

## 本論

### 第一章 土田杏村の教育観の転換の現代的意義

#### - イリイチを例とした概念分析の視座の確保の必要性 -

社会教育概念の定義にあたっては、機能的定義、領域的定義その他、定義のレベルが様々に設定されてきた。では、そうした各設定に共通な「教育」概念とはなにか。教育を研究するにあたっての、きわめて素朴な出発点としての、「教育とはなにか」。社会教育に限らず、これまで教育学における教育概念の把握には、往々にして、自明の良いものとしての教育という前提があったのではないだろうか。教育とは理想（正義・主体・博愛・平等など）を個人のうえに実現する良き営為である、と。だが、この前提を疑問視し、崩したとき、教育概念の検討にまつわる袋小路が顕著になるであろう。そして同時に、把握には別の視座が必要であることが明らかになるであろう。本章では、こうした関心にもとづいて、イリイチ（Illich, Ivan）がスクーリング批判からホモ・エデュカンドス批判へと教育に関する批判を深化させたとき、それにもなつて彼の教育概念がどのように変化したのかを概観し、そしてその変化が示している視座の確保の必要性について考察したい。

#### 第一節 スクーリング批判

1960年代、イリイチは、個人が外部から意味や言説を獲得し、同時に外部に対する己の処し方を自らのものとする社会化を内実としながら、学校制度としておこなわれる教育、すなわちスクーリングを批判した。当時彼は、スクーリングをめぐる状況を、

人々の教育を求める願望は、今や、スクーリングの強制にその座を譲った。〔人々は〕新しい宗教を採用したのである。その宗教上の教義とは、教育は学校による産物でありこの産物は数量的に規定できる、ということである。〔中略〕諸個人の学校への精勤自体が、テクノクラートによって統制された消費者

集団への諸個人の参加を保証する。それは、かつて諸個人の教会への精勤が聖人の共同体への諸個人の参加を保証したのと同じようなことである。また、〔中略〕今や人々は、教師たちのイデオロギーをうけ入れている。そのことは、ちょうど、かつて人々が司祭たちの神学をうけ入れていたようにしておこなわれている。かつて教会が宗教と同一視されたように、今や、学校が教育と同一視されているのである<sup>(1)</sup>

と語っていた。教育はスクーリングに独占され、教育を希望することは、スクーリングを期待することと同義に見なされる。それだけではなく、教育=スクーリングは、社会生活を営みなければ受けて当然のものともまで必然的すらある。しかも、そうしたスクーリングによって、「第三世界の学校は、かつて教会がおこなったよりもさらに効果的に、人々に麻薬を与えている」<sup>(2)</sup>。というのもイリイチによると、そのようにして社会全体がスクーリングされるにつれて、「それを構成する諸個人も、他人に劣らず暮らしてゆけるのではないが、という感覚を次第に失ってゆく。〔中略〕学校は、かつての教会以上の厳格さをもって、社会的階層化の聖なる原因を正当化する」<sup>(3)</sup> というのである。スクーリングはそれを受けることでかえって諸個人を社会的・精神的な不能とする負の側面を隠ぺいし、適応できない者には脱落者のレッテルを貼る。脱落の責任は個人に帰せられ、スクーリングや学校が審問されることはない。こうした教育=スクーリングについて、イリイチは、

豊かな国々は、善意にあふれる態度で〔中略〕スクーリングを貧しい国々に押しつけていながら、国際的に合意されたものとしてこれらの行為を『開発』と呼んでいる。世界中の、豊かで、スクーリングされ、そして年老いた国々は、自分たちがあらかじめ準備した解決策を第三世界の国々に押しつけることで、自分たちの疑わしい祝福を第三世界の国々に分け与えようとしている<sup>(4)</sup>

として、その欺瞞性を指摘・批判していた。

もっとも、スクーリング批判の当初、イリイチは、「学校は教育にとって周辺的な存在でしかない」<sup>(5)</sup> と考えていた。そして彼はスクーリングと同義に見なされた教育が学校によって独占され、学校においてのみ教育がおこなわれ得るのかごとくされてしまっている状況を問題視して、「スクーリングと教育の決別」<sup>(6)</sup> を訴える。だが、彼は、なにを根拠にしてこのように主張するのか。それについ

ては、当時の彼の教育概念が、次のように記されている。

教育とは、諸個人に独自の人生観を成長させること。諸個人が人間の共同体の中に蓄積されている諸々の記憶へ接近すること。そして、その記憶の利用を増やしつつ互いに協力しあって進んでいく関係性を諸個人が築くこと、を意味している<sup>(7)</sup>

