

子どもは授業で何を学ぶか

駒林 邦 男*

(1986年9月17日受理)

ほぼ百年前の1890年(明治23), 10歳すぎてもなお学校に通っていた子どもは「例外的存在」にすぎなかった。それから40年たった1930年(昭和5)でも, 子ども達の「ほとんどは14歳になると社会に出ていった」(天野, 1985 p. 102)。いま, 1億2000万人の日本国民の四分の一の3000万人が学校で学んでいる。6歳から20歳前後の子ども達, 若者のほぼ100パーセントが9か年, 94パーセントが12か年, 40パーセント前後が大学・短大・専修学校で学んでいる。日本社会の「学校化社会」化がこのように進んでしまったいま程, 学校への全国民的規模の期待がたかまり, その一方で学校教育への, (フレームアップによってもつくり出された) 不安がこれまた全国民的規模で増大している錯雑した今日的状況は日本人の歴史にかけてなかった。

これらの子ども達, 若者が小・中・高等学校の授業で教えられ, 学ばされ, そして実際に学んだものは何なのであろうか? また, 実際に学んだものはどのような条件下の, どのような質の授業に照応しているのであろうか?——拙論は, 日々全国の学校で行なわれている一斉授業(そして, 学校教育)の本当の否定的側面は何かという問題意識の視野にはいつてくる限りにおいて, これらの問題点を議論の対象とする。

1. 子どもは授業で何を, どう教えられているか

(1) カリキュラム行政とカリキュラム開発との矛盾

学校の中で小・中・高校の児童・生徒は, 法制的には, 学校が編成した教育課程に基づいて教えられることになっている。「学校においては, ……児童(生徒)の人間として調和のとれた育成を目指し, 地域や学校の実態及び児童(生徒)の心身の発段階と特性を十分考慮して, 適切な教育課程を編成するものとする。」と小学校・中学校『学習指導要領』の総則1には書かれている。ここでいう「教育課程」とは, 「各教科, 道徳及び特別活動についてそれらの目標を達成するように教育の内容を学年に応じ, 授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」のことである(文部省, 1978 p. 2)。

「学校においては, ……教育課程を編成する」といっても, 学校の教育課程編成は自由ではない。幾重もの拘束条件が課されている。何よりも先ず, 「教育課程に関する法令に従」って学校は教育課程を編成しなければならない(『学習指導要領 総則1』)。ここでいう「法令」のうち, 事実上もっとも効力をもっているのは学校教育法施行規則である。そこでは, 「(小・中・高の)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(小・中・高の)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』のこの「総則」によれば, 「(『学習指導要領』の)第2章以下に示す各教科, 道徳及び

*岩手大学教育学部

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』によらないで学校が教育課程を「改善」しようとするときには文部大臣の承認をうけなくてはならない。学校教育法施行規則 第二六条の二)。

小・中学校の『学習指導要領』の第2章には各教科の「目標」、各学年の「目標及び内容」、「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」が、また、第3、4章には道徳と特別活動の「目標」、「内容」、「指導計画の作成と内容の取扱い」が示されている。『学習指導要領』に示されているこれらの「目標」、「内容」は、「取扱い」の指示どおりに「教育課程」の中に取り込まれていなければならない。それだけではなく、「指導方法、使用教材など具体的な実施に重点」をおいて教育課程をさらに「具体化した計画」である「指導計画」(年間指導計画、学期ごと・月ごと・週ごと・単位時間ごとの指導案、あるいは単元ごと・題材ごと・主題ごとの指導案)の中にも、これらの「内容」は「取扱い」の指示どおりに取り込まれていなければならない。

このようにみえてくると、子ども達は「教育課程」、各種の「指導計画」にしたがって教えられているように思われてくる。しかし、ことはそう単純ではない。多くの場合、子ども達は教育課程や指導計画にしたがって教えられているのではない。どうしてか。

「教育課程」というにおよばず、各学校が必ず作成することになっている「年間指導計画」であっても、それらは日々の授業と直接的なかかわりをもつものとはなっていないのが現場の実態である。「年間指導計画」は教育委員会へ提出用の学校文書にとどまっている。また、学期ごと・月ごと・週ごと・単位時間ごとの指導計画が作成されていることはむしろ希である。これらのものを作成する時間的、精神的「ゆとり」が教師にはないということもあろう。それだけではない。もっと根本的な理由がある。日本の学校の現状では、教職というプロフェッションが自律のプロフェッションとして成立することがますます困難になっている。このことが、「地域や学校の実態」や児童・生徒の「心身の発達段階と特性」を「十分に考慮」して「教育課程」を編成しようとする教師の意気込みを予め挫いてしまっているのである。

この論点を、行論の筋を変え、カリキュラム開発という文脈の中で論じよう。

1974年、経済協力開発機構(OECD)の教育革新センター(CERI)と協力して文部省が東京で開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」で、東洋氏はこう提言した。

「カリキュラムという言葉は、特に教育課程と訳してしまった場合、教室の教師の外側で、教室での活動に先立ってきまってしまっている枠組のようにうけとられる場合が少なくない。けれども、これからのわが国のカリキュラムの改善を考える場合、カリキュラムというものをより機能的にとらえることから始めなければならないと思う。……(“より機能的に”という提言は——引用者)カリキュラムを、カリキュラム開発研究者が計画した学習刺激環境の系列ないし構造としてでなく、学習者が経験し認識した学習刺激環境の系列ないし構造に即して考えようというのである。もちろん両者は互いに無関係ではなく、密接に関連している。けれどもこのような視点の変換によって、実際に機能しているカリキュラムが計画されたカリキュラムに一方的に拘束されるだけでなく、カリキュラムの計画にあたっては実際にどう機能したか、するかという実践からのフィードバックを充分にとり入れなければならないこと、それも、計画の一時点でまとめてフィードバックをうけるのではなく、随時、常時、個々の実践の中での自己修正が可能であるような柔軟性を持った計画がなされなければならないということが自明になる。教授学習の場は、個々の学習者についてどのようなカリキュラムがどのようにはたらいているかを発見する場であり、またそれに基づいて計画が修正され発達する場である。」(東, 1975 p. 162-163. 下

線は引用者)。

東氏のこの提言は、上記セミナーでのスキルベックの報告における「学校をベース (基盤・基地) にしたカリキュラム開発」school based curriculum development という考えに直通するものである。カリキュラムを「より機能的に」とらえようとすれば、学校をベースとしてカリキュラムを発展・開発していくことがどうしても必要となる。そして、このことは意図・計画としてカリキュラムに限定されている「カリキュラム」概念の拡張を不可避的なものにする。「カリキュラム」概念はどのように拡張されるか？ 学校教育に関していう場合、「競走 (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」という用語は、その三つのレベルに対応して次の三つの意味をもつ。

i. 教え・学びのレベル：教師の教えとの交互関係や子ども間の相互交渉の中で子どもが実際にもつ学びの体験の全体・学びの活動の全体としての、学びの履歴としてのカリキュラム (=「カリキュラム₁」)。「カリキュラム₁」は、東氏のいう「学習者が経験し認識した学習刺激環境の系列ないし構造」としてのカリキュラムにあたる。「カリキュラム₁」は子どもの学びへの教師の教えの投影ではない。①子どもは教えられたことを教師の意図どおりには学ばず「つまず」いてしまったり、②明示的には教えられなかったことまで学んでしまう。すなわち、次に述べる表のカリキュラム (顕在的カリキュラム manifest curriculum) の裏に潜み隠れているものを、教師のメタ・コミュニケーション (=言語的レベルのコミュニケーションに伴う表情・語調、態度などの非言語的コミュニケーションのこと。また、このような非言語的レベルのコミュニケーションを暗黙裡に認め合うこと) などを通して、子ども達は学びとってしまうのである。①の場合、子どもの「つまずき」の問題とからんで「形成的評価」formative evaluation などの評価の諸問題がカリキュラム開発の重要な問題となる。②の場合、学校・授業における潜在的 (隠れた) カリキュラム hidden (latent) curriculum (後述) が問題になる。

ii. 学校、教師による計画のレベル：一定の意図をもって「カリキュラム₁」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₂」)。「カリキュラム₂」は、東氏のいう「カリキュラム開発者が計画した学習刺激環境の系列ないし構造」としてのカリキュラムにあたる。「カリキュラム₂」は、学校が編成・作成する「教育課程」や各種の「指導計画」のかたちで明示される表の (顕在的) カリキュラムである。これは「カリキュラム₁」のメタ・カリキュラムである。

iii. 政策レベル：学校が編成・作成する「教育課程・指導計画」の拘束的基準としての『学習指導要領』 (=「カリキュラム₃」)。「カリキュラム₃」は「カリキュラム₂」のメタ・カリキュラム、「カリキュラム₁」のメタ・メタ・カリキュラムである。表のカリキュラムである「カリキュラム₃」は、具体的には『学習指導要領』の第2, 3, 4章に明示されている各教科・「道徳」・特別活動の「目標」, 「各学年の目標, 内容」であり、そこには「制度化された知」が同定されている。この公定された、「政府的な」カリキュラム official curriculum である「カリキュラム₃」は、「カリキュラム₂」の編成・作成を法的に規制し、検定教科書・職場の管理機構・教師の意識などを媒介として「カリキュラム₁」を間接的に規制する*。

