

[論 文]

公教育の縁端における <私> たちの学びの眺望

A Vista of "I"es' Learning on the Verge of the Public Education.

半田 智久

Motohisa HANDA

Abstract

This paper disclosed a paradigm of the information capitalism which formed in the public education after the World War II, and proposed a vista of "I"es' learning from the public education to get over the unawared ideology.

The education in the latter half of 20 century in Japan restarted at the dividing ridge of 1945 under the law and the idea that were inconsistent with the public education so far. Because of the abrupt change, the concept of the public education has held implicitly the meaning which the "public" had signified historically and has presented ambivalent properties.

In these situations, if we realize the purpose of the education as "I"es' learning, it will be required to produce our learning in public spheres nongovernmentally in addition to the public education in schools. The communication mode in "our learning sphere" should be the convivial and liberal discussion with no constraint.

One of the most important tasks for the learning NGO may conceive critically the system of the education in the information capitalism after the war and arrange the information ubiquitously to our whole learning sphere. In other words, it could be said that students who would be required to get and retain informations in their study will be expected to utilize them in collaborative manners. The digital media have properties that bring such a value change to use information as the social overhead capital. The digital

Key Words : Public Education / "I"es' Learning / Public Sphere / Ubiquitous Information / Information Capitalism

キーワード : 公教育 / <私> たちの学び / 公共圏 / 遍在情報 / 情報資本主義

information intrinsically has no nature to copy and can exist in infinite omnipresence without an original. Although it is incompatible with the principle of the present information education in main stream, especially typical discourses in the information ethics, this viewpoint consistent with the idea of the open source would break a new way to take the initiative in creating the information ambience in 'I'es' near future learning sphere.

はじめに

公という文字には朝廷や幕府の意味がある。そのことは私たちが教育を受けるなかで、たとえば歴史の学習において「公家」とか「公事」といった用語に触れることで看取するところとなる。また、もはや過去のこととはいえ、半世紀前までは教育勅語の「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」といった文言に対する謹聴が公教育の現場でなされていたわけであり、その経験を宿した人々が戦後教育における左右のゆらぎをつくりだしてきたこともあきらかなところである。したがって、おおよけのものごとを語ってゆくときに、この御上としての意味合いが潜在的に私たちの精神に及ぼす影響は免れえない。いま新しい世紀において公教育の現実的な指示対象を構想してゆこうとするときに、そこに天下、国家をいたたく構図のもとでの臣民教育のイメージがいささかでもちらつくとするならば、それははじめから不要な障害を抱え込んでいるといえよう。

この過ぎ去りしことがらや自覚なき経験への憂慮はいささか過剰反応に思われるかもしれない。しかし、Freud が注目した無意識の話に遡るまでもなく、現代の認知心理学の領域でおこなわれている潜在記憶 (implicit memory) に関する実験研究は、まさに憶えのない記憶が私たちの思考や行動のすみずみに影響を及ぼしていることをあきらかにしてきている (eg. Schacter, 1987 ; Graf & Masson, 1993)。しかも、この種の記憶は健忘症や痴呆に対しても強い抵抗を示し、堅牢性をその特徴としている (eg. Carlesimo et al., 1995 ; Koivisto et al., 1996 ; Postle et al., 1996)。

本稿ではそうした潜在記憶的な影響に惑わされることがないように、用語を次のように用いる。すなわち従前の公教育に関して言及する際は、それがそのように呼ばれてきた事実こそくして、これをそのまま公教育と呼ぶ。しかし、公教育にこめられた意味がこの国に籍をもった人たちにとって等しくその権利として受けることを保障された教育の意と解し、これを再考する観点で言及するときには、これを〈私〉たちの教育と換言する。

公教育に比して〈私〉たちの教育という表現には、その主体の構成要素が「私」であることを強調している。それと同時に、この主体は全体は部分の総和以上のもの（また以下にもなりうる）というゲシタルト性を必然とする単なる「私」、あるいはその加算とは異なる位相の存

在であることを明確にしている。とはいえ、ここには私とは切り離された公、公私の区別といった表現によってあらわされてきた離断はなく、「私」という個を基点にしながら、その自律と協働に支えられた集成体としての「(私) たち」という位相をシームレスに語ってゆける可能性がひらかれている。したがって、この機会が教育の公共性に対する危機意識から、公教育の再考というテーマにかかわる考察であることに鑑みれば、その着手にあたり、まさにその問題対象をあらわす公教育という言葉、とりわけその公なる文字のもつ幻術性に対する確認をし、同時にそれを代替する用語の提起をあえておこなおうというわけである。

本稿執筆の時点が21世紀初頭にあたることも踏まえつつ、以下では〈私〉たちの教育を次のような3つの観点で論じてゆく。まず、前世紀後半のわが国の教育が第二次世界大戦以前の教育理念の全面的否定から出発し、そのにわか作業に要した伏し目がちの教育ビジョンが、戦後の復興から急速な経済発展を遂げる流れのなかで人々の意識のなかに一元的な価値観への盲従を導いたことを確認する。そのことが本稿でいう「情報資本主義」という無意識的な水準での意識様態を形成せしめ、公教育、すなわち「子女国民の教育をうける権利を保障するために国家が積極的な教育条件整備の義務を負うようになっている教育制度（兼子、1976）」を隠れ蓑としつつ〈私〉たちの教育という視座を見失わせてきたことをみる。

