

教育学における批判理論と啓蒙実践の構成

—最近10余年の西ドイツでの典型—

宮 崎 俊 明

Kritische Theorie und die Konstruktion der aufklärenden Praxis in der
Erziehungswissenschaft

—Typisches Modell in der heutigen Bundesrepublik Deutschland—

Toshiaki MIYAZAKI

I. はじめに

1. 問題の底辺と周辺の事例 —ベストセラー・反教育学・事典—

1970年代に入って以後の西独の社会には、教育学の世界に対する多くのゆさぶり現象がみられる。教育のジャーナリズムがそのアカデミズムを侵蝕し、市民や青少年が学校体制を包囲して理論動向や政策を刺戟するなど教育ないし教育学への懐疑や不信につながる現象も、ことに青少年の意識や行動にあらわれている。そしてこれらはまた教育学に対する変更要求のみでなく、反教育学的な問題の提起にもつながっている。

かりにその例を書籍市場にとれば、わが国にも邦訳が数種ある M. Ende の『モモ』(1973)と『はてしない物語』(1979)はいずれも10歳前後の少女と少年を主人公とするが、数年来長期ベストセラーの上位にあって300万部に達し、後者の翻訳は23ヶ国語に及んでいる。ここには子どもからおとなへ、女性から男性への問題提起、ファンタジーの復権、平和運動などとの関連がみられる。また、ベルリンの麻薬少女のドキュメント『私たち動物園駅の子ら』(Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, 1979, 邦訳『かなしみのクリスチアーネ』)も84年夏段階で120万部が出ているが、家族と社会の変動のなかでの青少年の影の部分ガルポルタージュされている(Der Spiegel, 15. Aug. 1983, 126~143)。

一方青年の例をあげれば、57年に J. Habermas らがフランクフルトの大学生の政治意識を調査したが、まさに彼らの子どもの世代にあたる100名の学生に同じ場所、同じ方法で徹底的なインタビューをした結果では(1980)、現代社会の「成績主義」、「消費」、「進歩」への肯定者は1割前後、教会の礼拝への参加者も1割で、結婚と兵役義務には半数以上が懐疑的、既成政党への同調者は2割、うち教育系学生は14名中1名にすぎなかった。ここには「未来なき世代」の「^{アウスゲシュタイゲン}おりた」姿と、懐疑と希望が共存する「平和の世代」の現象が、今後に拡大するであろう「ヨーロッパの声を伝えている」(Glantz/Malanowski, 8, 以下この文献表記の方式については末尾174頁を参照されたい)。

かかる青少年状況だからこそ、E.v. Braunmühl が『反教育学—教育の廃棄の研究—』(1975)で

「子どもへの敵意」^{キンダーフアイントリヒカイト}から友好への糸口を示そうとし、A. Miller が『はじめに教育があった』(1980)で「黒い教育学」(K. Rutschky) から「白い教育学」への出口をさぐるのだし、さらに I. Illich が大学の講壇—80/81年カッセル, 83/84年マールブルク—に呼ばれるのであり、彼らが共通して提示する既成の教育学のパラディグマとその有効性とへの反指定が反響を呼ぶのである。

ドイツ児童保護会 (Deutscher Kinderschutzbund, 全国 200支部) やグリュエネ (緑の党) に係わるブラウンミュールの反教育論は、いわゆる反権威主義教育を擁護するのでも認知能力の蓄積過程としての学習を否定するのでもなく、むしろ外部から動機づける操作的教育に反対する。業績社会のなかで「神秘化された子どもの希望というイデオロギー」が醸成され、それが逆にハーバマスのいう支配の正統化へむける教育の操作性を高めているのであり (1973b), また知識に集約される成績への動機づけや、あるいは学習を自己目的化し「消費」へ転化させてしまう教育に問題をみるのである (Braunmühl, 1978, 53, 74; 1975, 53, 76, 81)。そのため彼は根本的には生活の基盤そのものを教育とみることに反対し、その廃棄を要求する。

