慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	イリイチにおける学校化と権力
Sub Title	"Schooling" and power in Illich
Author	木田, 邦治(Kida, Kuniharu)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1990
Jtitle	哲學 No.90 (1990. 6) ,p.141- 164
JaLC DOI	
Abstract	「権力が暴力を用いるとき,権力はもっともつよいのではなくもっとも弱いのである.権力がもっとも強いのは,それが力に代わる魅力,すなわち,除外よりは魅惑と参加,絶滅よりは教育などの手段を採用しているときなのである」."抑圧する権力"観に準拠するかぎり,教育関係に権力が作用するのは体罰のような逸脱的事態か カリキュラム化された政治教育が為される場合に限られると考えられ続け,教師の狡智が円滑に実現しているかぎり,鏡視と生徒の関係の権力性は隠蔽され続けるであろう.しかし教師の狡智とここで呼んでいる機制は,ルソーが『エミール』ですでに提示していたものなのである.「若き教育者よ,わたしは一つのむずかしい技術をあなたに教えよう.それは訓戒を与えずに指導すること,そして,なに一つしないですべてをなしとげることだ.....生徒がいつも自分の主人だと思っていながら,いつもあなたが主人であるようにするがいい.見かけはあくまで自由に見える隷属状態ほど完全な隷属状態はない.こうすれば意志そのものさえとりこにすることができる.....もちろん,かれは自分が望むことしかしないだろう.しかし,あなたがさせたいと思っていることしか望まないだろう.....あながは思いのままにかれを研究し,かれは教訓をうけているなどとは夢にも考えていないのに,あなたがあたえたいと思っている教訓をかれの身のまわりにすっかりおぜん立てすることができるだろう」.このように生徒を包囲し,自発的で自由意志に導かれている服従を引き出す狡智的な〈教師-生徒〉関係の機制を,イリイチは学校の内部だけでなく学校外の〈専門家-依頼者〉関係にも見出しており,学校における過程は学校を含み込むシステムの狡智的機制に内属するものとして捉えられるのである.以下で検討するのは,〈教育と権力〉との内在的関係を分析する際の視覚としてイリイチ的アプローチがもちうる意義と限界についてである. Ivan Illich's concept "deschooling society" is not "freeschooling society". He argues that not only education but society as whole needs 'deschooling' because not only education but social reality itself has schooled. In his view, schooled society is characterized by 'modernized poverty'. Modernized poverty is a world-wide phenomenon produced by professionalism, combines the lack of power over circumstances with a loss of personal potency. So illich's criticism of schooled society targets professional power and 'the age of disabiling professions'. School, by its very nature, reproduces 'the institutionalization of values' and 'habitus' in the reality of modern society. Habitus is the institutionalized disposition which produces the institutionalized reality. If socialization into the institutional world and subjectification through which human beings are made subjects have been effective, coercive power can conceal itself. Most of the time, conduct will occur 'spontaneously' within the institutional set channels. Individuals are subsumed under institutions substantialy, and with their needs they are subordinated to professionals automatically.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000090-0141

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.

イリイチにおける〈学校化〉と権力

木　田　邦　治*

"Schooling" and Power in Illich

Kuniharu Kida

Ivan Illich's concept "deschooling society" is not "freeschooling society". He argues that not only education but society as whole needs 'deschooling' because not only education but social reality itself has schooled. In his view, schooled society is characterized by 'modernized poverty'.

Modernized poverty is a world-wide phenomenon produced by professionalism, combines the lack of power over circumstances with a loss of personal potency. So Illich's criticism of schooled society targets professional power and 'the age of disabiling professions'.

School, by its very nature, reproduces 'the institutionalization of values' and 'habitus' in the reality of modern society. Habitus is the institutionalized disposition which produces the institutionalized reality. If socialization into the institutional world and subjectification through which human beings are made subjects have been effective, coercive power can conceal itself. Most of the time, conduct will occur 'spontaneously' within the institutional set channels. Individuals are subsumed under institutions substantialy, and with their needs they are subordinated to professionals automatically.

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科博士課程（教育学）

「権力が暴力を用いるとき，権力はもっとも強いのではなくもっとも弱いのである．権力がもっとも強いのは，それが力に代わる魅力，すなわち，除外よりは魅惑と参加，絶滅よりは教育などの手段を採用しているときなのである[(1)]」．

“抑圧する権力”観に準拠するかぎり，教育関係に権力が作動するのは体罰のような逸脱的事態かカリキュラム化された政治教育が為される場合に限られると考えられ続け，教師の狡智が円滑に実現しているかぎり，教師と生徒の関係の権力性は隠蔽され続けるであろう．しかし教師の狡智とここで呼んでいる機制は，ルソーが『エミール』ですでに提示していたものなのである．

「若き教育者よ，わたしは一つのむずかしい技術をあなたに教えよう．それは訓戒を与えずに指導すること，そして，なに一つしないですべてをなしとげることだ．……生徒がいつも自分の主人だと思っていながら，いつもあなたが主人であるようにするがいい．見かけはあくまで自由に見える隷属状態ほど完全な隷属状態はない．こうすれば意志そのものさえとりこにすることができる．……もちろん，かれは自分が望むことしかしないだろう．しかし，あなたがさせたいと思っていることしか望まないだろう．……あなたは思いのままにかれを研究し，かれは教訓をうけているなどとは夢にも考えていないのに，あなたがあたえたいと思っている教訓をかれの身のまわりにすっかりおぜん立てすることができるだろう[(2)]」．

このように生徒を包囲し，自発的で自由意志に導かれている服従を引き出す狡智的な〈教師—生徒〉関係の機制を，イリイチは学校の内部だけでなく学校外の〈専門家—依頼者〉関係にも見出しており，学校における過程は学校を含み込むシステムの狡智的機制に内属するものとして捉えられるのである．以下で検討するのは，〈教育と権力〉との内在的関係を分析する際の視角としてイリイチ的アプローチがもちうる意義と限界について

である.

