

青年学校における教育調査のシステム論的考察

神代 健彦

はじめに

(1) 問題の所在

青年学校は、一九三五（昭和一〇）年勅令第四十号青年学校令に基づき設置された、勤労青少年男女を対象とする教育機関である。その課程は、普通科二年（高等小学校と並立）、本科五年、さらに本科修了者を対象とする研究科または専修科から構成されていた。教科目としては、修身及公民科、普通学科、職業科、教練科（普通科においては「体操科」が用意されていた^①。今でこそ一般的に聞くことはないが、昭和戦前期の教育機関としては、旧制中学や実業学校等に進むエリートを除く大多数の勤労青少年を収容するものであり、学校数・生徒数ともに、尋常小学校に次ぐ規模の教育制度（機関）である。

青年学校は、同じく勤労青少年のための教育・訓練を担うパートタイムの教育機関である青年訓練所と実業補習学校をその前身とするが、前者について筆者は以前事例分析を行ったことがある^②。この論文は、愛知県岡崎市

梅園青年訓練所を事例とし、主事であった石田利作の言説を検討したのだが、そこでの知見の一つに、石田が、青年訓練所固有の教育課題として、訓練所生固有の〈労働〉や〈生活〉に起因する課題（よりよく生きるための生活上の知識の修得、労働に起因する身体の矯正）を析出し、青年訓練所をそれへの対処機関として構築することを通じて、社会的な存立基盤を確保しようとしていた点が挙げられる。その課題の析出という営為は、社会的な厭軍感情を背景としつつも、明らかに陸軍の要求を受けて創設された青年訓練所に、その社会的正当性、また、他から区別された一つの学校（制度）としてのアイデンティティを担保するためのものであった。

これを敷衍すれば、発足間もない、しかし青年訓練所の性格を受け継ぐ青年学校もまた、固有の課題を必要としたことは想像に難くない。法令で漠然と示される教育目的のみでなく、自らに相応しい課題を自ら析出することは、その正当的対処者として青年学校自体の存立を基礎付ける。システム論的に言えば、課題の析出とその対処者としての自己主張が、自己自身を社会的に――そして自己準拠的に――創出する。ともかく青年訓練所の分析から導かれた理論仮説に沿えば、青年学校研究の一つの焦点として、青年学校においてその存立を賭けて遂行される、教師たちによる課題析出過程を挙げることができる。

(2) 対象事例及び先行研究

以上の課題意識から本稿では、東京市日本橋区第三青年学校（以下「第三青年学校」と略記）を事例とした考察を行う。ここで特筆すべきは、同校が独自に生徒の生活・心理調査を行っている点である（『本校生徒の生活並心理に関する調査研究』³）。以降『調査』と略し、引用は本文中に頁数のみ記す。これは青年学校における最も詳細な生徒調査の一つであり、青年学校生徒の生活・心理状態を窺い得る数少ない貴重な資料と言える。

そしてこの『調査』を用いた鈴木健一の研究は、そこに生徒たちの実相を見ようとするものであった。現在の青年学校研究において最も充実しているのは、制度Ⅱ実定法の成立過程分析である。⁽⁴⁾だがその制度自体が、教育現場に大きな裁量を認めるものであり、実定法から演繹した青年学校像と実態は著しく異なることは重視されねばならない。それに対し鈴木の研究は、制度に実態を対置して、規範に必ずしも沿わない青年を析出した点で、青年学校研究に実定法の成立過程分析にとどまらない射程を先駆的に準備していた。

だが、その分析はなお再考の余地がある。特に、鈴木が無自覚に踏襲してしまった、『調査』における調査者Ⅱ教師の事実認識や判断は、それ自体が分析の対象となるべきものである（その踏襲の中身は、第二節後半にて詳述）。なぜなら、『調査』は、第三青年学校における教育が構築・維持・改変される連続的な過程の中の一つの契機なのであり、そこに看取される、教師たちが問題を讀み取る認識論は、彼らの展開する教育の基盤と言えるものだからである。換言すれば、この『調査』に見るべきは、生徒であると同時に教師であり、その教師の生徒認識であるというのが、本稿の主張するところである。

またそれは、青年学校研究における教師の不在という研究史の状況を踏まえたものであることを強調しておくべき。例えば、八本木浄の研究⁽⁶⁾は、制度制定過程と並行して実態に対する分析をも試みる労作である。しかしそこには、生徒の学習の経験はあっても、彼らへの働きかけⅡ教育を行う教師の姿は極めて限定的である。

なお関連して、この第三青年学校における当時の校長が『調査』作成の四年後に著した、島崎晴吉『青年学校経営の実際的研究』⁽⁷⁾及び、島崎校長が「かねて考へてゐた、私の青年教育理想と第一次計画書」⁽⁸⁾とする『施設経営綱領』⁽⁹⁾も重要である。後者は生徒に関する生活調査が掲載されており、『調査』の原型といふべき要素を備えている。『調査』を中心としつつ、教師たちの教育活動に関わる認識論を解明しようとする本稿の主旨からみて、こ

