

フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相 VIII

－デュルケーム中期道德教育論VI：『教育学と社会学』－

太 田 健 児*

The different visages of the secular morality in education in the French Third Republic VIII
－ E.Durkheim's moral education of his middle period VI : *Education et sociologie* －

Kenji Ota

Durkheim issued three books about the secular morality in education; *Moral education, education and sociology* and *Evolution of pedagogy in French*. Second, in this writing, six fundamental perspectives may be seen, 1) systematized genesis of education, 2) reciprocal relation between society and individual, 3) nation, 4) system of education, 5) human nature, 6) deconstruction and reconstruction of the accepted theory about the education.

In addition, we don't merely look at moral education, but also another theories of education in *Education and sociology*, and the theories of education which is based on the sociological theor.

As a result, this writing strengthens the design and scope of the secular morality in education of his works.

Key Words

society and individual system of education nation liberalism communitarianism

問題の所在

デュルケームがライクな道德教育論を展開した教育論の著作は三つ存在する。本研究がこれまで扱ってきた『道德教育論』¹⁾、そして『教育学と社会学』²⁾と『フランス教育思想史』³⁾とである。これらはいずれも中期の執筆あるいは講義録であり、デュルケーム教育論の理論体系を解明する上で必須である。そこで本稿は今回『教育学と社会学』のテキスト・クリティークを行い、『道德教育論』との理論的位置関係、他の社会学のテキストとの理論的関連性に着目しながら、デュルケームのモラルサイエンスに基づくライクな道德教育論の理論体系の全貌解明の一環となす。

1) 『教育と社会学』の成立背景及びテキストの特徴

デュルケームは、1887年からボルドー大学で「教育学」の講座を担当し、1902年からパリ

2012年9月5日受理

* 尚綱学院大学 教授

大学で「教育科学」の講座を担当した。存命中、没後の著作刊行を含め、教育を主題とした論文・講義等は次のとおりである。

- | | |
|------|--|
| 1887 | 《Pédagogie》 de Rousseau. (「ルソーの教育論」) 【講義用草稿】 |
| 1895 | <i>L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie.</i>
(「哲学教育と哲学教授資格」) 【論文】 |
| 1902 | Pédagogie et sociologie (「教育学と社会学」) 【講義】 |
| | L'éducation morale. (「道德教育論」) 【講義】 |
| 1903 | La classification des caractères et la pédagogie.
(「諸特性の分類と教育学」) 【討論】 |
| 1904 | L'évolution pédagogique en France. (「フランス教育思想史」) 【講義】 |
| | L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en Feance.
(「フランスにおける中等教育の役割と進展」) 【講義】 |
| 1905 | La pédagogie de Herbart. (「ヘルバルトの教育学」) 【討論】 |
| 1909 | L'éveil intellectuel de l'enfant. (「子どもの知能の覚醒」) 【討論】 |
| | Le dressage et l'éducation. (「調教と教育」) 【討論】 |
| | L'enseignement de la morale a l'école primaire.
(「初等教育における道德教育」) 【講義草稿】 |
| 1911 | <i>Education.</i> (「教育」) 【論文】 Ferdinand Buisson, <i>Nouveau Dictionnaire de Pédagogie</i> (「教育学」) 【論文】 <i>pédagogie et d'instruction primaire</i> , 1911.
<i>Enfance</i> (「子ども期」) 【論文】 (F. ビュイツソン (編) 『教育學新辞典』に
これら三論文が所収) |
| 1912 | L'internat et l'école nouvelle. (「寄宿制度と新しい学校」) 【討論】 |

4)

以上がデュルケームによるボルドー大学、パリ大学での教育学の担当講座及び諸論文である。実は分野として黎明期にあり定住権を得ていない社会学は、この教育学関連講座の「窓口」を通して、講義内容の中で「社会学」にも言及できたわけで、デュルケームにとって、教育学のための社会学であったのか、社会学のための教育学であったのかは不明である。

今日われわれが知るデュルケームの教育論の著作は三つあり、それらは『道德教育論』『教育と社会学』『フランス教育思想史』である。『道德教育論』は本研究の前稿まで扱ってきたテキストであり、上記図表の1902-1903にかけてのパリ大学での講義L'éducation morale.⁶が1922年に刊行されたものである。本研究で今後検討を加える『フランス教育思想史』は、上記図表の1904-1905にかけてのパリ大学での講義であり、やはり後年1938年に刊行されている。『教育と社会学』はポール・フォコネ (Paul Fouconnet, 1874-1938) の序論⁵⁾の後に全四章からなる教育論集である。「第1章 教育の本質と役割」⁶⁾「第2章 教育学の性質と方法」⁷⁾「第3章 教育学と社会学」⁸⁾「第4章 フランスにおける中等教育の進化と役割」⁹⁾という構成であるが、このうち第1章と第2章とは、上記図表にあるフェルディナン・ビュイツソン (Ferdinand Buisson, 1841-1932) 編集の『教育學新辞典』(*Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911) のためにデュルケームが書き下した二論文である¹⁰⁾。これが下図のようにデュ

ルケーム没後、1922年に編集公刊された『教育と社会学』に所収されたのである。また第3章は、1902年のパリ大学での「教育科学」の講座（『道德教育論』として1922年刊行）の開講講演 *Pédagogie et sociologie*（「教育学と社会学」）を所収したものである。これは『道德教育論』（1922）にも同様収録されている¹¹⁾。第4章はパリ大学の同講座での1904年の講義 *L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France*.（「フランスにおける中等教育の役割と進展」）を所収したものである。以上は次の図のようになる。

