

モダニティとしての教育

——批判的教育社会学のためのブリコラージュ——

教育社会学研究室 森 重 雄

Education as Modernity

——a bricolage for Critical Sociology of Education——

Shigeo MORI

Concerning research models, current sociology of education seems to take a *differential* (in mathematical sense) direction. That is, now it sees its object—“education”—either from micro standpoint or through extraordinary minute way. Both trends result from *functional* understanding of education, which makes “education” very abstract matter. In sum, current sociology of education reifies its object paradoxically despite its practical interests.

In this academic context, this discourse shows quite opposite—say, *integral* (also mathematical sense)—direction. Examining several historical facts, we conclude that “education” is neither an abstract function nor universal matter at all, but *historically formed sphere of modern “Lebenswelt.”* In other words, we would like to make it clear in this discourse that “education” is *modernity* which is central feature of modern society. Then we suggest that sociological analyses need to recognize that “educational problems” are not universal nor functional disorder, but a serious and special theme of modern societies; which signify a specific stage of history.

目 次

- プロローグ—素朴な疑問
- I 近代語としての教育
 - 教育ということば／階層の問題／「群れ」と学校／近代学校／装置と観念
 - II 西洋的なるものとしての教育
 - 1 教育の文脈
 - 儒教語から身分語へ／「治」の反転
 - 2 近代学校と教育
 - 学制の教育／小学校政策／地域と学制／洋風建築
 - 3 明治初年の反学校文化
 - 学制の実態／生活世界／奇妙な一揆／破壊される学校
 - 省察——異文化としての教育
 - III モダニティとしての教育
 - 教育の充満／近代教育から近代＝教育へ／生活世界の抽象化
- エピローグ——批判的教育社会学のために
- 機能と様相／微分と積分

プロローグ—素朴な疑問

1780年7月、イギリス人ロバート・レイクス（1735～1811）は、故郷グロチェスターに日曜学校を開設した。この民衆向け機関は、5年後に発足した日曜学校設立維持協会、1803年に組織された日曜学校連合を背景に急速に発展し、1851年のイングランドとウェールズではその数23,000, 240万人の生徒を擁するにいたった。さらに、日曜学校はアメリカにも「輸出」され、同様の成功をおさめた。この趨勢のもと、レイクスは「日曜学校の父」と称される人物になる。

さて、レイクス自身の日曜学校が誕生して3年あまりのち、シェフィールドのリチャード・タウンレーが、グロチェスター市を介して、レイクスに日曜学校の詳細を問うてきた。タウンレーは、かの地にも日曜学校を導入したいと考えたのである。レイクスはこれにすぐさま答え、日曜学校の設立動機・目的・効果等を書き送った。1784年6月の *The Gentleman's Magazine* が全文を掲

載したので、こんにちわたくしたちも、レイクスの日曜学校観をうかがうことができる。

ところで、レイクスのこの返信は、現代の眼になにかしら奇妙な印象を与える¹⁾。なぜなら、かれは「教育 education」ないし「教育する educate」ということばを用いないからである。かれは「子どものところに道義を染み込ませる instilling into the minds of their children principles」ことや「小さな異教徒に秩序と行儀作法を強制する enforce order and decorum among such a set of little heathens」こと、「人間性の採集 botanising in human nature」や「文明化の努力」「統治」を語る。しかし、〈教育〉を一度たりとも語らないのである。なぜか？これが、以下の論考をみちびいた、そもそもの疑問である。

I 近代語としての教育

教育ということば フィリップ・アリエスは、わたくしたちに〈教育〉が歴史的にみて新しい観点だ、という事実を思い起こさせる。かれはいう。〈教育〉とは“子どもに「学問」(l'ecolage)と「よき習俗」(見習い奉公)とを同時に与えるために、大人の社会から子どもたちを引き離す様式”²⁾であり、フランス語としては17世紀の後半によくあらわれはじめた、エポック・メイキングな事態である、と。

では、レイクスのお膝元、イギリスではどうだろうか？オックスフォード英語辞典によれば、〈教育〉は1531年に「養育」の意味で登場する。ところが、「養育」は1661年、「養育する」は1818年に死語となる。他方、1588年に、学校で行われることがらに〈教育する〉ということばをあてた例が初出する。つまり、フランスと同様、イギリスでも、〈教育〉はじつは近代になってはじめて登場した語であり、歴史のそう遠くない時点で誕生した近代的な観念なのであった。

しかしながら、レイクスが返書をしたためたのは18世紀の末、いいかえれば、学校との関連で〈教育〉が初出して2世紀ののちである。にもかかわらず、日曜「学校」の父が〈教育〉を語らないのは、やはり不可解である。

この謎をとく鍵は3つある。第1に、きわめて常識的な理由。〈教育〉ということば・観念の語源的な初出は、その一般的普及を意味しない。したがって、レイクスの返信に〈教育〉が存在しないのは、ありえないことではない。たとえば、アリエスの故国であるフランスの18世紀末の「公教育の父」コンドルセが語ったのは instruction であり、éducation ではなかった³⁾。

階層の問題 第2の鍵は、特殊に社会学的な議論の扉を開く。というのは、〈教育〉は古典教育 classical education、法律教育 legal education、医学教育 medical education、という連語のかたちで、17世紀の英語に若干の定着をみるからである。つまり、〈教育〉には専門職養成の響きがあり、それは、レイクスが対象とする階層の対極にある・「法服」的な貴族やブルジョアのリアリティであった。

別の角度からも、〈教育〉という観念の階層的性格は確認できる⁴⁾。17世紀のイギリスにあって、ミルトン(1608~74)は『教育論 Tractate of Education』(1644年)をしたためた。そして、これに続くようにして、こんにち名を知られることのない匿名の著者による——かれらは当時、弾圧下に置かれたピューリタンであった——「教育論」が輩出する。たとえば『古代淑女教育復活論 Essay to Revive the Ancient Education of Gentlewomen』(1673年)や『教育論、とくに若き紳士の教育 Of Education, Especially of Young Gentleman』

(1677年)。この流れの集大成がジョン・ロック(1693~1704)の『教育に関する考察 Some Thoughts concerning Education』(1693年)である。〈教育〉ということばを標題に含むこれらの議論は、特殊に「ピューリタン系の紳士教育論」とカテゴライズできよう。ここに、ピューリタンが宗教上の指標のみならず、階層上の指標でもあることを銘記しよう。すなわち、マックス・ウェーバーが指摘したことだが⁵⁾、プロテスタンティズム(おおまかにいって、ピューリタニズムはイギリスにおけるカルヴィニズムである)は近代的な中産階級の宗教である。たとえば、ロックは弁護士の子をもつピューリタンであった。要するに、〈教育〉は近代的・ブルジョア的観念として出発したのである。これにたいし、レイクスの日曜学校が対象としたのは、この対極にある階層であった。

「群れ」と学校 第3に、いまの議論と関連するが、学校もまた階層的にリアリティを異にする実在であった。この点で、さきのジョン・ロックは、わたくしたちには、きわめて興味深い思想家である。

ロックのいう〈教育〉は、おおまかにいえば忍耐力の養成であり、なお「養育」の意味を色濃く残す。これは、〈教育〉にあたってかれが家庭を顕著に重視したことにもうかがえよう。ところで、かれはこの特徴ある観点から、17世紀末の学校にたいする紳士身分の構えを批判する。かれはいう。“わたくし[ロック]が学習を最後にもってきて、とりわけ、わたくしは学習をもっとも小さい問題と考えていると申すなら、多分貴下は驚かれるでしょう。……学習は子供たちについて騒ぎたてるべき唯一のもの

ではないにしても、通例は主たるものとされていますし、人びとは教育について語るとき、学習のことしかほとんど考えません……学校の先生の鞭を恐れて暮し、あたかも一つか二つの語学が教育の全本分であるかのように、その鞭を教育の唯一の道具と考えている。……〔しかしロックには〕将来紳士となる者は、あたかも「精神の教育を受けるために」数学年を通じて、鞭打ちの刑を受けなくてはならぬかのように、彼を生徒の群れの中に投げ込んで、鞭で追いまわさねばならぬと考えることは我慢ができない”⁶⁾と。

ロックによれば“家庭で、家庭教師の費用を、まかなえる人は、息子に学校でできるよりはもっと上品な身のこなし、もっと男らしい考え、立派な、相応しいものに対する感覚を与え、それと同時にその上に、学問を大いに進ませ、また子供を一そう早く一人前に成熟させることができる”。これにたいし、“いくら先生が熱心で腕のある人でも、五十人あるいは百人の生徒を、彼らが一緒に学校にいる時間が過ぎてからも監督することは不可能ですし、学問以外のことでうまく彼らを教育できるとは期待できない”。にもかかわらず、“多くの若者を、生徒じみた考え方と交際のなかに長く留めておく”風習が紳士身分に広まっている。これは、ロックには「教育上」憂うべきことに映るのである⁷⁾。

ロックの用いた〈教育〉概念には、数多くのインプリケーションがある。しかし、ここではそれにふれずにおこう。わたくしたちの注意を引くのは、現状批判を通じてかれが逆説的にも証言することになった、当時の卑しからざる身分にとっての学校の位置づけのほうである。すなわち、17世紀の上層社会では、学校は唯一の〈教育〉機関であり、言語習得を中心に知的観念を教えこむ場となっていたという事実の証人であること。これが、わたくしたちがロックに着目する理由の半分である。

さて、わたくしたちにとってロックが重要である理由のもう半分は、『教育に関する考察』の出版から数えて4年のち、1697年に、かれが公にした『貧民子弟のための労働学校案 Plan for Working-Schools for Poor Children』の内容にもとづいている⁸⁾。そこでは、かれは『教育に関する考察』とはまったく逆に、むしろ学校を積極的に推奨するのである。

むろん、このふたつの議論は、語りかける相手を異にする。『教育に関する考察』が紳士身分にむけて書かれたのにたいし、『貧民のための労働学校案』の念頭には被救恤民があった。ところで、わたくしたちの主要な関心は、かれが一方で学校を批判したにもかかわらず、他方でその振興を促したことや、あるいはこのみかけ上非

一貫的な主張が、イギリス社会の階層的分裂状態を浮き彫りにする、といった点にはない。そうではなくて、『教育に関する考察』との関係で『貧民のための労働学校案』がとくにわたくしたちの興味をひくのは、かれが後者で貧民に奨励した「学校」のイメージが、前者を通じて明らかになった紳士階級のそれと決定的に異なるからである。すなわち、1697年にロックがうちだした「学校」は、三歳から十四歳までのすべての子どもを義務的に登校させ、労働に慣れさせ、勤勉を身につけさせる場であった。しかも、これをいう際に、かれは一度も〈教育〉を語らない。そこで、わたくしたちはロックが批判した学校と、かれが構想した学校との乖離を通じて、階層的にリアリティを異にする「二つの学校」の混在をみとめることができる。そして、これが、わたくしたちにロックが重要である理由のもう半分であった。

ロックから1世紀のち、レイクス時代には、イメージを異にする二つの「学校」の併存が日常的な現実となる。すなわち、一方で社会の上層にいう学校は、アリエス流に言えば習俗と知識をないませにする、いささか抽象的な——なるがゆえに〈教育〉の——場であった。他方、貧困庶民の「学校」は、レース・スクール（レース編み場）をはじめとするワークハウス・スクールであり、その内実は、端的にマニファクチュア、すなわち具体的な生産のために「ひとところに群れる」場であった。したがって、バッキンガム州オルネーの、ヘンリー・ガウントレット牧師が、1818年に「貧民の教育実態にかんする調査委員会」によせた奇妙な回答は、かれがなにかとんちんかんな人物であった証拠にはならない。かれは委員会にこう報告したのである。“貧民は教育を望んでいる。しかし、かれらは六歳からレース学校に雇われている *employed at lace school*”⁹⁾。

にもかかわらず、1818年はわたくしたちの時代に属している。というのは、この年の調査では、レース学校をはじめとする労働「学校」の「学校性」が、多くの教区牧師の目に怪しげに映っているからである。

近代学校 「すべての子どもは学校へゆかなければならない」とする思想は、かのマルチン・ルター（1483～1546）にはじまる。かれは1530年の説教で、こう述べたのである。“領民が子どもを、とくに《すぐれた》子どもを学校にやるように強制する責務が……統治者側にもある……。何人かの少年を取って学校にやるべきである。…それだから、目をさましていることのできる人は、ここで目をさましているがよい。統治者は有能な少年を見つけたら学校へやらせるがよい。父親が貧しければ、教会の財産をもってこれを助けるがよい”¹⁰⁾。

ルターのこの説教からほぼ1世紀のちの1617年、ラトケ(1571~1636)は“生徒はすべて教師に正面して着座しなければならぬ”と記した¹¹⁾。この指摘は、こんにちのわたくしたちには当然すぎるようにみえる。ところが、17世紀前半にあって、こうした空間配置はある種画期的な、いわば「コロンブスの卵」的発明であった。なぜなら、当時の民衆「学校」は、ワークハウスのような色彩が薄い場合にも、不定期にやってきてざわめく子どもたち、「教師」のまわりに群らがる子どもたちが織りなす、共同体生活のエピソードにすぎなかったからである¹²⁾。したがって、ラトケはこの条項を含むかれの一連の定則を「教授術 *Lehre Kunst*」と名づけ、秘伝の特許と自負したが、これは当時にはきわめて妥当な認識であったろう。

ラトケとコメニウス(1592~1670)の違いは、基本的には、パーソナリティの違いなのかもしれない。ラトケはほとんど強迫的に、教授術を個人的な秘儀にとどめおこうとした。これにたいし、コメニウスはいわば太っ腹で、みずからの教授術の積極的公開・普及をはかったのである¹³⁾。しかし、それ以外の点では、このふたりは、ひとしく技術のレベルにおけるルターの対幅であった。この意味では、マックス・ウェーバーが経済社会学の分野で——近代的な「職業 *Beruf*」観念の創出者として——ルターに近代の萌芽をみたが¹⁴⁾、わたくしたちはラトケやコメニウスを介して、教育研究の領域でも、ルターにひとしく近代の出現をみとめることができよう¹⁵⁾。なぜなら、かれは「いちどきにいかに多くのひとびとを教えるか」という、17世紀以後ラトケやコメニウスの教授術によって現実的な解決を要求した——特殊に近代西洋的な——課題の設定者でもあったからである。逆にいえば、1806年にドイツ人ヘルバルト(1776~1841)は“教育者は教え子に無言でまた必要な場合には大声で、われわれの関係はただこの、このような諸条件においてのみ存続するという前から存在している取り決めを思い起こさせる”¹⁶⁾と書くことができた。が、この「取り決め」はじつはそれほど前のものではなく、ルターによって使命を与えられたいわば近代の使徒である教授家によって、ヘルバルト以前の2世紀のあいだでようやくつくりあげられたものにすぎないのである。

さて、イギリスでは、この種の教授技術は18世紀末——ということ、レイクスの同時代——に普及しはじめる。ベル＝ランカスター方式、つまり生徒相互の監視システムにもとづく一斉教授技法がそれである。ここに、ワークハウス・スクールとはまったく異質で、民衆にはきわめて目新しい・今日的な学校の原イメージ、すなわち大量の〈生徒〉が〈教室〉で〈教師〉に直面しつつ・語りか

けられる観念に耳を傾ける、というイメージに礎石がすえられる。このイメージは、さきにふれた、教区牧師を対象にした1818年の貧困子弟の教育実態調査に散出する。無視しえない数の教区牧師は、「ベル博士」や「ランカスター氏」の「システム」にもとづく「学校」が教区に存在する場合、それを質問紙に誇らしげに記入する。また、その種の学校が存在しない場合には、ベル＝ランカスター方式の学校の必要を力説するのである。たとえば“もし新しいシステム〔ベル＝ランカスター方式〕が導入されたなら、貧民は十分な教育手段を得ることになる”(ベッドフォード州カーディントンのF・カミング牧師)¹⁷⁾。

さらに、この学校イメージは、1839年4月にケイ・シャトルワースを長に載いて発足した枢密院教育委員会によるゆるやかな「基準建築」政策を通じて、確固となってゆくだろう。この政策の経緯には、興味深いものがある。

枢密院教育委員会は、発足当初、国立師範学校を建設する案をまとめた。ところが、この案は、教区牧師に初等教員を兼ねさせてきた国教会の猛反対にあって頓挫した。国教会は教員任命権を政府に委譲すれば、自派の勢力が衰えると考えたからである。ところが、国立師範学校建設費はすでに予算に計上されていた。つまり、国立師範学校建設費分の金額が宙に浮くかたちになった。そこで「次善の策」として、国立師範学校建設費分の予算を、初等学校の建築費補助にまわす決定がなされたのである。その際、枢密院教育委員会は基準的な学校設計図をもっていた。そして、その設計の確認のためだけではないにせよ、補助金で建設された小学校への(勅任視学官による)査察制度をうちたてた¹⁸⁾。