次に、20世紀末に至って政治・経済における資本主義システムが成熟を経てひとつの限界状況にさしかかっていること、テクノロジーによる人類のたゆみなき進歩という信念にもかけりが認識されるようになったこと、さらに、それらが下支えしてきた情報資本主義による教育体制にも根本的な問題が露呈し、その再生産の機構に支障をきたす状況が生じたことをみる。

最後に、情報資本主義の教育体制で問われてきたコミュニケーションの性質を公共圏におけるコミュニケーションの性質として再検討したときに、そこにみえてくる見失われていた部分に光を投げ、そのことが公教育を超えた〈私〉たちの教育におけるコミュニケーションに何をもちたらしめるのかをあきらかにする。その上で、多くの矛盾点や問題点をかき消すように猛進してきた情報資本主義であったが、その動力機構に差し込まれたつかえ棒が、他ならぬ情報そのものであったことをみる。そしてその情報本来の機能様態への認識は社会的な共通資本として存在する場、すなわち〈私〉たちの学びの場へとつながることを展望する。

情報資本主義の教育体制

情報資本主義という用語は複数の異なる意味で、さまざまな文脈において語られてきた¹⁾が、本稿でいう情報資本主義とは、戦後わが国の学校教育のなかで醸成され、その体制を支配するにいたった無意識的な価値観や、そのもとでの行動規範のことを指している。この規範のもとにある学習者は、その大半の学習を教育する側から提示、あるいは示唆される文字中心の情報取得にあてることになる。学習者はそうした情報の取得成果の序列を基礎にして、評価、

単位、進級、卒業、資格、進学といった Bourdieu がいうところの制度化された文化資本 (Bourdieu, 1979) との交換を目的化してゆく。そうした象徴資本を操作する教育体制側は、この機構をとおして実質的には学習者の知識生成の機会、すなわち現代の教育目標のひとつとして掲げられているところの「自ら考える機会」を奪っていることになる。そのうえで、自分たちの側には特権化させた知識生成、教授権、権威、権力、有資格、あるいは資格授与資格といったものを多様に生みだし、それらを含めた情報資本の再生産を維持している。

なお、ここでは情報と知識を峻別してとらえている。すなわち、情報とは私たちが認識する世界内で表出されているあらゆる差異を示すパターンのことを指す。その典型は近年の教育行為のコミュニケーションにおいて主体とされている言語、とりわけ書かれた文字である²⁾。また、この意味においていわゆる神経情報や遺伝情報などは、それがオシロスコープ上での波形や蛍光標識化された神経伝達物質の像、あるいはヌクレオチドの塩基対配列といった記号にされることによって情報として成立することになる。それらは私たちが認識しうるかたちに情報化される以前に、すでに情報的に機能していることは確かであろう。だが、その不可視の水準における情動的機能は私たちの認識の範囲を超えているので、少なくともここでいう情報としての身分を与えることはできない。知識もそれらと同様の水準において機能している。それゆえに情報と区別される。それは確かに私たちの頭のなかで働いていると思われるが、どうやら言葉や描画として情報化される以前の状態で、そのかたちもあいまいなままに働いていると考えられるからである。この意において「教科書に書かれてある知識」という表現はすでに書かれてあるものゆえに情報と呼び直すべきものであるし、「知識を身につける」といった表現も、もとより知識は身につけている状態以外にありようがないのでトートロジカルな表現ということになる。ごく簡単にいえば、私たちにとってかたちあるものは情報、その背後にあるとみえるが、かたちの見えぬものが知識ということになる。

もとに戻り、再び Bourdieu を引けば、彼はその再生産理論において学校教育で伝達されている内容が基本的に有産階級的な文化コードをもとにしてつくられていることを指摘してきた (Bourdieu & Passeron, 1970)。これを情報資本主義の視点からとらえ直すなら、有産階級的な文化コードとはいわゆる経済社会的なヒエラルキーにおけるそれを範とするのではなく、むしろ情報資本家、すなわち教育における情報の正当性を規定し、そのままの取得 = 記憶を学習者に求めてゆく側の規範体系のことを指していることになる。彼らはその規範下にある行為の特権を教育体制に保護されるかたちで領有している。

近現代の学校教育は選抜の仕組みを多重的に介しつつだいに高等教育へといたる体制をとってきた。この構造のもとでは情報の無産階級たる学習者たちはその大半が教育を受ける権利をまともに行使すればするほど、学校で学ぶことの基本的な意味や目的に関して、ますます多くの挫折や空虚さを感じるようになる。また、Bernstein (1977) や Apple (1982) らが繰

り返し指摘してきているように、学校における情報の配分は個々の取得責任に帰されるかたちで提示されるため、結果的に特定の層に対する偏った満足が正当化されるような仕組みが構成されてしまっている。このことから学校教育体制が社会における階級形成を基礎づける機能を果たしているといった見方も生じることになる。

