

Title	教育管理の社会的基底に関する一考察：近代公教育への批判的視座を求めて
Sub Title	A study on the social foundation of educational control
Author	赤尾, 勝己(Akao, Katsumi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1985
Jtitle	哲學 No.80 (1985. 5) ,p.149- 172
JaLC DOI	
Abstract	Recently, educational control has been increased on schooling by the educational authority, while various inconveniences such as 'school violence' and 'delinquency' have increased. It seems that modern educational system has exposed its weak point and even the symptom of collapse. In this paper, based on such serious matters, I argue the duplication of the educational control both inside and outside of the institutionalized education. The former is concerned with mainly schooling, the latter home education. Educational control is accomplished effectively on schooling through the invisible control to the mind of the people by the national power. And the national power, based on the industrial mode of production, has transformed the vernacular activities to the institutionalized ones, and, as a result, the socialized people try to adapt themselves to the mode of industrialized life positively. The modern educational system was built upon the industrialized society. From this point of view, we can criticize the 'Lifelong Education' theory designed in the contexts of meritocracy on the modern educational system. I think, above all, I. Illich has raised the new paradigm in proposing institutional inversion to convivial mode of production, and the radical thoughts which excel the present educational controversies. Here we can get a critical point of view against the modern educational system in the industrial society.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000080-0149

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育管理の社会的基底に関する一考察

——近代公教育への批判的視座を求めて——

赤 尾 勝 己*

A Study on the Social Foundation of Educational Control

Katsumi Akao

Recently, educational control has been increased on schooling by the educational authority, while various inconveniences such as 'school violence' and 'delinquency' have increased. It seems that modern educational system has exposed its weak point and even the symptom of collapse.

In this paper, based on such serious matters, I argue the duplication of the educational control both inside and outside of the institutionalized education. The former is concerned with mainly schooling, the latter home education.

Educational control is accomplished effectively on schooling through the invisible control to the mind of the people by the national power. And the national power, based on the industrial mode of production, has transformed the vernacular activities to the institutionalized ones, and, as a result, the socialized people try to adapt themselves to the mode of industrialized life positively.

The modern educational system was built upon the industrialized society. From this point of view, we can criticize the 'Lifelong Education' theory designed in the contexts of meritocracy on the modern educational system.

I think, above all, I. Illich has raised the new paradigm in proposing institutional inversion to convivial mode of production, and the radical thoughts which excel the present educational controversies. Here we can get a critical point of view against the modern educational system in the industrial society.

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科博士課程（教育学専攻）

I. 問題の発生

今日、学校教育は、マスコミ、ジャーナリズムによって、従来の秩序を維持しがたい状況を報じられている。そして、その兆候は、生徒による「校内暴力」や「非行」ないしは登校拒否に現れているとされている。そして、こうした状況下で私たちに求められるのは、学校教育の再建＝「正常化」であるとされる。

ここで、私たちが注意すべきことは、教育行政の側からめざされている学校教育の「正常化」が、1872年（明治5年）の学制以降、学校教育を成立せしめたエートスを回復しようとしている点である。この「正常化」は、教育を支配する側が、その管理のために好都合な要素を付加することによって、「上から」なされてきた。例えば、学校における秩序——そこでめざされている望ましい行動様式——に反する生徒には体罰が、成績の低い生徒には落第、双方を兼ね合わせた者には、放校、退学という被教育者への抑圧がなされた。

学校教育の秩序とは、多分に、企業の秩序に通底しており、後者の論理は、その企業に貢献しない構成員を放逐することを正当化する。子供たちは、この社会に生きている限り、義務教育としての学校へ一定期間通うことを強制され、そこで「資格」を有した教師のもとであらかじめ用意された教材による学習の task を課され、しかも、それをより能率的により高い成績で消化していくことを求められる。企業での勤務評定に対応する指導要録は、上紙学校へ進学する際の資料とされ、生徒たちは、さらに試験によって各学校へ振り分けられていく。私たちは、だれしも、こうした機構をはずれては、よりよき生を見出し得ないという信念を堅持してきた。

しかしながら、今日、そうした機構自体を否定するような生徒の drastic な「反乱」が起っている。それは、学校のみならず社会全体に貫

かれています上記のような機構に対する彼ら——私たちにも通じる——のアンチテーゼと受けとることができよう。このことは少なくとも、一連の学校の荒廃状況＝悪、「非行」や登校拒否を行なう生徒＝悪という制度尊重の自明な思惟の図式からは、根本的な問題点は見えてこないことを示唆する。こうした学校教育の存立基盤を懐疑しない制度にからめとられた素朴な信念からは、「取り締まり強化」という対症療法的な姑息な手段——その極地が問題生徒を司法権力へ売り渡す——しか見えてこないのである。少なくとも、私たちは、子供を犯人ときめて論をたてることを拒否しなければならぬ⁽¹⁾であろう。

我が国の従来の教育論争は、行政側の国家教育権論と、教職員組合側の国民教育権論の対立という図式でなされてきたが、こうした一連の「教育危機」的状况の前に、双方は手をこまねいているように見える。このことは、この問題が公教育の存立を前提とした双方の教育主体をめぐるイデオロギー上の論争によっては解き得ないことを示しており、双方がともに学校秩序の回復という点で、対策上同一の基盤に立っていることにその根本的な問題がはらまれている。

筆者は、もとより、国民主体の民主的な学校教育を構築する理念には異論はないが、目下、皮肉なことに、教職員組合でさえも、学校教育を存立させている産業主義エートスに無自覚にも従属し、一連の学校教育の「正常化」運動に伴なう管理化傾向に対して抑止力となり得ない状況が看取される。それは、組合自体の形がい化、官僚化、第2権力化の傾向と軌を一にしている。教師の組合加入が、組合と教育行政とのゆ着によって、管理職への登竜門となっている県もめずらしいことではない⁽²⁾。教職員組合に限らず、今や、組合運動においては、労働者個々人が如何に主体的に組合の官僚化と対決するかが焦点となっている時勢である。ポーランド、ユーゴスラビア等における自主管理労働組合の出現はこのことを象徴的に示していると言えよう。

