

Title	教育社会学への一道標(続) : E・デュルケームの教育論とその批判
Sub Title	A guide-post to the sociology of education : through the consideration of E. Durkheim's theory of education
Author	仲, 康(Naka, Yasushi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1957
Jtitle	哲學 No.33 (1957. 3) ,p.105- 132
JaLC DOI	
Abstract	A great French sociologist, Emile Durkheim was also the eminent theorist of Education. Instead of approaching to education from the aspect of value, he studied it from that of fact. "Education is a social fact," this was a motto in his theory of education. Social fact, according to his sociological theory, is a thing (not material, but social) that we can observe, describe and analyse from the outside. In fact, when he declared in les Regies de la Methode Sociologique, "Social facts are things and must be treated as things," this formula expresses precisely the rule of objectivity of the sociological knowledge that had been posed by A. Comte. Things are all that are given, all that are offered to the observation. Therefore, "Social facts must be treated as things," it means that we must treat them in quality of data that consitute the starting point of the positive science. Through the method of considering education as a social fact and studying it as a thing, Durkheim systematised a new science of education and named this science "la Science de l'Education". His famous la Science de l'Education has in itself many interest problems. We firstly outline the argument of this science, then consider it in relation to his sociology, and finally critisize his theory of education based upon the sociologism.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000033-0105">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000033-0105</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（続）

——E・デュルケームの教育論とその批判——

仲

康

- 一、デュルケームの教育目的論——その方法と内容——
- 二、デュルケームの教育の科学
- 三、教育論にみられるデュルケームの基調的態度
- 四、デュルケームの社会学
- 五、デュルケームの考え方の批判

一

教育を社会的諸事実の一つとして捉え、これを実証的に、さらにはまた、教育の場としての社会との関聯の下に研究すべきことを力説した初期の学者の一人として、我々はまず、二十世紀初頭のフランスの社会学者、E・デュルケームをあげなければならない。（本稿にては、このすぐれた学者の教育理論の紹介、検討、批判を通じて、前稿の不

備な点を補つてゆきたいと思う。)

周知の如く、デュルケームは、その生涯を通じて、社会学と教育学を教授した学者であつた。

しかし乍ら、かれが、教育学を講義したのは、一社会学者としての立場からであり、教育も亦、一つの社会的事実であるという一前提に立脚していたのであつた。従つて、これら二つの学問は、デュルケームによつては、全く共通の基盤の上に、建設せられていつたものであり、社会を物として扱うかれの基本的な研究態度は、教育を考察する際にも適用せられていた。

かれはまずいう。

「一体、人々は、物を観察し、説明するのに、斜面から、ゆがめてみているように思われる。私は、このような見方に賛同しえない。何故なら、このような見方は、物の本性を明らかにしえないと信ずるからである。」(教育と社会学、五頁)

デュルケームによれば、物は物として、研究者に外在するものとして、これを正面から、観察しなければならない。これを研究者の思弁によつて、勝手にゆがめてみてはならない。いゝかえれば、これを内在するものとして、思惟によつて考察していつてはならない。教育を研究し、考察する場合も、この例外ではない。

すなわち、教育も亦、一つの社会的なものとして、研究者に外在するものとして、客観的に考察してゆかねばならない。教育を外在的対象物として観察する代りに、内在的なそれとして、思弁的、哲学的に、また価値的に規定していつてはならない。

これが、デュルケームの教育を説くにあたつて示した、基本的な態度であつた。

例えば、J・S・ミルは、教育とは、「我々をして、我々の本性に近づかしめるために、我々が自ら行う所のすべて、また、他人が我々のために行う所のすべてを包含するもの」と規定している。カントは、「可能なるすべての完全を、各個人の内に発達させること」が、教育の目的であるとし、また、ジェームス・ミルは、「教育の目的は、個人をして、かれ自身の幸福、かれの仲間達、即ち人類の幸福のための用具とすること」にあると規定している。

いま、二三列挙した諸定義に共通する欠陥は、デュルケームによれば、すべての人間に対して無差別に価値ある、一つの究極理想的な完全な教育が存在するという仮定からこれらが出発していることである。

カントの定義にみられる「可能なるすべての完全を……」、この完全とは何を意味するのであるか。デュルケームは問う。「人間のあらゆる性質、能力の理想的に調和した発達を意味しているのであろうか。」とするならば、たしかに、ある程度まで、この調和的発達は、実際必要なことであり、またのぞましいことである。けれども、我々は、実際において、そのことを完全に履行することが出来るであらうか。

イギリスの功利主義者、ジェームス・ミルの定義にみられる「かれ自身の幸福、人類の幸福」、この幸福とは何か。これを事実的にみれば、自分自身の流儀で、勝手に評価する所の、本質的に主観的なものとなる。

とすれば、教育の目的は、個人々々によつて夫々異なるものとなつてしまふから、教育の目的そのものを普遍妥当的に定義したことには少しもならず、逆に、個人々々の恣意によつて自由に規定されてしまふことになる。

ということは、これらの教育理論家が定義しようとした目論んだ教育が、実に、「かくあらねばならない」(Ce qui doit être)という普遍的理想的教育であり、「かくあつた」(Ce qui a été)、「かくある」(Ce qui est)という教育の、事実に基づいて出来上つた定義でなかつたからである。

従来の教育理論家が目指した教育の定義は、当為の側面からであり、価値の側面からであつた。この側面から研究されて成立する教育の学問は、倫理的、規範的な学問にはなろうとも、デュルケームの目指した科学としての教育の学問とはならない。教育の学問が、科学として真に成立するためには、教育をまず事実の側面、存在の側面から眺めてゆかねばならない。

デュルケームが、当時の教育理論の趨勢に拮抗して、多くの激しい批難を浴び乍らも、このような基本的態度を堅持するに至つたのは何故であらうか。

かれは、まず教育を歴史的に観察してみよと説く。

教育を歴史という鏡に照してみると、そこに映じてくるのは、いずれの社会においても、社会的な環境のことなるにつれ、それに相応する種々様々の特殊的教育が存在することであらう。

