

デュルケームと教育理論 II

小 関 藤 一 郎

V

デュルケームにおける教育の社会的特性は基本的には教育の本質が文化の伝達にあるとみるところにあることは以上みたとおりである。しかし、この教育の中で最も重視されたのは道德教育である。道德教育の重視は社会生活において道德のしめる重要性という認識に基づくものであるが、それは同時に第三共和制になってから教育界からカトリズムが排除された結果、それに代って世俗的道德の確立によって社会秩序の安定を促進しなければならないという実践的関心に基づくことも大であった。ところで道德とは人間の行為に命令を与える行動規範の体系である¹⁾が、この道德を学校において教育するためには、種々の困難が伴うことを予想しなければならない。その第一は歴史的にみると、道德は宗教と極めて密接な関係をもっていたから、道德の本質的要素はすべて宗教的表現をとらずにはいないようにみられていることである。伝統的な道德体系から宗教的要素を除去しただけで、それに代るものを補うことをしないと、本質的に道德的な観念や感情もそれに伴って同時に除去されるおそれがある²⁾。第二に脱宗教化的道德が前提とする合理的道德は理性の権威以外の権威に依拠することはできないことも困難の一つである。というのは合理的道德が成立するためには、個人主義が確立し、人間の自由意志がはたらかなくてはならない。が、そのことは合理的道德の内容を貧弱なものにならしめる可能性があ

るから、その点に十分留意しなければならないのである³⁾。デュルケームはこれらの困難を克服するため過去の道德にも、今日の道德にもみられる要素を見出すことは努めることが必要で宗教的な形に表現された道德についてもそのあらゆるシンボルを除去して本質的なもの、つまり合理的要素を無視しないことが肝要であるという⁴⁾。そしてこの道德の本質 *moralité* の基本的要素の探求、つまり、道德生活の根底にある基本的態度を明らかにすることへと⁵⁾デュルケームは努力を向けるのであるが、その際、従来のモラリスト（人生論者）たちによってとられた内省的方法ではなく、客観的に観察する方法がとられることが必要となる。そこで、デュルケームは道德性 *Moralité* の基本的要素を、1. 規律の精神 *esprit de discipline*, 2. 集団への愛着 *l'attachement au groupe*, 3. 意志の自律 *autonomie de la volonté* であると規定するのである⁶⁾。この三つの基本的要素は道德生活の根底にある要素として児童の道德的形成のために発展させられなければならない一般的傾向である。そしてこれらの傾向は一度創り出されると、人間関係の個々の状況に応じて容易に自然に分化するものである⁷⁾。第一の要素規律の精神は道德的行為は規則に従うことを本質とすることから発見されるものである⁸⁾。第二の要素、集団への愛着は、道德的行為の目的が超個人的なものであり、個人を超えるものとしては人間が集合によって形成する集団、社会以外にはないことから、個人がそうした超個人的な存在集団に愛着するこ

1) *L'Education Morale* p. 27.2) *op. cit.*, p. 22.3) *ibid.*, p. 22.4) *ibid.*, p. 23.5) *ibid.*6) *op. cit.*, Première Partie. pp. 15—108.7) *op. cit.*, p. 18.8) デュルケームは道德が本質的に *discipline* 規律であることを明らかにしている。

とが第二の基本的態度とされるのである。ただデュルケームはこの集団、社会といわれるものも、実際には一つではなく、今日の人間は多くの集団に所属して生活している事実を指摘し、これらの集団は相互にいろいろの形で共存しているという。しかし、同時にこれらの集団の目的の間には一定の *hiérarchie* が存在しており、たとえば家族の目的は国民社会のそれより下位におれていることも明らかにされる。一般的にいつて今日の生活において最も高次の目的をもつものは祖国 *patrie* または国民社会のそれであるとみられる⁹⁾。そこで、道德の基本的要素としての集団への愛着が高次のものは国民社会への愛着であるが故に祖国愛 *patriotisme* のもつ道德性が強調されるのである。ただし、デュルケームにおいて国民社会がそうした価値ある存在であるためには、それが人類の普遍的価値の実現に反しないようになることが必要条件とされている¹⁰⁾ことも看過されてはならない。

以上の二つの要素は一見関係ないようでありながら、実際には両者は同じ現実の異った側面として、緊密に結びついているのである¹¹⁾、というのは社会はデュルケームにとってたんに一つの道德的權威であるばかりでなく、あらゆる道德的權威の原型 *le type* であり、源泉であるからなのである¹²⁾。このようにみることによって、脱宗教化道德の内容が貧弱なものになることは防止されるばかりでなく、第三の要素、個人の意志の自律性が導き出されてくるのである。実際デュルケームは次のようにいう。「真に道德的に行為するためには、規律を重んじ、集団に愛着するだけでは十分ではなく、さらに規則に敬意を表し、集合的理想に献身的態度をとりながら同時にわれわれの行為の理由について最も明白な意識をもたなければならないからである。そしてこの自覚によってわれわれの行為は完全に道德的な存在に対して要求さ

