「日本の教育問題」のパラダイム転換を求めて

２０１３．４．８　　吉村金一郎

◆ 目次

　　１．　日本の「教育改革」の沿革

　　　１）　「教育改革」の歴史 3

　　　２）　日本の「教育危機」とは何か？ 3

　　　３）　「教育改革」の内容とその論理 5

　　　４）　「教育改革」は成功したのか？ 6

　　　５）　「教育改革」への批判 7

　　２．　海外の教育改革の動向

　　　１）　スウェーデン 8

　　　２）　フィンランド 9

　　　３）　イギリス 12

　　　４）　アメリカ 13

　　３．　世界のさまざまな教育哲学と教育実践

　　　１）　「脱学校化」を目指す教育理念・教育実践 14

　　　２）　「シュタイナー教育」 15

　　　３）　「フレネ教育」 16

　　　４）　「正統的周辺参加」 17

　　　５）　「ホリスティック教育」 17

　　　６）　「オルタナティブ教育」 21

　　４．　日本の教育の将来方向についての提言

　　　１）　日本は本当に「教育熱心」な国なのか？ 22

　　　２）　日本の「教育危機」の本質 22

　　　３）　「教育危機」脱出の糸口 23

　　　４）　日本の「教育改革」の方向性についての提言 24

　　５．　補足資料

　　　☐　日本の「教育危機」「教育改革」に関するもの

　　　１）　『教育改革のゆくえ　格差社会か共生社会か』藤田英典、岩波ブックレット、２００６年 27

　　　２）　『階層化日本と教育危機』刈谷剛彦、有信堂、２００１年 30

　　　３）　『教育改革国民会議で何が論じられたのか』河上亮一、草思社，２０００年 31

　　　４）　『学校崩壊』河上亮一、草思社、１９９９年 33

　　　５）　『義務教育を問いなおす』藤田英典、ちくま新書、２００５年 34

　　　６）　『競争より「共創」の教育改革を』尾木直樹、学陽書房、２００３年 38

　　　７）　『新・学歴社会がはじまる』尾木直樹、青灯社、２００６年 38

　　　８）　『教育再生の条件』神野直彦、岩波、２００７年 39

　　　９）　『学び　その死と再生』佐藤学、太郎次郎社、１９９５年 43

　　１０）　『終わりなき日常を生きろ』宮台真司、ちくま文庫、１９９８年 45

　　１１）　『暴かれた「闇の支配者」の正体』Ｂ・フルフォード、扶桑社、２００７年 46

　☐　海外の教育改革の動向に関するもの

　　　１）　『ローマクラブ第六レポート　限界なき学習』Ｊ・Ｗ・ホトキン編、ダイヤモンド社、１９８０年 46

　　　２）　『競争しても学力行き止まり』福田誠治、朝日、２００７年 48

　　　３）　『平等社会フィンランドが育む未来型学力』ヘイッキマネパー、明石書店、２００７年 54

　　　４）　『教養が国をつくる』Ｅ・Ｄ・ハーシュ、ＴＢＳブリタニカ、１９８９年 55

　☐　世界のさまざまな教育哲学と教育実践に関するもの

　　　１）　『教育の目的』ホワイトヘッド、松籟社、１９８６年 59

　　　２）　『平和のための教育』Ｈ・リード、岩波、１９５２年 61

　　　３）　『ホリスティック教育論』ジョン・Ｐ・ミラー、春秋社、１９９４年 64

　　　４）　『ホリスティック教育入門』ホリスティック教育研究会編、柏樹社、１９９５年 68

　　　５）　『ホリスティック教育論』吉田敦彦、日本評論社、１９９９年 69

　　　６）　『シュタイナー教育を考える』子安美知子、学陽書房、１９８３年 75

　　　７）　『学校の幻想　教育の幻想』山本哲士、ちくま学芸文庫、１９９６年 76

　　　８）　『脱学校の社会』イバン・イリイチ、創元社、１９７７年 82

　　　９）　『被抑圧者の教育学』フレイレ、亜紀書房、１９７９年 85

　　１０）　『状況に埋め込まれた学習』Ｊ・レイヴ、E・ウェンガー、産業図書、２００３年　　　　　　　　　８７

　　１１）　『フレネ教育の誕生』エリーゼ・フレネ、現代書館、１９８５年　　　　　　　　　　　　　　　　　　　９２

　　１２）　『学校を非学校化する』里見実、太郎次郎社、１９９４年　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　９５

　　１３）　『オルタナティブ教育』永田圭之、新評論、２００５年　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　９６

　　１４）　『なんで学校へやるの』ジョン・ホルト、一光社、１９８４年　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　９８

　☐　大学教育に関するもの

　　　１）　『大学の使命について』オルテガ、玉川大学、１９９６年　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　９９

　　　２）　『アメリカンマインドの終焉』アラン・ブルーム、みすず書房、１９８８年　　　　　　　　　　　　１０２

１．日本の「教育改革」の沿革

 1) 「教育改革」の歴史

　　・「教育改革」の経過

　　　１９８０年：　教育指導要領「ゆとりと潤い」「ゆとりと充実」　⇨　教育改革＝「ゆとり教育」の始まり

　　　１９８３～７年：　臨時教育審議会４次にわたる答申

　　　　　　「個性重視」「教育の個性化」（「教育の自由化」）をスローガンに、教育・学校の多様化・弾力化を提案し、その後の中高一貫校・学校選択制の導入や選択科目の拡大などの先鞭をつけ、もう一方で、選択と自由と競争を重視する新自由主義的・市場原理主義的な考え方（改革イデオロギー）を広めるきっかけになった。つまり、現在に至る「ゆとり教育」と「教育の自由化・格差化・差別化」の改革は’８０年代から始まった。

　　　１９９２年：　月一回の学校週五日制

　　　１９９５年：　月二回の学校週五日制

　　　２００２年：　完全学校週五日制

　　　１９９９年：　学校教育法改正――　中高一貫校、中等教育学校の設置

　　　２０００年～：　品川区を皮切りに学校選択制スタート。（最初は三重紀宝町）

　　　２０００年：　教育改革国民会議：　１７の改革提言・教育基本法の「改正」に向けた見直し、奉仕活動の義務化、学校の外部評価とその結果の公表、学校選択制の促進、中高一貫校の大幅拡大、「コミュニティ・スクール（日本版チャータースクール）」の導入、問題を抱えた児童・生徒への厳格な対応、家庭・保護者の教育責任の強調、指導力不足教員の教職からの排除、スクール・カウンセラーの導入、民間人校長の任用と校長裁量権の拡大などの改革提言がなされ、順次、実施に移された。

　　　　　　もう一方で、’９０年代後半から、「学力低下」論が盛んになり、「学力重視」政策が推し進められることになった。２００２年１月には「確かな学力向上のための２００２アピール」「学びのすすめ」」が公表され、「学力重視」政策への転換が明確になった。

　　　２００６年：　教育基本法改正：　「国を愛する心」「伝統の尊重」「新しい「公共」」等が盛り込まれた。全体としては、教育改革国民会議の答申内容を反映した改正内容となっている。

* 第二次大戦後日本は、アメリカから「新教育」を持ち込まれた。これは、「子ども中心主義」とい

う。子どもの興味や関心から発する学習を重視する教育であった。教育方法も、子どもたちの経験や学習活動が大幅に取り入れられるように期待されていた。これがいわゆる進歩主義教育である。

　　この修正の動きは、教育委員会制度の変更（１９５６年）、全国画一的な「学習指導要領」の告示（１９５８年）が転換点だった。そして、その後の高度経済成長期に、日本は「進歩主義教育」を捨てた。こうして、テストが測る点数に基づく学力競争が一般化した。

　　２）　日本の「教育危機」とは何か？

　　　　　１９８０年代から始まる教育改革が、改革の対象とした教育危機は、次のような三つの段階を踏んで、現象してきたとまとめることができる。

　　　　　①　第一段階：　教育病理現象が生じた段階である。つまり、いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊など「荒れる学校」として、教育危機が確認された段階である。

　　　　　②　第二段階：　学力低下現象として、教育危機が認識された段階である。

　　　　　③　第三段階：　教育問題が社会問題を生じさせるとして、教育危機が認識された段階である。それは、教育が生じさせたとされる格差問題や、社会的病理や社会秩序の乱れが、絡み合いながら教育危機として認識されている。

　　　　　こうした段階は時系列的に見て、第一段階から第二段階へ、第二段階から第三段階へと継起的に教育危機が生じていることを意味するだけではない。それは第一段階での教育危機を解決しようとして第二の教育危機が生じてしまい、二つの教育危機とも解消できなかったどころか、教育危機を拡大させ、第三段階での教育危機が発生してしまったと考えられる。これは、教育改革が、教育危機の本質を捉えることに失敗していることを示しているといってよい。

* 視点をやや変えて教育危機を次のように捉えることもできる。

①　「教育病理」の発生：　校内暴力、いじめ、不登校、学級崩壊、少年犯罪、高校中退、落ちこぼれなど

②　「変わる社会への対応」ができていない：　ＩＴ化、グローバル化、知識社会化、国際競争の激化などへの対応の問題

③　「日本の教育は時代遅れになっている」：　知識詰め込み教育、受験偏重教育、画一教育、過度の平等主義、中央集権的行政など

* 神野直彦は、日本の教育危機の本質は、「社会の中で生きていく能力を身につけさること、むしろ、みずから社会を構成する主体となる力を身につけさせること」に失敗している危機、つまり社会の構成員を育成することに、日本社会が社会として失敗している危機だという。

　　　　　　このように学校教育の危機が、日本の社会が社会として社会の構成員を育成することに失敗しているという「危機」全体の一部を成すにすぎないとすれば、学校教育の危機にのみ焦点を絞った危機克服のシナリオを描くのは危険である。

* 「教育改革国民会議」の唯一の現場教師委員であった河上亮一は、学校現場の実状を次のように報告する。

①　生活の型＝あいさつ、言葉づかい、箸の使い方などをほとんど身につけないで入学

②　つらいことや嫌なこと、難しいことに直面したちきに、精神的にすぐまいってしまう。特別な生徒がそうなるということではなく、一般的な生徒にもみられる現象

③　きわめて傷つきやすくなって、他人とうまく関係を結べない。相手が強いとかすると自分の

殻に閉じこもっていまい外にでない。弱いと猛然と反撃し、暴力的になる。

　　　　　④　全体として元気がない。無気力でだらしがない。

　　　　　　――　２０年くらい前の校内暴力時代は、「ワル」と「普通の生徒」との間に大きな境目があった。最近は全部が普通の生徒になり、その普通の生徒が時と場合によってなんでもやる。欲望をストレートに表現していいんだという雰囲気を強く持っている。欲望を抑える力がどんどん弱くなっている。

　　　　　　　１０数年前から起きている不登校、はげしいいじめ、自殺、暴力、学級崩壊などの問題はこのような“新しい子ども”たちが引き起こしているのではないか、という。

　　　　　　　校内暴力の時代にはまだ意思の疎通があった。日本の学校はもともと、学力、生活の仕方、人間関係のあり方の三つを身につけさせるという目標があったから、学力だけで生徒を評価するようなことはしていない。たとえば学力的に低くても、生活態度がしっかりしていれば評価したし、リーダーシップをとって全体をうまくまとめて行動する力があれば、それを高く評価するというように、いろいろな評価の軸があった。

　　　　　　　ところが、２０年ほど前から、学力だけで人を評価するという考え方が社会の中で強くなり、これが学校の中に入り込んできた。校内暴力はこれに対する一種の反乱ではなかったか。生徒たちがあれだけ暴れまわったのは、勉強という価値だけで人間を判断するようになったことへの反発と同時に、生徒たちを抑える社会的な規制が崩れてきたことが大きかったのではないか。

　　３）　「教育改革」の内容とその論理

　　　　・　　小学校には’９１年、中学校には’９２年に「新学力観」への転換が強調された。偏差値ではなくて、「関心・意欲・態度」を重視し、評価する路線へ一大転換がはかられた。

　　　　　　　これは日本の戦後教育史のなかでは、初めての評価観・学力観の一大転換であった。だがこれが偏差値追放の課題とうまく一致した。

　　　　　　　ここで導入された新学力観は、観点別評価が中心で、各教科４つか５つの評価の観点が提示される。その観点のトップ項目には、いずれも「関心・意欲・態度」が位置づき、これまで一貫していちばん重視されてきた「知識・理解」は最下位におかれることになった。

・　　　　　　「ゆとり教育」改革、特に学校週五日制とセットになった「ゆとり教育」は、その学力形成の全体的水準を下げるものだった。そこで、この矛盾を解決するために基本的に二つの対策が採用された。

　　　　　　　一つは、これまでの知識詰め込み型の教育を否定し、これからの時代は、問題解決能力・創造力や「生きる力・自ら学び考える力」の形成が重要だとして、新しい教育・学習の方法を導入するものだった。

　　　　　　　もう一つは、すべての子どもの学力を高い水準にまで到達させることはもはやできることでみなければ必要なことでもないから、一部の子どもには、将来のエリート候補者として、十分な水準にまでたっしてもらおうというもの。具体的には、エリート的な中高一貫校・教育特区校や学校選択制、習熟度別学習や発展的学習の導入・拡大を推し進め、小中学校段階から、できる子どもや恵まれた家庭の子どものための特別ルートをつくるということ。

　　　　・　「２１世紀の未来を開く教育改革」（２００２年）という政策文書に述べられている「教育改革」の論理は次のようなものである。

　　　　①　いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊、少年犯罪などは日本の教育危機を示すものである、

　　　　②　その原因は、個人の尊重や「公」の軽視にある。くわえて

　　　　③　行き過ぎた平等主義が子どもの個性・能力に応じた教育を妨げている。そのため、

　　　　④　日本の教育は時代や社会の進展にも対応できなくなっている。

　　　　　　だから、教育基本法を変えて、愛国心・道徳心や公共の精神を教え込まねばならない。教育システムを能力主義的に再編・多様化し、できる子どもの個性を伸ばすようにしなければならない。そうすることで、「教育病理」は解決され、「時代や社会への対応能力は向上する」。

* 「教育改革国民会議」の中間報告書の「教育を変える１７の提案」

　　　　　全体の構成は次の通り

　　　　　　　　　　はじめに

　　　　　　　　　　①　今なぜ教育改革か

　　　　　　　　　　②　人間性豊かな日本人を育成する

　　　　　　　　　　③　一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む日本人を育成する

　　　　　　　　　　④　新しい時代に新しい学校づくりを

　　　　　　　　　　⑤　教育施策の総合的推進のための教育振興基本計画を

　　　　　　　　　　⑥　教育基本法の見直しについて国民的議論を

　　　　　　　　　　おわりに

　　　　１７の提案とは、分科会の１５の提案に、⑤と⑥を含めたものをさす。

　　　　分科会の１５の提案は次の通り。

　　　　　（２）　人間性豊かな日本人を育成する

　　　　　　　①　教育の原点は家庭であることを自覚する

　　　　　　　②　学校は道徳を教えることをためらわない

　　　　　　　③　奉仕活動を全員が行うようにする

　　　　　　　④　問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない

　　　　　　　⑤　有害情報等から子どもを守る

　　　　　（３）　一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む日本人を育成する

　　　　　　　①　一律主義をやめ、個性を伸ばす教育システムを導入する

　　　　　　　②　記憶力偏重を改め、大学入試を多様化する

　　　　　　　③　プロフェッショナル・スクールの設置を進める

　　　　　　　④　大学にふさわしい学習を促すシステムを導入する

　　　　　　　⑤　職業観、勤労観を育む教育を推進する

　　　　　（４）　新しい時代に新しい学校づくりを

　　　　　　　①　教師の意欲や努力が報われ評価される体制をつくる

　　　　　　　②　地域の信頼に応える学校づくりを進める

　　　　　　　③　学校や教育委員会に組織マネージメントの発想を取り入れる

　　　　　　　④　授業を子どもの立場に立った、わかりやすく効率的なものにする

　　　　　　　⑤　新しいタイプの学校（”コミュニティ・スクール“など）の設置を推進する

　　４）　教育改革は成功したのか？

　　　・　　改革が始まって四半世紀、いまだに同じことが言われている。すなわち、「教育病理現象」「学力低下」「教育が生み出す格差などの社会病理」など何一つ解決しておらず、改革は成功していない。

　　　・　　「ゆとり教育」については、三つの基本的矛盾があり、「教育危機」の解決は期待できない。

　　　　　　①　「ゆとり教育」政策と「学力重視」政策との矛盾

　　　　　　②　「ゆとり教育」政策それ自体が孕む矛盾・歪み

　　　　　　③　「学力重視」政策が抱える矛盾・歪み

　　　・　平等主義のアイロニー：　公立高校間の格差是正策は、「思わざる結果」を生み出した。

　　　　　①　公立高校間の格差是正策は、結果的には、それぞれの高校間での学力格差を拡大した。

　　　　　②　「いい生徒」が私立学校に逃げるという「ブライト・フライト」が生じ、私立学校からの高偏差値大学への進学がより有利になった。

　　　　　③　その結果、私立学校への入学機会が、社会階層との関係を強めていった。

　　　・　　意欲をもつ者ともたざる者、努力を続ける者と避ける者、自ら学ぼうとする者と学びから降りる

者との二極分化が進行しており、さらに問題だと思われるのは、降りた者たちを自己満足・自己

肯定に誘うメカニズム（＝インセンティブ・ディバイド）の作動である。

　　５）　「教育改革」への批判

　　　・　　１９９０年代後半から本格的に始まった学力低下論争とその見直し策は、これまでの「新しい学力観」そのものを姿形もないほど一気に吹き飛ばす結果になった。つまり「新しい学力観」は、’９２年から’０２年に至る「短命学力観」に終わったのである。そればかりか、教育の内容を知らない外野席から開始された学力低下論争は、結局のところ、学力格差の拡大・固定化を飛躍的に成し遂げる結果を生んだのである。そこには、いくつかの重大な誤解や錯覚が見られた。

　　　　　　第一には、学力に関する定義を避け続けることによって生じた誤解である。「２１世紀を切り開く力」とは、どのような学力か。その力量を形成するためには、子どもたちは何を学び、どのようなカリキュラムが必要なのか。本来は、このように、これまでの計測可能な「学校知」としての学力に加えて、未来を見すえた熟慮すべき「新しい時代の学力」を論じる必要があったのである。しかし、そこが空白状態に陥ったまま論争だけが進んだために、結局は脱文脈的な暗記力や記号操作的理解力、単純な知識や技能の習得といったこれまでの認知主義的な学力観が勢いを増して復活することになった。「覚えて」できることが第一であり、考えて「わかる」ことは、ないがしろにされた。

　　　　　　しかし、ＰＩＳＡ調査のねらいは、日本で受けとめられているこのような「学校知」とはまるで異なっていた。社会・経済のグローバル化が急激に進展した現代の世界にあって、青年がこうした変化にいかに対応できるか、ＯＥＣＤは、そうした市民としての人材育成の重要性から、１９８７年以降「ＩＮＳＥ（International　Indication　of　Education　System）」という教育システムの指標を開発する研究チームを立ち上げてきた。このＩＮＳＥが教育評価の新たな視点を打ち出している。それは、１）学力とは、認知主義的な知識や技能のみならず、教科横断的力量をいかに育成するかが重要であり、２）非認知的な学習意欲や自己理解、自信などが、生涯にわたって学習し続ける市民的力量の形成につなげる基本である、としている。こうして到達した学力観は、これまでの「学校知」や「新しい学力観」とは異なるものであり、むしろそれを乗り越えたものである。

　　　　ＰＩＳＡ調査報告書の日本語版タイトルが「生きるための知識と技術（Knowledge & Skills for Life）」（ぎょうせい）とあるように、学力とは、「人生をつくり社会に参加する力」であり、単純な詰め込みの暗記型ではなく、きわめて文脈的であり、包括的・参加型のダイナミックな”リテラシー“を学力として取り上げ、問題にしているのである。換言すれば、シチズンシップの教育であり、子どもを市民としていかに育てるか、「地球市民」の育成こそがその目的なのだ。

　　　　　　第二には、教える内容を増やしたり、難しくしたりすれば学力が上がるのではないかという、狭い経験主義的錯覚に陥っている点である。

　　　　　　第三には、授業時間数を増やせば学力が上がるという錯覚である。

　　　　　　第四の問題点は、学力は競争させればさせるほど向上するという錯覚である。

　　　・　　改革動向の中で特に重要なのは、以下の四つである。

　　　　①　「学校スリム化」政策（学校五日制）とセットになった「ゆとり教育」改革、及び、それに対する反動としての「テスト学力重視」政策

　　　　②　「強者の論理」・市場的競争原理による教育システムの再編（エリート的中高一貫校・教育特区校・学校選択制・教育バウチャー制など）

　　　　③　教育における成果主義・統制主義・査察主義の拡大（教職員の成果主義的評価・処遇・導入予定の教員免許更新制や全国一斉学力テストを含む学校評価の拡大・基準化の動きなど）

　　　　④　無責任な改革至上主義と国会審議中の教育基本法の「改正」

　　　　こうした改革や政策が続けば、日本の教育、とりわけ義務教育は「解体される」と言っていいほどに、まず間違いなく歪み、機能低下していく。

　　　・　日本の場合、不断に改革努力を重ねるという優れた伝統まで否定し、その基盤を揺るがしている。その優れた伝統としては、授業研究・研究開発・研修制度・ホリスティックな教育、および教師の協働性などが特に重要である。これらはすべて、諸外国の教育関係者・研究者が日本の教育の卓越性を可能にしたもの、学ぶべきものとして注目し始めているところであるが、皮肉なことに日本では、その卓越性が評価されず、近年の改革動向のなかで、その基盤が揺るがされている。

２．海外の教育改革の動向

　１）　スウェ―デン

　　・　　スウェーデンでは、１９９０年代に、大規模な学校教育の改革を実施している。１９９１年には、学校法・教育法の抜本的改革が断行されている。この１９９１年の教育改革は、学校教育の地方分権を目ざした改革であり、この改革で、後期中等教育つまり高等学校までの学校教育のすべての責任が、コミューンつまり市町村に移譲されることになった。

　　　　　教員の給与や労働条件を決定する権限も、学校教育の責任もすべて、地方自治体の手に委ねられる。しかもこうした学校教育の地方分権は、単に身近な公共空間で、国民が学校教育を決定できるように、エンパワーメントすることを意味していただけではない。国民が学校教育の現場を信用して、学校教育の現場にエンパワーメントすることも意味している。つまり、学校に関わる企画（plan）・実行（do）・評価(see)という一連の職務権限を、学校の現場に委ねたほうが、教育水準は向上すると考えられたのである。

　　　　　学校教育の地方分権化とともに、教育改革の対象領域が拡大される。就学前児童の保育サービスが明確に、就学前教育として位置づけられるようになる。これは、家庭内で行われている保育も教育に他ならないという理念に立脚しており、家庭内でいとなまれている育児を、社会の共同事業として実施しても、それは教育だということになる。

　　　　　教育を終えた後の職業訓練も、教育として明確に位置づけられる。もっとも、そもそもスウェーデンの教育制度は学校教育と成人教育が二本立てとなっている。

　　　　　しかし、スウェーデンが「学びの社会」を形成していく教育改革で重要な点は、学校教育の改革でも、教育の領域を拡大していく改革でもない。教育改革が国民の誰もが抱いている、人間として成長したいという「学び」の欲求に根差した「国民教育運動によって、推進されているという点にある。グラス・ルーツでのボトム・アップの改革がスウェーデンの教育改革の特色である。スウェーデンでは、経済成長という目的の手段として、教育を位置づけてはいない。人間が人間として成長していくことが社会の目的であり、教育こそが目的である。

　　　　　スウェーデンでは、歴史の「峠」で、教育改革によって工業社会から知識社会へと転換することに成功している。

　　２）　フィンランド

　　　・　フィンランド政府の「持続可能な開発のための教育の１０年計画」では、フィンランドの教育制度に対して、次のようなビジョンが打ち出された。

　　　　　　　「個人が、未来の世代の需要を満たす余地を残しながら、現代の需要を満たすこと。持続可能な開発を支えることができるようにすること。その目的は、持続可能なライフスタイルを実践する人々を育成し、生涯学習の一環として、個々人の持続可能な開発に必要な知識と技能を向上させ、促進することである。」

　　　・　フィンランドにおいても、１９８０年代末になると、雇用者側組織（組合）、すなわち企業家連合

（ＴＴ）や自治体連合（ＫＴ）が新自由主義的な発言を開始した。とりわけ、企業家連合は、一連の政策パンフレットを発行し、その案は以下の４点にまとめられる。

　　　①　「新公共原理（ＮＰＭ）」の諸原則を学校教育制度にも適用する。学校の経営決定権と運営責任は、教育委員会から地方自治体に移管される。地方自治体は学校に効率を求め、学校同士を競争させる。予算は成果に応じて配分する。

　　　②　自由競争が教育の質を保障すると見なす。学校長は教員を教育的に組織する。学校の成績は、公的・社会的に調査され公開される。親は学校選択権を持つ。

　　　③　授業に構成主義的学習理論を適用する。教師の指導は、学習者の自律と発見的教授法に置き換えるべき。

　　　④　起業家的技能を学校カリキュラムに含める。また経済とつながりの深い数学と理科の授業内容を引き上げる。

　　・　まず、１９９１年の法律で、学校選択制が導入された。教育予算も、生徒数に応じて支払われる方式になった。

　　　　次に、１９９２年に学校の距離に関する規制が解除された。これによって学校の統廃合が可能になり、何百という農村の学校が閉鎖された。教科書の検定制度も廃止された。知識に対する規制解除である。そして、１９９４年には、国家カリキュラムが大綱化され、教育内容に関する国家規制が大幅に緩和されてガイドライン的な性格に転換された。同時に、教育の内容・方法の裁量権（解釈運用権）を地方自治体・学校・教師など子どもに最も近いところに移管した。カリキュラムには、「起業家教育」という項目が入った。このような一連の改革はそれまで「中央集権的」と評されていたフィンランドの教育制度にとっては、大転換とも言われる改革であった。

　　　　脱中央集権化についての批判は続いているものの、ＰＩＳＡの好成績を受けて、基本的には、新自由主義的な改革が進行中である。むしろ、このような批判があるからこそ、新自由主義的な教育の否定面を押し止め肯定面を拡大する動きとなっていると見なせるだろう。

　　　　民営化を阻止した効果は同じノルディック・モデルの諸外国との間に決定的な違いをつくり出している。今日でも、基礎教育段階では、私立学校は１％、私立学校に通う生徒は２％と少数である。この結果、公立学校を維持しながら、「底上げ」という政策をとることができる。私立学校は普通科高校段階では１１％、職業学校では５２％である。これは、知己の生活を維持する目的で地方自治体と企業などが学校を共同で設立したためで、すべての学校が国家教育委員会の指定する国家カリキュラムや、職業資格の基準を維持しており、さらに一部例外を除き、私立学校は教育費を個人から徴収することはできない。つまり、フィンランドの私立学校とは、個人や住民の設立など歴史的経緯でそう呼ばれているにすぎず、経済格差の反映であったり、受験体制などを特徴としているわけではない。

　　・　企業家連合案と教育改革実施内容との比較：

　　　　まず、「新公共原理」という第一の原則でいえば、フィンランドは権限を地方に移管したが、成果主義を排除した。中央の枠はガイドラインにとどめ、教員など専門スタッフの支援に徹し、中央行政権限を条件整備と情報提供に限定した。その結果、現場に自由度と責任が増し、創造的で生徒個々人に合った質の高い本来の教育が実現されている。

　　　　第二に、競争原理については、フィンランドではこれを否定する。フィンランドでも生徒・親が教師を、教師が校長を評価する調査が２年に１度自治体規模で導入されている。しかし、生徒は自己評価欄を大きくして自らを評価する面を強めている。また親は無記名で意見を寄せる。調査は子どもの教育を改善するためにあり、どこを改善すべきか分かるような質問とし、結果をもとに共同して解決をさぐることが目指されていて、ランキングをつけて親に学校選択をさせるというような性格にはしていない。あくまでも現場の力を強めるように働いている。また教師に対する人事考課は一切行わない。教師の行っている仕事の質が一人ひとり違うからだというのである。教師の給料は経験年数のみで決まる。こうして、「新公共原理」をいれながらも、特別な外部の評価・監視・管理機構などを不要とすることによって、ほとんどコストのかからない効率のよい運営を行っている。

　　　　　さらに学校や教師だけでなく、生徒の競争もない。自由は教育の質を保障すると見るが、競争が教育を保障するわけではないと考え、１６歳まで競争は排除されている。教育の質は、むしろ、競争を排除することによって保障されると考えるわけである。個々人の個性は、比較されることなく、できる限り伸ばされるよう配慮され、授業で一律に制限されることはない。進学や選択授業など、あるいは補習授業、広い意味の進路選択は、自分の到達度や意志のチェックを行うことで、順番づけではない。

　　　　　平等の解釈についても、機会均等概念から個々人のニーズに合わせた教育へと変化している。このため、学習進度の遅れ気味の子どもには補習を、学習困難を抱える子どもには特別支援教師をつけて特別なニーズの教育を保障している。個性伸長として、中学校で音楽や理数系の特別クラスをつくっている場合もある。

　　　　　個人の能力差は認める。しかし、子どもの成長に影響を及ぼす社会的・経済的背景の格差については、何が何でも埋めていく。そして子ども一人ひとりを社会がしっかりと受け止めていく。これがフィンランドである。

 第三の構成主義的学習理論については、フィンランドの教育界は、この案を全面的に採用した。しかも１９９０年代に世界で進展した最新の教育理論を取り入れて、社会構成主義にまで発展させている。構成主義とは、知識は主体自らが編成していくものとする立場であり、唯一絶対の知識や技能を否定する。規制を解除すれば、教科書検定は不要になり、１００点（満点）という発想も必要なく、点取り競争も不要となる。認められるのは、序列ではなく、多様性なのだ。つまり、教育の場から詰め込み・強制を一切排除し、子どもが自ら学ぶ、しかも協同で学ぶような学習を組織していくことになった。そして、これが重要なことなのだが、オープンな（無制限開放型）知識観にたどりついた。自ら学んでいけば、「国家カリキュラム」の想定枠を超えてしまうという意味と、探求の結果、知識は日進月歩するもので、固定したものではないという理解である。つまり、子どもが教師の予想を超えて成長することを認めるということである。そのために、教師一人ひとりの質（専門性）を高め、その専門性が発揮されるように学級定員を小さくし、必要に応じて学級補助員を置き、最も効果が出るように教育条件の整備をした。学級定員は地方自治体が決められるが、ほぼ小学校２５人、中学校で１８人が上限である。

　　　　　第四の経済と教育の結合について、フィンランドでは、この案も全面的に採用されている。ＥＵで話題になっている教科横断的テーマを、教科全体を通じて追及している。産業や社会で使える学力として、数学的リテラシー・科学的リテラシーへの注目だけでなく、「読解力」の定義もいち早く改革されている。従来あったように比較的長い文学作品を鑑賞したり、評論文を読んで教養を養うことよりも、短いけれども多様な情報を読み取り、分析し、評価し表現する能力、いわば「言語・情報リテラシー」へと「読解力」の定義を転換した。経済・社会の変化に対応したこのような動きは、「ポスト工業社会」に対応した学力とまで呼ばれ、ＯＥＣＤの開発した国際学力調査（ＰＩＳＡ）における好成績に結実している。

　　　　　フィンランドでは、どうバランスをとりながら目標を貫くかに政策決定者たちは腐心している。たとえば、教育の自由は入れるが、基礎教育段階での競争は入れないとか、教育を商品とはしないというような論理である。このことを、フィンランド政治研究者は「革新システム」という言葉で表現している。

　　　　　イギリスでは「総合性学校は終わった（ポスト・コンプリヘンシヴ）」といわれているのに対して、フィンランドでは、「統合性学校の再生（リニュウーアル）」ととらえているほどだ。歴史を戻して、統合性学校を競争させて階級的格差的に再編成しようとするのではなく、平等かつ自由な教育ができるように歴史を進め、バージョン・アップしたというわけだ。ゆえに、「テストがないのに子どもが勉強している」という教育立国が出現したのである。社会の創造的雰囲気を彼らは「革新（イノベーション）の文化」とか「文化的躍動性（ダイナミズム）」という。経済の国際化によって、多くの経済学者や世界の経済界からは、福祉国家は否定的に見られるようになった。しかし、フィンランドの経済を知れば、このような見方こそが「イデオロギー的」であるということになる。論より証拠というわけだ。

　３）　イギリス

　　・　　１９８８年のサッチャー教育改革が始まるまで、イギリスの教育は自由だった。「工場や国家の要求に従うよう訓練されたロボット」ではない人間をつくろうとする「ホーム・エデュケーション」の運動もあった。この自由なイギリスの学校教育は、教育関係者の努力によって、急速に普及したと見られている。その転換点が、１９６７年の「ブラウデン報告」からだといわれている。「ブラウデン報告」は、当時の労働党が進める福祉国家づくりの社会風潮の中、知識の詰め込みとしての教育を否定して、子どもたちが様々な経験を通して学ぶ活動主義的教育を推進し、一人ひとりの状況に応じて実質的に平等な教育を実現しようとしており、統合教育やいわゆる「落ちこぼし」「落ちこぼれ」をなくする「アファーマティブ・アクション（弱者積極的優遇策）」の立場に立っていた。この報告の影響で、自由な教育がイギリスで全土にいきわたったようである。

　・　　　１９８８年教育法は、教育の原理（哲学）から、教育制度、授業方法いたるまで、イギリスの教育を根本から変えてしまった。「国家カリキュラム（ナショナル・カリキュラム）」と「全国学力テスト（ナショナル・アセスメント）」の実施が規定されている。

　　　　　イギリスの教育はそれまで分権的であり、教科書検定もなく、また国家には統一的な教育制度を示す学習指導要領もなかった。しかし、この法律によって、外部から教育目的が設定され、学校の作業内容が規定され、外部機関によって作業の成果が測定され、評価される仕組みが整った。

　　　　　学校のカリキュラムは「バランスのとれて広い内容をもつこと」と、建前としては、多様性が規定されている。しかし、実質的には、画一性が規定され、それをテストですると決められている。

　　　　　これらの規定は、公立学校に適用されるのみで私立学校には適用されない。

　　　　　１９９２年には教育法によって「教育基準局」が再編され、１９９３年教育法では、公設民営、つまり公教育の運営が「民間」に解放された。

　　　　　教育研究者のアルバート・ケリーは、１９８８年教育改革について、推進者たちは、法律がよって立つ哲学ないし教育理念を語ることをしなかったと批判している。そして、ケリーは、１９８８年教育法と「国家カリキュラム」を分析して、次の三つをその哲学ないしイデオロギーと判断した。

　　　　①　子どもたちの具体的な経験を見四肢ながら、知識をバラバラに解体して教えていくとする「道具主義」

　　　　②　教育を消費として捉える「商業主義」

　　　　③　ビジネスの世界に通じ、さらに社会ダーヴィニズム的競争を合理化して平等を排除していくエリート主義

　　・　　クリス・ウッドヘッド主席勅任視学官は、現在になって、「教師に努力を促し、国の学力水準を上

げるには、日本の学習指導要領にならう必要がありました」と回顧し、「私たちは、日本の教育を

まねようと努力してきたのに、今は、日本がまねようとしている。おもしろいですね」と述べている。

　　・　　１９８８年教育法体制でイギリス政府機関が必死に向上を求めたのは、教科の学力であった。しかし、その教科の学力知識や技能を測る国際学力テストＴＩＭＳＳ（「国際数学・理科教育動向調査））の結果では、この学力は伸びていない。その成績が１５年たっても一向に改善しないのは、サッチャー教育改革の行き詰まりとみるはかない。

　４）　アメリカ

　　・　　アメリカの教育改革の歴史を振り返るときに注目すべき二つの文書がある。第一が、１８９３年「中等学習に関する１０人委員会報告」、第二は、１９１８年「中等教育の基本原則」である。

　　　　１９２０年代から１９７０年代にかけては、アメリカの中等教育の歴史は、「基本原則」が次第に支配的になってくると同時に、それと対応して、伝統的な人文科学の教科課程を推挙した１０人委員会の原則が衰退していった歴史に他ならない。１０人委員会の報告は、全生徒が同一の人文科学的な科目を学ぶことを前提にした上で、自然科学にも新しい重点が置かれるべきであると勧告した。伝統的な科目とは、ラテン語、ギリシャ語、英語そのたの現代語、数学、物理、化学、天文学、博物学、植物学、動物学、生化学、歴史、公民、経済、地理である。この報告のあらゆる部分が各科目の内容をまとめあげて、ひとつの統一体とすることの重要性を強調している。

　　　　「中等教育の基本原則」は以前の内容重視教育を明らかに否定し、その代わりに民主国における教育の七大目標を力説した。１）健康、“）基本学科の完全習得、３）家庭の良き一員であること、４）職業、５）市民権、６）余暇の有効な使い方、７）倫理的な人格である。内容重視から社会適応へのこの転換は１８９３年の報告や保守的な授業に対する意識的な挑戦であった。アメリカの教育は新しい方向に進まなくてはならない。したがって効用ということと知識の直接適用に重きを置く必要があり、善を生じる生産的で幸福な市民の育成を目標とすべきだ、というわけである。

　　　　こうした目標の起源は、ヨーロッパのロマン主義とアメリカのプラグマティズムが、ジョン・デューイの教育哲学において合成されたことにある。

　　　　しかし、異なる種類の講座を提供することによって個人差を生かそうとする理想は、「能力別編成」と「グルーピング」として制度化された。「能力別編成」によって生じる断片化は、職業講座がもたらす断片化を一層強めた。とどのつまりは、極端に水平的な断片化をもつショッピングセンター学校とでもいうべきものを出現させたのである。

　　・　１９６０年代と１９８７０年代の「開かれた教育」は、ロマンティック、プラグマティックな１９１８年の原則よりもさらに執拗にロマンティックだった。

　　・　１９８０年代の反対改革はもっと伝統的なカリキュラムへの復帰に力を注いでいるように思われる。この歓迎すべき進路修正は、底を流れているアメリカ国民の良識を示すものであり、彼らはこの改革を前進させる草の根の運動を開始したのであった。しかし、この運動は多くの教育者たちに冷たく迎えられた。

３．世界のさまざまな教育哲学と教育実践

 　これまで触れてきた日本ならびに海外のさまざまな教育改革を推進した理念・制度には基本的な共通点があった。それは、学校制度・教科書を教材とするカリキュラムの存在を基礎とするという立場である。

　　　しかし、世界には、学校そのものの存在が悪であるとし、脱学校化を目指したり、教科書中心の教育を否定的にとらえる教育理念・教育実践が数多く実在する。そこで、それらの有力なものを概観してみよう。

　１）脱学校化を目指す教育理念・教育実践

　　・　山本哲士は『学校の幻想・教育の幻想』の序で次のように述べている。

　　　　「現代では、教育が学校に独占され、学校を卒業してのみ社会人として認められます。また教育なくして学ぶ行為はありえないという考えが浸透しています。学校は子どもを教育する以上の社会的・文化的な働きをしているのです。このような、教育が学校化され、社会も学校化されている現代産業社会秩序は、いずれ秩序変えされていくことでしょう。」「学校が制度としてつくりだされ、社会が学校を通じて人間を育成するという近代的システムが人類史上史上大変な発明であったように、学校＝教育がなくなっていくのも、人間の必然のプロセスであるように思います。」

　　・　　１９７０年代に、学校と教育をめぐる批判的な考察が大変高度な理論内容を持ってダイナミックに、多様な角度からなされた。

　　　　　そのなかでも、とくに注目に値する考察をした人たちがいる。イバン・イリイチの非学校化論、ミシェル・フーコーのパワー関係論、バジル・バーステインの教育コード論、パウロ・フレイレの意識化論、そしてピエール・プルデューの象徴権力論は、今までない社会科学的な考察を深め、教育理論の全く新しい地平を切り拓き、教育を論じる言述世界を変えてしまった。

