

近代化の極限としての現代教育

田 中 節 雄

Education Today as the Limit of Modernization

Setsuo TANAKA

はじめに

現代日本の学校教育の状況は教育の近代化の極限として捉えるべきである。1872年（明治5年）の学制発布以来、日本の教育は近代化を最大の価値として、ひたすらその価値の実現に努力を傾けてきた。教育の近代化はその出発点からいくつかの問題点を内包していたのだが、近代化のメリットが人々の目を引き付けてきたために多くの人々はその問題点にまで思いが及ばなかった。

1990年代に入った今、あるいはもう少し時代の幅をとると1970年頃から、多くの人々は教育の近代が追求してきた価値をいくらか突き放した眼差しで眺めるようになり、さらにはその価値に対して根源的な疑問を投げかける人々も少なからず現れるようになった。

今日本社会が解決するべく直面している課題は教育の近代化が追い求めてきた課題とは異なるものである。それは教育の近代化がその当初から内包していた問題、輝かしいメリットの陰でその存在を忘れられていた問題である。その意味で、教育における現代は近代化の価値がはじめから内包していた問題点が誰の目にも顕在化してきた時代であるといえる。

1.

明治以来の日本の近代教育はどのように問題を立て、それにどのように答えてきたのだろうか。後の議論の意味を明確にするためにその点を確認しておいた方がいいだろう。それは以下のようにまとめられる。

1) 国民全体の教育水準の低さという問題

学制発布とともに太政官布告として示された「被仰出書」の中にはすでに「邑に不学の戸なく、家に不学の人なからしめんことを期す」とあるように、時の政府は全国民に等しく教育を施しその知的水準を向上させようとした（兼子仁 1990）。初期においては「学校焼討ち」などの事件もあり（仲新 1973）、国民のなかには政府の目論見通りに学校への進学を求めないものも少なからずいたが、やがて明治30年代には義務教育の就学率ほぼ100%に達し、国民の就学への期待は政府の条件整備を上回るほどになった。そして、昭和10年

代には義務教育年限は尋常小学校の6年であったが、ほとんどの国民子弟はその上にさらに2年の高等科まで進学していた。そして戦後、義務教育は国民の実情に合わせて中学までの9年間となったのであるが、1960年代には高校までの就学を求める人々が増え、「高校全入運動」なども行われた（高校全員入学問題全国協議会 1971）。

こうしてみると、学校教育の制度を作り教育の条件を整備する側の政府の意図と、その制度を活用して自らの（あるいはその子弟の）教育水準を向上させようとする国民の側の意図とは時間的なズレを孕みながらも、長期的には国民全体の教育水準を向上させる方向で進んで来たと言ってよい。教育水準という問題を立てた日本社会は、学校教育の全国民への浸透による国民全体の教育水準の上昇という答えを出してきたのである。

その結果日本は高学歴社会となった。それは学校生活という面からみると、子どもの生活が「学校」という空間に隔離／保護／監禁される時間が長くなったということでもある。

2) 教育機会の不平等という問題

「学制」において目指されたのは身分の上下あるいは男女の別なく全ての国民が等しく学校教育を受けることであったが、実際にはその後の学校制度はその理想が実現されたものとは決して言えず、職業や階層、出身地域や性によって教育を受ける機会には大きな不平等があった。その不平等を一つの「問題」として捉え、それを解消しようとしたのは、教育を「与える」政府の側であるよりはそれを「享受する」国民の側であった。この問題に関しては、国民とくに不平等を被っていた人々が機会の均等化を求めそれに対して条件を整備する主体であるところの政府の側が抵抗をしながら、結果的には徐々に不平等が解消されてきたと考えるのが実態にあっていだろう。

紆余曲折を経ながらも、第二次大戦後のいわゆる「戦後教育改革」によって日本の学校制度は「単線型」となり、世界でもまれに見るような教育機会の均等化の制度的条件が整った。その後、高度経済成長のなかで経済的に豊かになった国民は職業・階層・地域・性の別なく誰もが能力(学力)さえあればより上級の学校教育を受けることができるようになった。こうして、能力以外のものを基準とした教育機会の不平等という問題はほぼ解決したといっている。いわば「学制」において目標として掲げられた理念がいまほぼ実現したということになる。

しかし、教育機会の不平等の解消＝均等化とは、別の角度から見れば「学歴取得競争への参加者の増加」ということであった。競争への参加者が増加すれば必然的に競争は激化し、それとともに「敗者」も増加し、競争のもたらす病理は広範囲に広まる。だが、教育機会均等をひたすら目指す多くの国民はそのことの問題性に気づくことがほとんどなかった。気づいたとしてもさしあたっての問題はまず「競争への参加」なのだった。¹⁾

3) 教育方法の合理化という課題

教育の近代の歴史は教育方法（教授方法）の合理化＝効率化の歴史でもあった。学校が「教える」ということを課題としている限り、その教え方の技術の向上を最大の課題の一つとしてきたことは当然のことである。

明治期の教授理論を整理した稲垣忠彦（1979）によれば、学制期の「一斉授業法」導入以来、欧米の教授理論が紹介・導入され、10年代20年代にはペスタロッツ主義やヘルバル

ト主義が導入され、明治30年代には公教育の「教授定型」が形成された。「定型は……欧米の教育水準への到達を目指す要請のもとで、公認に支配的教授様式の普及において一定の効率を示したといえることができる。」(稲垣 1979, 49頁)

