

半田智久・大村哲・猪岡武蔵・遠藤洋史・伊藤青児（最高学院構想研究会）

2003年3月15日、東京ビッグサイトの会議室を会場にして日本構想学会・最高学院構想研究会の第1回ワークショップを開催した。このワークショップのテーマは「教育行為の乗り越えに関する根拠と論点」で60～90分の6つのセッションをおこなった。本稿はその内容に関する各セッションの担当者の報告をもとに編んだものである。

第1節 わたしたちの問題意識：研究の焦点

学校と教育に囚われた価値観からの脱出

いうまでもないことだが、学校と教育がとりたてて問題のない営みとしてあり、またその場として機能しているのであれば、なにもその価値認識からの「脱出」を語る必要などない。だが、こんにちの教育をめぐる諸問題は本稿でも触れる諸説にみるとおり明々白々である。また、学校がもつ根元の問題も数百年もむかしから論じられつづけ、その多くが現実の場面のなかで事実確認されてきた。

と、簡単に書いてしまえば、その長く論じられ確かめられてきた根元の問題とは何か、とあるいはいぶかしく感じる人もいるかもしれない。こんにちでもなお、ほとんどすべてに近い人たちが「教育」と「学校」に自身や子どもたちの学びと成長を託しつづけているという現実からすれば、そのこと、つまり教育や学校に対する根元的な問題提起や疑いに対して不審に思う人の方が多いだろう。一方、わたしたちの構想はつねにその根元の問題を基点にしてそれらの解消を基本線にしている。だから、まずわたしたちはこれから学校と教育を「越えて進む」構想を展開していくうえで、長く論じられてきた学校や教育が孕むその問題について再確認をしておく必要があると思われる。

た。

すでに触れたように、教育や学校が孕む根元的な問題、つまりその概念がもともと宿している性質に内在する問題は、その営みの歴史をつうじて常に指摘されつづけてきた。たとえば、いまをさかのぼること約400年、秀吉が北野で大茶会を催していた頃、地球の反対側では Montaigne が Socrates、Plato あるいは Cicero や Seneca、Ploutarchos などを引きつつ教育という営みが「まるで漏斗に水でも流し込むよう」だと難じ、「何事も単なる権威と信用によって信じこまないよう (Montaigne, 1588)」になどと忠言し、類似の教育がもつ限界や制約を繰り返して指摘していた。それからおよそ2世紀後、Rousseau は Montaigne を礎石に学問と芸術の問題を論じ、ヨーロッパ中から賞賛と反感のまなざしを一身に受けることになる。その命脈は Pestalozzi を経由して20世紀に Montessori をはじめとする数多くの自然主義、自由主義教育の実践展開につながった。

その一方で、制度としてたてられる教育や学校が構成的にかかえる問題への考察もなされるようになった。ここではその20世紀に展開された代表的な考究のうち、J. Dewey、I. Illich、M. Apple に抛り、そこでの論点のいくつかを簡潔にまとめ、そのうえで教育や学校がもつ根元的な問題を定位する。この3者はとくに教育社会学の領域では十分よく知られた存在であり、その分野やその周辺においては今あらためてとりあげるだけの鮮度はないだろう。しかし、そのことが学校と教育にかかわるかぎりなく多くの人たちにとっても同じではないだろうことは同程度に推測できる。したがって、これらはいまも実際的な見地から確認す

* 最高学院構想研究会は2003年2月～2004年1月の期間に日本構想学会の研究会支援を受けて活動した研究会である。

べき問題提起として生きつづけており、学校と教育を乗り越えてその先を構想していくうえで、そのスタートラインとして踏むべきところといえる。

学校と教育を乗り越えてその先を臨む、とは？

むろん、学校と教育に多くの問題があるからといって、その全体が否定されるはずはない。その営みや場がこの先もありつづけ、それらに依るたくさんの人びとがいつづけることに口出しするつもりもない。ただ、こんにちのように、学校と教育がわたしたちの学びと、人としてのたいせつな成長過程の前に、事実上絶対的に存在（君臨）しつづけている、そのありようからは脱却してよいはずだという見方を支持しようというのである。この種の提起は前述のごとく長い歴史のなかで常に繰り返されてきたが、現実にはその主張の強さに見合うだけの効力を発揮したとはいいがたい。だが、そうしたプロセスを経たこんにち、学校制度や教育に関する事態が大きく揺らぎつつある状況を見れば、過去を振り返ってのあきらめよりも、いまはさまざまな角度からこの絶対性に対する追撃をすることが、だいじなことだといえるだろう。

現況を、決して少なからぬ一部の人の表現を借りていうなら、学校や教育はむしろ生きる上での障害物になっている場合が多すぎる。その障害のありかたは学ぶ過程において必然としてある忍耐とか努力という意味で機能しているのではなくて、皮肉なことに学ぶことそれ自体にとって邪魔でお節介な妨害として働いているのである。そのさんざんな妨害の結果、学ぶことがただ単に辛いことに変異してしまったり、なるべく学ばないようにして乗り切ることを術として身につけてしまうようにもなる。そのテクネに長けて教育課程を卒業すれば、世渡りも、そこでの仕事も、そうした「ふり」を基調にしていくことになる。社会全体が見せかけただけで本音と建て前の解離を当然のこととして許容してしまい社会的な精神基盤そのものが液化化していくことになる。

この状況で勇気をもって、その障害物を避けるとすれば、「こぼれる」とか「通わないことにする」といった本流からの支流形成や避難という選択になってしまう。だが、退却場所として山奥や都心の雑居ビルの別のスクールに求めるような状

況は、ここでいう乗り越えとは異なる。ここでいう学校と教育の乗り越えとは、それらがもつ根元的問題と、そこで囚われて足踏みを余儀なくされているような余計な諸々を片づけて、学びが十全にきりひらかれる経路を形成するものとして、代替とは異なる独立性をもってなされることを指している。したがって、この経路は当初、たくさんの人たちに向けて用意されるものとはならないだろう。だが、それを必要としている人たちがいることは確かであり、いまの学校教育制度ではその必要が満たされていないのである。だからこそ、これはわたしたちの豊かな社会において、まったくの正統性をもって求められる構想なのである。

では、ここでいう学校と教育がもつ根元的問題とはなにか。それらは個別具体的にあげられる諸々の問題に通底してそれらの淵源となっている問題である。つまり、現実的な個々の問題への対症療法がいくら反復適用されても救われることなく残りつづける理由でもある元凶である。歴史をみるに、人類社会は経済的貧困から抜け出した先に、おそらくかならずこの病への対処に直面するようである。とくに日本のように長く封建制度の伝統をもち、その流れで国家が形成され、富国強兵から全体主義体制の極みに達したのちに、突然に自由民主社会へと他律的に変転してさらに短期間に経済的繁栄を遂げたプロセスにあつては、その症状の現れも急激で、対処も個別、応急的にならざるをえなかった。しかし、全体主義が染みついた精神も次第に天に消え、またそのトラウマをもたない人たちがやっと社会の中軸を担うようになった21世紀にいたって、ようやくその根にある問題に正面から向きあい、それを飛び越える動きがとれるときが来たといえそうである¹⁾。

学校と教育の根元的問題、病原ともいえる因子は、とりわけ封建的全体主義を最適の生息環境として活性するものであるから、いわゆる戦後社会においては表面的には生きにくいはずであった。しかし学校と教育という典型的な「守るべき」閉鎖環境と、そのなかで温存された慣習が実際にはその病原を養う温床となり、この隔離施設のなかでは驚くほど根強く戦前の精神がひきずられてきた。このことをもつともわかりやすく示しているのは戦後20～30年にわたってほとんど常識的に維持された学生服という名のミリタリー룩である²⁾。21世紀のいまにいたっても、まだその

軍服の着用を義務づけている学校がかなり残っている事実は驚異ともいえる。

戦後50年経っても軍服に下手をすれば坊主頭、加えて号令一下の体勢統制といったことが当たり前のように維持されている状況がある。ゆえに一見、アメリカものの移入と、もの真似に心血を注いできたにもかかわらず、その合衆国で20世紀末に急激に拡大し、いまや全米で数千校を越えたチャータースクール (eg. Finn et al., 2001) が、日本では21世紀になっても1校としてできていないのである。学校と教育だけが特殊な精神に呪縛されている。そのアメリカの動勢を伝える言説には、ほとんど常につきの決まり文句を添えられている。「しかし、この動きにも問題がないわけではない」。つまり学校と教育はつねに最後の砦としてわたしたちの精神の背後に確保されてきたのである。

もっとも遅れた場所に、周到にかくまわれてきた学校と教育、その思いは理解できる。だが、その過保護がカビと病原菌の繁殖を許してしまい、いまはそれらに浸食されている。だから、一部を引きずり出し、ヘドロをさらい、あたらしい流れと風を通し、まったく新しい水路もつくる必要がある。先の長い未来に生きていく若い精神たちには暗く淀んだ精神の囚われなどに惑わされることなく、もっとも希望に輝く陽光のもとで学んでもらうよう、いまのわたしたちの責任においておこなうことが求められているはずである。

問われている問題とその根元的解決への糸口は

国家が制度的に制約してきた学校を基盤にした教育に対して、学びに関わる当事者の手による学校づくりや教育という方向性、あるいはオルタナティブな学校づくり、教育というかたちがある。極端には F.Ferrer のモダンスクールなどを例として過去のそうした営みはいずれも大なり小なり学校や教育の独占に対する異議申し立てとしてあり、その拘束からの自由を求めることが原動力のひとつとなってきた。

しかし、問題の根元がもし学校というしくみそのものに内在しているとすれば、それが学校であるかぎり、どのようなかたちをとっても根元的な問題解決にはならないだろう。また、学校が教育を独占しているとして、学校の外側に教育を求めることにしても、もし教育という行為そのものに

根元的問題があるとするれば、それが教育であるかぎり抱えている問題を解決することにならないはずである。そればかりか、これらの試みは問題を別の角度からいつそう深めてしまうことになるだろう。