教育は、時と場所のことなるに依じて、無限に変化している。ギリシャ及びラテンの諸国家においては、教育は盲目的に集団に服従するように、いゝかえれば、社会的な物となるように、諸成員を訓練し、育成することであつた。

アテネでは、まず思慮深く、鋭敏で、中庸と調和を愛し、美と純粋な思索の悦びを愛好するような人間を作ろうと努力した。

ローマでは、なによりも第一に、子供が戦争の勝利に感激し、文学、芸術に比較的無関心で、勇猛果敢な活動家になつてくれることをのぞんだ。

中世の教育は、クリスト教的精神に基く教育であり、ルネサンス時代のそれは、逆に非宗教的な、文学的な人間になることをのぞむ教育であつた。

さて、今日の教育はどうであろうか。かつて芸術が教育において占めていた地位と勢力に代つて、技術、科学がそれらを占取しようとしている。しかも、現代社会のように、不当な差別がある程度除去された比較的平等な諸社会においても、教育は、職業、階級、階層のことなるにつれ、種々様々な様態を呈している。もちろん、これら一切の特殊的教育は、一つの共通の基盤の上に立脚しているとはいへ、しかし、この共通的な教育でさえも、やはり、諸社会のことなるにつれ、それらに相應じているのが、事実の正当な観察の結果であろう。

そして、これらの諸社会は、夫々、その社会に生活する諸成員に対して、かくあらねばならないという一定の道德、一定の理想を課している。この理想こそ、デュルケームにとつて、「教育の究極目標」とよばるべきものであつた。

如何なる社会と雖も、社会そのものの存立維持のために必要な本質的諸条件を、子供達の心の中に植ゑつけ、育成してゆかなければならない。教育は、これらをかれらに準備し、施してやる一つの有力な手段であるというのが、教育を事実の観点より、また歴史的存在として把えた時のデュルケームの結論ともいへよう。

従つて、このことが真であるとするならば、種々の民族は、夫々、自己に固有な教育体系をもつていた、またもつているものであり、それは、道德、宗教、政治、経済等の諸体系と全く同じ様に、これらの民族を決定してゆくに、重要な役割を演じるものである。

以上の如く、教育を社会的諸事実の一つとして、比較史的にみてゆくとき、教育は次の如く定義されよう。そして、これがデュルケームの教育に関する有名な定義といわれるものである。

すなわち、教育とは「大人の世代によつて、未だ社会的に成熟していない子供の世代に施される一つの作用であり、その目的は、全体としての政治的社会や、子供が特に運命付けられている部分としての特殊的社会が要求する一定の

肉体的、知的、道德的諸条件を、子供の心の中に植ゑつけ、かつ發達せしめること」にある。(前掲書七八頁)

デュルケームのこの定義はまた簡潔に、「若い世代の人々を、特定の社会に順応するように育成すること、すなわち、社会化である」とも表現されよう。

このような定義が、デュルケームの事実の觀察に基いて成立した結果であるとしても、また一方において、この定義が論理的に如何様に裏付けられるものであらうか。

デュルケームは、我々個人の中に二個の存在を措定する。而して、かれによれば、この二個の存在は、現実には融合し合っているも、抽象的には分離しうるものであるとし、一を個人的存在、他を社会的存在と名付ける。

個人的存在は、我々自身及び我々の個人的生活の事柄のみにしか関係をもたない、一切の精神的状態によつて作られているものを指すものであり、これに反して、社会的存在は、我々自身の内部において、いわゆる個有の人格を表現するものでなく、我々が一成員として参加する種々の集団が、集団としてもつ種々の思想、感情、慣習等の諸体系によつて作られている。

この社会的存在は、我々が生物学的個体として先天的に有するものではなく、(勿論、我々は他の動物と異つて、この存在を形成する能力を先天的にもつものであるが)我々が一成員として参与する諸社会が、長期間の中に、徐々に作り上げてきた一定の行動範型と密接な関係を有している。

社会は、その存立維持のために、この一定の行動範型を、自己の個人的特性しか身につけていない子供に対して、教えこまなければならない。恰もそれは、新しく染め上げなければならない白紙に対すると同じような態度を以つて、社会は、新しい世代の成員に対して向うのである。

教育の仕事は、実にこゝに存する。社会は新たに生れた主我的、非社会的存在者に、その社会の道德的、社会的生活をいとなみうるような、他のいま一つの存在、社会的存在を、もつとも速かな手段によつて添加してやらなければならない。これが、デュルケームの主張する教育の任務である。

デュルケームの教育論において、重要な地位を占めている教育の目的設定、その方法と内容は、大略以上の如き考えから成立つものであり、かれは、その出発点において、古典哲学に基く諸種の教育理論を徹底的に打破することにつとめたのであつた。

デュルケームによれば、それらの教育理論は、観察しうる所の唯一の人間、即ち、一定の時、一定の場所、並びに現実の姿における人間の考察を忘却して、きわめて限られた少数の人間の見本から、たゞ思惟の力によつてのみ抽象せられた産物、普遍的人間性なるものについて思索して成立つてゐるにすぎない。

すでに述べてきたカントにおいても、J・S・ミルにおいても、また、ジェームス・ミル、さらには、すぐれた教育学者、ヘルバルト、同じく偉大な社会学者であつたスペンサーにおいても、教育が何よりもまず目的とすべきものは、人類一般の普遍的、本質的諸属性を、各個人の中において実現し、さらにこれらの属性をして、できるだけ高度に伸展せしめることであつた。しかし、このことは、事実に基づいての教育の考察の結果ではなかつたのである。

さて、このようにみてくるとき、デュルケームの教育にアプローチする立場及び仕方が、如何に当時のすぐれた哲学者、教育学者のそれらと相異するものであるかは、すでに述べてきたことによつて、大略理解されるであらう。



では、このような立場に基いて成立する社会科学としての教育学、デュルケームのいう「教育の科学」(Science de l'éducation)は、如何なる特質をもっているであろうか。

