルドオ大学およびパリ大学において行った教育学に関する講義は次のようであった³⁾。

ボルドオ大学

- 1887—88 教育学公開講義
- 1888—89 教育学公開講義：著作者の説明
知性教育(大学のみ)
- 1889—90 教育学公開講義：教育学史
道徳教育
- 1890—91 教育学公開講義：18世紀および19
世紀における教育学
知的教育
- 1891—92 教育学公開講義：古代における教
育と教育学
実践教育学
- 1892—93 教育学公開講義：19世紀の教育
学教育に対する応用心理学講義
- 1893—94 教育に対する応用心理学講義
哲学科大学教員資格受験者のた
めの実習
- 1894—95 (a)心理学公開講義
(b)哲学科大学教員資格受験者のた
めの実習
- 1895—96 (a)心理学公開講義：情緒と活動
(b)哲学科大学教員資格受験者のた
めの実習
- 1896—97 (a)心理学公開講義(b)哲学科大学教
員資格受験者のための実習
- 1897—98 (a)前年と同じ(b)前年と同じ
- 1899—99 (a)教育学講義：道徳教育
(b)前年と同じ
- 1899—1900 (a)前年と同じ
(b)前年と同じ
- 1900—1901 (a)教育学講義：知的教育
(b)前年と同じ
- 1901—1902 (a)教育学講義：教育に対する応
用心理学

1) S. Lukes, *Emile Durkheim, His life and work*, 1974, p. 109.2) M. Mauss, 'In Mémoriam' *Année Sociologique*, nouvelle série, 1925, p. 173) S. Lukes, *op. cit.*, p. 617—620.

	(b)前年と同じ	1913—1914	学校における道徳の授業について 学士試験受験者のための実習
パリ大学		1915—1916	18世紀および19世紀の重要教育 学説学士試験受験者のための実 習
1902—1903	道徳教育 ルネッサンスにおける教育学 (公開) 実習		
1903—1904	19世紀初頭の教育学(ペスタロ ッチとヘルバルト) 初等教育における道徳教育につ いて 実習		
1904—1905	フランスにおける中等教育史*		
1905—1906	フランスにおける中等教育の形 成と発達* 初等学校における知的教育 実習		
1906—1907	フランスにおける中等教育の形 成と発達* 学校における道徳教育		
1907—1908	フランスにおける中等教育の形 成と発達* 学校における道徳の授業につ いて		
1908—1909	フランスにおける中等教育の形 成と発達* 教育学説史		
1909—1910	フランスにおける中等教育の形 成と発達* 教育学説史		
1910—1911	フランスにおける中等教育* 知的教育		
1911—1912	フランスにおける中等教育の形 成と発達* 学士試験受験者のための実習		
1912—1913	フランスにおける中等教育の形 成と発達*		

以上みたように、デュルケームは毎年一つか、二つの教育学の講義を担当していたのである。これは社会学の講義を担当していた者にとっては相当の負担であったというべきであろう。P. Fauconnet はこれについて、「デュルケームは教育に関する講義のため毎週その講義時間の三分の一、ときには三分の二もさかなければならなかった。しかし彼はそれを非常に良心的に果たした」⁴⁾と述べている。この講義の題目一覧表をみてもわかるように、また Halbwachs がいうとおり、「デュルケームが取り扱わなかった問題はほとんどなかった」⁵⁾といえるほどその論じた領域は広く、多面的であったのである。しかしそれはデュルケームにとってはかなりの苦痛であった。Mauss は「デュルケームがもっとも好み、しかもそこにおいて彼一人で責任を負うことができると考えた研究の仕事を生涯にわたって中断されざるを得ず、しかも何人にも率先してそれ程緊急でも、重要でもない仕事のため研究を中断せざるを得ない状況におかれたことを遺憾としていた気持」⁶⁾がよく理解できると記している。しかしそれにもかかわらず、デュルケームは教育学に関しても、社会学に対してと同じ精神、同じ独創性を以て臨み⁷⁾、任務を完全に果たしたのである。しかもデュルケームは教育の社会学的研究において創始者的ともいえる業績をのこしたのである⁸⁾。ただ社会学の場合と同じく、残念なことに彼の講義のうちかなりの部分が散失してしまいその原稿も見出されないうまになっている。デュルケームの教育学、あるいは教育社会学に関する理論を明かにする前に、一応彼の著作について(論文を含めて)概観しておきたい。なおデュルケームの著

*印の講義は Ecole Normale Supérieure で行われたもの。

4) P. Fauconnet, 'L'œuvre pédagogique de Durkheim,' Introduction in 'Education et Sociologie, P. I.

5) M. Halbwachs, *L'Evolution Pédagogique en France*, (1938) Introduction.

6) M. Mauss, op. cit., p. 17.

7) ibid., p. 17—18.

8) A. K. C. Ottaway, 'The Educational Sociology of Emile Durkheim,' *BJS*, 6, (1955) p. 223.

作は、生前に多くの講義を行っていたにもかかわらず、その全部が遺稿が弟子たち P. Fauconnet や M. Halbwachs などによって整理されて刊行されたものばかりで、生存中に刊行されたものは一つもなかったのである。

II

まず著作として刊行されたものからみることにする。それは 1. 教育と社会学 *Education et Sociologie* (1922), 2. 道徳教育 *L'Education Morale*, (1925), 3. フランス教育思想史 *L'Evolution Pédagogique en France, 2 vols.*, (1938) の三種類と もう一つは 4. 他の著者との共著によるパリの大学生活 *La vie universitaire à Paris*, 1918 である。この 4. の中デュルケームは序文と Préface と第一部の第一章、第二章を執筆しているほか、第二部の序章に署名している。上記の著作の 1. には、(a)「教育学と社会学」『*Pédagogie et Sociologie*』(*RMM* XI, 1903, pp. 37—54), (b)「フランスにおける中等教育の発展と役割」『*L'évolution et le rôle de l'enseignement en France*』(*RB* 5^e série, pp. 70—77), (c)「教育」『*L'Education*』(*Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et l'Instruction primaire*, edit., par F. Buisson, 1911, pp. B529—36), (d)「教育学」『*Pédagogie*』(ibid., pp. 1538—48) の 4 編の論文が収められている。ただこの F. Buisson 編の辞典に執筆されたもう一つの論文『*Enfance*』(pp. 552—553) はこの著作にはとりいれられていない。2. は 1902—1903 年ソルボンヌで行われた講義を刊行したものである。この講義は 20 講から成っていたのであるが、その第一講は 1. に収められた(a)であるからこの著には含まれていない。また最後の第 20 講は原稿が混乱していて整理ができなかったため、この著作には収められることはなかった⁹⁾。だから結局この著は 18 講から成っている。

