

フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相 IX

－デュルケーム中期道德教育論Ⅶ：『フランス教育思想史』－

太 田 健 児*

The different visages of the secular morality in education in the French Third Republic IX
－E.Durkheim's moral education of his middle period Ⅶ : *The evolution of education in French*－

Kenji Ota

In Durkheim's course on the *evolution of education in French*, he demonstrated the authenticity of "laïcité" in history of education in French. In addition, for the establishment of secular morality in education, he substituted the science education for the education of religion.

But he illustrated that the secular morality in education can be compatible with the building about "will" or "duty" in education of religion. Finally, the science education is put "education on Reason" in simpler terms, is asked its roll, which integrates the intellectual training and the cultivating virtue.

Key Words : history of education in French science education sociology of history

問題の所在

デュルケームの教育学三大著作『道德教育論』（1902-1903, パリ第一大学での講義録）、『教育と社会学』、『フランス教育思想史』（1904-1905, パリ第一大学での講義録）はいずれも中期の作品である。本研究はデュルケームが世俗的道德教育理論（以後、「ライックな道德教育論」と表記）の構築過程を辿っているが、『道德教育論』、『教育と社会学』（4つの論文等を後年編集）の分析は既に終えている。前者はライシテの下で教権主義、カトリック勢力、右翼との息詰まる理論的対決の産物で、その帰結として前半部では道德の三要素「規律」、「社会集団への愛着」、「意志の自律」が示され、後半部ではそれら三要素に一応対応させる形で学校教育現場の実践論が示されていた。しかし同時に宗教は科学と競合せずスピリチュアリズムとして、修養論的な基礎づけがなされ、科学との棲み分け原理が示されていた¹⁾。そしてデュルケーム自身完全に「宗教的なもの」の払拭はできていなかった点も判明した。『教育と社会学』では道德教育論に限定されず教育学一般の原理が示され、教育システム論やその国家・文化・歴史ごとの相対性などが示され、それらがライシテのさらなる根拠とされていた点も明らかになった²⁾。

2013年9月9日受理
* 尚綱学院大学 教授

では『フランス教育思想史』はライックな道德教育論構築にとってどのような理論的貢献をなし、デュルケームの全テキストの中でどのような位置づけになるのだろうか？今回はこの講義録の内容を、史実としてのライシテの（本論2）で展開）、宗教教育に代替するライックな道德教育論構築に必要な新たな倫理・道德学説史の試み（本論3）で展開）、ライックな道德教育を担う自然科学教育の理論的根拠（本論4）で展開）という三つの角度から分析していく。

1) 三つの理論的課題と『フランス教育思想史』の役割

デュルケームにとっての3つの理論的課題を確認しよう。

- ①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
- ②宗教と道德との分離＝脱・神性概念による「自前」の道德確立
- ③ライックな道德（教育）の定式化・体系化³⁾

以上が三つの理論的課題であるが、②に関しては、前期道德教育論から着々となされていた点は本研究で既に明らかにしている。③に関しては、デュルケームの教育学、社会学の分野を問わずその作品全てが該当するといっても過言ではないが、強いていえばやはり『道德教育論』が一つの到達点であったと言えるであろう。そしてこの『フランス教育思想史』は当に①に呼応するものなのである。『フランス教育思想史』の講義の当初の目的は、デュルケーム自身嘆いているように1802年～1887年の間75回以上行われた教育改革に理論的決着を図るためであった⁴⁾。その教育改革とはフランス伝統の人文主義的教育の優位に対する科学教育の地位向上に関する攻防である。本稿で後述するように、デュルケームは人文主義教育の良い部分を保存しながらも、科学教育を単なる「知育」とせず、またinstructionともせず、徳育へと転化していくéducationとみなし、科学教育に新たな機能をもたせる斬新な教育原理を提唱したのである⁵⁾。これはモラルサイエンスに基づくライックな道德教育論の帰結でもある。

2) 史実としてのライシテ

『フランス教育思想史』では、初期の教会と教育制度、カロリング朝ルネッサンス、大学の起源、成立、人文学部、コレージュ、ルネッサンス期の教育思潮、ジェスイット（所謂日本でいう「ジェズイット教団」）の教育体制、ポール・ロワイヤル学校、フランス革命、エコールノルマル、19世紀の教育改革までを歴史社会学的手法で辿っている⁶⁾。その歴史途上に本稿が設定した観点、つまりライシテが史実である事の証明、教会附属学校（スコラ）に始まりジェスイットの教育体制で先鋭化されたキリスト教教育の特質（宗教教育は結局何を生徒に植え付けたのか）を新たな倫理・道德学説史の観点から分析する事、認識論をベースにした理性教育（＝科学教育）が実は徳育へと転化してéducationにもなる事の証明を随所で行っているのである⁷⁾。