かれはまず、科学とは何か、この間に対する自己の立場を明かにしてゆく。

すなわち、種々の研究の体系化されたものが、科学とよばれるためには、それらの研究が、次のような諸特質をそなえていなければならないとする。

第一は、それらの研究は、観察しうる所の現実的な諸事実を対象としたものでなければならない。実際、ある一つの科学の性格は、その対象によつて限定せられる。それ故、科学は、それ独自の対象の存在していることを、複雑な様相を呈している現象複合態の中から、明確に限定付けて、指示しうるものでなければならない。

第二は、かくして指示せられた現実的な諸事實は、同一のカテゴリーの中に分類されうるために、極めて十分な同質性を相互の間に示していなければならない。もし、それらが相互に還元されえない異質的なものであるならば、そこには一つの科学が存在するのではなくて、研究すべき対象、諸事実のことなつた種類に相応じて、夫々ことなつた多くの科学が存在することになる。勿論、諸科学が未だ十分に専門化、分化していない段階においては、対象領域が相互に重複しあつていことはさけがたい。しかし、それにしても、それらの科学の主たる対象領域は、判然と区分されていなければならない。

第三に、これらの事実を研究するに際して、科学者の態度は、たゞ認識するためにのみ、没価値的に研究することにある。科学は、知識がそれ自体のために探求されるときに始まる。とはいえ、科学者は、自己の科学上の発見が、社会に有益なものとして利用されうることを予想しうる。また、そのような観点から、実利主義的に、自己の研究を

ある特別の点にふりむけることもありうる。

けれども、科学者は、科学的研究に自己を没入させればさせるほど、その結果の応用的側面に興味をもたなくなるであろう。かれは、対象の実存の姿に主たる関心をよせるのであつて、そしてそれ以上に、他に関心をよせるものではない。科学者は、決してかれが発見した諸法則が、果して有益であるか、有害であるか、研究された対象が、そのまゝの状態でよいか、改めらるべきものであるか、ということにわずらわされる必要はない。かれの任務は、現実をありのまゝに表明すればよいのであつて、それに対して価値判断を下すことにあるのではない。

デュルケームの提出した科学としてのこの三つの諸条件に対して、教育は、満足に答えるであろうか。教育が、デュルケームのいう科学の対象と果してなりうるであろうか。

まず教育を歴史的にみるとき、ある一定の社会に行われている特殊的教育は、その社会の有する一定の行為、思维、感得等の諸様式のえいきようを多大にうけ、またそれから成立しているといえるだろう。

ところで、教育を構成しているこれらの諸様式は、個人が勝手に創造したり、破壊したりすることの出来ない社会的事実であるから、従つてまた、教育も亦一つの社会的事実といえる。例えば、我々は、自己の生活する社会環境を規制している種々の社会的規範を無視して、子供達を思うがまゝに教育することは出来ないであろう。我々は好むと好まざるに拘らず、我々が勝手に変形したり、打破つたりすることの出来ない種々の集合的觀念、集合的感情の中に生活している。

而して、このような集合的觀念、集合的感情に基いて、その社会独自の教育的慣行が出来上つている。それ故、このような教育的慣行は、我々に外在し、外部から我々をたえず「拘束する」という一つの明確な性格をもった、独自の

實在であると思なければならぬであろう。ここに、科学者が、教育を独自の社会的事実として観察する余地がある。では、これらの教育的慣行は、夫々相互に還元されえない異質的なものであろうか。たしかに、すでにみてきた如く、これらは一定の時間、一定の空間をもった夫々の社会に応じて異つていよう。

しかし、それらの間にいかなる相異があつても、本質的には一定の特質を共通にもつていないであらうか。

デュルケームは先に教育を定義して、「若い世代の方法的社会化」とみた。とすれば、それらの相異は、ある世代が次の世代に対して、やがて後者が生活しなければならない社会環境に、うまく適合せしめようとして行ふ共通的行爲の結果から生じたものにすぎないであらう。逆説すれば、一見異質的なこれらの教育的慣行は、いずれも右に述べた基本的過程から、派生してきた種々の形態にすぎないのである。従つて、これらの教育的慣行は、同一種類の事実であり、同一の論理のカテゴリーに属するものといえよう。

第三の科学者としての態度についてはどうであらうか。教育という対象を前にして、果してデュルケームの主張する科学的態度が確立されるであらうか。

デュルケームによれば、多くの人々は、教育は如何にあるべきか。かくあらねばならないことについて語っている。かれらは、眼を現在や過去に向けずして、将来に向けている。それは所与の現実を忠実に記述し、説明したりすることではなく、さきにも指摘した通り、行為の規準を決定することにある。

同様なことは、教育の理論家についてもいわれる。かれらは一般に、現在及び過去の伝統的慣行を、殆んど無視してしまふか、単に不備を指摘するに止る。かれらはたゞ、これらの既存の教育的慣行を完全に拋棄して、その上に、全くあたらしい何物かを打ちたてようと努力していたのである。

けれども、未来における教育の姿を正しく方向付けるためには、それを我々自身の思惟作用によつてのみなすことは不十分といわなければならない。現在において、それが如何なる姿を有しているか。また過去において、それが如何なる姿を有していたか。それらの姿を必要とした種々の社会的要求は何んであつたか。また過去におけるその姿が、現在に至る迄に如何に変わり、何故に変わつていったか等々、教育を現在と過去、及びそれら両者の間において、客観的に観察し、記述し、分析し、綜合して意味付けることが、まず前提とされるべきでないか。我々はこの過去に關する教育の諸研究の結果よりして、今日の教育的諸制度が、どのようにして作られているかを理解しうる一方、これらの制度が一度確立し、その機能を發揮するとき、我々は、それらが如何なる仕方で作用し、如何なる結果を生ずるものであるか、さらにはまた、これらの結果が如何なる条件によつて変ずるかを推測しうる。