だが、「定型」の成立は「公教育の実践に一定の効率をもたらすとともに、教師の実践における創造性をわくづけるという役割を果たした。」(同, 50頁) そのため、明治30年代にはすでに「定型」への批判が登場し、それは大正期にはいわゆる「大正自由教育」を生み出し、さらに、昭和初期には「生活綴り方教育」を生み出した。

定型化した教授法と「大正自由教育」「生活綴り方教育」とを対比的に捉えれば、前者は生徒を「管理」し「統制」する傾向の強い教育方法であるのに対して、後者は生徒を極力自由にし、管理・統制を加えずに教育する方法である。現在に通じる教育の方法における本質的な二つの原則「生徒を教師の統制のもとに置くこと」と「生徒のなかに潜在している肉体的精神的活動能力の発揮の余地を可能な限り与えてやること」がここですすで対立的に示されている。

その後、終戦直後の「生活単元学習」の導入、その後の各種民間教育運動による教育方法の開発(例えば数学教育協議会の「水道方式」)、そしてさらには「教科の現代化」の導入と反省などを経て、「教育の方法」は近代教育の歴史のなかで常にその合理性を追求されてきた。そしてそれによって子ども達の頭脳と肉体に一定の知識・技術を教え込むことがより効率よく出来るようになってきた。

そのような「教える技術の合理化・効率化」を端的に「教育技術の法則化」と表現したものこそ、「教育技術の法則化」運動である。法則化運動をどのように評価するにせよ、それが「教育方法の合理化」(＝教育方法の科学の追求であり、「カンやコツ」による技能から科学的根拠のある技術への発展でもある)を追求してきた日本の近代教育の必然的産物であることは確かだ。

4) エリートと大衆の分離形成

近代日本の教育はそもそも後発の資本主義国家としての日本が欧米列強に伍して強力な国家となるために、その国家形成に有用な人材を養成しようとしたものであった。その意味では「学制」に示されているイデオロギーは未だ自己の何たるかを知らない自己意識のようなものでその点が明確に表れてはいなかった。

その点がはっきりと自覚され表明されたのは明治19年の森有礼による「諸学校令」であった。諸学校令によって森ははっきりと学校教育を「エリート」を養成するための教育と「一般民衆」を養成(産出とでもするべきか)するための教育とに二分した。(仲新 1971, 88頁) その後約100年余り、現代に至るまで基本的には日本の学校教育は森が敷いた路線の上を走ってきたと言ってよい。

「能力あるものの公平で合理的な選抜によるエリート形成」と「従順で勤勉な民衆の形成」この二つの目標をいかに混乱なく達成させるか、そこに森以後の全ての国家の教育政策の担当者の課題があった。

国家のそのような教育システム作りに対して、そのシステムのなかで教育をうける側の国民はどのように対応してきたか。初期の混乱やその後におけるいくつかの例外はあったものの、一般的には国家の「エリートと大衆の分離形成」という政策を受容してきた。そ

のなかで、彼らは自らがあるいは自らの子弟がエリートへの道を歩むことの出来るように学校生活に適応しようとしてきた。

そして、第二次大戦以前は経済的条件と制度的条件と能力的条件によって、多くの国民はエリートへの道を断念せざるをえなかったが、戦後の教育改革によって制度的条件が、高度経済成長によって経済的条件が一応克服されてからは、エリートになれるかどうかは本人の能力次第という事態となった。その意味ではエリートと大衆の分離形成という近代日本の課題は能力（学力）を分離の尺度とするというまさに近代的な原則に則って果たされることになった。

* * *

日本の教育はこのような問題を自ら立てて、様々な紆余曲折はあったものの、その問題をほぼ解決してきた。

そしていま、我々はこれらとは異質な問題に直面しており、その異質な問題こそが今の我々にとっては中心的な、しかも解決困難な問題となっているのである。

2.

いま我々の目の前にある問題は次のようなものである。

1) 学校の選抜機能に関わる問題。

最近の具体的な例としては、高校入試における「業者テスト」問題、「事前相談」問題がある。あるいは、業者テスト問題の陰になって以前ほど注目を浴びていないが「内申書」問題がある。そしてそれら全てに関わる「学区」問題。

業者テスト問題とは次のようなものである。²⁾

全国のほとんどの中学では生徒の県内における相対的な学力を知るために全県レベルで実施されている「業者テスト」を受験させている。他方、私立高校の入試においては「単願制度」というものがある。その高校だけに願書を提出し、合格した場合には必ず入学するという制度である。単願制度は高校側にとっては受験生を確実に確保できるというメリットがあり、受験生にとっては願書を出しさえすれば合格の保証を与えられたに等しいというメリットがある。そして受験生を送り出す中学にとっても「不合格者を出した」という進路指導の「失敗」を確実に回避できるというメリットがある。それが単願制度なのであるが、単願を希望する生徒が受け入れ人数を越えた場合には単願でも不合格になる可能性はある。中学からすればそれはもちろんまずい。また高校側からは単願だからといってあまり成績の低い生徒に来てもらいたくない。そのような双方の利害が一致したところに「事前相談」という慣行が生じた。単願を希望する生徒の業者テストの偏差値を高校側に示し、それが高校側が設定する「基準点」をクリアしているかどうかを確かめるのである。

このようにして高校入試に利用される業者テストのどこに問題があるか。第一に、業者テストは時期をずらして同一のテストが実施されることがあるので問題が受験生に洩れる恐れがある。実際学習塾をととして業者テストの問題を教えてもらい異常に高い偏差値をとってしまったという例もあった。第二に、高校入試という重大な問題に対処するのに中

