

学校における“Mutual Regulation” (1)

— 人間形成論的試論 —

田 中 毎 実

(教育学教室)

(昭和61年10月11日受理)

目 次

- 一 課題の設定
 - 1) “mutual regulation” の場としての学校
 - 2) 視点と構成
- 二 システムとしての学校
 - 1) 学校の超越的把握
 - 2) 学校のシステム化構想— Comenius—
 - 3) 学校のシステム化批判— Illich—
- 三 学校の現在
 - 1) 教育の社会的機能— Durkheim と Weber—
 - 2) 高度大衆教育のシステム化と機能障害
 - 3) “mutual regulation” の可能性

一 課題の設定

1) “mutual regulation” の場としての学校

「教育」を人間の存在と生涯の全体とかかわる「人間形成」として再把握しようとする理論的試みを「人間形成論」と名付けるとすれば、それは、関連するあらゆる知見に対して自らを開放しその知見にもとづく自己修正をくりかえさなければならない。たとえば、「教育」が成立する時間的地平を人間の生涯の全体にまで拡張するとすれば、ここには次のような新たな視野が開かれる。

人間の生涯の全体をパースペクティブにくみこむかぎり、「教育」は、「こどもの発達」とかかわるのみではなく、「おとなの発達」ともかかわる営為としてとらえ直されなければならない。こうして「おとなの発達」を理論的視野へくみ入れることによって、人間形成論は、次の二つの問いをたて、これにこたえるべく努めなければならない。それは、第1には、「こどもの発達」と「おとなの発達」との時間的連関を、つまりは「生涯発達」のありようを問う問いであり、さらに第2には、「こどもの発達」と「おとなの発達」との空間的相関を、つまりは教育的働きかけがこのように働きかけられる者と働きかける者双方の発達に加える作用を

問う問いである。後者の問いについては、われわれは、Erikson, E. H. のいう異世代間の“mutual regulation”というタームを手がかりにしてこれまでおよそ次のように考えてきた。⁽¹²⁾

Erikson は、分析治療状況における分析者自身の自己分析・自己形成と患者の分析・治療との不可分な指図や、逆転移を含む感情転移操作に関して精神分析理論の内部でこれまで蓄積されてきたさまざまな知見を、治療状況を超越して一般化する仕方で、異世代間の“mutual regulation”に関する論としてひきついでいる。“mutual regulation”というタームは、年長の世代が、さまざまな働きかけを通して年少の世代の存在を“regulate”し「形成」することをめざして、相手の存在に合わせて自分の存在を“regulate”し「形成」するという事態を指示している。このように、異なった世代どうしの発達は、二つの組み合わせられた歯車のように相互にかみこみあっている（cogwheeling）のである。^(31p. 114)

たとえば、こどもが人生の第1段階における危機を克服して「基本的信頼」の能力を身につけることと、その母親がわが子の成長を助成することを通して自分の人生における第7段階における危機を克服し、“generativity”の能力を身につけることとは、互いに互いが成立するための不可欠の条件となり合っていて、切り離すことができない。^(34,35,36) その意味で、Erikson がくりかえし強調するように、「家族が赤ん坊を育てる」と同時に「赤ん坊が家族を育てる」ともいわなければならない。“mutual regulation”は、このように、年長の世代の形成的働きかけが年少の世代の発達ばかりではなく年長の世代自身の発達をも進めさせることを示すのである。

さて、この“mutual regulation”に含まれる〈形成の相互性〉という観点は、教育の理論にとってはきわめて目新しいものである。教育の理論はこれまで、教育の目的や内容や方法を問い、さらに、学習する主体のありようと活動へと問いをすすめてきた。この問いが、近代以降、Comenius に始まり Rousseau, Pestalozzi, Herbart に至る古典的理論の展開、そしてそれにひきつづき、「こどもから」(vom Kinde aus) を標語とする今世紀初頭の教育改革運動を経て、こどもをそれなりの構成的認知主体としてとらえその主体のありようを問う理論の出現する今日の「認知革命」(cognitive revolution) に至るまでの理論化の過程を導びいてきた。^(56pp. 651,662ff.) この過程において、教授—学習がそのように形成的に働きかける者自身におよぼす形成作用について正面から問われることはまずなかった。その意味で、“mutual regulation”は、教育の理論においてはじめて、教育的相互行為論、教育関係論、さらには教育主体論を実質的に展開する確実な手がかりを与えるものと評価することもできるのである。

さらに、「教育」を異世代間の“mutual regulation”と再把握することによって、このような形成の主体であり対象でもある人間存在それ自体についても新たな把握が必要となる。人間の存在と形成とのかかわりを根源的・哲学的に解明してきたこれまでの様々の一多くの場合は「教育人間学的」な一考察は、おしなべて、人間存在を「教育を必要としかつ教育の可能な存在」(homo educandum et educabile, Erziehungsbedürftigkeit und -möglichkeit) としてとらえてきた。^(54,SS.171ff./63,SS.169ff.) けれども、“mutual regulation”という新たな視座からみるかぎり、人間は、後続する世代への形成的働きかけを通してのみ真に人間として成長することの可能な存在であり、つきつめていえば、人間として生きるためには何等かの仕方で教育を担うことを避けることのできない存在 (homo educans) であるともいわなければならないのである。⁽¹³⁾

とはいえ、“homo educandum”, “homo educabile”, “homo educans”という人間存在のこの三つの根源的規定は、ばらばらの抽象的規定であるわけではない。この三者はむしろ、

具体的で日常的なさまざまな場面における“mutual regulation”においてほかならぬこの特殊な相互行為を構成するたがい不可欠で不可分な主体的人間的契機である。まとめていえば、この三つの人間存在の規定は、人間の生の本質的な一つのありようを構成する不可分の、つまり理論的抽象によってのみかろうじて分離可能な要件に関する規定であり、さらに、ほかならぬそのありようにおいて現実化される人間存在の可能性の規定でもあるといえるのである。

以上みてきたように、異世代間の“mutual regulation”というタームは、人間形成論に、教育と人間存在の双方を根底的に見直すことを可能にするきわめて実効的で戦略的な視座を提供するのである。

ところで、“mutual regulation”は、具体的にみれば、さまざまな異った社会領域においてそれぞれに特殊な仕方で開催される。その場はたとえば、家庭、地域、学校、職場、もろもろの結社、仲間集団などである。しかしこのうち、現行の社会のうちで教育のためだけに専門化した形で組織された最も巨大な社会領域は、ことわるまでもなく「学校」である。本稿では、今日の学校における“mutual regulation”のありようとそのあるべき姿について可能なかぎり論ずることにする。この考察には将来、他の社会領域、わけても「家庭」における“mutual regulation”の考察などがひきつづかなければならない。本稿は、この一連の考察の出発点をなすはずである。

2) 視点と構成

「教育」は、ともすれば制度化された「学校」の内部での営為に限定してとらえられがちである。しかし、本稿では、“mutual regulation”としての人間形成という拡大された「教育」把握にもとづいて、ほかならぬこの“regulation”の特殊な場として学校をとらえ、その特殊性の内実を把握することを試みる。本稿を「学校における“mutual regulation”」と題したゆえんである。

ところで、今日の社会で「学校」は、それに投入される人員・時間・費用の社会的総量からあきらかなように、全体社会の無視できない巨大で複雑な下位体系である。学校を全体として対象的に把握することが困難であるのは、さしあたってはまずこの巨大さと複雑さのためである。この困難を承知の上でなお全体的・根底的に把握する視座を確保するためには、たとえば、現行の制度の総体を一挙に相対化する比較文化的・比較社会的な観点に立つか、さもなければ歴史的な観点に立つかのいずれかの方策を取るほかはない。けれども、それは、理論的操作によって二次的に仮構される“marginal”な観点^④であるにすぎず、したがって、実際には、きわめて不安定かつ不確定であり、恣意性を免れることもきわめて困難である。

もっとも、今日では、「学校」を把握しようとするどのような理論的試みもすべて、これまでそれが把持してきた日常性ないし自明性という基本的な特質が根底から動揺し始めているという社会的事実と直面しなければならない。このような動揺が「学校」を把握しようとする者へ否応なしに強いる“marginal”な視点は、それが現実と根差しており、さらに切実な主体的関心に導かれ、おなじように切実な他者たちの関心や利害と切り結ばざるをえない以上、操作的に設定された視座に比してきわめて強く安定的である。その意味で、今日のわれわれは、学校の根底的理論的把握という試みにとってはきわめて好都合な状況に出会っているとみてよい。^{④①}今日のおびただしい数にわたるさまざまな学校論の提起は、この特殊な時代状況のもと

らすものともいえるであろう。

学校という社会的現実のもつ日常的自明性の動揺は、わが国にかぎっていえば、70年代の半ばまでに、それまで一本調子ですべての学校システムをまきこんできた教育の大衆化と高度化に一応の区切りがつけられ、それによって高度大衆教育システムが一応完成し成熟するという新しい事態のもたらすものである。この成熟とそれに連動してあらわれる学校の内外諸機能のさまざまな障害が、論議の焦点となってきているのである。

もっとも、「学校」が「教育」を独占するという事態への批判ないし反省は、わが国にかぎらず今日の世界でごく一般的である。たとえば、この反省が、さまざまな生涯教育論ないし学習社会論、さらには脱学校論というかたちであらわれているとみることもできるのである。このことからすれば、学校の日常的自明性の動揺は、わが国の特殊事情に由来するというよりも、むしろ、産業社会化だけを社会構成の至上の単一かつ普遍的なモデルとしてさまざまに試みられてきた努力に深刻な反省が加えられるようになった70年代以降の世界の一般的事情に由来するものと考えべきであるかもしれない。これが妥当であるとすれば、わが国の事情はこの普遍的生起の特定の部分として位置づけられるであろう。

いずれにせよ、以上のような学校システムの動揺と学校論の隆盛の反面で、わけても第二次世界大戦以降、公教育体制の巨大化、教員養成システムの整備、高等教育機関等での教育研究者の増大、教育全般の産業化といった相互に関連し合う一連の事態にもなって、社会的事実としての学校教育に関する実証的事実研究が茫大な仕事を蓄積してきている。けれども、今日の学校システムの巨大さと複雑さにこの実証的事実研究はなおその総量において拮抗していないし、さらに、事実研究の精度が増し厳密化されればされるだけ、その部分化された視野から全体を見通すことはますます困難となってきているように思われる。のみならず、学校内のどのような生起も、それが対人交渉を含むものであるかぎりでは、さまざまなアプローチの機械的・量的な結合のみではなく、総合的で質的な結合を要求する。それにもかかわらず、このような結合はなおかならずしも実現されてはいないのが通例なのである。

このような状況にあるにもかかわらず、先にのべた事情によって「学校」についてのラディカルな全体的把握が求められている。ここで全体的論究がなされるとすれば、それは、恣意的で思いつきの思弁の開陳か、さもなければ局部的な実証的事実研究の知見を即自的・非反省的に拡大してそれでも不足する部分を恣意的な思弁で補うかのいずれかの仕方になされがちである。

今日の状況は、「学校」の根底的・全体的な再把握を求めており、しかも、この全体を目指すようなアプローチも特定の視界によって限定づけられさらにそれを導びく関心によって特定の仕方では文脈づけられざるをえない。とすれば、今日の「学校」論は、可能なかぎり他の諸分科や研究者との共同的な対話に向けて開かれた仕方では「全体」についての根底的な知を求めるというかたちで展開されるほかはあるまい。本稿は、そのような対話に向かう初発的な第一歩であるという意味で、あくまで「試論」なのである。

本稿では、以上のべてきた学校論の現況を前提としつつ、学校における特殊な“mutual regulation”の「特殊性」の内容を解明する。そのためにまず、近代学校制度の基底的特質を解明し（二章）、次いで、このような学校の現況を特に社会的パースペクティブからとらえ、さらに、これまでの考察の中間的な総括を行う（三章）。これにひきつづいて次回では、学校の現況に対するさまざまな改良の試みを概観し（四章）、さらに、学校を構成する諸要因につ

いて原理的反省を加えた上で（五章）、最後に、学校における“mutual regulation”について総括的に検討する（六章）予定である。

二 システムとしての学校

1) 学校の超越的把握

学校が他のもろもろの社会領域と比べてどのような意味で特殊な場なのかについて根底的・全体的に問う一つの手だては、現存の制度を歴史的に相対化してみることである。このような作業にとっては、Comenius, J. A. と Illich, I. の仕事を比較検討しておくことが、とりわけ有効である。

Comenius の『大教授学』（*Didactica Magna*）が刊行された1657年と Illich の『脱学校の社会』（*Deschooling Society*）が刊行された1970年に至るまでのおよそ300年間に、先進産業社会圏では公教育の高度な制度化がほぼ完了し、さらに、次章で見るようにわが国でも教育の大衆化と高度化がおよそ完成状態に入ってきた。この巨大な制度化の出発点と到達点に立つ二つの著作は、これを学校論として見る場合、次の二つの特質を共有している。第1に、両者の学校論はともに、おそらくはそれぞれに個性的で特殊な神学によって基底的に支えられた統一性をもつ包括的な体系的理論の部分であり、したがって、それだけで閉鎖的な自己完結性をもつわけではないということ、さらに、第2に、両者の論はともに、何程かは改良主義的な、現にある学校についての内在的で具体的な論ではなく、むしろ、外在的で超越的かつ根底的な純粹に理論的な論であること、以上の二つである。

ところが、この共通性にもかかわらず、両者には、一方で、Comenius の論が理想的学校制度構想を提起するのに対して、他方で、Illich のそれは、たしかに新たな制度の提案を含みはするがしかし論の主軸はあくまで現行の学校制度への批判、さらにいえばそれを不可欠の分肢として含む社会・文化の総体への根底的批判に向けられているという、差異もまたみとめられなければならない。

いずれにせよ、Comenius の超越的な制度構想と Illich の超越的な制度批判との間に近代公教育制度の成立という歴史的過程の総体がくみいられるという構図を想定することができる。そこで、われわれは、この「超越的」な、始点にある「構想」と終点にある「批判」との相関をとらえることによって、「内在的」な議論であれば自明なこととして看過しかねない学校制度の基底的な特質を明晰に見出すことを期待できよう。本章ではこの両者の比較を試みる。

2) 学校のシステム化構想— Comenius—

Comenius の学校構想は、その伝記上の事実からすればそれを現実化する見込みがまったくなかったわけではなさそうである。^(66, 55, 68ff.)しかし、たとえばその論の一つの中心である教育機会の徹底的な平等化への志向だけをとりあげても即座にあきらかなように、それは、当時の教育状況に即して実現の方途を求めるとにはあまりにも理想的であるといわなければならない。とはいえどのような理論であろうとも、その具体的歴史状況への応答という意味を含まない理論を想定することもできない。とすれば、Comenius の超越的・理念的な学校構想もまた、歴史

的現実への一つの反応であるとみることができる。この歴史的現実をどのようにとらえることができるのであろうか。

(1) 教育的配慮と隔離—17世紀の教育状況—

Comenius が超越的学校構想を提起した時期での教育状況一般についてきわめて示唆的な見解を示しているのは、Ariés, P. である。かれは、その著書『〈子供〉の誕生』⁽²⁰⁾において、17世紀をきわめて特異な教育の実践上・理論上の転換の世紀であるととらえ、これを以下のように説明している。

Ariésによれば、新石器時代からヘレニズム文明の時代に至るまでのおよそどのような時代にあっても、「こどもの世界」と「おとなの世界」との「差異」は十分に意識されており^(20,p.463)、したがって、この二つの間の「移行」が、ある場合には入会儀礼⁽¹⁾として、別の場合には“paideia”というかたちで自覚的に生きられてきた。ところが、西欧の中世においてはこの関心や配慮が忘れられる。こどもは、比較的長期にわたる授乳期という「生存の可能性が不確定」で「死亡率の高い時期」を通過するやいなや^(20,p.135)、おとなたちと入り混じり合い、「仕事や遊びを共にした^(20,p.1)」のである。この特殊な時代である中世と近代との転換点が、Ariésによれば17世紀である。

この世紀の特質はさまざまのかたちでみとめられる。たとえば、この世紀に「こども」を描く絵画やこどもを中心にした家族の肖像画が頻出し、一部の^(20,p.38)上流階級においてはこどもだけに特有の服装があらわれる^(20,p.39)。おとなの遊びとこどものそれとが分離し^(20,p.63)、モラルの見地からこどもに対して「悪い遊び」が禁止されるのもこの世紀以後のこと^(20,p.80)であり、さらに、こども向けに編集し直された本が出版され、親や教師向けの教育文献が大量に出版される^(20,p.112-3)のもまた、およそこの世紀以後のことである。Ariésは、以上の諸現象のうちを示される「こども期」の再意識化が、この世紀に新たに発生した「家族感情」(le sentiment de la famille)の表現形態^(20,p.339)であるともいい、これを次のように説明する。

中世までは、人々の生活の大きな部分は多数の人々の共同の場である屋外ですごされ、したがって、居住空間の内部でも私的な空間は他の部分からほとんどそれとして区別されてはいなかった。親密な私的空間でやすらぐ「家族」といった「意識や価値」^(20,p.460)は、いまだあらわれてはいなかったのである。

近代的な「家族感情」に根ざす「生きられた実体」としての「家族」は、Ariésによれば、生活の場としてはあまりにも狭小な一般大衆の「小さな家」からではなく、私的空間と公的空間とが混然と入り混じり合い、社交生活が営まれていた特権的な身分に属する人々の「大きな家」^(20,pp.443f./A5,S5.60f.)から生み出される。つまり、15・6世紀以降、「大きな家」の居住空間から徐々に私的空間が分離し、それともなって社交生活の場である公的空間が追いつめられ狭小化されるにつれて、そこに、「意識や価値」としての「家族」が出現するのである。この「家族感情」の発生という「心性」(mentalité)のきわだった変化ともなって、その家族の成員である「こども」もまたそれまでとは異った存在とみなされることになる。

Ariésによれば、中世までの「こども」は、離乳期を終えるや否やすぐに出生家族を離れ、おとなと生活を共にすることによって、「見習修業」(l'apprentissage)というかたちの広義の教育をうけた^(20,p.414)。中世における教育の主要形式は、身分上の差異にはかかわらずおよそつねに見習修業だったのである。これに例外はなく、たとえば中世においてほとんど唯一の「学校」

形式をとった聖職者の「教育」も、その身分的に特殊化されたありようからあきらかなように、見習修業の一つの形態にはかならない。^(20,p.208-9)このような状況は、「家族感情」の発生と連動する「こども期の意識」によって根底的に変化する。

「こども」の見方は、一方での、「家族感情」の発生と、他方での、16世紀以降の宗教改革^(20,p.105)、モラリストたちの活躍^(20,p.333)による「宗教上道徳上の革新」とによって、二重に規定される。つまり、こどもの存在の社会的意味づけは、中世のとりわけて関心の向けられない存在であるかあるいは揶揄の対象であるかのいずれかである時期から、次いで、むやみな可愛がりや甘やかしの対象となる時期を経て、最後に、その生まれつきの「無垢」(l'innocence)を通常の社会生活における「生活のよごれ」、わけても「性的なことから」から守り、さらには「強化」^(20,p.114)するべく、「教育的」に「配慮」(souci éducatif)されるべき対象となる時期へと変化する。^(20,p.124ff,368ff.)「こどもは無垢である」という新たな「観念」は、「こどもの弱さ」という「観念」と連動して、^(20,p.114-5)こどもを守り育てるのがおとなの「道徳的責任」であるとする観念を生み出す。^(20,p.280,pp.368ff.)

近世以降の「学校」は、このような教育的配慮にもとづいてこどもをおとなの生活から「隔離」(quarantaine)し統制する制度である。近世における家族感情の発生と青少年を隔離する「学校化」(scolarisation)^(20,p. N 1)は、同一の現象なのである。

Ariésによれば、中世と現在の学校の差異はさまざまな局面にみとめられる。たとえば、中世の学校では、段階化されたプログラムが欠如して、難易性の異なる学問が同時に学ばれており、^(20,pp.153-8)さらに、学生の年齢は無視され、授業以外の生活については放任されていた。^(20,pp.159ff.)それというのも、在学している者は「こども」ではなく他の見習修業の場でもそうであるように「おとな」とみなされていたのであり、^(20,p.163)したがって、学校において年齢や教育の内容やその配列などの配慮がなされることはありえなかったからである。近世以降の学校と中世のそれとを根底から分かつのは、この「配慮」の有無である。Ariésによれば、再生した教育的配慮に依拠する近世以降の学校は、年齢別に編成された「学級」を基礎として、教育内容を段階化・プログラム化した「完全な課程」(le plein exercice)^(20,p.171)を履習する場となるのである。

しかし、近代の学校は、完全な課程を履習する場であるばかりではなく、教育的配慮にもとづいてこどもを隔離し統制する場でもあり、その意味で、「教育のみではなく少年たちを監視し枠にはめこむ複雑な制度」^(20,p.155)である。Ariésによれば、学校はまず15・6世紀において、絶えざる監視、密告、体罰^(20,p.281ff., 2152ff.114 f.)の場となる。もっとも、この古い学校規律は、「こども」に「おとな」の責任を自覚させ尊厳の感覚をよびさます「おとなへの準備」こそが大切であるとする新たな観念が力を得るにしたがって、徐々に弱体化する。^(20,p.298)しかし、学校がその本質からして教育的配慮にもとづいてこどもを隔離し統制する場である以上、それが「監視と枠づけ」を本質的機能とする制度であることはわかりようがない。

さて、以上みてきたAriésの論においては、一貫して「隔離」への異和が表明されている。たとえば、「学校化」は、Foucault, M.の問題設定ときわめて近接する仕方、「狂人、貧民、売春婦たちのそれと同様の仕方での、こどもたちの閉じ込め(enfermement)^(20,p. 81)の過程」とみられている。このような規定にみとめられるかれの隔離への異和感は、さらに、近代ブルジョアジーに由来するきわめて排他的で自閉的・自足的な「家族感情」、さらには「階級感情」などの特質である多様性の否認・画一主義へのかれの批判という形で正面から表明される。Ariésはこの著作を次のことばで結んでいる。

「家族の感情、階級の感情、そしておそらく他のところでは人種の感情は、多様性にたいする同一の不寛容さの表明として、画一性への同一の配慮の表明として、出現するのである。」^(20,p.467)

この著作の結論の章は、人間の相互関係の制圧を脱して「あまりにも無制限に自由」となり、「自分の重量を地上にまるで感じ」なくなった悲喜劇的人間についての Saint-Exupéry の文章の引用から始まる。^(20,p.462)つまり、「結論」は、「隔離」の悲喜劇で始まりそれへの批判でとじられるのである。この近代的隔離への批判によって、逆に、中世的な人間関係のありようやライフ・スタイルは、何程か理念的な意義を付与されるように見える。しかし、Ariés は、このような理念について批判を介しないで直接に語ってはいない。われわれは、この反照的に理念化された「中世的なもの」の具体的内容を、あとで Illich の“convivial”に関する規定にみることになる。

さて、隔離の所産である近代の学校は、近代の社会領域全般がそうであるように、「最小の空間のなかにもろもろのライフ・スタイル (genre de vie) を最大限に集中させ」^(20,p.467)る場—Illich 流に言えば小規模で多様な“vernacular”な共同体—ではありえず、同一の配慮のもとに、その属性に関して比較的均質な「こどもたち」に、同一のプログラムにもとづく同一の内容を同一の仕方、教える場である。この Ariés のいう「完全な課程」は、Comenius の『大教授学』のめざす課程のありようと内容上完全に一致する。

ところで、Ariés のいう「こどもの無垢の保護と育成」という「教育的配慮」もまた、17世紀以降の主要な教育思想家に共有されている。たとえば、「無垢」(l'innocence) について。まず、Comenius においては、それは、「献呈状」(15-19) でのこどもの「単純、柔和、謙虚、純潔、従順、わだかまりのなさ、はかなさ」などへの賛美に、^(26,pp.21-2)さらには、原罪説の希薄さやその独得の体罰論などにみとめることができよう。^(62,pp.117-8)さらに、Rousseau, J. J. の「自然状態」の規定、Pestalozzi, J. F. のきわめて力動的な「無邪気」(Unschuld) の規定もまた、あきらかに「無垢」を内容としている。^{(11,33-46 (1))}

次いで、「無垢」の「保護と育成」については、よく知られているように Rousseau が、こどもの「たましいのまわりに垣根をつくり」所与の社会・文化の悪しき影響を遮断する「消極教育」(l'éducation négative) を提唱するという仕方、これを具体的かつ詳細に議論している。⁽⁹⁾さらに、Pestalozzi が『探究』^(60,SS.111ff.)で論究する、道徳状態への移行にともなう「無邪気」の高次レベルでの再生の機制もまた、これに関連する。ここでは Rousseau だけに限るとすれば、この保護と育成をかれは大要以下のように論じている。

教育者の意図にもとづいて人為的に設定された枠—「垣根」—のうちで、こどもたちは自発的活動をくりかえす。この活動に向けて潜在的諸力を発揮し身につけることによって、かれらは、自分自身に「自然の歩み」をもたらし成長する。ここでの教育者の仕事は、Rousseau によれば「こどもによく規制された自由 (la liberté bien réglée) を与える」^(65,p.321)ことである。「こどもの自由」や「自発性」が許容される場合は、他から「隔離」され、あらかじめ計画的に「規制」されていなければならない。かくして、Rousseau においても、「こどもの無垢の保護と育成」という「教育的配慮」は、こどもたちの「隔離」・「統制」と不可分なのである。

われわれは以下で、Comenius の論を検討することによって、かれの「構想」が、Ariés によって示された17世紀の教育状況の特異性をまぎれもなく刻印された、固有に近代的な学校構想であることをあきらかにしたい。

（2）形式的平等化と物象化

よく知られているように、Comeniusの『大教授学』の標題は、正確には、「あらゆる人にあらゆる事柄を教授する普遍的な技法を提示する大教授学」であり、この標題の含意はさらに次のような文章に敷衍されている。

「いかなるキリスト教王国のであれその集落すなわち都市および村落のすべてにわたり、男女両性の全青年が、ひとりも無視されることなく、学問を教えられ徳行を磨かれ、敬神の心を養われ、かくして青年期までの年月の間に、現世と来世との生命に属する・あらゆる事柄を僅かな労力で愉快に着実に教わることのできる学校を創設する・的確な・熟考された方法・ここで提示されるものすべての基礎は事物の自然そのものから発掘され、真理は工作技術の相似例によって論証され、順序は年月日時間に配分され、最後に、それらを成就する・平易で・的確な道が示される。」^(26,p.15)

この文章で過不足なく要約されている『大教授学』の内容のうち、ここではまず、しばしば焦点づけられ論究されるComeniusの論における教育機会の平等化への志向に着目したい。

標題の文中では、「全青年がひとりも無視されることなく」という表現で教育機会の徹底的な平等化への志向が語られている。ここでは、平等化されるべき属性差としては所属する国の違いや地域差や性差などがあげられているだけではあるが、Comeniusの「あらゆる人」という教育対象の措定には、さらに身分差・階層差・能力差などおよそ考えうるかぎりすべての個人的な属性差による差別の否認がこめられているのである。それでは、この徹底的な平等化への志向はどのように理論的に根拠づけられているのであろうか。