さて、今日の一連の「教育危機」的状况とは、私たちの先達が構築してきた近代公教育の存立基盤自体が揺れていることを示すものであり、私たちには、学校を「正常」に復することが問われているのではなく、制度の歴史的意味それ自体が問われているのであり、⁽³⁾ もはや従来の自明な思惟の枠組では対処しきれない事態に近づきつつあるように見える。今や、国家の中の公教育制度が、はたして、私たちのようよき生をうながしうるものになりえているのか否かという根源的な視座からの、近代公教育とそれを支える社会のあり方への再検討を必要とする時期が到来したように思える。

本稿は、こうした問題意識から、学校教育のみならず、日常生活における私たちの教育という営みを吟味の対象とし、双方を根底において支えている産業社会のエートスを相対化する視座を求めつつ、国家の管理下にある学校教育が民衆に対して行なう管理の機構を素描しようとするものである。この作業を行なうにあたり、示唆に富むのが、イヴァン・イリッチ (I. Illich) の所説であり、彼の教育制度および産業主義批判は、私たちに対象への新鮮な切り口を与えてくれる。私たちは、ここにおいて、教育についての新しい思惟の枠組——近代公教育を相対化する視座——を得ることができるのである。

II. 教育管理の様相

昨年は、ジョージ・オーウェルが管理社会を描いた小説『1984年』の舞台となった年である。彼の描いた管理社会はとデフォルメされてはいないものの、現代日本の社会でも、エレクトロニクスの発達に伴なう道路、デパート、銀行、マンション等での善意の監視網の拡散化とともに、ソフトな管理社会化が進行しつつある。学校——とりわけ中学校——では、前節に見た公教育の存立基盤の崩壊の兆候の中で、教師たちは、本務たる授業を成立させる努力から始まって、校内・外パトロール、家庭連絡・訪問、

会議という学校秩序維持のための様々な仕事に忙殺されている。そうした中で、教育行政当局による教科書検定、全国一斉学力テスト、教員への勤務評定を通じての学校教育の管理化が、この期に及んで、生徒への管理強化として現われつつある。文部省は、1983年12月に、各中学校の校長に問題生徒の出席停止処分の裁量を委ねる意向を固めるに至った。

学校教育の管理化が問題にされるのは、現代社会に特有なことではない。フーコー (M. Foucault) は、既に、今日的な産業社会到来以前の、17～8世紀におけるヨーロッパの教会学校に、今日の学校教育の管理化に通じる機構を看取していた。イエズス会修道士学校の学級は、十人単位の組に分けられ、それぞれの組は組長を頭として、他の十人組と対応し、労働、知識習得において各組の対抗・競争の形式で運営⁽⁴⁾されていた。これは、現在でも、学級を幾つかの班に分け、班長を中心に他の班と競わせることによって、生徒のエネルギーを内向させ、学紙経営の安定化を計る方法として定着している。B・ド・ラサールは、個々の生徒に能率よく学ばせることにとどまらず、学級で全員一斉の学習を可能にするための監視と階層化による賞罰を与えるための能力別座席指定制を構想⁽⁵⁾した。この時代には段階的に教育を行なうための規律・訓練の方法と時間が系列化され、各学級で生徒全員が同一モデルに従うようにするための規格化・標準化された教育内容の作成と、無秩序化を防ぐための取り締りと刑罰の機構が確立された。そして、生徒の自治が、ある程度まで学級経営にフィードバックされることはあっても、所謂それが上記の機構の許容しうる範囲内でのみ⁽⁶⁾なされている点は、今日の学校と共通している。

従って、産業革命到来以降の近代学校の管理方式は、こうした学校経営の伝統の上にある程度まで整合しえたのであった。20世紀の教育史を貫いているのは、学校への企業の諸価値の注入と、新しい経済秩序に向けての学校の適応的再編成のモチーフである。学校は工業生産に密接に結びつけられ、学校教育は富を増大させ、工業生産の質を高め、工場経営の効率化

を可能にするものとして、正統化されるようになった。また、学校の役割は、子供たち経済的に望ましい価値や行動に向けて社会化することが求められ、結果として、学校の文化は、企業の労働の場を支配しているエートスとほとんど一体化してしまった⁽⁶⁾。

こうした産業社会のエートスに従属した学校では、生徒の発達が生産性に寄与し得る人間に向けて、「教育の科学化」の名の下に、客観的な質・量として計測されなければならないとされた。そこでは、生徒の生の衝動は、科学の名において無視ないし抑圧されてくる。教育学や心理学も、このような性質を滞り、産業主義の上に成立する社会体制維持のために「有効な」働きをなすことが期待された⁽⁷⁾。従って、生徒の差異化→序列化は、計測・調査の対象としての生徒の姿＝生徒の物象化のもとで進められた。現在、多くの小学校で行なわれている「子供の心と体の危機」を回避するための「生活点検」も、そうした科学に名を借りた、学校・社会の秩序モデルへの子供の適応を進めるものであろう。民主的な教師さえ、こうしたエートスに無自覚にからめとられ、善意から積極的に生徒の生活点検を採用しようとする⁽⁸⁾。しかも、それは、教師の専門性の名の下に、各家庭へと強制されるチェック機構となっている⁽⁹⁾。

ところで、教職の専門性については、我が国でも、1966年のユネスコ・ILO勧告以来論議されているが、教師＝専門職論は、産業社会ないしこれを支えるメリトクラシーと結びついて出てきた産物であるという点に留意する必要がある⁽¹⁰⁾。さらに、それは、かつて教師が「聖職」と言われたことと基本的には対立するものではなく、新しく教師＝教育の「科学者」「専門技術者」という名の下で、一般市民からの異議申し立てを排除しようという独善性を内蔵している⁽¹¹⁾。もっとも、教師が「専門職」となることによって、国家権力の教育に対する恣意を一定程度まで防ぎうるという面は評価されるし、市民による異議申し立てが常に的を得たものとは限らないのであるが、教師が教職の専門性の名の下で教育管理を強めることが正