以上を要するに、イギリス国家は、はじめベル＝ランカスター方式にもとづく「新しい学校」を、ソフトウェアの面での担い手である教師の規格化を通じて推進しようとした。しかし、その失敗により、学校建築というハードウェアの規格化を通じて、所期の目的を達する戦略に転じたわけである。いずれにせよ、不定期にぶらりと「教師」の住居に子どもたちが集まり群れる意味での「学校」から、わたくしたちにはおなじみの、時間的・空間的な規律を重んじる近代的な学校へのイメージへの転換が、この政策、コメニウスのいう“新しい設計 (*ideae novae*) に基づく・新しい学校の見取図 (*novarum scholarum delineationes*)”¹⁹⁾を呈示する政策、を通じて促進された。

装置と観念 ところで、アンドリュウ・ベルは、みずからの教授法を「教育の実験」(“An Experiment in

Education Made in Male Asylum at Madras”, 1797), ジョセフ・ランカスターは「教育の改善」(“Improvement in Education as it Respects the Industrious Classes of Community, Containing a Short Account of its Present State, Hints towards its Improvement, and a Detail of Some Practical Experiments Conductive to that End”, 1803) の名のもとに開発し、普及させた。いいかえれば、かれらの教授法は特殊に〈教育〉のためにうみだされたものだったのである。しかも、それはマドラスの孤児やブリテンの勤労階級など、従来は〈教育〉の対象外であった社会層にたいする、〈教育〉の実験的試みであった。ここに、社会上層の近代的観念である〈教育〉が、ベル＝ランカスター教授法のために規格化された装置、要するに近代学校と、指示連関をもちはじめた。かの1818年調査にも、この指示連関はすでに見られる。そこでは、多くの教区牧師が、ベル＝ランカスター型の学校への出席が〈教育〉と同義だと前提するのである。たとえば、いましがたあげたカーディントンのカミング牧師によれば、ベル＝ランカスター方式こそが「充分な教育手段」なのであった。

他方、この時期、上層社会では〈教育〉が家庭から決定的に分離する。宗教的にはアングリカン(国教会)的なものとピューリタンのものとの融合、したがって階層的には貴族的なるものと中産階級的なるものとの融合、歴史的には身分的なるものと階級的なるものとの融合。これが、家庭から隔離されたパブリック・スクールにおいて、〈教育〉の名のもとに実現されてゆくのである²⁰⁾。この代表例が、1828年から42年にかけての、トマス・アーノルドのラグビー校改革であった。ここにロッキンガム〈教育〉観からの離脱が完成され、上層社会においても〈教育〉が学校との指示連関関係を確実にする。

一方で、下層社会にたいする唯一の学校的な学校としての近代学校の建築的な実体化。他方で、上層社会の学校における身分と階級の相互浸透。前者は初等教育、後者は中等教育として、たがいに截然と分離されたままではあったが、〈教育〉自体は階層をこえた一般的観念になってゆく。しかも、この過程で〈教育〉の意味は抽象化してゆく。そして1860年、〈教育〉は現在一般的な「人格形成」という、抽象的かつ曖昧な意味で初出するのである²¹⁾。

さて、いまやレイクスが〈教育〉を語らない理由を推察できよう。レイクスは、下層民衆子弟を集め、教会になじませ、規律ある生活を送らせようと考えた。そのために、かれの日曜学校は“清潔な手、清潔な顔、櫛を入れ

た髪毛”を要求し、学校—教会間を軍隊式の整列で往復した。しかし、それはあくまでも下層社会のリアリティと合致した意味での「学校」であった。なぜなら、地域住民は、かれの日曜学校のおかげで休日を静かに送れることに安堵し、“今まで自分のもとより、その先祖たちさえ入ったこともない教会という場所へ……集まる”子どもたちに素朴に驚いた²²⁾だけであり、この安堵や驚きの即物性は、なんら〈教育〉という深みのある概念を必要としなかったからである。逆にいえば、レイクスの日曜学校は、場の性格や階層からして、わざわざ〈教育〉とよばなければならぬ種類の営為を行うものではなかった。それゆえ、かれは——そのことばを知っていたにせよ知らなかったにせよ——あの返答に〈教育〉を書きとどめる必然を感じなかったであろう。

しかしながら、うえの安堵や驚きを制度的に水路づけようとする意図が定着し、この意図が抽象的に論理化され、さらにこの論理化された意図が特定の社会装置——近代学校——と一体化するとき、〈教育〉は社会一般の表象となる。すなわち、〈教育〉の定着が起こったのは、それほど昔のことではない。いいかえれば、〈教育〉は近代社会に特有の現象なのである。したがって、いまや、わたくしたちはレイクスを通じて次のテーゼを得たことになる。すなわち、〈教育〉とは近代の観念であり、近代の社会的事実であり近代的なリアリティである、というテーゼを。

しかし、それはたんに西洋の話でしかない、といわれるかもしれない。

II 西洋的なるものとしての教育

明治8(1875)年、ある文部書記官が“教育ヲ見シテ事ヲ希ヒ”飾磨県(現 兵庫県西南部)に巡視にでた。飾磨県は、当時の教育統計のうえで、学事普及にかんし突出した数値を誇っていたからである。かれは多数の“学校”、しっかりした“教員”、整った“書籍”や“器機”を期待して、その地に足を踏み入れた。しかし、案に相違して、かれは落胆し、あまつさえ立腹を禁じえなかった。というのは、かれが目撃したのは、学校数を水増しするために門前に複数の学校の標札を掲げた、旧態依然の寺子屋の数々だったからである²³⁾。いまの話のポイントは、この文部書記官が心に描いた〈教育〉が、なんら機能的・抽象的なものではなく、寺子屋ではない学校、師匠ではない教員、新しい書籍・器機(机や椅子、掛図等の教具)、という具体物であった点にある。

1 教育の文脈

儒教語から身分語へ「教育」ということばは、中国語として孟子（紀元前372～289）の「尽心章句上」の“得天下英才，而教育之”に初出する。ところが、江戸初期の儒者、熊沢蕃山（1619～1691）が『先哲叢書』第4巻中に記した“其廉潔不_レ愧_二古人君子_一者，心教育所_レ致也”や、天明3（1783）年に出版された儒教の手引書『授業編』第3巻に“弟子を教育ましまして前聖の道を後昆へ伝え”とあるのがもっとも古い部類にはいるほど、「教育」は、ながらくわが国で用いられた形跡がない。

うえにみた2つの「教育」は、孟子に忠実な用法といえよう。それには、将来の政治的・知的エリートを聖道にみちびくの意がある。しかし、文化年間（1804～1817）以前、この語はさほど一般的ではなかったようである。すなわち、17・8世紀以前の「教育」には、特殊に儒教語という色彩がつよい。いいかえれば、わが国においても、「教育」は歴史的にみてきわめて新しいことばだったといえるのである。

「教育」が一定の普及をみるのは安政年間（1854～1859）、ペリー来航以後のことである。この時期以降、「学校に於ける作業は凡て教育と呼ばれ」ようになる。ところで、ここにいう「学校」は、おおむね武士の機関であり、民衆はといえば、「学校」ではなく寺子屋に通っていた。そして、後者は——「教育」ではなく——「手習い」「学文」の場であった。したがって、わが国では、元来儒教語である「教育」は、武士の身分的方言となることで、一般化の契機をつかんだといえる。いいかえれば、「教育」の端初は、江戸末期に成立した〈武士—学校—教育〉・対・〈民衆—寺子屋—手習い／学文〉という構図のなかに存在する²⁴⁾。

それでは、なぜ「教育」は「学校」と結びついたのであろう？ わたくしたちは、「教育」ということばのソフィスティケートされた使用を、安政3年に没した儒者、広瀬淡窓（1782～1856）に求めることができる。以下しばらく、淡窓の「教育」概念にかんする藤原敬子の研究をたどることにしよう²⁵⁾。

藤原は“我が国の教育史上、特に塾史の上で、淡窓の功績は大きいとされるが、「教育」の語を思想史のうえで比較的早くより使用しはじめた点でも功績があった”事実から、かれの「教育」概念の用法に着目する。そして、「教」「教へる」「教授」「教導」「教化」「学」となるんで「教育」を論じた淡窓が、かなり意図的・選択的に「教育」ということばを用いていたことを明らかにする。

第1に、「教」「教へる」にくらべて“「教育」の場合には、特に「後進ヲ」教育するのであり、その背景として、

学校における人材の育成ということが含まれる”点で、異なっている。第2に、「教授」は塾内での知識伝達を意味するのにたいし、「教育」は敬天（儒教的な天への誘導）、おおまかにいって徳にかかわる点で、これまた異なっている。第3に、「教導」は塾内の道徳的作用にかかわる点で「教育」に似ているが、前者が友人間の関係にも用いられるのにたいし、“「教育」という語は、友人同士の作用の時には使われていない。「教育」は対象が、門人・後進・子供である。「教育」は、教育する者と教育される者との関係からみると、両者の間に年齢その他の差が存在しているのであり、友人や教育する者より年上の者に対しては使われない”。さらに第4に、「教化」は“聖人の教に化することであり、「教育」では希薄な感化の意味合いが強い。最後に、「学」は主体的な行為という点で、主体へのはたらきかけのほうを強調する「教育」とは異なる²⁶⁾。

以上をふまえ、藤原は淡窓の「教育」概念を次の3点に整理する。第1に、それは——もっとも抽象的な意味では——“治国の手段”である。淡窓は、これをあらわすために“あえて他の語ではなく「教育」という語を用いている”。第2に、それは“学校・塾等の教育機関においての人材育成”である。“教育の行われる場所は学校・塾等の教育機関であり、そこにおいてこそ教育の効果がある”。逆にいえば“個人的な学習や家での教授ではその効果が望めない”。第3に、そこでは“「治」が重要視されている”。“淡窓は、教育にあたって知的な面の教授より道徳面を重んじ、教育機関での「治」を徹底させた”。これらの指摘ののち、藤原は“「教育」の語には、大きく分けてこの三つの要件があり、淡窓は、これゆえにあえて他の語ではなく「教育」の語を使ったのであろうと思われる”と締めくくる²⁷⁾。

要するに、淡窓のいう「教育」には「治」がつけまわさる。かれにあっては“「まず治めて、しかる後に教える」のであって、ここに、単に人を「教える」ということと、「教育する」こととの違いが明白化されている……すなわち「教える」には「治」が含まれておらず、「教育」には「治」が含まれる。……〔この「治」という点で〕教育は学校でなされるのであり、学校では「治」が重要とされている²⁸⁾。

〈学校—治—教育〉。武士身分の機関である「学校」は、「治」という文脈を介して「教育」と結びつく。なるほど、江戸末期の「教育」の多くは、「学校」との関連であられる、さりげない、アクシデンタルなことばにもみえる。にもかかわらず、ソフィスティケートされた思想のなかで、「治」を経由して規定される「教育」。これを語感に含み

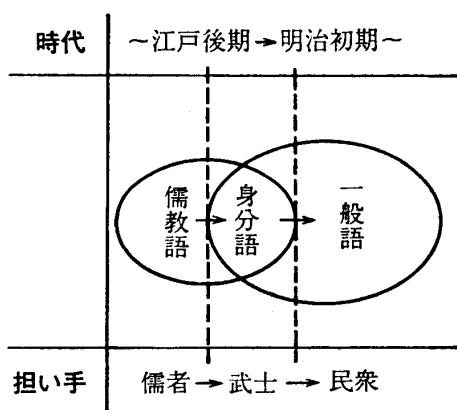


図 3-1 「教育」の拡大

込むからこそ、「教育」はほかならぬ武士身分の方言、すなわち身分語として定着していったのであろう。

治の反転* 寛政8(1796)年、「教育」は公文書のなかに登場する。“子弟ニ教育ヲ尽クシ一族和合シ帳外者無_レ之様可_レ至旨申渡”という幕府町触が、それである。ところで、ここにいう「教育」は、孟子に依拠するというよりは、たんに「教え」「育てる」の意味で語られた、為政者のことばにみえる。ここでわざわざ「為政者のことば」と限定するのは、町触の対象である民衆自身がこの系で用いた語は、維新ののちにいたるまで、けっして「教育」ではなく、「教え」「育て」であり、あるいは寺子屋との関係ですでにふれた「手習い」「学文」だったからである。

さきにもみた武士の身分語、すなわち「学校」での作業をあらわすことばとしての「教育」には、儒教の母斑がある。この観念には、治者たる武士の自己修養が一国の統治の基であるという、儒教的なミクロとマクロのホモロジーが貫徹している。「教育」は、あくまでも「治」の主体である武士身分に向かうことばであり、なるがゆえに武士の方言となりえたのであった。

しかし、儒教語から身分語への微妙な変化は、「教育」という表_{ダイノーション}示_{コンノーション}がもつ意味の幅をおし広げてゆく。町触にいう「教育」が暗示するのは、この傾向である。すなわち、町触の「教育」は、本義にもとづく儒教語ではな

い。むしろ、民衆に向かって「教育」が語られたのは、それが武士身分に馴染みのことばだったからである。いいかえれば、町触にいう「教育」は、この身分語がほんらいの儒教の文脈を離れ、民衆生活に比喩的に適用されつつ意味的に一般化してゆく過程、あるいは「教育」が身分語から一般語へと展開をみせる過程を示す、最も早い時期の例なのである(図3-1参照)。

寛政の町触から2世紀のちの明治元(1868)年12月2日、木戸孝允は上書のなかで“一般人民之智識進歩を期し文明各国之規則を取捨し徐々全国に学校を振興し大に教育を被為布候儀即今日之一大急務と奉存候”と述べる。「学校を振興」して「一般人民」の「智識進歩」をめざす木戸の「教育」は、すぐれて今日的なことばにみえる。にもかかわらず、この時期、「教育」が木戸の意味で普及していた形跡はない。たとえば、翌明治2年正月になされた大久保利通の建白には“教化ノ道ヲ開キ学校ノ制ヲ設クヘシ然シテ其基ヒヨ立ル速ニ公郷諸侯藩士ノ内精撰シテ政府是ヲ雇ヒ其費用ヲ弁シ洋行遊学ノ法ヲ設人材ヲ造ルヲ第一トス”とある。これは、人民の「教化」にあたる人材を早急に養成せよとの主張であるが、ここでは、木戸がひと月まえに「教育」と論じた部分に、「教化」の語があてられている。穿ってみれば、大久保にあって「教育」はエリート=人材養成にほかならず、これと区別するために、民衆を念頭に置く木戸の「教育」をわざわざ「教化」と言い換えたのかもしれない²⁹⁾。この例から明らかのように、明治初年であっても、「教育」は身分語から一般語への過渡期にあり、こんにちのわたくしたちからみて、なおアンビバレントなことばにとどまっている。この語は儒教の本義から距離を置きつつも、人材という「治」の主体と、一般人民という「治」の客体とのあいだで揺れ動いている。

この種の「教育」のアンビバレンツは、かの福沢諭吉にもみることができる。かれは明治2年11月6日付の摂州三田藩藩知事 九鬼隆義への私信に、次のように書いた。“洋学校御取建被成候はゞ、治_{ひとをさむる}人の君子を御引立相成候より為_{ひとにさむる}人治の小人を導き候よ御注意被遊度、方今世の中には治国の君子乏しきにあらず、唯缺典は良政府の徳沢を蒙るべき人民の乏しきなり。下よりこれを求めざれば上よりこれを施さざるも亦宜なり。災害下より起れば幸福も亦下より生ぜん。小民の教育専一と奉存候。呵々”³⁰⁾。つまり、福沢は君子の「教育」から、人民の「教育」への転換を九鬼に推奨するのだが、最後の「呵々」にたいし、福沢に縁の深い小泉信三は、興味深いコメントを与える。すなわち、“ここに福沢が「呵々」と結んだのは何故であったかと考えるに、蓋しそれ

* 第2章第1節第2項の「治の反転」および第3章第1項の「教育の充満」は、いずれも東京大学大学院広田照幸によって触発されたテーマであることを明記しておきたい。前者にかんし、かれはフーコーの視点にもとづいて、江戸時代のわが国において権力のベクトルに変化があらわれ、「個」の創出がおこる過程を〈教育〉との関連で詳細にあとづけようとしている。また、後者にかんしては、かれは「教育的」という言いまわしの普及を実証的に検討しようとしている。わざわざこれを記すのは、うえの広田の研究が論文の体裁を現時点でとっていないため、もしかれが成果を公表した場合、それが本論の該当部分の二番煎じだとうけとられることを恐れるからである。

