

Title	教育社会学への一道標
Sub Title	A guide-post to the sociology of education
Author	仲, 康(Naka, Yasushi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1956
Jtitle	哲學 No.32 (1956. 3) ,p.A131- A154
JaLC DOI	
Abstract	Education has been studied in different ways from many aspects. But when we consider education as a function of society, a new field in the study of education comes to the front of our eyes. And this field may be chiefly conncted with the sociology of education. That is, what is here called the sociology of education is a study of relations between education and society in which it takes place. It is concerned with educational aims, methods, institutions, administration, and curricula in relation to the economic, political, religious, social and cultural forces of the society in which they function. But if we attend to the education of the individual, we must not forget that it concerns the influence of social life and social relationships on the development of his personality. The main problems of the sociology of education thus will be divided in two as the following. (1) school and community. (2) personality and culture. In this paper we will start from the consideration of the concept of community and personality.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-0000032-0155">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-0000032-0155</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# 教育社会学への一道標

仲 康

教育は何時の時代の社会にも見出されうるし、また何時の時代の人々も、なんらかの形で教育をうけないものはない。それは社会そのものの内部において、人々がもっとも身近に感得する社会的機能の一つといえる。かかる機能を通じて、人々は内面的な自己形成を行い乍ら、一方において、新しい社会の創造へと努力する。

このような教育と社会の関係、就中その間にみられる相互作用の研究、これを私は教育の社会学（以下教育社会学と略す。）とよびたい。

古来教育の研究は、種々の角度からなされてきた。しかし、ここにいう教育社会学の研究領域は、過去において教育者、及び教育の研究家達が、つねになんらかの形で関心をよせてはきたものの、比較的未開拓の分野といえるだろう。というのは、教育をそれ自体において、教育者と被教育者との関係において研究考察する手段は、古くから用いられてきた。だが、教育を社会的機能の一つとして事実的に捉え、これを社会との関聯のうちに論じてゆこうという気運は、少くとも十九世紀以降、社会学の発達と共に、たかまってきたとみなしなければならない。従って、教育社会学の誕生は、社会学のそれよりも新しく、それだけに、学問的体系は未だ確立されず、種々の学者によって、多様に樹立されているのが、今日の現状であろう。

一般にこの学問は、「教育現象の社会学的研究」であるとか、「教育学と社会学の二つの領域にまたがる中間的学

問」と定義される。しかし、前者の定義に内包される主要な欠陥は、今日なお多義的な「社会学的」という言葉を使用する所にある。社会学に対する主要な見解が、周知の如く、この専門分野において、二乃至三に分離している以上、「社会学的」の意義も、それらに應ずることは当然であろう。従って、「社会学的」なる言葉は、安易に使用されてはならない。後者のそれは、まさにこの新興の学問に対して、社会学者も教育学者も、すべて如何なる態度を保持してよいかわからぬ戸惑った姿の一表示であり、またある意味において、これらの学問領域に精通した、すぐれた一学者の良心的告白ともいえよう。

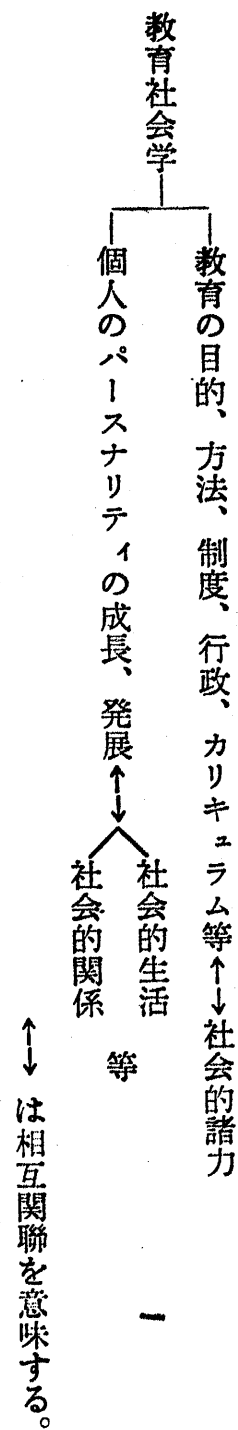
教育社会学は、まさに両親としての教育学と社会学が、未知の性格を有して、諸学者がこの体系確立化に熱中している間に、すくすくと育ちつつある幼児にたとえられようか。而して、その今後の成長が健全な方向に向うか、否かは、今日この時に、この学問に関心をよせる諸学者の正しい指導が与えられるか、否かにかかっている。

このような将来性を有する学問に対して、私は一つの基本的事実を提出したい。教育社会学が教育を一つの社会的事実とみ、この事実と社会との相関性を基調とする点、それは何人も否定しえないであろう。従って、教育社会学は一つの社会的観点からなされる研究であり、その研究の仕方が具体的科学的である限り、この学問は社会科学の一分枝として成長しよう。

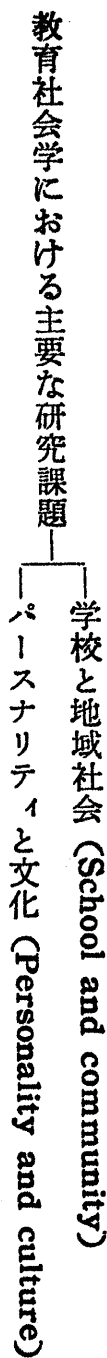
換言すれば、教育には目的があり、方法があり、制度、行政、カリキュラム等の問題が随伴する。これらの問題を、単にそれら自体で研究することなく、教育の基盤である社会の諸力（政治、経済、宗教、文化等の諸力）と、たえず関聯づけて事実に研究してゆくの、教育社会学の主要な性格の一つといえよう。

しかし、そればかりではない。個人におよぼされる教育の作用、効果ということに注目してみれば、教育社会学は

その個人のパーソナリティの成長、発展に対して、かれをとりまく社会的生活や社会的関係が、如何なるえいきょうをもたらし、またその個人がそれらに如何に反応しているかを研究するものだともいえよう。これを図示すれば次の如くなる。