これらの仮定の妥当性はすでに繰り返し触れてきたように、過去幾多の検討がなされてきた。すぐあとの節でそのいくつかを通覧する。ここはその妥当性が認められたという前提をもとに生ずるごく簡単な帰結をはっきりさせておきたい。つまり、この仮定が認められるならば、根元的問題に対処するには端的に、学びの行為が学校という場でおこなわれず、しかもそれが教育という営みではないことという条件が導かれる。学校でも教育でもなくして、それら以上にまともに学べるとは如何に。おそらくこの疑問は容易に、かつ確信的懐疑のもとに発せられよう。それほど学校と教育の存在(問題)はわたしたちのものの考え方に根深く強固に鎮座しているのである。

では、こんにちの学校と教育の問題はまさに学校という機構と教育という人間の行為そのものにあるという仮定の真偽を検討しよう。

教育と学ぶこと

教育はわたしたちの人格の陶冶、(もし精神と身体をわけてみるとすれば)とりわけこの社会に生きる精神の成長にとって不可欠のものと強く信じられている。だが、実際のところ、この確信の根拠はどこにもない。確かに十分な教育を受けなかったために不幸な結果にいたったという話はときどき耳にする。だが、この因果関係は証明されているわけではない。こうした例は教育を受けなければまともな社会生活が送れないといった不安が強くあるなかで、それでもその教育から距離をおかざるを得なかった他因によって生じた可能性も十分ある。むしろそれよりも多い不幸は教育特有の強制的なプロセスのなかで、受けなくてもよかつたはずの一方向的な暴露や判定、等級化などによって必然的に形成される劣等感を主体とする種々の不幸や辛苦を負わざるをえなくなるという事態である。これは少数例ではなく、ほとんど誰もが教育のプロセスのなかで大なり小なり経験する。

とすれば、なかにはそのプロセスのなかで、とてつもない苦悩や挫折、いいしれぬ劣等感、絶望

を味わいつづける人もいることだろう。教育課程を卒業したのちに、組織のなかで露呈しがちなおぞましい人間関係の多くは教育プロセスのなかで受け続けた苦悩や苦痛の反動と反撃になっていることが多い。とくに自身が通った教育課程でそうした劣等感に苛まれた人がのちにたまたま教育に関わるようになる、みずからの経験を正統にして正当なこととしてそれを強迫的に反復する傾向に陥る。実際のところ、これは表面的な常識では理解できないことだが、教育という仕事に携わる人びとの多くは、自分自身が受けた教育のなかでは必ずしもそれほど優等であったわけではない。そのため、教育の営みと制度は人を苦しめることを基本土壌とすることから脱せないのである。こうした状態にある教育がわたしたちの成長、とりわけ人格の陶冶にとって、欠くべからざるものとみることがかなり理に勝ちすぎた見方で、現実的とはいえないのである。

しかし、人間の成長に教育が不可欠であるということには疑問符をつける余地があるとしても、学ぶことにはその余地はないだろう。したがって、わたしたちの社会はほかの何よりも優先して、その学ぶことに没頭できる一定の期間を成長著しい若いうちに確保しておくことがだいじだということを悟っている。もっとも M.Gandhi に代表されるように、多くの人が数を計算したり、文字の読み書きができるようになった結果、社会は混迷とたくさんの複雑な不幸を背負い込むことになったと嘆いてきた人たちもいる。だが、こうした批判は学びに対してなされているのではなく、教育という制度や営み、あるいはそれをおこなう学校という体制に向けられてきたのである。ここでの批判のポイントは読み書きや計算能力の功罪ではなく、それらを制度と体制によって求めもしない人にまで、あたかも人の生きる道の出発点であるかのように、学ばせようとして教育したことにある。だから、Gandhi などの教育批判に対して「そういう批判を述べているおまえ自身は教育の恩恵を受けなかったのか」という指摘は的はずれなのである。

学ぶことと教育は異なることである。むろん、教育の営みにおいては教育をする側も学ぶし、(たとえまったく受動的であったとしても) 学ば側にも教育するという関係を拾いみることはできる。しかし、それをもって教育という営みの

場に固定された主客の関係以外のものも掬い取ろうとするならば見当違いである。そうしたメタレベルの行為は単にその水準の行為にとどまらず、表面的にあらわれている行為にさまざまな影響をもたらすことが現実であり、たとえば教育という行為をする側がそれによって学ぶことの結果が正負さまざまなかたちでふたたび表面的な教育行為に影響を与えていくことになる。結局わたしたちは大義としてあらわれる行為に忠実である。それはわたしたち人間が戦争を最悪のものと語りながら当の戦争に荷担していく様に如実にあらわれている。実際、教育と学ぶことの異なりかたは、それぞれが独立した行為として成り立ちうるほどまで違っている。つまり学ぶことは教育なしにできることであり、教育は学ぶことと無関係に成り立つ。これは現実の教育現場をみればすぐに了解できる。したがって、教育をいかに制度として構築し、そのもとで教育機関をいくら整備して教育を施しても、その教育しようとしていることがほとんどまったく学ばれないということは、あたりまえに生じることになる。教育政策に自身を越える政策を求めることは論理的に不可能なことだが、教育政策にいま一番求められていることはその課題である。つまり、教育政策に教育の根元的問題解決を期待するとすれば、その期待をもつことがすでに誤っている。そういう段階に来ている。

大学の教員³が入学してくる学生の学んだ内容に触れて、「いったい今の高校は何を教えているのか」と嘆く。その結果、短絡的に大学で高校の授業を再教育したりする。ここに典型的な教育に対する誤解にもとづく二重の過ちが露呈している。まず、教育すれば学べるのだという基本的、かつ強固な誤解がある。高校は確かに教育をしているが、それは生徒が学ぶことを保証などしていない。事実、こんにちの平均的高校生が(かつての比して大幅に内容削減された)高等教育課程で要請されていることがらの7、8割でも学べていると考えているとしたら、それはあまりにも浮世離れした見方である。だが、教育したからには学べていて当然という教育行為に対する迷妄の信念がある。そのため仕方がないから大学で再教育をしようといった発想が生まれてしまうのだが、高校教育の3年間で学ばなかったものが、どうして大学教育で学べるとみてしまうのだろうか。教育す

ることと学ぶことはちがう。求められていることは学ぶことなのに、教育ばかりがおこなわれているのである。

学ぶことがたいせつであり、その学ぶことに尽くせる期間が確保されていることが不可欠であること、それが認められているなかで、学ぶことと教育が独立した行為としてあるにもかかわらず、その学ぶことが教育によって全面的に覆い尽くされている。学ぶ余地なく教育が入り込んでいる。これはこの現代社会におけるまったくの不自然な不思議であり、驚異の人為ともいえるだろう⁴。そのほとんど（法制度と社会集団圧にもとづく）専制的な覆い尽くしのために、学ぶことのたいせつさを承知のわたしたちが、いざその営みをしようとするときに、正統的には教育を選ばざるを得ない状態に拘束されているのである。

「また、あのうざい教育か。もうたくさんだ。ぼくはただ学びたいだけなんだ」。

こうした叫びに応えてくれる場所が学校とはちがう大学という場であった。だが、最近は学ぶことを求めない学生（もはやそれは「学生」という名称そのものが不適切なのだが）があまりにも増えたため、教育のお節介が大きく介入し、せっかくの学べる場として確保されていた大学が単なる学校と化し、教育で埋め尽くされる場へ墮している。学ぶことを求めてやってきた本来の学生にとってこれほどの悲劇はないだろう。本来ならば、学ぶ人としての学生はそんな単なる学校化した大学に怒りをあらわにし抗議するはずだろう。だが、大勢は学ぶつもりがないために、のんきに授業評価などを受け入れて教育の質の向上などという大義に参画しているおめでたさである。彼らとしてはなるべく学ばずに要領よく課程をこなして卒業したいという論理なのだが、これは大学をそれまでの教育制度としての学校とまったく同列において認識していることのアラわれである。

まとめよう。学ぶことが人間にとって大事であることは十分に認められている。だからこそ教育によってそれを確保しようとする。ここまでは多分に善意が働いている。だが、教育と学ぶことは実際のところ異質な行為である。そればかりか実際行為としての教育は学習を阻害することに満ちている。これはかなりのところ人為の習性と限界による。そのことに十分気づかれていない。その結果、学ぶべきところに教育が全面的に入り込

んできて実際には学べない現実が生じている。その現実直面して教育にあつい信頼をおく教育の主体は自省にはしりその原因を教育の不備に帰するため、教育の教育化にまで徹底され、教育が隙間なく埋め尽くされ、ますます学びの機会が失われていく。学びの主体はその教育の猛攻に、教育に全面的に依らざるをえない状況に、ただ教育のなすがままに放心し、ただ身をまかしてこなすこと決め込む。心理学ではこの環境とところの悲劇を learned helplessness と呼んでいる。

未検証の仮説

それでも教育は人の健やかな成長にとって必須だという確信は崩れないかもしれない。いかに種類が違おうといっても苦悩や挫折はもともと教育の原理として組み込まれたものだと言えようかもしれない。そして人格を磨くには正も負も経験として必要である。ゆえにその教育が欠如したらまともな人格は形成されえないといった意見も展開されよう。この確信のもとではなんらかの人格の不調の一部は必然的に教育の失敗と解釈される。たちまち、成功する教育はいかにあるべきか、という問題設定が蘇り、ふたたび教育に回帰していく。しかし、近代教育の歩みはそのこねくりまわしをしつづけて、結局その解答を得られずにきた。

たぶんこれは卑金属をいかに溶かして攪拌しても金は生み出せないということではないか。この錬金術が宿している錯誤は教育が苦しみや忍従を抜きにしては語れず、その種の経験が人格陶冶の基礎となるという見方にあるのではないかということである。一方、そうした苦しみなど人の成長にとって無用どころか害悪でしかない、という仮説は実際のところ十分に検討されていない。逆にいえば、その苦悩や忍従、そこでの挫折こそがゴールドを生み出せない不純物だという可能性が残されている。

もちろん苦悩も忍耐も挫折は教育とは異なる学ぶことの過程にも当たり前にある。それらは学び、成長する自然な過程としてある。問題は学びに伴うそうした経験を教育という基本的には学ぶ主体を客体にする行為がみずからものとして横取りし、加えて教育特有の余計な苦悩と苦痛、学びにとって不純で害となるそれらまで混ぜてしまうことである。それはたとえばつぎのとおりであ

る。

ふたつの大いなるあやまち

教育は待ち受け、服従する身体を習慣的につくりあげる営みである⁵。だから学校教育、家庭教育、社内教育、果ては社会教育、生涯にわたる教育がとりわけ支配する側にとってだいじになる。念のため服従とは他者の支配や権力、命令や意思に従うことである。つまり、それは根本的に独立自尊、自由意思、自己決定と相反することである。

