

＜学校知識と競争＞問題の提起

長谷川 裕

I. ＜学校知識と競争＞問題とは何か

＜人と人を結びつける知＞という理想は、久しく語り続けられてきたにもかかわらず、その実現の方途をどこに見出すかは未だ未解決の課題である。現代日本の学校において教授され学習される知は、＜人と人とを結びつける＞に程遠いばかりか、逆に生徒達を相互に敵対させる媒介物とさえなっている。つまり、「今日、子どもたちが学力獲得の活動を積極的に取りくめば取りくむほど、個人主義や競争主義を子ども自身の内側にとり入れざるをえない⁽¹⁾」という村山士郎の指摘は、事態を的確に言い表わしている。こうして学力過程は、「もっぱら個々人の将来の経済的利益や社会的地位の獲得のための手段、『私』的利益のための手段という性格⁽²⁾」を帯び、この「私」的利益を排他的に追求する者同士⁽³⁾の間の「敵対的競争」の様相を示している。

久富善之は、「今日の教育問題の発生機序」(28頁)を「社会過程」としての敵対的競争にみ、その上で「現に展開している敵対的競争をいかなる力と方策をもって取り押え、それを協同へとどうやって置き換えるのか」(42頁)に、すなわち「人間理性の組織化された力による社会過程の制御⁽⁴⁾」(28頁)に教育荒廃の解決の方向を見出そうとする。

かかる久富の見解に私も賛成する。さらにいえば、敵対的競争の制御は教育の領域に生ずる諸問題の解決の要であるばかりでない。学校における敵対的競争とそれを支える能力主義イデオロギーは、今日の社会の支配秩序を支える根幹的な装置のひとつとなっている。例えば、中西新太郎がいうように、学校の競争秩序が企業社会のそれに接合していくものであるがゆえ、前者の経験は、本来平等主義の担い手たりうるはずのノン・エリート労働者層をして、後者の競争秩序の拒否を困難たらしめている⁽⁵⁾。だとすれば、既存社会の支配構造の根

幹のひとつを掘り崩すために、学校における敵対的競争の制御は重要な課題となっているといえよう。さらには、後藤道夫が指摘するように、今日の先進資本主義社会を超える、真に平等主義的な社会像を展望する際に、メリトクラシーに関して、生産力の発展に伴う自動的「死滅」を待つのではなく、その人為的・計画的「廃棄」が課題とされねばならない。⁽⁶⁾ 後藤の提起自体は全体的な社会システムを念頭においてのものではあるが、前述のように社会の競争秩序はある面で学校のそれによって支えられているのだとすれば、全体社会におけるメリトクラシーの計画的「廃棄」の上で、学校における敵対的競争の意識的制御は、ひとつの重要な位置を占めるといえよう。

さて久富は、「教育問題の発生機序」という点における、社会過程としての敵対的競争と「社会構造」との関連を次のように捉えている。すなわち、今日の教育問題の原因を、単に「社会構造」に帰しておいて事足りるものではない。「教育社会の構成員は外側〔「社会構造」を捉えてよかろう⁽⁷⁾〕からの何らかの攻撃、抑圧を受けている被害者の位置に止まっている」(6頁)のではない。むしろ彼らは、「個人と全体社会〔「社会構造」〕との媒介部分」(128頁)に「社会構造」とは「相対的に独自の社会関係」(204頁)として形成される、社会過程としての敵対的競争に「逃れ難く組み込まれ」(28頁)、それによって「自ら問題そのものの担い手に転化している」(7頁)、と。久富の論理展開において「社会構造」とは具体的には、1960年代以降に顕在化した差別的人材配分機構としての学校制度の機能、この機能を強化していった同時期の教育政策、さらにはこうした学校の在り方から距離をおいた生活を困難たらしめた同時期の経済変動等を指していると考えてさしつかえあるまい。そして、この「社会構造」から「相対的に独自の社会関係」としての社会過程が、今日の教育問題の直接の発生要因となっているというのである。久富のこうした教育問題の性格把握は妥当であろう。しかしさらに踏み込めば、上記「相対的独自性」がどこから生じてくるのかは、ひとつの重要な問題である。以下、この点につき述べていく。

久富は、学校における敵対的競争の主要な形態である受験競争を次のように描く。

「日本の受験競争は〔……〕、進学・学歴のもつ経済的効用を規定要因とする〔換言すれば、差別的な分業とその諸地位への人材配分機構としての学校制度

の機能という「社会構造」次元の問題を、その根源的な発生要因とする。しかし〔……〕入学の難しさが一つの直接的価値となっているという事態がある。『一流校』を頂点として、学校の数ほどあると言われるランクが、その進学・卒業のもつ経済的効用とぴったり一致して形成されているなどということは到底考え難い。〔……〕より直接的には、激化した競争が、それじしん一元的にかつ細かく序列化された報酬体系として、難易度ランクをつくらずにはおかないのである。』（37-8頁）

かかる競争の「自己運動」（37頁）的増殖という事実認識は正当であろう。しかし更なる問題は、この競争の「自己運動」的惰性的増殖の発生要因を説明することである。

従来この発生要因は、「五段階相対評価、定期テストの合計点順位、業者テストの偏差値など」（31頁）、競争誘発的なある種の教育評価の体系に求められることが多かった。この認識は、競争の自己増殖的展開の根拠をあくまで「社会構造」レベルに帰するのではなく、「教育社会の日常物」（同上）の次元をも視野に入れたものであり、その妥当性は小さくない。にもかかわらず、本稿では試みに、学校に特有な仕方で組織化され、学校に特有な仕方で伝達される知識＝「学校知識」（school knowledge）も、競争を惹起する装置のひとつとなっていないかというように問題を立ててみようと思う。これが本稿の題目＜学校知識と競争＞問題の意味するところである。

こうした問題設定を行う理由は、ひとつにはただ、教育評価以外にも競争の発生要因はないかを検討してみるということである。だがそれと同時に、競争誘発的な教育評価が可能となる条件を、もう一步踏み込んで探ってみるという意図もある。つまり、評価によってその習得が測られる知識自体に、また評価を行う者の知識観に、何らかの歪みがあってはじめて、知識の獲得を敵対的競争へとつなぐような評価様式が存立しうるのではないかと考えるからである。