　　・　さて三者の理論の相互関係であるが、イリイチの「制度としての学校化」は、プルデューの言う「制度化された教えるシステム」を学校化といいかえ、文化的恣意性を教育する機能的構造ではなく、産業生産様式としてつかんだのであり、また、ボードロ・エスタブロは、「支配階級の象徴統御装置としての学校装置」というプルデューにたいして、アルチュセールを踏襲し、「国家のイデオロギー装置としての学校装置」をもって、文化伝達ではないイデオロギーの社会的再生産のメカニズムをつかんだのである。

　　　　まず、三者に共通している認識をおさえておくと、第一は、教育が、社会構成体において制度化された相対的に自立した制度だという単純な認識をこえている点にある。教育制度が他の諸制度ないし国家から相対的に自立している、という観方は、ブルジョア・イデオロギーの秩序維持そのものの認識に立った「教育の中立論」をこえたにしろ、支配的な文化が伝達される支配的システムであるという指摘をでるものではない。問題は、相対的自立性のように出現させている根拠を探ることである。そこから、第二に、逆だが、教えるという中立的に見える文化伝達が、支配階級ないし、支配する者の政治権力行使性にあるにとどまらず、人々が説教的に受容していくよいう、教育政治の種別性が明示された。教育世界では、もっとも「政治的な教育」がもっとも「非政治的なもの」であるかのように表象されるという、社会における教育の支配的な位置が、彼らによってはっきりしたのである。「教えること」「知識を伝達すること」それ自体が、また子どもが学校で学習することそれ自体が、大変な権力支配・関係であると明示された。

　　・　フレイレは学校外での、しかも成人を対象とした「教育＝人間化」にとりくんでいた。かれは「銀行預金型教育」を否定し、「問題提起型教育」を提唱する。その限りでフレイレの批判は学校教育にもあてはまる。しかし、主眼点はむしろ「抑圧のための教育」か「解放のための教育」か、という教育の両義性をはっきりさせたことにある。具体的な教育実践を通じて、彼はイデオロギー的に教育の中立性はないと断定した。さらに、「人間化」する後者の教育を「文化活動」と位置づけ、主体と客体を分離する二元図式を超克する実践方法を明示した。

　　・　　実践上の具体性を明示したフレイレに比べてイリイチの着眼点はむしろ「学校化」システムそのものの考察であり、学校化の価値（＝生産性）にたいして全く別の価値（自立協働性）を対峙させている。イリイチの学校化論を簡明に要約すると、

　　　　　①　学校をとおしてのみ人びとは社会的メンバーとして認められる

　　　　　②　学校の外で教えられたことは価値valueがない

　　　　　③　学校の外で学んだことは価値worthがない

　　　　そして、これが不動の枠組みになっているのは『学校の現象学』で語られた三要素が学校制度のなかで営まれているからである。それは、

　　　　　①　年齢別に区分された３０－４０人の集団

　　　　　②　資格ある教師の下で監督されている生徒として定義づけられた児童

　　　　　③　年に１０００－１５００時間の段階的カリキュラムへのフルタイム出席

　　　　これらの三要素がある限り、学校は、経済的・政治国家的な，諸諸の関連を現状のまま再生産できる。つまり、学校は、社会を再生産しているのである。

　　　　なぜ学校を廃止しなければならないのか：　義務就学を行えば社会は必然的に分極化される。また世界的に見ても、義務就学を目安にした国際的な序列づけにしたがって、世界の国々の等級づけが行われる。

　　　　学校教育の基礎にあるもう一つの重要な幻想は、学習のほとんどが教えられたことの結果だとすることである。確かに教えることはある環境の下で、ある種類の学習には役立つかも知れない。しかしたいていの人びとは、知識の大部分を学校の外で身につけるのである。

　　　　ほとんどの学習は偶然におこるのであり、意図的学習でさえ、その多くは計画的に教授されたことの結果ではない。普通の子どもは彼らの国語を偶然に学ぶのである。

　２）　「シュタイナー教育」

　　・　「シュタイナー教育」の基礎にあるのは、その独特の人間観である。シュタイナーは、人間を形づくる四つの構成体があるという。

　　　　　「物質体」：　眼にみえる物質的なからだ。鉱物界の物体・引力の法則にしたがう

　　　　　「生命体」：　花や木のように、引力の法則に逆らって下から上に伸びていく力。成長や繁殖をつかさどる力

　　　　　「感情体」：　動物・人間は気持ちがよければ、ごろっと寝る。敵の気配を感じたらはっとおきあがる。快・不快の感情を結びつけた動き

　　　　　「自我」：　人間だけの、考えたり、言語を話したり、「私」という意識をもっていることのしるし

　　　　シュタイナーは、人間はこの四つの構成体を生まれた瞬間から全て持っているが、最初は保護

膜におおわれているのだ、という。生命体も、感情体も、自我も、みな月満ちるまでは、無理やり

外に生まれださせてはならない。物質体の臨月は、ゼロ歳の誕生日、生命体はおおよそ７歳ぐら

い、感情体が１４歳ぐらい、自我が２１歳ぐらいでそれぞれ臨月を迎える。

　「シュタイナー教育」は、この７年ごとの人間の生育段階に合わせて教育の重点を考え、変えて

いくというところにその特徴がある。すなわち、

　第一・７年期（０～７歳まで）：　身体の諸機能が十分に、健全に働くようにしてやる。子どもは自

分の全感覚を総動員して、周りのすべてを模倣していくので、その模倣にふさわしいものを、

周りに置いてやる。

　　　　第二・７年期（１４歳まで）：　感情体が膜のなかで十分働くようにするので、そのためにいろいろな芸術的な刺激を与えてやる。芸術体験によって、世界を美的に感じ取らせること、かりに将来は思考力が必要になるような学科においても、感情体験として感じ取らせるようにする。抽象概念を生のまま教えてはいけない。

　　　　第三・７年期（２１歳まで）：　はじめて抽象概念、思考力によって世界について包括的な知識を持たせるようにする。

　３）　「フレネ教育」

　　・　「フレネ教育」は、１９２０年代に、フレネが学校現場での試行錯誤をへて、生み出した教育法で

ある。フレネは、学校教育そのものを否定するわけではないが、教科書を使い教師が生徒に一方

的に教えるという授業では、生徒が受け身にならざるをえず、生徒が本来もっている生き生きした

好奇心・興味を活かせず、教育の成果も上がらない、と考えた。

　　・　そこで、“本から学ぶ”のではなく“生活から学ぶ”を基本コンセプトとした教育を模索し、新しい教育方法を案出した。フレネ教育の多様な内実を構成している中心は、子どもたち自身の関心であり、具体的には、それは、「散歩教室」であり、インタヴューであり、自由作文であり、印刷であり、学校間通信であり、劇づくりであり、学校協同組合であり、学習カードにもとづく個人学習であって、それらの活動の総合としてフレネ教育はある。

　　　　「手仕事や芸術・科学という面での能力は、決して単なる思考の働きだけで培わられるものではなく、創造と労働と経験によって培われるものだ」と、フレネは『フランスの現代学校』（明治図書、１９７９年）のなかでのべている。

　　　　それらの子どもの諸活動の中で、とりわけ重要な位置を占めているのは、なんといっても自由作文であり、書くという作業は、「思考の働き」に終始することなく、装丁・印刷・製本という「手仕事」的な活動と密接に連動している。そこがフレネ自由作文の非常に重要な点である。

　４）　「正統的周辺参加」

　　・　　「状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加」は、学習とそれが生起する社会状況との関係

に焦点を当てている。学習をどのような認知過程と概念構造が含まれているかを問うかわりに、

彼らはどのような社会的関わりが学習を生起させる適切な文脈を提供するかを問う。個々の学習

者は、ひとまとまりの抽象的な知識の断片を獲得し、それを後に文脈に移し当てはめる、といった

ことはしない。むしろ学習者は、正統的周辺参加という、ゆるやかな条件のもとで実際の仕事の過

程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得していくのである。この正統的周辺参加と

いう中心概念が意味するのは、学習者が熟練者の実践活動に参加するものの、それはごく限ら

れたレベルであり、しかも最終的な産物に対しては、ごく限られた責任しか負わないという独自の

関与のあり方である。

　　・　　徒弟制と聞いて、人々が最初に思い浮かべるのは、親方―徒弟の関係である。しかし、実践で

　　　は親方の役割は時間と空間を通して驚くほど多様である。特定の親方―徒弟の関係は徒弟制の

学習に偏在しているものですらない。彼らは、新参者が共同体への参加を強めながら次のステップへの「心の用意ができる」まで控えているのである。前章で取り上げられた五つのケースのすべてにおいて、研究者たちは実際に観察できるような教える行為がほとんどないことを強調している。すなわち、より一層基本的な現象はむしろ学習なのである。共同体の実践は、最も広い意味での潜在的な「カリキュラム」―－新参者が正統的周辺へのアクセスによって学習に参加できること――を創り出す。学習活動には特徴的なパターンがあるようである。学習には強烈な目標がある。なぜなら、学習者には正統的な参加者として、全体の構図がどうゆうことについてなのか、またそこではどんなことを学ぶべきなのかについての自分の考えを発展させることができるからである。学習それ自体が即興で生み出される実践なのである。すなわち、学習のカリキュラムは実践への関わりに対する機会の中で展開するのである。それは、正しい実践への一群の指示として規定されているわけではない。

　５）　「ホリスティック教育」

　　・　「ホリスティック教育」のジョン・ミラーによる定義：　「ホリスティック教育は＜つながり＞を探求し

深めていくためのものである。それは、断片から抜け出し、＜つながり＞へと向かっていく試みである。」最もシンプルな定義である。

ジョン・ミラーはこの定義における＜つながり＞をさらに次のような六つの次元ないし位相に具体化する。

　　①　意志―感情―思考―直観の＜つながり＞　　　　：　全人教育の志向

　　②　さまざまな教科・領域の＜つながり＞　　　　　　　：　総合学習の志向

　　③　家庭―学校―地域の＜つながり＞　　　　　　　　　：　生涯学習の志向

　　④　個人と人類共同体との＜つながり＞　　　　　　　　：　地球市民的教育の志向

　　⑤　自然と人間と文化の＜つながり＞　　　　　　　　　　：　環境教育の志向

　　⑥　自我と＜自己＞といのちの＜つながり＞　　　　　：　臨床教育の志向

　　　・　「ホリスティック教育ビジョン宣言」

　　　　第１原則　人間性の最優先

　　　　　　　教育が最も大切にすべき基本的な目的は、人間が生まれながらに持っている成長の可能性を育むものでなければならない。

　　　　　　　あらためて、現代では色あせてしまった人間の理想――調和・平和・協力、心の通いあう地域社会、誠実さ、正義、公平、人の痛みを知ること、理解、愛――を、見直さなければならない。

　　　　第２原則　人間一人ひとりの尊重

　　　　　　　学び手は、どんな人もすべて、それぞれにかけがえのない、大切な存在であることを認めなければならない。

　　　　　　　全員一律の試験と成績評価のやり方は根本から見直さなければならない。

　　　　　　　今までに蓄積された、学習スタイル、複合的な理解、学習の心理的基盤についての膨大な専門知識を、幅広く実際に活用しなければならない。

　　　　　　　「英才児」「学習障害児」「問題児」などといったレッテルに意味があるかどうか疑問である。

　　　　第３原則　経験的学習の重視

　　　　　　　洞察力のある教育者が何世紀にもわたって論じてきたように、教育は経験の所産である。

　　　　　　　世界がどれほどの不思議や驚きに満ちているか、そのきらめきに出会えるように、＜いのち＞の世界にひたる経験を学び手に与えることが、教育である。

　　　　第４原則　ホリスティック教育へのパラダイム転換

　　　　　　　教育のプロセスの全体性が大切にされなければならない。この「ホリスティック教育」を実現するために、教育制度や教育政策も転換されるべきである。

　　　　第５原則　新しい教師の役割

　　　　　　　教師の役割をとらえ直さなければならない。

　　　　　　　教師自身の内面的成長と創造的な目ざめをうながすような新しい教師教育モデルが必要である。

　　　　　　　学校が真の人間的出会いの場になることができるように、学校システムは官僚的な管理統制から脱却しなければならない。

　　　　第６原則　選択の自由

　　　　　　　学びのプロセスのあらゆる段階で、選ぶにあたいする選択肢の中から自由に選べる機会が必要である。

　　　　第７原則　真に民主的な社会の創造

　　　　　　　私たちは真に民主的な教育のモデルを生み出したい。それによって、すべての市民が身の回りの地域や地域社会の本当の意味で政治参加していくことができるように力づけたい。

　　　　第８原則　地球市民教育

　　　　　　　私たちはみんな、気づいていなくても、間違いなく地球市民である。

　　　　第９原則　共生のためのエコロジー教育

　　　　　　　教育という営みを、もともと、あらゆる形の生命の中に流れている＜いのち＞に対する深い畏敬の念から、始まったものに違いない。

　　　　　　　私たちは、地球生命圏についての理解をうながす教育を求める。この星のすべての存在が支えあっていること、個人の幸せと地球全体の幸せが深いところで一致すると、そして自分たち一人ひとりが担っている役割と責任の広さと深さ、これらの自覚を促す教育が必要である。

　　　　第１０原則　精神性と教育

　　　　　　　すべての人は、人間の形をとった聖なる精神的そんざいであり、その個性を、天賦の才や能力、直観や知性を通して表現している。

　　・　　日本における教育実践

　　　　　　新潟県十日市市立南中学校では、１９９５年度より｛＜いのち＞の＜つながり＞を活かす教

育の創造」という研究主題を設定して実践がおこなわれた。それはまさに「教科・領域の＜つな

がり＞を作り出し、体験を通した総合学習への道筋をつける試み」だったという。

　　　　　　このような主題を設定した理由は、１）生徒たちが自然や他者や地域社会との＜つながり＞をもつことが難しい、２）各学科の領域に＜つながり＞を実感することが少なく、興味・関心が高まらないので、負担感を感じることが多い、という「実際のとらえ」があったからである。したがって、教育活動は、「地域社会に直接に触れる体験の機会を重視し」、それを軸に他者や自然や地域社会との＜つながり＞を実感し、広げ・深めること」、各教科・特別活動・道徳教育の＜つながり＞を「できる喜び」「わかる喜び」「きめる喜び」という三つからなる「学ぶ喜び」により生み出していくことをめざした。

　　・　教育思想のホリスティックな地平：　機械論的パラダイムとホリスティック・パラダイム

|  |  |
| --- | --- |
| 機械論的パラダイム | ホリスティック・パラダイム |
| 主導的な科学・思想デカルト的認識論・世界観・古典物理学行動主義心理学・テクノロジー近代西洋医学・ダーウィン的進化論etc基本的存在論・認識論①　主客の分離・二元論・客観的描写可能②　実体の第一次性・独立自存の可視的実体③　全体は分割可能な基本的要素の構成④　絶対的な時間空間・局所的位置⑤　普遍的な究極の基本物質の因果法則的制御強調される諸原理⑥　基本的要素の特性・分割・還元主義的理解⑦　線型・直線的因果関係・決定論的⑧　知的・合理的・分析的・左脳的⑨　互換的・可逆的・再現可能・一般的⑩　均質性・平衡・秩序⑪　孤立系・固定的・硬直化⑫　刺激―反応・受動的・外的操作⑬　適者生存・生存競争・優勝劣敗⑭　メッセージ・明白な目に見える原理⑮　量的・測定・定量化・法則の数学的記述価値観・生活様式への影響膨張・拡大・無限の進歩・自然/肉体の対象化・支配・手段視陽的・男性的・自己主張的・攻撃的一元的コントロール・中央集権・力による支配効率性・目的至上主義・プロセスの省略大量生産・標準化・規格化・大量消費副作用・他への影響の軽視疾病観・医療観病因は特定可能な単一因子病位の特定・診断・症状の分類病因の除去・制御・加工外科手術・投薬 | 量子力学・一般システム理論・生態学非平衡系熱力学・トランスパーソナル心理学東洋伝統医学・神秘思想・東洋思想etc主客の未分・一元論・観察者の主観の関与関係の第一次性・つながり・場・間全体は部分の総和以上のもの・相互依存連関相対的な時空・生きられる時空・非局所的偏在両端の開いた「ホロン」の多重連関的層状秩序全体関連・相互関係のあり方、総合、全体把握非線型・因果の循環的連鎖・偶然性の関与直観的・イメージ的・美的・全体知・右脳的唯一性・不可逆的・再現不可能・一回的・個性的多様性・非平衡・乱雑性・ゆらぎをとおした秩序開放系・他との相互作用・柔軟性自発的活性・自己組織化・自己更新相互依存・共生進化・和合調和・協調の中の競争コンテキスト・暗黙の織り込まれた原理質的・詩的散文的記述バランス・持続性・適正規模・相互限定自然/身体との対話・共生陰的・女性的・傾聴的・受容的相互扶助・フィードバック・分権結果よりもプロセス・プロセス自体にも目的手作り・ユニークさ・個性・シンプルライフ全体的・長期的影響の配慮精神や内外環境との総合的相互作用症状は全体的な不均衡の一表現自己治癒能力・精神・イメージ療法の重視治療師と患者の全人格的関係 |

　　　・　ホリスティック教育論の強調点と近代化型教育論の強調点

|  |  |
| --- | --- |
|  | ⇦　　包括的なホリスティック教育　　⇨ |
|  | 近代化型学校教育の強調点 | ホリスティック教育論の協調点 |
| ①②⑦①③⑤⑥②⑤⑪⑨⑩⑫⑧⑤⑥⑥⑫⑦②⑪⑬⑨⑫⑫⑭③⑥⑭⑤⑧③⑥⑧⑧⑫⑭⑬⑪③⑫⑮⑤④⑫⑨⑨⑤⑩⑮①⑭⑩⑬⑩⑫⑪⑤⑥⑪ | 基本的教育観教育者（主体）と非教育者（客体）の区別教育者からの一方的線型的な教育関係経済的・政治的等の機能への還元学習者内部への知識・技能の蓄積過程標準化・均質化・画一化学習者観合理的知性が基本的機能・心身の分離人材・操作対象としての被教育者独立した個人・自己完結型自律無限の一般可能性外的動機づけ・コントロールの必要教育内容/学習方法学力の要素主義的理解事実・一般法則・明示的な知識の重視教育内容の教科目への分割・断片化知的作業による学習中心競争原理効率性・結果重視固定的スケジュール・時間割・計画性標準化された一元的基準・学習方法客観的評価・測定・数量化・数学的記述多数意見・標準的中心的学習者の尊重学校制度学校の均質化・標準化・一元化中央の管理統制閉鎖的・専門家的意識・教育機会の独占国家レベルでの統合が中心目的 | 学習の生起する関係性・場の成立が前提教育者/学習者の循環的相互形成的関係全体的宇宙的生命進化（いのち）の流れへの参与自己と世界の多重的な関係のあり方の変容過程個性化・異質化・多様化知情意・心身・意識/無意識等の総合的理解全体としての人間・全人格的・応答的責任の相手関係の中の個人・相互依存的自立特殊的な個性的潜在力内発的動機・自発的活性の内在学力の全体的理解精神性・意味・価値・暗黙知・覚醒の重視総合学習・組織的学習による教科の統合直観・身体・イメージ等多角的なアプローチ相互依存・相互扶助プロセス重視出会い・柔軟性・流動性・非連続的多元的基準・多様な学習形態相互主義的評価、詩的・散文的記述少数意見・異質的周縁的学習者の尊重多様性・学校選択の幅の拡大・ゆらぎの許容自治、生徒・親の学校運営参加オープンシステム・他の教育機関との相互依存個人から地球共同体まで多層的なレベルのシステム |

　６）　「オルタナティブ教育」

　　・　　なぜいま「オルタナティブ教育」か？

　　　　　現代は、「グローバリゼーションの時代」とも「地方分権化の時代」ともいわれ、両者の狭間に

　　　ある国家の役割がさまざまな領域で問われている。国家レベルの教育システムが疲弊すると同時

に既存の制度の内外で新しい学習形態や学びの場が特に１９９０年代以降、各国で隆盛してい

る。

　　・　　オルタナティブ教育の各国での動向

　　　アメリカ：　１９９１年ミネソタ州で全米初のチャーター・スクール法成立、２０００年４月で３０００校近

くに達している。ホーム・スクーラーは８５万人、学齢期児童（５～１７歳）の１．７％に達してい

る。

　　　スウェーデン：　１９９０年代初めの教育改革により自由学校が増え続家、２００１年２５０校越え、

初・中等教育の学校数の２割強、生徒数の１３％に達している。

　　　ニュージーランド：　１９８０年代後半からの教育改革で総合学校または特殊学校と称されるオルタ

ナティブ学校群が公認され、生徒数を増やしている。ホーム・スクーラーも２００３年７月で６４３

７人（３６２７家族）に達している。

　　　韓国：　１９９８年に不登校・中退の青少年のために特性化学校が認められ、２００４年３月高校１８

校、中学６校が稼働している。

　　　タイ：　１９９９年オルタナティブ教育関連法整備。

　　　・　日本のオルタナティブ教育運動（２０世紀後半以降の）の三つの潮流

　　　　①　不登校（登校拒否）の子どもたちの受け皿となり、公教育と対峙する形で発展してきたフリースクールなどの教育運動。

　　　　②　欧米の教育理論や実践に触発された形で発展してきた民間教育運動。１９８０年代からシュタイナー学校、イギリスのサマーヒル・スクールなど。最近ではこれらの教育理念にのっとった学校が認可・無認可で運営されている。

　　　　③　公費で民間主導の教育を展開しようとする１９９０年代後半以降の動きであり、アメリカのチャータースクール運動などの影響を受けた、新たな「公立学校」を創り出そうとする市民運動やＮＰＯの活動が挙げられる。

　　　・　オルタナティブ教育の内実を規定しない形でのゆるやかな「とらえ方」

　　　　①　市場および国家から相対的に自立し、メインストリームの規範や通念をとらえ直す＜公共性＞。

　　　　②　伝統的な教育（公教育・私教育の別を問わない）を批判的に、かつ再構築する視座でとらえる前衛性。

　　　　③　公教育との協働において、独自の社会的役割を担う相互補完性。

　　　　④　近代西欧という特定の時代的・地域的制約にとらわれず、どの時代どの地域にも見出すことのできる多様性。

　　　　⑤　二項対立的な思考様式に依拠しない、ホリスティックな視座を重視する全体性。

　　　　⑥　少数者の声に代表される多様な価値や「特別のニーズ」が尊重される多元性。

４．日本の教育の将来方向についての提言

 1) 日本は本当に「教育」熱心な国なのか？

　　・　　一般的には、日本でも海外でも、日本は「教育」熱心な国だと言われている。大学進学率も高いし、他国でほとんど例を見ない「塾」も一大産業となっている。

　　　　その背景には、江戸時代に、武士（支配階級）の藩校・庶民の寺小屋という教育体制が存在し、明治時代にはいち早く近代教育制度を確立したという歴史的伝統がある。

・　　その一方で、大学生の勉強時間の少なさ、小・中・高校の「教育危機」が叫ばれ、「学力低下」が問題にされている。

　・　　このギャップは、どこから来るのだろう。結論を先に言えば、日本は「教育熱心」ではなく、「受験熱心」な国であることに、このギャップの謎を解く鍵がある。

　　　　「受験熱心」な場合の目的は、「（序列の高い）有名大学に入学する」ことであり、入学することにより、目的は達成されたのであり、大学で勉強することは目的ではない。したがって、大学に入ったら、大いに学生生活をエンジョイするし、その資金稼ぎのアルバイトに精を出すのは、理の当然となる。

　　　　このように考えると、ギャップは消え、一貫性が見えてくる。

　２）　日本の「教育危機」の本質

　　・　　「教育危機」は、一般的には、すでに触れてきたように、家庭・（地域）社会・学校・企業（雇用者）の総合的・複合的教育能力が低下したことによりもたらされており、程度に差はあるものの、世界共通の現象であるとも言える。

　　　　　そこで、日本の「教育危機」の解決の糸口を探るには、一般的要因に加え、特殊日本的要因にも目を向けねばならない。

　　・　　教育の方向を決定づける上で、決定的な影響力を有するのは、文部省・学校・教師（教育の供給者サイド）ではなく、親・生徒（教育の需要者サイド）である。需要者サイドの目的は序列の高い（高偏差値）有名校に入学し、学歴社会で優位に立つことであり、基本的にそれ以外に興味はない。

　　　　小・中・高校で学校・教師が学力向上に努力しても、受験に関わるもの以外には関心をあまり持たないし勉強しないという状況が生じ、教育が機能していない。

　　・　「学力低下」が問題とされているが、国際テストの結果は、相対的な低下傾向はあるものの、全体的には高順位を維持している。

　　　　「学力」は受験戦争に参加している生徒では低下しておらず、競争から降りた生徒が低下している。初等・中等教育レベルの「学力低下」はこの二極分化の問題なのである。

　　　　「学力低下」がより深刻なのは大学生（高等教育レベル）の学力低下である。私立大学志望の場合は、受験科目は２～３科目であり、受験生は受験科目に絞り込んで勉強をする。このため、大学教育が前提としている高校までの全科目のマスターが実質的になされておらず、大学教育が成りたたない、という状況が生じている。

　　　　大学側はこうした状況に困惑しているが、また同時にこうした状況は大学自身が生み出したものでもある。たとえば、経済学を学ぶには数学的知識・学力が求められるが、私立大学の経済学部で算数を受験の必須科目としているところは皆無といってよい。それは、大学側が算数の必要を認めていないわけではなく、必須とした場合、受験者が激減し（文科系志望者は算数が苦手・嫌いが大半）、偏差値が下がる（＝大学の序列低下）ため、受験者の意向に大学が迎合しているためである。

　　・　　それでは、親・生徒が求める「学歴社会」はいまだに機能しているのだろうか。

　　　　　結論は、もはや「機能していない」である。

　　　　　就職氷河期と言われる現在、就職戦線で起きているのは、同じ大学の同じゼミの学生で、２０～３０社に応募し、全社から内定をもらう学生と、一社も内定をもらえない学生がいる、という二極分化が起きている。

　　　　　企業（雇用者側）は、学歴を見るのではなく、コミュニケーション力・チームをまとめる力を求め、採用の判断基準としている。

　　　　　社会で求められる力は、受験勉強を熱心にすると失われるという見方がある。試験では問題は常に与えられるが、社会で一番大事なのは問題を自分で見つけることであり、指示待ちではダメ。また、試験では正解は一つだが、社会では正解は多数あり、それを自分で考えだし、状況に応じて正解を組み合わせて最適解としなければならない。そして試験では、高得点を取るためには、易しい問題から解き、難しい問題は後回しにし、場合によっては解かないことが必要とされるが、社会ではいくら難しくても一番重要な問題から取り組まねばならない、からである。

　３）　「教育危機」脱出の糸口

　　・　それでは「教育危機」脱出の糸口をどこに求めたら良いのだろう。

　　　　まずその第一歩は、親・生徒（教育の需要者）と学校・教師（教育の供給者）が、「学歴社会」は崩壊したという事実を冷静に認識することから始めねばならない。

　　・　　そして次に「受験」にかわる「学習」の新たな目的・目標を考え・設定せねばならない。

　　　　その新たな目的・目標はどのようにしたら考えることができるのだろうか。

人間が「生きる」ということの原点に立ち戻って考えるしかないだろう

　　　　それは、「幸福」で「豊かな」人生を送るということだろう。

　　　　そのときの「幸福」「豊かさ」は、「物の豊かさ」という所有欲求の充足よりも、「心の豊かさ」という存在欲求の充足に軸足を置いたものになるだろう。

あるいは、人・社会・世界（自然）とのつながりのなかで「自己実現」をはかると言ってもいいだろう。

　・　　その基礎となるのが、目まぐるしく変化する世界、それにともない加速度をつけて増加する情報に取り残されないための生涯にわたる「学習」であろう。

　４）　日本の「教育改革」の方向性についての提言

　　（１）　教育の目的

　　　　・　教育基本法（２００６年改正）では、１条（目的）で「教育は人格の完成をめざし、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と規定している。

　　　　　　これは、①　人格の完成（個人の尊重）、②　国家・社会の形成者としての資質を備えた国民の育成、という二本立ての目的となっている。

　　　　　　しかし、基本法全体の流れ、内容から判断すると、圧倒的に後者にウエイトが置かれている。ということは、本音は　②　であり、これが意味するのは、国民を国家・社会の発展のための手段視しているということ。

　　　　　　目的を、一本に絞るとすれば、国民の「幸福」を実現するために決定的に重要な「人格の完成」であるべきだろう。

　　　　　　また、「ホリスティック教育」のところで整理したように、「教育」という言葉は、教師（学校）が一方的に生徒に知識・技能を教えるという「古い教育観」に立っており、「教育」という言葉は一切使用せず「学習」で統一すべきである。

　　（２）　教育の自由

　　　・　　「ホリスティック教育」のところで触れたように、教育理念・教育理論には、実にさまざまなものがある。簡潔にまとめられたものを紹介すると、

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 伝達トランスミッション | 交流トランスアクション | 変容トランスフォーメーション |
| 思想哲学 | アトミズムデカルト＝ニュートン論理実証主義・分析哲学 | プラグマティズム構造主義認知発達学 | ホーリズムエマーソン、ハイデガー、キルケゴールブーバー、東西の宗教的神秘主義の伝統ポスト・ニュートン科学 |
| 教育学 | ポビット、スキナーブルーム、カルナップ | デューイ、ピアジェ、コールバーグシュワップ | 「実存主義と現象学」的教育哲学フレーベル、シュタイナー、フレイレケアリング教育学 |
| 心理学 | 行動主義心理学 | 認知発達心理学 | 深層心理学、トランスパーソナル心理学 |
| 教育目的 | 基礎的技能・基本的知識の伝達 | 合理的な問題解決力、判断力、合意形成能力の育成 | 意志＝感情＝思考＝精神の関係深化、意味や価値の自覚 |
| 教育課程教育方法 | 教育内容に焦点、教科中心系統的カリキュラム講義形式、プログラム学習、練習・ドリル・反復、完全習得学習 | 問題解決プロセスに焦点、経験中心カリキュラム探求学習、発見学習、意思決定モデル、グループ調査研究、個別学習、ケース・スタディ、道徳的ジレンマ | 多層的関係性に焦点出会い・気づき・覚醒などの重視創造性開発性思考法、つながりを深める教授、協同的学習、イメージワーク、ホール・ランゲージ学習、ムーブメント |
| 主な資源 | 教科書 | さまざまな知的訓練 | 教師の人間性・存在そのもの |
| 評価方法 | 標準テスト、選択テスト、正誤テスト、完成テスト | チェックリスト、観察と記録、意思決定記述の評価、質問紙 | 面談、振り返り日記の記述、質問紙、自己評価、相互評価 |

　　　　以上のように、教育理念の基礎となる思想哲学（人間観・世界観・社会観・価値観を含む）から始

まり、教育理論・心理学・教育目的・教育課程・教育方法・教育手段・・評価方法に至るまで、正に

千差万別である。

　　　　　自由な民主主義国家である日本では、多元的な価値・考えを国民相互が尊重し合うということ

が基本的大原則である。そうすると、「教育」を一つの思想哲学・教育理念・心理学・教育目的・

教育課程・教育方法・教育手段・評価方法のみで行うことは、否定されねばならず、「教育の自

由」が原則とされねばならない。

　(3) 日本の「教育改革」の方向性についての提言

　　・　　提言の骨子は、日本の「教育改革」は、「ホリスティック教育」をめざし「フィンランド方式」をモデ

ルとして進めるべきである、というものである。

　　　　　「ホリスティック教育」「フィンランド方式」については、すでに詳しく触れたのでここでは繰り返さ

ない。

　　　　　その際、留意すべき点があるので、以下それについて述べる。

 　・　　「教育の自由」を基本原則とすると、「教育改革」の方向は大きく変わってくる。

　　　まず、「教育の完全自由化」が行われなければならない。

　　　　　臨時教育審議会では「教育の自由」が答申され、一部「教育の自由」が認められたが、現在の

日本の教育の基本は、教科書検定をともなう国家カリキュラム（「教育指導要領））に基づく中央集

権的画一教育である。

　　そこで、「教育の完全自由」を大原則にすると、日本の教育制度を全面的に見直す必要がでて

くる。

また、同時に、教育の対象を「生涯教育」に拡大する視点変更が必要であり、そうすると、学

校教育は「生涯教育」の一部として位置づけられ、幼児教育、職業教育を含む社会人教育も検討

の対象となる。

まず初めに、国家カリキュラムの廃止ないしガイドライン化への変更、また教科書検定の廃止

を行わなければならない。

　　「ホリスティック教育」への日本の教育のパラダイム転換をスムーズに行うためには、「ホリスティック教育」の理念・教育理論・教育課程・教育方法・教育手段・評価などの骨子を、ガイドラインとしてまとめ、その具体的内容は教育現場のある地方の教育権限として決めるのが良いだろう。

　　　　「教育内容の自由化」は、親・生徒がどんな教育を希望するかに応じて、学校が選べること、

　　　すなわち、「学校選択制」を意味する。

　教育行政面では、中央集権的な教育行政体制は、「自由な教育」の逆方向を意味し、教育内

容・方法の企画（plan）・実施（do）・評価（see）を初めとする教育行政に関する権限は教育現場

のある地域に全面的に権限移譲し、中央行政権限は条件整備と情報提供に限定するべきであ

る。

　・　　公立学校は基本的には、そのまま残し、活用していく。しかし、「教育の自由化」への対応は、学

校（教師）・親と生徒・地域社会で知恵を出し合い、地域のシーズとニーズを反映した、それぞれが

特色豊かな教育を打ち出すことによって行う方向が良い、と思われる。

　　　　佐藤学が提案しているように「学校内スクール＝ハウス制度」を導入し、同じ学校内で複数内容

の教育を行うのも、公立学校のあり方としては、有効かもしれない。

　・　　　現在の日本の教育の大きな問題は、「受験競争」に参加する生徒と降りる生徒の二分化が生じ、降りた生徒に対し、有効に教育が行なえていないことにある。

　　　　「教育の完全自由化」は、降りた生徒の関心・興味に焦点を当てた教育内容・方法を生み出す自

由が保障されることでもあり、その機会を活かすことへの期待は大きい。

　　「ハッピイ・ボトム・クオーター（幸せな低学力層）」を生み出すことができれば、日本社会の「幸

福度」は大きく増すことになるだろう。

　・　　大学教育については、基本的には、オルテガの提案する方向で改革を進めるべきである。

すなわち、教育と研究の分離、しかしその両機能は隣接させ、それぞれの成果を共有し、良い刺激を与え合うこと。また、全人的成長のための教養（文化）伝達と専門的職業人を育成するための専門教育を両立させることである。

５．補足資料

□　日本の教育危機・教育改革に関するもの

　１） 『教育改革のゆくえ　格差社会か共生社会か』藤田英典、岩波ブックレット、２００６年

　　・　第１章　危険な「改革のための改革」

　　　１９８０年：　教育指導要領　「ゆとりと潤い」「ゆとりと充実」　➪　教育改革「ゆとり教育」の始まり

　　　１９８３～７年：　臨時教育審議会(臨教審)４次にわたる答申

　　　　「個性重視」「教育の個性化」（「教育の自由化」）をスローガンに、教育・学校の多様化・弾力化を提案し、その後の中高一貫校・学校選択制の導入や選択科目の拡大などの先鞭をつけ、もう一方で、選択と自由と競争を重視する新自由主義的・市場原理主義的な考え方（改革イデオロギー）を広めるきっかけになった。つまり、現在にいたる「ゆとり教育」と「教育の自由化・格差化・差別化」の改革は’８０年代から始まった。

　　　１９９２年：　月一回の学校週五日制

　　　１９９５年：　月二回の学校週五日制

　　　２００２年：　完全学校週五日制

　　　１９９９年：　学校教育法改正――　中高一貫校，中等教育学校の設置

　　　２０００年～：　品川区を皮切りに学校選択制スタート。(最初は三重紀宝町)

　　　２０００年：　教育改革国民会議：１７の改革提言：教育基本法の「改正」に向けた見直し、奉仕活動の義務化、学校の外部評価とその結果の公表、学校選択制の促進、中高一貫校の大幅拡大、「コミュニティ・スクール（日本版チャータースクール）」の導入、問題を抱えた児童・生徒への厳格な対応、家庭・保護者の教育責任の強調、指導力不足教員の教職からの排除、スクール・カウンセラーの導入、民間人校長の任用と校長裁量権の拡大などの改革提言がなされ、順次、実施に移されてきた。

　　　　もう一方で、’９０年代後半から、「学力低下」論が盛んになり、「学力重視」政策が推し進められることになった。２００２年４月から完全学校五日制と新しい学習指導要領が実施されましたが、その実施直前の１月には、「確かな学力向上のための２００２アピール「学びのすすめ」」が公表され、「学力重視」政策への転換が明確になった。

* 第２章　教育改革が招く＜教育の危機＞

これまでの改革は成功したのか？

結論を先に言えば、「改革は成功していない」。

この四半世紀言われ続けてきた改革の理由・目的は次の三つにまとめることができる。

1. 「教育病理」：　校内暴力・いじめ・不登校・学級崩壊・少年犯罪・高校中退・落ちこぼれなど
2. 「変わる社会への対応」：　ＩＴ化・グローバル化・知識社会化・国際競争の激化など
3. 「日本の教育は時代遅れになっている」：　知識詰め込み教育・受験偏重教育・画一教育・過度の平等主義・中央集権的行政など

　これらの点で日本の教育は「重大な問題を抱えている、危機に瀕している、だから根本的な改革が必要だ」と言われてきた。それは、「２１世紀の未来を開く教育改革」(２００２年)という政策文書に端的に表れている。その冒頭で以下の４項目を指摘。

いじめ・不登校・校内暴力・学級崩壊・青少年犯罪

1. 個人の尊重を強調し「公」を軽視する傾向
2. 行き過ぎた平等主義による子どもの個性・能力に応じた教育の軽視
3. これまでの教育システムが時代や社会の進展から取り残されつつあること

　この危機の捉え方がいかに歪んだものかということは、その論理構造を考えれば明らかだろう。すなわち、①　いじめ・不登校・校内暴力・学級崩壊・少年犯罪などは日本の教育危機を示すものである。②　その原因は、個人の尊重や「公」の軽視にある。加えて、③　行き過ぎた平等主義が子どもの個性・能力に応じた教育を妨げている。そのため、④　日本の教育は時代や社会の進展にも対応できなくなっている。だから教育基本法を変えて、愛国心・道徳心や公共の精神を教え込まねばならない。教育システムを能力主義的に再編・多様化し、できる子どもの個性を伸ばすようにしなければならない。そうすることで、「教育病理」は解決され、「時代や社会への対応能力は向上する」というのが、その論理構造に他ならないからである。

　「教育病理現象」は解決・改善したか？

　――　改革が始まって四半世紀――いまだに同じことが言われている――改革は成功していない。

　それは、こうした問題の捉え方には二つの誤りがあったから。

　第一の誤りは、これらの問題を教育のあり方、それも日本の教育のあり方に原因のある「教育病理」と捉えてきたことです。そして、第二の誤りは、教職員の努力と実践、教職員と家庭や地域住民との連携・協力によってこそ緩和・改善される可能性が開けるものであるのに、それを教育の制度やシステムを変えれば解決・改善されると考えてきたことです。この二重の誤りは重大である。――

　校内暴力・いじめ・不登校・学級崩壊や少年犯罪の主な原因は、家族の変化や刺激と誘惑に満ちた情報消費社会・都市化社会の進展にある。むろん学校にも一端の責任はあります主な原因は社会にあるという意味で「社会病理」と見るべきものである。それだからこそ、日本だけでなく、多くの先進諸国が共通に抱える問題になっているのだ。

