

文教大学人間科学部

教 育 学 概 論

2015年度

人間科学部 太田 和敬

目 次

第1章	大学での学びと教育学概論	3
第2章	教育とは何か	9
第3章	能力と学力	27
第4章	教育と発達	45
第5章	遺伝と環境	60
第6章	学校とは何か	70
第7章	教師論	85
第8章	授業論	100
第9章	道徳教育論	109
第10章	生活指導論	128
第11章	特別支援教育	139
第12章	家庭教育論	157
第13章	生涯学習論	167
第14章	評価論	182

第1章 大学での学びと教育学概論

1.1 教育学概論の目的

この講義は、文教大学人間科学部の「学部専門科目」の選択必修科目として置かれていると同時に、人間科学部の学生が中学社会と高校公民の教職課程を履修するときに、必修科目として置かれている「教育原理」の該当科目となっている。従って、この授業の目的はふたつあることになる。

第一は、人間科学の一分野である「教育学」の基礎的な概念を履修するという意味と、第二に、教職科目としての意味である。

まず第一の意味について考えてみよう。

「教育」は、学生たちにとって「理解困難」な難しい問題はない。12年間の教育を受けて大学に入学し、現在もなお教育を受け続けている「現役」である。学校とは何か、教師は何をするのか等々、教育学で扱う概念については、学生諸君は熟知しているだろう。それにもかかわらず、大学で「教育学概論」を学ぶ理由があるのだろうか。

「教育」について現役であることは、逆にその理解について「規定」「拘束」されているということでもある。「経験的な見方」を土台に、それぞれの教育観が形成されていると考えてよいだろう。¹しかし、人によって経験は同じではない。日本の教育は世界的にみても画一的であると言われているが、実際には地域ごとに違いがあるし、また、同じ地域であっても、となりの学校同士かなり異なる教育が行われていることは稀ではない。

また、同じ現象であっても、立場やそれぞれのおかれた境遇によって、見方や感じかたが異なることはいくらかもあるだろう。「いじめ」という現象を多くの学生は経験しているだろうが、いじめに伴う「いじめる」「いじめられる」「傍観している」という3つの立場のどこに主に自己を置いていたかによって、いじめ観は異なってくるといえるし、また、経験したいじめの深刻さ、教師や学校の対応によっても異なるものがあるだろう。

実はこうしたそれぞれの経験の相違を確認しながら、各人の教育観を検証していくと、教育に対する実に多くの考え方があり、どれが正しいのかを決めることは困難であることも理解できるのである。

また、各人の教育観はそれぞれの社会的な価値観と密接に結びついている。何のために教育を受けているのか、あるいは親として受けさせているのか、言い換えれば、教育を受けることによって、将来をどのように切り開いていくのかというイメージ、そして、実際に受けている教育の中でどのようなことを重視していくのか、これらは人によって多様なものである。極端な例をあげれば、学校に「知的な教育」を求める人たちと、「しつけ」を求める人たちがいる。後者の人たちにとって、知的な教育はむしろ塾のような教育機関に求めることになる。

国際的に見ても、教育は宗教的な内容を軸にすべきであるとする見解やそれに基づいた教育

¹社会学ではこれを「存在被拘束性」と呼び、K. マンハイムが詳細に分析した。

を行なう学校と、逆に宗教から自由な知的教授に限定すべきであるとする見解、そしてそれに基づいた学校とがある。このような正反対の考えが共存するのが教育の分野である。

このように、これまで各人にとっての「明確な教育観」は、多くのひとの「多様な教育観」と一端相対させ、検証することが必要なのである。そうした検証、考察を経た「教育観」こそ、現実に自分の行動を導く力をもつと思われるからである。したがって、この授業では、できるだけそれぞれの対象に対する多様な説を紹介し、更に学生諸君の考えも提示してもらいながら、授業の中でそれら諸見解を検討する作業をするように進めたいと考えている。

次に第二の目的について考えてみよう。

教師という職業については、かなりたくさんの方々にこれまで接してきたはずである。従って、どのような人が教職に向いているかどうかは、多くの人が自分なりの考えをもっているに違いない。ただ、それは前に述べたことと同様、自分の経験に則して、また自分にとってのいい教師、悪い教師という判断が多いのではないだろうか。

そこから一歩踏み込んで、本当に自分が教師に向いているかどうかを判断するための評価軸を提示してみよう。

最初は極めて簡単な軸が設定されてよい。

教師は子どもに対して、勉強を教える職業である。従って、「子どもが好きだ」「勉強が好きだ」というふたつの「好きな」性格をもっていることが大切である。しかし、素朴に子どもや勉強が好きだという判断はあまりあてにならないと考えたほうがいだろう。実際に子どもが好きだと思っても、子どもは様々な側面をもっている。子どもはとて正直だから、大人に対して好感をもっていないと、それを率直に言葉に表す。アンデルセンの『裸の王様』を思い出せば、よく理解できるだろう。また大人のいうことを常に聞くわけでもない。そうであれば「学級崩壊」など生じないだろう。

実際に子どものそうした側面に接してもなお、子どもが好きだと言い切れるだろうか。

では、「子どもが好きだ」というのはどういうことなのだろうか。それは「接している人の長所をまず意識する」という性格のことである。子どもは誰でも、「好かれる」「自分のいいところを認めて欲しい」と思っている。そして、大人がその点でどのように感じているか、とても敏感なものだ。だから、長所をまず意識する大人は、子どもとスムーズにコミュニケーションをとることができる。少なくとも短所をまず意識する大人よりは。

他方、勉強が好きだということはどういうことだろうか。

後述するが、多くの学生は高校生だったとき、決まったことを覚え、ひとつの正解答を求める機械的な作業である受験勉強が好きではなかっただろう。受験勉強が好きだった生徒は、勉強そのものよりも、いい点をとる、他人に勝つという喜びを感じていたのではないだろうか。

ここでいう「勉強」とはもちろんそういうことではない。既に正しいとされていることではなく、まだわからないこと、あるいは正しいと思われていることにも疑問をもち、より深い理解や発見を求めていくという姿勢のことである。近代哲学の祖と言われるデカルトの有名な「方法的懐疑」を思い出してほしい。つまり勉強が好きなのというのは、他の人が正しいと思いつていることにも疑問をもち、疑ってかかり、真実を追求していく人のことである。つまり、人の言っていることを「疑う」性格を強くもっていることが、勉強好きの条件となる。

ここまでの説明で、「子どもが好きだ」ということと、「勉強が好きだ」ということは、実は矛盾する、反対方向の性格であることがわかるだろう。反対方向の性格をとるにもち、それが

望ましい形で現れるということは、非常に難しい。従って、教師に向く性格をもっている人は、実はとても少ないのだ、ということが理解されるだろう。実際に「あの先生はすばらしい」という教師は、これまで実に少なかったのではないだろうか。

教師という職業は、子どもの未来を担うすばらしい職業である。しかし、その本質的な属性において、極めて困難な課題を負った仕事であるということを、教職を履修しようと思っている学生諸君は、まずしっかりと認識すべきである。

1.2 大学での学び方

1.2.1 正解のない学び 課題析出と実践

この講義は秋学期の科目だから、二年生以上は当然として、一年生も既に大学の授業を半年間経験している。その中で高校までの授業と大学の授業の違いを実感しただろうし、また、いまだに戸惑いを感じている学生もいるかも知れない。大学に入った以上、大学で求められる勉強法を正しく理解し、更に自分なりのスタイルを獲得して実行していくことが、大学で獲得するものを大きくするためにも必要である。

高校までの教育では、基本的なふたつの特徴をもつ学習形態であったはずである。

第一は、教科書に覚えるべき「知識」が提示、説明されており、それを生徒は覚えるということである。

第二は、覚えるべき知識は極めて限定されたものだが、その応用の問題が提示され、それを「解く」という作業である。

つまり、覚えるべき内容が「教科書」において示され、「試験」には正解が存在するという学習形態だった。覚えるべき「知識内容」と「試験における正解」が存在することは、高校までの教育のもっとも大きな特徴であろう。もちろん、そうではない学習形態があったかも知れないが、大学受験を前提にして高校が成り立っている場合、ほとんどこの形態に規定されていたはずである。

しかし、これは社会において求められる学習とは基本的に異なっている。

社会に出てからも「勉強」は容赦なく我々に課せられる。

営業担当の社員であれば、毎月製品を売るノルマが課せられ、どのようにそれを達成するか自らの頭を絞って考えなければならない。企画担当であれば、どのような新製品であれば消費者に喜ばれるかを考えながら、製品の開発を進める必要がある。

そして、これらには通常「正解答」などは存在せず、与えられた条件の中で可能な選択肢のうち、最も適切であると考えるものを「実践」することになり、それに対して「結果」が現れるだけである。もちろん、社員にとって、それは「好ましい結果」であったか、そうでなかったかは、かなり明確に意識・評価されるが、仕事によっては、その結果が望ましいものであるかどうかは、はっきりしないものである場合も少なくない。

人間科学部の学生が最も希望している職業のひとつであるカウンセラーを考えてみよう。

日々のカウセンリングはもちろん、だいぶよくなったと考えられる状況になったとしても、これで「おしまい」にするか、まだ少し「継続」するかは、正解による行動というよりは、根拠があるにせよ、ひとつの「決断」であるとしかいいようがないものだろう。そして、どちらがよかったかは「絶対に確実」なものとしては、通常わからない。

最近児童虐待で、児童相談所の対応が批判されることが多い。

しかし、それはあくまでも結果論であって、そのひとつの事例がたまたま不幸な結果になっただけであって、ほとんど同じような状況で、同じような対応をしても、まったく異なった結果、つまり「事件にはならなかった」事例もたくさんあるのが現実なのである。

勢田恭一君事件というのがあった。母親は出産してすぐに離婚。子どもの恭一君は夫が引き取って、夫の母親（子どもの祖母）が育てていた。実の子どもの母親は、小学校入学をきっかけにして自分で育てようとして引き取ったが、すぐに育児に自信がなくなり、施設に入れた。既にこの母親は再婚し、新しい夫との間に子どももできていた。施設に入れた後も、母親は一時帰宅を希望し、何度かの機会があったが、施設側は母親の状況に不安を感じていたにもかかわらず、結局一時帰宅させ、2度目の一時帰宅のときに子どもは怖いと言っていたにもかかわらず、母親の強い希望を認めた。そして、帰宅後すぐに母親は子どもを虐待で死なせてしまい、大きなビニール袋に死体をいれて用水路に遺棄したのである。

児童相談所ではかなり帰宅に対する危惧があり、どうするか議論した。さまざまな選択肢があっただろう。しかし、「正解」がないことは間違いない。結局どのやり方をとってもいい結果が出たかどうかはわからない。事実としては母親の要求を、不安を持ちながらも認めたために、最も不幸な結果になってしまったが、不安があったために子どもを「帰宅させない」という選択が100%正しかったかはわからない。帰宅させれば、徐々に慣れて最終的に親の元に帰れる可能性も高まるのであるから、そちらの期待にかけたともいえる。

もうひとつ事例をあげてみよう。

保護者が子どもをつれてカウンセリングにやってきた。問題をもった子どもをカウンセラーに託し、内容や経過について知らせてほしいと要望した。ところが、子ども自身は話す内容を保護者に知らせないでほしいと強く要望した。カウンセラーは内容を保護者に知らせるべきなのか。一般的な手法はあったとしても、相談の内容や親子関係、親や子どもの性質などさまざまな状況を考慮して、この場合何が問題となっており、知らせる場合の結果に関する洞察等をへてどちらかを選択することになるだろう。こうすればよいという定型的な対応は存在しないと考えられる。もちろん教師が教室でじゃあっている子どもたちを見る場合も同じだろう。

では、結局のところすべてが「結果論」であって、適切なやり方はまったく知り得ないと結論するのが正しいのだろうか。もちろんそれでは、事例の適切な分析によって教訓をえるとか、次の機会にできるだけ適切な選択をするということを否定してしまうことになる。よりよい選択はどのようにしたら可能なのか、それを合理的に判断できる知識や思考力を養っておくかどうかで、結果に大きな影響があるはずである。

ここでは大学での学びかたとして、これからの勉強には決まった正解答はなく、いくつかの選択肢があるのであり、どのような選択肢があるのか、それぞれの選択肢をとった場合、どのような経過、結果をとる可能性があり、それが当事者にとってどのような意味をもつかを、できるだけ適切に判断できる能力を培うことだということを確認しておこう。

この概論もそうした観点で学ぶことをめざす。

1.2.2 大学でどのような能力をどのように延ばすか

では、大学での日常的な学習では、どのような作業をすることが必要なのだろうか。基本的

なことであるが、確認しておきたい。もっとも、学問分野によって、求められる具体的な作業あるいは能力は、かなり異なっているといえる。実験や調査が必要な分野と、ほぼ文献を読むことが多くの部分を占める分野とは、専門家も普段行なっていることは違う。従って、ここではあくまでも「教育学概論」の「講義」を前提としている。とはいえ、人間科学という共通の土台がある以上、そこに「共通の作業課題」があることも事実である。

日本の大学では、「講義」を効果的に行なう基本的条件が欠けているといえる。「演習」科目では各自の分担にそって、それぞれ調べたり、実験したりという作業を行い、それを発表して討論する。その場合、それぞれの課題は他の学生にとっては、普段はあまり関係のない作業となる。言ってみれば、「発表」のときにだけ、その内容に触れることも多いだろう。

しかし、「講義」は教員が全員に話す共通のものであり、しかも、講義そのものは多くの場合、学生にとって受け身である。受け身ではない学習をするためには、「講義のための準備」、「講義におけるやりとり」そして「講義後の作業」という3つの要素をできる限り行なうことが求められる。この要素を確実にこなせば、講義ほど多くの内容を学べる教育スタイルはないとも言えるのである。

ではどのような「準備」が必要なのか。

第一に、絶対不可欠なのが、その日の講義の予定となる部分の「教科書」を熟読し、何が講義で問題とされるのかを、できるだけ事前に理解しておくことである。そして、そこで論点に関する自分の見解をまとめておけば、講義をより深く理解できるだろう。また、討論型の講義であれば、積極的に参加することもできる。

第二に、可能ならば、教科書に書かれている参考文献に目を通すことである。

「講義」の時間において注意すべきことは何か。

問題はノートのととり方だろう。高校までの授業では、教師が黒板に大事なことを板書すると、それをノートに写すという勉強方法をとってきたと思われる。また、高校までの教師は、そうした方法を前提として、板書すべき大事なことを、予め整理しておくのが普通である。しかし、大学の教員は、そうした事前の準備作業をほとんどしないと考えるべきである。² ノートは自発的に、自分で重要だと思うことを書いていくものと考えられている。私自身は、大学時代、ノートは教授が話している内容を、できるだけ詳細に書き取るものだという意識で書いていた。もちろん、板書とは無関係であり、板書の内容は、話している内容、つまりノートしている内容の確認の意味をもっていたに過ぎなかった。もし可能なら、そのようなノートのとり方は、少なくとも、主に教員がほとんど話して終わる、つまり、学生が参加することのほとんどない授業では、望ましい方法であると思われる。新聞記者はインタビュー等の自分のメモの記録を元に、ほぼ正確に内容を復元できるという。そうした能力は様々な面で役に立つと思われるが、大学の講義を筆記することは、そのための格好の準備ともなる。

しかし、最近の大学の講義は、単に話しているだけではなく、パワーポイント等の投影資料

² 大学の講義は、高校までと異なって、外部から内容を規定されておらず、自分で構成するのが普通である。従って、講義そのものが「創造的」行為であって、講義内容の準備はしてあっても、講義のプロセスの中で思索しながら内容を作っていくという要素がある。

を用いることが多くなっている。これは図表や写真なども多く、ノートに書き取ることができない場合が多い。比較的学生の満足度が高いと考えられるため、この種の授業方法は今後も増えていくと考えられる。だが、提示資料を学生が授業後に利用できないと、実は効果がかかり薄れてしまう。従って、できるだけ教員は、資料を事後利用可能な状態を保障すべきだろう。ただ、こうした資料は授業中に教室で提示することは問題ないとしても、事後も利用可能なように、例えばホームページで公開するには、著作権上の問題が発生することが多い。従って、必ずしもすべてを事後利用可能にすることはできないのが実情である。学生は、教員に事後にも利用できるように要請すべきであると思うが、工夫が必要であることは理解すべきだろう。

質問や許されるなら意見発表等は、できるだけ行なうことが、力をつける上で重要であることは言うまでもない。

では、授業後に必要なことは何か。

もちろん、講義で扱った内容について、自分の見解を「書く」ことが効果的である。いかなる知識も「表現」されてこそ消化されるものである。頭の中で理解したつもりになっていても、実際に書いてみると、あるいは他の人に説明しようとする、きちんと書けない、説明できないという経験をした人は多いだろう。それでは「理解」は不十分なのである。従って、できる限り毎回、「書く」訓練をすることが、確実に理解力、また自分の見解を向上させる上で有効である。

以上の作業は、この「教育学概論」においては、すべて求められている。現実には、この作業をすべて求める講義は、あまりないだろう。教科書がない場合は当然だが、あったとしても、授業との関連をあまりつけていない講義もある。そういう場合に「予習」は困難だが、この「教育学概論」では、テキストに従って、講義を進める。しかし、テキストを解説することが講義の目的ではない。読んでいることを前提に行なうために、逆に事前に読んでいないと理解が不十分になる可能性がある。

講義においては、最大限学生の発言を促すようにしている。もともと、教育学は、新しい、複雑な知識を学ぶという領域ではない。学生はすべて「教育」という行為の「現役」であり、「教育とは何か」について、みな自分の見解をもっており、よく知っている。従って、知識を学ぶことよりは、既にもっている「知識の吟味」こそが大切なのである。自分の知識を吟味するためには、「討論」するのが最も有効である。できるだけ積極的に討論に参加することが期待される。

さて、講義後、掲示板に「書く」ことが求められる。題は講義で扱った内容であれば、自由である。

しかし、近年、学生が書いた文章を読んでいて、より進んだ課題に取り組む必要を感じている。それは、自分の「見解を述べる」ことと、「説明すること」との区別に関してである。ある程度のことを調べ、自分の見解を述べること、その際、自分とは異なる見解についてのコメントを含ませることも、比較的きちんとできる学生が多いのだが、ある事実、概念等について、包括的な説明を、分かりやすく行なうことは、うまくできない学生が多いことがわかった。そのために、「見解」を主に述べる形の掲示板以外に、「説明」のための「人間科学事典プロジェクト」を立ち上げたのである。この二つを利用することで、「書く」力を総合的に延ばすことが可能であると考えられる。

第2章 教育とは何か

この章で扱うことは2点である。

1 「教育とは何か」という問いに集約される「教育」の概念の検討である。教育の定義は、学問領域によって実は異なっている。そうした他の学問領域の教育の定義を踏まえつつ、「教育学」として「教育」をどのように定義するかを扱う。

2 教育についての研究の方法に関する問題の検討である。教育学の隣接領域である社会学や心理学は、自らを「科学」と位置づけているが、教育学も同じように「科学」なのだろうか。「科学である」とはどういうことなのか、そのためには何が必要条件なのか、そして、科学であったり、あるいはなかったりすることが、どのように教育に影響するのか、等々についての検討を行う。

2.1 教育とは何か

2.1.1 教育に対するふたつの見方

教育とは何か。

このように問われて、みなさんはどのように答えるだろうか。

簡単そうदैいて、この答えはそれほど簡単ではない。常識的にいえば、「ある知識を教えること」という単純な辞書的な意味で済むかもしれない。あるいは、「人々の中にある素質を引き出すこと」、「習俗、価値観を教え込むこと」、「人間を人間たらしめ、自律的存在として完成させること」、「社会的規範や行動様式が個人に内面化すること」等々、様々な意味づけをしているだろう。しかし、ここにあげた内容を見ただけでも、実は「教育とは何か」という問いへの答えは、単に意見が異なるというだけではなく、見る立場から様々な答え方があることがわかる。

まず最初に、いかなる次元で教育を見るかという「見方」に関わる相違である。

「素質を引き出す」「自律的存在として完成させる」等は、「教育の目的」を明示する定義といえる。いかなる教育も、ある価値観の立場を前提とすることは、後述するが、それは教育的行為が目的をもつことを意味する。つまり、いかなる目的をもった行為であるかを柱とする概念として定義するものが第一である。伝統的な教育学では、教育をこの目的から規定する。

しかし、19世紀に科学の発展が、社会科学にもおよび、こうした目的的规定は科学とは無縁であるという考えから、教育を「現象の分析」という立場から規定する定義が現れた。目的的规定は、その目的の内容については是非を問うが、存在する社会の規範、習俗、知識体系を、それがいかなるものであれ、個人に内面化していく「過程」を教育と把握する立場がそれであ

る。社会学では、これを「社会化」と称してきた。¹

個人的教育論

個人的教育論の原型は「紳士教育論」である。系統的な教育を受ける存在として、王侯貴族は最も優れた教育を受けてきた。個々の専門領域の専門家が、個別に王侯貴族の子弟あるいは本人を個人的に教えるのが通常の形態であった。それを紳士教育論という。有名な例は、哲学者のアリストテレスが後の大英雄アレキサンダー大王の子ども時代に家庭教師として教えた例であろう。カントやヘーゲルも若い頃には、貴族の子弟の家庭教師をやっていた。そうした教育の方法について具体的に論じたのが、ジョン・ロックの「人間教育論」やルソーの「エミール」であった。教育が、個々人の個性や能力に応じてなされるのが理想であると考えれば、「個人」を教えるのが最も優れた教育形態となる。

しかし、紳士教育論が王侯貴族に対する教育であったことでわかるように、権力や財力をもった者にだけ可能な方法であって、国民全体を対象とする国民教育制度において、それが文字通りの形で実現できるわけではない。

だが、この教育観は、様々な方法や技術を応用することで、現代でも追求されている。代表的な事例としては、プログラム学習である。教えるべき内容を細かい部分に分解し、それを系統的に並べ、やさしいところから次第にレベルをあげていくように教材を配列している。生徒はやさしい段階から、問題を解きながら学習を進めていく形態である。現在ではコンピューターを使用して、問題だけではなく、コンピューターが解説もしてくれるようになっているので、個々人が自分の段階に応じた学習が可能になっている。

また、現在の日本の学習塾の多くは「個別指導」というスタイルをとっており、一斉授業の形ではなく、個々の生徒が自分の学習を進め、わからない部分を講師に質問する形をとる場合が多い。これも個人に応じた教育を好む傾向の現れであろう。有名な学校教育のスタイルとしても、集団教育の中に個別的要素をできる限り取り入れる発想は、ドルトン・プランやモッテッソーリ教育などにも見られる。

このような教育的立場は、教育の効果を社会的視点から吟味するという事は、あまり見られないと考えてよいだろう。むしろ、王侯貴族の教育については、彼ら自身が「社会」そのものであると考えられていたから、社会の側からみる必要がなかったというべきだろう。この講義で何度かとりあげるサドベリ・バレイ校の教育は、徹底して「個人」の側から、教育を考え、組織していると思われる。

社会的教育論

純粋な紳士教育の形態は、あくまでも身分社会における王侯貴族の教育において成立するものである。国民のほとんどが学校で学ぶ国民教育制度が成立した段階では、教育は社会制度の

¹ 興味深いことに、心理学は、教育について定義しない。つまり、教育という現象を心理学の対象にはしないようだ。教育学で教育的イメージで把握することがらを、心理学では、「学習」という概念で一括し、何らかの要因で行動が変容することを「学習」と名付け、教育学では、変容させるために行う自覚的行為を「教育」と考えるのだが、要因を選ばないという点で、心理学は、教育を特別な概念で考えないと考えられる。

ひとつの形態となって実践される。したがって、大衆教育が成立した時代にあつては、教育が社会現象となり、社会科学的に教育をみる必要が生じた。更に単に社会科学的な見方というにとどまらず、教育という行為の「意味」を社会的に理解する考えも生じ、社会的観点から教育政策が樹立するようになる。

19世紀に成立した社会学は、折しも成立した国民教育制度の分析から、教育を「社会化」という視点からとらえることになった。社会学は現在なお、教育を「社会化の一環」として理解する。「社会化」とはアンソニー・ギデンズによれば以下のように定義される。

社会化は、無力な幼児が徐々に自己自覚をおこない、理解力をもった人間になり、その子が生まれおちた文化のならわしに習熟するようになる過程である。²

社会化の理論は、次のような特質をもつといえる。

第一に、人間関係の中でこそ、成長発達するという理解である。従って、野性児や孤立した子どもの研究が重要な意味をもつ。平凡社百科事典での解説はそのことをよく示している。

生物としてのヒトは、社会的存在たる人間となる素質をもって生まれてくるが、自然のままに放っておいて人間になるわけではない。オオカミに育てられた野生児が、人間としての行動様式をまったく獲得していなかった例が端的に示すように、ヒトは社会的環境の中で育てられてはじめて人間になっていく。この過程が社会化 **socialization** であり、それは個人が社会の一員として必要な知識や技術、行動様式や規範を習得していく過程である。したがってそれは、子どもが一人前の社会人としての人格を発達させていく過程としてみることもできる。社会の側からみれば、それは次の世代へと文化を伝達し、社会を存続、発展させるための後継者をつくりあげていく過程であり、家族や学校、地域社会やマス・メディアなどの種類の集団や制度がそれを担っている。また個人の側からみれば、それは基本的な生活習慣から価値観や道徳意識にいたるまで、その社会の一員たるにふさわしい文化内容を習得、内面化し、社会に受け入れられていく過程である。しかし、それは個人が社会の期待する鑄型にはめられ、個性を失って画一化されていくことを意味するわけではない。³

しかし、後に検討するように、オオカミに育てられたという事例を出すことで議論の弱点が出ている。ただ、ギデンズはさすがに、オオカミに育てられた野生児を事例としては出していない。ギデンズの示す事例は、アベロンの野性児と、幼児の頃から一人部屋に閉じ込められたジーニーという少女の例である。⁴

第二に生まれおちた文化環境の中で成長するという論理は、当該文化が発達の「枠」と意識される面が強い。内面化される文化や習俗は、その社会のものであるから、それを超えること

² アンソニー・ギデンズ『社会学』改訂新版 而立書房 64p

³ 平凡社世界大百科事典 「社会化」高垣 忠一郎

⁴ ギデンズ、同上 p65

が想定されることはあまりない。教育は理想の追求という側面をもつから、既成の価値観を乗り越える志向性をもつ場合がしばしばある。ルソーは「エミール」を書いたあと、危険思想家として貴族・教会勢力から追われる身になった。しかし、文化・習俗を規定のものとして、その内面化を問題とすることからは、その文化を超える発想は生まれにくい。

学校選択制度が日本で議論されているときに、教育行政学の分野の専門家と教育社会学の専門家の間で学校選択制度の評価が、かなり明確に分かれるという現象が起きた。これは、教育行政学は「教育の権利論」から出発する発想が大きく、権利が満たされない状況をどのように充足させていくかという観点から制度を見るのに対して、教育社会学は既存の制度を前提に考えるために生じた差異であろうといえる。もちろん、教育社会学が常に学問的に保守的であるわけではない。

このような教育を社会や国家の観点から考え、具体化するのには、戦前の日本の教育において典型的な形で見ることができる。教育を「国家」の側から統制しようとしたものであり、それは教育の定義にも関わっていた。

元来教育といふことは如何なる事であるか。之に付て往々誤解があります。諸君の間には固よりありますまいが、世上の教育の事に関係を有って居らぬ間には教育と学問を混同する者もあります。是は注意すべきことでありまして、学問は学者の研究する所であります。教育は国民を鍛鑄する仕事であります。学問は銘々個人の仕事であります。教育は公けの仕事であります。国家の仕事であります。夫故に教育は国家が国家の方針に依ってするものであります。学問は国家の干渉を受けず銘々事由独立の違憲を以てするのであります。⁵

こうした論は最近でも見られる。日本の教育界で、ユニークな地位を占めている「プロ教師の会」のメンバーである諏訪哲二の規定である。⁶

教師はまず「生徒のため」を禁句にすべきだと、私は思っている。教師の仕事は結果として生徒のためになる可能性は高いが、その仕事の原基は社会共同体の維持・発展にある。公教育の教師のやっていることは、新しい世代をその社会に順応させるための訓練であり、社会を維持しつくりかえていくちからの基礎を身につけさせることである。だから、どの先進国においても、子どもが望むと望まないとにかかわらず、教育を受けなければならないことになっている。つまり、教育は大人からのまなざしによって成立している。

通常、社会的規定というのは、社会における教育の機能を、「客観的」に述べたものであるが、諏訪氏の規定は、これを一步踏み越え、そのことを「当為」として押し出すことである。それは次のような表現に現われている。

⁵ 穂積八束「国民道徳の本旨」東京都内府部学務課編 大空社「日本教育史基本文献・史料叢書5」p3

⁶ 諏訪哲二『金八先生はいらない』（洋泉社1998.10）

子どもは生まれる前から教育を受けなければならないことが決定されている。教師もまた、生まれて家庭で養育を受けたあとで学校へやってきた子どもたちと、個別に契約をかわすわけではない。子どもは学校へ行くかどうかも選択できない。ましてや、自分が教育を受ける教師を選べるわけではない。すべてにおいて受け身であるが、その受け身に耐えて教育を受け（学習をする）しなければならないし、その結果の責任は自ら引き受けねばならない。これはひとが人間に生まれてきてしまったことの宿命であり、誰もが経過しなければならない。⁷

「生徒のため」が禁句であるかどうかは別として、公教育が「社会の維持」のために組織されている、ということは事実であるが、現実の公教育の形態が、そのまま、あるべき姿であるかどうかは、別問題であるし、また、現在の日本の公教育の形態が、必然的な姿であるともいえないだろう。例えば、ヨーロッパの多くの国では、義務段階でも、学校を選択できる（国によって程度の差があるが。）ので、選択した場合には、「個別の契約」関係となる。また、イギリスは伝統的に家庭教育の自由を認めており、アメリカでも、最近、家庭での教育（homeschooler）を認め、積極的に支援している。この場合、学校に行くかどうかは、選択可能になっている。アメリカでは、後述するように、教師を選択できる学校もあるし、学習が、完全に生徒の主体性に任されている学校も存在する。

2.1.2 人は狼になるか——人間の可塑性

教育を個人の側から見ようと、社会の側から見ようと、教育という行為が成立するためには、人間が外的働きかけによって変化するという前提がなければならない。もともと、先天的に発達が決まっているなら、あるいは、変化するとしてもその幅が極めて狭いなら、教育という行為は意味がないといえる。戦前のドイツの生物学者であるポルトマンは、人間が二足歩行した関係で、本来胎内にいるべき期間よりも早く誕生したために、脳神経系の発達が大きくなり、それだけ可塑性、変化の可能性が増大した、それがヒトを人間にする要因であったと分析したが、人間の可塑性は、教育の前提として重要な概念となったのである。

『第二の性』という古典的な「女性論」を執筆したフランスの哲学者、シモーヌ・ド・ボーボワールは、その冒頭に、「人は女に生れない、女になるのだ」と書いている。⁸つまり、女になるのは女に育てる環境や教育があるからで、そうでなければ、人間は別の存在になりうるのだ、と主張していることになる。ボーボワールはこれを単なる命題として主張しているのではなく、膨大な資料を駆使して、女の子がどのように育てられ、どのような期待を受けるか、どのような否定をされるかという具体的な事例から、「女性性」を身につけていくかを論証している。

更にこうした可塑性を拡大して、人間以外のものにもなり得るという主張もある。狼に育てられた子どもの話を、どこかで読んだことがあるだろう。その場合、まるで狼のように行動し

⁷ 同上

⁸ ボーボワール『第二の性』新潮文庫

たとえられる。ある教員採用試験対策用の参考書に次のような叙述がある。

人間は「社会的動物」とも定義されるが、人間の社会の中で育つことがいかに大切であるかを示すのが「野性児」の例である。野性児とは、ヒトの子でありながら幼少期に長期間、他の動物に育てられるなど人間の社会的環境から遮断された状態で生きてきたもので、今まで世界中でおよそ50数例が知られている。なかでも有名なのはインドで狼に育てられた2人の少女（カマラとアマラ）とフランスのアヴェロンの森で発見された少年（アヴェロンの野性児）の事例である。それら野性児は、人間の可能性の幅がいかに広いものであるか、人間が人間となるためには人間の環境の中で育ち、人間としての教育、学習（例えば言葉の修得、直立歩行など）がなされることがいかに大切であるかを示している。⁹

しかし、これは本当だろうか。人間の可塑性が事実であるとしても、どこまで可塑的であるのかは、判断することが極めて難しい。あとの「科学性」のところでも検討することにしよう。

しかし、ほとんどの人間的な交流を断たれ、小屋にとじ込められて育てられた子どもも、少数ながら存在した。スーザン・カーチスによって紹介されたジーニーは、幼児の頃に、家族から隔離され、動物以下のような生活を送って、人間関係の中で成長する機会を14歳まで奪われ、その後里親に引き取られ、また何人かの専門家によって言語修得のための指導や様々な教育を受けた稀な例である。ジーニーが大人になった後のことは知ることができないが、カーチスが報告しているところによれば、言語能力はある程度身についたが、かなり初歩的な段階にとどまり、人間的感覚や行動もやはり通常のものにはならなかったという。¹⁰

このような例は、生物的に「ヒト」として生れても、「人間」として育てられないと、通常の意味での「人間」には育たないことを示している。環境との交流を一切断たれば、まったく人間的能力を欠いた無力で何もできない生物のまま大きくなる。これは大人になってからでも同様のことが言える。長年独房に押し込められた犯罪者の多くは精神に異常をきたすという。集団で作業したり、スポーツなどを取り入れるのはそのためでもある。

ただし、ある段階で人間社会の中に復帰して、そこから成長を開始したとして、ずっと非人間的な状態から抜け出すことができないかどうかは、断定することはできない。それを確かめる合理的な手段は存在しないからである。（その点については、「教育学は科学か」の部分で扱う。）

次の様な例を考えることは有効だろう。

生まれた時から全盲で、ある時期手術で目が見えるようになったら、最初には、どのように見えるのだろうか。これは明るく霧がかかっているような状態であると言われている。「見える」ためには、目が健康であるとともに、目で映像を受容して、脳に伝え、脳がそれを処理するための神経回路が必要なのである。それまで全盲であった人は、神経回路が形成されていないので、すぐには映像を処理することができない。つまり、目の訓練が必要になるのである。我々成人した者は、ほとんど無意識に幼児の時に行われる感覚器官の訓練を忘れがちであるが、

⁹ 東京アカデミー『教員採用試験参考書1』2006年度版 p33

¹⁰ スーザン・カーチス『ことばをしらなかつた少女ジーニー』久保田競・藤永安生訳 築地書館

ぜひ能力の形成と感覚器官の鍛練の関係について、もう一度思い起してほしい。

やはり、「蛙の子は蛙」だが、「人間の子は人間」とはいかない。つまり「人間」を考察することは、とりもなおさず「如何にして人間になるのか」「人間になるとはどういうことなのか」を考察することでなければならない。「人間」をある静的な状態で考察することは、常に人間が変化・発達しつつあることを忘れる危険をもっている。

Q 新潟で9歳から監禁され、その間監禁者以外とは全く交流がなく、外出もしなかった女性は、発達のどのような困難を抱えるだろうか。

2.1.3 誰が子どもを育ててきたのか

人間の子は自分で生きるにはまったく無力な状態で生まれてくる。したがって、子育てに関わる行為、授乳、保温等の生物としての存在のための世話が必要であることは自明であり、また文明化された社会の中で、言葉や伝統や仕事に関する知識・技術を学ぶ必要があることも自明である。そして、育児は家庭で、教育は労働過程の中で、そして学校で行なわれてきたと考えられている。しかし、そのことについても、「家庭教育の混乱」が言われている現在、慎重な態度が必要だろう。

有名な「赤とんぼ」の唄を知っているだろう。

夕焼け小焼けの 赤とんぼ
負われて 見たのは
いつの日か

三木露風の詩に山田耕筰が曲をつけた「赤とんぼ」は世界的にも知られた曲だが、この第一連は、露風の幼児の思い出とされているが、姉が小さな子どもをおぶって子守をするということは、ごくごく日常的な光景だったのである。

十五でねえやは 嫁に行き
お里の 便りも
絶え果てた

という第三連も、実際にここでは露風の姉だったろうが、子守をするのが実際の姉ではなかったことも少なくなかったろう。つまり、子育ては、古い農村社会では、大人や子どもを含めた地域共同体の行為だったのである。

また、全く別の子育ての習慣があった時代と場所もあった。

フランスの歴史学者アリエスは、ルソーに象徴される「子どもの発見」前後の家族の事情について、次のように書いている。

古い家族は多産であり、子どもは少なくともそのごく若い時期には、育てるに値しないものであった。彼らは重要でなく、人びとの注意もひかなかったから、その数をか

ぞえる余地などなかった。子どもの数は、子どもの将来に対する親の無配慮の結果であった。ひとりか二人の男の子だけが、父の遺産を確実に継ぐために、父の側に残された。事実上、これらの子どもだけが、ずっと家族のメンバーを構成し続けることになり、他の子どもたちは、戻るあてもなくどこかへ消え去った。彼らはアメリカに渡ったか、あるいは軍隊に入ったか、その他さまざまであったろう。しかし、いずれにせよ彼らは幹から離れていったのだ。よくあったことだが、彼らはときにすっかり忘れ去られてしまうことさえあった。¹¹

母性について研究したバダンテールの叙述は更に衝撃的かも知れない。

1780年。パリ警察庁朝刊ルノワールは、しつこく、次のような事実を認めている。

毎年パリに生まれる21000人の子どものうち、母親の手で育てられるものはたかだか1000人に過ぎない。他の1000人は、――特権階級であるが――住み込みの乳母に育てられる。その他の子どもはすべて、母親の乳房を離れ、多かれ少なかれ遠くはなれた、雇われ乳母のもとに里子に出されるのである。

多くの子は、自分の母親の眼差しに一度も浴することなく死ぬことであろう。何年か後に家族のもとに帰った子どもたちは、見たこともない女に出会うだろう。それが彼らを生んだ女なのだ。そうした再会が歓びにみたされていたという証拠はどこにもないし、母親が今日では自然だと思われている、愛に飢えた子どもの欲求をすぐにみたしたという保証もまったくない。¹²

このことは何を意味するだろうか。

「当時のフランスにおいて」という限定をすべきであるが、親が子どもに対して、意図的に教育を与えたのは、「子どもの発見」と言われる社会的な意識の変化以降のことであって、それ以前には、生まれた子どもを育てる意識すら、十分には親にはなかったということである。フランス革命を準備する思想家と言われるルソーは、また『エミール』という教育にも革命的な影響をもたらした本を書いたが、ここで初めて、大人の小さな存在ではない、独自の存在意味をもった「子ども」について具体的に叙述した。しかし、そのルソー自身が、生まれてきた子どもを次々に孤児院に入れていたことは、歴史のパラドクスとしても有名な事実である。

ただ、必要な子育てが家族を中心として行なわれてきたことは事実だろう。今日家庭の教育力が低下していることが批判されるが、今日のような家庭教育が始まったのは、それほど古い時代ではないこと、以前は家庭や母親が中心ではあったが、子育ては家族や地域の人々、特に子どもも含んだ地域全体の仕事だったのであり、授乳も、母親が乳が十分にでないときには、他の女性が代わったのである。子育ての形態が、現在の形がずっと続いてきたわけではなく、歴史的な変化があったことは忘れてはならない。現在、我々は「教育」として、授乳や無意識に行われる言葉の習得などをイメージはしない。「教育」とは、教育を目的として組織された、

¹¹ フィリップ・アリエス『教育の誕生』中内敏夫・森田伸子偏訳 新評社 1983 p91

¹² E. バダンテール『母性という神話』鈴木晶訳 ちくま学芸文庫 p25

教師・教材・校舎等を含む合目的な活動をイメージする。つまり「学校」で行われていることを、主に「教育」として意識しているのである。

したがって、ここでふたつのことを問題にしなければならない。

第一に、なぜ「学校」が教育の主要な組織として成立したのか。

第二に、そのことによって獲得されたものと、失ったものは何か。

このふつたの問題は、この授業全体で扱う。

常識的に考えて、人間が成長発達していくためには、以下の条件が重なり合って作用する。

- 1 生得的資質（遺伝と胎内環境・出産条件等）
- 2 自然的環境
- 3 社会的環境
- 4 人間による意図的な働きかけ¹³

通常、4の行為を「教育」と呼ぶが、教育を総体として再検討してみる場合には、当然、1から4までのすべてを考慮すべきであろう。社会的環境や意図的な働きかけが、社会の発展ともなつて次第に変化することは当然としても、生得的資質や自然環境も、また人為的に変化させることが可能になってきただけでなく、教育的意図を含めて、生得的資質を制御しようという試みまであるからである。

2.2 教育学は科学か

2.2.1 科学・学問とは何か

学問とは何か

この授業は「教育学概論」という名称が与えられている。「学」というのは、通常「科学」につけられることが多い。では、「教育学」は「科学」なのだろうか。この場合、「教育学」とは何か、「科学」とは何かというふたつの概念があり、その上で「教育学」が「科学」であるかどうかを検討される必要がある。

では「科学」とは何か。

まず辞書的な言葉の検討をしておこう。

日本語には、「学」に関して、主な単語がふたつある。「科学」と「学問」である。しかし、欧米の言語ではこれは区別されていない。まず和英辞典で「科学」は science となっている。「学問」は、learning, study, science である。英和で、science は「科学」「学問」である。Oxford の英々辞典で、science は 1, knowledge about the structure and behaviour of the natural and physical world, based on facts that you can prove, 2, the study of science となっている。ドイツ語の科学は、Wissenschaft であるが、訳語としては「科学」と「学問」の両方が載っているから、science と同じ意味範囲をもっていることがわかる。事実、英独辞典と独英辞典でも、science と Wissenschaft は相互に一語だけ訳語として掲載されている。

さて、このことから何がわかるだろうか。日本では、学の領域として「科学」という単語が用いられ、領域と学を行うという意味での実践的行為を指す言葉として「学問」という言葉がある。しかし、英語やドイツ語では、領域と実践はひとつの語で表されている。

¹³ 宮原誠一「教育の本質」

では、「学問」と「科学」は日本語ではどういう意味なのだろうか。

小学館の『日本国語大辞典』で見てみよう。「科学」とは、「普遍的真理や法則の発見を目的とした体系的知識。その対象領域によって、自然科学と社会科学に分類され、またこれに数学・論理学を含む形式科学や、哲学を含む人文科学を加えることもある。」と解説されている。そして、「科学」という語が使われた最初は明治2年であることが示されている。

「学問」はどうか。

- 1、武芸などに対し、漢詩文、仏典、和歌など広く学芸一般について学習し、修得すること。
- 2、先生についたり、また書物を読むことなどによって身につけた学芸。修得した知識。
- 3、一定の原理に従って、体系的に組織化された知識や方法。哲学、文学、科学など。

用法として1は古代から、2は中世から使用されているが、やはり3は明治からである。従って、欧米の「科学」にあたる言葉は、日本では開国後の欧米の科学を学ぶ中で造り上げた翻訳語であったと考えることができる。もちろん、似た言葉（学問）はあったわけだから、もちろん日本に科学的要素がなかったわけではないが、やはり、「証明可能な」という実証的な感覚をもった実践的内容は乏しかったのだと考えられる。

この辞書的な検討でわかったことは以下の通りである。

まず欧米的な科学は、内容としては実証されることが重要であり、科学的な実践と不可分のものであるが、日本では学の修得という実践のみが長い間意識され、実証的な要素は欧米から学んだということである。つまり「実証」と「実践」が科学の本質であると考えておこう。もちろん、この小文では科学の本質を論じることはできないから、興味のある人はそうした書物を繙くべきだろう。

さて、「実証」が科学性を支えることは、広く承認されている。特に自然科学の場合には、実験の反復が可能であるから、実験によって確認された事実が「科学的」な結果であると考えられる。しかし、教育学の場合には、この実験という手段が大きな問題をはらむことになる。

理論とは何か

学問や科学は「理論」を構成することを目的とするものである。広辞苑によれば「理論」は3つの意味が区別されている。

- 1 個々の事実や認識を統一的に説明することのできる普遍性をもつ体系的知識
- 2 実践を無視した純粋な知識。この場合、一方では高尚な知識の意であるが、他方では無益だという意味のこともある。¹⁴
- 3 ある問題についての特定の学者の見解・学説

もちろん、研究者がその構築を目指しているのは、1番の「普遍性をもつ体系的知識」である。そして、普遍性をもつということは、通常実際生活に応用可能性を意味する。応用できないものに「普遍性」はないからである。

では普遍性をもつ知識の体系とはどのようなものだろうか。また、それは教育という分野に

¹⁴ ゲーテは『ファウスト』の中で、悪魔メフィストの台詞として有名な「学問に対する皮肉」を語らせている。「いいかね、きみ、理論は灰色だが、生の黄金の木はいきいきとした緑色だ。」これはまじめに勉強しようと悩んでいる学生に、メフィストがファウストを装ってからかう場面である。

についてもありうるのだろうか。数学や物理学の体系では、科学的方法で実証された理論が普遍性をもつことは、自明のこととされている。地球上のどこでも、物を落とせば落下するし、電気の現象などは、条件が同じであれば、異なる結果がもたらされることはない。

しかし、人間を相手にする、特に精神に働きかける教育という行為では、対象である人間が異なる条件をもつわけだから、同じ行為も同じ結果をもたらすことはむしろ稀である。そこに普遍的な理論が成立する余地があるのか、当然自明のことではない。また、普遍的でなければならないのだろうか。

さて、心理学の教科書を見ると、たくさんの「**理論」が紹介されている。例えば、神田教授の『心を科学する心理学』を見よう。第二章「自己と社会の関係の理解」という部分で見出しで紹介されている「理論」は次のようになる。

所属への欲求理論・社会的比較理論・社会交換理論・公平理論・ソシオメーター理論・認知的整合理論・バランス理論・認知的不協和理論・自己知覚理論・認知的新連合理論

他の類型として「モデル」と命名されている理論も多数紹介されているが、自分で見ることを勧めたい。さて、これらの「理論」は、大体において、「ある事柄が何故起きるのかを説明する」ものである。例えば「所属へ欲求理論」は、「何故人は人とつきあうのか、対人関係を動機づけるもの」を説明するものとして、「人は生き残るために、また自分の遺伝子を残すために、仲間をもち、食べ物を分かち合い、子育ての手助けををしあって、集団で生活を営むことが最もよい方法であったために、自分以外の人と関係を求め、人間関係への愛着を求めてきた」という説明である。心理学のテキストで紹介されている「理論」はほぼこうした「説明」である。そして、このような「理論」はおそらく心理学には無数といてもよいほどあるに違いない。何かある現象は、何かの原因があるわけだから、その原因を説明する必要があり、その説明は「理論」とされるのである。¹⁵

しかし、教育学の世界を見ると、あまり「**理論」と命名されている説明は見られないことに気づく。勝田守一という戦後日本の代表的教育学者は、「教育の理論についての反省」という論文を書き、教育学において「理論」が貧弱であることを認め、その克服について模索していた。¹⁶ 私の専門である教育行政学では、有名な理論として「内外区別論」という理論がある。

内外区別論とは、アメリカのカウンツという研究者が主張したとされるが、日本では、宗像誠也が代表的な理論家であった。これは、「広義の教育には文化内容を教えるという狭義の教育と、学校を運営したり、教育の財政を行なったりする狭義の教育の外にあって「条件を整備」する仕事が区別される。教育行政は狭義の教育（内的事項とする）とそれ以外（外的事項）を区別して扱わねばならない」という議論である。これが、単なる説明ではなく、「主張」であることはすぐに理解できるだろう。つまり、教育はある教育的価値の実現を目指す行為である

¹⁵ この「説明」としての「**理論」は科学的理論とは多少異なるように思われる。自然科学における「理論」とは、実験によって同一条件の下で反復性があると検証されるか、アインシュタインの相対性理論のように、自然現象によって確認される必要がある。そして理論と検証の関係は一般的に承認された「手続き」による。しかし、心理学の多くの「理論」はそうした検証を経ていないものもあるようだ。

¹⁶ 勝田守一「教育の理論についての反省」『教育と教育学』岩波書店

から、当然「理論」は説明ではなく、どうすべきかという主張を含むことになる。そして、主張は「証明」や「科学的命題」とは異質のものを含むことになる。

しかし、それは教育学あるいは教育において「説明」が軽視されるという意味ではない。説明は常に必要であり、教師は目の前で起こっている生徒の現実を、自分自身に対してはもちろん、生徒や親、同僚に説明できなければならない。ある生徒が教えている内容を理解できていないならば、何故そうなっているのか、その前の段階が理解できていないので、難しい内容となっているのか、あるいは教師の説明がまずいのか、あるいは、授業中まじめに聞いていなかったために理解できなかったのか、等々様々な原因があるだろうが、それを把握し、対策をとり、求められれば説明する。これが教師には日常的に求められている。おそらく、それは「**理論」によって説明するものではなく、むしろ極めて具体的な事実の考察によって説明するのだろう。従って、教師はひとつひとつの細かい事実を見逃さず、その事実の関連を合理的に推論する能力が必要とされる。前に紹介した「狼に育てられた少女」に関する逸話は、この「合理的推論」を試すいい材料だろう。

1920年代にインドで孤児院を設立・運営していた宣教師のシング牧師によって紹介されたアマラとカマラは、狼に育てられた少女として一躍世界に有名な存在となり、偉大な心理学者であったゲゼルが認知したことによって、事実としてしばらく受け入れられた。事実と考えている人も大勢いるし、また、先に紹介したように、受験参考書にも「正しいこと」として書かれている。しかし、現在では多くの疑いが生じている。学生諸君は、ぜひシングの日記やゲゼルの著作を自分で読み、また、インターネット上で議論されていることを確認して、自分で「合理的に推論」してみることが有効だろう。¹⁷

- ・狼に育てられていたことは、何によって証明されているのか、あるいはいないのか。
- ・狼が育てることは可能か。どのようにして可能か。
- ・写真に写されたアマラとカマラは、何を示しているのか。
- ・日誌に書かれていることは、何を示し、何を示していないのか。

等々を自分で考えてみるのが、将来役に立つと思われる。

実践とは何か

教育とは教育的価値を実現するための実践である。では実践とは何か。

実践とは、人間がある対象に働きかけることである。

再び広辞苑に登場してもらおう。

人間が行動を通じて環境を意識的に変化させること。この意味での実践の基本的形態は物質的生産活動であり、さらに差別に対する闘争や福祉活動のような社会的実践の他、精神的価値の実践活動のような個人的実践も含まれる。認識（理論）は、実践の必要から生まれ、また認識の真理性はそれを実践に適用して検証される、という立場

¹⁷ アーノルド・ゲゼル『狼にそだてられた子』生月雅子訳 家政教育社、シング『狼に育てられた子—カマラとアマラの養育日記』中野善達・清水知子訳 福村出版

で実践の意義を明らかにしたのはマルクスとプラグマティズムである。

教育は、通常教師が生徒を教える行為としての実践である。もちろん、自ら学ぶ自己教育（教育学では「学習」という。）もあるが、どちらにせよ、「実践」が教育の本質的要素である。もちろん、教師と生徒との通常の意味での教育以外に、実践と言え、教育行政者が教育制度を実現する行為や、教師集団や地域の人々が学校を良くするために、様々な努力をすることも、実践であり、それは広い意味での教育的実践と言える。

そして、それらの実践は、社会、そして実践者が認める教育的価値を実現するために行なわれるものである。もちろん、教育的価値は、自動的に実現するものではないし、また、理論や価値が正しければ必ず実現するというものでもない。歴史を見れば、今日のみから見る場合にはもちろん、当時の人々の意識からみても、「教育的価値」とは言い難い、むしろ逆の反価値ともいべきことを、生徒に教え込むことが行なわれていたことがあった。代表的には、ヒトラー時代のドイツの教育である。¹⁸

従って、正しい教育的価値の選択と、その実現のための適切な実践方法の開拓が、教育学に課せられた課題の一つとなる。そして、実践が定式化された「説明」を繰り返し現実のものとしたら、それは「理論」とも言えるし、また、実践をより効果的に行なう指針ともなる。

子どもにある知識を理解させるために、子どもの発達の特徴を踏まえて教えるのと、やみくもに教えるのとでは、効率が異なる。また、知識そのものの系統性だけではなく、理解しやすい配列があれば、効果的に学ぶことができる。更に、子どもが陥りやすい難所や、誤解しやすい点を理解していれば、単に教えやすいだけではなく、子どもの理解を確実なものにできる。子どもの発達の特徴や教材理解の際の様々な問題点を明らかにすることもまた教育学の課題だろう。

2.2.2 教育における実験

実験の科学性

教育学が科学であるかどうかを検討するために、教育における実験の意味を考察しておかなければならない。科学的であるためには、命題が反復可能であり、かつ事実によって検証可能であることが必要だと考えられている。事実によって検証するために、通常「実験」を行う。その場合の実験とは「何かを試しにやってみる」ということではなく、科学的な実験に必要な要素を満たしていることが不可欠である。命題Aを検証するためには、A以外の要素をすべて同じにして、Aを含む群とAを含まない群のふたつの群を設定した上で実験を行うわけである。

新しい薬の効果を調べる実験では、同じような病気の状態のふたつのグループに対して、新薬を投与するグループと、新薬と称して偽薬を与えるグループにわけ、新薬を投与されたグループでのみ明確な効果が見られたときに、新薬は効果があるとされる。こうした統制群を用いた実験は、教育学ではほとんど実施されないが、心理学では頻繁に行なわれる。

¹⁸ ヒトラー時代の算数の教科書には、「障害者一人にいくらかかるので、障害者の教育を止めれば、いくら予算が浮くか」とか、一個の爆弾で何人殺せるが、ロンドンの人口を抹殺するためには、何個の爆弾が必要か」などという「問い」が掲載されていた。

以上のことを確認した上で、人間を操作するという点について考えておきたい。

いわゆるピグマリオン効果についての実験を素材にしよう。この実験は実は多数行なわれており、また、そのために混乱も起きている。

最初の実験は心理学者のローゼンタールが中心に行なったものであり、「ある学級の何人かの生徒が、「期待のもてる生徒である」と担任教師に指摘した。一年後知能テストの結果を調べたところ、指摘した生徒の多くはIQが上昇した」ということから、教師の期待は生徒に反映するという結論を出したというものである。このとき、ローゼンタール達は、何ら具体的な資料を提供せず、示唆しただけであるとされる。しかし、この実験は大きな話題を生み、多くの人が多少変化させた形で実験を行なった。

アメリカの学校で、教師の期待が生徒に及ぼす影響を実験的に調べるために、あるクラスをふたつの群に分け、ひとつの群に対しては、1年間、常に褒めるようにし、期待している旨を伝えた。他の群に対しては、常に誇りを傷つけ、けなすようにして指導をした。もちろん、生徒たちには、その旨は一切知らせなかった。

その結果は、期待を表現し、褒めた群の生徒は、能力の上昇が認められ、けなした群の生徒は上昇しなかった、というものであった。生徒は教師の期待するように、努力するというのが、ピグマリオン効果というものである。

ピグマリオン効果に関する実験には2種類あることがわかる。「期待をもつ」「なにもない」という実験と、「期待を表明する」「期待していないことを表明する」というものである。この実験はそれほど違わないのか、あるいはかなり違う性質をもつのか。実は日本の教育界では後者の実験が比較的知られることになったのである。

アメリカの教育心理学者ローゼンタール博士は「叱る教育」と「ほめる教育」の効果について次のような実験を行ないました。年齢も学力も同じレベルの30人のクラスA組とB組をつくり、同じ先生が数学、理科、社会、語学等を熱心に教えました。そして試験が終ったあと、A組はきちんと採点し、一人一人間違ったところを指摘し、注意を与えたり叱ったりしました。「こんな簡単なところを間違えるようではダメじゃないか」「君はミスが多すぎる、全て鈍感だ」等と全員を批判し非難したのです。B組は、答案を返さないし結果も発表せず「このクラスは全員よくできている。先生もじつに教えがいがあ。すばらしいクラスだ」「それから〇〇君、君は前回よりはるかにいいぞ。この次もがんばれ」というようにわずかな進歩でもほめ、激励し、期待をかけたのです。このようなことを一年間続けた結果、A組の成績はみるみるうちに低下してきて、欠席や遅刻が増え、サボリも多くなったのに、B組の方は全員の成績がめざましい向上を示し、休む者も殆どでなかったというのです。このようなことから、ローゼンタール博士は「人は、ほめられ、期待されれば必ず感動する」「教師の積極的ないし肯定的期待にしたがって、生徒は自ら向上し、よりよい結果をもたらす」「人はこうなりたいなあ、という方向へ必ずいく」という結論をだし、これをピグマリオン効果と名づけました。¹⁹

¹⁹<http://www.hw.kagawa-swc.or.jp/mental/dai25.html>

これは倉持英雄という元高校教師が書いた本から、筆者自身がホームページに部分的に掲載したものである。ここにはふたつの異なった実験が同じブグマリオン効果の実験として紹介されている。前者は、「期待がもてる生徒」を指摘しただけであり、教師がその生徒への期待をもって実践しただけであるのに対して、後者は、否定的な態度を半分のグループに対してとったという付加的要素がある。ここに多くの人たちが批判的意識をもった理由があるが、科学のためには必要な実験だという意見もあるだろう。

学生諸君はこうした実験をどのように評価するだろうか。

実験と倫理

実験には倫理的な問題がつきまとう。科学であれば、倫理を無視してよいかという問題は、どのような分野にも存在するが、とりわけ教育の分野では他の分野とは異なる重みがあるといえる。なぜならば、教育はもともと「倫理的」な要素を内に含んだ行為であり、倫理に反すれば、直ちに反教育的意味をもたざるをえないからである。

また、心理学にとっても、実験の倫理問題は自然科学、特にある面似た分野である医学研究の分野と異なる性格をもっている。心理学の実験として極めて有名であるが、倫理的な問題を含むという意味で批判が強いアイヒマン実験と呼ばれるものがある。アメリカ、イェール大学の心理学者ミルグラムによって行なわれた実験は『服従の心理学』という翻訳で読むことができる。²⁰

募集された教師役とあらかじめ用意された生徒役（教師役の人は生徒役も公募された人と告げられている。）が設定され、互いに姿が見えない別の部屋で、教師役は問題を出し、生徒役が間違えると電流を流す。生徒が間違えると次第に電圧をあげていく。その際、罰を与えることが生徒の理解をあげるためだと言われている。実験には管理者と名乗る人物が教師役に付き添い、電流を流すことを躊躇する教師役に、電流を流し実験を続けるように強く促す。電流が流されるたびに、生徒が苦しむ声が流される。

こうした状況の中で、どこまで電圧をあげて生徒に罰を与えることに従うかという実験をしたのが、このアイヒマン実験と呼ばれるものである。

この実験には、3つの問題点を指摘することができる。

第一に倫理的な問題である。もちろん、この実験では実際には電流は流れておらず、生徒役の叫び声は演技であり、実害があるわけではない。しかし、むしろ被験者の教師役の精神的な問題が生じる危険性はあった。また、この種の実験としては、不可避であるが、予め被験者に事情を説明して了解を得ることは不可能である。事前に説明したら実験が成立しないからである。この点が予め患者に説明をしても、統制群は身体的状況の統制であるので結果に影響を与

²⁰ アイヒマンとは、ナチスの親衛隊でユダヤ人撲滅の政策の中で、ユダヤ人を輸送する担当の責任者であったが、戦後南米に逃れたがイスラエルの情報機関に逮捕され、裁判で絞首刑となった人物である。この裁判で、「自分は命令に服従しただけだ」と弁解したために、人間はどこまで服従するのかを実験したのが、この実験であるとされる。アイヒマンについては、ハンナ・アレント『イエエルサレムのアイヒマン——悪の陳腐さについての報告』みすず書房、1969年に詳しい。

えない医学・薬学実験と異なる。医学・薬学実験は予め実験参加者に説明をし、偽薬を与えられるグループは、真薬のグループが治療効果がある場合に、不利益を被るわけだが、そのことを承知の上で実験に参加するので、倫理的問題はクリアされている。アイヒマン実験に対する最も強い批判は、やはりこの倫理的問題であった。

第二に、実験者の意図と実際の結果に論理的整合性があるかという問題である。実験者の意図は「人間は命令があると酷いことでも服従して実行する」かどうかを確認し、命令に従って実行した被験者が多数いたことで、服従するものだという結論を出しているが、実験者の意図が必ず結果に対応しているとは限らない。この場合、服従したのではなく、そもそも間違っただけには罰を与えることが有効だと信じていて、その信念に基づいて実行した者もいる可能性があるし、また、そのような残虐な行為をやりたがっていた人物もいたかも知れない。そうしたことのチェックはこのミルグラムの著書を見る限りは厳密にしているようには思われない。もともと、アイヒマン自身が、嫌だったにもかかわらず、命令には従わざるをえなかったと弁明したとしても、それはあくまでも弁解であって、アイヒマン自身は、自分の仕事に疑問をもっていなかったという可能性も指摘されている。この実験についていえば、同じ人物に逆の命令をしてもやはり服従したかどうかをみれば、服従の度合いについてはより正確になるかも知れない。ただ、この実験で明らかなのは、実験者の意図とは別に、「人間はどこまで残虐になれるか」ということだろう。このことは、結果から引き出せる命題といえる。

第三に、服従にしても、また、残虐性にしても、こうした実験をしなければわからないものか、また、別の方法よりも、この実験の方が確実であると言えるのかという点である。歴史をみれば、人間の服従や残虐性の事実は、無数にあることがわかる。むしろ、この実験などは比較にならない程のことが、現実には起こっている。とするならば、この実験の意味はあるのだろうかという疑問が生じざるをえないことになる。

教育における実験

教育でも実験はたくさん行なわれているし、また、新しい教え方を試すということも、実験の一種であろう。新しい教育内容を学習指導要領に加える場合、数年間かけて実験校でその教育可能性・妥当性について調べるために、実験的に教え、その効果を確認するのが普通である。この場合多くは、これまで教えることが困難であると考えられている内容と年齢を検証することであり、もし実験的な教授で可能であると判断されたら、教えるべき内容に組み込まれるという結果になる。これはこれとして、「実験」と考えられるが、科学的な意味での実験とは異なると言わざるをえない。ただ、逆に科学的実験である必要もないと考えられている。

実験に伴う「追試」という方法を追求している団体もある。現在T O S Sという名称で、かつては「教育技術の法則化運動」として知られた団体が、ある教え方を有効だとして「定式化」とすると、それを他の教師が別の生徒にやってみるという方法である。学校の場合、同じ教材を使用するためにこうした「実験」が可能であり、そこで再び効果的であったと考えられると、それが「法則的技術」として蓄積される。もちろん、ここでは、厳密に、効果が同じであったかどうかは、検証されないし、また、検証も不可能だろう。

それは統制群を使った「対照実験」ではないからである。では何故教育学あるいは教育現場では科学性を高めるための「対照実験」をあまり行なわないのだろうか。それは二つの理由が考えられる。

第一に、ある実験が有効であるなら、その内容を行なわない群は有効な手法を実施されないという不利を被ることになる。教育実践においては、たとえ科学的意味をもつにせよ、半数の生徒に不利益を被らせることを好まないという体質がある。利益になるなら、全員に与えるべきであるという姿勢である。

第二に、あくまでも「技術」のひとつであり、もともと、すべての生徒に有効な技術などは存在しないと考えられており、もともと一部の生徒に有効な技術であれば、厳密な科学的実験でなくても、ある程度有効であることが実証されれば、それを適当だと思いうきに使用すればよく、効果がなければ別の手法を実施すればよいと考えるからである。

つまり、あくまでも「ひとつの手法」に過ぎず、他にも多様な手法がありうると考え、自分が実践する対象の生徒に、もっとも好ましいと考える手法を選択して実践するという立場から考えると、厳密な意味での「法則」ではないが、有用性の検証された手法として認定することはできる。おそらく、教育の手法は、そうした意味での普遍性をもつ。

教育は実践であるというとき、厳密に言えばその実践は実験的な意味をもっている。前に効果がある授業方法をとっていても、新たな生徒に対して効果があるかどうかは、やってみないとわからないからである。実践＝実験であれば、細かな観察が必要であるが、わざわざ実験をする必要もないことになる。

