

Emile Durkheim の教育論について

赤 松 昂

序

Durkheim の一生は社会学の研究とその発表に捧げられたが同時に教育学に関しても独特の研究を行い、ボルドー大学文学部では1887年から教育学の講義を開始し、又ソルボンヌ大学文学部では1903年以降引続いて講義を行い、その間教員のための講演、公開講義、高等師範学校に於ける講座等、氏の教授活動の大半は教育学の研究に捧げられた。Durkheim の論文は多様に亘って居るのであるが教育に関するものとしては死後刊行された *Éducation et Sociologie* と *L'éducation moral* がその代表である。氏の教育研究の特色は社会学の立場から教育現象を事象として考察し之を科学的に研究する *La science de L'éducation* の建設にあった。従来 *Pédagogie* は科学と技術の中間に位置していて、教育活動を導くことが主眼であって教育現象を認識し記述し之を説明する科学的立場に立つものではないと批判している。Durkheim は云っている。「私が諸氏に教育を語るのは特に社会学者としてである。かような方法は事象を變形する恐れがあるように思われるが、寧ろ反対に事象の正しい性質を明らかにする上に適当な方法であると確信する」^(a) 又「教育学は他の科学よりも一層社会学に密接に依存している」^(b) このように Durkheim は社会学に於いてのみならず教育学の面に於ても従来の見解を一步踏み越えて新しい研究を始め、社会事象の世界を新たに発見しただけでなく、この研究に成功する方法を決定し、この新しい科学の資料を蒐集し且つ解釈するために努力したのである^(c) 扱て今日の教育界を見ると教育に関する論議は各面から行われ、然も甲論乙駁実に混沌たるものがある。教育実践に従う教育家にとっては取捨選択

に迷う程である。惟うにそれらの多くは単なる意見や思いつきの政策に立つものであるように思われるので、科学的合理性を基盤として教育の本質を社会学的に研究した Durkheim の考想こそ重視すべきである。本論文が独断に流れ易い教育の姿を正し我国教育の問題を解決する上に些か貢献する処があれば望外の幸である。

1. 各種教育論の批判

従来の教育論を比較検討すると、一は教育を広義に解する考方であって Stuart Mill が之に属する。氏に依ると「教育とは我々の天性を完成するために我々自身並他の人々のためにするすべてである」この考え方はルソーに於ても見られるものであって、ここでは全く目的や性質の異った法律や政治形態や生産活動及び技術から物理現象の如く人の意志に無関係なものの即ち気候・風土・居住地の如きもので人の性格や能力に影響するすべてが教育の働きを有つと考えられている。併しよく考えるとこの解釈には互に相容れない事柄を含むのであって、かの物が人に及ぼす働きの如きは人自身から出る働きとは全く異ったものである。又同時代の人が相互に及ぼす影響の如きも成人が年少者に及ぼす影響とは異なるもので教育本来の意義は後者に存するのである。(4) 次に教育の目的を調和的發展と解釈する一派がある。例えば Kant は「各個人に可能なすべての完成を發展する」ことが教育の目的と説いているが、この完成は如何なる意味を有つであろうか。元來調和的發展の思想は古くから存在し多くの学者によって認められた教育の理想であるが、之について第一諸能力の調和は如何にして可能であるか、第二高等な精神能力も下等な精神能力も同様に發展せしむる必要があるか、第三に児童の個性及び将来従ふ可き職業と調和的發展との関係如何等教育上頗る重要な問題があるのである。(5) 併し Durkheim に依れば人のすべての能力を調和的に發展せしめることはある程度必要であつても之を完全に実現することは難しい。元來人は個性とか異った機能をも有するのであって、社会生活に於いては分化した職業に従事するのであるが、このためには之等の能力・機能・個性の特色を発揮する所謂専門的な教育

が必要である。又我々の心の活動を一例にとると我々は思考活動と共に感情や行動の働きを有っている。この思想の働きは外部の行動から内に転じて自ら省みることであり、従って身体の運動と離れることに依り発展する。このように心理活動が示す通り、分化発展するには他方で平衡が保たれるものである。之を我々の行動に就いて見てもそれは数多の形式を待ち特殊化されているが、その機能の上に一定のバランスが取れ、このため人の健康が保たれている。かく考えると調和的発展説は種々の点で理解出来ない面を含んでいる。第三の型の教育説は功利主義者の James Mill の見解である。「教育の目的は個人をそれ自身並他人の幸福のための道具とする」考え方である。擬て幸福とは何であるか。それは主観的なもので、個々の人々に依って解釈が異なるものであるから、かかる不確定なものを教育の目的とすることは、教育実践を迷わすこととなるであろう。又かの進化論的教育学者の代表ともいふべき H. Spencer はこの幸福を客観的に説明せんがために努力したのであるが、その考に依ると幸福の条件は生活の条件と同一であって、完全な幸福は完全な生活であると主張して居るのであるが、併し生活とは如何なるものであるか。

それは Spencer に依ると有機体かその環境と一定の平衡を維持した場合に成立するのである。もし有機体と環境の間に調和が欠けたことを内に感じてよりよい条件を求めるならばそこに教育が必要となる。このように教育を順応と解釈して、教育の意味や内容を「生命及び進化の一般的過程」として研究すべきであると主張したのがヘンダーソンの立場である。(6)