れらは相互に補い合う。これらを駆使して、この第三青年学校における教師たちの生徒認識、教育課題認識の枠組みについて検討するのが本稿の目的である。

一 第三青年学校とその生徒集団の質

行論の必要上、まず第三青年学校及びその生徒集団の質について、『施設経営綱領』を参照しながら考察したい。同校は、日本橋区の四つの公立青年学校の一つとして設立され、その目的を「男子青年ニ対シ其ノ心身ヲ鍛錬シ徳性ヲ涵養スルト共ニ職業及実生活ニ須要ナル知識技能ヲ授ケ以テ国民タルノ資質ヲ向上セシムル」として¹⁰いることからわかるように、男子のみを対象としていた。課程は、普通科（二年）、本科（四年）、研究科（二年）及び専修科（三月乃至一年）と全て揃えている。¹¹

教授及訓練に関しては、普通科は修身及公民科、普通学科、職業科、体操科の四つであり、本科では体操に代り教練科が加わる。研究科は修身及公民科、職業科、教練科の三つのみである。商業地域が広がる日本橋らしく、職業科は「商業及簿記ノ大要」（普通科）、「商業及簿記等ニ関スル須要ナル事項」（本科）、「商業ニ関スル主要ナル事項」（研究科）と、商業教育を系統的に行っていることが窺われる。なおこれらとは別に「特別ノ事項ヲ修得」（青年学校令第十条）するための専修科が設けられているが、ここでは「珠算、簿記、速記、習字、タイプライティング、英語」などが教授され、比較的高度な教育が準備されていた。いずれにしる、職業教育の面ではかなり商業に特化したものであった。

この商業への特化は、生徒の大半が商業分野で働いていることに起因している。一九三六（昭和一一）年三月

表 1

業 種	人 数	割 合
取引員店員	87	18.5%
物品売買業	258	54.9%
物品製造業	51	10.8%
同 回 漕 業	12	2.5%
そ の 他	62	13.1%
計	470	

表 2

本籍地	人 数	割 合
東 京	150	31.9%
千 葉	38	8.0%
茨 城	25	5.3%
栃 木	23	4.9%
群 馬	8	1.7%
埼 玉	16	3.4%
神 奈 川	17	3.6%
奥 羽	18	3.8%
中 部	98	20.8%
近 畿	57	12.1%
中 国	11	2.3%
四 国	2	0.4%
九 州	7	1.4%
其 他	0	0.0%
計	470	

末時点の第三青年学校生徒の職業は表一の通りである。⁽¹⁴⁾「物品売買業」が最多で、「取引員店員」が続く。「物品製造業」に加え「その他」を全て非商業分野と考えたとしても全体の七五・九%を占める生徒が商業分野で仕事に従事していることになり、商業分野に特化したカリキュラムが組まれるのも無理はない。むしろそれに積極的に対応しようとする努力がここに看取される。

また注目すべき事実として、この青年学校の生徒集団がかなり広範な地域からやってきた者たちで構成されているという点がある⁽¹⁵⁾（表二）。関東圏内からの寄留者が多い（五八・八%）のは当然としても、他の地域、とりわけ中部地区出身生徒が二〇・八%という点からは、商業徒弟がかなり広範囲から奉公のために集まっていたことが窺われる。

以上のように第三青年学校は、男子商業徒

弟教育に特化した学校であった。それは、日本橋という地域性によって必然的に刻印されたこの学校の特質ということができるだろう。

だが、これらの事実の確認を踏まえた上で、それ以上に重要な事実としてメタレベルにたつて注目すべき点は、生徒集団の特質を詳細に認識しようとするこの志向性そのものである。この調査により、生徒が、多様な出自、したがって、互いに異なる多様な文化を持つ者たちによって構成された集団であることが示される。ここに、調査以前においては混沌とした一塊の他者でしかなかった青年集団を、それぞれ固有の文脈をもった、個人化された存在として類型的に把握しようとする志向性を見ることはそう的外れではないだろう。それは、対象の特質との関係において教える内容や方法を定めようとするのが必然的に要請する、教育計画・構想の基底部分としての、対象認識のための努力である。

そしてこの対象認識のこだわりは、次に触れる『調査』では、―ほとんど過剰とさえいえるほどに―さらに徹底している。よって次に、第三青年学校が「本校全職員の協力と労作によって」（序文）成したとされる『調査』に眼を向けてみたいが、その前に、この『調査』が第三青年学校における教育の一連の過程にどのように位置づくものかという点について確認しておきたい。直接的な言及ではないが、島崎校長は自著における青年学校の教員論のくだりで、その仕事の前提の一つとして「勤労青年の理解」を強調する。

教育者が、其の教育の対象をよく知らずして教育を施すことより危険なことはない。

それが小学校の教員や中等教員ならば、自己の過去の学校生活を追憶して、彼等の日常生活を理解することも、必ずしも不可能のことではない。だが、青年学校生徒の如く、勤労しつ、学ぶもの、心理を解することは

極めて難い。

けれども、苟も勤労青年を其の教育の対象とする青年学校の教員にあつては、この勤労青年を理解することが、日々の教育における第一の鍵である。この鍵を持たずして、如何に熱心に教育しようとしても、それは唯、単なる自己満足より外に何物も得ることが出来ないであらう。⁽¹⁶⁾