さて本稿冒頭で示唆した、＜人と人とを結びつける知＞を学校においていかに可能ならしめるかという課題は、前述のごとく敵対的競争の制御が教育問題であると同時に社会問題でもあったように、教育の枠を越えた社会問題となっている。その意味は以下の通りである。

⁽⁸⁾
後藤によれば、大衆社会成立以降、労働者階級は、資本主義的生産の生み出した物質的富と文化とを伴う「市民社会」に統合されるようになる（日本

では高度成長期以降)。こうした状況下での社会変革は、統治階級になるべき階級が、「市民社会」の統合力に打ち勝ってヘゲモニーを獲得することを不可欠の要件としている。それは、この階級が「自分たちが自然発生的におちいているライフ・スタイルと価値観〔……〕に対する自覚的な批判」能力を獲得することをも含んでいる——後藤は以上のように述べている。後藤がこうした自覚的な生活様式の見直しのためには、それを可能ならしめる性質の知の一定水準の獲得が必要とされるのはいうまでもあるまい。そして、むしろこの知の獲得の場は多様だが、一般に体系的な知の世界への初めての接触の場である学校も、何程かの寄与をすべきであるといえよう。

だがこうしたポジティブな働き以上に、学校制度は、知の獲得にネガティブな刻印を与えるその性格の転換をこそ求められているといえるかもしれない。つまり、学校制度は、「メリトクラシーの原則〔……〕がもっとも純粹につらぬかれ」た「学校知識の組織方法」⁽⁹⁾ゆえ、知の獲得をめぐる生徒間の敵対的競争を引起こしている。そのことはひいては、学校を離れても一般に知の獲得行為をそれが表示する他者との序列関係の確認を随伴しつつ行うという、知に向う特殊な態度を生み出す一方で、こうした序列・競争秩序に反発する平等志向⁽¹⁰⁾を反知識主義に連結するのである。⁽¹¹⁾

すなわち、現代社会において変革主体たりうるには、ある水準の知をわがものとするのが不可欠であるにもかかわらず、人間の序列化と切り離し難く結びついているため、知がある面では支配の道具とさえなっているというアポリアに、我々は直面しているのである。このアポリアを乗り越え、＜人と人とを結びつける知＞をどう実現するか——この課題意識こそが、本稿が＜学校知識と競争＞なる問題を立てる根拠なのである。

さて、本稿が想定する「学校知識」とは、そこに盛込まれている内容のみに還元されない、以下で述べるような次元に焦点をあてた概念である。

イギリスの教育社会学者 B.バーンズテインは、ある著作の中で次のように述べている。

「我々は技能 skill というものを、その伝達の文脈、技能相互の関係、文化を創造し維持し変革する上でそれが果す役割から切り離して考えることはできない。〔……〕技能が伝達され獲得される様式は、その様式の文脈的な慣行 contextual usages へと子どもを社会化しもする。したがって、分析の単位は

読み書き計算というような切り離された特殊能力ではありえず、そのような特殊化された能力を生み出す社会関係の構造でなければならぬ。⁽¹²⁾ バーンステイン自身の「教育知識」educational knowledge 論もまた、こうした視点から構成されている。すなわち彼は、「分析の単位」を「切り離された」知識にはおかず、要素的な知識の相互関係構造としての「カリキュラム」、及びその伝達・獲得が行われる社会関係としての「教授方法」総体において、教育知識を論じている。⁽¹³⁾ つまり彼は、「カリキュラム」に盛込まれる内容間の境界維持の程度、及び「教授方法」における教師・生徒間の懸隔の程度の強弱によって教育知識を性格づけているのである。

本稿の学校知識論は、こうしたバーンステインの教育知識論とびったり重なるわけではない。ただし、要素的な知識各々の意味内容には還元されず、またその伝達・獲得が行われる社会関係の在り方をも含むものとして知識を想定しようとするバーンステインの視角は、本稿も共有するところである。こうしたバーンステインの視角をふまえ、本稿では、生徒と彼の周囲の世界との関係の中にその知識が関与していく仕方、この関与を媒介する教師と生徒との関係の在り方という視点から、学校知識概念を規定することとする。⁽¹⁴⁾

以上、＜学校知識と競争＞という問題設定が意図するところを述べてきた。今後こうした問題設定の下に、学校知識がある性質をもつ時、その学習、教授が敵対的競争へとつながるメカニズムが、現代日本の支配的な学校知識の具体像に即して考察することが課題となる。しかし本稿は、この課題との対峙のための視座を定めるべく、さしあたり上記メカニズムを論理的モデルの次元で考察することとする。そしてこのモデルをP.フレイレのいう「銀行型教育」における知識の中にもみていく。それゆえまず次節において、フレイレの教育思想の概略的な把握がなされる。

Ⅱ．「課題提起教育」と「銀行型教育」

フレイレは1950-60年代に、アメリカ合州国及び国内支配層の支配下にあるラテン・アメリカ社会において、この支配からの解放をめざす政治的実践と結びついた成人識字教育に携わり多大な成功を収めた。フレイレの教育論はこうした状況下で形成されたものであり、その状況の十全な把握を欠落させることが危険なのはいうまでもない。しかし、彼の教育論における「銀行型教育」「課

題提起教育」という教育様式の二類型各々の論理は、学校知識の競争誘発的性格及びその転換という問題を考える上で大きな示唆を与えるものである。そのことが、状況と対象年齢の相違にもかかわらず、フレイレの教育論を参照する理由である⁽¹⁵⁾。

フレイレのいう教育とは、政治的実践の有機的構成部分である。すなわち、支配・抑圧の力の圧倒性の下、現実への埋没、沈黙を強いられ、「非人間化」状況（抑圧者への同化、協力、自由への恐怖による被抑圧状態への安住、抑圧者が彼らに下す評価の内面化による自己卑下、自己や同じ被抑圧者に対する「水平暴力」等）におかれたラテン・アメリカ民衆が、自らを「人間化」し、社会の変革主体として自己形成していく過程そのものに即して行われる教育である。