* 宇佐美寛氏は、かつて、次のように指摘した。「カリキュラムをめぐる論争が、しばしばからま

わりし、行きづまり、実り少ないものとなるのは、カリキュラムのメタ記号性に十分な考慮を払わず、より下のレベルの教師・生徒の記号活動との対応関係に注意しないことにも起因している。」上のように、カリキュラムの三つのレベルを区別することにより、「カリキュラムをめぐる論争」を行きづまり状態からいくらかでも抜けださせることが可能となろう。

また、これら三つのレベルと関係づけて「隠れたカリキュラム」を定義することによって、顕在的カリキュラムというときの「カリキュラム」と隠れたカリキュラムというときの「カリキュラム」とを同じレベルのものとして扱うのはカテゴリー・ミステークであることが、はっきりしてくるであろう。

拡張された「カリキュラム」概念は「カリキュラム₂」だけではなく「カリキュラム₁」をも包摂する。教育目標、教育内容、教材、教授・学習活動、さらには評価の仕方までを含んだ広い概念となる。「カリキュラム」概念のこうした拡張は、実は、すでに1951年の『学習指導要領』の中にみられたし*、また、「学校をベース（基盤・基地）にするカリキュラム開発」という言葉が日本にはいつてきた1974年よりも四分の一世紀も前に、わが国の文部省はこのカリキュラム開発の考え方のいわば「魂」**をつかんで、1947年の『学習指導要領』の「序論——なぜこの書はつくられたか」にこう書いていたのであった。

「これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめていこうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。……そのようなやり方は、教育の現場で指導にあたる教師の立場を、機械的なものにしてしまっ、自分の創意や工夫の力を失わせ、ために、教育に生き生きした動きを少なくするようなことになり、時には教師の考えを、あてがわれたことを型どおりにおしえておけばよい、といった気持におとしられ、ほんとうの生きた指導をしようとする心持を失わせるようなこともあったのである。」「いまわが国の教育はこれまでとちがった方向に進んでいる。……これまでとかく上からきめて与えられたことを、どこまでもそのとおりに実行するといった画一的な傾きのあったのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと作りあげて行くようになって来たということである。」

*「本来、教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または、諸活動の全体を意味している。これらの諸経験は、児童・生徒と教師との間の相互作用、さらに詳しくいえば、教科書とか教具や設備というような物的なものを媒介として、児童・生徒と教師との間における相互作用から生じる。」(1951年版『学習指導要領 一般編』p. 76.)

** スキルベックの次の発言はカリキュラム開発の「魂」を的確に言い当てている。「学校をベースにするカリキュラム開発は、基準的シラバス（『学習指導要領』にあたるもの）、教科書、さらに試験などを実質的に修正すること、あるいは放棄することを含むような教育上の大きな変革を意味するかもしれない。」(スキルベック「カリキュラム開発と再構成」、上記『カリキュラム開発の課題』、p. 104. 下線は引用者のもの)。

なぜ、1974年のカリキュラム開発に関する国際セミナーで、東氏は改めて上記のような提言をしなくてはならなかったのであろうか。また、どうして、このセミナーから十年以上を経た現在（1986）でも「学校をベースにするカリキュラム開発」という言葉は私（たち）の耳に新鮮に響いてくるのであろうか。

1947年版『学習指導要領』、1951年版『学校指導要領』はともに「試案」であり、文部省の

一著作物であった。それらの『一般編（試案）』には次のように述べられていた。

「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとする目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにかかして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。」(1947版『学習指導要領 一般編（試案）』)。「学習指導要領は、学校が計画をたて、これを展開すの際に参考にべき重要な事項を示唆しようとするものである。したがって、指導計画の全部を示すものではないし、また、そのとおりのことを詳細に実行することを求めているものでもない。教師は常に創意とくふうとをもって、地域の社会の事情や、児童生徒の興味・能力・必要に応じて、これを創造的に用いねばならない。」(1951版『学習指導要領 一般編（試案）』)。

しかし、1958年版『学習指導要領』からは「試案」の文字が消え、官報告示となった。それ以来今日に至るまで、上述のように、「教育課程」編成の基準としての『学習指導要領』の法的規制力は強められたままになっている。『学習指導要領』、つまり国定の「カリキュラム₂」が「カリキュラム₂」を直接、法制的に規制し、「カリキュラム₁」を間接的に規制している。このカリキュラム行政に教科書行政が荷重され、「カリキュラム₂」、そして「カリキュラム₁」への「カリキュラム₃」の規制力がいっそう強化されている。小・中・高校は必ず教科書を使用しなくてはならないとされている。いうまでもなくこの教科書は「文部大臣が……公示する教科用図書検定基準」によって検定されたものである（「教科用図書検定規則」第三条）。また、行政解釈によれば、公立学校の教科書採択権者は教師ではなく所管の教育委員会である（浪本，1980，参照）。

このようなカリキュラム行政・教科書行政のもとでは、自律的プロフェッションとして教職が成立することは困難となる。教科書がそのまま「カリキュラム₂」の実体となる。いわゆる「教科書カリキュラム」である。学校現場の授業を実際に指揮・統御しているカリキュラムは、多くの場合、学校、教師が編成・作成する「教育課程」、「指導計画」ではない。直接的には教科書である。間接的には、教科書検定基準の本にある「学習指導要領に示す目標、内容」である（「義務教育学校教科用図書検定基準」第三章第一節1）。だから、日々の授業でA単元からB単元に移るのは、少数の例外はあれ、教科書がそうになっているからであるにすぎない。公開授業研究会で配布される指導案の冒頭には「本単元設定の趣旨」が詳細に述べられていることがおおい。しかし、そのように詳細に書く必要はなく、「教科書の35ページまで進んだら36ページから本単元が始まっていたので本単元を教えることとした。」と書くだけで事足りる場合が多いのである。

学校で教えていることの第一次的起源は教師の中にはない、また、学校で学んでいることの第一次的起源は子ども達の中にはない、といってもあながち誇張ではない。子ども達が学校で教えられ学ばせられていることは、煎じつめれば、国がこれは必要、これは「基礎・基本」、と公定した教育内容・教科内容である。それらは、京極純一氏のいう「制度性」をもった情報（以下、「制度化された知」）である。

(2) 制度化された知。その一言伝達様式としての一斉授業

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」される知識である。「この定型に同調しない場合、(学ぶ者は)何らかの制裁を受」ける。また、京極氏によれば、制度化された知の「教習・使用の場面は権力の場面、支配と服従の場面」である

(京極, 1984)。このような制度化された知の代表は学校で教えられる知識である。すなわち、国が告示した『学習指導要領』や検定により公定された教科書やの記載内容に定着されている知識、その学びの成果が「到達度」とか「習熟度」といったスケールやさまざまな評定語によって値ぶみされ、『指導要録』や内申書などの学校公文書に記録される知識である。今日の学校が置かれている諸条件の中では、制度化された知は、イリイチのいう「ヴァナキュラー vernacular な」知——すなわち、「交換という考えに動機づけられていない」知、「自家製の」知、「日常の必要を満足させる」知、「固有の能力・欲望・関心にかかわる」知（イリイチ, 1982 p. 118-120）——に対抗するものである場合が多い。また、制度化された知は、京極氏が指摘した公定性・定型性・規範性・制裁性・権力性だけではなく、非日常性*、そして交換性**という性質をもっている。特に、交換性という性質は重要である。

* 制度化された知の「非日常性」は、波多野誼余夫氏の用語を借りていえば「学校課題」性でもある。ここで「学校課題」というのは、「それをうまく解いたとしても本来何の意味のない課題、学習者にとって内発的に興味をひくものでもないし、それを解いたことが他の人々に役に立つ、といった社会的意義をもつものでもない」課題、しかし、「序列化の基盤として使われるために取りくることが『強制』される」課題のことである（波多野, 稲垣, 1984 p. 138）。