教育、教え、教えられること、その場として用意されている「学校」はその存在と機能のすべてが権力-支配-服従関係に貫かれている。しばしば「楽しい学校」だとか「学校が楽しくてしかたがない」などといった語りを耳にする。これをその字面だけを受け取り、それを語る笑顔だけを切り取ってみるなら、ひょうきん広告そのものである。他者に痛めつけられ服従することを喜びとする神経機構が亢進すれば、権力-支配-服従関係は麻薬の魔力を発揮する。楽しい学校の語りが単なる表層的楽天主義のあらわれにすぎないとしても、それが学校の日常の本質に貫徹されているまったく不均衡な力関係に煙幕を張る結果をもたらすという点では罪づくりである。ここで陽のもとにさらさなければならぬことは、それでも悪いところばかりではないといった救いの手ではなく、疾患をもたらしている病巣である。

学校という場での教育という営みの日常は、監督、指導、評価ということの絶えざる連続により、それを子どもたちの心身に習慣化し、同種の力関係を社会全般に一般化するための準備をする。競争と訓練と努力の（作り上げられた）因果関係を事実として教え込み、能力意識の徹底した植え付けをおこない、それによって構成される階級の受容、資格の有無による権利の取得といった意識を当為のものとして仕立てあげる。そのなかで二極の中間領域に大多数が存在する状況を過不足なしの次元で功利的に過ごさせることで多数者としての彼らに大衆としての意識形成を促す。あたまのよさ、人の能力というものをきわめて限られた学校教育体系のなかであぶり出し、認容させる。

こうした制約のなかで形成される細々とした理不尽や劣等感、優越感がその後の人生において生

涯持続される小市民ルサンチマンとして習得される。その結果、自分の子どもに対してはその経験に根ざした教育観に依拠して無惨なはずの学校と教育の再生産が継続される。

学校で学ぶことの権力-支配-服従関係はかならずしも全面的に強制によらず、むしろ典型的には強制のもっとも端的で明示的な暴力を極度に否定しつつ、その否定を象徴化させながら潜勢的に、たぶんにダブルバインド的に行使される。すなわち、真剣な眼差しで「君もがんばればできるんだから」といいつつ課題と要請を出し続け、その眼差しの欺瞞と行為の不信に対してたじろいでいると、「なぜもっとがんばらないのか、やればできるはずなのに」となじる。教育と学ぶことの解離が進み、学校という事態における統合失調が生みだされる。

これらのあらゆる悪徳を正当化させてきた2つの大いなる過誤がいまやあきらかであろう。わたしたちがみなでその場を聖域化してきたことがひとつ。もうひとつはこうした学校教育というしくみがパブリックに学ぶことを独占してきたことである。

第2節 教育行為の乗り越えに関する根拠と論点1 — J. Dewey『学校と社会』『哲学の改造』を素材に

はじめに

この節では、J. Dewey⁶の"The school and society (1915)"と"Reconstruction in philosophy (1920)"を素材に、教育行為の乗り越えに関する根拠をさぐり、同時にその論点を明確にする。実際のワークショップでははじめに報告者よりJ. Deweyの略歴が紹介された。次いで報告者からの発題をもとに、他の参加者とのあいだで約1時間の議論がおこなわれた。発題は3題で、以下にその内容、趣旨およびその議論の概略を示す。

発題とその趣旨

1. 教育行為の改善は可能か — 理念と実態の乖離

Deweyは100年ほど前に、暗記中心、聴講中心のスタイルになっている教育を批判している。一方で彼は、生活に密着し、子どもたちが主体的

に取り組むことのできる「作業」を中心とした教育への転換を主張し、その実現をめざしてさまざまな教育実験をおこなった。彼の教育思想はアメリカ合衆国のみならず、第二次大戦後の日本にも影響をあたえ、その教育の民主化・自由化に多大な貢献をなしたといわれている。

しかし、戦後半世紀の日本の教育の歴史と、ゆきついた現在の実情からみると、Deweyの教育に対する考え方が素直に受容されたとはいいがたい。このことから推察すると、教育という営みは基本的に理念を改善しつつも実態としては変化を拒む性質をもっているのではないかと思われる。この仮定をのちの議論で検討する。

2. 教育行為は社会との結びつきを確保するか

Deweyは「学校と社会の結びつき」が重要であることをくりかえし主張している。これは、とくに作業や仕事を学校の外部の社会において実際におこなうことによって可能になるという。現在の日本の諸学校でもおこなわれるようになった「総合的な学習の時間」導入にともなう、さまざまな職場での体験学習や、(教職者以外の)地域で働く人びとを講師にした特別授業へのとりくみは、このDeweyの主張と関連している。このような状況において、日本の子どもたち(あるいは教職員)は、Deweyが主張したように、いきいきと学び、学校と社会の結びつきによる益をどの程度実感できているだろうか。

3. 教育行為と幸福

Deweyは、普遍を求めて固定・硬直した「真・善・美」を追究することの不毛さを説き、経済的価値、あるいは生活世界における価値の重要性を前面に押し出して、時代的・社会的な影響を反映した「幸福」を追究するプラグマティックな生き方を提唱した。このことの是非はともかくとして、この路線に沿えば、これまでの教育における幸福は、どこにみいだすことができるか。さらに、現在あるいは今後の教育における幸福は、どのあたりにみいだせるか。

ワークショップでの議論

ワークショップでの議論の大部分は、教育行為の根元的な問題点を「教員による子どもの統御」という権力構造に帰するところに注がれた。たと

えば、義務教育の範囲でいえば、Deweyの「作業中心教育による子どもの主体性の向上」という主張は、たしかに家庭科や技術科、あるいは生活科といった課目の導入などで形式的には実現されてきた。だが、少なくともこれまでのところは、教員にも子どもにもその親にとっても、教員や教科書が子どもの模範たるべき存在であり、その場の営みにおいて主体的、指導的機能をはたすべきものという観念が支配的であった。この状況で子どもの主体性とはいったいなにを指していえただろう。

小・中学校では2002年度から、高等学校では2003年度から学年進行で「総合的な学習の時間」が本格的に導入された。文部科学省のウェブサイトのあるページには、「本ページに掲載している支援内容は、文部科学省として、特定の学習活動を奨励するものではなく、各府省庁及び所管の関係団体等におけるそれぞれの立場からの学校への支援内容をまとめて紹介した(文部科学省,2004a)」としたうえで、次のように書かれている。

「各学校におかれましては、移行期間中の取組の成果などを生かし、子どもたちに自ら学び自ら考える力や学び方やものの考え方などを身に付けさせ、よりよく問題を解決する資質や能力などを育むことをねらいとして、創意工夫を生かしながら具体的な学習活動を定めていただきたいと考えております(文部科学省,2004b)」

この理念が100年前にDeweyの語っていたことと重なることはあきらかである。義務教育の施策をつくり統括する大本がやっとその手綱を緩め、子どもたちの主体性に光を当てることを目標に、一部の科目での学校の主体性、自己決定、自己責任を語り出した。また、学習指導要領など現行の教育課程の基準によらないプログラムの編成・実施を認め、その実践研究を通して新しい教育課程、指導方法を開発することを目的とした研究開発学校の指定制度も最近ではかなり活発化してきている。これらは極端な少子化に伴う物理的なゆとりの発生という外部要因に支えられている面が大きいですが、それでも1世紀の時を経て、Deweyの実験の成果が現実になん少ずつ適用されていこうとしている。

果たしてこれにより教育のもつ根元的な問題の解決はなされるだろうか。今回の議論のなかでは

否定的見解が大勢を占めた。しかし「教育における教育行為の改善」なら可能だという。この一見奇妙におもわれる主張の論理は、きわめてシンプルである。そもそも「教育の原理」とは、知識や技芸、社会常識、道徳といったことからの教授を「教員から子どもに対して」おこなうことであり、そこには必然的に権力的な支配—被支配の関係がふくまれている。したがって、教育行為の改善とはこの権力構造をより精緻に、かつ巧妙に（潜在的に）確立することが意味される。つまり、Dewey が捉えていたかぎりの範囲でも、それが教育であるかぎり、そこに孕まれている支配関係の問題の解決、いいかえれば主体性の回復や逆転を求める動きは空論か欺瞞、ないし裏仕事⁷にならざるを得ない。それでももし本気でそれに取り組むならば、教育そのものを解体せざるをえないだろう。

この見方でいえば、総合的な学習の時間に代表される施策の導入は、それと引き替えに他方での支配関係の潜入を導いているといえる。事実、理解や習熟の程度に応じた少人数制指導を基本とする学力向上をもくろんだフロンティアスクールの指定やその流れのなかで、スーパーサイエンスハイスクールやスーパーイングリッシュランゲージハイスクール⁸の拡充などは名称こそ新味をもつが、その内容は一部の公立校に一部の私立校の受験特化教育を大義をとおしつづつ施そうとするものであり、これが総合的な学習の時間と拮抗的な施策であることはつぎの事実があらわれないかぎり否定できないだろう。すなわち、もっぱら総合的な学習の時間で貫かれた少人数制の義務教育校の出現と拡充、そしてそれに連なるフロンティアスクールとしてのスーパーゼネラルハイスクールの出現と拡充にむけての文教施策である。

話を戻そう。研究開発学校の指定などで特殊な試行をする教育現場の話は、いわば日常における非日常の現象である。つまり祭りの華やぎに近い。祭りを外れれば、かつてよりも教員に対する評価や義務などにも機械的な拘束が強まっている。たとえば、典型的な義務教育校の教員の場合、なりたての初年度に実施される初任者研修にはじまり、以降、教職にあるかぎり教職経験や職能に応じ絶えずさまざまな研修プログラムに参加することになる。日々の業務に加えて研修をつうじての査定にさらされつづける教員は、学校教育

体制のなかで（不可視のものも含めた）多層的な権力構造のなかでの被支配者という立場に立たされつづけることになる。

つまり、学校というしくみはきわめて単純化してみても、普段呼ばれるところの子どもたちだけでなく、教員と呼ばれる子どもたちもおり、事实上、その二種の子どもに二重の支配構造が成立しているのである。この二重構造は一見、連鎖的構造に見えるが、実際は入れ子構造になっており、それゆえに、普段呼ばれるところの子どもが謂われのない権勢的圧力（教員と呼ばれる子どもが受けている支配拘束ゆえに、そのはけ口として過剰に正当化される支配行為）を被る可能性も高くなっている。

