

トルコ中等教育における社会学の制度化と デュルケーミアン・ズィヤ-ギョカルプ

横井敏秀

The Institutionalization of Sociology in Turkish Secondary Education —— Contribution of Ziya Gökalp, A Turkish Durkheimian ——

Toshihide YOKOI

要約

本稿は、トルコ中等教育において社会学が制度化されるに至る一連の流れを、そのキー・パーソンである思想家・社会学者ズィヤ-ギョカルプの構想と活動を軸として、当時の歴史的背景や知的文脈との関連を探りながら跡づけたものである。

20世紀初頭、トルコでは伝統的イスラーム帝国の崩壊が不可避となり、ネイション・ビルディングの産みの苦しみのさなかにあった。デュルケーム社会学は、危機を克服するための知的指針として受容され、たちまちトルコの知的世界を席卷した。当時の指導的知識人であったズィヤ-ギョカルプは、危機の最大の要因を、外国文明の支配によるトルコ文化の衰微に見出し、社会学にナショナルな文化探究の学としての役割を課した。そして社会概念をネイションへ、集合意識や理想概念をナショナルな文化へと架橋することにより、デュルケーム社会学を文化ナショナリズムの理論として読み替えていく。

ギョカルプは文化再生の場を教育に求め、学校現場にナショナルな知識を導き入れようとした。とくに中等教育は、文化を内面化したエリート養成の機関として重視された。こうして中等学校（スルタニー、のちのりセ）に社会学科目の設置が構想されるに至る。

共和制樹立後、実証主義とナショナリズムを標榜するケマルの新政権のもと、世俗

的・近代的教育改革が推進され、その一環として中等教育への社会学導入が実現の日程に上る。ギョカルプは志半ばで世を去るが、その同じ年、1924年に、西欧の多くの国々にも先駆けて、中等教育で社会学が教授されることとなる。それは、デュルケーム社会学をナショナルライズしようとしたギョカルプの試みと、変革期トルコの政治・社会状況との合力の産物であった。

キーワード：ズィヤ-ギョカルプ、デュルケーム社会学、トルコ中等教育、トルコ・ナショナリズム

1. はじめに

1924年、前年にムスタファ-ケマル (Mustafa Kemal) の指導のもと、共和制樹立を宣言したトルコでは、中等教育 (orta öğretim) に「社会学 (içtimaiyat)」科目を導入することが決定された。高等学校 (lise) と男女の初等師範学校 (iptidai darülmualimin/darülmualimat) の最終学年 (第3学年) の文科 (edebiyat) と理科 (fen) それぞれに、週2時間ずつの授業時間が配当された。トルコの実社会学者シャヒン (M.C. Şahin) によれば、「その時 [1924年] まで、世界のどの国においても、社会学が高等教育以外の教育段階で [...] 科目として教えられることはなかった」 (Şahin 2013 : 393)。世界最初であったか否かについては、筆者は判断を留保したいが (cf. Ülken 1960 : 11)、少なくとも年代的にみて、トルコが中等教育への社会学の制度化において、先駆的な位置を占めることは間違いないだろう。

トルコ中等教育の「社会学」において特徴的なのは、それがデュルケーム (デュルケーム学派も含む) 社会学の大きな影響のもとにあったことである。「デュルケーム学派が高等学校のカリキュラムを牛耳った。この覇権は今日まで揺るぎなく続いている」と学説史家カチマズオウルは述べる (Kaçmazoğlu 2011 : 10)。後半については異論も予想されるが¹⁾、前半部分に関する限り、トルコの研究者たちの認識はほぼ一致しているように見受けられる。

では、なぜトルコでは中等教育にいち早く社会学科目が設置されたのか。また、この社会学はなぜデュルケームの社会学であったのか。本稿はこうした問いに答えを与えることを目的とする。

近年、トルコでは自国の社会学の歴史についての関心が高まり、学説史研究分野が一躍活況を呈している²⁾ が、筆者の乏しい知見の及ぶ限りでは、トルコ中等教育への社会学の制度化を、上記の問いに即して論じたものは見当たらないように思われる。この問題に関する情報は、多くの文献に断片的な形で散在するにとどまっている。

本稿では、トルコ語文献を中心とした資料からそうした情報を拾い出して整序し、社会学科目導入に至る一連の流れについて、当時の歴史的背景や知的文脈、また中等教育の特性³⁾ といっ

た問題をふまえ、これと関連づけながら検討を試みようとする。その際、この主題のいわばキー・パーソンとなる1人の人物にとりわけ注目したい。その人物は、近代トルコ最大の思想家・社会学者と称されるズィヤ-ギョカルプ (Ziya Gökalp 1876~1924) である。彼の社会学的思考は、教育分野にも絶大な影響を及ぼし、科目新設において決定的な役割を果たした。ギョカルプ本人もこの一件について、すこぶる意欲的であった。彼自身は社会学科目新設の実現とはほぼ時を同じくして病没したため、科目設置にあたって、意思決定のプロセスに具体的にどの程度関与したのか不明な部分も多いが、彼の思想が制度化へ至る軌道を敷いたことは疑いえない。そこで行論においては、ギョカルプがいかにこの問題を論じていたかにとくに注意を払いつつ、考察を進めたい。

2. ズィヤ-ギョカルプと「ナショナルな社会学」

2-1. オスマン帝国末期における社会学の受容

中等教育への社会学導入のバックグラウンドをなした歴史的・社会的文脈について知るために、まずは19世紀末~20世紀初頭のトルコ (当時はオスマン帝国) における社会学の受容の様相につき一瞥しておきたい。

19世紀末のオスマン帝国は、国内秩序の弛緩と地方勢力の自立化、ナショナリズムに目覚めた支配下の諸民族の離反、西洋列強の脅威等の内憂外患に苦しめられ、まさに存亡の淵に立たされていた。「この国をいかに救うか」が焦眉の課題となるなか、危機克服の羅針盤また処方箋として熱い期待を集めたのが、帝国の西洋化・近代化プロセスの一環として、フランスから移入された新興科学・社会学であった。社会学は、近代化政策により新設された教育機関で学び、あるいは渡欧することで、西洋的な知識と教養を身につけた知識人、とりわけ時のスルタン・アブデュルハミト2世の専制政治を批判して、窒息状態にあった憲政の復活をめざす思想運動＝「青年トルコ人 (Jön Türkler)」運動に参加した若い改革派知識人たちに大きな影響を与えた (Koyuncu 2014: 66)。それは「青年トルコ革命」(1908年) が成就し、憲政が回復されたのちの時期 (第二次立憲制期 İkinci Meşrutiyet) も変わらなかった。守旧的なイスラーム勢力に抗し、近代社会にふさわしい世俗的な知的・道徳的価値体系や社会のシステムを構築しようとする彼らの目的にとって、社会学はまたとない武器であった。青年トルコ人運動の中核的組織「統一進歩委員会 (İttihat ve Terakki Cemiyeti)」の名称が、実証主義的社会学者A. コントのスローガン、「秩序と進歩 (Ordre et Progrès)」に由来する事実は、彼らの社会学への信頼と傾倒を端的に物語っている。

そもそも、サン・シモン、A. コントを鼻祖とするフランス実証主義的社会学の流れは、フランス大革命以降の西洋の動揺常なき社会状況と、資本主義の発展に伴い顕在化した諸矛盾に起因する「深刻な危機」を収束し、安定した社会秩序を再建するという課題を担って登場した。それ

は事象の客観的・実証的把握という社会認識の公準に則りながら、新たな秩序を基礎づける知的原理を提供しようとする。同時にそれは、科学的知見に基づき、旧来の神学的道徳に代わる世俗的な道徳体系の定立を構想するものでもあった。社会学が、他のいかなる社会思想や学問領域にも勝って、オスマン知識人の心を捕らえた理由は、ここにあった。彼らにとって社会学とは、実証的知識に基づく科学的な思考様式を社会・政治問題の解決へと応用し、社会の合理的操作と改良をめざす「社会工学 (toplumsal mühendislik)」を意味していたといえよう (Korlaelçi 2002 [1980], Gündüz 2016 [2012])⁴⁾。

こうして、さながら舶来の品々を陳列するショーケースよろしく、サン・シモン、コント、スペンサーはもとより、ル・ボン、タルド、ル・プレー、ウォルムス、そしてデュルケームら名だたる社会学者の最新の学説が、さまざまな雑誌媒体を通じて紹介され、またさかんに翻訳・刊行された。

一方、当時の思想状況に目を転ずると、折しもトルコ人の民族的覚醒を鼓吹するトルコ・ナショナリズムのうねりが、急速な高まりを見せていた。ネジプ・アースム (Necib Asım)、オメル・セイフェッティン (Ömer Seyfettin)、そしてロシアから来たユースフ・アクチュラ (Yusuf Akçura) らのナショナリストに牽引されたこの運動は、トルコ固有の言語・文化・歴史に民族の生命力の発露を見出し、それを改革的エネルギーへと変換することをめざした。ことに、青年トルコ革命以降、政治的実権を掌握しつつあった「統一進歩委員会 (= 統一派)」に近い立場のナショナリストは、このイデオロギーを梃子として、オスマン帝国の危機を克服し、その一体性を何とか確保しようと腐心していた (新井 2001: 138-144)。