I

イリイチは,『創造的失業の権利』(1978) の前書きにおいて，それまでの自らの論考の中心テーマについて次のように述べている.

「この期間にわたしの論考の焦点になったのは，大量生産される商品やサーヴィスに対する依存の増大が，自律共働的 (convivial) な生活に必要な条件をしだいに侵食していくプロセスであった. ……この論文およびわたしのこれまでの論文は，産業の発展がいかにして貧困の現代化を生むかを説明しているのである[3]」.

イリイチの「貧困の現代化 modernizaion of poverty」あるいは「現代化された貧困 modernized poverty」という概念は,『自覚の祝祭』(1970) において，中南米諸国の「低開発」に対する「先進国」による「開発援助」を，産業主義社会—高度消費社会を支配する「価値」の暴力的押しつけ,「生き方のうえでの暴力」として批判し[4],「進歩」の名のもとに進行している実態を告発し，翻ってまた「開発国」を支配している価値を問題化する際に使用されていた. つまりイリイチは貧困を根絶するはずであった「開発」が貧困と貧富格差を逆に深刻化させ，またその正当化の手段を作り出していることを指摘するにとどまらず，さらに「低開発」「開発」を導く価値基準そのもの，人々の生活，行き方の上での貧しさと豊かさの内実そのものを貧困概念の捉え返しによって問題化しようとしたのである. この価値転倒の試みにおいて，従来の「貧困」とは異質な貧困の現代的様相を指すのが「現代化された貧困」「貧困の現代化」概念である.

従来の貧困——これをイリイチは「古典的貧困 classical poverty」と呼ぶ[5]——は，物質的生活手段と教育や医療，福祉などのサービスの相対的な不足量として量的に換算しうるものであり——そして人々が欠如を欠如として認めるのは「先進国」の生活スタイルとそれに相応している価値観

が受容されていることを前提とするのであるが——，開発・援助はその解消を建て前としては目指しているのであるが，実態においてはそれにしばしば失敗しているような貧困である．「現代化された貧困」は「古典的貧困」とは反対に，古典的貧困の解消に成功した場合であれ失敗した場合であれ「開発」そのものが作り出してしまう状態である．それは「先進国」を支配しており，「先進国」から「低開発国」にいわば輸出される数量化できない質的な貧困である．「現代化された貧困」の発生条件は，(a)「大量生産される商品やサーヴィスに対する依存の増大」であり，それによって「市場の外で個人的，社会的な充足を経験する機会」が失われること，[6] またこれと表裏をなすものであるが，(b)「無名の消費者のために規格化された品物の他律的な——つまり，他から管理された——生産」に人々が組み込まれていることである．このような状態の基底をなす本質をイリイチは「コンヴィヴィアリティ conviviality」が喪失された状態として捉える．「コンヴィヴィアリティ」とは「制度化された生産性 institutionalized productivity」の対立概念であり，「人と人とのあいだの，そして，人の環境との，自律的で創造的なかかわりあい (autonomous and creative intercourse)」を意味する．[7]

また「現代化された貧困」とは単に客観的に観察されるような社会状態を記述するための概念ではない．むしろイリイチが注視するのは〈生産—消費〉〈対・自然—間・人間〉関係の存在様態に規定された人々の主体的状態である．イリイチによればそれは経験の表面においては「欲求不満を生む豊かさの経験」，つまり人々の欲求が他律的に生産された製品やサービスに対する欲求と化しながらも絶えずそれが満たされない経験であるが，[8] 経験の根深いところで生じている事態に即して言えば「あらたな無力」，つまり商品やサービスへの依存によって消費者から「自律的に活動し，創造的に生きる自由と能力」，「人々が自活できる能力」が剝奪解体されてしまっているような状態である．[9] ここから逆に「古典的貧困」を捉え

返せば，そこで問題とされるような貧困や階層格差とは本質的には，新たな意味で貧困と呼ばれる状態の中での，人々を不能にする物的製品やサービスの消費量の格差にすぎないということになる．「古典的貧困」は，「基本的な欲求 (needs) がますます産業商品によって形成されていくような世界において，富めるものと貧しいものとの消費の格差が拡がっていく現象」，すなわちそのような格差が産業社会においてとる貧困の形態であり，「従来の階級闘争の論法によって解明され，また縮められるものと考えることができる」ものである．それに対して，「現代化された貧困」は，旧来の意味での貧者と富者の双方が被る「産業化された不能」なのである[(10)]．そして人々はこのように不能 impotence になることによってますます「市場の関係のなかに押しこまれることで生存していく状態にとじ込められる」こととならざるをえない[(11)]．

「現代化された貧困」をわれわれは次のように捉えることができるはずである．すなわちそれは，制度化された生産—消費システムによって人々が不能化し，またこの不能化によって当の不能化をもたらしているシステムに人々が〈実質的に包摂〉されてしまうような自己再生産的な動的状態である．またこの包摂においては人々の「欲求 needs」さえシステムに包摂されている．人々が不能化するだけではなく，システムが提供するものへと欲求が回路づけられていることによってシステムは人々の自発的で自由意志による行動に支えられ，安定性と高度な“成長力”を確保することができる．イリイチはこの欲求の包摂は専門家権力によって作り出されていると考えるのであるが，それについては後に一瞥する．ここではその前に「脱学校化」をみておきたい．

上の二重の貧困への視角は，イリイチの学校教育批判を二つの次元で構成するものともなっている．

第一にイリイチが学校について批判的に指摘しているのは，(a)学校への

国家的投資は，それに見合うだけの経済効果をもたらさないだけでなく，著しい浪費となっており，しかも (b)学校への“浪費”を正当化するために主張される機能——万人に対して平等に社会的地位と富への接近可能性を保証し，能力と努力に応じて諸個人に社会的位置と収入を適切に配分する平等化機能——も働いておらず，むしろ伝統的な意味での貧富の格差，階級・階層関係を再生産し正当化するものとして機能していることである.[12]