れる自律 *autonomie* が付与されるのである」¹³⁾。デュルケームはこの自覚を道德に対する知性 *l'intelligence de la morale*¹⁴⁾ とよんでいるが、これが第三の要素としての意志の自律性なのであり、道德的行為の主体性がそれによって確立されるものなのである。道德教育論は更に第二部においてこの要素をどのように学校における教育において適用するかを論じているが、そこには教育心理学的考察も含まれている。この第二部に関する考察は教育術の問題にわたる点が多いので、ここでは省くことにする。デュルケームのこの道德教育の基本的考察に関してはピアジェ *Jean Piaget* の有名な批判がある¹⁵⁾。ピアジェはデュルケームの「道德教育論」における説明を長頁にわたって分析し、「その理論の基づく原理、すなわち、社会生活による道德の説明と社会の構造の変化による道德の変遷の解釈については、児童についての実証的研究の結果からみてまったく見解は一致する」¹⁶⁾ものであることを認めている。しかし、ピアジェは児童の生活の観察からみて、拘束による道德と自発的協力に基づく道德とは一つに還元することは不可能で、児童の道德にはこの二つを別の類型として認めるべきであるという見解を表明している。すなわち、ピアジェによると¹⁷⁾、児童の道德の基本的観念は成人によって上から課せられたものと児童相互間の協力によって生じた観念の二つにわけられる。そのいずれの場合においても、つまり児童の道德判断が他律的なものであれ自律的なものであれ、道德が社会的なものであることはデュルケームのいうとおりである。しかし、デュルケームがその際仮定する成人と児童の関係および児童相互間の関係の二つを単一の社会的事実と見ることは問題で、それは道德からそのもっとも深い、特徴的な性格、つまり規範の自律性を奪いとることになるのではないかと疑問視する。デュルケームは一方で、社会の支配的世論に

9) *ibid.*, p. 63.

10) *ibid.*, p. 66. および *L'Allemagne au-dessus de tout*, p. 16.

11) *ibid.*, p. 72.

12) *ibid.*, p. 76.

13) *ibid.*, p. 101.

14) *ibid.*,

15) *Jean Piaegt, Le Jugement moral chez l'enfant*, 1957, pp. 74—80 et pp. 262—299.

16) *op. cit.*, p. 275.

17) 以下 *op. cit.*, p. 275—279 を参照。

対してそれが支配的であるという事実によって道徳的価値を認め、「集合的慣習のすべては道徳的ではなくとも道徳的慣行はすべて集合的なものである」¹⁸⁾とのべて、集合的慣行を擁護している。がこれとは別のところではデュルケームはこれとまったく反対のことをのべて次のようにいう。

「この考え方に対しそれは精神を支配的な道徳的世論に隷属せしめるものであるという反対がある。しかしそれは事実と合致してはいない、何故なら、道徳がわれわれに命ずる社会は現在社会の成員にみられるがままの姿における社会ではなく、それが本質的にあろうとする、あるいは、現実にならうとしている社会だからである。ところで社会が世論によって、また世論の中で自らについて抱く意識は根底にある現実には不適合であることもある。つまり世論は残存物にみち、社会の現実の姿にはおくれることがある」¹⁹⁾。そしてデュルケームはさらに、ソクラテスの例をあげて、「アテネの世論がソクラテスを非難したのは事実であるが、真実であったのはソクラテスで当時の世論ではない。なぜなら、ソクラテスこそ当時の社会に適合していた道徳を裁判官たちよりも忠実に表明していたからである」²⁰⁾といっている。このようにデュルケームは一方で社会的事実の単一性を主張し、協力を拘束に還元し、善を支配的な世論、伝統的慣行に還元するが、他方では事実としての社会と理想としての社会を区別する。この区別を認めれば必然的に拘束と協力は区別されることになり、道徳的価値は国家理性よりも上位のものとならざるを得ない。また事実としての社会と理想としこの社会とを区別はどのようにしてできるのかも問題で、義務的な適合制の下ではこうした区別は考えられない。ただ今日のように分化した社会においてはじめて、個人間の新しい関係は考えられるが、個人が一致できるのは教義とか儀礼の全体についてでなく、適用すべき方法についてなのである。一人の主張することが他の人

びとにより検証され、一人の行うことは他の人びとによって制御される。つまり、分化した社会では各人は、他人によって理解して貰い、他人を理解するのに成功する限りにおいて、革新を自由に行いうる。この協力はあらゆる領域で社会的拘束よりも力をもつにはいたらないが、この協力こそが事実と当為とを区別せしめるのである。デュルケームは拘束と協力の差を程度のものとししか認めなかったが、両者の間に連続性は認められるとしても、その結果においては両者の相違は質的なものとなるのである。だから、協力とは義務的順応主義が断切したとき社会がそれに向う理想的な均衡形態であると考えられる。人間がこの限界に近づくにつれて、社会生活の諸特性は未開的特性とは質的に異ってくるのである（両者の間の動きは連続はしていても）²¹⁾。このように、ピアジェは協力に基づく道徳が拘束による道徳と異なることを力説する。さらにピアジェは児童の道徳との関連について、デュルケームにおいては集団が全体的総合として年令に関係なくすべての個人にきっぱり圧力を及ぼしているようにみられているが、社会が上の世代からの圧力を知らない同一年令の個人だけから構成されているときには、要素的な社会的事実は拘束によるものとはまったく異なるものであろうことは明白であるという²²⁾。それに近代社会における学問や産業の発達、経済的分業、合理的道徳、民主的観念は世代間の拘束とは関係がなく獲得されたもので、直接年令群の独立的協力の所産であると考えられる。協力は一部年長の世代が年少の世代に及ぼす拘束から生じたともみることができるが、他方それこそは本質的な社会関係であって、漸次幼児的現象を脱却していくものともみられる²³⁾。デュルケームの道徳社会学の理論は義務、すなわち道徳的義務と善、つまり意識の自律性を含んでいるが、その両者はともに「聖なるもの」le sacré から由来したものとみられている。しかし、ピアジェはこの両者が共通の起源

18) *L'Education Morale* p. 77.

19) *Sociologie et philosophie* p. 53—55.

