

「知識の社会学」としての「教育社会学」のために (1)

—予備的考察—

馬 居 政 幸

筑波大学大学院
教育学研究科 教育学研究集録
第2集 別刷 1979

「知識の社会学」としての「教育社会学」のために (1)

—予 備 的 考 察—

馬 居 政 幸

序

本稿は、「現代の社会理論が知識社会的考察を必要としている」という認識のもとに、教育社会学もまた、同様の考察が進められねばならないことを明示し、加えてその方向性を提示することを目的とする。

そのための論述は次のようなものとなろう。まず最初に、知識社会的考察を必要とする社会理論の現状を素描する。そして、同様の傾向を教育社会学に求める。特に文字どおり「教育社会学は知識社会学に向かうべきである」と主張するイギリスの「『新』教育社会学 'New' Sociology of Education」の動向にふれ、さらに、彼らの方法的基盤を形成する「現象学的知識社会学 phenomenological Sociology of Knowledge」と K. マンハイムの「知識社会学 Wissenssoziologie」との比較から、ともすれば曖昧になりがちな「知識社会学」自体の性質を再定義する。そして、その再定義にもとづき「『新』教育社会学」の視点を参考にしながら、「知識の社会学としての教育社会学」の方向を提示したい。

ところで、A.W. グールドナーは、社会理論には明示的に定式化された仮説——公準 postulations——の前提として、明示されぬ第2の仮説——背後仮説 background assumptions——が存在することを論じた¹⁾。その意味で本稿は、「知識の社会学」としての「教育社会学」の再定義を「背後仮説」を明示することを通じて行なう試みである。そして、後に明らかになるように、この「背後仮説」の明示化が、知識社会学の目的の一つでもある。

もっとも、筆者の意図が「知識社会学による教育社会学の再編」とか「教育社会学は知識社会学であるべきだ」といった主張にあるのではないこともつけ加えておきたい。それは、教育社会学自体が一つの「知識」の体系であること。またその考察の対象とする教育の世界は、手段とするか目的とするかは別にして、「知識」との関わり

を無視しては存在しえないこと。この二重の意味で教育社会学の一領域に「知識の社会学」が位置づけられる必要があると考えるからである。しかし、先にも述べたように、その名付け親である M. シューラー以来、「曖昧さ」を非難されてきた「知識社会学」を、今日なお「曖昧さ」が論議の対象となる「教育社会学」²⁾に適用しようとするのは、たとえそれが狭い領域であっても、非常に困難な道となろう。それゆえ本稿は本格的な論考のための準備段階となろう。

I

60年代末期の「意義申し立て Dissenting」の運動と、それに続く70年代初期のラジカル科学運動は、その運動自体の成否はともかく、少くとも知性の次元において、根本的な変革をもたらしたと言えよう。その典型を、彼らとは逆の政治的立場になると思われた D. ベルに見ることができる。すなわち60年代初頭を飾り「イデオロギー」にかわる「科学」の正当性を主張したはずであった彼が、1976年の著書においては、その「科学」の母体である「近代主義 modernism」の終焉を脱かねばならなかったのである³⁾。

すなわち、彼らの運動は、それ以前の歴史が左右を問わず暗黙の前提としてきた「非西欧」から「西欧」へ、あるいは「非近代」から「近代」へ、に代表される様々な「価値規準」へのトータルな再検討を迫るものであった。さらにそれは K. マルクスへの評価が『資本論』から『経済学および哲学に関する手稿』に変化したことが象徴するように、経済を代表とする、外在的に客体として人間を捉える次元ではなく、文化あるいは価値という内在的、主体としての人間の次元から批判を試みるものであった⁴⁾。

そして、批判の焦点の一つは、西欧近代の優越性の源泉であり、人間の主体的営みの結晶である「西欧近代科学」に向けられた。

「『数学と数学的自然科学』という理念の衣——あるいは

はその代わりに、シンボルの衣、シンボルの数学的理論の衣といってもよいが——は、科学者と教養人にとっては、「客観的に現実的で真」の自然として、生活世界の代理をし、それをおおい隠すようなすべてのものを包含することになる。この理念の衣は、一つの方法にすぎないものを真の存在だとわれわれに思い込ませる。」⁹⁾ (E. フッサール)

本来一つの「知」のあり方にすぎなかった science が、西欧近代科学として拡大した結果、逆にそれに基づいてしか人間と社会は解釈されえないものとなった。ドクサを廃し、真の知エピステーメ epistēmē を求めた知的営みは、新たなドクサを生み出した。

今世紀初頭のフッサールのこの危機意識は、「数学的自然科学」すなわち物理学を模範としてきた現代の社会科学にとって、社会科学固有の問題との相乗効果により、より深く迫ってくる。

ラジカルな批判の鋒先は主として第1には科学的認識における「対象」—「主体」—「結果」、それぞれ相互の関係を「客観性」「中立性」等の観点から再検討することに向けられる。いわゆる「Wertfreiheitの問題」である⁹⁾。