学校の教師が営利を追求している企業のテストに依存することは教育者としての主体性を放棄することに他ならない。しかも「偏差値」という客観的な数値に依拠するあまり生徒の「興味」「関心」「適性」と無関係に進路の選択を指導してしまうことが多い。

また、「単願制度」「事前相談」の問題点は何か。端的に言えば生徒の「受験の機会」を制約することである。単願を出した生徒はたとえその後気が変わって他の高校を受験したくてもそれはできない。制度的に不可能というわけではないが、そのようなことをすると次の年からその高校は生徒を受け入れてくれなくなる。だから中学では単願の生徒には「中学の信用がかかっているから他の高校は絶対受験してはいけない」ときつく指導することになる。

業者テスト（および偏差値）の問題点も単願制度・事前相談の問題点もその通りであろう。では、それらを廃止してしまえば万事めでたしということになるのだろうか。そうはならない。これらの慣行・制度はもともと中学校の教師が教師としての責任を放棄したから、あるいは生徒の受験機会を奪うために、作り出されたわけではない。むしろ逆に、自分達の教える生徒たちがより確実に高校に進学できるように真剣に考えたからこそ生まれた慣行なのである。業者テストをやめればどうなるか。個々の中学内の成績だけで合格不合格の予測をしなければならなくなり、当然不合格者が増加し、中学浪人も増えることはまちがいない。

すなわち、業者テストを利用した事前相談は生徒の受験機会を奪うという重大な問題点を孕んでいるが、他方、それをなくしてしまえば不合格者が増え、中学の教師は進路指導の不手際を非難されるということになる。したがって、これらのものをその問題点の故に廃止したとしても、それは一時的なもので、必ず再び復活するに違いない。

業者テストや単願や事前相談やあるいは偏差値による選抜は学校教育が選抜機関として合理性を追求してきたその極限に出現したものと捉えるべきである。それらは決して不当なものでも不合理なものでもない。むしろある面では最も合理的な選抜方法であるとも言える。従って業者テストを廃止してもいずれはそれに変わるものが構造的に要請されるだけのことである。

こうしたことはこれまでの問題の解き方、すなわち「より合理的な選抜の追求」や「より公正な選抜の追求」などではこれらの問題は解決しないことを示している。全く別の角度から問題を見る必要がある。あるいは新たな「変数」を導入する必要がある。

2) 「管理教育」の問題。及びそれに付随した「不登校」「いじめ」「高校中退」という教育の「病理」。

教授方法の歴史と同様に学校における生徒の管理の仕方にも紆余曲折があったが、一般的な傾向としては、そこで行われていた管理はいわば「子ども性悪説」に基づいたもので、子どもの自律性・自由・主体性などを抑圧した〈強制的管理〉〈強圧的管理〉が行われていたといっている。第二次大戦後の教育の民主化のなかでそのような強制的管理の思想は批判されたがなおしばらくは存続していた。1950年代60年代は両者の対立のなかで管理の問題が捉えられた時代であったといえる。

しかし、現在の学校の管理をめぐる問題はそのような枠組みでは捉えきれない。第一に、現在の管理の問題が集中的に現れているところは中学校と学力の低い高校である。こ

これらの学校では戦後の民主化のなかで好ましくないとされたはずの強制的・強圧的な管理がいまなお行われている。それは教育の民主化のなかでも生き残った古い管理の形式というよりも新しい需要に応じて復活してきた形式ととらえるべきものだ。すなわち、それは学歴取得競争への参加者が急増するなかで必然的に脱落していった(しようとしている)者たちが学校の秩序から逸脱することを予防あるいは阻止するためになされる管理統制なのである。

例えば、中学校教師、河原巧はこう書く。「校内暴力が支配する学校には、その秩序がありません。チャイムが鳴ってもなかなか教室に入ろうとしない。教師が入れようとする」と暴言を吐いたり、ドアを蹴ったりして威嚇する。それでも無理に入れようすると、殴りかかってくる。しかたないので、その生徒たちを廊下に残したまま授業を始めようとすると、窓をたたいたり爆竹を鳴らしたりして、授業を妨害します。」(河原巧 1991, 138-139頁)

このような場合、いかに生徒の自由を尊重し自律的行動を期待する「民主主義的」な教師といえども「強制的な管理」を行わないわけにはいかないだろう。どんなに不本意でも、それなくしては学校の秩序が破壊されてしまうということになれば「強制的管理」を避けることはできない。では誰がそのような秩序破壊的な行動にでるのか。河原によればそれは学力の低い者で、「今の学校で学力が低いことは、強い劣等感を持たせる。」(同, 147)すなわち彼らは競争社会の敗北者なのである。

その意味では現在実施されている「強圧的な管理」は「生徒性悪説」に立った一部の特殊な教師によるものというよりも、競争的な場に置かれた学校のなかで学校の秩序を維持するためにごく普通の教師が不可避免的に取らざるを得なくなった迫いつめられた手段と考えることができる。このような状況に置かれた教師に対して「生徒の自由を尊重しないのは誤りだ」と外部から批判するとしたらそれは「現実を知らない者の無責任な批判」と言うことになるだろう³⁾。

第二に、強圧的な管理が行われていないにもかかわらず、学校が子供にとって息苦しい場となっていると考えるざるをえない状況がある。

「不登校」「いじめ」「高校中退」などの「病理」現象の原因の一つには学校の管理主義的性格があるとよく指摘されている。「学校が子供たちにとって楽しい空間ではなくむしろ息のつまるような場所である」という意味ではたしかに「管理主義的」な場と言えるのかもしれないが、「管理」をしている教師の側からすればむしろ子供たちを「強制的・強圧的になど統制していない」と見ているのではないだろうか。また一般に「登校拒否＝不登校」を「治療」している精神科医や臨床心理学者も子供の心理的問題を解決することによって不登校という問題を解消しようとすることが多い。ということは「現在の学校のこの程度の管理は普通の子供ならば耐えることができるはずだ」と彼らは判断しているわけである。すなわち我々大人の常識から判断して、子供たちが学校嫌いになって当然であると思えるほどの強圧性・抑圧性をそれらの学校はもっていないである。

