HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	市場化社会における教育制度の形成論理 ： 教育制度改革への基礎理論(2)
著者	鈴木，敏正；SUZUKI，Toshimasa
引用	開発論集(101)：79-115
発行日	2018-03-16

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

開発論集　第101号　79-115(2018年３月)

市場化社会における教育制度の形成論理
―― 教育制度改革への基礎理論(2) ――

鈴　木　敏　正*

目　次

はじめに ―― 教育の市場化と教育制度 ――
第Ⅰ章　商品・貨幣的世界と教育関係
　1　社会システムと「教育制度」の存立機序
　2　近現代の教育制度と教育基本形態
　3　商品・貨幣論の展開と教育・学習関係
第Ⅱ章　商品・貨幣関係と教育形態論
　1　商品論と人格論
　2　価値形態論と教育形態論
　3　教育基本形態論から教育制度論へ
第Ⅲ章　商品の物神性と教育制度批判
　1　教育労働の疎外された形態＝教育制度
　2　「意識における自己疎外」と教育制度理解
第Ⅳ章　交換過程と教育制度の法制度的正統性
　1　法・契約関係と社会的行為
　2　啓蒙主義的批判の限界
第Ⅴ章　貨幣制度と「社会制度としての教育制度」
　1　価値尺度と教育評価
　2　流通手段と国民教育制度
　3　「貨幣」と教育制度
おわりに ―― 小括と今後の課題 ――

はじめに ―― 教育の市場化と教育制度 ――

われわれが生きている時代は，生活のあらゆる領域に商品・貨幣的世界が浸透している時代である。大人の世界にも子どもの世界にも広がるこの基本的動向を基盤にして現代の教育改革がある。それゆえ，いまあらためて，市場化社会を支える商品・貨幣的世界の論理と近現代の教育制度との関連を検討し直す必要があるのである。

1990年代以降のグローバリゼーション時代は，現実には市場中心主義＝新自由主義的政策に主導された「裸の資本主義」の展開であった。21世紀に入って，社会福祉・社会サービスの領域に続いて，これまで国家・自治体が進める公共的活動が当然とみなされてきた公教育の領域

*（すずき　としまさ）北海学園大学開発研究所客員研究員，北海道文教大学人間科学部教授

においても，規制緩和・構造改革政策の展開のもと，市場化・産業化・民営化が急速に進展している[1]。こうした政策の延長線上に現政権は，安倍首相の諮問機関である「教育再生実行会議」を中心に，官邸主導でアベデュケーションと呼ばれる，市場競争を重視した教育改革政策を次々と打ち出してきた[2]。

こうした動向を念頭におきながら本稿では，市場化社会つまり商品・貨幣的世界における教育制度とくに学校制度の形成論理と展開条件を明らかにしようとするものである。前提となる近現代（産業主義時代）の社会制度の理解，その一環としての学校批判の諸議論については別に検討している[3]。また，社会制度論的アプローチにもとづく日本の教育制度の理解，今日の実践的課題と具体的な実践例については別共編著[4]を参照いただきたい。本稿では，これらについて直接ふれることはしないで，商品・貨幣的世界の展開に伴って学校制度が「いかにして，なぜ，何によって」成立し，どのような基本的性格をもったものとなるのかを解明することに焦点化して検討することにする。

教育制度の性格を考えるためには，そもそも「社会制度」とは何かについて最低限ふれておく必要があるかも知れない。

たとえば代表的なものとして社会学者バーガーらは，社会制度とは「規制のパターン，すなわち，社会が個人の行動に押し付けるプログラム」であるとしていた。具体的に「ことば」を事例にした検討から，その基本的特徴として①外在性，②客観性，③強制力，④道徳的権威，⑤史実性，を挙げている[5]。そして，習慣化から社会秩序形成の過程においてこれらを含む「制度化」の論理を整理している。その際，とくに理論的に興味あることとして，制度的秩序形成の客観化，すなわち「物象化 Verdinglichung」=「人間的な諸現象をあたかもモノであるかのように理解すること」を指摘している[6]。「制度」の理解は通時的なものであるが，「物象化」（正確には「物化 Verdinglichung」）は資本主義的社会に固有なものである。これらをどう理解するかをふまえ，近代社会＝資本主義的社会における「制度」論に独自な展開が必要であろう。

また，日本における社会制度論研究の第一人者・中村雄二郎は諸領域の研究をふまえながら，社会制度の特質として次のような点を考えてきたという。すなわち，「社会における人間相互の

---

[1] その具体的な動向については，たとえば，教育政策 2020 研究会編『公教育の市場化・産業化を超えて』八月書館，2016，鈴木大裕『崩壊するアメリカの公教育 —— 日本への警告 ——』岩波書店，2016，を参照。

[2] その特徴と問題点については，藤田英典『安倍『教育改革』はなぜ問題か』岩波書店，2014，など。

[3] 拙稿「教育制度論の前提としての学校批判：社会制度論的アプローチから」『北海道文教大学論集』第 19 号，2018。

[4] 小玉敏也・鈴木敏正・降旗信一編『持続可能な未来への教育制度論』学文社，2018。

[5] P. バーガー／B. バーガー『バーガー社会学』安江孝司ほか訳，学習研究社，1979（原著 1972），第 4 章。

[6] P. L. バーガー／T. ルックマン『日常的世界の意味形成』山口節郎訳，新曜社，1977（原著 1966），p.151。バーガーら（そして訳者）は，「物象化 Versachalichung」と「物化 Verdinglichung」を区別していない。

関係をととのえ，合理化するもの，一旦つくられるとつくった者の意図をこえて働くもの，人為として自然と対立しながら〈第２の自然〉となるもの，媒介の働きによって，直接的にはとらえられない社会的現実〈制度的現実〉を生み出すもの，等々」である。中村は〈制度的現実〉を「合理的に調整され客体化された社会関係」であり，「疎外的客体性」（否定的側面をもちながらなおも積極的な意味をもつもの）であると考えた。それは，物質的側面と精神的側面を統一的に持つもので，「歴史的社会的現実のうちでもっとも典型的なもの」である[7]。バーガーらの主張と重なるところが多い。

以上のような「制度」理解においては，物象化や疎外など，事実上，市場化社会（商品・貨幣的世界）が前提とされているが，いずれもその固有の論理を問うていない。本稿では，市場化社会の論理を正面から捉え，そこにおける教育制度の形成論理を解明していきたい。

前稿[8] では，最近における教育制度論の動向を再検討し，とくに教育学の立場からの教育制度論展開の課題について考えた。そして，教育制度展開の基盤として，商品･貨幣的世界と資本･賃労働的世界から成る『資本論』（K. マルクス）の論理展開との関連を明確にする必要性についてもふれた。本稿ではこれをふまえて，とくに商品・貨幣的世界の論理と教育制度の成立・展開の論理との対応関係を整理しておきたい。具体的には，前稿で取り上げた教育制度論の中から，社会制度論的アプローチをとっている主たる先行研究として井上正志『教育制度の構造と機能』（2010 年）の批判的再検討をおこない，第Ⅱ章以下では『資本論』の商品･貨幣論にも立ち戻りつつ，関連する諸論者の議論を検討して，市場化社会における教育制度の形成論理とその基本的性格を明らかにする。

第Ⅰ章　商品・貨幣的世界と教育関係

井上正志『教育制度の構造と機能』は，いままで稀にしか問われてこなかったという教育「制度」の「存立機序」，とくに人々の意味世界において「制度的」現実が成り立つ「機序」を解明しようとしている[9]。そうした視点に立って商品･貨幣的世界の論理にまで立ち入るような教育制度論は，いままでのところ，ほどんど見られない。そこで，以下では彼の提起を批判的に検討しながら，教育制度論展開のあり方を考えていくことにしよう。

1　社会システムと「教育制度」の存立機序

井上はまず，人々に客観視されている制度の存立が，いかに「意識せざる制度存立の機序」

[7] 中村雄一郎著作集Ⅱ『制度論』岩波書店，1993，pp.69，41，28。
[8] 拙稿「学校教育への社会制度論的アプローチと教育学 —— 教育制度改革への基礎理論(1) ——」『開発論集』第 100 号，北海学園大学開発研究所，2017。
[9] 井上正志『教育制度の構造と機能』東信堂，2010，p.3。以下，井上からの引用は同書で，本文でページ数を示す。

に負うているか，その見直しの作業はどのようであればいいのかの検討からはじめている。具体的には，「教育」と「社会」の全体的関連を視野に入れて教育制度を捉えつつ，その基礎としての社会制度を，「場の理論」から考え，社会制度は「述語的深層の世界」の「隠喩的・換喩的な深層的思考」によっても支えられていることを指摘する（第１章）。

その際に社会制度に関する既存研究の整理がなされているが，上述の中村雄二郎の制度理解がとくに重視されている。「場の理論」も「述語的深層の世界」も，中村雄二郎の用語である[10]。中村は主語（主体）的世界の前提となっている述語的世界とは「根源的な出来事の生起する場所」（あるいは「複雑性を持った動的システム」）であるとし，その場所を成り立たせている拘束条件，場所を限定するものとして「制度」を考えた。場所は自己組織系（オートポイエーシス）であり，外部との関係において成り立っているが，つねに制度をとおして「境界の自己決定」，「拘束条件の自己創出」をしている。したがって，たとえば近代以前の慣習法はもとより，近代以後の現実改革的な「制定法」であっても，社会に内在する自己創生的な活動によって受け止められなければ実効性をもって根付かない。

ここにはシステム論，とくに N. ルーマンの教育システム論[11] の影響が見られる。システム論の限界については前稿（第Ｉ章第３節）で述べたところである。その最大の問題点は，システム論が「固有な対象の固有な論理」，つまり資本主義社会としての近現代社会の教育制度の展開論理を明らかにできないということである。ここでは，井上が第 10 章「オートポイエーシスとしての教育システム」で強調している点に限定してふれておこう。

第１に，井上はまず U. マトゥラーナ／F. J. ヴァレラの自律的・自己言及的な「生命システム」の理解，すなわち「それ自身の構成素を産出する基本的な円環によって単位体として規定されるシステム」（p.276）をふまえる。第２に，オートポイエーシスの主要な論点は，視点を「観察者」から「システムそのもの」へ移動させることにあり，それは「あらゆるものがシステム自身の状態と相互作用する再帰的作動の現象として産み出されるシステムの記述の様式」である（p.280），という。そして第３に，以上をふまえて社会を「コミュニケーションのオートポイエティックなシステム」として捉えるルーマンの教育システム論の特性を考えようとしている。その結果，第４に，教育システムが自己言及的性格をもつことが強調され，「自己と自己の環境とを区別していき，自己が定めたシステム／環境の区別を，システム内部に転写し，自己言及の枠内で外部環境を顧慮する」，その作動において自己言及と他者言及をしながら「教育の状況や授業の状況がきわめて多種多様に展開されることになる」と結論づけている（p.289）。

井上はこのシステム論的な様態を第 11 章「情報資本主義の教育環境」において再構成しよう

[10] 代表作としての中村雄二郎『述語的世界と制度 —— 場所の論理の彼方へ ——』岩波書店，1998。
[11] N. ルーマン『社会の教育システム』村上淳一訳，東京大学出版会，2004（原著 2002），p.274。田中智志・山名淳編『教育人間論のルーマン —— 人間は〈教育〉できるのか ——』勁草書房，2004，も参照。

としているが，実際にはメディア・リテラシー形成のイデオロギー的条件を検討し，ヴァーチャル化の問題を指摘することに終わっている[12]。もちろん，情報資本主義あるいは知識基盤社会における学校・教師の対応のありかたを考えることは重要なことではある[13]。しかし，情報化を「ヴァーチャル化の問題」とメディア・リテラシーの課題に収斂させているのは狭すぎるであろう。情報化は生産・生活様式の全体に大きな影響をもたらしており，そのネットワークは将来社会論にもかかわる広範な視点から議論されている[14]。もちろん，楽観的な情報化将来社会論には問題があり，情報化の二面的・矛盾的展開が捉えられなければならない[15]。

いずれにしても，井上のシステム論は「固有な対象の固有の論理」，つまり現代の教育制度論の展開論理を明らかにできていない。どうしてこのような結果になってしまったのであろうか。上述の井上のシステム・教育理解の基本点に即して言えば，次のように言えるであろう。

第1の点は，それはまさに近現代社会の特徴として理解することもできるが，そうであれば「生命システム」ではなく「資本の矛盾的システム」として理解されなければならないであろう。近現代社会の構成素は資本の展開によって構成され，その全体は「資本の矛盾的システム」として理解されなければならない。第2の点は，それを分析するためには，ヘーゲル批判をくぐった社会批判の「二段構え」の方法[16]，つまり「意識の経験学から存在論へ」の展開が必要だということを示している。「観察者」の立場からの展開はヘーゲル『精神現象学』，「システムそのもの」の展開はマルクス『資本論』の論理である。第3の点は，井上＝ルーマンは社会システムから機能分離された教育システムの独自性は「コミュニケーションのオートポイエーシス・システム」と捉えるだけで，しかもコミュニケーションとその諸類型を明示していないので，近現代社会におけるコミュニケーションの独自性，それと教育制度の固有の論理との種差を示すことができていない。したがってまた第4の点は，「自己言及（他者言及）」の論理を繰り返すだけで，その視点から教育や授業の多種多様な現象を説明できるという主張（具体的展開はない）に終わらざるを得ないのである。

---

[12] 井上，前掲書，p.314。同書の結論部分では，子ども・若者の苦悩を理解し問題解決をするネットワークとともに，「パブリック・コミュニケーション」としての性格をもつ「教職メディア Teaching Media Professionalism」が必要だとしている（p.352）。コミュニケーションを位置付けたシステム論として一貫しているとも言えるが，そのためにはコミュニケーション論的教育制度，近現代の（疎外された？）コミュニケーションと教育制度，そして「情報資本主義」下でのそれらの理解を不可欠のものとするであろう。

[13] たとえば，A. ハーグリーブス『知識社会の学校と教師 —— 不安定な時代における教育 ——』木村優ほか訳，金子書房，2015（原著 2013）。彼は，情報化社会における「市場主義や魂を欠いた標準化の進行」に対して，「独創性，将来への投資，誠実さ，地球市民としての自覚」にもとづく「公正で包摂的な機会」の保証，多様な学校改善ストラテジーを提起している。

[14] 最近のものとして，たとえば，P. メイソン『ポスト・キャピタリズム —— 資本主義以後の世界 ——』佐々とも訳，東洋経済新報社，2017（原著 2015），とくに第10章参照。