教育行為の成立は、精神分析的にいえば、社会、文化、過去、将来に対する子どもの恐怖や不安を媒介にするために、問題は教育のいわばメタ平面にある。つまり、教育は教育するものの側への子どもとりこみ (Kolonialismus), 無力で非力な者への干渉 (Einmischung) や介入、さらには学校や家族による制度契約 (Verfassungsauftrag) となって問題化せざるをえない (Braunmühl, 1975, 122, 128, 136, 140)。それゆえ教育には「子どもへの敵意」が単に主観的感情的な一過性の現象としてではなく、社会と文化の体现者であるおとなの必然性として構造化されている。いわゆる児童中心主義もこの構造化された「子どもへの敵意」からまぬがれず、むしろその現実がネガとなって、意識的無意識的たるをとわず自己のあらゆる教育態度や理論の正当化や合理化をはかる教育イデオロギーとなり、過剰放任が逆に抑圧や不安の源泉ともなる (ibid., 17~48)。したがって、成長の証としての自立もかかる場面の根本的な否定ではなくそれからの相対的な解放であり、この問題場面の意識化や自覚の過程が成熟 (Mündigkeit) として教育の目標になる。

かかるブラウンミュールの反教育学は、従来の教育学の内部からでなく、むしろ A. Mitscherlich, M. Foucault, R. Laing 等の精神分析や反精神医学の影響下のセラピーと児童保護のための社会実践、さらには社会史の成果の受容などをおしてえた「教育(学)化」(Pädagogisierung) の危機意識に他ならない。それは自明化された既成の教育体制の隠れた次元を露呈せしめ、70年代初頭以来先行した批判的教育学の方法を補強する面もみせるが、アカデミズムや政策の領域とそれに対抗する運動や世論、その後の『教育への勇気』(1978) 論の新保守主義の巻き返しなど、これらの循環に対してそのいずれもが読みとりえなかった問題の層位を発掘してみせている。この点からすれば、一方にルソー、エレン・ケイ、ユネスコの思想、他方に圧政、差別、ナチズムのみならず家族や学校等の集团的画一化を二元的に対置して、前者を是とし後者を非とするごとき発想や評価、さらには教育における自由と自由への恐怖や不安をたてるごとき二分法も問題となる (ibid., 26~40)。

また、ミラーの場合、「黒い教育学」から転換すべき「白い教育学」^{ザンフテ}の方向は、無為と「おだや

かな暴力」にはなく、さらに教育における権威か自由かの単純な二者択一の発想の廃棄を要求しながら麻薬少女クリスチアーネやヒットラーの少年期の生活史を自ら分析してみせたごとく、自己破壊や他者への攻撃に転じるファナティックな生活にもなくて、体験とその共同ないしは共同体験学習にある (Miller, 1980b, 118~123, 230f)。ここにはブラウンミュールが市民運動のアルタナティブな展開を青少年のまさに「全体的教育(学)化」への抵抗として捉え、青少年の教育よりも両親の教育に、否むしる教育でなく学習へと視座を換えんとする方向との重なりがみえる (Braunmühl, 1978, 171~206)。

そして反教育学の論者の共通点だが、18世紀を教育と啓蒙の世紀として、一方では心情的保守的に共感したり、他方では今日までイデオロギー的に進歩の範例としてきた傾向的な把握に問題性をみ、いわば教育的であることの反学習性を読みとって、実は、そこにあった子どもへのおとなの隠蔽、虚偽、奸計、操作、不安喚起、孤立化、不信等、あらゆる非教育的なもののカタログを提示して「黒い教育学」の誕生期を指摘した。しかも、この「黒い教育学」を方法的理論的に一層確固たる形態にしたのが「実証主義」とその「教育学的理性」に他ならず、現代の「教育の科学化」は自然的社会化過程の破壊と教育活動の「専門化」の二点で問題性を一層拡大している (Miller, 1980b, 17~81; Winkler, 10~18, 56f)。

一方、上に略記した反教育学や、H. v. Hentig, ヴァルドルフなどの一連の学校運動をもふくめて、それらをアルタナティブな反学校運動としてその非歴史的な主観主義を批判したり (A. Rang/B. Rang-Dudzik, 22), あるいは個人的アナーキーと社会的決断との矛盾の反映、個人的自由が陥いる行詰りの非合理主義的ヴァリエーション、現実へのペシミズム、懐疑と諦念にとらわれた仮象、初期市民社会の世界像の絶対化などとみなす見地もある (Rückriem, 66~83)。また、アカデミズムと政策の側ではそれを単なる教育ジャーナリズムの流行とみる面も潜在し、現代西独の講壇の少なくとも一部にはおそらく周辺の問題、少数意見の域を出ぬかもしれない。

