DOI: 10.18999/nujlp.284.2

論　説

シティズンシップ教育研究における「学校中心主義」（二・完）
――イバン・イリイチの「脱学校論」に依拠して――

松　山　聡　史

目次

序章
第 1 章　シティズンシップ教育研究における「学校中心主義」という限界
　第 1 節　「学校中心主義」とは何か、その何が問題なのか
　第 2 節　「学校中心主義」に基づくシティズンシップ教育の限界
　第 3 節　小括　（以上、283 号）
第 2 章　義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理
　第 1 節　ガート・ビースタ
　第 2 節　クラウディア・ルイテンベルグ
　第 3 節　義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理
　第 4 節　小括
終章　（以上、本号）

第２章　義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理

第 1 章では、イバン・イリイチの「脱学校論」に依拠することで、「学校中心主義」を前提としたシティズンシップ教育の持つ問題を、理論的な観点から確認した。その問題は、「シティズンシップ教育」は「能動的な市民」の育成を目的とするが、一方で、義務的学校が、それ自体として「受動的な消費者」を生産する原理を持つということに、起因している。「学校中心主義」を前提としたシティズンシップ教育の構想とは、「受動的な

消費者」を生産する義務的学校において、「能動的な市民」の育成を目指すという、矛盾した試みなのである。このような矛盾は、「学校中心主義」を前提としたシティズンシップ教育の構想それ自体がはらむ矛盾であるため、それが「学校中心主義」を前提とする限り、逃れることは不可能であろう。

本章では、第1章で得られた知見をもとに、既存のシティズンシップ教育研究において「学校中心主義」がどのように存在しているのかを、明らかにしていく。ただし、これまでのシティズンシップ教育研究の主流を成す、「学校における」シティズンシップ教育を模索する研究について、「学校中心主義」の存在を改めて論じることは、ここでは行わない。

その代わりに、本章で検討の対象とするのは、ガート・ビースタやクラウディア・ルイテンベルグといった、理論家達である[1)]。彼／彼女らの議論は、「学校における」シティズンシップ教育の持つ限界を指摘し、そこからの脱却を模索する点で、他の多くの研究と異なっている。このような方向性は本稿での議論と重なるのであるが、一方で本稿の観点に照らせば、彼／彼女らの議論にも限界があることも、指摘されなければならない。彼／彼女らは、意識的に「学校中心主義」から脱却しようとしているにもかかわらず、「学校中心主義」を十分に相対化することに成功してはいないのである。

本章は次の構成によって議論を進める。まず第1節、第2節では、それぞれビースタ及びルイテンベルグの議論を確認し、彼／彼女らの議論の持つ特徴と意義を明らかにする。そして第3節において、再度第1章とイリイチの議論に立ち戻ることで、彼／彼女らの議論の「学校中心主義」的な問題点を明らかにしていく。彼／彼女らの議論は、少なからず「学校中心主義」から脱却したシティズンシップ教育を構想しようとするものである。しかしその一方で、かつてイリイチが問題とし、本稿で注目するような学校中心主義の原理的な問題を回避しきれているわけではないということがここで明らかにされる。

1）　ただし、本稿は彼／彼女らの議論の全てを取り扱うわけではない。あくまでも、シティズンシップ教育に関わる議論、もしくは「学校における」シティズンシップ教育からの脱却を目指す議論のみを検討する。彼／彼女の議論全てを対象として検討することが重要であることも確かであるが、その検討は今後の課題としたい。

本章では、これらの作業を通じて、より徹底的に「学校中心主義」から脱却したシティズンシップ教育を構想するためには何が必要かということを、明らかにしていくことになる。それはつまり、能動的な市民を育成する新たなシティズンシップ教育をより徹底的に構想するためにどのような視点をもたなければならないか、という論点に対する一つの回答を提出するということである。

第1節　ガート・ビースタ――「実践」としてのシティズンシップと「学習する民主主義」

ビースタは教育学者として多くの業績を持つが、その中でも明確にシティズンシップ教育について論じるものが、『民主主義を学習する』（Biesta 2011=2014）である。この著作において、ビースタは「シティズンシップの教授から民主主義の学習への移行」（Biesta 2011: 6=2014: 11）を主張する。この議論について、まずはその問題意識から確認していこう。『民主主義を学習する』のプロローグでは、次のように述べられている。

> 政策立案者や政治家は、教育をしばしばよき市民の「生産」の主要な手段として考えている。〈中略〉この考え方の問題点は、シティズンシップを教えることに過度に力点をおいていることであり、シティズンシップが子ども、若者、大人の日常生活を構成するプロセスと実践を通して実際に学ばれる方法についてほとんど考慮していないことにある。（Biesta 2011:1 =2014: 1）

その上で、このように続ける。

> 確かに、教えることは一定の役割を果たすけれども、それが進行する民主的な市民の形成にとって重要な唯一の要素ではない。シティズンシップを教えることに強力な影響を及ぼすものは、子どもや若者が行動し存在する民主的なあり方と、市民としての自らの立場について日常生活のなかで経験するものによって常に媒介されるのである。そのような日常的なシティズンシップの「レッスン」は、つねに肯定的なメッセージを送り続けるものとは限らない。したがって、シティズン

シップの学習と、それを通した一般的な民主的な生活の質に向けた責任というのは、家庭、学校、カレッジ、大学に限定されるものではなく、社会全体の責任として考えられるべきものなのである。（Biesta 2011: 1=2014: 2）

以上のように、既存のシティズンシップ教育に対するビースタの問題意識は、シティズンシップの獲得が、家庭、学校、カレッジ、大学といった、シティズンシップを教えるとされている仕組みや組織の責任としてのみ捉えられていることにあった。そして、このような捉え方の結果として行われたのが、イギリスにおける、公教育カリキュラムへのシティズンシップ教育の取り入れということになる（Biesta 2011: 5-6=2014: 9-11）[2)]。しかし、ビースタは、そのような公式のカリキュラムへのシティズンシップ教育の取り入れが、若者のシティズンシップ教育にかかわる、より深刻な問題を覆い隠すリスクを持ち、シティズンシップの教授が民主主義の危機に対するせいぜい部分的な対応にすぎないと考えていた（Biesta 2011: 6=2014: 10）。

そして、ビースタは、このような問題意識から、シティズンシップの「学習」を社会全体の責任として捉えなければならないこと、そしてこの捉え方を前提とした、「シティズンシップの教授から民主主義の学習への移行」（Biesta 2011: 6=2014: 11）を主張する。その上で、ビースタは「シティズンシップの教授にかかわる排他的な理解を超え」（Biesta 2011: 2=2014: 3）、「民主的なシティズンシップの前進と民主的な生活の公共において、他の集団が担う責任の強調を容易にする」（Biesta 2011: 2=2014: 3）ために、スコットランドの卓越性のためのカリキュラム、イングランドにおけるシティズンシップ教育、ヨーロッパ大陸における高等教育政策・研究、成人教育と生涯学習の国内的･国際的発展に至るまでの様々な事例を取り上げ、また政治的主体についての理論的検討を交えながら、「民主主義が学校と社会で学ばれる方法」（Biesta 2011: 1=2014: 2）を探求していく。これが『民

2）　ここでビースタが例示するのは、イングランドにおける 1988 年、2002 年のナショナル・カリキュラムへのシティズンシップ教育の取り入れ、スコットランドで 2004 年に開始され、2010 年から発展的に実施された「新たな卓越性のためのナショナル・カリキュラム」におけるシティズンシップ教育の採用である（Biesta 2011:5-6 =2014: 9-10）。

主主義を学習する』の議論である。

次に、この議論の特徴を確認していこう。それは、「シティズンシップ教育に対する個人主義的なアプローチと、シティズンシップそれ自体に対する個人的な理解」（Biesta 2011: 14=2014: 29）を批判の対象とする点にある。ビースタは戦後イングランドにおけるシティズンシップ教育の展開を検討することで、「いわば、それはシティズンシップ教育の展開というものが 1990 年代のイギリスで台頭したシティズンシップの個人主義的な観念に非常に近接した状態のままである」ことを指摘する（Biesta 2011: 11=2014: 22）。そして、そのような状態のイングランドで形成されたシティズンシップ教育に関する一般的な理念、つまり「民主主義の危機と言われていることがらを、個人を（再）教育し、教育を通して民主的なシティズンシップを『準備する』ことで適切に解決することができるという考え方」（Biesta2011: 12=2014: 24-25）の持つ諸問題を挙げている。

まずは、この考え方が、「シティズンシップそのものの個人化」に繋がるという問題である（Biesta 2011: 12-13=2014: 25）[3)]。なぜなら、この考え方の背後には「若者が個人として適切なスキル、正しい価値観、市民としてあるべき性向を修正することを欠落させているという考え方」（Biesta 2011: 12=2014: 25）が存在するからである。この考え方のもとでは、「よきシティズンシップ」は、クリック・レポートにおいて掲げられたように、「個人が適切な知識、スキル、価値、性向を獲得すること」によって達成されるものとして、想定されてしまう。

さらに、このような想定は、「よきシティズンシップ」の達成方法として「個人を（再）教育」することが念頭に置かれていることと組み合わされることで、シティズンシップ教育そのもののあり方を限定してしまうと、理解することができるだろう。ビースタは、この想定の中に、「シティズンシップが教育の軌跡の結果として解釈されるという前提」、すなわち「結果としてのシティズンシップという考え方」も含まれていることを、もう一つの問題として挙げる（Biesta 2011: 13=2014: 26）。そこでは、「よきシティズンシップ」は個人の能力とされるが、その獲得手段として第一に置かれ

3）　また、ビースタによれば、このような考え方は、社会的な機能不全に対しても個人に責任を着せる新自由主義の思想系譜に沿うものでもある（Biesta 2011: 13=2014: 26）。