第二に質的な現代化された貧困の次元においてイリイチは学校教育を批判している．まず，イリイチは，学校の次のような機能を指摘する．すなわち，学校はある量の知識を教える（学習させる）という目的を実現するだけでなく，まさにその過程の「隠されたカリキュラム」によって，つまり表面上の目的達成の成功不成功に関わりなく，“学習は教育の結果であり，教育されることによってのみ学習は可能である”と信じるように生徒を調教する (school) ということである．それは，学校において専門的教師の下で教育されるもののみが価値のあるものであり，正しい学習はそこでのみ可能であるということ，を教えこむということでもある.[13] このことを教えられる (schooled) ことで生徒は学校化 (schooled) される．この機能が問題であるのは，「彼の想像力も，価値のかわりに制度によるサービスを受け入れられるように訓練される (schooled；学校化される)」ことで，「健康，学習，威厳，独立，創造が，これらの目的の達成に奉仕すると主張する制度の活動と同じことのように定義されている」ような世界にふさわしい住人になるように飼い馴らされる (schooled) ことになるからである.[14]

学校教育が，専門家としての知識官僚 (gnosocrats) に変容した教師によって提供されるパッケージ化された教育サービスの受動的消費を強制する過程であり，またその過程に慣れさせる過程である限り，この過程は学習するに価するものが絶えず教授されるものと等置される過程，教師に管理され教師に教授される知識こそが学習するに価することであると思わせ

る過程であり続けるということ，そしてこの過程がそこを通過する人々をして市場へ依存（専門家が作る有形無形の商品へ依存）する無力な消費者と化さしめる社会的機能を遂行していることにイリイチの批判的視角は向けられている．この問題性の指摘こそがイリイチの教育批判—「脱学校化(de-schooling) 論」の核心をなしている．

したがって「学校化 schooling」とは「現代化された貧困」へと人々が〈飼い馴らされること be schooled〉であり，〈脱学校化 deschooling〉とは，「現代化された貧困」への〈飼い馴らし schooling〉からの脱出を目指すことである，といってもよい．そして，この次元においてイリイチが学校教育を批判的にとらえている以上，イリイチの脱学校化論は，単に学校という教育機構の撤廃を主張するような「学校無用論」とは異なるものである．教育の様式をそのままにして単に学校から教育を解放することは，「自由の妄想」に浸りつつ「教室の壁をわれわれの文化の境界にまで押し出すこと」，「地球的規模の学校」を作り出すこと，あるいは「知識産業との顧客関係」を世界大に普及することにしかすぎないとさえイリイチは警告している[15]．学校という施設と組織はイリイチが問題にしている教育の様式の条件ではあるが，可能性としては他の制度が担当を交代することもありうる．学校においてのみ当の教育様式が行なわれていることをイリイチは批判しているのではないのである．

われわれは次のように考えることができる．消費社会の〈生産—消費〉システムは，狭義の生産過程に人々を包摂するだけでなく，広義の生産過程の全体を，つまり消費過程においても欲求を操作することで人々を実質的に包摂する．消費過程における包摂が〈飼い馴らし schooling〉によってもたらされるとしても，ここでの欲求の操作において個々の具体的対象に諸個人の欲求を結合させることは第二次的な問題であって，常にシステム内部で刷新されつつ生産されるものにのみ欲求をたえず向けさせること，つまり生産システムによって産出されるもの一般——それらがシス

テムによって提供されてということだけで付与されるような〈抽象的価値〉——に欲求を方向づけることが第一次的な問題である．そしてこのことは〈生産—消費〉システムの安定と維持に寄与する国家を最高管理者とするサービス機関においても妥当する．欲求の志向方向の可能な多様性をたえず縮減すること，しかもたえず欲求が欲求として作動すること——つまり外的な強制力に強いられるという意識を伴うことなく“自発的”に消費行為が遂行されること——でシステムが取り込むことができないような揺らぎを発生させないこと，これがシステムが安定的に成長する要件をなす．「よき市民とは，規格化された欲求を非常に確信をもって自分のものと認め，それにとってかわるものを求めるどんな欲望もおし流してしまうような人間なのだ．まして欲求を放棄するなどということはもってのほかである[(16)]」．

このような欲求の操作を実現する上での専門家 (professional) の役割の重要性をイリイチは繰り返し指摘している．イリイチが学校教育の〈学校化〉機能として指摘していたのは，上でわれわれが択えた意味での〈抽象的価値〉へと欲求を方向づけること，つまり教えられる個々の知識の具体的な価値（有用性，真理性）ではなく，学校で教師によって教えられているものであるということそれ自体によって知識が帯びる価値へと欲求を向けさせることであるといってもいい．それは教師に教えられるということそれ自体が価値性をもつであり，教師に教えられるということそれ自体が欲求されるということである．このような欲求形成が，専門家としての教師の権力の効果であること，そしてこの学校を通過することでなされる欲求形成によって人々は様々な社会領域で専門家支配の軛に繋がれることをイリイチは指摘するのである．そこで次に，専門家権力についてのイリイチの議論をみておこう．

イリイチは，人々の欲求を支配するという点で，かつて同業組合・ギル

ドを組織したような《スペシャリスト specialist》から今日の《専門家 professional》を区別している．スペシャリストは仕入れた品物を販売したり，品質を保証したり，客の注文に応じて製品を作ったり，求められた知識や技術を教えるすぎない．それに対し専門家は次のように特徴づけられる．(1)彼らのサーヴィスを必要とする理由についての専門的な，顧客に伝達不可能な知識を所有しており，それに基づいて (2)人々にとって「何が必要か」「何が正しいか」を規定し，それを人々に指示し，人々の欲求を決定する．(3)以上のことの前提であり結果でもあるが，自らの社会的任務を自ら規定し，それと対称的に人間を依頼者［client＝忠告を聞く人］として規定する[17]．この専門家に固有の権力はギャングの権力と比較することで特徴づけられる．ギャングは，自分自身が利益をあげるために，供給面を支配することによって基本的必要性を掌握するのであるが，専門家は人間の必要・欲求そのものをコントロールする[18]．また，専門家の権威は三重の権威である――「助言し，教授し，指導する知的権威，それを受け入れることが有用であるばかりか，義務であるとみなす道徳的権威，そして最後がカリスマ的権威で，それによって専門家は顧客にとって最高の利益――個人の良心のうえに立つばかりか，時によっては国家理由（レゾン・デタ）をも上回ることがある――が何であるかをアピールすることができるのである[19]」．