ここでは、社会学を例にとれば、社会理論や社会学的調査が、その分析の対象である社会現象に関しては「中立的 neutral」であるとする「価値自由社会学 value-free sociology」が批判の対象となる。また、現代の社会研究の量的質的拡大が国家や企業による資金により支えられていることにより、社会学者が自律性を失いがちであることが批判される。それは次のような逆説を生み出した。

「社会学の制度的発展のためにもっとも多くの資源を供給してくれる人びとが、実は知識の社会学的研究をもっとも歪める人びとである」¹⁰⁾ (A. W. グールドナー)

科学的認識といえども認識主体の内面にある「価値」から離れて成立しえないし、また「社会的—歴史的文脈 socio—historical context」との関係において認識した結果は評価されねばならない。

次に第2の側面は、社会科学的認識の前提にある人間観・社会観の問題である。

社会科学は「ホモ・ソシオロジクス」「ホモ・エコノミクス」という言葉が示すように、その客観的認識を可能にするため、一定の単純化した人間のモデルを前提として論理は構成される。それ自体は社会科学的方法として是認すべきであろう。しかし、先のフッサールの危機感には社会科学においても同等の皿みを持つ。方法としてのモデルが、あるがままの人間を逆に規定する。科学的認

識にとって存在するのは、「ホモ・ソシオロジクス」であり「ホモ・エコノミクス」のみとなる。確かに人間は社会によってつくりられ、一定の欲望に支配されて行動する。だが「人間は単に存在するのみではなく、自己の存在を選択しなければならぬという特質をもつ唯一のもの⁹⁾」という側面が無視されるとき、人間は疎外され物象化された世界にしか自己を見出せなくなる。

人は社会から役割を与えられると同時に、その役割に「意味づけ」を行なう主体である。この「意味づけ」の側面へのアプローチこそ、もっとも重要なことである。

以上二つの代表的な社会科学に対する批判の方向を提示したが、それらは単なる批判に止まらず新たな創造へと向っている。例えば第1の立場からの「自己省察の社会学 Reflexive Sociology」として、また、第2の立場では、「エスノメソドロジー Ethnomethodology」や「レイベリング論 Labeling Theory」そして「現象学的知識社会学」などがあげられるであろう。

この二つの傾向については後に「知識社会学」の方向を考察するとき再びふれることになる。

ところで、このような社会科学の、特に社会学の新しい動向は、その「下位—学科 sub-disciplines」の一つである教育社会学に対しても影響を与えずにはおかなかった。

II

周知のように、教育社会学の歴史は「教育的社会学 Educational Sociology」から「教育の社会学 Sociology of Education」への移行と、後者の立場による発展の過程と捉えうる。

前者は、一定の教育上の価値の実現のため、一般社会学の研究成果を利用する観点から体系化されようとしたものである。それは教育者や、あるいは教育の問題に実際にたずさわりの解決への処方策を求める立場から論じたものである。いわば「規範学 norm science」としての「教育学」の延長線上に位置づけられよう。「応用・実践・技術・規範・当為の学」¹¹⁾と要約されるゆえんである。

それに対して、1950年代に入り、教育研究の領域に社会学者が侵入して来る。彼らは、教育の研究が「教育主義者 educationalists」に支配されてきたとして、厳密な社会科学的アプローチの必要性を主張した。また社会学において、教育現象を社会現象の一つとして、その研究対象の一領域とみなすようになる¹⁰⁾。特に社会学の中心を占める「構造機能主義者 Structural functionalist」は、教育を、「共通する価値にもとづく社会統合」ある

いは「社会を均衡状態 a state of equilibrium に維持すること」を可能にする「行為 action」を諸個人に動機づける手段としてみなした¹¹⁾。教育は社会の「コンセンサス」にとって非常に重要な役割を果たす「システム」として捉えられたのである。

このようなことから、教育社会学は「教育の社会学」として、社会学の下位学科の一つとしてみなされる。それは教育イデオロギーから解放された「経験科学 empirical science」としての教育社会学となる。「存在・実証・純粋・基礎の科学」¹²⁾としての教育社会学である。以後1960年代を通して、この立場において教育社会学は発展してきた。

しかし、その発展の動因は、当初考えられた教育イデオロギーからの解放、あるいは科学としての普通妥当性ゆえではない。それは一方では、19世紀以来の教育の問題であった「平等主義=教育の機会均等」の理想実現の思潮への対応であり、他方、戦後の冷戦構造を背景に、経済発展の飛躍的拡大を可能にし、「豊かな社会」を築くための「訓練された、技術を身につけたマンパワー trained and skilled manpower」育成の要求への対応であった。

