

研究ノート：社会教育における「社会」と社会学的実践について

石飛 和彦

0：はじめに

社会教育とは何か、という問いは、学問としての社会教育学において常に問われてきただけでなく、社会教育に携わる者によって繰り返し問われてきた問いである。本稿は、今年度から「人文学部社会教育学科」教員となった筆者自身がこの問いに向き合うための研究ノートである。筆者は天理大学着任以来、「人間学部人間関係学科生涯教育専攻」教員として教育研究に携わってきた。このたび改組により所属組織が専攻から学科に昇格したことにとともに、筆者が行うべき教育研究の枠組は「生涯教育」から「社会教育」に変わったことになる。この変化は一見、さほど大きくないものと思われる。しかし、特に社会学を研究上の足場としている筆者にとって、社会教育という枠組には、生涯教育という枠組では顕在化していなかった意味が浮かび上がるように思われる。それは、ほかならぬ「社会」という語をめぐるものである。デュルケム以来の社会学にとって、「社会」とは、固有の研究対象であり、「もの」としての固有の存在である。だとするならば、「社会」に注目することで、社会学者が自身にとっての「社会」教育の意味と可能性を見定めることが許されるのではないか — これが、本稿の初発の動機である。

ところで、たちまち次のように但し書きをしておく必要がある。「社会教育」という語は日本で一般的であるが、必ずしも欧米にそれに対応する語があるわけではない。社会教育法は「Social Education Act」と英訳され、天理大学社会教育学科は「Department of Social Education」と英訳されるのだが、しかし欧米で social education という語彙が一般的であるというわけではなく、それに相当するものはたとえば「成人教育 adult education」や「継続教育 continuing education」といった語で名指されている。したがって、社会教育という語の「社会」に注目することじたい、特殊日本的な文脈の中での「問い」ということになる。その限定の中で、本稿ではまず、日本的文脈における「社会教育」とそこに含まれる「社会」の語の位置を確認する。そのうえで次に、社会学の文脈で「社会」なるものがどのような意味を持っているのかを確認する。そしてそれらをふまえ、現代の社会問題に対して社会教育がどのようにアプローチできるのかを「社会」概念に焦点を当てながら探っていきたい。

1：社会教育における「社会」

さしあたりまず、「社会教育」の定義として広く参照されている社会教育法第2条の条文を見てみよう：

（社会教育の定義） 第2条 この法律において「社会教育」とは、学校教育法（昭和22年法律第26号）又は就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成18年法律第77号）に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む。）をいう。

この条文において「社会教育」は、ようするに「学校教育ではない」ものとして消極的に規定されているとさしあたり読めるだろう。『社会教育・生涯学習辞典』の「社会教育」の項目（松田(2012)）によれば、

社会教育法では、学校教育に相対するもう1つの教育の領域として社会教育を定義しているが、このような定義は明治期以来、教育の二分法あるいは三分法に基づく定義として一般的に認められるものであった。…（松田(2012)、p.241）

つまり、「学校教育／社会教育」あるいは「学校教育／家庭教育／社会教育」として分割された領域のうちひとつを指示するのが「社会教育」ということになる。この定義が意味するのは、「社会」とは学校（や家庭）ではない領域だ、そこで行われる教育が社会教育である、ということであって、つまりそこに登場する「社会」という概念には、領域的・空間的な切り分け以外の意味が含まれていない、つまり「社会」という語それじたいはそこで行われる活動を規定するような積極的な内容を含んでいないように見える。

そして、「社会」という語がそのようなごくありふれた、積極的な意味内容を特段含まないものであることは、わたしたちにとってごく当たり前のことのようにも思われる。

ところが、日本の社会教育思想の初期、「社会教育」なる語が生まれ定着し始めた19世紀末には、「社会」という概念が用いられるにあたって、単純な（消極的な）領域概念としてののではない、積極的な意味が意識されていたというのである。

佐藤は、「社会教育は、なぜ「社会教育」と命名されたのか」と題される一連の論考において、初期社会教育思想の誕生と展開、またそれらの位置づけをめぐる学史を跡付けている（佐藤(2009a)(2009b)(2010a)(2010b)(2011)、また同(2015)(2021)を参照）。佐藤によれば、「社会教育」という語の登場時期は確定されておらず、とくに「通俗教育」という語との先後関係について諸説あったが、現在では「社会教育→通俗教育」説が有力であるという。佐藤は国生（1986）の「学校外教育の全領域を包含する日本独自の社会教育という用法は、その概念とともに既に早く明治十年代半ばから定着しつつあったとみてよいだろう」