そして「市民が自分を意識する言語，権利や自由についてのその知覚，諸々の欲求についてのかれの意識，すべてが専門家のヘモゲニーに由来する」とイリイチは断言するのであるが[20]，このことは「現代化された貧困」は専門家権力が作動することで維持されているということでもある――「最近の産業化社会が人間を不能化する巨大なサーヴィス発給システムに合体することに対して叛乱が起こらないのはなぜだろうか．その主たる解釈は，これらのシステムそのものが有している幻想をうむ力に求めなければならない．専門家の管理下にある施設は，心身に対して技術的なことを

行なう他に，その管理者たちが約束する物事に対する信頼をうむ強力な祭儀の役割も果たすのである．学校は少年に読み方を教える他に，教師から学ぶことは『より良い』ことであり，義務的な学校教育がなければ，貧困者は本を読む機会もなくなるであろうということも教えるのである[21]」．教育は「専門家に救済を求めなければならない依頼者 [client] に市民を変えていく」ような「幻想」を市民に植えつけ維持する機能を果たす[22]．この機能が満たされているとき人々は自らの抱く「いかに欲求をもつべきかを公式に教えてもらおうとする欲求[23]」に誘導され，“自発的”“自動的”に専門家の下に包摂される．“教師―生徒関係”は，学校の壁を越えて，“専門家―依頼者”の関係として社会大に拡張されて現われるのである．

以上，われわれが観てきたように，イリイチの〈現代化された貧困〉〈学校化〉〈専門家権力〉に関する議論は互いに密接につながっているのであるが，それらに通底している構図をここで指摘しておきたい．その構図とは，〈創造的な自律的能力〉と〈無能力〉とが対置され，また〈自分の欲求〉と〈教育された（＝学ばされた＝規格化された）欲求〉が対置されるような構図である[24]．そしてこの二種の二項関係の基底にはさらに，〈コンヴィヴィアルな社会〉と〈制度化された専門家管理社会〉との両極関係が設定されている．この三種の二項対立関係が，以上までのイリイチの批判的言説を構成する基本図式になっていることをここでは付記するに留め，行論を急ぎたい．

II

イリイチは『脱学校社会』において「われわれの世界観や言語を特徴づけている人間の性質 (nature) と近代的諸制度の性質とについての相互的な定義 (definition)」を問いに付すための範例 (paradigm) として学校を分析対象として選択するのだとし，この分析の目的は「教育ばかりでなく社会的現実 (social reality) そのものが学校化されてしまっている」が

ゆえに「どこにおいても教育だけでなく社会全体が脱学校化を必要としている」ということを明らかにすることであると述べている.[25] つまり，人間が本来的に求めている価値や財とされているものは近代的制度が充足させると約束しているものとして定義され，近代的制度は人間のその欲求の実現に奉仕するものとして定義される．この相互に依存しあっている定義とは，日常的な生活において暗黙のうちに“内的”欲求と“外的”制度機関とを意味構成する仕方についての可能的な多様性に対して“範囲を限定すること define”にほかならないのであるが，このような定義 (definition) が社会的現実の構成と行為を方向づけるものとして妥当している事態をイリイチは，自らの生活を導き，世界観を形成し，何が正当で何が正当でないか，何に価値があり何にないのかについて決定する学校や病院などの諸制度への人々の依存という側面から捉えたのであった.[26] そしてそれを明らかにすることでイリイチは，諸個人の“主観的”な意識が“客観的”制度によって作られていると同時に，“客観的”制度が“主観的”意識によって維持され拡大再生産されるという相補的な現実の存立実態——この現実は先にみたように「現代化された貧困」として否定的な評価を下されている——を明きらかにし，そのことを通して諸個人の欲求と社会の制度的編成様式とを共変させることで出現しうる新たな現実を Alternative として示そうとしたのである．

イリイチの議論を支えている社会理論の有力な源泉の一つは，イリイチ自身が認めているようにバーガー，ルックマンらの現象学的社会学である.[27] イリイチが「社会的現実そのものが学校化されている」というときの「社会的現実 social reality」は，バーガー＝ルックマンの『現実の社会的構成』における「社会的現実」を継承している概念として考えることもできる．「社会的現実」という用語そのものは『現実の社会的構成』では稀にしか現われないが，終始「社会的現実」について論じられていると言ってもよい．この書は「現実」の「社会的構成」の様式を主題としているので

あり，「社会的に構成された現実」，特定の仕方で構成された「社会がもつ〈独特の現実性〉'reality sui generis' of society[28]」と「社会的現実」とは同義である．

「社会がもつ〈独特の現実性〉」というときバーガー＝ルックマンは，デュルケームとウェーバーの方法の統合，つまりデュルケーム流に社会的事実をモノ (choses) としてとらえる立場とウェーバー流に行為の主観的な意味連関を考察する立場との統合，換言すれば“客観的事実としてあると同時に主観的意味としてあるという社会の二重の性格”を捉えうる見地に立つことを企画している[29]．そしてこのような観点から現実の社会的構成を分析する際には，「社会的現実における三つの弁証法的契機」――すなわち(1)社会を作り出しているのは人間の活動であること（外化；externalization)，(2)産出された制度的世界は諸個人に対して客観的な現実として自然化されて現われること（物象化 objectivation：Versachlichung)，(3)社会が人間を作ること，つまり対象化された社会的制度的世界が社会化過程のなかで意識に投げ返されること（内在化 internalization)[30]――が捉えられなければならないとされる．イリイチのいう〈学校化〉とは，この三つの契機からなる弁証法的過程において現実を産出し構成する様式の現代的特性を，彼なりの視角から指示する概念であると考えることができる．それは客観的現実としての制度機構と，その産出物と，それに対して人々が付与している意味・価値の現実的在り方を問い，しかもそれを〈興発的価値―欲求〉がどのように，そしてなぜ特定の仕方で構成されているのか，しかもそれが疑えざる自明性をもって構成されており人々がそれに抗することもできないのはいかにして，そしてなぜなのか，と問うことである．イリイチのこの点についての議論を多少の補修を施しつつ再構成的に定式化してみよう；(1)制度・機構とそこで産出され提供され消費される製品・サービスといった事象は諸個人に対して意味を帯びた相で現われている．(2)製品・サービスに付与される意味には，それを必要なものである・良いもの