** イリイチが“vernacular”という語について、「交換形式によって入手したものに対する」とか「交換という考えに動機づけられていない」という場合、そこでの「交換」は等価交換たる商品交換に限定されている。このことから「非市場的な」という語義が“vernacular”の語に付加されるのであろう。しかし、私が制度化された知の交換性を問題とする場合、このような経済学的な交換性は従であって主ではない。学歴・偏差値といった、人間から離れて抽象物化された depersonalized 学びの「成果」と制度化された知の学びとの交換の問題として、制度化された知の教育学的「交換」性が重視されるのである。

中央教育審議会や臨時教育審議会の文書によくでてくる、「将来の社会人として最低限必要な基礎的知識、技能」（中央教育審議会教育内容等小委員会『審議経過報告』, 1983, 11）とか、「人間形成の基礎を培うために必要な基礎的・基本的内容」（臨時教育審議会『教育改革に関する第二次答申』, 第2部, 第3章, 第2節。1986, 4）とか言われているもの、いわゆる「基礎・基本」の内実をなすものは、つき詰めて言えば公定性・定型性・制裁性・権力性・非日常性（「学校課題」性）、そして交換性を基本的性質とする制度化された知である。このような「基礎・基本」についての公認の議論に内含されている論理を迎えれば次のようになる。

「将来の社会人として最低限必要な基礎的知識、技能」（＝「基礎・基本」）が学習者の学びに先だって、これとは無関係に存在する。→それらの「基礎・基本」は学習者の自律的な学びのプログラムによっては学び得ない。→だから、制度化された知として公定されなくてはならない。→これらの制度化された知たる一群の知識・技能を一挙に教えることはできない。→これらの知識・技能を教科・科目に分類し、学年別に配当し、教科書に割り付け、45分刻みの時間割にしたがって教科書中心に教え授けていくことが必要である。→この教え・授け・学ばせの成果である「学力」を、どの子ども達にも共通な到達基準に拠って「評価」（＝評定・検収）することが必要である。

学校化されたエートスが親、そして教師をもつき動き動かしている現代日本社会においては、この論理は説得力をもっている。特定の制度化された知が「将来の社会人として最低限必

要な基礎的知識、技能」一般として同定され、「基礎・基本」であると思込まれてしまいがちである。

確かに、個々の子ども達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(≡「人類の能力の歴史的発展の諸達成」)を「獲得・収奪」^{プリズツクニエニエ}しないならば、子ども達は、自分達がそれをもって生まれてきた「人間の能力を発達させる能力」を現実化させることはできない。社会の中で生きていくことはできない(Леонтьев, 1959, стр. 20. なお、駒林, 1975, 1983, 参照)。そして、この「人類の能力の歴史的発展の諸達成」の中の分ち伝えられ得るものの基盤的部分が学校で教えられる制度化された知の成分となっていることも確かなのである。

だが同時に、現在の公定された『学習指導要領』や検定教科書に記載されている制度化された知はそのままで丸ごと、それを学ばされている子ども達にとって「将来社会人として最低限必要な基礎的知識、技能」だといえるのであろうか。次の三つの理由からいって、知度化された知それ自体はそのままでは国民的教養のミニマム・エッセンシャルズとしての基本であるとも、通常の辞書の意味での「基礎」(「それが無いと発展・進歩が望まれない、大切な何物か。」、『新明解国語辞典』)であるとも言い難い。

i. すぐれた教育実践(例えば、仲本正夫『学力への挑戦』, 労働旬報社, 1979)が示すように、先行の学年・学校段階の制度化された知は後行の学年・学校段階での学びにとっての堅固な土台をそれ自体として築くものではない。

ii. 授業の目標・方法の改変に応じ、また、(宇佐美氏の言う)、学習者の「情報の蓄積構造」(宇佐美, 1978, p. 144. 同, 1983, p. 102, 参照)に応じて何が基礎・基本となるかは変動する。授業の在り方、学ぶ当人の「情報の蓄積構造」とは無関係な自治的領域の中に固定的に基礎・基本があるのではない。「基礎学力」とか「基礎・基本」ということが言われる場合、それらは何かまるで地下埋蔵物のようなものとして錯覚されがちである。だが、学びの基礎・基盤は、子どもの学びのリアルな進みとは無関係に地下に埋蔵されているようなものではあるまい。

iii. 主権在民というときの「民」たるにふさわしい国民的教養の基礎を「九年の普通教育」の中で子ども達が身につけるための「義務教育」(教育基本法第四条)の必須性を否定はできない。しかし、制度化された知の構成要素の中の、かかる意味での国民的教養の基礎は不十分である。

さて、教科書の記述として定着された制度化された知が子ども達に伝達されるのは一斉授業の中である。一斉授業は学校に特有な次のような時間と空間によって枠づけられた、明治以降今日に至るまで支配的な、制度化された知の伝達様式である。この空間は最大限 45 人*の年齢別に区分された子ども集団を「学級」として組織して収容する 66~74 平方メートルの教室である。厚い壁と窓によって隣りの教室から隔離され、前面中央の黒板と教卓に向かって整然と机が配置されているこの空間は、「外部から異分子(雨風はもちろん、騒音、関係ないひと、動物、その他)がはいりこめないようにし、また学級の子どもが勝手に出歩かないようにすることによって、教育の効率をあげること」(菅野, 1986, p. 218.)ができるように設計されている。また、一斉授業は全校一斉のチャイム、ベルによって区切られた 45 分を単位とする時間割の時間**によって枠づけられている。この時空の枠組みは、20 世紀を目前にした 1899 年、デュロイが語ったように (Dewey, 1953, p. 31-35.), 教師の言うことに子ども達が「耳を傾ける

こと (listening) (=「子ども達の態度を受動的にすること」と、「子ども達を個々のものの集合体としてひとまとめにとりあつかうこと」 (=「子ども達を機械的に集団化すること」) のために設置されたものである。そして、時間と空間のこのような枠組みは87年の歳月を経た今日の日本でも、一斉授業という知識の伝達様式の最も重要な契機でありつづけている。

* 昭和59年度の一学級当たり児童数は33.3人、中学校生徒数は38.1人である (『文部統計要覧 昭和60年版』)。

** 小沢有作氏は「時間割は、知識の有機的つながりをずたずたにちぎって、断片化している制度」であり、「知識の詰めこみ型学校を支える中核的な内部システム」であると指摘している。氏は語っている。「徒然草の一節に感動して、その場面を思い浮かべてずっとそこに浸っていたら、もうダメなんだですね。次の時間になると、ぼんやりするなど叱られる。さあ国語は終わったと、さっと頭を切り替えて、次は二次方程式を考えねばならない。四五分ごとに、一日も五回も六回も頭を切り替えていく。それを学校に在学しているあいだ中、十何年もくり返す。」(小沢, 1984)。また、村田栄一氏は対談「生活の時間・空間と学校の時間・空間」の中でこう発言している。「……すべての教師たちの発想は、時間の枠から逆算して、学習活動を組み立てるということになる。つまりそこでおこなわれている子どもたちの活動が、そろそろくたびれたから休もうかとか、ひと息入れようかとかいうことではなくて、退屈していようとなしてようと決まった時間がくるまで閉じ込めておく。どれだけ熱中していようと時間がきたら切替えるということになるんですよ。そしてその切替えをうまくやれるのがベテラン教師である……」(村田他, 1984, p. 23.)。

学校での子ども達の「学び」は時間割によって1単位時間ごとの刻みで区切られているとばかりはいえない。時には、単位時間内で列車運行表のように分刻みになっている (鎌田, 1984, p. 12.)。鎌田氏によれば、「エリーゼのために」「美しき青きドナウ」「くるみ割り人形」などの「音楽とともに」秒刻みで「トイレ掃除」をやらせるいる学校さえある (鎌田, 1984, p. 183.)。

こうした枠組みの中で行なわれている一斉授業の、子ども達にとっての基本的特性は「おしきせ」性である (A. トフラーが『第三の波』であげた六つの「暗号」の中の「規格化」standardization と「同時化」synchronization は「おしきせ」性の重要な成分である)。「おしきせ」(お仕着せ)の原義は「時候に応じて(主人が)奉公人や従業員に衣服を与えること(与える衣服)」である。お盆や暮れにお仕着せを主人から賜わるとき、奉公人はこれを拒否できなかった。もちろん、一斉授業における教師=児童・生徒関係は主人=奉公人関係ではない。また、一斉授業の「おしきせ」性はお仕着せの与え方のような硬い仕方ではなく、子ども達の「能力・適性、興味、関心」に応じた柔い仕方で表われることがある。しかし、制度化された知の授受における両者の関係は、基本的には主人=奉公人関係と同型である。結局のところ、「おしきせ」たる制度化された知を子ども達は相当の覚悟なくしては拒否できないのである。