Comeniusは、「あらゆる人があらゆる事柄を学ぶ」というその教授学の根本規定を、「学校での教育は普遍的でなければならない」^(26,p.41)ともいいかえる。機会の平等化は、この意味での普遍化の部分である。この「普遍的教育」(generalis institutio)は、別の箇所では、「人間として生まれた者をひとり残らず人間としてのあらゆる資格に向って教育すること」とも規定される^(26,p.107)。この場合、「普遍性」に当然含まれる「あらゆる事柄を学ぶ」という汎知学的な目標は、「自分自身（とともにあらゆるもの）を知り支配し正しく神に向ける」という「人間の窮局目的」を達成するための一まさにこの引用においてもあきらかなように一媒介的手段である。

およそあらゆる人間はその窮局目的を共有する。すなわち、神の特権的な被造物である人間は、その特権付与にこめられた神意を自ら実現し、「理性をそなえた被造物になり、他の被造物の支配者になり、自らの創造主のあざやかな似姿になる」—この引用に含まれる「学識」・「支配」・「敬神」が先の二つの引用における「人間のあらゆる資格」・「知り支配し正しく神に向ける」に直接に対応することは自明である—という「同一の主目的」(idem principalis finis)を達成しなければならないのである。^(26,p.40)「あらゆる人」が、その境遇や属性の差にかかわらず、つねにこの神与の「同一の主目的」を共有するとすれば、どのような理由によろうとだれであれ教育上差別することは決して許されないであろう。この意味で、教育はその機会の徹底的な平等化を志向せざるをえないのである。Comeniusの所論から教育機会の平等化の理論的根拠をひき出すとすれば、以上のように説明できるであろう。

しかし、この徹底的な平等化の志向には、さしあたって二つの次にのべるような難点がある。

まず最初に、教育をうけるチャンスの平等化によるあらゆる属性差の無効化によって、教育をうけた結果のもたらす新たな属性差が過剰に社会的に有効なものとなる可能性がある。もちろん、平等化による属性差の無効化は、さしあたっては確固として残存する属性差を実質的に

解消するものであるよりも、それをないものとするという言明であるにすぎない。とすれば、教育の結果であるかのようにあらわれる新たな属性差は、あるいは、無効なものと言明された教育以前の属性差を実質的に、継承するものであるかもしれない。この場合には、無効なものとする言明が、かえって、属性差による差別を正当化する可能性すらもある。いずれにせよ、Comenius の議論は、形式的平等化が実質的な不平等をまねきよせるという古典的なアイロニーの一つでありうる。

さらに、一般的にいえば、教育の理論と実践はどのような場合でも、その境遇や属性差のすべてを抽象された一般的存在とかわるのではなく、つねに、特殊な境遇のもとで特殊な属性をもち個性的に活動する具体的な個人とのみかわる。Comenius の教育機会の徹底的な平等化という論点は、その抽象的一般化によって教育がもっとも真面目にかかわるべき状況と属性の個性差をあらかじめ抽象し捨象するという非教育的理論に頹落する可能性をもっているのである。

たとえば、Comenius は、くりかえし教師と生徒との個人的接触を避けるように指示している。^(26,p.73)教育関係を脱個人化し脱人間化するこの指示は、一面ではたしかに、教師の活動のすべてから個人的で偶然な要素を極力排除して、どのような状況にあっても、またどのような教師であろうとも、いつでもおなじような生産的成果をあげることのできる「ア・プリオリ」で「普遍的」な教授法を確立しようとする意図に沿うものともいえよう。^(26,p.114)Comenius が強調する「一斉教授」は、その具体例であり、この方式によって「同一の内容」が「同一の技法」で教授可能とされるのは、その方式の適用対象である人間が、すべての属性差を抽象され脱個性化されて、どのような場合であれ差別なく「平等に」扱うことのできる「同一の」抽象的かつ一般的な存在であるからだともいえるのである。

すでにあきらかなように、Comenius のいう教育機会の「平等化」と、抽象的一般化・脱個性化という理論的操作をもたらす教育対象の平準化—さらには教育対象を操作上モノ化する物象化—とは、かれの論において表裏一体であり、切り離すことはできない。あらゆる教育関係は、具体的で個性的な教師と生徒とのそのつどにユニークな出会いではなく、既定の教育目標を達成するために機能的に組み合わせられた一般的抽象的存在どうしの物象化的な結合である。とすれば、Comenius のいう「学校」もまた、この物象化的結合のシステムであるほかはないであろう。しかもかれはこの学校での教育が生み出す—あるいは残存する学校以前の属性差のうち、教育の成果として正当化される—「新たな」属性差には、関心を払わない。まさにこれらの点に、かれの論の非人間的・非教育的な特質をみとめるほかはなからう。

もっとも、これまでまとめたような教育把握ないし人間把握とは鋭く対立する、今一つの Comenius のきわだった論点もある。それは、学習者の「自発的活動」や「興味」の強調である。この項の冒頭での引用文では「僅かな労力で愉快に着実に」という箇所であらうじて示唆されているにすぎないが、自発性や興味は『大教授学』の今一つの中心的な論点である。このことからすれば、Comenius の論における学習者と教育者は、物象化された受容的存在ではなく、自発的・能動的な活動主体であるといわなければならないまい。Comenius は、この「自発性」についてさまざまな仕方でも論じているが、ここではまず主要な論点の出揃った中心部分を引用しておこう。

「私たちはまた自然という言葉によって、神の広大な摂理を考え、あるいは神の働きが休みなく流れ込んであらゆるものの中にあらゆるものをつくり出すことを、考えます。…… (中略)

……ですから、存在するものは皆なにかのために存在するのですし、その目的を完全にはたすことができるように必要な器官と道具を、いやむしろ、それへのいわば衝動を与えられているのです。ですから、なに一ついやいやながら自分の目的に向かうものとか、目的に逆うようなものはありません。かえって自然そのものの原動力によって楽に楽しく自分の目的に向って進み、もしこれを抑えれば、苦痛が生じ死が生ずるのです。^(26,p.31)」

Comenius は、「僅かな労力で愉快に着実に」「教え」かつ「学ぶ」ための方法の拠所を「事物の自然そのもの」に求め、それにもとづいて教育的諸活動の全体を技術的に合理化し効率化しようと試みる。この Comenius の試みは、上記引用文にあるように、「摂理」のあらわれである「自然」の生産性が、人間の場合にも「事物を認識する目的、徳行の調和をえる目的、神を愛する目的を成就する力」として、具体的には特定の「器官」や「衝動」として与えられているという事実によって支えられているのである。「自然」一般が「摂理」によって自らを産み出す力を与えられているように、人間もまたその自然において自らを産み出し成長せしめる力を分有する。人間は、その本性において、自己活動的・自己生成的存在なのである。

とすれば、ここでは次の二つの問いが問われなければならない。まず第1に、今のべた自己活動的・自己生成的存在、さらに先にわれわれが抽出した脱個性化され抽象化された対象的存在という、同じ人間存在に関する二つの規定は、あきらかに矛盾するのではあるまいか。もしかりにこれが矛盾でないとすれば、この二つの規定は Comenius の論に即してどのようなかわり合うものと理解するべきであろうか。さらに第2に、人間存在が自己活動的・自己生成的存在であるとすれば、そのようにいわば自生的に成長し発達するはずの存在へ「教育」的に働きかけることはどのような意味をもちうるのであろうか。

さて、この二つの問いのうち前者は、Comenius の根本的な人間存在把握を問う問いであり、後者は、自己活動としての学習—発達と教育的働きかけとの相関を問うことによってかれの根本的な教育把握を問う問いである。この Comenius の人間把握と教育把握を問われわれの作業にとっては、Piaget, J. の簡明な Comenius 論がきわめて示唆的である。

（3）発達と教育

Piaget は、UNESCO が刊行した Comenius のアンソロジーの序文⁽⁶²⁾において、その理論の「今日的意義」を問うために、まず、理論の全体を導びく中心概念の抽出を試みており、これを、「諸形相（forms）の創造者としての自然」および「人間と自然の平行論（parallerism）」の二つにまとめている。そして、この根本的な考えに関するかぎり Comenius の論は今日もお古びてはならず、あきらかに現代的な意義をもつというのである。ここではまず、Piaget がこの二つの中心概念の内容を要約的に記している箇所を引用しておこう。

「人間と自然の平行論をとることによって人間の心につしかえていえば、諸形相の創造者としての自然が、教育課程の秩序（ordering）を自動的なもの（automatic）にする。このような自然の秩序が教授にとっての本当の原理であり、その時間的な継起は力動的である。したがって、教育者は、道具を自然の手にゆだねておくことによるのみ、自分の仕事を達成することができる。かくして教育は、存在者のすべてを支配する形成過程の重大なしかし部分（an integral part）であり、あの巨大な発展（development）の一つの局面であるにすぎない。^(62,p.6)」

この引用のわけでも後半部分は、先に引用した人間の自発性に関する Comenius の論から「摂

理」ないし「神の働き」という考えをことばとして取り去りさえすれば、ほぼ同一の内容をのべているものとみなしてよい。人間の発達と形成の過程は、「存在者のすべてを支配する形成過程」である自然の自己展開過程一別の箇所での Piaget の用語では“spontaneous development”一の「重大なしかし部分」である。そして、この人間的自然の自己展開としての発達が「教育過程の秩序」を決定する。たしかに、教育過程は、発達の不可欠な必然的契機ではある。しかしこの人為的な働きかけが、自然の自己展開のうちにある「秩序」を改変できるわけではない。「教育過程の秩序」は、人為的改変のおよばない仕方では人間的自然によって決定されており、その意味で“automatic”である。それゆえに、「教育者は道具を自然の手にゆだねておく」ほかはないのである。

こうして、形成的働きかけの秩序と道具は共に外的に規定され、働きかけるべき「発達」も基本的には“automatic”である。しかしなお人間の教育や学習には能動的で自発的な活動の余地が残されている。これについて Piaget は次のように論じている。^(62, pp. 9ff.)

Comenius は、一方では、「発達心理学における発生的な考えの先駆者」であり、他方では同時に、「生徒がそれまでに到達している発達段階に適合した漸進的な教授（progressive instruction）という理論の創始者」でもある。しかし、この前者（発達心理学）とかかわっていえば、Comenius の「発達」に関するもろもろの言明には、ある場合にはかれが「心的発達をあらかじめ形成されている諸構造の単なる成熟の結果であるとみなす生得能力説の主唱者」とみなされ、別の場合には「心を感じからひきだされる知識によって徐々にみだされる容器とみなす経験論者」とみなされかねないという、あきらかな矛盾がみとめられる。

けれども、Comenius は基本的には「主体の側の自発性と活動性を支持する人」であり、ここでかれは、この種の見解をもつ人が一般に蒙りがちな疑いをうけているにすぎないのである。この外見上の矛盾を内在的に調停する方途を今一度「人間と自然の平行論」に求めて、Piaget は以下のように論じている。

「人間と自然の平行論は、それが静態的であるとうけとられるなら上でのべた前成説あるいは経験論だとする異議をさけることはできない。しかしこの論は、それが物的世界の形成的秩序と、主体の活動に本来備わっている形成的秩序とを共に結びつける程度に応じて、力動的な理論である。Comenius によれば、後者、すなわち主体の活動に本来備わっている形成的秩序は、発達の法則と教育過程そのものを同時に示している。^(62, p. 9)」

このきわめて難解な Piaget の議論をわれわれは次のように理解する。教育的諸活動に媒介された学習活動は、それが自発的（spontaneous）活動であるかぎりでは、産みだすものとしての人間的自然のおのずからの（spontaneous）展開としての発達をもたらす。このような教育と学習なくしては人間の発達はありえない。つまり、自発的な教育と学習は、本来の人間的自然の“spontaneous development”を構成する必然的で不可欠の二つの要件なのである。「主体」の教育・学習という「活動」が、人間的自然のもつ「形成的秩序」に即しているとすれば、その活動は、一方で自発的で主体的な活動でありしかも同時に自然の自己展開でもあるという二重の意味で、“spontaneous”な活動である。この場合の活動の「主体」は、つきつめていえば、その主体の本来のありようであり、しかも主体の現在を規定する、産み出すものとしての自然そのものなのである。

ここでは、今のべた議論がそのまま「生得説」あるいは「経験説」という相反する二つの疑いへの反論となっていることに注意しておこう。「発達」が人間の自発的で能動的な学習と教

育という“spontaneous activity”の経験なしにはありえないとされていることから、「生得説」という疑いは否認されようし、さらに、「発達」が人間のどのような恣意的・経験的な働きかけによっても改変することのできない人間的自然の自己展開としての“spontaneous development”であるとされていることから、「経験説」という疑いもまた否認されるであろう。今一度確認のために記しておくなら、ここでの Piaget の反論は、“spontaneous”という語が「自然の自己展開」の意味での「おのずから」と「人間の主体的能動的行為」の意味での「自発的」の両義を同時にもつことを利用しているのである。

教育や学習のすべてが人間の発達をもたらしわけではない。その妨害となるような教育や学習が存在することはことわるまでもない。教育・学習一般をこの角度から区別することもむづかしくはない。区別の基準は、その活動が「物的世界の形成的秩序」にアナログな人間存在の「形成的秩序」に適っているのか否か、あるいは端的にいえば、それが先にのべた二重の意味で“spontaneous”であるか否かに求めることができるのである。

このことからすれば、Piaget のいう「人間と自然の平行論」は、「人間の活動と自然の自己展開との平行論」とも理解されるべきである。この平行論の観点から、Comenius の学問体系は、「自然と人間の活動と教育過程を全一体（a single whole）へと溶け合(62.p.6)わす」ものと理解されるべきなのである。

もっとも、能力の生得説—成熟説とも前成説ともいってよい—と経験説との対立を調停すること、さらには、学習・教育・発達の三者の連関を論理的に確定することは、実は、Piaget 自身の仕事の中心的主題の一つである。たとえば、後者は、Выготский, Л.С. の『思考と言語』(23, p. 1, 231 (11, F))以来、Piaget の理論をめぐる中心的な係争問題の一つである。前者もまた、Piaget の認知的発達理論の中心問題の一つである。たとえばかれは『思考の心理学』で、「経験論」を「構造なき発生主義」、「前成説」を「発生なき構造主義」と規定し、自分自身の論を「発生と構造の総合」の試みと規定している。(61, p.117 (11, F))したがって、これまで検討してきた Comenius に関する Piaget の論究はすべて、Piaget 自身の論にとっての有効性という角度からも検討されてしかるべきであろう。しかしここではあくまで Comenius の解釈にとっての有効性という点のみ論点をしぼろう。

さて、これまでの Piaget の議論を援用することによって、学習—教育—発達に関する Comenius の論を統一的に理解することがほぼ可能となった。Comenius はたしかに、「教育されなくては人間は人間になることができない」と強調し、たとえ「種子は与えられている」(26, pp.35ff.)にしても、それが能力として実際に身につけられるためには「祈り」と「学習」と「行い」が、あるいはそれにとりまじり「経験」が是非とも必要であると論じている。しかし、この「教育の必要性」とかれが他の場合には極度に強調する「自然」による人間存在の根源的規定性とがどのように相関するののかについては、Piaget のいう「平行論」を援用することなしにはきわめて理解しづらいのはたしかなのである。次のようにまとめていうことができる。つまり、「自発性」に関する先に引用した Comenius の文章からもあきらかなように、人間の学習と教育が、産み出すものとしての「人間的自然」の能動的発動でありその意味での“spontaneous”な活動である場合、つまり内発的な「衝動」の発動でありかつ「器官」の自発的使用である場合のみ、「学習」と「教育」は、「僅かな労力で愉快に着実に」人間の「発達」をもたらしのである。

ところで、教育一般のうちから「あるべき教育」を弁別する基準は、Piaget が強調するよ

うに「事物の自然そのもの」に即しているか否かにあるものといえる。しかしこの基準は、Comenius の所論に即していればなお厳密さに欠けている。『大教授学』の基本的課題である「普遍的技法」の解明は、先に引用した標題でものべられているように、「自然」に即しているか否かを尺度としてすすめられているというよりも、むしろ「自然」に対象的・加工的にかかわる「工作技術の相似例」として適合的か否かを尺度としてすすめられているのである。ここには、「人間の活動と自然の活動の平行論」をこえて、むしろ、自然の自己生産を有効に利用して自然を支配し開発する人間の対自然的生産活動へのすべての活動の解消がみとめられる。この解消とは、つきつめていけば、対人的「相互行為」の対物的生産「労働」への還元である。^{11,51}教育の場面に限定していれば、それは、教育活動・人間形成活動一般の労働による自然支配ないし開発への還元、すなわち、人間的自然の技術的開発への還元であるといえよう。

Comenius は「学校」を、まるでそれが町工場でもあるかのように何度も「人間の製作場」(Hominum Officina)とよんでいる。^(26,p.24)教育の「普遍的技法」の解明は、これにかかわるすべてを機械的システムの機能要件として再配置し、関連する全体を技術的に合理化して徹底的な効率化をはかるという仕方では、労働—Comenius の用語では「工作技術」—をモデルとするシステム化の試みとしてすすめられるのである。

先にみたように、Piaget のいう「人間と自然の平行論」は、自然から全面的に規定された対象的受容的な存在と自発的で能動的・主体的な存在という Comenius の論における人間存在の二つの規定の間の矛盾を、“spontaneity”の両義性をてこにして理論的に調停することを可能にする。しかしながら、物的生産活動に還元される教育活動は、その当事者たちのすべてをシステムの機能的要件として物象化する。ここでは、Piaget のナイーブで妥協的な理論的調停の試みは、今一度破綻するのである。それでは、以上の検討をふまえたうえで、Comenius の教育把握と人間把握をどのように理解すればよいのであろうか。

(4) 学校のシステム化と人間存在

Comenius は多くの箇所教育を物的な生産労働に還元して論じている。教育は、ある場合には精密な機械装置である時計をモデルとし、別の場合には当時発展しつつあった印刷技術をモデルとして論じられる。後者についていけば、Comenius は教育を印刷技術に直になぞらえて「教刷術」(didachographia)ともよび、これを次のように説明している。

「用紙は生徒です。生徒の精神に知識という文字が印刷されるのです。活字は教授用図書とそのほかの教具の準備です。これがあれば、学習しなければならない知識が苦もなく精神に刻み込まれるのです。インクは教師の肉声です。これが事物の意味を教科書から聴講者の精神の中に運び込むのです。圧印機は学校の規律です。教師の教えが、これによって教えやすくなります。またいやおうなく教え込まれるのです。」^(26,pp.114-5)

印刷のプロセスと同様に、教育過程もまた機能的に物象化された関係のうちで計画的かつ効率的に、その意味で“automatic”にすすむものと想定される。教育の全過程は、極力偶然的個人的要素を排する仕方では、自然—あるいはその法則性—に受動的に適合した活動を通して自然を加工する生産技術一般にならって、人為的に合理的・効率的・機械的に組織化され、そのシステムに向けて関連する全成員も機能的要件として物象化され配置されるのである。

それにしても、教育を物的生産技術になぞらえることは許されてしかるべきであらうか。教育、わけても Comenius のような知的教授に限定されない全人間的形成への働きかけは、

伝統的な見方からしても事柄の本質からしても、むしろそのような技術化には本来もっともなじまない実存的・人格的な対人的交渉であるほかはないのではなからうか。しかしこのような疑問に対して納得のいく説明はかならずしも与えられてはいない。強いて求めるなら以下のような言明をみつけることはできる。

「私たち人間の中に住みついている自然の欠陥を救う手段は、自然の中以外には求めることはできません。なぜなら、申すまでもなく、技術は自然を模倣するものでなければならぬともしえな^(26,p.50)い、ということは最高の真理なのですから。」

「つまり私たちは、自然があれやこれやの生産にあつてどんな進行経路をまもるかを観察することによって、人々に同じような進行経過をたどることを勧めることになると思います。」^(26,p.51)

一読してあきらかなように、これは理由の説明ではない。ここでは、教育活動を自然の自己生産を「模倣」する物的生産活動をモデルとして編成することだけが他に選択のできない唯一の方途であるとする確信が表明されているにすぎないのである。それにしても、この奇妙なほどに頑固な確信は何によってもたらされているのであろうか。

Comenius はある箇所、「教授の技法」においても印刷や時計と同様の「精巧な配置」さえあればよいということを強調し、その際幾分唐突に、「この種の自動機械（Automaton）を見るのが気持ちよく楽しい^(26,p.50)」というきわめて私的な感懐を記している。その唐突さからして、たくらむこともなく示されたこの感懐にこそむしろ、かれの理論構成をもっとも深い部分で駆動する力が示されているとも考えられる。それにしてもなぜこのような感懐がもたらされたのであろうか。これについては以下のようにさまざまな理由を推測することができる。

これは、Comenius のきわめて私的な嗜好の単なる表明であるにすぎないかもしれない。あるいは、自動機械の自然に合致した作動の無理のなさが、一般的にいて見る者にとって快いはずだといいたいのかもしれない。あるいは、時計や印刷技術などの当時の最先端技術が示す技術革新と、それが象徴的に示している分業を含む生産方式の革新がつねにかれに素直な驚嘆をひきおこしていたのかもしれない。しかも、時計は、主観的で人間的な時間にかわる物理的で計測可能な時間を示しており、さらに、そのような普遍的時間への主観的なものの全面的な従属という来るべき事態をも象徴的に表示するのである。¹¹⁶⁾しかしながら他面では、かれをとりまいていた時代状況の極度な混乱は、逆にかれの秩序への希求（Sehnsucht）^(22,5.59)をはなはだしく純粋化し強化したのであり、この切実な希求が、望ましい自然の秩序のモデルを眼前で具体的に提示するこれら自動機械によってたとえわずかではあれみたまされたのかもしれない。そして、自動機械が示す自然との合致が神的秩序との合致というかれの窮局的理想をささやかな形ではあれ現に実現しているものとみなされたのかもしれない。Comenius の私的な感懐は、以上のべた理由のいずれかによるものであるよりも、むしろ、これらすべての複合の帰結とみなされるべきであらう。

いずれにせよ、物象化されたシステムへと学校での教育・学習の営為の全体を編成しようとする Comenius の理論構成の根底には、わずかな手がかりである生産労働をモデルとして、混沌として無秩序な現実のうちに秩序を見出し、その秩序に示される神意を実現することへの強烈な希求が、そして実存的・主体的な関心が作動しているものとみることができ。この実存的関心は、たしかに、システムの機能要件へと自分自身を意図的・自覚的に物象化するという矛盾し倒錯した試みをもたらす。しかし、一般化していえば、特定の教育状況にある教師の状況構成を導びく関心は、次にのべるようにまさにこのようなものなのである。

教師は、現にある教育状況の全体を構成しつつある力—Comenius 流に言えば産み出すものとしての「自然」の力—を読みとり、この力の透明な代行者ないし「道具」として—今一度 Comenius の語を用いれば、「自然の下僕」(Naturae minister)^(26,p.75)として—自分自身を規定し、それによって全体を組織化する。このように力を解放する教師の自己活動に応答する仕方では、生徒たちもまた「自発的」な、それゆえに「自然」の“spontaneous development”の一部である学習活動を展開するのである。Comenius の論にしたがうかぎり、学校における教授—学習活動の全体は技術的に合理化され、これに参与する全成員もまたシステムの機能要件として物象化される。しかし、この物象化は、システム全体の運動を見通しそのうちの自分の「道具的」役割を自己責任においてひきうける教育主体の自己組織化のもたらすものであるともいえるのである。

くりかえしのべてきたように、Comenius の論においては自発的で能動的・主体的な存在と物象化された受容的存在という人間存在の二つの矛盾した規定がみとめられる。この二つはたしかに、“spontaneity”の両義性と「自然と人間の平行論」による Piaget の解釈によっても外見上は調停可能であるが、先にもみたように細かく詮索すればこの調停は十分ではない。むしろ、この二つの人間把握の矛盾は、形成的行為主体が自己責任において自分自身をシステムの機能要件へと自発的に物象化し、システム役割をひきうけるという実践においてこそ、実質的に調停されると解するべきであろう。つまり、Comenius の人間存在把握の外見上の矛盾は、このような実践的事態を示唆しているものと理解することができるのである。

それでは、このように技術的に合理化されシステム化されるべき「学校」はなぜ人間にとって必要なのであろうか。これについて Comenius は次の五つの理由をあげている。^(26,pp.38-40)

第1. 社会の全体で「労働の節約」のための「秩序」、すなわち労働の分業が整然と営まれていることからすれば、教育のためだけの社会的分業機関である学校もまた存在すべきであること。

第2. 自分で自分のこどもを教育する心得や時間的余裕をもつ親はあまりいないから、専門機関としてこれをひきうける学校が是非とも必要であること。

第3. こどもの模倣の力を最大限活用し互いに働きかけあい楽しく生活する場を確保するために、こどもたちの「集団」を生かす学校が有用であること。

第4. 「知恵の光を産み出し清らかにし増しふやして、これを人間社会という全身に分配する」という人材配分の社会的装置として学校が必要であること。

第5. 果樹園や養魚場のように、同質性の高いこどもたちを集中的に収容する学校が育成のための「技術上」有効であること。

このような学校は、Comenius の構想によれば、母親学校・国民母国語学校・ラテン語学校・大学という年齢に即した順序でおよそ24歳に至るまでの人々を収容する。学校における人間形成の試みがなぜほかならぬこの人生の「最初の」時期にのみ行なわれるべきであるのかについては、Comenius は、次の六つの理由を挙げている。^(26,pp.37-8)

第1. 神を認識し神に至りつくことが人間の—したがって教育の—最も本質的な仕事であるのに、人間の生命はいつ果てるかもしれない不確実性のうちにあるから、まずこの焦眉の仕事を人生の最初の時期に達成しておくべきである。

第2. 人間の一生が実際活動 (agendo) に向けられるべきであるとすれば、その「準備」としての学習はこの最初の時期になされるべきである。

第3。このきわめて柔軟でしかも可塑性に富む若年期にこそ教育はなされるべきである。

第4。人間が他の動物に比較して一人前に成熟するまでに長い年月がかかることは、神意がこの時間を「人間性」（*humanitas*）へ向けて形成するのに用いるべく望んでいることを示している。

第5。この時期に獲得したものだけが生涯を通じて確実に不動だからである。

第6。この時期には「自分を抑えることができないから、役に立つ事柄に心を奪われなければ自分から進んで下らぬ事柄に、いや（破滅の時代の悪例にそまれば）有害なことにさえ心を奪われ」かねず、したがって、この時期にこそ正しく方向づける教育が必要不可欠である。