ここで強調されるのは、対象の「理解」の上に為される教育である。この「理解」が強調されるのは、青年学校の教師は實際に対峙する生徒たちのように「勤務しつゝ、つ学ぶ」経験がないため、それぞれの経験を参照できないからである。そして、この「理解」というスローガンの必然的な帰結として『調査』は位置づいてくる。

また、この「理解」は「人間性に基づく勤労青年の理解」「哲学的」「形而上的の理解」とも言い換えられているが、そうしてみると、『調査』には、生徒の「生活」と「心理」を科学的調査により経験的・実証的に明らかにしようとする志向と、形而上学的に理解しようとする志向の共存が予想される。特に後者は、「終局するところ我が勤労青年を如何に指導すべきかの重大問題に逢着」し、「真実の意味における教育者は悩まざるを得ない」⁽¹⁸⁾が、「この悩みにつれて、次第に青年教育の指標は恰も宵の明星の如く、はつきりと自分の心に焼きついて来る」という。彼は対象たる勤労青年の存在様態を、自分達の教育のあるべき姿の基底的課題として引取ることを重視するが、そこには科学的認識論と、形而上学的・哲学的認識論が同居していることをここで確認しておきたい。

二 『調査』のまなざし

(1) 「生活」について

教育における「対象の理解」を強調しつつ、『調査』では、生徒たちの生活・心理状態に関する様々な角度からの問いとその回答が示される。その「全体の成果の整理」を第三青年学校「施設計画部長田村寛之教諭」（一頁）が行ったというこの報告書は、主として生活状況（家庭状況、衛生状態、職業生活、教育状況、趣味娯楽、宗教など）の調査を眼目とした第一篇（一三〇頁強）と、心理状態（生徒の入学目的、理想、尊敬する人物、煩悶・不満、世相、金銭、国民的自覚の程度など）を分析した第二篇（六〇頁強）から成る。

第一篇については、さきほどの『施設経営要綱』を更に詳細にしたものと解してよいが、とりわけ詳細さにおいて目を惹くのが、生徒の余暇に関する項目である。約五〇頁にわたり整理された「第五章 生徒の趣味及娯楽」（八八―一二五頁）がそれにあたる。あまり過剰な解釈は避けたいが、それにしても「父の趣味及娯楽」「家族の趣味及娯楽」など父親や家族の趣味・娯楽まで調査する点に、生徒の理解にかかわる独特の傾向と執拗さを感じられる。また、「ラヂオ」に関しては、「現在、娯楽修養両側面に於てラヂオの有^マ重要意味に就いては論ずる迄もないことである」という認識のもとに、「本調査を開始するに当つて先づラヂオ聴取者の有無を見るに第八十九表に明らかな如くラヂオの非聴取者は極めて少い。斯る現象は都会生活者の大きな特質と見てよいであらうが兎も角も商用上娯楽上本区に於けるラヂオの普及状況には著しいものがある。」（九四頁）と結論している。ここにおいて、対象は、都市における青年として、その他から分節化されて捉えられる。ただし、そのマスメディアの

強い影響下にある生徒の状況を否定的に捉えているわけではないことは注意したい。

我々は以上の諸表に於て種々ラヂオに関する生徒の感想を求めた。生徒に解答を求めたものは、ラヂオ・ニュース、時事解説、修養に関する放送、スポーツに関する放送、演芸放送、科学的趣味に関する放送等であつた。生徒の多くは之等に対する単なる興味、単なる欲求を示すに止まつてゐる有様であつたが、之等のものから積極的に修養の意味をくみ取る者は決して多いと云ふ数ではなかつた。我等はそれ故機会ある毎にラヂオの本質的機能に対する理解と之に対する聴者の態度、換言すればラヂオを如何に聴くべきやに対する方法を明らかにし、ラヂオの社会教育的使命を自覚せしめ、人生修養の側面を指導するの必要を痛感するものである。

(一一四頁)

このように、「都会生活者の大きな特質」としてのラヂオというマスメディアの浸透は、それ自体としては潜在的に価値を認められていたことがわかる。問題はむしろ、それを「如何に聴くべきか」という点に関わる。ここに、青年学校教師たる彼らが、彼ら自身の一つの仕事＝教育課題を析出していることは注目されてよいだろう。都会生活者たる生徒たちに、ラヂオから如何に修養的な意味を汲み取らせるか、という課題である。また彼らは、農村とは区別される、「都会生活者の大きな特質」を教育課題の中に引取ろうとしており、ここに都市青年学校固有のリアリティが示されている点は注意が必要である。

さらに「二、読書状況、その他」も、同じく生徒の余暇に対する課題意識を示すものとして重要である(一一四頁)。細目としては、「生徒の読む雑誌の名」「雑誌〔読む頻度について〕」「新聞を読むか否か」「読む新聞名」

「好んで読む場所〔社会面、政治面など記事の種類のこと〕」「最近二、三ヶ月中に読みし書籍の名」「日記を記すや」「映画見る回数」などとなっている。調査結果に対して立ち入った形で注釈をしている部分をいくつか抜き出してみよう。