授業の「おしきせ」性は、制度化された知の基本的諸性質である公定性・定型性・規範性・制裁性・権力性・非日常性(「学校課題」性)の授業平面への投影である。知の制度性に自分の光源をもつ「おしきせ」性が一斉授業の中で貫徹されていくとき、子ども達はどうなるか。

「45把ひとからげ」に66~74平方メートルの教室に詰め込まれ→自分には縁もゆかりもない形で画一的に設定された斉一的到達目標にそろって到達することを強いられ→全国的に規格化された教科書に記載されている、「基礎・基本」と称されている、自分の実感とはかけ

離れてる教材群、過密にして関連解体・分散＝羅列の教材群を時間割の軌道どおりに平均的テンポで教えられ、授けられ⇒これらの教材群をどれだけ確実に、大量に覚え込んだか、また、「わかる－わからない」はともかくとして「できる」ようになったかどうかをテスト結果によって評定され⇒「指導と評価（実は、評定）の一体化」の下で評定漬けにされ⇒「学力」と便宜的に呼ばれている評定結果にもとづいて一列縦隊に並べられて値ぶみされ、序列化される。

一斉授業の「おしきせ」性は、一斉授業の主要矛盾を拡大・深化しながら貫徹されていく。この主要矛盾は何か。「矛」は一斉授業の子ども達に対する画一的「おしきせ」性である。「盾」は、子ども達は独自性・多様性・同質化不能性・序列化不能性をもって際立つ存在であるということである。子ども達の興味・関心・意欲・能力、さらに生き方・志・思いは多様である。しかも可変的である。子ども達の個性＝人格の多様性は偏差値とかテスト得点といった、同一平面の同一線上にある点のバラツキのような多様性ではない。次元・平面・空間を異にする多様性である。本質的に序列化不能なものである。

多様なもの、独自のものにムリヤリ歩調をそろえさせ、自由な存在にタガをはめ、そうしておいて多量の制度化された知を限定された空間の中で、時間割の窮屈な枠の中で同時的に学ばせようとするのであるから、一斉授業にはどうしても無理が出てくる。無理をとおせばとおす程、一斉授業の主要矛盾はますます激しくなる。一斉授業の「おしきせ」性は聖域にしておいて、この主要矛盾を一時的にとり繕う弥縫策の一つがいわゆる「個人差に応じる指導」である。しかも、この場合の「個人差に応じる指導」は、中村雄二郎氏の言う、学習者間の「差異」ではなく「差異」に応じる指導（＝さまざまな変異をもった「学習の個別化」）に収束されがちである。つまり、「価値の多様化をもたらす本来の意味での『差異』」ではなしに、「価値の貧しい単一化にもとづく、その中での『差異』」（中村，1984，p.90.）に応じる指導としての「学習の個別化」である。このような「個別化」の作業手順は次のようになる。

「学習の達成度」とか「学習の内容の習熟度」とかテスト得点といった子どもの個々の側面に物差しを当てる⇒この側面から全一的な個性＝人格をこま切りに分割し⇒この分割された「側面」の観点から一人ひとりの子ども達を測り、達成目標からどのくらい離れているか、その「差異」に応じて階層秩序の縦の関係の中に子ども達を割り付け⇒子ども達をその仲間からバラバラに、あるいはグループ別にひき離し、⇒制度化された知を教え、学ばせる。分割不能にして孤立化不能な個性* をこのように分割し、孤立化させる「個別化」は、いっそ正確には「孤別化」と表記されるべきであろう。

*個性 individuality のもとにあるラテン語の *individuum* には、「分割不能」の他に「ひき離せない inseparable, 孤立していない not separated」という意味がある。

なお、いわゆる「管理主義的」生徒指導は、領域としては授業外にある「生徒指導」を授業内に割りこませることによって一斉授業の破綻を一時的にでもとり繕うという役割をも担っている。「管理主義的」生徒指導がこの役割を担い得るのは、「管理」概念の哲学的分析を行なった岡本明人氏が指摘したように、「『管理主義的教育』と称される現象」が「儀礼的・形式的なものを特別に崇拜する文化・精神構造」である「フェティシズム *fetishism* の一部分の現象である」ことによる。氏によれば、フェティシズム（物神崇拜）と呼ばれる文化・精神構造にあ

っては、事物（もの）はその denotation レヴェルの意味（「表示の意味」）以上に connotation レヴェルの意味（「伴示の意味」）を表わす記号として機能する。例えば、「ベンツは、それが持つ実用性という『表示の意味』以上に、社会的地位という『伴示の意味』を表わす記号として機能する」。フェティシズムのこのような「対象離れ・実用離れ」のゆえに、「管理主義的」生徒指導は上記の役割を担い得るのである（岡本，1986）。

2. 子どもが授業で学んでいるもの

(1) 子どもの「学力」。その水準と特性

子どもは一斉授業の中で意識的・非自発的に、あるいは無意識的、自発的にいろいろなことを学びとっている。前者の学びの基幹部分は『学習指導要領』や教科書の記載内容として定着されている知識、すなわち制度化された知の学びである。この、制度化された知の学びの「成果」が「学力」と呼ばれているものの主たる中身である。

日本の子どもの「学力」水準の高さは「国際的に定評がある。」（稲垣，1984，p. 72）。例えば、ブルームらの国際教育到達度評価学会（IEA）が行なった数学テスト（1964）、理科テスト（1970）の結果は次のようになっている。「数学の場合、中学二年（調査時において一三歳児が大多数を占める学年のすべての生徒）での比較をみると、日本の平均点は、七〇点満点で三一・二点であり、一二カ国のうち、イスラエルの三二・二点についで第二位である。……理科の場合、小学五年では、日本は四〇点満点で二一・七点、一五か国中一位である。……、中学三年では、八〇点満点で三一・二点、一七カ国中第一位であり」（稲垣，1984，p. 72-73）、「日本の成績はとびぬけていい。」（板倉，1975，p. 214）。

日本の子ども達の「学力」水準は国際的に定評があるだけではない。「……学習指導要領に基づく教育課程の実施状況について、各教科における児童・生徒の学習達成状況を「把握」することを目標として文部省が行なった「小学校達成度調査」1981～1982）、「中学校達成度調査」（1982～1983）の結果によれば、小・中学校とも「学力」水準は昭和40年前後とくらべて大幅に向上している。例えば、小学校6年の場合、1965～1966年に行なわれた「全国一せい学力調査」の「平均通過率」（平均点）とくらべ、下表のように、「平均通過率」は6パーセントから25.5パーセント向上している。文部省は、国、算、社、理の4教科についてそれぞれ「全体として達成状況は良好である」と述べている（文部省『教育課程実施状況に関する総合的調査研究の調査結果〈小学校〉について』，1984年9月）。

このような「学力」水準の高さは、小・中学生の4人に1人が学習塾に通っているという、学校と学習塾との二重教育構造（文部省「児童・生徒の学校外学習活動に関する実体調査」，1981. 4. 8）とけっして無関係ではあるまい。だが同時に、「学力」水準の高さが学校教育の

平均通過率（正答率）

教科（6年）	1982～83年	1965～66年	比 較
国 語	73.2	67.2	+ 6.0
社 会	72.8	56.0	+18.8
算 数	70.0	44.5	+25.5
理 科	68.8	44.9	+23.9

「成果」、特に、制度化された知を「おしきせ」のように授けて学ばせる一斉授業の「成果」であることも確かである*。

*板倉氏は先記の著書で、第1回IEA調査、中学校理科の結果を独自の観点から分析して次のように指摘している。「日本の中学三年生にとっては、平均して全テスト問題のうち七四パーセントはすでに学校で教えられたことの範囲に属していたことになります。ところが、ほかの国をみると、…ほとんどの国の中学校の履修率は四五～四〇パーセント前後にとどまっています。つまり日本の中学生は、ほかの国よりも一・五倍も多く教えられているわけです。日本の中学生の成績がずばぬけていいのは、これで十分説明することができます。日本の中学生の成績がいいのは、彼らがそれだけより多く教えられているからです。」(板倉, 1475, p. 229)。

「学力」の中身が制度化された知であることと、「学力」が上記のような一斉授業という知識伝達様式の「成果」であることとの相乗効果が、高い水準の「学力」に特別な性質を刻みつける。すなわち、子どもが学びとった「学力」は次の特性を刻みつけられている。

