◎最終講義◎

学校における教育・学習を支える集団・コミュニティの問題

教育と教育学の転換期[1)]

奥平康照　*OKUDAIRA Yasuteru*

―― はじめに
1 ―― 現代社会の学校と教育の困難
2 ―― 近代社会の教育における社会集団の役割
3 ―― 国という社会集団規模で課題・目的が見えた時代
4 ―― 教育と学習を新しい形で再生させるためには、生きることと学ぶことの基地であり目的である集団・コミュニティをつくり出すことが必要になっている

【要旨】私たちの学習とは、私たちが所属し・所属しようとしている社会集団あるいはコミュニティへの参加過程である。私たちはその社会集団に所属し、そこの一員として認められ、生きていくために、その集団の文化を身につける。前近代社会においては、家族、地域、身分・階層、職業などの集団への参加・所属過程とその集団の文化の学習過程とが、明瞭に、不可分に融合していた。近代学校教育制度は子どもたちをそこから分離し、新に人間社会や国家社会の一員となるための教育・学習の過程を用意した。しかし、社会集団への参加過程としての教育・学習という視点からすると、かなり非現実的であったと言っていい。そして実は、近代学校はそれ自体の、孤立し、独立した教育・学習過程ではなく、前近代以来の教育システムの並存に支えられて一体となって、はじめて学習過程を進行させることができたのである。

しかし1960年代を境として、前近代的教育システム、すなわち具体的現実的コミュニティへの参加過程としての教育システムは消滅してしまった。その結果、学校教育は支えを失い、孤立し、教育・学習過程成立の伝統的基盤を失ってしまった。現代学校教育の困難の根底はここにある。教育・学習過程を成立可能にするためには、子ども・青年の社会集団・コミュニティへの参加・所属の過程を、新しい形でつくり出さなければならない。子どもはそれを求め、必要としている。それはどこに、どのようにして可能なのだろうか。

―― はじめに

（1）成長・発達によって、能力の一部は失われるのかもしれない
――猿個体の顔を区別する能力の消滅、外国語の音を聞き分ける能力の消滅

もう 7、8 年前になるのでしょうか、新聞の小さな囲み記事に、生後 6 カ月の人間の赤ちゃんは、サル個体の顔を見分けることができる、そういう調査研究結果を、イギリスのシェフィールド大学の研究チームが科学雑誌『サイエンス』に発表した、とありました。

研究チームは、生後半年の幼児30人と大人11人に、人間とサルの顔を見せて反応を観察。

こういう観察です。

見たことのない顔が出てくると、長い時間見つめて、 見極めようとする傾向があるけれども、見たことのある顔については、時間をかけてみつめるということはない。そういう反応を利用して、時間をかけて顔の違いを見極めているかどうかを調べたのだそうです。

大人についての実験では、初めて見る人間の顔を見つめる時間は延びたが、初めてのサルの顔についても、以前に見たサルについても、見つめる時間に変わりはなかった。つまり大人は、サルの顔については個体識別ができなかった、ということです。

一方、幼児は、人間でもサルでも初めて見る場合、前に見た顔の場合より見つめる時間が長かったのです。 それはサルの顔の違いがわかっていることを示す反応だということを表しています。 しかし、さらに生後 9 カ月の幼児で試したところ、サルの顔を見分けられなくなっていたというのです。

そこから、研究チームは「脳は、生後半年から 9 カ月の間に、 人間の顔を重点的に認識するように変化するのではないか」としています。

この実験結果については、いくつかの解釈が可能だと思いますが、人間が学習し発達していくということは、能力を獲得していくということだけではなく、一つの文化の枠組みを獲得することによって、その文化の枠組みから外れる能力は消えていく、というように理解することもできます。私たちは日本語を理解する耳を我ものにしていくとともに、それ以外の言語の音を聞きとる耳を失ってしまいます。

(2) 発達・学習・教育は特定の社会集団への参入・組み込み過程
—— 子どもは自分の生きる特定の社会集団の文化の枠組みを身につけていく

私たち人間の、そして子どもの発達や学習や教育というのは、その人が所属している特定の社会集団の文化の枠組みを身につけていくことです。〈身につけていく〉というようにプラスの表現をすることもできますが、特定社会集団に組み込まれ、その文化の枠に囚われ、制限されていくと言ってもいいと思います。冒頭に挙げた例は、人間の子どもが、知らず知らずの間に、人間社会の文化の枠組みに組み込まれていく例ですが、しかし学習はそのような無意識的な活動であるだけでなく、意識的能動的な活動としても行なわれます。そのときもやはり、学習は、特定の社会集団への参加過程として、成立します。

