

# フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相 VII

－デュルケーム中期道德教育論 V：『道德教育論』その3－

太 田 健 児\*

The different visages of the secular morality in education in the French Third Republic VII  
－ E.Durkheim's moral education of his middle period V : Moral education (3) －

Kenji Ota

In *Moral Education II*, Durkheim tried to put a theory of moral education (*in Moral Education I*) to practical use, to apply "Collective representation" and "Social Realism" in his sociological works at this time, to pedagogy. He result from them, he constructed a theory on "altruism" in the child, established the authority of the secular teacher, developed the school teaching, and reconstructed the role of school as "association" in the thierd Republic in French.

Even so, "Collective representation" and "Social Realism" contributed many ideas to the field of Pedagogy, Moral Laique, and Moral science. *Moral Education II* is further a works of theory, not only practical manual.

#### Key Words

collective representation    Social Realism    altruism    association    school teaching

## 問題の所在

フランス第三共和制期のライシテの下でライックな道德教育論にはおよそ二つの系譜がある。一つは一般教養的な教育論や教訓的な言説によって構成された修養論的・人格陶冶論的な道德論であり、最後はカントの道德論を論拠としたいわば折衷的な道德論である。もう一つはデュルケームに代表される実証主義的なメタ倫理学の立場で且つ社会学との融合領域創出を目指すモラルサイエンスの系譜である。その際デュルケームにとっての理論的課題はおよそ三つあり、一) ライシテの歴史的根拠と宗教思想史におけるライシテの系譜学確立、二) 宗教と道德との分離＝神性概念の否定による「自前」の道德確立、三) ライックな道德の定式化・体系化であった。一) に関しては、宗教と科学との二者択一的な解決法ではなく、むしろ宗教は「形而下学」を科学分野にすすんで譲渡し、精神世界的事柄(＝形而上学)に専心する「スピリチュアリズム」として生き残る道を自ら選び、またそれが歴史的必然だった事が証明され、宗教と科学との棲み分け原理が提示された。二) に関しては、「神」という超越性に依拠しないで、世俗の人間における世俗の原理でもって道德の基礎づけがなされた。道德の源泉は、「神」の

---

2012年4月5日受理  
\* 尚綱学院大学 教授

超越性に求められるわけでもなく、人間各自に求められるわけでもなく、それらの中間世界として「社会」に求められた。このような「社会」概念成立の二つの前提は、義務という「形相」の確認と人間にとっての「社会的性向」の存在証明とであった。義務という「形相」は「宗教と道徳との分離＝神性概念の否定」による相対主義への歯止めの意味があった。「社会的性向」は、宗教的世界観では人間に超越（＝外在）する形で神（＝道徳）の存在が説かれ、他方で哲学・倫理学説のある系譜では性善説的に道徳の人間内での存在が説かれる二系列のいずれにも与しない第三型提示による独自のモラルサイエンス樹立の意味があった。これらの前提を得た「社会」概念こそ中期以降のデュルケーム道徳教育論あるいは社会学における鍵概念である「社会実在論」や「集合表象論」の土台であり、前期から中期にかけての理論体系がここに構築されたのであった。そのような中、デュルケームはパリ第一大学で1902年～1903年に「道徳教育論」を講義するが、これがこの時点でのライクな道徳教育論の理論的完成・集大成とみなせよう。そこではモラルサイエンスに基づき、先の三つの課題に呼応するように理論構成が図られる。一）に関しては前出のようにスピリチュアリティと科学との棲み分け原理と歴史的必然性とが説かれる。二）に関しては神に代わる道徳の源泉としてモラル・リアリティが提示される。三）に関しては当にモラルサイエンスの極致として、科学的・理性主義的道徳教育論が展開され、道徳の三要素「規律の精神」「社会集団への愛着」「意志の自律」という解答が提示され、教権主義派や右翼に対する武器とされたのであった。第一要素の「規律の精神」は、ライクな道徳教育理論にとって最大の懸案だった「道徳の内面化」が可能である事の証明でもある。「社会集団への愛着」は社会実在論、集合表象論を論拠とし、「社会的性向」をより良く育成していき、共和主義政権に基づく社会への帰属と同時に構成者の育成を意味する。「意志の自律」は近代思想の粹であると明言され、道徳教育論にとって必須のものとする。