こうした機構ゆえに、教育を受ける側が犠牲者としての自覚をもっているかといえ、必ずしもそうとはかぎらない。むしろ、彼らも教育の任にあずかる側とともに共犯的な関係をもってこの仕組みを維持しているとさえいえる。こうした一見奇妙な関係ができあがる要因を二つあげれば、ひとつには戦後の経済復興と成長を支えてきた人々の所有に対する欲望があげられる。それは当初、食料にはじまり、三種の神器を経て消費大国、飽食の時代にいたるまで、表面的には物象化された貨幣と商品に対して向けられてきた。だが、その焚き付けられた所有欲や私的所有に対するいささか偏向した価値観は、情報そのものやその所有に根拠づけられた資格などの象徴資本に対しても同様に向けられ、仮に学習の場で取得している情報が、それ自体学習者個々にとってはほとんど無価値に思えても、その取得 = 一時的記憶が試験における評価やその結果報酬と交換されるなら、その所有が十分に意味をもつという価値認識が常識化するようになった。

幾多の実証をもってこの認識をゆるぎなきものにしてしまった体制が戦後の公教育であった。これはまさに日本の企業が大蔵・通産の管轄下にその行政指導に従う護送船団方式で、市場原理から遊離したところにおいて驚異的成長を果たしてきたことと相同であり、わが国の戦後教育は天皇制国家の天皇制のみを墨塗りしただけの国家教育の伝統が底流において保続され、勅語以来、私たちなき公のもとに庇護され、同時にその教育を介した内的な階級意識の形成を導く認識規範が強固に残存しつづけたといえるだろう。この意味では戦後の日本経済の特殊な資本主義体制と同様、教育もまた、あの学テ（「全国中学校一せい学力調査」）の企図を、業者偏差値と大学入試統一試験へと転化、内在化させるかたちで国家主導の特異な情報資本主義体制をつくりあげてきたと解釈できる。

むろん、公教育の理念は人間の可能性の拡大と、その結果としての社会の進歩という点におかれていよう。だが、その理念が実践として性急に、しかも結果から測られるかたちで評価され、戦後日本の経済的な復興と繁栄、飢餓状態から飽食の時代への変化を目の当たりにすることによって、そこに一応の納得をし、もって公教育への信頼がそれへの省察を振り切るかたちで維持されてきたことは否めない。

この体制が結果的には学習者の学びを阻害するものであるにもかかわらず、その学習者たちが教育の任にあずかる側と共に、これを支えてきたもうひとつの要因として、情報取得の単純作業に励む学習者がこれを機にむしろ積極的に知識生成の機会、すなわち自由な思考を手放してきた面があることも認めなければならないだろう。知識の生成、つまり近年の文部科学省が

盛んにすすめるような自らの頭で考え、行動することは本来的に楽しい学びの基本にあるはずだが、その精神的な負荷は単なるお仕着せの事項の一時的記憶作業に比べればはるかに重い。したがって学ぶときを過ごすこと、その唯一生きられる時間である今を犠牲にしても、やがて来るであろう先々の幸せなるものをめざしてそのときがきたら行動するという夢を語りながら、いまは仮初めの情報複写に勤しむ方を選ぶことになる。ここにはもっぱら手を合わせて拝むことに今生を費やす来世信仰の教えも影響しているのかもしれない。だが、信者たちが拝んでいるあいだに、坊主たちが「生きられる時間」を過ごしていることに注目するならば、これは実際のところ近代以前の再呪術化に他ならない。

主として学校において情報取得に励む学習者たちは、その単純流れ作業に勤しむなかで情報資本家としての学校権威、教師、あるいは資本化された情報（しばしば知識とか学問と偽称されているが）への接近を試みる。その過程のなかで、大方は掲げられている取得目標との距離を繰り返し感じさせられることになる。その距離の隔たりは人間の機能特性に照らしてごく自然のことであり、もとより目標にされている取得は非現実的なことなのだが、その現実にはなしえぬことの部分だけが強調されて、それがそれらへの畏敬や情報資本の価値の増幅へと変転していってしまう。さらに王様が裸体であることを叫んだ者は、落ちこぼれと呼ばれ、無理してくる必要はないとの微笑みのパターンリズムが持ちだされて学校外へと排除される始末である。

資本主義における再生産は実際にはどうかということは別として、一般に社会全体の生産性をあげてゆくものと解釈されている。そのため社会的、文化的視点からこの資本を保護することは無反省に正当視される。情報資本家はその資本たる情報に対する管理能力を資本化してゆくプロセスにはこうした資本に対する社会通念が後押ししている。この保護のまなざしは資本に対する自由な接近を妨げたり、制約したり、禁じたりすることを可能にしている。

こうした状況のもとで学習者たちはもっぱら情報取得作業を習慣化させ、それゆえに自らの頭で考えることなど、余剰にして益なきことと断じて放棄してしまう。その結果、個々人の知識は空洞化し、その下降に向かう螺旋の学習現場のなかで実質的に学びからは疎外され、そのやるせなさに虚無化し、期限付きの学校への拘束期間のあいだひたすら心身を硬化させて過ごすことになる。

情報資本主義の綻び

以上みてきたように、私たちは戦後の民主主義教育と呼ばれる制度のなかで法文上はすぐれて民主的でありながらも、内実においてはそれに反するような無意識的精神のもとで教育体制を形成、維持してきてしまった。これを幾分、戯画的に表現していけば、戦後復興の課題を抱えていたわが国においては、人心を経済発展に向けて再び総動員化し、国家と産業社会の急速な発展を担いうる人材養成を果たしてきたといえよう。そのために公たる学校教育機関は受験