るのは、「シティズンシップ教育を受けること」ということになる。そして、このような想定のもとで構想されるシティズンシップ教育は「『よきシティズンシップ』を引き起こすための効果的な手段」（Biesta 2011: 13=2014: 26）にのみ焦点を当てることになる。個人が適切な知識、スキル、価値、性向をより効率的に獲得させることのみを追求するシティズンシップ教育。そこでは「『よきシティズンシップ』というものが実際にはなんであり、またなんでありうるのかという問い」は重視されず、現在アクティブ・シティズンシップとして理解される、「シティズンシップ概念そのものの問い直し」は行われない（Biesta 2011: 13=2014: 26）。ビースタはこれに対して「シティズンシップの別の意味のあり方を継続的に追求し、『対立する価値観の位置についての公共的な対話』を継続することが民主的な生活の中心になるだけでなく、それがシティズンシップ教育の中心になるべきだと提案」（Biesta 2011: 13=2014: 26）[4] する。

また、結果としてのシティズンシップという考え方が、「シティズンシップというものがある特定の軌跡を成功裏に隈なく辿った後にのみ達成される地位だという前提で作り上げられている」ことも、ビースタは問題視する（Biesta 2011: 13=2014: 26-27）[5]。彼にとって、シティズンシップとは「地位」ではなく、「実践」である。「シティズンシップというのは、誰かが『所有する』アイデンティティではなく、まずなによりも同一化の実践であり、とくに公共的な問題、すなわち共通の関心事である問題についての同一化の実践にかかわるもの」なのである（Biesta 2011: 13=2014: 27）。この主張は、先に説明した「シティズンシップの個人化」の問題と密接に関わるだろう。「実践」としてのシティズンシップを、個人の問題として捉えることはできない。個人の問題としてのみ扱われるシティズンシップでは、他者との協同や対話を通した相互作用の視点が欠落してしまう。同一化の実践に向かう契機は、消え去ってしまうのである。

さらに、結果としてのシティズンシップという考え方の問題ある帰結と

4）　引用文中の鉤括弧内はビースタによる Martin and Vincent（1999: 236）からの引用である。

5）　この点については、『民主主義を学習する』以前のビースタの議論においても、「シティズンシップ教育に関する文献において、シティズンシップ教育の仕事を、資格化の仕事に限定する強い傾向が見られる」ことを批判する目的で触れられている（Biesta 2010: 23）。

して、それが「若者をまだ一人前の市民ではないという、問題のある位置に置くことになる」ことをも、ビースタは批判している（Biesta 2011: 13=2014: 27）。実際には、このような考え方とは裏腹に、「つねに、そしてすでに社会生活に参加し、より広範な社会的、経済的、文化的、政治的な過程から隔離されているのではなく、それらの世界に関与している」のが、若者なのである（Biesta 2011: 13=2014: 27）。

そして、このことと関連して、ビースタが最後に指摘するのは、「若者が教えられた内容と同じことがらを学習しているという保障はないということ」（Biesta 2011: 14=2014: 28）である。実際には、若者たちは「家庭や余暇活動への参加や、仲間との触れあい、メディア、広告、消費者としての役割から同じくらいか、あるいはおそらくもっと多くのことを学習する。彼らは、しばしば異なったことがらや矛盾しさえすることがらについても学習するのである」（Biesta 2011 :14=2014: 28-29）。

以上が、既存のシティズンシップ教育の理念について、ビースタが提示する問題点である。これら諸問題へのビースタの解答をひとことでまとめるならば、シティズンシップの問題を若者個人の姿勢の問題としてではなく、「『文脈の中にある若者』の問題として解釈しなければならない」（Biesta 2011: 15=2014: 30）というものになるだろう。ビースタは、このような認識を前提する新たなシティズンシップ教育の構想として、「学習する民主主義」（Biesta 2011: 2=2014: 5）を提案する。

ビースタの言う「学習する民主主義」とは、「民主主義の実験を行うことができる場所と空間を開いたままにしておくこと」（Biesta 2014: 238）を重視する、社会全体の責任としてのシティズンシップ教育である[6)]。この構想の要点は、次の二点にまとめられよう。一つは、「良きシティズンシップ」なるものを、事前に決定づけられた何かとして解釈しないという点である。もう一つは、そのように「良きシティズンシップ」を開かれたものとして想定することで、民主主義の実験に対して、市民が積極的に関与す

6）　この「学習する民主主義」というシティズンシップ教育像は、ビースタが述べるところの、政治的主体性と政治的行為主体の現れを志向する「市民学習の主体化の構想」（Biesta 2011:86=2014: 188）に依拠している。これに対置されるのが、既存の秩序への個人の適応と再生産を志向する「市民学習の社会化の構想」（Biesta 2011:86=2014: 188）である。『民主主義を学習する』において挙げられた既存のシティズンシップ教育の問題点は、ビースタによると、それらが「シティズンシップ教育の社会化の構想」に過度に依拠していることに起因している。

ることが必須となるという点である。

「良きシティズンシップ」は、既に望ましいものとして決定された地位でも、スキルでも、価値観でも、性向でもない。このことは、そういった要素があくまで論争的なものであり、その内実が全ての市民に開かれていることを示す。そしてより重要なのは、この考え方は、「良きシティズンシップ」の全てが、個人が獲得するべきアイデンティティに還元されてしまうことを、拒否することに繋がるということである。既に触れたように、ビースタにとってのシティズンシップとは、「実践」なのである。

彼のこの考え方は、ムフとランシエールの民主主義論に依拠している。ビースタは、彼／彼女らの議論を参照しながら、民主主義政治・民主主義の本質、そのために必要な政治的主体について考察する。その結果、ビースタは、民主主義政治・民主主義の本質を、動的な政治秩序として捉えていく（Biesta 2011: 96=2014: 211）。「政治的主体性の形成とその進行中の変容こそが、民主主義政治なのである」（Biesta 2011: 97=2014: 212）。民主主義が事前に決定づけられた単一の秩序ではなく、動的な政治秩序であるならば、そこで要請されるシティズンシップも同様に、事前に決定づけられたものではなくなる。より正確に言えば、民主主義が特定のシティズンシップを要請するのではない。むしろ、シティズンシップが実践を通して変容していくことが、民主主義を形作っていく、という考え方を、ビースタは示しているのである。

そして、このような開かれたシティズンシップ像を前提とすることで、実際の民主主義政治への市民の関与の役割が、シティズンシップ教育において強調されることになる。シティズンシップが民主主義を形作るのであれば、民主主義のための準備として、事前に決定づけられたスキルや知識や性向を獲得することは、シティズンシップ教育にとって重要なものではなくなる。そうではなく、何が「民主的」であるのかについての合理的な決定が存在しない状況下での、「人間的紐帯の特定のあり方への欲求により駆られた」、「実験としての民主主義への関与」こそが、シティズンシップの「学習」の重要な要素ということになるのだ（Biesta 2011: 97-98=2014: 213-214）。

また、ビースタは、このように民主主義へ関与し、シティズンシップを変容させていく主体像を、「無知な市民」と呼ぶ（Biesta 2011: 97=2014:

212）。「無知な市民」が「無知」であるというのは、特定の政治的知識が欠如しているということを意味しない。「正しい」政治的知識がどのようなものであるかを知らず、それを問い直し続けるという意味で「無知」なのである。それは、「だれ彼が想定している『よき市民』などというものにまったく気づいていない者」、「前もって規定された市民のアイデンティティに縛り付けられることを拒否する者」（Biesta 2011: 97=2014: 212）として定義づけられる。「無知な市民」でなければ、民主主義へ関与したとしても、シティズンシップの変容には繋がらない。逆に、既存の「良きシティズンシップ」への適応にのみ繋がってしまう[7]。

ここまで、ビースタの「学習する民主主義」について確認した。ビースタがこの言葉を用いたのは、シティズンシップ教育における「学習」の重要性を示すためである。しかし、そのように捉えるだけでは、「学習する民主主義」の重要な含意が見落とされてしまうことに、注意しなければならない。「単に学習を強調すること」は、「民主主義の学習」を強調することとは異なるからである。

「学習する民主主義」という言葉は、ビースタにとって「学習社会というものが、もっぱら経済的な動機によって方向付けられた学習が問われる「学習経済」に還元される傾向に対する警告」としても、使用されるものである（Biesta 2011:3=2014: 5）。このことが端的に示されているのが、彼の生涯学習についての検討である。ビースタの見立てでは、生涯学習はかつて、1972 年にユネスコ教育開発国際委員会で発表された、生きることを学ぶ『未来の学習』という観念であった。しかし、現在ではそれは「生産的な雇用対象者になるための学習」へ移行しているとされる（Biesta 2011:62 =2014: 133）。このような学習観に基づき形成されるのが、「学習経済」である。

ここでは、既に確認したイギリスにおける個人主義的なシティズンシッ

7）　ビースタのこの認識は Biesta（2009）における教育についての認識に対応している。「これまでの各章で、私は教育を理解し、教育にアプローチするための異なった方法を提示してきた。それは人間というものに関する真理に基礎をおいてはおらず、人間というものの人間たるゆえんがどのようなものから成っているかを知ることを主張せず、教育を、特定のアイデンティティや主体性の生産、または新参者の既存の社会秩序へのはめ込みとして考えない方法である。代わりに、そこで独特で特異な個人としての人間というものが、世界に参画する多種多様な方法に焦点を合わせるアプローチについて私は主張してきた。」（Biesta 2009: 117）

プの理念が持つ問題と、同様の問題が発生する。学習は個人的活動となり、個人的問題となり、個人的責任となるのである（Biesta 2011: 66=2014: 143）。そこには、「学習する民主主義」で強調された「民主主義の実験への関与」は成立しえない。スキルや知識や性向の問い直しも、行われえない。ビースタが単なる「学習の強調」ではなく、「学習する民主主義」を主張するのは、「学習」がそのような事態に陥ってしまうことを回避すること、すなわち「民主主義の論理が市場の論理や私的領域の論理によって乗っ取られることがないように、警戒し続けること」（Biesta 2014: 238）を望んでいるためである。

以上が、『民主主義を学習する』における、ビースタの議論である。それは、既存のシティズンシップ教育が前提とする理念の批判的検討から始まった。その上で彼は、「シティズンシップとは、民主主義の実験への関与という実践である」という別の理念を提示し、さらにその理念に基づく、社会全体における「学習する民主主義」という新たなシティズンシップ教育のあり方を提示した。このことは、訳者の上野正道も指摘するように、『民主主義を学習する』の重要な貢献の一つであるのは間違いない（上野 2014: 250）。

