

## 学校知, その基本的性質

駒林 邦 男\*

(1991年10月14日受理)

拙論は、日本教育学会第50回大会・シンポジウム《学校知を問い直す》(1991/8/29)での提案資料を、シンポジウム後、大幅に書き改めたものである。

### 0. 「学校知」問い直しの問題範囲

教育学の立場から、次の問題群を取り出すことができる。

- ① 「学校知」の定義の問題(単純化して言えば、学校・授業の中で教師が教えることになっている知のことと考えるのか、それとも、子どもたちが授業の中で教師から「学校知」を教えられ実際に学びとった知のこと、また、その際の子どもの認知活動そのもの[学制的認知]と考えるのか)。
- ② 「授業」という、「学校知」の教え-学びの活動様式<sup>スタイル</sup>の特異性の問題。
- ③ 「学校知」の学びの「成果」としての「学力」の特異性の問題(特に、日常的認知との比較において)。
- ④ 学ぶ側からの「学校知」の問題(小・中・高校生にとって「学校知」の学び、その「成果」である「学力」は、どんな意味、どんな価値を持っているか)。
- ⑤ 「学校知」の学びの中で子どもが学びとった“隠れたカリキュラム”(hidden curriculum)の問題。
- ⑥ 教師にとっての、「学校知」の教えの問題。
- ⑦ 「学校知」の組み換えの問題。

問題④については文末記載の文献:[駒林, 1991]の中で、問題⑤については文献:[駒林, 1987, 1990]の中で、問題⑥については文献:[駒林, 1991B]の中で、それぞれ、既に、検討しておいた。拙論では、[①「学校知」の定義の問題]、および[④「学校知」の学びの問題]をとりあげる。

### 1. 「学校知」とは何か

#### (1) 「教科内容」「教材」「授業刺激」「解釈内容」と「学校知」

ここで言う「学校知」とは、子どもの「活動としての知」(子どもの認知活動)ではない。ま

---

\* 岩手大学教育学部

た、教師が実際に子どもたちに教え（伝え）た知識＝情報（宇佐美寛氏の言う「授業刺激」）でもない。「学校知」は、学校の授業で教師が教え（伝え）ようと意図し、計画し、準備した知識＝情報である。それは、次に注記する《カリキュラムの三つのレベル》のうち、「カリキュラム<sub>2</sub>」「カリキュラム<sub>3</sub>」\* に対応するものである。

\* 「競争（路）とか「履歴」という意味のラテン語の「クルリクルム」（curriculum）の英語読みである「カリキュラム」は、学校教育に関して言う場合、その三つのレベルに対応して次の三つの意味をもつ。

#### ① 教え・学びのレベル

教師の教えとの相互作用や子ども間の相互作用の中で子どもたちが実際にもった学びの経験の全体としてのカリキュラム、学びの「履歴」としてのカリキュラム（〔カリキュラム<sub>1</sub>〕）。「（教授学的な）隠れたカリキュラム」（hidden curriculum）で問題になる「カリキュラム」は、このレベルでのカリキュラムである。

#### ② 学校・教師の計画・意図のレベル

一定の意図をもって〔カリキュラム<sub>1</sub>〕を制御し、方向づけるために学校・教師が事前に立案する、意図・計画としてのカリキュラム（〔カリキュラム<sub>2</sub>〕）。〔カリキュラム<sub>2</sub>〕は、学校が編成する「教育課程」や、これを具体化した各種の「指導計画」のかたちで明示される表の（顕在的）カリキュラム（manifest curriculum）である。

#### ③ 政策のレベル

学校・教師が編成・作成する「教育課程」・「指導計画」の拘束的基準、また、教科書検定の拘束的基準としての『学習指導要領』（〔カリキュラム<sub>3</sub>〕）。これも表の（顕在的）カリキュラムである。〔カリキュラム<sub>3</sub>〕によって、京極純一氏の言う「制度性をもった情報」、私流に言えば「制度化された知」（『学習指導要領』とか教科書などに記載されている、国が公定・公認した知）が同定される。この〔カリキュラム<sub>3</sub>〕は、〔カリキュラム<sub>2</sub>〕の編成・作成を法制的に拘束し、検定教科書・職場の管理体制・教師の意識などを介して〔カリキュラム<sub>1</sub>〕を間接的に統制する。〔カリキュラム<sub>3</sub>〕の決定過程は、社会を支配する集団がその集団の利害の観点から「基礎」的「基本」的知識を定義し、公定し、制度化していく知の統制過程である。

ちなみに、「制度性をもった情報」（＝「制度化された知」）とは、「定型として公定され」、それを学ぶ者には「規範として強制される」情報（知）、「この定型に同調しない場合、（学習者は）何らかの制裁を受ける」（京極、1984）ことになる情報（知）である。

「学校知」は、宇佐美寛氏の言う「教科内容」「教材」（宇佐美、1973., 1978., 1978B）、藤岡信勝氏の言う「教育内容」「教材」（藤岡、1989., 1990）に相当する。「学校知」は、教師の「授業刺激」（宇佐美）・「教授行為」（藤岡）を介して、子どもの「解釈内容」を制約する。

