

資本主義社会における education としての教育を求めて 各市民の教育者的責任の考察

平野順也
(熊本大学)

Searching for Education under Capitalism: Discussion on Every Citizen's Responsibility as a Teacher

HIRANO Junya
(Kumamoto University)

Abstract. The system of education has been influenced by global capitalism and has become a means of achieving economic goals. Even though education originally embodied two different concepts (educating minds and imparting knowledge), education has lost its humanistic purpose and has been transformed into something resembling professional training in order to enable learners to achieve their economic goals. By analyzing the close relationship between the modern educational system and capitalism, the reader will realize that modern education and capitalism presuppose the same premise: survival through cutthroat competition. From the communication study, this paper discusses a way in which the humanistic education can be reinstated in this economy-centered society by asserting that our everyday communication is educational by nature and that it forces us to take responsibility as *teachers* in the socio-economic setting. In order to obtain in-depth understanding of how education is viewed under capitalism, this study examines theories of Adam Smith, Karl Marx and Adam Ferguson. Their theories show that capitalism may corrupt human beings by transforming them into parts of a machine. Although Marx suggests that education is a way of teaching people the importance of revolution, global capitalism in this era appears too powerful to be stopped, and the educational system will remain a means for people to gain knowledge that they can use to win out over each competitor. However, through everyday communication, we can educate people to be critical thinkers guarding against the pitfalls of any ideology including capitalism. All citizens are teachers in the sense that society may be viewed as an educational place which offers its members educational experiences everyday. Each citizen must realize his or her responsibility as a teacher. By undertaking this task, the world will become a better place even under the power of capitalism.

教授活動へ分業制を導入することによって、教授活動はその性格を一変させた。伝統的に小規模経営として成立し、一人の教師により、少数の不特定の子どもを相手に営まれた学校は、いまや分業制を導入した巨大な機構へと変化した。学校は、国家によりさまざまな基準が制定され、この基準に沿って動くことを求められる組織の末端になってしまった。自分で生徒を集め、教場を整備し、教材を調べ、料金を徴収せねばならなかった伝統的学校、それは営業を営む教師の完全に独立した世界であった。学校はこの独立性を完全に奪われ、巨大化した教育機構の一部になってしまった。(柳、2003、p.110)

0 . はじめに

今津、馬越と早川(2005)は多文化的であり、価値の多元的な現代社会におけるこれからの教育(特に倫理・道徳教育)の可能性について議論している。科学技術の高度な発達、一見人々の生活を向上しているかのように見えるが、それは同時に人類史上初めて、自らの発明によって、人類の、そして地球の破壊を可能にする力を得たことをも意味する。科学技術の発展や資本主義経済によって、更なるグローバル化へと向かう世界は「資本の流動化や技術革新、物流の加速化、情報の共有化、人々の生活を豊かにする」(p. 63)という希望によって動かされているかもしれないが、実際は貧しい者と豊かな者、持つ者と持たざる者、もしくは弱者と強者といったカテゴリー間の差を広めていっている。われわれの生活は、毎日のように変化する生産と消費の対象(メディアからのメッセージもある種の商品である)や、ボーダレス化した文化によって動かされている。このような世界はわれわれに今まで深く考える必要の無かった問い、当たり前のように信じられてきた思想を、正面から見つめなす必要性を与えている。例えば、青木(2004)は、現代社会にとって特に簡単に「語れない」正義という概念を問い続けていくことが、異文化コミュニケーション教育の中で重要であると指摘している。「人は殺してはいけない」という道徳的教えを、この戦争や殺人が繰り返される世界で、どのように子どもに教えることができるだろうか。今津、馬越と早川は、近代の公教育を支えてきた思想は、もはや普遍的な価値として受け入れられない状況に来ていると指摘する。

昔から教育論は数多く議論されてきた。現時点でもそれは変わらない。子どもをどのように育てていくか、どのような知識をどのように与えていくかといった議論に、終わりが無いのは幾つもの理由があるだろう。その中でも重要な理由の1つとして、ルソー(1962)が理解しているように、社会、文化、時代の変化に伴って教育観も無論変転するという理由があげられる。現代の教育を考察するにあたり必要なのは、今の時代の特色を中心に置くということである。そして、現代社会の特色としてあげられるのが、今津、馬越と早川が述べているように、グローバリゼーションによって起こる多元的価値の存在である。では、普遍的な価値の不在を受け入れ、当たり前のように信じられてきた価値の中身を問うことによって、現れる教育観とはどのようなものであるだろうか。

本研究は、数ある現代社会の特徴から資本主義を研究対象と選び、資本主義体制の中に存在する教育を、学校や家庭といったある種閉じられた組織からではなく、コミュニケーション的観点から(すなわち、人と人との繋がりという広範な立場から)考察するものである。資本主義という社会的エネルギーが、どのように教育を動かしているかを見つめることによって、社会におけ

るコミュニケーションを中心とした、広義の意味からとらえた教育観の重要性を指摘することを目標とする。本研究はまず、資本主義社会と教育の密接した関係を議論する。この議論から理解できることは、教育は社会秩序を統制する手段として行われているということである。次に、資本主義というシステム内で教育がどのように位置づけられているかを理解するために、スミスとマルクスの資本主義と教育に関する理論を比較する。われわれは本研究を通し、教育はもはや学校や家庭という狭い観念で語られるものではなく、社会規模で考えて行くべき現象であるという点に気づくであろう。言い換えると、社会という観点から教育を考察した時、われわれ一市民が社会の形成、また他者の人間形成に大きく影響をもつ教師のような役割をもつ者になるのである。ゆえに、われわれには日常のコミュニケーションを通して、教育的経験を他者へ与えて行くという、教育者の責任が与えられるといえるのである。

議論を始める前に、教育論を議論する時に陥りやすい落とし穴が存在するので、それを回避するためにも言及する必要がある。広田(2003)は理想的で普遍的な教育像を解体することにより、現実の社会における教育を見つめなおし、教育に何ができて何ができないか、という境界線を引くことの重要性を説いている。単純化された空想的な教育論を、より現実的に考察するということが今求められているのだ。広田によると、教育論を述べる多くの思想家は、理想的な見解から現実を批判する傾向にある。教育論は誰であっても、思い込みからどのようにでも議論することができるので、「無責任な『べき論』」(p. 4)が氾濫しているのが現状であると、広田は指摘している。故に、美しい言葉で飾られたスローガンほど、疑う必要がある。理想的な教育論は、イデオロギーのように働き、もちろん天使のような子どもなど存在しないわけであるから、イデオロギーに当てはまらない現状は問題視され、理想と一致しない子どもを「非行」という排他的なカテゴリーに入れ込むわけである。特に教育は子どもを絶え間なく<観察>することを要求する。広田が強調するように、例えば「学校と地域の協力」を前提として教育が議論される時、少数の異端者の存在は無視されるし、効率を向上させようとすると、「協力」という名のもと価値の統一化が行われる。現実を無視した理論を提示することによって、教育の可能性を制限してはならない。

本研究は広田が批判する、空想的な「べき論」を提示する研究にならないためにも、社会の現状を無視はしない。また、資本主義を攻撃し、社会を根底から再構築するといった革命論に基づく、理想的(もしくは、空想的)な教育観を提示することを目標ともしない。デューイ(2004)は旧教育と新教育を議論した際、中間に存在する可能性について言及している。人々は極端な観念の対立によって議論を進める傾向があり、それは「中間的なものがあるという可能性を一切認めようとはせず、『あれかこれか』という見地の信念が定式化されたものである」(p. 16)と、彼は説明している。我々は広田とデューイの指摘にならい、資本主義における教育観を分析することによって、<中間的な可能性>の発見に努めなくてはならない。では、スミスとマルクスという対立した経済観を述べる二人の思想家達が、教育をどう捉えていたか考察し、中間的な可能性としての教育観を議論していこう。

1. 教育の変革

ここでは、教育という観念が本来どのような意味を持ち、それが社会の近代化が進むにつれ変化したかを説明する。最初に、教育(education)の語源を探り、次に教育が権力と結びつき<内

から外へ>導き出す行為から、<外から内へ>知識を教授する行為へ変化したかを述べる。

1.1. 「教育 (education)」の意味

教育 (education) がどういう意味を持つ言葉か知るために、その語源とその進化を簡単に説明する。英語の education やフランス語の éducation はラテン語の educo に語源を持つといわれており、その語の e は「～から」、そして duco は「引く」もしくは「導く」という意味を持つ¹⁾。この2つの意味はドイツ語の教育 (erziehung < ziehen の名詞形 >) にもみられ、er は「内から外へ」という意味を持ち、ziehen は「引く」という意味する。ここに共通して見つけられる教育という観念は子どもの内側に潜んでいる者を外側へ引き出していくということである。無論、教育という行為は原始時代からおこなわれているわけであるが²⁾、「教育 (education)」という言葉は16世紀前には広まっておらず、ルネッサンス期の古典学復興者たちが、使用を始めたといわれている。

