

比較教育史方法論の一視角

—デュルケム社会学の場合—

前 平 泰 志

Approche de la méthode comparative en histoire d'éducation

dan la sociologie de Durkheim

Yasushi Maehira

はじめに

本稿はデュルケムの教育理論すなわち教育社会学を比較史的方法論に基礎づけられたものとして把握しなおし、そのことによってかれの教育理論の再検討をめざそうとする一つの試みである。

『社会学的方法の諸規準』（以下『規準』と略す）に展開されているかれの方法テーゼは、一見整然たる体系性を装いながら、その実いくつかの矛盾やディレンマを含んでいることはつとに知られている¹⁾。デュルケムいうところの過去の諸条件 *praeterita* と環境的諸条件 *circumfsa* についての説明においても矛盾なしとはいえない。われわれは、かれの理論をこの *praeterita* と *circumfsa* の緊張関係をはらんだ矛盾、葛藤ととらえ、積極的に教育分析の中に導入することによって、デュルケム社会学方法論の今日的再生にあたらんとするものである。

I

デュルケム社会学にあつては、歴史的方法は単なる説明の〈道具〉ではなく、初期論文より晩年の『宗教生活の原初形態』に至るまで一貫して強調され続けた方法原理であった²⁾。

彼の学位請求論文である『社会分業論』中の「機械的連帯」から「有機的連帯」へというシェーマは前近代から近代への移行する歴史論に他ならないし、何よりも歴史的方法を駆使した唯一の著作とまでいわれている『フランスにおける教育の発展』（以下『教育史』と略す）はそのことをよく物語っているといえよう。だがしかし、この『教育史』について言えば、何故か不当にも歴史家や教育社会学者によって無視ないしは軽視の状態が続いてきた。たとえば同書が参照されることがあっても、せいぜいその歴史的事実を引用することによって自説の正当化に使われたにすぎず、かれの提起した方法論—比較史的方法—や教育制度と社会変動論との関連をトータルに分析した試みは最近に至るまで皆無であったといつてよい³⁾。

その理由の一端は、デュルケムの社会学理論が静態的で〈秩序〉を重視する³⁾社会統合の側面を強く保持しているものとみなされ、その動態的かつ〈進歩的〉な社会変動の面はあまり着目されてこなかったということによる。そしてそれはかれの社会学方法論の最も有名なテーゼ「社会的事実を事物として考察せよ」と手張した後に続いて「……われわれの方法は、なんら革命的なものではない。ある意味ではそれは本質的に保守的なものである。なぜならこの方法は、社会的事実をそれがいかに展性と柔軟性とんだものであつても、決して意のままに変形できない性質の

事物として考察するからである⁴⁾ (傍点筆者) と宣言したデュルケム自身に責任の一端を負わせねばならないのかもしれない。ともあれ、かれが当時の第三共和制という体制を維持、発展させるという観点をかれの社会理論のモチーフの中に内包させていたがために、いきおい統合の側面が前面に押し出されざるをえなかったという説明は妥当であろう⁵⁾。だがデュルケムはそれにもかかわらず先に述べたように一貫して歴史的側面の意義を強調しているのである。このディレンマをわれわれはどのように解釈すべきなのだろうか。問われねばならないのはかれの社会変動論の視角である。結論的にいってしまえば、デュルケムいうところの歴史は決して時間軸における質的かつ根底的な変化を認めないというわけでないということである。そのことは『教育史』の分析をおこなうことによって、おのずと明らかにされるであろう。ここではまず、相異なる評価を成立せしめた要因をデュルケム自身の歴史理論の中に求め摘出することによって問題点を明確にしていくつもりである。

デュルケムの歴史観を再構成するとき、まずわれわれはかれの中に <développement> と <changement> という二つの相異なる社会変動の認識があったことを確認することができる⁶⁾。