20) *op. cit.*, p. 93.

21) J. Piaget, *op. cit.*,

22) J. Piaget, *op. cit.*,

23) J. Piaget, *op. cit.*, p. 280.

をもつと認めることには異議を唱える²⁴⁾。たしかにデュルケームのいうように、義務と善とは現実には結びついて不可分であろう。しかし、問題は共同の道德と個人の関係をよく検討してみることである。デュルケームの見地からみると共同の道德は個人に外在的な対象をなしているから、個人の意識はつねにそれだけでは不十分なもので、それらは現実主義な道德の絶対の中においてしか両立できえないと考える²⁵⁾。しかし、ピアジェによると共同の道德はこのように個人に外在的に与えられた物 *chose* として本質的に成立するのではなく、個人間の関係の全体として存在するものとみることでもある。それはデュルケームが看過したところなのである²⁶⁾。善は義務が各人に対して多かれ少なかれ同一であるのに対して、一定幅の個人的な錬成と自律性を含むものである。だから善は協力によってしか説明できないのである²⁷⁾。このようにしてピアジェはデュルケームの道德理論が拘束と協力を不当にも同一視したため困難に陥ったのであり、そのため道德教育における個人の自発性の面についての考察が欠けてきたとみるのである。たしかにピアジェの指摘するとおり、デュルケームにおいては、彼の個人主義に対する高い評価にもかかわらず²⁸⁾、対等者間における相互作用、とくに自発的協力のもつ役割は十分には評価されていない。たとえば児童の道德生活において、児童が自発的な協力を通じて規範の創成に参加する側面は看過されてしまっている。だから、ベルグソンのような「開いた道德」の面は道德生活の分析において見出されることはなかった。もちろん、デュルケームが扱った道德教育は初等学校の段階におけるものであり、そこにおいて、協力の自発性のもつ重要性はまだ低いものであるかもしれない。しかし、それでもそれは萌芽として重要な意味をもつものであり、この萌芽なくし

ては成人社会における自発的協力、自主的な規範創成が結実することは不可能である。そして、個人の人格の尊重が基本的価値として定着していかなければならない近代社会において、自主的協力、自発的な規範創成のもつ意義がとくに重要であることを考えるとき、またデュルケーム自身、個人的人格崇拜こそ分業の発達を基本的条件とする近代社会の道德の基本的目標でなければならぬことを認めていたこと²⁹⁾を考えると、協力の創成的側面の看過は重大な欠陥を提示したものであるとみなければならない。

しかし、ピアジェが「デュルケームの社会分業論における考察は“合致を基礎とする機械的連帯の支配する社会”と“分業を基礎とする有機的連帯の支配する社会”の区別をはっきり認め、後者こそは個人の尊厳の開花を特徴とするものであり、近代社会は伝統的合致主義道德に代る道德を確立すべき任務をもつことを強調し、協力による内発的義務の存在を認めていたようにみえたが、その後の著作においてはそれをおしすすめることが十分に果されず、道德の諸側面の分析において、拘束と協力を一つのものとして説明するにいたった」とのべている点には問題があるように思われる。デュルケームの社会分業論には、たしかにピアジェの指摘するように、分業が発達するに従って、「各個人は段々自分特有の考え方、行為の仕方もち、同業組合の共同の意見に完全に従うことはなくなる」³⁰⁾という表現や「人格であるということは、行為の自主的源泉となることである。人間がこの素質を獲得するのは、彼がその中に彼だけにしか所属せず、しかも彼を個性化する何物かをもつ程度においてであり、また人間がその所属する民族や集団の発生的類型 *type génétique* の単なる具現以上のものとなる程度においてである」³¹⁾という表現がみられるのも事実である。ピアジェ

24) J. Piaget, *op. cit.*, p. 281.

25) J. Piaget, *op. cit.*, p. 282.

26) *ibid.*

27) J. Piaget, *op. cit.*, p. 282.

28) デュルケームは彼の考える個人主義の真の意味については '*L'Individualisme et les intellectuels Revue Bleue*, 4^e série, t. x. pp. 7-13 に詳しくのべられている。

29) *De la division du travail social* の結論。

30) *De la division du travail social* p. 108.

31) *op. cit.*, p. 399.

はそうした点を根拠にして、そうした主張がデュルケームのその後の著作で十分に展開されなかったという批判を加えている。けれども、デュルケームのこのような分業の発達と個性化、個人的人格確立の傾向が並行して存在してきているという指摘は全体社会の発展傾向を指摘したものであって、それが個人間の相互作用をどのように促進させるか、どうした過程を経て個人の確立が準備されるかについての考察は含んでいないのである。それがなされるためには、社会における結合過程の分析がなされなければならないのである。デュルケームの視点からはこの点の分析はあまりとりあげられなかった。それをデュルケームが果すであろうと期待することは無理である。デュルケームがこのような個性確立の問題を摘出し重視しながらも、道徳においてピアジェのいうような‘自発的協力’の側面がとりあげられることのできなかったのは、個人的人格の崇拜 *le culte de la personnalité individuelle* が新しい価値規範として社会の成員にうけいられるために拘束力をもたなければならないという点の方が強調されながら、それが従来の合致的規範に代るものとして存在しなければならないという点が十分に考慮されたからなのである。つまり価値規範の優位のおかれ方の推移ということだけが問題となっていたからである。だから、個人的人格の価値が成員間においてどのようにして成立するかという問題はまったく考慮されなかったのであった。新しい価値が超主観的に妥当するための根拠が余りにも大きな比重を置いていたために、その成立の過程の分析は行われなかったのである。デュルケームの分析はそこまでにとどまって、さらにこの過程へそれを適用することがなされなかったところに問題があるというべきであろう。