この図式から、教育社会学における主要な研究課題が引出される。すなわち、教育の目的、方法、制度、行政、カリキュラム等が、特に近代社会における学校に関与するものであることを想起すれば、学校をとりまく社会的諸力は、いう迄もなく、その学校を抱く直接的具体的な社会、すなわち、コミュニティの有する諸力であり、個人のパーソナリティが成長、発展するに際して、たえず密接な連関を保つ所のものは、その個人が生活し、成長する場、社会・文化環境に他ならない。このことから教育社会学における主要な研究課題は、次の二つに要約されるであろう。



右の図式の中、教育社会学を論ずるにあたって、最初にとりあぐべき重要な概念は、コミュニティとパーソナリティのそれらであろう。事実、教育社会学上著明な学者、クックも、最近の著書 (A Sociological Approach to Education, 1950) の中で、コミュニティに関して、かなりなページを割愛している。クックはコミュニティを定義

して、「土地、人々、文化の複合形成体 (Configuration) であり、一定の地理的領域内で構築された、種々の人間関係の範型」であるとし、次の七つの基本的諸特性をあげている。<sup>(1)</sup>

1、人口の集合体

かれによれば、「社会集団」なる語は、その定義の他の面において、より特殊の意味を包含するから、「人口の集合体 (Aggregate)」の方が、のぞましいとされている。(私見によれば、「集団」が他面、「意志せられたる共存」という意味を有する点において、クックはこの語の使用を避けたのであろう。) 而して、この人口はある程度大きく、且同質的なものであって、一定の信念と行動を表示するものでなければならぬ。

2、相互に接触し、一定の地域内に居住

この観念はコミュニティの具体的存在を意味する。それは地理的に定位づけられたものであって、空間的居住地を有する。従って、気候、地形、土壤等の風土的要因によって条件づけられた、一定の生活様式を維持している。

3、歴史的遺産の共有

この共有は口碑等によって伝承されてきた、累積的文化に対する集団意識の存在を意味する。このように持続された歴史は、事実的側面と同時に、神話的伝説的側面を有しているが、それが成員全体によって、ある程度信仰された共通の知識になっていることは事実である。

而して、この遺産に親しむということは、内的集団の一成員であり、その土地における生活への一参与者であることを意味し、一方、慣習と神聖な信仰の一尊敬者であることを表示している。

4、一連の基礎的奉仕制度の所有

コミュニティは経済的、その他の欲求が充足されるに十分な基礎的奉仕制度(商店、学校、教会等にみられるそれ)を所有している。しかし、このことはあらゆる近代的コミュニティが、自給自足の体制を備えていることを意味するものではなく、むしろ、その仕方を種々有しているといえよう。

#### 5、一定の共通な生活様式の分有

成員の行動に関して、明確な規準をもうけることは出来ないが、しかし、一定の生計様式、家族の生活様式、福祉様式、娯楽様式、教育様式等、コミュニティはこれら一連の生活活動様式を有している。これらの活動様式は、勿論年齢、性等によつて社会的にことなるが、凝固性があり、統一された一全体たる地域的文化として論ぜられる。而して、この凝固性はコミュニティが小にして、成員相互が親密になる程強大となる。

#### 6、統一意識

コミュニティ精神ともよばれるものであり、それはコミュニティが注目と関心の対象として、成員各自の心のうちに存在することを暗示する。この意識は個人や事件を解説する基準となるものであり、また国家の福祉、世界的事件を測定するバロメーターともなる。それは他の同類意識と同様、私的ならびに公的な目的のために創造されたり、巧に操縦されうる。

#### 7、協働行為の可能性

この性格はコミュニティの有する、もっとも明確な特性である。内的または外的な諸力によつて危機が生じた場合、コミュニティはそれ自体を擁護するために作用しなければならぬ。この危機が成功裡に克服されれば、集団の凝集性は以前よりも強化され、危機の克服が失敗に終れば、コミュニティの統一意識は弱化されるであろう。このように

して、失敗の連続はコミュニティ崩壊の一徴候となる。

クックはこれらの諸項目について、さらに附加的な説明をこころみているが、しかし、私見によれば、些か微細にわたりすぎて、かえってコミュニティ本来の姿が、その諸項目の説明の背後に、うすらいでいるのではないであろうか。

ところで、このようなコミュニティの類型的性格を、もっとも単的に表明したのは、マキイヴァのコミュニティ概念である。

マキイヴァはコミュニティ（共同体、共同社会）を、アソシエーション（結合体、結合社会）との対比において捉え、コミュニティの諸特性を、前者に比して著しく簡略ではあるが、次の二つに集約する。<sup>(2)</sup>

1、地域性（地理的領域の占有）

2、共同体感情（社会的結合性）

マキイヴァによれば、コミュニティは共通の生活領域である。しかし、それは共通の土地と同様、一定の生活様式を共有する自覚をもった共存でなければならぬ。

例えば、村落、町、地方、国、あるいはさらに一層広い共通の生活領域を意味するものであり、その中で、人々が種々様々の生活様式をもって相互に接触し合う結果、自からそこに共通の慣習、伝統、観念が成立し、而も、このことによって、他の社会から区別されるような、独自の特性をそなえているものでなければならぬ。従って、大都市の一区劃における近隣集団の如きものは、相互に共属する感情（共同体感情）を有しておらないから、コミュニティとはいえない。

これに対して、アソシエーションはそうしたコミュニティの内部に存在し、その生活を基盤として浮び上ってくる一定の組織または機関であり、一定の関心を追求するために組織された集団、または共通の関心をもった集団であるといえる。例えば、これに所属するものに家族、クラブ、会社、組合、政治団体、政治的国家等をあげることが出来るだろう。だが、ここで注目すべきは、クーリーがプライマリー・グループとして捉えた家族を、マキイヴァはアソシエーションの中に含めたことである。クーリーのプライマリー・グループは、日々面接的な、親密な性格を有することによって特徴づけられるものであり、主として、それが個人の社会的性格、種々の観念を形成することにおいて、基礎的であるから、第一次的 (Primary) とよばれるのである。而して、かかるプライマリー・グループの代表的なものとして、まず第一に家族があげられている。<sup>(3)</sup>