フレイレは、実践 praxis は省察 reflection と行動 action との統一でなければならないという（㉠95頁）。後述のように、彼のいう教育とは省察を援助する過程そのものであるゆえ、それは行動と結合し実践の一契機となること^{プラクシス}によってのみ意味をもつのであり、この実践から切断された営為ではない。

しかし一方フレイレは、「被抑圧者の側に立つ政治行動は、言葉の正しい意味で教育学的行動でなければならない」（㉠57頁）と述べ、政治的実践の「教育学的性格」（㉠59頁）を強調する。それは彼が、政治的実践はそこに携わる民衆の自己変革過程としての「文化行動」という性格を強くもたねばならず、しかもそこにおいて民衆の自己変革を促す指導者が必要であると、考えているからであろう。

しかしこの教育は、決して指導者から民衆への単なるプロパガンダであってはならない。「〔……〕 鏡舌やスローガンやコミュニケを押しつけることは、飼い馴らしの道具を用いて被抑圧者を解放しようとすることに等しい。」（㉠56頁）ではこの教育とはいかなる内実をもったものなのか。以下この点につき論じよう。

まずフレイレの人間把握の仕方からみていく。フレイレは次のように述べている。

「人間は自然的（生物学的）領域に限定されることなく、創造の次元にも参加するがゆえに、現実を変革するために現実に介入することができる。」（㉠17頁）

「動物にとって、世界の中に自分を位置づけることは、世界への順応に他ならないとすれば、人間にとってのその意味は、世界の変革によって世界の人間化を図ることである。〔……〕人間は、動物の本能的日常行動と対照的に、計画 project 観念をもっている。」(◎4頁)

このようにフレイレは、計画に基づき世界を変革するという、人間固有の創造性・意識性を強調する。それはあたかも、彼の目の当りにする民衆の現実への埋没がいか「非人間化」された状態であるかを、鮮明に印象づけることを意図するかのようである。

しかし実は、フレイレの人間把握をこのようにのみ理解しては片手落ちである。むしろ彼が人間の創造性・意識性を強調することにかわりはない。しかし、この創造性・意識性とは、もっぱら世界を自己の外側におき、その無制約な改変を図るそれではなく、むしろ自己が世界から制約を受けていることの自覚に立ち、その被制約性を前提とした上で、自らに可能なことの認識とその実現をめざすものなのである。フレイレの以下の言葉は、このようなことを意味してはいまいか。

「自己解放を遂げることができるのは、自分たちが決定されているという事実を省察できる存在だけである。この省察から生まれるものは、わけのわからぬ無定見な自覚などではなく、決定づけている現実に対する奥深い変革行動である。」(◎61頁)

「人間が生きるということは、状況の中で生きることである。〔……〕状況性を省察することは、存在条件そのものを省察することである。つまり批判的思考を通して人間は、各人が状況の中で生きていることを発見するのである。この状況がもはや人を封じ込める不透明な現実、あるいは人を苦しめる袋小路であることをやめ、人間がその状況を客観的課題状況として把握できるようになる、その時になってはじめて、積極的関与が可能となるのである。人間はその埋没状態から脱却し、現実のヴェールがはがされるにつれ、そこに介入する能力を獲得する。」(Ⓐ131頁)

このようにフレイレは、「人間にとって生きることは、他者および世界との関係性に入ること」(Ⓑ15頁)に他ならないと捉えている。

フレイレのいう教育とは、以上述べてきたような、状況に制約され他者とともに生きる人間の存在様式を前提とし、そうした人間が「世界の中に世界とと

もに存在するその在り方を批判的に知覚する能力を発展させる」(A88頁) プロセス, さらにこうした自己と自己がおかれた状況との批判的省察を経つつ, その変革の行動に向う構えをつくり上げていくプロセスそのものなのである。それはフレイレの言葉によれば, 「問題化」problematization・「意識化」conscientizationの過程である。かかる性格をもつ教育を, 彼は「課題提起教育」problem-posing educationと名付けている。

この「課題提起教育」の中で, 被教育者である民衆は, むろん新たな知識を獲得していくのだが, それは『『空っぽな意識』に中味をつめこむ』(B182頁) ように, 世界や他者に対する彼自身の関係性と無縁な知識を, 誰かに外から持ち込まれることによってではない。あくまでも「世界との対決こそが様々な局面, 様々なレベルの知の真の源泉」(B147頁)なのであるから, 「問題化」「意識化」による自己と世界との関係性の批判的省察により獲得された, この関係性についての新たな像こそが, 新たに獲得された知識なのである。

「知識は, 知ありとみなされる者の手から, 無知とみなされている人間に普及されるものでは決してない。知識は人間と世界との変革的な関係性の中で形づくられ, この関係性を批判的に問題化することによって, より完全なものとなるのである。」(B164頁)

さて, 「課題提起教育」も教育であるゆえ, そこには教育者—被教育者関係が存在する。しかし, フレイレが「課題提起教育の実践は, 何よりもまず最初に, 教師—生徒の矛盾の解決を要求する」(A81頁)と述べているように, この教育は, 知識の絶対的保持者としての教育者と絶対的無知の被教育者との固定的関係から, 「生徒であると同時に教師であるような生徒と, 教師であると同時に生徒であるような教師」teacher-student with students-teachers (同上)間の関係への転換をめざす。この転換は, 被教育者の存在条件とかみ合う教育プログラムを準備すべく被教育者の生活世界に深くコミットした教育者が, 逆にそこから何かを学ぶという事実根拠をおくのはむしろだが, しかしなおこのことを越えている。すなわち, 教育者—被教育者関係の性格転換は何よりも, 教育者が被教育者と共通の認識対象を認識しようとする認識主体となることにより実現される。つまり, 「教師と生徒の双方が, とともに追求している認識対象に媒介されて, 互いに認識主体としての役割を担いきることが大切なのである。」(B148頁)この時にこそ, 教育者は真に被教育者から学ぶことができる。

すなわち、「課題提起型の教育者は、生徒の省察の中で絶えず自らの省察を改める。生徒はもはや従順な聴き手ではなく、今や教師との対話の批判的共同探求者である。教師は生徒に考えるための材料を提示し、生徒が表明する彼らの考えを聴きながら、自分の以前の考えを再検討するのである。」(A83頁) フレイレはこうした教育者―被教育者関係を「対話」dialogueと名付けている。