さらに、本稿の観点からは、この「学習する民主主義」の意義を、上野の用いるのとは異なった言葉で、語り直すこともできる。彼の議論は、本稿が模索する「シティズンシップ教育の方法」を政治理論的に扱うという試みのひな形を提出したのである。本稿序章で述べたように、本稿が目指す政治理論とは、「秩序形成のメカニズム」を扱うことをその特徴とする。それは、「既存の規範とは異なる規範の存在可能性を理論的に担保すること」を「最終的な基盤の不在という認識」に基づいて構想するための、糸口となる。

この観点からビースタの議論を読み直すと、彼の議論が「シティズンシップ形成のメカニズム」に焦点を当て、その上で「最終的な基盤の不在」を前提としたシティズンシップ理念に基づき、「学習する民主主義」という新たな規範の存在可能性を担保した、と理解することができる。このことは、ビースタがその問題意識として、既存のシティズンシップ教育が「シティズンシップが子ども、若者、大人の日常生活を構成するプロセスと実践を通して実際に学ばれる方法についてほとんど考慮していない」（Biesta 2011: 1=2014: 1）ことを挙げることから、また彼が既存のシティズンシッ

プ教育の持つ、「獲得されるべき地位としてのシティズンシップ」という理念を主な批判の対象としていることから、示唆される。

「シティズンシップ形成のメカニズム」が「秩序形成のメカニズム」の一つであると言い切ることができるのかには、疑問の余地がある。しかし、少なくとも、彼の議論に政治理論のひな形としての意義を認めることはできるだろう。

また、ビースタの主張が、本稿第 1 章においてイリイチに依拠して提示された主張と、かなりの部分で近接していることにも、注目すべきである。ビースタは、特定の地位や能力としての「良きシティズンシップ」を決定することができ、個人が教育によってそれを獲得する、という考え方の持つ問題点を指摘した。それはまさに、第 1 章で指摘した、「シティズンシップという価値の制度化」による、（学校による）シティズンシップの独占、シティズンシップの資格化、シティズンシップ教育（研究）の限定といった問題ある帰結と、重なるのである。

それだけではない。ビースタは、単に学習を重視するのみでは不十分であることを十分に認識し、現在の生涯学習が「生産的な雇用対象者になるための学習」となっていることを批判した。これは単なる学校批判ではなく、社会の脱学校化を目指したイリイチの議論に符合する。

ビースタは、イリイチに言及しているわけではない。イリイチの問題意識は、「価値の制度化」そのものにあった。本稿はこの問題意識を引き継ぎ、「シティズンシップという価値の制度化」を拒否しようとする。一方で、ビースタは「シティズンシップの獲得が、シティズンシップを教えるとされている仕組みや組織の責任としてのみ捉えられていること」を問題意識としていた。そして彼は、その中で、「シティズンシップという価値の制度化」を拒否し、「学習する民主主義」を提案した。出発点は異なっているものの、ビースタの議論は本稿の議論に近接する。このことが、ビースタを「学校中心主義」から逃れようとする理論家として取り扱い、意義を認めるべき理由である。

第 2 節　クラウディア・ルイテンベルグ――「政治的」主体化としてのシティズンシップ教育と、学校の原理的限界

次にカナダの教育哲学者、クラウディア・ルイテンベルグの議論を検討しよう。彼女の議論は、熟議民主主義論に依拠する多くのシティズンシッ

プ教育研究と異なり、ムフ、エルネスト・ラクラウ、ジャック・ランシエールといったいわゆる闘技民主主義の理論家達に依拠して議論を展開する点に特徴がある。その中でも、「節合への学び――道徳的動機付けから政治的要求へ」（Ruitenberg 2010）においては、特にランシエールの議論に依拠し、「政治的離脱を、人々の熟議プロセスへの参加能力の欠如から説明することはできず、熟議的枠組みそれ自体に固有となっている不一致の構成的本質の拒絶によって説明できる」（Ruitenberg 2010: 3）という観点から、いわゆる若者の政治的無関心という問題について考察している。さらにこの論文において、ルイテンベルグは、学校・学校制度は能動的に学生の主体化を促進することはありそうにないと言うのである（Ruitenberg 2010: 378）。

まず、ルイテンベルグがシティズンシップ教育について論ずる際に出発点とする問題意識について確認しよう。それは、シティズンシップ教育にとって必要なものの一つが、「シティズンシップの政治的なるものの次元を真剣に捉えること」（Ruitenberg 2010: 378）であるにもかかわらず、現在のシティズンシップ教育では、このことが顧みられていない、というものである。ルイテンベルグは、サイモン・クリッチリーの「政治参加と政治活動の欠如は、道徳的動機づけの欠如に根ざしている」（Ruitenberg 2010: 373）という議論が不十分であるとして、以下のように主張する。

> 倫理の欠如に加えて、節合の欠如（articulatory deficit）が現在の政治状況に蔓延している。それゆえに、市民は、クリッチリーが提案したように道徳的不公正を認識することを学ぶだけでなく、ラクラウが詳述したような意味で政治的要求を形成・節合することをも、学ばなければならない」（Ruitenberg 2010: 373）

彼女の見立てによれば、政治参加・政治活動の欠如は、「個人の」道徳的動機付けの欠如のみに還元されるものではない。クリッチリーは政治的要求の形成・節合という要素を見落としており、政治参加・政治活動の欠如という問題に適切に解答することはできないというのである。

これは次の理由による。ルイテンベルグによると、政治的試みが実体化するには、三つの条件が必要となる。一つは、道徳的要求を認識すること。

これは「私は行動するべきだ」という理解を導く。二つめは、行為能力の自覚であり、これは「私は行動できる」という理解を導き、それは主体が「私は行動しよう」と決心するに至るために必要なものである。そして三つめが、個々の行動の決心を他者の行動の決心と節合させることである。これによって「私は行動しよう」が、集合的な「我々が行動しよう」に転換される。またこの節合の可能性を認識することで、人の行為能力の自覚に良い影響を与えることもあり得る。これらの条件が揃わなければ、人々の相互作用を構造化する権力関係という意味での政治において、政治的試みは、存在し得ないということになる（Ruitenberg 2010: 373）。

政治参加・政治活動は集合的行為であって、個人的な行為の単なる集積ではない。それらが、「政治」参加・「政治」活動であることを、見落としてはならない。であれば、シティズンシップ（教育）の問題を、個人的な行為を生み出す道徳的動機付けのみに限定してしまうのは、不適切である。個人的な行為が集合的行為に転換するために必要なはずの「節合」が欠如していることも、真剣に捉えなければならない。

しかし、このことに反して、シティズンシップ教育の昨今の解釈は、個人の道徳的な徳と行動を強調し、シティズンシップの政治的なるものの次元の理解を蔑ろにすることで、シティズンシップを脱政治化[8]しているのである（Ruitenberg 2010: 374）。

ルイテンベルグが、このように政治的「節合」を重視するのは、彼女が、ラクラウとムフによって提示された政治的主体認識を引き継いでいることによる。「ラクラウにとって、政治的主体性の発達とは（エートスではなくデモスという意味での）「人民」の構築――民主的要求から始まるプロセス――である」（Ruitenberg 2010: 374）。この「人民」の構築において必要となるのが、既に述べた「節合」である。個人や小集団は、そのままでは「人民」でもないし、政治的主体でもない。このような彼らの個別的な

8）　ルイテンベルグが「シティズンシップの脱政治化」として語る問題は、既に触れたビースタが提起する「シティズンシップの個人化」（Biesta 2011: 12-13=2014: 25）の問題と共通する関心を持つ。また「シティズンシップの脱政治化」はハリー・ボイトが指摘するものでもある。小玉はボイトの議論をもって、脱政治化されたシティズンシップ概念に対置される「政治的シティズンシップ」論の流れが形成された（小玉 2016b: 161）と論じている。ただし、ボイトの論ずる「脱政治化」とルイテンベルグの論ずる「脱政治化」の意味内容が全くの同一であるかは明らかではない。この点に関する検討は、今後の課題としたい。

要求は、ラクラウの用語では民主的要求と呼ばれるが、これらがより広い「人民の」要求に転化するのは、民主的要求が、他の個人や小集団の不満足・要求と「節合」したときなのであり、その時はじめて「人民」や政治的主体といったものが成立する（Ruitenberg 2010: 374-375）。つまり、政治的主体と、それによる政治参加・政治活動は、「であるものではなく、なるもの」なのである。

ここで、ルイテンベルグが単純に政治的なるものの次元のみを重視しているわけではないことには、注意が必要である。彼女は、「道徳的動機付けが政治的節合の次元と視座を必要とするのと同様に、政治的節合は道徳的動機付けを必要とする」（Ruitenberg 2010: 377 下線部は筆者による）という定式を掲げる。なぜなら、政治的情念は目標と戦略を必要とし、それら目標と戦略を与えるのが、節合のプロセスであり、それを欠いた道徳的動機付けは、政治的に無力でありつづける危険がある（Ruitenberg 2010: 374）。一方で政治的節合にとっても、道徳が不道徳な原因に対する人々の組織的結合に役立つため、必要だからである（Ruitenberg 2010: 374）[9]。彼女は、基本的政治的情念としての怒り（Ruitenberg 2010: 374）を重視する。この点で彼女はクリッチリーの議論に依拠しているのである。彼女はクリッチリーの議論が道徳的動機付けの問題に限定されていることを批判するが、道徳的動機付けの重視そのものを批判しているわけではない。彼女が、「人々は道徳的に動機付けられるよう学ぶだけでなく、道徳的動機付けを政治的行動に転換する方法をも学ぶ必要がある」（Ruitenberg 2010: 378）というのは、このような理由によっている。

この定式によって、シティズンシップの政治的なるものの次元を真剣に捉えたシティズンシップ教育への道が拓かれることになる。それはいかなるものなのだろうか。彼女の議論の特徴は、それを「学校における」シティズンシップ教育として構想することの限界を指摘する点に、求められる。彼女は、「主体化（subjectification）」に関わるランシエールの議論を参照し、その上で「学校と学校制度は全体として社会秩序のアイデアに基づいた国