（国生(1986),p121）という説を有力とし、社会教育という語の具体的な登場時期を国生の挙げた資料『七一雑報』の発行された「明治15年12月15日」（＝1882年）にさかのぼるとしている。ただし当時の文脈において「社会教育」の指す内容は、①領域概念である

よりは機能概念、つまり「社会の教育機能」を指していた、②明治 19(1886)年頃になって学校・家庭・社会の「三分法」が現れ始め「学校教育以外の教育の総称」という考え方が育まれ始めていく、③ただまた社会教育はその当初から「風俗改良」や「社会改良的、風俗改良的な、あるいは生活改善」の意味を強く内包していた（佐藤同上、p134-135）。

「社会教育」の名を冠した初めての著作は山名次郎『社会教育論』（山名(1892)）であった。佐藤は山名における「社会教育」が学校教育との「分業」、すなわち国家（による教育）と社会（による教育）との分業を進める必要性という問題意識を出発点としていると見る。文明国家においては、国家だけでなく国家から独立した「社会」の力が発達しており、国家と社会が分業することでたがいに発展している、しかし明治日本は「国家」のみの力が先行し、「社会」との分業が未発達である、というのがおよそ山名の認識だった。そこから、教育の領域においては、学校教育（児童に対する普通教育）の拡大が国家としての急務であるにもかかわらずそれがうまくいかない、そこでそれを補うべき「社会」の教育が必要だ、という議論になる。ここで「社会」は、教育の主体（子どもや子どもを取り囲む大人たちの意識に影響を与え形成するもの・逆に子どもを学校に通わせるべき大人たちの意識を（形成し）旧弊なものにとどめてしまう旧来の風俗や慣習、等々）であり、また教育の対象（つまりそうした旧来の風俗を「社会教育」によって改善する）でもある。山名の「社会教育論」は、「社会の形成力」改善的社会教育論である、というのが佐藤の見立てである。ここで山名が言う「社会」は、ただ単に領域的・空間的に切り分けられたカテゴリーであるにとどまらない、「国家」と「分業」しつつ別の原理で自律的に動くひとつの固有の存在である。そこにはじつは山名が同時代の西欧の社会学（社会有機体論）に学んだ形跡が跡付けられている：

…抑も社会なる言葉の意義は…秩序ある人民の集合体にして彼の人々個々分離し相互に連絡交通を欠ける半開以上の者の集合せる一体を称して先づ社会と名けて可なるべし故に社会とは苟も彼是の間に交通して吉凶相ひ慶吊し緩急相ひ救助する者は仮令其地は東西隔離し又た政府を異にすとも雖も総て社会と称することを得べし…（山名(1892)p16-17）

…社会教育の現時に於て効用を顕す所は国家教育の必要として示せし其教育の方針を社会自ら実行して国家教育の及ばざるところを輔翼するに在りて名実共に異なりと雖も其作用の上に於ては別に不都合を見ることならるべし（同p18-19）

…先づ社会は一個の有機体なるが故に社会自らにも教育なかるべからずとの主義を定め此主義に依り有志者一致団結し斯る破行非徳を為して恥ぢざる者は之を譴責戒諭して除々善に就かしむることとなし是等消極的に弊を防ぐを始めとして更に一步を進めて責極的に或は善を勧め或は士氣を振作し或は実業心を喚起する等…（同p21）

さて、山名の『社会教育論』とともに初期社会教育思想の端緒とされる佐藤善治郎『最

近社会教育法』(佐藤(1899))もまた同時代の社会学(社会有機体論)の影響を示している(むしろ、山名の議論を受けて社会教育論を構想した佐藤は社会学の受容をより進めているとも見える)：