この相違は各学者が社会 (集団) を分類するにあたって、夫々独自の観点から操作を行ったことに由来するものであるが、一方、家族が社会学上きわめて重要な概念の一つであり乍ら、もっとも処理の難しいものの一つであること(4)を示唆するに他ならない。「あらゆる累積的集団の中で、もっとも複雑なものは、凡らく家族であろう。」ソローはこの言葉は、この事実を単的に示している。かれは少くとも家族を、コミュニティの類型に含めた点において、マキイヴァの見解と対立する。すなわち、その成員はもっとも有力な類型のきわめて多数な紐帯——血と祖先、同一の家屋、同一の宗教、同一の習規(モレス、モーリス)(未開社会の場合は原規とも訳される)、社会的政治的、その他の中心への同一の接点、相互扶助の永続性、現実におけるあらゆる経済的関心の一致、集合的事実的または法律的責任、集合的連帯、もっとも深厚な統一意識等——によって、一つのコミュニティへと統一されている。家族のこのきわめて高度な累積的統合は、今日でさえも家族が、あらゆる社会において、他の無数の集団と容易に判別しうる理由となるものである。



り、家族はこれらの集団のうちにおいて、「統合化された一細胞」といえよう。

この見解は、家族を一応アソシエーションの類型に含めた、マキイヴァによっても、支持されうる所であろう。これはまず、原始的で極度に村落的な社会では、家族は多くのコミュニティ的性格を有しているが、近代の複雑な文明社会では、家族内の成人に関する限り、明かに、家族はアソシエーションの類型に属すると指摘する。しかし、もつとも複雑な文明社会においてさえ、家族内に生ずる「新しい生命」にとっては、家族はアソシエーション以上のものであり、かれを、より大なるコミュニティに適應させるための、予備的なコミュニティであると追補している点、見落してはならない。<sup>(5)</sup>

以上の序述を要約すれば、コミュニティは成人も子供も、換言すれば、社会的に陶冶された人も、未だ陶冶されない人も、すべて一定の土地に生活する人々からなりたつものである。而して、それらの人々は相互に一定の生活様式、生活感情を共有しているが、必ずしも、万人がその組織なり目的を自覚しているわけではない。

これに反して、アソシエーションはコミュニティの内部にあって、あるいは、その一部として、成員が各自社会的に、かれらの生活様式を自覚しており、一定の共通目的、共通の価値によって統一されているものである。

ソローキンの比喩をかりれば、コミュニティの成員は、同一の保険会社に種々の保険をかけた保険者に相当しよう。その成員の生と死は、コミュニティの浮沈にかかわる。コミュニティの衰亡は、かれの倒産を意味し、コミュニティの繁栄は、かれの事業拡大を意味する。

従って、その成員はかれの所属するコミュニティに、有機的に連結されるものであり、一方、コミュニティはかれを、他の仲間の成員と同じような型態に形成してゆく。成員のパースナリティ、種々の欲求、意志等は、かれ自身の

ものであると同時に、コミュニティのそれらでもある。従って、一成員の失敗はコミュニティ全体の失敗であり、かれの成功はコミュニティ全体の成功ともいわれうる。このような連帯責任を維持する社会的単位は、成員の諸個人よりも、むしろコミュニティ全体であり、この意味で、コミュニティは個人を消却して、それを自己の体内に包摂するものといえよう。

一方、アソシエーションの成員は、ソロキンによれば、種々の保険を、その性質に応じて、夫々の会社に依託した保険者にたとえられる。かれの保険は夫々の会社によって保証されているから、かれは多数の会社と夫々ある程度接触を保っても、そのうちのいずれか一社に全生活を依託しているものではない。

従って、かれのパスナリティ、種々の関心は、それらの会社の中に分割されている。逆説すれば、かれのパスナリティを刻印づけるものは、それらの会社全体であり、その中の一社が、かれのパスナリティ形成にあたって、独占的な力を發揮するものではない。

その成員のパスナリティ、種々の欲求、意志等は、かれの所属する種々の集団に、少しずつ依據するものであり、その統体は完成した寄木細工の如きものである。従って、成員の個人性は単一の集団内部に消却されるものではないが、一方、成員の連帯感情は、種々の集団に分割されているものであるから、コミュニティの成員のそれに比して、より薄弱であるといえよう。かくして、成員の連帯、関係は有機的なものでなく、人工的契約的となってゆく。それは自然発生的でなく、成員の種々の関心、利益等の厚薄に左右され乍ら形成されてゆく。<sup>(6)</sup>

以上、私はコミュニティ、及びそれに所属する成員の諸特性を、アソシエーションのそれらと対比しつつ識別してきた。教育社会学にとってこの仕事は、基礎作業であると信ずる。なぜなら、教育社会学がパースナリティの成長、発展を一方の主要課題とするとき、そこに主役となって登場してくるのは、社会の「新しき生命」であり、「子供」に他ならず、而して、かれらはコミュニティの成員ではあるが、かれらが社会の機能する仕方を理解し、完全な社会成員としての権利、義務、地位、役割等を自覚するまでは、アソシエーションの成員とはいえないからである。<sup>(7)</sup> さらに、かれらはいわゆるアソシエーションの潜在的成員であり、かれらを将来の社会の完全な成員として準備してやるのは、教育の目的であり、家族やコミュニティ全体の活動が、これに関与しているといえるからである。