当化されるという面は払拭し難い特質である。

教職への市民の異議申し立てが、皮相なレベルにとどまるとすれば、それは、教職の専門性を前提に、教育サービスの受益者＝消費者の立場から教育現場へ注文がなされる場合である。⁽¹²⁾ 学校教育に対する異議申し立てを行なう市民運動は、教育消費者としての利益保護にとどまることなく、より根源的に学校教育の論理を問うて行かねばなるまい。そうしなければ、こうした市民運動は、多くの学校後援会的なPTAによる学区パトロールのように、学校の管理化を側面から補完→強化する役割をになうしかないからである。こうなった時、社会の学校化は完成し、教育管理は、学校の内外にわたり、生徒の生活を二重に縛る「大いなる監禁網」を誕生させる。

III. 社会統制としての教育

イギリスの新教育社会学のリーダーであるヤング (M. F. D. Young) は、知識社会学の成果から、一見客観的で恣意性のない政治的に中立に見える教育知 (educational knowledge) の中に社会において卓越する支配的な知識体系が反映していることを究明した。⁽¹³⁾ また、バーンステイン (B. Bernstein) は、かつての11歳時試験 (11+ examination) が、middle class の文化と密接に関わり、lower class 出身の子弟にとって同試験は不利に働くことを、双方の文化を成立させている elaborated code と restricted code という言語に関する概念を使って証明した。⁽¹⁴⁾ それは、同時に、学校文化が middle class 中心の文化であることを明示した。彼は、また、学校における教科目制度の恣意性を指摘する。例えば、我が国でも、学校で国語、数学、理科、社会等の科目の分割があたかも客観的になされているかのように生徒に提示されるが、実は、これさえも、当該社会の社会統制の原理によって規定されていると論じられる。つまり、ほとんど無限に近い知識の断片の中から、「社会が、公認する教育知をどのように選択、分

類、分配、伝達、評価するかは、権力の分配と社会統制の原理を反映して⁽¹⁵⁾いる」のであり、カリキュラム、教授法、評価に関わる「教育知の code の形態は、教育制度において公認された知識の分類 (classification) と枠付け (framing) を規定する社会原理に依存する⁽¹⁶⁾」と論じられる。デービス (I. Davies) も、「教育知の管理」の視点から、従来の産業主義と結合した認識枠組の中での教育制度研究や機会均等研究の前提を疑い、カリキュラムの組織化ないし伝達が社会統制の機能を有していることを論じた。⁽¹⁷⁾

こうした学校教育ないし教育知の構造を観る時、学校が管理化を増大させることは好ましくないという見方にとどまらず、学校とは本質的に管理社会化をもたらす構造そのものであるという視点が抽出されよう。さらに、それは、学校教育の管理化を批判しさえすれば、家庭教育は管理社会化に対して免罪されうるものではないことを意味する。⁽¹⁸⁾多くの学校教育批判には、往々にして、家庭教育は善なるものであるという暗黙の前提が看取されるが、家庭教育にも学校教育を支える体制の支配的価値が貫徹され、現実として、「学校教育の下請け機関」となっていることを鑑る時、学校教育批判が家庭教育の尊重に転じたとしても、家庭教育の有する「所与の学校化された社会構成体において、終局的に学校化の促進を補充する」機能は払拭され得ないのである。⁽¹⁹⁾かつて、リッチモンド (W. K. Richmond) は、教育 (Education) と学校教育 (Schooling) 概念の混同状況に鑑み、双方を峻別しようと試みたが、⁽²⁰⁾現代社会では、双方が共に共通した基盤の上に成立していることの方が重要であろう。学校教育は、私たちの日常生活における教育の営なみを前提とした上に、かなりの程度まで整合して成立しているからである。

ブルデュー (P. Bourdieu) は、この点に関して、教育行為の歴史的ルーツをたどった場合、それが学校的形態であろうが、家族的形態であろうが、いずれにしても、一定の社会構成体において支配的な教育審級 (instance pédagogique) を読みとることができることから、「すべての教育

的働きかけ (action pédagogique) は恣意的権力 (pouvoir arbitraire) による文化的恣意性 (arbitraire culturel) の押しつけとして、客観的に象徴的暴力 (violence symbolique) である⁽²¹⁾ことを明示した。そして、この教育的働きかけは、第1に、社会を構成する集団ないし階級間の力関係が恣意的権力の基盤となっている点で、第2に、その集団や階級が、自らの支化的恣意性に従って、諸々の意味の境界設定を行ない、それを再生産 (reproduit) することによって、客観的真理であるかのように正当化するという点で、二重の恣意性 (double arbitraire) を有するとされる⁽²²⁾。彼は、また、「文化資本」(capital culturel) という概念を使用して、あらゆる教育労働 (travail pédagogique) は、あらかじめ社会的に承認された強制力による家族での文化資本の発生という条件の上に成り立つことを見抜いている。

このように、現代社会は、学校教育の存立基盤を日常生活のレベルから支え、学校教育による支配的文化の伝達・再生産を通じて成立している。そして、それは、基底に産業主義 (industrialism) を置き、産業化によりかつての共同体を解体させつつも、慣習としての共同性の形式を補助手段として、産業化を推進する技術的合理性に即して組織化されつつある⁽²³⁾。ここに現代産業社会の管理社会化傾向の源がある。また、そこでは、管理されている側が、管理-被管理の関係を内面化し、自ら秩序を求め、進んで権力に従順になるというスタイルが生まれる⁽²⁴⁾。このことは、一方で、そこに生きる人々の感性 (美的評価) にも大きな影響を与える。

例えば、オーケストラは、それまで宮廷内で小編成の楽器による室内楽を聴かせる装置であったが、トフラー (A. Toffler) の言う第2の波 = 社会の産業化を受けて、巨大なコンサートホールで、大編成の楽器群によるより大きな重奏和音としての交響曲をより多くの聴衆へ聴かせる装置に変容した。そして、ここには、産業主義的演奏様式が貫徹された。その典型として、カラヤン (H. V. Karajan) 指揮・監修によるベルリン・フィルハー