…社会の性質を説明する説として現今最も適当なりと認めらるるものは、「社会は有機体なり」と云ふ説なり…部分の生命と作用とは之を合するも全体の生命作用となると能はず全体には部分になき生命作用を有するものなり社会に於ても亦然り社会は個人の結合によりて組織せらるるものなれども個人各自の生活と社会の生活とは大なる差ありて衆個人の総計は決して社会全体にはあらずして社会でふ性質の中には各個人生活に嘗て知られざる状態の存するあり吾人の知識道徳が斯く完美に発達し来りたる所以のものは各個人にて能くし得べきものにはあらずして実に此社会各部の関係密接して後得たるものにて各個人は之を離れて考ふる時は価値なきものなりと云ふにあり(佐藤同上、p11-12)

そして佐藤は、この「社会有機体論」における個人に対する社会の優位という命題から、次のような帰結を導き出す：

…個人の幸福と社会(或は国家にても)の幸福と相衝突する場合は如何にすべきか…例へば兵士となりて戦場に斃るるが如き…之等に対する見解は如何…此時其個人の行為の目的が其事を忌むにあらずして快樂若しくは意識の満足より起り社会或は国家の爲めになすことが其人の理性を満足せしむるものならんには其人の快樂と社会の幸福とは一致したるものなり豈両者の間に一点の齟齬あらんや…(同、p24-25)

個人の幸福は社会の幸福に一致するはずである、という認識から、社会教育の目的は「社会其物を教育し知識道徳を高めんと云ふにあるなり」(同、p2)、と宣言されることになる。そしてそこから、山名が児童に対して悪影響を及ぼすであろう個々の事象や社会の個別的側面の改善に注意を向けていったのに対して、佐藤は「社会其物を教育」すること、すなわち「世論教育」「善良なる世論」「社会の制裁」の形成を強く訴えた(佐藤三三(2010b),p117)。同時にまた、その理想形の形成を脅かす現実的な社会の諸側面 — 生活の余裕を持ち社会の幸福の増進に義務あるはずの「上中流社会」「学生社会」、そして社会の治安を脅かす「貧民社会」 — に対する教育(ないし改良)が訴えられた(同上、p115)。それは「…日清戦争後の産業革命期を迎えた日本資本主義が、本格的な労働問題を抱えていく中で誕生した社会教育論であり、佐藤は都市の労働者問題の社会改良的社会教育論であり(…)名実ともに、「労働者・貧民問題の社会改良論」と呼ぶべき社会教育論」(佐藤三三(2021),p26)であった(したがって、それと山名『社会教育論』を同様のものとしてひとくくりにはできない)というのが佐藤三三の見立てである。そしてまた、本稿の

関心から佐藤善次郎の社会教育論において注目すべきもう一点として、「社会」が教育の主体／対象から意味をずらし、その「社会」という存在のために「命を捧げる」べきものへと変化している、ということがあるだろう。それは、有機体としての「社会」を強調するときに到達するひとつの帰結であり、(おそらくある意味で) 戦後の「社会教育」が切り離れた含意であるとも見えるのである。

社会教育学史を詳細に検討することは本稿の範囲を超える。ここで筆者が確認したかったのは、19世紀末の日本で「社会教育」という概念が初めて意識され、そのとき「社会」という語には、現在は意識されなくなっているある種の積極的な意味が込められていた、ということである。おそらく、それは「社会教育」だけに限られない、同時代の明治日本の「社会」のありかたを反映していただろう。それは「社会」という語とその語が言い当てようとしていた社会そのものの両方のありかたを反映していただろう。また、その同時代性は、社会学との同時代性でもある。19世紀末とは、例えばフランスでデュルケームが現代的な社会学を確立した時期でもあるのだ。その一点において、「社会教育」の「社会」という語の中に、社会学的な含意と社会学的なアプローチのヒントを探ること、それがさしあたりの筆者の目的だったわけである。

2 : 「社会」をめぐる社会学的議論

2-1 : 「社会的 social なもの」という次元

市野川は著書『社会』(市野川(2006))序章「はじめに」において、「今の日本の社会学者にとっては耳慣れない、また縁遠い言葉」としての「社会的(ソーシャル)」なる形容詞に注目する。その具体例としてドイツとフランスの憲法の文言を引用する(市野川(2006)、p.vii) :

「…ドイツ連邦共和国は、民主的、かつ社会的な連邦国家である」(ドイツ基本法第20条)
「…フランスは、不可分の、世俗的、民主的、かつ社会的な共和国である」(フランス現行憲法第1条)