現在のカリキュラム政策・行政の制約条件下では、「学校知」の基本骨格は、「カリキュラム<sub>3</sub>」によって枠づけられている。すなわち、個々の教師、学校による「学校知」の開発（「教科内容」の発想・決定、また「教材」づくり）には、法制的な制約が加わっている。小・中・高校の『学習指導要領』の「総則」には、「各学校においては、……適切な教育課程を編成するものとする」と書かれてはいる。しかしながら、文部大臣の教科監督権（『学校教育法』第20, 38, 43, 106条）に「基づき」、「教育課程に関する法令に従」（『学習指導要領』「総則」）って、学校は教育課程を編成しなくてはならないのである。ここで言う「法令」のうち、事実上、最も効力を持っているのは、教育関係憲法条項や教育基本法やそれらの立法精神ではなく、学校教育法施行規

則(省令)である。そこでは、「(小・中・高校の)教育課程については教育課程の基準として文部大臣が別に公示する学習指導要領によるものとする」と定められている。小・中学校の場合、「(『学習指導要領』の)第2章以下に示す各教科, 道徳及び特別活動の内容に関する事項は, 特に示す場合を除き, いずれの学校においても取り扱わなければならない」(『学習指導要領』「総則」とされている。このような中央集権的な教育課程政策・行政の下では, 「学習指導要領」の「第2章以下に示す各教科, 道徳及び特別活動の内容に関する事項」がそのまま「教科(教育)内容」となり, 教科書の記載内容がそのまま「教材」となる傾向が強まらざるを得ない。

なお, 個々の教師, 学校による「学校知」の開発には, 法制的制約の他に多くの実際の制約が課されている。職場の管理体制, 教師の研修体制, 試験の圧力, この「圧力」による受験競争の在り方への学校と父母の急傾斜, そして, 多忙な教師生活等々の現実的な制約である。

## (2) 「学校知」の基本的性質

「学校知」の基本的性質は, 基礎性, 公定性, イデオロギー性である。

### (i) 学校知の「基礎性」

《学校知の「基礎性」》と言うときの「基礎」とは, 通常の辞書的意味での「基礎」(「それが無いと発展・進歩が望まれない, 大切な何物か」〔三省堂『新明解国語辞典』])である。ここで言う《学校知の「基礎性」》とは, 「学校知」の中には「人間の能力の発達の基礎」(勝田, 1964)の要素が含まれているという性質である(しかし, このことは勿論, 「学校知」が丸ごと, 「人間の能力の発達の基礎」となっているというわけではない)。

《学校知の「基礎性」》の社会-歴史的起源の一つは, 人間の諸能力の発達の社会-歴史的な性格\*である。もう一つの起源は, 「社会的適性化=資格付与」(宮田, 1983)という学校の社会的機能である\*\*。

\* 個々の子どもたちとは無関係に, 彼らの外部で生産され, 対象化され, 歴史的に蓄積されてきた「知」(人間の諸能力の歴史的発展の諸達成): Leont'ev. 1965, p. 358)を「獲得・収奪」(Leont'ev. 1965, Davydov. 1966, 1971, など参照)しないならば, 子どもたちは, 自分がそれをもって生まれてきたところの「人間の諸能力を発達させる能力」(Leont'ev. 1965, p. 341)を現実化することはできない。この「人間の諸能力の歴史的発展の諸達成」の中の分かち伝えられ得るものの基礎・基盤的部分が「学校知」の成分・要素となっているのである。

なお, 「獲得・収奪」(Aneignung, prisvoenie)は, レオンチエフ, ダヴィドフなどヴィゴツキー学派の発達理論のキー・コンセプトである。「獲得・収奪」とは, 「社会-歴史的発展の中で homo sapiens (人類)によって獲得されてきた諸能力(マルクスが, 『経済学哲学草稿』の中で言う「人間の本質諸力」)を, 個人が自分の内部に再生産すること」である。それは, 人間の外部に在る客観的な世界(対象物, 産業, 科学, 芸術)の中に具象化・対象化されているところの人類の社会-歴史的な諸経験・諸能力を, 個人が社会的諸関係の中で自分の内的資産として「我がもの」としていく活動である(駒林, 1975, 第IV章, 同, 1982, 1983B, 同訳, 1978, 参照)。

\*\* 宮田光雄氏は, 「現代における学校教育の社会=政治的機能」として,

- ① 「正統化=統合化の機能」
- ② 「社会的適性化=資格付与の機能」
- ③ 「選別=配分機能」

を挙げている。「社会的適性化＝資格付与の機能」について、宮田氏は言う。「《適性化》というのは、具体的な労働にたずさわって、社会生活に関わる上で必要な《技能や知識》を伝達する過程を意味する。つまり、社会的生産の状態に対応する文化的知識や技術的能力を学習し習得することにはかならない。それは、次の世代の人びとを社会生活における未来の労働にたいして訓育し、財貨やサービスの生産過程に適合させるものである。この課題の枠内において、学校教育が正確さや周到さ、規律や服従などの社会的適性化の機能を果たすことも見逃されてはならない。それは、いずれの高度に発達した工業社会に—その支配構造いかにかわらず—ひとしく要求される社会的価値である。」(宮田, 1983, P.14)。

イリイチ I. (1971), ホルト J. (1980) などの「脱学校 (deschooling)」論は、《学校知の「基礎性」》を否定する議論である。彼らの主張には多々共感する点はあるにしても、私は、基本的には「脱学校」論には与しない。(その理由については、駒林, 1983, II-三-6. 参照)。

