

Title	世界のうちへと導き入れること : アーレントの教育論をめぐって
Author(s)	三浦, 隆宏
Citation	待兼山論叢. 哲学篇. 41 p.1-p.16
Issue Date	2007-12
oaire:version	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/11269
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

世界のうちへと導きいれること

——アールレントの教育論をめぐる——

三 浦 隆 宏

「ハンナ・アールレントの政治理論研究は、一貫して「練習」や「試験」——「政治的思考の試験 exercises in political thought」なのである」⁽¹⁾。「政治とはなにか」の編者ウルズラ・ルツツは、その評註のなかで、彼女の仕事をこう規定している。その意味で、「政治的思考の八試験」という副題をもつ「過去と未来のあいだ」は、もともとアールレント政治理論の特徴的なスタイルを体現した著作であるということになるだろう。また、「権威」や「自由」といった政治学上の基礎的な概念が、「……とはなにか」という問いを立ててつきつめられて⁽²⁾「いるいっぽう、彼女の考える「政治」というものが、「教育」や「文化」といった「人間事象の他の領域と関係づけられている」⁽³⁾という点で、この論集は、彼女の思考の奥行きを私たちに伝えてくれるものであるともいえる。

本稿は、そのなかの「教育の危機」と題された、時事問題にかかわる「試験 essay」(BPEI4)⁽⁴⁾を取り上げ、アールレントが「教育」という営みをどのように捉えていたのかを、「権威」および「社会的領域」といった、主題としては扱われることが少ないものの彼女に特有な概念ともかかわらせながら、跡づけてゆくことを目的とする。⁽⁵⁾

一 学校が位置する場所

アーレントは、学校という制度について以下のように書いている。

通常、子どもが最初に世界に導かれる first introduced to the world のは学校においてである。ところで、学校はけっして世界ではなく、また偽って世界と称すべきものでもない。むしろ、学校はそもそも家族から世界への移行を可能にするために、私たちが家庭的私的領域と世界とのあいだに between the private domain of home and the world 挿入した制度である。学校で学ぶことは、家族によってではなく、国家すなわち公的世界によって要求されている。したがって学校は、現実にはまだ世界ではないとはいえず although it is not yet actually the world、子どもにかんしてはある意味で世界を代表する。(BP.F:185)

「子どもがまだ世界を熟知していないのならば、彼は徐々に世界に導かれなければならない」(BP.F:186) のであり、したがって〈学校〉、つまり「教育の領域」は、家庭という「私的領域」と、世界である「公的領域」とのあいだに、すなわち両者の〈境界〉に位置しているとアーレントは見なしているわけである。もちろんそこは、「現実にはまだ世界ではない」以上、「前政治的な prepolitical 領域」(BP.F:92,187) であって、「公的・政治的生活の領域」(BP.F:192) からは区別される必要があるものの、とはいえ単純に、「私的な前政治的領域」(BP.F:187) と言いつつわけにもいかないだろう。なぜならそこは、子どもの目からすれば、〈擬似世界〉として映る領域にほかならないからだ。

学校という場所がこのように、「私的／＼公的」の〈境界〉に位置する⁽⁶⁾のは、そこで教育を受ける主体である「子ども」の存在様態とふかい関係があるからでもある。したがって、子どもという存在についても、少し確認しておく必要がある。

二 子どもという存在

では、子どもとはどのような存在なのだろうか。アーレントは子どもらを「新参者 newcomers」と定義したうえで、彼／彼女らは「完了しておらず生成の状態にある are not finished but in a state of becoming」(BPF:182) のだと述べている。つまり、「教育の主語 subject である子どもは、教育者にとつて」、「世界——子どもからすれば見知らぬ世界——において新たに存在しつつ、生成 becoming の過程に存在する」のととも、「新しい人間でありながら、人間へと生成する存在者である」(ibid.) という意味で「二重の側面」をもっており、「この二重性は、一方における世界への関係、他方における生命への関係という二重の関係に対応している」(ibid.) というのだ。後者が「すべての生き物」と共通する側面(アガンベンの言葉でいう「ゾーエー」⁽⁹⁾)であるのに対して、前者は〈世界〉——すなわち、「彼が生まれる前から存在し、彼の死後も存続し、そして彼がその生活を送ることになる世界」(ibid.) ——をもつ人間(の子ども)に固有の側面(「ピオス」)であって、したがって、「もし、子どもがこの人間の世界への新参者ではなく、たんに未完成のまま創り出された生き物にすぎないとすれば、教育はたんなる生命の一機能になろう。そうなれば教育は、生命維持の関心か、あらゆる動物が子たちにつませる生活上の訓練や実習以外の何ものも必要としなくなるだろう」(ibid.) と彼女は結論づけている。