　世界が注目する「日本の少年犯罪水準の低さ」　　　　　（　人口比率　）

１９９６年：　　　日本　　　　アメリカ　　　イギリス　　　フランス　　　ドイツ　　　　韓国

　殺人　：　　　　０．５　　　　７．１　　　　　２．４　　　　　２．４　　　　　３．０　　　　０．５

　強盗　：　　　　６．２　　　１２７．９　　　１３３．０　　　１２４．４　　　２１７．４　　２５．０

　　これらの国々にとって日本は学ぶべきモデル。

　　町内会・子供会や社会教育センター・児童福祉施設などの活動、警察やボランティア・ネットワーク

　の活動等も含めて「コミュニティ性」や地域の教育力が、低下してきたとはいえ、まだ何とか維持され

ている。

　――　生活指導・生徒指導、部活動や各種の特別活動を含めて、日本の学校は子どもたちが参加

し、仲間と協働して取り組む多様な機会を提供している。――　そうした学校・教職員の基本的な

構えは「一人の落伍者を出すことなく、みんな一緒に夢と希望を持って卒業しよう」といったスローガ

ンなどにも表れている。――　そうした活動や配慮の総体が日本の学校・教育の「コミュニティ性」と

ケア機能を支えている。

　「グローバル化する知識社会」と「ゆとり教育」との矛盾：

――　「ゆとり教育」改革、特に学校週五日制とセットになった「ゆとり教育」は、その学力形成の全体

的水準を下げるものだった。――　そこで、この矛盾を解決するために、基本的に二つの対策が採

用されました。

　一つは、これまでの知識詰め込み型の教育を否定し、これからの時代は、問題解決能力・創造力

や「生きる力・自ら学び考える力」の形成が重要だとして、新しい教育・学習の方法を導入するという

ものである。

　もう一つは、すべての子どもの学力を高い水準にまで到達させることはもはやできることでもなけ

れば必要なことでもないから、一部の子どもには、将来のエリート候補者として、十分な水準にまで

達してもらおうというものである。具体的には、エリート的な中高一貫校・教育特区校や学校選択制、

習熟度別学習や発展的学習の導入・拡大を推し進め、小中学校段階から、できる子どもや恵まれた

家庭の子どものための特別ルートをつくるということだ。

　しかし、この二種類の改革には、どちらも重大な問題がある。前者については、基本的には＜

定型的な知識＞を不当に軽視していることと、その獲得のためには十分な時間をかけ努力すること

が重要だということを軽視している点に最大の問題がある。もう一つ重要なことは、問題解決能

力も創造力も＜定型的知識・能力＞を基礎にしてこそよりよく形成され発揮されるということ。

後者については、義務教育段階から学校や学習集団を格差化し、その格差化された異なる学校

や学習集団に振り分けていくというものだから、そこには学校格差や教育の不平等の問題が含ま

れていることになる。

* 第３章　解体される日本の義務教育

　　四つの歪んだ改革と義務教育の危機：

　　改革動向の中で特に重要なのは、以下の四つである。

1. 「学校スリム化」政策(学校週五日制)とセットになった「ゆとり教育」改革、及び、それに対する反動としての「テスト学力重視」政策
2. 「強者の論理」・市場的競争原理による教育システムの再編（エリート的中高一貫校・教育特区校・学校選択制・教育バウチャー制など）
3. 教育における成果主義・統制主義・査察主義の拡大（教職員の成果主義的評価・処遇、導入予定の教員免許更新制や全国一斉学力テストを含む学校評価の拡大・標準化の動きなど）
4. 無責任な改革至上主義と国会審議中の教育基本法「改正」

　こうした改革や政策が続けば、日本の教育、とりわけ義務教育は「解体される」と言っていいほどに、まず間違いなくますます歪み、機能低下してく。

* 第４章　２１世紀の教育と教育改革の課題

　知識・技術・資格・規範のグローバル・スタンダード化：

　　特に教育との関係で重要なのは、知識・技術・資格や規範のグローバル・スタンダード化が進むということである。――　それが仕事の世界や社会生活をも枠付け、基礎付けるようになっているということであるから、その準備としての教育も、学校で学び習得すべき知識もその変化に対応していく必要があるということになる。

　未完のプロジェクトとしての教育　――　教育の改善・充実のための五つの準則

* 1. 教育は現在と未来への投資：　お金や人をかけずに教育がよくなることはない。
	2. 義務教育：　すべての子ども・学校・地域社会・日本のライフライン
	3. 子どもの生活・学習・成長にとって、安全でケアに満ちた空間と安定した豊かな時間のリズムが重要
	4. すべての子ども尊敬的存在であり、有為な人材が子どもの愛と希望を大切にしない教育は失敗
	5. 未完のプロジェクトとしての教育：支える教職員と家庭・地域社会の信頼・支援・協力

　２）　『階層化日本と教育危機』刈谷剛彦、有信堂、２００１年

　　・　３章　能力主義と「差別」との遭遇

　　　　生徒を学力や成績によって差異的に処遇したり、成績によって振り分ける事態をさして、「能力主義的差別」あるいは「差別＝選別教育」とみる「差別」のとらえ方は国際比較の視点からは、必ずしもどの社会にも共通する認識のあり方ではない。

　――　欧米の研究において「差別」として含意される問題は、まさに辞書的意味と即応した、階級や人種・民族、性別などのカテゴリカルな差異にもとづいて、差異的な処遇が行われている場合である。

　日本では能力の可変性の信仰と、テストで測られる学力を「真の学力」とはみない学力観とが広まり、差別感を問題視する差別教育の認識枠組みが結びつくことによって、今日私たちが共有している能力主義的差別教育観がつくられた。

　平等主義のアイロニー：　公立高校間の格差是正策は、以下のような「思わざる結果」を生み出した。

* 1. 公立高校間の格差是正策は、結果的にはそれぞれの高校間での学力格差を拡大した。
	2. 「いい生徒」が私立学校に逃げるという「ブライト・フライト」が生じ、私立学校からの高偏差値大学への進学がより有利になった。
	3. その結果、私立学校への入学機会が、社会階層との関係を強めていった。――　当時日教組は、高校間格差の縮小とあわせて習熟度別学級編成の実施についても、成績による生徒の序列化を生み出すものとして反対の立場をとっていた。しかし、皮肉なことに、学校格差の縮小をめざした制度は、学校内の学力格差を拡大せざるをえず、そのことが学校内での習熟度別学級の導入を促していった。
* ５章　努力の不平等とメリトクラシー

　　　　努力の階層性とその拡大という本章の知見は、メリトクラシーの議論が暗黙の前提としてきた「努力の平等」という仮定に疑義を差し挟む。――　いまや、私たちは努力平等主義が一つのイデオロギーにしか過ぎないと指摘できる。教育達成における「結果の不平等」は能力の差異のみによってもたらされるものではない。出身階層の影響を受けた努力の不平等もそこに介在していたと考えられる。――　このイデオロギーの巧みさは、まさに、多くの人々の努力を動員しつつ、同時に、階層差に影響されたその努力をも媒介にして、教育達成における階層差を作り出してきたこと、さらにはそうした社会階層の影響を努力が平等に存在する（「だれでもがんばれば」）という幻想によって隠蔽してきたことである。

* ６章　＜自己責任＞社会の陥穽　　　――　　機会は平等か？

現代日本における「結果の平等」は二つの点で（アメリカと）大きく異なっている。ひとつは、アメリカの場合、機会の平等だけでは不十分であるという認識から、結果の平等（＝事実としての平等）を求めていった方向で平等の革新が起きた。ところが、日本では、それとは全く反対に、結果の平等を脱却し、機会の平等に向かうべきだという方向で平等感の変更が行われようとしている。

二つ目の違いは、グループ間の平等という視点の有無である。アメリカの場合には、マジョリティ・グループと同じ程度にマイノリティ・グループが機会の平等の恩恵にあずかることを求めた。それに対し日本の結果の平等のとらえ方は、カテゴリカルな把握ではなく、すべての個人を同じように処遇することに目を向けるのが日本版「結果の平等」である。

１９９２年の学習指導要綱の改定以後、「自ら学ぶ」意欲や興味・関心の育成をまざしてきた教育改革の成果は、ここでの結果を見るかぎり、惨憺たるものである。いや、個性の尊重が叫ばれる陰で進行していたのは、改革の意図とは反対の、全体の意欲の低下と階層間格差の拡大だったのである。

* ８章　インセンティブ・ディバイドと未来社会の選択

　やる気と努力における不平等の拡大とさらに＜降りた者たち＞を自己肯定に誘うメカニズム＝その総体を私は「インセンティブ・ディバイド」と呼ぶことにする。

　結論を先取りすれば、意欲をもつ者ともたざる者、努力を続ける者と避ける者、自ら学ぼうとする者と学びから降りる者との二極分化の進行であり、さらに問題と思われるのは、降りた者たちを自己満足・自己肯定に誘うメカニズムの作動である。

　３）　『教育改革国民会議で何が論じられたか』河上亮一、草思社、２０００年

　　・　３．学校現場の惨状に対する議論

1. 生活の型＝　あいさつ、言葉づかい、箸の使い方などをほとんど身につけないで入学
2. つらいことや嫌なこと、むづかしいことに直面したときに、精神的にすぐまいってしまう。特別な生徒がそうなるということではなく、一般的な生徒にもみられる状況
3. きわめて傷つきやすくなって、他人とうまく関係を結べない。相手が強いとかすると自分の殻に閉じこもってしまい外にでない。弱いと猛然と反撃し、暴力的になる。
4. 全体として元気がない。無気力でだらしがない。

　　　――　２０年くらい前の校内暴力時代：　「ワル」と「普通の生徒」との間に大きな境目があった。

　　　　最近は全部が普通の生徒になり、その普通の生徒が時と場合によってなんでもやる。欲望をストレートに表現していいんだという雰囲気を強く持っている。欲望を抑える力がどんどんなくなっている。

１０数年前から起きている不登校、はげしいいじめ、自殺、暴力、学級崩壊などの問題はこのような”新しい子供“たちが引き起こしているのではないか。

* ５．　教育の武装解除と再武装をめぐる議論

　　　　さてここで問題となるのは、子ども像、教育についての考え方である。

　　　　「子どもは抑圧しないで自由にすれば自由に成長する。押しつけ、強制はまずい。自由ノビノビ教育がいい。一人ひとりに合った教育が必要で、一斉・集団教育はだめだ」。これが最近流行の子ども像・教育観であるし、これが多数派である。しかし、この考えに立ったのでは、現在の危機的状況を突破することなど不可能である。

　　　　「人間はいわば本能が壊れた存在で、文化を身につけなければ社会で生きていけない。赤ん坊のときから無理やり生活の仕方をたたき込む必要があり、教育は本質的に強制なのである」という考え方は少数派なのである。

　　　　義務教育の目的は、子どもの社会的自立にある。子どもを健全な社会人（国民・日本人）に育てることである。そのための基礎的能力を身につけさせることが、義務教育・学校の役割である。

　　　　基礎的能力とは、基本的生活習慣、社会性（道徳性を含む）、基礎的学力（教養）の三点である。このような三つの能力は子どもが自然に自分から学ぶようなものではない。大人の側、つまり社会が子どもに強制することが必要になる。それを組織的に行う場が学校である。子どもにとっても学校で学ぶことは自分が一人前の社会人（国民）に必要なことであるし、社会にとっても、子どもの社会化は社会の安定と発展のためにはどうしても必要なことである。

* ７．文部省改革派との全面対決

　　戦後の教育思想を問い直す：　山折哲雄委員の発言：　人間性について

1. 二つの人間観：

１）　人間の行動は、正常なもの異常なものを含めて、客観的に観察し、分析し解釈することによって最終的に理解することが可能だとする、近代的な人間観。その歴史はせいぜい２００～３００年。

　　　２）　人間とはそもそも未知なる存在であり、したがってその行動も多くの謎に満たされた社会的動物であるとする人間観である。ほとんど人類の発生から存在した見方である。この主題をめぐった絶えることのない思考と反省を積み重ねてきたのが宗教と哲学の伝統である。２０００～３０００年の歴史を有する。

　　　　　　戦後日本教育の現状：　後者の人間観に注がれた関心は微々たるもの。戦後教育の根本問題がこの点に潜んでいる。

1. 戦後はもちろん明治以降のわが国の教育システムは、科学技術と社会科学の二つの教育を両輪として形つくられてきた。そのために芸術・宗教・文化にかかわる分野の教育は周辺的な部分に位置つけられてきた。この領域にかかわる教育を緊急かつ最重要の第三の教育軸として新たに位置づけ、教育システムの抜本的な再編成を早急に行うべき段階にきている。
2. 芸術・宗教・文化は日本の伝統文化の全体と深くかかわる問題である。日本民族としての自覚、あるいは人間としての自己意識の形成に対して極めて重大なる影響を及ぼしてきた。いわば文化的遺伝子ともいうべきもの。「心の教育」の根本問題が忘却の憂き目にあってきた。
* １６．中間報告書の審議：　「教育を変える１７の提案

　　全体の構成は次のとうり。

　　　はじめに

1. いまなぜ教育改革か
2. 人間性豊かな日本人を育成する
3. 一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む日本人を育成する
4. 新しい時代に新しい学校づくりを
5. 教育施策の総合的推進のための教育振興基本計画を
6. 教育基本法の見直しについて国民的議論を

おわりに

　　　１７の提案とは、分科会の１５の提案に、⑤と⑥を含めたものをさす

　　　分科会の１５の提案は次のとうり。

　　（２）　人間性豊かな日本人を育成する

　　　　①　教育の原点は家庭であることを自覚する

1. 学校は道徳を教えることをためらわない
2. 奉仕活動を全員がおこなうようにする
3. 問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない
4. 有害情報等から子どもを守る

　　（３）　一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む日本人を育成する

　　　　①　一律主義をやめ、個性を伸ばす教育システムを導入する

1. 記憶力偏重を改め、大学入試を多様化する
2. プロフェッショナル・スクールの設置を進める
3. 大学にふさわしい学習を促すシステムを導入する
4. 職業観、勤労観を育む教育を推進する

　　（４）　新しい時代に新しい学校づくりを

　　　　①　教師の意欲や努力が報われ評価される体制をつくる

1. 地域の信頼に応える学校づくりを進める
2. 学校や教育委員会に組織マネージメントの発想を取り入れる
3. 授業を子どもの立場に立った、わかりやすく効率的なものにする
4. 新しいタイプの学校（“コミュニティ・スクール”等）の設置を促進する

　４）　『学校崩壊』河上亮一、草思社、１９９９年

　　・　第一部　いま学校で何が起こっているのか

　　　　　校内暴力の時代にはまだ意思の疎通があった。

　　　　　日本の学校はもともと、学力、生活の仕方、人間関係の在り方の三つを身に着けさせるという目標があったから、学力だけで生徒を評価するようなことはしていない。たとえば学力的には低くても、生活態度がしっかりしていれば評価したし、リーダーシップをとって全体をうまくまとめて行動する力があれば、それを高く評価するというように、いろいろな評価の軸があった。

　　　　ところが、２０年ほど前から、学力だけで人を評価するという考え方が社会の中で強くなり、これが学校の中に入り込んできた。校内暴力はこれに対する一種の反乱ではなかったか。――　生徒たちがあれだけ暴れまわったのは、勉強という価値だけで人間を判断するようになったことへの反発と同時に、生徒たちを抑える社会的な規制が崩れてきたことが大きかったのではないか。

* 第三部　何のための勉強か

いい子づくりに全力投球：　私から見た最近の子育ての様子――　子育ての目標は「社会的自立」から「勉強のできる子」に変わってきた。しつけの目標は、母親にとって手のかからない「いい子」をつくることである。子どものほうも、はじめは一生懸命それに応えようと努力するのだと思う。しかし、中学生になるころ、もう少し早い子は小学高の３・４年くらいからだんだん親の言うとうりに動かなくなる。そのまま一人で生活する力はつかず、結局母親が尻拭いをし、身の回りの世話をせざるをえない。

しつけから勉強に目標転換：　さて、しつけに失敗しても、もう一つの目標「勉強のできる子」がある。つぎに母親は全力でそのための教育をするすることになる。しかし、あたりまえのことだが、すべての子どもが勉強ができるようになるわけではない。こうして、生活の仕方が身につかないばかりか、勉強も挫折し、生きる自信さえ失うことになるのである。

　母性にからめとられる学校：　自分の子どもがだめだと認めることは、母親のこれまでの人生の失敗を意味する。小さい時から、理想型にはめ込むことを自分の人生の大きな目標にして生きてきたわけだから、自分のしつけが失敗したとか、勉強ができる子にはならないことを確認するのは勇気がいる。だから、なるべく現実から目をそらし、そのままズルズル行くのではないだろうか。

　高校進学の意味がわからなくなった：　違いをなぜわからせないのか：　みんな同じがいいという価値が、この１０年ほどのあいだにものすごく強くなったと言ったが、それは外から、つまり社会の側から、学校の中に入ってきたものである。最近は、人とちがうことをやれば、それがいじめの対象となる。おかしなことに、このような雰囲気は、個性が大事だというかけ声が強くきたなかでだんだん強まっている。みんな同じでいいという雰囲気は、勉強についてもこの数年非常に強くなってきた。そこで小学校では相対評価はしないことになった。

　優越感の増長：　みんな同じでいいというふうになったのに、一方で差をつけたい、優越感に浸りたいという欲望が強くなってきたという感じなのである。もしこの認識が正しいとすれば、これは一筋縄ではいかない事態である。

　中学よりひどい高校の崩壊：　文部省で主流を占めるようになってきた改革派の人たちは、いったん全部ご破算にして新しいものをつくろうと思っているようだが、それはずいぶん乱暴な話だ。中学校の機能がまだ残っているうちには、残すものを残しておかなくてはいけないのではないか。

* 第四部　マスコミが学校崩壊に与えた影響

「みんながわかる授業」が生徒を追い込む：　一人ひとりに教育をという主張は、逆に生徒を、みんな勉強ができなくてはいけないという方向に追い込むことになるから、それは生徒にとっては残酷なことである。

　自由を掲げて自由が失われていくジレンマ：　自由という掛け声が強くなっているにもかかわらず、一方で子どもを保護しなくてはいけない、あるいは面倒をみなくてはいけないという考え方が強まっているのであろう。子どもを放っておくと何をするかわからないということがわかってきたのだろう。そのために自由自由と叫ばれているにもかかわらず、どんどん自由が失われている。これは明らかにジレンマである。

　校長が現場の指揮官ではなくなった：　最近では校長が学校現場の指揮官であるという発想がほとんどなくなった。教育委員会からの指導を現場に徹底させることを第一に動いている。教育行政は、本来なら、学校という前線を支えることが基本的な役割だと思うのだが、この十数年の学校たたきの中で、教育委員会は、基本的には学校をたたく側にまわってしまったのである。

　　５）　『義務教育を問いなおす』藤田英典、ちくま新書、２００５年

　　　・　第二章　公教育・義務教育の意義と役割

　　　　　公教育・義務教育をめぐる争点：　今日教育の公共性は、次の六つの次元で問い直され揺らいでいる

1. 誰が教育を統治すべきか （ Who should govern and control education? ）
2. 誰が教育費を負担すべきか （ Who should pay the cost of education? ）
3. 誰が子どもを教育すべきか ( Who should educate our children? )
4. 教育の機会はどのように平等であるべきか ( What level of equal opportunity should be maintained? )
5. 教育はどのような文化水準・経済水準を志向すべきか ( What level of cultural/economic activities should be oriented? )
6. 教育はどのような社会を志向すべきか ( What kind of society should be oriented? )

 最初の三つは、公教育の行政・制度・運営の形態に関わる問題、その責任と権限の所在に関わる問題である。それに対して、後の三つは、主として公教育の目的・機能とその達成を左右する教育システム及び内容にかかわる問題である。

　子どもの「教育を受ける権利」：　１９５９年：　国連総会「子どもの権利宣言」、１９７６年：　最高裁学力テスト判決、１９８５年：　ユネスコ国際成人教育会議「学習権宣言」

　地域住民の教育意志と教育行政・学校運営への参加：　教育の公共性と私事性をどう調整するかという問題に関して、こんにち改めて問われている第二の側面は、親の教育要求と学校・教師の専門性・「教育の自由」との関係をめぐるものである。この側面は近年、次の関連し合う二つのレベルで重要な改革課題・争点となっている。その一つは、親・地域住民の教育行政・学校運営への参加や、教育内容・教育実践に対する親の意見表明に関わるレベル、もう一つは、親・子どもの「教育の自由」＝「選択の自由」をどのように位置づけ、どのように具体化すべきかというレベルである。

　公教育・義務教育の存立基盤としての＜社会＞：　人間が社会的な存在である限り、子どもを教育する責任は＜社会＞にある。＜社会＞は意図するとしないとにかかわらず、子どもを当該社会の成員へと教育し、社会化していく機能を担っている。この場合の社会には、１）保護者（親・家族など）、２）社会（地域社会・国民社会・情報社会・市民社会など）、３）学校・教師、４）国家・行政が主要なものとして含まれる。

　教育の公共性とその基盤：　教育は、当該社会全体の利益・福祉に関わる営みであると同時に、その社会成員個々人の利益・福祉に関わる営みである。この教育の目的・機能の二重性については、約一世紀前にE・デュルケムが＜個人の社会化＞と＜社会の社会化（存続・再生産）＞という教育の二重の機能として指摘したところであるが、教育基本法第一条は、それを「人格の完成」及び「平和的国家及び社会の形成者」という二つの目的として規定している。

　なぜ教育機会は平等でなければならないか：　言語能力を含めて、個々人の獲得・形成した知識・能力は、個々人の才能と努力で獲得・形成したものであり、個々人が私有するものであるが、その私有物とそれ自体の価値は、その前提となっている文化社会によって付与されている。この点に「教育の公共性」とその在り方についての公共的要請の、一つの重要な理由・基盤がある。とはいえ、このことは個性・能力に応じた教育を否定するものではない。

　当事者主義による開かれた学校づくり：　近年の改革動向をリードしている考え方としては、次の三つを区別することができる。

* 1. ＜新自由主義的市場主義＞＜消費者主義＞などと呼べるものである。これは、親・子どもを教育というサービス・商品の消費者と見なし＜選択の自由＞と＜自己責任＞を重視し、親・子どもの選択権を保障するためにも、学校選択制にすべきだと主張する。
	2. ＜新自由主義的ヴォランタリズム＞と呼べるもので、自己決定・自己責任に基づく任意的・自主的な教育編成、学校づくりを認めるべきだと主張する。
	3. ＜当事者主義による開かれた学校づくり＞とよべるもので、＜第三の道＞と書いたものである。学校の場合でいえば、その学校の教師・生徒はもちろん、生徒の保護者、その学校が立地する地域の人たち（企業なども含む）、さらには同窓生も含まれる。そうした当事者が、それぞれの責任において、個々の学校をよくするために努力・協力することが、ここでいう当事者主義である。
* 第三章　２１世紀の義務教育問題

　　　国と地方の役割分担はどうあるべきか：　義務教育に対する国と地方の役割・責任分担のあり　方には、大別して次の三つの選択肢が考えられる。

1. 国が（基本的な枠組みを定め）その財源を保障し、同時に、事業推進の具体も規制・統制する。
2. 国が（基本的枠組みを定め）その財源を保障し、事業推進の自由は地方に委ねる。
3. 財源も事業推進も地方の裁量と責任に委ねる。

　　　　成果主義的・管理主義的な教員評価と教師の協働性の行方：　成果主義的・能力主義的な処遇は、不可避的に管理的評価という性質を帯びることになる。成果主義の第二の弊害は、教師の同僚性（collegiality）・協働性（collaboration）の基盤を掘り崩し、そのレベルの低下を招く危険性が極めて大きいということである。

　　　　公教育の公開性・共生性とその揺らぎ：　市民社会・民主主義社会の理念に寄与するという教育の課題を前提をにするなら、この共通教育の場は子どもの自律性（尊厳・自己実現）と共生性を備えたものでなければならない。こんにち小・中学校段階での学校選択の自由化が主張され、その制度化がすすめられるなかで、問われ揺らいでいるのは、この二重の条件である。

　　　　義務教育の＜共生性・画一性＞に対する批判と学校改革の行方：　日本の場合、不断に改革努力を重ねるという優れた伝統まで否定し、その基盤を揺るがしている。その優れた伝統としては、授業研究・研究開発・研修制度・ホーリスティックな教育、および教師の協働性などが特に重要である。これらはすべて、諸外国の教育関係者・研究者が日本の教育の卓越性を可能にしたもの、学ぶべきものとして注目し始めているところであるが、皮肉なことに日本では、その卓越性が評価されず、近年の改革動向のなかで、その基盤が揺るがされている。

　　　　教育基本法改正の危険性：　今教育法を変えるべきではないと考えている。その理由を突き詰めれば次の三点になる。

1. 現行法を変えなければならない正当な理由がない。教育が時代や社会の変化に適切に対応していく必要があることも確かである。しかし、現行法は、そうした変化への対応を妨げるようなものではない。
2. 検討されている「改正」の方向は、次の三点で危険なものである。一つには、「国を愛する心」をはじめ様々な徳目が盛り込まれようとしているが、法律は行為を律するものであって、心を律するものであってはならない。現行法にも、理念や価値が盛り込まれているが、それらの理念・価値は＜心の自由（思想・信念の自由）＞を制約するものではない。しかし「国を愛する心」をはじめ新たに盛り込まれようとしている徳目・価値は＜心の自由＞を制約する可能性の大きいものである。二つには、現行法は、能力主義・個人主義と平等主義・共生原理のバランスを重視しているが、そのバランスを崩し、前者による教育再編を公然と推し進める。三つには、教育行政の独立性・継続性と教育の中立性・安定性を脅かしかねない規定に変えられようとしている。
3. 現行法の掲げる理念は、時代を先取りしたものであり、２１世紀の時代をつくり切り開いていく、その指導理念にふさわしいものである。その優れた理念を放擲し、偏狭なものに変えるという愚を犯し、未来を危険にさらすべきではない。

　・第四章　「ゆとり教育」の是非と行方

　　　　　「ゆとり教育」政策に関わる三つの基本的な矛盾・歪み：

1. 「ゆとり教育」政策と「学力重視」政策との矛盾
2. 「ゆとり教育」政策それ自体が孕む矛盾・歪み
3. 「学力重視」政策が抱える矛盾・歪み

　・第五章　グローバル化時代の学力形成

　　　　　＜教科学力＞か＜生成学力＞か：　前者（TIMMS調査）は基本的に、アチーブメント・テストであるのに対して、後者（PISA調査）は、教科の知識を超えた総合的・実践的・機能的な能力・リテラシーが身に付いているかどうかを調査するものである。言い換えれば、後者は、日本でしばしば言われる「生きた学力」や「新しい学力」「生きる力」に近いものであるのに対して、前者は、そうした学力観がどちらかというと否定してきたものである。以下では、後者の学力を＜生成学力（　generative scholastic ability）＞前者のそれを＜教科学力（subject-based scholastic ability）＞と呼ぶことにする。

　　　　　　日本や韓国が両方の調査で上位に入っているということは、これまでの日本の教育、教授・学習の方法が間違っていなかったということを示唆している。＜教科学力＞と＜生成学力＞のどちらの考えに立つにしても、その二つの学力（その基礎）は基本的なところで同じものだという可能性を示唆している。

　　　　　グローバル化時代の学力形成：　知識の高度化、グローバル・スタンダード化が進めば、期待される学力・能力の水準が高くなり、＜教科学力＞も＜生成学力＞も高度なものが要求されるようになるといえるが、確かな＜教科学力＞に裏打ちされない＜生成学力＞も、豊かな＜生成学力＞を備えていない＜教科学力＞も多様化する社会生活諸領域への対応性という点で、限定的なものにならざるをえない。しかも、この傾向は、知的な側面での先端性が問われる領域ほど強いといえる。

　　　　　ボトム・クォーターの教育が教育の成否と社会の将来を左右する：　アメリカの大学関係者の間で時々使われる表現に「happy bottom quarter （幸せな低学力層）」というのがある。これは、大学だけではなく、職場はもちろん、社会活動の様々な場でもいえることである。企業や経済はもちろん、どういう社会も、エリートや学力優秀者だけで成り立っているのではない。その活力・活気・成功は、その場に参加する多様な個性と能力の人びとが、認め合い、その場の活動に積極的に関わり、基本的なところで協力・協働してこそ、維持され、発展するのである。その意味でボトム・クォーターが幸せであるなら、その社会は成功しているといえる。ボトム・クォーターが幸せであるならその教育・学校は成功しているといえる。

* 終章　未完のプロジェクト　――　２１世紀の教育課題と改革・実践の指針

　　「生きる力」の三要素：　学校週休五日制以降、「生きる力」が「ゆとり教育」のスローガンの一つに掲げられ、奇妙な違和感を抱いた。というのも、その育成は、明治以来、学校教育が担ってきたはずのものだからであり、学校教育の基本的な役割だからである。

　｛生きる力｝は論者によってその捉え方は様々であるが、筆者の考えでは、その要素としては、＜能力・忍耐力＞＜豊かな経験＞＜希望・楽天性＞の三つが重要。

　＜能力・忍耐力＞は＜力＞という語のつくほとんどの能力が含まれる。考える力や理解力、創造力・問題解決能力・表現力などはもちろん、体力・運動能力・身体能力、技術・技能、精神力・社会力、持久力・忍耐力、情報処理能力・対人関係処理能力なども含まれる。

　＜豊かな経験＞は様々な知識・知恵や社会力を含む能力・忍耐力の形成に寄与するが、それ自体としても、生きる力の源泉となる。幅広い人脈・ネットワークの構築や人生・生き方の指針や拠り所となることも少なくない。

　＜希望・楽天性＞は少々の困難や苦労や面倒なことがあっても、それを気にせず、乗り越えていく、やり過ごすことができるよう支える。

　　＜名誉の等価性＞と＜努力と賞賛のカルチャー＞の再構築：　いま必要なことは、学校の中に、むろん家庭・地域社会・社会一般にも、＜努力と賞賛のカルチャー＞を再構築していくことである。その際、＜名誉の等価性（parity of esteem）＞が基本的な前提となっていることが重要である。＜名誉の等価性＞とは、どのような活動・領域であっても、そこでの努力もその成果も、賞賛に価するという点では等しい価値を持つ、とすることをいう。＜名誉の等価性＞は＜名誉の平等＞と同じではない。５０ｍ競争での全員一緒のゴールは「悪しき平等主義」の表れである。

　６）　『競争より「共創」の教育改革を』尾木直樹、学陽書房、２００３年

　　　・　プロローグ　教育の「構造」が変わる：　２１世紀を生き、時代を創造するのに必要な力の一つの領域は、世界のあらゆる人々とコミュニケーションができる力であり、自らの意見を表明できる言語力やプレゼンテーション能力でしょう。

　　　　　そのためには、自分を受け入れる自己肯定心情（セルフ・エスティーム）を高める必要があります。そうしないと他者を理解したり、寄り添ったりできないからです。セルフ・エスティームは、多種多様な人々と「共生」することや学校の中でも地域の人々とも、あらゆる課題に対して「競争」ではなくて、「共創」できる大前提の力といってもいいでしょう。

　　　　　第二の領域としては、あらゆる情報へのアクセス能力と発信力を身につけることです。

　７）　『新・学歴社会がはじまる』尾木直樹、青灯社、２００６年

　　　・　Ⅲ　学力格差を拡大させた学力低下論争

　　　　　二　新しい学力観が招いた「学力」低下と新たな格差：　小学校には‘９１年、中学校には’９２年に、「新学力観」への転換が強調された。偏差値でなくて、「関心・意欲・態度」を重視し、評価する路線へ一大転換をはかろうというわけである。

　　　　　これは日本の戦後教育史のなかでは、初めての評価観・学力観の一大転換であった。だがこれが偏差値追放の課題とうまく合体したのである。

　　　　　ここで導入された新学力観は、観点別評価が中心で、各教科４つか５つの評価の観点が提示される。その観点のトップ項目には、いずれも「関心・意欲・態度」が位置づき、これまで一貫していちばん重視されてきた「知識・理解」は最下位におかれることになった。これまでの「学力」とは、「知識の量と理解力」がいちばん重視されてきた。

　　　　　三　これでは学力は向上しない：　１９９０年代後半から本格的に始まった学力低下論争とその見直し策は、これまでの「新しい学力観」そのものを姿形もない程一気に吹き飛ばす結果となった。つまり「新しい学力観」は’９２年から’０２年に至る「短命学力観」に終わったのである。そればかりか、教育の内容を知らない外野席から開始された学力低下論争は、結局のところ、学力格差の拡大、固定化を飛躍的に成し遂げる結果を生んだのである。そこには、いくつかの重大な誤解や錯覚が見られた。

　　　　　第一には、学力に関する定義を避け続けることによって生じた誤解である。２１世紀を切り開く力とは、どのような学力か。その力量を形成するためには、子どもたちは何を学び、どのようなカリキュラムが必要なのか。本来は、このように、これまでの計測可能な「学校知」としての学力に加えて、未来を見すえた熟慮すべき「新しい時代の学力」を論じる必要があったのである。しかし、そこが空白状態に陥ったまま論争だけ進んだために、結局は脱文脈的な暗記力や記号操作的理解力、単純な知識や技能の習得といったこれまでの認知主義的な学力観が勢いを増して復活することになった。こうして漢字検定や英語検定、数学検定、地理・歴史検定など、社会現象としての「検定ブーム」さえ生んだ。「覚えて」できることが第一であり、かんがえて「わかる」ことは、ないがしろにされた。

　　　　　しかし、PISA調査のねらいは、日本で受けとめられているこのような「学校知」とはまるで異なっていた。社会・経済のグローバル化が急激に進展した現代の世界にあって、青年がこうした変化にいかに対応できるのか、OECDは、そうした市民としての人材育成の重要性から、１９８７年以降「INSE(International Indication of Education System)」という教育システムの指標を開発する研究チームを立ち上げてきた。このINSEが教育評価の新たな視点を打ち出している。それは、１）学力とは認知主義的な知識や技能のみならず、教科横断的力量をいかに育成するかが重要であり、２）非認知的な学習意欲や自己理解、自信などが、生涯にわたって学習しつづける市民的力量の形成につなげる基本である、としている。こうして到達した学力観は、これまでの「学校知」や「「新しい学力観」とは異なるものであり、むしろそれを乗り越えたものである。PISA調査報告書の日本語版タイトルが「生きるための知識と技術（Knowledge & Skills for Life）」（ぎょうせい）とあるように、学力とは「人生をつくり社会に参加する力」つまり、単純な詰め込みの暗記型ではなくて、きわめて文脈的であり、包括的・参加型のダイナミックな“リテラシー”を学力として取り上げ、問題にしているのである。換言すれば、シチズンシップの教育であり、子どもを市民としていかに育てるか、「地球市民」の育成こそがその目的なのだ。

　　　　　第二には、教える内容を増やしたり、難しくしたりすれば学力が上がるのではないかという、狭い経験主義的錯覚に陥っている点である。

　　　　　第三には、授業時間数を増やせば学力が上がるという錯覚である。

　　　　　第四の問題点は、学力は競争させればさせるほど向上するという錯覚である。

　８）　『教育再生の条件』神野直彦、岩波書店、２００７年

　　　・　第一章　歴史の「峠」における教育危機

　　　　　学校教育の危機と教育危機：　佐藤学教授が指摘するように、学級崩壊、いじめ、校内暴力、不登校などといった学校教育の危機は、日本の進学率が頂点に達した１９８０年頃から喧しく叫ばれてきた。もちろん、学校教育の危機も、「教育危機」を構成する重要な要素であることは間違いない。

　　　　　しかし、日本国民が恐怖している「教育危機」の本質は、「社会の中で生きていく能力を身につけさせること、むしろ、みずから社会を構成する主体となる力を身につけさせること」に失敗している危機、つまり社会の構成員を育成することに、日本社会が社会として失敗しているという危機だということができる。

　　　　　このように学校教育の危機は、日本の社会が社会として社会の構成員を育成するのに失敗しているという「教育危機」全体の一部を成すにすぎないとすれば、学校教育の危機にのみ焦点を絞った危機克服のシナリオを描くのは危険である。

　　　　　競争社会と協力社会：　古き時代が腐臭を放ちながら崩れているけれども、新しい時代が未だに形成されずにいる歴史の「峠」、それが１９８０年代から始まる教育危機の時代である。

　　　　　福祉国家が行き詰まった歴史の「峠」で、福祉国家を克服するシナリオとして二つのシナリオがせめぎ合っている。一つのシナリオは市場経済の原理である競争原理を、社会のあらゆる領域に解き放ち、「小さな政府」を目指して「競争社会」を実現しようとする新自由主義のシナリオである。

　　　　もう一つは「協力社会」のシナリオである。人間という種は、他者と対立し、競争する本能よりも、厳しい自然の中で共に協力して生きていく本能を備えていることを忘れてはならない。生後間もない幼児は、他者の協力がなければ生存することができないことを想起すれば明らかなように、人間の生活は他者との協力なしには存続しえないのである。

　　　　　人間は本能的に競争原理よりも協力原理を備えているとすれば、「競争社会」を実現すると、子どもたちを教育して、他者は敵だという競争原理を強制して教え込まねばならない。アメリカの社会学者アルフィ・コーンはいみじくも指摘するように、自然淘汰は競争原理を抑制することを求める。というのも、同じ「種」同士で競争をすれば、「種」の存続は脅かされてしまうからである。

　　　　　所有欲求と存在欲求：　スウェーデンの環境の教科書「視点を変えてーー　自然・人間・全体」は、人間の欲求には所有欲求と存在欲求があると教えている。所有欲求とは物質を所有したいという欲求である。これに対して存在欲求とは、人間と人間あるいは人間と自然との関係で、充足される欲求である。人間は物質を所有することで充足される所有欲求で「豊かさ」を実感する。人間と人間の触れ合いによって充足される存在欲求で、「幸福」を実感する。工業社会とは存在欲求の犠牲において、所有欲求を充足してきた社会である。

　　　　　日本人も１９８０年代になるまでは、貧しさを克服するためにも、所有欲求の充足を優先させてきたといってよい。しかし、１９８０年代になると、「物の豊かさ」という所有欲求よりも、「こころの豊かさ」という存在欲求を重視し始めたといってよい。

　　　　　「競争社会」では、富を「飴」に、貧困を「鞭」にし、競争へと駆り立てなければならない。所有欲求が減退し、富がインセンティブにならずに、貧困も恫喝にならなくなると、社会の構成員をさもしい競争へと駆り立てられなくなってしまう。「お金を儲ける」ことが「飴」にならず、「貧困」に陥ることが「鞭」にならなくなることは、新自由主義にとっては危機となる。この危機を打開することこそ、新自由主義的教育改革の重要な目的となる。

　　　　　歴史の「峠」における教育改革：　１９８０年代から始まる教育改革が、改革の対象とした教育危機は、次のような三つの段階を踏んで、現象してきたとまとめることができる。

1. 第一段階：　教育病理現象が生じた段階である。つまり、いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊など「荒れる学校」として、教育危機が認識された段階である。
2. 第二段階：　学力低下現象として、教育危機が認識された段階である。
3. 第三段階：　教育問題が社会問題を生じさせるとして、教育危機が認識された段階である。それは教育が生じさせたとされる格差問題や、教育が生じさせたとされている社会的病理や社会秩序の乱れが、絡み合いながら教育危機として認識されている。

　こうした段階は時系列的に見て、第一段階から第二段階に、第二段階から第三段階へと継起的に教育危機が生じていることを意味するだけではない。それは第一段階での教育危機を解決しようとして第二の教育危機が生じていまい、二つの教育危機とも解消できなかったどころか、教育危機を拡大させ、第三段階での教育危機が発生してしまったと考えられる。これは、教育改革が、教育危機の本質を捉えることに失敗していることを示しているといってよい。

　　　スウエーデンでも１９９０年代に、大規模な学校教育の改革を実施している。１９９１年には、学校法さらには教育法の抜本的改革が断行されている。

　　　この１９９１年の教育改革は、学校教育の地方分権を目指した改革である。この改革でスウェーデンでは、後期中等教育つまり高等学校までの学校教育のすべての責任が、コミューンつまり市町村に移譲されることになった。

　　それまでのスウェーデンの学校教育では、中央政府が教員の給与も労働条件も規制していた。しかも、学校教育の責任は、中央政府と地方自治体が、折半で分かち合っていたのである。