市野川は、「今の日本の社会学者で、この「社会的な国家」が何を意味するのかを即答できる人は、そう多くないはずである」と述べたうえで、次のように、私たちが「社会的」という日本語をもちいるときの、ある「欠落」に注意を促す :

「答えを先に言おう。ドイツやフランスの「社会的な国家」にほぼ相当する日本語は、「福祉国家」である。だが、ここで重要なのは、そういう事実そのものではない。…「社会的な国家」の近似物として、私たちが簡単に「福祉国家」を思い浮かべることができないのは、一体、なぜなのか、である。 / その延長線上で、私たちが気づくべきなのは、「社

会的」という日本語をめぐる、ある欠落である。つまり、「social」「sozial」という仏語や独語に込められてきた何かが、しかし「社会的」という日本語では、少なくとも今日、忘却され（かけ）ており、さらに、その忘却自体が、忘却されているという事態である」（同上、p.vii-viii）

ここであらためて焦点を当てられる「社会的なもの」の次元は、たとえば「個人」の集合体を超えるようなものかの次元であり（歴史的にも、「社会科学」は「個人主義」と同時期に、それを超克するものとして誕生した）、かつ、「国家」とも区別されるものかの次元である（「国家」と「市民社会」という対比は、社会思想の一つの基本線を構成してきた）。そのうえで、「社会的」という語は、「ある種の特定の価値を志向する規範概念として機能」するものであり、そのいみで「社会的な社会」という一見奇妙な同語反復に聞こえるものを（たとえば市場原理にのみ支配される「市場社会」に對置しながら）語ることも可能でさえある。

私たちが忘却しつつある「社会的なもの」のこのような次元は、前節で「社会教育」における「社会」が当初帯びていた意味の次元に対応しているだろう。そこで、こうした「社会」の成立の仕組みを、現代社会学の父であるエミール・デュルケームの議論に拠りながら、整理してみよう。

2-2：デュルケーム『社会学的方法の規準』『自殺論』『社会分業論』における「社会」

デュルケームは方法論的主著『社会学的方法の規準』（1895）の第一章において「社会的事実」を次のように定義している：「社会的事実とは、その固定性に関わりなく個人に外的拘束を及ぼしうる、あらゆる行為様式のことである。さらに言えば、それは、その個人的な表現から独立したそれ自身の存在性をもつ、所与の社会に一般的に広まっているあらゆる行為様式である」（デュルケーム（1895=1978）、p69）。そこには法律、道徳、宗教、貨幣経済などといった明確に形式化・制度化されたものばかりでなく、より形のない世論のうねりや集団的な熱狂感情あるいは空気のようなもの＝社会的潮流も含まれる。デュルケームはそれを、ある社会の「集会的な魂」と呼ぶ。

そのような「集会的な魂」は、どのように成立したのか。デュルケームが強調するのは、それが「個人」の集合によってできあがったものではない、ということである。『社会分業論』（1893=1989）で論じられるように、そもそも、原型的な社会（＝伝統的コミュニティ）においてはそもそも「個人」が存在していなかったのである。デュルケームはそれを「環節社会」（ゲジゲジやゴカイのように、同じ環節が連なった、同じ部分の集合体としての社会）と呼ぶ。たしかに、そこでも人々はヒトとして、個体として産まれ生きている。しかし、彼らには個性というものがなく一人一人の人生というものが存在しない。まずもって「社会」が（「集会的な魂」だけが）存在し、そしてたしかにそのコミュニティ内部の

身分や役割といったものはあるが、逆に言えばそこで「社会」によって与えられた「分」という枠組みにおのおの当てはまるようにして生きて死ぬ存在が、環節社会におけるヒトだったわけである。私たちが知っている、私たちがそうであるような「個人」は、普遍的なものではない。それは、近代化とよばれる社会システムの変容が起こったことで、その結果として、「有機的社会」の部品として産出されたものなのである。したがって「個人」が集まって「社会」を形成する、といった構図もまた、あるいみでは、あとから作られた幻想のようなものである。