しかし、これらの問題事象をとりこみえぬ現状にまさに教育学の外部、ことに市民の側に不信と期待が併存して、教育学の貧困をいいその転換を求める声があがる。また、内部の問題としても、たとえば、教育学の専門事典でも従来のごときいわゆる権威ある事典が減少し、一方で種類が増え改訂の度をはやめるだけでなく、ハンドブックの形で多様化する。ここにいわば学術用語のバベルの塔のごとき様相とそこでの教育学の変動や動揺、さらには対立のはげしさがあらわれている。そしてこの教育学の現況を象徴しかつ特異な形で示すものとして、マイヤー大百科事典 (Meyers Enzyklopädisches Lexikon) でのヘンティヒによる「教育学」(Pädagogik) 項目の執筆 (1976) の場合を選ぶこともできよう。その冒頭で彼は事典の通例に反し「私」を出さざるをえぬと断わり、「西独50万人の教育関係者それぞれの教育観の不一致のなかで」、教育および教育学の今日の問題点を国家独占に連なるその社会化 (Vergesellschaftlichung), その認識方法の科学化と客観化 (Verwissenschaftlichung, Versachlichung), さらに複雑化する社会機構のなかでの官僚化 (Bürokratisierung) にみる。そして「新しい教育学」の課題としては、学校を生活領域から分離することの撤廃、労働

するおとなから児童生徒を孤立させることの防止、教材や教育目標の合理化の排除、学校教育と社会教育の分化の廃絶、学習者の年齢と進路を問わぬ混成集団の構成等をあげ、「教育学化」を警戒しつつ教育システム論の閉鎖性や制度的拘束からの解放を主張している(Hentig, 207~218)。

II. 教育学の構造変容

1. 批判理論と批判的教育科学

ところで、かかる青少年の意識と行動、反教育学の提起、事典の傾向などでは、教育の実践課題やその理論の方向が問われており、大学教育学が制度的な自明性に安住して対応能力を低下させている欠陥や、社会学理論から演繹される洗練された機能主義理論もその概念操作が実践的には現実の問題状況を追認し放置するほかない保守性などが問題視されている。かりにもし、H. Rombachのいうように、科学としての教育学の成立条件には、神話から解放されたロゴスへの依拠、単なる主観的平均的な経験と実用的技術から解かれた実体の入手とそこでの認識の存在論的基盤、その知識の体系性や構造的性、これらが必要だとすれば、その条件を満たしうるのは伝統的な哲学的教育学であろう(Rombach, 7~25)。しかし、現実には逆にその名誉救済が不可能なほどに方法論の一元化要求と科学の制度化ないし政策的保障をもちこむ閉鎖的な実証主義が勢力をひろげ、他方で社会や歴史に媒介された理論-実践連関を主張する側との間で、神話、ドグマ、イデオロギー、理性の腐蝕、科学の政治化、実証主義的に切半されて合理主義、官僚体制、経済利害といった論難の応酬がみられる。こうして理論は、たとえば、遊戯の、カリキュラムの、社会化の、情報の、といった理論になり、専門主義の範囲にとどまり自己防衛をやむなくされて、その境界の外を警戒する一面的な理論となる一方で、知識の社会学はその相対性を主張する。しかし、認識による知の発掘としての研究行為で研究者の関心と自己反省の営みはその認識を導くとき、そこに倫理的要求がはさまれるとともに、研究の組織体や政策をふくめた場面や社会歴史的状況に批判を可能にする原則やそれに寛容な公共性、さらにはそこでの論議と改革の促進や責任が問題となる(Rupprecht, 163~178; Roth, 1971, 17~32; Giesecke, 1973, 17)。

かかる問題関心の典型的な展開は、T. Adorno, ハーバマスと K. Popper, H. Albert らとの間で61年にはじまり69年に一応の総括をみた周知の「ドイツ社会学における実証主義論争」にすでにあったが、教育学の場面でもロムバッハと W. Brezinka の論争(1965~68)(Stettner)をふくめ反響や影響は、たとえば学界のパラダイグマを示す代表誌 *Zeitschrift für Pädagogik* の年次索引の人名別引用頻度に照らしても、71年にブレツィンカが1位、72年にはハーバマスが1位、W. Klafki が2位のごとくみてとれる。