　　しかし、１９９１年の教育改革で教員の給与や労働条件を決定する権限も、学校教育の責任もすべて、地方自治体の手に委ねられる。しかも、こうした学校教育の地方分権は、単に身近な公共空間で、国民が学校教育を決定できるように、エンパワーメントすることを意味していただけではない。国民が学校教育の現場を信頼して、学校教育の現場にエンパワーメントすることをも意味している。つまり、学校に関わる企画（plan）・実行（do）・評価（see）という一連の職務権限を、学校教育の現場に委ねたほうが、教育水準は向上すると考えられたのである。

　　学校教育の地方分権化とともに、スウェーデンでは「教育の拡張」が実施される。つまり、教育改革の対象領域が拡大される。

　　就学前児童の保育サービスの所管が、社会省から教育省に移管される。というよりも、保育サービスに関する規定も、社会サービス法ではなく学校法で定められるようになる。つまり、就学前児童への保育サービスが明確に、就学前教育として位置づけられるようになる。

　　このように保育を教育として位置づけることは、家庭内で行われている保育も、きょういくにほかならないということを背後理念としている。家庭内で営まれている保育も、教育にほかならないという理念に立脚すると、家庭内の育児を、社会の共同事業として実施しても、それは教育だということになる。

　　学校教育を終えた後の職業訓練も、教育として明確に位置づけられる。もっとも、そもそもスウェーデンの教育制度は学校教育と成人教育が二本立てとなっている。つまり、技能訓練や実用教育など広範な教育領域が、教育として差別なく実施されてきたのである。

　　しかし、スウェーデンが「学びの社会」を形成していく教育改革で重要な点は、学校教育の改革でも、教育の領域を拡大していく改革でもない。教育改革が国民の誰もが抱いている、人間として成長したいという「学び」の欲求に根差した「国民教育運動」によって、推進されているという点にある。人間の人間として成長したいという自然の欲求に支えられたグラス・ルーツでのボトム・アップの改革が、スウェーデンの教育改革の特色である。人間が「学び」の欲求に根差して、人間として成長していくことで、生産性が向上し、産業構造が「知識社会」へと転換していく。スウェーデンでは、経済成長という目的の手段として、教育を位置づけてはいない。人間が人間として成長していくことが社会の目的であり、教育こそが目的である。

　スウェーデンは歴史の「峠」で、教育改革によって工業社会から知識社会へと転換することに成功している。１９９６年のOECD教育大臣会議は、知識主導型経済や知識主導型社会（knowledge

-based society）に対応するよう「すべての人に生涯学習を」を目指す社会を「学びの社会」と呼んでおくと、「学びの社会」での教育は、次のように特徴づけられていると思われる。

①　　学校のようなフォーマルな教育だけでなく、インフォーマルな学習機会を結びつけた学ぶことへの「体系だった見通しを形成することである。

②　学習者中心主義である。

1. 「学習への動機づけ」を重視することである。
* 第二章　教育の意味を問う

　　　「盆栽型」教育と「栽培型」教育：　折原浩教授の教えによると、教育は「盆栽型」教育＝針金で外から圧力をかけて枝を曲げて「盆栽」をつくるように「鋳型」にはめるように教育することである（日本）と、「栽培型」教育＝人間が成長したいように成長できるようにするために肥料を施したり、害虫を駆除することが教育の役割となる、の二種類に分類される。

　　　教育を意味するエデュケーション（education）とは、ラテン語で「引き出す」を意味するエデュカチオ（educatio）に語源がある。これをふまえれば、教育とは、「人間におのずからそなわり、ただ適宜な配慮がなければ開花や結実に至らない潜在的可能性に、深く思いをひそめ、それを大切にはぐくみそだててゆくこと」であり、人間の「“いのち”の自己成長をえんじょすること」だと考えられる。

* 第三章　学校教育の誕生

　　公教育の誕生：　教育が社会の構成員をすることにある以上、市場社会の三つのサブ・システムから構成されることと対応して、市場社会における教育も、三つのサブ・システムの構成員として育成するという使命を担わざるをえない。

1. 生産の「場」としての経済システムの構成員として、生産能力あるいは労働能力を育成する
2. 生活の「場」としての社会システムの構成員として、生活能力を育成する
3. 政治システムの構成員として、つまり国民としての統治能力を育成する

　　　学校教育から自己教育へ：　「学習サークル」の「生みの親」ともいうべきオスカル・オルソンは、教育を「我々における真の人間性、即ち、我々をして他の生物より上位に置き、我々を本来の意味で人間とするところのものを発達させること」と定義している。

　　　オルソンは真の人間性を、人間が生きていく上で、直面する問題を主体的に解決していく問題解決能力にあるとしている。オルソンによると、「教養」とは、人生における問題解決能力を意味する。したがって、「教養」とは知識を量的に獲得することではない。「教養」とは、「知識の量」ではなく、「知識の力」だと、オルソンは主張する。

　　　このように「教養」を定義すれば、教育の場は学校教育に限られない。経済システムでの生産活動も、社会システムで営まれる生活活動も、それ自体で生きていく上での問題解決能力を高めるからである。オルソンは、学校教育には必ずしも期待しない。オルソンが重視するのは「自己教育」である。オルソンが進める「学習サークル」は「自己教育」にもとづくことになる。「学習サークル」では生徒の問題関心に従って、読書の対象が選択され、読書活動が進められる。しかも、読書活動は生徒と生徒、生徒と教師との「討議と会話」を通じて展開される。「学習サークル」では学校教育のように、教師が生徒に一方的に教え込むということはない。これがオルソンが自分が受けてきた学校教育を拒否し、苦しみぬいた揚句に生み出した自己教育としての「学習サークル」なのである。

　　　国民の国民による国民のための教育：　社会の構成員を育成していく機能は、社会が全体として担っていることを忘れてはならない。社会（society）の語源はラテン語の「仲間（societas）」にある。「仲間」を育成していく機能が、社会全体で担われていくのは当然である。

　　　正村公宏教授が指摘するように、教育の危機とは、「社会全体が教育の機能を喪失している」という危機なのである。したがって、社会全体をどのように改革するのかというヴィジョンと結びついていない教育改革には意味がない。教育改革は市場社会を構成する経済・政治・社会という三つのサブ・システムの相互関連を再編する改革と結びついた改革でなければならない。

　　　日本の社会が陥っている教育危機とは、社会の構成員を育成していくという社会全体の劣化していることにある。しかし、こうした社会の構成員を育成するという教育機能には、両義性があることを忘れてはならない。

1. 社会の構成員を育成して社会を維持していくことである。市場社会になって、学校教育が登場するのも、経済、政治、社会という三つに分裂するにともない、社会全体の教育機能が分裂するからである。つまり、政治システムが社会の構成員に、現状の社会秩序に忠誠を誓わせる教育を実施せざるをえなくなるからである。
2. 社会の構成員を育成して、現状の社会を否定することである。人間の歴史は現状を否定し、未だない未来を創造する連続である。そのためには、「既知」を学ぶだけではなく「未知」を創り出すことをも学ばなければならない。

　教育とは「学び合う」過程である。つまり、「仲間」と学び合いながら、自己変革を遂げていく過程である。もちろん、人間は相互に自己変革を遂げ、社会を変革して、人間の歴史を発展させていく。

　日本の教育再生は、この二つの教育機能を再生させることにほかならない。というよりも、工業社会から知識社会へという歴史の大転換期には、現状を否定し、未だない未来を創造する教育こそ重要となる。

　学校教育を基軸にして、社会全体の教育機能を高めて、「学び合う社会」を形成しなければ知識社会は実現できない。というよりも、それこそ人間がより人間的になっていく社会の形成なのである。

　ところが、こうした「学びの社会」は、「国民の国民による国民のための教育」として、国民教育運動を不可欠の条件とする。それは「人民の人民による人民のための政府」という民主主義を、連帯民主主義（associative democracy）へと発展させることだといってもよい。食おう幾再生の条件は市場経済を活性化させることではなく、民主主義を活性化することなのである。

　　　９）　『学び　その死と再生』佐藤学、太郎次郎社、１９９５年

　　　　・　Ⅱ学びの共同体へ　学校を内側から再生するために

　　　　　　　学校の組織を再検討する：　学校組織の複雑さは、組織の四つのタイプのすべてをふくみこんだ複合性にある。学校は「官僚組織」の末端であり、文部省や教育委員会の通達や指示にそくして仕事を遂行している。同時に、学校は「企業組織」のような「経営」を行っており、所定の目標の効率的な達成を推進している。しかも、学校は「政治組織」のように教育に関する理念や信条の合意を必要とし、いくつもの意思決定を迫られている。さらに、学校は、「専門家組織」として、教師の自律性を考慮し、専門家としての研修を推進する運営を行っている。果たして、学校はいかなる組織であるべきか、この問いは難問である。「官僚組織」と「企業組織」の性格が、もはや、学校内部の抑圧装置として機能していることは明らかだろう。そして、教員組合の掲げる政策のように理念や信条の統一を学校の中で実現する改革も、これだけ教師の教育観が多様化し「組合離れ」の進んだ現実においては、職場を分裂させる結果をもたらすだけである。とすれば、改革の希望は、最後の「専門家組織」への脱皮に求められるだろう。

　　　　　　　小さな共同体へ再組織する：　学校を内側から改革するために、まず、次の三つの原則を提起したい。

1. 「よい学校＝問題のない学校」という観念から脱却することである。「よい学校」とは「問題のない学校」ではなく、「問題」が「問題」として生徒と教師と親のあいだで共有され議論されつづけている学校であろう。「官僚組織」や「企業組織」に必要なのは「問題」の発生の「防止」と「問題」の迅速で効率的な「処理」であるが、教育組織において重要なのは「問題」の「認識と共有」であり、その解決を探求する「議論と実践の過程」である。
2. 学校を「学びの共同体」として再編成することである。現在の学校は経済性と効率性を原理とする「大量生産システム」として組織されており、人びとが集い憩い交わりながら育ちあう「学びの共同体」として構成されてはいない。学校の機構と機能を学びを中心に大胆に単純化して、大人と子供たちが育ちあう場所として再組織し、つつましい日常のいとなみをていねいに進めることのできる場所へと変革することが必要である。
3. 学校の改革を内外の人間関係を民主化する実践として位置づけることである。学校には無数の権力関係が介在している。校長の教育的リーダーシップが樹立していない学校では、行政の官僚的統制が学校を支配しているし、教師間に陰口や嫉妬が存在する学校では、数人の声の大きいボス教師たちによる職場の支配が横行し、多数の教師と生徒の声は、その影で抑圧され封じ込められている。現在の学校のほぼすべてが、それらの病理に浸食されていると言ってよいだろう。沈黙している普通の教師と普通の子どもたちのパワーを全開させるためには、異質の教育観と多様な意見が共存しうる民主主義を職員室にも教室にも実現しなければならないし、教育委員会や親との関係においても、学校の自律性を擁護するたたかいを推進しなければならないだろう。

この三つの原則を実現するには、現在の学校はその規模があまりにも大きく、あまりに複雑な機構と構造で組織されている。学校を内側から改革する前提として、学校の複雑な機構と機能を単純化し「小さな共同体」へと再組織する改革を提言したい。

　「ハウス」方式による学校の改革：　学校に多数の生徒を収容し教室に多数の生徒を組織する「大量生産システム」の学校の最大の根拠は、「安上がり」という経済的効率性であった。しかし、現行の建物と予算と人員の枠内でも、「大量生産システム」を「小さな共同体」へと再組織することは可能である。その方法の一つとして、学校をいくつもの「ハウス」に分割して運営する方式（schools within school）がある。一つの建物の学校を生徒数２００名程度、教師数１０名程度の「ハウス」に分割し、それぞれの「ハウス」で「（副）校長」を定め、実質的に独立した学校として運営する方式である。

　この方式を採用すると、小学校の教室を一学級２０人程度で組織でき、中学校・高等学校の教室でも３０人程度で組織することが可能である。その条件はいくつもある。まず、わが国の教師一人当たりの生徒数は、近年の学齢児童の減少の影響もあって、すでに、小学校でも中学校でも高校でも、２０人以下の水準まで到達している。いまや、日本の教師一人当たりの生徒数は、欧米と比較してもそれほど見劣りのするものではない。

　改革を支援し、選択できるシステム：　今後の展望として、よりダイナミックに学校の改革を促進する方略を提案しておこう。その方略は「ハウス」の方式をさらに一歩進めたものであり、一つの学校のなかに異なる教育哲学で組織された複数の「ハウス」を準備し、親と子どもに選択の自由を保障する方式（オルターナティブ・プログラムの方式）である。

　たとえば、一つの学校に三つの「ハウス」が組織された場合、その一つの「ハウス」を革新的プログラムで組織し、残りの二つの「ハウス」を通常のプログラムで組織してみたらどうだろう。教師たちは、教育哲学を共有しあう同僚と仕事を進めることができるだけでなく、その教育哲学に共鳴し支持子どもや親と連帯して教育を推進することができる。革新的プログラムの実験が成功するならば、その学校は、一年後、親や子供の支持を拡大して、二つの「ハウス」による革新的プログラムと一つの「ハウス」による通常のプログラムを実施する学校へと変貌するだろう。もちろん、その逆の事態もありうるわけだか、その場合は、親と子どもの支持を拡大しうる革新的なプログラムの開発へと、新たに仕切りなおせばいいのである。

　「オルターナティブ・プログラム」の方式は、教師の創意的挑戦を促進するし、創造的な仕事に挑戦している教師たちを親たちが支援するシステムを実現するものとなる。教師と親たちが、みずからの教育哲学を明確にする意義も大きい。そして、意見をともにする教師と親との連帯は、学校教育に対する両者の説教的で建設的な参加も実現するだろう。

　現在のように教育観が多様化し教師間の意志の合意がむずかしい状況の中で、学校改革を内側から促進するとすれば、この「オルターナティブ・プログラム」の方式を導入すること以上の有効な方略はないのではないだろうか。これだけ多様化した教育観の衝突をまえにして、学校が一つの教育哲学で合意することは、いちじるしく困難であり、PTAにしても、多様な意見を一つにまとめるのはほとんど無理といえる状況にある。むしろ、たび重なる意見の衝突による妥協と絶望が、教師と親の活力を衰退させ、学校をここまで硬直化させてきたとも言えよう。長いものにまかれろ式の学校教育は、もはや限界にきていると知るべきである。

　もちろん、「オルターナティブ・プログラム」の方式には、いくつもの危険がともなっている。ある学校では、予備校や塾まがいの「ハウス」が出現するかもしれないし、その「ハウス」が親と子どもたちの支持を拡大するかもしれない。しかし、まさにそのときこそ、教師たちが親や生徒と連帯して、いずれの「ハウス」の教育を生き延びさせるのかという、学校改革の原理的なたたかいを開始する出発点となるだろう。

 　　１０）『終わりなき日常を生きろ』宮台真司、ちくま文庫、１９９８年

　　　　・　第三章　「終わらない日常」はキツイ

　　　　　　　８０年代前半に主流だったのは、女の子を中心にした「終わらない日常」という終末観だった。これからは輝かしい進歩もないし、おぞましい破滅もない。とするなら学校的な日常のなかで永遠に戯れ続けるしかない。

　　　　　　　私たちに必要なのは「終わらない日常を生きる知恵」だ。

　　　　・　第四章　コミュニケーション・スキルという知恵

　　　　　　私はブルセラっ子たちに、ある種の「すがすがしさ」を感じるようになった。――　「何かを諦める」ことと「諦めるべきものを初めから知らない」こととの間に横たわる大きな差異にだんだんと気がつくにつれて、「何も諦めていない」彼女たちに親しみを感じるようになってきたのだ。

　　　　　　結局「終わらない日常」を永遠に戯れるにも、コミュニケーション・スキルが必要になる。正確にいえば、幸せや不幸の原因が「外的制約」に帰属できなくなり、ひたすらコミュニケーションの失敗による「内的制約」ばかりが問題になるような社会こそが「終わらない日常」なのだ。

　　　　　　「終わらない日常」のなかを欠落を抱えたまま生きなければならないとき、そういう自分を「全体として」肯定できるチャンスは宗教と性にしかない。

　　　　　　振り返ってみれば、「まったり生きる」連中たちの「輝かしさへと疎外されない」がゆえに「輝かしさからも疎外されない」生き方は、かって農村共同体のなかでは当たり前のものだった。

　　　　　　「永久に輝きを失った世界」のなかで「将来にわたって輝くことのありえない自分」を抱えながら、そこそこ腐らずに「まったりと」生きていくこと。そんなふうに生きられる知恵を見つけることこそが、必要なのではないか。

　　　　　　「終わらない日常」のなかにも、そこそこいろいろな場所で、そこそこいろいろな連中が生きている。すこし面倒だけれど、いろいろな場所の、いろいろな連中の間をめぐってみれば、きっとどこかに「まったり」できる場所がみつかるはずだよ。どうせ「まぶしい輝き」が必要な年寄りは、消えていくしかないんだから。

　　１１）　『暴かれた「闇の支配者」の正体』ベンジャミン・フルフォード、扶桑社、２００７年

　　　　　　日本人を奴隷化する戦後教育：　教育基本法をはじめとする戦後日本の教育プログラムは、アメリカが作り、日本に押しつけたものである。

　　　　　　かって日本の教育改革を担当したGHQの役人はこう豪語したそうだ。「日本の教育を変えて、今後は天才が出ないようにします」。戦後、彼らが押しつけてきた教育プログラムの要点は、次のようなものである。

* 1. 白人に対する徹底的な劣等感を植え付けること。
	2. アメリカは素晴らしい国だと信じ込ませること。
	3. 自分独自の意見を作らせないこと。
	4. 討論や議論を学ばないこと。
	5. 受け身のパーソナリティを作ること。
	6. 一生懸命勤勉に仕事させること。
	7. 目立つ人の足を引っ張ること。

　☐　海外の教育改革の動向に関するもの

　　１）『ローマクラブ第６レポート　限界なき学習』J・W・ホドキン他編、ダイヤモンド、１９８０年

　　・第１章　人類に対する挑戦――　世界的問題群

　　　　　概観――　学習とヒューマン・ギャップ：　ヒューマン・ギャップとは複雑性が進んでいくにもかかわらず、それに対処するわれわれの能力との間に開きがあることを指している。今日の状況が根本的に従来と異なるのは、現代の複雑性が主に人為的な諸活動によって引き起こされていることである。われわれはこれをヒューマン・ギャップと名づける。なぜかと言えば、それは、われわれ自らがつくりだした問題の複雑性と遅々として進まぬわれわれの能力の開発との間の断層だからである。目下この複雑性が表面化しているのが、この全世界的な問題なのである。

　学習――　成功から失敗への急転：　人間の伝統的な学習の仕方が今日においてもなお適切であるかどうか、真剣に問いかけなければならない。伝統的に個人も社会も一貫して現状維持型学習という方式をとってきた。現状維持型学習とは、繰り返して起こる周知の状況に対処するために確定した見解・方法・規則を習得することである。それは与えられた問題に対する解決能力を高める。それは、現行の制度や確立された生活様式を維持する目的で考案された学習の型である。

　しかし長期にわたる生存にとって、ことに不穏で変動の激しい、不連続の時代には、それとは別にもう一つの学習法が渇望される。それは、変化・更新・再建・問題の再構成をもたらすことのできる学習の型である。ここでは、それを革新型学習法と呼ぶことにする。歴史を通じて革新型学習刺激するために用いられてきたのは、衝撃的な事態の勃発に頼ることであった。

　ヒューマン・ギャップの克服：　革新型学習の主たる特徴として、まず先見があげられる。それは適応と対応させて考えると最も理解しやすいであろう。先見は起こりうる偶発的な事件に備えて、長期的な未来のための代替案を検討しようという姿勢を意味している。先見型の学習は、予測シュミレーション、シナリオ、モデルといった手法が使えるように人々を訓練する。それによって人々は積極的に、趨勢を検討したり、計画を立てたり、現時点での決断が将来引き起こす結果や起こりうる有害な副作用を事前に評価したり、ある地区や国あるいはより広い地域においてとられた行動が、全世界に対してもつ意義を認識したり、するようになる。この先見的学習の目的は、衝撃による学習によって社会が痛手を受けないように保護することにある。

　革新的学習のもう一つ主要な特徴は傘下にある。

　・　第二章　提案　――　先見と参加：　革新型学習過程の理論的枠組み

　　　　複雑性による挑戦の増大：　人間の活動によって生じる複雑性の加速化、社会と個人に対する挑戦となりつつある。

　　　　拡大する事態の前後関係：　相互関連と相互依存は事態の脈絡を拡大する。その背景となる状況が多岐に分化し、多くの価値観が入り込むにつれて、理解がより困難になる。各個人は社会が必要とするほど迅速に学習していない。

　　　　先見と参加　――　革新型学習の主な特徴：　１）時間的統合の推進：　先見は将来を見越したり、あるいは望ましい趨勢を選択し、破局への道を避けることだけに限定されない。それは新しい代案を考えだすことでもある。先見は未来に影響を及ぼして、場合によっては未来を決定するわれわれの能力に対して、責任を持つことを意味する。

　　　　２）参加型自由　――　空間的統合：　創造的な参加を実現するためには、問題の確認と理解、およびその再構成が重視されなければならない。世界システムの中で行われる革新型学習の量は、国際的および国内的レベルにおける効果的な参加の程度によって決まる。参加および革新型学習には創造的な仕事が必要である。余暇及び「余暇社会」は、努力の減速を意味するものであってはならない。

　　　　革新型学習の主要な目的：　本報告書全体としての目的は、人類の生存と人間の尊厳性の確保である。しかしながら、これらの究極目標の達成には、自律性と統合性という二つの中間目的の実現を必要とする。

　　　　自律性：　自律性とは社会にとって文化的独自性を意味し、各個人にとっては自己実現の鍵である。

　　　　統合性：　統合性は社会にとって相互依存を意味し、個人にとっては人間関係の鍵である。

　　　　学習過程の要素としての価値観・人間関係・イメージの地位の回復：　すべての学習は、言葉・道具・価値観・人間関係・イメージによって仲介される。維持型学習は、革新型学習に必要とされる要素、特に価値観・人間関係・イメージを軽視してきた。価値観は革新型学習の酵素である。権限の集中化と不必要な階層性は革新型学習を抑制しやすい。イメージは統合力をもち、即時に記憶をよみがえらせるが、学習の要素としては過小評価されてきた。

２）『競争しても学力行き止まりーイギリスの失敗とフィンランドの成功』福田誠治、朝日、２００７年

　　　１．授業も学校も変わってしまった

　　　　　１９８８年のサッチャー教育改革が始まるまで、イギリスの教育は自由だった。「工場や国家の要求に従うよう訓練されたロボット」ではない人間をつくろうとする「ホーム・エデュケーション」の運動もあった。この自由なイギリスの学校教育は、教育関係者の努力によって、急速に普及したと見られている。その転換点が、１９６７年の「ブラウデン報告」からだといわれている。「ブラウデン報告」は、当時の労働党が進める福祉国家づくりの社会的風潮の中、知識の詰め込みとしての教育を否定して、子どもたちが様々な経験を通して学ぶ活動主義的教育を推進し、一人ひとりの状況に応じて実質的に平等な教育を実現しようとしており、統合教育やいわゆる「落ちこぼし」「落ちこぼれ」をなくする「アファーマティブ・アクション（弱者積極的優遇策）」の立場に立っていた。この報告の影響で、自由な教育がイギリスで全土にいきわたったようである。

　　　　清水宏吉は、日本と比べながら当時のイギリスの小学校の特徴を次にように列挙している。

1. クラスの人数が少ない（ほぼ２５人以下）。
2. 時間割の一コマが長く（標準が７０分）。
3. 生徒が同じ時間に違った内容の勉強をしている。
4. 勉強、特に算数が簡単。
5. 特別なニーズのある子どもも一緒に勉強する（補助の先生が必要に応じてつく）。
6. 教科書は個人の持ち物ではなく、みんなで共有する。
7. ノート・鉛筆・定規など学用品は学校が準備する。
8. グランドが広く、低学年用と高学年用がある。
9. スクール・ディナーと呼ばれる給食か弁当かを選べる。
10. スクール・ディナーはブッフェ式になっており、選べる。
11. お菓子や時計をもっていってもよい。
12. 違う学年・クラスの子とのつながりが深い。
13. 土曜日が休みで、学期の途中にハーフ・タイムという一週間の中休みがある。
14. 子どもの休暇中は、先生も学校に出てこない。
15. 大人が送り迎えしなければならない（１０歳以下の場合）。
16. お母さんたちがヘルパーとして授業を手伝う。
17. PTAが折に触れお金儲けをし、営繕費や教材費の足しにする。

この①③④⑤⑥⑦⑩⑭というのは、今日のフィンランドの学校と同じである。だが１９８８年のサッチャー教育改革でこの③④⑤が特に変化することになった。

　　２．なぜイギリスはこうなったのか

　　　　１９８８年教育法：　１９８８年教育法は、教育の原理（哲学）から、教育制度、授業方法にいたるまで、イギリスの教育を根本から変えてしまった。「国家カリキュラム（ナショナル・カリキュラム）」と「全国学力テスト（ナショナル・アセスメント）」の実施が規定されている。

　　　　イギリスの教育はそれまで分権的であり、教科書検定はなく、また国家には統一的な教育制度を示す学習指導要領もなかった。しかし、この法律によって、外部から教育目的が設定され、学校の作業内容が規定され、外部機関によって作業の成果が測定され、評価される仕組みが整った。

　　　　学校のカリキュラムは「バランスのとれて広い基盤をもつこと」と建前としては、多様性が規定されている。しかし、実質的には、画一性が規定され、それをテストですると決められている。

　　　　これらの規定は、公立学校に適用されるのみで私立学校には適用されない。

　　　　１９９３年体制：　１９９２年には教育法によって「教育基準局」が再編され、１９９３年教育法では、公設民営、つまり公教育の運営が「民間」に解放された。

　　　　教育学を踏みつぶす：　教育研究者のアルバート・ケリーは、１９８８年教育改革について、推進者たちは、法律がよって立つ哲学ないし教育理念を語ることをしなかったと批判している。そしれ、ケリーは１９８８年教育法と「国家カリキュラム」を分析して、次の三つをその哲学ないしイデオロギーと判断した。

1. 子どもたちの具体的な経験を無視しながら、知識をバラバラに解体して教えていくとする「道具主義」
2. 教育を消費としてとらえる「商業主義」
3. ビジネスの世界に通じ、さらに社会ダーヴィニズム的に競争を合理化して平等を排除していく「エリート主義」

　アジア回帰した米英：　クリス・ウッドヘッド主席勅任視学官は、現在になって、「教師に努力を促し、国の学力水準を上げるには、日本の学習指導要領にならう必要がありました」と回顧し、「私たちは日本の教育をまねようと努力してきたのに、今は日本がまねようとしている。おもしろいですね」と述べている。

　多文化問題を無視する保守的カリキュラム：　サッチャー教育改革のように市場原理を重視する教育改革を一様に「新自由主義」と呼んでいるが、「新自由主義」と「新保守主義」の両者が組合わせられる諸要素の取捨選択こそに目を向ける必要がある。

　教育目標の行き詰まり：　１９８８年教育法体制でイギリス政府機関が必死に向上を求めたのは、教科の学力であった。しかし、その教科の学力知識や技能を測る国際学力テストTIMSS([国際数学・理科教育動向調査])の結果では、この学力は伸びていない。その成績が１５年たっても一向に改善しないのは、サッチャー教育改革の行き詰まりとみるほかない。

　　３．アングロサクソン・モデルかフィンランド・モデルか

　　　　ノルディック・モデルの変容：　北欧諸国はなお、国民形成と経済発展とを同時に実現するモデルとして注目され続けている。たとえばエストニアの研究機関が描くノルディックモデルは、

1. 高い労働生産性と収入の平等は肯定的に結合できる、
2. 積極的労働市場政策は、仕事に費やす時間を節約できる。
3. 社会的パートナーとのしっかりした対話は、雇用者と被雇用者との間における安定した関係の基盤になる。
4. 労働市場の柔軟性と安全は、対立条件ではなく前提条件である。
5. 被雇用者の生涯学習・訓練・発達は、競争的で力強い労働力の鍵である。
6. 労働力への女性の統合は、持続的な繁栄を獲得する中心要素である。
7. 開放的・統合的な労働市場は、ヨーロッパが直面している人口動態に対処する唯一の方法である。
8. 進歩的な環境法と環境義務は、「開拓者」の主導権を約束し、競争力を強化する。
9. 先験的な「知性」と対等関係に基づいた公的投資は、需要縮小期における成長を加速する。

　　　　フィンランドにおける新自由主義の展開：　フィンランドにおいても、１９８０年代末になると、雇用者側組織（組合）、すなわち企業家連合（TT）や自治体連合（KT）が新自由主義的な発言を開始した。とりわけ、企業家連合は一連の政策パンフレットを発行し、その案は以下の４点にまとめられる。

1. 「新公共原理（NPM」の諸原則を学校教育制度にも適用する。学校の経営決定権と運営責任は、国家教育委員会から地方自治体に移管される。地方自治体は学校に効率を求め、学校同士を競争させる。予算は成果に応じて配分する。
2. 自由競争が教育の質を保障すると見なす。学校長は教員を競争的に組織する。学校の成績は、公的・社会的に調査され公開される。親は学校選択権を持つ。
3. 授業に構成主義的学習理論を適用する。教師の指導は、学習者の自律と発見的教授法に置き換えるべき。
4. 起業家的技能を学校カリキュラムに含める。また経済とつながりの深い数学と理科の授業内容を引き上げる。

まず、１９９１年の法律で、学校選択制が導入された。教育予算も、生徒数に応じて支払われ

る方式になった。

　次に、１９９２年に学校の距離に関する規制が解除された。これによって学校の統廃合が可能になり、何百という農村の学校が閉鎖された。教科書の検定制度も廃止された。知識に対する規制解除である。

　そして１９９４年には、国家カリキュラムが大綱化され、教育内容に関する国家規制が大幅に緩和されてガイドライン的な性格に転換された。同時に、教育の内容・方法の裁量権（解釈運用権）を地方自治体・学校・教師など子どもに最も近いところに移管した。カリキュラムには「起業家教育」という項目が入った。

　このような一連の改革は、それまできわめて「中央集権的」と評されていたフィンランドの教育制度にとっては、大転換ともいえる改革であった。

　脱中央集権化については批判は続いているものの、PISAの好成績を受けて、基本的には新自由主義的な改革が進行中である。むしろ、このような批判があるからこそ、新自由主義的な教育政策の否定面を押し止め肯定面を拡大する動きとなっていると見なせるだろう。

　民営化を阻止した効果は同じノルディック・モデルの諸外国との間に決定的な違いをつくり出している。今日でも、基礎教育段階では、私立学校は１％、私立学校に通う生徒は２％と少数である。この結果、公立学校を維持しながら、「底上げ」という政策をとることができる。私立学校は普通科高校段階では１１％、職業学校では５２％である。これは、地域の生活を維持する目的で地方自治体と企業などが学校を共同で設立したためで、すべての学校が国家教育委員会の指定する国家カリキュラムや、職業資格の基準を維持しており、さらに一部例外を除き、私立学校は教育費を個人から徴収することはできない。つまり、フィンランドの私立学校とは、個人や住民の設立など歴史的経緯でそう呼ばれているにすぎず、経済格差を反映したり、受験体制などを特徴としているわけではない。

　フィンランドの知恵　統合性学校の再生：　まず、「新公共原理」という第一の原則でいえば、フィンランドは権限を地方に移管したが、成果主義を排除した。中央の枠はガイドラインにとどめ、教員など専門スタッフの支援に徹し、中央行政権限を条件整備と情報提供に限定した。その結果、現場に自由度と責任が増し、創造的で生徒個々人に合った質の高い本来の教育が実現されている。

　第二に、競争原理については、フィンランドではこれを否定する。フィンランドでも生徒・親が教師を、教師が校長を評価する調査が２年に１度の割合で自治体規模で導入されている。しかし、生徒には自己評価欄を大きくして自らを評価する側面を強めている。また親は無記名で意見を寄せる。調査は子どもの教育を改善するためにあり、どこを改善すべきか分かるような質問とし、結果をもとに共同して解決をさぐることが目指されていて、ランキングをつけて親に学校選択をさせるというような性格にはしていない。あくまでも現場の力を強めるように働いている。また教師に対する人事考課は一切行わない。教師の行っている仕事の質が一人ひとり違うからだというのである。教師の給料は経験年数のみで決まる。

　こうして「新公共原理」を入れながらも、特別な外部の評価・監視・管理機構を不要とすることによって、ほとんどコストのかからない効率の良い運営を行っている。

　さらに学校や教師だけでなく、生徒の競争もない。自由は教育の質を保障すると見るが、競争が教育を保障するわけではないと考え、１６歳まで競争は排除されている。教育の質は、むしろ、競争を排除することによって保障されると考えるわけである。個々人の個性は、比較されることなく、できる限り伸ばされるように配慮され、授業で一律に制限されることはない。進学や選択授業など、あるいは補習授業など、広い意味の進路選択は、自分の到達度や意志のチェックを行うことで、順番づけではない。

　平等の解釈についても、機会均等概念から個々人のニーズに合わせた教育へと変化してきている。このため、学習進度の遅れ気味の子どもには補習を、学習困難を抱える子どもには特別支援教師をつけて特別なニーズの教育を保障している。個性伸長として、中学校で音楽や理数系の特別クラスをつくっている場合もある。

　このフィンランドの「全国学力テスト」は１０～１５％の抽出調査であり、さらに学校が希望すれば受けられる。

　個人の能力差は認める。しかし、子どもの成長に影響を及ぼす社会的・経済的背景の格差については、何が何でも埋めていく。そして子どもたち一人ひとりを社会がしっかりと受け止めていく。これがフィンランドである。

　企業家連合が提案した第三の構成主義的学習理論については、フィンランドの教育界は、この案を全面的に採用した。しかも１９９０年代に世界で進展した最新の教育理論を取り入れて、社会構成主義にまで発展させている。構成主義とは、知識は主体自らが編成していくものとする立場であり、唯一絶対の知識や技能を否定する。規制を解除すれば、教科書検定は不要となり、１００点（満点）という発想も必要なく、点取り競争も不要となる。認められるのは、序列ではなく多様性なのだ。つまり、教育の場から詰め込み・強制を一切排除し、子どもが自ら学ぶ、しかも協同で学ぶような学習を組織していくことになった。そして、これが重要なことだが、オープンな（無制限開放型）知識観にたどりついた。自ら学んでいけば、「国家カリキュラム」の想定枠を超えてしまうという意味と、探求の結果、知識内容は日進月歩するもので、固定したものではないという理解である。つまり、子どもが教師の予想を超えて成長することを認めるということである。

　そのために、教師一人ひとりの質（専門性）を高め、その専門性が発揮されるように学級定員を小さくし、必要に応じて学級補助員を置き、最も効果が出るように教育条件の整備をした。学級定員は地方自治体が決められるが、ほぼ小学校２５人、中学校で１８人が上限である。

　企業家連合が提案した第四の経済と教育の結合について、フィンランドでは、この案も全面的に採用されている。EUで話題になっている教科横断的テーマを、教科全体を通じて追求している。産業や社会で使える学力として、数学的リテラシー・科学的リテラシーへの注目だけでなく、「読解力」の定義もいち早く改革されている。従来あったように比較的長い文学作品を鑑賞したり、評論文を読んで教養を養うことよりも、短いけれども多様な情報を読み取り、分析し、評価し表現する能力、いわば「言語・情報リテラシー」へと「読解力」の定義を転換した。

　経済・社会の変化に対応したこのような動きは「ポスト工業化社会」に対応した学力とまで呼ばれ、OECDの開発した国際学力調査（PISA）における好成績に結実している。

　フィンランドでは、どうバランスをとりながら目標を貫くかに政策決定者たちは腐心している。たとえば、教育の自由は入れるが、基礎教育段階での競争は入れないとか、教育を商品とはしないというような論理である。このことを、フィンランド政治研究者は「革新システム」ということばで表現している。

　イギリスでは「総合性学校は終わった（ポスト・コンプリヘンシヴ）」といわれているのに対して、フィンランドでは、「統合性学校の再生（リニューアル）」ととらえているほどだ。歴史を戻して、統合性学校を競争させて階級的・格差的に再編成しようとするのではなく、平等かつ自由な教育ができるように歴史を進め、バージョン・アップ」したというわけだ。ゆえに、「テストがないのに子どもが勉強している」という教育立国が出現したのである。社会の創造的雰囲気を彼らは「革新（イノベーション）の文化」とか「文化的躍動性（ダイナミズム）」という。経済の国際化によって、多くの経済学者や世界の経済界からは、福祉国家は否定的に見られるようになった。しかし、フィンランドの経済を知れば、このような見方こそが「イデオロギー的である」ということになる。論より証拠というわけだ。

　　　４．みんなが勝者だ　　「全国学力テスト」離脱へ

　　　　　　PISA始まる：　OECDは教科の知識の習得よりも、社会に出て使える力を測定することに決めた。この能力をコンピテンシー（competency）と呼んだ。この方向で国際的なOECD[生徒の学習到達度調査]が考案され、それはPISA（Program for International Student Assessment）と呼ばれることになった。

　　　　　　では、何を測るべきか。学校教育が育てる「学力」とは何か。高度な教育を受けた社会において重要なもので、生き抜く技能となると見なせるもの、それは全教科を通じて育成する「教科横断的コンピテンシー（クロス・カリキュラム・コンピテンシー）」だとCERI(教育研究革新センター)は考えた。たとえば「社会的に責任ある行動」へと導く知識・態度・技能とりわけ社会的技能、あるいはまた、急速なテクノロジーの変化、ポスト工業社会の経済に対応できる問題解決技能とコミュニケーション技能である。また、社会問題をコントロールするためのかなりの創造性と自己信頼、増大する多様な民族的・文化的背景と強い個人主義的志向とを結びつける「社会のすべてのメンバーの統合」、とりわけ欧州連合によって「異なった文化を理解すること」は絶対的に必要となった。社会生活をするには、いわゆる学問的専門性だけでは不十分で「柔軟性・自己信頼・労働観」も重要だと指摘する。

　　　　　　PISAは、義務教育を終える段階の若者が「今まで何を学んだか」ではなく「これから何ができるか」を測ろうとするテストである。OECDはPISAを介して、これからの社会では、知識の量や技能の速さよりも、持っている知識や技能を使う「思考力」や「応用力」、さらに世の中の進歩に応じて新しいものを学び続ける「学習力」こそが、義務教育で身につけるべき能力、すなわち学力であると見なすようになったわけである。

　　　　　　このように、１９９５年から２００３年にかけて、OECDの中でもとくにEUで、かっきりとした学力観の転換が見られる。

　DeSeCo（コンピテンシー定義・選択計画）、キーコンピテンシーを確定する：　DeSeCo計画は「教育は全体的で、広範な人間的諸目標を達成するものであるべきだ」という結論に導いた。すなわち、学校教育で育てるべき能力、日本でいう「学力」を、広い範囲でとらえ、また社会の具体的な物事を対象にして、しかも一人の作業だけではなく多様な人間関係の中で協同して取り組む能力だとした。

　学力として社会的にどのようなものが要請されているかを整理し、最終的な目標を、現代的に「うまくいく生活」（「成就した人生」とも訳せる）とまとめ直した。個人の立場からすると、これは文字通り「うまくいく生活」となる。社会の立場からすると「よく機能する社会」といい直される。そして、これらに対処するものとしてDeSeCo計画は、より応用のきく汎用的能力としてキーコンピテンシーという概念枠を作成した。キーコンピテンシーは「異質集団の中で相互交流する」「自律的に行動する」「相互交流的に道具を使用する」という三つにまとめられた。

* ５．日本の行きつく先はどこか

　　　　　テストに走った日本の学力観の古さ：　考えてみれば不思議な話だ。新しい学力だ、「生きる力」だと言いながら、「総合的な学習の時間」を小学校から高校までの教育過程に新設し、学習指導要領を大改革し、２００２年４月よりいざ始めようとしていたら、推進役の行政が降りてしまった。

