

公教育制度における公共性の限界と今後の展望

田 中 圭治郎

[抄 録]

われわれは教育という言葉を目にするとすぐに学校を思い出す。教育作用には学校以外に家庭教育、社会教育が存在するにもかかわらず、学校が教育的営みに占める割合が大である。学校そのものは中世以来存在し続けるが、国民公教育の下での学校すなわち義務制の小学校は明治以降わずか100年余の歴史しか持っていない。しかしながら特に日本においては人々が学校に期待するものが大であるのは事実である。学校へ行き、学歴を得れば、我々の人生はバラ色の展望が開けると長い間信じられてきた。その担い手である教師は絶対的権威を持ち、家庭教育・社会教育の機能すらも学校の教師に委ねられてきた。このように学校が国家の統制下に公共性を強化していくことが善と考えられてきたのである。しかし現在、人々の学校不信、教師不信が日々増大している。学校の公共性への疑念が生じてきている。公共性は画一化への動きと繋がる。本稿では画一化と対極にある多様性を取り上げ、公教育制度の限界・課題と展望を論述する。

キーワード：公教育，公共性，多様性，学校の役割，オータナティブ・スクール

はじめに

現在は情報化の時代である。さまざまな情報が瞬時に飛び交い、かつ、われわれは多量の情報の中に埋没して生活している。それに伴って人々の考え方も多様になり、従来のステレオ・タイプ型思考では社会生活に適応していなくなっている。また国際化に伴い多くの人々が国境を越えて往来している。そのため、さまざまな価値観がぶつかり合っている。近代以降の国民国家を形成するための教化的、画一的な教育方法の限界を露呈している。本稿では教育とは何か、教育制度とは何か、さらに国民教育制度とは何かを述べ、その出現のプロセスの中で、公教育制度における公教育の公共性のメリット、デメリットを検証をし、近年の著しくなってきた、デメリットをどのように克服するかを個性尊重の精神の下でどのようにすべきかをのべる。

第1章 公教育としての学校

第1節 教育とは何か

人類は誕生以来、多くの英知を積み重ね、文化を形成してきた。道具を工夫し、創り出し、生産性を高め、生活水準をより向上させようと努力してきた。日本において稲作が始まると共に、その生産性は飛躍的に向上した。すなわち従来の狩猟や木の実を採取したり、焼き畑農業のように住居を転々を移動するのではなく、一定の場所で多くの人々が力を合わせて作物を収穫することは、情報量が毎年積み重ねられうることを意味するのである。ヨーロッパにおいても、遊牧生活から農業という一カ所に定着する生活にはいると共に、人々の情報量は飛躍的に増大していった。世界の様々な土地で、多くの文化の華が開花したのは、農耕文化を中心とする生活がもたらしたものである。水が豊かな低湿地帯に多くの人々が集まり住み、より生産性を高めるべく英知を結集して農耕にいそしんだのである。しかしながら、農業を中心とする生活は、ヨーロッパでは放牧も取り入れた農業であるが、その生産性には限りがあった。一定の土地で養える人口には限りがあり、いくら努力しても従来以上の生産は生まれ出なかった。

それらの生産性を飛躍的に高めたのが19世紀イギリスから始まった産業革命である。マニュファクチュアから始まった大量生産の工場生産方式は、従来の自給自足の生活様式を根本的に覆すこととなった。工場労働者の出現と共に、多くの情報が流され、それらを収集する必要性に迫られてくる。

この時代における教育方法においては、ある人物が成人になるまで、つまりその社会の正式の構成員になるまで、通常15歳前後であるが、その時までには得た情報でその人物は何も不自由なく一生を送ることができるのである。また情報や知識の習得の仕方も体験的・経験的に習得していく。子ども達は幼児期から、地域社会の中で、自分の年齢に応じた作業をする中で、いろいろな事柄を覚え、精神的にも成長していく。肉体的な作業を通して、つまり体でおぼえて大人へとになっていく。経験・体験に基づく学習は、日常生活の中でごく当たり前のこととして取り入れられていく。これらの営みは、家庭・地域社会の中で長い間伝統的に行われてきた。家庭では、躰であり家風であり、地域社会の中では掟として存在してきた。大人は子ども達を教育する場合、自分たちが受けた教育をそのまま子ども達に伝達すれば良かったのである。親や、大人たちは自信を持って子ども達を叱り、誉めることが出来た。親や大人の行動や存在そのものが子ども達を教育したのである。大人は自分たちの背中を見せることだけで教育が出来た時代であった。