また同様に次のような記述もある。

まだ自分の気づいていないレベルに存在する人間の潜在力を諸個人に自覚させること。および、人間の生活をはぐくむべく諸個人に自己の創造力を活用させること。これらが教育のあるべき姿である<sup>(8)</sup>

こうしたイリイチの教育概念からすれば、社会の階層化をまねいたり個人に劣等感をいだかせたりする教育では、協力しあう関係性を築いたり潜在力を自覚させたりはできない。そのような教育は、イリイチにとって、「私の信ずる教育のまさに正反対のもの」<sup>(9)</sup>となる。そこで彼は教育がそのあるべき姿、すなわち、スクーリングとして学校に独占されない姿に戻らなくてはならない、と主張している。

それでは、教育が、イリイチの考える「教育のあるべき姿」になっていないのはなぜか。このことについて、彼は分析の中心に「制度（化）」を据える。諸制度が高度に組織化され普遍化した社会においては、公認された制度という過程を経た先にはなんらかの（良い）結果があるはずという常識にもとづき、「各人に得られた成果を、諸産業ごとに専門化された様々な制度や手段の産物である、として意味づける」<sup>(10)</sup>ことになる。そうした状況を、彼は、

国防が軍の産物であり、来世における救済が教会の産物である、と考えられるならば、〔中略〕教育が学校の産物である、と考えられてもおかしくはない。ひとたびこのようなレットルが一般化してしまうと、スクーリングによっておこなわれるのではない教育は、どこかまがいもののような、非合法的で、公認されていないしるものであるかのような印象を人々に与えることになる<sup>(11)</sup>

と考えていた。このとき彼は、スクーリングに正当性を与える根拠として公的制度をとらえている。そして、彼は、「われわれは、われわれの世界観を、われわれの諸制度として具体化してきた。（しかし）今や、われわれの方が、それら諸制度の虜になってしまっている」<sup>(12)</sup>とまで主張していた。

そのような制度のひとつとして学校制度がある。イリイチは、制度としての学校を、「年齢ごとに分けられた児童の集団」「資格によって権限を与えられた教師と生徒の関係」「フルタイムの出席」などの特徴をもった全権的な教育の場と分析する。そしてこうした学校を支える「果てしのない消費の神話」<sup>(13)</sup>を神話ならぬ「常識」とすることが教育としておこなわれているというのである。つまり、「学校は、カリキュラムを競争して消費する段階まで生徒を押し上げる。学校は、つねにより高い段階にむけて進歩するように生徒を仕向ける。〔中略〕教育はスクーリングとしておこなわれ、この終わりのない教育という過程は、スクーリングをうけた数量的な結果として測定される」<sup>(14)</sup>という「常識」それが教育を成立させる前提であり、同時に教育の目的にもなっている。

教育＝スクーリングが提示する目指すべき理想の「主体」は、完成することがなく、果てしなく未完であり続ける。しかし、この果たされることのない約束としての「主体」は、数値（成績・証書など）として、完成度が可視的に示され得るかのように扱われる。ここには、完成度の数量的な測定は可能であるという前提がある。そして、この前提を成立させるための、個人の価値観の一元化が教育としておこなわれる。学校でおこなわれるそうした教育の過程について、イリイチは、

それは、次の三つのことを、そのままのかたちで次世代に伝達する。まず、スクーリングを経てのみ人は社会的に大人になれる、ということ。次に、学校以外で教えられたことには価値（value）がない、ということ。そして、学校以外で学んだことには価値（worth）がない、ということ。私は、それをスクーリングのもつ潜在的カリキュラムと呼ぶ<sup>(15)</sup>

と、暗黙のうちに社会化をおこなう隠れたカリキュラムの存在を指摘する。

イリイチからすれば、以上のようなスクーリングの正当性は既に破綻している。そして、教育の機会の平等をスクーリングの平等と同じに考えることは、救済と教会を混同することに等しく、「学校は、近代化された無産階級の世界的な宗教になっていて、科学的技術の時代の貧しい人々に対して、彼らを救済する、という実現が不可能な空しい約束」<sup>(16)</sup>をしていることになる。こうした認識から彼は、「われわれは、スクーリングの時代の終末を目のあたりにしている。今世紀の前半、学校は最高の勢力をふるった。しかし学校は、これまで提供してきた平等主

