

# 近代公教育の起源・試論

—近代教育史方法論によせる—

三 原 芳 一

An Essay on The Origin of Modern Public Education

—for the Methodology of the History of Modern Education—

Yoshikazu Mihara

## 第1節 社会現象としての教育

教育の営みは人類の誕生と共に開始された、人間存在と不可分の活動である。しかし、教育の営みが〈反省〉の対象とされ、「教育学」の成立をみたのは、人類史においてはごく最近の事柄に属する。即ち、人間が一の自然存在として、また社会が一の実在として、したがって教育が相対的に独自の法則性をもった社会現象として出現してからのことである。E. デュルケム (1858～1917)が「教育学」と区別された「教育科学」を提唱した時、彼には教育が「社会的物事」として立ち現われていた。我々は、かかる「社会現象としての教育」を対象とする「教育科学」に定位するものである。そして、教育が近代において社会現象として出現した時、それを近代公教育と呼ぶ。では、近代公教育の本質は何か。これは我々が頻繁に使用しながらも、厳密な追求をおこたってきた問題である。そしてこの課題に答えるには龐大な歴史的事実研究を必要とするかにも見える。しかし逆に、かかる歴史研究は、原理的な論定なしに成立し得るのだろうか。龐大な歴史的事象を前に右往左往するか、さもなくば重箱の隅をほじくるかの如き実証研究しかないのではないか。本稿は近代公教育の本質を追求するが、あくまで試論であって、本格的な実証研究の前段階に位置するにすぎない。しかし、それは近代教育史の方法論になんらかの示唆を与えるはずである。

「近代公教育は普遍的な国民教育制度を近代的学校制度の型態において実現するという特質をそなえている<sup>1)</sup>」ということはよく知られている。即ち、近代公教育の最も主要な型態は学校教育である。換言すれば、「学校教育は、近代社会の持続と発展にとって不可欠の条件であり、またいかなる人間も、学校教育によらないでは、社会や国家の一員として自らの生活を維持することは不可能である。その意味で、学校教育は近代社会における教育の歴史的範疇である<sup>2)</sup>」。つまり、学校教育が近代社会＝資本制社会の再生産の、主として人間にかかわる側面を担っているわけである。それは第一に労働力の再生産である。労働力の再生産は、「近代学校の中心の機能は、何はともあれ大衆の子女に近代的な知識・技術の基本的内容を教授し学習させることであった<sup>3)</sup>」といわれるように、〈知識・技術〉の伝達を通じて行なわれているとされている。というのも、近代の大工業においては、労働力に一定の〈知識・技術〉が不可欠と考えられるからに他ならない。したがって、近代公教育の成立の基礎過程を、絶対的剰余価値生産から相対的剰余価値生産への移行に求めるのが一般的な理解である<sup>4)</sup>。第二に、学校教育は資本主義体制の統合の役割を果たしている。体制の統合は、人間（とりわけ新世代）の行為と意識において不断に再

生産されねばならないことから、主として体制統合の政治イデオロギーを人間に内面化させることによって行なわれているかにみえる。

海老原治善がその古典的な著作『現代日本教育政策史』において、教育政策の本質を「労働能力の基礎陶冶とそれをおおいかくす「体制維持イデオロギーの形成」においたのは、かかる近代公教育の二つの大きな側面に着目したからに他ならない。もとより、近代公教育にとって、教育政策は「社会現象としての教育」の自らを像として凝結せしめる焦点の如きものである以上、教育政策の本質は近代公教育の本質であり、したがってかかる二つの規定は近代公教育の二つの本質規定である。しかし教育は、第一義的に労働力を担う実体としての人間に対して「人間形成」として行なわれるのであって、個々別々の教育が二種類あるわけではない。したがって、「労働能力」といういわばパワーの側面とイデオロギーの側面は統一して理解されるべきであろう。もちろん海老原は、「統一」を意識してはいるが、それは認識における統一であって、対象としての統一ではない。