こういう例を思い浮かべてはどうでしょう。

家庭にも、学校にも居場所がない少年がいる。しかし誰でも居場所がほしい。そのとき彼は居場所を求めて非行グループに近づく。そこにいると楽しく、生きているという感じがする。彼にとって非行集団に入り所属することがどうしても必要なことになる。彼はそこにシッカリと所属するために、その非行集団の文化、つまり、服装、言葉遣い、考え方、価値観、遊び、必要知識と技・身体能力を、意欲的・積極的に自分のものにしていきます。その同調行動に失敗すれば、彼はその集団から弾き飛ばされてしまいます。それがその集団に所属する過程です。

所属の必要性や必然性の全くない社会集団の文化は学習しないし、できない。集団所属必要性という基盤なしには教育できないということです。所属・参入する社会あって成立する学習であり、教育であるということです。

ここで私が特別に強調したいことは、

a．人間の文化学習は、自分が所属し、参入しようとしている社会集団の文化に組み込まれていくことであり

b．その社会集団への所属と参入は、学習者にとってどうしても必要なものと信じられ感じられていることでなければ、教育は成立しないということであり

c．つまり文化学習は、特定の社会集団への必然性をもった参入過程・組み込まれ過程として成立する、ということです。

以上が前置きです。

ところで今や、子ども・若者にとって参入の必然性を感じさせるような社会集団が極めて得にくくなった、だから、これまでのような教育を提供しても、学習は成立しがたい、どうしたらいいのか、というのが、今日の話のテーマです。

1 ── 現代社会の学校と教育の困難

（1）教育困難現象

教育といえば私たちは学校をすぐに思い浮かべます。そのように、学校教育の普及と一般化は、近代社会の特徴です。いまその学校教育が大きな困難を抱えています。その困難は、学級崩壊や授業崩壊、不登校や登校拒否、いじめ、校内暴力、などとして現象しています。それらは、どこの学校のどの学級でも、どの教師のもとでも発生するようになりました。もちろん教育困難が発生し難い学校・学級・教師といえる条件はあります。しかしそういう優れた教師のところでも発生可能性があるということは、いまや、学校教育は原理的に破綻しているということを現していると言えるかもしれません。現在の、たとえば中学校の授業は、高校受験、試験、厳格な管理・取り締まりがなければ、ほとんどの教室で成立しないと思います。つまり、試験と管理の脅しの下で、ようやく授業が成立しているように見えているだけなのです。

（2）子どもにはまだ箍（たが）がはまっていない

そもそも子どもは社会の文化的箍・規範をはめて押さえ込まなければ、どこにでもあふれ出し、ぐちゃぐちゃにし、何を考え出すか、しでかすか分からない存在なのです。その社会的文化的制約のなさこそ、子ども性・らしさであり、歴史を新しく創り出していく源のひとつなのです。最初に見たように、認識においても感情においても行動においても、その制限のなさに社会的文化的枠をはめていくこと、そのことに私たちは学習あるいは教

育という名をつけてきたのです。だから、箍がはまっていないぐちゃぐちゃ子どもは、現代の異常ではなく、もともとの子どもの生の姿であり、現代学校では子どもがそのままで学校に登場している、と私たちは見なければならないのではないでしょうか。

しかしそれにしても、ひどすぎはしませんか、いまの子ども・若者は、と言いたくなるのも分かります。かつての子どもらしさ・若者らしさは、もっと別の現れ方をしていたようにも見えます。

現代社会の教育システムのどこに、なにが生じているのか、まずは歴史をふり返りながら、考えてみたいと思います。

2 ── 近代社会の教育における社会集団の役割

(1) 前近代社会の教育システム

社会に広く学校教育が存在する前の社会においても、教育のシステムはしっかりとありました。次世代の育成のためにはそのシステムはなくてはならないものでした。貴族、武士、商人、職人、農民・漁民、僧侶という階層別に、身分別・職業別にあるいは地域別に、それぞれの教育システムがありました。地域別教育システムとここで言っているのは、たとえば日本のそれぞれの村にあった若者組など、江戸期から1950年前後まで各農村・山村・漁村に存続していた地域若者自治組織を念頭においています。それは自主財源さえ持っているほどの強固な自治性を持っていましたが、上下関係の厳しい非民主的な組織でした。(同じような村落地域若者組織がヨーロッパ文化圏になかったのかどうか、なかったとしたら、村落の後継者養成のための社会的組織はどうなっていたのか、それは興味のある問題です。) また、子どもたちはそれぞれの家族の下で、親たちと一緒に生活し、労働しながら、家業を継承するために必要な文化あるいは力を身につけていきました。