すなわち、先進産業社会を支える経済は、技術革新を可能にする研究制度に依存する率が高い。その結果、教育制度の機能分化、拡大が社会の発展にとって重要な位置を占めることになる。「教育システムは社会の経済的・政治的・社会的文化的性格の中心的な規定要因として、戦略的位置を占める」¹³⁾ことになった。その結果、教育システムは、社会の全階層から才能ある者を選び出ししかるべき位置に配分するために、また質のよい労働力確保のために、可能な限り多数の人間に教育を与える機会を要求する。教育は社会にとっては重大な投資の対象として、個人にとっては社会移動の Key とみなされた。それは「国家経済効率 national economic efficiency」と教育の機会均等という「社会正義 social justice」が、本来異なるイデオロギーにもかかわらず、経済発展を基盤に、オプティミスティックに結びついたものだった¹⁴⁾。

このような前提のもとに、教育における社会学研究は進められた。たとえば才能の自由な移動や開発を促進する領域の研究として「社会階級と教育機会の関係」あるいは「家族の社会化と選抜の問題」などが中心主題となる¹⁵⁾。さらに、これらの分析の背後にあって、以上のような「社会過程 social process」を説明する論理として、社会の「コンセンサス」を前提とする「構造—機能主義」が重要な役割を果たした¹⁶⁾。またそのような研究の多くは、政府の援助のもとに行なわれ、政府の社会政策

や経済政策に潜在的・顕在的に関わり、深い関わりをもつようになったことは先にのべたことと同様である¹⁷⁾。

以上のような「社会的—歴史的文脈」において「教育の社会学」としての「教育社会学」の成果は蓄積されてきたのである¹⁸⁾。

しかし、その「社会的—歴史的文脈」が変動を喫むるとき、理論もまた変化を余ぎなくされる。すなわち、社会統合を可能にし社会の均衡状態を維持する観点からアプローチを行なう機能主義のバースペクティブは、逆に道德秩序が崩壊し、社会的要求が葛藤状態にある社会においては、教育による個人の統制という観点から捉えかえされる¹⁹⁾。

教育の機会を拡大すること(インプット)により有能な人材を社会に配分し社会移動を可能にする(アウトプット)システムの分析は、「よい教育とは何か」についてはあえて問う必要のないものとし、また具体的な教育実践過程自体は「ブラックボックス」として放置してきた。そして、その過程からはみ出る者、たとえば「成績の悪い児童 below average child」を、教師が問題にするまに、「社会化 socialization」の失敗、あるいは学校組織・家族・社会階級などの問題との関係で論じてきた。しかし、「悪い成績」という評価自体説明されるべき現象ではないだろうか²⁰⁾。

このような疑問を教育の世界に投げかけたのが、「新」教育社会学を主張する者達である。彼らのリーダーである M. F. D. ヤングは、従来の社会学者が、問題に対する教育者の定義をそのまま「受けとる take」ことにより、その前提を問うことなく「自明のもの taken-for-granted」としてきたと非難する。社会学者は問題を新たに「つくり出す make」立場に立たねばならないのである²¹⁾。そして、その問いは、「ブラックボックス」として不問にふされた領域に、また「自明のもの」として問う必要さえ考えられなかったことに向けられた。

すなわち、問うべきは「何が教育的知識としてみなされるか What counts as educational knowledge」であり、自明とされる「教育者の世界の一定の基本的な特徴 certain fundamental features of educator's worlds」である²²⁾。

換言すれば教育社会学は、教育上の価値を不問あるいはまさに「自明のもの」とすることにより「教育的社会学」から「教育の社会学」へ脱皮した。しかし、社会の変動とともに再び、「教育的」の意味が問われることになった。だが、それはかつての「教育的社会学」に帰ることを意味するのではない。疑問とされるのは、一定の

価値実現の方途ではなく、その価値自体なのである。すなわち、ア・プリオリに指定された「教育的知識」自体を考察の対象とする「知識の社会学」が必要となる³⁹⁾。

ではこの「知識の社会学」とはどのような性質をもつのか。いわゆる伝統的な知識社会学の方法を踏襲するものなのか。あるいは対象をマクロな「システム」からミクロな「知識」に変えただけで「科学の方法」としては「新」「旧」大差はないのか。

この疑問に対して答えるべく、彼らがその方法的基盤とする P. L. バーガーの「現象学的知識社会学」に目を向けた。さらに、それを K. マンハイムの知識社会学と対比することから筆者が意図する「知識社会学」の特性を明示したい。

III

まず知識社会学の考察が成立する前提とはいかなるものか。それを P. L. バーガーと T. ルックマンは「普通の人 the man in the street」「哲学者」「社会学者」の三者それぞれの〈現実 reality〉と〈知識 knowledge〉へのかかわり方を相互に比較することにより明らかにする⁴⁰⁾。

すなわち、「普通の人」は自分にとって何が〈現実〉であり、自分が何を〈知っている〉か、などと考えることはない。彼にとって、彼が〈現実的〉な一つの世界に住んでいるのは当然のことであり、この世界がこれこれしかの性質を備えていることを〈知っている〉ことも、とりたてて言うほどのことではない。「彼は彼の〈現実〉と〈知識〉を自明のものとしてうけとっている He takes his 'reality' and his 'knowledge' for granted⁴¹⁾」