戦争とその前哨戦を常態化させ、経済戦争という大戦後の敗者復活代理戦争、あるいは潜在的にはその復讐戦にのぞむエコノミック・アニマルという名の畜群の基礎訓育をおこない、軍隊的組織編成に適した階級的選別装置として順応してきたといえる。

だが、この体制がその機能を果たした期間は戦後の前半期、おおよそ1970年までの25年間であり、後半はその体制の全面にあらわれた綻びに対する繕いと、その修繕のそばから生じる破断の連続にみまわれた。その典型はいまだその実相が見過ごされる傾向にあるが、テキスト情報所有の確信に対する綻びである。こうした情報の所有は一般的には「知識を身につける」とか「重要事項を憶える」といった具合に促される。そのように語られる情報は誰にでも所有可能なものとしてある。ただし、それは可能態としての所有を語っているのであって、現実態としての所有を意味しているわけではない。私たちの記憶はコンピュータの記憶とは異なり、その本質において不安定で蓋然的である。したがって、身につけるといふかたちで語られる所有は常に可能性の次元にとどまる。教育の場ではこの可能性としての所有を根拠に所有の現実化が指定され目標化される。しかし、このことの現実的な意義はその目標に向けての努力の管理が永遠に延長されるという教育する側の都合の上にとまっている。このことはその目標を掲げる側が常に掲げている目標を自身が現に満たしているのかどうかを問えばあきらかであろう。つまり結局は教育にかかわるほとんど誰もがその目標に掲げる情報の所有を現実態にはしえていないのである。

そうしたなかで、そのことが第一の目的におかれることの矛盾を直視しようとするのが情報資本主義に亀裂をもたらした。この動きに大きく貢献したのはコンピュータである。まず、私たちはコンピュータの圧倒的な記憶能力を前にして、人間の記憶の特性を相対化させ、再認識するようになった。こんにちの人間の記憶研究で注目を集めているのは、精確無比なコンピュータの記憶とは異なるいかにも人間らしい記憶の側面、すなわちすでに触れたような憶えない記憶 = 潜在記憶や憶えたはずがないのに憶えている記憶 = 偽記憶である。

また、マイクロチップの普及によって、情報の精確な記憶は私たちの機能拡張としてのそれに任せるといふ状況が現実化した。このことも情報の頭への取得という所有のあり方への見直しを拓いた。携帯電話が私たちの記憶から電話番号を解放してくれたことはその揺籃といえよう。無理して頭に所有しようとする必要のない情報という展望が情報やコミュニケーションの性質に対する再考を促した。戦後教育は現場でのコミュニケーションを、主として情報の伝達とその交換作業を中心に構成してきた。次に述べるように、このことが教育の場という生活世界のコミュニケーションを窮乏化し、学ぶものたちから考えること、疑問、関心、吟味、批判の精神を退化させたと反省されるようになったのである。

公共圏における〈私〉たちの学びと遍在情報環境への構想

本稿では日本国憲法が保障する学問の自由と、すべての国民が有するその能力に応じてひとしく教育を受ける権利に関して次のように解釈する。それはいまを遡ること300年以上も前にHobbes（1651）が国家と法の支配の確立に託した希望、すなわち、国家の安定と繁栄と国民が安心して生活を享受できることに対する純粋な立ち返りである。公教育は、もし教育が孕む限界³⁾を超え出ることが困難であるとすれば、即座にそれを〈私〉たちの教育に、さらには〈私〉たちの学びへと切り替えて、教育を受ける権利は近年の傾向にそって学習する権利へと拡大解釈し、それを同時に安心して生活を享受できることに結びつける方向へと解体されよう。蛇足ながら、20世紀前半のわが国の教育体制がHobbesの希望の前半分のみを早呑み込みするように駆動していたことを振り返るならば、その前半分の国家の安寧と繁栄は、〈私〉たちが安心して学びを享受できることで結果的に満たされるといった方がよいだろう。

〈私〉たちの学びにおいては情報資本主義的な価値観に対する反省のうえにそれを乗り越える仕組みをつくることが求められる。たとえば、大学の授業については単位の取得権のみを商品として明確化することが考えられよう。各授業に参加し、学ぶことは席にゆとりがあるかぎり、誰にでも自由にできるが、その授業を優先的に受け、そこでの学習経験の証として単位を取得するには、その権利を科目ごとに購入すればよいだろう。これは授業そのものや単位の取得そのものを商品化する動きから教育を守り、受講保証と単位取得権だけを事務的に商品化しているところに意義がある。

