

# 教育システム論入門

－教育学の再構成－

石戸教嗣

## 目 次

まえがき

### 第1章 「教育」のとらえ方

- 1 教育とは？－その不可視性
- 2 コミュニケーションとしての教育
- 3 教育意図
  - (1)教育意図の多次元性
  - (2)教育意図の多様性
- 4 教育と社会化
- 5 教育学にとって理論とは？

### 第2章 「教育学」という学問

- 1 教育学の重層性
  - (1)教育学Ⅰ：教授学の成立
  - (2)教育学Ⅱ：学問としての教育学の成立
  - (3)教育学Ⅲ：教育実践学＋教育科学
- 2 教育学の実践志向と科学志向
- 3 教育学の歴史性
- 4 物語としての教育、それを考察する教育学

### 第3章 教育実践学

- 1 教育目的
  - (1)希望を語る教育、希望を語ることについて語る教育学
  - (2)教育目的の葛藤と未来志向性
  - (3)教育目的の複数性
- 2 教育方法
  - (1)教育の不確定性
  - (2)教育方法の独立性
  - (3)教師の技
  - (4)隠れたカリキュラム
- 3 教育制度

### 第4章 教育科学－外部観察の流れ

- 1 2つの「教育科学」概念
- 2 社会的事象としての教育
- 3 行為と集合表象－ウェーバーとデュルケム
- 4 均衡論－パーソンズ
- 5 再帰的社会論－ギデンズ

## 第5章 教育の包括理論としての教育システム論

- 1 社会システム論—ルーマン
- 2 教育的コミュニケーションのメディアとしての「子ども」・「成績」
- 3 「あいまい」な理論としての教育学
- 4 統一理論から包括理論へ

## 第6章 教育の歴史をふりかえる

- 1 機能システム社会が出現するまで
- 2 教育の分化と進化
- 3 社会の分化パターンと教育
  - (a) 環節分化と教育
  - (b) 中心化と教育
  - (c) 集権化と教育
  - (d) 階層化と教育
  - (e) 機能分化と教育
- 4 教育の歴史的重層性
- 5 現代教育の流れ

## 第7章 機能システム社会における教育

- 1 生活世界と機能システム
- 2 経済と教育システム
- 3 法と教育システム
- 4 グローバル化と教育
- 5 脱中心化社会における人材養成

## 第8章 教育システムにおける子ども

- 1 「見ること＝観察」とは？
- 2 観察主体としての子ども
- 3 「子ども」という役割

## 第9章 これからの教職

- 1 教職者としての教師、生活者としての教師
- 2 教師にとって「人格」とは？ d
- 3 教職の不確実性
- 4 社会的な不確実性に向けた教職

注

参考文献

## まえがき

当初、この本は、教育学を専門に学ぶ前の段階の人に向けて、教育学の輪郭を示すための書として企画されました。しかし、書いているうちに、だんだん教育学の輪郭というよりも、教育学についての学問論になってきました。

教育をめぐる多様な人々が織りなすコミュニケーションの総体が教育システムです。教育学への導入と同時に、教育学の振り返りの書という意味では、本書は教育の旧世代と新世代との橋渡しをするという役も果たすことができるかもしれません。

教育学の入門書としては、本書は、これから「教育」という山に立ち向かう人にとっての地図と言えます。しかし、実際に山に登り始めると、手元の地図に頼ることができないことが分かります。本書もまたそうであるかもしれません。

時代とともに、学問が細分化する傾向にあることはやむをえません。しかし、それだけに、自分を取り組もうとしている領域の全体像が見えにくくなります。教育学もその例外ではありません。山歩きに地図が必要なように、研究にも全体的な俯瞰図が求められます。それなしには、研究の迷路に入り込むことになるでしょう。

もちろん、学問は知の冒険でもあるので、決められたルートを辿るだけでは、その面白さは半減します。本書は、これから「教育」という山に登ろうとする人にとって、これから進む先にどのような光景が広がるかの期待を抱かせることを目指しています。

本書では、教育の全体像を得るために、その輪郭を描くことを重視しました。つまり、それぞれの時期や社会に特徴的な教育を図式化してとらえています。

教育学は教育システムの自己観察として位置づけられます。本書は、その教育学についての観察でもあります。本書の題を「教育システム論入門」としたのは、この意味です。

本論に入る前に、本書の構成について述べておきます。

本書は、大きく分けると、つぎのような3部構成となっています。

I：教育という事象にアプローチする学問として教育学をとらえ直します。これまでの教育学の歩みを振り返り、特に教育実践学と教育科学の関係から、その両者を包括する教育システム論のアプローチを提示します。そこでは、教育学が教育目的・教育方法・教育制度のバランスのうえで成り立っていることを説明します。(第1章～第5章)

II：教育システム論に立つとき、これまでの教育の歴史がどうとらえられるかを示し、現代社会では、教育と社会がどのような関係にあるかを考察します。(第6章、第7章)

III：さらに、これからの社会の課題に向けて、それぞれ教育コミュニケーションの主体としての子どもと教師の視点から展望します。(第8章、第9章)

## 第1章 「教育」のとらえ方

この章では、誰にもなじみがある「教育」について、改めてそれがどういう事象なのかを概念化します。そして、それを解き明かすための学問としての「教育学」とは何かを説明します。

### 1 教育とは？－その不可視性

「教育」は誰もが受けてきたものです。それゆえに、「教育」については誰もが語ることができます。たしかに、「教育」はありふれたものです。しかし、そもそも「教育」を見た人はいるでしょうか。

学校の授業で教師が生徒に教える場面は見ることができます。しかし、それは教師が生徒に語りかけ、生徒が質問し、という一連の行為であって、「教育」そのものは透明なままです。

授業などでわれわれが目にするのは教師と生徒の「相互作用」であり、時間的・空間的に限定されたもので、確かなものとしてそこに存在します。しかし、授業は「教育的」な行為ではあっても、それ自体は「教育」ではありません。砂糖が甘いからと言って、砂糖が「甘さ」そのものではないのと同じです。砂糖には触れることができるけれども、「甘味」そのものには触れることはできません。

授業として知覚される「相互作用」が積み重なるとともに、それらの具体性が薄れます。それと引き換えに、「教育」と総称されるものが抽出され、独自の重みを持ってきます。

では、このような目に見えない「教育」という事象は、どうやって定義できるでしょうか。

目に見えないという点では、同じことが「社会」についても言えます。「日本」という「社会」を見た人はいるでしょうか。その国土は目に見えますが、「日本社会」は触れることはできません。それは語られるだけです。

では、「学級」という少人数の社会ならどうでしょうか。10メートル四方の空間なら、そこにいる子どもの集合体として一目で確認できるはずですが、この場合でも、学級という社会は目に見えません。

たとえば、ある年度のA小学校の6年1組という集団を考えてみます。この学級は1人の担任と30人の児童から成っているとします。この子どもたちが卒業してばらばらになったら、この学級(社会)は存在しなくなるのでしょうか。6年1組はその子どもたちが卒業後も連絡をとりあうとき、存在し続けることとなります。逆に、互いの連絡が途絶えたとき、6年1組という社会は存在しなくなります。卒業後20年経って、なつかしくなって連絡が再開されると同時に6年1組は復活したことになります。このことから、6年1組という学級(社会)はその成員によって存在するのではなく、成員間の「連絡」つまりコミュニケーションによって成り立つことが分かります。

ここから言えることは、われわれにとって「教育」あるいは「社会」は、それぞれの人のイメージで語られるときの「メディア」でしかないということです。それは実体ではなく、コミュニケーションにおいてそのときどきに作り上げられるイメージ(像)であり、またその総称です。

しかし、社会的な事象がすべて目に見えないというわけではありません。「経済」において物の売り買いは目で確認できます。つまり物質性を帯びています。「教育」という事象が心もとなく見えるのは、物質性を伴わないためでもあります。

### 2 コミュニケーションとしての教育

「教育」が一つの総称的なイメージだとしたら、そのイメージから何が連想されるでしょうか。一般に「教育」と呼ばれる事象からイメージされる具体的な場面を挙げてみましょう。ここでは、中3のA子について、つぎの一連の場面を想定してみます。

11月頃、中3A子は、塾の模試を受けた。

その判定結果が出て、親子で志望校をどこにするか話し合った。

受験が迫ってきて、中学校で授業を熱心に受けるようになった。

家でも予習・復習をしっかりとするようになった。

中学校で進路指導があり、担任の教師から励まされた。

12月 努力したけれど、定期試験の結果があまり良くなかった。

1月 不安で学校を休んでしまった。

心配したカウンセラーから連絡があり、登校を再開した。

友人からも励ましを受けた。

2月 受験を無事に終え、合否発表当日、合格者一覧にA子の番号があった。

この結果を振り返り、A子は自分が一つの試練を乗り越えたことに自信を持った。

また、将来への希望を持つことができた。

このような一連の出来事は多かれ少なかれ誰もが体験してきたことでしょう。では、ここで挙げたことすべてが教育でしょうか。ここまで、A子が関わった人は多数います。担任の教師や親といった個別の人だけでなく、塾・学校・受験先の学校といった組織も関わっています。

このとき、誰がA子を成長させたのでしょうか。また、誰が教育したのでしょうか。学校・塾が教育したのでしょうか。教師あるいはカウンセラーが教育したのでしょうか。学校の授業が教育したとしたら、いつの授業のどの場面だったのでしょうか。進路について親子で話し合ったときに親が教育したのでしょうか。

ひょっとしたら、A子のやる気を引き出したのは、上の場面には出てこないSNSのやりとりだったかもしれません。あるいは、下校途中にふと見上げたときの美しい夕陽だったかもしれません。

上のいくつかの場面から、教育は必ずしも「行為」としてなされるとは限らないことが分かります。教育を行為に限定してとらえるならば、授業が終わった時点で教師の教育も終了したことになります。しかし、教育が作用するのは、むしろ授業が終わってからでしょう。授業での教師の言葉・動作・態度を思い出し、それに独自の意味を付け加え、自分のものにしていくプロセスが伴わなければ、教育がなされたとは言えないでしょう。ここから、教育は、特定の時間空間を超えたコミュニケーションとして理解する必要があります。

そして、教師や親から子どもへのコミュニケーションに共通しているのは、それぞれの子どもを人物としてとらえ、何らかの変容を目指しているということです。A子は自信を失っているようだから、励ましが必要だ、あるいは逆に、B男は自分に自信を持ちすぎではないか、というようにです。

ここから、「教育」は、それぞれの子どもを人物として何らかの方向へ変容させることを意図したコミュニケーションだということになります。

### 3 教育意図

「教育とは、希望を語ること」という有名な言葉があります。これは一般化して、「教育とは、何らかの意図をもって子どもに働きかけること」とも言い換えることができます。つまり、教師が生徒に教えるとき、そこにはその教師が生徒たちに伝えたい何らかの価値が介在します。それが「希望」あるいは「意図」になります。<sup>1</sup>

「教育意図」が精緻化されると、「教育目的」や「カリキュラム」として整備されます。しかし、「教育意図」は、子どもを一定の方向に導くコミュニケーションにおいてもっと多様な形で存在します。

#### (1) 教育意図の多次元性

**\* 教育意図の時間性**

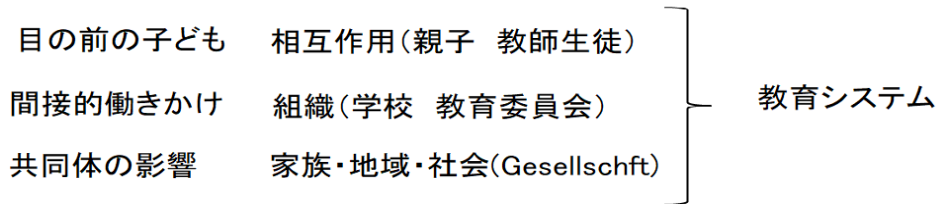
教育意図は、働きかける子どもをどのような時間軸で見るとして異なります。たとえば、トイレットトレーニングのように即時的な効果が求められる場合から、「三つ子の魂百まで」というように、その子どもにとっての一生を考えての働きかけまでがあります。

**\* 教育意図の空間性**

教育意図は、具体的には、たとえば授業場面で教師が教える内容を通して伝えられます。しかし、教育意図は目の前の子どもだけに向けられるとは限りません。教育委員会でその自治体の子ども全体のことを議論するとき、あるいは、学校の教員会議で先生たちが話し合うときがそうです。

さらには、大人のふるまいが子どもたちに与える影響について、その地域で話し合う場合もあるでしょう。

図表1-1 教育意図の多元性

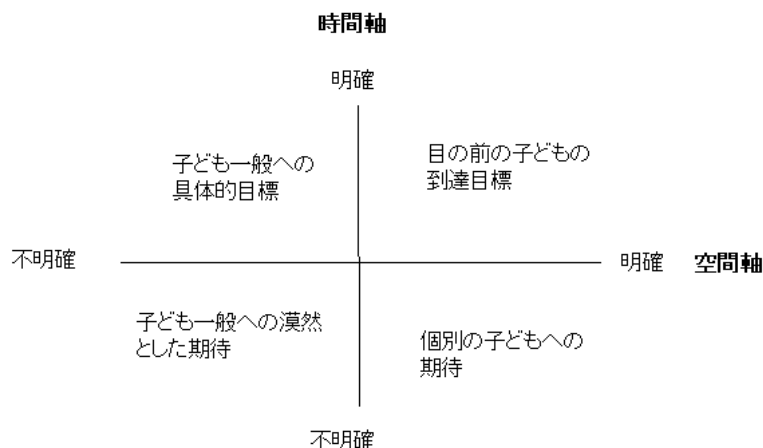


**(2) 教育意図の多様性**

「教育意図」が時間・空間軸において伸縮するとしたら、個別の教育意図はその組み合わせによって多様に作り出すことができます。

それは、図表1-2に示すように、目の前の子どもへの明確な到達目標から漠然とした将来の期待まで、現在の子ども一般への期待から将来の子ども像に至るまでの幅があります。そして、場合によっては、「好きなことをさせる」、「放任」、「期待しないこと」という消極的意図も教育意図となりえます。

図表1-2 「教育意図」の多様性



さらに言えば、「教育意図」を社会的次元でとらえるならば、それは明確に語られる場合から暗示的・推測的に示される場合までの幅があります。たとえば、その社会であまりにも自明であることは、語られない場合が多いです。性(ジェンダー)による区別が当然であった社会では、男女別の名簿に始まり、男女別の整列の仕方などを通じて、性別の自明さを伝えることの教育意図が働いています。また、日本の校舎は伝統的に兵舎をモデルにして建設されてきましたが、そこには子どもを一律に命令に従わせるという「隠れた」教育意図が働いています。

また、教育意図が語られたとしても、必ずしもその字義通りであるとは限りません。学校が「いじめ根絶」を宣言したとしても、それは本当に子どもの切実な声に押されてではなく、単に教育委員会から指示されただけかもしれません。

ここから言えることは、教育は教育意図を語ることなしには成り立たないけれども、その教育意図の意味が語られた内容そのものであるとは限らず、また、その受け止め方も多様であるということです。言い換えれば、「教育意図」もまた教育的コミュニケーションを成り立たせるための「メディア」ということになります。<sup>2</sup>

#### 4 教育と社会化

ここまで、教育が、何らかの意図が伴うコミュニケーションによって成り立ち、その継続がイメージとして「教育」として共有されることを見てきました。

教育が教える側の意図性と切り離せないことから、教育は意図的社会化と定義されることがあります。その場合、教育は、「社会化」された共通基盤の上に、何らかの「意図」をもって、それぞれの子どもの能力・資質にふさわしい内容を与えるというようにイメージされます。そして、人類の歴史のほとんどにおいて、「社会化」と「教育」は矛盾するものではありませんでした。

しかし、歴史が進むにつれて、「社会化」と「教育」を別次元のものとしてとらえ直す必要が高まってきます。それは、特に現代では、グローバル化、ネットワーク化、知識社会化によって、既存の地理的区分による「社会」の意味が薄らいできていることによります。

われわれの多くが「日本」という社会に生まれ育ったとき、日本語を話し、日本文化と呼ばれるものになじんでいきます。しかし、国を超えて人々が行き来しするとき、日本の中に多様な文化が持ち込まれ、また世界に日本文化が拡散していきます。同時に、SNSの普及によって、日常的なコミュニケーションも日本人同士だけでなく、世界中の人と行われることとなります。このような状況において、「日本人」として「日本文化」を身につけ、「日本社会」に社会化されることの意味は相対的に低下するでしょう。

このとき、「教育」は、「社会化」の意味の相対的低下と反比例して、いっそうその必要度が高まることになるでしょう。

では、「社会化」と「教育」はどう違うのでしょうか。ここでは、それを図表1-3のようにまとめてみます。この表に沿って、「社会化」と「教育」を対比的に説明してみましょう。

図表1-3 社会化と教育<sup>3</sup>

	伝達	達成	結果	目的
社会化	自明なことの伝達	達成されなくても成立	同調／逸脱	社会化そのものが目的
教育	自明でないことの伝達	達成されて教育となる	良／否	目的は教育ではない

人類の歴史を見たとき、教育のない社会はあっても、社会化のない社会はありません。つまり、その社会で生きるうえで必要な文化・価値の伝達は必ず行われる必要があり、それを「社会



化」と呼びます。その最も基礎的なものは「言葉」でしょう。子どもが生まれたとき、親からの言葉かけがないとき、母語が形成されません。また、離乳したときに口にする食べ物によってその社会に特有な味覚が決まります。このようにして、「社会化」は生活の中で子どもに文化が伝達される作用です。「社会化」は、その「社会」で自明、あるいは常識と思われるものを伝達することで

す。「社会化」はその社会において生活していくうえで当然のことであるので、「同調」すること自体に意味があります。そして、「同調」の度合いが高いほど、その社会では評価も高まりますが、そのことが他の社会でも通用するかは分かりません。つまり、「社会化」はその社会だけを基準にしたときに目指されるものです。

このように特徴づけられる「社会化」と対比するとき、「教育」はつぎのようになります。

まず、教育は、「自明」ではないことの伝達です。日本社会で日本語が母語になるのは当然ですが、これからは英語も必要になると考え、幼児の段階から英語を学ばせるとき、語学教育が始まります。

「社会化」はその社会で暮らすとき、一律に加わる刺激です。これに対して、「教育」すべきかどうかは、その子どもによって異なります。もちろん、「義務教育」の場合は、一律性が高まりますが、それでも、その内容は子どもにとって必要かどうかで変化していきます。

ここから、「社会化」とは違って、「教育」はその成果が問われることになります。たとえば、日本人の味覚が他の社会のそれと違ったとしても、伝統的な味覚の基準があるわけではありません。子どもが従来味覚を形成していないことは、味覚の時代的変化であって、「社会化」の失敗とはみなされません。

これに対して、「教育」においては、目標とされたレベルに子どもが達しない場合は、教育の「失敗」となります。言いかえると教育は、子どもをより良くすることを目指します。そして、基準を下回った場合は、その教育は良くないあるいは「悪い」ことになります。

「社会化」と「教育」の違いをもう一つ挙げてみます。社会化はその社会で自明のことを伝達する作用です。したがって、それを身につけたとしても、「当然」と思われるのが通常です。それは、その社会で生きていくうえでの基盤です。それが身につけていないと困りますが、身につけていたからと言って、格段に評価が高まるわけではありません。

これに対して、「教育」の場合は、たとえば「読み書き」がうまくなることは、単にその社会で生きていく基盤としてではなく、それ以上に、それぞれの子どものために多様な価値があります。弁論の才能があると判断された子どもは、法曹の道に進むかもしれません。また、音楽の才能があれば、またその道が開けます。このように、「教育」は、伝達された何らかの「知識」(技能を含む)を用いて、その子どもが独自の能力を発揮するためのものです。

「社会化」はその度合いが深まると、その社会の文化に通暁し、造詣が深まることになります。農業中心の社会では、子どもは生活の中で農作業に慣れ親しんでいきます。これに対し、ふだんの生活において農業に触れることがない場合は、「教育」を通じてそれを教えることになります。しかし、ただ学んだだけでは意味がありません。「教育」を終えた後に、農業への認識が変化しているか、その成果が問われることになります。

「社会化」はそもそも範囲が不明確な概念ですが、それに加えて、「社会」自体がその範囲を拡大してきて、どこまでが自分に関わる社会なのかがはっきりしません。これに対して、「教育」は目標が明確であり、またその評価も容易です。

「社会化」よりも「教育」が追求される傾向はこれからも強まるでしょう。

## 5 教育学にとって理論とは？

ここまで、「教育」という実体のない事象についてその輪郭を描いてきました。では、教育学が、

こういったとらえどころのない「教育」という事象を研究する学問だとしたら、どのようにしてそれに接近したらよいのでしょうか？

たしかに、その対象に接近するには、現場でそれを体験することが大事です。しかし、特にその対象が不可視な場合は、それをとらえるための「理論」が求められます。

ここで言う「理論」とは、必ずしも一般的・抽象的なものとは限りません。ある対象に接近するうえで「目論見」のようなものです。「理論」は「実践」と対比されることがありますが、どんな実践であれ、「こうしたほうがよいはず」という目当てを持つ限り、「理論」に根差しています。

他方で、「理論」には、その方法の独自性や、対象をリアルかつ整合性をもって記述することが求められます。

すでに述べたように、「教育」は、「教育する」ことのイメージでしか論じることができません。したがって、教育学が、これが「教育」だと具象的に取り出しても、それは一例でしかありません。

もちろん、目の前にいる子どもに何を教育すべきかを論じることができます。しかし、それがその子どもにとっての唯一・最善の教育であることの証明はできません。なぜなら、子ども自身が、教育を受けることによって変化するからです。

ある教師がXという教育理論でAという子どもを教育し、一定の時間を経て、その教師が期待したようにAが変化したとします。そのときでも、Xは「正しい」教育学だと言うことはできません。なぜなら、その理論が子どもBに通用するとは、誰も言えないからです。

このため、「教育学」における理論はそれぞれの研究者の主観が入り込む余地が大きくなります。したがって、教育学の場合、教育学者の数だけ理論があり、真理が主張されると皮肉られることもあります。そもそも、教育学が「学」であろうとすると、純粋に「真理性」を追求することは意味がありません。つまり、その理論を主張するのに、方法的・一貫性と論理性だけを提示しても意味はありません。なぜなら、教育において理論が求められる最初の契機は、実践との関係だからです。

すなわち、一定の教育意図を教育目的とし、それに向けて理想的な実践を展開するための理論が求められます。そして、理論が作られた後に、それに従って実践がなされるという関係でとらえられます。

そして、教育学においては実践が成り立つ前提として、「子ども」が教育の対象として存在するということがあります。「子ども」なしには、教育学は理論と実践の連関を構想することはできません。このとき、教育学は理論－実践の連関を作るのに独自の困難さを抱えることになります。それは、上に述べたように、教育的な働きかけの対象である「子ども」自身がたえず変化することにあります。

他の学問における理論と実践の関係はどうでしょうか？ 経済理論を打ち立てるとき、取引対象である商品は一定の財と仮定して論を立てることができます。法理論においても、その理論に沿って法を実践したときに、そのプロセスで法が変わることを想定する必要はありません。

教育の場合、教師がその子どもに良かれと思って働きかけても、そのときの子どもの心情によって受け入れられたり、拒絶されたりします。同じように働きかけても、教師によって子どもの受け止め方に違いがあります。また、同じ教師でも、子どもによってその受け止め方は違います。このような子どものあり方は「自己準拠的」存在と呼ぶことができます。つまり、教師から発せられたメッセージを自分なりに理解して受け止めるということです。

こういう独自の困難さを抱えるため、教育学が理論を作るのに、その初期段階では、教授する場面に焦点が当てられました。近代初期の教育はまだ制度的な広がりがなく、個別の教育実践としてなされていたという事情もあります。このとき、実践にこそ理論が潜んでいるという発想にもなります。

教育学の古典として知られる、コメニウスの「大教授学」や、ペスタロッチの、基礎的なものから高度なものへという「直観教授」の考えは、子どもをいかに教えるかを系統化したものでした。

また、もっと遡るならば、古代ギリシアにおいて、「教授術」は、単に知識を習得させる術ではなく、広く「教養」を身につけさせる技法として考えられていました。すなわち、単に無知の状態に知を付加するのではなく、無知であることに気づく手法としてとらえられていました。(廣川 1990:72)

ここから、教育学はまず、授業場面(特に、体系的知の授業場面)にこそ教育の本質が潜んでいて、それを取り出して理論化する作業とみなすことができます。この思考法は、授業場面に一種の「普遍的真理」が潜んでいるという発想に基づいています。<sup>4</sup>

日本でも戦前の『二十四の瞳』や戦後の『山びこ学校』、そして近年の「学びの共同体」、「大空小学校」の実践に至るまで、数多くの感動的な実践が生まれてきました。

しかし、ここで注意したいのは、それらの実践がなぜわれわれの感動を呼び起こすかということです。それら以外に、教育実践は無数に行われてきています。感動的な実践は、それらの平凡な実践を意識して、あるいはそこから離れた次元で企てられたからこそ、人々の、また教育学者の関心を引いたのです。教育実践の中に理論が潜んでいるとしても、その理論は普遍性を求めるものではないことが分かります。他の実践を意識して各々の実践が展開されるなかで、経験的に優れた実践に「理論」的位置が与えられたのです。

あるいは、新しい実践は、これまでの優れた理論的な実践を意識して、企てられ、その中からまた感動的な実践が生まれてくるでしょう。歴史に残るような実践は、劣悪な教育条件や硬直した教育行政の中で、それをはねのけようとする実践だからこそ、感動的になるのです。

『二十四の瞳』の大石先生は必ずしも反戦思想をもった先生ではありませんでした。しかし、当時の軍国主義教育の中では、大石先生のような天真爛漫さをもつ教師が貴重な存在だったのです。『山びこ学校』について言えば、その感動的な綴り方実践は当時の山村の貧困を描くことで成り立っています。ですから、その貧困を豊かな教育条件に置き換えるときに、すでに一般性を失ってしまいます。

今日にいたるまで教育は、多様な形で変化してきました。教育実践は、単に授業場面だけに限定されず、社会全体で展開される公教育までを含めてなされています。教育は個別の実践としてミクロなレベルで行われるだけでなく、その社会全体の教育実践としてマクロにもとらえる必要があります。

教育実践が必ず特殊なものでしかないとしても、教育が社会に広がっていくとき、そこには教育の成果を一定の水準に維持する必要性が生まれます。それはどのようにして可能になるのでしょうか？つまり、ミクロなレベルでなされる個別の教育実践は、マクロなレベルでのその社会の教育実践とどのようにつながるのでしょうか？

教育学はこの問題を解くために、次ぎの手段を編み出します。それは、実践⇒理論⇒実践の循環を前提として、一定の期待水準を満たす教育実践を引き出すための制度的条件は何かを探る方向です。

しかし、教育学の理論を実践以外の領域で作ろうとしても、学校、教育法、教育行政の制度が理論を生み出す源となりえないのは自明です。もちろん、学校とは何か、教育法とは何か、教育行政とは何かといった疑問に答えるために、それぞれの理論が求められます。しかし、それらが教育学の理論となることはないでしょう。もしそうならば、その理論に沿って制度改革をすれば、教育の理想的状態が出現することになります。

教育学は、優れた実践を範として、それを支える要素(目的・方法・制度)の解明という構図において研究されてきました。しかし、その構図は、教育本来の不確実性を乗り越えるものではありません。目的条件・方法条件・制度条件の三つの要素は互いに支え合って教育学を構成していますが、それによって教育の確実性が保証されるものではありません。むしろ、これら3つの要素は互いに他を前提し合って、自己の存在を主張できる構造になっています。

つまり、ある教育方法によって実践して、期待したような教育結果がもたらされないときは、目

的あるいは制度を補強することで、その局面を打開することも可能となります。同じことは、目的あるいは制度の立場からも言えることです。

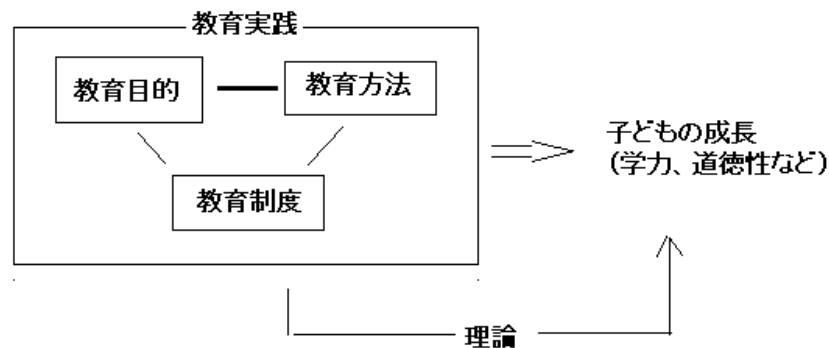
このような不確実性を抱えるにもかかわらず、一国の教育水準が一定のレベルを維持しているのは、その三つの要素を一定状態に統制し、その微調整を繰り返すからです。これは、三つの要素を均質化することで成り立つメカニズムで、特に日本では顕著なことです。