なお、「人間への生成過程にあつてはまだ完成していない」子どもにとって、「公的存在の光にみずからをさらさざるをえない」のは「有害な事実」でしかない、ともアーレントはいう(BPF:183)。なぜなら、「植物の生命に限らず、生命あるものはすべて、暗がりから出現する」のであり、「どれほどみずからを光のなかへと押しやる自然的傾向が強かろうと、成長するためにはなんとしても暗がりの安全を必要とする it nevertheless needs the security of darkness to grow at all」からである(ibid.)。よつて、「子どもは世界から保護されねばならない以上、彼らの伝統的な場所は家族——おとなたちが外の世界から日々戻り、壁で囲まれた私的生活の安全に引きこもる——のうちにある」(BPF:182E)ということになるわけである。

もっとも、子どもという存在がこのような性質をもっているからといつて、「まるで、子どもがおとなと同じ世界に生活しておらず、子ども時代がそれ自身の法則によつて生活できる自立した段階であるかのように、この線」——子どもとおとなとのあいだに引かれる境界線——をおとなの共同体から子どもを切り離す壁 a wall separating children from the adult community につしまつてはならぬ」(BPF:192)ともアーレントはいう。なぜなら、たとえそれが、「子どもの独立を尊重するという口実のもと」であつたにせよ、このとき「子どもはおとなたちの世界 the world of grown-ups から締め出され、人工的に子ども自身の世界——もっともこれが世界と呼べるところだ——に閉じ込められる」(BPF:180)ことになつてしまいかねないからである。彼女は、おとなたちの世界からいわば追放された子どもの状況を、つぎのように記述している。

子どもは、自分じしんに投げ返されるか、彼ら自身の集団の暴政に引き渡されるかのいずれかである。この集団は数からして優位に立つため、子どもは反抗することも、また子どもでもあるがゆえに相手に理を説くこともできず、さりとて、おとなの世界は閉ざされているため、集団の暴政を逃れてべつの世界に行くこともできない。この圧力に対する子どもへの反応は、順応主義に向かうか、少年犯罪に向かうかのいずれかであり、そして往々、このふたつは入り混じるのである。(BPF:178)

この引用に先立つ箇所においてアーレントは、「教育を荒廃させる原因」となった「第一の前提」として、「子どもには子どもの世界と社会が存在しており、これらは自立しており、したがって子どもの世界や社会はできるかぎり子ども自身に任せなければならないとする」(BPF:177) 考えを挙げていた。その結果、「子どもとおとなの現実のまた正常な関係は、あらゆる年齢の人びとがつねに、同時かつ共に、世界に存在するという事実 *the fact that people of all ages are always simultaneously together in the world* から生じるのだが、この正常な関係は、子どもの世界とおとなの世界とが分離するため断たれてしまう」(BPF:177) ことになった、と。——それでは、両者の世界の「分離」によって断ち切られてしまう以前の、「教えることと学ぶこと」のうちに存在する、おとなと子どもとのあいだの自然な関係「(BPF:181) とはいったいどういうものなのだろうか。こうして私たちはようやく「教える」字が」という「教育」に固有の主題に到達しえたことになる。

三 教育と政治の関係

とはいうものの、「教育の危機」においてアーレントは、教育それについて主題的に論じているわけではない。私たちが見つけることができるのはせいぜい、「教育の本質は出生 *natalità*、つまり人間は世界のなかに生まれてくる」という事実である」(BPF:171)とか、「けっしてあるがままにとどまることなく、誕生 *birth*、つまり新しい人間の到来によって絶えずみずからを更新する人間社会にとって、教育はもっとも基本的で不可欠な営みのひとつである」(BPF:182)、「教育は、私たちが世界を愛して世界への責任を引き受けるかどうか、さらに、更新なしには、つまり新しく若いもの *the new and young* が到来しないかぎり、破滅を運命づけられている世界を救うかどうかが決まる分岐点である」(BPF:193)といった、一文単位の(ヘーゼ)にすぎない。むしろ彼女は、「政治」や「権威」といった概念と関連づけるかたちで、「教育」について論じようとしているのである。そこで、まずは教育と政治の関係に目を向けてみることにしよう。