「有機的社会」とは、「異なるもの」たちの分業システムである。社会が拡大し、コミュニティが重合し、システムが複雑化するにつれて、「同じもの」がただ環節的・機械的に集合するようなやりかたではシステムが成立せず、システムの分化、「分業」が進行する。分業が進行すれば、その部品であるヒトも「同じもの」の集合体のままではありえなくなり、お互いに「異なるもの」でありながら分業によって相互依存的・有機的に連帯する存在＝「個人」に切り分けられていくことになる。それにともなって、伝統的社会においては閉じたコミュニティとしてあった「集合的な魂」が、近代的＝有機的社会においては、拡大した社会全体を覆うものとして抽象化されると同時に、切り分けられ差異化された個々の「個人」たちの唯一の共通性、「人間であること」を具体的な依り代とすることになる。近代化が進行し、分業が進めば進むほど、よりいっそう諸個人は相互に依存・連帯し、かつ相互の固有の人格を道徳的に尊重（人格崇拜）するようになる、というのが、『社会分業論』の提示する大まかなストーリーである。

さて、ところが、デュルケームが描く大まかなストーリーの中で、現実には（たとえば当時のヨーロッパ社会では）さまざまな揺らぎもまた見出されることになる。資本主義の進行による資本と労働の対立は『社会分業論』の重要なテーマであるし、また、犯罪などの道徳的混乱も放置できない問題だった。デュルケームの『自殺論』は、自殺という現象をテーマに、そのような病理現象に対する診断と処方箋を与えようとするものである。19世紀に発展した社会統計のデータは、ある社会の集合的状态、「集合的な魂」そのものを見える化し、「社会」そのものの姿を（人間の生物学的な本性からも、個人心理学的な傾向性からも独立したかたちで）描き出すことで、社会が今いかなる状態にあるのかを診断する方法となった。例えば、自殺率が一定水準を超えて高い値をとるとき、それは社会が正常に機能していない状態を表すことになる。

そのようなやりかたで社会の正常なありようからの逸脱を見出してその病理現象を正常へと回復させる、というデュルケームの処方箋はどのようなものか。まず、私たちが真っ先に思い浮かぶようなやりかた、すなわち「逸脱者への処罰」「教育」は、デュルケームにおいては処方箋となることができない：

かつて行われていた威嚇的刑罰を復活するのがよい、と大いに称揚した著者もあった。

／じっさい、筆者自身も自殺に対する現在の寛容は行きすぎているとおもう。…にもかかわらず、すこしでも厳格な刑罰を科することは不可能なのだ。…人々を自殺に対してより厳格にさせる唯一の方法は、あの悲観的な流れに直接的に働きかけ、正常な河床に引き戻し、そこに押しとどめること、そして一般の人々の意識をその影響から免れさせ、健康を回復させることをおいてほかにはない。…そうなれば、もはや新しい刑罰制度を一から構想する必要もなくなる。それは、要求に押されてひとりでにできあがるにちがいない。その時がくるまでは、刑罰制度も人為的であろうし、したがってそれほど役にたたないものとおもわれる。

教育は、この成果を達成するうえで、もっともたよりになる手段ではないだろうか。…しかしながら、これは、教育に、もともとありもしない能力を認めることである。教育とは、社会を映す像であり、またその反映にすぎない。…なにか不思議な奇跡によって、社会の制度と相反するような教育理論がつくられるにいたったときでも、それは、その対立関係のために効果をあらわすことはできないであろう。人がそれにたいして闘いをいどもうとしているような道徳的状态を生みだしている集合的組織が維持されていれば、子どもはその集合的組織と接触を始めたときから、やはりその状態の影響を受けないわけにはいかない。… (デュルケーム(1897=1985)、p473-477)

デュルケームの処方箋は、したがって、個人に対して罰を与えあるいは教育によって変容を促すことではなく、「社会」に対して直接的にアプローチすること、すなわち、「社会」が変質しているところに正常な「社会」を再構築すること、になるだろう。よく知られる通り、『自殺論』が提示するのは、全体社会と諸個人のあいだに統合的な中間集団(家族社会、宗教社会、政治社会といったもの、あるいはとくに職業集団ないし同業組合)を形成すること、である。

「社会」を診断し、それだけでなく、処方箋として「社会」を与えること。現代社会学は、デュルケームにおいて、きわめて実践的なものとして立ち上げられていた。そこで「社会」は、価値中立的ななにかであるよりは、積極的に価値を志向しうる概念として提起されている。個人に直接的に価値を教え込むのとは別のやり方で、ある社会の人々の道徳的 moral な状態に見える化し把握し操作しうるようなものとして、「社会」概念が提案されていたのである。