である，ひいてはそうであるが故に当然消費すべきものとして現前させているような価値が含まれ，またこの価値ゆえに人々は消費行為へと誘発される．(3)誘発的価値が誘発的価値として実現されるのは人々が現実にそれに誘発されることにおいてである．誘発的価値の誘発性は主体に内属された相では欲求として捉えられる．提供されるものが欲求されている限りでそのものの誘発的価値が現勢化している．(4)欲求が制度機構が提供する製品サービスに結び付いているとき，当の制度機構は正当化され，維持され，拡大される．(5)制度機構の総体に人々の欲求があまねく包摂されている——制度機構の産出するものだけが誘発的価値を有している——ような状態は，他に財を供給するものが存在していないか，それのみが欲求されるように欲求が操作され支配されていることによって成立している．この欲求の操作・支配とは，制度機構が産出し提供し人々が消費する製品・サービスといった事象が意味（価値）構成される仕方を操作・支配することである．この操作による包摂が効果的になされているとき，製品やサービスの有用性は自存化されてそのもの自体の属性として意識され，その供給に奉仕する制度機構の有用性も自存化され，欲求のより以上の充足と制度機構の拡大とが同一視されることになる．

III

われわれはイリイチが学校教育に見出している機能について検討してきた．その機能は現代社会を支える根幹をなすものとされていた．「われわれが学校システムを，産業社会の中核的な神話製造の儀式として理解したときにはじめて，われわれはこのシステムに対する深い必要感，それを取り囲む複雑な神話，さらに解きほぐせないほどに学校化が現代人の自己イメージとからみ合っている状態などを説明することができる」[31]．われわれは，ここで学校の機能についてさらに別の角度から検討を加えておきたい．

バーガー＝ルックマンは「新しい世代への社会的世界の伝達（つまり社会化のなかで遂行される内存化）に関してのみ，基本的な社会的弁証法はその全体性において現われる」とし，社会的現実の継承過程を分析対象とすることが三契機からなる社会の弁証法の解明のために理論上有益であると述べているが[32]，社会化―内在化過程はかならずしも学校という場で遂行されるものではないから，これは直截には学校教育を特権的研究対象として設定することを指示するものではない．しかし他の箇所でのバーガー＝ルックマンの議論とデュルケームの議論から学校の根本的性格が抽出しうるし，そこからイリイチの学校への視角についての吟味を深めうるはずである．

バーガー＝ルックマンは人が〈世界を住み変える switch worlds〉場合に生起する主観的現実のほとんど全面的な変化を「交代 alternation」と呼び，宗教的な改宗（conversion）がその歴史的原型であるとしている[33]．また宗教的な改心（conversion）が保持されるにはそれによって新たに現出した現実に「妥当性（もっともらしさ）構造 plausibility structure」――主観的現実を維持するような特定の社会的基礎と社会過程――を提供する宗教的共同体を必要とし，また「宗教的改宗の妥当性構造は，人間を作り変えることを任務とする世俗的な機関によっても模倣されている」と指摘されている[34]．

日常生活から切断された独自の領域である学校は，第三世界に学校装置が導入される場合には，また充分有効に機能する場合には，（非西欧近代的という意味で）前近代的な伝統的文化社会から子どもを切断して近代的現実に内在しうる存在者へと〈改心〉させる装置としての機能を露呈する．この場合，学校という環境はそれまで住んでいた世界とは異なる世界であり，この世界に住むことで獲得された新しい現実は古い現実を再解釈された相で含み込む，つまり元の生活世界はみすぼらしい世界となり，そこで妥当していた世界観や言葉は迷信に満ちた誤ったものとして経験され

るようになる（それによってまた〈改心者〉は近代化の前衛として現実の変更へと投企する者たりうる）．この場合に〈交代 alternation〉の初期段階において必要とされる「隔離」[35]を学校装置が実現しているということができる．またここで引き起こされる〈交代〉において以前に「〈住み込まれていた (inhabited)〉世界」は根本的な意味変更を被るのであるが，キリスト教的思惟の流儀に従ってこの変更を主体の内奥の精神に帰属させるとすれば，この事態はデュルケームが言う意味での「習態 (habitus)」[36]の刷新としてまさに〈改心・改宗〉と呼ぶにふさわしい事態である．

デュルケームによれば，キリスト教的教育はキリスト教以前の古代の教育が生徒に対して特定の慣行や知識を教え込むことを目的としていたのとは根本的に異なる．「キリスト教の本質は魂の一定の態度，われわれの精神的（道徳的）存在の一定の習態 (un certain habitus de notre être moral) にあるのである．生徒にこうした態度を醸成していくこと，これこそが教育の本質的な目的である」．そしてこのことがキリスト教における改宗の思想を説明する．というのは，キリスト教において意味される真の改宗というのは，個々の特定の概念とか，一定の信仰箇条に対する同意を意味するのではなく，「魂全体が全く新しい方向に向かい，その姿勢，あり方を一変し，従って，その世界に対する見方を変える内奥の動き」だからである．この魂の転回は“恩寵”によって瞬時になされることもあるが，漸進的で緩慢な圧力によって，つまり教育の結果として生起することもある．この結果をもたらすことを目的とすることにおいてキリスト教が組織する学校は方法の点でも新たなものとなる．その学校は〈魂の内奥〉に作用する種々の力を集中し強力なものとするために「常に生徒の身辺に現存し，生徒をあらゆる方面から包んでいる同一の道徳的環境の中で生徒を生活せしめ，その作用からの生徒が逃れることのできないようにすること」を必要としたのである[37]．そしてデュルケームは，単に教師が教える場所であるだけではなく，主体の内奥に教育作用を及ぼし「魂の内奥を加工

