

## 現代社会における学校教育の役割 — <近代教育> 批判を通して —

鬢 櫛 久美子

### はじめに

日本の社会に、義務教育制度が導入され、90%以上の人々が学校教育を受けるようになったのは、1900年代の初めのことである。それから100年あまりが過ぎた今日では、高等学校進学者が95%を越え、後期中等教育も準義務化している。また、高等教育を受ける人は50%を超え、少子化の影響もあり、2007年には希望者全入の時代を迎えるといわれている。しかし、学校現場、あるいは学校を基盤にしたかかわりの中で、さまざまな問題が起き、学校教育の自明性が喪失し、教育改革が叫ばれているのも事実である。

日本が明治の初頭において導入した西洋の近代学校教育制度は、産業化、工業化にある段階で生み出され発展してきた。保護という大義名分の下、子どもを大人から引き離し、学校という教育空間の中に囲い込み、労働予備軍として、読み書き算の習得ばかりでなく、勤勉に生きる生き方を内面化するよう訓練を目的とした制度であった。今日の消費情報化社会において、学校教育はいかにあるべきなのか、学校教育の役割を考えてみたい。

2004年3月の中央教育審議会の答申には、「学校教育の役割とは何か」について、確認のための記載がある。そこには、「……社会の伝統を維持し、前の世代の文化的遺産を受け継いでいくという役割をも担うものである。」「……心身ともに健康な国民の形成」「教育を受けるものの発達段階に応じて、知・徳・体の調和の取れた教育を行う……個性・能力の伸長をはかっていくこと……」が役割として書かれている<sup>(1)</sup>。近代を鋭く批判した知見には、このような学校の役割そのものを、捉えなおすべきであるという主張もある<sup>(2)</sup>。

学校の誕生、民衆教育の起こり、日本の近代教育制度の発展という視点から、学校教育制度の歴史を大まかに捉え、経済や産業の発展による人々の暮らしの変容と、学校教育の役割の関係を検討

する。そして、近代を批判的な視座から捉えた議論、近代を心性史から分析した知見などを援用することで、近代学校教育制度を改めて見直し、今日の社会や人々の生活と学校教育との間にどのような齟齬が生じているのかを検討してみたい。これらの検討を踏まえて、現代社会における学校教育の役割を考えるための地平を開くことを、本稿の課題とする。

本稿は、短期大学、4年制大学の教職課程の学生に向けて講義してきた内容をもとに、今後の講義内容を射程におき、できるだけ平易に説明することを試みたものである。

### 1. 学校の歴史

今日のように多くの人々が人生の長い時間を学校で過ごすようになったのは、人類の歴史においてそれほど遠い昔のことではない。学校が、ほとんどの人の人間形成にかかわりを持つようになったのは、近代の公教育制度ができてから、高々、百数十年前からのことである。人類の歴史を遡って考えてみると、ほとんどの人が学校に通うことなく、人間形成という営みがなされていたことに気づかされる。なぜ、いつごろから、学校というものが必要とされ人々の暮らしの中に登場したのだろうか。

#### (1) 学校の起こり、特権階級のための学校

学校、schoolの語源であるギリシア語は「閑暇」という意味である。農閑期の閑に、休暇の暇。どちらの文字も仕事はひまであることを意味している。人類の歴史において、暇な人は、いつごろから出てきたのだろうか。自然に依拠した狩猟採取生活の時代、人々は、日々の生活に追われていた。人々の中に生産活動に従事しない人が出始めるのは、農耕文化の発生を待たなければならない。農耕の始まりにより、自然に対して人為的に働きか

けることで、食物を計画的に生産していくことができるようになり、生産力に余裕が出てきた。余剰生産物を占有する者がでて、集団の中に貧富の差を生み出すことになり、支配、被支配の関係が生まれた。権力を持つ人々は、直接生産労働を免除され暇ができたのである。生産労働から解放された時間に、人々を治めるために必要な知識や技術、日常生活や生産活動に結びつかない支配者としての教養などを学ぶ場として、学校は登場したのだ。

学校の起源は、世界に先駆けて農耕が始まり文明が栄えた所、すなわち数千年前の古代エジプト、バビロニア、インド、ギリシアなどに見ることができる。

## (2) 民衆教育

学校が、日々の生活に追われることのない、暇な時間を持つ支配層のものとして起こったことはすでに見てきたとおりである。では、庶民はどこで、どのように教育されていたのだろうか。

古代に成立した学校は長い間、特権階級のためのものであった。なぜなら民衆が生産労働から解放される時間をもたなかったからであり、同時に支配層が学校を独占していたからである<sup>(3)</sup>。学校で学ぶ支配のための知識や情報、それらは文字によるものだが、文字を独占し民衆を無知な状態に置くことが、支配層にとっては都合がよかったのである。民衆にとっても、近代以前は文字や文字に媒介される文化は、生きていくために必要とは思われなかった。人々は生まれた共同体の中で生活をし、一生を送った。生きていくために必要な知識や技術は、生活の中で労働など経験を通して体得されていった<sup>(4)</sup>。