[15] さしあたって，日本の代表的な情報化（・消費化）将来社会論として見田宗介の主張とその問題点について，拙著『将来社会への学び —— 3.11 後社会教育と ESD と「実践の学」——』筑波書房，2016，補論Bを参照されたい。

[16] 有井行夫『マルクスはいかに考えたか？』桜井書店，2010，051 項。

かくして，ルーマン的システム論よって近現代の教育制度の「存立機序」を説明できなくなった井上は，中村雄二郎の制度理解をふまえて「教育の基本構造」のプロトタイプとしてのイニシエーション儀礼から考察し（第 2 章），「教育の基層」を「世代間の交換―世代継起」の諸関係として検討する（第 3 章）。そしてさらに，世代間の支配・従属や権威・権力形態が発現する「年齢階梯制」の循環システムについて展開する（第 4 章）。これらは歴史的前提の理解として念頭におくべきことではあるが，われわれが中心的に考察したいのは近現代の教育制度である。近現代の教育制度は教育の「プロトタイプ」や「世代間」関係から対比的にその歴史的特徴を描くことはできても，それらによってその本質や発展論理を理解することはできない。むしろ，「人間の解剖は猿の解剖の鍵」（K. マルクス）であるように，近現代の教育制度の解明が，前近代における「教育制度」の意味を鮮明にすることになると言えるであろう。

こうした関連において，イニシエーション的儀礼などの検討には一定の意義がある。たとえば，前稿で紹介した西本肇は〈制度学校〉批判の手がかりとして，第 1 に「世代間の時間共同性」をあげていた。それは近代的な時間が「線的段階的」時間として特徴付けられ，それが学校制度の中で「発達段階」や「発達の順序性」となっていることに対する批判の意図がある。つまり，「近代的〈教育関係〉においては，生死の相対性・等価性ではなく，死を排除することによってその完結性が，したがって循環性を排除した〈永遠する生〉の持続としての時間が配慮されているのではないか」[17] ということである。それに対して井上は，世代継起を「世代間における支配と従属の関係を，集団的な世代組織の中で解明し，権威および権力形態が発現する『年齢階梯性』の『循環システム』」とし，各世代組織においては「社会的な親」と「社会的な子ども」という図式が機能していることを指摘している（p.121）。両者は対照的である。

井上の分析は現代の教育制度の理解に十分に生かされているとは言えないが，学校（教師―生徒関係）にも通じるそうした権力（支配―従属）関係を乗り越えて，西本がいう「世代間の時間的共同性」を具体化するような（筆者の理解では「世代間連帯」[18] の）実践を展開することが今日的課題となっていると言えるのではなかろうか。それは，ライフサイクルの視点を加えて子どもと大人の学びをとおした相互形成が課題となる現場の臨床教育の視点からも[19]，「世代間の公正」を重要課題とする 21 世紀のグローカルな課題に取り組む ESD の取り組みからも[20] 要請されていることである。しかし，それらはあくまで現代の教育問題を考え，近現代の学校制度の限界を乗り越えようとする実践としてである。

---

[17] 西本肇『学校という〈制度〉―― その危機と逆転の構図 ――』窓社，1999，p.136-7。

[18] 拙著『増補改訂版　生涯学習の教育学 ―― 学習ネットワークから地域生涯教育計画へ ――』北樹出版，2014，第 I 章を参照されたい。

[19] 田中毎実『臨床的人間形成論へ ―― ライフサイクルと相互形成 ――』勁草書房，2003。

[20] 拙著『持続可能な発展の教育学 ―― 世界をつくる学び ――』東洋館出版社，2013，第Ⅲ編。教育制度改革にかかわっては，小玉敏也・鈴木敏正・降旗信一編『持続可能な未来への教育制度論』前出。

2　近現代の教育制度と教育基本形態

井上が高く評価する中村雄二郎は，近代日本思想においては「制度論的視角をはばむものの根強い存在と，その視角のなにものかへの埋没」という顕著な特徴が見られ，そうした「制度論的視角の欠落」が「主情的な反国家的態度や無原則な妥協が簡単に〈観念化された制度（国家)〉に吸収される」という事態をもたらし，そうした思想のあり方は「戦後になっても一変したとはいいがたい」と言っていた。もちろん，例外はある。中村はたとえば，長谷川如是閑『現代国家批判』を挙げる。長谷川は，次のような制度論を展開した[21]。

すなわち，制度は「常にその制度のうちにある人々の意思目的を達成するためにのみ存する機関」である。しかし，制度が存在すると制度によってとくに利益を得る一部のものが出て，意識的あるいは無意識的に，制度を固定化しようとする（精神的権威の付与，神聖化，法律や慣習化)。こうした制度は「生活を形式化する機関」になるばかりか，各人の現実に強い拘束を加え，生活事実を離れた〈意思目的〉によって自己を発展させることになる，と。中村は，疎外論や物象化論によらないで，このように制度をリアルにとらえた長谷川を高く評価する。そして，これらをふまえて中村が制度を「疎外的客体」というのは，「ヘーゲルの外化とマルクスの物化とが緊張関係において結びついているもの」として，「現実の存在論的構造を示すダイナミックな概念」として提起したいからだと言う。

中村がこうした理解にもとづいて教育制度論を展開しているわけではない。それでは，ヘーゲルを乗り越えたとされるマルクスの物化・物象化論や価値形態論をふまえて，井上はどのような教育制度論を展開したのであろうか。井上の上掲書第 5 章以下では「近・現代に特有な支配構造とその社会的機能の分析」に進んでいるので，それらを見ていくことにしよう。

第 5 章は，「知識の商品化」や「教育商品」の一般化が進展する現在を念頭において近代教育の「価値形態」を検討し「『教育と学習』の『不等価』交換関係の特質を解明し，専門的『職業教師』の，一般的価値形態の成立過程を論証」(「はじめに」ix) しようとしたものである。それは，K. マルクス『資本論』第 1 章「商品」における価値形態論を教育価値形態論として援用したものである。ただし，その展開は「等価交換」を前提にしたものであったはずであるが，「教育と学習」の「不等価」交換関係の特質を解明しようとする井上はそのことにふれていない。しかし，『資本論』を中心としたマルクスの理論が前提になっていることは，続く第 6 章における「労働力商品」論から第 11 章における「情報資本主義論」まで，さらに 21 世紀のマルクス主義者であるブルデューやアルチュセールなどを含めてみれば，各所にうかがえることである。

とはいえ，井上の教育制度論の展開はいわゆる宇野経済学や廣松理論を前提にしていることや，経済価値から教育価値への読み直しにおける困難性によって，いくつかの問題点も含まれているように思える。とくに制度理解におけるキー概念となる物象化を，日常的意識の「錯視」

[21] 中村雄二郎『制度論』前出，pp.9-12，19，64。

から生じるとする廣松渉の理論に依拠していることは，基本的な問題である。後述のように筆者は，物象化・物化・物神化を区別し，それらに照応する「意識における自己疎外」とその克服のための諸実践を理解することが重要であると考える。

そのことは，第1に，中村雄二郎がいう，物質的側面と精神的側面を統一的に持つ「制度」＝「疎外的客体性」（否定的側面をもちながらなおも積極的な意味をもつもの）を理解し，実践的に対応していくために重要な課題となるであろう。そのためには，疎外論と物象化論を断絶させて理解する廣松理論を乗り越えて，両者を統一的に理解すること，疎外という否定的側面の中に，人々の社会的陶冶過程という積極的な意味を見出すことを必要とするであろう。

第2に，中村＝井上のいう「述語的世界」，つまり「根源的な出来事の生起する場所」（あるいは「複雑性を持った動的システム」）を「資本の矛盾的システム」として理解することが可能となるということである。資本はまさに「自己増殖する価値」として「自己創出」する運動であり，「一つの自動的な主体」，「過程を進みつつある，みずから運動しつつある実体」（『K』，S. 169）[22] にほかならない。その一面をきわめて一般的・抽象的かつ機能主義的に捉えようとしたのがシステム論にほかならないが，われわれは「固有の対象の固有の論理」をつかむ必要がある。イニシエーションや贈与交換，あるいは世代的継起などよりまず，この「述語的世界」の運動を基盤にして近現代の社会制度は理解されなければならないであろう。

第3に，教育制度に教育学的視点からアプローチする道を切り開くことになるであろう。なぜなら，教育実践は，人々の「意識（認識と価値意識）」の変革としての学習過程（正確には自己教育過程）を援助・組織化するものだと考えられるからである[23]。それは近現代社会批判の「二段構え」の1段目に限定されるものではなく，2段目にかかわる社会的実践したがって教育制度改革への実践に不可欠な教育実践を含む。それゆえ，「制度改革よりも〈未知の未来〉への対応力を」と呼びかけ，「自照 Reflektion 理論」を提起するルーマン[24] を超えていくものである。

そこで本稿では，井上の提起について少し立ち入って，近現代社会における教育制度の「存立機序」の理論的検討をしておくことにしよう。

3　商品・貨幣論の展開と教育・学習関係

自著第5章で井上は，形成や教育が「商品化した社会的な『教育価値』」として展開する論理を解明し，それが「価値形態化」するのはなぜかの秘密を探ることによって，「公教育制度に包摂される『教育―学習関係』の特質」を解明しようとしている。

---

[22] 以下，『資本論』第1巻の引用は Dietz Verlag 版の原典頁をこのように示す。翻訳文は資本論翻訳委員会訳（新日本出版社，1982）によるが，必ずしもそのままではない。

[23] 拙著『新版　教育学をひらく ―― 自己解放から教育自治へ ――』青木書店，2009，第5章を参照されたい。成人教育・社会教育にかかわっては，同『自己教育の論理 ―― 主体形成の時代に ――』筑波書房，1992。

[24] ルーマン『社会の教育システム』前出，第7章Ⅵおよび Ⅶを参照。

価値形態論は，基本的に商品の価値形態論，すなわち「単純な価値形態」→「展開された価値形態」→「一般的な価値形態」として説明されている。しかし，ここで事例とされている商品は，たとえば「単純な価値形態」では，相対的価値形態にある辞書と等価形態にある上着であり，「教育商品」ではない。そこで井上は，マルクスのいわゆる「価値鏡」論の注にある「人間ペテロは，彼と同等なものとしての人間パウロに関係することによって，はじめて人間としての自分自身に関係する」という箇所を引用しながら，次のように言う。「相対的価値形態に『子供や生徒』を，等価形態に『両親や教師』を置き換えてみると，後に問題にする教育『価値』形態の等価形態の性格をよく示す」，と。ここから，価値形態論を展開して，一般的等価形態にある「職業教師」を導出するのである。職業教師は，「当の知識形象をただちに交換しうる地位に社会的に位置する」。その知識形象は，「『教育的価値形態』の，社会的に妥当する『客観的な思想形態』（objektive Gdankenform（Gedankenformen の誤植？……引用者）〔たとえば，真・善・美・聖の教育価値〕である（K. I. S.90）〔『教育権威』にも共通する〕」（p.149），と。

かくして，教師・生徒関係は，「『教育サーヴィス』を提供する近代的学校の職業教師の『教育価値』が，『知識』形象という教育商品の交換を介して，近代的な『教育関係』の支配的位置にまで発展してきた成果を示す」のであり，そこから「『教育価値』総体が『物神的性格』を帯びることにもなる」（p.150）とされるのである。「価値形成」に資する「教育・学習関係」は，ことごとく「抽象的人間労働」の比量的関係におかれて展開し，「一方では，専門化した職業教師が教育価値の比量的関係におかれて『評価』されるし，他方では，生徒の学習労働の成果が『教育価値』の量的違いとして評価される」（p.151）。教育商品（知識・技術・情報）は「社会的な象形文字」（マルクス）となって交換され，それをとおして，教育と学習，教育者と学習者，そして「教育労働と学習労働の交換」（p.153）が行われる。しかし，教育と学習には，解決不能な「ブラック・ボックス問題」（教育と学習の結果が嚙み合うかどうかは不確定という問題）[25] が伏在し，それゆえ「教育制度」の権力的・象徴的な整備，教育内容と教育方法の整備がなされてきた，と言う（p.154）。

およそ以上のように展開される井上の教育価値形態論は，今日の教育制度を理解する上で重要な問題提起をしていると言えよう。しかし，知識形象・教育価値あるいは学習・教育労働といった概念や価値形態論の展開そのものをはじめとして，そこにはなお整理し，補充すべき論点がある。

---

[25] この点，学校教師の「教える」仕事に特有な難しさとされていることである。久富善之はそれらを，①人にわかるように教えること自身が本来難しい，②学校の学習が好きだとは限らない子どもたちに教えるということ，③学校という文脈で「教える」ことの持つ特質と難しさ，④「集団的規律を確保する課題」もそこに重なるという点での困難，⑤仕事の結果・成果を明示しづらいという性質，⑥教師の力量を明示する必要とその難しさ，の 6 つに整理している（久富『日本の教師，その 12 章 ―― 困難から希望への途を求めて ――』新日本出版社，2017，p.102-6）。教えること一般にかかわる①や②と，近代学校にかかわる③以降とが区別され，とくに学校の物象化の展開にともなう問題深化の論理が検討されなければならないであろう。

前提として確認しておかなければならないことは，第１に，マルクス『資本論』第１章「商品」（価値形態論を含む）はいわゆる「商品語」で書かれており，「人格」が登場するのは第２章「交換過程」以後のことであるということである。しかし，第２に，この商品は「資本主義的生産様式が支配している諸社会の富」（K, S.49）であり，そこには「労働力商品」も含まれる。むしろ，労働力商品によってはじめて，商品・貨幣的世界が社会全体に浸透するようになるのである。労働力商品の価値には，その再生産に必要な養成・教育費が，労働者本人だけでなく家族とくに子どものための費用も含まれる（K, S.186）。この限りで，主婦も子どもも商品所有者であり，さらに言えば，賃労働者の再生産の「シャドウ・ワーク」をなす者であるとも言える。

第３に，商品・貨幣関係が支配する産業資本主義段階では，教育は「サービス商品」の一形態とみることができる。パッケージ化された商品としての「教育」は「サービス労働者」によって提供されるが，対人活動としてのサービス労働はその労働過程と消費過程が同時的に進行することを特徴とする。それゆえ，第４に，「教育商品」の交換においては，商品所有者としての「人格」相互の教育関係，その諸形態に照応した人格の変容を不可分に伴うのである。教師と生徒によって表象される教育関係の変容もこの中に含まれる。ここに，商品・貨幣関係に対応した教育関係，その結果としての教育制度成立のメカニズムを究明していく必要性が生まれるのである。

