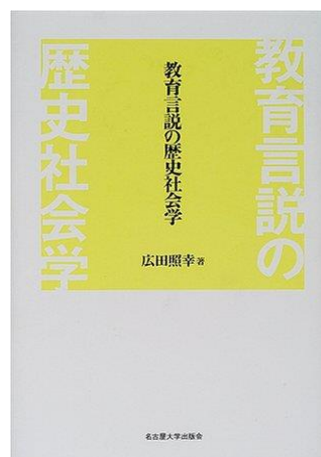


教育言説の歴史社会学

広田 照幸

名古屋大学出版会、2001 年

写真は amazon



本を読む機会は少なくないつもりだが、ほんとうに面白い本は年に 10 冊もあればいいところで、厳選して読んでも、その確率はおそらく数十冊に一冊といったところだろう。

そうした A クラスの本もこれまでは読んで終わりだったが、それでは勿体ないと考え、自分の心覚えも兼ねて、簡単にご紹介していこうと思います。

「教育言説の歴史社会学」は、大きく見れば第 4 回で取り上げた「政治を語るフレーム」と同じ問題意識からなされた著作です。すなわち、われわれがものごとを見たり、考えたときのフレームが絶対的なものではなく、相対的なものであることを明らかにすることで、われわれのものごとの見方や考え方の偏りや限界を自覚しようとするものです。

「政治を語るフレーム」が政治を捉えるフレームが政治的エリートと一般有権者でどのように異なるかを解明した共時的な分析であるのに対して、「教育言説の歴史社会学」は、日本社会における教育を捉えるフレームが歴史的にどのように変化したかを解明した通時的な分析です。

構成は次のとおりです。

序章 教育言説の歴史社会学

第 I 部 〈教育的なるもの〉の系譜

第 1 章 〈教育的〉の誕生

第 2 章 戦前期の教育と〈教育的なるもの〉

第 II 部 選抜をめぐる言説史

第 3 章 職業指導における〈個性〉

第 4 章 早期選抜制の昔と今

第 5 章 学歴主義の制度化と展開

第 III 部 社会化言説をめぐる諸問題

第 6 章 校則の論理と校則問題の現在

第 7 章 大正期の一体罰事件と〈教育問題〉

第 8 章 しつけの社会史

第9章 家族—学校の関係史

第10章 学校像の変容と〈教育問題〉

第11章 〈青少年の凶悪化〉言説の再検討

第12章 〈子供の現在〉をどう見るか

最も読み応えがあったのは、「第I部 〈教育的なるもの〉の系譜」ですので、ここを少し詳しく紹介します。

第I部では「教育的」という言葉に着目し、この言葉の用法の変化から教育を捉える社会のフレームがどのように変化したのかを探ります。著者の要約を借りると、第I部は、「教育言説が自己準拠的な構造を持つようになった点に注目して、それを雑誌分析の形で、その成り立ちと戦時期における機能について論じたもの」(pp11)です。

「教育的」という言葉は、今日では「このような本は教育的に見て問題がある」というように使われることが多くなっています。第1章では、こうした用法には、「教育的」という言葉にある種の価値的・規範的ニュアンスを持たせるという特徴があるといい、過去に遡ると「教育的」にはこの他にも、今日ではほとんど使われなくなっていますが、「教育的心理学」といった機械的翻訳語としての用法、「荒川議員の教育的質問」といった「に関する」という意味での用法があったことを明らかにします。そして今日のような規範性を帯びた用法は、1910年代から増加をはじめ、1930年代には圧倒的な比率になったことが明らかにされます。

続いて、第2章では、第1章の結果を受けて、明治から戦前期には、教育言説において2つの大きな変化があったことが明らかにされます。

第1は、時期が下るにつれて、ある事象が「教育的であるか否か」をポイントとする言説が増加したことです(pp74)。例えば教師の言動や映画の内容などについて、それが教育的か否かという論争が増えていきます。著者は、この現象は、「教育的」であることが当の主張や論者の立場の正当性を保証する根拠となっていくことを意味するといいます(pp74)。端的に言って教育＝善という認識が成立するということです。さらに言い換えれば、教育が政治や経済とは別次元の独自の価値と論理の上に成立しているという観念が広がったことを意味するといいます(pp78)。