だが、それ以上に海老原のこういった分割は、一方を「労働能力の基礎陶冶」と抽象し、のこりの一切を「体制維持イデオロギーの形成」に押し込めた結果、資本主義的生産の工場秩序の維持に不可欠な労働者の資質の陶冶を欠落させてしまう。そもそも労働過程は労働の技術的過程であると同時に、労働の組織的過程である以上、前者に要求される〈知識・技術〉はもちろん、後者の中での組織、管理、統制にみあう労働規律（労働に対する意識・態度の確立）が不可欠である<sup>5)</sup>。したがって、労働力の再生産のためには、「労働能力の基礎陶冶」のみならず、労働規律の陶冶が不可欠であることがわかる。さらに、かかる労働規律の陶冶の原基形態を学校教育に広く見出すことができるし、またその原基形態がイデオロギー的であることを見出す<sup>6)</sup>。しかも、その労働規律は、資本主義的分業を前提とする以上、資本制社会の秩序維持に発展するものであるものとすれば、近代公教育の本質はただ一つ、労働力の再生産という規定で満足できるであろう。

こうして我々は、海老原の近代公教育に対する二つの本質規定の欠陥を確認することができる。結局のところ、海老原の二つの規定は対象として統一されることなく、したがって近代公教育の内在論理として展開されることがない以上、もっぱら資本の二つの要求という形で外在的に接合される他ないのである。これでは、近代公教育はもっぱら資本の動向に左右されるものでしかなく、相対的にせよその独自の法則性を把握しえない。したがって我々は、近代公教育の本質規定のためには、第一に、近代公教育の相対的に独自の内在論理を把握し、第二に、それをふまえて資本主義的労働規律とその陶冶を歴史的検証に附し、近代公教育の本質規定に正しく位置づけなければならない。

## 第2節 近代公教育の論理

我々が近代公教育という時、我々はとりわけ〈知識・技術〉の伝達が、相対的に自立した時間空間において、教師—生徒関係として普遍的に社会的規模で行なわれていることを含意している。かかる世界——これを「教育世界」と呼ぶ——にあっては、〈知識・技術〉が単なる「使用価値」をもったものとしてではなく、抽象的一般的に「学べきもの」として、したがって誰に対しても伝達可能な「価値的なもの」として成立していることを見出すのであろう。つまり、個々の具体的で有用な〈知識・技術〉が、抽象的一般的な価値物として出現し、また相互に等値関係（ $x$ 量の知識  $A=y$ 量の技術  $B$ ）におかれ、量として（観念的にせよ）加算され得ているの

である。かかる等値関係を成立せしめる共通の価値、それが〈知識・技術〉の使用価値を捨象した残余、即ち抽象的一般的学習活動が対象化された「教育価値」に他ならない<sup>1)</sup>。したがって、教育世界における〈知識・技術〉の伝達、即ち学習者の内における〈知識・技術〉の再生産は、使用価値生産ではなく教育価値生産を目的として行なわれていると言い得る。もちろん、教育価値の質料的担い手は使用価値であるが、教育世界にあつては、使用価値として実現される以前に教育価値として実現されねばならないのであつて<sup>2)</sup> 使用価値としての実現はさしあたり問題にならない。

かくして、学習者は日夜、〈知識・技術〉の再生産を教育価値生産として、したがって抽象的一般的学習活動にはげむのだが、しかし、教育価値は既に述べたように抽象的一般的学習活動が対象化された対象性であつて実体ではなく、つかみどころのない幽霊のようなものである<sup>3)</sup>。したがって、教育価値の実現は、再生産された〈知識・技術〉を他者に対して伝達することによって果たされねばならない。ところで、その伝達する者と伝達される者は、その時々役割を担うにすぎないのであつて、その役割は各々の〈知識・技術〉の再生産に従つて、ある時は伝達する者として、またある時は伝達される者として相互に交換される。しかし、教育価値の実現過程における〈知識・技術〉の伝達は、迅速かつ確実に行なわれなければならない、かかる条件をそなえた最も安定的な伝達の受け手、即ち〈知識・技術〉体系の一の具現者と思念される特定の人物、したがって教育価値を既に実現した者に、その独占的な役割を負わせる。それが教師である。したがって教師の主たる任務は学習者の内に再生産された〈知識・技術〉の量を測定し（試験）、一定時間の学習活動が対象化されたかどうかを判断する（評価）ことである。かくして、教師は教育価値を実証する。換言すれば、教育価値は教師—生徒関係、したがって学校においてのみ実現される。