〔読む雑誌名や頻度の調査結果に対して〕

雑誌より受ける感化影響には看過出来ぬものがあり、従つて如何にして斯方面の知識を指導するかは深重に考究されねばならぬ。差当つて考へられる点は、優良雑誌の紹介及奨励と云ふ問題もあるが就中重要なのは雑誌を読む態度の訓練養成であらう。滔々として世上に横流する雑誌群は、よし青年の心意を誘悪するものがあるとしても、之を悉く彼等の視界から去らしむることは不可能に近い。寧ろ我々は積極的に生徒の確乎たる信念による批判力を養生することによつて、斯る悪質の伝染病に対する猛烈なる抵抗力を育て上げねばならぬ。

(一一七頁)

さきほどのラジオと比べれば「悪質の伝染病」と強い口調で否定的に捉えられている点が目を惹く。ただし、その引取り方は単純ではない。青年たちと「悪質の伝染病」＝雑誌との接触が不可避であることに對する諦観を経た上で、むしろそれへの「抵抗力」の養成を積極的に自らの課題として引き受けようとしている様がある。ここには見受けられる。

また、そのような生徒の生活に浸透するメディアへの認識の延長線上には、自分たちの調査結果の事実を越えて課題を認識しようとする志向性すら感じられる。

〔読む書籍に関する調査結果に対して〕

二、三の軟弱な傾向を除いては、一般に可なり堅実な読書状態を示してゐるが、読書による影響の大なるを想ふ時、生徒の秩序なき汎読を指導するの重大なるを考へざるを得ない。所謂読書指導の問題は読書奨励の問題と共に、指導者の関心すべき所である。殊に我々は第百二十二表を観察して生徒の読書力と読書範囲の貧弱なるを想ひ、進んで生徒に広汎なる優良書籍に接せしめ、知徳の積極的向上を計る公民教育的乃至図書館的使用の重大なるを痛感する。青年学校に於ける斯る機能の拡充はともすれば勤労青年に欠き勝ちな資力と時間の補足となり得るものである。(一二三頁)

この引用からは、「一般に可なり堅実な読書状態を示す」と結論付けているにもかかわらず、なお教育という介入の契機を求めて自己増殖する〈教育的配慮〉を見ることができ、少なくともこの調査には、課題が課題として先験的に存在するからそれに対応して教育が要請される、という因果関係の枠組みとは齟齬をきたす側面があることは認めなければならない。むしろ、青年学校教員という自己のアイデンティティを賭けて、青年学校がやらなければならない、また、青年学校にしかできない固有の課題を〈構成〉しようとする教師たちのまなざしが、この『調査』の背後には存在するのである。課題は「発見」の形をとって〈構成〉される、というこの事実をここでは強調しておこう。

(2) 「心理」について

次に『調査』の後半部分について言及しよう。まず目をひくのは質問「貴方はどんな目的で青年学校に入学し

表 3

	普通科	本科
国民的義務を意識せる者	10.9%	49.2%
自己の修養のみ目指す者	82.6%	49.2%
解答せざる者	6.5%	1.6%

表 4

	普通科	本科
国民的義務を意識せる者	10.6%	7.6%
立派な人間	23.4%	21.2%
実業家	59.6%	65.2%
その他	2.1%	4.5%
解答せざる者	4.3%	1.5%

ましたか」への回答である(一三七頁)。ちなみに形式は自由回答で、質問を行った職員によりその回答は分類されている(表三)。

特徴的な点としては、「国民的義務を意識せる者」が普通科よりも本科において多く、逆に「自己の修養のみを目指す者」は普通科に圧倒的に多い。やもするとここに、被教育経験が増えるにつれて国家主義的傾向が増進するという青年学校の教育効果を読み取りたくなる衝動に駆られる。しかし次の調査結果は、この解釈を覆してしまう。質問は「貴方は将来何んな人間になる心算ですか」(一四一頁)である(表四)。

表四では、「国民的義務を意識せる者」が、さきほどとは逆に普通科で多く本科で少ない。また、先ほどの「自己の修養のみを目指す者」を構成すると思われる「立派な人間」⁽¹⁹⁾は普通科でわずかに多いものの、同じく「自己の修養」を構成すると思われる新しい項目「実業家」が本科において多く、つまり全く逆の結果になってしまっている。先行研究の鈴木の言葉を借りれば、「青年学校における没我的教育の成果というものが全く現れていない」⁽²⁰⁾。ちなみに鈴木はその教育の失敗を、「経済的に極めて恵まれないいわゆる下層社会から排出されてきた」「実生活において闘いつつある青年学校生徒^{ニヤ}達にとつては」「道徳的人間であるよりもまず実際的人間であることが先決問題とされることは当然であり、実業界での成功者すなわち、現実に自己の属している環境での支配的階

級にのしあがること(21)が、もつとも近い理想像として映じていたことも当然」と説明する。

ちなみにこの解釈は『調査』における調査者の当時の分析を越えるものではなく、むしろ『調査』該当箇所の注釈の一部のみを踏襲したものののだが、ここでは数字を巡る解釈論には参加せず、本稿の課題に沿って調査者⇨教師たちのまなざしに目を向けたい。すると次のような、調査者の対象認識に関わる、鈴木が踏襲しなかつた視点が浮かび上がる。

