

# 教育学の実践性，あるいは「政策科学としての教育学」をめぐる問題

——教育計画論の構想に即して——

教育哲学・教育史研究室 児美川 孝一郎

## Some Thoughts on the Practicality of Pedagogy, or the Possibility of "Pedagogy as a Policy Science"

——From the Theory of Educational Planning——

Koichiro KOMIKAWA

This article deals with K. Mannheim's theory of social planning, formed gradually in 1930s. It included educational planning as an important element.

The aim of this paper is to clarify following questions : How was his theory of educational planning constructed ? And why was his planning turned into the cultural policies, especially over the masses by the ruling elites in wartime ? The latter is extremely a controversial topic in the studies of Mannheim's theory so far.

The paper concludes that the peculiar character of Mannheim's theory expresses itself intensively in his concept "social technic". It is a key term in his theory of planning and prescribes the very nature of his whole theorization.

From the study of Mannheim's case, some significant perspectives can be acquired on the general theory of educational planning today.

### (論文目次)

- I はじめに
- II 教育計画論の構想——マンハイムの場合——
  - A 社会診断と社会計画の理論
  - B 計画社会における教育の理論
- III 計画論的発想をめぐる問題
  - A 計画論の方法論的基底
  - B 「社会的技術」としての教育の隘路
- IV おわりに

#### I はじめに

かつて日本の教育社会を席卷するかに見えた60年代「長期総合教育計画」論は、教育理論が政策科学たることを積極的に称揚し、そうした仕方での自らの理論体系の科学性と実践性(現実性)を誇示していた<sup>1)</sup>。計画の総合化・長期化、計画主体の広域化によって特徴づけられ

る60年代教育計画論は、教育投資論(マンパワー・アプローチ)に基礎づけられる計測・予測技術の進展に依拠することによって、体制的な「イデオロギーを超えた」<sup>2)</sup>「技術の体系」<sup>3)</sup>たることを自負していたのである。そこでの主張の眼目は、計画論の技術学的性格に即した現実的科学性という点において、自己の理論がそれ以前の教育理論(計画論)の伝統から断絶するという点の強調にこそあったと言ってよい。

もちろん、60年代教育計画論のこうした企図に対しては、理論的にも多くの問題点が指摘され、当時から夙に批判されてきたことは、すでに周知の事実であろう。第一に、60年代教育計画論は、「社会的要請」の名のもとに教育の経済への従属を容認するものであり、人間的価値や教育固有の論理に対する視点を欠如させていた<sup>4)</sup>。第二に、そこでの計画内容は、政策機関によって操作可能な量的な側面(産業社会の要請に即した人的能力資本の選別・配分)にのみ限定されていた<sup>5)</sup>。総じて、60年代教育計画論は、当時における国民の教育要求の高揚に真っ

向から背を向ける階級的性格を本質とするものであり、「科学性」と「技術性」を隠れ蓑とする体制イデオロギーに他ならないのだ、と。おそらく、こうした論点のうちに、60年代教育計画論への公約数的な批判の様式を求めることができる。

実際、その後の歴史に目を転じてみるならば、すでに60年代後半において、後期中等教育の多様化政策に集中して表現された60年代教育計画論の企図は、現実には大幅な挫折を余儀なくされている<sup>9)</sup>。理論的にも、当初の計画論が保持していた枠組そのものの修正と見直しの必要性が、当の60年代教育計画論者自身からも反省的に提起されはじめた<sup>7)</sup>点に、留意しなくてはならない。それゆえ、こうした見地から見る限り、60年代教育計画論をめぐる理論的対立と論争状況は、すでに一応の結着をみているようにも見える。

だが、ひとたび「論争」を総括する水準をより原理的な地平に据え直すならば、問われるべき問題は、まさにこの先に設定されることになる。かつての論争的論議において批判対象とされたのは、60年代の日本に特殊な教育計画論の一形態なのか、それとも、「教育と社会…のつながりの調整問題」<sup>8)</sup>を処理する仕方としての教育計画論という発想それ自体なのか。

従来の批判的議論は、明らかに前者の観点に立っただけで、60年代教育計画論とは区別される民主的な教育計画論の可能性を対置してきた<sup>9)</sup>。しかし、そうした対抗の構図は、どこまで有効なのか。今日、再審にかけられるべきは、経済的価値へと余りに偏重した教育計画論の特異な形態のみではなく、教育計画論という理論領域が不可避免的に孕んでしまう一般的な問題性それ自体ではないのか。少なくとも、こうした疑点についての原理的究明が求められるように思われる。

本稿では、以上のような問題関心を基底に置きつつ、問題設定の文脈をいったん置き換えて、計画論的発想それ自体が孕むプロブレマティックの原理的考察へと向かいたい。考察の対象としては、K. マンハイムの教育計画論を取り上げるが、ここで本稿がマンハイムに着目する理由は、二点ある。

第一は、本稿での問題関心の所在が、教育計画論を、いわばその病態において批判することではなく、むしろその生態が抱え持つ問題論を解剖することにこそ、据えられている点にかかわる。そこで、一般に、社会思想的にも計画論的発想の源流<sup>10)</sup>と位置づけられるマンハイムの教育計画論を考察対象とすることで、教育計画論という理論構制の原型を、その発生史的な条件と歴史的基盤に即して検討することを試みたい。

第二は、すでに触れた60年代教育計画論への批判的な所論が、共通して、それに対置されるべき民主的な教育計画論の原型として、マンハイムの理論を高く評価している<sup>11)</sup>という事情に関連する。これらの所論が、マンハイム教育計画論への貴重な先行研究であることは確かであるが<sup>12)</sup>、にもかかわらず、そこでは、60年代教育計画論の問題性への批判に急な余り、逆にそれとの対抗関係上マンハイムの理論に対しては、それを多分に理念化して把握するという傾向を看取できるように思われる。