第2節 学校の出現

19世紀中葉、産業革命が起こり、従来の農村共同体を破壊させていく。人々は農村を棄て、

都市へと仕事を求めて移動する。その時期、先進工業国では、国家主義が形成されつつあった。イギリス、フランス、ドイツ等の諸国は、自分たちの民族の国家をより強固にするため、国民教育を強化する必要に迫られていた。「よき労働者」「よき国民(臣民)」「よき兵士」の為の教育が希求されていたのであった。そのために、国家は読み、書き、算すなわちスリーアールズといったミニマム・エッセンシャルズを国民一人ひとりに求め、それにより、工場の生産性を上げ、強力な軍事力を持った国家を樹立する必要に迫られていった。

従来、学校は支配階級のものであった。ルネサンスのイタリアで出現したボローニャ、サレルノといった大学は、パリ、イエナ、オックスフォード、ケンブリッジの諸大学といったヨーロッパ諸国へと拡散し、それらが各国の知的生産の核となっていく。大学という高等教育機関への準備学校として中等教育機関が発達していく。イギリスではグラマー・スクール、フランスではリセ、ドイツではギムナジウムといった学校であった。これらの学校は全て支配者層の子ども達の学校である。これらとは別に産業革命・国家主義が興ってくると庶民の子ども達の教育が求められてくる。これら教育機関は日曜学校、教会学校、デイスクール(おかみさん学校)と呼ばれた設備もあまり充実していない建物で最低限の基本教育を子ども達に与えていた。このように支配階級と被支配階級とが別々の教育機関で教育を受ける仕組みを複線型学校制度と呼んだ。

これら支配階級と庶民の子どもを等しく学習させる教育機会を創り出したのが、当時新興の王国であったプロイセンである。この教育実践は、欧米諸国の注目を集め、イギリス、フランス、アメリカから多くの教育家・行政家達がプロイセンの教育を視察しに訪れる。教育は、親の出身階級、富に関係なく全ての子どもに平等に開かれるべきものである。この理念を全ての学校段階にまで広げたのが新興国アメリカであった。アメリカはヨーロッパで迫害を受けた人々が建国した、貴族制のない国家であったため、教育の機会均等が初等教育段階から高等教育段階にまで保障された国なのである。これを単線型学校制度とよぶ。

第3節 学校の役割

『広辞苑』で学校の項を引いてみると、「学校とは一定の教育目的の下に、一定の場所において組織的、計画的に教師が児童・生徒・学生に継続的に教育を施す施設」⁽¹⁾であり、『岩波小事典教育』においては、学校とは「人類と民族が歴史的に蓄積してきた文化を直接の生活のための労働から解放された場で、成長中の世代に伝達する教育・教養のために格別に組織された施設」⁽²⁾と規定されている。

これらの規定からみると学校は教師が「教育を施す」ところであり、「成長中の世代に伝達する」ところである。勝田守一は次のようにのべている。「現在の学校は『国民教育』の機関として国民を形成するという役割を負って成立してきた。このことは近代国家発展の歴史的過程において生じてきたのである。教育を社会的統制の手段として意識的に使用しようとする

る意図は教化としての教育を成立させる」⁽³⁾。

「学校は一定の社会がその子どもたちを、その社会の存続のために教育する機関」⁽⁴⁾であるため、教化（固定した権威にもとづく範型や規則にしたがって個人の行動を統制的に形成しようとするはたらきかけ）が必要とされる。