他方「哲学者」にとってはどうか。全く逆の立場に立つと言えよう。彼にとって自明なものは何もない。「普通の人」が〈現実〉であり〈知識〉であると信ずる根拠を常に問い続けることが彼の職業なのである。「現実的なものは何なのか What is real?」「人はいかにしてものを知るのか How is one to know?」といったぐあいに⁴²⁾。

そして、「普通の人」と「哲学者」の中間に位置するのが「社会学者」である。彼は一方で、「普通の人々」はその所属する社会が異なれば、全く異なる〈諸現実〉を自明のものとして受けとっているという〈事実〉を知っている。しかし、先の哲学者の問いには答えられない。「二つの〈現実〉の間の相違は二つの社会の間のさまざまな相違との関係において理解できる」これが彼の立場である⁴³⁾。

この複数の〈現実〉の存在、すなわちそれらの「社会

的相対性という事実 the facts of social relativity⁴⁴⁾」において知識社会学は成立する。そして、この〈現実〉の社会的相対性とは、換言すれば、「現実」は社会的に構成されている」ことであり、知識社会学はこの「構成がおこなわれる過程」を分析しなければならないのである⁴⁵⁾。すなわち、知識社会学は人間社会における「〈知識〉の経歴的な多様性」を研究対象とすると同時に、いかなる〈知識〉体系であろうとも、それが「〈現実〉として社会的に確立されるに至る過程」を問題にする⁴⁶⁾。

以上のことからバーガーとルックマンは、知識社会学の対象を次のように定式化する。まず第1に社会において〈知識〉として通用する全てを対象とし、第2にその〈知識〉が社会状況のなかで発達し、伝達され、維持される過程を、自明視された〈現実〉が普通の人間に受容される様式において捉えること⁴⁷⁾。

さらに、この方向を確実にするものとして次のような前提を明示し知識社会学の「再定義」を試みる。それは、従来の知識社会学が理論のレベルでは「認識論的問題」に、経験的には「精神史 intellectual history」に関わってきたことへの異議である⁴⁸⁾。まず前者、すなわち「社会学的分析の妥当性に関する認識論的ないしは方法論的問題」は「知識社会学自身の本来の準拠枠組内」では解きえない問題であること。知識社会学は社会学の「経験的分野の一部」であり、「社会学の認識論、方法論」ではないのである⁴⁹⁾。他方、後者に対しては、まず社会は理論的な思考や観念のみからなりたっているわけではなく、むしろ、それは「より一般的な〈知識〉の分析枠組」の一部分にすぎない。よって知識社会学の「精神史への焦点設定」は単に知識社会学を制限づけるだけでなく誤りなのである。どの社会においても、理論化作業や〈観念〉にたづさわる人は少数にすぎない。大事なことはすべての人が関わる知識、すなわち「非理論的なものであれ、前理論的なものであれ、人びとがその日常生活で〈現実〉として〈知っている〉ところのもの」を対象とすべきである。知識社会学の焦点は〈観念〉ではなく「日常生活 everyday life」における「常識的な〈知識〉 commonsense 'knowledge'」に向けられねばならないのである⁵⁰⁾。

認識論的方法論的問題の除外と、〈知識〉概念の一般化、特に日常生活のコンセンサスとしての知識の重視。これがバーガーとルックマンによる知識社会学の再定義の中心である。

しかし、このような批判は、この部分だけとれば既に何度かなされてきた⁵¹⁾。その代表は R. K. マートンで

あろう。だが、バーガーみずからが否定するように、彼らはマートンとは異なる立場にたつ⁵²⁾。ではその独自性はどこにあるのか。あるいは、先の二つの方向は、知識社会学がその成立以来持ち続けた独自性を放棄することにならないか。それは知識社会学ではなく単なる「知識」の社会学にすぎないものとはならないか。もしそうならこれも同じくバーガーが新たな社会学の立場にたつという独自性はどこにあるのか。次にこれらのことについて、バーガーとルックマンの事実上の批判の対象である K. マンハイムの立場と比較しながら明らかにする。

まず認識論、方法論の除外に関してだが、確かにマンハイムは知識社会学を認識論へと展開することを意図した。たとえば「知識社会学は、理論として知識が存在に制約をうけていることの現象にかんする、たんなる事実(事実性)を確認する学説」にみずからを限定しながらも、統いて「しかし、さらに思考の歩みをすすめていくと、知識社会学は認識論的な学説に変化し、そこでは存在に制約をうけているという事実の認識論的な重要性を問題にすること」を課題としてあげている⁵³⁾。また「没評価的 wertfrei」から「評価的 wertend」へと変化する「イデオロギー解釈」もその典型であろう⁵⁴⁾。