　　　　　「全国学力テスト」はテスト教育体制や点数・順位というテスト結果が生徒に対して心理的圧力となり、それが学習動機を形成するという、誤った古い教育観によって提起されたものであると言えよう。テストすると言えば勉強するだろうというわけだ。

　　　　　　こうして、２００７年４月、４３年ぶりに「全国学力テスト」が復活した。しかし、実際にふたを開けてみると、話はさらにねじれていた。そこには今までにないタイプの設問が含まれていた。それは、B問題と称されるが、PISAそっくりであるともっぱらの評判である。今までと違ってPISA型の設問を入れたというのなら、どうすればこのPISA型学力は上がるのか、日本の学校は、新しい課題を突き付けられた形だ。

　　　　　教育に市場原理を持ち込め：　なぜ行政が教育理論とは逆の方向に向かったのか。それは教育学の不在ということだけではない。行政改革、教育への市場原理導入という、教育に対するビジネスや政治の介入が真の理由である。この思想の立場を新自由主義と呼んでいる。

　　　　　イギリス・日本・フィンランド・　第二次大戦後日本は、アメリカから「新教育」を持ち込まれた。これは「子ども中心主義」という。子どもの興味や関心から発する学習を重視する教育であった。教育方法も、子どもたちの経験や学習活動が大幅に取り入れられるように期待されていた。これがいわゆる「進歩主義教育」である。

　　　　　　この修正の動きは、教育委員会制度の変更（１９５６年）、全国画一的な「学習指導要領」の告示（１９５８年）が転換点だった。そして、その後の高度経済成長期に、日本は「進歩主義教育」を捨てた。こうして、テストが測る点数に基づく学力競争が一般化した。

　　　　　　PISA型学力を育てよう、ベネッセ＋フィンランド・メソッド：　ベネッセは学校教育で充実させるべき課題として以下を列挙。

1. 自分のことばできちんとまとめることで、基礎・基本の定着を確実なものにする
2. 応用発展の場面で、学習したことが使えることのよさを実感させる
3. 自分の考えをもって活動する、特別活動・総合的な学習の時間を充実させる
4. PISA型読解力をつけ、伸ばす活動を充実させる
5. さまざまな人の生き方に触れる活動を充実させる

「フィンランド・メソッド」の限界：　日本の子どもたちが苦手なのは、「考えて書く力」いわゆる

「表現」ではなく、以外にもその前段階である。

　PISAは読解力を「情報取出し」「解釈」「省察」の三段階で評価。

　フィンランドの子どもは、「情報取出し」「解釈」が得意。

　日本の子どもは、「省察」の点数が高い。これは、相手の意見に関連なく自分の意見を言っているということ。そうなると、日本人に苦手なのは「表現力」だという結論は早計である。むしろ、必要な力は、自分に足りない情報はどこにあるだろうかと探し、他人が自分の考えとどこがなぜ違うかということを考えること、つまりまさに「内容」にかかわることであり、「内容より論理性」という「フィンランド・メソッド」では重要な力が育たない恐れがある。むしろ、逆に、自己主張を「論理的」に武装することで、他人の意見を撃退してしまうことになり、「情報取出し」や「解釈」を害することになるかもしれないのである。

　内容を訂正できる思考と互いに高まりあうコミュニケーション：　ではどうすればよいか。それは、「論理性」だけでなく、「内容」もまた問題にすることだ。われわれのコミュニケーションは相手あってのものだ。さらに深まる話をしようとすると、あいての理解度に合わせて「表現」のレベルや論理を変えていくことになる。つまり、あいてとのやりとりで「内容」が変わることもありうる。それが普通のことであり、自己の意見「内容」の変更を学習というのである。

　したがって、自分の意見を（複数の見解の中で）対象化・相対化し、自分の意見「内容」の長所・短所を理解した上で、（問題を残しつつも）現状ではこの方法が最も良いというように、総合的かつ論理的に表現できる力を育成することが教育課題だと言い直せるだろう。これこそが（そんな言葉があるとすれば）本物のフィンランド・メソッドだと筆者は思う。

　PISA型学力だといいながら、あるいはフィンランド方式だといいながら、作文力育成とか「読解力」向上が「内容」の伴わない強制につながると、子どもの自ら学ぶ力は破壊されてしまうだろう。

　日本の子どもたちが「低学力」というのなら、それは知識はあっても思考力や応用力が弱いこと、文字は書けても文章で表現する「内容」に乏しいこと、とりわけコミュニケーションの力が育っていないこと、さらに言えば、学んだ知識や技能を自分の生き方、社会のあり方にまで結びつけられないことである。

　３）『平等社会フィンランドが育む未来型学力』ヘイッキマキパー、明石書店、２００７年

　　・第一章　責任感ある市民を育てる

　　　　　「持続可能な開発のための教育」をすべての市民に：　フィンランド政府の「持続可能な開発のための教育の１０年計画」では、フィンランドの教育制度に対して、次のようなヴィジョンが打ち出されました。

　　　　　　「個人が、未来の世代の需要を満たす余地を残しながら、現代の需要を満たすこと。持続可能な開発を支えることができるようにすること。その目的は、持続可能なライフスタイルを実践する人々を育成し、生涯学習の一環として、個個人の持続可能な開発に必要な知識と技能を向上させ、促進することである。」、

　　　　　基礎教育や高校における持続可能な開発のための普通教育では、そのための環境つくりと、

生徒たちを、持続可ライフスタイル能なに取り組む市民として育成することに重点をおいている。また、批判的かつ革新的な考え方を育てることで、責任を持つこと、参加すること、意見を提示することといった経験を積むことを目的としている。

　　このような対策をとることで、若いころから責任感のある市民が育つ。また、本人にとっても、教育は義務的に遂行すべき過程ではなく、これからの人生の準備過程であるという認識がうまれるのだ。

　　・第二章　子どもの健康で快適な生活を支える学校

　　　　　「教えること」から「学ぶこと」への変化：　学校内コミュニティの発展において、最も重要な判断

　　が実践されるようになったのは、おそらく１９８０年代から９０年代にかけて、授業のあり方を「教え

ること」を中心とするものから「学ぶこと」を中心とするものへと移行させることについて、話し合わ

れた時だった。

　　　　　「学ぶこと」を中心とする授業のあり方とは、クラスの中心になっている教師の役割が、サポー

トする側に変化する過程を意味する。教師は児童・生徒の発達の監督となり、共生者となり、支

援者となることで、クラスの中心にいるだけの存在ではなくなる。

　　知識の習得を押し付けるような一方通行の教え方から、教師と児童・生徒との双方向への学

びへと変わったことで、子ども一人ひとりが必要としているものに、教師がより注意深く対応できる

ようになったのだ。

　　少ない授業時間、通学時間も制限：　フィンランドでは法律で定められた最低授業時間数は少なく、７歳から１４歳では年間およそ９５０時間つまり週２５時間の授業を受ける。

　　　　　　　　１・２年生　　　　　週最低　　　　１９時間

　　　　　　　　３・４　“　　　　　　　　”　　　　　　２３　“

　　　　　　　　５・６　“　　　　　　　　”　　　　　　２４　“

　　　　　　　　７年生以上　　　　　“　　　　　　　３０　”

　　宿題など学校外での勉強に充てる時間はフィンランドではきわめて少なく、週におよそ５時間位だ。

　　４） 『教養が国をつくる』E・D・ハーシュ、TBSブリタニカ、１９８９年

　　　・序章：　過去５０年間にわたってアメリカの教育界を支配してきた理論は、その元をたどれば、ジ

ャン＝ジャック・ルソーを祖としている。ルソーは、特定の教育内容とは無関係に児童の知的・社会的技能は自然に生育するものであると考えた。このように内容を欠いた教育による技能開発という考えは、アメリカの学校で勝ち誇り、各小学校の内容無視教科課程を支配するようになって久しい。

　２０世紀に入ってからの数十年間、ルソーの考えは、ジョン・デューイの教育概念に強い影響を及ぼした。デューイは、アメリカにおける教育の理論と実践に、最も深い影響を与えてきた思想家であった。

　デユーイは児童にとって必要な技能開発・育成するには、わずかな直接経験だけで充分だと信じていたので、初等教育は特定の内容に縛られてはならないと頭から決めてかかっていた。半分だけの真理を全体的真理と思い違えていたのである。その結果、「情報の積み重ね」を性急に否定してしまった実は、共同体が共有する特定の情報を積み重ねることによってのみ、児童は共同体の他の人たちと複雑な協働活動に加わることを学ぶのだ。この昔ながらの真理は最近に至って再発見されたもので、それが再び優位に立つには、初等と高等の別なく学校で具体的な情報を教育することが重要であることを、あらためて強調する教育理論が必要となる。あらたに修正された理論は、人類学的な教育理論とも称すべきもので、どこの人間社会でもその基盤は特定の共有情報にあるという人類学上の観察に基づいている。

　プラトンやルソーの理論とは対照的に、人類学的教育理論は、人間文化が相対的であるばかりか、自然なものでもあることを認めている。児童たちが充分理解できるようになる以前に大人の情報を児童に教えるのは間違ってもおらず、不自然でもない、と人類学は見ている。人間集団が効果的に機能するには、効果的な意思疎通を欠かすことはできず、効果的な意思伝達には、共有文化が必要であり、この共有された文化を築くには、児童に具体的な情報を伝える必要がある。学識を身につけるには、具体的な情報を早期に絶え間なく伝える必要がある。デューイは「象徴という形態の情報を蓄積すること」を蔑視したが、これは根本から間違った見方なのであり、共有された象徴を積み重ねること、そしてその象徴が表わす共有内容を蓄積することによってのみ、われわれは国家という共同体の中で、相互に効率よく意思の疎通をはかることができるようになるのだ。

 ・第一章　文化常識

　　　　　　シャル教授は、読み書き能力の養成にとって「世界知識」が欠かせないものであることを観察した読み方研究家の一人である。シャル女史が世界知識と呼んだものを、私は文化常識と呼ぶことにする。それはすべての有能な読み手が必ず所有している情報ネットワークであって、頭脳に蓄えられたこの背景情報によって、人は新聞を手に取り、充分な水準の理解力によって記事を読み、要点をつかみ、含意を読み取り、その記事を、読んだ内容に意味を持たせることができる唯一のものである暗黙の文脈を関連づける。

　　　　　　わが国の児童や若者が他の世代の人たちとの意思疎通がはかれずにいることはわが国にとって重要な問題なのだ。読み書き能力の低下と共有知識の減少はたがいに密接に関連し合った相互依存的な関係にあるのだ。

　　　　　　早期学校教育の危機的重要性：　初等学年の間にアメリカの児童が「能力開発的な教科書ではなく、文化的な内容をもつ教科書で教えられていたならば、恵まれない児童の知識欠落は克服可能となるであろう。なぜかといえば、恵まれない五年生の読解能力を、恵まれた生徒たちとくらべた場合に出てくる重大な格差のひとつは、文化常識の格差にはかならないからである。

　　　・第二章　スキーマの発見

　　　　　　読解における背景知識の研究：　これまでは、書かれているものを読解するのは読み手の心のはたらきだと思われてきたのに対して、読み手とは、書かれてはいない多くの必要不可欠な情報をみずから供給するものでもあるという事実が発見されたのである。文中の単語によって直接に述べられている意味だはないにもかかわらず、その文に欠かせない文脈の一部になっている意味を、読み手の心は絶えず推測しているわけだ。書かれた文章がもつあからさまな意味は、全部の意味にくらべれば、氷山の一角でしかなく、過半の意味は文の表面化に隠れていて、読み手自身の既成知識が、その過半の意味を形成しているのである。過去２０年にわたる研究の結果、以前の理論的な説が推定していたよりもはるかに、読むという過程においてこのような背景知識が重要な要素となっていることが判明したのだ。

　　　　　　この新発見から私たちが予示できるのは、予備知識に基づいて心の中に置いてある心的モデルと、私たちが読むテクストに意味をもたせようとすると、予備知識を使って、センテンスの意味がどのようにひとつにまとまっているかということのモデルを形づくるひつようがある。予備知識から構築されるモデルと、テクストの単語から構築されるモデルとが交互に私たちを助けて、テクストの次の単語やセンテンスを意味あるものにしてくれるのだ。私たちは過去の経験によって形成された原型に現在の経験を同化させることによって、現在の経験を意味あらしめることができる。心理学者たちはこれらの原型を重点的に研究してきており、枠とか、理論とか、概念、モデル、シナリオ（スクリプト）というようなさまざまな名を原型に付してきた。これら心的な実体を読解というものと関連づけてきた研究者、とりわけR・C・アンダースンをはじめとするグループは、こうした原型を言い表すのに「スキーマ」という語を採用しており、私もこの現象を表現するのに「スキーマ」を使っている。「スキーマ」は具体的なイメージよりもむしろ抽象的な心的実体を的確に暗示する用語である。

　　　　　　スキーマは、読み書きにかかわりあう二つの本質的な機能を果たしていることを私たちは知っている。そのひとつは、再使用可能なかたちで知識を貯蔵することであり、その二は、知識をより一層能率的な仕方で組織化し、急速かつ能率的に適用できるようにすることである。

　　　　　　読み書きというものは、私たちに、関係についての深い知識と、細目についての広い知識との双方をもつことを要求するのである。

　　　・第四章　アメリカの多様性と公論

　　　　　　多様性と統一性の伝説：　大きな国家文化は極度に包含力があり、いささか漠然としてもいる。わが国の広範な文化に共通しているものは何か。英語と全国的な法典を別にすれば、わが国の市民的気風の底にある市民宗教を有している。それは愛国主義と忠誠とを、究極のとは言わないまでも高い理想として大事にしており、国家の行為が漠然と定義された神によって導かれているという信念を培っている。アメリカ文化は、それみずからの実用性、発明工夫力、独立心、開拓地とのつながり、全世界にたいする慈善といったものを（指導者が必ずしも慈善的政策に従わない場合ですら）神話として培っている。アメリカ文化はアメリカ人には伝統的な価値に不賛成の意を表する権利があることを認めながら、同時に最後の手段として、みずから進んで監獄に入ることによって、支配的な市民気風に抗議する権利を保障しているのである。

　　　・第五章　文化常識と学校

　　　　　　断片化したカリキュラムの出現：　アメリカ人の読み書き能力の衰退とアメリカの学校における教科課程の断片化との主因は、過去半世紀間にロマンティックな形式主義が時のたつにつれてますます支配的になってきたことにある。何よりも責められるべきは、アメリカの学校に普及して教育政策決定者が受け入れた欠陥のある教育理論だった。現在の言語技術の教科書は、アメリカの学校の基本的な文化適応目的（文化に適応させるという目標）を見過ごしているばかりか、技術的な理由によっても間違った方向に進んでいる。

　　　　　　このような断片化がどのようにして起こったのかは、１８９３年と１９１８年とにそれぞれ発表された二つの歴史的文書に象徴されている。第一が、「中等学習に関する１０人委員会の報告」、第二は、「中等教育の基本原則」である。この二つの文書を対比させてみると、今世紀の第一四半期に起こった教育理論の変革が浮き彫りになる。

　　　　　　１９２０年代から１９７０年代にかけては、アメリカの中等教育の歴史は、「基本原則」が次第に支配的になってくると同時に、それと対応して、伝統的な人文科学の教科課程を推挙した１０人委員会の原則が衰退していった歴史にほかならない。１０人委員会の報告は、全生徒が同一の人文科学的な科目を学ぶことを前提にした上で、自然科学にも新しい重点が置かれるべきであると勧告した。伝統的な科目とは、ラテン語、ギリシャ語、英語その他の現代語、数学、物理、化学、天文学、博物学、植物学、動物学、生化学、歴史、公民、経済、地理である。さまざまな科目の構想という点では、驚くほど現代的なものだった。１８９３年のこの報告のあらゆる部分が各科目の内容をまとめあげて、ひとつの統一体とすることの重要性を強調している。

　　　　　　「中等教育の基本原則」は以前の内容重視教育を明らかに否定し、その代わりに民主国における教育の七大目標を力説した。１）健康、２）基本学科の完全習得、３）家庭の良き一員であること、４）職業、５）市民権、６）余暇の有効な使い方、７）倫理的な人格である。内容重視から社会適応へのこの転換は１８９３年の報告や保守的な授業に対する意識的な挑戦にほかならなかった。アメリカの教育は新しい方向に進まなくてはならない。したがって効用ということと知識の直接適用に重きを置く必要があり、善を生じる生産的で幸福な市民の育成を目標とすべきだ、というわけである。

　　　　　　こうした目標の起源は、ヨーロッパのロマン主義とアメリカのプラグマティズムとが、ジョン・デューイの教育哲学において合成されたことにある。

　　　　　　しかし、異なる種類の講座を提供することによって個人差を生かそうとする理想は、「能力別編成」と「グルーピング」として制度化された。この制度は頭の良い生徒と、中くらい生徒と、成績の悪い生徒をそれぞれ別のクラスに分けるものである。生徒のさまざまな能力に合わせるというこの原則は、事実上三つの学業上の階級を生み出し、その三つはそれぞれが異なる種類の情報を教えられることになる。「能力別編成」によって生じる断片化は、職業講座がもたらす断片化をいっそう強めた。とどのつまりは、極端に水平的な断片化をもつショッピングセンター学校とでもいうべきものを出現させたのである。

　　　　　　１９６０年代と１９７０年代の「開かれた教育」は、ロマンティック・プラグマティックな１９１８年の原則よりもさらに執拗にロマンティックだった。

　　　　　　改革の原則：　１９８０年代の反対改革はもっと伝統的なカリキュラムへの復帰に力を注いでいるように思われる。この歓迎すべき進路修正は、底を流れているアメリカ国民の良識を示すものであり、彼らはこの改革を前進させる草の根運動を開始したのであった。しかし、この運動は多くの教育者たちに冷たく迎えられた。だが、結局のところは、読み書きというものに対する新しく獲得された理解に基づくならば、私たちは内容については伝統主義者であらなくてはならないのだ。なぜなら、伝統的な教育のみが成熟した柔軟な読み書き技能を生徒に身につけさせてくれるものである以上、その伝統的教育は功利的な基準によってすらも、功利主義的な教育を凌駕する、という逆説を私たちはすでに見てきたからである。

　　　・第六章　実際的な展望

　　　　　　文化常識の内容を規定する：　その直接的な意味のひとつは、文化常識の内容とは何であるかをつきつめて、それを公表する義務を私たちは背負っているということである。文化常識の内容はあからさまに規定することができると考えるのが妥当である。なぜならば、この内容というものは、一般民衆を相手にしている作家や演説者すべてによって暗黙のうちに規定されているからである。私たちは、現在の非文盲人どうしの意思疎通の土台にある共有文化スキーマを再生しようと企てているわけだ。

　☐　世界のさまざまな教育哲学と教育実践に関するもの

　　１）．『教育の目的』ホワイトヘッド、松籟社、１９８６年

　　　・第一章　教育の目的：　教養とは思考力の活動であり、また美と人道的感情に対する感受性なのです。ばらばらな知識は教養となんの関係もありません。ただの物識りなどは、この神の地に生まれてこなかった方がよかったのです。私たちが育成を目ざすべきは、教養と特殊領域の専門知識を兼備した人間です。専門知識は教養からの出発に必要な仕事の舞台を与えてくれるし、教養は彼らを哲学のような深みと芸術のような高尚さへと導いてくれるでしょう。私たちが銘記すべきことは、有意義な知的発達とは自我の発達（）だということ、さらに自我の発達は、ほぼ１６歳から３０歳の期間だけに限られているということです。基本的なしつけの一番大切な部分は、１２歳までに母親から与えられます。

　　　　　　私たちは二つの教育上の基本原則を宣言しましょう。その第一は「多くのことを教えすぎるな」であり、第二は「教えるべきことは徹底して教えよ」です。

　　　　　　教育のためには、ただひとつの教科しかありません。それは千差万別の現れかたがあるにしても「人生」という教科です。

　　　・第二章　教育のリズム

　　　　　　幼児期の課題：　幼児が直面する最初の知的作業は、話し言葉の習得です。音声と意味の結びつけです。次の主題は文字言語の習得です。

　　　　　　精神発達の諸段階：　これを、ロマンスの段階、精確化の段階、統合化の段階と私は名付けたいのです。

　　　　　　青少年期のロマンス：　いま私が考えている少年期は、８歳から１２～３歳くらいの４年間です。この期間は母国語を自由に使いこなし、観察力も計算力も発達する最初の素晴らしい時期なのです。モンテッソーリ方式の成功はこの成長期にロマンスの至上性を認めたことに基づいています。また、もしこの理由の説明が当たっているのなら、それはまたその限界を示すことにもなります。その本質とは自由奔放性であり、活気に満ちた新鮮さの激励です。けれどもこの方式は、「精確化の重要な段階」に不可欠な抑制力の形成を欠くことになります。

　　　　　　言語の習得：　子どもがこの素晴らしいロマンス段階の終わりに近づきますと、成長の進路は、精確な知識を求める適性の獲得の方向へと、子どもの向きを変えてゆきます。１１歳くらいから、言語についての精確な知識の獲得を目指して、少年の集中力をだんだん強化することが望ましいのです。最後に、１２歳から１５歳の３年間に言語の集中学習を優先させるべきです。この発達期には、科学もロマンス段階に入れられねばなりません。

　　　　　　科学への集中：　それに続くのは、言語の統合化と科学の精確化のじきです。科学への集中と言語学習の思い切った削減が必要なのです。他方言語学習は統合化の段階にあります。文法と作文の学習は中断されて、言語の学習は、文学作品を読むことに限られます。

　　　　　　大学教育：　大学前の学校で、少年は苦労しながら個別のものから、一般概念による目の向け方へと向上しているのです。ですから大学では、一般的概念から出発して、一般概念を具体的な諸事例に応用する学習をせねばなりません。

　　　　　　大学の理想は、多くの知識ではなく、能力をつけることだと述べることで、私の意図をはっきりさせることができます。大学の課題とは、知識を持っている少年を、能力のある成人に変化させることです。

　　　・第三章　自由と規律とのリズミックな要請

　　　　　　私が皆さんに銘記して頂きたいことは、知識も知育の主要目的ではありますが、漠然としながらもっと大きく、重要さでは知識にまさる他の養分があるということです。古代の人々は、この養分を英知と呼びました。

　　　　　　そこで英知ですが、それは知識を保っておく方法なのです。英知こそ知識を駆使するものであり、必要な問題解決のための選択をし、私たちの直接的な経験に価値を与える働きをするのです。知識を支配する英知とは、身につけられる最も個性的な自由です。英知に至る唯一の道は、自由によって知識に直面することです。しかし、知識に至る唯一の道は、規律によって整えられた事実を習得することです。自由と規律は、教育の二大要素です。規律を自由な選択という自主的な課題にするということ、それに自由を規律による課題として、本人の可能性を豊かにさせることが、理想的に構成された教育の目的でなければなりません。自由と規律という二つの原理は矛盾するものではなく、発達していくパーソナリティの自然の変化に対応するように、児童の生活のなかで調整されるべきものです。私が先に教育のリズムと呼んだのは、この自由と規律を発達上の自然な変化に適合させることなのです。過去のがっかりするような教育の失敗は、このリズムの重要さを無視したことに由来するものと、私は信じております。

 私の留意したい二番目の基礎前提は、不毛な知識は重要でないばかりか、まさに有害だということです。知識の重要さは、その有用性にあり、その知識を私たちが活性化して使いこなすことにあります。ということは知識、知識の重要さは英知であることにほかなりません。

　　　　　　一般的にいって、この三段階リズムは、教育の全期間を支配します。１３・４歳までがロマンス段階、１４歳から１８歳が精確化段階で、１８歳から２２歳が統合化の段階です。

　　　　　　教師には、二つの役割があります。第一は、教師自身の自我も共鳴するようなやり方で生徒の情熱をわきたたせること、第二は、博い知識と少しでも堅固な目的を持った教育環境をつくり出すことです。

　　　・第四章　技術教育とその科学・文学に対する関係

　　　　　　プラトンの思想では、その本質において、教育は思索と審美力のためのものです。彼の教育は、思想とイメージに富む文学と芸術の諸傑作に関する知識を与えることによって、進められます。この教育が予期する行動性とは、それは閑暇を前提とする一種の貴族教育です。このプラトンの理想は、ヨーロッパ文明に不滅の貢献をしてきました。

　　　　　　プラトン流の教養が実用的な利害と無関係な知的判断力に固執しているのは、心理学上一つの間違いです。なぜなら、因果関係を持つ不可避的なきずなの只中での事物経過に対する行動と私たちの意味づけは基本的なことです。こういう基本的な諸事実から、知的もしくは審美的な生活を遊離させようとするような教育は、文明の頽廃をもたらします。本質的に、教養は行為を目的とすべきものであり、教養の功徳は目的のない骨折りという連想から労働を開放することでなければなりません。

　　　　　　技術教育と教養教育を対立的に考えるのは誤りです。教養的でもない適切な技術教育などあり得ませんし、技術的でない教養教育もあり得ません。すなわち、およそ技術と知性的見方の双方をともに与えない教育なんて、そんなものはないのです。

　　　　　　一国の教育制度には、必要な三本柱があります。文学の課程、科学の課程、技術の課程がそれです。これら三つのカリキュラムのうちのどれひとつも、他のふたつをふくむものでなければなりません。

　　　　　　プラトン的教養の悪い一面というのは、理想的人格を発達させるための必要条件として、技術の教育を全面的に無視してきたことです。このような無視は、二つの悲惨な対立、すなわち精神と肉体との間の対立、および思想と行動との間の対立から出てきたのです。ギリシャの人々は、奴隷を所有していた天罰として、歪んだ価値観をもっていたのです。

　　　　　　科学教育の特別な利点は、それが第一次的な観察に基づく思想を土台に据えるということにおかれるべきです。この科学教育に対応した技術教育の利点は、思考を手の訓練に移しいれ、また手の運動を思考のなかへと移しいれるという私たちの内奥の自然の本能に沿うものであることです。

　　　　　　結論として、私は今一度、あのべネデデイクト派修道士の思想にたちかえります。彼らは、知識と勤労と道徳デイを結合させることによって、古代世界の消失しつつあった文明を人類のために守ってくれたのです。

　　２）．『平和のための教育』H・リード、岩波書店、１９５２年

　　　・第三章　世界秩序における文化と教育

　　　　　　わたしくしは、ユネスコが暗黙のうちに、二つの考え方を基礎としているということを指摘したい。ひとつは、文化というものが形象をもった材料であって、バターや鋼鉄のように処理できる、手渡しができたり、物々交換をしたりできるものだ、という考え方である。もうひとつは、この材料である文化は、もうすでに大学とか、図書館とか博物館とかに、ちゃんとしまいこまれていて、エジプトの小麦みたいに、飢えた人々にたいしていつでも配給できるようになっている、という考え方である。ところが、事実はそんなものではない。文化というものは精神の成長である。文化というものは、土着の、か弱い有機的な生命である。だから、それを根こそぎにし、あちらこちらと移し変えるということになれば、そこには人為的な手段が加わる。人為的な保存法が必要になる。もうすこし比喩をつづけて、わたくしの主張をはっきりさせよう。あちらこちらともってまわっても普及力と創造力を持つ文化は、文化の種子だけだ、ということになる。

　　　　　　ユネスコの政策といえば、おなじ程度の会議や委員会一点ばりである。そうして、文化と教育をゴッチャにし、教育をプロダガンダと思いこんでいる、というおなじ傾向がみられる。すでに公表されたように、ユネスコの事業の主力は文盲の撲滅に向けられている。ここにも科学的ヒューマニスト達の偏見がでていることは見逃せない。この科学的ヒューマニズムこそ、ユネスコ誕生の温床となった知的な雰囲気であって、現在、ユネスコはその方向で動いている。ところで、科学的ヒューマニスト達の公式は、知識――たとえば、宇宙の構造だとか人間生活の実態だとか、歴史や地理や経済だとかいったことについての知識、こんな知識が、人類の進歩の基礎をなす。だから、できるだけ広範囲にそれらの知識を普及しなければならぬ、ということだ。地球上のすべての人間が読み書きができるようになり、そうしてユネスコが彼らに「客観的な歴史教科書」とでもいうべきものを配給してやる。そうしたら、人類の共同体、ひとつの世界は九部通りできあがるだろう。

　　　　　　この種の論理の基礎となっている誤謬は、ルネッサンス以後のヨーロッパ文化の発達から受けついだものである。ルネッサンスからはじまった、知的な教育と道徳の教育の分裂にその根源がある。古代ギリシャの哲学者たち、とくにプラトンやアリストテレスは、子どもたちの心と感情とは、どちらにも傾かずに均衡を保ってpari passu着実に訓練されるべきものだ、どちらが大事かといったら、それは、感情の教育が-―

　　　　　道徳や倫理の教育が第一にくる、こう絶えず主張していた。ユネスコが設定した理想――「客観的真理の追求についての完全な自由」――は、プラトンやアリストテレスによって、たいへん危険な理想だとみなされそうな理想である。彼らは、こういったに違いない。客観的真理は主観的真理から分離してはならないものだ、と。じっさい、客観的真理には限界がある。客観的真理は、主観的真理がもつ限界を越して主観的真理の領分を犯すべきではない。この主観的真理の領分は、道徳の領分である--いいかえれば、よい生活についての人間のセンスの世界である。生活の感情と実用の両面にわたる均齋と調和にかんするセンスの世界である。

　　　　　　中世以後にはじまる注目すべき出来事は、これらの教育の二つの領分が次第に分離したということだ。けれども、時代の推移とともに、科学的ヒューマニズムと世俗主義が成長した。こうなったときには、教会は知的な教育をする力を失って、ただ道徳教育の領分だけを受けもつようになってしまった。

　　　　　　これら二つの教育の体系が、それぞれ、分離して有力なものになっていったときに、――たとえば１７・８世紀になると、――事態はよほど悪化していたとみることができる。こうなった時に、二つの相反する、そうして同じように強い勢力が社会を支配しようとして相争うようになった。――ボッスュエとかフェスロンとかは、次第にヴォルテールとかルソーとか、百科全書主義者にとって代わられることになった。１９世紀を通じて、そうして今世紀にはいってからはますます急ピッチで、キリスト教会は西欧諸国の内部においてその権威を失ってしまい、その結果、社会における基本的な機能を放棄した。子どもたちの道徳教育をも放棄することになった。すべて実用が目的とされた。ごく僅かな、孤立した小さな社会を例外として、道徳教育はこんにちの文明社会からは完全に姿を消してしまったのである。

　　　　　　この道徳的革命は、すでに救い難いほどに腐敗した人間の心にたいして知的なプロバガンダを投げつけるといったことで獲られるようなものではない。道徳的革命とは、人間のパーソナリティの全体的な方向転換である。それは、二つの方法によってのみ達成しうる。その二つの方法とは、１）インテグレーション（全一化）と２）教育、という二つの方法である。

　　　　　　言葉が知的な目的に使われているかぎり、言葉によって道徳をつくりだすことは不可能である。プラトンが論じたように、必要不可欠な手段は芸術の活動である。善と上品さの感覚は、自然がもつ調和とリズムの唯一の基本である具体的な芸術の実行によってその生活体の中に教え込まれ種子が播かれる。この調和をもった形と均斉とは、人間が物的な宇宙から学びとることのできる技量あるいは本質である。その形と働きが、直観とかあるいは特殊な意識の形（たとえば、音楽における絶対ピッチの感覚）でしかつかみえない場合がある。けれども、調和の世界の内部における創造の自由は、個人の成長である。永いあいだの芸術の訓練――詩、舞踏、劇、造形美術訓練の産物である。これらの訓練は幼少な時代において――保育所や幼稚園において――はじめられ、知識や教育のあらゆる領域の下地になる基礎的な訓練とされなくてはならない。

　　　　　　この考え方はプラトンの教育論の骨格をなしている。が、プラトンは詩人や画家をつくろうとしてこんなことを言ったのではない。プラトンの目的は、全一化された人間をつくることにあった。よき生活をなし得る人間、――その共和国のよき市民をつくることにあった。プラトンとおなじ教育論がシラーによって復活された。が、それは人々に受け入れられなかった。現代哲学者の中の誰よりも、芸術的訓練の道徳的価値にかんする基本的にギリシャ的な見方を深くつかんでいたのは、ひとりのドイツ人フリードリッヒ・ニイチェであった。

　　　・第五章　自由人の教育

* + 1. 教育の目的はなんであるか？：　ウイリアム・ゴドウィンは「探求者」（１７９７年刊）の

書き出しの文章でこう言っている。「教育の真の目的は、あらゆる他の道徳上の過程とおなじように、幸福を生み出すことにある」と。わたくしは教育の目的にかんする定義として、これほどすぐれた定義は他にないと思う。

　　人々はいろいろな言葉を使って教育の目的をいいあらわすことができる――授業とか、教授とか、育成とか、訓練とか、知識の習得とか、礼儀あるいは道徳の体得などと――すべてこれらのものは、二つの相補足する過程、つまり「個人の成長」と「社会への参加」とにうまく集約することができる。ところで、こんにちの多くの国々がもっている教育制度は、この二つの過程のいずれをも尊重していない。個人の成長を歪め、個人の生来の優美さや活力を打ちこわすような型にはめこんでしまっているかと思うと、反対に、教育によって自由な独立した人間が生まれた、が、その人間は社会とはどうしても折合のつかない、社会の常識と合わない人間になってしまっている、ということになっている。

　幸福とは、一言でいえば、心理的なものだ。だから、心が平和でなかったら、すべての物的な豊かさはまるで無価値なものなのである。古代の哲学者、孔子や老子や、ソクラテスやアリストテレスはこのことをよく知っていた。だから彼らは、アリストテレスが言ったような言葉で、幸福を定義している。アリストテレスは、幸福とは「完全な特に一致した魂の働き」だ、と言った。アリストテレスは、徳という言葉によって、何を意味したかを、定義すべきであった。彼は、徳というようなものはない、それはけっきょく知的な徳と道徳的な徳だと言っている。一定の環境のもとでどう行動しどう振舞うかを知っている知恵と理解力、生活の科学――それは徳のひとつの方面である。けれども、人間がこれらの知識を全部もっている、が、自分の衝動や欲望を統御することができない、ということがありうる。彼は、完全な理解力をもっているだろう。が、悪い習慣をもった動物である――こういうことがありうる。それゆえに、知識と自己訓練とは徳の両面である。二つとも、幸福になるためには欠くことのできないものである。正常な教育の過程においては、この二つが二つとも学ばれなければならないものである。

　この徳の二面――世間一般の慣習にしたがって、それを知的な徳と道徳的な徳というように呼ぼう――には、どんな違いがあるか。それは、前者は一般に誰でもが承認しうるものであるのに反して、後者は個人個人の気質や性向によって違う、ということである。知的な徳は積み重ねていくことができる。信仰や習慣の体系として誰からも承認をうることができる。けれども、道徳的な徳は一人一人の心理学的な、神経に組織による内的な働きである。道徳的な徳を欠いている人間は知的な徳の価値を正しく評価できないわけだから、道徳的な徳は、教育において基本的な優位を占める。だから、教育の第一の問題は、子どもたちの道徳的な徳をいかにしてよく発達させるか、にある。いいかえれば、各人が持っている身体をいかによく訓練して節制と調和と技量をもった状態にまでせいちょうさせるかにある。これによって、各人は意志の自由と心の純一さをもって知的な徳を追及することができるようになるのである。

３） 『ホリスティック教育論』ジョン・P・ミラー、春秋社、１９９４年

　　　・序章　なぜホリスティック教育なのか

　　　　　　ホリスティック教育の定義：　ホリスティック教育は＜かかわり＞に焦点を当てた教育である。すなわち、論理的思考と直観との＜かかわり＞、心と身体の＜かかわり＞、知のさまざまな分野の＜かかわり＞、個人とコミュニティとの＜かかわり＞、そして自然と自己との＜かかわり＞など。ホリスティック教育においては、学習者はこれらの＜かかわり＞を深く追求し、この＜かかわり＞に目覚めるとともに、その＜かかわり＞をより適切なものに変容していくために必要な力を得る。

　　　・第一章　哲学的思想的背景

　　　　　　プラグマティズム/トランスアクション：　プラグマティズムの基本的視点

1. 生成変化するプロセスとしての宇宙
2. 経験理解の最適モデルとしての実験科学
3. 知性の最高形態としての能動的・活動的知性
4. 社会問題の解決への科学的知性の活用――反省的知性と科学的方法によって、ほとんどの社会問題を解決できると考えるのが、プラグマティズムの前提の一つである。
5. 特定の結果や状況に依存した価値

　ホーリズム/トランスフォーメーション：　ホーリズムの基本的考え方

* 1. 宇宙は根源的に一つのもの（一如）であり、あるものが他のすべてのものとつながりあっているのがレアリティ（実在の実相）である。
	2. その宇宙の統一性と、一人ひとりの内なる真の自己ないし高次の自己は、深く結びつき合っている。
	3. その＜つながり＞は、心静かに魂と対話する黙想や瞑想によって直観的に洞察できる。
	4. 価値や意味はこのリアリティに目覚め、その＜つながり＞を自覚するところから生じる。
	5. 社会の不正や困難に立ち向かう不屈の行動は、この＜つながり＞が人間において自覚されるときに生まれる。

　　　・第二章　宗教的心理学的背景

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 　　　　　　立場 | 　　　心理学 | 　　　所在 | 　焦点 |
| トランスミッション | 行動主義心理学 | 身体　　　　　（ボデイ） | 行動 |
| トランスアクション | 認知心理学 | 知的精神　　（マインド） | 知性 |
| トランスフォーメーション | トランスパーソナル心理学 | ＜自己＞　　（セルフ） | 叡知 |

　　　・第三章　社会的経済的背景

　　　　　　　自由放任経済学：　トランスミッション

　　　　　　　合理的計画的社会工学：　トランスアクション

　　　　　　　エコロジカルな社会へのトランスフォーメーション

　　　　　　　まとめ：　三つの立場の社会的背景

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| トランスミッション | トランスアクション | トランスフォーメーション |
| 自由放任経済保守的（コンサバティブ）競争大規模企業の市場支配私的利害に基づく決定自然環境と経済環境の分離ハード面の情報市場広告宣伝が生み出す消費欲分業制等を含む市場原理が決定する個人の役割狭く限定された性的役割市場の変動に追従した変革短期的見通し上位下達式の組織運営 | 合理的計画経済自由主義的（リベラル）調整された競争大企業と大規模行政の支配官僚組織による中央集権的決定自然環境と経済活動の合理的計画に基づく調整情報の量的（数学的）使用合理的計画に基づく消費不可侵な権利の主張などの自由主義・民主主義原理男女同権を定める法規に基づく固定されない役割合理的計画的変革計画的な長期展望理性的合理的な合意に基づく民主的組織運営 | エコロジカルな自覚に基づく経済旧来の対立図式（保守・革新）の克服協調・協力/調整された競争人間規模の経済エコロジカルな社会的コストを考慮した脱中央集権的・権力分散的決定自然環境と経済活動の不可分な相互依存性の自覚質的情報の重視・ハードとソフト両面の情報の統合有機的な全体的なつながりを配慮した適正規模の消費人間的なつながりをもったコミュニティのなかでの役割男性性と女性性の統合/性別役割分担の超越内面的変革と呼応した非暴力的変革進化的・有機的な変化の展望スピリチュアルな自覚や情意的要求も含んだ合意形成 |

　　　・第五章　直観による＜つながり＞

　　　　　　論理的志向と直観：　直観とは直接的な知である。

　　　　　　直観の四つのレベル

1. 生理的直観：　身体への強い反応として表われる
2. 感情的　“　：　感覚や感情を通して
3. 知的　　“　　：　イメージを通して表現されることが多い
4. スピリチュアルな　“　：　ここでは直観は感覚や感情や思考からは独立している

直観と教育：

* 1. 創造的思考における直観：　それではなぜ私たちは、教育の中で直観に注目し、論理的分析的思考と直観的洞察とのバランスを図ろうとするのだろうか。第一に、直観は創造力の不可欠の要因であるという証拠がある。
	2. 精神発達における直観：　直観の教育を求めるもう一つの理由は、J・シンガーの研究に見られる。その研究では、イマジネーションの未発達は、「非行・暴力・過食・危険な暴力の使用」といった問題を生み出すことがしめされている。