したがって前近代社会の教育システムは、身分、職業、地域別の、それぞれの後継者養成のためのシステムであったということができます。その前近代教育システムにおいては、

a．子どもにとっては、自分が参加していきつつある将来の社会集団の姿が明確になっていました。

b．子どもが成り行く自分の将来像・モデルが目の前にあり、しかもそのモデルは抽象的ではなくて、自分の具体的なアニ弟子であり、番頭、親方等々でありました。

c．学習内容は実践的で、その将来像にシッカリと結びついていました。もっと正確にいえば、学習と実践は一体であり、全体の仕事の欠くことのできない一端を担うこと、それが学習でした。

つまり、学習を通して自分が進み行く過程のa 参入社会像　b 自分の将来像　c 自分の学習生活活動自体の意味づけが、明瞭でした。

（2）近代社会の教育システムの歴史的登場

しかし、すでにお気づきのように、この教育システムには大きな弱点がありました。自分が参入しようとする社会集団や仕事を、自分で選択できないということです。（唯一、坊さんになること（出家）だけは、どの身分に所属している者でも可能でした。――日本でも西洋でも、どうしてそうなったのか、これも不思議なことです。）

同じことを、人を社会のために利用するという視点の側から見ると、適材適所に若者を配置できないということです。例えば、官僚や法律家の後継者としてふさわしい人材が不足していても、それを農民の子どもたちから調達・リクルートするという方途がないということです。

上の弱点・制約を取り除く必要は、ヨーロッパでは16世紀に生まれました。その社会の生産の発展があって、その社会に大きな変化があって、そこから人材養成・選抜制度の必要が生まれてきました。古い教育システムの制約からの離脱必要は、ヨーロッパでは 3 段階のステップで現れ、思想や制度として表現されました。義務教育の思想と制度です。

第 1 段階は16世紀から17世紀にかけての宗教改革・地域国家成立の時代です。第 2 段階はフランス大革命を中心とする18世紀後半から19世紀はじめにかけての、市民革命・産業革命の時代です。第 3 段階は19世紀70年代の、帝国主義的競争を準備する富国強兵政策の時代です。それぞれ、大量の新しい人材が必要になったのです。

16世紀のM.ルターらの宗教改革が成功したのは、北ヨーロッパ（当時はアルプス以北の地域のこと）が経済的文化的力量をつけてきて、そこの地域を支配していた君主たちにとって、ローマ・カトリックという権力がうっとうしくなっていたときに、ローマ・カトリック教会の言いなりにならなくても、たとえローマ教会から破門されても、聖書に忠実でありさえすればキリスト教徒として神の救いを受けることができると、ルターら宗教改革者が保障してくれたからです。世俗君主の地域国家確立要求とルターらの教会改革要求が一致したわけです。

地域が力をつけてきていたとはいえ、やはりまだ、教会はもちろんのこと、司法も行政も文化も、さらにはときには農業技術なども、カトリックの教会や修道院など聖職者によって支えられているというところがありましたから、宗教改革によって、カトリックの聖職者とその傘下にある人材を追放してしまうと、改革派教会と地域国家を運営していくためには、新たにたくさんの人材を補給しなければならなくなりました。そこで新人材選抜・養成システムが必要になり、伝統的な教育システムとは別に、新教育システムが計画されることになりました。

ルターやＪ.ノックスらは、すべての子どもたちを学校に通わせ、その中から才ある者を見つけ出し、必要ならば奨学金をだして援助し、教会や国家の役に立つ人材になるように、更なる教育を与えよと、説いたのでした。有名な、義務教育の思想を説いたルターの説教（1524年、1530年）です。すぐにはその義務新教育制度は実現しませんでしたが、17世紀の前半にいくつかの国・地域で歴史上最初の義務教育制度が発足しました。

ここで重要なのは、義務教育の第１段階から、その基礎教育学校は、一つの国に居住するすべての子どもたちに、カテキズム・教義問答書（キリスト教と臣民道徳に関するQ&A形式の冊子）の読みという、

ａ．共通教材・教育内容の教授によって、

ｂ．臣民・国民イデオロギー・価値意識の形成と、

ｃ．社会有用人材の発掘・選抜とを、

明確な目的としていたということです。つまり、近代教育システムは、第一に社会構想に基づく共通教育内容の教育、第二に国家社会秩序への統合の教育、第三に人材選抜を課題とする教育システムでした。

義務教育第１段階に現れたこの三つの特徴は、先に挙げた第２、第３段階の義務教育学校にも共通するものであり、今日の学校教育にまで続いているものです。日本では明治期つまり19世紀後半になって、富国強兵政策のための人材獲得のために義務教育の制度を取り入れたことは、ご存知のとおりです。