周知の如く、教育は古来、価値的に種々の学者によって様々に定義されて来た。しかしこれを事実的にみれば、相互に切り離すことの出来ない二重の意義を有している。これを個人の側よりみれば、全人格としての出来る限りの十分な発展に関与するものであり、これを社会の側よりみれば、個人がその中に包含される種々の社会的関係に対するよりよき理解、それへの協力的態度、高度な社会的技術の習得等、完全な社会成員としての理解の増進を意味するであろう。今日、一般的とみなされるグッドの教育に関する定義も、これと同様な見地にたつ。

かれによれば、教育とは、(一)人間がその生活する特定の社会において、有効な価値を有する能力、態度、その他の行動を發展させる手段としての諸過程の一全体であり、(二)かかる社会的諸過程を通じて、人間は、選択され、統制された諸環境のえいきょうを蒙って、社会的能力を獲得し、最適の個人的發展をなすのである。<sup>(8)</sup>

従って、以上の序述を要約すれば次の如くなる。

## 教育の二重の意義

個人的……………パースナリティの成長、発展  
社会的……………完全な成員として、特定の社会への適応

この教育の二重の意義は、人間が個人として、また社会の一成員として、演じなければならない二重の機能に対応する。教育に関するこれらの意義は、論理的には、別箇に切り離して考察してゆくことが出来るが、しかし、この二重の機能を演ずるのは、同一の個人である点、注意しなければならない。

従って、社会内に生起する諸現象を、夫々一箇の社会的事実として取扱う傾向の社会学的研究においては、人間の成長、発展をそれら自体でなく、かれをとりまく社会、ならびに文化と關聯づけて研究してゆかねばならない。人間がかれの所属する社会集団から、離れて成長してゆくことの出来ないのは、自明の社会的事実である。そればかりか、人間は成長、発展のあらゆる段階において、かれ自身と、かれをとりまく社会・文化環境、ならびに自然環境との相互作用を通じて、一箇の社会的人間となつてゆく。よくいわれる言葉であるが、人間は生物学的個体(Individual)として生れ、パースナリティを身につけて、社会的人間(Person)になるとは、このことを意味している。

而らば、ここにいわれ、また今迄に、多数使用されてきたパースナリティとは、なにを意味するものであろうか。既述の如く、教育社会学にとって、パースナリティの概念は、コミュニティのそれと同様に重要な意義をもつ。従つて、パースナリティに関する一応の解釈も下されなければならない。

今日、アメリカのこの種の学問に關与する人々の間で、盛に使用される言葉の一つとして、パースナリティをあげることが出来る。反面、それだけに、これに關する種々の学者の定義が存し、多義的であることも否定出来ない。しかし、今日用いられるパースナリティの一般的意義として、それを広義に解し、「人間の肉体的、知能的、情緒的、

精神的諸特性をすべて包括する組織的一全体であり、特性 (Character) とか、気質 (Temperament) を包含するもの<sup>(9)</sup>。」とみるのは、妥当の見解ではあるまいか。而して、その語源はギリシヤ語の *π. ὁμορφω* (他のだれかと結びついた姿、顔、容貌) 及び、ラテン語の *persona* (ギリシヤ劇、ローマ劇の際に俳優のかぶる仮面) に求められ、かかる語源的意味は、今日の用法上にも失われていない。すなわち、今日、用いられるパースナリティに関する概念規定の基調をなすものは、パースナリティが社会的諸集団における、人間の役割に関係する概念であるということである。従って、この概念は静止的なものでなく、その人間が種々の環境との関連において、かれ自身に帰属せしめた種々の仮定的、または事実的役割に応じてたえず変動するものである<sup>(10)</sup>。

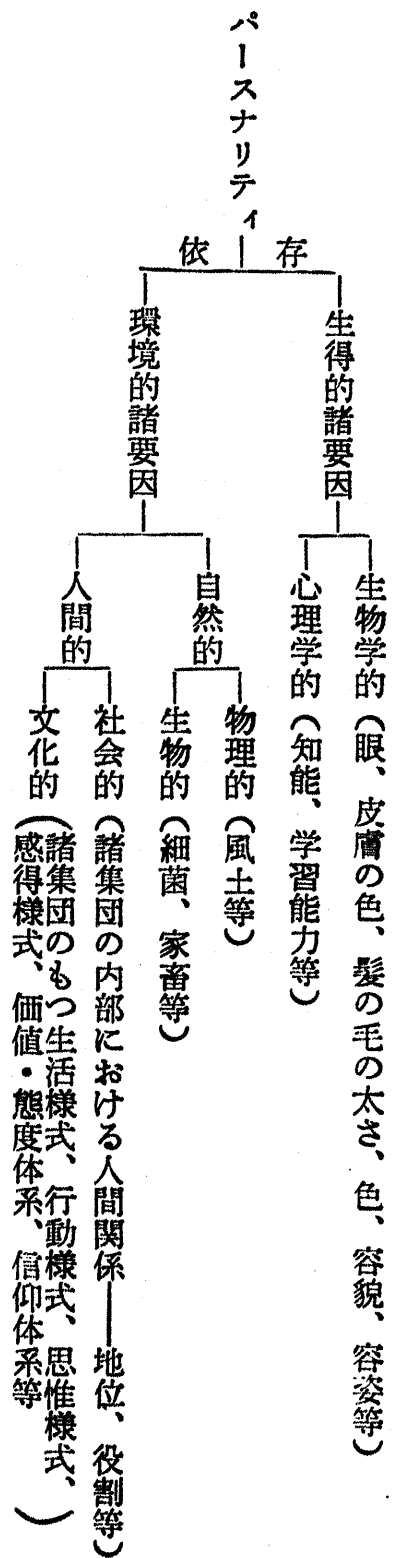
人間は成長、発達するに依じて、後段に図示する如く、種々の社会的集団に参与する。かかる集団の内部におかれたかれの地位 (獲得されたる地位、リントンのいう *Achieved status*)<sup>(11)</sup> に依じて、その集団の成員として期待された行動的役割も、種々変化するものでなければならない。この期待された自己の役割について、人間が一層自覚型態をととのえ、それが範型化されてゆくとき、既成のパースナリティは、徐々に状況的变化を蒙ってゆくであろう。このようにして形成されるパースナリティは、ある意味で、後段にふれる基礎的パースナリティ構造体とは、ことなるものであり、状況的パースナリティ (*Situational personality*) または、地位 (身分)・役割パースナリティ *Status = role personality*) とよばれるものであろう。

