

# 教育・疎外・人権

柳 久 雄

わたくしの拙い教育学研究の歩みを振り返ってみて、まことに日暮れて道遠しの感を深くしています。いまあえて、研究の筋道らしきものを要約すれば、およそ次のように整理できるように思われます。きわめて粗雑ではありますが、ご容赦ください。

## (1) 社会機能としての教育……歴史的分析

悲惨な戦争の敗北と教育の崩壊が、わたくしにとっても、戦後教育研究の出発点となりました。いろいろと思い巡らしたすえに、教育の崩壊をもたらした原因を歴史的社会的に追及する必要をつよく意識しました。

最初は、デューイの経験主義理論から人間の生き方としての問題解決の探求方法を意欲的に学びとり、現実経験と教育の結合、生活と学習の統一について多大の影響を受けました。その影響は、さまざまなバリエーションをともないつつ、今日に生き続けています。

しかし、デューイの歴史理論にどうしても満足できなくなり、史的唯物論に関心が移っていきました。丁度そのころ、海後勝雄氏を中心とする「教育史研究会」に参加する機会をえて、『ドイツイデオロギー』や資本論などの諸著作に苦勞しながら、歴史科学の方法によって近代教育史を分析することになりました。共同研究のなかで、わたくしは20世紀前半のアメリカ教育史を分担しただけで、その内容も今からみれば、欠陥ばかりが目立っています。

共同研究の成果が『近代教育史』三巻にまとめられて公刊されたが、当時としては、旧来の観念的研究に代わる新しい歴史科学としての教育史の開拓をめざすものと評価されて、一定の影響をあたえました。もちろん、きびしい批判も多く、史的唯物論の教育への機械的適用にすぎないとか、子どもの

いない教育史だとか、論争の対象になりました。ここでその詳細をのべることを差し控えますが、わたくし自身の理論的認識の問題として、簡単に社会機能としての教育の分析フレームについて言及したいと思います。

教育がたんなる個人的問題ではなく、社会構造と有機的に結びついて一定の客観的機能を担っていることは、ひろく知られています。個人の社会化のいとなみは、人類の歴史に通底しています。しかし、人類の歴史が生活資料の生産にその成立起源をもっているように、人間の教育も広義の生産能力の養成と結びついて発達したと考えます。これを生産力の再生産としての教育と名づけて、教育史分析の基本的枠組みにしました。たとえば、生産力の発達に応ずる基礎学力や技術の習得が、個人的にも社会的にも要求されます。

同時に、現存の生産関係や体制秩序の維持・強化のために役立つ意識教育（道徳、歴史、体制イデオロギー）が重要な役割を担うことになります。さらに、生産力と生産関係の矛盾によって、教育自体が矛盾した構造をもたらし、エリートと大衆、機会均等と複線型学校制度の対立のみならず、教育内容の階級的支配と権力統制をまねくことは、最近のアメリカやイギリスのネオ・マルクス主義的教育研究においても重視されています。

もちろん、最近の研究は機械的な公式論を脱却するように、教育の固有の論理を媒介して、事実の内在的分析を重視する方向に向かっていることはいうまでもありません。

## (2) 疎外としての教育……実態認識

少なくとも、教育！このよきもの式に讃美する人はいないが、教育のもたらす弊害や悲劇は、想像以上に数多く指摘できます。とくに、わが国とアジア諸国に未曾有の惨禍をもたらした超国家主義や軍国主義の教育については、いまさら多言を要しません。

この教育の名において行われる非教育を、理論的に解明する有力な概念装置として、わたくしは〈疎外〉理論を活用することが効果的であると考えてきました。

周知のように、疎外 (Entfremdung) の概念は、ヘーゲルが精神の外化とその止揚の弁証法的発展における否定的モメントとして用いた用語です。それをマルクスは、資本主義的賃金労働に適用して、労働の疎外、あるいは疎外された労働から分析をすすめる、いわゆる剰余労働と剰余価値の概念を形成するとともに、労働主体としての人間自身の自己疎外に到達したのであります。したがって、それは初期マルクスの鍵概念としての基本的意義をもつとともに、社会科学のテクニカルタームとしての地位を占めるようになりました。もっとも、ソ連・東欧の社会主義の崩壊によってマルクス主義批判も活発になっていますが、疎外概念は人間疎外の事実が存在するかぎり、今後生きつづけるものと思います。