（3）近代学校教育と前近代社会の教育システムの併存と対立

近代学校は上のような特徴をもって17世紀にはじめて西洋社会に登場し、やがて世界中に広がり、20世紀になると教育といえばこの近代的な学校教育をイメージするようになりました。発達と学習が社会集団への所属・参入志向あるいは参入過程として成立するという先程述べた視点から考えれば明らかなことですが、国家社会構想・目的への参加という実感をもつことができる人たちは、普通は少数の人たちですから、近代学校がそれ自体としては、教育と学習を成立させることが難しかったことは明らかです。国家や社会の指導者になろうと志向するエリート、自分が今そしてこれから所属することになる家族・地域・家業・職業・階層などから脱出して、新しい社会集団の一員になる自由を獲得したいと志向している（立身出世を含めて）子ども・若者たち、などにおいては成立可能だったでしょうが。

しかし、近代学校の教育と学習それ自体が成り立っていなかったにもかかわらず、大人や教師の側から見ると、かつては、教育が少なくとも授業崩壊のような形にはならず、成立しているように現れていたのはどうしてでしょうか。近代教育システムは狭い職業的・階層的・家族的・地域的教育にとって代わって、広い国家社会へ、人間社会への、教育をつくりだしたのですが、その広い一般的教育を目指す学校教育は、実は、狭い前近代的な教育システムの存続によって支えられてはじめて成り立っていたのです。つまり、奇妙なことですが、近代学校教育はそれが排除しようとした旧教育の支えによって成立していたということになります。それはこうです。

近代学校教育システムが普及した所でもなお、前近代社会の教育は存続していました。商人・職人・農民・漁民の子どもは、学校で近代教育を受ける一方で、自分の家に帰ると

それぞれの家業を手伝いながら家業の存続と継承に必要な知識や技能や規範・慣習の教育が行われていました。日本では地域の若衆組の組織も存続していました。したがって近代社会の子どもたちは、学校と家業と家族と地域との、二重あるいは三重の教育を受けていたことになります。

ところが、近代教育を担当する教師やそれを研究する教育研究者たちは、学校教育以外の教育を軽視したり、無視したり、ときには敵視していました。1950年代までは日本でも西洋先進国でも、そして発展途上国では今日でも、家業に従事する子どもたちは、学校に行く時間がなかったり、学校的学習の時間を削らなければならない場合がありました。1950年代の日本の生活綴方には家の仕事が忙しくて学校に通えない悩みや、家で勉強していると家の仕事を手伝えと親に叱られるという話がたくさん出てきます。西洋でも同じです。ガヴィーノ・レッダというイタリア人の作家が自伝的作品『父、パードレ・パドローネ―ある羊飼いの教育―』[2)]という小説を書いています。1938年生まれですから、私より1歳年上です。彼はサルディニア島で生まれ、数日だけ学校に通うのですが、父親が教師に談判して学校をやめさせ、山の放牧地で羊飼いとして手伝いをさせながら、羊飼いに育てます。結局、初等学校にはそれ以後一度もいかなかったので、15～6歳になっても、イタリア語を読むこともできないままでした。（その彼が、どのようにして、大学を出て言語学の大学教師になり、作家になったか、それは大変興味深い物語です。先の小説に書かれていますから、それを読んでください。）そのように、学校教育と家業への従事は、時間の上で両立しなかったり、家業で疲れて授業中も家庭でも眠くて勉強することが出来ないという子どもたちもたくさんいましたから、いかにして、家業の過重負担から子どもを解放するか、ということが教師や研究者の課題になるのも当然のことでした。

（私の大学院時代の同じ研究室に、数歳年上の人で、鹿児島県の漁村で1950年代に中学校教師をしていたことのある人がいました。彼によると、その漁村では、魚の大群が来たとなると、学校は臨時休校になり、中学生だけでなく教師も漁に駆出され、漁の最中は、教師も漁師の指揮下に入り、ときにはどなられながら働かされたそうです。もちろん漁の分け前はたっぷりとあったそうです。）

伝統的な教育への敵視や無視は、学校教育との時間の奪い合いだけではなく、内容上でもありました。明治の学制発足のころ、地域には強固な若衆組や子供組の組織がありました。明治啓蒙期においては、伝統的な村落の子ども・若者組織は、反啓蒙的な精神をもつものとして、一部の先進的な啓蒙家から批判の対象とされ、その活動は地方行政当局よって規制されるべきである、とさえ言われたこともありました。たとえば明治のはじめ、福山地方で地方議会制度や学校組織を立ち上げることに努力していたある医師は、村落共同体内の若者組織の解散を主張しました。そして「若連中」についてはこう言っています。

「大抵善行少ク、市街村落ノ闘争大ナル者、多クハ此党ヨリ起リ、渋谷ノ乱暴モ　此徒ヲ扇動シテ盛大ニ相成、其他淫風悪俗ノ源モ、大率此派ヨリ流レ、厳父モ其費ヲ出シ

テ制スル事能ハズ」

「啓蒙所ヲ開キ相試ミ候ニ、昨年柔順ノ生徒モ、今年ハ無頼ノ若連中トナリ、其行跡雲泥ノ異有ル者往々有」[3)]