さらにいえば、このように教育者と被教育者とが認識対象を共有する共同的な認識主体でありうるのは、双方がともに、共通の変革すべき現実プラクティスに直面する共同的な実践主体であるからに他ならないのである。

以上、フレイレが理想的な教育様式として提起する「課題提起教育」についてその概略を叙述してきたが、その要点を箇条書き的に記せば、以下のようになるう。

- ① 実践の有機的構成部分である。
- ② 「問題化」「意識化」過程である。
- ③ 教育者と被教育者との相互交換性。双方が認識主体・実践主体として立ち現われる。
- ④ 知識は「問題化」「意識化」過程を通じて獲得される。

かかる「課題提起教育」と対置される教育様式が「銀行型教育」banking educationである。以下ではこの教育様式についてのフレイレの議論をみていく。

まず、「銀行型教育」における教育者―被教育者関係についてみてみよう。「銀行型教育」においてこの関係は、知識の絶対的保持者とみなされる前者と、絶対的無知・「語りかけられる内容の機械的な暗記者」・「教師によって満たされるべき入れ物」(A66頁)としての後者との固定的関係であり、それは「課題提起教育」が否定した教育者―被教育者関係そのものである。そこでの教育者は、被教育者と認識対象を共有する共同的な認識主体、さらに被教育者と共通の現実プラクティスに対峙しその変革を志向する共同的な実践主体ではもはやない。彼は被教育者の前に、あくまで教える者としてのみ現われるのである。むしろ逆に、被教育者も教育者の前に、あくまで教えられる者としてのみ立ち現われる。

さて、「課題提起教育」では、人間が世界及び他者との関係性の内にあることが前提とされ、知識はこうした自己と世界との関係性の批判的省察の所産として獲得されるものであった。それは誰かから誰かへ転移されるものではなく、あくまで自分自身が現実と対峙することによって得られるものである。これに

対し「銀行型教育」においては、教育者は被教育者へ、「表象すべき現実をふりおとした空虚なことば」(㉔81頁)としての知識が、「まるで生徒たちのアタマに移し入れ、預け入れるべき何ものかのごとく」(㉔147頁)伝達されるのである。したがって、「課題提起教育」が実践と不可分な「問題化」「意識化」という被教育者自身の認識行為に即して行われるものであるため、その教育を通じて、彼は現実に対し批判的に対峙する力をつけていくのであったが、「銀行型教育」にかかわる被教育者は、上記のごとく空虚な知を貯えてみても、このような批判的な力は何ら養われることはない。そればかりか、「生徒が自分たちに託される預金を貯えようと一生懸命に勉強すればするほど、世界の変革者として世界に介入することから生まれる彼らの批判意識は、ますます衰えていき、「ますます完全にあるがままの世界に順応し、彼らに預け入れられる現実についての断片的な見方を受け入れるようになる」(㉔69頁)のである。

以上フレイレのいう「銀行型教育」の特徴をかいつまんで述べてきたが、その要点は以下のように、「課題提起教育」の特徴の要点①～④を正反対にしたものとなる。すなわち、

- ①' ^{プラクシス}実践から分離した形で行われる。
- ②' ④' 被教育者の世界との関係性、その「問題化」「意識化」の過程から遊離した知識が一方的に伝達される。
- ③' 固定的な教育者－被教育者関係。教育者は教える存在として、被教育者は教えられる存在としてのみ立ち現われ、双方が共同的な認識主体・^{プラクシス}実践主体となることはない。

Ⅲ．〈学校知識と競争〉の連関把握のための考察

本節は、前節で概観した「課題提起教育」「銀行型教育」のうち、後者における知識が、現代学校の支配的な学校知識のモデルたりうること、そしてそれが敵対的競争をもたらす論理をいかに内在させているかを示すことが主たる課題である。

第1の課題に関しては、フレイレ自身、学校教育の支配的在り方の中に「過程〔すなわち「問題化」「意識化」の過程〕としての知識の探求ではなく、知識の転移」、「教えることは学ぶこととの分裂」等がみられるとして、それが「銀行型」の様相を示していることを指摘している⁽¹⁶⁾。しかしここでは、フレイ

ンのこうした指摘にのみ寄りかかるのではなく、やや厳密に、特に「先進」国の学校の支配的な学校知識と「銀行型教育」の知識との関連について考察していく。しかし先限定したように、本稿の課題は学校知識の具体的在り方そのものを対象として議論を進めることではなく、このことに向かう際の視角を定めるべく〈学校知識と競争〉の連関を論理的モデルの次元で把握することであった。そこで以下では、アメリカの教育社会学者 H. ジルーがその学校知識に関わる教育社会学的理論において「先進」国の支配的な学校知識を、「銀行型教育」の知識と同質のものとして描いていることを示すこととする。⁽¹⁷⁾

フレイレの著作 *The Politics of Education* (註14をみよ) の序文をジルーが、ジルーの著作 *Theory and Resistance in Education* (Bergin & Garvey Publishers Inc., 1983) の序文をフレイレが執筆するなど、両者の研究上の交流は深い。そしてジルーは、前者の序文の中でフレイレの著作を「特に北米の状況において、教育についてのラディカルの理論のための新しい言語と理論的な基礎を創出する上で不可欠なもの」としているように、アメリカの教育の現状分析とそれへのオールタナティヴの提示の際、フレイレに多くを負っているのである。⁽¹⁸⁾

ジルーは、今日のアメリカ社会において「技術的合理性」technocratic rationality ないし「実証主義の文化」culture of positivism なるものが広く浸透し、既存社会の「正統化の様式」としての「文化的ヘゲモニー」となっているという (©p.41)。ジルーによれば、「技術的合理性」は20世紀初頭以来、「合州国における教育理論・実践・研究の基本的原理を支配する主要な構成的利害関心となっている。」(©p.10) 本稿の中心的な関心事である学校知識についても、ジルーは次のように、それが支配的には「技術的合理性」を原理として構成されていることを指摘している。