3. は 1904—1905 年、ソルボンヌで行われた講義——それはひきつづいて第一次大戦の開始の年ま

でくりかえされた——「フランスにおける中等教育の歴史」を刊行したものである¹⁰⁾。これは 1938 年に刊行され、その後しばらく絶版であったが 1969 年に第二版が出たが、その際上下二巻が一巻に合本されている。また 4. はフランスに留学する外国人学生のためフランスの高等教育制度の概況を説明したものである。しかしデュルケームの教育関係の著作にはこのほか注目すべきものがある。その第一は『*La philosophie dans les universités allemandes*』(*RIE*. 13 (1887), pp. 313—338, et pp. 423—440 で、1885—1886 年ドイツに留学した際のドイツの大学における哲学教育の状況を報告した論文である。第二は『*L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie*』(*RP*. 39 (1895), pp. 121—147 である。第三は『*Débat sur la classification des caractères et la pédagogie*』(*RMM*. 11, 1903) で、C. J. Pierre Ribéry のソルボンヌ提出学位論文審査におけるデュルケームの討論¹¹⁾である。第四は「ヘルバルトの教育学に関する討論」(*Revue de philosophie*, 1905) で、これは L. Gockler のソルボンヌ提出学位論文に対する討論である¹²⁾。第五は哲学の大学教育資格に関する見解、*Note sur la spécialisation de l'agrégation de philosophie* (*RIE*. 57, 1909) である。第六は *RMM*. 17 (1909), 18 (1909) に掲載されたソルボンヌにおける学位論文審査のときの討論で、その一つは Edmond Cramausse の「児童の知的覚醒」に関するもの、もう一つは Pierre-Joseph Mendousse 提出の論文「訓練と教育」に関するものである。第七は「新しい学校と寄宿寮」の問題についての討論、第八は遺稿「ルソーの教育学—講義案」『*La "Pédagogie" de Rousseau, Plans de leçons*』である。これは 1918 年 *RMM* に発表された未完のもので、同誌に発表された「ルソーの契約論」につづくもので、いわば講義のための覚書きのようなものであるが、書かれたものはかなり前であったようである。このほか大学で講義されたもので「ヘルバル

9) Avertissement par P. Fauconnet, *L'Education Morale* p. 1.

10) Introduction par M. Halbwachs, à *L'Evolution Pédagogique en France* vol. 1.

11) これは E. Durkheim *textes*. 3, vols, (1975) pp. 349—351 に収められた。

12) 同上, pp. 352—359.

トとペスタロッチ「Herbart et Pestalozzi」や「知的教育論」*‘L’Education Intellectuelle’*などは結局活字となることはなかったのである¹³⁾。上にみたように、デュルケームが大学で教育および教育学に関する講義のため捧げた多大の努力と時間に比して、残されたものが少いのは遺憾である。とくに社会学に関する著作に比べると印刷に附されたものが少いようである。しかし、数は少ないが、デュルケームの教育に関する著作は今日においてもきわめて貴重な文献であることを失っていない。とくに1938年に刊行され2巻から成る、「フランス教育思想史」*L’ Evolution Pédagogique en France* はポルドオ大学のシャトー J. Chateau 教授によっても、19世紀末から第二次大戦までの間フランスで著わされたフランス教育史に関する専門の研究書としてはほとんど唯一のものであると評価されている¹⁴⁾。この書はそればかりでなく、デュルケームの社会変動に関する見解を知る上にも重要な文献である¹⁵⁾。それにまた、デュルケームのこうした著作、討論などは19世紀末から20世紀初頭にかけてフランスにおいて問題となった教育問題あるいは教育改革に関して執筆されたものが多いのであって、デュルケームの教育改革とくに脱宗教化教育 *Education laïque* を基本とする改革推進に対する熱意をそこにくみとることができる。また、そこには社会学的分析によって当時混乱していたフランス教育界に確実な基礎をもつ新しい方向づけを、すなわち教育近代化への土台を築きあげようとしたデュルケームの学問的な意欲が明白に看取されるのである。そこでつぎに当時のフランスの教育が当面していた問題と教育界の一般的状況を概観することにしよう。

III¹⁶⁾

1789年のフランス革命は教育におけるカトリック教会の地位をひき下げた。1790年、公教育委員会は宗教学校を含むあらゆる聖職団体を廃止し、次の1791年、国家はあらゆる教育機関を完全に支配することになり、同年の憲法によって、明白に「全市民に共通の公教育制度」の制定が宣言され、「各市民に不可欠な教育は無償とする」原則が樹立された。そしてその教育理念にはルソーやダランベール、ディドロなどの思想と革命指導者たちの理想が折衷的におりこまれた。しかし、学校教育は無償とすべきことにはなったが、まだ義務制とはならなかった。新教育立案にあたったタレイラン (Talleyrand) によって、そしてカリキュラムは新しく一変され、フランス語を必修とするなど新しい体系が設定されることとなった。小学校は各郡 (canton) に設置さるべきものとされたが、初等教育と中等教育は別のものとされ、両者の連続性は考慮されなかった。だから中等学校は大都市にのみ設置されることになり、能力ある者だけに限って門戸を開かれることになった。また高等教育には特別の学校が設置されることになった。しかしこうした案は実現されることはなかったし、また有名なコンドルセ Condorcet の立法議会に提案した改革案も実現されなかった。それは革命によって従来の教育機関が一切廃止されたため、それらを新しく作り直すことは緊急の事態においてはきわめて困難であったからで、コンドルセの提案なども十分審議される時間的余裕がなかったのであった。しかし、ナポレオンの登場とともに、その英断、勇気によって革命指導者たちが夢みた新しい学校制度は多少形をかえて実現されるはこびになった。ナポレオンの実施したもので今日まで残ったのは二つあり、その