義という神話と、その証書がつくりあげてきた階層社会の合理化との相違を覆い隠していた権力を失った」<sup>(17)</sup>と主張する。

だが、スクーリングは相変わらず存続し、それどころか、第二のスクーリングになる危険性をもつ新たな教育制度が普及しようとしている。つまり、生涯教育には独占的な学校以外の教育の場となる可能性があるが、もしそれがスクーリングを支える「公的」論理に基づいた場合、結局はスクーリングと同根の制度になるのではないかと考えられるのである。そこでイリイチは、問題の核心をスクーリングから教育そのものへと移す。これほどまでに教育が制度化するのは、公的な教育にこそ元来不可避免的にスクーリングのようになってしまう原因があるからではないかと。

この頃のイリイチの教育概念は以前のそれと比べて大きな変化を示す。彼は次のように語っている。

私は、われわれが「教育」と呼んでいるものは、キリスト教の伝統なしには考えられないと思う。恩恵を受ける儀式についてのカトリックの教義、その教義の知識を背景としなければ教育は歴史的に説明できない。人間の墮落した本性は社会の儀式的介在を通して われなくてはならない、という神学的な基盤をぬきにしては、教育は想像もつかない<sup>(18)</sup>

ところが、学校は全世界的に普及し、それは「世界の教会」<sup>(19)</sup>同然のものになっている。そして、キリスト教の伝統が影響していないようなところでも教育は重視されている。つまり、イリイチは、「キリスト教徒ではないのに『教育』にとりつかれた人々」<sup>(20)</sup>がいる、というのである。この場合、単に「キリスト教の伝統」からだけでは教育は説明できない。そこで、彼は、

すべての人間は原罪をもって生まれてきた、という教義が、すべての人間は原愚をもって生まれ、その原愚は公的に組織化された制度的なとり扱いを通してのみ贖われる、という教義に変わってきた。このような背景に照らさなければ、私には、「教育」が説明ができない<sup>(21)</sup>

と語り、自らの教育概念の修正をおこなっている。

この後彼は、教育について議論する以前に、議論の前提となっている教育の自明性を検討する必要を認識する。そして、特に、彼は、「教育」という言葉の多義性を疑問視しはじめる。多義性を放置したままで議論は可能なのか。「教育」

はなぜ多義的なのか。さらに、いろいろな意味が付与される「教育」という言葉はもともとなにを意味していたのか。「『教育』という言葉は、むこう五年間アイス・ボックスにでも入れておいて当面の問題を論ずるか、それとも、その言葉をより適切に歴史的な意味で使うように主張したい」<sup>(22)</sup>と語るイリイチは森重雄が端的に示したように、「学校悪役 / 教育善玉論という二項対立の構図を発展的に解消し、やがて 教育 そのものの歴史性に言及するにいたる」<sup>(23)</sup>こととなった<sup>(24)</sup>。「歴史」ではなく「歴史性」への言及、そこにイリイチのおそらくはそれまで彼自身をも束縛していたであろう教育との決定的な決別がある、と考えられる。

## 第二節 ホモ・エデュカンドス批判

1970年代半ばから、イリイチは、近代産業化社会における人間と、人間をとりまく環境の関係に着目し、それが相互規定性のある（コンヴィヴィアルな）関係ではなくなっていると主張する。彼は、そのような相互規定性が失われた状態における知識を二種類に分類して説明している。それによると、

第一の知識とは、環境に対する人々の創造的な行動の結果としての知識である。それに対して、第二の知識とは、〔意図的に〕製造された環境による人間の『平凡化』のあらわれである。第一の知識は、余計なものを排した人と人との関係と、コンヴィヴィアルな道具の使用に由来する。それに対して、第二の知識は、〔他者の〕目的をもって計画された訓練に人々が従った結果として彼らのものになる<sup>(25)</sup>

とされている。

個人は、道具との関係から自他を学習し、学習した知識を道具によって生かす。つまり、個人は、自分たちをとりまく環境において学習し、同時にそこで自分が学習した知識を生かす。しかし、環境が特定の人間による操作的環境になった場合、その利用に制限が加わる。そして、個人は、自由に学習したり自分の知識を生かしたりすることができなくなる。イリイチは、「各人が知らなければならないことのより多くは、その他の人間が計画し、彼らに押しつけてくることに帰せ

られる」<sup>(26)</sup>ようになる、というのである。この場合既に、環境に対する各自の創造的な行動や学習は不可能であり、個人は、与えられた操作的環境の中で「自分自身を調整することしかできない」<sup>(27)</sup>ようになる。そうすると操作的環境に適合して生きるためには、第一の知識よりも第二の知識が必要とされるようになる。こうして、コンヴィヴィアルな道具（環境）と操作的な道具との均衡が崩れるにしたがって、すなわち、道具が過度に操作的に意味づけられるにしたがって、「教える」という行為が助長され、「人々は、自分たちに『教育』が必要」<sup>(28)</sup>と感じるようになる。

