

感情コミュニケーションの社会学と現代社会 (10)

内 田 司

要 旨

現代社会における私たちの生活様式の諸特質の一つは、理性と感情が対立させられ、理性だけが重視され、感情（生活）の重要性が等閑視されてきたということである。というのも、私たちが生活している現代の市場経済社会では、私たちは、最小費用による最大の利潤追求、そのことを可能にする最適化と効率化、そして計算可能性という、近代合理性の経済化された生活原理が至上原理となった社会生活に、否応なしに適応しなければならなかったからである。こうした市場経済社会における経済様式化された社会生活の中では、私たちは否応なく自分以外の外的世界と、自己の私的（経済的）利益を実現するために、損得感情（勘定）にもとづいて、手段的・道具的にかかわらざるをえない。その中では、理性＝知性とされ、私的目的実現の手段として重視されるが、感情はそうした合理的な活動を攪乱する非合理的なやっかいものとして従属的な地位に押し込められてきた。しかし、こうした感情生活を抑圧する社会生活は、諸個人の精神生活だけでなく、対人関係、対社会的関係行為にもさまざまな問題を引き起こしている。連載からなる本稿は、かかる現代社会における諸個人の感情生活の非合理的な存在様式によって引き起こされている、諸個人の精神生活、人間関係、社会との関係にかかわる諸問題を、感情コミュニケーションの視点から分析することを目的としている。本号の課題は、(学校)教育生活における感情コミュニケーション様式の特徴とそれが諸個人の精神生活に与える影響について理論的に検討することである。

キーワード：感情コミュニケーション、共感、損得感情（勘定）、疑心暗鬼のコミュニケーション、傲慢とルサンチマン、愛

目 次

序 問題の所在

第一章 社会・生産と生活の社会的諸組織・人間関係・諸個人の精神生活と行動・行為

第二章 理性と感情に関する理論 (79号)

第三章 感情コミュニケーションの理論 (80号)

第四章 現代社会における生活原理・社会関係原理と感情コミュニケーションの諸類型 (81号・82号)

第五章 現代社会の社会変動と社会関係の変容、諸個人の精神生活の諸問題

第1節 現代社会における社会変動と社会類型

第2節 現代社会における生活諸領域の分節化と生活諸領域間の関係様式 (83号)

第3節 現代社会における消費の場における生活・社会関係・個人の精神生活 (84・85号)

第4節 現代社会における労働の場における生活・社会関係・個人の精神生活
(86・87号)

第5節 現代社会における教育の場における生活・社会関係・個人の精神生活 (本号)

第6節 現代社会における家庭という場における生活・社会関係・個人の精神生活

結語 「共感」に基礎をおいた感情コミュニケーションが豊かに発展する社会のあり方を
求めて

第五章 現代社会の社会変動と社会関係の変容, 諸個人の精神生活の諸問題

第5節 現代社会における教育の場における生活・社会関係・個人の精神生活

(近代学校教育制度成立期の児童労働と教育論をめぐる議論)

前節まで、現代社会における労働生活の場における私たち諸個人の日常生活場面における、個人にとっても社会にとっても問題を孕んでいると思われる精神生活の様式、およびその精神生活から生み出されてくる、同じく個人にとっても社会にとっても問題を孕んでいると思われる行動・行為の様式を検討してきた。本節では、学校教育の場におけるそれらが課題となろう。まず、教育という生活活動の独自な性格に関する定義と、そうした教育が学校という教育のための専門的な社会制度を通じての生活活動として日常生活活動の中から分化・自立化してきた歴史的流れについて、ごく大雑把に確認しておこう。

フランスの社会学者であったデュルケム氏に依拠して教育の定義から見ることから始めると、氏は、「既存の教育体系を考察し、比較対照し、それに共通の特質を抽出」⁽¹⁾するという方法によって教育という生活活動の特質を定義しようとしていた。その方法によれば、「教育が存在するには成人世代と年少者世代とが存在し、前者が後者に加える作用が存在しなければならない。われわれが定義しなければならないのは、この作用の特質」⁽²⁾なのである。その結果として、デュルケム氏によれば、教育に関する「次のような定式に到達する。すなわち、『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。教育の目的は子どもに対して全体としての政治社会が、また子どもが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子どもの中に発現させ、発達させることにある』」⁽³⁾。この教育に関する定義をより一般化した形で言い換えるならば、「教育は、(成人たちによる)未成年者の体系的社会化である」⁽⁴⁾〔()内は引用者による〕ということになる。

教育を、デュルケム氏に依拠してこのように定義したとして、「未成年者の体系的社会化」としての教育は、人類社会の歴史の中では、つねに、私たちが現在経験しているような学校という体系的社会化の専門機関において、または社会制度の下で行われていたわけではないであろう。日常の生活活動の中で、日常の生活活動に即して、しかも必ずしも体系的でない形から体系的な形へという展開を遂げながら行われるようになってきたのではなからうか。しかも、体系的でない形態の教育が、人類史というスパンをとれば、その大部分を占めていたとって

もよいのではなからうか。では、学校教育としての教育は、いつごろ、どのようなことを契機としながら、どのような性格をもって生まれ、今日の学校教育制度にまで発展してきたのであろうか。本稿の課題と関わる限りで、簡単に振り返っておくことにしたい。その結論を先に述べておくならば、学校教育の歴史は、労働の余暇としての教育から、労働生活によって阻止され、破壊された人間性回復の教育を経て、労働生活へ入るための準備としての、換言すれば、労働力の陶冶・訓育としての教育へという流れとして把握できるように思われる。

大体どの教育学の教科書においても、学校教育制度の中核となる学校という社会組織およびその語の歴史的端緒は、奴隷制時代に労働から解放された貴族たちの「自由時間」としての余暇の充実のための教養生活にあったと記述されている。例えば、著者の非常勤で教えていた看護学生のための教育学の教科書では、それは、次のように記述されていた。すなわち、「かつて、民衆を支配しその生産労働の上に安住することができた上流階級は、もっぱらその生活を豊かにするための教養、あるいはその社会的地位を飾るのにふさわしい教養を身につけようとした。すでに、古代ギリシア時代においても、市民（当時の支配層）の子弟は、奴隷の生産労働によって生み出された閑暇（スコール skhole, school のギリシア語源）を利用して学者たちのもとに通い、自らの教養を高めることに努めていた⁽⁵⁾。「その後、その高い教養の内容は、……いわゆる七自由科（the seven liberal arts）としてまとめられ……た。ルネサンス期には、古代ラテン語やギリシア語による人文主義教育によって、全人的・調和的な教育を目指そうとする動きもあったが、16世紀以降には古典教育の形式的な側面だけが上流階級の主な教養として、その後の時代にも残されていったのである⁽⁶⁾」と。

その後、階級社会の発展による支配階級の統治活動の必要から、統治活動に従事する人材、すなわち官吏養成の機関として、また都市の発展と共に生じてきた専門的職業人養成の機関として、私たちが生きている現代社会における高等教育機関につながる大学などの教育制度が成立していく。日本でも、奈良時代には、官吏養成機関として、中央には大学が、そして地方には国学が設けられたといわれている。また、「12～13世紀頃のヨーロッパでは、中世都市を中心とする自由の芽生えとともに、新たな専門職業への需要も生まれてくる。その結果、イタリアや南フランスなどには、裁判官・弁護士・医師・聖職者などを養成するために、高等な専門学術を教授する学塾が発生した。それらは、やがて法王や国王からと特許状を得てヨーロッパの中世大学の創設をもたらしたが、中でも、ボローニア（法学）、サレルノ（医学）、パリ（神学）などが最古のものといわれ⁽⁷⁾」ている。

以上のような主として貴族・上流階級の子弟のための学校の発展の流れに対し、庶民に対する学校という教育機関の成立は、近世以降の商工業の発展に伴って成立してきたといわれている。先に参照した教科書には、そのへんの事情が次のように記述されている。すなわち、「近世以後のヨーロッパ社会では、商工業の勃興に伴う経済構造の変化によって、民衆、とくに中小商人や手工業者には、日常語の読み（reading）書き（writing）や算術（arithmetic）などの