<développement>のそれとは「社会がその本性に常に忠実でありながら絶えず新たな何かになっていくこの連続的な過程⁷⁾」と述べられていることから明瞭であるように、社会変動を同質的に扱った段階発展論であり、基本的には『社会分業論』の発展図式もこれを踏襲したものといえよう。これはデュルケムが十九世紀的進化主義 *évolutionisme* から完全に脱却することのできなかつたことを意味するものである。だが、かれの<進化>の視点はコントの歴史哲学のような秩序の漸進的交替でないことに注意する必要がある。かれがコントの人類の進化論を主観的なものとしてしりぞけ、「諸社会の連続は一つの幾何学的線をもっては表わすことのできぬもの」と述べたことは、先入見の排除、経験的事実からのアプローチの重視を単に主張したというだけでなく、社会変動をたとえそれが<développement>の視点であったとしても単線的かつ機械的な進化主義として把握することに満足していなかつたことを意味する⁸⁾。

だが他方、アノミー論に典型化される如く<développement>の枠組で対応し得ない変動を異常な社会過程として析出する一方、人間の主体的行動(社会学者の<実践>もまたこれに属す)を媒介する創造過程として<changement>を必然的に位置づけざるを得ない。

われわれの意図はよってこの<développement>と<changement>とが、かれデュルケムの教育の領域においていかに相互に有機的に連関づけられているかを考察することにあるが、さしあたり、われわれは『教育史』の分析に入る予備作業として『社会分業論』の歴史的<構図>を辿り、そこにどのような変動論の視角がはさまれていたかを検討してみたい。

近代社会における分業のたえざる発展は、前近代社会と異なる社会的連帯をつくりあげるに至った。今この分業の生み出す社会的連帯を「有機的連帯」と呼び、られ以前の社会の連帯を「機械的連帯」と呼ぶ。「機械的連帯」の社会は原始社会がそうである如く、諸個人が身体的にも心理的にも類似性を帯びた社会である。この社会は、集合意識が個性 *individualité* よりも優越するときに強力な社会であるといえる。しかしこの集合意識は、漸進的に弱まり、不確定化してゆき、個性的な異質の諸個人が特殊な仕方で相互に依存する「有機的連帯」の社会への転化していく。

デュルケムはこの社会変動を決定する要因として「動的密度」ないしは「道徳的密度」(*densité dynamique ou morale*) と呼ばれるものと「社会の容積」とをあげた。「分業は諸社会の容積と密度に正比例して変化する。また、分業が社会の発展に即して継続的に進歩するとすれば、そ

れは社会が規則正しく密度を大にしてゆくからであり、一般にその容積を増すからである⁹⁾。」

そして「動的密度」を測定可能なものにするために、人口密度、コミュニケーションおよび運輸手段の量と速さ等を指標とする「物質的密度」を指定した。これは歴史の発展過程を目にみえる、計量化しうるものに置きかえることをめざしたものであった。しかし、デュルケムはこの動的モデルを唯一のものとして規定していたわけではない。この社会の外的、物的形態を対象にした研究は後に社会形態学として一般社会学と区分され分離されてゆくが彼自身はこの研究から遠のいてゆく¹⁰⁾。民族を動かす<背後よりの力> vis a torgo, 「地質とか社会単位のような現在の状況」 circumfsa と先行する社会形態=歴史的過去 praeterita との両者の連関を問題とするに至る。

『社会分業論』の発展図式が、長期的な、やや単線的な<進化>として把握されているのに対して、『教育史』はまさしく「あるときは緩慢、単調、線状に またあるときは、急激かつ強大に¹¹⁾」といった不規則なリズムによって秩序の漸進的な交替と革命的な時代の不安定性とを描き出している¹²⁾。<développement>と<changement>に定位した分析が、どのようになされているかを『教育史』の考察を通して若干の検討を加えていきたい。

教育 *éducation* は、デュルケムの定義によれば「社会生活において未だ成熟せざる世代に対して成人世代によって行使される作用」¹³⁾であるとするならば、教育のない時代、教育のない社会は存在しない。だが「一定の観念、一定の感情が浸透している道徳的存在、道徳的環境 *milieu moral*」であるところの学校は、いかなる時代にも存在したわけではない。それは「文明の一定の段階に達してはじめて出現したものであり、それ以前には出現し得なかった」¹⁵⁾ものである。

教会という制度の成立が学校制度の出現—中央教会学校 *écoles cathédrales* および修道院 *écoles calaustrales*—を可能にしたのでありそしてそれは、フランスの全公教育体系の原型となった。