13) このほか教育と題がついたものとして *BSFP XI.*, (1911) pp. 33—47. に掲載された性教育 *L’ Education sexuelle* についての討論があるが、これは内容的には家族論に属するものである。拙稿「デュルケームにおける教育の目的について」*関学論叢*第15巻26頁に記載されたものはこの際訂正して取消すことにする。

14) J. Chateau, ‘Problèmes et tendances de l’éducation en France depuis 1900,’ *Studium Generale*, Jahrg. 16, Heft. 1, 1963 pp. 1—10.

15) R. Bellah, ‘Durkheim and History’ *ASR*, 24(1959)pp. 447—61. においてもそのことは強く指摘されている。

16) 以下の叙述は W. D. Halls, *Society, School and Progress in France* (1965) および A. Prost, *L’Enseignement en France 1800—1967* (1968) による。

一つは *écoles centrales* (国立工業専門大学) でその中有名なものは *Ecole Polytechnique* として知られるものである。第二は師範学校制度である。1802年の法律によって、初等学校と中等学校は市町村の手に委ねられることになったが、同時に中等学校の新しい形としてリセー (*lycée*) が設置されたが、それは中等学校生徒中の最も優秀なものだけのためのもので直接パリの中央政府管轄の下におかれた。さらに1806年と1808年の改革によってフランスの大学 *Université de France* という制度ができ、全国はいくつかのアカデミー *académies* (学区) に分けられ、その長に各アカデミー内の大学の学長が任命され、その下に大学から中等教育までの各学校が *Hierarchy* 的に管理された。リアール (*Louis Liard*) は「革命によって国家は教師であり校長であることになった」¹⁷⁾ とのべたといわれる。ただ初等教育だけは市町村とカトリック修道士 *frères* に委ねられたのである。ナポレオンによって定められたこの教育制度はごく最近 (1968年) までフランスで存続してきたのである。ナポレオンの後7月王制の下1833年 *Guizot* によって、各市町村は初等学校を開くことが義務づけられ、各県も師範学校を設置することを義務づけられた。ギゾーの改革は重要な意義をもつものをもっている。彼は初等教育と中等教育の分離を明確にし、両者を連続させることを完全に放棄した。また彼は教育の自由 *la liberté d'enseignement* の原則を認め、国以外の教会などの私的団体が自由に初等学校を開設することを認めた。この措置が突破口となって、1850年ファールー法 *la loi Falloux* により教会の教育制度に対する地位回復の動きはさらに拡大承認されることになった。すなわち教会設立の学校では正規の資格のない聖職者を教員として採用することも認められ、また、カトリック教会の設立する中等学校も認められた。この宗教的性格の中等学校は1960年まで存続したのである。宗教団体の教育界への復活に対しては脱宗教化理想 *l'idéal laïque* を擁護しようとする動きも強くなってきており、また初等教育における聖職者のいきすぎや脱宗教化教師に対する圧迫などが、そうした人々の反感を

つものらせていた。そうした点を考慮して、聖職者側の教育に抑制の手をうったのが *Duruy* である。*Duruy* は世論の強い支持をうけて教会側の自由学校に対して監督をきびしくする措置を講じたほか、中等教育の中に、科学や技術科目を主要課目とする課程を新設するなど教育近代化の先駆的業績をのこした。1870年第三共和制の成立とともに、*Jules Ferry* は新しい時代の要請に応じた教育改革を導入したが、聖職者の教育と世俗的教育の対立は解決をみるには至らなかった。というのは国会議員の中ではまだ大多数はカトリック支持者であったからである。こうした情勢がしばらく続き、1875年の法律は高等教育の自由をも承認する事態にまでいたった。共和派はしかし漸次勢力を結集して、教育の脱宗教化の実現につとめ、1881年初等教育の義務化と無償化を制定していった。そして同時に公教育の脱宗教化の原則を確立することに成功したのである。ところで、この教育の脱宗教化は原則的には決して教会を敵としたものではなく、*J. Ferry* は権限と責任の分担を明かにするものとして提示したのである。しかしカトリック側はこれを断固拒否したので、カトリックを排除し、カトリック側の意向を無視して行われなければならないのであった。カトリック側と共和派の対立は、政治体制についての技術的な見解の相違によるものではなく、道徳教育についての考え方に基づくものであった。カトリック側は「宗教なくしては不道徳は跋扈するのみである」として宗教から独立した道徳は考えられないとしているのに対し、共和派、とくに *J. Ferry* は「学校および道徳の世俗化は科学的で異論の余地のない基礎の上に、国民精神の統一を築きあげることを目ざすものである」として、宗教によらない自立的道徳の可能性、現実性を主張していたのである。こうした国民道徳の基礎を教育においてどのように確立するかという大問題と並んでもう一つの大きな問題はとくに中等教育における伝統的な人文学科 *Humanités* 重視か科学的、技術的教育の重視か、両者の調和をどのようにするかという問題であったといえるのである。デュルケームが共和党政府の期待をになつてドイツに留学したの