1964年に設立の西独教育学会は第1回大会(1965)でその基調を「人間学と教育学」とし、つづいて「教育研究の構造と連関」(1966)、「言語と教育」(1968)を選んだ。70年には「教育科学、教育改革、教育政策」を基調に、すでに62年に教育学研究の「現実的転回」を精神科学的教育学と経験論的教育学の解釈学的総合的な止揚を求めた H. Roth が、両者の由来とその正しい発掘が社会

科学としての教育科学に不可欠だと訴えた (Roth, 1971, 20)。60年代後半のサイバネティックスやカリキュラム開発のブーム、大学改革やイデオロギー批判が反映して教育学にも「テクノロジー的転回」, 「政治的転回」が進行していたのであり (ヘンティヒ), しかも72年の大会では社会理論との関連をめぐりハーバマスと N. Luhmann との側を二分するあたかも代理論争のごとき論議が展開され, 教育の社会的実践や政策に対する「教育学の貧困」ないし方向選択の問題が対立的な形をとって顕在化した。このように60年代の前半におこった教育学の構造変容が後半の教育学研究の変動をよびおこし, 70年代初頭にはクラフキ, W. Lempert, H. Blankertz などの批判的解放的教育学が中心的な位置を獲得するに至る (König, 1975 I, 11, 25)。

この批判的教育科学は, あたかもハーバマスが H. Gadamer に対する関係で解釈学を社会哲学的に拡大し, 精神分析の受容で深層化したごとく, 精神科学的教育学の批判的克服を企てた。たとえばその最終走者のごとき O.F. Bollnow には, 上にあげた4人からすれば, クラフキやレムペルトにとっては教育の社会的現実がもつ葛藤や矛盾の問題状況からの乖離があったし, モレンハウアーからは理論的な不分明さが, ブランケルツからは歴史への甘さが, 総じて現象学的教育学も含めて深さの代償として狭さが非現実的に映ったにちがいない。しかも, これらはずるところ W. Dilthey の問題点であって, 彼がその解釈学的方法をとおして教育の歴史性と理論-実践連関をとくに教育関係で形象化することに先鞭をつけ, その限りで教育学の相対的自立性の確保を準備したが, 歴史社会的形態の理念型を抽出する過程で示したその現実解釈の思弁性や折衷性は, 構造的だが体験の実体化とモナドロギー化に傾き (Habermas, 1968a, 186), 教育現実の矛盾と葛藤を看取しえなかった。彼の後継者の場合も, たとえば E. Spranger はおおねね国民的宗教的モチーフを優位させ, それを教育の規定要因として過大視し, 精神史的次元とその教養観から出ようとしなかった。そしてかかるエリート主義的教育概念は, 全体主義的教育イデオロギーに対して懐疑, 距離化, 抵抗の不十分さという結果や限界を示さざるをえなかった (Wulf, 1977, 67)。

この影響は戦後でも F. Blättner や A. Reble など幾多の教育史教科書ないしは歴史的教育学にも, さらにはペスタロッチ研究にまでもみえて60年代前半まで続くし, また, ことに現実過程を捨象して教育人間学や存存論へ接近した部分は, アドルフの「ドイツ・イデオロギー論」の言を借れば「本来性という流行語」(Jargon der Eigentlichkeit) に安住し, 主知的, 道徳的, 審美的のいずれであれその教養の把握は労働と相互行為の次元を欠き, 自然と文化の弁証法的過程ないしは啓蒙の否定的弁証法を切断した「半可通の教養理論」(Theorie der Halbbildung) に陥っていた。プラトン, ルソー, ゲーテ, フィヒテ, ^{レフォルムベダゴギーク}改革教育運動, シュタイナー, これらのいずれにもいわば一種のユートピアと「閉鎖的社会体系への偏愛」が併存するが, その共和国, 共同体, さらには子どもの国などの生の形式にある予定調和的に相対化された価値客観性は, 精神科学的教育学では「文化」とされ, その結果イデオロギー性を払拭できなかった。一方また, 社会的行為における「集団化」の過程やその制度的強制ないし操作の問題点への注意も伝統的な哲学的人間学には十分でなかった (Mollenhauer, 1972, 10f)。