9）　ルイテンベルグのこの定式そのものについての議論は、Ruitenberg（2009）で行われている。そこで彼女は、「ヘゲモニーを得た特定の社会秩序をどう捉えるかに関わる、政治集団のための感情」（Ruitenberg 2009: 277）の陶冶が、政治教育にとって重要であると述べる。彼女が道徳的動機付けの重要性を意識するのは、この文脈においてである。

家制度なのであり、それゆえ、それらが能動的に学生の主体化を促進することはありそうにない」（Ruitenberg 2010: 378）と結論づけるのである。

ルイテンベルグの、「学校における」シティズンシップ教育として構想することの限界についての議論を、さらに追ってみよう。まず、彼女が「主体化」という言葉で意味するものは、前節での検討の対象ともなっていたビースタによる「主体化」の特異性に着目した解釈から出発している（Ruitenberg 2010: 378）。それは「そこで個人が単により包括的な秩序における典型的な人物とならないようなあり方」（Biesta 2009: 99）という「主体化」解釈であり、ハンナ・アレントやエマニュエル・レヴィナス、ジャック・デリダの議論に依拠して形成された解釈である。ビースタによれば、この「主体化」は「資格化」および「社会化」[10] とともに、学校の中核的機能の一つをなすものであり、現在の学校の問題は、学校の「主体化」機能が「社会化」機能の後景に退いていることであった（Biesta 2009: 107）。つまりビースタは、学校が「主体化」機能を果たすことができるという認識を持っているということになる。しかし、ビースタとは異なり、「民主主義社会における教育は、社会化と能力の獲得という明白な目的を持つだけでなく、政治的なるものの意味における主体化のための余地を残す（leave room）べきである」と、ルイテンベルグは述べる（Ruitenberg 2010: 378）。余地を残すということは、教育が主体化のために能動的に手出しできることはないということを意味する。

このルイテンベルグの主張は、ランシエールの議論に依拠し、上記のビースタの「主体化」解釈に、ランシエールの「主体化」解釈を加えることで構築されたものである。ルイテンベルグによれば、ランシエールにとっての「主体化」とは、あくまで人々が政治的主体となるプロセスによって描かれるものであって、人々が「主体にされる」ことではない（Ruitenberg 2010: 378）。

> 言い換えれば、ランシエールにとっての主体化とは、それによって人々が既存の秩序に参加するのではなく、むしろ新たなカテゴリを定立し、秩序そのものを変革するために、その秩序の中であり得るカテゴリを

10）ルイテンベルグによれば、この「社会化」はラクラウ型の闘技的な政治概念と緊張関係を持つ（Ruitenberg 2010: 378）

比較検討するプロセスである。これはデモスによる論争に開かれようと望み、民主的になろうと望む社会における適切な教育的視点である（Ruitenberg 2010: 378）。

しかし既に述べたように、ルイテンベルグにとって、このランシエールの視点に基づく、人々が政治的主体となるプロセスとしてのシティズンシップ教育が、学校・学校制度の中で成立することはありそうにないことである。この点について議論されているのが、彼女の「もし民主主義が本当に重要だとしたら？」（Ruitenberg 2008）という論文である。

この論文で彼女は、ランシエールの議論、特にランシエールが教育者ジョセフ・ジャコトを研究して著した『無知な教師』（ランシエール : 2001）[11] に依拠しながら、北アメリカにおける、「あたかも民主主義が重要であるかのように学校で教える（schooling as if democracy matters）」[12] という文句（Ruitenberg 2008: 1）について検証する。彼女はその結論として、あたかも民主主義が重要であるかのように学校で教えることは実行不可能であること、その代わりに、民主主義と平等が、我々が民主主義に入り込めるように教えることを必要としていることを提案する（Ruitenberg 2008: 2）。その中で、民主主義は学校教育の原理になりえない（Ruitenberg 2008: 2-4）ことが指摘される。

この議論において、ルイテンベルグがまず注目するのは、「説明体制」および「普遍的教育」という、二つの異なる教育システムである。ランシエールと同じく、彼女は「普遍的教育」を支持する。

11）ランシエールの論考の検討は紙幅と能力の問題により、本稿では直接には立ち入らない。そのため、ルイテンベルグによる解釈に依拠する。ただし『無知な教師』についての基本事項の理解・訳語については邦訳版『無知な教師』（2001）及び有満（2012）を参照している。ルイテンベルグはランシエールに言及する際、英語版『無知な教師』（Rancière, Jacques（1991）（Kristin Ross, Trans）*The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*, Stanford University Press）を参照・引用しているが、本稿は英語版及び原著のフランス語版『無知な教師』は参照していないため、参照文献リストには記載していない。以後ルイテンベルグによる引用部を引用する場合、ルイテンベルグによる引用箇所を註で示し、英語版『無知な教師』の頁数を記載する。

12）ここでの “schooling” については Kasprisin（2008）の議論を参照した上で、イリイチの用いる「学校化」という意味ではない動名詞と判断し、「学校で教える」と訳した。

> 最も良い学校やその他の組織ができるのは、人々の間で起こる普遍的教育（universal teaching）のために可能なだけ道を空け、場所をゆずることである。普遍的教育が学校教育の原理となり得ないのと同じ理由により、民主主義は学校教育の原理になりえないのである。つまり、普遍的教育と民主主義が平等の発露である一方で、学校教育はそうではないのだ（Ruitenberg 2008: 4）。

「普遍的教育」とは、学校教育というものの中心をなす「説明体制（the explicative system）」の代わりにジャコトが提唱した教育システムを指している（Ruitenberg 2008: 3）。対して、「説明体制」とは、説明することを教師にとって本質的な行為とし、教育するということを、知識を伝授することであると同時に、精神を単純なものから複雑なものへと段階的に前進させて形成することとする教育システムである。この「説明体制」は、不平等の想定に由来している。不平等の想定とは、「誰かに何かを説明しようとするということは、まず最初に、その人にそれが彼自らによっては理解できないことを示すことである」（Ruitenberg 2008: 2）[13] という想定である。ある人がより優れた者であると想定し、その想定に基づき行為することで、人は不平等を新たに定立することになる（Ruitenberg 2008: 3）。我々が人に何かを説明するとき、我々は相手の知らないことを知っている、相手の理解できないことを理解している、という想定が必ず存在する。その時、説明する者―説明される者、教える者―教えられる者という上下関係が産まれるのである。このような説明という行為を本質とし、説明される者の無知・無能力という不平等を想定する「説明体制」の教育とは逆に、「普遍的教育」は全ての人が独力で学ぶことができるという認識に依拠する（Ruitenberg 2008: 3）。「普遍的教育」においても教師は存在する。しかし、「教師と生徒の間の違いは、意志のみであって知性ではない」（Ruitenberg 2008: 3 傍点部原文イタリック）。「説明体制」における教師が、ある知識が難しすぎるだとか時期尚早にすぎるとして、生徒の持っていない知識をその手元に保有しつづけるのとは対称的に、「普遍的教育」の教師は、生徒が課題を学習すること、理解することができると想定し、ただ課題に取

13）この引用部は、ルイテンベルグによる英語版『無知な教師』6 頁からの引用である。

り組めと言うのみである。「普遍的教育は、生徒達に、彼／彼女が多くの他のことを説明なしに学習したのと同じ知性を用いるよう勇気づけるのである」（Ruitenberg 2008: 3）。

しかし、ルイテンベルグによると、ランシエールは、この普遍的教育が説明体制の代替として学校または学校制度の原理となり得るとは考えなかった。ジャコトによる普遍的教育の実践が描きだしたのは、「人々が平等であるかのように想定して教えるということは、人々が不平等であるかのように想定して教えることを代替しうる」（Ruitenberg 2008: 3 傍点部原文イタリック）ということであった。それは、知性の平等を想定する普遍的教育が、知性の不平等を想定する説明体制を代替する教授法となりえるということである。しかし、ルイテンベルグによれば、ランシエールは普遍的教育を学校・学校制度に適用することは不可能であると考えていた。それは次の理由による。

> たとえ教室の制度的文脈をものともせずに普遍的教育のモーメントが教室の中で起こったとしても、学校と学校制度は全体として社会秩序のアイデアに基づいた国家制度なのである。〈中略〉制度についての社会秩序が不平等の想定に突き動かされているため、「普遍的教育は社会の方法とはなり得ず、それは社会制度の中で普及されることはないし、社会制度によって普及されることもない」（Ruitenberg 2008: 3-4）[14)]。

そもそも、学校・学校制度が国家制度であり、国家制度が社会秩序のアイデアに依って立つ以上、学校・学校制度は社会制度から独立することはできない。そのため、社会秩序が不平等を想定しているのであれば、学校・学校制度も不平等を想定することから逃れることはできないのである。いわば、普遍的教育は社会制度そのものと相容れることができないがゆえに、普遍的教育は学校教育の原理となり得ないのである。

これと同様のことが、民主主義についても該当する。ルイテンベルグによれば、ランシエールにとっての民主主義とは「それが定立されたときに

14）引用部の鍵括弧内はルイテンベルグによる英語版『無知な教師』105 頁からの引用である。

のみ是認される平等の原理」（Ruitenberg 2008: 4）である。このような民主主義は、不平等を想定する様々な制度の成員としてではない諸個人、すなわち「自分たちの自由と平等を定立した人々によってのみ定立される」（Ruitenberg 2008: 4）ものである。このことによって、民主主義もまた「普遍的教育」と同じく、学校教育の原理とはなり得ないことがわかる。なぜなら、民主主義は不平等を想定する制度の成員としての諸個人によっては定立され得ないのであるから、教師―生徒という不平等な立場の人々の間にそれは定立され得ないからである。これと同じ理由で、学校・学校制度が能動的に学生・生徒の主体化を促進することもありえないということは明らかだろう。学校・学校制度が上下関係という不平等を想定している以上、学校・学校制度においてランシエール型の「主体化」、つまり人々が「主体にされる」のではなく、自ら「主体になる」という形式での「主体化」は成立しようがないのである。ゆえに、学校・学校制度は、「主体化」や「普遍的教育」「民主主義」のために道をゆずり、場所をゆずらなければならない。そして自ら「主体になる」という解放（emancipation）は、解放者の手を借りずとも、学校に頼らずとも、生徒自らなしえるものなのである（Ruitenberg 2008: 4）。