苦労して設置した学校で教育をし、従順さを身につけた生徒も、若者組に入って１年もするとまったく変わってしまうことがしばしばある、というわけです。しかし地域の伝統的な若者組織はその後もずっと存続しました。

1950年代初め、伊豆半島東海岸にある漁村・富戸には「若衆組」という強固な青年組織があり、当時気鋭の教育学者たちが、ていねいに行った調査報告があります。

その報告によると

富戸の若衆組は、17歳の正月に加入し、29歳の正月に退会する。25歳以上のものを「大若衆」、24歳以下の者を「宿若衆」という。宿若衆は在郷中は若衆宿に合宿する義務がある。若衆組の規約には、組織の目的をこう記しています。

「組員の修養を主眼として、これが向上発展を期し、相互の親睦を図り、且つ産業文化の向上に努め、併せて所有財産を管理し、区長、氏子総代と提携して祭典その他の行事を掌り、消防事業に従事するものとす」と。

メンバーは全人格的な拘束をうけ、私生活についても厳格な罰則がある。すなわち「絶交・譴責・使役・禁襪[4)]・謹慎・訓戒」の区別がある。加入式においては、新入者に若衆組の規約が教えられ、実践道徳が諭され、実行の誓約を行わせる。若衆組に入ることによって、漁撈において一人前の待遇をうけることができました。

若衆組の財政基礎は、共有林の管理や、若衆組としての出漁許可を与えられて、その成果を収入とする。部落の火災、林の防衛、海難救助に備えて、若衆組として団体訓練をし、祭礼の担い手として働きました。

そして調査をした教育学者たちは、その若衆組を批評して、知性よりも力が支配し、村の封建性を支えており、村の子どもたちは「青年の力の支配下にあるので学校の教師よりも青年たちのいうことをきく傾向がある」[5)]と批判的に記しています。若衆組の強力な自治性を戦後民主主義的自治につなごうなどとは、少しも考えていなかったようです。

1950年代においては、これほど強力な統制力をもつ若者組が存在した地域は、それほど多くはなかったと思いますが、50年代前半までは、日本のほとんどの村にはなんらかの形の伝統的な子ども・若者の自治的組織が存続していました。若者組が村の人間形成に非常に大きな役割をもっていたことは、紛れもないことですが、その報告からは青年期教育にとって意味のある組織であるとの肯定的評価はほとんど感じられません[6)]。（民俗学ではかなり早くから報告がありましたが、社会教育の分野で注目され研究がはじまったのは70年代になってからでしょう。）

近代教育あるいは私たちが経験してきた学校教育は、そうした伝統的な教育の階層的・職業的・地域的狭さや特殊性を弱点と見て、それを克服すべきものとしてきました。

しかし日本でも他の先進工業国でも高度経済成長期を経て、子どもたちが家庭や地域の生活と労働の負担から解放されて、学校学習に専心できるようになりました。どの階層も経済的に少し余裕ができたこと、他方で急激な産業構造の変化によって家業の将来が見えにくくなって、子どもたちの将来生活の幸せのためには、少し無理をしても学歴をつけておくことが何より必要なことだと考えられるようになったこと、その結果1970年代の半ばには、ほとんどの子どもたちが後期中等学校（日本では高等学校）に進学するようになりました。教育の機会均等原則の拡大や「すべての子どもたちに中等教育を」という民主的教育理念が現実のものになったのです。

ところがそうなってみると、学校教育にいくつもの困難が現れるようになりました。（高等学校への入学者の範囲が広がって、低学力の子どもたちも高等学校教育を受けるようになったのですから、そこで教育と学習の困難が生まれたということだけでは説明のつかない現象が現れ、教育困難に結びついていきました。）

（4）前近代以来の伝統的教育の消滅

すでに1950年代に地域若者組はほとんど消滅していきました。そして60年代に家業継承の訓練も拘束も責任も消滅し、家族生活の任務分担さえ、70年代には消滅しつつありました。子ども・若者は、学校の外では自分のことだけ気にしていればいい唯の子どもになってしまいました。ある人は、子どもたちの失業状態、と表現しました。他人のために役立つ人間ではなく、学校勉強だけしていればいい唯の消費する子どもになったということです。

私の子ども期は1950年代中頃を中心とする時代ですが、家業でも家族生活でも一定の役割を分担していました。電話が普及していなかったので、親の伝言をもって他家に行きました。鶏などの家畜の世話をし、時には廊下の雑巾がけをし、草取りもしました。夕方には仕事を持っている母親に代わって食材の買い物に行き、家中の雨戸を閉めて戸締りをし、薪割りも風呂焚きもしていました。親から感謝の言葉を聞いた記憶はありませんが、間違いなく自分は必要な役割を果していると感じていたでしょうし、親は子どもの役割を十分に認めていたと思います。