一方、人間の成長の初期の段階において、すなわち乳児期、幼児期において、かれが社会的集団の内部におかれる地位は、その人間の能力や努力の如何によることが少いといえよう。かれが経済的に上位の階層に属する家族の一員として成育するか、下位のそれに属する家族の一員として生をうけるかは、かれ自身の先天的能力、その他の後天的

能力とは関係がない。また同一の家族集団内においても、かれが長子として、また次子、末子として生をうけるかは、全くかれ自身の関知する所ではない。このように、人間が生をうけて関知する以前に、社会によって予め規定されたかれの地位（帰属されたる地位、リントンのいう *Ascribed status*<sup>(12)</sup>）、これに応ずるかれの役割も亦、人間のパーソナリティの初期の段階における形成、成長に、多大のえいきょうをもたらすであろう。

既述の如く、人間は生れ乍らにして社会的人間 (*Person*) たるものではない。社会的諸集団との接触によってパーソナリティを形成し、成長、発展させて、一箇の社会的人間となつてゆく。しかし生物学的個体として生まれてくる人間も、全く白紙の状態で誕生するものではない。生れ乍らの潜在的諸性格（生得的諸要因）を、だれしも身につけている。人間は一方において眼、皮膚等の色、髪の毛の太さや色、容貌、容姿等の生物学的諸要因を祖先から伝承するばかりか、他方において、いわゆる「知能」とよばれる心理学的諸要因も、ある程度、遺伝的傾向をもつことが、今日では明かになってきている。そればかりか、特殊な「学習能力」も明かに諸個人によって相異なるものであり、この能力は学習の程度、諸個人の努力如何によって、たとえ均一化をはかることが出来ても、やはりその相異は生得的基盤に由来するものといえよう。

従つて、パーソナリティは一方において、生得的諸要因に、他方において、種々の環境的諸要因に依存していると見えよう。これを図示すれば次の如くなるう。



この図式は試作的なものであり、不完全なものであるかも知れないが、クラックホーンの「パースナリティ」に関する、「生物学的個体としての一箇の人間 (An individual) のパースナリティは、<sup>(13)</sup> 遺传的諸性向と環境的諸経験の所産である。」という簡明な序述によっても裏書きされるであろう。

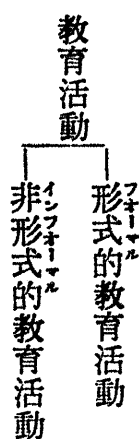
ただ、この図式で注意すべきことは、パースナリティの依存型態が、このように抽象的に図式化されても、具体的に如何なる要因が、どの程度えいきょうをもたらしているか、ということになると、その解答は容易に得られないことである。例えば、知能にしても、学習能力にしても、これらがどの程度遺伝によるものであり、従ってまた、それがパースナリティの成長、発展に如何なるえいきょうをもたらしているか、今日の科学の段階では、明確な断定を下すことは難しい。Nature (生れつきの性格——生得的要因) と Nurture (育てること——文化的要因) は密接に結びついており、相互に作用するものであるから、いずれか一方に偏して論ずることは誤りといえよう。<sup>(14)</sup> 後掲の「基礎的パースナリティ構造体」の概念を設定したカーディナーも、この構造体の上に、諸個人の偏差 (Bias) —— 生得的諸要因による——がいろいろとられると指摘している。

しかし、従来の諸研究においては、遺伝的にうけつがれた行動類型（ある意味で「本能」とよばれるもの）によって、すべての人間行動を解決してゆこうという傾向や、環境的諸要因の中、自然的なそれら（就中、風土的な）を重視する余り、社会・文化的諸要因を軽視する傾向が、強かったことは否定出来ない。

教育社会学にとって、これらの環境的諸要因の中、もっとも重要と思われるものは、社会・文化的なそれらであり、従ってパースナリティと文化の相関的問題が、重視されてくるのも当然であろう。なぜなら、人間が成長と学習の期間を通じて、たえず多大なえいきょうをもたらすものは、社会・文化環境に他ならないからである。

教育を広義に解して、パースナリティの発展として捉えるとき、そこに生ずる厄介な問題の一つは、教育を人間生活のすべてにわたる、えいきょうと混同することにある。事実、パースナリティは人間が生活をいとなむことによつて、形成され、発展されてゆく。

従つて、教育をあらゆる社会・文化環境のえいきょうと関聯づけて、より明かに規定してゆくことが必要となつてくる。一般に、教育活動は次の二つに大別される。



前者は例えば学校、その他、形式的な教育活動を行う目的で作られた施設内でなされる、実践的専門的教育活動を意味するものであるが、しかし、教育をこのような狭い意味に用いることには賛成出来ない。むしろこれは、学校教育 (Schooling) とか、教授 (Teaching) と呼んだ方が、より妥当するであろう。なぜなら、学校その他の教育施設



(機関)も、校外における非形式的な教育活動、例えば、スポーツ、音楽、絵画、彫刻、映画、演劇等への参加を通じて、子供のペースナリテイの発展を企図し、教師自身も、これら校外活動を、かれの教育計画の一環として考えているからである。

だが、学校その他の教育施設における教師のみが教育者ではない。人間の社会的行為は、その大部分が意図的に教えこまれなければならない、而も、これらの教育活動は、揺籠のうちに始まっているといえよう。親はまず子供に対して言語教育を始める。ついで、食事の仕方、衣服の着方、行儀作法等、親は自己ののぞむ方向に、子供の行為をかえようと、広範な教育活動を行っている。

そればかりか、子供は相互に教育しあい、長上の者から、市中の人から、雑誌、ラジオ、テレビ、幻燈、映画、演劇といったマス・コミュニケーションの諸道具からも、たえず教えを蒙っている。実に、社会は狭い意味での知識の伝授から、広い意味でのペースナリテイの形成、発展化という教育的諸過程に溢れているといえよう。

