

＜教育＞の離床

——ルターを中心に——

森 重雄（東京大学）

I

現代教育社会学の特徴のひとつに方法論の繁栄がある¹。この対幅をなすもうひとつの「特徴」は、対象画定に関する議論の深まりの欠如である。むろん教育社会学の対象は＜教育＞なのだが、しかし教育社会学がサブ・ディシプリンとしてのアカデミック・アイデンティティを確保するためには²、＜教育＞がほかならぬ社会学の対象としてもつ意義に関する・もっとちいっただ検討、すなわち「対象論」が必要である³。この観点からは、後者の「特徴」は、むしろ現代教育社会学の潜在的病のようにみえる⁴。

II

とはいえ伝統的には、教育社会学はそれが対象とすべきものをさまざまなかたちで論じてきた。ここでは2つの議論に言及しよう。

第一にフラウドとハルゼー。1958年に彼らは、無定型な教育作用ないし教育機能を対象とする＜教育用の社会学 Educational Sociology＞に、産業社会にはじめて出現した教育制度に焦点を据える＜教育を対象とする社会学 Sociology of Education＞を対置した。要するに彼らは教育社会学 Sociology of Education の対象はたんに教育ではなく、教育制度だと主張したのである。そして彼らはこれを社会学のロジックから正当化した。すなわち産業社会において教育は、その社会の性格とゆくえを決する主要な社会制度となり、社会学的社会分析の主要研究対象になったのである、と⁵。[Floud and Halsey, 1958]。

第二にM.F.D.ヤング。この指摘の13年のち、ヤングは教育社会学の対象が、教育的だと自明視される制度的カテゴリーの社会的な被造物性にあるという議論をうちだした⁶。つまり彼はフラウドとハルゼーからさらにすすんで、社会学的教育分析は教育制度がそのうえになりたつ社会的文脈にこそ注目する必要があると主張したのである[Young, 1971]。

III

社会的文脈の探求を通して教育的カテゴリーを相対化し、問題化すること。これは教育的なもの、自明性・絶対性への懐疑を意味する。

ここにみえる相対主義・懐疑主義はアカデミックな健全さの証であり、非難されるいわれはない。社会学的说説においてヤングに批判の要があるのは、それよりも彼による論点の「哲学化」に関してである。

哲学的な社会分析と社会学的那それとの相異は、きわめて図式的に言えば、前者がカントの意味での「シャカイ自体」の全称的な法則の把握をめざすのにたいし、後者が現実社会に生起する現象を通じて、当の社会の特称的ロジックを探ろうとする点にあると考えられる⁷。ここに現実社会とは、印象派の表現で示せば、近代(=現代)社会 modern society のことである。つまり社会学的社会分析は、それが実証的であるかぎり、＜近代社会＞に関する特称命題の樹立を事実上志向している⁸。要するに社会学(あるいは社会科学全体)は、近代社会と指示連関関係をなすわけである。

さてこの観点からヤングをみれば、批判点は明白になろう。周知のように、彼は自明の教育的カテゴリーの頂点に教育的知識(カリキュラム)を据え、これに懐疑の視線をおくる。しかし彼はここから一気に「知識の権力被規定性」という全称的=哲学的テーマをひきだしてしまう。その結果、彼は「教育的知識は権力によって決定される。なぜなら権力は知識を決定するからだ」というありきたりのトートロジーを支持する状況証拠集めに専念することになった⁹。しかしこれは彼の(そしてきわめて社会学的な)懐疑主義・相対主義にたいする裏切りである。なぜならヤング自身のそもそもの論調からは、ある全称命題の真偽画定などではなく、権力と知識のトートロジカルな結合が有している特称的な社会的文脈の解明が方向づけられてよい筈だったからである。

IV

ともあれ第一に、制度としての教育は、近代社会の分析的表現のひとつたる産業社会にはじめて出現したこと。第二に、特定の社会的文脈こそが、制度的カテゴリーとしての教育を自明なものとする。以上がいまみた「教育社会

学対象論」の二つの結論であった。そして70年代中盤以降の・方法論争を一つの特徴にもつ現代教育社会学は、この種の議論にはいささか冷淡であった。けれどももしこの二つの対象論のもつインプリケーションをさきの社会学的分析の特徴づけから追究し、ある人物と照合するなら、〈教育〉という対象はじつはともすれば全称的議論をみちびく方法論よりも、よほど社会学的であることが判る。さてその人物が、マルティン・ルターである。