以上が、中期道徳教育論へのプロセスも含む理論構造であるが<sup>1)</sup>、本研究は1922年に刊行された講義即ち『道徳教育論 第1部』（以後『第1部』と略記する場合あり）の分析をすでに完了したが、教育実践篇でありながら先行研究が皆無である『道徳教育論 第2部』（以後『第2部』と略記する場合あり）の分析に今回は着手する。

## 1) 社会学的道徳論から道徳教育論へ

### －中期主要作品における社会実在論と集合表象論との定式－

中期道徳教育論において注意すべきは『道徳教育論』以外のデュルケームの中期の著作・論文類が教育学固有のものではない点である。『社会分業論』（1893年）<sup>2)</sup>『社会学的方法の規準』（1895年）<sup>3)</sup>『自殺論』（1897年）<sup>4)</sup>「個人表象と集合表象」（1898年）<sup>5)</sup>等、むしろ社会学分野での大作揃いである。それゆえここではそれらの作品で展開された集合表象論と社会実在論との定式を再度確認し、その後で『道徳教育論 第2部』にどのように応用されているかをみていかざるをえない。

まず『社会分業論』である。この著では、個人に外在する集合意識の衰退化・変容・再形成の過程が社会分業あるいは宗教史、歴史が例証とされ論じられている。デュルケームは、特に功利主義者の社会概念を批判する形で自説を展開する。社会の発生に関して、初めに孤立し独立した諸個人があって、これらの諸個人が次に協同するために社会関係が形成されるという順序を誤謬とする。全くゼロの状態から諸個人が結合することは「無からの創造」に等しく、自律的個性から個人的なもの以外には何ものも出現せず、最初にすでに集合的状態である協同そ

のものが存在している。「集合生活は、個人生活から生まれるのではなく、逆に、個人生活こそは集合生活から生まれる」<sup>6)</sup> という。

しかし『社会分業論』の特徴は、集合表象の衰退のしくみも述べられている点である。文明の広域化が例とされ、文明がより多数の人々や事物に適用される時に普遍的観念が必然的に出現し支配的になるとされ、例として、法律、道德、宗教分野で、ローマ人という概念に代わり「人間」という概念が出現した事が挙げられている。但しこれは同時に新しい大きな単位の集合表象の形成過程である点も見逃せない。共通意識の一般化に伴う個人的多様性の自由、部族の掟から抽象的規則への変化とその拘束力の減退、環節的類型の消滅に伴う伝統的権威の失墜、社会の拡大・集中に伴う社会の個人への拘束の減少など、いずれも小さい単位での集合意識は、分業が発達するにつれて次第に弱くなり曖昧となっていく必然性が証明されている<sup>7)</sup>。

なおこれらの分業に基づく集合表象の衰退と形成のしくみを、論理学の「具体性の捨棄による抽象化」の公式で考えられている点は再確認されるべきであろう。

『社会学的方法の規準』（以後、『規準』と略記）ではどうか。社会实在論に関しては、この著作が最もそれを厳密に定式化し、当時の論壇に最も知らしめたものである。当時デュルケームは教育学者とはみなされておらず、この書を以て社会学者とみなされていた。これは当時の教育学術雑誌 *Revue pedagogique* を通覧すれば明らかである<sup>8)</sup>。デュルケーム自身もこれ以降何度も振り返り再帰し準拠する書でもある。ここでの社会实在論の定義を再確認すると「社会的諸事実をもの (choses) のように考察することである」<sup>9)</sup>、「社会諸現象は、それらを表象する意識の主体から切り離して、それ自体において考察されなければならない」<sup>10)</sup> というものである。つまり、この『規準』でいわれる「もの」(choses) は、個人単位の特性から類推されてはならず、自然科学の観察対象と同様に、その外在する姿どおりありのままに観察されるべきことが説かれている。

『自殺論』ではどうか。『自殺論』では集合表象が、集合的傾向 (tendances collectives)、あるいは集合的状態 (états collectifs) という表現で多出する。この『自殺論』では『規準』での社会实在論の定義が再確認されている。「この力の实在性を承認し、我々に作用を及ぼしている物理・化学的力と同じように、外部から我々に行動を促している力の全体としてこれを理解することである」<sup>11)</sup> という。

このように、社会的状態が個人的状態と異なり、さらに社会的状態が個人に外在する事が『自殺論』でも展開されていた事が分かる。しかし『自殺論』では個人に対する社会の外在性に関して、まさにその「外部性」とは何かという問いの構造がある点、さらに外在性が外在するだけでなく、個人に対して作用力・影響力がある点に言及している点に特徴があるといえる<sup>12)</sup>。