以上が、ルイテンベルグによる、「学校における」シティズンシップ教育の限界を指摘する議論である。彼女は、主にラクラウに依拠することで、政治参加・政治活動にとって「節合」が重要であることを示す。そのため、シティズンシップ教育は、集合的なものとしての政治参加・政治活動を可能とする政治的主体を産み出すために、「節合」を教えなければならない。しかし、それは人々の不平等を想定する学校・学校制度では行われ得ない。ランシエールに依拠する彼女は、そのようなシティズンシップ教育は、平等を想定する「普遍的教育」もしくは「民主主義」によってのみ可能となると、説くのである。

ルイテンベルグは、政治的主体が「政治的」である所以を重視することで、政治的主体化の教育としての、政治的なるものの次元を真剣に捉えたシティズンシップ教育を主張した。重要なのは、この議論の中に、「秩序形成のメカニズム」の考察が、含まれている点である。それは、「節合」による政治的主体形成についての考察および、不平等を想定した制度としての学校・学校制度の考察に、現れている。それらが原理的に相容れるか

どうかが、彼女の焦点だったのだ。この意味で、ビースタと同じく、ルイテンベルグの議論も、「シティズンシップ教育の方法を政治理論的に扱う」研究のひな形としての、意義を持ちうる。

そして、彼女はそのような原理的考察を行うことで、シティズンシップ教育についてのラディカルな構想の少なくとも端緒、すなわち、「学校・学校制度はシティズンシップ教育を行うことはできない」という、他の多くのシティズンシップ教育研究には見られない主張を提出した。この意味で、ルイテンベルグも、「学校中心主義」からの脱却を目指す理論家の一人として、評価することができる。

第3節　義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理――その共存不可能性

ここまで、現在のシティズンシップ教育の営みを批判する、ビースタ及びルイテンベルグの議論とその意義の確認を行った。そこで明らかになったのは、両者の議論は、いずれも、シティズンシップが「形成されるメカニズム」に注目することで、「学校における」シティズンシップ教育の限界を指摘したものであると評価できる、ということであった。ビースタは、「実践」としてのシティズンシップにとっての学校外でのシティズンシップ学習の重要性を指摘した。ルイテンベルグは、学校では「シティズンシップの政治的なるものの次元」を真剣に捉えたシティズンシップ教育を求め、それが学校では行いえないことを指摘した。彼／彼女らの議論は、「学校中心主義」から逃れたシティズンシップ教育を構想するための、糸口となり得るのである。

しかし、本稿の観点からすれば、ビースタとルイテンベルグもまた、「学校中心主義」から完全に逃れきったというわけではない。本節では、彼／彼女らの議論の射程の外にあるものを見いだす作業を行うことで、能動的な市民を育成するシティズンシップ教育を構想するためにどのような視点をもたなければならないかという論点に、一つの答えを提出することにしたい。その際、イリイチの議論に依拠した第1章の議論を再確認し、また少しばかりであるが、深めることになるだろう。結論を先取りすれば、次のようになる。すなわち、彼／彼女らに足りないのは、義務的学校の持つ原理が、生徒達を通して社会全体の原理に転化されるという視点である。

その原因は、彼／彼女らが、義務的学校の持つ原理とシティズンシップ教育の持つ原理を、理論的に共存可能なものとして扱ってしまっていることにある。しかし、実際には義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理が共存することはあり得ないのである。

ビースタの問題点

『民主主義を学習する』において、ビースタは、シティズンシップの教授、すなわち学校などの公的なカリキュラムに限定されたシティズンシップ教育は民主主義の危機に対する部分的な対応に過ぎず、不十分であるとし、社会全体を捉えた「民主主義の学習」への移行を主張する。ここで重要なのは、彼はシティズンシップの教授の意義、公的なカリキュラムにおけるシティズンシップ教育の意義を否定しているわけではないことである。そのことは、次の記述からも明らかである。

> 確かに、教えることは一定の役割を果たすけれども、それが進行する民主的な市民の形成にとって重要な唯一の要素ではない（Biesta 2011: 1=2014: 2）。

また、別のところでは、次のように述べられる。

> これから示すように、民主主義を「準備」する若者の形成過程としてのシティズンシップ教育の観念というのは、民主的な学習が促進され組織される、必ずしも最良ではないにしても、方法の一つであると論じることにしたい（Biesta 2011: 40=2014: 22）。

第 1 節で説明したように、ビースタは、この「民主主義を『準備』する若者の形成過程としてのシティズンシップ教育の観念」の三つの問題点を示し、批判している。しかし、その批判が向けられているのは、この観点の背後にある個人主義的なシティズンシップ観が、シティズンシップの問題を若者個人の姿勢の問題として捉え、「文脈の中の若者」の問題として捉えられなくなることに繋がる、ということに対してである。つまり、彼の議論において、民主主義を準備する若者の形成過程としてのシティズン

シップ教育の観念それ自体が批判されているわけではない。むしろビースタにとって、このような観念に依拠したシティズンシップの教授は、「民主主義の学習」のために「一定の役割を果たし」、「民主的な学習が促進され組織される」方法の一つとして認められるものである。すなわち、シティズンシップ教育は、学校の中でも教えられ得るし、学校の外でも学ばれうる。しかし重要なのは、それら両方に存在する若者の「学習」である、というのがビースタの主張である。いわば、ビースタが論じているのは、シティズンシップ教育は「学校だけでは足りない」ということであると言えよう。

しかし、このようなビースタの主張は、本稿の議論からすれば不十分なものといわざるを得ない。そのことを説明するために、イリイチの議論に依拠した第 1 章の議論を確認しよう。

イリイチによれば、学校制度の機能とは「学校化」である（Illich 1970: 1=2015: 13-14）。それは、個人に対して「『学校』における価値の制度化、自律的に学ぶという使用価値を持った行為を『学習』や『教育』といった商品の価値に置き換えていくという、『学校の生産様式』」（四方 1998: 80）を植え付け、それを内部化させること、すなわちイリイチが最も問題視する「価値の制度化」のことを言う。こうして、「受動的な消費者」（Gintis 1973: 72-73=2003: 41）が生産される。また、社会全体に対しては、生徒たちが「学校化」されることによって、自ら行うべき価値の決定を制度に委ね、制度による価値の独占を許してしまうことで、学校における生産様式と同じものが社会全体の生産様式となってしまう。すなわち、「教育だけでなく現実の社会全体が学校化されてしまっている」（Illich 1970: 15 =2015: 2）ということになる。

本稿第 1 章で述べたのは、学校制度の持つ、この「受動的な消費者」を生産しようとする原理が、シティズンシップ教育が産み出そうとする「能動的な市民」と相容れないということであった。このような観点から見ると、ビースタのように、シティズンシップ教育が「学校では足りない」というだけでは、不十分であることがわかる。そもそも、学校制度の持つ原理自体がシティズンシップ教育の目的と相反しているという問題は、ビースタの議論の射程には含まれていない。彼は、その「学習する民主主義」という主張の前提として、ルイテンベルグと同様、ムフやランシエールの

議論に依拠し、動的な秩序として民主主義政治・民主主義の本質を捉え、既存の「よき市民」像を拒否する「無知な市民」という政治的主体像を提出してはいた。しかし彼は、その「無知な市民」という政治的主体が義務的学校で本当に産み出されるのか、という論点を捉えていなかったのである[15)]。つまり、ビースタの議論は義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理の関係に関する考察を欠き 、それゆえに、シティズンシップ教育における学校の存在を自明視したままとなっているのである。

このことをより明確にするために、簡単にではあるが、『民主主義を学習する』以外のビースタの論考についても触れておこう。確認すべきなのは、ビースタが、「無知な市民」が産み出される教育をいかなるものとして考えていたのか、という点である。

例えば『測定の時代における良い教育とは何か』（Biesta 2010）において、ビースタは、教育の持つ「主体化」「資格化」「社会化」という三つの機能は「三つの部分的に重なり合う領域として」表すことができると述べる。また、これらの機能は、良い影響・悪い影響両方の意味で相互に影響しあうものであり、どれか一つを欠くような教育を「良い教育」ということはできない（Biesta 2010: 21-22）とも論じられる。これは、「教育概念の問い直し」という、ビースタが現在まで問題関心とするテーマである。そして、このテーマに対する回答は、「中断の教育学」（Biesta 2010: 73-91）として提示され、『教えることの再発見』（Biesta 2017=2019）においてその深化が図られている。同書でビースタは、「教えること（teaching）」と「学ぶこと（learning）」が従来一体のものと捉えられてきたことを問題視し、それらを改めて分離することを試みる。彼は、教育の目的は学習を促進することにあるといった言葉に表れるような、「教えることを学習の原因として理解できるという誤った考え」（Biesta 2017: 37=2019: 23）を退けるのである。その上で、ビースタは、理解を深めさせるのではなく、全く新しいことと出会わせること（Biesta 2017: 35=2019: 55）を、「教えること」の一つの意義として提示する。それは、「生徒自身による自由の否定を中断し、

15）ビースタはムフ・ランシエールの議論に依拠して民主主義・民主政治を論じたが、『民主主義を学習する』においては、ルイテンベルグと異なり、ランシエールの『無知な教師』を参照していないことを指摘しておく。ただし、ビースタは『教えることの再発見』において『無知な教師』を参照し、読み解くことで、むしろ「教えること」の意義を再発見している。

拒むこと」（Biesta 2017: 73=2019: 116 訳文は一部修正した）であり、ここで教師は、「自らのために学習し、思考し、行動することができないと主張することを、解放されるであろう者に許さない者」（Biesta 2017: 73=2019: 116 傍点部原文イタリック）として位置づけられる。他方で、ビースタは、このような意味での「教えること」を、「不和としての教授」と呼ぶ。なぜならそれは、「（子どもの発達や生徒の成長といった）論理を中断させるものとも言え」（Biesta 2017: =2019: 129-130）るものだからである。ここから、かつてビースタの提示した「中断の教育学」とは、生徒達の学習を中断させることで、「学習させることなく教える」（Biesta 2017: 34=2019: 54）ことを指していることがわかる。