併も此の生活意識は低学年に於て極めて空想的性質のものであるが、高学年に於ては甚だしく現実的なものとなつてゐるのである。心なしか普通科に於て非常に多く使用されてゐる大商人、大実業家なる言葉は本科に於ては形容詞の省略となつて現れる。(中略) 斯る傾向は年齢と実生活に於ける経験の度合いによつて左右されるものと見られるのであるが兎も角も低学年に於ける空想的傾向と高学年に於ける現実的傾向とは考慮されなければならぬ一事実であらう。(一四七頁)

つまり調査者は、生徒たちが置かれた社会的環境が、彼らを実業志向へと向わせること自体は一般論として前提した上で、都市生活の時間的な経過のうちにその質的な変化(⇨「空想的⇩現実的」)が起こるという点にも注意を払つていたのである。

ちなみに、この変化は教育の効果、あるいは失敗または成功というよりも、「年齢と実生活に於ける経験の度合い」⇨「発達段階と都市の社会環境の影響」と言い換えてもいさだらうにその原因が求められる形で認識論的に処理されている。彼らの分析の焦点は、教育効果の測定ではなく、教育という介入の対象が如何にあるのかという

点にある。換言すれば、彼らにとってこの調査は、そこから教育が始まる地点として位置づけられており、よつて、「没我的」教育の失敗がたとえ存在するとしても、彼らはそれを教育の失敗として認識しようとするような素地を、この調査の中に用意していない。それは教育の失敗ではなく、教育が対応すべき課題なのであり、またそのような課題の存在は、教育の必要性を裏づけし、その正当性を強化する。一見すると教育の失敗を示す調査結果は、第三青年学校にとっては存立の要件なのである。

さらに、表三と表四における、矛盾とも取れる回答は、ある程度予想のもと、意図的に引き出されたものであった。調査者は、「前に「貴方はどんな目的で青年学校に入学しましたか」と云ふ質問によつて、生徒と青年学校とを結びつけて生徒の向はむとする方向を観たのであるが、本章に於ては生徒を「学校」との結合から解放して自由に飛躍せむとする方向を聴いたのである。」(一四二頁)と言う。ここには、敢えて問いを操作的に作成・配置して、生徒の心理を多面的に観察しようとする調査者の意図とその工夫を見ることができると言える。「学校」との結合の差に応じて何を見ようとしていたかに不明な点は残るが、いずれにしてもこの『調査』は、生徒の理解に関わつて周到に準備されたものであった。そしてその周到さは、生徒に教育の介入の余地を開拓するための工夫であると言えらる。

三 「結論」―及びシステム論による再考察―

(1) 『調査』の「結論」における飛躍と矛盾

では、彼らによる「勤労青年の理解」は、総体としてどのような形でまとめられたのか。これまで言及してき

た各論部分が、経験的な社会科学的及び心理学的認識論に基づくものであるとすれば、その「結論」は一転して、本質論的・形而上学的な色彩を帯びている。

具体的には、『調査』における「結論」（一八九―一九七頁）は、「青年の個人主義的傾向」（一九四頁）についての思索によって総括される。調査者は「之迄調査せる全過程から、斯る個人主義的傾向を示す数字を列挙」し、「青年の一般的傾向が個人主義にあることは我々が屢々肯定させられた点であつた」（一九四頁）とする。そしてそれらは「自我的」「より低き生命」（一九五頁）などとパラフレーズされつつ、肯定的カテゴリーとしての「没我的」「国家的」（一九五頁）という形容詞と対を為す。あれほど詳細に見てきた調査結果は、ここで「没我的」「自我的」という二つの要素へと〈単純化〉される。

ただし注意を要するのは、少なくとも前者の「自我的」傾向とは、決して頭から否定されるべきことではなく、むしろ、本質論的な発達過程の一段階として処理されていることである。それは、調査によって明らかにされた事実それ自体（偶有性）が、発達の法則性（必然性）のもとに収束されたとも言い換えられよう。

早期青年期に於て最も顕著なる現象は自分への目覚めである。自己自身の生ける存在に対する覚醒である。斯る自我発見への傾向は、心の開花に供ふ必然の現象として避け得ざるものであり、寧ろ青年自身に取つては極めて健全なる発達と見なければならぬ。（一九四頁）

ここに、観念的な青年本質論によってその個人主義が説明されている点は見逃せない。あれほど詳細に検討された質問事項によって、事實的・社会的存在としての生徒たちを詳細に理解しようとしたにもかかわらず、最終

的にそれらは、観念的な青年本質論に還元される。「没我的」「自我的」というカテゴリーは、調査結果から経験的に導き出されたかに見えて、明らかに既存の通俗的な教育学説・思想に依存している。

また、この観念的な総括は、極めて大きな飛躍をそのうちに含んでいる。彼によれば、「青年の本能の中には極めて自我的傾向を有すると同時に、亦極めて没我的傾向をも有するのである」(二九五頁)という。つまり、調査の結果自体は、国家主義的・没我的傾向を持つ者もいれば、個人主義的・自我的傾向を持つ者もいるという事実を示すものでしかなく、かわからず、それが、本質論的な媒介を経ることによっていつのまにか、青年は本質的にその両方を「本能の中」に持っている」と読み替えられていることである。この違いは極めて大きい。