2-2. 社会学者、ズィヤ・ギョカルプ

ズィヤ・ギョカルプが、そうした改革の活動場裡に姿を現すのは、1909年ごろのことである。青年トルコ人運動に関与したかどで当局に拘束され、故郷ディヤルバクルで雌伏の日々を過ごしていたギョカルプは、青年トルコ革命後のこの年、招請をうけてサロニカ (現ギリシア・テサロニキ) の統一派本部のメンバーとなり、権力の中核で活動を開始する。彼がトルコ・ナショナリズムの決定的な洗礼を受けたのも、この時であった。ナショナリスト・ギョカルプの誕生である。他方、彼はディヤルバクル時代、当時の多くの知識人同様、フランス社会学に親しんでいたが、サロニカでもさらに傾倒を深め、デュルケームの社会学にも、このころ初めて出会ったと推測される。この出会いは彼のその後の知的発展を運命的に方向づけることになる。すなわち、帝国の再生を図るトルコ・ナショナリズムの思想に対し、社会学——デュルケームに範をとった——によって、実証科学的な支柱を与えること、これこそがギョカルプの担うべき使命となったのである⁵⁾。とりわけ1912年以降、統一派本部とともに、イスタンブルに移動し、「諸学の館」= オスマン総合大学 (Darülfünûn 現・イスタンブル大学) の社会学教授に就任してのちは、トルコにおけるデュルケーム学派の総帥として、極めて精力的かつ多彩な研究活動に従事し、多くの

後進・門下生を育てている⁶⁾。

2-3. 社会学とナショナリズムの架橋

しかしながら、デュルケームに対し真に鑽仰の念浅からぬものがあつたにせよ、彼はデュルケーム社会学の忠実な使徒たろうと欲したわけでは必ずしもなかつた。彼にとって何よりも重要だったのは、眼前のトルコ社会が直面している苦境をいかに打開するかという課題であり、それゆえにギョカルプの社会学的営為は、デュルケームの理論枠組やアプローチに基本的に依拠しつつも、それを徹底してナショナライズしようとする意志に貫かれていた。

そうした意志に導かれつつ、まずギョカルプは社会学を、社会的決定論の原理に基づき、社会事象の諸法則を探求する実証的科学であるとする。また社会認識の基本視座として、社会とは個人意識の集合化から創発する独自の社会的実在=集合意識 (maşerî vicdan) の状態であることとみなす (Gökalp 1980 [1924]: 171; 1982 [1922]: 76)。集合意識は、社会が際会する危機的状况に伴って起こる沸騰状態の中で比類ない威力と創造的なエネルギー、すなわち成員を打って一丸とする統合力を獲得する (Gökalp 1963c [1923]: 50)。これが「理想 (mefkûre)」である。ギョカルプは「理想」に社会の本質的要素を見出す認識視座を「社会学的理想主義 (içtimai mefkûrecilik)」と名づけている。彼の社会学的思考が、その基底においてデュルケームを踏襲していることが、明らかに見てとれる。ギョカルプはこうした社会認識を足がかりに、デュルケーム社会学をナショナリズムへと大胆に架橋していく。

ギョカルプは、近現代において最高次の発展段階に達した社会集団を「ネイション (millet)」と呼ぶ。トルコ社会は今やかつての宗教的世界帝国から近代的なネイションへと脱皮する途上にあるとされるが、ネイションとは、彼の言によれば、民主主義的で世俗的な社会構造をもつと同時に、「自らに固有な1つの文化 (hars) を有する」 (Gökalp 1963a [1923]: 17) 集団を意味する。ネイションは何よりも「文化」をその核心的要素として概念化される。

ギョカルプのいう「文化」とは何か。「文化」とは、あるネイションに「固有な」感情 (duygular) また「価値判断 (kıymet hükümleri)」の謂いであり (Gökalp 1963b [1923]: 23; 1981a [1916]: 29)、宗教的・道徳的・法的・言語的・経済的な諸制度 (müesseseler) の総体である (Gökalp 1981a [1916]: 31)。「文化」は、動的で発展的な生命力を宿し、ネイションの成員に連帯 (tesanüt) をもたらす点で、社会統合の源泉となる (Gökalp 1964a [1918]: 5)。このように「文化」は「理想 (集合意識)」と多くの属性を分かちもつ。

ここで重要なのは、「文化」こそ、ギョカルプがデュルケームの社会認識をトルコ・ナショナリズムの文脈に移し替える際の鍵概念をなすものであるという点である。それゆえ、トルコ社会学者の手がけるべきメイン・テーマは、まずもってトルコ固有の「ナショナルな文化 (millî hars)」の解明でなければならない。かかる社会学の部門を、ギョカルプは「ナショナルな社会学 (millî içtimaiyat)」と呼び、彼の社会学構想の根幹に据えた。

こうした論理には、当時のトルコ文化をめぐる状況に対するギョカルプの危惧が反映していた。彼のみるところ、オスマン帝国においては、伝統的なイスラーム「文明」、近代化政策により流入した西洋の近代「文明」が、トルコの（民衆的）民族文化に同化されぬまま並存し、この状況をもたらす不調和や葛藤が、トルコ人のアイデンティティを大いに損ない、文化的発展の深刻な隘路となっていた。科学的知見に則り、この病理的状态を解決して、ナショナルな文化を基盤とした三者の調和と共存を図ることも、トルコ社会学の喫緊の課題とされたのである（Gökalp 1981h [1917] : 110-122）。

以上が、ギョカルプの思考の基底にある社会学観である。これをふまえつつ、彼は教育についての所論を展開し、中等教育の重要性をも強調して、中等教育に社会学科目が必要である所以について解き明かしていく。次にそれをみよう。

3. ギョカルプの教育認識と社会学導入の構想

3-1. 教育の社会的把握

ギョカルプの教育をめぐる議論⁷⁾においてもまた、その骨格部分には、彼がデュルケームから受けた影響が刻み込まれている。たとえば、「教育 (terbiye) とは、成熟した世代が成熟を始めて間もない世代に思考と感情を付与することである」（Gökalp 1964c [1918] : 89）、あるいは「社会が個人の上に適用する社会化 (içtimaileşme) の作用を、教育と呼ぶ」（Gökalp 1981e [1917] : 99）という、まさしくデュルケームそのものの定義づけ、また、個人は有機的・心理的な現象と社会的な現象から構成され、後者は教育の作用により育まれるとする、デュルケームの「人間性の二元論」（Durkheim 1970 [1914] = 1993）を想起させる文言等々は、その好例である。ギュンドゥズ (M. Gündüz) の「ギョカルプは、フランス社会学派に忠実な教育哲学を作り出そうと試みた」（Gündüz 2009 : 209）という指摘は、この文脈で理解できる。

だが、教育についてデュルケームから得た知見の多くは、やはりナショナライズされて、「文化」概念との関連で立ち現れてくる。それは主として、「文化 (hars) と文明 (medeniyet)」という、こちらはギョカルプのオリジナルな（とされる）ダイコトミー⁸⁾に即して展開される。彼によれば、「文化」はネイションに固有で、外部から移入不能・無意識かつ自生的な、主観的、感情的現象 (e.g. トルコ文化) であり、「文明」は、これと対照的に、インタナショナルで模倣可能・意識的、人為的かつ客観的、方法的な現象 (e.g. 西洋文明) を指す (Gökalp 1963b [1923] : 21-31 ; 1964a [1918] : 5-12 ; 1964b [1918] : 27-35 ; 1977a [1923] : 39-44 ; 1977b [1923] : 44-50, etc.)。ギョカルプは社会における「価値判断 (kıymet hükümleri : jugements de valeur)」の総体を「文化」、「実在判断 (şe' niyet hükümleri : jugements de réalités)」の総体を「テクノロジー (fenniyat : technologie)」と呼んでいるが、後者 (テクノロジー) は、「文明」の概念に置き換え可能である (Gökalp 1981a [1916] : 29)。デュルケームの「価値判

断と实在判断」の概念 (Durkheim 1974 [1911]=1943) が、ギョカルプ一流の解釈で援用されているのが知られよう。

上記の言説と教育との関わりを見るならば、まず彼は文化を個人に内面化する教育を「精神教育 (terbiye)」、テクノロジーを個人にもたらすものを「技能教育 (talim)」と称する (Gökalp 1981a [1916]:29)。精神教育は「文化」の伝送路として、個人を人格的存在にまで高める一方、技能教育は「文明」の所産たる知識・技術を個人に伝授する役割を担う。ここで興味深いのは、技能教育が功利主義的な関心 (menfaatçilik) に動機づけられるのに対し、精神教育はそうした原理に基を置くものではないとされている点である。精神教育の基たる文化は「非功利主義的 (bimenfaat) で愛国的 (vatanperver) かつ自己犠牲的 (fedakâr) な」属性をもつゆえである (Gökalp 1981b [1916]:45)。文化と文明がいかなる関係にあるかについて扱ったある論文でギョカルプは、文化と文明それぞれの起源を宗教 (din) と呪術 (sihir) に求め、宗教は規範的かつ秩序形成的であるのに対し、呪術は功利主義的・連帯破壊的な傾向をもち、かかる性質が今日の文化と文明にも反映していると論じている (Gökalp 1964b [1918]:27-29)。ここにもデュルケームの『宗教生活の原初形態』における功利主義批判のモチーフが顔をのぞかせている (Durkheim 1985 [1912]:58-63=1975:80-84; 宮島 1987:158-162) が、そうした論法が上記のような2種の教育の、対照的な特徴づけにも適用されているわけである。もっとも、ギョカルプは技能教育を闇雲に貶価したわけではない。トルコの近代化のためには、今日の支配的な文明である西洋文明のテクノロジーは不可欠である。精神教育をナショナライズすることと、技能教育を近代的なものにすることは、いわば車の両輪である (Gökalp 1981d [1916]:61-62)。