だが、そうした仕方での60年代教育計画論への批判が、かつての計画論者によって一蹴された意味での、現実的基盤を欠如させたユートピアへと逆もどりしない保障は、どこにもない。60年代教育計画論を真に批判しうる原理的な立脚点を確保するためには、ひとまずは、「民主的」とされるマンハイムの教育計画論それ自体への原理的かつ批判的な精査を踏まえておくことが、必要となろう。

以下、II節では、マンハイムの教育計画論の構想を取り上げ、本稿での関心から必要な限りで、その基本的骨格と性格を明らかにしておく。そのうえで、III節では、政策科学としての教育理論、あるいは教育理論の実践性（現実性）をめぐる問題を、マンハイムの教育計画論の技術的性格<sup>13)</sup>に即して、検討してみたい。最後に、以上の考察を、教育学の学的構想をめぐる議論へと引き受け直していく筋道が、示唆されるはずである<sup>14)</sup>。

## II 教育計画論の構想 —— マンハイムの場合 ——

### A 社会診断と社会計画の理論

教育理論において「計画」という発想が成立してくる筋道、およびそこにおける問題の原型を確かめておくための一事例として、マンハイムの社会計画論に着眼しよう。

周知のように、マンハイムは、第一次大戦後のドイツ市民社会の危機（ワイマールの崩壊からナチズムへ）に直面し、眼前に展開された事態への洞察をもとに、独自の計画理論を構想した社会学者である。亡命による渡英後、主としてイギリス社会を舞台としつつ、彼は従来の自由放任社会に代わる「計画社会」の必要性を力説し、計画化のための包括的な社会理論の構築をめざした。

ところで、大衆社会論の源流としても名高い彼の現代社会分析は、現代社会を産業社会と大衆社会との二重の相貌のもとに捉える点に特徴を持つ。「今日の社会は、大規模な産業社会としては、あらゆる衝動を断念させ抑圧することを通じて、最高度に予測可能な行為組織を作り出すが、大規模な大衆社会としては、無定型の人間集団

に特徴的なあらゆる非合理性や激情の暴発を生み出す」<sup>15)</sup>。そして、産業社会の「機能的合理性」の貫徹が、必ずしも「実質的合理性」の増大につながらないこと、むしろ、機能的合理性の浸透が「平均的個人から思考し洞察し責任を取る能力を奪い去る」(MG:SS.34-5,47-8頁) ことによって、管理・統治技術を集中した一部の支配者による大衆の一元的支配(=独裁制)を可能にさせる点に、現代社会の危機の根源が診断されるのである。

こうして、社会組織の機能的合理化は容易に「実質的非合理性」へと転化し、現代社会の趨勢としての「基本的民主化の過程」は、大衆社会段階における「民主主義自身が生み出す反措定」によって、「否定的民主化の過程」(MG:S.41,53-4頁)へと転成する。マンハイムから見れば、「民主主義は、非民主主義的な敵によって破壊(destroy)されるのではなく、民主主義体制の中に発達する無数の自己破壊的な要因の作用の結果として瓦解(collapse)するのである」<sup>16)</sup>。まさにここから、彼の社会計画論は、状況の必然性に促された宿命論的な相貌のもとに、自由放任(=予定調和)原理への回帰の不可能性を与件として、独裁制による全体主義的統合とは異なる筋道で、自由で民主主義的な社会の目的意識的・計画的な再建をめざすわけである。それが、「第三の道」「戦闘的民主主義」「自由のための計画化」の立場に他ならない。

ここでは、マンハイムの社会計画論について全般的な検討を行う余裕はない。彼の計画論が、全体社会の改造から人間の改造に至るまでの広範な問題範囲に及び、政治、経済、社会制度、文化、教育、宗教などの諸領域にわたる極めて具体的かつ精緻な社会再建のプランを描き出していたという点を確認すれば十分である。ただ、後の議論との関連上、次の点についてのみ留意しておきたい。すなわち、大衆社会論から社会計画論に至るまでのマンハイムの理論構成を貫いて存在する「技術史観」<sup>17)</sup>の問題が、それである。

マンハイムの理論における鍵概念の一つに「社会的技術(social technic)」があることは、よく知られている。実は、この社会的技術こそが、彼の社会(変動)分析の基底的な動因に据えられていることが、注意されねばならない。「社会的技術」とは、「人間の行為と社会的諸関係を変形(編成)することを最終的な目的とする実践や作用」<sup>18)</sup>の総体として定義されるが、マンハイムによれば、現代社会がアモルフな大衆社会として現出するか、逆に独裁制に基礎を置く全体主義体制へと転態するかは、この社会的技術の発展の程度とその帰趨にかかっているのである。この意味で、彼にとっては「社会的技術こそ

が近代社会の発展方向を全面的に規定する」ものに他ならず、「経済構造や階層構造よりも社会にとってはるかに基底的」<sup>19)</sup>である。それゆえにこそ、今日の全体主義国家は、新しい社会的技術(教育、宣伝、マスコミ、小集団活動の組織など)を独占的に掌握し活用することを通じて、伝統的な共同体的紐帯から解放された諸個人を頂点から統合することができたのである。そこにあるのは、単なる非合理主義の跳梁ではなく、高度な目的合理性(機能的合理性)の貫徹という事態に他ならない。

だとすれば、「自由のための計画化」が、こうした社会的技術の効用を放置しておく手はない。むしろ、民主的な計画論の立場は、全体主義国家の統治戦略からさえも学び、それを自己の目的のもとに編成し直していく必要がある。実に、マンハイムにおいて大規模な社会計画の実現可能性への確信を支えたものは、こうした現代における新しい社会的技術の発展であった。そしてまた、マンハイムの計画論の本質的性格を理解するうえで重視されるべき論点は、まさにこの点とかわかって存在する。