以上を前提にし，市場化社会（商品・貨幣的世界）における教育制度の展開として検討すべき点について，筆者の理解の枠組みを示すならば〈表－１〉のようである。

以下，この表を念頭において，商品・貨幣論をふまえた教育制度論の立ち入った検討をしていくことにしよう。

〈表－１〉　商品・貨幣論と教育―学習関係の展開

	商品・貨幣関係	教育関係	人格＝自己形成主体
実体	抽象的・人間的労働 （←具体的・有用的労働）	人間的学習・教育活動 （自己実現・相互承認）	人間的諸能力の総体 （潜在的能力）
本質	社会的労働＝価値 （←私的労働）	社会的教育労働＝教育価値 （←学習活動）	社会的諸関係の総体 （私的・社会的個人）
価値形態 (Wie)	簡単な形態 展開された形態 一般的価値形態→貨幣	相互教育 自己教育 教育労働→教育専門労働	教育＝学習者 教育価値―学習者 教育労働者→教師
物神性 (Warum)	物象化・物化・物神化 （人格の物象化）	自立的教育制度 （物象の人格化）	教師―生徒
交換過程 (Wodurch)	交換過程 （私的所有者の商品交換）	教育サービス・教育商品 （法的人格による社会契約）	教育提供者―学習者
貨幣 (Was)	価値尺度	学力（能力形成・評価）	能力評価者
	流通手段	資格（人材配分・移動）	人材提供者
	貨幣そのもの	学校制度（社会的・国家的統合）	学校教師

第II章　商品・貨幣関係と教育形態論

1　商品論と人格論

まず第1に，『資本論』第1巻第1編「商品と貨幣」は3つの章から成り，価値形態論はそれらのうち第1章第3節に位置付けられていることをふまえる必要がある。すなわち，価値形態論はその前提として商品論（第1章第1，2節）があり，価値形態論の後には商品の物神性論（第1章第4節），そして交換過程論（第2章），貨幣または商品流通論（第3章）が続いているということである。価値形態論は商品がどのようにして（Wie）貨幣となるかを理論的に展開しているのであるが，物神性論はなぜ（Warum），交換過程論は何によって（Wodurch）商品が貨幣であるのかを理解するために設けられた章節である[26]。この先に，貨幣とは何か（Was）という貨幣論が位置付けられているのである。教育制度論はここで展開されている貨幣制度論に学ぶ必要があるのであるが，それはWie，Warum，Wodurchの論理をぬきにすると大きな，とくに啓蒙主義的な限界をまぬがれないのである。

こうした視点は，今日では啓蒙主義だけでなく，ホーリズムとアトミズムに分裂した社会理論を克服していくためにも必要である。商品・貨幣論においては，歴史化主義や実体主義を超えて，資本主義に固有な「社会的形態」の展開論理を捉えることが重要である。ポストンは，これまでの伝統的マルクス主義やポスト構造主義の諸理論を批判し，擬似客観的な制度や支配形態を「歴史的に特殊な社会的媒介の形態」に根ざしたものとして捉えることを主張し，具体的に，価値の実体としての抽象的労働に関して次のように言う。すなわち，マルクスのカテゴリーは「超歴史的に妥当する存在論的なカテゴリーとして意図されたものではなく，それ自身歴史的に特殊なものである社会的諸形態」を把握するもので，「労働そのものが，目に見えるような社会的諸関係にかわって，社会的媒介を構成するのである」，と[27]。この抽象的労働理解から「抽象の支配」＝物象化としての資本主義システムの全体性・動態性を強調し，労働や労働者階級に依拠して資本主義批判をする伝統的マルクス主義や，「法則的」には理解できない個別性・偶然性を強調するポスト構造主義を批判するのである。

ポストンはしかし，本稿で見るようなWie，Warum，Woduruch，Wasの論理を区別したり，価値形態論の展開をしたりすることなく「抽象的な支配」を強調することに終始している[28]。マ

---

[26] それは後述のように，古典経済学的な，あるいは啓蒙主義的な商品・貨幣論の批判的検討のために必要なことであった。マルクスは言う。「困難は，貨幣が商品であることを理解する点にあるのではなく，どのようにして，なぜ，なににより，商品が貨幣であることを理解する点にある」（『K』，S.107），と。

[27] ポストン『時間・労働・支配 ―― マルクス理論の新地平 ――』筑摩書房，2012（原著1993），pp.11，243，250。

[28] ポストン理論の特徴については，横田栄一『ネオリベラリズムと世界の擬似 ―― 自然化 ――』梓出版社，2016，第3章及び第4章。横田はポストンには生活世界概念が欠如していることを批判しているが，本稿では価値実体＝抽象的労働の理解を問題にしている。

ルクスの価値論は「貨幣価値論」だと主張するハインリッヒは，ポストンがその点を捉え損ねていると批判しつつ，貨幣分析の 3 つの段階を指摘している。すなわち，⑴形態分析，⑵商品所持者の行為，⑶貨幣の機能である[29]。それぞれ Wie，Wodurch，Was の論理であろう。われわれはこれに Warum を加えて，「貨幣価値論」に学んだ教育制度論を考えなければならない。

以上をふまえて第 2 に，『資本論』の価値形態論や貨幣論は，いうまでもなく，経済学批判の視点から展開されたものであり，それらに学んで教育価値形態論や教育制度論として展開しようとするならば，固有の展開が必要だということである。その際にまず明確にしなければならないのは，経済学の端緒範疇は「商品」であるが，教育学のそれは何かということである。この点で井上の理解は不明確である。そもそも「教育商品」と言いながら，「商品」に相当するものは何かが明示されていない。他方で，商品化された「知識」形象や「教育労働と学習労働の交換」が議論されている。つまり，対象化された物か，それを生み出す活動としての労働か，人間能力あるいは人間そのものかなどが不明なのである。

筆者は，前章末の整理を前提にした上で，教育学の端緒範疇は近現代の「人格」であると考えている。戦後教育の目的は「人格の完成」（第 1 条）であり，子どもは「人格になりゆく存在」であるが，今日とくに国連「子どもの権利条約」（1989 年）以降，子どもを大人・教師と同格の主体的人格（自己形成主体）として処遇することが求められてきている。それこそ，グローバル化した高度資本主義の段階にある今日において，価値形態論を基盤にして教育関係を議論できる前提条件なのである。

第 3 に，商品の価値形態論を展開する上での前提，すなわち『資本論』第 1 章第 1 節で検討されている価値実体論の必要性である。井上は，廣松渉の関係主義的共同主観論を採用するがゆえに，「マルクス的弁証法の存在観は，『実体』すなわち〝自己同一性を保つ不易な自存体〟なるものを端的に斥ける」（p.14）と言う。しかし，マルクス『資本論』では「実体」は重要な位置付けをもっている。とくに「形態」は「実体」を抜きに考えられず，一方ではスピノザ的実体論の見直し，他方では今日，「実体の弁証法」として学習論（Y. エンゲストローム）が提起されているといった動向にも注目しなければならない[30]。

こうしたことをふまえるならばむしろ，中村雄一郎＝井上が言う「述語的世界」において理解される制度は実体論的制度論ということができるかもしれない。学校を物的施設としてみればそれは教育制度の「基体」であるが，そこで教育・学習関係が展開する時空間（中村のいう「場所」）としてみれば，その限りで「実体」としてみることになる。その上で，われわれは近現代の「教育制度」理解につながるような実体理解を必要としている。

---

[29] M. ハインリッヒ『『資本論』の新しい読み方 ―― 21 世紀のマルクス入門 ――』明石英人訳，堀之内出版，2014（原著 2004），pp.3-4，83，75

[30] マルクスの実体論と実体論的学習論については，拙著『主体形成の教育学』御茶ノ水書房，2000，第 4 章を参照されたい。

周知のように，商品は価値と使用価値との矛盾的統一である。井上は，教育商品の教育価値に対して，知識・技術などの「知識」表象を「使用価値」と理解しているが，使用価値は価値実体ではない。価値の「実体」は（具体的有用的労働に対する）「抽象的人間的労働」であり，その諸商品に「共通な社会的実体の結晶」が「価値」にほかならず，その大きさの「尺度」が社会的平均労働時間である。価値の（貨幣による）表現形態が「交換価値」である。

第 4 に，それでは「教育価値」とは何かということである。価値の実体は「抽象的人間的労働」であるから，労働の質的差異を問題にしないし，その結晶たる価値では「教育」価値という特別な価値はない。他方，使用価値とその実体としての「具体的有用的労働」でもない。そこで教育価値の「本質」として「抽象的・社会的教育労働」といったものを設定せざるをえなくなってくる。人間は「学習する動物」であると同時に，ほんらい「すべての人間は教育者である」（A. グラムシ）ことをふまえれば，教育労働は「抽象的」ではないとしても，具体的に「普遍的な（一般的な）」人間労働である。それは「私的労働」ではなく，人間と人間の具体的関係を表すものであり，すぐれて「社会的労働」である。ここに「教育労働」の，したがって「教育価値」の独自性があるのではないか[31]。その理解の上で，「教育価値」とその貨幣的表現である「教育価格」が区別されなければならないことは言うまでもない。

それでは端緒範疇として「人格」を設定した場合にはどうなるか。筆者は，その「実体」は「人間的諸能力の総体」であり，本質は「社会的諸関係の総体」であると考えてきた。これらに対して，「主体としての人格」は，「人間的諸能力」（潜在的能力）の発揮としての，自己実現と相互承認の活動をとおして両者を実践的に統一しようとする。教育に即して言えば，（自己実現を目的とする）自己教育と（相互承認を目的とする）相互教育を統一する「自己形成主体」形成の課題である[32]。しかし，商品交換関係の中では「社会的諸関係の総体」（本質）としての人格は（私的個人と社会的個人の矛盾をかかえた）「私的人格」＝近代的市民たらざるを得ず，それゆえにその対極に「社会的力」を疎外されたかたちで表す国家，教育に即して言えば，国家的教育制度としての「近代学校」と「職業教師」を生み出すことになるのである。その必然性が，商品・貨幣論の展開に即して明らかにされなければならない。

---

[31] したがって，ここで言う「教育価値」は，戦後教育学において，教育固有の価値とされてきた「教育的価値」と区別されなければならない。勝田守一「教育の概念と教育学」『勝田守一著作集第 6 巻 人間の科学としての教育学』国土社，1973，所収（初出 1958）。

[32] 拙著『新版　教育学をひらく ―― 自己解放から教育自治へ ――』青木書店，2009，第 2 章を参照されたい。同書では，「狭義の自己教育」と相互教育を実践的に統一する「広義の自己教育」の主体を「自己教育主体」としていたが，混乱を避けるために，本稿では「自己形成主体」とする。それが現代的課題であることをユネスコの学習権宣言（1985 年）の権利項目で言えば，自己形成主体は「自分自身の世界を読み取り，歴史を綴る権利」「個人的・集団的技能を伸ばす権利」をもった人格に相当する。ちなみに，同宣言の「疑問をもち探求する権利」および「構想し創造する権利」は自己教育，「読み書く権利」（コミュニケーションの権利）は相互教育を展開するための権利であると言える。

2　価値形態論と教育形態論

次に，井上が焦点とした教育価値形態論の展開論理についてである。既述のように，ここで井上は，商品か労働か能力（人間）かで混乱している。

上掲のように井上は「相対的価値形態に『子供や生徒』を，等価形態に『両親や教師』を，置き換えてみると」としている。しかし，井上の主張からすれば，これは「一般的価値形態」論においてのことである。「単純な価値形態」においては相対的価値形態にあった商品（『資本論』の事例ではリンネル）が，「展開された価値形態」を経て，「一般的価値形態」において等価形態となり，さらにそのリンネルも相対的価値形態となって，代わりに「金」＝貨幣が生まれるのである。最初から教師＝等価形態としたのでは，価値形態論を問う意味がないのである。

いずれにしても，井上は結論的に，「近代的・専門的『職業教師』の一般的価値形態の成立過程」を論証してきたとしている（p.149）。しかし，「一般的価値形態」として扱われているのは「知識商品（知識形象）」と「教育価値」との関係である。その考察から一般的等価物として，教育世界から排除された知識形象が導き出され，そこに含まれている学習労働を他の知識形象に含まれているそれぞれの学習労働と等置することによって「教育価値を人間の学習労働一般の一般的な学習形態にする」としている（p.146-148）。続いて「教育世界の統一的な相対的価値形態」としているのは等価形態の間違いであろうが，それを「貨幣商品によって演じられている地位と同じ」としたり，「一般的な等価形態の，社会的に独占される『特権的地位』が人格化」されたものが専門的な「職業教師」だとされたりしていて，一貫していない。

教育価値と価値形態，一般的等価形態と貨幣形態，物象と人格は区別と関連のもとで理解されなければならない。筆者は近現代の「人格」を経済学的端緒範疇としての「商品」と同じ位置にある教育学的端緒範疇と考えるから，その人格から「職業教師」がいかにして wie 形成されるかは教育形態論の重要な課題であると考えるが，「職業教師」そのものは，『資本論』第 1 巻第 1 章の商品論や第 2 章の交換過程論をふまえた第 3 章で論じられる「貨幣そのもの das Geld」に相当する位置にあるものと理解している。職業教師の「公認された『資格』」の論理も，そこで検討されるべきことである。

それでは，経済学的価値形態論に還元されない教育学的な「教育価値形態論」はどのように展開されるべきか。その展開は，教育価値の実体＝人間的自己形成（自己実現と相互承認）をふまえ，教育価値の本質は，私的＝社会的人格が自己形成主体として行う人間的・社会的教育労働であると理解することから出発して，次のようになるであろう[33]。

まず「単純な価値形態」に相当するのは，形式的には同じ自己形成主体としての人格と人格が相互に関連し合う教育関係であると考えられる。井上も引用している「人間ペテロと人間パウロ」の関係である。教育学的には「相互教育」形態にあり，かかわる両者が自己形成活動を

[33] くわしくは，拙著『自己教育の論理』前出，を参照されたい。

行う自己形成主体である。この関係は，「すべての人間は教育者である」という理解が成り立つ根拠となる論理であり，それは教師と生徒の関係においても同様である。とくに，国連「子どもの権利条約」(1989 年，日本の批准 1994 年) 以降，子どもを大人と同じ人格として処遇することが求められている今日，教育の出発点としてあらためて確認しておくべきことである。