モニターの演奏映像は、音楽工場としてのベルリン・フィルと、独裁的工場主としてのカラヤンという図式がイメージ化される。そこには、カラヤンの全姿と、人格・顔の捨像された楽員のメニカルに作動する楽器群＝道具群 (instruments) の映像しかない。しかし、私たちは、それを美しく壮観な光景として感受する。この心性——産業主義に貫徹された非人格的秩序を求める心性——こそは、学校の運動会において軍隊的な一糸乱れぬ集団行動を行なう（否、行なわれきれている）生徒の姿に素朴に感動する父兄・教師の感性へと通底する。現代社会の管理化とは、人々のこうした感性を基盤に国家権力が背後にしりぞき、その意図を人々に気づかせない仕方で、人々に自助型 (self help type) の内面支配を行なう機構に依っているのである。私たちは、こうした機構を維持する社会制度やそのエートスだけでなく、ともすれば、それらを末端で支える私たちの心性をも吟味の対象にする必要がある。

IV. 生涯教育論の再吟味

これまで、筆者は、近代公教育の枠組の中で、国民主体の、国家による国民教化を排する立場から生涯教育研究に従事してきたが、問題はもはや国民主体の生涯教育という論点にとどまらないことを自覚するに至った。⁽²⁵⁾ 本節では、前節までの視点から、生涯教育についての問題により深いレベルが存在することを示してみたい。

生涯教育は、一見して、学校教育における失敗者を再教育・訓練によって生涯のある時点で救済するように見えながら、再教育・訓練によっても雇用の機会が広がることが保証されないかぎり、ゼロサム・ゲームの如く、誰かが上に上がれば、その分だけ誰かが下に下がるという現行の方式には変わりないのであり、学校教育中心の社会と同様に差別的・選別的で、ラングラン (P. Lengrand) の提唱する「社会の平等化」の理念からかい離した lifelong competition の性格を有している。ボードリヤール (J. Baudril-

larb) は、生涯教育を現代消費社会における人々の文化的・知的ルックラージュの過程ととらえ、「誰でも左遷されたり取り残されたり排除されたりしたくなければ、自分の知識や学力つまり労働市場における個人の「実戦用装備」を時代の動きにあわせて更新しなければならないこと⁽²⁶⁾」を見抜いている。

だが、問題はそれにとどまらず、仮りに生産性を上げて雇用の機会を増やすことが可能になったとしても、様々な他律的サービスに満ちた産業社会における人々の自律的活動の不能化傾向は止められないという事態がある。ユネスコ教育開発国際委員会は、1972年にフォール (E. Faure) を中心に、生涯教育の原理として『あるための学習』(Learning to Be) を上梓した⁽²⁷⁾。これは、フロム (E. Fromm) の to have or to be? という問いかけを受けての書物であり、本文において「持つ」(have) ための教育から「ある」(be) ための教育への転換が説かれているものの、現在の「持つ」ための教育を基底で支えている産業主義の延長線上に「問題解決のための科学・技術への徹底した信頼⁽²⁸⁾」に基づいて、「ある」ための教育を模索しようとする点で、説得力を欠いたものになっている。生涯教育を産業主義のパラダイムで構想しようとする際には、こうした問題が露呈するのである。

かつて、クームス (P. H. Coombs) は、機能主義 (functionalism) の立場から、概念規定の曖昧さを残しつつ、教育を形態上、学校教育のような formal education [FE], 社会教育のような non formal education [NFE], 家庭教育のような informal education [IFE] の三つに分類した⁽²⁹⁾。これに依ると、FE から NFE, IFE へいくにつれて、相対的に学習の自由の度合いが増大するという点が看取される。しかし、前節でみたように、こうした分類の果たす役割は、高々、学校教育から家庭教育を貫いている産業主義エートスの上で教育の形態上の差異を示すにとどまるのであり、さらに彼が、これら三種の教育を統合することによって、世界的な「教育の危

機」を乗り越えることを論じる時、それは、NFE や IFE がより積極的に FE の補完的な機能をにない、国家のイニシアチブの増大を要求する論理となり、ここに体制的な機能主義的生涯教育論が登場する。⁽³⁰⁾ これは、FE の理論をより強力に NFE や IFE に貫徹させることによって、それらを準 FE 化して、人々を学校教育エーストに生涯にわたり順応させるという本質が看取される。我が国の戦後の社会教育の場合、これまでの学校教育中心主義の教育体制にあって、逆に空白地帯として学校教育化されることが避けられていた。それは、戦前の通俗教育による国民教化への反省の上に成立しており、そこでは相対的に学校教育より社会体制にからめとられない人々の自由な学習が援助されるという特質があった。しかし、今やこのような「生涯教育論」が提唱されるに及んで、社会教育の FE 化が推進されつつある状況にある。

生涯教育論において、「学校教育中心主義からの脱脚」というスローガンが提唱される時、皮肉なことに、それは、学校教育よりも社会教育を振興させて、学校教育と同等な formal な教育を社会教育に託すという考え方に陥っている。それは、NFE としての社会教育が FE としての学校教育に近づけば近づくほど社会的な prestige が高まり、産業主義と連動する現代消費社会において、交換可能な教育の等質性がめざされることに依る。このことは、経済学者が社会の「インフォーマル」な部門で起こることに影の値段をつけて、それを経済成長や専門家の植民地とすることと通底している。⁽³¹⁾ このスローガンをより根源的に考察する時、それは、学校教育を支えてきた制度化された教育のエートスからの脱脚を私たちに迫るものと解されよう。それは、教育を学校の外で行なったにせよ解決されることではない。⁽³²⁾

例えば、鈴木健二による「クイズおもしろゼミナール」は、メリトクラシーに裏打ちされた学校教育の「文化」を模倣している。こうしたクイズ番組はすべての学校の試験を原型としており、人々の学校教育を大切にす