とはいえ、ギョカルプが文化と精神教育の社会化機能・統合機能をここのほか重視したことは、紛れもない事実である。「ギョカルプにとって、教育 (eğitim) には個人的・社会的という、2つの基本的目的がある。教育は個人に生活の意味を教え、彼らにパーソナリティ、アイデンティティと理想を体得させねばならない。一方教育は、共通価値と文化を軸にした、社会の成員の統合へ方向づけを与えねばならない」 (Özyurt 2015:443)。ギョカルプ自身の言辞を借りれば、ナショナルな個人を育て、「ネーションをつくる」 (Gökalp 1981c [1916]:51) ことこそ、トルコの教育に求められる使命であった。

3-2. オスマン帝国末期における中等教育

それでは、ギョカルプは中等教育をどのように捉えていたのだろうか。まずは予備的な作業として、オスマン帝国末期における教育システムにつき、中等教育に力点を置きつつ簡略に述べておこう。

西洋化改革以前のオスマン帝国には、ワクフ (イスラームの寄進制度) により運営され、民衆が主としてクルアーンの読誦を学ぶ初等学校 (マクタブ [メクテプ]) と、国家がウラマー (宗教指導者) ・カーディー (裁判官) らのエリート層を養成するために整備した教育機関 (マドラ

サ [メドレセ]) を柱とした伝統教育のシステムが存在していた。18世紀末以降の近代化政策の推進に伴って、政府主導の教育システム改革が行われ、西洋のカリキュラムや教授法を模範とし、中央集権的に制度化・体系化された新しいタイプの学校が建設された。「この新しい学校は、第一義的には、軍隊と官僚制に人材を供給するため、また人々を啓蒙して、国家に奉仕しうる臣民を育成するために作り出されたものであった」(秋葉 2014 : 86)。だが、新式学校の導入により旧来のマクタブ・マドラサが廃止されたわけではなかったため、オスマン帝国には新旧二様の教育システムが互いに独立して存在することとなった(Alkan 2000 : 66)。

タンズイマート (Tanzimat) と呼ばれる改革運動が始まり (1839～)、西洋化が本格化して以降、新式の教育は「進歩と文明の諸目的を達成するための唯一の手段」、いわば「魔法の杖」として期待されるようになる (ibid. : 89)。1869年には、オスマン帝国の学校制度を体系化した公教育法 (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) が公布され、小学校 (イブティダーイー ibtidai) ・高等小学校 (リュシュディエ rüşdiye) ・中学校 (イダーディー idadi) ・高等中学校 (スルタニー sultanî) ・大学 (ダリユルフユヌーン darülfünûn) および各種高等専門学校から成る階梯的なシステムの整備がめざされた⁹⁾。このうち中等教育に属するのは、中学校と高等中学校の2つである。中等教育は、初等教育と専門教育の橋渡しをする段階として位置づけられた。

アブデュルハミト2世時代 (ハミト期、1876～1909) には、カリキュラムに宗教科目に代わって実証諸科学が積極的に導入される。とりわけ中等教育の拡充に力が入られ、中学校の数が大幅に増加した。青年トルコ人ら、改革主義的知識人の多くは、こうした新式教育の学校で学び、実証科学への「信仰」と、世俗主義的な世界観を身につけた人々だったのである。

第二次立憲制期に入ると、「スルタニーの時代」 (ibid. : 125)¹⁰⁾、「最も大きく、根本的な変化を被ったのは、中等教育であった」(Ergün 1996 : 218) などといわれるように、高等中学校の刷新と充実が図られた。中学校の高等中学校への改組転換が進み¹¹⁾、高等中学校は前期 (4年) ・後期 (3年) の二期制と、後期の文科と理科の両部門への分化を特徴とする教育機関となった。また、1910年には、最終学年に初めて哲学の科目が設置された (Kafadar 1994 : 283)。哲学はのちに社会学の上位ないし隣接科目として、後者とは緊密な関係のもとに置かれる。

3-3. 文化・精神教育・高等中学校

かかる発展を遂げたオスマンの中等教育、とくに高等中学校は、何よりもエリート養成のための機関であった。それは愛国心と利他主義的精神に富み、国家に献身を惜しまない政治指導者、官僚、専門家をリクルートする場とみなされた。教育内容も、テクニカルで実践的な知識というより、知的・精神的・規範的な面での性質を発達させる「一般的文化」の習得が重視された (Kazamias 1966 : 132-133)。

如上の考え方は、西洋の、ことにオスマン帝国がモデルとしたフランスの中等教育の特質でもあった。フランスのリセは1802年、公教育一般法により誕生したが、当初からエリート養成を使命としていた（渡辺 2001：70）。リセでは、「〔支配階級を導く〕力を保持するためには、人文学によって授けられる『文化、知性そして道徳性』を必要とする」（Ringer 1992=1996：149）との見地に基づき、大学の専門教育に入る手前のステップとして、「一般的文化」の学習を通じ、「教養ある人格」を陶冶することが目標とされた。

ギョカルプの中等教育観も、基本的にこうした考え方に依拠している。彼は、現下のトルコでは、「たくさん金をもうけること」が教育の目的とされているが、このような功利主義的原理は、技能教育には当てはまっても、精神教育には妥当しないとして、次のように論じる（Gökalp 1981b [1916]：45）。技能教育の目的は、まずは子どもたちに生活の基本知識を与えること、長じては職業的・専門的な知識を教授することであり、その点で功利主義的といえる。だが精神教育の目的は、エリート層（güzdeler）に非功利的で無私かつ自己犠牲的な感情を涵養することにある。初等学校や職業・専門学校は技能教育をこととするが、エリート層の養成を任務としている高等中学校はむしろ精神教育の場である。高等中学校から巣立つ若者は法律家・医師・著述家・官僚・教員等々、ネイションの指導的立場にある選良たちである。もし彼らが非功利的、愛国的、自己犠牲的な徳性を養うことがなければ、国家は災厄から脱することはできないだろう。高等中学校での授業の目的は「精神教育」であり、この教育の目的は「諸個人をナショナルな生活へ同化させること」であるべきである（ibid.）。つまり、精神教育は徹頭徹尾「ナショナルな文化」の教育であらねばならない¹²⁾。その意味で、フランス・モデルに基づく教育には1つの大きな難点がある、とギョカルプはいう。すなわち、フランスの教育は「文化」ではなく普遍的な「文明」を志向していることである。教育を「諸個人のナショナルな文化への適応」と捉える見地は、これと相容れないというわけである（Gökalp 1981c [1916]：54-55）。

3-4. 社会学導入に向けて

こうした中等教育=高等中学校の教育目的と機能をふまえて、ギョカルプはそのカリキュラムに、ナショナルな文化の科学としての社会学を導入することを構想する。

ギョカルプの統一進歩委員会の僚友、アリー-ハイダル（Ali Haydar）の回想からは、ギョカルプはサロニカ時代から社会学科目の設置について並々ならぬ熱意を持っていたことがうかがえる。アリー-ハイダルは、ギョカルプがサロニカに男子師範学校（darülmüallimin）を創設し、そこに哲学と社会学の多くの高度な授業を置くことを希望して、委員会の指導部を説得していたこと、これが不可能と知るや、同地にあった、委員会の設立した中学校（イダーディー）¹³⁾のプログラムに、心理学（ruhiyat）と社会学の科目を付加すべしと主張して譲らなかったことを伝えている（Ali Haydar 1974 [1924]：97）。誰がこの科目を担当するかが問題となったが、結局、余人をもっては代えがたいとの強い勧めで、ギョカルプ本人が授業を引き受けることで科目

開設が実現し、1911、12の両年度¹⁴⁾、トルコの中等教育では初の社会学の授業が行われる運びとなった。全国的に制度化されたものではないにせよ、これが中等教育における社会学教育の濫觴をなす。講義の内容については現在のところ知りえないが、サロニカ時代はギョカルプがデュルケームの著作に出会い、たちまち我を忘れて耽読した時期であったことを考え合わせると、デュルケームに関する言及がなかったとは考えにくい。

ギョカルプは、委員会本部とともにイスタンブルに移ったのち、1916年9月に開催された統一派の会議において、オスマン帝国の改革につき、多岐にわたる提言を行っているが、その教育改革に関する項目中に、中等教育カリキュラムへの社会学科目設置についてふれた箇所がある。