OECD加盟国の中で日本の教育費支出が最低レベルであるにもかかわらず、子どもの学力はまだ高水準を維持しているのは、教師集団の犠牲的努力によって、その低下を防いでいることによるものでしょう。それは、伝統的に献身性を特徴とする日本の教員文化に根ざしています。しかし今日では、それは彼らの無償の長時間労働によって支えられていることを見落としてはなりません。(久富 2017)

ここまで述べてきたことをまとめるとつぎのようになります。(図表1-4を参照。)

- ・教育学は、教育実践の包括的理論です。それは、教育目的の理論・教育方法の理論・制度の理論によって支えられています。
- ・教育学は、それら三つの関係の調整によって、教育の不確実さを実践的なレベルで軽減することを試みますが、それによって教育自体の不確実さが免れるわけではありません。
- ・他方で、教育目的・教育方法・教育制度の三者は互いに補完し合って、教育システムを支えていると見ることもできます。すなわち、ある社会の教育システムが何らかの理由で、期待される一定レベルを維持できなくなるとき、その三つのどれかを改善することによって、その危機を脱する試みが可能となります。

図表1-4 教育学における理論・実践図式



## 第2章 「教育学」という学問

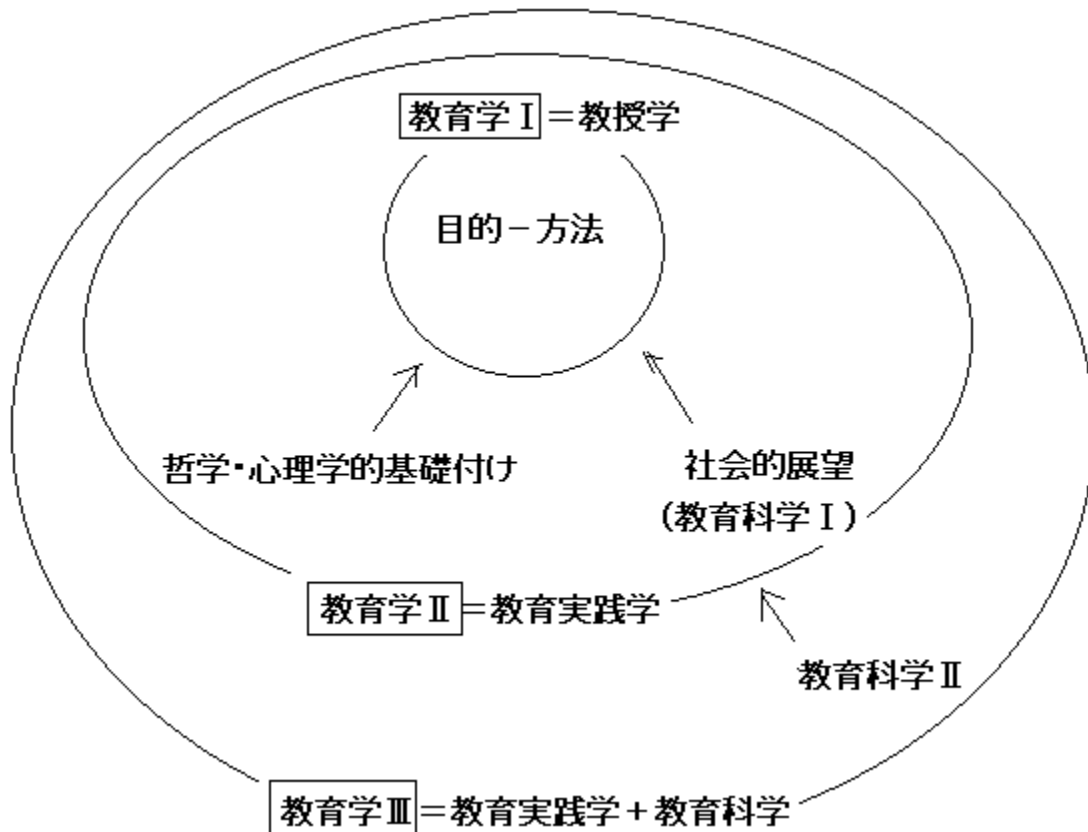
教育学は多元的な言説から成り立っています。本章では、それを、教授学・教育実践学・教育科学の共存状態として説明します。これによって教育学を俯瞰する視点を得ていきます。

### 1 教育学の重層性

教育は価値を抜きに語ることはできません。また、教育学は、教育実践があつて初めて成り立つ学問です。しかし、教育学は学問として、価値や実践と一定の距離をとらなければなりません。これはどのようにして可能になるのでしょうか？

この問題を語るには、すでに数世紀の歴史がある教育学の変化をたどる必要があります。図表2-1を参考にしながら説明します。

図表2-1 教育学の展開とその重層性



#### (1) 教育学Ⅰ：教授学の成立

子どもにその社会に必要な知識・技能を伝達する作用は、古代から綿々と続いてきました。そこから、近代の初期において、その伝達を効果的にするための術として、教授法が発達します。コメニウスやペスタロッチの実践がそれです。近代教育学の始祖としてこの2人の名前が挙がるの

は、前者が知識の合理的な伝達をめざし、後者が子どもに寄り添う実践を展開したからです。

教授学としての教育学は、教育目的に向けて教材を組み立て、それを教える技術としてとらえられました。この段階の教育学を、「教育学Ⅰ＝教授学」とします。

## (2) 教育学Ⅱ：学問としての教育学の成立

教育が普及し、すべての子どもが教育の対象となり、学校教育を受ける段階になると、教育を一定のものに維持するための実践的・制度的条件が探られることとなります。

このとき、それまで技術として、つまり経験の集積としてとらえられてきた教育が、人間を望ましい状態に向けて成長させるための学問の対象となり、それが教育学と称されます。そして、その初期段階では、その基礎づけを哲学と心理学に求めました。教育の目的については哲学が、教育の技術については心理学が基礎となります。

この段階において、教育学は、「教育学Ⅱ＝教育実践学(教授学＋哲学＋心理学)」という構図に変化します。

歴史的には、18世紀末から19世紀にかけて、ドイツでは、哲学的蓄積を基盤として、今日まで世界の教育学をリードし、戦前からの日本の教育学にも大きな影響を与えた教育学理論が数多く生み出されました。

その最も代表的な理論は、ヘルバルトの「教育的教授」論です。彼は、カント的な哲学によって「人格形成」の普遍的目的が設定できれば、適切な教育環境を管理しつつ、心理学的に確かめられた段階を追うことによってそれを合理的に教授することができると考えました。

これに対して、ディルタイは、教育目的は、それぞれの社会が文化として育ててきた「生」を「解釈」し「理解」することによって設定できると考えました。そして、心理学によってその文化がどのようなカテゴリーから成っているかを明らかにし、言語学の知見によってそれをうまく伝達できると考えました。

この二つの教育学の対称的な特徴は、教師観にも表れています。すなわち、ヘルバルトの教育学は、教師に崇高な使命感を求めるのに対し、ディルタイの教育学は感性を重視し、教育愛・情熱・愛着を求めます。

ヘルバルトの「教育的教授」論とディルタイの「解釈的教育学」は、教育目的・教育方法、およびその実践を支える心理学を組み合わせ、体系化することによって、独自の学問としての教育学の原型を示しました。この二つをモデルとして、教育目的・教育方法・心理学の三つのモジュールを多様に組み合わせる可能性が開かれました。そして、その後ドイツでは多様な変種の教育学理論が展開されました。また日本の教育学もその影響を受けてきました。

### 〔新教育と教育学〕

ヘルバルトとディルタイの教育学は、一見すると対称的ですが、教育実践が子どもの発達に即したものでなければならないという点で共通しています。それは、両者とも教育学の学問的基礎を心理学に求めることに示されています。そして、ヘルバルトは管理的、ディルタイは共同体的という違いはありますが、両者ともその実践を展開するための独自の教育空間が必要と考えました。

ヘルバルトの管理型教育学は、戦前の日本における公立学校の教育実践を支える主流の教育学となりました。そして、ディルタイの共同体型教育学は、ドイツやアメリカの「改革教育学」・「新教育」として展開され、また日本でもそれと呼应して「大正自由教育」が展開されました。

「大正自由教育」は、市民としての意識が芽生えた当時の都市部中産階層の子どもが通う私立学校で取り組まれました。それらの多くは、子どもの生命の躍動感を引き出すものでした。戦後最大のベストセラーとなった黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』はその流れを引くトモエ学園での体

験を描いたものです。

日本ではヘルバルトの考えは、主に形式主義的な教授理論として導入されましたが、ヘルバルト主義の本質は、教育システムの独自性と自律性を説くものでした。(牛田 2007) 実際、アメリカにおける戦前の新教育運動、実験学校の設立にはヘルバルトが影響しています。(Knoll, 2014) また、ディルタイの解釈的教育学は、リベラルな実践としてだけでなく、民族精神を重視する点で国家主義的な教育論にも展開可能なものでした。

このような多様性を持つヘルバルトとディルタイの教育学ですが、どちらも、子どもの心理学的発達を促す独自の空間を構想したという意味では共通しています。

### (3) 教育学Ⅲ:教育実践学+教育科学

教育学の第三段階は、教育実践だけを考察するのではなく、それが広く社会全体でどのように位置づいているかを探るものとなります。その観察を担うのが、19世紀末に成立した教育科学です。

それ以前の教育学は、教育実践のあるべき姿を探るものでしたが、教育が公的な制度によって担われる段階では、社会全体の中での教育のあり方を考察することが必要となります。特に、教育することによって、所期の成果が達成されたかが問われます。それを担う学問として「教育科学」が成立します。

教育実践はそれ自体で成立するのではなく、社会の動きと関連するようになります。すなわち、就学条件・教育内容・教員免許などの諸制度が社会的な要請に応じて整備されます。これは一見すると、教育実践の自律性が低下するよう見えますが、教育システム全体としては社会全体においてその比重が増していきます。そして、これと比例して、教育実践学と教育科学の比重も変化していきます。

この段階では、「教育学Ⅲ＝教育実践学+教育科学」となります。(教育科学の主な理論については、第4章で述べることにします。)

## 2 教育学の実践志向と科学志向

教育は、子どもをこのように育てたいという一定の方向性(教育意図)がないと始まりません。その意味で教育実践にとって教育目的は必須のものです。しかし、どんな場合でも、教育目的が達成されるとは限りません。また、実践の中で、目的自体が修正されることもあります。

こうしたとき、教育目的は、教育実践において死守すべきものというよりも、教育実践を導く一つの手がかり(手段)としてとらえることができます。ある目的を掲げて実践したところ、それが生徒の結果にうまくつながったとしても、つぎの実践がうまくいくとは限りません。つまり、目的をうまく設定すれば、それが原因となって、生徒の良好な結果がもたらされるという決定論的な目的観は非現実的であるだけでなく、非教育的でもあります。

教育目的は、教育実践において生徒の結果を引き出すための一つ的手段として位置づけることとなります。このとき、ある目的は、より上位の目的にとっての手段となります。たとえば、毎日きちんと宿題をするという目的(目標)は、規則正しい生活を送るという目的にとっての手段となります。また、規則正しい生活を送るという目的(目標)は、社会に出て組織に所属したときのためという上位目的にとっての手段・・・となります。

こうして、教育目的を目的・手段の連鎖としてとらえたとき、究極の目的は何かという問いに行き着きます。(Luhmann 1982) その究極目的は、たとえば「自由」「幸福」といったように、抽象的なものにならざるをえません。あるいは、「子どもの発達可能性を引き出す」、「子どもの活動自体が目的」といった同義反復的な目的の設定すら可能です。

また、同じ教育目的(目標)を掲げていても、教育方法によってその結果は大きく違ってきます。さらには、その実践がなされる環境条件によって異なります。たとえば、「学力向上」という目的を掲げたとき、その実現に向けては、反復学習から協働学習まで、多様な方法があります。また、場合によっては、家庭との連携で宿題を多くする、補習をするといった制度的条件も導入されるかもしれません。

以上のことから、教育実践を構成する三つの要素である目的・方法・制度は、どれも確実なものではないことが分かります。教育学は、究極の目的・方法・制度はないという事実から出発することになります。

では、不確実性を免れることができない教育学はどうやって目的を実現できるのでしょうか？また、その学問性(科学性)を主張できるのでしょうか？

これは、社会の定常性と関わってくる問題です。どの社会でも、極端な変動の時期を除くと、一定の定常性を伴っています。多くの場合、社会の変動は一挙に進むものではなく、社会の状態は一定の範囲で収まっています。これは、逆に見れば、社会は微調整を重ねることで定常状態を維持する、あるいは急激な変動を抑えていることになります。

教育についても同じことが言えます。その社会の教育レベルは、学力、生徒の意欲など、だいたい一定の状態を維持しています。そして、これは、保護者が毎日、子どもを身支度させ、学校に定時に送り出し、学校では教師が毎日定時に出勤し、子どもを受け入れ、定時に家に送り戻すことの繰り返しから成っています。

教育学の役割は、この定常性を基準として、教育のあり方を調整することにあります。その調整の仕方はつぎのようになります。

a 教育実践学による調整：教育実践による子どものアウトプットが期待レベルに達するように、教育目的・教育方法・教育制度を相互に調整する。

すでに述べたように、この調整作業には正解はありません。たとえば、学力低下が心配されるとき、すぐに学力重視の目的に切り替えるのではなく、教育方法の改善や、教育環境の改善(小人数学級など)が有効かもしれません。

b 教育科学による調整：社会の中での教育システムの位置づけを調整する。

社会構造がかつての工場生産型からデジタル情報化・サービス型へ移行している中で、教育産業の比重が高まっています。世界全体では、その市場規模は、自動車産業を凌ぐまでになっています。(酒井 2013,2014)

特に、知識基盤社会においては、幼児期から非認知能力を育てることの重要性が明らかになっています。このとき、幼児教育への資源の投入が求められます。

教育科学による調整は、このようなマクロなレベルでの調整から、教室内の教師・生徒の相互作用の観察、あるいは児童・生徒の心理・意識の研究に至るまでの幅があります。

しかし、教育科学の調整活動にも限界があります。たとえば、世界全体が経済成長を遂げていて、それに見合った高度な能力の技術者の養成が教育システムに期待されるとき、教育システムだけでそれに応えることには限界があります。

あるいは、社会システムが教育システムに間違っただけを送る場合、それを正すことも教育科学の調整活動になります。たとえば、2000年前後に、「学力低下」が社会問題となり、その原因が「ゆとり教育」にあるという批判が教育システムに向けて高まりました。その後の教育科学(特に教育社会学)の研究により、学力低下の実態が解明され、その批判が当てはまらないことが明らかになりました。(佐藤・岡本 2014、苅谷・志水 2004)

教育実践学と教育科学による調整活動は、つぎのような機能主義的な考えに基づいています。



つまり、教育を一種のインプット・アウトプット関係としてとらえ、そのアウトプットをもたらすインプット変数の組み合わせは多様に可能であるという関数論的な考えです。教育実践学の場合、その関数はつぎのようになります。

教育結果 $X = F(\text{教育目的}A, \text{教育方法}B, \text{教育制度}C)$

これは、 $X$ という教育結果をもたらす条件は、 $A, B, C$ の要因の多様な組み合わせによるというものです。異なる地区で学力調査の結果が同じ数値であったとしても、それは、地域・学校・教師の諸条件の多様な組み合わせによってもたらされています。

### 3 教育学の歴史性

前節で見たように、教育学は教育について調整を続けることを課題とします。教育実践学は教育実践についての調整活動であり、教育科学は教育システム内部についての調整活動、あるいは教育システムと社会システムとの関係についての調整活動となります。<sup>1</sup>

この調整活動は現在の視座から見た学問的活動ですが、それが未来的視座にまで拡張される場合があります。それは、教育システムがこのままの状態であるとき、未来において社会システムの要求に応えられないという見通しにおいて、教育科学が教育行政とも連携して教育計画を作成するときです。

そして、教育計画は単に将来に期待される像を現在に演繹して具体的な準備をするものではありません。それぞれの社会がそれまでに築いてきた歴史的伝統や文化的遺産の上に未来を見通すものでなければなりません。そのとき、教育を過去から現在、現在から過去を見る教育史の知見が求められます。この場合、教育史は教育科学に位置づくことになります。教育史については、ここではつぎの二つの点を指摘しておきます。

一つは、教育史が教育学において歴史的視点からの調整を行うとき、それは、基本的に近代教育史だということです。なぜなら、近代以前には、まだすべての市民を対象とした教育制度が成立していなかったため、教育は制度的にとらえられるのではなく、個別に展開される事象だったからです。たとえば、古代ギリシアにおいてすでに学校が公教育として成立していても、それは奴隷制度に立脚し、また男子だけの部分的なものでした。

もう一つの点は、近代教育史が行う調整は、教育実践と教育制度との関係を歴史的に考察するということです。

今日に生きるわれわれにとって、教育が社会に役立つ人材を育てるという発想は当然のように受け止められています。しかし、実は、社会に有為な人材を育てるという発想こそが、近代教育を発足させたのです。そして、この発想が、教育学に子どもを社会に有用な人材を作り出すための操作可能性を探るという使命感を持たせてきたのです。<sup>2</sup> このことをヨーロッパと日本の近代化と関わって振り返っておきます。

#### [ヨーロッパの場合]

近代以前にも教育「論」は存在しました。しかし、それらは、子どもを産育する営みについてのものでした。すなわち、子どもを一人前に育てるための経験知としてでした。それは、貴族の子どもは貴族に、商人の子どもは商人としてやっていけるためのものでした。

ところが、17世紀半ば以降のヨーロッパにおいて、子どもを一般に「人間」として系統的に育てるという流れが強まります。それは、コメニウス、ロック、ルソーなどから始まり、カントやコンドルセに至り、そして、20世紀のデューイを初めとする今日の教育学に脈々と受け継がれてきているものです。そして、「公教育」制度が作られたのも、この歴史的段階においてです。

近代公教育の思想的基礎づけを行った代表的な人物であるコンドルセは、公教育の目的とし

て、つぎの三つを挙げています。(越野 2003:20)

「第一に、全ての人を対象として、生活や職業上必要な知識、技術などを教えることである。第二に、才能ある全ての人を対象に、その才能に応じた(一般より高度な)科学・技術を教えること。そして第三に、ふたたび全ての人を対象に、祖国と法への愛、そして「公共心」とも言いうるような精神を教えることである。」

当時の市民革命を背景にして、この三つが合わさって、共和国を担う市民が「作られる」と考えたのです。

また、カントも、どんな生まれであっても、理性的な人間として育てていくためには、私教育に委ねるのではなく、教育の専門家が担う「公教育」が必要だと考えました。(カント 1971)

同様の発想は、デューイにおいてはつぎのように語られます。すなわち、「教育は、社会の進歩と改革を促す基本的な方法である」と。(Dewey 1977:24)

このようにして、近代の教育学は、社会の公共的善に向けて、子どもを平等に育てるという前提で組み立てられることになりました。ところが、このような前提は、必ずしも自明なものではないという疑問が提起されるようになります。特に、20世紀に入って、教育を政治目的に従属させるという意味では、全体主義にも利用されたという事実があります。あるいは、社会にとって、特定の宗教が最高の価値とされると、宗教と一体になることもありえます。これは、教育が他の社会目的の実現の手段となるという事態です。

[日本の場合]

日本においては、明治初期に学校制度が西欧から輸入されたときに、その教育思想も同時に入ってきました。たとえば、当時のベストセラーであった福沢諭吉の『学問のすすめ』は、つぎのように言います。「身の行ないを正し、厚く学に志し、博く事を知り、銘々の身分に相応すべきほどの智徳を備えて、…全国の太平を護らんとする」。

つまり、各人の社会的役割にふさわしい知識や人間性を備えて、この国の平和と安定を守ることが学問を身に付ける目的だとしました。

初代文部大臣となった森有礼はもっと率直に説きます。「教育ノ主眼トスル所ハ則チ一國独立ノ鞏固ニアリ」(全集第1巻、p.650)

しかし、同じ文化領域に属する宗教や芸術はどうでしょうか？もし、そこで、社会目的の実現のために芸術や宗教を位置づけるとしたら、それはもはや芸術・宗教とは呼べないでしょう。

ところが、教育においては、それは「公教育」(公共のための教育)として、自明の原理として通用しています。

たとえば、日本の教育基本法では、前文でつぎのように謳っています。

「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。」

高らかに美しい理想ではありますが、ここでは、教育は、国家・社会を発展させるためのものとされています。個人の育成も社会的な価値を追求するという条件付きのものです。

教育の歴史を探ることは、このような自明視されている前提をも疑うことになります。そもそも教育基本法のように準憲法的な法律を持つ国は少数です。これは、やはり教育基本法が戦前の教育勅語に代わるものとして制定されたという日本の歴史的条件によります。

したがって、学問的観点に立つならば、教育を経済・政治に従属させない姿勢が求められます。これは、教育が経済など他の社会領域と無関係という意味ではありません。教育は、芸術(アート)になることによって、未来の社会的要求に応える人材を育てることになる、というシュタイナーの言葉

に耳を傾けるべきでしょう。(1919=2009:125)

#### 4 物語としての教育、それを考察する教育学

教育は、教育実践に取り組むそれぞれの人の数だけの多様性があります。また、それぞれの学級において、毎回多様な展開があります。また、同じ教師の指導でも、子どもによってその受け止め方は様々です。このような意味で、教育はその瞬間ごとに生まれる無数の物語としてとらえることができます。

これは、教師が子どもの心の中を描ききれるということではありません。そもそも、人間の心は、自分でも知りえないほどの深淵なものです。また、教師の側でも、誠実な教師ほど、自分の心の中と自分が口にする教育理想とのずれの間で葛藤するに違いありません。<sup>3</sup>

だからといって、教育は、そのときどきの偶発性に委ねればよい、成り行き任せでよいというものではありません。それぞれの子どもにふさわしい実践についての判断基準を提供するのが教育学です。教育実践の多様性に見合うものであるために、教育学は目的と方法の組み合わせを用意します。また、子どもの心理や、教育実践を支える制度の次元でも、多様な選択肢を用意します。

言ってみれば、教育学はそれらの多次元の多様な選択肢の中から、教育実践者が自分の実践を組み立てるためのツールを提供するものです。教育実践が一種の「物語」だとすれば、教育学は、それを物語として成立させたいいくつかの要素に分解し、その仕組みを解明することによって、つぎの新たな教育実践の手がかりを用意します。

本章では、教育学が、空間的次元と時間的次元において、実践と制度の相互の関係を記述すること、実践と制度の内部での様々な立場や考えを包括的に記述すること、教育実践とそれを取り巻く教育制度のコミュニケーションを調整する役割を担っていることを示しました。

教育学の内部では、これらの要素が入り混じって多様な研究がなされています。たとえば、教育目的をとってみても、その論じ方は、哲学のレベルでなされるだけでなく、それが教育行政レベルでどう位置づけられているか、またそれが歴史的にどう変化したか、あるいは他の国と比較するなどの組み合わせがあります。

### 第3章 教育実践学

教育学の中核をなす教育実践学は、教育目的・教育方法・教育制度の各側面から教育実践を調整し、その改良を目指します。

#### 1 教育目的

##### (1) 希望を語る教育、希望を語ることについて語る教育学

教育者が子どもに働きかけるとき、大人の望ましさの判断が入り込むことは避けられません。あるいは、その価値を積極的に入れ込まないような教育はありえません。たとえば、未開社会で、親が子どもに火の起こし方を教えるとき、単に生きる術としてそれを伝えるならば、技の伝承にとどまります。あるいはもっと広く言えば「社会化」にとどまります。ところが、現代において、それを自然体験の一つとして教えるときは、それは教育となります。

また、日常生活の中で、親が子どもにお使いに行かせたとします。それが、単に親が忙しくて、手を借りたかった場合は、教育ではないでしょう。しかし、それが子どもに社会性を身につけさせようとした意図が込められていたとしたら、それは教育になるでしょう。

このように、教育は価値を抜きには語るできません。このとき生じる問題として、教育「学」にも価値判断が避けられないのかという問題があります。実際に、教育学者が特定の立場から、自分の教育的信念を吐露することもあります。このとき、彼は、学問的に正しいと思うこと（「真理」）と自分の個人的価値観を重ね合わせて語ることとなります。

教育に関わろうとする人は、何らかの教育的情熱を持っていると思います。そうでなければ、教育はすぐに干からびてしまうでしょう。自分の教育的情熱を他の人にも知ってもらい、実践してもらいたくて、それを広めることが教育学の出発点かもしれません。しかし、それに止まるならば、教育学は、特定の理念を掲げる私立学校の学校案内のようなものになるでしょう。あるいは、ある宗派・党派の教育的プロパガンダと変わりません。

したがって、教育に何らかの「意図」が込められることと、教育「学」に何らかの「意図」＝価値を持ち込むことは区別されなければなりません。たとえば、宗教学を考えてみます。宗教は世俗を超えた何らかの世界・存在を信仰することであり、宗教学はそういった信仰自体を研究対象として成立する学問です。宗教学は、宗教なしには成立しませんが、特定の宗派の布教活動としてなされるときには、宗教学ではなくなります。<sup>1</sup>

これと同じように、教育学も、何か特定の教育の仕方に立って議論することはできません。様々な教育の考え方を前提にして、それらを比較しながら考察することが求められます。（研究者が学校などで教壇に立つ場合は、研究の場とは区別されて、特定の立場からの教育を実践することは許されるでしょう。）

こうも言えます。つまり、教育は希望を語ることなしには成立しないが、教育学は希望を語ることについて語ると、教育学が学問であろうとすると、（教育についての）価値判断は、他の学問に比べて特に敏感でないといけなくなります。教育学は、他の人文科学・社会科学の諸学問に比べて、学問的位置が危ういと言えます。

研究者が価値判断をめぐるジェレンマに立たされることについては、ウェーバーの考察がよく引き合いに出されます。彼は、学問の任務は「事実の確定」だけであって、それは「評価する態度決定」と区別すべきだと言います。すなわち、学問に携わる場合は、その研究対象に対して「価値自由」的姿勢をとらないといけないということです。

教育に携わるとき、子どもを何に向けて、どのように教育すべきかの議論は止むことはありません。そういう意味で、教育もまた、ウェーバーが言う「神々の闘争」の場です。教育学はこの論

議に関与せざるをえない宿命にあります。

教師にとっては、いったん教壇に立ったならば、自分の教育理念に沿って子どもを導くことは大事です。しかし、そのとき、自分のこれまでの価値判断も一つの立場として相対化し、それが、保護者や他の教育者に説明可能かどうか自問する姿勢が求められます。

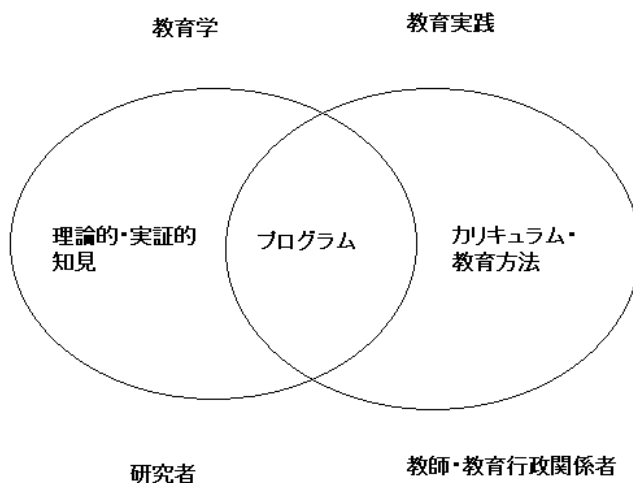
教師として日々の教育実践に取り組むときは、それは一貫した教育学理論に沿ったものではないかもしれません。それは、そのときどきの子どもの状況に応じて、また反応に応じて、いろいろな教育学を比較検討し、それらを組み合わせたものになるかもしれません。傍目からは、それはいろいろな理論のつぎはぎのように見えるかもしれません。しかし、それは、単に自分の好みあるいは自分の世界観に合った教育論を選ぶことではなく、自分のそれまでの価値観・世界観も相対化し、子どもの実態に合わせた結果としてです。

教育学は、総体としては、教師が日々の教育実践を向上させるうえで様々な選択ができるように、多様な見方から成っています。しかし、個々の教育学理論には、それを支えるだけの強靱な一貫性が求められます。

学問としての教育学は、教育実践に携わる教師や教育行政関係者に対して、実践に即応できる教育目的や教育方法を提言することがあります。この場合、教育学は理論をそのまま提示するのではなく、その理論に基づいたプログラムを提示することになります。(図表3-1参照) そのプログラムは、理論としてはある程度の一般性を残したうえで、現場の教師がそれを改変して実践可能なものです。<sup>2</sup> プログラムは研究者と実践家の協働によって開発されることもあります。近年の「学びの共同体」の運動はその代表的なものです。(佐藤 2006)