能力が必要不可欠な生活手段となる。そのため商業都市などには、スリー・アールズ (3R's) の教育を行う公設・公営の学校や自然発生的に生まれた私塾などが、みられるようになったが、わが国の江戸時代における寺小屋の発達も同様な背景によるものである⁽⁸⁾。そして、そのような「経済生活の変化から必要とされるようになったスリー・アールズなどの教育は、その後の近代国家の発展とともに、しだいに国民教育の基礎的な組織に組み入れられていくのである」⁽⁹⁾。

学校教育制度の、以上のような歴史的展開を経て、貴族層の教養教育・専門的職業教育のための高等教育制度の発展と、近代的経済生活活動の発達にともなう庶民に対する初等教育制度の発展が、それらの教育制度を連結する中等教育制度の発展によって、現在私たちが目にしていく、初等教育から中等教育を経て高等教育へとという体系的な教育制度へと発展していったのである。しかし、そうした現在の教育制度の成立の前史には、学校教育制度をめぐるもう一つの歴史的な文脈が存在する。それは、近代大工業制の発展にともなって社会的に形成された工場労働者の子弟に対する学校教育制度の展開という歴史的な文脈である。

大工場制度という近代社会に特有の生産様式の発展は、一方で成人男子のかつての技能労働者たちを労働の場から排除し、他方では、安価で、かつ単純な機械制労働への適応力に富む労働力として女子および子どもたちを労働の担い手として採用していくという社会的動向を生み出していった。そして、それは、いわゆる、大工場制の下における「女子労働」・「児童労働」問題という社会問題を惹起していくこととなる。すなわち、低賃金の、しかも過酷で、長時間の労働は、女子や子どもたちの肉体的、精神的荒廃を生み出し、モラル破壊、家庭破壊、犯罪の増加、肉体的健康破壊と寿命の低下などなどの諸問題が社会的に注目を浴び、問題視されるようになっていったのである。マルクス氏は、そうした労働の状況の一端を、彼の著作である『資本論』の中で、次のように描いていた。

マルクス氏いわく、「マッチ製造業は、一八三三年に、すなわち燐^{りん}を軸木そのものにつける発明に始まる。それは、一八四五年以来イングランドで急速に発展し、ロンドンの人口密集地域から、とくにマンチェスター、バーミンガム、リヴァプール、ブリストル、ノリッジ、ニューカースル、グラスゴウにも拡大したのであるが、それとともに、すでに一八四五年にヴィーンの一医師がマッチ製造工に特有な病気として発見していた顎^{あご}けいれん症も広がった。労働者の半数は一三歳未満の児童と一八歳未満の年少者たちである。この製造業は、その不衛生さと不快さとのためにきわめて評判が悪いので、この仕事のために児童たち—『ぼろを着た、餓死にひんした、まったくうっちゃらかしの、教育を受けていない児童たち』—を引き渡すのは、労働者階級のうちでもっとも零落した部分や餓死にひんした寡婦などだけである。ホワイト委員が(一八六三年に)尋問した証人のうち、二七〇人が一八歳未満、四〇人が一〇歳未満、一〇人はわずか八歳、五人はわずか六歳であった。一二時間から一四ないし一五時間にわたって変動する労働日、夜間労働、たいていの場合、燐毒に満ちた作業室そのものなかでとられる不規則な食事。ダンテも、この製造業には彼の描く恐ろしさこのうえない地獄絵もおよばないこ

とに気づくであろう」⁽¹⁰⁾と。

同じくマルクス氏によれば、そうした「経験が資本家一般に示すものは、絶えざる過剰人口、すなわち資本の当面の増殖欲に比較しての過剰人口である—とはいえ、この過剰人口の流れは、發育不全な、短命な、急速に交替する、いわば未熟のうちに摘み取られる代々の人間から形成されているのではあるが。もちろん、経験は、他面では、歴史的に言えばやっときのう始まったばかりの資本主義的生産が、いかに急速にかつ深く人民の力の生命源をおかしてしまったか、産業人口の退化が、もっぱら農村から絶えず自然発生的な生命要素を吸収することによっていかに緩慢にされるか、また農村労働者さえも、自由な空気にめぐまれ、彼らのあいだで実に全能の力をもって支配している「自然淘汰の原理、により最強個体のみが成長させられているにもかかわらず、すでにいかに衰弱しはじめているか、を賢明な観察者に示している」⁽¹¹⁾ものなのであった。

資本主義的生産様式の成立期におけるそのような過酷な労働条件や労働および労働者の状況に対し、それらを社会的に規制していこうとするさまざまな社会運動が展開されていくことになる。ここで参照しているマルクス氏の『資本論』の中では、とくに「労働日」をめぐる社会的諸闘争としてそれらの運動が紹介されている。当然、それらの運動の中には、婦女子および児童たちを彼らの過酷な労働から守るための運動もあった。そして、これらの運動の発展の中で、精神的にも、肉体的にも荒廃させるほどの労働から、労働者たちを守り、労働者たちの人間的生活を實現するための土台となる自由時間を保障するための「標準労働日」の確立化が實現していくことになるのである。マルクス氏によれば、「一八四六—一八四七年は、イギリス経済史で新紀元を画する年である。穀物法が撤廃され、綿花その他の原料にたいする輸入関税が廃止され、自由貿易が立法の導きの星と宣言された！要するに、千年王国が始まった。他方、同じくこれらの年にチャーティストと一〇時間法運動とがその頂点に達した。これらの運動は、復讐すると息まくトーリー党のなかに同盟者を見だした。ブライトおよびコブデンが先頭に立っている、約束違背の自由貿易軍の熱狂的な反抗にもかかわらず、あのように長らく熱望された一〇時間法案が議会を通過した」⁽¹²⁾のである。

そして、この「一〇時間法案」が成立するまでのそうした運動の過程で、児童および年少者と婦女子に関しては、彼らに対する過酷な労働を制限する法案が、すでに成立していたのであった。すなわち、例えば、「一〇時間法案」成立以前に、「一八四四年六月七日の追加工場法が成立した。それは、一八四四年九月一日に施行された。この法律は、(児童および年少者だけでなく)新しい部類の労働者、すなわち一八歳以上の婦人たちを被保護者の分類に加えている。彼女たちは、その労働時間が一二時間に制限され、夜間労働が禁止されるなど、あらゆる点で年少者と同等にされた」⁽¹³⁾〔()内は引用者による〕ということが起こっていた。さらに、これらの標準労働日を確立する運動の中で、過酷な労働に追われる労働者および彼らの子弟である児童および年少者に対する人間性陶冶の必要性が叫ばれるようになってくる。すなわち、

マルクス氏のことばを借りれば、「人間的教養のための、精神的発達のための、社会的役割を遂行するための、社会的交流のための、肉体的・精神的生命力の自由な活動の為の時間」⁽¹⁴⁾と、それらの自由な活動が行えるようになるための力能を形成する教育の必要性がさげられるようになっていったのである。例えば、マルクス氏は、労働者擁護論者であったポスルスウェイト氏の次のような議論を『資本論』の中で紹介していた。