1960年ごろまではほとんどの日本の子どもがそういう生活を送っていました。イギリスの作家の自伝を読んでいたら、1930年代後半のことですが、毎朝家の前の道路の掃き掃除をすること、ガルフの石油販売自動車が来るとタンクを持って買いに行くことが、子ども時代の仕事だったとありました。どこの国の子どももそうして育ったのだと思います。

近代社会にも、実は、前近代社会の教育学習システムが溶け込んでいたところの、労働を含んだ生活基礎過程とそこでの教育基礎過程があって、近代学校教育は、その上に成立していたということができるのではないでしょうか。近代学校教育は、前近代教育によって支えられていたと言うこともできます。極めて明快な社会集団所属参入過程があって、そこで子どもは育つ。社会集団参入過程を、生きることと学ぶことの基礎過程として、自

分を抑制することも、耐えることもできるようになり、そして学習の必要と意欲をも、子どもはもつようになったのです。その基礎過程が消滅した現代社会では、学校の近代的土台が崩壊したと考えるべきでしょう。

3 —— 国という社会集団規模で課題・目的が見えた時代

しかしもしも、国家社会あるいは人類社会という全体社会への所属参入が、子どもたちにとって明瞭な過程として見え、感じられているならば、近代教育システムは、前近代教育システムを人間形成の基礎的土台とするなどというねじれた形態ではなくて、国民形成学校、人格形成学校の教育を純粋に成立させることができたはずです。そういう時期があったかもしれません。日本の近代においては、たとえば次のような時代です。

a．1900年のはじめ日露戦争のころ、第一高等学校（ここには、エリート中のエリートが集まっていた）に在学していた人（富村登）の日記があります[7)]。彼は茨城の旧家の出で後に医者になりました。その彼の日記に日露戦争で奉天会戦勝利の日の様子が記されています。

1905年 3 月10日「奉天会戦大勝。……大勝の最後の号外では鼓動が止まりやしないかと危ぶまれた。／しばしば声が出ないし足はわなわなして地についているのかどうか疑う。はっと我に帰ったような気分になって二、三歩動くと、思わず大声を出す。万歳、万歳と連呼だ。……／直ちに全寮委員会が開かれ、祝賀会の開催が決定せられた。夜食堂で大晩餐会があり、終えて草鞋脚絆に身をかためて二重橋へと提灯行列を行った。声の枯れるまで万歳を連呼して、帝国の弥栄を祈った。」

この期において少なくともエリートたちは、日本という国の運命を自分のこととして感じ、感動しているのです。彼らは日本国という社会集団の一員として責任をもち、そこに役に立つ人間となるために必要な学習をするという、学習の意味をもつことができたに違いありません。

b．太平洋戦争期も特別の時代です。国も世間も地域も家族も学校という社会も、戦争遂行勝利という目的にむかって、まさに総動員されていました。その環境の中で子どもたちは自分の生きる意味と目的に疑いをもつ余地さえ与えられていなかったのではないでしょうか。この期において学校の天皇制道徳教育が成功したのは、国民が一体となって天皇に奉仕するという現実の生活が生まれ、その社会に参加するという実感をともなって、学校の修身教育がリアリズムをもったものとして行なわれたからではないでしょうか。

c．高度経済成長期も生産の拡大と経済的豊かさの達成という目的によって、社会全体と個人の生活とが結ばれた不思議な時代です。地域や家を捨てて産業の拡大に邁進する会社社会にすべてを捧げること、家業を捨て、地域を捨てて、学歴を高めて自分の経済的豊かさと日本という社会の経済発展の一翼を担う人的能力・人材となることが、

人の歩むべき道だと、いつの間にか信じられてしまった時代でした。（この時代がどういう意味を持っていたか、私には、考えを整理することができていませんが、産業先進諸国家にもたらした高度経済成長の歴史的意味については、十分な検討が必要だと思います。）

上に例示したような、国家社会的規模での物語を、個人の生活の糧（意味）とし、子どもたちの発達・学習・教育の意味とすることができる時代があったとしても、それは稀な時代でした。

近代社会の学校教育を成り立たせていたのは、家業、家族、地域などの前近代社会以来の社会集団への明確な参入過程をともなう教育でした。そしてその近代学校教育以前の教育という、人間形成生活基礎過程の上に、始めて近代学校教育は成り立っていたのではないでしょうか。しかし、今や、その前近代社会以来の教育はありません。国家社会あるいは人類社会の規模の理想に参加していくという物語は、子ども・若者にとっては現代社会は複雑になりすぎていますし、規模において巨大にすぎます。子ども・若者の生活から、教育・学習を成立させる基盤[8]が失われてしまっているのです。そして、先にも述べたように、管理と受験選抜の脅しと、利己的競争ゲームによって、やっと学校が成立しているように見えているのです[9]。