しかし、社会が教育的諸過程に溢れており、子供の蒙るあらゆる社会的諸経験が、教育的なものであるとしても、それらすべてのものが、ひとしく社会的価値を有するものとは限らない。あるものは教育者の意図に反して、有害なものがある。例えば、学校でなされる教師の教育活動においてさえも、かれが自分では正しいと信じ乍ら、実は誤った、社会的に適正でない方法を、使用しているかも知れない。

また教師の教育意図に、全く相反する社会のえいきょうは、沢山看取されるものであり、今日の雑誌、ラジオ、テレビ、映画、演劇等の一部は、教師の教える自制行為、順法行為に反して、狂暴行為、違法行為を著しく助成しているかの如くみえる。このような社会の潜在的な教育的作用に対して、教師は如何なる判断を下すであろうか。明かに、

かれはこれらの作用を、教育の一部とみなさないであろうし、かりに一步譲っても、「悪しき教育」、「誤った教育」として排除するであろう。

しかし、ここで一考を要するのは、かれが悪しき教育、誤った教育と判断する価値判断の規準は、どこに求められるかということである。この疑問は、教師が事の善悪にかかわらず、たえずあらゆる社会的諸経験を蒙っており乍ら、それらをかれ固有の教育意図に照らして、すなわち、かれの教育意図に相反するものは、すべて教育的価値のないもの、教育の名に値しないものとして排除され、かれの教育意図に合致するものは、教育的価値のあるもの、教育の名に値するものとして、受容されていることによって解答されよう。

このことは、被教育者の場合にもあてはまる。かれも亦、種々の社会的経験を受容したり、排除したりする。而して、このような選択能力は、かれがすでにうけてきた教育の性質、及び、それに対するかれ独自の生得的反応作用によるものである。従って、教育とあらゆる社会・文化環境のえいきょうとの相違は、前者が教育者と被教育者の間に、価値判断の問題を含んでいることによって區別されよう。

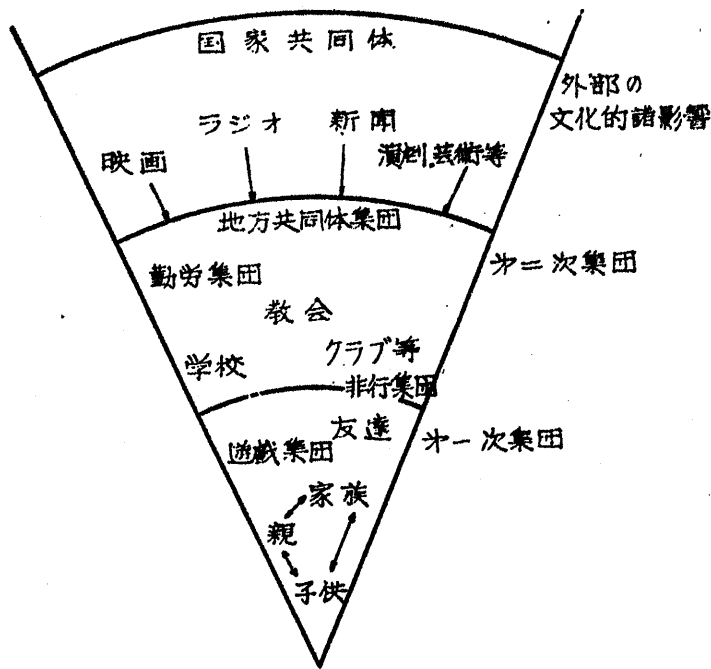
ところで、このように考えてくると、子供が学校に上って、主として形式的な教育をうける前に蒙る所の社会的諸経験が、如何に重大であるかが理解される。これを子供の側よりみれば、かかる社会的諸経験（主としてカーディナーのいう第二次的諸制度によるもの）<sup>(15)</sup>によって、形成されてゆく基礎的パーソナリティ構造体 (Basic personality structure) が、重要な役割を演ずるともいえよう。このような基礎的パーソナリティ構造体を形成するにあたって、主役となるものは、親を主体とした家族に他ならない。親は既述の如く、子供にとって最初の教育者であり、子供の全成長期間を通じて、たえず教育的機能を維持してゆく教育者ともいえよう。

しかし、近代の文明社会においては、その機構が複雑になるにつれて、子供は次第に出来るだけ成長の初期の段階において、学校という機能集団に参加させられる。学校はこれを制度的側面よりみれば、社会的欲求をみたすための一つの社会的発明であり、若い世代の人々を特別に教育するため、社会の成員によって設けられた一つの機関ともいえる。いわゆる学校に關しての定義は、多義的ではあるが、もっとも本質的なものを抽出すれば、「体系的な総合的な知識の教授並びに学習の機関であり、……一つの社会のもつ大きな教育機能の全体のうちで、特にその社会の有する知識の伝達という働きだけを専門的に引き受ける機関<sup>(16)</sup>」といえよう。

従って、家族と学校は、子供にとって主要な教育機関といえるが、教育活動を既述の如く広義に解するときには、コミュニティの子供におよぼす作用が問題となってくる。この作用は子供が成長するに依りて接触する社会圏の数と質に依りて変化する。従って、ここに子供の成長と社会的接触の具体的關係が求められねばならない。上に掲げるオタウェイの図式<sup>(17)</sup>は、この關係を明示するものである。

この図式は、ブラウンの「社会的接触と相互作用の拡大化」を描いた同心円の図式<sup>(18)</sup>と、ほとんどその見地を同じくする。ブラウンはクローリーの「我等感情」(we-feeling)を基盤として、集団をその感情の強さ、接触の程度によって次の三つの段階に分類する<sup>(19)</sup>。