ギョカルプは、現下のオスマン帝国の知的・精神的状況が抱える問題の根源を、「感情」と「思考」の不統一と、前者に対する後者の優越に見出す。すなわち、諸個人の内的世界が、ナショナルな文化とアラブ・フランス等外来の(普遍的・文明的な)思考とに分断され、後者によって支配されていると考える。これが現時の若者たちを苦しめる精神的危機の元凶である(Gökalp 1981f [1916]: 158-159)。この問題を解決する方途は、とギョカルプはいう。ナショナルな文化を徹底して学ぶことをおいてほかにはない。そのためには、ナショナルな諸知識(milli marifetler)を確立し、学校へと導き入れることが肝要である。社会諸科学(içtimai ilimler)、わけてもナショナルな社会学は、その中心となる学科である。法学・倫理(道徳)学・宗教学・経済学・言語学・美学等々の諸科学は、そのすべてが社会学の諸部門をなしているも同然である。しかしながら、今日これら諸科学は、社会学の方法(içtimaiyat usûlü)を知らない教師によって教授されている。社会学の諸原理を知らない人物は、本来の意味での法学者・倫理(道徳)学者・経済学者etc.ではありえない。したがって、社会諸科学の教育を行う者は、まづもって社会学の方法を知らねばならない、と(Gökalp 1981g [1916]: 162)。

周知のようにデュルケームは、有機的全体としての社会概念に基づき、経済・法・宗教・道徳等々を社会有機体の機能として捉える総合的な認識態度を要請するとともに、社会諸科学に実証主義的アプローチという方法論的基礎を与え、社会諸科学を社会的に方向づけようとした(中 1979: 68-71)。社会学を、「社会諸科学を集成(terkip)し統一(tevhit)する」(Gökalp 1981g [1916]: 162)扇の要とみるギョカルプの総合社会的な発想は、これまたデュルケームに学んだものである。

一方彼は、社会学も含む実証科学全般について、これを集成・統一し、方法的に導く役割を果たすのは、哲学(felsefe)であるという。それゆえ、社会諸科学の教師は社会学と哲学を、自然諸科学の教師については哲学を、深く知る必要がある。高等中学校には文科と理科の両部門があるが、これらはそれぞれ文化と科学の部門と言い換えうる。カリキュラム上でも、生徒に対し、文科ではすべてのナショナルな知識が提供されるとともに、その導き手として社会学と哲学の科目が教授されるべきである。理科では哲学に重要な位置が与えられねばならない(ibid.)。

また、社会諸科学や社会学の教育に適用される知識の水源は、オスマン総合大学(Darülfünûn)

に存する。大学は、「革新者 (inkılâpçi)」かつ「創造者 (ibdâcı)」であり、ナショナルな研究と教育を確立して高等中学校と小学校へと一般化する役割を担う。大学が発展しなければ、後二者も実りあるものにならないのは、このためである。ナショナルな教育は、大学に始まり、高等中学校や師範学校を経て、小学校へと下降するのである¹⁵⁾ (ibid. : 169)。

大学では、文学部 (Edebiyat Fakültesi) と法学部 (Hukuk Fakültesi) が、社会諸科学とナショナルな知識を打ち立てるための本拠地となる。そのためこの2学部においては、社会学的方法を重視することが求められる。また、ナショナルな宗教学・美学・倫理 (道徳) 学・言語学とともに、歴史学・地理学・民族学の確立が要請される。法学部は、ナショナルな法学と経済学を築き上げるべく努めねばならない (ibid. : 163)。ギョカルプはここで、前教育相エムルラー-エフエンディ (Emrullah Efendi) の唱えた「トゥバの木論 (Tubâ Ağacı Nazariyesi)」—— 天国にある、根は上に、枝と果実は下に生えており、天国の住人は木陰で果実の恩恵にあずかるという伝説の木のアレゴリー。教育全体を発展させるには、まず高等教育の充実を優先させるべきだとする論 (Sakaoglu 2003 : 126 ; cf. Sarıoğlu 2012 : 83-92) —— に賛意を表している (Gökalp 1981g [1916] : 169)。

じっさい、ギョカルプは当時の大学文学部で、多くの協力者の助けを得て、学部改革 (そして大学全体の改革) に采配を振っていた。彼が高等中学校への社会学教育の導入を、そうした大学改革と連携して推進しようとしていたことがわかる。高等中学校への社会学科目の新設は、第一次世界大戦敗戦後彼がマルタへ流刑となった (~1921) こと等の事情から、この時期には果たされることはなかったが、彼のアカデミックな威光に加え、統一派政権の幹部であったことも勘案すると、かなり実現可能性の高い構想であったと推察される。

4. 共和国初期の教育改革と中等教育

4-1. 新生共和国における教育改革の理念

さて、中等教育「社会学」の制度化に至る道程を、トルコ共和国成立以降の時期について見ていきたい。

第一次世界大戦の敗北に続く連合軍の国土占拠、ギリシア軍の侵入によって、トルコは文字通り存亡の危機に瀕するが、ムスタファー-ケマルの指導する解放戦争に勝利し、オスマン帝国の廃絶を断行して、1923年、ケマルを大統領とするトルコ共和国が産声を上げた。こののちケマルは、一連の近代化改革を決然と推し進めていくことになるが、それは白紙からのスタートでは無論なく、改革の知的基礎はすでにオスマン帝国末期の思想運動に胚胎していた。トルコの歴史学者ハニー-オウル (M.Ş. Hanioglu) は、ケマルはオスマン・エリートたちの知的ユートピア (マンハイムの意味合いでの) を、政治的プログラムへと変換し、それを実行した「解釈者」にして「実行者」であったと述べている (Hanioglu 2012 : 33) が、ケマルの改革の実相を言い当てた

評言である。

ケマルにとって、新生トルコ共和国の追求すべき課題は、オスマンの伝統社会と断絶した世俗的国民国家の建設、トルコ・ナショナリズムに基づく新たなアイデンティティの創出、そして西洋文明の全面的な受容による近代化の推進であった。それらはとくに、進歩の手段としての実証科学への厚い信頼に支えられていた。「トルコ国民の踏みゆく進歩と文明の道において、その手と頭に掲げるたいまつは、実証科学である」(Kafadar 1997: 141)とは、ケマルその人の言葉である。彼こそは、オスマン帝国末期以降、思想界を風靡した実証主義的思考の申し子であった。

新国家建設の事業に乗り出すにあたって、ケマルら指導部は教育を最も重要な基盤であると考えていた(Gündüz 2009: 194; Kazamias 1966: 115)。「共和国の近代化の教育哲学の根幹」は、社会中心主義的「デュルケーム主義」であったといわれる(Hesapçioğlu 2009: 130)¹⁶⁾。チェリック(R. Çelik)は、血統的・宗教的バックグラウンドとは関係なく、単一言語を有する単一のナショナルな文化を創り出そうと試みたギョカルプのトルコ主義が、民族的分離主義の脅威を怖れた共和国初期の指導者たちに支配的な影響力を及ぼし、社会的・政治的改革の方針を決定したと論じている(Çelik 2014: 31)。デュルケーミアン・ギョカルプの唱える、ナショナルな文化を核とした社会統合のロジックが、ケマルらにこの上ない嚮導原理を与えたことは間違いあるまい¹⁷⁾。そうした形で、国民統合の論理と科学的・世俗的原則にかなった教育システムの再編成が急がれた。改革は国家主導で計画・実施され、その尖兵となったのは、近代化された新たな教育の範型の中で育った、エリート官僚・知識人層であった。

4-2. 中等教育の再編

1924年、教育システムのドラスティックな変革を企図した「教育統一法(Tevhid-i Tedrisat Kanunu)」が公布された(Özkan 2011: 116-117)。これにより、ほぼすべての教育機関が、教育省の管轄下におかれ、同時に伝統教育の支柱たるマクタブ、マドラサは閉鎖された。その結果、「一国内に2つのタイプの人間を育てた」(Sakaoglu 2003: 169)オスマン末期の教育の二元性は解消され、イスラーム色を排した、ナショナルかつ近代的な教育が追求されることになった。1923、24年に開かれた教育改革のための科学委員会(Heyet-i İlmiye)において、中等学校のスルタニーはフランス式の呼び名「リセ lise」に改称され、初等学校のイブティダーイーには「イルク・メクテブ(のちイルク・オクル)」、中等学校のイダーディーと一期制のリセには「オルタ・メクテブ(のちオルタ・オクル)」の名が与えられた。要するに、小学校:イルク・メクテブ、中学校:オルタ・メクテブ、高等学校:リセという教育の階梯が定められたのである(Kazamias 1966: 121-122)。

中等教育についてみれば、このカテゴリーに属する学校は、オルタ・メクテブ、リセ、初等師範学校等とされ、オルタ・メクテブとリセはそれぞれ3年ずつの教育期間をもつこととなった(Kırpık et al. 2012: 265-266)。この二者のうち、後期中等教育ともいえるリセは、高等専門教

育のための準備機関として位置づけられ、「一般的文化」にたずさわる、「教養ある人々の集合体を育成すること」(Ergin 1977b: 2066)が任務とされたが、これは前代の中等教育観を継承するものである。

リセ=高等学校で授業を担当する教員の確保は、火急の課題であった。1925年の中等学校教員法(Ortatedrisat Muallimleri Kanunu)によって、中等教育の諸学校と男女初等師範学校の教員は、大学、高等・中等師範学校および高等専門学校の卒業生から選抜されると定められた(Cicioğlu 1985: 135)が、当時高等学校に教員を養成する学校は実質的にイスタンブールの高等師範学校(Yüksek Muallim Mektebi)以外にはなかった(Duman 1991: 28)ため、教員の不足が常態化していた。そこでイスタンブールの大学にその任が期待された。これ以降大学は、高等学校教員の供給源として大きな役割を果たすことになる(Kazamias 1966: 123; Bilir 2011: 240)。