併し進化論の上に立って人を有機体としてのみ解釈することは大きな誤りである。人は単に有機体でなく、精神的存在であり、文化的存在であって、Durkheim の言葉を借ると今日の文化人は知性の喜を放棄するならば生甲斐を感じない程である。擬て以上各種の型の教育説に一貫して得られる結論はすべての人々に等しく通用出来る理想的且つ完全な教育を仮定した論拠に立っていることである。古来、多数の偉大な教育学者はかような立場にあって唯一の然も普遍妥当の教育を定義づけんとして種々努力しているのであるが果してそれは可能であろうか。Durkheim に依ると教育

は時代や国と共に変化するものであって、古代ギリシャやローマの都市では教育は個人を盲目的にその属する集団に服従させることであった。アテネでは利口で然も調和があり又美と思索を喜び得る人間の形成を図り、ローマでは之に反して児童を文学や芸術に無関心な軍人型の行動的人間に育成するよう努めたのである。次いで中世期ではキリスト教育が行われ、降ってルネッサンスには俗世間的で且つ文学的性格を有つ教育が重視され、現代の社会では科学特に自然科学が昔の芸術に代ってその地位を占めている。勿論この考え方には異論があり、事実から理想は生れないではないかと屢々批判されるのである。例えば教育がかく時代毎に変化する事は教育のある可き面を軽視したためであると主張する人もあろう。併しローマの時代に今日のような個人主義の教育が行われたならばどうなるであろう。勿論ローマの都市は維持出来ないであろうし、又ラテン文化はいう迄もなく、その流れをくむ欧州文化もその姿を見ることはなかったであろう。元来教育組織 *un système éducatif* は時代の変遷に伴って除々に組織せられ、他の社会制度と結合して然もそれを表現しているのであるから、社会機構同様任意に変更出来ないのである。従って理想的教育とは何であるかを第一義の問題にして、時代や場所の条件を抽象して之を觀念的に追究することは教育組織そのものが実在から逆離するものであるという假定を認めることとなる。従って各時代の人々が一定の目的を実現せんがために任意な仕方で教育組織を作ったのであって、この組織が同一でないことは目的に就いて或は之を実現する手段の性格について見誤りがあるのではないかと一部の解釈には賛成出来ないのである。

然うにどの社会でもその発達の如何なる時期に於いて考えても一般に抗し難い力で迫る教育組織があるのであって、我々が思い通り自分の子供を教育出来ると信ずることは無駄というべきである。即ち我々がすべて従わねばならない教育に関する慣習があっても我々が之に著しく違反した場合には我々の子供の上に復讐があるものである。子供が成人すれば同時代の人々と調和が取れないからその中では生活出来ない。もし子供を極めて古風な思想に依って教育したとする、又逆に非常な新奇な思想で教育した

とする、何れの場合でもその子供はその時代の人物でないから正常な生活は出来ない訳である。かく考えると如何なる時代にもいわば教育の標準型式というものがあって之を些さかでも離れると強い抵抗を受けるものである。この型式 *un type régulateur d'éducation* を決定するのは個々の我々でなく慣習や思想であって、それは共同生活の所産であり又その必要を表現しているのである。今日の教育を支配している法則はすべて過去人類の遺産であり、そこには先人の足跡が残っているのであって、或る人々の考える如く単なる個人の任意の思いつきで教育組織の大変革を行わんとするが如きは全く錯覚である。個人の思考作用の所産でもないものを私人の考えて改造せんとすることは洵に誤解も甚だしい。(6) もしもそれに働きかけが必要とすればこの教育組織について認識を深めると共によく観察し、その組織の性質とそれが依存する条件を十分知った上での事ではなければならぬ。教育は何であるかを弁証法的に決めんとすれば先づその目的を決定する必要がある。然らば多数の目的の中でどれを選ぶかそれは難しい。我々が生体の呼吸作用や循環作用は何かをアプリオリに知ることが出来ないと同様教育についても困難である。ただ明言出来ることはそれは児童を育成することにあると答えることは出来る。併し之では言葉を換えただけで問題は矢張り未解決のままである。我々の問題点は育成は何に依って成立するか、それは何を目的とするか、又それは人の如何なる必要に応ずるかを明かにするにある。このためには教育が過去に於いて如何にして成立したか、又如何なる必要に応じたものであるかをよく考察することが大切である。即ち歴史的考察が最も大切であることを Durkheim は強調した。

2. 教育の意義と本質

以上述べた処から教育が成立するには「成人の世代と年少者の世代と而して前者が後者に及ぼす活動」が必要であることが判った。

我々、すべて社会を考察するとそこには二つの様相が見られるのであって、然もそれは一にして多であるといえる。多というのはある意味では社会の中に異った環境があるとそれだけ異った種類の教育があるということ

である。例えば、ある社会がカスト *une caste* から成っているとすれば、カスト毎に教育が異っていて貴族と平民、ブラーマンとスドラの教育は夫々異ったものであった。

中世期に於ても若い侍童は騎士に必要な技芸を修めたのであるが、庶民はその属する教区で算数、唱歌、文法の貧弱な要素を授けられた。今日でも都市の教育と田舎の教育、金持ちの教育と労働者の教育は夫々違っている。ある人は之を評してかかる制度は道義上不合理であるし又やがて消滅すべき遺物であるというであろう。併し道徳的満足が得られる場合でも必ずしも教育は画一であることは出来ない。職業に就いて考えても夫々の職業には一定の思想、感情や物の見方があって独得の環境を構成しているから、将来之に従事する児童は夫々果すべき役割を予想して特殊の知識や機能を陶冶せねばならない。即ち一定の年令に達する迄は同じ教育が許されてもその後はすべての児童に画一教育は行われぬ。