有元典文氏は、上野直樹氏が「発見」した「学校の言語ゲーム」(上野, 1990)の実態を一層詳細に解明した、実験デザイン・具体・個別的結論とも極めて興味ある、着目すべき研究(有元, 1989)の中で、子どもの算数学習における「学校の言語ゲーム」の存在という事実から次のような、イリイチ流の脱学校論的な一般的結論を引き出している。

学校という文化には、子供をプログラムしてしまう「見えざる力」が働いていると思われる。あたかも重力のように、目に見えない「学校の言語ゲーム」は、単純だが展開可能な、非公式(インフォーマル)だが内容豊富な、日常の有能な認知能力を使わせないように作用していると考えられる (p. 22)。……学校という「現実的な状況なき状況」で学んだものが学校を越えて「転移」することは期待できないのである。そういった知識は学校に閉じ込められた儀式的知識となって学校の言語ゲームを作っていくものと考えられる (p. 31)。

……学校という「状況なき状況」での制度的学習は、ただ子供を統制し、依存させ、不能にするだけである。医療制度のせいで我々が自己治療力を失っていくように、教育制度の中で子供達は「自己教育力」を失っていく (p. 53)。

……外部からの余計な制約は、子供達の有能さをくじくだけである。子供はコンピュータではない。教えられずとも、状況のなかで、自立的に活動することでいきいきと学ぶ (p. 53)。(下線、強調は引用者)

このような一般的な教育学的結論は、《学校知の「基礎性」》の否定に直達するものである。

しかし、このような一般的な結論を、「学校(算数)の言語ゲーム」の存在という事実そのものから直ちに、引き出してよいものであろうか？

もし、氏の一般的結論の通りであるとすれば、i) 「学校の言語ゲーム」という「重力」の作用は、「子供達の有能さをくじ」いてしまう学校での滞留期間が長くなればなるほど(つまり、学年が進めば進むほど)、強く作用するであろう。また、ii) 学校から離れて久しければ久しいほど、「学校に閉じ込められた儀式的知識」からの解放期間が長くなり、「状況のなかで自立的に活動することでいきいきと学ぶ」ことが出来るようになるのであるから、「学校の言語ゲーム」という「重力」はますます弱く作用するようになるはずである(さらに、「教育の効果の{剝落}」の進行ということが、「重力」作用の弱化をいっそう加速するであろう)。

さらに、氏の一般的結論の通りであるとすれば、iii) 「学校知」の学ばせられの成果(=「学

力)を挙げれば挙げるほど、「重力」の作用は強化され、「内容豊富な、日常の有能な認知能力を使」えなくなっていくであろう。また、iv)「学校での制度的学習」において「出来る」生徒・児童(例えば、算数・数学の学力偏差値が高い子ども)は、「出来ない」生徒・児童よりもいっそう、あるいは同等に、「不能」化するであろう。したがって、「変な問題」(「単に数字だけを計算し{答え}を出すことは可能だが、常識をはたらかせて意味を考えれば解くことが出来ない問題」、特に、ナンセンスな問題、非現実的な問題)の「正解」(問題の意味的吟味)率は、「出来」がよければよい程、あるいは両者とも同等に、低下するはずである。

しかし、駒林が行った調査の結果は、有元氏のこの一般的結論とは、むしろ逆行するものであった。このことについては、別の論稿(駒林, 1992)で詳しく、論じる予定である。

### (ii) 学校知の「公定性」

この性質については、上記で既に論じておいた。要するに、《学校知の「公定性」》とは、「学校知」は「国が、これは必要」と公定・公認した知(=「制度化された知」)によって枠づけられているということを表す性質である(例えば、1992年度からは東郷平八郎や杉田玄白については、6年の社会科で、事実上、教えなければならぬけれども、大塩平八郎、高野長英や前野良沢は教えなくてもよい)。

《学校知の「公定性」》が強化され、細目化されればされる程、「学校知」の第1次的起源は教師から、また子どもたちからますます離れていく。また、その「公定性」は、教職が自律のプロフェッションとして確立していく度合に応じ、また、教師の専門的力量的発展に応じて、弱められていく。

### (iii) 学校知の「イデオロギー性」

《学校知の「イデオロギー性」》は、学校の社会=政治的機能の一つとしての「正統化=統合化の機能」(宮田, 1983)の「学校知」への直接的投射である。この性質は《学校知の「公定性」》からの派生的効果である。当該社会の支配的社会階層が「学校知」の内容の第1次的起源を公定するとき、そこには不可避免的に支配的社会階層のイデオロギーが浸透する。戦前・戦争中、《学校知の「イデオロギー性」》は、例えば、『国体の本義』・『臣民の道』をその典型とする「皇国史観」(永原, 1983, 参照)に見られるような粗野で、むき出しの形で表われていた\*。

だが、戦後教育改革によって、むき出しの、粗野な形のイデオロギー性は表面から姿を消し、密かな形にその存在形態を変えている。具体的に言えば、『学習指導要領』や、その「解説」書である文部省著作の社会科『指導書』における、「事実認識がいわば感情の土台となっていることを認めず、感情をそれだけでとらえようとする感傷主義」・「事実認識の内容よりも、心情、態度の方を優先させ目標としている……感傷主義」(宇佐美寛)\*\*の形をとっているのである。しかし、このような「感傷主義」の形をとった陰微な「イデオロギー性」は、宇佐美氏の指摘以来20年も経とうとしているのに正されていない。それどころか、「学校知のイデオロギー性」は、臨時教育審議会の4次にわたる「答申」以後、「国歌」、「国旗」の公定化、累年の教科書検定(特に、社会科)にみられるように、また、1989年度版『学習指導要領』における「日の丸」「君が代」の「国旗」「国歌」としての強制に示されているように(山住, 1989, 参照)、公然と表面に出てきている。