「ポスルスウェイトは、とりわけ次のように言う—

『私はこのささやかな考察を終わるにあたり労働者（よく働く貧民、）が五日間で、生活するのに十分なものを受け取ることができるならば、彼はまる六日間も働こうとしないというあまりにも多くの人々の口にはぼる陳腐な言い方に注意を払わざるをえない。このことから、彼らは、手工業とマニュファクチュア労働者とに休みなしの週六日間の労働を強制するため、租税その他なんらかの手段によって生活必需品をさえも騰貴させる必要があると結論する。失礼ながら、私は、この王国の労働する人々の永続的な奴隷状態を維持するためにたたかう大政治家たちとは意見を異にすると言わなければならない。彼らは、『^{オール・ワーク・アンド・ノー・プレイ}働かせるだけで全然遊ばせない、』とうすのろになる、という諺を忘れている。イギリス人たちは、これまでイギリス商品に一般的な信用と名声を与えてきた彼らの手工業者とマニュファクチュア労働者との独創性と熟練とを自慢にしているのではないのか？これはどんな事情のおかげであったのか？おそらく、わが労働人民が自分なりにうさばらしをするそのやり方のおかげ以外のなにものでもないであろう。もし彼らが、一週間にまる六日間、絶えず同じ仕事を繰り返しながら、一年中働き通すことを強制されるならば、このことは彼らの独創性をにぶらせ、彼らを機敏かつ熟練にするのではなく愚鈍にするのではなからうか？そしてわが労働者たちは、そのような永遠の奴隷状態の結果、その名声を維持するどころか失ってしまうのではなからうか？……このようにひどく酷使された動物から、いったいどのような種類の技量が期待しうるのであろうか？……彼らの多くは、フランス人が五日または六日間かかるのと同じ仕事を四日間でする。しかし、もしイギリス人たちが永遠の苦役労働者であるべきだとすれば、彼らはフランス人以下に退化するおそれがある。もしわが人民が戦争での勇敢さのゆえに有名であるとすれば、それは、一方では彼らの食う上等なイギリスのロースト・ビーフとプディングとのおかげであり、他方では、それに劣らず、わが自由な立憲精神のおかげであると言われるのではないか？それでは、なぜ、わが手工業者とマニュファクチュア労働者たちとの優れた独創性、精力、および熟練が、彼らが自分なりのやり方でうさばらしをする自由のおかげであってはならないのか？願わくは、彼らがこれらの特権を決して失うことのなからんことを、また彼らの労働技能の、同時にまた彼らの勇気の源泉となっているよき生活を失うことのなからんことを！』と」⁽¹⁵⁾。

この引用文には、創造的・熟練の労働と強兵の必要という理由からではあるが、労働者たちが過酷な労働から解放されるべきことが説かれていた。さらに、一步踏み込んで、自発的な労働意欲にもとづく労働活動の実現のため、労働に追われている子供たちへの教育の必要を説い

たのは、ロバート・オウエン氏であった。『ロバート・オウエン』の著者である土方直史氏によれば、1800年にスコットランドの山間地に立地していた「ニューラナーク工場の支配人」⁽¹⁶⁾となったオウエン氏は、「新しい原理を採用し、単なる利潤めあてではなく、労働者の生活全般を見直して、新しい人間形成が実現できる工場にしたいという意気込み」⁽¹⁷⁾でその経営にあたった。そして、ここで言う「新しい原理」とは、労働者たちの労働生活は、内発的な労働意欲によって支えられなければならないというものであったという。その内発的な労働意欲を引き出すための試みの一つが、「性格形成学院」による労働者の子どもたちに対する教育であった。それは、「人間の性格そのものを教育によって変えて、永続的に労働意欲を向上させる企画であった」⁽¹⁸⁾のである。「オウエンは、賞罰など、外から加えられる力によって、人間を操ることを適切なものとは考えなかった。内発的に労働意欲を引き出すこと」⁽¹⁹⁾が重要なのである。このオウエン氏の考え方は、教育の場である「性格形成学院」でも貫かれた。例えば、「性格形成学院」では、「新しい教授法が採用された。まず、ほめたり、しかったりする賞罰をすべて否定する方法が実践された。暗記教育が一般的な教育界では画期的であった。児童をムチによって強制しないとすれば、学習意欲を内面からひき出す工夫がぜひとも必要になる。その方法の一つが実物教育の導入で」⁽²⁰⁾あった。

では、「性格形成学院」におけるそうした教育実践を支えたオウエン氏の間人像とはどのようなものであったのであろうか。土方氏によれば、それは、一言で言えば、「合理的人間」というものであった。土方氏いわく、『『合理的人間』とは、どのような存在か。第一に、『利己心』が行為の第一原因であることを確認して、『自己の幸福』をはっきりと自覚し、その幸福を追求する『合理的な欲望と願望の姿そのもの』となった人間である。第二に、そのような人間は『真の知識』によって導かれているから、理性の能力を持つ『理性的人間』である。第三に、彼は、利己心の追求は、必ずしも人間を幸福に導くとはかぎらないことに気づかされ、他人の幸福を促進するよう努力する。なぜなら、『人間の個人的幸福は、彼の周辺にいるすべての人々の幸福を増大し、拡張しようとするのに比例して、増大し拡張される』よう創造主によって創られているからである。したがって、彼は、宗派、党派、地域、あるいは風土を理由とした差別の痕跡もとどめず、『すべての個人の幸福を促進させるような積極的かつ熱烈な願望をもつ』から、『博愛的人間』と言える。そのような人間は、第四に、合理的な行動様式によって体験的に得た快楽に刺激されて、『悲惨の原因と結びついた、あの環境を除去しようとするもっとも積極的な努力をし、幸福を実践的に追求する人間』となる。つまり、『行動的人間』と言うことができる」⁽²¹⁾なのである。

教育は、オウエン氏にとっては、そうした自己の間人像の第二の要素と深く関わる生活活動であった。オウエン氏にとって、教育では、「まず、人間の第二の構成要素としての『知的能力』を養い、真理と誤謬を区別できる能力を付与することが最高の重要事であった。それは、理性的能力を高め、事物を観察し、真理を認識する能力となるはずである。『知的能力』が発揮さ

れない状態は『無知』の状態にあり、『誤謬』が支配して、『幸福』の対立概念である『悲惨』となる。しかし、教育によって『知的能力』が啓蒙されるならば、『真の知識』を認識できる状態に導かれる⁽²²⁾はずのものであったのである。そうしたオウエン氏の合理的人間像と教育の理解は、土方氏によれば、ユートピア的性格のものであり、社会変革と人間性の変革との関係理解から言えば、教育による人間性の変革があつてはじめて社会変革が可能となるという理解のものであつた。土方氏いわく、「オウエンが描いた社会像がユートピアとなつたのは、その人間像が極めて楽観的・理想的な性格を持っていたからである。彼にとって、変革の事業は、社会・経済的關係や組織の変革の前に、まず、人間の改造＝教育の問題として理解されていた⁽²³⁾」と。

そうしたユートピア的性格を有していたとはいえ、ここまで検討してきたオウエン氏の人間形成に関する議論は、やはり大きな変革の時代を迎えていると思われる現代社会における教育原理論の展開にとって多くの学ぶべき知見が存在しているように思われる⁽²⁴⁾。しかし、そのことについては、紙数の関係で、ここでは、詳しく検討することはできない。別稿を用意しなければならないであろう。ここでは、産業革命期、労働にかり出されていた労働者の子弟たちにたいする教育の必要性論の中から、さらにアダム・スミス氏の議論を紹介することで満足しなければならない。アダム・スミス氏の教育論の特質は、先に検討してきた当時の児童労働の現実を踏まえ、幼いときから過酷な労働を強制され、その労働によって荒廃・破壊された人間性を子どもたちに回復させ、人類が築いてきた文化の享受能力を発達させるための教育論であるというところにある。

そもそもスミス氏の道徳哲学は、人間諸個人の主体的自由・自発性と現世における幸福追求の重要性、そしてそれらによる人間性の完成を課題としていた。そうしたスミス氏の道徳哲学には、第一に、反中世主義・現世主義・人間主義的な思想からする、スミス氏に先行する近世哲学批判が含まれていた。スミス氏いわく、「ただ一個人としてではなく、一家族、一国家および人類という大社会の一員として考えたばあい、人間の幸福や完成はなにに存するかということが、古代の道徳哲学(学校教育)が探求しようとした対象であつた。その哲学(学校教育)においては、人間生活のもろもろの義務は、人間生活の幸福や完成の手段としてとりあつかわれた。ところが、自然哲学とともに道徳哲学(学校教育)も、もっぱら神学(企業の利潤追求)の手段として教えられるようになったとき、人間生活のもろもろの義務は、主として来世の幸福の手段としてとりあつかわれた。古代哲学(学校教育)においては、徳の完成は、それを所有する人に対し、現世におけるもっとも完全な幸福を必然的にもたらすものだ、と説明された。近代哲学(学校教育)においては、それは一般に、否ほとんどつねに、現世におけるいかなる程度の幸福とも両立しないものとしてしばしば説明されたのであつて、天国(教育成果)は、人間の自由で寛大な、しかも生氣あふれる行動によってではなく、ざんげと禁欲とによって、修道僧の耐乏と卑下とによってのみ、えられるものであつた。決疑論や禁欲道徳論が、たいて