集団的な特性Ⅱ「没我的」な者もいれば、「自我的」な者もいるという事実が、本質的特性Ⅱ青年は「没我的」と「自我的」の両方の性質を持つと変換される。後者は青年の本質であるから、およそ青年たる諸個人は、みな「没我的」と「自我的」の両方の性質を持つことになってしまう。極めて大きな飛躍である。

またこれは、字義通りにみれば、「没我的」と「自我的」という単純化された二つは二律背反な概念に思われるにも関わらず、それが同一個体に同時に存在するという、パラドキシカルな発言である。〈単純化〉に続く、この飛躍と矛盾Ⅱ〈本質化〉は、一見すると、彼らに特有Ⅱ偶発的な認識論的誤謬のように見える。

(2) 矛盾ゆえに成立する教育

しかし、この飛躍と矛盾Ⅱ〈本質化〉を、この教師たちが論理性に欠けるために犯した単なる誤謬Ⅱこの教師たちに固有の事実としてのみ受取るならば、これが、次に示す、より普遍的な教育における認識論的構造を展望し得るものであることを看過することになるだろう。即ち、この大きな飛躍は、対象の〈時間化〉とも呼ぶうる

認識論的操作と相俟って、彼等をして教育の可能性と必要性を拓かせるという点である。

まず、先の『調査』によって明らかになった現在における事実、即ち、ある青年個人は「自我的」であり、また別の青年は「没我的」であるということそれだけからは、前者にはよりよき形としての「没我的」人間へと至る可能性は生れて来ず、また、後者は既に教育の必要性はない。教育は、不可能であり、且つ不必要である。

ところが、没我的な者と自我的な者が存在するという事実性が、青年の本質へと帰属させられた上で、没我的／自我的という現在の事実が時間化される、即ち、青年期は本質的に「自我的」な傾向を持ちやすということ、しかし、それは発達の一段階であり、彼は本質的に「没我的」傾向を将来に於いて発現しうる存在であるという観念的想定は、まず現在において「自我的」な者への教育を可能足らしめる。同時に、現在においてその将来が未決であるところの青年は、現時点において「没我的」傾向を発現していても、将来において―彼等にとつて都市とはその蓋然性が高まる地域なのであろう―「自我的」に転じる可能性を常に持っていることになる（二節で触れた書籍に関する自己増殖的な〈教育的配慮〉もまた、ここに淵源を持つ）。そしてこれらは即ち、教育が可能であり、且つ、必要であることを帰結する。

調査結果において現れる事実は、如何に正確であろうとも、それ自体は教育を可能としないし、またその必要性ももたらさない。教育は、示された事実以上のもの、即ち、矛盾の構成とその解消 \parallel 対象の〈本質化〉と〈時間化〉によって、可能になり、必要となる。彼らの認識論上の飛躍は、論理的な誤謬にもかかわらず／だからこそ、教育という行為の余地を、常に青年のうちに構成する媒介なのである。

ただしこの飛躍を、教師達が自己の仕事たる教育を可能にするために自覚的に採用したものかのように語るのは、避けられた方がよいように思われる。この飛躍が、飛躍であることを自覚されながら、教育を可能とするために

自覚的に選び取られるという仮定は、教師とその仕事をあまりにもニヒリスティックに想定している。自分達の働きかけによる対象の変化（成長）がフィクションである可能性を抱えながら、なお働きかけ続けるために、そのフィクションを敢えて信奉するということが、果して可能なのだろうか。それはあまりに過剰な想定である。

そうしてみると、目の前にいる青年たちは常に変わりうる—だから危険であるし、まただからこそよりよさを求める余地もある—というこの発想は、教師たちにとって疑い得ない所与でなければならぬ。そして、『調査』と第三青年学校の教育を語る上で前提されなければならないこの所与性については、事例としてのこの教師たちの思惟の背後に、彼らをして無自覚のうちに対象の〈単純化〉や〈本質化〉〈時間化〉を為さしめるもの、あるいは彼らの代りにそれを為すものとして、社会学者N. ルーマンが教育システムと呼ぶものを措定することで解決する。よって次に、これまで暗黙裡に準拠してきたこのシステム論を前景化しつつ、再度考察を加えてみたい。

(3) ルーマンのシステム論による再考察

ルーマンによれば、教育は、全体社会システムから分出した閉鎖的なシステムである。システムの構成要素はコミュニケーションであり、またそのみであるとされる。教育システムも同様で、それは例えば教師や生徒の意識（心的システム）からも自律し、それらを媒介する社会的実在としての一群のコミュニケーションである。

教育システム論は、教育システムがその環境と区分されていることを前提する。しかしその区分は、一意に与えられている（『教育とは』である）と一意的に定められている（わけではなく、教育システム自身が、自己の中に自己／環境の区分を写し取って観察しつつ、その〈差異〉を構成することを通じて、繰り返し自己準拠的に創出しつづける。この場合、「環境との関係で」「自己準拠的に創出される」点に注意したい。前者は「教育と

は何か」という問いが厳密にはナンセンスであり、常に何と比べてどう異なるか（＝差異）でそれが定まるということの意味する。また後者は、そのシステム自身が先の環境＝比較対象をそのシステムなりに捉え、それとの関係で自己を形作るということである。