ところで、ギリシア・ローマの学校とキリスト教学校という二種の学校の明確な対立は「教育制度の組織、社会化の要求への教育制度の役割、及びその基礎になる社会構造との間に相互依存の網の目¹⁶⁾」を明らかにすることとなる。古代においても教育は行なわれていたが、それは個々の教師が生徒に特定の慣行や知識を教え込むのみで、そこには「共同の原動力」も「共同の志向」も存在しなかった。また、ギリシアの教育の目的は個人の美的価値を高めることとされていた。キリスト教にあってはしかし、人間形成は「ある思想の精神を飾ったり、ある特殊な慣習を結ばせることではなく精神と意志の一般志向 *orientation générale de l'esprit de la volonté*—を人間の中に創造すること」となっていく。何故ならキリスト教の本質は「魂の一定の態度、われわれの精神存在のあり方 *habitus*」¹⁷⁾にこそ存在するからである。

公教育体系の起源をキリスト教学校に求めたデュルケムは、それ故にフランスをはじめとするヨーロッパ諸国において長期にわたる教育の教育専有とその宗教的性格—教師の司察的特性および司察の義務の保持—を説明する。他方、教会がローマ社会とゲルマン社会の調停役を果たすことによって、キリスト教原理とは異なる、古代文明から継承された世俗的原理をも、学校制度の中に当初より組み込まれていたことを指摘する。

キリスト教による道徳の統一は、西ヨーロッパ世界の同質性の認識を覚醒させ、シャルマーニュ大帝による政治的統一促進の契機となった。初期の学校の世俗性原理の内包がより一層顕著になるのはこの時代である。国家的統一が教育制度の構造的な変化を促すというテーゼが述べられているのであるが、ルネサンス以降の分析はこのテーゼをより深化させたものになっている。

十六世紀における教育上の変化は、経済的全般的変動をそれに伴った人口の増加、都市の増大、富の蓄積、新大陸への海上交通による新しい市場の開拓とヨーロッパの民族国家の成立によってひきおこされたものであるがブルジョワジーの到富は、新たな人間類型の創造となり、教育の理想と新しい教育精神の発展を間接的にせよ促した。「教育の変革は常にそれを説明する社会変革に基因」しており、従って教育変革の原動力は「歴史上、ルネサンスと命名されたこの偉大な社会運動」の中に求められねばならないし「ルネサンスの教育の運動は特殊な一形態にすぎない」¹⁸⁾とデュルケムは断言する。何故なら「一民族が精神のあり方を変えるのは、社会生活の諸条件がそれ自身変革される場合のみ可能」だからである。

デュルケムは教育の発展を「相互に牽引し合い、補完的關係にあり、相互に排斥し合う」といった内的矛盾を包蔵した二つの要素一聖なるものと俗なるもの、三科と四科、人間主義と自然主義、百科全書の潮流と人文主義の潮流、等々一の対立、抗争を通じての発展として把握していく。そしてこの二項の対立図式は、教育制度と社会構造との有機的紐帯というデュルケムのシェーマとなってあらわれ、この有機的紐帯によって教育と学校制度の変革が行なわれていく。修道院学校と全的人間の理想²⁰⁾、カロリング朝と教育改革²¹⁾、ルネサンスの教育運動²²⁾、革命と反革命等々がこれである。

だが、ルネサンス以降の教育制度の考察はこれらの点にのみ限られるのではない。それは、先にも述べたごとく「闘争の道具として学校、支配の手段としての学校 (l'école comme instrument de combat et comme moyen de domination)」というイデオロギー闘争の出現であった。

ジェスイット修道会設立は、プロテスタンティズムの進展に脅威を抱き、それをくいとめんとするイデオロギー闘争であった。ジェスイットは異端を抑圧し、イデオロギー支配を貫徹するためには、伝道したり、告解を聞いたり、問答により教義をとく、といったことだけでは充分ではなく、「魂を支配する真の方法」²³⁾としての青年に対する教育が必要であることを理解していた。そして、そのためには人文主義という支配思想の衣を借りて「人文主義者以上の人文主義者であるという幻想」²⁴⁾を与え、彼らの固有の目的をとげる新たな学校制度を構築しなければならなかった。