「政治において教育は何の役割も果たしえない。というのも、政治において私たちが関わるのはつねに、すでに教育を受けた人びとだからである」(BPF:173)。こう述べたあとアーレントはつづけている。——「おとなを教育することができない以上、「教育」という言葉は政治において悪の響きをもつ。本当のところは無理強いしたいが暴力は控えたいときに、教育が口実にされるのである」(BPF:173E)。なお、教育と政治の関係をこのように述べると先立ち、彼女は「ルソー主義的な、またじっさいにルソーの影響を直接受けた、教育理念」についても言及していた¹⁰。いわく、「この理念においては、教育は政治の一手段となり、またそもそも政治の営みは教育の一形態で

あると考えられた」(BPEINTS)、と。そして、以下のようにこの考えを批判する。

しかし政治にかんするかぎり、この考えはいうまでもなく重大な誤りを含む。つまり、この考えには、失敗の危険を承知の上で説得の勞を負いながらみずからと同等の者になろうとせず、おとなのもつ絶対的優越性に基づいて独裁的に干渉して、新しいものがあたかもひとつの既成事実であるかのように、すなわち新しいものがすでに存在するかのように見せかけようとするところがある。

(ibid.)

そして、近代ヨーロッパにおいて「暴政的な性格をもつ革命運動」(BPEINTS)にも影響を与えたであろう、このルソー主義的な教育理念に対してアーレントが対置させるのが、「青年と老人、才能ある者と才能なき者、つまりは子どもとおとな、とりわけ生徒と教師とのあいだの立場の違いを平等なものにするか、できるだけなくそうと奮闘する」(BPEINTS) アメリカの政治体質にはかならない。「たんに人類という観点からだけでなく教育の観点からしても大きな長所をもつ」(ibid.) この考えは、しかし彼女の見るところでは同時に難点をも有し、これこそが当時の「アメリカの教育の危機をことさら深刻にしている原因」(ibid.) ともなっているのであった。なぜなら、「明らかにこうした平等化は、教師の權威を喪失させ、学生のなかの才能ある者を犠牲にすることによってのみ、現実のものとなる」(ibid.) からである。なお「平等」にかんしてであれば、彼女はそれを「人間の条件」において、「かならず、等しくない者どうしの平等のことであり、等しくないからこそ、これらの人びとは、ある点で、また特定の目的のために、「平等化」される必要があるのだ」(HC215)と述べているが、これはあくまでも「公的領域に

つきものの平等」(DPE) についてであった。対して、「公的／私的」領域の〈境界〉に位置する「教育の領域」においては、生徒と教師とを平等なものにしようとすると、教師の「権威」を喪失させることにつながってしまいかねないというのである。それでは教育の領域において必要とされる「権威」とはどのようなものなのか。そして、この権威が喪失すると、どのような事態が引き起こされるというのだろうか。

四 教育と権威の関係

「過去と未来のあいだ」には、「権威とはなにか」と題する論文も収められているけれど、「長きにわたり西欧世界で妥当してきたきわめて特殊な形態」(BPE62) としての〈権威〉の、いわば「系譜学として意図された」¹⁾この論考をじゅうぶんに跡づけるだけの余裕は本稿にはない。ここでは、「近代世界における教育の問題は、教育はその本性上、権威や伝統なしにはありえないにもかかわらず、権威を骨組みとするのでもなければ、伝統を嫌番とするのでもない世界のうちで教育が進められねばならないという事実にある」(BPE96) という文章にかんするかぎりでの、すなわち「教育」との関係に限定したうえでの「権威」についてのみ扱うことにする。

アーレントは「資格 the qualifications」と区別することで、「権威」をこう特徴づけている。

教育において、世界へのこの「共同」責任は権威の形式をとる。教育者の権威と教師の資格は、同一の事柄ではない。権威にはある程度の資格が不可欠であるにせよ、考えられるかぎりの最高の資格といえども、それだけで権威を生み出すことはできない。can never by itself beget authority。教師の資格は世界を知り、それを他