さて、学校教育の一般的必要性、そして学齢期における学校教育の必要性に関する以上のような Comenius の議論には、考えられるかぎりおよそすべての論拠が列挙されている。たとえば、学校教育の公的社会的機能である人材の養成・選別・配分、あるいは意識やイデオロギーの統合による社会統制機能という今日の社会学には共有されている論拠ですらも、すでに Comenius のあげる第1と第4の含意のうちに包摂可能であり、その議論の枠外にあるわけではない。さらに、学齢期での学校教育の必要性に関する論拠もまたきわめて包括的であり、たとえば第4のそれは、今日の教育人間学の基本的了解事項である人間存在の教育必要性・教育可能性の内容を先取りしているのである。

この総計11項目におよぶ学校教育の必要性に関する Comenius の議論をまとめてみると、ここには、同年齢のこどもたちの全体を「集団」として統制し教育することが必要であるとする議論がうきぼりになってくる。しかも、「献呈状」に見られるこどもの無垢へのロマン主義的な賛美と現世の悪からの遮断の必要性についての論にあきらかなように、こどもの集団の統制は、他の社会領域から厳格に「隔離」された学校という場でのみ可能なのである。先にみたように Ariés は、近代の学校が「こどもの無垢の保護と育成」という「教育的配慮」にもとづくこどもたちの「隔離」と「統制」を本質として成立する制度であるという。これはまさに Comenius の論に適合する。ただし Comenius の議論は、隔離と統制が生産労働をモデルとして学校の構造と機能の全体を技術的に合理化しシステム化する仕方なされるべきものと論じている点で、Ariés の形式的議論を具体的内容的に補完しているのである。

こどもの学校への隔離と学校の高度なシステム化はあいまって、教育の領域が他のもろもろの社会領域から確実に自立化してゆくという新しい事態を示している。そのように自立化する領域に対してこそ社会全体のまとまって首尾一貫した統制がより一層可能となる。つまり、学校の高度なシステム化による部分的な社会領域としての自立化とともに、ほかならぬこの部分領域は社会の全体システムの一つの下位システムとして確実に位置づけられることになるのである。逆に、この社会装置としての学校が他の社会諸領域に比して相対的に巨大化し統合化されるにつれて、それは、全体社会に対する規定力をも増大させる。「学校」と「学校化された社会」（*schooling society*）を根底的に批判する Illich の論が問題とするのは、Comenius の構想によって端緒づけられた学校の制度化と自立化のもたらすこの帰結であり、具体的にいえば、学校の技術的合理化・システム化にともなる人間関係の物象化がもたらす否定的な人間的・社会的諸帰結である。

3) 学校のシステム化批判— Illich —

(1) ライフ・スタイルと制度

Illich はその著『シャドウ・ワーク』のある箇所で、「Nebrija から Ratke をへて Comenius へと発達した homo educandus というイデオロギーの諸段階」について否定的に論及している。^{(59, 2115(11 F))}

Nebrija は、Columbus が欧州による大規模な海外征服と植民地化の端緒となった航海へと出帆した1492年8月3日のちょうど15日後に、『カスティリア文法』を刊行し、その序文で女王 Isabella に対して「教えられた母語でもって vernacular なことばをおきかえ」、それによって「人々が毎日いとなんでいる生存のあり方を国家が管理すること」を提言した。これは Illich によれば、Columbus の航海がそうであるように、「自生的」(vernacular) で「共生的」(convivial) なライフ・スタイルに対する500年におよぶ一たがって今日に至るまでなお継続中の一「戦い」の「宣戦布告」である。^{(59, 288(11 F))}

「普遍的教育」の実現と歩調を合わせる「homo educandus というイデオロギー」の展開は、生活の中での自生的・共生的学習の価値が貶められ、およそ「学習」の名に値するもののすべてが、教えられた学習へと一元化され限定される過程である。それは、“vernacular” で“convivial” なものを破壊しようとする「戦い」の重要で不可欠な一部なのである。Comenius はこの過程の重大な端緒を形作る。Illich は、『大教授学』の内容を簡明に要約した上で、Comenius の仕事を次のように歴史的に位置づけている。

「Nebrija とは異なり、Comenius は自分の事業の重要性を説く必要がなかった。十分な需要がいつもあったからである。Isabela によって触れてはならないものと考えられていた、vernacular なものの領域は、スペインの知識人、イエズス会士、チェコの神学者たちの職探しの狩場となっていた。公的教育の領域がすでに離床していたのだ。抽象的な規則にしたがって専門的に扱われる公的教育の母語は、vernacular なものと競合し、その領域に侵入しはじめていた。このように、vernacular なものがその高価な偽物に徐々にとってかわられ、衰退してゆくことは、われわれが現在生きている市場集中社会の到来を予告するものだった。」^{(59, 2117-8(1 F))}

Comenius の仕事は、“vernacular” で“convivial” なライフ・スタイルのうちに埋め込まれていた学習活動がそこから—Polanyi, K. の語を援用するなら—「離床」(disembedding)^{(59, 212(1 F))} し、「学校」というかたちでの「公的教育」にとってかわられる過程での実質的な第一歩である。ここで〈実質的〉というのは、Nebrija の提言が採用されずあくまで理念のままにとどまったのに対して、Comenius の構想が何程かの実現可能性を有していたからである。この「教育の離床」、すなわち Ariés 流に言えばこどもたちの学校への「隔離」の過程は、今日の「市場集中的」で「学校化」された社会へ直につづくものなのである。

この Illich による Comenius の歴史的な位置づけは、“vernacular” なものとそうでないものという直截な二者択一の価値措置にもとづいている。この択一は、これを制度の面に限定していえば、『脱学校の社会』で「制度スペクトル」の左端にある“convivial” な制度と右端にある“manipulative” なそれとの間のオルタナティブとして記述される内容に対応する。これを Illich は次のように説明している。

「私は望ましい未来がやってくるかどうかはわれわれがよく考えた上で消費 (consumption) の生活よりも活動 (action) の生活を選ぶかどうか、また環境の蕩尽や汚染にのみ通じているこれまで通りのライフ・スタイル、つまり、作ったり御破算にしたり生産したり消費したりすることしかできないライフ・スタイルを守り続けるよりも、むしろ自発的でしかも独立し

ていながらなおお互いどうしがつながり合うライフ・スタイルを生み出すことができるかどうかにかかっていると考える。さらにいえば、未来は、われわれが新たなイデオロギーやテクノロジーを発展させることができるかどうかによりも、活動の生活を支えるような制度を選ぶか否かにかかっているのである。われわれは、個人の（制度依存による受容的欲求充足の…訳注）病的常用（addiction）の方よりも個人の成長の方を助成する制度をはっきりと識別できる基準のセットを必要としているし、さらには、われわれのもつ技術資源をそのような成長の制度（institution of growth）に優先的にふり向ける意志を必要としているのである。^(48, pp.75-6)

この文章では、制度上のオルタナティブに重ね合わせて、ライフ・スタイルの上でのそれとも同時にのべられている。これを制度のⅠとⅡ、ライフ・スタイルのⅠとⅡに区別して、以下のように整理することができる。

ライフ・スタイルⅠ：“a life of action”，個人の成長をもたらし、自発的でしかも独立していながらなおお互いどうしがつながり合うようなライフ・スタイル。

ライフ・スタイルⅡ：“a life of consumption”，生産と消費の機械的くりかえしによって不可避免的に環境の蕩尽や汚染をもたらし、個人を制度依存の常用中毒（addiction）に陥らせるこれまでどりのライフ・スタイル。

制度Ⅰ：個人の成長を支える“convivial”な「成長の制度」。

制度Ⅱ：さまざまなイデオロギーやテクノロジーを駆使して個人を“addiction”に陥らせることによって正当性を確保し安定する“manipulative”な制度。

こうして整理してみると次の四点があきらかである。まず第1に、ライフ・スタイルⅠと制度Ⅰ、ライフ・スタイルⅡと制度Ⅱのカップルになったそれぞれが互いに適合的である。第2に、制度Ⅱはライフ・スタイルⅠに対して敵対的かつ破壊的であり、その破壊の帰結がライフ・スタイルⅡの出現である。第3に、今日のわけでも先進産業社会では制度Ⅱ・ライフ・スタイルⅡが優位であり、他の二つはこれに圧倒されてみきわめのつかないほどに衰弱するか、あるいは後景に退いている。最後に第4に、このような状況にあるがゆえに、今日のわれわれにとっては、convivialなライフ・スタイルⅠと制度Ⅰが今一度理念としての意義を持つに至っている。

たとえば、Comeniusの学校論の歴史的意義は、以上の整理の第2にかかわるものと位置づけることができる。この制度とライフ・スタイルの具体的内容を理解する上では、Illichの論とFromm, E.のそれとを比較することが有効である。

（2）“convivial”と“productive”

よく知られているようにFrommは、その理論において、人間の性格の基底にある世界や他者へのかかわり（relatedness）ないし構え（orientation）に関する内容的には同一の択一論を、そのつど異った表現をとってくりかえし展開している。^(8, 12, 39, 40, 42)それは、自発性と同調、生産的構えと非生産的構え、成長の症候群と衰退の症候群、バイオフィリアとネクロフィリア、「あること」（being）と、「もつこと」（having）などである。このかかわりないし構えの択一は、結局のところはライフ・スタイルの択一に帰着するが、その択一のいずれにおいても、前者が個人の自己実現（self-realization）への成長に導くのに対して後者は成長の停滞や自己喪失にみちびくものとされている。

以上列挙したFrommの択一とIllichのライフ・スタイルにかかわるオルタナティブは、そ

の用語法においても内容においてもきわめて類似している。たとえば、Illich のいう “a life of action”, “spontaneous”, “independence”, “growth” などはいずれも Fromm の用語法に直接に対応する。さらに、Illich の「自発的でしかも独立していながらなおお互いどうしがつながり合うライフ・スタイル」という規定は、各人の自己実現の努力によってもたらされる「積極的自由 (positive freedom) の状態」^(39, pp. 222-3) についての Fromm の規定と用語の上でも内容でも完全に同一なのである。

Fromm が Illich の著書 “Celebration of Awareness” に共感にみちた好意的序文を寄せているのに対して、Illich の側では、『シャドウ・ワーク』における制度論が、Fromm の論を直接に援用している。

この箇所^(50, p. 210-211)でかれは、「公的選択」に次の三つの「次元」を区別する。まず、「X軸」には、「ふつう〈右〉と〈左〉ということばで表わされる問題」、すなわち、「社会の階層制、政治的権威、生産手段の所有、資源の配分」などをめぐる政治的な選択がわりあてられる。次いで、「Y軸」には、財やサービスの生産・消費において「ハードとソフトのいずれを選ぶか」という多分にエコロジカルな「技術上の選択」が位置づけられる。最後に、三番目の「Z軸」には、「Erich Fromm の定義した用語」を使用して、「下限」の「“having” に充足を求めるのに適した社会組織」と「上限」の「“doing”^(40, p. 84) に充足を見出すことに適合した社会組織」がそれぞれにわりあてられるのである。

Illich によれば、Z軸下限の“having”を理念とする社会組織においては、「専門家によって企画・指定され、しかもかれらの管理のもとで生産される商品やサービスの規格化といった観点から、ニーズというものが定義される傾向が強まる」のに対して、Z軸上限の“doing”を理念とする社会組織においては、「自立と自存を志向する活動のまわりに」「生活が組織され」、「それぞれのコミュニティが、(経済)成長に懐疑的になることで、コミュニティ独自のライフ・スタイルをいっそう強化する」傾向が強まる。つまり、前者の社会組織が生産と消費の界限のない拡大の自己目的化とそれに見合った仕方^(40, p. 84)で個人を制度依存による欲求充足の“addiction”に陥らせて全面的に操作することとをめざして、つまるところ“homo economics”という惨めに限定された人間観に立脚しているのに対して、後者の社会組織は、「生活の自立と自存を志向」し共同の活動と相互的な成長を志向して、^(40, p. 84) “homo artifex”ともいうべき人間像に立脚しているのである。

この“homo artifex”は、Fromm の“doing”に関連づけられているが、これに込められている人為、創造、活動などの含意からすればむしろ、まずは、先に“consumption”から区別された“life of action”の方へ関係づけるべきであろう。このようなライフ・スタイルの規定というより広い視野からすれば、この人間像は、人間存在を活動的で創造的な自己生成的・相互生成的存在としてとらえるために Fromm が用いるさまざまなターム、たとえば、“spontaneous activity”, “productiveness”, “the art of living”, さらに、Spinoza の論を援用して“passion”から区別される“action”^(41/8, 115 ff.)などとも強く関連し合っているといえよう。

ところで、Fromm は、『自由からの逃走』の中心概念の一つであった“spontaneity”を、『人間における自由』では“productiveness”へ「拡張した」とのべている。^(40, p. 84) “spontaneous activity”は、各人が内在する肯定的潜勢諸力を発現しつつ他者たちとその積極的自由の状態において結合するという理念的な状態をもたらす、自己実現を可能にする理想的な主体の活動様態である。これに対して、“productiveness”は、活動の相手である物あるいは他者の肯定的潜勢

諸力を精一杯発現させるべく自分の潜勢諸力をあげて相手にかかわる主体の活動様態である。つまりそれは、自他をその本来のありように向けて産み出し、相互的自己実現を可能にする活動の様態であるがゆえに、“productive”とよばれるのである。“spontaneity”から“productiveness”への「拡張」とは、理念のうちに今のべた意味での「相互性」（mutuality）が明瞭にくみこまれたことを意味するであろう。

“homo artifex”という人間観に依拠する社会組織は、Illichの規定によれば“vernacular”であると共に“convivial”である。“convivial”は、「共に」（con-）「生き生きと」（vivid）「生きる」（-vivere）などを複合的にくみこんだタームであるが、これにあきらかに含まれる“mutuality”は、Frommのいう“productiveness”にこめられる“mutuality”とひびき合っている。つまり、“homo artifex”という人間観に立脚する“vernacular”で“convivial”なコミュニティとは、Fromm流に言えば、“productive activity”によって相互に自己実現し合う仕方方で結合し合う社会組織なのである。

Illichが肯定的に用いるさまざまなターム、たとえば、“convivial”，“vernacular”，“homo artifex”，“life of action”などは、たしかにあちこちでさまざまな仕方方で規定されている。しかし、これらを統一的に首尾一貫して理解することはこのおりの説明だけではかならずしも容易ではない。Illichの論の重点はあきらかに批判にあり、したがって、肯定的なイメージはむしろこの批判の反照としてのみ結像するのが通例だからである。かれの論とFrommの論とを比較対照することの意義はこの点にある。けれども、実際には、Illichの肯定的諸タームの規定の不鮮明さは、同時に、かれがこのタームに対して反照的に用いる、批判のための中心的諸タームの不鮮明さと同根である。この不鮮明さはさまざまな誤解の誘因となる。たとえば、次に検討するGintis, H. のIllichへの批判^(51, 237-288)も、この不鮮明さに由来する誤解にもとづいている。

マルクス主義の立場によるGintisの幾分教条的なIllichへの批判の要点は、以下の三つである。第1に、Illichが今日の社会問題と価値の危機の源泉を「疎外された消費の型の再生産」に見ているのに対して、この「消費の型」は「より深い経済制度の活動の現われ」として理解されるべきだということ。第2に、Illichが「消費に重点を置きすぎている」ために、今日のエデュケーションの機能と問題の理解が一面的かつ部分的となり、それゆえに提起された代案も実効性をもつことができないということ。第3に、教育を変革する理論は、「消費」ではなく「生産における社会的関係のつながりを根本的にかえることによって」、「解放的で平等な教育」を実現することをめざすべきであること。以上の三つである。しかしこのGintisの批判は、Illichの論に即するかぎりいずれも妥当しない。

Gintisの批判の根底にあるのは、Illichが“consumption”だけを見てより重要な“production”を見落しており、さらに言えば、変革の理論にとってもっとも肝要な社会経済的下部構造の把握を欠落させているとする見解であろう。しかしこれが誤りであるのは、Gintisが何の疑いもためらいもなく経済学的タームとしてのみ理解し、したがって“production”に対比させている“consumption”が、実はIllichのいう意味でのそれには一致しないことからあきらかである。

Illichのいう“consumption”は、すでにみたように、“a life of action”と対置されるライフ・スタイルⅡの基本的な特質であって、経済学上の「消費」に内容を限定されるわけではない。Illichの用法に即するかぎり、われわれはたとえば、生産過程や生産物や生産する主体性

から疎外され、技術的に合理化され、物象化された役割行為に向けてのみ自分のエネルギーを費消する「生産」を、すなわち“consumption”である“production”といったものを十分に考えることができるのである。“consumption”は、“addiction”や“manipulative”というタームとつながり合うことによって、制度へ物象化的に依存することによって自分のニーズ—それも本来の欲求ではなく外から人為的・操作的にひきおこされたニーズ—を充たし、しかもこの充足それ自体を自己目的化してかろうじて生きる意味を見出すような、疎外され受容的な生き方であるライフ・スタイルⅡの本質的な特質を示すのである。

こうして Gintis の批判が妥当しないことはあきらかである。それでは、Gintis のいう本来の経済学的なタームである「生産」と「消費」は、Illich の論のうちでどのように位置づけられるのであろうか。たとえば制度Ⅰにおける「消費」は制度Ⅱにおけるそれとどのように質的に異っているのであろうか。これらの問いに Illich の論に即してある程度こたえることは可能であるかもしれない。しかし、この可能な解答のレベルは、きわめて抽象的で一般的な水準にとどまるであろう。そしてこの抽象的水準は、たとえば、Fromm の幾分かは具体的な所論を援用することによって、これまたある程度はこえられるかもしれない。しかしいずれにせよ、Illich の論は、その批判という機能を離れて、そこで使用されるタームについて、積極的なイメージを結像させようとすれば途端に不鮮明になるという基本的な欠陥を有している。Illich の論をつきつめて検討すれば、以下の二つの根本的な疑問に出会わざるをえないが、それは、まさにこの「不鮮明さ」によるものとみることもできよう。

まず、Illich は、ライフ・スタイルと制度との間のかかわり、すなわち、それぞれに一定程度は自立しているが互いに不可分の仕方で規定しあうはずの両者の相互関係と相互生成をどのようにとらえているのであろうか。かれは、このライフ・スタイルと制度の二つを単純に並記しているだけであって、両者の相関、たとえば、つきつめて考えればゆきあたらざるをえない制度の制度化にともなうライフ・スタイルの変化とか、ライフ・スタイルの普遍化による制度化とかのきわめて動態的な局面に関する考察をほとんど視野の外においているのではあるまいか。この場合、制度とライフ・スタイルの両者をそれぞれに十分に論じれば、いずれその動態の局面に行きあたらざるをえないことは自明である。とすれば、結局のところ Illich はこの双方のいずれをも実は、十分につきつめて考えていないというべきではなからうか。

次いで、制度とライフ・スタイルを“convivial”なⅠと“manipulative”なⅡに分極化して論じがちな Illich の論の妥当性が問われなければならない。かれは多くの場合この両者を機械的に対立させすぎている。この両極的対立化は、たとえ理念上の差異をきわだたせるのには有効ではあっても、事柄の実体には適合しない。たとえば、われわれの生き方は、かならずしもつねにこの二つのいずれか一方ではありえず、むしろ、そのつどの場面場面において受動的・消費的・被操作的・体系順応ないし依存的であったり、能動的・創造的・共生的・相互主体的であったりしており、その動揺はたえることはない。性格に基礎づけられた行動傾向においてどちらかの面が相対的に見て優位であることは十分にありうるが、しかし、病的で極端な事例を除けばおよそ一方だけが発現する場合を想定することはできない。おなじことは制度についてもいえる。実際にはどのような制度もある程度は“convivial”でも“manipulative”でもありうるのであり、だからこそ、ほかならぬ Illich 自身が「スペクトル」や「軸」という、極端な択一をさけ微妙なニュアンスの差異を含みうることを用いているともいえよう。しかし、どのような制度でも、「スペクトル」や「軸」の上で確定的な場を占めることはありえない。

その制度がどの程度“manipulative”であるのかは、むしろそのつどの運営状態のちがいによってある程度までは異ってくるものと考えられるからである。いずれにせよ、この現実の事態と、Illichの論を通観した場合みとめることのできる極端に尖鋭化し両極化する論の展開の仕方とはうまく接合しないのではあるまいか。

以下では、この二つの根本的な問題を念頭におきながら、ライフ・スタイルと制度の両面から、Illichの具体的な学校論をみておくことにしよう。

（3）学校化と脱学校化

Illichによれば、制度スペクトルの右端の“manipulative”な制度Ⅱに属するのは、さまざまな法の強制的執行機関と、刑務所、療養所、孤児収容所などの「顧客の操作という点で専門化された社会機関」である。これに対して、制度スペクトルの左端の“convivial”な制度Ⅰに属するのは、電話網、地下鉄、郵便、公営の市場や交換所、下水処理システム、上水道、公園、歩道などの「それを利用することが得だと制度の側から確信させられることなく」^(48,p.76)利用者の「自発的な使用によって特徴づけられる」制度である。

制度Ⅱの特質は、それがきわめて複雑で高いコストを要するにもかかわらず、利用者に、「このような制度が提供してくれる生産物や処置なくしては生きることができないとおもい込ませる」ことである。これによって、社会的・心理的両面にわたる「常用中毒」(addiction)がひきおこされる。^(48,p.80-1)前者の社会的常用中毒をIllichは、「エスカレーション」とも言い換え、これを望ましい結果が出ない場合にもそれまでのやり方を改めず、逆にそれをより一層大規模なかたちでくりかえすことと説明している。これに対して、後者の心理的常用中毒は、「習慣化」とも言い換えられ、“consumer”が一度それにのせられるとそれなしにはすませられなくなることと説明されている。Illichは、「学校」がこの常用中毒をもたらす典型的な「にせの公益事業」であるとのべ、さらに次のようにいう。

「高速道路はまず移動したいという欲求や必要を倒錯（perversion）させ、結果として自家用車への需要を生み出す。学校そのものも、成長し学ぼうとする自然の傾向性を教えてもらうことへの需要へと倒錯させる。工業的工程をへて製造される成熟（manufactured maturity）への需要は、製造された商品への需要が自己主導的活動を放棄させるよりもはるかにひどく、そのような活動をそこなう。学校は制度スペクトル上で高速道路や自家用車よりも右にあるばかりではない。それは、完全収容施設（total asylums）が占めている右端のすぐそばに位置しているのである。戦場で死体を数えさせる戦争のプロデューサーですら肉体を殺すにすぎない。しかし学校は、自分たち自身の成長への責任を放棄させることによって、^(48,p.87)多くの人々を一種の精神の自殺へ導びくのである。」

学校は、“manipulative”な制度Ⅱの極端な事例であり、したがって、それは、自己活動的・生成的なライフ・スタイルⅠを制度依存の“addiction”を病むライフ・スタイルⅡへと倒錯させる。引用文中の“total asylums”という用語は、直接に指示されていないがおそらく Goffmann, A. が『アサイラム』で用いる“total institutions”を念頭においたものであろう。^(48,p.81)学校が“total”な収容施設のすぐ近くに位置するということは、「公立学校」についてのIllichの次のような定義からも根拠づけられる。それによれば、「学校」とは「年齢を特定され、履習を義務づけられたカリキュラムへのフルタイムの出席を要求する、教師に関連する過程」^(48,p.38)である。ここには、「フルタイムの出席」という要件が含まれているが、これによって学校は、

所属する成員の生活の時間的空間的全体を全面的に統制する“total institutions”に近づくのである。

けれども、別の場合に Illich は、学校がこれらの“total”な収容施設よりもはるかに操作的で管理的でもあるとして、次のようにもいう。

「こどもをフルタイムの生徒と規定することによって、教師には、学校とは別の社会的隔離施設の管理者が行使する権力に比しても法制上、慣例上の制約によって規制されることのはるかに少ない権力を、自分の担任する者たちに対してふるうことが許される。こどもたちは、その年齢を楯にとられ、精神病院・修道院・刑務所などの現代のアサイラムに収容されているおとなたちにとっては当然のこととして与えられるさまざまな安全策に護られる資格すらも、奪われているのである。^(48,p.47)」

フルタイムの出席を前提とする学校は、本来、生徒たちばかりにではなく教師に対しても「その本質からして時間とエネルギーの両面にわたって全面的な要求を課しがち」^(48,p.45)である。これに加えて、近代の学校は、「こどもは学校に居るべきであり、学校で勉強するものであり、学校だけで教えるものである」^(48,p.38)という「三つの疑われることのない前提」に立脚して設立されている。この前提によって、こどもがその自己活動的・生成的で“convivial”な側面を完全にネグレクトされ、ひたすら受容的な“consumer”とみなされればみなされるだけ、教師の生徒に対する責任と権力もまたそのあらゆる局面にわたってより一層増大せずにはおられなくなる。この結果は、教師への権力の極端な集中と生徒の権利の全面的な剥奪である。

こどもが「フルタイムの出席を義務づけられた生徒」と規定され、その生の全体が意図的計画的な統制と配慮の向けられるべき存在へと物象化されるのに対応して、教師の方には、まず、生徒の日常的な行動の仕方を規整する管理者（custodian）であり、さらに、善悪を教化する「道徳家」ないし「説教者」であり、そして、「自分の担任の生徒が個人として成長するのを助けるためにその個人的生活にまで立入って徹底的に調べる（傍点筆者）」というアイロニカルなしかし恐るべき「権限を与えられた」「治療者」でもあるという、類稀な権力が付与されるのである。^(48,pp.45-6)

かくして、学校における教師—生徒関係は、教授—学習という一面的なつながりではなく、とはいえ、相互的で人格的なつながりでもない。それは、一方が他方の存在と生の全面を“manipulate”する、片務的で全面的な関係なのである。このきわめて特殊な教師と生徒との関係が、制度としての近代学校の「構造」を規定する基本的な特徴である。ところで、Illich は、この制度的「構造」に適応することによって生徒たちがかならずも意識することなく学ぶ教育の内容と過程の全体を、「かくれたカリキュラム」（hidden curriculum）とよんでいる。^(48,p.48)

Illich はかくれたカリキュラムを、「学校でおこっていることと対比的なものとして、学校教育の構造を指して用い」とし、これを「学校の儀式的側面」ともいいかえる。この場合の「儀式」（ritual）とは、構造として制度化された行動様式の制約と理解してよい。たしかに、このような規定だけでは、顕在的カリキュラムや学校文化や学級風土など関連する他の諸概念との異同は不分明であり、したがって、なおその内容は不明確である。しかしこれが学校を理解する上できわめて有効な視座を提供するものであることを疑うこともできない。それはたとえば、Dreeben, R. の次のような視角とほとんど一致する。

「私が主張したいのは、学校の構造上の約束事（structual arrangement）がもつ特質とそ

れが必然的にもたらず結果とによって可能となる学校での生徒としての諸経験が、こどもたちに一職業も含むがなおそれには尽きない—おとなの生活の若干の局面それぞれに付き物の諸規範（norms）を学ぶ機会を与える、ということである。^(28,p.29)