放送大学はすでにこれをほぼ実現している。すなわち、授業の主体を構成している放送授業はテレビやラジオをもつ人ならば、そのすべてを大学への許可や支払いとはかわりなく聴講できるからである。まさに開かれた大学である。しかし、放送大学に籍をおき、そこで学んだ結果の認定を受けるには放送大学に入学し、規定の料金を支払う必要がある。とはいえ、そのために事前に何らかの試験を受けて選別されるようなことはない。年齢などごくわずかな入学要件があるだけである。これはオープンユニバーシティの理念に留まるものではなく、ごく特殊な例を除き、私たちにとっての高等教育機関の基本的な姿とってよいだろう。それがかなわず一定の入学者を確保し、卒業までその学習者を囲い込まなければ教育が実践できないと考えるとすれば、そこにはあのお節介に暴力的な公教育における学校的意志、学び以外のなにものかが働いていることの証である。自身が受けた教育によるルサンチマンほど、あとの世代にとって迷惑なものはないだろう。

情報資本主義体制を乗り越えてゆくには情報資本家サイドの変容が最大の課題である。その機能自体は葬り去るとして、いわゆるマスメディアやアカデミズムの世界で活動し、そこで生成された知識を情報化して発信したり、体系化したりする任をおう人たちは、情報資本家でなくしてどうあったらよいのだろうか。おそらくその答えは、等しくすべての学ぶ人と同じく知

識生成者であり、しかも、情報の私的所有を夢想することなく、それを積極的に発信したり、その環境を育成することで、社会的共通資本（宇沢，1992）としてそれをあまねく人々と総有化してゆくことにおいてもっぱらその機能を果たすということになるだろう。

教育そのものをサービスと位置づけ、商品として考えるような情報産業、ないし知識産業の存在もこれまでの公教育のあり方を支えてきたわけだが、もしこのようなものがポスト産業資本主義（Drucker, 1993；Thurow, 1996）の担い手だというのなら、それはまことに情けない惰性というほかない。情報とは差異の別名であるとする岩井克人（1997）はいう。「教育にかんしてはいまだに幻想をもっているひとがおおくてそう言い切るには抵抗があるのですが、やはり資格や学歴といったほかの人間との違いを売っているのです」。この発言には典型的な情報資本家の素直な気持ちが表現されていてむしろ爽快といった方がよいのかもしれない。だが、教育を商う彼らの時代はその情報経済資本主義と共に終わることになるだろう。彼が幻とする世界こそ〈私〉たちの学びの世界に他ならないからである。

また、学びの場において教職にある人たちは、表出されているあまたの情報の体系化や精緻化、編集をつうじて、その整備、利用においてすべての学ぶ人たちと同じ地平のもとで指南的役割を担うことになるだろう。ゆえにその役割においてはコミュニケーションがとりわけ大切な機能を果たすことになる。そのことを考えるとき、これまでの公共の場におけるコミュニケーションについては、20世紀後半の社会を彩ったマスコミュニケーションの影響が強く私たちの心をとらえ、それがもつ画一性と統御の特性を、その場のコミュニケーションの性質として勘違いする傾向をもってしまったことが反省される。

先に放送大学のあり方に新しい〈私〉たちの学びへの可能性をみたが、一方でこの大学における学びのコミュニケーションが実質的にマスコミュニケーションに留まるかぎりでは〈私〉たちの学びは可能性の次元から現実へと超えてることができないだろう。実際に放送大学では単位取得のために、メディアを介したコミュニケーションのみでなく、学生と教員が教室に足を運ぶ面接授業も設けている。問題はそうした場でおこなわれるコミュニケーションが〈私〉たちの学びになり得ているかである。この点を考える上では公共圏（public sphere）におけるコミュニケーションをとらえた Habermas（1981；1990）の見方に注目できよう。

彼はコミュニケーションを情報交換と討議に大別してとらえた。日常的なコミュニケーションの主たる部分は情報交換が占めている。情報交換は一定の規範のうちに進行しているが、ときにはその規範に対する正当性に疑いがもたれることがある。そのときコミュニケーションは情報交換から討議へと発展する。ここでのテーマに即して留意したいことは、現代の私たちのコミュニケーション活動はそのほとんどが基本的には情報交換に終始しており、その度合いはますます強まっているという点である。ときに、その情報交換活動に乱れが生じた結果として、あるいは目的的な調整行為として、討議という場がもたれることはある。だが、それははじめ

から情報交換を討議的形式において進めることが前提とされていることが多い。討議ではなく討議風情報交換である。いわゆる定例会議を典型とする会議のほとんどがこれに相当する。ここでは情報交換における規範がそのまま会議の場にもちこまれるため、その規範を逸脱することは慎まれ、討議がなされぬように討議的場がもたれる。組織的挙動を第一義におく会議はともかくとして、問題は教育の現場においても同様にディスカッションやディベートと称されるような討議の場が、形式的会議そのままにかくあるべしという規範のもとでの情報交換に貫かれることが多いということである。換言すれば、そこには教育的態度を抜け出すことのできない討議という名の情報交換の訓練しかなく、学びとしての討議は実現されていないのである。

本来の討議では各人がそれぞれに妥当要求を掲げて主張すること、それができることが基本条件となる。むろんそのために討議の参加者は対等の立場にあることが保障されている。したがって、会議やディスカッションの場において存在しがちな「長」や指導者の存在ははじめから討議の成立を阻害するものとなる。討議参加者のあいだに身分階層的な差異を認めるとすれば、それが職階層を構成している組織上の何ほどかを検討しようとするかぎり、その場は情報交換作業に高低差があることを確認しあう儀式として催されることに結果するだろう。