2-3：記述概念／規範概念としての「社会」、不可視の全体としての「社会」、先取された有機体としての「社会」

「社会」を診断し、それだけでなく、処方箋としてあたえられるものもまた「社会」である、というのは、言い換えれば、市野川が指摘していたように、「社会」が記述概念であり同時に規範概念でもある、ということである。私たちは「社会」の姿を直接的に見るこ

とはできない。人々の具体的な行為の集合の背後に、たとえば「社会的自殺率」といった統計的・実証的・社会学的方法を通じることではじめて、「社会」が姿を現す。しかもある現象がその「社会」にとって正常であるのか逸脱的であるのかは、可視化された「社会」において統計的に一般的であるだけでなくその機序に整合しているかによってはじめて判断される（一般的だから社会的なのではなく、社会的だから一般的なのである）（デュルケーム（1895=1978）p121・165、「第三章 正常なものと病理的なものの区別にかんする諸規準」参照）。つまり、私たちが「社会」を診断するとき、現実の現象の背後に「社会」を、そのメカニズムとともに、見える化する必要があり、それに照らすことではじめて「逸脱的なもの」に見える化することができる。このとき「社会」は、正常な有機体として先取りされたものとしてまずは見える化されているわけである。そしてその先取りされた有機体としての「社会」からの偏差によって「逸脱的なもの」が（そしてその反照としてあらためて「正常なもの」が）具体の中から切り出される。現実として観察される「社会」は、したがって、有機体として先取りされた「社会」と反映的 *reflective* なやりかたで見出されているのである。このことがすなわち、「社会」が記述概念であると同時に規範概念でもあるということの理由である。

「社会」がそれ自体としては不可視であって、実証的な観察を通じて反映的なやり方で姿を現すしかなく、しかもその有機体としてのメカニズムを社会学的に描き出されることでそれと反映的に「正常なもの」として姿を現す、ということは、社会の診断のみならず処方箋の提起においても決定的に重要である。なぜなら、目指されるべき正常な社会そのものが、実証的な観察と社会学的な構成を通じてはじめて姿を現すはずだからであり、それらを経ずに措定された「有機体としての社会」は（先に触れた佐藤があまりに性急に「命を捧げる」べきものとしての「社会」を措定してしまったように）私たちの生きる現実を性急に「逸脱的なもの」と裁断してしまうからである。だからこそ、社会の診断と処方箋を提起するには、まずもって実証的な観察と社会学的な構成が不可欠なのである。

2-4：諸身体を結合・組織化する仕組み

『社会分業論』のデュルケームは、「社会」をその組織化の仕組みによって類別し、同じ人々が機械的につながる（機械的連帯）環節社会と、異なる人々が有機的につながる（有機的連帯）有機的社会とを見出した。また『自殺論』のデュルケームは、教会を中心に信仰のコミュニティを形成するカトリックの教会組織と信仰者個々人の内面的な神との対話が信仰を個別化・内省化していくプロテスタントの信仰組織とを対比し（前者に比べ後者の優越する社会が「自己本位的自殺」をより多く産み出す）、また、軍隊のように個人の存在を許さない組織（これは環節社会と同型、「集団本位的自殺」を産み出す）を見出し、さらに、人々の欲望を制御する（好景気時にはその欲望の規制が解除されることで身体の世界を超えて欲望を煽られる個人の「アノミー的自殺」を産み出す）経済社会を見出した。

近代社会とは、伝統的なコミュニティから解放された個人たちが欲望を原動力に自由に活動しつつその活動が有機的秩序としての「社会」を形成しているもの、であるとする。そのとき、コミュニティから解放された自由が「自己本位的自殺」を、また、自由な欲望の追求が「アノミー的自殺」を、傾向的に産み出す、という構図になっており、両者は。分業が進むことで形成された「有機的社会」の病理的・逸脱的側面の表現であるといえる。それに対する処方箋としてデュルケームが提起する職業的中間集団は、バラバラの諸個人を再び組織化することで「自己本位的自殺」を抑えるというだけでなく、それが経済的組織であることによって欲望の制御としても働き「アノミー的自殺」を抑える、という次第になっている。