2.2.3 教育研究の諸方法

前節で述べたように、「教育」とは通常「人間による発達に関する意図的な働きかけ」のことである。従って、「どのようにすれば、その働きかけが効率的、かつ好ましい結果をもたらすことができるか」を究明することが、「教育学」のひとつの課題である。「教育方法論」「教育課程論」「教授学」等々がこうした教育学の分野に含まれる。

教育方法論とは、まさしく教育学の軸となるもので、教授方法を探求する領域である。外国の教授法や歴史的な手法を文献で研究することも重要だが、やはり、実際の授業を観察し、教え方が適切であるか、生徒への効果がどうであったのか、観察し考察する、新しい方法であれば、実験的に実施して効果を調べることが軸となる。近年ビデオを使用することが多いが、ビデオも単に教師や発言している生徒だけを撮るのではなく、生徒の表情を詳細に録画して、教師の話に生徒がどう対応したかを追いながら、より適切な指導法を探求する手法も実践されている。研究上マルチメディアの活用が今後重要となるだろう。

教授学は本来教育方法論の一分野であるが、一斉授業における発問を中心とした授業技術を主に研究している。

教育課程論とは、教育内容についての研究分野である。前述したように、どのような能力を求めるとかは、社会的土台に規定されており、教育内容もその中から、子どもに教えるのが適切であると考えられるものから選択される。もちろん、社会は激しく変化しており、教育内容も社会の変化に対応していかなければならないが、実際には、社会の求める能力と学校で教える内容に乖離が生じることが少なくない。現に教えられている内容や、教えられるべき内容についての考察が教育課程論の課題である。

しかし、人間の発達が狭い意味での教育だけによるものではなく、4つの要因があることは既に述べた。その発達の全体的な構造を明らかにすることも、教育学の大きな課題であり、複

数のサブ領域をもっている。

教育心理学は個人的なレベルでの発達の課題を扱う学問であり、様々な実験を行いながら、発達のメカニズムを明らかにすることが課題である。今日教育は社会的な制度として存在しているので、社会的なレベルで問題を扱う必要もある。教育社会学や教育制度・行政論がそうした分野として分類できる。この分野では様々な文献資料を検討することで、教育意思を明確にするとともに、実態調査で教師や親、子どもの意識、また地域の実態などを明らかにする中で、教育の抱えている問題やその解決法を探ることが課題となる。

また、人間の能力には様々なものがある。盗む能力、人をだます能力等々。こうした能力は通常教育の目的とはならない。では、いかなる人間の能力・発達が教育の課題としてふさわしいのか。それを考察する領域として、教育哲学などがある。

教育学とはこのような学問の総体である。

第3章 能力と学力

3.1 教育学の基礎概念としての能力

さて、実際に教育学を開始するに当たって、教育学の最も基本的な概念は何だろう。おそらくあらゆる学問は、その学問を構成する理論の土台となる基本的な概念がある。マルクスは資本主義社会の分析をした『資本論』において、その基本概念を「商品」と措定した。政治学においては、「権力」と考える人もいるし、また、「国家」と考える人もいるかも知れない。

教育学において、この基本概念が多くの教育学において共有されているかどうかは、不明である。多くの教育学者は、あまりこのような基本概念から出発しないからである。しかし、この教育学概論では、「能力」を最も土台の概念として措定することにする。教育という行為は、広い意味で「能力」を発達させるために行なう実践だからである。そして、「能力」という概念に、教育的課題が集約されるといえるからである。

能力とは何だろうか。この講義で考察するのは、能力のどのような側面だろうか。

常識的に能力とは、「何かをすることができる力」のことを意味すると考えておこう。能力をもっているのは人間だけではなく、動物や植物ももっているし、また、機械も能力をもっている。もちろん、「何か」の数だけ「能力」の種類があると言えるから、どのような能力があるのか、すべてあげるのとは不可能だろうが、代表的な能力、つまり、社会生活の中で比較的頻繁に使用されたり、意識されたりする能力のリストを作成することが必要だろう。

能力には、比較的重視される能力とあまり重視されない能力がある。何故そのような現象が起きるのか、また、その力点の置きかたは歴史的に、また異なる社会においては異なっているが、それは何故か。そして、現代社会では、重視される能力は何か。こうしたことが次に考察される必要がある。

3.1.1 能力のカタログ

能力の構造の前に、能力の「カタログ」を作ってみよう。能力のカタログは、例えば、学校における「教科構造」に影響を与えるものである。

まずは身体能力の中でも、内臓機能をあげておこう。これは教育学の課題とは言い難いが、人間のあらゆる能力は内臓機能の土台の上に形成される。何をするにも、内臓機能が影響する。「胃が丈夫」「心肺機能が強い」「感覚機能が鋭敏である」等々。もちろん、これらは訓練で強化することが可能だから、広い意味での教育の対象であるかも知れない。

第二に、その延長であるが、神経系と筋肉・骨格の能力である。これらは、体育やスポーツの訓練で鍛練の直接の対象になる。そして、これらの能力は、「歩く・走る」「跳ぶ」「投げる」「泳ぐ」などの具体的行動として細分化されるとともに、「瞬発力」「持久力」など異なる能力が組み合わされている。

次に精神的能力であるが、まずは、言語の能力がその基礎にある。言語能力も音声、語彙、文法、文章等々多様な能力の集積である。言語は、生まれ落ちた社会の言語を修得するが、言語能力の高い人は、更に成長してから外国語を修得することもできる。母語修得のどのようなあり方が、外国語修得に影響するのか、また、言語は思考とどのような関係にあるのか、まだ正確にはわかっていない。

そして、思考力、記憶力、美的感性、表現力等々、高度な精神的能力が続く。

教育学が考察する必要があるのは、こうした能力の関係であり、その関係を踏まえて効果的な能力形成の方法である。

どのような能力のカタログを作り、その関係がどうなっているかは、厳密に科学的実験によって明らかにすることはできない。したがって、学生自身が自分の見解で構成してみるのが、勉強になるはずである。

まず、以前の授業で能力のカタログについて、いくつかの見解が出ているので紹介する。

A君

- ・運動能力 — 瞬発力（反射力）、持久力、技術、筋力、柔軟性
- ・音楽的能力 — 絶対音感、歌唱力、演奏力
- ・知的手能力 — 言語力、計算力、社会的能力、表現力（以上左脳的能力）
記憶力、空間認識力、想像力（右脳的能力）
- ・その他 — 超能力（テレパシー、透視、念動力、念写）

Bさん

- ・運動能力に、「心臓を動かしたり、肺を動かすような生命を維持するための筋肉の能力

C君

- ・学問能力の構造として
 - (1) 情報受け入れ能力 — 読む・見る・聞く
 - (2) 情報処理能力 — 必要な情報を見つける思考・判断能力
 - (3) 実行能力 — 整理された情報を分野に生かす決断力

D君

すべての能力の基礎は「観察・感受力」である。・・・すべてにおいて「技術・集中力」が影響を及ぼすということである。・・・教育とは、観察・感受能力、技術力の経験を積ませることである。集中力をあげるためには緊張の場面に立たせることであると思う。例えば人前で話させたり、公式試合に出させたりということである。

E君

天性の能力 — 運動（天性・好きであること）、勉強（適不適・好きであること）
使うきっかけ + 努力
能力の発揮・伸長

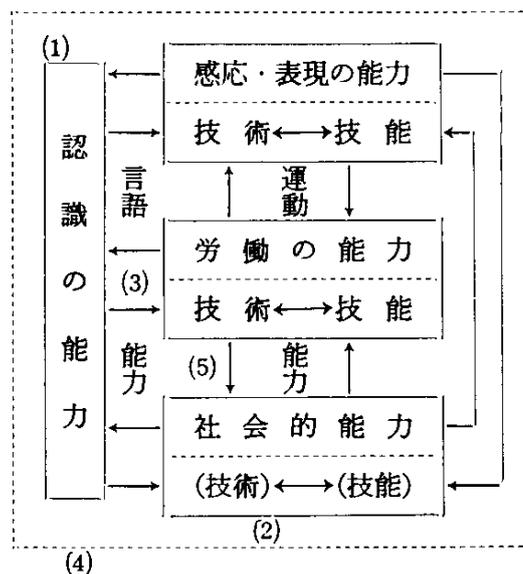
こういう図式を自分で作ってみることは、「思考力」を鍛えるのに非常に役にたつと思う。能力の分類が非常に難しいのは、単に領域的な分類をするだけでなく、レベル分けをする必要があるからである。

3.1.2 勝田守一と広岡亮三の能力モデル

さて、この諸能力はどのような構造になっているのだろうか。心理学は学問の性格上、精神的な能力、主に知的な能力の構造化をしてきたが、身体能力も含めた能力の構造については、扱ってこなかった。しかし、教育は身体的な能力も対象であり、また、身体能力が精神的能力の基礎となることも自明のことだから、その関係は常に意識されている。よくスポーツで「最後は精神力だ」と言われても、その精神力自身が肉体的な鍛練に依存する。また、日本の教育においては、昔から道徳教育と体育教育は関連させて構造化されてきた。

まず、勝田モデルは以下のようにになっている。

図表 2 勝田の学力モデル (1964)



勝田は能力を次のように分類する。

第一に「生産の技術に関する能力」である。狭い労働の技術の能力だけではなく、生産組織を運営・管理する能力を含めた広い範囲を勝田は考えている。これは職業と深く関係している。

第二に、人間の諸関係を統制したり、調整したり、変革したりする能力である。勝田は、研究グループの中で、特に独創的な施策力を示すわけではないが、その人がいるとないとで、グループの活動が決定的に影響される人物を、この能力の具体例として出している。最近の私の知る事例では、『釣りバカ日誌』の浜ちゃんはこのような人物だろう。「万年平（ヒラ）」のペケ社員である浜ちゃんは、実は彼が参加する仕事はうまくいくと、周りも浜ちゃん自身も気づいていないのだが、ごく一部の管理職のみ気づいているという不思議な人物として、コミックの人気シリーズで活躍している。

第三は科学的能力である、自然と社会についての認識の力である。

勝田モデルは、認識能力を「基本的能力」と考えているところが特徴である。これは現代社会では大きな比重をもっていると勝田は指摘する。

第四に、世界の状況に感応し、これを表現する能力である。通常芸術であるが、勝田は芸術

だけではなく、人間的な力としての表現力を含めている。

これら四つの類型的な能力の関係を勝田は、図のように示している。勝田のモデルの特質は、「認識の能力」を最も基礎に置いていることであり、相互に関連していると考えていることである。

次に広岡モデルをあげておく。

図表 3 広岡の学力の三層構造 (1964)



広岡モデルはこれに対して、「態度」を中核に据えていることに特質がある。

「認識」は、態度の従属変数になっているのである。この他、さまざまな能力、学力モデルがあるが、能力の構造図は大体次のような内容を含んでいる。

- 1 動物としての基本である身体を移動、維持することが土台となる能力である。
- 2 社会の中で育つ人間は、言語を媒介として様々なことを修得するため、言語能力があらゆる知的な能力の土台になる。
- 3 1と2を土台として、あらゆる運動機能や精神機能が発達するが、それは社会の仕組みや価値観と密接に関連している。
- 4 抽象的な思考や操作的な能力が、言語を媒介として成立するが、これは文化的背景の影響を強く受ける。

3.1.3 能力の階層性

諸能力は平等ではない。二つの異なる意味で階層化されているといえる。

第一に、能力間の規定性である。

社会が複雑な仕組みをもっていれば、そこで要求される能力も、多様なものになるが、教育がすべての能力を取扱うことはできない。そこで、昔から何か規定的な能力を想定して、それを集中的に向上させることで、他の個々の能力の発達の準備をする方法が取られてきた。

「走る」力は、単に走る力だけではなく、「飛ぶ」力の土台となっていることは、合理的に結論できる。走り幅跳びの選手は多くが短距離走の選手である。しかし、走り高跳びの選手は短距離走の選手ではないから、異なる筋肉を多く使うと考えられる。このように、それぞれど

の筋肉を使用するか、心肺機能をどのように使用するかということで、どの筋肉がもっとも広く使われているか、等を確認することで、基礎となっている身体能力をある程度配列することができるだろう。そうすると、スポーツの訓練を合理的に行なうことができるわけである。¹昔から、知的レベルでも同じことが可能であると考えられたことが多かった。そうした考えを「形式陶冶」といい、中心的な能力はほとんどの場合、「外国語・古典語」であった。西欧では「ラテン語・ギリシャ語」であり、日本では「漢文」だった。現在では外国語は、修得するために暗記が重要であるとか考えられているが、「形式陶冶」における外国語、特に古典語は、「思考」という点で重視されていた。つまり、外国文化、特に古典文化は身の回りにないものであり、まったく異質な存在である。その異質な存在を理解することこそ、もっとも思考力を必要とすると考えられ、外国語を鍛えることで、思考力、そして当然知識も高まると考えられたのである。

他方でそのような中心的能力などは存在せず、個々の具体的な能力が存在するだけだ、という考えもあった。そうした考えを「実質陶冶」という。それは「博学主義」となる考えである。その代表はフランス革命前夜に現れた「百科全書派」と言われている。

現在ではこうした19世紀までの論議は、それほど意味がなくなっているとも言える。しかし、20世紀になっても、一般的な能力が存在するという仮説は常に出されているし、個々の能力が完全に独立していると考えより、何等かの関連があると考えの方が自然であろう。(一般的な能力Gが存在すると、様々な実験と因子分析によって主張した代表的な心理学者にスピアマンがいる。)

第二の問題は、能力を価値的にとらえた場合の階層性である。どのような能力が大事であると考えるか、能力のカタログを考えたあとに、更に価値観として考えた場合の上下を考えてみよう。

おそらくこれまでの学校生活の中で、数学や英語がよくできる生徒は、優秀だと考えられてきたのではないだろうか。現在は価値観の多様化が進んでいるから、受験競争の激しい時代よりは、そうした能力の上下意識は薄くなっているかも知れないが、まだまだ、例えば社会が得意な生徒よりは、数学の得意な生徒の方が、「頭がいい」と評価される割合が高いのではないだろうか。それは何故だろうか。

別のことを考えてみよう。英語や数学の能力が高く、常に試験で高得点をあげ、「一流大学」と呼ばれる大学に進学した生徒と、芸術的能力が高く、芸術系の大学に進学した生徒、そして、スポーツ能力が高くプロスポーツ選手をめざしている生徒、どの生徒が高く評価されるかという問題である。この答えは、おそらく、世代によってかなり異なると思われる。つまり、どの価値が高いのかではなく、その価値観が時代や社会によって異なることを認識することが重要である。例えば、「次世代研究所」は、世代別の価値観・生活感を次のような言葉で要約している。

昭和10年代生まれ	勤勉実直世代
昭和20年代生まれ	走り続ける頑張り世代

¹心理学ではこうしたことは「転移」の問題として考察されている。

昭和30年代生まれ	ワンランクアップ消費世代
昭和40年代前半生まれ	堅実・安定志向世代
昭和40年代後半生まれ	体感なきデジタル世代
昭和50年代生まれ	ロストプロセス世代 ²

この文書ではここで終わりだが、次の10年間は、現在の学生の世代であり、「ゆとり世代」と呼ばれていることは周知の通りである。

もちろん、これらはあまりに単純化されており、事實はより多様であろう。しかし、長い時代経過を見れば、価値観が変容してきたことは明らかであろう。

では実際の教育にとって、この論議はどのような意味をもつのか。

現代社会は非常に複雑な仕組みをもっており、社会の中で生きていく上で必要とされる知識は膨大なものである。現代の自国の文化だけではなく、当然伝統的な文化や国際社会との関連で外国の文化も、学校教育の中で取上げていかなければならない。そして、科学技術の進歩の影響を受けて、学校で教える内容はどんどん高度なものになっていく。しかし、それに応じて教育の範囲や期間を拡大できるわけではない。そうすると、膨大な教育内容をできるだけ効率的に教えるために、能力の構造を明らかにして、その構造にそった内容を構成し、付随的な内容は自分で学ぶことができれば、こうした社会的変化に対応できることになる。そのため、例えばピアジェの発達段階のモデルに従った教育内容の構成が、考えられたりする。³

Q 古代や封建時代にどのような能力が高く評価されたか考えてみよう。

3.2 学力とは何か

3.2.1 学力の定義

学力をつけようと、教師と生徒、そして親は日々努力をしている。しかし、そもそも学力とは何か、これまで何度も学力論争が起きたことでわかるように、きちんと意味を明確にしようとすると、かなり難しい概念である。よく指摘されることだが、日本語の「学力」に相当する英語はないという。試しに、和英辞典と英和辞典を用意して確認してみよう。ジーニアス和英辞典で「学力」を引くと、achievement と scholastic ability そして academic ability の3つの訳語がでてくる。あとの2つは「単語」ではないし、日本語の学力とはニュアンスが異なっているので、achievement を今度は英和辞典で引くと「学業成績」と出る。ところで、「学業成績」と「学力」は同じ意味だろうか。たぶん多くの方は、異なる内容を考えるだろう。このように、「学力」とはかなり独特の意味であると考えられる。

小学館の日本語大辞典によると、学力は次のような意味をもつ。

² ロストプロセス世代とは、成熟した豊かさ、情報化とともに育ち、友達とのつながりが生活の中心であり、しかし、人は人、自分は自分と考え、好きなことを仕事にしたいが、やりたいことがなかなか見つからない世代としている。

<http://www.suntory.co.jp/culture-sports/jisedai/active/theory/index.html>

³ ただそのように構成されたカリキュラムが、本当に有効かどうかは、社会が必要とする時点と、それを学ぶ生徒が社会に出ていく時点とが、十数年ずれているということから、正確に知ることは困難である。

- 1 学習によって得た能力
- 2 学問に必要な能力
- 3 学校の授業によって得た能力

この場合、1は *achievement* に近く、2は *academic ability* に近いといえるだろう。しかし、3の意味に近い英語はあまりないようだ。このことは、逆に、学校で獲得する能力を重視する意識が日本には形成されていたということになる。

さて、「能力」から「学力」になるとき、能力一般の内、「学」に関わる能力が「学力」だと言えるが、「学」について、「学問」と「学校」というふたつの理解があるように思われる。

「学校」で教え、身につけさせる能力が「学力」であるとする考え。そして、体力や感性ではなく、「学問」に関わる能力が「学力」であるとする考えのふたつである。こうした常識は、少し丁寧に検討すると、更にいくつかの前提的認識がある。

第一に、学校では、「教える」という行為を基本にするので、「伝えられる」能力が学力となるのであって、伝えられない直感的能力のようなものは、学力とは考えないということ。天才的数学者の頭脳の中に浮かんだアイデアのようなものは、能力を表すものではあっても、学力ではなく、そのアイデアが文字として書かれ、他人に理解され、かつそれを教えることができるように整理されたとき、それが「学力」の内容を構成するということである。中内敏夫は「学力は、モノゴトを処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分である」という学力の定義を与えた。⁴

第二に、教育実践は常に評価を伴うから、どの程度理解できているか、あるいはわかったのか、まだわかっていないのか等「計測」することができなければならない。インスピレーションは計測できないが、教える内容が形成され、それが試験として計測できるように構成され、試験でよい成績を納めれば、「学力が向上した」「十分な学力がある」と意識される。勝田守一は学力を、「計測できるように構成された教授内容の体系」と定義した。⁵

3.2.2 戦後改革期の学力論争

ここで注意しなければならないことは、学力が単独に問題になることは少なく、あくまでも「テスト」や「カリキュラム」との関連において問題になる点である。

戦前は、教育内容は政府によって決められ、教科書も文部省によって全国同一の国定教科書であったから、あまり学力論争が起きる余地はなかった。学力論争が活発に行なわれるようになったのは戦後である。

戦後改革はアメリカの主導の下に行なわれ、大きく学校制度が変わったが、教育方法もアメリカ進歩主義教育の「経験主義」が導入され、それに基づいた教育計画や学校づくりがさかんに行なわれた。しかし、やがて、とりわけ入学試験の結果を憂えた人々が、経験主義によって教育された子どもたちは、基礎学力が低下していると批判し、経験主義から知識重視の教育への転換を主張した。しかし、経験主義を積極的に評価する人たちから、そもそも育てるべき学力は何かを問題とし、「基礎学力論争」と呼ばれる論争が起きたのである。そして、実態を明

⁴ 中内敏夫『増補学力と評価の理論』国土社 1977 p54

⁵ 勝田守一『能力と発達と学習』国土社

らかにするために、様々な団体が学力テストを試みた。この時期には以後文部省が学力テストを行い、日教組が批判するという構図はなく、むしろ日教組や関係団体が積極的に学力テストを実施していた。

その一例を紹介しよう。

当時の報道によって、その雰囲気を知ってもらおう。

朝日新聞昭和25年2月20日の記事によると、東京の小学校31校6年生1500名、中学校9校3年生900名、新制高校5校250名の日教組による検査で、

・読み書きは小学生が63.7、中学生が87.5、高校98.4点で、小学生が「先生」を書けなかったり、「医師」という言葉を知らなかったという結果がでた。

・算数では、2ケタの割り算ができないのが、高校で16%、中学で40%、小学校で58%であるという。

そして、この問題を戦前行なえば、小学校でも読み書き問題は80点くらいとれていたと結論し、学力低下が裏付けられたという日教組の主張を紹介している。日教組は、学力低下の原因を二部授業、教員の素質低下、社会環境が影響しているとして、その改善を求めているというのが、記事の趣旨だ。教員の学歴レベルが子どもの成績に影響し、また、地域の産業基盤も影響していると解説している。

学力低下したと主張する人たちは、基本的に戦後改革の経験主義的教育に批判的であり、中学入試や高校入試に現れた学力の低下、特に「基礎学力」と漠然と考えられていた読書算の低下を問題にしていた。そこで、「基礎学力」とは何か、そもそも学力とは何かという大論争が起きたのである。

生活カリキュラムを支持する馬場四郎は、入学試験の学力から判断すること自体を批判した上で、必要な知識は現実生活と結びついたものであり、従来の「暗記科目」とされる教科の中で「棒暗記」を強いられてきたような知識は無意味であると批判する。そして、生活の中で学ばれた知識は、正しい方法で学べば、やがて科学的系統性も獲得するという「原則」から、戦後の生活単元学習・経験主義的学習を擁護した。この議論は形を変えて21世紀に入り、PISAの学力テストにおいて復活することになった。PISAの学力イメージは後述するが、この時期の「読書算」中心の基礎学力論よりは、ずっと生活カリキュラム論の問題解決的能力に近いからである。⁶

しかし、戦後改革を支持する立場からも、学力概念を吟味する必要が主張される。

3.2.3 1960年代の全国学力テスト問題

1960年代になると、学力を巡る様相は一片した。最大の原因は「学習指導要領」が法的拘束力をもつとされたことである。1958年の改訂で、それまで「試案」であり、あくまでも「参考」とされた学習指導要領が、守らなければならない法的なものであり、教科書も学習指導要領の範囲でのみ検定を合格するとされたこと、そして、「道徳」の時間が設けられ、教育課程を構成する一部となったことである。学習指導要領の法的拘束性は当初から、教育界全体を巻き込む論争となり、文部省への批判も強かった。この点については、長く裁判で

⁶馬場四郎「教育現実と新しいカリキュラム」昭和24年執筆『日本教育論争史録』第一法規 p312

も争われることにもなった。

文部省は学習指導要領の現場における徹底を図るために、全国学力テストを悉皆調査として行い、これもまた大きな争いになり、60年代の内に中止され、最近になるまで文部省は「学力テスト」を行なうことができなかったのである。

この学力テスト問題は、「学力問題」に新たな局面を付加したといえる。それは、学力内容は誰が決めるのか、学力の状況を誰が評価するのか、学力の内容を教師や国民に強制できるのかという問題である。これは学力から見れば、外側の問題であるが、外部が内部を規定することは少なくないから、学力の内容に間接的に関わる問題である。これは「国民の教育権」「国家の教育権」という教育権理論をめぐる論争でもあり、当初「国家教育権」の立場にたった政府・文部省は、次第に国民の立場を論理的に取り入れ、当初は粗雑だったが、次第に次のような論となった。

日本は民主主義の国家であり、政治の内容や方向は国民が選挙で判断する。従って、選挙で選ばれた政府が決めた内容は、国民の意思が反映されたものであり、政府は当然教育内容を決める権限があるし、また、その実態を把握するために国民に対して試験をする権限がある。

それに対して、政治の担当を決めることを国民は政府に委託したとしても、それは教育の内容まで委託したわけではない。そもそも、教育は政治によって左右されるべきではなく、真理に基づいて行なわれるべきものである。従って、政府が教育内容を詳細にまで定めたり、理解度を調査することを強制すべきではない。

不幸なことに、相互に政治的な色彩をもち、政治の対立が教育に持ち込まれた側面が否定できなかった。この問題については「現代学校教育論」で詳細に論じるので、ここでは、学力の内容について、国家という政治機関がどのように関わるべきなのか、逆に関わってはいけないのかという問題があることだけ指摘しておきたい。

PISAを巡る問題を見る前に、その前史を見ておこう。

戦後改革の反動で、基礎学力重視となった後、1960年代から70年代にかけて「現代化」という動きがあった。これは、国際的には1957年のスプートニック・ショックを受けて、アメリカで理科・数学の教育レベルをあげる動きがあり、教育方法などの改善の模索、そして、多くのオルタナティブ・スクールの設立など、学力をめぐる活発な改革が行なわれた。その中心のひとつに、自然科学の教育内容を、現代科学の原則に合わせて再編成する主張がなされた。その象徴は、数学において「関数」が高校より下の学校に大幅に導入されたのであるが、こうしたカリキュラム改編は、子どもに過度の負担を与えるという批判をあげ、その後のゆとり路線への転換が徐々に進行していくことになる。

1970年代にはじめて主張された「ゆとり」は、必ずしも教育の内部から起こった要請ではなかった。日本人は働きすぎという欧米からの批判に応えるために、政府は労働時間の短縮に着手し、欧米で実施されている週休2日制を導入していくことになった。学校も例外ではなかったから、段階を経て、公立学校は週5日制に移行していくことになったのである。土曜日の授業がなくなるから、当然教育内容も削減せざるをえなくなり、これも段階を経て削減されていくが、「ゆとり」が教育的論理ではなく、むしろ労働の論理から導入されたことは、ゆとりが本来教育にもたらすはずの効果を実現せず、逆に教育現場はかえって労働過重や学力不安が起きた遠因となっている。

学力を考える上で、別の大きな社会変動があった。それは、「少子化」である。1960年

代に高校進学率がほぼ飽和状態に達したが、高等教育進学率はまだ低かった。それは、進学希望者に対して、定員が少なかったからである。従って、激しい受験競争が続き、共通一次試験から始まる全国共通テストの実施で、大学や短大も偏差値化され、全国的に一元化した受験が、学校を支配したのである。日本の子どもたちの学力が「受験学力」と言われるのは、学校の授業そのものが、次第に受験を対象としたものに変化していったからである。しかし、広範な受験競争は、志願者を大幅に定員を上回っているから生じるのであり、志願者と定員が近づけば、あるいは、定員の方が多くなれば、一部の生徒を除いて、受験勉強に骨身を削ることはしなくなる。既に1990年代までに高校はそうした状態になり、特に選ばない限り、必ず進学できる定員が高校に用意されている状態になった。様々な調査で、日本の子どもがの家庭学習時間の減少が指摘されているが、その背景には、高校受験の圧力がなくなったことがある。

そして、2000年代の半ばに大学も同じ状況が生じた。既に、高等教育機関の定員は、志願者の数を上回っている。全国の私立大学の4割が定員割れを生じている事態にまでなった。このような状況の中で、一方で子どもたちはかつての受験競争におかれた世代より、はるかに学校以外での学習が少なくなってきたのである。しかし、他方で、受験勉強に動機を求めない、新たな学習の模索はなされたが、それは、十分に身を結んでいない内に、PISAショックでの競争主義に駆り立てられている状況になっている。

3.2.4 PISAの学力像と低学力論争

PISAは従来の学力テストと内容がかなり異なると言われている。PISAは、OECD（経済協力開発機構）が実施する国際学力テストであるが、それまでのほとんどの国際学力テストが、教育界における学力テスト運営組織が行っていたのに対して、経済界の組織が行なった点が全く異なっており、その目的も新しい経済社会において必要な能力・学力を姿を明らかにし、かつその学力の実態を調査するものである。しかも、その学力観は、従来の日本の学力観、特に受験勉強で形成されている学力観とは非常に異なるものであった。日本の成績が低下したと考えられるのも、こうした学力観の相違に起因する部分もあるだろう。では、PISAの学力観とは何か。

「現在の知識社会の挑戦に適応する準備」であり、それは「学校のカリキュラムに限定されるのではなく、むしろカリキュラムの変化を要請する」ものである。PISAが評価しようとしているのは、「新しいリテラシーであり、それは、様々な状況において、問題を提起し、解決し、説明するとき、知識と技術を応用し、効果的に分析し、推論し、伝達する能力」である。⁷

つまり、PISAで測ろうとしている学力は、従来の学校で教えられてきた「知識」の枠組みを超え、分析力や推論の能力を含むものであり、それは未来の知識社会で生きていくために必要な知的能力であるとしている。

まず問題を見てもらおう。国語の問題は次のようなものであった。

⁷PISA-Programme for International Student Assessment www.pisa.oecd.org より

問4 手紙に何が書かれているか、内容について考えてみましょう。

手紙がどのような書き方で書かれているか、スタイルについて考えてみましょう。

どちらの手紙に賛成するかは別として、あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか。片方あるいは両方の手紙の書き方にふれながら、あなたの答えを説明してください。

国語の問題は、落書きに対する賛成意見と反対意見を提示し、文意を確認するだけではなく、自分の意見を書く問題となっている。意見問題について、採点がどのように行なわれたのかは、わからないが、少なくとも、通常日本の国語の問題として、出題されるのは、文意を確認する2番までであろう。数学の問題も、グラフを読み取る問題はあるが、かなりパターン化した「直線」グラフであって、この問題のように、曲線が材料になることはあまりないだろう。

いずれの問題も、材料が出されて、それを合理的に解釈し、説明する、更に考察する力が求められている。これは、従来の日本の学力観、特に基礎学力と考えられてきた内容とは大幅に異なっている。日本の子どもがこれまで国際学力テストで好成績を納めてきたのに、PISAで少し低い評価になったのは、そのためであるとも考えられる。⁸

2003年に行なわれたPISAの結果が公表され、読解力が、第1回の8位から14位、数学が1位から2位、問題解決能力が2位から4位に、いずれも下がったことに、日本では大きなショックが広がり、学習指導要領の改訂に大きな影響を与えたのである。そして2006年の結果では、読解力は15位、数学が10位と更に低下したことが、学力低下という認識を一層強めることになった。しかし、順位で表される評価が低下したからといって、直ちに学力が低下したことにはならないし、丁寧な検討の結果をもとにした議論が十分に行なわれたわけではない。

3.3 学力の剥落と受験学力

日本の学力問題を考える上で、「受験学力」を避けて通ることはできない。特に、中学や高校で身につける学力は、受験という呪縛に囚われており、受験に合格するために身につける学力だからである。それは大学で授業をしていても、様々な面で現れる。何かを覚えるときに「語呂合わせ」を用いる、「結局正しい答えは何ですか？」と聞きたがる、解答の導き方ではなく、公式的な解き方を覚えようとする、等々。こうした勉強は試験のための勉強で身につけたものであり、短い時間で大量の問題を解くために、必要に迫られて追い求めた方法だともいえる。

しかし、この講義の最初に断ったように、こうした方法は、社会でそのままの形では有効性が乏しい。実際に社会で求められる能力は、こうした単純な正解答ではないからである。では、このような受験勉強で獲得した知識や技能は無意味なのか。もちろん、より適切な学習によって獲得した学力があれば、受験で獲得した学力が必要であるとは思えないが、しかし、受験学

⁸ サドベリバレイ校は決まった時間割による授業を行なわない。つまり、義務的に学ぶことは一切ないわけである。学ぶときにだけ学ぶ、あるいは、生活全体の中で常に学んでいるという考え方をとっている。それでも、サドベリバレイ校の教育は、どのような能力を形成しようとしているのだろうか。もちろん、能力や学力の形成を無視しているのではなく、むしろ明確にその必要性を認識しているのである。

力が無益だということにはならないだろう。ただ、受験学力には多くの欠陥がある。

では、受験学力の特徴は何か。

第一に、個別知識の蓄積であり、多くの場合その関連性が無視されている。そして、その知識を使用して何かを説明することには、十分でなくても済んでしまう。これは、近年コンピューターによるテストがほとんどであるために、記述式の問題が出されることが稀になっているために、説明などの訓練をしなくても済むからである。

第二に、公式主義という側面がある。ある大学の数学者が、高校生の息子の三者面談に出たときに、「あなたの息子さんは、数学の問題を解く上で、何故そうなるのか、考えすぎる。そんなことでは受験に対応できません。」と言われてショックを受けたということを書いたことがある。学問的な数学においては、解いていくプロセスが重要であり、プロセスを無視して解答を得ればよいという立場にはない。しかし、高校の教師によれば、ある問題がでたら、その問題に使う公式は何かを素早く判断し、その公式を使って計算し、正しい答えを出すことが重要なのだという。もちろん、基本的には、大学の数学者の考えが正しいのだろうが、高校の教師の考えを生んだ源泉は、大学側の問題形式にある。

第三に、出題の範囲が限定されていることである。一部の難関私立中学は別として、ほとんどの入学試験は、学習指導要領の範囲内で出題されるべきであると指導され、そこから逸脱した問題を出すと、社会から非難され、また文部科学省による「助言」がなされることもある。しかし、社会で必要な能力は、「未知」に切り込むことであろう。

第四に、特に英語などで顕著だが、実際に社会生活の中で使われている形態と、学力の内容が異なる場合があるという点である。言語は生活上使われる道具であり、多くは「音声」による。しかし、受験学力としての英語は、専ら「書かれた文章」で試される。そして、正しく使われているかを試験するために、普段あまり重視されない末梢的なことが問われる傾向があるとされている。つまり、実際の英語と受験の英語とに、乖離が生じる。センター試験が音声試験を取り入れたのは、そうした弊害を是正するためであるが、そのことによって改善される部分はまだ明らかではない。

さて、受験学力の内的特質ではないが、大きな問題は、受験という目的のために覚え込んだ知識であるために、受験が済むと急速に忘れていく点である。いわゆる「剥落」である。「東大生が分数の足し算ができなかった」というのも、受験が済んだあとは大学の勉強や日常生活に無関係の内容なので、記憶から剥がれ落ちたに過ぎない。

PISAの結果が騒がれる前に、実は、日本の子どもの学力が低下したのではないかという指摘がなされていた。それは、大学の自然科学系の教師たちらかの指摘で、最も有名なのが、東大生に分数計算をテストしたところ、非常に正答率が低かったというものである。日常的に使う知識であれば、通常は剥落することはない。分数計算は、日常生活の中で実際に使われることはほとんどないから、剥落することは不思議ではないし、たとえ東大生であろうと、できなくなる可能性はあるだろう。もちろん、以前は正確にできた学生たちだろうから、復習をすれば、すぐに再びできるようになるとは明らかだから、これをもって、学力低下と決めつけることの妥当性は議論の余地があるが、むしろ、このことで明らかになるのは、普段使わない知識が剥落することは明らかだから、学校教育の中で、生活の中で使わないような内容が教えられていることであり、そのことの妥当性が検討される必要がある。

このように、ある時期学び修得した内容が、後年になって忘れられることを、教育界では、

「学力の剥落」という。大学生の学力低下として指摘されたことは、学力低下そのものではなく、むしろ「剥落」の問題であったといえる。そして、この学力の剥落現象は、戦前から問題として指摘されていたものである。特に有名な事例として指摘したのが、大田堯であった。

大田堯は、戦前の壮丁学力テストの結果を詳細に調べることによって、どのような学力が大人になるまで残っていたかを明らかにした。壮丁学力テストというのは、徴兵制の下で、徴兵される青年が受けた学力テストと体力テストである。学力テストは、義務教育で教えた内容の理解度を試験したのだが、大田の指摘では、天皇への忠誠心を学ぶ内容が、最も正解率が高かったという。⁹つまり、知的な内容ではなく、道徳的な教え込まれた内容が、長く残っていたが、通常の「学力的知識」は剥落していたのである。

では、何故剥落現象が起きるのだろうか。

「ゆとり教育」が導入される前、学習量が多かった時期にも、学力の剥落現象が問題となっていた。村越邦男は、過大な量の学習、偏差値体制で前のことが十分に理解できない内に進んでいく授業等々が、構造的に剥落現象を生んでいることを指摘していた。¹⁰

また、東井義雄の指摘も別の側面を表すものとして忘れることはできない。東井義雄は『村を育てる学力』という名著の中で、実際の学校の学力が、「村を捨てる学力」を育てているという批判意識の下に、村を育てる学力とは何か、それをどう育てるかを模索した本である。つまり、戦前からずっと続く立身出世主義の教育では、学力が優秀であると、結局都会に出て、そこで出世を目指し、自分が育った村を出て行く構図がある。もちろん、東京に出て成功した人が、故郷のために働いてくれるという期待もあったが、やはり、学力のもつ「社会的機能」として、教育の歪んだ姿を示しているといえる。

しかし、これらの指摘は、「ゆとり路線」がかなり大きくなり、学習量が減少した状況での学力の剥落現象を説明することにはならない。この解明はまだ十分に行なわれておらず、全く反する評価があることだけ確認しておこう。

第一の解釈は、ゆとり教育の中で、学習量が減り、十分な習熟をさせてこなかったことが、学力低下の原因であり、国語や数学等の基礎学力の量を増大させることが解決策となるという見解である。文部科学省の学習指導要領の改訂はこの見解の下ち行なわれた。

第二は、ゆとり教育でめざした新しい学力を育てる教育が、十分に行なわれてこなかったことが原因であり、これを旧態依然たる課題と時間の増加で、回復できるものではないとする見解である。かつての文部科学省の官僚でゆとり教育の推進者と言われる森脇研はこの立場をとっている。¹¹

⁹ 大田堯『学力とは何か』

¹⁰ 村越邦男『子どもの学力と評価』青木書店 1982

¹¹ 森脇研『それでもゆとり教育は間違っていない』扶桑社 2007

3.4 態度は能力か

3.4.1 態度は能力か

「態度」は学校教育上、重要な位置を占めている。「態度の良い」子は、「良い子」とされ、同じ点数なら、態度の良い生徒がいい成績を得る可能性も高いに違いない。最近、文部省の強調している「新しい学力観」にしても、単なる知識ではなく、「考える態度」を形成することを意味している。

しかし、本当に「態度のよい」生徒は「良い子」なのだろうか。また、「態度」がいいと、成績が向上したり、高い評価を得るのにふさわしいことなのだろうか。

もちろん、「態度が悪い」ことを、「よい」ことよりも、ずっといいことだと考える人はほとんどいないだろうが、「態度がいい」から、能力がある、あるいは、能力が高まる、と考えることが妥当なのか、簡単には言えないだろう。また、「態度」を重視する教育観は、典型的には、「形」を重視する教育になる。「行進」「整列」授業を受けるときの「姿勢」「服装」等。もっとも極端になると、質問をするときや分かったときの手をあげる角度を指定したりすることもある。

45度で手をあげる人の方が能力が高まる、などと言えば、多くの人が笑うに違いない。

しかし、次のようなことはどうだろうか。

「新しい学力観」と言われる、10数年前からの文部省学習指導要領の中心概念は、従来の学校が知識の伝達に終わっていたとして、これからは、新しい事態に対して、積極的に関わられる、自分の頭で考えることができる能力が必要で、資料等使用して、考える態度を形成することを求めているのである。教育の目標として「態度形成」を設定するのが妥当か、という問題になる。

第一の考え方は、「態度」とか、「意欲」は、結局、伝えることが不可能であり、伝えたと思っても、それは、外観に過ぎない、従って、確実に伝えることができる「知識」や「技能」が教育の目標であり、その結果として、「態度」や「意欲」は付随するものである、とする。

第二の考え方は、教育は「自立」させることが最終的な目標だから、むしろ、知識の伝達などは、手段に過ぎない。社会に蓄積された膨大な知識を伝えることは、不可能であり、学校で伝えるものは、その極々一部に過ぎない。従って、むしろ、学校卒業後、自分の力で知識を習得できるような能力を獲得させることが学校教育の目標となるのであって、それには、「態度」形成は不可欠である、と考える。

戦後の教育及び教育学の世界では、態度をめぐる問題は度々論争の対象になってきた。その代表的な例が前にあげた広岡氏の構造論である。広岡構造図では、態度が学力の中心になっている。従って態度の形成が教育の最も重要な目標になるわけである。しかし、態度の形成は極めて主観的であるし、その測定が困難であるから、明確な基準で確かな知識なり学力を形成することが難しい。そのことが批判され、計測可能性を重視する立場から、学力を再構成する考え方が出されたのである。しかし、その後、落ちこぼれや学校の荒れという事態に直面して、生徒たちの「乱れ」が表面化するに及んで、単に知識としての学力を保障しようとしても無理であり、その土台になっている意欲や態度を重視しなければならないという意見も制度登場し、いまでも論争になっている。

現在の文部科学省は態度を非常に重視する立場になっている。

1997年11月に出された「教育課程審議会」のまとめからいくつか引用しておこう。

ア 各学校段階の役割の基本

各学校段階の役割の基本については、次のように考えた。

幼稚園においては、幼児の欲求や自発性、好奇心を重視した遊びや体験を通じた総合的な指導を行うことを基本とし、人間形成の基礎となる豊かな心情や想像力、ものごとに自分からかかわろうとする意欲、健全な生活を営むために必要な態度の基礎を培う。

小学校においては、個人として、また、国家・社会の一員として社会生活を営む上で必要とされる知識・技能・態度の基礎を身に付け、豊かな人間性を育成するとともに、様々な対象とのかかわりを通じて自分のよさ・個性を発見する素地を養い、自立心を培う。

中学校においては、個人として、また、国家・社会の一員として社会生活を営む上で必要とされる知識・技能・態度を確実に身に付け、豊かな人間性を育成するとともに、自分の個性の発見・伸長を図り、自立心を更に育成していく。

高等学校においては、自らの在り方生き方を考えさせ、将来の進路を選択する能力や態度を育成するとともに、社会についての認識を深め、興味・関心等に応じ将来の学問や職業の専門分野の基礎・基本の学習によって、個性の一層の伸長と自立を図る。

盲学校、聾学校及び養護学校においては、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害の状態を改善・克服するために必要な知識や技能等を養い、個性を最大限に伸長し、社会参加・自立に必要な資質や能力の育成を図る。

この部分は各学校段階の基本的な役割を整理した部分であるが、必ず「態度」の形成が入っている。

学習態度が学習効率に影響を与えることは、多くの人が実感しているだろう。だから、良い態度が必要であり、積極的な態度を形成することが大切であることを否定するひとはほとんどいないと思われる。ではなぜ、態度の強調が問題となるのか。

それは先述したように、学校の目標とはそれに応じた「評価」が伴うものであり、知識を身につけさせることが、その検証としてどの程度学力が身についたか評価を行い、成績が付けられる。しかし、態度はそのような評価が可能かどうか、もし可能ではなかったら、それは明示的な教育の目的・役割ではなく、前提的な認識であると考えた方がよいからである。

3.4.2 飴と箸 好奇心は何故低下するのか

「好きこそものの上手なれ」というように、能力の発達には、精神的な要素が深く関わっている。膠着状態に陥った勝負では、最後に勝つのは、精神的に頑張った方であろう。

このようなことは誰でも知っているのだが、しかし、ではどうやったら精神的な要素を向上させることができるか、という点については、解明が極めて難しい。

家庭教師とか、サークルなどで後輩に教えたことがある人であれば、この人は、もっと意欲をもって取り組めば、絶対に伸びるのに、どうしても、意欲が感じられない、だから、伸びないんだ、というような感想をもったことがあるに違いない。しかし、意欲を高めることは、極めて難しい。特に意識しなくても、意欲が高まってしまう場合もあるし、その逆もある。

次のような経験をした者も少なからずいるだろう。以前の学生のレポートにあった意見である。

元々数学や物理が得意で英語や世界史が苦手であったが、担任の教師（数学担当）と全くあわず、数学を見るのも嫌になり、世界史の教師が好きだったので得意になれるように努力し、また、英語も自分で頑張ってみようという気になった。その結果、偏差値が著しく上昇した。こういう経験は、程度の差はあれ、多くの人がもっているのではなからうか。つまり、教師の好き嫌いで、その教科が好きになったり、嫌いになったりし、また、それが成績に影響する。

Q 人間が誰でも、「知的好奇心」を持っていて、学習意欲を先天的にもっているのだろうか。それとも、学習意欲は、後天的なものなのだろうか。

小さな子どもは、大抵、次のような態度を見せる。

何か知らないものがあると、口に入れてみる。

言葉を覚えると、「これ何？」と繰り返し聞く。

これは決して教えられるわけではない。

しかし、大きくなるに従って、口に入れなくなるし、また、何でも知りたがる好奇心は喪失していく。何故だろうか。

この点については毎年議論している。

まず小さい頃から比較して好奇心の低下があるかどうか。多くの学生はやはり好奇心は低下している感じているようだ。もちろん、かなり多く知識が蓄積されたから、一見好奇心がなくなっているように見えるが、さまざま新しいことを知りたいと思うことはあるから、決して好奇心は低下していないという学生もいる。

心理学の研究によれば、好奇心というのは経験したことの無い未知のことに対する知りたいという欲求であるから、知ってしまえば好奇心はなくなる。従って、多くの知識を蓄積すればその面での好奇心が薄らぐことは明らかである。

しかし、いくら多くの知識を蓄積しても、わからないことはたくさんあり、わからないことを自覚すれば、好奇心は沸くはずであるのに、わからなくても「知らなくてもいい」と妥協する姿勢が出てくる。もちろん、誰もがすべてのことに好奇心が沸くわけではなく、好き嫌いが生じるだろうから、知らなくてもいいという感覚が出てくることは自然である。だが、教育を受けている中で、教えられるはずの教育内容に対して、好奇心が沸かない部分もたくさん出てくるとしたら、それは教育の質の問題として吟味されなければならない。

人間は社会的動物であると言われるように、お互いに依存しあいながら生きている。したがって、他の人にどのような評価をされているかは、重要な意味をもっている。また評価が公になったり、評価が評価以上のものを意味したりすることもまた大きな影響をその人に与える。極めて自立的な人は別として、多くの場合、人から高く評価されたり、その評価が公表されたり、また、評価に基づいて報奨が与えられることで、そのひとのやる気が形成される。また逆

に悪く評価されたり、罰せられたりすることを恐れるから、そうならないように頑張るという側面も普通に見られることである。前に説明したピグマリオン効果はそれに関係している。

現在の教育は、さまざまな評価システムがあり、評価を利用した競争システムになっているが、それはこのような人間の感性を利用した制度であると言えよう。

また、制度ではなくても、個人的なレベルでのやり方もある。

成績が上がったら小遣いをもらえる、褒美に何か買ってもらえる、という経験がある人は少なくないだろう。このような態度をとる親はけっこう存在する。しかし、長期的にその効果はあるのだろうか。

教師がそうした教え方をしたらどうだろうか。

ある小学校の教師が、子どもが問題を解けると、いろいろものをあげる指導をしていた。例えば「めんこ」など。それを喜ぶ生徒もいたが、中には侮辱されたように感じる生徒もいた。しかし、教師はそれに気づくことがなかった。

そういうことをする教師が、教え方が上手で、生徒を授業の中で引きつけていることは、あまり考えられないであろう。その教師は、とても教え方がまずく、実際に何を教えているのか、子どもたちにはよく理解できなかった。そして、親が他のクラスのノートと自分の子どものノートを比較して、同じ教材なのに、まったくノートが違って、他のクラスのノートは、やっていることが一目瞭然であった。

この担任は、父母の運動で学年末をもって交代せざるをえなくなったのだが、その後も、相変わらず「めんこ」を配る授業は止めていないようだった。ここまではっきりやらなくても、「飴と鞭」の方式を取入れている教師はいるだろう。成績を貼りだすのも、「飴と鞭」の一つであろう。

第4章 教育と発達

4.1 発達とはどういうことか

人間が生まれたときには、「できること」は極めて限られている。生物的な意味での新陳代謝機能は別として、何らかの意志表示は「泣く」ことでしか行うことはできない。四肢を動かすことはできるが、体の位置を変えたり、体を移動させたすることはできない。

見ること、聞くことはできていると考えられているが、少なくとも意味あるものとしての「認識」機能、「思考」機能は備わっていないと考えられる。もちろん、言葉を使うことはできない。

ポルトマンは『人間はどこまで動物か』（岩波新書）という本で、人間の特質を「生理的早産」と呼び、人間が直立歩行をするようになったために、4つ足歩行している場合よりも早く出産してしまい、胎内にいる期間が短縮され、そのために他の哺乳類の動物のような生まれた段階で基本的な歩行動作程度はできる状況を獲得しないまま生まれてきてしまったとしている。そして、逆にそのために脳への刺激が早期に始まることによって、人間の脳はずっと大きな可能性をもったというわけである。とりあえず何もできない状態で生まれてきた存在が、大人になっていく過程は、様々なことが「できる」ようになっていく過程でもある。とりあえず、こうした過程を「発達」と呼ぼう。

「できるようになる」という過程を考えればすぐに、それが「量的」なことと「質的」なこととを含むことがわかる。しかし発達を研究する学問である「教育学」と「発達心理学」とではこの時点で発達についての「意味」理解において相違がある。

国際的に有名な心理学の教科書である Bernstein, Roy, Srull, Wickens の "Psychology" は、「発達心理学の課題は、人間が年とともにどのように変化していくのかを究明することである」と書かれている。つまり、発達は常に「変化」として捉えられている。¹

本講義は教職科目を兼ねているので、教員採用試験用の学習テキストも時々参考にしよう。東京アカデミー版の教育心理学の発達の項目では、以下のような説明がある。

固体の発生から死に至るまでの人のさまざまな変化を発達という。特に心理の変化、なかでも精神の機能や構造の変化に焦点が当てられる。(中略) 発達と類似した概念として成長がある。成長は、身体的、生理的变化を中心とした量的増大を指す。発達は精神的な質的变化に関心の重点がある。²

ここでは精神的な領域で発達という概念を使用し、肉体的な領域では成長という概念を使用するとなっており、「心理学」が精神に焦点をあてるからそのような言葉の使い分けをするのだろうが、教育は精神と肉体をともに扱うから、むしろ「成長発達」というように、成長と発達を分けないで使用する方が多い。この講義においても、発達と成長は基本的に同じ意味であ

¹Bernstein, Roy, Srull, Wickens "International Student Edition, Psychology 1991, p32

²東京アカデミー『教員採用試験参考書1』2006年版 p13

るといふ使い方をする。むしろ、変化と成長・発達を同一視していいのかという問題の方が大きい。もちろん、変化が全くなければ発達もない。しかし「変化」＝「発達」とは「教育学」では捉えないのが一般的であろう。

教育学では、変化の中で、教育的価値（あるいは価値一般）に適う方向での変化を「発達」と考える。つまり望ましい能力の望ましい方向への変化を発達と考えるのである。「速く走る」「言葉を覚える」「より高度な計算ができる」という変化は、人々が望ましいと考えるから、これは「発達」であるが、「嘘の着き方が巧みになる」「盗みが上手になる」などという変化を発達とは考えない。もちろん、教師が日々実践しているのも、望ましい変化を生み出すためであろう。

4.2 発達と教育のあり方

4.2.1 発達の順序性

合理的・科学的見方の必要性

生物としての人間は受精をもって始まる。では、生物としての「ヒト」ではなく、「社会的存在としての人間」には、いつなるのだろうか。

赤ん坊が生まれても、しばらくの間は、知覚作用が働いているようには見えない。目が見えているようにも、またはっきり音を聞き分けているようにも見えない。したがって、ごく最近までは、胎内での神経感覚機能が、実際に働いているなどとは考えられていなかった。しかし、胎内でも胎児は感覚をもって、外界の刺激に反応していることが、最近では明らかになっている。そして、呼吸、指しゃぶり、羊水を飲むなどの行動をしている。

皮膚感覚と聴覚は胎児でもある程度発達した感覚である。母親の心音は胎児の聴覚に大きな意味をもっているし、また外界の音すら聞こえているとされる。ここからこれまでは異なった胎教の概念が出てくる。妊娠中に意図的に音楽などを聞かせ、音楽的な資質を向上させようというものである。また母親の精神的動揺なども、胎児の行動に影響すると言われている。胎内で感覚機能が機能していることがわかるずっと以前から、胎教という概念はよく知られていたし、また多くの人に実践されていた。しかし、その胎教という考えは、母親が心身とも健康であることが、胎児の健康な成長に必要なことだから、母が健康に充分留意することを意味していた。今日の「教育的」な胎教は新しい考えである。、「胎児でも感覚器官が既に機能しており、従って、「記憶」があって当然であり、言語化されない状況で記憶が残っている、多くの場合、それが言語を習得するあたりで消えてしまうが、何人かの子どもは、記憶をまだもっているのだから、言語で表現できるのだ」という考え方になる。

また、最近では、胎内記憶についても研究されており、存在するという学説もでてきているが、証明が非常に困難である。以前、テレビで放映された内容を簡単に紹介しておこう。ある男の子は、バイオリンを習いはじめてそれほど経っていないときに、ドボルザークの「ユーモレスク」を演奏した。技術的に困難な曲を、だれも教えていない段階で。母親は、胎内にいるときに、この曲を絶えず聴いていた、と語った。胎内での記憶によるものだとその番組は言うわけである。

ある男の子は、保母の「お腹のなかはどんなだったの？」という質問に、「暗かった」、「出てきたときのこと覚えている？」「黄色い手袋が見えた」というようなやりとりをしたという。

母親は、出産のことはまったく話しておらず、確かに医者には黄色い手袋をしていた、だから、子どもが記憶しているのだろう、と話している。このような事例が、そのテレビ番組では、いくつも出されていた。そして、極めつけは、母親が妊娠中に見た光景を、子どもが正確に語ったというのである。「記憶物質」を想定し、母親の記憶が、胎盤を通じて胎児に入り込むというのである。

これらは、かなり批判的な検証が必要であり、科学的に証明されていないし、また論理的にも可能性は低い。科学的とは言えないことがらを、正しいものと受け取ることは、厳に慎むべきであろう。

Q 胎教についてどう思うか。

脳細胞は140億という神経細胞（ニューロン）を中心に成立っており、この神経細胞は胎児及び出生からしばらくの間に形成されて、以後増加しない。しかし、神経回路網、グリア細胞そして、髄鞘などは出産後形成されていく。³したがって、一度形成された神経系統（例えば運動機能系統）は、脳の障害で喪失すると、機能も喪失し、治癒することはない。未使用領域に、リハビリによる再形成によってのみ、機能が回復可能である。ただ、注意すべきは、胎児はグリア細胞（血液脳関門）が未形成であり、大人なら脳に達しない物質を通過させてしまうことである。このため胎児性の脳障害が起きる。（アルコール中毒、一酸化中毒による脳の未発達、胎児性水俣病、その他薬による障害など）多くの物質は胎盤を通過しないように防御されるが、通過する物質や細菌もあるので、その点の注意は親として当然のことである。

脳の構造は次第に明らかになってきたが、もちろん人の発達を左右することができるほどにはなったわけではない。また明らかになったとしても、実際にそれを応用して、人間の発達を左右してよいかどうかは、社会的な合意に達するまでに時間がかかるだろう。

脳の研究がいかなる意味をもつかは、少なくとも教育学にとっては、まだ明確ではない。おそらく社会学や心理学にとっても、同様だろう。心理学の書物には、脳の構造に関する叙述が見られるが、それが「人間の心理」の解明にとって、いかなる意味をもつかは、まだ未確定の部分が多い。

身体的発達の順序性

量的・質的展開を発達と把握すると、そうした変化はどのようにして進行するのだろうか。一定の筋道と一定の期間をもっているのか、あるいは個の多様性が大きいのだろうか。言い換えれば、発達の筋道がどこまで、決ったものであるのか、あるいは可塑的であるのか。発達の診断が進む程、自分の子どもの発達を気にするようになり、発達表に記述された内容と異なっていたり、遅れたりすると、親として不安になる現象が起きている。

³ グリア細胞とは、ある特定の物質以外脳に入ることを許さないように、脳を防御している細胞である。このグリア細胞のために、脳はほとんどの細菌や有害物質から守られている。またぎゃくにこのために、「頭を良くする物質」なる物質は存在しないことになる。脳は必要な物質はすべてわずかな種類の「通過物質」から自己生産するので、脳の中で使われる物質を、消化器官を通じて吸収しても、脳には到達しないのである。

まず、発達には順序性があるのだろうか。あるとすれば、どのような事例が考えられるか。身体的な発達において、ある動作がより単純な動作を含み、より複雑な動作となっているような場合、順序性があると考えられる場合が多いだろう。「はいはい」ができないのに「歩行」ができることはないだろうし、「歩く」前に「走る」ことが可能ではないだろう。しかし、例えば「立つ」行為と「歩く」行為は、必ずしも一定の順序をとるとは限らないようだ。きちんと立つことができない段階で体を移動すること、つまり歩くことはできる。「立つ」動作と「歩く」動作は、ともに不十分な段階から次第に双方が安定した状態に、発達していくと考えられる。もちろん、しっかり立ってから、初めて歩行をする子どももいる。そして人為的な操作によって、この順序が多少狂うこともある。現在は以前ほど使われないようだが、歩行器に子どもを入れると、まだ立てない時期、歩けない時期に立ったり、立って移動したりする動作に近い状況を作り出すことができる。寝ている状態よりも視界が広がることで、これは赤ちゃんにとって刺激的な環境とも言える。

このような発達の具体的な展開について、発達段階表といわれる指標がある。母子手帳などにも記載されており、これを参考にしながら、親は我が子が正常に発達しているかどうかを確認するわけである。

発達段階表の具体例をあげておこう。

表 幼児期における子ども同士の関係の発達

年月齢	1:0	1:3	1:6	1:9	2:0	2:6	3:0	3:6	4:0
小さい子をみると近付いていってさわる	36.4	81.1	89.4	84.2	96.7				
子どもの中にまじりひとりでげんきよくあそぶ	72.8	74.3	92.6	98.0	100				
子どものあとくっついて歩く		21.7	55.0	64.9	78.1	87.5	90.7		
子ども同士で追いかけてっこをする		9.5	37.4	59.4	66.9	89.4	93.8		
年下の子どもの世話をやきたがる		4.2	31.5	40.4	52.0	76.9	88.8		
友だちなどとけんかをするといいつけにくる		2.2	12.0	16.6	22.5	36.6	53.8		
30分以上も友だちとままごと遊びをする							75.0	88.4	79.8
友だちと順番にものを使う							50.0	61.6	63.5
友だちを自分の家にさそってくる							50.0	57.6	68.9
こんなことができるかと他の子にじまんする							28.6	48.1	48.6
砂場で協力してひとつの山をつくる							60.8	44.2	55.2
数人いっしょに発案したごっこあそびをする							35.8	32.8	49.9
禁止されていることを他の子に注意する							17.9	34.6	58.1
小さい子や弱い子の面倒をみる							25.0	30.8	40.5
友だちのとけた衣服のひもをなおしてやる							10.7	25.0	20.3

表 乳児の運動発達 (Bayley 1069)

行動	月齢の範囲	平均月齢
うつぶせにすると腕で支えて頭をあげる	0.7 ~ 5	2.1
支えるとすわる	1 ~ 5	2.3
短時間一人ですわる	4 ~ 8	5.3
30秒以上ひとりですわる	5 ~ 8	6.0

寝返り（あおむけからうつぶせに）	4～10	6.4
長時間安定してすわる	5～9	6.6
家具につかまって立つ	6～12	8.6
手を支えると歩く	7～12	9.6
立位からすわる	7～14	9.6
ひとりで立っている	9～16	11.0
ひとり歩く	9～17	11.7
横向きに歩く	10～20	14.1
後ろ向きに歩く	11～20	14.6
支えられて階段をのぼる	12～23	16.1
左足で片足立ち	15～30+	22.7
両足をそろえてその場でとぶ	17～30+	23.4
右足で片足立ち	16～30+	23.5
階段の一段目からとびおる	19～30+	24.8
一段ごとに足をそろえてひとりで階段をのぼる	18～30+	25.1
つま先で2、3歩歩く	16～30+	25.7
一段ごとに足をそろえてひとりで階段をおる	19～30+	25.8
階段の二段めからとびおる	21～30+	28.1
足を交互に出して階段をのぼる	23～30+	30+ ¹⁾

知的な領域ではどうだろうか。知的な発達については、まだまだ誕生後間もない時期の発達については具体的に分かっていない面が多い。誕生直後の子どもは、まったく胴体を動かすことができないが、その内、少しずつ動かすことができるようになって、寝返りをうつことが可能になる。だっこされても、首を固定した状態に保つことはできないが、ある時期から一定の状態に保持することができるようになる。（首がすわる。）寝返りが可能になると、次に「はいはい」をして、体を自ら移動することができるようになるが、その範囲は次第に広がっていく。やがて「立つ」ことができるようになれば、その次は「歩く」ことができるようになるだろう。その速度が次第に早くなれば、「歩く」から「走る」段階に発達していくわけである。

このように、量的変化と質的变化を伴って「できること」が広がっていく。

こうした身体能力に関わる発達は比較的理解しやすい。

知的発達の順序性

精神的能力に関わる発達の考察は、より困難である。「精神的能力」とはどのような能力なのだろうか。詳しくは後の章で扱うので、ここでは簡単に触れておこう。滝沢武久は、身体以外に、自我、情意、知の発達段階に関する学説をあげている。⁴⁾

例えば、スイスの心理学者ピアジェは、知的発達を次の様に定式化する。

¹⁾ 千羽喜代子編著『乳児の保育』萌文書林 p24

⁴⁾ 第一法規『教育学大事典』「発達段階」の項目解説

0歳～2歳	感覚運動期
2歳～5、6歳	「前操作期」(ものごとを筋道たてて考えることができずに、外見や目につきやすい属性に左右されてしまう)
7歳～11歳	「具体的操作期」(筋道をたてて推論することができるが、具体的な手がかりがある場合に限られる)
11歳～15歳	「形式的操作期」(純粋に仮説的な命題に基づいて問題を考えることができる)

1980年代になって、ピアジェに対する批判が出されるようになった。もっと小さい子どもでも、興味がある事物に関しては、形式的操作が可能ではないか、子どもの認識は、文化的な背景をもっているのではないか、等々。

ここで、重要なことは、人間の認識は、最初の段階から次第に質的に高度になり、大筋において順序性をもって、発達していくことを認めているということである。精神の発達段階を定式化した人は、大体、時期を規定し、また順序を規定した。そして、過去の学説が新しい実験が修正されたりしていることも少なくない。たとえば、以前は小さいころは、ある物が視界から消えると物自体がなくなってしまうと子どもは思うとされていたが、今では見えなくなったただだと認識していると考えられている。人と人との関係についての認識も、かなり早期から展開していると考えられているが、まだそうした順序性の認識まで整理されていないようだ。そこでもう少し大きくなってからの認識について具体的に考えてみよう。

例として「足し算」と「引き算」を考えてみる。

日本の教育課程では、足し算を習ってから、その応用として引き算を学習する。つまり、計算能力は、「足し算」→「引き算」と順序性をもって発達すると考えられている。 $3 + 4 = 7$ が理解できて、初めて、 $7 - 3$ の計算が可能だと思われるわけである。

しかし、欧米では次のような計算の学習をすることがある。

$$7 = 4 + ()$$

$$7 = 3 + ()$$

$$7 = 1 + ()$$

この学習法は、ふたつの意味があると考えられる。

第一に、計算を単純に「ひとつ」の正解があると操作としてではなく、多様な正解がある操作として学習すること。

第二に、「足し算」と「引き算」は、段階的な順序を踏むのではなく、同時進行的に理解可能であるということ。

もっとも、この事例についても、実際には「足し算」が必ず先行していると理解することもできる。

こうした順序性の問題は教育学に則して考えると、教育内容の配列に非常に大きな意味をもつ。大学の授業配列についても認識発達の順序性が関わる議論が起きることがある。もちろん順序性が明確に確認されれば、それに対応した教材の配列がなされることが、教育の効率性にとって大切であるが、順序性は通常それほど明確ではないと思われる。したがって、教材の順