アリエス (1983) によると、中世には現代の教育という行為を示す2つの違った観念が認められる³⁾。第一に、見習奉公という目的での教育行為である。それは、共同体のなかで大人が子どもを養い(植物を栽培するように)育てていくという観念とも説明できるだろう。第二に、学習、教授といった、知恵の伝達行為としての教育である。まとめると、社会の「よき習俗」を伝えていくという教育行為、そして「学校での知恵」(p. 185)の伝授といった教育行為という2つの教育観念が存在したとなる⁴⁾。この2つの教育観念の存在を示す例として、アリエスはW・フォン・ヴァルトブルクの辞典を紹介している。その辞典によると1527年に education という言葉が現れ、人文主義的教育や一般教養と共に広まったと記している。その時には、education は instruction (知恵の伝授) と対立する言葉として使用されている。しかし、1680年に出版されたフランス語辞典には、教育が「人びとが子どもを育て教える instruire 方法である」(アリエス、p.185)と説明されているように、education と instruction の区別は消えていった。そして、18世紀に入ると社会の習慣を伝達する行為としての教育は、学校の発達に伴い消えて行くことになる。学校とは、子どもを大人の世界から切り離す囲まれた空間であり、そこで共同体の風習と関係の無い知恵を伝授する行為こそが、教育という言葉の表す行為となったと、アリエスは説明している。ここで、教育が<内から外へ>導き出すという行為⁵⁾から、大人の知識を子どもに伝授するという、言い換えれば、<外から内へ>教え込む行為へと変転したと理解できるであろう。フレイレ (1979) にとって、このような「一方的に語りかける」(p. 65)教育は非人間を形成する教育に他ならない。子どもは容器のように扱われ、機械的な暗記を強制される。彼は「銀行型教育観念」という言葉を用い、<外から内へ>教え込む教育行為を批判している。銀行型の教育においては、知識がまるで貯金のように大人から子どもへ流れ、「そこで生徒に許される行為範囲は、せいぜい貯金を受け入れ、ファイルし、貯えることぐらいである」(p. 66)。このような教育は、抑圧的なイデオロギーを助長するように働き、想像力、批判的思考力、または変革の可能性などは育成されない。

1.2. 教育と権力

<外から内へ>力が働く近代的な学校は、監獄と同じような規律・訓練的な権力によって創造された場所であると、フーコー (1977) は『監獄の誕生』で説明している。時間割、校舎の設計、

そして試験の実行におけるまで、子ども（そして教師までも）＜監視＞される場所として学校が形成されており、それはまさに巨大な規律・訓練的な権力行使のシステムである。フーコーの議論における学校、またそこで行われる教育に、＜内から外へ＞の導きという education の働きは見られない。逆に、そこに現れているのは＜外から内へ＞動く権力である。アリエスとフーコーの研究から明らかになるのは「教育がまぎれもなく、近代特有の正当化の形式を帯びた権力の一様式にほかならない」（広田、2003、p. 12）ということである。学校とはある意味、大人の子どもに対しての権力を＜教育＞という名のもとに正当化し執行できる場所であるといえる。すなわち、education の名の下で instruction を行う、それが近代特有な教育行為であるといえよう。

ここで重要なのは、権力行使としての教育は、なにも学校＜内＞に限られたことではないということである。奥村（1991）は「社会的制約の中でしか学校は存在しない」（p. 2）と述べている。アリエスが説明するように、学校が子どもを囲む場所であるならば、その学校は社会によって取り囲まれているわけであり、フーコーが他のシステムと平行して論じているように、近代的な権力行使は学校制度に限られた特質というより、近代の社会に特有な性質と考えるべきである。近代教育が＜外から内へ＞動く力として認められるなら、それを取り巻く社会（外）から近代教育制度（内）へと権力が動くと、説明することが出来よう。奥村の説明によれば、公教育制度とは社会的価値観を伝達するシステムである。そのシステムを通して教授された社会的価値観を所有しているか否かで、子ども達は区別されていく。故に、「学校そのものが社会秩序のミニチュア」（p. 48）と化すわけである。社会と教育制度の密接した関係が軽視されるべきではないということ、ヒトラーの信念からよく理解できる。ヒトラー（1961）は次のように述べている：

もしわれわれが、国家の第一の課題を、民族に奉仕し、民族の福祉のために最良の人種的要素を維持し、保護し、発展させることであると認識するならば、こうした配慮はその時々と同じ民族、同じ人種の小さい同胞の出生にまで拡がるばかりでなく、この若い子孫が将来のよりいっそうの発展のために価値ある成員になるよう教育しなければならないことは、もちろんである。（p. 202）

このヒトラーからの引用は、あまりにも極端な例であると指摘されるかもしれない。しかし、ここで忘れてはならないことは、教育とは、大人から子ども達への正当化された権力の行使になりえるという点と、教育はそれを取り囲む社会の価値によって創造されるという点である。奥村（1991）の言葉を借りれば、「教育は、それを政治権力関係から見れば、明らかな統制の手段であることを否定することは出来ない」（p. 104）わけである。今もなお続いている戦争や差別を前に、ヒトラーの言葉を軽視することは出来ない。教育は社会秩序の名のものに簡単に悪用されるのだ。

1.3. 知識の伝授としての教育とコンセンサス

われわれは教育観念が近代に進むにつれて、＜内から外へ＞という運動から＜外から内へ＞という運動へと変化してきたと議論してきた。大人が子どもを観察し、子どもの内に潜んでいるものを導き出すという教育行為ではなく、大人が所有している知識を子どもに教え込むという、権力を主とした統制の教育行為として、現代の教育観が形成されている。このような変化は大人が自分達の知識を収集する方法（学問）に対する態度にも認めることが出来る。ハイデッガー（1962）は現代の学問（ヴィツゼンシャフト）という言葉は、中世の教説（ドクトリナ）学

的知識（スキエンチア）、ギリシャの認識（エピステーメ）とも本質的に異なった研究（フォルシュング）であると述べている。例えば、アリストテレスは物事の性質、動き、変化を観察し知識を得ようとしたが、今日の学問である研究は実験を通して行われる。研究実験は自然をより正しく理解しようとする行為ではなく、実験開始に伴い条件づけられた＜自然の本質に全く関係のない＞法則追認という行為である。現代の学問はもはや、物事を観察することによって学ぶ知識を中心にしておらず、自ら作り出した方式に物事（自然といってもよいであろう）があてはまるか否かを見極める実験を中心としている。中世のドクトリーナやギリシャのエピステーメは、研究による学問ではなく、観察することから得た知識の学問であるから、実験という行為は成立しなかったわけである。

＜内から外へ＞という教育運動から＜外から内へ＞という教育運動への変化と平行し、「子ども」観にも変動が起こる。Postman（1999）は近代教育観に影響を与えた二人の思想家 ロックとルソー の異なった「子ども観」説明する際、「空っぽの箱」と「育つ植物」というメタファーを使用している⁶⁾。ロックは子どもを「箱」と考え、教育とはその箱に大人の所有する知識を、入れ込んでいく作業であるとする。ルソーにとって、子どもは「植物」であり、大人が十分な注意とともに（適切な量の太陽や水を与えるように）養っていくのが教育である。ロックとルソーをハイデッガーの議論から学んだ「観察」と「研究」の違いと共に考えてみよう。教育観がロック的に発達した際、そこには本質とはまったく関係ない子どもという「箱」が存在するわけである。反対にルソー的な教育観にとっては、子どもを「観察」することが重要になるわけである。ハイデッガーが述べるように、学問が「研究」となった現代に、ルソー的な教育観は存在するのだろうか。現代の教育観念は、われわれが子どもを＜研究＞し得た知識によって、創造されているのではないか。すなわち、現代の教育は、子どもに関してわれわれが作り出した方式に、子どもたちをあてはめようとする統制の行為のように思われる。