- ・「学力」の剝落性
- ・「学力」の非日常性(「学校課題」性)
- ・「学力」の交換性

「学力の剝落」という問題を初めて提起したのは芦田恵之助であった(勝田, 中内, 1964, p. 140-149)。「学力の剝落というのは、いったん習得したかに見える学力が、数年たつとかさぶたの落ちるようにはげ落ちることをいい、当初は、学校卒業後におこるものと考えられていた。たとえば、教育学者の大田堯は、壮丁学力調査の成績を小学校の教材水準と比較して、八年間学んだ(当時の壮丁は高等小学校卒)成果が二十歳までの間に五、六年分落ち、『数学などは、三年あるいは四年程度の問題で、十人中三人も四人もがつかずいてしまう』とのべている(『公教育と大衆の学力』、『思想』、一九五五年九月号*)。ところが、最近の調査によって、同じ現象がすでに在学中におこり、上級学年あるいは上級学校に進むことによってかえって剝落がすすむ事態のおこっていることが、あらためて発見された。」(中内, 1983, p. 53)。

*太田氏のこの論文は、『学力とは何か』、国土社、1966に収められている。

「卒業即失学」にとどまらず、すでに在学中から、どうして「学力」は「剝落」しはじめるのか。端的に言えば、「学力」の剝落性は「学力」の中身を組成する制度化された知の非日常性(「学校課題」性)からの派生結果である。

非学校的・非授業的事態である日常生活のなかでの学びは、学ぶ本人の欲求・感性・身体・能力とじかに結びついており、彼の共同生活そのものの中に編みこまれている。だから、学んでいる知識の意義は学んでいる本人にとって自明である。だが、学校の一斉授業の中での制度化された知の学びの場合はそうでない。制度化された知は第一に、(前述のように)、学校に特有な時間と空間の枠の中で、「本来……それが使われる文脈からはなれ」で学ばせられるものである。第二に、それら知識の多くは、「実物にさわるかわりに(言語的)記号を操作するといった活動」(波多野, 稲垣, 1984, p. 53)を中心として学ばれる。このような制度化された知の学びはヴィゴツキーのいう「科学的概念*」の発達の道すじで進む。事物・現象との直接的接触からではなく、「上から下へ」「非自発的に」,「自覚性と随意性の領域において開始し、さらに

発達を続けて、個人的経験や具体性の領域へ、下に向かって成長」するのである(Выготский, 1982, стр. 263)。

* ヴィゴツキーは、周知のように、「科学的概念」と「生活的概念」とを区別した。だが、この区分の基準は必ずしも明確ではない。概念の内容が「科学的」か「経験的」かという観点からの区分なのか、それとも、発達の道すじによる区分のなのか(「上から下へ」非自発的か、「下から上へ」自発的か)。ヴィゴツキーの場合、学校で「上から下へ」系統的に教えられる概念が「経験的」概念であることもあるという問題意識はなかったのであろう。このような問題意識がソビエト心理学で発生するのは1960年代にはいつてからである(駒林, 1975, 第V章, 参照)。だから、ヴィゴツキーにあっては概念区分の問題はでてこなかったのであろう。

しかし、学校で「上から下へ」「系統的」に教えられる概念が「経験的」概念であることもあるということを考慮すれば、概念区分の基準を概念発達の道すじに一本化した方が、議論の混乱を避けるのによいであろう。

学校・一斉授業の中での学びは、「言語によって表現され、伝達可能なように組織された知識」(勝田, 1964, p. 71) の習得を基軸として進められる。子どもは自分の眼前にないもの、自分の手の届く経験の範囲をはるかに超えているものごとを言語を媒介として学ばなくてはならないことがおおい。だから、学校での学び一般、特殊的には制度化された知の教え・学びは言語主義的傾向に走りがちである。

宇佐美寛氏は言語主義 verbalism について次のように述べている。「ことばが、それを解釈しようとする子どもの知っている具体的な事物・事態との結びつきを欠くならば、子どもは、自分で考えつづけることはできないのであり、そのことばを、自分でもどのように理解したのかわからないままで、暗記せざるをえないのである。これは……言語主義にはかならない。具体的な事物・事態とことばの結びつきがわかるとは、いいかえれば、子どもの知っている経験とことばの意味とが連続的な関係になることである。連続的とは、ことばの指し示している事実・事態の本質的な性質を、子どもは何らかの程度、ことばのみではないような経験によって知っているということである。」(宇佐美, 1972, p. 89-90.)。

具体的な事物・事態との結びつき欠き、言語主義的に学ばれた「抽象的、概念的な」知識を主成分とする「学力」が、卒業後はもちろん在学中から剝落しはじめてしまうのは当然である。

「学力」のもう一つの特性は交換性であった。この、制度化された知の交換性の派生結果である「学力」の交換性とはなにか。

山本哲士氏によれば、イリイチは「価値」を worth と value に区別している。value とは「交換価値の意味を内在している商品的なもの」であり、worth とは「本来の価値」である(山本, 1979, p. 98)。value が手段的 instrumental な価値であるのにたいして、worth はそれ自体として意義をもつ即時達成的・自足的・反手段的 consummatory な価値なのであろう。イリイチ流に言えば、「学力」そのものには価値はない。例えば、テストの得点とか偏差値といったものと交換された時、その時に「学力」に価値が生じる。「学力」の価値は「交換価値」のようなもの、その現象形態たる、貨幣で表わされる「価格」のようなものである。「学力」向上の学びに子ども達を駆り立てるものは学びに内在する価値ではない。

学年が進み小→中→高と学校段階を一段ずつ駆け上がるにつれて、特に、久富善之氏のいう

「十五歳選抜点」(久富, 1981) をくぐり抜けた高校段階で(つまり、「学力」の「交換価値」・「価格」が下落する段階で)、「学力」の交換性が、彼らの「学力」からの忌避・逃走、制度化された知の学びからの逃走を大量化・加速化させる重要な根拠となっていく。

(2) もう一つの学び——隠れたカリキュラム

子ども達が学校で学びとっているものは「学力」だけではない。公定の official, 形式のととのった formal 顕在的カリキュラム(=『学習指導要領』,「教科書カリキュラム」, 年間指導計画, 指導案など)に従って教えられ、授けられた制度化された知だけを子ども達は学んでいるのではない。いわば、「裏」の学びの「成果」もある。「学力」は表^{まもて}の成果である。「裏」の学びとその「成果」は隠れたカリキュラムである。隠れたカリキュラムにはポジティブなものあればネガティブなものもある。例えば、「手続的知識の量や効率よりも、それをより深く理解することの方をより価値ある目標とみなし、同時に、自分たちは教えられなくても必要な知識を生み出せる人間だ」というようなポジティブなメタ認知的知識をもっていることは、「人々が柔軟性、適応性のある知識をもった熟達者になるためには好都合」なのである(波多野, 稲垣, 1983, p. 199)。

宇佐美氏はネガティブな隠れたカリキュラムについて、次のように述べている。「道徳」授業で「教師の発問に対し子どもが手を挙げ答えたとき、答えがピントはずれであったり、教師の意図とは違っていることはよくあります。このようなとき、教師が子どもの答えに全然反応せずに別の子を『では〇〇くん』と指名するとします。自分の答えが何の意味づけもされず、無視され、要するに答えても答えなくても同じであったという経験をした子は、どう思うでしょう。自分が本音で思ったことではなく、先生の期待に合うようなことを言わねばならないのだという認識をします。思ったことを何でも言っているのだというのは単なるたてまえにすぎず、本当はそれとは違う秩序が学校を支配しているのだという見方を習得します。」「道徳」の読み物資料の中に「含まれている(と誤って思われている)価値を教えようとする『道徳』授業は、ひどく不道徳的・非教育的なものにならざるを得ません。子どもたちは、『文章は不正確に思いこみして読むものだ』と教わりつつけているようなものです。教師の『ねらい』を先まわりして察知し、それに合わせて発言するという話あいごっこが広く行なわれています。」(宇佐美, 1984, p. 64, 50-51)

隠れたカリキュラムとは何か。柴野昌山氏(柴野, 1986)、田中統治氏(田中, 1985)の論を参考にして、「カリキュラム」のレヴェルで教授学的問題になる隠れたカリキュラムを次のように規定しよう。隠れたカリキュラムとは、表^{まもて}のカリキュラム(「カリキュラム₂」,「カリキュラム₃」)の中や教師の教え活動の中では表立って述べられ、語られることはないけれども暗黙裡に伝えられ、子ども達が、自覚的あるいは無自覚的に、教師のメタ・コミュニケーション等々から学びとってしまったところの黙示的な規範・価値・信念、また、メタ認知的知識(メタ・学習的知識を含む)、解釈方法・解釈性向である*。

*なお、ネオ・マルキシズムの学校論(ポールズ・S, アップル・M・Wなど)や脱学校論(イリイチ・I)において議論の対象となる隠れたカリキュラムは、学校という制度そのものにかかわるのである。ネオ・マルキシズムの立場は、「イデオロギーの再生産に果たす学校の役割」(アップル)(田中, 1985, p. 137より重引)という観点から隠れたカリキュラムの問題に接近する。イリイチは、「学校の隠れたカリキュラムは富める者と貧しい者をも同様に、経済成長を志向する消費者社会へ入会さ