<i>Education</i> .（「教育」）	→『教育と社会学』「第1章 教育の本質と役割」として収録
<i>Pédagogie</i> （「教育学」）	→『教育と社会学』「第2章 教育学の性質と方法」として収録
<i>Pédagogie et sociologie</i>	→『教育と社会学』「第3章 教育学と社会学」として収録
<i>L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France</i> .	→『教育と社会学』（「第4章 フランスにおける中等教育の役割と進展」として収録）

本研究では、今回第1章と第2章をとりあげる。その理由は、第3章が『道德教育論』にも所収されており本研究ですでに分析済みであり、また第4章は次回以降扱う『フランス教育思想史』の内容とかなり重複しているからである。

さて第1章と第2章とであるが、章題の字義どおりの枠内に納まるような論旨では全くない。同じ論旨が重複していたり、何が「教育の本質」で何が「教育の役割」で何が「教育学の性質」で何が「教育学の方法」なのかこれらの概念区分が曖昧なのである。これは、デュルケームの一連の教育論のもつ大きな特徴であり、彼のこれまでの教育学や教育思想の言説の枠組みからは大きくはみ出しているのである。その大きな理由は、デュルケーム自身今迄にない全く新しい独創的な教育理論体系を展開しているからである。

2) 『教育と社会学』における教育論の特徴

上記の理由により、第1章と第2章とをむしろ一挙にまとめ、いくつかの類型を抽出して、類型ごとに論旨を整理するのが得策であろう。

類型はおよそ六つある。1) 系統発生的教育論、2) 社会と個人との相互依存関係、3) 国家の教育権、4) 教育システムがもつ一般的特徴、5) 人間本性論（生得論と経験論）の定義、6) 従来の教育論の学説整理・学説解体・学説再編、という六つの類型に分けられる。以下六つの類型をみていく。

2) - (1) 系統発生的教育論

「系統発生的」というデュルケーム独自の発想に関しては、前稿までの本研究で説明したが、それは、「特種的综合観」に基づく「社会实在論」が根拠にもなっている¹²⁾。この観点から従来の教育論批判が行われ、またある種のシステム論的観点からの教育事象の分析が行われる。また基本的な図式は「社会>個人」であり、脱文脈的で抽象的な教育論が拒否され、具体的なその都度その都度の歴史的・文化的な文脈の中の教育事象の観察と分析とがなされる。そこでこの手法は歴史社会学や比較教育学の方法論が採用されている。

デュルケームによれば、各社会は一般に、一種の不可抗力によって個人に強制するある教育体系を有している。それゆえ社会には私たちが適合させられる慣習が存在し、私たちがこれに

大きく抵抗するならば、私たちの子どもが成人した時に、子どもは同世代の人との調和を欠き、同世代の仲間たちの環境の中で生活できなくなるという¹³⁾。それぞれの時代、それぞれの時期には教育の一種の標準型があり、この標準型を決定する慣習及び観念を形成したのは個人としての私たちではない。それは共同生活の所産であり、共同生活にとってのニーズの表現であり、同時にその多くの部分が先行世代の製作物の継承だからだとされる¹⁴⁾。個人は、ただ個人的な省察の努力のみで〈個人的思惟の製作物ではないもの〉を作れない。個人は自分が欲するものを構築できる白紙状態におかれているのではなく、その個人が恣意的に創造も破壊も変形もできない現実態の下に存在しているというのがこの系統発生論の根拠である¹⁵⁾。それゆえデュルケームによれば、教育は現存する実践、行為様式、慣習の総体であり、偶然の意志の気紛れに影響された多少恣意的で人為な結合体ではない。むしろ反対に真の社会制度を構成するものである。一つ生物有機体が、その細胞全体に含まれていない別の器官や機能をもつ事ができないのと同様に、特定社会の特定時期に、その社会構造全体に含まれていない別の教育体系を作り出すことはできないという¹⁶⁾。

以上のように、特種的综合観、社会实在論に基づく社会と個人との関係が説かれ、系統発生的教育論が展開されているが、この論脈から周知の命題が導出される。

「私たちは次のような命題に行き着く。すなわち〈教育とは、社会生活においてまだ成熟していない世代に対して成人世代によって行使される作用である。教育の目的は子どもに対して全体としての政治社会が、また子どもを将来迎え入れる特殊な環境が要求する一定の肉体的・知的及び道徳的狀態を子どもの中に発現させ発達させる事にある」¹⁷⁾。

「私たちはこれまで二つの要素を決定した。即ち教育が存在するためには成人世代と年少者世代とが存在し、前者が後者に加える作用が存在しなければならない。私たちが定義しなければならないのは、後者の作用の性質である」¹⁸⁾。

このように今まで私たちの耳に馴染んでいた周知のテーゼは、以上のような論脈から導出された事がここで初めて理解できる。

2) - (2) 社会と個人との相互依存関係

デュルケームは次に、社会と個人とは対立関係にはなく、相互依存関係にある点を説くが、これまでのデュルケーム思想の理論構造体系からは当然の事である。前期・中期の社会学分野のテキストでも¹⁹⁾『道徳教育論』でもすでに確認されている事である²⁰⁾。また、前記「2) - (1) 系統発生的教育論」そのものがその答えにもなっていよう。

「私たちは社会がその必要に応じて個人を鍛練することを示したが、この事実から個人がこの耐え難い弾圧に服従しているかのようにみなされるかもしれない。しかし実際には個人は自ら好んで服従しているのである」²¹⁾。