例えば、広田（2003）はフーコーの監獄改革と戦前の日本の軍隊教育を考察し、教育する権力の失敗について議論している。彼の議論で興味深い点は、権力的教育の失敗の過程は現代の青少年の凶悪化という議論に類似しているということである。権力の教育は犯罪者数の減少や、第二次世界大戦時における全兵士へのイデオロギー教育といったことには失敗するが、「非行者」を作り出すということには成功する。権力的教育と現代の教育論に共通して見つけられるのが、管理やコントロールを目標とする社会的コンセンサスである。そのコンセンサスからはみ出た者は「非行者」とカテゴリー化され、そしてその「非行者」の存在ゆえに教育が失敗したと指摘されるわけである。そこには、権力もしくは社会的なコンセンサスに対しての疑問は無い。言い換えれば、権力やコンセンサスは失敗してはいないのだ。間違っているのはそれに一致しない人々となる。広田が幻想であると批判する青少年の凶悪化も、同じようなプロセスで形成されている。しかし、権力はコンセンサスの押し付けとしてのみ、作用するわけではない。権力には、被抑圧者が自発的に権力を受け入れるように＜かいならす＞魔力的作用がある。

広田は、権力の教育は人間を従順な人間に作り変える行為であると説明しているが、フレイレ（1979）も同様に、銀行型教育は、「人間をロボットに変えようとする意図が隠されている」（p. 71）と批判している。そして、権力は（彼は「抑圧」という言葉を使用しているが）「その機能からして人間を飼い馴らす性質」（p. 29）を持つと、フレイレは述べる。ブルデュー（2000）もまた、「象徴暴力」という観念で権力に潜在する暴力性を説明している。彼によると、権力は抑圧者

と被抑圧者が、権力の存在の前提を共有していることにより、被抑圧者の自発的な権力への服従をうながすという結果に陥る。例えば、象徴暴力は、視聴率を伸ばすようなテレビニュースの内容にも認められる。視聴率を伸ばすために、難しい内容のニュースではなく、犯罪や惨劇といった雑事件を、ニュースの材料として使用するのは、そこに「誰もが興味を持つような性質の事実」に注意を引きつける」(p. 25) テレビ側の支配力としての権力が存在するからである。同時に、そこには「民主的な権利を行使するために持っていなければならないはずの適正な情報を排除」(p. 26) してまでも、雑事件に興味をもつ視聴者の興味、すなわち自発的な従属が存在するのである。ブルデューによると、このような万人が興味をもつ事実とはコンセンサスを生じさせる事実であり、そこには論争や対立は存在しない。

ブルデューの観念を教育と共に考えると、次のことが言える。被抑圧者としての子どもは、コンセンサスから離れ、「非行者」として烙印を押されないためにも、自発的に権力に従属しなくてはならないのである。なぜならば、被抑圧者は服従を強要する権力に受動的に従うと同時に、コンセンサスからはみ出ないためにも、権力を自発的に受け入れなくてはならないからである。現代の学校が大人による権力執行という場所である、という前提が共有されている限り、学校には象徴暴力が存在し、被抑圧者の権力にたいする自発的従属が助長される結果となる。子どもを「非行」といった単純なカテゴリーで縛り、ステレオタイプを形成していく行為は、子どもを対象にした実験に伴い条件づけた子どもの〈本質に全く関係のない〉法則 子どもは純粋であるといったコンセンサスを確認しようとする教育論の〈研究〉者によって、行われるのであろう⁷⁾。実験の際に用いた法則に合わない場合、問題は法則ではなく、子どもにあると結論づけるわけである。無論、社会から「非行者」として除外されないためにも、子どもは権力の教育を自発的に受け入れて行かなくてはならないのである。では、現代社会における、教育を統制の手段化することの出来る力とはなにか。

2 . 資本主義に従属する教育体制

ここでは、教育がどのように経済に従属する形で展開されてきたかを議論する。学校は競争主義を基に、経済成功を達成させるために、教育を行う場所へと変化しているのである。特に現代において教育とは、国の経済発展のための人材養成を意味する。

2 . 1 . 「発展」・「進歩」と教育

前述したように、「教育 (education)」が〈内から外へ導く〉行為から、知恵を教授するという〈外から内へ伝達する〉行為という意味に変化した。これと同様の現象を「発展 (development)」という言葉の意味の変化にも認めることができる。ラミス (2000) によると、経済発展という言葉に見られるような develop という単語は本来、envelop の「包む」という意味の反対の行為である、「ほどく」、「とく」(p. 83) という行為を指す。言い換えると、develop とは包まれた状態のものが (内在しているものが) 「ほどき」出る行為である。例えば、蕾から花へ、種が植木へ、もしくは子どもが大人へ成長していく過程が「発展」である。ラミスはヘーゲルの「発展」という観念にも言及している。ヘーゲルの「発展」とは、特定の目的に向けて動く意識的な変化ではなく、「生き物の成長のような形の変化を指していて、他動詞ではなく、自動詞」(p. 85) である。経済発展が、生き物の成長のような有機的で自動詞的な変化ではなく、特定の目的を達成するた

めに行われる人工的で他動詞的な変化としての意味をもつという事実を、ラミスは批判している。教育という観念も同様であろう。現代における教育は人工的で他動詞的な、特定の目的を達成するための行為であり、有機的で自動詞的な行為ではないのである。

Weaver と Veblen は、他動詞的に使用される「発展」と「教育」の関係に関して、興味深い議論をしている。Weaver (1970)によると、言語が単なるサインとしてではなく、社会的に作られた意味を運び、人々に説教をするかのように影響する。彼は 50 年代のアメリカの文化を考察し、「進歩」という言葉が、社会から最も祝福を受けると同時に、なんらかの犠牲を要求できる神のような言葉(「god term」)として存在したと説明している。例えば、日本の「富国強兵」も明治以降、god term として人々を影響してきたであろう。奥村(1991)も Weaver と同じように「進歩」という言葉の強大な影響力に触れている。彼によると「進歩」という言葉は怪物のように、そしてある種の強迫観念のように、近代社会を動かし、人間の行動を駆り立てて行く。そして、彼はこう述べている、「進歩の観念は科学の進歩によって増強させられたものであるに違いないが、基を質せば、それが資本主義という社会システムによって恰好の運動エネルギーを与えられたのである」(p. 8)。これら 2 つの異なる しかし、限りなく密接している 近代的特性はどのように教育に影響してきたのであろうか。

Weaver は「進歩」という神のような言葉の存在を 50 年代アメリカに見つけたが、Veblen(1965)はそれ以前に「進歩」という観念が高等教育を蝕んでいるという議論を行っている。Veblen の議論から分かるのは、アメリカの高等教育は今から約 90 年前にはすでに、< ビジネスの成功 > という観念に支配されていたという事実である。職人としての技量を学ぶ場として大学が存在し、学生は職人として成長するために必要な知識を習得しようとする。学生はもはや< 学生 >ではなく< 職人 >である。チョムスキー(2002)が述べているように、それは、スミスを「守護聖人として崇め奉られ」(p. 21)ている新自由主義を基にした、現代の資本主義体制へ入るための必要事項であるのだ。Veblen によると、近代の教育は科学技術の発達に伴い、物事を機械的に理解した知識(ハイデッガーの言葉を使うなら< 研究実験 > 的な知識)を教授する行為である。彼は高等教育が次の 2 つの要素によって成立していると述べている。1 つは科学的な研究、そして、もう 1 つは学生への知恵の伝授(ここで、Veblen は education ではなく instruction という言葉を使っている)である。そして、そのような教育体系は資本主義社会での< 成功 > という目標をもとに行われているわけである。ヴェーバー(1989)は利益追求としての資本主義は昔から存在し、近代特有のものではないと説明している。近代特有の資本主義の精神とは、産業経済システムに適合するように、合理的に、人間を形成していくエートスを意味する。ここでの Veblen の高等教育批判は、大学という< 教育 >の場所が、ヴェーバーが説明している人間を合理的に産業経済システムの一部として形成していくエートスを中心に、運営されているという事実に対して行われたものといえよう。

2.2. 「経済の時代」における教育

すでに述べたように、ハイデッガー(1962)は、現代の学問は研究であると議論したが、彼は研究の本質は「企業」(p. 45)であるとも言っている。組織化された学問(研究)は規則、計画立案、組織の協同、特殊な研究施設を含んだ企業として存在するシステムである。そういったシステムにおいて、< 仕事 >を促進して行くのは学識ではない。では、なにが企業を動かしていく