「公的な public 学校の教室——とりわけ初等・中等教育レベル——における知識の見方、用い方は、それが実証主義的イデオロギーを土台においていることを示す多くの諸前提に基づいている。換言すれば、教室の教師の知識の見方、教室に特殊な方法による知識の伝達の仕方、生徒が教えられる知識の見方は、実証主義の原理と一致するように、教室内の経験を構造化している。」(©p.52)

「技術的合理性」を原理とする時、「理論は目的や倫理への関心をはぎ取られ、

「知識の意味は技術的利害関心の領域に限定される。」(©p.43) ここでは知識は経験的に観察される諸「事実」の集積から成るとされる。すなわち「知識は具体的なものから出発し、抽象化、一般化の過程を通じて一般的命題へとおしあげられる⁽¹⁹⁾」という認識論が支持される(©p.10)。ジルーはこの知識の在り方及び知識観に対し、「知識は客観的であるとの前提の下、『生の brute 諸事実』の選択・組織化・評価の背後にある構成的利害関心が葬り去られてしまう」(©p.43) との評価を下すのである。

こうした知識の「客観主義」は「技術的合理性」に支配された学校知識の特徴でもある(©p.51)。ただしジルーは本稿の学校知識把握と同様に、学校知識の性格を、そこに盛込まれる内容自体の性格と同時に、その知識が学習・教授される社会関係の在り方や、その知識が生徒の内面と切り結ぶその在り方との関連で捉えようとしている。だとすればジルーは、「技術的合理性」を原理とした学校知識の「客観主義」的性格を、先述のような把握をさらに深めて、どのようなものとしてつかんでいるのか。それは以下の引用文に示唆されていると思われる。

「知識の客体化は通常、教室内社会関係の客体化を伴う。知識はただ内容のみの問題ではない。その使用は特定の種類の教室内社会関係をも暗示するものである。知識が客観的で『どこかむこうに』あるものとみなされる時、そこには通常、対話や相互作用のほとんどない上意下達の教育形態が随伴する。」(©p.155)

「技術的合理性の見方では知識は、教師だけでなく生徒の生きられた歴史や生育史から切り離された形で定義され用いられる。こうして知識は、人々が自己や他者に対する見方を形成する際に果たすその役割を隠蔽するような形で用いられるのみならず、知識と状況 context と学習との関係の重要性を看過させるように働くのである。例えば〔……〕知識はそれが支持する社会的利害関心を隠すばかりではない。それは、『学習』過程に参与する異なった文化的行為者の知覚や意見から意味をつくり出していく社会関係の使用を妨げるのである。」(©p.155)

「実証主義的教育モデルには、生徒に対して、彼ら自身の意味を生み出し彼ら自身の文化資本を用いる〔……〕ことを促すものはほとんどない。」(©p.56)

このように「技術的合理性」に基づき「客観主義」的性格を帯びる学校知識とは、生徒自身の「文化資本」がまずは尊重され、それが含む認識の枠組や価値観を前提としつつ、その批判的省察が行われるという教育の過程の中で獲得されていくものではない。それは生徒のこれまでの生育史や現在の生きる状況から切断され、「客観的」とみなされた上で、教師から一方的に伝達される知識なのである。それゆえそこでは、差異ある「文化資本」を交流させつつ共通の認識対象へ迫っていく教師—生徒間あるいは生徒—生徒間の「対話」的關係が成り立つ余地はない。

以上みてきたように、ジルーによれば、「先進」国学校教育の支配的な学校知識は、「技術的合理性」を原理としている。ところで、こうした学校知識は、フレイレのいう「銀行型教育」の知識と同質のものといえるのではないか。けだし両者とも、生徒自身の生きる状況とそこで形成される彼の内面の総体（ジルーのいう「文化資本」はほぼこれと同義だろう）から切断され、それらを「問題化」「意識化」する過程から切断されて、教師から一方的に伝達される知識だからである。だとすればとりあえずここまでで、「先進」国における支配的な学校知識が「銀行型教育」の知識と基本的に同質なものであることを示したことになる。

むろんこの議論の厳密さは十分なものではなく、例えば「技術的合理性」を原理とする学校知識はどの程度に支配的なのか、アメリカの学校知識と本稿の本来の関心対象である日本の学校知識との異同等、よりつめて考えるべき点は少なくない。しかしこれらの諸点の検討は今後に期することとして、次に、「銀行型教育」の知識（＝支配的な学校知識）が敵対的競争をもたらす論理を示すという本節第2の課題へと移っていきたい。

まず比較対照のために、「課題提起教育」における知識とそれをめぐり形成される人と人との関係の在り方についてみていく。

先述のように「課題提起教育」では、教育者—被教育者間に、教え合い、学び合いの關係としての「対話」が成立する。しかしこの「対話」的關係は、同時に被教育者相互間にも成立すべきであるし、また成立しうる。これら2つの「対話」は、教育過程が「問題化」「意識化」という認識行為そのものであるような「課題提起教育」の本質的性格から、自ずと要請されるものなのである。つまり、「課題提起教育」は、フレイレが「認識という働きを、単に認識主体

と認識対象との関係に還元することはできない。認識主体の間に、認識対象をめぐるコミュニケーション関係がないならば、認識という行為は消滅してしまうだろう」(㉔217頁)という場合の、「認識」そのものであるからだ。しかし「課題提起教育」の内実をなす「問題化」「意識化」という認識行為は、何故他者の存在を不可欠なものとするのか。

既述のように、「問題化」「意識化」とは、認識主体が自らの生きる状況を省察し、その状況にいかに関係が制約されているかを明確化することを一度くぐり抜け、それをスプリングボードにして、今度はこの状況の変革可能性を認識し、変革への意志を確立していく過程であった。ところでフレイレのいうように、「人間として生きるとは、他者および世界との関係性に入ること」(㉔15頁)である。それゆえ、一度状況に徹底して内在化するという認識の在り方は、同時に、その状況とともに制約され、またそれをともに成り立たしめている他者の存在の認知、及びその他者との連関の内にある自己の存在の仕方の認知であるし、またそうでなければならない。「意識化がうまくいけば、諸個人は他者との共存関係にあって、自分がこの世界の中でほんらい占めている位置を、批判的に取りこむことができるようになる。」(㉔165頁) 認識における他者との「対話」的関係の基盤は、こうした状況における他者との共存性にこそあるのではないか。つまり、この共存性が基盤にあって初めて、その状況の担い方の偏差を背景にした視角の違いを相互に自己の内に取込むことによって、状況の解明はより促進されるし、また状況の中にある自己の省察も、その状況を多少の差異を含みつつともに担う他者の眼を摂取することで、より完全なものへと向かうのではないか。