は正にこうした時期なのであった。デュルケームが帰国後ドイツにおける Wundt をはじめ多くの社会科学者の倫理についての実証的研究の状況を報告¹⁸⁾したのは、新しいフランスにおける道德教育のあり方に対する資料を提供するためであった。この時デュルケームは同時にドイツの大学における哲学教授の実情についても報告をかいているが、それは大学教育に対する彼の関心の深さを示したものである。デュルケームはこの報告で、「ドイツにおける哲学教育に比べて、フランスのそれは劣っておらず、むしろドイツの哲学教育は試験に保護されて存続しているのに対し、フランスでは哲学研究はリセーでも教育されており、さらにそれに対する *opinion* (世論) の支持があることはすぐれた点である」¹⁹⁾ としながらも、フランスでは哲学が国民教育に奉仕すべき点の認識が少いことを指摘している。それでデュルケームは「われわれは、正しいか誤っているかは知らないが、もはや伝統の精神をもたなくなっている。フランス人の宿痾である合理主義は容易に歴史的理性への接近を許さない。それで多くのフランス人は、祖国が歴史的に発展したという事実を明かに示されたことによって、祖国を余り神聖なものとはみないようになっていくことが懸念される。フランス人は不幸にも余り論理を求めすぎている。われわれの何よりも知りたいと欲することは、国民的感情や愛国的信念の存在理由である。……そのため学生には共感 *sympathie* と結合 *sociabilité* とは何かを教えその現実とそのもたらす利点を明かにしなければならない」²⁰⁾ のであるという。またこのため哲学の教師はリセーにおいて学生に対して、「心理的、社会的現象は他の現象と同じように、人間の意志によって勝手に乱すことのできない法則に従っているのであり、それ故、言葉の本来の意味での革命は奇蹟と同じく不可能であることを教えなければならない」²¹⁾ のである。もちろ

ん、そうしたことは歴史の教師によってもなされているが、不幸にしてそれらはまだ十分に関心の対象となっていないし、またリセー卒業までの間にその点の教育が十分になされていない。そこでリセーにおける道德教育の強化が問題なのだが、しかしそれには「大学における道德教育が立派に確立されなければならない」²²⁾。ところでフランスでは *l'opinion* が重要な役割を果しているのに、それを啓発するための努力が十分なされていない。法学部は政治家の養成のみを旨として、社会生活における各種機能の役割や関係についての問題はとり扱われていない。そこでデュルケームは「しかるにドイツでは教育界においてではなくとも、公共的関心における社会・道德科学 *sciences sociales et morales* の占める位置は重要である。だからフランスにとってはこうした研究を輸入することは急務である、というのは、フランスではやっとな自主的に行動し、自治を行うことをはじめたところだから、その必要はドイツよりはより大きいからである」²³⁾ と結論している。だから、デュルケームがドイツの大学教育から学んだことは道德教育の確立のため、大学における社会科学、道德科学の研究を盛にすることが最大の急務とすべきだということである。「ドイツの大学における哲学教育」に関する報告について、デュルケームは1895年、別の論文²⁴⁾で、フランスの大学における哲学教育に言及して、哲学教育が社会科学に対する理解を促進するよう改善されることが必要であることを力説している。

この論文については以下道德教育に関する項において扱うこととして、当時の教育上の大問題である中等教育とくにリセーの教育における教科課程の改革について触れておかななければならない。上にみたようにフランスではナポレオンによって制定された制度においては、中等学校は初等教育

18) この報告は 'La science positive de la morale en Allemagne' として *RP*, 24, (1887) に発表された。pp. 35—58, 113—142, 275—284.

19) 'La Philosophie dans les Universités Allemandes.' *RIE*, XIII 1886, p. 438.

20) *op. cit.*, p. 439.

21) *ibid.*, p. 440.

22) *ibid.*, p. 440.

23) *ibid.*, p. 440—442.

24) 'L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie' *RP*, XIX, 1895, pp. 121—147.

とは全く連続性をもたず、特別な階層、すなわち中流や上流階層の子弟だけの教育機関となっており、とくにリセーは特別に能力のある者だけを收容する教育機関となっていたのである。だからリセーは農民や労働者の子弟には全く閉ざされた存在であったばかりでなく、都市の小商業者、手工業者や下級俸給生活者の子弟にとってもほとんど縁のない存在であった。しかし、第三共和制が確立し共和派の勢力が漸次増大していき、また工業化の過程が漸次進展し、人口の都市への移動が顕著となり、事務的職業や専門職業従業者 **professionals workers** などの近代的職業従業者が増大し職業構造にも変化のきざしがみえ出し、さらに一般的に生活水準の向上の動きもはじまってくるにつれて、中等教育のこの閉鎖性は従来のままではすまなくなってくる。いま、19世紀後半の産業構造の変化をみると次のようである²⁵⁾。(百分比)

	第一次	第二次	第三次
1851年	53	25	22
1866年	51	26	23
1881年	48	27	25
1896年	45	30	25
1901年	42	31	27

50年の間に第一次産業の比重はかなり減少して第二次、第三次産業のそれが増してきている。また第三次産業部門に属する専門職業の一部についてみると、例えば司法関係専門職業者は1881年50,000人から1901年に55,000人と10%しか増大していないのに、技術的要素をより多くもつ医療関係職業従業者はこの同じ期間に35,000人から57,000人へと60%と大きく増加しているのである²⁶⁾。また職業上の地位もこの間に変化し、雇用主・独立自営業者の比率は漸次減少し、被雇傭者 **employée** の比率も増大している。たとえば1851年前者は46%、後者は54%であったのが、1901年には前者37%、後者63%となっている²⁷⁾。こうした被雇傭者の増大はそれらの職業に必要とされる