　　　　　　直観と授業（１）　イメージ：　イメージワーク

　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　イメージと創造性の諸段階

|  |
| --- |
| イメージ　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　創造性 |
| 段階　　　　　　　　　　　　　　　自己のかかわり　　　　　　　　　　　　　　プロセス　　　　　　　　　　　生まれてくるもの |
| １．「身体」レベル　　　　　　　　自然発生的　　　　　　　　　　　　無意識的　　　　　　　　　　　　　　　　　　知覚　　　　　　　　　　　　　日常現実の反復感覚に基づく　　　　　　　　　　　欲求から生じる　　　　　　　　　　　　　　　探索　　　　　　　　　　　　　学習記憶の形成具体的・直接的　　　　　　　　　生存にかかわる　　　　　　　　　　　　　　　自然発生的　　　　　　　　新しい知覚の獲得日常現実的　　　　　　　　　　　　自動的　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　活動　　　　　　　　　　　　　２．「自我」レベル安定的予測可能　　　　　　　　　所属・自我拡大　　　　　　　　　　　　　　　カテゴリー化　　　　　　　　改善操作とコントロールの能力　　　目標の明示　　　　　　　　　　　　　　　　　比較分析　　　　　　　　　　修正比較類推的　　　　　　　　　　　　自我形成　　　　　　　　　　　　　　　　　　　価値評価　　　　　　　　　印象　　　　　　　　　　　　　　　　　　　自我明確化　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　増強・増大　　　　　　　　　　　　　　　　　　　自我意識３．「自己」レベル抽象的　　　　　　　　　　　　　　多様性の承認　　　　　　　　　　　　　　　　　抽象化　　　　　　　　　　　変容象徴的　　　　　　　　　　　　　　＜自己＞の実現と再統合　　　　　　　　　　総合化　　　　　　　　　　　古い抽象と新しい使命の自覚　　　　　　　　　　　厳格なコントロールの放棄　　　　　　　　　　メタファー的思考　　　　　抽象の統合　メタファー的　　　　　　　　　　　いのちの流れに心を開く　　　　　　　　　　　直観自律ある自発性４．「宇宙」レベルコントロールの放棄　　　　　　より大きなリアリティの一部　　　　　　　　　　解体　　　　　　　　　　　　新しい秩序の創造カオス的　　　　　　　　　　　　　としての自己　　　　　　　　　　　　　　　　　　明け渡し　　　　　　　　　　新しいパラダイムサイケデリック　　　　　　　　　超意識　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　解放　　　　　　　　　　　　　哲学の刷新無意識世界の開け　　　　　　境界の消滅　　　　　　　　　　　　　　　　　　　新しい知覚意識　　　　　　新しいパターン形成啓示　　　　　　　　　　　　　　　意識と無意識の統合　　　　　　　　　　　　　　の形成　　　　　　　　　　　インスピレーション |

　　　　　　直観と授業（２）メタファー：　メタファーによる思考法

　　　　　　直観を高めるもう一つの手段はメタファーである。

　　・第七章　教科との＜つながり＞

　　　　　　自己と教科との＜つながり＞：　アシュトン・ワーナーは、子どもは内的ヴィジョンと外的ヴィジョンの両方をもっていることが特徴であるが、内的ヴィジョンの方がずっと強いので、学習が生起するためには、そこに関わらなければならないと確信している。

　　　　　　子どもが約５０語のキーワードを書きだすと、ワーナーは、「生きたつながりをもつ作文指導」に移る。彼女は、「キーワードは、内的な世界を一単語で表現した見出し語であるが、クリエイティブ・ライティングは、それよりも長い文章あるいは物語による見出し表現である」という。

　　　　　　彼女は生徒に作文のテーマを与えないので、物語のアイディアはいつでも生徒のなかから生まれる。

　　　　　　教科間の＜つながり＞：　教科間のつながりをつくる三つの方法

1. 芸術（シュタイナー教育）
2. 問題解決法
3. 価値観

　　合流教育：　合流教育は、自己と教科、教科と教科、教科と地域とのつながりを育てるために、多くの方法を生み出してきた。合流教育は、１９６０年にG・ブラウンを中心としてはじまり、最初は、認知的領域と情緒的領域を結びつけるものであった。しかし、１９７０年代に合流教育は、焦点が広がり、自己内・対人的・自己外・超自己の領域を扱うものとした。

　　　・第八章　コミュニティとの＜つながり＞

　　　　　　自己と学級との＜つながり＞：　学級コミュニティの創造：　W・グラッサーは、以前から学級をコミュニティにしようと提唱していた。彼は、学級ミーティングを生徒のセルフ・エスティーム（自己尊厳感）を高める機会とし、教室のなかにコミュニティ感覚を育てるのに役立てようと主張している。学級のなかで、生徒たちは、学級規模の大きなグループで問題解決をしようと試みる。

 自己と学校との＜つながり＞：

1. つながりを深める教育/つながりを深める学校：　つながりを深める学校の特徴
	1. 一人ひとりのユニークさの尊重
	2. 協力精神
	3. 所属感
	4. 気持ち良い環境
	5. 肯定的な期待
2. 社会的識字教育（Social Literacy Training）：
3. 学校コミュニティを創る三つの原理（フレイレ）
	1. 「もっと人を愛せる世界」の創造である。
	2. 人びとが自分自身の世界を創造する能力を発達させることである。
	3. 社会的識字教育：　学校のなかにコミュニティを創造するさまざまな方法が含まれる。
4. 真の対話の条件

・愛

・謙虚さ

・信頼

・信用

・希望

・批判的思考

　　　　　　地域コミュニティとの＜つながり＞：　コミュニティに参加する教育：　三つのプログラム

1. 生徒がビジネス社会で働く見習い制度
2. 地域コミュニティへの参加や奉仕
3. 「社会活動プログラム」＝生徒たちがコミュニティの生活に何らかの変化を引き起こすように促すもの

　　４） 『ホリスティック教育入門』ホリスティック教育研究会編、柏樹社、１９９５年

　　　・　第１章　今、なぜホリスティック教育なのか

　　　　　　教育は呼び起こし：　「教育」という言葉は、どうも「教える」「指導する」といったニュアンスが強くて受け容れられない、という人があります。私は、「教育」というのは、「エデュケーション（education）」の誤訳ではないかと思います。「ティ―チング（teaching）は、「教える」ことであり、こちらから相手に何かを伝える、こちらのもっているものを与えるという意味です。あるいは「何かのやり方や技術を伝える」という意味です。

　　　　　　「エデュケーション」の語源は、ラテン語の「エデュケーレ（educare）」という言葉で、す。この言葉は、「引き出す、呼び起こす」という意味で、人間の内面にあるものを呼び起こすものなのです。外部から与えることとは、まさに正反対です。

* 第６章　ホリスティック教育ビジョン宣言（GATE=Global　Alliance　Transforming　Education）

第１原則　人間性の最優先

　　　　　　教育が最も大切にすべき基本的な目的は、人間が生まれながらにもっている成長の可能性を育むものでなければならない。

　　　　　　あらためて、現代では色あせてしまった人間の理想――調和・平和・協力、心の通いあう地域社会、誠実さ、正義、公平、人の痛みを知ること、理解、愛――を、見直さなければならない。

第２原則　人間一人ひとりの尊重

　　　　　　学び手は、どんな人もすべて、それぞれにかけがえのない、大切な存在であることを認めなければならない。

　　全員一律の試験と成績評価のやり方は根本から見直さなければならない。

　　　　　　今までに蓄積された、学習スタイル、複合的な理解、学習の心理的基盤についての膨大な専門知識を、幅広く実際に活用しなければならない。

　　　　　　「英才児」「学習障害児」「問題児」（at-risk）といったレッテルに意味があるかどうか疑問である。

　　　　第３原則　経験的学習の重視

　　　　　　洞察力のある教育者が何世紀にわたって論じてきたように、教育は経験の所産である。

　　　　　　世界がどれほどの不思議や驚きに満ちているか、そのきらめきに出会えるように、＜いのち＞の世界にひたる経験を学び手に与えることが、教育である。

　　　　第４原則　ホリスティック教育へのパラダイム転換

　　　　　　教育のプロセスの全体性（wholeness）が大切にされなければならない。この「ホリスティック教育」を実現するために、教育制度や教育政策も転換されるべきである。

　　　　第５原則 新しい教師の役割

　　　　　　教師の役割をとらえ直さなければならない。

　　　　　　教師自身の内面的成長と創造的な目ざめをうながすような新しい教師教育モデルが必要である。

　　　　　　学校が真の人間的出会いの場になることができるように、学校システムは官僚的な管理統制から脱却しなければならない。

　　　　第６原則　選択の自由

　　　　　　学びのプロセスのあらゆる段階で、選ぶにあたいする選択肢の中から自由に選べる機会が必要である。

　　　　第７原則　真に民主的な社会の創造

　　　　　　私たちは真に民主的な教育のモデルを生み出したい。それによって、すべての市民が身の回りの地域や地球社会に本当の意味で政治参加していくことができるように力づけたい。

 第８原則　地球市民教育

　　　　　　私たちはみんな、気づいていてもいなくても、間違いなく地球市民である。

　　　　第９原則　共生のためのエコロジー教育

　　　　　　教育という営みは、もともと、あらゆる形の生命の中に流れている＜いのち＞に対する深い畏敬の念から、はじまったものにちがいない。

　　　　　　私たちは、地球生命圏についての理解をうながす教育を求める。この星のすべての存在が支えあっていること、個人のしあわせと地球全体のしあわせが深いところで一致すると、そして自分たち一人ひとりが担っている役割と責任の広さと深さ、これらの自覚を促す教育が必要である。

　　　　第１０原則　精神性と教育

　　　　　　すべての人は、人間の形をとった聖なる精神的存在であり、その個性を、天賦の才や能力、直観や知性を通して表現している。

　　　　　　教育は、＜いのち＞との精神的な絆がすこやかに育まれる営みでなければならず、決してそれを絶え間ない点数評価や競争で乱暴に傷つけてはならない。

　　　５）　『ホリスティック教育論―日本の動向と思想の地平』吉田敦彦、日本評論社、１９９９年

　　　　・序章　ホリスティックな教育とは何か

　　　　　　「ホリスティック教育」の当面の定義：　まずは、もっとも定評のあるジョン・ミラーの定義。「ホリスティックな教育」は＜つながり＞を探求し、深めていくためのものである。それは、断片化から抜け出し、＜つながり＞へと向かっていく試みである。」もっともシンプルなかたちでの定義である。ジョン・ミラーは、この定義における＜つながり＞をさらに次のような六つの次元ないし位相に具体化する。

1. 意志―感情―思考―直観の＜つながり＞：全人教育の志向
2. さまざまな教科・領域の間の＜つながり＞：　総合学習の志向
3. 家庭――学校―地域の＜つながり＞：　生涯学習の志向
4. 個人と人類共同体との＜つながり＞：　地球市民的教育の志向
5. 自然と人間と文化の＜つながり＞：　環境教育の志向
6. 自我と＜自己＞と＜いのち＞の＜つながり＞：　臨床教育の志向

　外来語「ホリスティック」の語源と意義：　「ホーリズム」の提唱者スマッツは「＜全体　whole＞という語は、その日常的な使用においては気づかれていない、豊かな意味を含むものである」よ述べる。R・ウーリッヒは「whole（全体）、hale（元気な）、healthy（健康な）、そしてholy（聖なる）というような言葉は、同一の語源に由来するということを忘れてはならない。言葉はしばしば、それを使用している人々より多くのことを知っている。」（ここに列挙された派生語に「癒し（

Healing)を加えることができる。）

　その語源とは、ギリシャ語の「ホロス（holos）」である。たとえば、古典ギリシャの時代プラトンの「饗宴」のなかでアリストファネスは、この「全きもの（ホロス）」への、限りない憧憬と探求こそが「愛（エロス）」であると力説している。「ホリスティック」の五つの意義は

1. 「ホロス」という語源と派生語のもつ意味合いの豊かさ
2. 慣れ親しんだ日常語での「物の見方・考え方」の背後にある「発見の枠組み」そもものをとらえ返す役割をもつ
3. 教育の分野だけでなく、医療や介護、心理療法、経営、建築や街づくり、あるいは環境保護等の市民運動といった、人間にかかわるさまざまな実践領域・職域で使われ始めており、それらの間の連携を深めていく「つなぎ言葉」になりつつある
4. 国際語「ホリスティック｝は、近代化や近代文明の問題が地球規模で露呈している現在、国境を越えて人々がともに問題を共有し、新たな方向を模索していく際に役立つ
5. ホリスティック・パラダイムが、自然科学・社会科学・人文科学を横断して、現代諸科学がその最先端で模索するパラダイムを理解するのに役立つ

　　　・第Ⅰ部　現代日本の教育のホリスティックな動向　第１章　「心の教育」と「知育」の間

　　　　　　＜心のこもった知を育む＞：　要約

1. ＜知＞のとらえかたが狭いために、「知育」と「心の教育」が対立的にとらえられがちであること。＜知＞や＜科学＞と＜心＞や＜人間性＞とは、どこか相容れない、別の領域の、事柄だと考える傾向が続いているのが問題なのではないか、このようにまず問題を提起した。
2. その＜知＞や＜科学＞の狭いとらえ方は、主観と客観を二分し、要素還元主義的・因果論的に分析していく＜近代の知＞の狭さに対応していること。そのとき直観やイメージによる認識、心や感性は、非合理なものとして、＜知＞の外に繰り出されることをみた。
3. それに対し、＜ホリスティックな知＞とも呼ぶべき広い知のとらえ方が、近代科学や近代認識論の限界を打開しようとする多様な領域で生まれてきていること。それは、＜近代の知＞が切り離してきた主観と客観、精神と物質との間、直観・イメージと論理的思考との間などの＜つながり＞に焦点をおく知のとらえ方だった。

　知育を偏重したから、心が貧しくなったわけではない。物が豊かになったから心が貧しくなったわけではないと同様に、物に心がこもらなくなった、知に心がこもらなくなったのが、問題なのである。

　　　　・第３章　「総合学習」と「学校」の再定義

　　　　　　　　　「＜命＞の＜つながり＞を活かす教育の創造」：　新潟県十日町市立南中学校では、199５年（平成17年）度より「＜いのち＞の＜つながり＞を活かす教育の創造」という研究主題を設定して実践が行われた。それはまさに「教科・領域の＜つながり＞を作り出し、体験を通した総合学習への道筋をつける試み」だったという。

　　　　　　　　　このような主題を設定した理由は、１）生徒たちが自然や他者や地域社会との＜つながり＞をもつことが難しい、２）各教科の領域の学習に＜つながり＞を実感することが少なく、興味・関心が高まらないので、負担感を感じることが多い、という「実際のとらえ」があったからである。したがって、教育活動は、「地域社会に直接触れる体験の機会を重視し」それを軸に他者や自然や地域社会との＜つながり＞を実感し、広げ深めること」、各教科・特別活動・道徳教育の＜つながり＞を「できる喜び」「わかる喜び」「きめる喜び」という三つからなる「学ぶ喜び」により生み出していくことをめざした。

　　　　　　　　　その根底には、「＜いのち＞は＜つながり＞であり、そして＜つながり＞が生まれ、広がり、深まる過程そのものが＜喜び＞であるという考え」があり、「研修の目指す方向が、ホリスティックな教育理念によって支えられているということに革新を売ることができた」という。

　　　　　　　　　＜文化＞の再発見と「学校」の再定義：　ホリスティック・インサイト：　棚田ともらの風景、「自然と生産と消費と祈りが一つになった文化」が、子どもを育み、世代を超えて命をつないできたということ、そして、外からもちこまなくても、子どもを育てる教育力の核心が、この地域社会の只中にあるはずだ、ということを瞬時に気付き洞察したのだという。それに比べ、「教師の文化」は、そとから全国標準の教科書をもって入り込んできていて、この延々たる地域に内在する教育力と結びついていない。むしろ、学べば学ぶほど地域から遠ざかってしまうような教育になっている。

　　　　　　　　　このような「峠の気づき」ぬよって、以来、氏（山之内校長）は「地域社会のすべてが学校だ」という観点から、「はじめに教科・教科書ありき」ではなく、地域の教材性（たとえば、地場産業やお年寄りによる民話の語り聞かせなど）を掘り起し、それを再体験する「統合活動」を始めたのだった。すると、子どもたちが、がらりと変わって生き生きとしはじめ、また地域の人々とのつながりも急速に深まっていった。

　　・第Ⅱ部　教育思想のホリスティックな地平　第1章　ホリスティック教育の思想的吟味に向けて

　　　　　　　思想の地平としてのパラダイムの問題：機械論的パラダイムとホリスティック・パラダイム

|  |  |
| --- | --- |
| 機械論的パラダイム | ホリスティック・パラダイム |
| 主導的な科学・思想デカルト的認識論・世界観・古典物理学行動主義心理学・テクノロジー近代西洋医学・ダーウィン的進化論etc基本的存在論・認識論1. 主客の分離・二元論・客観的描写可能
2. 実体の第一次性・独立自存の可視的実体
3. 全体は分割可能な基本的要素の構成
4. 絶対的な時間空間・局所的位置
5. 普遍的な究極の基本物質の因果法則的制御

強調される諸原理1. 基本的要素の特性・分割・還元主義的理解
2. 線型・直線的因果関係・決定論的
3. 知的・合理的・分析的・左脳的
4. 互換的・可逆的・再現可能・一般的
5. 均質性・平衡・秩序
6. 孤立系・固定的・硬直化
7. 刺激ー反応・受動的・外的操作
8. 適者生存・生存競争・優勝劣敗
9. メッセージ・明白な目に見える原理
10. 量的・測定・定量化・法則の数学的記述

価値観・生活様式への影響膨張・拡大・無限の進歩自然/肉体の対象化・支配・手段視陽的・男性的・自己主張的・攻撃的一元的コントロール・中央集権・力による支配効率性・目的至上主義・プロセスの省略大量生産・標準化・規格化・大量消費副作用・他への影響の軽視疾病観・医療観病因は特定可能な単一因子病位の特定・診断・症状の分類病因の除去・制御・加工外科手術・投薬 | 量子力学・一般システム理論・生態学非平衡系熱力学・トランスパーソナル心理学東洋伝統医学・神秘思想・東洋思想・etc主客の未分・一元論・観察者の主観の関与関係の第一次性・つながり・場・間全体は諸部分の総和以上のもの・相互依存連関相対的な時空・生きられる時空・非局所的偏在両端の開いた「ホロン」の多重連関的層状秩序全体関連・相互関係のあり方、総合、全体把握非線型・因果の循環的連鎖・偶然性の関与直観的・イメージ的・美的・全体知・右脳的唯一性・不可逆的・再現不可能・一回的・個性的多様性・非平衡・乱雑性・ゆらぎをとうした秩序開放系・他との相互作用・柔軟性自発的活性・自己組織化・自己更新相互依存・共生進化・和合調和・協調の中の競争コンテキスト・暗黙の織り込まれた原理質的・詩的散文的記述バランス・持続性・適正規模・相互限定自然/身体との対話・共生陰的・女性的・傾聴的・受容的相互扶助・フィードバック・分権結果よりもプロセス・プロセス自体にも目的手作り・ユニークさ・個性・シンプルライフ全体的・長期的な影響の配慮精神や内外環境との総合的相互作用症状は全体的な不均衡の一表現自己自然治癒力・精神・イメージ療法の重視治療師と患者との全人格的関係 |

|  |  |
| --- | --- |
|  | ⇦　包括的なホリスティック教育　⇨ |
|  | 近代化型学校教育の強調点 | ホリスティック教育論の強調点 |
| ①②⑦①③⑤⑥②⑤⑪⑨⑩⑫⑧⑤⑥⑥⑫⑦②⑪⑬⑨⑫⑫⑭③⑥⑭⑤⑧③⑥⑧⑧⑫⑭⑬⑪③⑫⑮⑤④⑫⑨⑨⑤⑩⑮①⑭⑩⑬⑩⑫⑪⑤⑥⑪ | 基本的教育観教育者（主体）と非教育者（客体）の区別教育者からの一方的線型的な教育関係経済的・政治的等の機能への還元学習者内部への知識・技能の蓄積過程標準化・均質化・画一化学習者観合理的知性が基本的機能・心身の分離人材・操作対象としての被教育者独立した個人・自己完結型自律無限の一般的可能性外的動機づけ・コントロールの必要教育内容/学習方法学力の要素主義的理解事実・一般法則・明示的な知識の重視教育内容の教科目への分割・断片化知的作業による学習中心競争原理効率性・結果重視固定的スケジュール・時間割・計画性標準化された一元的基準・学習方法客観的評価・測定・数量化・数学的記述多数意見・標準的中心的学習者の尊重学校制度学校の均質化・標準化・一元化中央の管理統制閉鎖的・専門家的意識・教育機会の独占国家レベルでの統合が中心目的 | 学習の生起する関係性・場の成立が前提教育者/学習者の循環的相互形成的関係全体的宇宙的生命進化（いのち）の流れへの参与自己と世界の多重的な関係のあり方の変容過程個性化・異質化・多様化知情意・心身・意識/無意識等の統合的理解全体としての人間・全人格的・応答的責任の相手関係の中の個人・相互依存的自立特殊的な個性的潜在力内発的動機・自発的活性の内在学力の全体的理解精神性・意味・価値・暗黙知・覚醒の重視総合学習・組織的学習による教科の統合直観・身体・イメージ等多角的なアプローチ相互依存・相互扶助プロセス重視出会い・柔軟性・流動性・非連続的多元的基準・多様な学習形態相互主義的評価・詩的・散文的記述少数意見・異質的周縁的学習者の尊重多様性・学校選択の幅の拡大・ゆらぎの許容自治、生徒・親の学校運営参加オープンシステム・他の教育機関との相互依存個人から地球共同体まで多層的なレベルのシステム |

　　・第２章　ホリスティック教育思潮の陥穽と克服の道

　　　　　多様な視角から提起されている問題

　　　　　①　全体主義に傾斜する危険

　　　　　②　主観主義・精神主義的傾向

　　　　　③　知性に軽視という問題傾向

　　　　　④　批判的精神の弱さ

　　　　　⑤　新たな自然科学信仰

　　　　　⑥　「パラダイム転換」への安住

　　　　　⑦　進歩史観/予定調和説

　　　　　⑧　人間性のロマン主義的楽観論

 ・第3章　近現代の科学思想とホーリズムの再定義

　　　　　「ホーリズム」の原義と「多元的一元論」：　「ホーリズム」の原義を誤解なく理解するには非常に重要な、二つのポイントがある。

　　　　　第一に、「ホーリズム」というのは、「全体論」と訳されたり、あるいはその｛イズム｝という接尾語から「主義」だとみなされがちであるが、その原義においては、人間によってもたれる論でも、「主義」でもないこと。「ホーリズム」は、宇宙がもっている動因なのである。簡略にいえば、ホーリズムの主体は人間ではなく、宇宙の傾向（イズム）を指し示す言葉である。

　　　　　第二に、「一つの全体」でも「究極の全体」でもなく、「数々の全体」が使われていることに注目する必要がある。スマッツは、wholeという語をもちいるときには、意識的に、wholes/a whole/The Wholeの三つを使い分けている。その違いは、重要な意味をもつので、今後も複数形の場合は、「数々の全体」と強調して訳すか「ホールズ」とする。

　　　　　二元論に対する「多元的な一元論」：　スマッツは、ホーリズムの観点のもつ利点として次の諸点をあげている。

　　　　　第一に、ホーリズムというコンセプトは、自然や宇宙を、客体的に外から分析する際の枠組みではなく、自らもその宇宙の中にいる観察者が、自然の内にはたらいている力を内側から理解するために役立とうとしている。「それは、できるかぎり、自然を自然自身から、自然自身の観点に立って、説明できるようにするものである。」

　　　　　第二にそれは、認識論的な二元論だけでなく、精神と物質（肉体）の二元論に対して、「物質と生命と精神の間の深い溝に橋を架け、その二律背反を克服できるようにしようとする」ものである。

　　　　　実体論、決定論から「場の生成論」へ：　スマッツは明瞭に「全体」として把握できるのは人間の個人の「人格性」までだとして、「それ以上に大きい全体」については否定もしくは留保している。もし可能性があるとすれば、諸個人の人格が共有していく普遍的な「理念」（真・善・美といったもの）だろう、と述べている。むしろ、ホリスティックな人間観は、個人の「独立性・自律性が強すぎる（too independent）、という評がでるほどである。

　　　　　この個人主義的、との評に対するスマッツの反論も見事である。彼は、私のいう「数々の全体」は、原子論的な実体ではなく、量子論のフィールド理論に注意を促して、「場（フィールド）」なのだという。個の中に全体性が表現されている「人格性（パーソナリティ）」よいう概念は、スッマツにおいて独特なものである。

　　　　　「実体化された個人」と「実体化された全体」に対する、非実体的な「数々の全体」が重なり合い浸透し合う「場（フィールド）」というコンセプト。このようにスマッツのホリスティックな思想はその原義において、全体主義と無縁なばかりか、全体主義と個人主義の対立という近代の桎梏を乗り越える方向を、自覚的に提示したものである。

　　・第4章　近代教育思想の諸系譜とホリスティック教育論

　　　　　教育諸理論の「コンテクストの地図」づくり：

　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　教育諸理論の三層包括的分類

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 伝達トランスミッション | 交流トランスアクション | 変容トランスフォーメーション |
| 思想哲学 | アトミズムデカルト＝ニュートン論理実証主義・分析哲学 | プラグマティズム構造主義認知発達学 | ホーリズムエマーソン、ハイデガー、キルケゴールブーバー、東西の宗教的神秘主義の伝統ポスト・ニュートン科学、ベイトソン、ボーム |
| 教育学 | ボビット、スキナー、ブルーム、カルナップ | デューイ、ピアジェ、コールバーグシュワップ | 「実存主義と現象学」的教育哲学フレーベル、シュタイナー、フレイレケアリング教育学 |
| 心理学 | 行動主義心理学 | 認知発達心理学 | 深層心理学、トランスパーソナル心理学 |
| 教育目的 | 基礎的技能・基本的知識の伝達 | 合理的な問題解決力・判断力・合意形成能力の育成 | 意志＝感情＝思考＝精神の関係深化、意味や価値の自覚 |
| 教育課程 | 教育内容に焦点、教科中心系統的カリキュラム | 問題解決プロセスに焦点経験中心カリキュラム | 多層的関係性に焦点出会い・気づき・覚醒等の重視 |
| 教育方法 | 講義形式、プログラム学習、練習・ドリル・反復、完全習得学習 | 探求学習、発見学習、意思決定モデル、グループ調査研究、個別学習、ケース・スタディ、道徳的ジレンマ | 創造性開発性思考法、つながりを深める教授、協同的学習、イメージワーク、ホール・ランゲージ学習、ムーブメント |
| 主な資源 | 教科書 | さまざまな知的訓練 | 教師の人間性・存在そのもの |
| 評価方法 | 標準テスト、選択テスト、正誤テスト、完成テスト | チェックリスト、観察と記録、意思決定記述の評価、質問紙 | 面談、振り返り日記の記述、質問紙、自己評価、相互評価 |

　６）　『シュタイナー教育を考える』子安美知子、学陽書房、1983年

　　第一講　シュタイナー学校　――　西ドイツ教育界の異端児

 本質的な違いは何か：　一年生から八年生までの担任持ち上がり制。点数がない、テストがない。

　　　シュタイナー教育の本質：　「教材を教え込む」ことを目的にはしない。教材を通じて子どもに「心の糧」を与えることができるようになる。それは、教育をひとつの芸術にまで高める仕事なのだ。

　　　　エルンスト・ピューラー氏が、最近の社会での子どもたちをめぐる問題点を、つぎのようにあげています。

　　　①　外の世界が子どもにとって、抽象的なものになっている。

　　　②　子どもはおとなのゆるぎない支えを求めているのに、おとなが自信をなくしている。

　　　③　教育機器という「にせもの教師」が、生身の人間から発するはずのきずなを断ち切っている。

　　　④　早期の知育偏重が、子どもの感情発達を妨げている。

　　　⑤　幼いうちから「自分で判断しなさい」といいすぎ、子どもにいつわりの自意識を強要している。

　　　⑥　動物実験の結果をあてはめたプログラム学習などが、子どもの個性的成長の道を閉ざしている。

　　　　　　そして、シュタイナーの教育は、まさに「自分で自分をしっかりとらえ、一番深い内部の欲求から行動すること」、これを「自由」ととらえて、その「自由の教育」をおこなうことなのです。

　　　　第二講　シュタイナー学校の人間観的背景

　　　　　　人間をかたちづくる四つの構成体：

　　　　　　　「物質体」：　眼にみえる物質的なからだ、鉱物界の物体、引力の法則にしたがう

　　　　　　　「生命体」：　花や木のように、引力の法則にさからって下から上へ伸びていく力、成長や繁殖をつかさどる力

　　　　　　　「感情体」：　動物・人間は気持ちがよければ、ごろっと寝る、敵の気配を感じたらはっと起きあがる。快・不快の感情を結びつけた動き

　　　　　　　「自我」：　人間だけの、考えたり、言語を話したり、「私」という意識をもっていることのしるし

　　　　　　　　シュタイナーによれば、人間はこの構成体を、みずからが存在したその瞬間から、四つのすべて持っているが、しかし、最初はぜんぶ保護膜におおわれているのです。

　　　　　　　　この膜につつまれている状態というのは、とても大切なことなのです。赤ちゃんの肉体が臨月がきて、自然に熟して、もう外へ出してもよろしいいうときがくるまでは、かならず母体という膜におおわれていなければならないように、生命体も、感情体も、自我も、みな月満ちるまでは無理やり外に生まれさせてはならない。膜のなかで充分育つまで待たねばならないのです。物質体の臨月は、ふつうにいう、ゼロ歳の誕生日ですね。生命体はおおよそ7歳ぐらいで臨月を迎えます。感情体が14歳ぐらい、自我の臨月は21歳くらいです。

　　　　　　　　生命体はどんな役割を果たすのか：

　　　　　　　　生命体は、保護膜のなかで赤ちゃんのからだの発達をつかさどっているのです。眼がみえる、首がすわる、聴覚・五感の発達、歩き・走り、睡眠とめざめと呼吸の正しさ。生命体の最後の仕上げが、人間の体の中でもっとも硬いもの、つまり自分の歯をつくることなのです。

　　　　　　　　ここまでの仕事を成しとげると、生命体は臨月を迎え、膜を出て外の世界に独立します。独立後は、生命体はその仕事の性質を少し変えます。「メタルフォーゼ」するのです。命あるものが「メタルフォーゼ」するということは、直線的な伸び方をしない、形を変えて成長するという意味です。

　　　　　　　　感情体はどんな仕事をするのか：　未分化で大まかな状態にある感情を、豊かで微妙なニュアンスが識別できるように育てていくこと、これが保護膜ののなかでの感情体の仕事です。この仕事が十分におこなわれ、やがて子どもは12・3歳で思春期に至ります。この時期になると、だれしも異性というものに対する関心が芽生えてきますが、それが、この感情体の臨月の知らせです。

　　　　　　　　臨月を迎えた感情体は、保護膜の外にでると、ここでもメタルフォーゼが起きるのです。もう一度仕事の質を変え、それは、抽象概念を使って物事を論理的に構築していく力、思考力になります。そして自我の臨月が訪れたとき、その判断力に従って自分で自分の行動を決断できる状態になっています。そこではじめて自我の独立ということが完成されるのです。その時点までは子どもにまだ社会的責任を伴うような決断をさせてはならないのです。

　　　　　　　それぞれの時期の教育的課題とは：

　　　　　　第一・７年期（０～７歳まで）：　身体の諸機能が十分に、健全に働くようにしてやる、というものです。この時期は、吸収されてよいものを、身の回りに置くようにします。子どもは自分の全感覚を総動員して、周りのすべてを模倣していきますから、その模倣にふさわしいものを、まわりに置いてやる、ということです。

　　　　　　第二・７年期（１４歳まで）：　感情体が膜のなかで十分働くようにするのですから、そのためにいろいろな芸術的な刺激を与えてやります。芸術体験によって、世界を美的に感じとらせること、したがって、かりに将来は思考力が必要になるような学科においても、この時期は感情体験として感じとらせるだけにしなければならない。けっして抽象概念を生のまま教えてはいけない。

　　　　　　第三・７年期（２１歳まで）：　はじめて抽象概念、思考力によって世界について包括的な知識を持たせるようにする。

　　７） 『学校の幻想　教育の幻想』山本哲士、ちくま学芸文庫、１９９６年

　　　・　文庫のための序：

　　　　　　現代では、教育が学校に独占され、学校を卒業してのみ社会人として認められます。また教

育なくして学ぶ行為はありえないという考えが浸透しています。学校は子どもを教育する以上

の社会的・文化的な働きをしているのです。このような、教育が学校化され、社会も学校化され

ている現代産業社会秩序は、いずれ秩序変えされていくことでしょう。人間が自律的に＜学ぶ

＞というあり方も、子どもが元気に育っていくことも、また、教える者が学ぶ者へ関わっていく仕

方も、さらに、親の子に対する愛も、巨大化した＜学校システム/学校制度＞の枠にはめ込ん

で媒介する必要は、いろいろな回路を通じてなくなっていくと思います。秩序変えとは、変革

や改革ではありません。ものごとの本質がパワー関係からくみかえられていくことです。

　学校が制度としてつくりだされ、社会が学校を通じて人間を育成するという近代的システム

が、人類史上、大変な発明であったように、学校＝教育がなくなっていくのも、人類の必然のプ

ロセスであるように思います。それは、巨大化した学校システムが、「小さな学校」へと多様化し

ていくことであり、子どもが学校へ行かないことも選べるようになることであり、資格ある専門教

師以外の人たちが子どもの成長に多様に関われるようになることを含んでいます。学校をなく

すか否かという目的意識的に設定された問題ではなく、学ぶ自律行為が、学校や教育の押し

つけから解き放たれることで学校から解き放たれて学ぶ行為の自己テクノロジーがなされると

き、本来の成熟した人類のあり方になることです。

　１９７０年代に、学校と教育をめぐる批判的な考察が大変高度な理論内容を持ってダイナミッ

クに、多様な角度からなされました。学校の中で教育がうまくなされない、子どもの学習問題が

多発するといった現象からはじまり、学校そのものの社会システムが構造を構成しているのか

、そして、教育とはいかなる社会的行為を実践しているのか、カリキュラムや教育論・学論はい

かなる隠れた内容を構造化しているのか、等々が、鋭く分析され、今までにない理論的な言述

を展開したのです。‘７０年代の教育理論によって、経済決定・政治支配中心の社会科学的な

考察は、根源から転換されました。そして、人々の日々の実際行為が、いかになされているの

か、文明史的、思想史的、社会史的、文化史的に見直されていったのです。

　そのなかでも、とくに注目に値する考察をした人たちがいます。イバン・イリイチの非学校化

論、ミシェル・フーコーのパワー関係論、バジル・バーステインの教育コード論、パウロ・フレイレ

の意識化論、そしてピエール・プルデュ―の象徴権力論は、いままでにない社会科学的な考察

を深め、教育理論の全く新しい地平を切り拓き、教育を論じる言述世界を変えてしまいました。

彼らをはさんで、その前後に実に多くのすぐれた教育研究・教育理論の書が、世界中で刊行さ

れています。考察の仕方も評価も批判も、数えきれないほど多様に産出されました。

　本書は、わたしが学んできたこうした教育理論の基礎的なエッセンスを抜き出して読者のみな

さんが自ら活用できるように、いままでわたしが書いてきた「学校・医療・交通の神話」「教育の

分水嶺」「学校の幻想　幻想の学校」「デイスクールの政治学」を主に、その他の書や論稿から

教育・学校論として集め直し加筆修正したものです。

 ・第一章　現在思想としての教育理論――学校文化と教育心性の探求へ

　　　　　　「制度化された教育」論から心性の象徴教育理論へ：　イリイチに集約された「制度化された教育」様式という捉え方を、学校＝教育の世界で常識的な認識としてふまえたとき、理論的に、わたしたちは、１９７０年代の１０年をへた現時点でも最も検討に値する、

　　　　　①　ピエール・プルデュ―/ジャン・クロード・パスロン「再生産」（１９７０年）

　　　　　②　クリスチャン・ボード/ロロジェ・エスタブロ「フランスにおける資本制学校」（１９７１年）

　　　　　③　イバン・イリイチ「学校のない社会」（１９７１年）

　　　　　の同時期に書かれた三つの教育理論の種差性を、それぞれ等価に位置づける地点から再考せねばならない問題地平にいます。それは、ジョルジュ・スニデールのように階級闘争の教育改革戦略へ批判的に総括していくことではなく、階級間の象徴的関係性をはっきりさせることから、支配の権力構造が反権力的なものをも、周縁性を中心へ統御していくように、支配の活性源としてとりこんでいく編成方式のほうを、つまり、＜階級闘争が出現しえないように編成されていくあり方の根拠の方を＞いまはむしろ明白にすべきでしょう。これは、制度化様式としてのイリイチ理論の土壌の上に、教育システムが権力関係と階級間の象徴関係の構造を再生産することにおいて捉えたプルデュ―の手法を骨子として、ボードロ・エスタブレの社会的再生産をクリティカルに埋め込んでいく理論作業から見えてくると考えられます。イギリス教育社会学の一般的動向のように、マルクス主義の問題域へ象徴――制度論をうめこむという支配の道具としての教育観へいくか、それとも、象徴―制度の論理世界へマルクス主義の権力支配論をうめこんでいくかの分かれ道が、そこにはあります。しかし、私は教育関係をフーコー的な権力関係と関係づけ、権力と文化を等置して政治統治をとらえかえす方向性をとりますが、これからもっとも根元的に論議されなければならない教育理論の正念場であるといえます（教条的なマルクス主義社会科学やポスト構造主義的な記号論的文化主義は論外です。）

　　　　　　こうした問題意識から観ると、パウロ・フレイレの教育方法学には、本人の自覚の有無をこえて、教育改革としてでなく社会全体の権力闘争として教育方法の文化論を考案・創出したがゆえに、この問題に葛藤してきた痕跡がありありとうかがえるのです。

　　　　　　さてさきの、三者の理論の相互関係ですが、ピエール・プルデュ―の１９６０年代の教育システム分析の成果にたいして、イリイチも、またアルチュセール派のボードロ・エスタプレも、自らの差異性と独自性を表現したといえます。イリイチの「制度としての学校化」は、プルデュ―の言う「制度化された教えるシステム」を学校化といいかえ、文化的恣意性を教育する機能的構造ではなく、産業生産様式としてつかんだのであり、また、ボードロ・エスタブレは、支配階級の象徴統御装置としての学校装置というプルデュ―にたいして、アルチュセールを踏襲し、「国家のイデオロギー装置としての学校装置」をもって、文化伝達ではないイデオロギーの、社会的再生産のメカニズムをつかんだのです。

　　　　　　まず、三者に共通している認識をわたしなりにおさえておきます。第一は、教育が、社会構成体において制度化された、相対的に自立した制度だという単純な認識をこえている点にあります。教育制度が他の諸制度ないし国家から相対的に自立している、という観方は、ブルジョア・イデオリギーの秩序維持そのものの認識にたった「教育の中立性」論をこえたにしろ、支配的な文化が伝達される支配的システムであるという指摘をでるものではありません。問題は、相対的自立性のように出現させている根拠を探ることです。そこから、第二に、逆ですが、教えるという中立的に見える文化伝達が、支配階級ないし支配する者の政治権力行使であるにとどまらず、人々が積極的に受容していくという、教育政治の種別性が明示されました。教育世界では、もっとも「政治的な教育」がもっとも「非政治的なもの」であるかのように表象されるという、社会における教育の支配的な位置が、彼らによってはっきりしたのです。「教えること」「知識を伝達すること」それ自体が、また子供が学校で学習することそれ自体が、大変な権力支配・関係であると明示されました。こうした明示を、プルデューの「文化的再生産の社会学」たる教育システム分析において、概要、整理しておきます。