「個人表象と集合表象」ではどうか。この論文では生理学的心理学 (psycho-physiologie) の批判がなされる。感覚・イメージ・観念などが全て脳細胞・神経組織という物質に還元してしまう発想はマテリアリズム (=物質還元主義) として却下され、逆にスピリチュアリズム (spiritualisme) の優位が主張される。ここで「全体は部分の総和より大きい」という「特種的綜合観」が応用されている事は明らかで、心的現象が一個の細胞に依存するというマテリアリズムの発想では「全体は部分の総和と同じ」にしかならない。これに反対してデュルケームは、物質には還元され得ない記憶活動として「心的現存在」(la vie mentale) を対置させる。知的活動は、物質的な基体から離れて、相対的に独立的な存在なのである<sup>13)</sup>。表象が何かアトムのような要素で形成されてはいない事、人間の「心的現存在」はその時の事情に応じて部

品の断片を借りてできた寄木細工ではない事、個々の細胞は観念を発生させる力がなく、観念は各細胞をはみ出してしまっている事が述べられる<sup>14)</sup>。それゆえデュルケームは、脳細胞という物質に還元され得ない部分として「精神性」(spiritualité)の存在を主張する<sup>15)</sup>。これは先の「心的現存在」と同義であるが、ここからこの論文が収録された一冊本『哲学と社会学』の編集者 C. ブーグレ (Célestin Bouglé 1870-1940) が自ら序文でデュルケームを「唯心論的傾向を新しい様式で樹立し、妥当化する努力」<sup>16)</sup>をした点で評価した理由が初めて分かる。

では、デュルケームは表象をどう定義づけるのか。表象の「外在性」、つまり表象は表象として存続することをデュルケームは主張する。表象が一度存在してしまえば、いつまでも神経中枢に従属しないで存続するという理由で、表象は実在とされ、その基体から独立しているものとされる。但し、その表象の外在性は、脳神経の働きや脳細胞と断絶した外在性ではなく、それらとつながりをもった相対的で部分的な自律性を有する外在性なので、基体の特徴も同時に残存する<sup>17)</sup>。このように今日でいえば脳科学あるいは認知心理学、神経心理学等の分野での問題を扱いながら、集合表象の定式化が行われている。

以上が『社会分業論』、『社会学的方法の基準』、『自殺論』、「個人表象と集合表象」における社会实在論と集合表象論との展開である。いずれにも共通する事は「特種的综合観」があらゆる事象に敷衍され、その論証でもって社会实在論と集合表象論とが次第に補強されてきている点である。しかも全体は全体固有の性質がある、複合体は複合体特有の性質があり、個の単位の性質からの延長・拡大ではない別種の性質である点が説かれている。しかし全体や複合体と個とはそれぞれが絶縁しているわけでもなく、それぞれの特性をお互いに「帯びている」状態が細かく記述されている事が確認される。

さてではこのような中期デュルケームの社会学的道德論の特徴はライックな道德教育理論である『道德教育論 第 2 部』にどのように応用されていくのだろうか。

## 2) 『道德教育論 第 2 部』(教育実践篇)の問題

『道德教育論 第 2 部』は教育実践編であり、『第 1 部』の道德の三要素それぞれにを対応させる形で構成されている。

『第 2 部』は道德の三要素の一番目「規律の精神」に対応して、規律自体の存在意義、規律違反の場合のサンクション、教師論などに言及されている。しかしここでの最大の特徴は、神、神の掟と裁き、牧師とにモラル・リアリティ、権威・規則・サンクション、それらを司る教師とが対応させられ、儀礼論の観点から再構成されている点である<sup>18)</sup>。

道德の三要素の二番目「社会集団への愛着」に対応するのは、社会实在論と集合表象論とに裏打ちされた生徒の学級での集団生活の様子そのものである。そこでは人間存在そのものが集合的性質を有している事が示され、最終的に子どもの「愛他主義」による「連帯主義」への目覚め、中間集団としての学校論が展開されるが、共和主義的的市民育成の観点が色濃く出ている<sup>19)</sup>。

道德の三要素の三番目「意志の自律」に対応する部分はなく、代わって道德教育の一環あるいは補完的役割としての科学教育と歴史教育とでもって代置されている<sup>20)</sup>。

## 2)-(1) 儀礼論からみた規律・規則・サンクション

「規律」における「規則」そのものが実は「モラル・リアリティ」である。

次にこの「規則」は、「個人に外在する存在」、「道徳力」、「道徳的権威」、「道徳法則の権威」、「神聖さの不可侵性」といった用語に置き換えられる<sup>21)</sup>。