この『教えることの再発見』における議論は、イリイチの盟友でもあったパウロ・フレイレ（フレイレ 2011）、そしてその系譜に連なるヘンリー・ジルー（Giroux 1983）らの批判教育学による「教えること」への批判（「教えること」を統制主義的、権力主義的なものと位置づけるもの）と異なる、新たな選択肢を与えるものとして評価される[16)]。本書において「ビースタが意図するのは、「教えること」は保守的で、「学ぶこと」が必然に「解放的」であるという見方を回避し、「進歩主義的な系譜」から「教えること」と「教師」の理解を再構築すること」（上野 2019: 155）であった。

さらに、この『教えることの再発見』におけるビースタの考えは、『民主主義を学習する』の議論を補完するものである。彼は、「学習」とは異なった「教える」という方法の進歩主義的な意義を見出した。それは「教える」という方法が、「無知な市民」を産み出す要素を持つことを示しているものとして、理解され得るのである。

けれども、このような、『民主主義を学習する』以外の議論は、ビースタが、義務的学校の持つ原理とシティズンシップ教育の原理の間の矛盾について十分に考察したことを、意味するものではない。ビースタが意図するように、「教えること」と「教師」に解放的な側面があるということは否定しがたい。それは批判教育学のジルーが、「伝統的な教授」を批判した上で、それとは異なる形で、教師に解放への導き手としての積極的役割

16）実際に、ビースタは『教えることの再発見』において、『無知な教師』のランシエールを評価し、フレイレ、そして『無知な教師』以後のランシエールの議論の限界を指摘する。（Biesta 2017: 59-81=2019: 93-126）

を求めたことにも示されよう（Giroux 1988）。ただ、ここで思い起こさなければならないのは、ビースタの問題関心が「教育概念の問い直し」にあり、「中断の教育学」もしくは「不和の教授学」は、その答えとして提出されたということである。ビースタが語ったのは、「教えること」が解放的なものとしての形態をとりうるということであって、義務的学校という、（ルイテンベルグが論じたように）「教えること」もしくは「教育」の解放的でない形態から逃れることのできない秩序形成の原理について語っているわけではない。ビースタは「私たちはランシエールの議論を説明の禁止の事例として読むべきではない」（Biesta 2017: 76=2019: 121）と述べ、「説明体制」に基づく教育は解放には役立たないが、解放を阻害するものではないことを主張する。しかしそれは、そのような「説明体制」に基づいた教育が行われる学校で、解放的な形態の「教えること」が成立することを述べた、とまではいえないのである。

義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理の共存不可能性

次に、ルイテンベルグの議論を検討する。ただ、その前の準備作業として、本稿の「学校制度の持つ、この『学校化』機能、『受動的な消費者』を生産しようとする原理が、シティズンシップ教育が産み出そうとする『能動的な市民』と相容れないということ」という主張について、少し掘り下げておく。その作業によって、シティズンシップ教育が必要とし、また「義務的学校の原理」と原理的に相反する「シティズンシップ教育の原理」が明らかになる。

この主張は、『脱学校の社会』以後のイリイチの議論を参照することで、次のように言い換えることができる。すなわち、学校の持つ「教育」という原理と、シティズンシップ教育の持つ「学習」という原理は、共存し得ないのだ、と。イリイチは『脱学校の社会』の刊行後に、「脱学校論」の行き着く誤った帰結として「学校を廃止して学校以外で教育しようという考えに結びつくこと」（フォーラム・人類の希望 1984: 196）を挙げている。注目すべきは、それがイリイチにとって誤った帰結である理由が、学校以外での教育があくまでも「助けられるほう」と「助けるほう」とに分けられてしまうこと（フォーラム・人類の希望 1984.: 197）とされていることである。四方の整理によれば、イリイチの議論では、

産業社会批判の理論が確立されて以降をみるかぎり、学ぶこと[17]と教育とが対置されている。つまり、「脱学校論」のように、学校と教育が対置されているのではなく、明らかに教育そのものが、他律的なものとして批判的に述べられているのである。境界線は学校と教育にあるのではなく、教育そのものが問われ、それと学ぶこととのあいだに境界線が設定されている（四方 1998: 76）。

つまり、「教育」＝他律的、「学習」＝自律的という図式がイリイチに存在したのである。他律的な「教育」という枠組みにおいては、我々は「教授」という、教える側、教えられる側の主従関係から逃れることはできない。どのような「教育」方法をとろうとも、それは教える側による価値の独占を許すことにしかならず、またイリイチの指摘するように、生徒に「価値の制度化」を内部化する「隠されたカリキュラム」から生徒を守ることは、どれほど優れた教師であっても不可能である（Illich 1970 25-33=2017: 58-72）。教師と生徒という関係自体が上下関係であり、そこには何らかの価値を教え込むという営みが前提となっているからである[18]。

これに対して、自律的な「学習」という営みの中では、全ての人は対等な関係、互いに学び合う関係となる。価値の決定は、各個人に委ねられる。このように「教育」と「学習」の関係をみたとき、シティズンシップ教育は「教育」ではなく「学習」の範疇に属すると考えるべきである。多元的な民主主義政治において、その構成員は互いに対等であることが前提されなければならないからである。ムフによれば、民主主義政治の主要な課題は、社会的諸関係において存在している潜在的な敵対関係を緩和することであり、そのためには、対立的な関係にある党派の間に、なんらかの共通の絆が存在しなければならない（Mouffe 2005: 19-21=2008: 37）。そのような共通の絆の存在を前提とした上での対立する党派間の関係性が、ムフが「闘技」と呼ぶもの、すなわち、「対立する党派が、その対立に合理的な解

17）本稿では「学ぶこと」「学び」という言葉と「学習」という言葉を互換的に用いている。どれも英語では “learning” となる。

18）この議論はフレイレ（2011）が「銀行型」教育と呼び、彼の議論の中核をなすものでもある。また、既に確認したように、イリイチを参照しているわけではないが、ルイテンベルグもまた、学校教育自体の前提する上下関係について議論していることに注目していただきたい。このことについては後に再度言及する。

決をもたらすことなど不可能と知りつつも、対立者の正統性を承認し合う関係性」（Mouffe 2005: 19-21=2008: 38）である。このような関係性が成立するとき、「彼らは対立において、自分たちが同じ政治的連合体に属しており、共通の象徴的空間――そこに対立が発生する――を共有する者と把握する」（Mouffe 2005: 19-21=2008: 38）。少なくとも、民主主義政治という空間は、人々がその空間の中で対立者と相互に承認しあうことを要求する。しかし、教える側、教えられる側という「教育」の上下関係のもとでは、この相互承認という観念は成立しえないであろう。むしろ、イリイチの議論からすれば、「教育」によって生徒達はこの「教育」の上下関係を内部化し、社会全体に「教育」の上下関係を適用するようになるのである。これに対して、シティズンシップ教育で産み出される市民は、自らと他者が対等であるという観念を内部化しなければならない。そのためには、シティズンシップ教育は「学習」の空間によって行われなければならない。シティズンシップ教育の原理とは、人々が対等な関係で「学習」することを通じて、「能動的な市民」となっていくことなのである。それに対して、教師と生徒という「教育」の上下関係によって成立する義務的学校は、「それ自体が」、シティズンシップ教育の原理と共存することのできない原理なのである。

ルイテンベルグの問題点

それでは、ルイテンベルグの議論を確認しよう。第 2 節において述べたように、彼女は学校・学校制度自体が不平等を想定した国家制度であると規定し、それは決してシティズンシップ教育と相容れることがないことを示した。彼女はイリイチの議論を参照していたわけではないが、教える側、教えられる側という上下関係を前提とした学校・学校制度と、そのような上下関係を前提しない普遍的教育・民主主義を対置するという、イリイチと非常に似通った議論を展開している。そのように見たとき、次のことがわかる。すなわち、彼女は、シティズンシップ教育と義務的学校の関係を議論の射程に収め、いわば「学校では足りない」ではなく「学校ではできない」と言ったのである。この点で彼女は、「学校中心主義」の批判者として、ビースタよりも一歩先を行っているとも言える。

しかし、彼女の議論もまた、本稿の観点からすれば不十分である。その

理由の一つは、次の記述にある。

> 教育的制度は生徒を政治的主体性に向けて教育できないが、主体化が起こるために、もしくは、私が既に述べたように[19]、その組織が持つ社会化・能力の獲得という明白な目的の代わりに、民主主義のための場所を残すことは、可能である。学校の物理的空間内外の無定型（超カリキュラム的）・非定型の教育の両方が、この政治的意味で、生徒に主体化の経験の機会を供給することができる（Ruitenberg 2010: 378）。

ここでルイテンベルグは、学生の「主体化」における学校の役割を、「物理的空間」という非常に限定的な形ではあるが、認めている。しかし、なぜ学校の外側だけでなく、内側にもそのような役割が可能であるとするのだろうか。物理的空間の供給主体が学校である必要はどこにもない。ビースタの議論に依拠すれば、シティズンシップ教育は社会全体の責任として考えられなければならない（Biesta 2011: 1=2014: 2）。であれば、物理的空間の供給主体としての役割を強調すべきなのは、現在既に教育の物理的空間を提供している学校ではなく、その外側である。ルイテンベルグは、学校の外側の空間の存在に、無頓着であるわけではない。しかし、学校の内側と外側の役割に区別を設けないルイテンベルグの見方は、「すべての子どもを就学させる」学校たる義務的学校こそが「すべての子どもの主体化の契機となり得る物理的空間を提供しうる」ということに繋がる可能性がある。義務的学校と他の物理的空間や無定型・不定型な教育との間には、ほぼ全ての子どもが就学するかどうかという大きな違いがある。義務的学校は、すべての子どもが一同に集まる物理的空間としての優位性を現に持っているのである。この優位性を考慮するならば、義務的学校の内側で主体化が可能となるとただ論じるのみでは、義務的学校が、「ほぼ全ての子どもが同様に主体化の契機を得られる場」として、他の物理的空間や無定型･不定型の教育に対する優位性を強化してしまうことになりかねない。また、そのような優位性を持つことによって、義務的学校は、膨大な物理