文化の進んだ国では教育は益々分化し、特殊化して行く。従って教育の異種性は不公正の上に立つものでない。もしも絶対に同質で平等な教育を求めんとするならば何等分化の行われていない先史時代の社会に遡る外はないのである。扱て今迄は特殊な教育が重要であることを述べたのであるが、勿論之がすべての教育ではない。特殊な教育で満足することは出来ない。即ち一定の処迄は相互に異っているかその範囲を越えると共同の基盤に達する。如何なる民族を見ても児童がどんな社会的カテゴリーに属しようともその児童に一樣に授ける教育が存在する。即ちある数の思想、感情、實際があって之をすべての児童に伝達せねばならない。カストに分れている社会を考えるとそこには共通の宗教があって、譬え各々のカストや家々に特別な神があって之を日常礼拝していても、すべての人々に認められた一般の神 *une divinité générale* というものがあって、児童は之を崇拜するよう教えられている。然もこの神は一定の感情、一定の世界観を具体化し、人格化しているものであって、之を礼拝することによって同時に宗教生活の範囲を越えたある種の心的習慣を体得するのである。同様に中世期では農奴、平民、ブルジョア及び貴族は一樣にキリスト教の教育を受け

たのである。このように知的道徳的に対照の甚だしい昔の社会に於てすら分化と共に同一の教育が行われていたのであるから、今日の如く進歩著しい社会では階級の対立が少いのであるから教育がより一層同一化することは当然の事である。従って長い歴史の過程にあって人間性や我々の異った能力の重要性に就いて、権利並義務に就いて、社会や個人について、進歩について、科学や、芸術について形成された思想の全体は即ち我々が國民精神の基底を形成するものであるから之を貧しいものの教育、金持ちの教育を問わず又自由教育、職業教育を問わず均しく児童に授けることはすべての教育に一貫する目標である。

之等の事実から判ることは名々の社会には知的、身体的、道徳的見地からあらねばならぬもの即ち人間に就いて一定の理想があり、又この理想はすべての國民に同一であり、然もその社会が含む特殊環境に応じてその理想は分化するということが明かとなった。この理想こそ教育の目標であってそれは一にして多ということが出来る。かくして Durkheim は教育の機能として次の二点を明示している。

1. 児童の属する社会がその成員に欠くことが出来ないものと考える一定数の身体的、心的状態を児童の心に生起をすること。
2. 特殊の社会集団（カスト、階級、家、職業）がそれを形成するすべての成員に必要ありと考える一定の身体的心的状態を児童の心の中に生起すること。(6)

かくて教育が実現すべき理想を決定するものは全体としての社会即ち国であり、又それが含む特殊の社会環境である。社会が生きるためにはその成員の間に十分な同質性 *une suffisante homogénéité* が必要であるが、教育はこの同質性を児童の心の中に確立するのである。又他面一定の異種化も必要であってこのためには教育の分化特殊化が行われる。例えばカストや階級の存在する社会では、このカストや階級が維持出来なくなる程社会が発展した場合にはその基底に新しい教育が附加される。又それと同時に労働が更に分化すると最初の共同の思想、感情の基底の上に前と異った職業的機能を児童に要求する。もしも社会が周囲の社会と戦争状態に

なった場合には国民的なモデルに依って国民の精神を形成するよう強制される。之と反対に国際競走がより平和な形式を取る場合には、社会の要求する教育の型式は、普遍的で且人道的な色彩を取るようになる。かくて Durkheim は教育を定義して次の如くいっている。

「教育は成人の世代が社会生活に未熟な世代に及ぼす活動である。教育の目的は政治社会全体並児童が特に運命づけられている特殊環境が要求する一定数の身体的、知的、道徳的な状態を児童の心の中に生起することである」 (10)

3. 教育の性格と目的

以上に依って明かになったことは、教育は年少者の世代を合法的に社会化することである。Durkheim は之を更に詳しく説明して我々の各々には抽象に依ってのみ分離出来るのであるが区別される二つの存在がある。一は我々自身並我々の個人生活の出来事とのみ関係のあるすべての心的状態から成り、之を個人的存在 *L'être individuel* ということが出来る。他の一は我々の人格を表現するものではなく、寧ろ我々がその一部をなす一つの団体又は数々の団体を表現している思想、感情、慣習の組織から成り、それに属するものとしては宗教的信仰、道徳的実際、国民的伝統、職業的伝統、すべての世論をあげることが出来る。それら全体が社会的存在 *L'être social* を形成するのであって、この社会的存在を我々の名々の内に構成することが教育の目的である。(11) 元来この社会的存在は人の素質の中に既成のものでなく、又自然的発達の結果生ずるものでもない。人は寧ろ自発的には政治的権威に従ったり、道徳的秩序を尊重したり、忠誠を尽したり、自分を犠牲にしたりすることは好まないのである。我々の先天性の中には将来社会的象徴である神の奉仕者となるとか、神を礼拝するとか、利害を離れて神の栄光を讃えるような素因はない。社会それ自身こそそれが形成され強固となればなる程、益々人をして之を仰いで自らを劣等視せしめる程の大きな道徳力を内に有っているのである。遺伝に由来するものは漠然とした不確定な傾向であるから、児童がこの世に生れた時は個人の性

