

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

近代公教育としての学校が教育方法に与える影響についての一考察

著者	西尾 理
雑誌名	埼玉学園大学紀要. 経済経営学部篇
巻	14
ページ	71-80
発行年	2014-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000254/



近代公教育としての学校が教育方法に与える 影響についての一考察

A Study on the Influence of Modern Public School System
on Education Methods

西 尾 理
NISHIO, Osamu

1. はじめに

本稿の目的は、学校という「環境」の分析を通して、問題解決学習が「子ども自ら」ではなく、教師の“誘導”に陥ってしまうメカニズムを考察することにある。筆者は、「デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察」においてデューイの問題解決学習が、学校現場の実践に導入される際、なぜ“誘導”という結果に陥ってしまうのであろうかという問題に対して、「環境を学校という人工的な組織体の精緻な分析なしに当てはめていることへの問題である」と指摘した¹⁾。従来、「問題解決学習」における「子ども自ら」の考え方が説かれてきたにもかかわらず、学校現場では、唱導する論者のいうようになっていかなかった。結局、その「理論」通りにならないのは、現場の教師の努力と意識が足りないからだという所に原因が求められてしまった。そのために、今まで現場の教師がその「理論」というより、その「あるべき論」に「到達」するため、もしくは「体裁を整える」ために苦勞してきた。

では「問題解決学習」における「こども自

ら」が学校現場に「理論」通りに定着しなかった原因はどこに求められるのかといえ、教師個人の問題ではなく、子どもが置かれている学校というシステムを「自然状態」として考えているか、考慮の範疇に入れてこなかったからであると考えられる。

丸山真男がその有名な論文「超国家主義の論理と心理」で「国民の政治意識の今日みられる如き低さを規定したものは決して単なる外部的な権力組織だけではない。そうした機構に浸透して、国民の心的傾向なり行動なりを一定の溝に流し込むところの心理的な強制力が問題なのである」²⁾と述べたが、私は「日本の学校教育が教師の心的傾向なり行動なりを一定の溝に流し込み、規定する構造」を明らかにしなければならないと考えている。安藤知子は、「自主的な判断に基づくはずの個人の行為が、教師自身が自覚しているか否かにかかわらず、相対的にみれば結局、様々な社会的・制度的枠組み（環境的諸条件）に拘束されている、という側面」を「構造的拘束性」と把握した³⁾。言い換えれば「構造的拘束性」が問題解決学習における「子ども自ら」を教師主導の“誘導”に陥らせてしまうメカニズ

キーワード：近代公教育、学校という「環境」、デューイ、バーンステイン
Key words : modern public education, “environment” called the school, Dewey, Bernstein

ムを明らかにしたいのである。

2. 近代公教育という「環境」

ここで対象となる「環境」としての学校とは、近代以降に成立した近代公教育である。まずいくつかの論者による学校の定義を紹介する。例えば、教育社会学や教育学においては、以下のように捉えられている。

柳治男は、ウェーバーの官僚制論と近代化、合理化論を学校制度に敷衍化して、次のように述べている。「学校は、伝えるべき知識が、種々雑多に混在している社会環境の中から、特定の内容を抽出して伝達するための組織である。そしてまたその伝達を可能にすべく、複雑な人間の行為を専門的行為に一元化し、一方の当事者を教師として教育行為に、他方の当事者を生徒として学習行為に極限せしめ、純化して成立した組織である」⁴⁾。

米川英樹は、学校を組織として捉え、その特徴を「①官僚制組織、②顧客＝素材の同時存在としての生徒、③広範な教師の裁量権によって特徴づけられる」⁵⁾。

杵淵俊夫は、近代の学校について、次のように定義する。「近代学校（教育）」、換言すれば、近代国民普通教育について、「(近代)学校（教育）」は、一その基本的な構造において一既に進行している日常生活の通常の諸過程から子どもたちを一旦切り離して隔離し、かくして構成された、いわばモラトリアムとしての時間＝空間のうちで、これまた特別仕立てのカリキュラムを以って、彼らに特殊な訓練を施そうとするものである」⁶⁾。