このような凄まじいものの言い方をするデュルケームであるが、その根拠は「……集合作用によって構築される新しい存在は、私たちの中に存するより良きもの、固有に人間的なものの表現だから」²²⁾とされる。これは生得観念を認めるという次元の議論ではなく、それがあろうがなかろうが、社会の教育によって、「社会的性向」が形成され得るという事である。またその教育の出所が社会自身であるので、いわば社会が個人に臨在する、あるいは個人が社会

的なるものを分有する、というデュルケーム独特のトートロジックな社会と個人とのコスモロジーの展開がここにもみられる。そして「人間は実際、社会生活を営むことによるのみ人間たり得る」²³⁾と断言される。しかし実はこの命題に関してデュルケームはかなりの覚悟をもって、しかも従来の哲学における「個と普遍」という存在論的問題も念頭において、哲学・倫理学への対決姿勢で臨んでいる事が次の言説から明らかになる。

「もちろん、このような普遍的でしかも重要な、現代社会学の業績を要約した命題を一つの論文で厳密に論証する事は困難である。しかしまず、この命題に対する異議が少しずつ減少してきているという事は確かである、のみならず、この命題の正しさを立証する最も根本的事実を概説する事も不可能ではない」²⁴⁾。

さて、デュルケームは社会と個人との相互依存関係を論証するために、まず「社会」の側を道徳との関連で語る。

「まず第一に、道徳が社会の性質と緊密な関係にある事は、今日、歴史的に確認された一つの事実である。なぜなら、……道徳が社会の変化に応じて変化するからである。したがって道徳は共同生活から帰結するものである。実際、私たちを私たちの外部に誘導するもの、私たちを自分自身の利害とは別の利害に関心を抱くようにさせるもの、それは社会だからである」²⁵⁾。

「私たちに自己の情欲、本能を制御することを学習させ、より高い目的を法たらしめ、私たちの個人的目的を抑え、放棄させ、犠牲にさせ、より高い目的に従属させる事を私たちに教えたもの、それは社会である」²⁶⁾。

以上の言説から、外界と同様、私たちの内面には規制及び規律についての観念と感情とが存在し、それを私たちが保持できるためには「表象体系全体」が必須であり、この「表象体系全体」を私たちの内面に作り上げるのが社会であるという命題がデュルケームにある事を示している。これは『道徳教育論』第一部の「規律の精神」や第二部で展開される集合表象論とびつたり符合する。

そして社会と個人との二項対立が、実際には事実ではない点に言及される。

「社会と個人という二つの項は、対立し、一方が他方と逆の方向でのみ発達できるというのではなくて、むしろ相互に他を包含している。個人は社会を必要とし、社会は個人を必要とする」²⁷⁾。

「それゆえ社会が教育によって個人に加える作用は、個人を抑圧したり、縮小したり、曲げたりする事ではなく、むしろ反対に個人を成長させ、個人を真に人間の存在たらしめる事を目的とする」²⁸⁾。

このように個と普遍、個人と社会など、二項対立であるかのようなものが、実は相互依存関係にある事をデュルケームなりに決着をつけているのである。

2) - (3) 国家の教育権

デュルケームは当然のことながら、特種的综合観、社会实在論に基づく観点から、フランス第三共和制期の国家と教育との関係問題について言及している。当著作内にも「教育に関して

の国家の役割」と小見出しがついており²⁹⁾、デュルケームの記述によれば、当時この問題が「大いに論議された問題」であった点、論争点が教育をめぐる「国家の義務及び権利」と「家庭の権利」との対立であった点が判明する³⁰⁾。

家庭の教育権を主張する立場は、「子どもは元々親に属するものであり、したがって親は子どもの知的及び道徳的発達を自ら欲するとおりに導く権限を有する」、それゆえ「教育は、元来私的で家庭的な事柄」であり、「教育に関する国家の干渉は可能な限り最小限」であるべきで、「国家は家庭の補助者、家庭の代理者として務めるよう自己限定」し、「国家は厳格にこの限界内に踏みとどまり青少年の精神に一つの定まった方向を刻印するいかなる積極的な働きかけをも差し控えなければならない」という論点に立つ³¹⁾。

しかしデュルケームはこの立場を採用しない。「国家の役割は断じてこのように消極的であるべきではない」³²⁾ という。教育権の所有の問題については「家庭がその任務を遂行する状態にない時には、国家がそれを担当するのが当然であり、もし家庭が望めば、その子どもを送り込める学校を、家庭の意向を汲むかたちで設置する事によって、国家が家庭の務めをできる限り軽減することすらも当然である」³³⁾ とする。

この理由は社会実在論、集合表象論の論旨から帰結されたものとデュルケーム自身によって指摘されている。

「教育が何よりもまず集合的機能を有しており、教育が、子どもが将来生活する社会環境に子どもを適応させる事を目的としているならば、社会が教育事業に無関心である事は不可能である」。「教育事業を導くべき準拠点が社会である以上どうして社会が教育に関与しない事ができよう」。それゆえ「子どもがやがて生活する環境に調和させるためには、いかなる観念、感情を子どもに刻みつけなければならないかを不断に教師に想起させる事が社会に課せられた義務である」³⁴⁾ という。