　　　　①　高等専門学校や理工学部の高等教育において技術教育に優位性がある一方、技術教育コレージュでは実用能力が低ランクにあるということが伝達される。「学ばれた文化」と「職業文化」の対立によって技能・能力のヒエラルキーが再生産され、学習文化を代表する一般技師・技能労働者であるワークショップの教師、まだ文化を所有していない生徒の、三つの代理人の相互関係を統治する習慣と儀式の機能は、精神的・知的構造が監督および規則管理を行っている点を、階級間のあり方として役割配分する。また、植民者と非植民者を媒介する土着エリートは、学校へ人々を社会的に救済・開放することによって、学校の保守的機能を守る。また農村社会における技術訓練学校、農業学校は、社会的に定義された実践とはどのようなものであるかを学ばせ、農民エリートは都市と農村を媒介し都市社会の支配をおしつける、等々。

　　　　②　権威と特権を伝達するメカニズムの体系は、教育体系と政治体系の関係をつかまえるもので、社会階級間の関係性と支配階級内のセクション分割の設定を永久化する機能としてある。高等教育内では、高等専門学校と工学部が対立し、支配階級のメンバーを他の階級とくに中産階級と区分する。一方、支配階級内部で、知的分野にいく者と行政・政治権力にいく者の分野とを区分している。アカデミックな制度内部での支配的ヒエラルキーは教育制度を媒介にして構成された。

　　　　③　文化伝達の実践は、学校での課業や学歴に還元されるものではない。学校課業を監督する技術と文化伝達の技術とが、「教え込みの技術」におかれると、世代から世代への文化伝達において多様な実際行為を横たえている原理が、階級の「ハピトゥス（ある継続期間をもった配置の体系において身体へ慣習化した文化存在様式）」において生成され統一されている点がはっきりする。社会構造における自らの位置を子孫に生産していく経済状態と結びついた文化伝達が、とくに家族によってなされる。されは、社会化において、いかなる階級に属した家庭の出身者が失敗するかにおいてよく観察でき、また、農村家庭の教育志向における経済投資のあり方から観察される。

　　　　④　生涯教育において、少数の上層階級者は自らの階級パターを実体化し、多数の者は自分たちのわずかな学歴資本を保持しつつも、社会的成功を完全におさめることはできない。個人的可動性は、伝統的な学校資格を欠如しているがゆえに、つねに従属的な位置へと動くのがせいぜいである。

　　　　⑤　教育社会学の種別性を探求すればするほど、教育システムが、既存の社会構造の維持に寄与しているという、階級間の権力と象徴関係の再生産に焦点をあわせるほかなくなる。教育体系内を統括する法則と、教育体系と他の社会制度との関係を統括する法則は、階級構造において両者の関係をつかむより道はない。また、教育制度内の古い教師と新しい教師の対立によって、教育体系の構造は継続的に維持される。また女性の職場進出は、教師専門の関係性をかえ、女性を低地位の位置に再びうめこんでいる。教師間の関係性と国家との関係から、教師専門に関連づけられている機能と実践が分析されねばならない。

　　　　　　このような多様な分析から、プルデュ―たちは、民主的観念や社会的安定性に基礎づけられている諸個人の発達や可動性を、階級関係の構造から切り離してしまう教育論を、実体論的アトミズムとしてしりぞけ、階級間に分配される文化資本の再生産構造をとらえようとしたのです。

 ・第一章　教育関係のパワー関係

　　　　　　フーコーの教育論は、学校告発の書などでなく、厳密な意味での＜教育的なるもの＞の歴史を描いているのです。＜教育＜学＞＞として他からくぶんされ、分割され、とりだされてきたものは、二様のベクトルをもっています。ほとつは、＜教育的鳴り物＞として取り込まれてきた＜臨床（医学）＞や＜牧人・司祭型権力＞などであり、もうひとつは、＜教育的なるもの＞から否定的に排除されることによってその領域を自ら確認していった、＜監獄＞＜狂気＞＜セクシュアリテ＞があります。「教育なるもの」は、この＜教育的なるもの＞と＜教育的でないもの＞を境界区分していくことから産出されています。この境界画定が、教育における権力形式として生産されていったのです。この生産そのものが＜権力＞の本性です。その結果、現在では通常よくいわれる「教育的なるものは権力・政治ではない」「教育的でないものが権力・政治である」という誤認が編成されています。

　　　　　　通常、肯定的に＜教育である＞と考えられているよきものは、非権力的・非政治的なもので、権力・政治は＜教育＞を基準にして観ると、「悪しきもの」であるとされます。あえて、フーコーの＜教育論＞として括りだせるものがあるとすれば、それはこの＜教育　⇔　政治＞＜教育　⇔　権力＞という対立図式を社会的な意識においてまで確定している現在のあり方――それはつまり権力形式――を問いかえることであるといえましょう。もちろんフーコーは、＜現在＞について直接の発言をひかえていますが、権力の行使のされ方については＜現在＞をはっきり射程にいれています。すると、現在、教育的にきて悪しき現象といわれる子どもへの管理や教育内容への行政的介入や教師への管理、さらに受験・学歴社会などといったものが問題になるのではなく、子どもにたいして教育的によいといわれているものが問題となるのです。国語・算数・理科・社会などといった教科の＜心理＞を教えることは、子どもの能力を伸ばすための疑われざるよきことと信じられています。教師がそのため、献身的に寄与することもよしとされます。

　　　　　　教育はつねに、「よき教育」を問われるものです。しかし、この価値づけの仕方ではなく、「よいもの」を仕分けしている根本原理そのものが問い直されねばなりません。「よき教育」事態が権力であることを、です。

　　　　　　「監視することろ処罰すること」は、監獄の本というよりむしろ社会的なディシプリン（訓練であり、規律であり、しつであり、さらに学問・心理であるもの）の書です。これを「監獄」の書として読むと、「監獄が工場や学校や兵営や病院に似かよい、こうしたすべてが監獄に似かよっても何の不思議もない」点を、形態上の類似だけで指摘して、「監獄のこんなところが学校に似ている」という表層の認識を許すにとどまってしまいます。似かよう根拠こそを、フーコーは捉えていくのです。

　　　　　　初等教育でも、監視は特殊化され、教育学的な関連へ統合されました。物品に対する監視と、生徒にたいする監視は、教師を補助する優秀な生徒による「かかり」が取り締まります。１）固有な意味での教えること、２）教育学的活動の遂行それ自体による意識の獲得、３）互酬的な観察とヒエラルキー的な観察、の三つの処置が「相互の」教育の仕組みに統合されています。物品も生徒も＜物＞としてみなされ、すべてがデイスクールの全体のなかに配置されるのです。

　　　　　　このようにフーコーは、１９世紀の学校装置確立以前の、１８世紀の偉大な技術的発明である「連続的・機能的、ヒエラルキー化された監視」えお「権力の新しい機構」として明示したのです。「この監視のおかげで、デシィプリン権力は、それが行使される装置および権力に内側から結びつく、＜統合された＞組織となり、多角的で、自律的で歴史的な権力」として組みたてられました。

　　　　　　ここでフーコーは、上から下へ、下から上へ、しかも幾重にも、網の目のようにくみあわされた、相互の支えあう権力的な影響をまたのです。それは、「監視者も常時監視される」体制です。「このようにヒエラルキー化された監視における権力は、一つの物として依存されるのでも、一つの権利として譲渡されるのでもなく、一つの機械装置として機能する」のです。

　　　・第四章　＜教育＞をめぐる対立　――　イリイチとフレイレ

　　　　　　フレイレは学校外での、しかも成人を対象とした「教育＝人間化」にとりくんでいました。彼は「銀行預金型教育」を否定し、「問題提起型教育」を提唱します。その限りフレイレの批判は学校教育にもあてはまります。しかし主眼点はむしろ「抑圧のための教育」か「解放のための教育」かという教育の両義性をはっきりさせたことにあるでしょう。具体的な教育実践を通じて、彼はイデオロギー的に教育の中立性はないと断定しました。さらに「人間化」する後者の教育を「文化活動」と位置づけ、主体と客体を分離する二元図式を超克する実践方法を明示したのです。マルクス主義理論の成果にフッサールなどの現象学的認識を加味したフレイレの哲学・方法論派、”生産“と”教育“の一致に固執していたマルクス主義教育論にはまったくなかったものです。

　　　　　　実践上の具体性を明示したフレイレに比べてイリイチの着眼点はむしろ「学校化」のシステムそのももの考察であり、学校化の価値（＝生産性）にたいして全く別の価値（＝自律協働性）を対峙させています。――それを最初は、「エピメテウス的人間の蘇生」として語っています。＜教育＞をめぐって論じているあいだ、両者の考えは相補的で協力的なものであったといえましょう。

　　　　　　基本的なフレイレの理論をわたしなりにとらえておきましょう。

　　　　　　第一に、文字の読み書きを奪われた者たちが、文字を獲得しながら文字をとおして世界を発音していく「識字化＝意識化」のレベルがあります。この識字の学習過程は、自らを非識字者という抑圧状態として生産した現実を、主観的現実としてとらえかえし、変革していくという「生成的」な実践の過程です。したがって、フレイレはイリイチのような「主体なき過程」の生活世界を対象とするのではなく、主体化しうる「生成ユニバース」を客観的現実から主観的現実へと切り返すのです。文字世界を客観的なものとみなすのではなく、主体的なしかも変革可能な生成的生活世界と重ね合わせて捉えています。したがって、文字の読み書きを習うということが、世界を認識し変革する意識化となっていくのです。ユネスコなどが展開する、現実と文字を切り離した識字教育とはまったく異質なものです。

　　　　　　第二に、意識化は主客を分離する近代二元論の克服として位置づけられています。抑圧者のための支配＝飼育の教育は、学習主体を客体とみなし、知識を客体＝器のなかに預金します。それに反して被抑圧者による解放のための教育は、我と客体のあいだの弁証法的統一をはかるのです。その批判的形式において主体―客体関係を変えつつその統一を獲得していく媒介過程が、「意識化」です。実践（プラクシス）を行動（アクション）と熟考（リフレクション）の統一ととらえるフレイレは、実践のない意識化、実践的理論のない理論化はありえない、とのべています。フレイレが常に弁証法的関係と呼ぶものは、「主観的―客観的」「意識―現実」「理論―実践」「人間―世界」「我―客体」といったものですが、さらに立場として克服されねばならないものは「観念論者―機械論者」「主観主義者―客観主義者」「改革主義者―革命主義者」などです。こうした対立は「意識の変革によって現実を変革する」という観念論者と「意識は現実が反映した鏡である」という機械論者のあり方に典型です。フレイレは、近代二元図式をこえるものとして、意識化を「人間―世界」関係の変革ととらえています。それが第三の意識化の内容です。

　　　　　　さて、第四のレベルは、「意識化―人間化」です。フレイレを好む人の多くはこの「人間化」の思想にひかれます。「いきいきとした未検証のもの」の潜在を信頼し、いかなる過酷な抑圧構造にあっても人間化しうる可能性は失われていない、とフレイレの思想は語りかけます。限界状況における批判的＝政治的態度を変革の「時間性」へとひきだす、この美しい哲学の世界は、フレイレの著書に充ち溢れています。

　　　　　　ふれいれは、真の対話・批判的思考とは、「空間を時間化する」時間性へ没入するしこうであるといいます。被抑圧者の非時間性（＝重々しい歴史時間の蓄積）が支配の神話をささえていると捉えたとき、フレイレは「野生に思考」（＝非時間性）と「飼育の思考」（＝時間性）とを種差的につかみとっていません。そのために、変革の可能性を連続性において考えます。変革とは歴史の非連続性でしかないとみなすイリイチとはまったく異なる点です。ここに、社会主義革命下でフレイレの方法による識字教育実践がはらむ限界があるのです。

　　　　　　「革命」は新しい「概念シェーマ（コード）」による「実践」です。そこでは、識字教育は概念シェーマを非コード化するものであるフレイレの方法論とはまったく違うものになる他ないのです。

　　　・第五章　学校の神話　－　イリイチの＜学校化＞論

　　　　　　「学校化への分水嶺設定（Alternatives to schooling）」と題する「サタディ・レビュー」誌での論文が、イリイチの学校化論の中でもっとも簡明にまとまったものです。そこでイリイチは「影のカリキュラム」の役割を次のように示しています。

　　　　　　①　学校をとおしてのみ人びとは社会的メンバーとして認められる。

　　　　　　②　学校の外で教えられたことは価値valueがない。

　　　　　　③　学校の外で学んだことは価値worthがない。

　　　　　　　（ここで、「教育」にあてられた価値とは“value”であり交換価値の意味を内在している商品的なものであり、「学習」にあてられた価値とは“worth”で、本来の価値であることは非常に重大です。イリイチはなにげないような言葉を意図的につかまえて理論的に語っています。）

 そして、これが不動の枠組みなっているのは「学校の現象学」で語られた三要素が学校制度のなかで営まれているからです。それは、

　　　　　　①　年齢別に区分された３０－４０人の集団。

　　　　　　②　資格ある教師の下で監督されている生徒として定義づけられた児童。

　　　　　　③　年に１０００－１５００時間の段階的カリキュラムへのフルタイム出席。

　　　　　　これらの三要素がある限り、学校は、経済的、政治国家的な、諸々の関連を現状のまま再生産できる。つまり、学校は社会を再生産しているのです。

　　８）『脱学校の社会』イヴァン・イリイチ、創元社、１９７７年

　　　１．なぜ学校を廃止しなければならないのか

　　　　　教育機会を平等化することは、たしかに望ましいことでもあり、実現可能な目標でもある。しかしこれを義務就学と同じことだと考えることは、魂の救済と教会とを混同することにも等しいのである。

　　　　　　義務就学を行えば社会は必然的に分極化される。また世界的にみても、義務就学を目安にした国際的な序列づけにしたがって、世界の国々の等級づけが行われる。

　　　　　　学校教育の基礎にあるもう一つの重要な幻想は、学習のほとんどが教えられたことの結果だとすることである。確かに教えることはある環境のもとで、ある種類の学習には役立つかもしれない。しかしたいていの人々は、知識の大部分を学校の外で身につけるのである。人々が学校中で知識を得るというのは、少数の裕福な国々において、人々の一生のうち学校のなかに閉じ込められている期間のますます長くなったという限りでそう言えるにすぎない。

 ほとんどの学習は偶然に起こるのであり、意図的学習でさえ、その多くは計画的に教授されたことの結果ではない。普通の子どもは彼らの国語を偶然に学ぶのである。

　　　　　　社会を脱学校化するということは、学習の本質に二つの側面があることを意味している。技能の反復的練習（skill drill）だけを主張するならば不幸を招くであろう。学習の他の側面にも同じように重点をおかねばならない。しかし、もしも学校が技能を学ぶのにふさわしくない場所であるならば、教育（education）を受けるにもっともふさわしくない場所なのである。現在の学校はそのどちらの任務もうまくやっていない。その理由の一部分は、学校がその両者を区別しないことにある。学校は、技能を教授すること（skill instruction）において効率が悪いが、その特別な理由は、学校がすべての教科をカリキュラムと結びつけることにある。

　　　　　　私は習得した技能を開放的かつ探究的使用を奨励するような環境の整備を「自由教育」（liberal education）と呼ぶことにする。学校は、この自由教育に関しては、さらに効率が悪いのである。その主な理由は、学校が義務制であり、学校教育のための学校教育にとなることである。

　　　　　　ほとんどの技能は、反復的練習によって習得し、向上させることができる。なぜならば、技能というのは、定義をし、かつ、予測することのできる行動を習得することを意味するからである。したがって、技能を教授するには、その技能が使われる環境の模擬（シミレーション）に頼ることができる。しかしながら技能を探求的・創造的に使用することについての教育は、反復的練習に頼ることはできないのである。教育が教授の結果であることもあるが、その場合の教授は反復的練習に頼ることはできないのである。教育が教授の結果であることもあるが、その場合の教授は反復的練習とは基本的に異なる種類のものである。しゃかいにはその社会が蓄積してきた記憶があるが、教育が成り立つかどうかは、その記憶の扉を開く鍵のうちのいくつかをすでに持っている教育者と学習者の間の関係がどうなっているかに依存している。教育が成り立つかどうかはまた、記憶を創造的に使用するすべての人々が批判的意図をもつかどうかに依存している。そしてまたそれは、探求者とその相手役に思いもよらぬ問題が突然生じて、知識の新しい扉を開くことになるかどうかにも依存している。

　　　　　　技能の教授者は、学習者に標準的な反応を発展させる環境を整備することに頼っている。教育上の指導者、すなわち教育者は、学習が生じるにふさわしい仲間同士が出会うのを助けることに関心を持っている。彼は彼ら自身の未解決の問題を考えることから出発した個人たちを出会わせる。

　　　　　　技能の交換も、仲間を出会わせることも、ともに次のことを前提にしている。すべての人に教育を与えるというのは、すべての人による教育を意味するということである。人々を教育を専門とする制度に強制的に収用することではなく、すべての人を教育的に活動させることのみが国民文化の形成に通じることができる。学習する能力だけでなく、他人に教える能力をも行使する各人に平等な権利は、現在では免状をもった教師に独占されている。それでは教師はどうかといえば、教師の権限は、学校の中で行ってもよい事柄に限定されている。その結果、仕事と余暇とが相互に疎外されている。学校化された社会（schooled society）に根本的にとって代るものは、単に技能を正式に習得するための正式の新機構を求め、また技能の教育的使用を要求するだけではない。脱学校化された社会（deschooled society）は、偶然的な教育あるいは非形式的な教育の新しいアプローチである。

 偶発的な教育は、もはや農村や中世都市がとった形態にもどることはできない。現代人は、彼が周辺的に飲み関わっている多くの構造の中にどのようにして意味を見出すかを学ばなければならないのに対して、伝統的な社会は有意味な構造からなる一組の同心円の集まりに近いものだった。農村では、言語、建造物、仕事、宗教および家族の慣習といったものが互いに説明し強化し合いながらならび立っていたのである。その中の一つに入り込むことは、他のものにも入り込むことを意味した。教育は時間を分け合う上で、仕事とも余暇とも競争することはなかった。ほとんどすべての教育は複雑で生涯続くものであり、計画的なものではなかった。

　　　　　　新しい公式（フォーマル）な教育制度の一般的特徴：　すぐれた教育制度は三つの目的をもつべきである。

　　　　　　①　だれでも学習をしようと思えば、それが若いときであろうと年老いたときであろうと、人生のいついかなる時においても、そのために必要な手段や教材を利用できるようにしてやること

　　　　　　②　自分の知っていることを他の人と分かち合いたいと思うどんな人に対しても、その知識を彼から学びたいと思う他の人々を見つけ出せるようにしてやること

　　　　　　③　公衆に問題提起をしようと思うすべての人々に対して、そのための機会をあたえてやることである

　　　　　　　学校は次のような過程に基づいてつくられている。

　　　　　　①　人生のなにごとにも、秘訣があるということ

　　　　　　②　人生の質はその秘訣を知っているかどうかによって決まるということ

　　　　　　③　その秘訣とは秩序ある過程を連続的にたどることによってのみ知りうるということ

　　　　　　④　教師だけが適切にこれらの秘訣を明かすことができるということ

　　　　　　　　私は、四つだけの――たぶん三つだけでも良い――明確な「学習経路」、すなわち、学習

　　　　　　したことを伝授し合う機会があれば、それだけで真の学習に必要なあらゆる資源を含むこと

ができると思う。子どもは、技能や価値あるものの規範として役立つ人々に取り囲まれながら事物の世界の中で成長する。子どもは、自分に議論を挑み、自分と競争し、自分に協力し、あるいは何かを理解することに関して自分に挑む仲間を見出す。そして、もし運が良ければ、子どもは本当に自分のことを心配してくれる経験豊かな年長者からの対決や批判を受ける。事物、規範、仲間および年長者が、学習に必要な四つの資源である。すべての人がそれを十分利用できるようにするためには、その一つ一つは、異なったタイプの取り合わせを必要とする。

　　私は、四つの資源のいずれをも利用可能にする特別な方法を表すものとして、「ネットワーク」の代わりに、「機会の網状組織」（opportunity web）という言葉を用いよう。

　四つのネットワーク：　教育のための資源は、ふつうは教育者のカリキュラムの目標に従って分類される。私はそれとは反対のこと、すなわち、学生自身が自分の目標を明確にするのを助けてくれ、またその目標達成を助けてくれるどんな教育のための資源を利用できるようにしてくれるさまざまなアプローチを、四つに分類して示そうと思う。

　①　教育的事物等のための参考業務：　これは、正式の学習に用いられる事物や、過程の

　　利用を容易にする。

　②　技能交換：　これは人々が自分の技能を登録したり、その技能を習得したいと思う他の人々のために、自分が進んでモデルとして奉仕するときの条件や自分に連絡のとれる住所を登録するのを認める。

　③　仲間選び（peer matching）：　これは、人々が学習仲間を見つけるために、自分のいたいと思う学習活動を記すのを認めるコミュニケーションのためのネットワークである。

　④　広い意味での教育者のための参考業務：　すべての教育者は、住所氏名録に自分の住所のはか、自分がサービスを提供する際の条件、自分が専門職業家であるとかあるいは準専門職業家であるとか、また自由業者であるとかなど、余分なことを記録しておくことができる。

　専門的教育者：　特別な教育的な能力の三つのタイプを明確にしておかねばならない。

　①　この章で概略を述べた種類の教育的支援、あるいはネットワークを創造し、操作する能力である。

　②これらのネットワークの利用のしかたについて、学生や両親を指導する能力である。

　③　困難な知的探求の旅路において、「同輩中の第一人者」として、活動する能力である。

　学校の廃止は不可避的に生じるであろう。：　しかも、それは、驚くほどの速さで生じるであ

ろう。今や価値のあることは、それを、希望に満ちた方向に向けることである。なぜならそれ

は、全く対立する二つの方向のどちらに向かっても、生じうると思われるからである。

　　その第一の方向は、学校教師の命令権をと彼の学校外の社会にまでのばされた統制力

を増大させる方向であろう。

　　他方、資格証明書を出すために学年段階に設けたカリキュラムによって教育することは

有害であるという認識が高まっている。学習するためのまた、自分の知っていることや、信じ

ていることを他の人々に分かち与えるための手段を平等に利用する権利を保全するために

機会を確保する。しかし、このためには、教育改革が必要で、次のようないくつかの目標に

よって導かれる必要があろう。

 ①　現在、個人または制度が事物のもっている教育的価値をコントロールしているが、そのコントロールを廃止して、すべての人が、事物を利用できるように開放すること。

　②　求めに応じて技能を教えたり、実際に用いたりすることの自由を保証して、技能の分かち合いを開放すること。

　③　会を招集し、それを開催する能力――現在、国民を代表すると主張する制度によって、ますます独占されている能力――を個人に返すことによって、国民の批判的・創造的な資源を開放すること。

　④　現在人々は既存の専門職業が提供する援助を期待するように義務づけられているが、個々人をそれから開放すること。そのためには、一人一人に自分の仲間の経験から学び、また教師・指導者・助言者あるいは医師を自分で選ぶことのできる機会を与えることが必要である。

 9) 『被抑圧者の教育学』パウロ・フレイレ、亜紀書房、１９７９年

　　　　・　第二章　銀行型教育と課題提起教育

　　　　　　　預金行為としての教育：　教師は、現実があたかも不動で静止していて、明確に分類された、預言可能なものであるかのように語る。さもなければ、かれは生徒の日常の生活経験とはまったく無縁な話題を、ことこまかに解説する。かれの仕事は、一方的に語りかける内容で生徒を満たすことである。

　　　　　　　一方的語りかけは、生徒に語りかける内容の機械的な暗記者にする。さらに悪いことに、それによって容器、つまり教師によってみたされるべき入れ物に変えられてしまう。入れ物をいっぱいに満たせば満たすほど、それだけかれは良い教師である。入れ物のほうは、従順に満たされていればいるほど、それだけかれらは良い生徒である。

　　　　　　　教育はこうして預金行為となる。そこでは生徒が金庫で、教師が預金者である。教師は交流communicationのかわりにコミュニケcommuniquesを発し、預金をする。生徒はそれを辛抱強く受け入れ、暗記し復唱する。

　　　　　　　これが銀行型教育概念the banking concept of educationであって、そこで生徒に許される行動範囲はせいぜい預金を受け入れて、ファイルして、貯えることぐらいである。

　　　　　　　それに対して、自由論者の教育の存在理由は、統合reconciliationへ向かって突き進んでいくことにある。教育は、教師―生徒の矛盾の解決から、つまり、両者が同時に教師でしかも生徒となるように、矛盾の両極を統合することから始めなければならない。

 銀行型教育とは、

　　　　　　　①　教師が教え、生徒は教えられる。

　　　　　　　②　　“　がすべてを知り、生徒は何も知らない。

　　　　　　　③　　“　が考え、生徒は考えられる対象である。

　　　　　　　④　　“　が語り、生徒は耳を傾ける　－　おとなしく。

　　　　　　　⑤　　“　がしつけ、生徒はしつけられる。

　　　　　　　⑥　　“　が選択し、その選択を押しつけ、生徒はそれに従う。

　　　　　　　⑦　　“　が行動し、生徒は教師の行動をとうして、行動したという幻想を抱く。

　　　　　　　⑧　　“　が教育内容を選択し、生徒は（相談されることもなく）それに適合する。

　　　　　　　⑨　　“　は、知識の権威をかれの職業上の権威と混同し、それによって生徒の自由を圧迫する立場に立つ。

　　　　　　　⑩　　“　が、学習過程の主役であり、一方生徒は単なる客体にすぎない。

　　　　　　　銀行型概念では、暗黙裡に、人間と世界の二分法が仮定されている。すなわち、人間は、世界や他者とともに存在するのではなく、たんに世界の中にあるにすぎない。人間は再創造者ではなく、傍観者にすぐないのである。

　　　　　　　　　　銀行型教育は、人間を客体としてとらえるという誤った理解から出発するがゆえに、フレイレが「人間の心の中でバイオフィリー（生命への愛）と呼んでいるものの発展をうながすことができず、逆にその反対物であるネクロフィリー（死せるものへの愛）を生みだすのである。

　　　　　　　　　　課題提起教育　－　世界への介在：　しかし、人を疎外しながら人を開放することはできない。真実の開放―人間化の過程―は、人間に別の預金をすることではない。開放とは実践である。つまり、世界を変革するために世界に働きかける人間の行動と省察である。

　　　　　　　　　　解放に真にかかわる人々は、銀行型概念を完全に拒否し、それにかえて意識的存在としての人間と、世界に向けられた意識としての意識の概念を、採用しなければならない。かれらは、預金をするという教育目標を捨てて、それに変えて世界との関係にある人間の課題を設定しなければならない。

　　　　　　　　　　意識の本質―志向性―に相応する課題提起教育“problem-posting education”は、コミュニケを拒絶し、交流を生み出す。

* + - 課題提起教育とは、本章で言及されているように、「銀行型教育」に対立するフレイレ教育学の重要概念である。それは、現実世界の中で、現実世界および他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくための教育を意味している。　　　（訳注）

　　　　　　　　　　したがって、課題提起教育の実践は、何よりもまず最初に、教師―生徒の矛盾の解決

　　　　　　　　　を要求する。そうでなければ、認識者が協力して同じ認識対象を認めるさいに不可欠な

機能、つまり対話関係は、成り立つことはできない。

　　　・第三章　対話　－　自由の実践としての教育の本質

　　　　　　　　　言葉のなかには二つの次元がある。省察と行動がそれである。それらは、一方が一部

なりとも犠牲になれば、他方もただちに影響をこうむるほど、根源的に相互作用しあう関係にある。同時に、実践とならない言葉は真の言葉とはいえない。※したがって、真に言葉を話すということは、世界を改革することである。

* + - 行動

　　　　　　　　　言葉　―　労働　＝　実践　　　　　　　　　praxis

　　省察

　　　　　　　　　　　　　　　　　　　行動を犠牲にすること　＝　空虚な放言 verbalism

　　　　　　　　　　　　　　　　　　　省察を犠牲にすること　＝　行動至上主義 activism

 10) 『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』ジーン・レイヴ、Ｅ・ウェンガー、産業図書、２００３年

　　　　・Ｗ・Ｆ・ハンクスによる序文

　　　　　　　最近、人間の理解とコミュニケーションが状況に埋め込まれているという性質を研究する人間科学の成果が増加しつつあるが、「状況に埋め込まれた学習」は、それらの貢献の一つである。それは学習とそれが生起する社会状況との関係に焦点を当てている。学習を命題的知識の獲得と定義するのではなく、レイヴとウェンガーは学習を特定のタイプの社会的共同参加という状況のなかにおく、学習にどのような認知過程と概念構造が含まれるかを問うかわりに、彼らはどのようなどのような社会的関わりが学習が生起する適切な文脈を提供するかを問う。この発想の転換は、興味深い結果をもたらしており、それが本書を広範囲の学際的問題に関連づけているところでもある。

 このことは、ある面では、学習によって獲得される技能がきわめて相互作用的であり、また、生産的な役割をもっていることを意味している。個々の学習者はひとまとまりの抽象的な知識の断片を獲得し、それを後に別の文脈に移して当てはめる、といったことはしない。むしろ、学習者は、正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation,　,LPP）という、ゆるやかな条件のもとで実際の仕事の過程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得していくのである。この正統的周辺参加という中心概念が意味するのは、学習者が熟練者の実践活動に参加するものの、それはごく限られたレベルであり、しかも最終的な産物に対しては、ごく限られた責任しか負わないという独自の関与のあり方である。そこでは、学習者がその後も変わることのない心的表象（mental representation）を獲得していることを必ずしも意味しない。また、教えられる「レッスン（教訓）」が抽象的な表象の集合で構成されていることを意味していりわけでもない。それとは反対に、レイヴとウェンガーは、学習とは何かについて、さらに理解とは何かについて、ある再考を追っているように見受けられる。この点では、彼らのプロジェクトは、認知機能で最近盛んになってきている談話分析や社会言語学の研究に加えられるものである。それらは、すべてのことばの意味というのは、話者同士の相互作用的活動の産物であって、単に言語的形式の「内容（content）」を意味しているわけではないとするのである。ここでの共通の要素は、意味、理解、そして学習がすべての行為の文脈との関連付けで規定されるものであって、自己充足的な構造に関連づけられて規定されるものではないとする前提である。

　　　　　　　他方、学習の在処についても変わってくる。古典的主知説では、構造を内化し操作することによって推論と叙述の過程に習熟するのは、個人の頭の中であった。こういう解釈のもとでは、思考と同様、学習も個人に生起するものであった。ふたりの人がおなじことを学ぶことはあり得る。彼らは実用上のあらゆる目的に同一の理解に至るかもしれない。しかしそれは偶然の一致であり、協同作業の産物ではない。本書が挑戦しているのはもっと深いところである。つまり、学習はいわば参加という枠組みで生じる過程であり、個人の頭の中ではないのである。このことは、とりもなおさず、共同参加者の間での異なった見方の違いによって、学習が媒介されるということである。この定義では、「学ぶ」のは共同体である、あるいは少なくとも、学習の流れ（context）に参加している人たち、といえよう。学習はいわば、共同参加者間に分かち持たれているのであり、一人の人間の行為ではない。生産過程では、徒弟（見習い）が、益々増大していく参加によってきわめてドラスティックに変容していくものではあるが、この変容の発生の場と発生に条件は、さらに広範囲の過程そのものである。徒弟の親方自身が共同学習者としてふるまうことを通しどれほど変化するか、したがって、習熟されている技能もその過程でどれほど変化するか。実践者の共同体がより大きくなると、徒弟の形成によって共同体は自らを再生させるが、同時に変容もすると考えられる。正統的周辺参加では、こうした変化の説明はできない。しかし、こういうことが避け難く生じることをうきぼりにしてくれる。固定した教義が伝承されるような場合でも、トレーニングの過程で獲得される共同体自体を再生させる力というのは、教義そのものによるのではなく、教義が埋め込まれている共同参加のある種の様式が維持されていることによる。

　　　　　　　こういう発想の転換の副産物として、本書の枠組みから、学習における即興的行為(Improvisation)の重要な役割、実際の相互作用の諸事例、さらに、一般構造には還元できない創発的過程が明らかになる。この点では、本書は、現象学的、相互作用的、さらに「実践」中心的アプローチが重要性を増しつつある社会科学の発展に加わるものである。

　この枠組みからすれば、学習というのは、正統的周辺参加（ＬＰＰ）と名づけられた類の参加の枠組みと関連した社会的実践の特別なタイプであるとみなせるだろう。こう読むとレイヴとウェンガーが提起しているのは、学習に行為的基盤を与えつつも、行為の一つの範疇としての独自性を保持するものであることがわかるだろう。あるいは彼らの目的に即してより明確に言えば、こう言ってもいいだろう。すなわち、ＬＰＰＨは、訓練とか徒弟制においてはっきりあらわれるだけではなく、あらゆる種類の活動に存在しているはずの実践の一つの特徴（feature）と見ることができるということである。日常的状況で、人々がある程度の共同参加をしそれによって他の場合にはできないような行動様式がとれるようになり、最終的にはある種の業務にふさわしい技能をみにつけているさまざまなケースを考えてみよ。あきらかに、そういう意味合いでの学習では、学んでいく道筋はきわめて多種多様であり、予測できないものである。自らを再生産させていく共同体にとっての挑戦は、学習によってもたらされる結果を取り込むことだけではなく、そういう学習が生起し易くなる相互交流をうまく編成していくことである。このことから、ＬＰＰが生じているところでの役割構成は、時間・空間を通して大きく変化することが予想される。さらに、単一の徒弟制のコースにおいても、相互作用的な意識化、すなわち、学習者が自己を全体との関係の内に位置づけることは一貫して続けられるのである。こういうふうにみるとＬＰＰはどんな伝統的な言い回しで定義しても、それはこうぞうではなく、むしろ幅広い多様性のある条件のもとで生じる、世界内行為のやり方である。

　このことは、本書が暗黙に示唆する最後の、より広い意味を導く。すなわち、学習とは社会的世界でのあり方であって、それについて知るようになるやり方ではない、よいうことである。学習者は、より一般的には、観察者も同様だが、彼らの学習の文脈とその文脈が生成されるより広い社会的世界の両方に関わっているのである。こういう関わり合いがなければ学習は生じないし、また、適切な関わり合いが維持されていれば学習は生じるのである。理論づくりが世界を遠くから眺めることではなく、世界での実践の一形態であるように、学習も一実践、あるいはいくつかの実践の集合体なのである。レイヴとウェンガーの刺激的な本が意味しているこのような点は、本書を人間科学の他領域における重要な発展と同じライン上に位置づけている。

　　　　　・第１章　正統的周辺参加

　　　　　　　　教育形態としての学校組織は、知識は脱文脈化できるという主張に基づいており、しかも学校自体は社会的制度であり、学習の場としてきわめて特殊な文脈を形成しているものである。かくして、状況に埋め込まれたものとしての学校での学習を分析するには、いかに知の営みと学習が社会的実践であるかについての多層的見方――それだけで一大プロジェクトになる――を必要とする。もうひとつ、言い残された重要な理由は、学校教育の効率性（教え込み、人格変容における学校の専門化、学校がよく知られているような特別の様式で行う思想の吹込みにおける効率性）の起源に関する人口に膾炙した主張は、私たちが採用した状況的な見方とは矛盾するということである。

　　　　　・第２章　実践、人、社会的世界

　　　　　　　文化的所与の内化：　学習に関する従来の説明では、知識が「発見」されるにせよ、他人から「伝達される」にせよ、あるいは他人との「相互作用の中で経験される」にせよ、そのような知識が内化する過程を学習とみなしていた。この内化への焦点化は、学習者、世界、およびそれらの関係の本質を研究されないままにしておくだけではない。これらの問題に関する、絶大な影響力のあるいくつかの仮説を反映させているに過ぎないのである。それは「内側」と「外側」についての明確な二分法を確立し、知氏とはおおむね頭の中（大脳）にあるものとし、個人を分析の単位とすることを自明とみなすのである。さらに、学習を内化とみなすことは、きわめて安易に、自明のことのように、学習を与えられたもの（所与）の吸収であり、あとはそれが伝達によるか同化（assimilation）によるかの問題になるものと解釈してしまうのである。

　　　　　　　社会的実践への参加：　学習を内化と見るのとは対照的に、学習を実践共同体への参加の度合いの増加と見ることは、世界の働きかけている全人格（whole person）を問題にすることである。学習を参加と見なすと、それが進化し、絶えず更新される関係の集合あるというあり方に注目することになる。これはもちろん、人、行為、さらに世界を関係論的に見ることであり、社会的実践の理論での典型的な考え方を軌を一にする。

　　　　　　　要するに、社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ること（knowing）に関係論的相互以存性を強調するのである。意味が本質的に社会的に交渉されるものであることを強調し、活動に従事中の人の思考と行為に関心と注目をあてることである。この観点では、学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的かつ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から湧き起こってくる、活動に従事する人びととの関係だとする。この世界は社会的に構成されている。すなわち、一方で、活動の客観的形態とシステムがあり、他方でそれらに対する行為者の主観的、あるいは間主観的理解があり、この両者が共同で世界と世界が経験される形とを構成している。社会的に構成された世界についての知識は、社会的に媒介されて、とどまることなく開かれている。この世界の与えられた行為者にとっての意味、せかいの装置、さらに世界と共にあり、またその中にある人間の関係は生産され、再生産されるのであり、さらにそれらは活動（これには発話と思考が含まれるが、そのいずれかに還元するわけにはいかない）の経過の中で変化を受ける。実践の理論では、社会的世界の中で（またそれと共にある）認知とコミュニケーションは、進行中の活動の歴史的発展の中に位置づけられている。かくして、それは批判理論でもある。すなわち、社会科学者の実践も、調査の対象となる実践と同様、やはり歴史的な、状況に埋め込まれたことばで分析されなければならない。学習に対する一つの捉え方は、人間の歴史的生産、変容、さらに変化として捉えることである。あるいは、逆にいうと、社会的実践を徹底的に歴史的に見る理論からすれば、人間の生産を歴史化（historicize）する営みは必然的に学習過程の焦点化に至るものだということになる。

　　　　・第４章　実践的共同体における正統的周辺参加

　　　　　　　　徒弟制と聞いて人びとが最初に思い浮かべるのは、親方―徒弟の関係である。しかし、実践では親方の役割は時間と空間を通して驚くほど多様である。特定の親方―徒弟の関係は徒弟制の学習に偏在しているものですらない。彼らは、新参者が共同体への参加を強めながら次のステップへの「心の用意ができる」まで控えているのである。前章で取り上げられた五つのケースのすべてにおいて、研究者たちは実際に観察できるような教える行為がほとんどないことを強調している。すなわち、より一層基本的な現象はむしろ学習なのである。共同体の実践は、最も広い意味での潜在的な「カリキュラム」－新参者が正統的周辺へのアクセスによって学習できること―を創りだす。学習活動には特徴的なパターンがあるようである。学習には強烈な目標がある。なぜなら、学習者は正統的な参加者として、全体の構図がどういうことについてなのか、またそこではどんなことを学ぶべきなのかについての自分の考えを発展させることができるからである。学習それ自体が即興で生み出される実践なのである。すなわち、学習のカリキュラムは実践への関わりに対する機会の中で展開するのである。それは、正しい実践への一群の指示として規定されているわけではない。

　　　　　　　　徒弟制において、しばしば学習の機会は親方―徒弟の強い非対称的な関係によるよりも、仕事の実践によってその構造が与えられる。こういう場合には、学習者は他の徒弟との学習関係を組み上げるための「優しい共同体の無視」の空間をもつかもしれない。そこでは、一方での学習者同士の関係と、他方での学習者と古参者とのしばしば階層的な関係との間の結びつきは、指示的な教授技術（pedagogy）が制度化された組織の中心的な原動力となっているところよりも、よりゆるやかなものになっているかもしれない。徒弟が他の徒弟との関係で多くを学ぶというのは徒弟制には典型的であるように見受けられる。仲間同士や仲間に近い関係同士で知識の伝え合いが可能な場合には、それはとびぬけて迅速で効果的だという点についての逸話的な証拠はある。