周知のようにイリイチは、彼がおこなった諸分析の出発点で、個人の自律性と他律性の関係を理論的なモデルとしていた。このモデルをあてはめると、教育の場では、学習が自律的な行為に、教育が他律的な行為に固定化され、前者は後者のおかげで成立が可能というような状況が定式化されている。そのため、学習される知識は第二の知識にかたよることになる。コンヴィヴィアルな環境が過度に操作的な環境に変わった状況下では、学習者と教育者の役割分担が確定し、ひとり人間が学習者であり教育者でもあるような同時性をもつことは不可能であろう。

また、操作的な道具が社会構造の主要な特徴となるにしたがって、教育は特定の行為、他律的な価値の生産となり、「学ぶ」という行為も商品となる。これについて、イリイチは、

教育は、〔その意味が〕学校において生産された、〔中略〕教授的諸行為に（限定）され、〔中略〕〔学習者の〕将来の人生に対する計画された準備となり得る。あるいは、教育は、なんらかの媒介である生産物を通じての生活、また、消費財に備わった指示を通じての生活、そのような現在進行中の生活に関する不断の情報伝達にもなり得る<sup>(29)</sup>

と考えている。そして、操作的環境においては、各人に個別の「必要」が、その内容や程度についての決定権をもつかのような専門家によって左右される。イリイチは20世紀の中ごろを「専門家たちによる、（諸個人の）不能化の時代」<sup>(30)</sup>ととらえている。この時代は、「人々が諸問題をかかえたときに、それぞれの分野の熟練者が問題の解決策を占有し、科学者が解決の可能性と解決のために必要なことを測定する」<sup>(31)</sup>時代を意味している。ただし、専門家による独占は、技術的

・方法的な範囲にとどまらない。イリイチは、「専門家は、〔問題をかかえた〕諸個人に対して〔問題解決のために〕必要なことを教え、自分たちには〔問題を〕処方する力があることを主張する。専門家たちは、なにがよいことかを推薦するだけではなく、なにが正しいことかまでを事実上決めてしまう」<sup>(32)</sup> といふのである。こうした専門家の一人として教師がいる。イリイチは、教師の役割の変化を、

専門家は、かつて彼らがそうであった〔中略〕職人や学習助言者から、十字軍的、指揮官的な博愛主義者に変身した。〔中略〕教育者がもつ法的身分は、生徒と、生徒が学習したいと思うどのようなことの間にも教育者を割り込ませ、道徳的十字軍活動をおこなう権限を彼らに与えている<sup>(33)</sup>

とする。個人と環境との関係から相互規定性が喪失した状況でおこなわれる教育では、教育の内容も方法もそして役割分担も決められている。イリイチは、そのような教育を「教授的諸行為としての教育」（以下 教育 と記す）と指摘するのである。

イリイチは、こうした 教育 が言葉に関する歴史的で意図的な変化の事例の中に見つけられるとする。その事例とは、15世紀後半に、スペインのイサベラ女王（Isabella）のもとで、スペインの領土とされていた各土地やそこに暮らす各民族に固有な（ヴァナキュラーな）言葉を母語に転換すべく 教育 が計画されたことである。1492年、ネブリハ（Elio Antonio de Nebrija：本名 Antonio Martinez de Cala）は、イサベラ女王に、母語を普及させる建議をおこなった。当時、聖書が書かれているギリシア語、ラテン語、ヘブライ語などの言葉と、実際に使われているはなし言葉は異なっており、ネブリハは、言葉の統一による領土内の文化的な統一が必要と考えた。彼の申し出は教会関係者から支持された。西欧のキリスト教会にとって、異教徒は救いを必要とする者であり、キリスト教徒に引き入れられるべき存在として認識されていた。国家とキリスト教会の利益が結びついた結果、異国人も異教徒も救済の対象、つまり、異国人も異教徒も侵略の対象になった。そして、異国人を武力によって同国人にすることが国家の義務となり、異教徒を服従させ教化することがキリスト教会内部の者たちの義務となった。ネブリハの申し出は、文武両面において完全に統一された王国をつくるために適した建議とみなされた。その時、言葉の統一のために必要なこととして、