のだろうか。スタンダード・オイル社の前会長の言葉を借りるなら、それは「survive する」(岩井、松原、1967、p. 105) という目的であろう。言い換えるなら、競争の中で勝ち抜いていくという目標である。Veblen が批判している、職業訓練的な高等教育は、まさしく学生が資本主義社会で「勝ち抜いて」成功を収めるための instruction である。産業経済社会(資本主義経済体制)において、競争主義がその核として存在することは順当であると、奥村(1991)は説明している。社会の各制度内において、競争主義は自由競争と共存し、能力主義という原理を生み出していくわけである。このような原理を前提にする資本主義の発達、教育制度を子ども達の将来の成功を保障するための立身出世的なシステムに変えていった。資本主義の発達した社会、そして能力主義を原理とする社会において、学校は将来の成功のために必要な学歴を与える場となった。学歴社会の登場である。廣川(1984)は、古代ギリシャの教育は人間を真の人間へと成長することを目的とし、そこでは特定の技術習得を目標としてはいなかったと説明している。学歴社会に支配されるように存在する、特定の職業者や専門家になるための職業教育は、ギリシャ時代の教育観にならっていえば、< 奴隷的 > な教育以外のなにものでもない⁸⁾。岩井と松原(1967)が述べるように、現在は「経済の時代」であり、「人間の時代」ではなく、経済的な論理が教育を支配している(p. 93)。

ここで、日本における産業経済の政策と教育制度の関係を見てみよう。天野(1983)は次のように論じている。明治時代に入り、はじめて日本に導入された近代産業社会独特の制度があるが、それは、試験である。それまでの学校教育(寺小屋や藩校)や医師といった専門職には試験など必要なかった。奥村(1991)によると、教育制度自体が経済の振興政策として形成された事実から理解できるように、教育制度の確立、変革、そして拡大が直接的に国の経済の発展と密接に関係している。教育制度は「工業化過程に必要な人材の養成を意図されて導入されたということで、特に、高等教育制度はその典型であった」(p. 15)のである。今津、馬越と早川(2005)も、奥村と同じように、日本の学校教育の変革を考察し、「国の経済政策に従属してきた」(p. 63)と説明している。戦後の経済成長期前には、経済審議会答申の理科教育を枢軸にそえるという考えが、教育政策に影響を与えていき、マンパワー政策と呼ばれた教育投資が戦後の教育体制に取り組みられていくことになる。資本主義拡大を日本が目標に掲げた時代(明治以後のみではなく戦後の日本でもそうである)国の経済成長に必要な人材の供給というかたちで、教育制度がつけられていったのである。日本には他国と比べると資本主義のシステムを遅れて導入したという、ある種の焦りが存在したわけであり、その焦りを克服するために採用した最も合理的かつ有効な方法が教育制度であったのだ。

ここまでのわれわれの議論を総括すると、次のようになる。教育(education)とは大人が子どもを観察し、子どもに潜んでいるものを<内から外へ>導き出す行為であったが、それが大人の知恵の伝授という instruction としての行為 <外から内へ>教え込むという行為 にとって変わってきた。それは、近代的特色をおびた権力の行使としての実例の1つである。またそれは、学校もしくは教育制度は社会的制約に従属するというを示す。さらに、現代社会を動かす力を持った観念として、科学の進歩があげられるが、その「進歩」を達成する人材育成の為に、教育制度は利用されてきた。また、学歴社会といった現象⁹⁾に見られるように、資本主義(競争主義的)社会において、将来の成功を約束するための立身出世的システムとして学校教育が定着していったわけである。

前述した、今津、馬越と早川の多次元的な価値が存在する現代社会についての議論を思い出してみると、近代社会が追及した科学技術の進歩そして資本主義経済の発達はわれわれにとって希望の対象でしかなかった。しかし、実際はグローバル・ピレッジの中で、他者を傷つけるために科学技術が使用され、自己の経済的成功は貧しい他者の存在の上に成り立っているという現実をわれわれは認識するにいたったわけである。今津、馬越と早川(2005)は次のように述べる。「地域や家族の崩壊、行き過ぎた消費社会、国家意識の希薄化、そうした問題の改善策をして学校教育は、常に社会改良の担い手を期待されてきた」(p. 63)。では、近代的な希望が力を持たなくなった現代で、教育とはどうあるべきであるか。競争のなかで「survive」するように教授する資本主義社会の中で、教育はどのようになされていくべきであるかを次の章で議論して行く。

3 . 機械化する教育

ここでは、マルクスとスミスを中心に、いかに資本主義という力が人間を機械的に扱うシステムであるかを議論する。スミスの分業において、人間は機械の一部として存在する。それは、マルクスが批判するように、人間性を失わせる行為以外のなにものでもないのである。

3 . 1 . スミスの教育観

スミスの教育観を述べる前に、分業について説明する必要がある。スミス (Smith、2000) は *The Wealth of Nations* (『国富論』) での議論を、資本主義における分業の重要性についての言及で始めている。彼の分業について詳しく説明する必要はないと思うが、後に行う議論の為に少し説明をする。彼は分業を最も効率のよい生産活動であるとし、分業はピンの製作から、その他どのような種類の製造や技術にも応用できるとしている¹⁰⁾。彼によると、分業は人間の英知によって作り出された活動というよりも、人間の生活における必須の活動である。なぜならば、一個人は自分が生きていくために必要な物を、自分だけの力で作り出すことは出来ず、他の人々の製造する品々と交換することによって生きていくからである。スミスにとって文明社会とは、人々が必要な物を生産、交換することによって、共存する社会を意味する¹¹⁾。しかし、彼が分業を説明している箇所から読み取れる<人々が協力>している姿からは、人間的な温かみを感じることができない。例えば、スミスはピンを製造するプロセスを 18 の異なる分業に分ける¹²⁾。まず、一人がワイヤーを引き伸ばし、次の人がそれをまっすぐにし、さらに次の人が切っていく。そして、四番目の人が先を尖らしていくといった、大変細かい分業をスミスは説明している。この分業の説明から、チャップリンが皮肉をこめてコミカルに描いた「モダン・タイムス」の 1 シーンを思い出す人も多いであろう。生産ラインで働くチャップリン演じる労働者は、一日中ボルトを締め作業を繰り返し、仕事が終わっても普通の人として生活できず、ボルトに見える物をすべて締めようとまでしてしまう。

チャップリンがここで強烈に批判している高度成長した工業社会は、スミスが本を執筆している当時はまだ見る事の無かった社会現象である。しかし、スミスの分業の説明には、チャップリンが批判するところの人が文字通り機械の一部として働くさまが読み取れる。スミスが分業を支持する理由としては 2 つある。まず、物を製造する過程を簡単な作業に分ければ分けるほど、人々(勿論子どもも含まれている)に与える仕事の数が増えるという理由。そしてもう 1 つは、同じ作業を繰り返すことによって、労働者の技能が上達し、製造品の質が向上すると同時に、製

作にかかる時間も少なくなる、よってより良い質の品がより多く製造できるというわけである。しかし、スミスは分業が作り出す問題を無視することができない。チャップリンが批判した分業による人間性の喪失を、スミスもまた認識していたのである。彼が、国の富を増加する方法として提示した「分業」を、自らの手で批判する時が来る。それは、彼が教育を語る時である。

資本主義に関する議論が終わりに近づいた時、スミスは分業が労働者を墮落させる可能性を持つことを指摘する¹³⁾。もし人が簡単な作業の繰り返しによって人生を過ごしていくなれば、それ以外の物事に対する理解など持たなくなると、スミスは述べている。そのような労働者は他の物事に対する理解能力を失い、人間としては最悪の状態である、無学で愚かな生き物となってしまう。ここにわれわれはスミスのジレンマを認めることになる。スミスは国の富を増加させるために分業をはじめとする色々な策を述べていくが、同時にそのような利益を追求する経済活動は、人間（特に子ども）の墮落に繋がることを知っている。どうしてこのようなジレンマがスミスに起こるのだろうか。これには、異なる2つの世界観 自然的世界観と機械的世界観 の説明が必要になる。それらの世界観を説明するためにはマルクスの資本主義批判を分析しなくてはならない。