すでに述べたように公教育という言葉で構成する「公」と「教育」という概念に内包される意味に「上下」の関係を前提とした意がある以上、そこで可能とされるコミュニケーションにおいて情報交換を乗り越えようとする討議は、理想的には語れたとしても現実的にはなりたがたい。もし、学ぶという行為のなかに、たゆまぬ情報交換とその過程で必然的に生じる立ち止まりに際しての討議を、ひらかれたかたちで十全に用意しようとするならば、その依ってたつ基盤は必然的に公教育とは別様の〈私〉たちの学びが求められることになるだろう。

その〈私〉たちの学びにおけるコミュニケーション行為の性質について、いま少しHabermasの考え方を援用しつつ明確にしよう。〈私〉たちの学びにおいて、その行為の主体となる〈私〉たちはそれぞれが個人の自由をたいせつに重んじる存在である。そのうえで〈私〉たちという状況をいかに構成するかを考えたとき、そこでのコミュニケーションは水平的な討議を介して〈私〉たち全員が同意しうるところで妥当性が判断されてゆく必要がある。ただしそこに既定の権威や集団的な圧力をもって同意を迫る気配があるとすれば、それこそが常に最優先される討議対象となる。

このように考えたとき、〈私〉たちの学びの場において求められる討議のひとつは、法にもとづき教育のために整備された基盤の活用に向けられるだろう。たとえば、そうした基盤のひとつとして教科書をとりあげるならば、その教科書の存在規定と機能は、これまであまりにも公教育的視座に執着しすぎ、情報交換的なコミュニケーションの枠内でさびしい用いられ方がされてきたといえるだろう。しばしば、教科書の記述が真を主張していながら、ほとんど訴えをもってこなかったのは、それが命題としての真理性を既得の権威として、あるいは学校的シ

システムによる教育的配慮により訴えてきたためであろう。そこではコミュニケーション的行為として真理性の妥当要求が、書かれた文字情報以上のところにおいては欠落しているので、結果的には学習者に伝わらない。現実生きる人間には真理や正当性に関する驚きも魅力も感じることができないのである。これがかつて明治期に森有礼が語ったように、学問と教育を切り離し、教科書は教育にふさわしくあるべしとして規範化するならば、そのことの是非を問うよりも、その教科書としての規範性を真理や正当性から切り離れたところで認識しておくことの重要性が確認できることになる。むしろこれによりこのことは教科書を範としてすべての言説に向けられる契機をもたらすことだろう。

そうした点を踏まえれば、(私)たちの学びのなかにあつては教科書がまさにその場でのひとつのコミュニケーション規範であることから出発し、その情報交換をとおして解発される討議によって、教科書が活かされることになる。その意味では戦後の一連の教科書裁判が示してきたたいせつなことのひとつは、その「闘い」と称されてきた司法的討議をとおして教科書とはどのようにあるべきかということとは別に、教科書とはどのように活用すべきかということの提起であつたと受けとめることができる。

Habermas はこうしたコミュニケーションによる行為調整が有効であるような社会領域を生活世界と呼ぶが、その典型的な場がまさに学びの場となる。この圏域は貨幣や権力などの制御メディアを利した行為調整が有効であるような経済や政治の領域と区別されるところとしてあり、しかし決してそこから遊離するのではなく、むしろそうした領域の土台として位置づけることができる。しかし、近代以降の生活世界は合理化、効率化、技術化の名のもと、文化産業に代表される制御メディアによる侵食を受けて著しく植民地化が進行した。コミュニケーションメディアが多重に張り巡らされた結果、時空を情報交換が埋め尽くし、現実にはコミュニケーションのたいせつな面が貧困化し、あるいは消失していった。もっとも身近な例としてはインターネットを基盤とした情報テクノロジーによる通称コミュニケーション革命が、(私)たちのコミュニケーション行為にいかなる変化をもたらされつつあるかを、一步引いた地点から眺めてみればよいだろう。そこでヒステリックに展開される豊かなコミュニケーションなる状況の実相は、情報交換の水準における身勝手な戯れが支配している。また、そこでの交換への疑義が呈された瞬間には、たちどころにコミュニケーションは断ち切れ⁹⁾、あるいは利用に際する倫理コードなるものが提起されて不気味な網のもとに封じ込まれることになる。

討議コミュニケーションをすべく身体を運び集合した場において、それぞれの個は、かかる情報交換端末に向かいその作業に時を費やしてしまうことが流行のようである。そしてその場から離れた公共圏においても強迫的に携帯端末が握りしめられている。この状況はまるで討議のコミュニケーションの契機をできるだけ避けて、ただ情報交換をとおしてつながっていることを確認していただいけのようにも見える。ここに情報資本主義にもとづく教育効果、すなわ

ち自分の頭を使って考えることはできるだけ避けて、ただひたすら情報取得と交換に時を費やすという訓育成果が見事にあらわれている。これが公教育が実質的にもたらしたひとつの成果であった。コミュニケーション革命を語る文化産業はその教育に寄り添いながら、色とりどりの刺激に満ちた情報伝達をつづけ、生活世界のコミュニケーション行為を侵犯してきた。この状況に気づくならば、いささか性急にすぎ、十分な討議を欠いたまま導入されがちな情報リテラシーや情報教育の強調は、本稿でいう従来の「公教育」の現場では容認されたとしても、〈私〉たちの学びの場においては忌避されるに十分な性質をもつ規範として討議対象にあげられるものだといえるだろう。