ネブリハは、「母語」を教えることの必要性を説き、母語の普及のための、統治者が決定する 教育 の実施を主張した。

以上のような経過を言葉と教育に対する官僚的統制の経過と考えたイリイチは、次のように述べている。

新しい国家は、人々が自存する〔のに欠かせない〕言葉を彼らからとりあげ、標準化された言語に変えた。それ以降、人々は、制度的に負わされる各人ごとの教育のレベルで、標準化された言語を使用することを余儀なくされる。そして、人々は、お互いに共有する言語能力を発達させるよりも、上〔国家や統治者など〕からうけとった言語に頼らなくてはならなくなる<sup>(34)</sup>

イリイチの観点からすれば、標準化された「言語」の普及、すなわち、母語さえも母国語のように教える対象とする言葉の転換が 教育 の原形としておこなわれたことになる。彼は、「かつて、教会の外には救済はなかった。同様に、今や、教育 の領域の外には、読むことも書くことも、おそらくは話すことさえも存在しないであろう」<sup>(35)</sup>として、教育 が目的・内容・方法他のちがいを越えて、世界中どこでもおこなわれている「普遍的な教育」<sup>(36)</sup>になっていると主張する。専門家が決定した「必要」としての母語の 教育 は、教会と国家の後押しによって制度化して現代の「普遍的な教育」になったというのである。

このような事態から、イリイチは、経済の合理性に生き方の基盤をおいた人間のあり方(=ホモ・エコノミクス)が成立していると考えられているのと同様に、教育 の合理性に生き方の基盤をおいた人間のあり方が成立したと考えている。「あらゆる人にとって、人間は教育を必要とする存在、と信じられている。また、人間の幸福、というより、むしろ人間の存在自体が教育の領域からもたらされるサービスにかかっている、と信じられている」<sup>(37)</sup>としたイリイチは、教育 を「必要」としてうけ入れるイデオロギーをもった人間、すなわち、彼の言う「ホモ・エデュカンドス」が、歴史的に成立する過程を明らかにしようとした。

ホモ・エデュカンドスのイデオロギーを当然のものとする人間は、人間を二種類に分類している。それは、他者から 教育 されるべき人間と、他者に 教育 をおこなうべき人間である。前者は劣った人間であり後者は優れた人間である、という前提が、後者から前者に向けて一方向的な 教育 を正当化する。イリイチからすれば、教育(学)書の古典『大教授学』を著したコメニウスは、ま

さしく後者の代表である。つまり、イリイチの観点からすると、

コメニウスは、〔中略〕知識の流れ作業的生産のための青写真を描いた。彼の方法にしたがえば、知識の流れ作業的生産は、より安価でより優れた教育を可能にするはずであった。〔中略〕しかし、コメニウスは、知識の大量生産の理論家であっただけではない。彼は錬金術師でもあった。この錬金術師〔コメニウス〕は、〔中略〕〔いくつもの〕啓発の段階を通して劣位の要素〔=学習者たち〕の精神を濃縮し〔=等級づけ〕、劣位の要素〔学習者〕を精錬しようと試みた。その目的は、劣位の要素〔学習者〕と全世界の利益のために、劣位の要素が金に変えられることにあった。錬金術師〔教師や教育学者〕たちは、なんど試みても〔あらゆる人にあらゆることを教授すること = 教育 に〕失敗した。しかし、彼らの「科学」が失敗の理由づけをするたびに彼らは再び試みた<sup>(38)</sup>

ということになるのである。

こうしたイリイチのホモ・エデュカンドス批判は大きく分けて三つのことを意味していることが理解できる。第一に、正当性が疑わしいにもかかわらず、正当なものであるかのように位置づけられた専門家がその他の人々の「知識」のあり方を決定していること。第二に、その「知識」で理解される環境全体が、専門家の決定を支持し、正当化するものとなっていること。第三に、そのような環境の中で暮らす個人が、専門家の決定した「知識」を獲得すべきものとして学ぶ対象にしていること。このようなホモ・エデュカンドスとしての個人にとって、教育は自らに内在した能動的な教育ではない。それは、常に外部から受動的に受け入れなければならない不可欠な 教育 である。「教育」という言葉の意味を 教育 ととらえるイリイチは、

私どもの置かれている工業化社会の非人間性がどんな特殊な形をとっていようと、〔中略〕老いも若きもおよそ万人を、どんな非人間的な生活条件にもマッチできるように教育していく手段が討究されている。〔中略〕私は教育者たちに、〔中略〕現在の生活条件、消費形態、時として家事労働を含む再生産活動を識別鑑定していただきたい、と思います。こういった現状のために教育するのは一種の暴力行為であり、それはいかなる目的も正当化せず、いかなるよき信仰もそれを許すことのできないものです<sup>(39)</sup>