19）「私が既に述べたように」は Ruitenberg（2008）における、「民主主義のための場所を残すように教えることが必要であること」という主張を指す。

的空間を提供することのできる権力主体としても立ち現れてくる。義務的学校が無定型・不定型の教育に対して物理的空間を提供すると言っても、具体的にどのような教育にその空間があてがわれるかの決定は、義務的学校に委ねられている。結局のところ、義務的学校が適切な無定型・不定型の教育とされるものを、選択することになるのである。

なるほど、ルイテンベルグは、学校・学校制度が上下関係を前提としているがゆえに生徒の主体化を推し進められないことを指摘した。したがって、シティズンシップ教育のために学校・学校制度ができることは、生徒の「主体化」のために道をゆずり、場所を空けることだけであった。しかし、結局のところ、その結論は不完全に終わってしまっている。このルイテンベルグの結論では、我々は「学校による価値の独占」から逃れることはできないのである[20)]。

さらに、この問題以上に重要なのは、ルイテンベルグの議論は、学校・学校制度すなわち義務的学校と、シティズンシップ教育との関係の考察は行ってはいるけれども、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理が真に共存しうるかどうか、という論点については扱っていないことである。彼女は、学校・学校制度が、生徒の「主体化」のために道をゆずり場所を空けることを主張するが、それだけでは不十分である。学校・学校制度による「教育」と普遍的教育・民主主義を空間的に分けることは可能だろう。しかし重要なのは、そのように空間を分割したとしても、それらの教育は「同じ生徒に対して」行われるということである。義務的学校の原理によって、ある 1 人の生徒が、一方で「学校化」され、「価値の制度化」、「教育」の上下関係を内部化する。他方で、シティズンシップ教育の原理によって、その生徒は、自らと他者が対等な者であることを内部化し、「主体化」する、ということになる。しかし、このようなことを想定することはできるのだろうか。ビースタの場合、義務的学校の原理とシティズンシッ

20）またルイテンベルグは補足的に、彼女の「節合」の議論により直接的に関係する主張として、公的カリキュラムにおける歴史科や市民科の授業が、政治のプロセス――政治アクターの任命と節合に焦点を当てた政治史を含むことを主張する（Ruitenberg 2010: 378-379）。しかし本稿の観点では、この主張は結局のところ物理的空間の問題と同様に「学校による価値の独占」の問題に行き着くであろうし、また後述する「生徒は一方で「学校化」され、「価値の制度化」、「教育」の上下関係を内部化する。そしてもう一方で自ら他者と対等な者として「主体化」する、ということはありえない」という問題にも行き着くことになってしまう。

プ教育の原理とが相反するものと考えてはいないがゆえに、義務的学校によってもなお、シティズンシップ教育が可能なものであると見なしていた。その上で、それだけでは不十分であるとして、学校の外にも目を向け、学校内外の区切りを超えた、若者の「民主主義の学習」全体を捉えることを主張していたのである。一方、ルイテンベルグはそうではない。彼女は、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理が相反するものだと考えていた。そのように考えるのであれば、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理によって1人の生徒に内部化されるものが、その1人の生徒の内に共存しうるかどうかについても、考察しなければならないはずである。しかし、ルイテンベルグは、この論点を取り扱ってはいないにも関わらず、これら二つの原理を空間的に分けることのみを主張した。そのことが、彼女もまた、暗に「学校中心主義」を前提としていることを示している。

ルイテンベルグは、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理が、相反するものであると考え、それらを空間的に分けることで、シティズンシップ教育の原理を防衛しようとした。しかし、それらをただ空間的に分けるのみでは、実際に生徒が「主体化」されることが保障されるわけではない。彼女の議論には、現在の義務的学校の持つ優位性の認識が欠けており、さらに重要なことに、二つの相反する原理が1人の生徒に内部化させるものが共存できるのかという論点が欠けていた。この意味で、彼女もまた「学校中心主義」を前提してしまっているのである。

第4節　小括

以上の本章の議論をまとめよう。まず第1節、第2節では、ガート・ビースタとクラウディア・ルイテンベルグといった、既存のシティズンシップ教育の批判者達の議論を確認した。そこで明らかになったのは、そのいずれも、「シティズンシップ教育が学校で行われるものである」という観念に対して、否定的な立場をとるということである。ビースタは学校内外のシティズンシップ「学習」の重要性を指摘し、ルイテンベルグは学校・学校制度が前提としている「不平等」ゆえに、それらがシティズンシップ教育を行いえないことを指摘することで、「学校の外のシティズンシップ教

育」の重視、すなわち、本稿でいうところの「学校中心主義」から逃れたシティズンシップ教育の構想と言えるものを提示したのである。

しかし、彼／彼女らも、完全に「学校中心主義」から逃れることができたわけではなかった。これが第 3 節で明らかになったことである。本稿第 1 章の議論からすれば、義務的学校は、そもそもが「受動的な消費者」を生み出す原理を持つ制度であり、「能動的な市民」を生み出そうとするシティズンシップ教育の目的と相反する。ビースタの議論にはこの視点が欠けていた。そして、ルイテンベルグの評価に入る前に、『脱学校の社会』以後のイリイチの議論を参照しつつ、他律的な「教育」と自律的な「学習」の区別を置くことで、改めて、シティズンシップ教育が、対等な関係を前提とした自律的な「学習」の範疇に属することを示した。シティズンシップ教育の原理は、対等な「学習」なのである。そして、この議論により、ルイテンベルグの議論が、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理が相反することを認識しているという点で、ビースタよりも一歩先に進んでいるということが明らかになった。しかし、ルイテンベルグの議論も問題を抱えている。まず、彼女の結論は、シティズンシップ教育における学校の消極的な役割を認めており、それが結局は「学校による価値の独占」に繋がることは想定しなかった。さらに、それら二つの原理が相反すると考えていたにもかかわらず、それらによって同じ 1 人の生徒が教育されることが可能であると、無根拠に前提してしまっていた。その意味で、彼女の議論は不徹底に終わっていたのである。

以上の検討から、能動的な市民を育成する新たなシティズンシップ教育を構想するためにどのような視点をもたなければならないかという論点についての、一つの回答が見いだされる。それは、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理は理論的に相反するものであり、二者択一的なものである、という視点である。ビースタの場合、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の目的が相反するとは考えなかった。ルイテンベルグの場合、それらの原理は相反すると考えていたが、空間的に分けられることで共存できるとも考えていた。しかし、イリイチの議論から出発するならば、彼／彼女らのように言うことはできない。新たなシティズンシップ教育を構想するためには、義務的学校の原理についての、より徹底的な考察が、求められるのである。

終章

本稿の議論を確認し、またその意義を再確認することで、結論にかえたい。

本稿が目的としていたのは、「学校中心主義」がシティズンシップ教育にどのような問題を生み出すことになるか、能動的な市民を育成するシティズンシップ教育を構想するためにどのような視点をもたなければならないか、この二点について考察し、なんらかの回答を提出することにあった。本稿ではこの二つの作業を、それぞれ第1章、第2章に分けて行っている。

第1章はまず、本稿で「学校中心主義」と呼ぶものについて、イリイチの議論を用いて説明し、更に「学校中心主義」がいかなる性質を持っているかを説明した。そこで論じられたのは、「学校中心主義」とは「子どもは学校に所属する、子どもは学校で学習する、子どもは学校でのみ教えられることができる」という前提を当然視してしまうこと（Illich 1970: 26=2015: 59）を指すということ。そして「学校中心主義」が前提とする学校は、生徒達に「価値の制度化」を内部化させ、それを通じて社会全体までも「価値の制度化」を前提としたものとして構成する機能を持つ、ということ。さらにそのような学校の機能がまた、「学校中心主義」を再生産しつづけている、ということである。

第1章ではさらに、この「学校中心主義」を、シティズンシップ教育に適用した場合、どのような問題が生じるかを検討した。その際には、イリイチの議論を出発点として、「学校中心主義」の教育の三つの帰結――学校による価値の独占、知識の資格化、教育研究の限定――を挙げ、それをシティズンシップ教育に適用した。そこから明らかになったのが、「学校中心主義」に基づくシティズンシップ教育は、義務的学校によるシティズンシップの独占、シティズンシップの資格化、シティズンシップ教育研究の限定という三つの、反多元主義的、反政治的、反民主主義的な帰結に至るだろう、ということである。このことが示すのは、そもそも義務的学校が生産しようとする者が、「価値の制度化」を内部化した「受動的な消費者」であり、それはシティズンシップ教育の産み出そうとする「能動的な市民」という目的と相反している、ということである。

続く第 2 章では、既存のシティズンシップ教育研究・実践における「学校中心主義」の検討を通じて、本稿のもう一つの目的、能動的な市民を育成するシティズンシップ教育を構想するためにどのような視点をもたなければならないかを、考察した。そこで注目したのは、既存の多くのシティズンシップ教育研究･実践ではなく、ビースタやルイテンベルグといった、既存のシティズンシップ教育研究の批判者達である。彼／彼女らの批判の矛先は、どちらも「シティズンシップ教育が学校で行われるものである」という前提に向けられており、ビースタは学校内外における「民主主義の学習」を捉えること、ルイテンベルグはシティズンシップ教育から学校・学校制度が手を引くべきだと主張していた。このような彼／彼女らの議論には一定の意義が認められる。しかしその一方で､彼／彼女らの議論から、またイリイチの議論の再確認から明らかになったのが、ビースタには義務的学校の原理とシティズンシップ教育の目的が相反する可能性の認識が欠けており、それゆえに、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理の関係についての考察を行わなかったということ。そして、ルイテンベルグはこれら原理の相反の可能性を認識し、それらの関係についてある程度考察を行ったが、それらが同時には存在しえない可能性については認識しなかった、ということである。彼／彼女らもまた、他の多くのシティズンシップ教育研究･実践を批判しながらも、それらと同様に､「学校中心主義」にとらわれたままであったのである。そしてそのことから、第 2 章で扱うものとした論点に対する一つの答えが見えてくる｡つまり､「学校中心主義」から逃れ、能動的な市民を育成するシティズンシップ教育を構想するために必要なのは、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理は理論的に相反するものであり、同時には存在しえない二者択一的なものなのかもしれない、という視点である。