人に教えることができる点にあるのに対して、教師の権威は彼がその世界への責任を負うという点に基づく。子どもと相対する場合、教師はおとなの住民全体の代表者であるかのごとく、子どもに事細かに指示し、語るのである。これが私たちの世界だ、と。(BPF186)

ここで教育者／教師が負う「世界への責任」とは、なにも彼／彼女らに「恣意的に押しつけられたものではなく、
 「若者が絶えず変化する世界へとおとなによって導かれるという事実」に含意されている」のであり、ゆえにこの「責任を負うことを拒否する者は、子どもをもつべきではなく、子どもの教育に参加することは許されない」(ibid.)。しかしながら、近代以降、「権威がもはや公的・政治的生活においていかなる役割も果たしていない」(ibid.)の連続するかたちで、教育の領域においても権威が危機に瀕するようになってしまった⁽¹²⁾。ではなぜ、「公的・政治的生活」における権威の喪失と、「教育の領域」における権威の喪失とは関連するのだろうか。それは、私たちが「政治的権威を、子どもに対する親の権威、生徒に対する教師の権威をモデルとして理解する政治的思考の伝統に、はるか昔から染まっている」(BPF187)からだ、とアーレントはいう。そしてその結果、「おとなは子どもを世界のうちに導きいれながら、その世界への責任を負うのを拒絶する」(ibid.)ようになってしまったのだ、と。彼女は「世界への責任」を負うのを拒否する親／おとなの言い分をこう書き記す。——「この世界では、私たちがさえ、心から安んじていられないのだ。この世界でどうふるまうべきか、なにを知るべきか、どんな技能を身につけるべきか、私たちにのみ漢として知りがたい。どれだけやれるかお前たちでやってみなければならぬ。とにかく、お前たちには私たちの責任を問う資格などない。私たちには負い目などなく、お前たちと関係ない」(BPF188)。

彼女は、このようなおとなによる「世界への責任」の放棄を、「近代における世界疎外の徴候」(ibid.)と見なし、この過程を食い止める〈力〉として人間がもつある能力に注目しているのだけれども、それについて触れるまえに、いまひとつ、「教育における権威の危機」とは、べつ、「教育の危機」についても確認しておくことにしよう。

五 「社会的領域」の勃興と「教育の領域」の拡大

よく知られているように、アレントは「人間の条件」の第二章第六節において、「私的なものと政治的なものとの古い境界線 borderline が曖昧になった」(HC:88) 結果として、あらたに生じてきた領域として、「社会的なるもの」の領域 the realm of the social (HC:41) の存在を挙げ、「大衆社会の出現とともに」(ibid.) 大いに拡大されたこの領域の弊害について語っていた。⁽¹⁹⁾ 「いまやこの領域は、一定の共同体の成員をすべて、平等に、かつ平等の力で、抱擁し、統制するに至っている。しかも、社会はどんな環境のもとでも均質化する。だから、現代世界で平等が勝利したというのは、社会が公的領域を征服し society has conquered the public realm、その結果、区別と差異 distinction and difference が個人の私的問題になったという事実を政治的、法的に承認したにすぎない」(ibid.) と。この社会的領域の勃興は、そして、子どもにも影響を及ぼすことになる。彼女はいう。

近代社会が、私的なものと公的なものとの区別、隠されることよってのみ生育できるものと、公的世界のまっつき光のもとにすべてを曝す必要のあるものとの区別を完全に捨て去れば捨て去るほど、いいかえれば、近代社会が社会的領域 a social sphere——私的なものを公的なものにし、逆に公的なものを私

的なものにする——を私的なものと公的なものとのあいだに導きいれればいれるほど、子どもにとって事情は悪化する。子どもは、妨げられることなく成熟するために、安全な隠れ場所を本性上必要とするのである。

(BPF.188)

ここでアーレントが「私的／公的」の両者を単純な二分法によって区別し、子どもにとっての「安全な隠れ場所」の存在を、「家庭」の私的領域のみに認めようとしているのであれば、私たちは彼女のこの考えに全面的に従う必要はないだろう。というのも、(とりわけ現在の)子どもらにとって、「家」が「安全な隠れ場所」たりえているのかどうかは充分疑いうるからである。むしろ、公民館や公園、路上といった場所のほうが、彼／彼女らにとって「安全な隠れ場所」である可能性もあるのではないか。