いのばあい諸学校の道徳哲学の大部分をなしていた。哲学（人間生活）のありとあらゆる部門のなかでずばぬけてもっとも重要な部門（すなわち学校教育）が、このようにして、ずばぬけてもっとも腐敗した部門になったのである⁽²⁵⁾〔（ ）内は引用者による〕と。そのことは本稿におけるこれからの課題であるのではあるが、ここで引用したスミス氏の言説は、引用文の中に（ ）で示したように、道徳哲学のところを学校教育という用語に置き換えるならば、まさしく、現代社会における子供たちの学校における生活の特質についての指摘であるように思われるのである。

スミス氏の道徳哲学の第二の課題は、当時の「重商主義」経済理論の説く、富と道徳に関する説に対する批判であった。当時、「重商主義」経済論においては、「下層階級」の人々を、「怠惰な貧民」とみる観念が強かった。したがって、高賃金は彼らをして遊惰においやる以外のなものでもないとして、「低賃金の経済論」を説いていた。こうした考えに対するスミス氏の回答は、「従属ほど人間を腐敗させるものはなく、それに反して独立は人びとの正直をさらに増進するのである。商工業の確立はこの独立をもたらすのであって、犯罪を防止する最善の治政である」⁽²⁶⁾というものであった。この重商主義の労働者観とそれに対するスミス氏の議論の中にも、学校教育実践の基礎原理に関わる人間観・児童観とそれを基礎とした教育方法論における対立する現在の日本における議論が伏在しているといえる。すなわち、「無知で、怠惰で、放っておくとすぐに楽をしようとする」という、重商主義の労働者観とその性格を共通する人間観・児童観によれば、教育は、児童・生徒・学生たちに、正しい知識や規律を外部から、しかも競争や罰という強制力やムチによって否応なく強制させることというものとなる。それに対し、スミス氏の主張に従えば、教育は、児童・生徒・学生たちの自発性や興味・関心に依拠し、彼らの内的な諸欲求や要求と自己選択に従って学習することを基本とし、そのことが彼らの独立と正直を増進し、道徳にかなった行動・行為原理を我がものとするに通じる、それゆえ教師はそうした過程における援助者に徹するだけでよいというものになる。

では、スミス氏は、実際には、どのような労働者の子弟たちに対する教育論を展開していたのであろうか。次に、そのことを確認してみよう。まず、分業が深化した文明社会の中である特殊な労働にだけ従事しなければならなかった労働者およびその子弟たちの置かれている精神生活の状況についてのスミス氏の認識から見ることにしたい。この点に関し、スミス氏は、分業が深化した社会である一つの労働に従事し続けることの発達論的影響について、次のような議論を展開していた。すなわち、「未開社会では、たとえあらゆる個人の職業こそ多種多様ではあっても、社会全体の職業はあまり多種多様ではない。あらゆる人は、他のどのような人もすること、またはなしうることなら、そのほとんどすべてをやるし、またすることができる。あらゆる人は、かなりの程度の知識と創意と発明力をもっているが、それらを豊富にもっている人はほとんどいない。とはいえ、ふつうもたれているこの程度のものでも、その社会の単純な全業務を処理するためには総じて十分なのである。これに反し、文明化された状態において

は、大部分の個人の職業こそあまり多種多様ではないけれども、社会全体のそれはほとんど無限に多種多様である。こういう多種多様な職業は、自分では特定の職業につかず、他の人々の職業を吟味する余暇と志向とをもっている少数の人々の思索に対して、対象のほとんど無限の多種多様性を示している。対象のこれほどはなほだしい多種多様性についての思索は、必然的にかれらの精神を無際限の比較や結合に習熟させ、かれらの理解力を異常な程度に鋭利にし、包容力の大きなものにする。とはいえ、これらの少数の人々が、たまたまあるきわめて特殊な地位におかれないうち、かれらの偉大なる能力も、かれら自身としてはたつともいものではあるが、かれらの社会の有効な統治や幸福には、ごくわずかしか寄与しないであろう。これらの少数の人々が偉大なる能力をもっていたところで、人民大衆のなかでは、人間の性格のより高貴な一面が大々的に抹殺され、消滅させられてしまうであろう⁽²⁷⁾と。

それゆえ、スミス氏によれば、「人民大衆」の教育こそ、公共社会がより気をつかわなければならぬものだったのである。同じく、スミス氏いわく、「庶民の教育は、文明化された商業社会では、多少とも身分や財産のある人々のそれよりも、おそらくはもっと多く公共社会の注意を必要とするであろう⁽²⁸⁾。なぜならば、「多少とも身分や財産のある人々がその生涯の大部分を過ごす職業は、庶民のそれのように、単純なものでもなければ千編一律のものでもない。そのほとんどすべては、はなはだしく複雑で、手よりも頭を働かせるようなものである。こういう職業に従事している人々の理解力が、働かせかたのたたりないために鈍くなることはめったにありえない。そればかりではなく、多少とも身分や財産のある人々の職業は、朝から夜までその人を苦しめるようなことはめったにない。かれらは一般にたくさんの余暇をもっており、そのあいだに、かれらは生涯のはじめの時期にその基礎をきずいておいたか、または多少とも愛好するようになったか、そのいずれかしたはずの、有用または装飾的な知識のあらゆる部門において、自己を完成させることができるのである⁽²⁹⁾」が、しかし、「庶民のばあいには事情がちがう。かれらは教育のために割愛する時間をわずかしかもっていない。かれらの両親は、幼年時代においてさえ、かろうじてかれらを扶養しうるにすぎない。働けるようになるや否や、かれらに自分の生計費を稼得しうるような、なにかの職業に精をださなければならない。そのうえ、この職業も、一般にひじょうに単純で千編一律なものであるから、理解力を働かせることはほとんどいらないし、しかもそれと同時に、かれらの労働は実に間断なくつづき、またひじょうにきびしいものであるから、かれらにとっては、なにかほかのことに精をだしたり、そうしようと考えたりする余暇さえほとんどなくなるし、ましてそういう志向などはなおさらなくなる⁽³⁰⁾」からである。

それゆえ、スミス氏によれば、たとえそうした事情にある庶民といえども、とくに文明化された商業社会では、「教育のもっとも基本的な部門、つまり読み・書きおよび計算は、生涯のごく初期に身につけて⁽³¹⁾」おかねばならず、「最低の職業をしこまれる人々でさえ、その大部分は、こういう職業に雇用されるまえに、それらを身につけておくだけの時間的余裕⁽³²⁾」を

保障されなければならないのである。そのため、「公共社会は、ごく少額の経費で、人民のほとんど全部に、教育のこういうもっとも基本的な部門を修得する必要性を助長し、またそれを奨励し、さらにそれを義務づけること」⁽³³⁾をしなければならないというのであった。