と訴えていた。もはや彼は、スクーリング批判の頃のような「あるべき教育」を主張しない。おそらくは主張し得ない。ホモ・エデュカンドス批判において、イリイチは、以前彼自身が想定していたであろう教育の「あるべき」・「良き」ということの根拠、要するに、そうした価値が加えられた教育の歴史性こそ明らかにすべき対象と主張するのである。

### 第三節 自己循環する教育概念

たとえば教育者Aが被教育者のためになると考えてある教育をおこなったとする。ところが、教育者Bが被教育者のためにならないと考えてその教育を否定したとする。このとき、A・Bともに「教育的」であるとは言えないだろうか。そして、従来の教育概念を批判するとき、批判者の根拠がかなりの部分で自らのもつ教育概念に依拠していて、従来の教育に対して「反教育的」に提出したはずの批判が、結局は別の「教育的」なものに終始していることはないだろうか。

イリイチの研究経緯を概観したとき、スクーリング批判をおこなっていた頃の彼は、批判の論拠として、彼自身の「あるべき教育」を想定していた。その教育は理想的で、それだけをとれば賛同を得やすいかもしれない。だが、教育に對抗して彼の主張する「あるべき教育」も、被教育者の「ためになる」と考えて論ずることで、結局は操作的・抑圧的側面をもち、こうした側面を正しいものとするための教育の正当化の機能がはたらくと考えられる。その意味で、彼は、なんらかの教育概念の根拠を別の教育概念に求める、いわば教育的概念の自己循環の中にいたのではないだろうか。そして、イリイチとほぼ同時期、1960年代から70年代にかけてあれほど様々な反学校論・反教育論が登場し、それらは一種の運動にさえなったにもかかわらず、現在では過去のものとしてほとんど顧みられないのは、それら諸論が送り手と受け手の双方にとって循環の中に留まったの批判だったからではないかと考えられる。

しかし、そうした諸論にくらべると、イリイチがスクーリング批判に留まらずホモ・エデュカンドス批判へ至ったのは、どれだけ全否定的な批判をおこなっても、その批判自体が教育的になってしまうことへの疑問から、彼の試みがどれほ

ど成功・失敗したかは別としても、循環の「外部」を獲得する必要を感じ、ネブリハやコメニウスなどの歴史的研究へと向かったからであろう。ここでいう歴史的研究とは、教育を自明の良いものとして日常性や非歴史性の中に埋没させたまま、以前からあったはずの自明の良い、そして必要な教育として発掘しようとするものではない。そうした、因果図式にもとづいたなんらかの教育理念の記述は、たとえそれが反教育的であったとしても、部分的には教育にそうした面もあるとして、結局は総体的な教育に吸収され、教育に関する全体的な言説を強化することになると考えられる。

では、そうした言説強化の研究とイリイチのおこなった研究とはどこが違うのか。彼のいうように、「これまでの歴史的研究の中には、教育を必要とすることを当然の、没歴史的な所与のことと考え、〔中略〕人間の文化があるところであればどこでも、世代から世代へと伝達されるべき知識の蓄積がある」<sup>(40)</sup>かのように語ってきたものも多々あったといってもよいだろう。そうした研究は、「教育とは特殊な概念であり、他の社会では想像できない、したがって他の社会の過去を描写するためには不適切な概念である」<sup>(41)</sup>ことを無視し、その結果「ネアンデルタール人さえもがホモ・エデュカンドスの亜種の中に含まれ、新石器時代の文化への彼らの移行は、いかに火打ち石を割り取るかということのより十分な教育のおかげということ」<sup>(42)</sup>になってもおかしくはない。それに対して、ここでいう「外部」からの歴史的研究とは、教育の日常性や非歴史性から反省的に距離をおき、教育の歴史というよりは、自己準拠して根拠を内部循環させるようになった教育、そうした教育の自明性の歴史を検証しようとするものである。さらにいえば、この研究とは、人間の生の歴史性から切り離されたかのような、超越的な価値概念としての教育の出自そのこと自体、換言すれば、教育が自明のこととなったその自明性の歴史を検証しようとするものである。

ただし、以上の両批判で、イリイチは、ある意味では限定された教育を扱っている、ということについて注意すべきである。彼は、教授的諸行為としての教育という文脈を対象として、その文脈における教育や学習やそれらの相関関係を分析した。そのため、たとえば、かならずしも教育や知識に対して従属的ではない、自己実現ならぬ「自己表現のひとつとしての学習」といった学習の可能性がどれほど考慮されているかは疑問である。また、学習者の自己規制ではない、