まで儒教は専ら治者たる君子はいかにあるべきかを教え、小人は女子と共に養い難きものとして之を相手にしなかった。これにたいして福沢が、小人すなわち人に治めらるる平民の教育こそ大切だといったのは、たしかに時世に先んずる見識であったが、当時としては或る奇矯の僻説として聴くものがなかったとはいわれぬ。福沢が些か語気を柔らげるように「阿々」と結んだのは、明治元年の翌年である当時として、後年しばしば激語を放ったさすがの福沢も、なお多少その間躊躇を感じたのではなかったかと想像される³¹⁾。

しかし、あの福沢ですら躊躇した構想は、歴史的には木戸の上書をうけたかたちで着々と維新政治のタイム・テーブルに組み入れられていた。たとえば、明治2(1869)年2月の府県施政順序のなかに、とくに人民むけに“小学校ヲ設クル事”との条項があらわれる。そして3月、東北地方に発せられた布告には、“今般諸道府県ニ於テ小学校被設、人民教育ノ道洽ク御施行被為在度思召ニ候間、東北府県ニ学校ヲ設ケ、御趣意貫徹候様、尽力可致旨被仰出候事”と、「人民教育」の語が登場する。また、12月18日付の『太政官日誌』には、東京府にあてて“小学教育を施行せよ”との記載が、明治4(1871)年の『新聞雑誌』第25号には、“小学校開かる”と題して“今般童業教育ノ為メ、東京府下左ノ数所ニ小学校并ニ語学所ヲ設ケラレ”との記事がある³²⁾。

これらの連語は、「教育」が人民をこそ対象とする観念になりゆく趨勢を物語る。この変化のもっとも抽象的な次元には、あの福沢でさえ呵止の誘惑を禁じえなかった、「治」概念の決定的な反転がある。「人民の教育」。わたくしたちにはさして無理なく自然に思えるこの言い回しには、治者=主体を始点とする「治」から、民衆=客体を支点とする「治」への、「治」概念のドラスティックな転換があったのである。要するに、完璧なまでの儒教的「治」の逆転。これを通じてはじめて、「教育」は身分語から完全に離脱する。

ところで、この思想世界に起こった「治」の反転は、いわば影絵であり、スクリーンの向こう側には、江戸時代の思想の根底を掘り崩す、四民平等という維新の現実があった。この現実のなか、「教育」は民衆をターゲットにして、明治社会に一般化してゆく。しかし、この一般化は、観念の次元における「治」の反転や、制度の次元における身分の否定から自動的に引き出されるわけではない。実際には、一般語としての「教育」は、もっとさりげなく、微細で具体的な文脈——ひとくちに言えば〈装置〉の文脈——から誕生してくる。すなわち、「教育」一般化の文脈は、従来ことばのうえで「教育」と指示連

表 3-1 『学制』の構成

章	内	容
1~19	大中小学区ノ事	
20	学校ノ事	
21~28	小学	
29~37	中学	
38~39	大学	
40~47	教員ノ事	
48~57	生徒及試業ノ事	
58~88	海外留学生規則ノ事	
89~109	学費ノ事	
110~153	海外留学生規則(明治6年3月18日追加)	
154~159	神官僧侶学校ノ事(同上)	
160~188	貸費生規則(明治6年4月17日追加)	
189~213	外国語学校、専門学校、寄附他	

関してきた「学校」の装置としての内実、そして、この内実における急激な変化にあった。要するに、「学校」が民衆にたいし、ある新たなリアリティをもって臨んだとき、逆にいえば、従来の武士ではなく、民衆に向かうリアリティとして「学校」が登場するとき、「教育」は一般語としての産声をあげる。この、新たなリアリティを民衆に提示する「学校」、それが近代学校である。

二

近代学校と教育

学制の教育 近代日本の〈教育〉の正史は、明治5(1872)年の太政官布告第214号、いわゆる『被仰出書』と、これにつづく『学制』をもってはじまる。ところが『被仰出書』のキータームは「学問」であり、ここに「教育」の語は一度も使用されていない。また、表3-1に構成を示したように、明治6年3月および4月の追加を含め、全部で213章からなる『学制』のなかで、「教育」はわずか4ヶ所に登場するにとどまる。これは、昭和22(1947)年に公布された教育基本法が、全11条中9条(本文)に「教育」の語を含むのと好対照をなす。ともあれ、『学制』にみえる「教育」を、ひととおり抜き出すことにしよう。

“小学校ハ教育ノ初等ニシテ人民一般必ス学ハスンハアルヘカラザルモノ”(第21章)

“教育ノ設ケハ人々自ラ其身ヲ立ルノ基タルヲ以テ其費用ノ如キ悉ク政府ノ正租ニ仰クヘカラサル論ヲ待タス……従来ノ弊ニ依著ス可カラス”(第89章)

“教育ヲシテ普及ナラシメンカ為メ府県ニ委托シ其学区ヲ助クル”(第99章)

“神官僧侶大中小学科免状ヲ得其神社寺院ニ於テ学校ヲ開キ一般ノ生徒ヲ教育スルコトアルトキハ”(第154章)

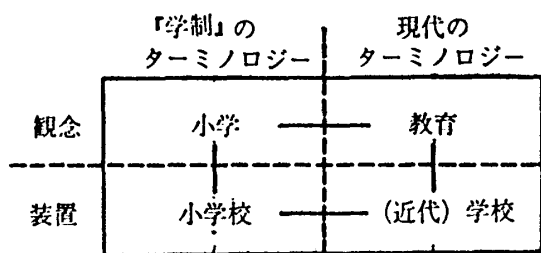


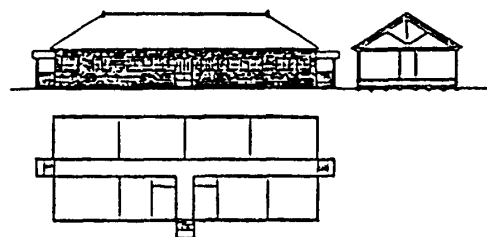
図 3-2 『学制』のターミノロジー

それぞれについて、少し検討を加えよう。まず、第21章は、第20章の“学校ハ三等ニ區別ス大学中学小学ナリ”をうけて、小学とはいったいなんであるのかを、はじめて規定する章である。その回答が「教育ノ初級」であった。

次に、第89章は、「教育」が従来の「学」とは性格を異にすることを、費用の面から強調する。この章には“御布告ニヨル”との但し書きがあるが、これは『被仰出書』の終盤をさすのであろう。すなわち、“従来沿襲の弊學問は士人以上の事とし国家の為にす唱ふるを以て学費及衣食の用に至る迄多く官に依頼し之を給するに非ざれば学ばざる事と思ひ一生を自棄するもの少なからず是皆惑への甚だしきもの也自今以後此等の弊を改め一般の人民他事を拗ち自ら奮て必ず学に従事せしむべき様心得べき事”。

第99章は、第89章中にある“然レトモ方今ニアツテ人民ノ智ヲ開クコト極メテ急務ナレハ一切ノ学事ヲ以テ悉ク民費ニ委スルハ時勢未タ然ル可カラサル”をうけるかたちで、「教育」のため公金にもとづく補助を規定する。この補助金の使途は、次の第100章で明らかにされる。“此金専ラ小学ヲ広普シテ学則完整ナラシムルカニ用フヘシタトヘハ小学校ヲ設立セシメン為学区積金ノ幾分ヲ助ケ学区ニ托シ其幾分ヲ助クルコト止ムヲ得サル情故アリテ小学教師ヲ官ヨリ遣スル時其給俸ヲ助クルコト貧困ノ生徒受業料ヲ出スコト能ハサルモノニ其幾分ヲ助クルコト完全ノ学校ヲ設クル為メ其營繕等ノ用ヲ一時融通スルコト器械書籍体術等ヲ備フル為メ一時融通スルコト学区取締ノ給料幾分ヲ助クルコト等”。つまり、文部省からの委託金は、校舎設立、營繕、備品費用や、教員給与、生徒受業料、学区取締給与の補助にあてよというのである。

最後に、第154章は、神官僧侶による「教育」の根拠が「学校」にあることを明示する。『学制』第28・30章には“私宅ニ於テ之ヲ教ルモノハ之ヲ家塾トス”とあるが、第158章では“神社寺院ニ於テ開ク学校ハ私宅ニアラサルヲ以テ総テ学校ト称スルヲ得ベシ”との規定が、わざわざ設けられているのである。



「小学校建設図」中の一例、「一字形校舎建築図」

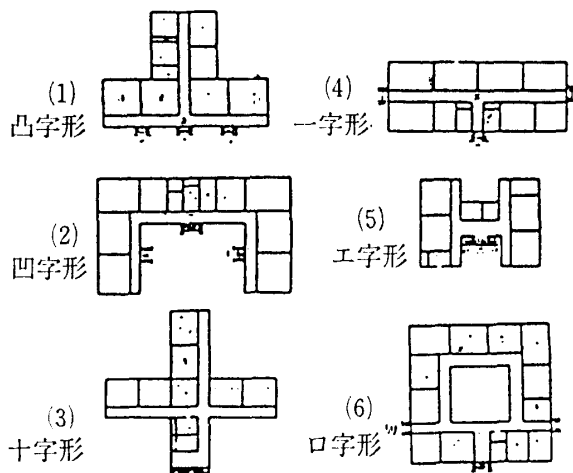


図 3-3 明治6年文部省制定学校建築図
(出典：菅野誠『日本学校建築史』，文教ニュース社，1973，96頁)

さて、以上にみた『学制』の「教育」には、ある共通項が存在する。すなわち、それらは『学制』にうちだされた「小学」と、ところどころで同義であり、この「小学」のために新たに建設されるべき「小学校」と、指示連関関係をなす。逆にいえば、学制小学校とは、人民が必ず通わなければならない(21章)、従来の恩寵的な「学」とは異なる(89章)、特殊に「教育の場」であり、それは公費による補助を通じてでも建設されなければならない(99・100章)、新たな造営物であった³³⁾。そして、その場にあつては、旧来の寺子屋師匠も「教育」に関与する人物に様変わりする(154章)のである。

要するに、『学制』において、「教育」はまったく新しい事象ととらえられる。そして、この新しさは、学制小学校そのものの新しさと重なりあっていた。わたくしたちは、ここに図3-2の対応関係を考えることができよう。

小学校政策 明治4年12月23日の文部省布達や、明治5年6月24日の文部省指令『学制着手順序』にみえるように³²⁾、文部省は発足の当初より、『学制』にいう「小学」に、なみなみならぬ意欲を示していた。それはまた、新たな造営物としての学制小学校の建設意欲でもあった。『学制着手順序』の八にある“凡諸学校ヲ設クルニ新築營繕ノ如キハ務メテ完全ナルヲ期ス事”は、まず小学校

に適用されたといえる。それでは、「完全ナル」小学校は、いったいどのようなものであったろう？

明治6年、文部省は図3-3にある「文部省制定学校建築図」を各府県に示した。『学制』の実施にあたり、文部省はその核心をなす小学校を、具体的な絵図面のかたちで明確にしたのである。この「完全な小学校」の雛型には、“学校建築が、どうあるべきかを十分に理解していなかった時代なので、相当な影響力があったと思われる”³⁴⁾のだが、この図を一見してわかることがある。それは、学制小学校は、従来の「学校」と決定的に異なるということである。「完全なる」学制小学校は、畳ではなく板張りの、キング・ポスト小屋組みの、西洋風のモダンな学校、すなわち近代学校であった。文部省は、特殊に「教育」を担う場である学制小学校が、まったく新しいコンセプトにもとづいていることを、そのもっとも可視的な側面を通じて、『学制』頒布後すみやかに呈示したのである。

明治7年に文部省十三等として出仕し、23年に「癩癩玉を置いて」局長を辞任した、のちの文部大臣江木千之は、この時期の文部行政を次のように回想する。“文部省の役人もその頃は、書生あがりの若い威勢のよいのが揃って居て、地方へ行くと、府県の役人と一緒になって、畳の上では授業は出来ぬぞ、何が何でもペンキ塗りの西洋館だ。その中へ机と腰掛けを入れるのだと云って触れてあるいた。而して新校舎が出来たから見にこいというので、往って見ると、なるほど田圃中に不似合な白い様式の建物が一つ見える。案内の者がそれを指して、‘あの建物がそうです。’と云う。‘机とベンチはどうしたか。’‘ハイ、全部机と腰掛けが入っています。’‘ア、左様かそれでよろしい、もう見なくともよい、次の学校へ行こう。’と云って、途中から引返してくるという調子で、随分妙な話が沢山あった”³⁵⁾——「明治6年文部省制定学校建築図」は、たんなる机上のプランではなかった。

地域と学制 大正11年、『学制』頒布50年記念式典で表彰された長野県諏訪郡の伊藤源蔵は、おそらくこうした文部行政が割合とスムーズにゆきわたった地域の人であったろう。かれは、学制当時を次のように回顧する。

“明治5年学制が頒布に成りましたから、各部落に有った所の私塾は、全部廃止に成って、私共の豊平村へも改正の学校が二ヶ所設置に成つて……

明治5年の秋頃の事と思ひますが、愈改正の学校へ行くには、男子は皆断髪をしなければ行かれないと云ふので、急にちよん鬘を鋏切つて、剃刀で剃て各児童が白坊主と成つて入学致しました。

借入学致しましたが、当分の間私塾をして居た師匠の人たちが出勤して、私塾で教へたと同じ方法で教へて下さいました。それで子供は私塾へ行つた時の様に、机や文庫を各自に持参致しました。

此時より御師匠様と云はず、教師様と申しました。又子供の事を生徒と云ひ始めました。

明治6年に諏訪町の武居源蔵と申す人が、此古田学校の学事掛りを拝命に成つて教授を致しましたから、先きの教師は皆退職して、更に此学校の世話役と成つて庶務を執りました。之れが他町村からの教師の来始めでした。

.....

明治7年の夏頃に、武居源蔵と云ふ教師が職を追いて、其後任に同じく上諏訪町より塚原浅茅……と申す訓導が赴任して、全校児童の学級を定め、授業生を雇ふて新教則に依て教へて下さいました。此時始めて教師様とは云はず先生と呼ぶ事になりました。

此時より各自の机や文庫を廃して、学校で新たに作つた三人掛の「テーブル」及び腰掛けを用ゐ、其他塗板・白墨・五十音図・単語図・連語図等を使い始めました。

……僅か二年ばかりの中に教へ込まれた新智識と云ふものは、実に夥しき進歩であつて、父兄が学校に有難い事を深く感じたと申しました”³⁶⁾。

長い引用になったが、鬘を切って丸坊主になり、「師匠」が「教師」そして「先生」へと変わるなか、みづから「生徒」と呼ばれるようになり、椅子に座って机に向かうにいたる、学制小学校の誕生を通じた子どもの生活世界の変化を淡々と語る伊藤源蔵は、『学制』が短期間のうちに比較的忠実に導入された地域で起こったことがらを証言する、貴重な人物であろう。

『学制』は、太政官布告をとともなうことで、知事や県令に多大のプレッシャーを与えたいらしい。のち、枢密院顧問官男爵となった久保田譲は“知事も県令も、この「学制」に『仰出たされ書』がついているのを見て、‘こりゃ粗略にはできぬぞ。’と云って騒ぎだした。文部省でもその年各府県の当事者を集めて会議を開き、協議を遂げたが、中には知事県令自身文部省に出頭する者、書面で伺いを立てる者、文部省から地方に出張する者等で、文部省の若い役人どもはお蔭で眼を廻した”と、当時を回想する³⁷⁾。文部省から地方への、学制小学校の設立意欲のすみやかな伝導にあずかって力があつたのは、『学制』の内容や文部行政上の手腕というよりは、頒布の体裁であつたのかもしれない。

洋風建築 明治5年の山口県岩国学校にはじまり、明治9年の長野県開智学校を代表例とする洋風校舎新築の

動きは、県令のイニシアティブに負うところが大きかった。たとえば、山梨県令 藤村紫朗、筑摩県令 永山盛輝、浜松県令 林 厚徳は、洋風校舎推進の代表的人物として知られる。こうした洋風校舎新築は、通常は、創成期の小学校が有するささやかなエピソードと考えられがちである。しかし、じつはこの洋風校舎には、『学制』実施努力のきわめて論理的な帰結という側面がある。どういうことか？

一方で「小学＝教育」は、『学制』を通じて、これまでにない、まったく新しい何かとしてうちだされたのであった。他方、「明治6年文部省制定学校建築図」を含む学制小学校の建築上の洋風は、従来のわが国の伝統的生活世界から完璧に切断された空間を創出する。そこで、まったく新しいものである「教育」が、これまで馴染みのなかった洋風校舎と指示連関をもつ契機は充分にあった。しかし、もっとも積極的に言おう。〈教育—洋風建築〉の指示連関は、学校建築史上の鬼子というよりは、むしろ明治初年の日本人の、「教育」にかんする直観的洞察の物質的な結論にはかならなかった。この「教育」にたいする直感、明治初年のひとびとに、こうささやきかけるであろう。「教育」とは、在来のものとはきわめて異質な空間である西洋空間を要求する種類の、これまでの日本には存在しない、近代的ななにものかである、と。