第一。彼において新しい社会の「創設(gründen)と計画(planen)とは明瞭に区別される」(MG:S.148,161頁)概念であり、「計画」は、社会的技術を駆使することによって所与の社会構造や社会関係を組み換えていく技術的操作として自覚されていたこと。

第二。マンハイムにおいて「社会的技術」それ自体は(全体主義体制も「自由のための計画化」もともに自己の目的のために利用可能な)中立的なものとして、道具的に把握されていたこと。

こうした発想が持つ教育理論上の含意とその問題性についての考察は後論(III節B)に譲り、ひとまずは彼の教育計画論の構成の検討へと移ろう。

## B 計画社会における教育の理論

一般に、すぐれた社会理論家の思想過程には、ある社会認識が一定の教育認識を必然化していく筋道が見られる<sup>20)</sup>が、マンハイムの場合もこの例にもれない。彼の社会診断は、現代社会の危機が人間性の危機を伴い、人間形成の危機をも招来させているという事実、当然にも突き当たる。それゆえ、変動期にある社会の再建をめざす計画理論は、「社会の外的改造と人間の内的改造とを徐々に結び合わせていく」(MG:S.197,209頁) ことによって危機克服に努めていくより他にない。社会計画論が提起する「制度的諸改革は、人間の改造と人間行動の改変にまで突き進まなければ、完全なものとはならない」<sup>21)</sup>。ここから、マンハイムの教育計画論は、全体としての社会計画との有機的な連関のもとに、「人間の人格全体を改造

し、そのことを通じて社会をもその深層の次元において改革していく」(MG：S.168,181頁)ことを企図するのである。

ところで、以上のような社会と教育の関連認識を前提としつつも、マンハイムの教育論の特異性は、ここからさらに、従来の「教育」認識そのものを社会的地平へと拡張していく点に求められる。その際の鍵概念が、「社会的教育 (social education)」である。

「社会的教育」の概念は、「社会が既存の諸関係やその構造を通じて、絶えず持続的に我々の人格を形成しているという事実」<sup>22)</sup>を前提認識とし、そこに働く「現存の社会的諸力の意図的な活用を強調するもの」(FPP：p.175,322頁)である。つまり、これまで放置されてきた社会過程の人間形成力を自覚的な統制の支配下に置くこと、人間形成にとっての社会的環境それ自体を意図的な制御の対象としていくことが、社会的教育の過程に他ならない。そして、こうした発想の背景には、当然にも次のような認識が控えている。すなわち、「社会的教育は、制度化された教育 (formal education) よりもはるかに強力であり、社会的文脈を変化させることが持つ教育的効力には、ほとんど計り知れないものがある。この点の認識が、我々の時代の最も決定的な発見である」(ESP：p.276)と。マンハイムは、こうした方向上に、定型化された教育制度に専ら準拠してきた伝統的な教育学の自己理解に楔を打ち込み、その学的意識の転換をはかるわけである<sup>23)</sup>。

また、この「社会的教育」という戦略的概念を媒介とすれば、彼の教育論が教育計画論という形式において成立してくる所以を理解することができる。マンハイムの立論によれば、社会過程が有する人間形成諸力は、教育制度内で明示的に行使される教育力をはるかに凌ぐものである。とすれば、再建されるべき社会における教育が、その本来の目的を実現するためには、それが、人(教師)と人(生徒)との人格的接触の中での影響力に定位するような「直接的方法」のみに頼るのではなく、「未組織的集団、共同体内の制度的慣行、組織的集団、場の構造、状況の定義、社会的機構」(MS：p.285,346頁)などの「間接的方法」をも積極的に形成諸力として利用していかなくてはならない。この意味において、そうした間接的方法(=社会的教育)によって社会構造の組み換えをめざすマンハイムの社会計画論は、すでにそれ自体が一つの大衆教育論なのである。彼にとっては「制度を改造することと人間の行動を改造することは、同一過程の二つの様相に他ならない」(FPP：p.179,327頁)からである。そのうえで、固有の意味での(教育制度内での)教育が、

全体としての社会計画の一環として、それとの連関のもとに構想=計画されることになる。「どんなに効果的な教育技術も、他の社会統制の諸形態と関連づけられなければ必ず失敗に終わる運命にある」(DT：p.75,350頁)とは、まさにこの文脈で理解される必要があろう。

重要な点は、容易に想像されるように、マンハイムにとって教育という営為が、社会の改革を促す(制度論的実践を中核とする)社会的行為と相同の論理のもとに、社会的技術の行使として把握されることにある。彼の主張する「社会的教育」とは、社会的技術の意図的かつ計画的な行使の謂に他ならず、教育は人間形成を目的とする技術的行為として表象されるのである。

以上のような基本認識のもとに、マンハイムの教育計画論が具体的かつ体系的な展開を見せることになるが、ここでもまた、その全貌について詳論することはできない。それは、教育および人間形成の概念、教育目的、新しい人間像、教育内容にわたって「教育の社会性」認識に明らかな新地平をきり拓き<sup>24)</sup>、具体的な教育制度プランとしては、「人間を永久に学習し続ける」(FPP：p.247,442頁)存在として捉える観点から、学校教育から成人教育(「民衆大学」の構想など)にわたって、今日の「生涯教育論の源流」<sup>25)</sup>として位置づく議論を展開していたのである。ただ、本稿での関心からすれば、すでに前述した意味での技術史観、ある種の技術至上主義とも言うべき方法的観点が、彼の教育計画論においても、その本質的性格として貫いていることに注意を喚起しておきたい。そして、この点とかかわって、マンハイムにおける計画論という発想様式それ自体が抱え込む問題構制について、原理的な考察を加えてみるのが、以下での課題となる。