る心性に負いつつ、「強力な社会的統合過程の一部となっている」⁽³³⁾のである。彼は、さらに、その著『気くばりのすすめ』（講談社刊）によって所与の制度化された社会での生活を円滑ならしめる「常識」を説き、ハビガースト (R. J. Havighurst) の機能主義的発達課題論になぞらえて、『男は20代に何をなすべきか』『30代に男がしておかなければならないこと』『男が40代にやっておくべきこと』（以上大和出版刊）によって、学校文化を基底に据えた押しつけがましいマスコミ版「生涯教育論」を開陳している。これらが総体となって、彼のテレビ番組の高視聴率化、書物のベストセラー化という現象が起っているのであるが、この背後には、大衆のノスタルジックな学校化された心性が看取されるのである。今、私たちに課されているのは、こうした心性を如何に乗り越えるかであろう。

生涯教育論の構築に、もう一方で、影響を与えているのが、ジェルピ (E. Gelpi) やフレイレ (P. Freire) 等による葛藤理論 (conflicting theory) の潮流である。この理論は、教育は社会統制を本質とし、既存の社会構造を維持・安定させる機能を基本的に担うものの、同時に、人々の意識を覚醒させ、既存社会に対して批判精神を養ない、新しい社会の目標や知識の枠組をつくり出し、既存の階級パターンを変化させるという相反的 (ambivalent) な性質を有する。というダイナックな弁証法的仮定⁽³⁴⁾によっている。すでに、ウェーバー (M. Weber) は、教育制度が階級利害を反映していることを看取していたが、この観点からすると、「教育の成功・失敗」や「教育ある人」(educated man) といった、一見社会的な利害と関わりのない「教育の理想」に関わる概念は相対化されるのである。さらに、この観点から、私たちは「教育は政治的に中立である」というテーゼの偽満性を伺うことができる。

ジェルピは、「生涯教育は政治的に中立ではない」⁽³⁵⁾というテーゼから出発して、生涯教育の、既存の社会構造を強化・維持する側面を認識しつつも、そのあり方が、互いに競合し合う階級間の闘争の文脈に規定されるこ

とに鑑み、教育変革への志向を持続しつつ、制度された社会構造と、制度を創りあげる大衆の運動とのダイナミックな弁証法的戦略を採用する。そして、先進工業諸国のみならず第三世界の抑圧されている人民を解放すべく、グローバルな視点から、公教育の枠組における民衆の主体形成による体制変革へ彼の望みを託している。

フレイレは、ラテン・アメリカにおいて、社会の支配的な価値体系が民衆に投影されているため、文字を持たない民衆が社会を構造的に知覚できず、自分たちの価値観が実は自分たちの利益でなく支配者の側の利益を反映していること見抜けず搾取にあえいでいることを観察し、成人識字教育の実践において、社会およびその文化全般を貫いているコードを意識化 (conscientization) によって取り出し、それを非コード化する作業を行なう中で、抑圧された民衆の認識上の解放を行なうことを試みた。それは、彼らが文字獲得過程において、単に、識字技能を修得するにとどまらず、フレイレとの authentic な対話を通じて、所与の社会の矛盾を見きわめ、変革するという人間としての権利や能力への覚醒を意味し、さらに自らを形成している文化を批判的にとらえることを可能にする営みであった。⁽⁸⁶⁾

つまり、彼らにあっては、教育を如何に人民の側にひきつけ、如何に人民のために使うかという点に教育の意義を見い出す態度で一致している。そのかなたには、抑圧的な資本主義体制を打破し、社会主義の体制を樹立する中で、民衆の政治への全面参加を推進する中で学校教育を変革していく戦略が採られる。こうした二人の思想は、国民主体の民主的な教育体制の形成をめざす人々に訴えかけるところが大であり、我が国の国民教育権論との接点を有しており一定の評価が与えられよう。

だが、こうした思想は、さらに、現存の「社会主義国」における高度の官僚、画一的平等主義、思想統制による人々の生の疎外・抑圧という negative な現実と照合されなければなるまい。こうした negative な社会主義国の現実を根底で規定しているのは、産業主義であり、彼らには、

それが相対化されずに、被抑圧者の解放のための資本主義批判にとどまるという点が看取されよう。フレイレは、GNP 拡大、経済成長を善とみなし、高度に専門化された社会において、民衆の自律共働的 (convivial) な生活は可能かというイリッチの問いの前に論理的限界を露呈する。⁽⁸⁷⁾

イリッチは、資本主義国、社会主義国に関わりなく、現代社会の管理エージェントが学校制度にとどまらず医療・交通・その他の制度にも広くゆきわたり、学校制度はそれを更に強化する主要因になっていることに鑑み、専門職としての教育とこれに連動している社会のあらゆる専門職を相対化することによって人々の自律的なライフ・スタイルを模索しようとする。ここには、現代社会において、大衆が種々の専門家に依存し、専門家が大衆の活動を調査・測定し、大衆のニーズをも決定することを許容してしまう状況に対し、社会の専門家支配から、専門家の仕事とされているものを大衆へ奪回することを通じて、大衆自らの主体的な活動を取り戻そうとするイリッチの意図が伺え、他律的様式から自律的様式を基本に据えた生活への転換が説かれる。

我が国のこれまでの教育制度研究の多くは、基本的に、産業主義を前提とした近代公教育の発展＝善という図式でなされてきたし、制度としての教育学もその上に構築されてきた。そのため「教育の平等」という問題も、産業社会における労働市場との関連における、他律的教育サービス機関としての学校教育の拡大と分配→学校化の文脈でしか論じられないという限界を有している。そして、今や、生涯教育の時代に向けて、社会の学校化＝管理社会化が促進される事態はますます不可避となりつつある。ここに、今日の教育制度の哲学的研究をめぐる根本問題が存在する。

私たちに今求められているのは、この産業主義ないしその上に成立している近代公教育を相対化し、人々のよりよき生を促しうる教育ないし社会のあり方を求める視座の確立であろう。ポランニー (K. Polanyi) の経済人類学 (economic anthropology) における非市場社会のサブシスタント

な「経済」の見直しや、イリッチの『脱学校の社会』(Deschooling Society)『シャドウ・ワーク』(Shadow Work)『不能化する専門家たち』(Disabling Professions) (共著) という書物は、こうした筆者の問題意識に通じる論点を有しているのである。