せる儀礼として役立っている。」とか、「隠れたカリキュラムは制度化された価値の神話」を「伝授する」(Illich, 1971, p. 48, p. 55) という観点から隠れたカリキュラムを問題にする。両者とも、その立場は異なるにせよ、社会の支配的イデオロギーが学校教育に「どう反映しているか、また、この反映がどのように隠蔽されるがゆえに人々に、(教育、学校についての) 誤った認識を与えるかを問」(田中, 1985, p. 138. 伴し、カッコ内は引用者) うのである。これらの立場が問題とする隠れたカリキュラムは、虚偽意識・非現実的理論としての、または、人間の社会政治的意識・価値観・信念体系としての「イデオロギー」であると考えてよいであろう。このレベルでの隠れたカリキュラムの検討は、上記の「教・学びレベル」での隠れたカリキュラムの分析には直接は向かわず、学校批判、学校イデオロギー批判に向かう。学校という観念工場、他律的な制度が隠し持っている社会政治的イデオロギー性、虚偽意識性の暴露に向かうのである。

隠れたカリキュラムは形式も整っていないし、公定されてもいない。表立って子ども達の前に現われもしない。だが、隠れたカリキュラムは表のカリキュラムに劣らず、いや、それ以上に子ども達の学びに重要な、ポジティブな、もしくはネガティブな影響を及ぼす。それは、隠れたカリキュラムが、イリイチが『シャドウ・ワーク』の中で言及した「ヴェルナクルム vernaculum」(「自家産・自家製のもののすべて」)(イリイチ, 1982, p. 118) に相当するものであるからである。

以下では、子ども達が、主として一斉授業の中で学びとった隠れたカリキュラムの中のネガティブな、メタ学習(学習についての学習 learning about learning) について論じよう。

座談会「成人社会への異議申立て」の中で、一人の中学三年生が学校での「勉強」について次のように語っている(栗原他, 1982)。「受験がなければ勉強なんかしない。……受験がなければしたくなるような勉強を押しつけているのはだれかといいたい。勉強するのはそんなものなんですか。……勉強しながらいったい自分は何やっているのだろうなとずっと考えてね。そしてだんだんどうしようもなく馬鹿馬鹿しくなって、自己嫌悪に陥るのよね。……勉強するというのはほんとは面白いと思うんだけどね。どうしてあれまでつまらなくしちゃうのだろうかと、わざわざあんなつまらなくするのかってね。あれ不思議だと思うよ。」

学ぶということは「ほんとはもっと面白いものかもしれない。」という微かな期待をいだかせてはいるものの、実際の、制度化された知の学びは、この生徒にとって「テスト、授業のため」だけのものにすぎない。「馬鹿馬鹿し」くて「つまらない」ものになりさがっている。この生徒だけではなく多くの子ども達は、学ばされている知識の自分にとっての意義がわからない。「知るべき知識(あるいは知りつつある知識、知った知識)のもつ役割り、他の知識(自分自身の関心・興味にもとづいて、学校外で学んで得た知識も含む——引用者)との関連、その知識の位置づけ、重要さ、価値」がわからない。また、学ばされている「知識そのものもつ“必然性”の確認=どうしてもそうならざるを得ないことの認識(=納得)を持つことができない。「納得というのは、獲得している知識について、その知識そのものもつ“必然性”が明らかとなる事態をさす。」(佐伯, 1982, p. 84, p. 85. 同, 1982 B, p. 44)。どうしてか。

このような事態は、先記のような独特の時間・空間の枠組みによって制約されている一斉授業の固有な「おしきせ」性に起因する。この「おしきせ」性は授業の日常的レベルでは、「枠組み」を設定する教え方、「知識の手順化」の教え方となって表われる。「枠組み」設定の教え方とは次のような教え方である。「『話題の文脈が一定範囲内に限定されている』とみな

し、その限定を越えてものごとを教えることを許さない教え方である。「たとえば、教科書に出ている話は教科書の中だけの話であり、現実生活とは無縁であるとみなしたり、『あいうえおの考え方をすればそういうことになる、ただそれだけの話』とみなし……、他の話との結びつけを一切しない」教え方である。「どうせ受験勉強のためだけと限定するケースもこれに含まれる。」。「知識の手順化」の教え方とは、「一切の知識を『やり方』の集合とみなし、その『やり方』そのものの根拠をあえて問わない」教え方である（佐伯，1982，p. 88, 89）。「枠組み」設定の教え方は学んでいる知識の「意義化」を妨げ、「知識の手順化」の教え方は学んでいる知識についての「納得」を子どもに回避させてしまう。

このような、「意義化」を妨げ「納得」を回避させる一斉授業の中で、現代日本の文化的状況に支えられた、一斉授業に特有なネガティブなメタ学習が子ども達のところで潜行していく。自分の学びの過程、学びの仕方、学びの所産について独特な学び（「これを学ぶことは自分にとってどんな意義、価値があるのか」、「学びの結果は何に役立ち、何に役立たないか」、「望ましい学び方はどういう学び方か」）についての独特の学び）が潜在的にすすんでいく。「受験競争的な」とでも修飾する以外にないこのネガティブなメタ学習の中身は何か。その特徴を次の二つにしばることができる。

①「納得」しようとしまいとこれには関係なく、「コレコレの問題にはコレコレのように答えればいい、コレコレの解法パターンを使えばいい。」といった「手続き的知識」* をできるだけ大量に覚え込むことが「べんきょう」だというような中身の、手続き志向のメタ学習**。

②「学校での勉強は学校での勉強」と割り切って、学校での学びの価値を丸ごと、受験競争上の手段的価値に転化してしまうような中身のメタ学習。

*「手続き的知識」とは、「ある領域や課題において問題を解くために繰り返し用いられる手順 routine をあらわすもの」であり、「これは、“こうゆうときにはこうする”といった、条件と行為の対（プロダクション）の集合、すなわちプロダクション・システムによって記述できるものである。」（波多野，稲垣，1983，p. 192）。

**オセロ・ゲームやトランプを使って正負の加減を学んだ6年生は授業感想文で次のように書いている。「今日の授業は、私にとって新鮮で、ためになるものでした。いままでの授業は、算数ばかりでなくどの授業も、ただ教科書にそって授業を進めていくだけで、『決まり』もそれは『決まり』なのだと思いこんでしまい、なぜ、どうしてそのようになるのかまでは、深く考えるよゆうはありませんでした。」（駒林，1977，第四章，参照）。

子ども達のこのようなメタ学習の基底にあるのは学びの疎外という事態である。（先きの座談会での少年の発言に直接表現されているのであるが）、制度化された知の学びは、多くの場合、それを学ぶ本人にとってはよそよそしいものになり、時には自分自身の興味・関心・思い・志に対立し、背離するものとなる。山田太一氏の次の文章は、ネガティブなメタ学習と学びの疎外との間にある脈絡を見事にあばきだしている。「学校で勉強することの大半は試験でしか役に立たないけれど、試験に通るか通らないかは、その後の自分の現実を左右する(らしい)から役に立たないことを頭にいっぱい詰めこむことも役に立つことなのだと思うと勉強していると、頭につめこむものについてどんどん無関心になっていく。」（山田，1984）。

(3) 無力感の学習

学びの疎外という事態のなかで、学びの主体としての「元気（興味・関心）」を子ども達に

もたせるのはなかなか難しい。宇佐美氏は次のように指摘している。「子どもが学習の主体であることの本質は、学習がシンボル* として成立し、長い見通しを子ども自身が持っていることである。」学びの「元気（興味・関心）」が出てくるのは、「学習の意義づけを学習者自身が行っている」とき、学習者のところで「学習がシンボルとして成立し、長い見通しを子ども自身が持っている」ときである。「言いかえれば、『志』・『思い』と言われるような、学習のシンボル化なしには、元気が出ない。『志』・『思い』がその後変えられるにしても、その時点では何らかの『志』・『思い』が必要なのである。その時点での学習行為がどのようなことがらを意味するのかの広い連鎖を欠いて、『意義づけはとにかく、これだけ学びさえすればいいのだ』という状態では、力が入らない。学習が他の文化的単位と広く遠く連なっている状態を意味するシンボルであることこそが、いわゆる『関心』・『興味』の本質的要件である。『関心』・『興味』は単なる感情ではなく認識の問題として把握されるべきである。」（宇佐美，1983，p.145）。