また、同系統のいくつかのプログラムが合わさって、その時代に応じて大きな教育様式(スタイル)を形成することがあります。戦前の「大正自由教育」、戦後初期の「綴り方教育」運動、1960～70年代に盛んだった民間教育研究団体の「授業づくり」がそれに当たります。

図表3-1 教育学研究と教育実践の関係



教育学はこのように範囲が多岐にわたります。それは単に理論的知見の集合体としてだけでなく、先人の教育実践としても厚みをもって蓄積されています。

## (2) 教育目的の葛藤と未来志向性

社会的作用としての教育は、教育の受け手である子ども、またその保護者に対して、教育が目指すものを提示する必要があります。その場合、教育システムは社会からの期待を自分で解釈して教育目的に置き換えることになります。それは、必ずしもすべての市民を納得させるものではないかもしれませんが、教育システムが統一した教育目的を持ってないことは、現代社会が多面的価値の社会であることによります。

したがって、多くの人に認められる教育目的ほど一般的・抽象的なもの、あるいは平凡なものになるのは避けられません。そして、どんな価値であっても、社会が教育に期待する価値には葛藤が伴います。

たとえば、「自由」という価値をとってみましょう。「自由」の大事さに異を唱える人はあまりいないと思われませんが、この価値を学校で伝えるときには、すぐにつきのような逆説が発生します。すなわち、「自由であれ」という指示に従うのは自由か、あるいはそもそも学校に行かないのは自由か、という問題です。

他の価値をとっても同じです。「平等」という価値を伝える一方で、学校は生徒を成績で選別することによって、学校は不平等な社会を生み出しているとも言えます。「平等」と「自由」がともに追求されるときには、どの子も認めるという価値となりますが、これもまた子どもをどう扱ったらよいか收拾がつかなくなる恐れすらあります。これが、「愛国心」といった、もっと判断が分かれる価値になると、学校の中に政治的対立が持ち込まれかねません。

したがって、教師が、子どもに働きかける時点では、教育目的は、特定の学校に見合ったものに変形されます。また、特定の教師・生徒の関係に即したものに加工されることとなります。このように、教育目的は教育の各レベルで語られるとき、それは、教育の「目標」・「課題」・「狙い」・「目当て」などとなります。(英語では、aim, goal, purpose, object などと表現されます。)教育目的はそれらの総称です。

それらの教育目的は、長期的なものから短期的なものまで多様ですが、未来志向という点で共通しています。子どもへの働きかけを時間軸で区別するならば、過去志向の場合は「矯正」、現在志向の場合は「管理」になります。教育は、未来において望まれる子どもを想定しています。

教育が未来志向であるのは、つぎのような条件によって左右されます。

- ・教育の未来志向性は、大人の思考を子どもの意志へと変形するという教育作用そのものによります。
- ・教育の未来志向性は、生きられる時間の長さで見たとき、子どもの未来の時間が長いほど強まるでしょう。すなわち、近代社会が未来志向になるのは、寿命が長くなるだけでなく、社会に出るまでの準備期間が長くなることも関係していると思われる。
- ・社会変動の速度が速いほど、教育の未来志向性が強まるでしょう。逆に、一生の間生まれてから死ぬまで、ほとんど変化がない社会では、教育は過去志向・現在志向となるでしょう。

### (3) 教育目的の複数性

教育目的は、すでに述べたように、教育実践のどの場面でも作用しています。それは、究極的に追求される理想的次元から、一つの授業時間内で目指されるものまで、多面的です。それと同時に、教育目的は一つに限定されるものではありません。

多面的社会においては、教育目的を一つに絞ることはできないだけでなく、それを固定化するときには、教育を一つのイデオロギーあるいは原理で統制する恐れがあります。教育目的は、学校単位である程度の統一性は必要ですが、子どもの状況に応じて柔軟に変えていくことも必要です。

それぞれの学級には担任教師が目標を掲げていますが、それは一つの価値から成る場合は少なく、いくつかの価値から成る場合が多いでしょう。いずれも、その組み合わせあるいはバランスが大事になるでしょう。

また、場合によっては、いくつかの教育目的を提示し、保護者や子どもと話し合っ決めて決めるということも考えられます。

図表3-2は、行政単位・学校単位・学級単位で教育目標が異なることを、二つの市の小学校、またその学級が掲げる教育目標において例示したものです。

図表3-2 教育目的の多層性・多様性

市レベルの教育目標	A市:ふるさとを愛し 未来をひらく 心豊かな〇〇市民	B市:「夢・絆・誇り」を育む教育の創造
学校レベルの教育目標	夢をもち、高め合う子	確かな知性と鋭い人権感覚、正しい判断力と強い意志を身につけた子どもの育成
学級レベルの教育目標	5年1組 ひまわりのように、明るくやさしく助け合いながら、一人一人が目標に向かってぐんぐん成長してくクラスを目指します。	5年1組 あいことば 自信 正直 約束 笑顔
	5年2組 絆 つながる授業・自分の意見も友達の意見も大切にしよう。・「わからない」ことを大切にしよう。	5年2組 おひさまのように 人にやさしく 何度もチャレンジ輝け5-2

## 2 教育方法

### (1)教育の不確定性

教育は教師が何らかの希望あるいは期待を抱いて子ども(生徒)に何らかの方法によって働きかけることから始まります。この関係について見ていく前に、まず、図表3-3を見て下さい。これは「教師⇒(教育方法)⇒生徒」の間には多様な関係が成り立つことを図示したものです。

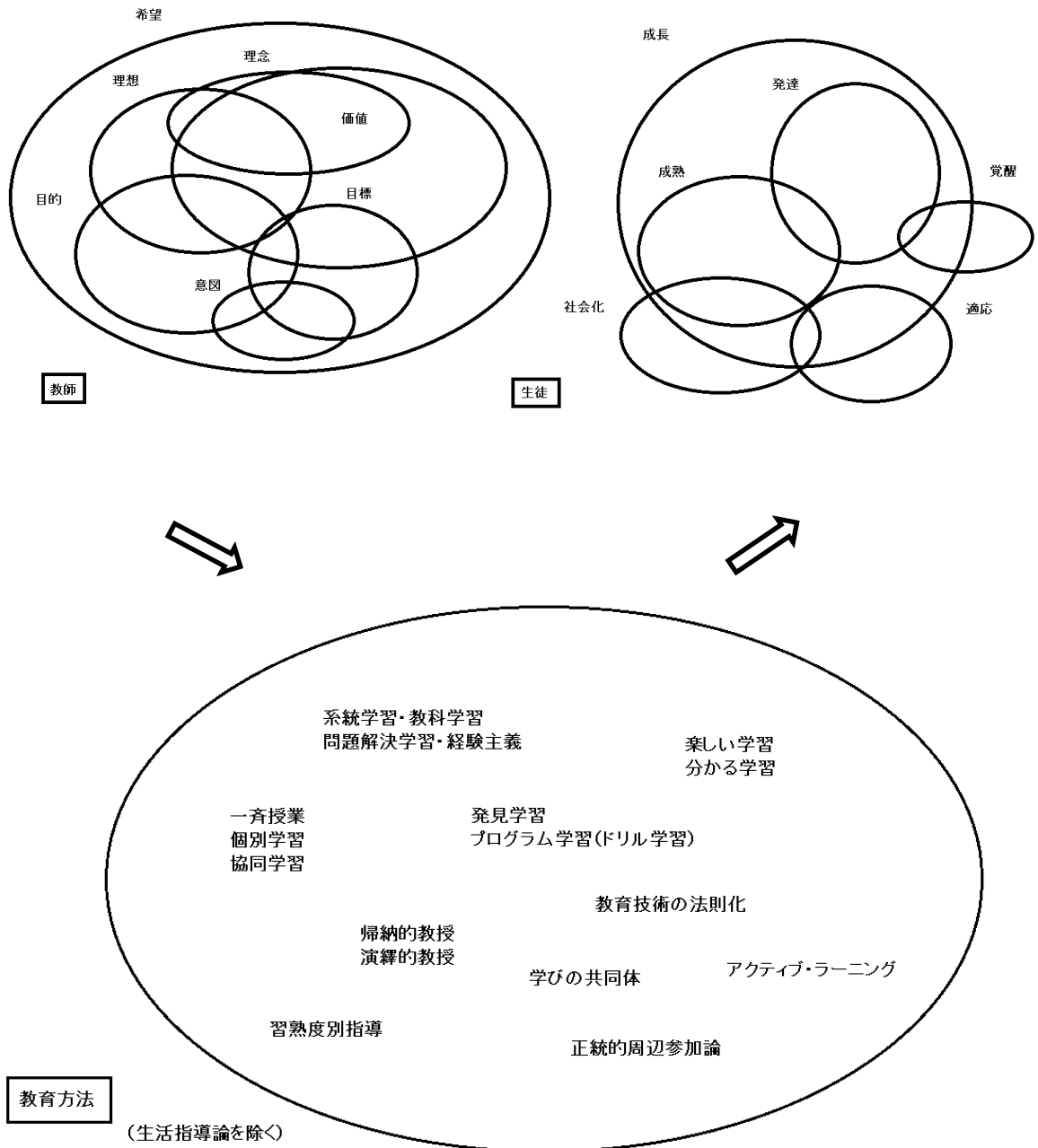
これから見るように、教育では、教師の働きかけに対して、生徒がどのように反応し、どのような成果が得られるかの、因果的保証はありません。教師は、まさに手探りで進んでいくこととなります。

これは、教師にとっては、自分の実践についての自信が持てない状況をもたらすかもしれませんが、だからと言って、社会全体あるいは教育システムにとって必ずしも悲観すべきことではないでしょう。むしろ、それが望ましい状態であるとさえ言えます。

なぜなら、どういう教育をすれば、どういう結果がもたらされるかがはっきりと見通せる教育システムは、その社会が上から統制可能であることを示しているからです。戦前の日本もそうであったように、全体主義国家、あるいは国教を定める社会では、教育による思想統制が容易になる社会です。そのような社会では、芸術表現、マスメディアも統制可能となるでしょう。

教育が統制不能であることは、社会と市民にとっては望ましい状態なのです。教師が様々な手立てをとっても生徒はそれをすり抜けるかもしれません。だが、それは健全な社会であることの代償でもあります。

図表3-3 教師⇒(教育方法)⇒生徒の間の多様な関係



後に述べるように、ルーマンは、教師と生徒の関係が二重の不確定性に置かれていることを指摘し、教育には「技術欠如」が避けられないことを指摘しました。

しかし、技術が不在だからといって、教師は無手勝流で授業に臨むことはありえません。では、教師にとって必要で可能な方法的準備は何でしょうか？

(2)教育方法の独立性



教師と生徒が学校で一定の時間を共有するとき、そこで生起する現象のすべてが教育的行為あるいは教育的コミュニケーションとは限りません。教師が生徒に働きかけるときに、何らかの期待を抱き、何らかの方法を用いることが意識されていない場合は、その働きかけは単なる相互作用にとどまりません。

生徒との何気ない会話の中で教師がふともらした一言によって、生徒が、励まされたり、あるいは傷ついたりすることはよくあります。その意味でも、教師は自分の言動に配慮しなければなりません。しかし、「何気ない一言」は、ここで言う「教育方法」ではありません。

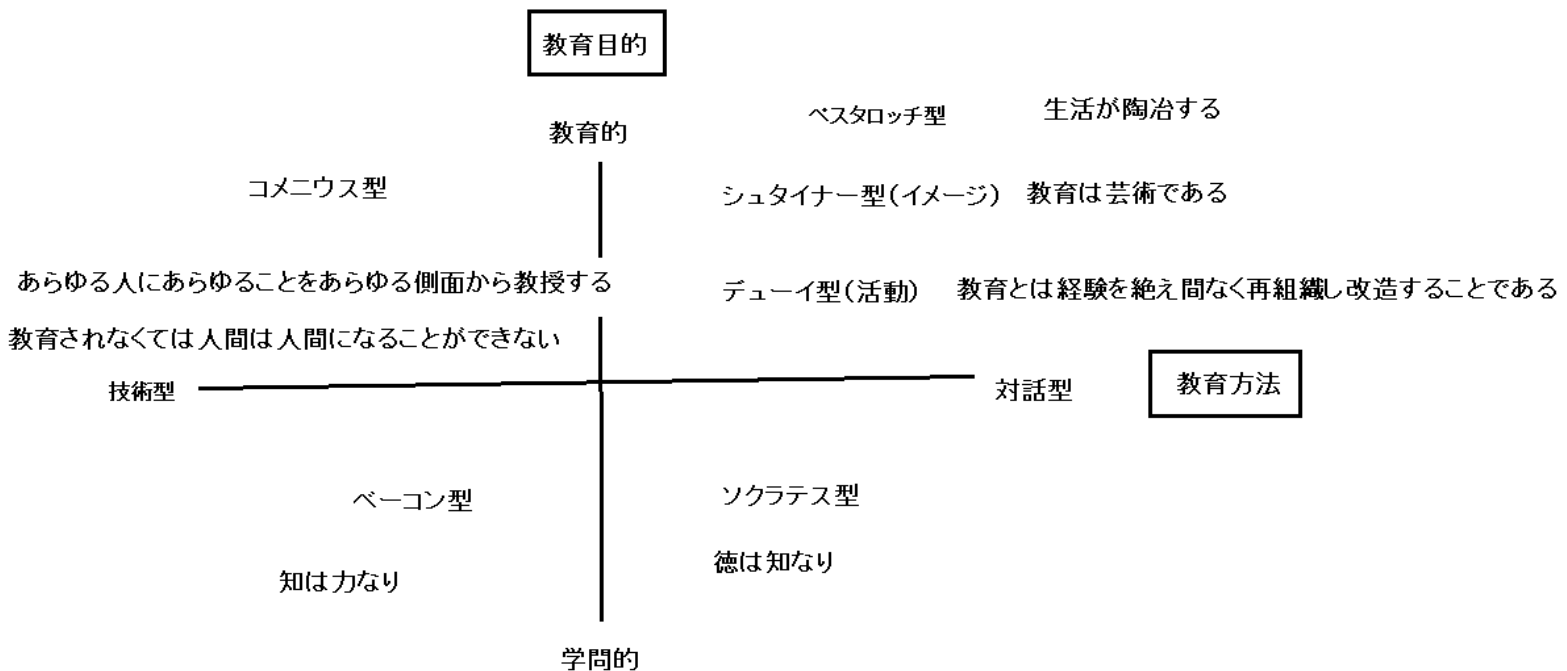
「教育方法」は、古代から「教授法」として論じられてきたものをルーツとしますが、「教授法」が、学校が成立する以前から存在していたのに対し、「教育方法」は学校で教育する方法として考えられます。

したがって、教育方法は本来的に教育目的と切り離すことができません。それは、大まかには、人格形成を目指す場合は、生徒の活動・経験を重視し、測定可能な学力形成を目指す場合は、系統主義の方法を採用します。

それでも、図表3-4に示すように、教育目的と教育方法は相対的に独立してとらえることができます。これは、やはり教育が教師にとって生徒が操作不可能な存在であって、いろいろな方法を試みるためでしょう。

また、ある教師にとってみても、その教育方法は、一つとは限りません。ある方法を試してみても、うまくいかない場合は別の方法を試みるでしょう。

図表3-4 教育目的と教育方法の相対的独立性



### (3)教師の技

教師が先頭に立って生徒を鼓舞する学園ドラマのような展開は、どこでも期待できるものではありません。むしろ、教師がさりげなく一人一人の生徒に配慮している学級こそ、調和に満ちているのではないでしょうか。

教師が華々しい形で表に出てこないことは、その教師が熱意に欠けていることを意味しません。生徒にかかる思いや期待・希望は教師にとって不可欠なものです。表に出す出さないにかかわらず、それを実現していく過程においてこそ、教師の技が発揮されると考えられます。

ここにおいて「技」(Kunst,art)は、「技術」とは異なります。すでに述べたように、教育システムには技術が不在です。これは、生徒一人一人が自己準拠的存在であることによります。すなわち、教師が同じ教育目的で、同じ教育方法によって生徒を教育しても、その受け止めは個々の生徒によって異なります。ある生徒は、素直にその教師の意図を受け止め、成長を遂げるかもしれませんが、別の生徒は、そこに偽善をかぎとって反発するかもしれません。

「技術」は、一定の時間をかけて一定の結果を引き起こすという因果関係を前提とします。これに対して、教師の「技」は、その瞬間ごとに、生徒の様子を読み取って、その状況にふさわしいように自分の姿勢を変える能力です。

それは、単にその場を切り抜けるための教師の自己防衛的なストラテジーとは違います。また、緊迫した場面を和ませるために、「笑い」をとるものでもありません。それはまた、ベテラン教師が経験を通じて身に付けた、いわゆる「名人芸」とも違います。

教師の技は、これまでの教育学において「タクト」と呼ばれてきたものと重なります。たとえば、筆者の印象に残っているのは、あるテレビ番組で紹介されていた教師の対応として、壁を蹴った子どもに、「人を蹴らなくなって冷静になったね」と言って対応した場面です。このときの教師の対応は、子どもに対して、暴力はいけないというメッセージとあなたを信頼しているというメッセージを同時に伝えるものでした。

「タクト」は、一般に、他者との良好な関係を作るための鋭敏な感覚という意味であり、転じて、音楽の指揮棒という語にもなっています。教育学では、村井(2014)は、ヴァン＝マーネンを引用して、それを「つねに個別的で、敏感で、いつもユニークで、全く同じものは決してない状況の中で、生徒とともにまさにぴったりなことを言ったり行なったりできる」ことと定義しています。<sup>3</sup>

このように定義されるとき、タクトは状況に応じて特殊に発揮されることとなります。それは、やはり生徒の行為が不確定であるため、そのときどきに予想できない状況が発生することによります。教師はその状況を瞬時に観察し、それに柔軟かつ機敏に対応しなければなりません。

いろいろな実践報告の中では、必ずと言っていいほど意外な展開・結末が示されています。逆に言えば、その意外性のゆえにこそ、実践例として紹介されます。言いかえると、生徒の行為が不確定であるがゆえに、教師には期待はずれの状況に対応する力が必要になります。ここでいう「対応力」とは、単にうまく切り抜けるという意味ではなく、観察の観察という力のことです。つまり、生徒を観察している教師自分自身の観察ということです。

システム論的に分類するならば、タクトはつぎの4つのレベルで示すことができます。

- i : 個別的準拠： 個別の子どもの事情を配慮して関係を作る。たとえば、生徒が授業に遅れて教室に入ってきたとき、それをすぐに責めるのではなく、途中に何かがあったと想像できること。
- ii : 個別的準拠と集団的準拠の違い： 個別の子どもへの配慮が「ひいき」にならないように、学級全体への影響にも目配りできること。

iii:タイプ別準拠: 子どもの気質・性格の違いに応じた対応をすること。シュタイナーは、憂鬱質、胆汁質、多血質、粘液質という4つの気質を分類しています。(シュタイナー 1956=2001)

iv:集団的準拠: 学級集団がまとまるために、教師はその場に応じて対応しなければなりません。たとえば、学級会などの行事で、生徒の気分が高揚したときに歌を歌うことを提起するなど。

#### (4)隠れたカリキュラム

「授業」は、教師と数十人の生徒の間の相互作用です。相互作用は、互いに相手の出方によって自分のつぎの発言や行動が変わります。二人だけの会話でもそうですが、授業においては、どの生徒がいつどんな発言・反応をするかは予測できません。

しかし、どの学校でも毎日の授業はだいたい同じように進んでいきます。これは、授業中は教師の指示に従うものだ、指名されたら教師が期待するように答えるものだというルールが、生徒間に共有されているからです。

逆に、このようなルールが形成されていない「荒れ」ている学級では、教師に従順な生徒は、他の生徒の反発を招くことがあります。

ここから、授業は一人で作るものではないことが分かります。名人教師が授業を独演会のように進めていたとしても、そこには必ず生徒の協力があります。

予見不能性を抱えていても、授業が成り立つのは、そこに暗黙のルールが存在しているからです。そのルールは「隠れたカリキュラム」とも呼ばれます。

教師の教育実践は授業が中核になりますが、授業研究だけをすればうまくいくものではありません。生徒間に「隠れたカリキュラム」を浸透させて、初めてその教師なりの教育実践となります。「隠れたカリキュラム」は、担任教師の人柄やリーダーシップのあり方によって形成される「学級風土」とも重なります。また、それは学校単位で形成されたときは、独自の「学校文化」つまり「校風」にもなります。(次節の「効果ある学校」を参照。)

### 3 教育制度

どんなにすばらしい力量をもった教師でも、蒸し暑く、薄暗い環境の下、多人数の教室で授業しなければならないとしたら、実力通りの成果を挙げるのは難しいでしょう。また、自由でのびのびとした教育実践を目指すとしても、全国一律の画一的な教科書だけでそれを実現することはできないでしょう。

このように、教育実践を構成する要素として、教育制度を含めることができます。教育目的と教育方法の二つの要素と比べるとき、教育目的は教師の人格と一体となっていますが、教育方法は、教師の人格と切り離して存在します。それは、マニュアルあるいはハウツー本としても存在できます。

教育制度の場合は、教師の人格との分離はいつそう進みます。しかし、教育が一定の空間・時間の中で行われる限り、制度の整備なしには、教育実践は成り立ちません。

教育目的は教師の人格とつながり、教育方法は教師の経験的な技として存在します。これに対して、教育制度は教師の外部で客観的に存在するので、社会科学的な考察対象ともなります。それを研究対象とする学問は「教育科学」とも呼ばれます。しかし、「科学」と言えども、教育科学はあくまで教育の改善を目指す以上、それは教育実践学の一部であり、教育学に含まれます。(もちろん、ここでも、どういう方向で改善を目指すかは、価値が関わります。)

教育制度は、教育法制度、行政制度、学校制度、教員養成制度、教育財政制度など、教育の条件整備に関わる諸制度から成ります。

### 〔教育実践のための教育制度〕

教育制度が整備されると、教育実践はそれに拘束されるようになります。たとえば、学習指導要領で学習範囲を定めるとき、それに縛られすぎると、もっと早く進みたい子どもの意欲を削ぐかもしれません。逆に、学習範囲を広げすぎると、今度は多くの子どもが落ちこぼれることになります。<sup>4</sup>

ここから言えることは、教育制度は教育実践のためにあるのであって、その逆ではないということです。

教育実践と教育制度の関係については、小澤征爾(指揮者)のつぎの言葉が本質を衝いています。

「…インスティテューションよりも個人のほうが絶対大事なんだ…」

「制度とか、…教育の場合、学校とか、それが一番大事でということになっちゃうと、違ってくる。…それはあくまで一人ひとりが生きて死ぬまでのあいだに通っていく一つの器であって、大事なのはそこを通る人、生徒であり、教えている先生だ…」(小澤・大江 2004:91)

### 〔効果ある学校〕

教育には、教育した結果が問われます。しかし、その成果が見えるかどうか、あるいは果たして成果があったかどうかは、はっきりと分からないのも事実です。なぜなら、それぞれの子どもにとって教育は十年以上をかけてなされるので、その間に様々な体験をするため、はっきりと一つの体験がどの成果につながったかが分からないからです。また、第三者から見てささいな体験が、その生徒にとっては人生を左右するほどの意味をもつ場合もあります。

短期的にとらえたときでも、教育結果と教育方法の因果関係については、多様なケースにおいてとらえる必要があります。通常は、系統に沿って反復していく教育方法においては、学校適応的な結果が期待できます。いわゆる優等生的なタイプです。しかし、そのようなコツコツ型の勉強を続けていく中で、ある日突然に学問の面白さに「覚醒」するかもしれません。あるいは、逆に、経験的・対話的な授業を受けて、もっと基礎から学ばなければならないことに気づく場合もあるでしょう。

このように、特定の教師あるいは教育方法と特定の生徒の教育結果のつながりは、個別のかつ偶然のめぐり合いによるところが大です。それは、稀に教育実践史に残るような感動的なものになるかもしれませんが、それは僥倖と言うべきでしょう。

したがって、教育の結果を測るには、大まかな要因による大まかな傾向を探ることになります。その場合には、教育実践学の中でも、教育科学のアプローチが用いられます。この仕方でもなされる研究に、「良い学校」(good school)研究あるいは「効果ある学校」(effective school)研究と呼ばれる研究があります。そして、そこでは、以下に示すような一定の傾向が確認されています。

「良い学校」「効果ある学校」であることの最大の要因は、「温かみのある学校」という要因です。デンマークの教育情報機関は、約20年間で世界38ヶ国でなされた、学力結果とそれに及ぼす諸要因の影響が測定できる109件の調査を通じて得られた結論をつぎのようにまとめています。(Nordenbo et al 2010)

「異なる学校の統計的意味を検討した結果から言えることは、学校文化と学校風土が他の要因より平均してより重要だということである。また、経営とリーダーシップの要因は、他の要因と比べてそれほど重要ではない。」

ここで言う「学校文化」あるいは「学校風土」とは、1) 規律ある雰囲気、2) 達成・進歩への志向、3) 人間関係の良さ、4) 社会的規範・価値の共有、から成るとされています。

そして、興味深いことに、わが国でもなされた調査でも、ほぼ同様の結果が得られています。

「全体を通して言うなら、「効果のある学校」の子どもたちは、より積極的な学習態度・学習習慣を有しており、教師やその他の周囲の他者とより良好な人間関係を築いているということである。」(志水 2007/2008)

本節においてはここまで、教師と学校において最も重要なのは、温かい雰囲気であることを確認しました。これは、ある意味で当然なことを当然のように言うだけであって、何か「秘密のカギ」を期待した人にとっては肩すかしをくらった感じかもしれません。しかし、数十人の生徒から成る学級、数百

人の生徒から成る学校を温かい風土に維持することは、きわめて難しいことです。それらの学校は勇ましいスローガンが説かれる学校、あるいは目新しさを追いかける学校ではなく、むしろ校長や教師集団が目立たないところで力を尽くし、配慮している学校なのではないでしょうか。

教育は子どもの日常生活として行われます。われわれの生活でも、健康のありがたさはそれを失って初めて分かるように、温かい雰囲気がそれと気づかないような学校を目指すべきではないでしょうか

## 第4章 教育科学—外部観察の流れ

前章では、教育実践学の一部として教育科学が成立したところまで見ました。本章では、社会において教育が必須のシステムとして存在するとき、教育科学が社会全体との関わりで教育をとらえる学問として展開したことを見ます。

第2章では、教育学の範囲がしたいに拡大し、「教育学Ⅲ＝教育実践学＋教育科学」となることを見ました。そして、第3章では、そのうちの「教育実践学」を構成する要素を取り出しました。本章では、つぎに「教育科学」について詳しく見ていきます。

教育科学は、まず、教育実践学の一部として、教育実践が展開される社会的見通しやそれを支える制度に関する知見を提出します。それと同時に、それは、より広い社会理論に基づき、教育システム全体の考察を行います。本書では、前者を教育科学Ⅰ、後者を教育科学Ⅱと区別しています。本章では、まず、教育科学Ⅰと教育科学Ⅱの代表論として、デューイとデュルケムを対比的に挙げます。そして、デュルケム以降の教育科学Ⅱのいくつかの流れを取り上げ、その中から出てきた教育システム論を紹介します。

### 1 二つの「教育科学」概念

すでに述べたように、教育科学の拡大は、教育システムが社会全体に占める比重の高まりと比例しています。このとき、教育科学の概念を狭くとるか、広くとるかの見方の違いが出てきます。大まかにいえば、教育を、教育実践を中心にとらえるのか、それとも社会の中の教育としてとらえるのかという違いです。本書では、それを教育科学Ⅰと教育科学Ⅱとして区別しています。その区別で対称的な考えを展開したのが、デューイ(教育科学Ⅰ)とデュルケム(教育科学Ⅱ)です。

両者の論の紹介に入る前に、図表2. 1をもう一度見て下さい。その図において、教育科学Ⅰにはデューイを、教育科学Ⅱにはデュルケムを位置づけることができます。

両者とも教育を社会と関わらせて論じますが、図表2. 1から分かるように、デューイ(教育科学Ⅰ)の方が教育実践により近い立場であるのに対して、デュルケム(教育科学Ⅱ)は教育実践よりも社会理論を提示することに力点が置かれています。

本書でデューイとデュルケムを教育科学Ⅰと教育科学Ⅱという次元の違いにおいてとらえ直すのは、戦後日本の教育学の展開も両者の姿勢の違いにおいて説明されるからです。

日本では、戦後初期に「教育科学論争」が交わされ、日本の民主化と関わって、社会と教育の関係が論じられました。そこでは、特に、デュルケムの教育科学論への評価をめぐる対立がありました。すなわち、社会中心の発想に立つデュルケムの教育科学概念の場合、(デュルケム自身は否定しつつも)国家による社会統制に至る可能性も否定できないという点をめぐって判断が分かれました。