かかる教師の成立は、その背後にひかえた〈知識・技術〉体系の客観性、優越性から発生する権力性<sup>4)</sup>によつて、教育価値生産したがつて抽象的一般的学習活動にますます拍車をかける。こうして、教育世界における〈知識・技術〉の生産は膨大なものとなる。

ところで実現された教育価値——終局的には学歴——は教育世界から離脱した時、一定の社会的地位として報いられる<sup>5)</sup>。しかし、社会的地位は本質的に相対的なものであり、したがつて教育価値の実現が全社会的に普遍化するにしたがつて、一定の社会的地位として報いられない教育価値が出現しはじめる。したがつて、一の教育価値実現は、一定の社会的地位により安定的に報いられる、より大きい、したがつてより多い学習時間を必要とする教育価値の生産の出発点へと転化する。より大きい教育価値生産は、第一に、伝達される〈知識・技術〉の内包的緻密化、第二に、外延の高度化として現われる。こうして、〈知識・技術〉の教育価値としての生産は不断に過熱化していく。だが、この教育価値実現の場、即ち教師—生徒関係を中核とする学校は、必ずしもそれのみあうだけ供給されるわけではなく、ここに、一つの教育価値実現の、さらなる教育価値生産への転化が阻止される事態が発生する（教育価値の過剰生産）。それは、学校の供給の増加によつていったんは解決されるが、それは再び、一定の社会的地位によつて報いられない教育価値の出現をもたらすにすぎず、ここに「学歴のインフレ<sup>6)</sup>」とも言うべき教育価値の上向的過剰生産が結果する。

かかる教育価値の上向的過剰生産は、教育世界からの離脱に際して社会的地位によつて報いられざる教育価値生産として出現するのみならず、使用価値として実現されない〈知識・技術〉の過剰生産が結果していることを暴露する。即ち、第一に、〈知識・技術〉の内包的緻密化による

使用価値実現の無効化によって、第二に、使用価値実現の場の狭隘性、即ちヒエラルヒー的分業の枠によって。

教育世界の成立は、既に述べたように、〈知識・技術〉の教育価値としての生産を目的とすることによって、即ち、〈知識・技術〉を具体的で有用な形態から解き放ち、したがって学習活動を抽象的一般的なものに転化させることによって、〈知識・技術〉の再生産を、したがって使用価値生産を飛躍的に増大させる条件を与えた。一方、教育価値生産は、教育価値が一定の社会的地位に報いられることから、不断に拍車をかけられ遂に過剰生産を引きおこしたが、それはまた同時に、使用価値の過剰生産として出現し、〈知識・技術〉の再生産の本来の目的、即ち使用価値実現をおしとどめるに至った。これは、教育世界がはらむ本質的な矛盾である<sup>7)</sup>。

以上、我々は〈知識・技術〉の使用価値と教育価値という価値の二重性にもとづいて、近代公教育——実体的には学校教育——の内在論理を明らかにしてきた。ここに至って、我々は次のことに気づく。即ち、前節において労働力の再生産が労働能力の基礎陶冶と労働規律の陶冶によって果たされることを指摘したが、それは、〈知識・技術〉の使用価値生産に対応する、主として認識的技術的側面と、教育価値生産に対応する非認識的人格の側面にそれぞれが対応するのではないか、しかも実現された教育価値が一定の社会的地位によって報いられる以上、後者が近代公教育の主たる本質的機能ではないか、と。しかし、結論を急がず、いったん近代公教育の発生の時点にたちかえろう。

### 第3節 近代公教育の発生

アメリカの経済学者 S. ボールズと H. ギンタスは、我々に近代公教育の発生に関する興味深い指摘を行なっている。彼らのユニークな論文『アメリカ階級構造における IQ』<sup>1)</sup>は、「学校のもつ著しい経済的機能」が「経済システムによって報いられる人格特性やその他の個人的属性を生産・選別すること、および諸個人に対する資格の付与<sup>2)</sup>」にあることを論証し、さらに次のように述べている。長くなるが引用する。