さらに規律違反に対する罰論では儀礼論そのものが展開される。

例えば、罰の本質は規則違反を防ぐ単なる手段＝違反の再犯防止（＝予防＝懲罰の威嚇＝罰に対する恐れ）ではなく、そのような罰は、子どもを望ましい方向には導けず、いかなる道徳的教化力もないと却下される。いわばカントの適法性 (Legalität) のようなものである。次に罰は贖罪でもないと言われる。贖罪のため苦痛を背負わせることはそれ自体が悪であるとしてこれも却下される。実は罰の本質とは、まず「道徳的権威」の守護にあり、権威の失墜を防ぎ正すことである。なぜなら「道徳的悪」とは道徳法則（＝法）の「権威に対する信仰の動揺」にあると定義されるのである。そしてこの「信仰の動揺」を阻止するために罰が存在すると結論される。罰とは、道徳的権威自体から下されたものであって、規則そのものによる違反行為に対する異議申し立てに他ならない<sup>22)</sup>。

それゆえ罰を執行する教師も、その叱り方の模範は、違反行為を厳然として非難し、精力的に叱る事とされる。教師は道徳的権威の代理執行として厳然と非難し精力的に叱責する。非難そのもの、叱責そのものに意味があるのではなく、規則すなわち道徳的権威そのものから下される罰という根本構造が示されている。ゆえにデュルケームは体罰を完全に否定しており、また教師は怒りに駆られて罰してはならないとされ、「罰の中に罰以外の何物も見えてとらない」のが正しい罰の与え方とされる<sup>23)</sup>。

そのため「学校規律の本質は権威」とされるに至る。子どもが従うべきは、外在する「個人を超えた抽象的規則」「非個人的（匿名的）規律」であって、「規律の精神」の具体的内容が「規則的生活」「規則的習慣」「自己を律すること」「欲求の抑制」「自我の支配」「節度の愛好」「自制の習慣」「常軌の限界の感覚」などの用語で示されている<sup>24)</sup>。

当然、子どもの到達目標つまり道徳教育の完成地点は、「規則を侵すべからざるものと表象すること」、「道徳規則の明確な表象」、「自然の力と同じくらい峻厳なものとして義務を表象する習慣を身につけること」<sup>25)</sup>となるわけである。

## 2)-(2) 儀礼論から再構成された子ども論および教師論

子どもの特性とそれを踏まえた教育や教師の権威とも言及がなされる。子どもの特性には二つあるが、子どものコンサーヴァティブな習性と被暗示性とである<sup>26)</sup>。つまり子どもの習慣性と影響の受け易さである。デュルケームはここから教育にとっての権威の必要性へと理論展開していく。催眠術の暗示がどんなに強力なものであるかを力説した後に、デュルケームはそれを可能にするのが催眠術者の権威であるとして、同様に教育も本質的に権威に基づかなければならないと言う。「権威」は「モラル・リアリティ」つまり神の概念に代替するもののみが有するものとされている<sup>27)</sup>。そして権威の問題は義務の問題へと展開する。

「子どもは教師もしくは親によって初めて義務を知りうるのである。子どもは何が義務であるかを教師や親が彼に示す様式によってしか、すなわち教師や親の言語及び行動によってしか知ることができない」<sup>29)</sup>。

続けてデュルケームは「子どもにとって教師や親は、義務を肉体化し人格化したものでなければならない」とし「道徳的権威が教育者の第一の資格」とする。その理由は「義務の義務たるゆえんは教師に存する権威による」ものとされる。「この権威は全く一種の道徳的優位に基づいている」<sup>30)</sup>もので、デュルケームは教師の重要な条件を続けて説く。

一つは教師が強い意志力をもっていなければならないこと。なぜなら権威は信頼を包含しており、子どもは躊躇、逡巡し、自己の決心を翻えしたりする者を信頼しえないからである。しかしこの第一条件は本質的な条件ではなく、二つ目の条件つまり「権威」を教師が真に自己のうちに感じる事が最も重要な条件とされる。「この権威は教師が実際に所有しない限り表示することのできない一種の力である」と言う。ではこの力はどこから生じるかという、「権威は外部からではなく自己自身から発する」とデュルケームは説く。その権威は一種の内的信念からのみ生じると言う。そして教師が信じなければならないのは、もちろん自分自身でもなく、自分の知性もしくは心の優越性でもなく、自分の職務、自分の職務の重大さであるとデュルケームは断言する<sup>31)</sup>。