なお、デュルケームの道徳教育において社会への愛着の中、特に国民社会への愛着が第一次的重要性を与えられていたことも以上みたところである。この祖国愛は偏狭な民族意識を昂揚するもの

ではなく、真の祖国愛は国民社会が人類の普通の価値の実現に反しないようになることが必要条件とするものであった。しかし、各国民社会がそうした必要条件をみたますことはどのようにして可能となるのであろうか。「道徳教育論」の第二部³²⁾でデュルケームは道徳教育推進するために科学教育と歴史教育に力をいれなければならないことを力説している。このうち第一の科学教育というのは自然に対する科学的見方を教えるだけでなく、同じように社会生活に対してもそれを適用することを意味するものである。それによって、人間は合理的精神を発達させることができるだけでなく、社会に対してもそれが単純なものではなく複雑な構成をもつことを知ることが可能となるというのである³³⁾。第二の歴史教育とは各国民社会の発展には、生起する種々の変化にもかかわらず、連続性があり、それは集合体の意識 *conscience de collectivité*³⁴⁾ が存在することによって可能となっていることを教えることであるとされている。その際、フランス精神の根底にはとくに普遍主義的傾向 *tendance universaliste* すなわち *cosmopolitique*³⁵⁾ な傾向があることを教えることが必要である³⁶⁾とされるのである。だから、デュルケームにおいては、フランス精神の発展を科学的に研究し、それを教えることによって、「わが国の国民的精神が人類の精神と合致し、愛国心が世界同胞主義と合致する」³⁷⁾を教えることが必要なのである。デュルケームは、このように、フランス精神の伝統を学ぶことが同時に、国民社会が人類に向って開かれていることを学ぶことになるというのである。そこにはフランスの文化のもつ普遍性に対する深い信頼と強い矜持が見られるのである。ただ問題なのは、そうした人類の普遍性への志向にもかかわらず、デュルケームが文芸、芸術に対して低い道徳教育的価値しか認めなかったことである。デュルケームは道徳教育において、科学教育のもつ役割が芸術や文芸教育よりもはるかに重要であるとみ、後者に対しては第二義的役割

32) *L'Education Morale*, 16^e, 17^e et 18^e leçons.

33) *op. cit.*, p. 225.

34) *ibid.*, p. 236.

35) これは *cosmopolitisme* または *cosmoploite* ではないことに注意しよう。

36) *ibid.*, p. 237.

37) *ibid.*, p.238.

しか認めなかったのである³⁸⁾。その理由は「芸術は本質的に理想主義的であることは事実である。理想は本来現実と合体することのできないもの、現実を超えるもの、従ってわれわれを超えるものであるから、一種の優越性を備えているものである。その意味において、芸術への愛好は自己を超える、無私無欲の状態に到達することである。だから芸術家のそうした心的過程は献身的精神状態と類似しているとみられる。この意味において芸術教育は道德教育の有力な方法となりうるものである。しかし、芸術教育が道德教育と根本的に異なる点がある。それは芸術の世界は現実の世界ではなく、構想 *fiction* の世界であり、芸術がつくり出す作品を特色づけるものは感覚や概念ではなく、映像 *images* である。映像は、科学が構成していく概念が現実にもモデルを求めるのに対して、一部は外的状況の模写である面をもつとともに自由な可塑的なものである。従って映像は自然の従う必然の世界には従うことなく、それから解放されている。芸術家のはたらく世界は構想、夢想の世界であり、恣意の介入する余地の多い世界である。この点で芸術は道德と完全に反対の世界であり、道德の世界のような現実の世界ではない。義務を果すことは、つねに生活することに役立つことであるのに対して、芸術活動は現実生活から離脱するものだから、道德生活からも遊離することになるのである」という点にある³⁹⁾という点にある。結局デュルケームにおいては、芸術は遊びの世界であるが、道德は真実の生活の中でも最も厳粛なものをもっている世界であるから、芸術と道德の差は遊びと労働や仕事との差にひとしいのである⁴⁰⁾、それ故芸術は何等真摯なものをもたないとされるのである。

デュルケームの「このような見解は19世紀末における社会的行為に対する人々の関心の内部の対立に起因するものであった。」デュルケームのこのような見方は当時勢力を持っていた「芸術至

上の社会主義」*socialisme esthétique* に対しても氣質的に反対だったのであった⁴¹⁾ ことにとくに起因するといわれる。スゥリオ E. Souriau はデュルケームのこの見方はスペンサーの芸術を遊びから生じたものとする考え方に影響されたもので学問的に大きな損失であるという⁴²⁾。事実、スゥリオによると、芸術は社会的には宗教や呪術に起源をもつもので、聖なる世界に属していたものである。それは時代の進とともに、聖なる世界から離れて、王侯貴族の保護されるものとなり、漸次民主化してきているのである⁴³⁾。デュルケームはこうした事実にもまで気がついていなかった。デュルケームの余りにも厳粛な性格と道德主義はそうした方向へ関心をむけなかったともいえるであろう。そうした事実を認めることは、彼のもっとも嫌う人民の芸術教育を主張し、美的に仕事を行うことを叫んでいた人々——デュルケームにとってはディレッタントであった——の態度を正当化することになるという規範的意識が問題を混乱させてしまったのであるというスゥリオの指摘⁴⁴⁾は正鵠を得たものである。また芸術に対するこうした低い評価、とくに道德という点からの批判はトルストイなどにもみられることであるが、映像や遊びに対する厳格な道德的立場からの非難は、芸術に対する過大評価とともに、社会学的分析に基礎をおく評価としては、一面的であるといえるであろう。同時にまた、デュルケームのこうした芸術評価は人類の普遍性をめざす教育やそうした点からのフランスの文化的伝統に対する評価とも論理的に矛盾する点を含んでいるといえるであろう。

VI

以上の問題と関連して、デュルケームの教育において一般教養 *culture générale* がどのようにみられてきたか、それと職業への専心 *spécialisation* との関係の問題について考察することに

38) *ibid.*, p. 227.