\* 戦前・戦中における、「学校知」のイデオロギー性は、例えば、「壮丁教育調査」の次のような学力検査問題(文部省国民教育局, 復刻版1973)に露骨に現われている。(なお、駒林, 1989,

1990B, 参照)。

ワタクシたち ハ ナゼ カラダ ラ ジャウブ ニ シナクテハ ナリマセンカ。次ノ文ノ( )ノ ナカ ニ アテハマル コトバ ラ カキイレナサイ。文字 ハ 漢字デモ 仮名 デモ ヨロシイ。

( )ノ タメニ ヤク ニ タツ 人 ニ ナル タメデス。

正答標準 天皇陛下 又ハ オ国(昭和16年度 修身・公民科問題。平均正答率88.5%)。

次の文の( )の中に適当な漢字を書き入れなさい。

我が大日本帝国は( )一系の( )の統治し給ふところである。

正答標準 萬世。天皇。(右ノ解答ノ中一ツニテモ誤リアラバ, 誤答トス)(昭和17年度 修身・公民科問題。平均正答率61.9%)

次ノ文ノ( )ノ中ニ適当ナ言葉ヲ書キ入レナサイ。

戦争ニカツタメニハ節約ヲシテ, デキルダケタクサン( )ヲシナケレバナリマセン。

正答標準 貯蓄。国債。献金。(昭和18年度 修身・公民科問題。平均正答率52.1%)。

大東亜戦争ハナゼ起ッタノデスカ。次ニアゲテアルモノノウチ正シイモノニ○ヲツケナサイ。

日本ノ領土ヲ広クスルタメ。

国ノ中ノ物資ヲ豊カニスルタメ。

東亜ノ安定ヲ確保スルタメ。

米英ガ憎イカラ。

正答標準 東亜ノ安定ヲ確保スルタメ。(右ノ解答以外ノモノハ誤答トス)(昭和18年度 修身・公民科問題。平均正答率61.1%)

\*\* 宇佐美氏は、「感傷主義」について、「天皇についての理解と敬愛の念を深めるようにすることが必要である」とか、「わが国の歴史と伝統に対する理解と愛情や国民的心情の育成を図る」とかの『学習指導要領』(小学校社会科)の文言を引きながら次のように述べている。

「……“愛情”・“心情”・“敬愛の念”のような感情は、ある事実の認識があるからこそ生ずるものである。そして、教育がめざすべきことは、子どもが事実を正確に、子どもに可能な程度で詳しく知るようにすることなのである。その結果、子どもがどのような感情を持つことになろうとも、それは子どもの自由である。……/子どもの事実を知る権利をおさえて、そのような感情を目標とするのは、子どもを国家や天皇よりも低く見、国家や天皇の手段と見ることである。もちろん、子どもは、よく事実を知ったがゆえに国家や天皇に愛情を持つかも知れないし、逆に、よく知ったがゆえに愛情を持ち得ないかも知れない。どっちでもかまわないのである。……」(宇佐美, 1973, pp. 190-191)。

ここで、付言しておきたいことがある。

宇佐美氏の言う「感傷主義」は、実は、既に戦前から、「徳育に対する“知育偏重”を憂慮する」という形で、学校教育に表われていた。このような「知育偏重」批判の裏側に在る「知育と徳育の二律化」:「認識と感情の分離」:「知育, 認識の相対的軽視」こそが、戦前から一貫して現在に到るまで、学校教育の根底に在るのである。このことが「学校知」の基礎性を貶値し、そのイデオロギー性を強化・温存せしめているのである。

このことを看破したのは、「講座派」の歴史学者 羽仁五郎であった。

羽仁は、「支那事変」と呼称された日中戦争の開始直前の1936(昭和11)年, 論文「歴史教育批判」を雑誌『教育』(岩波書店)に発表した(この雑誌は, 1937年, 教育科学研究会の設立と共に, その機関誌となった)。羽仁は, この論文の中で言う。〔( )内は引用者 旧漢字は原則として新漢字に改めた〕。