ここでデュルケームは牧師と教師とを対応させるのである。

「牧師の話に重みをもたせる権威は、牧師が自己の使命について抱いている気高い観念である。なぜなら牧師は自分が信じ、自分が多くの世俗人よりも身近かにいると感じている神の名において語っているからである」<sup>32)</sup>。

では非聖職者即ちライクな教師にとっての神とは何か？それが「社会」なのである。教師を超越する一大道徳的人格、すなわち社会なのであり、教師は社会の一器官なのである。牧師が神の註釈者であるごとく、教師は彼の時代、彼の国の偉大な道徳的観念の註釈者である。すなわち、彼がこの観念に結びつけられるや否や、彼がそれを真に偉大なものと感じるや否や、それが存するところの、また彼が意識するところの権威は、彼の人格に、またこの人格から発する全てのものに当然表われる。自己の職分に対しての尊敬の念こそ、教師の意識から子どもの意識へと言葉、挙動を介して伝達される<sup>33)</sup>。

このようにデュルケームは牧師と神との関係・神の絶対性・超越性と比較して、ライクな社会の最高存在は「社会」、そしてその社会道徳への尊敬の念、その社会における職務への尊重の念とを対応させるのである。

以上のように、ライクな道徳教育論でありながらも、学校教育現場の諸々が儀礼論から首尾一貫して再構成されている事がみてとれるのである。

## 2)-(3) 子どもの愛他主義

さて社会生活集団への愛着の念を実際の教育現場でどう展開するのか。しかしここでデュルケームは全く逆の作業をしているのである。つまり集合表象論を新たに定式化して、学級での生徒同士のコミュニケーションの観察からその裏づけを取っていくのである。

さてこの集合表象論は、中期デュルケームの道徳論ではややもすると曖昧な実体概念のように扱われていたが、この『道徳教育論』において一気に精緻な認識論の議論として展開されるに至る。

つまり、人間と外界（他者も含む）との関係に集合表象を一枚かませてるのである。人間側の一番内奥に「生そのもの（生命）」（＝第一層目）があり、その外側に「自分」（肉体・健康・

財産・社会的地位・評判など）が取り囲んでいる（＝第二層目）とデュルケームは言う。さらにその外界には個別の他者や社会集団が存在するが、外界と自分との間に介在するのが「表象」（＝第三層目）なのである。つまり私たちにとっての直接の外界は存在せず、外界自体ではなく間接的存在としての外界の「表象」が存在する。「事実について抱く表象を介してのみ事物に結びつくことができる」とデュルケームは言う<sup>34)</sup>。

また自我が要素分解されてしまい、先の第一層、第二層の構成要素は様々存在し（物質だけとは限らない）、本来外界に出自をもつ諸要素からそもそも自我が成り立っていることから、元々私たちの構造が愛他主義的だと言うのである<sup>35)</sup>。この理論の是非は別として、デュルケームがここで主張したかったことは、ヘーゲルのような意味での「抽象」として利己主義も愛他主義も存在せず、現実態は利己主義と愛他主義との混合態であり、いわば自我の構造自体が他者を含んでいるという点である。人間はある意味でコミュニケーションの生態をア・プリオリに有しているというわけである。

このように子どもの利己主義・愛他主義の問題が完全な認識論として展開されるに至ったのである。では次に集合表象あるいは愛他主義の生きた事例をデュルケームがどう記述しているかをみていく。この箇所はいわば個と個とが解け合う場面の現象学的記述とでもいいうるもので、新しいコミュニケーション論としても注目されるべきものである。

「実際、各々の意識が一つの共通意識の中で融け合い、通い合うことを大きく妨げているのは、個性的な人格である。人格の個性が著しく、その輪郭が固定していればいるほど、自己以外のものとの融合はいよいよ困難になる。「われわれ」という言葉に喜びを感じずには、他方、「私」という言葉にあまり喜びを感じてはならないのである」<sup>36)</sup>。（傍線・太字：太田）

「個々の意識が強まるにしたがって、各個の自立性を損ねずに、全体を構成する多様な諸部分を相互に結びつけるためには、非常に巧妙な組織をもった複雑な連帯性がどうしても必要になってくる」<sup>37)</sup>。（傍線・太字：太田）