とはいえ、ここで私たちが問題としたのは、アーレントによる「私的／公的」の硬直化した二分法的な区別そのものではない。そうではなく、彼女が一九五〇年代後半において記していた「社会的領域」の勃興に相当するものとして、現在の日本における「教育的領域」の拡大を挙げることができるのではないか、ということを描き指摘しておきたいのである。

たとえば、教育学者の広田照幸は「教育にはなにができないか——教育神話の解体と再生の試み」という著書において、「教育ができること／やるべきことは何で、教育ができないこと／やるべきではないことは何か、の境界線——現代日本という時代と場所に即した、暫定的な境界線——を見きわめる」¹⁴作業を行なっているが、この試みなどはまさに、「無意識のうちに学校に対して過大な期待をし、社会をささえる役割を担わせて」¹⁵いる現代日本

における教育の領域、およびそれに関わる言説（たとえば、「ゆとり教育」に「学力低下」、「いじめ」など）の拡大に対して、歯止めをかけようとする試みにほかならないであろう。

アールレントは、「何であれ一國で起きうることは近い将来ほとんどすべての國で同様に起きうるということが、今世紀の一般法則であると思なせる」(BPF171)と述べていたが、彼女が論じた一九五〇年代のアメ리카における「教育の危機」は、その後の日本においても（そして現在においても）同様に起こっていると見なしうるのでないか。ところで、彼女は先にも記した「教育における権威の喪失」による「世界疎外」の状況に対して、以下のような注意を書きしるしていた。

教育の根本にかんする考察は、この世界疎外 *estrangement from the world* の過程を視野におさめねばならない。私たちは、今日おそらくひとつの自動的な過程に直面しているといえる。もつとも、人間の思考と活動の *力 the power of human thought and action* は、この自動的な過程をさえぎり、食い止めることができるのを忘れてはならないのだが。(BPF191)

「世界疎外」の過程をさえぎり、食い止める「人間の思考と活動の力」とはいったいどういうものなのだろうか。私たちは引き続き、この主題について検討しなければならないはずである。この点を最後に指摘しておくことで、とりあえず本稿を終えることにしたい。

註

- (1) Hannah Arendt, *Was ist Politik?*, Piper, 2003, S.160. (佐藤和夫訳「政治とは何か」岩波書店、二〇〇四年、一三六頁。なお、訳語は主として條辭上の理由により、一部変更の手を加えた場合がある。以下おなじ。)
- (2) *Ibid.*, S.149. (前掲訳書、一二七頁)
- (3) *Ibid.* (同頁)
- (4) 本稿で引用・参照するアレントのテクストは、以下の略号を用いて、頁数とともに本文中に記す。なお、「」内は引用者による補足を示す。
BPF: *Between Past and Future*, Penguin Books, 2006. (引田隆也・齊藤純一訳「過去と未来の間」みすず書房、一九九四年)
HC: *The Human Condition*, The University of Chicago Press, 1998. (志水達雄訳「人間の条件」ちくま学芸文庫、一九九四年)
- (5) アレントがここで論じている「教育の危機」が、一九五〇年代のアメリカ合衆国における教育制度を対象にしたものであることには、もちろん私たちも自覚的であらねばならない。とはいえ、彼女じしんが、「私たちが扱っているのは特殊な問題であって、この問題は特定の歴史と国家とに限られ、直接に影響をこうむる当事者にとってのみ重大であるにすぎないと信じようとする気持ち」を、「つねに誤りである」(BPF:171)と述べている以上、「教育の危機」での記述をもとに、「教育」一般について考えることもさほど不適切なものとはならないはずである。
- (6) それゆえ、「学校の機能は子どもに世界がどのようなものであるかを教えることであって、生きる技法を指導することではない」(BPF:192)とアレントは述べている。なお、彼女の「世界」概念にかんしては、拙論「アレントの人權論——「諸権利をもつ権利」ということをめぐって——」(日本倫理学会編「倫理学年報」第五十四集、二〇〇五年)の第四節「世界」を創り出すという発想」(二二二—二二三頁)を参照。
- (7) したがって私たちは、アレントがほかの箇所において、「家族 family や学校などの私的な前政治的領域」(BPF:187)と述べて、「家族」と「学校」とを並置させていることには賛同できない。というのも、たとえば「教育の領域を他の領域」とりわけ公的・政治的・生活の領域から明確に分離しなければならない」(BPF:192)のだとしても、そこを「家族」という私的領域と同一視することはできないだろうからである。