このような定義から、学校という「環境」を「自然状態」と捉えることはできない。デューイも学校について、以下のように述べている。

「第一に、単純化された環境を提供することである。学校は、まず、かなり基本的で、しかも子どもたちが反応することのできる社会関係の特徴的要素を選び出す。そして、次第に複雑なものへ進んで行くような順序を立てて、いっそう込み入ったものを洞察するための手段として先に習得した要素を利用するのである。第二に、現存する環境に含まれている価値のない諸特徴を、それらが心的習性に影響を及ぼすものの中に入り込まないように、そこから、できるだけ、取り除くことが、学校環境の任務である。…… 第三に、社会的環境の中のいろいろな要素に釣り合いをとらせ、また、各個人に、自分の生まれた社会集団の限界から脱出して、いっそう広い環境と活発に接触するようになる機会が得られるように配慮してやることが、学校環境の任務である」⁷⁾。そして、「学校教育の目標は、成長を保障する諸能力を組織することによって教育の継続を保障する事だ、ということである。生活そのものから学ぼうとする意欲、そして、すべての人がその生活の過程で学ぶことになるように生活の諸条件を整えようとする意欲こそ、学校教育のもっとも立派な成果なのである」⁸⁾。

上記の説明からもデューイ自身、学校を「自然状態」ではなく「人工的」なものとして捉えていたことがわかるであろう。

次に、教育行政や教育法規の立場からの定義は、以下のようなものである。

「ある特定の目的をもって、計画的に、そして通例は組織的に教育活動を展開する人的・物的な総合体」である⁹⁾。国家による制度であるので、法によってその目的、内容等が様々に規定されている。

日本の学校制度の基本原理は、「義務制」、

「無償制」、「中立性」の具現化を通して行われてきた¹⁰⁾。

「義務制」は、権利であったが、進学率が高まるにつれて学校で学びたくないという生徒の主体性を奪う「義務」になっていった¹¹⁾。

「無償制」は、例えばアメリカでは、教育財政にかけ手法が生徒一人当たりの生徒時間（個人が勉強に費やす時間）を単位しているので、個々の生徒の個性を尊重したり、生徒の勉強の学習の違いに焦点を合しやすい。一方、日本では、学級を単位に分配する仕組みなのでどうしても学級単位の集団教育に向きやすい。それゆえ、アメリカで発展した教育費配分のルールには、日本的な展開が暗黙のうちに含んでいたルールとは大きく異なる、教授学習のロジックとの結びつきが想定されていたといえる¹²⁾。つまり、日本の学校は集団志向にベクトルが向いているということである。

「中立性」は、学習者に特定の宗教や信条、思想等の価値観を押し付けないということであるが、そのための前提条件として学習者を平等に扱うという制度的性格を持っている。このように学校という制度化された教育はその性格上「画一的」なものであり、保守的な傾向をもつ¹³⁾。

こうして学校とは「自然状態」ではあり得ず、高度に「人工的な環境」であり、制度上の規定の厳しい組織体であることがわかる。したがって、学校において教育を担当する教師は、こうした組織の制度的枠内の内で教育を担当することになる。

3. 近代公教育としての学校の中にいる子ども（たち）

次に問題にするのは、近代公教育としての

学校というの中にいる子ども（たち）である。子どもが学校という場に一步足を踏み入れた時、そこは「学校文化」¹⁴⁾という制約のある「環境」に置かれる。これを私は、「檻」と呼ぶ¹⁵⁾。

なぜ、「檻」と呼ぶのか。その理由は、学校という所が、「子ども自ら」学ぶ以前に社会の要請として存在しているからである¹⁶⁾。子どもがまず、何らかの課題をもって、それを解決するために、もしくは、何らかの学ぶ意欲があつて学校に行ったのではないからである。例えば、水泳がやりたいという学ぶ意欲や、サッカーがうまくなることという課題が設定されてスイミングスクールを選んで行ったり、サッカーのクラブチームを選んで行ったのとは違うということなのである。そこは原則的に脱退も可能であるし、目的がはっきりした集団となる。しかし、学校は明確な目的も曖昧で社会的にも脱退は困難である¹⁷⁾。このように、子どもたちは、「求め」や「課題」以前に、「強制的」に学校に通わされ、いやだからといって、拒否できるわけではない。「檻」という所以の根拠は以上のようなことである。