ところで、Dewey (1920) は、Kant に関連してつぎのように語っている。彼は経験から独立して強大な力を振るいうる理性の要求に制限を加える仕事を果たしたが、その過程の副産物として「経験の生きた多様性に対する奇妙な軽蔑と、体系、秩序、規則性そのものに対する奇妙な過大評価を生み出すことになった」と。結果的には「訓練、規律、「秩序」、従順に対する尊敬」が強まったというのである。そして「技術的には絶対者の可能性を否定しながら、絶対主義の精神を育成した」とみる。彼はそれをドイツ特有の傾向と語るが、その精神風土によく似たわが国でも似たようなことがいえるだろう。その風土とは、騎士道と武士道である。

騎士あるいは武士の君主に対する絶対的な忠節がいまなお語り継がれる両国（そして同様の多くの国々）において、為政者がその被支配者に対し「従順であることは普遍的な美德である」と思いこませることは比較的たやすいことのように思われる。そして事実としても、騎士道あるいは武士道の精神は、戦時教育に利用されてきた。第二次大戦後の民主化のうごきのなかで、騎士道／武士道は全体主義をもたらし主犯者として散々に打ち叩かれたが、それによって死したのは肝心の全体主義や支配—被支配の構造ではなく、武人の美德とされていた素朴な倫理的知行合一であったことは、こんにちの私たちのおかれている状況にかんがみただけでも、たやすく理解されよう。

こうして形而上学的な思潮の影響が歴史的に増幅されたためか、こんにちにおいて、理性が大きくかかわる場ではとくに、体系、秩序、規則性へ

の信頼とそれを支える訓練、規律、従順が正当性をもって受容されている場面が多くみられる。

このようにみえてくると、教育学がながいあいだ、教員—子どもの権力構造の問題を、自覚し、批判しながら、現実の場では解決できなかったことは当然であったといえそうである。かつて M.Foucault (1978) は、古代の王に典型的にみられた権力とは反対の性質をもち、発生的にはキリスト教の成立に由来する牧人的権力について語った。その権力の特徴は、移動する多様な構成員の全員に救われるためにできるかぎりのことを尽くすという課題をもって働きかけてくるものであり、その救いの行為の善し悪しを語り、支援する牧人の権威的行為には自己犠牲が伴われ、しかもその絶えざる監視と管理の力は個人々人を対象に働くのである。これは学校教育システムにそのままもちこまれた権力システムとみることができる。すなわち、教員は羊飼いの献身的自己犠牲精神を子どもに「みせつける」ことで、同時にみずからの「権力」を子どもにみせつけているというわけである。こうした観点を加味すれば、教育の改善というテーマそのものは、教育という力関係の構造的な営みを維持するための教育のアプリオリな属性であるようにみえてくる。

議論の後半部分では、教育と社会との結びつきという観点から、教育の乗り越えが論議された。たとえば「学校は社会のための準備の場」といわれるように、学校はしばしば、子どもの社会への「準備」「適応」や、その階層的適応を促すため子どものうちにその観念の「標準化」をおこなう場と捉えられている。社会の様子が功利性に貫かれ、単純な競争や目標に向けての行動が主題であった時代では、訓育を基本とする学校教育の様式は確かに社会に馴染む性質をもっていた。だが、経済社会が成熟し、単純な右肩上がりの経済成長がありえない状況に至った社会では社会と学校教育の基本的乖離が目立つようになる。価値観が多様化し、ものごとのめまぐるしい消長が顕著になった社会で求められる学びは、持続しない時のゆらぎを追ってわかった気になることではないだろう。表面にあらわれる変化の底でかわることなく持続している基本があるとすれば、その普遍的な真らしきものは直接的な社会への準備とは異なる次元にある。

本ワークショップ参加者のほとんどは学ぶこと

の幸せについて、教育者の基準に依拠した評価で得る程度の幸福ではなく、自分が学びたいことを自由に学ぶプロセスそのものの幸福を語っていた。そのためには、教員、教育、学校という様式全体の乗り越えとその先にあると想定される「学び」の姿に対する見通し、その構想が必要であることはいうまでもない。

この節のためのワークショップを終えて

活発な議論がおこなわれたため、この充実した1時間はとても短く感じられた。議論を総合して敷衍すれば「教育はその権力関係を歴史的に構築し、またこれを巧みに制度化しており、したがって教育によってもたらされる諸問題が教育の営みの内部で根元的に解決される見通しは暗い」ということになろう。今後はこの場でなされた議論を参考に、教育の彼岸にあるであろう「学び」のすがたを明確にしていく作業が求められる。

第3節 教育行為の乗り越えに関する根拠と論点2 — M.W.Apple⁹『教育と権力』を素材に

ここでは前節での最後の視点を引き継ぎ、教育と社会との関わりというところから議論を試みた。当然のことながら教育機関は、社会から切り離されて孤立してあるわけではない。社会との関連性が問われる。その点において教育機関の存在目的をどう見るか、そこには多様な見解があり、議論の余地が大きい。

『教育と権力』の著者である Apple は、少なくとも現代の民主制国家における学校教育は、とくに公教育にあつては本来的に民主的であるべきなのに、かならずしも民主的決定のもとで民意を反映して営まれているとはいえず、教育体制に多分に依拠した階層や階級のもとにある社会の再生産装置として強力に機能している、と主張する。その装置の基本原理は支配と服従であり、とりわけ身体もろとも動員しての教え込みと習慣化をとおして、同じ構造を産む文化、経済、政治の諸制度を正統的なものに仕立てているという。社会の構成を多様なかたちで解釈し、学校と教育の制度の働きを理解することによって、わたしたちが疑ってこなかったものを意識的に取り出すこと、それ

により不平等な権力がたちあられる道筋や形式を認識するべきである。そしてわたしたちの生活により民主的な活動が広がり、より豊かになるように、と語るのである。

ところで、今回の議論のなかで、学校のなかでは、さまざまに楽しいこと、やりがいなどはあるが、何か「外」を見ないようにさせられているように感じるという感想があった。最近では総合的な学習の時間などのかたちで地域の人びとや学校外の社会と接する機会を設けたりもしているが、それが学校のカリキュラムの一環としておこなわれている事実は、どのようにしてもそれを乗り越えるものではありえないといえるだろう。もともと学校という装置が社会のなかにありながら、内部で自己充足的な環境を形成することで支配と服従の営みを成就することを基本原理としている以上、その原理のもとでの社会のつながりは、社会に対しては学校化のもちこみ（端的には何の構えもなく学校のプログラムを受容できる学校外のシステムはないだろう。つまり、学校的なものはその外部に対して普遍的な特殊性を帯びており、まさに「学校化」と称しうることになる）、社会からは学校化の要請（端的には「まちのおじさん」が教室にやってくると突然「先生」と呼ばれるだろう。多くの日本の義務教育機関では学校内に踏み込むと、まず靴を脱がされるにちがいない）を第一条件にせざるをえないからである。

Apple はいう。「私たちの教育、政治制度は、国家の装置が現代の経済、イデオロギー状況に適切に対応できなくなるにつれ、その正当性をかなり失ってきている」とすれば、今まで機能してきた教育の正当性はどのようなものだったのかという反省的視点をもってみるのもよいだろう。たとえば Apple は、学校教育システムと工場の生産システムの類似性を指摘する。工場での大量生産システムがその時代における産業の中軸を担っていた時代は、そこに貫かれた高効率、功利主義的価値観が学校というシステムのなかでの教育に基礎づけられて養われることが重要であった。

Taylor の科学管理システムは工場労働に際しての一種の教育システムとしていきなり導入されて達成されるわけではなく、その前提に長期にわたる学校教育システムで選抜と選別、それに対する当然視された強制的な同意がなければならなかった。日本におけるそれは単なる功利主義だけでは

なく、家族主義的にして母権的社会力学¹⁰が学校教育システムに組み込まれていたことにより、工場生産システムにも典型的には QC や TQC サークルのような運動メカニズムが組み込まれ、それが日本の経済成長を支えた。

だが、そのシステムが力を発揮した時代がおわり、大量生産工場がロボットによって担われるようになったことはかつてそれを下支えしていた学校教育システムがどのような身体と知を育んでいたかをよく物語っているといえよう。一部に残余している工場での手作業のあり方も、流れ作業のほんの一部分を担う単純反復作業から、個々人に複雑で柔軟な対応を求める複合作業にかわりつつある。さらに功利的に判断をしていくかぎり工場労働そのものはやこの国にかつてのようには求められず、実質的にそれとは異なる知識社会の時代に入っている。このことは誰もが等しく同じように学ぶことを基本理念としたこれまでの学校教育の時代が過去のものとなったことを象徴している。

最後にこの節を担当した著者が学生としてつくづく感じてきていることのひとつを書き記しておきたい。それは教育における平等とはいったい何を指すのかということである。日本においては確かに教育の機会に対しては開かれて平等であるようにみえる。少なくとも教育を受けたいと欲する人がその願いを果たせざににいるということは大学教育まで含めてほぼなくなってきているといえるだろう。だが、つぎの2点においてこの一見の平等は現実には明確な不平等のもとにある。

第一に、教育を受ける機会において等しく開かれている、開放されているということはその門の出入りが自由のもとにあることをいう。ところが実際のところ、この門は蛸壺や鰻取りの仕掛けのようなもので、入る方向では確かに開かれてあるが、出る方向に対しては障壁が高く、その壁を越えて出るにはかなりの覚悟や勇気、不利益を携えて出なければならないしくみになっている。

第二に、高等教育の領域では一様に教育に直接接する機会ではなく、教育に接する権利を得るための機会において平等に開かれている状態としてきた。その結果、権利はあっても選抜によって現実的には接することのできない一部の特権的な高等教育が構成されてきた。つまり、高等教育内部での質的高低差が歴然とできあがり、そ