むしろ、洋風校舎は西洋学校の完全なコピーではない。しばしば「擬洋風」といわれるように、それはあくまでも和風のアレンジが加わった建築物であった。しかも、そうした校舎を建てたのは日本の大工であり、かれらはみずからの努力独学で、建築上の西洋的なものをいちやく身につけたひとびとであった。しかし、重要なことは、学制小学校が従来の日本建築で建てられるべきでない、という判断があった事実にある。すでに述べたように、寺子屋という純和風の建築空間が表象させるのは、「教育」ではなく、あくまでも「手習い」「学文」であった。したがって、わたくしたちは、この時代に〈小学校—洋風建築—教育〉・対・〈寺子屋—和風建築—手習い／学文〉の構図を見いだすことができよう。洋風校舎が日本近代の〈教育〉を言う際にとくに重要である理由は、それが短期間に洋風建築をとりいれた日本人の技術的・文化的な柔軟性の証となるからではなく、「教育」の実施にあたって洋風建築をとりいれざるをえなかったという、興味深い事実を教えるところにある。

明治9年6月、洋風の睦沢学校の落成にのぞみ、藤村式建築で有名な、さきにふれた山梨県令 藤村紫朗が述べた祝辞は、伝統的な日本人の直感的洞察を示唆している。かれはこう述べたのである。「校舎ヲ欧米ノソレ

ニ擬スルハ生徒ノ才識随ツテ欧米ニ譲ラザルヲ欲ス”³⁸⁾。すなわち、日本人が欧米に比肩しうるレベルの能力を手に入れるためには、従来の日本には存在しない欧米風の校舎がまず必要である、と。さきの学校建築図からして、文部省はこうした事実認識の主唱者であったろう。伝統日本に存在しない能力をつくりあげる、「教育」の場としての学制小学校は、形態として洋風でなければならなかった。本章の冒頭にあげた文部書記官の飾磨県への期待も、まさにこの文脈にあったのである。かれはとくに柔軟性を欠く文部官僚でもなければ、当時の常識を逸脱した人間だったわけでもない。なぜなら、「教育」とは、定義上、洋風の学校建築であり器械そのものであったのだから。

明治初年、ことばとしての「教育」がまだまだ社会的に普及しない状況にあって、「教育」を表象させるべく建設された近代学校もまた、珍重の域を出ることは少なかった。“既に学校や新しい教育が各地の繁昌記や所謂開化物の出版物に紹介されているということが、学校がいかに物珍しいものであり、人々の生活の外にあって眺められている存在であるかを語っている”。しかし、“その珍しいものが自分達の眼前に強いられて来るとき、人々はあらためて一考し、躊躇せざるを得ない破目”に陥る。「父兄が学校の有難い事を深く感じた」という伊藤源蔵は、希な事例にかんする証人だったのかもしれない。というのも、この時期、ある場合にひとびとは“彼達の中に浸透しようとする学校をして、かえって彼達から脅威と憎悪の念をもって押出”³⁹⁾す方向をとるからである。

3 明治初年の反学校文化

学制の実態 じつをいえば、わたくしたちはこれまで、施行する側から『学制』をみ、また、それが成功した事例に注目してきた。しかし、まったく逆の事実を指摘する資料も数多くある。『学制』頒布後、地域の実態に失望したのは、ひとり飾磨県を訪問した文部書記官にとどまらない。少なからざる府県は、『学制』後の実情に、ある種の怒りを禁じえなかった。たとえば「学制頒布ノ初メ人民芒乎トシテ学校ノ何物タルヲ知ラサル」（栃木県）、「蒙昧無智ノ頑民ニシテ教育ノ何物タルヲ知ラサル」（三重県）、「各村十居八九、遂ニ学問ノ何物タルヲ弁知スル者殆ド希偶」（兵庫県）。また、度会（現 三重南部）県庁では、明治6年、「家塾開業致居候者皆悉廃止之事」との達とあい前後して、寺子屋師匠から「手習指南営業御願」というすつとんきょうな書類が提出され、啞然とするありさまであった。

わたくしたちは、各県の苦情をあまり抽象的に解釈す

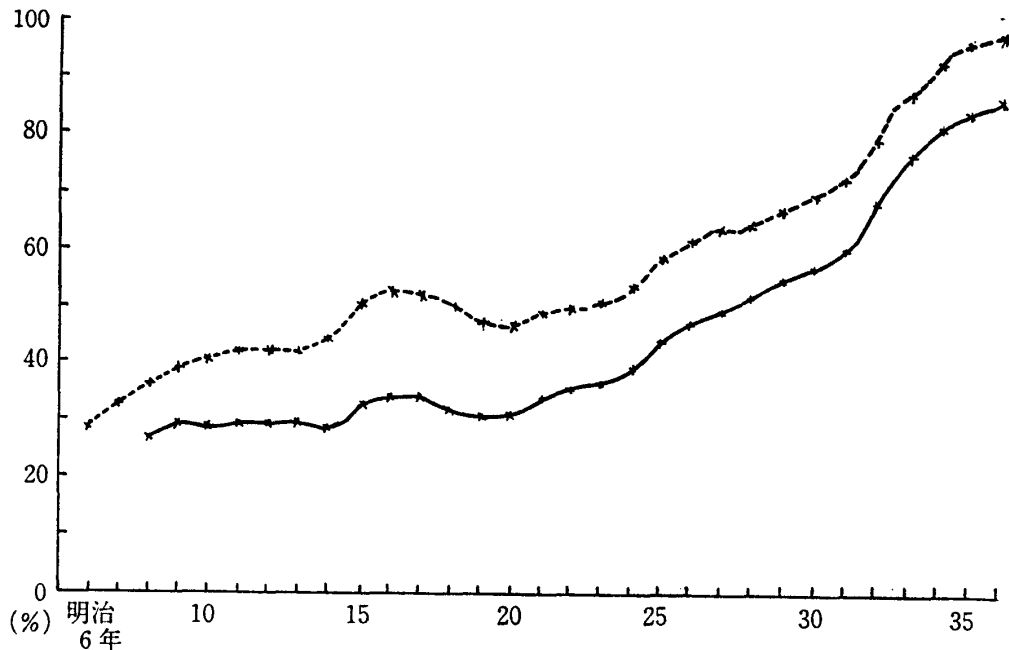


図 3-4 学齡児童就学率（明治期）の推移（……名目）
（——実質）

『学制70年史』および安川寿之輔「義務教育就学の史的分析」（注40）より作成

べきではないだろう。それらは、民衆が「学校」を見たこともなく、「教育」はもとより、「学文」と同音同義の「学問」ということばすら知らない、明治初期の現実をそのまま映しだしたものかもしれないのである。

図3-4に示したように、小学校就学率はなかなか伸びず、安川寿之輔が算定した実質就学率は、もっと低かった⁴⁰⁾。また、明治10年前後に小学校に就学していた経験をもつひとびと——このとき就学率は名目で40%弱、実質的には28%であったことを忘れてはならない——を対象に、昭和5年7月に海後宗臣が行った調査によれば、小学校生徒中約30%が小学校入学以前に寺子屋に通っており、12%が小学校に在学しながら寺子屋・家塾にも在学する「二重就学者」であった⁴¹⁾。

寺子屋は、『学制』以後も根強く残った。しかも、旧襲の残存というより、もっと積極的な残りかたで。籠谷次郎の研究⁴²⁾から孫引けば、たとえば、明治8年の秋田県は“尋常小学校ハ輒モスレハ家塾ノ為ニ圧倒セラレントスル勢アリ”という状態にあった。また、『学制』廃止後の『教育令』時代のことになるが、明治12年11月9日の『朝日新聞』に次のような記事が掲載されている。〔大阪〕府下玉造村は末町と云ひながら、戸数三千もあり随て人口も多ければ、学校の開設もありて一時は三百余名の生徒が昇降する程にありしが、何為たわけか、学校の取締ときまつて世話する者なきより、学校の評判あしく、且つ是迄該校は生徒一人に付六銭二厘五毛宛の授業料を取る規則なるを、同じ祝儀を出すなら私塾の方へやるが、

貧家の女児は鳥渡稽古に便利とて、われもわれもと学校を退ひて私塾へ入り、学校生徒は僅かに三十名まで減少せし故、是にては学校のなきにしかず、せめてあるかひには本の通りに挽回する工風せねばならず……”。この「工風」は授業料免除となったが、『京都滋賀新報』の明治16年5月8日には、別の作戦が実行されている。すなわち、“下京十組の学務委員田村左兵衛氏は同校の生徒中にて六年前後の者が出校せず、また密かに習字専門の私学舎へ入るの弊を改めんとして、五教場のうち一教場へ畳を敷、まづ卓机に代るの台を設け、座して習ふに便なるやうに致し度と府知事へ伺い書を差出したるに、去月三十日付を以て書面の趣き聞置候事とありしにより、去る二月実施なしたるにその翌日から俄然に廿余名の小童が入校したりといふ”。寺子屋が小学校の、ではなく、小学校のほうが寺子屋にたいする、分の悪い挑戦者だったのである。さらに、明治26年4月の『教育時論』第288号にいたっても、“公益ナキ私学”による小学校就学の「妨害」が嘆じられている。

籠谷は、以上の資料をふまえて、“明治期就学対策とは何であったか。ともすれば学習の機会をもたぬ子どもへの施策と考へがちであるが、事実は必ずしもそうではない。国家が把握できぬ家塾・私学に通う子どもたちの吸収策でもあった”と結論する。そして、寺子屋と小学校にかんし“従來說かれてきた連続説にせよ、断続説にせよ、制度上の「学制」を接点としてのとらえ方には、それほど意味があるようには思えない”⁴³⁾と締めくくる。

『学制』の法文上の整備は、とりわけ「小学＝教育」にかんしては、なんら現実の整備を意味しなかった。おおかたの実態は、法文から乖離したところにあった。旧武士層すなわち士族は、旧来の儒教文化からかけ離れたカリキュラムを無意味なものとなしたであろうし、かつての被治者と小学校で席を並べることを嫌悪したであろう⁴⁴⁾。また、民衆も寺子屋のそれとは異質のカリキュラムに意味を見いだすことは難しかったであろう。むろん、学費の問題もあった。しかし、座して習えるようにと、学校の教室に畳を敷いた翌日に20名以上の生徒がやってきたという、さきの京都下京十組の格致学校の例は、就学不振にかんして一見合理的にみえる経済的説明がもつ限界を暗示する。

生活世界 佐藤秀夫は、明治30年代後半の、年率10%近い小学校就学率の上昇の原因について、次のように結論する。すなわち、この驚異的な就学率の上昇を、法律や制度の整備といった政策的要因や、補助金の増加、授業料無償化などの経済的要因に帰することはできない。それは、全体社会の近代化にともなう“民衆の側からの自動的な就学要求”の高まり、および民衆心理における“ともづれ”現象——就学から取り残されまいとする——に求められる⁴⁵⁾、と。これとまったく同じ意味で、明治初年の就学停滞を、なにかハードな要因に還元することはできない。経済的・数字的な説明のもつみかけの合理性・論理性によって、事実そのものがもつ論理が見失われてはならない。大阪玉造のひとびとが「同じ授業料を払うなら」と、子どもを寺子屋に遣った事実は、『学制』の遅滞が経済合理性を越えた現象であった事実を物語る。

さらに、経済合理的な説明の系としての、カリキュラムの「実用性」を重視する説明にも注意を要する。わたくしたちはこんにち、就学不振の対極にある時代、いわゆる高学歴社会に生きている。そして、この時代は「実用性」からかけはなれた〈教育〉を、しかも、この〈教育〉にたいする過重な支出に示される期待の切実さ、を紋切り型に告発させる。ところが皮肉なことに、この時代は、また、そうした種類の告発の無意味さを最も思い知らせる時代でもある。〈明治の人々は実用に生きたが、こんにちのわたくしたちは虚飾に生きている〉という、個人に最終責任を押しつける把握——この把握の明治初期のヴァージョンは、不就学者を「頑民」と形容する当局に集約されていよう——ほど、アカデミックな社会学や心理学から遠い理解はない。以上を要するに、わたくしたちには、『学制』の遅滞や学歴社会の解明にたいし、単一要因説や人間性説・誤解説をこえた、もっとソフトで洞察に

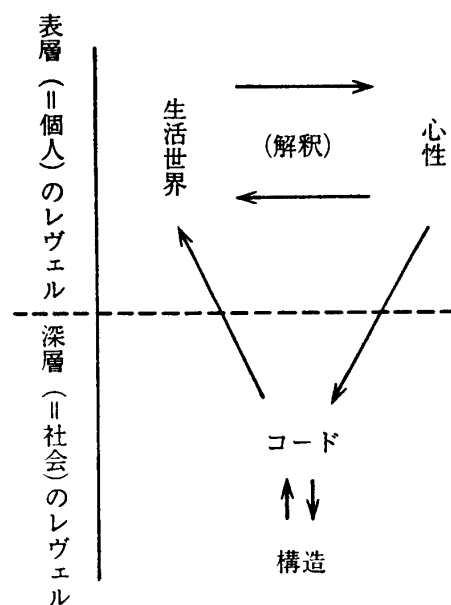


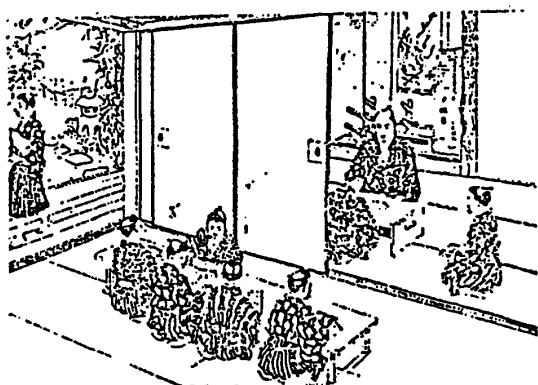
図 3-5 生活世界シェーマ

富む新しいシェーマをもってとりくむ必要がある。

フッサールによって仕上げられ、シュッツやピーター・バーガーが社会的に展開させた〈生活世界〉という概念が、こうしたシェーマのひとつを用意してくれる。それは“われわれがうまれるはるか以前から存在し、他の人々、つまり、われわれの祖先達によって秩序ある意味ある世界として経験され解釈されてきた間主観的な世界であり、また、今、われわれの経験と解釈の所与として与えられているような世界である”⁴⁶⁾。いいかえれば、“人間であるということは、一つの世界——つまり、秩序立てられた現実、生きることに意味を与えてくれる現実——の中に住むことを意味する。「生活世界」という言葉が伝えようとするのは、人間存在のこの根本的性格のことである”⁴⁷⁾。ウェーバーが、社会学の存在理由の根拠とした人間の〈社会的〉行為、すなわち“行為者または諸行為者によって思念された意味 (gemeinter Sinn) にしたがって他者の行動 (Verhalten) に関係させられ、かつその経過においてこれに方向づけられている行為”⁴⁸⁾。この行為の要件である「思念された意味」を、まさしく意味たらしめるものが、〈生活世界〉によってあらわされる当のものである。

生活世界は〈リアリティ〉の集合である。リアリティとは、有意味に秩序だてられた現実であるが、現実を秩序あり意味あるものとして成り立たせる、主体の側の〈解釈〉を含みこむ概念である。しかし、この解釈は、主観的な恣意というよりは、現実を解説する、ある〈暗号原簿〉の作用である。このコードの著作権は歴史的・社会的な〈構造〉にあり、この意味で、コードは個人を超えてい^{ヴェンツァ}る。アナール派にいう心^{ヴェンツァ}性とは、このコードにもとづ

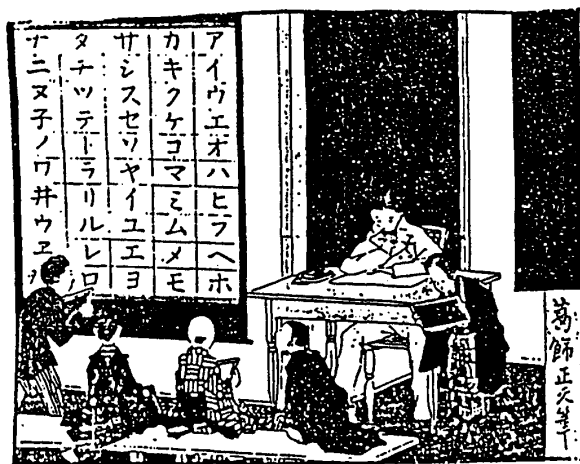
- (a) 藩校（出典：石川謙『日本学校史の研究』，日本図書センター，1977，212頁。解説も）