「教育が本質的に一つの社会的機能である以上、国家は教育に無関心ではいられない。むしろ教育事業は全て、ある程度まで国家の作用に服すべきものである」³⁵⁾。

このようにデュルケームは徹底的に国家の教育権を正当化するのである。

しかし次の一説は大きな意味をもつ。

「学校で施行されている教育にしても国家統制に服すべきである。即ち国家が認定した資格をもつ教師でなければ、その職務に携わる事は認可されない」³⁶⁾。

これは「教育のライシテ」つまり 1886 年のライシテ関連法による「教職からの聖職者追放」の事実を指し³⁷⁾、ここまで強烈に主張されてきた国家とは共和主義政権による国家の事であり、国家に対抗する勢力が教権主義、王党派、国粹主義や右翼であり、決して現代の私たちの「左翼・右翼」観やイデオロギーから判断してはならず、フランス第三共和制独自の歴史文脈の中でデュルケームの言説が理解されるべき事を示している。

2) - (4) 教育システムがもつ一般的特徴

デュルケームの教育システム論的発想からは三つの論旨が読み取れる。①どの教育システムにおいても教育の「分権化」と「集権化」という機能的側面の変化が観察されるという点である。②どの時代でも、どの国でも、どの民族でも、どの文化でも必ずその教育は「一様性と多

様性」という共通法則を有するという点である。つまり同一システム内での多様性と共通性である。③各社会システム間の断絶性である。教育と社会との間にあるシステムの関係は他のシステムとは断絶している。つまり時代や国や民族や文化が違っているとシステムの中身・内容は全く違うという点である³⁸⁾。

2) - (4) - ① 教育の分権化と集権化

この問題の事例として、宗教世界における教育形態が分析されているが、同時にライシテの正当性の根拠にもなっている点に着目すべきである。つまり、教会の教育支配はある社会システムにとっての「機能」に過ぎず、歴史の一過程であり、相対的なものでしかないと処理されてしまうのである³⁹⁾。

まず分権の事例として、部族体制の下での教育が挙げられる。その教育は氏族の全成員に無差別に与えられており、そこでは特定の教師もおらず、子どもの陶冶を担当する専門の監督者もいない。教師の役割を遂行するものは全ての古参者、先行世代の全員である⁴⁰⁾。

しかし、一層進んだ社会においては、この分権は終焉するか、もしくは少なくとも軽減され、教育は専門家に集中される。例えば、古代インド、古代エジプトでこの機能を担ったのは聖職者であった例が出される⁴¹⁾。

このように分権と集権化とが考察されているのである。

2) - (4) - ② 教育の多様性と共通教育

次に一つの社会システム内での教育の多様性と共通性 (= 共通教育) についてである。

教育体系が一種の二重的様相 (一様性と多様性) を同時に表示しないような社会は存在しないとされる⁴²⁾。多様性に関しては、教育体系は多様であり、実際、ある意味においては社会に異なる環境が存在するだけ異なる種類の教育が存在すると断言される⁴³⁾。古代インドのカースト制度が持ち出され、教育がカーストごとに異なり、バラモン、クシャトリア、ヴァイシヤ、スードラがそれぞれ施される教育が違う点が例証で示される⁴⁴⁾。また、中世では騎士のあらゆる技芸に通じる教育と教区の学校に通って少々の計算、歌、文法を習う平民の教養との間の大きな隔たりが示される⁴⁵⁾。また当時のフランスでも社会階級や居住地によってすら教育が異なる点 (都市と田舎との教育の違いやブルジョアと労働者との教育の違い) が挙げられる⁴⁶⁾。

また職業上の道徳的多様性が結果として教育上の一大多様性を生じさせる点が指摘される。つまり各職業は実際ある観念、ある慣習が支配する特殊な資質や特殊な知識また事物を見るある様式を必要とするような一種の独自の環境を形成する。そして子どもはやがて充足すべき機能の見地から準備されなければならないので、教育は一定の年齢以降は全ての者に対してはや一様ではあり得ない⁴⁷⁾。そして文明国においては教育が一層多様化し専門化する傾向があり、この専門化は一日一日と一層早期に開始されるようになってきている点が指摘されている⁴⁸⁾。逆に絶対的に同質かつ平等な教育を発見しようとすれば、その内部にいかなる分化も存在しない前歴史的な社会まで遡らなければならない、この種の社会は人類の歴史のほとんど一時期にしか出現しなかった事が指摘されている⁴⁹⁾。

他方、社会システム内での教育の共通性 (= 共通教育) についてである。

デュルケームによれば、多様性の教育は一定の時期に至らなければ相互に分離せず、それまでは混淆しており、全面的に一つの共通基盤の上に立脚している。子どもが属している社会的

カテゴリーとは無関係に、教育が全ての子どもに対して 教えこむべき一定の観念、感情、慣行をもたない民族は存在しないという⁵⁰⁾。カースト制度の社会でさえ、全ての者にとって共通する一つの宗教が常時存在し、根本にある宗教的教養原理が住民全員に同一である点、各カースト、各家族がその特有の守護神を有しているながら、全ての人々に承認され全ての子どもが崇拝する一般神が別に存在する点が例証として出されている⁵¹⁾。また、中世では農奴、平民、ブルジョア及び貴族は平等に一つのキリスト教教育を受けた点が例示され、道徳的・知的なばらつきが、それと分かる水準に達している社会でこうなのだから、依然階級が存在しながらも階級間の溝がそれほど深くないような一層進んだ民族についてはなおさらであるとされる⁵²⁾。

さらに各社会は人間に関して肉体的・道徳的見地と同様、知的見地からも人間どうあるべきかについて一定の理想を有する。この理想はある程度まで全市民にとって同一である。そして、ある一線を越えると全ての社会の内部にある特殊な環境に応じてその理想は分化する。一様で多様でもあるこの理想こそ教育の極致である、とデュルケームはいう⁵³⁾。