39) *ibid.*, p. 226—231.

40) *ibid.*, p. 232.

41) Etienne Souriau, 'L'Art et la Vie Sociale' C. I. S. vol. 5. 1948, p. 67.

42) *ibid.*

43) *ibid.*

44) *ibid.*, p. 68.

しよう。この問題はまた教育の目的に関する考察とも関連するものである。デュルケームは社会分化の進んだ近代社会における人間の務めは何かの職業に専念することであることを力説し、ディレッタンティズムを排撃している。すなわち、「社会分業論」の冒頭において次のようにのべている。「分業の発達とはたんに経済界だけに特有のものではない。それは社会の種々の領域において増大しているのが観察される。政治、行政、司法の世界ばかりでなく、芸術、学問の世界にも拡大していつている……。こうして分業の進展はただ一般的法則となっているばかりではなく、それはまた人間の行為に対する道徳的規則となつてきているように思われる。また一般の世論も分業を行為の断言的命令として認め、それを義務として課す傾向を強く示してきている。こうして、今日においては、かつて非常に賞讃された一般教養 *culture générale* をもち、何ごとにも専心することなくすべてを理解し、すべてに興味をもつことができる人間、が理想とされる時代はすぎ去つたように思われる」⁴⁵⁾。この引用文の意味するところは、近代社会における人間はすべて何等かの職業に専心することを義務として要請されるということである。従つて、教育の目的も正しくそれぞれの時代の社会が要求する一定の任務または機能を遂行することのできる人間の形成にあると考えられる。またそれは同時に近代社会の道徳の養成でもあるといえるであろう。社会の課する任務から遊離して、社会的に有用な任務を果たすことを軽視する好事家 (*dilettant*) はこうして排撃されるばかりか、デュルケームは「何等かの職務とは無関係な遊離的、不決定的状態 *état de détachement et d'indétermination* はかえつて反社会的なものである」⁴⁶⁾とさえ考えているのである。この見地に立つならば、従来の人文主義的伝統によって規定された条件においてのみ人間の完成を実現することはもはや教育の目的としては適切なものであることはできなくなる。分業の発達した工業化社会に

おいては、機能の分化に基づいて専門 *spécialité* をもち、それを通じて共同生活に貢献できる人間の形成こそが教育目的の核心となるべきであると考えられるのである。だから、そこにおいては、今まで余りにも重視されすぎた一般教養は低い位置におとされている。このことは分業の細分化がもたらす弊害に対する措置として技術的、職業的知識と並んで労働者に対して一般的教養を与えてはどうかという提案に対するデュルケームの次の言葉によつても更に明白である。「労働者が芸術や文学に対して関心、興味を抱くようになることはよいことである。しかし、それによつて労働者が終日機械のように扱われていることが望ましくないことは少しも変わらない。この二つの生活は余りにも対立しすぎていて両者を調和することが不可能なことを見ない人があろうか。たとえ広い視野、全体的見方、一般的教養の習慣を身につけても、人間はもはや細分化された職務の狭い限界内に辛抱強く閉塞されるままになることはできないであろう。それ故に、そうした措置は分業を不可能なものとするによつてしか、無害なものとするとはできないであろう」⁴⁷⁾ 一般教養はこのように分業の細分化のもたらす弊害に対しても効果はもちえないとされたのである。つまり、一般教養は分業を確立せしめるのに必要な訓練とは関係のないものと見られていたのである。少くともそれは排撃さるべきディレッタンティズムを助長せしめる方向にあるものとして見られていたのである。ところで、職業への準備が教育においてとくに重要な位置をしめるのは中等教育においてである。この中等教育の目的について、デュルケームは「フランス教育思想史」 *L'Evolution pédagogique en France*⁴⁸⁾ において次のようにのべている。「注意すべき点は、第一に中等教育は本来の意味での職業目的をもつたものではなかったことである。……中世のスコラ哲学の時代においても、ルネサンス以降の人文主義全盛の時代においても、人文学部 *Faculté des Arts*

45) *De la division du travail social*, p. 2—5.

46) *op. cit.*, p. 5.

47) *op. cit.*, p. 364.

48) この書は1902年に実施された中等教育の改革—従来のラテン語、人文学科に重点をおいたものから近代科学、技術教育をもとりいれようとする—に際してパリ大学でなされた講義が基本となっている。