このように、「課題提起教育」における認識・知識は、状況への徹底した内在化を経るという性格ゆえ、そこでの他者との協同性へとつながりうるのである。

以上のような「課題提起教育」に対して「銀行型教育」では、「人間は抽象的存在で、世界から孤立し、独立し、切り離されているという考え」(㉔84頁)を前提として、被教育者が自らの生きる状況を「問題化」「意識化」していく過程から切り離された知識が、教師から一方的に伝達されるのであった。すなわち、「状況性 conditions をもたない、純粹で普遍的なものとしての知識」⁽²⁰⁾、「教師が所有する完結した知識」を、生徒はただ「貯える」のであった。

フレイレ自身は、「銀行型」の知識を自己の内に貯えることによって「あるがままの世界への順応」を強めていく危険性を特に強調する。それは、「第3世界の基本テーマ〔……〕は、声をあげる権利、ことばを発する権利を獲得することである」(㊸自序, 20頁)とするフレイレの根本的な課題意識に根ざしている。フレイレの「銀行型教育」批判の主調は、この教育様式による被抑圧者の受動性の昂進の危険性を警告することにあるのである。しかし、かかる受動性の昂進をもたらす「銀行型教育」とその知識は、同時に被教育者相互間に知識の「貯え」をめぐる競争的関係をもたらす論理をも内在させているのではないか。その意味は以下の通りである。

「銀行型教育」において伝達される知識は、被教育者の生きる状況の中で形成された彼の内面の「内的論理構造」(㊸154頁)から切断された知識であるゆえ、彼にとってあたかも空虚な器に「貯える」べきものとして現出することは既に述べた。ところで「課題提起教育」では、知識の獲得過程は生きる状況を明確に認識していく過程であるゆえ、それは状況とともに生きる他者との協同性が確立していく過程でもあった。しかし、「銀行型教育」は、その知識の上述のような性格ゆえ、その獲得をめぐる他者が協同的存在として立ち現われる可能性はもたない。にもかかわらず、「認識という働きを、単に認識主体と認識対象との関係に還元することはできない」(㊸217頁)というフレイレの命題があらゆる場合に当てはまるとすれば、「課題提起教育」とは異質のものではあるが、「銀行型教育」においてもやはりある種の関係性が被教育者相互間に成立すると考えられる。そしてその関係性とは、他者は「貯える」べきものとみなされるようになった知識の自分自身の蓄積量を測る尺度として現出するという関係性である。このことこそ、知識の蓄積量をめぐって相互に「他に優越する」⁽²¹⁾ことをめざした敵対的競争の展開の原基となるのではなからうか。そして以上のことは、本節前半で示したように「銀行型教育」の知識と学校知識の支配的な形態との基本的な同質性ゆえに、この支配的な学校知識についても当てはまる。

むろん知識が「貯える」べきものとみなされることが、すぐさま他者がその蓄積量を競い合う相手として立ち現われることへとつながるわけではない。にもかかわらず、今日の学校においてこのつながりができてしまっているのは、以下で述べる学校制度が社会構造上にもつある機能にその要因がある。ここで

は、ジルーが「技術的全理性」「実証主義の文化」と呼ぶものを、「技術主義的イデオロギー」technist ideology 等と名付け、ジルーと同様にこのイデオロギーの支配に現代学校の主要な問題をみる M.アップルの議論に依拠しつつ、論を進めていく。

アップルは「技術主義的イデオロギー」に基づく知識を「技術的知識」technical knowledge ないし「技術的管理的知識」technical/administrative knowledge と名付け、産業構造の発展に伴う分業の複雑化・技術の高度化によって不可欠となるこの知識の「生産」が学校制度の重要な機能のひとつとなっていること、またこの知識が支配的な学校知識となっていることを指摘している。さらにアップルによれば、学校に要請されているのは、この知識の広範な人々への分配ではなく、その生産の最大化である。それゆえ『『経済市場』においてほぼ一定の失業率があった方がより効率的であるように」、学校もまた「『自然に』あるレベルの低学力を生み出す⁽²²⁾。」つまり学校は、将来的に「技術的知識」の生産に貢献しうるか否かを基準に生徒を選別する機能をもっているものであり、学校知識としての「技術的知識」は、「生徒をヒエラルキー的市場における彼らの将来の位置にしたがって選別する複雑なフィルターとして用い⁽²³⁾」られているのである。しかもアップルは、この「技術的知識」はこうした選別・序列化の基準となるに適した性質をもっていると述べている。⁽²⁴⁾

以上のアップルの議論に基づいて次のようにはいえまいか。すなわち、現代学校は「技術的知識」の最大化と、この知識をフィルターとした生徒の選別・序列化という社会的機能を遂行している。そのような学校において学習、教授される知識であるゆえ、「技術的知識」としての学校知識、すなわち、「銀行型教育」の知識と同様の性質をもつ学校知識は、その獲得を被教育者相互間の敵対的競争関係へとつなぐという、先述したいわば潜在的な可能性を発現することになるのである。

IV. おわりに

本稿はこれまで、「技術的合理性」を原理とする「先進」国の学校の支配的な学校知識が、フレイレのいう「銀行型教育」の知識と同質の性格をもち、その獲得をめぐる生徒間の敵対的競争の媒介物となりうる論理を内在させていることを示してきた。今後はIの末部で触れたように、本稿でとりあえず設定し