すなわち自己 教育 とは異なる「自己教育」の可能性も彼の用意した文脈には見あたらない。仮に本論の分析が妥当なものだったとして、イリイチが「外部」獲得を試みたのだとすると、その「外部」とは、教育 の文脈から距離をとっただけではなく、こうした学習や教育の可能性をもつ領域に位置するのではないだろうか。

その後、彼は『ABC』<sup>(43)</sup>や『テキストのブドウ畑で』<sup>(44)</sup>において、ヨーロッパの中世には、近代以降とは異なる世界観があったことを、言語や読書の分析を通じて明らかにしようとしている。そして、たとえば『テキストのブドウ畑で』では、道徳的な使命をもった修道士が、その使命を果たすという文脈における自己実現としての読書をおこなっていたことが指摘されている。現代でもおこなわれている一種の自明の行為といってもいいかもしれない読書が、異なる世界観のもとで、近代的なそれとは別の行為であったならば、先の可能性のない教育や学習は近代に特有の常識とできるであろう。同時に、近代の特殊性をふまえて、教育や学習の自明化を避けることができるならば、それ以外の教育や学習の可能性も残ることになるかもしれない。そして、かつて学校や教育の分析を手がかりに近代産業化社会を分析しようとしていたイリイチについて、おそらく、手がかりであったはずの教育に逆にとらわれ、その結果、近代の相対化にあたって自らが限界をつくってしまった、と考えるならば、彼の言語や読書の分析は、教育の「外部」獲得のひとつの試みであり、彼自身の近代分析の限界を超える試みと考えることもできる。

学校システム、権力関係、再生産など、これまでの批判分析には、いわゆる近代知を視野にいれた教育への重要な意義申し立てがあったといえるだろう。だがそうした分析だけで済ませてしまうと、たとえばなんらかの外的な動機づけにもとづくというよりは、内的な尊敬の念にもとづく「私淑」という言葉で表される教育と学習の関係は、批判すべき対象の一部として一括して教育の文脈の中に処理されてしまうであろう。教育の循環内に留まって、教育の新たな定義を繰り返しても、また、全否定的に教育の新たな告発を繰り返しても、「私淑」の内発性は偶発的・個別的なものとしてくみ取られず、その内発性にもとづいた学習や教育の可能性などは捨象されて片づけられるだけではないだろうか。

前述したような「教育とはなにか」という問いは、それに答えること以前に、問いをたてることからして実は単純な問題ではない。ところが、この問い自体が成立する根拠を不問にして、様々に答えられる事態がおこった場合、教育概念は、ほとんど無制限に拡大して、円周は膨大なのに中心部に行けば行くほど空虚な、閉じた体系になってしまうと考えられる。それだけではなく、自らの正当性を自らに求めるような循環に身をおいて教育的なまなざしで見つめれば、およそどのような事象の中にも教育的意義は見いだされる。そうしてそこここに見いだされた教育的意義は、一見すると教育の「特権性」を廃するよう思われるかもしれない。だが、循環しているうちにますます謎となっていく教育は、逆に、個人の手の届かない、誰のものでもない教育という、より「特権的」なものとなっていくのではないだろうか。

だが、視座としての「外部」獲得は、どうすれば可能だろうか。既になんらかの教育概念を身につけている諸個人にとって、それとまったく無関係に概念を分析するための決定的な座標軸のようなものがあるとは考えられない。また、仮に「外部」を獲得できたとしても、それが現行の教育に与える影響も疑問である。イリイチがおこなう教育の自明性の歴史的研究は、おそらく「外部」獲得の可能性をもっているであろう。しかし、仮に彼の研究が成功して、教育の正当性が否定されたとしても、それで教育は否定されて終わるのであるだろうか。

こうした疑問に対する一つの解答が日本の社会教育史上にあった。それが土田杏村の考えた社会教育学である。

## 註

1 Illich, Ivan, "Commencement at the University of Puerto Rico," The New York Review of Books, vol.XIII, no.6, October 9, 1969, p.12.

2-3

Illich, Ivan, "Outwitting the 'Developed' Countries," The New York Review of Books, vol.XIII, no.8, November 6, 1969, p.22.

4 Ibid., p.20.

5 "Commencement at the University of Puerto Rico," p.13.