デュルケームのこの主張は、いう迄もなく、コントの提唱した「予見せんために見る」即ち、実証主義の精神に則つたものといえよう。デュルケームは、教育を一つの物、一つの社会的事実とみた。實際、すでにのべてきたように、あらゆる社会に、夫々の教育に関する一般的類型が存する。種々の社会は、夫々が各自持つてゐる所の伝統、慣習、規範等に適合させて、種々の制度の確定した一つの範囲内で、また種々の集合的觀念のえいきょうの下に、教師は子供達を教育し、子供達はまた教育されている。これらのことは、すべて、学校の組織、教授科目、方法、教育的伝統、慣習、傾向、觀念、理想等を含めて、すぐれて、社会的事実であり、社会的なものといえる。従つて、これらのものは、デュルケームによれば、どれ一つとして記述され、分析され説明されえないものはない。かれのいう教育の科学はこゝに成立する。

教育の科学のそれ独自の役割は、現実にあるもの、過去にあつたものを認識し、理解することにある。従つて、こ

の科学は、教育者の實際的活動を云々する、いわゆる教授学でもなければ、またこの活動を理論的に裏付け、且又、その指導を目的とする教育学でもない。この科学の対象は、事実としての教育であり、教育をまず観察することによつて、未来の教育を指向しようとするものなのである。

このような性格をもつた教育の科学は、ところで、個人心理学と密接な関係を有しているといえる。

例えば、子供の心理を学習の場において把え、そのパースナリティの形成、発展を、個人心理学の諸法則に基いて研究してゆく児童発達心理学、教育心理学は、科学が教育にアプローチする一つの有力な方途であろう。

しかし乍ら、このような心理学の解明する分野は、一側面に限られるものであろう。この学問は、たしかに被教育者としての子供は如何なるものであり、子供が同化したり、刺激に対して反応する固有の仕方は、如何なるものであるかを、実験的に、法則的に明かにしえよう。

しかし一方、このような問題ではなしに、教育によつて伝達され、維持されてゆくある社会の文化の性質や、また教育が子供に文化を伝達するために用いる独自のな方法、仕方、型態が如何なるものであるかについては、この心理学は殆んど関知しないといえよう。

また、夫々の国家において、教育制度、教育内容、教育方法等夫々ことなっている。ある国家では、直観的、実験的方法を重視し、他の国家では、書物による理論的研究を重要しているかも知れない。

従つて、学校の制度、訓育方法等は、明かに夫々の社会に応じた社会的事実であり、ある社会が、一定の時期において定めた肉体教育、道德教育、知識教育は、明かに社会学の研究分野に属するものといえよう。

要するに、教育心理学は、個人という見地からパースナリティを通じて教育を明かにしようとするのに反し、デ

ルゲームのいう教育の科学は、集団という見地から、文化を通じて教育を明かにしようとするものではないであろうか。

教育の意図は、デュルケムによれば、社会的なものであるが故に、この意図を達成する手段も、当然社会的なものとみなさなければならない。かれはそこで、一切の教育的制度を、社会的制度の諸特質の一つの集約した形とみる。都市に規律があるが如く、学校にも一定の規則がある。学校が生徒に対して行う種々の制裁、賞与は、社会がその成員に対して一定の行為を命令し、拘束する種々の社会的規範や、また成員の善行に対する褒賞と類比しうるであろう。

それ故、学校生活は、社会生活の一萌芽にすぎず、逆に社会生活が学校生活の延長または開花にすぎぬものである以上、一方の作用における主要な諸手段は、当然他方の作用においても採用されなければならない。つてくる。

従つて、人々は教育的諸制度の現実を理解し、また教育的諸制度の目的を推測するに当つて、社会的諸制度の科学であるところの社会学に援助を期待しなければならない。

デュルケムによれば、我々は社会をよく認識すればする程、社会の縮図としての学校において生起する一切の事柄を、それ丈よく考察しうることになる。これに反し、教育心理学は、たゞこの科学のみにおいては、教育的技術の構成に必要な諸要素を十分に提供することは出来ない。何故なら、この技術の原型は、個人の中に存するのでなくて、集団の中に存するものだからである。

社会は、すでに記してきたように教育上の種々の意図を規定するばかりではない。その使用する手段、方法に関しても拘束を加える。

例えば、社会が個人主義的方向に向うと、個人を侵害したり、個人の内的自発性を無視するような結果を生む一切の教育的手段、方法は、許すことの出来ないものとして排斥される。

一方、これに反して、社会がなんらかの条件に迫られて、その社会の成員に対し、一層厳格な遵奉を強制する必要を感じると、個性を極端に發展せしめるような教育的諸手段は禁止される。

ルネサンスが、中世の教育的方法に対して、あたらしい方法を採用したのは、決して心理学的諸法則の発見の結果に基づくものでなく、それは、ヨーロッパ諸社会の構造内に突発した種々の変化の結果、人間の社会的地位に関する新しい概念が作られたためだからである。

かくして、デュルケームによれば、教育上の諸方法の一体系が、重大な変更を蒙つたときは、いつでも、その変更作用は、単にその体系内だけで起つた何等かの因子に基づくものではなくて、集団生活の全範囲に感じられるような、大きな社会的潮流の変化のえいきように由るものである。従つて教育は、その追求する種々の意図に関しても、また使用する種々の手段に関しても、夫々の社会の要求に相応するものであり、そしてその表示する所のものは、夫々の社会がもつ種々の集合的觀念、及び集合的感情であるといつても過言でないであらう。

### 三

以上、二節に亘つて記して来たのが、デュルケームの教育論の梗概であつた。デュルケームはその出発点において、教育を物として、さらに社会的事実の一つとして捉えた。それは、すでに指摘したように、コント以来の実証主義の精神に則つて、「予見せんために見る」には、この科学の対象としての教育を、まず、我々の外に在つて、我々によ