しかし、このマンハイムの意図は、通常非難されるように「妥当性」の問題を知識の社会的発生の問題に還元したり、「認識の客観性一般を否定する相対主義」にあるのではない⁵⁵⁾。マンハイムみずから否定しているように、彼の意図は認識論にとっかわろうとするのではなく、「知識が存在に制約をうけている」という洞察を、「科学それ自身の視野にきみ入れ、科学的な諸結果の補正」として役立てようとするのである⁵⁶⁾。それは、一方では彼のイデオロギー論でも明らかにされているように、「立場の分裂と思考基盤の不統一」⁵⁷⁾という「思考の危機的状況」において、自己の認識も含めて「どんなに完成された見解も部分的(存在被制約性)であるという前提に立って、可能なかぎりの全体把握を試みること(全体性志向)⁵⁸⁾。あるいは、知識の発生を外在的要因から説明するだけでなく、「認識批判の理性内面的規準そのもの」を社会的場面に外在化させるという「認識批判と社会批判を切り離さない」態度を意味する(批判的契機)⁵⁹⁾。マンハイムにとって知識社会学は、知識を対象とする経験的研究であるとともに、その認識過程の「反省 Reflexion」の性格を合わせ持つこと。すなわち、それ自体は論理的整合性において客観性を保持する「科学的認識」を、あくまで人間の主體的な営みとしての「知識の体系」として捉え、その人間の背後にある社会の一歴

史的基盤にさかのぼり批判を試みることから、より広い、より確実な認識を得ようとするのである⁶⁰⁾。

知識社会学はソシオロジーであると同時にメタソシオロジーとして「科学を基礎づける学」であることにおいて、その独自性をもつと云わねばならない。しかし、それは知識社会学が、社会学と哲学の両域にわたるといっているのである。ともすれば高度の合理化と抽象化により人間のあるがままの姿から乖離し、互いに疎遠なものとして、かえって人間を疎外することになりがちな両者を、人間的世界の解明という本来の立場に引戻すための出会いの場を準備する。それが知識社会学の立場である。そして、この立場こそ実はバーガーの知識社会学が意図することでもある⁶¹⁾。

確かに、バーガーとルックマンは「経験科学としての社会学」へと知識社会学を再定義するために「認識論と方法論」の排除という「知的禁欲」を宣言した。しかし、「常識」としての知識に注目することにより「現実の社会的構成」の学として、知識社会学を成立させようという、再定義の内容自体、まさに社会学の方法論の重要な再解釈の上に成立しているのである。なぜなら、「現実の社会的構成」の過程への注目とは、「主観的意味が客観的事実性になるのはいかにして可能なのか」あるいは「人間の行為 (Handeln) がモノ (choses) の世界をつくり出すのはいかにして可能なのか」という問いを意味するのであり、それは、社会的事実を「モノ」として見る E. デュルケームの立場と「行為の主観的な意味連関」と見る M. ウェーバーの立場という社会学方法論上の二大命題の総合に他ならない⁶²⁾。それはある意味では新たな「全体性志向」の試みであり⁶³⁾、また認識論的・存在論的次元への重大な問題提起を含むと言えまいか⁶⁴⁾。

他方、バーガーとルックマンは、人間の主體的行為の結果としての客観的な社会的世界が、逆に人間に「疎遠な事実性 a strange facticity」そして経験される可能性があること、すなわち「物象化 reification」の過程について論じている⁶⁵⁾。そして、この「物象化」は、理論的思考にもみられるとして、知識社会学による物象化の分析が「社会的思考にもみられる、物象化的な傾向」を改める手段として役立つとする⁶⁶⁾。明らかに「批判的契機」は彼らの知識社会学においても存在すると云えよう⁶⁷⁾。

以上の二つの視点からだけでも、バーガーとルックマンの知識社会学はその「知的禁欲」にもかかわらず、認識論的にも方法論的にも、多くの貢献をなしている可能性を秘めていると云えよう。「相対主義」に陥ることを回

避する論理を常に用意しなければならなかったマンハイムに対して、「社会的相対主義」を前提として分析することが可能であるパーガーの立場という、まさに両者の知識社会学的背景の相違により、「現象学的知識社会学」は「知的禁欲」であることがあって、倫理主義的ではなく自己革新の方途を示すことにおいて、社会学の自己点検に役立ちうると言える。それは、ヨーロッパの歴史・社会的背景のもとに生まれた知識社会学が、アメリカで再形成されることにより、新たな発展の可能性を見出したと言える。

では次に、再定義の第2の視点である、「知識」の一般化、「常識」の重視について考察したい。

従来の知識社会学が「概念の問題」あるいは「精神史」に焦点が絞られてきたことを誤りとして、「社会において〈知識〉として通用するすべてのもの」を対象とすべきだとするのが、パーガー達の主張であるが、このこと自体は正当なものと言える。しかし、知識社会学の成立事情を考えると、「理論的思考」への焦点設定は、やむをえないこと、あるいは必然的なことであった。たとえば、マンハイムが「知識社会学 Wissenssoziologie」の必要性を自覚した「知識の社会学の問題 Das Problem einer Soziologie des Wissens」とは、それまで普遍的と考えられてきた「精神の世界」が、19世紀末から20世紀にかけて、マルキシズムを代表として、複数の対立する「世界観 Weltanschauungen」の存在という「思考および知識の自己相対化」と、それがその背後にある「社会的存在」と関係しているという認識にあった⁶³⁾。そして、この相対化し分裂した「思考の危機的状況」を総合可能なかぎりの「全体性把握」を試みようとしたのが知識社会学の立場であった。先にのべたように、この意義を否定することはできない。