- (8) 「私的／公的」の(境界)に位置する学校は、当然その時々、両者の力関係などに応じて、その位置づけが変わってくる。私的領域である「家庭」と、公的領域である「地域社会」そしてそのあいだに位置する「学校」の三者の関係が、日本の「戦前期」から「高度成長期」を経て、「現在」にいたるまでどのような変化を辿ってきたのかについては、広田照幸「学校は家庭・地域と連携できるか」の第2節「家庭・地域の変化と学校」(広田照幸「教育には何ができないか——教育神話の解体と再生の試み」春秋社、二〇〇三年、一一三—一七頁)を参照。
- (9) 「ゾーエーは、生きていますすべての存在(動物であれ人間であれ神であれ)に共通の、生きています、という単なる事実を表現していた。」(ジヨルジョ・アガンベン「ホモ・サケル——主権権力と剥き出しの生」高桑和巳訳、以文社、二〇〇三年、七頁)。
- (10) アーレントとルソーの関係については以下のカノヴァンの記述を参照。「アーレントは共和主義的伝統に学んでいるという点ではルソーと同様であるが、しばしば彼の立場とは反対の立場に立つことで自分の見解を精緻化したので、この二人の思想家を対比することは彼女の立場の特徴を取り出すのに助けとならう。」(Margaret Canovan, *Hannah Arendt: A Reinterpretation of Her Political Thought*, Cambridge University Press, 1992, p. 226. (寺島俊徳・伊藤洋典訳「アーレント政治思想の再解釈」未來社、二〇〇四年、二九—頁) また、ルソーの教育理念が近代教育に与えた影響については小玉重夫「シテイズンシップの教育思想」白澤社、二〇〇三年の「第7講 ルソーと近代教育」を参照。
- (11) Danna R. Villa, *Politics, Philosophy, Terror: Essays on the Thought of Hannah Arendt*, Princeton University Press, 1990, p. 161. (伊藤智・磯山甚一訳「政治・哲学・恐怖——ハンナ・アーレントの思想」法政大学出版局、二〇〇四年、二四五頁)
- (12) 以下の言葉も参照。「公的・政治的生活における権威の喪失と、家族や学校などの私的な前政治的な領域における権威の喪失とのあいだには、もとより関連がある。権威への不信が公的領域で激しくなればなるほど、当然、私的領域が権威を無視のままにしておく見込みは小さくなる。」(BPF, 187)
- (13) アーレントの「社会的なもの」という概念に対する批判として、市野川容孝「社会」岩波書店、二〇〇六年、九〇—九五頁を参照。
- (14) 広田照幸、前掲書、二六一頁。
- (15) 荻谷剛彦+増田ユリヤ「欲ばり過ぎるニッポンの教育」講談社現代新書、二〇〇六年、一一六頁。なお、増田ユリヤ

のこの発言に先立つ箇所において、刈谷剛彦は以下のような問いかけをしている。「つまり、僕らは日本の教育が悪い悪いといふけれど、その分、社会の問題を少なくしている可能性がある。逆に言うと、学校や教師がその分いろいろな責任を負って、いろいろな問題を抱え込んでいるおかげで、社会にとってはその負担が少なくて済むという見方はどうでしょうか？」（一〇七頁）

（大学院博士後期課程修了）

SUMMARY

Introducing into the World:H.Arendt on Education

Takahiro MIURA

Arendt put it in 'The Crisis in Education' that "the essence of education is natality, the fact that human beings are born into the world". The concept of 'the world' is one of the most characteristic aspects of her thought, and according to her, the aim of education is to teach children what the world is like. So she insisted that "education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young".

In this paper we examine these her ideas, focusing on her words of 'the realm of education', 'children as newcomers', 'authority' and 'estrangement from the world'.

The points of her arguments are as follows: 1) the realm of education, namely school is the institution that we interpose between the private domain of home and the world, 2) children, not finished but in a state of becoming, must be gradually introduced into the world by adults, 3) education can play no part in politics, where we always have to deal with those already educated, 4) in education the responsibility for the world takes the form of authority, which, on the other hand, plays no role at all in the realm of education, 5) consideration of the principles of education must take into account this process of estrangement from the world, and the power of human thought and action can interrupt and arrest such process.

キーワード：世界，教育の領域，子ども，権威，世界疎外