では、教育における疎外をどのように理解すればよいのでしょうか。

それは、基本的に教育の全体にわたり、その制度・内容・方法におよんでいます。なかでも、子どもの学習労働がなかば強制的性格をおびて、学習そのものの喜びが消失し、彼らはそこに苦役と虚脱を感じて自己喪失に陥ります。「なんで、こんな勉強せんとあかんのや」という自嘲的なつぶやきが聞こえます。ここには、労働の疎外を分析した同じ論理が働いているということができるといえるでしょう。

かつてわたくしは、現代の資本主義公教育の歴史的性質をつぎのように捉えたことがあります。それは、教育の機会均等原則のもとで、各人の労働市場における商品価値を高めるための学力と技術の習得を排他的競争によって競わせつつ、その総体としての成果を資本の社会的生産力の形成要求に従属させるという複合メカニズムの制度化にほかならないのであります。そこでは、教育における個人的利益と社会的利益が合致するというフィクションが暗黙に前提されているようだが、いたるところで矛盾が噴出していることは、周知のとおりであります。

ここから、学校が子どもたちの学習権と発達権を保障する機関ではなく、各種のマンパワーの選別配分の装置になっているとの批判が出てくるのも、十分うなずけます。これは、現代学校の基本にかかわる重要問題といわな

ればなりません。

さらに、教育内容の選択組織の在り方、教育課程の編成権の所在、そして学校知の特質などの諸問題があります。このような広範な問題をおしなべて一元的に、社会的要因に還元するつもりはありません。しかし、学校が社会の正統化された支配的な文化資本を伝達することによって、社会の階層的ヒエラルキーの再生産に奉仕しているとみなして、文化資本の分配が経済資本のそれとパラレルの関係にあると主張する西側の教育学者もあらわれ、今後の研究課題になるだろうと思われます。

一口に教育の疎外といっても、過去のファシズム教育のように子どもの意識を無視して暴力的に権力イデオロギーを注入するのではなく、それなりに情報の受け手としての子どもの心構え、ないし心的傾向性に対応する理論構築がすすめられています。この点で、わたくしはアップルとブルデューに教えられるところが多くありました。

ここで、それを紹介することは適切ではありませんが、わたくしの関心のある問題にかぎって、言及したいと思います。

経済制度の不平等配分メカニズムと学校の教育組織とが対応関係にあるという、いわゆる対応理論に不満をもつアップルは、文化のもつヘゲモニー機能をいっそう重視しています。もともと、ヘゲモニーの概念は「支配的な基本的集団によって社会生活におしつけられる指導にたいして、人民大衆のあたえる〈自発的〉同意」(グラムシ)を意味し、文化的イデオロギー的に各人の意識に定着した「理解の総体」「意味と価値の総体」をいいます。それは、たんなる外面的影響にとどまらず、意識の内面に生きる意味づけ、価値と行動の恒常的システムとして活動します。したがって、学校教育がたんなる断片的知識の暗記から脱却して、子どもの人格への内面的浸透をはかるために、文化のもつヘゲモニー機能を活用しなければなりません。社会の支配的集団による文化資本の組織的伝達を担っている学校は、その顕在的潜在的カリキュラムをとおして、このような深い影響力の行使を政策的に要請されていると考えられます。

同じように、しかしいっそう徹底してこの問題を追及しているのが、ブルデューの再生産理論であり、ハビトゥス (habitus) 概念の提起であります。それによると、教育は、支配階級によって正統化された文化資本 (文化的恣意) の伝達をとおして、個人のなかに内面化されたハビトゥス (知覚、思考、評価、行為のシェーマの体系) を形成することであり、これによって支配階級の文化的正統性と社会的ヒエラルキーを再生産することにあります。要するに、ハビトゥスは広義の教育的働きかけによる価値の内面化の産物であり、一端、それが内面化されると、持続性、転移可能性、徹底性をもち、各人の態度決定や行動様式の指標として機能することになります。