*ここで宇佐美氏が「シンボル」というのは、「意味されるものが、いわば遠くの通常、異次元とみなされるものにまで達し広範囲にわたっているとき」の記号のことである。

「納得」抜きの独特のやり方ではあれ、制度化された知の学びを「意義」化している多くの子ども達の場合、その学びは、とにかく「シンボル」化されている。だから、受験競争的な「元気（興味・関心）」であれ、学びの「元気（興味・関心）」を湧き出させる源泉は枯渇してはいない。ハイ・ランクの大学・高校に進む見通しがある中高校生であれば、より多くの制度化された知を覚えこむための、言わば「シャドウ・ワーク（影の労働）」に支出する努力を惜しむことはないであろう。（しかし、彼らを制度化された知の学びに駆り立てているのは、制度化された知の具体的内容とは無縁の、偏差値がごとき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ことが多い。この報酬が恐怖の報酬であることも少なくはない。）

しかしながら、「落ちこぼれ」などと呼ばれている一群の生徒達の場合、「学力」は手段的価値をさえほとんど持たず、制度化された知の学びを「受験競争的に」シンボル化することさえできない。自分の学びを「受験競争的に」意義化することさえできない。「シャドウ・ワーカー」たるこのような生徒にあっては、制度化された知の学びは強制された義務を遂行する苦役のようなものである。ここに現出するのは、ドストエフスキーが『死の家の記録』で描きだした世界* と本質的には異ならない世界である、といったらいすぎであろうか。

*「労働の辛さと、苦役であることの特徴が、労働が苦しく、絶えまないことであるというよりは、むしろそれが強制された義務で、鞭の下ではたかなければならない、ということにあることをさとしたのは、かなりあとになってからである。世間の百姓のほうが、おそらく、比べものにならぬほど余計にはたらいっているだろう。……だが百姓は自分のために、筋道のとった目的をもってはたらいっているのであり、強制されて、自分のためにはまったく何の利益もない労働をしている囚人よりは、どれだけ楽かわからない。……」（工藤精一郎訳）

一斉授業の中での、この苦役にも似た、制度化された知の学びの中で彼らが学びとったものは何か。彼らは表のカリキュラムが設定した到達目標からは遙かに遠い「学力」しか身につけることはできなかったけれども、隠れたカリキュラムからは確実に何かを学びとっている。

ここで思い出すのは、被験体（犬）に無力感を「学習」させてしまう、セーリックマンの実

験のことである。犬を縛ってハンモックの中に入れ、数十回に及ぶ電気ショックを与える。犬は避け出そうと努力を重ねるがなんとしても逃げ出せない。その上で今度は、別の実験箱に入れて電気ショックを与えるのであるが、この場合、逃げ出そうと思って檻を跳びこせば逃げられるのである。ところが、ハンモックの中で「いくら努力したって逃げられない」という無力感を「学習」してしまった犬はうろたえるばかりで逃げようともしないのである（波多野、稲垣、1981、第一章、参照）。小学校から中学校へ、そして高校——この12年間、「落ちこぼれ」の生徒達であれ色々な知識を習ったにちがいない。「明治維新は1868年」とか、英語の単語、文法、因数分解、2次方程式の解法などなど。いずれは剝落してしまう片言隻句の制度化された知の学びとひきかえに、彼らが学びとったのは学びへの無力感であったのではないか。

朝日新聞の記者、佐田智子氏が「いま学校で・高校生」シリーズの取材のとき、埼玉県の「一・五流進学高校」の生徒が次のように言ったという。「いまの世の中、江戸時代みたいだよ。昔はどんな親のもとに生まれたかによって、士、農、工、商と身分が決められたように、いまは、テストの点数によって『自分』が決められ、どうあがこうと、その『自分』以上には動けない。手足をもがれたダルマみたいだ。表の世界では、身動きできないから、みんな、裏の世界に走る。車、万引き、セックス……。ちょっと元気のあるやつならみんな中学時代にやってしまう。高校になってやるようなやつは、まあ、なんていうか、遅れているとしかいいようはないな。……」（佐田、1983、p.12-13）。

「手足をもがれたダルマみたいだ。」という、異様に聞こえるこの高校生の言葉は、学びの目的を「おしきせ」のように上から一方的に定立する一斉授業が自分のことは自分で決める自己決定能力を骨抜きにする所にもなりかねないこと、無力感を「学習」させてしまう所にもなりかねないことを示唆している。

「落ちこぼ」された子ども達はただ単に、「わからない、できない」、カリキュラムについていけないだけでいるのではない。それだけであればまだ救いはある。今日の「学力」問題の重大性をもっと深い所にある。「学力」の剝落、欠落にとどまらず、学びの鼓舞的基磐の脆弱化、衰弱化が拡がりつつあるところに「学力」問題の今日的重大性がある。報いられることのなかった勉強の結果、多くの子ども達が「わからない、できない」だけでなく、「わかりたい、できたい」ともほっしない状態に追い込まれている。学ぶ意欲の切り縮め、能力の見切り、学びへの効力感の喪失、そして無力感の学習である。

結びにかえて

大日本帝国憲法の下では、学校へ行くこと、学校で学ぶこと、教育を受けることは兵役、納税とならんで国民（＝臣民）の三大義務の一つであった。義務教育 *compulsory education* は親にとってはもちろんのこと、子ども達にとっても言葉どおり、コムパルソリイな教育、つまり「強迫・強促教育」であった。

憲法・教育基本法制の下で、義務教育の「義務」の法制上の考え方は180度転換した。国民・子どもにたいする国家・地方公共団体・親の義務となった。子ども達にとって学校に行くことは法制的には権利となった。このことはどれ程高く評価しても高すぎるということはない。だが、堀尾輝久氏が問うように、「学校に行くことは自分たちの権利であり、授業を受けることは自分自身のためなのだ。」と子ども達は実感しているであろう（堀尾、1983）。実感として

は、多くの子ども達にとって、義務教育はいぜんとして「強迫・強促教育」のままである。学校化社会の中での子どもにとってのその「強迫・強促」の度合・範囲は戦前よりもむしろ、増幅・拡大されているといってもあながち誇張ではあるまい。

学力を、「学校で育てられる認識能力を主軸」としてとらえた勝田氏は、「学力を何よりも人間的能力の発達の基礎的部分と考えなければなるまい。」とあるべき学力への願いを述べていた(勝田, 1964, p. 70)。だが、今日の学校での制度化された知の学びの過程、その成果である「学力」の内実は、勝田氏の願いに逆らってむしろ、子ども達の中の「人間的能力の発達の基礎的部分」を削り取っていることさえある。

子ども達のところでは、表のカリキュラムが押しつける制度化された知からの逃走、表のカリキュラムの完全実施のために子どもたちを学校・授業に囲いこむ時間・空間の枠からの逃走、総じて、学校からの逃走が確実に拡げている。それは、直接的には、制度化された知を学ぶ「仕事」が、多くの子ども達には苦役のようなもの、内田義彦氏の巧みな造語を借りていえば、「神経労働」になってしまっていることによる。この「仕事」は自分が定立した目的に従って神経や筋肉を働かせる肉体労働ではない。「自分(たち)に対立した他人が立てた目的に従って神経を動かす」、「ある意味では肉体労働の中でも一番いやな仕事」、「他人の立てた目的のために、他人の意志に盲目的に自分の意志を合わせ、それに従ってただ筋肉と神経を緊張させるだけの仕事」である(内田, 1969, p. 108)。

「授業を聞かない、先生の言うことを聞かない」状況が「平常化」し(小浜, 1985, p. 105)、下は小学校から上は大学にまで全般化しつつある。「逃走」は、子ども達のところの中での出来ごとにとどまらず、また、授業を聞かないことの平常化というかたちをとるだけでもない。校内暴力(特に、対教師暴力)といった激しい「暴力」的かたち、陰湿ないじめのかたちをとったり、さらには、高校での中途退学や、学齢期生徒の「学校ぎらい」による長期欠席*といった物理的・空間的「逃走・逃避」のかたちをとっても顕在化しつつある。長期欠席にまでは至らない「学校ぎらい」も確実に増えている。いわゆる「学校ぎらい」の多くは、「一斉授業ぎらい」、「教科書ぎらい」、「カリキュラムぎらい」である。制度化された知を記号解釈的ではなく符号解読的に教え、学ばせる学校の表のカリキュラムの意識的、無意識的拒否にたいして、「学校ぎらい」という総称的ラベルがはられることが多いのである。