3.2. マルクスのスミス批判

マルクスは言うまでも無く、スミスに対し大変批判的である。マルクス (Marx, 1990) は『資本論』の十章目で、資本主義体制の中で強制的に働かされている子ども達の、数々の労働環境の実例を述べている。彼の労働環境の描写は、読む事が苦痛になるほど感情的そして写実的である。高度に発達した資本主義体制の下では、労働者たちは24時間、資本家達の富の為に生きているのであり、教育を受ける時間、知性を磨く時間、社会的経験を得る時間、社交を楽しむ時間、また日曜日に休息する時間などは、全く与えられていないとマルクスは説明する¹⁴⁾。彼にとって、分業は労働者に1つの単純な活動を繰り返す活動以上のものである。分業は労働者を機械的作業の一部として、機械の均整を補うための存在と強制する。一度、労働者が分業によって分けられた1つの作業に就き働き始めると、機械の一部として労働者は働き続けなくてはならない。労働者は文字通り機械の一部¹⁵⁾であり、資本家達によってそのように扱われる。産業革命が労働者を「機械の単なる付属物」に変えてしまったのである (マルクス・エンゲルス、2000、p. 48)。フーコー (Foucault, 1997) によると、マルクスは工業技術を支配的で虐待的であり、人々の技量だけでなく、人々そのものを変えていく力であると考えている。マルクスによると、労働者に見られる道徳的墮落は、自由意志を元にした生産活動を許されず、強制労働によって機械の一部と化して生きていくことから起こる。ブルジョワが支配する資本主義社会において、教育の必要性が説かれても、その方向性はたやすく想像が出来る。マルクスが「ブルジョワたちにははなはだ人気のある、いま一つの案は、教育、とくにあらゆる方面にわたる工業教育である」(p. 169) と述べているように、もはや経済政策に従属するように教育も行われる。マルクスが、スミスの議論は人間を機械の一部として扱っていると批判する際、引用されるのがスコットランドの啓蒙思想家 Adam Ferguson である。スミスとマルクスの対立をより深く理解するために、Ferguson について説明する。

Ferguson (1995) は高度に成長している資本主義を、道徳観念を犠牲にして、合理性のみを追求している機械的なシステムとして批判している。彼の持っている社会観は有機的関係の集合体

である。言い換えれば、われわれの世界は機械の部品の集合体として存在するのではなく、自然という有機的な関係の集合体として存在するのである。Ferguson にとって、art そのものは人間にとって自然のものであるが、nature から離れて使用されることが可能でもある¹⁶⁾。詳しく説明するなら、発明、判断、計画する能力という art は、人間の本質として存在するが、それを目的達成の為に利用することも（例えば art of war）できる。人間の本質としての能力を、利己的な目的の為に使用したとき、有機的な関係の集合体である社会が危険にさらされるわけである。個人的な富を増加するための経済的活動は、他の人々との有機的な関係を無視した行為であり、他者との有機的な関係を利己的な目標達成の為に利用するという機械的な art となる。

Ferguson は、次のように経済活動を批判する。商売気質を生活の目的とする人々は、自分のそして国の富を増やすことに精通しているかもしれないが、人間としての義務に関しては全くの無知であり、他の人々を機械エンジンの部品として扱い我欲を達成していく¹⁷⁾。このような機械的技術（mechanical arts）は、感情や理性といった人間の本質を完全に抑制することによって始めて成功することが可能な、非人間的な行為である。Ferguson が持つ、機械的社会への強い批判は、この「機械エンジンの一部として扱われている人間」という表現から、十分理解出来るだろう。人間性（自然）が機械によって墮落して行くという観念は、マルクスのスミス批判における重要な要因である。前述したように、マルクス（Marx, 1990）がスミスを論駁する時に Ferguson からの引用が使用されているが、そこで Ferguson は以下のことを述べている¹⁸⁾。無知とは産業の母であり、偶像崇拜の基である。産業における成功は、機械エンジンのように動けばよく、人間の本質的能力を使用せず達成が可能であるからだ、と彼は主張する。ここで注意しなくてはならないのは、Ferguson とマルクスが批判している対象は、産業革命が生んだ生産機械という狭いものではない。彼らが、人間性を蝕んでいると攻撃しているのは、資本主義の一部と化し資本を増加している人々全てである¹⁹⁾。資本主義は製造機械と同じように、人間を機械部品のように扱い富を増加して行くわけである。人間が無知のまま存在し続けたほうが（すなわち人間が機械の部品化したほうが）この機械は良く動くわけで、教育（education）など必要ない。もし教育の必要性が問われたとしても、ブルジョワが工業教育を望んだように、機械の一部に上手になれるように子どもを育てるということが教育（instruction）の目標になるわけだ。

3.3. スミスのジレンマ

資本主義体制内の分業の重要性を説明する形で議論を始めたスミスであるが、（instruction ではなく education としての）教育の重要性を無視することは出来なかった。スミス（Smith, 2000）は、人々は各自の仕事を自分の興味に従って選ぶべきであると指摘している²⁰⁾。彼は、個人に潜在的に備わっている才能の存在を否定はしていない。しかし、彼にとって人が自分にあった職業を選ぶ主たる理由になるのは潜在能力よりも、習慣、しきたり、そして教育といった、言わば「外」からの影響力である。人によっては、特定の職業に対する潜在的才能が、他人より秀でているかもしれないが、生まれもって哲学者や運搬人である人などいない。各自の興味が職業の選択に最も重要なのである。スミスの「興味」という観念をわれわれは入念に議論しなくてはならない。スミスの封建社会や重商主義への批判にも見られるように、スミスにとって資本主義が潤滑に発達するためには、個人それぞれの「興味」に従った私益追求行為が重要である。個人の「興味」によって動かされて行く自由な競争こそが、人々の仕事に対する努力や野心を活性化し、経

済が発展していくというのだ。そしてスミスは、個人は「興味」をもって分業化された単純な仕事にも取り組むことが出来るとまで言っている。杉浦（1993）も指摘するように、スミスにとって分業は人間の本性をその基礎としているが、「個人的顧慮・関心からのみ成立」（p.94）するのである。ここで、スミスの理論にたいし大きな疑問が浮上する。ピン製作の説明に見られたような、繰り返し行われる単純な製作作業は、人間性を墮落させると認識しているにもかかわらず、スミスはどうしてそこまで分業を支持するのか。単純な仕事に対して、労働者の「興味」は本当に存在するのか。純粋なまでに機械化された行動につくために、どうして教育が必要なのか。

スミスの分業と教育観に存在するジレンマは、二種類の分業を同じ性質と考察しているところから生じていると言えるだろう。分業とは異なった世界観によって、異なった性質の分業となりえることを、スミスは無視し議論を進めているのだ。異なる世界観とは前述した自然的世界観と機械的世界観である。スミスにとっては農業、工業、軍隊といった職業の区別も分業である。しかし、多種多様な職業が社会という意味での分業は新しい観念ではない。プラトン（Plato, 1999）は生まれ持つ才能によって個人の職業が決められるべきということを主張しているという点でスミスとは異なるが、個人が様々な職業に就くことで国家に生きる人々が生活出来ると述べている。このような分業は人間が生きていくうえで必要な現象である。例えば、Diamond（1997）は彼の著書の中で、世界の文明の歴史について事細かに説明している。彼の議論の1つは食料の製作が社会の発展に与えた影響についてである。地球上には近代的文明が他の地域と比べると早かった場所がある。その理由として、そのような場所は、気候や地理的環境が農業や狩猟といった食料の増産に適しており、人々が集まり、食料の貯蓄が始まり、政治が生まれるといった、有機的な展開により近代化が発展していったわけである。こうした発展と同じく、社会内における職業の分業も有機的に発生するわけである。農作物を作る人、それを売る人、鎌を製作する人、税金を取る人といった分業は人の体が頭、手、目、足と分けられるように、有機体としての社会が機能するために必要な分業であるといえよう。しかし、ピン製作にみられる分業は全く異なる性質をもつ。スミスの説明する18の作業に分けられるピン製作は、有機的な過程から生まれたものではない。反対に、この分業は出来るだけ多くの人々に仕事を与えるといった目的、出来るだけ生産高をあげるといった目的、そしてそうすることによって国家の富を増加しようとする、全く有機的ではないある意味利己的な目途から生まれた観念である。これは、有機的な分業と比べると、機械的な分業であるといえる²¹⁾。

これら二種類の分業をスミスが同じものとしてとらえていることが、彼が軍隊について語るとき明確に現れる。彼の主張する分業に従うならば、人は一種類の仕事に就くべきなので、例えば人が農業者であったら、農耕にのみ集中し農作物を売るといった仕事は商人に任せるべきとなる。軍隊も同じことが言え、戦争の時に一般人を集め作られる国民軍は、絶えず訓練を受ける兵士で構成される軍隊より自然と質が悪くなる²²⁾。強力な軍隊は国家の富を守るために必要であるとの考えに対し、異議は無い。しかし、この分業はピン製作のような機械的な分業、もしくは生産力を高めることを目的とした分業とは全く関係ない。多くの人々を兵士として雇用するために軍隊が必要と、スミスは述べていない。彼は国の富を守る政策として軍隊が<必要>であるといっているのだ。ここに認められるのは有機的な分業である。兵士になりたいという自分の「興味」に従って軍人になろうとする人の存在は、簡単に想像できる。しかし、ピン製作の一過程であるワイヤーを伸ばすことに精通したいという自分の「興味」をもちピン製作所で働く人が一体何人存