「義務教育の効用の一つは、正統的知識と技術の承認を被支配階級のなかに取り付けてしまうことである。そして、被支配階級が実際に身につけている知識や技術を減価させて、支配階級がその生産手段をほとんど独占しているような物質的、象徴的な文化市場を彼ら被支配階級に提供することにある」<sup>2)</sup>、ブルデューは指摘しています。

このような理論的探求は、教育による社会改造の安易な希望を再検討する必要があるがしているし、学校の役割や機能についていっそうリアルな実態認識を要求している、といわなければなりません。とりわけ、各人の意識に内面化した「意味と価値の総体」をつくりあげて、支配的な文化資本を正統化するハビトゥスの形成を組織的にすすめる教育政策が実施されるならば、進歩主義教育のめざしている社会発展の理想はけっして容易ではありません。

旧来の教育研究ではほとんど問題にならなかった潜在的カリキュラムが、新しい研究対象として大きくクローズアップしているのも、意識の内面化作用に注目してそこに重要な研究課題を設定しているからです。定型化された教育の目的と内容のほかに、学校は暗黙のうちに、しかも当たり前のように果敢に納得させる規範や価値を植えつけています。そこでは、社会的に正統化されたイデオロギー的ヘゲモニーが暗黙裡に承認されて、大きな効果をもたらします。政治的対立が隠されて、支配階級の価値規範が正当なもの

して受け入れられるわけです。

このように、教育による社会的合意形成の手法が政策的に強力に推進されることによって、人民大衆はその意識形態までも操作的にコントロールされ、自己存在から疎外されることとなります。この人間疎外のきびしさを教育自体のなかで解析して、その危機を世に訴えた意義は大きいと思います。しかし、人間の能動的主体性をあまりにも過少評価しているのではないのでしょうか。権利主体としての人間把握に欠けているようです。支配的な文化資本の教え込みに対して、わたくしは民衆のリアルな生活要求に根ざす対抗文化(counterculture)を発展させる必要を訴えたことがあります。

### (3) 人権としての教育……人間の本質の実現

前述の生産力の再生産としての教育にしろ、また、文化資本の再生産としての教育にしろ、いずれも人間にとって外的側面から教育を追及する発想法に立っているように思います。それは、人間を経済や文化の手段として教育する姿勢であって、その教育は外在的目的に人間を奉仕させるものでしかありません。

これに対して、人権としての教育はまったく違った理論構築を要請しているのです。それは、外在的目的の手段としての教育ではなく、人間の尊厳をうちたて、基本的人権を確立するための教育であり、それ自体、人間にとって自己目的であるといわなければなりません。カントが「人格をたんに手段としてではなく、つねに同時に目的として取り扱え」と要求した道徳律と同じ原理に立っています。

しかし、人権概念はとかく抽象的観念的に把えられて、空疎な建て前に化することがあります。私見によれば、人権はもっとも具体的な歴史的現実と結びついた人間の自己実現の権利であり、いくたの苦難と試練のなかで主体的実践的につかみとられてきた人類の普遍的要求にほかなりません。すなわち、人間を抑圧し疎外し差別する現実的諸条件に働きかけて、自由解放をかちとり、豊かな人間性を実現することのできる新しい状況を創出する主体的

実践をはなれて、どこか別のところに存在するものではありません。この意味で、人権は固定した超越的価値ではなく、たえず現実と取りくんで自己実現をはかる人間の基本的要求であり、その実践過程そのものといってもよいでしょう。

それが世界史のうえで明確に認識されたのは、いうまでもなく市民革命の段階においてであります。市民革命期における人権思想の発達には、いわば第一世代の人権とよぶことができます。封建制度の桎梏、抑圧、差別から市民ブルジョアジーを解放して、その諸権利を獲得する要求運動が人権、つまり「人間の権利」として自覚され認識されたことは、その後の人権思想の発達にとって画期的な意義をもっています。

最近わたくしは、未熟ながら、市民革命期における教育人権思想の発達系譜をあきらかにするために、ホブズ、ロック、ルソー、コンドルセなどの思想内容を分析しようとして、いくつかの拙論を『教育学部論集』に発表してきました。