V

職業観の分析を通じてウェーバーがルターに〈近代〉の萌芽をみたのはつとに有名である[1955]。しかしわれわれには、ルターはまた〈近代的〉な教育制度の萌芽的な唱道者にもみえる。ここではこれを3つの側面からあとづけよう。

第一に教師。彼は両親は口腹のこと以外には無知であり、「子供たちを十分に正しく教え、養育するためには、特別の人を必要とする」ことを力説する[(1524):428]。第二に教科書。1529年に出版された『小教理問答書』の冒頭で、ルターは次のような注意をなした。すなわち本書については「一字もくるわすことなく」「ただの一綴りたりとも乱してはなら」ず、「本文に従って、一語一語、彼ら[「若い、単純な人々」]が復唱することができ、暗記するようになるまで、[「監督者」が]教えこまねばならない」と[(1529):568-570]。第三に大衆への就学強制。ルターは徴兵に言及しながら「一般の人々」「貧しい、中流の、普通人」が「子供を…学校にやるように強制する責務が…統治者側にもある」[(1530):204, 229, 235f.]ことを強調し、さらに「政府が、有能な子供をみつけたら、それを学校に入れるように監視せよ」[梅根、1968:133]と述べ、知識や道徳以前に、就学の義務を訴えたのである¹⁰⁾。

以上の引用には、今日われわれが〈教育〉の名で意味し表象する制度的事態の基本的な特徴が暗示されている。そしてこの引用においてルターが重要なのは、彼が〈教育制度〉の発案者かどうかなどではなく、われわれには自明に映るこの事態への言及が、16世紀のヨーロッパでは新奇 modern な「提案」として存在した点にある。ここから、われわれが〈教育〉だととらえている制度的なりアリティは、じつは特殊に〈近代的〉な事態ではないか、という問いが生まれる。

VI¹¹⁾

ラトケは1617年に「生徒は教師に正面して着座しなければならぬ」と書いたが、彼はこれを秘密にすべき画期的発明だと考えた。強制的な就学義務は1642年のマサチューセッツ教育法およびゴータ教育令にはじめてあらわれた。コメニウスが世界初の挿絵入「教科書」を著したのは1658年であり、彼はまた一時に多数の人間を教える技術について誇らしげに語った。実際、萌芽的「近代人」ルターの提案は、一世紀の間にゆっくりと具体化していったようにみえる¹²⁾。

ここまでの議論は、結局は「脱学校論」に合流すると映るかもしれない。しかし以上の論述は、むしろ脱学校論をめぐる通常理解、つまり〈教育〉というア・プリオリに良きものがあらかじめ存在し、近代ではそれが〈学校〉教育のかたちで実現されることからさまざまな「病理」がうまれているという理解への批判を含んでいる¹³⁾。こう語る際のささやかな根拠は、education ということば自体が近代の産物ではないかという点にある[イリイチ:1982, 104; おび、東京大学大学院 広田照幸の指摘¹⁴⁾]。

VII

われわれは歴史の「あと知恵」から、どの時空にある社会にも〈教育的なるもの〉を発見できる。しかしそれはあくまでも「の・ようなもの」にすぎないのではないか？ そしてじつは〈学校制度〉のみならず〈教育〉もまた近代の発明であり、近代的な状況や「技術」を通じて〈離床〉してきた・ある社会領域に与えられた「名前」なのではないか？

本発表の「結論」であるこの発問は、教育の「冒涇」というよりは、社会学的对象としての〈教育〉の重要性への予感をあらわしている。なぜなら、もし〈教育〉が近代社会に特殊な領域ならば、近代社会に特徴的なロジックを分析しようとする社会学にとって、〈教育〉は社会学方法論のたんなる「応用問題」ではありえなくなるからである。そしてさきの発問が〈教育〉という対象の実質に則して追究されるなら、現代教育社会学において「理論」と「方法論」を同一視する偏頗な理論観は払拭され、「理論」と「実証」がさほど遠い距離にはないことを、ひょっとして明らかにできるのかもしれない。