《知育と徳育と, 或は, 真理と道徳とが矛盾するといふことは, 不幸な場合である。しかるに, ……「国史」読本の文部省著作の当事者文部省図書監修官が嘗て「私見」として述べたところに, 「普通教育における歴史の教育は, 何処までも事実によって人格陶冶・国民性の培養を主とするのであるから, この目的を果す為には, 教育者の熱と誠とにより感化教育を主とせねばならぬ, 然るになほ知識教育に偏して, 被教育者に一向感激を齎らさぬ知育偏重の教育を見受けるのは, 甚だ遺憾である,」と, いはゆる知育と徳育とが矛盾するかの如くいはれたのみならず, 文部省令「小学校令施行規則」第五条においても……歴史知識教育と国体国民志操の道徳教育との二律が敢て掲げ(られている。)……「算術」的乃至「理科」的知識等はそれらの偏重が道徳と矛盾するといふやうなことは言はれ難く, 寧ろそれらの知育の徹底はやがて徳性の高度の到達に自ら益となるべきことに疑いがさしはさまれる余地がないのであらう。……「国語」乃至「地理」就中「国史」の知育の自律的徹底こそが真の徳育の向上に一致するものではないのだらうか, 知深くしてはじめて徳高きを得るのではないか。……(上記の「私見」の)如きは, 知識乃至知育の意義を認めない見方で, 知育を重くすればするほど, その間に従って自ら高度の感激も徳育も行はれるのであるものを知識から感激は齎られないやうにいひ, 感激とか感化とかは外部から知識以外のところからもつて来て知識にかぶせるものであるとでも考へやうとして居るかに見えるのみならず, そこでは, 知育の真実を知らんとせぬと共に, 実は, 徳育そのものをも信じて居ないからこそ, あのやうにこちたく念を押すのではないかとさへ思はしむるものがある。……本来徳性は形式的にして知識は内容的ともいふべく, 知識内容の充実徹底によってのみ徳性形式の進歩は得られるべく, その内容なる知識が皆無乃至浅薄乃至中途であるときには, 美しき徳性の形式の中に真の内容のかはりにいつか意外な内容が坐するの危懼がある》(羽仁, 1936, pp. 8-17)。

羽仁は, この論文の中で, 上に引用したような見地から, 児童の綴り方に表われた子どもの歴史認識・歴史観を子細に分析した。

《……最後に結論として, 右の綴方文集によって推知し得るところによれば, 現在, 「国史」読本を中心とする小学校の歴史教育の下の児童にあっては, その綴方にあらはれたところを見るに, 最も欠陥として顕著なるは, そこに知識的な深さ乃至高さが殆ど全く欠けて居るといふ事実で, 「知育偏重」どころか, ここには歴史的知育の極端なる被仰圧状態が推知され, そしてその他方, 「感情」乃至いはゆる「道義」またはいはゆる「国民道徳教育」乃至「感化教育」または理由のわからない「神秘」の「感激」等々は充溢し, 人をして或はその過度の憂懼さへ抱かしむるものがあるといふ事実である。……

我が小学児童の歴史的表現と綴方とに於ける右のやうな特徴乃至欠陥は, それについては直接には勿論我が小学校の教師諸君及び, 小児諸君が自ら責任を負ひ必要に従ひ解決の努力をつくされるのであるが, しかし, それについて, 小学校に統制的に強制せられて居る各教科の旨趣及び年中行事式日等及び各科の教科書教材等の作用もまた決してすくなくはない, といはねばなるまい\*。就中「修身」「国語」「地理」「体操」「唱歌」等の読本乃至

教練方法乃至歌詞等が「国史」読本等とならんで、右のやうな特徴乃至欠陥に作用して居るところは決して僅少ではないに相違ない。……

☆ ついでながら、式日祝日の歴史教育的意義の考察の参考までに、左に大日本帝国のそれと北アメリカ合衆国のそれとを対照せしめて置く。〔北アメリカ合衆国の式日、祝日は略す一引用者〕

一月一日四方拝  
二月十一日紀元節  
四月二十九日天長節  
十一月三日明治節

右式日に小学校に於いては「職員及児童学校=参集、左ノ式ヲ行フヘシ」。

一、職員及児童、[君カ代]ヲ合唱ス、二、職員及児童ハ天皇陛下皇后陛下ノ御影ニ対シ奉リ最敬礼ヲ行フ、三、学校長ハ教育ニ関スル勅語ヲ奉読ス、四、学校長ハ教育ニ関スル勅語ニ基キ聖旨ノ在ル所ヲ<sup>かい</sup>誨告ス、五、職員及生徒ハ其ノ祝日ニ相当スル唱歌ヲ合唱ス(小学校施行規則第二十八条)》(同、p. 31, pp. 33-35)。

## 2. 「学校知」の学び(「学校的認知」)の特質

上記のような性質を持つ「学校知」の、子どもの学びにとっての特質は、《迂回性》、《交換性(非-ヴァナキュラー性)》である。

### (1) 「学校知」の学びの「迂回性」

「学校知」の《学びの「迂回性」》とは、どういう性質か\*。日常での学びは、「迂回性」という性質を持っていない。有元典文氏は言う。

「日常での学びの端緒は状況に《投げ込まれる》ことである。学習は外部から仕組まれたものではなく、状況との即興的な相互作用で起きるものである。」「学習は我々が置かれた状況から、必然的に起こるべくして起こるものである。日常の学習は状況に埋め込まれ、溶け込んでおり、状況から離れた“学習そのもの”というものは存在しない。学習は、ある状況における活動が恒常的に産み出す“副産物”であって、目的とする“生産物”とはいえない」(有元、1989, p. 52)。

その通りである。けれども、「学校知」の学びは、内田義彦氏にならって「碁の定石」の学習に譬えることができる。それは「実戦」(=子どもの生活)にすぐには役立たない「周到地道な準備」(内田、1981, p. 40)である。(まさに、「学校知」の学びのこのような迂路にこそ、学びの交換性(=非・ヴァナキュラー性)、教えの効果の剝落性、学びの疎外、そして、学校的認知と日常的認知のズレ=「学校の言語ゲーム」(上野、1990)が入り込む空隙が存在する。