5. 中等教育への社会学の導入

5-1. 社会学導入に関するフランスの先行事例

上述の教育における諸改革の一環として、トルコ全土における高等学校(と初等師範学校)への社会学科目の設置が、いよいよ実現されることとなる。ギョカルプが統一進歩委員会に提議した時から数えて8年目のことである。その内実を検討するに先立って、同様の試みのフランスにおける先行事例について見ておきたい。

そもそも、ギョカルプが社会学の先達と仰いだデュルケームは、社会学の中等教育への導入に関してどのように考えていたのであろうか。それを知るための手がかりの1つが、1899年から1900年にかけて、雑誌『国際社会学評論』*Revue internationale de sociologie*で行われた、「中等教育における社会学」なる誌上アンケート(討論)企画である。社会学的研究の数的増加や、学者のみならず一般公衆に社会学がポピュラーなものになっている現状に鑑み、社会学教育を中等教育カリキュラムに組み込むことにつき、その是非を問うという趣旨であった。参加者にはアルフレッド-ファイエ、アルフレッド-エスピナス、ガブリエル-タルドラ有名どころの学者たちが名を連ねているが、デュルケームも簡潔な回答を寄せている¹⁸⁾。

参加者たちは社会学が高等教育で教授されることにはこそぞって賛意を示したが、中等教育のそれについては、一様に慎重な態度を見せている。社会学が成立して間がなく、未熟な科学だということ、中等教育のカリキュラムがすでに過重だということがその理由であった。もっとも、何らかの形で社会的な内容が教えられることについては、皆に異存はなかった。ただ、いかに教えるかという点で意見が分かれ、たとえばファイエは、特定の社会的な諸テーマにカリキュラムの一部を割くことを提案したが、既存のカリキュラムの教授内容に社会的な視点を盛り込むことのみでよしとする論者もいた。デュルケームは後者に属し、哲学というより広い枠組の中で、社会、家族、国家の本性或法的・道徳的義務、社会現象の発生の仕方等の知識を社会的に扱う

という立場を採っている (Durkheim et al. 1899 : 678-679)。

同様の抑制的な態度は、デュルケームが1904~05年に、パリ大学で開始した、フランス中等教育の歴史についての講義 —— 彼の没後、『フランスにおける教育の発達』*L'évolution pédagogique en France*という表題で1938年に刊行された —— にも見られる。この講義は、当時フランスで紆余曲折を経ながら進行していた中等教育改革のさなかで、教授資格志望者を対象に行われており、同国における教育とその思想の歴史的展開を、それぞれの時代の社会環境と関連づけながら考察し、フランス中等教育の特質とは何かを明らかにしようとしたものである。この試みには教育学上のアカデミックな関心のほかに、教育改革というアクチュアルな課題解決に資するという実践的意図も存在していた。そこでは、実用的な職業教育よりもむしろ、高等教育へのステップとして、生徒に事物一般に対する合理的な思索や反省能力を涵養することこそ中等教育の目的であり、そのために人間性についての教育と科学教育を両輪とした人間精神の全体的形成がめざされるべき旨が説かれている。

この目的を追求するにあたっては、人間性の豊かな多様性を、客観的事実に即して生徒に感得させることが要諦となるが、その教育はどんな学科により施されるべきか。「心理学的・社会学的科学がいつそう進歩したならば、明らかにこれらの科学に助言を求めるべきであろう。物的事実の本性を知らしめるのが物理的・生物的諸科学の目的であるのと同様、人間の本性を明らかに知らせることは心理学・社会学などの科学の任務である」 (Durkheim 1969 [1938] : 379 = 1983 : 655-656)。しかし、とデュルケームはいう。それらは未だ抽象的・断片的、かつ不確実な命題を定立するにとどまり、「これら科学の未発達な状況の下では、それらはまだこの目的に役立つ力に欠けている」 (ibid. = 1983 : 656)。それゆえ、現時点においては歴史の教育に、人間の多様性理解の援けを求めねばならない、と彼は述べる。社会学科目の採用の如何につき立ち入って検討したものではないにせよ、この一節は、彼が中等教育での社会学の教授を時期尚早とみなしていたことをうかがわせる。大学の組織内に社会学の地歩を得るために傾けた一途な熱意とは裏腹に、中等教育に関するデュルケームの姿勢には、性急に事を進めるべきではないという用心深さが見てとれる。

だが、デュルケームの没後、この慎重さは踏み越えられる。1920年、デュルケーム学派のメンバーの1人であるポール・ラピー (Paul Lapie : 当時初等教育局長) は、初等師範学校 (la école normale primaire) のカリキュラムに社会学の導入を企図する。それは師範学校第2学年に週1時間、「道徳および教育へ適用された社会学的基礎知識 (notions de sociologie appliquée à la morale et à l'éducation)」というタイトルの授業として設置された。「ところが、翌21年から文部大臣に就任するレオン・ベラル (在職は24年まで) は、社会学なかんづくデュルケーム社会学と道徳との関連づけに激しく反対し、彼の在職期間中は両陣営にわかれた大論争に発展」する。C. プーグレ、R. ユベール、G. ダヴィら一部のデュルケーム系はラピーを擁護して「参戦」し、F. シミアン、M. モース、M. アルヴァクスらはそれに冷ややかな態度を決め込むなど、

対立はデュルケム学派をも巻き込んで拡大し、「ついには政治的論争の色彩を帯びるようになる」（田原 1983：217）。ラピーらの試みは、「デュルケム氏の社会学をフランスの200の師範学校で教えるという義務づけは、これまで長い間わが国がこうむった国民的害悪の最たるものである」（イズーレールバティエールの言葉。森 1977：300）といった辛辣極まる非難の標的にすなわった。田原音和が評するように、フランスでは社会学が「教育界において公認科学となる道はまことに厳しかったというほかはない」（田原 1983：217. 傍点原文）¹⁹⁾。

しかしトルコの場合は、そうではなかった。

5-2. 社会学制度化の実現 —— ギョカルプの構想との連続性

トルコでは、ナショナリズムと実証主義のイデオロギーに依拠するケマルの新政権の教育改革政策が、ギョカルプの教育プランの実現の大きな追い風となった。サカオウル (N. Sakaoglu) の指摘するように、「ギョカルプのアプローチと観点は、短命だった第二次立憲制期には果たされなかったが、共和国の、革命の事業を重視した初期段階において実行に移された」。数々の検討会議もまた、「ギョカルプ主義の思想に結びついていた」（Sakaoglu 2003：128）。中等教育への社会学制度化の機が熟しつつあった。

社会学の導入は、1924年4月に開催された第2回科学委員会ですべてに決定され、実施に移された。高等学校のみならず、フランスと同様、初等師範学校にも社会学科目が置かれることになった。既述のように、ギョカルプは当初サロニカに師範学校を開設し、専門的な社会学科目を設けることを構想していた。その希望もまた、現実のものとなったわけである。

タン (Tan 1987：172) によると、導入を検討したメンバーは4名で、うち3名は高等学校の哲学、経済、教育科目の教師、1名が大学の歴史学の教授であり、ギョカルプをはじめ、社会学関係のスタッフは参加していなかったようである。この年、死の床に就くことになるギョカルプについては健康上の理由が推測されるとしても、他のスタッフが関与していない理由は詳らかではない。だが、委員会の決定が、かねてより社会学の導入を説いてやまなかったギョカルプの意向を反映していないと考えるのも、やはり困難なことに思われる。社会学を導入する理由が述べられた「高等学校カリキュラムの決定理由説明書 (Lise Müfredat Program Esbabı Mucibe Layihası)」によると、4名の担当メンバーは、高等学校の生徒が、社会の諸問題についての思考や、それらが個人に及ぼす影響の認識、進化 (tekamül) に関する思想を身につけることを必要としていると考えた (ibid.：168-169)。彼らは社会学を、法学・政治学・歴史学・経済学・民族誌学の知識と相互に深く交流しあうものと思いつけていた (ibid. 172)。だが、より以前に存在した科目は、バラバラに教授されて、法的また経済的な諸問題の相互関連が示されてはいなかった。しかし社会学が導入されたあかつきには、これらのそれぞれが社会制度であるがゆえに、お互いへの影響、またとくにその発展の諸段階を生徒に教示しうようにならう。そして社会の発展ならびにその変動に関する十分な思想と知識を与えることができるであろう (ibid.：169)。

委員会メンバーのこうした見解は、社会諸科学の総合の要として社会学を捉えるギョカルプ（またデュルケーム）の視座を基本的に受け継ぐものとなっている。社会学スタッフの不在は、やはり議論の大勢に影響していないようである。上記にいう「バラバラに教授されて」いた、「より以前に存在した科目」とは、1922年ごろにスルタニー、イダーディー、オルタ・メクテプ等、まだ旧称の中等学校で教えられていた「法と経済の知識（Malûmatı hukukiye ve iktisadiye）」、「法律（Hukuk）」、「経済（İktisat）」、「市民と法律の知識（Malûmatı medeniye ve kanuniye）」、「法の知識（Malûmatı hukukiye）」、「経済の知識（Malûmatı iktisadiye）」等々の科目（Yücel 1994 : 159, 160, 162, 164）を指していると推測される。社会哲学者ウルケン（H. Z. Ülken）は、社会学科目が「旧来教授されていた『道徳と市民知識（Ahlâkî ve Medenî Bilgiler）』、『法律と経済（Hukuk ve İktisat）』科目の形をとった、バラバラで体系性を欠く知識を整序し、社会学の枠内に収める科目となった」旨説明しているが（Ülken 1956 : 54）、科目の名称は微妙に異なるものの、同様の事情を述べていると思われる。フランスのケースでも、「市民道徳（Civil Ethics）」と「政治経済（Political Economy）」のコースを、多数の社会学的観念と結び合わせることで社会学設置の目的だったという、上に類似した指摘もあることから（Lukes 1973 : 357）、この点でもフランスの前例を手本として参照した可能性がある。