V. イリッチの産業主義批判の周辺

私たちは、すでに日常生活において、「産業的に制度化された生活様式」に取り囲まれている。その中で、高度に発達したテクノロジー、そしてその上に成り立つ他律的サービスを旨とする諸制度の網の目にかからずに、生活をするのができなくなっている。それは、人間の身体のみならず精神にも影響を与え、自ら作り出すものを自ら消費することによる充足感を味わえない、どこか空虚な感覚として知覚されている。そして、こうした、人間の自発性よりも他律的システムが優位に立つという状況は、格別、資本主義社会に限らず、市場社会が産業主義的社会として編成されている社会主義社会でも共通の問題となっている。⁽³⁸⁾

イリッチは、現代社会における貧困の二義性、すなわち、従来の経済上の貧しさから由来する「古典的貧困」と、現代の制度依存による人々の独力でやっていく力の欠如、および心理的不能 (psychological impotence) という「近代化された貧困」を指摘する。今や、双方は世界に広がる現象であり、とりわけ第三世界では、前者の上に後者が付加されるという救い難い状況となりつつある。⁽³⁹⁾

彼は言う。「産業主義を支える前提は、「機械が奴隷に置き代わりうる」ということであった。しかし、今や、この目的に使われた機械が人間を双隷にするということが証明された。独裁的プロレタリアートであろうが、余暇のある大衆であろうが、この常に拡大する産業の tools の支配から逃げ出すことはできない。⁽⁴⁰⁾」「私たちは、肉体的、精神的にも、情緒的にも無力にされており、……既存のシステムは、私たちに、可能な限りのあらゆる

る軍備システムを開発し、受け入れることを強いている。⁽⁴¹⁾「いかに、あらゆる経済的成長がバナキュラーなジェンダーの崩壊を課したか。バナキュラーなジェンダーの喪失（引用者註：産業革命以前の共同体における男と女の相反補足的関係が崩れ、産業社会の生活において男女の役割が中性化され、各々の仕事が賃労働とそれを支えるシャドウ・ワークに分割されたこと）は、資本主義の登場と、産業的に生産される商品に依存する生活スタイルの決定的な条件であり、……私は女性が男性と経済上対等である産業社会を知らない。」⁽⁴²⁾と。

そこで、イリッチは、人間の独立性の中に個人の自由が実現される社会として、「生産性」(productivity)の上に成り立つ産業社会に対するものとして「自律共働性」(conviviality)を根底に据えた社会を構想する。それを貫くのは、「生存」「公正」「自己決定による仕事」という三つの価値であり、その自律共働的生产様式 (convivial mode of production) は、「歩き・学び・癒す」人間の自律的能力の内にその平等性の発現をみている。⁽⁴³⁾

このように、彼は、産業民主主義を negative にとらえ、自律共働社会 (convivial society) の構築を説く。したがって、そこでの公正 (equity) 概念も、産業民主主義社会での生産力増大を至上目標とした他律的サービスの平等な分配を意味する「平等」(equality) 概念とは異なる。つまり、彼の自律共働社会の思想は、現代の民主主義が他律の様式を主体に権利思想を構築しているのに対し、より人々の自律的な活動様式を主体とした民主的な社会の構築であると考えられよう。言うなれば、イリッチの思想は、古代ギリシアを端緒とする「民主的な社会」が、産業主義の登場過程でそのあり方をゆがめられてきていることに鑑み、「民主主義」概念自体を問い直す中で、人間の「権利」「義務」「平等」といった市民社会の中心諸概念のとらえ直しを私たちに迫っている。彼の思想が、マルクス主義の側から批判されるのは、こうした自律共働社会の構想が、数世紀にわたる

多くの民衆の犠牲のうちに勝ち取られ培われてきた産業民主主義社会を、negativeにとらえている点であり、彼の思想が部分的に産業資本主義の中に取り込まれる場合、反動性を帯びてくるからである。だが、それは、彼の思想の全体像を的確にとらえることなく、文脈を欠いたまま一部を改良的な措置として利用しようとする為政者の姑息な態度に問題があるのであり、イリッチの思想が産業民主主義を超える点を見落しているためである。⁽⁴⁴⁾

彼のこうした思想は、また、人類の生存に関わる「平和」についての考え方にも反映される。それは、第三世界の「開発」問題を射程に入れることでより明確になる。イリッチは、先進工業諸国中心の第三世界への経済援助を通じた「パクス・エコノミカとしての平和」を、「民衆の平和」と対立させ、その虚偽性を指摘する。それは、先進工業諸国の過剰資本の対象として第三世界を利用しているのであり、大型資本の導入により、「記録された経済」(reported economy)に乗らない第三世界の人々の地域に根ざした独自の非市場型経済活動を破壊し、同時に、文化の側面から、彼らの native な文化を教育や消費中心の娯楽の導入を通じて破壊し、彼らが先進工業国の価値体系の下でしか生きていけないようにしむけていく。ここでは、教育援助さえ、文化帝国主義の尖兵としての役割を担うことになる。⁽⁴⁵⁾

いわゆる「開発主義」は、ベーコン (F. Bacon) 以来の、自然を開発・搾取可能な対象と見做し、人間の英知によって開発することを良しとする自然観から発達した「民衆のための科学」(science for people) に依っているが、イリッチは、これに「民衆による科学」(science by people) を対立させる。今や、第三世界は、前者に負った産業主義と、そこから派生する消費社会化をどのように克服するか、人々の命運がかかっていると言えよう。それは、人間生活の自立と自存を志向する諸文化を変化させて、先進国型の一つの経済システムに統合させることを意味する「開発」、