その意味で、「知識」概念の一般化の意義は、領域の拡大、または焦点の移行自体ではなく、「常識」としての知識に注目することにより、知識社会学を、「科学基礎論」としての利点を内包しながらも、経験科学として再形成しえたことにあると考える。すなわち、マンハイムの「存在被制約性 Seinsgebundenheit」の論理が具体的な社会学の分析方法というよりも、社会学認識の前提を提示するに止まりがちであること、また、その論述の難解さも重なり、経験科学として体系化されないままに終わっていること。他方、マートンのように経験科学として体系化する試みはみられるものの、その際、「全体性志向」や「批判的契機」は完全に捨象され、知識を対象とする社会学の一分科になってしまったこと。

それに対し、パーガー達の立場は、両者の利点を損うことなく再定義を試みることに独自性があるといえよう。

具体的には、日常生活の現実を「間主観的 intersubjective」なものと捉え、そこに介在する常識的な知識を通して、日常生活の現実は「自明で強制的な事実性」として存在すること⁶⁴⁾。そして、それを形成する人間の主体的行為、あるいは、逆にそれが客観的なものとして受容される過程を「対面的状況 face to face situation」における「ことば」の形成過程を分析することから解明すること⁶⁵⁾。また、「知識の社会的在庫 social stock of knowledge」「知識の有意性構造 relevance structure of knowledge」や「妥当性構造, plausibility structure」、あるいは、創造者である人間と、創造物である社会的世界との関係を弁証法的なものとして捉え、それを「外化 externalization」「対象化 objectivation」「内在化 internalization」などの概念で解明すること⁶⁶⁾。その他種々の論点から「現実の社会的構成」の分析枠組を提示しているが、彼らの目的が「知識社会学の体系的理論」にあるためか、論理が包括的であること。またその論議の有効性は実際の分析をまたねばならないことなどから、それらについては稿を改めた。

以上、いわば新・旧の知識社会学の比較から、その進むべき方向を、第1に社会学と哲学をつなぐ「科学基礎論」としての「批判的契機」「全体性志向」という側面と、第2に「知識」概念の一般化により「経験科学」としての再定義の側面から論じてきたが、ここで第3の論点として、「社会過程における人間主体の能動性の理論」という側面を提示しておきたい。

マンハイムの「存在被制約性」の論理への批判の一つに、「思考」に対する「社会的存在」の優位性は人間の自由意志や主体性を否定するものであるという論点がある。しかし、この批判が誤解にもとづくものであることは以上の論議においても明らかであろう。「制約性」を認識の「部分性」と捉え、その総合による「全体性志向」、あるいは、本稿ではふれなかったが、「制約性」の事実を自覚することから、意識的・合理的決定の領域を拡大し「個人の自己拡張」を行なうこと。これがマンハイムの意図である⁶⁷⁾。それは、「制約性」の論理をとおして迂回することにより、人間の主体的・能動的側面を把握する論理に他ならない。

他方、「現象学的知識社会学」の立場においてはどうか。あえて明示するまでもないであろう。パーガー達の試みは、「man in the society」と「society in man」のいずれの視点においても、人間の主体的行為の追究に

他ならない⁶⁸⁾。たとえ「物象化」という人間を「モノ」とみなす世界においても、人間は創造者であり続けるとするのが彼らの視点である⁶⁹⁾。

この「社会過程における人間主体の能動性の理論化」と、先の「科学基礎論」という知識社会学の2つの方向性が、前述した社会科学に対する批判の2つの方向に重なることは明らかであろう。そして、社会理論における知識社会学の考察の必要性を本稿の冒頭に提示したのは、この理由からである。

IV

これまで述べてきたことで、筆者が意図する知識社会学の方向は明示できたと思う。この方向性のもと、教育の世界への知識社会学の考察を進めるわけだが、しかしその具体的に論議すべき問題、または方法については更なる研究が必要である。ここではそのための予備的段階として、以上の考察から敷衍できる若干の視点を提示することで結語にかえたい。

まず最初に確認すべきことは、「既存の教育的現実の定義を自明のものとはみなさない⁷⁰⁾」ということである。そして、その焦点の一つは「教育制度内における知識の社会的組織化」に向けられる。すなわち、教育の過程で伝達される知識は、抽象的で任意のものとしてではなく、時間的・空間的に一定の条件のもとでの「精選と組織化 selection and organization」の結果としてみなされる。具体的にはまずカリキュラムが考察の対象となろう。そのために、一方ではそれを体系化された知識とみなすことにより「イデオロギー解釈(マンハイムの意味での)」が可能となろう。他方、「有用な意味のセット」として、教師と生徒の相互作用を通して、再構成され、受容される過程も問題とされねばならない。その際、生徒の下位文化あるいは社会的背景が考察されねばならないと同時に、教師の評価方法自体が、社会的に構成されたものであるという視点が必要である。