1924年時点では、社会学と哲学は独立した科目として設置され、哲学は第2学年に週2時間、第3学年は文科に4時間、理科に2時間、また社会学は、第3学年で文・理それぞれ2時間ずつ割り当てられていたが、1927年には両者は合体させられ、「哲学と社会学」という科目となり、第2学年に2時間、第3学年は文科に6時間、理科に3時間の配当に変更された。また初等師範学校では、最終学年（第5学年）に週2時間が配当されている（Yalvaç 1985 : 218-219 ; Yücel 1994 : 165, 168, 220）。

なお、社会学の科目設置に際して、計画・実施のプロセスを通じ、賛否をめぐる対立など論争的な問題が生じたとする資料には、今のところ行き当たることがない。この点、フランスの事例とは際立った対照をみせている。ギョカルプの知的権威もさることながら、ケマルの改革が、有無を言わせぬ迅速さで、一気呵成に進められたことを物語ってもいよう。

5-3. 社会学カリキュラムの内容

1924年に定められた高等学校のカリキュラム（Müfredat）のうち、社会学の項目を、その範囲となったフランス師範学校のそれと対比してみよう（Erişçi 1942 : 167-168 ; Bouglé 1921 = 1929 : 1-4）。

① 全体の構成

トルコ高等学校	フランス師範学校
序 個人と社会	序 社会
1. 経済社会学 (İktisadî içtimaiyat)	1. 経済社会学
2. 家族社会学 (Aile içtimaiyatı)	2. 家族社会学
3. 政治および法社会学 (Siyasî ve hukukî içtimaiyat)	3. 政治社会学
4. 社会学的見地からみた宗教・科学・芸術 (Sosyoloji noktai nazarından din, ilim, san'at)	4. 社会学的見地からみた宗教・科学・芸術

② 各項目の細目 (煩雑になるため、「序」と、「3.」の部分のみ摘記する)

トルコ高等学校	フランス師範学校
序 個人と社会	序 社会
○社会生活が物質的・知的・道徳的生活に及ぼす影響。 ○諸社会の分類。	○人は孤独では生活できない。 ○社会生活が人間の物質的・知的・道徳的生活に及ぼす影響。 ○社会的法則と道徳的法則。 ○社会の分類。
3. 政治および法社会学	3. 政治社会学
○政治社会の諸種類・発展形態。 ○国民とは何か。民族の思想。これを形成する諸要素。祖国と祖国愛。 ○国家：国家の任務の時間的・空間的変動。近代国家の現今賦課する任務。国家と宗教の相互の分離へと向かう発展。今日の諸国家における国家と宗教との関係。市民相互の関係による国家の諸形態。カーストのシステム・貴族制・民主制。 ○個人の権利。自由とその限界。 ○政府：政府の諸形態。君主制・寡頭制・民主制・共和制。議会制。普通選挙・制限選挙・比例代表。 ○公権力の分割：立法と行政権力との関係。司法権。 ○犯罪とその諸原因に関する理論。刑罰についての認識の発展。 ○諸国家相互間の関係。戦争と平和。仲裁裁判。国際連盟の思想。	○政治的社会・部落・都市・帝国・国民・連邦。 ○国民とは何か。国民的統一の成立・共同の理想のこの成立中において演ずる機能。国語と地方的方言。国民性。民族自決主義。愛国心。国民的統一を維持発展し、愛国心を発達せしめるための学校の任務。 ○国家：国家の諸機能、いかにそれらは変化するか。近代国家の新権限（公共教育・社会的予見と衛生）。宗教的社会と政治的社会の漸進的分離。 ○国家の構成：市民の相互関係。社会階級とその諸形態。カースト制度・貴族制・民主制。 ○個人の権利。自由とその限界。 ○政府・君主制・寡頭制・民主制・共和制。議会制。普通選挙・制限選挙・比例代表。政治生活への婦人の加入。行政と立法との関係。 ○司法権。犯罪とその諸原因。刑罰。諸社会において刑罰はいかなる意味を有したか（応報的・懲戒的）。 ○国民国家間の諸関係：連帶的諸関係と敵対的諸関係。戦争と平和。仲裁裁判。国際連盟。

一見して明らかなように、トルコのカリキュラムは、幾分の加除修正を別にすれば、ほぼフランス師範学校カリキュラムを模しているといつてよい。しかも、高等学校と師範学校との間には教育目的の違いがあるにもかかわらず、その点についてあまり考慮に入れられてはいないように見受けられる。その後、教授内容の大綱を定めた教育プログラム (Program) が整備されるにしたがって、カリキュラムもフランスの単純なコピーの状態から脱し、政権の政治的意図やトルコ社会の状況をより反映したものへ変化していくことになるが、立ち入った検討は後日に譲りたい。

教科書についても、フランス師範学校で用いられていたものを翻訳することで、急場をしのいだ格好になっている。『教育と道徳に関連する適用による社会学講義』 *Terbiye ve Ahlaka Müteallik Tatbikatıyla İctimaiyat Dersleri* 1924. (原題は『道徳と教育に適用された社会学的基礎知識』 Hesse et Gleyse 1922) がそれであり、訳者はギョカルプの高弟の1人、メフメト-イゼット (Mehmet İzzet) であった。イゼットは原典をそのまま翻訳したため、「そこここに『われわれフランス人は』で始まる部分がある」といった批判を被った (Tüfekçioğlu 1991 : 74)。

イゼットはこの翻訳教科書に代わる中等教育用社会学教科書を世に出すべく筆を執る、その書、『新・社会学講義』 *Yeni İctimaiyat Dersleri* (1927) によって、教科書「国産化」の第一歩が踏み出された。

6. おわりに

さて、小論を閉じるにあたって、冒頭に掲げた問い —— 「なぜトルコでは中等教育にいち早く社会学科目が設置されたのか。また、この社会学はなぜデュルケーミアンの社会学であったのか」 —— の答えについて、その主たる要因を整理、敷衍しつつ述べてみたい。

1. 何といつても決定的な要因は、1910年代以降、デュルケーミアン・ズィヤ-ギョカルプが、社会学のサークルのみならず、トルコの知的世界全体を主導し、統一進歩政権および共和国政府の政策にも大きな影響力を有していたことである。彼はいわば、デュルケーム社会学という皮袋に、トルコ・ナショナリズムなる酒を盛ったともいえようが、中等教育をトルコ・ナショナリズムの最良の苗床とみなして、トルコ文化の探求を任務とし、ナショナルな知識を束ねる科学としての社会学を、そこに導入したいと望んだ。すでに本人が中等学校で教壇に立った経験があったことも、彼の確信を強めたのかもしれない。
2. 民族の統合と一体化こそがトルコ共和国の土台をなすと考える新政権にとり、トルコの文化的統合と連帯を強調するギョカルプの思想はまことに親和的に映じたこと。ギョカルプ (そしてデュルケーム) の集合主義的な学説は、常にそうした文脈で読まれることになる。つまり社会学は、トルコ・ナショナリズムのイデオロギーの知的支柱としての役割を期待されたのである。社会学科目は、官製の (公定の) イデオロギーを教育現場に導き入れるための、まさに格好の通路とみなされたといえよう。

3. 「社会工学」としての実証主義を奉じるムスタファーケマルと統治エリートたちは、教育改革の事業において、実証科学の学校科目への受け入れに前向きであったこと。社会学は改革の大きな「目玉」であったとも考えられる。
4. 実際に社会学を中等教育に組み込むにあたって、すでにフランス師範学校という先例があったこと。その内容が国民の統合と連帯を説くデュルケーミズムの所産であったことは、トルコ側にとってまさしく渡りに舟の状況だった。さらにそれは、プランを実現するうえで、すぐにも参照できるあつらえ向きのモデルとしての意味ももった。

以上である。これを要するに、デュルケーム社会学をナショナルイズしようとしたギョカルプの試みと、当時の政治的・社会的環境のいわばベクトルの和によって、社会学の中等教育への制度化が達成されたとみることができよう。ただ、今回の論文では、社会学導入の制度的外枠部分が主たる考察対象となり、社会学の授業でどのような内容が教授されたのかについては、ごく簡単にふれるにとどまった。当時の様子を知るために用いるべき、現存する資料としては、教科書類が最適と思われる。教科書を通じての社会学教育の実相の解明が、われわれにとっての次の課題となる。