上記から、集合表象の定式化が早速行われているのが分かる。つまり「輪郭」というのは定式の中の「境界線」に該当し、「自己以外のものとの融合」はそもそも自己の構成そのものに他のものが混入しているから元来「愛他的」である事が「観察」されているのである。

さらにデュルケームは自己と他者、個人と社会という二項対立的な難題が、子どもに関しては存在しないと切り切っている。

「それゆえ共同生活は、わざわざ子どもの個性を犠牲に供することを強要したりはしない。共同生活は子どもに対して与える事が多く、求める事が少ない。それだけに、共同生活は子どもにとっていっそう魅力的である」<sup>38)</sup>。

「もはや子どもは、自分ひとりの力で立っているのではない。これからは、それに加えて学校環境によってもたらされる新たな力が彼を支えてくれる。子どもは集合生活に参加するのであって、子どもの全存在の全体的高揚がここからもたらされる」<sup>39)</sup>。

以上のように生き生きとして楽しげな生徒たちの様子が観察され記述されているが、集合表象の形成や愛他主義が生きた事例でもって証明されているといえよう。

さらの次のような集合表象に関連する記述もある。

「感覚というものは、外在の事物によってわれわれの内部に直接に惹起される。すなわち感

覚とは、外在の事物がわれわれの意識内にまで延長したものである。したがってそれは、必然的にこの事物をそのまま再生することになり、ゆえにあくまでも事物の一つの相に他ならない<sup>40)</sup>。

(傍線・太字:太田)

「あらゆる原子の内部には他のものの作用が及んでいる。世界の影響は、全てそのまま世界の各構成要素の内部に及んでおり、かくして、一切の無限に微小なものの内部には、無限に大なるものが存在する」<sup>41)</sup>。

(傍線・太字:太田)

ここでは『宗教生活の原初形態』(1912年)の結論部で展開されたライプニッツのモノダ論の論旨<sup>42)</sup>が使用されている事に気づく。「一即多、多即一」という「特種的综合観」の定式の一つであり、社会实在論、集合表象論の定式でもあり、個と普遍との関係性を言い得て妙な言い回しである。このような論拠で愛他主義や集団生活が理論化されるわけだが、デュルケームがフランス国民の集団の精神の欠如を懸念しその克服を共和主義の学校に期待している点も見落としてはならない<sup>43)</sup>。

それゆえ子どもの中に「連帯感情」を喚起させる国家と個人との間にある中間集団(アソシエーション)としての学校の機能に焦点が当てられる<sup>44)</sup>。

デュルケームはフランス国民は「協同の精神」(L'esprit d'association)に乏しく、フランス人には交際嫌いの個人主義の傾向が著しいという。この後デュルケームは中間集団の欠落がその原因であり、中間集団再建の砦が実はライクな学校だと結論づける<sup>45)</sup>。

デュルケームは協同の精神の欠如の歴史的な要因を、あらゆる形態の地方的な自主独立主義を弾圧し、自由都市や教区の自立性を低下させ、中間集団を解体した点に求める<sup>46)</sup>。

それゆえ共和主義の学校においてのみ、連帯を集団生活を身につけさせ、学校(=非個人的な集合生活)において蘇らせることが可能だとされ、その重要性が説かれる<sup>47)</sup>。

このように『第2部』からは集合的記憶論とともに連帯主義復興の意図が合体された言説も読み取れるのである。

## 2)-(4) 教科教育論

### ①「ものからの議論」による科学教育論

道徳の三要素の第三番目「意志の自律」に対応するものがない代わりにデュルケームは科学教育を重視する。その根拠は、一般教科は理論や知性の領域であり、道徳教育は行為や実践の領域であるが、人間の行為は、その対象である事物を表象する仕方と深い関連をもっており、私たちが知的存在である限り、道徳性の基礎は知性の中にあるという考えに基く。また社会的实在の認識についても科学教育が貢献し、諸々の自然科学の教育は、それ自体でもってこのような概念形成に重要な役割を果たすものと断言されている<sup>48)</sup>。

さてそこでデュルケームは「言葉からの議論」から「ものからの議論」<sup>49)</sup>への転換を科学教育に託している事が読み取れる。「言葉からの議論」は複雑なものを単純化一義化して表象し直された概念(=言葉)を対象とした議論である。他方、「もの(=事物)からの議論」は、事物が現実にもっている複雑性それ自体についての感覚を子どもに植えつけることができ、この感覚はやがては子どもの血肉と化し、精神の枠組となる。そのための知的教育として基礎的な科学教育が必要とされる<sup>50)</sup>。そして自然科学の教育が事物の複雑性の感覚を植えつけるのは、自然の世界に関してだけかもしれないが、この感覚がさらに社会の領域にまで拡大しうるため