「現代の産業での職務適性を決定する要因は主として認識的なものであるとする誤った見方は別にしても、アメリカにおける普通教育の発生に対するこのような解釈は、歴史的記録による支持は得ることができない。大量の教育は、支配的な産業が技能をほとんど必要としない——認識能力の必要性はさらに低い——ような都市や町から始まったのである<sup>3)</sup>」。また、「普通教育の誕生と初期の発展は、賃労働システムに対して飼い慣らされないまでも、それに甘んじる安定的な労働力と市民を必要とした新興の資本主義秩序からの決定的要求によって、拍車をかけられたのである。学校教育の社会的利益として、秩序、従順、自己規制、節制、卑下——新しい社会的生産関係によって必要とされる諸属性——などが、関係当事者すべてが認めるところだった<sup>4)</sup>」。

つまり、近代公教育は発生的に、労働力の認識的技術的側面はほとんど問題とせず、もっぱら非認識的人格の側面を対象としていたというわけである。そしてまた、「関係当事者」も技能や認識能力をほとんど問題にしていなかった。ちなみに、このことは現代日本においてもあてはまる。1966年の日経連の調査によれば、大学、高校卒業者に対する企業の条件では、「学校の成績の優秀さ」は、協調性、積極性、努力、誠実、身体強健に次いで、ようやく6番目に希望されているにすぎない<sup>5)</sup>。

かくして我々は、近代公教育は、もっぱら〈知識・技術〉の伝達という現象を呈しているとしても、学習者の内に再生産された〈知識・技術〉の使用価値ではなく、抽象的一般的な学習活動

の連続的遂行によって得られる非認識的な「人格特性」に、換言すれば、抽象的一般的な学習が対象化された教育価値に、もっぱら関心を寄せていることを、歴史的事実としても考えることができる。しからば我々は、歴史的な検証にとりかからねばならない。さしあたり「典型的」な資本主義発展の道をたどったといわれるイギリスの産業革命期における近代公教育の発生を素材とするのが適当であろう。

産業革命期イギリスにおいて求められた工場労働力は、言うまでもなくその大部分を農民から供給されねばならなかった。したがって彼らに一定の教育が施されなければならなかったが、しかしそれは彼らが<知識・技術>をもっていなかったからではない。

「当初、工場の労働者はきわめて複雑な要素からなっていた。たとえば、大土地所有の拡張によって村から追い出された農民、退役軍人、教区の救済をうけている貧民、あらゆる階級、あらゆる職業から出てくるくずのような人間など。この未経験の、共同作業にあまりなれていない労働者を、工場主は教育し、訓練し、なかんずく規律に服さねばならない<sup>6)</sup>」。そして、「その企業の内部で訓練された人々が支配人や職長に任ぜられ、労働を刺激するために出来高賃金や賞与制度がとりいれられ、泥酔や怠惰や賭博には罰金が課された。新しい労働管理方式、新しい労働奨励制度、および『新しい規律』は技術的諸発明そのものにおとらず重要な産業革命の一局面であった<sup>7)</sup>」。

つまり、彼らは工場の労働規律に服する資質を備えていなかったし、備えているはずもなかったのである。したがって、児童が次のような理由で一般に歓迎された。「第一に、かれらの無力さが、その従順を保証した。つまり、大人なら簡単に屈従しないような従属状態に、児童を容易におとし入れることができた。第二に児童は安あがりであった<sup>8)</sup>」。

イギリスにおける近代公教育の発生が、機械制大工場の出現と児童労働を契機にしていたことはよく知られているとおりである。実はこの工場こそ（マニュファクチュアでさえも）、厳格な労働規律とそれが生み出した労働の強度によって、家内工業や独立手工業者による小商品生産を駆逐し、かくすることによって資本主義生産を確立したのである<sup>9)</sup>。つまり、「工場が成功したことのキギは、生産プロセスの管理権が労働者から資本家に代わったことにあった。規律と監督は、技術的優位がなくても、コストを引き下げることが可能にしたし実際に引き下げたのであった<sup>10)</sup>」。

資本主義的労働規律は工場制度にとって、したがってまた資本主義的生産にとって死活の問題であったから、資本はあらゆる手段を使って「未経験の、共同作業にあまりなれていない労働者」を訓練したのである。その資本主義的労働規律の客観的骨格が機械装置である。機械装置は、マニュファクチュアにおいてはなお不従順であり得た労働者の根柢である手工業的熟練を解体し、労働者を技術的に隷属させることによって「兵營的規律<sup>11)</sup>」をつくり出した。また、かかる機械装置は筋力の弱い児童や婦人にも工場労働を可能にすることによって、児童労働、婦人労働を一挙におしひろげた。