中世の時代、発達した手工業者の同業者組合ギルドによる徒弟制度は、技能を養成するだけでなく、生きていくために必要なことやモラルなどをしつけることに役立っていた。貧しい家庭の子どもが身売り同然の形で口減らしのために年季奉公に出るだけではなく、ある程度ゆとりがある家庭でも、一人前にしつけてもらうために親方に生活費を払っても、弟子入りする例もあったことが記録に残っている<sup>(5)</sup>。

## (3) 民衆のための学校を準備した、産業革命と市民革命

今日のようにほとんどの人が学校に行くようになったのは、いつころからなのだろうか。13世紀にルネッサンス運動が起こり、人間理性への信頼を基調に自然科学が進歩し始める。中でも15世紀の中頃のグーテンベルグの活版印刷術の発明は本の製作を廉価にし、それまで支配階級が独占していた文字に載せられた情報が、民衆の手に母国語の書物として届くようにした。このことは、民衆教育の発展にさまざまな形で影響を与えた。

農耕革命による経済活動の発展が、学校の登場を促したように、18世紀後半に起きた、産業革命と、市民革命が民衆のための学校を登場させ、近代公教育を準備させることに有効に働いた。

科学が発展し生産技術が向上し始め機械化が始まると、経験的熟達による技術を持つ親方の仕事は、機械に取って代わられることとなりギルドは崩壊した。徒弟制度という教育機関は崩壊したのだ。産業化が進行すると、人々は安価な賃金で労働を強いられ、女性や子どもまで工場労働者として借り出されることになった。産業革命の進展とともに、農業社会では家庭や共同体の中で育まれていた生活習慣や基本的な知識の育成が、困難な状況に追いやられてしまった。家庭や地域の教育力は低下し、道徳的廃頹により非行に走る子どもが後を絶たなかった。一方で長時間労働により、健康が損なわれたり、発達が阻害されるような子どもも出てきた。資料によると、当時4歳の子どもが紡績工場で働いていたことや、10歳前後の子どもが日の出から日没まで毎日働き、1年に2日半しか休日を取っていなかったことが記されている<sup>(6)</sup>。

このような子どもの状況を改善すべく、貧困に起因する非行、犯罪、そして工場労働から子どもたちを保護する目的で、教会関係者が慈善学校や日曜学校を始めた。産業資本家の中にも、ロバート・オーエンに代表されるように、子どもを人格的に立派な人に育てようと学校を作る人が出てきた。産業資本家たちの学校教育には、子どもの保護以外にもうひとつ大きな目的があった。それは、生産性の高い、質のよい労働力の育成である。産業革命以後産業化社会は急速に発展し、必要な知

識や技術は大人から子どもに経験を通して受け継がれていくカンやコツではなく、科学的な知識や技術として専門的に学ぶ必要のあるものへと変化していった。産業資本家にとっては、一定の期間労働を免除しても学校で教育することが有効だと考えられたのだ。

すべての子どもを、学校で教育するという制度の必要性を産業革命が準備したのだが、さらに促進させたのは、市民革命と当時の教育思想であった。産業化が進み市場が拡大し共同体に密着して暮らしていた人々は、都市に出て工場労働をするようになった。人々の移動は、交流を生み出し進展させた。また、市場を求めて人々が行きかう中、近代人権思想も深化発展した。そして、すべての人が人権の主体として自由と平等の権利を有するという思想のもと、市民革命が起きた。教育思想家たちは、市民革命の思想に謳われていることを実現するためには、文字を学習し、文字に載せられたあらゆる知識や情報をすべての人が学ぶ権利があることを主張した。そのためには、国が国民の教育を補償すべきだということになり、近代公教育制度が成立することになった。

#### (4) 近代公教育制度の成立を促進させた市民革命期の教育思想

市民革命期の教育思想について、ここで検討しておこう。教育思想の中に述べられている教育の理想は、とりもなおさず西洋において当時の人々の教育実践への反省や批判として表現されている。これらを読み取ることによって当時の、人々の間で日常行われていた教育実践が見えてくるからである。

J. コメニウス (1592~1670) は、市民革命期の教育思想家の先駆的な存在である。コメニウスはモラヴィアの地 (現在のチェコ) に生まれ、民族独立運動に身を投じた。彼は、「あらゆることを、あらゆる人に教える普遍的な技法」を探求した書物として『大教授学』<sup>(7)</sup>を著した。「教育を愉快地に、容易に、徹底的に組み直したいと考え」世界で初めての絵入りの教科書『世界図絵』を作り出した。彼の思想は特権階級のための学校教育を、民衆に開放することめざし、実践に繋がったものである<sup>(8)</sup>。文字も学んだことのない民衆に教育