Dreeben は、特殊な「構造的」特質をもつ学校へ適応しようと努力することそれ自体によって、必ずしも意図することなく生徒が獲得する社会的諸規範として、産業社会の構成員にとっては不可欠である「独立性」、「業績」、「普遍主義」、「特殊主義」の四つをあげている。^(28,p.27) これまで学校の理論的な検討に際しては、多くの場合、意図的計画的に遂行される知的な教授—学習の局面のみが一比較的取り扱いが容易であるという理由で一取りあげられてきたのに対して、「構造上の約束事」への生徒の適応がもたらず主体の人間の帰結については、その事柄の重大性にもかかわらず、正面から取りあげられることは少なかった。その意味からすれば、Dreeben の試みも、さらにいえば「かくれたカリキュラム」というなお幾分か未規定なタームを用いる Illich の試みもともに、理論構成上きわめて有益でかつ有効な視座を提供するものといえよう。

ただし、Dreeben が学校における諸規範の習得を肯定的に評価するのに対して、Illich は、この同じ事態を「神話」のうけいれであるとして否定的なものとみなす。ここに両者の基本的な差異がみとめられる。

Illich によれば、今日の学校の基本構造は、次の四つの「神話」に拠って成立している。^(48,pp.55ff.) まず第1に、学習の大半の成果は実際のところは自己活動的なそれによるものであるのに、学校で教わることによる学習のみに価値があるかのように信じる「制度化された価値の神話」がある。第2に、人間の成長は本来他者と比較したり量に還元したりして把握しても無意味であるはずなのに、あたかもそれがこのような仕方では測定可能であるかのように信じる「価値測定の神話」がある。第3に、カリキュラムを開発したり教授したりすることが、あたかも匿名の一般消費者に向けて魅力的な商品を開発しバック詰めにして販売するプロセスとおなじような仕方のできるかのように信じる「バック詰めの価値の神話」がある。第4に、欲求が外的に喚起され続けてとだえることのない産業社会での消費行動と同様に、生徒もまた教えられることに飢えを感じ続け授業内容を無限に吸収し続けることができるかのように信じる「永続化可能な進歩の神話」がある。

この四つの神話を制度化した特殊な構造をもつ学校に適応し、固定化され安定した役割行動をくりかえすにつれて、その構成員は徐々に、ほかならぬこの神話を現実としてうけいれてくる。これが Illich の考える「かくれたカリキュラム」の機能である。

たとえば、一度、学校で「制度化された価値の神話」を受け容れれば、それ以後、あたかもすべての欲求は制度に依存してのみ充足できるかのように信じる、倒錯した常用中毒的ライフ・スタイルが形成される。「価値測定の神話」を受け容れれば、自他を量化し物象化し疎外することに慣れるであろうし、「バック詰めの価値の神話」を受け容れれば、自分の欲求を出来合いの商品に合やすこと、さらには自分の生そのものを商品化することに慣れることになる。「永続化可能な進歩の神話」を受け容れれば、充足されることのない無限の消費を志向し、さらにはその消費のために自分の生と存在そのものを消費するライフ・スタイルを形成することになるであろう。

Illich のいう学校の「かくれたカリキュラム」で学ばれるのは、受動的な“consumption”を本質的な特質とするライフ・スタイルⅡである。今日の産業社会がこのような生き方によっ

てこそ維持されていることからすれば、学校はその構造的な特質からしてこの社会にとって徹頭徹尾機能的なのである。

学校は産業社会のもつ否定性を確実に再生産する。学校のもつこの否定的な社会維持機能を克服するためには、なによりもまず、右の「神話」を脱神話化し、この神話と切り離し難く一体化した「構造」をくつがえさなければならない。これが Illich のいう「脱学校化」(deschooling)である。

しかしこの場合、否定されるべき当の学校が全体社会の機能的部分である以上、その構造の廃棄という部分的変革は、全体の変革にとまわれなければおよそ非現実的とみるべきではあるまいか。この点についての Illich の見解は次に見るように、場合によって異っているように思われる。

①「(学校の構造・神話・かくれたカリキュラムなどがどのような社会・文化・政治状況にあらうとも) 同一であるという見解をとるなら、どんな深い意味であれ学校が従属変数であるとする主張は、すべて幻想である。このことは、これまで伝統的に思い浮かべられてきたような社会の変化あるいは経済の変化がもたらす一つの結果として学校システムに基本的な変化が生じるのを期待することもまた、幻想であることを意味している。加えて、この幻想は、“Consumer Society”を再生産する機関としての学校がほとんど問責されることなく責任を回避することを許すのである。」^(48, pp. 106-7)

②「学校制度そのものにかわる根本的代案は、厳密に政治的要求の中に表現されていなければ、求めてもほとんど無駄である。この政治的要求とは、最も広い意味で学校を廃止することを求めること、それに関連して教育に対する自由を保証することを要求することである。」^(51, p. 271)

③「『脱学校の社会』において私は、サービスを目的とする福祉国家の諸制度が、財の過剰生産がもたらす副作用(環境破壊、資源枯渇)と似た副作用を不可避的にもたらすということを明らかにした。商品生産にたいする限界づけを補足して、社会保障サービスに対しても限界を考える必要があった。そのうえ、これら二種類の限界は政治的・技術的選択から基本的に独立しているということを私は主張した。」^(50, p. 121)(以上丸括弧内は筆者の補足)

①と③が「学校」の制度改革という試みの他のもろもろの改革に対してもつ自立性を主張しているのに対して、②は、この部分的改革が全体的変革、わけても政治的変革に従属するものであることを指摘しているかのように読める。とすればここにはあきらかに、調停しがたい矛盾があるのではあるまいか。このことについて検討してみよう。

先にもみたように、Illich は、学校を含む“manipulative”な制度とそれに“addictive”に依存するライフ・スタイルの変革を、他の諸変革とは相対的に独立した重大な事柄としてくりかえし論じている。たとえば、これもまた先に見た「公的選択」にかかわる「三つの軸」では、政治的な左と右の択一に関連する「X軸」とエコロジカルで技術的なソフトとハードの択一に関連する「Y軸」の二つからは独立に、“manipulative”な制度と“convivial”な制度の択一に関連する「Z軸」が考えられている。この場合、Z軸は、X軸とY軸で構成された平面のうちに埋没しているわけではない。したがってたとえば、政治的に革新的でソフトな技術選択を行う側が、“convivial”ではなくて“manipulative”な選択を行う場合もあれば、これとは逆の場合もある。Z軸の変革、そしてそれに含まれる学校の変革は、政治的・技術的変革からは相対的に独立している。それゆえに、先の①と③は Illich の理論の全体と整合するのである。

しかし、Z軸は、X軸とY軸で構成される平面と交わりこれを分割する。すなわち、部分的

な制度変革が現実達成されるとすれば、それはどこかの時点で政治的なものあるいは技術的なものとのかわりをもたざるをえなくなり、それなりの選択を迫られることになる。しかし、Illichはこの制度改革と他の改革との関連についてはほとんど触れていない。②はそのきわめてめずらしい例外なのである。

このことからあきらかなように、Illichの関心は、社会変革の全体像、あるいはその像の部分占める制度改革の具体的で現実的なイメージには向けられていない。かれの関心は、あくまで現行の制度やライフ・スタイルの批判にある。それゆえ、かれの議論は、細かい陰影の差異などには斟酌することはない。むしろ議論は極度に尖鋭化され、対立は極端に両極化される。たとえば、“convivial”対“manipulative”，“action”対“consumption”，そしてエピソードの人間対プロメテウスの人間^(48,pp.151ff.)のように。

もちろん、先にものべたように、現に生きている人間や制度は、複雑で微妙な陰影をともしつつ流動する不断の変化のうちにあり、Illichがくりかえしのべるような極端な両極性のうちにはない。こうして議論が生きた具体性を排除するから、それは、具体的なものの実際的な変革については本当のところは何も語ることができない。Illichの論は、この意味であくまで、現実への媒介の回路も方途ももたない超越的な批判であるにすぎない。

このことは、かれの論ではきわめて稀な具体的提案を取り上げてみればはっきりする。

（4）脱学校化の可能性

Illichは、学校化されていない場合の教育にみとめられる本来の機能は、技能の訓練（skill drill）と外的な目的に拘束されないリベラル・エデュケーションの二つに限定されるとい^(48,pp.23ff.)う。かれの脱学校論における唯一の具体的な提案は、この二つの機能のために組織化される「学習のネットワーク」（learning webs）である。

Illichは、この「新しいフォーマルな教育制度」のめざすべき目的を、第1に、どのような年齢であろうと学習したい時には「利用可能な資料」を入手できること、第2に、自分の知っていることを他の人と分かち合いたい人がそれを学びたい人を見つけることができるようにすること、第3に、特定の問題をみんなに知らせようとする人に便宜を与えること^(48,p.108)の三つにまとめている。この制度は、教育者の設定するカリキュラムを前提にするのではなく、学習者の興味や関心から出発して、それをみたすべき資料や情報、さらにはそれを教えることのできる人の組織化をめざす。このための四つのネットワークが組織されなければならない。それは、第1に教材の照会サービス、第2に技能交換、第3に仲間合わせ、第4に広い意味での教師への照会サービス^(48,pp.112-3)の四つである。いずれにせよ、ここでは、おそらくはコンピューターの利用を通してきわめて大規模に効率化することのできる仲介業務を中心に、ゆるやかな連帯のネットワークがくまれるはずである。

このネットワークの発想の根底には、先にものべたように、今日不必要なまでに拡大された「教育」の領域を、学習者の自発的な学習意欲を前提とする技能訓練ないし「反復練習による教授」（drill teaching, instruction）と、借りものではない自分自身の問題を一教授されるのではなく一共有する仲間と共に探求する主体的で創造的でリベラルな本来の「教育」の二つに切り詰めなければならないとする、Illichの考えがある。上記の四つのネットワークは、この技能訓練とリベラル・エデュケーションを実現する方途であるが、いずれにせよ、このような形で教育の領域から「切り詰め」られるのは、どのような学校にも共有されている「構造」、「神

話」,「かくれたカリキュラム」である。

それにしても、このネットワークの提案は、現行の学校制度に十分にかわりうるものであろうか。もちろん、学校を修了した成人に対してこのような組織化が可能であり有益であることはあきらかであり、事実、これがある程度実現されている事例を見ることもできる。しかし、これは学校にかわるものではなく、むしろそれを補完するものである。問題は、青少年の公的に制度化された学校教育の代替案としてこの組織化がどの程度の現実性と有効性をもつのかにある。この点については多くの論者はおしなべて否定的である。この場合、論者の議論は、Illich の提案の現実性の否認を通して、さらにかれの脱学校論そのものの難点の指摘にまですすむのが通例である。以下若干の論者の議論をとりあげて、この点について考察してみよう。

Dore, R. P. は、『学歴社会 新しい文明病』⁽²⁷⁾で、Illich や Reimer, E. の脱学校論を非論理的・非現実的であると批判し、その理由として、第1に、Illich が国情の違いやそれに由来する教育課題の差異、わけても産業化を達成した国とその途上にある国の差異を無視していること、第2に、学習の目的として許容されているのは実用的技能と本来の教育という名の趣味のみであり、ここでは「社会的な目的達成のための学習」が無視されていること、第3に、社会間の差異のみではなく個人間の差異も見落されており、たとえば、好奇心や認識能力を十分にもたずそれを伸ばしてくれる家庭などの環境をももたないことには学校こそが大切であるのにそれを認めていないこと、三つをあげる。

山住正己は、先に引用した Illich による「学校」の定義に対して、義務教育制の学校においてすら選択制クラブ、児童会・生徒会などの「教師に関連する」ものに限定されないこともたちの集団活動があり、さらに、「義務づけられたカリキュラム」の枠内ですらそれを主体的人間的なものへと改革し再編成しようとする動きがあることを指摘する。Illich の四つのネットワークの提案は、系統的学習と自治的集団活動を欠いている点で、教育組織としては貧弱である。山住によれば、学校は、これらの要件と教職員の能動的活動を含めて再定義される必要がある。^(19, 136f)

松崎巖は、まず、「学校は欠陥だらけだというばかりではなく、本質的に人間をだめにする危険をもつものであるが、これに代るものが見出しえないからこれを利用するしかない一種の必要悪」であると強調した上で、この「必要悪」の具体的内容として六つの論点をあげて^(17, 123-133f)。このうち、こどもの生得的学習意欲と教育すべき内容との齟齬、教育内容の系統性、こどもの集団性と生活機能という三つの論点は、Dore と山住にもみとめられる。松崎に固有の論点は、以下の三つである。

第1。発達段階に即して早い段階に学習させ身につけておかなければならない知識や技能が存在している。

第2。おとなが仕事をするためには、こどもたちを煩いとならないように囲い込む場が必要であり、できればその保護された場で普通のおとなに無理な専門的指導がなされたほうがよい。

第3。Illich はその提案において教育関係における人間的要素を余分なものとして極力排除しようとしているが、学校で必ず生じる教師と生徒との人間的ふれ合いこそむしろ高い人間形成的価値をもつ。

さて以上の Dore, 山住, 松崎の論点は、総合すれば、きわめて包括的であり、たとえば、『脱学校化の可能性』⁽⁵¹⁾に収められたさまざまな論者の批判的議論の内容もまた、およそすべて、つまるところこれらの論点に帰着する。まとめていえば、関連する議論はすべて、それを

松崎のように「必要悪」と規定しようとするのかかわらず、学校の他に代替不可能な必要性を示しており、したがって、Illichの「学習ネットワーク」の代替提案を否認するとともに、かれの「脱学校論」全体の非現実性・非論理性をついている。Illichの論はこれへの有効な反論となる論点を含んでいるのであろうか。

Illichの論からすれば、これらの反論のすべては、たとえば、制度化された価値の神話、価値測定的神話、バック詰め価値の神話、永続化可能な進歩の神話などに無批判に抛る「homo educandusのイデオロギー」の直接的表出であり、結果として、極端に“manipulative”で、社会の否定性の再生産機関でしかない現行の学校制度の存続に手をかすものとして、逆に批判されるべきものであることになるであろう。いずれにしてもこの議論のかみ合わせは、双方の議論の修正をもたらすものであるよりも、差異を固定化するだけに終るものと考えられる。

ところで、これまでまとめてきたIllichへの反論と、先に見たComeniusの学校教育の必要性に関する11の論点を比較してみると、両者にはきわだった内容上の一致がみとめられる。たとえば、山住や松崎には含まれずDoreにのみかろうじて認められる学校教育の社会的機能—人材の養成・選別・配分、イデオロギー的統制—という論点すらも、Comeniusのそれには含まれているのである。とすればここには、Comeniusの超越的学校構想を批判するIllichの議論が他ならぬComeniusの論によって反批判されるという、相互にかみあうことのない不毛な循環がみとめられることになる。この不毛な循環は、どのようにしてもたらされているのであろうか。さらにそれはいかにすれば断ち切れ、生産的議論に向けることが可能となるのであろうか。

Illichの議論の特質が、現実性具体性を無視した議論の極端な尖鋭化、両極化にあることはくりかえし指摘してきた。かれのComeniusへの批判、さらには今日の学校制度への批判もまた同じやり方によるのであり、余剰や陰影をそぎ落された相手、すなわち、“manipulative”な制度、議論に対して、同じように単純化された批判理念、すなわち、“convivial”な制度、議論が、無謀介的・直接的に対峙させられるのである。不毛な循環が、この単純な両極化による超越的批判のもたらすものであることは、ことわるまでもなくあきらかである。

もちろん、極端に両極化するIllichの論そのものが全面的に不毛であるわけではない。この超越的な批判は、本章でみてきたように、内在的な議論であれば見落しかねない近代学校の基本的特質を、“manipulative”で物象化的な役割関係にもとづくシステムと把握し、それによってComeniusの超越的学校構想にもまさにこの特質がこめられていることを浮き彫りにするのである。問題はこの先にある。Illichの批判とComeniusの構想は、この新たに見出される特質に対してそれぞれ一方的に否定的であるか肯定的であるかのいずれかであり、ここには生産的議論には向うことのできない不毛な循環ないし空転があるだけだからである。

この両極化し空転する議論が、きわめて多元的・多層的であり力動的で豊かでもある教育の現実によく適合しないことは自明である。われわれが直面している教育現実には、manipulativeな制度やライフ・スタイルが存在しているのと同時にこれと拮抗する“convivial”な制度やライフ・スタイルも存在している。たしかに、Illichの議論が含意するように、現存する「X軸」や「Y軸」からの規定やこれまでの歴史の流れの中で“manipulative”なものが“convivial”なものに対して相対的に見て優位であることは十分にありうる。しかし、一方が他方を完全に征圧することはありえない。教育現実においても、二つの制度と二つのライ

フ・スタイルはきわめて複合的な拮抗や対抗の関係にあり、さらに、その関係のうちでライフ・スタイルの制度化や制度によるライフ・スタイルの生成といった力動的・発生的な連関が展開されているものとみることができるであろう。

本稿の主題である“mutual regulation”は、Illich の論の示唆するような全般的に“manipulative”な世界ではおよそ成立する余地も可能性ももたない。自他を操作的に物象化し手段化する人間関係においては、“mutuality”は存在しえないからである。けれども、教育が一方の世代による他方の世代の存在と生の“regulate”という面をどうしても欠くことができなとすれば、世代差を否認して完全に対等化された世界においてもまた“mutual regulation”は存在しえないであろう。われわれの現に生きている教育現実には、したがって、“mutual regulation”になお何程かの可能性と余地を残した世界であると考えることができる。

けれども、Comenius の期待した学校のシステム化は今日、Illich の鋭い批判からあきらかなように極度に徹底化されすぎているのではなからうか。そして、このシステム化の徹底によって、“mutual regulation”の余地もまたみじめに切り詰められているのではあるまいか。

この問いにこたえるためには、われわれは今日の教育現実について全般的見通しを立てることを試みるほかはない。しかも、すでにあきらかなように、このような現実への媒介によってのみ Comenius の超越的構想と Illich の超越的批判の不毛な循環は生産的なものになる見込みをもちうるのである。次章で、それが現に果しつつある社会機能に焦点づけて「学校の現在」を問うゆえんである。

三 学校の現在

1) 学校の社会的機能— Durkheim と Weber —

今日の社会で学校がどのような機能を果しつつあるのかについて考え、さらに、そのような機能を担う場で“mutual regulation”かどのように展開されるのかを考えるために、本章ではまず、学校の社会的機能に関するごく一般的で古典的な議論をひとあたりみておきたい。

学校の社会的機能についてはすでに前章で、人材の養成と選別と配分、そして新来のメンバーのイデオロギイ的統合による社会統制の二つの機能をあげておいた。学校はこの機能を、意図的計画的に遂行すると同時に、Illich も指摘するように、その構造への生徒の適応を通して何程か無意図的にも達成しているのである。Durkheim, E. と Weber, M. の古典的な社会学理論は、この学校の社会的機能の全体を互いに異った力点をおきながらそれぞれに把握している。先取りしていえば、一方で Durkheim が、学校の社会統制機能に焦点づけているのに対して、他方で Weber は、専門教育による人材配分や学校の内部諸過程の官僚制的合理化に焦点づけており、したがって両者は相互補完的に、学校の社会的機能を全般的にあきらかにしているものとみることができるのである。本章ではまずこれを概観しておこう。

(1) 社会化としての教育

よく知られているように Durkheim は、教育を「未成年者の組織的な社会化 (une socialisation méthodique)^(31,p.51)」と規定している。教育とは、「こどもの生活することが予定されている社会環境にこどもを適応させること」を「目的」^(31,p.58)とする「社会的・集合的機能」^(31,p.102)である。この

社会化としての教育が不可欠であるのは、人間存在が生まれたままの状態ではきわめて不確定であり、しかも同時にさまざまな外的規定に向けて開かれているからである。Durkheimは次のように記している。

「生来的性格が大部分極めて一般的であるということは、それが極めて展延的で柔軟であるということである。なぜなら、その性格ははなはだ異なる規定（détermination）を受けることができるからである。それゆえに人間がその出生時にそうになっている、決定されていない可能性（les virtualité indéterminées）と、人間が社会において一つの有益な役割を遂行するためにならなければならない、きわめてはっきりとした人間像（le personnage très défini）との間には、はなはだしい距離がある。この距離がつまりは教育によって導びかれるべきことの道程である。」^(31, pp.63-4)

この引用箇所における「決定されていない可能性」と「きわめてはっきりとした人間像」の区別に重ね合わせて、Durkheimは、「われわれ自身、われわれの個人的生活の事件にのみ関係しているすべての心的状態から作られた」「個人的存在」（être individuel）と「われわれが所属している集団もしくは種々の集団を表明している観念、感情および慣習の体系」からなる「社会的存在」（être social）をも区別している。生まれたての人間は、「決定されていない可能性」をもつ「利己的」で「反社会的」な「個人的存在」であるにすぎない。この「可能性」を外から規定して、単なる個人的存在に社会的存在を「付け加える」ことが、教育の仕事なのである。

このDurkheimの人間把握と現代の教育人間学を展開するRoht, H.の把握は、微妙な異同を含んでいる。この異同を明確化することによって、逆に、Durkheimの論の固有性があきらかとなるのであろう。

Rohtは、人間を「教育を必要としかつその可能な存在」^(63,SS.108-9)と把握し、この場合の教育可能性をさまざまな個個人間諸科学の知見を動員して解明する。ここから得られた認識は次の二点に要約できる。^(63,5.9)第1に、人間の無限に開いた陶冶性はいかれの無限に開いた自己規定とかわること、第2に、社会が理論上企画できさらに実際に実施できる（もっとも広義の）教育が、この不確定な陶冶性と自己規定とのかかわりを、個人と社会とをともに維持し解放するかかわりに変えることができることである。Rohtは、「われわれが希望と不安をもって認識してきた開いた規定性に人間の可塑的自然が対抗する」^(63,SS.151ff.)とものべ、要約的に次のようにいう。

「しかしかりに、（文化的人間への）〈発達〉が即自的には存在しておらず、それなしに人間が自分で自身を規定するほかないとすれば—いいかえれば教育なくして文化的発達はありえないとすれば—、しかもこの規定が開いているとすれば、何をめざして教育されるべきか。人間の自然が発達と教育の方向を定めるほど確定しておらず、しかも、人間の未来はかれが自分自身で責任をとるべき開いた未来であるから、かれの文化的規定もまた一度きりでは確定されえないとすれば、教育人間学に残されていることは—つまり私は教育学的発達論・教育論に訴えかけているのだが—、ある文化の内部でその文化が生み出し生き生きと保持している〈生産的で力動的なもの〉を、こどもの内部にあるこれとおとらず可塑的で生産的なものにかかわらせること、すなわち、この二つの生産性の間に設定される関係を探求することだけである。」^(63,SS.40-11)

さて、このRohtの記述と先に引用したDurkheimのそれを比較すると、論点のいくつかの異同があきらかとなる。まず、Durkheimのいう「決定されていない可能性」はRohtのいう「開いた陶冶性」「開いた規定性」に対応する。さらに、この可能性が教育を通して文化的

(Roht) ないし社会的 (Durkheim) に規定されなければならない (教育の必要性) と見る点でも両者は共通である。

しかし、Roht に従うかぎり、人間存在の可能性を規定する文化は、決して自己完結的閉鎖的に確定しているわけではない。さらに、文化による教育への規定、さらには人間への規定は即自的に受容されるわけではない。文化による規定は当事者によってつねに何程か主体的に受けとめられるのであり、したがって、教育も自己形成もつねに外的諸規定のとらえかえしを介して何程かは自己決定的になされるのである。Roht のことばを用いるなら次のようにいえる。つまり、文化が一方的に教育を規定するのではなく、逆に、教育が文化の「生産的な」部分のみを自己課題としてひきうけるのであり、さらに、このような教育的働きかけが即自的非反省的に受容されるのではなく、発達する者自身がそれを受けとめて自己規定するのである。この文化と教育と発達の間には一方的な規定—被規定の関係だけではなく、規定のとらえかえしもまたこめられていることからすれば、この三者には一種の“mutuality”が成立しているとみてよからう。

たしかに Durkheim の論にもこの意味での相互性がみられないわけではない。たとえば、『道徳教育論』においては、「現代人の道徳意識が示すもっとも重要な新局面」として「行為を命令する規則が自由意志によって受けいられること」をめざす「意志の自律性」(l'autonomie de la volonté) の要求があげられている。^(32, pp.90-1) 加えて、この著書第 2 部の実践的提言においてもこどもを受容的にすることが戒められ自己決定させることの大切さがしばしば強調されている。^(32, p.129) さらに次のようにもいえる。つまり、Durkheim に一貫する時代病理の診断が確定した秩序の失なわれた「アノミー」状態という規定であることからすれば、教育がこの混乱した社会秩序の全体によって規定されることはありえずまた許されない。ここには教育の側からの社会的諸規定への主体的とらえかえしという局面もまた部分的には見込まれざるをえないはずなのである。^(32, pp.86-7)

Durkheim の論の今のべた面を強調するとすれば、これと Roht の論とに差異はみとめられなくなる。しかしこのような解釈は Durkheim の他の箇所での議論とうまく整合しない。たとえば、よく知られているように「教育」は次のようにも定式化されている。

「教育とは、社会生活においてまだ成熟していない世代に対して成人世代によって行使される作用である。教育の目的はこどもに対して全体としての政治社会が、またこどもにとくに予定されている特殊な環境が要求する一定の肉体的、知的および道徳的状态をこどもの中に発達させ、発達させることにある。」^(31, p.51)

この引用箇所を、「全体としての政治社会」「特殊な環境」、教育を担う「成人世代」、被教育者である「こども」の三者の間に、一方的な規定関係だけではなく、逆規定をも含む一種の相互性の存在しているかのように読むことは可能であろうか。文意からすれば、成人世代やこどもの側の自己決定に介在されようがされまいがそのことにはかかわりなく、規定はいずれ貫徹されるとしか読むことはできない。いいかえれば、自由意志が機能しうるとしても、それはストア派流に不可避的・強制的規定を自分の意志で受け入れることにかざられるであろう。^(32, pp.90ff.) すでにあきらかなように、まさにこの規定関係の相互性という点に、Roht と Durkheim の論の基本的な差異がみとめられるのであり、さらにいえば、この差異に、Durkheim の論の社会学的決定論にかたむく基本的な特質が示されているのである。

それではなぜ教育においては社会的諸規定が不可避的・強制的に貫徹されるのであろうか。

それは、Durkheim 流に言えば、教育がつねに個人の意識にとっては「外在性」と「強制性」をもつ拘束的な「社会的事実」（faits sociaux）だからである。^(30,32,pp.72,158) Durkheim のいう社会的事実としての教育には次の二つの側面がある。それは、「あらかじめこどもの精神に集合生活が予想する十分な類似性（homogénéité）を固定する」「共通教育」（éducation commune）^(31,p.127) と、現行の社会での特殊な分業を担うための「専門教育」^(32,p.121) の二つである。前者が、学校体系の基礎的部分を担い、意識の社会的統合をめざす社会統制機能を果すのに対して、後者は、この基礎的・共通的教育に立脚してそれ以後の多様化された教育の場で展開されるであろう。しかし、Durkheim がその教育上の主著で正面から論じているのはあきらかに前者のみである。これはなぜであろうか。これについて考えるのにはかれの『分業論』の主要な論点をふりかえっておくことが有効である。

よく知られているように、Durkheim は社会的連帯（solidarité）に「環節的」（segmentaire）なそれと「有機的」（organique）なそれを区別する。前者に拠る社会は、「環形動物のひとつひとつの環」のようにたがいに似かよった「基本的集合体の反復」によって成立している。^(29,p.150) このような社会における連帯は、「機械的」であり、そこでは「個人意識は集合類型のたんなる付属物」である。^(29,p.97) しかし、労働が合理的に協業に向けて分割されるにつれて、個人は、単なる「付属物」であることをやめ、その分業において全体へ依存するとともにその専門的役割遂行に向けて個性化し個人化する。^(29,p.398) このように分業の各要素が自発的に全体に結合し個性化個人化しておしなべて活動的になればなるだけ、全体はより一層活動的・生産的となる。この分業にもとづく連帯は、「高等動物に観察される」「器官連帯」にきわめて類似しているから、それは「有機的」と形容されるのである。

有機的連帯に向う急速な変化はまず、それまで全体にも個人にも抑制的に機能してきた環節を消滅させ、巨大な全体の中枢部と個々人の双方を解放する。^(29,pp.199,201,399-400) この一般者と個別者はともに、さしあたっては根を失った抽象的存在であるにすぎない。しかも、この解放された一般者と個別者が即座に能動的に結合することができるわけでもない。環節的連帯の解体は直接に有機的連帯へ結びつくわけではなく、場合によっては、「諸器官」の無規制状態としての「アノミー」が生み出されるか、さもなければ「未組織の無数の個人から構成された社会、それら個人をだきとめて手放すまいとする肥大症的な国家」といった「社会学的怪物」^(29,p.XXXI) が生み出されることすらも考えられるのである。

有機的連帯は歴史の不可避的發展の指し示す方向ではあるが、現に存在する頹落の可能性がこれを理念にかえる。アノミーを克服し、個人と全体社会・国家との間に正しく規制された有機的連帯を確立する方途を求めることが、Durkheim の理論構成の基本的課題なのである。この方途は、たとえば『分業論』第2版序文では、個人と社会を結合する中間的媒介的職業集団である「同業組合」（la corporation）の形成に求められる。そして同じこの結合と媒介が、かれの教育学の諸著作では、ほかならぬ学校教育の機能として求められるのである。かれの議論において、専門教育や職業教育そのものに比して、個を全体に媒介する社会統制機能を果す「共通教育」にはるかに強く議論の焦点があてられているのは、まさにこの理由によるものであるといえよう。

もちろん専門教育・職業教育について全く論及されていないわけではない。たとえば『分業論』においても有機的連帯への移行にとまなう専門化分業化の不可避性が指摘されるとともに、^(29,p.398) 関連してこの面での教育が不可欠であることも強調されている。のみならず別の場合には、

職業の専門化に向けてなされる教育が、人間の潜在的可能性の特定の部分のみを現実化するにすぎず、したがって、その存在全体のバランスをくつがえしかねないことについても論及されている。^(31, pp.42-3, 96ff.)