順序性についてあまり厳格に考えると、かえって生徒の理解を困難にすることもある。また、順序を逆転させることで、意図的につまづきを与え、より深い理解を結果として獲得するという方法もありうる。順序性は重要であるが、固定的に考えるべきものではないと言えよう。

4.2.2 発達の問題と学校制度

さて発達を固有の問題として考察するのは、心理学の課題であろう。では教育学にとって、発達や発達段階の問題はどのような意味をもっているのだろうか。

端的に言えばそれは教材の配列と学校形態および接続の問題に関わっている。

近代的な学校制度が成立する以前は、学校の区切りは基本的には、二つの段階しかなかった。まず、専門的なことを教える学校があり、専門を学ぶためには、言葉や基本的な知識を学ぶことが必要だから、それを教える予備学校である。非常に早い歴史段階では、学校に通う人は極めて少数であるから、予備的な知識は、家庭や個人的に教え、ある程度の力がついたら専門の学校に入るといった形が多かった。

ある程度産業が発達してきた段階、日本では江戸時代になると、更に庶民の学校が出現するが、これは、上の「予備的」内容を更に簡単にした内容を教えるだけのものであった。いずれの学校においても、教えるべき内容が先にあって、そのレベルに学習者を合わせたのである。だから早熟の少年は、早くから専門的な学校に入学することは、決して珍しくなかった。松下村塾で有名な吉田松陰は、15歳で既に藩校の教授であった。しかし、学校に通う子どもが多くなると、次第に年齢層によって区分することが効果的であり、義務教育制度になると、年齢で学年を構成することが、ごく当たり前になった。すると、人間の発達段階に対する考察が進み、次第に発達段階を意識した学校の分化が考慮されるようになる。

多くの小学校は6歳か7歳に始まる。これは、ピアジェ等の発達段階を研究した成果を見ればわかるように、6、7歳で発達上の明確な変化が多く認められるからである。世界的にみて、初等教育の開始を6、7歳におくことはあまり例外がない。義務教育をより早く開始する場合もあるが、最初は幼稚園教育を行い、伝統的な初等教育はやはり6、7歳まで待つのが普通である。

人間の発達段階と学校の区分を合わせて考察し、それを実際の学校に当てはめて教育を行なった人々の中でも、ルドルフ・シュタイナーは最も堅固にその結びつきを維持した人といえる。シュタイナーは、人間は7年の周期で発達段階の区切りがあり、最初の7年は、身体が発達する時期、次の7年間で感情や感性が発達し、そして次の7年で思考などが発達すると考えて、身体が発達した時期から、まず感覚的なことを中心に教育を行い、それから、知識や思考を導入する。こうした教育を12年間の一貫した体系でカリキュラムや学年の区切りを構成した。

しかし、通常の国民教育制度として実現した学校制度の区切りはシュタイナー学校のような、論理的に整然としたものではない。経済的、政治的事情で決められた区切りも多いからである。ただ、身体的発達ができた6～7歳で小学校を始め、第二次性徴期を前後して中等教育を始めるのは、多くの国で実施されている。⁵

⁵ ドイツは小学校が4年制であり、またデンマークでは日本の小学校と中学校がひとつになった「国民学校」が義務教育学校となっており区分しない。

かつて中等学校はエリート階層のための教育機関であった。そのような時期の中等学校は小学校を終えてから進学するものではなく、もともと中等学校の系統として学校が始まった。そして大衆教育機関であった小学校では、卒業後ももう少し長く勉強したいという要求と、ある程度レベルの高い労働者を求めた産業界の要請もあって、初等教育期間が延びる時期があった。戦前の日本には「高等小学校」という2年制の学校があった。この小学校後の教育とともとの中等教育の期間とをどのように融合させるかは、その国の文化や経済事情で異なっていたのである。したがって、中等学校の区切りは必ずしも「発達」を第一の要因としていたわけではない。したがって、社会経済的な状況が変化すると中等学校の区切りが変わる傾向がある。

最近わが国でも、小学校と中学校の区切りを自治体が柔軟に配慮して、これまでの6-3という区切りを変えた制度改編がいくつかの学校で実行されている。2004年8月10日に出された文部科学省の「義務教育の改革案」について」と題する文書は義務教育制度について次のように書いている。

1 義務教育制度の弾力化

国民に共通に必要なとされる確かな学力、豊かな心、健やかな体を養うという義務教育の役割を再確認し、学校教育法や学習指導要領を見直し、義務教育の9年間で子どもたちが身に付けるべき資質・能力の最終の到達目標を明確に設定する。

義務教育の制度を弾力化し、地方が多様な教育を主体的に実施できるようにする。

6-3制の小・中学校の区分についても、地方の実情に応じ、例えば、6-3以外の区分を可能としたり、小中一貫教育の導入を可能とするなど、柔軟な制度にする。⁶

20年ほど前、日本教職員組合が学校制度の全体的な改編プランを作成したことがあるが、そのとき小学校と中学校は4-4というプランであった。10歳から12歳くらいに第二反抗期という自立のための時期があるが、従来の小学校と中学校の区分では、その時期に区切りを置いている。しかし、どちらかという、現在の学校の区切りは成長の加速現象以前の区切りであるから、第二反抗期は中学生として迎えるという制度であった。それに対して、シュタイナー学校は12年間の一貫教育であるが、区切りは8年間で4年間になっている。この場合明確に反抗期を初等の時期に迎え、反抗の対象となる教員として8年間の継続的な担任がおり、その担任は自立への踏み台となるのが、初等8年間の最後の役割となっている。

このように、自立の契機をもって初等と中等で区切りを置くが、必ずしもこうした発達段階との関連を重視しない考えもある。初等と中等の学習内容の重なりなどの非効率的な編成を改め、国際競争力をつけるなどの経済的な要請によって、学校の区切りを考える場合もある。

4.3 人間機械論と早期教育論

4.3.1 人間機械論と臨界期の理論

人間は、大人の働きかけによって、彫刻のように、働きかける者のイメージにしたがって育っていくものなのだろうか。また、そのようなことは可能なのだろうか。それとも、子どもに

⁶http://www.mext.go.jp/b¥_menu/soshiki/daijin/04081001.htm

は、大人の意思によって左右することのできない、固有の資質が既に胚胎していて、それが開花するのが基本なのだろうか。その場合、教育という行為は子どものもつ資質を正確に見極め、その開花を助けることになるのだろう。歴史を見る限り、常にこの二つの考えが、ともに存在したように思われる。

古くはギリシャ神話にあるピグマリオンの話は、前者の考えを代表するものであろう。

ピグマリオンは美しい娘の彫刻を製作し、やがてその彫刻に惹かれてしまう。そして、その愛の強さによって、愛の女神アフロディテがその彫刻を本物の娘に変化させるのである。イギリスの劇作家バーナード・ショーは、美しい言葉こそが人間の価値と考えるヒギンズ教授なる人物を登場させ、下町の汚い言葉を話す娘を教育し、社交界にデビューさせる話を書いた。「マイ・フェア・レディ」として知られるその劇の原題は、「ピグマリオン」であり、「教育によって自由に人間を変化させることができる」という考え方を、俎上に乗せたのである。

教育思想から見ると、「感覚論」の系譜から、このような考えが教育論として体系化されてきた。「タブラ・ラサ（白紙説）」なる考えが、17世紀から18世紀のヨーロッパに、啓蒙主義の一つとして主張された。人間は白紙として生まれるのであって、教育によって、白紙のキャンバスに描いていく如く、人間が形成されていくとする主張は、身分制社会における人間の世襲的価値を打ち砕くことが目的であり、近代社会における教育の位置を高めていった。

もちろん、人間が機械であるというような考えは、現代ではそのまま通用することはないにしても、人間を機械のアナロジーにおいて捉える議論は、ひとつの大きな流れでもある。サイバネティクスを体系化した天才のウィーナーは、『人間機械論』という書物を書いている。

また、S-R理論及びプログラム学習を提起したスキナーが、「私に子どもを預け、自由に教育させてくれれば、ノーベル賞の科学者にでも、天才的な音楽家にでもしてみせよう」と豪語したことは、有名である。（本当に言ったかどうかは、定かではないが。）行動理論のワトソンも同様なことを言ったとされている。

最近の遺伝学の進展によって、漠然とヒトの成長発達が、遺伝的な規定が決定的であるかのような、あるいは、遺伝情報を読み進むにつれて、発達の遺伝的な要素が支配的であることが「分っていく」という理解が多いが、しかし、実際には、遺伝情報は、より複雑で、発現しない情報も多く、遺伝・素質・環境が、「教育」や「学習」という行為によって、どのように具体的に、かつ現実的に発達していくのかを、解明していかなければならないことが、段々明確になってきたのである。

人は思い通りに人間を育てることができるのか

それでは、人間は、大人の望むように、どのようにでも育てることができるのだろうか。あるいは「悪魔」のように、あるいは「天使」のように。

別の問題として、そのようなことが可能であるとして、それは許されるのか、と表現することもできるだろう。こうした対象としての人間を、最大限、大人の側から意図的に操作して子どもを生み、育てていくというスタイルを描いた小説として、かなり以前のベストセラーであるが、城山三郎の『素直な戦士たち』を紹介しておこう。特に話題になったのは、その小説の開始部分である。

見合いの席で、女性が、まず相手の男性に「あなたのIQはいくつですか」と質問する。相手の知能指数が十分に高いことを確認した上で結婚し、生まれた子どもを受験勉強に駆り立て

るが、子ども自身はだんだん息切れして、精神的に崩壊していくという物語である。

これは、「幼稚園では遅過ぎる」→「胎教」→「相手の選択」というように、受験戦線を勝ち抜くために、親としての取り組みが次第に早くなっていった社会状況を背景に、そうした風潮を批判した小説である。もちろん、このように、相手の知的程度、あるいは他の要素を考慮して結婚することは、別に珍しいことではない。むしろ、アメリカでは、ノーベル賞受賞者の精子が売買の対象になっていることの方が、よほど、極端な事例といえるかも知れない。

当然のことであるが、これまであげた思想家たちの人間をある意味で操作の対象とする考えは、理想と結びついた操作を前提としていた。しかし、人間への操作は、権力の行使と不可分の形で意図されることもあった。歴史上名高い事例では、ヒトラーの行った青年教育であり、その代表的事例として「ヒトラー・ユージェント」をあげておこう。

臨界期はあるのか

絶対的なものではないにせよ、ある能力については「臨界期」が存在すると考えられている。臨界期については、「野性児の研究」が大きな役割を果たしてきた。全く言語のない環境に、出産直後から数年間置かれたら、おそらく言語の修得はかなり制約されるだろう。また全くものの存在しない、色の変化もない部屋に一人とじ込められて成長したら、視覚や運動能力、あるいは言語・数の概念の獲得は困難になるだろうと想像される。また、絶対音感の形成も臨界期があると考えられている。

もっともこれらは、科学的方法によって証明されたとはいいがたい。ある面では、諦めであり、また努力放棄の言い訳であったりする。

教育は基本的に「実験」の対象とならないことは既に述べた。実験とは対象を操作することであるが、ある仮説の適応例と非適応例を両方必要とする「対照実験」が不可欠になるが、人間を相手にする教育は、そのような対応をとることを、通常拒否するものである。いかなる親でも、積極的に自分の子どもを実験材料にして、野生児として育ててみるようなことを承諾しないであろう。したがって、何等かの事情によって、野生児として育った例があれば、それは人間の発達に関する貴重な資料を提供することになる。

「アペロンの野生児」として有名なイタールの報告があるので、ここで簡単に紹介する。(短い報告なので、全文を読むように。ただし、一章で説明したように、現在では野性児とは考えられていない。)

18世紀に野生児が流行したことがあった。それらは単なるみせものとして造られた野生児だった場合も少なくない。しかし、このイタールの報告は、彼の詳細な観察によって、野生児としてある年齢まで育ったのではないかと、多くの人に考えられている。なぜ、長じてから親に捨てられたのではなく、子どものころに捨てられたか、あるいは放置されたかと考えられるのか、イタールは次のように説明している。

彷徨の生活、孤独の生活・服装や家具、家に住むことなどに嫌悪感を抱いていた・臭気がないと思われるものでも、嗅いでみる習癖・咀嚼の際、門歯だけを急に動かす(植物質や小さな動物を食べていたと思われ、カナリアの死体を与えると直ちに羽と毛をむしり、爪で裂き、匂いを嗅いで捨てた)・体中に傷あとがある・当初非常に厳しい監視にもかかわらず、音もたて

ずに脱走した等によって、4歳か5歳の時にすてられたのだらうと、イタールは想定している。¹

先に紹介した教職教養の受験参考書は臨界期について以下のように説明している。野性児についての説明のあと

言葉の修得などは2～3歳頃までの言語環境が決定的であり、その学習時期を過ぎてしまうと、ほとんど効果がなくなるという「臨界期」の存在も証明している。臨界期の最も顕著な例は鳥類のヒナが親の後を王「後追い現象」の成立である。孵化後数時間から十数時間にそれが成立した場合、修正がきかないのである。⁷

しかし、この記述は正しいだろうか。先述したように、野性児と言われた存在が人間以外の動物に育てられたという証拠は全くないのだから、それが「臨界期」を示す証拠になるというのは、根拠に乏しいし、また、鳥類の後追い現象が正しいとしても、それが「人間の発達」にとっての参考事例になるわけでもない。人間の場合には、そのような「修正の効かない後追い現象」など存在しないからである。

発達段階の定式化は、個々人の発達が、問題なく進行しているか、あるいは、体のどこか、あるいは環境上の問題があるかということを確認するために、必要なものであろう。通常の子どもが、歩き始める時期を、大分過ぎても歩かないとすれば、何か運動神経系統や足に異常があるかも知れないし、またいつまでも、物に反応しなければ、目などの障害があるかも知れない、というような判断で、適切な処置をするためには、そうした通常発達段階表が必要である。

スーザン・カーチスは、ジーニーの事例から、言語に臨界期があることを主張している。つまり、通常の言語野である左脳が臨界期を過ぎると通常には機能しなくなり、右脳で処理せざるをえなくなるので、正常な言語機能が発達しなくなるというのである。⁸

4.3.2 早期教育論

感覚論、人間機械論、タブララサ説、そして臨界期の理論的な立場にたつと、論理的に早期教育論となる。人間の能力は感覚器官によって受け取る外的刺激が要因となって発達する。従って、外的刺激はできるだけ早く与えた方がよい。特に、人間の発達には臨界期が存在するとすれば、臨界期を過ぎてしまえば、十分な発達は望めなくなる。従って、早期教育こそ最も適切な教育である。

早期教育を受けて、才能を開花させたその典型的な事例を見てみよう。

モーツァルト

モーツァルト（1756－1791）は、極めて優れた遺伝的資質と音楽的環境とともに、

¹ イタール『アヴェロン野性児』

⁷ 東京アカデミー『教員採用試験参考書1』p3

⁸ スーザン・カーチス『ことばを知らなかった少女ジーニー』p132

徹底的な父親の教育を受けて、人類史上最大の天才作曲家として成長した。彼は学校教育は一切受けておらず、基本的な教育はすべて父親が行い、また父親がヨーロッパ中の優れた音楽家に会わせて指導を受けさせるために、青年時代までずっと旅を続けた。父親はバイオリンやピアノなど基本的な楽器の奏法や音楽の基礎理論を教えた。父レオポルド・モーツァルトは高く評価されたバイオリン教程の作者でもあった。

モーツァルトはごく幼いころから音楽の才能を表した。3歳くらいのころピアノに向かって様々な和音を作り出して確認していたとか、大人が気づかないほどの楽器の音程の狂いを指摘したとか、バイオリンを初めて手にしたときに、ある程度弾けたとか、幼少時の逸話には事欠かない。彼が希有な才能の持ち主であったことは間違いない。しかし、更に恵まれていたのは受けた教育であった。幼少のころから優れた音楽教育を受けて大成した音楽家はたくさんいるが、モーツァルトのように当時の一流の音楽家を訪れて親しく指導をされた人はいない。彼の音楽は民族的であるより、民族的な語法を超えた特質をもっているが、これは明らかに彼の受けた教育が特定の民族に拘らない、多文化のものだったためである。

J. S. ミル

ジェームズ・ミルが息子ジョンに行った早期教育は、学問的分野では史上最も有名なものである。父ジェームズは、ジャーナリストとしての収入に頼りながら、膨大なインド史の研究に携わり、そのかわり息子ジョンの早期教育を行った。その内容は、ジョン・スチュアート・ミルの『ミル自伝』に詳しく報告されている。その教育は単に「早期」に行われたというだけでなく、記憶力と思考力を徹底的に鍛えるという意味で、極めて興味深いものである。

その教育は3歳のときにギリシャ語を学ぶところから始まった。ミル自身はその開始のことを覚えていないが、辞書もなかったギリシャ語を学ぶために、父は英語とギリシャ語の単語を表裏に書いたカードを作成し、単語を覚えると訳読に進んだという。そしてその後実に多くの書物を読み、その内容を父に説明し、父は徹底的に質問するという形式で少年時代に進んでいくのである。ミルは学校には行かず、また近所の子どもたちを遊ぶこともなかった。そのことが、肉体的な弱さと、20歳前後のとき精神の危機を迎えた理由であると考えている。しかし、ミルが当時最高の知性と評価された人物に育って行ったことは間違いなく、その土台を父親の教育が形成したことも否定できないだろう。

タイガー・ウッズ

スポーツの世界にも親が早期教育で育てた選手が多数いる。最近の日本ではイチローなどが代表例であろう。ここではタイガー・ウッズをとりあげる。

タイガー・ウッズは、ゴルフ好きな父親が3歳のときから徹底したゴルフ教育を行い、マルチナ・ヒンギスは、出産のときから将来テニス・プレーヤーとして育てる決意を母親がしている。尊敬するマルチナ・ナブラチロアから名前をとり、小さいころから母親が厳しい指導をした。

このように、スポーツの世界では親が小さい頃から英才教育をほどこしてトッププレイヤーになった例はかなり多くある。

アル・ゴア

身分社会が崩れた現在、政治の世界では比較的珍しいと考えられるが、アレキサンダー大王などはその典型的な事例だろうか。当時最高の哲学者だったアリストテレスを家庭教師として、帝王学を学んだ。

最近の例では、クリントンの副大統領であり、クリントン後の民主党の大統領候補となったアル・ゴアが代表的な早期教育による政治家である。

政治家であったアルの父親は、ワシントンのホテルでゴアを育て、政治活動の場に積極的にゴアをつれて行き、政治の要人と合わせた。ゴアが副大統領になったとき、「そのように育てたのだから当然だ」と言った。

しかし、こうした早期教育に賛成しない者も少なくないだろう。最も大きな反対論は、子どもを無視して早期教育をしても、ストレスを与えて、子どもを不幸にする危険性が小さいという理由であろう。確かに、成功したモーツァルトの影に、挫折した無数のモーツァルトになれなかった子どもたちがいたであろう。

また、反対の人たちは、子どもの頃に無理に何かを親に習わされ、嫌な気持ちをいまだに引きずっている者もいるかも知れない。しかし、いくつかの分野においては、経験的に臨界期が存在していることが推測できる。いくつかのスポーツあるいはバレエに要求される体の柔軟性、音楽家に要求される絶対音感等は、小さい頃の訓練が決定的な意味をもつとされる。すると、そうした才能を育てる上では、早期教育が必要だというのは合理性をもつともいえる。

問題は、早期教育に必要な条件は何かという点であるだろう。⁹

4.4 成熟説と自然教育論

4.4.1 成熟説

マクロ的に見れば、少なくとも児童期ころまでの発達には、ある程度区分可能な時期が存在する発達段階とその順序性が見られると考えてよい。発達の順序性を認めることは、当然ながら、順番を無理に変えることはできないという結論となる。歩くことがまだできない子どもに、走ることを強制してもできないことは自明である。言葉を修得していない子どもに、本読ませることもできない。音感の形成されていない子どもに、正確な音程で歌うことを求めても、期待がかなえられることはないに違いない。

このように、あることが可能になるためには、その前段階のことがらが、できるようになっている必要がある。そのようにあることが可能になるための前提ができることを「成熟」という。能力の形成の順番が絶対的ではなく、また、その時期に個人差があることは事実であるが、

⁹ 2004年のアナネオリンピックは早期教育のある面でも大いに話題を呼んだ。ドーピングの問題であるが、今後のドーピングは薬物によるものではなく、遺伝子改造によるものだという。選手本人の遺伝子操作によって筋肉を増強する手段もあるようだが、むしろ現在考えられているのは遺伝子操作をした上で子どもをつくり、子どもはむしろ先天的に筋肉がつくような遺伝子構造で生まれるというような方法が考えられているということだった。それに合わせて旧東ドイツでは、スポーツの素質があると見られた子どもの筋肉を調べ、筋肉の状態にふさわしいスポーツを選択して、小さい頃から鍛えていたのだという。それも子ども自身の好みなどが現れる前の2、3歳のころにのことである。この問題は可能性と正当性の問題として考えられるだろう。

概略的な順序性、つまり成熟に依拠しながら、人間が成長・発達していくと考えることができる。

しかし、それはあくまでも通常の生活をしているという前提がある。日常生活においても働きかけや刺激が、外から与えられるから、その影響で発達が促進され、その働きかけや刺激を強化すれば、発達はより早くなると考えるのが、早期教育論であった。逆に、人間の発達段階は内的に定まっており、働きかけや刺激を強化しても、あまり変化はないとする考えもある。その代表が成熟説と呼ばれるのである。

成熟説（レディネス）とは能力の発達はある一定の段階になって、体の成熟によってなされるもので、訓練はそれに代りえないとする説である。代表的な研究者はゲゼルである。

アメリカの心理学者ゲゼルは、生後11カ月の一卵性双生児の一人に6週間の階段歩行訓練、他の一人にはしなかったところ、歩行訓練をした者ができた。しかし、その後他の一人に2週間の歩行訓練をしたところ、同じあるいはそれ以上の歩行能力を獲得したというように、幼児の運動機能の発達を実験的に観察して、訓練より成熟が発達の基本だとの結論を出した。

日本の事例でいうと、5つ子の実験的育児が有名である。NHK職員に生まれた5つ子は、職場も影響して、青年期までその成長が記録されただけではなく、様々な実験が施された。5つ子の様々な実験的保育で、ある子に水泳の訓練をして、ある子にはさせずに、海に行ったところ、水泳の訓練をした子は始めから泳ぎだしたが、訓練しなかった子は、初め水を怖がった。しかし、やがて、後者も泳ぐようになった。

この見解にたつと、発達には「成熟」の要素が重要であり、それを無視した早期教育は無意味であるという結論になる。しかし、ゲゼルも後年は、成熟をあまり固定的に考えるべきではないという意見になったと言われている。

4.4.2 自然教育論

成熟説にたつと、消極教育、あるいは自然教育的な考え方になる。つまり、人の発達は成熟に規定されているのであれば、無理に早い時期から大人が刺激を与えて教育をしても、それほど意味がない。それよりも発達は成熟によってある時期に自然にもたらされるのであれば、それをじっくりと待って教育を開始したほうが、効果的であると考えられることになる。

日本では「大器晩成型」と言われる人たちを意識して、早期教育と反対の考えを主張する者も少なくなかった。早期教育におけるモーツァルトやミルに相当する人物として、この場合、アインシュタインやエジソンが引き合いに出される。

エジソンは学校に少しだけ行ったが、教師がエジソンを劣等生だと考えたので、エジソンは学校に行く気持ちがなくなり、母親がすべてを教えたとされる。学校での劣等生エジソンが発明王になったことと、エジソン自身の有名な言葉「天才は1%の才能と99%の努力によって生まれる」によって、大器晩成、努力の代名詞となっている。また、アインシュタインもドイツの旧式の学校になじめなかったためか、ギムナジウムを中退した経歴をもつ。そして、彼も学校時代には、特別に優秀な生徒とは思われていなかった。

しかし、この二人は、教師たちにその才能を無視されたとしても、まわりの人たちは、彼らの才能を見抜いて、働きかけをしていたと考えられる。だから、自然教育に任されていたわけではない。

成熟説にたつ自然教育論の典型は、サドベリ・バレイの教育であろう。サドベリ・バレイ校の理念は、典型的なこの自然に任せる方法をとっている。ホームページから引用をしておこう。

People go to school to learn. To learn, they must be left alone and given time. When they need help, it should be given, if we want the learning to proceed at its own natural pace. But make no mistake: if a person is determined to learn, they will overcome every obstacle and learn in spite of everything. So you don't have to help; help just makes the process a little quicker. Overcoming obstacles is one of the main activities of learning. It does no harm to leave a few.

サドベリバレイ校の教育を知って、多くの人が疑問に思うのは、「そんな教育では、社会に出て必要な、基礎的な教養を身につけることなく卒業してしまうことはないのか」という疑問である。しかし、サドベリバレイ校では、早い子どもと遅い子どもはあるにせよ、社会で必要なことは、子どもでも認識するし、また、子どもは本来抑圧しない限り「知的好奇心」「知りたいという要求」をもっているのだから、必ず社会に必要な教養を、卒業までに修得するし、修得しないで卒業した生徒はいないといっている。必ず子どもは、「成熟」を達成するというわけである。^{*1}

一方、子どもには本来、生得的に発達因子が備わっており、大人が人為的に左右できる部分は少ない、むしろ、そうした本来もっているものを引き出してやることこそ、教育なのであるという考え方も強く存在してきた。その代表的な書物としてルソーの『エミール』をあげておく。

*1 サドベリバレイの教育の詳細は、「臨床教育学」と「国際教育論」で扱う。

第5章 遺伝と環境

5.1 遺伝と先天性

能力は何故発達するのだろうか。人間を除く動物ももって生まれた能力を発達させることがある。もちろん、生まれたときに、既に大人とほぼ等しい能力をもって生まれる動物が多い。しかし、高等動物とされる動物ほど、後天的に発達する部分が大きく、人間は最もその幅が大きいといえる。しかし、後天的に発達するといっても、もともと発達のプログラムがあると考えられている。例えば、チョムスキーは、言語には普遍的な特性があり、その特性は人間が生得的にもっているという言語生得説を唱えたことで有名である。

つまり、多くの能力は先天的にもって生まれた資質と発達のプログラムが、後天的な環境の中で発現していくと考えられる。そのメカニズムを明らかにすることは、教育学の課題ではない。主に生物学や心理学の課題だろう。生物学や心理学が明らかにした発達のメカニズムを踏まえて、その発達を促進する実践的手法を作り出し、実践することが教育学の課題である。

人間の発達が何に規定・促進されるかについて、遺伝説と環境説、及びその両方だとする輻輳説が長い間議論されてきた。そうした議論のフォローをする必要はないだろう。人間の発達は遺伝的な条件を土台にして、環境及び人々の働きかけの中で起きることは、明らかであり、問題はそれぞれの条件がどのように働くかであるといつてよいと考えられるからである。

遺伝と環境に関する基本的なことがらを整理しておこう。

遺伝はもちろん、現在ではその構造がほぼ明らかになりつつあるDNAによって受け継がれる性質のことである。父と母とから一本ずつの染色体を受け継ぎ、減数分裂時にシャッフルされるから、親の遺伝子構造をそのままの形で受け継ぐわけではないが、遺伝的に規定される性質は、基本的に親から引き継ぐものである。

環境は、遺伝以外の外的条件であるが、決して誕生後の環境に限定されない。胎内環境や出産時の状況は、誕生後の環境とは基本的に性質が異なっている。それは、子どもにとっては「先天的」というべきもので、子ども自身の主体性の余地は全くなく、専ら親の状況に規定されることである。その意味では遺伝に近いともいえる。

遺伝学は、周知のように1866年にメンデルが発表したものを、1901年にド・フリースが再発見して広まっていった。そして、戦後、DNAの発見によって、人間の遺伝構造が、徐々に明らかになりつつある。DNAという遺伝子そのものが発見されたため、遺伝の存在は明確であり、かつ遺伝の内容そのものを知ることが、理論的にはできるようになった。もっとも実際に人間の遺伝情報を読取ることは、大変時間のかかることであり、早急にわれわれの遺伝情報を知ることができるのではない。

ではどのようなことが言えるのか。

1 遺伝情報の読取りで、ある程度わかったことは、遺伝情報の大部分は人間の身体の形成や機能に関するもので、それは個人や人種などの差がほとんどないことである。したがって、個人間や人種間で、頭がいい、悪いということが、遺伝情報として組込まれている程度は、ほとんど無いに等しいくらいである。このことは、人間の能力が遺伝によって決っていると主張する人々が、常に「差別」を合理化することに、遺伝学を使用していたことが、間違っていることを暗示する。(もっともこれも極めてわずかししか読解していない段階での想定である。)

Q 「黒人はバネがある」とよく言うが、これは正しいか。正しいとすれば、それは、黒人の民族的遺伝なのか、それとも違う理由からか。

2 遺伝と環境は全く無関係のものではなく、遺伝子発現形態は、環境の変化を受けることが明らかにされている。そして、遺伝子の機能は先天的なものとしてのみ意味があるのではなく、一生続く機能である。人間の細胞は絶えず細胞分裂を繰り返しており、そこにDNAの遺伝情報が作用している。ところが、受精以後のいかなる時点にせよ、遺伝情報に異常が生じると、様々な障害が現れる。

3 このことは、また遺伝子を組替えることによって、遺伝的な性質を変えることができることを意味する。少なくとも「遺伝的な疾患」の治療の道を開くものである。

Q 遺伝子組み替えによる病気治療をどう考えるか。

4 繰り返しこれまで述べたように、脳の神経細胞は出産1～2年後から増加しない。それは、脳神経細胞はその時点で、複製に関する遺伝情報が役目を終えることを意味する。この後は刺激やその処理によって、脳神経系統の形成が一生続くわけである。出産時に、個々の能力や才能が、どの程度プログラムかされているかは明らかになっていない。

遺伝学の発展は、素質や環境自体のもつ意味をも変化させた。これまで、素質は人間の生理的な内的、先天的な状態であり、環境は身体の外にある社会や他の人の関係で、二つは明確に異なるものであると考えられていた。しかし、素質という身体的な性質も、社会的な環境や身体的な成長ともなって変化することがわかってきた。

次に胎内環境が、先天的条件となる。母親の十分な栄養や休息、安定した精神状態などが、胎児に大きな影響を与えるといわれている。また、エイズなどのように、母親の病気が胎児にまで感染することもある。特に、先天的な障害の中には、胎内環境や出産時に原因があるとされているものも少なくない。クローン牛は、既に多数存在するが、大きさも体の模様もかなり相違する。これは、遺伝的には同じであっても、胎内環境が異なるので、既に遺伝子の発現が異なって来ているからである。したがって、現在話題になっている「クローン人間」が実現しても、実際には、親とはかなり異なる人間が育つはずである。クローン人間である「一卵性双生児」が、相当程度似ているのは、胎内環境も、また、出産後の環境もほとんど同じだからである。

5.1.1 先天性と教育

遺伝的資質に対して、教育はどのように関わるべきなのであろうか。

まず注意しなければならないのは、遺伝情報を教育に利用する程度に解読できているわけではないということである。遺伝的に**の才能があるといっても、それは現象からみた判断であって、遺伝情報を読み取って判断しているわけではない。そういう遺伝学の発展段階には達していない。将来、個々人の遺伝情報を解読して、どのような遺伝的素質があるかを判断して、それに応じた才能教育をするということが可能になるかも知れない。しかし、それはまだ大分

先のことであるように思われる。つまり、遺伝的な影響で、ある子どもの能力の現状を評価することは、基本的にはできないと考えるべきである。

遺伝以外の先天的な状況は、もう少し教育に影響を与えると考えられる。なぜなら、この影響は多くがネガティブなものであり、発達障害として現れている可能性が高いからである。後述する特別支援教育で、新たに対象となった発達障害は、胎内や出産初期の中枢神経系統の発達に何らかの障害が生じたことが多いと考えられる。適切な評価と対応が必要とされるだろう。(特別支援教育の章で扱う。)

逆に特別に優れた才能を持った人の教育はどうだろうか。日本ではこの側面の教育は行わないという意識が強い。しかし、アメリカには「天才」のための学校があり、天才はかなり若い年齢で大学に入学する場合がある。ブッシュ政権の安全保障問題のライス大統領補佐官は15歳でデンバー大学に入学し19歳で卒業した経歴をもつ。日本ではごくわずかな大学が18歳未満の入学を許可しているが、極めて例外的である。また戦前は存在した飛び級制度はまだ戦後の日本にはない。しかし、欧米社会と日本で「才能」に関する大きな違いは、芸術教育に対する考え方や制度に現れているように思われる。日本では音楽的才能や美術的な才能が、数学や国語の才能と特別異なっているようには考えられていないし、また入学試験などで別のやり方が行われているわけでもない。一方欧米の「入試」はほとんどの場合、下級学校の成績認定が最も重要な判断材料になっていて、特別の「入学試験」を課すことは例外的である。(たとえばアメリカの難関私立大学など。)しかし、音楽学校などは特別の入学試験を行うことが普通なのである。つまり、それだけ芸術分野は特別な分野だと思われている。

20世紀の代表的なピアニストであるマウリッツィオ・ポリーニは、インタビューでイタリアでは天才的な音楽家が多数生まれているが、音楽学校はどのような教育をしているのですか?という質問に対して、「ただひたすら天才が入学してくるのを待っているだけだ。天才が入学してきたら、天才に教えることは何もないので、ただ自由にさせている」と答えている。半ば冗談であるかも知れないが、少なくとも希有の天才であるポリーニは音楽学校でこのように扱われたのだろう。このような発想の違いは、「臨界期」のところでも述べた「絶対音感」に対する接し方についても現れている。日本では音楽教育を子どもに対して施している親の間で「絶対音感」に対する意識が非常に強い。そして、絶対音感を形成するメソッドがある。しかし、ヨーロッパでは絶対音感はむしろ、才能そのものの現れと見られているようだ。もちろん努力して形成されることがあったとしても、むしろ先天的にせよ環境にせよ、努力もせずについていることが大切で、そういう者が音楽家として育っていくのだという感覚があるように思われる。少なくとも日本の音楽教室のように、絶対音感を身につけさせるための特別なメソッドによる教育活動が行われていることはないようだ。(ソルフェージュは絶対音感の形成に有効であるとされているし、また欧米でもさかんに行われているが、それは絶対音感の形成の目的で行われているわけではなく、広く有効な音楽教育の一環として行われていると考えられる。)

もちろんヨーロッパのような才能をもった特別の人と一般の人の芸術教育を、原理的に区別することが適切であるかどうかは大いに議論すべきところであろう。少なくとも日本では学校教育でかなり充実した音楽教育が行われ、それが広く日本の音楽人口を形成し、そこから才能をもった人たちが育っていったことは否定できないだろう。しかし他方で、こうした特別な分野は才能だけではなく、好みが大きく分かれるところであり、広く学校教育で行うのがよいの

かは、そうした「好み」というレベルでも考える必要がある。

5.2 知能と先天性

さて遺伝学説は実際に、はじめは「知能テスト」の合理化として機能した。特にヨーロッパでは知能テストは、上級学校の進学を決める資料として利用されたことがある。

知能テストは、フランスの心理学者ビネーが1904年に最初に作り上げ、第一次大戦のときに、アメリカ軍が応用して以来、国際的に広まったとされる。知能テストは、国民教育制度が成立して、国民全体が学校教育を受けるようになったことを背景としていた。フランス政府は、義務教育になって、学校教育についていけない生徒が増大し、その原因が先天的な知的障害にあるのか、あるいは家庭の状況にあるのかを判定する基準作りを、ビネーに依頼したのである。ビネーは、知能を、身体・筋肉的反応の能力と切り離し、問題を判断し、推論し、解決する能力と考え、年齢とともに発達すると考え、その年齢にふさわしい数値を「平均」とし、それよりも高い（上の年齢に相当するレベル）数値を「上級」、低い数値を「遅滞」として、「遅滞」を援助必要な者と認定するように、テストを作成した。

アメリカ・スタンフォード大学のターマンが、ビネーテストを精緻化し、ビネーでは3段階のおおざっぱは分類であったものを、100段階の指数で評価できるように改訂した。100を基準とする知能指数IQである。当時アメリカが、第一次大戦に参戦するときに、ごく少数の軍人しかいなかったために、急遽兵を募集したが、その中から将校を選抜するために、知能テストを利用し、それが大きな成果を納めたことから、知能テストの社会的評価が高まったと言われている。知能テストが、固定的で遺伝的である知的能力を計測できるという「仮定」が、この時から生まれたとされる。^{*1}

知能テストをもっとも広範囲、かつ積極的に使用したのは第一次大戦後から1970年代にかけてのイギリスであろう。イギリスは、中等学校は義務教育ではなかったために、有料であった。そのため貧しい労働者階級の子弟はパブリックスクールやグラマースクールには通うことができなかった。しかし労働運動の高まりの結果、労働者階級の子弟の進学の道を開くために、一定割合の「無償席」が設けられ、その選抜のために知能テストが利用されたのである。1924年に出された政府の報告書では、知能テストが知的能力を計測するために有効であることが示されていた。そして、1944年に学校制度が改革され、小学校後の学校が、グラマースクール、ミドルスクール、テクニカルスクールという3つの類型に分化され、能力的な高低で進学するものと想定された。そして、11歳時全員が受けるイレブンプラス試験という知能テストを主たる内容のテストで、その振り分けがなされたのである。したがって、知能テストは日本の学力入試に相当するものであるが、「先天的な能力」を計るとされたのだから、「努力」の要素などはあまり存在せず、大きな精神的負担を子どもに強いることになって、批判が高まり、3つに分けない共通カリキュラムによる総合制学校が各地に作られ、主流となっていた。それとともにイレブンプラス試験は行われなくなった。現在では15歳と18歳の全国

^{*1} ヤングというイギリスの社会学者は、知的な能力をもつことが社会的に成功する条件になっている現代社会では、世代的に遺伝してますます知的能力の格差が広がり、それが強固な支配階級を形成していく社会を描いている。（ヤング「メリトクラシーの興隆」）

試験がそれに代わっており、内容も知能テストではなく、学力試験となっている。

また1970年代に、アメリカで黒人の知能は民族的に低いとする学説が現れ、大きな論争になった。日本でも「人間の知能は80%遺伝で決まっている」という教育改革案がでたことがある。このように知能テストは単にそれ自体だけではなく、社会的に影響をもっている。

このような動向を背景として、知能テストについては厳しい論議がなされた。その中で、知能についていくつかの定義がなされた。

- 1 知的能力
- 2 先天的な知的能力
- 3 知能テストによって計測された能力

知能を積極的に認める人は、多くの場合2の立場を前提にしていた。先天的で文化的な影響、環境の影響を受けていない知的能力があり、それが出産後の発達を大きく規定するという立場である。知的な能力が、先天的な素質として存在していることは疑いない。最近の遺伝学の進展によって、人間の遺伝的な詳細が明らかにされつつあり、次第に遺伝子レベルでの先天的な資質が明確になるだろう。しかし、先天的に「学力」をもって生れる人間が、絶対に存在しないこともまた疑いない。知識は後天的にのみ獲得される。「学力」は資質を土台として、環境や様々な影響を受けながら、本人の意欲に基づいて獲得される。その中でまた人間の内的な資質も変化していく。

基本的な問題は二つある。

第一に、生得的な能力は仮に存在するとして、それを後天的に獲得されたものと分離して計測することが可能か、という問題。可能であるとする人は、言語を使用しないテストを考案し、そのため知能テストは図形を使用したテストが多い。しかし、図形の説明や問題は言語によらざるをえないから、この説明は不十分になる。また知能テストが練習効果があることが知られており、それは先天的な能力であることと矛盾する。結局この批判に対しては、「知能は知能テストによって計測される能力である」という定義で逃げてきた。しかし、これは完全に同義反復である。

第二に、生得的な能力は、仮に計測可能だったとして、どのような教育的な意義があるかという点である。知能テストは、診断的な意図と選別的な意図の二つの利用が成されてきたのである。現在の日本では知能テストは、学校教育ではあまり実施されず、小学校入学のときのクラス分けや、養護学校への入学を決める判定材料として実施されている。特別の事情がない限り結果は知らせない。結果を知らせないテストに、意味があるだろうか。そして、知能テストの結果を、授業の問題を解決するための指針とし利用している学校は、ほとんどないと思われる。

小学校入学時の知能テストについては、大きな問題を生じさせる。知能テストが結果が低い場合、教育委員会は親に「養護学校」や「特殊学級」に入ることを勧めることが多いが、親がそれを望まなかったとき、普通学級に入れるか否かの「決定権」は誰なのか、法的には明確でない。そのために、それぞれの立場や考え方、力関係などによって決ることになる。

この点の解明が、法的にも教育的にも必要である。

イギリスなどで知能テストが学校制度の中で過度に使用された反省から、現在では、知能テストが「先天的な知的能力」を計測しているという前提は崩れて、3の定義でテストは作成され、また使用されている。しかし、上記のような歴史があったことは忘れるべきではないとい

える。

5.3 知能テストの問題

日本では、知能テストは、以前から、イギリスやアメリカのような使い方をされたことはなかった。つまり、集団的な選抜には使用されなかったのである。しかし、個人的な選抜に使用されてきたし、今でも限定的に使用されている。実用的には、小学校入学前のテストとして使用され、その結果、普通学級に通うか、特別支援学校に通うかの判定に使われる。つまり、選別の道具に使われている。その結果に関して、最終的にだれの権限か、という点については、どうも法的にあいまいである。

しかし、現在の日本においては、イギリスのように知能テストの弊害が指摘されてはいない。それは、日本における知能テストが、「先天的な能力を計測する」そして、「知能テストの結果によって、進路を選抜する」という使い方をされておらず、知能テストは知的な能力を、知的分野に応じた方式のテストで計測するという、限定的かつ合理的なテストと考えられ、使用されているからである。発達障害をより適切に指導するために、むしろより合理的な知能テストの使用がなされるべきかも知れない。

オランダの例をあげよう。オランダでは、次第に特殊教育の割合が多くなっている。

年	普通教育	特殊教育	計	割合
1980	1,743	91	1,834	4.96
1985	1,469	100	1,568	6.38
1889	1,433	107	1,539	6.95
1990	1,443	109	1,552	7.02
1991	1,452	110	1,561	7.05
1995	1,507	122	1,628	7.49
2000	1,584	139	1,723	8.06

しかし、この特殊教育の増大は、あいまいな政策によるので、[ともに学校に行こう]という反省があり、1992年からは新しい水準の特殊教育を行うことが行政に求められている。ただ、オランダでは「特殊教育」の概念が多少異なっている。

発達に困難がある生徒

発達が中断しないように配慮した施設

通常の教育に継続できるようにもってこること

社会に出て行く準備

感性と理性の発達、創造性の発達、認識・社会・文化・肉体の習熟への達成

多文化社会へ育って行くための導入

種類として、聾・難聴・言語障害・盲・弱視・身体障害・入院中・長期療養・学習障害・重度学習障害・重度情緒障・学習情緒障害・小児科敷設学校・複雑障害児で、それぞれが、初等と中等教育がある。

5.4 環境とは何か

環境とは何か。一般的な意味は明瞭である。環境は人間の外にある条件の総体である。まず

自然環境の中に人類はおかれている。水、空気、地形、気候、生物の状態等々。そして、様々な段階・種類の人間環境がある。家族や友人、学校、職場、そして街の群衆等々。そして、人間が生み出してきた文化や伝統、規範なども環境を形成している。

このようなことが「環境」であり、環境が人間の成長に大きな影響があるとしても、それぞれの環境がいかなる影響をもたらすのかは、極めて曖昧である。また、環境が良ければ良いほど、それだけ成長・発達にとって好ましいのか、必ずしもそうではないかも、また曖昧である。一般的に言えば、環境がよい程発達により影響をもたらすものだろうが、しかし、「艱難汝を玉にす」と昔から言われているように、厳しい環境を乗り越えようとするときこそ、人は大きく成長するとも言われてきた。「必要は発明の母」というのも、不便な状態を克服するための必要性が、人間の努力を刺激し、克服のための新しいものを生み出していくということを表している。そうすると、厳しい環境こそ、成長にとって好ましいとも言える。

1 人は感覚を通して「環境」を受容し、取り入れる。

近代社会の幕開けの時代に、哲学的に「経験論」が現れ、人の能力は教育や環境によって形成されるという見解が主張された。この見解は、身分制に対するアンチテーゼであるから、当然「平等」の原則を含んでいた。つまり、環境が人間の発達の基本的な要因であるという主張は、人間の平等性の主張なのである。しかし、感覚は先天的に優劣があると考えられる。障害がある場合もあるし、また、視覚・聴覚の機能は人によって、ある程度の差がある。もちろん、感覚器官の能力差は、出生後の鍛え方によって変わってくる面もあるから、教育という環境の結果の面もある。(例えば、イチローは、小さい頃から、通常の子どもが行なわない速球のバッティングマシンで訓練したので、動態視力が並外れて優れている。)

2 人間は生まれた家庭環境において、まず最も重要な言語を学ぶ。前述したジーニーの事例でわかるように、幼児に言語環境から隔離されると、通常の言語修得は困難になると考えられる。逆の例をあげれば、国際的に有名な英語辞書を編纂したウェブスターは赤ん坊の頃、大家族の中で育ったが、それぞれの家族が別の、しかし一貫した言語でウェブスターに接したので、ネイティブ的に数カ国語をマスターした。また、言語はあらゆる文化の基礎だから、言語環境はその後の発達にとって、決定的に重要な意味をもつ。

言語環境は、英語や日本語のように、何語かというレベルだけではなく、使用言語の性質にも及んでいる。

バーンシュタインの言語コードについて考えてみる。彼は英語で育つ点で同じであっても、階級的に異なる英語を修得することが、学校教育の成績に大きな影響を及ぼすのではないかと考えて、その原因を探った。そこで中産階級の英語と労働者階級の英語に、かなりの相違があることを見出し、それが彼等の知的な生活の差を生むとともに、学校教育が中産階級の英語を使用しているために、その意味するところが異なっていると主張した。中流階級の英語は formal language で、その特徴は

比較的正確な文法形式、文章構造

接続詞や従属文を使いこなした複雑な構文

論理的関係、時間、空間などの接続関係をはっきりと示すための前置詞の頻繁な使用
不定代名詞の使用

福祉や形容詞の使い方に気を配る

主観的に一度受け止めたものを、客観的に表現し、他の人にとって明示的にする。

等々である。

それに対して労働者階級は **public language** と呼び、

言語表現が短く、文法的に単純で不完全

単純な接続詞を繰り返し使う

従属節をあまり使わないため、主題がまとまった提示にならない。

形容詞や副詞がぎこちない

不定代名詞はあまり使わない

結論と推論過程の明確な区別に欠ける

断定的な言い方をする

まえにしゃべったことを繰り返し、同意を求める表現が多い。

慣用語を多く使用し、そのために感情を不分明にしか伝えられないで、客観的に他の人に伝えることが困難

という特徴をもつ。こうした言語が日常的に精神活動に影響を与えるだけではなく、学校教育での成功を左右すると考えるのである。もっともバーンシュタインは労働者の言葉が、より親密な人間関係を結ぶのに適していると評価しており、知的水準が低いことで価値がない、と言っているのではない。

また、イギリスの経済学者ポール・ウィリスは、「ハマータウンの野郎ども」という著書で、労働者階級の子どもたちが、中産階級文化を土台とする学校文化に対抗して、学校に反抗し、自ら労働者文化を身につけていく様子を分析している。

3 家庭の文化環境は、子どもの成長にとって大きな意味をもつと考えられている。

義務教育制度という国民全体を平等に扱う教育制度ができ、中等教育も、更に高等教育もそれほどの困難さがなく、多くの人を受けられる社会になって平等が教育によって促進されたかという、ほとんどの研究は逆の結果が生じたことを報告している。つまり、子どもが属している家庭や家庭の階層によって、子どもの教育の結果は大きく左右され、階層差は教育を受けることによって縮小されるのではなく、むしろ拡大する傾向があるというのである。

日本でも最も格の高い学校と言われる東大において、学生の家庭の経済的・社会的階層が最も高いと言われて久しい。つまり、家庭的・階層的に恵まれた子どもたちが、よい教育を受ける機会を与えられ、そして有利な社会的地位を獲得するというわけである。もちろん、今後の社会の大きな変動によってその現象が継続するかどうかはわからないが、少なくともこれまでの実態は、教育は階層差をかえって拡大するというものであったと多くの研究者が確認しているのである。

ではどうして同じ学校教育を受けながら、不平等な結果が生じるのだろうか。いくつかの理由が考えられる。

第一に、学校教育ではそれほど費用がかからないにせよ、家庭での学習が学校の成績に影響を与え、学校以外の学習にかけられる費用に経済力が影響するという考えである。

第二に、家庭での知的雰囲気の違いによって、学校での学習に影響を与えるというものである。

これらは常識的であり、かつ個別の家庭の相違に関するものであるが、より社会全体の中で学校の位置が影響しているとする考えもある。

5.5 教育は社会的な不平等を克服する手段になりうるか

これまで見てきたように、環境を強調する教育理論は、既存の階層化された社会が、実際の能力によるものではなく、教育を平等なものにすれば、社会的な不平等を是正することができるという主張をしていた。市民革命の思想家は、多くが教育思想家でもあったのは偶然ではない。また、1960年代から70年代にかけて、アメリカで取り組まれた教育改革も、特に黒人差別の是正を目指して、幼児教育から始めて、義務教育段階から大学までの教育機会の平等を進めれば、差別も小さくなっていくと考えに基づいていた。イスラエル建国以来のキブツは、最も極端な実施例である。

しかし、教育改革によって、教育機会の均等化が進んだ結果、教育を受ける機会をより多く受けるのは、実は底辺階層の子どもたちではなく、中流以上の子どもたちであることが多かったことが指摘されている。東大生の親が経済的・社会的に高いことは、以前から言われているが、おそらく東大に貧しい家庭の子どもが進学できた時期は、戦後の混乱期が最も顕著であった。

では逆に、教育の機会均等がない社会の方が、より底辺層に有利な教育条件が生じるのだろうか。

こうした問題に客観的データで分析した研究は、非常に少なかったが、文部科学省の行った全国学力テストに際して、文部科学省が委託して行った研究は、保護者のアンケートと生徒の成績との関連を調べて、これまで漠然と言われていたことを、データに基づいて示した。そこでの結論は以下の通りである。

- ・世帯年収の高い家庭ほど子どもは高学力である。
- ・学校外教育支出の多い家庭ほど子どもの学力は高い。そして、学校外教育支出は家庭の経済力と強い関係がある。
- ・保護者の子どもへの接し方や教育意識は子どもの学力と関係している。（これは、読み聞かせ、博物館、朝食、睡眠、ニュース、蔵書等の項目との関連）
- ・保護者の普段の行動もまた子どもの学力と関係している。
- ・世帯年収を考慮しても、保護者の行動の学力の関係は残る。
- ・子どものテレビ視聴時間が少なくなればなるほど正答率が高い。
- ・保護者の意識や行動は、子どもの学習への「かまえ」と関係がある。¹

これほど明確に家庭の経済力と子どもの学力の相関が、調査として示されたことはなかった。この研究をどのように受けとめればいいのかだろうか。小泉改革以後、日本で経済的格差が拡大したことは、様々な統計で明らかにされている。また、地方都市の疲弊は極めて顕著である。小中学校のクラスには、ほとんど必ずと言っていいほど、貧困家庭の子どもが在籍しており、先の調査の経済力がないだけではなく、親が子どものために時間を使って、読み聞かせをしたり、博物館に連れて行くというような行動の余裕はなく、また、食事や就寝の時間管理も十分

¹ お茶の水女子大学委託研究・補完調査について 耳塚寛明

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/_y_icsFiles/afldfile/2009/08/06/1282852_2.pdf

にできない状況の家庭がいくつかあるはずである。

Q 家庭の経済力が低いために成績が悪いと考えられる子どもが、少なくない学級で、どのような実践をすることが、学力向上に効果的か考えてみよう。

5.6 社会が人を育てる？

意図的な教育でもなく、また自然に生まれたものでもない、社会状況が人を育てると考えられる例もある。産業革命のときに、イギリスでは次々と時代を変えるような発明が生まれた。

- 1733年 ケイ 飛びひ
- 1760年代 ハーグリーブス ジェニー紡績機
アークライト 水力紡績機
- 1765年 ワット 蒸気機関
- 1779年 クロンプトン ミュール紡績機
- 1780年代半ば カートライト 力織機

こうした主な発明以外にも、たくさんの発明が積み重ねられた。

日本の幕末には、全国で若い政治的力のある人たちが多数育った。幕府の弱体化と欧米列強の日本への圧力という時代的要請が、青年を鍛えたと考えられる。また、平安時代には、女性の文学作家が他のどの時代にも見られないほど現れた。日本で集中的に女性の才能がひとつの分野で開花したのは、このとき以外にはない。これも宮中の摂関政治が求めた天皇の妃教育という要請が、女性の才能を育てたと考えられている。

逆に今の日本の政治家をみると、自民党の有力政治家はほとんどが二世議員であり、三世議員もいる。1980年代くらいまでは二世議員はそれほど目だたず、むしろ議員の供給源は官僚であった。しかし、その後官僚批判が強まったことと、二世議員が増加したことで、官僚から政治家に転身する人たちは減少し、かつ閣僚等に「出世」する人たちは更に減った。このことの当否は別として、日本が激動の社会ではなく、かなり安定した社会であることが影響していることは間違いない。江戸時代の安定した社会において、大名制度が続いたことと似ている面がある。

第6章 学校とは何か

6.1 学校とは何か

この講義は大学で行われているものであり、受講している人たちは学校に所属する学生である。学生はこれまで12年間の学校教育を受けた後、大学に入学してきた。つまり、これまでの人生の大部分を学校に通うことが、最も大きな、そして一日の重要な時間帯を占めてきた。従って、「学校とは何か」を学生は熟知しているだろう。しかし、日本だけで見ても学校は多様であるし、また世界的に見れば、我々が通常思っているような「学校」とはまったく違う学校も少なくない。

6.1.1 学校以前の教育手法

学校という教育システムは、5000年の歴史をもっているが、近年までは一部の特権階級の子弟のみが、学校に通って学んでいた。ほとんどの人々は、実生活の中で、つまり、自分が生まれた家族が行なっている労働形態を継ぐ形で、その労働を手伝いながら、口頭による説明や実施の技術訓練を受けることで、一人前の大人に育っていった。もちろん、そこで受ける教育は、技術訓練だけではなく、その労働集団に求められる規範を学ぶことも、同時に行なわれてきただろう。もちろん、すべての子どもが親の労働を引き継ぐわけではなく、一部は農民から職人に転換するような形で、別の労働集団に属して学ぶ人々もいたが、修得の形態は同様なものだった。このように、労働集団に属して、職業上の技術や生活上の規範や倫理を学んでいくシステムを、広い意味での「徒弟制」という。現在学校教育に期待されている社会への準備教育は、多くが徒弟制の中で果たされてきたのであり、決して、「学校教育」ではなかった。そして、今でも「徒弟制」は滅びたわけではなく、職業訓練のひとつの形態として残っている。日本ではさすがにかなり珍しくなったが、例えば「落語家」に弟子入りして、内弟子として師匠の家に住み込む場合、徒弟制の中で訓練される形と言ってよい。また、伝統工芸などを学ぶ場合も、徒弟制は残っている。もっとも、伝統工芸を学ぶ学科を設置している高校や大学もあるので、現在は徒弟制から学校への移行が、伝統工芸にすら生じているともいえる。¹

では徒弟制と学校との違いは何だろうか。第一に、親方が少数の弟子をとり、通常家に住み込みで無給の修行をさせ、職住一体の中で技術指導をしていくこと、第二に一定の技術を修得したと認定すると、資格を与えて独立していく、というスタイルが徒弟制といえるが、これらは、近代的工業興隆の中で、大量の技術指導が必要となり、知識を媒介として学ぶスタイルが一般化し、資格も国家や大きな団体が与えるようになること、そして、大量訓練である以上、職住一体は不可能となり、訓練所に通うスタイルが一般化する。それが当初は「技術学校」(戦

¹ 伝統的工芸品産業の振興に関する法律が、昭和49年に制定され、伝統工芸が保護されるようになっていたが、後継者難が長い間続いてきた。しかし、近年インターネットの普及による、伝統工芸の情報が広く地域を超えて普及したこと、生きがい探しの風潮に伝統工芸がフィットしている面があることなどから、伝統工芸を学ぶ若者が増え、また伝統工芸の側も学びの場を提供している。これが、「学びの形態」に影響を与えていると考えられるが、教育学がこの面に十分に着目できていないと言え難い。興味のある人はぜひ研究してみるといいだろう。

前日本に、「徒弟学校」という学校の種類が一時的に成立していた時期があった。)となり、職業教育を行なう一般的な学校に変化していくのである。

つまり、学校は、大勢の生徒に、専門に教え—学ぶ場が設定された形で訓練を行なう場である。近代大工場制の中で、徒弟的訓練は学校の教育に吸収されていくのである。

6.1.2 近代的学校の誕生

このように、近代的工場制の発生が、徒弟制による技術伝達ではなく、学校という大量に教育できるシステムを要請したわけであるが、更に、工場制の発展は、別の側面で学校を普及させた。それは、商品経済の発展が要請したものである。封建制度は、自給自足経済の土台に成立していたが、次第に商品経済が発展し、物や人の流動性が高まると、特に商人を初めとして、「文字」を扱う必要がでてきたわけである。それまで文字は支配層の独占物であったが、生活の中で商取引が盛んになると、文字は誰にも必要なものとなり、そこで、安定した社会であった江戸時代では、多くの人たちが、何らかの形で「学校」やそれに近い教育施設に通って、読書算を学んだのである。特に、日本は江戸時代にこうした学校文化が発展し、当時世界で最も識字率の高い人々であったと言われている。

しかし、これらは、近代的な学校制度ではなかった。近代的な学校制度は、もうひとつの要因、市民革命を伴う市民社会の到来が必要だったのである。フランス革命を契機として成立した「国民国家」である。フランス革命は、人権宣言を行い、教育権もその中に含めたが、それが直ちに教育権に基づいた近代的教育制度を成立させたわけではない。そうした革命思想と、フランス革命を契機として起こった「国民戦争」の中で、主に軍事的な必要から、まず義務教育制度をいくつかの国が設置したのである。日本の明治維新期の義務教育はそうした一例と考えられる。また、それは「愛国心」の涵養とも結びついていた。²

しかし、こうした義務教育制度は、実はそれほど普及しなかった。日本も明治維新後、直ちに教育の普及を目指して義務教育を施行したが、当初の義務教育が授業料を徴集したために、就学率は伸びず、義務教育に反対する暴動なども起きたことは、よく知られている。日本で義務教育が実質的なものになり、ほぼ100%に近い就学率を達成するのは、日露戦争後である。同様に、欧米でも各国が実質的な義務教育制度を成立させ、ほとんどの学齢児童が就学するようになるのは、19世紀末のことだった。それは何を契機としていたのか。

その最大の要因は、産業革命後、児童労働が広まり、子どもの健康問題や犯罪・非行問題が深刻化し、それが社会不安となることを恐れた人々、また子どもを守る立場の人々が、「工場法」を成立させ、その中で、児童労働を制限し、児童を雇用するためには、学校に通学させる義務を課したことだった。そうした工場法を成立させるために、大きな貢献をし、また、自分の経営する工場の労働者の子弟に自ら学校を設置して、教育を受けさせ、結果として、大きな労働生産性をあげたのが、イギリスのロバート・オーウェンである。

こうした動向は、市民社会が「職業選択の自由」のような基本的人権を認める社会であることから、子どもは自動的に親の職業を継ぐわけではなく、自分の個性や能力に合わせて、職業を選択していく社会に転換したことにマッチしていた。これは、単に個人々人にとっての有用性

²有名なフィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』はその典型的な例である。

だけではなく、社会や国家にとっても、幅広い層から人材を選抜していく方が狭い身分的な範囲から人材を補充していくより、ずっと社会の安定性を増すという理由もある。実際に、工業社会になるとはるかに職業の種類は多様になり、また、機械を扱う職業などに典型的なように、口伝えによる教育よりは、知識を媒介とした教育の方がより有効かつ必要な職業が増加してきたことも、徒弟制から学校教育への移行を促進したと考えられる。

19世紀の後半になると、先進工業国は植民地をもつようになり、また、植民地争奪のための戦争を頻繁に引き起こすようになる。その中で、フランス革命期の「愛国心」は、すべての植民地国家の課題となり、国民の統合のために、学校制度が利用されるようになったのである。

そして、「学校」が近代社会の主要な教育システムの要素となったのである。

6.1.3 法律上の学校

かくして、「学校」は国家の事項となり、国家が学校について詳細に決めるようになる。現在の日本では、国家制度における正規の学校とは、学校教育一条に規定されている学校のことである。

学校教育法

第一条 この法律で、学校とは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする。

これ以外の学校は、通称であったり、あるいは社会的通年上の学校であっても、制度的な学校ではない。しかも、日本では、学校を設立することができるのは、以下に定められているように、国と地方公共団体と学校法人のみである。

学校教育法

第二条 学校は、国（国立大学法人法（平成十五年法律第百十二号）第二条第一項に規定する国立大学法人及び独立行政法人国立高等専門学校機構を含む。以下同じ。）、地方公共団体（地方独立行政法人法（平成十五年法律第百十八号）第六十八条第一項に規定する公立大学法人を含む。次項において同じ。）及び私立学校法第三条に規定する学校法人（以下学校法人と称する。）のみが、これを設置することができる。

○2 この法律で、国立学校とは、国の設置する学校を、公立学校とは、地方公共団体の設置する学校を、私立学校とは、学校法人の設置する学校をいう。

そして、日本では、学校に対して法令で「必要なもの」を定めている。

学校教育法

第三条 学校を設置しようとする者は、学校の種類に応じ、文部科学大臣の定める設備、編制その他に関する設置基準に従い、これを設置しなければならない。

教師はもちろんのこと、校舎、体育施設、図書館等々の様々な設備が必要であるとされている。これらの規定は決して、国際的に同質のものではなく、国によっては、学校に必要とするものをもっと限定している場合もある。

いうまでもないが、これらの規定は「法律上の学校」についての規定であって、教育学的な意味での「学校」と完全に重なるわけではない。塾、フリースクール、さまざまな公私の団体が行う「講座」など、多くの学習組織は、通常の意味では「学校（学ぶ場）」であり、そのように広く「学校」を考察することも必要である。

6.1.4 学校に必要な要素は何か

こうした法律的規定とはまた別の次元で、社会的に認められた「学校」があるし、また、それぞれ学校に必要な要素に対する通年がある。

通常「学校」には、「教えるべき内容（カリキュラム）」と、教える人（教師）、そして、学ぶ人（生徒・学生）、そして校舎がある。しかし、そうした常識が通用しない学校が世の中はたくさんある。国連大学は「大学」であるが、学生もいないし入学試験もない。教師もいない。行っていることは「研究」であるが、「大学」と名称が付けられている。度々とりあげるサドベリ・バレイ学校は、カリキュラムも授業もなく、通常の意味での教師もいない。通信教育を行っている学校はたくさんあるが、これも普通の校舎は存在しない。逆に放送大学は正規の大学であり、正規の学生や教授がいるが、その授業を実質的に受けている人たち（それを学生と呼ぶなら）は、無数に存在している。

教師と生徒・学生は画然と分かれているのが普通だが、古代ギリシャの学校や中世の大学はあまり判然とした区別は存在しなかった。

フリースクールやインターネットスクールの中には、常識的な意味での学校のイメージと相当異なる形態をとった学校が少なくない。

これは日本の法律でいう「学校」に近い存在であるが、「学校」という言葉を学ぶところという抽象的に使うこともある。「労働組合は民主主義の学校」とか、「刑務所は犯罪の学校」などと言われる。また多くの人を通ったと思われる「塾」は学校ではないが、学校に近い教育機関であり、学校よりも塾、あるいは予備校で学校よりもたくさんのことを学んだという人たちも多いのではないだろうか。このように考えてみると、「学校」とは何か、法律的な意味ではなく、何かを学ぶ場所というゆるやかな意味から、また、制度的な学校も含めて、本当に必要な要素は何かを少し吟味してみる必要があるといえる。

Q 「学校」に不可欠と思われる「要素」を列举してみよう。そして、それは本当に必要なものか考えてみよう。

6.2 学校の機能

では、近代社会以降成立した国民教育制度の中で、学校はどのような機能を果たしているのだろうか。これも、個人の立場から見ると、社会の立場から見るとでは大分違って見えるだろう。しかし、できるだけそこに共通する要素に着目しながら考察していこう。