能力や資格も従来とは異ったものであることが要求されてくる。ことに第三次部門の増大する従業者の中において、国家および地方レベルの公務員の増加が占める比率も高くなっている²⁸⁾。これらの増大する職業群従業者のすべてが中等教育を要求したのではないが、その幹部職員—これも当然漸次増加している—にとっては中等教育は必要条件となってくる。こうした職業、産業の変化に応じて中等教育が従来よりも多くの生徒を收容し、また新たに要求される技能や能力の開発に対して責任をもってくることは当然のことである。また、中等教育の拡大は当時の強い世論でもあった。第三共和制はこうして当時の集団的理想となった教育の要求にこたえて1880年中等教育の改革に着手したのである。この改革は従来の古典語教育を根幹とする一般教養 **culture générale** を重視する古典学級のほかに、科学・技術教育を大幅にとり入れた学級をはっきりと確立させることを目指すものであった。この改革は紆余曲折を経て1902年に成立した。この改革はその目的に中等教育と初等教育の断絶を改め両者の連関をよりよく調整せしめることを目的とすることを明言し古典学級のほか従来特別教育とされていた科学・技術重視の教育を正式に近代学級として、中等教育の中に統合することを實現したのである。この結果できた学級は、1. 古典(ラテン・ギリシア中心)学級、2. 古典・近代学級(ラテン語と近代外国語を中心とする)、3. ラテン・科学学級、4. 科学・近代語学級の四つとなった。デュルケームはこの改革について「わが国の中等教育においては、近く大改革が行われる予定といわれる」²⁹⁾とのべている。以上概観したように、脱宗教化教育と中等教育の近代化への動きが、19世紀後半から20世紀初頭にかけてのフランス教育の重要問題であったのである。

高等教育の改革も第三共和制になって行われたが、その重要なものは、大学 **Université** の枠のそとに **Ecole Pratique des Hautes Etudes** が拡

25) *Etudes et Conjoncture*, série. *Economie Française*, mai-juin 1953 p. 230 et suiv.

26) V. Isambert-Jamati, 'Une Réforme des lycées et collèges' *L'Année Sociologique* V. 20 (1969) p. 21.

27) *op. cit.*, p. 22.

28) 1881年の男性公務員は265,000であったのに対し、1901年にはそれは415,000と著しく増加した。*op. cit.*, p. 22.

29) 拙訳, フランス教育思想史(上), p. 21.

充されたことであろう。ドイツの大学における学術研究の盛大なのに刺戟されて、各種の学問の研究を専心して行うことのできる *Ecole Pratique* の充実が注目すべきものがあった。しかしこれと関連して看過されてならない点がある。それは大学における哲学教育の改革の問題も提起されていたことである。問題の発端はリセーにおける哲学教育に関して生じたものである。1890年のはじめリセーにおける '*Pour et contre l'enseignement philosophique*' (哲学教育の存続を廃止か) の問題をめぐって大論争がおこっていた。デュルケームはこの問題が生じたのは「哲学教育が現在非常に重大な危機に面している」³⁰⁾ ことのあらわれとみ、哲学教育の改革を提案している。デュルケームは世論を代表してこの中等教育とくにリセーにおける哲学教育の改革を推進すべき精神について論述しているのであるが、真の危機は哲学自体にあるのではなく、「哲学が理解されている仕方にある」³¹⁾ とみる。そこでデュルケームはリセーにおける哲学教育導入の歴史的経緯を回顧しながら、改革の行われるべき方向を示している。当時一部の人びとは哲学教育がリセーに導入されたのはクーザン (Victor Cousin) によってであると考えていたが、それは誤りで実際には1808年ナポレオンによってリセーが設立されたときから哲学教育は必修課目として導入されていたのである。クーザンはこの哲学教育に対してはじめてもっとも重要な社会的・教育学的機能を付与し、その精神を根本的に改革したのである³²⁾。すなわち、クーザンは国民精神の連続性、恒久性を確保しようとして、宗教的権威に依拠することなく、唯理性のみに基礎をおき、しかも国民のすべてに基本的な共同の信念をもたせる方法として哲学教育を確立しようとしていたのである。「哲学教育は人びとの知性と精神に、それなくしてはいかなる啓示された宗教も可能ではなく、またいかなる社会も成立できない、偉大な自然的真理を浸透せしめることができる」³³⁾ ものとして重視されたのであった。こうして哲学教育は国民的統一の基盤をきづくため

に設立されたものではあったが、クーザンがとった方法はまったく折衷的なものであった。つまり、クーザンはいかなる宗教や教義からでも無差別に普遍的同意が得られるような共通の命題をひき出して、それらを非人格的な体系にまとめ、これを青少年時代すべての人びとの精神に教えこもうとすることを旨としたのであるが、それは余りにも単純すぎたやり方であったし、また内容的にも矛盾にみちたところが多かったため、所期の永続的な効果をあげ得なかった³⁴⁾。またクーザンの考えた体系は統一的基礎がなく、一つの信条 *credo* として教えられたため、それは彼の権威的存在によってしか支持されなかった。だから彼が地位を去るとともに、その哲学は力を失ってしまい、一時はリセーから追放されることにもなった。その後哲学教育はリセーに復活はしたが、折衷主義は哲学教育を分裂させることにしかならず、ディレクティブティズムや神秘主義などはびこらせる結果しかもたらさなかった。そのため哲学教育は所期の集団的統一という目的達成からは程遠い状態に陥っていたのである。1870年第三共和制成立後初期の哲学教育の混乱はこうしたことに起因するものであるが、デュルケームはこうした危機状態にある哲学教育をリセーから追放することによって問題は片づくのではないと考えた。真の問題解決は哲学教育が果たすべきすぐれて社会的な機能を回復することにある³⁵⁾。そのため哲学教育のなすべき、またなしうることは、青年たちに必要な知識はすべて授け、彼らが知性を以て各種の理論を判断でき、また諸種の理論に対して明白な考え方をもちつことができるようにすることである。つまり青年がこうした問題に対して既成の考え方、先入観をもたず、冷静に、反省力を以てあたるようにすることが必要なのである³⁶⁾。だからそのためには学生たちに体系を説くのではなく、人間の事象、社会的な事象を科学の対象としてみると同時に、それらを人間の行為がそれにはたらきかけることのできる現実としてみるほか、さらにそれらの事象が一定の特性をもっているものだから、勝

30) '*L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie*' *RP*. XIX, 1895, p. 122.

31) *ibid.*, p. 123.

32) *ibid.*, p. 123.

33) *ibid.*, p. 125.

34) *ibid.*, p. 126.

35) *ibid.*, p. 135.

36) *ibid.*, p. 136.