在するだろうか。これは、自分の「興味」に従ったというより、他人（ここでは資本家）の「興味」の対象として利用されたと考えたほうが良いであろう。国民の大多数が労働者であるから、分業が発達するにつれて国民のほとんどが、資本家の「興味」に利用され、単純な行為のみを繰り返し生きる愚鈍な者となりえるわけである。そして、スミスがそういった人間性を失い墮落して行く大多数の人々を救うために必要であるとするのが教育である²³⁾。勿論、ここでの教育は工業教育や知識の伝授としての教育（instruction）ではない、子どもを養い育てるといった意味での教育（education）である。

4．マルクスから学ぶ教育観

現在の経済に従属する教育を変革するためにも、マルクスから学べる教育観をここで議論する。とくに、Allman がマルクスから学び提唱する revolutionary critical education とフレイレの解放の教育学を中心に子どもの〈内〉を中心とした教育観を考察する。

4．1．革命的な教育

マルクス（Marx、1990）によれば、働くことは人間にとって自然な行為であるが、労働とは人を自然から切り離す行為、もしくは自然に対して力を執行する行為である²⁴⁾。人は自然の物質を変えるだけでなく、その物質の中に自らの目的を見つける。自覚された目的が、人の行動を左右し、人は意志をもってそれに対処していく。すなわち、マルクスにとって行為そのものは人間にとって〈自然〉なものであるが、その〈自然〉な行為は、労働という形を通して行動に移すことができる。人は、自覚された目的に従って選ばれた労働に従事するのである。マルクスの労働と自然の関係に対する観念は、Ferguson の art と nature との関係と類似しているともいえるだろう。ここで強調しなければならないことは、労働と自然（art と nature）の結びつきである。スミスにとって労働とは、あくまでも生産力につながる行為である。しかし、マルクスそして Ferguson にとっては、労働は勿論生産力の基盤であるが、それ以上の人間性を強く変革する力を持っている。スミスとマルクスの大きな違いがここにある。スミスは、機械的に作られた分業によって人は愚鈍な者になる可能性があるので、教育によって阻止する必要があると述べているわけだが、人間の落ちて行く先はあくまで、〈人間としての〉無知という状態である。マルクスが力説しているのは、機械的に作られた分業は人間を文字通り〈機械の一部〉へと変えていくという点である。マルクスが挙げている悲惨な条件での幼年労働の数々の例は、まさしく資本家が労働者を〈人間〉ではなく〈機械〉として扱っているから可能であったといえる。資本主義と呼ばれる強大な機械に対抗する手段として、マルクスがストライキやボイコットではなく、革命を目標としたことからわかるであろうが、マルクスにとって大切なのはこの機械を停止や改善ではなく、完全に崩壊することである。この巨大な機械の中で教育を行っても、ブルジョワが工業教育をのぞんだように、社会秩序への拘束としてしか行われたい恐れがある。しかし、労働者達が人間性を取り戻せるように教育を行えば、それは資本主義としての社会秩序の改正につながっていく。故にマルクスは教育に革命という大いなる希望を託している。

マルクスの望む革命は労働階級の意識の向上によって起こる。マルクスによると、人間とは単なる環境や教育の産物ではない。人間は環境を変える力をもっているのだ。マルクス（1968）はこう述べる：

人間は環境と教育との所産であり、したがってその環境が変わり教育が変われば人間も変わる、という唯物論的学説は、環境そのものがまさに人間によって変えられるということ、そして教育者自身が教育されねばならないということ、を、忘れている。(p. 122)

こうした、環境を変えていくことを可能にする力は、教育によって育てられるわけである。Wilkie (1976)によると、労働階級の意識の向上には特に哲学やレトリック²⁵⁾といった教育が必要とマルクスは考えたと述べている。勿論、ここでの教育は革命的行動に役に立たない、社会から切り離された単なる<知識>ではない。革命的行動につながっていく、もしくは社会の批判を実際に行動につなげていくための基盤となる知識である。マルクスの考える教育はブルジョワ達のものではなく、強制的に機械の一部として生きてきた、労働者達の意識を向上させるものである。言い換えれば、教育は労働者達の人生における本当の目的、人間としての本当の姿を見つけさせるために<必要>なものであるといえる。このような教育とは全く産業生産力とは関係なく、機械的社會から見れば、非合理的だと考えられるだろう。しかし、それは本来の教育が持っていた姿人間の<内>に存在するものを重要視する行為である。

Ferguson も人間の<内>を重要視する教育の必要性を説いている²⁶⁾。Ferguson は機械的な職業と教養的な職業を分類し、機械的な職業に就くには能力は問わず、教養的な職業は知識を必要とすると彼は言っている。愚鈍な人々は人生を合理性や利益のみによって形成しようとし、本当の意味で活動的で好奇心が強いわけではなく非活動的である²⁷⁾。人間性を考えるなら、職業といったカテゴリーは意味が無く、人間的な知性と感情を持ち備えているか否かということが重要である。ここでの「人間的な知性と感情」とは、有機的な関係の集合体である社会の調和を心がける能力と説明できるだろう。そのような知性と感情は人間にとって必須の要素であり、教育はそのような要素を養って行く行為である。

4.2. Revolutionary Critical Education と解放の教育学

機械のように動く社会の中で、人間性を失わないように行う教育とはどのようなものであろうか。Allman (2001) はマルクスの理論から学び、現代の資本主義社会における revolutionary critical education (RCE) の必要性を議論している。RCE は、人々に資本主義体制を崩壊するための革命を意識づけるための教育ではなく、社会に存在する固定観念(資本主義の正統性も含まれる)に対し、批判的に考える態度を育てることを目標とする。この教育にとって重要な観念は<弁証法的意識の形成>と<プラクシス(praxis)>である。Allman によれば、イデオロギーとは他の可能性を無視した間違った意識として存在する。間違った意識を崩すためには、異なる意見や観念が必要で、様々な可能性を検討するなかで正しい意識が生まれてくるのである。ここで重要なのは、どれほど異なる観念を吟味して造られた意識であっても、意識化した後に他の可能性を否定した瞬間、間違った観念となってしまうということである。意思は異なる意見を弁証法的に思考することを通して生み出される必要がある。

弁証法的思考はフレイレの解放の教育学にとっても大変重要な要素である。フレイレ(1979)は、被抑圧者がそれまでの非人間化を進める教育から自由になるためには、抑圧者との弁証法的関係内で生きているという事実の認知から始まる、と論じている。同時に、抑圧者も自分達は被抑圧者の対立者として存在していると認めなくてはならない。ここで、大切なのはこの弁証法的思考は抽象的なレベル終わるのではなく、具体的に対立者をとらえ、対立者のために存在してい

るという客観的現実への従属を変革しなくてはならない。フレイレはこう述べている：

抑圧者 - 被抑圧者の矛盾ができあがっているのは具代的状況なのだから、この矛盾の解決もまた客観的に確かなものでなければならない。だからこそラディカルな人びとにとってすなわち、自分が抑圧者であることを発見する人間と被抑圧者であることを発見する人間と被抑圧者の双方にとって 抑圧を生みだす具体的状況が変革されなくてはならない。

(p. 27)

変革は問題の認識で終わらない。プラクシスが必要である、と Allman とフレイレは述べている。プラクシスとは単純な行為ではない。様々な観念の間から生まれた意識を行動へ移していく、そのとき行為はプラクシスとなる。言い換えれば、行為が単純に「朝食をとる」という活動になりえるのに対し、プラクシスは批判的思考を通して得た知恵の実践である。物事を「主張しておきながら、その主張を何ひとつ現実に移そうとしないのは、それは茶番である」と、フレイレは、プラクシスを行わない人々を強く批判をしている (p. 27)。人は学んだ意識と共に、傍観者のように社会を見つめることは許されない。人がイデオロギーをただ傍観する時、それはただの他人事として社会を捉えているのであり、批判的な意識を持ち生活する必要は無い。Allman が RCE を通して訴えているのは、固定化されたイデオロギーに対し批判的な意識を持ち、その意識をもとに行動していくということの重要性である。