不可欠な予備教育であり、道德教育における科学の役割だとされる<sup>51)</sup>。さらに道德的な事物に関する科学は、これを理解すること自体が人間行為の指針になるが、道德性の形成においては、自然科学もまた重要な役割を果たしうるのである<sup>52)</sup>。道德的行為をも含めて一切の行為を導く観念を得ようとするなら、これを可能にするものは科学であり、科学教育は優れた道德的効果をもつのである<sup>53)</sup>。加えて科学教育には経験も重要である点も強調される。試行錯誤、実験的精神の提起である。因みに科学教育の中でも生物教育の重要性に言及されている。

## ②歴史教育

科学教育以外にライクな学校で教えられるべき教科は、歴史教育である。芸術教育（芸術や文学など芸術的陶冶）には二次的地位しか与えられない。その理由は、芸術（美術と文学）のアイデアリスティックな性質に求められる<sup>54)</sup>。つまり「言葉（＝概念）からの議論」であって、「ものからの議論」ではないのである。

他方、道德の世界は現実の世界そのものであって、道德が私たちに要求するのは、私たちが属している集団やその集団を構成する諸々の人間、そしてこの人間が住んでいる祖国など、全ての具体的、現実的なものを愛することである。高次の道德教育では、それらのありのままの姿を直視せねばならない。また道德とは、行為の領域のものであり、行為とは、現実の中に与えられた対象に結びつくことなしには成立しない<sup>55)</sup>。この点で歴史教育が重要なのである。歴史は正しく認識させなければならぬ社会的実在だからである。それは様々な法則を兼ね備えた自然界と同様、社会も固有の性格や独自の組織が存在する。それゆえ、子どもに社会独自の性格を認識させ、その心に社会を直接印象づける事が必須であり、自然科学の教育と全く同じなのである。子どもが社会に愛着しうるためには、強力な生きたリアリティを社会の内に感じとらねばならない。ところで、かような事実を深く印象づけるには、まず歴史教育において他に優るものはないとされる<sup>56)</sup>。

また歴史教育は子どもを集合精神に接触せしめる。国民の歴史とは、長い時間を経て発展してきた国民精神に他ならず、生徒たちに祖国の歴史を体験させる事は、彼らに集合意識を親しく理解させることに他ならないのである<sup>57)</sup>。

このように集合的記憶論の着想も織り混ざったデュルケームの歴史教育論であるが、最後にデュルケームは次の言葉で歴史教育の核心を述べる。

「歴史を学ぶことはまた事物を学ぶことに他ならない」<sup>58)</sup>。

以上が教科教育論としての科学教育と歴史教育とであるが、いずれも道德教育の一環として位置づけられており、社会実在論、集合表象が展開されている事がみて取れる。

## 結 論

本稿はこれまで『道德教育論 第1部』の陰に隠れて日の目を見なかった教育実践篇『第2部』に焦点を当て分析してきた。中期におけるライクな道德教育論の集大成『道德教育論』の『第2部』は、実は実証主義的なメタ倫理学の立場で且つ社会学との融合領域創出を目指すモラルサイエンスの系譜の申し子的な内容であった事は一目瞭然である。なぜなら中期の社会学分野の大作群に共通する特種の綜合観に基づく社会実在論、集合表象論がそのまま演繹されていた

からである。それどころか集合表象論がさらに精緻化・体系化がなされ、これらが同時に学校教育現場の観察に基づくありのままの記述によるデータでエビデンスを獲得し、その観点から学校教育現場が再構成され、実践理論が構築されている。また、ライクな立場上モラル・リアリティと道德の三要素とでもって宗教的世界観と対峙したわけであるが、懸案であった道德の内面化は学校教育現場の教育事象を儀礼論から再構成する事によって、教権主義派からの反撃に備えるという巧妙さも持ち合わせている。つまり『第 2 部』は『第 1 部』の理論篇の単なる実践篇などではなく、むしろ『第 1 部』成立のためのさらなる理論的補強に当てられており、実は学校教育現場のデータを伴ったもう一つのしかも中期最強の「教育理論篇」であったと結論づけられる。