にもかかわらず子供達は「不登校」「いじめ」「中途退学」という形で学校生活から逸脱し、その秩序に忌避の申し立てをする。それらの学校秩序からの離反行動にはもちろん家庭環境要因・本人の性格的要因などが作用しているであろうし、学校内の要因に関しても学力の問題や友人関係の問題などさまざまな要因がからんでいるに違いない。しかし、い

ずれにせよ、その背後にはやはり「学校生活の息苦しさ・うっとうしさ・倦怠感」と言えるものが潜んでいると考えることはできるのではないだろうか。⁴⁾

とするならば、むしろこう考えることができる。学校は特に心理的に問題がないような一般の生徒にとっても「息苦しい空間」となっている。そしてその状況は従来の強圧的管理のイメージのある「管理主義」という概念では把握できないようなものであるが、やはりさしあたりは〈管理的教育〉と言わざるを得ないような教育がそこでは行われている、と。

問題は、そのように、教師の判断では子供に対して「強制的」な管理が行われていないような学校がなぜ子供たちにとっては「息苦しい空間」になっているのかということである。⁵⁾

以上のように考えると、従来の管理主義教育批判の枠組みでは現在の学校の管理的性格は的確に捉えることができないということになる。従って、それらの批判は学校に対する的を射た批判にもならないのである。

3) エリート教育の問題。

例えば第14期中央教育審議会の最終答申（1991）では次のような指摘がある。

「成績優秀で、頭は良いが、協調性に乏しく、自己主張はするものの、責任感や忍耐力に欠け、既成の観念で物事を処理して自ら現実にはぶつかって解決を図ろうとしないタイプの青年が、いわゆる高学歴者の中に多くなった、という実感をわれわれは抱いている。一般に最近見られる青年の幼児化現象の原因は、受験競争だけがすべてではない。けれども、幼児期から駆り立てられている記憶力競争は人間から創造性や自発性を奪い、成人したときには既に疲れた、精神の不活性状態を引き起こすことは、経験上知られている。」（『内外教育』1991.4.26付）

この答申の草案を起草した西尾幹二によれば、「この審議会は、最近のいわゆる受験エリートに対し点が辛かった。偏差値の高い大学の門をくぐった青年の一種の退行現象、幼児的徴候に話題が集まり、彼らに日本の未来を任せられるか、という疑問や不安は、会の一般的雰囲気だった。」（西尾幹二 1992, 22頁）

近代日本の学校教育がエリートと大衆の分離形成という機能をはたしてきたことはさきに示したとおりである。とりわけ能力主義的な選抜という面から学校教育のシステムを見れば、〈エリートの養成〉こそが学校教育に対して与えられたより積極的で中心的な課題であったということもできる。国家社会の指導者として重要な役割を果たす有能なエリートを最も効率的に養成するメカニズムとして期待されたシステムこそが「機会均等」「能力主義」の原理に基づいた学校教育制度であった。

ところが上記の批判は、将来の「エリート」となることを予定されている青年や子供達が現在の学校教育のなかでそれにふさわしい能力を形成していないという批判である。

天野郁夫によれば、明治40年代に入る頃からいま我々が直面している試験をめぐるさまざまな病理現象は次第にはっきりした形をとりはじめた。（天野郁夫 1983, 296頁）したがって教育機会の均等化のなかでの能力主義競争が引き起こす問題は80年の歴史があるということになるが、その問題の一つとしてそのシステムから生み出されたエリート候補生がこのように「疲労し、精神的に不活性で、創造性に欠け、幼児性へ退行している」とい

う点を取り上げられ批判を受けたことはなかった。しかも「中央教育審議会」という国家の教育意思の形成に直接かかわる機関が指摘したということはいかにその問題が深刻な状況にまで至ったかを示している。

世界にも類まれなほどに能力主義競争が実現した日本であるが、その日本において、競争が能力主義的人材発掘育成にもはや必ずしも有効ではなくなったということである。競争が不十分な状況においては競争は能力主義的人材育成に寄与するが、競争が社会全体にあまねく行き渡り、その競争のために競争参加者の精神的肉体的エネルギーのほとんど全てが投入されるほどにまでなると、競争はかえって能力の発達を抑制し人間を衰弱させる。それは理論的には初めから予想できたことではあるが、いまや現実の問題となってしまったわけである。

すなわち「教育機会を拡大し、競争への参加者を増大させることによって優秀なエリート効率よく吸い上げよう」という近代日本の問題の立て方が初めから孕んでいた別の問題（矛盾）が拡大し、ついには無視することができなくなってしまったのである。「優秀なエリート養成する」ためのシステムが逆に「エリートの衰弱をもたらす」という自己矛盾的な状況が現在の状況である。

3.