Allman は学校での教育を中心に RCE を説明しているが、このような教育が行われる場所は学校や家庭に限られていないはずである。実際、フレイレは解放の教育学を社会という、広い視点から議論している。RCE も解放の教育学と同様に、多次元的な価値観が存在している社会でこそ、実行することが必要なのではないだろうか。Gramsci は、資本主義に挑戦するすべての行動は、本質的に教育的であると言っている²⁸⁾。たとえ一個人が恵まれた環境の家庭に育ち、将来の成功につながる高学歴を得るため試験による競争を survive し職業教育を受けて育ったとしても、NGO、フェアトレード、災害復興に参加することができるわけであり、今回われわれが議論してきた教育こそがそのような「参加」を促すことができるのではないだろうか。すなわち、RCE は閉じられた場所で行われるのではない。閉じられたシステムの中では、異なる意見を弁証法的に考察し意志を形成することも困難である。RCE や解放の教育は、学校や家庭といった狭い空間で行われるべき教育ではなく、われわれの日常的なコミュニケーションを通して行われるべきである。この社会における RCE や解放の教育は公教育とは全く異なる性質を持つ。RCE や解放の教育はメディアを通して、社会の文化を通して、町での会話や態度そして行動を通して行われる。社会における RCE や解放の教育は学校とは異なり、体制にとらわれることなく弁証法的意識の形成を助長し、その意志を行動へと繋げることを加勢する。

5 . おわりに

スミス、マルクス、そして Ferguson らの経済と教育観を考察した結果、次のことが明らかである。それは、世界とは有機的な関係の集合体で、人間の体のように存在するということである。様々な職業は器官のように有機的に繋がり、大きな集合体を形成しなくてはならない。その集合体の器官を機械的に分けていこうとする時、問題が生じる。マルクスのスミス批判は、資本主義とはその本質として機械的なシステムであり、そのシステムが作動すると、必ず機械エンジンの部品として扱われている人々が存在しているということを教えてくれる。社会が機械として作動

しているわけであるから、education としての教育が機械的な（もしくは経済的な）instruction に変わって行くのは当然である。では、近代社会の性質の 1 つである機械的な教育が education として復元されるにはどうすればよいのだろうか。上述したように、教育体制とは社会秩序に従事する、そして秩序を統制する方法であるならば、奥村が語るように教育体制を取り囲む社会の改革がまず必要となる。それならば、本研究の対象となる資本主義を変革しなければならない。しかし、資本主義という機械を止めることは不可能であろう。マルクスの言うように、革命によって共産主義へと社会が移行したとしても、それが歴史の進化の最終地点ではないという事実をわれわれは旧ソビエト、中国、北ベトナム等の史実によって教えられている。前述したように、本研究の目的は〈中間の可能性〉を求めるところにある。いわば、機械的性質の資本主義において、有機的な教育の存在の可能性を求めていかななくてはならない。

学校という組織はフーコー（1977）が説明するように、近代的権力が執行される場所である。学力が数字によって測られ、カリキュラム、学年に区別されて伝授される職業訓練的な知識。強大な影響力を備えた学歴主義や試験制度。そのような要素を近代的な教育体制（機械的なシステム）から削除し、近代的教育システムを有機的システムに変革していくというのはあまりにも非現実的な思想であり、またそれは、社会の変革なくしては起こりえない。では、education の復興はどのようにおこなえばいいのだろうか。おそらくわれわれは、教育の場を学校、もしくは家庭、といった閉じられたシステム内で考えすぎなのであろう。教育が社会と密接に関係しているのならば、〈教育〉は特定のシステムという限られた世界だけに閉じ込める必要はない。前述したアリエスの学校の説明に戻ってみよう。彼によると、学校は子どもを世界から切り離す囲まれた空間として誕生した。しかし、このような学校の性質は現代においては存在不可能である。ゆえに、囲まれた空間内での教育より、広義な立場からの教育へアプローチが重要であろう。機械的システムと化した教育体制のみに education を委託することはない。むしろ、education は社会という空間で考察されるべきである。そして、社会からの education を考えた時、そこに現れるのが社会の一員に与えられた RCE、そして解放の教育学の教師としての役割、そしてそれに伴う義務や責任である。

Postman（1985）はテレビの教育的な影響について、批判的に議論している。例えば、「セサミ・ストリート」というテレビ番組も学校外の教育として存在しているが、彼は、全てのテレビ番組は教育的という意味で、「セサミ・ストリート」は教育的以外のなにものでもない、と皮肉をこめて述べている。また、Postman は、カリキュラムとは子どもに何らかの情報を提供し、訓練するインフォメーション・システムであると定義した上で、その定義に従うならばテレビはカリキュラムになりえると説明している。ここで注目したいのは、テレビというメディアに蝕まれていく教育という彼の議論ではなく、彼が認めざるをえない学校の外での教育的影響の存在である。すなわち、社会における経験の教育的価値である。勿論、すべての社会での経験が教育的とはいえない。議論してきたように、資本主義社会からは、そのシステムに従順になるような経験を得るわけであり、町沢（2001）が報告するように、社会犯罪からは悪影響としての経験をうける可能性もある。デューイ（2004）は、すべての経験が本当の意味で教育的にはなりえないと説明している。教育的な経験とは人間的成長を助長することの出来る経験である。「どのような経験も、つぎに展開してくる更なる経験の成長を阻止したり歪めたりするような影響をもたらすようでは、それは非教育的なものであるといわざるをえない」（p. 30）と、彼は述べている。社会での経験

は教育的な力があるからこそ、社会の一員であるわれわれが教師としての役割や責任を認識し、非教育的な経験を与えないよう行動して行かなくてはならないのである。われわれは、公教育でも私教育でもなく、経験という社会的教育の存在を無視せず、そこにある責任を果たさなくてはならない義務があるのだ。

教育は、学校や家庭のみを中心に語るのではなく、社会という広い環境を視野にいれて議論されるべきである。なぜならば、われわれは自分達の日常的コミュニケーションを通して、他者に教育的な経験を提供している主体であると同時に、教育的な経験を提供されている客体でもあるからだ。フレイレ(1979)は、真の教育とはこのような対話的な交流の認識を持って始めて形成されると述べているが、対話的交流は社会のコンセンサスをおしつける手段でもないし、私的な目的を達成するための行為でもなければ、私益(もしくはみかえり)を得るための方法でもない。大澤(2004)は愛という交換や等価といった概念に全く関係の無い行為が経済的コミュニケーションとして行われる可能性を議論している。愛の関係は均衡価格によって表現されるものではないし、法律や契約などで縛られるような現象でもない。愛の可能性はその不可能性の上に成り立っている。われわれが他者を愛する時、どれほど他者を深く愛したとしても<裏切られるという不安>は消すことが出来ない。反対に、経済的コミュニケーションとは、<商品>に内在する価値を、貨幣というメディアによって外的価値に表現することによって可能になる交換の行為である。大澤によると、結婚とは、愛が契約という形式を通し、均衡価格を約束するといった経済的コミュニケーションと変化した形である。ここで、彼の「愛」という概念をわれわれの「責任」という概念に置き換えて考えてみよう。Arendt(1961)は、教育とはわれわれが社会と子どもに対する責任感によって形成される行為だと述べているが²⁹⁾、経済的コミュニケーションによる教育 すなわち instruction と比べると、education は「責任」の行為であるといえる。Education という人の<内在する価値>を導く行為に試験や評価といった外的価値に置き換える貨幣(メディア)は必要ないのだ。Education には等価の交換の関係が成り立つべきではなのである。何度も述べるようであるが、近代的な教育体制を批判しているわけではなく、試験や学歴といった近代的規制・訓練的権力を否定しているのでもない。それは結婚という行為を否定しているのと同じぐらい意味の無い行為である。反対に、現代教育といった<経済的コミュニケーション>的体制において、education を再確認することの重要性を指摘したいわけである。「愛」を使って言い換えるならば、結婚といった<経済的コミュニケーション>によって結ばれた関係において、愛を再確認することの重要性を強調しているのである。責任(そして愛)という他者との内的なコミュニケーションを行うとき、そこには学校といった閉じられた空間も、それに従属する試験や学歴といった貨幣(メディア)も存在しないわけだ。

Education は学校や家庭といった特定の場所ではなく、経済的コミュニケーションでもない。Education は社会といった開かれた場所で行えるわけであり、そこでは社会の全ての人々が教師として、毎日の行動を通して、教育を施すことが出来るのである。Postman の言葉を使うなら、われわれの日常的なコミュニケーションは社会におけるカリキュラムとなるのである。教育、もしくは教育学と訳される pedagogy という言葉の語源はギリシャの *paidagōgos* (παιδαγωγός) からきているが、その言葉はアテネの子どもを学校へ連れて行く奴隷をさす言葉である³⁰⁾。現代の言葉で説明すると、ベイビーシッター的な役割の人を意味する。その言葉に親や専門知識を備えた教師の姿はない。親や教師が不在の時、子ども達を見守るのが(<観察>するのが) *paidagōgos*