## 註

- 1) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅱ」『尚綱学院大学紀要第 56 集』2008 年～「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅵ」『尚綱学院大学紀要第 59 集』2010 年にかけて詳述。
- 2) E.Durkheim, *De la division du travail social*, PUF, 1893 (Ed.1994), 416p.  
邦訳は、寿里訳、田原訳、井伊訳をそれぞれを参照し、さらに一部改訳し引用。
- 3) E.Durkheim, *Les règles de la méthode sociologie*, PUF, 1895 (1993), 149p.  
デュルケーム宮島喬 (訳) 『社会学的方法の規準』岩波書店, 1990 年 (第 11 版), 全 310 頁。
- 4) E.Durkheim, *La suicide*, PUF, 1897 (1997), 461p.  
デュルケーム (著) 宮島喬 (訳) 『自殺論』中央公論社, 1997 年 (第 10 版), 53-379 頁。
- 5) E.Durkheim, “*Représentations, individuelles, et, représentations, collectives*”, dans *Sociologie et philosophie*, PUF, 1924 (1996), pp.1-48.
- 6) E.Durkheim, *De la division du travail social*, PUF, 1893 (1994), pp.263-290.
- 7) E.Durkheim, *ibid.*, pp.264-290.
- 8) *Revue pédagogique 1895-1910*, Arman Colin.
- 9) E.Durkheim, *Les règles de la méthode sociologie*, PUF, 1895 (1993), p.15.  
デュルケーム (著) 宮島喬 (訳) 『社会学的方法の規準』岩波書店, 1990 年 (第 11 版), 71 頁。
- 10) E.Durkheim, *ibid.*, p.28.  
デュルケーム, 同上, 91 頁。
- 11) E.Durkheim, *La suicide*, PUF, 1897 (1997), pp.346-374.  
デュルケーム (著) 宮島喬 (訳) 『自殺論』中央公論社, 1997 年 (第 10 版), 386-404 頁。
- 12) E.Durkheim, *ibid.*, pp.346-374.  
デュルケーム, 同上, 386-404 頁。
- 13) E.Durkheim, “*Représentations individuelles et représentations collectives*”, dans *Sociologie et philosophie*, PUF, 1924 (1996), pp.12-13.
- 14) E.Durkheim, *ibid.*, p.38.
- 15) E.Durkheim, *ibid.*, p.39.
- 16) C.Bougle, “*PREFACE*”, dans *Sociologie et philosophie*, PUF, 1924 (1996), p.LXXI.
- 17) E.Durkheim, *op.cit.*, p.42.
- 18) E. Durkheim, *L'éducation morale*, 1922 (1993), PUF, pp.109-173.
- 19) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.175-200.
- 20) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.201-239.
- 21) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.109-173.
- 22) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.133-173.
- 23) E. Durkheim, *Ibid.*, p.169.
- 24) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.109-132.
- 25) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.109-132.
- 26) E. Durkheim, *Ibid.*, p.113.
- 27) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.117-121.

- 28) E. Durkheim, *Ibid.*, p.130.
- 29) E. Durkheim, *Ibid.*, p.131.
- 30) E. Durkheim, *Ibid.*, p.130.
- 31) E. Durkheim, *Ibid.*, p.133.
- 32) E. Durkheim, *Ibid.*, p.131.
- 33) E. Durkheim, *Ibid.*, p.131.
- 34) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.180-183.
- 35) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.180-183.
- 36) E. Durkheim, *Ibid.*, p.204.
- 37) E. Durkheim, *Ibid.*, p.204.
- 38) E. Durkheim, *Ibid.*, p.204.
- 39) E. Durkheim, p.204.
- 40) E. Durkheim, *Ibid.*, p.230.
- 41) E. Durkheim, *Ibid.*, p.230.
- 42) E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, PUF, 1912 (1994), p.35.
- 43) E. Durkheim, *op.cit.*, pp.205-208.
- 44) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.195-200.
- 45) E. Durkheim, *Ibid.*, p.198.
- 46) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.201-202.
- 47) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.201-204.
- 48) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.209-213.
- 49) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅲ」『尚絅学院大学紀要第57集』2009年, pp.119-130.  
で詳説。
- 50) E. Durkheim, *op.cit.*, p.221.
- 51) E. Durkheim, *Ibid.*, p.221.
- 52) E. Durkheim, *Ibid.*, p.226.
- 53) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.232-233.
- 54) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.229-230.
- 55) E. Durkheim, *Ibid.*, p.234.
- 56) E. Durkheim, *Ibid.*, p.234.
- 57) E. Durkheim, *Ibid.*, p.236.
- 58) E. Durkheim, *Ibid.*, p.236.