をするためには、教育の内容、方法についても工夫が必要であることを主張し、従来の言語中心の教授法から、事物を通じた教授法への転換を図ったことから、教育の父といわれる。

J. J. ルソー (1712~1778) は、『エミール』において、子どもは固有の人権と権利を持った存在であり、子どもの自由と自発性を尊重し、子どもの発達成長を保障すべきであると主張した。それまで小さな大人と考えられていた子ども観を否定し、子どもの発見者といわれ、今日の幼児教育にも大きな影響をおよぼしている。

J. H. ペスターロッチー (1746~1827) は産業革命が進むことにより、悲惨な生活状況を余儀なくされている民衆の子どもたちを救済するために、貧民の子どもや孤児の教育実践をした。子どもは、あらゆる能力を萌芽として持っているので、知、徳、体をバランスよく発達させるのは、大人の援助つまり教育であることを主張した。その方法は、生活近接の原理による、生活教育、労作教育であると考えた。

F. W. A フレーベル (1782~1852) は、万有在神論を主張した。すべてのものに神性が働いていると考え、遊びを通し、生活を通して教育をすることで、子どものうちに神性を引き出すことができると考えた。幼稚園の創始者である。

これらの人々に代表される人権と教育の思想の流れを受け継いだコンドルセ (1743~1794) は、フランス市民革命において、教育を受ける権利は他の人間的な権利を現実のものとするための最も基礎的な権利であり、民衆の教育は国家が責任を持つべきであることを主張した。この考え方は、公教育制度の原理としてその後を受け継がれていくものとなった。

#### (5) 国民教育

産業革命、市民革命を潜り抜けて、西洋に近代教育制度が起こったことを見てきた。19世紀後半になると、ナショナリズムが高揚し始め産業化が進み、学校は従順で良質な労働力を大量に養成することに機能した。教育の内容は、3R's (Reading, Writing, Arithmetic) と労働に必要な科学的知識と技術、国家の一員としての道徳である。教育方法は、経済性・効率性を優先し少数

の教員により多数の子どもを教える、一斉授業の方法である。この元になったのは、ベル・ランカスターシステムと呼ばれる助教制度で、産業革命期に大量の不就学児童の救済に効力を発揮し、公教育制度が実現する前段階で、民衆教育を推進させたシステムである。一人の教師が、助教と呼ばれるアシスタントを用いることで、レベルの違う子どもたちを一箇所に集め、一斉に教育を行うことを可能にした、産業革命期の工場をモデルにしたシステムである。教師と子どもが対面して位置し、一斉授業をするための空間は、現在の学校の教室の原型とも言われている。教育方法が、機械的で、知識主義で、児童の個性や自発性を尊重しないものだという批判が当時からあった。教師は一段高い所に座り、監視することが可能のように途中から教室は、緩やかなスロープをなしていた。現在の大学の大教室をイメージすれば理解できるものである。このような空間での教師と生徒、児童のコミュニケーションは、見る一見られる、統制する一統制される、評価する一評価されるという関係であった。今日の教育を考える上でも、空間をいかにしつらえるかは教師生徒関係、教育的関係を考える上で重要な視点である。

#### (6) 日本の近代教育制度

日本においても、学校が人々の人間形成にかかわるようになったのは、それほど昔のことではない。教育というこの二字熟語は、江戸の中期以前は、『孟子』の尽心上「君子」三楽章を引用するとき以外にはほとんど使われていなかったようである。しかし、明治に入ってイギリスで出版されたチェンバースの『百科事典』の一項目 education を教育と箕作麟祥が翻訳したところから、学校教育を中心とした教育という意味で流布するようになった。今日の私たちがイメージする学校教育は、日本の近代公教育制度として欧米諸国から明治初頭に移植されたのであった。そして、これを期に学校教育を中心とした教育が人々の間に普及し始め、今日まで130年余の歴史を持つのである。