しかし，両者が交換関係に入るときには，教育商品（教育サービス）の提供者は相対的価値形態にある「教育者」であり，その享受者は等価形態にある「学習者」となる。「相対的価値形態と等価形態とは，同じ価値表現の，互いに依存し合い，互いに制約し合う，不可分の契機であるが，同時に，互いに排除し合う，あるいは対立し合う，両極端，すなわち両極」である(『K』，S.63)。

この「相互教育」形態においては，教育者と学習者は相互に転化する。いわゆる「教師と生徒の弁証法」が成り立つ根拠を示しているが，その対立・排除の契機を見失うと，しばしば教育活動の理想状態にまで祭り上げられる。実践的には，教師―生徒関係の固定化による行き詰まりを克服しようとして，教師と生徒の対話，そして生徒どうしの「対話的実践」や「教え教えられる（学び合う）関係」が重視される理由を説明している。

しかし，私的＝社会的個人としての矛盾を含む自己形成主体どうしの交換関係は，さらなる教育形態へと展開せざるをえない。すなわち，「展開された価値形態」に相当するもので，「教育者」が「教育商品」を媒介にして多数の「学習者」（自己形成主体）に働きかける教育関係であるが，「実存しているのは，ただ，互いに排除し合う制限された諸等価形態」であり，人間的労働＝教育労働はまだ「統一的現象形態」をもっていない（『K』，S.78-9)。学習者は，自己が選択した多様な「教育者」や「教育商品」の中から学習するという「自己教育」形態にあると言うことができる。ここでの教育価値は，この関係の内部においてのみ有効な「特殊的」なものである。

日本においては，自己教育と相互教育は「社会教育の本質」として理解されてきた。とくに相互教育形態は 1950 年代の「共同学習」運動にみるように，戦後社会教育実践の原点であり，その限界を乗り越えようとして自己教育形態として生活史学習・自分史学習が展開され，それらを意識的に編成する「自己教育運動」が展開されてきた。これらは学校教育における集団づくり（班・核づくりなど）と生活綴り方教育などの歴史に重なっている。そして今日，学校教育改革と称して多様な相互教育・自己教育形態が導入されてきているのである。新学習指導要領で喧伝されているアクティブラーニング＝「主体的･対話的で深い学び」はその再認識とも言えるのである。しかし，それらはあくまで現代の学校教育制度のもとで教師によって推進されることが前提とされている。

そこで最後に，その前提となる「一般的価値形態」に相当する教育基本形態が検討されなければならない。それは「商品世界の共同事業としてのみ成立する」（『K』，S.80）もので，可能性としてはすべての学習者が相対的価値形態の位置にあり，それらに等価形態にある一人の教育者が教育関係を取り結ぶ「教育労働」形態である。この関係は共同的・一般的なもので，教

育者は社会的に承認された「教育労働者」=「教育専門労働者」として学習者に対することになる。一般的等価形態にある「教育労働」形態は,「貨幣形態」に相当する職業教師へ「移行」する教育形態であるが，制度化された職業教師そのものではない。

教育労働は一般に，教育専門労働者＝職業教師でない市民や親代表，臨時的教師も担いうるものである。そのことは，日本の脈絡では学校以外の教育，すなわち社会教育の労働者を視野に入れなければならないことを意味する。また，学校だけに注目しても，教育労働は「教師」だけでなく学校事務職員や栄養師から，最近ではスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー，そして学校教育に参加する親・地域住民の活動を含めて考える必要がある。これらのことは教育労働を考える際に「教育労働者」と「教師」を区別しなければならない[34] というだけでなく,「教育労働」と「教育労働者」,「教育専門労働者」と「教育関連労働者」を概念的に区別と関連のもとで捉えることの重要性[35] を示している。

なお，尾関周二は教育を「労働」ではなく「コミュニケーション」として理解すべきことを提起していて注目される。労働とコミュニケーションを厳密に区別し対立させる J. ハーバマスの理論を批判的に発展させようとしたもので，教育を（人間―自然関係における労働モデルによる）主体―客体関係ではなく「主体―主体関係」において捉えようとするものである[36]。もちろん,教育労働は社会的労働として対人サービス労働の一環であり,教育活動においてはコミュニケーション活動が重要な役割を果たしている。しかし一般に労働には，とくに複数で集団的になされる場合には，主体―客体関係だけでなく主体―主体関係を含んでいることがふまえられなければならない。上述の教育基本形態論を前提にするならば，主体―主体関係の視点からみた教育は「相互教育」形態に相当するが，教育関係においては，主体の「自己関係」というべき「自己教育」形態にも重要な位置付けが与えられなければならない。そして教育基本形態の全体については，相互教育と自己教育がまずあって，それを前提にしてはじめて，それらを援助・組織化する教育労働が成り立つという関係の理解が基本とならなければならない。主体―客体関係としてのみ教育労働が捉えられるのは，それが自己教育活動や教育関連活動から自立し自己展開する「教育専門労働」＝教師労働となり，相互教育や自己教育の位置付けを見失うようになった時である。

以上のことを念頭において，教育基本形態論，つまり商品論の論理レベルから捉えたいわば「原論」段階の教育形態論の視点から，既存教育制度の理解をすることができる。すなわち，非制度的教育を基盤としながら，海後宗臣の教育構造論（形成・教化・陶冶の 3 形態）をふまえて，相互教育形態（学習者―学習者）と自己教育形態（学習内容―学習者）に相当するもの

[34] 芝田進午『教育労働の理論』青木書店，1975，p.48。
[35] 山田定市編『地域づくりと生涯学習の計画化』北海道大学図書刊行会，1997，序章。
[36] 尾関周二『増補改訂版　言語的コミュニケーションと労働の弁証法 ―― 現代社会と人間の理解のために ――』大月書店，2002，第 10 章参照。

として社会教育制度を，教育専門労働（教師―教育内容―生徒）に相当するものとして学校教育制度を考えることである[37]。もちろん，これは原論しかも教育基本形態論レベルの整理であり，教育制度とくに「教育労働の疎外された形態」としての学校制度展開の固有の論理を説明するものではない。また，具体的な教育実践を考えれば，学校教育においても社会教育においても，重点は異なれ，相互教育・自己教育・教育労働という 3 つの基本形態が採用されていることを見ることができる。そして，上述のように，相互教育・自己教育形態の実践を位置づけることが，最近の学校教育改革の焦点になってきているということができるのである。

3　教育基本形態論から教育制度論へ

「相互教育」と「自己教育」があってはじめて成立する「教育労働」という教育形態は，「私事の組織化論」（堀尾輝久）やそれを批判する持田栄一＝黒崎功の教育管理労働論（前稿でふれた）を議論する大前提だったはずだが，旧来はこの点の検討がほとんどなされてこなかった[38]。教育労働一般から教育制度に位置付けられた「職業教師」が生まれてくる論理は，まずは価値形態論をふまえた教育基本形態論として独自に検討されるべきである。学校制度に包摂された「職業教師」は，上述ようような意味における「教育労働」の「疎外された形態」として理解されなければならない。

この点に関連しては，井上は第 8 章「教育制度における自治とその条件」で，ブルデュー／パスロンに依拠しながら，教育行為･教育権威･教育労働の基本的性格，それらを内包する「教育制度の自治領域」を論じている。

たしかにブルデュー／パスロンは，「制度化された教育システムにおいては，一定の制度的諸条件が存在し存続すること（制度の自己再生産）が，自らの教え込みの機能の行使にとっても，文化的恣意の再生産（文化的再生産）の機能の達成にとっても必要であるが，そうした制度的諸条件を，「同システムは，制度に固有の手段をもちいて生産および再生産しなければならない。……この恣意の再生産は，集団間または階級間の再生産（社会的再生産）に寄与する。」[39] と言っている。そして，その前に展開されている教育行為・教育権威・教育労働は「制度化された教育システム」の文化的＝社会的再生産に不可欠の要因とされているのであるが，それらの相互関係は問題とされていない[40]。まず問われているのは，教育制度そのものが「いかにして wie」

---

[37] それは 1950 年代に展開された社会教育構造論争をふまえたものであった。拙著『エンパワーメントの教育学 ―― ユネスコとグラムシとポスト･ポストモダン ――』北樹出版，1999，第 5 章第 3 節を参照されたい。

[38] この点，拙著『新版　教育学をひらく』前出，第 4 章 1 で指摘したことである。

[39] P. ブルデュー／J-C. パスロン『再生産』宮島喬訳，藤原書店，1991（原著 1970），p.82。同書については，山本哲二『学校の幻想　教育の幻想』ちくま学芸文庫，1996，第 2 章など参照。

[40] 井上は「あとがきにかえて」において，「教育制度に内在するメカニズム」については，教育行為，教育権威，教育労働，そして教育制度総体という 4 つの審級の接合関係の特質を解明することが必要であるが，それは「課題を残したままである」（p.358-9）としている。

生成するのかを説明することである。教育形態論的に見るならばとくに，「教育労働」がいかにして「教育制度」に転化するのかが重要な理論的ポイントとなると考えられるが，再生産論的視点を重視するブルデュー／パスロンには教育形態論の展開は見られない。

井上は，教育の文化的再生産と社会的再生産を切り離すことなく，教育制度が「階層間への文化資本の分配構造を不断に再生産し，社会構造を再生産していく点」を強調している(p.228)。「教育制度は時代の文化内容を媒介にして，教育内容に変容した内容を通じて，社会的再生産を担っていく代理機関（agent）である」とされ，そこに「教育制度の自立と自治の条件」が生まれ，「特定の文化」に内在するサンクションを通じる象徴的な強制力として「制度的な権威」にまで凝固する。こうして「職業教師」が生まれるのであるが，「この権威が社会的，制度的に保証されたものであるのにもかかわらず，個人の内発的な資質にもとづくかのように，自覚的な実践活動として顕現する」(p.233)，と。それはブルデュー／パスロンの「象徴的権力」論（さまざまな意味を押し付け，しかも自らの力の根底にある力関係をおおい隠すことで，それらの意味を正当であるとして押し付けるに至る力)[41] を下敷きにして結論づけられていることである。

それはしかし，商品の物神性論つまり warum の論理の一部ではあっても，価値形態論つまり wie の論理が展開されたものではない。井上がブルデュー／パスロンに即して展開しようとするならば，ハビトゥスあるいはプラチック（慣習的行動）としての「教育商品」交換過程から生まれる教育価値形態を検討しなければならないであろう。しかし，『再生産』におけるブルデュー／パスロンは，ハビトゥスは教育労働を通して産出され，プラティックに内面化されるものとして考えており[42]，価値形態論へ展開する糸口はみられない。

それゆえ，あらためて商品の価値形態論が注目されなければならない。井上は価値形態論をふまえて，近代公教育システムのもとでの教師―生徒関係，「抽象化した・専門化した教師が，教師の必要から乖離した内容を，抽象化した生徒に教育する」という関係を説明しようとしている。この関係のもとでは「一方では，専門家した職業教師の教育労働が教育価値の比量的関係におかれて『評価』されるし，他方では，生徒の学習労働の成果が『教育価値』の量的違いとして評価される」(p.151）と言う。しかし，ここでは「価値」とその貨幣表現である「価格」が同一視されているように思われる。「比量的関係」として評価されているのは，貨幣を媒介にした「価格」である。教育の商品市場の拡大，教育世界における教育商品の支配のもとでの教師―生徒関係を理解しようとして教育形態論を考えようとする意図はわかるが，「価値形態論」と「貨幣論」は区別し，貨幣を媒介にして運動する「価格」現象の説明には固有の論理を必要とすることをふまえておかなければならないであろう。

しかし，価値形態論から貨幣論へと展開する前に『資本論』では，商品論の総括として商品

[41] 同上，p.16。
[42] 同上，p.52。

の物神性論，そして交換過程論，がある。実際に井上が第5章最後の「4　教育価値の現象形態とその行く末」で引用している価値等置の「社会的行為」や価値（知識・技術・情報）の「象形文字」や（ブルジョア的）「思想形態」，あるいは交換過程の「解決不能問題」や物象化＝「錯認」問題はそれらの論理にかかわるものである。したがって，われわれも物神性論と交換過程論の基本的な論理を確認しておかなければならない。

第Ⅲ章　商品の物神性と教育制度批判

1　教育労働の疎外された形態＝教育制度

ここで，価値形態論の総括の位置にあり，上記のうちの「なぜ warum」に相当する「商品の物神性」論に，教育制度論が学ぶものは何かということが検討されなければならない。経済学的には，なぜ貨幣は商品なのかということであり，教育学的にいえば，なぜ教育制度は教育労働なのかということである。

社会制度論の視点からは，既述の中村がいう「疎外的客体性」の理解が問われる。井上は，物象化の意識形態を前反省的レベル，反省的レベル，理論的レベルの3つの区別で捉えるバーガーとブルバーグ，とくに日常的な意識の「錯視」＝実体化として捉える廣松理論をふまえた社会制度の理解をする。しかし，その結果としては，「教師の姿態に人格化する教育価値が社会的分業の発達と共に，専門的に分化することになり，『教育価値』総体が『物神的性格』を帯びることになる」（p.156）と結論づけるだけで，物象化に伴う「意識形態」がどのように展開していくのかという論理は明らかではない。最近でも，マルクスの理論を疎外論的視点から捉え直したり[43]，物象化論的視点から再検討したりする[44]ことがなされている。これらに学びつつも，求められていることは，物象化＝自己疎外論の全体を理解しつつ，それらを乗り越えていく理論と実践を解明することである。

ここで重要なことは，⑴物象化・物化・物神化を区別と関連のもとで理解するということ，⑵それらを人格の側から捉える自己疎外，とくに「意識における自己疎外」の視点にまで広げて理解することである。⑴は「価値と使用価値の矛盾的統一」としての商品の矛盾が，物象化→物化→物神化と深化する過程をふまえることによって，それらをどのように克服していくかということを理解することにつながる。⑵はそのことを「意識変革」としての学習過程の論理と実践を明らかにすることにつながっていくだろう。

その過程を示すならば，〈表－2〉のようになるであろう。

この表にもとづき，物象化＝自己疎外の展開によって，教育制度および教師の理解が異なることがわかろう。ここに示したような展開は，教育（学校）制度と教師に関する「意識におけ