　　　　　　　　知識の在処―参加、学習カリキュラム、実践共同体：　まずはじめに、新参者の正統的周辺性は彼らに「観察的」な見張り役以上の役を与える。新参者の正統的周辺性が決定的に含むのは「実践の文化」を学ぶ―それを吸収しそれに吸収される―やり方としての参加という事態である。正統的な周辺性に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる。広く周辺的な見方からはじめて、徒弟は次第に共同体の実践を構成しているものが何かについての一般的な全体像をつくりあげる。共同体についてのこの偏りのあるスケッチ（正統的なアクセスがあれば描ける）は次のようなことを含んでいる。そこには誰が関与しているか、何をやっているか、日常生活はどんな風か、熟練者はどんな風に話し、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるか、実践共同体に参加していない人はどんなふうにこの共同体に関わっているのか、他の学習者は何をしているのか、学習者が十全的な実践者になるには何を学ぶ必要があるのか、などである。このスケッチは古参者がどのように、いつ、またなんについて協力しあい、結託し、衝突しているかとか、どんなことを彼らは、喜び、嫌い、大切にし、感嘆するかについても含んである。それは、とくに手本（それが学習活動の基礎であり、動機づけなのである）を提供する。手本には、熟練者、完成した製品、さらに十全的実践者になっていく過程で一歩先んじている徒弟が含まれる。

　　　　　　　　正しい実践はかくあるべしという形での指示的教育（directive teaching）が（宗教での）実践のある制限された形態を生み出し、学習の機会の正統な源泉としての、進行中の実践への参加を先取りしてしまうことで、教える側で課する要求に従うことを目標にするということが、本来意図されたのとは異なる実践を生み出してしまうのである。そのような場合、学習場面での教授学的構造（pedagogical structure）が、目標となる実践に関して正統的周辺参加の原理からはかけ離れたものになっていても、そこで生じている学習の中核はやはり正統的周辺参加なのである。このことから、学習のカリキュラムと教育のカリキュラムとを区別せざるを得なくなる。学習のカリキュラムは新しい実践の即興的展開のための状況に埋め込まれた機会（したがって、しばしば「目標」とみなされる様々な手本が含まれる）からなっている。つまり学習のカリキュラムは学習者の視点から見た日常実践における学習の資源がおかれている場である。

　　　　　　　　要するに、他者のパーフォーマンスを複製して学習するとか、あるいは教示行為（instruction）で伝達される知識を獲得するとかで学習するというよりも、学習は取り巻く共同体の学習のカリキュラムでの向心的（centripetal）参加を通じて生じるということである。知識の在処は実践共同体内であるから、学習の問題は、その共同体の発達のサイクル内に向けられるべきである。これは多様な実践共同体を識別する診断の道具を生み出す勧告である。

　　　　　　　　矛盾と変化：　社会的実践への参加の複雑さを説明するためには、分析的概念としては、学習と教育（teaching）とに独立の身分を与えることがきわめて重要である。学習の研究において、教授学的構造化の概念に大部分依存してしまうと、教える行為が何で構成されているか、それがどう知覚されるか、さらに、それがどのように―知覚されたものとして―学習に影響を与えるかについての見通しが得られなくなる。多くの学校教育の分析は、意図的であろうとなかろうと、教師と生徒との間では一様な動機づけが仮定されている。なぜなら、人びとは、ときには全くあからさまに、教師と生徒が主要な活動目標を共有していると仮定するからである。私たちの見解では、この仮定からはいくつかの帰結が導かれる。第一に、その仮定は、教える行為と学習に関連しての対立する観点を無視し、さらにそこから導かれる歪みを曖昧にする。さらに、この仮定は、人と動機づけについてのあまりにもせまく合理主義的な見方を反映している。実践共同体への参加、そしてそれ故に、正統的周辺参加に特徴的な視点は、批判心理学によって提起されているような、社会内人間（person-in-society）のより複雑な理論で明らかにされている。最後に、動機づけに関する一様性の過程は、共同体の実践での変化と変容のプロセスと、学習のプロセスが、互いに入り組んで関係し合っているそのメカニズムを探求するのを困難にしている。

　　　１１）　『フレネ教育の誕生』エリーズ・フレネ、現代書館、１９８５年

　　　　・　第一章　パー・シェル・ルー　（１９２０～８年）

　　　　　　　　子どもとの接触を通じ、率直で単純でまた友好的な彼らとの交流の過程で、フレネは、教育の新しい基礎的原理は子どもの生活の中で追及されなければならないと思った。フェリエールの著作「行動学校」に非常によく語られているところの改革活動に必要なものを満たすためには、子どもたちの根底的な関心をさぐることに依拠しなければならないだろうということを、深く決定的に思った。

　　　　　　　　フレネはまず、この新教育の基本の材料を学校の周囲に広がる村の生活の中に求めた。子どもたちを村の織屋のところへつれて行くと、その親切な織屋は小さな好奇心に満ちたグループの望みに応えて、彼のすべての知識を話して聞かせ、この訪問によって生まれた関心をひき続き継続させるために、原始的な基本的な織機を教室に持ち込んだ。これはすっかり子どもたちを魅了し、みんなは、“二人の鋳掛屋”のため、ズボンを落とすことがあるわけでもないのに一本のベルトを織り上げた。そして子ともたちは自らの前で学校というものの境界線がずっと向こうの方まで広がっていくことを感じたのである。この成功の仕上げとしてフレネは織屋についての児童詩を作り、子どもたちに読んで聞かせた。

　　　　　　　　　　　　　　織機の上に職工は

　　　　　　　　　　　　　　辛抱強く糸掛ける――――

　　　　　　　　これはまったく成功だった。そしてこの日以来子どもたちはついに詩の役割を理解し、学ぶということの意味についての判断をくだしたのである。このようにして、村の職人を訪問するたびに作られた詩の一連がある。グループは指物師、かじ屋、パン屋、陶工、香料屋（この地方は香水の原料の産地である）などをしばしば訪問した。担任も子どもたちも無気力状態になり退屈する午後になると、フレネは子どもたちと村の周囲に放射状になって伸びている小道へと散歩に出発し、変化のある眺めや、自然の中でかれは生物や算数や地理の生き生きした授業を行うのだ。

　　　　　　　　散歩から戻るとフレネは黒板に外出のときの短いまとめを書き、子どもたちはそれを読み、ノートに筆写し、絵を描いた。クラスの雰囲気としては子どもたちがその仕事に熱中していることは明らかだった。そして勉強の面からいうとこの作業によって、要約すること、書き取り、読み方などが恩恵をこうむっていることは明白だった。

　　　　　　　　どのような反応がこの教育実践にあっただろうか。まず一番驚いたのは校長だった。彼はこの彼のクラスにも彼自身にも合致しない方法が一般化され，拡大されて行くのを見て、村のリアクションを心配し、助手に対し慎重であるようにと忠告した。しｋし子どもの親たちはこの改革を好意的に受け入れた。なぜなら彼らはその若い教師にこの方法の目的を質問し、常にわかりやすい説明を受け納得したからである。

　　　　　　　　それはまた、フレネがそのときまでに次第に村の生活やその雰囲気に溶け込んでいたからだともいえるだろう。フレネはクラス調査活動の過程で、子どもの親たちとも親交を結び、さまざまな職人、生産者と接触を持った。ニースに近いプロヴァンス地方の村の生活を条件づける経済の要素・因子について彼自身の研究を通じて深い関心を持った。

　　　　　　　　それはさておき、フレネにとっては当然、授業についての大きな悩みが残っていた。確かに、毎日自然の中へ散歩に出掛けるという方法はある成果をもたらしたが、村の生活学習が生み出した勉強と、クラスに避け難く課せられている授業予定との間に一種のズレが生じた。このずれは、子ども自身が体験し、創造したテキストに対する関心と、読本やポシェの表に対する無関心との間にいっそう大きく感じられた。

　　　　　　　　実際、読み方についての問題はまだ解決されていなかった。ある流れの予感はあったけれど、その挿し木はまだ日常の経験の土壌に姿を現してはいなかった。

　　　　・第二章　教育学を方向づける道具＝印刷機

　　　　　　　　フレネの独自性、それは単に、授業に子どもの積極的役割を与えたり、それを教育技術獲得のための有効な要素としたことではない。彼自身にも子どもたちにも妨げにならず、学級運営するため病身の彼に受け入れやすい方法を探し求めるフレネは、一つの方策として、ごく自然に、”行動学校“の方法に行きつくために、生活との連結の道をとった。その行動する学校とは、子どもの行動の役割が一つの教条として表出したり、最も反動的なものも含め、イデオロギーを正当化するようなものではなく、単純に生きている一つの学校の、家庭の生活の自然な継続、村の生活の自然な継続、地域の生活の自然な継続のことである。フレネはパー・シェル・ルーの学校が選択したこの姿勢の優越性を直観した。

　　　　　　　　もし、ジュネーブでの経験が技術として彼に同意できるものを生じさせたのだといえるとしたら、それは彼をある種の知的疑問に立ち返らせ、彼を強く教育問題の立て直しへ導いたことである。

　　　　　　　　それはどんなふうにであったか？

　　　　　　　　それは、新しい技術の開発、つまり学校印刷方法は突然彼のクラス教育の方向と範囲を変化させたということである。

　　　　　　　　印刷活動は単に伝統的学校の押しつけられた静止的な状態に対照的に、知的・感覚的に子どもたちを活動的にする方法というわけではない。それはまた教育プログラムを学ぶためでも、学習意欲を活気づかせるためのものでもない。印刷活動の意味はそれらをはるかに超えている、それはフレネの前に子どもの成長過程における人間的・心理的個性を開いて見せ、地域に対し恒久的絆を生み出した。そのときからフレネは不自然な伝統的心理学や、魂の作用という幻想に捕えられている精神主義に勇敢にも背を向けた。そして地域社会の中に子どもを位置づけ、一貫性のある教育・ダイナミズムの教育の教育構想を持つようになった。自由作文は単なる構文法の資料ではなく、むしろ社会的心理的試みの方法であった。この作文によって、子どもに対する地域社会の働きかけと同時に地域社会に対する子どもの行動を理解できるのだ。もし環境が望ましくないならば、存在はそこに有害な結果を蒙り、その効果はおびやかされる。社会が大部分の子どもたちにつらい状況をとどめている限り、教育の恩恵もあり得ず、深まることもなく、決定的なものも作りはしない。

　　　　　　　　それ以来、フレネは勇敢にも彼の行動として、互いに同じ問題の二つの面に過ぎない教育と社会に対する責任を確認し行動した。

　　　　　　　　この改革された技術の根本は発見するということにある。これは行動学校の勝利となるだろう。そしてこれは初級クラスにおいては長い間、実現は空想的だと思われていた。

　　　　　　　　一つの事実が私を感銘させた。最初の２学期間に作られた２００ページの「生活の本」を一読したとき、テーマの配分は大体において、〝サントル・ダンテレ“の支持者の予見のごとくであることを認める。秋のテーマとしては、果物、キノコ、風、新入生。冬は、寒さから身を守るさまざまな方法の学習。春は印象が豊富で、雨、雲、落盤、初めての花飾りたてられたサーカス。そして教室が一時空になってしまった風邪の流行。

　　　　　　　　そこで私は満足とうぬぼれなしに確認する。子どもを支配する興味による配分、ドゥクロリィのインスピレーションに依存しない配分はまったく自然に私のクラスで、私はテーマについて何の強制もせず、聞くことを重視し、対話を導き、統合し、子どもの考えをフランス語として整理しただけである。

　　　　　　　　教科書というものは知力低下の方法の一つである。それらは往々にして、卑屈に公のプログラム（教育計画）に奉仕するものだ。その中のいくつかは信じられないような極端な詰め込み教育主義によってプログラムよりもっと悪くさえなっている。しかし、まれには教科書も子どもたちのために作られる。それらは教師の仕事を整理し、学習を容易にすると主張する。それらの教科書はプログラムに一歩ずつ従っていることを自己評価する。だから子どもはついて行かねばならない。結局みんながきにしているのは子どものことではないのだ。

　　　　　　　　そういうわけで、教科書というものは、大方、子どもが大人に隷属することを訓練し、また特に、予定表や信頼というものを手段にして教育をならべ立てるクラスという集団に隷属させる。

　　　　　　　　たとえ教科書がよいものだとしても、その使用は最低限にするのが望ましい。なぜなら教科書は―特に幼児期からの使用は印刷されたものに対する盲目的崇拝を教え込むことになるのだから。

　　　　　　　　教科書は批判の精神を殺してしまう。そして多分、新聞にあることを文字どうり信ずる無知な世代を作ることになる。だからこそ、教科書に対する戦いは真に必要なことなのだ。

　　　　　　　　そして教科書は教員をも奴隷化する。教科書は教員たちを何年も変化のない、平板な教材をもって配分するような習慣を身につけさせ、子どもの理解度を気に掛けないようにしてしまう。不吉な習慣が教員を捕える。

　　　　　　　　子どもの教育に特に結びつくために、教育者はこの機械的な授与の形態から解放されなければならない。

　　　　・第三章　サン・ポール（１９２８～９年）

　　　　　　　　幸いなことに”生活“は絶え間なく素晴らしいものを生み出し教える豊かな耕地であった、そしてフレネは驚きに捕えられるばかりであった。自由作文はその注目すべき一つの場であった。彼にとって最も説得的な感動的な興味の中心だけを明確に引き出し、何が子ども社会を知るための基本的なものであるかを知るため、地域についての情報に向かって真っすぐに進んでいった。しかし社会を知り、それに溶け込むことは公的指導要領よりはるかに大切なこと、環境についての知識をより高い一般的な知識に達するよう適当な時期に、子どもに示されなければならないということであった。その必要性は教師に厳しい要求をつきつける。

　　　　　　　　一、絶えず、子どもに（適当なときに知識の落穂拾いを許しつつ）資料の総体を与えなければならない。

　　　　　　　　一、その資料は個性化された教育を許すために柔軟でなければならない。なぜなら不可避的に子どもは様々な興味を発揮するのであるから。

　　　　　　　フレネと私（エリーズ）は散歩の途中で、長いことこの問題の二つの面について検討し合っ

た。そして解決策がないので、私たちは二段の棚に資料雑誌、教科書、本に分けて置いてみた。

　　しかし本は子どもたちにとって有効なものではなかった。それは子どもにとって豊すぎ、複雑すぎ、閲覧するのにも理解するのにもむずかしかった。子どもたちを途方に暮れさせ、時間の無駄だった。単純な取り外しのできる資料を見つける必要があった。そしてそれが”情報・資料カード“の誕生であり”学習カード”の原型だった。それは１９２９年２月、数か月の暗中模索の後、フレネの最初の論文に”共同学習学習カード“として発表されている。

　　良心的な教師というものは、自分のために文章の書き抜き集、呼んだ知識の書き抜き集、書き取りや問題の書き抜き集を作らないだろうか。仲間の何人かは私たちのように、あれこれ切り抜きを作りながら間に合わせのカードを作った。私たちはあなた方に一つの系統だったカード作りを勧める。申し分なくできたカードにはあなた方は生徒の意志を添えることができ、またあなたの個人的な授業準備のため保存することもできる。それは驚くべき柔軟性を持った教材であり、恒久的な、何倍もの利用の約束されたものである。

　　私たちはこのカードを実現させることができるだろうか。

　　教育学的にいえばそれは可能である。数人の私たちの仲間によって出版された仕事への関心がそれを保証する。その保証とは、私たちはフランスで実際に作る最も豊かで最高の抜書きを確実に持つことができるだろうということだ。

 12)　『学校を非学校化する』里見実、太郎次郎社、１９９４年

　　　Ⅱ　いま、なぜフレネか　　　１．フレネ教育から学ぶもの

　　　　　　“本から学ぶ”ではなく、生活から学ぶ：　授業というものに対してフレネ派の教師たちは冷淡というか、がいして消極的です。だから逆に、授業という形式で集団的思考をダイナミックに展開していく日本の教師の教育実践が、彼らにとって意外に目新しく新鮮に映るという面もあるようです。フレネ教育の多様な局面の内実を構成しているのは、子どもたち自身の活動です。それは「散歩教室」であり、インタヴューであり、自由作文であり、印刷であり、学校間通信であり、劇づくりであり、学校協同組合であり、学習カードにもとづく個人学習であって、それらの活動の総合としてフレネ教育はあるのです。

　　　　　　「手仕事や芸術・科学という面での能力は決して単なる思考の働きだけで培われるものではなく、創造と労働と経験によって培われるものだ」と、フレネは、「フランスの現代学校」（明治図書、１９７９年）のなかで述べています。

　　　　　　それらの子どもの諸活動のなかで、とりわけ重要な位置を占めているのは、なんといっても自由作文ですが、「書く」という作業は、その場合も「思考の働き」に終始することなく、装幀・印刷・製本という「手仕事」的な活動と密接に連動しています。そこがフレネ自由作文のひじょうに重要な点だと思います。

　　　　　　それにしても、日本の生活綴り方、フレネ教育、フレイレの識字教育など、「生活から学ぶ」志向を強く打ち出している教育実践が、その活動の主軸をいずれも「書くこと」においているのは興味深いことです。

　　　　　　なぜ、「書くこと」を重んじるのか：

　　　　　　書くためには自分で考えるほかはありません。

　　　　　　授業や集団討論の場合は、自分ひとりで考えを組み立てるわけではなく、他人の思考に乗っかるかたちで自分の思考がかたちづくられていく、という面がたぶんにあります。

　　　　　　その集団志向のプロセスに全面的にコミットできれば、それによって自分自身の思考もより充実するわけですが、グループの頭の歯車と自分のそれがうまく噛みあわないということは、当然、しばしば起こりうることです。

　　　　　　自分のペースで、かつ自分自身のことばで、自分がトータルに責任をとって考えを構築していくということになると、「書く」という行為がとりわけ重要になってきます。

　　　　　　ですから、一人ひとりの子どもたちの考える力をのばしていく、ということを大事にすれば、当然、書くことを重んぜざるをえないわけです。

　　　　　　生活綴り方やフレイレの識字もその点では同様なのですが、個に対するこだわりという点では、フレネたちの主張はより鮮明です。

　　　　　　書かれたものからいいますと、フレネの子どもたちの作品は、夢や幻想を語ったものも多く、外部の事象をリアルに描くだけではなく、自分の内部の心象の表現にも大きな力点がおかれていることがわかります。子どもの意識の水面下の意識をそこから解読しようとする教師たちは、後述するように精神分析的なアプローチに関心をよせていくことにもなります。そういうところが日本の生活綴り方とは少し違っているように思います。

　　　１３）　『オルタナティブ教育』永田圭之、新評論、２００５年

　　　　・　序　なぜ今、オルタナティブ教育か

　　　　　　揺らぐ国家システムとオルタナティブ教育の台頭：　現代は「グローバリゼーションの時代」とも「地方分権化の時代」ともいわれ、両者の狭間にある国家の役割がさまざまな領域で問われている。国家レベルの教育システムが疲弊すると同時に既存の制度の内外で新しい学習形態や学びの場がとくに１９９０年代以降、各国で隆盛していることは注目されてよい。

　　　　　　アメリカ：　１９９１年ミネソタ州で全米初のチャータースクール法成立。２０００年４月で３０００校近く、ホーム・スクーラーは８５万人、学齢期児童（５－１７歳）の１．７％に達している。

　　　　　　スウェーデン：　１９９０年代初めの教育改革により自由学校が増え続け、２００１年２５０校越え、初・中等教育の学校数の２割強、生徒数の１３％に達している。

　　　　　　ニュージーランド：　１９８０年代後半からの教育改革で総合学校または特殊学校と称されるオルタナティブ学校群が公認され、生徒数を増やしている。ホーム・スクーラーも２００３年７月で６４３７人（３６２７家族）に達している。

　　　　　　韓国：　１９９８年に不登校・中退の青少年などのために特性化学校が認められ、２００４年３月高校１８校、中学６校が稼働。

　　　　　　タイ：　１９９９年オルタナティブ教育関連法整備。

　　　　　問われる教育社会の公共性：

　　　　　　２０世紀後半以後の、日本のオルタナティブ教育運動には三つの潮流がある。

　　　　　①　不登校（登校拒否）の子どもたちの「受け皿」となり、公教育と対峙する形で発展してきたフリー・スクールなどの教育運動である。

　　　　　②　欧米の教育理論や実践に触発された形で発展してきた民間教育運動である。１９８０年代からシュタイナー学校、イギリスのサマーヒル・スクールなど。最近ではこれらの教育理念にのっとった学校が認可・無認可で運営されている。

　　　　　③　公費で民間主導の教育を展開しようとする１９９０年代後半以降の動きであり、アメリカのチャータースクール運動などの影響を受けた、新たな「公立学校」を創り出そうとする市民運動やＮＰＯ活動が挙げられる。

　　　　　現代的な文脈におけるオルタナティブ教育のとらえ直し：

　　　　　　ここでは従来からのオルタナティブ教育の重要な特性を踏まえ、さらに近年のオルタナティブ

教育の動向を加味し、オルタナティブ教育の内実を規定しない形でのゆるやかな「とらえ方」を

次のように提示したい。

　　　　　①　市場および国家から相対的に自立し、メインストリームの規範や通念をとらえ直す＜公共性＞。

　　　　　②　伝統的な教育（公教育・私教育の別を問わない）を批判的に、かつ再構築する視座でとらえる前衛性。

　　　　　③　公教育との協働において、独自の社会的役割を担う相互補完性。

　　　　　④　近代西欧という特定の時代的・地域的制約にとらわれず、どの時代のどの地域にも見出すことのできる多様性。

　　　　　⑤　二項対立的な思考様式に依拠しない、ホリスティックな視座を重視する全体性。

　　　　　⑥　少数者の声に代表される多様な価値や「特別のニーズ」が尊重される多元性。

・第四章　オルタナティブ教育と係争問題

　　オルタナティブ教育制度が確立している国（州）では、憲法から省令や施行規則に至るまでさまざまなレベルで関連の法規が見られるが、それらは次のように大別される。

　　　　　①　教育を授ける主体は、国家のみならず宗派や市民でもよいことを規定するタイプ（オランダやドイツ）

　　　　　②　公立以外の教育機会、すなわち私立（独立）学校やホームスクールでもよいとするタイプ（デンマークやイギリス）

　　　　　③　多様な教育機会を保障するタイプ（ロシアやタイ）

　　　　　④　「実験」などの刷新的な要素の導入を規定するタイプ（台湾）

　　　　　⑤　「特例」として、例外的に位置づけるタイプ（韓国）

　　　　国によってオルタナティブ・スクールの認められ方は異なり、多様であるが、あえた類型化すれば、次の三つのタイプを挙げることができる。

　　　　　①　法的・制度的認定型：　デンマーク、オランダ、ニュージーランド、オレゴン州

　　　　　②　特別措置的容認型：　イギリス、台湾

　　　　　③　無認定型：　日本

　　・第五章　クオリティ・アシュアランスと教育行財政のあり方

　　　　教育行政の類型：

　　　　　①　市場統制型：　公教育に対する官僚や行政のコントロールをできるだけ少なくし、個々人の自己決定と自己責任のもとに、教育社会を形成するメカニズムの再構築が試みられてきた。：　アメリカのチャータースクールやイギリスの自律的学校経営

　　　　　②　官僚統制型：　東アジア諸国などに見られる教育行政の特徴として、中央集権的な色彩が強いこと、換言すれば、父権的な官僚統制が挙げられる。

　　　　　③　市民統制型：　デンマークやスウェーデンなどの北欧諸国は教育分野においても、いちはやく地方分権化施策を実施し、一般に自立した学校運営が行われている。オルターナティブ・スクールに限らず公立学校においても相当な自治権が与えられており、教育担当庁の主な機能は指導助言による牽引役ではなく、法律やガイドラインの策定などを通じた大綱にかかわる政策策定である。また、多様な学校群の支援組織が発達しているのも市民統制型の特徴である。

　　　　オルタナティブ教育の陥穽：

　市場経済からの囲い込み：　高度に規制された市場における新たな管理と統制

　　　　　①　学校の新たな規制管理制度の導入

　　　　　②　子どもの商品化と価値のある子どもとそうでない子どもとの差異化

　　　　　③　教師の隷属化を通した学校教育での社会関係の再構築と競合的な個人主義の教え込み

　　　　　④　伝統的な教授方式の重要視

　　　　　⑤　学校教育へのアクセスの非平等化と社会階層化の進展

　　　　　⑥　資本主義的価値と資本主義的合理性の学校教育への浸透

　　　　　⑦　異議を唱える声の沈黙化

　　　　　⑧　全身的なストレス対応の非政治化および個人化

　　　１４）　『なんで学校へやるの』ジョン・ホルト、一光社、１９８４年

　　　　・　第一章　幸せへの道

　　　　　「ホームスクーラー」はどんな人たちか：

　　　　　　ホームスクーラーたちは何故、子どもたちを「学校」から家庭へ連れ戻し、再び「通学」させようとはしないのでしょうか。理由は大ざっぱに言って三つあると思われます。

　　　　　①　ホームスクーラーの親は誰しも、子育てとは自分たちの仕事であり、政府の仕事ではない、と考えていること。

　　　　　②　そうした親たちは子どもと一緒にいるのが好きで、彼らが学んでいく様子を眺めたり、援助したりするのに満足していて、我が子を他人に任せようとは思っていないこと。

　　　　　③　ホームスクーラーたちは子どもを自分たちの手で守り、心理的に、身体的に傷つくような場所に送り出したくないと思っていることです。

・訳者あとがき

　　　　　　いわば米国ホームスクーリング運動の集成ともいえる本書に書かれていることを私なりに要約すると

　　　　　①　ホームスクーリング運動とは、１９７０年代以降、北米大陸で急激に展開し始めた、具体的・現実的な＜脱学校＞（de-schooling）運動である。

　　　　　②　その中心的な意味は、子どもの学習の自由、そして主体性を過程を拠点とした地域社会で保障し、のびのびと成長してもらうことである。

　　　　　③　その場合、子どもたちは、「学校」という抑圧的な環境の中で抑え込まれていた好奇心を爆発させ、他人に教えられなくても、それぞれの流儀で＜世界＞を獲得していく。

　　　　　④　親は子供の援助者であればよい。子どもの学びを助けるとは親が子供とともに生きることであり、それは大きな喜びである。

　　　　　⑤　ホームスクーリングの道に気付けば、地域に子ども中心主義のフリースクールがなくても、我が子を「学校」から取り戻すことができる。また、自分たちでフリースクールを運営する負担、リスクを回避できる。

　　　　　⑥　ホームスクーリング運動はいわば下からの教育改革であって、公教育システム転換の契機を産み出し得る。

　　　　　⑦　ホームスクーリング運動の背後には、アメリカのリベラリズムがある。我が子の「教育」のために闘う草の根の市民的自由がある。

　　　　　　ということになろう。いずれにせよ、ホルト氏が提唱するホームスクーリング運動は、子どもに対する「教育」を子ども自身による「学習」へ、言葉を換えれば「管理」から「自由」へと変換させるものなのである。その点でホルト氏の思想なり、米国のホームスクーリング運動の実態は、「学校ファシズム」なる言葉さえ定着（？）した我が国の病相のありかを映し出す鏡の役割を果たすものと思われる。

　　　　　　ホームスクーリングは、「家庭」を「学校」の下請け機関と化してやまない今の趨勢に歯止めをかけ、「教育」を“家庭化“していこうという遠大な運動の端緒なのかも知れない。大袈裟に言えば、「学校」を「家庭」の延長へとつくりかえるコペルニクス的転換の出発点かも知れないのだ。

　☐　「大学」教育に関するもの

　　１） 『大学の使命』オルテガ・イ・ガゼット、玉川大学，１９９６年

　　　・Ⅰ基本的問題

　　　　　　　教養とは各時代における諸理念の生きた体系である。この理念もしくは確信が、部分的にあるいは全体的に科学的性格を欠いているにしても、それは大きな問題ではない。教養と科学とは同じものではないのである。たしかに現代の教養の特徴はその内容の大部分が科学から発しているという点にある。しかし、他の時代の教養はそうではなかったし、また、われわれのものにおいても、常に現在と同じ度合いを科学によるよう決められているわけではない。

　　　　　　　今日ヨーロッパの社会は、その個々人の大部分が職業活動をしている中産階級によって支配されている。したがって、こうした社会においては、その職業人が、各自の専門職のほかに、その時代の高さにかなって生き、生気ある影響を社会に及ぼす能力を示すということが、きわめて重要である。だからして、大学は、新たに教養（文化）の教育を、すなわち、時代の所有する生きた理念の体系の教授をどうしても始めなければならない。これこそが大学の課題である。他に先んじて、他のなにものよりも以上に、大学はこの課題を果たすべきである。

　　　　　　　一つの事柄の知識は非常に豊富であるが、その他の事柄についてはまるで何も知らないという人間が、いかに愚かであり、いかに獣的であり、いかに侵略的であるか、その驚くべき情景を、まざまざと見せつけられるに至ったのは、２０世紀に入ってからであった。当面の重大課題は、なぞなぞ遊びに何か似たところがある。散らばる小片から、引き裂かれた四肢から、生きた統一体・ヨーロッパ的人間を再構成しなければならない。達成されねばならないことは、あらゆる個人が、あるいは―ユートピアに陥らないように言えばー多くの個人が、各人それぞれ完全に、そうした全人になるということである。だが、この課題は、大学が遂行するのでなければ、いったい誰がなしうるのか。

　　　　　　われわれはかくして、大学教育は次の三つの機能から成るという結論に達する。

　　　　　　　①　教養（文化）の伝達

　　　　　　　②　専門職教育

　　　　　　　③　科学研究と若い科学者の育成

　　・Ⅱ　教授における経済の原理

　　　　　　その際経済の原理は、教材を節約し、省く必要があるということを示唆するだけのものではなく、制度としての大学は学生の投影でなければならない。そこに二つの本質的な側面が含まれている。

　　　　　　第一、学生が本来そうであるところのもの、即ち習得能力の限界性

　　　　　　第二、生きていくために、学生の知らなければならないこと。

　　　　　　では、大学のトルソー、ないし最低必要量（minimum）をなすべき教材の全体をどういう仕方で決めるか。それは、現存する膨大な知識群を、次の二重の選出にかけることによってなされる。

　　　　　①　今日学生である人間の生に対し、無条件に必要であるとみなされるもののみ残す。現実の生、およびそれに欠きえない必須のもの、これが、第一の刈り込みを入れる際の視点である。

　　　　　②　次に、どうしても必要であると残ったものを、さらに、学生が快適に、かつ安全に学習しうるものにまで整理しなければならない。

　　　・Ⅲ　大学の「第一の」使命　　　大学・職業と科学

　　　　　　上に論じてきた諸原理を適用すると、われわれは次のような主旨に到達する。

　　　　　（Ａ）　大学はまず第一に、平均人が受けるべき高等教育として存立する。

　　　　　（Ｂ）　この平均人は何よりもまず、教養ある人間にすること、すなわち、その時代の高さへと導くことが必要である。それゆえ、大学の第一の、かつ中心的な課題は、大きな教養学科の教授にある。その学科目は、

　　　　　　　　①　物理学的世界像（物理学）

　　　　　　　　②　有機的生命の根本問題（生物学）

　　　　　　　　③　人類の歴史的過程（歴史）

　　　　　　　　④　社会生活の構造と機能（社会学）

　　　　　　　　⑤　宇宙のプラン（哲学）

　　　　　（Ｃ）　平均人をよき職業人にしなければならない。したがって、大学は、教養の伝達と同時に、知的工夫によって、最も無駄を省いた、最も直接的かつ有効な方法で、よき医師、よき裁判官、数学や歴史のよき教師となるように彼らを教育するであろう。

　　　　　（Ｄ）　本来的意味での科学、すなわち科学的研究は、直接的・本質的に大学の第一の機能に属するものではない、また大学は無条件にそれを取り扱わねばならぬものでもないという、世人の憤りを招くでもあろう結論がでてくる。とはいえもちろん、大学は科学から引き離されてはならないのであるから、大学はさらに加えて、科学研究をその機能としなければならない、というふうに私はいいたい。

　　　　　　　　　「探求」を大学の支配的位置につかしめた偏向は、大きな不幸であった。第一の重要事、すなわち教養（文化）が大学から押しのけられていったのは、この偏向による。それだけでなく、よき専門職業人をいかにして養成するかの問題が、真剣に追及されなかったのも、またそれに起因している。

　　　　　　　　　衒学と反省の欠如が、大学が病んでいるそうした「科学主義」をさらに助長している。

　　　　・Ⅴ　「それに加える」大学の使命

　　　　　　　　「経済の原理」に導かれて、われわれは大学の第一の使命を次のように輪郭づけてきた。

　　　　　　　①　大学は、厳密な意味においては平均学生を、教養人ならびによき専門化になるよう教育する制度であると解すべきである。

　　　　　　　②　大学はそのプログラムにおいて、なんらの詐欺要求も許容しない。すなわち、大学は学生に対し、実際に要求しうるものだけを要求する。

　　　　　　　③　そうすれば平均学生は、学者になろうとしているのだというふりをすることによって、自分の時間を浪費するのを避けることができる。それゆえ、大学構成のトルソーないし最小限度からは、本来の意味の科学的研究は除外されるべきである。

　　　　　　　④　教養の諸教科および専門職教育は、教育学的に合理化されて―総合的・体系的・関連的に―提供され、その研究を自分にまかされている科学が、好んで取り上げる形、すなわち特殊的問題「断片」、研究実験などの形で提供されてはならないだろう。

　　　　　　　⑤　教授職の選択は、研究者としての能力と等級によってでなく、むしろ総合的才能と教育的天賦によって決定される。

　　　　　　　⑥　このようにして、学生の学習材料が量的にも質的にも最小限度に整理されたならば、大学はその要求するものの遂行のために、学生に対し、仮借なき態度で臨むであろう。

　　　　　　　もし教養と専門が、絶え間なく発酵している科学、つまり探求と接触せずして、大学内に孤

立するならば、両者は間もなく麻痺状態に陥り硬直したスコラ学になり終わるであろう。それゆえ大学の中核を取り巻いて諸科学の陣営―実験室、セミナー、討論センター等がどうしても設立されねばならない。だからして、大学教育と研究とは、強度にではあるが自由な、不断にではあるが自発的な相互影響のもとに、両者相並んで存立させられるべきものである。そうさせないで、両者を一つに融合させようとすると、両者は互いに害を被ることになるであろう。

　かくして次のように確認される―大学は科学とは別個のものであるが、しかし科学から引き離しえない、と。このことを私は、大学はそれに加えて科学である、というふうにいいたい。

　大学は生活のただ中へ、生の緊急と情熱のただ中に入り込んで、熱狂に対しては冷静を、軽薄と不遜な愚劣に対しては精神の真剣な鋭さをもって臨み、新聞・雑誌等を凌駕する、より大きな「精神的権威」としてみずからを貫徹しなければならない。

　　　１５） 『アメリカンマインドの終焉』アラン・ブルーム、みすず書房、１９８８年

　　　　　・　学生と大学：　一般教養教育

　　　　　　　繰り返して言えば、一般教養教育の危機は学問の様々な頂の危機を反映している。それはまた、世界を解釈するのに用いられる第一原理が不整合をきたし、互いに両立しえないという事実―知性の最大規模の危機（これが現代の文明の危機をなす）－を反映している。しかし、こう言うほうが真実なのかもしれない。危機はこのような不整合にあるわけではなく、むしろわれわれが危機を論じることができず、認識さえできていない点にある、と。一般教養教育が自然と自然における人間の地位に関する統一された見解―それをめぐって最良の精神持主が最高の水準で論争した―を論議する道を用意したとき一般教養教育は栄えた。一般教養教育を修めた後には、たださまざまな専門科目だけしかなかったとき、一般教養教育は衰えた（それら専門科目の前提は、どんな一般的なヴィジョンにも到達しない）。最高の知性とは一面的な知性である。すべてを概観することなどに意味はない。

　　　　　　　さまざまな学問分野：

　　　　　　　自然科学が終わるところで悶着が始まる。自然科学の領分は、人間、科学の視界を超える唯一の存在の手前で終わる。あるいは正確には、何であれ身体に属さない人間の部分ないし側面のもとでしか科学者であるとは見なせないというのに（この事情は、政治家、芸術家、預言者でも同じである）。人間的なもの、われわれにとって重要なものはことごとく自然科学の埒外にある。このことは自然科学の問題であるはずなのだが、現状ではそうなっていない。この側面が何なのか知られていないということ、身体に属さず、還元不能な、人間のこの部分につける名前についてすら一致していないということ、これはまちがいなく現代の問題である。

　　　　　　　この問題の難しさは、次の事実に反映されている。このひとつの主題、すなわち人間、あるいは＜何カ分ラナイガ＞人間に属するこのもの、そして人間の活動と産物とを研究するために、大学には二つの大きな部門―人文科学と社会科学―があるという事実に（ところが身体に関しては自然科学しかない）。この二つの学問はお互いに協力しあわない。きわめて重要なのは、両者は同じ土地の大部分を共有しているという事実である。

　　　　　　　宣伝や売り込みはさておき、社会科学にはじめて出会う学生が今日現実に目にするのは、たくましく、自足的で自信に満ちた二つの社会科学、すなわち経済学と文化人類学である。この両極端な学問は対蹠点をなしており、互いにほとんど関係を持たない―これに対して政治学と社会学とは、それぞれの内容が（混沌としているとは言えないまでも）きわめて異質なものから成り立っているから、この両極端の間で双方から強く引張られている。

　　　　　　　経済学者は、市場こそ根本的な社会現象であり、その現実のきわまった形態が貨幣であると教える。人類学者は文化こそ根本的な現象であり、それがきわまった形態が聖なるものであると教える。ここでわれわれが目のあたりにしているのは、言及されてはいないが、いまだに存在している古い哲学教義のあいだの対立―消費財を生み出すものとしての人間と文化を生み出すものとしての人間との対立、利益を最大化する動物と聖なるものをあがめる動物との対立―である。

　　　　　　　人文科学という専門分野が現在所有する書物は、もっぱら専門化されない書物、全体に関する問いを、すなわち大学の他の学科からは排除された問いを問うと主張する書物である。大学の他の分野は、文字どうり専門科目に支配されている。そしてソクラテスの時代と同じように、これらの専門科目は自己吟味をしようとしないうえに、いまではうるさくつきまとうアブ（ソクラテスの示唆）もいない。勝ち誇った自然科学と戦い抜くだけの気力を、人文科学はこれまでもったことがなく、単に一つの専門科目のごとくふるまいたがっている。しかし、私がこれまで何度も繰り返し述べてきたように、現在営まれ理解されているような自然科学との本質的な軋轢を、人文系の学問分野がどれだけ忘れたいと思っても、この軋轢はしだいに人文科学の土台を堀り崩しつつある。古い哲学文献こそがいまとなっては認められない問いを提起し、古い文学作品こそが高貴なものや美しいものの存在を前提にしているとしても、唯物論、決定論、還元主義、均質化（近代自然科学をどのように記述するかはさておき）は、それらの文献や作品の重要性そのものを否定する。自然科学は、形而上学的に中立であり、それゆえ哲学を必要としない、また想像力はどのような意味でも実在を直観を機能ではない―それゆえ芸術は真理と何の関係もない、と。神はいるのか、自由はあるのか、悪い行いは罰せられるのか、確実な知識はあるのか、善い社会は社会とはどんなものなのか、といった子どもが問うような種類の問いは、かっては科学と哲学が提出した問いであった。しかしいまでは大人は仕事に忙しすぎるので、子どもを人文科学と呼ばれる託児所に置き去りにしている。人文科学の場で子どもがやっている討論は、大人の世界にはまったく反響してゆかない。そのうえ、そうした問いに、またそれらを探求するように思われる書物にもちまえの本性によって惹きつけられた学生は、たちまち肘鉄砲をくらう。というのも、人文科学の教師には、そうした書物を使って学生の欲求に応えようとする望みも、またその能力もないからだ。