の上位における教育が高等教育であるとすれば下位に位置づけられるそれはどういう教育になるのか、という問題にはほとんど目を向けられずにきた。

学力試験に依拠した能力別編成が教育において意味をなすのは、達成目標が明確でその目標に達するための訓練プログラムがほとんど線形にできているような錬成学習においてである。たとえば、暗記学習を主体とする受験学習や水泳教室などは能力別編成が学習者にとっても教育する側にとってもあきらかな効能をもつ。だが、機械的なトレーニングとは縁が遠く、第一に学習者の問題対象そのものへの強い関心に発動すること、さらに批判的思考や独創的な観点、じっくりと時間をかけて観想すること、慎重に観察すること、多様な考えを交わして協働する知を求めること、手間暇をかけて質を追求することなどに基本をおくはずの高等教育における学びにあつては、能力別編成は高等教育全体に矛盾と亀裂、結果的には破壊をもたらすことになる。

なぜなら、高等教育としてくられるその教育内部での教育の実際にあまりにも大きな格差を生むことになるからである。たとえば、高等教育として位置づけられる大学では、全国のほとんどの大学で当然のごとく大学としてあるべき高等教育をしているはずである。だが、それが現実的に通用するのは、小学校や中学校のようにその教育機関が存在している地域の人に等しく開かれ、かならず一定程度、その高等教育に適する学習者が存在している場合にかぎられる。今日のようにユニバーサル化した大学においてなお、学力試験に基づく能力別編成をつづけるとすれば、同様の高等教育がどの大学でも成り立つと考えることはあまりにも無理である。

つまり、名称こそ高等教育機関でありながら、実際には高等教育とはいえない教育が決して少なからぬ割合で展開されざるをえなくなる。この状況を教育機会における平等と呼ぶことは到底できない。もちろん、この結果について学力選抜に依拠した比例的平等を実現したものであり、配分的正義の則ったものだというアリストテレス的な古風な平等観をもちだすこともできよう。だが、もしそれを正当化しようとするなら、実際の教育の営みにおいてそれをいいうるものにする必要があるだろう。600 機関以上にもなる大学の半数以

上でほんとうに元来目的としている高等教育がなしえる状態になっているか、という問いにまともに答える必要がある。この問題解決は大学教員にテレビタレントのようなわかりやすいお話を求めるようなことで高等教育そのものをなくずしにするか、あるいは選抜によるほとんど意味のなくなった能力別編成と学生の囲い込みをやめ、本来の意味で入学の自由なアクセスときわめて自由な大学間の流動を自然のものとするか、のどちらかによってはかるしかないだろう。

もつとも、他の議論でもみてきているように、教育という営みに必然的に孕まれている特性が教育にせよ、それを受ける機会にせよ、それを実質的に平等にすることを不可能にしているということも読みとれる。教育をみつめるとき、そのもつ根元の問題を含めて考えるなら、それが等しく開かれてあることは二次的な意義しかないのかもしれない。むしろ、その幻にとらわれて教育という営みに引き込まれることを懸念するべきとも思えてくる。そういう観点をとれば、教育とは別に構成される学びとその機会に対してこそほんとうの意味での自由と平等が保証されることを考えるべきなのかもしれない。次の機会にはこの点について考えを深めたい。

第4節 教育行為の乗り越えに関する根拠と論点 3 儀礼制度としての学校 — I. Illich¹¹ 『脱学校の社会』 を素材に

はじめに

この節では、わたしたちが問題とする学校という制度について、神話・儀礼¹²・宗教といった非合理的概念からの解釈をこころみ、そのアプローチから見出される諸問題をいかにして克服するか、という点で議論した結果をあきらかにする。素材に使用したのは I. Illich の "The Deschooling Society" 『脱学校の社会』である。

ときに今回の議論では、本稿の「節」に対応した複数のセッションが設けられ、それぞれにそのテーマの探求を中心になって担う担当者が割り当てられた。担当者は今回のワークショップでは学校“ごっこ”の教員役をあえて引き受ける形式をとった。その役割を引き受けたこの節の担当者の個人的感想を述べれば、教員役には子どもの発言

のコントロールや疑問への回答などの義務が発生するため、精神的負担が多いばかりで特にこの立場の利点はないように思われた。だが、これはほんの一時のロールプレイにすぎなかったから、学校におけるこの役割の本質的妙味を得ることができなかったことによるのだろう。このことは逆にいえば、教員—子ども関係が常態的に固定化していないかぎり、支配—服従のパワー関係は生じにくいということをあらわしており、それが教員—子ども関係に本質的に組み込まれているわけではないということを示唆している。換言すれば、教育の根元の問題は学校という制度、ないし装置と組み合わせられることによって生まれるものである。その意味で教員という役回りそのものは教育の根元の問題ではなく、その役割を固定化する学校教育のしくみこそが根元の問題に近いかもしれない。

儀礼制度としての学校

Illich (1970) は学校が社会の儀礼制度として機能していると説明する。たとえば、「学習には教師が必要だ」「学習は各自の努力による」というふたつの見方がある場合、学校という世界のなかでは「教師が子どもに学習をおこなわせる」という行為、つまり授業をつうじて、前者の見方が正当化される。子どもが学習に触れる前に教員に触れ、しかも授業によってこのような正当化がなされている以上、子どもにとって「学習」は「教員」とつねに関連づけられて認識されるであろう。つまり、教えられることをとおしてしか学べない、とかそれが正統的な学び方であると思ってしまう。

しかし、実際にはどうだろうか。子どもの学習に対する教員の介入はほとんどいつも一時的である。ものごとを学習する時間の大半は個人による学びで占められている。たとえ、教員と対面している教育の場においてであっても、学習するのはそれぞれの学習者自身をおいて他にはいない。そのときその学習の成立にとって教員は必要条件ではないが学習者の学ぶ営みは必要条件になっている。教員はその学習を<あくまでも学習者の求めに応じて>促進する役割を演じるはずのものであるが、往々にしてお節介な阻害要因となって事実上、個人の学びを妨害していることが多く、そこが問題なのである。

この視座から見つめ直すと、この社会には学ぶために特別に設けられた場所が求められるけれども、それが今日のような学校のように教員が張り付いて、教員のイニシアティブのもとでとりおこなわれる教育状況になっていることが異様だということに気づく必要があるだろう。もし「学校では学び、その外では遊ぶ」ということを実現するとすれば、その学校のなかでは学習者による学びが徹底して保証されていなければならない。それを保証しようとするときに自習時間が例外的にしかなく、レディメイドの「おまかせ」メニューで埋め尽くされ、下手をすると必修科目などといった修道院的修行や全体主義的訓育から出発する時間まで組み込まれているようでは、各人各様の人間としての学習者が主体的に学ぶことがはじめから断ち切られていることになり、その限られたお仕着せの枠にたまたま適合する一部の人にとって相応の満足を満たすものにしかならない。その満足を先頭にして序列づけられるようでは、残りの人びとはたまったものではない。

『学校へ行こう!』はなぜ学校へ行くことをすすめるのか?

TBS 系列で放映されている『学校へ行こう!』というテレビ番組がある。今回のワークショップの参加者のひとは、たまたま小学生の子どもとこの番組を見ていた。そこで彼は、番組を通してある疑問をもったという。すなわち、番組タイトル『学校へ行こう!』とはどういうことか、なぜ学校へ行くことをすすめるのか、という疑問である。

この番組の基本的なパターンは、学校でなにか特別な活動をしている子どもを募集し、番組のなかでそれを面白おかしく紹介するというものである。つまり、基本的なスタンスは学校は楽しい場所であり、たとえば「友だちをつくるために学校へ行こう」あるいは「友だちとの楽しい時間をもつために学校へ行こう」というところにたっている。

したがって、この番組のなかでは「学校—教育」という関係はほとんど表面にでてこない。少なくとも、この番組が扱う学校のありよう(もちろん作為的なもの、いわゆるやらせなものも含めたありようではある)には、学校の要素として教育に対する視線が取り除かれている。

娯楽番組とはいえ、学校を舞台に一見、ドキュメントタッチで描かれるプログラムがこうした取りあげられ方をされているという事実には考えるべきところがあるかもしれない。ひとつには子どもにとっての学校がもはや必ずしも教育の場ではなくっているという可能性である。しかし、これにはきわめて必然性がある。本稿でみてきているように、学校教育という営みははじめから一方通行の権力構造のうえに築かれているものであるから、被支配者がその営みに服している多くのことは根底的に受容し得ないことになることは当然といえる。その構造のなかで被支配者が主体的に楽しみを見いだそうとするならば、教育の営みが鋭く視線を光らせる外側にそれを求めていかざるをえない。したがって、それをデフォルメして求めつづけていけば当然、いったい何をしに学校に行っているのか、といった素朴な疑問が出てくることにもなる。

また、この点に関して今回のワークショップでは「友だちは学校以外でも作ることができる。むしろ囲われた人間同士で友だちをつくらざるを得ない状況が気になる場所である」といった意見もあった。こうした敏感な抵抗感に対して学校的状況での教育的配慮としてはお馴染みの集団行動における協調性といった印籠がかざされ、たちまち行動統制がしかれることだろう。まず困って集団形成をしておいて、そのなかでの規範的価値観を盾に行動様式を基礎づけていく。この種の教条的規範を武器にした人格調教こそもっとも忌むべき教育行為の害悪のひとつとして強調されねばならない。

この節の冒頭で述べたとおり、学校は社会の儀礼制度として機能しているというのが Illich の主張であった。彼は学校のなかでおこなわれている行為を「神話と現実の矛盾を隠蔽する儀式」と表現する。この儀式をくぐり抜け、そこでの経験を習慣化した人びとは、「(実はしかたなく)存在するもの」について、いかようにでも肯定の理由づけをおこなえるようになるという。しばしば先鋭化した小集団がそれをとりまく大きな社会集団における常識とはかけ離れた言動をすると、その言動に対して「わけのわからぬこと」と断じ、洗脳された結果とみなすことがある。だが、そのプロセスになされたであろう教え込みは枠が大きな社会集団においても、実際のところとてつもなく

大がかりな教育システムにおいて相同の結果をもたらしている恐れを読みとる必要があるだろう。色と柄は違えど誰も彼もが首にきつい布きれをきっちりと締めているワイシャツ姿の人たちの集団は白装束の集団と、その装束に対する頑なな規範固執に関しては同じ次元にあり、むしろその底部でつながる心理を微妙な色柄の違いで無自覚的に隠蔽している点からすれば一層、たちが悪いとさえいえるだろう。