それと連動するパクス・エコノミカとしての「平和」に、第三世界の人々と私たちがどのように抗していけるかによるのである。

イリッチは、産業社会から自律共働社会への転回の過程を明示してはいないが、私たちが日常生活において、科学技術や専門家を利用する際に一定の限界設定をして、それにできるだけ依存しないで生活するスタイルに向けての個々人の意識の変革を訴えている。それは、私たち各々が自らのやり方で、消費や産業的道具から自分を切り離すこと (unplugging) を意味する。⁽⁴⁶⁾ もちろん、現代の科学技術の発展は無視しえないものであり、彼が中世への回帰を主張しているのではないことは明白である。問題は、人間を一元化していく科学技術に基づいた他律的専門サービスがもっと少なくとも生活していくことが可能であることを、私たちが常に意識し、それを生活の中で実践していくことである。

以上のように、イリッチの思想は、教育制度論にとどまらない広範なもので、Gender 論としてフェミニズム運動へ、自律共働社会論としてエコロジー運動、消費者運動、さらに平和運動へ連なる総体的な産業社会批判→現代社会を相対化する理論となっている点が看取されよう。⁽⁴⁷⁾

VI. お わ り に

以上のように、教育管理の問題を考えていく際に、私たちには、教育管理を不可欠とする社会的基盤を批判的に問うていく中で、いかにそれを相対化する視点を獲得するかという課題が提起された。それは、究極的には、「産業社会を基底にした近代公教育」という認識枠組を超える契機を有する視点である。

教育の管理化傾向を撃つことは、保坂展人氏のように、既存の学校制度を支える社会的基盤を不問に付したままで、学校を生徒の「解放区」にするという戦略⁽⁴⁸⁾だけでは十分とは言えまい。これにも一定の評価は与えられようが、問題は学校教育という限定されたカテゴリーでの閉じられた議論

にとどまるものではなく、より広い社会の解放の文脈で論じられなければその根源的な解決とはなりえまい。⁽⁴⁹⁾ その時、前節にみたイリッチの思想との接点が見い出されよう。

さらに、私たちに提起されたより深い問題とは、高度の管理化が進行しつつある現代の産業社会において、教育という営なみが「成立」することの前提を、今一度懷疑してみる必要があるのではないかということであった。従来の私たちの学校教育についての自明な思考は、「教育は人間にとって良き営なみであり必要である」という黄金律に依っていた。しかし、今や、形態を問わず、制度としての教育が真に人間のよりよき生成を促しうるものとなっているかどうか、また、教育がうまく「成立」している風景の中に、実は、人間を疎外・不能化しうる契機が内在していないかを問う段階が到来しているように見える。

こうした状況にあって、今や、わずかではあるが、教育についての従来の閉じられた自明な認識からの脱皮を計る教師・生徒・父兄が出てきているように見える。彼らは、学歴社会の制約下でありつつも、「教育」そのものを相対化しうる視点を感覚的に探り当てつつある。それは、現代社会において、あらゆる教育的働きかけが管理社会化へと連動し、毎日の職場での routine work さえそれに加担し、さらに自らにはねかえってくるという自覚に基づいている。彼らのこうした問題が観えてくる過程は、フレイレのいう「意識化」の過程とは異なるものの、こうした人々との横の連帯は近代公教育を超える不可欠な要因となる。

また、最近、新しい歴史研究のアプローチとして脚光を浴びているフランスのアナール派 (Annales) による西欧近代の民衆の心性史・生活史研究も、従来の教育史研究が、国家による教育政策を自明なものにとらえ、その認識枠組の中で、統計・資料に現われた教育政策の浸透過程や、人々の教育実践を記述するという官房学のレベルにとどまっていたのに対し、「近代」を支えている民衆の意識・心性を歴史的時間の俎上に載せて、「近

代」に必然的につき従っていくように見える民衆の心性が、実は、「近代」
との相克の中で次第に加工されたものであることを示そうとする点で、本
論の視点に関わってこよう。⁽⁵⁰⁾

私たちに求められるのは、近代社会の中で、「教育」成立の地盤が揺ら
いでいることを近視眼的に、あるいは「教育」の実務的見地から、嘆き、
これを対症療法的に修復することではなく、「近代」を相対化する作業を
通じて、如何に個々人が自律的にしかも対等に生きる社会を構築するかを
模索する過程で、そうした社会における学びのあり方を構想することであ
ろう。非難されるべくは、狭く限定された、近代社会を必然的あるいは自
明なものとみなす見地から、この社会の抑圧にあえぎながら生きている＝
生かされている人々を断裁することであろう。

註

- (1) 吉本隆明・山本哲士『教育、学校、思想』日本エディタースクール出版部、
1983年、102頁。
- (2) 有賀幹人「管理教育最進県にみる 狂気の実態」『教育の森』第7巻2号、毎
日新聞社、1982年2月号参照
- (3) 栗本慎一郎『経経人類学の眼』青土社、1982年、102-3頁
- (4) ミシエル・フーコー著、田村俣訳、『監獄の誕生』新潮社、1977年、151頁
- (5) 同上書、152頁。
- (6) D・K・コーエン、M・ラザーソン、天野正子訳「教育と企業秩序」J・カ
ラベル、A・H・ハルゼー編、潮木守一、天野郁夫、藤田英典編訳『教育と
社会変動(下)』所収、東京大学出版会、1980年、179-180頁。
- (7) 山下恒男『反発達論』現代書館、1977年、109頁より。
- (8) 影山健、岡崎勝編『草の根教育運動のために』国土社、1983年、89頁。この
観点から批判すべき書としては、藤原義隆『子どもの生活リズム』大月書店、
1982年。
- (9) その端的な例が、生徒に登校前の排便をしつけ、守れたらシールを与え、グ
ラフ化し競わせる排便教育である。
- (10) 市川昭午『教育行政の理論と構造』教育開発研究所、1975年、248頁。
- (11) 持田栄一『「生涯教育論」批判』明治図書、1976年、272頁より。