まずデュルケームは「初期の教会と教育制度」の章でライシテが史実である決定的根拠を挙げている。キリスト教の修道院は決して純然たる諦観的なものではなかった点で、インドの修行者と違っているという。キリスト教徒は個人だけに止まらず、広く人類を救済する事を願う宗教であり、この点で既に在俗者と交わらざるを得ない。つまり布教である⁸⁾。次に教会学校の教育内容の問題である。ローマ帝国時代とは違い、ゲルマン民族は粗野な文化しか有さないとデュルケームは見ているのだが、そのようなゲルマン民族に対して、教会学校は古代ギリ

シャ・古代ローマの古典を教科書とせざるを得なかった事情がある⁹⁾。これはジェスイットの時代にもまだ続き、フランスの人文主義教育の教材としても使用され、フランスのいわば国語の時間の教材となっていたのである¹⁰⁾。教会もキリスト教独自の教材考案まで至らず、古典古代の作品を教材に依存していた¹¹⁾。ではこの教材で何が不都合なのか？古代ギリシャ思想とキリスト教思想との比較に関しては、K.レーヴィット (Karl Löwith, 1897-1973) の古典的な研究がある。K.レーヴィットによれば、古代ギリシャとキリスト教とでは時間論と実存論との観点からまるで違うという。時間論の観点から、前者は時間が丸く円環運動し無始無終である。それゆえ「今・ここで」という唯一性、一回性がない。後者は時間に始まりと終わりがある (終末論)。また実存論の観点から、後者は理性、知識ではなく信仰の世界であり、理性、知識が万人共通のものであるのに対して、個人個人の信条に任せられる。それゆえ「誰に反対されようが、この私の意志における決断」が最優先であり、実存的思想の萌芽が見られるとされる¹²⁾。

このレーヴィットの指摘とデュルケームの古典古代とキリスト教世界との対比とを比べると、デュルケームには時間論的観点や実存という観点は見当たらないが、逆にデュルケームは双方がいかにか文化や教育の面で混合されハイブリッド化されてきたかを丹念に描きそれを詳細に分析しているといえる。

以上のように、デュルケームはライシテが歴史的事実である事を布教とその教材という丹念に証明している事がわかる。

3) 「義務感」・「意志」の教育～新たな倫理・道徳学説史～

デュルケームの独自の観点が最も示されるのは、倫理・道徳学説史から見たキリスト教教育史の箇所である¹³⁾。その倫理・道徳学説自体はかなりエキセントリックであり、オーソドックスな哲学史や倫理学史や宗教史には全く見当たらない特異なものである。それは古典古代にはなく、また第三共和制期に整備中であったライシテな道徳教育論にも欠如しており、キリスト教教育にだけに専有のもの、即ち「義務感」と「意志」との形成が身につく教育の存在である。

3)-(1) 教育における改宗 ～ハビトゥスとその教育～

そもそもキリスト教の学校は当初から生徒に対しその年令に応じた全人格を扱う教育を主張しており、生徒の全生活は学校でなされ、食事や睡眠も宗教的行事もそこで行われており、寮で共同生活が行われていた。古典古代時代に比べ「集中的教育」である¹⁴⁾。

デュルケームによれば、キリスト教は、人間の知性や感性のさらに背後に、その淵源であり且つそれらを統一する深い心的状態が存在しているという。それゆえ教育者は生徒に持続的な影響を及ぼそうとするならば、この深い内奥の状態を把握すべき事を会得していたという。それゆえ、キリスト教にとって、人間形成とは単なる知育とか習慣づけとかではなく、人間の中に物事を一定の見地から見ていく精神と意志とを創り出す事であったという。キリスト教がどうしてこのような教育人間学的な知見を得たかという、キリスト教の本質は魂の一定の態度、私たちの精神の一定の在り方即ちハビトゥス (Habitus) にあるからだともみしている。ゆえに生徒のこうしたハビトゥスを醸成していく事が教育目的になり、これは教育に於ける改宗であるとさえデュルケームはいう。教育とは魂全体が全く新しい方向に向かい、その姿勢、在り

方を一変し、その世界に対する見方を変える心の内奥の動きを対象とするものなのである¹⁵⁾。

またキリスト教にとって教育は個々の特殊な能力を発達させる事が目標ではなく、精神をその全体において形成する事が目標であったとみなされている。精神全体を形成するには学問の全部をもってしてもまだ不足であり、思想の根源まで到達できない。教育の作用は局所限定ではなく、また個々の特殊な能力の達成を目標とせず、知性の全体を発展させてはじめて深いところまで到達できる。つまり、キリスト教では、学習は人間全体の教育でなければならない点をデュルケームは指摘する¹⁶⁾。