以上で見たように「選抜方法をめぐる問題」「新しい管理の問題」「エリート教育の問題」はこれまでの理論枠組みでは解決不可能な問題である。そこでこれらの問題に的確な答えを与えるためには、新たな視点／方法論／概念装置が必要となる。それはどのようなものだろうか。

1) 教育内改革の限界の認識

いま我々に必要なものの一つは「教育内改革の限界の認識」というものである。このことをより容易に理解してもらうために比喩的な話をしてみよう。

例えばバスに大勢の乗客を乗せるという状況を考えてみる。初めのうちは乗客がどこに乗ってようと全く問題はない。そのうち段々込み合っていると、新しく乗ろうとする客を乗せるには初めに乗り込んだ客が奥の方に詰めなければならなくなる。あるいは大きなカバンを持った客であればそのカバンを座っている客に持ってもらうとか網棚があればそこに上げるとかして新しい客が乗れるような隙間を作る。そのようにして新しい客が乗る度にバスのなかの乗客はお互いに工夫をしながらその客のための隙間を空けてやる。

しかし、いつまでもそのようにして隙間をつくることができるわけではない。ある時点からは、新しい客のためにすでに乗っている乗客が奥に詰めようとする奥の客が押しつぶされて危険になる。あるいは乗り易いように入り口近くの乗客が体の向きを変えようとするとなりの乗客の迷惑になる。

このような状況になった時さらに新しい客を乗せるのに必要なことは、もう乗客同士の譲りあいなどではなくバスそのものを大きくすることでしかないだろう。

今の日本の教育はちょうど限界にまで混んだバスのようなものと考えるべきではないか。

バスのなかで乗客同士が譲り合うような工夫を日本の教育はかなりの程度までしてきた。学力試験に変えて内申書を重視することも業者テストをすることもそのような工夫の一部であろう。しかし、いま明かになったことは、そのようなバス内部の工夫はし尽くし、今や「ある客が動けば別の客に迷惑がかかる」というような限界的な状況が現出してしまったということである。無理に動けば動けないことはない。しかし、しばらくすればその反動が来る。学力試験重視の問題性を内申書重視によって克服したように見えても、実は内申書重視による別の問題に「抑圧が移譲」（丸山真男）されただけであって、問題そのものがなくなったのではない、やがて内申書重視の問題性が顕在化してくる。そうすると再び学力試験重視が主張されるようになる。

ある問題の解決が別の問題を惹起しないようにするには、その問題を生み出しているより大きな構造を問題としなければならない。限界まで混み合ったバスにさらに乗客を乗せるにはバスの大きさそのものを変えるしかないように。

業者テストや偏差値教育、あるいは学力試験重視と内申書重視の振子運動という教育の問題を生み出しているより大きな構造とは何か。それは以下のものである。

①学校外の社会の階層構造の存在

②それを前提とした学校教育の選抜機関としての社会的位置付け

この点の認識に関して「対応理論」を唱えた Bowles/Gintis (1976) は次のように言っている。

「(平等主義的な改革やフリースクールのような) 教育改革の運動が挫折したのは、経済分野における所有と権力との基本的な構造を問題とすることを拒否したからである」

(Bowles/Gintis, 訳書Ⅰ1986, 23頁)

「これらの改革案が対処しようとしている社会問題は、その根源が主として学校制度にあるのではなく、むしろ経済制度の正常な機能そのものにある……この基本的な事実に対処することができないような教育改革はその主導的な提案者のよりすぐれた意図にもかかわらず、ときとしては不満を反らし、社会不安を非政治化し……」(同Ⅱ, 168頁)

社会に階層性が存在し、しかも学校が(卒業した者に種差的に学歴を与えることによって)その各階層への卒業生の配分に寄与している限り、学校内により高い学歴の獲得を求めて子供たちの間に競争が生じることは必然である。そしてその競争によって勝利を得るものと敗北を味わうものが出るのもやはり必然である。また、その競争をより公正にかつより合理的に行えるように学校や教師が工夫を生みしていくことも必然であろう。実際彼らはそのようにしてきた。業者テストや偏差値による「輪切り」、単願制度や事前相談制度。これらはいずれもそのようにして発明されたり発見されたりしたものだ。だからそれらにもし問題があるとしてもただちに廃止してしまうことはできない。たとえ一時的にできたとしてもいずれは復活するであろう。もしそれらが復活しなかったとしても機能的に代替しうるものが新たに出現するであろう。

要するに学校教育はより大きな社会システムの「階層構造の再生産」のなかに組み込まれているのである。そのような構造的規定性から自由になって、その構造から与えられた役割を放棄して、学校が勝手に自らの姿を変更したりすることは不可能なのだ。学校内部の改革はしたがってその構造的規定性と矛盾しない限りにおいて実現可能となる。その構造的規定性が許す枠の中からはみ出さない限りにおいて現実性をもつ⁶⁾。

以上のことは決して「だから学校の内部で何をしてしても無駄だ」という意味ではない。業者テストの廃止や単願制度の廃止には意味がないといたいのではない。むしろ逆に、学校の内部の改革を実効あるものとするためにこそ、このことの認識は不可欠なのだ。構造的規定性は学校のありかたを隅から隅まで決定してしまうわけではない。構造によって決定されるのはいわば一定の「枠」である。その枠の範囲内であれば学校が自らの自由意思によって自由に行動を決定することは可能である。そこにおいては、そこにおいてこそ、まさに学校の責任というものが問われることになるだろう。学校に出来ることの限界を設定することによってこそ、学校への批判は正当になしうるし、また学校の教師は学校内部の改革に過剰な幻想を抱いて挫折したのちに無気力な虚無状態に陥ることもなくなる。学校教育内改革の限界を設定するとは逆に言えばその〈可能性〉を設定することなのである。

ここでは、社会の階層性をなくすことや学校が選抜機関としての役割を放棄することの現実的な可能性についてはさしあたって問題ではない。そのような学校外の社会構造を理論的に考慮の外に放置したままでは教育問題の正確な把握は不可能であるという認識がまず肝要なのである。⁷⁾