「教育科学論争」で論じられた、デューイとデュルケムの対立はまだ解消されていないと思われます。その対立が続くのは、教育学と教育科学の関係が、教育実践と教育制度という研究領域の違いとしてだけ意識されてきたからだと思われます。それによって、教育学として両者をどう理論的に統合するかの道筋が見えていないと思われます。「社会現象としての教育および実践と理論の相互関係を含み込んだ教育科学を構築する」(金馬 2001)課題が残されていると指摘されるように、教育実践と教育制度を包括する理論が求められています。

まず、デューイの教育科学観を取り上げると、彼は、科学的知見の重要性を認めつつも、それは教育者の実践に役立つ知的資源でなければ、単なる情報にしかすぎないと言います。つまり、教育科学は教育実践の一部として、教師の判断能力の知的部分を形成するものとして位置づけられます。(デューイ1929=2000) 正確な社会科学的な知識を持つ教師の教育実践が、子どもを

民主的社會の一員に育てることができると考えたわけです。

これに対して、前章で見たように、デュルケムは、教育はそもそも社会的現象であって、個人を超えた力が働いているととらえました。このとき、教育科学は教育実践学(狭義の教育学)の上位に位置づくこととなります。この場合、教育科学は、教育実践における教育目的あるいは教育方法に対して指針を与えることにもなります。

このように、両者は相反する方向で教育を見ていることが分かります。

デューイは、子どもから社会へ向かう方向を想定していました。個人から全体へという方向です。その論は、「活動主義」とも言われるように、子どもの経験の中に教育的真実を求めるものです。教育によって自主性を涵養された個人が作る社会は、自ずから民主的な社会となると楽観的に想定されていました。デューイにおいては、子どもの成長可能性を引き出すことが教育の目的であり、また教育の方法でもあり、教育の科学でもありました。この意味で、それは「子ども中心主義」であり、20世紀の最も代表的な教育理論でした。<sup>1</sup>

これに対して、デュルケムは、社会から個人へという方向で教育をとらえていました。それは方法論的集合主義とも呼ばれるように、個人は社会が及ぼす磁力から逃れることができないとされました。そればかりか、リーダーの規律統制がない集団では、個人は容易にエゴイズムの渦に投げ込まれるとも考えました。

デューイとデュルケムは教育科学をめぐる両極端の説に立っています。ところが、教育実践学が、教育目的・教育方法・教育科学Ⅰの組み合わせとそのバランスの上に成り立っていたように、教育学全体から見たとき、教育科学Ⅰと教育科学Ⅱの関係を代表するこの両者は、やはり補完的な関係にあります。すなわち、個人が主体的に社会参加していく筋道においては、デューイが有効であり、逆に、社会全体の中で教育をとらえるうえではデュルケムが有効です。そして、その時々状況によって、どちらかの極に重心を移すことで教育学はそのバランスをとることができます。

したがって、教育実践面では、実践者は、教育実践学と教育科学のメニューを見て、いくつかの選択肢から選んでそれを組み合わせることで、自分の実践を説明できます。たとえば、「自由」という教育目的に向けて、「対話」的な教育方法で、しかし、制度面では、進学要求に応えるために学力別編成をするという具合にです。<sup>2</sup>

教育実践は日々手探りで展開されます。あるクラスの授業でうまくいっても、つぎのクラスでは生徒の反応が返ってこないということがよくあります。このとき、教師はいろいろな手立てを探してまた別の授業で試してみる、・・・このことを繰り返すこととなります。教育を実践するうえでは、教育目的・教育方法・教育制度の組み合わせの最適解はありません。その場その時点で、教師と生徒が満足できる授業が成り立つかが大事です。

しかし、教育学が独立した学問として成立するには、このような実践的な視点を離れて、また、試行錯誤を繰り返すバランス論を離れて、やはり一貫した理論が求められます。なぜなら、教育学がバランス論に立つならば、それは、一種の折衷論に陥るからです。その場合、教育学は、多様な利害関係の渦の中で、そのときどきの強い流れに身を委ねることになるでしょう。教育学として理論的統一性を欠く場合は、全体社会との関係で、教育それ自体の独自性を主張できずに、特に政治・経済の主張が直接・間接に巻き込まれ、それらの駆け引きの場となってしまいうでしょう。

## 2 社会的事象としての教育

教師が実際に子どもと向き合うときは、そのつど社会全体の動向をいちいち意識することはないでしょう。教師が純粋に教育に情熱を燃やすほど、そうかもしれません。

しかし、巨視的に見るならば、教育が社会現象であることは疑いもないことです。場合によって

は、教育はその時代の政治的・経済的要求に奉仕することさえあります。あるいは、もっと悲劇的なのは、軍事的目的と直結させられる場合です。そのような事態を作り出さないためにも、教育と社会の関係を知ることが大事です。

他方で、ほとんどの社会理論は、教育をその対象領域に含んでいます。それは、社会が成り立つということが、同時に子どもが社会の成員になることと重なるからです。たとえば、これから社会の情報化がいつそう進むことは間違いないですが、そのとき、情報処理の技術者や情報管理のエキスパートが大量に養成されなければならないだけでなく、情報をめぐる倫理や情報との接し方についても教育が必要となるでしょう。

かつての伝統的社会では、子どもは大人になる過程で経験的に必要な技・知識を身につけていきました。しかし、社会が高度化するほど、知識・技術の集積度も高まり、効率的に伝えなければなりません。ここから、一つの歴史的傾向として、社会が進むにつれて、教育の比重が高くなるということが出来ます。

これまでの社会理論が教育をどのように位置づけてきたのかを見る前に、もう一つ確認しておかなければならないことがあります。それは、社会理論のタイプに関わります。本書では、それをつぎの三つのタイプに分けます。

- A) イデオロギーとしての社会理論
- B) ユートピア論としての社会理論
- C) 現実分析としての社会理論

これらの三つのタイプは、いずれも社会の現実に対して一定の視座を持ちますが、その視座の時間軸はつぎのように異なります。<sup>3</sup>

- A) イデオロギー: 過去の現実を現在に延長する
- B) ユートピア論: 未来から現在を逆照射する
- C) 現実分析論: 過去から変化してきた現実を記述し、それを未来に延長する

具体的に説明しましょう。

#### A) イデオロギー

「イデオロギー」として真っ先に想起されるのは、マルクス主義でしょう。それは、マルクスが19世紀前半のヨーロッパの労働者の悲惨な生活・労働状況を変革しようとして、一生をかけて資本主義社会を考察し理論化したものです。マルクス主義は20世紀前半までは世界情勢に見合った理論であったかもしれませんが、社会主義国の例が示すように、その理論は資本主義の発達についていくことができていません。このとき、マルクス主義は、過去の現実を現在に機械的に当てはめるイデオロギーにとどまっていると言うことができます。

現代の日本において生き続けているイデオロギーは、男権主義、天皇主義、家父長制イデオロギーなど、たくさんあります。

世界的には、イスラム原理主義が最も強固な宗教イデオロギーとして影響力をもっています。

#### B) ユートピア論(あるいはディストピア論)

「ユートピア」という語は、どこにもないという意味で、理想郷としての社会を現実と対比させて考察する論です。マルクスも初期は、空想的社会主義の影響を受けて、すべての市民が豊かさを享受し、自由な生活を送る社会を描いています。

今日では、ユートピアを語るよりも、現実の問題がどんどん悪化していく先に出現する悲惨な世



界を描く、「ディストピア」論が多くなっています。地球温暖化、環境汚染、軍備増強、富の一極集中によって、人類の存続自体が脅かされることが真実味をもって語られています。<sup>4</sup>

そして、地球最期の悲惨な日を迎えないために、今何をなすべきかという問題が立てられ、その解決手段として教育も構想されます。

### C) 現実分析論：

イデオロギーあるいはユートピア論では、教育はその論が描く過去あるいは未来の像に子どもを育てていくことが目指されます。言ってみれば、イデオロギーは、過去の窮屈な服を子どもに着せることとなります。また、ユートピアは、反対に将来のだぶだぶの服を着せることとなります。

これに対して、現実志向の社会理論は現実を現在の視座から考察します。もちろん、それは過去や未来に目を向けないという意味ではありません。過去を見るのは、現在がそこからやってきたことを知るためです。また、現在を延長していった先にある未来を予想します。こういう意味で、現実分析にとっての過去と未来は、それぞれ、現在的過去あるいは現在的未来なのです。

現実分析論は、子どもを過去や未来の基準から考察するのではなく、現在の子どもの焦点を合わせます。

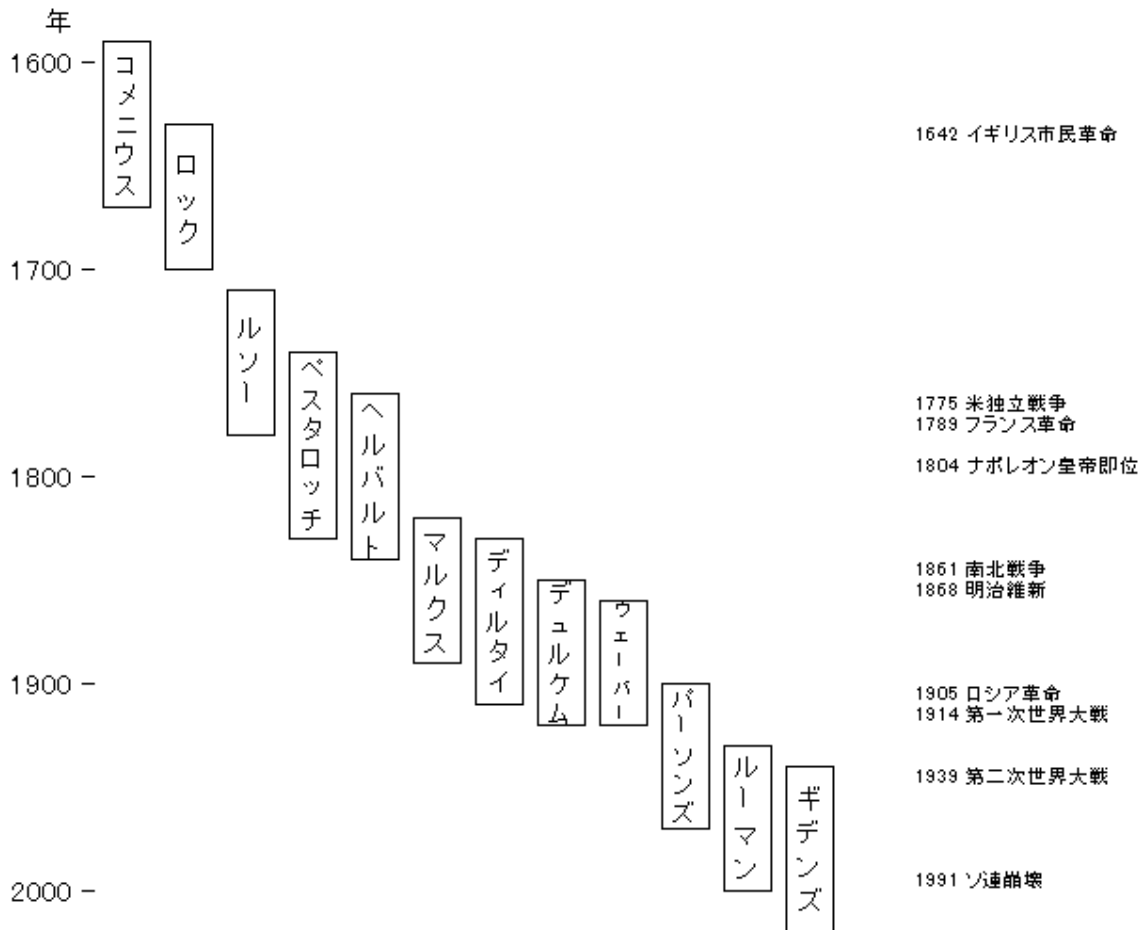
こういった視座から現実分析を担おうとするのが、社会学です。しかし、社会学もまた、その内部で、社会をとらえる視座の違いによっていくつかの異なる潮流があります。

本章では以下に、2節で古典的理論として、ウェーバーとデュルケムの二大潮流を説明します。そして、3節でそれを統合した理論としてのパーソンズを、4節で1980年代以降の教育政策に大きな影響を与えたギデنز、5節でルーマンのシステム論を取り上げます。

図表4-1 代表的な社会理論

	社会進化の方向	分析単位	教育課題
ウェーバー	合理化過程(官僚制)	行為	責任倫理
デュルケム	聖俗二元性	機能	合理的道徳
パーソンズ	共通価値の析出(合理性、自由、平等など)	行為	価値統合
ギデنز	構造化(ルールと資源)	行為	建設的自己の形成と専門システムへの信頼
ルーマン	機能システムの自律化	コミュニケーション	システム信頼とリスクの自覚

図表4-2 主要な教育学者・社会学者の生年表



### 3 行為と集合表象－ウェーバーとデュルケム

#### a) 合理化－ウェーバー

ウェーバーの目の前に広がっている社会は、「合理化」の過程にあるものでした。それは、特に、近代において組織が官僚制化される過程でした。そして、彼がその過程を分析する単位として採用したのが、「行為」です。このとき、社会の合理化過程は、社会の成員が合理的に行為することによって推進されます。これに対して、近代以前の社会は、伝統が支配する社会、あるいは、民衆の感情を鼓舞して伝統をブレイクスルーするカリスマが支配する社会であり、それに従う非合理的行為から成る社会ということになります。

ウェーバーは、合理的行為を、価値合理的行為と目的合理的行為に分類しました。この分類に従えば、行為は、自分の内面的価値に忠実に行為するか、それとも、目的実現のための手段として行為するかという二分法で考えられます。たとえば、教師が、試験結果からある生徒に落第点をつけなくてはいけない場面を想定しましょう。生徒が置かれている苦境を知っているので、教師として忍びがたく同情点をつけたとします。このとき、その教師は、学校組織が求める目的合理

的行為ではなく、自分の価値・信条に従って価値合理的に行為したことになります。ウェーバーは、このような葛藤を、責任倫理と心情倫理の間の葛藤と呼びました。

しかし、心情倫理に流されていたら、組織は情実で動くことになり、機能しなくなります。そこで、ウェーバーは、組織に入るときに、その組織が目指すものと自分の価値が一致すること、そしていったん組織に入ったならば、目的合理的に行為することを求めました。しかし、それでも、極限的状况では、自分の価値と組織の目的との間の葛藤が生じるに違いありません。

ウェーバーは学校教育について具体的な考察は行っていませんが、教師には自分の価値に従って行為することと、組織の目的に沿って仕事を遂行することの間の厳しさを引き受けることの自覚を形成することを求めることになるでしょう。ウェーバーの比喩を用いれば、大人になって組織に入ったとき、それは「鉄の檻」として、個人を「歯車」のように扱うかもしれません。ウェーバーは、近代社会に生きる個人に対して、その宿命に耐えて、自分の情熱を燃やし続けることを求めます。

ウェーバーは、合理化に伴う葛藤が、個人と組織の間だけでなく、教職と学問の間においても発生すると見ていました。『職業としての学問』において、彼は、研究者が大学において教壇に立ったとき、中立的な立場から学生に対して講義するのか、それとも自分が真理とみなすことを講義するのかという葛藤を取り上げました。この葛藤は、学校においても、教師が自分の個人的信条に忠実に教育するのか、それとも教育的中立性を守るのかという葛藤として現れます。(ただし、この葛藤は、現実には、完全にどちらかの立場に立つことはなく、いろんな考えを客観的に紹介したうえで、自分が正しいと思う考えを個人的意見として紹介するという形で解決可能です。)

後者の葛藤は、社会が機能システムに分化していくときに、どこにおいても必ず発生する葛藤です。たとえば、芸術家が生活費を稼ぐために、自分の芸術信条を曲げることもあるかもしれません。あるいは、ある宗教を信仰する人が教師になったとき、学校のカリキュラムの中にそれに反する記述があるかもしれません。あるいは、自分の政治的信条と違ったことが書いてある教科書を教えなければならない場面もあるでしょう。

ウェーバーが提起した社会的葛藤の問題は、本書の第5章に述べるルーマンの機能分化社会において一般的かつ必然的に発生する葛藤を先駆的に表現したものでした。

## b) 社会的磁場—デュルケム

ウェーバーが行為を分析単位とし、それに個人が付与する意味を重視したのに対し、デュルケムは、人間が社会の磁場から逃れられない面に注目します。このとき、社会はあたかも物のようにとらえられ、個人はその影響下にあるとらえられます。たとえば、あるファッションが流行する場合、人は知らずしらずのうちに、そのファッションを取り入れるようになります。あるいは、ある人が「個人主義」的に生きることを自ら選択したとしても、そもそも社会の中に「個人主義」という風潮が浸透していて、それに従っていることがあります。

このように、個人の意思を超えた次元で作用する「社会的なもの」を見事に示したのが、『自殺論』です。彼は、その著において、自殺の三類型として「集団本位型」「自己本位型」「アノミー型」を取り出しました。

自殺は病理的現象ですが、社会において一定の確率で発生しています。そのとき、自殺が「正常」レベルを超えて「異常」に増える時期があります。そして、デュルケムは、それは社会がやはり通常とは違う状態の時期であることを示したのです。彼が特に注目したのは、社会が個人を「規制」する力が弱まることによって起こる「アノミー型」の自殺です。

近代では個人の自由が尊重されることで、それ以前のような社会からの規制力が弱まります。特に、経済的に好況が続く場合には、個人の欲望が肥大化して、その夢と現実の違いから自殺が多くなると推測されました。

「アノミー」という概念は、日本の社会病理、あるいは教育病理を分析する場合にも、よく用いら

れます。そして、日本はまだ社会の統合的側面、すなわち「集団本位」的側面が強いことから、いじめや受験競争などの教育病理が日本の特有性を伴って出現していることが語られます。すなわち、それらは、欲望の無規制的な肥大であると同時に、集団的同調を強いる日本社会を土壌としていることが分かります。

デュルケムは、このような社会病理を克服するうえで、教育が果たす役割、特に道德教育に着目しました。すなわち、近代の学校は、過度の個人主義・集団主義・アノミーに陥らないよう、集団への愛着・自律性・規律性がバランスよく形成されなければならないと主張しました。とりわけ、アノミー論との関連では、特定の民族への「ヘイト」など、過度に感情的に盛り上がった社会状況において、それに感染されないだけの判断力、自制心が求められます。

#### 4 均衡論－パーソンズ

パーソンズが生きた時代、アメリカは大恐慌から立ち直り、第二次世界大戦を経て、世界的な繁栄を遂げました。それを目の前にして、社会が均衡状態を維持していくことが大事と考えたのは無理ありません。そして、上に述べた社会学の二大潮流である、個人重視のウェーバーと社会重視のデュルケムの考えを統合することを試みました。

その際、ウェーバーの理論に伴う悲壮感やデュルケムが注目した病理化傾向の要素は取り去られ、前者の行為論と後者の社会統合・規制論が楽天的につなぎ合わせられました。そのとき、パーソンズは社会が維持されるには、つぎの四つの下位システムがバランスよく維持されねばならないと考えました。すなわち、「適応」(Adaptation) / 「目標達成」(Goal attainment) / 「統合」(Integration) / 「潜在性」(Latency) の各システムであり、具体的には「経済」「政治」「社会コミュニティ」「宗教・家族」がそれに当たります。そして、それらの下位システムに適応するのがパーソナリティ・システム(行為者)の課題とされました。その課題を達成するうえで、教育はL領域において、共通価値の伝達に寄与することが期待されました。

パーソンズの理論はこのような均衡主義的前提において、その後、批判の対象となりますが、社会を一つのシステムとしてとらえる見方は、それに続くギデنزやルーマンの社会システム論を準備したと言えます。

#### 5 再帰的社会論－ギデنز

ギデنزは、イギリスの社会学者です。彼はデュルケム研究を皮切りに、社会学の諸理論を考察して、彼なりの社会システム論を構築していきました。

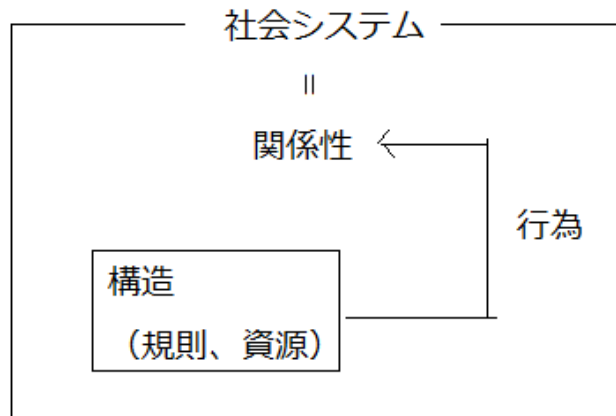
1980年代のイギリスは、それまでの福祉国家路線からの転換を迫られ、新自由主義政策を採用しましたが、それによってまた失業・地域解体などの社会問題に直面していました。このとき、ギデنزの論が、福祉国家でも新自由主義でもない「第三の道」として注目され、1990年代後半から労働党政府の社会政策として採用されました。<sup>5</sup>

ギデنزは、近代社会を、伝統社会から離脱して、自ら変化を遂げていく、すなわち、再帰性が高まる社会としてとらえます。この意味で、ギデنزと次章で詳しく見るルーマンはともに社会システム論者として紹介されることが多いです。しかし、ギデنزの論が当時のネオリベリズムの修正版として、グローバル化の流れを主導する理論となったのに対し、ルーマンの論はそういった短期的変動よりもっと長期的な近代社会の見通しを探っていたと思われ、ある意味で対称的です。

ギデنزにおいて、社会の再帰性が高まるということは、時間空間的に制度・個人の活動が限定されていた伝統社会から、それがともに自律化して、循環的關係になることを意味します。すなわち、制度と個人はそれぞれ自分をモニターし、自分と互いを作り変えるようになります。そこか

ら近代社会に独自の関係性のパターンが析出されてきます。たとえば、学校制度とそこにおける教師と生徒の関係がそうです。学校は、教育的にふさわしい活動をしているかを組織として自己チェックし、そこにおける専門家である教師も自分の活動が教師にふさわしいかどうかを自己チェックします。そのような教育を受けるとき、生徒も自分が達成すべき課題を自覚し、それに向けて自己を律していく姿勢が形成されると考えられます。

図表4-3 ギデنزの構造化論



その活動が繰り返される中で、教育に特有な構造が形づくられてきます。それは、学校が組織として持つ規則であったり、さまざまな情報・権限から成る資源であったりします。教師の活動について言えば、たとえば規則に従って教育評価の権限を行使したり、いろんな研修機会を通じて最新の情報を得ることができます。

## 第5章 教育の包括的理論としての教育システム論

教育が社会の中でどのように位置づくかは、社会と教育のどちらかだけでは決まりません。両者の相関的関係を記述するのが教育科学です。本章では、教育科学がその役割を果たすうえで理論的支柱となる教育システム論について説明します。

本書では、ここまで、教育学が成立し、拡大する過程をたどってきました。ここで、それをもう一度まとめておきます。

歴史的に見ると、教育学は教授法として出発しました。したがって、教育学は、まず教育の実践を対象とする学問として成立しました。そこでは、教育学は実践から理論を引き出します。

近代において、それに教育制度が加わります。それに伴い、教育制度を考察する教育科学Ⅰが成立します。そして、この段階の教育学を本書では、教育実践学＝(教授法＋教育科学Ⅰ)と呼んで、第3章で紹介しました。

このとき、教育実践は、教育目的・教育方法・教育制度を調整し、そのバランスをとりながら進めることが可能になります。

さらに、社会的発展のなかで、各領域で専門的知識・技術が求められるとき、社会全体の中の教育を考察(観察)する必要性が高まります。

この課題に関わる教育学として、教育科学Ⅱが成立します。前章で紹介した社会学の古典(ウェーバー、デュルケム)、あるいはその現代的理論(ギデンズ、本章で見るルーマン)がそれに当たります。

こうして、教育学はしだいにその対象範囲を拡大してきました。同時にその過程においては、教育実践と教育制度との関係が問われることになります。あるいは、学問レベルでは、教育実践学と教育科学Ⅱとの関係が問われます。前章で取り上げた社会学者は、教育科学Ⅱの系譜を作ってきたとも言えます。

ここまで教育学の展開過程を追うなかで見えてきた問題があります。それは、教育学が科学性(学問性)を強めると、本来の実践性が弱まるという問題です。逆に、実践性を志向すると科学性が弱まります。この問題について、本章では、ルーマンの教育システム論から一つの解決の道筋を見いだしたいと思います。

### 1 社会システム論－ルーマン

前章では、代表的な社会学者の社会理論とそこから引き出される教育課題について見てきました。それらに共通しているのは、いずれも、社会が目指す方向に沿って「しっかりした」人間を育てるということです。

- ・ウェーバーの場合は、官僚制化した組織において、自分の情熱を燃やし続けることができる人間の形成が求められました。
- ・デュルケムの場合は、現代社会が規制力を失い、「アノミー」化することに対して、「自制心」の形成が説かれました。
- ・パーソンズの場合は、その社会の共有された規範を内面化し、社会を構成する四つの機能システムにバランスよく適応する姿勢が求められました。
- ・ギデンズの場合は、自分が達成すべき課題を自分が設定でき、ルールと資源に応じてそれを実現していくことができる建設的の市民が求められました。

しかし、社会ははたしてこのような「立派な」人間だけで成り立っているのでしょうか？たしかに、

各分野のリーダーとして注目され、マスメディアに取り上げられる人はこういう人が多いかもしれませんが。しかし、そういう人物が稀だからニュースになるのではないのでしょうか？

上の四つの理想的人物像に対しては、つぎのような平凡で多様な、大多数の人物像が対置されます。

- ・官僚制化した組織において、与えられた役割を淡々とこなす人
- ・一時的に感情的に盛り上がって周囲に流される人
- ・好き嫌いがあって特定の分野だけコミットできる人
- ・自分が何をすべきか分からず、迷ったりもがいている人

この本の読者の多くもこれに当てはまるのではないのでしょうか？たとえば、高校あるいは大学の志望校を選択するときを思い出して下さい。自分の人生の目標が明確で、それを実現するために受験校を決めた人はそれほど多くはないでしょう。何をしたいか分からない、友達が受験するから、自分もそこを受ける。志願書提出のぎりぎりまで迷っていた。という人の方が多いのではないのでしょうか？

そして、教育を受ける側としては、「立派な人」を目標として提示されるのも大事ですが、悩み・もがいている自分をありのままに受け止め、寄り添ってくれる教育を求めるのではないのでしょうか？

ここでつぎに取り上げるルーマンは、このような平凡な人物から成る社会がシステムとしていかに成り立つか、またそのような教育システムの現実を考察しました。

社会が、平凡な迷いつつ行為している人たちから成るとき、そこにおける関係も不安定なものになることは避けられません。向かい合った二人の間には、確固たる共通なものはなく、互いに相手の出方を探って、自分の次の出方を決めることになります。このような不確定な関係を、ルーマンは「二重の不確定性」(double contingency)と呼びます。

このとき、そのような不安定な関係にもかかわらず、なぜ社会あるいは教育システムが維持され、存続するのかという疑問があります。たとえば、2人の教師がいて、新しい教材についての考えが違ったとします。お互いに、相手の基準について不満があるはずですが、この両者が、社会関係を続けることができるのは、なぜでしょうか？

ここで、社会が存在するというときに、社会を成り立たせているものは何かという問題が出てきます。上の例で言えば、教師Aと生徒Bが向かい合って話し合う場面を取り出すならば、それは「話し合う」という行為が社会を成り立たせているように見えます。しかし、二人がその場を離れたとき、二人をつなげていた「行為」はそこで終了することになります。このとき、二人が作っていた「社会」は消滅したことになるのでしょうか？そうではありません。AとBは、その場を離れても、相手のことを考え、場合によってはAは同僚にBのことを伝えたり、Bは家族にAのことを話すかもしれません。ここにおいて、「社会」を成り立たせているのは、「行為」ではなく、「コミュニケーション」であることが分かります。

「行為」はそれがなされなくなった時点で消滅し、たえずつぎの行為に接続されなければなりません。これに対して、「コミュニケーション」は、時間・空間を超えて存在します。場合によっては、卒業後に、AとBが「あのときのことは・・・」と話しをするならば、両者のコミュニケーションはその間ずっと続いていたことになります。

行為が時間・空間的に限定されて存在するのに対し、コミュニケーションは時間・空間的に伸縮可能です。しかし、このことは、コミュニケーションが時間的・空間的に不確実さを抱えるということでもあります。すなわち、いったんメッセージを発しても、それがいつ、どのようにして戻ってくるかどうかは、はっきりしません。また、授業中の教師の言葉がそうであるように、そのメッセージはどこまで届いているのかもはっきりしません。

上に示した、「二重の不確定性」を社会的次元での不確定性としたら、コミュニケーションを要素とする社会は、時間・空間・社会という三つの次元で不確実なシステムであることが分かります。<sup>1</sup>