素読教授の図

原図 岡落葉筆 ある小藩の藩学における素読教授の図（石川謙博士蔵）

- (b) 小学校（出典：菅野誠・佐藤譲『日本の学校建築』，文教ニュース社，1983，口絵。解説も）



1. 小学校指教図（その1）（明治初年，片仮名の授業，教師用の机・椅子，児童の石盤に注意，東書文庫所蔵）

図3-6 藩校と小学校の授業風景

く解釈が，個人の心理に埋め込まれている側面を強調する概念である。生活世界と心性とは，たがいに直面しあう鏡のような関係にあるが，生活世界は，コードの外在性，個人にある判断や行動を迫る社会，結局のところ「与えられたもの」としての社会的行為の特徴，を示唆する言い回しである（図3-5参照）。

さて，以上の観点にもとづけば，『学制』の遅滞は次のように定式化できる。すなわち，明治初年に小学校就学率が低迷し続けたのは，当時のひとびとの生活世界にあって，「小学＝教育」がなんらリアリティをもたなかったから。いいかえれば，「小学＝教育」がひとびとの生活世界になら位置を占めることができなかつたから。要するに，それには意味がなかつたからである，と。このことは，民衆的生活世界の語彙における「教育」の欠

如に最も端的にあらわれていよう。

こうした情況下，「小学校」の重要性，効用，有り難さをいかに声高に，ある場合には強圧的に論じたてようとも，就学率は上昇しようはずがない。それは，ちょうど「学歴」が絶大なリアリティとして生活世界に君臨するとき，学歴の「ほんとうの」機能——しかし，生活世界に君臨すること自体が「学歴」の主要な機能といえるのだが——から，現実を告発しても空しいことと同様である⁴⁹⁾。歴史社会的に形成された生活世界において，それがリアリティでないかぎり小学校はあくまでもよそごとなのであり，それがリアリティであるかぎり学歴は死活的なわがことなのである。

明治初年のおおかたの生活世界にとり，「小学＝教育」が意味不明・解読不能であったことは，具体的な建物としての学制小学校の物珍しさにあらわれていよう。また，この物珍しさは図3-6に示した授業風景，いいかえれば伝統的な教授空間と，学制以後のそれとの対比からもうかがわれよう。ともあれ，「小学＝教育」がひとびとの生活世界に位置づかないからこそ，それを体現する装置である小学校もまた，実生活のなかに位置を定めることができなかつた。位置をもたない状態のなかで現実には存在する装置。意味のない実在。これは心理的に「珍しい」として処理されないとすれば，反感の対象となる「無気味さ」の感情を喚起するであろう。

奇妙な一揆 明治6（1873）年3月4日，福井県の大野今立坂井の3郡に騒乱がおこった。発端は，“仏教心酔”の民衆が“教導職中東西両部の名号を廃停し一般神道と可称旨御布告有之候処，東西は本願寺の東西両部の名号は弥陀の名号と心得，右廃停の上は仏道は両門跡を始め総て神道に変更せし杯と誤解し”たこと，つまり，教導職の東部西部の廃称・一本化を，東本願寺および西本願寺の廃絶ととらえたことにある。なお悪いことに，一般神道がキリスト教のことだと解釈された。そこで，民衆は“耶蘇宗根絶の事，真宗説法再興の事，学校に洋文を廃する事等の三ヶ条”を要求し，“朝廷耶蘇を好み断髪洋服は耶蘇の俗なり，三条の教憲は耶蘇の教なり，洋文は耶蘇の文なり，新暦は耶蘇の暦なり，地券は耶蘇の法なり”と唱えて蜂起した。騒乱はなかなかおさまらず，3月8日，大野郡に説得に出た天野少属は，やむをえず「頑民」の嘆願にたいし“耶蘇宗門越前中へ布教あるべからず……学校に於いて蟹行文字を用ふべからず……法談説法差止め間敷事”との証書を与えなければならなかつた（この証書はのちに取り消され，“不条理の願書を聞届け”たかどで天野少属は罷免された）。

大野から今立郡への騒乱の波及には伏線がある。3月

10日、敦賀県官員を僭称する人物がやってきて、“近村の者を呼集め権威を奪い強いて断髪せしむ”事件があったのである。かれは“良民に迫り耶蘇宗教に誘導するの奸賊なり”と、邏卒屯所につきだされた。この背景もあり、キリスト教化をおそれたひとびとは大野郡に呼応した。これは13日には鎮まった。しかし、入れ代わることかた、14日には坂井郡の1万人が蜂起し、竹槍をもって福井に向かう。

騒乱は200名以上の逮捕者をもって24日には鎮静する。事態收拾を知らせるために、県官が中央政府に送った報告には、“維新以来戸籍の審理学校の施設地券の発行新曆の改置他其日新月盛の事一に耶蘇の政法なり抗拒せざるべからずと、蠢爾の癡民雷同響応此般の暴挙をなす”と書かれ、別の報告には“僻陋の俗頑固不動の民なりしより、維新以来百弊矯正の偉業追々施行あるの旨も未だ全く民心に貫徹せず、然のみならず徒に妄説浮説を信じ、百般新政に出るもの一も彼等の意に適せず、真に説くべからざるの民心なり”とある。後者の報告の末尾には“素より凶敷〔不作〕又は苛政等の堪ゆべからざるものあつて然るにあらず”との理書きが加えられている。いずれにせよ、3週間にわたる騒動は、人民の呆れんばかりの無知蒙昧の告発をもって終止符をうつ⁵⁰⁾。

ところで、この騒乱は、凶作や税負担に由来しない点で、経済合理的な因果論の枠外で生じた。この騒乱の場合、民衆は明治政府が「耶蘇を好む」がゆえに、反逆を企てたのであった。しかも、この点においてこそ、いまの騒乱は、民衆の生活世界にたいしてもつ維新政治の性格をあらわにする。

明治政府がめざす近代化は、西洋にのみ生じた現象である。それゆえ、近代化の追及は、必然的に西洋化の追及でもあった。ところで一般には、この「西洋化（あるいは欧化）」は、たんに風俗という、いわば表層レベルでの出来事ととらえられがちである。しかし、福井の信仰に篤い民衆には、維新以後の近代化＝西洋化のためのさまざまな新政策は、かれらの生活世界へのキリスト教の暴力的侵入に映った。さて、この一笑に付してよいように思われる把握には、じつは捨ておけない洞察がある。なぜなら、かれらは西洋化がまさしく近代化であること、さらには西洋化＝近代化の本質を、宗旨の危機というかたちで正しく感じとったからである。どういふことか？

およそ宗教とは意味の源泉であり、生活世界を編成する最終的なコードである。そして、近代化をめざす新政府の施策は、根本のところでは、伝統的生活世界から近代的なそれへの、コード転換の要請であった。この転換

はドラスティックな種類のものである。というのも、それ以前の日本には〈近代〉が存在しなかったからである。逆にいえば、ならばこそ、非西洋世界にたいし、近代化は西洋化として現象するのである。要するに、明治初年のわが国にあって、近代化とはまず伝統的な意味づけに支えられてきた生活世界からの意味の剝奪であり、在来の意味を枯渇させることによる、伝統的生活世界の解体であった。そして、マックス・ウェーバーにしたがえば、これに代わる近代的生活世界を編成するコードは、もっとも特徴的には、あのマルティン・ルターの用意した、キリスト教的プロテスタンティズムにあらわれるのであった⁵¹⁾。

したがって、明治政府の近代化政策をまのあたりにして、件の民衆が事態を宗旨の危機、キリスト教の侵入ととらえたのは、いわば見事な直感であったといえよう。かれらは、この政策がたんなる西洋型の風俗の導入などではなく、仏教とくに浄土真宗によって秩序づけられたかれらの生活世界の完膚なきまでの否定であること、を見抜いたのである。いいかえれば、かれらが「耶蘇」によっていいあらわしたかったことは、西洋化としての近代化が、けっして従来の生活様式のたんなる調整的・部分的な変更などではなく、全面的で根本的な否定だということであり、「耶蘇を好む」という形容によって示したかったのは、近代化を推進する明治政府が伝統的生活世界の解体者、民衆に神聖とされてきた伝統的意味の篡奪者であるということ、これであった。そして、このときにおいて、「学校」は民衆の生活世界の否定、伝統的意味の篡奪の装置、と位置づけられたのである。

〈学校＝西洋＝近代〉——日本近代化の初期に起こった、今となつてはほほえましいとすらいえる福井の騒乱は、わたくしたちにこの等式と、その等式がかつてもった無気味さの根源を教えてくれる。

破壊される学校 明治初期において、「教育」の装置としての「学校」の登場は、伝統的生活世界への、西洋的なもの・近代的なものの侵入を意味する。そして、この侵入者には、伝統的生活世界の解体という使命が秘められている。したがって、明治初年の民衆にとって、「学校」が「珍しい」という以上に、反感や忌避の対象となるのは、もっともなことであった。

むろん、この反感や忌避が、福井のように、西洋のエートスたるキリスト教との全面対決という、ある観点からみればきわめて論理的なかたちをとることはまれであった。多くの場合、この感情は、いまや明治政府によって剝奪されつつある、準拠点としての伝統的生活世界への復帰の欲求を背景とした、どうしようもない不安、漠

然とした恐怖のかたちで表白される⁵²⁾。

たとえば、福井暴動から3ヶ月のち、明治6年5月末に起こった北条（現 岡山）県美作騒動では、逮捕された首謀者は次のように語る。“近来御令乍恐何事に付不依心に不慚、就中徴兵地券学校屠牛斬髮……等の条件に至ては不奉服、如何にも御捐棄に相成従前へ復し度と偏へに心を苦しめ……”⁵³⁾。かれは「血税とは17歳から40歳までの村人の生き血を絞ることだ」とのデマを流して騒乱を扇動したのだが、そこには、『学制』を含む新政策を取り消して維新以前の状態に戻して欲しいという願いがあった。

また、この年の6月後半に起こった鳥取県会見郡騒動は、「よそ者」の小学教師2名が茶屋に休み、遊ぶ子どもを見ながら“是等ノ年齢ヨリ入学致候ハバ成業必定ノ旨談話”したところ、“小児ハ恐怖逃走 茶屋亭主ハ誤聞致候哉疑敷人物来リテ怪敷事ヲ申候”と、村人たちに急告したことにはじまる⁵⁴⁾。教師たちの説明にもかかわらず、かれらは誘拐魔あるいは生き血を絞る吸血鬼の扱いを受け、山中に追われる羽目になった。この一件は、民衆の伝統的生活世界の安定性が、ひとつには対面接触の固定性、つまり閉鎖的な共同体関係にもとづくことをあらわしている。その世界にとって、学制教師はいずこからかあらわれ来た無気味で異質な侵入者であった。そして、これを契機として広がった一揆のなかで、民衆は“小学校御廃止人別私塾勝手被 仰付候事”を含む嘆願を提出する。従来の生活世界に根づいていた「師匠」の存続を求めるのである⁵⁵⁾。以後の歴史は、むしろ民衆の生活世界こそが、教師によって——「出世」ということばをキータームに——中央都市に向けて弱体化されてゆく方向をたどるのであろうが。

さて、以上ふたつの事件は、明治5年11月28日にだされた徴兵告諭文中にある「血税」の字句の誤解に端を発する、いわゆる血税一揆と総称される種類の騒乱の一部である。が、これらはまた、学制小学校にたいする反感の極限的な姿をあらわしてもいる。というのも、蜂起した民衆は小学校や小学教師宅を焼き打つという行為に出るからである。すなわち、美作では3つの小学校が焼かれ、15の小学校がたたきつぶされた。会見では小学教師宅が破毀された。また、別の血税一揆、名東（現 香川）県の民衆暴動でも、小学校48ヶ所が焼き崩されている。

考えてみれば、国民皆学をめざす『学制』や国民皆兵をめざす『徴兵令』は、西洋的な近代国家を志向する明治政府の政策の中軸にあった。この意味では、それらは民衆の伝統的生活世界にたいして〈近代〉がつけつけた挑戦状であった。そこで、民衆が徴兵を学校と連動させて

解釈し、みずからの生活世界を足掛かりにしてそれらに反対したことは、かれらの『学制』『徴兵令』にたいする理解があながち的外れでなかった証明になる、といえるのではないだろうか？

これにかんし興味深い事実がある。明治政府によるもうひとつの近代政策の主軸、近代的な税制の礎である地租改正にたいする民衆反乱、いわゆる地租改正一揆のさいも、学制小学校は破壊のターゲットとなる。すなわち、9年12月に勃発した明治初年の最後で最大の一揆である伊勢暴動では、小学校79校が毀焼の被害にあうのである⁵⁶⁾。

ところで、学制小学校を〈焼く〉というのは、いったいどのような心理にもとづくのだろうか？ それは、たんなる忌避の感情をこえている。それはむしろ、なにかを避けようとするよりは、あつてはならないなものかたいたする、積極的な反逆の熱意のあらわれである。それは、従来の民衆の生活を根底から否定するものへの、根底からの逆否定の試みである。この点、伊勢暴動で注目されるのは、暴徒が“小学校神風講社扱所凡洋風ヲ擬スル家屋ヲ毀ツ”た事実である。たとえば、そのため、一之木小学校は、焼き打ちを恐れて、西洋型の表門と荒垣を自主的に壊した。すなわち、“此度ノ暴徒ハ西洋形ノ建造ハ悉ク放火スト流言ヲ唱ヘ候ヨリ延焼ヲ恐怖シ門并荒垣ヲ破毀……”⁵⁷⁾。

西洋的なものへの執拗なまでの攻撃は、伝統的生活世界を覆そうとする「近代的なるもの」にたいする、民衆の直感的洞察に支えられている。そして、この洞察のゆえに、民衆にとって、「教育」の装置たる「学校」は全面否定されるべき無気味さをももたしていた。むしろ、民衆は「教育」ということばを、なお知らないままであったろう。しかし、それを体現する装置である「学校」を従来とは異質なもの、さらには「西洋的なもの」と嫌悪することで、かれらはことば以前の無意識の世界において、「教育」が近代的な観念であることを実質的に察知したのだ、といえよう。そして、この把握は『学制』の「教育」にかんする驚くほど正しい理解であった。すなわち、「教育」とはこれまでは存在しなかったなにかであり、伝統的な生活世界を完全に解体する系をなす観念である、ということ。これを、民衆は「学校」すなわち「西洋」という即物的な、しかしじつは婉曲な表現でたしかに感じとっていた。たとえ、それが“学校に入って椅子に腰を掛けるを異風とする”⁵⁸⁾という瑣末な感情であっても。

省察——異文化としての教育

明治11年3月27日、東京府庁議事堂で行った演説のな

かで、福沢諭吉は『学制』の遅滞について次のように論じた。“学校の設立に付き……其差支の中に最も著しき箇条は、第一資本の不足、第二人心の不信”であるが、“学校に資本の不足する所以は必ずしも人民の貧にして事実余財なきが為にのみ其原因を帰る可からず”。つまり、『学制』実施の障害は、あながち経済的なものとはいえない、と福沢は指摘し、なぜなら、ひとびとは学校には金を出したがらないが、寺院にはちゃんと寄付を行っているではないか、と続ける。そして“学校の差支を資本の不足、人民の不信と二箇条に分けたれども、資本不足の原因は人心の不信に在るものにして、人民熱心して学校を信ずるときは、資本の不足は毫も憂るに足りず。信を取ること最第一の緊要なり”とし、にもかかわらず学校が“未だ其信を得ざるは何ぞや”と問う。

学校の世話人が少ないからか。教師が悪いからか。教則が不完全だからか。かれは逐一検討し、決してそうではないと結論する。“世話人あり、教師あり、循々これを訓導して其取扱都て深切なるが為に、生徒は学校に行くを樂で家に居るを悲しむ者あるに至れり。然らば、則ち此学校にして世間の信を得ざるは何ぞや。余輩爰に一説あり。云く、今の学校は民間父兄の意に適せざるものなり”。すなわち、明治の学校は父兄が馴染んできた従来の手習いの様子とは、あまりに違いすぎる。たとえば“学校の建物なり、器械雑具なり、読書習字の法なり、言語応接の風なり、事々物々目に新しく、之を見聞して之に眩惑し、間ま或は之を敵視する者なきに非ず”⁵⁹⁾——わたくしたちは、福沢を通じて、首都東京にあっては「無気味な西洋」としてある学校を検証できるのである。

ここで、石附 実の一連の研究は、わたくしたちにとり、きわめて重要である⁶⁰⁾。なぜなら、かれは幕末から明治にかけてわが国が有した〈異文化体験〉という文脈に〈教育〉を位置づける、ユニークな観点をとる。そして、わたくしたちの「教育」にかんする検討は、いまやこの文脈を要求するに至るからである。