この「檻」の中にいるという状況の中で、子どもたちの自らの求めや課題、学ぶ意欲の内容は、「学校文化（の許容範囲）」に限定されてくる。俗流・教育心理学者（荻谷剛彦の言葉）¹⁸⁾が言うような、単純にして、純度100%の自ら課題設定、学ぶ意欲ではない。カリキュラム上の条件があり、また極端に「学校文化」から逸脱した自らの課題や学ぶ意欲の内容は、教師（または学校）から明らかなストップがかかるだろう。

この「檻」という条件、制約の中で、子どもは、自らの求めや課題を見つけ、学ぶ意欲を持たなければならない。当然、学校文化に

合ったものに落ち着かざるを得ない（教師の力量、学校の許容量に差はあるが）。そうでなければ、何ゆえ（私が知る限りだが）、「総合的な学習の時間」の内容が、国際理解、環境、福祉、情報、地域学習が多いのか。信大付属や伊那小の実践に近いものなのか。子どもが、自然発露的に、または、自ら学習指導要領を読んでそうしたいと望んだのか。またなぜ、担任が変わると飼っている動物を放棄しなければならないのか¹⁹⁾。はじめの内容に対して、教師の「学校文化」に即した内容での提示や授業の組織化がなければ、こんなに内容が準金太郎飴になるわけではない。間違ってもらっては困るが、このことを批判しているのではない。問題なのは、なぜここに「子ども自ら」課題を見つけたり、「自ら学ぶ意欲」を持っているといえるのかということなのである。「子どもの求め」に応じているといえるのかということなのである。

ではこの「檻」の中で、子どもの学ぶ意欲の動機とは何によるか。恐らく、以下のようないくつかの動機が入ってくるのであろう。

- ① 内容による興味という動機：しかし、学校文化で学ぶものの内容から選んでという制約を無意識にでも持つ。そこから逸脱したら、教師や学校が止めにかかるだろう。
- ② 教師の評価を前提として、それに合わせるという動機。勉強のできる子どもほど、教師の願いや意図を事前に察知して、先回りしてくれる。中内敏夫によると、学力には、「教師の期待する学力モデルに合わせる力」という側面があるという²⁰⁾。理由は、日常的に、学校は、教師が生徒を評価するところだ

からである²¹⁾。

- ③ 評定への動機
- ④ 進路・将来の夢といった動機
- ⑤ その他、単純に先生が喜びそうなことに合わせてあげようといった動機。

本来なら、本人の学びたいという内容への動機（内発的動機）が100%のはずである。それが可能なのだろうか。偶然にも何人かはいたとしても、学級全員とか学校全体の生徒が、それをもつということは、不可能に近いであろう。

また、「学校文化」から逸脱したような内容でも、学校のカリキュラムに合わせて、パッケージ化される。例えば、興味を持っている内容について、内容を「学校文化」に合わせて、加工し、作業させ（例えば、レポートなどの認識、言語化作業）、教師が評価するといった一連の流れの中に収めてしまう²²⁾。

「生きる力」になるような内容であるならば、子どもにとって、(大袈裟に言えば) 人生や生活そのものである。カリキュラムの枠内で収まるはずはない。また、子どもの興味・関心が多方面に渡ったり、興味・関心が持続せず、過度に移り変わるようなことは許されない。さらに、“糸の切れた凧”のように、学級から、さらに学校の「檻」から離れて飛んでいってしまうことも許されない。“進歩派教師”²³⁾ がしばしばそれを試みるが、“遠くへ飛ばした凧もどこかで糸を巻かざる”を得ないのである。子どもに「自由に、自主的に、自らの学ぶ意欲によって」といいながら、最後の最後になって、強引に“糸を巻き始め”る。その瞬間は、常に自身が批判する、子どもへの「押し付け」であり、その“権力性”が一番顕在化するのに本人は気づかない。この場