それゆえ、社会はその成員間に一種の十分な同質性が存在する場合にのみ存続でき、教育こそ集合生活が要求する本質的類似性を子どもの心に予め固定させてこの同質性を永続させ、かつ強化するものとされる⁵⁴⁾。

そして次の一句は注目されるべきであろう。

「しかし他面では一定の多様性をなくして全ての協同は不可能である。教育はそれ自体を分化させ、専門化させることによって上述の必要なこの多様性の永続を確保する。……もし同一時期に労働が一層分化するならば社会は共通の観念や感情の根本的な土台の上で職業的資質の一層豊かな多様性を子どもに獲得させるであろう」⁵⁵⁾。

これは『社会分業論』⁵⁶⁾での論旨そのものであり、多様性と一様性との共存、同質性と分化との共存という命題が歴史の事実によって証明されているのである。

2) - (4) - ③ 各社会システム間の断絶性

システムというメタ構造はどの社会、どの時代にも存在する。しかしオブジェクト・レベルでの中身は全く違っており、相対的であるというのがデュルケームのシステム観である。しかもシステム内での部分的・断片的な変更は不可能だとする徹底ぶりである。

まず体育についてである。

古代ギリシャのスパルタとアテナイとでは、前者では体育は特に成員を困苦に耐えさせる事にあつたが、アテネでは体育は肉体を見た目に美しくする一つ手段であつたという例証を引き合いに出す⁵⁷⁾。また、中世の騎士道の時代には敏捷軽快な戦士を養成する事が体育に要求され⁵⁸⁾、現在は体育はもはや衛生的目的以上のものはもたず、特に過重の知育から生じる危険防止の手段である例証が挙げられている⁵⁹⁾。

次に知育と徳育とについてである。

各民族は、その固有の道徳体系、経済体系等々を有しているように、それ固有の教育体系を有しているとされる。原初状態では社会組織が非常に単純でほとんど変化せず、常に同一状態を続けていた間は動物にとっての本能のように盲目的伝統のみで十分であつたので、思考や戒律の自由検討 (libre examen) は無用であり危険で伝統を脅かすものだったからである。こう

した理由で思考や戒律の自由検討は禁止されていたという⁶⁰⁾。古代ギリシャ、ラテンの都市においては、教育とは個人が集合体に盲目的に服従し、社会のものとなるよう仕立て上げることであった例が出される⁶¹⁾。そして今日の教育では、自律的パーソナリティを形成する事が教育努力目標である点が指摘される⁶²⁾。また徳育面で、アテナイでは高雅、聡明、明敏さ、節度、調和、美と観照の喜びとを味わえる人物養成が教育目標であった。しかしローマでは何よりもまず、子どもが軍事的栄光に情熱を燃やし、文学や芸術に関して無関心な活動家になる事が望まれた例を出す⁶³⁾。また、中世においては教育は何よりもまずキリスト教的であったが、ルネサンスには教育は一層ライックで文学的性格を帯びていた点が指摘される⁶⁴⁾。

このような様々な事例が出され、もしもローマの教育がフランスの現代教育に匹敵する個人主義を特徴としていたならば、ローマの都市は維持できなかつた点、ラテン文明も、また部分的にはそれを継承した近代フランス文明も成立できなかつた点、中世のキリスト教社会も、今日私たちが可としている戒律や聖書解釈の自由検討を許容していたならば存続できなかつたと結論づけられる⁶⁵⁾。その時代、その国固有のシステムの絶対性と部分的変更の不可能性とが示され、各システムの独自性が強調され、それゆえの各システム間の断絶性が説かれているのである。

2) - (5) 人間本性論（生得論と経験論）の定義

デュルケームは教育学分野での懸案事項である生得論にも経験論にも与さない第三型モデルを提示しようとしていた事は本研究がこれまで示してきたとおりである。前期デュルケーム思想においては、人間本性としての「社会的性向」が元々人間に内蔵されている事が宗教から道徳を分離する鍵であった⁶⁶⁾。しかし中期の思想になるとブレが出てくる、というか人間本性や「社会的性向」が人間に内蔵されているかどうかは副次的論点になり下がってくるといえる。それゆえ「社会的性向」の人間への内在性の議論はかなり曖昧で漠然としたものになってしまっており、『教育と社会学』ではタブラ・ラサ論が採用されるに至る。つまり人間本性や社会的性向は社会によって「新たに」作り出されるものとされる⁶⁷⁾。

ちなみにJ.ウルマンは、人間本性論の系譜をキリスト教の教義との関連から再構成し、その中でデュルケームやレヴィ＝ストロースの構造主義の発想が別の人間本性論の系譜を形成した点を指摘している⁶⁸⁾。

なおデュルケームはこのような議論を展開している時に、本能と遺伝子との問題に言及している。本能論はその都度その都度状況に応じて変化する不確定なもの、遺伝はデュルケームのこれまでの立場から明らかだが、些末な問題で論外とみなされている⁶⁹⁾。但しデュルケームの遺伝子論も当時のレベルのものであって、分子生物学の飛躍的進歩によってゲノム解析が達成された今日からみれば曖昧な見解といえる。それゆえここでは、生得論の読み替えとしての遺伝子論が出されただけで、デュルケームが生得論を否定する材料として遺伝子問題に言及したとみるべきであろう。