以上のような方向での分析をパーガー流に「教育的現実の社会的構成」と名づけるならば、「現実の社会的構成」自体における教育の側面も検討を要する。前者が、教育の世界を一つの社会として捉える視点とするなら、「生活世界」の中での教育の側面といえよう。

社会は客観的現実であると同時に主観的現実としても存在する。それを「外化」「対象化」「内在化」の三つの契機の「弁証法的過程」として理解するのがパーガー達の論議であったが、それが個人に偏して論じられると

き、いわゆる「社会化」の問題となる。その結果、「社会化」の過程は、「意味ある他者 significant other」を介したとしても、一方的・機械的な過程としてではなく、「他者による現認と自己自身による現認との間の弁証法 dialectic between identification by others and self-identification」として捉えねばならない⁷¹⁾。他者からの「受容(内在化)」と自己の「意味づけ(対象化)」は同一過程の二つの側面とする視点である。通常「社会化」は「体系維持性」「同調的適応性」として、「教育」は「革新性」「主体的創造性」とみなされる。このような視点の有効性を否定するわけではないが、両者を分離したのではなく、同一過程として捉えることも必要ではないか。「維持-革新」「適応-創造」という二分法のカテゴリーを「自明」としてではなく、それ自体を知識社会学の対象とするためにも。

なお、うえのことにも関連するが、従来の論理体系としての「教育社会学」自体の知識社会学の考察が必要なことは指摘するまでもないことであろう。それについては言うべきことは多いが、本稿ではIとIIで提示したこと

に止め、新たな視点は具体的な分析をもって示したい。しかし、以上のことからだけでも、われわれが対象とすべき領域は、一方では教授過程における知識というミクロなものから、その前提における論理としての知識、さらには、その考察自体への自己適用と多様である。それゆえ、その全ての知識をわれわれの意図する知識社会学により考察するという意味で、あえて「知識の社会学」としての『教育社会学』と名付たことを最後に記しておきたい。

註

- 1) A.W. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology*, Heinemann, London, 1972, p. 29.
- 2) 昭和52年度日本教育社会学会シンポジウム「教育社会学の性格」にて論議される。
- 3) D. Bell, *The Cultural Contradictions of Capitalism*, Basic Books Inc., 1976.
- 4) T. Roszak, 『対抗文化の思想』(稲見芳勝他訳, ダイヤモンド社, 1972, 主として三章).
- 5) E. Husserl, 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』(細谷恒夫他訳, 中央公論社, 1974, 73頁).
- 6) 拙稿, 『M. ウェーバーと K. マンハイムにおける「Wertfreiheit」の問題についての一考察』『教育学研究集録第16集』, 東京教育大学教育学研究科 1976, 参照.
- 7) A.W. Gouldner, op. cit., p. 498.
- 8) J. Ortega y Gasset, *Man and People*, Norton, New York, 1969, pp. 44-45.