する」すことを目的として組織され，一定の観念，一定の感情が浸透しており，教師と生徒を包み込む道徳的環境として存在する学校がここに初めて誕生し，その基本的性格は現代の学校にまで継承されているとしている．「われわれにとっても，知的教育は生徒に対して，程度の差はあれ，多くの知識を与えることを目的としているのではなく，生徒に内面的な，心奥な状態，生徒の在学中ばかりでなく，全生涯にわたって一定の方向に生徒を志向せしめるような魂の一種の極性，をつくりだすことを目的としている．……われわれの教育目的についての考え方は世俗化されてきた，従ってその実現のための方法もまた変わらなければならない．しかし教育過程についての抽象的図式は変化していない．古代においては自覚されていなかった魂の内奥まで加工していくということが常に重要なことである」[38]．

教育目的の世俗化とデュルケームが言っているのは，生徒をキリスト教徒にすることから「人間として形成すること」への変化であり，この世俗化において「真に人間的な感じ方」，「人間的な考え方」を獲得させることが目的とされることになる[39]．もちろんデュルケームの場合「普遍的人間性」なるものが存在するとは考えないのであるから，それはそれぞれの社会における個的存在以上の社会的存在としての人間の存り方の歴史的社会的に相対的ではあれ当該社会においては絶対的に諸個人を拘束するような基底的性格のことを指しているものと理解しうる．

さてイリイチは，学校はその誕生以来，単に知識や慣習を教えるのではなく，“魂の内奥を加工”し“生徒を全生涯にわたって方向づけるような内的心的な状態”を形成することを目的として組織された道徳的環境であった，という認識をデュルケームと共にしつつ，しかし「人間の形成」を産業社会—消費社会を支える基底的な“心的態勢”——不能化した消費者的存在の習態 habitus——の産出として，そして学校をそのための装置として特徴づけようとしたということができる．

イリイチのいう「専門家権力」は，抑圧する権力ではなく，M・フーコーの「権力」と同様に“産出する”権力，人々を絶えざる消費・制度と専門家への依存へと“誘発”する権力，人々の“自発的な”行為やそれを誘導する“必要・欲求”感を産出する権力であった．一般に，人々の行為は，彼が絶えず具体的な他者から監視・命令・制裁を被ることによらずとも，“自発的”に，しかもそれぞれの場面状況にふさわしいような限定された仕方で遂行されるのであるが，行為者が限定された仕方で，何ものかを必要と感じ（欲求を誘発する価値性を帯びて対象が現前し），それを獲得するために行為せしめる機制として，そのつどの意識と行為の現実態に先んじて諸個人に獲得されており，特定の諸感情・認知・思考・行為を個々の場面状況に応じて現実化するような態勢，しかもそれを外的強制力を意識に現前させることなく実現する態勢を考えることができる．この社会的に形成されたディスポジシオンをわれわれは習態（habitus）と呼ぶ.[40]

アリストテレス『デ・アニマ』において習態（habitus）とは，純粋に現実的でも純粋に可能的でもないような状態，つまりある瞬間において，そのとき未だ果たしていない現実的活動に向かう状態を指す概念であった．中世のスコラ学者ギヨムは，この習態によって知を生み出す知性の能力を説明しようとした．それによれば習態によって，知性にある記号が生じたときにそれと関連する別の記号が続いて生じる，あるいはある関係的な記号の全体が知性の中に生じる．そしてこの習態は知性が自ら生み生すことができるものではなく，神から注入されるか，反復される活動の経験と学習によって獲得されるものとされた.[41] それは覚え込まれ所有されている記号の全体ではなく，知性の活動場面において適切な記号を産出する態勢であると理解することができるだろう．「ギヨムにとって，知性は，それに映った形相を受け入れるだけの単なる鏡ではなく，何度も映すことによって，なにも映っていなくても形相を生み出すことができるある特別の鏡」[42]であるとすれば，習態とは鏡そのもの（＝知性）でも鏡に映るもの（＝形

相）でもなく，鏡面に何ものかを現出せしめる態勢，しかも反復的な受動によって獲得されている能動的産出態勢であると理解することができる．ブルデューを援用して言えば習態 (habitus) とは「持続性をもち移調が可能な心的諸傾向のシステムであり，構造化する構造 (structures structurantes) として，つまり実践と表象の産出・組織の原理として機能する素性をもった構造化された構造 (structures structurées)」であり，「それによって制度が自らのまったき現実性を見出す当のもの」であり，そしてそれを介して「行為者たちが制度へと客観化された歴史の性質を帯びることになる」ところのものである．[48]

デュルケームは精神的・道徳的存在の習態は神から注入されるか，学校における教育によって（学校教師によって）作り出されると述べていた．イリイチも，消費者的存在の習態は専門家から注入され，特に学校における教育によって（学校教師によって）作り出される，と考える構えをとっている．イリイチのいう価値の制度化＝必要（欲求）の制度化とはいわば“心身化された社会・制度”としての習態，消費者的存在の習態の形成である．

繰り返し指摘してきたように，イリイチは物象化された制度的世界と意識状態とが特定の相で結び付いていること，相互に生み出しあい維持しあうことに注意を向けている．この結び目に関してイリイチは「制度化」「学校化」「実体化」という言葉で説こうとしていたのであった．しかし，イリイチ自身は遺憾ながらその理論化を充分には為しえていないと言わざるをえない．いまや習態という概念を導入したことでわれわれは，フーコーがエノンセやラングと区別していうときの「ディスクール」，あるいはより直截にはブルデューの「ハビトゥス（＝習態＝habitus)」に関わる分析次元への門口に至っているのであるが，ここではイリイチの議論をこの地点から捉え返しておくに留めざるをえない．