さらに、アダム・スミス氏は、学校教育における教育方法や教師の役割についても、それは学寮や大学の規律について論じている中でのものではあるが、次のような議論を展開していた。すなわち、「学寮や大学の規律というものは、一般に、学生の便益のために考案されたものではなくて、教師の利益のために、否もっと適切に言えば、教師に楽をさせるために考案されたものである。その目的は、どのようなばあいでも、教師の権威を維持することにあるわけであって、かれが自分の義務を怠ろうが履行しようが、あらゆるばあいに学生を義務づけ、まるで教師が勤勉と能力のかぎりをつくしてそれを履行しているかのようにふるまわせることにある。それは、一方の階級については完全な英知と徳とを、また他方の階級については最大の欠点と愚劣さとを前提にしているように思われる。それにしても、教師が真にその義務を履行するばあい、学生の大部分がその義務を怠るなどという实例は一つもない、とわたしは信じている。真に出席するだけの価値がある講義なら、それに出席することを強制する規律などはまったく不必要なのであって、このことは、こういったなにかの講義がおこなわれているところならどこでも周知のとおりである。児童または少年を義務づけて、人生の初期のうちに修得しておく必要があると考えられる教育部門に出席させるために、強制や束縛がある程度必要だということは疑いないであろうが、もう十二、三歳以上にもなれば、教師が自分の義務をはたしているかぎり、強制または束縛は、どのような部門の教育をほどこすためにもほとんどまったく不必要である。若い人たちの大部分はひじょうに寛大であって、教師がかれらのために役だちたいという多少とも真剣な意図を示すかぎり、自分たちの教師の指導を無視または軽侮する気になるところか、総じていえば、かれらは教師がその義務を履行するうえで多くの誤謬をおかしてもそれをゆるし、ばあいによってははなはだしい怠慢があっても公共社会に対してそれをかくしてやる気になることさえあるほど」⁽³⁴⁾なのであると。

以上の引用文からもわかるように、スミス氏は、教育法・指導法の中に、「強制や束縛」というものをほとんどその必要性を認めていなかったし、教師の役割に関しても、指導者や教化者というよりは、児童・生徒・学生の学びの援助者としての役割を重視していたように思われる。すなわち、スミス氏のいう「教師の義務」とは、「一定数の時間その（自分の）教え子のためにつくすこと、すなわち、一週または一年に一定回数の講義をするということ」⁽³⁵⁾、しかも、「かなりいい講義をするために多少とも骨をおろうと」⁽³⁶⁾するということであった。

ここまで、簡単にはあるが、近代的学校教育制度成立につながるさまざまな歴史的な文脈のうち、近代大工業制度の発展にともなって展開してきた工場労働者の子弟たちに対する学校教育制度の成立史という歴史的な文脈の中で論じられていた、とくにその成立史の初期の時期にロバート・オウエン氏とアダム・スミス氏によって論じられた学校教育論について検討してき

た。そして、彼ら両者の学校教育論は、当時成立してきていた大工場制度社会への適応のための教育論ではなく、むしろそうした工場社会における過酷な労働によって破壊され、解体されていた児童労働に従事していた子どもたちの人間性回復の、またそうした子どもたちの人格や人間性の陶冶・完成をめざした教育論であったのではないかということを確認してきた。そのことは、現代社会の学校教育制度が抱えている病理的な諸問題の解決方向を探る上で有益な示唆を与えてくれているのではないかと思われる。しかし、残念なことではあるが、他の歴史的諸契機とともに、工場労働者の子弟たちに対する教育制度という要素も主要な柱としてその後制度化されてきた学校教育制度の社会的性格は、彼ら両者が論じていた学校教育のそれとは180度異なる方向で発展していくことになっていったと言ってよい。別言すれば、その後成立してきた学校教育制度の社会的性格の発展は、オウエン氏やスミス氏の議論の方向とは違って、近代的工場制度の下における過酷で、厳しい労働や労働諸規律への適応を主要な役割とするものへという展開であった。そこで、次に、現代の学校教育制度の社会的性格に流れ込んでいったその近代学校教育制度の社会的性格と、近代学校教育制度に特有の人間関係・社会関係の特質についての検討に歩みを進めていこうと思う。

(近代学校教育制度の社会的性格とその制度の下における人間関係・社会関係の特質)

では、なぜ、近代の学校教育制度の成立史は、ここまで検討してきた子ども・児童・生徒・学生たちの内的欲求や自主性・自発性に依拠した教育を主張したオウエン氏やスミス氏の構想したような学校教育制度としてではなく、教育を受ける者たちの内的欲求や自主性・自発性を無視し、規律とそれを犯した者への厳しい罰によって強制をしていくというような真逆の社会的性格を有した学校教育制度としての成立史となってしまったのであろうか。ここで問題になるのは、意志・思を有している人間個人の自主性・自発性（とくに、諸個人の意志の自由と行為の自己責任性をその構成原理としている近代社会ではこの側面の要因が重要となるであろう）と教育が有している強制という性質との間の関係性であろう。まず、先にも参照したデュルクム氏によれば、一般的に言って、教育は、強制的性質を有していることをその本質としているという。氏はいう、「その発達の一定期間に考察された各社会は一般に、一種の不可抗力によって個人に強制する一種の教育体系を有している。それゆえ、われわれが自分の子どもをわれわれの望み通りに育てようと思うなら、それは無駄なことである。社会にはわれわれが適合せしめられる慣習が存在する。もしわれわれがそれにはなはだしく抵触するならば、それはわれわれの子どもに報復する。すなわち子どもが成人した暁に子どもは同世代人との調和を欠き、同世代人の環境内で生活できなくなる。それであるから、子どもが余りに陳腐な、あるいは余りに先走った観念によって育てられるならば、それは論外なことである。上述のいずれの場合でも子どもは時代とかけ離れた者になってしまい、その結果、正常な生活状態にいないということになる。それゆえ、それぞれの時代、それぞれの時期には教育の一種の

標準型があり、われわれは不同意の意向を抑制しようとする激烈な抵抗と衝突することなしには、この型からわれわれを脱出(現代の学校教育の場で起こっているさまざまな社会問題とは、本人たちがそれとは意識せず、時には生理的にそのような諸行為・諸行動をとらざるをえない形で行動に移す、子ども、児童・生徒・学生たちの現代の学校教育に対する不同意とそれから脱出しようとする試みによって生じる激烈な抵抗や衝突のことなのではないかと思われる)せしめえない⁽³⁷⁾〔下線による強調と()内は引用者による〕と。

さらにデュルケム氏は、次のように議論を展開する。「ところで、この標準型を決定する慣習および観念を形成したのは個人としてわれわれではない。それは共同生活の所産であり、同生活の必要物を表明している。それはまた大幅に先行世代の制作物でもある。人類の過去全体が今日の教育を導いてやる格律の総体を作るのに貢献した。われわれの歴史全体が、いや、われわれに先行した民族の歴史すらも、そこにその足跡を遺しているのである。それはあたかも高級有機体が、それぞれみずから到達点とする全生物進化の面影を自己のうちに保存しているようなものである。教育体系が形成され、発展する様式を歴史的に研究する時、教育体系が宗教、政治組織、科学の発達度、産業状態等々に依存していることを認めるであろう。もし人が教育体系にかかる歴史的原因全体から切り離すならば、教育体系を理解できないことになる。そうだとすれば単なる個人は個人的思惟の制作物ではないものを、ただ私省的省察の努力のみで構成しようと、どうしても主張することができようか。個人はその上にかれが欲するものを構築しうる1つの白紙に直面しているのではなく、その個人が随意に創造も破壊も変形もできない現存の実態に直面しているのである。個人がその実態を認めることを学び、その性質が何であり、その実態が依存している条件が何であるかを知る範囲においてのみ、その実態に作用しうる。しかもかれはみずからその学校に身をおくのでなければ、すなわち物理学者が無機物を観察し、生物学者が生物体を観察するように、その実態を観察するのでなければ認識に到達することができない⁽³⁸⁾と。これらデュルケム氏の教育および教育制度の社会学的研究の方法に学ぶならば、近代の学校教育制度の社会的性格を研究するには、近代という時代と社会の要求する学校教育の「標準型」とはどのようなものなのか、またどのような論理と原理によって形成されていったものなのかを究明することが重要な課題となるであろう。