石附は、わたくしたちに、さらなる検討領域の存在をさし示してもくれる。とりわけ、“「学校」という用法は、中国の伝統ともまた日本の慣行とも、きわめて縁の薄いものだった……教育の場や施設を学「校」として表現する仕方が、中国および日本の教育伝統のなかで、皆無ではもちろんないが、それほどには一般的でなかったとすれば、いったい「学校」はどこからきたのか。19世紀前半の洋学者たちが……ごく普通に「学校」「大学校」「小学校」と「校」をつけていることを考えると、けっきょくそれは、かれらの西洋学校の観念……を介してであったのではないか”⁶¹⁾というとき、石附は、これまでみて

きた〈近代学校—西洋—近代〉をこえるテーマにはほかならない、〈学校—西洋—近代〉という全称的指示連関の解明の必要を、わたくしたちに示唆しよう。

にもかかわらず、逆説的にも、まさにいまあげた引用文の言い回しによって、わたくしたちは石附のシェーマから決定的に逸脱していることに気づく。というのも、かれの構図が〈日本教育・対・西洋教育〉にあるのにたいし、わたくしたちのこれまでの検討は、むしろ〈異文化そのものとしての教育〉という視点を、強く方向づけるからである。いいかえれば、石附は、幕末から維新後の日本の政治エリートないしはカールドルに重心を置きつつ、わが国に従来より存在してきた「教育」——さきの引用中の表現でいえば「日本の教育伝統」——に、西洋のそれが接ぎ木される歴史的局面に着目する。ところが、民衆の生活世界に焦点をもつわたくしたちには、「教育」は明治以前の日本に実質的には存在しない観念、近代学校の定着とともに明治以後になってようやく誕生をみた事態、に映るのである。

万延元（1860）年の遣米使節団をとりあげるとき、石附からのわたくしたちの逸脱は最も際立つ。この使節団はアメリカの小学校にひとかたならぬ関心を示した。その教授法や教材・教具が、まったく目新しく感じられたからである。すなわち、“習字ノ部ヲ立学部ヲ立一様ノ物ヲ学バス故、物覚不宜者モ自然ニ習慣スル”さま。教師が“四方ニ向て黒き石板に青石の如き物にて書き習ひ、ぬぐいてハ又書す、初学の幼童硝子にて臨写す、律法正しくて、日本人を顧ミたる迄ニ而、立出て見る事をせず”に在るさま⁶²⁾。要するに、「教科」を別ち「教室」で「教具」を用いて行われる、規律正しい一斉教授。これは、日本では決して目にすることのない、新奇な光景であった。さて、石附は、こうした見聞の性格を次のように結論する。“具体的な教育状況が、モノとコトを中心に、かなりリアルに描かれている……見聞する当の日本人たちの語学力、知識の程度という、技術的制約もさることながら、本質的に、それは、教育のモノとコトに、もっぱら注目しようとする、日本人のいわば伝統的な教育観ともいべき、功利主義的な枠組みの投影を示すものではなかったか、と考えられる”⁶³⁾と。

しかしながら、わたくしたちは、石附のこの結論に異議を唱えるだろう。はたして、使節団は「功利主義的」受容をいえるほどに確固たる「伝統的な教育観」をもっていたのだろうか、と。

これにかんし、興味深い事実がある。じつは、石附自身が行った使節団報告からの引用のなかには「教育」の文字がない。そこには「教」「学」「修業」「造就」「教化」

「教養撫育」のことはある。しかし、「教育」は、引用ののちの分析で、これらのことばを石附が「教育」と言い換えるさいにはじめて登場するのである⁶⁴⁾。そこで、これまでの検討を経てきたわたくしたちは、いまや次のように言うだろう。使節団にとって、アメリカの近代小学校は、「教」や「学」、「修業」や「造就」、「教化」や「教養撫育」など、さまざまに異なる形容を必要とし、しかもそれらのすべてをひとつとてにおいて妥当させる新奇な装置——モノとコト——にはかならなかったのではないかと。

重要なことは、この近代学校が、日本が不平等条約を是正し、国家的独立を確保するさいの現実的条件である⁶⁵⁾、欧米列強の先進性をうみだす、いわば玉手箱ととらえた点にある。この認識の存在が、きわめて早い時点での「学校」の導入・「学制」実施を、わたくしたちに納得させてくれるであろう。なるほど、この意味では、「学校」はたしかに功利的に理解されたといえる。にもかかわらず、これは〈教育〉が功利的に把握されたことと同義ではない。なぜなら、「教育」は一般語としては、「学校」の功利的把握ののちに、近代学校という玉手箱の中身にたいし、やがて与えられた名前として普及するからである。いいかえれば、「学校」すなわち近代学校は、その作用については名無しのままに、近代化推進のためにいち早く「輸入」された、ひとつの装置なのであった。

実際、「教育」を知らない民衆にとって、装置として輸入された「学校」は、解読不能の教授空間編成のかたちでむきだしにされた異文化でしかなかったろう。それゆえ、明治初年の学制小学校への「就学」とは、じつは欧米文化との突然の接近遭遇にはかならなかった。この遭遇は、明治はじめの民衆にはいまだ命名されるべきことば——「教育」——をもたない。なるがゆえに、それは珍しいものにふれる機会であったり、無気味な雰囲気への自己投企そのものであった。要するに、就学とは民衆的生活世界において形容を欠くという、一大文化接触事件だったのである。明治初年における就学率の低迷や学制小学校の破壊の意味は、こうした観点からこそ理解できよう。西洋的なものへの忌避や反感と連動した、民衆の反「学校」的・反「教育」的態度は、かれら旧来の前近代的で非西洋的な生活世界の無「学校」性・無「教育」性がうみだした当然の帰結であった。

明治4年の学制取調掛であり、のち司法次官・行政裁判所長官となった箕作麟祥は、明治6年、チャンパーズ百科事典の Education の項を訳した。それは、文部省から『教導説』上下2巻として出版された。しかし、この本は明治11年に合本のうえ再刊されたときには、『教

育論』という標題になる。この変更にしたがい、文中の「教導」の語もまた、「教育」に改められた⁶⁶⁾。Education の定訳の最終的確定である。ここに、西洋的な近代学校で行われていることがらに「教育」の語をあてる合意が完成しよう。おそらく、この場合の「教育」には、翻訳語の性格が色濃い。しかし、まさにこの翻訳性によってこそ、西洋にならう学制小学校は名無しの状態から脱却できたのではないだろうか？

ともあれ、歴史の流れの中で、「教育」の語は近代小学校でおこなわれるある事態と指示連関しあいながら、近代装置としての「学校」にたいするある種の慣れとともに、次第に一般化し、あまつさえ繁殖してゆく。「学校=教育」の生活世界への定着。この経過は、また、伝統的生活世界の破綻と表裏一体をなしていた。もはや西洋的なものが無気味なものと感じとられなくなった新しい世界のなかで、「教育」は観念として定着し、括弧をはずすのである。

さて、わたくしたちは前章で、西洋における〈教育〉の近代的なることをみた。そして、いまや、わたくしたちは近代的なるものとしての〈教育〉は、わが国においては、西洋的なものとしての「学校=教育」の表象というかたちで妥当することをみたのである。

III モダニティとしての教育

教育の充満* 『学制』廃止にともない、明治12年に発布をみた『教育令』には“教育事務”“普通教育”という言葉い回しがあらわれる。そして“普通教育”は、明治19年の『小学校令』に引き継がれる。また、この年の『中学校令』では“中学校ハ実業ニ就カント欲シ又ハ高等ノ学校ニ入ラント欲スルモノニ須要ナル教育ヲ為ス所トス”と、「教育」の語を用いた中等学校の定義がなされる。さらに、明治中期以降には、学校階梯に対応するかたちで、「教育」を用いたさまざまな連語があらわれる。たとえば、明治23年の『地方学事通則』にある“小学校教育事務”“児童教育事務”。明治26年の『実業補習学校規定』にある“小学校教育”。27年の『実業教育費国庫補助法』。32年の『中学校令』の“高等普通教育”。昭和16年の『小学校令(国民学校令)』にある“初等普通教育”。そして、昭和19年の『国民学校令等戦時特例』には“学校教育”の語が存在する。

これらと平行して、「教育」の抽象的な用法が展開してゆく。すでに明治23年の『小学校令』には、“道徳教育及国民教育”の語がある。24年の『小学校教則大綱』には“徳性ノ涵養ハ教育上最モ意ヲ用フヘキナリ”とあ

る。大正8年の『大学規定』では“大学ハ教育上必要ト認メタルトキハ在学者ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得”という条項が置かれる。

「教育」の抽象化は、その適用範囲の拡大でもある。明治44年には、“通俗教育”（社会教育）を調査する委員会が定められる。大正2年には“通俗教育ノ趣旨ニ適スト思惟シタル”図書にかんし、認定規定が設けられる。大正12年の『盲学校及聾啞学校令』では、“盲学校ハ盲人ニ、聾啞学校ハ聾啞者ニ普通教育ヲ施”すと規定される。大正15年の『幼稚園令』では、幼稚園は“家庭教育ヲ補フ”ものと定義される。昭和14年の映画法には“主務大臣ハ命令ヲ以テ映画興行者ニ対シ国民教育上有益ナル特定種類ノ映画ノ上映ヲ為サシムルコトヲ得”との条項が設けられる。

さきにあげた「学校教育」は、「学校以外の教育」の存在をも物語る概念であろう。明治初年に、〈教育〉は学校という装置を尖兵にえて、民衆の生活世界に進軍したのであった。逆にいえば、〈教育〉は、はじめは特殊に近代学校の内部で実現される種類のなにものかであった。しかし、明治後期には、さしずめトロイの木馬のように、〈教育〉は学校の外へ広がり、民衆の生活世界の内奥に潜入しはじめる。それは、やがて懲戒や書物、ハンディキャップを負うたひとびとや、家庭、映画の中に侵攻してゆく。その結果、ほとんどすべてのものが〈教育的なるもの〉となる。生活世界における教育の充満。わたくしたちが生きる時代は、このような特徴をもっている。わたくしたちが無文脈に、あたかもそれが超歴史的・通文化的・普遍的な実体であるかのように〈教育〉を語ることができる背景には、このような歴史社会的につくり上げられた事態が存在するのである。

近代教育から近代＝教育へ イリイチがかつて学校の廃止、すなわち脱学校を論じたとき、かれは〈偽りの教育・対・真の教育〉あるいは〈悪しき学校・対・良き教育〉という、二項対立を前提にしていた⁶⁷⁾。この段階での、かれのアカデミック社会学ないし教育社会学への貢献は、近代化を〈学校化〉として問題化した点に求められる。

かれの登場以前の社会学にあって、近代化という印象派的メタ概念は、さまざまな水準で検証可能な、いくつかの分析用語に置き換えられていた。たとえば、政治的民主化、経済的産業化、生態学的都市化、生活様式の西洋化、生産過程の機械化等々。そして、学校教育は、ひとつには、いまあげた意味での近代的なるものを追求する手段として、いまひとつにはこれにともなうさまざまな病理に有効に作用する対症療法として、要するに近代化との関連でいえば副次的・従属的・残差項的・調整的

な、それでいてオールマイティな変数とみなされる傾向にあった。ところが、イリイチの脱学校論＝学校化論は、学校教育そのものが近代社会にたいして直接の指示連関関係をもつことに、わたくしたちの目を向けさせる。すなわち、「近代化と学校教育」ではなく「学校化としての近代化」。このユニークな観点によれば、学校教育の本質をなす〈学校的なるもの〉——質的・能動的な価値追求（学習・発達）を制度的ケアの量的・受動的消費（学校教育）に変換して人間精神を去勢する儀礼——こそが近代社会を形成する当のものであり、それは病理の治療薬であるどころか、近代社会のまさしく病巣なのである。この議論には、学校教育に中心的独立変数の地位を与える特異な近代分析の可能性がうちだされている。〈近代〉が社会学のまがりことなき中心テーマであるだけに、このテーマを正面に据えるイリイチの教育分析は、教育研究と社会学との結び目を明確にする点で、きわめて大きな教育社会学的意義をもつ、といえるであろう⁶⁸⁾。

しかし、イリイチはここにとどまらない。かれは学校悪役／教育善玉論という二項対立の構図を発展的に解消し、やがて〈教育〉そのものの歴史性に言及するにいたる。すなわち、〈教育〉とは近代になって誕生した生活の一分野である、と⁶⁹⁾。かれは「普遍的に善である神聖な〈教育〉が、近代社会では学校によって汚されている」とする脱学校＝学校化論の枠組みから、「〈教育〉そのものが近代社会を生成する、あるいは〈教育〉は近代社会を他の社会——たとえば伝統社会——から区別するアイデンティティにほかならない」とする議論に傾斜をみせるのである。ここには、「学校化としての近代化」から「〈教育化〉としての近代化」へのテーマの深まりがある。

『経済学批判』を出版するにあたって印刷をさし控えた一般的序説のなかで、カール・マルクスが〈労働〉について論じた部分の引用が、イリイチの〈近代化＝教育化論〉の理解に有益であろう。マルクスはいう。“労働はひとつのまったく単純なカテゴリーのようにみえる。……にもかかわらず、経済学上この単純性を把握された「労働」は、この単純な抽象をつくりだす諸関係と同じようにひとつの近代的なカテゴリーである。……富をうむ活動のどんな規定性をもすてさったのはアダム・スミスの巨大な進歩であった。——製造業労働でも商業労働でも農業労働でもないが、しかしそのどれでもあるような労働そのもの。……もっとも単純な抽象は、近代の経済学がその一番はじめにかかげており、しかも、すべての社会形態にあてはまるきわめて古い関連を表現しているのではあるが、やはりこうした抽象としては、ただもっとも近代的な社会のカテゴリーとしてだけしか、実際には

正しいものとしてはあらわれないのである”⁷⁰⁾。

イリイチの〈近代化=教育化論〉は、まさにこの文脈にあって次のように主張するであろう。〈教育〉という単純なカテゴリーは、近代社会にのみ妥当する、と。つまり近代性としての教育。

なるほど、こんにちのわたくしたちは、たとえば古代家族の「教育機能」について語ることができるし、中世教会の「学校」的役割を論じることができる。しかし、イリイチの〈教育化論〉は、わたくしたちに次の可能性を思い浮かべさせる。すなわち、そうした「教育」や「学校」の表象は、いわばあと知恵でしかないこと。いいかえれば、教育や学校という、わたくしたちにとってどうということもないように思える「単純な抽象」は、それ自体、近代的社会関係の所産である。伝統社会にそうした抽象をみるわたくしたちは、この近代的社会関係が表象させた歴史的観念を、たんに——事実ではなく——言説の次元で、過去へ遡及的に投影しているにすぎない。要するに、通常、近代以前の過去に画定される教育なるものは、なんら実像ではなく、わたくしたちの社会自身の影でしかない、という可能性を。

このイリイチの教育化論からすれば、〈教育〉を人類史に普遍的な事象と考える通念的把握は、〈教育〉にかんするあまりに無批判な認識にはかならない。かれによれば「人類の始源より存在してきた教育が、ここ百年あまりに制度的に整備されてきた」のではなく、むしろ「近代制度を足場にすることによって、ここ1、2世紀のうちに教育が登場してきた」というほうが、〈教育〉にかんする確かな表現となる。すなわち、近代社会における〈教育〉のポランニー的意味での「離床」。近代教育ではなく、近代=教育。近代社会によって制度的にアシストされた教育ではなくて、近代社会の本性としての、要するにモダニティとしての教育。イリイチの教育化論には、おそらくこのシューマが内蔵されている。それゆえにこそ、かれは言うのである。“『教育』ということばについては、むこう五年間アイス・ボックスにでも入れておいて、それから当面の問題を論ずるか、さもなければ、そのことばの由来や意味を正しくつかんで、より歴史的な意味で使うべきだ”。あるいは、“だからぼくは、『教育』ということばの使用停止(モラトリアム)を提案したい”と⁷¹⁾。

以上を要するに、脱学校論において「良き教育」「本来の教育」の実現のために学校の廃止を提唱したイリイチは、いまや、かつて心に描いた「良き教育」「本来の教育」という表象そのものが、〈教育〉の歴史的被造物性に気づかない種類の感性の産物であること。そうした表象は分析すべき対象にすでにとりこまれていく証拠である

こと。これを、イリイチは脱学校論以降の教育分析の深化の過程で明確にするに至ったということである。わたくしたちのこれまでの検討は、このイリイチの観点に、限りない親しみを覚えさせるであろう。

生活世界の抽象化 伝統的生活世界から近代的生活世界への移行は、〈生活世界の抽象化〉という観点からあとづけることができよう。この場合の「抽象化」とは、第1に自然の抽象化、第2に人間の抽象化、第3に、人生の抽象化である。