人々の〈必要―欲求〉を一定の規制を受けた相で社会の個々の場面で現

成化する態勢＝habitus をイリイチは問題にしているのであるが，イリイチにおいては現代社会における「現代化された貧困」への批判的な視角が基本的構えになっていることから，制度機構によって専門家を介在させつつ提供されるものが必要物として消費者の前に現実に現われること，換言すれば消費者の欲求が制度機構の提供するものを志向するものとして作動し消費行為へと没入させること，このことを可能にする現代社会特有の habitus を主に対象にすることとなっている．この消費者的存在の habitus は，ブルデューが分析しているような階級によって種差をもつ habitus よりも一般的な，地球大に拡大している社会システムのあらゆる成員に関わるものであり，また個々の対象物への区別された選好に関わるものではなく，学習や健康や創造などに関する選好が専門家によって制度的に提供されるもの一般に（つまり〈抽象的価値〉）に方向づけられているという点で画一化されていることに関わるものである．とすれば，消費者的存在の habitus は，階級的，集団的，個人的な種差をもたないのであるから，イリイチのように成員個人に内属されるものとして仮構する必要はなく，消費主義社会の物象化された制度機構，専門家の意識と行為，消費者の意識と行為の全体を含む“社会的現実”を当該の現実へと常に産出しているシステムの態勢として脱主体化して考えることも出来るであろう．

IV

イリイチの「脱学校化論」は新たな〈改心〉〈交代〉への呼び掛けであると云うことができる．この呼び掛けは近代社会が絶えず近代の社会的世界を開示せしめる〈改心〉の再生産を遂行していることを明らかにすることを通してなされていた．そこにおけるイリイチの議論は近代における学校教育の機能について，またそれを取り囲むわれわれの文明の在り方についての示唆的な論件を提供するものとなっている．しかし，それは多くの場合は“示唆”に留まっており，それを理論的に補強し――この作業をわれ

れわれは以上までの考察において部分的には遂行してきた——，あるいは当の“示唆”の是非を批判的に吟味するのはわれわれの今後の課題として残されている．ここでは最後に，“近代性 Modernity”をラディカルに問うイリイチの言説と啓蒙との問題について簡単にふれたい．

イリイチの専門家権力への批判は，「啓蒙」の進展がカント的な意味での「啓蒙」の否定を帰結してしまっていること，つまり人々が専門家という後見人により強固に依存させられ続けることによって「愚民化 de-enlightenment」され，ますます無力化する結果へと陥っていること，この意味での“啓蒙の弁証法”を告発するものとして捉えられうる．

カントは『啓蒙とは何か』の冒頭，啓蒙について次のように述べていた．「啓蒙」とは「人間が自分の未成年状態から抜け出ること」であり，未成年状態とは「他人の指導がなければ，自分自身の悟性を使用しえない状態」である[44]．そして人々は容易にはこの未成年性 (Unmündigkeit) から脱して成人性 (Mündigkeit) へと向かわない——「未成年でいることは確かに気楽である．私に代わって悟性をもつ書物，私に代わって良心をもつ牧師，私に代わって養生の仕方を判断してくれる医師などがあれば，私は敢えて自ら労することを用いないだろう，私に代わって考えてくれる人があり，また私のほうに彼の労に酬いる資力さえあれば，私は考えることさえしないだろう．……かかる後見人たちは，自分の牧いている家畜をまず愚昧にし，よちよち歩きにふさわしいあんよ車の中に入れられたこの温和な動物どもが，それから一歩でも外へふみ出すような大それた行為をしないように周到な手配を整えたうえで，さてその次は，もし彼等が独り歩きを企てでもすれば，すぐさま身にふりかかる危険を見せつけるのである[45]」．さらにカントは人々（被後見人）を未成年状態に留めておくものとして〈後見人＝医師，牧師，為政者 etc.〉だけでなく「さまざまな制度や形式」といった「道具」も「未成年状態をいつまでも存続させる足枷」となるとしている[46]．この「道具」はそれに人々が依存していることで人々を

無力化しているからである．しかし人々を「未成年状態という軛」に繋ぎ止めているのは何といっても人々自身なのである――「後見人たちの手で最初にこの軛に繋れたところの民衆が，およそ啓蒙される見込のない若干の後見人たちにそそのかされると，今度は自分達の方から後見人に迫って，いつまでもこの軛に繋いでおかせる」からである[47]．ここで後見人たちによる「そそのかし」というのは様々な「先入観」を植え付けることなのであるが，この先入観からは後見人も自由ではないわけである．そこで早速，難題が生ずる．依存からの自立を解くカントの議論自体が新たな“先入観”として人々を再び軛に繋ぐものにならないという保証はどこにあるのか，という問題である．あるいはまた，未成年状態からの脱却の方向に予定される成人性を人々に指示するとき，そこにすでに新たな〈後見人―被後見人〉関係が作り出されつつあるのではないか，という疑いをどこまで確実に否定できるのかという問題である[48]．

イリイチは，後見人＝専門家（技術者，医者，知識人，etc.）たちが人々をますます深刻な未成年状態＝現代化された貧困へと転落させてきたことを告発したのであり，この見地から再びこのわれわれの時代においてカントの未成年状態からの脱却への呼び掛けを行なっているのであるが，上で指摘した問題はイリイチについても指摘しうる．しかも，イリイチの場合，前に指摘しておいた様に，例えば「現代化された貧困」問題の提出は，人々を突き動かしている「教えられた欲求」を批判し，それに対して「本来的な私の欲求」，「本当の必要」を対置する構図となっていることが注意されねばならないだろう．そのときイリイチは，人々に対して彼を現に突き動かしている欲求とは別の“本当の”欲求を教えることによって，「後見人」の立場に立つことにはならないのであろうか．

社会化一般はどのような社会形態においても遂行されるのであり，全く制度化がなされない社会もありえない．イリイチの批判も，単に“欲求”“必要”の社会化一般・制度化一般を批判しているのではなく，現代社会

においてはそれが人々の能力 (potency) を奪うような——また本稿では開説しないが自然環境の破壊を加速化するような——社会システムへの包摂を自動化するということ，またそれが専門家権力への依存という包摂様式をとり，かつそれによって再生産されていること——この基幹をなすのが学校教育であること——，この現代社会に特徴的な制度化・社会化を批判的に相対化することに向けられていた．その際イリイチは批判の根拠に，批判されている対象において喪失している“本来的なもの”を据えることで，批判的言説そのものまでもが相対化することを防止する構えをとっている．しかし，そのことにおいて先の問題が現われるわけである．そしてこの問題は，批判は根拠づけを必要とするのかという問題でもある．この問題についての考察をなすためには，近代批判の根拠をめぐる様々な議論の検討を避け得ないのであるが，ここはその場ではない．この問題の検討を別の機会に期し，今は論を閉じることにする．

注

(1) C.E.メリアム，『政治権力』，斉藤真・有賀弘貢次郎訳，東京大学出版会，1973. p. 263.