しかし、「近代的な工場とマニュファクチュアにおいて使用される児童の一大部分が、幼児からきわめて簡単な作業に縛りつけられ、長年のあいだ搾取されながら、後年彼らをこの同じマニュファクチュアまたは工場で役立たせるだけの労働さえも、習得することがないという怖るべき事実<sup>12)</sup>」が出現するに及んで、児童に対する教育が要請されるに至った。ここに、はじめて児童の教育を工場主に義務づけた1833年工場法が成立する。とはいえ、この工場法によって義務づけたのは1日2時間の就学で、しかも時間帯を一定にしていなかったから、児童が実際に教育を受

けていたとしても<sup>13)</sup>その効果は疑わしいが、ともかく労働児童に対する教育を最初に強制した意図は見逃すべきではない。すなわち、この工場法の教育条項の政策意図は明らかに、「児童労働時間規制を側面から保証すると同時に、彼らに初等教育を施すことによって、1825年恐慌以降本格化してきた『産業循環上の有為転変』に適応的な、機能交替的労働力を養成し、彼らを未来の産業予備軍として、何時でも利用しうる人間材料として確保することを目的とした<sup>14)</sup>」のである。

かかる「機能交替的労働力」の養成は、既に明らかなように資本主義的労働規律を大前提としなければならない。したがって、児童に対する教育は第一義的にかかる労働規律の陶冶を課題とせざるを得ない。当時の学校教育はこの課題にこたえ、しかも大きな教育効果をあげていた。ではしばらく、産業革命期イギリスにおける学校教育を概観しよう。

この時期に最も特徴的な学校、したがって産業革命期にはじまり産業革命の進行と共に急速に普及した学校の第一は、わずかな経費で開設し得た日曜学校である。日曜学校は、労働児童が通いやすい学校であったが、その基本的な性格は、「第一に宗教、第二に道徳、そして第三になにがしかの読みを教えることであった<sup>15)</sup>」から、きわめて厳格な道徳教育が行なわれていた。それは、「社会的優位者に従順であること、生来の位置に甘んじて勤勉に労働に従事すべきこと等を強調した<sup>16)</sup>」結果、日曜学校に通った児童は小さいうちから秩序や規律を厳守する習慣を身につけるといふ「著しい教育効果」をあげた。こういった「著しい教育効果」は従来、「社会秩序の維持」のために貧民児童に教育を施すことに反対してきた中産階級をも、その期待にそうものとして日曜学校を支持せしめるに至った。のみならず、「礼儀、まじめさ、勤勉」つまり労働規律の陶冶のために、工場主によっては、20才以下の労働者に日曜学校への通学を要求したりした<sup>17)</sup>。

産業革命期に急速に普及したもう一つの学校は、助教法学校である。助教法学校は3R'sとりわけ読み方を教えたとはいえ、日曜学校と同様、その中心は宗教と道徳の教育であった。すなわち、助教法学校は「児童の学習上の怠惰や学校内外における悪行を防止し、勤勉、努力、責任感、従順、規律厳守、一致団結の精神、同胞愛等の美德を涵養し、立派な行儀作法をしつけるために多大の関心を払った。ことに助教に対しても、一般の児童に対しても、それぞれの責務を忠実に遂行することを強く要求した<sup>18)</sup>。その結果、これまた助教法学校出身者は相当好評をもって社会に迎えられたが、その最も特徴的な方法が、バルとランカスターによって採用された助教法であった。

助教法は、生徒の中からすぐれた者を選び助教にして、他の生徒を教えさせたり、学校管理の一端を担わせたシステムであるが、その著しい特徴は、第一に「読書算の内容の序列化」をすすめる、厳密な進度別の段階的クラス編成を可能にしたことである。かかる段階的クラス編成は発展して、近代公教育の一般的な学校の組織原則である学年制学級制の編成にすすむ<sup>19)</sup>。第二に、日曜学校をふくむ当時までの学校教育においてしばしば用いられた体罰<sup>20)</sup>にかえて競争を有力な手段として用いたこともあって<sup>21)</sup>、「個別教授における生徒の倦怠、不注意、騒動を、活動、競争、秩序の状態におきかえた<sup>22)</sup>」ことである。つまり規律の陶冶に大きな効果をあげたのである。第三に、安上りであったこともあって、大量教育を可能にした。つまり、「一挙に、多数の児童を教育し得る近代的な学校形態は、まさに助教法によって確立された<sup>23)</sup>」のである。