### III. 計画論的発想をめぐる問題

#### A 計画論の方法論的基底

これまでのマンハイム理解によれば、彼の計画理論に関しては、その社会思想史上の先駆性が一定評価されつつも、「計画主体」の問題を中心として、概ね次のような批判が集中してきた。云く、マンハイムの社会計画論の構想は、「その善意にあふれる主観的意図にもかかわらず」、結局のところ「体制と結びついたパイオニア型のエリートによる『上から』の計画化」に帰結するものであり、包括的な「大衆操作」<sup>26)</sup>に他ならない。その意味で、それはまた、レッセフェールをプランニングへと止揚した独占(帝国主義)段階の資本主義国家の体制イデオロギーに見事に照応するものである<sup>27)</sup>、と。総じて、計画主

体の問題 (cf.FPP: chp.3) を典型として浮かび上がってくるマンハイムの「ソシオ・テクノクラット」<sup>28)</sup>としての相貌が、民主的な計画論にとっての批判と克服の対象とされてきたと言ってよい。

確かに、彼の社会計画論は、当時のイギリス社会が戦時体制下に移行するにつれて、危機への対処を現実主義的に探求する方向として、計画の任務に当たる統治エリートが非合理的な大衆を国防体制へと統合するという、「政治的・社会的戦略家」<sup>29)</sup>の高みからの理論構図への傾斜を急速に強めていく。教育論に即して言えば、彼の教育計画論は、従来の教育理論の守備範囲をはるかに越える理論的射程 (=社会的教育) を展開しつつも、客観的には、国家による市民社会の管理という構図の中に組み込まれた「文化政策」としての教育 (cf.DT: chp.3-4) を担うものへと転回していく。

したがって、こうした事実<sup>30)</sup>に照らしてみる限り、マンハイムの社会計画論の中に管理社会化の危険を嗅ぎ取ってきた従来の批判的議論は、極めて正当な根拠に立脚していると言うことができる。だが、この点を承認したうえで言えば、本稿にとっての問題は、まさしくこの先にある。彼の計画論は、何ゆえに管理社会の構想へと帰結してしまうのか。それは、その責を個人に帰すべき理論的難点ではなく (—従来は、マルクス主義との距離の取り方とかかわって、専らこうした批判の様式が繰り返されてきた<sup>30)</sup>が)、むしろある種の技術的必然性を持つ問題ではないか。つまり、計画論という発想様式それ自体が、管理社会化を呼び起こしてしまう必然的契機を有するのではないか。だとすれば、マンハイムの社会計画論が陥った罠は、その問題性ゆえに単純に否定しきれぬものではなく、計画論的発想が有する文字通りのプロブレマティクとして、把握されなくてはならない。

こうした観点から見れば、マンハイムの社会計画論は、これまでの評価とは異なる相貌を見せるように思われる。

まず何よりも、マンハイムの大衆社会論が、現代社会の管理社会化への危険性の自覚のもとに、展開されてきた点を想起しよう。前述したように、彼の現代社会分析は、周知のウェーバーの合理化論—「世界の脱魔術化」を徹底して推し進めたはずの合理化過程が、その頂点において「精神なき専門家」「心情なき享楽家」の躍動する機械的化石化の段階に帰結するという合理化のパラドクス<sup>31)</sup>—を明確な下敷にしつつ、機能的合理性の貫徹が持つ両義的な社会的意味を十分に見据えていた。指摘されるように、「アドルノとホルクハイマーと同様、マンハイムも権威主義的統治の出現を合理性の腐蝕に結びつけ

た」<sup>32)</sup>。彼のファシズム論は、没落小市民層を担い手とする非合理主義的な社会思潮の台頭という通俗的なファシズム理解にとどまることなく、むしろ後期市民社会における「市民的知性主義」の技術主義化が、ファシズム的世界に交錯し、それを補完していくという筋道をこそ、基調としていたのである<sup>33)</sup>。

とすると、ここに提出された認識は、今日にまで通有する意味での「道具的理性批判」の論点<sup>34)</sup>の先取りではないか。この文脈において、マンハイムの大衆社会論は、「管理社会論の源流」<sup>35)</sup>として位置づき、現代社会の管理化の傾向への鋭い警鐘を発するものとなる。自ら壮大な社会計画の試みに着手しながら発せられたマンハイム自身による次のような警告は、この点とかかわって、十分に注意されてよいだろう。彼は、「計画」と「管理」の概念を峻別することを求め、「計画の時代に続いて単なる管理の時代が来る」可能性を認める。「計画は、まだ完全に歴史の内部で行われる行為である」が、「管理の段階においては、我々が今日歴史と名づけるすべてのこと…が、終わりを告げることもありうるのだ」と。「管理は、闘争の場において発生し成立する歴史的諸要因のすべてないし大部分が、戦術によって捕捉されきってしまうや否や、機能しはじめる」(MG: S.152, 164-5頁)ものだからである。

マンハイムの社会計画論における前提認識に、管理社会化への危険性を剔抉する以上のような社会診断が内包されていた点については、十二分に留意されねばならない。しかし、実際の彼の社会計画論の構想は、こうした危険性の自覚とは裏腹に展開され、むしろ社会の病理診断の論理と社会計画の方法との間には、ずれが生じていく。すでに前述したように、彼の計画論の具体相は、緊迫した戦時体制下での理論展開であるという点も重なって、彼自身も認める「社会学」的発想を強めていく。つまり、全体主義的な画一的統制とは異なるにせよ、「新しい型の社会的指導」(FPP: p.93, 156頁)の原理に基づいたエリート層による社会全体の危機管理という、いわば柔らかい管理社会の予兆が見え隠れするのである。