6.2.1 資格付与機能 能力の形成

人は社会の中で生きていくために、職業を獲得して、経済社会的役割を果たさなければならぬ。そのために、基礎的な教養から職業的な専門知識まで、自己の中に形成していく必要があるが、その主要な手段は教育であり、現代では学校に通うことによって、そうした能力を獲得していく。

学校の最大の機能は、社会で必要とされる能力を形成することにある。

前に指摘したように、以前は職業上の能力は、徒弟制に典型的に見られるように、その職業団体に入って、初めから形成した。しかし、近代社会が進展するに従い、その基礎部分を中心として、学校で能力を身につけておくようになった。徒弟制は明確な形式をとっていない場合でも、基本的にその職業能力を身につけたという「認定」があり、それが資格となって一人前の仕事を与えられるようになる。このような資格付与機能も、社会の中に膨大な資格が存在するようになる一方、学校がその資格を与える機能をもつようになる。この授業も教師の資格を取るための授業としての性格を、一部もっている。更に、幼稚園から、小学校、中学校、高校、大学と学校が階層的に構成されることで、学校の卒業そのことが資格としての意味をもつようになる。

欧米では「資格社会化」が進んで、専門職はすぐに仕事ができるというのが前提で、その証明として資格がある。日本では企業はむしろ多くの部署で働くことを前提にしているために、特定の能力を形成する必要を、欧米ほど要求しない。むしろ専門が狭くなることを嫌う傾向が強い。したがって日本の学校の、資格付与機能というのは、通常資格付与と、潜在的能力証明のふたつを含んでいる。

しかし、日本でも最近では専門的資格が重視されるようになってきている。その原因は、社会が終身雇用体制から、次第に流動雇用政策を取入れ始めたことにある。雇用の流動化によって、企業内教育が部分的に外部化し、労働者の意識もより良い職場を求めて転職を希望するようになると、再雇用者に対しては、専門的な能力の保証を企業は求めざるを得ない。そうしたきっかけで、資格が社会の中で、次第に重視されるようになってきていると考えられる。

6.2.2 教養の問題

さて、このように学校が社会への準備機関として、社会に出たときに必要な能力形成を行なう機能をもつことが了解されるが、しかし、問題はそこから先にある。

社会で要請される能力の形成が、すべて学校にゆだねられているわけではない。そこには当然能力種別の選択がある。いかなる能力が学校で形成されるように選択されるかは、極めて複雑な社会現象であるから、別の機会（「現代学校教育論」で扱うことになる。）に譲るとして、学生諸君の多くが感じているように、そこにミスマッチが多々見られることである。「なんでこんなことを勉強しなければならないのだ」という疑問を感じたことがない学生はいないだろう。このミスマッチは、社会と学校の間でも、また、学校と個人の間でも生じる。個人の問題は、多くが得意不得意の問題であるから、個人的に解決されるべきことがらであるが、社会と学校の間でのミスマッチは、改善しなければならない。

このミスマッチは、職業上必要な能力以外の対象まで含めると一層大きくなる。人は職業生活だけを生きているわけではなく、むしろ自由時間を活かした「遊び」の中に生きがいを感じ

る場合も多い。また、職業や遊びを楽しく、生き生きと実践できるために、健康な心身の形成も必要であり、そうした課題も学校に課せられている。

このミスマッチを具体的に見ると、一般社会の中で共有されている「教養」の内容とは別に、「学校にだけ存在する教養」つまり学校文化があることがわかる。体育の「揃った行進」や「右向け右」、学校で教える「文法」、音楽の移動ド唱法等々、他にもあるだろう。また、一般社会の教養は広大な領域に渡っており、それを選択して学校で教えるが、その教養への親しさが、生徒の家庭環境等によって異なることも、多様なミスマッチ感をもたせる。P. ウィリスは『ハマータウンの野郎ども』の中で、労働者階級と中産階級の文化背景が異なり、学校の教育内容が中産階級の文化・教養を前提にしているため、労働者の子どもたちは、最初から学校の教育内容に親しみを感ぜないというメカニズムを明らかにしている。

Q どのような教養の内容が学校で教えられるのにふさわしいのか、その原則について考えてみよう。

6.2.3 統合機能

教育が単に個人の教養を高め、職業の準備をし、職業に必要な資格を認定するためであれば、個人や職業団体が教育を組織すれば済むことであり、国家が学校制度を設置する必要はない。近代公教育以前の教育システムはそのように運営されていた。国家が国民教育制度として学校制度を成立させているのは、国民が創出され（近代以前には、つまり、国民国家成立以前には、「国民」は存在しなかった。）、国民意識を涵養することが、国家の安定のために必要と認識されるようになったのである。国民教育制度はそうした安定した国民作りに大きな力をもつと考えられている。

日本が近代国家となり、国民教育制度を設置したのは明治維新であるが、その後の「日本国民」のあり方を考えると、こうした学校の「統合機能」の意味が理解できる。

江戸時代までは、中央集権国家ではなかったから、統一的な日本語は存在せず、明治政府が「日本語」を整備し、それを国民に根付かせる上で、「教科書」を作成し、それを全国で統一的に教えた教育の力は最も大きかったと考えられる。新聞や文学は、かなり時代を経るまで文語体の影響が強かったが、教科書は早い時期から口語体の日本語を普及させ、しかも国定教科書であったから、日本全体でひとつの言語を学ぶことになったのである。また、明治政府は日本人の統合を進めるために、教育を最大限利用した。修身や歴史教育を軸とした道德教育や国民意識の形成、すべての階層の子どもが一緒に学ぶ「統一学校」による一体感の涵養、こうした教育によって、「単一民族国家」という意識が形成されてきた。もちろん、日本人は決して「単一民族」でもなく、また、様々な価値観をもった人々の集まりであり、こうした統合機能への疑問も存在する。「君が代・日の丸」問題のように、この統合機能は、大変微妙な問題を多く含んでいる。

1950年代のアメリカは、世界の大国としてゆるぎない地位を誇っていたが、その教育の目標は「アメリカナイゼーション」とされていた。移民も含めて、英語を修得し、アメリカ人としての資質、意識を形成することが、教育の最も重要な目的とされたのである。しかし、その後ベトナム戦争の衝撃、難民や不法移民など、以前とは性格の異なる移民の増加などにより、

そうした教育がうまく機能しなくなった。アメリカナイゼーションという教育目標は、あまり強調されることはなくなり、むしろ、多民族の文化を尊重しながら、どのように社会の安定を図っていくかという意識が、強くなっている。

しかし、このことは教育の統合機能を否定する論拠にはならない。むしろ、戦前日本の統合はその具体的あり方が問題だったのであって、より自由を含んだ統合であれば、社会の安定に寄与することは明らかであるから、望ましい統合とは何か、そして、どのような教育がそれに寄与できるかという形態を模索することが、必要であるとも言える。

そして、それは更に国際社会における統合の問題に発展する。(この問題については、より「国際教育論」で詳細に扱う。)

6.2.4 選抜機能

近代社会は複雑な分業社会である。膨大な職種に分かれ、それは多くの場合階層的に構成されている。一つの企業の中も、ピラミッド型に編成され、そこには様々な職種の分化がある。近代以前の身分制社会では、生まれによってそうした職業は定まっておき、生まれながら、分業のどの位置に落ち着くかは決まっていた。

しかし、平等な市民社会では、能力と個性と個人の希望に基づく競争によって、それが決まっていく。そして、その競争の場を提供しているのが学校制度である。そして、それは入学選抜制度として定着している。

しかし、「教育の本質」から考えれば、選抜・競争は個人の発達にとって、必ずしもプラスのものではない。「好奇心」を媒介とする学習を促進するためには、競争は不要であるし、また、時には阻害要因にもなるはずである。もちろん、競争が学習意欲を喚起することはあっても、それは、勝者になりうる場合に限定されるだろう。すべての者が意欲をもって学ぶ状況は、競争によって作り出すことは難しい。そのことを強調する立場からは、学校は選抜機能から自由になり、選抜は社会に返還するのがよいという立場になる。選抜機能から解放されれば、学校は教育的立場を貫くことができると考える。確かに、資格付与機能や選抜機能を全くもたないデンマークの民衆学校(フォルケホイスコレ)は、ただ学びたいから入学し、学ぶことが楽しいので学んでいるという学校であり、ある意味ではこうした学校こそ、理想の学校という見方もある。

しかし、他方、社会が選抜機能を必要としている以上、どこが担うのが適切かという点から考えて、入社試験などのような機会の限定された選抜よりも、義務教育から高等教育まで含んだ長い評価期間を経ることができる「学校制度」の方が、正確な選抜ができるから、学校こそ選抜機能を担うのが社会にとっての利益であるという立場もありうる。競争の結果の判定が、各人の能力を正確に計っているほど、社会は安定することになるからである。

選抜機能を学校制度が担うことについては、賛否両論ありうる。

ひとつの考えは、選抜は勝者と敗者が生まれるものだから、学校教育が勝者と敗者の差を生むような行為はすべきではなく、社会にとって必要な能力の判定は社会がその社会固有の価値観に基づいて行うべきであるというものである。その可能性は小さいというべきだろうが、考えとしては成立するし、また、現在私立受験を行う児童に対して、小学校は評価に関わっていない場合が多い。つまり、私立受験は塾や教育産業がもつばら事前教育や評価を行っており、

その評価と私立中学独自の試験による評価が私立受験の進行に専ら関わっている。しかし、公立の6年制の中等学校への進学については、公立小学校が評価に関する事務を行うように期待されているので、今後この点も変化があるかも知れない。

もう一つの考えは、大学までの12年間の教育活動の評価は、その人物の様々な能力の評価として最も信頼のできるものであり、学校が社会全体の中のひとつの組織である以上、学校で行われる評価を社会が利用するのは当然であり、かつ合理的であるとするものである。この考えにたてば、評価の正確性や恣意的な利用の防止が問題になる。

Q 学校の評価が社会の選抜に使用されることについて、自分の考えをまとめてみよう。

6.3 学校の危機

では学校はうまく機能しているのか。

この問いに「客観的」に答えることは難しいだろう。成績がよく、楽しく学校生活を送っている生徒やその親にとっては、学校はとてもうまく機能していると考えられるだろうが、中にはいじめられている生徒もいるだろう。その生徒にとって、学校がうまく機能していると感じることはないに違いない。人によって全く異なる評価となるはずである。しかし、いくつかの判断基準をあげることは可能であろう。

ひとつは、世論調査等の社会調査の数値である。例えば2008年8月14日の読売新聞は宇都宮市教委の調査を紹介している。

中学生の親の約33%が、教師の生徒に対する理解度や指導力に不満を持っていることが、宇都宮市教委が小中学校の保護者約1000人を対象に今年4月に行った意識調査でわかった。学力低下や、相次ぐ教職員の不祥事で、教育現場への信頼が揺らぐ現状が浮き彫りになった。

(略)

調査では、「教職員は子どもをよく理解し、一人ひとりに応じた指導をしている」の問いに、「そう思わない」「どちらかといえば思わない」と否定的に回答した中学生の保護者は33・4%。小学生の保護者より15ポイント高く、「わからない」(14・9%)を加えると半数近くに達した。教職員の評価は、「子どもへ愛情や仕事に意欲を持って取り組んでいる」「わかりやすい授業や落ち着いた学級づくりをしている」などの全質問で小学生より中学生の親の方が厳しい傾向に。また「保護者からの子どもの悩みや相談に誠実に対応している」の問いにも、中学では否定的回答が20・6%と、小学校より8ポイント高かった。学習内容やいじめなどの問題が複雑になる中学校では、保護者がよりきめ細かい対応を求めている現状がうかがえる。

このように、3割の親が教師の指導に不満をもっているという調査を、学校の危機ととるか、まだ6割は信頼していると取るかは各人に任せよう。しかし、このような調査で「不満」が多く現れるとすれば、それは学校が十分機能していないと考えざるをえない。更に、学校に通うこと自体を拒否する人たちの存在は最も学校の危機を表している。その典型的な事例は「不登

校」である。2008年月11日の読売新聞によると、2007年度の調査で、1991年以降調査が開始されて以来、不登校の生徒数が最高となったことが、文部科学省の調査でわかったことが報道されている。不登校は、何らかの理由による学校教育への不適合であり、子どもに原因があるにせよ、学校がその子どもを適切に受け入れることができなかったことを示しているから、不登校が多いことは学校の危機、つまり機能が果たされていない状況と見なければならぬ。

更に近年では学力低下が強く意識され、学校改革の機運が高まっている。従来日本は国際学力テストで常にトップないしトップグループを形成してきたが、2000年から始まったOECDの行なう国際学力テストPIISAでトップグループの地位を奪われ、学力が低下したという意識がメディアを中心に広まり、学習指導要領の改訂期に、大きくゆとり政策の転換がなされた。これは、政策側によって、学校機能の不十分性が認識されたことになる。

教育理論家によって、学校の現状が批判され、新しい学校形態が生み出されることも、歴史的に繰り返されてきた。アメリカを中心として70年代に「脱学校論」が主張された。その主張を簡単にまとめると以下ようになる。

1. 既成の学校は、強制的に教育を行うために、子どもを閉じ込める「少年昼間刑務所」のようなもので、意思に反してでも消費させたり参加させたりする「操作的制度」の一つである。
2. 学校は、現在の体制に都合のよいイデオロギーを吹込み、体制に順応するエリートやオーガニゼーション・マンを育てる場所に過ぎない。
3. 学校は、人間を選別する場所になっていて、平等の実現にマイナスに働いている。
4. 学校それ自体が肥大化してくる。学校という制度そのものが、教育の需要をつくり、職業に様々な資格をつくり、その資格を与える権限を学校が独占する。³

教育とは、ある種の理想をもち、現実を改革していく理念をもっているものであるにも拘らず、教育が現実の社会の秩序を維持するために作用していることを告発し、そうした学校から脱却するために、いろいろな案を提起したのが、イリッチなどを中心とする「脱学校論」であった。これらは、その後、ポスト・モダンとされる一連の思想家たちによっても、継承されていった。

イリッチの望む教育体制とは以下のような条件を含む。

1. 学ぼうとする者は、だれでも、いつの年齢のときでも、教育の資源を利用することができる。
2. だれでも自分の持っている知識をだれかに役立てたい人は、それを学びたい人を見つけることができる。
3. 公衆に訴えたい問題を持つ人には、それを訴える機会を与えてやる。

つまり、特定の年齢集団を対象にした、特定のカリキュラムをもち、特定の教師が教える「学校」なる組織を、原理的に拒否したのである。

これが、「子どもを学校に行かせない同盟」などとなり、ホームスクールの流れを更に発展させていく原動力になるとともに、また、従来の学校とは異なる理念をもつ、より自由な体勢をもった学校（オルタナティブ・スクール）を生みだして行く原動力にもなったと言える。

³ イリッチ『脱学校論』

1970年前後の教育・学校批判はイリイチ等の脱学校論者だけではなく、様々な人が学校批判を行い、新しい形の学校（オルタナティブスクール）を設立した。サドベリバレイ校もその一つである。

6.4 学校をつくること

「学校の危機」とは、学校が、「学校に関わる人たちのものになっていない」ことを意味する。教師や生徒や親、そして地域の人々が学校のあり方に満足をもっているなら、学校は危機にならないわけだから、それは彼らの意に添わない、あるいは、意に添うように学校が運営されていないことを意味する。学校で教えられている内容が意に添わないならば、学校を新しく設立することになるだろう。また、教えられている内容は問題ないとしても、教え方や運営の仕方に疑問を感じるなら、あるいは、設備が不十分であるなら、改めることを目指すだろう。いずれにせよ、「学校づくり」と言われる活動が実際に取り組まれてきた。

6.4.1 新しい学校の設立

まず、新しく学校を設立することを考えてみよう。

学校が危機になったとしても、新しい理念に基づく学校を設立することが、とても難しければ、学校の危機を克服することもまた難しくなる。日本は、学校の設立が極めて困難な国ではなかろうか。学校は、構造改革特区の例外はあるにせよ、法人でなければ設立することはできないだけではなく、莫大な資金が必要である。日本の学校には、標準的な基準が定まっており、敷地、校舎、校庭、図書や教具などから始めて、教師等、予め充足しなければならない条件が非常に高く設定されているのである。そして、条件を満たさなければ、認可されず、学校として機能すらできないのである。そのために、学校の物的な教育条件は、国際的にも高いが、逆に、同じような学校ばかりが設立されることになる。「個性」重視の時代とはいえ、学校自体、あまり個性的な学校はない。

それに対して、欧米では、学校に必要とされる物的条件は極めて低く設定されており、「認可」が必要とされない場合もある。アメリカには、日本のような公的な機関による「認可」は存在しない。従って、日本人から見ると、貧弱な学校としか見えないものもあるが、しかし、理念に従って、新しい学校を設立することが、日本よりはずっと容易である。オランダでは、一定数の生徒を集めれば、私立学校であっても、経常費は公費によって支出される。つまり、財政的には私立と公立の差がないのである。また、デンマークの民衆学校（フォイクスコレ）は、日本では専門学校のようなものであるが、民衆が自発的に設立する例が多く、これも、テーマの意義が認められ、ある程度の数が学生として登録されれば、公費補助がでる。日本人が設立した民衆学校も存在しているのである。

日本でも遅まきながら、また非常に限定された形ではあるにせよ、学校の設置を容易にするための政策が検討されている。2003年1月に出された文部科学省の方針で、限定された目的の学校で、かつ特区として地方自治体が設定する場合に限られるが、校地取得が学校設置の

条件であったのを、取得しなくても設置できるように条件を緩和された。⁴

では、学校を簡単に設置できることはいいことなのだろうか。あるいは却って国民にとって不利益になることが少なくないのだろうか。

設置が基準によって厳密に検査され、検査に合格した場合にだけ学校が設置されるとすれば、それは学校に対する平均的な信頼感が保証される。つまり、教育条件が低い学校は存在しないわけだから、安心して学校に子どもを任せることができる。少なくとも設備等に関しては。それに対して、設置基準があいまいで検査もあいまいであれば、教室が足りなかったり、教具として必要なものが揃っていなかったり、あるいは教師も資格をもった教師がそろっていなかったりする危険性がある。入学して初めてそれに気づいたとしても、学校を簡単に変えることは難しい。日本でも塾のように設置基準や審査の存在しないところでは、入塾して被害を受ける場合もある。そして、その場合被害の救済も困難な側面が多い。

しかし、教育に対する要求が多様になってくると、基準が厳格であると、多様な要求に応えることは難しくなる。基準は平均的な要求や社会的なニーズを多く反映するから、どうしても画一的な基準になる傾向がある。そうすると現在の不登校に現れているように、その学校に適応できない子どもが増加してくる。そうした事態に対応するためには、個性的な要求にも応えられるような学校を設置することが必要となる。しかし、そのためには基準を厳格に指定することはマイナスであろう。

この基準には、もちろん設備や教員に対するものばかりではなく、上記文部科学省の政策に見られるように、それまでは「所有」が条件であったものを「賃貸」でも可とするかどうかというような面も含まれる。理想的には、土地を所有し、そこに教育理念にあった校舎や施設を建築することが望ましいだろうが、日本のように土地や不動産が極めて高価である場合、所有を絶対条件にすると学校設置は極めて困難になる。しかし賃貸である場合には、契約継続の不安定さや教育理念を発揮できる建築物が使用できるようになるかどうかの困難さが生じる。

問題はどのように制度的にバランスをとるかであるが、いくつかの方式がある。アメリカのように、民間団体が基準協会を作り、そこが基準作成、審査を行い、結果を公表するという方式である。この場合、基準そのものが多様になるから、画一的な基準になることを防ぐことができる。オランダやデンマークは私立学校にも公費支出をするが、生徒数を確保することが求められ（オランダとデンマークではその意味が異なるが）「支持」されていることが学校設置の条件となる。オランダやデンマークでは不動産取得の制限はあまりない。

1980年代の政府の審議会では塾を学校として認めるべきだというような報告もなされた。

⁴ この経済特区制度による学習指導要領に拘束されない学校の設立を認めたのは、アメリカで広く採用されているチャータースクールの制度を参考にしたものであるが、チャータースクールは公立学校として設立され、期限つきで、公費で運営されるのに対して、日本では財政的には私学の扱いである。

6.4.2 学校改革としての学校づくり運動

新しい学校を設立しなくても、学校の様々なあり方を変えることによって、新しい学校を作ることができる。そうした試みは、戦後もたくさん行なわれてきた。特に、戦後直後、新制中学ができたときには、破壊された経済の中で新しい校舎を作ることが十分にできなかった自治体にかわり、地域住民が木材を切り出したり、購入したりして、自分たちで校舎を建てたり、資金を提供したりして、文字通り学校づくりをした例も少なくなかった。

従来日本の「学校づくり」という言葉は、新しく学校を設立することではなく、既存の学校の教育改善に取り組むことであった。この意味での学校づくりは現在でも活発に行なわれ、インターネットで「学校づくり」で検索すると、たくさんの自治体や学校が「学校づくり」に励んでいることがわかる。また、行政を含まず、学校の教師集団が取り組む事例も多数ある。このような学校づくりは、戦前の軍国主義教育から解放された戦後の民主主義の導入が可能とし、日本中の多くの学校で取り組まれた。そこに共通に見られるのは、地域に支えられながら、教師集団が協力して、新しいカリキュラムを創造的に考案していくことことが、中心となっていたことである。

ひとつだけ例を紹介しよう。広島県本郷小学校は、村をあげての調査活動を軸に、新しい学校づくりの案を作成した。

数字の会合を通じて我々は次の結論に到達している。

- (1) 実態の調査に基づいた科学的な改善意見を立てなければならない。
- (2) 実態に基づいている限り、各年齢層、階級、職能について広く意見を吸収する。
- (3) 地域社会の全生活問題をもれなく取り上げるために、幾つかの専門部会に分かれて討議する。
- (4) 役員や委員を設けることによって、特権者をつくることを警戒する。

そして、懇話会を介して、詳細な学習課題表を作成して、新しい教育に取り組もうとしたのである。⁵

このような運動は戦後何度も取り組まれた。「教育課程の自主編成運動」や「学校白書運動」など、当時は文部省と日教組の対立の中で取り組まれた運動も、現在では文部科学省の重要な政策の一環となっているものも多い。

現在の教育行政では、地域と学校の間を密接なものとするような政策が実施されている。具体的には、学校に「学校評議会」や「学校運営協議会」を設置して、地域住民の声を学校運営に反映させようとするものである。ホームページには、たくさんの学校の学校協議会の議事録が掲載されている。これらを読んでいくと、学校の運営のあり方が次第に変化していることが実感できる。

例えば、大阪寝屋川高校の議事録には、以下のような部分がある。

校長：

⁵ 宮原誠一編『資料日本現代教育史1』三省堂 1974 p499-507

10月に実施した「学校教育自己診断」の結果に基づいてご意見をいただきたい。今回は私の着任時の平成16年度以来3年ぶりの実施である。

本年度は本校の最大のイベントである体育大会と学園祭の日程を変更した。学園祭を7月下旬に体育大会を9月中旬に実施することにしたが、これは3年生に集中していた負担の軽減を図り、進路実現に向けた体制づくりが必要であったからである。しかし、この変更については生徒の中に強い不満があった。

今回の「学校教育自己診断」はそうした状況下で、体育大会直後の10月5日に実施した。よって、生徒の評価に行事変更の影響が色濃く出る結果となった。生徒の評価全体では前回に比べ6ポイントも下がった。それに対して保護者は7ポイント上がり、教員も4ポイント上がった。

お手元の資料の分析結果にはそのことを最初に挙げている。要は生徒の意識と保護者・教員の意識にずれがあるということだ。教員や保護者は生徒を3年間しっかり鍛えたいと考え、生徒は束縛の少ない自由で楽しい学校という思いが強い。例えば、高校を選択する基準の調査では、中学生では部活動・学校行事・制服を選択する者が上位を占め、保護者では教育内容・学費・交通の利便性が上位を占めるという統計結果となっている。本校の学校説明会でも「本校に期待するもの」というアンケートを生徒と保護者に採ったところ概ね同様の結果となった。まあそういう部分がベースにあるということだ。

(略)

委員：初めに校長先生が生徒と保護者・教員の数字にずれがあると言われたが、これがその一つかなど。例えば、先生方は一所懸命やっているつもりなんだけど空回りしているというか、本当に生徒に必要な厳しさではなく、変に優しくなっているとか変に丁寧になっているだけとか。実態を知らないから無茶なことを言って失礼かもしれないが、生徒がこれは面白いなというぐらいまで授業に参加する姿勢が出来ているのだろうか。

6

保護者代表と生徒代表、学校代表の委員で行なうヨーロッパの学校運営協議会と異なって、日本のものは、あくまでも校長や教育委員会が人選をするもので、しかも生徒代表は参加していないが、生徒の声が考慮されていることは伺える。そして、従来教師たちの閉鎖的な見解で運営されていた学校が、外部の人間の批判を受けながら、それに応えることを引き受けねばならないように、変わってきているのである。こうした学校運営の変化によって、学校の内実が変化していけば、やがて学校の危機が克服される場合も出てくるだろう。

6.5 定型的学校からの解放

通常の学校は、以下の特質をもっている。

- 1 同年齢集団で学級が形成されている。

⁶http://www.osaka-c.ed.jp/neyagawa/Kyougikai/Gk2007%E2%80%92_2.htm

2 時間割が決まっている。

3 特定の教師がいる。多くの場合、教師には国家が定めた資格が必要である。

日本の場合には、これに「学習指導要領」という学校で教えるべき内容に対する国家基準がある。国家基準は、欧米には比較的少ない。制服、規則、学校文化など、特有の性質は他の国にもある。こうした「定型」が、自由な教育を阻害しているという認識から、「定型」にとらわれない教育をめざした学校が、世界にはたくさんある。そうした学校が、歴史的に大々的に現れたのは、第一次大戦後であり、「新教育」と呼ばれた。日本でも、「大正自由主義」学校として、いくつかの学校が作られている。

シュタイナー学校

シュタイナー学校は、19世紀末から20世紀初期に活躍したドイツのルドルフ・シュタイナーが設立した学校で、シュタイナーの「人智学」を軸とした明確な教育理念に基づいた学校で、世界的に数百（欧米中心）の学校がある。日本でも、高橋巖氏や子安美智子氏の精力的な紹介と、シュタイナーハウスが作れて支持者がたくさんおり、有名になっている。しかし、シュタイナー学校は、現在の日本の法制の下では、設置することが難しいが、構造改革特区の適用を受けて、神奈川に最初のシュタイナー学校が設立された。ただし本来の12年制の学校ではない。（子安氏の紹介の本は、朝日文庫にたくさんある。）

シュタイナー教育の特徴は多々あるが、ここでは、「基本授業」を紹介しておく。

シュタイナー学校は、小学校と中学・高校を合わせた学校であるが、小学校は、8年間一人の教師が担任を勤め、日本の4教科にあたる科目はすべて行う。「基本授業」として、毎日午前中の2時間が割り当てられるが、約1月、まったく同じ教科が教えられる。例えば、算数の授業になると、1月算数ばかり毎日教えられ、その間、社会も理科も国語もない。そして、科目が変わると、算数は相当期間全く教えられない。

つまり、通常の毎日数種類の教科が教えられ、1週間単位で進行する時間割りが、ここには存在しないのである。

教える時には徹底して集中して教え、その後忘れてしまって、後に残った知識が本物の知識になる、という考えに基づいている。

サマーヒル校

イギリスのサマーヒルは、ニールという障害児教育でも有名な思想家が設立した学校で、ほとんどが寮生活をしている学校である。最近では、日本の学校になじめない日本人がたくさん在学している。

サマーヒルは、生活全体が共同で営まれているが、その運営は、すべての生徒と教師、職員が平等な権利をもって行われている。授業での教師の役割は明確であるが、生活面や規則制定・運営面では、教師と生徒との役割分化を否定している。

また、授業は通常的时间割によって行われるが、出席義務がない。実際に、各授業の出席率は半分程度らしく、外国から、不登校などで辞めた生徒が在学するときには、数年間まったく授業に出ないまま過ごすこともあるようだ。

フレネ学校

フレネは大戦間のフランスの教師で、印刷術を教育手段として大々的に取り入れた実践を行い、彼の始めた教育は、ヨーロッパにかなりのネットワークをもった教育を展開している。

フレネ教育の特徴は、定型的な教科書が存在しないことである。印刷術を利用しているのも、教材は自分たちで作る。今ではネットワークを利用しているのも、優れた教材の蓄積を行い、相互利用をしているようであるが、教科書を所与のものとしてではなく、自分たちで作上げるものと位置づけているわけである。

フレネ教育は、学校全体のカリキュラムを再編成する必要は必ずしもないので、日本でも部分的に取り入れて実践している教師がいる。日本の生活綴り方教育に近いものがあるので、なじみ易い面があるといえる。

サドベリ・バレイ校

何度か紹介したので、名前の確認だけしておく。

ホームスクール

ホームスクールは、文字通り、家庭での教育を主体とするもので、義務教育段階でも、学校に行かず、家庭やメディア、各地の施設の部分的利用などで、教育を行うものである。もともと、欧米では、義務教育は、学校教育を受ける義務ではなく、家庭での教育の権利を認めている国がいくつか存在するが、特に、アメリカで積極的なネットワークを作りながらのホームスクールが、70年代以降盛んになってきた。そして、法的にも整備され、ホームスクールを援助する様々な団体ができている。特に、インターネットが普及している現在では、教材をインターネット上で入手できるようになっている。

ホームスクーリングは、多様な意味をもつが、家族と一緒に学ぶ。一定のカリキュラムによって学ぶのではない。利点は、家族の構築とされる。スポーツやディベートなど、学校の活動に参加することができる。図書などは、利用できないことも。オレゴンでは、ホームスクーリングは合法である。親や祖父母、仕事の形態はさまざまである。かならずしも、父は働き、母が家にいて、子どもを教えるというのではない。費用は、公共図書館などを利用することで、かなり安くもできる。内容は、子どもと話し合っ、何が必要かを定める。子どもは学ぶことについての、驚くべき能力をもっている。

インターネットスクール

ホームスクールの一形態であるが、インターネットを利用して教育を受ける学校がある。アメリカではクロンララ校であり、そこと提携している「風」という学校である。今は通信教育部と一緒にあって、形態が少し変わっているようだ。

教材はインターネットを通じて配布され、質問は電子メールやインターネット・フォンで行う。(インターネット・スクールについては、別の章で扱う。)

第7章 教師論

7.1 金八先生をめぐる

学校には「教師」が存在する。しかし、教育という営為に教師が不可欠なわけではない。人が学ぶのは、決して「教師」からだけではなく、小さな子どもの行為から学ぶことすらある。また、友人から学ぶことの効用、あるいは「教える」ということの「学習的効果」も多くの人は経験しているだろう。実際サドベリ・バレイ校は、固定的な教師はおらず、子どもたちの評価に基づいて個別的に雇用される人かいるが、授業はあくまでも教える人（それは生徒であっても構わない。）と教わる人との契約で随時行われていくに過ぎない。そうすると、「教師」という存在は必要ないのだろうか。なぜ、学校には教師が必ず存在するのだろうか。そして、「教師」は何をするのが役割なのだろうか。

人は誰でも、それぞれ理想の教師像をもっていると思われる。また、これまで尊敬できる教師や軽蔑しかできない教師に遭遇した経験をもっている学生も多いと思われる。しかし、そうした理想／反理想的な教師像は、人によってかなり異なっているものである。ある人は熱血型の教師を好むだろうし、また、そういう教師を嫌う人もいよう。

テレビドラマの教師像もかなり多様性に富んでいる。

体育会系的熱血教師、子どものことを本気で心配する教師、破れかぶれの教師等々。その中で最も大きな支持を受けたのが「金八先生」であろう。金八先生が支持された最も大きな理由は、「生徒への共感」的姿勢であるように思われる。金八先生の番組制作社の公式ホームページに載せられた「我が校の金八先生」紹介のある文は次のように書いている。

いじめの絶頂期に、私は、休み時間ボーっと4階窓からここから飛んだら楽になるんだろうなあと外を眺めていました、そのとき、学年主任で数学のバルタン（数学の小野学先生のあだ名）が、「おーい、職員室に来て、先生の手伝いしてくれないかあ？」って声をかけてきてくれたのです。

その時は、冗談を飛ばしながら私を職員室に連れて行ったバルタン、高校生になって中学に遊びに行ったとき、先生が「あの時は先生は、寒気がするほど、お前の横顔が透き通り、このままではって思った、あの時死んでしまいたいって思っていたんだろう」って、私にそのときの様子を話してくれました。

私は、そうだったのかも知れないって、でも高校生になり毎日が楽しかったその頃、私は、バルタンに言ったのです。「先生のお蔭だね、先生は私の命の恩人です」って。

いじめられている自分を真剣に考えてくれる教師である。また別の生徒は、受験に失敗したとき、教師自身が涙を流して泣き、駆けずり回って行ける高校を探してくれたと書いている。しかし、他方で金八先生のような存在こそ、学校にとって害悪であるという主張もある。

埼玉プロ教師の会の諏訪哲二は『学校に金八先生はいらない』（洋泉社）という本を書いている。本全体で金八先生を批判しているわけである。諏訪は金八先生の特質を「教育熱心であること」「生徒とよくつきあうこと」「生徒に影響を与えようとする」と捉える。そして、その背景の生徒の意志を尊重する「自由」の立場があるとする。

諏訪によれば、「教えるー学ぶ」関係は、権威ー従順という非対称的なものであり、一種の「権力関係」である。教師の指導はこの「権力的関係」によって生じるのであり、「自分が偉いから」指導できるのではない。ところが、金八先生は、自分の信念が正しいと信じているが故に、その立場から生徒に対してある選択を「指導」する。それは「錯覚」であると諏訪は言いたいのであろう。

では、諏訪の教師像はどんなものなのか。この著書に出てくるテレビドラマ「アリよさらば」を彼はあげている。

ある高校で男子生徒と女子生徒がセックスをして妊娠してしまう。そこに、臨時教師としてやってくる安部先生（矢沢永吉）が、「子どもを産め、責任をとれ」としつこくしつこく迫る。本人たちは、一時の快樂をしたに過ぎず、中絶してしまえばそれで済みだと考えている。高校を中退するわけにはいかないし、また、大学にも行きたい。そもそも育児などという面倒なことには、まだとらわれたくない。おろしてしまえば誰にも迷惑がかからないのだから、他人がとやかくいうことではない、というわけだ。それを生徒の内面に係わることは教師はできないのだ、とする山中先生（長塚京三）が対立する。結局、二人は安部先生に追い込まれ、真剣に話し合うことを約束し、話し合ってきた結果「墮ろす」という結論を伝える。

諏訪はこのドラマを、山中という「学校の建前」を強固に維持する存在があり、そこに「人間としての建前」をつきつける安部がいることによって、リアリティが成立している、と評価するのである。そして、諏訪が自分の実践をなし得たのは、山中的なものと安部的なものとを、一身に同時に抱えていたのであると書いている。

金八先生に対する批判は、全く異なる側面からもなされている。埼玉プロ教師の会とは異なる立場にたつ

「金八先生」的な過剰な熱血教師を理想とするのも間違いである。「金八先生」的理想像は、現在の学校の問題が教師一人の努力ではどうにもならない全社会的な背景を持った現象である事実を隠蔽し、その理想に到達できない教師の無力感をかえってかき立ててしまう。むしろ指導力として重要なのは、個人の欲望と社会全体の利害との関係をコントロールする技術を子どもに身に付けさせるかといった、プラグマティックな面での訓練能力である。いいかえると、子どもたちを社会の中にうまく導き入れるよき仲介者的な役割が問われることになる。¹

小浜の批判は、よく見られた「現実には金八先生などはいないのに、ドラマの影響で子どもや親の教師に対する要求が高くなり、逆に迷惑になる」といった批判と似ている面もあるが、

¹ 小浜逸郎「教師の現象学ー近未来の教師像」<http://www.ittsy.net/academy/library/200107xx-KokoroKagaku.htm>

教師の役割は金八先生とは異なる、「訓練能力」であるとしている面が異なる。諏訪とは、教師への期待は多様であることを前提にしている点が、同じ金八先生批判でも異なる点は銘記すべきだろう。

7.2 教師の仕事と責任

教師の仕事として、教科に関する教育を責任をもって行うことを含めることは、ほとんどの人が容認するだろうから、その検討は、授業技術の問題として後で検討するが、それ以外の仕事が、どこまで教師の責任であるのか、考えてみたい。

教職の特徴の第一はなんといっても「忙しい」ということである。そして忙しさには限りがない。通常の労働者の労働は時間によって測られている。定められた労働時間を超えて労働する場合には、超過勤務となって、法律が正しく運用されていれば超過勤務手当が支給される。そして、勤務時間以外には労働者は働く必要はない。自分の自由時間なのである。しかし、教職はそうはいかない。どのように授業をするか、授業準備などはいくら時間があっても足りないだろう。もちろんいいかげんな授業をしている場合には、授業準備などはしないかも知れない。しかし良心的な教師にとっては授業準備はとても時間のかかる面倒な作業である。そして、それらは多くの場合勤務とは扱われていない。

7.2.1 教師の忙しさ

つまり、教師の最も中心的な仕事は、誠実に行えば行うほど膨大な時間を必要とする。そういう意味では時間で正確に測ることのできない労働である。

そして現在の教師には、授業を行う以外にたくさんの仕事がある。具体的にある高校教師の一日を見てみよう。

ある日の教師の一日

10月5日（金）

07:50 学校着。出勤簿に捺印し、メールボックスをチェック。とりあえずコーヒを飲みながら1日のスケジュールをチェック。

08:20 職員室で担任団とスケジュールを確認。ホームルームでの連絡事項等を確認する。

08:30 1時間目の授業。1年7組「生物 IB」。今日は「薄層クロマトグラフィーによる光合成色素の分析」という実験。

09:20 1時間目終了。実験を続行しているので、そのまま実験室に残り、指導。

09:30 2時間目の授業。引き続き1年7組の実験。

10:20 2時間目終了。

10:25 ショートホームルーム。クラスの出欠を確認し、連絡事項を伝達。

10:45 3時間目。授業がないので、今日の5・6時間目の授業のための準備。教科書をチェックし、板書ポイントを整理する。

11:45 4時間目。引き続き授業の準備。専門ではない化学の授業なので、かなり苦しむ。

- 12:35 昼休み。5分でパンを食べ、職員室で待機する。(休み時間中に生徒が訪ねてくるから)
- 12:45 昼休み中。生徒が進路について相談したいというので、職員室の隅で面談。かなり難航。
- 13:20 5時間目の授業。2年6組「化学 IB」。今日は「酸・塩基の定義」がテーマ。
- 14:10 5時間目終了。職員室に戻り、連絡事項を確認。
- 14:20 6時間目の授業。引き続き2年6組。
- 15:10 6時間目終了。引き続きショートホームルーム。清掃の指示を出し、終了。
- 15:20 部活動開始。生物準備室の隣の生物講義室で漫画研究部が活動。コピー本の締め切りが近く、修羅場状態。平行して、翌日の保護者会の準備。進路実績に関する資料を収集し整理する。
- 17:00 下校時刻なので、漫画研究部の生徒に下校を促す。が、修羅場は継続中。ベタとトーン貼りを手伝う。
- 18:30 漫画研究部の生徒を帰宅させる。その後、翌日の授業の準備。
- 19:30 学校発。バス・電車を乗り継ぎ帰宅。今日はまっすぐ帰る。

これはそれほど忙しくない日だとされているが、昼食を5分で食べ、本来ゆっくりとできる時間帯に生徒の進路相談をしている。そして、放課後は部活のを監督し、そして保護者会の準備をしている。学校を出たのは夜の7時半である。次に同じ教師の忙しい日のスケジュールを見ておこう。

すごく忙しい日の教師の一日

- 11月19日(月)
- 07:50 学校着。出勤簿に捺印し、メールボックスをチェック。今日の学年会で使う資料を作成。
- 08:20 職員室で担任団とスケジュールを確認。ホームルームでの連絡事項等を確認する。
- 08:30 1時間目。教育課程委員会。新学習指導要領に基づくカリキュラムの策定。大もめ!
- 09:20 1時間目終了。急いで授業の準備。
- 09:30 2時間目の授業。1年2組「生物 IB」。テーマは「カエルの初期発生」。
- 10:20 2時間目終了。
- 10:25 ショートホームルーム。クラスの出欠を確認し、連絡事項を伝達。
- 10:45 3時間目の授業。2年6組「化学 IB」。テーマは「中和」。
- 11:35 3時間目終了。
- 11:45 4時間目。学年会。来年度の自由選択科目について報告。
- 12:35 昼休み。5分でパンを食べ、職員室で待機する。(休み時間中に生徒が訪ねてくるから)

- 13:00 昼休み中。生徒が進路について相談したいというので、職員室の隅で面談。自由選択科目についてアドバイス。
- 13:20 5時間目の授業。1年6組「生物IB」。テーマは「卵割様式」。このクラスだけ授業時数が少なくかなり遅れている。
- 14:10 5時間目終了。職員室に戻るのがめんどうなのでそのまま教室に残る。
- 14:20 6時間目の授業。引き続き1年6組。
- 15:10 6時間目終了。急いで2年6組のショートホームルームへ。
- 15:20 部活動開始。生物準備室の隣の生物講義室で漫画研究部が活動。修羅場は過ぎたので、落ち着いた雰囲気。平行して、職員会議資料の作成。
- 17:00 下校時刻なので、漫画研究部の生徒に下校を促す。今日はすんなり帰る。引き続き、職員会議資料の作成。
- 18:00 明日の授業の準備。明日は生物学実験があるので、メンバー個々の実験進行状況を確認。試薬の調整を行う。
- 21:30 試薬調整のめどがついたので、1年生の授業で使うビデオ教材の作成。ウニの初期発生観察の実験のためのビデオ。
- 23:45 ビデオ完成。DVD-Rに書き出し開始。ホルマリン固定してあるウニの受精卵・胚を顕微鏡で確認。状態が悪くないのでそのまま使用することにする。
- 00:30 タクシーを呼び、帰宅。

この日は授業負担が前より重い上に、同じように昼休みの生徒の相談や部活の指導があり、その後翌日の授業の準備に入り、12時近くになってやっと終わり、タクシーで帰宅したのが、夜中の0時半である。よく「サラリーマン教師」というが、サラリーマンは決して楽な仕事ではないが、この教師の一日はまさしく殺人的なスケジュールであって、精神的なストレスを抱える教師がたくさんいることは、これを見れば容易に想像がつくだろう。

高校だからなのか、意外に会議が少ないが、小学校や中学校の場合、これに会議が連日加わることも少なくない。法律で定められている一時間の昼休みなどは、実際には全くないのが実情である。この教師の場合、生徒が相談に来るので「事実上」昼休みがなくなるのであって、スケジュール的には存在している。しかし、小学校で給食指導がある場合、もともと昼休みがスケジュールとして組まれていない。以前は、法律に従って、とれない昼休みを午後にもわし、一時間早く帰宅することができたが、現在では「親の意思」という口実でこの休み時間がスケジュール的に奪われている。

7.2.2 教職は聖職か

ぜ教師はこのように忙しいのだろうか。教師がこのように忙しいことが知られているだろうか。また、知られているとして、それが「当然」と思われているだろうか、それとも、教育にとってマイナスであり、教師はもっと時間的なゆとりもつ必要があると思われているだろうか。自分自身の気持ちとして一度じっくり考えてみてほしい。

様々な意見があるだろうが、おそらく、教師である以上、そのように忙しいのは当然であるという感覚が多かれ多くの人の中にあるのではないかと想像される。これは戦前教職は「無定量労働」であり、「聖職」であるとされていたことが感覚的に残っているからであろう。

無定量労働とは、ある仕事が一定の時間を区切って行われるのではなく、その職業はいついかなるときにも、その仕事をしているという自覚をもち、必要なときにはいつでもその仕事を行うべきものであると考えられている職業である。そして、それは「聖職」という概念と多く結びついている。つまり、僧侶や牧師は、ある一定時間だけその仕事をするのではなく、必要ならばいつでも求めに応じて仕事をするのが期待されている。そして、尊い仕事であると認識されている。

戦前は教師もそのような仕事とされていたのである。上にスケジュールをあげた教師のように、授業の準備が深夜まで及び、また、昼食時間といえども生徒が相談にできれば応じて話し合う。おそらく、生徒が非行で補導されれば、奔走するかも知れない。

放課後生徒がわからないところがあるから教えてほしいと言われたときに、もう勤務時間が過ぎたから明日にしてほしい、と言われたら、その生徒はその教師に否定的な評価を与えるだろう。しかし、そうしていつでも教師としての自覚をもち、自分の時間を棄て教職としての勤めを果たすことが、本当に教職にとってプラスなのかは、一度考え直してみる必要がある。

部活指導や会議に追われて、十分な授業準備ができなければ、つまらない授業をしてしまう危険性が高い。あまりに忙しくてストレスがたまっていて、生徒の相談に親身になって対応できるだろうか。教師がゆとりをもった生活が保証されることは、結果として生徒に対する豊かな教育活動をする前提になると考えられる。もちろん、ゆとりある生活が怠惰になってしまえば、別のマイナス要因になるが。

7.2.3 教師の仕事は何か

教師の仕事が、あまりに多く、きちんとなすことが難しくなっている。以前、小学校の教師の予定を聞いたところ、ほぼ毎日会議があり、毎週、市単位の用事が別があり、さまざまな大会が近付くと（例えば、陸上大会、水泳大会）、その準備にも追われる、という感じで、いかに有能であっても、授業準備に割ける時間はとれそうにないし、満足のいく授業ができるような条件ではなかった。

そこに、いじめ問題などが発生したとき、教師の取り組みがおざなりになるであろうことは、教師の資質とは別に、十分予想されることである。そこで、教師の仕事を分割し、別の専門家が行うような代替策も必要である。しかし、何が教師の仕事で、何を別の人が行うのが適当なのか、各自考えてみよう。ただし、教師の本務である担当の授業科目については、ここでは考慮外とする。

体育や芸術科目

ヨーロッパでは小学校でも、体育や芸術は担任教師の仕事ではなく、専門家が行う。特に体育は、通常学校に施設がなく、いわゆる「社会体育」という形式をとっており、市の施設を複数の学校が共同して使用し、教師は子どもを引率するだけである。スポーツ指導は、市の施設に勤める体育指導員が行う。

また、芸術科目については、得意な親がやったり、あるいは専門教師が学校を巡回する形態が多い。ヨーロッパでは、芸術教育は、家庭の問題と考えられ、学校での教育は極めて貧弱である。日本の音楽水準の高さが、学校での音楽教育に支えられていることを考えると、どちらがいかは簡単に言えないが、小学校教師にとって、大きな負担になっていることは否定できない。(芸術科目については平均的に日本とヨーロッパを比較すると、日本は圧倒的に充実している。普通のヨーロッパの小学校では「器楽」などやらないし、楽譜について詳細に教えることもない。そうしたことはやりたい子どもや親がプライベートに学ぶことになっている。もちろん、音楽教育を特色として位置づけている学校ではさかにん行っているが。)

部活指導

部活は日本の学校の特徴のひとつだろう。しかも部活は正規の教育課程ではない。従って部活の顧問として指導する場合、本来の勤務ではなくボランティアである。従って指導は教師にとって義務ではないので近年部活の指導をしない教師が増えており、部活が成り立ちにくくなっていると言われている。しかし、学校の授業の前後に行われているし、通常教師が指導を行うので、学校の教育活動の一環であるかのように思われており、何か事故があった場合責任が追求される。生徒の学校時間を長くし、教師の負担を大きくしている原因のひとつになっている。従って、学校時間は授業終了までとし、部活は、管理が変わり、利用者も生徒に限定しない方式もありうる。

しかし部活と教師の負担の問題は、実際に教師と話し合うと正規の授業ではないのだから負担を減らすべきだという見解は、必ずしも教師の多数意見ではないことがわかる。つまり、部活の指導が教師としての生き甲斐である場合が少なくないのである。教職志望の学生の意識でも、教師になって部活指導をしたいという学生は少なくない。部活問題はどのように考えたらいいのだろうか。

問題行動指導

授業中の教室の規律を保つことは授業を行う教師の仕事であり、責任であろうが、休み時間や校外での生活等に関わる諸問題について、あるいは学校生活全体が原因となっている精神的ストレスや疾患（いじめ問題等）については、学校カウンセラーなど、臨床の専門家に任せるという政策も進行中である。これについては、生徒を全体として把握している教師こそが、やはり指導を行うのが原則であるという考えも強く残っている。

この点については次の章で扱う。

7.3 教師の待遇

教師は休みがたくさんあって、失業もなく、いい職業だ、とよく言われた。しかし、教師は現実にはあまり休みはないし、一般の労働者よりも勤務時間は長く、過酷であるかも知れない。前節で見たように、昼休みもないのが、教師の勤務実態である。以前は夏休みは「自宅研修」という形をとり、実質的には確かに「休み」だったが、現在ではどの都道府県も夏休みの自宅研修は原則として認めておらず、毎日学校に出勤しなければならない。

最近は教師の精神疾患がとて多く、そのために休職する教師も少なくない。また、2007年に東京都で、新任の若い教師が、あまりの忙しさに鬱病になり自殺したことも記憶に新しい。

次のような事例もある。ある女性教師が、10年間小学校、10年間中学勤務の後、平成8年A中学に社会の教師として赴任した。荒れた中学で、エスケープ・喫煙・シンナー・器物破損・いじめ・恐喝・暴力が日常的であり、授業準備・プリント・事務等家庭に持ち込んで、毎日仕事をしていた。あるとき、課題未提出の生徒に残るよう指示したところ、暴力をうけ、始めてのことだったので大きなショックをうけた。宿泊訓練を実施するのかが問題になり、このような状況では実施しない方がよい、と提案したが、今更中止はできないと実施。疲労困憊した。先の暴行で、教師は被害届を出すと主張したが、同僚たちは反対し、結局協議したところ、被害届は出さない結論（学年会）となり、他方、彼女に対する支援の議論は全くなかった。その後診察をうけ、鬱病と診断、医師は強く休業を勧めたため、休業を申し出たところ、管理職から勤務を続けるよう要請され、継続したが、やがて入院をせざるをえなくなり、入院治療後、自殺をした。

このような事例はもちろん多くはないが、その潜在的危険性はかなり広範にあると言われている。

しかし、ここで問題にするのは、教師のそうした勤務状態が、教育にとってどのような意味をもつかという点である。

教師にとって最も重要な仕事は「授業」であり、国民や親も教師がよい授業をやってくれることを望んでいるに違いない。よい授業をするためには、そのための十分な準備が必要であり、そのためには、十分な「時間」「資料」「協力者」が必要である。「時間」は既にみた。

「授業」を効果的に進めるためには、準備のための時間や、協力体制が必要であるが、更に、教材費および教材研究の資料費が大切である。よい授業をやるためには、様々な教材があることが望ましく、また、授業研究のためには、様々な資料を購入できなければならない。

全般的に教材に使っている費用がどのような推移をしているかが次の表である。

教材費予算措置率の推移(小・中学校)

措置率(%)



教材費一般財源化

- ※ 予算措置率とは基準財政需要額に対する決算額の割合のことをいう。
- ※ 各年度、決算額ベースの数字で算出。

文部科学省が通知している小・中学校における教材関係予算措置状況の調査結果によると、学校の教材費予算はどんどん削減されている。実際に現場の教師の話でも、教師が授業研究のために、学校の予算で資料等を購入することは、まったく不可能であるという。学校や自治体で事情は異なるだろうが、最も財政的に豊かな東京都の教師がそのような状況だから、他は押して知るべしだろう。

ホームページに公開されている二谷小学校の予算計画書をもてみる。

それによると、項目は、「消耗品」「学用器具費」「図書費(図書室に整備する本)」「修繕費」「印刷製本費」「食料費」「報奨費(外部べき謝礼等)」「通信運搬費」「委託料」その他となっており、この予算書で見ると、教師が教材研究のために資料を購入することは、項目そのものに入っていない。大学では、どんな大学でも教員に「研究費」という費目があり、大学によって多寡があるが、自分の研究のために使う校費がある。大学の教師にとって、研究は教育内容を作成する基礎でもあるから、研究しない教員は授業そのものがない。しかし、大学と異なって高校以下の学校は、教える内容が決まっているからといって、それはあくまでも素材であり、教師は教科書を多くの知識や資料で補いながら授業を進める。補足される内容が多いほど、通常魅力的な授業になるはずである。だから、高校以下の教師にとっても、教材研究のための費用は不可欠だと考えるべきだろう。

もちろん、熱心な教師は教材研究に必要な資料を自分のポケットマネーで購入している。しかし、それは本来は仕事のための経費だから、学校の予算で揃えるべきものである。学校の予算であれば、全員の教師に配分され、従って全教師が熱心に授業研究に取り組めることになる。しかし、ポケットマネーに頼ってれば、熱心な教師は教材研究を行なうが、そうでない教師は、学校から配布される「教師用指導書」程度での授業準備しかしないことになる。

7.4 教師の評価

教師の待遇が変化してきたのは、決して経済的条件だけではない。教師を評価する姿勢もまた大きく変化してきた。もともと、教師は地方公務員であるから、地方公務員法による「勤務評定」が必要である。しかし、教師の評価は極めて困難であり、いまだに合理的、客観的で、しかも多くの関係者に納得できる評価方法は確立していない。更に、もともと教師に求める要素は、人によって異なることも無視できない。厳しく鍛え、ときには体罰を伴ってもいいと考える親もいるし、また、やさしく包み込んでくれ、子どもを理解してくれる教師を望む親もいる。望んでいることがらが違えば、評価基準が人によって大きく異なるのだから、共通の評価基準そのものが成立しないことになる。こうした事情から、教師の勤務評定は、形式上行なわれているが、あいまいになっている面も残っている。しかし、共通の理解なしに、厳格にやれば、弊害が生じることになる。

教師の評価は、別の面から考えると、望ましい教師像を問うているのである。教師の評価は必ず、自分の望ましいと考える教師像に照らして行なっているはずだからである。ではどのような教師が求められているのか。

先の金八先生の部分で紹介した小浜は、教師像のひとつの典型として、次のような文を紹介している。

いま教師の職分は、それぞれの教育形態が抱えるそれぞれの困難によって複雑に分化しているので、その必要な資質・条件を一般的に言うことは難しいし、また言ってもあまり意味がない。たとえば小、中、高で要求される適応のスタイルは根本的に異なるし、同じ高校でもエリート校と底辺校とでは苦勞の質や度合いが全く違う。このことを踏まえた上であえて言うならば、

1. 大きな声を出す気力
2. 授業をきちんとこなす学力と計画性
3. 授業妨害の動きに対する決然とした態度
4. 過度の教育的情熱の抑制
5. 生徒集団の多様な動向に対する日常的観察眼
6. 四分の親切心と六分の突き放し感覚
7. 生徒の学力や関心の平均的な質に対する指導内容の適応性

-----といったところであろうか。いずれにしても、ふつうの努力の範囲内で収まるべきであって、自分の精神衛生を甚だしく毀損するような努力が要求されてくる場合には、制度の方が現実に合わなくなっていると考えた方がよい。(『教員養成セミナー』1983年5月号)²

要するに、小浜はこの文章を支持しているのであるが、空虚な「子ども中心」の理想主義ではなく、専門的力量によって生徒にきめ細かく対応できるインストラクターであるというので

²小浜前掲

ある。先に見たように、教育改革国民会議の提言と平行して、地方では教師への評価を取り入れようとしている動きが出てきている。鳥取県の事例を見てみよう。

21世紀鳥取県教育への提言概要

■教員の適職性の定期的な評価■

- 教師の定期的な面接試験や生徒からの信頼度調査を取り入れること。
- 教員としての適格性を欠き、教壇に立つことが好ましくない教員について、研修による改善がみられない場合は、学校現場に帰さないこと。
- 通学区域の弾力化（校区の廃止）により、魅力のない学校や先生を淘汰すること。
- 新採用から5年経った者について企業研修・大学でのリフレッシュ研修を実施し、年齢が35歳で再雇用制度を実施すること。
- 校長による勤務評定のみならず、保護者・生徒による評価をもとに昇給を決定するなど、賃金に格差を設けること。^{*1}

ここには「適性でない教師」の排除の方法がいくつも提起されている。

研修、学校選択、再雇用制度、そして「評価」である。

ただ、注目すべきなのは、「校長」による評価だけではなく、保護者や生徒による評価をもとにするとしていることである。これは実際に行うことは極めて難しいが、政策としても新しい考え方である。教師の評価は、まず「勤務評定」として、戦後日本では始まった。文部省と日教組の対立は、この「勤務評定」問題が最も大きな要因となっている。

きっかけは、地方財政の再建のために、教師の給与を減らすために、賃銀カットをするための人を決めるために導入したことである。この間の事情は、石川達三『人間の壁』に描かれている。

その後、極めて激しい政治的対立を経て、現在では、勤務評定が実施されているが、実質的な「評価」とは、ほど遠いものであることが多いと言われている。（県によって、大きな差がある。）教育界では教師の評価は、困難であるという「コンセンサス」のようなものがあるが、困難であることは事実として、必要ないという意見は教育界以外の世界ではむしろ少数であろう。特に、教師の質が問題にされている現在では、教師の評価がなされていないことに、多くの不満が蓄積している。教師評価の困難さは、教師の仕事の結果が明瞭には現れないことによる。

生徒たちの成績そのものを評価するのか。それならば、もともと成績のよい生徒が集まっているクラスの担当者は有利になる。学習意欲の低い、学力もかけている生徒の担当者は教師としての高い評価を得ることは不可能であろう。

では、生徒の成績の向上値を評価するのだろうか。しかしこの場合は前の事例とは逆になるかも知れない。もともと成績のよい生徒を受け持った場合には、成績向上の余地はあまりない。

*1<http://www1.pref.tottori.jp/kyouiku/vision/teigenmatome.htm>#優秀な教員の確保と資質向上

では、もともとのクラスを成績を平均的に揃えておくのがいいのだろうか。この場合に、学習効率の問題が生じるであろうし、また、成績で揃えても生活態度の問題を抱えた生徒がいた場合などの影響を無視することはできない。クラスの運営の評価にしても、単に静かで秩序が保たれていることが好ましいとも言えない。このように教師の評価は非常に難しいことは否定できない。

教師評価には非常に異なったいくつかのパターンがある。

第一は教師に限らず通常の職業評価の場合と同様、上司が部下の仕事ぶりを日常的に観察して評価するものである。前述した「勤務評定」も校長が評価するものであった。しかしこれには難点がある。教師は教室で生徒を相手にしているのであるが、校長はその仕事ぶりをそれほど把握しているわけではない。また、上記の困難さを校長が日常的に見れば把握できるものでもない。そして、上司の主観で左右される危惧がある。

第二は、生徒や学生の評価に基づく形態である。アメリカの大学では通常学生の授業評価アンケートがなされ、その結果が昇給や昇格に影響を与える。大学の教師の場合には、研究者としての評価が付加されるので、論文などの評価もなされる。大学以外では、サドベリバレイ校では生徒が年度末に各教師について評価を行い、それによって、次年度の採用が決まる。

第三は、学校選択制度そのものが評価となっている場合である。予備校の講師の評価もこれに近い。つまり、評価の高い学校には生徒がたくさん集まるから、生徒数によって予算等を差別化することが、評価によって待遇を決めることになるシステムである。アメリカで提起されているバウチャー制度やオランダの学校選択制度はこれに相当する。

第8章 授業論

8.1 授業の質と教師の力量

教師の仕事の中心はいうまでもなく「授業」である。どんなに生活指導の能力が高くても、また、部活指導で成果をあげても、授業を不十分にしかできない教師は、やはり、子どもに対して十分な責任を果たしているとは言えない。

では、授業の質とはどのようなものなのか。

一斉授業の質を高める方法の開拓が、いろいろとなされて来た。まずは、斉藤喜博である。

国語の授業は教師の力量が直接現れる。力量のない教師は、漢字・言葉の意味調べ段落分け・段落まとめというように授業を進行させる。そこに力量が加わるに従って、教材の部分的な解釈が付け加わっていく。しかし、管理主義的な教師はこの解釈を授業の中心にすることはない、あるいはできない。つまり教科指導における管理主義は、教師の力量のなさが原因となる形態である。

なぜか。国語の教育がめざすものは、日本語の力であるが、その力とは、自分の考えを豊かに表現することができる、また他人の自己と異なる考えを理解することができる、という力である。そのためには、教材から様々な解釈を引出し、討論させることが不可欠になる。討論で自己表現をし、他の生徒の解釈を知ることである。ところがこうした授業をするためには、教師自身が教材に関する豊かな解釈力をもっていなければならないし、また生徒の多様な解釈に対応できなければならない。そうした力量は教師だれもがもっているのではなく、常に努力を怠らない教師のみが可能である。

次の例をみよう。

新美南吉の「島」という詩を教材にして、小学校2年生に二人の教師が行った授業の例である。教師の力量と準備で大きな違いが出てくる。

島 新美南吉

島で、或あさ、
鯨がとれた。
どこの家でも、
鯨を食べた。
ひげは、うなりに、
売られていった。
りらら、油は、
ランプで燃えた。

鯨の話が、どこでもされた。
島は小さな、
まずしい村だ。

さて二人の教師がともに、小学校二年生を相手に授業をしている。
最初の教師。

教師「この詩は面白いか？」

これが最初の発問である。この発問に対して子ども達は答えていない。当然であろう。この詩は面白い、という性格の詩ではない。それに対して、「面白いか」と聞かれても、答えようがない。子どもはこの詩を、教師よりよく理解している。そして、教師を傷つけないという配慮がある。

教師は更に聞く。

「どこが面白い。」

ここでこの教師は、この詩を全く理解していないことを暴露している。子ども達が、この詩は面白くない、という正当な反応を示しているのにも関わらず、面白いという前提の発問をしている。子どもは優しい。

「くじらのとれたところが面白い。」

「どうに。」

「くじらと、うなりの話があるから。」

ここで話題はとぎれてしまう。教師の発問に無理があるから発展しない。教師は話題を変える。

「この島はどういう島だっけ。」

この発問に対しても子ども達は、無言である。

「こんな小さい？」（教師は茶碗ぐらいの大きさの形をつくる）

「もっと大きい。」

「だって、くじらがとれるから。」

「三十軒ぐらい、四十軒くらい家がある。」

「田んぼある村か？」

「売り屋がない。米もとれない。」

「住んでる人は？」

「貧乏。」

「何の商売している？」

ここで再び子どもは無言である。「どういう島か」という発問は、あまりに漠然としている。発問とは、状況の限定でなければならない。しかし、この発問には限定という要素がない。次の、手を丸めての発問は、意味を自分で持たせない限り、無意味であり、答えが当然すぎる。

後の教師がしているように、そういう動作をあるイメージに転換すれば、意味が生れる。しかし、この教師はそうしたイメージの転換をしていない。

無言の後、教師は「さかなとりだね。」と聞く。しかし、まだ子どもは無言。

「みんなの家とくらべてどう？」
「うんと貧乏だ。」
「どこでもくじらをとったんか？」
「うん。」
「そんなにくじらはいるか？」
「五十年に一回だね。」
「たまにとれたのだね。」

最後はまじめな雰囲気ではなくなっている。この教師の欠点はいくつもある。もっとも大きな問題は、詩そのものを理解していないことである。

次の教師。

この教師はまず詩の朗読に際して、自由にイメージを膨らませるように、指示している。「先生が一回読みますよ。島と、その中の暮しやら、人間やら、いろいろのものが浮んで出てくるように、聞いていてくださせい。」

作業における指示が明確である。そして、二度朗読している。

ふたつの授業をみていて、その紹介をしている斎藤喜博は、二度目の朗読が終ると、「出てきた、出てきた」というつぶやきがさざ波のように起こったと描写している。

教師「どんなことが、でてきた？」
「みんなで鯨をとるところがでてきた。」
「みんなで鯨をとるところがでてきた。」
「あたいは、島で鯨がとれたところ。」
「鯨が水を吐いて逃げ回るところが、見えてきた。」
「あたいは島が見えてきた。」

ここで教師が介入する。

「ほう、島が見えてきた。どんな島が見えた？」

このことで、教師が授業をどのように構想しているかが、わかる。島にイメージを膨らませていく構想である。そのために教師は生徒が島のイメージを語るまで待っていた。島が出てきたところで、発問でイメージを島に限定している。