2) 〈教育という関係〉〈学校という場〉そのものを問うこと

「潜在的カリキュラム」という概念を初めて使ったJacksonはこう言っている。

「学級生活に特定の雰囲気を与えている集団性、評価の存在、および権力関係は全体として一つの潜在的カリキュラムを形成している。そして、個々の生徒は（教師もまた）学校のなかでうまくやって行こうとおもったらその潜在的カリキュラムをマスターしなければならない」(Jackson, P 1968)

Jackson が示している潜在的カリキュラムは次のようなものである。

①学級での生活は集団の中での生活であるので生徒は「欲望充足の延期・否定」や「行為の中断」などの振舞いを身につける

②学級の生活では絶えず教師による評価・生徒同士の評価がなされることを知り、それに適応する。

③教師と生徒の間には支配・非支配の関係があることを知り、それに適応する。

Jackson が抽出した潜在的カリキュラムはおそらく現在の日本の学校にも当てはまるだろう。しかし、現在の学校にはJackson が抽出してみせた以上の潜在的カリキュラムが埋め込まれている。また、Jackson は「集団」「評価」「権力」などを大前提として議論の出発点としているだけで、それらのものになんら批判的な眼差しを向けていない。

現代日本の学校教育を捉えるには、さらに深く教育関係の内部に入り込んでそこに潜んでいる潜在的カリキュラムに光をあてなければならない。

教育という関係そのものが「支配／服従」関係というひとつの潜在的カリキュラムである。

学校で子供は様々な事を学ぶ。国語という教科を通して言葉を学び、数学という教科を通して空間の性質を学ぶ。理科という教科をとおして自然界について学び、社会という教科を通して人間社会について学ぶ。そしてそれらはすべて教師と生徒の関係〈教育関係〉のなかでなされている。すなわち、子ども達は国語や数学や理科や社会を学びながら、同時に絶えず〈教育関係〉という人間関係のなかに身をおいているわけである。

教育関係においては教師が主体であり、生徒は客体である。そこで何がなされるかに関して主導権を握っているのは教師である。生徒のなかにどんな変化をおこすべきかをきめるのも、そのためにどんな働きかけをするかを決めるのも教師である。生徒は教師が設定した流れに従って活動し、教師が選び取った教育内容＝学習内容を受け入れ、その質問に答え、その説明を納得しなければならないのである。

このような徹底した主客関係＝支配被支配関係を子どもたちが受け入れる心理的メカニズムがどんなものであれ、この関係を成立させるためには子どもたちは自らを教師に対して客体＝支配される者として位置付けざるをえない。そしてそのような自己了解は教育関係のなかで常に確認され強化されていくであろう。子どもたちは教育関係という潜在的カリキュラムのなかでいわば「他者に支配される訓練」をしているのである。

教育の目的がなんであるかは関係がない。その目的のために教師と生徒との間で形成される〈教育関係〉という人間の関わり合いの形態自体が人間（生徒）を徹底的に客体化するのである。Foucault に倣って言えば、生徒を客体として主体化する、あるいは、服従する主体として形成するのである。（Foucault, 訳書1977）

さきに見たように近代日本の教育は教育方法の合理性を追求し、すぐれた教授方法を生み出してきた。しかし、合理的な教育方法の学である教授学が発展すればするほどそれは実は「服従する主体」の形成の方法が緻密になるということでもある。Foucault は「規律・訓練（discipline）」という概念によってこのような事態を把握しようとしているが、彼によれば「規律・訓練は服従させられ訓練される身体を、〈従順な〉身体を作り出す。規律・訓練は（効用という経済的関係での）身体の力を増加し、（服従という政治的関係での）この同じ力を減少する。一言で言うならば、規律・訓練は身体の力を解離させる」（Foucault, 訳書1977, 143頁）。

規律・訓練の学としての教授学は確かに一方でより効果的に子どもたちの学力を向上させることができるようになった（効用という経済的関係での身体の力の増加）。しかし、他方では子ども達は服従の緻密化によって子ども達の力を徹底的に奪ってきたのではないか。

教授学の発達（合理化）＝支配服従関係の緻密化の過程は同時に、近代組織としての学校の運営の合理化の過程でもあったし、さらに中学・高校においては「受験」という課題の設定のおかげでその両者の合理化を一層促進させることとなった。

かくして、〈教育方法の合理性の追求〉〈学校組織の合理性の追求〉〈受験指導の合理性の追求〉この三者の合理性追求が極限にまで至った状況として現在の学校の状況を捉えることができる。最近の巨大な不登校現象や高校中退現象はそのことへの子どもたちの肉体的な拒否とかがえるべきではないのか。

以上のことからいま我々に必要なのは、このような学校教育のなかに秘かにそして深く深く埋め込まれている支配服従関係という潜在的カリキュラムに目を向けることである。教育方法の合理化という「力の増加」は同時に「服従する主体の形成の緻密化」という「力の減少」を不可避免的に伴うのだということを正當に認識することである。⁸⁾

3) 教育主体である「社会」の内的対立

1節で「日本の教育が何を問題としてきたか」という表現を使った。教育を成立させて

いる論理、教育の内部を貫いている論理を発見するには、〈社会〉が教育に何を期待してきたか社会のなかで教育がどのような機能を果たしてきたかを分析し明かにしなければならないというのがDulkeim 以来の教育社会学の方法である。そして前述のような日本の教育の問題設定と解決という歴史があったわけである。しかし、実はそこで使った「日本の教育の問題設定」という表現は不正確である。あるいはその表現では問題が見えてこないと言うべきかもしれない。