いまとくに感じていることは、これらの思想家が、中世的な神的理性法則を意味する自然法の拘束から脱却して、各人の自己保存を根源的自然権とみなし、その自然権を保障するための社会的条件と教育的条件を一貫して追及していることです。まさしく、生命の尊重、身体の保全、自由平等の確保などの民主主義的諸価値が、自然権としての人権保障の名目のもとで追及されたのであります。そこには、近代人権思想の豊かな脈が発見され、教育と人権との本質的関連が示されています。

このように、人間の自己保存の自然権は、近代市民社会成立の源泉として、多くの民主主義的価値を内包していますが、その歴史的事態からみれば、ブルジョアジーの封建的拘束からの解放を意味し、具体的には彼らの所有の自由ないし財産権の保障を中核としていました。ここに、その歴史的限界があり、それを打開しようとする大胆な挑戦がルソーによって試みられたことも間違いありませんが。

第二世代の人権概念は、資本主義社会の階級的矛盾が本格的に激化する19

世紀中葉において出現しました。市民革命の人権宣言にもかかわらず、政治的社会的に疎外された労働者大衆が、「俺たちも同じ人間だ」と主張して労働権や参政権を要求するだけでなく、機会均等の公教育の制度的保障を求めるようになりました。たんなる個人の自然権を乗り越えた社会権としての人権思想の発達を物語っています。

さらに20世紀に入って、社会生活のあらゆる領域に深く根をおろしている差別の現実態に迫り、さまざまな人種差別、民族差別、女性差別、障害者差別、部落差別など、あらゆる差別の撤廃と基本的市民権の確立をもとめる運動が盛んになり、ここに第三世代の人権概念が発展しつつあるといえるでしょう。とくに第二次大戦後、先進国と発達途上国との格差が顕在化して、いまや南北対立のなかで人権問題が深刻の度を加えています。しかし、このようなグローバルな大問題について、有効に対応する能力をわたくしが持ち合わせていないことを告白しなければなりません。

ここで、具体的に教育における子どもの人権問題を考え、一体、子どもの権利とはなにかを省察したいと思います。

かの「子どもの権利条約」が国連で採択されてから、この問題が活発に論議されて今日にいたっています。私見によれば、権利条約の基本理念は、子どもをたんなる大人の指導援護の客体としてみるのではなく、自己決定のできる主体的存在として把えようとしている点にあります。いいかえると、主体的存在としての子どものなかにその権利の根拠をもとめています。たとえ可能態としてであろうと、子どもは主体的存在であるがゆえに権利の主体となりうるのであります。このことを認めるか否かによって、子どもの人権の受けとめ方がまったく異なるといっても過言ではありません。

子どもの権利は、二つの側面をもっています。その一つは、人権一般のなかに子どもの権利が当然含まれていて、子どもも人間としての共通の人権が保障されなければならないのです。これは、子どもへの人権一般の具体的適用を意味し、思想信条の自由、言論の自由、集会結社の自由などの諸権利をできるだけ子どもにも承認することです。



他の側面は、子どもの独自の特性に応ずる固有の権利であります。それなによりも、子どもが身体的精神的に成長し、人間的社会的に発達することを必要とし、そのことを固有の権利として要求することができるということを意味しています。もちろん、大人も生涯にわたって発達しつづけますが、子どもはとくに人間の基礎的諸能力を集中的に発達させる特別の役目をもって生まれています。子どもを発達の可能性として把えることの人間的意味がここにあり、学習によって発達する権利、すなわち学習権と発達権こそ子ども固有の権利といわなければなりません。

ルソーが「世間の人、子どもというものを知らない」「自然は、子どもが大人になるまえに子どもであることを望んでいる。…子どもには特有のものの見方、考え方、感じ方がある」というときに、発達過程における子どもの独自性にもとづく固有の権利を主張しているのではないのでしょうか。じじつ、彼は教育人権思想史上、子どもの権利を正当に主張した最初の思想家であって、たんなる人権一般の子どもへの適用ではなく、つねに子ども自身の発達課題を固有の権利として追及したのであります。

子どもの学習権保障の立場から、わたくしは教育内容の権力統制の問題を論及したことがありますので、ここで取り上げたいと思います。

わが国の戦前の国家主義教育はいうまでもなく、民主化されたはずの戦後教育においても、教育内容にたいする権力支配が学習指導要領や教科書検定をつうじて一貫していたことは、いまさら指摘する必要もありません。問題は、そのことがなぜ子どもの学習権を抑圧し、人権を侵害するのかという理論的根拠を明らかにすることにあります。