子ども「ごつごつした島。」
「その島はどのくらいの大きさ？」
「こんなくらい。」「おれは、こんなくらい。」「おれはね、こんなくらい。」

子ども達は口々に手で大きさを示している。手で示すということは、前の教師と同じである。しかし、その後の処理がまったく異なっている。前の教師は手で示すということの意味を全く無造作に扱っていた。手で示す大きさであるはずがないのに、まるで実際に手で大きさを示せるかのように、子どもに聞いている。しかし、この教師は次のように発問している。

「うん、みんなそのくらいに見えたんなら、島はそばでなく、遠くのほうに見えてきたんだね。」

すると、子どもたちは、「うん、そう」「おれも、遠く」などつつぶやきながらうなずいている。

教師「海の波が、ずーっと、どこまでも続いていて、その遠くの海の中に、ちっちゃな島が見える。」

斎藤喜博は、子どもたちは遠くを見るような顔をする、と描写している。子どもたちから、島の様子を想像する独り言が聞える。そして、教師が「では、島にあがってみたらどうだろう。」と言うと、子ども達の表情がさっと変って、島の内部の様子を思い描く作業を始めた。

同じ教材、同じ学年の授業でも、教師の力量によってこれほど水準の異なる授業になってしまう。要素として考えると、詩の理解、発問の明確さ、授業の構想の有無、子どものイメージの喚起力等が、はっきりと差がある。典型的な管理主義的な授業は、記録に値しないので、実践記録はないが、教師が教材の解釈を決め、生徒はその解釈を述べる儀式を行うような授業で、日本の最も多くの授業が、そのようなものになっている。

前者の教師は、おそらく管理主義的な教師になっていく可能性が大きい。

斎藤喜博は群馬県で教師、校長をした後、宮城教育大学の教授として、「教授学」の形成に寄与した人物である。斎藤喜博は、授業をオーケストラに例え、生徒を楽員、教師を指揮者、教材を曲に例えた。

8.2 授業の形態

授業は、学校や教師の最も中心的な仕事である。しかし、授業にはさまざまな形態がある。国による相違も大きい。日本では、「一斉教授」という、一人の教師が多くの生徒に、同時に同じことを教えるスタイルが代表的であるが、近年一斉授業に対する批判も強くなり、また、大学では、人数の多い一斉授業、講義に対する批判は特に強いものがある。

しかし、授業の形態は、それぞれ固有の得失があり、一概にいいとか、悪いとか決めつけるわけにはいかない。まずは、それぞれの固有の性質を理解することが必要だろう。これまで学校の形態や教師の問題について考察してきた。授業は、教師と生徒の間で行われるものであるが、学校が多様な形態をもち、学校以外の場で教育を受ける事例も考慮すれば、授業のあり方についても、多様性を認めていくことになるだろう。教える者（教師）の多様性、例えば、最近では二人の教師が授業を行う事例もある。一人が通常の教師として教え、他の一人が、生徒の中に入って、ノートの点検をやったり、躓いている生徒を補助する。こうしたやり方は、うま

くいけば、遅れた生徒をフォローすることができるが、逆に、生徒の集中力が削がれる場合もあると言われている。また、イギリスで大衆教育が始まったころ、クラスには200人もの生徒がいたので、年上の生徒が小さい子どもを教えるようなシステムが普及していた。(助教システムとか、モニトリアル・システムなどと呼ばれる。)これは、現在でも、小グループ(班)に生徒を分け、班競争を組織して、リーダーを中心に、理解できていない生徒に教えさせるような方法があり、教育手法として、有効なものと言える。人に教えることが、最もよく学べる手段である。

生徒についても、かつての貴族など上流階級の人、一人だけで学ぶのを理想としていた。これは、「紳士教育論」と呼ばれる。有名なルソーの「エミール」も、エミール個人に家庭教師が教えていく物語である。ヨーロッパでは、カントやヘーゲルも、若い頃そうした家庭教師をやっていた。日本では、新井白石がその代表的人物と言えようか。しかし、こうした「紳士教育」が成りたつのは、もちろん、ごく一部の特権・裕福層の人に限られる。国民全体の教育には適用できない。そこで、どうしても、大勢をひとつの場所に集めて、授業を行うことになる。そして、教える内容への理解だけではなく、教える技術が必須になるのである。

8.2.1 一斉授業

現在の日本で最も普及している授業形態は「一斉授業」である。一人の教師が教室の前に立ち、黒板を使用しながら、多くの生徒に共通の内容を教えるスタイルである。日本で最も普及しているから、世界中で実施されていると考える人が多いかも知れないが、欧米ではそれほど普通の授業形態ではない。私がカナダのある公立高校を訪問したときに、一斉授業を行う前提で配置されている教室はほとんどなかった。多くの教室では、机は外向きに並べられ、授業は個人やグループの作業を軸に行われるものであった。

もちろん、欧米では一斉授業は存在しないというのではない。経済的理由により、一斉授業は国家的な教育制度が成立した段階で、自然に成立したものである。しかし、現在日本の教育方法の最も大きな問題が、一斉授業にあるかのような見解は、一面的であるように思われる。例えば、佐藤広和は、学びの楽しさがなぜ奪われているかという分析の中で、一斉授業を次のように批判している。

学習指導要領の固定性が問題となるだろう。すなわち、伝統的な一斉授業は、同一の内容を、同一の空間で、同一の教師が、同一年齢の子どもに、同一のリズムで教え――学ばせるという形態をとってきた。一斉授業という形態は、日本の学校教育に深く浸透している。

共通教育内容による一斉授業が根強い支持を受けるのは、教育に関するある固定された見方があるからではないだろうか。たとえ興味を持てなくても、子どもには学ばなければならないものがあり、その内容を理解させることこそが教師の仕事だ、という見方である。¹

¹ 佐藤広和「なぜ学ぶ楽しさが奪われているか」岩波講座『現代の教育』2 岩波書店 1998 p79-80

加藤幸次の批判を紹介しておこう。

今日、わが国の学校教育の最大の問題点はなにか、と問うてみたい。結論的に言って、わたしは「一斉授業」という教授形態とそれを支える思想、制度および実践であると考えている。(略)前に黒板、教壇および教卓、それに向かって、整然と並んだ四〇地下の机。この構造は、まさしく、一人の教師——知識を独占した——が四〇人近い生徒——教師の提示してくる活動に従うことによるのみ知識の享受にあずかれる——に肉声で語りかけ、すみからすみまで目のとどきのように配慮されているものではないか。(略)

さらにつけ加えれば、一斉授業という形態は軍隊組織を模倣したものである。いわゆる「朝礼」を例にとってみよう。教師は隊長として隊の監督にあたり、学級委員(級長)は小隊長として、隊員の前に立ち、隊を代表する。朝礼のさいの構図をみれば、これがいかに軍隊に酷似したものであるかは、一目瞭然である。そこへもってきて、「気をつけ」「前にならえ」「休め」といった号令である。今日の社会——一応、民主主義社会として——でこのような号令をかけている集団組織は自衛隊を除いて皆無と言ってよい。すなわち、一斉授業は非民主的なのである。²

加藤によって、非民主的と非難された一斉授業であるが、この方式を最初に大々的に取り入れることを、教育学の立場から主張したのは、民衆教育を主張し、実践したコメニウスであった。

私は、教師ひとりで百人近くの生徒を指導することは、可能である、と断言するばかりではありません。そうでなくてはいけない、と主張するのであります。なぜなら、その方が、教授者にとっても学習者にとっても、てまことに好都合であるからです。教授者の方では、目の前にいる生徒の数が多いほど、ますますよろこんで授業を押し進めて行くように、そして、教師がますます熱心になるほど、生徒の方でも活気づいてきます。生徒の側でも同じことで、数が多いほど、楽しさも増し、お互いに役に立つことも多くなるであります。よろこびは常に、努力なる友をもつ、です。申すまでもなく、この年頃には、競争心が盛んなので、お互いに刺激し合い、助け合うからです。³

このあと、コメニウスは、生徒たちの気持ちを持続させる教育上の工夫について、様々に述べている。しかし、ここから一斉授業が間違った、「悪い」授業形態であると決めつけるのは間違っている。

一斉授業の長所は以下の点があげられる。

- 1 一人の教師が同時に多くの生徒を教えることができるので、大衆教育に適しており、効率

² 加藤幸次「未来形の学校」『教育学講座 2 1 学習社会への道』学習研究社 1979.10

³ コメニウス『大教授学』鈴木秀勇訳『世界教育学名著選』明治図書 1974 p84

的である。教育に効率性は無関係であるという見解もあるが、実際に制度として機能するためには、その制度にかけることのできる費用が、現実に可能であることが必要である。したがって、国民全体が学ぶような教育制度としては、効率性は重要な意味をもつ。一斉授業は、最も効率的な方法として、今後も残っていくと考えられる。

2 参加している生徒が多様性に富んでおり、物事の多様な理解を引き出すことができる。授業を一方的な知識の伝授に限る場合には、この長所は発揮されないが、授業の中で、生徒の考えを引き出しながら、ある知識を多面的に検討するような授業であれば、少人数の授業よりも、大人数の授業の方が、多様性に富むので、効果的である。しかし、この点は、教師の高度な力量を必要とする。

しかし、2の長所は、教師の力量が低いときには、直ちに短所となるのである。一斉授業は、教師が知識を一方通行で与えることになりがちであり、生徒の理解などを考慮しながら、工夫する余地も少ない。無味乾燥な授業になりがちである。

8.2.2 法則化運動

斉藤喜博の方法から出発し、高度な個人技ではなく、むしろ、発問を具体的に集大成しようとして、その発問を使用すれば、誰でも、一定の授業が可能になると考えたのが、向山洋一であり、「授業の法則化運動」と呼ばれ、一時、爆発的に普及した。

法則化運動は、単に授業だけではなく、生徒指導についても対象としている。

「いじめはしません。ゆるしません。」大河内義雄

いじめのないクラスにしたい。そのために、次のことを行う。

いじめが起きる前に、できれば始業式の日に行う。

発問1 いじめという言葉を知っていますか。

「いじめられた」とか「テレビで見た」と話し始める子がいる。挙手させて確かめる。全員が手を挙げた。2年生でも、これほど知っているとは驚きであった。「いじめ」という言葉を知っている子が多いということは、いじめたり、いじめられたりした子が多いということではないか。

発問1の後、子どもたちは、体験を話そうとする。しかし、それは発表させない。かわりに次の発問をする。

発問2 どんなことをいじめだと思えますか。全員に発表してもらいます。

列ごとに順次発表させる。教師はこれを板書していく。全員が発表できた。

(略)

発表のあと、次の指示をする。

指示1 今までに、人をいじめたことのある人は、しょうじきに立ちなさい。

13人が立った。ばらばらと立った。予想していたよりも少ない。何も言わず、その子たちのところへ行き、握手をする。そして、次の話をする。

話1 今、先生は握手をしました。それは、この子たちが、とてもしょうじきだからです。それに、勇気があります。みんなで拍手をしてあげてください。

立っていた子をすわらせる。

話2 しょうじきなことはとてもすばらしいことです。しかし、人をいじめることは、わるいことです。絶対にしてはいけないことです。でも、今の13人の子たちは、しょうじきだから許してあげます。もし、恥かしくて立てなかった人も、きょうはゆるしてあげます。みんなも、今までのことは忘れましょう。だけど、これからは、人をいじめた人がいたら、先生は許しません。きびしくしかります。泣いてもだめです。いじめは、もう許しません。きょうから、みんなで、いじめのないすばらしい2年4組にしていきましょう。

子どもたちは静かに聞いていた。驚いているようであった。

これだけ話して、次のことをする。まず、用意しておいた画用紙を1枚、大切そうに引出しから取り出す。次に、これを、黒板に磁石でとめる。そこに、筆を使って、次ことを書く。

板書 いじめはしません。

ゆるしません。(ただし、縦書き)

その後、余白に名前を記入させ、この時間を終わり、この紙は、1年間教室内に掲示しておく。これだけでいじめがなくなるわけではない。しかし、年度初めに、教師の姿勢をはっきり示しておくべきなのである。

法則化運動の特徴は、こうすれば必ず、期待される結果が得られる、という「発問」を考えていることである。

そして、その際の原則が次のように示される。

原則(1) やることを示せ。

目標場面を描ける。

目標を具体的にしぼり込む。

全員の子どものものにできる。

原則(2) やり方を決めろ。

仕事の内容を明確にする。

誰がやるのかを明確にする。

いつやるのかを明確にする。

原則(3) 最後までやり通せ。

時々進行状態を確かめる。

前進した仕事をとりあげほめる。

偶発の問題を即座に処理する。

法則化運動には、批判も強かった。批判の中心は、法則化運動は、教えるべき内容に関する検討がない、という点にある。例えば、「飛び箱」を誰でも飛べるようにする実践。(法則化運動はここから始ったと言えるほどの重要性を持つ。)「飛び箱」を誰でも飛べるようにさせる技術はあるかも知れない。しかし、それで飛べるようになったからといって、どうなのか。そもそも、飛び箱を飛べるのがそんなに重要なのか。歴史的には、飛び箱は、軍事訓練を学校に取入れたに過ぎない。現在の学校で、飛び箱を飛べない生徒が飛べるようになることが、非常

に感動をもたらすとしても、それは、「飛び箱」を飛ばなければならないのだ、と生徒を追込むことによって生まれるとする批判である。

8.2.3 仮説実験授業

次に仮説実験授業の例である。

問題1 スチールウールのかたまりを天秤の両側にのせて、水平につりあわせませう。つぎに、一方のスチールウールを綿菓子のようにほぐして、さらなどの上において燃やします。そして、すっかり燃えたら、また天秤にのせることにします。そのとき、天秤はどうなると思いますか。

予想

ア もやしたほうが軽くなって上がるだろう。

イ もやしたほうが重くなって下がるだろう。

ウ 水平のままだろう。

討論

みんなの考えをだしあって、討論しましょう。

実験

スチールウールを燃やしたあと、こぼしたりしないように注意して、天秤にのせましょう。

実験の結果

以上のような内容が、系統的に配列されている。この「燃焼」という授業書では、9問配列されている。

仮説実験授業では、以下のように授業は展開する。

1 生徒に上記のような問題が配付される。

問題を説明して、まず、意見分布をとる。そして、討論をする。ここでは、正しい予想をしたものではなく、説得力のある議論を展開して、例え間違った答であっても、正しいと多くの生徒に思わせた生徒が、高く評価される。

2 討論の結果、再び、意見分布をとる。討論の結果、優勢な議論に、移って行く生徒が出てくるのが普通である。

3 実験をする。正解が明示される。

4 教師が解説をする。

この授業書は、いろいろな授業経験を元にして作成されている。そして、科学の発展を踏まえて、選択肢が選ばれている。一見、単純に項目が設定されているように思われるが、科学の歴史の中で、長く考えられてはいたが、現在では間違っていると考えられている選択肢が、慎重に選ばれているのである。従って、間違った回答を選択する生徒が必ずいるし、また、もっともらしい論陣をはることができる。

そうして、議論が煮詰まったときに、実験を行うので、実験の結果は、より鮮明に理解されるのである。

また、仮説実験授業は、系統学習を重視しているので、小学校から高校までの内容を、分野別に配列しており、カリキュラム編制原理が異なっている。

教科書通りに授業をやってくれない、というような不満があるところでは、この授業は難しい。しかし、熟練した教師が行うと、生徒たちは授業に集中していく。

8.2.4 個別学習とコンピューター

一斉授業では、生徒の能力差が大きいときに、行われている授業のレベルに合う生徒はいいが、それは少数であり、他の生徒にとっては、やさし過ぎたり、また、難し過ぎたりする。そうした欠点に対して、カリキュラムを細分化し、個々人は、一斉にそのカリキュラムを学習していくのではなく、個人のレベルに応じて前に進んでいく方法がいくつか編み出されて来た。

例えば、算数であれば、「数字」「加減乗除」「位取り」・・・というように、基礎から、高度な内容まで、順番に並べることができる。そして、それぞれの段階の説明と、ドリル問題を配列しておけば、習得したら次の段階に進む、というようにできる。これが、プログラム学習である。日本では「公文」式が、この方法の代表的事例である。

プログラム学習は、さまざまな教具を利用する。なぜならば、プログラム学習推進の動機が、能力差に応じるというだけではなく、教師の能力差による不公平を無くすことも含んでいたからである。確かに、一斉授業では、教師の力量差が、はっきりと学習効果に現れる。したがって、授業を教師ではなく、機械に任せれば、誰でも平等な効果になる、と考えられた。そして、機械に任せるためには、カリキュラムを細分化して、機械に覚え込ませる必要があったのである。これが、ティーチング・マシンの始まりであり、現在では、コンピューターが主に使用されている。

この学習の利点は、個人個人の到達点に合わせて学習が行える点である。学習速度の遅い者は、反復して行うことができるし、逆に、速いものは、どんどん先に進むことができる。しかし、あらかじめ固定されたプログラムにそって学習するために、多様な意見をぶつけ合って、新しい認識や意外な展開をするような、新鮮さはない。また、プログラムの作成が、合理的にできているかによって、学習効果が著しく異なってくるだろう。教師の力量に左右される部分よりも、プログラムの質に左右されると言える。

コンピューターによる教育は、現在では、様々なソフトが作成され、エデュテイメント(edutainment)という分野も成立している。ただ、コンピューターが教育に与える影響としては、今日では、コンピューターのネットワークであるインターネットが代表的なものであり、単なる個別教授ではなく、再び、大勢の教育に利用可能なものになってきた。

8.2.5 ディベート

知識を伝達するだけではなく、生徒の中に定着させたり、生徒自身の考えに内面化させるためには、生徒自身の表現と結びつける必要がある。そのために、討論などの手法を授業に取り入れる。その代表的な手法は、ディベートである。

ディベートとは、ある問題に対する代表的な立場を設定し、それぞれの立場をグループで担うことにし、自分自身の見解とは無関係に、グループの見解を代表して討論することである。多くの場合、討論の優劣を競う。本来、ディベートが発達した理由は、議論に強くなるために

は、あらゆる論理を展開することができること、そうすれば、相手の論理を予め想定して反論を組み立てることができる。また、いかなる論理を提起されても、対応可能な討論術を身につけることができるなど、純粋に議論技術の向上のための手法であった。しかし、近年日本でもディベートが流行したり、あるいは学校現場で取り入れられているのは、多少異なる理由もあると考えられる。

つまり、いじめが横行している状況では、生徒たちは、常に警戒的になっており、自分を素直に表現することを恐れている。相手が信頼できることを確認してから、初めて自分を出すことができる。だから、授業で議論をしようとしても、積極的な議論にはならない。ところが、ディベートなら、自分の見解ではないから、純粋に論理を押し出せばよく、また、勝敗を決める競争だから、活発に議論をしなければならないし、また、議論をしやすい。

このような理由で、日本で普及しつつあるように思われる。ディベートで議論に慣れることで、自分の意見をまとめたり、表現する能力が向上すれば、ディベートの意味は大きい。しかし、本来、最も大切なものは、自分の問題意識で議論を組み立て、自分の見解を明確にしておくことであろう。ディベートだけでは、その目的は達成することが難しいように思われる。

中学の社会科の教師だった安井俊夫の実践は、そうしたディベートの長所をもちながら、自分の見解を形成している上でも役に立つものであった。

安井は授業をプリント部分と討論部分に分けている。そして、教科書の知識に関しては、簡潔に作られたプリントでさっと済ませる。実は、安井の授業は極めて面白いという評判になっているので、生徒たちはかなり確実に予習をしてくるので、知識部分はごく短い時間で済んでしまう。そして、安井の受け持ったクラスは、確実に試験の平均が10点から20点はいいのだそう。これは、安井に習っていた生徒、及び同じ学校だが、安井に習っていなかった生徒の両方から確認した事実。そして、知識を確認したあとで、いよいよ討論に入る。安井は、最初歴史の授業を主に扱っていたので、教材の歴史的事実の時代の人物になったつもりで、「自分ならどうするのか」という観点から、議論をしていくのである。

例えば、日韓関係史で、安重根の伊藤博文暗殺をめぐる、安重根になってみる、当時の朝鮮人になってみる、日本人のさまざまな立場の人間になってみる。そうして、自分なら、どう考えたか、どう行動したかを想定してみるのである。

ディベートのように、グループを担当して、そのグループの主張だけを述べるのではなく、次々に立場を変えていくのである。プロセスの中で、自分の見解から解放される点では、ディベートと同じだが、すべてのグループになってみる点が異なっている。そして、最後に、どの立場のどういう見解が、もっとも共感できるか、という点に踏み込んでいく。

安井は、当初、通常の知識伝授的な授業をやっていたが、あるとき、東大寺建設に駆り出された東国の農民について、成績がさして良くない生徒が、「何故、東国の農民が、わざわざ遠くの大仏作りに出かけて行ったのか、単に、強制されたからだけなのか」と質問をしたことがきっかけとなって、既成の学問では、まだまだ未解明な点を突かれたと考え、教科書に書かれた知識を無条件に正しいものとはせず、さまざまな観点から検討を加える手法として、上のようなやり方を考えたという。

8.2.6 問題解決学習

教育内容の編成原理には、大きく分けてふたつあると考えられている。共通していることは、できるだけ易しいことをまず最初の段階で教え、次第に複雑にしていくのがよいと考える点である。しかし、どのようなことが、初学者にとって易しいのか。

小学校低学年の生徒にとって、最も正確に理解（読むこと、書くこと）されているのは、「先生」という字であるという。これは、先生が漢字を覚えるという点で、もっとも身近にいるからである。しかし、身近にあるものが、すべて易しいわけではない。単純な形態が易しいことも数多い。一、二という数字や、上、下などのような単純な字である。

このふたつの原理は、カリキュラム全体の編成原理となっている。前者は、生活カリキュラムと呼ばれることが多く、生活の周りにあることから、次第に遠くのものにカリキュラム内容を発展させていく手法である。小学校段階の社会科は、多くが生活カリキュラムの原理で構成されている。後者は、ものごとを単純なものに分解し、単純なものから、その複合である複雑なものに展開していく手法である。数学がその代表的な教科になっている。

次に知識獲得のプロセスの問題を考えてみよう。

学校が義務的な大衆教育として普及する以前は、学校はかなり限られた目的にそって教育内容が決められていた。学校は階級・階層によって異なったり、当然学ぶことも異なっていた。カリキュラムが大きく変化していくのは、第一次大戦後のいわゆる新教育運動の過程においてである。現在でも世界中に広がっている生活教育を主体とする学校が創立されたのは多くがこの時期である。これらはいずれも、生活から有利したカリキュラム（代表的なものがラテン語）を、生活の中にある、あるいは生活に必要な内容を軸として、方法も経験主義的な手法を取り入れるものだった。1930年代に発展した「コアカリキュラム」はその典型である。

コアカリキュラムは、第二次大戦後、日本にもアメリカ主導の教育改革の中で取り入れられた。それは学習者の生活上の問題解決を目的とする単元学習を配置し、周辺課程には、生活単元学習をささえる体系的で専門的な知識や技能を配置したもので、アメリカでの取り組みの代表とされるバージニア・プランやカリフォルニア・プランであった。

1948年にコア・カリキュラム連盟が結成され、戦後初期のコア・カリキュラム運動が全国的に展開された。連盟の機関誌「カリキュラム」は、日本のカリキュラム研究の出発点として重要な位置を占めている。代表的なコア・カリキュラム実践には、千葉県北条プラン、東京都桜田プラン、神奈川県福沢プラン、愛知県春日井プラン、奈良県吉城プラン、兵庫県明石プランなどがある。⁴ 運動初期のカリキュラム構造論は、コアと周辺課程とからなる同心円モデルであった。コアには新設された社会科、そして遊びや教科外活動などが配置された。その後、コアと周辺課程の間に「日常生活課程」が設定され、カリキュラムの「三層四領域」論が提唱される。この時期の、生活経験主義的な統合カリキュラムモデルは、日本独自の成果であった。

生活カリキュラムは、問題解決学習と結びついていた。問題解決学習とは、文字通り、知識を所与のものとして記憶していく学習法ではなく、何か問題・課題を解決していくプロセスで学んでいく、逆に言えば、課題を与えたり、課題を発見したりするところから学習が始まり、

⁴ これらのいくつかの実践プランは、『資料現代日本教育史』（三省堂）に収録されている。

解決を模索する過程が学習であるとするものである。

初期のコアカリキュラムは、いわゆる「ごっこ遊び」的なものに形骸化し、高い知識を得ることは、教師がよほど準備し、広い知識と応用力をもっていなければ、基礎学力を獲得させることは難しい。その結果、「学力低下」という批判を受けたが、それに対する克服策として、一部に問題解決学習が導入された。

現在文部省が学習指導要領で設置している「総合学習」は、コアカリキュラムと問題解決学習を合わせた面をもっている。しかし、問題解決学習といっても、いくつかの型があるとされる。

第1に、実際の課題を解決する中で学習していく方法である。そして、第2に、ある学習内容を、課題として設定する、つまり擬似的な問題を解決する、方法的な形態である。

後者でいえば、社会科の教材は多くがこの問題解決学習の素材となる。

第9章 道徳教育論

9.1 道徳教育は「教育の要」か

新学習指導要領は、道徳教育を教育課程編成の方針の3つの柱のひとつとして位置づけ、道徳教育は「道徳の時間を要」として、教育全体で行うという、きわめて大きな役割を課している。教育全体で行うものとして位置づけられているのは、道徳教育だけであり、かつその要が「道徳の時間」であるのだから、「道徳の時間」こそが教育全体の要として位置づけられているようにも読める。更に次の学習指導要領では、近年の大きな論争点であった「教科化」が決定され、既に先行実施されている。

しかし、道徳教育は戦後日本の教育の最大の論争的領域のひとつであった。それは戦前の道徳教育であった「修身」が、軍国主義的な国民性を培ったという反省から、アメリカを中心とした占領軍の政策の中で「修身」が教科として廃止され、1958年に「道徳」の時間として、新たに道徳教育を行う時間として設定されたのだが、その際に「道徳教育論争」が激しく行われた。

国際的に見ると、道徳や価値観に関わる教育は、宗教によって担われることが多く、フランスのように、学校は宗教的価値に関わることなく、家庭や教会に委ねられる場合もあるが、多くは学校で宗教の時間として行われることが多い。もちろん、信教の自由を保障した先進国では、直接宗派的な教育が行われることは、少なくとも公立学校ではほとんどないが、ただ、多くの先進国がキリスト教国家であり、宗教がキリスト教的価値観を教える場になっていることが多いといえるだろう。もちろん、信教の自由の保障として、そうした宗教の授業は、特にキリスト教徒以外の生徒に対して、退出する権利、あるいは他の宗教に基づく授業を受ける権利を保障していることがほとんどであろう。そして、宗教以外の時間を道徳の時間として設定することは、私の知る限り、きわめて少ないのではなからうか。

キリスト教国家においても、キリスト教一般の教えという前提での教授内容になっているが、しかし、宗派を超えたキリスト教的内容に関しては、議論が絶えないのも事実である。

では学習指導要領は、道徳教育について、どのように述べているのか。以下は総則の部分である。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏（い）敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓（ひら）く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

道徳教育を進めるに当たっては、教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、児童が自己の生き方についての考えを深め、家庭や地域社会との連携を図りながら、集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。その際、

特に児童が基本的な生活習慣，社会生活上のきまりを身に付け，善悪を判断し，人間としてしてはならないことをしないようにすることなどに配慮しなければならない。

さて、何故このように道徳教育が重視されるようになったのか、また、上記のような規定が有効に機能するのか、ここでは考えていこう。

昭和57年に公刊された『道徳教育の現状と動向—世界と日本—』と題する書物がある。これは国立教育研究所が道徳教育の研究チームを発足させ、科学研究費を獲得して、国際的な視野で道徳教育を研究したものである。その冒頭の論文で、藤田昌士は、道徳教育が国際的な関心をもたれるようになってきている社会的背景を次の三点にまとめている。

第一には、科学・技術の進歩に伴い、人間の選択可能性が拡大するにつれて、その選択を方向づける道徳的価値意識の問題が、人類の生存をも左右するまさに死活的な問題として重要性を帯びてきたということをあげている。

第二には、価値観の多様化というよりも、むしろ道徳の混乱とみなさるべき今日の問題状況がある。高い犯罪率、性道徳の乱れなどがその現れであるとする。

第三に、青少年の現状に則してみるならば、非行の増加が人々の憂慮するところとなっている。その傾向を克服し、広く青少年の間に自己確立と相互の連帯とをうちたてなければならぬという課題である。

そして、更に教育における「学校」の比重が国際的に高くなっており、かつては道徳については、家庭が責任を負い、公教育が干渉すべきものではないという意識があった欧米でも、学校で道徳教育をするべきであるという意見が多くなっているということを紹介している。¹ その程度は異なるとはいえ、これらの社会背景は、今でも強く意識されていることではないだろうか。

科学・技術の進歩は昭和年代よりも更に進展し、生命操作技術が飛躍的に高まり、クローン技術なども急速に研究が進んでいる。従来産むことができなかった人も、医療技術を利用して出産が可能になったり、あるいは出産を抑制したりできるようになってきた。また、逆に医療の進歩が望まない長寿をもたらしているとして、尊厳死や安楽死を主張する人たちも、国際的に現れるようになってきている。つまり、人生の選択が可能になり、そこに従来なかった道徳的判断が求められる事態が生じているわけである。

道徳の混乱は、メディアの報道が過大になってきたという側面もあるだろうが、多くの人が感じていることは間違いないだろう。なくならないいじめによる被害、万引きした子どもの悪い行いを、弁償すればいいでしょうと、庇う親の出現、公共物に対する粗雑な扱い等々、こうした道徳的に非難に値する行為は、無数に出現しているともいえる。

全体としての少年犯罪は減少しているとはいえ、親を殺して家に放火する、誰でもよかったという無差別殺人の連鎖など、ショッキングな事件が後を絶たない。そして、学校に「しつけ」まで期待する風潮など、30年近く前のこの研究の時期と、基本的には変わらない現状があるといえよう。

では、この間、日本の学校では、道徳教育が行われてきたのにもかかわらず、改善がなさ

¹ 国立教育研究所内道徳教育研究会編『道徳教育の現状と動向—世界と日本—』ぎょうせい 昭和57年10月 p2-4

れなかったのか、あるいは、道德教育がきちんと学校や家庭で行われなかったのか、あるいは、学校や家庭では行われてきたにもかかわらず、社会そのものの変化が更にそれを上回って、道德的問題を生じさせてきたのか、あるいは、まったく逆に、このようなメディアの報道は大げさなもので、実は道德的な側面は次第に改善されつつあるのか、真実はどこにあるのだろうか。

9.2 道德教育の理論

9.2.1 道德とは何か

道德教育が、「道德」を教えるものである限り、「道德とは何か」をまず考察する必要がある。広辞苑によれば、道德とは次のように定義されている。

人のふみ行うべき道。ある社会で、その成員の社会に対する、あるいは成員相互間の行為の善悪を判断する基準として、一般に承認されている規範の総体。法律のような外面的強制力を伴うものでなく、個人の内面的な原理。今日では、自然や文化財や技術品など、事物に対する人間の在るべき態度もこれに含まれる。

斎藤浩志は、次のように「道德」を定義している。

人間がその歴史の過程において追求し蓄積してきた、人間の集団生活・社会生活における生き方にかかわる価値追求の取り組みとその成果——人間の社会的行動についての基準と規範²

ここで言われていることを整理すると、

- 1 その社会で承認されている集団生活・社会生活における規範の総体である。
- 2 行為の善悪を判断する基準である。
- 3 個人の内面的な原理である。

こうした定義は、抽象的には妥当性を一般的に認めることができるが、しかし、きわめて難しい様々な問題を含んでいる。第一に、「社会」が異なると、承認されている規範の内容が異なるという点である。また、時代によっても異なる場合が少なくない。

10年程前のことだが、スウェーデンで、イスラム系の移民の男性が娘を殺害するという事件が起こった。娘は、スウェーデンで成長したために、西欧的規範を内面化して成長した。そして、そうした中で家族の中で起きた葛藤をテレビに出演した際に、率直に語ったのだった。しかし、イスラム的規範を頑に信奉していた父親は、そうした家族の問題を公表する娘を許すことができず、娘を除く家族の同意で、自分の娘を殺害したのだった。これはイスラム圏とキリスト教圏、あるいは近代的な人権国家との規範の相違、そして、父と娘の世代的な規範の相違が二重に作用して起きた悲劇といえるだろう。現在の道德教育は、単にその社会の規範を対

² 斎藤浩志「道德の本質と道德教育」現代教育科学研究会編『道德教育の原理とその展開』あゆみ出版 19787.

象とするだけではなく、多様な規範が併存している中で、規範をどう教えていくかという問題もかかえているのである。

「行為の善悪」の判断は、同一の社会の中でも、様々な原則が存在しているのが普通である。それは通常、民主主義的な政治体制をとっている国家では、政党が複数存在していることでもわかる。

アメリカのオバマ政権が取り組んだ医療保険の問題は、アメリカ社会の中で、対立する価値観が激しくぶつかり合った領域であった。他人の医療保険を支えるために、税金をとることは、財産権の侵害であり、それは「社会的悪」に他ならないという考え方と、裕福で自由に良質の医療を受けられる人と、貧しくて病気でもまったく医療を受けられない人が存在していることは、社会的悪であり、そうした場合、裕福な人の税で社会全体の医療保険システムを維持することが「社会的善」であるという、まったく相いれない価値観が対立したのだった。

社会が異なるだけではなく、同じ社会であっても時代の変遷と共に、規範や価値観が変わってくることも少なくない。体罰などもそうした例であろう。今でも日本の学校では、体罰が行われているが、時代を遡ればそれだけ体罰の頻度は多くなる。つまり、以前は学校での体罰はごく普通のことであり、規範を教えるための重要な手段だった。これ自体がひとつの規範ともいえるものであろう。そして、家庭でのしつけにおいて、親が子どもに体罰を振るうことは、誰も非難しなかった。かなりの暴力行為があったとしても、「民事不介入」という原則で、公的機関が介入することもなかった。しかし、現在では学校における体罰は、以前よりもずっと厳しい対応がとられ、家庭でもむしろ「児童虐待」と見なされるようになってきた。

親に対する扶養意識なども変わりつつある。ヨーロッパでは子どもの親に対する扶養義務は法的には存在しない国もあるが、日本ではまだ家族の扶養義務は親と子どもの相互義務である。しかし、核家族化が進み、子どもが独立すると、もはや親の面倒をみない子どもも少なくない。高齢者が不明なまま放置されている事態が2010年になって大量に明らかになったが、これも子どもが親に対する扶養を放棄していることがひとつの原因である。しかし、そのことはメディアでもあまり問題にされていない。つまり、子どもの親に対する責任に関する社会意識が変化してきたと考えられるのである。

部分社会における規範はより多様なものになる。学校と会社という組織を比較してみよう。現在の学校では、欠席は以前ほど規範に反するものとは受け取れなくなった。むしろ、不登校は、「行きたくても行けない」状況として、手厚く援助される対象になっているが、会社に行かなければ解雇は免れないだろう。学校内においても、体育の授業と厳しい部活においては、規範が異なることもありうる。

このような中で、規範を教えていくことの困難さは、ますます増大していると思われる。また次のような事例も、道徳教育には避けて通れない問題として提起されてきた。

J. S. ミルは「功利主義」の中で次のように主張している。

ある他の社会的義務が、正義の一般的諸公理のいかなるものをも棄却するほどに重要な、特別な事例が生じることがある。こうして、生命をすくうためには、必要な食糧あるいは医薬を盗む、あるいは力づくでうばうこと、あるいは唯一の的確な開業医をさらって職務を強制することは、たんにゆるされるだけでなく、義務であるかもしれない。

2010年にNHKで放映された「ハーバードの授業」の中で、サイデル教授は、最初に、次のような問題を学生に提起した。「ブレーキの効かない電車の運転者が前方に5人の人がいることを発見した。しかし、切り換えポイントで切り換えることができるが、その先には1人がいる。そのまますすぐ進むべきか、あるいはポイントを切り換えるべきか。」

これもミルが提起した問題と似た性質をもった問だろう。

斎藤が定義した道徳が正しいとしても、道徳教育や実際の規範の運用、善悪の判断においては、定義によって簡単に判断できない場合も少なくない。そうした中で道徳教育を考えていく必要がある。

9.2.2 道徳は教えられるのか

学習指導要領には、「愛」「畏敬の念」「規範」等、道徳以外の部分にも道徳教育的な言葉が並んでいる。理科教育の目標に「自然を愛する心情」などが盛り込まれていることなどがその端的な例であろう。しかし、直ぐに次のような疑問が湧く。

- 1 愛は教えられるのか。
- 2 愛の対象は普遍的なものか。

「愛は教えられるのか」という問題について、大きな論争となっているのは「愛国心」である。愛は心の問題であり、外から育てることは通常難しいと考えられている。親を愛する人が多いのは、親を愛するべきだと教えられたからではなく、親からの愛情を感じて育ち、様々な営みによって親の愛情を実感するから、その反映として親に対する愛情が育っていくと考えられる。逆に虐待されたり、進路等の問題で、自分の意に添わないことを強制されれば、愛よりも否定的な感情が芽生えてくることもある。そのようなときに、他人が外から「親を愛するのは人間として当然の道徳だ」と教えても、受け入れられる可能性は低いだろう。これは国に対しても同様で、愛するに値する国家ならば、自然と愛情が芽生えてくるはずだというのが、愛国心を教えることに否定的な人びとの理由である。

戦前の日本は愛国心教育が最も重要な柱となっていた。行事や儀式、修身などで愛国心を涵養する教育が繰り返行われてきた。しかし、そうした体制が崩れ、新しい教育が始まったときに、それまで愛国心を教えていた教師たちが、掌を返したように違うことを生徒たちに語ったことが、生徒たちに教師不信の念を呼び起こしたことは、いろいろな体験記によって示されている。また、戦死していった兵士たちが、最後に思い浮かべ、心の中で語りかけた相手は、国家や天皇ではなく、母親が圧倒的に多かったというのも、また手記で書かれている。戦前の愛国心教育は、必ずしも効果的に心を育てていなかったのではないかという疑問も自然なものであろう。むしろ、戦争中に動員されてとられた国家への協力的な行為は、国家権力によって強制された結果であると考えの方が自然であろう。

愛の対象が人によって多様であることも自明であろう。音楽を例にとっても、クラシック音楽が好きな者にとっては、ラップは音楽に聞こえないかも知れない。ヘビメタファンにとっては、逆にクラシック音楽など退屈で鬱陶しいだけかも知れない。あらゆる芸術にとって、すべての人に好まれることなどありえないといえる。

このように考えると、愛に関わる感情を外部から教え込むことは、難しいように思われる。

保守的な思想家であったヘーゲルも、愛国心を教えることは不可能であると、『歴史哲学』の中で書いている。しかし、愛という観念が育つことも事実である。家族間の愛情が豊かな家庭では、親の育児が愛情を育てたと考えられる。すると、国家が国民に愛国心を豊かに育てることも可能かも知れない。

道徳を教える方法に関しては、古来いくつかの考え方が対立してきた。

第一に、宗教的な教化である。

ほとんどすべての国において、宗教は道徳教育の柱となっている。もちろん、それは学校教育に限定はされない。フランスは伝統的に学校は世俗教育を原則とし、宗教を中心とする道徳教育は家庭で行うという分担が制度化されていると言われている。しかし、宗教が道徳的価値の内容を示していることは、フランスでも変わらなかった。

しかし、キリスト教による宗教教育で道徳教育を行ってきたヨーロッパも、1960年代以後、特にイスラム教徒の移民が増大し、更に様々な宗教的・文化的背景をもった住民が多くなり、特に公立学校でのキリスト教、特に宗派による教育を実施することは、社会的な摩擦を引き起こすようになり、宗教教育も変化してきた。

ただ、ここでは変化前のキリスト教による道徳教育の例を紹介しておこう。

1960年代のドイツ、バーデン・ヴュルテンベルク州の宗教教授の例である。

福音派の宗教教授の目標。

キリスト教の教導（福音主義宗教教授）は、父と子と精霊における神についての聖書の福音に関する教導である。その基本は聖書の中に書かれ、宗教改革の信仰告白に表明されている福音である。その任務の担い手は、復活し昇天せられた主の命に従う福音主義教会である。子どもたちは各自の年齢段階に応じて、聖書に導き入れられ、礼拝と教会生活に委ねられるべきである。そのために本質的な知識が伝えられるべきであり、神はわれわれの幸せのために何をなしたかを青少年に合わせて知らせることによって、子どもたちが信仰に目覚め、彼らが教会の生き生きとした一員となるよう援助することが、キリスト教的教導の目標である。

そして、教授内容は以下の通りである。

第一学年

聖書物語（旧約聖書のヨセフ物語、新約聖書のイエスの誕生から幼少期まで）、「歌」（やさしい賛美歌）、「教会の生活秩序－教会の中の子ども」（洗礼、親と代父、堅信礼、婚礼、葬儀）、「祈り」（朝の祈り、昼の祈り、夕べの祈り、学校での祈り、祈りの鐘の際の祈り）

第二学年

「聖書物語」（旧約聖書のアブラハム、イサク、ヤコブの物語、新約聖書の湖上で嵐を静めたイエス、カペナウムのイエス他）、「歌」（賛美歌より）、「教会の生活秩序」（郷土の教会と子どもの礼拝）、「祈り」（誕生日、病気、旅、死などの特別な機会）

の祈り、とりなしの祈り)³

第八学年まではキリスト教がすべての内容であり、他の宗教は含まれていないという。このような特定の宗教や宗派による宗教教授はオランダの私立学校では普通に行われている。オランダは私立学校も公立学校と同じ財政基盤にあり、小学校では7割が私立学校である。キリスト教の学校だけではなく、イスラム教、ユダヤ教、仏教の学校も存在する。公立学校では特定宗派・宗教の教授はないが、教養としての宗教の時間は存在する。

さて、今日では、多文化状況になっており、特定宗派による宗教教授を行うことは、少なくとも欧米の公立学校では見られなくなっていると考えてよいだろう。

イギリスのナショナル・カリキュラムにおける宗教教育を見ておこう。

ナショナル・カリキュラムには、A big picture of the primary curriculum と題する一覧表があるが、低学年用を見ると、そこに、Statutory expectation という欄に並んでいるのが、Understanding the arts, Understanding English, communication and language, Historical, geographical and social understanding, Understanding mathematics, Understanding physical development, health and well being, Scientific and technological understanding, Religious education となっている。そしてこの低学年用の一覧表には、moral に関するのはこの Religious education という言葉だけである。⁴ではその Religious education はどのように規定されているのか。

Throughout key stage 1, pupils explore Christianity and at least one other principal religion. They learn about different beliefs about God and the world around them. They encounter and respond to a range of stories, artefacts and other religious materials. They learn to recognise that beliefs are expressed in a variety of ways, and begin to use specialist vocabulary. They begin to understand the importance and value of religion and belief, especially for other children and their families. Pupils ask relevant questions and develop a sense of wonder about the world, using their imaginations. They talk about what is important to them and others, valuing themselves, reflecting on their own feelings and experiences and developing a sense of belonging.⁵

確かに多文化状況を反映して、複数の宗教について学ぶことになっているが、中心はキリスト教であり、宗教的な話、儀式、感情などを学ぶことになっている。

Breadth of study

3. During the key stage, pupils should be taught the knowledge, skills and understanding through the following areas of study:

³ 岩間浩「西ドイツにおける道徳教育としての宗教教育」国立教育研究所内道徳教育研究会編『道徳教育の現状と動向—世界と日本—』ぎょうせい 昭和57年 p19-20

⁴http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/BigPicture¥_pri¥_04¥_tcm8-15742.pdf

⁵<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/religious-education/keystage1/index.aspx>

Religions and beliefs

a.Christianity

b.at least one other principal religion

c.a religious community with a significant local presence, where appropriate

d.a secular world view, where appropriate

Themes

e.believing: what people believe about God, humanity and the natural world

f.story: how and why some stories are sacred and important in religion

g.celebrations: how and why celebrations are important in religion

h.symbols: how and why symbols express religious meaning

i.leaders and teachers: figures who have an influence on others locally, nationally and globally in religion

j.belonging: where and how people belong and why belonging is important

k.myself: who I am and my uniqueness as a person in a family and community

Experiences and opportunities

l.visiting places of worship and focusing on symbols and feelings

m.listening and responding to visitors from local faith communities

n.using their senses and having times of quiet reflection

o.using art and design, music, dance and drama to develop their creative talents and imagination

p.sharing their own beliefs, ideas and values and talking about their feelings and experiences

q.beginning to use ICT to explore religions and beliefs as practised in the local and wider community.

道徳教育を宗教教育で行うことは、以下の特徴があるといえる。

- 1 教典が存在し、その内容をやさしく、年齢段階に合わせて教えること。
- 2 その宗教の祖を中心とした聖人の行いを教えること。
- 3 祈りや儀式を通じて、感情や行動の共有を実施すること。
- 4 宗教の教えの中に、道徳的徳目が込められていること。

このような総合的な構成で道徳規範や道徳感情を涵養していこうとするのが、宗教教育としての道徳教育である。

第二に、集団的活動による規範意識や感性の共有である。

近代社会以前は、宗教が道徳的理念を提示していたとはいえ、実際に社会の規範や習俗・価値観を形成するのに重要な役割を果たしたのは、地域共同体であった。共同体とは必ず成員の守るべき規範をもっているものであり、規範が破られることは共同体が危機に直面することだから、共同体と規範とは表裏のものであり、むしろ見方を変えると、同一規範の通用する範囲が共同体として維持されたともいえる。

しかし、近代社会になり、農村から都市への大量の人口移動が発生し、共同体が従来のように規範形成・維持機能を果たせなくなる。デュルケムはそうした状況での道徳教育を考察したのだが、義務教育制度は、工業化社会の中で成立するものであり、従って、共同体的規範形成

が既に困難になった時代に入っていたのである。義務教育制度が、工場労働者の基礎的鍛練、徴兵制度における国民的一体感の形成、普通選挙成立における秩序感覚の形成など、いずれも国家的な「規範」の形成が必要となっていた時代の産物であるから、宗教的な統一がとれない国では、多くが「国家的規範」を、学校やより広い教育組織を通じての集団的形をとることになった。形は異なるが、ナチス体制、ソ連、戦前の日本などがその代表的な事例である。

ナチスはあらゆる教科を第三帝国への愛国心涵養に利用したが、むしろ効果的であったのは、義務的な青年組織であるヒトラー・ユーゲントであった。ヒトラー・ユーゲントは1936年に義務制となり、全青年が入ることを義務付けられた。その活動は「肉体的・精神的・倫理的にナチズムの精神において国家・国民共同体への奉仕のために教育される」と規定されてきた。「土と血の共同体」とされる第三帝国では、農業の共同体精神の形成力を利用し、かつ無償の労働力として青年を利用しただけではなく、そこで共同体への帰属意識を高めることを目的としたのである。またキャンプ、およびその中での音楽や美術の活動も活発に行われ、ヒトラー・ユーゲントの活動から、リーダーも多く育っていった。反ナチ活動で有名な「白バラ抵抗運動」のハンス・ショルもヒトラー・ユーゲントの優秀な指導者だったのである。極端な場合は、ナチに批判的な親をヒトラー・ユーゲントで完全な親ヒトラーになった子どもが、親を密告する例もあったという。

ヒトラー・ユーゲントのナチへの熱狂的などもいえる共感を生んだのは、巧みに帰属意識と満足感を与える身体的・芸術的・奉仕的活動であった。

ソビエトもイデオロギーは異なっていたが、似た要素をもっていた。最も、ソビエト教育では、あくまでも「科学的社会主義」を標榜し、ルイセンコ学説などを例外として、科学を歪めたり、ナチのように、数学の計算に人種差別的内容を盛り込むことはなかったが、青年の組織として、学校外の集団活動を活用した点は基本的に同じであった。

ソ連では、7～9歳はアクチャブリャータ、10～15歳はピオネール、それ以上はコムソモールという組織に加入することが奨励された。

第三は、道徳は知識に支えられ、知的能力を高めることによって、道徳心を向上させることができる。あるいは、知性の土台なしには、正しい道徳観念は育たないという考えである。この場合の知性は合理的な判断力を指している。

道徳の知性の上に築くことを主張したのは、ソクラテスであると言われているが、ここでは、コールバーグを取り上げる。コールバーグ理論の基礎には、価値を問う哲学と発生的認識論者であるピアジェがある。ピアジェは、ゲーム・ルール、過失、盗み、虚言、正義に対する道徳判断が、精神的な発達に応じて展開していくということを明らかにしたが、⁶ コールバーグは更にそれを道徳教育の方法にまで高めている。そして、善や正義を問題にしてきた哲学を「思考」という観点から、道徳的発達の重要な要素として組み入れる。

道徳に関しては、価値相対主義をどう考えるか、道徳性の発達はどうしてなされるのか、等基本的な問題がある。コールバーグは、道徳判断には様々な面があるにも関わらず、多くの理論が、ひとつの道徳的命題（功利主義やカント）に押し込めようとしてきたことを批判

⁶ 大伴茂『ピアジェ 幼児心理学入門』東京同文書院 昭和35年

する。ではその諸側面とは何か。⁷彼は表にまとめている。

I 義務と価値についての判断の様式 判断の働きによる分類

- ・ 正しさの判断
- ・ 権利をもっているという判断
- ・ 任務と義務についての判断
- ・ 責任性についての判断
- ・ 賞賛あるいは非難の判断
- ・ 罰あるいは報酬に値するかどうかの判断
- ・ 正当化と説明
- ・ 道徳的な価値以外の価値判断または善さの判断

II 義務と価値の要素 判断の際の根拠となる原理

- ・ 思慮分別
- ・ 社会の幸福
- ・ 愛
- ・ 尊敬
- ・ 自由としての公正
- ・ 平等としての公正
- ・ 相互性（互惠性）と契約としての公正

III 道徳的価値あるいは制度 実質的な領域で価値を与えられる道徳的項目

- ・ 社会的規範
- ・ 個人的良心
- ・ 感情の役割と価値
- ・ 権利と民主主義の役割と価値、社会統制に関連しての役割間における労働の分配の役割と価値
- ・ 市民としての自由
- ・ 固定している毛鱗や正さとは別の、行為の公正
- ・ 懲罰の公正
- ・ 生命
- ・ 財産
- ・ 真理
- ・ 性

これらについて、コールバーグは様々な年齢層や立場の人々に調査を行う。そして、多くは「ジレンマ」を抱えた問題を提起する。代表的には、「ハインツのジレンマ」である。

⁷ 以下はコールバーグ『『である』から『べきである』へ』永野重史編『道徳性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』新曜社による。

一人の男とその奥さんは、高山から移住してきたばかりです。二人は畑を耕やし始めましたが、雨はふらず、作物は育ちませんでした。十分な食物をもっている人は、誰もいませんでした。奥さんは病気になり、とうとう食物がないために死にそうな状態になりました。村にはたった一軒の食料店しかなく、店の主人は食物に大変高い値をつけました。夫は店の主人に奥さんのために食物を少しわけてもらえるように頼みました。そして、後でお金を払うと言いました。しかし、店の主人は次のように言いました。「前金で払わない限り、何一つ食べ物はありません。」男は、すべての村人に食物を分けてくれるように頼みましたが、誰もそれだけの食物をもってはいませんでした。男は絶望的になり、奥さんのために食物を盗みに店に押し入りました。

その夫は、そうすべきでしたか？その理由は？

食物が薬になったり、様々なバリエーションをつけながら、行為を認めるか、あるいは罰はどうか、等を質問することによって、説明の合理性や説得性を、精神的な発達段階と道徳的発達段階を関連づける。

コールバーグによれば、生命についての考え方における段階と道徳的行為の動機についての段階を分けている。

人間の生命についての考え方における六段階

第一段階 生命の独特的価値と、生命の身体的な価値や社会的な地位の上での価値との間に、分化がなされていない。

第二段階 人間の生命の価値は、その生命の保有者または他の人々が必要としていることを満たす手段とみなされている。生命を救うという決定は、その生命の保有者に関わるもの、あるいはその生命の保有者によって行われるべきものである。

第三段階 人間の生命の価値は、家族やその他の人々による、その生命の保有者に対する共感や愛情に基づいている。

第四段階 生命は、権利や義務についての絶対的な道徳的体系または宗教的体系において占めるその位置という店で、神聖なものと考えられている。

第五段階 生命は、共同社会の公益とどのような関係をもつかという点、そして、それが糞的な人間の権利であるという点で価値を与えられる。

第六段階 個人を尊重しなければならぬという普遍的な人間の価値を体現するものとしての、人間の生命の神聖さの信念。

次に道徳的行為についてである。

道徳的行為の動機 ハイנツの道徳的ジレンマに対する反応

第一段階 行為は、罰を受けるのを避けたいという動機によってなされ、「良心」とは罰に対する非合理的な恐れである。

第二段階 行為は、報酬や利益を得たいという願望に動機づけられている。罪意識と

いう反応は起こり得るが、それは無視され、罰は、実利主義的な仕方で見られる。

第三段階 行為は、現実のあるいは想像による他人からの非難によって動機づけられる。

第四段階 行為は、予測される不名誉、すなわち義務を怠ることに対する制度化された非難の予測によって、そして他の人々に与えた具体的な害悪に対する罪意識によって動機づけられる。

第五段階 同輩からの尊敬や、社会からの尊敬を維持することに気を配る。自尊心、すなわち自分を理性的でない、一貫性の欠けた、無目的的なものであると判断するのを避けることに気を配る。

第六段階 関心的是は、自分自身の原理をやぶることに対する自責である。

コールバーグは、ある特定の価値内容を、個人が受容するかどうかではなく、問題を思考することによって、公正な判断ができるようになると思う。従って、道徳教育は、受容させたい徳目を提示し、それを内面化するような教育ではなく、ジレンマを抱えた問題を提示し、様々な面から考察し、納得のいく結果を模索させることである。

9.3 日本の道徳教育の歴史

道徳教育は、教育という行為が始まって以来存在していたといえるだろう。そもそも教育は、社会に必要な資質や能力、習性、価値観を形成する営みであり、社会がその秩序を維持するための規範、つまり道徳もその重要な柱だったからである。従って、教育について明確に議論がなされるようになった時期から、既に道徳教育についての議論が始まってきた。もちろん、あらゆる宗教は規範・道徳を内包するものであるが、道徳教育について、意識的に論議がなされるようになったのは、古代ギリシャであると通常考えられている。そして、ソクラテスの議論は現在でも、道徳教育に関する議論のテーマであり続けている。

日本の道徳教育の歴史をふり返ると、いくつかの大きな転換期が存在することがわかる。最初の大きな転換期は、明治維新から日本の学校教育制度が形成される過程である。

江戸時代は身分制社会であり、当然身分ごとに異なる道徳が要請された。命の問題、男女の役割、労働観などは全く異なる価値観を前提にしていたといえる。もちろん、「盗み」を悪とするような共通道徳もあったが、全体としては異なる価値観で生きていたといっていよう。江戸時代には、武士道徳は「武士道」とされ、農民のためには、例えば「慶安の御触書」に象徴されるように、武士とは異なった倫理・生活規範が示されていた。⁸

明治の国家建設の中で、江戸時代の各身分がもっていた価値観に加えて、欧米から近代的な価値観、民主主義的な政治観が紹介され、当初はそれぞれの価値観を標榜する人たちの間で、激しい論争や政争があった。家族制度をめぐる論争、憲法をめぐる論争等、比較的近代的な内容がこめられたが、保守的な価値観をもっていた人たちが、教育、特に道徳教育で理念を実現し

⁸ 慶安の御触書は、まとまった幕府の農民用の規則であったという説は、疑問視されているようだが、幕府に限らず、諸藩においても、農民への教えと武士への教えとを区別していたことは、資料によって明確である。

ようにしたとされる。その究極が教育勅語だった。

9.3.1 国家維持のための道徳教育

明治国家を実現するために、道徳の内容に導入されていった考えには、いくつかあったといえる。

第一は、福沢諭吉の『学問のすすめ』に代表される実学主義であり、より俗化された「立身出世主義」として、最も強力に学校に期待し、人びとを駆り立てる原動力となったと言える。そうした例を修身の教科書から紹介しよう。

第十四課 勉学

勝安芳は若い時、西洋の良い兵書を読みたいと思つて、しきりにさがしてみましたが、其の頃、舶来の書物は少くて、なか／＼手に入りませんでした。或日、本屋でふとオランダから新着の兵書を見つけました。見ればなかなか良い本で、ほしくてたまりません。価をたづねると五十両とのことです。安芳は其の頃大そう貧乏で、とてもそんな大金は払へません。家に帰っている／＼考へた末、あちこちと親類などに相談して、十日あまりもかかつて、やつと其の金をこしらへました。すぐにさきの本屋にかけつけますと、本はもう売れてしまつてゐたので、がっかりしました。しかし、どうしてもそのまゝ思ひ切ることが出来ません。そこで買った人の名を聞いて、やつと其の家をたづね出し、わけをくはしく話して、「ぜひあの本をおゆづり下さい。」と頼んだが、持主はなかなか聞入れません。「それでは、しばらくお貸し下さい。」と言ふと、「それも出来ません。」とことわれました。安芳はしばらく考へて、「あなたが夜おやすみになつてから後でなりと、どうかお貸し下さいませんか。」と折入つて頼むと、「それ程に御熱心ならば、見せて上げませう。しかし、外へ持出されては困ります。」と言ふので、安芳は次の夜から持主の宅で写させてもらふことにしました。それから毎夜一里半もあるところを通つて、雨が降つても風が吹いても、約束の時刻におくれたことがなく、半年もかゝつて、とうとう八冊の本を写し終りました。其の時、意味の分らないところを持主に問ひますと、持主は、「お恥づかしいことには、私はまだ読終らないので、お答へが出来ません。それにあなたはこれを写して、其の上そんなにくはしくおしらべになつたのは感心です。私のやうな者が此の本を持つてゐても、益のないことですから、あなたに差上げます。」と言ひました。安芳は、「私は写させてもらつたのでたくさんです。二通りは入りません。」とことわつたが、無理にすゝめられるので、とう／＼もらひました。安芳はかやうに学問に励んだので、後にはりつぱな人になりました。⁹

そして第二は儒学的道徳である。朱子学が江戸時代の「官学」であつたように、儒教道徳は江戸時代にも、武士のみならず寺子屋などでも学ばれていた。親や兄弟に対する道徳は、各学年かならず含まれていた。

⁹ 尋常小学校修身第五 <http://www.konan-wu.ac.jp/~kikuchi/siso/syushin5.html>

第十課 孝行

昔山城の川島村に儀兵衛といふ人がありました。生まれは京都でしたが、生まれるとすぐこの村の食しい家にもらはれて来ました。十歳の時、養父に死別れ、それから三十九年の間、身体の弱い養母に事へて、一心に孝行を尽しました。

家には少しの田地もないので、儀兵衛は人に雇はれて、農業の手伝などして、やつと暮らしを立てました。毎朝早く起きて、母の食物やつかひ水などをそれ／＼用意して、仕事に出て行きました。仕事がすむと急いで帰つて来て母に安心させ、毎夜湯をつかはせ、又身体をなでさするなど、何事にもよく気をつけていたはりました。』

儀兵衛は食しい中にも、母だけには着物や食物に少しも不自由させないやうに心がけ、母のたべたいといふ物はすぐにとゝのへ、母のこゝろよくたべるのを見て喜びました。又母の気づかひさうなことは、なるたけ聞かせないやうにし、母の喜ぶことは骨身を惜しまず何でもしました。

人に雇はれて京都や伏見に行き、用事がひまどつて帰りがおそくなることもありました。そんな時には、母は待ちかねて、歩行も不自由なのに、杖をついて半町ばかりも迎へに出て待つてゐます。やがて帰つて来た儀兵衛の顔を見ると、母は大そう喜んで涙を流し、儀兵衛も母の迎をありがたがつて涙をこぼし、二人とももの言へないで立つてゐます。しばらくして儀兵衛は買つて来た土産を母に渡し、手を引いて家に帰つて行きます。近所の人はこのやうすを見て、誰でも感心しない者はありませんでした。

この孝行のことが時の天皇の御耳にはいつて、儀兵衛は御褒美をいたゞきました。¹⁰

このような一般的な道徳を超えて、日本の学校教育が行った道徳は国家への帰属意識、国家への奉仕という観念であった。

井上哲次郎は、「国民道徳大意」と題して、当時の東京府の講習会で次のように述べていた。

国民教育は国民自営の為に施す所の教育であります、国民を団体として見て、此団体である所の国民が今後益々発展を致さんければならぬ、其発展して行く為に要する所の教育が国民教育である、教育と云ふものは個人個人の意見で以て教育するとも出来ないとはない、各個人を養成するには思ひ思ひに教育することもできるのでありますけれども、それでは国民教育と云ふものは成り立たぬのであります、¹¹

ペリーの軍艦によって開国を余儀なくされた日本の政治家は、インドや中国のように西洋列強に従属することに対する危機意識が強かった。そのために、徴兵制度を導入し、国家のために戦う戦士を養成することが必要だと考えたのである。

¹⁰ 尋常小学校修身第五 <http://www.konan-wu.ac.jp/~kikuchi/siso/syushin5.html>

¹¹ 井上哲次郎『国民道徳大意』大空社「日本教育史基本文献・史料叢書5 修身科講義録」p2

明治12年の教育令において「修身」が置かれた。この時は歴史の次に書かれていたが、明治13年の改正教育令によって、自由主義的な地方教育行政から、国家統制と政府の干渉を基本方針への転換したのだが、修身はこのときに筆頭に置かれたものである。¹²つまり、これ以降、修身があらゆる教科の中心として位置づけられ、まさしく修身が教育の要となっていたのである。

修身が忠君愛国的観念を涵養し、「命を捧げる」姿勢を育成することが中心であったことは、次の教材によってよく理解できる。

第五課 忠君愛國

民のため心のやすむ時ぞなき

身は九重の内にありても

これは明治天皇の御製であります。この有難い思召は、すなはち御代々の天皇が我等国民の幸福をお思ひになる大御心です。我等国民は祖先以来、かやうに御仁慈であらせられる天皇をいたゞいて、君のため国のために尽すのを第一の務としてゐます。昔から国に大事が起つた場合には、楠木正成や広瀬武夫のやうな人が、身命をさゞげて君国を守りました。また平時にあつては、作兵衛・伊藤小左衛門・高田善右衛門のやうな人が、それ／＼農・工・商等の職業に励んで我が国の富強を増し、中江藤樹・貝原益軒・円山応挙のやうな人が、学問や技芸につとめて我が国の文明を進めました。

我等はよく我が身を修めて善良有為の人となり、祖先の美風をついで、国の大事に際しては身命をさゞげて君国を守り、平時に於ては各その職分を尽して我が国の富強を増し文明を進め、忠君愛國の実を挙げなければなりません。¹³

こうした教材の上であり、中核となっていたのが教育勅語である。

教育勅語

朕惟フニ我カ皇祖皇宗國ヲ肇ムルコト宏遠ニ徳ヲ樹ツルコト深厚ナリ我カ臣民克ク忠ニ克ク孝ニ億兆心ヲ一ニシテ世世厥ノ美ヲ濟セルハ此レ我カ國體ノ精華ニシテ教育ノ淵源亦實ニ此ニ存ス爾臣民父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ朋友相信シ恭儉己レヲ持シ博愛衆ニ及ホシ學ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓發シ徳器ヲ成就シ進テ公益ヲ廣メ世務ヲ開キ常ニ國憲ヲ重シ國法ニ遵ヒ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是ノ如キハ獨リ朕カ忠良ノ臣民タルノミナラス又以テ爾祖先ノ遺風ヲ顯彰スルニ足ラン

斯ノ道ハ實ニ我カ皇祖皇宗ノ遺訓ニシテ子孫臣民ノ俱ニ遵守スヘキ所之ヲ古今ニ通シテ謬ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラス朕爾臣民ト俱ニ拳々服膺シテ咸其徳ヲ一ニセンコトヲ庶幾フ

¹² 文部省『学生百年史』p153-154

¹³ 尋常小学校修身第六 <http://www.konan-wu.ac.jp/~kikuchi/siso/syushin6.html>

明治23年10月30日

御名御璽 (ギョメイギョウジ)