2) - (6) 教育論の学説整理・学説解体・学説再編

デュルケームのこれまでの理論構築から、カント教育論と功利主義教育論とは共に批判され解体される。デュルケームはその道徳理論の構築の際、過去のオーソドックスな哲学・倫理学の学説解体・再編を目指していた⁷⁰⁾。しかし、その流れは教育論構築の際も全く同様である。

まずデュルケームによれば、「教育」という用語は非常に広義で使用されてきており、自然も人間も社会も含めた森羅万象による私たちの知性あるいは意志への影響力の総体を意味していたという。J.S. ミルがその典型とされる。しかしデュルケームは、事物が人間に加える作用は人間によってなされる作用とは異なり、また同世代人が同世代人に加える作用は、成人が年少者に加える作用とは異なる事を理由に、「成人が年少者に対して加える作用」のみに「教育」という用語を該当させる⁷¹⁾。

またカントの教育論も批判される。カントの「教育の目標は各個人に期待できる完成を各個人に対して達成させる事」という命題も間違いだとデュルケームは言う。つまりカントの言う「完成」とは人間の様々な能力全てが調和よく発達する事を意味する。各自が備わっている能力全てをその達成可能な最高レベルにまで到達させ、それを可能な限り完全に実現させ、しかもいろいろな能力が相互に損わないようにさせる事を意味する。しかし、ある程度までこの調和のとれた発達が必要で望ましいものであっても、実現は不可能だとデュルケームは言う。その理由は、将来求められる職業能力は様々であり、私たちは自分たちの資質に応じた様々な役目をもっており、私たちに課されている職務に自己を調和させていかねばならないというのがその理由である⁷²⁾。

さらに批判されるのが功利主義による教育の定義である。その定義は、教育の目的は「個人をして個人自身及びその同類者の幸福の手段たらしめる事にある」というものである。しかしデュルケームによれば、幸福とは主観的であり、教育を個人的恣意に委ねるものとされ、幸福を客観的に定義し「完全な幸福が完全な人生」としたスペンサー説が吟味される。スペンサーの言う幸福や生きる事の意義がフィジカルな面に傾き、生物的・動物的発想であり、それだけで人間は満足できないはずだとされる⁷³⁾。

しかしデュルケームがカント、スペンサーを批判する論点はこれ以外にもある点をもっと重要である。それは、時間・空間を超えた不変の、脱文脈的な教育モデルを想定していた点で、カント、スペンサーが批判されるのである。

「彼らの定義は無差別にあらゆる人間にとって価値のある一種の理想的な、完全な教育が存在するという「公準」から出発している。しかも理論家が定義しようと努めるのは実にこのような普遍的で単一的な教育なのである」⁷⁴⁾。

「歴史を考察すれば、そのような仮説を実証する何物をもそこに発見できない」⁷⁵⁾。

以上のように時間と場所との全条件を度外視した抽象的な教育理想が説かれる事の愚かさが批判され、カントやスペンサーの学説が葬り去られてしまうのである。

これは前述「2) - (4)」の論旨から導出されるものでもあり、デュルケームは歴史社会学の手法を駆使して、各時代の教育の不変性を盲信する者たちを論破してきたわけである。

以上、2) においては、道徳や人間本性が時間空間を超えて不変であるとする見解が却下されて、個別具体的な道徳や人間のあり方の模索を説くデュルケーム理論が教育論にも色濃く反映されてる事がここで確認されたといえよう。

3) ナショナリズムの問題

小關の研究によれば、デュルケームの究極の問題関心は政治哲学にあったという⁷⁶⁾。

なるほど『教育と社会学』でデュルケームは愛国心の問題にも言及している。

「もし社会が教育事業を請け負わなければ、教育事業は必然的に個々人の信念に奉仕する事になり、愛国心という偉大な精神は相互に拮抗する無数のばらばらな断片に分裂し、分解するであろう。この事ほどあらゆる教育の根本目標に背反するものはないだろう」⁷⁷⁾。

これは、共和主義派は右翼や国粹主義とも対立しており、その個人主義的傾向が批判されていた点は本研究がかつて確認したとおりである。また教権主義派、カトリック側からは宗教教育なくして道德の内面化は不可能と批判されていた。教権主義、カトリックが独占してきた教育を共和主義が奪還して（初等教育の義務化・無償化・教職からの聖職者排除）、宗教教育を初等教育から追放したのがライシテであり、国家が教育のヘゲモニーを掌握したわけである。初等教育の現場で「宗教教育」に代替したのは「公民教育」であった。信心深い家庭、そして家庭と一体化したカトリック教会にとって、共和主義国家によって初等教育で道德が教育される事態は、道德的ヘゲモニーの争奪戦に敗北し、それが剥奪された事を意味する⁷⁸⁾。それゆえ、教権主義やカトリックと結びついた立場が、家庭の教育権の主張、「子どもは元々親に属するもの」「親は子どもの知的及び道德的発達を導く権限を有する」「教育は元来私的で家庭的な事柄」「教育に関する国家の干渉は可能な限り最小限であるべき」「国家は家庭の補助者、家庭の代理者として務めるよう自己限定すべき」という立場を死守しており⁷⁹⁾、共和主義に立つデュルケームがこれを切り崩し、そのような家庭の教育権に対して、あくまでも「共和主義の国家」側の教育権の部分的保有を主張することは別段おかしいことではない。