つて観察、記述しうるものに規定しなければならなかつたからである。

このような見方が、デュルケームによつて確信に迄たかめられたのは、かれが、その社会学において重視した諸社会の歴史的、比較史的方法、類型化的方法の結果であるとみてよい。かれは諸社会の教育類型を歴史的に比較することによつて、夫々の相異に気付き、従来、多くの学者によつて論じられてきた普遍的教育概念の再検討に迫られたのであつた。そして、かれが、夫々の社会にみられる教育型態の諸相異を捨象して得た教育の普遍化的概念は、教育の「社会化」という定義の中に表示せられた。この見方の根底には、明かに、かれの社会学における独自の主張、社会の個人に対する外在性、超越性が有力に働いている。

かれが、その教育論の中で、社会を重視した点は、教育の意図、手段、制度の変化には、その背後に社会の変化があり、教育型態は、社会のもつ種々の集合的觀念、集合的感情の一表示にすぎないとしたことによつても理解される。

ところで、デュルケームは、一般に、「物としてみる」という実証科学的態度の一確立者としてのみ論じられてきた傾きがあつたが、しかし、そういう態度の根底に、当時のフランス社会に対する深き憂い、いゝかえれば社会改良への情熱があつたことが指摘されなければならない。

実際、デュルケームがあらゆる機会に、あらゆる著作の中で多少ともふれ、論及してきたのは、道德の問題であつたといつても過言でない。とはいへ、このことはデュルケーム一人に限られたものではない。サン・シモンにしても、フーリエにしても、コントにしても、フランス大革命及びそれ以後の混沌たる社会情勢に悩みを抱いて、この社会をあらゆる努力を払つて再建しようとする情熱にもえて、夫々の学理を展開してきた。デュルケームも亦、それらの学



者の一人といえよう。

デュルケームは次の如くいつている。

「もし社会的見解が教育者にとつて必要であるような一時代、一国家があるとすれば、それは正しく現代のフランスである。」（前掲書、終論、及び道德教育論序文）

一つの社会が比較的安定で、一時的均衡を保ちえたとき、従つてまた一定の教育体系が確立して、その間に何等の異論も出ないような時においては、教育に関して起る問題は、比較的些少なものであり、あつたとしても応用的側面に関するものであらう。そこでは、教育によつて達成さるべき目的、種々の方法が、何処に如何様にして指向さるべきかという重大な問題はおこつてこない。たゞそこにおこりうる種々の議論は、種々の方法を実際に適用する場合の最良の仕方は何んであるかということに関するものであつて、この場合の解決は、デュルケームによれば、心理学にゆだねることが出来る。

ところで、変動期の諸社会においては、それらの社会が、過去に蒙つてきた、また現に蒙りつゝある深刻な種々の変動は、国民教育においても、それに対応する種々の変革を必要としてこよう。けれども、多くの人々は、変革の必要を痛感していても、それを如何様に変えるべきかということについては、皆目わかつておらないのが実情であらう。

勿論、個人々々、または特定の一部の集団は、この問題について、明確な態度、信念をもっているかも知れない。しかし、そのような場合、多く、大衆の世論、態度は不安定であり、あらゆるものに対して疑惑の眼を向けている。

デュルケームは、二十世紀初頭のフランス社会と、十七世紀のそれとを比較して、今日の教育の問題は、当時の人

々に課せられていたような安易、平穩なものではないといっている。そして、今日必要なのは、すでにえられてきた種々の理念を運用してゆくことではなく、我々を指導する理念を発見することにあると結論している。

では、このような指導理念は、如何にして求められるのであろうか。そのためには、教育生活の源、教育の場としての社会にまで、探求の眼を向ける必要がおこつてこよう。

デュルケームによれば、探求すべきは社会そのものであり、認識しなければならないのは、社会の教育に対する種々の要求が、「如何にあるか」また、それは、「如何にしてそうなたか」であつたのである。

従つて、これをもし、我々が我々自身の内部を思慮する丈に止るならば、我々は探求すべき實在そのものから眼をそらしてしまふことになり、物を斜にみることになつてしまふであらう。かくして、そこに社会学的見方の必要性が生じてくる。何故なら、社会学は、上述の要求を満たしてくれるからである。

デュルケームにとつて、それ故、社会学は、「指導理念の一体」(*un corps d'idées directrices*)ともいわれるべきものであり、また、いゝかえれば、我々の実践の精髓、実践を支持し、行為に一つの方向を与えるものであつた。そして、この指導理念の一体こそ、教育的作用を多産ならしめる必須条件とデュルケームはみたのである。

このように、デュルケームにとつて、社会学は、かれのいう「教育の科学」の母体ともなるべきものであつた。そこで我々は、かれの教育論を検討するに當つて、当然、かれの社会学についても、若干ふれてみなくてはならなくなつてこよう。

#### 四

デュルケームによれば、今日まで社会学者が多少とも関与してきたのは、実は物ではなくて観念であつた。例えば、コントは、社会的諸現象が自然的事実であり、自然的法則に従つてゐることを言明し、社会的諸現象の物としての特質を暗黙の中にみとめたことは事実だが、一度、コントがこの原理を適用して、哲学の中から社会学を分離させようと努力したとき、研究の対象として採用したのは、観念であつたとみられよう。実際、コントの社会学の主要課題は、過去における人類社会の普遍的進歩の観念であつたことは否定出来ない。

すなわち、コントが行つたのは、種々の歴史的社會を觀察し、記述し、比較する代りに、あらかじめ、種々の観念を導入し、それらを分析し、結合することに甘んじたといえよう。従つて、コントは、種々の社会的實在に関する科学を樹立する代りに、観念論的分析をなしたにすぎないとみられよう。

このような批判を「社会学的方法の諸基準」(一八九五)の冒頭になしたデュルケームは、かれ自身の社会学を体系化するに當つて、如何なる態度をもつてのぞんだのであらうか。