他方、システムのコミュニケーションは、それに固有の〈媒質〉^{メディア}を必要とする。システムによる作動＝〈差異〉の創出は、この〈媒質〉への〈形式〉⁽²⁴⁾の付与と同義である。ちなみに、教育システムにおける〈媒質〉は、〈子ども〉あるいは〈経歴〉と言われる。

他方この〈媒質〉が〈媒質〉足る所以は、端的な世界の実事が端的にそうであることを超えて、それ自体がまだ実現されていない可能性を示す＝時間化されたものである点である。そしてこの〈媒質〉なるものと、先に述べた本質論的な青年という概念の間に類似性を見ることは極めて容易い。『調査』において示されたものは、それ自体は端的な世界の事実としての勤労青年たちの情報である。それは時間化された二つの矛盾する性質を持つ、可塑性・可能性・不定性、したがって教育可能性を備えた〈青年〉として捉え直される。

また『調査』が生徒を没我的／自我的という縮減された形で語ることも、この理論と符号する。それは、教育システムにおける優／劣のコードの、『調査』における仮称である。

もつとも、優／劣というコードに対して、没我的／自我的というコードは、明らかに意味的に剰余を含みこんでいる点は重視されるべきであろう。その剰余は、『調査』における文脈から考える限り、直接的には、教育システムが観察するところの教育／経済の区別を示すとみてよい。そしてその区別は、〈媒質〉たる（勤労）青年において再現＝観察される。ここでは、「都市における経済活動は、生徒を自我的・個人主義的にするのに対して、教育は、生徒の本来の可能性としての没我的・国家主義的性質を引き出す」という、経済システム（＝環境）と

教育システム（＝自己）との〈差異〉が示される。

あるいはこの剰余は、資本主義経済の個人主義的性格が糾弾され、後に産業報国運動が国家主義的勤労概念を鼓吹し始める前夜としてのこの時期における、政治・思想的状況の反映でもあるだろう。また個人に対する集団の優越が、軍隊が基調とする規律訓練の要請であることも間違いない。いずれにしろ没我的／自我的という区分は、政治・経済・軍事に関わる最大公約数的な評価軸である。その意味で、この区分における歴史性・社会性の刻印を捨象すべきではない。

しかし他方、二値にわけるといふその原理に関して言えば、これを教育システムにおける優／劣の二値の仮称と考えると、『調査』が対象を二値に〈単純化〉しなければならなかった必然性も浮かび上がる。そもそも、先の事例において教育の可能性と必要性を開拓したのは、〈本質化〉と〈時間化〉＝〈媒質〉の構成であった。だがそれ以前に、教育がコミュニケーションの一形態であるとするならば、その成立のためには、ルーマンの言う「二重の不確定性」（ダブルコンティンジェンシー）が克服される必要がある。〈二重の不確定性〉とは、その概念の来歴としてはT. パーソンスに遡るが、ルーマンの説明は以下のようになっている（「」内は訳者村上による補足）。

〈二重の不確定性〉とは、タルコット・パーソンスによって社会学に導入された概念である。かれがこの概念によって指したのは、まずは一個の循環的な依存性であった。すなわち、社会システムにあつては、その参加者は誰でも、〈他の参加者たちもそれぞれ行為し得るのだ〉という事実を、顧慮しなければならない。誰であろうと、他の参加者たちがそれぞれどう振舞うことにしたのかを知ってはじめて、自分の振舞いを決めること

ができる。だが、他の参加者たちにとっても、同じことだ〔誰もが、〈そちらが先に決めてくれなければ決めようがない〉という状況に置かれる⁽²⁵⁾〕。

原理的には、教育においても、教師にとって、自身がこれから行う行為に対する生徒の反応を予期することが、その行為の前提となることは変わらない。したがってここでは、〈本質化〉と〈時間化〉によって切り開かれた可能性の地平は、実際にはそれに先立つ混沌から可能性（少数の可能的様態）への単純化プロセスを経ていなければならない。換言すれば、時間化される本質は、相対的に単純でなければならないということである。ルーマンのいうところの〈複雑性の縮減〉である。

そしてその〈複雑性の縮減〉こそが、先に〈単純化〉と呼んだ、観察における優／劣あるいは没我的／自我的という二値コード化である。教師にとってみれば、自分たちの介入は常に不確定な応答を惹起しうるが、それによって生じる無限定な思考の負担がシステムによって予め縮減され、ともかく生徒は常に没我的か自我的のどちらかだと想定しうるとすれば、それは彼らが〈二重の不確定性〉の前に途方に暮れることを回避してくれる。それは、彼等の言う〈勤労青年の理解〉というスローガンから最も遠く隔たった単純化のように見える。その意味で彼らは常に自分の意図を自分で裏切りつづける。

しかし、そのような無根拠で且つ所与の飛躍によって教育は可能なのであり、それ以外に有り得ない。のみならず、如何なる応答も優／劣あるいは没我的／自我的であるという二値化は、その矛盾的な二値が時間化されることと相俟って、未だ決定されない未来（＝没我的に成り得る自我的な生徒／自我的に転じ得る没我的な生徒）に向け、理論上無限の教育的介入の余地を開拓する。最も極端な場合、対象の〈応答しない〉という不作為すら

も、そのどちらかに振り分けられるだろうことを考えたとき、まさにこれは、自己準拠的 \parallel オートポイエーティックなシステムの為せる業として観察し得るのである。