H. ブシェは教育学の分野からその個人尊重主義教育の立場から、デュルケームのそのような言説からデュルケームを「全体主義者」に位置づけている⁸⁰⁾。しかし、先の状況証拠から、デュルケームの一連の言説は、フラットでニュートラルな状態から読解されてはならず、共和主義擁護の党派的精神の代弁、あるいはライクな立場からの異議申し立てとしても読解され得る可能性が十分出てくる。この限りでデュルケームは全体主義者、国家護持論者というレッテルは必ずしも的を得ていない。

また次の言説は当時のフランスの政争状況を言い表しているよう。

「フランスにおける精神の分立の現状が、教育に対する国家義務を特に微妙ならしめていると同時になお重要なものたらしめている」⁸¹⁾。

「分立状況が国家義務を微妙ならしめている」と同時に「重要なものたらしめている」とはどのようなことか？端的にこれは「二つのフランス問題」を指している⁸²⁾。教育のライシテ樹立以前のカトリックによる教権主義と国家が結びついていた時の国家に対抗するものとして、ライシテによる共和主義政権（＝反教権主義）による国家をデュルケームは完全に支持している。それゆえこれは、系統発生的教育観や特種的総合観や社会実在論の論拠をもち出さずとも、政治的なバイアス（＝ライシテ、共和主義、反教権主義の肯定）で、そして党派的精神でデュルケームがあえて国家や社会と個人、教育の問題を論じてきたものとみなせる状況証拠であり、国家の役割を異常に強調する論旨も納得できるのではなからうか。

但し、国家と教育の問題に関してはデュルケームも鈍感ではない。これまでの議論の方向に保留条件をつけている点は注意を要する。

「それを欠如しては社会が存在できない共通の観念と感情とを創造する事は実際には国家

の権限には属していない。これは社会自らが形成すべきである。そして国家はこれを容認し、個人に層よく自覚させうるのみである」⁸³⁾。

「このことは、国家が教育を独占すべきという事ではない。この問題はあまりにも複雑で、このついでに処理するわけにはいかない。しばらく保留しておきたい」⁸⁴⁾。

このように、デュルケームはナショナリズムを強調するが、決して狂信的な国粋主義者ではない。また石川の研究によれば、デュルケームは政治哲学上明確に保守主義に位置づけられるというが⁸⁵⁾、決して単なる保守主義でもない。先の小關とこの石川の研究に共通している事は、ライシテというフランス第三共和制期独自の文脈に敏感ではない点である。ただし注意すべきは、デュルケームは国家と社会とを概念区分していない点である。第三共和制期の政治哲学を研究する政治哲学者リュック・フェリー (Luc Ferry) とアラン・ルノー (Alain Renaut) とはフランスの政治哲学史を通観する上で、国家と社会との分離の観点のあるなしで思想系列を区分している。区別する観点があればリベラリズムの系譜、区分がなければコミュニタリアニズムの系譜に分類される⁸⁶⁾。この分類からすると、デュルケームはリベラリズムとはみなされないであろう。但し、当時共和主義にも右派から左派まであり、共和主義に対してさらに右側に国粋主義派も存在していたわけで、現在の私たちの政治観・政党観からそのまま第三共和制期を類推するのは拙速に過ぎよう。

結論

『教育と社会学』は、本研究がこれまで解明してきたモラルサイエンスに基づきライクな道徳論の理論として編み出されてきた「社会实在論」「集合表象論」「特種的综合観」などを土台にした教育論の展開である事は明らかである。その教育論の中身は、歴史社会学の手法が駆使され、歴史の事実が解明され、1) 系統発生的教育論、2) 社会と個人と相互依存関係、3) 国家論、4) 教育システムがもつ一般的特徴、5) 人間本性論 (生得論と経験論) の定義、6) 教育論の学説整理・学説解体・学説再編、という六つの類型からなっていた。それらはある種のシステム論的観点から論じられていた点も明らかになった。

また、ナショナリズムの問題が色濃く出ており、これは第三共和制期の「二つのフランス」問題という文脈の中での言説として理解されるべきであり、決してデュルケームは国粋主義者ではない点、しかしリベラリズムや個人主義の系譜には位置づけられず、コミュニタリアニズムの系譜に位置づけられる点も確認した。なるほどこれまで扱ってきた『道徳教育論』の第二部でも教育現場やフランスの国民性まで話題にしながらフランスの歴史や中間団体、国民性やナショナリズムの問題が論じられていたが、この『教育と社会学』も同様にそれらの問題に言及されていた。

さらに教育論として『道徳教育論』とこの『教育と社会学』との位置関係だが、『道徳教育論』は道徳教育に限定された議論であったが、『教育と社会学』は広く教育論一般を論じたものといえるが、その論拠の部分まで掘り起こせば全く同じ論拠で共通している。つまり「社会实在論」「集合表象論」「特種的综合観」などを土台にしている点では全く同じであり、『教育と社会学』によってライクな道徳教育論の論拠はさらに補強されていると結論づけられる。