人文主義が古代文学を崇拝の対象にしていたため、ジェスイットは、古代世界を変質させ、キリスト教道徳の讃美、宣伝のために異教を利用することを試みた。

十六世紀の社会変動によってひきおこされた社会の道徳的構造の大変化＝〈集合意識〉の解体は〈個人主義〉を生み出し、それは当時の学校の訓練の体系にまで影響を及ぼすものであった。「ルネサンスになると個人が自我を意識しはじめた。少くとも、個人はもはや全体の単なる等質的部分ではなく、それ自身すでにある意味での全体であり、独自の特徴をもち、自己特有の考え、感じ方を身につけることに対する要求をもち、あるいは少なくともこの要求を意識していた人格となっていた」²⁵⁾

「異なった階級間の隔差の減少」に基づいた人々の自尊心、個人の尊厳に対する感覚、ドイツ人のいう自意識 *Selbstgefühl* は、榮譽に対する執着、称讃に対する趣向、名譽感、を惹起せしめ、それゆえ全知的活動の、学校活動のすべての本質的な原動力として機能していく。そしてそれは、学校活動における競争制度—試験制や賞罰制—の導入としてあらわれてきた。

さらに、この教育方法上の革命は、教師—生徒の關係の再定義をもせまられることになる。中世の教師は、広大な非人格的な聴衆を相手として語りかけていたが、ジェスイットにおいては、各生徒の個性、年齢、知力、家庭状況に応じた人格的な接触が重視されることとなった。個人主

義と教育方法は密接な関係を有しているが、その最も顕著なあらわれは寄宿寮 *internat* であった。

ルネサンスの歴史的経験は革命期においても適用され、それと同時に総督政府や帝政期においても基本的に変わることなく、十九世紀を通じて確認されることとなった。その経験とは、学校が対立する政治的諸党派の闘争の場となったことである。近代以前の学校をめぐるイデオロギー対立が〈古典古代の精神〉と〈キリスト教精神〉との対立であったのに対して、革命以後、人文主義者と教会の連合が文芸教育を支持して、科学主義を擁護する自由主義者との対立をくりかえす。そしてその結果、学校は政権を掌握する党派の如何によって、両極の間を動揺しつづけるのである。いずれにせよ、デュルケムのこの対立図式は学校が社会集団の闘争手段として機能したことを表明しているのである。

かれによれば、学校は「魂の支配の真の道具」であったが、この道具は個人の思いつきにより操作可能な道具ではなく「事物の力に押され、その希望を裏切り、独自の伝統、独自の特徴をつくるようになる。」²⁶⁾なぜなら「歴史の教えるところは、人間は恣意的に変化するものではない」からであり「すべての変化は獲得され組織された過去と衝突し、厳しい骨折りの試練にぶつかる。したがって、変化は必然の力によってのみ実現される。変化が必要であると要求するためには変化が望ましいと考えるだけでは充分ではなく、人類生活の依存する諸種の条件の中に変化を絶対必要とする客観的変容がなければならない²⁷⁾。あらゆる教育制度は社会構造から相対的に自立して存在するものであるが、最終的には、この社会構造によって規定されていることをかれは提示した。そして、この変化のもう一つの条件として環境的諸条件をいかに論理的に方法原理中に位置づけるかが問題とされる。

II

以上の考察から明らかなように、デュルケムの歴史的アプローチは、実証的な歴史学のそれとは異なったものであることは言をまたない。その特色の一つは、彼の重視する「現象の分析と総合とを同時に行なう」発生的方法であり、これがかれの歴史的方法を支えているものなのである。したがって、デュルケムの歴史的分析の特色は、以下のことにあるといえよう。すなわち、先行する社会的事実—社会制度—の本質および機能を分析することによって、翻えて、そこから逆規定された教育制度および理念の生成、発展の必然性を説明するといった方法である。だがしかし、この歴史に依拠する説明方法—*praeterita* の強調—は、歴史的観点と論理的観点を混同するものであるという批判はともかく、現在の制度と過去のそれとを質的に同一視する危険に陥らないであろうか。いかに『教育史』において〈*changement*〉としての学校制度をヴィヴィッドに描き得ても、デュルケムの社会理論=教育の科学は、原理的にはコントの単線的な歴史観を超え得ないのではないだろうか。確かにデュルケム自身この点に気づいており、方法論についての一定の修正を余儀なくされている。『規準』において述べられている次の言葉はそのことを如実に物語っているといえよう。「もし、社会的諸事象の主要な原因がすべて過去のうちにあるならば、それぞれの民族は、それに先行する民族の単なる延長に過ぎぬものとなり、またさまざまな社会は、それぞれの個性を喪失して、唯一かつ同一の発達さまざまなモメントに過ぎないことになるであろう。(中略) 諸制度の適合あるいは不適合は、所与の環境との関係によってしか定められない」¹⁾。