日本でも長い間、学校は特権階級のためのものであった。江戸時代の後期になって、商品経済の進展や幕藩体制の経済的危機、欧米諸国による外

圧などを背景に、武士のための藩校、一部のゆとりある民衆のための寺子屋などが開設され、近代公教育制度の地盤は整備されつつあった。

明治政府は1872年に「学制」を公布し、国の統括により教育制度を導入した。中央教育行政機関として文部省を置き、教育課程、教員資格、施設設備を定め、人口比に応じて小中大の各学区を置いた。当時の政府の目的は国民国家の形成であり、学校はそのための重要な社会的装置であった。「学制」の前文には「自今以後一般の人民必ず邑に不学戸、家に不学の人なからしめんことを期す」とあるように、学校はまずはリテラシーを課題とした。国の考えは、福沢諭吉の『学問のすすめ』にある「一身独立して一国独立する」という考えに通じる、教育を通して欧米文明を摂取し、個人の力量、国民の力量が高まれば、必然的に国家の力も高まるという考え方であった。「学制」に続いて1886年には、「小学校令」が公布され、4年間の義務教育制度ができあがった。西洋諸国との決定的な違いは、日本は産業化以前の段階で、国家主導のもとに近代公教育制度を創設したことにある。この当時、民衆の多くは農業に従事し、共同体の人間形成システムの中で生活していた。国家の一員として教育しようという学校教育制度は、すぐには民衆に受け入れられずに当初の就学率は30%程度であった。就学率が90%を超えたのは1902年のこと、「学制」の公布から30年がたった。この30年を長いと見るか短いと見るかは別として、この間に近代国家の整備は推し進められ、政府は就学督促に力を入れた。一人ひとり行政の網の目にしっかり捉え込み、富国強兵のための徴兵検査を始めた。この検査には、壮丁教育程度調査という学力水準検査が含まれており、親が子どもを学校にやることの後押しとなったのである。また、江戸時代から学校になじみのあった旧武士たちが、学校に行き学問で身を立て立身出世を果たしていくことが民衆の手本となった。教育の内容や方法は、当初外国から取り入れたものをそのまま用いていたが、次第にシステムの自国化が進み民衆になじみやすいものへと変化した。当時、義務教育制度は有償だったので、産業化が進み国民の中に経済的余力が出始めたことも就学率の向上に繋がった。30年間の間に急速な変化

があったが、人々が子どもを学校に通わせるようになったのは、何よりもまなざしの変化が生じたためである。30年という年月は、学校ができ始めたころに子どもであった人々が親になるサイクルなのだ。1909年には義務教育制度への就学率は、98%に達した。義務教育制度は完成し、ほとんどの子どもたちが学校で人間形成をされることになった。

やがて第一次世界大戦が起こり、1920年までの間に資本主義経済が発展し、都市中間層が形成された。人間形成のシステムは、村人育成の共同体人間形成システムから、「臣民」を育てる学校教育システムが主流となり、人々の中には学校階梯を上ることで軍隊や産業化社会の中で立身出世をし、成功する者が出てきた。都市の新中間層は共同体社会から切り離されて、核家族の中で親が子どもの教育を担っていかなければならない。学校で能力を身につけさせて、よりよい生活を手に入れるよう、子どもの教育を親の勤めとする、教育家族が出現し始めた。学校教育への関心が高く、教育への要求も強い階層である。

中等教育への進学率も伸び、画一的で受動的に知識を詰め込む一斉教授のあり方に、批判が強まってきた。欧米を中心に19世紀末から20世紀初頭にかけて展開された、新教育運動の考え方に影響を受け、日本でも1910年代から1920年代にかけて新教育運動が展開された。教育の中心に子どもを据え、子どもの主体性を尊重し、子どもの発達の必要性に応じた教育を創造しようという児童中心主義の運動であった。この運動の趣旨を受けて、柳清太郎が成城小学校を、小原国芳が玉川学園を、羽仁もと子が自由学園を創設した。

1929年に世界大恐慌が始まり深刻化していく中、中国大陸への侵略を開始し、戦争に向け国家総動員体制のために教育改革が推し進められていった。1941年には国民学校令が、1943年には中学校令が制定交付され、「皇国民」の形成を学校教育の目的とした戦時教育体制が確立されていった。1945年8月15日、日本はポツダム宣言を受諾し、日本の敗戦によって第二次世界大戦は終結した。

### (7) 戦後の日本の学校

戦後、平和と民主主義を求め、教育改革が連合

国軍総司令部 (GHQ) 主導の下行われた。1946年11月に日本国憲法が制定され、1947年3月に教育基本法、学校教育法が制定公布され、戦後の日本の基本的な教育理念が確立した。憲法第26条には、国民は、「国民として必要な基礎的な教育：普通教育」を受ける権利を持ち、子どもたちに普通教育を受けさせる義務を負っていることが規定された。教育基本法では、憲法で掲げられた理想を実現するのは教育の力であるとし、第1条では、教育の目的として個人の人格の完成、平和的な国家及び社会の形成者としての資質の育成が掲げられている。学校教育法は、教育基本法にもとづいて、6・3・3・4制を根幹とした単線型学校体系を規定している。

戦後の高度経済成長期には、経済発展を支える労働力を効率よく養成する学校教育改革が進められた。産業化社会において多用な人材の育成が図られ、後期中等教育も拡充整備が進んだ。経済的な発展に伴い1960年に57.7%だった高等学校進学率は、1970年には、82.1%に、1975年には、91.9%に達した。大学への進学率も1960年に17.2%だったものが、1975年には37.8%に上昇した。その後、少子高齢化社会に入り、進学率は上昇しているが、18歳人口の減少に伴い2007年には大学希望者全入時代に突入しようとしている。