そこで、次に、近代学校教育制度の強制という性質(とその性質と学校で生活する子ども・児童・生徒・学生たちの意志・思や自主性・自発性との間の軋轢・矛盾)の存在様式に焦点をあてつつ、近代学校教育制度の社会的性格について検討を進めることにしよう。このことを考察するために、これも先のデュルケム氏の指摘を参照し、近代学校教育制度の歴史的形成の諸契機とそれらの諸契機によって成立した制度の社会的性格との関連を問うことにしてみよう。まず、諸契機について見てみると、近代学校教育制度成立の内実を規定している主要な社会的諸要素・契機は、国民教育、市民教育、そして労働・職業または労働者・職業人(・専門人)教育の三つであろう。

すなわち、第一に、現在の学校教育制度につながる近代学校教育制度成立の時期は、他方では、近代国家成立の時期でもあった。それゆえ、成立しつつあった国家へのアイデンティティおよび忠誠心の形成、その基礎となっている国民文化の維持と創造を通じた国家の一員としての国民教育が、学校教育に求められた。第二には、近代学校教育制度の成立の時期は、市場経済社会、すなわち、市民社会の成立の時期でもあった。そこでは、人々は、国家の一員としての国民であるとともに、市民社会の一員としての市民であることを求められた。市民とは、一方では、自律・自立した個人として市民社会の諸権利を享受しつつ、自己の責任で自己の生活をはかるとともに、他方では、市民社会に対する諸義務を果たしていくことが期待されていた。この契機との関係では、読・書・算の基礎教養教育や市民としての権利・義務の体系に関する教育が学校に求められたであろう。

さらに、近代学校教育制度成立の時期は、大工業制度成立の時期でもあった。すでに検討したように、大工業制は、職分分離、すなわち、生活と労働の分離という人々の生活様式の大きな変革をもたらした。それは、人々個々人のライフサイクルからいえば、それまでの生活の延長上に労働世界での生活が開かれてくるのではなく、労働世界で生活するのに相応しい諸知識や技能・技術、生活規律や行動様式への適応能力を準備する社会的必要が新たに生まれたことを意味していた。すなわち、かかる契機との関係で見れば、学校教育制度は、分離した生活と労働という近代的生活様式の下で、人々のライフサイクルのある段階で、生活と労働とを再結合する社会的システムとして、労働世界と強く結び付いた社会制度として成立していったといつてよい。そのため、陶冶的な側面では、近代科学のものの見方・考え方、諸知識・技能・技術を身につけること、また訓育的な側面では、近代工場制度における過酷で・厳しい労働生活モデルへの適応が目標とされ、権威主義的な集団的諸規律・教師の諸命令への従順な適応能力・忠誠心の涵養が求められた。さらに、均質的な労働力陶冶の必要性から、陶冶的な側面の教育方法は、標準化・パッケージ化された知識・技能・技術の、児童・生徒・学生の諸特性や興味・関心の如何にかかわらない、同質的な詰め込みの伝達（まさしく教化）という方法として展開していった。

これら陶冶的・訓育的教育は、児童・生徒・学生たちの立場から見れば、どうしても自らよるこびいさんで自主的・積極的に受けたいとなるような性格の教育とは考えにくいであろう。そこで、上記のような社会的性格を有するものとして成立していった近代学校教育制度の下では、学校教育とは、オウエン氏のことばによれば、ムチ、すなわち体罰に代表されるような罰と罰への恐れによって、児童・生徒・学生たちに強制しなければならない教育となりやすい傾向をもったものとして発展していくことになったであろう。また、教師・生徒間の関係については、スミス氏のことばによれば、学校の教育界のなかでは、完全な英知と徳とを有している階級と無知と最大の欠点と愚劣さとを前提としている階級との間の関係として認識されるような社会的意識が作り出されていくことになっていったであろう。

こうした近代学校教育制度の成立史の中で発展してきた制度の社会的内実を踏まえ、次に、現代社会の中では、全ての人々が、自分たちの人生の中で、ある一定の年齢段階の時に必ず通過しなければならない制度としてある学校という生活の場における、社会的諸秩序および社会的諸関係の特質について、考察することにしよう。その第一の特質は、桜井哲夫氏によれば、病院、監獄、そして工場制度とその性格を共有している、ミシェル・フーコー氏の言う「規律・訓練 (discipline)」のための社会的装置としての学校制度という側面と関係しているという。「規律・訓練」の装置とは、人々の間に権力に対する「身体の管理と内面的な自発的服従」⁽³⁹⁾を生産するための装置であり、例えば学校制度との関連で言えば、IQ というような「合理的な装いをもった科学の支配」⁽⁴⁰⁾によって基礎づけられているものである。桜井氏は、「規律・訓練」という社会的装置とは何かを説明するために、フーコー氏自身の次のようなことばを引用していた。「規律・訓練」とは、「近代社会の、しかもそれを貫く階級支配を含めた (支配の) 系譜のなか」⁽⁴¹⁾〔 () 内は引用者による〕に位置する「物理的=政治的な (支配のための) 諸技術の一つの束であるにもかかわらず、それをあらゆる道徳の、控え目だが具体的な形式として考えてもらおうと固執する、そうした実態」⁽⁴²⁾〔 () 内は引用者による〕でもある。それはまた、それ自体、「監視する規律・訓練的な権力」⁽⁴³⁾でもあり、その権力の「一望監視方式の規則的な広がり……、その限りなく緊密な網目」⁽⁴⁴⁾によって、フーコー氏のいう「処罰する権力」をも一般化するものなのである。

さらに、フーコー氏は、次のように議論をつづける。すなわち、「規律・訓練」の「方式」の大多数は、一つ一つを考えると背後に長い歴史をもっている。だが十八世紀における新しさといえ、それらの方式は組み立てられ一般化されて、知の形成と権力の増大が或る円環的な過程によって規則正しく強化し合う、そうした水準に達している点である。そうになると規律・訓練は「技術論的な」敷居をまたぐわけである。最初に病院、ついで学校、もっと後に工場は、単に規律・訓練によって「秩序化される」にとどまらなかったのであり、規律・訓練のおかげでそれらは、客体化のあらゆる機構がそこでは服従強制の道具という価値をもちうる。しかもそこでは権力のあらゆる増大が存在可能な知識を生み出す、そうした装置になった。この技術論上の体系に特有なこうした絆をもとにしてこそ、臨床医学・精神医学・児童心理学・心理的教育学 (心理学の教育的活用)・労働合理化などが、規律訓練の構成要素として形成されることができた。したがって、二重の過程、すなわち権力上の諸関連の精密化をもとにした〔それら諸科学の〕認識論上の封鎖解除であり、新知識の形成と累積がもたらす権力的成果の多様化である」⁽⁴⁵⁾というように。

では、そうした「規律・訓練」の体系的な社会秩序と人間諸個人の自発性・自主性、また私は他の誰でもない私であるという個人性 (に関する私の意識) の形成とはどのように関係しているというのであろうか。フーコー氏のテーゼは、「規律・訓練」は決して諸個人を社会全体の中に融解し、束縛するのではなく、「規律・訓練」こそが、ただしそれは後の検討の課題となる、