手に恣意的に変えることはできないことを教えることが必要となるのである³⁷⁾。ところで人間にとって何にもまして重要な知識は人間に関するものであることはいうまでもない³⁸⁾。そのため哲学の授業において従来無視されてきた経験的現実に基づく心理学が基礎となるべきなのである³⁹⁾。しかしもっと重要なことは人間の中で社会的人間が特に重視されなければならないということ、つまり、人間の構造の中で人間の社会生活との接点を明かにすることである⁴⁰⁾。だから心理学は重要な授業内容ではあるが、それはそれ自体として目的をもつ学科としてではなく、人間に真に社会的な教養 *culture vraiment sociale* を与えるための方法として教授さるべきなのである⁴¹⁾。真に社会的な教養は社会的事象についての授業でなければならないから、社会とは何か、集団生活とは何かについて明確な知識が与えられることが必要である⁴²⁾。そして社会に関する知識のうち特に社会的なもの、第一義的重要性をもつ社会的事象としての道徳についての授業がなされなければならないのである。デュルケームはいわゆる社会問題 *questions sociales* とは大部分道徳問題 *questions morales* であるとみていたのである。道徳に関する授業といってもデュルケームがここで主張しているのは観念的な、形式的な方法によるのではなく、実証的な方法にもとづいて行われるべきもので、それは家族、所有権、社会がどのような変遷過程を経て今日の状態にいたったか、それにもとづいて各種の義務がどのように変っているのかを明かにしていくことを意味するのである⁴³⁾。こうした道徳教育と並んで哲学教育で不可欠な要素と考えられたのは科学の方法と科学の基本的概念である。それらについての教育も精神の形成にとって不可欠と考えられていたのであり、いわゆる知的教育とはこうした科学的精神の学習であったのである。そしてこの科学的精神の養成において、とくに、客観的な見方を取り、イドラ *idola* を排除することの必要が強調されているのである。こ

こにすでに社会学的方法の規準の二章において詳細に述べられていることが別の形で表現されているのをわれわれはみるのである。最後に人文学科 *Humanités* 教育について、デュルケームは触れているが、彼はそれを全く不要であるとみているのではない。ただ彼は現在要求されている教育が事物に即した客観的知識であり、それに基づいて行動できる合理的実証的精神の形成であることを強調するのである。すなわち、従来 *Humanités* が形成することを目的として考えられた繊細な精神 *esprits de finesse* は現在の社会においては余り要求されなくなっているものであって、今までのように特に才能ある人材 *homme de talent* だけではなく、むしろ厳しく訓練された人材に対する要求が新時代の要請であることを力説している⁴⁴⁾。デュルケームはこのように道徳教育と科学的精神の涵養を哲学教育の中心として強調したのであるが、それはただリセーの段階だけに止まらず、大学教授資格 (*agrégation*) 志望者に対する教育においても重視されなければならないとされた。こうしてデュルケームは教育において、何よりも脱宗教化教育としての道徳教育の確立に最大の努力を傾けたのであるが、この教育に関する理論を次にみることにしよう。

IV

デュルケームはまず社会学者として教育を扱うという出発点に立って、教育学の考察の基本的要請として、「教育がその起源においても、また機能においてもすぐれて社会的なものであり、従って教育理論はとくに社会学に緊密に依存する」⁴⁵⁾ことを前提としている。そして、従来のカント、ミル、ヘルバルトやスペンサーたちのように教育を何よりも「各個人の中に、人類一般の構成的属性を、その最高の完成度にまで高めるように、発展させる試みであるとする見方」を批判する。すな

37) *ibid.*, p. 136.38) *ibid.*, p. 137.39) *ibid.*, p. 137.40) *ibid.*, p. 137.41) *ibid.*, p. 138.42) *ibid.*, p. 138.43) *ibid.*, p. 139.44) *ibid.*, p. 147.45) *Education et Sociologie*, P.U.F. 1968, p. 82.

わちそうした見方は人間性は不変でその形態や特性は恒久的に決定されたものとみるからなのである。しかるに歴史の示すところによると、全人類に普遍的に妥当する教育は存在せず、社会の異るごとに教育制度 *systemes pédagogiques* は異なるし、また同じ社会の中においても階層や階級を異にするに従って教育は著しく異っているのである。この国民社会の内部において職業別、階層別に教育が生ずるのは当該社会の要求によるのである。しかし、この相違と諸国民社会間における相違は同じものと考えられることはできない。前者は完結的なものではなく、その間の相違にもかかわらず、それらの間には共通の基礎がある⁴⁶⁾。そしてこの共通の教育こそが一般に真の教育とよばれるものなのである⁴⁷⁾。ところでこの真の教育とよばれるものは、「その発展の一定の時点において一つの社会で行われる教育」⁴⁸⁾、すなわち国民社会の教育で、それは「他の社会的事実と同じ現実性をもつ慣行、行為の仕方、習慣の全体なのであって」⁴⁹⁾ デュルケームが規定する社会的事実の特性をもつものなのである。だから、われわれは児童を自分たちの思うように教育できると考えるのは無駄なことであり、われわれはわれわれが生活する社会環境の中で支配している規則に従うことを余儀なくされるのである⁵⁰⁾。つまり教育がわれわれの中に実現しなければならない人間は自然につくられたとおりの人間ではなく、国民社会がそうあって欲しいと望む人間なのである⁵¹⁾。デュルケームはこうしてルソー的な教育観をしりぞけるのであるが、結局彼の考え方によると、すべての社会はそれ独自の人間の理想像をもち、この人間像が歴史の時点ごとに社会の要求に応じて変わっていくとされるのである。もちろん教育は人間性に内在する適性や能力を発展させることには変りはないのであるが、それらが発展させられる方向が社会によって決定されるものなのである。だからデュルケームの要約にしたがうと、教育は個人

やその利害を唯一また主要な対象とするのではなくて、何よりも社会がそれ自身の生存の条件を恒久的に更新するための方法を主要の対象とするのである⁵²⁾。デュルケームのこうした教育の社会的特性の指摘はオタウェイのいうように⁵³⁾、彼の新しい発見ではない。ただデュルケームの特徴は、これを出発点として教育制度の比較研究を提唱した最初の学者であったことにある。