これらを概観してわかるのは、デュルケームは常に、複数の諸個人、あるいは諸身体を結合・組織化する仕組み（それをデュルケームは「連帯」と呼ぶ）に焦点を当てていることである。その組織化のメカニズムが社会を構成する。筆者は授業で、よく「回転ジャングルジム」を比喻として挙げている。（最近は見られなくなったが）かつてはこの公園にも回転ジャングルジムが設置されていた。子どもたちがぶら下がってぐるぐる回す、というだけの遊具である。子どもたちは喜んでぐるぐると回すが、面白いことに、途中からは勢いよく回転するジャングルジムに必死にぶらさがって振り回されることになる。重要なのは、このジャングルジムの動きはすべて子どもたちに由来している、ということだ。にもかかわらず（ある閾を超えると）子どもたちはその動きに（疎外され）振り回される。このときジャングルジムは、子どもたちの諸身体を結合し組織化し、そこからエネルギーを引き出して回転力に変換している。子どもたちは（彼らの意識の上では）自由意志によって動いているのだが、ジャングルジムという仕掛けは子どもたちから彼らが意識している以上のエネルギーを引き出し、また彼らの意志と無関係にエネルギーを再配分することで、どの子どもの意志からも独立した運動を実現する。「社会」は、このジャングルジムのようなものである。諸身体を結合・組織化し、そこからエネルギーを引き出し、固有の秩序だった動きを実現する。社会を診断するとは、そのメカニズムを見える化し解明することであり、処方箋を提供するとは、そこに新たに作動する「仕組み」を組み込むことである。それは、個人に照準した賞罰あるいは（いわゆる）教育とは、別の次元のアプローチなのである。

3：社会教育における「社会」と社会学的実践

近代というシステムが立ち上がりそしてその問題性があらわになった 19 世紀の終わりに、そこに開かれた新しい次元、巨大な容積とかつてない流動性を有する「社会」という次元で起きていることがらの解明と対処が求められ始めた。そこでは、個人の自由と社会の秩序の矛盾対立が意識されることになった。そして、興味深いことに、デュルケームが生き現代社会学を立ち上げた西欧・フランス社会においてそうであったのと同様に、明治

期の日本でも同じ課題が意識され始めていたのである。明治期十年代の、すなわち 19 世紀末の、初期社会教育思想が直面していたのは、まさにこの「社会」という異様な、巨大な存在をどうにかして制御することだった。後発国であった明治日本にあっては、西欧の「有機体としての社会」が理想としてより一層明確に先取りされ、わが国の現実の混乱を浮かび上がらせていたのかもしれない。山名や佐藤の社会教育論は、「社会」に照準する。デュルケームが言うように、教育は社会の反映であると同時に社会は教育（社会化）プロセスなしには自己を維持できない。その意味で、社会と教育は相互に循環的である。山名の、「社会」が主体であるような教育（社会が人々に対して有する「感化力」）に介入する教育、という課題設定と、佐藤の、「社会」を対象とし世論形成を通じた「社会そのものの教育」という課題設定とは、その意味では、コインの裏表、同じ循環的なプロセスの異なる面を強調しあっているものだろう。そして、山名や佐藤の社会改良主義的な社会教育論の視線は、デュルケームの社会認識やその実践的結論と同時代的なものだったように見えるのである。

そうであるならば、私たちは、「社会」という語を介して、社会教育に社会学的実践を重ね合わせることが許されるのではないか。「学校以外で行われる教育」の総称としてではなく、個人に対するアプローチではなく「社会」に直接アプローチする、「社会」を解明し「社会」に介入する（あるいは「社会」を診断し「社会」を処方箋として提供する）ような「社会教育」、という自己規定が、可能になるのではないだろうか。

4：おわりに

市野川の指摘のとおり、私たちは「社会」という語が帯びていた「社会的なもの」の感触を忘却しかけている。市野川が例に挙げた西欧の国々の憲法には明示されているその感触を忘れていたのは、日本固有の現象なのかもしれない。西欧においては、19 世紀の近代社会システムの立ち上がりと格闘した記憶と経験が、憲法という形でとどめられているのだろう。そして本稿で確認したのは、明治の社会教育論者たちが西欧とほぼ同時代的に同じ光景を見ていた可能性である。そしてしかし、彼らの格闘は、「社会」という語の「社会的なもの」の感触の記憶という点にかんするかぎりには、現代に十分に引き継がれなかったようにも見える。あるいはそれは、菊谷(2015)が指摘するように、日本では「社会的なもの」が根付かない「社会」のない国が成立してしまったということかもしれない。後発国として、西欧の「有機体としての社会」の姿を取り入れようとしながら、それが奇妙な日本的な接ぎ木に終わったまま現在に至るのかもしれない。