〈私〉たちの学びの場におけるコミュニケーション行為のなかで交換される情報については、すでに述べたように社会的な共通資本としてのあり方を高度な情報メディアを利用して実現してゆくことになるだろう。情報のデジタル化によって、情報はこの時空に充溢し、それによってすべての情報利用者のもとに所有ではなく総有される遍在情報環境が形成されうることになる。これによってそれらの情報はどこでもない場所にどこにでもある状況で存在することになる。その場所はどこかみえない場所、中央の一方所を指すのではなく、またもちろん私や誰かの頭のなかを指すのでもなく、まさにあまねくすべての場所を指すことになる。

この環境のあり方は今日のネットワーク社会が向かっている電子パノプティコンとして中央への集権機構を内化させることに対するもっとも基本的な対抗と回避を意味しており、ここに情報所有と情報総有のあいだにある根本的な相違をみることができる。またそこには公教育制度としての社会資本の考え方で、〈私〉たちの学びの場としての社会的共通資本、非資源としてのコモンズの考え方、立脚点の差異が映し出されているとみることもできるだろう。

おわりに

20世紀後半、わが国の教育は第二次世界大戦の敗戦という分水嶺を越えて、その直前まで支配していた公教育とは相反する理念と法のもとで再出発した。だが、その反転はあまりにも即席にして急激であったため、公教育の概念には「公」という言葉が史的に指し示してきた意を潜勢化させたまま、表層と深層でプレートつずれを生む解釈不安定な性質を抱えてきた。近代の学校制度は、大方「国際的環境の急激な変化のなかで、学問・文化の発展と社会・経済の拡充変化と国家の富強化とを、国民の資質・能力の形成・発達を通して支えつつ相互に結びつけていく社会制度として、公権力により創出されて組織化されたものである（金子,1994）」といった認識のもとにある。そうである以上、その両価的の矛盾を含む概念のありようは、公教育そのものの構造転換をはかろうとすることや、その表層的な意味を眺めて希望を語ることによって、ますます学校現場に攪乱と亀裂をもたらすことになるだろう。

こうした状況のなか、この先の社会の要請として、教育基本法第六条一項のいう「法律に定

める学校は、公の性質をもつものであって、国又は地方公共団体の外、法律に定める法人のみが、これを設置することができる」を満たし、同時に同法第二条一項「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない」に掲げる教育の目的を〈私〉たちの学びとして実現してゆくとするならば、公教育——学校という軸とは別に、〈私〉たちの教育——〈私〉たちの学びの場をノンガバーメンタルに生成してゆくときが来たといえるだろう。

その〈私〉たちの教育を実現してゆく〈私〉たちの学びの場でのコミュニケーションの姿は、Habermas がいうように強制も支配もない公共圏をつくりあげてを基礎にして、それによって実現される言語的に媒介された自由で自律的で、それゆえに協働的なコミュニケーションの場としてあらわれてくるはずである。

そしてもうひとつ、この NGO で果たされる学びの場での情報の位置づけに関しては、戦後著しくなった情報資本主義の教育体制に対する明確な批判と反省を踏まえて、そこで資本として蓄積、偏在化してきた情報を、解放し、遍在化させることが大きな使命として掲げられることになる。換言すれば、それはこれまで個々の学習者に求められてきた情報の取得と所有が、情報の総有とその環境の育成に向けての要請へと転換するということである。進歩の著しいデジタルメディアは、この社会的共通資本としての情報利用への価値転換を支える基盤としての特性を宿している。そもそもデジタル情報にはコピーという観念が成立せず、唯一者としてのオリジナルなき無際限の遍在化を果たしてゆく性質をもっている。オープンソースの理念⁹⁾に合致するこの視座は、今日の公権力的思考規範に無批判に依拠しがちな情報教育、とりわけそこで語られるような情報倫理の多くにおける指導原理と基本的なところで立場を異にするが、今後の〈私〉たちの学びにおける情報環境の構想にとってはあらたな眺望を切り拓くものとなるだろう。

本稿では戦後半世紀の公教育のなかで形成されてきた情報資本主義的な価値観の一端を明らかにし、その無意識的に形成された意識様態の乗り越えを提起するために、公教育から〈私〉たちの教育、学校から〈私〉たちの学びの場への視座の転換について提起し、その若干の要件について検討した。より踏みこんだ考察が今後の課題である。

〈注〉

- 1) これまでに語られてきた意味合いを大別すれば、次の3つになる。
 1. 貨幣の電子化とそれに伴う金融収益依存を語る情報資本主義 (eg.粉川,1985),
 2. 情報テクノロジーによる新たな資本蓄積様態を語る情報資本主義 (eg.半田,1996),
 3. 商品としての情報を語る情報資本主義 (eg.Drucker, 1993)。蛇足ながら、本稿で述べる情報資本主義は本文に記したように、これらいずれとも異なる意味を指している。