宗教としての学校教育

実際、学校教育の起源や発展には宗教とのかかわりを抜きにしては語れない。宗教と教育、そして学校は相性をよくする。それを内在的な理由として、近代の国家主導的な公教育制度のほとんどでは宗教教育を排除している。だが、個別宗教はともかくとして、宗教のもつ本質的特性が学校教育に浸透していることは免れえない。Illich もいう。「学校は、衰退しつつある現代文化の世界的宗教となるのに特に適しているように思われる」。そして「有力な宗教がもつ三重の機能」をあげ、それがこんにちの学校にも備わっていると述べる。それらは、

- 1、社会の神話の貯蔵所
- 2、矛盾を含んだ神話の制度化
- 3、神話と現実の間の相違を再生産し、それを隠蔽するための儀礼の場所

(2はワークショップ中に指摘を受け、文献の日本語訳の表現を変更した)

この指摘のなかでの神話の解釈についてはいろいろな見方ができる。たとえば教育で大きくとりあげられる科学がそれであり、あるいは現代の教育が重視する情報がそうである。ともに科学神話、情報神話という熟語がすでに語られて久しいが、これらを神話化した大きな力のひとつは教育である。たとえば、科学とは常に客観的に観察された事実をもとに暫定的真実をあきらかにするので、それゆえにそこであきらかになったことは反証可能であることを条件としている。つまり、科学はそうした約束事のうえに成り立つ閉じられた世界で成り立っているものであり、日常世界を含む社会一般とははじめから切り離されている。よってそのもとで養われる科学技術が先端になるほど、社会は暫定的真実に依拠した実験に巻き込まれていく危うさを大きくする。だが、その科学

世界の成果を日常世界にある教育が紹介するとき、これらのだいじなことがらが省かれ、科学があきらかにした真実として提示され、それを「正解」とした教え込みがおこなわれる。科学自体は神話から距離をおき営まれているのだが、教育がそれを神話化しているのである。

また、Illich自身が繰り返し指摘しているように、教育自身が人が学ぶには教育をとおしてしかなしえないという回帰的教義を宿している。ここにその内部にいるかぎり、外部に開かれえない強力な神話が駆動している。

いかにして学校の儀礼を認識し、学校教育の神話を解体するか

宗教的専制による全面支配からの脱却をはたしたのは近代合理主義であった。それは社会的にみれば新興ブルジョワの台頭によっていた。そこから切り開かれた近代教育であったが、そこに潜む儀礼と神話に見切りをつけだしたのもまた、かつてのブルジョワ直系の現代の企業といえるかもしれない。今回の議論のなかでかつて流行していた「企業教育」あるいは「社員教育」ということが最近ではあまり使われなくなったという指摘があった。費用対効果が低い傾向にあるからだという。それは当然のことと納得できる。大方それまで「教育」とおして身につけてきたことは「かたち」とか「ふり」とか「そこそこ」とか「切り抜けること」であったのだから。そのため社員教育のしくみについては、OJT (On the Job Training) が基本になりつつあるという。

これは技能や芸能の世界では長い歴史をつうじて当たりまえのこととなっている。職人的技能や芸事の世界に身を投じる場合に、それをいわゆる学校的制度のもとで養成を目指しておこなおうとする試みは数多くあるけれども、その卒業をもってその世界を学び、能を身につけられるという事実はまずないであろう。つまり、職人的技能や芸能の学びはその世界のなかで時間をかけて身体的、経験的に組織化されていく学びなしにはおそらく成立しえない。学校的儀礼や神話をとおしてその仕切られた一時期だけで学んだり、学んでいふりを学んだり、教育だけされていたりすることでは何にもならないということである。

その世界での基本はよく知られているように徒弟制のなかでの生活全面にわたっての OJT であ

る。しかも徒弟の OJT はカリキュラムとして体系化された教育であるはずもなく、何らかの訓練であるということさえもあきらかではない。つまりそこには何も教えられないという特殊性がある。そこで告げられることの基本はほとんどすべてが「だめ」であり、「なっていない」で尽くされる。「なぜだめなのですか」「どこがどう、なっていないのですか」といった反応は理屈の問いでしがなく、そうした理は通用しない¹³。この正統的周辺参加 (LPG: Legitimate Peripheral Participation) による学習 (Lave & Wenger, 1991) は 20 世紀末ころから研究が盛んになっているが、教育の根元の問題を踏まえたその先への見通しに示唆をあたえるところであろう。

見事に金太郎飴となった学校教育が 20 世紀後半の日本の状況であった。その儀礼と神話からの脱却を意識しだした 21 世紀はじめにあつて、学校教育は急速に個別的冒険と変化にむけて歩み出している。その一方で、教育基本法に関してはそこに貫かれた理想的な原理が狭められる方向で見直されようとしている。この締め付けはかえって硬直した神話と儀礼の綻びや解体を促進するものとなるだろう。全国約 35000 の小中学校がほとんど同じ教育という営みのなかに統制されている戦後復興成長期の大量生産・品質管理システムの幻影にしばられた価値意識は現代の世界状況における日本の立場に適合しないことはあきらかである。全国約 5500 の高等学校、約 650 の大学のほとんどが教育という儀礼と神話をいつまでも安穏とつづけていくなればこの国の未来は虚飾と欺瞞のなかで線香花火の閃光を放ちながら衰亡にいたることになるだろう。だからいま、その神話と儀礼の外側で、学びへの信頼に依拠して学べる場所の確保と育成が要請されているのである。

第 5 節 教育で人は何を受益し、その負担をしているか。

教育において子どもや学生が受益していること

現代の教育では子どもや学生がしばしば、教育サービスの消費者として意識させられる場面が多くなっている。少子化にともなう教育現場の変化に応じて「教育とはサービスである」「みなさ

んは教育サービスの受け手です」などといった語りが飛び交うようになり、ますますそうした認識が促進されている。だが、教育の受け手がおこなうことの内実は、教育という営みの本質に照らして、常にシャドウワーク (Ilich, 1981) にならざるをえない。結局のところ、子どもや学生は消費者というよりも労働者として当然の労働に勤しまざるをえないしくみになっている。だが、教育サービスの消費者という解釈や言説はシャドウワークをまさに隠し、その労働を習慣化させていく。その意味では自虐のかつ厭世的にこの受け手の受益を解すれば、受動的な生産労働に服する感覚を麻痺させるという益を得ているとはいえる。同時にその麻痺は労働を越えた活動の価値 (Arendt, 1958) に気づくことも麻痺させる。

M. Foucault の好んだことばを使えば、囲いのなかの羊たちは、羊飼いから餌 (記号 [知識と称されるものごと]、さらには象徴記号 [資格だとか先々へのパスポートなど教育の営みを正当化するために社会制度的に構成された記号群] (の可能性)) を与えてもらい、そうして養ってもらい、保護してもらい (見守られ、悪いとされることをすれば処罰を受け)、しあわせな人生へと導いてもらっている (と思ひこんでいる)。これはあまりにも牧歌的でそれゆえに良心的とさえ勘違いされる現実の教育における子どもや親たちの受益感覚である。この感覚のもとで基本的にはお世話になっているという関係を受容する (義務教育においては税と親の二重の間接性によって直接の受益者負担を感じることなく、また義務教育を離れてから先の教育においても、幾分かの対価を負担しながら、お世話になっているという感覚を自然に維持するようになる)。こうして羊飼いから全面的に家畜化され、自由や自発性、自分の頭で考えて行動していくこと、囲いの外に飛び出していくこと、その勇氣などを萎えさせ、手放していく。すべては羊飼いが決めてくれ、その計画にそって服従して生きることを引き受けていく。その服従への従順さを良識や良心と履き違えていく。

それだけではない。牧人は迷える羊たちの救済 (ほとんどが囲われの身であることから発する苦悩からのなだめ) のために「とても忙しい身にある」とか聖職者の献身という自己犠牲を振る舞う。それでいて、個々人の救済はあくまでも個々人みずからの努力によらざるをえないと論ず。し

かもその救済を望まないという選択は許されない。試験や課題からは逃れられず、成績という烙印は望まなくても従順にして救済された程度のしるしとして押されるのである。

教育で教員が受益していること

教員たちは牧人としてのあらゆる楽しみを得ている。しかもそれらを潜在的にせよ聖職として認識しているから、多くの自己犠牲のもとで、献身的な世話をしていると思ひこんでいる。集団を相手にしながらそれでも個を相手にしていると思っている。だが、個を相手にするときにならず集団の力学を利用することになるから、それはまったくの思いこみにすぎない。クラス担任、受講者一覧、出席表、成績管理などなど集団力学を利用する方法や道具立てには事欠かない。「ひどくたいへん」といいつつその裏におぞましい好奇心を宿しながら試験をつくり、施行し、成績の評価 (個々人の等級づけと管理) をしている。試験監督など最悪の労働だといいつつその仕事を自分たちの聖域として決して手放そうとしない。それは見守る、監視するという牧人にとってもっとも象徴的な仕事としてあるからである。

羊飼いは羊たちの生命と救済のために自己を犠牲にしながら仕事をしている。ゆえにその生活全般に対し進路、生涯設計さえ含めた指導までも (当然の仕事として) するものと思ひこんでいる。おまえは何者である、これからどの道を歩むかというアイデンティティ形成にさえ足を踏み込んでくる。むろん、これらのお節介も罪深い勘違いと卑俗な好奇のもとにある。羊飼いはもちろんどの羊でもないし、なりえない。したがって、あらゆるところにちょっかいをだしながら、最終的なところでは本人次第、個人の問題、果ては個人の自己実現にかかわることとして突っぱねる。アドバイスとは求めに応じてなされる範囲のことであり、その求めのないところに口出しすることではない。だが、その抑制はなかなか働かない。したい放題の口出しとお節介、これは羊飼いの悦楽という受益にほかならない。

教育によって学校法人と社会が受益していることにも簡単に触れておこう。学校法人は羊飼いの牧場を提供し、羊飼いの管理をつうじて羊の管理をしている。手続きとしてのあらゆる教育的儀式を構成し、環境権威的 (個々の身体の周囲をとり