高度経済成長が進んだ1970年代を境に、学校教育の現場で、子どもを取り巻くさまざまな問題が起きるようになった。校内暴力、管理教育、体罰、いじめ、不登校、青少年犯罪の低年齢化といった問題群である。

2004年6月長崎県佐世保で、小学校6年生の女兒が同級生をカッターナイフで殺害するという事件が起きたことは記憶に新しい。1997年「酒鬼薔薇聖斗」が小学生殺害事件を起こしたときには、14歳の少年が犯人とは誰も想像だにできなかった。しかし、利害や、怨念のためではない「殺人のための殺人」が、2000年の5月にも相次ぎ、凶悪犯罪の低年齢化が問題となっている。青少年の心に何がおきているのか、教育は何をなすうのかということが問われてきた。今回の事件では、加害者がついに小学生となったということが世の中を震撼させた。

校内暴力、管理教育、体罰、いじめ、不登校、

青少年犯罪の低年齢化、これらの問題は、それまで学校の外で起きていたことが、子どもたちが長い間学校に通うようになったためにはけ口が学校の中になったのだという見方もできるかもしれない。しかし、これらは、学校教育が解決すべき問題としてよりも、学校教育に起因する問題として捉えるべき、「学校病理」であるという考え方が有力である。なぜなら、1970年代後半におきた校内暴力、学校施設、設備、教員への暴力、これに対処するべく学校は校則や生徒指導という形で、細部に亘って生徒を管理する管理主義教育をした。管理により生徒の攻撃性は沈静化することはなしに、今度は仲間の生徒へ向けられ「いじめ」となって現れた。「いじめ」は「不登校」をも生み出した。また子どもの攻撃性は、犯罪という形をとって現れることにもなった。問題を解決しようとした試みが次の問題を生み出すという悪循環をなし、教育問題の連鎖になっていることから「学校病理」であるという主張がなされている。教育改革が必要だといわれ、検討がなされてきた。しかし、これまでの方策は、対処療法に過ぎず問題の根幹に迫っていない。学校はもはや、今日の社会の変容に対応できないシステム構造なのだろうか。工業化、産業化社会では、人々の欲求を実現するための手段として有効であった学校教育制度も、今日の情報化社会、消費社会では、矛盾や葛藤が生じているといえるだろう。

## 2. 現代社会と近代学校教育制度

教育の歴史を概観した。農耕革命、産業革命、高度経済成長といった生産活動、経済活動の発展、科学技術の進歩などに伴う人々の暮らしの変容によって、学校が誕生し発展拡大してきた様子を見てきた。学校は数千年前から誕生したにもかかわらず、長い間権力者のためのものであり、今日のようにほとんどの人が学校に通うようになったのは、近代に入ってからのことであるということが理解できた。日本に限定していえば、義務教育を9割以上の人々が受けるようになったのは、1900年の初め以降ここ100年のことである。そして、高等学校にまでほとんどの人が通うようになったのは、1970年後半以降のことなのである。今日私たちが自明視している学校に通うという行為の

歴史はきわめて浅く、近代特有の現象なのである。そこで、近代を鋭く分析した研究者の知見から、近代教育制度を見つめなおしてみることにしよう。

教育学や教育原理の教科書で、教育の必要性を説く箇所ですべて必ずといってよいほど引用される「人間は教育されねばならない唯一の被造物である」というカントの有名なテーゼに通低する、「教育されるべき人間 (homo educandus)」という把握が、きわめて近代的なイデオロギーであることに気づかせ<sup>9)</sup>、教育学に反省を迫る視座を、P. アリエス、I. イリッチ、M. フーコーの主張に見ることができる。

### (1) 教育されるべき子ども

学校教育システムは、産業化社会が、教育的価値実現のためにつくりあげた制度である。もともとは、家庭、宗教団体、職業団体などとともに、社会の持つ教育の機能の一部を担うものであったが、産業化の進行の過程で、社会の組織や機能をもつ教育の機能を奪い、独占化してきたのだ。その背景には、子どもを無垢で保護と教育を必要とする存在としてみるという、新しい子ども観が作用していたことをアリエスは指摘している<sup>10)</sup>。

近代以前のヨーロッパでは、子どもは小さな大人として、その能力に応じて大人の社会に参加し、一人前になっていったのである。新しい子ども観が成立することにより、ヨーロッパの世代関係が自然の感情や在来の習慣に任されることなく、目的合理的に構成された原理に基づいて理性的に子どもをコントロールしようとする教育学的思考が、日常生活に介入し始めたというのである。西洋において産業革命期に、子どもの保護という目的で、学校が教会関係者や産業資本家の手によって作られたことを思い起こせばよいだろう。