日曜学校、助教法学校は共に安価な経費で開設維持され、しかもその厳格な道徳教育は規律の陶冶に「著しい教育効果」をあげたから急速に普及したのだが、かかる規律の陶冶は学校においてはじめてその十全な形態をとるのである。

「家庭においてはきわめて不完全なものにすぎないこの規律の体得は、まさに学校においてこそ全うされるべきものである。じじつ、子どもの行為をあらかじめ決定する規則体系は、学校においてはじめて完全なかたちで存在する。子どもは規則正しく学校に通い、きちんとした態度で決まった時間に授業に臨まねばならない。彼は教室では騒いだりせずにまじめに勉学に励み、また課せられた宿題はきちんと果たさねばならない<sup>24)</sup>」。つまり、学校は、その客観的な規則によって、規律の陶冶を保証するからである。したがって、日曜学校は、児童の出欠席を厳重に取り締ったし、助教法学校もまた「児童の守るべき細かい種々の命令、規則が定められて」いた<sup>25)</sup>。

こうして我々は、イギリス産業革命期の最も特徴的な学校教育の特質を確認できる。それは厳格な道徳教育であり、しかも規律の陶冶に最大の関心を払ったこと、したがって、3R's は読み方についてもほとんど重要な地位を占めず、従属的な地位にしかなかったことである。しかも、その3R'sの教授ですら、助教法学校でみられる教授法、教授組織にあつては、また規律の陶冶の手段としてもあつたのである。イギリスにおける近代公教育の成立が、こうした諸学校の自生的な普及を基盤に成立したことはいうまでもない。したがって、近代公教育は発生的に、労働力の再生産の主として非認識的人格の側面、即ち労働規律の陶冶を本質的な機能としていると言い得る<sup>26)</sup>。

#### 第4節 ま と め

我々は第1節において、近代公教育の本質規定をさぐる上で問題となる点、即ち第一に、近代公教育の内在論理を把握すること、第二に、資本主義的労働規律の陶冶を近代公教育の本質規定の中で正しく位置づけることを課題として提出した。第2節では、近代公教育即ち教育世界における〈知識・技術〉の使用価値と教育価値という価値の二重性にもとづいて、第一の課題を果たし、使用価値生産は労働力の再生産の認識的技術的側面に対応し、教育価値生産は非認識的人格の側面に対応するのではないかと、そして後者こそ近代公教育の主たる関心事ではないかと、という仮説を立てた。第3節では、それを受けつつ、第2の課題を追求し、実は歴史的にも、近代公教育は労働力の非認識的人格の側面、即ち労働規律の陶冶にこそ本質的な機能があつたことを不十分ながらも明らかにしてきた。

かくして我々は総括的に次のように言うことができよう。

近代公教育の本質は、一般的には労働力の再生産と言い得るが、しかしその内実としては、労働能力の基礎陶冶及び労働規律の陶冶としてより厳密に規定されねばならず、そして、この二つの陶冶は、教師—生徒関係即ち学校教育の内で、学習活動の連続的遂行によって果たされ、前者は、学習者の内に再生産された〈知識・技術〉の使用価値として、後者は、学習活動そのものが生み出す非認識的人格特性として、労働力の価値を構成する。而して、近代公教育はかかる非認識的人格特性の形成を主たる関心事とすることによって成立し、そこに教育世界特有の価値—教育価値を出現せしめた。

残された問題として、本稿が強調した資本主義的労働規律の陶冶が、資本制社会の秩序維持に、そして体制統合のイデオロギー形成に発展する過程の追求があるが、本稿では触れることができなかった国家の問題と共に、他日を期したい。

#### 註

##### 第1節

- 1) 成田克矢『学校の成立と発展』(小学館「教育学全集」第13巻第1章) p. 45.