ここから、デュルケームは目下のライックな道德教育論構築ための必要要件を見出す。

「私たちも、知育は生徒に対して、程度の差はあれ、多くの知識を与える事を目的としているのではなく、生徒の内面的な深奥な状態に働きかけ、生徒の在学中だけでなく、全生涯に亘る生徒の志向性を魂の中に創出する事を教育目標としている。もちろんこれは生徒をキリスト教徒にしない形での人間形成であり、……教育目標についての考え方はライックになったので、その教育目標実現の方法もまた変わるべきである。しかし形成過程についての根本的図式は変わらない。魂の内奥まで降下していく事が大事なのである」¹⁷⁾。

このようにデュルケームは、本稿で再三指摘してきた事であるが、「宗教的なもの」自体、「聖なるもの」自体まで解体してはおらず、「モラル・リアリティ」という概念を代置したわけである¹⁸⁾。そしてこの著作ではライックなハビトゥス形成の必要性が説かれるのである。

3)-(2) 義務感の誕生

さてここからデュルケームは、ローマ帝国終焉から中世全体にかけての長い間に、それまで知られていなかったある道德観念が形成され、それは人類にとっても一つの収穫だったと断言する。その道德観念とは「義務の観念」であり、これが新しい道德・倫理となり、ひいては今日のフランスの道德・倫理になったのだという。ギリシャ、ローマの道德思想家たちは「義務の観念」を全く知らなかったか、あるいはそれについては極めて漠然とした、しかも非常に薄弱な観念しかもっていなかった。なぜならラテン語にもギリシャ語にも「義務の観念」を表す言葉やそれに代わる表現は存在しないからだという。彼らは、「定言命法」とか「法則」というパターンの思考はなかった。ただこの時代、徳（アレテー）は人を引きつける魅力的なアイデアと考え、人間の意志はそれを認めるようになれば自然この理想に向かうものとみなしていた。彼らにとって道德の問題は「最高の善、すなわち、最高度に望ましい善とは何か」という言葉で提起されていた。彼らは幸福への道を種々の形で表象していたが、徳は至福というところ不可分であると考えていた。それゆえ、彼らの理論はその最高のもの（＝幸福）、ストア学派の理論でさえ、その幸福説の影響を強く受けており、決してそれから抜け出る事はできなかったとされる¹⁹⁾。

キリスト教的生活の理想は義務は義務であるがゆえに履行されるべきであり、規則は規則であるがゆえに守らなければならない。それは自然を超えて自らを高め、自然から自らを解放し、自然を征服し、これを精神の法則に従える人間が理想なのである。一言で言えば、それは聖なる生活である。これに反し古代人の理想は自然に対する満足であり、人は自然に倣い、生活の法則を自然に求めなければならない。つまり「自然に従って生きる」事なのである。ストア学派やエピクロスも然りであったという²⁰⁾。

以上が義務感・意志という斬新な着眼点に基づくデュルケームの倫理・道徳学説史によるキリスト教教育史あるいは宗教哲学である。先のK.レーヴィットに則れば、古典古代が理性、知識、キリスト教が信仰という区分けになるが²¹⁾、さらに一步踏み込んでの「義務の観念」という切り口は思想史上類例を見ない着想であり、今日に至る思想史の中にもこのような見解は見当たらない。

次にデュルケームはこの「義務感の教育」の完成形をイエズイットの教育体制に見る。

3)-(3) 義務感・意志を育成する教育 ～イエズイットの教育～

イエズイットの訓練には二つの原理があったという。第一の原理は、生徒と教師との間の同時間的で連続的で人格的な接触が必須と考えていた点である。放任は厳禁であった。第二の原理は、各生徒の個性に応じた教育の必要性を理解していた点である。これら二つの原理に基づき、イエズイットでは教師と生徒との信頼関係ができていた。そのような連続的な人格発展の教育体制が非常に有効だった点にデュルケームは着目している。

「生徒は絶えず教師が付き添っていた（監視していた）ので、生徒を取り巻く環境は、行く先々どこでも、同じ権威からの同一の思想、同一の感情が発せられ、それを目のあたりにし、耳にする環境であった。他の思想や感情に接する事はなかった。こうした人工的な環境は個人の特性の多様性によりよく適合しており、生徒の心の中にスムーズに入り込み、染み通っていき、浸透力があつた」²²⁾。

それまでの中世の教育では、近代以降の教育に例えていえば、不特定多数の生徒を相手にするようなマスプロ的教育方法だったとデュルケームはみなしているが、それに対してイエズイットの教育は個別指導を基本としており、それに見合う教師の人数確保と教師による緻密な監視とが必要となった点が指摘される。それは「義務感の教育」が全うされるためには、それに見合った教育方法が別途必要だったからである²³⁾。またこのような濃密な徒弟制度的な教育的関係性が、ライシテ以後騒然としていた共和国の学校に欠けていた事が問わず語りに現れている。このような第三共和制期の教育状況については、Y.デロワやC.シャルルらがいずれも指摘しているところである²⁴⁾。