の教師たちは生徒を特定の職業人たらしめようとは考えていなかった。18世紀になると、政治家や教育学者たちは教育の本質と実生活の要求との間により多くの調和をもたらす必要を感じてきた。……しかしながら国立高等工業学校 *Ecoles Centrales* の組織にあたって、極端といえるほど実用的関心が支配的であったにもかかわらず、それらの学校は決して特定の職業のための準備的のものではなかったのである⁴⁹⁾。このように歴史的経過を回顧しながら、デュルケームは中等教育が直接に特定の職業技能の訓練を目的とすることに否定的な見解を表明している。この考え方はさきの一般的教養に対する上述した低い評価と矛盾するものであろうか。表現の上からだけ見ると、デュルケームの考え方は変っているようにみえる。しかし、デュルケームは「中等教育は職業教育を直接の目的とはしないが職業のために役立つ適性を養成することは忘れられてはならない。何故なら、もし中等教育が職業教育との間に、何の連絡ももたないとするならば、それは社会的効用をもたない寄生的制度にすぎなくなることである⁵⁰⁾」とのべていて、人間が社会的に貢献できるのは職業生活に従事することを通じてであることを認めているからである。デュルケームの本意はただそのため中等教育が職業的志向に隷属してしまうことになるべきではないことを強調したところにある。そして、中等教育における授業において、自然に関する教育と同時に人間に関する教育がともに重視されるべきことを指摘している⁵¹⁾。人間に関する教育の中には歴史教育や現代外国語の教育も含められている。すなわち、人文主義教育も中等教育において不可欠なものとして認められてきているのであるが、それは職業人の養成とは関係のない、それから遊離した一般教養を強調したものではない。だから、それは『社会分業論』において主張されたディレッタント排撃とまったく矛盾するものであるとはいえないので

ある。中等教育に位置づけを与えられた人文学科はそれのみに重点をおく一般的教養ではなく、自然科学の知識などとともに一つの全体をなすもので、近代的社会人の養成のためにも不可欠な知識なのである。だから『社会分業論』における職業的技能重視から『フランス教育思想史』の間に教育目的が大きく変わったとか、後退があったと見ることは正しくない。むしろ前者を補完する考え方が、『道德教育論』を通じて明示的にされたのであるとみるべきであらう⁴²⁾。

つまり、分業の時代において、一つの仕事に専念すること (*spécialité* をもつこと) が義務であり、それが個人的人格の尊重に基づく新しい道德に基礎づけられなければならないのであるから、職業人の養成がそうした道德教育によって裏づけされなければならないのは当然である。中等教育において重視された、自然教育と人間教育は、道德教育において結論として強調された科学教育と歴史教育とを更に敷衍発展せしめたものであることも銘記するべきであらう。そのいずれにおいても、ディレッタンティズムや文芸重視の教育がまったく除外されていることは、デュルケームの最初教育目的についてこの考え方が根本的には変わっていないことを証明してみることができる。ところで、こうした教育目的が実現され、道德教育が滲透するためには、教育が行われる機関がなければならない。この機関である学校についてデュルケームはどのようにみたかを明らかにしなければならない。

VII

デュルケームは学校環境 *le milieu scolaire* が道德教育を行うのにわれわれが希望する最良の場所であるという⁵²⁾。なぜなら、学校に入学する前まで児童が経験する集団は家族と友だち仲間の小集団しかない⁵⁴⁾。家族は血縁関係から生ずる連帯感とそこから生ずる精神的親しみ *affinités*

49) *L'Evolution pédagogique en France*, 1938, p. 360.

50) *op. cit.*

51) *op. cit.*, Deuxième Partie, chap. XII et XII.

52) この点は8年前の拙稿「デュルケームにおける教育目的について」関西学院大学論叢第15巻(昭和43年10月) pp. 25—36における結論と同じである。ただし、本稿はこの論文を完全に修正したものである。

53) *L'Education Morale*, p. 195.

54) *ibid.*

morales が成員間の日常生活における相互依存と、緊密で不断に行われる接触によって増強されている場所であるが⁵⁵⁾、そこだけで育つと、児童は家族のあらゆる特徴、特性をその悪習にいたるまで再現してしまい、その所有物になってしまうことになり、その個人的特性を発達させることはできなくなってしまう⁵⁶⁾。また友だち仲間も児童の自由選択により形成されるが、接触の範囲は家族の外におよぶが狭いものでしかない。ところが学校は年令的にも、社会的条件においても非常に類似した存在の偶然的でしかも不可避な集合から構成されているものとして重視されるのである⁵⁷⁾。もともと親族関係や個人的な傾向に基づかない非人格的紐帯によって結合している政治社会と家族との間の距離は非常に大きく、しかもその間に多くの中間的集団が存在するが、学校はそうした中間集団中の最良のものなのである。何故なら、学校は家族よりもより広い集団であり、その点では政治集団に近いが、成員の結合関係が人格的であるという点で、また政治社会ほど広がりをもたない点では家族や友だち仲間に近い⁵⁸⁾。そして学校はそうした特性によって児童を家族への余り緊密な従属から解放することができるのである⁵⁹⁾。それ故、学校では家族における余りに感情に基づいた道徳に対して⁶⁰⁾より合理的な道徳が形成される場所となりうるのである。学校の中でも、とくにデュルケームが注目をしたのは学級集団であってこの学級こそは、共同生活の慣習、学級への愛着さらにそれを通じての学校への愛着など道徳教育がめざす特性の形成が行われる適した場所とされるのである⁶¹⁾。