た＜学校知識と競争＞の連関についての論理的モデルの有効性を、現代日本の支配的な学校知識の具体的な在り方に即して検討し、その修正を図っていくことが課題となろう。しかし本節ではこうした課題との対峙以前に、とりあえずこれまで述べてきた事柄を前提にした場合さらに浮かび上がる問題を示して、この論文をしめくりたい。それは第1に、同一の性格をもつ学校や学校知識が、それが位置づく文脈によって異なる意味をもつのではないかという問題、第2に、この同一の性格の学校や学校知識の歴史的発生の問題である。これらの問題は、アメリカの社会学者 A.グールドナーの「新しい階級」論、及びこの階級の文化である「批判的言説の文化」the culture of critical discourse (以下CCD) 論から引出すことができる。⁽²⁵⁾

グールドナーによれば、知的階級である「新しい階級」が現在、自らの所有する専門的知識・技術を駆使して、財産に権力の基盤をおく「旧階級」と抗争しつつ、その勢力を拡大しつつあるという。この階級は、既存社会の枠内のエリートではあるがテクノロジーの更新・既存の社会的紐帯の破壊を志向するゆえ現状維持的ではない「インテリゲンチヤ」intelligentsia と、既存の社会秩序の根本的変革を志向する「知識人」intellectuals とに分裂している。しかし両者はある共通の文化を共有している。それがCCDである。

CCDとは、言説の主張内容を正当化する際話者の人格・権威・社会的地位に依拠するのを禁じ、原則を明示化しその原則と主張内容の一致を示して相手からの自発的な同意をひき出すことによってのみ、この正当化を行おうとする言説に関するイデオロギーである。それゆえCCDは、「相対的により状況に拘束されない発話、つまり、文脈や特定分野からより『独立した』発話として特徴づけられる。」(62頁, p.28)

CCDのこうした特性は、むしろ「既存の支配形態を批判するための立脚点であり、伝統からの脱出を可能にする」といった長所を含んでいる。だが、この特性自体がもう一方で、「異なる文脈がもつ重みへの硬直性と鈍感さ、事例が異なるにもかかわらず同一の規則を押しつけようとする傾向」、それが人間関係の文脈におかれた場合の「人間的な連帯の崩壊に道を開く」「人間及び人間の感情や反応に対する一種の不感症」という看過できぬ短所としても発現するのである(184頁, pp.84—5)。

「新しい階級」の所持するCCDのこうした特性にも起因して、彼らはたと

え古い不平等の打破に貢献することはあっても、「物知りであること、見識があること、反省的で洞察力があることを基準とした新しい位階制をひそかに始動させる」のである（185頁，p.85）。

グールドナーによれば以上のような特徴をもつCCDは、その形成の制度的基盤を学校にしている。すなわち、「家庭から切り離された教育」を行う「すべての公的學校は、生徒たちを日常生活における普通の言語から切り離し、彼らをCCDへと赴かせる言語改宗のための學校である。」（93-4頁，p.44）

以上みてきたように、グールドナーのいうCCDとは、状況非拘束的な思考様式という特徴をもち、しかもその形成において學校が資するところが大きい。だとすれば、それは本稿で述べてきた、同様に状況非拘束性という特徴をもつ學校知識と、性格上重なる部分がある。そのことを根拠に考えるに、學校知識は時空間の相違を越え、基本的に同一の性格をもちつつ、ある場合にはフレイレのいうように、それを頭の中に「貯える」者の現実に対する批判力を鈍化させるという結果をもたらす。また別の場合には本稿で考察してきたように、その蓄積量をめぐる被教育者相互間の競争の媒体となる。さらに他の場合には、この知識の獲得に成功を収めたエリートをして、一方でまさに「技術的合理性」を原理とした知識・技術を駆使する「インテリゲンチャ」、他方で社會の変革のための運動の指導者等となる「知識人」たらしめつつ、双方をともに「反省的で洞察力があること」等を基準とした新たな人間の序列化形成の主導的勢力として登場させる——このようにはいえまいか。このことをさらに一般化するというならば、學校知識及びその展開の舞台である學校自体はある均質な性格をもちつつ、それらがおかれる文脈——歴史的、場所的、さらに階層的に異なる——によって違った意味をもって現象するのではないか、ということだ。こうした議論が、本節冒頭で述べた第1の問題である。

第2の問題は、こうした均質性をもつ學校知識及び學校を想定しうるとすれば、それらは歴史的にいつ、どのように確立したのかという問題である。

グールドナーは、「新しい階級」の起源を近代の黎明期に教會組織から自立し世俗化した知識階級の誕生にまで遡って考えている。このことと、先述のように彼がCCDの制度的基盤を學校にみていることを考え合わせれば、ある均質性をもつ學校・學校知識は近代初期に確立したと推測することができる。

しかし、學校で教えられる文化内容の状況非拘束性という特徴については、

デュルケムによって初期キリスト教時代の中央教会学校・修道院学校以来脈々と続いてきたと指摘される学校の「形式主義」的性格に、その起源をみることも可能である。だとすれば、学校・学校知識のある均質性なるものの淵源は、近代初期ではなく、さらに遡った時点に求められることになる。

いずれにしても今後精緻な吟味を要するが、こうした議論が先述した学校・学校知識の歴史的起源という第2の問題の射程に入るのである。

以上、前節まで述べてきたことの延長上に考えうる問題を、2点だけ挙げてみた。そして、これらの問題はあわせて、特定の時空間的限定を離れた、いわば＜学校そのもの＞なるものを想定しうるか否か、想定しうるとすればその内実は何かという問題として設定し直すことができるかもしれない。⁽²⁶⁾もしこれが可能であるとすれば、現代日本の学校において生ずる様々な問題は、この＜学校そのもの＞なるものが現代日本という時空間的に特殊な文脈におかれた時引き起こす問題である（さらに階層によっても生ずる問題の性格は異なってくるだろう）というふうにも、その性格把握がなされることになるだろう。そして現代日本の学校において激しくくり広げられる敵対的競争をもこのような視点から検討する、つまり敵対的競争を＜学校そのもの＞という次元と関連させつつ検討することが、こうした視角の競争「制御」にとっての有効性の吟味とともに、ひとつの課題として浮かび上がってくるだろう。