合、逆に子どもから、反感を持たれる場合がある²⁴⁾。ではどうして、糸を巻かざるを得ないのか。教師集団や子どもたちという複数の生徒が置かれている学級というものの制約や、学期末、学年の終わり等のカリキュラム上の時間的制約のためである。

結局、教師にとって（学校にとって）理想的なのは、それぞれの子どもたちが、合意して、ひとつの子どもたちに成り、「学校文化」に沿った、ひとつの内容を追求してくれる。その意欲と追求の内容が日替わりで変わってしまったら都合が悪い。かといって、長すぎるのも困る。その追求は、1年間、長くても3年間（6年間）が望ましい、という（暗黙）のシナリオが教師の中には無意識にでも持たざるを得ない。そのため教師は、「子ども自ら」や「子どもの求め」に応じることと、教師が、「教えてしまう」ことや“誘導”してしまうこととの矛盾に「悩まされる」ことになる。そうなる理由は、近代公教育という学校の「檻」の中に教師もいるからである。

したがって、その矛盾は「子ども自ら」か「教師主導」かといった対立図式では解けないのではないだろうか。その解く鍵のひとつにB. バーンステインの「眼に見えない教育方法」という概念があるように思われる。その特徴を引用する（表1）。

この考えの中には、「眼に見える教育方法」（＝「教師主導」）であろうが、「眼に見えない教育方法」（＝「子ども自ら」）であろうが、教師主導の教育方法であることには変わらないということを示していると思われる。

結局、教師が、バーンステインの言う、類別（classification）と枠（frame）を弱めて「統合」していくかということなのであろう²⁶⁾。そう理解した方が、教師も実践しやすいだろうと思われるのである。あくまで、「子ども自ら」や「子どもの求め」に応じる教育をというのならば、現在のよな学校システムではなく、プラトンのアカデミアや吉田松陰の松下村塾のような形態を学校が取っていかなければならないであろう²⁷⁾。それが近代公教育としての学校の特徴であり、限界なのである²⁸⁾。

以上、論じてきたように、どういうカリキュラムや授業形態を取ろうとも、近代公教育システムとしての学校においては、教師が、「子ども自ら」や「子どもの求め」に応ずる教育を行なうことは、不可能に近いと考えざるを得ない。結局、教員は学校システムという「環境」の諸条件化と「子ども自ら」という理念との板ばさみになり、“現象的”に「子ども自ら」に見えるよう、事前に子ども（たち）を“仕込み”、“誘導”せざるを得なくなるのでは

表1²⁵⁾

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(1) このタイプの教育方法（この場合で言えば、「子ども自ら」や「子どもの求めに応じて」である。）の下では、子どもに対する教師の統制は明示的であるよりもむしろ暗示的である。</p> <p>(2) 理念的には、教師が状況を構成し（「経験単元」「問題解決学習」）、子どもはそれを再構成し、探索していくことが期待されている。</p> <p>(3) このように構成された状況の中で、子どもは何を選択するか、どのように組織するか、どのくらいの時間の幅で行動するかを自由に決めることができる。</p> <p>(4) 子どもは自分自身の行動や社会関係を自分で規定することができる。</p> <p>(5) 特殊な技能を伝達することや、それを習得することはあまり強調されていない。</p> <p>(6) その教育方法を評価する基準は多様で、その測定は容易ではない。</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

ないかと考えられる²⁹⁾。

4. 終わりに

以上、学校という「環境」の分析を通して、問題解決学習が「子ども自ら」ではなく、教師の“誘導”に陥ってしまうメカニズムを考察してきた。考察の結果をまとめると以下のようになる。

第一に、生徒が学校に強制的に来させられているという前提があるにもかかわらず、「子ども自ら」という矛盾である。それは強制された場に来させられて自由を行使せよといっていることと同様であろう。自由に選択せよといながら選択しない自由はないのである。