まず、わたくしたちは近代になって、自然そのものではなく加工された自然——ボードリヤールなら〈記号〉と呼ぶであろう⁷²⁾——のなかで生活するようになった。自然は人工化され、逆説的にも、ナマの自然にむきあうこと自体が人為的な作業になってしまった。次に、近代の人間は、さまざまな計量可能な変数の集合に還元される傾向にある(疎外)。かれは自分が誰であるかを、複雑に絡みあう数値の中で、他人によって思い知らされるのである。最後に、近代社会にあって「大人になること」は、きわめて抽象的な事件になった。伝統的身分社会では、ただなんとなく子どもは大人になった(ただし、この表現はあまりに「機能的」なのだが)が、近代社会では、大人になること自体が、心理的な合理化——たとえば適性検査の結果にたいする納^{クレーン・アウト}得——を要する課題になっている。心理—歴史学あるいは心理—社会学にいう〈青年期のモラトリアム〉の出現が、その端的な例であろう。近代社会で大人になるためには、他の社会では要求されない種類の論証が必要であり、なるがゆえに青年は大人になることをためらわざるをえないのである。

これらの意味での近代的生活世界の抽象性は、おそらく多大の抑圧を個人に強いるであろう。このとき、抑圧そのものは心理学的な過程であるが、こうした心理過程の背景には、歴史的に形成された特異な社会、要するに近代社会が横たわっていることが、忘れられてはならない。この文脈で、さらに重要なことは、この、社会学的由来をもつ心理的抑圧が、〈教育〉の名で許されているのではないかという疑念⁷³⁾を、これまでのわたくしたちの検討が暗示する点にある。つまり、生活世界の抽象化に臨んで全面的に解体しようとしている生活世界を、かろうじてつなぎとめる蝶番。それが〈教育〉なのではないか？

〈近代〉という黙示録的テーマは、容易に解くことにはできない謎である。したがって、この黙示録的時代の偶像である〈教育〉の本質もまた、簡単に明らかになることはないであろう。それは近代の秘儀である。しかし、なるがゆえに、それはつねにわたくしたちの興味をかきたてる。おそらく、いつの日か古文書にあたるわたくしたち

の子孫が、わたくしたちの時代に多出する「教育」の文字をいぶかしく思い、その意味の解明に乗りだすまでには。

エピローグ——批判的教育社会学のために

本論にたいしては、歴史的事実に依拠しながらも、仮設に仮設を重ねるものだ、との印象を禁じえないかもしれない。おそらく、それはもっともな批評であろう。実際、わたくしたちはかなり危ういストーリーを組み立ててきた、といえる。しかし、常識ないし通念という洞窟から逃れる道は、つねに綱渡りである。あえて告白すべきであろう。わたくしたちには、こんにちにおいて、常識＝通念の支持を頼りに「良き教育」「あるべき本来の教育」をロマンティックに語り、現代の教育事実を虚構に見せかえしてしまう議論は、アカデミズムの名を借りた偽善のような気がするのだ、と。ともあれ、以下ではこれまでの検討がもつ教育社会学方法論上の意義を手短にまとめ、行論を閉じることにしよう。

機能と様相 現代教育社会学において、社会学的機能主義批判は空洞化している。なるほど、マルクス主義的であれウェーバー的であれ、いわゆる「葛藤理論」は、あるいはまた「解釈学的理論」は、機能主義的教育分析を批判する。にもかかわらず、これら批判者たちのおおかたは、みずからが批判する対象と同じ床にあって違う夢を見ているにすぎない。ここに「同床」とは、〈教育〉にかんする機能的理解のことである。すなわち、教育社会学的功能主義批判は、〈教育〉を一つの抽象的社会機能ととらえる点で、機能主義と選ぶところがない。機能主義批判は、機能主義の本質的問題を看過しているように見えるのである⁷⁴⁾。

〈教育〉を機能と把握することの問題点は、その場合に〈教育〉が脱歴史化・脱実体化することにある。機能であるかぎり、〈教育〉は事実ではなく、ひとつの抽象(物象)にとどまり、つねに超歴史的な普遍であり続ける。そして、逆説的なことに、「機能主義」——批判する側もされる側も含めて——社会学は、この歴史＝実体＝事実から切り離され抽象された機能という仮構のうえに、しかもそれにほとんど気づくことなく、「実証」を積み重ねようとする。機能という言説上の前提が「教育の実証分析」という課題にすりかわる。機能ということばには、このすりかえに気づかせないほどの魔力があるのだろう。この観点は——モデルという名で大仰に飾られた研究者の固定観念のもとに——言説のロジックを、現実のロジックであるかのように、取り違えさせる。「機能」という

概念に無意識に執着することで、現代教育社会学の言説は一次元化しているのだが、それは言説の一次元化ではなくて、現実の一次元性であると解釈されてしまう⁷⁵⁾。

これにたいし、本論でわたくしたちは〈教育〉を、近代装置としての「学校」がうみだす歴史的表象という局面から「実証的」に照射した。いいかえれば、〈教育〉をひとつの社会的機能として表象させるような特定の歴史的・物質的文脈。これを、わたくしたちは探索したのであった。なるがゆえに、わたくしたちは機能ではなく装置・事態・リアリティといった言い回しから〈教育〉を追究した。この意味では、わたくしたちは「社会存在の時空構成性の解明」や「社会学と歴史学との祝福されるべき再統合」という現代社会学の理論課題——しかし偏破な「理論」観にあっては、なんと空虚なお題目にとどまり続けていることであろう！——に、きわめてサブスタンシヤルなかたちで着手したといえるであろう。近代社会の中心的様相に〈教育〉をみるわたくしたちは、機能主義ならびに機能主義批判に、新たな論点、あるいは別の次元の言説のあり方、を提示することを願うものである⁷⁶⁾。

微分と積分 教育社会学は、現在、方法や対象にかんして「微分」の方向にある。ここに微分とは、ひとつには、こんにち学級分析や深層的面接ないし観察などにみえる、個人心理への遡及を不可避とするように思える種類のミクロ化傾向、いまひとつには、マクロ・データにおける変数の増強、さらにこれをもとにした回帰的な要素連関の画定の精緻化、を形容することばである。おそらく、これらは、教育社会学がいまや通常科学となったことの証左であろう。

にもかかわらず、本論は、この一般傾向とはまったく逆に、「積分」を志向する。すなわち、わたくしたちは教育にかんして、個人心理そのものではなく、そうした心理をそもそもうみだす歴史社会的セッティングや、おびただしい数の変数の相互連関を、まさしく相互連関として成り立たせる歴史社会的舞台、を浮き彫りにする作業に関心をもつのである。もちろん、微分と積分の双方は補いあわなければならない。しかし、それをいうことができるのは、二つの方向がすでに存在する場合のことである。わたくしたちには、現代教育社会学が、後者の積分的方向にかんしあまりに手薄であるように思われた。本論は、現代教育社会学にたいし、この積分的研究方向の意義を、サブスタンシヤルなかたちで示す企てであった。

ある学問＝科学が、その対象について認識論的に無反省であり、存在論的に無批判であるならば、その学問＝科学は現実を素材としながらも現実を洞察できないとい

う危険を、つねに負うことになる。対象にたいする忠誠が、分析の前提となるような学問科学が、まっとうなものであるはずがない。あるとき、わたくしたちは〈批判的教育社会学〉という用語を思いついた⁷⁷⁾。にもかかわらず、わたくしたちは、これまでそれを方法論的に論じることしかしなかった。しかし、いまや本論によって、この批判的教育社会学なるものの内実を、ある程度輪郭づけることができたと思う。すなわち、教育という対象を社会学的に、しかも批判的にとらえること。それは、教育そのものが、ひとつの特異な歴史現象であること、いいかえれば、教育がひとつのモダニティであることに注目し、モダニティとして教育を追究することである、と。さらなる考察の発展を期して、行論を閉じることにしよう。

注および引用参考文献

- 1) わたくしが原文に接したのは、高崎毅「R. レイクスの日曜学校」, 東京神学大学神学会編『神学』XII, 1957, 17~20頁を通じてである。
- 2) アリエス P. 「教育の問題」『〈教育〉の誕生 (中内敏夫・森田伸子編訳)』, 新評論, 1983 (原著は1978), 185頁。
- 3) じつは、コンドルセを用いた論証は、論証になっていない。なぜなら、かれはあえて *éducation* ではなく *instruction* ということばを選んだからである。おそらくこの理由のひとつには、コンドルセが *éducation* を「養育」の意味でとらえていたことがあったろう。実際、*éducation* は〈国民学寮〉すなわち家庭から引き離された国民子弟の養育機関の必要とともに強調される。ともあれ、革命期のフランスでは *instruction* と *éducation* が、もっと正確に言えば *instruction publique* と *éducation nationale* がせめぎあった。この対立は、通常の訳語では、たんに知育—徳育論争と表現される。この表現の難点は、*instruction* (知育) と *éducation* (徳育) とが、訳語の水準では、ともに自明の常識的観念になってしまう点にある。これにたいし本論のトーンからすれば、この「知育—徳育論争」は、〈教育〉という観念の普及にかかわる再解釈を迫る、教育史的事件なのである。いいかえれば、いわゆる「知育—徳育論争」は、わたくしたちの目を「教授すること *instruction*」からの「教育すること *éducation*」の弁別、さらにこの区別を必要とする・ある社会システムのありように向けさせるのである。わたくしたちには、フランス革命期の「教育 *instruction-éducation*」論争は、論理的には、次の定義をみちびくようにみえる。すなわち、教育とは国家に養育されることである、と。ここから、教育とよばれるものと国家とよばれるもの(すなわち近代国家)との相補的な歴史的同時性という研究テーマがうまれてこよう。このテーマは、おそらく「権力」という概念によって媒介される(本論ではこのテーマを展開する余裕はないのだが)。ともあれ、こうしたテーマに気づかせてくれたのは、松島鈞『フランス革命期における公教育制度の成立過程』, 亜紀書房, 1968, のたんねんな記述であった。ただし、わたくしたちがいま述べたような *éducation* と *instruction* との対立を、あまり図式的にとらえることにたいしては、松浦義弘「フランス革命と〈習俗〉」『史学雑誌』第92編, 第4号の批判がある。
- 4) この段落の議論は、ほとんどすべて梅根悟「近世の教育」, 長田新監修『西洋教育史』, 御茶の水書房, 1959, の受け売りである。
- 5) ウェーバー, M. 『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神 (梶山力・大塚久雄訳)』, 岩波書店, 1955・1962 (1904~5)。
- 6) ロック, J. 『教育に関する考察 (服部知文訳)』, 岩波文庫, 1967 (1963), 236-7頁。
- 7) 同上書, 93, 93, 144頁。
- 8) ロックの「労働学校案」は、岩田朝一『ロックの教育思想』, 学苑社, 1983, 203-207頁にある全訳を参照した。
- 9) *British Parliamentary Paper: A Digest of Parochial Returns Made to the Select Committee Appointed to Inquire into the Education of the Poor: Session 1818*. House of Common, 1819, Vol. 1 p. 45.
- 10) 「人々は子どもたちを学校へやるべきであるという説教(徳善義和訳)」『ルター著作集』第一集第九巻, 聖文舎, 1973 (1530), 235-6頁。
- 11) 梅根悟『西洋教育史 I』, 誠文堂新光社, 1968, 212頁より引用。その他、ラトケの興味ある定則には、“すべてはまず国語で” “採択された書物以外のものを教えてはならぬ” “生徒は静かに聞き、沈黙を守ることが望ましい” “すべての青少年をもれなく就学させよ” “生徒をいくつかの分団に分ける場合には、等質、均等の分団に分けるべきである” がある。同上書, 209-212頁。また、川合章から引用すれば、ラトケ教授術は“強制なく”という原則から要求されたものであるが、それがきわめて形式的に外面的な統制におわたったために、学習をきわめて単調化していった。単調な課業に子どもをしばりつけておくために、教授とはいちおう切り離された形で強力な訓育が要求され、訓育と学校管理がラトケの新教授術の重要なテーマとなっていく。……[ラトケ教授術にあって]訓育は教授の条件整備であり、[この教授術は]生徒監にたいする恐怖によっておとなしく机にしばりつけられている子どもたちにたいし、教師はなんの心配もなく予定どおりの進行順序にしたがって授業をすすめるというのである”。川合章「ドイツ絶対主義形成期の一つの教育論——ラトケの教授術について——」, 藤原堯雄・石三次・石山脩平・梅根悟・山田栄編『人間観と教育方法』, 明治図書, 1957, 37-8頁。
- 12) たとえば、18世紀末のドイツでは、次のような学校のようなすがら報告されている。“教室 (school room) は家の一部屋である。……暖炉のとなりにはベッドがあり、そのうえには糸車、パンの厚切り、ぼろぎれが乗っていた。ベッドの横にロウソクがあり、金切り声をあげる子どもをあやす妻がいる。壁に向かって仕立ての仕事台があり、そこに徒弟がいた。生徒は残りのスペースに群がって、机のまわりのベンチに腰かけていた。生徒は男女を問わずさまざまな年齢で、50名以上いた。……教師は年長の生徒に暗唱させ、何かを話していたが、われわれ[視察者]にはちんぷんかんぷんだった。子どもたちは自分が読んでいることばの意味など理解しておらず、調子をつけてただ読んでいるだけであった。Mary Jo Maynes, *Schooling in Western Europe*, New York, 1985, p. 29 より引用。なお、Maynes 自身は、これを Petrat, G. *Schulunterricht: seine Sozialgeschichte in Deutschland, 1750 bis 1850*, Munich, 1979 より引用している。
- 13) コメニウスは“多くの人は自分の発明をひたかくしにかくし”と、暗にラトケを批判する。『大教授学(鈴木秀勇訳)』, 明治図書, 1962, 第1巻, 24頁。
- 14) ウェーバー, 前掲書, 第一章第三節「ルッターの職業観念——研究の課題」。
- 15) 小林政吉は“ルターは 教育を キリスト教の宣教を中心