註

- (1) 村山士郎『現代の教育実践と教師』民衆社、1983年、95頁。
- (2) 教科研常任委員会「教科研新・活動方針(素案)」1987年。
- (3) 久富善之『現代教育の社会過程分析』労働旬報社、1985年。以下本節で頁数のみ示したのは同書のもの。
- (4) 以下、引用文中の傍点はすべて原著者のもの。
- (5) 中西新太郎「権威的秩序の内面化と主体形成」藤田勇編『権威的秩序と国家』東大出版会、1987年、476頁。
- (6) 後藤道夫「『共産主義』理念の再検討」『権威的秩序と国家』。後藤はこの論文の中で、従来のマルクス主義理論では多く、「メリトクラシーは人為的に『廃棄』されるのではなく、生産力の発展とともに『死滅』する」と想定され、この「死滅」以前の「低次共産主義」においては社会システムの巨大化・複雑化の進行を前提視した上で、「諸個人の政治的・文化的陶冶を強力に進めることによって、諸個人の特定職務への生涯的しぼりつけという意味での『分業』を減少させ、社会運営への諸個人の実質的参加を保証す」べきとされてきたという。これに対し後藤は、生産力の無限の発展という想定の問題性に加え、社会

- の巨大化・複雑化を与件とすれば、「ほとんど無限大の陶冶が諸個人には要求されることになり、その陶冶への適応度の格差によって社会運営への実質的参加のレベルに大きな格差が生ずることになる」と指摘する。それゆえ、社会システムの巨大さ・複雑さを意識的に下降させることが不可欠であり、そのことを含んだメリトクラシーの人為的・計画的「廃棄」が必要であると、後藤は主張するのである。
- (7) 以下、引用文中の〔 〕内はすべて引用者による補足等。
- (8) 後藤道夫、前掲論文。同「政治・文化能力の陶冶と社会主義」『現代のための哲学と社会』青木書店、1982年。同「科学・技術批判とマルクス主義」『唯物論研究』No.10、1984年。
- (9) 中西新太郎、前掲論文、477頁。
- (10) 学校教育を通じての読み書き能力の獲得は労働者にとって、かつての集団主義の崩壊と内容空虚な「個」の意識の押しつけを招いているという後藤の指摘も、これと同一の事態を示している。前掲「政治・文化能力の陶冶と社会主義」22-3頁。
- (11) P.Willis, *Learning to Labour* Saxon House, 1977 (『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房、1985年)は、学校知識の獲得過程にまわりつく個人主義・競争主義に対する、労働者階級出身の「不良」少年達の拒否が、彼らをして精神的行為一般の価値を否定せしめる問題性を指摘している。
- (12) B.Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol.3,2nd.ed.,RKP, 1977, p.147. (『教育伝達の社会学』明治図書、1985年、155頁。)以下、英文文献を利用した場合、引用は必ずしも邦訳文に従わない。
- (13) Ibid. espec.,ch.5.
- (14) このように規定された学校知識は、「学習=教授過程という組織的過程及びここに含まれている教育内容のあり方」との内在的連関のうちに捉えられた、社会認識に係る子どもの認識活動としての「社会を認識する構造」という竹内章郎の概念とかなり近いものになるかもしれない。竹内「社会を認識する構造」への一視角」『一橋研究』Vol,11,No.3, 1986年。
- (15) 以下、④⑤⑥の記号を付した頁数は、フレイレの次の諸著作(邦訳)のもの。ただし英文にもとづいて訳をかえている場合がある。
- ④ 『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。(*Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1972.)
- ⑤ 『伝達か対話か——関係変革の教育学』亜紀書房、1982年。(*Education for Critical Consciousness*, The Seabury Press, 1973.)
- ⑥ 『自由のための文化行動』亜紀書房、1984年。(“The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom” and “Cultural Action and Conscientization” in *The Politics of Education*, Bergin & Garvey Publishers, Inc.,1985.)
- (16) P.Freire: “Education: Domestication or Liberation?” in I.Lister, ed., *Deschooling—A Reader*, Cambridge Univ. Press, 1974, p.19.
- (17) 以下、ジルーのよりの引用はすべて、H.Giroux, *Ideology, Culture and*

the Process of Schooling, Falmer Press, 1981 より。◎の記号を付して頁数を示す。

- (18) H.Giroux, "Introduction" in P.Freire, *The Politics of Education*, p.xviii. (「可能性としての教育」『新日本文学』1986年1・2月合併号, 36頁。)
- (19) 元は H.Marcuse, "On Science and phenomenology" in A.Arato, et al., eds., *The Essential Frankfurt School Reader*, Urizen Books, 1978, p.471.
- (20) P.Freire, op.cit., p.19.
- (21) 久富, 前掲書, 36頁
- (22) M.Apple, *Ideology and Curriculum*, RKP, 1979, p.37. (『学校幻想とカリキュラム』日本エディスタースクール出版部, 1986年, 71頁。)
- (23) M.Apple, *Education and Power*, RKP, 1982, p.51.
- (24) M.Apple, *Ideology and Curriculum*, p.38. (邦訳: 74頁。)
- (25) A.グルードナー『知の資本論』新曜社, 1988年。(A.Gouldner, *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, The Seabury Press, 1979.) 以下, 頁数のみ示したのは同書のもの(邦訳, 原書の順)。
- (26) デュルケーム『フランス教育思想史』行路社, 1981年を参照した。デュルケーム自身による学校の「形式主義」的性格についての明快な定義があるわけではないが, 私なりに解釈してみれば「形式主義」とは, 精神を産出し存続させているはずの周囲の世界についての理解を等閑視し, もっぱら世界から遮断された精神に沈潜して, その諸層の陶冶を図ろうとする教育についての考え方, とでもいえるだろう。
- (27) 〈学校そのもの〉を問うという問題意識に立つ代表的な論者として, さしあたり I.イリイチを挙げておく。彼の問題提起の意味を本格的に検討する必要があるだろう。I.Illich *Deschooling Society*, Harper & Row, 1970 (『脱学校の社会』東京創造社, 1977年) 等参照。

なお, かりに〈学校そのもの〉なる抽象が可能であるとしても, この概念が指示する内容は, やはり歴史的に生成し確立してきたものと考えなければならないだろう。

(筆者の住所: 国分寺市東恋ヶ窪4-7-4)