そしてデュルケームはイエズイットの教育は「意志の教育」でもあると換言している。

イエズイットの時代であっても当然、大学の教員もキリスト教徒、善良なカトリック教徒であつて、宗教的感情を維持し発展させる事を職務上の任務と考えていた。しかしその宗教教育観は極めて楽観的であつたという²⁵⁾。つまり勝れてライシッな古典古代の教材を通した教育が順次段階的にレベルアップして順調に進めば自動的に教育目標は達成され理論的にも完成し得ると考えていた。

「……古代人の最も優れた人々はキリスト教真理をこれから発見する途上にあつたと仕立てた。こうすれば生徒の意志を適切な方向に向け、生徒にキリスト教を啓示し、愛させるために特別の技法は不要と思われた。古代の観念をさらに発展させ精密にして明解にして、そこに含まれる芽を發育させ成長させればよかつた。純然たる知育、古典文学の研究からすなり順調に宗教教育へ、キリスト教へと移行できると考えていた」²⁶⁾。

しかしこのような楽観的な教育原理をデュルケームは信用せず、それを実践で克服していた

のがジェスイットであり、その全く違う教育内容や方法に着目する。

「古典古代とキリスト教とは異なった意志の方向性を意味し、一から他への転換は、その連続を断絶する事以外にあり得なかった。古代研究を教材として使ってはいたが、生徒の意志を制御し、信仰への関心が起これば当然現れる態度を育成するための手段だったに過ぎない。訓練の組織的方法は、その教授方法よりずっと特異であった。訓練こそが意志の基礎を作り上げるため最も優れた方法だったからである。それゆえ彼らは、この訓練を彼らが追求していた特殊な目標と結びつくよう特別な仕方で計画し、組織する必要があった。児童が自分に及ぼされてくる遅々としてしかも感じ取れないような作用を受けないうちに、児童の精神を形成するようになされた巧妙な浸透力のある発達方法を採用したのである」²⁷⁾。

つまりジェスイットは、自然の赴くまま、日常生活などを含めた経験の積み重ね、自発性に委ねる教育ではなく、意志に対して外側からの働きかけ、矯正し、新たな意志を培育していく。つまり自然に対して「克己」する「意志」の教育を訓練によって行ったのである。

「私たちにしても、道徳は、努力、克己、犠牲、無私の献身から始まる。道徳的生活とは、単に私たちの物的・経験的自然に追従して生活し、いつも安直な途を流されるまま歩んでいく事ではなく、反対に生物本性や物質に支配された状態の本性に対して、意志で以て、私たち自らが、真に人類の特性であるより崇高でより希有な唯一の本性を付加していく事である。この後者の本性とは全く精神的な本性であり、私たちだけがそれを作り上げることができる」²⁸⁾。

デュルケームがジェスイットの「意志の教育」をある面で評価しているのは、ジェスイットに先立つルネサンスの教育の負の部分デュルケーム自身が認識していたからに他ならない。K.レーヴィットの指摘を待つまでもなくルネサンスはスコラ哲学に抗して古代ギリシャの復活、特に思想ではプラトンの復活であったからである。

「古典古代の教育の色調が強い学校環境では、非常に異なった対立する二つの道徳が存在する。この分裂により児童は自己分裂して弱体化された道徳的雑種になる。異教的な教育のもたらす危機が予想される。事実この時期 16 世紀に真の道徳的感情の方が一般的に衰退したが、教育の審美的性格がそうさせたのである。人文主義においては行動の最大の原動力は何だったか。読書して教養を身につけ、作品を作らせる誘因は何であったか？ 祖国愛や人類愛、精神涵養の義務感、高潔な志ではない。それは異教的原理、古代人の心情を支配していた原理であって、少しも道徳的なものではない。名声への憧れ、地上的名誉への愛着である」²⁹⁾。

以上のように、デュルケームは「義務感」・「意志」の教育の温床はキリスト教教育にあり、その完成形はジェスイットにある事をみており、私たちが今日当たり前になっている教師・生徒の関係性、徳育の真相を明らかにしている。この議論の是非についてはさておくとしても、デュルケームが道徳教育をその義務感や意志を外からの「アウトリーチによる育成」と捉えている点を確認しておく必要がある。

4) ライックな（世俗的）道徳教育論の最終段階としての科学教育

ライシテが歴史的事実である事を証明した後、キリスト教教育の最大の特徴を「義務観」

「意志」の教育と解釈し、その良き部分を保存し、未整備のライクな道德教育論にそれを加えるのがデュルケームの課題となってきた。

さて、『フランス教育思想史』と題する講義の当面の狙いは、人文科学教育と自然科学教育との拮抗に決着をつけんとして、後者の優位を説く事にあつた点は前述のとおりである。つまり知育の充実である。しかしデュルケームはこのテーマに乗っかる形で、一挙にライクな道德教育論の具体化を始めるのである。