註

- 1) 1940年代ごろより、アメリカ社会学の影響が圧倒的となり、デュルケーム学派の勢力は衰えを見せた。
- 2) たとえば2008年に刊行された、『トルコの社会学』*Türkiye’de Sosyoloji* 2巻(計2,000ページ)は、こうした動向を象徴する大著である(Özdemir [ed.] 2008)。また、大学に社会学講座が設けられて100年目とされる2014年には、多くの雑誌が特集を組んでいる。たとえば、*Sosyoloji Dergisi*、*Sosyoloji Konferansları*、*Sosyoloji Divanı*など。
- 3) 中等教育と社会学の関連について今日的な観点から考察したものとして、岡崎(岡崎 2010)がある。
- 4) こうした意味で、トルコの社会学がその発祥以来、「政治的」な性格を色濃く身に帯びていることは、本国の学説研究者が一様に指摘するところである(e.g. Aktay 2002: 69; Kaçmazoğlu 2011: 3)。
- 5) 普仏戦争の敗北の衝撃と危機状況からの「救済と再生」を願ったフランス第三共和制が、愛国精神と実証主義に基づく諸改革を通じて、国民の精神的統一を志向したという事実(たとえば渡辺和行 1990)、そしてほかならぬデュルケーム自身が、そうした使命感を抱いていた事実(Ringer 1992=1996の第5章)と、ギョカルプの課題意識との間には、歴史的コンテクストこそ違うものの、ある種パラレルな関係が見出される。
- 6) ギョカルプの社会学者としての半生については、拙稿(横井 1989)を参照されたい。
- 7) ギョカルプの教育社会学について解説した文献に、ジェルカン(H.Y. Celkan)のもの(Celkan 1990)がある。
- 8) ギョカルプは文明に関するデュルケームとモースの共著論文(Emile Durkheim et Marcel Mauss 1969 [1913])に影響を受けたとする説もある(Ülken 1992 [1966]: 323; Kabakçı 2008: 55)。
- 9) 1867年、フランス政府は、時の公教育相ヴィクトール-デュリュイ(Victor Duruy)の主導した教育改革プログラムを、オスマン帝国に提案している。デュリュイは、フランス中等教育改革の立役者の1人である。スルタニーの嚆矢であるガラタサライ・リセも、デュリュイの推奨によって開校されたといわれる(Berkes 1998 [1963]: 189)。
- 10) スルタニー=高等学校について詳しくは、(Demirel 2012)を参照。

- 11) スルトニーに転換されなかったイダーディーはオルタ・メクテブ（中学校）となった（Ergin 1977a : 1433）。
- 12) ギョカルブの門弟で協力者のイスマイル・ハック・バルタジュオウル（İsmail Hakkı Baltacıoğlu）は、ギョカルブの見解を敷衍して、高等中学校を「教養（terbiye）のための学校」また「文化（hars = Culture）の学校」と定義づけている（Ergin 1977a : 1435, 1442）。
- 13) スルトニーとしている資料もある（Kaçmazoğlu 2003 : 51-52）。
- 14) 1910、1911年としている資料もある（Yalvaç 1994 : 206）。
- 15) この考え方は、フランス第三共和制下で高等教育局長を務め、デュルケームとともに社会学の大学への制度化に貢献したルイ・リアール（Louis Liard）の、「初等・中等教育は国民教育の導管で、大学はその源泉である」という主張を想起させるものがある（浜口 1989 : 109）。
- 16) ケマルは自らデュルケームの著作に親しみ、それら蔵書には書き込みや数多くのアンダーラインが見られるという（Gökçe 2003 [2000] : 3）。ギュンドゥズ（M. Gündüz）は、「ケマルの社会的観念はデュルケームの学説に近似している。彼はデュルケームの著書を何冊か訳すことまでしている」とさえ述べている（Gündüz 2009 : 204）。両者の関係は、さらなる検証を必要とする課題である。
- 17) ただし、ケマルとギョカルブの思想には大きな相違点もある。たとえばケマルは、「文化」と「文明」を相互に異質なものとし、二項対立的に捉えるギョカルブのロジックを受け容れない（Hanioglu 2012 : 45-55 ; Kafadar 1997 : 144）。ケマルは、単一の普遍的文明たる西洋文明が、すべてのローカルな文化を吸収・包摂すると考え、全面的な西洋化こそがトルコの選択すべき道であると強調した。トルコ民族は偉大な征服者の人種の後裔であり、西洋文明を含む世界の文明を創造し先導する役割を果たした。つまり、むしろトルコこそが西洋文明の自家本元であるとする「トルコ史テーゼ」や、トルコ語は歴史上初の言語で、他言語はそこから派生したと主張する「太陽言語説」などのイデオロギー装置によって、ケマルはナショナルなプライドを守りつつ、文明に関する自らの見地を正当化しようとした。
- 18) この『国際社会学評論』の主宰者ルネ・ウォルムス（René Worms）は、折衷主義的な社会学を擁し、オルガナイザーとしての抜群の才を発揮してデュルケームに対抗した、いわば宿敵であったが、デュルケームがアンケートに参加することには、とくに問題はなかったようだ。
- 19) この事件の顛末については、（Geiger 1979 ; Heilbron 1985 ; 内藤 1988）を参照。

文 献

- ・ [] 内は初出・初版の年次を表す。
- 秋葉淳, 2014, 「オスマン帝国の新しい学校」秋葉淳・橋本伸也編『近代・イスラームの教育社会史 —— オスマン帝国からの展望』昭和堂, 86-112.
- Aktay, Yasin, 2002, “Türk Sosyolojisinin Öz - Düşünümselliğine Katkı : Siyaset ve Sosyolojinin Eklemlenmesi Üzerine,” *tezkire*, 25 : 62-76.
- Ali Haydar, 1974 [1924] , “Hatıralar,” *Ziya Gökalp*, 1 : 95-97.
- Alkan, Mehmet O., 2000, “Modernization from Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism,” Kemal H. Karpat (ed.) *Ottoman Past and Today's Turkey*, Leiden : Brill, 47-132.
- 新井政美, 2001, 『トルコ近現代史 —— イスラム国家から国民国家へ』みすず書房.
- Berkes, Niyazi, 1998 [1963] , *The Development of Secularism in Turkey*, London : Hurst & Company.
- Bilir, Aynur, 2011, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2) : 223-246.
- Bouglé, Célestin, 1921, *Qu’est - ce que la sociologie ?*, 4^e éd. (= 1929, 牧野巽・本田喜代治訳『社会学入門』刀江書院.)
- Celkan, Hikmet Yıldırım, 1990, *Ziya Gökalp’ in Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.
- Cicioğlu, Hasan, 1985, *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim, ikinci baskı*, Ankara : Ankara

- Üniversitesi Basımevi.
- Çelik, Rasit, 2014, "Unity vs. Uniformity : The Influence of Ziya Gökalp and John Dewey on the Education System of the Republic of Turkey," *Education and Culture*, 30 (1) : 17-37.
- Demirel, Fatih, 2012, "II. Meşrutiyetten Sonra Osmanlı'da Öğretim : Sultâniler," *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 27 (2) : 339-358.
- Duman, Tayyip, 1991, *Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi)*, Ankara : Milli Eğitim Basımevi.
- Durkheim, Emile, 1969 [1938], *L'évolution pédagogique en France, 2^e éd.*, Paris : P.U.F.. (=1983,小関藤一郎訳『フランス教育思想史』行路社.
- , 1974 [1911], "Jugements de valeur et jugements de réalité," *Sociologie et philosophie, 4^e éd. [1^{re} éd. 1924]*, Paris : P.U.F., 102-121. (=1943,「価値判断と現実判断」山田吉彦訳『社会学と哲学』創元社, 181-219.)
- , 1985 [1912], *Les forms élémentaires de la vie religieuse, 7^e éd.*, P.U.F.. (=1975,古野清人訳『宗教生活の原初形態』(改版上・下)岩波文庫.)
- , 1970 [1914], "Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales," Jean-Claude Filloux (éd.) *La science sociale et l'action*, Paris : P. U. F., 314-332. (=1993,佐々木交賢・中島明勲訳「人間性の二元性とその社会的諸条件」同訳『社会科学と行動』恒星社厚生閣, 250-263.)
- Durkheim, Emile, et al., 1899, "La sociologie dans l'enseignement secondaire," *Revue internationale de sociologie*, 7(10) : 678-679.
- Durkheim, Emile et Marcel Mauss, 1969 [1913], "Note sur la notion de civilisation," E.Durkheim, *Journal sociologique*, Paris : P.U.F., 681-685.
- Ergin, Osman, 1977a [1941-42], *Türk Maarif Tarihi, Cild : 3-4*, İstanbul : Eser Matbaası.
- , 1977b [1943], *Türk Maarif Tarihi, Cild : 5*, İstanbul : Eser Matbaası.
- Ergün, Mustafa, 1996, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ankara : Ocak Yayınları.
- Erişçi, Lütfi, 1942, "Türkiyede Sosyolojinin Tarihçesi ve Bibliyografyası [1] ," *Sosyoloji Dergisi*, 1 : 158-169.
- Geiger, Roger, 1979, "La sociologie dans les écoles normales primaires : Histoire d'une controverse," *Revue française de sociologie*, 20 (1) : 257-267.
- Gökalp, Ziya, 1963a [1923], "Türkçülük ve Turancılık," *Türkçülüğün Esasları*, Ankara : Varlık Yayınevi, 17-21.
- , 1963b [1923], "Hars ve Medeniyet," *Türkçülüğün Esasları*, Ankara : Varlık Yayınevi, 21-31.
- , 1963c [1923], "Tarihi Maddecilik ve İçtimai Mefkûrecilik," *Türkçülüğün Esasları*, Ankara : Varlık Yayınevi, 46-54.
- , 1964a [1918], "Hars ve Medeniyet," *Hars ve Medeniyet*, Ankara : Diyarbakır' ı Tanıtma ve Turizm Derneği, 5-12.
- , 1964b [1918], "Harsla Medeniyetin Münasebatları," *Hars ve Medeniyet*, Ankara : Diyarbakır' ı Tanıtma ve Turizm Derneği, 27-35.
- , 1964c [1918], "Maarif ve Hars," *Hars ve Medeniyet*, Ankara : Diyarbakır' ı Tanıtma ve Turizm Derneği, 89-93.
- , 1977a [1923], "Hars ve Medeniyet Üzerine bir Müsahabe," *Makaleler IV*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 39-44.
- , 1977b [1923], "Türk Harsı ve Osmanlı Medeniyeti," *Makaleler IV*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 44-50.
- , 1980 [1924], "Hedefler ve Mefkûreler," *Makaleler IX*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 168-174.