こうして、より原理的に言えば、マンハイムの社会計画論は、一方で、産業社会の合理性がもたらす問題的側面に対して鋭く敏感でありながら (=大衆社会の診断)、他方、あくまで合理的方法に依拠しつつ、技術的な問題解決をめざしていく (=社会計画の方法) という自家撞着的な円環に足元をすくわれていくように見える。すでに(II節A)強調しておいたように、マンハイムの計画論は、社会的技術を駆使することによる所与の社会構造の技術的な組み換えという論理のうちに、その現実性の根拠を有していた。しかし、実は、そこで依拠される当

の技術的合理性それ自体が、現代社会の実質的な社会機能を蝕むものであることを、彼の大衆社会論は透視していたはずなのである。

確かに、マンハイム自身の自己理解に寄りそうならば、「技術それ自体は善でも悪でもない」(DT:p.2,235頁)とし、したがって問題は、社会的技術を、管理社会化の方向に用いるのか、それとも民主的な計画論のために利用するのかにある、とすることも可能ではあろう。事実、指摘しておいたように、マンハイムは明確に、社会的技術を中立的な道具と見なす技術観に立脚していた。

だが、彼の社会計画論が歴史的事例として有する意味は、彼自身の主観的意図とは別に、こうした中立的な技術観そのものを突き崩してしまうように思われる。むしろ、それは、諸利害の合理的調整を通じて社会問題の処理をはかろうとする社会構想(「最適社会」の構想)が、技術的制御という論理それ自体を通じて(—すなわち、問題の最適処理のための管理問題の必然化、およびそこから派生する管理主体[エリート]と被管理対象[大衆]との分極化—)、自らのユートピアのうちに「管理社会」を呼び起こし、抑圧の体系へと転質してしまう過程<sup>36)</sup>を正確に刻印しているのではないだろうか。

論者の指摘するように、「社会計画論の生成は現代社会の基礎的胎動に突き動かされながら…既存の社会理論の方法的な世界とは異質な領域を拡大させてきた」が、「そこに基調として貫き通っているものが、いわば純粋培養された<形式合理性>であるために、当然的に多くの批判的となってきた」<sup>37)</sup>。マンハイムの社会計画論もまた、こうした計画論的発想が有する問題性を、その歴史的原型(典型的事例)として宿していたのである。前述した彼の計画論が陥った論理矛盾的な円環は、この意味において、それが計画論的発想が抱えるプロブレマティークを顕現したのものとして、トータルに理解しなくてはならない。

もちろん、ここでは、以上のような難点のゆえに、マンハイムの理論を全面否定することが重要なのではない。むしろ、彼の理論形成が、何ゆえにこうした陥穽に陥ったのかという問いを突きつめることを通じて、そうした計画論的発想を促した時代史的基底(時代精神)とでも言うべきものを明らかにしておくことが、肝要であろう。極めて断片的ながらも、この点についての解明を試みつつ、マンハイムの教育計画論が有する基本的性格とその意味を考察してみることが、ここでの最後の課題となる。

## B 「社会的技術」としての教育の隘路

一般に、今世紀の30年代以降において成立を見た諸々

の社会計画論が、社会主義国家の生誕という未曾有の歴史的事件をインパクトとして受け取りつつ、自由市場型の経済体制の終焉と混合経済体制に基づく福祉国家の成立という事態に、共通してその生成の直接的な起点を置いていることは、よく知られている<sup>38)</sup>。

しかし、社会思想史ないし社会理論史上の問題として見るならば、社会計画論の成立を準備していく方法論的根拠は、19世紀後半以降この時代までに軌道づけられてきたような思想史的事実のうち、求めることができる。すなわち、「決定論的思惟の没落とそれに代替する相互依存的・機能主義的な思惟の形成」「歴史主義=歴史法則主義的思考様式からの解放」「静的で機械的な思考からの乖離」<sup>39)</sup>といった歴史意識(社会意識)の転換の問題が、それである。単純化をおそれずに言えば、何らかの嚮導的理念を携えた「中心化的社会像」<sup>40)</sup>とそのもとでの予定調和的秩序観の解体という事態を、人間自身の作為によって補填しようとする思想の成立するところに、計画論の社会意識上の根拠が成立するわけである。

ところで、より重要なことは、計画論という思考様式が、科学方法史において、「ベーコン的実証科学的方法」「ニュートンの法則科学的方法」に変わる「政策科学的方法」<sup>41)</sup>の歴史段階に照応するとされる点にある。ここで注視されるべきことは、二点ある。

第一に、かつての近代自然科学の系譜に属する科学方法論が、社会科学(人間科学)の領域においても転用されるに至ったこと。すなわち、人間と自然との関係(対自然関係)における科学的方法の延長上に、人間と人間との関係(社会関係)を媒介する「科学」の論理が構想されることになった。このことの意味(問題性)が、検討されなくてはならない。

第二に、政策科学的段階に至って、方法論が、対象認識の論理から制作の論理へと決定的前進を遂げたこと。すなわち、かつての予定調和的秩序観のもとにあつては、主体=客体図式を前提とする認識論的枠組のもとでの観照(=理論的認識)に安らうことのできた科学は、今や自らが秩序形成の作為的主体として、対象に働きかけ、それを作り変えていく制作(=政策)の論理を鍛えあげていかねばならないのである。

もちろん、当初の近代自然科学においてすでに、対象認識の論理は、対象に即してそれを作り変えようとする「作る精神」<sup>42)</sup>を、その本質的契機として内包していたと言えることはできる。しかし、ここで重要なのは、そうした「作る精神」が対象を明確に人間主体(社会関係)に据え、しかも、それが全社会レベルにおけるマクロな「政策科学」の論理にまで展開しはじめたという点に他なら