本研究では、デュルケームにおけるライクな道德教育論とは、「脱・神性」、「脱・宗教」である事³⁰⁾、理性的と科学的とは同義であり、完全に理性的・科学的な道德教育論が目指され、その土台にデュルケームが編み出したモラルサイエンスがあり、社会学分野での道德研究も活用された事は既に確認してきた³¹⁾。「社会」概念、集合表象、宗教の住処としてのスピリチュアリズムの用意、「モラル・リアリティ」の存在確認と「規律」「社会集団への愛着」「意志の自律」、具体的教科として歴史教育、科学教育の最重要性などもこれまで確認してきている³²⁾。

ではこれらを踏まえた形で『フランス教育思想史』で示しているライクな道德教育論の具体相とはどのようなものなのか？

それは知育でありながら徳育に転化していく科学教育に託されるのである。

「自然科学教育は職業専門教育ではない。科学的教養なくして今日何人も完成された人間とはならない事は万人が認めている。教育制度の教育的価値は、私たち自身に対して、私たちの思想に対して道德的作用を及ぼす事ができる事、私たちの思考・信念・感情の体系において何らかの変化を起こす事ができる点で決まる」³³⁾。

では本当にこれまでの宗教教育や古典古代の哲学の教育や人文主義的教育に代替して、科学教育は私たちの内面にどのような影響を及ぼすのだろうか？実はデュルケームはこの基礎づけのため、哲学の認識論をデュルケームなりに解釈しながらもかなり執拗に展開し科学教育の理論づけを行っているのである。

4)-(1) 自然の本性と人間の自然 ～コスモロジー論による道德教育～

まずデュルケームは科学における自然 (nature) の探求と人間の自然 (human nature) との同一性に論拠を求める。

「キリスト教が教育に対して抱いたコンセプトは全く根柢がないというのは見当違いである。キリスト教の教育観を包んでいた象徴というヴェールは科学からは認められないが、この象徴の内奥に隠されている深い真理は銘記されなければならない。ドグマから解放された精神にとって、超自然的原理、神の啓示は認められないが、それでも人間性という観念は、私たちにっては最高の事物 (choses)、至高の価値であり、他の全てはそれに従属するのであれば真理であり、実証的に証明される真理である。だから教育の本来の役割は何よりも人間を向上させ私たちの中にある人間性の芽を育てる事である」³⁴⁾。(傍線・太字：太田)

デュルケームによれば、この考えがこれまでの科学教育の低い評価と人文教育への高評価との原因だったという³⁵⁾。しかし科学教育と人文教育との間の断絶は、私たちの観念の中にあっただけであり、現実の中には存在しなかった。相互に関連し合い、同一目的に向かって協力し

ており、科学教育の教育的価値及び道徳的価値があるとさえ述べられる³⁶⁾。

ではその認識論的な論拠とはいかなるものか？それは宗教的世界観の「世界」と近代科学における「宇宙論」（＝コスモロジー）とのアナロジーから導出される。

「人間は宇宙の一部であるから、人間を毀損したり変質したりしないで、宇宙から捨象する事はできない。人間は自己完結的ではなく全体の中の一部としての機能を果たしている。それゆえ人間は自己を取り巻き、自己がそれに依存する自然、この自然と取り結ぶ関係について何らかの観念を抱く事なしに自己を知る事はできない。それゆえにこそ、最もスピリチュアルな宗教、思惟、精神に対して最も高い理念を抱き、それに対して無比の価値を認めている宗教でさえ、一種の宇宙観を持たずにはいられないのである。これらの宗教は、人間に対して、人間の内にある種々のものについて教えるだけに止まらず、またある種のコスモス論とこのコスモスにおける身の処し方を教えている」³⁷⁾。（傍線・太字：太田）

「私たちの国の中等教育は初等教育と全く同様ライシテの下にある。だからライクな教育は宗教教育に代替可能になるためには、宗教教育がかつて果たした貢献ができなければならない。それゆえ、ライクな教育も人間に対して、自然の中においてその占める位置を知るため、自然とは何かを教えるように心がけなければならない」³⁸⁾。（傍線・太字：太田）

「私たちの行動や生き方を左右する一つの思想は宇宙についての最終的な態度決定である。どのように世界を表象するかによって、コスモスの中で私たちが果たす役目や自分自身について異なった観念を抱く。恣意的で気まぐれな運命、神の摂理、必然的法則に従うかによって、コスモスは異なった形で現れる」³⁹⁾。（傍線・太字：太田）