ところでこうした教育の社会的特性の内容はどういう点であったのであろうか。デュルケームは教育によって児童を社会の成員としての役割を果たすように準備されなければならないと考えたのだが、この人間形成は分業の行われている社会においてはどこでも多様な形をとることは当然なのである。だからブルジョワの教育と労働者の教育は同じであることはないのである。しかしこの多様性も国民社会の成員に多かれ少なかれ共通の教育が行われることを基盤としなければ成立しない。「社会が生活できるためにはその成員間に十分の同質性がなければならない。教育は児童の心の中に共同生活が予想する本質的類似をまず固定させることによってこの同質性を永続化しかつ強化する。しかし他面、ある程度の多様性なくして、協力は成り立たない。教育はこの必要な多様性を自ら分化し、特殊化することによって確保できる。それ故教育の本質とはそのどちらの面からみても「若い世代の方法的社会化にある」のであるとデュルケームはいう⁵⁴⁾。つまり、デュルケームによると、教育を通じて社会は組織化された社会生活の依拠する本質的条件を維持し、更新することができるのである。それはデュルケームの有名な次の定義によって示される。「教育とは成人の世代が社会生活に対してまだ成熟していない世代に対して行使する作用である。その目的とするところは、児童の中に、全体としての政治社会および児童が特に方向づけられている個別的环境が児童に要求する物的、知的、道徳的状態の一定数

46) *op. cit.*, p. 87.47) *op. ibid.*48) *ibid.*, p. 62.49) *ibid.*50) *ibid.*, p. 62.51) *ibid.*, p. 90.52) *op. ibid.*, p. 91.53) Ottaway, *op. cit. BJS*, 6, (1955), p. 215.54) *Education et Sociologie*, p. 92.

を喚起し、発展させることにある」⁵⁵⁾。この意味において、教育は個人的存在の中に社会的存在を構成することを目的とするのである。これはつまり社会に固有な思考、行為、感情の仕方を伝達する方法として教育の機能が考えられたことを意味するのである。換言すれば、デュルケームの教育の機能は文化の伝達、継承の確保という社会生活の最も基本的条件を充足することにあるのである。しかし、デュルケームは決して教育を万能的な力をもつものであるとみただけではない。自殺論の結論において、デュルケームはフランク (Franck) が自殺防止のための最上の策として「教育という大事業を改善し、ただたんに知性の発達だけではなく、性格を発展させ、また観念だけでなく、信念 convictions を発達させること」⁵⁶⁾をあげているのに対して、「それは教育に対して教育がもっていない力を認めることである」⁵⁷⁾であると、
「教育は社会の像、反映にほかならず、教育は社会を模倣し、それを縮小して再現できるが、教育は社会を創造することはない。教育は国民が健全な状態にあるときはじめて健全である」⁵⁸⁾とのべて教育に過大の期待をかけることに対し警告している。デュルケームはこのように単純な教育万能観を排してはいるが、しかしそのことは教育の基本的機能を無視することを意味するものではなかったし、また教育の重要性に疑問をなげかけたことを意味するものではなかったのである。デュルケームは教育の改善だけでなく、他の社会的措置がとられなければ自殺の根本的防止が不可能であることをここで明かにしただけである。社会学者としてそうした見解は当然のことであるといえよう。教育万能説を否定したにもかかわらず、教育の改善にデュルケームがいかに力をつくしたかは以下の道徳教育に関する項においてみることにしよう。

ところで、デュルケームにおいて教育学はどのようにみられたか、教育学と社会学の関係はどうなっているのかをつきに明かにしておこう。教育学 *pédagogie* は以上にみたような教育の過程に

対して適用された方法論的な思考であるが、デュルケームはこの教育学と教育の科学 *science de l'éducation* とは区別されている。というのは教育学は教育の科学とは異って、問題が解決されるまで待つことのできない切実な要求に対してこたえなければならぬからである。つまり教育学は常に科学の提供する所与をできるだけ良心的に集めて、それを行動の指針として (*pour guider l'action*) 利用しなければならないからなのである⁵⁹⁾。そして教育学に対して資料を提供するのはむしろ社会学と心理学である。ところでデュルケームは学問のほかに術 *art* という知識を区別するが、教育学は *l'art de l'éducation* 教育の術でもない。教育の術とは教師の実践的な経験すなわち授業することである。だから、デュルケームによると、教育の過程つまり両親や教師が若い世代に対してはたらきかける仕方は科学的研究の対象となる。それらは観察される事実であって、相互に関係づけられ、体系的知識構成のために客観的に研究される。そして教育に関する科学として関係の深いのは社会学と心理学である。どの社会もその構造および制度と結びついたそれ特有の教育制度をもっているから、この教育制度は社会的に比較されることができるといえる。また心理学は児童の本性に適した教授法について適切な知識を提供することができる。それらは教育の科学の領域に属するものであるが、教育理論としての教育学はたんに事実がいかにあり、いかに変化してきたかを叙述したり、説明したりすることを目的とするのではなく、いかにあるべきかを明かにすることを目的とする。つまり、教育学はつねに未来を志向し、事実がこのような仕方では存在したか、それは何故であるかをのべるだけでなく、常に何がなされるべきか、当為、を語らなければならないのである。だから教育学者は時代の伝統的な教育慣行の欠点を指摘してきたのである。それ故に偉大な教育学者が何かまったく新しいことを構成しようとする革命的人物であるとみられてきたのである。教育学者 *pédagogues* はすでに行われている教育

55) op. cit., p. 41.

56) *Le Suicide*, 1973, p. 427.57) *ibid.*58) *ibid.*59) *L' Education Morale*, 1963, p. 1.