* 国・公・私立の中学生の「学校ぎらい」による長期欠席(年間50日以上)の動態は次のようになっている。その数が1万人台にのった1978年度から5年後の1983年度には「学校ぎらい」を理由とする長期欠席生徒数は2万4059人となり、ほぼ2.5倍の増加である。この数字は長期欠席生徒全体4万3435人の55パーセントにあたる(1978年度は43パーセント、1980年度は46パーセント、1981年度は49パーセント、1982年度は53パーセント)。1979年度以来、「学校ぎらい」による長期欠席はそれ以外の長期欠席理由(「病気」「経済的理由」、「その他、親の無理解など」)をこえ、毎年トップとなっている(文部省『学校基本調査報告書』)。

学校の第一義的な仕事は、教えることをとおして、集団の中での子ども達の自律(立)的な学びを鼓舞・援助し、連带的に組織することによって認識能力・個性・社会性を育てること、また、このことによって子ども達の学習権・発達権を実質的に保障することである。この第一義的な仕事にむかって、現実の学校の否定的な営みを反転させなくてはならないのであるけれども、このような、誰にでも出来るような指摘から先きに本当の問題が待ちうけている。

私にとって重要なことは、この反転のために必要とされる多くの教育学的問題が未解決のままに残されているということである。私の問題意識をいくらか具体的に言えば次のようになる。私は一方で、この反転の主軸は子ども達のヴァナキュラーな学びの拡大・ヴァナキュラーな知の拡大による制度化された知の組み換えである、と考える。だが他方では、ヴァナキュラーな学び・知を拡大したその分だけ、制度化された知とその学びを縮潰・縮退させればそれだけでもう十分というほど事態は単純ではなく、ヴァナキュラーな学びの単調増加的拡大だけでは制度化された知の組み換えには不足である、とも考える。この問題状況は、「教育と生活との結合」という戦後改革期の教育学的問題と1960年代の「教育と科学との結合」という教育学的問題との二つの問題史的系譜が交わるところに位置づく、古いけれども新しい、つまり、新しい社会的問題状況の中で発生した問題である。この問題状況の新しさは、「学校化社会」化の下での学びの疎外の拡がり、「労働の『商品』化の全般化」(久富, 1983)の下での学力の商品化(=学力の交換価値化)、そして、これら諸条件の下での子ども達のヴァナキュラーな活動の源泉そのものの減衰ということにある。学校教育の今日の問題状況は、学校という閉じたシステムの中だけから生じたものではない。その発生・様態・動態を根底において規定しているのは現代日本社会の構造的矛盾である。(ここに、学校教育の問題、その改革の問題が、藤岡貞彦氏のいう「社会問題」(藤岡, 1980 p. 240)として、さらに政治的問題として論議される現実的根拠がある。)

こうした認識を根本に置きながらも、私は、次の命題を出発的前提として、隠れたカリキュラムをも含むヴァナキュラーな学びの拡大による制度化された知の組み換えの理論的可能性を追求していきたい。すなわち、子ども達のヴァナキュラーな学びと彼らの外部で蓄積され組織された知との関係についても、ルビンシュテイン学派のブウディロワが定式化した、「内部条件(「ヴァナキュラーな学び」と読め——引用者)に媒介・屈折される外部的なもの(子ども達の外部で組織された知)による、心理的なもの(子どもの学びの総体)の決定」(Будилова, 1974, гла. 8)という決定論的把握を貫通させる、という前提である。このような前提に立つことによって、制度化された知の学びとヴァナキュラーな学びとをどう接続させるか? 制度化された知の学びのヴァナキュラー化が可能となるように、どう教える知を組み換えていくか? さらに、このヴァナキュラー化を介して、既存のヴァナキュラーな知自体をどう質的に充実させていくか? —これらの問題点が解決可能な教育学的課題となり得るであろう。

引用文献

- 1) 東洋「カリキュラム開発における教授・学習と評価」、文部省『カリキュラム開発の課題』、大蔵省印刷局、1975。
- 2) 天野郁夫「社会変動と教育」、『教育の原理Ⅰ』、東京大学出版会、1985。
- 3) 板倉聖宣『科学新入門 科学の学び方・教え方』、太郎次郎社、1975。
- 4) 稲垣忠彦『戦後教育を考える』、岩波書店、1984。
- 5) イリイチ, I. (玉野井他訳)『シャドウ・ワーク』、岩波書店、1982。
- 6) 宇佐美寛『思考・記号・意味』、誠信書房、1968。
- 7) 宇佐美寛「能力と学力の間」、『情報化時代の人間像と教育』、明治図書、1972。
- 8) 宇佐美寛『授業にとって“理論”とは何か』、明治図書、1978。
- 9) 宇佐美寛『授業の理論をどう作るか』、明治図書、1983。

- 10) 宇佐美寛『“道徳”授業をどうするか』, 明治図書, 1984。
- 11) 内田義彦『資本論の世界』, 岩波書店, 1969。
- 12) 岡本明人「教育の“フェティシズム”」, 『日本教育方法学会紀要 教育方法学研究』, 第11巻, 1986。
- 13) 小浜逸郎『学校の現象学のために』, 大和書房, 1985。
- 14) 小沢有作「近代学校を問い直す」, 『We』誌, 1984, 臨時増刊号。
- 15) 勝田守一『能力と発達と学習』, 国土社, 1964。
- 16) 勝田守一, 中内敏夫『日本の学校』, 岩波書店, 1964。
- 17) 鎌田慧『教育工場の子どもたち』, 岩波書店, 1984。
- 18) 京極純一「知識と情報」, 「入試科目の場合」, 『UP』, 東京大学出版会, 1984, No. 138, No. 139。
- 19) 久富善之「現代学校と社会」, 『教育』誌, 1981 No. 9。
- 20) 久富善之「生活・地域の変貌と教育」, 『科学と思想』誌, 1983, No. 4。
- 21) 栗原彬他「談座会 成人社会への異議申立て」, 『ジュリスト増刊 総合特集26』, 1982。
- 22) 駒林邦男『現代ソビエトの教授・学習諸理論』, 明治図書, 1975。
- 23) 駒林邦男『“落ちこぼし”をどうするか』, 明治図書, 1977。
- 24) 駒林邦男「ヴィゴツキー学派」, 『児童心理学ハンドブック』, 金子書房, 1983。
- 25) 佐伯胖『学力と思考』, 第一法規, 1982。
- 26) 佐伯胖「心的モデルによる理解と学習」, 『認知心理学講座4』, 東京大学出版会, 1982B。
- 27) 佐田智子『新身分社会』, 太郎次郎社, 1983。
- 28) 菅野盾樹『いじめ——〈学級〉の人間学』, 新曜社, 1986。
- 29) スキルベック, M. 「カリキュラム開発と再構成」, 文部省『カリキュラム開発の課題』, 大蔵省印刷局, 1975。
- 30) 柴野昌山『『かくれたカリキュラム』の理論と実証的研究』, 『京都大学教育学部紀要』, 第 xxxii 巻, 1986。
- 31) 田中統治「カリキュラムの社会学」, 『カリキュラム研究』, 勁草書房, 1985。
- 32) 中内敏夫『学力とか何か』, 岩波書店, 1983。
- 33) 中村雄二郎『術語集』, 岩波書店, 1984。
- 34) 浪本勝年「教科書制度の教育法的検討」, 『講座 教育法』, 総合労働研究所, 1980。
- 35) 波多野諠余夫, 稲垣佳世子『無気力の心理学』, 中央公論社, 1981。
- 36) 波多野諠余夫, 稲垣佳世子「文化と認知」, 『講座 現代基礎心理学7』, 東京大学出版会, 1983。
- 37) 波多野諠余夫, 稲垣佳世子『知力と学力』, 岩波書店, 1984。
- 38) 藤岡貞彦「教育学と社会問題」, 『季刊 労働法』, 1980, 別冊7号。
- 39) 堀尾輝久「義務教育観念の再検討」, 『季刊 教育法』, 1983, 冬号。
- 40) 村田栄一他「生活の時間・空間と学校の時間・空間」, 『産育と教育の社会史3』, 新評論, 1984。
- 41) 文部省「小学校指導書 教育課程一般編」, 1978。
- 42) 山本哲士『学校・医療・交通の神話』, 新評論, 1979。
- 43) 山田太一「好きなものを見つけよう」, 朝日新聞, 1984年10月10日付。
- 44) Dewey J., *School and Society*. Revised Edition, Chicago Press. 1953.
- 45) Piich I., *Deschooling Society*. Harper and Row Pub. 1971.
- 46) Будилова Е. Н., *Философские проблемы в советской психологии*. изд. “Наука”, 1974.
- 47) Выготский Л. С., *Мышление и речь*. Соб. соч., т. 2. изд. “Педагогика”, 1982.
- 48) Леонтьев, А. Н., *Об историческом подходе в изучении психики человека*. В кн. Психологическая наука в СССР. том. 1. изд. АПН РСФСР. 1959.