学校教育制度が拡大することで、子どもたちは親が持っていない文字に乗せられた情報、新しい時代の労働の知識や技術を手に入れた。一方、失われたものは何だったであろうか。言語化されない、生活を通して学ぶことができる体系化されない知恵である。現代の日本社会において、このような反省を踏まえ、教育改革に挙げられたスローガンは、生きる力の育成である。

## (2) 学校化社会

学校が教育を独占することによって衰退したものは、家庭や共同体の教育力だけではないことを、イリッチは「学校は、我々が今まで知っているどんなものよりも、抑圧的で破壊的だ」ということばで指摘している<sup>(11)</sup>。産業化の段階では学校は、開放的で可能性に満ちた空間であった。社会のさまざまな制度は、私たちの求める価値の実現に奉仕するためにつくられたものである。ところがその制度が成長し巨大化していく過程で、価値そのものと同一視されるようになってしまった。学校が与えるものだけが教育的に価値があるものとみなされる今日の社会は、制度依存の社会、「学校化社会」であり、「脱学校化」していくことの必要性をイリッチは強調している。

高度成長期の日本社会は、経済的困難や、親の無理解が理由にならなくなり、子どもたちは義務教育期間を終えた後も、学校に通うことを強いられた。特別な理由もなく進学しないのは逸脱とみなされ、子どもたちは学校に行く以外の選択肢が事実上なくなってしまった。学校制度依存は拍車がかかるばかりで、学校に行かなければ、学べないとさえ考えている。資格試験対策や、特定の技能取得のために、大学に通いながら専門学校に通うというように、二重に学校に通っている人もいられるほどである。少子化、核家族化の現代にあって、子育てや孫とのかかわりについての講座が大学で開かれ好評を博している時代である。このような現状を考え合わせると、イリッチの主張は理解できる。

学校制度依存を打開しなければ、生きる力の形成や主体的に学ぶことは無理だろう。子どもは学齢期になれば小学校に入学し、以来学習指導要領に基づき定められたカリキュラムを画一的に走ることを 18 歳になるまでずっと強いられ、自分の考えで主体的に計画を立てて学ぶというような力は、知らず知らずのうちにそぎ落とされてしまっている。このような学校制度依存の社会を脱学校化するためには、学校は知識や技術の伝達のみとし、それ以外の人間形成は、自由な個人の学習ネットワークに任せるべきであり、現在の学校教育を廃止すべきだとイリッチは提案している。

## (3) 学校教育システムの権力構造

学校制度は、規律監視的システムであることを主張し、学校教育システムに警鐘を鳴らしたのはフーコーである。近代学校が監獄とともに、規律訓練的権力を体現するものとして発明されたものであることを強調している。教育活動の内部に存在する権力構造を解明しようとする試みであり、教育問題を分析し理解するための枠組みを提供している<sup>(12)</sup>。

ここにいう権力とは、特定の権力者に還元できるようなものではなく、そこに参加している人すべてが、監視され規律化されるようなシステムがもつ機能のことである。フーコーは、学校教育システムは監視の視線により、被支配者が自らを主体だと思ひこむメカニズムを成立させたといっている。生徒は、自らを自己活動の主体だと思ひ、教師さえも、監視者としての役割を課せられ監視されている。監視し、権力を行使しているのはシステムそのものだというのである。

子どもたちは品質管理をされるべき工場の生産品、教師は労働者として管理されていることになる。親の学校への期待は、子どもへの期待であり、社会が期待するような人間にならなければ、落ちこぼれとなると考え、子どもがその期待にあった人間になることを期待するために、子どもたちは「期待の囚人」ということになる。このように、日本の管理教育を「教育工場」として分析した説明<sup>(13)</sup>は興味深い。西洋において、公教育制度ができる前の段階で、民衆教育を推し進めたといわれるベル・ランカスターシステム（助教制）が、監視空間での教育であったことを考え合わせると面白い。フーコーの主張は、教育的関係を考える上でのコミュニケーションのあり方、教室空間の見直しをも促している。

小学校から大学にいたる学校階段、学校内での学年制、単純なものから複雑なものへ、一般的なものから学問的なものへ、低次のものから高次のものへと編成されている教育内容、といった学校教育システムの持つ階梯構造も、規律監視システムとして有効に働いているといえる。つまり、序列化した知識を学び身につけることが要求されて、試験により評価されて次の段階に進む、この階梯構造システムは、欲望を喚起し、試験によって監

視し、更なる欲望を生み出すことに有効に働いているわけである。目標は、上級学校への進学や資格取得のような形となり、子どもは学校化された学習社会の中に閉じ込められている。