質を有っているだけである。従って社会は新生児の白紙の心に新しく質を染めるのである。いい換えると本来生れ乍らの児童は利己的であり反社会的なものであるから之に対して最も速やかな方法で道徳的、社会的生活を送ることが出来るよう他の存在を添加する。之が教育の仕事であり、又その偉大さもここにあるのである。即ち教育の仕事はある人々の考える如く個人的有機体そのものを発達させたり、潜在する能力を顕現さすだけでなく、実に人の内に新しい存在を創造するのである。このような創造力こそ人間教育の特権であって、他の動物と異なる点なのである。動物の成長は動物の内に眠っているある本能を発達するよう仕込むだけであって新しい生活を導入するものでない。一般に動物は社会生活を営まない、単純な社会生活を営むにしても生れると共に既成的に各団体が内蔵する本能的なメカニズムに依って活動する。従って教育に依って自然に附加することはなく、自然だけで満足しているのであるが、人に於ては社会生活に必要とするあらゆる性能は甚だ複雑であるためいわばそれを我々の組織の中に肉化し有機的傾向として物質化することが出来ないのである。即ち動物の如く遺伝に依って一世代から次の世代に之を伝達することが出来ないから、この仕事を教育活動に依って行うのである。(12)

併し個人に不自由を強制し、自然の運動を妨害する本来の道徳性が外部からの働きに依ってのみ生ずるとしても、すべての人々が好んで自発的に取得し又研究する他の性質即ち身体的、知的性質はどうであろうか。之等の性質も矢張り社会の働きを無視しては発展しないのである。

教育が意外にもすべての場において社会的必要に応ずるものであることを理解するには、之等の知的、身体的性質が全く開発されなかった社会があり、又すべての場合にその性質が社会に依って夫々異って理解されているという事実を明かにする必要がある。即ち強固な知的文化の利益はすべての民族の認める処であるが、我々が今日高く評価する科学や批判的精神は長い年月疑問を以って見られていたのである。「心の貧しきものは幸なり」と主張する偉大な教理があるのである。このような知識への無関心が人の本性に背いて人為的に強行せられることは如何なる意味があるである

う。人はそれ自身に科学に関する本能や欲望を有たない。人が科学を要望するのは経験がそれを欠くことが出来ないと教えるからである。個人生活の営みについては何等特殊なもの不要である。即ちルソーがいった如く経験と本能が動物に十分である如く人にもそれで十分である。人が知識欲を認めるのは社会がそれを人の内に目覚しめ又社会自身がその必要を感じた時に限る。古い時代には思考活動や自由研究が伝統を危くするというので無用視され、危険視された事実からして科学の発達も社会に依存する処多大であるといわばならない。又之を身体的性質に関して同様である。例えば社会環境の状態が公衆の意識を禁欲に向ける場合には体育が第二義的に取扱われるのであって、之は中世期の学校でよく判る。当時禁欲が必要であったのは、その時代の困難に適応せんがためであった。同様に、世論の流れに従うとこの同一の教育が全く異った意味に理解せられている。スパルタでは体育の目的は過労に耐えしめることであり、アテネでは身体を外観上美しく見せるためのものであり、騎士時代では敏捷で柔軟な戦士を養成するにあつた。今日では体育は衛生的目的を育ち、厳しい知的文化の危険な影響を防ぐことを主眼としている。このように一見自ら好ましく見える性質も実は社会がそれを要望した場合に個人がそれを求めるものであり、又個人はそれを社会が規定する仕方求めるのである。Durkheim の言葉を借ると「人は社会に生活するが故に人なのである」(13)

更に今日歴史的に実証されている事は道德が社会の性格と密接に関係していることである。その理由は道德は社会が変化すると共に変化することである。道德は共同生活から生れるものであり、この社会こそ我々を我々自身から外に引出し、自分以外の利害を考えさせ然も自分の感情、本能を支配し、それに法則を興え、我々を苦しめ、悩まし、犠牲にし、我々個人の目的をより高い目的に従属せしめるものである。Durkheim に依ると社会は物質的な力とは異ったものであり、それは大きな道德的な力である。それは単に物理的だけでなく物質的、道德的に我々を凌駕している。社会は知的、道德的活動の烈しいかまどであつて、その光は遠くに及ぶのである。(14)

之を知的見地から考えても社会に負う処が多い。即ち我々の思考を支配する基本概念である原因、法則、空間、数、身体、生命、意識、社会等を仕上げるものが科学であるが、之等の基本観念は絶えず進化している。今日我々が表現する人や自然、原因、空間等は中世期の人々の考えとは異っているのであるが、之は明かに我々の認識や科学的方法が同一でない証契である。洵に科学は集団的産物であって、そこには同時代のすべての学者の大きな協力を予想しているだけでなく、その背後には歴史の総ての時代の学者達が協力して居るのである。科学が構成される前は宗教がその仕事をしていたことは神話が人や宇宙に関する精巧な思想であったことに依って判る。かくて科学は宗教の相続人であり然も宗教は社会制度であった。之を言語について考えてもそれは純粹な感覺を越えたもので先づ何よりも社会事象であることは言を俟たない。