- 2) 小松周吉『教育史研究の方法について』（『日本の教育史学』第2集所収）p. 351, なお小松は続けて、「このような歴史的範疇としての学校教育の成立と発展の過程を明らかにすることが、教育史の統一的認識にとって主要な課題となる」と述べて、「教育史研究の対象としての学校教育」を提唱している。
- 3) 成田前掲論文 p. 57.
- 4) 例えばハインツ・カルラス（『マルクス主義教育学の構想』明治図書）は、「相対的剰余価値の生産においては、マニファクトリアおよび初期工業の時代にきわめて顕著であった、〈民衆教育〉をぜんぜん放置する資本主義に特有な傾向は、労働手段がしだいに複雑化して行く趨勢の結果として、19世紀後半に至って、労働過程を確実な理解のもとに遂行する熟練した労働者の養成を必須にする別の傾向と対立するに至った。…（中略）…相対的剰余価値の生産への移行は、高度に発達をとげた資本主義において教育制度を改革する傾向が現われていることの経済的理由である」（p. 81）と述べている。
- 5) 柳久雄講義（京都大学教育学部1972年度「教育指導特論」）ノートより。なお柳は、教育過程を同様に陶冶の過程（教科指導）と訓育の過程（生活指導）とにわけ、そしてこの統一として「労働力の再生産」を果たしているとしている。
- 6) ルイ・アルテュセル（『イデオロギーと国家のイデオロギー装置』（上）「思想」1972年7月号所収）は次のように述べている。

「労働力の再生産は単にその特殊技能の再生産を要求するばかりでなく、また同時に、労働力の既成秩序の諸規則にたいする服従の再生産をも、すなわち労働者にむけられた支配的イデオロギーに対する労働力の服従の再生産と、さらには搾取と弾圧の担い手たちが、支配階級の支配を《言葉によって》保証するために、搾取と弾圧の担い手たちにむけられた支配的イデオロギーを正しく取り扱う能力の再生産をも要求する」（p. 119）。しかも、「労働力の特殊技能の再生産が保証されるのはイデオロギー的服従の諸形態のなかにおいてであり、またこの諸形態の下においてである」（p. 120）。

## 第2節

- 1) こうした〈知識・技術〉の「使用価値」と「教育価値」の二重性については、井上正志『教授理論成立の社会的前提——教育物象論準備ノート（1）』（『京都大学教育学部紀要』第19号所収）に示唆を得た。だが、一つの教師論としての該論文と本稿とは基礎視角を異にするのみならず、〈知識・技術〉を物的商品と等置し、その伝達過程を商品の交換過程と等置した点、〈知識・技術〉は一の商品であるにしても物的商品とは性格を異にし、アナロジーに過ぎる。
- 2) 「人々は技術がフォーマルな学校教育の結果である場合にのみ、価値的で信頼し得るものであると、信じこまされている」（Ivan Illich, *Deschooling Society*, Pelican Books, p. 91）。
- 3) 教育価値を度量する唯一の基準は、あらゆる質的相異を度外視した量、即ち「社会的に必要な学習時間」である。
- 4) 藤川 浩「疎外された学習」現代書館、参照。
- 5) 「規制された教育課程や専門試験の実施を求める要望があらゆる分野で高まりつつあるとするならば、いうまでもなく、その理由は『教育欲』が急激によびおこされたというようなことにあるのではなく、教育免許状の所有者のための一定の地位に対する供給を制限し、その地位をかかれただけで独占しようとする努力によるのである」（M. ウェーバー「権力と支配」有斐閣、p. 184）。
- 6) M. ミルナー「教育機会均等の幻想」黎明書房、参照。
- 7) かかる矛盾の止揚は、教育価値、したがって「無味乾燥でむなし」として意識されざるを得ない抽象的一般的学習活動の抽象性の廃棄として論理的には想定し得る。しかし、具体的には単に、「教育と労働の結合」によって予感され得るのみである。

## 第3節

- 1) 青木昌彦編著「ラディカル・エコノミックス」中央公論社、所収。
- 2) 同前 p. 235.
- 3) 同前 p. 252.
- 4) 同前 p. 252~3.
- 5) 文部省編「わが国の教育のあゆみと今後の課題—中央教育審議会中間報告—」1969年11月。p. 279.
- 6) ポール・マントウ「産業革命」東洋経済新報社、p. 529.
- 7) T. S. アシュトン「産業革命」岩波文庫。p. 140.