註

- 1) E.Durkheim, *L'éducation morale*, 1922 (1993), PUF, 239p.
- 2) E.Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, 1922 (1997), pp.41-90.
- 3) E.Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1938,403p.,
- 4) E.Durkheim, *textes*, 3, Minit, 1975, pp.489-541.
- 5) E.Durkheim, *op. cit.*, pp.11-40.
- 6) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.12-68.
- 7) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.69-90.
- 8) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.91-112.
- 9) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.113-130.
- 10) Ferdinand Buisson, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*, 1911, pp.529-536, pp.1538-1543.
- 11) E.Durkheim, *op. cit.*, pp.1-12.
- 12) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅲ－デュルケーム中期道德教育論Ⅰ」『尚網学院大学紀要第57集』, 2009年, 119-130頁.にて詳説.
- 13) E.Durkheim, *op. cit.*, p.45.
- 14) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.45-46.
- 15) E.Durkheim, *Ibid.*, p.46.
- 16) E.Durkheim, *Ibid.*, p.72..
- 17) E.Durkheim, *Ibid.*, p.51.
- 18) E.Durkheim, *Ibid.*, p.47.
- 19) E.Durkheim, *De la division du travail social*, 1893 (1994), 416p.
- 20) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅴ－デュルケーム中期道德教育論Ⅲ」『尚網学院大学紀要第59集』, 2010年, 69-76頁..
拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅵ－デュルケーム中期道德教育論Ⅳ」『尚網学院大学紀要第61・62合併号』, 2011年, 75-86頁..
- 21) E.Durkheim, *op. cit.*, p.55.
- 22) E.Durkheim, *Ibid.*, p.55.
- 23) E.Durkheim, *Ibid.*, p.55.
- 24) E.Durkheim, *Ibid.*, p.55.
- 25) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.55-56.
- 26) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.55-56.
- 27) E.Durkheim, *Ibid.*, p.57.
- 28) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.57-58.
- 29) E.Durkheim, *Ibid.*, p.58.
- 30) E.Durkheim, *Ibid.*, p.58.
- 31) E.Durkheim, *Ibid.*, p.58.
- 32) E.Durkheim, *Ibid.*, p.58.
- 33) E.Durkheim, *Ibid.*, p.58.
- 34) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.58-59.
- 35) E.Durkheim, *Ibid.*, p.59.
- 36) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.59-60.
- 37) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相－反教権主義の道德教育論」『東京大学大学院 教育学研究室紀要 第25号』1999年, 79-87頁.にて詳説.
- 38) E.Durkheim, *op. cit.*, p.57.
- 39) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.73-75.
- 40) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.73-74.
- 41) E.Durkheim, *Ibid.*, p.74.
- 42) E.Durkheim, *Ibid.*, p.47.
- 43) E.Durkheim, *Ibid.*, p.47.
- 44) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.47-48.

- 45) E.Durkheim, *Ibid.*, p.48.
- 46) E.Durkheim, *Ibid.*, p.60.
- 47) E.Durkheim, *Ibid.*, p.48.
- 48) E.Durkheim, *Ibid.*, p.48.
- 49) E.Durkheim, *Ibid.*, p.48.
- 50) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.48-49.
- 51) E.Durkheim, *Ibid.*, p.49.
- 52) E.Durkheim, *Ibid.*, p.49.
- 53) E.Durkheim, *Ibid.*, p.50.
- 54) E.Durkheim, *Ibid.*, p.50.
- 55) E.Durkheim, *Ibid.*, p.50.
- 56) E.Durkheim, *De la division du travail social*, 1893 (1994), 416p.
- 57) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.54-55.
- 58) E.Durkheim, *Ibid.*, p.55.
- 59) E.Durkheim, *Ibid.*, p.55.
- 60) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.54-73.
- 61) E.Durkheim, *Ibid.*, p.44.
- 62) E.Durkheim, *Ibid.*, p.44.
- 63) E.Durkheim, *Ibid.*, p.44.
- 64) E.Durkheim, *Ibid.*, p.44.
- 65) E.Durkheim, *Ibid.*, p.44.
- 66) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅱ－モラルサイエンス前史とデュルケーム前期道德教育」『尚綱学院大学紀要第 56 集』, 2008 年, 135-147 頁.にて詳説.
- 67) E.Durkheim, *op. cit.*, pp.95-98.
- 68) Jacques Ulmann, *La nature et l'éducation*, Editions Klincksieck, 1987, pp.355-451.
- 69) E.Durkheim, *op. cit.*, pp.61-63.
- 70) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅱ－モラルサイエンス前史とデュルケーム前期道德教育」『尚綱学院大学紀要第 56 集』, 2008 年, 135-147 頁.
- 71) E.Durkheim, *op. cit.*, pp.41-42.
- 72) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.42-43.
- 73) E.Durkheim, *Ibid.*, p.44.
- 74) E.Durkheim, *Ibid.*, pp.43-44.
- 75) E.Durkheim, *Ibid.*, p.44.
- 76) 小關藤一郎『デュルケーム近代社会』法政大学出版局, 1978 年 (1984 年), 全 272 頁.
- 77) E.Durkheim, *op. cit.*, p.59.
- 78) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相－反教権主義の道德教育論」『東京大学大学院 教育学研究室紀要 第 25 号』1999 年, 79-87 頁.
- 79) E.Durkheim, *op. cit.*, p.58.
- 80) Henri Bouchet, *Introduction à la philosophie de l'individu*, pp.3-19.
- 81) E.Durkheim, *op. cit.*, p.60.
- 82) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相－反教権主義の道德教育論」『東京大学大学院 教育学研究室紀要 第 25 号』1999 年, 79-87 頁.
- 83) E.Durkheim, *op. cit.*, p.60.
- 84) E.Durkheim, *Ibid.*, p.59.
- 85) 石川晃司『保守主義の理路』木鐸社, 1996 年, 255-287 頁.
- 86) Luc Ferry, Alain Renaut, *philosophie politique 3*, PUF, 1985, pp.70-181.

当該論文は、平成 23 年度（～平成 25 年度）科学研究費基盤研究（C）「フランス第三共和制期の政教分離（ライシテ）とモラルサイエンス問題」の研究成果の一部公表である。