- としてかながえているから 中世的な教育思想家としてとどまっていると おもわれるかもしれない。そして 就学義務を強調し しかも この督学権を国家の統制にゆだねた というところに 皮肉にも かれの教育思想の近代的性格があったのだ ともかながえられるかもしれない」と述べ、ルターの思想内容における近代性が看過されてはならないことを強調する。たしかに、思想史的考察にあつては、そのとおりである、しかしながら、社会学的な議論がルターの教育史的意義を小林のいう“人間愛”に求めるとすれば、それはいささか見当違いといえるであろう。なぜなら、社会学的が注目すべきは、「皮肉にも」、ルターにおいてはじめて学校が全員が就学すべき制度としてうちだされた点にあり、就学義務の出現によって暗示される社会編成上の変化のほうにあると思われるからである。引用は、小林政吉『宗教改革の教育史的意義』、創文社、1960、94頁。なお、ルターは必ずしも共同体の子弟全員に就学義務があると述べたのではなく、かれの説教には社会階層的な前提があつた、とするきわめて説得的かつ社会学的興味をそそる論文が、金子茂『マルティン・ルターにおける教育思想の展開』『教育学研究』第26巻、第3号、1959。ついでに言えば、これは検討を要することだが、ルターは *Bildung* をかなり意図的に〈教育〉の意味で用いた人物ではないかとも考えられる。ちなみに、通常、ドイツ語で教育と訳される *Erziehung* は、もともと古語では「飼う」の意味であつた。とすれば、ドイツ語で最初に「子どもを〈教育〉する」と述べたひとは、じつは「子どもを〈飼う〉」と言ひだしたひとだといえよう。さらにつけ加えれば、古英語で *schooling* とは、馬などの「調教」をいうらしい。
- 16) ヘルバルト、J.H.『一般教育学（三枝孝弘訳）』、明治図書、1960（1860）、42-3頁。傍点原文。
 - 17) *British Parliamentary Paper*, p. 2.
 - 18) 三好信浩『イギリス公教育の歴史的構造』、亜紀書房、1968、231-253頁参照。なお、貧民学校建設のための国庫支出自体は、1833年8月、下院で決定されていた。
 - 19) コメニウス、前掲書、23-4頁。
 - 20) 村岡健次「虚栄の市——上流・中流階級の生活」、角山栄編『生活の世界史10 産業革命と民衆』、河出書房新社、1975、324頁。
 - 21) *education* の曖昧さがむしろ意図的であることは、次のエピソードからも推察されよう。イギリスでは技術教育 *technical education* は、ながらく〈教育〉とみなされなかった。1870年代までは、それは「科学の教授 *scientific instruction*」、1880年代前半は「技術の教授 *technical instruction*」と、わざわざ呼ばれていた。ところが、1880年代後半になって、徒弟制の実践が技術教授の場面に吸い上げられたとき、〈技術教育〉ということばが成立する。この話のポイントは、一方でたんに教授すること、他方でたんに徒弟に見習い修業させること、これらがひとしく〈教育〉ではない、と選択的に表象された事実である。そして、両者が浑然一体となったとき、そうした曖昧な事態にたいし、はじめて〈教育〉が表象されたのである。Musgrave, P.W. "The Definition of Technical Education, 1860-1910" in Musgrave ed., *Sociology, History and Education*, London, 1970.
 - 22) 高崎、前掲書、11-12頁。
 - 23) この部分の記述は、籠谷次郎「明治初期教育と村落」『兵庫史学』、第18号、1958、5頁に負っている。
 - 24) 以上の記述にあつては、諸橋徹次『大漢和辞典』、大修館、1967、「教育」の項。石川謙「我国に於ける教育なる語の沿革」『教育学辞典』第1巻、岩波書店、1936。さらに、『日本国語大辞典』第6巻、小学館、1973の「教育」を、おもに参照した。
 - 25) 藤原敬子「広瀬淡窓の教育観——『教育』の語を中心に」、日本思想史懇話会編『季刊日本思想史』、第19号、1983。
 - 26) 同上書、84、96、97頁。
 - 27) 同上、99-100頁。傍点原文。
 - 28) 89頁。
 - 29) 加藤勝也「明治初期における人間観と教育方法観」、『人間観と教育方法』、1957、にあつては、木戸は人民教育、大久保は人材教育とカテゴライズされる。なお、木戸、大久保の議論も加藤、同上書117頁から引用。
 - 30) 『福沢諭吉全集』第17巻、岩波書店、1961、89頁。
 - 31) 小泉信三『福沢諭吉』、岩波新書、1966、93頁。
 - 32) 明治4年7月に発足した文部省は、その年の12月23日の布達のなかで、次のように述べる。“人民タル者モ亦自ラ奮テ其才芸ヲ生長スルコトヲ務メサル可ラス依之先当政府下ニ於テ共立ノ小学校并ニ洋学校ヲ開キ華族ヨリ平民ニ至ル迄志願ノ者ハ学資ヲイレテ入学セシメ幼年ノ子弟ニ教導スル学科ノ順序ヲ定メ各才芸ヲ生長シ文明ノ真境ニ入ラシメント欲ス”。ここではなお「教導」の字句が用いられるが、「学校」の予先がはっきりと人民に向いている。また、明治5年6月24日の『学制着手順序』には“一、厚ク力ヲ小学校ニ可用事……三、一般ノ女子男子ト均シク教育ヲ被ラシムヘキ事”とある。
 - 33) 「小学校」の性格上の漸新さは、すでに、明治2年の京都府からの、太政官への「中学校」設立申請の趣意に感知された。そこにはこうある。“学校ト申スハ、スベテ施政ト教諭トノ二義ヲ取計ラウトコロニシテ、儒家ノイワニル大学校小学校ト申ス類トハ事柄違イ、必竟政府ノ宣布ニ教化ヲ包含シ、以テ政教一途ナルヲ要トシ候故、学校ノ名コレアリ……”。石附実『西洋教育の発見』、福村出版、1985、278頁より引用。
 - 34) 菅野誠『日本学校建築史』、文教ニュース社、1973、94頁。
 - 35) 相沢熙『日本教育百年史談』、学芸図書、1952、42頁。
 - 36) 藤原喜代蔵『教育思想学説人物史』、東亜政経社、1942、第1巻、133-4頁。
 - 37) 相沢、前掲書、40頁。
 - 38) 飛鳥井智「洋風学校建築」、井上久雄編『明治維新教育史』、吉川弘文館、1984、173頁から引用。
 - 39) 土屋忠雄「就学督促と拒否の時代」『教育学研究』第20巻第1号、1953、84頁。
 - 40) 安川寿之輔「義務教育就学の史的分析」『日本の教育史学』、第7集、1964、29頁。
 - 41) 海後宗臣『明治初年の教育』、評論社、1973、第6章。
 - 42) 籠谷次郎「寺子屋から小学校へ——近代教育成立の実相」、日本生活文化史学会編『生活文化史7 塾と学校』、雄山閣、1985。なお、『朝日新聞』記事は、『新聞集成明治編年史』にもとづき、籠谷よりも広い範囲を引用した。
 - 43) 籠谷、同上書、80-81頁。
 - 44) たとえば青森県では、小学校が開設されたのち“土族が町人の子弟と同一に教育されることをきらって、私塾に転学させるケースも多かったし、商人もまた窮屈な公立学校をきらって、私塾に入學させるものが多かった”。千葉寿夫『明治の小学校』、津軽書房、1969、41頁。
 - 45) 佐藤秀夫「児童の就学」、国立教育研究所編『日本近代教育百年史』、第4巻、学校教育2、第5編第1章第2節の5。
 - 46) シュッツ、A.『現象学社会学（森川真規雄・浜日出夫訳）』、紀伊国屋書店、1980（1970）、70頁。
 - 47) バーガー、P., バーガー、B., ハンスフリード、K.『故郷喪失者たち（高山真知子・馬場伸也・馬場恭子訳）』、新曜社、1978（1973）、70頁。
 - 48) ウェーバー、M.『社会学の基礎概念（阿閉吉男・内藤莞

- 爾訳』、角川文庫、1978(1921)、7頁。傍点原文。
- 49) 学歴社会の批判の系としてひとところ用いられた「過剰教育」の概念は興味深い。というのは、人的資本論からして、それは教育への、個人的にも社会的にも割に合わない支出をいうのだが、常識的にいえば、経済合理性を正確に把握する能力は、教育を受け終えたときにはじめて獲得される性質のものではないだろうか？ つまり、通念にしたがえば「過剰教育」を受け終えた人物こそが、それが「過剰」であったことを知る能力をもつのである。もし、経済合理性にたいする感覚が、人類たるものの所与の能力であるというならば、その場合に結論されるのは、次のふたつのいずれかである。すなわち、ひとつには、教育はたいして人間の合理的思考能力を高めないということ。いまひとつは、「過剰」とされる教育そのものが経済的に意味をもつことを、「過剰教育」論者には理解できていない、ということ。
- 50) 土屋喬雄・小野道雄編『明治初年農民騒擾録』、勁草書房、1953、249、245、245、245、244、251、246-7、251、249頁。
- 51) ウェーバー、『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』。興味深いことに、福井民衆とはまったく逆に、明治初年の知的エリートである津田真道は明治7年4月の『明六雑誌』第3号で、民衆に“学問のかわりに、「未開化ノ民ヲ導キ善道ニ進マシムル」ことを目的とする文明諸国の「法教」、つまりキリスト教を利用せよと提案する。そして、「サレバ其尤新尤善尤自由尤文明ノ説ニ近キ者ヲ取テ我開化ノ進歩ヲ助クルヲ以テ我邦今日ノ上策トスベシ」というように、キリスト教のなかでも新教〔プロテスタンティズム〕の利用をとくに効果的だとしていた”。津田は近代化を推進するエリートという立場から、西洋化の本質を洞察したのかもしれない。本山幸彦「明治初年の教育意見」、本山編『明治教育世論の研究』、上、福村出版、1972、45頁。
- 52) 以下の記述は、昭和60・61・62年度、文部省科学研究費(奨励研究A)にもとづく「明治初期学校破壊事件の社会学的研究」の成果の一部負うている。
- 53) 『明治初年農民騒擾録』、344頁。
- 54) 石戸谷哲夫『日本教員史研究』、講談社、1967、3頁。
- 55) 『明治初年農民騒擾録』、467頁。なお、福井騒動とともに、この鳥取でも「太陽暦の廃止、旧暦の復活」がうたわれる。伝統的生活世界への愛着は、こうした時間観にもっともよく現れるのであろう。この要求は、ほかの騒動にも多出する。
- 56) 『三重県教育史』、第1巻、三重県総合教育センター、1980、410頁。
- 57) 神山栄治・松村勝順「伊勢暴動文書」にみる教育関係史料』『三重大学研究紀要(教育科学)』、第32巻、1981、117-125頁。
- 58) 島田三郎「改正教育令の発布」『教育五十年史』、1922、30頁。
- 59) 『福沢諭吉全集』第19巻、岩波書店、1962、650-652頁。
- 60) 石附実『西洋教育の発見』、福村出版、1985、および『教育博物館と明治の子ども』、福村出版、1986。
- 61) 石附『西洋教育の発見』、53-55頁。
- 62) 『西洋教育の発見』、126-127頁。
- 63) 同上書、133頁。
- 64) 本文は、いささか揚げ足とりの表現となった。そこで、論の公平を期すため、石附の引用文中にある「教育」のいくつかを書きとどめよう。まず、佐藤信淵(1769~1850)は“万民教化の場”である“教育所”を構想した(同上書、47頁)。また、箕作阮甫(1799~1863)の『八紘通誌』(1851)には“初学ヲ教育シ”とある(同上、64・271頁)。『万国図説風土産誌』(1864以前)にも“初学を教育シ”とある(273頁)。桂川甫周の『北棧聞略』(1794)には“皆平民を教育する処”とある(93頁)。さらに、明治に入って、明治4年ロンドン発の長井長義の手紙に“教育の行届ける”がみえる(173頁)。中井弘『漫遊記程』(1877)には“ただ其教育子弟ノ多少ニヨリ”の記述がある(176頁)。内田正雄『和蘭学制』(1869)では、“教育洽カラスシテ”“教育受ケシムベキ”がみえる(188-189頁)。わたくしたちに興味深いのは、岩倉使節団派遣の事由書(1871)にある“各国教育ノ諸規則、乃チ国民教育ノ方法”(199頁)である。というのは、石附はこの「国民教育」を、お雇い外国人フルベッキの事由書下案にある“the various systems of national and high schools”の訳語だと分析する(200頁)が、西洋学校=教育とする訳出は、多くのことを暗示すると思われるのである。
- 65) 不平等条約=列強からの侵略の脅威、という事実認識こそが、条約改正のための国権充実策として明治維新をもたらしたとする議論には、かなりの説得力がある。条約改正の手段としての欧化、という把握はおそらく誤解ではなかったろう。芝原拓自『世界史のなかの明治維新』、岩波新書、1977。
- 66) 福謙達夫『明治初期百科全書の研究』、風間書房、1968、282-293頁。
- 67) イリイチ、I.『脱学校の社会(東洋・小沢周三訳)』、東京創元社、1977(1970)、およびイリイチ他『脱学校化の可能性(松崎巖訳)』、東京創元社、1979(1973)。学校・対教育の二項対立の構図は、たとえば前者において、かれが「新しい教育制度」を提案し、また後者では“世界を教育的にすること”をめざしている(30頁)ことから明らかであろう。
- 68) 近代的なるものの追及が、社会学さらには社会科学の中心テーマであることの論証にかんしては、森重雄「教育分析と社会学」『東京大学教育学部紀要』、第26巻、1986、を参照。なお、この本文の指摘の背景には、イリイチの意義が現代教育社会学において正当に評価されていない、というわたくしたちの事実認識がある。
- 69) イリイチ、『シャドウ・ワーク(玉野井芳郎・栗原彬訳)』、岩波書店、1982(1981)において、イリイチはネプリハからラトケ、コメニウスへの系譜を、教育人(ホモ・エドゥカントス)というイデオロギーの定着過程であるところえ(115-6頁)、この結果“公的教育の領域が……離床”することを語る(118頁)。
- 70) マルクス、K.『経済学批判(武田隆夫・遠藤湘吉・大内力・加藤俊彦訳)』、岩波文庫、1956(1859)、317-9頁。
- 71) 楠原彰「アフリカの教育世界(一)」『教育と産育の社会史第4巻 子どもの社会史 子どもの国家史』新評論、1984、245頁より、孫引いて引用。
- 72) “自然はもはや文化と象徴的対立関係にある本源的で特殊な存在ではまったくなく、ひとつのシミュレーション・モデル、流通過程に再投入された自然の記号の消費された姿、要するにルクラージュを受けた自然となった”。消費社会においては、記号としてのルクラージュ(再開発)をうけたとき、そのときにはじめて自然は「アクチュアリテ」を手にできるのである。ボードリヤール、J.『消費社会の神話と構造(今村仁司・塚原史訳)』、紀伊国屋書店、1979(1970)、136頁。なお、訳者はルクラージュを、文脈に応じ「再教育」のことばで補っている。近代=教育は、人間の記号化と同義なのかもしれない。
- 73) アリス・ミラーは、精神分析の立場から教育を脱呪術化する。それは、神聖ななにかなどではまったくなく、子ども時代に抑圧を受けて育った大人による、子どもへの復讐である、と。アリス・ミラー、『魂の殺人(山下公子訳)』、

新曜社, 1983 (1980)。わたくしたちは、かの女の議論を次のように歴史化したい。教育とは年齢差にもとづく心理的な抑圧一般のことではなく、近代的な抑圧の形式のことである、と。かつて、ジェレミー・ベンサムはなんのてらもなく、次のように述べる事ができた。“人間はその諸能力の成熟の点からみると、成年者か未成年者かのいずれかの状態にある。未成年者の状態にある人々の行為の指導に関する限り、統治の技術は教育の技術と呼ばれる”。(三好信浩『イギリス公教育の歴史的構造』, 10頁よりの孫引き)。ブルディューに代表される、教育における政治現象・権力過程の発見が、こんにちかびすましく言われるが、このことは200年前には自明のことだったのかもしれない。

- 74) 「機能主義には変動論がない」というステレオタイプの批判は、じつはなんら批判になっていない。これが批判であるためには、変動論がないこと自体がいかなる致命的な欠陥であるかを論証しなければならない。この点、ハバースはさすがである。かれはいう。“ある社会体制の標準値が変動してもその体制の存在が危機に直面したりその自己同一性を失うことがなくてすむという許容範囲は、明らかに、システム理論の客観主義的な見地からはとらえられない”と。かれはシステム理論について言っているのだが、要するに、かれは次のことを言っているのである。すなわち、変動基準を提示できないということは、現在分析の対象としている社会システムを画定できていないということだ。オールマイティな概念装置——機能主義の根本特徴——は、対象の特性についてなにも語っていないということだ、と。ハバース, J. 『晩期資本主義における正統化の諸問題 (細谷貞雄訳)』, 岩波書店, 1979 (1973)。引用は3頁から。
- 75) 本文では、いささかマルクーゼに引きよせた言い回しを行ったが、じつをいえば、わたくしたちはなにかきわめて新しいことを論じているのではない。教育社会学において、この種の議論は多く存在する。たとえば, Flound, J. and Halsey, A. H. “The Sociology of Education”, *Current Sociology*, Vol. 8, No. 3, 1958. および Young, M. F. D. “Knowledge and Control”, *Knowledge and Control*, New York, 1971. にもかかわらず奇妙なことに、イリイチと同様にこれらの議論にもまた、教育社会学はツボ

を外した理解を行ってきたように思える。

- 76) 機能に対峙させるに様相のことばをもってしたのは、建築学者の原広司による。かれの議論は難解かつ詩的であり、わたくしたちが十分に理解しえていないとは思わないが、建築にかんするかれの議論は、領域を異にするわたくしたちと、多くのところで重なりあうように感じる。原広司『空間〈機能から様相へ〉』, 岩波書店, 1987。
- 77) 批判的教育社会学については、森重雄『批判的教育社会学のプログラム (未刊)』, 東京大学大学院教育社会学研究室ゼロネガ収納システム b-239, 1982, および「マルクス『主義』教育社会学・批判』『東京大学教育学部紀要』第24巻, 1984で言及している。後者において、わたくしたちは次のように述べた。“〈教育〉という単純なカテゴリー・あるいはこれを表示する社会的領域としての教育・の成立自体を社会学的に問題化すること…社会学的な反省 (reflection) の論理は、このカテゴリーを常識化し・これを出発点とするのではなく、この常識を常識たらしめる社会学的な条件の検討を通じて〈教育〉の社会的意味を社会学的に問題化せよと迫る。われわれはこの……問題提起が社会学的な批判的反省を通じてのみ得られるという理由から、この問題を定立し、これの解題と解明をめざす社会学的努力を〈批判的教育社会学〉とよびたい”(41頁)。なんとも生硬な表現ではあるが。

追記：本論をまとめるにあたっては、次のひとびとの助言を得た。まず、天野郁夫教授。教授は、つねに重要なコメントを与えてくれた。ある部分では、教授の指摘を勝手に流用させていただいた。次に、藤田英典助教授。本論では展開できなかったが、特殊に教育社会学の分野において、アメリカのジョン・マイヤー博士の議論が本論と微妙な親和性をもつことを教えていただき、わたくしの立論がさして異端でないことを力づけられた。さらに、東京大学大学院の広田照幸氏と吉田文氏。かれらは研究会において、さもなければわたくしが読むことのなかったであろう多くの文献を紹介してくれた。とりわけ松浦論文(注3)、藤原論文(注25)がそうである。また、すでに文中に記したとおり、第2章第1節の「治の反転」および第3章の「教育の充満」は、広田のアイデアに触発されたテーマである。