- 8) P. マントウ前掲書 p. 585.
- 9) 「工場制度の成立過程は、生産と資本との新しい集積過程を開始させるものであり、生産と資本との新しい集積過程を通して資本主義的労資関係を社会的に確立した」(堀江英一編著「イギリス工場制度の成立」ミネルヴァ書房 p. 229).
- 10) S. マーグリッソン『ボスたちは何をしているか—資本主義的生産におけるヒエラルキーの起源と機能』(青木前掲書所収) p. 118.
- 11) K. マルクス「資本論」第一巻(向坂逸郎訳岩波書店版) p. 538.
- 12) K. マルクス前掲書 p. 610.
- 13) 工場監督制度が不十分であったからザル法にはちがいがなかったし、また単に規定をみたすだけの、工場に附設された名ばかりの学校もあった。
- 14) 吉岡昭彦『イギリス産業革命と賃労働』(高橋幸八郎編「産業革命の研究」岩波書店所収) p. 104~5.
- 15) 佐伯正一「民衆教育の発展・産業革命期イギリスにおけるその実態と問題に関する研究」高陵社, p. 108.
- 16) 尾形利雄「産業革命期におけるイギリス民衆児童教育の研究」校倉書房. p. 235.
- 17) 同前 p. 257.
- 18) 同前 p. 285.
- 19) 為本六花治(『「教育評価」をめぐる思想史的一考察』・「教育学研究」43-2 所収)によれば、クラス制度の発達は、「『教育評価』の発達史にとっておそらく決定的な重要性を持つと思われる」。  
 なお、日本において、学年制と学級制が登場するのは、1886(明治19)年『小学校令』とそれにもとづく『小学校ノ学科及其程度』の時であると思われる。「学級が授業や教授の単位として、しかも同年令集団であると規定されたのは、教育観の大きな転換を意味する。自由競争的な能力主義の原理(『学制』期の等級制度—引用者)が否定され、国家の構成員にふさわしい基礎的な道徳と知識の育成が国民教育という名のもとに大規模に展開される必要があり、学級という教授組織の登場はその必然的な結果であった」(碓井岑夫『近代日本における教育評価の歴史—戦前を中心に—』・「教育学研究」43-2 所収)
- 20) E. デュルケム(「道徳教育論」II, 明治図書)によれば、体罰は「整然と組織された制度として、もっぱら学校に源を発しているのである。…(中略)…学校生活がよりいっそう豊かになり、複雑化し、組織化されるにしたがって、体罰の内容はいよいよ豊かになり、それはますますしげく用いられるようになった」(p. 70).
- 21) しかし競争そのものは、フランスでは既にルネサンスにおいて出現し、さらに「ジュスイットはコレージュにおいて競争の制度を組織したばかりでなく、それを後世が到底まねできない程度にまで一挙に発展させた」(E. デュルケム「フランス教育思想史」下巻・普遍社・p. 171)。したがって資本主義の自由競争と起源を等しくしない。
- 22) 三好信浩「イギリス公教育の歴史的構造」亜紀書房. p. 317.
- 23) 尾形前掲書. p. 320.
- 24) E. デュルケム「道徳教育論」II. 明治図書 p. 28~29.
- 25) 尾形前掲書 p. 234 および p. 285.
- 26) つまり、労働能力の基礎陶冶はそれほど大きな比重を占めておらず、したがって近代公教育の成立に、「産業革命すなわち技術革新、そしてこれに即応する技術教育振興の動向という。直線的図式的な関連や反映をみとめるのは無理がともなうのである」(成田克矢「イギリス教育政策史研究」お茶の水書房. p. 13)。だからといって、「『労働能力の基礎陶冶』が主なねらいであったのは、マニュファクチュア段階の、近代に直接先行する史的過程にあらわれた民衆教育であった」(同前p. 49)とし、工業プロレタリアートは「何ら教育を受けないうちに、すでに立派な労働能力を肉体のかたちでもった労働力でありえ、また事実、機械の前で働いていたのである」(同前 p. 45)とするのは、本稿が既に明らかにしたように、「事実」に反する。

(博士課程大学院生)