[43] たとえば，岩佐茂編『マルクスの構想力 ―― 疎外論の射程 ――』社会評論社，2010。
[44] たとえば，渡辺憲正ら編『資本主義を超えるマルクス理論入門』大月書店，2016。

〈表－２〉　商品・貨幣論レベルでの物象化・自己疎外と教育制度・教師

物象化	商品	生産物	・・・	物象	物	物神
自己疎外	主体	理性	自己意識	悟性	感性	虚偽意識
教育制度	教育制度＝近代社会制度	教育労働組織	意味論的教育制度	法行政的教育制度	施設・場＝学校	教育的権威の象徴
教師	地域・教育公務労働者	教育専門労働者	先生	教 論，教 育サービス労働者	学校教師	聖職者

る自己疎外」の過程であり，それぞれにはそれぞれに固有なふるまいが伴う。実際にはそれぞれが重層的に重なって教育制度（学校）•教師に対する意識が形成される。学校も「感性的でありながら超感性的なもの」（『K』，S.85）となり，あたかもどんな時代のどんな社会にも存在するような「自明な自然的必然性」（『K』，S.95）となるのである。それらを実践的に克服（「ふるまい」を変革）していくためには，この展開論理をふまえておくことが重要な意味をもっている。かかわる者それぞれに応じて，順序立てて対応することが必要になるからである。

たとえば「象徴的教育制度」理解に対しては，五感と身体をとおした「感性」的な学校理解が重要な役割を果たすし，「法行政的教育制度」理解に対しては，それが自分にとってどのような意味をもっているかを問い直す「自己意識」的な検討が大きな意味をもっている。そして，諸個人それぞれの理解を乗り越えていくためには，「対話的理性」を媒介にして，社会的活動としての教育労働によって支えられている社会的存在としての教育制度の「理性」的理解が重要になる，というように。

2　「意識における自己疎外」と教育制度理解

物象化と「意識における自己疎外」，それらに対応する（したがって，克服していく）主体的な学習＝自己教育過程については，すでに別のところで検討している[45]。それをふまえて，教育制度・教師の理解に適用してみるならば，次のように言える。

「学」の立場から理解された教育制度は近現代の「社会制度としての教育制度」であり，これまでみてきたような教育形態を経て生まれたものである。教師は，社会科学的に見れば，たとえば「地域（自治体）・教育公務労働者」である。しかし，教育制度は理性的立場からみれば，多様な教育労働が組織化されたものにほかならならず，教師はその中の「教育専門労働者」である。それを近現代のアトム化された諸個人からみれば，学校は立身出世の手段であったり，友達と会える楽しい機会であったり，自分を受け入れてくれない場であったりして，多様な意味づけがなされる。そこで教師は「先生」と呼ばれる。自己意識の立場からみた教育制度・教師理解である。

[45] 拙著『自己教育の論理 —— 主体形成の時代に ——』筑波書房，1992，第１章。

しかしながら，人々が自己意識の立場をとればとるほど，教育制度そのものは法行政制度によって成立し社会の中で自立的に展開するものとなり，さらには学校化社会論などが言うように，社会全体にその機能を拡大しているものとなる。その法制度体系や社会的機能を捉えようとするのが，教育制度を物象として捉える「悟性」の立場である。ここで教師は，法制度的には教育ヒエラルキーの中の「教諭」あるいは「教員」であり，商業化された社会システムの中では「教育サービス労働者」とみなされる。さらに物象化が進展すると教育制度を構成するものの相互関連は見失われ，単なる公共的な設備であり，提供された場として感性的に理解されるものでしかない。教師はそこに位置付けられた「学校教師」＝職業教師である。最後に，狭義の物神化された意識からみれば，教育制度は超感性的な自立的なシンボル（象徴）であり，それ自体が価値をもったものであるかのように見えてくる。井上が言うように，職業教師（「教師の姿態に人格化する教育価値」）が教師であるというだけで尊敬されたりすることも物神化のあらわれであろう。教育的権威の象徴としての教師は「聖職者」となる。

このように教育制度（教師）は，物象化＝「意識における自己疎外」の展開の諸段階によって見え方が異なってくる。それは，物神化された教育制度克服には，いくつかの質的に異なる実践の段階を経ることが必要であることを意味する。それは「意識における自己疎外」の克服過程にほかならない。ここで，意識（感性＝感覚・知覚と悟性）→自己意識→理性という展開はヘーゲル『精神現象学』（1807 年）と同じ用語を使用している。しかし，ヘーゲルはマルクス『経済学・哲学手稿』（1844 年）が批判するように，「精神」における自己疎外の枠内での展開であり，生活実践・社会実践を位置付けることがなく，とくに「労働の疎外」を捉えそこなっている。それが明確になるのは「理性」論のレベル，とくに「観察的理性」と「行為的理性」においてである。われわれは，〈表－１〉に示したように，マルクスが商品の価値の本質を抽象的・人間的労働にみたことに倣って，教育価値の本質を「人間的・社会的労働」から始めたのもそれゆえである。

ほんらい理性的に考えれば人間労働（教育労働）によって作り上げている教育制度が，それ自体として自立的に見えるのは，以上のような物象化・自己疎外の過程をとおしてである。それは商品形態の神秘性＝物神崇拝と同様である。宗教的世界では「人間の頭脳の産物が，それ自身の生命を与えられて，相互の間でも人間とのあいだでも関係を結ぶ自立的姿態のように見える。商品世界では人間の手の生産物がそう見える。」（『K』，S.86）。それは，私的労働の複合体が独特の社会的性格をもつような交換の内部での社会関係，すなわち生産者たちの私的諸労働の諸関連が「人格と人格の物象的諸関係および物象と物象との社会的諸関係として現れる」（『K』，S.87）ような社会関係においてはじめて生じることである。この社会制度から生まれる物象的な諸形態が「ブルジョア経済学（教育学とも読める…引用者）の諸カテゴリー」をなし，それを「社会的に妥当な，したがって客観的な，思考諸形態」（『K』，S.90）として論ずるのが学者たちであるが，それはまさに「悟性」段階の意識に留まるものである[46]。

一般に，古典的＝ブルジョア的経済学においては，時間論的・歴史的視点が欠落している。

マルクスは自著『哲学の貧困』を引用しながら，彼ら経済学者には「かつては歴史があったが，もうそれは存在しないのだ」（『K』，S.96）と言っている。それはひろく『資本論』全体の時間性理解に結びつけて検討されるべきであり[47]，自己疎外的「虚偽意識」における時間性喪失の問題[48]とも関連して考えることもできる。それらは現代の新自由主義的経済学や，「歴史の終焉」を前提したり明示的に主張したりする諸思想，それらを背景にした社会諸科学と教育学の批判にもかかわることであろう。時間論の喪失は，「過程の論理」すなわち実践論の欠落につながっている。

マルクスはこの節で，商品・貨幣関係の歴史的・社会的独自性を「漂流者ロビンソン物語」，ヨーロッパ中世世界，最後に「共同的生産手段で労働し自分たちの多くの個人的労働力を自覚的に一つの社会的労働力として支出する自由な人々の連合体」（『K』，S.92）と対比して示している。そして，現実世界の宗教的反射（物神化）は「実際の日常生活の諸関係が，人間に対して，人間相互の，また人間と自然との，透いて見えるほど理性的な諸関係を日常的に表すようになるとき，はじめて消え失せる。社会的生活過程の，すなわち物質的生産過程の姿態は，それが，自由に社会化された人間の産物として彼らの意識的計画的管理のもとにおかれるとき，はじめてその神秘のヴェールを脱ぎ捨てる。」（『K』，S.94）と言う。ここに「理性」的理解の重要性と同時に，それを日常的意識にし，「自由に社会化された人間の産物」として「意識的計画的管理」が可能となるような「一連の物質的実存的条件」を創出することの重要性が強調されているのである。「広義の教育実践論」，つまり教育制度改革論レベルの課題である。

たとえば，スピノザの実体論をベースにして，感情と欲望にもとづく社会制度批判をしているロルドンは「感情の構造主義」を提起しているが[49]，それは〈表－１〉の「感性」（欲望は厳密には「自己意識」）のレベルでの批判である。既述の法制度的教育制度論は，法理念を根拠とする「悟性」的批判に終始する。経営学的アプローチはシステムに適応する「悟性主義」であるが，「オートポイエーシスとしての教育システム」論（井上正志）もシステム論的な悟性主義の立場にたったものである。多様な生活・文化の論理からの教育制度批判は「自己意識」レベルの批判であると言える。教育制度改革はそれらのネットワー化からはじまり，単なる批判を超えた「現代の理性」レベルの実践に至る。それらを「広義の教育実践論」としてどう展開するかについては，ここでは別の課題としなければならない。

以上の理解の上で，われわれにとって当面する課題は，「学としての教育制度論」である。〈表－

---

[46] それは学者だけの問題ではない。たとえば，西本肇は制度学校批判の手がかりの第３として，制度への適応と忌避の動向を見ているが（西本『学校という〈制度〉』窓社，1999，p.150），多くの場合，適応は悟性主義的対応，忌避は自己意識の立場である。

[47] たとえば，F. ジェイムソン『21 世紀に，資本論をいかによむべきか？』前出，第４章。

[48] たとえば，物象化＝虚偽意識における「時間の空間化」を論じた，J. ガベル『虚偽意識 —— 物象化と分裂病の社会学 ——』木村洋二訳，1980（原著 1968）。

[49] F. ロルドン『私たちの〝感情〟と〝欲望〟は，いかに資本主義に偽造されているか？』杉村昌昭訳，作品社，2016（原著 2013），とくに第３章および第７章参照。

1〉で示した教育制度の理解は，教育学で言えば「原論」的なものにすぎない。さらに「本質論」的理解を進めるためには，商品・貨幣論段階の論理を超えて，賃労働・資本論レベルの論理を前提にした教育制度論を展開する必要がある。「実践論」の全体はその先に展開可能である。

しかし，教育制度の原理的考察を当面の課題とするわれわれはそれらの前に，交換過程論と貨幣論をふまえた教育制度論展開の方向を確認しておかなければならない。

第Ⅳ章　交換過程と教育制度の法制度的正統性

1　法・契約関係と社会的行為

商品の物神性論においては，「人格の物象化と物象の人格化」という物象化論の理解が提起されていた。そこで特殊な社会関係におかれている私的生産者たちは，私的労働が同時に社会的労働となる交換関係については「それを知ってはいないけれども，それを行う」（『K』，S.86）。ブルデュー流にいえば，プラチック（慣習行動）と言えるであろう。そこから一般的等価物としての貨幣を生み出し，それを媒介として交換過程を拡充していくのも「はじめに行為ありき」という「社会的行為」（『K』，S.101）をとおしてである。ここから言えることは，「社会的行為」の変革をぬきにして社会制度改革は現実的意味をもたないということである。日常的教育活動の変革をともなわない教育制度改革，「教育改革栄えて教育実践滅ぶ」ということになる「改革のための改革」の限界を示すものとも言えよう。

この社会的行為をなす主体が，近現代の「人格」である。彼らは商品所持者として交換過程にあらわれる。そこでは「一方は他方の同意のもとにのみ，したがってどちらも両者に共通な一つの意思行為を媒介にして，自分の商品を譲渡することによって他人の商品を自分のものとする」，つまり，成文的法律の発展があってもなくても「契約をその形式とする法的関係」に入るのである（『K』，S.99）。教育をサービスと考える最近の政策的教育改革は，教育関係を「契約関係」として捉え，すでに「子育て新制度」では，認定こども園はもとより保育園も「措置」から「契約」への転換が進んでいるが，義務教育段階でも，事実上契約関係で理解されるようになってきたがゆえに，説明責任が問われ，モンスターペアレント問題などが生まれてきている。国連「子どもの権利条約」（1989 年）以後，子どもも大人と同様の「人格」として処遇することが求められているが，新自由主義的政策のもとでは，「自己責任」の主体としての側面だけが強調される傾向にある。それは，いわば「強制された契約関係」である。

いずれにしても，交換過程における人格は「経済的諸関係の人格化」であるが，それは法制度としての社会制度や国家に関する「社会契約論」を通用させる基盤となる。マルクスは経済的諸関係，物質代謝の現実的諸法則をぬきに，「意思関係としての法的関係」を本質として捉えて，「永遠の正義」「永遠の公正」「永遠の相互扶助」などを理想主義的に実現しようとするプルードンを交換過程論の（注 38）で批判しているが，それは憲法・教育基本法の精神の具体化を何よりもの課題とする悟性主義的な教育制度理解にもあてはまるであろう。前稿でふれた持田栄

一の国民教育・教育権批判，とくに国民教育権（「教育の私事性」）と「国権的教育政策」（国家的公共性）はメダルの裏表であるという批判も，この論理において成り立つ[50]。しかし，権利論は未だ制度論ではない。

持田を引き継いだ黒崎勲が依拠したロールズは，「公正としての正義」を理想化しているという点で現代のプルードン主義者と言えるかもしれない（筆者の前稿参照）。ロールズは代表作『正義論』（1971 年）で提起した周知の正義の 2 原理について，その『再論』においては，「格差論理」を含んだ第 2 原理に自由論的第 1 原理を優先させ，第 2 原理のうちで格差原理には「機会の公正な平等」を優先させている。そして，リベラリズム（「財産私有型民主主義」）の立場から政治論的・制度論的にマルクスへの反批判をしている。すなわち，(a)マルクスが人権のエゴイズム的性格を指摘したことに対しては「権利や自由は，適切に特定されたなら，自由で平等な者としての市民のより上位の関心を適正に表現し保護しているのだ」とし，(b)立憲政体の政治的な権利と自由は形式的なものにすぎないとしたことに対しては「すべての市民には，その社会的地位がどうであれ，政治的影響力を行使する公正な機会が確保されうる」とし，(c)私有財産を伴う立憲政体は消極的自由しか保証しないという批判に対しては「機会の公正な平等や格差原理と相まって，いわゆる積極的自由に十分な保護を与える」とし，(d)資本主義的分業に対する批判に対しては，「財産私有型民主主義の諸制度がいったん実現されてしまえば，縛りつけたり貶めたりするという分業の特徴はかなり克服されるはずだ」と応酬している[51]。

「自由放任的資本主義」や「福祉国家的資本主義」に対する「財産私有型民主主義」の提起はまさにプルードン的である。筆者はリベラリズムの発展に果たしたロールズの役割を評価するが，やはり，私的所有を前提にした「交換過程」の「自由・平等」を理想化したプルードンに対するマルクスの批判と同じ批判をロールズにしなければならないであろう。彼の理論は「公正としての正義」という法的関係あるいは政治的関係の内部における抽象的・理想主義的展開にとどまり，現実社会に対する物象化論・疎外論の視点はまったく見られない。それゆえ，それらをどう克服していくかという視点はみられないのである。