かれの社会学において、その研究方法の根底によこたわるものは、「社会的諸事實は、物として処理されなければならない」という第一命題であるともみて差支えない。

物とは、デュルケームによれば、観念に対立するものであり、観念が内面から認識されとすれば、物は外面から認識されうる。

それ故、物は、我々が單なる心の分析手段によつては、妥当な概念を構成しえない一切を含むものであり、精神が自己自体を離れて、觀察と実験によつて、最も外面的な、また最も近づき易い諸實在から、最も認識し難い、また最も深奥な諸實在へと進んでゆくという条件においてのみ、理解されうる。

デュルケームは云う。「我々がある事実を物として処理するとは、その研究にあたつて、それが何であるか、我々は全く予知することなく、また、それを特質付けている種々の属性も亦、未知の原因と共に、内省によつては発見出来ないという態度を原則として保持することを意味している。」（前掲書、二版、序文）

従つて、デュルケームにとつて、物として処理するということは、研究に際しての一つの基本的態度を指示しているのであつて、一部に批判されているような、社会的事実を物質的物と同一視することではない。

デュルケームにとつて、社会的事実は、恰も自然科学者が、物質的物を研究対象として処理すると同様な態度を以つて、社会学者によつて処理されなければならない対象であつた。だから、強いていえば、デュルケームのいう物は、物質的な物でなくて、社会的な物と名付けらるべきである。

デュルケームの意図する所は、精神的存在を、物質的存在にまで引下げてしまうことではなかつた。我々が物質的存在にみとめている実在性を、前者にも要求しているのであつて、多くの批難をまきおこしたこのデュルケームの第一命題が要求していることは、物理学者や化学者、生理学者が、夫々の科学的領域の未知の研究分野に手をつけるときにおかれると同じような精神的状態に社会学者をもつてゆくことであつた。

従つて、社会学者は、かれが社会的世界の探求に入るとき、それが未知の世界であることを自覚しなければならぬ。いし、その直面する諸事実間の法則が、諸自然科学におけると全く同じように、予測されえないことを認めなければならない。

デュルケームのこの基本的態度は、かれが分業、自殺、道德、教育、宗教、社会主義等、社会に生起する諸事実を取扱つたとき、いつでもとられた態度であつたことは注目すべきであらう。

このようにみてくるとき、デュルケームが、社会的諸事実を物として処理するといったことに対して、かれが唯物論的立場に立つていたとする批難は、少しも妥当しておらない。反えてそれ所か、デュルケームは、物質的存在に認められうる実在性を、精神的存在にまで要求していた点において、反唯物論的立場にあつたとみるべきであろう。では、物として扱われる社会的諸事實は、デュルケームによつて如何様に説明されるであろうか。いゝかえれば、社会に生起する種々雑多の諸事実の中から、如何なる一群が、「社会的」とよばれうるのであろうか。

周知の如く、デュルケームが「社会的」たる所以の第一の特性としてあげているのは、諸事実の外在性であつた。すなわち、個人の意識の外部に存在し、個人の生死に拘わることなく、我々の知る、知らないに関せずして存在する一群の行為、思惟、感得の集团的諸様式が、まず社会的事実とよばれるにふさわしいであろう。

このような諸様式は、また、単に個人に対して外在的という顯著な性格をもっているばかりでなく、デュルケームはさらに、拘束性をあげてゆく。個人は、欲すると否とに拘わらず、また意識する、しないに拘わらず一定の行為、思惟、感得の諸様式の拘束下に生活している。

個人に外在し、個人を強要する一種の強制力をもつ集团的諸様式、これらは、多数の雑多な諸事実の中でも、一つのあたらしい「社会的」と形容されうる「種」を構成するものであり、社会的諸事実とよばるべきものは、この他にはない。

社会的諸事実を構成するものは、いまみてきたように、集合的に考えられた集団のもつ信念、意志、慣行、規範等であつて、いわゆる、集合意識、集合表象ともよばるべきものであり、一切の個人々々の意識の中にみとめられる、個々の思惟、個人が反覆する一つの行動は、それ自体では、社会的事実とならない。

従つて、社会的諸事実の決定要因は、個人意識の諸状態の中からではなく、先行の社会的諸事実の中から求めなければならぬ。

かくして、社会的諸事實は、デュルケームに従えば、次の如く定義されるだろう。

「個人に対して外在し、拘束する固有の存在であり、一定の社会内で、共通的であり乍ら、個人的な種々の表現に対して独立的な集団の行為、思惟、感得の諸様式であり、これらの様式は、例えば世論、集合的意見の如く流動的な場合もあれば、制度、法律の如く、固定的な場合もありうる。」（前掲書、一九頁）

さらに、交通路や住居の様式の如き、社会的存在の様式も、前者を、交易、移住等の社会的流れが、一定期間、同一の方向に作用して、自然に掘られた河床とみ、後者を、一定の社会における往時の諸世代や現世代の諸成員が、居住のために、自ら作つてきた一定の型とみるならば、これらの社会的存在様式も、社会的諸事実の一部に属するといえるだろう。

## 五

デュルケームの社会学において、「社会的諸事実を物として扱う」ことが、基本的命題であるとするならば、かれが、その独自の社会学の中で、主たる関心をよせてきたものは、明かに、前節で説明してきたこの社会的諸事実であったとみななければならない。

従つて、デュルケームが、いわゆる「社会学主義」の立場に立つて、「社会は個人に外在し、個人を拘束する」というとき、その社会は、実に、デュルケームの社会学理論を詳細に検討するとき、社会そのものではなく、この社会

的諸事實であつた点を見逃すことは出来ない。

ところで、この社会的諸事實は、デュルケームの指摘した如く、個人に外在し、個人を拘束するだけであろうか。前節の社会的諸事實の説明の処でふれた如く、社会的諸事實は個人の生死に拘わらず存在する。そしてまた、社会的諸事實の決定要因は、先行の社会的諸事實の中から求められる。また別の箇處で、デュルケームは、「種々の信仰、宗教生活上の諸慣行は、信者が生れたと同時に、それらをすでに出来上つたものとして見出す。それらの慣行は、信者に対して先行して存在しているのだ。」と述べていることから理解されるように、社会的諸事實は、個人に対して外在性、拘束性を發揮するばかりでなく、明かに、デュルケームによつて、先行性を賦与されていたとみななければならない。とすれば、かれが社会学の中で、対象とした社会は、個人に対して先行する社会、いゝかえれば、既成の、作られた社会であつたとみななければならない。