の役割であり義務である。「教育の失敗」という議論が生じれば、その失敗の非は学校や家庭のみにあるのではなく、われわれにもその理由があると考えなくてはならない。社会の一員として、子ども達に教育的な経験を体験させるという *paidagōgos* としての責任をはたさなくてはならないのだ。これは空想的な「べき論」では決してない。

註

- 1) 高橋・金田 (2004) p. 5。
- 2) *The New Encyclopædia Britannica* は原始時代の教育的行為を文化蓄積 (enculturation) の方法として説明している (History of Education 2 参照)。
- 3) アリエス、pp. 184-185。
- 4) 無論、これら二つの教育観の対立は中世以前にも存在している。例えば、廣川 (1984) はギリシャの人間形成としてのパイデアーと学知としてのエピステーメを説明している。
- 5) <内から外へ>導き出すという行為はソクラテスの「助産術」と類似している。村井 (1983) は助産術を「助産婦のように、自分自身では真理を産まないが、若い人々を助けてそれを産ませる術」(p. 108) と説明している。
- 6) 機械的・自然的子ども観についての議論は平野 (2006) を参照。
- 7) 社会のコンセンサスが子どもに伝えるという教育は教師を通して行われるわけであり、このような教育体制内では、竹内 (1994) が指摘するように、教師は「メディア」(p. 62) となる。
- 8) 廣川 (1984) は、ソクラテスの教育観を通し、教養のある者を育てる事がギリシャ教育の重要な目的であったと議論している。
- 9) 天野によると、学歴はそれ自体には特別な価値など無く「それが社会的評価や選抜の手段として利用される時はじめて、具体的な」価値を持つものとなると説明している (p. 182)。
- 10) Smith, p. 7。
- 11) Smith, pp. 14-15。
- 12) Smith, p. 4。
- 13) Smith, p. 840。
- 14) Marx (1990) p. 375。
- 15) Marx, p. 496。
- 16) Ferguson, p. 12。
- 17) Ferguson, p. 173。
- 18) Ferguson, p. 174。
- 19) Allman (2001) が述べているように、マルクスにとって資本主義体制はわれわれから離れて存在するシステムではなく、われわれそのものである (p. 8 参照)。
- 20) Smith, p. 17。
- 21) 田中 (1997) はスミスの『道徳感情論』とくらべ、『国富論』内の自然概念は必然論的・目的論的特色を持っていると指摘している。彼によると、スミスは『国富論』での自然に関連した単語 (nature, natural, naturally) より必然性に関連した単語 (necessity, necessary, necessarily) を頻繁に使用している。しかし、それ以上に注目しなくてはならないのは、この二種類の単語が <セット> として使われている点である。彼の指摘からも、スミスの理論の中で自然が人間の目的によって形成される必然性と共存しているのが理解できる (p. 14 以下参照)。
- 22) Smith, pp. 753-757。
- 23) Smith, p. 840。
- 24) Marx, p. 284。
- 25) 田中 (1997) によると、スミスは説得 (レトリック) と交換を同一視している (p. 11 以下参照)。
- 26) Ferguson, p. 176。
- 27) Ferguson, p. 205。
- 28) Allman からの参照、p. 3。
- 29) Arendt, p. 196。
- 30) Weekley, 1967, p. 1058。

引用文献

青木順子 (2004) 『異文化コミュニケーション教育における「正義」の扱い』 大学教育出版。
天野郁夫 (1983) 『試験の社会史 近代日本の試験・教育・社会』 東京大学出版会。

- アリエス、F. (1983) 中内敏夫・森田伸子訳 『<教育>の誕生』新評論。
- 今津孝次郎、馬越徹、早川操 (2005) 『新しい教育の原理』名古屋大学出版会。
- 岩井龍也、松原治朗 (1967) 『教育学叢書 8：産業と教育』第一法規出版。
- 大澤真幸 (2004) 『性愛と資本主義』青土社。
- 奥村遼司 (1991) 『学校のユートピア 経済と教育の社会学』成文堂。
- 高橋浩、金田健司 (2004) 『現代教育本質』学文社。
- 竹内成明 (1994) 『顔のない権力 コミュニケーションの政治学』れんが書房新社。
- 田中正司 (1997) 『アダム・スミスの倫理学 (下巻)』御茶ノ水書房。
- チョムスキー、N. (2004) 『金儲けがすべてでいいのか グローバリズムの正体』文藝春秋。
- デューイ、J. (2004) 『経験と教育』講談社。(オリジナル出版 1938)
- 杉浦克己 (1993) 『コミュニケーションの共同生活 相関社会科学序説』東京大学出版会。
- ハイデッガー、M. (1962) 『世界像の時代』理想社。(オリジナル出版 1950)
- ヒトラー、A. (1961) 平野一郎、高柳茂訳 『完訳：わが闘争 (2)』黎明書房。
- 廣川洋一 (1984) 『イソクラテスの修辞学校 西欧的教養の源泉 -』岩波書店。
- 広田照幸 (2003) 『教育には何ができないか 教育神話の解体と再生の試み』春秋社。
- 平野順也 (2006) 「『子ども』観の<再>考察と<再>形成 対話的『責任』というコミュニケーションを通して」『熊本大学文学部論叢コミュニケーション情報学篇』第91号、39-61。
- フーコー、M. (1977) 田村俣訳 『監獄の誕生 監視と処罰』新潮社。
- フレイレ、P. (1979) 小沢有作、柿沼秀雄訳 『被抑圧者の教育学』亜紀書房。(オリジナル出版 1972)
- ブルデュー、P. (2000) 櫻本陽一訳 『メディア批判』藤原書店。(オリジナル出版 1994)
- 町沢静夫 (2001) 『自分を消したいこの国の子どもたち 「傷つきやすい自尊心」の精神分析』PHP エディターズ・グループ。
- マルクス、K. (1968) 「フォイエルバッハにかんするテーゼ」大橋精夫訳、ヴェ・ペ・グルズデフ編 『マルクス=エンゲルス教育論 (1)』(pp. 121-122) 明治図書。(オリジナル出版 1932)
- マルクス、K.、エンゲルス、F. (2000) 大内兵衛・向坂逸郎訳 『共産党宣言』岩波書店。(オリジナル出版 1848)
- 村井実 (1983) 「ソクラテス」『教育思想史 I ギリシャ・ローマの教育思想』(pp. 85-120) 東洋館出版。
- ラミス、D. (2000) 『経済成長がなければ私たちは豊かになれないのだろうか』平凡社。
- ルソー、J.-J. (1962) 今野一雄訳 『エミール (上、中、下)』岩波書店。(オリジナル出版 1762)
- 柳治男 (2003) 「学校という組織」森重雄・田中智志編 『<近代教育>の社会理論』(pp. 93-127) 勁草書房。
- ヴェーバー、M. (1989) 『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』岩波書店。(オリジナル出版 1905)
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Six exercises in political thought*. New York: The Viking Press.
- Diamond, J. (1997). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. New York: W. W.

Norton & Company.

- Ferguson, A. (1995). *An essay on the history of civil society*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1767)
- Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and truth*. P. Rabinow (Ed.). R. Hurley et al. (Trans.). New York: The New York Press. (Original work published 1994)
- History of Education. *The New Encyclopædia Britannica*. (vol. 18, 15th ed.). Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc.
- Marx, K. (1990). *Capital: A critique of political economy vol. 1*. (B. Fowkes, Trans.). New York: Penguin Books. (Original work published 1867)
- Plato. (1999). *Republic*. In E. H. Warmington & P. G. Rouse (Eds.), W. H. D. Rouse (Trans.). *Great dialogues of Plato* (pp. 125-422). New York: New American Library.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin Books.
- Postman, N. (1999). *Building a bridge to the 18th century: How the past can improve our future*. New York: Vintage Books.
- Smith, A. (2000). *The wealth of nations*. New York: The Modern Library. (Original work published 1776)
- Veblen, T. (1965). *The higher learning in America: A memorandum on the conduct of universities by business men*. New York: Augustus M. Kelley Bookseller. (Original work published 1918)
- Weaver, R. M. (1970). Ultimate terms in contemporary rhetoric. In R. L. Johannesen, R. Strickland, and R. T. Eubanks (Eds.), *Language is sermonic: Richard M. Weaver on the nature of rhetoric* (pp. 87-112). Baton Rouge, LA: Louisiana State University. (Original work published 1953)
- Weekley, E. (1967). *An etymological dictionary of modern English*. (vol. 2). New York: Dover Publications.
- Wilkie, R. W. (1976). Karl Marx on rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 9, 232-246.