- 6 Ibid., p.13.
- 7 Ibid., p.15.
- 8 “Outwitting the ‘ Developed ’ Countries,” p.22.
- 9 Ibid., p.22.
- 10-11  
Illich, Ivan, “ The Futility of Schooling in Latin America, ” Saturday Review, vol.51, April 20, 1968, p.57.
- 12 “Outwitting the ‘ Developed ’ Countries,” p.20.
- 13 Illich, Ivan, Deschooling Society, New York : Harper and Row, 1970, p.57.
- 14 Ibid., pp.60-61.
- 15 Illich, Ivan, “ The Alternative to Schooling, ” Saturday Review, vol. LIV, no.25, June 19, 1971, p.45.
- 16 Deschooling Society. p.15.
- 17 Illich, Ivan, et al, After Deschooling, What?, New York : Harper and Row ,1973, p.6.
- 18-19  
Illich, Ivan, et al, “ Pilgrims of the Obvious, ” RISK, vol.11, no.1, World council of Churches, 1975, p.20.
- 20 Ibid., p.26.
- 21 Ibid., p.20.
- 22 Ibid., p.24.
- 23 森重雄は、次の資料において、イリイチの学校・教育分析の深化を以下のよう  
に述べている。  
イリイチがかつて学校の廃止、すなわち脱学校を論じたとき、かれは  
偽りの教育・対・真の教育 あるいは 悪しき学校・対・良き教育 と  
いう、二項対立を前提にしていた。〔中略〕しかし、イリイチはここにと  
どまらない。かれは学校悪役 / 教育善玉論という二項対立の構図を発展的  
に解消し、やがて 教育 そのものの歴史性に言及するにいたる。すなわ  
ち、 教育 とは近代になって誕生した生活の一分野である、と。かれは

「普遍的に善である神聖な 教育 が、近代社会では学校によって汚されている」とする〔中略〕枠組みから、「 教育 そのものが近代社会を生成する、〔中略〕」とする議論に傾斜をみせるのである。〔中略〕かつて心に描いた「良き教育」「本来の教育」という表象そのものが、 教育 の歴史的被造物性に気づかない種類の感性の産物であること。そうした表象は分析すべき対象にすでにとりこまれている証拠であること。これを、イリイチは脱学校論以降の教育分析の深化の過程で明確にするに至った。

森重雄「モダニティとしての教育 - 批判的教育社会学のためのプリコラージュ - 」(『東京大学教育学部紀要』第27巻、1987年)、 110ページ。

24 当時のイリイチに対しては、多くの反論・異論が出された。それらの検討は本論ではおこなわないが、私(古市)は以下の論文を有効なものと考えている。

Fairfield, Roy, "Need for a risk quotient," *Social Policy*, January /February, vol.2, no.5.

Gintis, Herbert, "Towards a Political Economy of Education:A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society," *Harvard Educational Review*, vol.42, no.1, February, 1972.

また、論文ではないが、RISK(前掲)に掲載されたイリイチとの討論におけるフレイレ(Freire Paulo)の発言もここに加えたい。

25 Illich, Ivan, *Tools for Conviviality*, New York : Harper & Row,1973, p.57.

26 Ibid., p.58.

27-29

Ibid., p.59.

30-31

Illich, Ivan, " The need-makers, " ( Philip Slayton and Michael J. Trebilcock ed., *The Professions and Public Policy*, Toronto: University of Toronto Press, 1976) p.341.

32 Illich, Ivan, et al, *Disabling Professions*, London : Marion Boyars, 1977, p.17.



- 33 Illich, Ivan, *The Right to Useful Unemployment*, London:Marion Boyars, 1978, p.19.
- 34 Illich, Ivan, *Shadow Work*, Boston : Marion Boyars, 1981, p.44.
- 35 Ibid., p.51.
- 36 Ibid., p.57.
- 37 Illich, Ivan, “ Vernacular Values and Education,” *Teachers College Record*, vol.81, No.1, Fall, 1979, p.32.
- 38 *Tools for Conviviality*, pp.18-19.
- 39 イヴァン・イリイチ「工業化社会の終末と教育」(『世界』、1981年 4月、岩波書店)、170ページ。
- 40 Illich, Ivan, “The History of Homo Educandus,” ( *In the Mirror of the Past*, New York : Marion Boyars, 1992) pp.114-115.
- 41 Ibid., p.115.
- 42 Ibid., p.116.
- 43 Illich, Ivan, and Sanders,Barry, *ABC : The Alphabetization of the popular mind*, San Francisco : North Point Press, 1988.
- 44 Illich, Ivan, *In the Vineyard of the Text*, Chicago : University of Chicago Press, 1993.