4――教育と学習を新しい形で再生させるためには、生きることと学ぶことの基地であり目的である、集団・コミュニティをつくり出すことが必要になっている

子ども・若者たちの存在の意味と学習への意欲を支えていた生活がすっかり変ってしまってしまいました。人たちの中に位置づけられて生きることは、従来、子どもたちにとって当然のことでした。位置づけられるとは、拘束され・規制されることでもあります。また、位置づけは、従属的であったり、差別的であったり、抑圧的であったりすることも、しばしばあることでした。そうであっても、〈位置づけられること〉は当然のことでした。

しかし、1960年代以降の社会変化を経て、その〈位置づけられること〉が当然のことではなくなってしまいました。したがって、存在の意味と学習意欲を維持するためには、〈位置づけられること〉の仕掛けを新しく提供しなければならなくなっているといえるでしょう。これは学校と教育の歴史がそれ以前に出会ったことのない、歴史的事態です。

（1）子ども・若者は、必死になって、集団・つながりを求めている

居場所としての生活集団

いま、子ども・若者たちは自分の居場所を求め、仲間・つながりを求めています。当然です。自分の存在の意味は、社会集団の中に自分の位置を得て、周りから存在を認められて、はじめて確認することができるからです。そしてその生活集団がしっかりとあるから、その集団のルールの箍を自分にはめようと、我がままを抑える訓練を、意識せずとも自ら

くり返して、自分をコントロールする能力と技を形成していくのです。

主体的学習のための基地としての人間関係と集団

現代日本では、家庭や家業が生活と労働の学習の場になっている子どもはほとんどいません。現代社会では子どもがほとんど何もしなくても、最低の生活ならできるようになっているからです。しかし、主体的能動的学習の基盤として、基地として、自分が学べば、他の人の学習や活動に役に立つ、そのような集団を、子どもたちは必要としています。自分の学習が意味あることだと見えてくるような、集団の中でのつながりです。例えば、こんなことを思い浮かべてみてはどうでしょう。私たちがシッカリと見たり、聞いたり、発見したりしようとするのは、それを受けとめて理解して喜んでくれたり、感心してくれる人がいるからです。私の中に棲み込み、私を支える他者に伝えたくて見、聞き、発見するといってもいいのです。子どもにとっては特にそういう具体的な他者（身近な人・コミュニティ・集団）が必要なのです。

(2) 小さな学習・生活集団を育てる

わかり易い授業、さらには楽しい授業、これは今でも大事ですし、子どもたちに歓迎されます。しかし、それだけでは足りなくなっている、そういう授業をしても、学習にほとんど興味を示さない子がいますし、授業崩壊が起こることがあります。しかも稀にではなくしばしば、です。だから、そのレベルからさらに先に進まなければならなくなっているのです。

現代の優れた教師の実践報告を見ると、授業の内でも外でも子どもたちの表現・発言の場があり、学級だより、教科だより・通信・新聞が大事にされています。小学校高学年以上では、学習集団としての班やグループが大きな役割を果たしています。

それらの教師たちは、

a．子ども・学習者一人ひとり、特に学習などで遅れている子の学習の興味に注意をむけています。そしてその子たちの学習への関わりを的確にはげまし、学習成果の現われをつかみだすことに、教師はとても敏感です。

b．そして学習者のその学習成果の優れた側面を、学習集団（である学級や班）の学習活動の中に位置づけるための支援、つまり、それぞれ一人ひとりの学習成果を集団の学習への重要な寄与として位置づけ、一人ひとりの学習者が集団に受け入れられ、自分の寄与を感じ、学級の学習活動の中に自分の位置をもつことができるように支援しています。

子ども一人ひとりの優れた発言や学習が、学級だよりなどを通じて、親にも子どもにも伝えられていく、そういう仕掛けをつくっています。そのようにして、学級を、生きる空間・学ぶ空間に、つまりそれぞれの子どもにとっての生活と学習の基地としての集団にすることに成功しているのです。

大学教育でいうと、ゼミやときにはサークル・部活動などを、学習の基盤・基地として

の仲間集団として重視し、大切にし、支援し育てることが、教育の仕事として要求されるということでしょう。そういう集団・コミュニティ基盤が成立してはじめて、若者は大学での学習活動で能動的主体的になることができるのではないでしょうか。

最後は大急ぎでしたので、みなさまに消化不良を起こさせてしまうでしょうが、現代学校教育の行き詰まりの決定的重大性と同時に、そこにも打開の道が見える可能性があると、少しでも予感を抱いていただけたでしょうか。