もちろんデュルケームは三番目の必然的法則の立場を採っている事は言うまでもない。

4)-(2) 論理的思考様式とものからの議論 (arugumentum ex re)

次にデュルケームは、科学教育が包含する論理学的思考様式に着目する。その起源はスコラ哲学によって制度化された論理的教育だとされる⁴⁰⁾。これがルネッサンスの人文主義によって葬り去られて以来、その代替物が生まれてこなかった点を問題視している⁴¹⁾。スコラ的形式主義、スコラ哲学は実験がまだ知られておらず、思想が外的実在を把握するには、人々がこの実在に対してもっていた見解を通して、この見解の討論で、それぞれ対決させる他に方法がなかった時代に対応したものであった⁴²⁾。今日では実験的方法によって事物に対し直接、媒介無しで推論を行う事ができる。こうして新しい形の推論が誕生し、新しい論理的教育が可能となったが、これは科学的な生活自体の中から引き出されたものである。だから教師は科学の成果だけを教育するのではなく、その研究方法論や精神的な作用、論理的メカニズムも教えるなければならない⁴³⁾。

その上、論理的な文化は単に事物ばかりではなく、人間についての研究に対しても貢献する。人間は宇宙の中の別宇宙ではなく、人間と宇宙の他の部分との間には断絶は存在しないという考えは漸次確立してきているからだという⁴⁴⁾。人間界の現実も他の自然界と同じく一つの現実ならば、その法則を知るために、自分自身を内省し内観し、演繹するだけでは十分ではない。外的世界の事実を観察するように、人間を外部から観察する事が必要である。実験を行い帰納

する事が必要であり、実験が不可能であればこれと同一の論理的帰納を果たせる客観的比較法も必要になるとデュルケームはいう⁴⁵⁾。このような新しい教育原理は高度に発展した科学教育で実現される。物的自然研究と人間本性研究とを、今なお引き離している断絶説は消滅の運命にある過去の残骸物である。歴史家や言語学者を養成するのに予め自然科学の訓練も必要であり、研究者が私たち人間を対象にした場合も「事物」を対象にするのと同じ研究態度を採る訓練をさせるべきであるという⁴⁶⁾。

さてこのような論理的思考様式を育成する科学教育の卓越性は「言葉からの議論」(argumentum ex verbo)ではなく「ものからの議論」(argumentum ex re)に求められている点が最重要である⁴⁷⁾。つまり人間理性が近代科学によって解明されると同時にその世界観(=コスモロジー)が変質してきた際の方法論的革命を理解している事が大事とされる。それが「言葉からの議論」から「ものからの議論」への方法論的革命なのである。科学の中には、他の学習では習得できない論理的思考や推理力が存在する。近代科学における実験科学成立以前に、帰納法や実験的推論とは何かを考える事はできず、F.ベーコンでさえ帰納法という概念に関しては依然曖昧だったという。同様に演繹法を本当に発見できたのは数学が一定の発展段階に達したからで、このような操作という論理的メカニズムをしっかりと基礎づけ精密化し完成する事を主要な進歩としない科学はないとされる⁴⁸⁾。この際大事なポイントは二つある。一つは「科学の中に論理的思考や推理力が存在する」というデュルケームの言説が示すように、論理は個体発生的ではなく、系統発生的で、個人に内在するものではなく個人以前に「既に社会に存在」しており、それを個人が後追いで学習していく点である⁴⁹⁾。もう一つは外在する対象認識からそれまでの論理が矯正・修正され新しい論理が生じる場合もある点であり、当に「ものからの議論」の大前提としての外的実在があり、それを正しく認識していく事で論理的思考様式が養われ、また修正・矯正され新たな論理形成にも繋がるのである。

「私たちが科学的生活を体験する事によってはじめて習得できるものがある。それは**科学が孤立した個人の制作物ではない**からである。**科学はあらゆる時代あらゆる国々の学者達の寄せた協力の産物である。それゆえ、科学はいわば歴史の各時期の長い年月に亘って世代から世代に累積され集中した人類の経験の要約**を現すものである。従って、自らの力だけしか用いる事ができない個人的精神より、科学ははるかに無限で豊かな知力の活動の産物である。科学から学ぶべき論拠はここにある」⁵⁰⁾。(傍線・太字：太田)

このように個というものを決してア・プリオリとしない系統発生論が前提されているわけだが、この系統発生論の行き着く先、つまり最もア・プリオリな存在は「社会」である事はいくまでもない。またすでに『道德教育論』第Ⅱ部で展開された科学教育の重要性がここでは最高レベルの道德教育論に仕立て上げられている事が分かる。