ただし後者の点についていえば、個のレベルで自己完結的・自足的にバランスのとれた状態であるその「完成」や「実現」は、教育の目的ではありえない。合理的な協業に向う連帯によってアノミーを克服した「全体」のうちでのみ、専門に向けて片端化され奇形化された「個人」は安定し充足する。これを教育にひきつけていけば次のようにいえよう。つまり、専門教育において不可避的に失なわれる均衡を回復するものは、その個人にのみ適合する特殊化された教育ではなく、かれを全体へ結合する社会統制としての共通教育なのである。

自明なことを付け加えれば、分業化された協働が成功裏に遂行されるためには、専門的な知識・技能が身につけられていればたりのわけではなく、なによりもまず、分断され断片化された多様性をつねに全体への連帯としてまとめあげる構えをもつ主体を形成する「共通教育」がなされなければならない。かくして、共通教育は、個の内的不均衡を救済する方途であるとともに、個と全体との均衡をもたらす方途でもある。「共通教育」の面が過度に強調されるゆえんである。

もっとも、Durkheimは、これまで見てきたような教育と社会とのマクロレベルでの機能的相関のみに議論を限定しているわけではない。かれは、学校という社会集団の特異な組織構造やその構造に制約された内部諸過程についても論及している。この点がむしろわれわれの議論に強く関連する。しかしこの場合のかれの基本的関心もまた次にみるように社会統制機能に向けられているのである。

(2) 学校の内的諸過程と社会化

Durkheimは、「規律の精神」と「社会集団への愛着」という二つの「道徳性の要素」をこどもの身につけさせるという実践的な関心にみちびかれて、教育環境としての学校について検討を加えている。かれはまず規律という視点から学校における教師—生徒関係を次のように規定している。

家族内の世代関係は、人間的で相互的な愛情によって結ばれており、したがってそこでの規律もまた状況に応じて柔軟でゆるやかにしか適用されない。これに対して、学校での教師—生徒関係は、一方の社会化の「代行者」としての権威を厳格に保持する少数の教師と、他方の同一年齢でしかもその出自においてしばしば同質的な被教育者である多数の生徒たちの間での、機能的な関係である。したがってここでの規律は、家族のそれとは異って感性的でも柔軟でもなく、より冷たく非個人的（impersonnel）であり、知性的で斟酌の余地も少ない。しかし学校規律はまさにこのような特質をもつがゆえに、「愛情に支えられた家族道徳と市民生活のより厳しい道徳の間の架橋の役割」を果すことができるのである。^(32, pp.125-6)

学校の規律の厳格さは、発生的にみれば、生活そのものがこどもを教育すればたりの単純な文化が複雑化高度化し、これを制度的に枠づけて正確に伝達することが社会の存続のための必須の条件となったことからもたらされる。高度な文化のもとでの学校教育は、したがって不可避的に「強制的・労役的なもの」（choses de coercitif et de laborieux）であるほかはない。このことに対応して、学校規律もまたある場合には「こどもの本性」（nature d'enfant）に反しこれを否定するほどに厳格であらざるをえないのである。^(32, p.158)

このような Durkheim の見解は、Ariés のいう「無垢の保護と育成」という「教育的配慮」を名目とすることもたちの「隔離と統制」が、その内実においてはほかならぬその「こどもの自然性」を抑圧する強制であるほかはないということを暴露するものである。ここでは学校の社会的出自に由来する構造的特質が建前と不可避的に齟齬せざるをえないことが示されているのである。

ところで、この学校の構造上の特質からすれば、その内部で統制者である教師に一方的に過大な権力が集中するのを避けるわけにもゆかない。一方の教師が「文明の代行者」^(32,p.131) であるのに対して、他方の生徒たちは「文明の余所者 (étrangers)」^(32,p.163) である。したがって、教師の生徒への統制的働きかけは、超越的な権威の源泉である社会によって権威づけられ、しかも学校の構造に由来する抑圧的強制性によって強権的に支えられる。しかもこの強圧的な働きかけに対して、生徒たちはその「暗示なканずく命令的暗示にたいしてこどもたちのもつ受容性」^(32,pp.109ff.) によって、逃避したり反抗したりするよりも、従順に服従しがちである。

このように不自然でしかも極端な落差のある勢力関係を長期間持続的に体験すれば、教師にも生徒にも好ましくない影響が与えられることになるであろう。まず生徒については、このような屈従の体験は、批判なしに教師の欠点を真似するといった事態をまねくであろうし、もっと長いレンジで見れば、将来の自律的主体化の妨げとなるであろう。他方、教師については、次のような否定的作用を考慮することができる。

「そもそも、あの教師という職業につきものの物知りぶった態度の底にあるのは、一種の誇大妄想癖 (une sorte de mégalomanie) ではなかろうか。道徳的にも、また知識の上でも自分より劣っている人間としばらく接触しているうちに、とかく人は知らず知らずのうちに誇大感情を抱いてしまい、これをおのずから素振りや態度、言葉使いなどに示してしまうものだ。そして、この感情はたちどころに暴力となって外に現われる。このような感情を損なう行為は、すべてとりもなおさず自己の権威の冒瀆になるのである。自分より劣った者を前にしての忍耐は、仲間相手の場合よりもはるかにむつかしく、己れに対してはるかに大きな努力が要るものだ。」^(32,p.163)

この教師の誇大妄想や暴力、そして生徒の自由と自律性の喪失は、学校が本来もつ勢力関係の極端な落差がもたらす当然の帰結である。それではこの病的な帰結を回避する方途はどこに求められるであろうか。これについて Durkheim は二つの方策を示しているとみることができる。第1は、一人の教師のもつ欠陥がすべてを決定することのないように、「いく人もの教師のもとにこどもを置く」ことである。これによって、「教師のもつ欠点は相互に補われ、その多様な影響力はひとりの教師がもつばら権力をほしいままにすることを許さない」^(32,p.121) からである。第2は、とかく「閉鎖的・自足的」に外からの規制力を排しがちな学校の「自律化する」力に抗して、「道徳的与論」による外からの統制を試みることである。^(32,pp.163-4)

この Durkheim の処方箋は、われわれが通常考えることのできる処置を完全に迂回しているという点で、きわめて奇妙である。教師と生徒との間の極端な勢力隔差が病的現象の原因であるとすれば、まずこの隔差の克服がめざされてしかるべきであろう。つまり、教師と生徒との間に可能なかぎり、“mutual”なパートナーシップを確立すべく、まず第1に、生徒たちの自発的自己決定の許容範囲をできるだけ拡大すること、さらに第2に、生徒たちの意志表示に向きあう教師たちの応答性をできるだけ高めること、最後に第3に、教師の状況についての反省力をできるだけ深めることなどが試みられるべきなのである。それにしても Durkheim はなぜ

このような常識的な方策をみとめないのであろうか。

かれは、「本来、学校という社会は君主制的なかたちをとるものである」とのべ、教師と生徒との勢力隔差は、その強制性・労役性ととも学校の本質的な「組成」(constitution)上の構造的特質であると考えている。^(92,p.164) いかえれば、この勢力隔差・強制性・労役性を抜きにした組織は、学校ではありえないのである。Durkheimがこの組織特性に抵触する学校の内在的改革の可能性を全面的に否定するのは、おそらくはこの理由によるのであろう。

ところで、Durkheimは、誇大妄想癖や慢性的短気などの特殊に教師的な「感情」は、「学校が発達し組織化されるにつれて」、そして「教師が社会的に重要な存在となりその専門職業的性格が強まるにつれて」「強固になる」とのべている。^(92,p.163) 今日の学校と教師はまさにこの後者の方向にかわってきている。けれども、かれの想定とは異なる条件が少なくとも二つ存在する。それは第1に、かれの時代の教師とは異なり今日の教師にとっては自分自身が本来の文明の「代弁者」であり「代行者」であると内的に確信することがきわめて困難となってきたことであり、さらに第2に、組織化の進展にもなって学校が高度にシステム化されるにつれて教師は権威の人格の体現者であるよりも物象化された役割遂行者であるほかはなくなってきたことである。

かりに、Durkheimのいうように学校の強制性・労役性・勢力隔差がかえようのない本質的構造的条件でありしかもその組織化の進展とともにこれらの条件がますますきわだったものになるとすれば、加えて、統制者である教師に今のべたような主観的・客観的变化—内的確信の喪失・物象化的役割の遂行—が生じているとすれば、学校における教師と生徒との関係はどのように変化すると見込むべきであろうか。そしてその見込みは学校の現在によってどの程度妥当性が立証されるのであろうか。右の諸条件からすればおこりうる事態は、教師—生徒の勢力関係の内実が崩壊するか、あるいはその内実の崩壊に拮抗して関係を維持するためにその過度な強権化がはかられるか、さもなければ、この二つが唐突に交代することをくりかえすかのいずれかであると思われる。実態はこのいずれに近いのであろうか。

これについてにわかには決定することはできない。しかしいずれにせよ Durkheimの観点からすれば学校での教師—生徒関係に“mutuality”は成立しえないとみなければならない。それが成立した場合にはそれはその本質的構造からしてすでに学校ではない。あきらかなように、このような学校の把握において Durkheim と Illich は完全に一致している。もちろん、学校を肯定する立場と否定する立場の正反対の側からの把握ではあるが。

それにしてもこのような学校構造の把握は妥当なのであろうか。かりにこれが正しければ、学校において“mutual regulation”が展開される余地はありえなくなる。さらに、先にあげた三つの改革—生徒の自己決定性の重視、教師の応答性・反省性の重視—が、第四章でみるように今日のさまざまな改革運動に原則的に共有される規範的目標であることからすれば、Durkheimの見解が妥当であるとすれば、これらの改革の試みはすべて本質的な意味でなりたたなくなる。可能な選択は、Durkheim流に学校の存続を全面的に肯定するか、さもなければ Illich流に全面的に否定するかのいずれかにかざられるのである。Durkheim, Illich流の学校把握の妥当性は、本稿の結論に至るまでに徐々に考察してゆくことにしよう。

さて、次いで Durkheim は社会集団への愛着という観点から学校における生徒集団のありようを検討している。

入学するまでのこどもは、学校と仲間集団の二つの集団しか知らない。家族が血縁で結ばれ

共通の体験によって強化された親和力によって強固な連帯意識をもつものに対して、仲間集団は個人的な愛着を尺度として自由な選択によって結合する親密な集団である。^(32,p.195)けれども、こどもが成長したのちに所属すべき「政治社会」は血縁にも自由選択にもよらない集団である。

先にみたように『分業論』では、個人を全体社会に結合する媒介的・中間集団の形成が課題として提起されていた。『道徳教育論』においてもまた、教区や自由都市やギルドなどの環節的な媒介集団の喪失による「協同の精神」（l'esprit d'association）の欠乏が問題として提起されている。^(32,pp.196-7)ここには一つの「悪循環」が発生する。すなわち、「集団が再生するには集団精神が蘇らねばならず、しかるに集団精神が蘇るのは既存の集団の中を措いてほかにない」からである。^(32,p.215)この悪循環を断つ役割を果しうるのが、特異な社会集団としての学校である。

Durkheim によれば、学校の集団的特質は、「かなり類似した年齢条件と社会条件のもとにおかれている者どうしの偶然にしてしかも不可避の近接関係」にみとめられる。^(32,p.195)この点で学校は、未開社会で青少年を全体社会に媒介した「年齢集団」をその内実においても機能においても直接に継承するものである。おとなの意図的な指導に従うこのような同質的な年齢集団においてこそ、個々のこどもの活動は相互に刺激し合い高め合う。次の Durkheim の文章は、学校がきわめて機能的に作動している場合にそれがこどもに与える肯定的な作用をみごとに表現している。

「こどもの頭はくるくるとよく動き、顔は生き生きと輝き、話ぶりにも淀みなく熱がこもってくる。こういった一種の全体的興奮が物語っているのは、こどもが、それまで思いもおよばなかった活気に溢れたあらたな生活をここにはじめて体験し、それに喜びを感じているということである。もはやこどもは自分ひとりの力で立っているのではない。これからは、それに加えて学校環境によってもたらされるあらたな力がかれを支えてくれる。こどもは集合生活に参加するのであって、こどもの全存在の全体的高揚（un rehaussement général de tout son être）がここからもたらされるのである。」^(32,p.204)

この集団としての学校のもつ積極的作用と先に見た教師-生徒関係における勢力隔差、労役性、強制性という特質とは相互にどのようにかわるのであろうか。両者は相殺的に作用するのであろうか、それとも相補的に作用するのであろうか。この点についても Durkheim の直接的な見解の表明はない。推測すれば次のようにいえるかもしれない。かりに学校内の諸関係が有機的分業に向けて十分合理的に組織化されているとすれば、教師と生徒との間の Weber 流に言えば「sachlich」な関係は、その内部での諸活動を助長する集団の力によって確実に支えられるであろうと。

ともあれ、学校の制度的な構造にこの二つの、抑制的であると共に助成的な側面があることはたしかであり、したがって、抑制面のみを過度に強調する Illich の論が面的であることは疑いない。集団のこの肯定的特質の指摘が、Comenius の学校必要論から現代の反・脱学校論に至るまで中心的な論点の一つとしてひきつがれているのは先に見たとおりである。

この集団の力の指摘に加えて、Durkheim は、今日の「カリキュラムの教育社会学」に先行する仕方で、科学教育・芸術陶冶・歴史教育などの社会化にとっての有効性をきめ細かく論じてもいる。そしてこの繊細なミクロレベルの分析は、他の大半の仕事でのマクロレベルの分析と一つの均衡を形成しているのである。まさにこの均衡に、Karabel らも指摘するように、現代の教育社会学にとっての Durkheim 理論のモデルとしての古典的意義がみとめられるであろう。

ところでわれわれは、教育の社会的機能として、人材の養成・選別・配分と社会統制の二つをあげてきた。これまでみてきた Durkheim の理論が、後者に偏っており、前者を論ずることが少ないのはすでにあきらかである。この面についての古典的な理論を展開したのは、Weber, M. である。

(3) 官僚制的合理化と教育

Weber に固有の教育把握の視座は、おそらく、かれが『経済と社会』⁽⁷³⁾における「支配の社会学」の一項目にあてた標題、「陶冶と教育の〈合理化〉」(“Rationalisierung” der Bildung und Erziehung) で要約することができるであろう。合理化された教育の形態は、職業人・専門人の形成をめざす「専門訓練」とも「専門教育」とも呼ばれている。^(73,5,576)それゆえに、専門化され分業化された社会への人材の配分という教育の機能を検討しようとするわれわれにとって問題であるのは、まさにこの「合理化」の意味と歴史的プロセスである。Weber によれば、教育の合理化は、「合理的官僚制支配構造」の急速な発展をもたらす一つの帰結である。

「まじりけのない、つまりそれのおよんでいる領域とはさしあたってかかわりのない合理的な官僚制支配構造そのものの急速な発展は、きわめて広範囲にわたり同じような影響を文化に与える。しかしこの影響についてここで分析することはできない。当然のことながら文化的影響は生活様式 (Lebensgestaltung) の〈合理性〉の急速な発展を促すということにあるが、しかしこの合理性という概念には大層異ったさまざまな内容が含まれているのである。それにもかかわらずあえてごくふつうの言い方をするとすれば次のようにいうことができるにすぎない。つまり、それにともなってあらゆる方面に影響を与える、合理的な〈即事性〉 (Sachlichkeit) への発展、そして〈職業人〉や〈専門人〉への発展は、支配のすべてが官僚制化されることによっていちじるしく促進されるのである。ここでは、この過程のうちで比較的重要な構成要素の一つ、つまり〈教育と陶冶〉の質 (Art) におよぼす影響について簡単に示唆しておくことしかできない。^(73,5,576)」

この屈折して複雑な文章から文意としてくみとることのできるのは次のことである。つまり、陶冶と教育の合理化は、合理的官僚制支配構造そのものの急速な発展によって促される“Sachlichkeit”への発展、職業人専門人への発展という生活様式の合理化過程の重要な構成要素の一つであるということである。Weber は、その未完成の大部にわたる『宗教社会学』において、宗教の領域と経済の領域とが歴史的・地域的にそれぞれ特殊な場面において「エートス」ないし「ライフ・スタイル」(Lebensführung) によって媒介されるありさまをとらえようと試みている。教育の合理化は、先の引用における“Lebensgestaltung”という用語の使用からもあきらかなように、生活倫理としてあらわれるライフ・スタイルの変化と強くかかわるのである。

それでは、官僚制化にともなってライフ・スタイルはどのように変化するのであろうか。さらに、その変化と教育の合理化とはどのようにかかわるのであろうか。ここではまず、『経済と社会』の叙述にしたがって、官僚制化に先行するさまざまなライフ・スタイルとその教育形態についての Weber の見解をみておきたい。かれによれば、官僚制化に規定された専門教育に対抗するのは、大別して、カリスマ的教育と教養人の教育の二つである。^(73,5,577)

カリスマ的教育は、呪術師や戦士に要求される能力がなんらかの手續きと方法によって移転可能なものとみなされると同時に、成立する。それはまず、死と再生、試験、能力の証し、

選抜といった手続きをふむ未開社会のイニシエーションとして成立し、次いで以下の二つに分化する。^(73.S.778)つまり、一方の、カリスマが金銭で取得可能な地位にかわる金権化の過程と、他方の、呪術師や祭司の養成からやがては教会制度の内部でのきわめて方法的・合理的な「官職カリスマ」（Amtcharisma）の養成へと発展する合理化の過程である。

官職カリスマは位階秩序によって序列化され階層化された教会制度においてもっとも合理的なかたちへと発展する。しかしそれは「不可避的」に本来のカリスマとは敵対する。それというのも本来のカリスマとは、「純粹に人格的な、すなわち、そのようなものとして人格に付着し、他にかえようのない神の道へと促し教える、予言者的で神秘的でエクスターティッシュなカリスマ」だからである。官職カリスマが「人」と「官職」を分離して合理化をはかるのに対して、真正カリスマはこのようなやり方を許容しないのである。それゆえにたとえば、官職カリスマを生み出す教会制度の発展はどこでもこれに対抗して真正カリスマを再生させようとする運動を生み出すが、教会制度は、この対抗運動を自身のうちにとり込むかさもなければ異端として処断する。西欧中世における教会と修道院運動は、このような緊張の典型的な歴史的事例の一つである。

他方、教養人の教育には、中国に典型的な文人層（読書人）の教育、ギリシャの体育・音楽を通しての自由人の教育、西欧中世の騎士身分の禁欲的でコンベンショナルな名誉感情を重視する教育、さらに、^(73.SS.578.651)イギリスにおけるジェントルマンの育成などのさまざまな類型がみとめられる。これらが相互に異った要素をもっており場合によってはそれらの間に敵対すらも予想できることは、一見してあきらかである。しかしこれらはいずれも、それぞれの仕方で「〈教養を授けられた〉とみなされるライフ・スタイルの質」を「教育の目的」としている点では、共通である。まさにこの点で、教養人の教育は、「特殊化された専門訓練」^(73.S.578)（spezialisierte Fachschulung）を目的とする官僚制的教育と異なるのである。

本来のカリスマ的教育と教養人の教育は、官僚制的教育とはなじむことができない。この異和の背後にはもちろんそれぞれの教育が根差すライフ・スタイルの間の差異が存在するであろう。これについての Weber の見解は以下の通りである。

まず、本来的に人格から切り離すことのできない「カリスマ」に拠るライフ・スタイルは、脱人格的な「官職カリスマ」に拠るそれとは敵対し、さらにより一層非人格化された官僚制的ライフ・スタイルとは徹頭徹尾対立する。とはいえ、官職カリスマの保持者や、家産制のもとの官吏、さらには中国の文人層などのライフ・スタイルもまた、本来「平穩と伝統的な〈生業〉の維持と臣民の満足に関心をもち」のであり、したがって、「所与の生活諸条件に対して革命的な」近代の官僚制に支えられた「資本主義の発展」には本質的に「敵対的」である。^(73.S.653)最後に、騎士的なライフ・スタイルに代表される封建制的なエートスもまた、近代官僚制のエートスの特質である「自分の存在を一つの機能として、すなわち、〈使命〉つまり目的的に遂行すべき理念への奉仕の手段とみなす」見方とはまったく無縁である。このような人格的關係を抜きにした「市民的事務的な即事性」に対してはかれらは「拒否的な無視をもって内面的に対立」し、さらにそれを「きたない貪欲であり自分に特に敵対する生活力であると感じる」のである。^(73.S.651)

このように伝統的なライフ・スタイルと徹底的に対立する官僚制的なその基本的な特性は、すでにみてきたように、職務遂行のために諸活動を即事的に合理化することであり、さらにはその即事的諸活動のために自他の人格性を捨象してこれを手段化することである。官僚制

的な生活規制を、Weber は、規則・目的・手段・即事的非人格性（sachliche Unpersönlichkeit）といった目的合理的な連鎖によっても説明している。この目的合理的なライフ・スタイルは、Weber の理論では、ピューリタンの価値合理的な生活規制の墮落した形として発生するものとされている。この発生的連関は次のとおりである。

ピューリタニズムの教義の「予定説」と宗教上の「脱魔術化」（Entzauberung）によって、ピューリタンには自力での救済の可能性が否定されるとともに、教会と秘蹟による救済の可能性も否定される。^(71.SS.90-8) こうして自分から救済に向けて働きかける一切の方途を断たれた極端な孤独のうちで、ピューリタンは、自分自身の「救いのたしかさ」を神の「召命」にこたえる仕方（ベルーフ）で現世での「職業」に専念することによってたしかめようとする。つまりかれは、「神の恩寵によって作用せしめられた信仰」にもとづいて、地上に「神の栄光を増大」させるために「神の力の道具」として働らく。そしてその際、労働が「その質において」「神が自分のうちで働いている」という確信を抱くの（ベルーフ）に十分なものであるとすれば、すくなくとも自分は救いに向けて選ばれていると信じることができると考えるのである。^(71.SS.95-108)

この確信にはもちろん教義にてらして何の根拠もない。これはつまるところ主観的な心的機制であるにすぎないのである。しかしほかならぬこの機制が、ピューリタンのライフ・スタイルないしエートスを根源的に規定する。かれは、神の力の道具として即事的・非人格的労働に専念するのであり、しかもその間つねに「選ばれているか見捨てられたかという二者択一の前

前に立つ〈体系的〉な自己検査」を強制され続ける。この「法外な緊張」のもとで、かれは、世界を合理的にそして外在的計画的に再形成する労働に向けて自分の「生活態度全体を方法」化することをせまられる。Weber によればこのような人格性を構成する禁欲的・方法的なライフ・スタイルあるいはエートスこそが、^(71.SS.114-8) 伝統的諸エートスを克服して、「資本主義の精神」を担うに至るのである。

ピューリタンはその教義の帰結から、それまで拘束されていた教会などの中世的秩序一般への「もっとも緊密な絆」から「内的に解放」される。^(71.S.98) しかも、先に述べた「被造物神化の否定」は、ピューリタンの隣人愛の基本的性格をも変え、それは、「社会という宇宙の合理的形成のための奉仕」という「即事的非人格的性格」をうけとることになる。^(71.SS.96-101) こうしてピューリタンは、「内的孤独化」と「内的解放」を介して主体的活動者となり、さらにその特有の隣人愛によって世界に外在的計画的に関与する活動者となる。このパーソナリティの主体的特性は、その生活の全体を規定するエートスの方法的禁欲的特性とたがいを強化しあう。^(71.SS.110-8) ピューリタンのエートスが伝統主義・実践的合理主義などの伝統的諸エートスを克服しえたのは、それが今のべたような革命的な諸特性—外在性、計画性、合理性、主体性、即事的非人格性—もっていたからであるといえよう。