《学校知の迂回性》は、次の二つのことに起因する。

① 「学校知」の多くは、「概念あるいは観念になう言語と、言語によって表現され、伝達可能なように組織された知」から構成されている(勝田、1964, p. 111)。「学校教育では、机に座りながらシンボルを操作することによって世界についての情報を獲得する仕方を学ぼう、子どもたちは期待されている」(M. Cole, 1989, p. 449)。

② 「学校知」の構成要素としての、子どもの外部で生産され、対象化され、歴史的に組織化されてきた知(レオンチェフの言う「人類の諸能力の歴史的発展の諸達成」が、どのよ

うに発生し、どのように使われるか—その社会的・日常的文脈から、「学校知」は切り離されている。「子どもたちの学習が応用される“リアルな世界”は教室の外にある」(M. Cole, 1989, p. 449)。

「学校知」は、子どもたちがそれを使って「リアルな世界」を知る上では「回り道」ではあるけれども、「受験」のためには最短距離である。しかし、「学校知」の学びという「回り道」をしたからといって、「リアルな世界」の科学的認識という目標地点に到達できるということを、「学校知」は必ずしも子どもたちに保証していない。

\* 「学校知」の「廻り道」性について直接、指摘したのは、勝田守一氏である。

氏は次のようにデューイの教育学理論の「進歩的意味」を指摘した。「この理論には、学校ではじめて学習や教育が行われるのではなく、子どもたちは、その家庭生活や社会との接触を通して、経験即学習を進行させているという正しい観点があらわれている。」「子ども経験の権利、生活の中で獲得した知恵や自発的欲求と興味によって自己のものとした諸能力の権利の回復がそこには語られている。」(勝田, 1964, p. 101)。

しかし同時に、氏は、デューイの教育学理論の欠陥として次のことを指摘した。「精神の発達過程は、いつも行動の有効性の漸次的増大という観点だけでは解決のつかない事実を含んでいる。」「プラグマティズムは、……知的能力の実践的行動的起源を説く正しさにもかかわらず、科学的概念の学習の廻り道の意味を見失い、行動に対するその相対的独自性を看過したあやまりもそこに起因している。」(勝田, 1964, p. 111. 下線は引用者)

デューイの教育学理論の欠陥についてのこの指摘が的を射たものであるかどうかについて、私にはそれを評価する力はない。だが、デューイ『学校と社会』の第3章「教育における浪費」を読むかぎりでは、デューイの理論はそれ程単純なものではない。しかし、学校での学びの「廻り道」性についての勝田氏の指摘は、「学校知」の学びの特質を取り出す上で重要な指摘である。

## (2) 「学校知」の学びの「交換性 (非-ヴァナキュラー性)」

「学校知」とその学びの上記の諸性質を表す概念システムのネットワークに位置づけて言えば、「学校知」の学びの「交換性」は「学校知」の「基礎性」、その学びの「迂回性」からの、望ましからぬ派生効果である。

学校教育全体の「受験競争的在り方」への急傾斜という現在日本の文化-社会的状況の中、今日の学校教育の制約条件・関係の中では、本来、個性的で、コンヴィヴィアル(“convivial”:「生き生きとし、みんな一緒に元気になる……」)なものである学びは、その成果と共に具体性、固有性を奪われて抽象化される。その結果、「学校知」の学びは、どうしても、「交換性」という性質を濃厚に持たざるを得なくなる。

いつかは自分の役に立つかもしれないけれども日々の生活とは直接は結びつかない、「外部」から「これは、必要」と定義された「学校知」が、中学生、高校生にとって直接「役に立つ」のは、高校(大学)入試のときとか学業不振による退学を回避できたとき等々である。「学校知」の学びそれ自体は「交換という考えによって動機づけられている」。この点で、「学校知」の学びは、“vernacular”な学び\*—「日常の必要を満足させる」学び、「固有の能力・欲望・関心にかかわる」学び、「自立的で非市場的な交換という考えに動機づけられていない」学び—ではない。

“vernacular”という語は、「(言語が)その土地固有の。(動植物について)学名ではなく、通称の、俗称の」という語義の形容詞である。しかし、ここで(また、以下で)使われるこの語は、イリイチの語用法に倣ったものである。

「ヴァナキュラーというのは、“根づいていること”、“居住”を意味するインド-ゲルマン系のことばに由来する。ラテン語としての“vernaculum”は、家で育て、家で紡いだ、自家産、自家製のもののすべてに関し使用されたものであり、交換形式によって手に入れたものに対立する。……われわれが必要としているのは、交換という考えに動機づけられていない場合の人間の活動を示す簡単で率直なことばである。それは、人びとが日常の必要を満足させるような自立的で非市場的な行為を意味することばなのだ。その性質上、官僚的な管理をまぬかれているその行為は、それによってその都度独自の形をとる日常の必要を満足させるものである。“vernacular”ということばは、この目的に役立つ古い(旧き良き)ことばであるように思われる。……固有の能力・欲望・関心にかかわる諸行為を名づける簡単な形容詞を、われわれは必要としているのだ。」(イリイチ, 1982, pp. 118-120)。