以上の例でよく判るのであるが、若し人が社会との関係を断つならばどうということになるかは明かで、勿論人は動物の階級にてん落するのである。人間が動物の止っている段階を越えることが出来たのは個人的努力の結果だけでなく、同胞と共に規則正しい協力をした結果である。動物が個人的生存の間に習得したものは殆んど残存出来ないのであるが、人の経験の結果は殆んど完全に保存され然も詳しく残っている。このことは書物や記念碑、道具等のお蔭であってそれらが世代から世代へと伝達されたからである。このように各世代の遺産は保存され次々と附加されて行くのであるが、過ぎ行く世代を越え、それを相互に連結するものは即ち道德的人格である社会である。かくて世人は個人と社会を対立するものと考え易いのであるが二つのものは対立し、相反した方向に発展するものでなく寧ろ相互に補助するものである。個人は社会を要求することに依って自分自身を要求するのであるから、社会が教育の方法で個人に働きかける活動は決してその目的なり結果なりが、個人を抑制したり、縮小したり又変性させたりするものでなくそれと反対に個人を偉大にしそれを真に人間的存在たらしめるのである。

4. 国 家 と 教 育

教育問題に関する国家の権利や義務に就いては屢々論争される難しい問題である。併し以上述べて来た教育の解釈からこの解決は比較的容易である。教育に関する国家の権利に対して一般に家の権利を対立せしめて考える。児童は最初は両親に属する。従って児童の知的道徳的発達を自分の希望通り管理するのが当然と考える。かく解するならば国家がこの問題に介入することは出来るだけ最小限にして家の補助となる程度が望ましい。但し親がその義務を怠る場合にはそれを管理することは至当である。

併し国家の役割りはこんな消極的で良いのであろうか。惟うに教育は集団的機能を有し、その目的は児童を運命づけられた社会環境に順応せしめるにあるから社会がかかる仕事に無関心たり得ない筈である。もし社会が注意を怠るならば教育活動は社会的方向を誤り、特殊の信仰に利用せられて或は祖国の偉大な精神は互に軋轢する断片的な小さい精神に分解する恐れが生ずるであらう。かく教育は社会にとって重要な機能を有つものとするれば国家は之に無関心たり得ない。すべての教育はある範圍迄国の活動に従うべきである。併しこれは国家がすべての教育を独占すべしというのではない。学校教育がある程度個人の創意に任されるとその進歩が速く且容易であることは歴史が証明する。併し国家が公共の利益のため直接自分が責任を有つ学校以外に学校を開設せしめるということからそこで行われる教育に無関心であれということとは出来ない。寧ろそこで与えられる教育はその統制を受く可きである。又教育者の機能を国家が証明する免許状なしで遂行することもあり得ないのである。国の干渉は勿論ある程度の限界がある。併しその限界を明確にすることは困難であらうが、国が干渉する原理は否定出来ない。従って学校が勝手に反社会的教育を与える権利を要求するが如きは矛盾も甚だしい。併し今日の社会は人心が分裂状態にあり、国の義務は洵にデリケートでありいわば重大危機に直面している。従って国が社会の存在に欠くことの出来ない共通な思想、感情を創造することが出来ないにしても、国は之を尊重し、維持し、個人に十分意識せしめねば

ならない。併し不幸にも現代社会では道徳的一致に欠くる処があって人々の思想が異った方向に進み又矛盾する場合もある。この異った意見に拘わらず否定出来ない事は多数者が少数者の児童にその思想を強行する権利を有することである。従って学校は党派のものでなく、教師は自分の権利を利用して児童に個人的な党派精神を注入してはならない。すべてに共通した一定の原則は理性、科学、及び民主道徳の基底にある思想や感情を尊重することであって、国家の役割はこれらの大切な原則を取り出して、児童に教授し、児童が之を無視しないよう又それにふさわしい尊敬を払うよう注意監督することである。併しこの点について国家の活動は攻撃的とならず又厳しすぎることなく賢明な限度に止ることが大切で、かくてこそそれは一層有効となることを理解すべきである。(15)

5. 教育の効果と教育方法

教育の目的に就いては既に検討して来たのであるが之を実現するためには如何にすべきか、又その限度は如何の問題換言すると、教育は如何に而して如何なる範囲に於いて有効なりやを研究する必要がある。この問題は既に屢々論議せられかの Fontenelle に依ると「良い教育が良い性格を作るものでなく、又悪い教育が良い性格を破壊するものでない」といっており Locke や Helvétius に依ると教育は万能であり、「すべての人は平等に生れ平等の性能を有する。教育のみが分化を生ずる」といっている。この問題を解決するには一は素質を如何に解するかが大切であり又他方教育者の使用する教育方法の効力を考察せねばならない。Durkheim の言葉に依ると教育活動は Locke や Helvétius の信じた如く無から人を作るものでなく、教育は実に既成の性能に働きかけるのである。この先天性は極めて強く之を根本的に破壊したり、変形することは出来ないものでそれは教育者の手が届かない有機体的条件に依存している。(16) かく解すると人はこの先天性に依って精神並性格が規定せられ、個人の将来すら前以って決定していて教育の働きは極めて狭い範囲となるのである。併し之を検討すると幸にも人の特色の一ではあるが、内在的な先天傾向は甚だ一般的且漠