「個人化にかんする政治的な軸の上下転倒とでも名づけうる事態」⁽⁴⁶⁾という社会的性質を有する形ではあるが、諸個人を多様化し、個人性を形成するというものであった。フーコー氏いわく、「十七世紀初頭、ヴァルハウゼンは『正しい規律・訓練』とは『良い訓育』だと述べていた。規律・訓練を旨とする権力は事実その主要な機能としては、詐取や天引のかわりに、《訓育を課す》のである、あるいは多分、もっと巧みに天引したり、より多くだまし取ったりするために訓育を課す、といったほうがよいだろう。その権力は〔人々の〕もろもろの力を減少するためにそれらを束縛するのではない。それらを多様化すると同時に活用するように、それらを結びつけようと努める。その権力は、自分に服従するものを何でも一様に全体として順応させるかわりに、切離し分析し区分し、その分解方式を必要かつ充分なさまざまな単独性へ及ぼす。流動的で雑然として無駄な多量の身体ならびに力を、多様性のある個別的な諸要素一切離された小さい独房、有機的な自立性、段階的形成を中心にした同一性と持続性、線分状の組合せ—として《訓育を課す》のである。規律・訓練こそが個々人を《造り出す》のであり、それは個々人を権力行使の客体ならびに道具として手に入れる、そうした権力の特定の技術である。それは自らの極端さをもとにして自らの超権力スーパードイナミクスを当てにできる勝ち誇った権力ではない。計画的な、だが限りない経済策をもとに機能する、つつまじやかで疑い深い権力である。君主権の権威ある儀式や国家の大規模な装置にくらべると控え目な様式、よりささやかな方式である。だがまさしく、そうした様式や方式こそが徐々に、より大きなあの〔権力〕形態を侵略しようとし、それらの機構を変えて自らの方策を押しつけようとするのである。法律上の装置も、あまり秘密めいてはいないこうした侵略をのがれるわけにはいくまい。規律・訓練的な権力の成功はおそらくは、次の単純な道具を用いた点に存しているに相違ない。つまり階層秩序的な視線、規格化をおこなう制裁、しかも自らに特定な方式での両者の組合せたる試験⁽⁴⁷⁾と。

著者は、このフーコー氏の引用文にある、学校で教育を受ける子ども・児童・生徒・学生たちの個人性を造り出す「視線」・「制裁」・「試験」の権力作用を、教師や児童・生徒・学生たちはもちろん誰の目にも見えない形で、学校生活の中に遍在している匿名性の権力作用というように捉えておきたい。では、その権力作用の特徴とは、どのようなものなのであろうか。さらに、フーコー氏の議論に耳を傾けて行きたい。まず、フーコー氏の「視線」の権力の作用論を見てみると、氏によれば、「規律・訓練ディシプリナスの行使は、視線の作用によって強制を加える仕組みを前提としている」⁽⁴⁸⁾が、学校教育では、学校＝建物それ自体が規律の「作用素」⁽⁴⁹⁾となっている。そして、その作用とは、学校という「建築物に収容される人々への作用であり、彼らの行為にたいする支配であり、彼らにまで権力の効果を及ぼし、彼らを調べあげ、彼らを（学校教育で望ましいとされている人物像に向けて）変化させること」⁽⁵⁰⁾〔（ ）内は引用者による〕である。しかも、その「視線」の権力作用は、「連続的で機能的な、階層秩序化された監視」⁽⁵¹⁾という仕組みを有している。

フーコー氏は、その仕組みについて、初等教育を例に挙げ、次のように説明していた。フー

コー氏いわく、初等教育制度成立の初期の時期には、「聖堂区（カトリック教で司祭が司どる）学校の発達、その児童数の増加、一学級全体の活動を同時に規制しうる方法の欠如、それから生じていた無秩序と混乱などの理由から、取締りの計画整備が必要になっていた。たとえば、教師の補助をさせるため、バタンクールは優秀な児童のなかから一連の『かかり』を選んで、元締め・観察係・忠告係・復習係・祈りの朗誦係・筆記具係・インク受取係・施物分配係・訪問係とした。このように定められた役割は二種類にわかれ、一つは品物にかんする仕事を担当し（インクや紙をくばり、貧しい者に余分な品を与え、祭日には宗教書を読んできかせる）、別の役は監視の次元に属する。たとえば『観察係』は、『誰が自分の席を離れたか、誰がしゃべっているか、誰が数珠や祈祷書をもたぬか、誰がミサのさい行儀が悪いか、誰が道路で慎みのない行状や雑談や大騒ぎをするか』を書きとめなければならない。『忠告係』は『勉強中に話したり、がやがや騒いだりする者や、ものを書かなかったり、ふざけたりする者に気をつける』役目もち、『訪問係』は、欠席したり重大な過ちをおかした児童にかんして家庭を訪れて問合わせる。『元締め』はといえば、ほかのすべての係の者を監視する。もっぱら『復習係』だけが教育面の役目もち、たとえば児童二人ずつ低い声で読み方を練習させる。ところが数十年のちドミアは同じ型の階層秩序〔の監視〕をふたたび採りあげるが、今度は、監視のそれぞれの機能はほとんどが教育的な役割を兼ねそなえるのである。たとえば、一人の助手はペンの持ち方や手のはこびを教えて誤ちをなおすが、同時に『口論がおければ過失として記す』のであり、別の助手は読み方の授業で同じ仕事をうけもつ。他のすべての役の者を取締って全般の行儀に気をくばる元締めは、他面、『新入生を学校の課業に慣れさせる』仕事も託されている。十人単位の班の長は勉強の暗誦をさせる一方ではその勉強がわからぬ者を『記帳する』のである。こうした事柄は《相互》教育の型に属する一つの仕組のあらましであって、そこでは、ただ一つの仕掛のなかで三つの方式が統合されている。つまり、固有な意味の教育、つぎに、教育活動の練習それじたいによる知識の獲得、最後に、相互的で階層秩序化された観察である。明確で規制された、監視のつながりが、教育実務の中核に組込まれている。つまり、外から関係づけられたり、隣接したりする一部分としてでは全然なく、教育実務に内在的であり、その効果を多様化する一機構として⁽⁵²⁾と。

次に、制裁の権力作用に関するフーコー氏の議論に目を移してみると、フーコー氏によれば、「規律・訓練」における制裁は、刑法上の刑罰や政治上の支配・抑圧とは少し異なった社会的性格を有するものであるという。すなわち、「規律・訓練」における制裁は、「規格化する」権力作用という特質をもつものである。それを、フーコー氏自身のことばで説明すると、「規律・訓練」における制裁・処罰の技法では、刑法上や政治上のそれと比べ、「以下のはっきり異なる五つの操作が用いられる。人々の個別的な行動・成績・行状を或る総体へ、つまり比較の領域でもあり区分の空間でもあり拠るべき規則原理でもある或る総体へ指示関連させること。個々人を相互の比較において、そうした全般的な規則との関連において差異化すること—

その規則を、最小限の出発点として、もしくは尊重すべき平均として、または接近が必要な最適条件として機能させなければならない。個々人の能力・水準・《性質》を量として測定し価値として階層秩序化すること。その《価値中心の》尺度をとおして、実現しなければならぬ適合性にふくまれる束縛が働くようにすること。最後に、すべての差異との関連での差異を、アノルマール規格外のもの（〈軍官学校〉の《恥辱のクラス》例）についての外的な境界を定める限度を描き出すこと。規律・訓練的な施設のすべての地点をつらぬき、その一刻一刻を取締る常設的な刑罰制度は、比較し差異化し階層秩序化し同質化し排除する。要するに規格化する⁽⁵³⁾のである。

さらに、フーコー氏によれば、「規律・訓練における処罰は、恩恵＝制裁の二重の体系の一要素にほかなら（ず）……、しかもこの体系こそが訓育および矯正の過程のなかで作用的になる⁽⁵⁴⁾〔（ ）内は引用者による〕という。しかも、「規律・訓練的な刑罰制度に特有ないくつかの操作が可能となる⁽⁵⁵⁾」のである。その一つは、善と悪という相反する価値にもとづく行為や成績の評価作用であり、第二には、その評価作用に依拠した、報償または処罰の対象となった行動や行為そのものについてだけでなく、その行動や行為の主体である「個人自身についての、その性質についての、その潜在能力についての、その水準や価値についての、差異付与⁽⁵⁶⁾」という作用である。そして、この「序列や段階にもとづく〔個々人の〕配分には、二重の役割が含まれる。つまり、逸脱を明示し、性質と能力と適性を階層秩序化することであり、他方、懲罰を加え褒賞を与えることである。刑罰による秩序化（序列でもある）の運用、ならびに制裁のもつ序列的性格。規律・訓練は、序列や地位を入手可能にさせつつ、昇進・進級のはたらきだけでもって人に褒賞をさずける一方、序列の後退や地位の剥奪でもって処罰する。序列はそれじたいが褒賞もしくは処罰⁽⁵⁷⁾の意味を有しているのである。要するに、「規律・訓練」における「制裁の権力作用」とは、「いくつかの段階での規格合致の働き全体であり、それらの諸段階は、或る等質的社会体への帰属の表徴であり、……ある意味では、規格化をおこなう権力⁽⁵⁸⁾」作用にほかならない。