このことは、前に述べた、デュルケームの教育に関する定義においてもいわれうる。教育の目的は、全体としての政治的社会、あるいは、子供の特に運命付けられた個々の特殊社会への適応化であつた。

全体社会も、特殊社会も亦、子供に対して先行する社会であつた。すなわち、既成の、作られた社会であつた。従つて、デュルケームの社会学の中心的課題は、作られた社会の、個人に対する一方的な働きかけ、作用、機能の解明であつた。

要するに、デュルケームの社会学においては、作られた社会がその主題であり、作られる社会（諸個人によつて樹立されつゝある、また、諸個人が創造する社会）は比較的問題とされなかつたとみるべきであろう。（この点が、形

式社会学者、G・ジムメル、心理学的社会学者、G・タルドと、全く立脚点をことにする所以であつた。かれらにとつては、社会は諸個人より如何にして作られるかゝ問題なのであつて、作られる社会が、かれらの社会学の対象であつたといえよう。）

とはいえ、デュルケームも亦、全然、この点を無視していたわけではない。デュルケームのこの点に関する論述は、作られた社会におけるそれよりも、非常に短く、不明確であることは否定出来ないにしても、かれ自身、「方法基準」の中で、非常に重要なものであることを認めている。

それ故、デュルケームが、作られる社会に対して如何なる考えをもつていたか、いわば、かれの社会変動論的考察に対して、検討を加えてみることは、極めて肝要なことである。

すでに再三指摘した如く、教育の目的が、「若い世代の、すでに出来上つた社会、すなわち、作られた社会への適応化」であり、教育の任務が、「社会の新しき生命、主我的、非社会的存在に、すでに樹立されている所の道德的、社会的生活を営みうるような、他の一つの存在を添加してやること」であるとするならば、この考えから、古き社会の、作られた社会の变革、いゝかえれば、新しき社会の創造は、如何様に説明されうるであろうか。

デュルケームの教育論によれば、教育の目的が時代と場所によつてことなるということは、教育の場としての社会の理想そのものが、夫々ことなつていることを意味していなければならぬ。

すでにみてきたように、ギリシャ、ラテンの諸国家においては、教育は盲目的に、集団に服従するよう、いわば、社会の物となるよう（全体化）個人を育成することにあつた。

これに反し、今日の教育は、一般に、一個の自主的人格を作るよう（個体化）に努力している。そして、これらの



相異は、デュルケームによれば、夫々の時代の社会の理想そのものに、淵源を求めなければならない。

とすれば、これらの社会の理想がことなってくるのは、何に由来するのであるか。

デュルケームは、その変動の主要因として、その社会内の環境（内的社会環境、*Milieu social interne*）、就中、人口の大きさ、集団の結合度によつて代表される「固有の人間環境」の変化と、反社会的存在者の出現をあげている。

デュルケームの教育論に關聯して、我々が特に注目したいのは、この一番最後の反社会的存在者の出現である。

デュルケームは、アテナイの社会におけるソクラテスの出現を例にとつて、次の如く述べている。

「ソクラテスは、アテナイにおいて犯罪人であつた。しかし、かれの犯罪は、当時、アテナイの人々が、ひそかに要求していた新しい道德、新しい信念を準備するに役立つた。」（前掲書、八八頁）

アテナイの社会は、ソクラテス個人の力によつて、その姿をかえていつた。否、ソクラテス個人の力が、一つの社会を動かしてゆく力、「社会力」に迄發展していつた点をみとめなくてはならない。

かくして、デュルケームによれば、反社会的行為は、社会生活に必須な一因子となり、個人的創意（ある意味で、反社会的な）の貫徹は、既成の道德意識、社会の諸価値の進化に、必要不可欠のものとなつてくる。

社会を刺戟して、すでにえられた諸結果を、たえずのりこえさせることによつて、社会に自己を完全に實現させるいは、自己の幸福を増大させるような、一つの内部的諸傾向を、デュルケーム自身、認めざるをえなくなつた。

では、個人をして、社会改革の役割を果させてゆくものは何んであるか。

P・フォコンネが、デュルケームの教育目的論を解説した中で、いみじくも、「デュルケームの教育観は、個人の社会化にあると同時に、個人化にある。」と指摘したように、また、デュルケーム自身、「社会の老衰した諸要素を更

生させ、また必要に応じては、改造することを、子供に少しづつ学ばせること、これが教育の任務である。」と主張したように、教育による個性化の助長、(かれが「分業論」の中で主題とした社会的分業は、この個性化による)反省的、合理的思惟の育成、自由探求の啓発といったような、教育の創造的機能が問題とされねばならないであろう。いかえれば、個の確立によつて、逆に作られた社会に働きかける、それを批判してゆく力を個人の中にうえつけるという機能も、教育にみつめなくてはならないであろう。

成程、社会が、古代社会や未開社会におけるように、個人に対してきわめて強固である場合には、教育のこの創造的機能は、たしかに微弱であり、潜在的であるといふうる。

しかし、この機能がなければ、教育が作られた社会への適応化という消極的機能のみしかもち合せていないならば、個人の創意による、合理的思惟による社会の改革は、行われてこなかつたにちがいない。

実際、デュルケム自身が教育の機能としてあげているものを、綜合してみると次のようになる。

#### 教育の機能――

――集団生活が要求する本質的な諸類似……社会の同質性を永続せしめ、団結を強固ならしめる。  
――を、予め子供の心にうえつける。  
――諸個人をして多様化し、専門化せし……社会にある種の差違がなければ、一切の協同は不可能であるから、教育はこの異質性の永続を確保する。