第二に、社会の要求に応じるものとして学校があり³⁰⁾、そのためのカリキュラムがあり、その大きな枠としての「学校文化」を陰に陽に要求しているにもかかわらず、「子ども自ら」という矛盾である。そのため「子ども自ら」といっても生徒が選択する選択肢は限定されたものとなる。選択しないという自由もない。そのため選択できない生徒もいる。しかし、学校というシステムの“環境”上、生徒に選ばせなければならない。強引に選ばせると「子ども自ら」に反することになるので、教師は“誘導”という指導を取らざるを得ないことになる。

第三に、日本の場合、予算配分方法が集団化を志向しているにもかかわらず、教師に「子ども自ら」によって個別の生徒に対応するよう要求していることである。また個別化よりも平等化の考え方が優先されているため「子ども自ら」が成立することが米国以上に困難なことである。

かくして、近代公教育としての学校のベクトルは、教師に、教えること、評価すること、

集団化すること、生徒より先見的に授業を組織化することに向いているにもかかわらず、「子ども自ら」は、教えないこと、非評価の姿勢をもつこと、個々人の要求を大切にすること、生徒とともにあることなど、教員に学校のベクトルとは逆の方向で仕事をしろと主張しているわけである。つまり、学校という構造が教師を規定し、その構造が教師に差し向けている方向とは逆なのである。ここに教師の苦悩がある。したがって、「子ども自ら」を日本の学校に実現したいのであれば、単に「子ども自ら」の思想や理想を叫び、その思想や理想をものさしにして現場の教員を批判したり、サジェスチョンするのではなく、学校というシステムの諸条件を緻密に分析していくことが重要であろうと考える。

そこで今後の課題として、学校というシステムの中心を成す学級のメカニズムを考察したい。学級というシステムが教師の教育方法をどう規定して、「子ども自ら」が“誘導”に陥ってしまうのかの仕組みを明らかにしたいと考えている。

(注)

- 1) 拙論「デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察」（『埼玉学園大学紀要』経営学部編 第12号、2012年）p.197.
- 2) 丸山真男『増補版 現代政治の思想と行動』（未来社、1964年）p.12.
- 3) 安藤知子『教師の葛藤対処様式に関する研究』（多賀出版、2005年）p. 9.
- 4) 柳治男「学級と官僚制の呪縛」（日本教育学会編『教育社会学研究』第59集、1996年）p. 42.
- 5) 米川英樹「学校組織と生徒文化」（長尾彰夫、池田寛編『学校文化－深層へのパースペクティブ－』東信堂、1990年）p.74.