ロールズは，最も基礎的な観念として「長期にわたる公正な社会的協働システムとしての社会」，その対概念として「自由で平等な人格としての市民（協働している市民）」を措定している。そして，そうした「人格としての市民」は正義の原理を正当化できる，すなわち「平等な

---

[50] 持田を高く評価した西本は，「国家を本質論レベルで意思の観念的対象化と捉え，国家権力をイデオロギー権力と把握する」画期的な理解を提起した三浦つとむの国家論によって補強し，「規範―法（教育的なるもの）が関係―制度（教え／教えられる関係）に先行して存在」しているとしている（p. 186-8）。しかし，「意思の観念的対象化」は，商品の交換過程論の枠内で言えることである。そして，それは私的労働の生産物を交換し合う諸人格（「経済的諸関係の人格化」）の意思関係＝法的関係は，経済的関係そのものによって与えられているのであり，法が関係に先行して存在するというのは誤りであろう。意思＝法的関係の物象化を強調するならば，重層決定というべきであろう。

[51] J. ロールズ（E. ケリー編）『公正としての正義　再論』田中成明ほか訳，岩波書店，2004（原著 2001），pp.69-70，307-309。

市民にふさわしい理由づけのやり方」ができる「公共的理性」を行使できる者として考えられている[52]。J. ハーバマスはこの「公共的理性」を批判的に捉えつつ，より実践的に生活世界に根ざしたものとするために「コミュニケーション的理性」を提起したのであるが，それは「理想的発話状態」を前提としたものであった。これら「公共的理性」や「コミュニケーション的理性」は理論的モデルとして設定されたものであり，〈表－２〉で示したような物象化・自己疎外の克服過程において位置付けられたものではない。現実的な理性論としては，「コミュニケーション的理性」（それは厳密には，「自己意識」の普遍化である）からはじまり，観察的理性・行為的理性・協同的理性・公共的理性と展開する実践的展開構造が考えられなければならない[53]。

全体として，ロールズとその批判者ハーバマスの理論は福祉国家の政策を支えるものとして一定の有効性をもっていた。しかし，われわれはその後の世界における新自由主義的国家の席巻を見ており，それに対応した実践理論を必要としている[54]。この時代は，いわば「市場万能主義」=「裸の資本主義」の時代であり，あらためて商品・貨幣的世界を基盤とした社会システムの理解とそれに対応した実践的理論を必要としている。

2　啓蒙主義的批判の限界

交換過程論にかかわって，もうひとつ確認しておくべきことは，教育制度に対する啓蒙主義的批判の限界ということである。

貨幣を媒介にした商品交換関係は，商品所持者＝諸人格とその「意志関係」「意志行為」を前提にしているから，それに対応した「主体化」の契機を含んでいる。たとえば，マルクス以上にジンメルの社会学・社会哲学をふまえ，贈与（交換）・等価交換・資本制交換・再配分という４つの社会的交換形式を基本枠組みにして「交換形式による主体化と重層的主体性の解明」をしようとした清家竜介は，ここでの議論にかかわる「等価交換」における主体化について，次のような点を指摘している[55]。

まず，教養主義的な「個性的人格」と普遍主義的な「抽象的自我」への主体性の二重化である。それはジンメルのいう，貨幣に対する信頼と公正を前提にし，「交換の正義」のもとでの「選択の自由」から生まれる個性的人格，分業システムが生む専門的職業人が促迫する市民的な人格という基盤をもつ。次に，「私のもの —— だから君のものではない。君のもの —— だから私のものではない」（ゾーン＝レーテル）という等価交換の原理のもと，交換当事者が相互排他的

---

[52] 同上，p.10，pp.158，163。

[53] 実践事例もふまえたものとしては，拙著『自己教育の論理』前出，第３章，拙著『エンパワーメントの教育学 —— ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン ——』北樹出版，1999，を参照されたい。

[54] この点，横田栄一『ハーバマス理論の変換 —— 批判理論のパラダイム的基礎 ——』梓出版社，2010。

[55] 清家竜介『交換と主体化 —— 社会的交換から見た個人と社会 ——』御茶の水書房，2011，第４章参照。

な「独我論的自我」に分離することが指摘される。実在抽象としての貨幣は超越論的主観性（I.カント）の社会的土台となる。さらに，貨幣を媒介にした「機能的社会化」（ゾーン＝レーテル）は，一方で抽象的・数学的思考を推進すると同時に，「水平的な交換の正義による抽象的自我」を生成する。最後に，貨幣を媒介にする等価交換が，競争による「量的個人主義」と労働・職業を基礎にした「質的個人主義」という「２つの個人主義」（ジンメル）をイデオロギー的に生み出すが，それらを媒介し，自由な人格（Persönlichkeit）として個性化させていくはずの主観的文化の進展は遅延し，「文化の悲劇」（ジンメル）がもたらされる，と言う。

以上のような「主体化」のメカニズムについての指摘は，教育学的検討に価する。しかし，清家＝ジンメルは交換過程論というよりも貨幣論として展開している。内容的には，価値形態論を展開する際に指摘した，商品交換者の基本矛盾＝「私的個人と社会的個人の矛盾」としても議論できることであるし，ほんらい既述の物象化＝自己疎外論として議論すべきことが多い（「貨幣物神の謎は，目に見えるようになった，人目をくらますようになった商品物神の謎にほかならない」『K』，S.108）。ここでは，前項でふれたような『資本論』の交換過程論に即した展開論理を確認しておかなければならないであろう。

交換過程は貨幣に「価値を与えるのではなくて，その独特な価値形態を与える」（『K』，S.105）。この２つの規定の混同から，一方では貨幣（金銀）の価値をたんに想像的なものと考え，他方では，貨幣は単なる「章標」にすぎないといった誤った考えが生まれる。たしかに，労働の社会的規定が受け取る「物象的性格」（さらには物化・物神的性格）を「単なる商標」として説明するならば，それらの性格は「人間の恣意的な反省の産物」であり，そこから，たとえば貨幣の「謎のような姿態」から生まれる「奇異の外観」を剝ぎ取ろうとする「啓蒙主義の手法」（『K』，S.106）が生まれる。教育制度の「奇異の外観」を暴いて，教育制度そのものや教師―生徒関係をすべて否定するような現代の教育制度批判論にも共通することである。

それらの議論の多くは，教育制度理解の歴史的・社会的恣意性を指摘するか，教育の「実体」や「本質」をもって形態としての教育制度を批判している。それゆえにこそ，「どのようにして，なぜ，なにによって」商品が貨幣となっているかを理解することが必要なのと同様に，教育制度の啓蒙主義的（今日的にはとくにポストモダン論的）批判を超えて，教育制度の Wie，Warum，Wodurch を解明することが重要なのである。

貨幣物神は「目に見えるようになった，人目をくらますようになった商品物神」である。貨幣は「独立に社会的自然属性」を持っているかのような「虚偽の外観」をもつ。そこでは「他の諸商品がその価値を一商品によって全面的に表示するので，その商品ははじめて貨幣になるのだとは見えないで，むしろ逆に，その商品が貨幣であるからこそ，他の諸商品はその商品で一般的にそれらの価値を表示するかに見える。媒介する運動は，それ自身の結果のうちに消失していて，なんの痕跡も残さない。」（『K』，S.107）。そこには，「この人が王であるのは，他の人が彼にたいして臣下としての態度をとるからにほかならない。ところが，彼らは，彼が王であるから，自分たちは臣下であると思うのである。」という反省規定（『K』，S.72）と同じ論理

が含まれている。

まさにI. イリッチの言う「学校化社会論」[56]，学校制度が教育的価値のすべてを独占し，社会全体に学校的教育形態が拡充されていく論理を説明しているであろう。そこでは，学校教師がいるから自分たちは学習者＝生徒であるという「虚偽の外観」が生まれる。イリッチはその外観を批判する。しかし，イリッチは学校化社会が「どのようにして，なぜ，なにによって」生まれるのか，すなわち「媒介する運動」を十分に説明していない。イリッチは他の「脱学校論」者のように啓蒙主義的に学校否定を繰り返すだけでなく，学校教育制度に対して「学習ネットワーク」を対置しており，そこにイリッチの積極的意義があるが[57]，学校教育制度をどのようにして変革していくのかを示してはいない。

以上のことは，最近の「非『教育』」論や「反教育学」論，一般にポストモダン的な近代教育批判論における学校・教師批判についても，ほとんどの場合に当てはまることである。

第Ⅴ章　貨幣制度と「社会制度としての教育制度」

1　価値尺度と教育評価

さて，以上をふまえて制度論的議論をしようとするならば，「貨幣そのもの das Geld」の位置付けが重要になる。貨幣制度こそが，すぐれて「社会制度」であるからである。

たとえば，ロルドンはスピノザ『国家論』に依拠しながら社会制度論を論じ，とくに共通感情を生み出すマルティテュード＝労働者大衆の力（諸個人の力の集中的構成）を捕獲するという，政治にも貨幣にも共通するメカニズムによって制度的規範が生み出されることを指摘している。それは「主権的制度」として，すべてを「社会的に君臨させ」すべてを「権威づける」根源的原理（すべての制度的有効性の原理）だとされている[58]。

また，ホネットは社会的承認関係の展開を①原初的関係（愛，友情），②法的関係（権利），③価値共同体（連帯）の3つの形式で把握し，人格性の次元ではそれらを①欲求と情動の性質，②道徳的な責任能力，③能力と特質の3つの側面に照応させていた[59]。これらのうち③および②が，上述の交換過程論とりわけ貨幣論にかかわるものであると言える。彼はその後，それらを「承認の忘却としての物象化 Verdinglichung」という視点から再把握しようとしているが[60]，

---

[56] I. イリッチ『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳，東京創元社，1977（原著1970）。

[57] その意義については，拙著『増補改訂版　生涯学習の教育学 ―― 学習ネットワークから地域生涯教育計画へ ――』北樹出版，2014，とくに序章を参照されたい。

[58] F. ロルドン『私たちの〝感情〟と〝欲望〟は，いかに資本主義に偽造されているか？』前出，p.172。

[59] A. ホネット『承認をめぐる闘争』山本啓・直江清隆訳，法政大学出版会，2003（原著1992），p.174など。これに対して N. フレイザーが再分配論の視点から批判しているが（フレイザー／ホネット『再分配か承認か？ ―― 政治・哲学論争 ――』加藤康史監訳，法政大学出版局，2012（原著2003），再分配は「資本の生産過程」論の中で問うべきことである。

[60] A. ホネット『物象化 ―― 承認論からのアプローチ ――』辰巳伸知・宮本真也訳，法政大学出版会，2011（原著2005），とくに第4章。

それらは〈表－２〉で示した商品・貨幣論とりわけ貨幣論における「物象化 Versachlichung」論の全体的展開をふまえて検討する必要があろう。

さらに有井幸行夫は，マルクスに即してみても，神と国家と貨幣の制度的権力が生まれる論理は相互に関連しあっており，社会的実体の物神化という点で基本的に同じであることを指摘している[61]。これらをふまえるならば，貨幣制度の展開メカニズムの検討は「社会制度としての教育」の理解に重要な示唆をあたえてくれるものと予測することができる。

その前提は，「貨幣物神」，「人間の管理や人間の意識的な個人的行為から独立した彼ら自身の生産諸関係の物的姿態」＝「虚偽の外観の確立」（『K』，S.105-6）である。この広がりをふまえれば，貨幣については多様な理解が可能である。

たとえば，「生の哲学」の立場から「史的唯物論に基礎工事」をするとして貨幣の総合的考察を行ったジンメルは，貨幣は「たんなる量的性格によって一切の個別要求と，個人的な業績のいっさいの価値と，いっさいの個人的な傾向とのもっとも正確で機械的な表現をゆるすことによって，経済的なものにおいてはじめて，集団の拡大と個性の発達とのあいだの普遍的で社会学的な相関関係を完成する」とし，「個人的な価値にたいする疎遠性がいかに貨幣の本質と結びついているかを証明」しようとした[62]。それは，ジンメルが読むことをできなかった『経済学・哲学草稿』でマルクスが，貨幣は「諸々の個性の全般的な転倒であって，個性をその反対のものに逆転させ，そしてそれらの属性に矛盾する属性を付与する」とし，さらに「一切の事物の全般的な倒錯と置換であり，したがって転倒した世界であり，一切の自然的ならびに人間的な性質の倒錯と置換である」と言っていたこと[63] につながるであろう。

しかし，ここでまず問題にしたいのは，こうした視点の今日的重要性を確認した上での貨幣の社会的機能である。『資本論』第３章（貨幣 das Geld または商品流通）では，貨幣はその社会的機能から，価値尺度と流通手段の矛盾的統一として理解されている。この点，近現代の学校制度が能力形成・評価機能と人材配分・移動機能という２つの基本機能をもっていることと対照して考えられよう。後述する「貨幣そのもの」においては，これらに社会的・国家的統合の機能が加わる。したがって，前稿で取り上げた黒崎勲やボールズ／ギンタスが問題としていた，教育制度の「社会的機能と統合的機能」の矛盾を含んだ性格についても，貨幣論の論理に学ぶことによってより厳密に理解する方向を考えることができるであろう。

「価値尺度としての貨幣」は，「諸商品の内在的価値尺度である労働時間の必然的現象形態」である。商品の貨幣形態は「価格」であり，「単に観念的な，または表象されただけの形態」である。この結果，貨幣は「価値の尺度」と「価格の度量基準」という２つのまったく異なる機能を果たす。「価格の度量基準」は自立的に展開し（価値と価格の分離・対立），「価値をもつこ

[61] 有井行夫『マルクスはいかに考えたか ―― 資本の現象学 ――』桜井書店，2010。
[62] G. ジンメル『貨幣の哲学』居安正訳，白水社，2016（原著 1990），pp.10，383，478。
[63] K. マルクス『経済学・哲学草稿』城塚登・田中吉六訳，岩波書店，1964（原著 1844），p.185-6。

となしに，形式的に価格をもつ」といったことも生まれる。「価格と価値の大きさの量的不一致の可能性」が生まれるが，価格形態は「規律が，盲目的に作用する無規律性の平均法則としてのみ自己を貫徹しうる一つの生産様式」に適合的な形態となるのである。