然としたものであって、かの動物の本能の如く、著しく不変なものではない。保存本能とか、母性本能とか、性本能等の言葉が使用せられるが之を検討するとそれらは人に通用しない言葉であって、いわば一定の方向への壓力を意味しているだけのもので、之を実現する方法に於ては個人個人で異っている。従ってそこには個人的順応の余地が十分あるのであって、生後影響する原因の力が大きく働くのである。而して教育もこの原因の一である。世の人々は児童は自殺、殺人、窃盗、詐欺等の素質を有っているかの如く考えるが之は事実と一致しない。生れ乍らの犯罪人は考えられないし、又生れ乍らこれこれの種類の犯罪を起す性質がある等ということは出来ない。Bain のいった如く「優れた言語学者の息子と雖も一つの言葉も遺伝しない、又立派な航海者の息子は学校の地理学習で坑夫の息子に劣ることもある」このように素質というものは大部分一般的なものであるということはそれが柔軟性に富み、陶冶的であり、甚だ異った決定を受け入れ得る証拠である。このことは教育活動の前に広野が開いていることを意味する。

次にこの活動を進めるためには有力な方法があるであろうか。この教育方法について興味ある説を述べたのは心理学者の Guyau であって、教育活動と催眠術の暗示を比較している。催眠術の暗示には二つの条件が必要である。第一には患者が著しく受動的な状態にあること。即ち患者の心は白紙に近くなって意識に空虚が出来て抵抗力を失うこと。第二には空虚が満たされなくて観念が暗示から特殊の活動力を得ることが必要であって、術者は權威を以って命令調で語るのである。この催眠術の方法を教育活動に利用する場合を考えると。1. 児童は患者が人為的に置かれた状態と全くよく似た受動状態に自然的におかれていること。2. 教師がその経験や教養に依って生徒に対して自然的に有つ優越は当然教師の活動に有効な力を与える。扱て以上の如く両者の類似が極めて密接であるとすれば教育者たるもの自己の無力を嘆くことなく、寧ろ教育の力の偉大さに感銘すべきであろう。

次に Durkheim は教育活動の原動力として第一に權威を取り上げ

た。(17) 教育はその本質が権威の事柄である。既に述べた如く教育の目的は我々が生れた時の個人的反社会的存在に更に全く新しい存在を附加するのである。即ち教育に於ては我々の自然性を超越せねばならぬのであるからそこには多少の苦難を予想する。従ってエピクロスの教育論やモンテーニュの思想には賛成出来ない。かくて教育に於ては我々にとって強制が必要であり、克己が必要であるがそれは次の二つの理由に基く。一は身体的必要からであり、他は道徳的必要からである。併し児童はまだこの身体的必要を理解出来ないから寧ろ後者の道を選ばねばならない。

次に Durkheim は義務を取上げ、義務の感情は大人にとっても児童に取っても努力を促進するものであると主張している。(18) 児童は直接義務を認識するのでなく教師や親を通すのであるから、教師や親は自分の言語や行動に十分注意を払う必要がある。彼等は児童にとって義務の権化であり人格化したものであるから、道徳的権威 *L'autorité morale* は教師の重要資格である。義務が義務となるのは実にこの権威に依ってである。勿論権威は暴力的なもの壓力的なものではなく、それは一定の道徳的優越性から成るのである。道徳的人格の自然の表現でない権威は一切非教育的であり、ただだか方便として用いらるるに過ぎない。篠原博士は教育者の人格から放射する権威は教育的であるが、その他の一切の権威は非教育的であるといっている。(19) 次に屢々自由と権威は互に対立するものと論じられるが之は教育の重要な二つの因子であって互に矛盾するものではない。両者は排斥するどころか、相補なうものであって、自由はよき意味の権威の娘である。自由であることは己れが好むままに行うことでなく、自らに打克つことであり、理性や義務に依って行動することである。(20)

6. 教育学と社会学

教育学 *La pédagogie* とは如何なる科学であるか。それは教育活動と屢々混同される言葉であるが、それは理論から成り時としては教育活動と対立することも考えられる。ラブレーや、ルソー及びペスタロッチの教育学は事実その時代の教育に対立していたのであって、この事から考えて判

ることは教育活動は教育学の材料となるのである。即ち教育学は教育事象に対する一定の考え方から成っているものと考えられる。

従って時代に依って教育学のないこともあり、教育学を有たない民族もあったのであるが、教育のみは常に存じ且行われていたのである。今、教育学の性格を明かにするために、科学とは何か而して教育の科学的研究方法とは何かということを検討したい。

Durkheim は科学に必要な条件として次の三点をあげている。1. 科学は観察に依って取得せられ、実現し、与えられる事実に関係する。科学は対象に依って定義づけられるからこの対象が存在し且実在の全体にそれが占める位置を明示出来ねばならぬ。2. これらの事実は同一カテゴリーに分類出来るよう十分な同質性を示さねばならない。それらが相互に還元出来ない場合には一つの科学でなく、研究対象の区別に従って数多くの科学が出来る。3. これらの事実を研究する態度はそれらを絶対公平な仕方でのみ認識することにある。科学は知識をそれ自身のために研究する時に始まるのである。以上の如く科学の成立に欠くことの出来ない条件を考えて、教育事象を観察するならば教育は明かに科学の対象となることが出来るのである。(21)