ミルは『自由論』のなかで、教育の権力支配をきびしく批判して、次のようにのべています。「画一的な国家教育が国民のなかに注入する鑄型は、時の政府の支配勢力が君主であろうと、僧侶や貴族であろうと、また現世代の多数者であろうと、その支配的勢力の喜ぶようなものであって、その国家教育が効率的に成功すればするほど、ますます人間精神に対する専制支配を確立する」と。

これによると、すべての政治権力がその教育支配をつうじて自分に都合のよい「鑄型」を国民に押しつけて、「人間精神に対する専制支配」を確立しようとするのが判るでしょう。これは、前述のイデオロギー的ヘゲモニーの確保や、支配的な文化資本を再生産するハビトゥスの教え込みと同じく、国民の意識のなかに体制合意の心的傾向性（意味と価値のシステム総体）を構築することを物語っています。

一端、このような精神的鑄型や文化的恣意のハビトゥスが形成されると、持続的な拘束力を発揮して、子どもものもの見方、考え方、感じ方を規制して、自由な思考活動や批判的洞察を妨げ、精神的自由を抑圧するわけです。まさに、教育による人間疎外であり、人権侵害であるといわなければなりません。

教育の自由こそ、精神の自由を確立する基礎的条件であって、その抑圧は人権の侵害を意味するのであります。子どもは、発達の可能態としてすべての事実を自由に学習する権利を保障されて、新しい真理を認識することができなければなりません。新しい真理の認識こそ人間の幸福と光栄の源泉であると確信したコンドルセは、いかなる公権力といえども、真理の教授を妨害する権限をもってはならないと、強硬に訴えつづけました。ここには、子どもの学習権を保障する教育の自由の原理が、生き生きと輝いています。

ひるがえって、わが国の教育現実をみれば、とくに歴史教育の歪みと欠陥がいちじるしく、問題の深刻さを浮き彫りにしています。拙論「教科書問題と教育の自由」で指摘したように、明治以後の対外侵略戦争についての教科書記述が、事実の隠蔽、改竄、恣意的正当化にかたよって、事実にくらげられた客観的歴史認識の可能性を奪い取ってしまったことは、残念に思えてなりません。「侵略」を「進出」としたり、「強制連行」を「徴用」といいかえたり、南京大虐殺に目をつむったり、侵略の蛮行や加害をうやむやにする教科書検定に対して、言語に絶する深刻な戦争被害を受けた中国、韓国、アジア諸国から嚴重抗議をつきつけられて、わが文部当局がようやく渋々に記述の訂正に応じた次第です。

しかしこれは、けっして個々の字句の問題ではありません。その根底には、過去の戦争政策や植民地政策についての自己中心的合理化の意識が潜在していて、事実を正面からリアルに認識したうえで、人間的道義的に責任を明確にする意志が欠如していると思われれます。わが国の戦争責任への不明確な姿勢が、今日になっても諸外国の批判的になっている所以でもあります。子どもたちが正確な事実にもとづく歴史認識を欠いたまま成長することを考えると、恐ろしいような気持ちになるのは、果たしてわたくしだけでしょうか。

最後に、子どもの人権保障の問題は、学校だけではなく広く社会生活の全領域にかかわり、子どもたちは今日、深刻な環境破壊、有害物質の汚染、家族関係の崩壊、希望のない不安定心理、自己喪失などの危機的状況のなかにあります。今後の教育研究の最重要課題は、広い意味での環境教育、平和教育、人権教育にあると思います。旧著『生活と労働の教育思想史』と論文「ペスタロッチ生活教育思想の研究」では、人間形成の根源を生活と労働のなか求めて、教育と生活、教育と生産労働の結合原理をそれぞれの歴史的諸条件に即して思想史的に究明しました。そして今日の人権教育の課題も、基本的には、人間存在の元基としての生活と労働にもとづいて、人間の自由と解放、その自己実現をはかるところにあると考えています。端的に言って、生活者としての権利主体の形成がなによりも必要であります。