同じくフーコー氏によれば、ここまで検討してきた「監視をおこなう階層秩序の諸技術と規格化をおこなう制裁の諸技術とを結び合わせるのが、試験である。それは規格化の視線であり、資格付与と分類と処罰とを可能にする監視である⁽⁵⁹⁾」。それゆえ、近代社会に制度として成立してくる「学校は、全学期にわたって教育の作用を裏打ちする、中断のない一種の試験装置に⁽⁵⁹⁾」なっていくことになるのである。そうして、学校教育の中で、「教師は自分の知を伝達する一方では、試験のおかげで、自分の生徒に知識の或る領域全体を明示することが可能になる。手工業組合の伝統のなかでアブランティサージュ徒弟奉公の締めくくりに行われていたエフループ試みが、取得された能力を証拠だてるものであった—「すばらしい作品」が或る知の伝達の完了を認証していた—反面、試験のほうは学校で知の、真実で恒常的な交換装置になっている。つまり教師から生徒への知識の移行を保証する一方では、教師用に確保される知を生徒から先取りする、そういう装

置なのだ。学校は教育方法の磨きあげの場に^{ベダゴジー}」⁽⁶⁰⁾ になっていくのである。

また、「試験は、権力の行使にあたって可視性という経済策を転倒する。伝統的には権力とは、見られるもの、自分を見せるもの、自分を誇示するものであ(るが)……、ところが規律・訓練的な権力のほうは、自分を不可視にすることで、自らを行使するのであって、しかも反対に、自分が服従させる当の相手の者には、可視性の義務の原則を強制する。規律・訓練では、見られるべきものは、こうした当の相手 (sujet 部下であり、受験生である) のほうである。彼らに行使される権力の支配は、彼らを明るみに出すことで確保される。規律・訓練における個人を服従強制 (臣民化、主体化でもある) の状態に保つのは、実は、たえず見ら (れ評価さ) れているという事態、つねに見ら (れ評価さ) れる可能性があるという事態」⁽⁶¹⁾ [(るが) と (れ評価さ) は引用者による] なのである。

最後に、フーコー氏いわく、そうした「試験は、個人を権力の成果および客体として、知の成果および客体として構成する上述の諸方式の中心に位置している。試験こそが、階層秩序的な監視と、規格化を行なう制裁とを結びつけることで、配分や分類や力および時間の最大限の抽出や段階的形成による連続的な累積や適性の最もふさわしい組立などの、大がかりな規律・訓練的な機能を確保する。したがって、独房、有機体、段階的形成、組合せを中心にした個人性をつくりだす機能の確保なのだ。さまざまな規律・訓練を一言で特色づけようとすれば、それは個人別の差異が関与的 (言語学用語。法学用語としては『直接関連的』) である、権力上の一様式だ、ということになるが、こうした規律・訓練は試験によって儀式化されるのである」⁽⁶²⁾ と。

(以下次号につづく)

註

- (1) E・デュルケーム『教育と社会学』佐々木交賢訳、1976年、53頁。
- (2) 同上、53～54頁。
- (3) 同上、58～59頁。
- (4) 同上、59頁。
- (5) 大浦猛編著『系統看護講座基礎7 教育学—教師用』医学書院、1989年、58頁。
- (6) 同上、58～59頁。
- (7) 同上、59頁。
- (8) 同上。
- (9) 同上。
- (10) カール・マルクス『資本論2』資本論翻訳委員会訳、新日本出版社、1991年(13刷)、420～421頁。
- (11) 同上、463頁。
- (12) 同上、490頁。
- (13) 同上、487頁。
- (14) 同上、455頁。
- (15) 同上、473～475頁。
- (16) 土方直史『ロバート・オウエン』研究社、2003年、253頁。
- (17) 同上、25頁。

- (18) 同上, 30頁。
- (19) 同上, 29頁。
- (20) 同上, 33頁。
- (21) 同上, 66頁。
- (22) 同上, 65頁。
- (23) 同上, 64頁。
- (24) 福田誠治氏は、氏自身の著書（『競争をやめたら学力世界一』朝日新聞社、2006年、『競争しても学力行き止まり』朝日新聞社、2007年）の中で、「学力世界一」というフィンランド教育の成功のカギは、来るべき新しい時代にふさわしい新教育理論にもとづく教育改革にあることを強調しているが、ここまで紹介してきたオウエン氏の人間形成理論は、その新教育理論と共鳴する性格を有しているように思われる。
- (25) アダム・スミス『諸国民の富（四）』大内兵衛・松川七郎訳、岩波文庫、1991年（20刷）、141～142頁。
- (26) アダム・スミス『グラスゴー大学講義』高島善哉・水田洋訳、日本評論社、1947年、315頁。
- (27) アダム・スミス、前掲書『諸国民の富（四）』、160～161頁。
- (28) 同上, 161～162頁。
- (29) 同上, 162頁。
- (30) 同上, 162～163頁。
- (31) 同上, 163頁。
- (32) 同上。
- (33) 同上。
- (34) 同上, 130～131頁。
- (35) 同上, 126頁。
- (36) 同上, 130頁。
- (37) E・デュケーム、前掲書, 51頁。
- (38) 同上, 51～52頁。
- (39) 桜井哲夫『『近代』の意味—制度としての学校・工場—』NHK ブックス, 1996年（10刷）, 91頁。
- (40) 同上, 90頁。
- (41) ミシュエル・フーコー『監獄の誕生—監視と処罰—』田村俣訳, 1991年（17刷）223頁。
- (42) 同上。
- (43) 同上。
- (44) 同上。
- (45) 同上, 224頁。
- (46) 同上, 195頁。
- (47) 同上, 175頁。
- (48) 同上。
- (49) 同上, 177頁。
- (50) 同上。
- (51) 同上, 180頁。
- (52) 同上。
- (53) 同上, 186頁。
- (54) 同上, 184頁。
- (55) 同上。
- (56) 同上, 184～185頁。
- (57) 同上, 185頁。
- (58) 同上, 187頁。
- (59) 同上, 188頁。
- (60) 同上, 189～190頁。
- (61) 同上, 190頁。
- (62) 同上, 195頁。

The Sociology of Emotional Communication and the Modern Societies (10)

UCHIDA, Tsukasa

One of features of our life style in the modern societies is that we live in the way of life in which reason is dissociated from the emotional life and is contrasted with it. And we have also given a big importance on reason, but on the other hand we have neglected an important significance of the emotional life.

In modern market societies in which we have lived, we have had to adapt ourselves to the rationalized social life in which the principles of modern rational and economized social life, like maximal profit by minimal cost, optimization, efficiency, and possibility of calculation, have been supreme ones. In such economized way of social life in the market societies, we have to treat the world outside us and ourselves as a means and instrumentally with the emotion (account) of profit and loss to attain ourselves ends, whether we wanted to or not.

In such social life, we have seen only intelligence as reason, but in the other hand, we have made emotions belong to the second and subordinate place, by seeing them as disturbing our rational activities and being irrational things. However, such very social life style seems to have suppressed our emotional life and have raised a lot of emotional problems that we don't know how to solve, not only in our individual minds but also in our social world.

I am going to analysis social conditions and our social life style which have raised such emotional problems, from the point of view of emotional communication in a series of articles. In this article, I intend to treat the way of people's life in a school and it's influences on their mental life. (to be continued)

Key Words: emotional communication, sympathy, the emotion (or account) of profit and loss, suspicious communication, arrogance and resentment, love

(うちだ つかさ 本学人文学部教授 生活構造論専攻)