- 9) 二関隆美「わが国教育社会学の問題点——“教育的社会学”と“教育の社会学”の再検討——」『教育社会学研究, 第33集』日本教育社会学会編, 東洋館出版社, 1978, 83頁。
- 10) J. Karabel and A.H. Halsey, 'Introduction', *Power and Ideology in Education*, (ed) New York Oxford University, 1977, p. 5.
- 11) J. Floud and A.H. Halsey, 'The Sociology of Education: A Trend Report and Bibliography,' *Current Sociology* 1, 1958, p. 171.
- 12) 二関隆美, 同書, 83頁。
- 13) J. Floud and A.H. Halsey, op. cit., p. 169.
- 14) G. Bernboum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, The Macmillan Press LTD., 1977, p. 21.
- 15) G. Bernboum, op. cit., p. 26.
- 16) J. Karabel and A.H. Halsey, op. cit., pp. 11-12.
- 17) op. cit., pp. 5-7.
- 18) ここでの結論は、「社会的、歴史的文脈」の側面における解釈であって、「教育社会学」の発展を、全てこの論理で説明することを意図するものではない。その他、「論理」固有の動因や、大学という研究・教育集団の社会学的動因も考察の必要があろう。(A.W. Gouldner, op. cit., p. 512).
- 19) 石戸教樹「教育知識と社会統制——イギリス教育社会学の動向と関連して——」『教育社会学研究, 第33集』, 144頁。
- 20) J. Karabel and A.H. Halsey, op. cit., p. 46.
- 21) M. F. D. Young, 'Introduction', *Knowledge and Control*, (ed) Collier MacMillan, London, 1971, p. 1.
- 22) op. cit., p. 2.
- 23) op. cit., p. 3.
- 24) バーガーとルックマンは「現実」「知識」それぞれを次のように定義づける。
「**現実**」とは、われわれ自身の意志から独立した一つの存在をもつと認める現象に属する**特性**」また「**知識**」とは、現象が現実的なものであり、それらが特殊な性格をそなえたものである、ということの**確証**」。
P. L. Berger and T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, Penguin Books, (First published in the U.S.A. 1966), p. 13, 以下 S.R. と略す (山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社, 1977, 1頁, 以下頁数のみ)。
- 25) S.R. p. 14 (3頁). 26) S.R. p. 13 (2頁).
- 27) S.R. p. 14 (3頁). 28) S.R. p. 15 (4頁).
- 29) S.R. p. 13 (1頁). 30) S.R. p. 15 (5頁).
- 31) S.R. p. 15 (5頁). 32) S.R. pp. 24~25 (20頁).
- 33) S.R. pp. 25~26 (20~22頁).
- 34) S.R. pp. 26~28 (22~25頁).
- 35) R. K. Merton, 『社会理論と社会構造』(森東吾他訳) みすず書房, 1961, 446~465頁。
- 36) S.R. p. 23 (18頁).
- 37) K. Mannheim, 'Wissenssoziologie', *Ideologie und Utopie*, Fünfte Auflage, Frankfurt, Main, 1969, S. 245. 以下 I.U. と略す (秋本律郎訳『知識社会学』『知識社会学・現代社会学体系 8』秋元他訳, 青木書店, 1973, 155~156頁, 以下頁数のみ)。
- 38) 拙稿・前書・参照。
- 40) その代表は A. シェルティンクであろう。A. Schelling, *Max Webers Wissenschaftslehre*, Arno Press, 1975, S. 117~167.
- 41) I.U. S. 227 (152頁). 42) I.U. S. 244 (176頁).
- 43) 拙稿・前書・4頁。
- 44) 徳永 恂『知識社会学, 社会学講座11』東大出版, 1976, 9~10頁。
- 45) I. U. S. 254 (188頁).
- 46) 「知識社会学は哲学なり社会学なりにとって任意に選択可能な慰みものとしてあるのではない。むしろ、知識社会学は、それぞれ人間の世界の解明という自己本来の課題ととりくんでいる社会学者と哲学者にとって、必要不可欠な出会いの場として存在する。この出会いの場にふみ止まることによって、哲学者も社会学者も共に、彼らの学問をともどもに非人間的な化石へと硬化させてしまう人間の世界からのあの疎外から、身を守られるであろう」。
P. Berger and S. Pullberg 『物象化と意識の社会学的批判』(山口節郎訳)『現象学研究 2』現象学研究会編, せりか書房, 1974, 115頁。
- 47) S.R. p. 30 (28~29頁).
- 48) P. Berger and S. Pullberg 前訳書, 97頁。
- 49) 「社会実在論 Social realism」と「社会名目論 Social nominalism」の問題。
- 50) S.R. p. 106 (151頁). 51) S.R. p. 109 (156頁).
- 52) バーガーの脱物象化への理論的可能性の内容と、マンハイムの知識人の条件や「制約性」自覚の条件が類似していることも指摘しておく。① P. Berger and S. Pullberg 前訳書, 113~114頁。② I.U. S. 241~243 (172~173頁)。③ K. Mannheim 'The Problem of Intelligentsia', E. Mannheim & P. Kecskemeti (ed), *Essays on Sociology of Culture*, R.K.P. 1956. ④ 拙稿『K. マンハイムの『知識人論』再考』『教育社会学研究, 第30集』1975。
- 53) K. Mannheim, 'Das Problem einer Soziologie des Wissens', K.H. Wolff (eing), *Wissenssoziologie*, Luchthand, 1970, S. 321.
- 54) S.R. p. 37 (38~39頁). 55) S.R. p. 52 (64頁).
- 56) S.R. pp. 78~79 (104~105頁).
- 57) K. Mannheim 'Preliminary Approach to the Problem', *Ideology and Utopia*, R.K.P. 1936, p. 43.
- 58) P. L. Berger, *Invitation to Sociology*, Doubleday & Company, Inc. 1963.
- 59) S.R. p. 107 (153頁).
- 60) M. F. D. Young, op. cit. p. 2.
- 61) op. cit. p. 2.
- 62) S.R. p. 152 (223頁).

Résumé

Towards the "Sociology of Education" as "Sociology of Knowledge"

—A Preparatory Consideration—

Masayuki Umai

The purpose of this paper is to prepare for applying "Sociology of Knowledge" to sociology of education.

For this purpose, "Sociology of Knowledge" must be refined by considering following points. First, we have to survey the present situation of social science and sociology of education in order to indicate the necessity of "Sociology of Knowledge". Then, "Phenomenological Sociology of Knowledge" will be studied and compared with K. Mannheim's "Wissenssoziologie".

Three character of "Sociology of Knowledge" can be clarified as the result.

1. critical theory of science
2. experimental science
3. theory of subjectiveness and activeness in social process

Finally, the following points can be indicated as the problems to be considered further:

1. We do not take for granted existing definitions of educational reality.
2. Socialization is a dialectic between identification by others and self-identification.