ともあれ、このエートスは Weber によれば、「自分に最適の形式を近代資本主義の企業というかたちで見出してきたし、他面、資本主義の企業は、このような心の構え（Gesinnung）というかたちで最適の心的駆動力を見出して」きた。^(71.S.49) のみならず、禁欲的労働の所産は、直接には享受に向けられないから、このエートスは資本主義の初期段階での資本の蓄積に貢献する。こうして、ピューリタニズムの影響のもとに成立したエートスは、たとえそれが「宗教改革者たちの仕事の（主観的には）予期していなかった、それどころか望みもしない帰結」^(71.S.82) であったにせよ、客観的には「資本主義の精神」の成立条件となったのである。

しかし、新たなそして強固な社会経済体制を構成しかつそのうちに編入された「資本主義の

精神」は、今度は逆にこのできあがった体制に適應する局面で不可避的に世俗化され、究極的にはその不可欠の構成契機であった宗教性を完全に解離させる。そして、「今日では、經濟生活の支配を達成した資本主義は、經濟的な〈選抜〉という方法を用いて、その必要とする經濟主体—企業家および労働者—を教育し生み出す」^(71.S.37)のであり、したがって、宗教的基盤をうしなした「召命履行」は、「直接に最高度に精神的な文化価値に関係づけられることなく」、むしろ「主観的には經濟的強制」としか感じられなくなっている。^(71.S.204)この結果、「職業人」のエートスは、實質的主体的価値に裏付けされない生活全体の方法化・禁欲化、あるいは形式化された合理性、即事性、〈非〉人格性などの特質をもつに至るのである。

ピューリタンのライフ・スタイルは、「救い」に向けて目的合理的に編成された価値合理的なスタイルである。したがって、この連関から宗教的基盤が喪なわれれば残るのは、形式化された目的合理的なライフ・スタイルでしかない。ところで先にも見たように、合理的な官僚制的な生活規制の特質は、規則・目的・手段・即事的非人格性といった目的合理的な連鎖にあった。このことからあきらかなように、ピューリタンの価値合理的なライフ・スタイルの頽落形態が、形式的に目的合理的な官僚制的なスタイルなのである。

ところでWeberによれば、官僚制化は、企業の巨大化と組織化ともなって国家組織をこえて「私經濟的經營」の領域にまでおよんでくる。^(73.S.551)このように高度に組織化された官庁や企業で単に就業するのではなく運営にあたるためには、官僚制的なライフ・スタイルを身につけているだけでは十分ではない。ここではさらに、高度な専門的知識や技能の所持が要求されるのである。それゆえに、官僚制的な組織運営に就くための前提は、「徹底的な専門訓練」であり、さらに具体的にいえば、「多くは長期間にわたって働く力のすべてを要求する、明確に規定された教育過程を経なければならないという要求」をみたし、「任命の前提条件として一般的な形で規定されている専門試験（Fachprüfungen）」^(73.S.552)を受験することである。

教育の高度化の要求そして専門試験への要求にこたえる仕方では、専門試験へ直結する高等教育機関が急速に整備されてくる。もっとも、就業資格の部分になす専門試験そのものは、それまでも中世以来の「ツフットの組織をもつ生産業」や医師・弁護士などにみられたが、^(73.S.576)新たな専門試験はこれに付け加わるのである。この官職就任資格としての教育免状（Bildungspatente）や専門試験の評点は、「消えざる印」（character indelebilis）として当人の一生につきまとう。この困難を克服して一度就業した官職層は、以前のツフットや自由業がそうであったように、排他的な特権身分を形成しこれを維持すべく努めがちである。Weberは次のように記している。

「規則として定められた教育の過程や専門試験の実施を求める要求があらゆる分野で高まりつつあるのを聞くのであるが、その理由はいうまでもなく、突然めざめた〈教育衝動〉などではなく、教育免状の所有者自身のために地位の供給を限定しそれを独占しようとする努力である。この独占のためには今日では〈試験〉が普遍的な手段であり、それゆえにそれが抑制しがたくはびこっているのである。しかも教育免許状を得るのに必要な教育過程は多大の経費と長期の保険金支払期（Karenzzeit）^(73.S.556)とをもたらすものだから、先にのべた努力は、とりもなおさず能力（つまり〈カリスマ〉）^(73.S.577)を財産によって押しつけることを意味する。」

Weberの診断によれば、官僚制の進展は、専門教育の修了や試験の合格を根拠にして、国家の官吏層と私企業の経営者たちからなる新たな特権的な身分層を作り出す。国家と経済と文化の全域に道具的戦略的な行為規制にもとづく官僚制化がおよんでくる現代の「後期資本主義

社会」(Habermas)では、一方で、学歴にもとづく特権身分層の形成と固定化は一次節で見ると同時に他方では、さまざまな機会均等化のための是正措置によって Weber の指摘する「財産」による競走参加の事前抑止はある程度働らなくなってきた。前者は、学歴取得競走の抑制要因であり、後者は、促進要因である。この二つの相互抑制的な要因が現実にはどのように作動しているのかについては、次節で検討することになる。ともあれ、この学歴による身分化についての記述の中に、われわれは実は Weber 理論に内在する一つの矛盾をみとめることができる。

(4) 専門人の養成と学校の官僚制的システム化

Weber は一方で、資本主義の高度な官僚制化が不可避的に専門的知識や技能への要求をもたらし、「専門的訓練を経た技術者や事務員への資本主義的需要」を生み出すと強調している。しかし他方でかれは、先の引用文からもあきらかなように、学歴や教育免状や試験の評点が、能力の実質的な評価の仕組として機能するよりも、むしろそれを循にとって不平等な社会的人材配分を正当化するべく機能するとも強調しているのである。かれの意図はこのどちらの側にあるのであろうか。

今日の視点からすれば、学校が能力の実質的な養成機関であるのか、それとも現行の人材配分を正当化する社会的装置であるにすぎないのかは、きわめて重大な問題である。たとえば、学校機能が後者にのみかたよりがちであるとするれば、少なくとも、実質的な意味をもたない知識や技能の習得のための学習に生徒たちを拘束することの正当性は著しく減殺されるといわなければならないからである。

Weber が右のいずれの見解をとっているのかについて決定する根拠をかれの叙述そのものうちに見出すことはかなり困難である。おそらくは、実質的能力の養成と人材配分の正当化が場合によってはまったく異った学校の社会的機能の把握をもたらすといった問題は、Weber の基本的関心のうちには入っていなかったのであろう。むしろかれの理論の長所は、この二つの機能を可能なかぎり把握し記述している点にみとめられるべきである。現在の学校がいずれの機能に傾いているのかについては、次節で検討する。

ともあれ、Weber は、Durkheim とは異なり、直接に専門教育や人材配分に焦点づけて学校と社会の機能的連関を把握している。それではかれは、Durkheim の場合の中心的な論点であった学校の社会統制機能や内的諸過程については論じていないのであろうか。

まず前者の社会統制機能としての教育について。たしかに Weber は、Durkheim とは異なり、教育の社会化機能についてはほとんど正面から論じていない。けれども、かれの理論の中軸的な主題の一つは、西欧近代のライフ・スタイルを、すなわち世界を征圧する近代資本主義のエートスをその本質と生成の両面にわたって把握することにある。かれの論のうちで官僚制的なライフ・スタイルの本質と生成にかかわる議論はすべて、全般的に官僚制化された現代社会を維持するための広義の教育、つまり社会統制機能としての教育にかかわる論であるとみなすことができる。Weber の論によれば、このライフ・スタイルの生成には、明確に規定された教育の領域一家庭や学校など一だけが関わっているのではなく、国家・法体制、文化情況、経済システム、宗教など考えることのできるあらゆる領域が関与している。このことからすれば、教育の社会統制機能に関するかれの議論は、あるいは Durkheim のそれよりもはるかに包括的であるのかもしれない。しかし本稿では、この点についてはこれまでおりにふれて指摘し

てきた諸点以上にまとまった議論をする余裕はない。

次いで後者の学校の内部諸過程について。この面についても Weber の直接に関連する言及を見出すことはできない。強いていえば、『職業としての学問』によく知られているように次のような大学論がある。

「さてわれわれ自身をふりかえってみれば、大学制度の最近の発展は、学問の広い領野にわたってアメリカ式の方向へ流れつつあることがはっきりしている。医学あるいは自然科学の大きな研究所は〈国家資本主義的〉事業である。これは巨大な経営手段を抜きにしては運営することができないのである。そして資本主義的経営が始まるところではどこでも生じる事情、つまり、〈労働者の生産手段からの分離〉が生じる。」^(72.S.568)

大学における研究機能の物象化的な官僚制化は、同時にその教育機能の官僚制化とも連動せざるをえない。Weber は、教師にその職分をこえた人格的指導者を求めたり学問的修練のかわりに「体験」を求めたりする当時の風潮に対して一貫して否定的な議論をくりかえした上で、結論部で以下のようにいう。

「究極の至高の価値が公的な場（Oeffentlichkeit）から離れ、神秘的な生活という裏側の世界領域へ、さもなければ個々人のお互いどうしの直接的関係という同胞性（die Brüderlichkeit unmittelbarer Beziehungen）へ移ったということが、合理化や知性化、そしてなによりも世界の脱魔術化を特徴とするわれわれの時代の運命である。」^(72.S.596)

今日では社会のどのような領域にあってこのような「時代の宿命に男らしくたえる」ことがまず要求されるとすれば、わけても学校という「公的な場」ではまず、即事的非人格性、合理性、主体性、外在性などを伴う目的合理的で官僚制的なライフ・スタイルがとられるほかはなく、また、そうあるべきである。ここでも、「責任倫理」にもとづく物象化的役割取得と役割演技がまず優先されるべきなのである。

もっとも、学校の内部諸過程の組織化のありようについて Weber が直接に言及しているのはこの大学についてのものだけであり、これ以外の組織についてはふれられていない。たとえば、きわめて幼い子どもたちと教師の間にも即事的非人格的な役割演技のみが許容されるのであろうか。これについてはすべては推測の域をでない。

官僚制的なライフ・スタイルに対しては、すでにみたように、あらゆる他のライフ・スタイルが対立する。この対立は、官僚制のエートスのもつ自他を目的合理的に手段化し物象化する非人格性に起因するのであり、このような即事的な生活規制が優位を占める場ではどこでも、「直接的な関係という同胞性」を再建しあらためて人間的な関係を樹立しようとする対抗運動がひきおこされる。本稿の次章で見る今日の教育改革運動は、大半の場合このような対抗運動によって担われているのである。

ところで、先の引用における Weber の「神秘的な生活」や「直接的な関係という同胞性」への言及は微妙なニュアンスを含んでおり、かならずしも全面的な否認のみを意味してはいないようにも読める。このことは、『プロテスタンティズムの倫理』末尾での官僚制のエートスに関連する周知の苦々しい憎悪さえ感じさせる言及と対応しあっている。「病氣」以降の Weber にこれら反近代的諸エートスへの親和の徴候をみとめるのが、一般的な見方となりつつある。⁽⁴⁵⁷⁾ このことと議論の表面にあらわれる雄々しい運命愛との拮抗は、矛盾ではなく、かれの理論に力動性と深さとを与えるものとみるべきであろう。いうまでもなく、Weber の理論の範囲内で学校の内部過程に関する論を推測しようとするならば、この拮抗の問題にゆきあたらざ

るをえまい。

さて、以上みてきたように、Weber の教育論は、合理化・官僚制化という視角から、専門教育職業教育の社会装置でありさらに人材の選別・配分の装置でもある学校の社会的機能、さらにライフ・スタイルの形成にかかわる全体的メカニズム、最後に、学校内部の合理的・官僚制的編成などについて論じている。ここからえられる知見をまとめれば次のようにいえよう。学校は、合理化され官僚化された全体社会にとって不可欠の選抜と配分のための下位システムである。この特殊な社会に適合的なライフ・スタイルは、学校を含む社会の全領域で形成される。学校は、ライフ・スタイルの形成と配分機能の達成のために、その内的諸過程の全体を合理化し官僚化して一つのシステムへとまとめあげるのである。

この Weber の論は、学校の社会統制機能とその内部統制にきわめて強く焦点づけている Durkheim の論と相互補完的に次のような見通しを提供する。学校は、全体社会における社会統制と人材配分のための下位システムであり、この機能を達成すべく内的諸過程を官僚制的に統制され物象的に編成された役割システムへとまとめあげる。このシステムの内部で構造的に方向づけられた生活を体験することによって、社会の newcomer のメンバーは、物象化された役割行動の担い手として、それにふさわしいライフ・スタイルないしエートスを身につけて、社会化されるのである。

このような場で教師と生徒との相互行為はどのように展開されるのであろうか。両者の関係は、Durkheim によれば一方的な統制—被統制関係であり、Weber によれば官僚制的に合理化された即事的非人格的な役割関係であって、いずれの場合にも、本来の意味での相互性は成立しえない。それでは両者の論において学校における“mutuality”の成立の余地は全面的に否認されているのであろうか。

Durkheim の論からすれば、学校における教師—生徒関係の特質である勢力隔差、強制性、労役性などが失なわれれば、学校は学校として存立しえなくなる。つまり、教師—生徒関係には本来の意味での“mutuality”は成立の余地をもたないのである。Weber の場合には、学校の内部が脱官僚制化され即事的非人格的な役割関係が今一度人格化されるときにのみ、関係の“mutuality”は成立しうる。けれどもこの脱官僚制的エートスは、Weber の内的世界で拮抗し合っている他方のエートスとの衝突なくしては、選びとられえないのである。こうして両者のいずれも、学校を“mutual regulation”の場としてとらえることがはなはだ困難であることを示しているともみべきであろう。

ともあれ、Durkheim と Weber の両者による教育の社会機能に関する包括的な理論に立脚して、今日の学校が果しつつある社会機能について論ずることが可能となる。

2) 高度大衆教育のシステム化と機能障害

(1) 配分の実質的意味喪失

学校は全体社会に不可欠の下位システムである。それではこの学校の社会機能は今日十分に作動しているのであろうか。これについてまず、学校の人材配分機能にかぎって検討を加えてみよう。

Parsons, T. は、Durkheim や Weber の古典的な議論をふまえて、学校の社会的機能を「社会化と配分」(socialization and allocation)と規定している。かれによれば、アメリカ社会

は個人の社会的地位と学歴との間にきわめて強い相関のある社会である。この両者はともに個人の就く職業上の地位と強く相関しているから、学校は学歴を通してその個人の職業を決定し、社会的地位を決定する「人的資源の配分機関」^(58, pp.69-70)であるといえるのである。

この選別と配分のプロセスは、特定の個人を構成する属性的要因と業績的要因によって規定される。前者は主として出身家庭の社会経済的地位であり、後者は個人の性能を表示するものとみなされる学業成績である。Parsonsによれば、選別のプロセスで特に困難な局面に立たされるのは、この二つの要因が一たとえば相対的に低い出身家庭と高い成績、高い出身家庭と低い成績といった形で一食い違っており、結果として「交叉圧力がかけられる」^(58, pp.72, 83-4)（cross-pressured）こどもたちである。かれらにとっては、進学を決定したり断念したりして相矛盾する圧力の一方に屈することは、とたんに他方の圧力と敵対することになるからである。Parsonsは学校でのさまざまな適応困難がかならずしも学校との文化的不適合とか低い学力とかの単一の原因によるものではないことを指摘しているわけである。

さらにかれは、ほかならぬこの選別機能を含む学校の高度のシステム化そのものが学業不振や非行の原因でもありうることを、次のように説明している。まず、アメリカの青年文化に顕著にみとめられる「反知性主義」は、学校化の不徹底による残存物ではなく、むしろ学校教育や選別が青年のすべてにとって致命的な問題となったがゆえにもたらされたと考えるべきである。さらに、増加しつつある無断欠席や非行もまた、学校がそれら逸脱する生徒たちを十分にとらえていないことに起因するのではなく、むしろ、高まりすぎた教育水準が期待に応えられない大量の生徒を生み出すことにこそ起因するのである。

さて、このようなParsonsの論は、DurkheimやWeberの論をうまく継承していると同時に、学校の徹底的な—この場合は人材配分に向けての合理的な—システム化がかえってシステムの機能障害を生み出すという議論を展開している点で、重要である。ところでわれわれは、先にWeberの論を検討した際に、学校が専門化された職業遂行のための能力の実質的な養成機関であるのか、それとも、合理的根拠にとぼしく不平等な現行の人材配分のありようを正当化するための社会的装置にすぎないのかという問いを立て、かれの理論は十分にこの問いに答えていないと指摘しておいた。それではParsonsはこれにこたえているのであろうか。

Parsonsもまた、DurkheimやWeberと同様に、学校が社会化と選別のための不可欠の下位システムとして巨大化し組織化されるのは、全体社会の経済や文化の水準が向上しその構造分化がより一層高度化し複雑化するからであると見て^(58, p.89)いる。つまりかれの場合においても、学校が高度な分業のための能力の実質的形成の場であることについては何等うたがわれていないのである。これに対して現代のさまざまな理論はまさにこの点を疑う方向にすすみつつあるように見える。以下二つの事例を見てみよう。

まず、Thurow, L. C. は、アメリカの労働市場を動かしているのは通常仮定されているような「賃金競走」^(wage competition)ではなく「仕事競走」^(job competition)であるという。つまり、あらかじめ適切な専門的な知識や技能を身につけた人が他者との賃金をめぐる競走を介して特定の仕事に就くのではなく、むしろ、特定の仕事の側が適切な訓練可能性^(trainability)をもつ人を探すのである。^(69, pp.326-330)

Thurowはこの見解を補強するために、労働の熟練が就職以前の労働市場においてすでに—多くの場合フォーマルな学校教育の場で—得られているわけではなく、その大半が入職後の職場訓練^(O. J. T.)を通して得られるとする調査結果を援用^(70, p.299-300ff.)している。仕事が人を採用する

条件は、当人がその仕事にふさわしい知識・技能をもっているか否かにはない。それは、O. J. T. を通して得られる。選ばれるのは、最小限の経費でO. J. T. をうけることのできる人、すなわち高度な“trainability”をもつ人なのである。この経済合理性に即した選択は、仕事の特殊性と入職希望者のもつ背景特性（background characteristics）とのかねあいでなされるであろう。

仕事の特殊性からして将来のO. J. T. の内容をどのように見込むのか、さらに、その内容を念頭において「教育、生得能力、年齢、性、個人の習慣、心理学のテストの点数など」からなる背景特性のうち何をどの程度重要とみるのかは、多分に採用する側の信念の問題であり、したがってここには差別や偏見の介在する余地すらある。しかしこれらの特性のうちで比較的客観的な基準として選ばれがちな指標がある。それが教育である。それというのも、教育は「訓練の一形態」であり、「教育を通じて人は訓練のされかたを学び、自分が訓練可能であることを披露している」と考えることができるからである。さらに学校教育での達成の度合は、その人のパーソナリティ特性がどの程度「産業規律」に適合的であるかをも示している。

「教育過程をくぐり抜けることによって、労働者は、時間通りに出勤し、命令を守り、不快な仕事をやり、集団行動における一定の規範をまもる、という能力をあらわす。これらの特性は労働過程にとって基本的なものでもあり、しばしば特定の技能よりも重要である。労働力訓練制度の多くの報告によると、産業規律をおしえこむのは特定の技能をおしえるよりもむづかしい。」^(70, 235-141)

高い学歴をもつということは、学校での訓練を成功裏にうけてきたことを示すばかりではなく、長期間外在的な規律を遵守してきた実績から、高い自己規律の力をもつことも示しているのである。

さて、以上の Thurow の見解は、学校教育の意味を高度に専門化され分業化された社会を維持するための専門的能力の実質的な養成に見てきた従来の通説を否定するものである。この従来の通説を、Collins, R. は「教育の技術的一機能的理論」と呼び、これを次のようにまとめている。

「(1) 産業社会において職業が要求する教育上の要件は、科学技術的变化にともない絶えず引き上げられる。その場合、(a) 低い技能で間に合う職業の比率が減少し、高度の技能を要求する職業比率が上昇する (b) 同じ職業であってもその技能要件が引き上げられる という二つの社会過程が生じる。(2) フォーマルな教育はより高度な技術的職業に必要な特殊技術あるいは一般的技術を訓練する。(3) それゆえ、雇用のために必要とされる教育条件はたえず引き上げられ、ますます多くの人がいっそう長期間、学校教育を受けるように要求される。」^(24p.119)

命題(3)の後半部分、すなわち教育の高度化と大衆化は歴史的に見てあきらかな事実的与件である。問題は、このことと、職業の具体的内容との間に、何等かの実質的なつながりがみとめられるか否かにある。Collins はこのつながりをさまざまな根拠から否定している。^(25, 219-271)たとえば、Thurow のいうように専門的な知識や技術の大半は、フォーマルな学校教育においてではなく、O. J. T. によって学ばれる。医師、薬剤師、弁護士など特殊に専門的な職種をとりあげても、実際に必要な知識や技術の大半は入職後にえられる。それでもなおそれ以前に身につけていることが望ましいと考えられる知識や技術は、ささやかな基礎的なものに限られ、したがって現行の教育期間よりもはるかに短期間で修得可能である。さらに決定的であ

るのは次の事実である。つまり、アメリカでは専門化への変化がほとんどみとめられない多くの職種において、要求される学歴水準だけが上昇しているのである。^(24, pp.119-120)

学歴の上昇は職業内容の変化に対応しているわけではない。Collinsによれば、今日の社会での学校の選抜・配分機能は、専門的知識・技術を養成し配分するという実質的な機能を果しているわけではなく、むしろ、共通の身分文化を身につけている者とそうでないものを区別しそれにもとづいて配分することによって既製の身分集団を維持し固定化する機能をはたしているのである。

以上のThurowとCollinsの論はともに、現代の学校教育が職業に向けての専門的な能力の実質的な養成の機能はほとんどはたしていないことを示している。このような見解はわが国にも適合するのであろうか。

（2）訓練可能性と教育の目標喪失

わが国はきわめて急速に高度大衆教育体制を確立し学歴社会に突入してきたが、この歴史的プロセスにあってはたしかにDoreのいう「後発効果」が作動していたとみるべきであろう。かれによれば、後発効果とは、相対的に近代化の遅れた国であるほど、学歴が選抜に利用され、学歴インフレの進行が早まり、学校教育が受験中心に傾くことである。^(27, pp.103-118f)しかし、今日ではこのような学歴社会化は、後発国のみならず、先進諸国でも顕著なものとなってきている。この文脈でわれわれが注意する必要があるのは、学歴社会化そのものではなく、むしろ、わが国も後発国の例にもれず、新たに移植された産業の近代部門が伝統的なそれとはきわめて強く不整合であり、しかもこれまた新たに創設された近代学校制度が産業の近代部門の急速な発展と連動し促進しあうかたちで整備され拡大されてきたことである。のちに検討する学校と家庭や地域との相関は、この発生の特異性によって規定されるのである。

ともあれ、今日のわが国の教育体制がその機能において他のどのような学歴社会のそれとも類同的であるとすれば、ThurowやCollinsらの学校教育の専門能力養成機能の貶価は、わが国にもあたることになる。たとえば天野郁夫はわが国の今日に至るまでの学歴社会化の特質を以下の6項目にまとめているが、一読してあきらかなようにここには、わが国の固有性ととともに、Thurowらの論が適用可能である根拠もまた同時に示されている。少し長いがあえて引用しておく。

「第1に、わが国は早くから組織の官僚制化を進め、それに成功することによって急速な近代化を成功させてきた。その官僚制化は、いまでは社会の全面に広がりつつある。第2に、大企業に代表されるこれら官僚制的組織は年功序列・終身雇用という、まさに〈内部昇進型〉のキャリアを特徴としている。しかも第3に、わが国の企業や官庁は、充実した組織内の教育訓練システムをもつだけでなく、多くの職務を経験させることを原則とした人事管理方式そのものが、オン・ザ・ジョブの教育訓練機能をはたしている。第4に、わが国の企業や官庁では、職務の専門分化の水準が低く、したがって採用時にも採用後も、高度に特殊化した、専門的な能力が要求される度合は小さい。第5に、こうして内部昇進型のキャリアが早くから確立され、しかもその社会的威信も高かったことから、高学歴者のなかにそれを志向するものが多く、このため法学部を中心に社会科学系の学部が早くから、高等教育のなかで大きな比重と高い地位をしめてきた。第6に、その高等教育をふくめて学校教育は、その成立期から、きわめて重層的でハイアラーキカルな、同時に知的能力による競走に開かれた構造をもち、知的能力によ

て見事に序列化された学歴や学校歴を生産してきた。^(2, 137K)

この天野のまとめは、たしかに細かく見れば事実認識にも疑義がないわけではないが、⁽⁴⁷⁾ともかくわが国の教育状況に Thurow の論が適格的であることをみごとに示している。この Thurow 的状况を天野は端的に「教育の教養化」と呼んでいる。^(2, 121-201)この場合の「教養化」とは、人材を採用する側が専門的能力の実質的な保持を要求しないでもっばら相対的に高い学歴・学校歴のみを求め、これに対応して採用される側が将来の就職や専門性を十分に考慮することなく普通教育を志向し場合によっては「とりあえず進学」をする事態を指している。普通教育志向は、高等学校段階での普通科志向として、あるいは大学での法・経・商・文等の文科系学部への進学志向としてあらわれているものとみなせるが、大学についていえば、通常は明確に特定の専門性をめざしているはずの一部の理系や教員養成学部の学生に専攻と職業とを直結させて考えてはいない学生が存外によくいることも、さまざまな調査が示すとおりである。

ところで、先にみたように Weber は社会の全般的な官僚制的合理化とともに、教育の理念もまた、従前の「教養人」をめざす教育から「専門人・職業人」をめざすそれへと変化すると考えている。このことと、天野のいう「教育の教養化」とはどうかかわるのであろうか。さらにこの Thurow, Collins, 天野らの状況認識が正確であるとすれば、「教養人」から「専門人・職業人」へ、さらに再び「教養人」へという理念の推移のうちで、最初の「教養人」と最後のそれとはどのようにかわるのであろうか。⁽¹⁸⁾

Thurow のいう就業要件としての「訓練可能性」は、個人が何らかの有用な知識や技能を保持していることとはかわりなく、ただ、それまで主としてフォーマルな学校教育の内部で与えられてきた諸課題をこなしてきたという実績を示しているにすぎない。この意味からすれば、天野の規定、すなわち、訓練可能性が重視されるということは「〈認知的側面〉よりも〈道徳的側面〉が、すなわち知識や技術よりもパーソナリティが、ますます重視される」ことであるとする規定は、半分だけ正確である。訓練可能性として扱えられるものの実質は、この場合、他の人との学歴や学校歴や成績の差でしかない。しかもこの〈差〉の意味や内容は、せいぜいのところ先に Thurow の引用でみた「産業規律」への適合性といった根拠のあまりありそうもない常識的思い込みの域を出ない。この実質のない差異を無理やり個人の属性に帰属させればそれはたしかに「道徳的側面」とか「パーソナリティ」としか呼びようがあるまい。しかしそれはあくまで第一次的には個人の実質的な属性であるのではなく、関係における差異でしかないのである。