ルーマンにとって分析の対象としての「社会」は、何らかの理想に照らしての現状ではなく、現にそうになっているシステムをそのまま記述する対象でした。

世界をありのままに記述するという姿勢は、哲学では、現象学、特に、フッサールが代表的です。そこでは、世界(認識対象)を見る自分のまなざし、あるいは判断枠組みをまず停止させ、そこで自分が何を体験しているかが自省されます。たとえば、「平和」について考えるとき、「平和」が実在するかどうかは分からないけれども、それについて考えている自分が存在するのは事実です。このとき、「平和」については、それを自明視して語ることはできなくなります。自分がなぜそれを平和と思うのかを自省してから語ることになります。

しかし、ルーマンはこのような現象学的姿勢は、経験的な世界では通用しないと言います。現象学的還元は、思考実験的には可能かもしれませんが、また、それによって、外部世界から条件づけられた自己意識から解放され、新たな世界地平(=枠組み)が得られるかもしれません。しかし、現実の世界では、次から次へといろいろなことが目の前で経過し、自分の世界地平をたえずそれと再調整していかなければなりません。判断停止している余裕もなく、新しい状況に応じてコミュニケーションすることになります。目の前で戦闘が起こっているとき、超越的視点から「平和」について考えることは無理です。実際の社会は、外部世界を観察する個人がいて、自分なりにそれを理解して、とりあえずコミュニケーションを行う主体から成っています。<sup>2</sup>

これまでの社会学の代表的な理論はいずれも、現代社会が抱える問題とリンクさせて教育の方向づけを与えていました。では、ルーマンにとっての教育課題は何なのかと問われるとき、彼はどのように回答するでしょうか？ルーマン自身は、この質問に対しては、自分の考えを述べることに否定的でした。それは、彼の姿勢が教育システムを観察することに徹していたからです。

ところが、彼の遺稿となった『社会の教育システム』では、末尾部分で「…なければならぬ」という語が使われていたことが注目されます。

「未知のままであり続ける未来に対応できるようにするための教育学がなければならぬ。…知識の学習は、決定することの学習(無知の活用)に置き換えなければならぬ。」(p.270-271. 訳変更)

これは、ルーマンが教育の当為(第一次的観察)を直截に語ったものではなく、「社会全体が不安・リスクを重視する方向に転じた」という観察の結果として、その方向に教育システムが対応することの必要として述べられたものです。

ルーマンのシステム論は、日常的な教育を成り立たせている観察(コミュニケーション)の観察ということになります。二次的観察としてのルーマンのシステム論は、これらの錯綜したコミュニケーションの渦にもかかわらず、社会において一定の方向で教育がなされている仕組みを描くことになります。あるいは、いかにして教育が成り立っているかを探ることになります。

## 2 教育的コミュニケーションのメディアとしての「子ども」・「成績」

ルーマンは、教育が機能システムであるとき、他の機能システムと同じように、その機能システムに独自のメディアとコードが備わっているはずと考えました。では「教育」というコミュニケーションに特有なメディアとコードは何でしょうか？

彼はその初期の著作において、教育のメディアは「成績」だと考えました。それは生徒を「良／否」というコードで判断するためです。このメディアとコードによって教育システム他の機能システムと同等の自律性を獲得しているというわけです。

ところが、この図式によると、教育とはもっぱら生徒を選別することになってしまいます。

そこで、中期ルーマンは、教育のメディアは「子ども」だと考えました。これは、「子ども」の人格

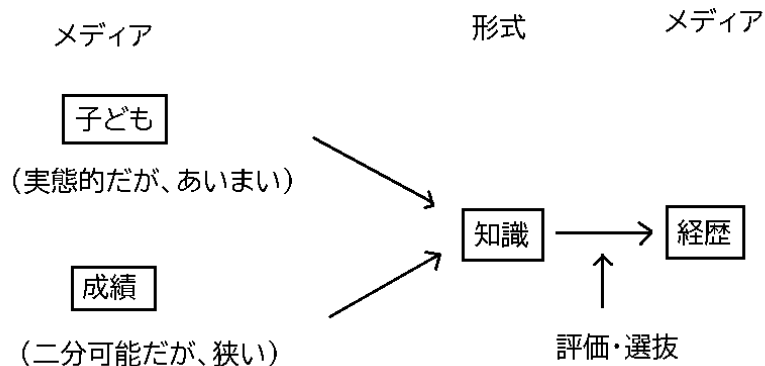


の総体に働きかけるのが教育という、われわれの実感に合います。その場合は、点数で評価・選抜するのとは違って、コードがあいまいになります。しかし、そのようなあいまいさを抱え込むのが教育システムの独自性ということにもなります。

ルーマンは最終的には、「成績」と「子ども」という2つのメディアを統合して、「経歴」(ライフコース)が教育のメディアだと述べました。つまり、教育された子どもは、自分を何らかの「知識」として形づくり、それが社会によって評価されて、その子どもの人生の「経歴」となっていくというのです。

「成績」「子ども」「経歴」という3つのメディアをまとめて図示すると図表5-1になります。

図表5-1 教育のメディア



### 3. 「あいまい」な教育学

前節では、教育実践はバランスをとりながらなされる一方で、教育学は学問として一貫性・統一性を持つ必要があると述べました。では、この二つの命題はどのようにして両立できるのでしょうか？

現実としては、教育実践はバランスをとることでしか成り立たないでしょう。ある一つの定められた教育実践しか存在しない教育は考えるだけでも恐ろしいです。このことから、教育学も、教育目的の多元性、教育方法の多様性に始まって、全体として各部分の学問の棲み分けによって成り立っています。<sup>3</sup>

しかし、このとき、それらを統一する理論がなければ、教育学は内部的にテーマごとに細分化が進み、外部的には、教育の自律性の根拠を示すことができなくなります。<sup>4</sup>

教育学は細分化する傾向を免れることはできませんが、それによってかえって統一理論を作ることの必要性が生じています。

社会を対象とする学問の場合、ここでもう一つ別の問題が発生します。それは、仮に統一理論が完成し、それが「真理」と認められた時点で、社会はすべてその理論に従うことにもなるという問題です。すぐれた理論ほど、それが規範化するという問題です。

この問題(矛盾)について、ルーマンの学問システム論は、学問(科学)では、「真理」は同時に仮説でもあると指摘します。また、それは共同してコミュニケーションを通じて構築されるとも言います。(ルーマン 1990=2009:157,207)

ところが、学問(科学)が規範ではないとしたら、教育学は困ります。なぜなら、教育は子どもをより良くするためにあるからです。この問題は、ルーマンの学問システム論・教育システム論を用いるとつぎのようになります。

どんな機能システムであれ、社会において存在する以上、その活動には何らかの規範が伴います。

まず、社会的なシステムでは「規範」を最小限に止めるべきシステムがあります。それは、芸術・メディアにおいてです。個々人が自由に芸術活動・言論活動を行うときに、社会的に統一的な規範をもってそれを規制することは、芸術・メディアの否定になります。

これに対して、教育することには、必ず「規範」が伴います。規範が関与する社会的な機能システムとしては、法システムがあります。そこでは、(仮説的であっても)「正義」が追求され、その帰属をめぐって裁判がなされます。教育においても、教育について語る場合は、「良い」教育について規範的に語ることになります。それは、子どもを教育する教師にあってはいつそう当然です。

では、「法」と「教育」の違いは何でしょうか？それは、第1章で述べたように、「法」の場合、それを論じて「法」自体が変化しないのに対して、「教育」では「子ども」が変化することにあります。

たとえば、「今の子どもは自然体験が少ない」ということが指摘されたとします。ここでは、自然体験＝規範となります。ところが、教育において自然体験の機会を増やして、子どもが自然から多くを学んだならば、その子どもにとってその規範は不要になります。

このように、教育システムでは、教育によって「子ども」自体が変化するので、「規範」あるいは教育学的「真理」はそれが実現されたとともに、「規範」「真理」ではなくなり、教育的コミュニケーションにとって不要となります。言いかえると、教育では、「規範」「真理」は必須ですが、それは一時的・暫定的な「真理」「規範」にすぎません。

したがって、教育では、「規範」「真理」についてたえず議論するという状態が出現します。そのとき、教育学は、どの立場に立ったとしても、自身の立場の不安定さに気づかされます。

教育学が他の社会科学に比べて学問性が弱いという指摘がよくなされます。たとえば、教育実践の報告で、「子どもの目が輝いていた」という表現も目にします。他の学問分野では、こういう主観的評価は学問的基準になじみません。たとえば、法学の場合、被告が反省して涙を流したとしても、法の正しさを証明したことにはなりません。ところが、教育学では、非行を繰り返してきた生徒が反省して涙を流したことは、その生徒が変化したという意味で、「正しい教育」の例証になります。これは、すでに述べたように、教育では「子ども」という変化する対象をメディアとするコミュニケーションがなされるからです。

子どもが変わることは、多面的でとらえどころがありません。変化が比較的容易に測定できる「学力」でも、「学ぶ意欲」がその構成要素とされます。

これまでは教育学がこのような規範性と主観的判断を伴うことが教育学の学問性の弱さとしてとらえられてきました。その学問的欠陥を克服するために、客観的指標(エビデンス)による把握可能性が追求されてきました。しかし、それが逆に、生き生きとした子どもの実態把握から遠ざかるというジレンマがありました。<sup>5</sup>

これらの教育学上の課題を解決するうえで、以下に、ルーマンの教育システム論を取り上げます。それは、「子ども」をコミュニケーション・メディアとすることにより、そのジレンマを解消し、教育システムの自己記述を可能にするものです。

#### 4 統一理論から包括理論へ

教育学は学問である以上、教育についての統一理論の打ち立てを目指します。しかし、それは、教育実践が抱える技術欠如(教育方法の実践的限界)と規範性(教育目的的追求)のゆえに、理論的な曖昧さを免れることができません。この曖昧さは「不確定性」とも言い換えることができます。近年、様々な領域で社会的事象の不確定性への注目が高まっていますが、教育においてはその度合いがいつそう強いのです。

それゆえに、教育学の理論は対立するモデルが併存する状態が常態化します。また、教育実践や教育行政は、教育学の諸知見を参考としつつも、そのどれかに全面的にコミットできず、たえず微調整がなされていきます。

こうした教育学独自の学問的事情に加えて、教育にはすべての人が関わり、参加するという独自の社会的条件もあります。すべての人が関わるというのは、教育が他の機能システムと違う点です。法・芸術・宗教・福祉・医療は、その関心あるいはニーズがあって参加するのに対し、教育はその必要を感じる前に、大人(保護者・行政)によってすべての子どもが参加させられるからです。

教育システムでは、他の機能システムに比べて、多様な意見・見方が交錯することが避けられません。たとえば、「虐待」や「いじめ」をとってみても、その増減についての事実の把握すら、公的統計だけでは限界があります。その現状についての認識には、しばしば自分の狭い体験からの思い込み(誤認)も入り込みます。あるいは、あるべき状態についての規範的判断において過剰な感情的要素も入り込むかもしれません。しかし、こういった誤認・過剰な思い込みも含めて、教育システムはコミュニケーションを継続しています。それらを、「事実と違う、誤認である」、「自分の基準と異なる」と言って排除することは、かえって議論を複雑にしてしまうでしょう。

このとき、教育学に求められるのは、教育学内部の統一性を求めることよりも、「子ども」を対象とする教育的コミュニケーション全体を包括する理論を持つことです。それは、単に全体をカバーするという意味における包括性ではなく、錯綜するコミュニケーションを解きほぐすことができるという意味での包括性です。(図表5-2参照)

図表5-2 統一理論と包括理論の違い

	統一理論	包括理論
学問姿勢	矛盾の否定 一貫性の追求	矛盾の肯定 対立物の並存
認識方法	部分の集合としての全体	全体の直感的把握
目指す成果	証明	記述

教育学が細分化し、各研究者が自分の持ち場だけで教育をとらえるならば、自分の権能を守り、拡張するための研究になってしまいます。包括的な教育学は、教育という困難な営みを相互に負担し合うためのものです。「不登校」という事実に向き合うとき、教育行政学研究は、それを減らす制度をいかに構築するかという問題意識を持つかもしれませんが、包括的な視点に立つならば、逆に、制度に回収されない教育は可能かというように問題を転換できるかもしれません。

視点の転換の可能性は、教職についても言えます。教職の専門性と言うとき、教師が自らを「専門家」と称することは、自分を特権的な位置に置くことになります。たとえ経験を積んだ教師であっても、子どもと関わる一場面ごとに自分も「素人」であるという姿勢で臨むべきでないでしょうか。「専門家」という称号は、教師の内面の自負としてあってもよいでしょう。しかし、それは本来は、関わり方の結果から、相手から付与されるはずのものです。

ここまで教育学の理論性について論じてきた中で、教育学理論の独自性も見えてきました。学問(科学)的理論はすべて論理的一貫性・無矛盾性をめざします。しかし、教育学はこの点で独自です。たしかに、個々の教育事象を分析するときには、論理的整合性が求められます。また、それはある程度可能でしょう。しかし、教育学に、特に自然科学のような厳密な一貫性、統一性を求めることはできません。

このとき、システム論的教育学は、その方向性において、教育学の統一理論ではなく、包括理論としての役割を果たす可能性があります。それは独自の教育目的を提起するということはありません。それが教育目的について語るのには、やはり教育現実における多様なコミュニケーションの中でどういう教育目的がどのように語られているかを観察し、整理することによってです。

これは、システム論的教育学が価値に対して禁欲的だからではありません。観察を目指すというシステム論的教育学の姿勢は、教育目的を選択するのが、教育を実践する教師だということによります。(ただし、場合によっては、研究者自身が、研究の場以外で、その価値を力説することもありえます。)

そもそも、多元化する社会では、一つの方向性に向けた価値を提示することは不可能です。せいぜい、「自由」「平等」という価値が最大公約数となるだけでしょう。もし、教育学の名で特定の教育目的を教師や教員養成課程で学ぶ学生に押し付けるならば、それは、教育実践に対する介入とも言えます。システム論的教育学は、教師に対して、ある教育目的がどのような背景と意図において主張され、それに見合うカリキュラムは何であり、それによってどのような教育関係が作られるかを示すことを課題とします。それらの提示されたオプションの中からどれを選択し、組み合わせるかは現場の教師の判断に委ねられるはずで

システム論的教育学(教育システム論)が包括理論たりうるのは、その分析対象とするのがコミュニケーションだからです。すなわち、システム論では、教師・生徒のコミュニケーションから成る教育実践そのものを包含するだけでなく、教育について語る市民のコミュニケーションをも包含します。教育システム論は、学校内外の錯綜するコミュニケーションを統一的に分析するという意味での学問的統一性を持ちます。しかし、それは、教育実践あるいは教育学の全体を統一するという意味ではありません。<sup>6</sup> 教育システム論が教育学にとって持つ意味は、教育をめぐる多様に交わされるコミュニケーションを考察し、そこから新たな教育現実が創出されていることを記述する権能にあります。

その教育現実とは、困難に直面した教師がいかにそれを乗り越えたかの教育実践である場合もあれば、ある地域の教育委員会が新たな教育方針を打ち出し、地域全体の教育の底上げが実現できた事例など、多岐にわたります。

## 第6章 教育の歴史をふりかえる

教育を文化伝達としてとらえたとき、そこには歴史的な重層性が見られます。教育が歴史的に地層のように重なり合っていることは、単に過去の遺物としてではなく、現代の教育にも影響を与え続けています。

本章では、教育システムが出現するまでの長期的な教育の歴史と、戦後70年の日本の教育の流れを追います。

### 1 機能システム社会が出現するまで

教育学では、「教育は、人間社会に必須な営み」という言い方がよくなされます。これによると、教育は人間社会と同じ長さの数万年の歴史があります。また、教育を文化伝達としてとらえるならば、文化概念の定義にもよりますが、それは少なくとも、文字の発明以来の歴史を持つこととなります。これに対して、本書の第1章で述べたように、教育を近代社会の成立と関わらせるならば、それはまだ数百年の歴史しかありません。

このように、教育の歴史と言っても、教育の定義の仕方によって、その尺度が違ってきます。たしかに、教育の歴史は、過去から現在にいたる歩みです。しかし、その歩みは過去の事実の羅列ではなく、現在に生きる私たちが、教育をどうとらえるかによって違った見え方をします。

歴史は、時間が途切れることなく経過するなかで、いくつかの段階が形成されるものです。その区切りの付け方の違いが、異なる「史観」にもなります。その代表的なものは、「唯物史観」や「進歩史観」などです。この章で紹介する教育の歴史は、教育システム論から見たものとなります。それは「システム論的史観」と呼んでもよいかもしれません。

ただし、ルーマンは、歴史は進化するものの、因果的に説明できないと言います。つまり、過去が現在の原因になっているというものではないということです。では、現在は過去とどういう関係にあるのでしょうか。

ルーマンは、それを生物学的な進化のとらえ方を用いて説明します。つまり、それぞれの社会は、新たな状況において、それまで積み重ねてきた経験・記憶を手掛かりに、何らかの「選択」をします。そして、そのことによって、その社会は何らかの「変異」を起こします。そうやって変異した社会のうち環境に適合したものが「安定化」していく、と考えます。(Luhmann 1975)

ルーマンは、近代に至るまでの人間社会の歴史を図表6-1のように、環節分化・中心化・集権化・階層分化・機能分化の五段階に区分しています。<sup>1</sup>

このように分けたとき、通常の歴史論のように、〇〇時代、××時代・・・と分けるのと同じではないか、と思うかもしれません。しかし、ルーマンのこの段階区分は、社会が「分化」することで進化してきたという事実に基づいています。すなわち、それらの分化の形式が生じることによって、社会が複雑化してきたという事実です。もっと言うならば、私たちが生きている現代は、機能システムの分化が急速に進んでいるという方向性において、それまでの分化がどのようなものであったかを振り返るための段階区分です。

その場合、「過去」は単なる歴史的出来事の集積ではなく、現在から見て、過去がこのように整理できるというものになります。その段階区分は、次の段階は前の段階を否定するというものではなく、それを組み込んでいるものです。(GG:906) また、前の段階が遅れているというものでもありません。たとえば、機能システムまで分化を遂げた現代においても、家族や地域共同体など環節分化の形式は、まだ生き続けています。

図表6-1 人間社会の歴史的分化

環節分化	未開社会における部族間システムに見られるように、同質的な集団が並立している
中心化	都市／地方(中央／周辺)という関係が生じ、中央に情報や富が集中する。
集権化	分節集団を束ね、支配するリーダー、集団が存在する。その行政機構によって生活が効率化・公共化する
階層分化	支配／被支配関係だけでなく、出自による身分差や資産による階級差が拡大する。
機能分化	社会全体に関わる問題を解決するために、専門的な部署が作られる。専門家・専門用語も独自に発達する。

## 2 教育の分化と進化

社会の歴史を社会分化の過程としてとらえることは、教育の歴史を分化の過程としてとらえることにもなります。そして、それぞれの時期の教育は、人間の本性に訴えるそれなりの効果を持っているために、今日でも実践され続けています。

身近な例を挙げるならば、皆さんの中には、つぎのような生活をしている人もいると思います。朝から学校で授業を受け、放課後に塾に行き、家で夕飯を食べた後、家庭教師に教わる、という生活パターンです。実は、ここには教育の数千年の歴史が含まれています。

古代社会では、教育を受けるのは一握りの貴族の子弟でした。その当時は学校がないので、各家庭で家庭教師を雇い、読み書きを教わっていました。そして、中世になると、支配階級の子弟は、武芸や教養を伝授するために作られた教習所に通いました。それは、特定の技能をもった師匠が弟子に伝授する一種の塾でした。また、当時は、ほとんどの人は農業に従事していたので、大多数の子どもは教育を受けずに成人しました。

ところが、近代になると、ある程度の読み書きがすべての人に求められるため、国や領邦ごとに統一した学校が作られ、共通の知識が伝えられるようになったわけです。

学校・塾・家庭教師を比べたら、そこで得ることを期待する知識のレベルはどういう順になるでしょうか？ だいたい、学校では、みんなと同じレベルの知識を得て、塾では進学に必要な知識を得て、家庭教師からは自分の志望校・学部にあったもっと専門的な知識を得るというパターンになるでしょう。このように、知識習得の場も、歴史の流れの重層性でとらえ直すことができます。

では、今日の教育の中核的な組織である学校の歴史はどうでしょうか？ 再び、皆さんの生活を例にとりましょう。皆さんが育ってきた流れで見ると、小学校・中学校・高校、そして大学へと、だいたい知識のレベルが上がっていきます。

ところが、歴史は、それとは違う形で進化してきたのです。つまり、中世に大学ができて、つぎに近代に小学校が普及し、その両者がだいたい接近してきて、19世紀に中等学校(中学・高校)が作られたのです。

ここでも、歴史は重層性においてとらえる必要があります。今日われわれが何気なく受けている教育もその積み重ねが反映しています。

以下に、本章では、ルーマンの考えに沿って、教育の歴史をふりかえってみたいと思います。その場合、教育の歴史を整理することは、過去の事実についての知識を持つこと自体が大事なのではなく、教育の現実を掘り下げるために求められるのです。

## 3 社会の分化パターンと教育

ここまで述べたように、教育の歴史はその重層性においてとらえる必要があります。ここで言う重層性とは、前の段階で発生した現象が、次の段階でもそのまま残存するという場合もありますし、また、前の段階の現象が姿を変えて存在し続ける場合もあります。以下に、これらの事例を具体的に個別の段階を追って確認してみましょう。

それを述べる前に、社会分化の各段階において特徴的な教育の様相を、図表6—2に概括的に示しておきます。

図表6—2 社会分化の形式と教育（石戸：2021から再掲）

環節分化	部族の長老による掟・しきたりの伝達。成人になるための通過儀礼が重要である。
中心化	都市に住む市民の子弟を教育するために、家政・商売に必要な専門知識を伝える学校ができる。（他方で、田舎に住む住民は教育不要とみなされる。）
集権化	支配層にふさわしい能力の伝達。その子弟のための学問伝授機関が作られる。
階層分化	富裕階級の子弟は大学で専門的知識を習得し、労働者階級の子弟は、初等段階で労働に必要な最低限の知識が伝えられる。
機能分化	すべての市民に向けた共通教育がなされる。中等段階の教育までが義務化され、統一学校が作られる。

#### (a)環節分化と教育

環節分化した社会は、それぞれ独立した生活単位が並立する社会です。それが原始的な部族社会から始まるのは当然ですが、現代でも、過疎化した地方で、他所と交流がないような村落、集落も環節的と言えます。

そのような社会では、年齢階梯や性別による役割構造が明確です。そのため、「一人前の男（あるいは女）」になることが大きな成長課題となります。そして、それを通過したことを証明するために、地域によって多様な習慣があります。

今では一種のゲームとなったバンジージャンプは、バヌアツ共和国のある島の通過儀礼であることはよく知られています。日本では、神社に置いてある力石を持ち上げることなどの習俗があったと報告されています。

これらの習俗の多くは過去のものとなっていますが、それでも教育の場面でまだ残っているものもあります。たとえば、体育会系の部活など、連帯が強調される集団では、新入生に対して無理な試練（言いかえると「しごき」）を与える場合がそれです。そのような過酷さに耐えて、鉄の掟を持つ閉鎖的集団の一員となれるというわけです。

通過儀礼は、場合によっては、一定期間続くものもあります。それは、現代の学校でも、合宿などの行事として残っています。

さらに、日本の学校は、入学式・進級式・卒業式などの儀式が執り行われるのが通例ですが、これもまた、その学校への帰属意識を高めるという意味で、環節分化的な慣習と言えます。

#### (b)中心化と教育

「中心化」は、中心と周辺の区分が社会分化の主要な形式となる社会段階です。それは、主に交易によって外部との関係が密になって、その関係の中心となる地域が発生し、そこを起点として他の地域が位置づきます。

紀元前6世紀ころ、古代ギリシアでは、アテナイやスパルタなどの都市文化が栄えていました。各都市は、交易で富を得るだけでなく、戦争で得た領地を支配し、そこから得られる富も蓄積していました。そこでは、また、戦争で手に入れた都市の人民を奴隷として連れてきて自分たちの家内労働(家庭教師を含む)・経済活動(農業・海運など)に使役していました。

古代ギリシアの都市国家は、「ポリス」とも呼ばれ、民主政を行っていました。しかし、そこで政治に参加できる市民となれるのは、成人男子だけでした。それ以外の、女性、子ども、労働者は「オイコス」と呼ばれる家政共同体に属し、家主である成人男子に服従した生活を送りました。オイコスの中で家主の権力は絶大で、妻を殴ったり、奴隷を殺すことも権利として認められていました。ポリスは法が支配する世界ですが、オイコスは暴力が支配する世界です。これは、アレントも指摘するように、「公」と「私」の世界区分にもなります。このとき、親と子どもの関係も暴力的になるのは、容易に想像できます。

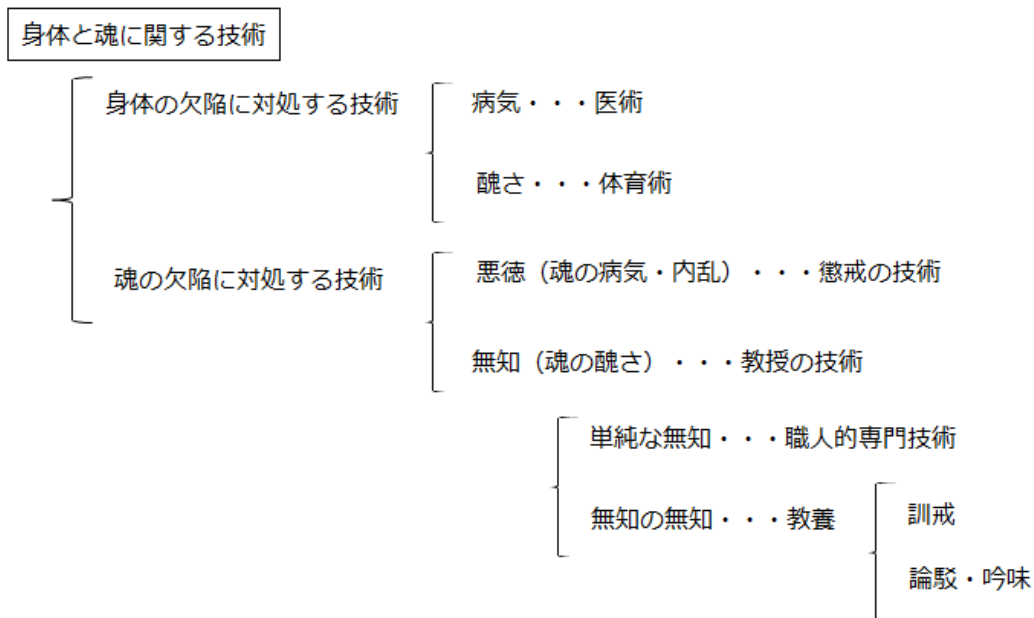
古代ギリシアの都市には、すでに、市民の男子に向けて学校が作られていました。学校は夜明け前に扉を開けてはならず、日没前に閉めなければならないという規則があったようです。これは、11歳前の男の子が、いったん家の外に出ると、成人男性の性的暴力を受けることが頻繁だったからです。ましてや、(女の子を含めて)女性が外出するのは、教会へ礼拝に行くときぐらいで、しかも、決まった道しか通れなかったと言います。

都市の市民の男子には、家庭教師が付くのが通例で、家庭教師は、家庭でのしつけを担当するだけでなく、学校の生き帰りの付き添い、学校で子どもを見守ることが仕事で、子どもに罰を与えることも許されていました。<sup>2</sup>

廣川(1990)は、プラトンの『ソピステス』を参考に、当時の教育観を図表6—3のようにまとめています。

図表6—3 古代ギリシアの教育観

(出典： 廣川洋一『ギリシア人の教育』岩波新書,1990,pp.71-72)



ここでは、教育が「魂の欠陥」、特にその「醜さ」を直す技術としてとらえられていることが注目さ



れます。つまり、教育は、善き面を伸ばすものではなく、人間の負の側面を克服する手段としてとらえられています。これによれば、学校は一種の矯正の場ということになります。

さらに、この図表6-3から分かるのは、子どもの魂を育てるうえで、「懲戒」が二つの柱の一つをなしていることです。近代に至るまで学校に根強く残る体罰体質は、古代の学校から受け継がれてきたものであることが分かります。

また、「教授」の位置づけからは、子どもを「無知」なる存在として見ていることも分かります。教育は知識の詰め込みが大事であるという考えの発端も、ここに求めることができそうです。

### (c)集権化と教育

紀元前後から、巨大な帝国が誕生します。ヨーロッパでは、古代ローマ帝国が成立し、中国では、秦が初めて統一王朝として中央集権制を樹立しました。その後、中国は様々な王朝が変遷し、6世紀以降、隋・唐・宋・明・清王朝と続きます。

ローマ帝国では、徴税は地方貴族に委ねられた地域もありますが、基本的に皇帝が全土を直轄統治しました。時代を経て、しだいに警察・消防・郵便制度などの統治機構が整備されました。各ランクの官僚も騎士から選抜して皇帝が任命しました。

これに対して、中国では、唐代から、巨大な官僚機構を維持するために、「科挙」という人材選抜方法が導入されます。それは、ローマ帝国と異なり、身分・家柄を問わずに官僚を登用するという画期的なもので、後代において欧米の官僚選抜や学校の試験制度の手本となったものです。