1950年に初めて公刊された『社会学講義—習俗と法の物理学』の第一講において次のように述

べられていることは甚だ示唆的である。「習俗と法の物理的的目標は、道徳的諸事実の研究にある。これらの事実、制裁をともなる行為準則からなっている。この科学が自らに課している任務は、以下のことの探究にある。(一)これらの準則が、歴史的にはどのようにして形成されてきたのか。すなわち、それらを誕生させた原因、およびそれらが逐行する有益な目的は何であるのか。(二)それらが社会において機能している様式。すなわち、諸個人によって実践されている様式。…この二つの問題は、異なっているとしても緊密に結びついているので、研究のさいには切り離せないであろう。…発生の問題と機能の問題は研究の順序の問題だということになる。」²² 従ってデュルケムは、習俗と法の物理学の用いる方法として一方に比較歴史学と比較民族学をおき、他方に比較統計学をおいた。

後腰デュルケムが、以上のようなパースペクティブを持っていたことに留意すれば、『規準』中に含まれる歴史的説明と類型論の説明という矛盾は、内在的に克服しようとするそれ自身緊張をはらんだ過程として把握できるであろう。

古典社会学における社会の歴史的発展に関する目的論的、心理学的解釈のリゴリスティツなまでの拒絶、とりわけコントの単純な進歩史観の批判がデュルケムをしてきわめて厳格な、られ故に矛盾を内包する「方法」たらしめたと考えることはさほど誤りではないと思われる。

一切のものを人類という普遍性に還元する〈哲学〉の傾向と、他方では当時の歴史学の方法—各社会、各民族は自己の外貌、特有な構造、自己の法律等をもち、一切の普遍化や比較を許さない傾向、といった両者の傾向を廃し、比較方法によって諸社会の類型把握を試みようとしたからに他ならない。そしてそれを可能にするために設定したのが、〈社会種〉という観念であった。

だがこの「社会類型」の設定もまた過去の諸条件 *praeterita* によって規定されることになる。「あらゆる社会の形成される諸部分は、それよりも単純な諸社会であり、一つの民族はそれに先行する二ないし数個の民族の結合によって生じている。」その故に、「いかなる確定的形態をも、また、いかなる組織をも持たないような、真の社会的原形質であり、一切の社会型の淵源する胚種」として、理念的に考えられた「単一環節社会」*société à segment unique* を確定し、これをホルドと呼び、この複合的合成にもとづく社会類型の発展系列を「単純の環節社会」*société polysegmentaires simples*→「単純合成的多環節社会」*société polysegmentaires simplement composées*→「二重合成的多節社会」*société polysegmentaires doublement composées* と図式化した。この社会類型の理念化は、すでに『社会分業論』において見出されうが、「機械的連帯」に立脚した「環節社会」を「有機的連帯」に基礎づけられた近代社会と対置したのみで、それ以上の社会類型の分類は試みられなかった。だがしかし、デュルケムにあって類型化=比較の試みは、絶えず念頭にあったといつてよい²³。

社会学における比較法の優越は次の理由に依拠している。すなわち、社会学は自然科学同様、二現象の因果関係を確立することにあるが、しかし自然科学の方法である「観察と実験」—現象を人為的に産出させることは不可能である。したがって、観察された事実認識の客観性を保証するためには比較法という間接実験法を用いざるを得ないのである。