ない。この時期の科学方法史における時代画期性は、まさにこの点にこそ求められねばならない。

そして、科学方法論が、こうした意味での制作（＝政策）の論理への転換を模索する時、そこに浮かび上がってくる重要な課題が、対象（とりわけて社会的対象）に働きかける際の「技術性」の問題であることは、もはや自明であろう。「計画の時代」である1930年代は、同時に「技術の時代」であるより他にない。従来は異なる論理のもとに存在していた伝統的文化と技術とは、この時期に一つに交錯し、文化的知識と技術的知識、文化主義と技術主義との統一の問題こそが、社会思潮のレベルにまで広がる時代全般の課題となる<sup>43)</sup>。新しい形態の技術（社会的技術）の急速な進歩が、社会全体に蔓延し制覇していくといった状況の中で、伝統的な文化的（教養主義的）知性は根底的な批判にさらされ、技術性をあわせもった計画論的思考様式への脱皮を余儀なくされたのである。

おそらく、以上のような社会思想全般の転回（そして、人間の思考様式の転換）という胎動に照らしてはじめて、前述してきたようなマンハイムの社会＝教育計画論の基本的性格を十全に理解することができる。彼の教育計画論が、近代自然科学的な意味での技術を「社会的技術」にまで転用し、認識の学としての社会科学を、制作の学（＝政策科学）たる「社会工学」へと転換させるものであってみれば、それはまさに、この時期に成立する現代思想が取り組んだ課題とその克服の方向（認識の合理性から実践の合理性へ）を、同時代者として確実に体現するものだったのである。マンハイムの教育計画論が、社会的技術としての教育の構想を基軸として成立していることのポジティブな意義は、この点においてこそ把握しなくてはならない。

しかし、この時代が全体として「技術」に対して抱いていた期待と信頼は、その反面において、自己自身を裏切らざるをえないものである。マンハイムの場合に即して再論するならば、彼の社会計画論が、最終的には管理社会化を推し進める大衆統合の理論へと帰結したように、その教育計画論は、結果として個人の創造性を水路づけてしまう文化政策としての教育へと反転したのである。

確かに、マンハイム自身には、教育計画を構想するに当たって、「環境の際限なき操作が、自我の際限なき操作を意味し、それが、自我の中心を改造するのではなく圧殺してしまう」危険性への自覚がある。だからこそ、彼は「自発性を抑圧し…選択、決定、自己統制のメカニズムを破壊することのないような」（ESP：pp.303-4）計画形式を模索したのである。だが、容易に想像されるように、真の問題は、こうした個人の良心や主観的意図といっ

た次元にあるのではない。事實は、彼の計画論的思考が全面に依拠する技術の論理こそが、問題をそれ自体の論理において必然的に発現させる根源だったのである。

教育という、本来は人間と人間との相互行為の領域に属する実践的営為を、技術という、元来は人間が自然に働きかけ加工していく際の制作行為の論理に基づいて構想すること、この点に、教育主体による客体の支配の根拠が生じ、社会的技術としての教育の、大衆支配の道具への不可避的な転回が用意される。技術としての教育は、そもそもの出発点において、こうしたアポリアを胚胎させている。マンハイムの教育計画論が、そしてまた、この時期の計画論的発想に基づくあらゆる教育構想が、必然的な隘路に突き当たるのは、まさにこの点においてなのである。

#### IV おわりに

以上の考察から、本稿での結論的主張は、次のように要約できよう。すなわち、今世紀の大戦間期に成立を見た教育計画論という発想様式は、技術性を軸にした理論の実践性を獲得しえたという意味で、従来ユートピア的な社会＝教育構想を、現実科学性という点で更新する枠組を提出しえた。その限りでは、教育計画論的発想は、教育理論の歴史において、明確な現代的画期を有するものである。しかし、計画論の理論構成が担保する制作の論理は、むきだしの目的合理性を技術的操作のうちに貫徹させ、当初の計画論が有する教育目的をも逆規定（＝道具主義化）していく。それゆえ、計画論という形式に支えられて存立する「現実科学としての教育学」が、結果として体制の道具たる「政策科学としての教育学」へと帰結することには、ある技術的必然性が貫いているのである。

では、マンハイムの教育計画論の検討を通じて本稿が到達した以上のような結論は、今日の教育学の学的構想、とりわけ教育制度・計画論の構想にとっては、いかなる示唆を与えるだろうか。

ひとまず、本稿の冒頭での問いにたち返るならば、ここで問題とされた1960年代の「長期総合教育計画論」は、いわば二重の問題性を抱えていたことが見て取れよう。従来からの多くの批判点（経済的価値への偏重、政策イデオロギー化）については、すでに指摘しておいたが、本稿の主張からすれば、より基底的な問題として、60年代教育計画論が「技術の体系」を軸に理論構成を組み立て、そのことによって自らの現実科学性を誇示していた点こそが、批判対象に据えられねばならない。

確かに、60年代教育計画論への批判としては、前者の観点（従来からの批判点）のみで事足りるようにも見える。だが、本稿がマンハイムの事例から剔出した結論は、教育計画の「技術過程」が孕む問題性は、その「政治過程」における教育目的の如何にかかわらず、それに反作用し、むしろ計画全体を道具主義的な性格へと転態させてしまうという点であった。だとすると、60年代教育計画論への批判は、仮にそれが目的設定におけるイデオロギー性をどれほど修正しようとも、その技術（学）的性質のゆえに、つねに社会工学的に道具主義化していく必然的契機を孕んでいたという点にまで、根底的に押し進められねばならない。先に（I節）設定した論点に関して言えば、60年代の日本の教育計画論の特異な形態のみではなく、そもその教育計画論という発想様式それ自体が、問題視されなくてはならないのである。