1962年に国民教育研究所岩手班が行った「浄法寺調査」のときのことである。太田部落の子ども(3年生)に、この子が日常、慣れ親しんでいるはずの“スギナ”を見せて、その名をたずねたが「知らねで」と言う。勿論、その学名が“Equisetum arvense Linn.”であることなどは知らない。しかし、「ウサギにくわせると腹っぴりする草」であることはちゃんと知っている。また、“Polygonum aviculare Linn.”という学名をもつ“ミチヤナギ”のヴァナキュラーな名前さえ知らないのに、その草は「しぼってつければ、ウルシかぶれを直してくれる」ということは知っているのである(民研岩手班, 1962, p. 165-166)。しかし、このような、「学校知」の学びとは無関係な、ヴァナキュラーな学びの成果をいくら持っていようと、それは「学力」とは無関係なのである。

ハイ・ランクの高校(大学)に進学する見通しを持っている中学生(高校生)であるならば、「学校知」を学ぶための「シャドウ・ワーク」(イリイチ, 1982)に支出する努力を惜しむことはないであろう。そして、この「受験勉強」的学びの努力の中で、学びのコンヴィヴィアリティ(conviviality)を体験する機会に恵まれることもあろう。しかしながら、多くの場合、中学・高校生を「学校知」の学びに駆り立てているのは、学んでいる「学校知」そのものに内在している価値と無媒介的に結びついた内発的な報酬(例えば、ユーリカ体験)ではない。「学校知」の具体的内容とは無縁の、偏差値とか点数といった抽象物をもたらしてくれるであろう外発的な報酬である。「学校知」の学びは、学びの主体たる子どもにとって即時達成的、自足的、反手段的な(consummatory, anti-instrumental)「価値」(worth)を持っていない。学びそれ自体とは疎遠な、外在的目的の達成に奉仕する手段的(instrumental)な「価値」(value)を持つだけである\* (「学校知の学びの疎外」の重要な源泉はここにある)。

\* “consummatory”, “anti-instrumental”という用語については、村上泰亮, 1975, p. 86-87. 参照。

しかしながら、「学校知」の学びの結果を「合格通知書」「学歴」などと「交換」する微かな見通しさえ持たず、従って、ドーア R. の言う「学歴稼ぎ」(qualification)への動因が微かに

しか存在しない中学生・高校生の場合（特に、高校生の場合）、「学校知」の学びは手段的価値（＝交換価値）をさへ殆ど持たないものとなる。だから、高校入試の「十五歳選抜点」（久富，1981）をくぐり抜けたところで、「学校知」離れ（「教科書離れ」，「授業離れ」）という事態が大量的に発生してくる。高校受験が終り受験勉強への駆動源がなくなる非進学高校生にとって、学校生活における成績の相対的な重みは著しく低下しているのである。ここで生じている事態は芦田恵之助が大正5年に言った「教育の効果（＝「学力」）の“剝落”」とはカテゴリーを異にする事態である（「学力の“剝落”」については勝田・中内，1964，p.140-149，大田，1955，参照）。中内敏夫氏が言う「在学中の“剝落”」（中内，1983，p.58）でもない。それは，「学力「忌避」」，ないしは「学力「無視」」とでも言うのが最もふさわしい事態である（駒林，1991B，参照）。一定層の高校生のところでは，成績・「学力」が気になるのは卒業できるかどうかの一点にかかっている，と言うことができよう\*。

\* 猪狩三郎氏の『現代高校生嘆歌』（猪狩，1985）には，次のような「嘆」歌が収められている。福島県立須賀川高校の生徒諸君の作歌である。猪狩氏によれば，作者の高校生は，「ことさら変わっている生徒ではなく，ごく平均的な」生徒である。

- 目標は卒業だけでいいのによ「勉強，勉強」と師のたまわく（3年男子）
- 高校は気楽な稼業ときたもんだ居眠り，早弁，エスケープ（2年男子）
- あと三年楽しく笑って暮らせませ高校生活それで十分（1年男子）
- 学校にどうして行くと聞かれれば皆行くからと私答える（2年女子）
- 先公よ卒業証書書いてくれるなら今すぐここで退学するよ（3年男子）

「十五歳選抜点」をくぐり抜けた所での「学校知」離れ・「教科書離れ」・「授業離れ」という事態，また，「学力「忌避」」ないしは「学力「無視」」という事態の大量的発生，さらには，学校で教え-学びをめぐる「教師と生徒の了解の構造のずれ」（小浜，1991，p.221）—これらのことが，「制度としての学校に慣行として定着してきたはずの《教え-教えられる》という教師と生徒との関係形式そのものが，既に成立しなくなってさえている」（鈴木聡，1990）という状況の基底に在る。学校教育のこの基底的問題状況が全般化し，明確な形をとって現象しているのは，「教育困難校」とか「普通科底辺校」などと呼ばれている高校である。鈴木あぐ里氏は「普通科底辺校」における「授業の不成立の理由」として，①「教科内容が生徒にとって無意味なものとなっていること」，②「授業という形式（教え-教えられる）が学習のリアリティーをつくり出せない形式になってしまっていること」（鈴木あぐ里，1990）—これらの二つを挙げている。

中学生の「勉強ざらい」による長期欠席（登校拒否，不登校）という多局面的，複合的の学校現象も，この基底的問題状況の脈絡の中に置くことによって，それが持つ「普遍的な意味」を浮かび上がらせることができるであろう。「登校拒否という現象が示している普遍的意味」は「普通に学校に通ってきている生徒たちの，なにとはなしの日常的な“授業拒否”の気分との間に連続性を持っている」（小浜，1991，p.174）からである。