まく環境全体に仕立てられた権威)な圧力をもって身体統制を強要している。その管理統御の妙味は、強要であるにもかかわらず発生する費用を強要される人たちの直接的、間接的負担に依拠し、端的に言えば、食わせてもらっているながら自己犠牲的精神までもちつつ支配している。つまり、この類い希な妙味を得つつ、営利目的から離れて社会的要請と使命にもとづきその役割を果たしていると意識化できることは学校法人にとって得難い受益となっている。この学校の果たす特権的社会貢献により、社会にとっては、子ども/学生がシャドウワークをつうじて社会における規範と生産労働の習慣を体得し、常識化させることで現況社会の維持が保証されるわけだから、そこに最大の社会的受益を認めることになる。

こうした見方は高度経済成長期にあったようないさかさ斜に構えた見方のように思えるかもしれない。だが、学校教育体系の最後尾にあつては教育を放り出しても就職活動への専心が当然のように扱われている現況、教育の成果が最終的には就職の状況として測られるような一部の事実を目の当たりにすると、このまるで単純な国家社会主義的教育がこの現在にまかりとおっていることを認めざるをえない。

教育による受益に対し、人は何を負担しているか

大部分の教育の営みにおいてはそれに要する費用のすべてを教育の受益者(とその近い関係者)が負担しているということはない(生涯学習の領域においてさえ、補助の手が差し出されている)。学校法人は補助金や税制優遇措置によって直接、間接的に教育の直接的な受益者負担の形態をとっていない。だが、むしろこれは教育の営みが間接的には社会にとっての受益になるという前提(この前提は本ワークショップでも検討したように善し悪しは別としてそれなりに満たされている)のもとにとられている措置である。したがって。広い意味ではかつて教育を受けたすべての人たちが税金や公的借金のかたちで現在の教育の営みにかかる費用を負担していることになる。言い換えれば、現況は教育による受益に対して成人は終生その費用の経済的負担を引き受けていることになる。その点からいっても教育の問題は常に広く社会の構成員が関与している社会的問題としてありつづけている。

一方、教育の直接現在の受益者は教育の営みに対する経済的負担が現実的には大きく割引かれているから、教育に対する一般的な支払いを低く見積もる習慣ができてしまっている(つまり、教育とは比較的安く賄えるものという意識が形成されている)。子どもがいれば家計に占める教育費は相当なものになるが、それでもそれは世の市場の常識からすれば公的扶助により極端に軽減されている。つまり、教育の世界は一般に経済的なコスト意識が成立しにくい構造になっており、直接の受益者は質はともかくとして単純な受益機会可能時間(支払うことで受益する機会の可能時間、すなわち喫茶店でいえば入店し何かを注文してその店に常識的に留まりしかるべき益を得る時間)でみれば、他のほとんどの市場とは比較にならないほど支払っている以上のものを得ている。

ところで、ここまでは「教育」が表面上、意味するところの「よきもの」としてのそれを前提にしてみた場合の話である。喫茶店でいえば、そこで出されるコーヒーが相当にうまく、雰囲気もサービスもよいということを前提にしての受益であり、それに対する経済的負担という観点での話である。しかし、実際はどんなにそれが公的に大きく補助されていても、その理由が社会的な受益によるものであり、一方の個人にとっては社会益のために自分の益が差し引かれ、下手をすれば学ぼうえでの害にしかなくなっていけば、経済的な負担に加えて心身にも不要な負担を強いられていることになる。

つまり、これは雰囲気もサービスも悪い喫茶店で煙草の煙が充満するなか、まずいコーヒーをすすめるはめになった状況である。中途退学者数が実質的に増加¹⁴している現実を直視すれば、すべてがとはいわないまでも、教育の大方がそれと同種の状態にあることはあきらかである。受益(と位置づけられている)者の負担は経済的な側面だけを見て(大いに割引かれコスト意識が成り立たない状況にあるとみて)済ませるわけには到底いかないのである。

ここでこの毎年10万人の若者が高等学校を中退しているという現実に向きあってみよう。この選択は入った喫茶店に耐えかねて一口すすって出てくるという状況とはまったく異なっている。自己決定した主体的選択であることにはかわりないが、学校中退では大いなる対社会的な個人的損失

を引き受ける選択になる。しかも例外はあるものの、多くの場合は、かなり長期にわたってその損失が不利益となり負担となり続ける。この持続する不利益は学校教育を選択した結果、もたらされたものである。

ではなぜ、そもそもその教育を選択したのかと問えば、それを選択しなければ同じく長期にわたり対社会的な個人的損失を被るしくみになっている（必ずしもそうであるとはかぎらないが多くの現実はそのようである）からである。高校くらい出なければ、ということで選択し、その選択の結果としての中退である。つまり、もともとほかに同列に比較できる他の選択の余地がない状態で選ばれるをえず、選んだ末の地獄。それゆえにあきらかな損失を覚悟で中退を決意せざるをえない10万人である。

むろん、その決定は勇気ある選択でもあるから、その力をもつほどの人はその先々でいかようにも自分の生きる道を切り開いて生きていけるだろう。だから、長い目でみればそれも教育の効果といえなくもない。などという解釈は例外を指して述べた特殊なものいいにすぎない。それは10万人という例外とはいえない数を対象にして語られることではないのである。しかも、この10万は迷惑にも、ある尺度において弱者として位置づけられたのだから、そこに強い生き方を語ってしまうことは何の助けにもならず。追い打ちをかける教育的お節介にしかない。

飛び出すことで教育制度による大きな負担を強いられた毎年の10万人はどうするのだろうか。それでも、もう一度なんとか高校に、と戻ろうとする。やり直そうとする。別のルートから高校を経ずに大学に進もうとする。それをみれば、学ぶことから退出したいわけではなかったことがわかる。せざるをえない場所にいつてしまっただけだったのだろう。教育をめぐる苦悩を一番強く受けて耐えられない心身が一番辛い思いをしつつ教育につき合わなければならないことになっている。これが現代教育のあらわな一側面である。この社会はこうしたことに右往左往している貧困のなかにある。こうした貧相な人為的制度によって受益なき負担が構成されている領域が教育というものの現実である。

わたしたちがつぎに考察せねばならないことは、では「教育」ではなく「学び」においてほど

うなのか、とくにこのワークショップでテーマにした教育を越えて、そこで人は何を受益しうるのか、そしてその受益に対して、人はどのような負担を納得しうるのか、ということである。

おわりに — なぜ人はかくも教育好きなのか

なぜ、かくも人は教育好きなのか。教育する営みは他者を教えることである。教えるということは教えられる他者への支配を免れえない。教育と支配は同じことの表裏とさえいえる。しかもこの支配は理不尽というよりも表向きは尊い営みとしておこなわれる。しかもその関係はほとんどの現場では、極端な少数者（多くの現場、一者）による多数者の支配となる。これほどの快楽はない。

教育という営みはそのことばのもとに、学識以外のあらゆることについて、たとえば履くもの着るもの、しゃべり方から発声、姿勢にいたるまで、一定の規範に沿うよう命じる力をもつ、かのような錯覚を容易に生じさせる。これほどの快楽はないだろう。

学ぶという点でも、教育という営みはほとんど常にとても不均衡な学びの様態をつくる。つまり、教育という営みでもっともよく学び、あるいは学べているのは教育を受ける側ではなく、教育をする側である。なぜなら、教育という営みの範囲でいうかぎり、なにが教育され、なにが教育されないのか、なにが学習の対象とされ、されないのかを事前にその理由も含めて知っているのは教育する側だからである。もっとも的確な予習をなしうるのは絶対的に教育をする側である。教育をする側はほとんどつねに教育の営みのための準備をしているから、その全体を反復的に学ぶ機会をもつ。一方、教育を受ける側はどれほど努力してもそれと同様に反復学習することはできない。

しかも教育の営みは必然的に教育をする側の知性の範囲を越え出ることができない。だから、常に絶対的にもっとも個々の教育の範囲の知性（良くも悪くも）に適合しているのは教育する側であって、教育を受ける側はその知性とどのような方向でずれているにせよ、部分的にしか適合しえず、はじめから不利な立場にある。教育する立場にある側の知性に大いなる不足を感じるのにそれが必修などとして制度化されている場合に、それにつき合わねばならない不幸は、これもまた耐え

難い辛苦と損失である。

このように人がかくも教育が好きなのはひとつにはそれが正当性を帯びたかたちで他者支配の快楽を味わえる行為であるためであり、もうひとつには、教育という営みこそがその当人にとってもっとも効果的に学ぶことのできる行為だからである。

しかし、だからこそこのことを反転させれば、端的に教育を越えて学校的な場を構成しないところで学ぶことへの示唆が得られる。教育という行為のおぞましさを敏感に意識しつづけること、そして学ぶ人は誰もがその自覚のうえにたつて等しく教育的営みに従事することをもって、そのもっとも効果的な学びができるようにすることである。教育のダークサイドを逍遙したわたしたちは、これから学びのサニーサイドに向けて歩みを進めていく。

注

*1 2005年 はひとつの分水嶺である。この年日本は老齢年金非受給者が、戦争非体験者だけで構成されることになる。もっとも自衛隊が派兵された結果引き起こされる事態によっては、この記念すべき彼岸への渡りは一瞬にして轟沈してしまうことになる。

*2 この項の筆者は戦後約25年の時点で高校生であった。例示として個人的経験に触れさせていただく。入学したその機関では夏に全校生徒が赤いふんどし必着で、千葉の海を遠泳する行事が伝統とされていた。戦後の高度経済成長期にそれに対応するために新たな学校制度のひとつとして設立されたはずのいわば新時代を象徴する機関であったにもかかわらず、まったく理解に苦しむ伝統であった。その合宿のときだけ、普段はすれ違うだけの上級生がいきなり先輩として雑事を含めて指導役になる。まるで軍隊教練ごっこであった。そうした経験を筆頭に、教員たちのトラウマの昇華に満ちた雰囲気能耐えきれず著者はその学校をそそくさと中退した。そういうねじれた学校体験を経たわたしたちの世代が学校現場の中軸を担うようになったからであろうか、最近の学校では力みすぎた行事はほとんど消えたように見受けられる。そう解釈すれば、これもまた不幸なことであり、考える必要のあるところといえよう。

*3 本稿では引用箇所を除いて「教師」ということばを用いることを意図的に避けている。とりわけ学校教育システムにおいては学習者が教員を自由に選択できない状態にあることが普通であり、またそれを当然としている。この状態でわが「師」と呼ぶに値する関係が形