ところで、このように学校のもつ役割が特に重要であり必要なのは、デュルケームによるとフラ

ンス社会なのである⁶²⁾。なぜなら、フランスには学校を除くと、家族と国家の間には中間集団が存在しないからである⁶³⁾。すなわち、デュルケームはここで、社会分業論の第二版序文や自論の結論でのべたと同じように、この中間集団の欠如、——それはフランスの王政が国の政治的・精神的統一を実現するため地方の特殊性を消失せしめてしまい、革命もその点では事態を改善しなかったというフランス特有の歴史的事情に起因する⁶⁴⁾——がフランスの危機の重要な契機になっているとみるのである。このためフランス市民には集団生活への趣向は失われてしまい。その結果フランスには結社の精神 *l'esprit d'association* が弱体化してしまった。こうしたことがフランスの個人主義をして極端な方向に向わせ、共同生活から生れる義務を耐えがたいものとし、フランス人に義務の喜びを失わせたのである⁶⁵⁾。こうした憂慮すべき事態に対処するために必要なことは現在の社会秩序、またその基礎となる原理と調和する新しい集団をつくりだすことに努めなければならないが、そのためにとりうる唯一の方法は結社の精神を復活して蘇生させることである⁶⁶⁾。この点について学校のはたす役割が顕著なのである。というのは学校は中間集団であるばかりでなく、家族以外の集団として現実的なものであり、しかも家族のように心情の吐露や感情の一体化だけを本質とするのではなく、知的活動のあらゆる形が展開されるところである⁶⁷⁾。したがって、学校によってわれわれは児童を訓練し、一度身につけたら卒業後も存続して役立ち、人間に満足をもたらしうる習慣をつけさせることができるのである。すなわち、学校はそこに種子をまきそれが発芽すれば自然に成長することが期待できる処女地⁶⁸⁾なのであった。

55) *ibid.*56) *op. cit.*, p. 122.57) *op. cit.*, 195.58) *ibid.*59) *op. cit.*, p. 122.60) *op. cit.*, p. 124.61) *op. cit.*, p. 195.62) *op. cit.*, p. 196.63) *ibid.*64) *op. cit.*, p. 197.65) *op. cit.*, p. 198.66) *op. cit.*, p. 199.67) *op. cit.*, p. 199.

ところで、フランスの国民的特性としてデュルケームは結社精神が国民の間で弱まっていることを指摘した。このため、フランス人にとって集団生活は本当の魅力をもたず、逆に集団生活の要求する義務やそのため生ずる自由の制限を重苦しいものと感じられていることを指摘する⁶⁸⁾。こうした事態は歴史的経過からやむを得なかったものでそれを後悔してもはじまらない。ただ古い中間集団が消滅して、それに代る新しいものが生じなかったことは公共道德の源泉にまで大きな影響を及ぼした⁷⁰⁾。そうした欠点の重大性に気づき、最近新しい中間集団が生れかけてきている。商工業界における組合 *syndicats*⁷¹⁾、学術団体などがそれであるが、それらの多くはまだ立法者の意志が認めた形以上のものではなく、まだ国民の習俗の中に定着したといえない⁷²⁾。それが生きた現実となるには、世論によって支持され、要求されなければならない。そこでこの悪循環をたつための唯一の方法は、児童が家族生活の中からぬけ出、学校にはいる時期を選んで、彼に集団生活への愛好心を喚起しなければならない⁷³⁾。その意味において、学校のもつ社会的重要性は特筆させなければならない。つまり、学校とくに学級をデュルケームは重視するのだが、この結合体において、集団生活、共同生活への愛好をうえつけなければならないのである⁷⁴⁾。元来共同生活は人びとの心をあたため、意志を強靱ならしめる何物かをもつものであり、自分 *moi* ではなく、我等 *nous* とよぶことができることは人間に喜びをもたらす力を与えるものであるが、そうしたことが実現できるのは学級共同体である。学級は個人をこえた人格的存在でその一体性 (*identité*) は数年後になっても認められる。その特性は学級の補充される条件、

道德的、知的同質性である。ただ学級は偶然によって形成されるため、正しい観念やよい習慣の共同によって成立することもある。悪い感情によって成立することもある。教師はそれを指導していかなければならないのであって、自分の意のまま思うようにつくらせてはならない⁷⁵⁾。つまり、教師の役割は共同の観念や感情が自由に形成される機会を多くつくり、その結果をとり出し、それを調整し、一定の形に結晶させることにある⁷⁶⁾。教師はあくまで表面でなくようにして生徒の共同の動きを醸成することに努めるべきであるとされる。

こうした共同の連帯感を児童に喚起するため、デュルケームは更に、集団的賞罰を慎重に理性的に用いることを提唱する⁷⁷⁾。この方法が適切に行われると、生徒の狭い個人主義から脱して、各人の価値は全体の価値によって変るものであり、各人の行為はわれわれの人格をこえる原因と帰結をもたらすことを真に学ばしめることになる⁷⁸⁾。重要なことは、集団生活の中において、児童がある程度まで個人は全体のため、全体は個人のためにはたらくことを実感せしめることなのである。そのための手段として第一に集団的賞罰を利用することが必要となる。もう一つの重要な方法は児童の知性をはたらかせて、共同生活の現実性を教えることで、そのため科学的知識を教えることである。このようにデュルケームは、とくに学級集団を教育の実践の場とすることによって、道德教育を推進しようとしたのである。ただデュルケームにおいて、学級のこうした教育面についての十分な展開はなされてはいなかったと考えられるが⁷⁹⁾、ルーローもいうように⁸⁰⁾デュルケームはこの点について他に例を見ないすぐれた直感を示していたといえるであろう。ただ学級、学校のこう

68) *ibid.*69) *op. cit.*, p. 201.70) *op. cit.*, p. 202.71) *Syndicats* 労働組合だけでなく、企業者間の組織をも意味することに注意しなければならない。72) *op. cit.*, p. 202.73) *ibid.*74) *op. cit.*, p. 203.75) *op. cit.*, p. 205.76) *ibid.*77) *op. cit.*, p. 207.78) *op. cit.*, p. 207—208.

79) デュルケームの先任者ピュイソン F. Buisson はこの点について、この学問はまだ幼児期にあるとのべている。

'Pédagogique' *Dictionnaire de Pédagogie*.80) René Lourau, 'La société institutrice,' *Les Temps Modernes*, 24, n. 273 Mars 1969, p. 1648.