ところで、比較法の種々の方式のうち J. S. ミルのあげた「残余法」*la méthode des résidus* 「一致法」*méthode de concordance* 「差異法」*méthode de différence* は社会現象のきわめて複雑な故に、社会学においては不適合とされ、したがって「共変法」*méthode des variations concomitantes* こそが比較研究法の要具として採用される。

われわれは「共変法」による比較の適用を『自殺論』に見ることが出来る。自殺の増加の知識

の発達の関係は、その好例である。ヨーロッパ諸国において、カトリックよりもプロテスタントの方が高い自殺率を示すが、両者の本質的な相違は自由検討を広範に認めているかどうかにかへ帰せられる。自由検討への志向は必然的に啓かれた意識＝知識欲の覚醒へと至る。そこで、次の二つの仮説が設定される。すなわち、一、知識欲はカトリック教徒よりもプロテスタントにおいて活発なはずである。二、知識欲が共同の信仰の動揺の反映している限り、一般的にそれは自殺の増加と比例して発展するものでなければならない⁴⁾。そこでデュルケムは、この二つの仮説を立証するため、各国民の知識への要求の平均的強度の指標となる初等教育の就学率、および文盲率と自殺率の検討を試みる。その結果、カトリック諸国よりもプロテスタント諸国の方が就学率が高いことが明らかにされ、第一の命題は立証される。第二の仮説は、両派の内部においても等しくあてはまり、また、知的生活を営む階級が、そうでない階級よりも、女子よりも男子の方が自殺が多いことで検証される。だが、知識が自殺を嚮同するということはありません。この両者はむしろ、同じ一つの一般的状態から同時に生じてきたのであって、両者はその一般的な状態を別々のかたちで反映しているのである。この共通の原因は彼らの属している宗教社会の凝集力が失われた結果であり、それが知識への欲求と自殺への傾向とを同時に強化しているのである。

共変法は、孤立的な諸事例の散発的・断片的な比較をしりぞけ、「その両端が十分に連続的な一つの段階によって及いに連結されているばかりでなく、さらに十分の拡がりをもっているような、規則正しくつくられた諸変異の系列」⁵⁾を比較することを可能にした。デュルケムは、この諸系列がどのような社会に属す諸事実であるかによって、この比較法に次のような三つの可能な形態を設定した。(一)、唯一の特別な社会、(二)、同一種の数個の社会、(三)、異なった数個の社会種。

第一の場合は、一国内における比較であり、統計的資料を中心にしたものである。これは、『自殺論』における自殺現象と地域、階級、村落および都市、性、年齢、身分等との相関関係をあとづけようとした方法である。

第二の、同一類型に属する複数の民族比較は教育制度と社会構造との比較分析において有効性を発揮する。一つの社会は、一つの同じ体系に結合されているのであるから、教育制度もまた、特定の国や特定の時代に固有な教育体系をもつ。他方、同じ種の民族は一それらの構成の本質的特徴によって互いに類似するところの諸民族は一互いに比較できるような教育の諸体系を實踐していかなければならない。一般組織の類似する諸民族は、当然教育組織も類似するはずである。したがって、比較によって諸類似を抽出しつつ、また諸差異を除去しつつ、異なった種々の社会種に対応するところの諸類型 *types génériques* をたしかに設定することができる」のである。教育的事象は相互に孤立した事象ではなく＜同一社会＞にとっては、あらゆる部分が＜同一目的＞のために協力している同一体系に結びつけられているのである。この体系こそ、特定国家、特定時代に固有の教育体系である。

この第二の比較 適用の例をわれわれは『教育史』の随所に見ることができる。十五世紀半ばにおこった寄宿寮制度義務化の要因を同一の社会構造をもつヨーロッパ諸国の比較を行なうことによって示し、それがフランスのみの現象でないことを明らかにしている。また、この寄宿寮制度は修道院制度と類似点があるため、フランスの寄宿寮が閉鎖的であるのは、修道院の思想の影響であると一般的に信じられてきた。だが、この仮説では、当時、フランスと同じカトリックの国であり、指導教師制の祖国であったイギリスと比較する場合、寄宿寮制度は修道院と無関係に発展したという事実を説明し得ない。したがって、寄宿寮制度の性格は、他の原因によるものと解せねばならない。等々。一