近代公教育としての学校が教育方法に与える影響についての一考察

- 6) 杵淵俊夫「学校（教育）で子どもたちに「直接体験」を与えることができるか？－「学校（教育）」は、それ自体、モラトリアム期の反省的経験のための、ヴァーチャルな機関である－」（『上越教育大学研究紀要』第22巻 第2号 2003年3月）p.439.
- 7) デューイ『民主主義と教育 上』（岩波文庫、1975年）pp.41～42.
- 8) デューイ、前掲、p.89.
- 9) 若井彌一『教育法規の理論と実践』（樹村房、1995年）p.37.
- 10) 高橋靖直執筆代表『【第三版】教育行政と学校・教師』（玉川大学出版部、2004年）p.81.
- 11) 荻谷剛彦『学校って何だろう』（講談社、1998年）pp.24～29.
- 12) 荻谷剛彦『教育と平等 大衆教育社会はいかに生成したか』中公新書、2009年、pp.94～98.
- 13) 高橋、前掲書、p.77.
- 14) この場合の「学校文化」とは、「学校集団の全成員あるいは、一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体」（長尾彰夫・池田寛『学校文化－深層へのパースペクティブ－』（東信堂、1990年、p.15.）という意味で考えているわけではない。デュルケムの「教育の理想がその細部に至るまで、社会の創作である。」（デュルケム『教育と社会学』誠信書房、1976年、pp.126～127.）という主張に依拠している。デュルケムが述べるように、教育というものが、各民族の道徳的、政治的、宗教的組織と同一資格において、それぞれの民族を規定しうるのに役立つ教育を有している。また人間の欲求が変化し、それに依存する社会的条件が変化したことによって、人間自身も変化し、教育の求めるものが違ってくる（同、pp.121～122.）。しかし学校は、その固有の民族や国家における社会、時代状況における社会が要請するものから自由ではありえないだろう。その要請する範囲内のことを「学校文化」と考えている。
- 15) 柳治男も学校という「環境」に、同様な檻という言葉を使っている。柳は、次のように述べている。「教師の命令により、訓練が始められ、しだいに時間と空間を学習活動に対応させて区分し、組み合わせることを修得していく。教室という空間はあるが、飼育場に見られる檻はない。檻は、子ども自身が自ら頭の中に形成し、外からは不可視的である。子どもはあたかも檻にいるのごとく、定められた時刻には、決まった空間に位置し、決まった行動、すなわち学習活動を展開する。機械装置は子どもの頭の中に形成され、整然たる子どもの行動が実現されてくる。飼育装置が外的に動物の行動を規制するのに対し、学校という機械装置は、人権ある子どもの行動を内的に規制する。ここでは鞭という赤裸々な暴力的手段は見られない。内なる檻が、子どもの頭に形成され、学校秩序は維持される」（柳治男『学校のアナトミア－ヴェーバーをとおしてみた学校の実像－』東信堂、1991年、pp.188～189.）。
- 16) 桜井哲夫は、『近代』の意味 制度としての学校・工場』（NHKブックス、1984年、第1章）の中で、フランスの近代学校制度の成立過程から「近代」の意味を抽出しているが、そもそも学校制度とは、近代国民国家の要請なのである。例えばフランスの場合、国家語による統一の手段のためであり、国家が教会から教育機能を奪う目的でもあった。さらに家族を国家に「従わせる手段」でもあった。また工場労働者を要請するための機関としての機能も持っていた。近代国民国家（特に工業国家）を形成しようという政府は、必ず近代学校制度を立ち上げようとするのである。そもそも成立過程からして「子どもの求めに応じて」つくられたのでもないのである。
- 17) そうでなければ、「不登校」という言葉自体存在しないのではないか。そこには、学校は通うことが前提としてあるからこそその言葉である。塾に行かなくなった子どもを「不登塾」とは言わないであろう。確かに、物理的に学校に通うことを強制されているわけではないが、学校の恣意性、それは本人及び家族の抱える「常識」や世間的圧力、将来への資格という無言の圧力という精神的強制が働いているためである。
- 18) 荻谷剛彦は、発達論的な観点からの人間モデルの基礎を提供したのが教育心理学で、そこでは、

「自己に外在的な目標をめざして行動するよりも、自分の興味・関心といった内在的な動機づけによる行為の方を望ましいと見る。しかし、その学習モデルはあくまでも個人のモデルであり、個人を取り巻くマクロな社会構造の変化や社会関係による個人の制約といった側面への関心が希薄とならざるを得ない」と批判している（荻谷剛彦「〈自己責任〉社会の陥穽」『階層化日本と教育危機－不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂、2001年、pp.178～180.）。例えば最近多いのは、教育心理学者が心理学で一般化されてきたことや、実験データを基にして、それを学校というシステムを捨象して、学校にいる子どもたちに当てはめるという“啓蒙的”手法である。実験にしる、データ解析にしる自分たちのフィールドでは、さまざまな条件や制約を考慮に入れて、実験したり、データを取ったりして一般化しているはずなのに、それが「科学」だと称しているはずなのに、学校というシステムの条件や制約は、なぜか考慮に入れないのである。例えば、奈須正裕は、赤ちゃんを例にして、次のように述べる。「赤ちゃんは、知りたい、わかりたい、できたいという知的探求への意欲、学ぶ意欲のかたまりなのである。もし、学びを阻止しようとするならば、泣きわめいて抗議するほどに。あまりに日常的な事実、人が本来、学ぶ意欲に満ちあふれていた存在であることを雄弁に物語っている」（奈須正裕『学ぶ意欲を育てる 子どもが生きる学校づくり』金子書房、1996年、p.7.）。そしてこの意欲が、なぜ学校に来ると減退するのかと嘆き、子どもたちの学ぶ意欲は、そのメカニズムに沿って、学校の環境を変えることにより蘇るといふ（奈須、前掲書、p.18.）。しかし、学校という組織は、(全ての)子ども(たち)のこの赤ちゃんのような意欲に応えることができるように成り立っているのだろうか。そもそも、そういう目的で設立されたものなのだろうか。この説明によれば、学校はいらないということになってしまう。生まれつきの赤ちゃんが置かれているような“自然な環境”を設定して、そこに子ども(たち)を置いておく方が、子ども(たち)は、もっともっと、意欲をもって学