戦後日本の学校教育制度では，ほんらい労働時間（たとえば学習時間）では計れない教育価値を評価するために，学年制（義務教育）や単位制（後期中等教育，高等教育）をとってきた。その上での学習評価は能力主義・業績主義（メリットクラシー）を基本理念としており，学校では子どもの能力は「学力」をとおして評価される。学力は「教育価値」の中心に位置付けられてきた。しかし，学力そのものは質的な側面を含み，量的評価だけでは捉えられないから，さまざまな「学力モデル」が提起されてきた。「教育価値」の度量基準としてさまざまな「教育価格（学力の量的評価）」が考案・実施されてきた。戦後の過程でも，絶対評価と相対評価の対立の側面をもちながら，量的比較を可能にする相対評価，5段階評価や偏差値評価が支配的となり，2007年からは全国学力・学習状況調査が施行されている。これらにおいては，「平均法則」が価値法則として貫徹している。校内・学級平均や全国平均より上か下か，それはどれくらいかが，各都道府県・市町村教育委員会と学校・保護者の最大の関心事となっている。

量的評価（価格評価）の手法が発達するにしたがい，それまで「質的評価」や「形成的評価」の対象とされていた領域にまで「評価」が及ぶ。1980年代後半から関心・意欲・態度も評価の対象となる「人格まるごとの評価」へと進んできた。21世紀においては「人間力」から始まり，OECDから導入されたコンピテンシー論など，「21世紀型学力」が中心的位置を占めている。教育課程の最低基準を示すとされる新学習指導要領では，何を学ぶかだけでなく，どのように学ぶか，何ができるようになるかを問い，それら全体を教育評価の対象としてきている。

2　流通手段と国民教育制度

「流通手段としての貨幣」は，商品に内在する矛盾（価値と使用価値の対立）が外的に「運動しうる形態」（現実的諸矛盾が自己を解決する方法）を生み出す。その基本的なものは，貨幣が媒介する販売（W-G）と購買（G-W）の分離対立である。とくに販売は商品保持者にとっての「命がけの飛躍」であり，井上が「教育と学習の『交換過程』の解決不可能性」と言った問題はここに位置付けられるべきである。流通は交換の「時間的，場所的，個人的制限を打ち破る」が，それは販売と購買の対立・分裂，「過程の内的統一が外的な諸対立において運動すること」を通してである。販売と購買がつねに一致するという「セーの法則」が幻想にしか過ぎないのは，教育と学習の関係においても同様である。学校制度による教育と学習の対立拡大は，教育と学習が分裂しながら運動するという条件のもとで可能だったのである。しかし，「内的に非自立的であるものの外的な自立化が，一定の点まで進むと，統一が強力的に自己を貫徹する――恐慌によって」（『K』，S.128）。1970年代以降の日本の学校制度のもとでの学内暴力から「学習からの逃避」，不登校，「学級崩壊」を想起できよう。近現代の教育制度は本質的に，この「恐慌の可能性」を抱えているのである。

「流通手段としての貨幣」の機能の拡充の中で，貨幣の「通流 Umlauf」がなされ，諸商品の「循環 Kreislauf」がなされる。ここで貨幣はつねに流通過程にとどまり，「貨幣の運動は商品流通の表現にすぎないにもかかわらず，逆に，商品流通が貨幣の運動の結果にすぎないものとして現れる」（『K』，S.130）。世代循環の中で生徒は次々に変わっていくが，それを超えて学校制度は教育世界の中心として存続し，生徒の学習活動（相互教育と自己教育）があってはじめて存在するはずの学校が，学校があって生徒の学習活動が存在するように現象するようになる。そこでは，「流通手段としての貨幣の運動は，実際には，諸商品自身の形態運動にほかならない」（同上）ことが忘れられてしまうのである。

「流通手段としての貨幣」は，たえず流通場面にとどまる。そこで，流通場面はどれだけの貨幣を吸収するのかという課題が生まれる。支配する法則は，「諸商品の価格総額／貨幣の流通回数＝流通手段としての貨幣の総量」である。国民経済の発展は「諸商品の価格総額」の増大（「経済成長」）だと考えられる。「流通手段としての貨幣の総量」を増大させることによって GNP を増大させることが可能だという「貨幣数量説」は，現在の日本政府が進めている「異次元の金融緩和」，国債発行・マイナス金利によって市場に出回る貨幣を異次元で増やそうとしている「経済学」と同じである。しかし教育の領域では，高度経済成長期になされたように教育価値量を増やすために，先進国でも最低レベルとなっている公的な教育予算を増大することはしない。必要な教育資金は民間とくに家計，すなわち自己責任でという政策がとられているので，対応の中心は「貨幣の流通回数」の減少，つまり「流通速度」の増大である。それを教育制度で言えば，教育の効率を高めることであり，先進国でも最悪の ST 比率（生徒・学生数に対する教師数の比率）を変えることなく，教師の効率性を高めることである。新学習指導要領は，何をどう学ぶか（教えるか）ということ以上に「何ができるようになったか」という結果を重視し，そのために目標管理と結果主義の「評価」をより緻密にすることを求めている。

最後に，「流通手段として貨幣」の機能から，鋳貨と紙幣が生まれることに注目しなければならない。造幣の業務は国家に帰属し，「国民的制服」を着た貨幣が世界市場から分離される。ここで「国民的教育制度」の成立・展開の論理が想起されよう。

国家紙幣は強制的通用力をもつ，しかしそれ自身は無価値な「標章または象徴」である。それが成立するのは，流通手段としての価値が自立化・孤立化される限りでのことである。絶えず一つの手から別の手に移っていく流通場面では，貨幣は単なる象徴的実存で十分であり，「貨幣の機能的定在がその物質的定在を吸収する」。標章に必要なのは「客観的社会的妥当性だけであり，紙幣の象徴はこの妥当性を強制通用力によって」つまり国家的強制によって受け取る（（『K』，S.143）。教育価値の「象徴」としての学校制度の「客観的社会的妥当性」が国家によって与えられてきたということは，国民教育制度の歴史にあきらかであるが，その歴史的経過はかかわる人々によってもしばしば忘れ去られる，むしろ学校教育制度に「象徴」としてかかわることによって，その媒介過程が見えなくなってきているのである。実際には，多くの学校が地域の資源と地域住民の労働・資金提供で建てられ，その後も地域住民の参加で維持されてき

たとしても，である。

国家によって保証＝強制された「教育的標章」の代表は「資格」と「学歴・学校歴」である。それはまさに「流通手段としての貨幣」のように，社会的に流通し機能する。流通手段としての学校制度の重要な機能は人材配分・移動機能であり，学校ヒエラルキーのもとでの学歴主義を生む。それは「真の能力」と対立するものとしてとくに日本で批判の対象となり，高度経済成長の末期からはリカレント教育や生涯教育が重視されるようになる。そこで強調されている一つは「資格社会」への対応である。1980 年代後半の臨時教育審議会は「生涯学習体系への移行」を教育改革の基本方向として打ち出すようになり，それは今日の教育改革まで続いている（2006 年の教育基本法改訂，2013 年の第 2 期教育振興基本計画）。しかし，それは「教師―生徒関係」を前提とした学校的価値を社会全体（企業・公務労働を含む）におよぼす「学校化社会」となるとして，70 年代から提起されてきた「脱学校論」による批判，あるいはオルターナティブとしての「学習ネットワーク」（I. イリッチ）の提起などに十分応えるものではない。

なお，井上はブルデューの文化資本論を引用し，とくに「制度的な文化資本」が「（学校システムによる）分配構造を通して認証されていく資格制度に支えられた文化資本の様態」であるとし，それが人々に承認されて価値あるものとなるという「社会的な錬金術」だという。そして，このブルデューの「制度的文化資本」による「資格」が「相対的な自律性」を与えられるメカニズムの理解はマルクス『資本論』における「商品の物神性」論の接近方法と「きつく結ばれている」という（pp.202-3，210）。しかし，商標としての「資格」の性格は，マルクスに依拠するならば「商品の物神性論」一般ではなく，貨幣論それも「流通手段としての貨幣」の機能の論理に即して理解されるべきであろう。

井上は，同様にブルデューに依拠して，文化資本の分配構造における試験制度が「学校価値の自律化」に果たす役割を強調しているが（p.207），試験制度はまず，前項で述べたように，貨幣の「価値尺度」機能あるいは「価格の度量基準」の論理に照応させてその社会的機能を明らかにすることが必要であろう。

1990 年代からのグローバリゼーション時代，とくに 21 世紀からの「知識基盤社会」に対応した学校制度のあり方が問われている。新自由主義的政策が推進する市場社会化の浸透の中で，学校の社会化が進み，教育は「家庭，学校，地域住民等の相互の連携協力」で進められるものとなってきている。そうした中で，「国民的制服」として整備されてきた教育制度そのものの相対化，見直しが進んでいる。

3 「貨幣」と教育制度

以上で見てきたように貨幣は価値尺度と流通手段の統一であるが，現実の貨幣そのものは，価値尺度のように単に観念的でもなければ，流通手段のように代理可能なものでもない。そうした意味での「貨幣」が問われるのは「蓄蔵貨幣」「支払い手段」そして「世界貨幣」としての貨幣である。それらは教育制度そのものが問われる論理段階に照応していると考えられる。

「蓄蔵貨幣」における貨幣は，素材変換の単なる媒介ではなく「目的そのもの」として現れる。それは学校が「自律的教育価値」となり，「学校教師＝職業教師」がそれを体現するものとして理解されることと同様である。

貨幣は「徹底的な水平派」であり，市場化社会では，貨幣さえあれば何でも手に入る。「社会的な力が私人の私的な力になる」((『K』，S.146)。井上も言うように，自立的教育制度のもとでは，ほんらい「社会的な力」である教師の力が私人の力になり，制度をとおして得られた生徒の学力や学歴も「私的な力」になるのである。

しかし，現実の貨幣額には限度がある。したがって貨幣の「量的制限と質的無限性」との間には矛盾が存在し，それゆえ終わりのない蓄蔵行為がなされ，「勤勉，節約，および貪欲」，たくさん売って少ししか買わないことが貨幣蓄蔵者の行動原理となる。「貨幣物神」の現れである。競争的に組織化された教育制度のもとでは，ほんらい社会的で，協同的な関係のもとで育つ学力も，「私人の私的な力」とされ，子どもたちには（学力試験だけでなく，人生で成功するための）「勤勉，節約，および貪欲」が推奨される。さらに，学習は自己目的となり，「生涯が学び」＝生涯学習が推奨され，最近では教師も，現代の教育諸課題に対応するために「生涯学習者」であることが必要条件とされるようになってきている。教育価値への「勤勉」を要求されてきた教師は，社会的・行政的要請に応えようとして，しばしば過労死に近づく長時間過重労働の中にある。

さて，商品流通の発展とともに「商品の譲渡」が商品価格の実現から「時間的に分離される関係」が生まれる。そこで貨幣の新しい機能，「支払い手段としての貨幣」が生まれる。この貨幣関係のもとでは，商品の販売者と購買者は「債権者」と「債務者」の関係になる。この関係の発展が，「諸支払いの過程的な連鎖と諸支払いの相殺の人為的制度」を生む。教育活動が商品化された教育サービスとなれば，学習者（とその保護者）は「債権者」，学校・教師は「債務者」となる。それは学年や個々の学校種を越えて，最終学歴終了まで続く。

しかし，そこには矛盾が含まれている。諸支払いが相殺される限り貨幣は「ただ観念的に，計算貨幣または価値尺度として機能」するが，そうでなければ「社会的労働の個別的な化身，交換価値の自立的な定在，絶対的商品」となる。この矛盾は「貨幣恐慌」として爆発する（『K』，S.152）。最終学歴を終了しても適切な就職，あるいは就職そのものができなくなれば，学校そのものの存在価値が問われるようになる。

支払い手段としての貨幣の機能から，売られた商品にたいする債務証書が債権の移転のためにふたたび流通する「信用貨幣」が生まれる。ここで貨幣は，商品流通の外にも及ぶ「契約の一般的商品」となる。それは，地代や税金，教育制度への「学費」にも及ぶ。最近では格差社会化と貧困化が進展することに伴い，入学手続き（契約関係）が終わった後でも「学費」が支払えず退学するような学生・生徒が増えている。学生であることを前提にした「奨学金」制度が生まれるが，この間の新自由主義的教育政策によって「利子付き貸与」が支配的になっている。より制度的な問題は，これまで「信用保証」を前提していた学校や大学で学んだからといっ

て，就職が保証されず，あるいは非正規労働などの形態で働くことを余儀なくされることが一般化してきているということである。そうした中で，教育制度への信頼が希薄化し，その正統性が問われるようになってきている。学校評価が重要な課題とされる中で，学校側ではそれらに応え，「説明責任」を果たすことが求められてきている。

以上で見てきたように貨幣制度は国家の介入を不可欠なものとしているが，商品・貨幣の矛盾に規定されてつねにその「正統性」が問われる。とくに制度が危機的状況に陥った時はそうである。それは教育制度の場合でも同様である。「正統性」は，その「公共性」を根拠にして説明されなければならない。かくして，教育制度をめぐる議論は「教育の公共性」をめぐって展開されることになる[64]。

なお，「貨幣そのもの」の最後に「世界貨幣」が位置付けられている。そこでは，世界市場においてはじめて「貨幣は，その自然形態が同時に〝抽象的〟人間労働の直接的に社会的な具現形態である商品として，全面的に機能」し，世界貨幣は「一般的支払手段」「一般的購買手段」そして「富一般（〝普遍的富〟）の絶対的社会的物質化」として機能するとされている（『K』，S. 156-7）。もちろん，この場合に念頭におかれている世界貨幣は金または銀であり，20 世紀に入ってからの「管理通貨制度」や戦後の世界通貨ドル，「金ドル交換停止」（1973 年）などをマルクスが見通せたわけではない。EU 統合（1993 年）にともなう共通通貨制とそのもとでの国際共通資格制度の試み，OECD による「21 世紀型学力」，あるいはユネスコによる ESD の展開などの動向をふまえた，世界的な教育制度改革の意味を考えざるをえなくなっている。