「日本の教育」というと日本という〈社会〉なるものがあたかも「一人の人間」と同じように一個のアイデンティテを持った主体として存在しているかのように思える。なるほど、一人の人間については、単一の〈アイデンティティ〉を持ち行動における意思決定の際には単一の意思を有する個体というものを想定することができる。しかし、集団の意思決定に関してはそのような単一で内的な対立のほとんどない意思決定主体というものを想定するすべきではない。そのような想定では、社会の意思決定が複数の意思決定主体の「意思」の対立調整のなかからその集団の「意思」というものが一つの仮想された実体として析出してくるという微妙な真実が見逃がされてしまいやすい。

その状況を外的に眺めてみたときにはそこにあたかも一個のアイデンティティをもった主体が存在しているかのようにみえるし、しばしばそのように想定したほうが事態の理解が容易になる。しかしいま日本の教育を考える上で必要なことは、そのようにしてさしあたり想定された日本の教育（あるいは日本の社会）を、その内部で対立しあい攻めぎあいながらも構成している複数の論理（あるいはその論理を主張している意思決定主体）を分別し理解することである。

そこで「日本の教育の問題／解決＝論理」と言われてきたものを捉えなおしてみると、それは実は産業社会の論理である。あらためて整理してみるとこうなる。

- ①近代産業組織で有用な労働者となるのに必要な精神的肉体的諸能力の育成
- ②エリートと大衆の分離形成
- ③以上の課題の合理的遂行（学校という集団組織の利用と教授方法の開発）

「産業社会の要求」は一言で言えば生産性の向上であって、その生産性の向上が生産に従事する人間の〈生〉にとって、はたして如何なる意味を有しているのかという問題については無関心である。産業社会の労働の歴史を振り返って見ればそのことは了解できる。技術の改良や組織の改善などによる生産性の向上はさしあたっては労働に従事する労働者の無駄な負担を少なくした。いわばその作業に従事する労働者に時間的余裕を与えゆとりを与えるのであるが、それは一時的なもので、そのようにして発生した時間的余裕はたちまち人数の削減（いわゆる「合理化」）や配置転換などによって吸収されてしまう。時間的余裕によって労働者が仲間同士で雑談をし楽しみながら働くようになったとしたら労働者にとってはありがたいことであろうが、それは産業社会の論理としては「ムダ」な時間なのである。そのようはムダをはぶくこと、それが近代産業社会における労働の歴史であった。⁹⁾

同様に、産業社会が学校教育に期待するものはあくまでもそのような産業社会の論理に適合的な「精神的肉体的諸能力」を持った人間の育成である。だから将来のエリートたりうる人間には「自律性」「指導力」などの養成を期待するが、将来の大衆が予想されている人間には「従順性」「服従」「忍耐」などの養成を期待することになる。あるいは、両者

に共通に期待されるものとしての「勤勉性」。(Bowles/Gintis, 訳書Ⅰ, 1986)

そしていま日本の教育のなかでその妥当性が問われているのはまさにそのような「産業社会の教育への要求＝論理」である。もちろん基本的には依然として産業社会の論理が教育の現実を動かしている。しかし他方、部分的あるいは徴候的ではあるが、Bowles/Gintisの表現を借りれば「創造的自主性、勤勉、社会的規正の尊重という能力の間に健全なバランス」(同Ⅰ, 73頁)を求める論理が「日本社会」の教育を現実には動かしている論理の一部となろうとしてもいる。管理主義的教育への激しい批判、不登校の評価の変化、高校中退の激増はそのことの突出した現象といえる。言い替えれば「日本社会の要求」を作り上げるにあたって「産業社会の要求」の発言権が弱くなった。あるいは発言はしているが日本の教育の現実を動かす力としては弱体になったというべきか。¹⁰⁾

この観点から考えると、従来教育社会学のなかではあまり注目されなかった、あるいは問題として理解されてこなかったような〈問題〉を現在の教育のなかに読み取ることも可能となる。

例えば上記の「エリートの弱さ」は産業社会にとって大きな問題であるが、その問題の立て方の背後には、「エリート」には自律、指導力、柔軟性、思考力などが必要で、対して「大衆」には従順性、服従、忍耐、などが必要であるという枠組み＝産業社会の論理が前提として存在している。だから、例えばもし大衆である労働者が「自律」「指導力」「思考力」などに欠けていても、それは産業社会にとっては大きな「問題」とはならないであろう。しかし、そのことを「問題」とする論理があっても当然であるし、また実際そう主張する論者はいる。¹¹⁾

あるいは、普通人々は(現場の教師であれ父母であれ、さらに研究者であれ)学校教育の「問題」は「不登校」「いじめ」「校内暴力」などのいかにも「病理的」な諸現象のなかにあると考えている。それはそれで誤りではもちろんない。しかし、問題は必ずしもそれだけではない。そのような病理的な諸現象がたとえなかったとしても、その病理現象がないというまさにそのことのなかにこそ、学校教育の問題はあるということもできる。すでに何度も紹介・引用してきたBowles/GintisやFoucaultやIllichなどはまさに学校教育の問題をそのようなところに見ようとしている論者に他ならない。