以上が本稿で行ってきた議論である。この議論には、序章で述べたことに対応して、三つの意義があるだろう。第一の意義はもちろん、この議論が能動的な市民を育成する、より徹底的なシティズンシップ教育を構想するための糸口を提供することになる、ということである。本稿は、これまでのシティズンシップ教育の研究･実践と異なり、またそれら既存の研究･実践を批判する理論家達の議論よりも更に先鋭的に、シティズンシップ教育に関する根本的な問いを、投げかけるものである。その問いとはすなわ

ち、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理の関係という問いである。このような問いは、シティズンシップ教育研究の射程を、通常の意味での「シティズンシップ教育」の外側に拡大することになるだろう。シティズンシップ教育のありかたを徹底的に構想するには、通常の意味での「シティズンシップ教育」そのものだけを検討するだけでは足りないのである。必要なのは、シティズンシップ教育と、その内外にある様々な組織、機関、団体との関係についての考察である。シティズンシップ教育は、人々と社会や政治の間の媒介物となり得る。しかし、その媒介物は、社会や政治から独立して存在するわけではなく、その一部なのである。我々は、シティズンシップ教育を、社会や政治の一部として考えなければならない。そのために、シティズンシップ教育の他の社会や政治の構成物との関係を、原理的なレベルで、考察しなければならないのである。

ここから、本稿の議論の二つ目の意義も生まれる。それは、「シティズンシップ教育の方法」を政治理論として考察する一つの試みとしての意義である。シティズンシップ教育の方法という論点は、いつ、どこで、誰が、どのように、シティズンシップ教育を行うかというものである。この論点は、本稿で取り扱ったビースタやルイテンベルグの議論もそうであったように、具体的な教授法や教科教育法にとどまらない拡がりを持つ。しかし、政治哲学・政治理論は、未だこの論点に十分に立ち入ることには成功していないようにも思われる。そこで本稿では、「ある秩序を形成する原理（メカニズム）」を扱うことを、その研究が「政治」理論的であることを示す指標の一つとして理解し、従来シティズンシップ教育が行われる場とされていた義務的学校を「秩序形成のメカニズム」として考察し、相対化することを試みた。それは、本稿で検討したビースタとルイテンベルグにおいても、そのひな形が見いだせるものであるが、本稿においては、『脱学校論』のイリイチに依拠することで可能となったものである。イリイチの議論に依拠することで明らかになったのは、義務的学校は社会と政治の一部であると共に、「価値の制度化」という形で、社会と政治の「秩序形成の原理」を持つということである。この原理はシティズンシップ教育が目的とする「能動的な市民」ではなく、それとは相反する「受動的な消費者」を生産する。受動的な消費者は、与えられた選択肢から選択することそのものを目的化し、新たな選択肢を自ら創出する契機を欠くために、社会と政治か

ら偶然性が取り除かれていくのである。そして、義務的学校は、義務的学校である限り、このような「秩序形成の原理」から逃れることは不可能なのである。

本稿は、義務的学校という「秩序形成のメカニズム」をシティズンシップ教育から切り離し、その相対化を試みた。この作業は、「最終的な基盤の不在」という認識のもとで、「既存の規範とは異なる規範の存在可能性」という観点から、新たな秩序を形成しようとするシティズンシップ教育と義務的学校の関係を問うという試みである。これこそが「シティズンシップ教育の方法」を考察する政治理論の一つのあり方であると、本稿は主張したい。

三つ目の意義は、本稿の議論が「教育の再定義」（小玉 2016a）の時代における、新たな教育のあり方を考察するための一助ともなりえるということである。義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理の関係という問いは、シティズンシップ教育についての問いであることはもちろん、学校についての問いでもある。本稿では、イリイチに依拠することで、義務的学校の原理とは、他律的な「教育」であると述べた。もし我々が教育を再定義しようとするのであれば、このことを認識せねばならない。学校が「価値の制度化」を内部化する機能を持つのであれば、また原理的に上下関係を前提としているのであれば、新たに再定義された教育は、学校の外、少なくとも現在の「義務的学校」の外に求められなければならないかもしれないのである[21)]。

最後に、一つだけ補足しておきたい。本稿で私が言おうとしたのは、「現実に義務的学校を廃止するべきである」というものではない。これは、義務的学校の原理とシティズンシップ教育の原理は理論的に相反するものであり、同時には存在しえない二者択一的なものなのかもしれない、という本稿で提出した視点と矛盾するように見えるかもしれないが、そうではない。私が言いたいのは、現在のシティズンシップ教育研究・実践の多くが、

21）イリイチは、「ある任意の時期に同じ特殊な関心を持っている人々が、出会うためのチャンスを増やすような制度」（Illich 1970: 92=1977: 169）として、その時々で自発的に開催される読書会とその開催を補助する仕組みを提示する。また、山本哲士は、学校と学校化の区別を確認した上で、脱学校（山本の説明では非学校）と学校化が同時に存在するものであり、学校を非学校化した「がっこう」があり得るという考えを示している（山本 2009: 97）。

そのような相反し、共存し得ないはずの二つの原理の上に成立している可能性がある、ということを認識しなければならないということである。それは、直ちに学校を廃止した上でシティズンシップ教育を行わなければならないことを指し示すわけではない。単にそのような方法をとるのみでは、イリイチの恐れたように、社会全体を学校化してしまうことにしかならない。本稿の望むところは、既存の、そして今後生まれ出るであろう「学校中心主義」に基づくシティズンシップ教育を相対化するということである。ルイテンベルグがジャック・デリダを引きながら論ずるように、学校の外であろうと内であろうと、我々は、我々の経験を直接的に得ることはできない（Ruitenberg 2005: 212）。問題は学校だけではないにもかかわらず、現在のシティズンシップ教育研究において、義務的学校は一つの優越的地位に置かれている。『脱学校の社会』は「学校のない社会」ではない。「学校」が唯一の「秩序形成のメカニズム」とならない社会のことをいうのである。

〈参考文献〉（本号で言及したもののみ）

Biesta, Gert（2009）“Education After Deconstruction: Between Event and Invention,” in Michael Peters and Gert Biesta（eds.）*Derrida, Deconstruction and Politics of Pedagogy*, Peter Lang.

Biesta, Gert（2010）*Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge.

Biesta, Gert（2011=2014）*Learning Democracy in School and Society Education: Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers.（上野正道・藤井佳世・中村（新井）清二訳『民主主義を学習する――教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房）

Biesta, Gert（2017=2018）*The Rediscovery of Teaching,* Routledge.（上野正道訳『教えることの再発見』東京大学出版会）

Gintis, Herbert（1973=2003）“Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich ‘s Deschooling Society,” in Ivan Illich, *et al. After Deschooling, What?,* Social Policy.（松崎巌訳「教育の経済学のために――イバン・イリイチの『脱学校の社会』についての根本的一批判」イバン・イリイチ他『脱学校化の可能性――学校をなくせばどうなるか？』東京創元社、所収）

Giroux, Henry（1988）*Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvet Publishers.

Giroux, Henry（1983）*Theory & Resistance in Education; a Pedagogy for the Opposition*, Berfgin & Garvet Publishers.

Illich, Ivan（1970=1977）*Deschooling Society*, Marion Boyars.（東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社）

Kasprisin, Lorraine（2008）"Schooling as if Democracy Matters," *Journal of Educational Controversy,* Vol.3, No.1.

Martin, Jane and Carol Vincent（1999）"Parental voice: An exploration," *International Studies in Sociology of Education,* Vol. 9, No.2.

Mouffe, Chantal（2005=2008）*On The Political,* Routledge.（酒井隆史監訳『政治的なものについて――闘技的民主主義と多元主義的グローバル秩序の模索』明石書店）

Laclau, Ernesto and Chantal Mouffe（2001=2012）*Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics,* Verso.（西永亮・千葉眞訳『民主主義の革命――ヘゲモニーとポスト・マルクス主義』筑摩書房）

Ruitenberg, Claudia（2005）"Deconstructing the Experience of the Local: Toward a Radical Pedagogy of Place" in Kenneth Howe（ed.）*Philosophy of Education 2005*. Philosophy of Education Society.

Ruitenberg, Claudia（2008）"What if Democracy Really Matters," *Journal of Educational Controversy*, Vol. 3, No. 1.

Ruitenberg, Claudia（2009）"Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education," *Studies in Philosophy & Education,* Vol. 28 Issue 3.

Ruitenberg, Claudia（2010）"Learning to Articulate: From Ethical Motivation to Political Demands," in Gert Biesta（ed.）*Philosophy of Education 2010*, Philosophy of Education Society.

有満麻美子（2012）「ジャック・ランシエール『無知な教師』と分有／平等の哲学」『立教女学院短期大学紀要』第 44 号。

上野正道（2014）「訳者あとがき」ガート・ビースタ（上野正道・藤井佳世・中村（新井）清二訳）『民主主義を学習する――教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房、所収。

小玉重夫（2016a）「序論　今、教育を再定義する意義」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『岩波講座　教育　変革への展望 1　教育の再定義』岩波書店、

所収。
小玉重夫（2016b）『教育政治学を拓く――18 歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房。
四方利明（1998）「イヴァン･イリイチの産業社会批判の理論における学校化論――「脱学校論」再考」『大阪大学教育学年報』第 3 巻。
フォーラム・人類の希望編（1984）『人類の希望――イリイチ日本で語る』新評論。
フレイレ , パウロ（2011）（三砂ちづる訳）『被抑圧者の教育学』亜紀書房。
山本哲士（2009）『イヴァン・イリイチ――文明を超える「希望」の思想』文化科学高等研究院出版局。
ランシエール , ジャック（2001）（梶田祐・掘容子訳）『無知な教師――知性の解放について』法政大学出版局。