した共同形成の側面の指摘は十分納得させるものはあるが、それらと全体社会の要求の間に矛盾がおこることは果していないといえるであろうか。この点については問題は残されている。ここでは、ルーローが全体社会の要請と学校の個別的要求との間に対立の生じうることから、教師の役割が困難に陥ることがあることを指摘している点をあげておくことだけに留めよう。この問題に対する解決策はルーローによっても示されていないが、それが教育社会学の大きな問題であるというべきであろう。デュルケーム自身もそこまでは分析を進めていなかった。しかし、それにもかかわらず、学校の役割に対するデュルケームの以上の考察は当時のフランスの教育理論に対しては大きな意義をもっていたといえるであろう。

VIII

デュルケームの教育に関する考察は以上みたように非常に多方面にわたっている。しかし、その中心は道德教育と社会学的方法を適用して展開された教育の発展に関する研究である。道德教育は彼の道德社会学を基礎としたもので、デュルケーム社会学の中心問題と深いつながりをもっている。この道德教育に関する考察を一部の人はアノミー克服の試みとみている。たとえばルーローは「デュルケームによると教育は社会衛生であり、それは自殺犯罪、無政府、階級闘争やその他アノミーの諸形態を防止する機能をもつ」⁸¹⁾とみている。またマークス Stephen R. Marks はデュルケームの道德教育論をアノミー克服の試みとみ、とくにデュルケームが学級における直接の人格的関係の樹立を重視したことをその例証としてあげている⁸²⁾。しかし、そうした解釈の妥当性はアノミーをどのように理解するかによってきまることであるが、マークスの見方は拡大的に解されすぎているように思われる。デュルケームは教育だけでは現代の弊害を除去できないから、そ

のほかに立法措置の必要もあると明言している⁸⁴⁾。ただ、立法措置が真に効果をもつためには、世論の支持がなければならないのであり、その世論形成のために学校がなす貢献は重大である⁸⁵⁾ことが指摘されているのである。このことは看過されてはならない点である⁸⁶⁾。

デュルケームの業績からみて彼が教育社会学者の先駆者であったと見ることは当然であろう。オタウェイはそのことを指摘しながら、彼の教育社会学の中には、その方法論にみられる実践的原理に基いてみると、次の四つの研究領域が含まれているという⁸⁷⁾。

第一は、現在の教育の社会的事実および社会学的機能の決定、これは現在変化している教育に注目して、とくにその機能の変化を考慮して教育の機会が増大しているが、否か、またそれはどの程度であるか、とか、職業上の地位の変化が従業者のうけた教育とどのように関係しているなどの問題を研究する面である。

第二は教育と社会・文化の変動との関係である。デュルケームはこの研究をフランスの教育思想史の発展において扱っているが、この研究はさらにその後アメリカの文化人類学の領域において進められている。

第三は教育の比較社会学の面である。教育は社会構造や社会の文化的制度に依存するものであるから、この面は大きな課題である。

第四は、社会集団としての研究である。デュルケームはこの点について学校、学級集団の問題をとりあげたが、まだ十分に発展されていない。この領域は心理学や人類学などの共同研究によって一層発達さるべきものである。

以上のオタウェイの指摘はデュルケームの教育学が含んでいる発展の可能性が大きいことを指摘したものであるが、その点にデュルケームの教育に関する考え方のもつ今日的意義が見られるといてよいであろう。そして、最近のフランスに

81) R. Lourau, *op. cit.*, p. 1657.

82) R. Lourau, *op. cit.*, p. 1648.

83) Stephen R. Marks, 'Durkheim's Theory of Anomie,' *A. J. S.* vol. 80, n. 2 (1974 Sept.) pp.329—363.

84) *L'Education Morale* p. 200.

85) *ibid.*

86) なおアノミーについては別稿において論ぜられるであろう。

87) A. K. C. Ottaway, 'The Educational Sociology of E. Durkheim,' *B. J. S.* vol. 6 (1955) p. 223—225.

おける教育社会学の研究は著しく盛んになっているが、その大部分がデュルケームに言及することから出発していることも、デュルケームのもつ意義を実証しているものといつてよいであろう。一時デュルケームの教育理論は余りにも第三共和制と密着すぎていたように考えられていたが、しかし、デュルケームはそこだけに止まっていなかったことは、今日の教育社会学研究が、デュルケームにもう一度立ち戻つて、そこに構想の出発点をもとめるものが多いことによつても立派に証明されているといえるのである。

略 語

- A. J. S.—American Journal of Sociology
- B. J. S.—British Journal of sociology
- C. I. S.—Cahiers Internationaux ou sociologie

参 考 文 献

- E. Durkheim, *De la division du Travail social*, 1964.
- “ *L'Evolution Pédagogique en France*, 1970.
- “ *Philosophie et Sociologie*, 1967.
- “ *L'Education Morale*, 1964.
- “ ‘L'Individualisme et les intellectuels’ *Revue Bleue.*, 4^e série, t. X. 1898, pp. 7—13.
- S. Lukes, *Emile Durkheim, His Life and Work*, 1974.
- J. Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, 1932.
- René Lourau, ‘La Société institutrice’, *Les Temps Modernes*, 24, n. 273 (1969, Mars), p. 1648—64.
- Stephen R. Marks, ‘Durkheim's Theory of Anomie,’ *American Journal of Sociology* vol. 8, n. 2 (1974, Sept.), pp. 329—363.
- A. K. C. Octaway, ‘The Educational Sociology of E. Durkheim,’ *British Journal of sociology* vol. 6 (1955) pp. 213—27.