「科挙」制度は、その後、それに受かるのがあまりに難しいために、しだいに特権階級しか合格せず、しかも古典教養的知識に偏ったために、清朝に至って、欧米列強による侵略を許す要因にもなりました。また、いったん科挙試験に受かるとその一族が恩恵にあずかったため、涙ぐましいまでの受験競争が繰り広げられました。一浪や二浪は序の口で、中には、受かったときは70歳を超えていたという人もいます。

科挙制度は、日本でも平安時代に取り入れられました。貴族政を補完する程度で、その影響は小さいと言われます。しかし、明治政府が導入した官僚選抜制度が学歴主義を招いたこと、受験競争の過熱が国の体力を低下させることは、今日まで日本の教育に大きな影を落としています。

### (d)階層化と教育

ここで言う「階層」は、主に「身分格差」を指します。それは、多くは経済格差を伴いますが、基本的に、貴族／平民、地主／小作といった身分の違いによる分化です。それは多くは、歴史的に、古代から中世にかけて、「集権化」とほぼ並行して展開されてきた分化形式です。

階層分化の社会では、教育もまた階層による違いがあります。15世紀ごろの中世ヨーロッパでは、上層階層の子どもは、特に聖職に就く場合は、ラテン語学校で学びました。他方で、農民の子どもは死亡率も高く、運よく成長できた子どもは「小さな大人」として扱われました。彼らには、教育らしい教育も与えられず、すぐに徒弟奉公や家事奉公に出され、そこで見習的に技能を身につけたと考えられます。(アリエス 1980)

17～18世紀にかけて、都市人口が増加します。これは、商工業に従事する中産階層の増加を意味します。彼らは、これまで貴族階層に占められていたラテン語学校(イギリスでは「グラマースクール」)に入学することを要求し、しだいにその門戸が拡大します。他方で、工場労働に従事する子どもや貧民・浮浪者・孤児の劣悪な生活状態が問題となり、各地に低年齢の子どもを対象にした学校が作られます。近代教育学で偉大な足跡を残したペスタロッチ(1746-1827)の実践

もこれに含まれます。

これと同じ時期、江戸時代の日本では、「寺子屋」が全国的に普及します。その数は約16000と推測されています。当時の日本の人口は約3000万人ですから、人口2000人に一つという割合です。現在日本の小学校は人口5000人に1校なので、いかに寺子屋が日常生活に浸透していたかが分かります。

寺子屋は、庶民向けの私塾で、主に僧侶が教師役で、読み書き算に加え、商売の基礎知識や人生訓を教えました。

ヨーロッパの庶民学校は主に貧民対策として、下層階層向けの学校として作られました。その中には、「ぼろ服学校」(ragged school)と呼ばれた学校すらあります。これに対して、日本の寺子屋は、農民・商工人の子どもが生活するための基礎知識を教えるという意味で、中産階層向けと言えます。<sup>3</sup>

日本とヨーロッパを比べたとき、今日の小学校レベルの学校の成立の仕方において、階層による違いがあるのは、やはり両者の階層構造の違いによると考えられます。

図表6-4は、江戸時代における日本・イギリス・インドの階層別人口比率と所得を示したものです。(斎藤 2015) これによると、当時のイギリスは、世界の工場としてすでに中産階層が約半数にまで達しています。これに対して、日本は75%が下層(その多くは百姓)です。このような下層社会である日本において塾という中産階層的な教育機関が普及したのは、所得格差が小さかったからだと考えられます。

エリートと下層の所得差を比率で表すと、インドのエリート階層は下層に対して26倍も裕福で、イギリスは9倍です。ところが、日本ではそれは1.2倍に過ぎません。日本は下層階層が人口の大部分を占めていますが、上層階層(武士)の生活水準とほとんど違いがなかったわけです。(見方を変えると、武士階層の多くも貧困だったということです。)

図表6-4 近代の成長と格差(インド・イングランド・日本)

(出典:斎藤修「国際比較江戸期日本が超平等社会だった理由」『文藝春秋SPECIAL』2015年夏号)

	人口シェア (%)	一人あたり世帯所得	所得シェア (%)	成長率
インド,1600年				
エリート	1	13.0	15	-0.12%
中間層	17	1.9	37	
下層	82	0.5	48	
イングランド,1688年				
エリート	5	7.3	20	0.36%
中間層	44	2.4	58	
下層	51	0.8	22	
日本(長州),1840年代				
エリート	10	1.2	12	0.24%
中間層	15	1.1	16	
下層	75	1.0	73	

このように、日本は伝統的に階層格差が小さい社会という特色を持っていて、それが教育の普及の仕方にも反映していると思われます。

## (e) 機能分化と教育

われわれが生きている「近代」という時代については、いろいろな意味が付与されます。たとえば、資本主義化、個人主義化、脱伝統化といったようにです。ルーマンは、それを、これまでの分化形式と違って、「機能分化」が進む時代としてとらえます。

ここで「機能分化」というのは、すべての住民に向けて、他の機能領域では達成できないことを遂行する領域のことです。たとえば、経済システムは、様々な財を生産・消費するという活動がなされます。その活動が持続するのは、人々の何らかの財を所有したいという欲望がそこにおいて再生産されるからです。経済システムは、社会全体において、法システムや宗教システムなど他の機能システムでは行えない、欲望の再生産という機能を果たしています。

ルーマンによれば、「機能分化」は、15世紀から経済・政治の領域からしだいに始まり、16・17世紀に宗教・芸術・学問・家族領域に広がり、18世紀後半に教育システムが続き、ほぼ社会全体を覆うまでに至りました。(GG、第4章Ⅶ) その流れは、20世紀に入って、医療システム、福祉システム、マスメディア・システムにまで広がっています。

では、教育システムの機能とは何でしょうか。教育システムは、それぞれの子どもに多様な知識を伝え、その子どもの能力を引き出します。この活動を通して、教育システムは全体社会に対して、子どもが成人したときに社会に参入できるように準備するという機能を果たしています。

かつての教育では、このような機能は上層階層の子どもだけに開かれていました。18世紀になって、すべての子どもが教育の対象となるという考えが社会的に認められ、この時点で教育システムが機能システムとして成立したことになります。

しかし、教育システムが機能システムとして自立したからと言って、すぐにわれわれが今日目にしての統一的・単線型の学校制度が成立したわけではありません。

学校制度は、前節で見たように、当初は、身分制＝階層分化の色合いが濃い、複線型でした。すなわち、イギリスにおけるように、中産階層以上が通うグラマースクールと、下層階層の子どもが通う工場学校・貧民学校は、その教える内容や教え方において明確に異なっていました。

特に、工場学校では、子どもを労働者として画一的に大量養成する目的のために、数百人を一斉に教える「モニリアル・システム」が採用されました。これは、経済的効率性の発想を教育システムにも持ち込むものでした。

また、18世紀後半における教育システムの成立は、義務教育制度の導入でもありましたが、それは、国家の統一に向けて、国民としての義務感(納税・徴兵などの)と職業能力を育てるためでした。これは、教育システムがまだ政治権力の支配下にあることを示すものです。

教育システムが経済や政治の支配から独立するシステムとなるために、18～19世紀にかけて教育学者が多様な議論を展開しました。その代表的な論が、ヘルバルト(1776-1841)の「教育的教授」という考えです。ここでは、「教える」と「教育する」の違いが強調されます。つまり、「教える」という行為は、教育システム以外のどこでもなされています。たとえば、家庭で母親が子どもに料理を教える、会社で上司が部下に仕事を教える、・・・など。これは、指導や稽古を付ける場面まで広げることができます。

ところが、「教育する」ことは、子どもを一定の教育目的に沿って、一定のタイプの人間に育てるプロセス全体を指しています。それは、学校という特別な空間において、教師という特別な役割を持つ人間によって、一定の時間をかけてなされる特別なプロセスです。そこでは、教師は単に知識を「教える」だけでなく、それを通じて子どもを「教育」します。

ヘルバルトは、「教育」はこういった独特な、組織された時間・空間において成立すると言います。教師は、単に子どもを「教授」するのではなく、「教育的に教授する」のです。したがって、教育には必ず「訓育」が伴うことにもなります。そして、それは教師と生徒とが人格的に交わることができるように、適切に「管理」された学級においてなされることとなります。

ヘルバルトの考えは、明治期の日本にそれが導入されたときは、天皇制教育と矛盾しないように、単なる授業段階論として紹介され、誤解される面がありました。戦後においても、教員採用試験の定番問題として、ヘルバルト＝「五段階教授法」と条件反射的に覚えるのが通例でした。しかし、第2章でも述べたように、彼の考えの基本は、教育システムの独自性と自律性を説くものでした。

#### 4 教育の歴史的重層性

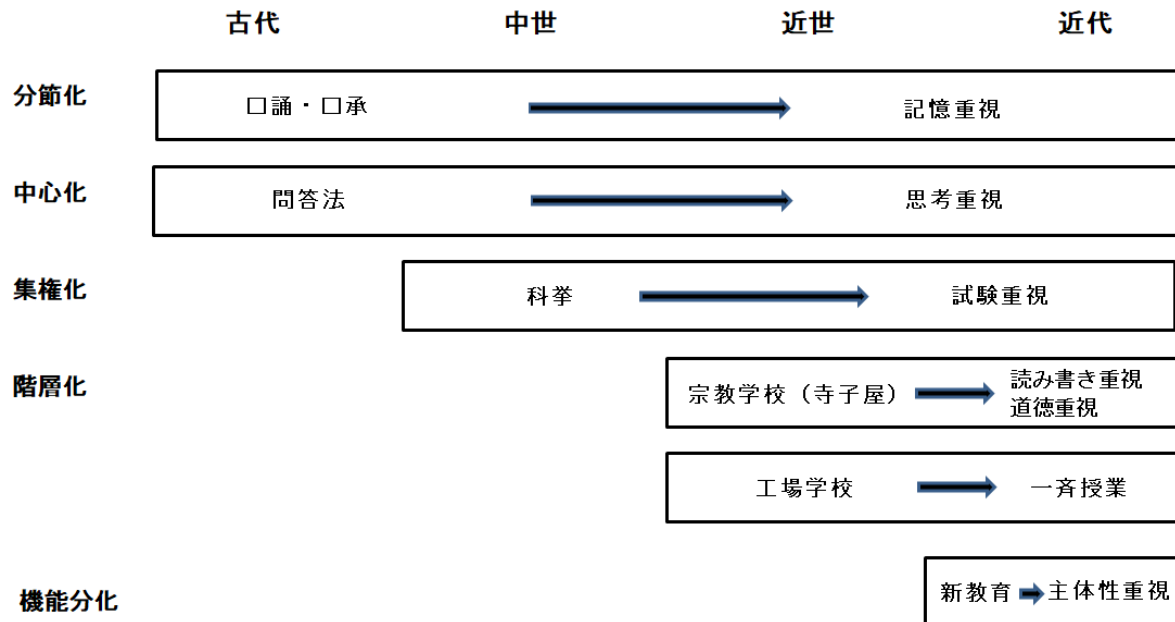
本章では、ここまで社会分化の形式によって、教育が変遷してきたことを見てきました。そこでも述べたように、各段階で特徴的な教育は、その時期だけのものではなく、形を変える場合もありますが、今日まで残っているものが多いです。これは、教育が文化伝達と重なり合うためでしょう。

図表6-5は今日まで影響を与え続けている教育分化の代表的なものを示したものです。また、その歴史的重層性を示すと、図表6-6のようになります。

	教育のイメージ	教授法	教師	技術化	選抜	いじめ	ジェンダー差
環節分化	文化伝達	口承、記憶	長老	受け入れ／追放	チャンピオンシップ	弱い者いじめ	狩猟能力・生殖能力の違いによる訓練
中心化	教養を身につける	問答法	カリスマ(哲人)	名誉／不名誉	師範制	出自差別	家庭外労働／家庭内労働
集権化	試験	知識伝授	専門家	競争	科挙	はぶる仲間はずれ(リーダーの機嫌とり)	得意な技芸習得の違い
階層分化	職業に向けた教育／共通教育	一斉教授	教員(知識と人格の陶冶)	賞罰	専門職資格試験(エリート)／モニタリウム・システム(庶民)	階層差別	性別役割分業(法曹・ビジネス／看護・ケア)
機能分化	学習の学習	個別学習・協同学習	コーディネーター	承認(包摂)／排除	共通テスト	コミュニケーション弱者の排除	ジェンダーフリー

図表6-5 社会分化の形式と教育の変化

図表6-6 社会分化による教育の重層性



## 5 現代教育の流れ

これまでは教育の歴史を巨視的な観点から概観してきました。ところが、教育は、より短期的な観点からも、社会の変化と相関して変化しています。ここでは、第二次世界大戦以降の約70年の変化を概観します。その70年の間に、日本の教育は欧米先進国の教育の趨勢とのずれがだんだん大きくなってきました。また、この20年間は学力競争の面で他のアジア諸国の追い上げがなされた時期です。この意味で、日本の教育は、単にグローバル化への対応が遅れたというだけでなく、むしろ中進国型の教育に止まっていると言えます。それは、後進国にとってはモデルとなるかもしれませんが、先進国グループとの距離は拡大する傾向にあります。

### (I) 1960年代の「現代化」

この時期は、戦後初期の混乱を脱し、東西冷戦体制に移行して、核開発を初め科学技術面での競争が激化しました。そこでは、教育に対しても、知識重視の即戦的な人材養成が求められました。日本では特に高度経済成長の開始と重なって、競争的な選抜制度の下で、すさまじいまでの受験競争が繰り広げられました。

### (II) 1970年代の「人間化」

欧米では1970年代に入ってから、子どもの個性を引き出す教育への転換がなされました。それは「オープン・エデュケーション」として、カリキュラムだけでなく、教師・生徒関係、学校運営、学校の雰囲気づくりに至るまでの大きな転換でした。ところが、日本では、高度経済成長が続く中

で、受験中心の教育体制が強化され、「人間化」への対応がほとんどなされませんでした。

### (Ⅲ)1980年代の「個性化」

欧米では、1980年代には、新自由主義的傾向が強まり、学力到達度が目に見える形で成果として求められるようになりました。これに伴い、校長のリーダーシップを求める学校経営が進められました。日本では、過剰な競争のために子どもの問題行動や学校暴力が深刻化し、それまでの「詰め込み」教育への反省から個性重視の教育、いわゆる「ゆとり教育」が導入されました。それは、1970年代の欧米の「人間化」教育が10年遅れでなされたものとも見るができます。

### (Ⅳ)1990年代のグローバル化と「ゆとり」批判

1990年代には情報化社会・グローバル化への移行に伴い、欧米では教育面ではコミュニケーション能力、情報処理能力を重視した教育へと舵を切りました。

日本では、「ゆとり」教育によって学力が低下したという議論が高まり、その批判を受けて文部科学省は「確かな学力」のスローガンを掲げ、全国学力テストの導入に踏み切りました。

この時期の教育転換については様々な見方があり、評価が分かれます。しかし、本書では、「ゆとり」教育によって学力低下が進行したという見方には立ちません。むしろ、「総合的な学習」はコミュニケーション能力・情報処理能力を養ううえで、方針転換することなくもっと深化させるべきであったと考えます。

今から振り返ると、この時期は「ゆとり」教育批判はセンセーショナルなもので、すでに述べたように実態を客観的にとらえたものではありませんでした。<sup>4</sup> むしろ、それによってこの時期の本来の課題であったグローバル化への対応が遅れたと思われる。

### (Ⅴ)2000年代の国際的学力競争

OECDによる国際学力調査(PISA)が2000年から3年ごとに行われるようになってから、各国はその順位を競い、国際的な学力競争の時代を迎えました。

2018年調査の結果を受けて文部科学大臣はつぎのようなコメントを発表しましたが、おおむね日本の教育についての問題点が把握されています。

「今回の調査結果によると、数学的リテラシー及び科学的リテラシーは、引き続き世界トップレベルですが、読解力については、OECD平均より高いグループに位置しているものの、前回2015年調査よりも平均得点及び順位が低下しています。

今回の中心分野として詳細な調査が行われた読解力については、低得点層が増加しており、学習指導要領の検討過程において指摘された、判断の根拠や理由を明確にしながら自分の考えを述べることなどについて、引き続き、課題が見られることも分かりました。

さらに、学習活動におけるデジタル機器の利用が他のOECD加盟国と比較して低調であることも明らかになりました。」

上の指摘はおおむね適切なものと思われる。しかし、これらの課題はこれまでの日本の教育の長年にわたる積み重ねの上に出てきたものであり、抜本的な解決策がすぐさま打ち出されることは期待できないでしょう。

文部科学大臣の上のコメントはつぎのように言い換えることができます。

- ・日本の生徒の学力は暗記中心の知識によるもので、自分で考え、他者と意見を交わしながら問題解決するものとはなっていない。
- ・学力上位層と下位層の格差が引き続き拡大している。
- ・教育予算がOECDで最下位であるように、デジタル機器の導入が遅れていて、世界の趨勢から取り残されている。

もっと言うならば、日本の教育は、内容・方法・施設の面で後進国型に止まっていて、受験を目指す層によってかろうじて中位レベルに踏みとどまっているのが現状です。

このような実践レベル・制度レベルでの歪みのしわ寄せが子どもたちに一番かかっている、世界でも最低レベルの意欲のなさがそれを端的に示しています。

#### (VI) 2010年代の幼児教育重視、そしてこれから

ここまでの教育の流れを振り返るとき、教育の動向は、ある意味で、振り子のようなバランスをとってきていることが分かります。

1970年代の「人間化」は、それまでの「現代化」に対しての揺り戻しでした。また、1970年代の改革が主に初等教育についてであったのに対して、1980年代以降は、中等教育レベルに重心が移り、さらには1990年代は、知識基盤社会を展望し高等教育に焦点が当てられました。

しかし、社会全体の中でとらえるとき、日本の教育はバランスを失った状態が続いていると見ることができます。

教育は、本来は経済・政治との関係のバランスの上に成り立つはずですが。あるいは、もっと強く言えば、政治・経済から自律しているはずですが。

ところが、日本では、戦前からの伝統を引きずり、政治・官僚的支配が根強く残っています。また、戦後はこれに加え、経済界からの要求に直接応える体制となってきました。

1990年代の規制緩和への政策変更によって、教育は、それまでの経済的不平等の縮小機能から、むしろ拡大機能を担うようになりました。

すなわち、教育の自由化とともに、教育が経済的条件によって平等に受けられないだけでなく、世代間でその不平等を拡大再生産する機能を果たすようになってきています。

さらに、2000年代に入ってから、日本社会の格差拡大において、世代間の不平等の再生産という長期的変化だけでなく、短期的に見ても学力格差の拡大が顕著となりました。また、近年では、非正規労働者層の子どもが劣悪な成育・教育条件に置かれています。

この状況において、2010年代からの幼児教育重視への方向転換は、教育面での行き過ぎた不平等を緩和するものとして注目されます。

この転換の起点となったのは、ヘックマンの長期追跡調査を分析した研究によってです。この研究において特に注目されたのは、幼児教育を受けたグループの成人後の違いです。そこでは、幼児教育への支出は、単に格差を是正するという消極的な意義にとどまらずに、社会的・経済的な生産性を高めるという積極的な意義があることが確認されました。(図表6-7参照)

たしかに、幼児期に信頼できる他者と出会い、コミュニケーションすることは、自己と他者への基礎的な信頼感の形成につながり、良き市民として成長していくことが期待できます。さらに、同時に、その社会の生産性が高まることにつながるでしょう。しかし、そこにおいても、教育を、所得向上の経済的効果や安上がりの治安対策の面だけでとらえるならば、教育を社会目的のための手段と見ることになってしまいます。

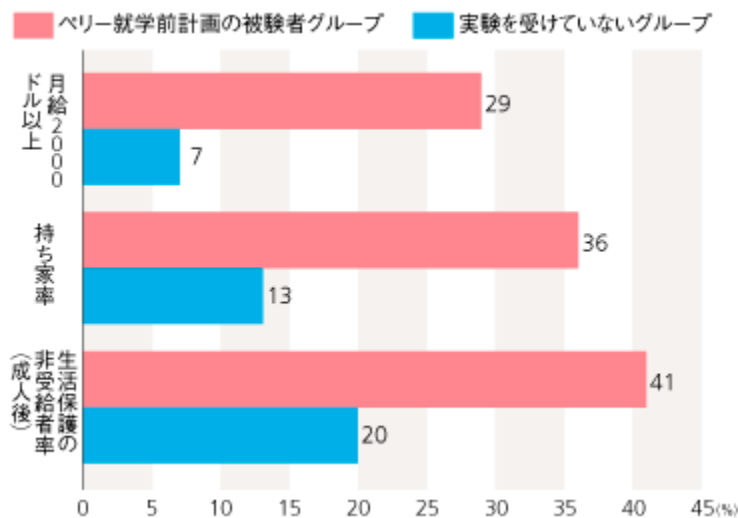
教育を何らかの社会目的に向けての手段としてとらえるならば、幼児に接する場面でも、純粹

に子どもと触れ合い、交流を楽しむのではなく、大人の視線で子どもを怜悯に観察してしまうことになるでしょう。

教育システムが自己を維持するために平衡的に変化することと、他のシステムからの干渉によって、他律的な動きをすることは区別しなければなりません。

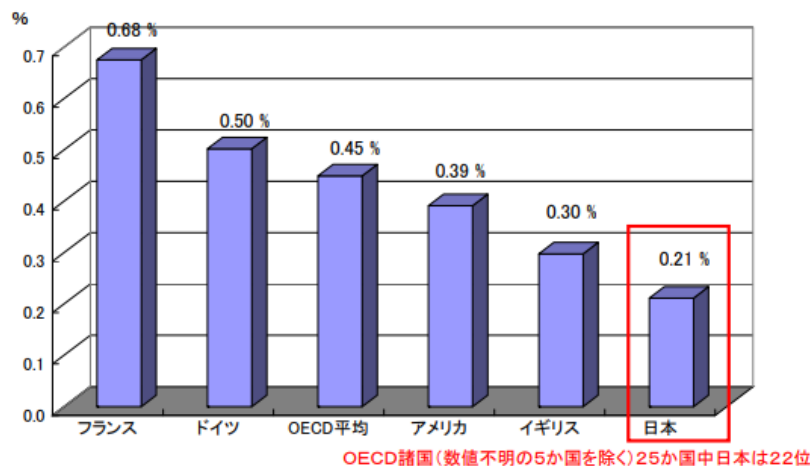
ヘックマンの提言は教育の自律性を強めることへの提言として、つぎのようにとらえ直すことができます。すなわち、幼児段階では知的能力を伸ばすことよりも、非認知的能力を育てることが重要だという提言は、教育を何らかの目的に向けて統制する方向を否定するものです。さらに、その提言は、効率か公平かという社会政策における伝統的な対立図式を乗り越える意義があります。それは、経済的利得といった目標を掲げない教育が、経済的利得につながるという逆説にもなります。<sup>5</sup>

図表6-7 就学前教育の効果(ペリー実験の経済効果)  
(出典:大竹,2008から再引用)



図表6.8 就学前教育費の国際比較(対GDP比)

(出典:「第23回社会保障審議会少子化対策特別部会 平成21年5月19日 幼児教育の無償化について(中間報告)」から再引用)





〔デジタル化、ネットワーク型教育〕

2019年末から猛威をふるった新型コロナウイルスによるパンデミックにより、一斉休校が余儀なくされ、家庭でのタブレット・コンテンツによる自学自習やオンライン授業の導入が進みました。

これは、決して非常時のその場しのぎの動きではなく、教育のデジタル化、ネットワーク型への転換の大きな流れでとらえるべきでしょう。

すなわち、印刷教材を用いて、特定の教室空間で、一人の教師が多数の生徒に教えるという、近代教育の転換としてとらえるべきです。

## 第7章 機能システム社会における教育

本章では、現代社会と教育システムの関係において課題となっていることを取り上げ、システム論がそれにどのように接近するかを示します。ここでのキーワードは「脱中心」です。

### 1 生活世界と教育システム

現代社会は、コンピュータ革命、IT革命などと呼ばれるように、急速な社会変動の流れが進んでいます。そこにおいて教育システムが占める位置は非常に大きいことは誰もが認めることです。そして、「知識基盤社会」という語が示すように、教育システムがその社会の今後の命運を左右するとまで言われています。

このとき、教育システムが自律化することによって、それまでの教育が立脚していた家族・地域とのつながりが弱まるという懸念があります。これは、子どもの「生活世界」が、システム社会によって「植民地」化されるという批判につながります。また、教育学においても、デューイが学校を「子供がコミュニティの一員として参加し、貢献するための機関」として位置づけていたのとは逆の方向になります。(Dewey 1895)

たしかに、日本の学校教育でも、かつては「地域に根ざす」ことがスローガンとなっていた時代がありましたが、都市化や過疎化の進行によって、しだいにその基盤が失われていきました。また、1980年代からの「ゆとり教育」は、地域の文化や技能を学校教育に取り入れるものでしたが、それは地域との関わりが希薄化していることについての危機感の裏返しでもありました。

情報化あるいはグローバル化とともに、学校教育における地域社会とのつながりの比重は相対的に低下していきます。このとき、子どもの学びの質も変化することになります。それは、デューイが描いたような、子どもを中心に同心円的に世界が拡大していくものではなく、多元的な世界が並立するものとなります。すなわち、子どもにとって「リアル」なものは、自分を取り巻く地域での生活だけでなく、テレビが伝えるメディア情報、さらには、SNSを通じてのネットワークのつながりというように、多元化していきます。

さらに、生活世界論が子どもを保護する安全基地としてとらえていた家族そのものも変質しています。格差拡大によって多くの家族が生活不安を抱えています。そこでは、仕事がうまくいかないときのストレスの発散の矛先が子どもに向けられ、子どもが虐待される場となってさえいます。あるいは、単親家族の多くは貧困の問題を抱えています。

このように生活世界そのものの基盤がゆらいでいるとき、機能システムとしての学校教育が、子どもに「本来の生」の体験を与える機会として浮上してきます。つまり、現代において、子どもが人間本来の感覚・ファンタジーを味わう場として学校の役割が再認識されます。ゲームの世界で戦争ごっこに耽る子どもに、自然と触れて苦しみ・痛みを感じ、自然と一体となる、他の子どもと協力して一つのことを成し遂げるという体験を与える場としても学校の意義が高まります。

通常は、社会が機能システム化するにつれて生活世界の領域が狭くなると考えられています。ところが、このことは、逆に、教育システムが子どもにとって不可欠な生活世界での体験を保証する貴重な時間・空間となることにつながっています。

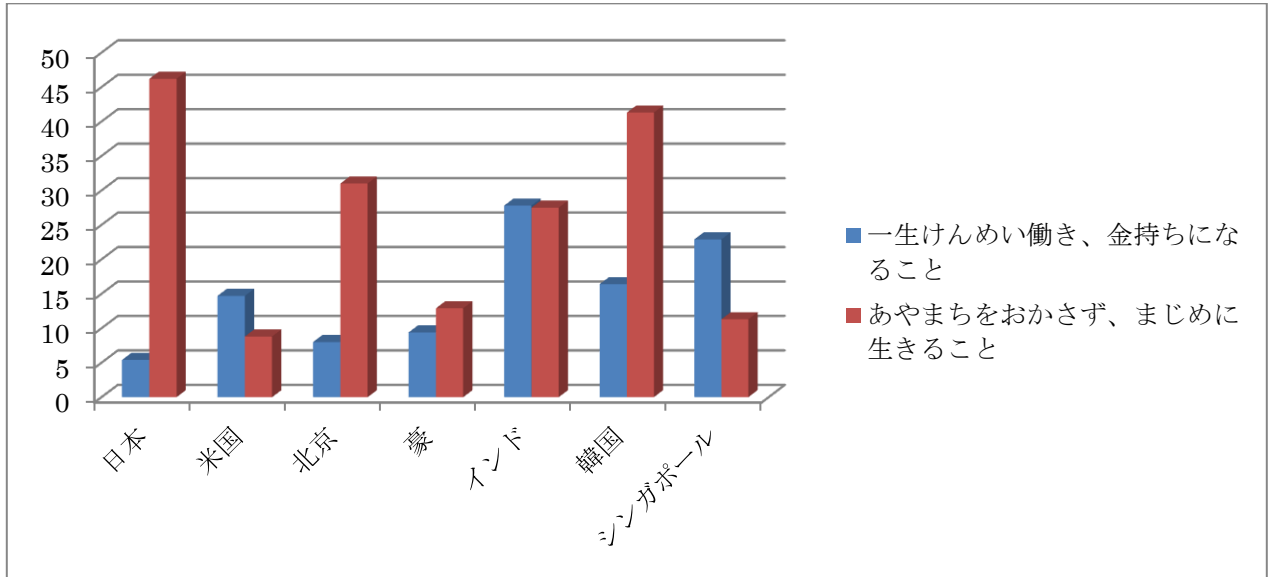
### 2 経済と教育システム

日本は伝統的に、経済的価値よりも、まじめに働くという人生的価値を重視する社会です。図表7-1が示すように、この価値構造は基本的に変わっていないと思われます。ところが、グローバル化の流れの中で、1990年代以降に規制緩和・雇用の流動化が進められ、その価値構造とは反対に、貧富の差が拡大し続けてきています。また、中間層においても生活不安が高まっていま