ところで、ここでより重視されるべきは、以上のような本稿の計画論的発想への批判が、体制側から打ち出されてくる教育計画論の構想にとどまらず、戦前以来の教育学が積み上げてきた民主的な教育計画論に対して、その理論的基盤の問い直しを求めざるをえないという点にある。

詳論する余裕は全くないが、戦前教育科学研究会の周辺で生成し、戦後初期の生産主義教育論などに引き継がれた留岡清男、城戸幡太郎などの計画論的発想が、共通して教育を技術として把握することを通じて教育計画論を構想していた点が、想起されるべきであろう<sup>44)</sup>。一般には、その遺産を掘り起こされるべき民主的な教育計画論の原型として位置づけられる<sup>45)</sup>これらの計画論が、その論理構成において、本稿がマンハイムに見出したのと同様の技術（学）的性格を有していること、それゆえに、教育目的の設定における民主性にもかかわらず、実はその反対物へと転化しかねない危険性を宿していることが、痛烈に自覚されねばならないのである<sup>46)</sup>。

だが、そうだとすれば、おそらく本稿は、最後にこう問わねばならなくなる。それでは、今日ポジティブに構築されるべき教育制度・計画論は、一体いかなる原理に立脚すべきであるのか、と。

二つの理念型的な筋道を想定しよう。一つは、これまでの計画論的発想における技術主義的な観点を徹底して批判し、計画論を貫いてきた「制作」の論理を、人間と人間との相互行為の論理としての「実践」の論理へと質的に組み換えていこうとする構想<sup>47)</sup>。こうした発想の社会理論的背景としては、アリストテレス以来の実践哲学の伝統を現代に復権しようとする動向や今日のコミュニケーション論的な社会理論が、当然にも控えている。

しかし、ミクロな教師=生徒関係における教育の論理としての妥当性は措くとしても、そうした「実践」の論理を、マクロな社会的領域での制度構想や教育計画の論理にまで援用することは、現実には可能だろうか。そこには、制度論や計画論という領域に固有の不可避的な技術的問題が、生じてこないだろうか。それゆえ、こうした批判的観点からは、もう一つ別の筋道が構想される。すなわち、教育計画論の技術論的構成を不可避な現実的前提として承認したうえで、その問題性への転質（=道具主義化）を不断に自己制御していく回路を組み込んだ計画論の構想<sup>48)49)</sup>。

いずれにしても、今日の教育制度・計画論の構想は、本来ならばこうした岐路にたち至っているように見える。だが、意外なことに、以上のような問題設定に立脚したうえでの研究の蓄積は、管見の限りでは、これまでほとんどないように思われる。本稿は、こうした課題に本格的に取り組むための予備的考察として位置づくものである。

（指導教官 吉澤昇教授）

## 註

- (1) 例えば、清水義弘・天城勲『教育計画』（1968）、を参照。
- (2) 清水義弘「教育計画の思想」前掲書所収、9頁
- (3) 天野郁夫「日本の教育計画」前掲書所収、120頁
- (4) 代表的なものとして、藤岡貞彦『教育の計画化』（1977）、を参照。
- (5) 例えば、久富善之『現代教育の社会過程分析』（1985）、248-52頁、を参照。
- (6) 乾彰夫『日本の教育と企業社会』（1990）、などを参照。
- (7) 潮木守一「教育計画の論理構造」『教育学研究』37巻3号（1970）、天野郁夫「教育計画の諸問題」日本教育社会学会編『教育社会学の展開』（1972）、同「教育計画論」麻生誠編『教育社会学』（1974）、などを参照。
- (8) 中内敏夫『教育学第一歩』（1988）、111頁
- (9) 藤岡貞彦、前掲書、第1部2章。および久富善之、前掲書、第6章、などを参照。
- (10) 城塚登編『社会思想史入門』（1965）、142-47頁（浜井修執筆）、庄司興吉『現代化と現代社会の理論』（1977）、87頁、などを参照。
- (11) 藤岡貞彦、前掲書、51-8頁。久富善之、前掲書、第4章、を参照。
- (12) 先行研究としては、それ以前にも池田秀男による一連の先駆的業績が存在する。池田秀男「マンハイム教育学研究序説」『広島大学教育学部紀要』第1部（1963）、などを参照。
- (13) 教育計画を「政治過程」と「技術過程」の両者から成るとする理解があるが（菊池城司「教育計画」日本教育社会学会編『新教育社会学事典』1986）、従来の教育計画論の検討は、ややもすると「政治過程」に焦点を当てたイデオロギー批判的なものになりがちであったように思われる。本稿では、教育計画の「技術過程」それ自体が孕む問題性の解明に、考察のねらいを定めている。
- (14) なお、本稿は、拙稿「<科学としての教育学>の成立可能性を