一定の社会を一定の時期に於いて考察すると確かに教育現象を形成する実際や行動の仕方、慣習の全体があつて、之が完全に一定した事実を構成し又他の社会現象と同一実在に属していることがよく判る。このような教育事象を研究する学問を Durkheim は Pédagogie と区別して La science de L'éducation と称し、然もこの教育科学は社会学の一部門としたのである。Durkheim の考えに依ると教育学の仕事は教育の実際と異ったもので、それを導きそれを明かにし、必要あればそれを援助し、そこに生ずる空間を埋め、そこに証明される不足を補うものである。教育学を以って世には教育の技術であるとする人もあるが、之は果して妥当であろうか。Durkheim に依れば、技術とは特殊目的に適応し、然も教育に依って伝えられる伝統的経験、或は個人の経験の所産である。行為の仕方の組織 un système de manières de faire であつて、純然たる科学即ち反省に立脚

する知識の体系とは性格が全く異なる。いわば教育学はこの科学と技術の中間に位する科学であって之を実際理論 *la theorie pratique* ともいうべきものである。次にこの教育学は如何なる科学に立脚するのであらうか。先づ第一に教育科学が必要であり、又社会学の他の部門を重視せねばならない。次に心理学が必要であって前者が教育の目的を決定する上に必要とすれば、役者は教育の方法を決めるに欠くことが出来ない。尚之は関して心理学の特殊形式である集団心理学があるが、之は学級心理特に心理的伝染現象、集団非行、相互興奮、有益な奮激等を研究するものであるが之を教育に利用することが大切である。扱て心理学が教育の目的を教えることの出来ない事は既に幾多の研究に明かな通りであり、又之に関しては諸説のあることは Moog の述べた通りである。併しこの問題について特に興味のあることは Durkheim の社会学的立場からの考想である。(22) 既に明かにした通り教育に依って実現すべき理想を個人に描き出すのは社会であって、個人の性質には理想に向う願望の如く決った性向もなければ、明かな状態もないのであるから、之を対象とする心理学に対して教育学の基本となる教育目標を要求することは難事である。従って社会学又その一部門である教育科学こそ、教育の求める目的の決定に重要な役割を有つのであるが更に教育方法の選択にも社会学は重要である。すべての教育制度は一として社会制度に類似しないものはないのであって、その理由は教育制度は縮図の形で社会制度の主要な特色を再生しているからである。例えば学校に秩序があるのは都市にそれが有るのと同様である。従って児童の義務を定めた学校の規則は都市で一般人の行動を規制する法規に似ている。かくして社会制度の科学である社会学が教育制度の本質やその在り方を研究し、推測するために有益であることは否定出来ない。社会の実態を十分理解すればする程社会の小宇宙ともいうべき学校内に生起する出来事をより深く理解出来るのである。之を要するに教育の目的が依存する社会状態は教育の目的に作用するだけでなく、その方法の上には影響するのであって、之は目的の性質には一部方法の性質を含むという論理からも理解出来るのである。例えば今日の如く社会が個人主義的方向に進めば、当然個人

を軽視したり、内面的自主性を尊重しない教育方法は許すことが出来ないものとして排斥を受ける。之に反しある社会に於て永続的な、或は一時的な事情で壓制が行われ、そこですべての人々に厳しい服従を強制が必要とすれば、知的創意の無制限な働きは禁止せられる。元来教育方法に重大な変革がある場合には集團生活の隔々迄感知される大きな社会思潮が起った証契である。例えば中世期時代に行われていた教育法に対してルネッサンスでは新しい教育法が生れたのであるが之は心理学的発見の結果ではなかった。18世紀の終り又は19世紀の始めに教育学者が従来 of 抽象的な教育法に代えて直観的教授法を主張したのであるが、之はその時代の反響であつた。バゼドーもペスタロッチもフレーベルも優れた心理学者ではなかった筈である。Durkheim はいっている。彼等の理論が表示するものは内的自由の尊重であり、すべての壓制に対する恐怖であり人間愛特に児童愛であつて、之等は何れも現代教育学に於ける個人主義の基調をなすものである。(23) かくて Durkheim に於ては教育科学の研究は教育の目的のみならずその方法を決定する上に重要な役割を示すものであつて従来 of 教育学の如く教育の目的は倫理学が決定し方法は心理学が教えるというヘルバルト流の伝統的考想の殻を破っているのである。

結 語

Durkheim の教育科学の提唱は教育学の研究に対して明かに新生面を開拓するものとして十分注目に値する。殊にそれが独自の社会学的方法に依拠するが故に従来 of 教育学の研究と比較して一層合理性と客観性を表示しているのである。Durkheim は社会学的方法に関しては Spencer の進化論的見地でもなく又独逸学派やタルドに認められる心理学的方法でもなく社会的事実の客観的實在という基本原理に立脚する社会学独特の方法を確立している。(24) 此処では集團的實在そのものを定義づけ且つ研究する社会学こそ完全に独立した自ら満足する科学であつてその対象その方法及びその法則に於いては他の物理学、生物学、倫理学とは異つたものである。そこでは社会学は *une science pratique* であり又実践が一層真実且つ有効