す。

図表7-1 ぐらしかたの価値の国際比較

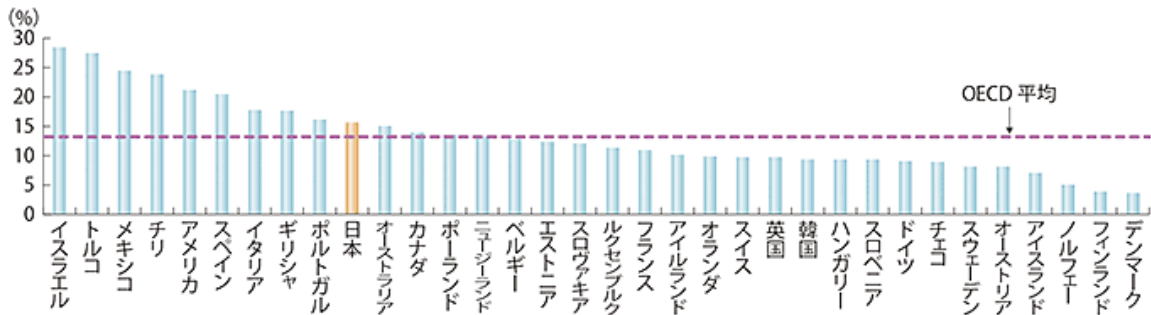
(出典: 統計数理研究所『環太平洋価値観国際比較調査』2006)



このとき、経済システムと他の機能領域との間の葛藤が高まると推測できます。教育システムについて言えば、子どもの貧困が問題化しています。(図表7-2参照) また、前節でも述べたように、家族が子どもにとって安全な場所でないという事態が進行しています。

図表7-2 相対的貧困率の国際比較(子どもの貧困率)

(出典: OECD 2014, Family database “Child Poverty”)



では、教育システムは経済システムに発する貧困問題とどう向かい合うことができるのでしょうか？あるいは、もっと一般的に、教育システムと経済システムの関係はどうあるべきなのでしょうか？

この問題に対して、教育学、とりわけ教育社会学は、1960年代から「教育の不平等」というテーマで取り組んできました。

このとき、そもそも教育において「平等」とは何かが問われます。まず考えられるのは、教育条件の平等というアプローチです。たとえば、同じ能力を有していても、家の経済状態で進学できな

い、あるいは勉学を続けるのが困難な子どもがいる場合、奨学金でそれを可能にできます。

この場合、教育システムにとってその不平等をなくすために奨学金は必要なものですが、社会の側から見ると、それは、経済システムから富を移転させることになります。では、経済システムから教育システムに富を移転させるのは、どのような理由によって正当化されるのでしょうか？たしかに、家庭ごとに経済事情が異なりますが、それは子どもの責任ではないので、子どもが不利にならないように社会的な措置をとることが求められます。

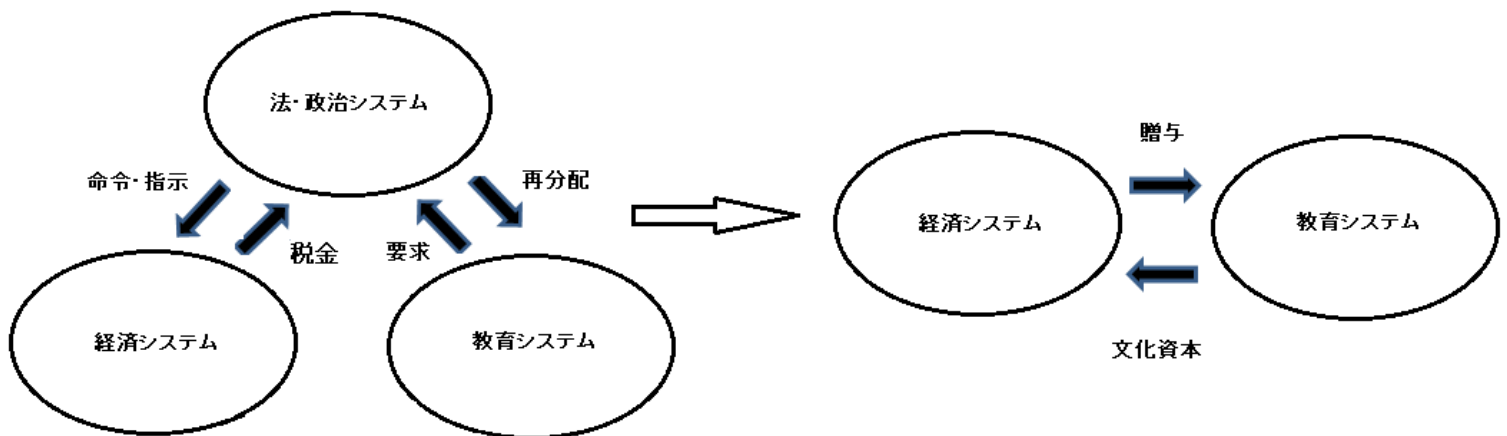
ここで用いられる最も一般的な理由づけは「富の再配分」です。すなわち、階層格差が著しい社会においては教育を受ける権利が阻害されるので、権利保障の観点から、教育システムへの支出を認めるということになります。

「富の再配分」は、「正義」の原理を適用することで可能となります。また、それを実現するには政治システムの判断も働きます。したがって、それは法システムあるいは政治システムが関与することになります。したがって、経済的＝物質的な不平等だけではなく、不利な条件に置かれている特定の文化集団あるいはマイノリティ集団に「尊厳」や「承認」を認めるといった精神的な不平等にまでその適用範囲を広げることができます。たとえば、少数民族や女性に対する入学枠の割り当てなどの制度(クォータ制)があります。

このように、「富の再配分」は、経済システムと教育システムの関係から見れば、法・政治システムの判断に両システムが従うという意味で、システムが自律的に判断する比重は低いです。特に、富裕層にとっては、税負担が増すなど不本意な支出ととらえられます。

これに対して、システムの自律性を認める立場から、シュタイナーは、経済システムと教育システムの間を「贈与・被贈与」の関係としてとらえます。

図表7-3 再分配から贈与へ<sup>1</sup>



精神文化領域(ここでは教育システム)は、一見すると、過去の遺産の上で活動していて、非生産的な領域のように見えます。しかし、シュタイナーによれば、そこでは、将来の物質生産にとっての種(タネ)が養われています。その意味で、文化資本こそが最も生産的な資本だと考えられます。したがって、経済システムが教育システムに贈与することは、単なる「慈善」ではなく、また、不正義の改善でもなく、最も合理的な経済的行為だということになります。

したがって、経済と教育の関係は、双方が上位の「正義」に従うことによって成立するのではなく、教育システムにとっての「自由」と経済システムにとっての「合理性」(効率・生産性)が両立すると

ころに成り立ちます。<sup>2</sup>

図表7-3は、「正義」論に立った場合と「贈与論」に立った場合を原理レベルで図示したのですが、実際には両者を区別するのは難しいです。ただ、「正義」論は過去あるいは現実を志向する度合いが強いのに対し、「贈与」論は未来志向の度合いが強いです。

たとえば、前章で述べたヘックマン(2015)の研究を例に示します。これは、就学前の教育の効率性が高いことが実証したものです。恵まれない家庭の子供を対象に、幼少期の環境を改善し、その効果を20~40年にわたって追跡調査した結果、つぎのことが分かりました。

- ・幼少期の環境を豊かにすることはIQテストや学力に影響するが、その効果は比較的短期的で、それよりも、忍耐力や勤労意識などの社会的行動に肯定的な結果が長期的に認められた。
- ・彼らは、学歴・収入・持ち家率が高いたけでなく、生活保護受給率や逮捕者率が低かった。

従来の失業者向けの職業訓練プログラムや、貧困層の成人に対する教育プログラムは、現役世代に対する、再分配的な教育給付ですが、それよりも、数十年先に成人する幼児に対する贈与的教育はるかに高い経済的効果が期待されるのです。

### 3 法と教育システム

現代社会が機能分化社会であることは、生活のいろんな領域で実感できることです。誕生するときに医療機関の世話にならなかった人は稀でしょう。高齢になると福祉の世話を受けることになります。その間にある教育もまた然りです。

機能分化社会は、各機能システムが自律化することで進行していきます。ところが、その自律性が弱い場合は、その機能を遂行するうえで、他の機能システムに依存したり、介入を招くことが起こります。このことは日本の教育システムの特質として顕著な問題であり続けてきました。

日本の教育システムは、戦前において「勅命主義」をとっていたために、機能システムとしての自律性がきわめて脆弱でした。つまり、教育に関わることは、「法律」で定められるのではなく、「教育勅語」を頂点に、天皇の命令として発せられてきたという歴史的経緯があります。

戦後の日本の教育行政は、このような反省に立って「法律主義」に転換しました。ところが、文部省(現在の文部科学省)を頂点として地方の教育行政、末端の学校までを統制する仕組みが温存され、教育が政治的統制を受けやすい体質が残存しています。

これは、教育システムが自律性を発揮するのを阻害し、政治システムあるいは法システムによって統制・支配されやすいことを意味しています。

戦後の教育学は、このような体制を打破するために、「国民の教育権」という理念を掲げて出発しました。すなわち、憲法第26条の「教育を受ける権利」の実現をめざしてきました。その場合、「教育する権利」は国にあるという事態に陥らない理論的根拠として、「私事性」の原則が主張されました。つまり、子どもを教育する権利は本来親にあり、公教育(教師)はそれを付託されているという論法です。

このような法理構成に基づいて、戦後教育が「民主的教育」の実績を積み上げてきたのは事実です。たとえば、教科書検定が憲法違反であるという判断がなされた家永裁判や、教師の勤務評定反対闘争、学力テスト反対闘争を通じて教育の権力的統制に抗してきました。

その一方で、教育システムの統一性の根拠づけが法理によってなされることによる弊害もありました。そもそも、われわれの日常生活において何か問題が起こったときは、当事者同士が話し合っ解決の途が探られます。法律に訴えるのは、その抱える問題がよほど深刻な場合であって、最後の手段になります。ましてや、教育という精神の自由に関わる事柄を法で律することは、教育の本質になじみません。これは、たとえば、芸術や宗教の理論を法理論で構成することがど

れだけ奇妙であるかを考えてみたらよいでしょう。

戦後日本において教育学の基本枠組みが法理論によって構成されたことは、そこまで戦前の日本の教育が天皇制下の軍国主義によって追い詰められていたことの反映でした。教育権論が教育学の主流となったことは、日本の教育システムが長く法・政治システムの統制下にあったことの裏返しでした。また、そのような法理的な教育学の発想がマスコミを初めとして保護者にも少なからず受け入れられたのも、教育が戦争に加担させられたことへの反省をふまえていました。しかし、これによって、教育を精神の自由が発揮される独自の領域と主張することが、後回しになったとも言えます。

すなわち、「教育を受ける権利」の保障が至上の目標とされることは、教育を生存権あるいは社会権としてとらえられ、教育を自由権とする面が相対的に弱まりました。そこでは、教職員組合の運動を含めて、多大なエネルギーが教育の最低基準をめぐる争われ、高度な精神領域としての教育に関する議論が手薄になりました。

機能システム社会が拡大するのと比例して、教育システムにおいても自律性を発揮することが追求されなければならないでしょう。それによって、教育学においても、法によって教育を基礎づけることは副次的なものとして位置づけることになるでしょう。

もちろん、教育の場と言えども、そこは「聖域」ではなく、法の支配が及ぶことは当然です。学校関係者の間で無用のトラブルが発生しないために、コンプライアンス（法令遵守）を重視した教育行政・学校経営が求められます。

#### 4 グローバル化と教育

ギデンズは、グローバル化をつぎのように説明します。すなわち、グローバル化とは、ある場所で生ずる事象が、はるか遠く離れたところで生じた事件によって方向づけられたり、逆に、ある場所で生じた事件がはるか遠く離れたところで生じる事象を方向づけていくというかたちで、遠く隔たった地域を相互に結びつけていく、そうした世界規模の社会関係が強まっていくこと、と定義できます。

（Giddens 1990=1993: 85）

このように、グローバル化という語は、空間的な「広がり」としてとらえられます。PISAなどの国際学力調査の結果をめぐる論議からもそれは見てとれます。また、国際バカロレア資格が取得できるインターナショナル校・認定校にも注目が集まっています。

また、日本では少子化に伴う人口減が加速化し、外国からの移民を受け入れる方向に進んでいます。今後、われわれの日常生活において外国人・異文化出身者との関わりがいっそう増えていくと思われまふ。このとき、それぞれが持っている文化的アイデンティティの違いを認めていくことも必要となるでしょう。

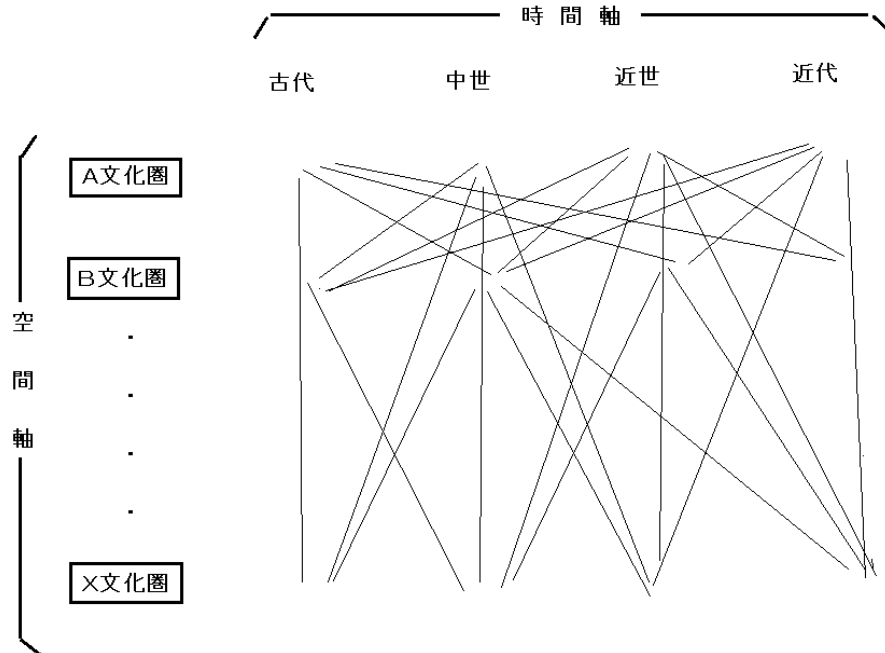
このように、グローバル化においては、コミュニケーションを世界標準に合わせる方向と、文化的差異がぶつかり合う方向が同時に進行しています。このとき、グローバル化はコミュニケーションの空間的な拡張としてとらえられることが多いです。しかし、グローバル化は、教育システムにおいては異なる時間次元を含んで展開されます。

特に、教育システムの場合は、前章で示したような歴史の重層性が空間的に拡張している場としてもとらえられます。たとえば、同じ文化圏に属していても、教育について各自が選択する歴史的位相が異なることが考えられます。日本について言えば、リベラルな発想に立つグループと伝統的な儒教倫理に基づく教育を進めようとするグループの対立は根深いものがあります。

さらに、そこに異文化の集団が加わると、教育コミュニケーションはいっそう複雑なものになります。そこでは、中国の科学的な伝統の発想を持つ人が、日本の寺子屋的発想を持つ人と教育について話し合うこととなります。あるいは、そこに、古代ギリシアの弁論術的な発想を持つヨーロッパの人が加わることがあります。

このようにして、グローバル化した段階での教育コミュニケーションは、図表7-4に示すように、ネットワークとしてとらえるべきものとなります。

図表7-4 グローバル化社会における教育コミュニケーション



ここまで4つの側面から、教育システム論の視点から機能分化社会における教育システムの自律化の意味を考察しました。

- ・それは、生活世界が社会の中心であるという見方に立ちません。
- ・それは、経済が教育に優先するという見方に立ちません。また、経済と教育が法・政治に従うという見方でもありません。
- ・それは、教育の基盤が法システムに立脚するという見方に立ちません。
- ・それは、グローバル化によって教育が空間的・時間的に多元化していくという見方に立ちます。

これらのことから、教育システム論は、教育システムの自律化を社会の「脱中心化」の流れの中でとらえます。

## 5 脱中心化社会における人材養成

社会の機能分化が進むにつれ、また社会の脱中心化が進むにつれ、教育の人材養成機能は難しくなります。なぜなら、かつての社会では、それぞれの社会の中核的価値、中核的組織に向けて一元的な教育を行うことが目指されてきたのに対し、これからの社会は、それぞれの個人が自分の価値観、自分が力を発揮できる分野を選択しなければならないからです。

同時に、社会の各機能領域から自律した教育システムは、社会の各機能領域に対して将来の有為な人材を育てるだけでなく、自分が所属しない他の個別の機能領域とバランスをとれる市民を育

てることとなります。

機能分化が進むにつれて、教育システムの内部もスペシャリスト養成に向けた専門機関の分化が進みます。機能システム化社会は、上下の格差ではなくても、機能システム間の分断を生む可能性があります。教育システム全体として、単に経済的利害だけで判断する人間(エコノミック・アニマル)ではなく、また政治的立場だけで判断する人間(偏狭なナショナリスト)ではなく、また自分の趣味の世界に閉じこもる人間でもない、バランスのとれた人間を育てることができているかの反省が求められます。



## 第8章 教育システムにおける子ども

子どもは社会の新参者ですが、「教育システムの主体」でもあります。しかし、子どもは「教育の主体」ではありません。子どもは教育的コミュニケーションの主体という意味で、教育システムの主体です。

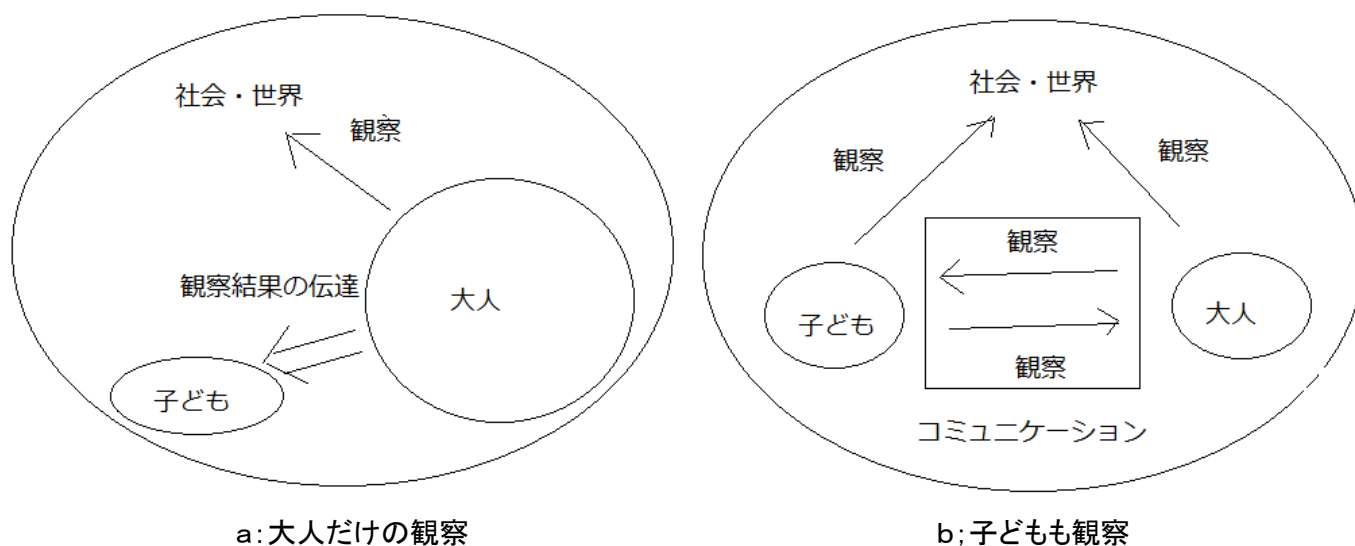
### 1 「見ること＝観察」とは？

人によって世界や社会の見え方が違います。子どもや若い人と老人では、世界の見え方が違います。たとえば、小学校に入学したての頃は、小学校の校庭はすごく広く目に映ったでしょう。このように、一つの客観的な事物を前にしても、その見え方は人によって異なります。

見る対象が社会の場合、その違いはもっと大きくなります。たとえば、ある人は、社会の貧困に目を向けるかもしれません。あるいは、別の人は、被災地の問題に目を向けるかもしれません。そして、さらに、その見え方の違いは、自分の見え方を他の人に伝えることによって明らかになります。

ここで確認されるべきことは、「社会」が各人の「観察」によって構成されるということです。あるいは、人々のコミュニケーションがなされるから、社会や世界が立ち上がるとも言えます。このとき、コミュニケーションは、単に伝達という作用ではなく、各自が「観察」して意味あると思うことを「伝える」作用です。言いかえると、伝達は観察なしには成立しません。

図表8-1 教育関係における2種類の観察



第1章で述べたように、教育はコミュニケーションとして、そして、通常は、大人から子どもへのコミュニケーションとしてなされます。そこでは、図表8-1(a)のように、大人が観察して、大事だと意味づけした事柄が子どもに向けて伝達されます。この場合、子どもは大人が発する情報の受け手ということになります。その意味では、子どもは教育システムにとって「客体」となってしまいます。これは、われわれの実感から遠いです。教育システムは、子どものために存立し、活動するからです。

では、どうしたら、子どもは「教育システムの主体」として位置づくのでしょうか？これは、子どもも大人もコミュニケーションの主体であり、そして、そのコミュニケーションの前提として、観察の主

体であるという事実求められます。このようなとらえ方は、それが望ましいからではなく、それが事実だから可能となります。すなわち、大人(あるいは教師)は子どもとコミュニケーションすることなしに教育することはできないという事実です。また、子どもは大人(教師)とコミュニケーションすることなく教育を受けることはできないという事実です。言いかえれば、図表8-1(b)のように、教育という関係において、子どもと大人(教師)は、互いに観察し合い、その観察に基づいてコミュニケーションを行い、その結果として教育というシステムが立ち上がるのです。この意味において、子どもは、大人と同次元で、教育的コミュニケーションの主体なのです。

## 2 観察主体としての子ども

「主体」という言葉からは、単独の行為主体がイメージされます。すなわち、自分の意思と判断で行為する主体というイメージです。

しかし、孤島に取り残されるといった極端な場合を除いて、現実には、このような単体としての主体はありません。通常の社会・世界においては、個人はコミュニケーションを共有する他者の存在を前提としています。したがって、社会と世界がコミュニケーションによって構築されるとしたら、社会と世界の主体もコミュニケーション主体としてとらえる必要があります。その場合、いろんな組織・団体もまたコミュニケーションの主体となります。

このことは、教育の主体にも当てはまるはずですが、では、教育の主体とは誰のことでしょうか？主体という語の対になるのは客体という語です。主体・客体という関係でみると、教育の主体は、教育する人、すなわち大人あるいは教師、あるいは学校であり、教育の客体は、教育される人、すなわち子どもということになります。

これまでの教育学では、多くの場合、このような大人・子ども関係を想定してきました。ところが、教師と生徒(あるいは親と子ども)を、ともにコミュニケーション主体としてとらえるならば、教育とは、子どもの世界の見え方と大人の見え方とを重ね合わせるコミュニケーションだということになります。

教師が呈示する世界の見え方を子どもが受け入れるとき、子どもの世界の見え方は大人の見え方に近づくこととなります。子どもがそれに納得できないとき、教師は、いったん子どもの世界の見方に戻る必要があります。これは、いわゆる「寄り添う」という関係です。

システム論では、子どもも大人もコミュニケーションする主体です。ここ言う「主体」とは、自律的に判断する主体という意味ではなく、子どもも大人も世界を観察しコミュニケーションするという意味での主体です。

伝統的な教育学の考えでは、子どもは社会の価値を自分のものにしなければ「大人」になったとは言えません。また、「主体」になったとは言えません。これに対して、システム論的教育学では、自分を含めて世界を観察することができれば、子どもでも「主体」とみなされます。

では、このように、大人と子どもを同じコミュニケーション主体としたとき、大人と子どもを区別する基準は何なのでしょう？

## 3 「子ども」という役割

子どもも大人も教育システムを観察し、コミュニケーションする主体であるとき、両者を分かつ基準として、まず考えられるのは、その観察能力の違いということになります。では、子どもはいつ観察能力を獲得するのでしょうか？あるいは、コミュニケーション能力を獲得するのでしょうか？

子どもがいつから観察能力を持つのか、またコミュニケーション能力を持って、システム主体となるのかは、一般的にも個別的にもはっきりしません。たとえば、三島由紀夫は、生まれた瞬間

に自分が産湯に浸かった場面を覚えていたと言います。これはあまりに早く、例外です。だいたいの方は、幼稚園での思い出がうっすらとあるくらいでしょう。

また、子どもは平均して1歳くらいで言葉を発しますが、遅い子どもは、2～3歳になる場合もあります。子どもが外界と自分を区別することができる段階であると考えられる一つの手がかりとなるのが、「自称詞」の使用です。つまり、子どもが自分を指し示す言葉を使用する段階であり、一般に2歳から始まると言われています。(西川 2003) この段階において、子どもは自分の意思を主張できることとなります。

子どもを自己決定の主体として尊重するための国際条約『子どもの権利条約』では、つぎのように言います。

「第12条 1 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。」

これは、一般に「意見表明権」と呼ばれる権利ですが、英文では「意見の表明」はexpress the views of the child となっています。つまり、理路整然と自分の意見を述べるという意味ではなく、子どもが自分の世界の見え方を表明・表現するという意味です。

ヒトは生まれながら人間になるのではないとよく言われます。生物(動物)としてのヒトは、誕生してから、適切な保護、愛情を受けて、その社会の成員になっていきます。そして、上に述べた観察能力あるいはコミュニケーション能力も、ある日突然に獲得されるものではありません。親や周囲の人たちとの関わりの中で、しだいに育っていく能力です。

このように、観察能力の違いを「子ども／大人」の違いとすると、教育システムは他の機能システムと異質であることが分かります。たとえば、医療システムにおいて「医者／患者」という関係において、患者は、非患者になることを求められても、医者になることを求められません。経済システムでも、買い手は売り手になることを求められません。ところが、教育システムでは、子どもは大人になることを求められます。教育システムは、「子ども／大人」という区別を子どもが自ら解消することを期待するシステムなのです。

これまでの教育学あるいは心理学は、このようなパラドックスを時期・段階の区別で説明してきました。すなわち、子どもは他律的段階から自律的段階に移行すると主張されます。そして、それを手助け(指導)するのが教師であると。ところが、システム論では、子どもも大人も観察主体・コミュニケーション主体として自律していると考えます。

子どもが自律的存在であり、またしばしば大人以上に観察能力を持っていることは、つぎのような相談事例からも分かります。

「中学校でバスケットボール部に所属しています。部活の顧問のことで困っています。…顧問は生徒を叱るとき、「バカ」や「アホ」「時間の無駄」という言葉をよく使います。すごく大きな声で威圧的です。…私は一人にいるときに、そのことがフラッシュバックして怖くなるようになりました。それを担任の先生たちに相談しましたが、「頑張ろうよ」と軽く受け流す程度でしか聞いてくれませんでした。…今年から私は先輩の立場になりました。あんな顧問の暴言をまだ受けなければいけないのかと思うと毎日ゆううつです。どうして大人は全然変わってくださらないのでしょうか?子どもを傷つけていることに気づけないのでしょうか?私はどうすれば、ああいう大人に傷つけられないで生きられるのでしょうか?教えてください。」(朝日新聞2019/5/11)

ここでは、相談する女子生徒は大人(教師)よりはるかに大人です。このことから、教育システムにおける「子ども／大人」という区別は、「未熟／成熟」という区別ではないことが分かります。それは、役割上の区別にすぎません。そこでは、未熟であっても「教師」という役割を期待され、教師より能力があったとしても「子ども」(生徒)という役割が期待されます。

社会の情報化が進み、早い年齢から多様なメディアに接する機会が増えるにつれて、子どもた

ちと大人の間の成熟度の差は縮まるでしょう。上のような不合理なケースが発生することに備えて、学校システムには、アカウンティビリティと生徒に選択する余地を保証する必要があります。

子どもは、法的には18歳になるまでは「未成年」として扱われますが、教育システムでは、教育される対象であったとしても、それは役割的に見ただけであって、子どもはシステムの主体として扱われなければなりません。これは、たとえば、経済システムにおいて、あなたが消費者として何か商品を購入するとき、生産者ではないからと言って、経済システムの客体ではないのと同様です。