また、教育は人間の発達を保障する実践であるという考えは、一般には疑義を挟む余地のないことのように思われている。教育は、発達に即して行われる必要があることは、幼児教育を始め、小、中、高等学校の教育目標として幼稚園教育要領、学習指導要領にも発達に応じてと記されている。しかし、フーコーの理論を持ってすれば、教育的働きかけの必要性や教育内容を根拠付ける基盤を提供する、発達心理学も規律訓練的な権力の一環をなしているというのである。経験的に確定されるべき発達過程という概念そのものが、統制的で、規律訓練的な機能をもっているのではないかといっている。教育的働きかけの基礎となる、発達段階論や発達課題論もまなざしを変えると、学校教育システムの権力構造の一端を担っているという批判を免れないのである。今日ではこのような視点に立って、発達理論を読み直し、発達を見直すべきであるという議論や、老い、死といったこれまで負の要因と考えられ教育の対象からはずされていたことも含めて発達を考えるべきだという議論が起きている。

## むすび

学校が作られ発展してきた様子を歴史的に概観し、近代学校教育システムを、イリッチ、アリエス、フーコーの知見から見直した。学校教育は、その時々々の社会変容に応じ人々の欲求を満たしていたことが理解できた。しかし、学校システムと今日の社会との間には齟齬が生まれ、歴史的なある時点では価値のあったものが、批判され反省を迫られていることも確認できた。これらの検討を踏まえ、現代の日本社会の変容と学校教育の役割を考えてみよう。

1973年のオイル・ショックに端を発した高度経済成長の終焉は、学歴に立身出世のための資本というほどの価値を見出すことを困難にした。産業化社会から、情報化、消費社会への変容は、人々のライフスタイルを、集団的、未来志向的から、私的生活、現在志向的なものへと変えた。産業化

社会では合目的的で、効率的であることに価値が置かれたが、消費情報化社会にあっては、自己の欲望を見つめ、自己充実に価値を置くようになった<sup>(14)</sup>。また、情報化によってもたらされた欲望の解放は、生存の必要を超えた消費することの楽しみに向かい、実体のない情報の消費にも向けられている。情報メディアの進化と普及は今日では目覚しく、ケータイに象徴されるように、情報の消費は個人化、個別化が進んでいる<sup>(15)</sup>。ケータイを通して人との繋がりを求め、目の前の他人は、風景のように振舞う若者の姿に、人間関係の構築力の低下が危惧されている。強くくかかわり合いを求めながらも、メディアを介した間接的なくかかわり合いに終始する若者が増え、情報メディアの発達が、他者との身体接触、葛藤などの「受苦的経験」<sup>(16)</sup>の機会を奪ってしまっている。

このような現代社会の変容、価値観の変化があるにもかかわらず、学校は近代型の教育のままであることが問題とされ、幾つかの提案が教育学の中から起きている。子どもを教育されるべきもの（ホモ・エドゥカンドゥス）から解放し<sup>(17)</sup>、学校が教育を独占するのではなく、学校を学びの共同体として家庭や地域社会に開かれたものにしていくべきだという提案がされている<sup>(18)</sup>。教育的関係も、大人と子どもの異世代間の相互形成的関係として捉えなおすべきであるという主張がある<sup>(19)</sup>。このような考えの背景には、発達心理学の研究成果を教育の到達目標の設定にのみ活用するのではなく、発達理論を深く読み解きこれまでの発達観を見直すという作業が進められている<sup>(20)</sup>。

最後に、発達段階論として教育に援用されてきたエリクソンの理論<sup>(21)</sup>を読み直すことで、これからの学校教育を人格形成過程として編成しなおすことを提案したい。彼のエピソードチャートを見れば一目瞭然であるが、人は一生課題を乗り越えていくのである。各発達段階の葛藤状況も、完璧な解消はなくバランス感覚で解決していくのであり、ひとつの課題を乗り越えると次の課題が認識され、解決したかに見えた課題も修正が迫られていることがわかる。このような発達観に立てば、学校教育が科学の知を中心に編成され、正解が有り、誰でも努力すれば正解に到達できるはずで、できないのは努力が足りないのだとされてい

ることは反省すべきであろう。日常の中で私たちが  
 出くわす問題のほとんどは、試験の解答のよう  
 に正解というものがない、これが 100%の正しい  
 解決策というものではなく、バランスでよりよいほ  
 うを選択していくことが求められるのであり、努  
 力しても人間の力の及ばないどうにもならないこ  
 とがたくさんあること、これらのことを加味し、  
 受苦的な経験を乗り越えていく力を、生きる力と  
 して形成していくよう考えていく必要があるだろ  
 う。