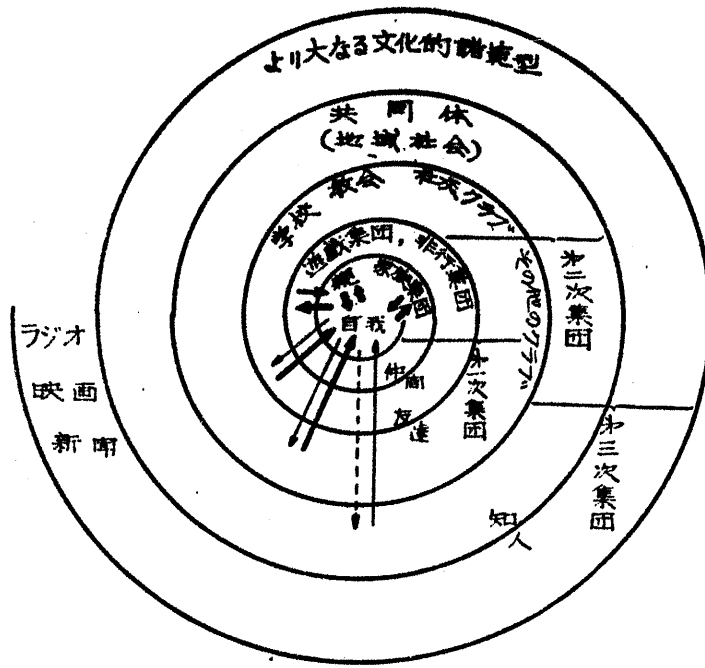
第一次集団、例えば、家族(最初のもっとも永続的な集団)、遊戯集



団、コミュニティ、近隣集団。

第二次集団、第一次集団に比して、より偶発的な関係によって特徴づけられるものであり、屢々、単一の関心によって結ばれている。例えば、社交クラブ、友愛団体、宿泊所、職業団体、宗教団体、政治団体。

第三次集団、上掲オタウェイの図式によれば、「外部の文化的諸えいきょう」の部分に相当するものであるが、ブラウンは第一次、第二次集団に比して、全く一時的な性格をもつ第三次または周辺の<sup>マイジナル</sup>集団を設定する。例えば、旅の道連れであったり、個人が書物の中のある人物に対し、また映画の俳優に対して抱く、種々の観念的な社会関係がこれである。



教育社会学への一道標

而して、これら三つの集団類型は、上に掲げるブラウンの図式によってもわかる如く、夫々の明確な境界線をもつものでない。それは自我を中軸とした一本の曲線となって、ラセン状に回転し、その個人が完全に社会から個立化するか、死亡する迄、無限に拡大してゆく。<sup>(20)</sup>さてこれらの図式によって理解されることは、教育活動が単に家族と学校に限定されるものでなく、ある意味で、コミュニティの全機能、全生活様式の中に含まれているということである。

では、コミュニティの全生活様式とは、一言にしていえばなんであるか。それは近時アメリカの文化人類学者等によって、盛に使用されるようになってきた「文化」という言葉に他ならない。文化の定義につい

ては、既に私は別の箇處でふれたことがあるので、<sup>(21)</sup>ここでは簡略に記述するに止めるが、文化は通常一人の人間、または集団の知的ならびに芸術的能力の、高い水準を意味するものとして捉えられている。しかし、このように用いられる文化の意味は、社会の高度に教育された（特に教養をもたされたという意味での）、一側面を表わすにすぎないものであって、社会全体の文化を表わすものではない。今日、社会諸科学、就中、社会学、社会心理学、文化人類学、教育社会学等の中で用いられる「社会の文化」という言葉は、主として、「社会生活の全側面」を意味している点に注意しなくてはならない。

従って、この言葉はその社会の成員が日常とする生活の仕方 (Way of life) 等、いわゆる具体的な行動的側面の他に、成員のもつ抽象的な意識的側面、すなわち感情の仕方 (Way of feeling)、思考の仕方 (Way of thinking)、価値・態度体系 (Value-attitude systems)、信仰体系 (Belief systems) 等を含むものである。

文化をこのように理解するとき、それは教育にとって、重要な意味をもってくる。なぜなら、教育の機能の一つとして、社会の文化的価値や行動様式を、若い世代（その社会の潜在的成員）<sup>(22)</sup>に伝達することが、考えられるからである。

かつて、デュルケームは教育を定義して、「成人の世代によって、社会生活に未熟な世代の上になされる作用である。教育の目的は、全体としての政治的社会が、あるいは子供の特に運命づけられている特殊的环境が、かれに対して要求する一定の肉体的知的及び道德的諸条件を、子供の中に植えつけ、かつ発達させることにある」<sup>(23)</sup>と述べてい

るが、これは教育を、若い世代に対する一種の方法的社會化 (Socialisation méthodique) とみた見解であり、かかる方法によって、社會は基本的な社會意識の一致 (Social conformity) に到達し、その社會の伝統的な生活様式、価値・態度体系等が、確保され、持続されてゆく。私はかかる機能を、教育の「消極的機能」とよびたい。

しかし、社會が過去の伝統的な生活様式を何時までも維持し、かつ旧來の社會意識の一致を成員に強制するとき、その社會は「閉ざされた社會」となって、次第に他の社會から個立化し、ついには内部的に固化することによって、衰亡の一路を辿る。今日、残存する未開社會の運命は、まさにこれであろう。また一方、今日の世界情勢では、次第に「閉ざされた社會」の存立を許さなくなってきた。交通やマス・コミュニケーションの異常な發達は、諸社會の地理的社會的距離を著しく縮少せしめ、異質の新しい文化の波は、諸方向からたえまなく閉ざそうとする社會の岸辺を洗い、ついには怒濤となって、その社會の内部に浸入するであろう。