おわりに

第三青年学校では、対象の理解に立脚した教育というスローガンの下、多角的な生徒の理解に努めた。それは、形而下学的 \parallel 生活や心理という方法的視角から明らかになった事実を、形而上学的 \parallel 哲学的に理解するという二段構えの認識論だった点に特色がある。

いわゆる実証的・事実史的教育史の論文としての本稿の成果は、以上の通りである。しかし、ここでもう一度注意深くその事実を眺めると、その形而下学と形而上学の間には、本稿が〈単純化〉〈本質化〉〈時間化〉と呼んだ、飛躍や矛盾、誤謬を孕んだプロセスが存在した。それらは、未だ存立基盤の脆弱な青年学校の名のもとに教育を行う第三青年学校の教師が、固有の課題を見付けたそうとする個別具体的なプロセスである。しかし同時に、教育という他者への介入の余地を理論上無限に開拓していく教育システムの自己増殖 \parallel 自己準拠的なプロセスという、より普遍的な原理の個別具体的な顕現でもあった。

他方、その飛躍や矛盾、誤謬などをそれとして指摘するにとどめず、青年学校の営みにおいて欠くべからざるものとして分析することを示唆したのが、ルーマンのシステム論である。それにより、本稿で示した〈単純化〉〈本質化〉〈時間化〉といったプロセスは、彼らの教育の成立にとって必要な誤謬 \parallel 教育の可能性の条件であったという点を示すことができた。また、これらの誤謬を敢えて犯す教師という不自然な想定を回避するためには、

彼の教育システムを指定する方が合理的であることも、これを採用した理由の一つである。

しかし、これをルーマンのシステム論の援用とするならば、なお論じ残された点が多い。例えば、本稿で言うところの〈青年〉という〈媒質〉に、その発見と同時に付与されるべきとされて差し出される固有の〈形式〉は何か。この〈形式〉とは、ルーマンによれば〈知識〉であると考えられる。可能態としての〈媒質〉に〈知識〉という〈形式〉が付与されるということが、ルーマン流に言うところの教育が施されるという事実の説明であるが、これについては稿を改め論じたい。

註

- (1) 以上の情報は、本稿が男子青年学校を扱う関係上、全ての男子のものである。
- (2) 拙稿「青年訓練所の教育実践理論―青訓主事石田利作の言説における職業・生活・軍隊―」〈教育と社会〉研究会『〈教育と社会〉研究』十八号、二〇〇八。
- (3) 東京市日本橋区第三青年学校『本校生徒の生活並心理に関する調査研究』私家版、一九三七（国会図書館所蔵）。
- (4) 鈴木健一「青年学校制度とその時代性」『日本歴史』一四六号、一九六〇。
- (5) 最も包括的な研究として、米田俊彦『教育審議会の研究 青年学校改革』野間教育研究所紀要三九、一九九五。
- (6) 八本木浄『戦争末期の青年学校』日本図書センター、一九九六。
- (7) 島崎晴吉『青年学校経営の実際研究』福村書店、一九四一。
- (8) 「序に代へて」同書、五頁。
- (9) 東京府東京市日本橋区第三青年学校『施設経営綱領』私家版、一九三六。

- (10) 一九四〇年三月時点で日本橋区には、日本橋第一、第二、第三、十思青年学校の四つが確認できる。東京市役所『昭和十四年度東京市青年学校概況』一九四〇。
- (11) 「総則第一条」前掲『施設経営綱領』一頁。
- (12) 同書、一頁。青年学校令に従えば本科は五年だが、青年学校令第七条の規定「但シ土地ノ情況ニ依リ男子ニ在リテハ四年、女子ニ在リテハ二年ト為スコトヲ得」を適用して四年間にしていたと思われる。制度的に定められた現場裁量が行使されている好例である。
- (13) 同書、二〜三頁。
- (14) 同書、一六頁。
- (15) 同書、一六頁より筆者作成。
- (16) 島崎前掲書、六〇頁。
- (17) 同書、六一頁。
- (18) 同書、六一頁。
- (19) 前表の「人格的修養を目指す者」を踏襲しない理由としては、「第二を「人格的修養を目指す者」とする代りに単に「立派な人間」としたのは此の範囲に属する解答が必ずしも人格意識に於て語られて居ないからである」（『調査』一四七頁）という。
- (20) 鈴木前掲論文、二二三頁下段。
- (21) 鈴木前掲論文、二三四頁下段。
- (22) 『調査』一四六〜一四七頁にほぼ同様の表現がある。

- (23) 以降の議論は、ルーマン晩年の著作『社会の教育システム』、とりわけ第三章をベースとする。N. ルーマン、村上淳一訳『社会の教育システム』東京大学出版会、二〇〇四。(Niklas Luhmann "Das Erziehungssystem der Gesellschaft" Suhrkamp Verlag, 2002)
- (24) 教育システムにおける〈形式〉は「知識」とされるが、本稿では触れることはしない。
- (25) ルーマン前掲訳書、二六頁。

〔学外研究者による査読を含む審査を経て、二〇〇九年五月十三日掲載決定、同年五月十九日掲載号決定〕
(学術振興会特別研究員・一橋大学大学院社会学研究科博士後期課程)