教育勅語が道德教育の神髄であったことは、決してその内容だけが重要だったのではなく、教育勅語が活用されるときに形式もまた重要な意味をもっていた。教育勅語は、今でも普遍的な道德を表していると言主張する人もいるが、家族や友人に対する信義等は妥当するとしても、教育勅語の最も核心的な内容である「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」という部分については、軍国主義教育の理念として、明確に否定されており、普遍的な道德的価値をもつと考える人はごく少数といえる。

教育勅語は戦前入学式・卒業式・天長節等の学校の重要な式典で、校長によって厳粛な雰囲気の中、恭しく朗読されるのが常だった。読み間違えは致命的な失態であり、そのために辞職したり、自殺した校長もいた。生徒は教育勅語と歴代天皇の名前を暗唱することを義務付けられ、戦前教育を受けた人は、今でも記憶に残っている人が少なくない。

9.3.2 教育勅語の廃止から特設道德設置へ

戦後の教育改革では、当然ながら、道德教育は軍国主義の土台作りの中心と占領軍によって認定され、科目として廃止され、学校で教えられなくなったのである。しかし、国会で教育勅語が廃止確認されるときに議論は、その後の道德教育を巡る問題の縮図でもあるので、整理しておこう。

教育勅語を廃止する理由付けが、3つの流れがあったとされている。

第一に、教育勅語の内容は悪いものではなく、普遍的な道德を示しているのだが、軍国主義に利用されてしまったので、とりあえず停止をするという認識にたっていた人々がいた。この論理はその後も長く折々に主張された。

第二に、教育勅語は道德の内容が悪い、軍国主義的な内容であるから、廃止するという意見である。戦前においても、民主主義的な思想をもつ人たちは存在していたから、特に占領軍に後押しされたというわけではなく、こうした考えを提示した人たちが多数存在したし、戦後改革はそうした人たちによって推進されたのである。

第三に、そういう内容の善し悪しで判断すること自体が間違っており、道德を国家が決めて、教育で国民に押しつけることそのものが間違いであるので、教育勅語を廃止するのは当然であるという意見の人たちである。これは比較的少数派であったが、その後、道德が学校で教えられる内容になったときに、この議論が再燃することになった。

戦後改革期は、教育勅語に代わる位置を占めた「理念」は、「民主主義」だったと考えられる。そして、その軸が「憲法」であった。しかし、民主主義や憲法がただちに国民の意識の中に浸透していったわけではなく、むしろ、道德教育の欠落に対する不安も根強く存在していたと考えられる。特に中華人民共和国の成立や朝鮮戦争によって、アメリカの占領政策が変化する中で、戦後改革の見直しが政治的に進み、教育行政でも戦前的な内容を復活させる動きが起きた。

この議論は、昭和33年に学習指導要領の改訂で、道德の時間が導入される際に起こった、いわゆる「特設道德教育論争」で再現された。戦後改革が、中華人民共和国の成立、朝鮮戦争、

日本の再軍備、日米安全保障条約の締結等、政治的な急展開の中で、「愛国心」の涵養が政治的課題となり、そのための「道徳教育」の復活が政策的に提起されてきた。文部大臣や自民党から、いくつかの試案や道徳的読本が発表され、盛り込まれる道徳の内容なども次第に明らかになり、それに対する批判も強くなった。

論点は、三点あったとされる。

第一に、公権力が道徳について、一定の方向づけや枠づけをすることが妥当であるかという点にあった。この問題は、単に道徳教育の問題ではなく、近代民主主義の基本問題とされる。つまり、民主主義は多様な価値を容認するが、しかし、その中に民主主義を否定する価値まで容認するのか、という政治学の基本問題である。歴史的に、ワイマール憲法はワイマール体制を否定するヒトラーを、選挙で選んだのだが、この時から、この問題は教育にも大きな困難な課題を提起することになった。

民主主義は多様な価値観を容認するのであるから、当然、基本的人権として「良心の自由」を規定している。しかし、それを義務教育の中で、国家基準として、ある特定の価値観を教えることが、良心の自由に反しないのか。この点を厳格に主張する立場からは、道徳教育を特別の時間をとって、それ自体を教えることは、価値観の押しつけになると批判した。しかし、逆に、民主主義は、民主主義的価値をもっており、決して、完全な価値相対主義ではない。とすると、民主主義的価値を公教育の中で教えていくことが、民主主義国家の責任とも考えられる。ワイマールの事例は、むしろ積極的に国民に民主主義的価値観を教えることに消極的であったために、国民の中に民主主義的価値観が根付かなかった失敗であるとも考えられる。

第二に、道徳の中身に関する論争である。

道徳教育の内容について、戦後最初に提起したのは、文部大臣であった天野貞祐の『国民実践要領』（昭和26年11月）であった。日本が占領政策から脱し、独立を回復したことを契機に、国民としての道徳規範が必要であるという観点から出された書物であった。そして、個人、家、社会、国家という四つのレベルで徳目が列記されていた。

個人 人格の尊厳・自由・責任・愛・良心・正義・忍耐・節度・純潔・廉恥・謙虚・
思慮・自省・知恵・敬虔
家 和合・夫婦・親子・兄弟姉妹・しつけ・家と家
社会 公德心・相互扶助・規律・たしなみと礼儀・性道徳・世論・共同福祉・勤勉・
健全な常識・社会の使命
国家 国家・国家と個人・伝統と創造・国家の文化・国家の道義・愛国心・国家の政
治・天皇・人類と平和

このような内容であった。天野は戦後教育改革に積極的な役割を果たした学者であり、決して軍国主義者ではなかったし、軍国主義的な徳目を並べたわけではなかったが、国家の強調、そして、国家が道徳を示すことへの批判が強く寄せられた。

学習指導要領が決定され、文部省が道徳教育の内容について、通達で行なった内容も掲げておこう。

「日常生活の基本的行動様式」に関するおもな指導内容

- 1 生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。
 - 2 自分のことは自分でし、他人にたよらない。
 - 3 服装・言語・動作など時と場に応じて適切にし、礼儀作法を正しくする。
 - 4 身のまわりを整理・整頓し、環境の美化に努める。
 - 5 ものや金銭を大事にし、じょうずに使う。
 - 6 時間をたいせつにし、きまりのある生活をする。
- 「道徳的信条・道徳的判断」に関するおもな指導内容
- 7 自他の人格を尊重し、お互いの幸福を図る。
 - 8 自分の正しいと信ずるところに従って意見を述べ、行動し、みだりに他人の意見や行動に動かされない。
 - 9 自分の考えや希望に従ってのびのびと行動し、それについて責任をもつ。
 - 10 正直でかげひなたなく、真心をもった一貫性のある行動をする。

(略)

そして、国家社会に関する項目でも、特に現在問題となるような内容は示されていない。

- 35 日本人としての自覚をもって国を愛し、国際社会の一環としての国家の発展に尽くす。
- 36 広く世界の人々に対して正しい理解をもち、仲良くしていこうとする。

こうした道徳的な内容を支持する人たちからは、当然のこととして受け取られたが、戦前教育の記憶をもつ人や、徳目主義的な教育に疑問をもつ人々からは、次のような批判が寄せられた。道徳教育はこのような「徳目」を並べ、それを教えることでは達成できない。むしろ、他教科、例えば社会科で、社会のさまざまな面を学習する中で、このような課題が具体的に問題となっている場面で、しっかりした知識を教え、また、考えることによって、道徳的な感性が育成されるので、それを特別に設定した時間で教えても逆効果である、というものである。

その当否については、学生諸君が自ら考えることだろうが、現在では歴史的な蓄積があるから、実際にこのような「徳目」が教育の中で実際に活かされてきたかどうか、検証する必要があるだろう。

1958年に復活した道徳の時間は、地域差や学年の相違はあっただろうが、政府が意図したようには、実施されなかったと考えられる。中学では受験用の学習に転用したり、小学校では行事の準備や教科の不足の補充、あるいはホームムールというクラスの話し合い等に使われ、「道徳」を教える授業として使われることは、あまりなかった。教科書もなく、何をどう教えたらよいのか、教師としてもわからなかったのではないだろうか。

その後、道徳の「副読本」「心のノート」などが作成され、今日に至っている。

9.3.3 道徳教育論の課題

少年の事件が相次ぎ、道徳教育の必要性がますます高まっているように、世間の人たちは感じている。しかし、冷静にみて、道徳教育をやれば、犯罪が減るかどうかは、疑問であろう。道徳教育がかなり強く行なわれているはずの自衛隊や警察でも、犯罪を起こす現職の自衛官や

警官がいるのだから、学校での子どもに対する道德教育の効果は、かなり疑問視もされている。

しかし、民主主義国家が、民主主義的な価値を社会に出る前に、きちんと学校で教えておく必要性は、おそらく否定する人はいないに違いない。特設道德の設置に反対した人も、道德教育自体に反対ではなかった。問題は従って、その内容と方法であろう。

1 子どもに道德的感性を育てるために、最も必要なことは、おそらく、まわりの大人が、十分に子どもに対して、道德的に接することであろう。大人が不道德な行為をしている中で、子どもに道德的感性が育つと考えることはできない。しかし、現在はメディアで大人社会は、子どもに十分に伝達されているから、ごく近い存在だけではなく、大人社会全体が道德的、倫理的により影響を与えられる環境になる必要がある。教育を与える側は、そのことを十分に考えるべきだろう。

2 しかし、実際には、犯罪や不正が社会には充満しており、日々メディアで報道されている。いじめも大人社会の中では、子どもよりももっと深刻である。もちろん、子どもはそうした事態を知っていると考えるべきだろう。

3 教育を行なう以上、道德的価値は、「徳目」として整理される。これまでの道德教育の批判の中に、「徳目主義」では、道德的感性は育てることができないという批判があったが、学ぶべき、あるいは守るべき道德は、「目録」のように整理されざるをえない。

4 知識との関係。道德理論は、知識との関係において、大きくふたつに分かれる。道德には知識が必要であるかどうかである。

5 そして、最後に、「心は管理できるのか」「心を外部からの働きかけで、集団の単位で変えることができるのか」という問題につきあたる。

第10章 生活指導論

10.1 生活指導とは何か

10.1.1 論争的課題としての生活指導

教育は、知識を教えるだけではなく、社会の価値観や伝統、習俗等、知識以外の面も教育の重要な対象である。しかし、この側面は教科より格段に様々な論点がある。

第一に、道徳教育などが典型的であるが、価値観に関わる面が強いために、多様な価値観を含む現代社会では、どのような価値を取り扱うのかが、まず論争的課題となる。「愛国心」などは代表的事例である。

第二に、従来の知識中心の教育を行なってきた時代から比較すると、核家族化した現在の家庭は、その教育力が落ちているとよく指摘され、実際に本来家庭教育の課題であると考えられている「しつけ」を学校に求める親も少なくないとされる。このように、本来学校外の役割が、学校に期待されるようになってきているという事実がある。当然、その賛否が分かれるし、また、どこまで学校が関わるべきなのかも論争的課題である。

第三に、「隠れたカリキュラム (ヒデウン・カリキュラム)」と言われる、公的に表明されていないが、実質的に子どもたちに教え込まれている内容が、この面に顕著に存在していることに関わる。¹ このように、教科教育以外の教育分野は、大きな論争点があることを、まず自覚する必要がある。従って、どのような論点があり、どのような立場があり、それぞれの論理を理解して、自分でよく考えることが求められる。

文部科学省の作成している「学習指導要領」では、教育活動は、「教科教育」「道徳」「特別活動」「総合的学習」からなっており、ここで扱うのは、「道徳」と「特別活動」ということになるが、必ずしもこの区分に適合するものではない。「教科指導」に対して、「生徒指導」という概念を文部科学省も使っているから、この分け方についても、各自自分の考えをもつことが望まれる。

10.1.2 文部科学省の生徒指導概念

最初に文部科学省が述べている生徒指導についての原則を整理しておこう。

文部科学省によると、生徒指導の意義とは、「すべての生徒のそれぞれの人格のより良き発達を目指すとともに、学校生活が、生徒の一人一人にとっても、また学級や学年、更に学校全体といった様々な集団にとっても、有意義に興味深く、充実したものになるようにすることを目指すところにある」という。決して単なる非行対策や問題行動への対応が生活指導の主要なものではないとされる。

では何をすべきなのか。

まず生徒理解である。そのためには相互の信頼が必要であるが、理解する内容としては、能

¹ よく指摘されるのは、家族生活を教える「社会」や「家庭」の教科の中で、「朝、出勤する父を門のところで、赤ちゃんを抱えながら笑顔で見送る母」という状況の絵があるとする。特に説明はなくても、仕事は父親の、育児は母親の任務という「男女分業」の考えが自然に注入される、という事例である。

力、判断の傾向、性格的な特徴、興味、悩み、交遊関係、家庭環境、郊外活動などで、そのための方法は、観察法、面接法、質問紙法、検査法、作文・日記（生活綴り方）など多様なものがある。それぞれのメリット・デメリットを理解し、プライバシーに配慮しつつ複合的に実施することが望ましいとされている。

学校には通常校務分掌として生徒指導部が置かれ、生活指導・教育相談・進路指導などが仕事となる。文部科学省の生徒指導部の役割の説明では、

- ア 生徒指導についての全体計画の作成と運営
 - イ 資料や情報、あるいは生徒理解のための設備などの整備
 - ウ 学校内外の生徒の生活規律などに関する指導
 - エ 教育相談、家庭訪問、父母面接などを含む直接的な指導
 - オ 学級担任、その他の教師への助言
 - カ 警察、児童相談所等の外部諸機関、青少年の健全育成のための地域団体等の諸団体及び緒学校との連携や協力
 - キ 生徒の諸活動（特別活動の全般、部活動、ボランティア活動など）指導
- となっている。

教育相談については、すべての児童を対象にし、生徒との信頼関係の形成、カウンセリングマインドが必要であるとしている。

この要約はいずれも教員採用試験を受ける学生が使用する教職教養の教育原理の参考書に書かれていることを参考にした。（東京アカデミー版）こうした参考書は、受験勉強に使用し、「正解答」が書かれていると学生たちが思っているからである。

さて、ここに書かれていることは原則的には確かに間違っていない。しかし、問題はこのようなことが実際に行われているのか、教師と生徒との相互信頼関係は、どの程度実現していて、どの程度円滑に教育相談活動が行われているのか、あるいはいじめなどの問題が発生したときに、こうした原則が有効に機能するように、教育現場で実行されているのかという問題であろう。そして、教育はあくまでも「個人」こそが重要であって、集合体としての統計的数字が問題なのではない。いじめによって自殺した者が一人であり、統計的には「ほとんどいなくなった」と理解される数字であったとしても、自殺した一人の家族にとっては、それは100%の重大さとして感じられるものである。生活指導の問題の重大さはそこにある。

10.1.3 全生研と生活綴り方の生活指導概念

民間の研究団体として、生活指導に関する実践的研究を戦後進めてきた全国生活指導研究協議会（全生研という略称で呼ばれている。）の生活指導に関する概念を見ておこう。

生活指導とは

競争と管理、そして『自己責任』のもとで孤立し、自己肯定感を持てなくなっている子どもたちがいます。また、家庭崩壊やパーチャルな文化によって発達の遅れも指摘されています。その結果として、子どもたちはさまざまな「荒れ」を表現しています。

生活指導は、子どもたとの行動の裏側にある発達要求を導きだし、生活と学習の場面で子ども同士のつながりをつくりだし、民主的な共同化に発展させ、未来の主権者として資格の民主的形成を進めるものです。²

全生研の生活指導の原則は、ソビエトのマカレンコの集団主義教育論の影響を最も強く受けたものであった。上に引用した文章は、そこから変化している。

当初の全生研の考え方は以下のような特質をもっていた。

- 1 生活指導は、民主主義的な価値観の下に、集団主義の原則によって行なわれなければならない。
- 2 集団形成のために、学級で班活動を行ない、班の中で相互援助をし、活動の規律を身につける。
- 3 民主的な集団には、民主主義的なリーダーが必要であり、リーダーは自然に育つわけではなく、意図的に育てる必要がある。教師はリーダーを育てることに責任をもつ。
- 4 班は様々な取り組みの中心となるが、班内の協力を土台にして、お互いに競争して工場を目指す。

このような実践は、「核班づくり」と呼ばれ、全国でかなり普及した。そして、亜種とも呼ばれる実践も生み出している。金八先生のモデルの一人である、能重真作は、全生研の理論を実践した教師であった。

文部科学省の生活指導観と異なる点は、生徒の発達要求を引き出すこと、民主主義的な共同性を軸にしていることにある。しかし、現在では、核班を軸にした競争的な手法は、全生研としては、採用しておらず、新しい実践理論を模索しているように思われる。

全生研と異なる生活指導理論をもっているのが、生活綴り方である。そして、生活綴り方は日本で創造された教育方法として、世界的にも知られている。

生活綴り方は、作文を軸として、生活を見つめる力、自分を表現する力、他の人の作文を読みあうことを通して、コミュニケーションする力、そして、そうしたコミュニケーションを通して、生活上の問題を解決していく力を形成していく教育手法である。(全生研と生活綴り方の教育については、「臨床教育学」で詳しく扱うことになっている。)

10.1.4 佐世保の事件を考える

生活指導の問題を考察するためには、具体的な事例について考えてみよう。

ここでは、2004年の年度初めに起きた極めてショッキングな事件であった佐世保の小学生殺傷事件を取り上げてみよう。この事件はまだ事実があまり解明されておらず、正確な分析は難しいが、そういう段階でも問題を把握する努力は必要である。簡単にわかっていることを整理しておこう。

佐世保の小学校で6年生の同級生の女子生徒が親友とされていた友人を、給食の準備の時間に別の部屋に呼び出して、椅子に座らせ、カッターナイフで首を切って殺害した。1週間ほど前から殺害方法などについて考えており、計画的意識的な殺人であったと考えられる。被害者

²<http://homepage3.nifty.com/ganseiken/documents/tirasi05.pdf>

の女子は3年生のときに転校してきたが、加害者はもともと佐世保に住んでいる生徒だった。転入生の被害者に対して当初から親切にし、仲良くなったとされている。4年生まではおとなしい学級であったが、5年生から荒れだし、学級崩壊状態だったという報道がある。5年生でバスケット部のチームが作られ、大会に出場するために激しい練習がなされており、二人とも参加していたが、加害者の生徒は親が中学受験させるために、勉強にとって支障があると考え、無理に辞めさせたとされている。しかし、そのことによってチームが弱体化したので、とりあえず試合には出場したが、継続することは許されず、そのころからインターネットに熱中するようになり、ホームページを作成していた。被害者も遅れてホームページを作成し、加害者生徒が教えたりした。

グループでの交換ノートやホームページ掲示板でのやりとりがあり、そこで軋轢があったような文章や書き込みがあったとされている。加害生徒は中学生が殺し合うバトルロワイヤルにのめり込んでいたと言われている。

他にもさまざまな情報があるが、とりあえずこの程度にしておこう。

この事件は学校内で生徒同士の殺人事件が起きたという意味で、日本で初めての事件であると思われる。しかも小学生の女子生徒であったことが、驚きを強くした。二人はまわりからは仲のよい友達であったのに、なぜ計画的意図的な行為として殺してしまったのか。その深い真相はわからないとしても、少なくともそこまで行く前に何が「教育」的に欠けていたのかは究明されなければならない。「いじめ」が完全に防ぐことはできないにしても、「いじめによる自殺」は防げるという前提での取り組みが必要である。



この事件についてはかなり異なったいくつかの見方がある。

第一の見解は、5、6年生の特に女子に見られる精神的な不安定さによるもので、親にしてもまた教師にしても心の奥がわからない、そうした中で起きた事件であり、適切な指導は難しいとするものである。文章としてまとめられた見解ではないが、そのように語る人は多い。

第二の見解は、インターネットでホームページを作成したり、掲示版で議論をし、そこで口論が行われていたという事態を重視し、インターネットの顔をみないコミュニケーションによって、些細なことが大きな対立や怒りになって増幅したことによって起きた事件であるというものである。事件が起きた当初、新聞などに顕著に見られた見解である。

第三の見解は、親の病気、バスケットボールができなかったことなど、家庭での不安、不満要因が重なり、それが友人との関係を悪化させたとする、家庭での問題を指摘する見解である。

主に本人と家庭の問題が議論されたが、学校のあり方についても疑問は出されていた。しかし、上記の点ほどには議論されることなく推移した。この写真は、私自身が撮ったものであるが、学校運営者の教育観を示すものと考えている。

さて、この事件もきっかけのひとつとなって、子どもが少しずつ変わってきたことは指摘されている。もし、そうなら生活指導が取り組むべき大きな課題だといえるだろう。次のような指摘がある。

校内暴力：

キレル沸点が低い子ら 汚い言葉「前段階」

学校で暴れる子どもがわずかながら増加に転じた。文部科学省が27日公表した「生徒指導上の諸問題の現状について」。中学生の陰に隠れて目立たなかった小学生の校内暴力が03年度、大幅に増えている実態も浮かんた。【千代崎聖史】

「じゃ、殺し合いをしよう」。東京都内の小学校で、40代の男性教師は耳を疑った。休み時間、2年生数人がおしゃべりをしていた。一人が「何して遊ぼうか」と聞くと、ある女兒が屈託なくそう答えた。「そんな寂しいこと言っちゃだめだ」と諭すと、女兒はきょとんとしていたという。

教師は「本気とは思わないが、心配なのは『先生、紙』のように言葉が省略される傾向が強まり『てめえ』のように友達同士の言葉がどんどん汚くなっている点だ」と心配する。別の教師も「言葉の乱れは暴力の前段階。そういう言葉をやめるよう指導すると、手を出す回数が減る」と言う。

いじめなどで不登校になった子どもを受け入れるサポート校「東京共育学園」（北区）の田中久佳校長（45）も「キレル沸点が確実に低くなり、暴力を伴ういじめが起きやすくなっている」。

文科省の調査では、教師や生徒間の暴力が増える一方、見知らぬ人への暴力だけは20%減った。いじめなどの問題に詳しい北海道の星槎（せいさ）国際高校、岩沢一美教務部長（40）は「今の子どもは、兄弟がいなければ（日中）家庭で母親と一対一。ほぼ思い通りになる傾向があるが、学校は違う。『無視された』と思いついで暴力に走る。近い関係であればあるほど、その裏返しで敵意が募る傾向が強い」と指摘する。◆ワースト1の増加は神奈川県

地域別の比較で、暴力行為といじめの件数がともに全国ワースト1の増加となった

神奈川県では、小学校の暴力行為が02年度比79.5%増、いじめも74.8%増だった。

県教委は7月、暴力行為が多かった小中高162校を調べて要因を探った。暴力行為を複数回起こす子どもが目立った。1人で五十数件起こした小学生もいた。県教委は今後もスクールカウンセラーの配置を進める。

兵庫県は小中高の暴力行為が344件増、いじめは233件増だった。過去4年間は横ばい傾向だっただけに、急増ぶりが目立つ。県教委は「特定地域で急増しているが、理由はよく分からない」と言う。「対策に力を入れたい」と、生徒指導担当教諭を対象に指導法の研修を開く予定だ。【川久保美紀、細川貴代】³

注目されることは、「言葉を丁寧にする指導をすると暴力的な傾向が減少する」と指摘していることであろう。

Q 佐世保の事件について原因を考えてみよう。

10.2 生活指導は必要か

10.2.1 生活指導は必要か

学校は文字文化に関わって文化を教える組織として成立したことは度々述べた。当初から法律家と聖職者を養成するのが、学校の役割であったから、単にアカデミックな教科だけを教える組織ではなかった。もちろん宗教組織が聖職者を養成するために組織した教育機関では、その中心に倫理的な内容が含まれていた。日本の寺、例えば延暦寺や永平寺は教育機関でもあるが、そこでは「修行」という言葉に表されるように規律や道徳的な修得が重要な位置を占めていた。

学校教育に関していえば、学校を教科的学習に重点を置く考え方と、むしろしつけに重点をおく考え方が並立して存在してきた。宗教と教育の関係に関する考え方の相違である。先進国で成立した義務教育制度は概ね宗教を学校に持ちこまない体制（世俗性）が原則とされたが、宗教団体が学校を作ること否定もしなかったから、宗教的なモラルの教育を軸に据える学校も少なくない。このように、教科学習以外の側面については異なった考え方があることをまず確認しておく必要がある。

しかし、いずれにせよ、学校生活に関わる指導ではなく、家庭で行なうしつけの一種である「生活」を指導に関わるようなことを教えるものではなかった。ただ、人間が多数集まってひとつのことを共同して行う以上、そこに規律や規則がなければならないことは言うまでもない。完全に世俗化された学校でも、学校の秩序を維持するための規律は存在するし、その規律を守らせるための指導や破った場合の指導が不可欠である。更に学校は社会の伝統や価値観を子どもに伝達させることを期待されてきたから、何らかの形で「しつけ」を行うことがその任務であると考えられる。

このようなことが、原則的な教科以外の指導、通常生活指導と読んでいる側面を要請してい

³ 毎日新聞 2004.8.28

る。ただ、実際の教育現場のことを考えるためには、一般的にそうした指導がどのように行われるべきかを考えるのではなく、実際にどのような問題が生じているかを主な考察対象とする必要がある。ルールや規律はそれを破る者がいる時点で具体的な問題となるからである。そして、教育の現場では生活的な側面でさまざまな問題が生じている。学級崩壊、不登校、いじめ、暴力等々。このような問題が生じており、またそれに対する対処の原則や方法についても、教育現場ではいろいろな考え方があるのが実態である。

この節の見出しは「生活指導は必要か」となっている。それはふたつの意味がある。

ひとつは、学校の世俗性を徹底した考えは、「しつけは家庭の役割、あるいは権利」という考え方である。これは逆に学校は家庭の権利たるしつけをするべきではないという主張になる。特に欧米では「しつけ」は宗教の役割と考えられ、宗教は様々な宗教や同じ宗教でも宗派に分かれているから、学校がしつけを行うと、それと異なる価値観にたつ宗教の人は信教の自由を犯されることになり、学校のモラルに関わる教育を強く否定するわけである。この考え方からすると、生活指導は最低限の学校秩序固有の問題に限定されるべきであり、通常の幅広い生活指導などは行うべきではなく、何か指導上の問題が生じたらそれは家庭の責任に任せるべきであるということになる。日本ではこのような宗教的な対立はあまりないから、この面での生活指導への消極論はあまり存在しないが、ただ、価値観やモラルに関わる教育に関しては、強い対立も存在するので、このようなレベルでの生活指導消極論をまったく考慮しないのは、実際の問題を見逃すことになるだろう。

第二の側面は、生活指導はできるだけ少ない方がいいという考えがある。必要だとしてもそれは必要悪であり、その意味で生活指導の必要性は常に最小限にしておこうという考えである。これは「自律的な人間を育てる」と考え方と結びつくことになる。これらの考えに対して、実際の学校現場では様々な問題が起きてきたことは否定できないし、また今でも起こっている、そして、一般的に家庭での教育機能が落ちたと認識されているから、（そのことが検証されているわけではないが。）学校での生活指導を積極的に行う必要があるという考えがある。事実として学校での生活指導はどんどん肥大化し、現在では「生活科」が設置されている。

10.2.2 学校の肥大化と生活科

以上のような変遷は、「学校の肥大化」という批判を招くことになった。あまりに学校が多くの機能を引き受けすぎているという批判である。この議論は、特に「生活科」が設置されたときに集中的に起こった。生活科は、社会と理科の教科を小学校の1、2年生に関して廃止し、その代わりに置いた科目であるが、名称のごとく、家庭での教育力が低下し、十分な生活関連の訓練ができなくなったために、学校でそれを補充するという趣旨だったからである。

第5節 生活

第1 目標

具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

第2 各学年の目標及び内容

〔第1学年及び第2学年〕

1 目標

(1) 自分と学校、家庭、近所などの人々及び公共物とのかかわりに関心をもち、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動することができるようにする。

(2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。

(3) 身近な社会や自然を観察したり、動植物を育てたり、遊びや生活に使うものを作ったりなどして活動の楽しさを味わい、それを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。

2 内容

〔第1学年〕

(1) 学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のことが分かり、学校において楽しく遊びや生活ができるようにするとともに、通学路の様子などについて調べ、安全な登下校ができるようにする。

(2) 家庭生活を支えている家族の仕事や家族の一員として自分でしなければならないことが分かり、自分の役割を積極的に果たすとともに、健康に気を付けて生活することができるようにする。

(3) 近所の公園などの公共施設はみんなのものであることが分かり、それを大切に利用することができるようにするとともに、身近な自然を観察し季節の変化に気づき、それに合わせて生活することができるようにする。

(4) 土、砂などで遊んだり、草花や木の実など身近にあるもので遊びに使うものを作ったりして、みんなで遊びを工夫することができるようにする。

(5) 動物を飼ったり植物を育てたりして、それらも自分たちと同じように生命をもっていることに気づき、生き物への親しみをもちそれを大切にすることができるようにする。

(6) 入学してから自分でできるようになったことや日常生活での自分の役割が増えたことなどが分かり、意欲的に生活することができるようにする。

〔第2学年〕

(1) 自分たちの生活は近所の人や店の人など多くの人々とかかわっていることが分かり、日常生活に必要な買い物や使いをしたり、手紙や電話などで必要なことを伝えたりするとともに、人々と適切に対応することができるようにする。

(2) 乗り物や駅などの公共物の働きやそこで働いている人々の様子が分かり、安全に気を付けてみんなで正しく利用することができるようにする。

(3) 季節や地域の行事にかかわる活動を行い、四季の変化や地域の生活に関心をもち、また、季節や天候などによって生活の様子が変わることに関心を持ち、自分たちの生活を工夫したり楽しくしたりすることができるようにする。

(4) 身の回りにある自然の材料などを用いて遊びや生活に使うものを作り、みんなで遊びなどを工夫することができるようにする。

(5) 野外の自然を観察したり、動物を飼ったり植物を育てたりして、それらの変

化や成長の様子に関心をもち、また、それらは自分たちと同じように成長していることに気づき、自然や生き物への親しみをもちそれらを大切にすることができるようにする。

(6) 生まれてからの自分の生活や成長には多くの人々の支えがあったことが分かり、それらの人々に感謝の気持ちをもち、意欲的に生活することができるようにする。

第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 地域の社会や自然を生かすとともに、それらを一体的に扱うように学習活動を工夫すること。

(2) 自分と地域の社会や自然とのかかわりが具体的に把握できるような学習活動を行うこと。

(3) 生活上必要な習慣や技能の指導については、社会、自然及び自分自身にかかわる学習活動の展開に即して行うようにすること。

(4) 言語、造形などに関する指導との関連を図り、指導の効果を高めるようにすること。

現行学習指導要領では、1年と2年の区分はなくなった以外は、あまり変化はなく、また、新学習指導要領でも、基本的な変化はないが、内容に関して、次第に例示が増えている。しかし、生活科においては、学校がおかれている社会環境や自然環境によって、学習する内容が変わってくるから、要するに何をやるかが、学校に任されるようになってきたといえるだろう。ただ、新学習指導要領では、特別支援教育の重視という全体的方針との関連で、「身近な幼児や高齢者、障害のある児童生徒などの多様な人々と触れ合うことができるようにすること」という「内容の扱い」が付け加わっている。

生活科の新設は、学校によって様々な影響があるだろうが、学校の肥大化と呼ばれる事態が進んだこと、戦後改革時に行なわれた生活カリキュラム的要素が部分的に復活したと考えてよいこと⁴

現在はほとんど議論されることがなくなったが、生活科が設置されたときには、かなり大きな議論となり、反対論も多かった。

反対論の第一は、小学校1年と2年の社会・理科をなくして、社会科を設置したわけだが、これは「科学」の軽視の現れであり、科学にかかわる科目を削減すべきではないという論だった。しかし、まだ言葉も習っていない段階で、社会や理科を科学であっても、教えることはかなり困難であるという認識もあったので、この反対論はあまり支持されなかったといえる。

第二の反対論は、社会や理科をなくするのはよいが、代わりに生活科をおくのではなく、国語や算数という基幹科目の時間数を増やして、しっかり言葉や計算の基礎を教えるべきだという反対論であった。

⁴ それは、総合的学習の時間の新設によっても、促進された。戦後生活カリキュラムが、基礎学力の低下という批判で消えていったが、PISAの結果によって、総合的学習の時間が削減されたことは、似た現象である。

この論と結びついていたが、第三の反対は、生活科のようなしつけに関わることは、家庭の領域であって、学校が踏み込む内容ではないというものであった。これは、学校のスリム化論と同じ認識に基づくものであって、どの部分を削減するかは多様な見解があるが、学校の機能が肥大化しており、スリム化しなければならないという見解として、現在にも引き継がれている。

10.3 管理主義の問題

10.3.1 管理主義とは何か

学校教育の問題として、「管理主義」の問題を考えてみたい。「管理主義」こそ、現代の学校教育の最大の特徴になっており、また多くの批判にさらされているが、教育現場で強固な力をもっているからである。女子高校生殺人事件の犯人の少年たちにある「人間を人間と思わない」感性は、端的に言って、彼等自身が「人間」として扱われなかった成育暦の反映であろう。自分が人間的に扱われなければ、あるいは、自分を思いやってくれる人が存在しなければ、人間的に扱ったり、他人を思いやる感情がおきたりはしないだろう。(事件については「教育学」のテキストを参照)

Aは中学校時代に立直ってはいしたが、それは柔道で強くなりた、という感情で、そのために自分の生活を律することはできたが、他人に対する思いやりの感情を育てていたかは疑問である。恋人との関係でも、恋人に助けられる、励まされる関係が中心で、彼が助けたり、励ましたりする関係ではない。その点で、Aが立直っていた時期があったとしても、それは自己中心的なもので、まわりが彼を認めて、彼が中心的な位置を占めることができたからだった。Aがこのような性格をもったことを、直ちに学校の教育の在り方に結び付けることはできない。しかし、その背景として考えると、現在の学校を覆っている「管理主義」に行き着く。管理主義はよく問題になる「生活指導」に関する場面だけではなく、教科指導に関しても現在の学校の支配的な傾向となっている。基本的な子ども観として、つねに子どもの感性を大切に、そこに長所を見出して褒めてやり、その点を伸ばすことによって、自動的に短所を克服していこうという発想と、常に短所を見つけてそれを指摘し、短所を直させることによって生徒を指導するという発想と、大変対照的な二つの子ども観があるように思われる。大切なことは、言葉の問題ではなく、実践的な行為として存在している点である。後者の発想を「管理主義」ということができる。

まず教科指導の管理主義とはどのようなものか、見ておこう。これは学習の進行を教師の管理下におく勉強のさせ方で、概して次のような特徴をもつ。

授業態度や姿勢、机やその他の荷物類の整頓状態が常に問題にされる。

授業は静粛に聞くことが大切で、そのために、答える時の約束ごとがきまっている。

学習は教師の指示にしたがって行うもので、問題集や教科書の先を自発的にやっってはならない。

試験で勉強の動機付けをする。

正しい答えや考え方がひとつだけあるという前提の授業をする。(正解答主義)

間違いの中にこそ重要な教育的な要素があるが、間違いはあくまで排すべきものと

して扱う。宿題を自発的な学習と結び付けず、宿題によって学習を管理する

10.3.2 管理主義の生活指導

に生活指導での管理主義をみしてみる。

細かい校則や行動の規制に現れる。髪や服装の指定、校内校外での行動の制限などが管理主義の現れである。こうした方法と無縁だった学生は、大変幸運な例外であろう。

管理主義が原因で起きた事件をまず紹介しよう。

高校には「三ない運動」というのがある。「免許をとらない、乗らない、買わない」が三ない原則で、こうした校則を決めようというのが、「三ない運動」である。

通常まず、親から要求が出る。多くの親は、子どもを規制することができない。親は自分で指導する自信を失っている。だから学校に校則として決めてもらい、それで規制しようとする。学校としても、事故がある以上、バイクを全く野放しにすることはできない。(この点は親のありかたとしても、多めに検討する必要がある。自分で言うべきことを言わない親を、子どもは尊敬するだろうか。「従わないから言えない」のではなく、「言えないから従わない」のだろう。)

千葉県の私立高校で起きた「バイク三ない校則違反退学事件」というのがある。母の許しを得て、バイクの免許を取得した高校生が、友人にバイクを貸し、その友人が更に他人に貸して、借りた者が無免許運転をした。警官を負傷させて、露見した。そこで、先の高校生は自主退学という形の処分を受けたが、それを不服として訴訟を起こしたのである。

オートバイは現在の高校で、対策に悩む大きな問題の一つである。法的には許されているのに、学校では禁止されているのが、多くの高校の実情である。そこに無理があり、問題が絶えず出てくる理由がある。個人の事故を、純粹に個人の問題として処理する社会的な風潮があれば、個人の問題で済むが、高校生が事故を起こした時、通常学校の指導責任が追及される。学校の指導を批判するのは「親」である場合が多い。そのため学校も、禁止することになりやすい。禁止しておけば、事故が起きた時、禁止を破った生徒個人の責任になるからである。ところがこのやり方だと、多くの生徒にとって必要な安全教育を軽視することになりやすく、無免許で乗る生徒が事故を起こしやすくなる欠点がある。車の免許をもっている者の方が、事故にあう確率が低い。交通ルールや、危険性を良く知っているからである。だから、高校生や中学生に対して、オートバイを禁止する、しないに拘らず、もっと交通安全教育をする必要があると思われる。

もちろん、管理主義ではないバイク指導もある。山口県のある高校はバイクにめ関して次のような取組みをしている。免許をとって、オートバイに乗ってもよいが、条件がある。成績がいいこと。もし成績が落ちたら、戻るまであずかる。そして、安全教育を次のようにしている。警察を呼んで安全教育をする。免許を取りたい生徒を集めて、工場に行く。生産工程をみて、その後、バイクを学校が1台買って分解する。分解しながらバイクの構造を知る。こういう運転は危険だとか、そういうことを教えながら分解する。そうすると乱暴な運転というのは、本当に少なくなるそうだ。

第11章 特別支援教育

11.1 教育以前

社会は、その中で生きる「通常的能力・資質」を前提とした人間像をもっており、そうした能力や資質を形成することを目的として教育を営んできた。しかし、そうした「通常」から外れた状況にある場合、ごく例外的な場合を除いて、教育の対象ではなかった。例外的な場合とは、身分がきわめて高いとか、あるいは相当の経済力があるなどの場合である。更にごく特別な教育機関も存在した。自ら幼児に失明して努力鍼術を修めた杉山和一は、綱吉の病気を治したことで宅地を与えられ、幕命で「鍼治講習所」を開いて多くの門人を育てが、盲目の鍼師も少なくなかった。¹では彼らはどのようにして生きてきたのだろうか。それは、伝統的な「共同体」の中で、生きる場を与えられていたのであり、農村共同体が社会の基礎であった時代には、彼らに衣食住を与える余地が存在した。しかし、社会福祉のような行政的援助はなかったと考えてよい。

しかし、近代的な学校制度が成立し、国民に就学義務が課せられるようになると、状況が変わってくる。明らかに重篤な障害や病気をもった子どもの就学は免除されたが、外見的にはわからない比較的軽い障害の場合には、学校に入学してくるようになる。すると、多様な能力や資質をもった生徒たちが、同じ教室で学ぶことで、教師たちは大きな負担を強いられるようになった。フランス政府がビネーに、学力不振児の原因を究明できるテストの依頼をしたのは、そうした背景があったからである。そうして、まずは義務教育制度から、障害をもった子どもを排除する動きが始まった。日本でも、当初義務教育にあった障害児の就学義務免除規定は、親の側から願いでるよりは、むしろ行政的に免除して排除する規定として機能していたのである。最初の義務教育制度の理念を示した「学制」に、既に「廃人学校アルヘシ」という規定があり、中学校（地方教育行政単位としての「中学区」の意味）にその設置の努力義務が課せられたが、実際にはほとんど公的な障害児のための学校は設立されなかった。

実際に聾学校や盲学校を設置したのは、民間の篤志家であった。

結局「法制化」というレベルですらも、盲学校と聾学校についての義務化がなされたのは、戦後改革においでであった。しかし、それも実態として進んではいかなかった。その間の事情について、文部省自身の叙述で見ておこう。長いが引用しておく。

憲法や教育基本法にうたわれている教育の機会均等の理念の具体化の一つは、新学制における特殊教育諸学校の義務制実施であったといえよう。

明治以来の小学校教育の義務制とこれに伴う就学率の高水準を見るにつけ、わが国盲・聾教育関係者の間では、かねてから盲・聾教育の義務化を念願する声が強かったが、終戦間もなく結成された全国聾啞学校職員連盟の第一回大会で「盲・聾児の盲・聾学校への就学を義務化せよ。」という決議が行なわれたのをきっかけとして、その他の職員団体もこの要求を掲げ、その実現のための運動を開始した。また、米国教育

¹琵琶法師なども盲目の僧が関わるのが少なくなかったと言われている。

使節団報告書も、心身障害児のための学校の特設と、それへの就学の義務化が規定されるべきことを述べている

このような気運を受けて新しい学校教育法においては、特殊教育を行なう学校として、盲学校、聾学校および養護学校という三種類の学校を設け、これらの学校には、幼稚部・小学部・中学部および高等部を置き、そのうち小学部と中学部は必要とし、かつ、この両部への就学は義務制とする建て前がとられた。さらに、これら特殊教育諸学校のほかに、小学校、中学校および高等学校には特殊学級を置くことができるとして、通常の学級での教育の困難な児童・生徒に対する特殊教育が配慮されたのである。

制度の上ではこのような構想が規定されたが、その実現は決して容易なことではない。教育思潮が根底から激動し、制度・施設の面でも六・三制の義務教育の全国的一せい実施という急変革が強行されていく、その中で、何といたっても少数例外者ではない障害児たちへの教育的配慮が、にわかに実施できる余裕があるはずもなかった。

就学の義務制実施の裏づけとしては、学校設置の義務づけが並行しなくてはならない。新学制では、特殊教育諸学校の設置は、都道府県へ義務づけられることになっていたが、養護学校などという学校は、法令の文字の上だけにあって、現実には一校もない。ただ、前述のごとく大正十二年の勅令で、盲学校と聾学校の道府県への設置義務づけだけはすでに行なわれていた。

こういう事情から、新学制下では、まず、昭和二十三年度に学齢に達した盲児・聾児について、盲学校、聾学校への就学を義務づけ以後学年進行で就学義務の学年を進めていくという形で盲・聾学校の義務化だけが行なわれることとなったのである。

つまり、大正十二年の勅令で、養護学校の設置義務を都道府県に課していたが、実際には学校は作られないまま戦後に至ったのである。

1947年の制定された「学校教育法」では、71条で以下のように規定されていた。

盲学校・聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者（強度の弱視者を含む）聾者（強度の難聴者を含む）又は精神薄弱者、肢体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする

この規定の骨格は、現在の学校教育法にもほぼ同様に引き継がれている。

第七十二条 特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

田中昌人は、「この『準ずる教育』が『劣等処遇の原則』に貫かれ、『欠陥を補うために、必要な知識技能を授ける』ことが、欠陥を補う可能性のないものを特殊教育の対象から除外し、

また特殊教育の対象となった児童生徒には欠陥を補うために必要な知識技能だけを授けるなど、教育に対する資本主義的支配を強めるために運用されてきた経過がある」と批判した。²

その実例として、清水寛は1960年代の人的能力政策があげられている。1963年の経済審議会『経済発展における人的能力開発の課題と対策』の文章を参照している。

身体障害者は全国で100万人を数えるといわれているが、その更正をはかり、埋もれた能力を活用し、あるいは新しい職業への転換を助けて移動を促進することは、人的能力政策の見地から見ても重要であり、今後予想される労働力需給の逼迫から就業の機会も増加すると思われる。・・・精神障害者、なかんずく精神薄弱者の訓練施設の整備充実をはかり、その社会的適応性を高めることによって、社会経済活動への参加を促進することが必要であろう。

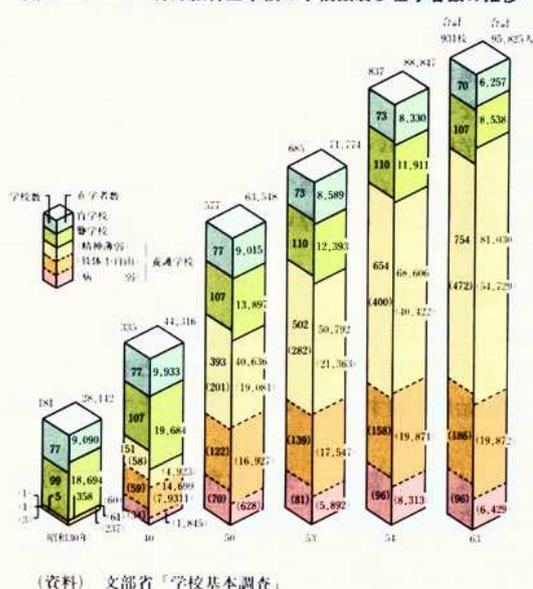
・・・人的能力の適正な開発と関連して心身障害児童生徒についても、その障害に応ずる教育を行えば、埋もれた能力が発見され、その能力に応じて人的能力の開発に貢献することができるので、特殊教育とくにそこで行われる職業教育の積極的な振興を図ることが必要である。

こうした政策を、障害者の全体的な発達を保障するのではなく、単に労働力として活用できる部分だけを保障し、労働力の不足を補う手段と考えていると、田中は批判している。³ このような批判的視点をもつことは重要であろうが、しかし、これは法に規定されたり、あるいは答申に現れた文章のみで判断するのではなく、実際にどのような政策・行動が行われたかによ

って判断される必要がある。

さて、法的義務が国にない状況から、事態が動いたのは、1956年の「公立養護学校整備特別措置法」が制定されてからであった。この法律が、公立養護学校を新築・増築する際の建築費用、および教師の人件費を国庫補助することを決め、地方が養護学校を設置する負担を軽減した。そして1974年の文部省省令「学校教育法中養護学校における就学義務および養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」で1979年度から義務制を実施することを決めた。これらの処置によって、全国の養護学校の数は一躍的に増大したの

図1-1-7 特殊教育諸学校の学校数及び在学者数の推移



² 田中昌人・青木嗣夫「障害者教育の課題」田中編『講座 日本の教育8 障害者教育』新日本出版 p12

³ 清水寛・藤井進・松本宏「戦後日本の障害者教育」田中編『講座 日本の教育8 障害者教育』新日本出版 p132-133』

である。

障害を理由として行政側が就学免除措置をとることは、許されなくなっていたが、実際に学校がなければ就学保障は不可能であったのに対して、自治体に養護学校の設置義務を課すことで、少なくとも制度的には、問題が解決されたといえる。

さて、こうした教育領域における展開よりも、福祉における障害者政策の方がより進んでいたといえる。

1949年、身体障害者福祉法

1951年、社会福祉事業法

1960年、精神薄弱者福祉法

1963年、重度身体障害者構成施設、翌年、重度身体障害者授産施設の設置

1970年、身体障害者対策基本法

以上までの流れが、軽度の障害者を労働力として養成し、利用することと、重度の障害者は隔離的な施設に収容するという方向性をもったものだった。

しかし、1970年代になると国際的な障害者福祉の流れが顕著になり、

1971年「精神薄弱者の権利宣言」、1975年「障害者の権利宣言」の後、1981年は国際障害者年と定められた。こうした国連を中心とする国際的な障害者への対応は、労働力政策というよりは、「平等な権利の実現」という側面が強く押し出され、ノーマライゼーションや完全な平等という概念やその実際的な具体化が模索されるようになった。これは、福祉と教育を分離した対応ではなく、医療も含めた総合的な障害者の施策を要請することになった。日本では、景気が低迷しているときには、福祉予算が削減されるなど、ジグザグな進み方ではあったが、徐々に障害者に対する総合的な政策が実施されくようになってきた。1993年に「身体障害者対策基本法」が「障害者基本法」となり、2004年「発達障害者支援法」等、障害者の自立を支援するために、障害者に関わる学校を含めた機関が、障害者の発達に責任をもつことを規定し、社会全体で支援をするように、法的整備が進んだ。教育面での「特別支援教育」への展開はその象徴的な側面といえる。

心身障害者対策基本法1970年とその改訂を確認しておこう。

第一条 この法律は、心身障害者対策に関する国、地方公共団体等の責務を明らかにするとともに、心身障害の発生の予防に関する施策及び医療、訓練、保護、教育、雇用の促進、年金の支給等の心身障害者の福祉に関する施策の基本となる事項を定め、もって心身障害者対策の総合的推進を図ることを目的とする。

個人の尊厳を重んじること、障害者福祉の増進させる国の責務とそれに協力する国民の責務、障害者自身の自立への努力、医療・重度心身障害者の保護・教育・訪問指導・職業指導・雇用の促進・相談・施設の整備・専門家の養成・年金住宅等の確保・経済的負担の軽減などについて規定し、国の機関として「心身障害者対策協議会」の設置を決めた法律である。この法律は1993年（平成5年）に「障害者基本法」と名称変更され、「障害者の日」の設定や、「障害者基本計画」を国が作成すること、自治体が作成するよう努力することを定めた法は、大きな

改正はなかった。

2004年の改正で、教育条項に3が加わり以下ようになった。

第十四条 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢、能力及び障害の状態に応じ、十分な教育が受けられるようにするため、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

2 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関する調査及び研究並びに学校施設の整備を促進しなければならない。

3 国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによつて、その相互理解を促進しなければならない

ここで、明確に、障害のある子どもとない子どもの「交流」および「共同学習」が規定されたのである。このことは、特別支援教育への転換に影響を与えた。

11.2 教育における「障害」の意味

11.2.1 障害とは何か

障害とは何か。⁴ 常識的な意味としては、「身体的器官に何らかのさわりがあつて機能を果たさないこと」（広辞苑）ということになる。つまり、人間が通常に発達するともつと考えられる機能が、何らかの身体的さわりがあつて、顕現しない状況である。しかし、深く考えていけば、当然「通常に発達する」という「通常」とは何かという問題に突き当たる。例えば、現代人にとって言語を修得し、読み・書きは「通常」の範囲と考えられているが、「聞く・話す」は人類のかなり古い時期から「通常」であつたと考えられているが、読み・書きを当該社会の全員が修得することが「通常」であると考えられるようになったのは、せいぜい200年のことに過ぎない。つまり、多くの人の脳は、無理をして「文字」を処理していると考えられている。社会は「文字」を処理することが「通常能力」と判断しているが、身体はまだ「異常な能力」の中に入っているとも言える。だから、読字障害こそ「普通」のことであつて、まったく読字障害的面をもたない方が、普通ではないとも考えられる。

また別の側面で言えば、足が不自由で歩行ができないのは、身体障害であると考えられるが、現代社会では交通事故の危険等、誰もが足を怪我して歩行不能になる可能性をもっている。潜在的には誰もが「障害」をもつ可能性があれば、潜在的な意味も含めれば、身体障害は「特殊」なのではなく、むしろ「普通」ともいえる。あるいは、それを普通と考えて、社会の在り方を考えるべきであるともいえる。ノーマライゼーションなども基本的にはその立場といえるだろう。

それでは「普通」と「異常」の壁を概念的に取り払い、「障害は個性の一種」と完全に考え

⁴ 近年、「障害」という字はネガティブな印象を与えるということから、「障がい」「障碍」と書いたりする場合も増えているようだが、字を変えれば意味が変わるわけでもなく、大切なことは「概念」であり、その概念が問題解決の方向を示す上で有益であることだと筆者は考えるので、現時点では「障害」を使用することにしていく。

ことが適切なのだろうか。障害者の団体から提起されるこの言葉は、障害者の権利を実現・発展させる上で、少なからぬ役割を果たしたといえる。しかし、障害を個性の一種と完全に考えるとしたら、障害を克服する様々な取り組み、医学的措置、教育的働きかけは、意味をもつのだろうか。教育は個性の伸張を目的とすると考えられるから、個性である障害を伸張させることが教育なのだろうか。もちろん、そのように考える人はほとんどいないに違いない。

読字障害の子どもがいたら、教育的働きかけによって、読字障害を克服し、問題なく読めるようにすることを目指すだろう。そこでは「個性」は消えてしまうわけである。やはり、障害を個性と言い切ることは、問題も残ると言わざるをえない。やはり障害は、「通常できることができないこと」であり、「できるようにする」ことが、教育や医療等の役割である。科学的に「できないことの原因」を究明し、その原因を的確に克服するための方法を編み出すこと、そしてそれを実践することが必要だろう。

しかし、そこに至らなくても障害者が差別なく、不便なく生活できるようにすることもまた絶対に必要であり、そのための福祉の役割も発展しなくてはならない。

現在「特別支援教育」と呼ばれるようになったが、以前は「特殊教育」と呼ばれていた。そして、特殊教育の概念については、国によってかなりの相違があるとされていた。1978年に編纂された「教育学大事典」によれば、国際的にみると、3つの類型があった。

第一に、英才児、学業不振児、心身障害児、孤児、貧窮家庭児、浮浪児、非行少年少女等「普通」でないものすべてを特殊教育とする。

第二に、学業不振など「普通」の学校教育の制度の範囲内だけを特殊教育とし、大部分の心身障害児は、学校教育の制度とはべつに、児童福祉の制度で位置づける。

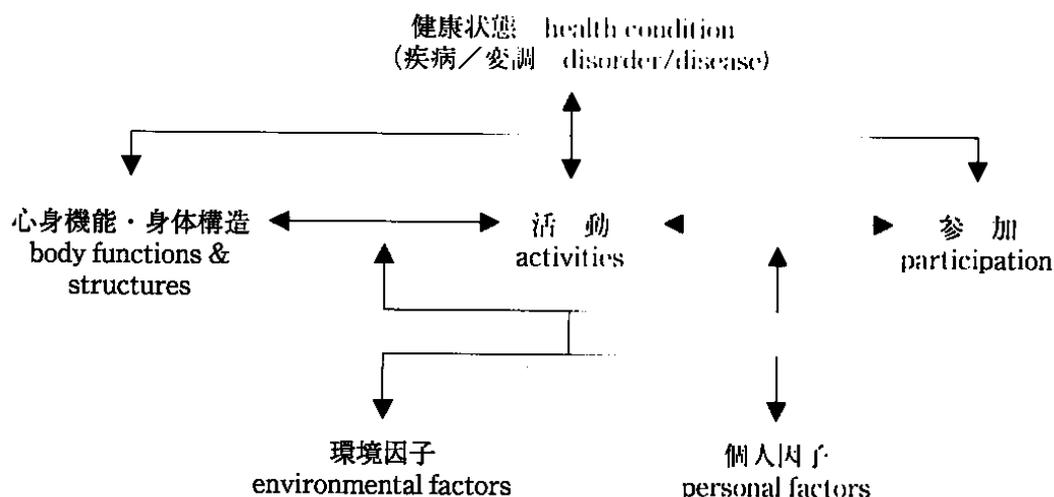
第三に、心身障害児のための学校教育だけを特殊教育とし、その他のものは、特殊教育の制度外とする。

日本の制度は第三の類型であると、この事典の筆者（赤堀哲雄）は書いているが、特殊教育から特別支援教育へと概念変更したということは、第一の制度類型に近づけたと考えることができる。赤堀は第一の類型は、この時点では、例外的にしか存在しないとしているが、しかし、概念的には第一の類型こそが、求められると考えることができるだろう。つまり、「支援」が必要な子どもに対しては、その特質に応じた教育が提供されるべきであると考えられるからである。英才児は、一部進学校に任せ、学業不振児は普通学級に在籍させながら、「お客さま」として扱い、孤児・貧窮家庭児・浮浪児は福祉の対象とし、そして非行少年は福祉乃至矯正教育の対象としてきたのが実態であろう。もちろん、それが制度的に全く間違っているとは言えない。学校が多様な性格をもつ、困難を抱えた児童をすべて対象として教育することは、不可能と考えたほうが現実的であろう。教育機関、福祉機関、矯正機関が相互に協力しあって、子どもの必要性に応じた教育をしていくことが必要であり、かつ有効であろう。

さて第一の類型を前提に、障害とは何かを確認しておこう。

次の図は、WHOの生活機能分類であり、心身機能・身体構造と活動・参加という生活機能と障害側面と、環境因子と個人因子という社会背景的側面とを構造的に把握し、それぞれの面から活動や参加を可能にしていくことを示したものである。これによって個々に応じたニーズ

に応じた支援をするという考え方につながっていく。⁵



図A-1-1 国際生活機能分類 (ICF)

障害とは「何かができない状況」というよりは、ここでは、「何かをするときに、特別な支援が必要である状態」と定義しておこう。必要な支援の形態やそうした状況が生じた原因は、実に様々であり、医学的な観点が必要であったり、家庭状況などにより生じている場合もある。それぞれの原因を正確につきとめ、それに応じた援助が必要であることはいうまでもない。

従来から特殊教育の対象であった障害は、主に何らかの身体的機能が欠落ないし不十分なものである。視力や聴力、運動機能などである。これらに関しては、それぞれ専門の学校、盲学校や聾学校、そして養護学校などが設立され、点字や手話などの特別な言語手段を使つての教育が行われていた。また、通常の歩行等が困難な場合には、スクールバスや建物の工夫等で対応するような条件整備を行う。これらは、適切な援助が行われれば、これまでも社会的な活動に参加することは、決して不可能ではなかった。大学で学び、高度な専門職についた者も存在する。逆に、特別な工夫に基づいた援助が必要であることは、誰の目にも明らかであり、また援助の効果についても、疑う余地はない。

しかし、従来から特殊教育の対象であった知的障害については、それが脳の器質的な障害で、かつ重度の場合には、上記の場合と異なって、障害の問題を解決する特別な工夫が確立しているわけではなく、また、その効果が確信され、社会的活動に参加する道が開かれた状況が成立しているとはいいがたい。どのような教育が適切か、社会的自立をどのように保障するのか、等様々な問題が実践的に解決される必要がある。

さてもう一度、上の第一の類型を見てみよう。ここには、心身障害児以外に、6つの「普通でない」ものがでてくる。これらは、普通ではないが故に、普通の人を受ける援助に加えて、それぞれの特性に応じた援助が必要である。英才児と学業不振児は、まったく内容は別だが、

⁵ 特別支援教育士資格認定協会編『特別支援教育の理論と実践 I』金剛出版 p16

教育的援助が必要である。孤児・貧窮家庭児は福祉的援助が、そして、浮浪児と非行少年少女は、矯正教育や心理臨床的援助が必要であろう。もちろん、単独の援助ではなく、学業不振児の場合、その原因に対応していなければならないように、多面的な援助が必要な場合が多いことは忘れるべきではない。またこの類型には入っていないが、様々な病気で療養している子どもたちも、医療とともに、療養場所での教育的援助が必要であることは付け加えておく。

心身障害児という類型では、これまで特殊教育の対象となっていたが、国際的な障害者に対する取り組みが進展する中で、これまでは明確な特別な援助の対象ではなかったものに、目が向けられるようになってきた。それは、何らかの脳の機能障害によって起きる、期待される能力に多少の欠落や不十分性があるという状況である。

脳は胎内で形成されて以来、遺伝子情報を基本にしなが、環境による影響を受けて発達するが、環境の特性に応じて、極端に発達する部位や発達が遅れる部位が生じてくる。妊娠中の喫煙、ストレス、栄養状況から、出産時の問題、出産後のまわりからの刺激等、その要因は無数にある。たまたま、家庭が音楽家で、音楽演奏に囲まれて育てば、脳の音の処理が通常よりも高度に発達するかも知れない。逆に、まわりの人間の言葉かけがほとんどない状況で育てば、言語の発達が不十分になる可能性がある。そして、それは、音楽を処理する脳の部位が平均的な人よりも大きく成長していたり、あるいは、言語を扱う部位が未発達、あるいは周囲の神経の伝達能力が低いというような状況が生まれるわけである。

これはまわりの人の働きかけだけではなく、社会そのものの変化が影響することも十分に考えられる。新聞、ラジオ、テレビ、ステレオなどが、生まれたときから存在している世代、子ども時代、あるいは大人になってから普及してきた世代では、情報環境が全く異なるので、それらが脳の中に形成される処理能力に世代的違いを生じさせていることも十分に考えられる。自閉症等で問題とされる人間関係についても、大家族で育つ子どもと、核家族で育つ子ども、核家族でも父と母の役割分担がある家庭と、共働きの家庭とでは異なる可能性がある。もちろん、そうした類型だけでは計り知れない、多様な相違があるだろう。

こうした中で育った「脳」が、個々人微妙に異なる処理能力をもっていることは自明のことだろう。そして、ある部分の欠落あるいは機能低下が目立った場合、それは近年「発達障害」と認識されるようになってきた。こうした脳の機能障害について、ともすると、それは脳の欠陥だから改善できないと思いがちであるが、基本的には逆に考えることができる。つまり、脳の機能障害だからこそ、的確に原因を明らかにし、適切な対応をすれば、その機能障害は改善できる。それは、脳は柔軟な機能性をもっており、ある部分に欠陥があっても、別の部位で代替処理をするように、機能回復をこせることが可能だからである。あるアメリカの夫婦の子どもが三歳になったときに自閉症であることがわかり、夫婦は、出産後、通常の子どもが経験することを、すべて丁寧に自閉症の子どもに再体験させていったところ、実年齢に追いついたときに、自閉症が完全に治癒していたという報告がある。これが普遍的な意味をもつとはいえないだろうが、脳の機能障害の多くは、その機能そのものの経験が不足していることによって生じる可能性があることを考えれば、欠落した機能を意図的に反復実行することによって、脳にその機能を再生・向上させることが可能であると考えられることには合理性がある。

11.3 特殊教育から特別支援教育へ

特殊教育に対する大きな変更を提案したのは、2004年2月中央教育審議会初等中等教育分科会が「特別支援教育の推進に関する重要自校を調査審議するため、初等中等教育分科会に特別委員会を設けて審議することが適切である」という意見をまとめ、それにしたがって、委員会が設置され、翌2005年12月に「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」と題する答申をしたものである。それにしたがって、学校教育法および関連法が改訂され、現在ではすべて「特別支援教育」「特別支援学校」「特別支援学級」と名称が変更され、運用も変わってきた。

では、その変更の必要性を提起した課題意識は何だったのか。答申の「現状と課題」を整理すると

- ・障害のある子どもが盲・聾・養護学校や通級指導で学ぶ例が増加しており、また訪問教育の対象だった重度の子どもが養護学校等に入学する例も多くなった。その結果医療・福祉・労働機関との連携の必要が生じている。
- ・特殊学級の生徒も障害のない子どもとの交流がさかんになり、共同学習の担当者の専門性の向上が必要となっている。
- ・LD・ADHD・高機能自閉症の子どもが通常学級で学んでおり、学習上の援助が必要な子どもが6%存在している。

この課題意識からわかるように、大きな変更は、障害者に関わる関係機関の連携の必要性、子どもたちの交流を促進するための専門性の向上、そして、これまで障害と考えられず、特別な支援の対象となっていなかったLD等への対応が必要であるとされる。では、そのためにどのような具体的な方策が必要であるとするのか。かなり長大な答申であるが、具体的提言を整理すると次のようになる。

- ・重度では半数近くが重複障害であり、個別の障害に対応する学校形態では十分に対応できないので、より柔軟に対応できるように、個別に異なる名称となっていたものを「特別支援学校」に統一し、重複障害に対応しやすい学校形態を、各都道府県がとれるようにする。
- ・特別支援学校は、特別支援教育のセンター的機能を果たすようにする。必要な機能は