さて、この異質性はどこから生じてくるのであろうか。いう迄もなく、諸個人が同一の社会過程を経過し乍らも、各人各様に相異が生じてくるのは、個人々々特有の潜在的な選択能力の相異に由来するものであろう。

とすれば、教育は、デュルケムの指摘したように個人における一側面、「社会的存在」の形成に参加すると同時に、他の一側面、「個人的存在」にもえいきようを与えるものであることをみつめなければならぬ。個人における

「社会的存在」と「個人的存在」は抽象的には分離しえても、現実には決して別個のものでなく、両者はその形成途上において、たえず、働きかけ合うものであることをみとめなければならぬ。

デュルケームのいう如く、一面において、たしかに教育には、「社会化」の機能がある。これは歴史的観察に基づく普遍的事実であろう。

しかし、だからといって、直ちに、教育の目的は、「若い世代の社会化にある」と定義付けるのは早計に過ぎるであらう。勿論、これは教育の目的を定義付けるにあたって必要条件である。だがそれ丈では、十分な条件をみたしているとはいへない。そのことは、デュルケーム自身の序述の中から、すでにみてきたようにくみとれる。

デュルケームの教育目的論は、その社会変動論的考察に際して、奇しくも、当時の論敵、タルドの社会学上の論理体系と同じく、弁証法的展開を示してゆく。すなわち、社会化—反社会化—新しき社会の創造の過程は、タルドの模倣—躊躇—発明のそれと、軌を一にするものではないであろうか。

では、何故、デュルケームが、社会の個人に対する外在性、優越性、拘束性を絶対的に主張し乍ら、のちに至つて、「社会は個人に外在すると同時に内在する。」「教育は社会化であると同時に個人化である。」といわねばならなかったのであろうか。(もつとも、この点を重視して、デュルケームの擁護者、P・フォコンネや、H・アルパートは、デュルケームが決して社会の個人に対する一方的優位性を主張した一元論者でなく、相対主義の立場にたつものであることを指摘しているが、しかし、それにしても、デュルケームが前者に力点をおきすぎたことは否定しがたい。)それは、次の事実によつて、略々首肯せられよう。

デュルケームが、社会学の対象とした社会は、すでにみてきたように、作られた社会であり、その主題は、社会そ

のものの生成にはなかつたのである。作られる社会が、その対象ではなかつたのである。いや、そこに力点がおかれていなかったとみるのが、デュルケーム理論の正当の解釈であろう。

というのは、社会学において、実証主義の立場をとる以上、まず研究者に外在するという特性をもつたもの、すなわち、社会的諸事実、作られた社会を対象を限定せざるをえない。これをもし、タルドやジムメルの如く、作られる社会から出発するならば、社会学は再び、デュルケームの恐れた思惟の産物となつてしまふ危険が存在していたからであつた。

けれども、今日の社会学よりみれば、デュルケームが個人に外在するとみた社会は、実は、社会そのものでなく、社会型象であり、個人に内在するとみた社会は、社会意識に他ならない。

デュルケームは、これら両者を、ひとしく社会なる名称のもとに、一括論議していつた所に、多少の困乱が生じたとみるべきであろう。また、形式社会学的思惟の拒絶、タルド的な心理主義的思惟の意識的排除が、序上の結果をもたらしたものであるともいえよう。

ところで、今日の社会学においては、社会型象と社会意識は明確に区別されなければならない。而もこれら両者は、相互に働きかけ合うものであり、あるときは、合体化し、あるときは対立矛盾の様相を呈することに注目しなければならない。

社会の外在性、優越性、拘束性がよくみられる社会体制下においては、社会型象が社会意識を、それ自体の中に内包しつくしてしまつてゐる。逆に、作られた社会の拘束性が、著しく弱められた変動期や危機の時代においては、社会意識はたえず、既存の社会型象を打破ろうとしている。それ故、教育の目的を、教育の機能を考察するにあつ

では、それらをデュルケームがおこなつた如く、一元的に求めるべきではなく、むしろ、社会型象と社会意識の力動的関係の中に、探求してゆかねばならないであろう。教育の創造的機能も、社会変動における教育の役割も、そこにはじめて重要な意義をもつてくると思われる。

(附記) 本稿にてデュルケームをとり上げた所以は二つあつた。

一は、デュルケームの教育論の中には、筆者が、前篇にて、教育社会学の一つの主要課題として提示した文化とパースナリティの研究について、ふれる所多い。

実際、かれの論文によれば、少くとも、今日、我々がいう所のパースナリティ概念が、かれのイメージの中に存在していたとみられる節が少くない。

二は、社会学者としてのデュルケームは、すでに我国において、頻繁に紹介せられ、且論じられてきているが、教育学者としてのかれは、余り知られていないように思う。

その理由の一つとして、かれのこの方面の最も注目すべき著書が、「教育と社会学」と「道德教育論」の二著に限られていることと、また、H・アルパートの分類に基いて、デュルケームの全著作の内、教育に関係するものが、僅かに、十三%にすぎないことがあげられよう。

尚、本稿作成にあたって、特に参考とした文献は、デュルケームの論説に関してはまず、教育に関するかれの二著作、「教育と社会学」(一九二二)「道德教育論」(一九三四)及び、他の一連の諸著作、「社会分業論」(一八九三)「社会学的方法の諸基準」(一八九五)「自殺論」(一八九七)「宗教生活の原初形態」(一九二二)等、並びに論文、「社会学とその科学的領域」(一九〇〇)であつた。また、解説、批判の面においては、特に P・フォコンネの論文、L'oeuvre pédagogique de Durkheim 1922. H・アルバー、Emile Durkheim and his Sociologie 1939. A・キューヴィリヒ、Où va la Sociologie Française 1953. C・レヴィ＝ストロウ、La Sociologie Française, dans La Sociologie au XXe Siècle II. par G. Gurvitch 1947. G・ギルヴィチ、La Vocation Actuelle de la Sociologie. 1950. L・バーンズ、The Structure of Social Action 1949. H・A・バーンズ、An Introduction to the History of Sociology 1950 が役に立った。