あるいはまた、現代の私たちは 19 世紀以来の近代社会システムの限界に立ち会いつつあるのかもしれない。18、19 世紀フランスの行政機構が近代的「家族」を作り上げていく様子を描いたジャック・ドンズロの著作に「社会的なものの上昇」という小文を寄せたジル・ドゥルーズは、また、1990 年に発表した小文で、私たちの社会システムが「管理社会」

へと変容しつつあることに注意喚起している（ドゥルーズ(1977=1991) (1990=2007)、ドンズロ (1977=1991)）。ドゥルーズの見通しによれば、私たちはいまだ近代社会の枠内にいるものの、それは終わりを迎えつつあり、きたるべき管理社会においては、人々の諸身体を組織化するまったく別のメカニズムが作動し始めることになる。

だとするならば、私たちは、この社会の組成、組織化のメカニズムをあらためて解明しなおし、それに対してあらためて処方箋としての新たな「社会」を組み込みなおすことが求められるだろう。そのとき、社会教育というプロジェクトは、あらためて重要な意義を持つことになると思われるのである。

【 参考文献 】

ドゥルーズ、ジル(1977=1991)「社会的なものの上昇」ドンズロ(1977=1991)所収

- ・ (1990=2007)「追伸－管理社会について」『記号と事件 1972-1990 年の対話』河出文庫

ドンズロ・ジャック (1977=1991)『家族に介入する社会』新曜社

デュルケーム、エミール (1893=1989)『社会分業論』講談社学術文庫

- ・ (1895=1978)『社会学的方法の規準』岩波書店
- ・ (1897=1985)『自殺論』中公文庫

市野川容孝 (2006)『社会』（思考のフロンティア）岩波書店

菊谷和宏(2015)『「社会」のない国、日本 ドレフュス事件・大逆事件と荷風の悲嘆』講談社選書メチエ

国生寿(1986)『『七一雑報』にみられる社会教育の概念とその萌芽形態』同志社大学人文科学研究所編『『七一雑報』の研究』同明舎出版

森口千晶(2017)「日本は「格差社会」になったのか：比較経済史にみる日本の所得格差」一橋大学ディスカッションペーパーシリーズ

- 佐藤三三(2009a)「社会教育は、なぜ「社会教育」と命名されたのか（その1）：明治 10 年代の社会教育論研究の検討を通して」『弘前大学教育学部紀要』(101) 129-138
- ・ (2009b)「社会教育は、なぜ「社会教育」と命名されたのか（その2）：明治 10 年代の社会教育論研究の検討を通して」『弘前大学教育学部紀要』(102) 133-140
 - ・ (2010a)「社会教育は、なぜ「社会教育」と命名されたのか（その3）：山名次郎『社会教育論』の歴史的な位置づけをめぐって」『弘前大学教育学部紀要』(103) 139-150
 - ・ (2010b)「なぜ、社会教育は「社会教育」と命名されたのか（その4）：佐藤善治郎『最近社会教育法』の歴史的な位置づけをめぐって」『弘前大学教育学部紀要』(104)111-119

- (2011)「なぜ、社会教育は「社会教育」と命名されたのか(その5・完):明治 30～40 年代の社会教育論の特徴―」『弘前大学教育学部紀要』(105) 105-115
- (2015)「社会教育の誕生」『社会教育学研究』51 (2), 35-43
- (2021)「日本社会教育論史における山名次郎『社会教育論』の位置づけをめぐって」『青森公立大論纂』第7巻第1号、17-29

松田武雄(2012)「社会教育」『社会教育・生涯学習辞典』社会教育・生涯学習辞典編集委員会 (編)、朝倉書店

- (2004)『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会

佐藤善治郎(1899)『最近社会教育法』東京同文館、小川利夫監修(1992)『社会教育基本文献資料集成・第1巻』大空社 所収

山名次郎(1892)『社会教育論』金港堂書籍会社、小川利夫監修(1992)『社会教育基本文献資料集成・第1巻』大空社 所収