- (12) その一例として、1960年代後半以降、アメリカ合衆国で提起されてきた初等、中等教育へのアカウンタビリティ運動が挙げられよう。
- (13) Michael F.D. Young, An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge, In. M.F.D. Young. ed., Knowledge and Control, Open University Set Book, Collier-Macmillan, 1971. p 24-277.
- (14) Basil Bernstein, Class, codes and Control, Vol. 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language, Routledge & Kegan Paul, 1977, chap. 5.
- (15) Basil Bernstein, On the Classification and Framing of Educational Knowledge, In. Earl Hopper ed., Readings in the Theory of Educational Systems, Hutchinson University Library, 1971, p. 184.
- (16) Ibid. p. 185.
- (17) Ioan Davies, The Management of Knowledge: A Critique of the Use of Typologies in Educational Sociology, In. Ibid., p. 111-113.
- (18) 山本哲士『消費のメタファー』冬樹社, 1983年, 225頁より。
- (19) 山本哲士「学校文化と教育の心性」「産育と教育の社会史」編集委員会編, 『民衆のカリキュラム, 学校のカリキュラム』所収, 新評論, 1983年, 202頁。
- (20) W. Kenneth Richmond, Education and Schooling. Methuen & Co. Ltd., 1975, chap. 2.
- (21) ピエール・ブルデュー, クロード・パスロン, 山本哲士訳「象徴的暴力としての教育実践」「産育と教育の社会史」編集委員会編, 前掲書, 189頁。
- (22) 上掲書, 193頁。
- (23) 栗原彬『管理社会と民衆理性』新曜社, 1982年, 126頁。
- (24) 上掲書, 14頁。「秩序へ傾く情念は、現社会ではその正統価値である「進歩」と「効率」へ調達され、それが「自然」で当然とみなされ、したがって抵抗なく規範に同一化するばかりか、きまじめに努力さえする〈順応〉の運動として現れる。」
- (25) 拙稿①「生涯教育における 学校外教育のシステム化をめぐる問題」, 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要第22号, 1982年, 同②「生涯教育における教育機会均等概念の検討」日本生涯教育学会年報第4号, 1983年, 同③「我が国への生涯教育論導入をめぐる一考察」, 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要第24号, 1984年。
- (26) ジャン・ボードリヤール著, 今村仁司, 塚原史訳, 『消費社会の神話と構造』紀伊国屋書店, 1979年, 135頁。

- (27) Edgar Faure etc., *Learning to Be; The world of education today and tomorrow*, Unesco, 1972. 国立教育研究所内フォーラム報告書検討委員会, 『未来の学習』第一法規, 1975年.
- (28) Martin Carnoy, *International Educational Reform: The Ideology of Efficiency part 2*, In. M. Carnoy. H.M. Levin, *The Limits of Educational Reform*, David McKay Company, Inc., 1976. p.259.
- (29) Philip H. Coombs with Manzoor Ahmed, *Attacking Rural Poverty, How Nonformal Education can Help*, John Hopkins University Press. 1974. p.8.
- (30) Rolland G. Paulston and Gregory LeRoy, *Nonformal Education and Change from Below*, In. Philip G. Altbach, Robert F. Arnove, Gail P. Kelly, ed., *Comparative Education*, Macmillan, 1982, p.344.
- (31) I. イリイチ著, 玉野井芳郎, 栗原彬訳『シャドウ・ワーク』岩波書店, 1982年, 4頁, 67頁より.
- (32) イリイチ・フォーラム編, 『人類の希望』, 新評論, 1981年, 42頁より. この中で, イリイチは, *Deschooling Society* (1971) で, 「学校を脱して教育を改善せよ」と語ったことを自己批判している.
- (33) ジャン・ボードリヤール, 前掲書, 142頁.
- (34) John C. Bock, *Education and Development: A Conflict of Meaning*, In. Philip G. Altbach etc, ed., op. cit., p.92-96.
- (35) エットーレ・ジェルピ著, 前平泰志訳『生涯教育—抑圧と解放の弁証法—』東京創元社, 1983年, 17頁.
- (36) Paulo Freire, *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, In. *Harverd Educational Review*, Vol. 40 No. 2 May 1970, p.205.
- (37) このことは, イリッチとフレイレの教育問題へのアプローチの位相の違いを物語っている. ウィリアム・B・ケネディー「教育の巡礼者フレイレとイリイチ」I・イリイチ vs P・フレイレ, 角南和宏他訳, 『対話—教育を超えて—』野草社, 1980年, 132頁参照.
- (38) 吉本隆明・栗本慎一郎『相対幻論』, 冬樹社, 1983年, 30頁.
- (39) Ivan Illich, *Deschooling Society*, Pelican Books 1976, p.11.
- (40) Ivan Illich, *Tools for Conviviality*, Harper & Row Publishers, 1973, p.10.
- (41) Ivan Illich, *Celebration of Awareness*, Pelican Books, 1976, p.17.

教育管理の社会的基底に関する一考察

- (42) Ivan Illich, *Gender*, Pantheon Books, 1982, p. p. 3-5.
- (43) 高橋孝次「現代社会の存立構造の超克へ向けて」『哲學』第76集, 慶應義塾大学三田哲学会, 1983年, 169頁より.
- (44) 卑近な例として, 彼の論じる義務教育の否定は, 社会全般の変換を伴う中で実効を有するのであり, 現代日本の校内暴力対策のための中学校非義務化の論理とは無縁である.
- (45) Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism*, David Mckay, 1974.
- (46) イリイチ・フォーラム編, 前掲書, 45頁より.
- (47) 現代産業社会を相対化する視座は, もう一方で, 経済成長重視の社会主義批判の観点から, マルクスをマルクス主義から解放する手法によって構築されつつある. 栗本慎一郎, 今村仁司, 吾郷健二, 室田武, 柄谷行人, 『社会科学の変換を求めて』, 現代企画社, 1983年, 47-48, 61-65頁.
- (48) 保坂展人, 『先生, 涙をください』, 集草社, 1983年, および学校解放新聞編集委員会編, 『学校解放宣言』, 少年社, 1984年参照.
- (49) 学校教育の管理化と工場の労務管理の通底を描いたものとして, 鎌田慧, 『教育工場の子どもたち』, 岩波書店, 1984年参照.
- (50) フィリップ・アリエス著, 杉山光信・杉山恵美子訳, 『〈子供〉の誕生』, みすず書房, 1980年.