- , 1981a [1916], “Millî Terbiye I,” *Makaleler V*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 29-37.
- , 1981b [1916], “Millî Terbiye II,” *Makaleler V*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 38-46.
- , 1981c [1916], “Millî Terbiye III,” *Makaleler V*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 47-55.
- , 1981d [1916], “Millî Terbiye IV,” *Makaleler V*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 56-62.
- , 1981e [1918], “Terbiye Mes’esi : Mekteplerde Mükâfat ve Mücazat,” *Makaleler V*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 99-105.
- , 1981f [1916], “Maarif Mes’esi I,” *Makaleler V*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 151-160.
- , 1981g [1916], “Maarif Mes’esi II,” *Makaleler V*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 161-169.
- , 1981h [1917], “Millî İçtimaiyat,” *Makaleler VIII*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 110-122.
- , 1982 [1922], “Yaratıcı İçtima,” *Makaleler VII*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları, 76-77.
- Gökçe, Bilsen, 2003 [2000], “Türkiye’de Sosyolojinin Gelişimi ve Örgütlenme süreci,” M. Çağatay Özdemir (ed.) *Sorgulanan Sosyoloji*, Ankara : Eylül Kitap ve Yayınevi, 1-10.
- Gündüz, Mustafa, 2009, “Sociocultural Origins of Turkish Educational Reforms and Ideological Origins of Late Ottoman Intellectuals (1908-1930),” *History of Education*, 38 (2) : 191-216.
- , 2016 [2012] “Pozitivizmden Radikal Sekülerizme : Erken Cumhuriyet’te Eğitim,” *Maariften Eğitime*, Ankara : Doğu Batı Yayınları, 571-588.
- 浜口晴彦, 1989, 『社会学者の肖像 —— 甦るエミール・デュルケム』 勁草書房.
- Hanioğlu, M. Şükrü, 2012, “The Historical Roots of Kemalism,” Ahmet T. Kuru and Alfred Stepan (eds.) *Democracy, Islam, and Secularism in Turkey*, New York : Columbia University Press, 32-60.
- Heilbron, Johan, 1985, “Les métamorphoses du durkheimisme, 1920-1940,” *Revue française de sociologie*, 26 (2) : 203-237.
- Hesapçıoğlu, Muhsin, 2009, “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi,” *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29 : 121-138.
- Hesse, A. et A. Gleyse, 1922, *Notions de sociologie appliquée à la morale et à l’éducation*, Paris : Félix Alcan.
- Kabakcı, Enes, 2008, “Pozitivizmin Türkiye’ye Girişi ve Türk Sosyolojisine Etkisi,” *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi (Türk Sosyoloji Tarihi)*, 6 (11) : 41-60.
- Kaçmazoğlu, H. Bayram, 2003, *Türk Sosyoloji Tarihi II : II. Mesrutiyet’ten Cumhuriyet’e*, Ankara : Anı Yayıncılık.
- , 2011, *Türk Sosyoloji Tarihi III : Yeni Türkiye’de Sosyolojinin Düşünsel ve Kurumsal Temelleri*, İstanbul : KİTABEVİ.
- Kafadar, Osman, 1994, “Felsefe Öğretiminin Türk Eğitim Sistemine Girişi ve Tarihi Gelişimi,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 : 279-288.
- , 1997, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılaşma*, Ankara : Vadi Yayınları.
- Kazamias, Andreas M., 1966, *Education and the Quest for Modernity in Turkey*, Chicago : University of Chicago Press.
- Kırpık, Güray, et al., 2012, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara : Otorite Yayınları.
- Korlaelçi, Murtaza, 2002 [1980], *Pozitivizmin Türkiye’ye Girişi ve İlk Etkileri*, Ankara : Hece Yayınları.
- Koyuncu, Ahmet, 2014, “Türkiye’de Sosyoloji Ekolleri,” *Sosyoloji Divanı*, 2 (4) : 65-96.
- Lukes, Steven, 1973, *Émile Durkheim*, Penguin Books.
- 宮島喬, 1987, 『デュルケム理論と現代』 東京大学出版会.
- 森博, 1977, 「デュルケム社会学思想の形成 —— 個人主義と社会主義」, E. デュルケム (森博訳) 『社会主義およびサン・シモン』, 恒星社厚生閣, 289-332.
- 内藤莞爾, 1988, 『フランス社会学史研究 —— デュルケム学派とマルセル・モース』 恒星社厚生閣.
- 中久郎, 1979, 『デュルケムの社会理論』 創文社.

- 岡崎宏樹, 2010, 「中等教育の中の社会学」 『社会学評論』 61 (3) : 257-276.
- Özdemir, Çağatay (ed.), 2008, *Türkiye’de Sosyoloji (I・II)*, Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Özkan, Salih, 2011, *Türk Eğitim Tarihi, 5. basım.*, Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özyurt, Cevat, 2015, “Ziya Gökalp’te Millet İnşa Aracı Olarak Değerler Eğitimi,” Cevat Özyurt and Ahmet Tak (eds.) *Ziya Gökalp Kitabı*, Ankara : Hece Yayınları, 435-475.
- Ringer, Fritz, 1992, *Field of Knowledge : French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*, Cambridge : Cambridge University Press . (= 1996, 筒井清忠他訳『知の歴史社会学 —— フランスとドイツにおける教養1890～1920』名古屋大学出版会.
- Sakaoglu, Necdet, 2003, *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul : İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sarioğlu, Mehmet, 2012, “II. Meşrutiyet Dönemi Maarif Nazırlarından Emrullah Efendi ve Tubâ Ağacı Nazariyesi’ ni Yeniden Düşünmek,” *Türk Eğitim Tarihinden Esintiler*, İzmit : Umuttepe Yayınları, 83-92.
- Şahin, Mehet Cem, 2013 “Türkiye’de Sosyolojisi,” *Sosyoloji’ye Giriş*, Ankara : Grafiker Yayınları, 387-422.
- 田原音和, 1983, 『歴史のなかの社会学 —— デュルケームとデュルケミアン』 木鐸社.
- Tan, Mine, 1987, “Ortaöğretim Kurumlarında Sosyoloji Öğretimi,” *Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları*, Ankara : Türk Eğitim Derneği, 165-191.
- Tüfekçioğlu, Hayati, 1991, “Liselerde Tarih ve Sosyoloji Eğitimi,” İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi (ed.) *Tarih ve Sosyoloji Semineri (28-29 Mayıs 1990)*, İstanbul : Edebiyat Fakültesi Basımevi, 67-76.
- Ülken, Hilmi Ziya, 1956, *Dünyada ve Türkiye’de Sosyoloji : Öğretim ve Araştırmaları*, İstanbul : Anıl Yayınevi.
- , 1960, “Durkheim et l’enseignement des sciences sociales en Turquie,” *Sosyoloji Dergisi*, 15 : 7-27.
- , 1992 [1966], *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi, ikinci baskı*, İstanbul : Ülken yayınları.
- Yalvaç, Mehmet, 1985, “Türk Milli Eğitiminde Sosyolojinin Yeri,” *Türk Dünyası Araştırmaları*, 35 : 214-232.
- , 1994, “Türk Eğitim Sisteminde Sosyolojinin Yeri,” Sosyoloji Derneği (ed.) *Dünya’da ve Türkiye’de Güncel Sosyolojik Gelişmeler*, Ankara : Offset Hazırlık ve Baskı, 201-214.
- 横井敏秀, 1989, 「デュルケームとトルコ社会学 —— ズィヤ・ギョカルプ (Ziya Gökalp) を中心に」, 『ソシオロジ』 33 (3) : 39-54.
- Yücel, Hasan-Âli, 1994, *Türkiye’de Orta Öğretim*, Ankara : T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.
- 渡辺和行, 1990, 「科学と『祖国』 —— 19世紀後半フランスの歴史家とナショナリズム」 谷川稔他『規範としての文化 —— 文化統合の近代史』平凡社, 161-193.
- , 2001, 「近代フランス中等教育におけるエリートの養成 —— リセについて」 望田幸男・村岡健次 (監修) 『近代ヨーロッパの探求① エリート教育』ミネルヴァ書房, 69-109.

【付記】

本稿は、以下のJSPS科研費の助成による研究成果の一部である。「社会学のディシプリン再生はいかにして可能かーデュルケーム社会学を事例として」 (基盤研究(B)、課題番号: 15H03409. 研究代表者: 中島道男 [奈良女子大学])