## 第9章 これからの教職

教育システムにおけるコミュニケーションの主体としての「教師」のあり方を、その固有な役割においてまとめます。

### 1 教職者としての教師、生活者としての教師

機能システム社会において教育システムがそれを構成する主要な機能システムであることは、すでに見てきたとおりです。各機能システムは、それぞれが自律していて、それ固有の価値(一般的なメディア)をめぐってコミュニケーションします。

教師として、教育システムに生活の軸足を置くことになる場合、自分がどのような教育価値を掲げているかについて、保護者や他の市民よりいっそう敏感でいる必要があります。

それと同時に、教師も一市民である以上、他の機能システムにも参加することになります。その中で、他の機能システムとの関係の取り方にも敏感である必要があります。

たとえば、宗教システムとの関係では、たとえ自分の宗教価値と異なっても、自分が担任している子どもの信仰を尊重することが求められます。また、一人の生活者として、当然経済システムにおいて活動を行います。そのときでも、自分の経済的利害を優先して教育活動を後回しにすることがあってはならないでしょう。これは、政治システムなどにおいても同様です。<sup>1</sup>

### 2 教師にとって「人格」とは？

歴史的に、教師には「聖職者」というイメージがありました。つまり、僧侶をモデルとして、高潔な人格者としてとらえられていました。これは、中世以降、牧師や僧侶が教育に携わってきたことによるものです。今日では、教師と僧侶・牧師は明確に異なります。しかし、教師には、他の職業にはない「人格」性が求められるのも事実です。

では、そのときの教師の「人格」性とはどのようなものなのでしょう？この問いに答えるために、「人格」という概念と重ね合わせて用いられる「個人」概念、また「主体」概念について見ておきます。

まず、「個人」(individual)という語は、「私個人としては、・・・」という言い方があるように、「他の個人と違う」という意味で使われます。この場合、「私個人」と「他の個人」は、意見や趣味が違って、それぞれが独自性をもつ存在であるという点では、同格の「個人」です。そして、自分の独自性を提示するために、自分の考えを伝えることが前提とされます。それゆえに、「個人」概念は他者とコミュニケーションすることが想定されている概念でもあります。

これに対して、「主体」(subject)という語はどうか？「主体」という語は、通常は、「あの人は主体的に行動できる」というように、自分で考え、その信念に従う行為者のことを指します。

「主体」は、哲学的な概念としては、特に超越性という意味を伴います。それは、他の個人のあり方とは関係なく、自分が世界と対峙するあり方を示しています。「個人」の場合は、他の人の考えとの比較・対照が想定されていますが、「超越的主体」は、他の人がどうであろうとも、自分が進む道を選択しています。このとき、「超越的主体」は、「個人」が他の個人のことを気にするのと違って、コミュニケーションが無用な存在となります。「超越的主体」が向かい合うのは、他の人ではなく、「世界」なのです。(GG:1348)

このように「個人」と「超越的主体」を並べたとき、教師には後者を求めたくなります。なぜなら、「超越的主体」としての教師は、自分の教育観・信念に従って行動するというイメージがありますが、「個人」としての教師は、趣味や好みが多様な大勢の個人の一人でしかないからです。

実際、これまでの教育論においても、主体的存在としての教師を称揚してきた流れがあります。

その源流は、アリストテレスの『政治学』に教育の章が含まれているように、教育が政治的教養を身につけることであった古代ギリシアに遡ることができます。古代ギリシアの政治社会に理想を見たアレントは、子どもを単なる労働者、仕事人間とするのではなく、市民として「活動」に参加させることを教育の課題としました。そのとき、教師もまた活動の主体となることは言うまでもありません。

さらに、ハーバマスは、理性的討議によって子どもを生活世界で他者と共同できる市民に育て、システム世界に批判的な市民に育てることを目指しましたが、そこでも、教師は主体的市民としてのモデルとなります。このとき、「超越的主体」としての教師には、自分の教育信念に従って進むことが期待されます。どの機能システムにおいても、今までにない道を切り開く人物がいないとそのシステムは発展しないでしょう。その意味で、教育的主体が存在することの意義があります。日常を繰り返す閉塞化した実践に新たな息吹を与える教師が必要です。

しかし、そのような画期的な実践を展開することは、すべての教師に期待することはできないでしょう。ほとんどの教師は、日々の課題に追われ、仕事をこなすことに精一杯だからです。<sup>2</sup>

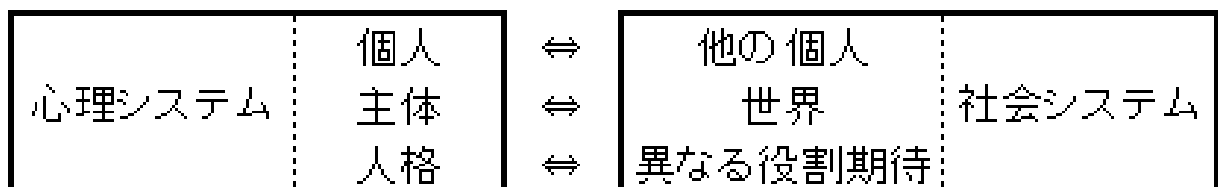
このとき、「主体」とは、社会システムへの参加者としてとらえ直すことが求められます。教育システムは、平凡な教師が日々繰り返す平凡な教育活動から成っています。その場合、教育システムの成員であるという意味での「主体」とは、環境を観察し、意味を構成し、それを伝えるというときの「主体」のことです。それは、コミュニケーションの主体になります。意味を構成する人のことです。(SS:11)

こういった「コミュニケーション主体」としての教師は、必ずしも世界と対峙する超越的な主体ではありません。コミュニケーション主体としての教師は、他者とコミュニケーションすることによって世界を構築する主体のことです。

しかし、教師が超越的存在ではないとしても、教師が単に平々凡々な一市民であるなら、教師の役割を果たすことはできません。このとき、コミュニケーション主体としてのすべての教師に求められるのが、「人格」性です。

「人格」(personality)という単語の語源は、ギリシア語で「仮面」という意味の「ペルソナ」(persona)です。このことから分かるように、「人格」は、演劇において、他者(観客)から見られる状況で、何らかの役割を演じることを前提としています。

図表9-1 個人・主体・人格の区別



「個人」は他の個人と並立し、「主体」は世界と対峙していたのに対して、「人格」は、特定の役割を演じるという意味で、他の役割と区別されます。つまり、教師という役割には、他の職業と違う期待が寄せられ、それに応えることが求められます。

このとき、教師の仕事は、子どもを指導するという特別な役割を担うので、他の職業とは異なるレベルの倫理性が求められます。それは、高潔な人格あるいは、崇高な使命感を持つという意味ではありません。他の職業との違いにおいて、教職に独自の期待・価値を担うという意味での人格性です。それは、たとえば、子どもから打ち明けられたプライバシーに敏感であったり、他の教師と協働する姿勢であったりするでしょう。また、各機能システムにおいては、そのコードに違反し

た行為に対する特定の非難のメカニズムがあります。(GG:1365)それらは、職業的に共有されたものとしての「職業倫理」です。教師にも「教職倫理」が求められるのは当然です。

そして、教師にとっての人格性には、これからつぎのような新たな要素も付け加わろうとしています。それは、人工知能が判断できない事柄について判断するということです。

人工知能の出現により、専門的知識はコンピュータがより効率的に教えることができるようになります。個々の生徒がどこでつまづいているかを的確に把握し、それを乗り越えるための最善の説明・設問ができるようになるでしょう。また、近い将来に多くのホワイト・カラー職種が人工知能に置き換えられるとも言われています。

しかし、人工知能ができないことは、倫理的判断です。あるいは、その判断に伴う感情の体験です。たとえば、人工知能どうしが戦争を始めたとします。機械は、勝利をめざして黙々と戦争を遂行するでしょう。しかし、そのコンピュータにアウトプットを入力するのは人間です。このとき、戦争を回避することを最優先することを選択するように子どもの判断力を育てなければなりません。このような極限的場面ではなく、もっと一般的にも、この子どもに今一番必要なことは何か、この子どもに潜んでいる可能性は何かを判断するのは、高度な人格性をもつ教師に期待されるでしょう。

### 3 教職の不確実性

機能システム社会では、各機能システムで専門職が活動します。教育システムでは、当然「教師」がその役割に当たります。他方で、教師は、他の専門職と比べて「自信」が持てないという実感があります。これは、すでに述べたように、教師が子ども(生徒)と人格を介して直接に向かい合うからです。

他の機能システムの専門職では、クライアントと相互作用する際に、その職に特有の専門的知識があり、それが専門職としての地位を支えています。医者の場合は医療的知識・技術、弁護士の場合は法律の知識、建築士は設計能力というように。ところが、教師は、いくら算数・数学の知識をもっている、あるいは歴史的知識をもっている、それを確実に生徒に伝えることができないという不安がつきまといまいます。自分が教えたことが、生徒がそのまま100%受け取ることはありません。

このとき、教師は、他の専門職と違って、いくつかの独自の職業的スキルを持つ必要があります。

その一つは、「二重の不確実性」への耐性を持つことです。

社会システムは一般に「二重の不確実性」を持ちます。相互に相手の出方によって、自分の出方を変化させるからです。メディアはその不確実性を軽減させる働きがあります。ところが、教育システムでは、「子ども」自身がメディアであるので、二重の不確実性は極大になります。

他の機能システムの場合は、媒介となるもの、すなわち何らかのメディアを介在させてコミュニケーション関係が成り立つのに対し、教育システムの場合は、教師が働きかける対象である「子ども」そのものがメディアです。

たとえば、経済システムの場合、売り手と買い手は、相互に満足するために商品の価格をめぐって交渉を行います。また、芸術システムでは、演奏家は観客を楽しませるために、曲を演奏します。すばらしい演奏の場合、観客は今までと違った世界を体験することができるかもしれません。

ところが、教育システムでは、教師は生徒に知識を提示しますが、それは生徒を楽しませたり、満足させるためではありません。教師が目指すのは、生徒がその知識を取り込み、生徒自身が変化することです。

しかし、その結果として、教師が期待していたように生徒が変化するとは限りません。生徒は落第するかもしれないし、あるいは反発するかもしれません。また、仮に、生徒が教師が思い描い

たように変化したとしても、生徒がそれに満足しているかどうかは分かりません。教師の期待以上の好成績を収めても、生徒はまだ不満かもしれません。

経済システムでは、価格を変化させることで、相手の出方がある程度予想できます。また、芸術システムでは、演奏家は、聴衆が満足していないようだったら、自分の演奏にもっと集中するでしょう。教育システムでは、教師は、生徒のレベルを知ったうえで知識を伝達しても、生徒がそれに応えてくれるかどうか確実性は低いです。

しかし、教育において不確実性が高いことは悲観すべきことではありません。逆に、それゆえに、子どもに対して大きな期待をかけることもできます。「すべての子どもには無限の可能性がある」というのは、教育界でよく使われるスローガンです。これは、親や教師が期待した以上に、子どもが努力したり、才能を発揮したりする可能性がつねに残されていることを表現しています。

教師に求められる職業的スキルの二番目は、上の「二重の不確実性」を活用する能力です。それは、第3章で述べた「タクト」と重なります。「タクト」とは、機転・絶妙なタイミングといった意味です。機転が求められるのは、たとえば、サービス業での接客場面など、どの社会システムでも同じです。

教師には子どもに「寄り添う」姿勢が大事だということを理解していても、目の前の子どもと相対するとき、その姿勢をどう表現するかは、その時になってみないと分かりません。そのときの子どもの表情や言葉づかい、あるいはちょっとしたしぐさから、教師はつぎにどういう言葉かけをしたらいかがを瞬時に判断しなければなりません。

たとえば、子どもが不安定な気持ちを抱えていて、遅れて教室に入ってきたときに、すぐに注意するのではなく、落ち着くまで待つという姿勢もそうです。(今泉・山崎 1998:37-38)

これは、二重の不確実性を積極的に活用するという姿勢に基づくものでしょう。

#### 4 社会的な不確実性に向けた教職

不確実性への対応は、ただ生徒との関係だけにとどまるならば、対人関係の作り方のレベルにとどまるでしょう。それは、さらに社会的なレベルにも拡張されるべきです。

人工知能が解決できないと思われるのは、倫理的判断に加え、社会的な不確実性の問題についての判断です。そして、社会的な不確実性は、つぎの二つの次元でそのリスクが高まっています。

第一は、グローバル化によって国際紛争・地域紛争が多発し、世界システム自体が機能しなくなるリスクです。第二次世界大戦・太平洋戦争の経験を引くまでもなく、次に世界大戦が起こるときは、核戦争になるので、人類の滅亡すら考えられます。しかし、残念ながら、地球上で戦争が起こる芽はいくらでも残っているのが現実であり、その解決を人工知能に期待することはできません。

第二は、自然環境の変化による社会システムへの影響です。人間社会は、長期的に見るならば、周期的に大規模なハザードに襲われています。それは、天災であったり、それに付随する社会的災害であったり、あるいはパンデミック(感染症の世界的流行)であったりしますが、また、いつ起こるか分かりませんが、いつか起こることは確実です。

その近年の例は、2011年の東日本大震災です。さらに、今後、南海トラフ地震や異常気象による巨大台風発生の予測もあります。こういった大規模災害については、おそらく人工知能は(少なくともこの数十年は)予測できないでしょう。

教師の役割は、こういう社会的処理能力を超えた問題に対して、子どもにその不確実性の受け止め方を伝えることにもあるでしょう。その伝え方は、必ずしも公的なカリキュラムに沿った授業



によるものとは限りません。むしろ、これらのリスクに対する教師のふだんからの慎重な姿勢、敏感さ、子どもへの配慮から子どもが感じとることが大きいでしょう。<sup>3</sup>

また、これらの大規模リスクに立ち向かうには、グローバルな視点に立ちつつ、それぞれの現場での創意工夫によって、ネットワークを形成していくことが求められるでしょう。教師もまたそのネットワークの形成者としての力量が求められます。

## 注

### 第1章

- 1 「希望」と一言で言っても、その内容は様々です。それは、単に「子どもが好き」という思いとは違います。「希望」は子どもから裏切られても持ち続けることができます。また、「希望」は単に将来への展望とも違います。教師のそれまで経験の中で、場合によっては絶望の果てに見出したものが「希望」です。
- 2 本書では、「教育的コミュニケーション」と「教育コミュニケーション」はほぼ同義ですが、前者は「教育」に関わる個別のコミュニケーションを指し、後者はその総体を指します。
- 3 ルーマン『社会の教育システム』第2章「社会化と教育」に依拠して作成。
- 4 日本において注目を集めている「学びの共同体」論も、実践に理論の源を求めています。

### 第2章

- 1 広田(2009:55)は教育実践学と教育科学が「相互に補完的」な関係にあることを指摘しています。
- 2 広田は近代教育の特徴を、「子どもたちに何かを学ばせることによって別の社会を作り出す」という発想に見いだしています。(広田 2009:16)
- 3 その一例として、三浦綾子『道ありきく青春編』(1980、新潮文庫)を挙げておきます。

### 第3章

- 1 ただし、このことは、ある宗教の信仰者が宗教学者であることを否定するものではありません。
- 2 厳密に言えば、教育学における個別の理論も、実践を意識している限り、プログラムの一種です。
- 3 シュタイナーが「教育は芸術である」という場合も、広義のタクト論として解されます。それは、「意志と感情と思考が共に働くように教育すること」とされます。(シュタイナー1919=1989)
- 4 学習指導要領の基準性については、従来は、学校でそれを超えた発展的内容を教えることを制限するものと受け取られてきたが、文部科学省は平成14年以降、それが「最低基準」であることを明確にした。

### 第4章

- 1 「子ども中心」主義は、子どもを尊重する姿勢を示すとともに、子どもを中心に地域共同体から社会全体まで世界が広がるという「同心円モデル」(生澤 2010)に立つことによって、「自分中心」主義に陥る場合もあります。
- 2 教育目的・教育方法・教育制度を一貫して備える教育理論としてシュタイナー教育を挙げることができます。その場合、パッケージ性が高いため、独自色が強くなり、実践する場合は敷居が高くなるでしょう。
- 3 ルーマンの用語を用いれば、A)イデオロギーは過去の現在、B)ユートピア論は未来的現在、C)現実分析論は現在的過去・現在的未来という視座になります。
- 4 教育については、ヤングの『メリトクラシーの勃興』、オーウェルの『1984年』があります。
- 5 「第三の道」は実質的には、新自由主義の修正版とみなされます。また、福祉国家化が遅れた日本においては、ギデンズの論はほとんど新自由主義と変わらないものでした。

### 第5章

- 1 ルーマンの著作において、特に初期において、社会関係あるいはコミュニケーションにおける意味の三次元の区別がよく用いられます。だが、日本では、1954年にすでに渡辺洋二がこの三次元の区別をもちいて、教育関係の不確実さを指摘していました。もっとも、当時は「不確実さ」という語は研究では使われなかったため、「曖昧さ」という語で表現されていました。渡辺洋二は、日本の戦後の教育社会学の第一世代を代表する学者ですが、教育への行政支配が強まり、教育の経済協力が求め

られる当時の社会状況においては彼の指摘はあまりに早すぎ、それが理解され、受け止められることはありませんでした。また、残念なことに、彼自身も中年にして病を得て、その続編を発表する機会はありませんでした。

<sup>2</sup> 「超越的」判断が現実場面で可能だとしたら、ハーバマスの「理想的発話状況」も可能でしょう。また、社会主義国において失敗した「計画経済」も可能でしょう。

<sup>3</sup> 教育関連の諸学会が連絡をとりあうための「教育関連学会連絡協議会」には、アメリカ教育学会・異文化間教育学会・外国語教育メディア学会・関東教育学会・教育史学会・教育思想史学会・教育哲学学会・・・など約70団体が加入しています。

<sup>4</sup> 教育への学問的関心は教育学だけが独占するものではありません。他の学問領域が教育を研究対象とすることもあります。たとえば、教育社会学は、教育学と社会学のどちらに軸足を置くかは研究者のアイデンティティによります。これはまた、その学問の英文表記の違いにもなります。教育社会学を社会学の一分野と考えるならば、Sociology of Education となります。これに対して、教育学の一分野と考えるならば、Sociological Study on Education となるでしょう。

<sup>5</sup> 一例を挙げると、少人数学級の効果に関する財務省と文部科学省の攻防において、双方が依拠する調査データの違いがあります。「財政制度等審議会財政制度分科会歳出改革部会(令和2年10月26日)資料についての文部科学省の見解(教職員定数関係)」

[https://www.mext.go.jp/content/20201027-mxt\\_kouhou02-000010677\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201027-mxt_kouhou02-000010677_1.pdf)

<sup>6</sup> 教育システム論がそれ独自の教育実践学を持ちうるかどうかは、判断が分かります。それが観察理論に徹するときは教育実践に関与することはできません。しかし、多くの教育学研究者がシステム論に関心を持ち、教育実践としてもそれを展開しようと試みています。

## 第6章

<sup>1</sup> SS:301。ただし、本書では、そこで「同調／逸脱(公式／非公式、フォーマル／インフォーマル)の分化」とされている形式を「集権化」として解釈しています。また、ルーマンは、(GG:974)ではこの分化形式を「階層分化」に繰り入れて、4つだけを挙げています。

<sup>2</sup> スパルタでは、子どもは七歳になると母親の手から引き離され、国家の監督のもと集団生活のなかで教育されました。

<sup>3</sup> 日本の江戸時代における識字率の相対的な高さをめぐっては諸説があります。(ドーア 1976、55頁)によると、男子50%・女子15%と推定されています。この数字は、19世紀半ばのイングランドで男子2/3、女子50%(Lawson and Silver 1973:237)と比べるとやはり低いです。やはり、欧米の産業革命・市民革命が日本に先駆けていたことによるものでしょう。しかし、近世日本の識字教育に寺子屋が果たした役割は大きいはずで、角(2014)は、日本社会を自賛美化する傾向の中で、日本の識字率の高さが誇張されていると指摘しています。

<sup>4</sup> 石戸(2021)第8章「日本の教育システムの変化とグローバル化」を参照。

<sup>5</sup> 子どもの感性を大事にする幼児教育の重要性を説き、教育領域の自律性が経済領域の生産性を高めることは、すでにシュタイナーが100年前に指摘していたことです。

## 第7章

<sup>1</sup> 本図は原理的な違いを示したものです。現実には、奨学金のように「贈与」的な支出であっても、いったん国庫に納め、税金から支払われることが多いです。

<sup>2</sup> このような関係はまだ理想論にとどまっているのが現実です。アメリカは、GDPに占める贈与の率が日本の12倍にのぼります。(Charities Aid Foundation 2016) また、アメリカでもマイノリティや女性への教育費支出は「正義」「再分配」に訴える場合が多いです。

## 第9章

<sup>1</sup> 自分が職業として選択したシステムの価値が他の機能システムの価値と矛盾したり対立することは

---

しばしばあります。そのときにこそ、自分の教育的価値の真価が試されることとなります。シュタイナーは、社会全体としては、「精神領域>経済領域>法・政治領域」という優先順位があることを指摘しました。三島由紀夫の自死(1970年)は、文学者として文化的価値を追求する立場でいながら、政治的価値としての天皇制を上位に置いた帰結と解釈できます。

<sup>2</sup> 「主体的な学習」というときの「主体」については、溝上(2018)は「エージェント」という語を当て、つぎのように指摘しています。「主体性(agency)とは、「行為者(主体)から対象(客体)へとすすんで働きかけるさま」と定義される。これをふまえて主体的な学習(agentive learning)は、「行為者(主体)が課題(客体)にすすんで働きかけて取り組まれる学習のこと」と定義される。」

[http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agentive\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentive).html)

<sup>3</sup> 中央教育審議会答申(平成28年12月)では、「対話的まなび」について「子供同士の協働、教職員や地域の人の対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」としています。

---

---

### 参考/引用文献

- アレント, H. 『人間の条件』(志水速雄訳) 筑摩書房, 1958=1994  
フィリップ・アリエス『<子供>の誕生』杉山光信ほか訳 みすず書房 1980  
Charities Aid Foundation, Gross Domestic Philanthropy, 2016  
廣川洋一『ギリシア人の教育』岩波新書, 1990  
広田照幸『教育学 (ヒューマニティーズ)』岩波書店, 2009  
生澤繁樹 2010, 「民主的な子どもの性向を育てる-デューイにおける家庭・学校・共同体のアポリア」『日本デューイ学会紀要』第51号  
越野章史「フィジオクラートとしてのコンドルセ:1776年の公教育論」『教育科学研究』20, 2003  
デューイ, J. 『実験学校の理論』大浦編(遠藤・佐藤訳), 明治図書, 1977  
デューイ, J. "The Sources of a Science of Education", The Later Works, Volume 5, 1929, Southern Illinois University Press(「教育科学の本源」, デューイ=ミード著作集 7『学校と社会・経験と教育』河村望訳, 人間の科学社, 2000)  
Dewey, J., "Plan of Organization of the University Primary School" .1895 ("The Early Works of John Dewey", Vol. 5. The Southern Illinois University Press. 1972) p.224  
デュルケム, E. 『自殺論』宮島喬訳, 中央公論新社 1897=2018.9 改版 中公文庫  
デュルケム, E., 『教育と社会学』佐々木交賢訳, 誠信書房, 1922=1976  
デュルケム, E., 『道徳教育論』麻生誠, 山村健訳, 講談社 1925=2010  
ギデンズ, A., 『近代とはいかなる時代か?—モダニティの帰結』松尾精文・小幡正敏訳, 而立書房, 1990=1993  
ハバースマス, J., 『批判理論と社会システム理論』(上・下) 佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳, 木鐸社, 1971=1984/1987.  
原聡介「近代における教育可能性概念の展開を問う」『近代教育フォーラム』1, 1992  
ヘックマン, J. 『幼児教育の経済学』古草秀子訳, 東洋経済新報社, 2015  
今泉博・山崎隆夫『なぜ小学生が"荒れる"のか—学級解体の危機を超えて』太郎次郎社, 1998  
石戸教嗣『現代教育のシステム論』世織書房, 2021  
カント「教育学講義」伊勢田耀子訳, 世界教育学選集第60巻『カント教育学講義他』, 明治図書, 1971年  
苅谷剛彦・志水宏吉(編)『学力の社会学—調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店, 2004  
Knoll, M., John Dewey as administrator: the inglorious end of the Laboratory School in Chicago, Journal of Curriculum Studies, December 2014  
国立教育政策研究所『第3期科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係る調査研究』2009  
久富義之『日本の教師 その12章』新日本出版社 2017

- 鯨岡峻「コミュニケーションの成立過程における大人の役割：乳児—母親および障害児—関与者のあいだにみられる原初のコミュニケーション関係の構造」『島根大学教育学部紀要(人文⑤社会科学)』第24巻第1号,1990
- 鯨岡峻『原初のコミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房,1997
- Lawson J and Silver H (1973) A Social History of Education in England, Methuen
- ルーマン, N., 「進化と歴史」『社会システムと時間論』土方昭監訳, 新泉社, 1975=1986
- Luhmann, N./K. E. Schorr, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik; in: dies. (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik, Suhrkamp, 1982
- ルーマン, N., 『社会システム理論(上・下)』佐藤勉監訳, 恒星社厚生閣, 1984=1993/1995(SSと略)
- ルーマン, N., 『社会の社会』馬場靖雄・赤堀三郎・菅原謙・高橋徹訳, 法政大学出版局, 1997=2009(GdGと略)
- マルクス=エンゲルス『ドイツ・イデオロギー』(1845)服部文男監訳, 新日本出版社, 1996
- 村井 尚子「ヴァン=マーネンの教育的タクト論: 定義と特徴」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』4, 2014
- 西川 由紀子「子どもの自称詞の使い分け: 「オレ」という自称詞に着目して」『発達心理学研究』14(1), 2003
- 大竹文雄「就学前教育の投資効果から見た幼児教育の意義—就学前教育が貧困の連鎖を断つ鍵となる—」『BERD』No.16, 2008  
([https://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/2009/03/pdf/16berd\\_07.pdf](https://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/2009/03/pdf/16berd_07.pdf))
- 小澤征爾・大江健三郎『同じ年に生まれて』中公文庫2004
- パーソンズ, T. 『社会的行為の構造』稲上毅・厚東洋輔・溝部明男訳, 木鐸社5分冊, 1937=1976-89
- パーソンズ, T. 『社会体系論』(現代社会学大系 14) 佐藤勉訳, 青木書店, 1951=1974
- Russell W. Rumberger, Gregory J. Palardy, Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance, American Educational Research Journal, Vol 42, Issue 1, 2005
- 斎藤修「国際比較江戸期日本が超平等社会だった理由」『文藝春秋 SPECIAL』2015年夏号
- 酒井三千代『世界の教育産業の全体像』2013, 三井物産戦略研究所
- 酒井三千代「自動車産業を超える規模 拡大する世界の教育マーケット」『事業構想project design online』2014, 9
- 佐藤 学『学校の挑戦 学びの共同体を創る』小学館, 2006
- 佐藤博志・岡本智周『「ゆとり」批判はどうつくられたのか』太郎次郎社エディタス, 2014
- 志水宏吉「階層差を克服する学校効果—「効果のある学校」論からの分析—」『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書 [2007年~2008年]』ベネッセ教育総合研究所  
(<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=3210>)
- Sven Erik Nordenbo, Anders Holm, Eyvind Elstad, Jaap Scheerens, Michael Sogaard Larsen, Michael Uljens, Per Fibæk Laursen, Trond Eiliv Hauge, Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools: A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI) Technical Report, DANISH CLEARINGHOUSE FOR EDUCATIONAL RESEARCH, 2010
- シュタイナー, R., 『社会の未来—シュタイナー1919年の講演録』高橋巖訳, 春秋社, 1919=2009
- シュタイナー, R. 『現代の教育はどうあるべきか』佐々木正昭訳, 人智学出版社, 1923=1985
- シュタイナー, R. 『シュタイナー経済学講座 : 国民経済から世界経済へ』西川隆範訳, 筑摩書房, 1992=1998
- シュタイナー, R., 『オックスフォード教育講座 : 教育の根底を支える精神的・心意的な諸力』新田義之訳, イザラ書房, 1956=2001
- ルドルフ・シュタイナー『ルドルフ・シュタイナー教育講座(2)/ 教育芸術(1)方法論と教授法』, 高橋巖、筑摩書房, 1919=1989
- 角知行「日本の就学率は世界一だったのか」『天理大学人権問題研究室紀要』第17号2014
- 牛田伸一「学校批判としての「教育的教授」論—教授学的な論理を機軸としたヘルバルトの学校批判とその教授学的意味—」『教育方法学研究』第33巻, 2007

---

矢野智司「デューイ教育論における〈子ども〉の問題 :〈子ども〉の構成理論についての考察」『大阪大学人間科学部紀要』, 9,1983  
渡辺洋二「曖昧な教育社会学」-その曖昧性を除くために-」『教育社会学研究』第六集,1954  
ウェーバー,M.,『職業としての学問』野崎敏郎訳,晃洋書房, 1917=2016