な知識を取得する処の科学であって、個人道徳も政治学も教育も社会学の発見に依ってこそ確固たる基礎と有効な法則を発見出来るのである。(55) 扱て社会学の対象となる社会現象とは如何なるものであるか、之は個人の上に外的強制を及ぼすことの出来る処の固定的又は固定的でないすべての行為の仕方 *toute manière de faire* であり、又之を換言すると固有の存在を持ち乍ら個人的表現から独立し与えられた社会の範囲に普遍的であるすべての行為の仕方である。このような社会事実を事象 *des choses* として考察することが Durkheim の社会学の第一の然も最も基本的法則である。(56) 教育も亦社会事象であって児童を一定の社会と接触せしめる事に依って生ずる教育を生物学や心理学の研究の対象とする事で満足することが出来ない。そこには社会学的研究が必要なことを十分認識せねばならない。併し社会現象は自然現象ではなく又文化現象でもない。それは個人心理と異った範疇に属する一種の集団心理現象であって、之が研究方法としては、自然科学的方法か精神科学的方法か或はその他如何なる方法を選ぶかは問題となる点であろう。Durkheim は社会生活を個人の心理現象と區別して個人の表象生活の特色を精神性 *spiritualité* と呼び、社会生活を *hyper spiritualité* と称している。この意味はそこに心理生活を構成する属性があるが、それは甚だ強い力を有ち又全く新しいあるものを構成しているのである。Durkheim に依るとこの言葉は形而上学的様相を有つにも拘わらずそれは自然的原因に依って説明せられる自然的事実の全体を意味する。(57) 即ち社会事実とは単に心理現象ではなく高度の心理現象を意味し、その研究は自然科学的方法に基くと考えられるのであるが、果して自然科学的心理学の研究法で十分といえるであろうか。Dilthey は人間を歴史的方面から研究して人間の本質を歴史的社会的実在と見て、精神科学的心理学を説いたのであるが、この点から考えても社会現象を自然科学的に研究することは問題であろう。(58) Stern もこの意味に於いて文化哲学的研究と精神科学的心理学の研究を結びつける事に依って教育学を建設せんとしたのであって、此処では社会事実のあるものはその精神性 *Das geistige* を含むが故に物理現象や心理現象と分離して文化現象として取扱

われている。(29)

次に附言したいのは Durkheim の道德教育論であるが之は18の講義から成っており、そこでは社会事実に表現する道德の本質を明かにしそれに依って初等学校に於ける道德教育の方法を研究せんとした。道德の問題は一般に考えられるような概念上の事柄ではなく、現代社会に於いて一般に道德教育が向うべき目的となる道德性の要素とは何であるか、それを記述し、その性格と役割を理解することが所謂理論道德の内容であって、哲学者は夫々独自の立場で之を定義するのであるが、多くは記述することをせず単に概念構成しているのである。Durkheim は我々の道德性の要素の基本的なものとして三種を列挙している。それは秩序の精神 *L'esprit de discipline* 克己の精神 *L'esprit d'abnégation* 自律の精神 *L'esprit d'autonomie* であるが、之を更に分析して道德の本質を明かにしている。(30) これらの道德を児童の内に形成することが、道德教育の任務であって Durkheim は「訓練と児童心理学」を始めとして、「学校の秩序」「学校の刑罰」「学校の褒賞」を研究すると共に更に「児童に於ける利他主義と社会的良心の形成に及ぼす学校環境の影響」を明かにし、又「科学、文学、歴史、道德の教授及び美学的教養が自律的精神の形成に及ぼす一般的影響」についても興味ある研究を進めている。(31) 惟うに今日の教育界に於いて困難とする道德教育の問題を解決する上に Durkheim の研究は非常に役立つことはいうまでもない。道德教育を研究する上に大切なことは我国社会に於いて如何に道德があつたか、又現在それはどうあるかを明かにすることに依つてのみ確実な根拠が得られるということである。この意味で道德を社会学的立場で認識し、記述し説明せんとする Durkheim の道德教育論は極めて重要であるから、機会を得て之を研究の上発表したいと思う。

参 考 文 献

- 1) É Durkheim *Éducation et Sociologie* 105p
- 2) *ibid* 106p
- 3) L. Fontaine *La philosophie d'E Durkheim* X III p
- 4) É Durkheim *Éducation et Sociologie* 36p

- 5) 篠原助市 理論的教育学 69p
- 6) 同 上 4p
- 7) É Durkheim Éducation et Sociologie 42p
- 8) ibid 43p
- 9) ibid 48p
- 10) ibid 49p
- 11) ibid 49p, 119p
- 12) ibid 52p
- 13) ibid 55p
- 14) É Durkheim Sociologie et philosophie 85p
- 15) É Durkheim Education et sociologie 62p
- 16) ibid 63p
- 17) ibid 69p
- 18) ibid 71p
- 19) 篠原助市 教育学 138p
- 20) Kerschensteiner Theorie der Bildung 438p
- 21) É Durkheim Education et sociologie 77p
- 22) W moog Grundfragen der Padagogik der Gegenwart 50p
- 23) É Durkheim Education et sociologie 131p
- 24) E Durkheim Les Regles de la methode sociologique XX III
- 25) L. Fontaine La Philosophie d'É. Durkheim 11p
- 26) E Durkheim Les Règles de la methode sociologique 20p
- 27) E Durkheim sociologie et philosophie 48p
- 28) 橋崎浅太郎 教育の心理学綱要上巻 81p
- 29) E Stern Einleitung in die padagogik 48p
- 30) E Durkheim L'éducation morale 26p