ところで、前章での Comenius と Illich, 本章での Durkheim と Weber の理論の検討からあきらかなように、近代学校は、一定の教育目的の達成のために参与するメンバーを含むすべての機能要件を合理的・計画的・即事的に配置し全体をシステム化しようとする基本的な特性をもっている。この所期の目標達成の度合いはそのつどに厳密に評価され、それによって再計画化がはからなければならない。評価をごく容易に日常的にくりかえし行うことができるようにするために、評価の方式は—Weber の意味で—できるだけ「計算可能な」やり方へと合理化されなければならない。ところが、このように評価が即事的で計算可能な方式に向けて合理化されると、おうおうにして、目標達成度の測定という初発的なきっかけが忘失され、かわりに、今度はその測定値が教育実践の志向目標にされるという倒錯が生じがちである。測定値そのものが手段ではなく自己目的とされるのである。自己目的化された評価は、特定の課題が達成されたか否かを測定するのではなく、特定の個人が仮構された正常分配曲線上でどのよう

な位置を占めるかの測定値のみを求める。今日の学校教育のありようを大きく規定している相対評価や偏差値は、本来の教育目標が見失なわれたこと、あるいは、手段が自己目的化していることなどの、今日の学校教育における一種の倒錯状況を象徴的に表示しているのである。

もちろん、物象化された測定値が評価の、さらには教育それ自体の自己目的と化しているという事態は、学校教育が全体として物象化的にシステム化されることの不可避的で必然的な結果であるわけではない。システム化がこれとは別の評価の仕方と結びつく場合を想定することもできるからである。ただし、この倒錯した事態がシステム化の徹底とよくみあっているとはいえるであろう。自己目的化された測定値がもつ徹底的な計算可能性という特質は、すべてを機能要件として物象化しつつ取り込んでゆくシステム化の徹底にあきらかに適合的だからである。

ところで、Thurrowの「訓練可能性」もまた、個人の能力としてかれに帰属することのできる属性であるよりも、学歴差、学校差、成績差というかたちであられる他者との差でしかない。とすれば、学校の全体が物象化的にシステム化され、本来の目標が忘失されてかわりに仮構された他者との差異を数値化した測定値が自己目的化されるという事態と、学校教育の終りないし目的（end）にある就職の条件が他者との一内容や意味を抜きにした一差異のみを問う訓練可能性であることともまた、みごとに適合しあっているといえるであろう。おそらく、学校全体の物象化的システム化、測定値の自己目的化、就業条件としての訓練可能性の重視の三つは、すべて同一の事態のうちにある異った側面であるにすぎないとみるべきである。そしてこの「事態」は、一方で学校へ過大な期待や信仰が向けられているにもかかわらず他方で合意可能な教育目標像が見失なわれているという今日の教育状況と深く連動しているのである。

Weberのいう「教養人」は、先にもみたように、身分制を基礎とした明確なライフ・スタイルをもっている。これに対して他方の専門人・職業人もまた、たしかにWeberによってそのようなスタイルの喪失形態とも規定されてはいるが、^(71,5,203)それでもなお分業を責任主体として担う禁欲的職業人というエートスに支えられた一種のライフ・スタイルをもっている。それゆえに、教養人類型をめざす教育がそれぞれに固有のライフ・スタイルの習得に向けて組織化されるのに対して、専門人類型をめざす教育もまた、専門的知識や技能の伝達、職業人的エートスの内面化という固有の目標をもつことができるのである。

これらに対して、訓練可能性とかかわって新たに出現する「教養人」は、身分制によって基礎づけられたアイデンティティもさらには専門性によってもたらされる自己規定をももつことができない。それは、物象化された（教育）システムへの高度な適応可能性のみを特質とする存在であるにすぎない。

Durkheimがくりかえし主張しているように、教育は何をめざすべきかという問いに、社会的歴史的な制約をこえて一般的に合意可能な解答を見出すことは、はなはだしく困難である。しかし、それがどのような内容であろうとも、それぞれの歴史社会では、形成すべき人間の理想的なイメージがある範囲の人々に共有され、その目標としての理想的人間像にもとづいて教えるべき内容が規定される。この場合の目標の選択基準は、その「有用性」（utility）に関するそれらの人々の実存的確信である。よく知られているように、Spencer, H. もまた、人間の有限性が教育内容の選択を強制することを指摘した上で、その選択基準を人間の生にとっての有用性にみとめて^(68,pp.29-30)いる。この選択基準にもとづくSpencerの教育内容の価値配列^(68,pp.30ff.)がそのまま今日にも妥当するとはいえないが、少なくとも、内容と目標の選択がそのつどの生にとつ

ての必要に関する実存的確信によって根拠づけられるとするかれの見解は、功利主義的に限定されたものではなく、われわれにとってもなお妥当性をもっている。今日の学校システムに欠如しているのは、まさにこのような意味で実存的確信に支えられた或る程度合意可能な、あるいは合意形成をめざすことのできる目標設定なのである。

究極的には高い訓練可能性を有つと承認されることをめざして展開される今日の学校の内部での競走は、そのつど獲得や達成の度合が測定される知識や技能の習得を目的とするのではなく、つきつめていえば、他者と比較して相対的に高い達成ないし位置の獲得のみをめざしてそのつどに展開される。極言すれば、位置関係の測定に有効でありさえすれば、学ぶべき内容は原則的にいって何でもよい。その特定の内容を学習すべき必要性はその内容そのものからは根拠づけられない。とすれば、その必要性について教える側学ぶ側がともに十分な確信をもつことができなくても、むしろ当然である。

このような状況で、学習という無意味な強制的労役に耐えることは極度な忍耐力を要するであろう。と同時に、そのような労役から脱落することを防ぐべき手だてを見出すこともまた困難であり、それはしばしば過度に強権的な形をとるであろう。それでもなお脱落を防止することは困難であるはずである。なぜなら、それを防止すべきであるとする教育する側の信念もまた、十分に根拠づけることがむづかしいからである。

それでは、このような目標喪失という事態のもとで今日の学校の物象化的システム化は具体的にはどのようになされているのであろうか。われわれは、このシステム化のありようを、選別の早期化・日常化による選別システムの成熟、さらに家庭—学校—地域複合体の成立の二面からみることができると考える。

(3) 選別システムの成熟と学校複合体の成立

今日のわが国の学校システムにおいて選別が早期化し日常化⁽⁸⁾してきていることを指摘し、この事態を「選別システムの成熟」と呼んでいるのは、耳塚寛明である。まずこの議論をみておこう。

わが国で現在、進路の振り分けの問題に大多数のこどもたちがまきこまれるのは、中学校の後半以降からである。そして、大多数の生徒が進学する高等学校では、学科や学校のちがいによってそれ以後それぞれに異った進路の可能性がひらかれる。高校では、学科や学校のちがいのほかにも大半の学校の内部では習熟度別コースが設定されており、そのちがいもまた進路を規定する。こうして今日の高校は学力に応じて生徒の進路をふりわけ「巨大な選抜マシン」となっているのである。けれども、進路の可能性がどのような高校のどの学科へ行くのかによってかなり規定されるとすれば、本格的な進路選択が問題となるのはやはり中学段階なのである。

耳塚が東京都の中学校3年生234人を対象として行った調査によれば、すでにこの時点で、「入学する高校の偏差値ランクによって将来の職業面での達成可能性の意識が分化しており、とくにその分化は、医者や弁護士に典型的にみられるように、高等教育経験が入職のための重要な要件と考えられる職業群で著しい。」けれども、耳塚が小学校3年生を対象とした別の調査を援用していうところによれば、一方で、成績に自信のあるこどもで大学進学を志望するものは60%をこえるが、自信のないこどもは45%程度にとどまる。これとは別の調査でも、進学率の高い高校や一流大学へ将来入学できると考えているこどもは成績上位者に多く、下位者に少な

い。こどもたちはすでに小学校段階で「分相応の将来展望」を形作っているのである。^(18, 89-90f)これが選別の早期化である。

ところで、「分相応」の将来展望がこのように早くから形成されるのは、耳塚によれば、こどもに対する教師の評価が日常を通じてたえまなく与えられており、それによって比較的容易に—自他にとって妥当な—進路意識が形成されるからである。これを耳塚は、ピグマリオン効果やラベリング論を援用して説明している。^(18, 86-87f)

たしかに、教育課程のどのような場面においても、与えられた課題の達成能力に関する事前の評価、課題達成の度合に関する途上での評価、事後の評価などがくりかえし加えられるのであり、このような評価を抜きにしてどのような教育活動もなりたない。^(14, 100-112f)このような評価のすべてがこどもにかかわるものであるわけではないが、教師の評価のすべてをこどもが自分に関連したものとして受け取りがちであることもたしかである。しかも教師の評価は、ピグマリオン効果論の展開にもなってあきらかにされてきたように、かならずしも意識的に伝達されるわけではなく、むしろ、教師自身の十分に自己統制できない非言語的な「眼に見える手がかり」^(59, pp.128-139)（visual cues）を通してより正確に伝達されるのである。

教師の評価が生徒にとって極度に重要な意味をもつのは、ラベリング論が強調するように、教師と生徒との間の勢力関係、社会的距離、利害にきわだった落差があるからである。教師の生徒に対するラベルづけはつねに制度的に権威づけられている。のみならず、この権威は、たとえば内申書などを通してこどもの将来を直接に規定する現実的な力を有してもいる。こうして教師の日常活動による不断の評価によって、こどもたちには徐々にそして着実に進路意識が形成されるのである。この選別の日常化という事態を耳塚は次のように説明している。

「選別の過程が日常的であればあるほど、こどもの進路意識はゆるやかに、しかし着実に、変容・強化されていく。その意味で、日常的な教師—生徒関係は、目立たないがきわめて確実な〈選抜装置〉として機能しているのである。」^(18, 86-7f)

こうして巨大な選別のシステムとなった今日の学校は、その選抜を早期化し日常化して、強い不満を残すことなく強制的選抜を主体的選択に転化する「精緻で効率的な選抜装置」として「成熟」の段階を迎えている。^(18, 91f)これが耳塚の判断である。これは妥当であろうか。つまり、今日の選抜システムが「精緻な基準で選抜を行いながらも、個人の自尊心に大きな傷跡や不満を残すことなく、着実に選抜を遂行」しつつあるという耳塚の判断は、妥当なのであろうか。

ここでは、「精緻な基準」という選抜の部分的な合理化が選抜の全般の不合理性に支えられている可能性のあることをまず指摘しておきたい。この点についてはすでに前項で議論しておいた。このことを前提とするかぎり、「自尊心」の「傷」は—したがって「自尊心」の存続や拡張もまた—いずれにせよ客観的な根拠には乏しいきわめて主観的な生起であることになろう。さらに、耳塚は、選抜の日常化を高校内の生徒下位文化への同調からも根拠づけ、この論を Willis, P. の『ハマータウンの野郎ども』を援用して補強しようとしている。^(18, 77-84f)しかし、わが国の場合、Willis がイングランドについて指摘する次のような「反学校文化」と「階級文化」との連帯関係を見出すことは困難である。Willis は次のように記している。

「どの学校にも反抗的な生徒グループは存在するものだが、反学校の文化がとりわけ労働者の少年たちの場合に独得の鋭さや手強さを示すのは、かれらが学校の外に広がる労働階級の文化に安んじて依拠できるからである。学校への反抗が、かれらの場合には、いずれ労働階級にふさわしい職場に入る体験的予備訓練として生きてくるのである。」^(25, p.120f)

「つまり、反学校文化は労働階級の文化に包摂されているときに独自の内発的な展開力をもつ。(…中略…) グラマー・スクールの異端児たちの、校内における孤立からくる文化形成のぎこちなさを見ると、かえってそのことがよく理解できる。階級文化への同調を遂げようとする集団的な基盤が学校の内部に見出せない状況のもとでは、たとえ個人が労働階級の出身であっても、労働階級に自己を同化する力は大きくそがれてしまうことになるのである。」^(75, 212頁)

選抜のプロセスから脱落してゆくこと自体が階級文化への同調を意味するというメカニズムは、強固な身分乃至階級文化の伝統をもたないわが国ではあまり期待することはできそうもない。したがって、このような論拠で生徒下位文化に選抜のスムーズな日常化の機能をみとめる耳塚の議論は根拠づけがかなり不十分である。

かりに耳塚のいうように今日の学校が選抜システムとして安定し成熟しているとするれば、その理由は、進路競走に本気で参加している者が実質的にはきわめて少数であるか、さもなければ、競走から脱落してもそのことから蒙る心の傷を最小限にとどめるメカニズムが存在しているかのいずれかであろう。もちろん、傷を癒すメカニズムがつねに作動しているとするれば、競走への実質的参加者はつねに切りつめられることになるから、右の二つの理由は連動する場合もありうる。耳塚の議論は、早期化と日常化という視点から後者の「傷を癒すメカニズム」、すなわち従来の教育社会学の用語を用いるなら競走の「冷却」(cool-out)^(189頁)の今日的機制を解明するものといえるであろう。

かれの論には難点がないわけではないが、しかし、ここで強調される日常化と早期化は、理由づけの妥当性の如何にかかわらず事実としてたしかに存在している。これを選抜システムの「成熟」と見るかあるいは「過剰冷却」と見るのかは視点のちがいによるであろう。しかし、この「成熟」が学歴取得者を固定化し、学校制度による階層移動機能を過度に抑制することは十分に予測可能である。次節で見るようにこの予測を裏書きする事実がすでにあらわれつつある。これもまた、システムの過剰な完成と合理化が機能障害を生み出すという事例の一つなのである。

他方、家庭—学校—地域複合体の成立もまた、学校システムの合理化の今一つの極限形態である。

さて、家族は歴史的過程を通してそれが保持してきたもろもろの機能を徐々に他の機関にゆずりわたし、ひたすら機能的に縮小化してきている。家族は本来、それが属する社会の成員の共有する感性や意志や知性などの基礎的な構造をその内部の親密な人間関係を通じて意図することなく形成する「社会の心理学的な代理店」^(88, 17)である。この社会化機能のみならず、家族が生産単位の一つであったときには、生産や協働の仕方の学習もまたそのうちで伝達された。総じて、文化の高度な分化がすすんでいない時点では、教育ないし人間形成の機能の全体は、家族と地域集団の内部での無意図的な機能で十分果されたのである。しかしこれらの機能の大半は、今日では学校にゆずりわたされている。のみならず、学校の人材配分機能の正当性が承認され権威づけられるにつれて、家族は学校にゆずりわたした(alienate)機能の下請機関にまで頹落し、その意味で二重に疎外(alienation)されるのである。

しかし規定の方向は学校から家庭への一方向だけではない。今日の教育状況の特質は、過剰な学校信仰がたやすく学校不信に転化することであり、しかもこの不信化にもかわりなく教育に高い価値をみとめることにはかわりがないということにある。これが塾などの学校以外の教

育産業の隆盛をまねく今日の主体の人間の条件である。つまり、家庭の学校による下請化は、家族による学校への過剰な信任ないし正当性付与の帰結であって、このような不均等な結合関係は家族の側が正当性付与を撤回しさえすればいつでも解体し、場合によっては相互不信という極端な状況にまで転化しかねない。

学校と家庭はたしかに通底し合い一つの複合体を形成してそのうちに子どもたちを収容しているが、この両者の間に本来の相互性はなく、むしろ両者は、過剰な信任から過剰な不信に至る大きな振幅をくりかえしがちである。これは私的な世界を代表する家庭と公的な世界を代表する学校との間の架橋がいかに困難であることを示している。問題は三つある。第1に、家族が公的なものにかれるよりも私的なものとして自己完結的自足的に自身を閉じがちなこと、第2に、私的な家族と公的な学校を媒介する中間的存在、たとえば地域などがその機能を十分に果たすことができていないこと、第3に、学校が家族や地域に根をもたず公的なもののみを代表して、本来の架橋の役割を演じてはいないことの三つである。この条件のもとでの家庭と学校の結合は、対等の連帯関係ではありえず、反発しつつ癒合するという奇形な形をとらざるをえないのである。

これに対して、学校と地域の結合ははるかに複雑である。先に Dore のいう「後発効果」に関連して言及しておいたように、わが国の近代的学校制度は基本的には移入物であり自生的な根を十分にもってはいない。にもかかわらず、この新来の制度には、可能なかぎり人材を吸引し養成し配分すること、さらに同時に、地域に分散し固着している意識を国家に向けて開かせ、しかもそれをイデオロギー的に統合することが期待された。それゆえ、近代学校は、自生的な「功利主義」や土着の「ナショナルリズム」を経済や国家というさしあたっては擬制的でしかない全体へと水路づけ、この意識の統合と動員によって人材配分をおしすすめ、その成果によって自らに正当性を調達しようとしてきた。こうして学校は、一方で、家族や地域を経済・国家へと媒介する人材配分とイデオロギー的統合化の末端装置であるとともに、他方で、家族と地域を結合し統合する文化センターでもあるという二重の性格をもつに至る。Illich 流に言えば、家庭と地域の vernacular な結合が学校によってうちくだかれるに至ったのである。

公立学校の教員が国家の官僚組織の末端に位置づけられていることからあきらかなように、学校と地域、学校と家庭の結合は、それらを全体に結合するために不可欠に要請される事態であるにすぎない。この場合、家庭と地域は動員すべき意識と人材の供給源なのである。このような結合関係の実体が可視化された歴史的な時期はいくつかあるが、最近では昭和30年代以降の高度成長期がこれにあたっている。たとえば、東井義雄は昭和32年の自著『村を育てる学力』について次のような解説を記している。

「当時、兵庫県の教育研究所の人たちも、村のこどもの学力の問題にとり組んでいた。その人たちは、村のこどもの学力が低いのは、村に希望がないことだ。だから、せまい村の空は大都市の空にも続いているのだという認識に立って、進学・就職の指導を強化することによって、学力を高めることができる、という方向に研究を進めているようだった。私は、こどもに希望を持たせ、生きがい育てねば、学力が高まらないという考えには賛成だが、あなた方の目ざす学力は、入学試験用の学力、就職試験用の、〈つめ込み〉でも間にある学力に過ぎんじゃないか、それに、それは〈村を捨てる学力〉ということになってしまうんじゃないか。それでなくとも、若者が村を捨てる傾向が年々強くなってきているのに、村はどうなってもいいのか、村に、さまざまな問題があることは事実であるが、それを何とかきりひらいて進もうということ

に自分の生きがいをかけ、いのちを燃やし、そういう中で学んでいこうとするような〈村を育てる学力〉を私は育てたいのだと対決した。^(16, 295-67)

高度成長以後の過疎化、児童数の減少、学校の統廃合という事態は、たしかに、「村を育てる学力」が理念にとどまったことを示している。しかし、この家族—地域—学校を新たな理念のもとに新たな仕方で結合しようとする試みの挫折は、この三者がそれとは別の結合の仕方を達成してきていることを示している。つまり、学校は、全体社会に向けての人材配分と意識統一—社会化の下位システムとして家族や地域をまき込む仕方で新たなシステム化を達成したのである。

最初から産業の近代部門への人材配分と意識の国家への統合をめざして設立された近代学校に比して、家族や地域がこのような近代的体制に適應する時期ははるかに遅れた。むしろ近代学校が、この遅れを早急に埋める作業をおこなったのである。しかしながら今日までにすでに、高度な産業体制やそれに見合うライフ・スタイルへ適應することの困難な下位システムは、強制的に統合されるかあるいは消滅させられてきており、したがって、家庭や地域もまた一つの下位システムとして全体のうちに統合されている。地域も、今日では、学校によって一方的に統合されたり人材の狩り場となったりするのではなく、むしろ学校と敵対を含みながらも癒合し合う一つのシステムを作り上げつつあるとみることができよう。これは学校と家庭の場合と同一のメカニズムである。かくしてここに家庭—地域—学校複合体が成立するのである。

ところで、この学校複合体内部でのライフ・スタイルは、「村を育てる学力」と「村を捨てる学力」がたとえ理念的にはあれなお対立することのできた時代とは異なり、産業社会に適合したそれへと統一されている。⁽¹⁸⁹⁾われわれはすでに、近代学校や近代的産業部門でたとえ挫折しても、なおそれとは異ったライフ・スタイルの優勢な農村や家族が残されているといった時期からは、遠く離れているのである。同一の価値システム、ライフ・スタイルによって統合された学校複合体の成立が、今日の学校制度の今一つの特質である。

(4) 合理化の徹底と機能障害

今日のシステムとしての学校は、どのような状態にあるとみるべきであろうか。すぐにあきらかなことは、現在の学校制度が全体社会の下位システムとして他に類例のないくらいに巨大化され組織化されていること、しかも、この巨大化のプロセスが停滞局面に入っていることである。わが国もこの全体的傾向の例外ではない。われわれの学校の現在もまた、教育の大衆化と高度化が比較的安定した一種の高原状態（plateau）に至ったことから特色づけられるのである。

わが国で高等学校への進学率が90%をこえ、さらに、4年制大学・短期大学への進学率が40%を前にして停滞状態に達してから、すでに10年に及ぶ歳月がすぎている。9年制の義務就学は障害児・者の教育の制度化による一定程度の整備などとともにほぼ完了し、さらに、就学前教育と後期中等教育の就学率がともに100%に近づきつつ来て、大多数の人々の在学年数は13年をこえようとしている。人生の $\frac{1}{6}$ から場合によってはそれ以上の期間を人々はフォーマルな教育機関の内部で過ごすことになったのである。

しかしこの拡大傾向にも歯止めがかかってきている。たとえば、高等教育への進学をとりあげれば、一方でたしかに専修学校・専門学校への進学は増えているが、他方で大学・短大への進学は停滞や場合によっては減少の傾向すらも見せており、後期中等教育への進学が全員就学

に近いたちへと爆発的に拡大したのとは様変りした様相を呈しているのである。

教育の大衆化・高度化が停滞した以後のかなりの年月を通して、学校は量的な拡大から質的な変化の時期に到達したものとみてよい。つまり、はなばなしい外面的な変化ではなく、むしろ深部での静かな変化がもたらされつつあるのであり、その一つの帰結が、学校の徹底的な合理化とシステム化であるといえる。このシステム化を本節では、選別システムとしての合理化と学校複合体の成立という二つの面から見てきたのである。他方、すでに本稿の序文でも指摘したように、今日の学校ではさまざまな局面で機能障害が露呈し、結果としてそれがこれまで保持し続けてきた日常性・自明性までも根本的に動揺しはじめている。これらの機能障害もまた、学校の量的拡大の停滞局面がもたらす深部での質的な変化のあらわれとみることができる。

今日の学校教育のシステム化・合理化と、その日常的自明性の動揺は、同根の二つの異った生起であると考えることができる。それではこのシステム化・合理化と学校の機能障害とはどのようにつながり合うのであろう。

本節でみたように、学校のシステムの合理化は、まず、選別システムの合理化としてとらえることができる。この意味での合理化には、選別の根拠を訓練可能性に見ることと、選別の早期化・日常化の二面がある。訓練可能性を基準とする入職者の選別は、O. J. T. を最小限の経費で行うという経済合理性にもとづいているとともに、偏差値など数値化された他者との相対的な位置関係の差異にもとづいて細かく序列化された現行の学校システムにきわめて適合的でもある。これに対して、選別の日常化と早期化は、選別のプロセスを長い時間をかけてゆっくりすすむものにかえそれによって衝撃をなだらかにし選別の結果を主体的にうけいれ納得することを容易にすると同時に、このようなプロセスで無駄に消尽されてきた巨大なエネルギーを早々に他にふり向けることを可能にしている。この二面の選別の変化がともにロスの消失・効率化という意味で合理化であることは明らかである。

しかしこの結果は否定的な面をもつ。まず、選別の早期化と日常化は、早い時期から進路をめぐる競走からおりる大量のこどもたちを生み出す。しかもこの脱落の客観的な理由は日常的なできごとによって長い期間をかけて納得させられるから、このこどもたちは脱落を自分自身で正当化する主観的な逃げ口上の一切を封殺されがちである。つまりこのような場合、こどもたちは、失敗の原因を「運」や「努力の不足」や「課題の困難さ」に求めることはできず、ひたすら自分の「能力」の欠如に求めることを強いられるのである。⁽⁷⁴⁾ 加えて、先に Willis に関連してのべたように、このような学校的なものからの脱落を、学校の外にある文化を準拠として正当化することもわが国ではむづかしい。反学校的なものが準拠することのできるのは、安定した階級文化ではなく、つねに何程か商品化されたしかも基本的には遠く匿名で非人格的なマスコミ文化であるか、さもなければ、家庭や地域そして伝統への根を学校制度そのものによって切断されマスコミ文化によってかろうじて外形だけを与えられている世代文化であるのかのいずれかでしかないのである。

このような状況にあるこどもたちは、より広い文化に包摂されているというアイデンティティの感覚やコミットメントを持つことができず、能力のなさについてのラベルづけに抗弁する方途も持てず、散り散りに分散させられる。「学習された無気力」(learned-helplessness) 理論を援用するまでもなく、生活全体についての「はり」を持つのは極度に困難な状況であるといわなければならない。

このような事態の帰結が、すでに小学校段階で大量現象となってきた学習意欲の喪失や

学業不振、さらには授業についていけない子どもたちの増加となってあらわれてきているようにもおもわれる。学校での生活時間の大半は授業にあてられているが、わけのわからない授業に、しかも、主体的コミットメントをもちえない子どもたちが、自分から意欲的に参加する道理はないのである。

この授業の不成立という状況に教師たちは総じてうまく適合的に行為することができていない。学校は本来、Durkheim や Illich が指摘するように、“manupulative”で勢力隔差や強制性・労役性を免がれることのできない場である。しかしこの権力関係を保持するのは、むきだしの強制力ではなく、多数の生徒たちが少数の教師たちにみとめる「文化の代表者」としての人格的な「権威」である。したがって、数の上で絶対多数の生徒たちがこの権力関係の正当性の承認を一度とりさげると、少数の物理的にはあくまで弱体な教師集団が学校の秩序を本来のかたちで維持することはきわめて困難である。

このことに「訓練可能性」が象徴的に表示する教育内容のそれ自体としての無意味さがかかわってくる。他者との達成度の差のみが問題であり、その測定に有効でありさえすれば学ぶべき内容が原則的に何でもよいとすれば、子どもたちがこのように無意味な学習に耐えることはほとんど不可能であると同時に、このような学習からの子どもたちの脱落を防止しようとする教師の努力もその必要性の内的確信を著しく減殺されたものとならざるをえないからである。

権威の正当性付与を撤回されしかも教育内容の不可欠の必要性に内的確信を抱くこともできない教師たちの秩序維持への努力は、極度に困難である。このきわめて深刻なしかもかつてない状況に直面して、教師たちの対応は往々にしてきわめて不器用であり、ある場合には強権的でさえある。それというのも、強権的な対応のみが、正当性の再確立や教育内容の必要性についての実存的確信の取り戻し、合意調達といったむづかしい課題を全面的に回避する唯一の手だてだからである。選別の早期化・日常化、選別の根拠の訓練可能性への集約の二つは、学校教育の選別配分機能の合理化システム化の徹底にほかならないが、それはまた必然的に今のべたような機能障害をひきおこすのである。