ぶのではないだろうか。そもそも、学校に入る段階までにこの「社会」で学んでしまった子ども(たち)の「意欲」が、赤ちゃんのようなものであり続けられるのであろうか。それこそ発達心理学の原則に反するであろう。メディアの影響を受けてくるであろうし、物質的な欲求を“学ばされて”くるだろう。さらに中学生、高校生ともなると、社会的な視野も広がり、興味や欲求も「分化」している。問題なのは、子ども(たち)が、「学校文化」以外の対象に興味・欲求をもっているということであって、意欲を無くしているのではないのである。現場の教師が苦悩しているのは、学校におけるカリキュラムという制約の中で、いかに「学校文化」以外の興味・関心に向いてしまう子供たちを「学校文化」の内容に向けさせるかということなのである。また奈須は、有名な「感覚遮断実験」を取り上げてその実験に使われた「空間」が学校に類似していることを匂わせている（奈須、前掲書、pp.37～39.）。では、その「空間」をそのまま学校にして、授業だけは行なえるようにしても、同じ実験結果が得られたであろうか。もしくは、その「空間」に教科書やドリルが置かれていて、教科書を読むこととドリルをやることは許されるという実験をおこなったらどうであったろうか。問題の焦点は、学校以外の環境に多くの刺激が満ちていることなのである。それは、学制的な知識内容においてもそうなのである。教師は、そこを勝負しなければならないという問題なのである。

- 19) 稲垣忠彦・谷川俊太郎他編『シリーズ⑥授業実践の批評と創造』（岩波書店、1992年）pp.48～55.
- 20) 中内敏夫『学力とは何か』（岩波新書、1983年）pp.78～79.
- 21) ジャクソンによると、「学校は基本的に評価のある環境である。教師が評価するだけではなく、生徒同士も互いの行動や態度を評価し合っているし、生徒個々人も自身で自分の評価を行っている。そういう環境が学校生活」のだという（Philip Jackson, LIFE IN CRASS ROOM Reissued with a new introduction, Teachers College, Columbia

University, 1990, p.10.)。

- 22) 常識として考えてほしい。本人の「内発的動機」に基づいているはずの趣味の世界において、例えば、サッカーを趣味とする人が、サッカーを自ら行ったり観戦した後に、レポートを作成したり、その成果をポートフォリオのような記録を残して、評価(評定)を受けることを喜んで行なうだろうか。中にはそういう殊勝な人もいるかも知れないが…。高等学校の現場で、ロックバンドに夢中で学校に来ない生徒がいた。音楽の先生がその生徒の単位認定のため、ロックバンドの活動のレポートを求めた。ところがその生徒は、レポートをなかなか出さなかった。最後はしぶしぶ提出した。音楽の先生はそのことに怒っていた。「その生徒の「求めに応じて」出した課題だったのに…」と。しかし、その生徒から言わせれば、ロックバンドの活動は、本人の「内発的動機」だが、それをレポートとして文章にすることは、「学校文化」の枠内のことであり、「自らの求め」ではないのである。この場合の本人の「自らの求め」は、演奏が終わった後の仲間との語らい(演奏の反省も含んだ)であったろう。
- 23) “進歩派教師”とは、「常に反体制、反権力、人権、自由をスローガンとして唱え、子ども(たち)の“主体性”の名の下に放任する観念的教師」のこと。筆者の造語である。プロ教師の会発行の『ザ・中学教師 [ダメ教師殲滅作戦] 編』(別冊宝島108、JICC出版局、1990年)でも、似たような教師について、「民主主義リベラル先生」とか「自主と自由先生」という言い方をしている。
- 24) 生徒に次のように言われるのである。「結局、先生が決めるんでしょ!」
- 25) バーンステイン「階級と教育方法—一眼に見える教育方法と眼に見えない教育方法—」(カラベル、ハルゼー編『教育と社会変動 上』東京大学出版会、1980年) p.227.下線部及び括弧は、筆者。
- 26) バーンステイン『教育伝達の社会学』(明治図書、1985年) pp.94~99.
- 27) プラトンのアカデミアでは、そもそもの前提が希望者である。修業年限は定まっていない。まず予備教育があり、その中で算数・平面幾何学・