### 【註】

- (1) 中央教育審議会「今後の学校の管理運営の  
あり方について (答申)」2004年3月4日
- (2) 今井康雄『メディアの教育学—「教育」の  
再定義のために—』東京大学出版、2004年。  
メディアを「中間にあって作用するもの」  
という定義の基に、教育の自明性の喪失を  
問題とした示唆するところの多い著作であ  
る。
- (3) エコー, U. の『薔薇の名前』という小説は、  
中世の修道院での物語が描かれている。厳  
しい戒律のもと、ひたすら禁欲的な生活を  
送る修道僧にとって「笑い」は精神を弛緩  
させるものである。したがって、「笑い」が  
人を自由にすると記されたトマス・アクイ  
ナスの『詩学』が、人々の目に触れないよ  
う書庫の奥深くにしまわれ、開くと毒が塗  
られていて、死ぬようになっていたことが  
描かれている。その時代にふさわしくない  
情報は、支配層によって隠されていた様子  
が理解できる作品である。
- (4) 堀内守『原っぱとすみっこ—人間形成空間  
の構想—』黎明書房、1980年。I『「一丁  
まえ」の崩壊—教育における人間観」一丁  
まえという概念をもとに人間形成が家庭や、  
地域共同体を中心に営まれていたことが論  
じられている。
- (5) キース・ライトン、中野忠訳『イギリスの  
社会史 1580—1680』リプロポート、1988年。
- (6) ショルシュ・アニタ『絵で読む子供の社会  
史—ヨーロッパとアメリカ・中世から近代  
へ—』新曜社、1992年。
- (7) コメニウス、鈴木秀勇訳『大教授学』明治  
図書、1962年。
- (8) 堀内守『コメニウスとその時代』玉川大学  
出版、1984年。
- (9) イリッチ, I.、桜井直文監訳『生きる思想』  
藤原書店、1991年。
- (10) アリエス, Ph.、杉山光信・杉山恵美子訳  
『子供の誕生—アンシャン・レジーム期の子  
供と家族生活』みすず書房、1980年。
- (11) イリッチ, I.、東洋・小澤修三訳『脱学校  
の社会』東京創元社、1977年。
- (12) フーコー, M.、田村俣訳『監獄の誕生—監  
視と処罰』新潮社、1977年。
- (13) 鎌田慧『教育工場の子どもたち』岩波書店、  
1984年。
- (14) 千石保『「まじめ」の崩壊—平成日本の若者  
たち—』サイマル出版会、1991年。若者の  
価値観の変化を、「インスツルメンタル」か  
ら「コンサマトリー」への変化とってい  
る。
- (15) 鬘櫛久美子「情報化社会と教育—ケイタイ  
を介したコミュニケーション行動に見るく  
かかわり合い>の変容」『名古屋柳城短期大  
学研究紀要』第 24 号、2002年、89-100頁。
- (16) 中村雄二郎『臨床の知とはなにか』岩波書  
店、1992年。
- (17) 宮澤康人「ホモ・エドゥカンスの教育的無  
意識と<自己>の大きな物語」『教育学年報』  
第 10 号、世織書房、2004年、87-116頁。
- (18) 佐藤学「カリキュラムの公共性」『カリキュ  
ラムの批評』世織書房、1996年。高橋勝  
『文化変容のなかの子ども』東信堂、2002  
年。
- (19) 田中毎実『臨床的人間形成論へ—ライフサ  
イクルと相互形成』勁草書房、2003年。高  
橋勝他編『教育関係論の現在』川島書店、  
2004年。
- (20) 鬘櫛久美子「エリクソン理論における漸成  
的発達図式の検討—Virtue 概念を機軸に」  
『教育哲学研究』第 66 号、1992年、15-28  
頁。  
鬘櫛久美子「エリクソンの『発達課題論』  
の再検討—leading concept としてのの

"virtue" を中心に」『名古屋大学教育学部紀要』第39巻第1号、1992年、69-79頁。

(21) エリクソン, E. H.、村瀬孝雄・近藤邦夫訳『ライフサイクル、その完結＜増補版＞』みすず書房、2001年。

## **The Function of Schools in Today** — **Focus on Critique to "Modern Education"** —

Bingushi, Kumiko\*

Today there are many troubles at school such as being bullied, school-non-attendance, class-room-collapse and juvenile delinquency. This paper retraced the establishment of school education, popular education and modern public education system, and examined the relationship between school and social changes. It was found that there was a great difference in values between modern industrial and recent informational societies. This leads a conclusion that we should reconsider what school should be.

Next, criticizing from the standpoint of Ariès, Illich and Foucault, we presented following three proposals to reconsider the role of modern school education: (1) school as a cooperative society, (2) interactive educational relationship among generations and (3) character formation based on clinical knowledge.

キーワード：近代教育制度, エリクソン (Erikson), イリッチ (Illich), アリエス (Ariès), フーコー (Foucault), 生きる力