(2) J.J.ルソー，『エミール』(上)，今野一雄訳．岩波文庫，1962. p.190-193.

(3) Ivan Illich, *The Right to Unemployment and its Professional Enemies*, Marion Boyars, 1978(『エネルギーと公正』，大久保直幹訳，晶文社，1979. ——以下，R.U.と略記)，邦訳 p. 79.

(4) Ivan Illich, *Celebration of Awareness*, Doubleday. 1970. (『オルターナティヴズ』，尾崎浩訳，新評論，1985. ——以下，C.A.と略記)，邦訳 p. 33.

(5) Ivan Illich, *Deschooling Sciety*, Harper & Row, 1971, Pelican Books, New Jersey, 1976. (以下，D.S.と略記)，p. 14.

(6) R.U.邦訳 p. 80.

(7) Ivan Illich, *Political inversion;* a draft, CIDOC Doc. 72/353, 1971, in: Imprisoned in the Global Clssroom, Writer & Readers, 1976. (『政治的転換』，滝本住人訳，日本エディタースクール出版部，1989. ——以下，

P．I．と略記)，邦訳 p. 3.

(8) R.U. p. 邦訳 p. 106.

(9) Ibid., p. 13. (10) Ibid., p. 81. (11) Ibid, p. 80.

(12) Ivan Illich, 'After Deschooling, What?', ed. A. Gartner, C. Greer, F. Riessman, Harper & Row, 1973. (1979「学校をなくせばどうなるか？」,『脱学校化の可能性』所収，松崎巌訳，東京創元社所収，1979——以下，A.D.と略記)，邦訳，p. 9-13., D.S., p. 14.

(13) D.S., p. 9, p. 35. (14) Ibid. (15) A.D., 邦訳 p. 22f, p. 28f. (16) R.U., 邦訳 p. 138f. (17) R.U., 邦訳 p. 126f. (18) Ibid.

(19) Ivan Illich, *Disabiling Professions*, Marion Boyars, 1977.(桑原彬・樺山紘一・山本哲士訳,『専門家時代の幻想』，新評論，1984. 邦訳 p. 18.

(20) R.U., 邦訳 p. 130. (21) Ibid, p. 146f. (22) Ibid., p. 147. p. 147. (23) Ibid., p. 138. (24) Ibid., p. 138, p. 144. (25) D.S., p. 10. (26) Ibid., p. 114.

(27) イリイチは，バーガー，ルックマンの書(注(28)) について「この書において苦労して作り上げられたカテゴリーを用いて，産業化の過程のなかで社会的想像力が歪んでいくことが実り豊かに分析されうる」と述べている（P．I．訳邦書所収の「ブック・ガイド」，p. 99.)

(28) P. L., Barger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality, A Treatise in The Sociology of Knowledge*, Penguin Books, 1966, Penguin University Books, 1971, p. 30.

(29) Ibid, p. 30, (30) Ibid. p. 78f. (31) C.A.邦訳 p. 162. (32) 前掲書(注(28)) p. 79.

(33) Ibid., p. 176f. (34) Ibid.. p. 178. (35) Ibid.

(36) Emile Durkheim, *L'Évolution Pédagogique en France*, Paris, 1969.(『フランス教育思想史』，小関藤一郎訳，行路社，1981) p. 37. 邦訳 p. 68.

(37) Ibid., 37f. 邦訳 p. 68f. (38) Ibid., p. 38, 邦訳 p. 70., (39) Ibid.

(40) ここではP・ブルデューの〈habitus〉論についての検討はできないが，その〈habitus〉概念は，アリストテレス・スコラ哲学の〈habitus〉概念の"社会学化"として捉えうるはずである．ブルデューの『構造と実践』(石崎晴己訳，新評論，1988)，p. 205-208，『実践感覚1』(後掲 注(43))，p. 81-104．などを参照されたい．

(41) J. Marenbon, *Later Medieval Philosophy (1150-1350) An Introduce*, Poutledge & Kegan Paul, 1978.(『後期中世の哲学 1150-1350』，加藤雅

人訳，勁草書房，1989）邦訳 p. 115f., p. 137f.

(42) Ibid. 邦訳 p. 138.

(43) Pierre Bourdieu, *Le Sens Pratique*, Paris, 1980.（今村仁司・港道隆訳『実践感覚1』みすず書房，1988）邦訳 p. 83, p. 91.

(44) Kants Gesammelte Schriften, herausgeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, VII, S. 35.（『啓蒙とは何か』，篠田英雄訳，岩波文庫，1950. p. 7.）

(45) Ibid. (46) Ibid., S. 36, 邦訳 p. 9. (47) Ibid.

(48) この問題に対してカントは，成人性についての定式を強く打ち出すよりも，未成年状態について主要に説き，そしてそこからの脱却を呼び掛けるという構えをとることで一応の解決を与えているとみることもできる．しかし，それが真に問題を解決することになっているかどうかの検討はここでは留保したい．この問題については，山名淳，「カントの啓蒙思想に見る『導く』ことの問題――カントの『成人性 (Mündigkeit)』をめぐって」，『教育哲学研究』，No. 59，教育哲学会，1989．参照．