このように，《「学校知」の学びの「迂回性・交換性」》から出てくる重要な教育学的問題は，「学校知の学びは，子どもたちにとって何か？」という問題である。この問題については，別の

論稿において幾らか詳しく論じておいた(駒林, 1991)。

(1991 / 10 / 14)

## 引 用 文 献

- 1) 有元典文『文化的状況としての学校が小学生の算数能力に及ぼす影響』, 横浜国立大学, 修士論文, 1989
- 2) 猪狩三郎『現代高校生嘆歌』, 朝日新聞社, 1985
- 3) 上野直樹「数学のメタファーと学校の言語ゲーム」, 『メタファーの心理学』, 誠信書房, 1990
- 4) 宇佐美寛『思考指導の論理』, 明治図書, 1973
- 5) 同『授業にとって《理論》とは何か』, 明治図書, 1978
- 6) 同『教授方法批判』, 明治図書, 1978B
- 7) 内田義彦『作品としての社会科学』, 岩波書店, 1981
- 8) 大田 堯「公教育と大衆の学力」, 『思想』誌, 1955年9月号(大田『学力とはなにか』, 国土社, 1990)
- 9) 勝田守一『能力と発達と学習』, 国土社, 1964
- 10) 勝田守一, 中内敏夫『日本の学校』, 岩波書店, 1964
- 11) 京極純一「知識と情報」, 「入試科目の場合」, 『UP』, 東京大学出版会, No. 138, 139. 1984
- 12) 久富善之「現代社会と学校」, 『教育』誌, 1981年9月号
- 13) 小浜逸郎『症状としての学校言説』, JICC, 1991
- 14) 駒林邦男『現代ソビエトの教授・学習諸理論』, 明治図書, 1975
- 15) 同編訳『ルビンシュテイン, レオンチエフ他: 人格・能力の発達論争』, 明治図書, 1978
- 16) 同「ピアジェ教育論批判—ソビエト心理学の立場から」, 『ピアジェ理論と教育』, 国土社, 1982
- 17) 同『一斉授業をどうするか』, 明治図書, 1983
- 18) 同「ヴィゴツキー学派」, 『児童心理学ハンドブック』, 金子書房, 1983B
- 19) 同『学校をつまづきをどうするか』, 明治図書, 1986
- 20) 同「子どもは授業で何を学んでいるか」, 『講座 教育方法』, 岩波書店, 1987
- 21) 同「“学力”とはなにか—研究ノオト(2)」, 『岩手大学教育学部付属教育工学センター 教育工学研究』, 第11号, 1989
- 22) 同「学校教育の中の隠れたカリキュラム」, 『生活指導』誌, No. 410, 1990
- 23) 同「学力」, 細谷他『新教育学大事典』, 第一法規出版, 1990B
- 24) 同「子どもにとって“学校”とは何か(2)」, 『岩手大学教育学部付属教育実践研究指導センター研究紀要』, No. 1, 1991
- 25) 同「'91 岩手の教師の学習指導意識」, 平成2年度特定研究成果報告書, シロー印刷企画, 1991B
- 26) 同「“学校知”の学びと日常的認知」, 『岩手大学教育学部付属教育実践研究指導センター研究紀要』, No. 2, 1992(予定)
- 27) 鈴木あぐ里「“コース制”は底辺校を救えるか」, 『教育』誌, 1990年7月号
- 28) 中内敏夫『学力とは何か』, 岩波書店, 1983
- 29) 永原慶二『皇国史観』, 岩波書店, 1983
- 30) 羽仁五郎『歴史教育批判—児童の歴史観とその表現』, 『教育』誌, 1936年5月号。(複製版)『歴史教育批判—児童の歴史観とその表現』, 岩波書店, 1947, 1984
- 31) 藤岡信勝『授業づくりの発想』, 日本書籍, 1989

- 32) 同「授業をつくる」, 教育科学研究会編『現代教育科学入門』, 大月書店, 1990
- 33) 宮田光雄『若き教師へ』, 岩波書店, 1983
- 34) 民研岩手班(代表 小野隆祥)『腕の中の技術と生活学力』, 真珠社, 1962
- 35) 山住正巳『学習指導要領と教科書』, 岩波書店, 1989
- 36) 村上泰亮『産業社会の病理』, 中央公論社, 1975
- 37) 文部省国民教育局『壮丁教育調査概要 4 昭和16, 17, 18年度』, 宣文堂書店(復刻版), 1973
- 38) イリイチ I. (玉井野他訳)『シャドウ・ワーク』, 岩波書店, 1982
- 39) ホルト J. (田中訳)『21世紀の教育よこんにちは』, 学陽書房, 1980
- 40) Cole M. *The Development of Children*. Scientific American Books., 1989
- 41) Davydov V.V.; “*Sootnoshenie ponjatii “formirovanie” i “razbitie” psikhiki*”. 《OBU-CHENIE I RAZVITIE》, Izd. 《Prosveshichenie》, 1966
- 42) Davydov V.V.; “*Novye isslendovanija v oblast’ detskom psikhologii*”. 1971
- 43) Illich I.; *Deschooling Society*. Harper and Row Pub. 1971
- 44) Leont’ev A.N.; “*Ob istoricheskom podkhode v izuchenii psikhiki cheloveka*”. 《Leont’ev A. N.: PROBLEMY RAZVITIJA PSIKHIKI》. Izd. 《Mysl’》. 1965