- めぐる問題」『東京大学教育学部紀要』第28巻(1988)、の事実上の続稿をなすものである。
- (15) K.Mannheim, "Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus", 1935, S.38 (杉之原訳『変革期における人間と社会』マンハイム全集5,50頁)[以下, MG と略記し, 引用頁数は本文中に示す。訳は適宜改めてある]
- (16) K.Mannheim, (ed.) E.Mannheim, "Essays on the Sociology of Culture", 1956, p.174
- (17) 庄司興吉は, 今世紀初頭に登場する諸々の大衆社会論の論理構成上の共通項を, 「技術(テクノロジー)が『大衆社会』を物質的に準備し, 民主主義が政治的にその出現を促進した」(前掲書, 58頁)とする点に求め, 前者の観点を「技術史観」として特徴づけている。
- (18) K.Mannheim, "Man and Society in an Age of Reconstruction", 1940, p.247 (福武訳『変革期における人間と社会』, 298頁)[以下, MS と略記]
- (19) K.Mannheim, "Diagnosis of our Time", 1943, p.2 (長谷川訳『現代の診断』マンハイム全集5,235頁)[以下, DT と略記]
- (20) 久富善之「社会学から<教育社会学>へ」『教育社会学研究』27集(1972), などを参照。
- (21) K.Mannheim, (ed.) H.Gerth et al., "Freedom, Power and Democratic Planning", 1951, p.173 (田野崎訳『自由・権力・民主的計画』マンハイム全集6,319頁)[以下, FPP と略記]
- (22) K.Mannheim, (ed.) P.Kecskemeti, "Essays on Sociology and Social Psychology", 1953, p.276 [以下, ESP と略記]
- (23) この点に関しては, ドイツに伝統的な有機体論的観点に立つ社会的教育学(Sozialpädagogik)との違いも含めて, 別の機会に触れたことがある。教育哲学会第33回大会『発表要綱』(1990)における拙稿(レジュメ), を参照。
- (24) 久富善之, 前掲書(1985), 152-3頁, を参照。
- (25) 藤岡貞彦, 前掲書, 58頁
- (26) 高橋徹・青井和夫「現代社会論」阿閉編『マンハイム研究』(1958), 171頁
- (27) G.ルカーチ(暉峻他訳)『理性の破壊』ルカーチ著作集13(1987), 第6章, などを参照。
- (28) 庄司興吉『人間再生の社会運動』(1989), 167頁
- (29) H.Gerth et al., "A Note on the Work of Karl Mannheim", in, K.Mannheim, FPP, p.xii
- (30) A.フォガラシ(樺訳)「インテリゲンチアの社会学と社会学の知性」樺編『知識社会学』(1958), などを参照。
- (31) M.ウェーバー(大塚他訳)『宗教社会学論選』(1972), (大塚他訳)『プロテスタント主義の倫理と資本主義の精神』(1954), を参照。
- (32) S.ヒューズ(荒川他訳)『大変貌』(1975), 59頁
- (33) K.Mannheim, "Ideologie und Utopie", 1929, SS.97-113 (徳永訳『イデオロギーとユートピア』世界の名著68,246-61頁), 陰山宏『ワイマール文化とファシズム』(1986), 25-7頁を参照。
- (34) M.ホルクハイマー(山口訳)『理性の腐蝕』(1987), H.マルクーゼ(生松他訳)『一次元の人間』(1974), などを参照。
- (35) 庄司興吉『管理社会と世界社会』(1989), 12頁
- (36) 真木悠介『人間解放の理論のために』(1971), 151-69頁を参照。
- (37) 稲上毅「社会体系の計画理論」青井編『理論社会学』社会学講座1(1974), 314頁
- (38) 竹内啓「計画の思想」『社会の哲学』岩波講座哲学5(1971), 金子元久「政府の役割と教育計画」矢野他編『生涯学習化社会の教育計画』(1990), などを参照。
- (39) 稲上毅, 前掲論文, 311頁
- (40) 小林修一『現代社会像の転生』(1988)第1章, を参照。
- (41) 松下圭一『都市政策を考える』(1971), 80頁
- (42) 今村仁司「作ると考える」(1990), を参照。この点では, 計画論的発想には, 近代の当初からの精神構造である「作る精神」が通底している。否むしろ, そうした近代精神を極限にまで押し進めたのが, 計画論的思考であると言えよう。
- (43) 荒川幾男「知性の変貌」『思想』1977.3月号, を参照。
- (44) 城戸幡太郎「教育政策と教育計画」三井編『教育計画』(1957), 38-9頁。留岡については, 市川昭午「戦時教育政策の特質と教育科学の理論」『北海道大学教育学部紀要』第8号(1962), を参照。なお, 市川によって, 留岡とマンハイムの計画論的思考の同時代性と類似性が, 両者の教育計画論の論理構成の比較のうえに指摘されている。
- (45) 藤岡貞彦, 前掲書, 第1部2章, などを参照。
- (46) この点で, 本稿は, 例えば資本主義経済に対する対応の違いゆえに, 城戸, 留岡らの計画論と60年代教育計画論との「異質性」を強調するといった理解の仕方を取らない。
- (47) 前述した城戸幡太郎に対して戦前多大な影響を与えた三木清が, 城戸と同じく現代学問の実践論的転回(=制作の論理)を強調しながらも, 同時に, 社会関係における対象への働きかけの論理としては「相互説得の論理」(レトリック)に着眼していたことは, この点で先駆的かつ示唆的である。久野収「三木哲学におけるレトリックの論理について」『思想』1967.10月号・11月号, を参照。また, 藤本卓「制作と実践」『高校生活指導』91号(1988), を参照。
- (48) こうした方向性については, 以下のものに着想を得た。稲上毅, 前掲論文, および, 梶田孝道「社会問題の新しい特質とテクニクラシー」『現代社会学』6(1976), を参照。
- (49) 教育制度論が, 「あまりにも規範的性格にしばられたもの」となることを拒否し, それが制度論固有の現実的な問題設定に立脚することを通じて, 「教育問題に対するリアリティ」を確保しようとする主張は, 明らかにこうした筋道の議論の系譜に属する。黒崎勲「能力主義教育批判の反省」牧編『公教育制度の史的形成』(1990), を参照。なお, 黒崎の所論への批判的言及として, 小玉重夫「現代教育の社会的存立機制把握における国家論的前提」東京大学教育学部『教育哲学教育史研究室紀要』(1990), 104-5頁