第三の異なった類型の社会の比較は、先に述べたその起源にまで遡る発生的方法によって民族誌的方法を採用してなされるものである。晩年のデュルケムが集団と制度およびそれらの構造の類型構成の試みを放棄し、次第に社会学の形而学徒となっていくと非難される一因は、この民族誌的方法に内在する問題であるが、モースの言う如く、比較史はかれの生涯を貫く研究課題⁶⁾であったことは言うに及ばない。かれの次の定式はそのことを端的にあらわしている。「したがって、ある複雑性をもつ一つの社会的事実、あらゆる社会種を通してその全体的発達をあとづけるという条件においてしか、人はそれを説明することができない。だから、比較社会学は、社会学の単なる特殊的一部門ではない。それは純粹に記述的であることをやめて、諸事実の説明を熱望するかぎり、社会学そのものである。」⁷⁾

結語にかえて

本稿は、一見整然とした体系性をもっているように見えながら、多くの問題点をはらむデュルケムの方法論の中から、その歴史的理論を社会変動論の視角によって再構成を試み（Ⅰ）この歴史的方法を環境的諸条件の中に位置づけることによって（Ⅱ）かれの理論的方法—比較史的方法—を今日的に再生せんとしたものであった。

デュルケムの比較史的方法を導入して成果をあげた社会科学上の実証的研究は少ない¹⁾。教育科学—あえてデュルケムの用語を使用すれば—の分野においても、かれの社会学的方法論の意義と限界をふまえた上で、比較史的方法論に基礎づけられた実証的研究を発展させていくことが必要なのではなかろうか。本稿が、その問題提起としての意味を持てば幸いである。

註

1) 宮島 喬「デュルケム社会理論の研究」序章 1977年. George Davy, *L'homme, le fait social et le fait politique*, 1973.

I

- 1) 確かに彼の方法論は、①社会形態学的方法 ②統計的方法 ③歴史的方法 ④民族誌的方法、と多岐にわたっており、それ故に順次進化の過程を辿ったという見方も成立する。(清水義弘『デュルケムにおける方法的進化と民族誌的方法について—社会学における〈原型の問題〉』「社会学評論 1955年」)だが比較史的方法を社会学的分析の唯一の方法とまで主張した、デュルケム社会学の〈聖典〉『社会学的方法の諸規準』(1895年)は言うにおよばず、歴史的方法は、それよりはるか以前、グムプロウィッツの社会学批評において早くも見出しうるし、1888年の『家族社会学入門』においても、その方法の強調がくり返されている。
- 2) 近年『教育史』における歴史的分析再評価の気運がおこりつつある。その提言は S. ルークス, J.-C. フィューラに見受けられるが、とりわけフィューラは、同書を「変化の内的モデル」として再構成することを提唱している。Lukes, S., *Emile Durkheim, His life and Work. A Historical and Critical Study*, ch 19. note 2. 1973. Filloux, J.-C., *Introduction à la science social et l'action*, 1970, pp. 46~47.
- 3) Hughes, S., *Consciousness and society: The reconstruction of european social thought*, 1958. Parsons, T., *Durkheim's contribution to the theory of integration of social system*, in Woltf, K., (ed) *Emile Durkheim 1858~1917*, 1960. Bellah, R. N., *Emile Durkheim, On Morality and Society*, Introduction P XIII, 1973. Gouldner, A., *The Coming Crisis of Western sociology*, 1970.
- 4) *Les règles de la méthode sociologique*, 1895, 14^e, P IX, 1960.
- 5) かれが第三共和制のイデオログたる所以は、この時期への公教育への関心によくあらわれる。普仏戦争とそれに続くコミューンの「騒動」の後に再建された第三共和制は、何よりも社会対立の除去と社会平和の維持という目的が、かかげられていた。反教権主義—初等公教育からの修道院の影響力の排除をかか

げるジュール・フェリーの教育政策、はこの目的に則ったものである。エコール・ノルマル在学中のデュルケムはこの非宗教化 *laïcisation* 政策の熱烈な支持者であったという。また、エコール卒業後のデュルケムが当時、高等教育局長であったルイ・リアールの尽力でドイツに留学し、ドイツ諸大学における哲学教育と道徳の科学の実情を調査し、帰国後「ドイツ諸大学における哲学」「ドイツにおける道徳の実証科学」の二論文を上梓した。これによっても、第三共和制秩序の道徳的再建という問題意識が先行していたことがうかがわれうる。だが、彼の第三共和制において果たしたイデオロギーの役割—特に道徳教育論に関する一詳細は稿をあらためて考察するつもりなので今はその指摘のみにとどめたい。

La philosophi dans les universités allemandes, Texte, Tome 3, 1975.