- 立体幾何学・天文学・音楽理論を修めた者のみが入学を許可された。その土台の上に、哲学的対話や問答法の研究は、30歳から35歳の期間に選ばれた者だけに許されたのだという(廣川洋一『プラトンの学園 アカデミア』(岩波書店、1980年)。松下村塾では、塾生に自ら課題があり、その教を請うために吉田松陰という師を選んだのである。そこでは、教えるべき決められたカリキュラムもなく、試験もなければ、修業年限はなく卒業したという免状もない。学年制をもとにした学級もない。昼夜の別なく、時には徹夜で学んだ塾生もいたという。さらに師である吉田松陰が、その時の政治的課題に立ち向かっていった。そのため急進的に政治主義に走る松蔭にほとんどの塾生はついていくことが出来なかったという。つまり、教育機関としてあるよりも“政治結社”化してしまっただけである。松下村塾については、池田論『松下村塾 教育の原点をさぐる』(現代教養文庫、1984年)、古川薫『松下村塾』(新潮社、1995年)、梅原徹『吉田松陰と松下村塾』(ミネルヴァ書房、1990年)を参考とした。なぜ、プラトンのアカデミアと吉田松陰の松下村塾を近代公教育である学校と対比させたのかといえば、“俗論教育学”で絶えず学校を批判する際にモデルとして挙げられる教育機関だからである。前者は、詰め込み教育や一斉授業に対するアンチテーゼとしての対話の授業の理想としてであり、後者は明治維新のリーダーを多数輩出した教育力のモデルとしてである。それはデューイの実験室学校の理想と同じくらい語られてきた。そこで学校との条件の違いを敢えて明確化する必要があると考えたのである。
- 28) 例えば、田中節雄『近代公教育』(社会評論社、1996年) pp.159~175.
- 29) この“仕込み”、“誘導”はバーンステインの論ずる教師の「眼に見えない教育方法」であるが、これを否定しているわけではない。逆に、検討してきたことを教師の手法のひとつとして持っていることは大事なことだと考えている。問題なのは、その子ども(たち)の活動の「表面的」な部分や公開研究会等の「お披露目の部分」だけを見て、「子ども自ら」とか「子どもの求め」に応じていると

論評することを批判しているのである。もっと、それが成り立ちうるように見える“仕込み”の部分を綿密に分析するべきだと考えているのである。それはあたかも、カルロス・クライバーのコンサートの指揮を観て、音楽評論家が「クライバーは、しっかり拍子も取らず、ただ指揮棒を振り回しているだけだ。しかしオーケストラは、自主的、意欲的な素晴らしい演奏をしている。他の指揮者は、厳格に指揮棒を振るからオーケストラの自主性や意欲を削いでいるのだ」と論評するようなものである。しかし、実際のカルロス・クライバーのリハーサルは、緻密であり、あのウーンフィルにも1小節ずつ止めながら行ったこともあるという。同様の指摘は、荻谷剛彦も行なっている（大村はま／荻谷剛彦・夏子『教えることの復権』ちくま新書、2003年、p.161.）。

- 30) デュルケム『道徳教育論』（講談社学術文庫、2010年）p.31.