成されることを想定するとすれば、ロボット機械主義か鳥類的刻印づけの拡張的信奉者としかいかえまい。それ以上に、現実にはことばが先に立ち、はじめから「師」として存在し、機能することを受容させようとする体制に無神経にすぎる強制が作用しているともいえよう。もっとも「師」には無機的に技術専門職に任ずる人の意味があるのでそれほどこだわる必要はないかもしれない。だが、かつて卒業時の経験でなぜか歌うことに決められていた楽曲の歌詞に、なにやら白々しい感覚をおぼえた人は少なからずいたのではないだろうか。

「生徒」ということばはさらに醜悪である。「徒」とは「あだ」や「いたずら」、すなわち、無駄で誠実さに欠け、うわついた役立たずの意味である。教師と生徒という関係をア・プリオリに構成して、それに平然としている学校という状況がいかにも無神経な差別的発想から出発しているかがわかる一面である。本稿では一般に「生徒」と書くところを「子ども」と書いている（「子ども」の表記をめぐっても「子供」の「供」（たとえば「付き従う者」の意）に物言いがついたことはよく知られている。だが「供」よりも「徒」のほうが一層問題視されるはずのところである）。

*4 教育という人為に関してJ.H.Pestalozzi(1779-80)のつぎのことばを振り返っておきたい。「学校の人為的な方法は、急がずに時期を択ぶ自由な自然のことばの順序をともしればむりやりに駆り立てようとするが、こうした方法は人間を教育して、内面的な本性の力の欠乏を覆い、そして現世紀のような浮薄な時代を満足させる人為的な虚飾的なものにしてしまう」。

*5 こうした具合に述べるとたちまち反論がでるかもしれない。必ずしもすべての教育の営みが受動的な身体をつくりあげるものではない。それとはまったく反対のことを意図して実践される教育もあると。もちろんそのとおりであろう。だが、ここで語っているのは日常的な教育として自然におこなわれている教育という営みのことである。たとえば、大学の授業の内容を伝えるシラバスはむかしに比較してずいぶんと体裁を整えるようになった。だが、そのなかの注意書きとか教員からのコメントなどをみると、つぎのような文章が目につく。「私語や居眠りは厳禁。注意してもやめない人は教室から出ていってもらいます」。ここに教育というものがどういうものであると受け取られているかがきわめて端的にあらわれている。教育を受ける者は勝手な振る舞いは許されない。わたしのいうことを聞けというわけである。これはみごとに教育の営みにほかならないのだが、このことは学びが成立していることとは無関係である。

*6 John DeweyはDarwinの『種の起源』が刊行された1859年生まれ。合衆国を代表するプラグマティズムの哲学者。その活動は哲学・心理学・倫理学・教育

学・芸術論・社会思想・文明批評など多岐にわたる。1889年にミシガン大学教授。1894年、シカゴ大学に哲学・心理学・教育学をあわせた学部の学部長として招かれ、1896年に16人の生徒と2人の教師からなるLaboratory Schoolであるシカゴ大学付属小学校を開設。3年間にわたり、人間の実際の社会生活を実験材料とした、人間の精神の発達についての研究をおこなう。今回討論の素材とした『学校と教育』は、この3年間の実験の報告と今後の課題についての講演録をもとに刊行されたものである。シカゴ大学付属小学校はのちに「デューイ・スクール」とも呼ばれ、1903年までつづいた。1905年、コロンビア大学で哲学の教授に就任。以後『倫理学』『思考の方法』『創造的知性』『哲学の改造』をはじめ、教育学上の主著である『民主主義と教育』など、多数の著作を発表し、独自のプラグマティズムを大成する。その後は社会と歴史に関心を寄せて、中国や日本、トルコ、メキシコ、ソヴィエト・ロシアなどを旅行しながら言論活動をおこない、現代的な個人主義・自由主義の再解釈／再構成の必要性を説いた。1952年没。

*7 ここでいう裏仕事とは、絶対的な強弱の力関係が構成されている場において、弱者がその力関係に対する当然の抵抗を示すには、その力関係が行使される表舞台の裏側で弱者の論理に基づく被害者として仕事することになるということである。それはもともとアンバランスな力関係のなかで行使される抵抗となるから、表側と同じく一方的でフェアな戦いとはならず結果のほとんどは悲惨である。近年、たぶんにヒステリックな様相さえうかがえるセクシャルハラスメントをはじめとする各種ハラスメントや暴力への訴えなどは、教育という場における歪な力関係の構造を逆手にとった弱者の権力行使として表側の権力と同種の精神の暗部をさらけ出すことがある。

*8 2003年を例にすると、文部科学省は全国の高等学校から指定公募をしたうえで、52校をスーパーサイエンスハイスクール、34校をスーパーイングリッシュランゲージハイスクールとして認定し、それぞれ科学教育と英語教育を重点的に実施するための予算を含めた特別措置をとった。今後も拡充の計画である。

*9 Michael W. Apple は1924年生まれ。1967年、グラスボロー州立大学教育学部卒業し、1970年、コロンビア大学で、カリキュラム学学位取得。1962～66年、小、中学校の教師を務めた後、1979～70年、コロンビア大学助手となり、1970年よりウィスコンシン大学マディソン校教育学部助教授に就任。1976年より教授となり、現在に至る。主な著作に "Ideology and Curriculum(邦題『学校幻想とカリキュラム』)(1979)"、"Education and Power(邦題『教育と権力』)(1982)"、

"Teachers and Texts (1986)"、"Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality (2001)"がある。

*10 通常、学校教育体制のような支配と服従の機構の底部には典型的な父権的温情主義 (paternalism) が巧みに働いている。が、日本においてはそれに加えてさらにその背後に母性的愛情主義 (maternalism) が強固に働いており、結果的にはおどましき力を発揮する場合がある。

*11 Ivan Illich は1926年、ウィーン生まれ。グレゴリアン大学で神学と哲学を修めた後、ザルツブルグ大学で博士号を取得。1945年に渡米し、ニューヨークでカトリックの助任司祭となり、プエルト・リコ系住民と交流をもつ。このときニューヨーク市民が彼らに対して自らの文化に同化させようとする努力を見、善意の押し付けの弊害を意識する。1956～60年、プエルト・リコのカトリック大学の副学長を勤め、プエルト・リコの貧民窟で活動する人びとを養成するセンターを開設する。そこではスペイン語訓練や現場経験のほか、歴史、音楽、社会の実態などにたいする研究がおこなわれた。1961年、メキシコのクエルナバカに国際文化資料センターを設立。同センターで、ラテン・アメリカに焦点をあてた社会制度に関する研究セミナーを主宰した。同年、ローマ・カトリック教会やアメリカ合衆国のラテン・アメリカにたいする援助政策がはじまると、プエルト・リコの経験からこれに反対した。2002年他界。ここでの討論の素材とした "The Deschooling Society" は1970年に著された。ほかに "Tools for Conviviality(1973)"、"Energy and Equity(1974)"、"Medical Nemesis(1976)"、"Toward a History of Needs(1978)"、"Shadow Work(1981)"、"Gender(1982)" など多数の著作がある。

*12 神話 (1) 古くから人びとの間に語り継がれている、神を中心とした物語。(2) 宇宙・人間・文化の起源などを超自然的存在の関与の結果として基礎づけ、説明した話。神聖な真実として信じられ、日常生活の規範として機能することもある。(3) 人間の思惟や行動を非合理的に拘束し、左右する理念や固定観念(大辞林第2版より)。

儀礼 (1) 一定の形式にのっとった規律ある行為・礼法。礼儀。礼式。(2) 聖なるものとかかわる慣習的・宗教的行為(大辞林第2版より)。

*13 なぜ、その理が排除されるのかということについて、あえてその理によって応じるとすれば、Lave & Wenger (1991) の著書で文化人類学者の W.F. Hanks が贈っている序文から引用することができるだろう。「すべてことばの意味というのは話者同士の相互作用

的活動の産物であって、たんに言語的形式の「内容 (content)」を意味しているわけではない」

*14 1996年に日本の高等学校の中退者数は史上はじめて10万人を越えた。それから5年後の2001年、少子化の影響で高校生数がおよそ50万人減ったにもかかわらず中退者10万人の数に変化はない。この中退率の増加は実質的には中退者が増加していると表現しうる。

参考文献

Apple, M. W. 1982 *Education and Power*. Routledge & Kegan Paul. 浅沼茂・松下晴彦訳 1992『教育と権力』日本エディタースクール出版部.

Arendt, H. 1958 *The Human Condition*. University of Chicago Press. 志水速雄訳 1973『人間の条件』中央公論社.

Dewey, J. 1915 *The school and society*. Rev. ed. University of Chicago Press. 宮原誠一訳 1957『学校と社会』岩波書店.

Dewey, J. 1920 *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt. 清水幾太郎・清水禮子訳 1968『哲学の改造』岩波書店.

Finn Jr., C., Manno, B. V. & Vanourek, G. 2001 *Charter Schools in Action: Renewing Public Education*. Princeton University Press. 高野良一訳 2001『チャータースクールの胎動—新しい公教育をめざして』青木書店.

Foucault, M. 1978 「性と権力」1978年4月20日東京大学における講演と討論、石田英敬・松浦寿輝編 2000『ミシェル・フーコー思考集成 7 知/身体』筑摩書房に所収.

Illich, I. 1970 *The Deschooling Society*. Harper & Row. 東洋・小沢周三訳 1978『脱学校の社会』東京創元社.

Illich, I. 1981 *Shadow Work*. Marion Boyars. 玉野井芳郎・栗原彬訳 1998『シャドウ・ワーク』岩波書店.

Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. 佐伯胖・福島真人訳 1993『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.

文部科学省 2004a 「総合的な学習の時間」応援団のページご利用上の注意 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/use.htm 2004年2月1日現在初等中等教育局教育課程課教育課程企画室教育課程総括係.

文部科学省 2004b 「総合的な学習の時間」応援団のページ: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm 2004年2月1日現在初等中等教育局教育課程課教育課程企画室教育課程総括係.

Montaigne, M.E. 1588 *Essais*. 関根秀雄訳 1995『随想録』白水社.

Pestalozzi, J.H. 1779-80 *Abendstunde eines Einsiedlers*. 長田新訳 1993『隠者の夕暮れ・シュタンツだより』岩波書店.

2004年2月7日 受稿