第2は、自己の正当性を「真に教育的」という言い方で主張することが多くなったことです。これは、他者が「教育的」と見なすものを「教育的ではない」と批判する論法です(pp78-79)。こうした論法においては、「教育的なるもの」が普遍妥当な基準であるという形をとってはいますが、実際には各論者によって恣意的に意味づけられていて、このため議論は「水掛け論」のようになるといいます(pp79)。

結局、明治から戦前期に一貫して進行してきたことは、教育的世界・教育する権力が自律化・自己目的化する過程と呼べるようなものであったといいます(pp82)。簡単に言えば、教育が政治や経済から独立し、独自の領域を形作ったということでしょう。つまり、教育に関する目標の設定や成果の評価は、政治や経済の観点から行われるのではなく、あくまでも教育という世界の中だけで行われるようになったということだと思います。

そして、この変化が当時の具体的な教育の展開に持っていた意味を著者は次のように考察します。

第1は、「教育課程の自己目的化—教育実践の精緻化という方向として現れる。現実の教育が教育固有の価値という尺度で評価されるかぎり、教師—生徒関係や学校組織の運営は単に教育の手段であるにとどまらず、それ自体が教育の成功—失敗を判定する素材とされるようになる」(pp83)。といます。著者の挙げた例を分かりやすく言えば、毎朝全校挙げて真裸で体操するという教育的実践は、本来は「戦争に勝つ」という目的のための手段であるから、その有効性は「戦争に勝つ」という教育の外部にある目的への寄与度から判断されるべきなのにそうではなく、国民学校令に規定される「皇道の道」に則った教育的に有意義な行事であればよいという教育の内部の目的から判断されてしまうということです。

第2は、「学校や社会の中の、教育を意図して組織化されていない領域まで、あまねく、〈教育的なるもの〉で満たしてしまおうとする志向性をはらんでいる」(pp85)といます。例えば、学校掃除はもともとは財政的理由から子供たちにさせたものであったにもかかわらず、それ自体に教育的意味づけが与えられてしまったのです。

本書全体を通じての著者の主張は、次の文章に要約されているでしょう。

「……1970年代ぐらいから広がったのは、教育学や心理学の専門家、教師や親までが、教育の問題を政治や経済とは無関係な、ミクロな教育的な処遇で解決しようとする志向性である。教育の中から生じてきた問題を「よりよい教育」によって解決しようとするのだから、〈教育問題〉を成り立たしめている、あるいは〈教育問題〉の解決をはばんでいる、政治や経済のあり方の問題は、当然のことながら見えなくなってしまう」(pp17)。

「教育をポジティブなものにしていくためには、自覚的に政治や経済の言葉で教育を語る必要があるのではないかということである。……政治や経済から〈教育〉が独立した(ように意識されるようになった)ことが、教育の政治的機能や経済的機能を「不純物」とみなすような態度を生み出すこととなった。しかしながら、現実の教育は政治的機能や経済的機能をめぐる葛藤や矛盾の中で動いている。その「不純物」を除去し、「純化した」言葉を編み出し、それをを用いて教育を語れば語るほど、教育言説が現実から離れていくのは、当然の結果である」(pp382-383)。

本書は、1990年から2000年までに執筆されたいろいろな性格の論文を加筆修正しつつ、まとめたものなので、内容が最新ではない、学術論文として見ると一貫性が弱く、論証が必ずしも十分でないといった面がありますが、その指摘・主張は今日でも妥当する極めて鋭いものだと思います。

意見に係る部分は、筆者個人の見解です。

橋本 武 (一般財団法人日本開発構想研究所・研究主幹)