さらに、外的実在の認識の最終目標としてデュルケームは、生徒の頭の中に外的実在に対応する表象を、その科学の進歩に応じたレベルで形成させる事が必要であると説くが⁵¹⁾、これまでの中期道德(教育)論の各テキストで展開された「集合表象論」の定式に加えられるべき新たな定義である事も判明する。

そしてデュルケームはまたもや人文系学問と自然科学との二種類の学科間の緊密な連携を説く。しかもこの連携は相互的であるがゆえ完全であるという。自然に対する科学は人間をより良く理解せしめるのに役立つばかりか、人間の事象の研究はそれ自体として必須であるばかり

でなく、自然研究にとっても必要な準備段階であるという。

「それは人間の外面に志向しているとはいえ、それが私たちが人間自身から外部に向けさせるのは、人間自体へと引き戻すために他ならぬ。私たち自体へ引き戻すにあたっては、私たちの本性に対して新しい光明を投げかける貴重な概念である」⁵²⁾。(傍線・太字：太田)

以上のように、論理は系統発生的であり社会の中に存在している事、外在する対象についての「ものからの議論」による論理的思考の発展が、科学教育の認識論的基礎となされ、それが道徳教育へと転化していく事が示されたのである。

結 論

本稿は『フランス教育思想史』がライックな道徳教育論構築にとってどのような理論的貢献をなし、デュルケームの全テキストの中でどのような位置づけになるのかを探ってきた。そこには史実としてのライシテの証明、宗教教育に代替するライックな道徳教育論構築に必要な新たな倫理・道徳学説史が試みられ、ライックな道徳教育を担う自然科学教育の論拠が示されていた。特にこのテキスト固有の特徴は、史実としてのライシテの豊富な事例による証明であり、他の著作では見受けられない。今日の歴史社会学、歴史学の進展からすればそれらの証明は必ずしも全てが肯定されるわけではないであろうが、デュルケームがこれほど自由闊達に自論を駆使したテキストも珍しい。ある意味で最も言いたい放題の書ともいえよう。また義務感・意志の形成という一点から、倫理・道徳学説を組み替えた作業も希有のものである。そして科学の教育という一見知育のような教科を、徳育まで転化する道徳教育と見なした点は、モラルサイエンスによるライックな道徳教育論のひとまずの終着点ともいえよう。さらに前期・中期のテキストで提示された社会学分野の各キーワード、教育学分野の各キーワードも、明示的ではないものもあるが、全部何らかの形でこのテキスト内で扱われている事も確認できた。それゆえ、『フランス教育思想史』はデュルケームの教育三部作の中で異彩を放ちながらも、これまでのライックな道徳教育論の集大成ともいえる内容をもったテキストであると結論づけられる。

註

- 1) ①拙稿「フランス第三共和制期世俗的道徳教育論の諸相Ⅶ－デュルケーム中期道徳教育論Ⅴ：『道徳教育論』その3－」『尚綱学院大学紀要 第63集』, 2012年, 59-69頁.
- ②拙稿「フランス第三共和制期世俗的道徳教育論の諸相Ⅵ－デュルケーム中期道徳教育論Ⅳ：『道徳教育論』その2－」『尚綱学院大学紀要 第61・62合併号』, 2011年, 75-86頁.
- ③拙稿「フランス第三共和制期世俗的道徳教育論の諸相Ⅴ－デュルケーム中期道徳教育論Ⅲ：『道徳教育論』－」『尚綱学院大学紀要第59集』, 2010年, 69-76頁.
- ④拙稿「フランス第三共和制期世俗的道徳教育論の諸相Ⅳ－デュルケーム中期道徳教育論Ⅱ：スピリチュアリズムとモラル・リアリティー」『尚綱学院大学紀要第58集』, 2009年, 135-146頁.
- 2) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道徳教育論の諸相Ⅷ－デュルケーム中期道徳教育論Ⅵ：『教育学と社会学』」『尚綱学院大学紀要第64集』, 2012年, 87-100頁.
- 3) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道徳教育論の諸相Ⅱ－モラルサイエンス前史とデュルケーム前期道徳教育論－」『尚綱学院大学紀要第56集』, 2008年, 135-147頁.