従って、今日の競争社會では、新しい發見や發明をなすことが出来たり、また進んで社會變動のイニシアティブをとりうる批判的な創造的な人間を欲する。教育が一側面としての、保守的な消極的機能のみしか有していないならば、このような批判的な創造的な人間は、その社會から生み出されてこないであろう。また社會の變動は、單なる個人の新しい發見や發明によって、なされるものではない。それらは社會變動の一契機とはなるにせよ、これらのみによって、既成の社會が動かされうるほど、社會は脆弱なものではない。教育の消極的機能の所でふれた如く、社會は長期にわたる伝統的な生活様式と、牢固たる社會意識の一致を確保している。

とすれば、かりに技術に関する個人的發明が、一契機となって、社會が變動するためには、まずその發明が、その社會の多数の成員によって、社會的価値を認められ、それが社會的發明に迄、昇華してゆかねばならない。新しい發

明に対する社会的価値の承認、それは多数の成員の、それに対する十分な知識と理解を要する。このような進歩的な知識と、積極的な理解力（要言すれば、新しい価値発見の社会的能力）を培い、供給するもの、それは教育の有する、いま一つの側面、教育の創造的な「積極的機能」によるものであろう。教育はこの機能によって、個人及び社会の諸成員を媒体として、新しい社会を生み出してゆく。（註、社会変動並びに文化変動における教育の役割は、教育社会学における、もっとも興味ある問題の一つであると思う。この問題には必然的に、「社会階層」「文化的遅滞」の諸問題が随伴してくる。別の機会に取扱ってみたい。）

教育がそれ自体において、二つの相反する機能を有することは、以上の序述によって略、明かになったであろう。この二つの機能は、ある意味で、教育を社会的側面より眺めた場合と、個人的側面より眺めた場合に生ずる、夫々の意義に相当しよう。（註、既述の「教育の二重の意義」の項を参照されたい。）而して、この二つの機能は、現実には別離することなく、相互にからみあって存在し、時には妥協し、時には対立しあっている。例えば、社会が緩慢に變動してゆくときには、その社会に生じた新しい文化的諸価値は、比較的平穩裡に、その社会の成員によって受容される。けれども、今日の如き二十世紀後半の、産業的思想的色彩を著しくおびた、諸社会にみられる急速な變動は、古い行動様式や思惟様式と、新しいそれらとの間に、極端な不均衡、斗争をまきおこす。社会の動的均衡は、これによって失われ、マンハイムのいう価値判断の危機の時代はここに到来する。

かれによれば、現代社会はよき生活の原理、社会組織の原理という重大な問題を、如何に評価するかにおいて、相互に反目しあっている。特に民主主義の諸社会においては、人間の行動や、行為の正しい範型に関して、一定の見解が存在していない。一方の教育の力は、競争社会における利己主義の主張、擁護の態度を、新しい世代に植えつけ、

他方の教育の力は、自己抑制、社会奉仕、共通目的への服従等を強調する。禁欲と自制の観念を旗印とした、一方の社会的勢力が存在するかと思えば、自己発現の増長を願う、他方の社会的勢力が存在しているのである。<sup>(24)</sup>

現代の日本は、まさにこういった危機の時代に直面している。子供は成長するにつれて、余りに種々雑多な行動範型と、価値体系に直面し、それらの中から、どれを如何に選択するかに戸惑ってしまう。現代日本の青少年の不安と緊張、それから生じる弛緩等の諸状態は、それに基くといっても過言でないであろう。

こういった価値の混乱、社会の不安は、既成の牢固たる価値を有する未開社会においては、殆んどみられない。従って、変革期における文明社会が、価値の中核をより一層確保するよう努力することは大切なことであり、この中核によって、社会の急激な変動は、一部予防されうるであろう。而して、この中核を創造し、これを若き世代に植えつけることこそ、現代の親をも含めた教育者の主要な任務であると信ずる。(未完)

註

- (1) L. A. Cook & E. F. Cook, *A Sociological Approach to Education*, 1950, pp. 48—50.
- (2) R. M. Maclver, *Society*, 1952, pp. 8—7.
- (3) C. H. Cooley, *Social Organization*, 1913, pp. 23—24.
- (4) P. A. Sorokin, C. C. Zimmerman & C. J. Galpin, *A Systematic Source Book in Rural Sociology*, 1930, pp. 309—310.
- (5) R. M. Maclver, *op. cit.* p. 13.
- (6) P. A. Sorokin & others, *op. cit.*, pp. 325—327.
- (7) A. K. C. Ottaway, *Education and Society*, 1953, p. 3.
- (8) C. V. Good, *Dictionary of Education*, 1945, p. 145.



- (6) A. K. C. Ottaway, op. cit., p. 4.
- (9) F. J. Brown, *Educational Sociology*, p. 137, 1950.
- (11) R. Linton, *The Study of Man*, p. 115, 1936.
- (12) Ibid.
- (13) C. Kluckhohn & H. A. Murray, ed., *Personality in Nature, Society, and Culture*, 1950, p. 48.
- (14) A. K. C. Ottaway, op. cit., p. 28.
- (15) アメリカの精神分析学者、A. Kardiner の用語であり、これについては別の箇處でふれた。拙稿「文化とパースナリティ」参照、哲学、第三十一輯所収。
- (16) 中山一義、通信教育慶応義塾大学教材「教育史」(二)一一五—一一六頁。
- (17) A. K. C. Ottaway, op. cit., p. 103.
- (18) F. J. Brown, op. cit., p. 143, 1950. 邦訳、西本三十二「教育社会学」上巻、一五四頁。
- (19) Ibid., pp. 94-97.
- (20) Ibid., p. 143.
- (21) 拙稿、前掲論文参照。
- (22) 価値 (Value) とは、人間の欲望を満足させるために対称がもつていと信ぜられる能力。人間の心に思いこまれた、信ぜられたという点で、対称それ自体がもつ効用 (Utility) とは、厳密に区別されなければならない。
- (23) E. Durkheim, *Education et Sociologie*, 1922. 邦訳、田辺寿利「教育と社会学」七八頁。
- (24) K. Mannheim, *Diagnosis of Our Time*, 1943, p. 12. 邦訳、高橋徹、青井和夫「現代の診断」二二頁。