- 小・中学校等の教員への支援機能
- 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

であり、センター的機能を有効に発揮させるためには、都道府県教育委員会、市町村教育委員

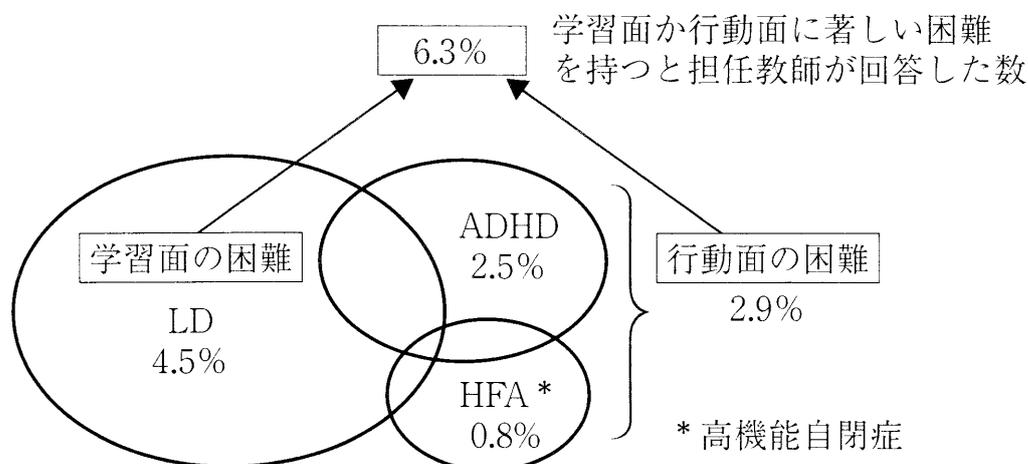
会、特別支援学校が十分に連携・協力することが必要である。

このように、特別支援教育へと変更されたことによって、特別支援学校がセンター機能を果たすこと、学校にコーディネーターを配置すること等いくつかの変更があったが、公立小中学校に、最も大きな影響を与えているのは、これまで「障害」と考えられていなかった「問題」が「障害」という名称を与えられ、特別な支援の対象となったことであろう。それが、高機能自閉症、ADHD、学習障害、アスペルガー症候群等である。これらの生徒たちは、それまでも普通学級に在籍していたし、教師にとって指導上の困難な対象であったと考えられる。しかし、漢字や計算が苦手な子ども、行動が乱暴な子ども、人間関係がうまく結べない子どもという評価で、適切な指導法もなかなかわからないままに、苦勞していたのに対して、ある意味「病名」が付けられることになった。このことの意味は単純ではないし、また現場での対応も多様である。

政策的な目標は、これまで適切な援助がなかった子どもたちに対して、専門的な知識と技術に基づいた支援をすることによって、問題が少しでも解決されることである。しかし、専門的な知識や技術を、一般的な教師がもっているわけではなく、また専門家が十分に養成されているわけでもない。コーディネーターとして任命される人も、多くは副校長や教頭であると言われ、こうした障害に対する専門性をもって任命されているわけではない。そうすると、「病名」が付くことは、支援の対象ではなく、排除の対象になる危険性も存在するし、また指導放棄の理由付けにもなりうる。そして、現場では実際にそうした負の効果が現れている学校も存在する。

更に、トラブルの原因になる面も存在する。ADHDが「病名」であるかは議論の余地があるが、医者診断が下される対象である。そして、投薬治療がなされることもある。もし、社会全体にADHDに対する偏見が全くなく、普通学級でも十分な受け入れる姿勢が、教師にも生徒にも、また保護者にもあれば、トラブルはないだろうが、そうでなければ、「診察」そのものを拒否する親子が出てくることは避けられないし、適切な治療法があったとしても、それを強制する権限は、学校に与えられているわけではない。教師の側に、あの子はADHDの疑いがあるのだから、きちんと診察を受けて、適切な治療をしてほしい、そうしないと、教室での指導などできないのに、という不満が蓄積し、他方、保護者の方に、単なる活発な子どもだというに過ぎないのに、病名をつけて、病気なんだから、普通の指導ができないのは当然だからという理由で、追いだそうとしているのだ、という不信感を生じさせる、という事態もありうる。制度は改善されても、それを実際に運用するのは、現場である。

では、こうした発達障害の子どもは、どれだけいると考えられているのだろうか。次の図を見よう。



図A-1-3 通常の学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する全国調査（文部科学省，2003）

2003年の文部科学省の調査によると、6.3%の子どもが指導上の困難を抱えていると担任教師が回答したというものである。担任の教師がどれだけ正確な認識をしているかは別として、困難だと意識している数、それが発達障害に関わると意識している数値である。これは平均的にはクラスに2人程度存在していることになる。しかも現象が多様であれば、指導法も多様であり、現場で対応に苦慮している。

専門知識に基づく指導法がどのようなものであるかについては、「教育学概論」の課題ではなく、特別支援教育の専門科目に任せるべきであるので、ここでは触れないが、極めて一般的な原則について、現場の声も参考にして、整理しておく。

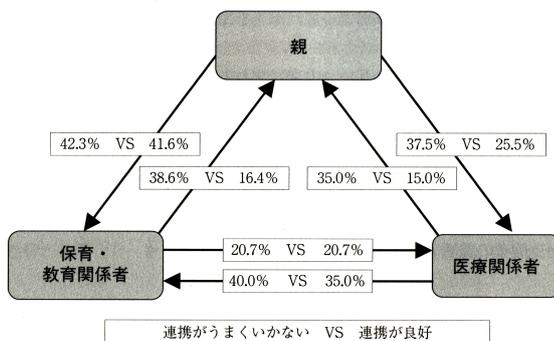
1 小学校などのクラス担任制において、クラスにADHDや自閉症の生徒が2人程度在籍していた場合、クラス担任だけの力で、その生徒および他の全員の指導を十全に果たすことは、不可能であると考えべきだろう。なんらかの形で補助するスタッフが必要である。専門性をもったスタッフが、クラスに常置されることが最善であるが、そうした体制をとっている学校は、極めて少ないはずである。学校全体として、空き時間の教師が分担して役割を果たす。例えば、協力者が全くいない場合、生徒が教室を飛び出したら、担任が自習課題を出して、飛び出した生徒を追いかけることになる。しかし、残された生徒たちが課題を出されているとはいえ、放置されることになり、学級経営にとってマイナスであることは否定できない。もし、空き時間の教師が追いかける体制があれば、直ぐに教室から担任が職員室に連絡して、生徒の連れ戻しはその教師に任せることができる。そうした連携が機能するかどうかは、学校経営上非常に重要になっている。しかし、そうした体制がとれない場合には、ボランティア等を活用できるような体制を作ることが考えられる。必要なことを要求することは、子どものためにも

必要である。

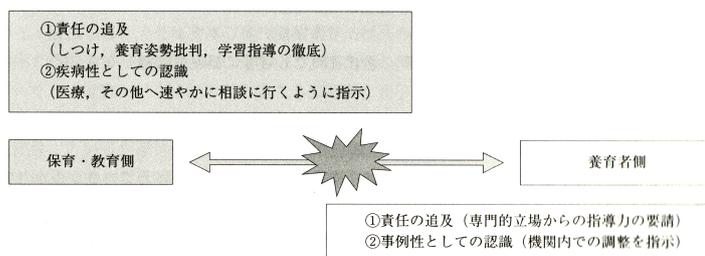
2 特に学習障害などの指導については、「特別変わった指導」があるというよりは、通常よりも丁寧な指導、そして、弱点の部分に対する反復練習という、これまでも実際に行われてきた指導を確実に行うことが、有効であると考えられている。例えば、複数の指導を一度に言うのではなく、指導はひとつずつ丁寧に言う、口頭だけではなく、板書したり、張り紙等を使うなど、誰にとっても分かりやすい指導を導入することである。これは、学習障害の生徒だけではなく、すべての生徒に分かりやすい指導となる。

3 どのような能力・機能に問題があるのか、できるだけ具体的に把握し、また、その機能は関連する機能とどのような関係になっているのかを、生徒個人々の事例に則して、注意深く把握することである。例えば、漢字が苦手であるといっても、漢字にはたくさんの脳処理上の要素がある。形、音、意味が基本の要素である。脳は形、音、意味を全く別の部分で処理をする。従って、現象としては、漢字がわからないといっても、音や意味はわかっている、形を脳でうまく処理できない、という生徒と、形や意味はわかっている、音が処理できない生徒とでは、異なる対応方法をとる必要がある。更に、形といっても、視覚的な処理がうまくできない場合と、視覚的には認知した形を、書くときにうまく書けない場合とでは、指導方法が異なるだろう。視覚的な形状認識の問題であれば、算数の図形認知の関連等様々な別の分野の形に関わる認識と比較検討する必要があるが、手の運動性の問題であれば、美術や図工、あるいはスポーツ、楽器等との関連を見ると有効な場合があるだろう。

4 様々な分野の人との協力体制をつくる必要がある。1と関連するが、学校外の福祉関係の専門家等との協力が必要となる場合が多く、自分で仕事を抱え込むのではなく、協力した中で仕事をしていくことができる資質・能力が、この分野では特に求められる。特に親との意思疎通は不可欠であろう。以下の図は専門家と保護者の間に、認識の相違があることを示しているが、共通認識をできるだけもつことが、課題の達成を容易にする。



図A-3-4 連携の認識



図A-3-5 それぞれの認識と要求

11.4 特別支援教育の制度的問題

特殊教育が特別支援教育に変わったことは、明らかに障害をもった子どもたちにとって、発達の可能性を拡大することを意味した。しかし、それはあくまでも可能性であって、現実として発達を実現することとは別の問題である。制度は適切に運用されてこそ、その目的が発揮されるのであって、適切な運用がなされないことは少なくないからである。特別支援教育の体制にある以前から進展していた事態として、障害をもった子どもが、養護学校や特殊学級ではなく、普通学級で学ばせたいと考える保護者が増えてきたことである。これは、世界的な「ともに学ぶ」ことを求める運動を背景としている。障害をもった子どもを特別扱いするのではなく、「普通」の学び方、生き方をさせたいという、自然の親の願いがこめられているといえる。日本では、義務教育年齢に達する前年に、子どもが通学する小学校で就学前検診を受ける。健康や知的能力の検査である。その結果、特別支援学校で学んだ方がよいと判断されると、そうした助言がなされることになる。この「運動」の前は、ほとんどの保護者がその助言に従っていたが、心身の状態として特別支援学校で学ぶのが適当であるとしても、子どものために普通学級で学ばせたいという親が増え、そして、そのように要求することようになった。その象徴的な事例が「金井君問題」と言われたケースである。筋ジストロフィーだった子どもを、教育委員会が、養護学校に籍を設定したにもかかわらず、普通学級にいたいと考えた保護者が、毎日車椅子で小学校の校門で待つということを数年間行った。このようなトラブルが各地で起きようになり、次第に行政側は、あくまでも普通学級で学ばせたいという意志を示した場合、その要望を受け入れるようになってきた。その結果、かなり重度の障害児が普通学級に在籍することも稀ではなくなった。

しかし、そのことで、要望が実現し、課題が達成されたかといえ、いろいろな課題を逆に生じさせることになった。障害児には、健常児と同じ発達課題と健常児にはない特別な課題がある。普通学級における指導法は、健常児を前提に開発されたものだから、特別な配慮を必要とする障害児の指導には不十分であることが多い。重度の障害児には多く必要とされる自立訓練などは、普通学級では行われない。そうした必要な指導が欠落してしまうという問題が第一である。それに対応するが、普通学級の教師は、特別支援教育の訓練を教員養成の中で、ほとんど課されていない。現在までの教職免許のための必要履修単位の中に、特別支援教育の内容は含まれていない。従って、普通学級の教師に、障害児の必要に応じた教育を要求することは、制度的に無理がある。従って、支援のための人的措置をしないままに、障害児を普通学級にいれば、担任の負担は著しく増すことになり、健常児にも、また障害児にも、不十分な教育活動になってしまう危険性がある。この点が第二である。

そのような学級の状況を考えると、普通学級の中に6%程度在籍していると言われる広範性発達障害の子どもへの指導について、「診断名」がつくと、普通学級の教師には指導が困難であるとして、指導放棄状態になる危険性がある。統計的には現れないが、そうした実態に少なくないことは、現場の教師から多く語られている。

もちろん、以上のことから、障害児を普通学級に在籍させることは間違いであると主張しているのではない。障害児は、健常児とは異なる発達課題を合わせもっている。そして、そのための専門的訓練を経た教師が指導することが好ましい。もちろん、障害者が将来、社会に出て活動できるために、普通学級で学ぶことの意味は少なくない。しかし、そのためには、専門的

な指導が可能になる配慮が必要であるということである。教師や福祉専門家、そして保護者の冷静な話し合いの結果、最もよい環境を選択するという社会的慣行を形成することが必要であろう。

11.5 障害者の抱える諸問題

学校教育が社会生活への準備であるのは、障害者にとっても変わらない。障害者も「自立」的な生活が目標となるだろう。障害者が共同体や家族の中で隔離されて生きていた時代であっても、視覚障害者の場合には、特有の職業（按摩等）があったし、聴覚障害の場合には、文字を介して仕事をこなすこともできた。しかし、全体としては職業に就くことは少なく、家業の手伝いをしながら生活していたと考えられる。しかし、現代社会では、家業を手伝って生活することは、ほとんど可能性がないし、共同体や家族が生活の面倒を見ることができない場合も少なくない。障害者が可能な限り通常に近い生活を営むことができるためには、国家や社会が適切な援助をしなければならない。個別に見ていこう。

11.5.1 経済的自立

障害者にとって、最大の課題は、経済的自立であろう。つまり、自分の生活を可能とするだけの仕事をもつということである。まずは、厚生労働省の資料で、現在の人数と就業者の数を確認してみよう。これは、平成21年からの障害者雇用対策基本方針に関する文書から、数値を抜き出したものである。人数や就業数は、平成17年か18年のものであるが、とくに断らなかった。

障害者の数及び就業数

障害種別	在宅人数	施設人数	就業者数	常時雇用	平成13年就業数
身体障害者	3,483,000	81,000	711,000	369,000	738,000
知的障害者	290,000	120,000	158,000	114,000	138,000
精神障害者	2,675,000	353,000	?	13,000	? ⁶

身体障害者の就業率は約20%であり、常時雇用はその半分である。知的障害者は35%、常時雇用が72%となっている。残念ながらこの資料には、精神障害者の就業数は掲載されていないが、常時雇用数は出ているので、もちろん、就業している者もが、常時雇用の数からみて、就業者数は極めて少ないと考えてよいだろう。「障害者の雇用の促進等に関する法律」によって、政府は障害者の雇用を促進する政策をとってきた。この法律は昭和35年に制定され、平成21年に最終改正がなされている。かなり大きな法律であるが、その骨子は、国家機関に対しては、雇用者の一定割合を障害者の雇用にあてることを義務付ける。また、企業に対しては、公共機関ほどではないが、一定の雇用を義務付け、それに達しない場合には、納付金を課す。その納付金を多く障害者を雇用している企業に助成金として援助する、また、雇用状況については報告義務を課し、公表する等の、雇用促進策をとっている。

⁶厚生労働省「障害者雇用対策基本方針」<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/shougaisha02/gaiyo/dl/02b.pdf>

しかし、これらは、理念通りに実行されているとは限らない。障害者といっても障害の度合いは多様だから、大企業ほど、軽度の障害者を雇用することが容易であり、小企業になるほど、重度の障害者を雇用せざるをえなくなる現実がある。重度についてはダブルカウントという制度があるが、それでも意図的に雇用しない企業も出てくる。納付金の方が企業としての負担が少ないと考える場合があるからである。

11.5.2 性の問題

あまり取り上げられる機会がないが、障害者の性の問題は、障害者と関わる人たちにとっては、小さな問題ではない。七生養護学校事件という、障害児に対する性教育をめぐる起きた事件がある。

東京都立七生養護学校で、生徒の性知識が欠落していることを憂慮した教師たちが、知的障害者にも分かるように、人形等を自作して、人形を使って分かりやすく性の仕組みを、子どもたちに教える実践を行っていた。当初東京都教育委員会も、その実践を高く評価していたと言われているが、やがて東京都議の数名が（政党も複数にまたがっていた）、この教育を偏向教育であると非難し、東京都教育委員会の職員を伴って、学校視察を行い、その場で教師たちを威嚇する事態が起きた。そして、その後教育委員会は七生養護学校の教師たちを別の学校に転校させ、この実践は止めざるをえなくなった。転校等の人事を不当な圧力であるとして、教師たちが裁判に訴え、一部、都議と教育委員会の教育基本法10条（教育に対する不当な支配の禁止）違反であると認定した。

この事件は、実際に避けて通れない課題でありながら、実際に知的障害の子どもにもわかる工夫をした実践を行ったところ、それを偏向教育であると非難し止めさせたわけであるから、結局障害者への性教育をタブーとする効果をもたらした。

以下、特別支援教育に関する法令を資料として掲載する。

学校教育法

第七十二条

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

第七十三条

特別支援学校においては、文部科学大臣の定めるところにより、前条に規定する者に対する教育のうち当該学校が行うものを明らかにするものとする。

第七十四条

特別支援学校においては、第七十二条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第八十一条第一項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。

第七十五条

第七十二条に規定する視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、政令で定める。

第七十六条

特別支援学校には、小学部及び中学部を置かなければならない。ただし、特別の必要のある場合においては、そのいずれかのみを置くことができる。

○2 特別支援学校には、小学部及び中学部のほか、幼稚部又は高等部を置くことができ、また、特別の必要のある場合においては、前項の規定にかかわらず、小学部及び中学部を置かないで幼稚部又は高等部のみを置くことができる。

第七十七条

特別支援学校の幼稚部の教育課程その他の保育内容、小学部及び中学部の教育課程又は高等部の学科及び教育課程に関する事項は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準じて、文部科学大臣が定める。

第七十八条

特別支援学校には、寄宿舎を設けなければならない。ただし、特別の事情のあるときは、これを設けないことができる。

第七十九条

寄宿舎を設ける特別支援学校には、寄宿舎指導員を置かなければならない。

○2 寄宿舎指導員は、寄宿舎における幼児、児童又は生徒の日常生活上の世話及び生活指導に従事する。

第八十条

都道府県は、その区域内にある学齢児童及び学齢生徒のうち、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者で、その障害が第七十五条の政令で定める程度のもを就学させるに必要な特別支援学校を設置しなければならない。

第八十一条

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

○2 小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

一 知的障害者

二 肢体不自由者

三 身体虚弱者

四 弱視者

五 難聴者

六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

○3 前項に規定する学校においては、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。

第八十二条

第二十六条、第二十七条、第三十一条（第四十九条及び第六十二条において読み替

えて準用する場合を含む。)、第三十二条、第三十四条(第四十九条及び第六十二条において準用する場合を含む。)、第三十六条、第三十七条(第二十八条、第四十九条及び第六十二条において準用する場合を含む。)、第四十二条から第四十四条まで、第四十七条及び第五十六条から第六十条までの規定は特別支援学校に、第八十四条の規定は特別支援学校の高等部に、それぞれ準用する。

学校教育法施行規則

第五十条

小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科(以下この節において「各教科」という。)、道徳、特別活動並びに総合的な学習の時間によつて編成するものとする。

2 私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項の規定にかかわらず、宗教を加えることができる。この場合においては、宗教をもつて前項の道徳に代えることができる。

第五十一条

小学校の各学年における各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの授業時数並びに各学年におけるこれらの総授業時数は、別表第一に定める授業時数を標準とする。

第五十二条

小学校の教育課程については、この節に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする。

第五十三条

小学校においては、必要がある場合には、一部の各教科について、これらを合わせて授業を行うことができる。

第五十四条

児童が心身の状況によつて履修することが困難な各教科は、その児童の心身の状況に適合するように課さなければならない。

第百四十条

小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒(特別支援学級の児童及び生徒を除く。)のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定並びに第七十二条から第七十四条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。

- 一 言語障害者
- 二 自閉症者
- 三 情緒障害者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 学習障害者
- 七 注意欠陥多動性障害者
- 八 その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うこ

とが適当なもの

学校教育法施行令

第二十二條の三 法第七十五條の政令で定める視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、次の表に掲げるとおりとする。

区分 障害の程度

視覚障害者 両眼の視力がおおむね〇・三未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によつても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの

聴覚障害者 両耳の聴力レベルがおおむね六〇デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によつても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの

知的障害者 一 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの

二 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの

肢体不自由者 一 肢体不自由の状態が補装具の使用によつても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの

二 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの

病弱者

(一)慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの

(二)身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの

第12章 家庭教育論

12.1 家庭教育の困難

12.1.1 教育基本法に家庭教育が規定

制定後約60年たって始めて全面改正された教育基本法は、旧教育基本法にはなかった「家庭教育」という項目を新設した。

(家庭教育)

第十条 父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであるため、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。

2 国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない。

元来、第一章で指摘したように、子どもの教育は家庭を中心として地域で行なわれてきたのであり、それは自然に形成された共同体の事業であった。学校教育が法令で規定されるのは、国家が関与するからであり、自然な家庭教育を法令が規定することは、法規の性質にはなじまないものである。では、何故規定されたのだろうか。あるいは、規定することはやはり、法令の範囲を逸脱したものだったのだろうか。¹

その背景には、地域や家庭の教育力の低下があると頻繁に指摘される。児童虐待に問われる事件がメディアによく登場するし、また親がパチンコで遊んでいるときに、車に放置された幼児が熱射病で死亡する事件は毎年数件起こっている。子どもの凶悪犯罪が起きるたびに、その家庭の教育について問題にされる。更に近年は、親が子どもを、逆に子どもが親を殺害する事件も大きくメディアで取り上げられ、頻繁に起きているように感じられている。

以下の文章は、あるホームページに掲載された学校の教師の言葉である。

学校の先生も、こんな子はお手上げ！

本来、学校は勉強するところであり、基本的な生活習慣を身につけるところではありません。

基本的な生活習慣を身につけるところは、あくまでも家庭なのであります。

ただ、最近では、家庭での教育ができていないことを理由に、学校に期待される役

¹ ここでいう「家庭」がどのようなものであるかを考察する必要があるだろう。常識的に見て、父母が揃っていて、子どもがいるという家庭像であろう。しかし、実際には、母子家庭や父子家庭も少なくないし、また、虐待等をしている親も存在する。この教育基本法が、家庭教育が機能しなくなっていることを前提に規定したとしても、家庭像がいわゆる典型的な核家族だけであるならば、問題の解決にはあまり有効でない場合もありうる。

割が変化しつつあります。

「勉強は塾で」「基本的生活習慣は学校で」という風に・・・
それではいったい、家庭の役割とは何なのでしょう？
1年生になったなら、こんな子は学校の先生もお手上げです！
こんな子になっていませんか？
理由もないのに遅刻や欠席をよくする子
きたないことが全く気にならない不潔な子
なんでも長続きしない落ち着きのない子
みんなと遊びたがらない友だちづきあいの悪い子
態度も言葉も乱暴な子

このように、家庭教育への批判は、極めて強い。週刊誌に掲載された櫻井よしこの文章から、少し引用しておこう。

まず、煙草を集団でやっているところに生徒がいるので、教師たちが行き、生徒が認めなかったので、殴ったところ、一端間違いを認めたその生徒の母が後日、教育委員会に訴えて、学校側が体罰を謝罪することになった、ある生徒を授業中に問題をあてたら、答えられず、後で、母親から、子どもの分からない問題は指さないでくれ、と抗議されたという話がある。

話が事実であるか、あるいは、その主張が妥当であるかは別として、とにかく現在の家庭は、やるべきことをやっていない、として、大きな批判を受けている。また、実際に、子育てに悩む親が大変多いことも事実である。「勉強は塾で」「生活習慣は学校で」などという発想が、どれだけ行き渡っているかはともかく、ジャーナリスティックに頻繁に語られる。

しかし、本当に家庭での教育やしつけは低下し、親はいいかげんになったのだろうか。また昔の親は批判されないほどにりっぱに子育てをやっていたのだろうか。歴史的な事実としてみれば、昔よりは現在の親のほうがはるかにしっかりと責任感をもって子育てに励んでいると言えるだろう。まだ日本が農村社会であった時代には、子育ては共同体や大家族の中で、母親だけではなく、多くの大人や年長の子どもたちの手で共同で行われていた。だから、個々の親が、特に母親が子育てに一人で責任をもつような事態は、ごく最近のことなのである。そういう中でさまざまな家庭教育上の問題が起きていることは事実である。

12.1.2 モンスターペアレントを考える

少なくとも、子どもが安らかに生活し、成長していくことができるはずの家庭を舞台として、悲惨な事件が起きて注目され、事件にはならなくても、子育てに悩む親が増えていることは、多くの人を感じている。そして、更に、近年モンスターペアレントと言われる、過大な要求を学校に対して行なう親の出現も、家庭の教育問題を家庭に任せておくわけにはいかない、という風潮を生み出している。

そして、近年大いに話題になっているのがモンスターペアレントといわれる存在である。極

めて理不尽な要求を学校につつき、あるいは学校側のやり方にクレームをつけ、しかも長々と話し込んだり電話をかけたりにして、学校の運営に支障をきたしていると言われる。もちろん、こうした大人は学校にだけ見られるわけではなく、病院やスーパーマーケット、交通機関などでも話題になっているが、ただ異なるのは、学校では「子ども」が媒介になっている点である。他の場では、本人と職場の対応であるが、学校のモンスターペアレントは子どもが話題の対象となっており、しかも多くの場合、子どもはやりとりに直接参加しない。

理不尽と言われる要求は、例えば、「合奏で子どもがやることになっている楽器が気に入らない、もっと目立つに楽器にしろ」「集合写真で、自分の子どもが端の方にいるが、中央にさせろ」「うちの子どもの嫌いな食材は給食に使うな」等々、耳を疑うようなクレームが並ぶ。実際にこのような要求をする親が存在するようだ。

こうしたモンスターペアレントと言われる存在を、どのように考えたらいいのだろうか。必要なことは、何故そうってしまったのか、単に個々の親の問題であるか、あるいは、社会全体の変化を背景としているのかを究明することであろう。

モンスターペアレントの問題を考えるには、様々な面から考察する必要がある。

1 同種の大人は、決して学校だけに出現しているわけではなく、理不尽な要求をگری押しする大人は、病院、交通機関、スーパーマーケット等々。何故、このような大人が目立つようになってきたのか。また、彼らの要求はただ理不尽なだけなのか、あるいは合理性も含まれるのか。

2 学校に現れたモンスターペアレントと他の場所にも出現するモンスターアダルトは同じ性格なのか、あるいは異なるのか。異なるとしたら、何が違うのか。

日本が生産者社会から消費者社会への転換があったことも、見逃せない背景であろう。従来、日本の政治はほぼ完全に「生産者」に向いていた。もちろん、公正取引委員会などの「独占禁止法」を取り締まる組織や消費者センターなどもあったが、日本の独占禁止法はざる法と通常言われているように、生産者、特に大企業のために政治を行い、消費者を顧みることは、ほとんどなかった。それは、輸出企業が海外で安く売り、その損失部分を補填する意味で、同じ製品を国内では高く売るとい時代が長く続いたことに象徴される。

しかし、さすがにそうしたやり方は通用しなくなったし、国内市場を重視する立場から、消費者のための施策も重視するようになってきたのが、近年の傾向である。また、それとともに消費者も、黙っていなくなった。そうした動向を押し進めたのがインターネットである。インターネットはクレームを付けるのに格好の手段であり、また、近年企業の不正が告発されるのも、インターネットを介している場合が多いと考えられる。このように、消費者が、自分の購入した製品に対して、それが気に入らない場合には、クレームを付ける風潮が出現したのである。学校におけるモンスターペアレントは、学校教育の消費者たる親が、教育というサービス製品へのクレームをつけているという流れの中で見ておく必要がある。

しかし、こうした動向は、かなり唐突にやってきたので、クレームに生産者側が対応するという点で、まだまだ慣れていない面がある。

私がオランダで、電気製品を購入したときに、欠陥製品であったために、その商品をもって修理を依頼しようと思ったところ、話を聞くなり、店員はだまって新しい商品に交換してくれた。1992年のことである。特に、具合の悪いところを点検するという風でもなかった。つまり、そうした「処理」が一般化していたのである。クレームに対して、いちいち細かく対応

して、相手のいうことが本当かどうかを確認したり、製品にあまり責任がない場合には相手を説得したりということをするより、だまって新しいものに交換してしまった方が「コスト」が安いという計算をしているものと見られる。しかも、そうして新しい製品に交換してもらえば、明らかに客の印象は格段によくなる。

もちろん、すべてがこのように扱われるわけではないだろう。

日本は、教育基本法改正の論議の中で、政府が「参画型社会」の形成社会としての資質を育成するために、改正が必要である旨の答弁をしていたが、実際に、日本は「参画型社会」とはほど遠い。つまり、一般市民が、公的活動に参加することは、極めて制限されてきたのである。学校もその例外ではない。

P T Aという組織があるが、多くのP T Aは学校の下請け機関となって、単なる手伝い、寄付金集めのための組織になっている面が強かった。そのために、役員のなり手がなかなかなくて、活動が不活発な状態のものが多いことが、常に指摘されてきた。近年、学校評議会や運営協議会が法制化されて、実際におかれている学校があるが、これらは、実際に「親の発言の場」ではない。校長や教育委員会が委嘱した地域の有力者の集まりにすぎない。また、児童会や生徒会も、法的規定としては、「教育のための」機関であって、児童や生徒が自分たちの意見を反映させる場ではなく、学校の運営に「参画」するわけではない。つまり、消費者指向の社会的傾向と、それにもかかわらず、消費者が依然として「参画」できない社会という、アンバランスな中に生じた、「クレーム」の不合理な形が、モンスターペアレントであるという理解が、可能である。

Q 次のような親の要求に、あなたが教師だったらどのように対応するか、考えてみよう。

「子どもを朝起こしに来てくれ」「クラスに気に入られない子がいる。その子を別のクラスに替えて欲しい」「給食費を払わない」「自分の子どもの成績をあげろ」「日曜日にクラスの友達と遊んでいてけがをした。学校が責任をとれ。」

12.2 地域の問題

かつて子育ては地域で行われていた。育児は地域全体の事業だったのである。そして、その「地域」とは、農村共同体であった。また、そこで求められる「規律」は、農業を前提としたものであった。

農村共同体においては、子どもを個々の親が育てるということは、ほとんどなかった。そもそも家族が大家族だったから、母個人だけで育児をする必要はなかった。それだけではなく、例えば母乳を与えるにしても、かならずしも実の母が与えるのではなく、よく母乳がでる女性が面倒をみるが多かったとも言われる。少し大きくなった子どもが、更に小さい子どもたちの面倒をみることは、ごく当たり前の役割だった。

農業は農村全体の仕事であり、かつ人為的に左右できないものである。したがって、自然と農村共同体の必要によって生じる規律を守らなければ、生活が成り立たない。日本の水田農業を中心とする農村は、次のような地域の集団性を必要とする。

- 1 灌漑施設の敷設・利用
- 2 田植等の協同的な作業

3 収穫物の処理

このように日本の農村は、ほとんどすべての面で村落共同体を前提として維持されている。子どもが大人に成長する上でこの共同性を学ぶことは不可欠のことであった。また別の機会にも取上げるが、地域の子どもたちが集って、野原を走り回り、その中で集団遊びをする、という子どもの遊びのスタイルは、農村社会から起きてくるものである。(このことは、逆に都市化された中で親も子どもも生まれ育った世代では、遊びの中身が相当異なることから確認できる。)

そして、現在継承されている「しつけ」の内容も、多くはこうした農村共同体の中で育成されてきたものである。また、農村社会では、親の世代と子どもの世代は、基本的に同じことを職業とし、親の世代が子ども世代のモデルになっている。しかし、学校はむしろ都会の職業を前提にした教育課程を組んでいる。何故ならば、学校という組織は、主に都市産業を土台とする資本主義社会の中で、発達したからである。農村の優秀な人材を都会に吸いよせる機能を果たしていたが、そのためには、都市的な教育内容を基礎にする必要があったのである。

しかし、他方、日本の企業が築いた「日本的経営」という中身は、農村的ムラの関係が、企業に相当導入されている。したがって、農村的共同体がなくなっても、企業が求める人間像は、農村的特質をもっていた。例えば、協調性、奉仕性など。このように、学校教育をとりまく環境も、また非常に矛盾したものだったが、とりあえず、1960年代までの日本社会は、子育ては著しく農村的な性格をもち、学校教育は都会的性格をもって農村から若者を都会に移動させる手段になっていた。それは象徴的に「立身出世主義」の教育と呼ばれた。また、これまでの工業や企業においても、まだまだいくつかの集团的規律が必要であった。時間通りに出勤して、決められた仕事をするのが求められるからである。

「隠れたカリキュラム」論は、こうした学校の社会的要請を分析したものである。

社会は、農村型から都市型へとどんどん変貌した。「学力優秀」な若者は高等教育を受けるために都会に出て、そうでない者は村に残るか、集団就職列車で都会にでる、これが農村から都会への人口移動をもたらした。1970年代にUターンが言われ、集団就職列車が廃止されたことは、こうした形での人口移動が一応終息したことを意味した。そして、それ以降は地方も含めて、ほぼ都会型の教育、あるいは広く都会型の人間形成が行われるようになったと考えられる。現在の様々な教育問題の多くは、この都会型の人間形成になったことによって生じていると言えよう。

しかし、都市は、農村社会のように規律を育成することができない社会である。その特質をあげてみよう。

1 都市では、生産の場と家庭（子どもの生活の場）が分離しており、家庭においては、生産に伴う規律の必要性が存在しない。

2 都市における「職業」は、子どもが自分で探すものであって、親の職業を継承するわけではない。(そういう場合は、むしろ例外に属する。)

3 核家族が通常であって、しかも、父母共に労働をしている。したがって、子どもは、育児の専門家に預けられる。そして、各家庭は孤立している。

4 家事も商品化・社会化され、電化されることで、必ずしも、家族の成員が、規律をもって行わなければならないものではなくなる。

5 家の構造も個人単位になり、豊かになればなるほど、「物」は個人所有になり、使用の約

束ごとが必要でなくなる。

都会の特徴は集団性と対極にある。都会では家は生産の場でなく、消費の場であり、特に勤労者にとっては寝る場所である。高度成長以降の長い労働時間で、父親は子どもの教育にほとんど関わらない体制ができた。その象徴が「単身赴任」であろう。かつて転勤すれば家族で引越した。しかし現在ではかなりの家庭が、父のみ赴任する。その最大の理由が子どもの教育である。家族一緒に生活するより、子どもの教育を優先するという価値の転換は、おそらく先述の都会における人的再生産の時期以降である。都会での人間形成の特質は、教育競争に子ども全体が参加し、競争に勝抜くことが至上の目的になることである。

12.3 しつけは何故困難になったのか

若い夫婦が子どもをアパートに置いて、パチンコに行ったところ、子どもがストーブを倒して火事になって子どもが死んでしまった、あるいは、車に寝かせていたら、熱射病で志望したという事件は、毎年起きている。こうしたことは、確かに親のだらしなさが全てである。子どもを残して、他に移り住んでいて、残された子どもが幼児を死なせた事件があったが、その親も同様である。しかし、こうしたかなり例外的ともいべき事態を、除いて考えると、通常の親は、真剣に子育てをしている。それにも拘らず、子育ての問題は山積している。

1 まず考えられることは、家族の構成や育児の在り方が変化したことである。

昔は親としての役割は長い時間がかかったから、知識も豊富だった。そして、最後の子育てが終る頃には、最初の孫が生まれた。だから子育ての知識も継続していた。しかし、現代では子どもは2人程度しかいない。すると祖母になった時点では、子育てから随分時間的な経過があり、ほとんど記憶していない状態になっているのが普通である。また育児が、始めから教育的な課題を背負っている。胎教の意味も変化している。かつての胎教は、母親が心身での健康を保ち、子どもが健康に生れてくる条件を整備することだったが、現在の胎教は、始めに書いたように、子どもの教育を最大限早く始めるための行為である。従って、子どもは生れたときから、社会の競争的な教育に巻き込まれる。ここに最大の育児の困難生がある。

競争的な関係に過度に巻き込まれると、母子密着の事例が生れる。核家族の多くは、父親がほとんど家庭にいない。(これも高度成長以降の特徴である。)母親が子どもの教育に責任を任せられ、しかも労働現場にいない母親であるので、社会的視野を欠いている。(仕事を持つ母の場合、母子密着は少ない)女性が働く場合にせよ、そうでない場合にせよ、家族全体として子どもを育てる、という合理的な形態が求められる。

2 農村は村全体がひとつの労働共同体であって、子どもも労働に担い手であり、自然に遊びや手伝いを通じて必要な規律を学んでいった。また高度成長以前の都市も、農村的な規律によって成立っていた。つまり家族労働が必要だった。

たとえば風呂に入ることを考えてみる。風呂を沸すには、薪をわる、水を入れる、沸すというそれぞれ大変な労働が必要である。そして、一度沸せば、順にすばやく入らなければすぐにさめてしまう。つまり労働と規律が風呂という簡単なことでも不可欠だった。現在風呂に入るのに、労働という程の作業はいらない。シャワーなら全く必要ない。そして、順に入る必要もない。各自が好きな時間帯に入ることが可能である。逆に規律を無視することが必要になっている。現在の都市の勤労者は、家族と一緒に行動することができない。数時間の通勤時間、多

大な残業等、世界に冠たる長時間労働が、家族としての規律を不可能にしているし、また規律を必要としない生活形態の実現が、またこうした長時間労働を可能にしている側面もある。そして、家庭はほぼ完全に生産の場ではなく、消費の場になった。

3 次に世代の問題である。世代意識は現代社会の大きな特徴のひとつになっている。農村的な社会では子どもが大人になったときの、自己のイメージは親が示している。子どもは親の背中を見て育つという言葉は、農村社会の規範である。しかし、現在の都市社会では当てはまらない。親の生き方は、子どもの参考にはそれほどならないのである。都市社会では子どもは親の職業を継ぐことはまれで、子どもは独自に自分の職業を選択していく。更に、現代社会は社会全体を覆う大きな事件があり、その経験の有無で意識の差が生じる。

Q 青年時代をいつ送ったかを、親に関して確認してみたい。

- 1 戦争体験者
- 2 戦後の混乱期
- 3 高度成長期
- 4 石油ショックの70年代
- 5 日本が経済大国になった80年代
- 6 バブルが崩壊した90年代

おそらく現在の大学生の親は、2と3に属するのではないか。そして、大学生自身は5から6の時代に生きている。2と5という親子であれば、おそらく様々な面での意識の相違があると考えられる。それに対して、3と5という場合は、それほど意識が違わないかもしれない。

次の大きな要因として、やはり少子化があげられるだろう。学生諸君の祖父母の世代は、たいてい兄弟姉妹がたくさんいるはずである。私の父母はともに8人兄弟姉妹であった。しかし、今は子どもはほとんどが1～3人である。この違いを考えてみよう。子どもは妊娠に10カ月必要であるし、また出産後はしばらく母乳等によるかなり密な世話が必要だから、やはり、平均的には3年に一人の出産と考えてみよう。8人子どもを生むとすると、23年間かかることになる、そして、最初の出産が20歳とすると、最後は44歳の出産になり、当然のことながら、第一子は既に出産年齢に達していることになる。つまり、昔のように子どもがたくさん生まれる状態だと、子どもが出産するときに、母親はまだ出産途上だということになり、子育て現役の母親から、子どもが育児の仕方を新鮮な形で教わることができる。

しかし、子どもが二人しか生まれない場合を考えてみよう。25歳で最初の子どもを出産するとして、28歳で出産を終える。そして、最初の子どもが25歳で出産すると考えると、そのとき母親は50歳になっており、最後の出産から22年を経ている。どんなに出産が大きな経験であったとしても、20年経過すれば詳細な記憶は残っていない。つまり、子どもが母親から子育ての指導を受けることは不可能に近いのである。このことは、子育て方法の継承には、

特別な新しいシステムが必要であることを意味する。²

12.4 家事の電化・商品化

こうした事態の変化は、第一に電化によっておきた。そして労働の商品化によっておきた。電気・水道・ガスなどの普及によって、風呂は労働が不要になった。昔は兄弟が7、8人いる。しかもその内赤ん坊がいるに違いない。赤ん坊はおむつをする。おむつは、ひっきりなしに洗濯していなければ、たちまちこまってしまう。10人以上の洗濯をするというのは、大変な仕事で、母親は食事と洗濯で一日中追われていたというが、かつての生活である。しかし、洗濯機が普及して大幅にそれは軽減された。乾燥機が普及したら、洗濯はもっともっと楽な仕事になっていくはずである。

ところで商品化や電化によって、家事労働を軽減したが、皆平等に軽減したのではない。洗濯機は洗濯そのものをなくしたわけではない。洗濯屋は洗濯そのものを家事労働からなくすだろうが、まだ全面的に洗濯屋に依存する家庭はないだろう。洗濯機は洗濯を楽にしたのだ。したがって子どもが手伝うという洗濯労働はなくなったが、楽になったとはいえ、主婦にとっては洗濯という労働は依然としてある。掃除機もそうだ。昔は例えば廊下の雑巾掛けなどは、子どもの重要な労働だった。しかし、掃除機の普及と、そもそも長い廊下があるという家庭がほとんどなくなって、今や掃除は掃除機がやる簡単な労働になって、たまには子どもに割当てている家庭もあるかも知れないが、規律を形成する程の労働ではなくなっている。

つまり、子どもの家事労働が決定的に消滅したのである。したがって親自身がかなり自覚的に子どもに労働を割当てない限り、子どもが労働を分担することはなくなった。かつて子守りは、子どもがやらなければ、どうしようもなかった。母は掃除・洗濯・農業で忙しいのだから、どうしても子どもの仕事だった。しかし、今はそうした切実な労働というのは家庭にない。

次に家事労働を軽減したのは商品化である。

自分で作ったものを、殆どは買うようになり、サービスなども商品になった。ごくまれに外食したことがないという人がいるが、それは例外的だろう。ファミリーレストランも新しい形態である。育児自体も部分的に商品形態で実施されている。

このようにしつけが親あるいは家族の手から離れていったため、しつけが困難になったのである。仮に「都市の論理」が完全に貫徹するならば、おそらく、集団的な規律は全く必要なくなると考えることができる。OA化が徹底すれば、求められる規律は、完全に個人的なものになる可能性もある。

現在は、そうした所に向かう過渡期であるといえるだろう。

² 千田有紀『日本型近代家族』勁草書房 2011 は、家制度、家父長的家族等を当然批判しながら、「核家族」も抑圧形態であるとして退ける。明確に書いているわけではないが、個人が自由意思によって生活をともにする形態を、千田は主張しているようだ。核家族への批判は、核家族形態は、ほぼ必然的に母親が子どもの教育を担うことになり、それが母親へのストレスとなって、子育ては多くが失敗するという認識を示している。しかし、男女を問わない自由な個人の結合体においては、大人の平等な関係は意識されているが、育てられる子どもの問題は、ほとんど扱われることがない。その点が補完されないと、「どこへ行くのか」という提起への回答にはならないように思われる。

12.5 親に必要なこと

このように事態が変化して、「地域の教育力」が低下したことは間違いない。

さて、地域の教育力の低下という事態を迎えて、どうすればいいか、という課題に対して、二つの考え方がある。

第一の考え方は、都市化した社会においても、人間の本質的な属性として、「社会的・協同的」資質があるので、新しい都市型の「コミュニティ」を創造していくことで、地域を復活させ、そこに教育力も再生しなければならないという考えである。祭や消費者運動などで、人のつながりを形成して、新たな人間関係を作り出すことによって、教育力をもった地域を再生できる、という発想である。

第二の考えは、人間が成長していく際に、「協同性」に代るものを探るべきだというものがある。

学校は、家庭が規範伝承機能を喪失する中で、その代替機関として役割をずっと増大させてきた。しかし、学校は子どもにとっての、労働機関ではないので、規律形成はどうしても他律的になる。学校という場所が管理的になってきたというのは、家庭の他に、企業の期待を担ってきたことも原因である。学校は時間と場所について厳格に決めることによって成立している組織である。学校があまりに多くの課題を背負うことは、学校本来の知的教育を十分果すことができなくなるので、学校機能の相対化が必要だという意見と、規範形成が可能なのは、学校しかないので、学校が担う他ないという意見がある。

子育てが困難になっただけ、親は責任が重くなった。親はどうしたらよいか、原則的なことを考えておこう。

昔は「子どもは親の背中を見て育つ」と言われた。親の生きかたが子どもの生きかたの将来像を表しており、親はモデルとなりえていた。しかし、現代では親とは異なる生きかたを既に子どもはしているし、また将来もするだろうという視点が必要であろう。³

子どもにとって重要な安全や食生活にしても、親が生きた時代とは相当の違いがある。子どもだけで外で遊ぶことは何ら危険なことではなかったが、現在や未来はそうではない。今の学生の親の世代は必ずしも受験勉強に駆り立てられなかったが、今の学生は受験勉強が勉強の主な目的であったかも知れない。かつては女子学生は卒業するとかなりの人たちがそのまま結婚したが、今は職業生活に入る学生がほとんどである。職業の形態もかなり違ってきている。

このように、家庭や子どもが置かれている状況に対する「柔軟」でリアルが感覚が必要であるように思われる。しかし、社会の変化によっても変わらない人間として大切なこともあるだろう。そうしたことに對して自信をもって子どもに接することができる力が必要だろう。

子育てがいかに難しいかを具体的に知るために、神戸の事件をおこした少年Aの母親の手記を材料にしてみよう。手記を読むと、母親は子どもの実像をほとんど理解していなかったように感じられる。少年が警察に逮捕されてから、数カ月の間、絶対に自分の子どもが犯人ではない、本人に直接聞くまでは信じないという態度をとって、被害者の家族を怒らせてしまう。少

³ この点について以前学生から異論があった。親の生きかたは自分の生きかたの参考になっている、というのである。しかし、学生の指摘は人間関係のモラルとかのレベルであったが、ここで言っていることは職業とか社会のなかで求められる資質や能力というレベルのことである。

年Aは親と会うことをずっと拒否していたために、母親は確認をすることができなかったのだが、それでも被害者への対応をしなければならないということが、理解できていなかった。母親が息子が犯人であると信じられないというのは、息子がそんなことができるような人間ではなく、おとなしく優しい人だという「信念」をもっていたからのようだ。

しかし、具体的に母親の手記に登場する少年Aは、十分に犯行を行う可能性を示唆するような行動を、長期間に渡って行っているのである。手記の最初に出てくる不気味な行動は、小学校6年生のときに粘土で脳を作ったときのことである。脳のつもりの粘土の固まりに剃刀をいくつも刺した作品だった。教師は脳を粘土で作る行為に気になるものを感じて、わざわざ教師が家までもってきたのだった。それに対して、母親は剃刀が気になったので、子どもに質問している。少年Aの回答は、「ぼくの友達がいじめられとって、その子に仕返しするために刃をつけたんや」というものだった。そしてその年、夜7時半に帰宅したので事情を聞くと、友達がエアガンで空き缶を撃っていて、叱られていたので、待っていた、という説明を聞いている。事件後の報道で撃たれていたのは女の子であり、Aも加わっていたとされているが、母親は真実はわからないと書いている。6年の1月に阪神大震災があり、その2月に後に殺害することになる淳君をなぐる事件を起こしている。そして、中学に入学すると、ほとんどたてつづけというに相応しい程に、さまざまな事件が起きているのである。

4月にナイフで他の校区の小学生の自転車のタイヤを切り刻んだ。

6月に部活のとき、ラケットで仲間をたたいた。女生徒のシューズに火をつけ、鞆を男子トイレに捨てた。万引きは小学生以来ずっと続けていたらしい。

脳の検査につれていくが、とくに異常はないと言われるが、IQが70くらいなので、普通です、と言われて安心している。2年生になるといじめで呼び出しをうけている。軒下から斧が見つかったり、床下から猫の死骸が見つかる。そしてホラービデオの万引き、たばこの吸殻、等々。

親はこのような状況をどのように把握するものだろうか。決して、この母親は、子どもが普通だとは思っておらず、悩んでいる。児童相談所にもつれていって、カウンセリングをうけさせようとしていた。しかし、「ヒトラーの野望」というドキュメントをみて、少年Aはヒトラーの「我が闘争」を読みたいといって、母親に買ってもらう。子どもに買ってあげた本は唯一これだったと母親は書いている。そして、二人で、「ヒトラーは善人でない独裁者やけど、下からはい上がってあそこまでできた。人間の能力ってすごいな」と二人で話したという。

ホラービデオの万引きをし、斧を使う少年が、ヒトラーの「我が闘争」を読みふけるのをみて、何も感じなかったことをどのように解釈したらいいのだろうか。

インターネットなど今の大人が子どもだった頃には存在しなかったことが、子どもにとって身近になっており、そこから好ましくない情報がどんどん入ってくるし、またコミュニケーション、つまり人間関係のあり方も大きな変化があると言われている。そういう中で、子どものなかに生じたことがらの意味を理解し、必要な場合に適切な対応をとることは、子どもがつまづきかけたときに対応するために不可欠であろう。

第13章 生涯学習論

13.1 自己教育・学習とは

13.1.1 生涯学習の制度的展開

人々は学校だけで学ぶわけではない。むしろ、学校での教育が主流になったのは、歴史的に200年にも満たない。また、学校を卒業してからも、人々はいろいろな機会に学んできた。学校以外の場で学ぶ内容は、おそらく学校教育よりもずっと多様性に富んでいる。そうした学校と家庭以外での教育を、「社会教育」という言葉で読んでいる。この呼び方は、含む領域が異なるが、「成人教育」「通俗教育」「リカレント教育」とも呼ばれてきたが、成人教育という呼び方は、学校に通っている少年でも、学校外で学ぶ機会があるから、「学校教育を除く」という消去的な「社会教育」という言い方が定着した。しかし、この社会教育という呼び方も、残っているが、現在では「生涯学習」という名称が多く使われるようになった。実際に、文部科学省や教育委員会の部局の名称も、「社会教育課」から、「生涯学習課」となっている所が多い。改正された教育基本法では、生涯学習に関わる規定が大幅に増えた。そこで、教育基本法の生涯学習規定を素材に、考えてみよう。

第三条には、生涯学習の名称をもった条項が置かれた。

(生涯学習の理念)

第三条 国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。

生涯学習の理念は、国際的には、1960年代にユネスコが提唱し、その中心が、life-long education を唱えたポール・ラングランであるといわれている。しかし、実際の教育実践としては、戦前から、デンマークから発生した民衆大学の運動が、各国で形を替えて広がり、日本においても「大学拡張運動」などが行なわれていたし、大人に対する教育を与える必要性は認識されていた。しかし、それを現代社会のあり方、技術革新の時代においては、社会の変化が激しく、それに対応していくために、積極的に生涯学ぶことができる体制を整えていく必要があることを主張したという点で、生涯学習の転機を、ポール・ラングランが示したことは重要である。

学校教育は、国家が設置している制度だから、教育の機会は他の制度よりも保障されているが、社会教育や生涯学習の分野では、自発的な学習となるので、機会均等の保障がより、重要な意味をもつ。教育基本法は次のように「教育の機会均等」「社会教育」について規定している。

(教育の機会均等)

第四条 すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない。人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。

2 国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。

3 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。

(社会教育)

第十二条 個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない。

2 国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によって社会教育の振興に努めなければならない。

これは教育全体の規定であるから、当然生涯学習の規模で、機会均等のための支援を講じることを国に義務つけている規定である。では、学校教育を受けている者が、また、社会にでている者が、学習をしたいというとき、どのような形態で行なっているだろうか。

13.1.2 越谷での具体的施策

我々の市である越谷では、生涯学習についてどのような施策を講じているのだろうか。越谷市では、その一覧を示す図を公表している。

「いつでも どこでも だれでもが 自分らしく いきいき」という全般的スローガンの下に、6つの基本理念がある。

- 1 多様な市民ニーズに対応した生涯にわたる学習の推進
- 2 「生きる力」をはぐくむ学校教育教育の推進
- 3 人や自然を思いやる心豊かな人づくりの推進
- 4 人権を尊重する教育の推進
- 5 市民の健康増進と生涯スポーツの推進
- 6 芸術文化活動の推進と伝統文化の継承

そして、「生涯スポーツ・レクリエーション」「図書館」「生涯学習」という3つの領域が設定され、それぞれにライフステージ別の施策がある。主なものをピックアップしておこう。

生涯スポーツの青少年・乳幼児で、「親子ふれあい体操教室」「なわとび大会」「越谷ファミリーウォーク」各種大会、高齢者・成人では、「健康体操教室」「アクアビクス教室」各種大会があり、スポーツ施設として、市民休場やプール、体育館などがある。

生涯学習では、乳幼児・青少年として、「子育て広場」「子ども名作映画会」「食育セミナー」、成人・高齢者として、「市民大学」「IT講習会」「レクリエーション指導者養成講習会」、全般として、リーダーのデータバンクなどを公表している。主な施設として、市民センター、公民館、コミュニティセンター、青少年自然の家などがあり、更に3つの図書館がある。

こうしたことが市民のために開かれ、生涯学習を促進するための政策が行なわれている。

13.2 社会教育から生涯学習へ

教育は教師（通常大人）による生徒・学生（通常子ども）に対する「教える」行為であるが、「学ぶ」側の主体的な意欲によって大きくその効果が左右されることは言うまでもない。「発達」の章で心理学と教育学の「発達」概念の相違について触れたが、「学習」概念も異なる。心理学で「学習」とは外的刺激の結果としての「行動変容」のことであるが、教育学では、「自分から主体的に学ぶこと」を意味する。教育効果が学ぶ者の「意欲」に最も大きく左右されるから、学習は教育にとって極めて重要な概念である。

いかに、学ぶ側の意欲を喚起するためには、学びやすい環境や条件を整え、学ぶ行為に対する積極的評価を行うことが必要であろう。こうした点について、近年大きく社会環境が変化しているため、今後いかに自己教育や学習が変化していくのかを、今回は考えてみる。大人が自発的に学習運動を始めたのは、明治維新によってであった。江戸時代は、教育が進み、日本の識字率が世界でトップであったことは、前述したが、しかし、大人になって職業生活にはいり、更に自己教育を進めるということは、それが職業上必要でない限り、あまりなかった。大人が自発的に、かつ大規模に学習をするというのは、個人意識が成立しなければならないのである。

江戸時代の五人組制度を考えてみる。五人組制度とは、統治者が、「個人」ではなく、「集団」を管理するシステムである。そこには、「個人」は存在しない。そして、五人組は、またそれぞれの家族（組）を管理していた。つまり、個人がムラに埋没していたのである。したがって、個人が学習するのは、江戸時代にはほぼ都市部に限られ、そこでは、俳句を習うなどの、大人の学習が成立していた。

明治は、外国との接触によって移行した政治体制であり、活発に欧米の思想が導入されたから、それを学ぶ中で、また学ぶ行為事態が、大きな学習運動を起こすことになった。その代表例が自由民権運動である。自由民権運動は、日本で最初に起きた自発的の学習運動であると言われているが、明治政府の弾圧によって、次第に下火となり、政府はそれに代わって、大人のための教育を組織することになる。それが「通俗教育」と呼ばれた、現在の社会教育にあたるもので、文部科学省編纂の『学制百年史』に以下のように書かれている。

通俗教育調査委員会の設置

明治の初頭から三十年代に至る間の社会教育に関する施策は、主として図書館、博物館などの社会教育施設の整備を中心に行なってきたが、日露戦争以後、社会教育は本格的な整備の時代を迎えた。その第一が、通俗教育の振興策であり、第二が青年団の育成策であった。

通俗教育に関しては、十八年十二月の各局宛文部省達によって、学務局第三課は「師範学校小学校幼稚園及通俗教育ニ係ル事」を処理すると規定し、爾来、「通俗教育ニ関スル事務」は普通学務局の所掌事務として文部省官制中に規定してきた。しかし、この間通俗教育については特にとりあげるほどの方策は立てられなかった。四十年代の初頭における社会情勢の新たな変化や流動化に対処して、国家の発展に向かって、いよいよ通俗教育の整備を行なうこととなった。¹

¹http://www.mext.go.jp/b¥_menu/hakusho/html/hpbz198101/hpbz198101¥_2¥_072.html

通俗教育という言葉は、このように社会教育の政府用語というだけではなく、通俗的なことを教えるということも表し、(ふたつは厳密には異なる対象を指していたが)国民の政治的教化の手段であった。しかし、日本が戦争体制になって、国民総動員の状況になると、より発展した形で「社会教育」に名称を変え、国民を国家戦時体制への組み入れを進めていくことになった。

社会教育は、従来通俗教育として行政上文部省の普通学務局において統轄していた。臨時教育会議の答申に基づき、大正八年には文部省官制を改正して、普通学務局内に通俗教育・図書館および博物館・青年団体およびその他に関する事務をつかさどる新しい課を設け、次いで九年五月には、各地方庁学務課内に社会教育担当の主任吏員すなわち社会教育主事を特に任命するよう、各地方長官あてに通牒(ちょう)を發し、翌十年十月には、第一回社会教育主事協議会を開くまでになった。

十年六月二十三日文部省官制の改正の際、従来用いられていた通俗教育という語を改めて社会教育とした。ここにおいて社会教育の名称が行政上にも使用されることとなったのであるが、この名称の変更は単なる改正でなく、これを機として社会教育行政の整備につき積極的な方法がとられることとなったのである。続いて十三年十二月二十五日文部省分課規程に改正が行なわれた時に、普通学務局内に社会教育課を置き、その事務分掌として 1) 図書館および博物館に関すること、2) 青少年団体および処女会に関すること、3) 成人教育に関すること、4) 特殊教育に関すること、5) 民衆娯楽の改善に関すること、6) 通俗図書認定に関すること等を定めた。この中央における新しい社会教育行政機構の設置に応じて、地方行政機構内にも社会教育を担当する主任官を置くこととなり、十四年十二月十四日地方社会教育職員制を定めた。それにより社会教育主事専任六〇人以内と社会教育主事補専任一一〇人以内を置くこととなり、中央・地方において社会教育行政機構が整備されてきた。²

戦前においては、学校教育もそうであるが、社会教育という分野は、とりわけ明確に、教育権の保障としての社会教育ではなく、国民を政治的に馴致する方法としての上からの教育であった側面が強かった。逆に、自発的な学習運動は、自由民権運動や労働組合と結びついた学習は、圧力がかかったのである。その状況は戦後になって変化したといえる。憲法によって国民の学習権が保障され、教育基本法は以下のように規定した。

第二条 (教育の方針) 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。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。

第七条 (社会教育) 家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によつて奨励されなければならない。

²http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198101/hpbz198101¥_2¥_102.html

○２ 国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によつて教育の目的の実現に努めなければならない。

教育を受ける権利が国民の基本的人権として認められ、そうした教育は「あらゆる機会、あらゆる場所」で行なわれる必要があり、社会教育に対して、国家は貢献することを規定したのである。そして、専門職としての社会教育主事という職種が置かれ、学習者の主体性を尊重しながら、専門的な見地から指導・助言を行なう体制となった。社会教育は、原則として、国家が国民を動員するための機関ではなく、国民が主体的に自由に学ぶ機会となったのである。しかし、それを活用するかどうかは、国民自身の問題であることは指摘しておこう。

さて、高度成長を経た1970年代から、社会教育の新興が政策的課題となってきた。ユネスコの政策の影響もあるが、やはり、日本が経済的に進歩し、技術革新が重要な中で、成人の学習が社会にとっても重要な意味をもつと認識されたからである。1981年に中央教育審議会から出された「生涯教育について」の答申は、少年の社会教育から、成人はもちろん、高齢者の教育についても含む、総合的な生涯教育の提言であった。

今日、変化の激しい社会にあつて、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。

この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である。

このような生涯教育の考え方は、ユネスコが提唱し、近年、国際的な大きな流れとして、多数の国々において広く合意を得つつある。また、OECDが、義務教育終了後における就学の時期や方法を弾力的なものとし、生涯にわたって、教育を受けることと労働などの諸活動とを交互に行えるようにする、いわゆる“リカレント教育”を提唱したのも、この生涯教育の考え方によるものである。

そして、生涯教育という言葉が、「生涯学習」というのがふさわしいされた。これは、当初文部省は、生涯教育という言葉を使用していたが、研究者や実践家からの批判があつたためである。「教育」という言葉は、教師という上の者が下の生徒に教えるという色彩があるのに対して、大人は自発的に学ぶのであるから、たとえ講師を読んで教えてもらうということがあつたとしても、主体性を示す「学習」という言葉がふさわしいという批判であつた。文部省もそうした見解を受け入れ、その後生涯学習という言葉に統一されていく。

では、生涯学習においては、学校教育とどのような点が注意されねばならないのか。

学校教育においては、「教育の自由」や主体的学習が必要であるが、教師が教える必要がある内容を、子どもの希望にかかわらず教えねばならないことがあるが、生涯学習においては、

少なくとも職場の研修などを除けば、学習者の「意思」によって、内容や方法を決めるのであり、社会教育主事のような専門職の指導者も、それを援助する立場であるという点である。「教育の自由」は、生涯学習においては、本質的な意味をもつ。

もっとも、専門職の関わりの場面で、いくつかの問題をもっている。ある講演会をもつとき、誰を講師にするのか、誰が決めるか。実際の時事的な内容を扱う講演会では、特に、公的な施設を使用して行なう場合に、講師の人選で揉めることがある。時事的な問題を話す講師は、通常明確な政治的立場をもっているから、その政治的立場に反対する人々が、反対の圧力をかけることがある。講師選定と報酬負担の問題である。

13.3 インターネットと学校

これまでの学校教育は、次のような要素・前提をもっていた。

- 一、一定の場所に校舎があり、そこに人が集まって「教育」という営みが行われる。
- 二、教師という通常「資格」をもった人が「教える」役割を独占的に担う。
- 三、生徒という多くの、年齢の低い人たちがいる。
- 四、教科書という、学ぶべき内容が整理して書かれた書物を初めとして、予め用意された教材が使用される。
- 五、生徒は年齢によって集団に分けられる。
- 六、時間割がある。

つまり、一定の場所に教師と集団に分けられた生徒たちが、決められた時間割に従って学ぶ制度として、近代的な学校制度が成立しているのである。国民全員が通うことを義務付けられた教育においては、通学の便利を考慮して学校が設立されるから、同じような環境を保持するために、通学すべき学校を指定することがごく当然のように考えられ、受け入れられてきた。しかし、インターネットを中心とするコンピュータ・ネットワークは、人と人のコミュニケーションを成立させる上で、時間と場所その他様々な制限を取り払ってしまう。したがって、教育に対して計り知れない影響力を及ぼす可能性がある。

もちろん、時間や場所の制限を緩和した教育形態はこれまでもあった。隣の家が数キロ先というような地域のあるオーストラリアでは、古くからラジオによる教育を行う小学校があった。放送メディアは日本でもNHK学園や放送大学など、正規の学校として利用されてきた。通信教育は郵便を利用した教育形態である。だが放送メディアや郵便を使用した形態は、決して「教師－生徒」関係や定められた教育内容に基づく方式を改革したわけではない。従って、通うことが難しい生徒の救済策として位置付けられ、異なる質の教育を提供してきたわけではない。

それに対してインターネットは教育の質を大きく変化させる可能性をもっており、そのために学校選択にも重要な関連がある。他の章でも触れられているように、学校選択とは学校や教育の質が多様であることを前提にしている。従って、教育のあり方を変化させ、学校選択の幅を広げる力がインターネットはもっているのである。その具体的な側面を考察しよう。

13.3.1 インターネットと教材

さて、インターネットは時間と空間の制限を取り払うと前に書いた。しかし、インターネットが取り払う制限はそれだけではない。学習者にとって、最新の知識の集成としての情報だけ

ではなく、学習者が理解しやすいように体系的に叙述された解説書、つまり教科書の双方が必要である。アメリカのホームスクーラーのホームページを見ると、そこには教材がたくさん並んでいる。現在のホームスクーラーは家庭で孤立した状態で学習しているわけではなく、相互に連絡をとり、ネットワークをつくって学習している場合が多い。そして援助者たちは、たくさんの電子書籍をホームページに載せ、ホームスクーラーたちはそれを利用している。もちろんインターネット上には膨大なデータが蓄積されており、それも教材として利用できる。

日本のホームスクール支援協会のホームページにも、「世界中のホームページで学習しよう」という題のついたページがある。様々な分野が項目に分類され、それぞれがまさしく世界中の有益な知識を提供するホームページにリンクされている。例えば「フラクタル画像」の項目を選択すると、数理科学美術館のサイトにつながり、フラクタルやクラインの壺などが美しい映像で紹介されており、非常にきれいな画像が出てくる。また「文科系高校生のための相対性理論」という項目には、次のような解説が並ぶ。図・写真、イラストのまじったとても分かりやすい説明が続く。

- 1、光の速さ
 - 1-1、光の速さの値
 - 1-2、光速はどこから見ても変わらない！？
 - 1-3、光速はどこから見ても一定だと・・・
 - 1-4、光速は超えられるか？ その1
 - 1-5、光と質量（難）
- 2、相対性・対称性
 - 2-1、相対性・・・って何？
 - 2-2、ガリレイとニュートンの相対性理論
 - 2-3、ローレンツ変換（やや難）
 - 2-4、走ると肥る！？（計算が難）