- 2) 言語情報のなかでも、とりわけ書かれた文字に対する偏好は現代の情報メディアの代表であるテレビ番組においても、出演者の会話をわざわざ逐語的に字幕化する傾向にみることができる。一般にいられているような活字離れとは、活字だけで埋め尽くされたメディアに対して当てはまることであり、漫画の吹き出しに確保されてきたような書き文字への依存はむしろ強まっているといえよう。ここに教育において提示される寸断化された書き文字情報に対する過度な偏重の影響を読みとることもできる。
- 3) よく知られているように、教育の「教」という漢語の字義には鞭を打って習わせるという意があり、そこから派生して上から下へと知識を授ける、あるいは導いて善良ならしめるといった意味合いがある。これらは教育行為が本源的に抱える制約条件と解釈することもできる。
- 4) インターネットにおいても膨大な数の討議の場が存在しているという見方もあるだろう。しかし、その例のいずれをみてもわかるように、その場はここでいう討議の場ではなく、通信ハンドルをエージェントにした不可視の身体による、それゆえにかなり恣意的な情報交換が実態となっている。また、そうしたヴァーチャル討議の場がワールドワイドでオープンな会議を想定しながら、実際のところはその特性により、次第に局所化し、特異性、不定性、閉鎖性を強めてゆく傾向も、たとえば Hiltz & Turoff (1994) などが指摘している。
- 5) たとえば、Perens (1999) は、オープンソースの定義に詳しい注釈を加えているが、その最後に記された言葉は事実の裏付けをもってその意義を効果的に伝えていると同時に、政治経済システムとしての資本主義の価値観が私たちの社会の全域にまでしあわせのシンボルとしての力を及ぼすわけではないことを示しているように思われる。いわく「我われはたった数年で、ゼロからソフトウェア界の一大勢力へと成長し、数々の問題を解決しながら何百万人というユーザーを獲得してきた。その動きが今後減速する理由は、どこにも見あたらない」。

〈参考文献〉

- Apple, M.W. 1982 *Education and Power*. Routledge & Kegan Paul. 浅沼茂・松下晴彦訳 1992 『教育と権力』日本エディタースクール出版部。
- Bernstein, B. 1977 *Class, Codes and Control Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul. 萩原元昭編訳 1985 『教育伝達の社会学』明治図書出版。
- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1970 *La Reproduction: Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Editions de Minuit. 宮島喬訳 1991 『再生産』藤原書店。

Bourdieu, P. 1979 Les trois etats du capital culturel. in Actes de la recherche en sciences sociales, no.30. 福井憲彦訳 1986 「文化資本の三つの姿」, actes I, 18-36.

Carlesimo, G. A., Fadda, L., Marfia, G. A. & Caltagirone, C. 1995 Explicit memory and repetition priming in dementia : Evidence for a common basic mechanism underlying conscious and unconscious retrieval deficits. *Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology*, 17, 44-57.

Drucker, P.F. 1993 *Post-Capitalist Society*. Harper Business: New York. 山田惇生・佐々木実智男・田代正美訳 1993 『ポスト資本主義社会』ダイヤモンド社.

Graf, P. & Masson, M.E.J. 1993 *Implicit Memory : New Directions in Cognition, Development, and Neuropsychology*. Lawrence Erlbaum Associates.

Habermas, J. 1981 *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. I-II, Suhrkamp Verlag.. 河上倫逸ら訳 1985-87 『コミュニケーション的行為の理論 上・中・下』未来社.

Habermas, J. 1990 *Strukturwandel der Offentlichkeit*. Suhrkamp Verlag.. 細谷貞雄・山田正行訳 1994 『第2版 公共性の構造転換』未来社.

半田正樹 1996 『情報資本主義の現在』批評社.

Hiltz, S.R. & Turoff, M. *The network nation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

Hobbes, T. 1651 *Leviathan*. 水田洋訳 1992 『リヴァイアサン』岩波書店.

岩井克人 1997 『資本主義を語る』筑摩書房.

兼子仁 1976 『教育権の理論』勁草書房.

金子照基 1994 [生涯学習体系の組織化原理] 金子照基編 『現代公教育の構造と課題 - 転換期社会の教育改革への展望 -』学文社に所収.

粉川哲夫 1985 『情報資本主義批判』筑摩書房.

Koivisto, M., Portin, R. & Rinne, J.O. 1996 Perceptual priming in Alzheimer's and Parkinson's diseases. *Neuropsychologia*, 34, 449-457.

Perens, B. 1999 The open source definition. In DiBona, C., Ockman, S. & Stone, M.(Eds.) *Opensources : Voices of the Open Source Revolution*. O'Reilly & Associates. 倉骨彰訳 1999 『オープンソースソフトウェア』オーム社.

Postle, B.R., Corkin, S. & Growdon, J. H. 1996 Intact implicit memory for novel patterns in Alzheimer's disease. *Learning & Memory*, 3, 305-312.

Schacter, D.L. 1987 Implicit memory : History and current status. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 13, 501-518.

Thurow, L.C. 1996 *The Future of Capitalism*. W. Morrow. 山岡洋一・仁平和夫訳 1996 『資本主義の未来』TBSブリタニカ.

宇沢弘文 1992 「社会的共通資本とは何か」 宇沢弘文・高木郁朗編 『市場・公共・人間: 社会的共通資本の政治経済学』 第一書林に所収