- 4) E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1938 (1990), p.14 et p.352.
なお、以下の日本語訳を随時参照しているが、本研究の趣旨に沿う日本語訳では全くなく（特にライシテの観点が訳者には欠けている）、仏語原典から改めて訳出作業を行う場合が多かったゆえに、当該翻訳書のいちいちの頁数は表記していない。
c f) E. デュルケーム（著）小関藤一郎（訳）『フランス教育思想史』行路社, 1981年（邦訳初版）, 全709頁.
- 5) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.367-399.
- 6) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.9-399.
- 7) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.48-78 et 240-305 et 367-399.
- 8) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.36-43.
- 9) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.36-43.
- 10) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.147-159.
- 11) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.22-47.
- 12) カール・レーヴィット（著）川原榮峰（訳）『知識・信仰・懐疑』岩波書店, 1959年（1980年）, 全154頁。
なお、時間論と存在論に関しては次の文献も参照。
c f) O. クルマン（著）前田護郎（訳）『キリストと時』岩波書店, 1954年邦訳初版（1964）, 全303頁。
R.K. プルトマン（著）中川秀恭（訳）『歴史と終末論』岩波書店, 1959年邦訳初版（1977）, 全201頁.
- 13) E. Durkheim, *op.cit.*, pp.261-303.
- 14) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.66-67.
- 15) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.68-69.
- 16) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.102-103.
- 17) E. Durkheim, *Ibid.*, p.38.
- 18) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅳ－デュルケーム中期道德教育論Ⅱ：スピリチュアリズムとモラル・リアリティー」『尚綱学院大学紀要第58集』, 2009年, 135-146頁.
- 19) E. Durkheim, *op.cit.*, p.242.
- 20) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.418-420.
- 21) カール・レーヴィット, 前掲書, 全154頁.
- 22) E. Durkheim, *op.cit.*, p.297.
- 23) E. Durkheim, *Ibid.*, p.296.
- 24) Yves Déloye, *École et citoyenneté*, ScPo, 1992, pp.32-35.
Christophe Charle, *La république des universitaires 1870-1940*, SEUIL, 1994, 506p.
Christophe Charle, *Paris fin de siècle*, SEUIL, 1998, 320p.
- 25) E. Durkheim, *op.cit.*, p.304.
- 26) E. Durkheim, *Ibid.*, p.304.
- 27) E. Durkheim, *Ibid.*, p.305.
- 28) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.242-243.
- 29) E. Durkheim, *Ibid.*, p.244.
- 30) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道德教育論の諸相Ⅳ－デュルケーム中期道德教育論Ⅱ：スピリチュアリズムとモラル・リアリティー」『尚綱学院大学紀要第58集』, 2009年, 135-146頁.
- 31) 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：『道德教育論』－」『尚綱学院大学紀要第59集』, 2010年, 69-76頁.
- 32) ①拙稿「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－」『尚綱学院大学紀要第63集』, 2012年, 59-69頁。
②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：『道德教育論』その2－」『尚綱学院大学紀要第61・62合併号』, 2011年, 75-86頁。
③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：『道德教育論』－」『尚綱学院大学紀要第59集』, 2010年, 69-76頁.
- 33) E. Durkheim, *op.cit.*, p.386.
- 34) E. Durkheim, *Ibid.*, p.386.
- 35) E. Durkheim, *Ibid.*, p.386.
- 36) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.386-387.
- 37) E. Durkheim, *Ibid.*, p.387.
- 38) E. Durkheim, *Ibid.*, p.387.

- 39) E. Durkheim, *Ibid.*, p.387.
- 40) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.62-78.
- 41) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.205-260.
- 42) E. Durkheim, *Ibid.*, p.391.
- 43) E. Durkheim, *Ibid.*, pp.391-392.
- 44) E. Durkheim, *Ibid.*, p.392.
- 45) E. Durkheim, *Ibid.*, p.392.
- 46) E. Durkheim, *Ibid.*, p.392.
- 47) 拙稿「デュルケーム中期道徳論における認識論問題－個人表象の問題を手がかりに－」『日仏社会学年報 第10号』日仏社会学会, 2000年, 1-18頁.にて、「ものからの議論」と「言葉からの議論」との詳細を論じている。
- 48) E. Durkheim, *op.cit.*, p.389.
- 49) 拙稿「デュルケーム道徳論形成過程における「形而上学」との交錯問題－デュルケーム対フイエ:「社会学なるもの」をめぐる拮抗－」『社会学史研究 第22号』日本社会学史学会, 2000年, 77-88頁.にて、ハーバーマスのデュルケーム解釈を手がかりにデュルケームにおける系統発生論と個体発生論とを分析している。
- 50) E. Durkheim, *op.cit.*, p.390.
- 51) E. Durkheim, *Ibid.*, p.387.
- 52) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道徳教育論の諸相Ⅶ－デュルケーム中期道徳教育論Ⅴ:『道徳教育論』その3－」『尚綱学院大学紀要 第63集』, 2012年, 59-69頁.
- 53) 拙稿「フランス第三共和制期世俗的道徳教育論の諸相Ⅲ－デュルケーム中期道徳教論:生理的心理学と集合表象論－」『尚綱学院大学紀要 第57集』, 2009年, 119-130頁.
- 54) E. Durkheim, *op.cit.*, p.393.

This work is supported by JSPS KAKENHI Grant Number 23531019.

本研究は JSPS 科研費 23531019 の助成を受けたものです。