活動を反省し、その価値を評価し、それらが本来あるべき姿と合致するべきかどうか、あるいはそれらは改められるか、新しい方法によって置き換えられなければならないか、どうかを明かにすることを要請される。だから、教育学者の理論は抽象的なものであることはできない。そうした理論をデュルケームは実践的理論 *théories pr-atiques* であるとよんでいる。この実践的理論の意味での教育理論は教育理想の研究を意味するのであり、また社会理想の追求とも無関係ではないのである。

しかし、そうだとすると、そうした理想はどのようにして見出すことができるかという難問が生じてくる。そうした試みは普通の経験科学によって達成することは可能であろうか。すべての社会科学は経験的事実の分析をもとにしてそうしたあるべき姿を科学的に導き出し、それを実現するための誤りのない方策を指示できることを目標として、努力してきている。しかし、今までのところそれに成功したものはないといえるであろう。考えてみると、経験的な事実間の関係についての普遍的命題から、そうした事態に対処する人間の行為に対する行為規範を科学によって導き出すことは可能であるかどうかとも明かではないというべきであろう。だから、デュルケームが事実としての社会についての認識からどのようにして理想としての社会の像を導き出すことができるかについて明確な回答を与えなかったのも当然であるともいえよう。しかし、実証主義的方法によって、社会生活における行為の規範を導き出すことができるかどうかは根本的に問題のあるところであって、科学者としての *desiderata* (願望) を表明しただけであったとみることは許されない。ただ教育の問題はどこでもつねに社会的な緊急な要請にこたえなければならない課題に対する提案を要求するものであることは否定できない。第三共和制における脱宗教的教育の基盤を早く確立するという時代の要求は、ただ客観的な、冷静に研究だけに終ることを許さなかったという事情も考慮されなければならないであろう。デュルケームには、

それでは、そうした行為規範を導き出すための努力はまったく存在しなかったとみるべきであろうか。方法論的に十分意識してなされたとは考えられないが、そういう試みはあったと考えられる。それは「フランス教育思想史」*L'Evolution Pédagogique en France* においてデュルケームが採用した歴史を辿って原型を索出していこうとする歴史的方法である。デュルケームはこの書において、当時問題となっていたフランスの中等教育の改革をして真に効果あらしめるためには、その発展の歴史を回顧してそこから中等教育の原型または本質を探りだすため辛抱強い努力をしていくことが必要であり、それによって起源における教育の理想をはっきりと描き出すことができ、それが時代の経過の中においてとった変遷を明かにすることができれば、歴史の改革の方向が科学的に解明されると考えたのである⁶⁰⁾。そこには「今日の人間の中には昨日の人間が存在しており、現在はわれわれがその中で形成され、その所産である永い過去に比べると、非常に微弱なものであるにすぎない。……われわれの中で支配的地位をしめているのはむしろ昨日の人間である。……この過去の人間はわれわれの中に深い根をおろしており、……われわれ自身の無意識的部分を構成している」⁶²⁾からこの部分を正しく認識することが必要であるという人間の事象における過去と今日の連続性発見の要請と、この発見に基づいて一時的偏見や情熱によってこの歴史的全体性の発展の方向を誤らずみ定めるべきであるという慎重でありかつ伝統を無視しない改革の可能な方向への示唆がみられるのである。この歴史を辿って制度の原型を探求しようとする試みは、宗教生活の本質的な形態をトーテミズムに求めたのと軌を一にしたものである。たしかに、この今日の問題を解決するため、歴史を十分に考慮するという方針は重要なものではあるが、歴史的に原型を求めるとしても、その原型は一体どのようにして決定できるのか、また原型が時代の諸々の条件とどのように絡みあって発展していくのか、原型はそうした種々の条件によってまったく元の姿を失わないでいら

60) *Education et Sociologie*, p.

61) *L'Evolution pédagogique en France*, 1938, cha p. 1.

62) *ibid.*

れるかどうか簡単に断言できない。また、そうした原型と複雑な条件との関連の中から、どのようにして新しい未来像を描きださうのかはそれほど容易に行われるとは限らない。教育発展の歴史にみられる多くの事実は、そのことを雄弁に物語っているように思われる。いずれにせよ、デュルケームの提起した科学的認識とそれにもとづく科学的実践方式の確立の関係は今後も研究されるべき課題なのである。にもかかわらず、デュルケームが教育の問題を通じて、時代の要請にこたえるという形で科学と実践についての基本的問題を、提起した意義は大きいというべきであろう。ところでデュルケームが教育問題としてとりあげた最も重要な問題は道徳教育の問題であった。そこで以下これについての考察に移ることにしなければならない。

注における略語は次のようである。

BSFP — Bulletin de la Société Française de Philosophie

BJS — British Journal of Sociology

RIE — Revue Internationale de l'Enseignement

RP — Revue Philosophique

参 考 文 献

- E Durkheim, *Education et Sociologie*, (nouvelle édition 1968).
 // *Education morale*, 1964.

- // *L'évolution pédagogique en France*, 1970.
 // *De la division du travail social*, 1960.
 // *Le Suicide*, 1963.
 // *Textes* 3vols. Edit. de Minuit 1975
 Classe Digeon, *La crise allemande de la pensée française 1870—1914*, P.U.F. 1959.
 H. Alpert, *Emile Durkheim and His Sociology*, 1961.
 W. D. Halls, *Society, Schools and Progress in France*, 1965.
 S. Lukes, *Emile Durkheim, His life and work* 1974.
 R. A. Nisbet, *The Sociology of E. Durkheim*, 1974.
 J. Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, 1932.
 A. Prost, *L'Enseignement en France 1800—1967*, 1968.

論 文

- E. Durkheim, 'La philosophie dans l'Universités Allemandes' *Revue Internationale de l'Enseignement* 1887.
 // 'L'enseignement de philosophie et l'agrégation de philosophie,' *Revue Philosophique*, 1895.
 M. Mauss, 'In Memoriam' *Année Sociologique* n.s. 1925
 Robert Anderson, 'The Conflict in Education,' in T. Zeldin, (ed), *Conflicts in French Society*, 1970,
 Isambert-Jamati, 'Une réforme des lycées et collèges,' *Année Sociologique*, 1969.
 A. K. C. Ottaway, 'The Educational Sociology of Emile Durkheim,' *British Journal of Sociology*, 6, (1955).