《注》

1）2010年2月6日（土）の最終講義は、「教育と教育学の転換期」という大きな題だったが、実際の内容はその一部に触れたにすぎなかったので、最初の題を副題に引き下げた。

2）ガヴィーノ・レッダ（竹山博英訳）『父、パードレ・パドローネ―ある羊飼いの教育―』平凡社 1982年

3）小久保明浩「明治初期・福山地方における啓蒙運動と教育―窪田次郎を中心として―」『世界教育史体系１・日本教育史１』講談社　1976年

4）襪（ベツ）は足袋（タビ）。したがって禁襪とは禁足＝出入り禁止のことか。

5）山田清人・大田堯・勝田守一「抑圧された部落社会」『教育』NO.６、1952年4月号　国土社

6）『山びこ学校』で無着成恭の教え子である佐藤藤三郎が山形放送の座談会（1951年4月30日放送）で、若衆組について次のように語っている。無着の教えを引き継いで、平和と民主主義と農村社会改革の先頭に立ちはじめていた藤三郎が、村の伝統的若者組織の意味を積極的に位置づけ直そうとしている現実主義的視点は興味深い。（藤三郎は1951年3月に中学を卒業したばかりである。）
「昔は非常につよいもので村をまもるという仕事までやっておったらしいですが、今は神社の管理などきりしないんだそうです。この若衆は大人の中にもちゃんとみとめられ、一番仕事をやる気ならやれる組織なんです。」「そこで村を維持し、発展してゆくために、この組織を主として長男が生かしてゆき、次三男は青年団などで新しい時代にむかってゆけるようになったらどうか」（須藤克三編『「山びこ学校」から何を学ぶか』1951年青銅社に再録されている。「農村の青年組織について―放送座談会―）

7）富村登『富村登自伝』筑波書林　1980年

8）学校教育成立の基礎として挙げることができるのは、一つは五感を使って生活現実の中で積み重ねてきた体験、もう一つは社会・集団の中における自分の位置の安定、さらに自分の存在の意味の実感、そしてアイデンティティ形成、であろう。学校教育にとって前者の重要性については、それこそ18世紀以来繰り返し指摘されてきた。しかし後者の学校教育にとっての重要性については、気づかれることが少なかった。アイデンティティが青年期の危機の問題として理解されてきたのは、青年期以前においては、地域や家族のもとにおける子どもの存在位置が、生まれながら与えられたものとして安定して、前提にすることができたのに、青年期になると所与の存在位置を離れて、新しい社会・集団における自己の存在位置を意識的に選択し、獲得しなければならなくなったからであろう。アイデンティティ問題は、生涯、自分の所属する地域・家族・階層に縛りつけられていた前近代的社会においては問題にもならなかったことであり、居住地域や職業選択の自由が生まれた近代的社会において発生した問題である。しかしいまや、存在位置の不確かさは、家族や地域の仲間の中において確かな位置を与えられていない多く子どもたちの少年期にまで及んでいる。それを「アイデンティティ」という言葉で表現することが適切であるかどうかは、問わなければならないが、50年代までの学校教育は学校外でのアイデンティティ確保という所与条件のもとで成立していたということを、見逃してはならないのではないか。

9）「学校教育が成立している」とはどういうことか、ここでは極めてあいまいである。A―外から見て、成立している状態。つまり外見上、教育が教育者の意図や計画にしたがって進行しているような様子をいうことができる。B―まず被教育者、次に教育者が、教育が成功していると評価できる状態。教育がほんとうに成立しているかどうか、成功しているかどうかという判定基準の客観性を求めることは難しい。人間の人生の営みについては主観的な評価の方が大切だとも考えられる。とするならば、まず何よりも、教育を受けている者が、よい教育を受けている、そして後によい教育だったと、感じ、考え、言うことができるかということが、評価基準として重視されていいだろう。

本論で日本の1950年代までの学校教育が成立していたというのは、Aの外見上の成立状態をいっている。Bの意味で教育が成立していたのではない。その当時おそらく、多くの民衆は読み書き計算を教えてもらえる場所として学校教育に期待していたが、それ以上のことについては、子どもも親もほとんど期待せずに、生きるために必要な知識や規律や技能は、家、地域、職を通じて習得しなければならないと考えていただろう。学校教師の質も教育実践内容の質も量も、現在よりもはるかに低かった。それにもかかわらず、授業が外見上どうにか進行していたのは、子どもたちの心が学校外の基礎生活過程によって支えられ、規制されていたからである。しかしBの意味での学校教育は成立していたわけではなかった。

したがって、近代学校教育は、学校に通うという意味での教育の機会均等という点ではかなりの程度実現されたが、すべての子どもたちの学びの機会と成果を実現するという点では、一貫して成立していないといえる。

［おくだいら　やすてる・和光大学現代人間学部名誉教授］