おわりに

本稿では次の3点について論じた。

- ①「教育における日本近代の問いの立て方と答え方」
- ②「解決困難な問題」
- ③「あらたな認識枠組み」

①と②を踏まえたうえでの③の議論が本稿でとくに主張したかったものである。

「教育システム内の改革の限界の認識」「教育という〈関係〉そのものへの問い、学校という〈場〉そのものへの問い」「教育システムをつくる主体である〈社会〉の内的対立の認識」はいずれも教育を対象として分析する研究者として活用すべき視点／理論装置／認識枠組みの提示という性格のものである、別の角度から見ればそれらはすべて「教育分析への新たな変数の導入」とも言えるだろう。

純粹理論的に考えれば教育の分析にあたってどのような変数を投入しようとそれは自由である。その意味ではここで示した変数を考慮に入れる必然性はない。しかし、いま我々が直面している様々な問題を解決しようという実践的課題に答えるための分析／研究を目指すならばこれらの変数を導入せざるをえないと筆者は判断している。¹²⁾

注

- 1) 高校全員入学問題全国協議会編『戦後民主主義教育の思想と運動』青木書店 1971, のなかでも、教育機会＝競争への参加機会の不平等の問題は主張されているが、競争への参加機会の拡大の問題は論じられていない。
- 2) 業者テストに関する叙述は、おもに松本幸夫『業者テストはやめられるか』民衆社 1993, による。
- 3) 高校教師である由紀草一、夏木智（1989）はマスコミや教育学者や教育評論家などの学校批判に対してその現場を知らない「無責任」さを的確に指摘している
- 4) 不登校現象について詳細な社会学的分析を行った森田洋司（1991）は現在の不登校現象の直接的な要因の一つとして現在の子供達の「無気力」や「倦怠感」を挙げている。
- 5) 森田（1991）は不登校現象の背後にあるものとして、現代社会を生きる人々の一員としての子供たちのプライバタイゼーション（私事化）を指摘している。その点に特に異論はないが、本稿の関心は学校側の要因をどう捉えるかである。
- 6) デュルケームが『教育と社会学』の中でカントなどの観念的な教育の定義を批判した際の論拠はまさにこのことであった。（Dulkeim, E. 訳書 1976）
- 7) これはちょうどZD運動、QCサークル運動などの各種の生産合理化運動によって生産現場に徹底的な合理化が進み、生産の効率は極限まで上昇したが、そのために労働者から「働くおもしろさ」が失われたことと全くパラレルな関係にある。（中部産業・労働政策研究会, 1993）
- 8) 学校教育の合理化＝制度的発達がそのまま同時に人間の「力の減少」でもあるということを「制度化のもたらす人間の無力化」という概念を使って論じているのがイリイチ（訳1977）の deschooling 論である。
- 9) 産業社会の生産性向上の論理を明確に打ち立てたのがテーラーの「科学的管理法」であり、テーラーの思想を最高度にまで展開したのが「トヨタ生産方式」であるが、その「トヨタ生産方式」の秘密は「つくりすぎのムダ、運搬のムダ、動作のムダを省く」ことである。（山田日登志, 1988）
- 10) もちろん産業社会の論理そのものが自らの古い論理と対立し、それを乗り越えるという課題に直面しているという見方もできるが、ここではそのようにあらゆるものを産業社会の論理に取り込んでしまう立場とはとらない。
- 11) ボールズ／ギンタス、イリイチもそのような論者であるが、ほかにパウロ＝フレイレ（訳1979）、中岡哲朗（1961）、佐藤忠男（1973）などがある。
- 12) 現在の日本の教育の問題は近代化の極限ととらえるべきであるという認識は西尾幹二と共通のものである。ただし、西尾は近代の理念である「平等」と「効率」の両方を少しずつレベルダウンさせればよいという結論を出している。その点が筆者といささか異なる。

引用・参考文献

- 天野郁夫 1983 『試験の社会史』 東京大学出版会
- Bowles, S. and H. Gintis, 1976, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books
- Bowles, S. and H. Gintis, 玉野井芳郎訳 1986 『アメリカ資本主義と学校教育』 I II, 岩波書店
- 中部産業・労働政策研究会 1993 『若年技能員の職場定着過程にかんする実証的研究』 報告書
第14期中央教育審議会 1991 『最終答申』, 『内外教育』 1991.4.26付に掲載
- Dulkeim, E. 佐々木交賢訳 1976 『教育と社会学』 誠信書房
- Foucault, Michel 1976, 田村俣訳 『監獄の誕生』 新潮社
- Freire, Paulo 楠原彰訳 1979 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房
- Illich, I. 東洋・小沢周三訳 1977 『脱学校の社会』 東京創元社
- 稲垣忠彦 1979 「第二章 二 教育課程・教育方法」 仲新編 『学校の歴史 第二巻 小学校の歴史』 第一法規
- Jakson, P. 1968, *Life in Classroom*, RKP
- 兼子仁他 1990 『教育六法』 平成2年版, 学陽書房
- 河原巧 1991 『学校はなぜ変わらないか』 JICC
- 高校全員入学問題全国協議会編集 1971, 『戦後民主主義教育の思想と運動』, 青木書店
- 森田洋司 1991 『「不登校」現象の社会学』 学文社
- 仲新監修 1973 『日本近代教育史』 講談社,
- 中岡哲朗 1961 『教師と生徒』 平凡社新書
- 日弁連第28回人権擁護大会シンポジウム第一分科会実行委員会) 1985, 『「学校生活と子どもの人権」基調報告書』
- 西尾幹二 1992 『教育と自由』 新潮選書
- 佐藤忠男 1971 『学習権の論理』 平凡社
- 山田日登志 1988 『トヨタ生産方式をトコトン理解する事典』 日刊工業新聞社
- 由紀草一, 夏木智 1989 『学校の現在』 大和書房