こうした中で日本の国家は，グローバルな競争に打ち勝つことを目指した「グローバル国家」としての展開をめざしてきた。それゆえに，グローバルな知識基盤社会に対応すべく，OECD から提起されている 21 世紀型学力の形成において世界トップレベルになることを中心課題とした教育制度改革を進めてきた。全国学力・学習状況調査をテコにしたそうした改革によって，日本の教育制度は果たして世界に通用する「支払手段」を提供できるか，「グローバル人材」を育成できるかが政策的課題となっているのである[65]。そこで問われてきたのは，人格まるごとの能力，「人間力」であり，「キー・コンピテンシー」，あるいはグローバルな資本主義社会で共通に通用する「エンプロイアビリティ」である。

おわりに ―― 小括と今後の課題 ――

以上，本稿では市場化社会（商品・貨幣的世界）における教育制度の形成論理と存立条件を検討するにあたって，端緒範疇として近現代の「人格＝自己形成主体」を措定することからは

[64] 拙著『新版　教育学をひらく ―― 自己解放から教育自治へ ――』青木書店，2009，第 4 章。
[65] これらの動向と学校教育に即した問題点については，さしあたって，鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法 ―― 持続可能で包容的な社会のために ――』学文社，2017，を参照されたい。

じまり，教育制度(教師)がいかにして(Wie)，なぜ(Warum)，何によって生まれ(Wodurch)，教育制度そのものは何であり（Was)，その基本的な社会的機能は何であるかを検討してきた。〈表－１〉はそうした展開の総括表であり，〈表－２〉は物象化され疎外された教育制度への意識とふるまいを克服する方向を示したものである。

それらをふまえるならば，教育制度そのもの（Was）の理解は，商品論における（井上正志が基礎理論とした)「価値形態論」が Wie の論理として重要であるとしても，さらに物象化･疎外論（Warum)，商品の交換過程論（Wodurch）をふまえて，とくに（井上がその固有の論理レベルを問うことがなかった)「貨幣論」[66] の論理（Was）を基本になされるべきであると言えるであろう。国家に支えられた教育制度とその社会的機能は，教育価値の物象化的形態であり，貨幣制度とくに貨幣そのもの（蓄蔵手段，支払手段，世界貨幣）と共通の性格をもつようになることは本稿で述べてきたとおりである。

「教育価値」を蓄蔵手段のように蓄積する学校型教育の問題点は，P.フレイレが「銀行型教育」として批判したことでよく知られている。意識化＝自己形成主体の形成を追求するフレイレはそれに対して，対話を重視する「課題提起的教育」を提起したが，それは教育基本形態としての「相互教育」と「自己教育」に立ち戻ってオルターナティブな教育のあり方を考えることを意味する。ただし，フレイレが重視したのは「教育者―学習者関係」における対話であった。「学習者―学習者関係」における相互教育の実践は，日本の 1950 年代，青年学習運動から生まれた「共同学習」にその本来的な形態を見ることができる。もちろん，学校における「生活綴り方」教育，あるいは「学級づくり」や「班・核学習」をはじめ現代の多様な「協同学習」の提起など，その後の教育実践にも共通の形態を確認することができる。

一般的に今日の学校批判は，その根拠たる一般的等価形態たる教育労働に立ち戻り，その教育労働を批判するに相互教育・自己教育という教育基本形態を持ち出している。たとえば，学校を「学びの共同体」（佐藤学）や「学習する組織」（P. センゲ）に改革しようとする運動にもそうした傾向が見られる。こうした中で政策的には，2017 年 3 月に告示された新学習指導要領がそれまでのアクティブラーニングに替えて「主体的・対話的で深い学び」を主要スローガンとしているが，それは自己教育・相互教育による自己形成主体の育成をそれぞれ一面的に強調したものであると言える。しかし，それらが市場的関係（商品・貨幣的世界）を前提にしたものである限り，矛盾したものとなり，「疎外された教育労働」としての教育制度を再生産するものにならざるを得ないであろう。

矛盾をかかえた近代学校制度を全国的に普及しようとする際には国家の役割，中でも「支払

[66] 井上は，公教育制度は「一方で，市民に職業選択の自由を〔学歴資格の取得を通して〕実現し，他方で，社会的統合を〔国民の知的･道徳的統合を通して〕はかる」とし，「貨幣にも類比しうる学歴資格」とも言っているが(井上書，pp.183-4，179)，それらはブルデューらの文化資本論や象徴的暴力論によるもので，貨幣論の論理にもとづくものではない。

手段」的機能をもつ資格や学歴を媒介にした教育制度の機能的役割が重要となる。そこで問われるのは教育制度の「正統性」，広くは「公共性」の実質である。しかし，それらは「国民的制服」を着用している限りで通用するものであり，今日，社会格差・貧困・社会的排除問題の深刻化に伴ってその根拠はゆらいできている。また，「世界貨幣」の論理が提起しているように，世界市場の展開によってその限界を露出せざるをえなくなっている。とくに，1990 年代以降のグローバリゼーションの過程で明らかになってきていることである。

グローバリゼーション（商品・貨幣的世界の普遍化）は，地球的環境問題と貧困・社会的排除問題を中心にしてグローカルな地球的問題群を深刻化させてきている。それを解決して「持続可能で包容的な社会づくり」を目指す教育運動もグローカルなものになってきている。こうした中でどのような「国づくり」，どのような「地域づくり」をしていくのか，その担い手の形成をどうするのかも大きな教育課題となっているのである。当然，それにみあった教育制度のあり方が問われているのである。

今日の教育制度論は，このような時代状況を念頭において展開されなければならない。本稿の後の教育制度論に関する当面の基本的課題は，以下のようである。

1）本稿では，商品･貨幣的世界の展開論理に即して教育制度の形成論理を検討してきたが，その理解の上にたって，教育制度の展開論理を明らかにしなければならない。そのためにはまず，これまでの教育制度論の反省的見直しが必要であるが，旧来の教育制度論の問題点については前稿で見てきたところである。それらの前提となる近代学校批判については，上述のイリッチをはじめ，それらの意義と限界について別稿で述べている[67]。これらを念頭におきつつ，あらためて教育制度論そのものの展開が必要である。

2）この課題に応えるためには，われわれの教育制度論も，本稿でみてきたような商品・貨幣的世界を前提にしたものから，資本・賃労働的世界をふまえたものへと展開されなければならない。その課題については，黒崎勲の所論に関わって前稿でふれているが，基本となるのは「教育労働の疎外された形態」としての教育制度の理解である。

3）その上で，教育制度改革時代の今日は大きな歴史的転換点にあり，市場化社会を乗り越えていく将来社会，少なくとも「持続可能で包容的な社会」をめざした教育制度改革への視野をもっておく必要がある。この点は重要な課題であるので，以下に若干の見通しを述べておこう。

本稿でみてきたように近現代の教育制度が商品・貨幣的世界の展開に即応して形成されてきているとしたら，商品・貨幣的世界の改革は，多少の前後はあるとしても，必然的に教育制度改革を伴うことになるであろう。逆に言えば，今日の教育制度改革は商品・貨幣的世界におけるなんらかの規制や改革を伴わなければ現実のものとならない。たとえば，教育制度の市場化に対して「脱商品化」，すなわち教育人権の立場にたって「現物給付」の重要性を強調すること

[67] 拙稿「教育制度論の前提としての学校批判 —— 社会制度論的プローチから ——」前出を参照されたい。

などは今日的で基本的な重要性がある[68]。しかしながら，「脱商品化」の理解は多様で，視野はさらに広くて遠い。

「脱商品化」を比較福祉国家分析の重要指標としてきたエスピン-アンデルセンは，「市場の外で生存していく権利」が社会政策における最も基本的な問題であり，脱商品化は「システムの存続のために必要」なもので，「個人あるいは家族が市場参加の有無にかかわらず社会的に認められた一定水準の生活を維持できるか，というその程度」を表す概念であると言う[69]。さらに，世界資本主義論で知られているウォーラースタインは，資本主義は「万物の商品化のプログラム」であるがゆえ，今日の問題の基本は「世界の経済過程の脱商品化」であるというが，それは「利潤というカテゴリーの排除」のことであるとしている[70]。これらの「脱商品化」の理解によって改革の方向は異なるであろうが，いずれも本稿でみてきたような商品・貨幣論そのものの展開をふまえているわけではない。

市場化社会を「自己調節的市場」という視点から歴史的分析した K. ポランニーは，19 世紀文明の崩壊の要因を「市場と，組織化された社会生活の基本的な要求との間の葛藤」に求め，とくに第 1 次大戦後の社会主義・ファッシズムあるいはニュディールなどの制度展開の動向を分析しながら，自己調節的市場システムを再建しようとする「経済的自由主義のユートピア的な試み」がもたらした深刻な結果を解明した。そして，経済的自由主義に対抗した R. オーエンの協同組合主義・社会主義に学びつつ，「過去の自由の終焉を意味する社会の現実に耐えつつ」，「複合社会における自由」を探求する必要性を強調している[71]。今日のグローバリゼーション時代における新自由主義的政策の帰結と重ね合わせて考えることができるが，われわれは彼が求

---

[68] 世取山洋介・福祉国家構想研究会編『公教育の無償性を実現する —— 教育財政法の再構築 ——』大月書店，2012，とくに序章参照。

[69] G. エスピン-アンデルセン『福祉資本主義の三つの世界 —— 比較福祉国家論の理論と動態』岡沢憲芙・宮本太郎監訳，ミネルヴァ書房，2001（原著 1990），pp.39，41。

[70] I. ウォーラーステイン『脱商品化の時代 —— アメリカン・パワーの衰退と来るべき世界 ——』山下範久訳，藤原書店，2004（原著 2003），p.343。

[71] K. ポランニー『大転換 —— 市場社会の形成と崩壊 ——』野口建彦・栖原学訳，東洋経済新報社，2009（原著 1944），とくに第 21 章，pp.452，468 など。ポランニーの研究については，若森みどり『カール・ポランニー —— 市場社会・民主主義・人間の自由 ——』（NTT 出版，2011）のすぐれた紹介・分析がある。同書で若森は，ポランニーがマルクス『資本論』の商品論を最大の拠り所としながらも，「客体化された経済現象の客観的法則の解明」に重点をおいた『資本論』に対して，ポランニーは「人間の行為や選択や自由な意思にできるだけ密着した仕方」を見つけるという方法論をとり，「人間の自由と社会的客体化との倫理的矛盾，あるいは経済現象と人間の行為の非意図的結果との関連」を研究するという方法が『大転換』に生かされているとしている（p.77）。しかし，本稿でみてきたように，これらの視点は『資本論』の視野の中にすでに含まれていると言える。

たとえば，「社会的自由」はもともとヘーゲルが『法哲学』で，人格的自由と道徳的自由の限界を乗り越えるものとして提起したことである（この点，A. ホネット『私たちの中の私 —— 承認論研究 ——』法政大学出版局，2017（原著 2010），pp.39，45）。若森はポランニーが「社会的自由を達成するには，商品価格や資本や私的所有によって切り離され不透明になっている人間の相互関係を透明化する仕組みをつくることが，決定的に重要」（同上書，p.69）だとしていると言う。本稿でも述べたように，このように透明化＝理性化することこそ，マルクスが物神性克服の方向として示したものである。

めた（市場社会を超えた）「複合社会における自由」=「社会的自由」のあり方[72]を，市場社会（商品・貨幣的世界）の矛盾的展開論理をふまえた上で検討しなければならない。

ここでは，『資本論』研究者でありつつ今日のグローバル資本主義分析をしてきた代表的な研究者としてD.ハーヴェイをあげてみよう。彼は最近著『資本主義の終焉』で「資本の17の矛盾」をあげている。そのうちの「基本的な矛盾」とされているのが，①使用価値と交換価値，②労働の価値と貨幣，③私的所有と国家，④私的領有と共同の富（コモン・ウェルス），⑤資本と労働，⑥資本は過程か物か，⑦生産と資本増大の実現，である。ハーヴェイは「革命的人間主義」の立場にたって，それぞれに応じた将来社会への政治的実践について述べている。本稿とかかわる①～③については，以下のようである[73]。

すなわち，(1)適切な使用価値（住宅，教育，食料安全保障など）を，市場システムではなく，すべての人々に対して直接的に供給すること，(2)財やサービスの流通を円滑にする交換手段の創設（私的個人が社会的権力の1形態として貨幣を蓄積する可能性は制限または排除），(3)私的所有権と国家権力の対立関係は，可能な限り共同権レジームに取り替えられ，とくに人間の知識と土地がもっとも決定的な共同的なものとして重視され，その創出や管理や安全は，人民会議（ポピュラー・アッセンブリー）と人民連合体（ポピュラー・アソシエーション）にゆだねられる，ということである。

本稿でも使用価値視点の重要性，社会的力＝権力としての貨幣批判，そして共同性・アソシエーション形成の位置付けなどに若干ふれてきた。今後は基本的にこうした方向において教育制度改革を位置付け，21世紀の日本において実際に「すでにはじまっている未来」への実践がどのように進展しているのかを吟味することが求められるであろう。そのためには，商品・貨幣的世界と資本・賃労働世界を中核とする現代資本主義が将来社会を生み出す諸条件をどのように生み出しているか，とくに将来社会の担い手をどのように形成しつつあるかを検討しなければならない。そのためには，本稿で商品・貨幣論に即してみてきたような物象化・物化・物神化の展開に即した自己疎外＝社会的陶冶過程の分析が必要である。筆者はその概略を別稿[74]で述べている。

そうした検討を深めつつ，われわれは当面，「持続可能で包容的な社会」に向けての人間形成にかかわる教育実践とそれに照応した教育制度改革のあり方を考えていかなければならない。しかし今は，その課題への取り組みは別の機会にしなければならない[75]。

---

[72] K.ポランニー『市場社会と人間の自由』若森みどり他編訳，大月書店，2012（原著2010），第Ⅲ部参照。

[73] D.ハーヴェイ『資本主義の終焉 —— 資本の17の矛盾とグローバル経済の未来 ——』大屋定晴ほか訳，作品社，2017（原著2015），p.392。

[74] 拙稿「社会的陶冶論としての『資本論』」『札幌唯物論』第60/61号，2018。ハーヴェイは将来社会論を述べる前に「人間性の疎外と反抗」（第17章）を論じ，「普遍的疎外」概念を提起しているが（p.369），筆者のいう，自己疎外の総体的構造を捉える「総体的自己疎外」ではなく，自己疎外＝社会的陶冶論としての展開は見られない。

[75] さしあたって，拙著『将来社会への学び』前出，とくに終章および補論，および小玉敏也・鈴木敏正・降旗信一編『持続可能な未来への教育制度論』前出，とくに序章および第1章を参照されたい。