La science positive de la morale en Allemagne, Texte, Tome I, 1975.

なお、デュルケムと大学についての考察は次の論文に詳しい。Karady, V., *Durkheim, les sciences sociales et l'Université: bilan d'un semi-échec*, pp. 267~311, *revue française de sociologie*, 1976.

- 6) この考察は J.-C. フィューに負っている。Filloux, J.-C., *Introduction à la Science Social et l'action* pp. 46~47.
- 7) *Montesquieu et Rouseau, précurseurs de la sociologie*, 1953, pp. 107~108.
- 8) むしろデュルケムは歴史の発展様式として複線的な進化を構想していたように思われる。「もし、諸社会類型の系譜図が完全に描かれるとすれば、それはむしろ一本の繁った樹木に似た形をしているだろう」田原音和訳『社会分業論』1971, pp. 143~144. この考え方は『モンテスキューとルソー』『規準』においても変わることなく表明されている。
- 9) 『社会分業論』p. 253.
- 10) 『社会分業論』における動的密度の厳密な表規としての物的密度の表示は誤りであったことを『規準』において自己批判していることは『社会分業論』と『規準』の間に方法的な<種差>のあることを示すものである。
- 11) Cherkaoui, M., *Socialisation et conflit*, p. 212.
- 12) ちなみに、『教済史』では闘争を表わす用語 *lutte, conflit* が随所にみうけられること、および「有機的連帯」を表示する近代社会（デュルケムは、これをルネサンスに起源をみる）において、変動 *Change-ment* という用語が多用されていることを指摘しておきたい。
- 13) *Education et sociologie*, p. 51.
- 14) この観念の展開は『道徳教育論』第十五講においてなされているし、パーソンズをはじめとするアメリカの社会学者達が学校分析を行う際に好んで使用する概念である。Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, C. H., *Education, Economy and Society*, The Free Press, 1961. 中に収められた T. Parsons, *The School Class as Social System: Some of its Functions in American Society*: を参照のこと。
- 15) *L'évolution pédagogique en France*, p. 39 (以下 E. P. F と略す)
- 16) Cherkaoui M., *op. cit.*, p. 199.
- 17) E.P.F. p. 37.
- 18) *ibid.*, p. 194.
- 19) *ibid.*, p. 196.
- 20) *ibid.*, pp. 37~39.
- 21) *ibid.*, p. 51.
- 22) *ibid.*, pp. 114 et sq.
- 23) Cherkaoui, M., *op. cit.*, p. 208.
- 24) *ibid.*, p. 268.
- 25) Cherkaoui, M., *op. cit.*, p. 209
- 26) E.P.F. p. 30
- 27) *ibid.*, p. 352.
- 28) *ibid.*, p. 377.

II

- 1) *Les règles* p. 118~119.
- 2) *Introduction à un cours de Durkheim sur la physique des moeurs et droit.*

京都大学教育学部紀要 XXIV

- 3) 「教育史」において<changement>が問題とされるのは、「有機的連帯」を呈する近代社会においてであり、その社会構造に応じた教育制度の類型化の試みは『教育と社会学』においても表明されている。
- 4) *Le Suicide: étude de sociologie*, 1897. 宮島 喬訳『自殺論』p. 102.
- 5) *Les règles...* 田辺寿利訳。『社会学的方法の規準』p. 287.
- 6) Mauss, M., *L'Année sociologique*, nouv. série, tI in *Memoriam*, p. 13.
- 7) *Les règles* p. 137.

結語にかえて

- 1) その最も代表的な例として M. ブロックの『フランス農業史の基本的性格』(1931) があげられる。
(博士課程大学院生)