他方、本節で見た今一つの合理化システム化は、家庭—地域—学校複合体の成立である。この複合体の成立によって、これまでかならずしも統合されていなかったこの三つの下位システムは共有の生活規制、ライフ・スタイルにもとづいて統一され、子どもたちの行動や生活の規制も首尾一貫したものとなってくる。加えて、この新たな制度化によって、子どもたちにこれまで確保されてきたいまだ学校化されていない時・空間といういわば「遊域」のかなりの部分が、この新たな複合体のうちにくみいれられ統制される。これもまた、社会の下位システムとしての学校の合理化の徹底の一つである。

しかしながらこの合理化の反面で、右の「遊域」の切りつめによって子どもたちは自分たちだけの時・空間を失い存在の場を見出せないままに追いつめられてくる。しかもこの狭小化された「遊域」は、先にものべたようにわが国の場合には、複合体の外にあるより大きな集団や文化によって支えられてはいないのである。

よく知られているように Langeveld, M. J. は、おとなの眼のとどかない子どもたちだけの自立的な時・空間である「秘密の場所」(die geheime Stelle) のもつきわめて貴重な人間形成上の価値についてくりかえし言及している。^(55/53, SS. 173ff.) かれによれば、ごく幼い子どもがすでに、おとなの助けなくしては生存すらもおぼつかない「われわれおとなのもとにある」(bei-uns) 存在であると同時に、おとなの介入を許容しない自分だけに固有の世界をもつ「自分のもとに

ある」（bei-sich）存在でもあるという二重性を有している。^(55,S.29) この二重性によっておとなにとつてのこどものわずらわしさもまた重層化されるのである。

けれども、Langeveldによれば、このきわめて面倒なこどもの“Bei-sich-sein”という面こそがむしろ、将来のこどもの自立のために欠くことのできない初発的な基盤である。この面を大切にされたこどもは、やがて、「秘密の場所」で、ある場合には一人で、別の場合には仲間集団とともに自立的な自己組織化をくりかえす。それは学校においてはある場合には、反学校的な生徒文化というかたちをとるかもしれない。ともあれ、この“Bei-sich-sein”から“die geheime Stelle”へ、さらに生徒文化から青年文化へと向う一連の一おとなにとつては—「インフォーマルな」局面を十分に経過してのみ、こどもの自律的存在者への自己生成はすすむものと考えられるのである。

合理的システム化を押しすすめ価値的に一元化された学校複合体は、余剰としての「遊域」の存在を原則的には許容しない。つまり、今のべたインフォーマルな時・空間は統制されるべきものとして組織化の努力のうちにくみこまれ、たえず狭小化されるのである。かりにLangeveldの論が妥当するとすれば、ここでは次世代の自律化に深刻な危機が予想されなければならない。これが、今一つのシステム化の徹底である学校複合体の成立がもたらす機能障害である。

以上、学校教育の合理的システム化の徹底がもたらす機能障害という非合理的な帰結を、二つの面において見てきた。さらに、ここでは選別のメカニズムとかかわって今一つの機能障害について触れておかねばならない。それは、学校の配分機能を通しての階層移動機能が停止するという徴候である。

菊池城司は、わが国の高等教育進学率が停滞している理由を、さまざまな統計資料を援用しながら、公立の非進学高校で増加しつつあった大学進学希望者のある部分が就職希望と専修・各種学校希望へ移動し、私立の非進学校でも進学希望の増加分が専修学校等に向いていることから説明している。^(6, 39-71) 日本教育学会・入試制度調査委員会調査報告によれば、高校学力格差（偏差値）と父母の職業・学歴はみごとに対応している。さらに、家計調査報告（総理府統計局）によって、「所得五分位階級別大学在学率（18歳～21歳人口にしめる4年制大学在学者の比率）」を算出すると、国公立、私立のちがいがなく、低所得層（Ⅰ＋Ⅱ）は1979年から、中所得層（Ⅲ＋Ⅳ）は1978年から、在学率の低下がはじまっている。このことは、先の高校別進学率の変化と「整合」している。つまり、「以前ならば4年制大学に進学する可能性のあった中所得層あるいは低所得層の一部が、専修・各種学校あるいは就職へと進路を転換しつつある」と考えることができるのである。

今日のが国で教育の大衆化と高度化が比較的安定した高原状態に至ったということは、社会階層と学校格差を結ぶトラックがあらわなものとなりつつあることをも示している。このことは、学校システムが有するはずの階層移動機能がほとんど停止し、さらにいえば、それが逆に階層の現状を維持し固定化する機能をはたしつつあることを意味するであろう。先にのべてきた選別の合理化と学校複合体の成立もまたこの階層固定化機能に向けて相補的に協働し合っているのかもしれない。とすれば、今日の教育状況において噴出しているさまざまな機能障害は、新たなこの機能が安定化するための移行段階での不整合を調整するための一時的な混乱であると考えられることのできるであろう。

本節では、部分的合理化の徹底が生み出すさまざまな機能障害について論じてきた。しかし、

これらの機能障害が階層の固定化という新しい事態への移行と調整に起因するとすれば、この部分的合理化の生む非合理性は、これとは別の次元での合理化にとってはあるいは機能的であるといえるのかもしれない。学校複合体と固定化された階層システムをもつ全体社会とが新たなシステムの連関を作り出しつつあるというわれわれの判断が妥当であるのか否かについてここで十分な議論を行うことはできないが、しかし、高度大衆教育体制の固定化という外見にもかかわらず噴出するさまざまな機能障害が巨大な移行過程の進行しつつあることを表示するものであることだけはたしかであるものと思われる。

このような教育状況にあって、学校での“mutual regulation”はなお可能なのであろうか。

3) “mutual regulation”の可能性

本稿ではこれまで、学校の本質論と状況論の両面から、この特殊な社会組織の内部で“mutual regulation”の展開されるありようとその可能性に関して検討を加えてきた。これらの検討からすれば、学校は本質的には特定の教育目的達成のために関連するすべてを機能的要件として物象化し合理的に配置し組織化するシステムである。そして、状況的にみれば、このシステム化は今日のわれわれの世界では一つの極限にまで達しようとしているのである。

けれども、くりかえしのべてきたように、教育の現実においては、学校のすべてが官僚制的に合理化された勢力隔差をもつ強制的で労務的で“manupulative”な制度となることはありえない。日常的な教育関係においても、教師たちはたしかにある場合、成長する生徒たちに応える仕方、できるだけ生徒たちの自発的な自己規定の許容範囲を広げようと試み、かれらのさまざまな仕方での自己表出をとらえ理解しそれに応えるべく自分の応答性を高めようと努め、さらに一般的にいて自分の状況についての反省力、対応力を可能なかぎり強めようとしているのである。

もちろん、教師という職分も—Weberが政治家という特殊な職業についてのべている議論を援用すれば⁽¹⁰⁾—また、動機の純粋さだけを問題にする「心情倫理」に即していれば良いのではなく、つねに結果を問いつめる「責任倫理」によっても行動や生活を律さなければならない。Weber流に言えば、このような職業人には、「情熱」、「目測能力」、「責任感情」の三つの資質が必要である。ここで、情熱とは、“Sache”への、さらには「それを命じた者」への即事的情熱的な献身であり、目測能力とは、「現実を内的な集中性と平静さをもって自分に作用させることのできる能力」であり、簡単に言えば「物と人から距離」をとる能力である。したがって、この二つの資質は、先の二つの倫理がそうであるように相互補完的である。

この場合、相補性の一方の側である「責任倫理」、「目測能力」がシステム役割演技者としての教師を、他方の側である「心情倫理」、「情熱」が“mutual regulation”における人格的な相互行為主体としての教師をそれぞれに特色づけるわけではない。この二つの「倫理」と「資質」の相補性を欠けば、システム役割演技者としてであれ相互行為主体としてであれ、およそどのような十分な教育活動も教師はなしえないと考えるべきなのである。このような相補性が不可欠であることを示すために、Weberは必要な第三の資質として、「心情」にも「結果」にも応答する（antworten）ことのできる能力である「責任感情」（Verantwortlichkeitsgefühl）をあげているのである。

この相補性という視点からすれば、システム役割の演技者としての教師と相互行為主体とし

ての教師もまた、対立させられるべきではあるまい。教師はこの二重の意味での行為者である場合にはじめて、十分な意味で教師としての職分を果しうると考えるべきであり、さらにこのような教師においてこそ、責任感情を中核におく二つの倫理と二つの資質の相互補完が可能となるとみるべきであろう。加えて、教師はこのような演技と相互行為によってこそ、“mutual regulation”を展開することを、さらにはシステムとしての学校を維持することを、同時に可能にするのである。

このような幸福な調和のイメージが展開されていることを、極端な議論を展開している Comenius の場合にも、Illich の場合にも、さらには Durkheim の場合にも Weber の場合にも、それぞれの強調点の違いにもかかわらず、共通して見とることができる。これは本稿で見てきたとおりである。しかし、われわれは、このイメージがいずれの場合にもかすかな徴候としてしかのべられていないことに注意しなければならない。

本稿でみてきたように、今日の教育状況においてはあきらかに変動の基本的な方向は過剰なシステム化へと向いている。この過度に強い圧力に抗して、当然ながらさまざまな対抗運動がひきおこされる。それが今日のさまざまな改革の動きとなってあらわれている。Illich の論がこの対抗運動の理論面での極端なあらわれであることはことわるまでもなくあきらかである。けれども、この一方向の圧力も、さらにそれに抗する対抗運動もともに、極端な二者択一に向わざるをえないという危険をまぬがれることはできない。極端な択一はいずれの方向であれ相補性を解体する。この場合には、“mutual regulation”を期待することはできない。

過剰なシステム化が“mutual regulation”の可能性を否定することを、本稿ではみてきた。次の課題は、このシステム化へのさまざまな対抗運動がこの可能性を生かしうるか否かを検討することである。

注

- 1) 以上の諸点について詳しくは科研報告書（15）を参照されたい。
なお、以下の記述は、報告書第二章 4・5 節と主にかかわる。
- 2) すでに報告書で論じたように、Erikson の“mutual regulation”についての基本的把握は、『幼児期と社会』でほぼ出揃っている。以下の四点にまとめることができる。
 - ①家族は、その成員が相互に相手に合わせて自分自身を調整し合うこと（mutual regulation）によって、相互に成長しあうのであり、たとえば、「赤ん坊は家族から支配されると同時にその家族を支配し育て」ており、逆に、「家族は赤ん坊によって育てられながら赤ん坊を育てている。」（33,p.69）
 - ②こどものしつけは、人間以外の場合には、「本能的互酬性（reciprocity）の最高の形」であるが、人間の場合には、この本能のかわりに「伝統と道徳意識」が相互行為を担わなければならない（33,pp.94-5）。しつけの仕方は、つねに特定の文化状況を背景にしている。そこでたとえば、文化に重大な変化が生じてしまっているのにもかかわらず、なお古い文化への統合のための「繊細な道具」である特定のしつけ方が固持され（33,p.154）、結果として所与の文化への適応問題をひきおこしたり（33,p.163）、逆に、古いしつけ方が新しい文化を維持するために不可欠の部分機能の役割を担わされ、利用されたりすることもあるのである（33,pp.241ff.）。
 - ③家族の“mutual regulation”がうまく機能しない場合には、個々の成員は、たとえば親の場合なら、「多忙な仕事や社交生活」へ、こどもの場合なら、「自分の身体」への「自己性愛」に向うといった仕方で、「他者を排除した自治の領域」を求め、それによって「代用規制」を獲得しようと努める。結果として、家族成員の相互成長が妨げられ、場合によっては、精神障害すらもひきおこされる。（33,pp.68-9）

④こどもの精神的危機は、「かれにとって重要な存在である周囲の人たちのもつ潜在的危機への特定の反応」である場合がある。この具体例として Erikson は、失職の可能性におびえる父親と幼い娘とのかかわりが幼い娘の奇妙な遊びとなって結実するという事例（33,pp.233ff.）とか、夫婦の危機的な関係が幼い息子の放火衝動となってあらわれる事例（33,pp.238ff.）とか、より一般的な黒人の否定的アイデンティティ形成の事例（33,pp.241ff.）とかのさまざまな事例をあげている。

すでに明らかなように、②で示される生物学的な規定性からの自由を、社会文化的な規定性の相互的・主体的とらえかえしによる自己決定によってみえず仕方では、親と子の二つの世代は、相互的に自己生成をすすめるものと考えられているのである。Freud の生物学的決定論的枠組をあえて“Childhood and Society”という枠組で再規定することが、Erikson の基本的意図とみてよい。ところで、Erikson はくりかえし、人間に固有のきわめて長期にわたる未成熟期が、成人期一わけても“generativity”によって特徴づけられる成人後期一の異様な長さとはほぼ対応していることに、注意をうながしている（36,p.254,260）。この時間的対応が、“mutual regulation”という社会文化的規定を介する相互生成の成立する時間的地平である。本稿で問題にする学校内での“mutual regulation”もまた、大半はこのような相互生成の時間的・空間的な圏内での生起としてとらえることが可能である。

- 3) これは、人間形成論に関するわれわれの研究会の共通認識である。この点については岡田渥美（研究代表者、京都大学）による報告書第一章の記述を参照（15）。
- 4) 日常的な生活世界を把握するために、Husserl のいう「自然主義的態度」の「現象学的還元」を方法論的に援用するのが、現象学的社会学（67,pp.208ff.）あるいはエスノメソドロジー（43,pp.35ff.）の基本的な立場である。しかし、人類学にみられるように、異邦人は当初からこの“marginal”な立場に立つほかはなく、さらに、変革期の人々もまた「還元」なしにこのような立場に立たざるをえない。
- 5) この「労働」と「相互行為」の関連を問うことが Habermas の理論の出発点の一つであることは、周知の開講講演（46）にあきらかである。なおこの点については、拙稿（13,15）も参照されたい。
- 6) この点については、自然を搾取するのではなく自然と相互的に実現し合う人間の活動という「解放的」イメージによって支えられ、「均質で空虚な時間」にもとづく「進歩」観念を根底的に批判して展開される Benjamin の時間論（21）を参照。こどもはおそらく、学校に入学し“punctuality”という規範への同調を強いられることによって、このような「空虚」な時間に順応しはじめるであろう。
- 7) たとえば、年功序列・終身雇用・内部昇進という特性は、わが国に固有であるのだろうか。本当に欧米にはあまり見られないのであろうか。さらに、この特性は、わが国の雇用者のうちどの程度の割合の人々にあっているのであろうか。その割合はひどく低いではあるまいか。最後に、この特性の働く一部の企業や官庁は、経済状況の変化とはかかわりなくこれを維持するのであろうか。それはすでに崩壊しつつあるのではあるまいか。以上の諸点はもちろん実証的にたしかめられなければならない。しかし、残念ながらこれ以上の説明は別の機会に試みるほかはない。
- 8) この問題とかかわって、潮木守一は、教育の合理化過程を、「前近代的教育形態としてのイニシエーション」から「カリスマ的教育」を経由して「官僚制的教育」へ向うプロセスとしてとらえている（3）。この「カリスマの日常化」を経由するプロセスの把握は、官僚制の専門的教育の脱人格的で部分的限定的な性格を指摘する点で、Weber の把握と対応する。加えて、これが不可逆的なプロセスではなく、どのような状況にあってもくりかえし、全存在的なかかわりである〈カリスマ的〉な教育への回帰運動が生じるとしている点でも、きわめて示唆的である。しかし、われわれの論点である再教養化は残念ながらこの理論構成のうちにくみいれることができない。
- 9) これについては、（14）の第二章第2節を参照。
- 10) 学校制度が階層移動の十分な機能を果していないことについては、Thurrow, Collins, Jencks（52）の見解は共通である。わが国の場合については、天野（1）、黒崎（7）、耳塚（18）も参照のこと。

文 献

- 1 天野郁夫『教育と選抜』第一法規出版 1982
- 2 天野郁夫『「学習社会」への挑戦』日本経済新聞社 1984

- 3 潮木守一「教育における合理化過程」(麻生誠編 社会学講座10, 『教育社会学』 東京大学出版会 1974所収)
- 4 上山安敏『神話と科学』岩波書店 1984
- 5 折原 浩『危機における人間と学問』未来社 1969
- 6 菊池城司「教育需要の経済学」(市川昭午, 菊池城司, 矢野真和『教育の経済学』第一法規 1982所収)
- 7 黒崎 勲「学校制度の分化と能力に応ずる教育」(岩波講座『子どもの発達と教育7』岩波書店 1979所収)
- 8 田中每実「〈自発性〉と〈生産性〉—フロムの「自己実現」論について—」(大阪大学人間科学部紀要第3巻, 1977)
- 9 田中每実「〈自己愛〉と〈自己実現〉—ルソーからフロムへ—」(愛媛大学教育学部道德教育研究室 道德教育の研究 第1集 1977)
- 10 田中每実「職業人—ウェーバー—」(岡田渥美編『教育の歴史』ミネルヴァ書房 1980所収)
- 11 田中每実「教育の可能根拠としての人間の自然」(愛媛大学教育学部紀要 第26巻 1980)
- 12 田中每実「エーリッヒ・フロム〈自己実現〉論の成立と構成」(教育哲学研究 第42号 1980)
- 13 田中每実「おとなの発達—生涯発達—の人間形成論的把握のための予備的考察」(愛媛大学教育学部紀要 第28巻 1982)
- 14 田中每実「教育可能性論の人間形成原論的構想」(愛媛大学教育学部教育学科編 教育学論集 10号 1983)
- 15 田中每実「ライフ・サイクルと人間形成」(昭和59年度科学研究費補助金(総合研究B, 研究代表者岡田渥美) 研究成果報告書『生涯教育の人間形成論的基礎づけに関する研究』所収)
- 16 東井義雄『東井義雄著作集1 村を育てる学力他』明治図書 1972
- 17 松崎 巖「子どもと学校」(東京大学公開講座『子ども』東京大学出版会 1979所収)
- 18 耳塚寛明「進路選択にとって学校とは」(天野郁夫・松本良夫編『学校を問い直す』有信堂 1985所収)
- 19 山住正己「子どもの発達にとって学校とは何か」(岩波講座『子どもの発達と教育7』岩波書店 1979所収)
- 20 Aries, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Seuil 1973. (杉山光信・恵美子訳『<子供>の誕生』みすず書房 1980)
- 21 Benjamin, W., *Geschichtsphilosophische Thesen*. in : *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze*. edition suhrkamp. 3. Aufl., 1978 (野村修訳「歴史哲学テーゼ」, 『暴力批判論』晶文社 1969所収)
- 22 Blätner, F., *Geschichte der Pädagogik*. (1. Aufl., 1951) Quelle & Meyer 15. Aufl., 1980.
- 23 Выготский, Л.С., Мышление и Речь. (柴田義松訳『思考と言語』上・下 明治図書 15版 1973)
- 24 Collins, R., *Functional and conflict theories of educational stratification*. (1971) in : Karabell, J. & Halsey, A. H. (eds.) *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press. 1979³ (潮木守一訳 「教育における機能理論と葛藤理論」: 『教育と社会変動』上巻東京大学出版会 1980所収)
- 25 Collins, R., *The Credential Society—an historical sociology of education and stratification*. Academic Press 1979. (新堀通也監訳『資格社会』有信堂 1984)
- 26 Comenius, J. A., *Didactica Magna*. in : *Johann Amos Comenius Ausgewählte Werke*, (hrsg. von Klaus Schaller) Georg Olms Verlag 1973 (鈴木秀勇訳『大教授学』1, 2, 明治図書 1962)
- 27 Dore, P. R., *The Diploma Disease : Education, Qualification and Development*. George Allen & Unwin Ltd., 1976 (松居弘道訳『学歴社会 新しい文明病』岩波書店 1978)
- 28 Dreeben, R., *The contribution of schooling to the learning of norms*. in : *Socialization and Schools*. Harvard Educational Review Reprinted Series 1.1968.
- 29 Durkheim, E., *De la division du travail social* (1893) P. U.F.10^e édition 1978. (田原音和訳『社会分業論』青木書店 1971)
- 30 Durkheim, E., *Les règles de la methode sociologique*. (1895) P. U. F.11^e édition 1950 (佐々木交賢訳『社会学的方法の規準』学文社 1979)
- 31 Durkheim, E., *Éducation et sociologie*. (1922) P. U. F.4^e édition 1980 (佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房 1976)
- 32 Durkheim, E., *L'éducation morale*. (1925) P. U. F. Nouvelle édition 1963 (麻生誠, 山村健訳『道德教育論』1, 2, 11版 1980)
- 33 Erikson, E. H., *Childhood and Society*. (1950) Norton 2. ed. 1963 (仁科弥生訳『幼児期と社会』1, 2,

- みみず書房 1977)
- 34 Erikson, E. H., Human strength and the cycle of generations. in : *Insight and Responsibility*. Norton 1964 (鏞幹八郎訳『洞察と責任』誠信書房 1971)
- 35 Erikson, E. H., On the generational cycle. in : *Int. J. Psycho-Anal.* 61 1980.
- 36 Erikson, E & Joan., On generativity and identity. in : *Harvard Ed. Rev.*, vol. 51 No. 2, May 1981.
- 37 Foucault, M., *Surveiller et punir-naissance de la prison*. Gallimard 1975. (田村假訳『監獄の誕生』新潮社 1977)
- 38 Fromm, E., Über Methode und Aufgabe einer analytischen Sozialpsychologie. (1932) in : *Analytischen Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie*. Suhrkamp 1970.
- 39 Fromm, E., *The Fear of Freedom*. (1940) R. K. P. 14imp. 1960 (日高六郎訳『自由からの逃走』東京創元社)
- 40 Fromm, E., *Man for Himself*. (1949) R. K. P. 1967 (谷口隆之助他訳『人間における自由』東京創元社 1955)
- 41 Fromm, E., *The Art of Loving*. (1957) George Allen & Unwin L. T. D. 1971¹¹ (懸田克躬訳『愛するということ』紀伊国屋書店 29刷 1971)
- 42 Fromm, E., *To Have or To Be?* Harper & Row 1976. (佐野哲郎訳『生きるということ』紀伊国屋書店 1977)
- 43 Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall 1967.
- 44 Goffman, E., *Asylums : essays on the social situations of mental patients and other inmates*. Doubleday & C. I., 1961 (石黒毅訳『アサイラム』誠信書房 1984)
- 45 Habermas, J., *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. (1. Aufl., 1962) Luchterhand 12. Aufl., 1981 (細谷貞雄訳『公共性の構造転換』未来社 1973)
- 46 Habermas, J., Erkenntnis und Interesse. in : *Technik und Wissenschaft als >Ideologie<*. edition suhrkamp 9. Aufl., 1978 (長谷川宏訳『イデオロギーとしての技術と科学』紀伊国屋書店所収)
- 47 Habermas, J., *Theorie der Sozialisation*, Thesen der Vorlesung in S. S. 1968.
- 48 Illich, I., *Deschooling Society*. Harper & Row 1970. (東洋, 小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社 1977)
- 49 Illich, I., *Celebration of Awareness*. Penguin Books 1973.
- 50 Illich, I., *Shadow Work*. Marion Boyars 1981. (玉野井芳郎, 栗原彬訳『シャドウ・ワーク』岩波現代選書 1982)
- 51 Illich, I. et al., *After Deschooling, What?* Harper & Row 1973 (松崎巖訳『脱学校化の可能性』東京創元社 1979)
- 52 Jencks, C., et al., *Inequality—a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books Inc. 1972. (橋爪貞雄他訳『不平等』黎明書房)
- 53 Langeveld., M. J., *Studien zur Anthropologie des Kindes*. (1956) Max Niemeyer Verlag. 3. durchgesehene und ergänzte Aufl., 1968.
- 54 Langeveld., M. J., *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Klett 8. Aufl., 1973.
- 55 Langeveld., M. J., *Die Schule als Weg des Kindes*. Braunschwig 1960.
- 56 Magoon, A. L., Constructivist approaches in educational research. in : *Rev. of ed. Research* 1977 Vol.47 No. 4.
- 57 Mitznan, A., *The Iron Cage—a historical interpretation of Max Weber*, Alfred A Knop, Inc. 1971 (安藤英治訳『鉄の檻』創文社 1975)
- 58 Parsons, T., The school class as a social system. in : *Socialization and Schools*. (武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ』新泉社 1973所収)
- 59 Persell, C. H., *Education and Inequality—the roots and results of stratification in America's school*. Free Press 1977.
- 60 Pestalozzi, J. H., *Meine Nachforschungen über Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. (1797) in : *Sämmtliche Werke* 12 Band. De Guyter & Co 1938.
- 61 Piaget, J., *Six études de psychologie*. Éditions Ginthier 1964. (滝沢武久訳『思考の心理学』みみず書房

- 1968)
- 62 Piaget, J., The significance of John Amos Comenius at the present time. in : *John Amos Comenius on Education*. (Unesco 1957) Teachers College Press 1966.
- 63 Roht, H., *Pädagogische Anthropologie* I . : Bildsamkeit und Bestimmung. Herman Schroeder Verlag. 4. Aufl., 1976.
- 64 Roht, H., *Pädagogische Anthropologie* II . : Entwicklung und Erziehung. 2. Aufl. 1976.
- 65 Rousseau, J. J., *Emile ou de l'éducation*. in : (Euvre compléts IV . Bibliotheque de la pléade.
- 66 Scheuerl, H., Johann Amos Comenius. in : *Klassiken der Pädagogik*. Erst Band. Beck 1979.
- 67 Schütz, A., On multiple realities. in : *Collected Papers* I . Martinus, Nijhoff 1962 (那須壽訳「多元的現実について」『アルフレッド・シュッツ著作集』第2巻 マルジュ社 1985)
- 68 Spencer, H., *Education Intellectual, Moral and Physical*. New York. (岡本仁三郎訳『教育論』玉川大学出版部 1964)
- 69 Thurow, L. C., Education and economic equality. (1972) in : *Power and Ideology in Education*. (近藤博之訳「教育と経済的平等」, 『教育と社会変動』下巻所収)
- 70 Thurow, L. C., *Generating Inequality : Mechanism of distribution in the U. S. Economy*. Books Inc. 1975. (小池和男・脇坂明訳『不平等を生み出すもの』同文館 1984)
- 71 Weber, M., Die protestanische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1904) in : *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, J. C. B. Mohr 1920.(reprinted by Misuzushobo 1977) (大塚久男訳『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』上・下, 岩波文庫)
- 72 Weber, M., Wissenschaft als Beruf. (1919) in : *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. J. C. B. Mohr. 2.Aufl. 1951. (尾高邦男訳『職業としての学問』岩波文庫)
- 73 Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft*. (1921) J. C. B. Mohr. 5. Aufl., 1972 (世良晃志郎他訳 創文社)
- 74 Weiner, B., A theory of motivation for some classroom experiences. in: *J. Ed. Psy.* 1979 Vol. 71.
- 75 Willis, P. E., *Learning to Labour-How working class kids get working class job-*, Gower Publishing C. L., 1977. (熊沢誠, 山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房 1985)