ここでは学習用の解説書と専門的な情報の双方を、連続的に利用可能になっている。

こうした傾向は、昨年2000年に世界で最も評価の高い百科事典エンサイクロ・ブリタニカがインターネット上に無料で全内容を公開したことで一層顕著になった。ブリタニカのサイトは単に事典の内容が掲載されているだけではなく、関連項目や新しい内容がリンクされており、このサイトだけでも知識の一大宝庫であり、教材となっている。（ただし現在では有料になっている。）インターネットのこうした教材が、通常の教科書と異なるのは、作者たちに問い合わせを容易にすることができるという点である。教師は教える内容に関する専門家ではないし、小中学校の教科書の執筆者も多くは専門家ではない。つまり、学校とは非専門家が非専門家の作成した教科書によって、分かりやすくはあるが無味乾燥な知識を教える場所と言わざるをえない。学校での学習によって、小さいころにもっていた知識好奇心が次第に薄れていく理由の一つがここにある。

しかし、インターネット上にある情報は、第一線の専門家が書いたものが豊富にあるし、また、直接その執筆者とコミュニケーションをすることも不可能ではない。それは研究者にとっても同じことである。専門分野以外のことを知りたくて、専門家にメールを書き、丁寧に教え

てもらったことは、私自身にもある。インターネット教材が実物ではないという批判もありえよう。最終的には、理科実験や観察を実際に行うことはできない。しかし現実の教育過程の中で、実物に触れる機会は極めて限られており、多くは教科書というこれも仮想の世界で学んできたのが実際であろう。インターネットは教材の分野では、学校教育の内容を大きく変え、かつ豊富にすることは間違いない。

13.3.2 インターネット・スクール

空間と時間の制限を取り除くインターネットは、当然インターネット上に学校を設立し、遠くて通えない人や、仕事などで通常の時間帯に通学できない人々のために、教育を提供することができる。営利的な目的も含めて、インターネット上の学校は確実に増えている。

2000年度に開設された、日本で初の通信制大学である埼玉県岩槻の「人間総合科学大学」は、インターネットを大幅に取り入れている。

バーチャルユニバーシティと呼ばれる部分では、以下のように説明されている。

大学内のサーバーにホームページを設置。インターネットを介して、人間総合科学大学の情報にいつでもアクセスできます。また、学生がパソコンとモデムなどの通信環境を整えることにより、インターネットメールを通じて、教職員や大学事務担当者、他の学生と相互コミュニケーションがとれます。具体的には、授業の質問や答えをメールで送受信することができ、また、大学の掲示板や自由書き込みボードが用意されますので、実際に大学にいる感覚で伝達事項をみたり、学生のコミュニケーションの場としての活用も可能です。

純粹にインターネット上にある大学とは言えないが、インターネット機能を最大限に使った公認の大学である。部分的にインターネットを教育手段とする傾向は今後ますます増えるだろう。経団連は政府にネット取引の規制緩和を求めるなかで、高等教育機関での学位取得に関し、

- (1) 大学で、相対型の授業を20単位以上、取得する必要がある
- (2) 大学院では通信教育で博士号を取得できない――

の規制を撤廃し、インターネットによる学位取得に道をひらくよう要望しており、博士号までインターネット上で取得できるような要望も現れている。

アメリカのバージニア州に本社を置く、コンピュータ・ソフト企業、マイクロストラテジー社の最高経営責任者、マイケル・セイヤー氏(35)が、世界最高水準のインターネット大学を創設する計画を明らかにした。1億ドルのポケットマネーを提供し、ネット上に「開学」するもので、全世界に無料で開放するという。専用のレクチャー・スタジオをワシントン近郊に建設し、世界的な知性による講義をビデオに収録、インターネット上に開学する「非営利大学」を通じ、無料で流すというものである。³ こうした「大学」は、インターネットの特質をよく示している。無料の大学は、世界中の人々がアクセスし、学ぶ場となるだろう。

一方、小学校から高校まで含むインターネットスクールも登場している。米国の教育企業、

³<http://www.umlaut.co.jp/onuma>

ノレッジ・ユニバース・ラーニング・グループ (KULG) が、元連邦教育長官のウィリアム・ベネット氏とともに設立した「K-12」である。バージニア州マクレーンに本部を置いている。ホームページによる説明によれば、「K-12は、時の試練を経た学習方法、伝統的なアカデミックな内容、そして強力な技術を融合した、インターネットを基礎とした新しい初等・中等学校である。」カリキュラムは伝統的かつ成果が確かめられたものをベースに、グラフィックスなど最新のテクノロジーを駆使した最高級のものとし、世界中どこからでもアクセスし、受講できるようにする。生徒の中心は、ホームスクーリングの子どもたちになるとみられるが、K-12ではチャータースクールとの連携も視野に入れているという。また、教材の販売も重要な事業として含まれているようだ。⁴

13.3.3 インターネットスクールの問題と学校選択

日本におけるインターネットスクールは、「インターネット・ハイスクール風」を初めとして、いくつか設立されたが、必ずしも順調に運営されているとは言えない。

インターネットは基本的にボランティアの世界である。一九九二、三年にインターネットが商業利用を許可され、世界中に爆発的に広まってきたが、それまでは非営利的な研究を中心とするコンピュータ・ネットワークであった。その性格は現在でも太い柱として残っている。インターネット上に提供される情報の圧倒的な部分は「無料」であり、自由意志によって公開されている。著作権も放棄されていることが多い。それがインターネットの情報世界を豊かにしている要因の一つであるが、逆にインターネットを組織的な「学校」として利用する際に大きな障害ともなる。インターネットは、実は非効率な組織なのである。それに対して、学校は教育的にみて「効率的」な組織である。したがって、インターネットスクールは、営業的に成立しにくい。日本のインターネットスクールが困難に直面している場合が多いのは、ここに原因の一つがあると考えられる。インターネットと教育がうまく結合するためには、強力な人的・資金的な土台があるか、あるいは、部分的に利用するかのどちらかであると考えられる。

インターネットは学校及び教育の多様性を確実に拡大する。更にインターネットは生涯学習の協力的なツールとなる。つまり「特色ある学校」づくりに、インターネットは最も強力な手段のひとつとなるのである。したがって、インターネットは「学校選択の自由化」の実質的な意味を提供する手段である。更に、インターネット上に「学校」が設立されると、それ自体が学校選択の対象校にもなる。フリースクールが不登校の生徒の学習の場として認定されつつあるように、不登校の生徒がインターネットで実質的に学ぶ場面も増えてくる。そして、初めからインターネットスクールやインターネットを利用しつつホームスクールで学ぶことを「選択する」生徒も出てくるだろう。しかし、インターネットはボランティアを核とする自由な情報提供の場であって、組織的な学習形態となるためには、更に進んだ努力が必要である。そういう意味で、インターネットの限界を無視して、インターネットに過大な期待をすると、子どもたちに被害をもたらす場面もでてくるに違いない。学校という「同じ場所に同じ時間に集まって、組織的な教育・学習をする形態」は今後も主要な教育形態として存在するはずである。その中で教育を豊かにする手段として、インターネットが利用されるべきであろう。

⁴<http://k12.com>

13.4 ボランティア奨励の動向

13.4.1 ボランティアの奨励

ボランティアや社会奉仕を重視する動きは80年代から始まった。もちろん、欧米ではキリスト教的精神からのボランティアが以前から盛んであり、日本でもそれを見習うべきであるという見解はあった。日本でも相互援助がなかったわけではないが、それが社会的な「みえる」制度にはなっていなかったといわざるをえないだろう。

80年代以降、さまざまなレベルで、ボランティア・社会奉仕が政策的に重視されてくるのである。ここでは大別して、教育の場面、企業・労働場面、そして矯正施設・刑事政策の場面で抑えておこう。

まず教育について外観しておく。臨教審答申2次答申で（1986年）次のように提案されていた。第3章、初等中等教育の改革の「徳育の充実」の中であった。

子どもにとって、家庭は人間形成の最初の、かつ、基盤的な場であり、そこから学校・地域へと生活圏が拡大する。こうしたなかで、学校においては、家庭・地域との連携のもとに、その教育活動の全体を通じて、徳育の充実を図る必要がある。

イ、児童・生徒の発達段階に応じ、自然の中での体験学習、集団生活、ボランティア活動・社会奉仕活動への参加を促進する。

社会奉仕は「道德教育」的意味で提案されていたのである。文部省は臨教審には冷淡であると言われていたが、88年の学習指導要領の改定で半円された。やはり「特別活動」の中で、

▽現行の「学級会活動」と「学級指導」を統合して、「学級活動」とし、学級や学校の生活の充実と向上に関する事、日常の生活や学習への適応に関する事の2つの内容によって構成する。

▽学校行事は現行の「遠足・旅行的行事」を「遠足・集団宿泊的行事」、「勤労・生産的行事」を「勤労生産・奉仕的行事」と改めるとともに、集団生活の在り方や公衆道徳などについての望ましい体験、社会奉仕の精神を涵養する体験など、それぞれの行事の指導の視点を明確に示す。

▽入学式や卒業式などにおいては、国旗を掲揚し国歌を斉唱させることが明確になるよう表現を改める。⁵

とされていたのである。また、2001年の11月に出版された教育課程審議界の中間まとめでは、ボランティアが何度か登場する。「時代を超えて変わらない価値あるもの」を身に付ける

⁵ 朝日新聞 1988.7.27

と題する部分で、

ウ 第三は、教育において、どんなに社会が変化しようとも「時代を超えて変わらない価値あるもの」を子どもたちがしっかりと身に付ける必要があるということである。

第一で述べた各学校段階の役割の基本を念頭に置きつつ、各学校においては、他人を思いやる心、生命や人権を尊重する心、自然や美しいものに感動する心、正義感、公德心、ボランティア精神、郷土や国を愛する心、世界の平和、国際親善に努める心など豊かな人間性を育てること、国語をしっかりと身に付けさせること、我が国の歴史や文化を学び、それらを大切にすることを培うこと、社会生活を営む上で最小限必要な基礎的・基本的な内容の確実な習得と定着を図ることなど、いかに社会が変化しようとも時代を超えて変わらない価値あるものを子どもたちにしっかりと身に付けさせていかなければならないということである。

(社会の変化に柔軟に対応し得る人間の育成)

エ 第四は、教育においては、社会の変化を見通しつつ、これに柔軟に対応し得る人間の育成を期する必要があるということである。

更に、精神的な要素として、

そのためには、相手を思いやる心、互いを認め合い共に生きていく態度、自他の生命や人権を尊重する心、美しいものに感動する心、ボランティア精神、自ら生きる目標を求めその実現に努める態度などを育成するとともに、社会生活上のルールや基本的なモラルなどの倫理観の育成を重視し、規範意識や公德心、正義感や公正さを重んじる心、善悪の判断、強靱な意志と実践力、自己責任の自覚や自律・自制の心などを育てることに配慮する必要がある。また、たくましく生きるための健康や体力の基礎をはぐくむことも重要である。

また、国際社会の中で日本人としての自覚をもち主体的に生きていく上で必要な資質や能力を育成することが重要であり、このため、我が国や郷土の歴史や文化・伝統に対する理解を深め、これらを愛する心を育成するとともに、広い視野をもって異文化を理解し国際協調の精神を培うことを重視する必要がある。

具体的に学校教育の中で取り上げる時間としては、

活動及び「総合的な学習の時間」(仮称)のそれぞれにおいて、高齢社会に関する基礎的理解や介護・福祉の問題など高齢社会の課題に関する理解を深めるとともに、実際に高齢者や障害のある人と交流し、触れ合う活動や、介護・福祉に関するボランティア活動を体験することを重視することとする。

(横断的・総合的な学習など)

カ 国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉など児童生徒の興味・関心等に基づく課題について横断的・総合的な学習を推進し、学校の創意工夫を生かした特色ある教

育活動を一層展開できるようにするため、小学校、中学校及び高等学校等に「総合的な学習の時間」（仮称）を創設する。

として、「総合的な学習」の時間を新設することを提案している。（因みに、小学校での英語教育も、この総合学習の時間を想定している。）

90年代になるとこの傾向は「義務化」という主張になって、展開してくる。

ボランティア活動を学校教育の場に 橋本首相、義務化に理解示す

橋本龍太郎首相は二日、衆院本会議での代表質問への答弁で、阪神大震災被災地での活躍が目されたボランティア活動について、「児童生徒に、他人を思いやる心や、社会に奉仕する精神を培ううえで極めて大切だ」との認識を示した。そのうえで、森喜朗・自民党総務会長が徴兵制に触れつつ「一定期間の奉仕活動」を学校教育の中で義務づけるべきだと提案したことに対し、「十分検討したい」と前向きな姿勢を示した。

民間の自発性に支えられるボランティア活動を、「官」主導の「奉仕」に置き換える発想には、徴兵制を引き合いに出しながらの森氏の問題提起とともに、反発も予想される。⁶

このとき橋本首相に社会奉仕の義務化を迫ったのは、2000年になって突如首相となった森喜朗であった。その森首相が、教育改革の目玉として社会奉仕の義務化を審議会に答申させようとしてとり、その改革は現在進行形である。

第二の動向は刑事政策の中で現れている。

根付くか？「罪の償い、社会奉仕で」 法制審が足踏み（潮流・底流）

有罪判決を受けても、罰金を払えなかったり、刑が軽かったり、という人々に対して、公園の清掃や老人ホームでの介護をさせようという「社会奉仕命令制度」の導入論議が、法相の諮問機関である法制審議会で始まってからすでに二年余りたつ。「社会への償い」と「社会復帰の促進」を理由に、米、英、独など先進諸国を中心にすでに三十カ国余りで実施されている制度だ。しかし、「ボランティア」の考え方が十分根付いていない日本では、結論が出るまでには、まだ、かなり時間がかかりそうだ。（加藤洋一）

●ぶつかる賛否両論

国際的な流れのなかで、日本でも導入の検討が始まった。法制審議会は、刑事法部会の中に財産刑検討小委員会を設け、九〇年末から二年間にわたって検討を続けてきた。

⁶朝日新聞 1996.12.3

その結果が、今月十六日の刑事法部会で報告された。だが、推進論がある一方で、問題点を指摘する意見もあり、結局、方向性を示せないまま、一時、小委員会を休止し、資料を整えたうえで改めて作業を再開することが決まった。

積極論の第一の根拠は、罰金を払えなければ必ず身柄を拘束され「労役」を科される現状を変えることによって、資力の差による不公平を解消できることだ。このほか、社会復帰の困難さや家庭崩壊など拘禁刑にまつわる弊害を避けることができること、他人が支払ってもかまわない罰金刑の短所を解消できることがあげられた。

それに対して、導入消極論者が指摘するのは、欧米とは異なる日本社会の特殊性。例えば、ボランティア活動に対する意識が未熟で、受刑者の奉仕を受け入れる社会的状況にないし、受刑者にとっても、公衆の面前で「さらしもの」になり、かえって過酷な刑となりかねないというのだ。日本弁護士連合会から出ている法制審委員も、導入を急ぐことには慎重な立場をとっている。

もっとも、「刑」としてではないものの、非行少年を対象にした保護観察処分などの一環として、社会奉仕は、国内でもすでに実施されている。⁷

ここに書かれているように、アメリカでは少年刑事政策において、社会奉仕は極めて重要な位置を与えられている。少年が犯罪を犯すのは、社会における自己の存在価値を認識できないことが要因の一つとなっているが、社会奉仕の中でその存在感を自覚することが意図されているわけである。

第三は企業の中でのボランティア活動の重視である。近年、ボランティアを奨励する動向が顕著である。

92年5月14日の朝日新聞は、「ボランティア活動の評価、入試や採用で考慮を」と題して、生涯学習審議会の中間まとめを紹介している。これによると、中間まとめは、7月末に正式に答申する予定だ。

中間まとめは、

- (1) 社会人に対する再教育（リカレント教育）推進
- (2) ボランティア活動を生涯学習の機会としてとらえ直す
- (3) 学校以外での青少年の活動支援
- (4) 健康、環境、資源など現代社会の課題を学べる場の拡大——の4本の柱で構成され、「学習」の場としてのボランティア活動を支援する策としては、活動の経験や成果を「資格要件として評価する」「入試や官公庁・企業の採用の観点の1つとする」として、社会の「評価システム」に組み込むことをあげている。また、生徒・児童の指導要録に活動の成果を記載するなど「教育指導に生かす」ことを提案している。

しかも、それだけではなく、「専門的な知識や経験を持つ人々の「人材バンク」やボランティア休暇・休職制度の創設も呼びかけている」ということであり、ボランティアを社会のさまざまな分野で活性化させていこうという政策を掲げているのである。

⁷朝日新聞 1993.3.30

また、こうした動向の一環として、93年2月6日の朝日新聞によると、森山文部大臣が、新規採用選考で、学生のボランティア活動歴を評価することになっている常陽銀行に、感謝状を贈っているのである。新聞によると、地方銀行であるだけに、地域に貢献できる人材が望ましいとの観点から、履歴書にボランティア経験を書く欄を設け、面接でもじっくりと話を聞くということであり、労働省調査でも、当時は常陽銀行だけの試みであったという。文部省としては、感謝状を贈ることで、そうした採用方式を広めたいという意向があるのだろう。

2月28日の新聞によれば、文部省は、新年度、ボランティア活動の「社会的評価」の方法やあり方についての調査研究に乗り出し、経験・成果のたたえ方、何らかの資格にできないか、入試や企業の採用での評価の観点、などを一年かけて探るというのである。しかし、何故、文部省がボランティアをこのように積極的に推進しようとしているのか、という政策的な分析とは別に、そもそも、ボランティアをそのような就職や進学の判定材料にしてもいいのか、という疑問も出されている。

13.4.2 ボランティアの発達上の意味

ボランティアが人間の発達にとって意味するものは、明確であるように思われる。そもそも、人が発達するのは、自分にとっての必要性を自覚した対象に、自発的に取り組むときであり、そのときもっとも大きな成果を期待できる。「好きこそものの上手なれ」という諺の通りである。しかし、現実の「教育」は、強制されて行うことが多く、そのため、教育による発達も喜びではなく、むしろ苦痛になり、成果も小さいことが少なくない。ボランティアは強制されて行うものではなく、自分がやったそのこと自体に喜びを見いだすものであろう。

92年8月4日の朝日に次のような記事がある。

優しい人がボランティアするのでなく、しているうちに人は優しくなるようだ。

米英では、多くの医学部が合格の条件としてボランティア経験を重んじている。経験者がこんなことを言った。「初めは受かりたい一心でホームレスのための奉仕を始めた。そのうちに、米国社会の抱えている問題に目覚め、善意だけではこの人たちを救えないことを知った。医学部での勉強では得られない貴重な経験だった」

ボランティア活動の普及に長く取り組んでいる福祉教育研究会は、機関紙「わかるふくし」で「夏休みのボランティア、こんなアイデアはいかが？」と提案している。

「老人ホームを訪ねるのではなく、老人をわが家に招待する」「老人たちがどんな事情で入所してきたかを調べ、家族と暮らすにはどういう方法があるか考える」「お父さんは本職の腕を生かす。特技や趣味がなくても運転免許があれば喜ばれる」

まず共感し、自主的に参加し、新しい発想でボランティアに取り組みたい。

13.4.3 ボランティアの評価と活用

先に紹介したように、就職の際にも、ボランティアが問題になることで分かるように、ボランティアは、人の評価にも関わってくる。学校の入試などにも、生徒会の役員をやったかどうかなどが加味されるようになって久しい。入試に有利なように生徒会に立候補する、などというところが、新聞の投書欄でよく話題になる。最近では、生徒会などだけではなく、ボランティア一般に対象が広がっており、ボランティアを点数化して、入試の直接の材料にすることもあ

る。

93年2月28日の朝日の報道。

○ボランティア活動の「社会的評価」の例

◆宮崎県都市は2年前から社会性のある人材を採用しようと、受験申込書に活動歴を書かせ、選考に取り入れている。

◆文部省は5年前から「奉仕活動」などの経験を調査書に記入し、入学者選抜の基準に取り入れるように各大学を指導。北海道教育大、信州大経済学部、流通経済大などは推薦入試の募集要項に明記している。

◆岩手、岐阜、茨城などの県教委は入試要項で、県立高の推薦入学ではボランティア活動の実績を評価するよう明記。文部省も業者テストの「禁止通知」で、推薦入学では一定の定員枠を設けて、ボランティア活動歴での選考を実施するよう求めている。

当然、本来のボランティアの精神とは離れており、批判的見解をもつ人も多い。先述した報道の後に、ボランティア活動の援助や国際交流をすすめる民間組織、日本青年奉仕協会事務局長の興梠（こうろき）寛さんの危惧が紹介されている。ボランティアの基本理念は、（1）自発性・自立性（2）無償性（3）公共性（4）先駆性であり、それを評価の材料にすることは、基本的に矛盾すると述べている。西洋では、ボランティアとは市民が社会運営にかかわる権利とされ、それが評価の対象になると権利性が侵されると考えわけである。つまり、自発性を軸とするボランティアについて、その結果によって、採用されたり、されなかったりする判断材料とされてはならないという理念を重視する。

もちろん、他方で、ボランティアがさかんでない状況を打開するためには、多少ボランティアの理念と矛盾しても、入試や企業の採用の参考となることはプラスであるとする意見もある。つまり、その動機がどうあれは、ボランティアをしないよりは、する方がましであり、最初の動機が不純であっても、ボランティアをする内に、本当にその大切さを理解する人もたくさんでてくる。そういう意味で、なかなかボランティアをしにくい環境にある以上、積極的にその人の評価に結び付け、ボランティアをすることが、自己のキャリアに有利であるような環境を整えることは、マイナスにはならないという判断であろう。

Q ボランティアを入試に結び付けることについてどう思うか。生徒会の役員経験が入試に有利であると考えられるようになって、生徒会は活発になったのだろうか、それとも不活発になったのだろうか。

第14章 評価論

14.1 オール3事件をめぐる

学生諸君の生まれる前である1970年ころ、「オール3事件」といわれる事件があった。ある音楽の教師が、主に合唱を授業として行った一学期に、みんなよく頑張ったし、そこに差をつけることはできないとして、全員に3をつけたのである。しかし、中学3年生の1学期であったために、内申点が不利になると考えた生徒の親たちが不満を述べた。4や5を取れるはずなのに、3では受験に不利だと考えて社会問題化させたわけである。

当時の「内申書」においては、成績は1から5まで、厳密に割合が決まっており、その割合を崩すことは許されていなかった。したがって、通知表の評価がオール3であったとしても、調査書の評価は別に、割合に応じて決めざるをえなかったのであるし、しかもそれは1学期の成績であったために、内申書に記載されるものではなかったのだが、そうした制度的仕組みを知らない親たちは、これを社会問題とすることによって、その教師を授業から外させた。

この事件は多様な影響を教育界に及ぼすことになった。そもそも通知表は学校の自主的な取り組みであって、自由にその様式を決められるものであったが、実際に中学においては内申書（高校入試の調査書）の形式に合わせるものが、作業場、現実的であったために、あたかも通知表の形式が文部省や県によって定められていると思われていたのである。この後文部省が「自由」であることを説明して、逆の意味で大きな話題になったりした。また、後述するように、「到達度評価」という工夫が生まれたのも、ひとつのきっかけがこのオール3事件であったと言われている。

ところで、問題となったオール3事件以外にも、当時「評価不可能」あるいは「評価無意味」という観点から、すべての生徒に同じ成績をつける教師は存在した。つまり、教師の中に、ある特定の教科に関しては、評価をすることがむしろ非教育的であるという感覚があったことは事実である。そして、制度的に指導要録や調査書の評価形式が定まっていたために、評価に関する議論がオープンになされることがそれまではなかった。しかし、この事件をきっかけにして、評価に関する議論が進むことになったのは事実である。

この事件については、この「教育学概論」で毎年議論の対象としているし、また、多くの学生が掲示板への書き込みをしているが、多くの学生はこの教師の行なった行為に否定的である。整理すると、「どんなにみんなが一生懸命にやったとしても、必ず本当に一生懸命やった生徒と多少さぼっていた生徒がいるはずだから、そういう差を考慮しないのは不公平だ」「合唱という同じ目的をもった授業であったとしても、やはり、技術的な差があるのだから、それを正當に評価して差をつけるべきだ」という、「みんなが同じなのはおかしい」という感覚である。もちろん、こうした受け取りはごく自然なものであり、特に共感する者が多いだろう。

しかし、こうした意見には、素朴なレベルでの疑問もすぐに出てくる。

「本当にみんなが一生懸命やって、誰もさぼったというほど怠けた人がいない授業って、不可能なのか、指導によっては、みんなが一丸となって一生懸命やる授業だってありうるのではないか、その可能性を否定するのはおかしい」「義務教育学校の音楽の授業は、技術が目的ではないし、また、差をつけるのが目的ではないのだから、技術に着目して差をつける必要はない」等々。「評価」の目的は、基本的には、具体的なできている点とまだの点の把握であり、

合格であるかどうかの見極めが、実践的には重要であるとする、段階化された差別化は、「教育的評価」とは無関係という意見も十分に成り立つ。

いずれにせよ、この事件をきっかけにして、教育界は「評価の適切なあり方」を模索することになったのである。

Q オール3事件の教師のような「みんな頑張ったのだから、1とか3とか5とかの評価を個々につけることはできない」という考え方をどう思うか。

14.2 評価の目的

一般的に「評価」にはふたつの目的がある。

第一に、教育実践を効果的に行うために、教育される人の能力や段階を把握し、適切な内容と方法を定めるための資料とすることである。

第二に、選抜のためである。さまざまな組織は分業システムをとっており、組織の目標を達成するためには、組織員を適切な場に配置することが必要である。そのための資料をえることである。

こうした一般的な評価の目的は、もちろん必要に応じて使い分けられなければならないが、学校教育ではどのように評価がなされることが適切なのだろうか。

14.2.1 教育実践のための評価

学校教育の中で最も重視されるべきなのは、「教育実践のための評価」である。教育という行為は、「評価の連続」である。制度として行われる評価は、特定の機会にしか行われませんが、評価という行為は、日々刻々と行われている。正しい評価抜きに、正しい教育は行えない。教育にとって「評価」は不可欠である。

教育や学習は、現在の状態を正確に把握し、課題を設定した上で、教育・学習内容に取り組み、そして、到達できたかどうかを把握する必要がある。このように、教育の出発と到達の段階で、評価が必要となり、次の段階に進んでいくわけである。このような一連の評価を「診断的評価」「形成的評価」「総括的評価」と呼ぶことがある。ソビエトの心理学者ビゴツキーは、「最近接領域」という概念を提起した。大人が子どもに発達させるために働きかけるとき、最も適切な指導内容を示す概念として提起したものである。何かをするときに、何も指導をしなくても独力でできるレベルと、何か適切なアドバイスや指導をすると「できる」レベルがある。また、そうした適切なアドバイスをしなくてもまだ無理でできないレベルがある。この適切な指導をすればできるレベルのことを「最近接領域」とよび、生徒の現在のレベルを正確に把握し、それよりも少しレベルをあげ、かつ適切な指導をすることを、教師たちに求めたのである。最近接領域は「評価の連続」として可能になることは明らかであろう。更に、社会が次第に高度になっていく場合、前の時代の人よりも、同じことをするにしても、効率良く習得する必要がある。従って、蓄積されたメソッドを、正しい評価をしながら達成していくことが望ましい。このためにも、評価は重要である。

教師の一日を想像してみよう。

朝、クラスのホームルームに出かけた。そこで生徒たちの様子を見て、誰か問題はないか、健康上、あるいはストレス等でイライラしている等、チェックをするだろう。もちろん、生徒の様子を見て、何か普段と異なるものがあるか判断できる力が、教師になければならないし、また、その対応力も必要だろう。

授業が開始されれば、今日の単元に入る前に、前回の授業内容が理解できているのか、前回の授業終了時と、今の様子からみて判断し、まだ理解が不十分であれば、必要な復習を短い時間で行なう必要があるし、十分理解しているとみれば、今日の単元にすぐに入ることができる。授業を行なっているときには、自分の説明が生徒に届いているか、生徒は理解しているか、理解できていない生徒はいないか、授業を聞いていない生徒はいないか、等々絶えず確認しながら、授業を進めていかねばならない。分かりきったことをやっていれば、生徒は退屈するから、先に進めるし、また、わからない部分があったら、繰り返す。また、ときどき生徒自身の自己理解のためにも、小テストなどを実施して、理解の確認をする。

授業が終わったら、何か問題がありそうな子どもと、話すきっかけをつくり、もちろん、呼んでも構わないだろう。問題が本当にあれば、相談しつつ、解決策を探る。

一日の授業が終われば、現在の理解を確認しつつ、次の授業の準備をする。

こうした教師の実践は、絶えず「評価」と結びついており、そのときそのときの評価が適切であり、その対処が適切であれば、それだけ実践は順調に進行する。しかし、生徒の間にある問題を把握できなかつたり、また、授業内容の理解度について、教師自身が的確に把握していなければ、いじめが進行したり、あるいは子どもたちがわからないままになってしまう。

もちろん、このようなことは、授業に限らないし、また教師にも限らない。学生諸君も部活をやっているならば、日々評価をしつつ、練習を繰り返しているに違いない。自分の練習は当然のこととして、後輩を教える存在になれば、評価の重要性は嫌でも意識せざるをえないだろう。

14.2.2 選抜のための評価

ところが、評価は、こうした教育目的だけではなく、まったく異なる目的から利用される。的確な人材を選抜するためである。知能テストが、第一次大戦参戦の際に、アメリカ軍の編成のために利用されたことを見たが、いろいろな評価が、現代社会では、人材選抜に大々的に利用されている。しかも、学校教育での評価を社会が受け入れ時に、重要な要素として参照する。もっとも、アメリカ社会のように、大学や高校の成績を直接評価として受け取る場合と異なつて、日本の場合は、大学や高校の「偏差値」という「入り口」の社会的評価によって生徒や学生の能力を判定する傾向がこれまで強かった。少子化を経て、このような「入り口」評価が、大学や高校での修得を重視する「出口」評価に変化していくかは、まだ明確ではないが、これまでのような入り口評価でほとんどを評価するようなやり方は少しずつなくなっていくだろう。

人間は分業によって社会を成立させている。一人の人間がすべてのことを行うことはできない。又、何かを行う場合、組織を作っている。従って、組織の人員を選ぶ、また、選ばれた人のある部署に配置する、こういう時に、選抜行為は不可欠である。適切な人を適切な場に配置することが、組織の成功に必要なことから、選抜とは極めて重要な行為なのである。事実、企業での人事部、教育組織での入試等は、もっとも重要な業務の一つになっている。適切な選抜が適

切な評価があって、始めて可能になることはいうまでもない。このように、評価は、教育や社会にとって、必須のものであるが、しかし、使用を誤れば大きな不幸をもたらす。教育の際の評価を間違えれば、教育的な効果があがらない。選抜に使われた評価が、正しくなければ、組織がうまく機能しなくなるだろう。また、結果が個人にとって不本意であれば、その人にとって、大きな不幸をもたらす可能性もある。「お受験殺人」¹は記憶に新しいが、以前は受験シーズンには、かならず何人かの自殺者がでたものである。

さて、教育的な目的で行う評価については、おそらく誰もがその意義を認めるだろうが、選抜に資料を提供するような評価を、学校教育が行うべきであるのかについては、意見が分かれる。日常的な教育実践の中でも、選抜のための評価は多数存在する。学級編成、特に習熟度別学級編成をしているときには、評価は正確さを必要とする。演劇の配役決め、班の編成、合奏や合唱でのパート決め、学級の委員等々、集団を対象とした教育活動では、選抜機能は不可欠である。このような選抜は、単に「能力」の評価だけではなく、性格の評価や人間関係の評価も考慮しないと、選抜した結果が悪くなる危険性がある。また、選抜された結果について、生徒の合意・納得が形成されているかも、評価自体とともに重要な要素であろう。

14.3 評価の対象

14.3.1 態度の評価

教育実践は評価の積み重ねであると書いた。もちろん、それは生徒の生活態度や学習態度の評価も重要な一部である。生徒が授業中なんとなくだらけていたら、睡眠が不足していたのか、あるいは、誰かにいじめられているのか、別のストレスがあるのか、等々、教師として把握しながら授業を進める必要があるし、そういう評価ができなければ、生徒たちの心をつかんだ教育実践はできないだろう。

しかし、通常の教科内容に関する学習の評価と異なって、「制度的評価」に態度の評価はなじむのだろうか。

調査書や通知表には、総合所見欄がある。ここには、人物評価が書かれることもある。ところで、人物評価、あるいは意欲や態度の評価は可能だろうか、あるいは、可能だとして、必要だろうか、あるいはやるべきではないことなのだろうか。おそらく学生諸君の中には、単にテストの点数の評価だけではなく、どれだけ努力をしたかを評価してほしい、というような感情をもったことがある人が多いのではないだろうか。特に、平均点が高ければ、高い得点をとっても、相対評価は低くなってしまうことがある。そうしたとき、絶対評価か、あるいは、前のテストでは低い点数だったのだから、努力して上がったとき、たとえ、点数的にはもっと高い人がいたとしても、努力を認めるような評価はないのだろうか、ということである。

しかし、「努力の評価」なるものが、可能かどうかは、また別問題だろう。

推薦入試などでは、多くの場合、自治活動での評価として、生徒会長、全校的な委員会の責

¹ 1999年文京区音羽で起きた幼稚園児の殺害事件。犯人は同じ幼稚園に子どもを通わせている母親で、当初、被害者の子どもが国立大学の付属に合格し、それを嫉妬したのが動機と報道されたために、この名称で記憶されることになった。しかし、実際の動機は、判決が確定した後も、正確にはわからないと考えるべきだろう。

任者、学級の委員などでランク分けし、部活では、全国大会、県大会、市大会などで出場、優勝（あるいは準優勝）などでランク分けして、それを点数化すると思われる。

こうした評価が、「好ましいものである」「好ましくはないが必要である」「入試を歪めている」など様々な考え方があろう。

かつて愛知県では、人物評価が相対評価で行われ、10%の生徒に対してCの評価をすることが義務付けられていた。高校ではC評価の生徒は必ず不合格にするといわれていたために、担任の教師は、高校に行くことができない生徒を10%選び出すことを強制されていたのである。さすがにこの制度はその後廃止されているが、こうした点を教育的に考えておく必要があるだろう。

Q 「努力の評価」「意欲の評価」は可能か、可能だとしたら、いかなる方法があるか。

態度評価の一種として、最近問題になっているのが、ボランティア等の評価である。ボランティア振興の手段として、入試などでボランティア経験を評価し、ボランティアを積極的に行った者を、入試評価で有利にすべきである、あるいは、もっと積極的に企業の採用でも判断材料として使用すべきであるという見解がある。

他方では、自発的、かつ対価を求めないのがボランティアの精神であるから、入試に有利になるというのは、むしろボランティアの精神を阻害するものとする者もいる。

14.3.2 道徳の評価

「道徳」は現在「教科」ではないとされ、そのために成績表に評価が記入されない。しかし、戦前「修身」は評価の対象であり、しかも、修身の評価は最も重視された。中学受験の際に、修身の評価が低いと合格な困難になったと言われている。道徳を評価の対象にしようという見解も時々だされる。

平成19年12月25日の「社会総がかりで教育再生を（第三次報告）」と題された報告の七つの柱の2番目が「徳育」になっている。

2. 徳育と体育で、健全な子供を育てる～子供たちに感動を与える教育を～

(1) 徳育を「教科」として、感動を与える教科書を作る。

徳育を「新たな枠組み」により教科化し、年間を通じて計画的に指導する。

偉人伝・古典・物語・芸術・文化などを活用し感動を与える多様な教科書を作る。

新しい教育基本法の下で、社会総がかりで、徳育の充実に取り組む。

現在の道徳を教科とし、そこで成績をつけるという案が教育再生会議では相当議論されたようだが、結局、それがそのまま結論になることはないが、基本的に「徳育」を「教科」とする報告書がまとめられた。「教科」であるということは、検定教科書を作成すること、そして、成績をつけることのふたつの効果があるとされる。しかし、これは社会のコンセンサスにはな

っていない。

「道徳」を教科と考えるかどうかは別として、ここでは評価の対象とすることについてもう少し検討してみよう。

教育的な評価は、ある能力が具体的に「できている」「できていない」とかなり客観的に評価できることを前提としている。もちろん、いかなる評価も人が行う以上主観的な要素が入り、全員が完全に一致することはないと考えられる。しかし、九九を完全に覚えているかどうか、ある漢字を書けるかどうか、理科の事象についての理解ができているかなどは、かなり客観的に判断することができる。

しかし、そもそも道徳は「価値観」と「実行」というふたつの要素をもっており、前者は本質的な主観的なものであり、後者は「学校教育」の中で確実に実践をして上での評価は難しい。

具体的に考えてみよう。

「電車で高齢者に席を譲る」という問題を考えてみよう。

自分がどんなに疲労していても席を譲らなければならないか、あるいは、シルバーシートが空いているのに、座っている自分の前に高齢者がたったときに、譲る必要があるのか、など多くのひとつの回答がない事例を考えることができる。そういう事例にどのような考えを示すことで「評価」をすることが可能だろうか。どんなに疲労していても、シルバーシートが空いていても「自分は席を譲る」と回答した人がよい評価で、そうでない者は低い評価をするのだろうか。

また、そのように回答した者が、実際の場面でその通りに実行するかどうかはわからない。実行がわからない状況でも、評価が可能だろうか。

このように考えると、「成績評価」という点では道徳が対象となりにくいことは否定できない。しかし、道徳が教育の重要な対象であるとするれば、日々の実践のために道徳の評価軸が必要であることもまた事実であろう。

14.4 評価の方法

14.4.1 絶対評価

最も単純な評価を確認しておこう。

第一の形態は、ある人があることができるかどうかを判定することである。例えば、5段の跳び箱が飛べる、バイエルの100番が正しいテンポで弾ける、九九がいえる。

もちろん、この場合、「何を」だけではなく、その「できる」「できない」の評価基準がある程度明確になっていなければならない。九九で、途中考える時間があってもいいのか等。

第二の形態は、あることをどちらの人がうまくできるのかを判定することである。原初的には、感覚的な評価になるだろうが、選抜の内容や重要度が高くなれば、評価基準も客観的で精緻になっていくだろう。

第一の形態が「絶対評価」、第二の形態が「相対評価」と呼ばれる。

絶対評価とは、ある基準を定め、その達成の有無や程度によって評価する手法である。戦前の日本の学校の評価は、絶対評価（甲乙丙丁）で行われていた。しかし、戦後の改革で、この評価方法は「主観的」ということで批判され、相対評価に変更された。つまり、絶対評価が、教育的であるためには、教えるべき内容の理解度を正確に設定し、その判定をその設定基準に

従って行い、その人の能力の度合いが、合理的に示されるのでなければ、単なるラベル貼りになってしまうのである。

戦前象徴的に言われたことは、「村長と医者の子どもは甲」ということである。これは戦前の絶対評価の主観性を端的に示している。また、大学の成績のように、90～100点がAA、80～89点がA、70～79点がB、60～69点がC、59点以下がDなどと決めても、その評価が、個人の能力の現段階を示し、それによって、次の課題が明らかになる、などということはない。つまり、教育的評価としての意味を欠いているのである。

えこひいきや主観的という批判のため、戦後数十年間、学校における評価は、基本的に相対評価となった。おそらく、人口過剰時代の受験体制に応じた評価法として、相対評価は社会的に求められたものだったといえる。しかし、少子化時代を迎え、相対評価による競争主義が機能しにくくなったという背景から、現在の学校における評価は、ほとんどが絶対評価となっている。現在行われている絶対評価は、「オール3事件」後に開拓された到達度評価の影響を受けたものであるために、通常の絶対評価ではない。

Q 次のような能力は計測可能だろうか。あるいは評価可能だろうか。

コミュニケーション能力、芸術的能力、思いやり

14.4.2 相対評価

相対評価とは、ある個人の能力を、集団の位置で示すものである。最も単純なものは、「順位」であり、パーセント表示、5段階評価の通知表とか、偏差値などが、この代表的なものである。

日本の学校での評価として、相対評価が多く採用されてきたのは、学力競争を通じて、国家的な人材を選抜していくことが重視されてきたからであろう。戦前は、立身出世主義と言われたが、「仰げば尊し」の中の「身を立て、名をあげ」という歌詞によって示されるように、これは、学校教育の重要な目的だったわけである。一流の中学・高校・大学・官庁（企業）という階段を昇るためには、競争に勝ち抜かなければならない。そういうシステムをつくり出す上で、相対評価は有効であった。戦後、偏差値が編み出され、高校だけではなく、大学まで、共通テスト以降、偏差値で格差付けがなされるようになって、相対評価は、日本の学校教育全体を支配するようになっていく。

こうした相対評価が、国民の中に競争意識を醸しだし、世界にも少ない教育熱心な姿勢を生み出し、それが、経済的繁栄の基礎になったことは否定できないだろう。1980年代に、アメリカ経済が落ち込み、日本経済が脚光を浴びていたとき、多くの論者は、日本の教育に、その要因を求めた。例えば、ヴォーゲルというハーバード大学の日本学者は、「ジャパン・アズ・ナンバーワン」という著書で、偏差値が、いかなる学力段階の生徒にも、競争意識を生み出し、勉強に駆り立てるために、日本の競争力を高めている、と評価した。それに対して、アメリカのようなSATで一定の成績をとれば、通常の州立大学に入学できるような仕組み、ボーダーライン前後の生徒以外には、勉強意欲を喚起しないという欠点を指摘していた。

相対評価の利点として、入試で内申点を重視するとき、学校格差を無視することができる。格差を無視することは、一見不合理であるが、実際にある格差

を格差に応じて是正することはできないのであり、逆に、格差を無視することによって、学校の格差に基づく越境入学などを防ぐことができる、という見解である。

さて、学校における教育評価で、相対評価が使用されている国は、少なくとも、経済や教育の発達した国では、ほとんど存在しない。あるとすれば、日本をモデルとして、社会システムを構築した国が多いと思われる。相対評価が使用されない理由は、相対評価が、教育的には、極めて大きな欠点があるからである。相対評価は、個人個人の具体的な能力を表現しない。

例えば、ある生徒が、数学のどの点が理解され、どの点が理解されていないか、というようなことは、相対評価では表現することができない。しかし、それでは、数学を指導する立場、あるいは、数学の勉強をする立場としても、指針とならないのである。指針とならない評価法は、教育的評価とはいえない。

したがって、世界のほとんどの国では、評価は、いわゆる「絶対評価」で行われる。絶対評価とは、ある基準を決めて、いかなる基準を満たしているかで評価するものである。もっとも単純な形としては、あることが、「できる」「できない」というような評価である。前回の学習指導要領から、文部省は、小学校における評価を、原則、絶対評価に変えた。

一例として以下のような形式になっている。

14.4.3 個人内評価

相対評価は当然のこととして、絶対評価も、集団の中にいる個人の評価を前提にしている。しかし、集団の中に個人がいるとしても、評価を個人のレベルに限定して行う方法もある。

一斉授業を行わず、授業が完全に個別授業であれば、個々人の学習目標を設定し、その目標をどの程度達成したかを評価することも可能である。例えば、数学の得意なA君は、1次方程式から1次関数まで進むという計画で、その7割な達成したからB、不得意なB君は、1次方程式をじっくりやるという計画で、それをほぼ達成したからAというような評価スタイルである。こうしたやり方は、アメリカの高校などでは普通に行われている。

こうした評価においては、AとかBなどの評点は、学力を表わすよりは、計画を真面目に遂行したかどうかの態度点に近いものであろう。だから、大学入試で高校の成績を求めるが、それとは別に、全国共通テスト（SAT）の点数を求める。

14.4.4 叙述的評価

さて、最後に「叙述的スタイルによる評価」の事例を見ておこう。

通常評価は「点数化」というスタイルをとる。しかし、中には点数化しない「評価」や「通知表」も存在するのである。これは、点数化することによって、本当に「具体的な学力の状態」が分かりにくくなるという欠点を意識するものと、学力の点数化に過ぎなくても、それが往々にして「人間の点数化」につながりかねないことを危惧して、点数化をさけるものがある。

次のシュタイナー学校における評価はその両方を含むものと言えよう。ある日本人が小学校一年生で受け取った「通知表」である。

最初のころのフミは、ほとんど周囲に存在を気づかれないほど静かに、おしだまって教室の子どもたちのあいだにすわっていき。が、一学年たつうちに変わってきま

した。はにかみ、内気さをとどんすて、ほかの子どもたちとおしゃべりし、ふざけ、けんかまでするようになっていきます。まるで最初のころのフミという子はいなくなってしまったみたいです。もちろん、そういうときに、まだドイツ語が思うように話せなくてもどかしい思いをしているようすは見うけられます。しかし書くことは第一日めからしっかりしていました。

現在、活字体の大文字をきれいにかきます。読むこと、これは短い内容のものをまちがえずに読みます。フォルメンに対する感覚は、生まれつきすぐれています。それが絵や字をかくときの筆のはこびや、行の配分のしかたにも早くからあらわれていました。算数では、1から50までのたす、ひく、かける、わるを身につけました。彼女のノートは見る人の目をいつもひきつけます。よく注意を集中して勉強していると思わせるかきかただからです。

童話のテーマでかく絵は、フミのがクラスでもっとも美しいもののひとつです。童話をきくときには、ドイツ語の弱さがまだ少し残っていますが、けんめいに理解しようとしています。語彙がふえるにしたがって、きいた童話をもういちど自分の言葉で語ったり、自分の生活を報告したりすることも、しだいにできるようになりつつあります。つぎの詩は来年度のフミのために贈るものです。

小さな妖精――いきいきと、
あちこちに飛ぶ、青い夜を。
おとくいごとは、大いたずら、
明日は愉快になるだろう。

Q 叙事的な通知表について考えてみよう。

14.5 到達度評価

オール3事件後、現場の教師たちは、真剣に評価の問題に取り組んだ。その中で、それまでとは全く異なる水準の評価システムが考案された。それまでの評価は、評価対象と評価基準を与えられたものとしていたが、評価目標や評価対象そのものの構成から初め、それらに応じた評価基準を定め、実践で検証していくという筋道をつくっていったのである。

教科毎に、「よく理解している」「理解している」「あまり理解していない」というような「絶対評価」を付けたとしても、それ自体では、指導や学習の指針にはあまりならない。そうした目的のためには、できるだけ細かく、具体的な評価が必要だからである。一般に、指導や学習のための指針となるような評価を、形成的評価というが、ここでは、その代表的なやり方である「到達度評価」について説明をする。

到達度評価は、最初京都の教師たちが考案したものである。

まず、年間の教科の目標、学期毎の目標、そして、単元の目標などを決める。この場合、目標とは、具体的にどのような学力、理解を獲得させるかということである。そして、次に単元毎に、細かな到達目標を定める。例えば、中学の1次方程式を解けるようにするためには、文字式の意味、係数、文字式の加減乗除、移項、等式の性質など、いろいろな段階を経る必要がある。そうした段階を決め、段階の理解を認定する基準を決めていく。これは、同時に、具体

的な指導プランを作成することでもある。

こうしたプランに沿って授業を行い、そして、段階毎に、目標に「到達」しているかどうかを認定していくわけである。もちろん、認定が目的なのではなく、到達していなければ、到達させるべく、新たな方法で教えていく。最終的に到達度評価に基づく通知表は、到達度毎の到達段階を示すことになる。到達度評価の目的は、指導・学習の具体的指針を明確にすることであるが、更に、目標の策定過程での教材研究、教材の合理的な教授構成などを点検することもある。授業は、単に教科書その順序にしたがって、そのまま教えていけば済むものではないのだから、教師自身による教材の再編成が必要となってくる。教師にとっての到達度評価は、そうした過程を促進するものである。

次に、全国到達度評価研究会のまとめた「原則」をみておこう。

到達度評価の基本的な考え方ー 21世紀のための21原則ー

- 1 到達度評価は、絶対評価でも相対評価でもない
- 2 目標には、到達目標と方向目標の二つがある
- 3 教師の目標づくりは、子どものそのの代行である
- 4 目標内容は、科学・芸術・技術・言語・運動、つまり人間の現実認識と感応の表現であり、その成果である
- 5 目標の間には系統と構造がある
- 6 精選された目標に即して、豊かな教材・教具が準備される
- 7 目標・教材の構造が、指導過程を決定する
- 8 指導過程は、基本性の指導と発展性の指導の二段階からなる
- 9 目標内容への習熟が、意欲を育て、関心・態度を育てる
- 10 到達度評価は、子どもたちの間に教育的な学習・生活集団をつくりだす
- 11 評価は、診断・形成・総括の三つの機能にわかれ、その方法は多様である
- 12 回復指導は、子どもたちの到達段階に即して、多様に工夫される
- 13 到達度評価の評定のものさしは、到達目標である
- 14 形成テストは、通知票の点数には加えない
- 15 総括テストでは、あらかじめ到達（合格）基準が決められている
- 16 教えないものはテストに出さない
- 17 通知票の項目には、教科の名前ではなく、教えた内容をかく
- 18 到達度評価型の入試制度は、資格試験・進級である
- 19 到達度評価は、教師の力量を育て、民主的な学校をつくる
- 20 到達度評価は、父母との対話・信頼の道を開き、父母の学校参加を準備する
- 21 到達度評価は、だれでも、いつでも、どこでも、できる³

到達度評価には、もちろん批判もある。現場の教師である広瀬敏雄氏は、「マニュアル化と到達度評価」と題して、次のように批判している。

³<http://web.kyoto-inet.or.jp/people/haselic/toutatsu/rule21.htm>

「到達度評価を実際に進めていこうとする考えの核には、教師が指導した目標（内容や技能など）が学習者にどんな状態（到達、未到達の学習状況）になっているか確かめるといふ思いがある。そのことは、学習者一人ひとりが『よくわかり』『よくできる』状態を願い、落ちこぼしをなくして等しく学力保障を図っていこうとする教師の教育愛と強い意志が込められているのである。」（1）だから、「未到達者にたいして再学習をしたり、補充学習をする。」また、目標を達成した学習者にたいしても「深化や発展を考えた指導を進め、学習者の個性を伸ばす場と機会にしていく。」「到達度評価は落ちこぼしをなくし等しく学力保障を図っていくという、すぐれて教育の今日的課題に対応しようとする具体的教育実践をしめしたものである。」（2）このように1980年代にもはやされた。

技術的内容に限定し、技術の大衆化という観点からすれば、到達度評価も一定程度の評価はできる。しかし、新たな技術は生まれない。

ところが、この到達度評価がかなり蔓延すると、大きな問題を起す。これで育てられた子どもが、親になると育児のマニュアル化が、始まる。いつまでに立つとか、歩くとか、離乳はいつか、の標準が求められ、そこに到達しているかどうかを気にしながら育児をするようになる。そのためのマニュアルが求められたりする。

（略）

先の例で言えば、一般的な親がする行動様式を身につけたい。一般的な乳幼児がする行動様式を身につけさせたい。一般的な教師がする行動様式を身につけたい。というものである。これがまさに、到達度評価の世界である。このことは善意の教師によってもたらしたものである。責任は重大である言わねばならない。⁴

教育学では、経営学概念を導入する場合があるが、企業と学校の相違を考慮にいれない導入は、導入自体がマイナス面をもたらす危険が少なくない。もちろん、学校の性質を十分考慮にいれた導入は、学校の活性化に有効だろう。

危惧される一例として、PDCAサイクルなる概念がある。Plan（計画）Do（実行）Check（評価）Act（改善）というサイクルを指す。これは、概念として全く問題はないし、組織体として必要であることはいままでもない。到達度評価の考えは、この考え方ともほぼ一致している。そして、現場に取り入れられているこの考え方は、残念ながら学校の実態と合わない形態に変形していることが少なくないのである。

現在の学校では、年間の教授計画を明確にして、それにそって授業を行っていくように運営されている場合が少なくない。そして、その教授計画書は分厚い内容となっている。問題は、この一連の流れが、同じひとたちによってになわることが不可欠であるのに、学校に取り入れられたPDCAサイクルは、担う主体が変わることが少なくないのである。つまり、授業計画をたてる人と実際に教室で授業を行う人が、別になっている例である。到達度評価の基本的考えは、到達目標や内容、及びその評価基準を、実際に授業を行う教師集団が行うことを不可

⁴<http://www.asahi-net.or.jp/~sf7t-hrs/thyoka.htm>

欠の条件としている。しかし、形態的には似た主張になっているP D C Aサイクルが、経営学の借り物として学校に導入されると、授業をしない教師たちが計画を策定するようになってしまうのである。

14.6 評価の主体

通常評価は教師が生徒に対して行なう。教育活動においてはそれは自然なことだろう。しかし、現実に必ずしも教師が生徒に対して行なう評価だけではなく、最近は「授業評価」として生徒や学生が教師を評価することも多くなっているし、また、地域住民が「学校評価」を行なうことも広まっている。

更に、教育活動の形態として、ドルトン・プランのような教育方式では、生徒自身が自分の教育計画をたて、それに基づいて授業が行なわれて、更に次の教育計画をたてるのであるが、その際、子ども自身が自分の学習を評価することが、不可欠の要素になっている。

現在の大学において、授業改革の切り札となっているのは、学生による授業評価だろう。文教大学においても、かなり前から実施されているが、昨年「任意」「形式自由（大学提供の用紙でなくともよい）」という形から、「義務」「形式の統一」という形に改められた。これは、授業評価アンケートをより合理的にするためではなく、大学基準協会が求める「自己点検評価」の基準に合わせるためである。実際に文教大学で行われていた授業評価アンケートを授業向上のために、部分公開していた学部があった。それは国際学部であるが、国際学部では、教授会でアンケートの結果を公表し、それを教授会の場で検討をしいたそうだ。そうすると、よい結果の教師たちはより励み、悪い結果の教師たちはショックを受けて、ますます自信をなくし、評価が下がる傾向があったという。そのことを自己点検評価委員のメンバーに知らせ、検討することを勧めたところ、実態を考慮するのではなく、どうあるべきかを委員会で考えて決めるという方針であるということだった。しかし、実際に公表しているところでマイナスの効果があるという実態を無視して、効果を望めるあり方を構想できるのだろうか。

では、教員に対して、この授業評価アンケートは授業向上に役立つのか。東海大学のグループの推進派は、教師に授業改革の動機付けを与えるという点で、その有効性を認めている。つまり、飴と笞である。

実際どうなのだろうか。

私はかなり積極的に大学の提供するアンケート用紙で長年授業評価を実施してきた。私自身学生によく授業評価に肯定的であるので、これを回避したことはない。しかし、そういう私ですら、このアンケートの効果については、ほとんど否定的である。いままでは公表もされなかったから、飴と笞の効果もなかったのが実態だろう。

では何故、このアンケートが有効でないのか。

それは内容と実施の方法に原因がある。まずは内容である。アンケートという形式であるために避けられないことなのかも知れないが、授業のやり方について項目をたて、5段階で評定するのが、主な形式となっている。しかし、たとえば板書の字が見やすいかという項目が、3点であったり、4点であったりして、何か改善の具体的な指針となるだろうか。「ああ、3点だった」という以上の感情が起きるとは思えないのである。もちろん、教師の中には、3点だったから、板書に気をつけるという教師も出てくるだろう。しかし、板書の位置が各教師の中

でまったく異なっているとしたら、この点数化は、意味をなさないともいえる。つまり、項目そのものが、それぞれの授業において異なった意味をもっているにもかかわらず、そうしたことが考慮されずに項目化されていることが問題なのである。

たとえば、マルチメディアが効果的に使用されているか、という項目がある。しかし、IT技術を使うかどうかは、教師の意識によるし、また、授業の内容によっても、その使用があまり効果的でない、あるいは全く意味をなさない科目もある。たとえば文献講読のような演習科目で、ITの使用の余地などどの程度あるのだろうか。文献講読は大学の授業の中で今後も重要な位置を占めるだろう。では、まったくITを使用しない文献講読の授業で、その項目の評価が低かったから、(当然のこととして、低いはずである。)その授業の評価は低いというべきなのだろうか。アンケートの結果としてはそうだろうが、そうしたアンケートに合理性があるのだろうか。アンケート項目が同一に、講義、演習、実験、実技等、同じものが使用されているという不合理は、やがては解決されるのだろうが、現時点ではその不合理性は否定できないのである。

次に実施の方法についてであり、これがもっと大きな意味をもっている。学生が望むのは、今受けている授業の改善だろう。そうすると、授業の終了時に行われるアンケートの意味はない。実際に学生も、アンケートは最初にやってほしいという要求を述べる者が少なくない。それは非常に合理的な主張である。しかし、今はそれがない。また、終了時の授業時間内に行うのであるが、私の場合も例外ではないが、ほとんどの場合、授業の終了間際に行うために、学生はじっくり回答する時間がないし、また改善の効果を期待できない状況で行うのだから、あまり熱心に書かない学生が少なくない。また、最後に授業に出ている学生は、普段から出ている学生と共通であるのか、わからない。また、普段あまり出していない学生の意見が重要なのか、熱心に出ている学生の評価が重要なのか、それはいいとして、アンケートではどの程度熱心に授業に出たか、あるいは予習復習をしたかを問う項目があるが、そうした分布に応じた結果を示すわけではない。

そして、私自身にとっては、アンケートで最も役に立つのは、自由記述なのであるが、上記のような時間的制約もあって、自由記述をする学生はほとんどいない。つまり、具体的な授業改善に役立つのは、具体的な指摘であることはいまでもないが、そうした具体的な指摘を可能にする条件が欠けているのである。

Q 授業評価アンケートに関して、どのような改善策が必要であろうか、考えてみよう。

14.7 通知表・知る権利

14.7.1 成績評価の種類

日常的な教育実践の中で行なわれる日々の評価は別として、書類に記載される制度としての評価は、学校においては主なものは3種類存在する。第一に、生徒や親に通知される「通知表」である。通知表は、日本では、通常、毎学期末にだされる。通知表は保護者に対する報告書であり、不可欠なものでなく、また、形式等は学校が自由に決めてよいものである。従って、特に小学校の通知表は、昔からかなり多様なものであった。

通知表の評価方式は、以前は相対評価がほとんどであったが、現在では逆にほとんどが絶対

評価になっている。これは相対評価の欠点を意識する意見が強くなり、「努力」が反映され、よりきめ細かな評価がしやすい絶対評価が推奨されるようになったからだといえる。

第二に、正式な生徒の学習・生活記録として、指導要録という文書がある。これは、学校が移るときには転送され、また、卒業以後も一定年数保管が義務付けられている。そして、指導要録の形式はある程度制約がある。

それに対して、ところが、指導要録と通知表を別々に作成することは、教師の負担を大きくするので、指導要録に基づいて、入試用の調査書を作成する必要がある中学、高校では、指導要録の形式とよく似た通知表を作成するが多い。

第三に、入学試験を受ける際に、受験校に提出する「調査書」である。これは、受験校側が形式を定めるのが原則であるが、特に私立学校の場合には、多数の受験生の確保という観点から、形式を任せる場合も少なくない。

14.7.2 評価の開示と異議申し立て

「評価」は評価する者と評価される者がある。「通知表」のように、「報告書」である場合は当然、その評価が知らされるが、「評価」が評価される者に知らされることは多くない。以前はほとんどなかったといえる。例えば、入学試験の成績が、受験生に知らされることは、以前は全くなかった。近年知らせる学校が出てきたが、まだまだ少数である。指導要録の通常本人には知らされることはない。もっとも、指導要録の学習の記録は通知表とあまり変わらないから、開示要求もあまりないだろうが。

また、評価に対して、評価された者が納得がいかない場合の措置は、更に限定される。文教大学では、通常の成績に対して、疑問があるときには、正規のルートで説明を求めることができる仕組みが、数年前に導入された。それまでは個人的に教員に聞きに行くことはできたが、それは制度ではなかった。

ここでは、評価の開示、異議申し立てについて考える。

評価の意味を考えるきっかけとなったのが、オール3事件だったとすると、評価の開示の問題を考えさせるきっかけとなったのが、「内申書裁判」であった。内申書裁判とは、学校紛争が高校にまで及んだ時期、ある東京の有名公立中学の生徒をめぐって起きた訴訟である。当時、日本社会全体がかなり政治的に加熱した時代だったが、A君は中学生ながら、政治に興味をもち、また、大学でそれまで行なわれていた教育への疑問が噴出していたことの影響を受け、自分の中学で政治的な活動を行い、行事などへの疑問を表明していた。優秀な生徒であったにもかかわらず、受験した高校すべてに不合格となった。このときA君は、調査書に書かれた内容で落とされたのではないかと考え、(情報提供があったと言われている。) 損害賠償訴訟を起こしたのである。一審ではA君の主張が認められたが、高裁、1988年の最高裁判決は認めなかった。

問題の内申書は、「基本的な生活習慣」「公共心」「自省心」がC評価であり、備考欄に「文化祭粉砕を叫んで他校生徒と共に校内に乱入し、ビラまきを行った。大学生ML派の集会に参加している」等の原告の学生運動に関する経歴を記述したというものである。最終的に、最高裁の判断は、以下のようなものだった。

高等学校受験の際に提出する調査書に、「校内において麴町中全共闘を名乗り、機関紙『砦』を発行した。学校文化祭の際、文化祭粉碎を叫んで他校生徒と共に校内に乱入し、ビラまきを行った。大学生 ML 派の集会に参加している。学校側の指導説得をきかないで、ビラを配ったり、落書をした。」などと記載しても、その記載は原告の思想、信条そのものの記載でもなく、外部的行為の記載も原告の思想、信条を了知させ、また、それを評価の対象とするものとはみられないのみならず、その記載に係る行為は、憲法 13 条違反の違憲の主張は、その前提を欠く

つまり、原告の主張は全面的に退けられたのである。しかし、裁判で原告の主張が破れたとはいえ、現場の内申書記載は、その後、本人の都合が悪いことは書かない、よいことだけを書く、人物評価で原則として C は付けない、等々、原告の主張が逆に受け入れられていった。しかし、教育的に考えて、不利な評価をすることの是非は、簡単にどちらが正しいとはいえない。「文化」的背景もあるからである。内申書裁判は、その発展として、内申書開示請求の運動や訴訟を起こすことになった。1991年に大阪高槻の中学生が起こした内申書開示請求である。そして、同種の訴訟がその後いくつか続いた結果、現在ではかなりの程度開示されるようになっている。

現在公立高校の入試では、中学の成績が結果に大きく左右される。従って、合格可能性を探るためには、調査書の内容を知る必要があると考えて、その開示を教育委員会に請求したのである。このとき、高槻市には、個人情報保護条例があり、その規定に基づいての請求であった。しかし、調査書の開示には、それまで一貫して学校や教育委員会は認めて来なかった。その理由は、入試判定資料であるから、秘密である必要がある、本人に開示すると、公正な判定が困難になる、教師と親・子どもの信頼関係にマイナスとなりうるという理由である。この開示請求に対して、紆余曲折があり、結局訴訟になったのだが、この訴訟でも、判決は原告の請求を認めることはなかったが、その後開示が進む要因となったのである。

行政機関の保有する個人情報の保護に関する法律（平成十五年五月三十日法律第五十八号）は次のような規定をもっている。

（開示請求権）

第十二条

何人も、この法律の定めるところにより、行政機関の長に対し、当該行政機関の保有する自己を本人とする保有個人情報の開示を請求することができる。

2 未成年者又は成年被後見人の法定代理人は、本人に代わって前項の規定による開示の請求（以下「開示請求」という。）をすることができる。

さて、通知表は、保護者に対する「報告書」であるから、親に秘密にされることはありえないが、通知表とは別の「指導要録」や「調査書」は、通常保護者には、その内容が知らされることはない。しかし、指導要録は、実際の指導の際に参考にされる文書であり、調査書は、合格者の決定に利用される資料である。そのために、保護者や本人に開示されるべきであるとする考えがあり、訴訟にもなってきた。開示を求める論理は、大体次のようなものである。

1 調査書が入試判定の資料になる以上、志望校決定の資料として利用せざるをえないのであ

るから、開示すべきである。もし、開示されないと、資料なしに志望校を選択せざるをえない。

2 調査書や指導要録に記載された内容は、個人に関する情報であるから、本人にとって、それを「知る権利」がある。

また、開示を否定する論理は大体次のようなものである。

1 個人の評価について、指導上利用するものである限り、本人にとっての不利な情報もある。

2 評価の記載にとって、最も重要なことは、事実が正確に書かれていることであり、正確に書くためには、それを利用する者だけに開示される必要があり、直接利用しない個人については、たとえそれが本人であっても、開示されると事実を正確に書くことが困難になる。特に、本人に開示すれば、本人に対する不利な事実を記載することは難しい。従って、評価の本来の目的が阻害される。