この役割は近代学校成立当初から当然のことながら存在した。フィヒテ（J.G.Fichte）は『ドイツ国民に告ぐ』の中で、「吾々は新しい教育によってドイツ人を一つの全体にまで育成し、その全体はすべての個々の部分に於て同一共通事件によって動かされ、活気づけられているようにしたいのである。・・・こうすることによって、この新しい教育が特別の階級の教育とはならないで、国民の一人の例外もなく国民そのものの教育となるのである」⁽⁵⁾とのべているが、個々の国民を一つの方向に教化していこうとする姿勢がはっきりとうかがわれる。

教化の役割は産業資本の論理からも必要であった。パレットという経営者は、「立派な普通教育を受けた労働者がもっとも従順で、もっとも容易に、合理的な要求に同意し、騒動が起きたときには有益で、かつ保守的な影響力を及ぼすことが事実であり、他方もっとも無知な労働者は、もっとも手に負えないということは事実」⁽⁶⁾であるので、労働者が「よき労働者」になるため、彼らに対し教化の必要があると主張している。

このような教化の役割は当然のことながら日本の学校の役割にもあてはまる。1917(大正6)年から1919年にかけて開かれた臨時教育会議の答申の中で「小学校教育ニ於テハ国民道徳ノ徹底ヲ期シ児童ノ道徳的信念ヲ固ニシ殊ニ帝国臣民タルノ根基ヲ養フニ一層ノ力ヲ用フルノ必要アリト認ム」⁽⁷⁾とのべられており、日本の学校教育の中にも教化の色彩が強くにじみ出ている。

教化の役割は子どもを束縛し、一方的な上からの押し付け教育を意味している。

第4節 日本の公教育の特徴

日本が欧米から近代的学校制度を取り入れたとき、その多くはアメリカからであった。後にはドイツの影響もあるが、その基本は、全ての者に平等に教育の機会を与え、学歴によって職を得ることが可能な社会を作ることであった。産業革命・国家主義の要求で求められた教育は初等教育であった。アメリカ経由のプロイセン式の小学校も日本においては明治5年の「学制」で取り入れられた。小学校が各地に設立され小学校が日本人の情報・知識・文化の中心となり、その教育の担い手は、新たに師範学校で養成された教師たちであった。教師たちは国家の要請を受け、近代的公教育を子ども達に与え続けた。しかしながら、この教育制度を取り入れた時、われわれは大きな選択をした。すなわち学校教育の中に実学のみを取り入れ、精神的豊かさを取り入れることを無視したのである。

教育には3つの要素がある。まず第1番目は資格を取得し、より良い職業へのステップとすることである。学歴もその一つである。日本においては長い間学歴を得ることが一生の仕

事に直結していた。つまりどの大学、学校を卒業したかがその人の人生を左右したのである。したがって人々はより上位の段階の学校、同じ学校でもより上位に位置づけされている学校をめざして努力する。日本の場合、明治初年、大学卒業生の就職先は公務員しかなかったため、帝国大学（東大）では、官僚養成のための教育が行われた。官僚は上司の意図を良く理解し、自己を棄て、上司の欲する文言を作成する能力がなければならない。それも出来るだけ短期間にそれをこなさなければならない。時代が下り、早稲田、慶應といった私学が出来てもまた京都帝国大学を初めとする官立大学が出来ても、それらの教育機関の教育方法は東大のそれとあまり違いがなかった。これら高等教育機関だけでなく中等教育機関、初等教育機関においてさえ、これらの教授法が行われていた。つまり、小学校においては、教師の言っていることを丸暗記し、それを出来るだけ要領よく答案に上手く記述し、教師の言いたいことを良く理解する能力のある者が優秀であるとされたのである。

教育の要素の第2番目は、より豊かな人生を送るためである。人間としてどのように生きるべきかが問題となる。生きるための学習である。日本では、この面が欠落していた。勉強は具体的利益につながる者と考えられ、目に見えない心の幸せは無視され物質的な幸せのみが追求されてきた。明治時代の人たちは「文学者は男一生の仕事にあらず」という考え方をしていたし、また遊びは不道德なものとして切り捨てられていた。

第3番目に宗教が問題となってくる。明治期に来日したお雇い外国人（日本政府や地方自治体で雇用された外国人の各分野の専門家）は、為政者達に教育現場での宗教の必要性を力説した。彼らは欧米でのキリスト教に匹敵するものとして、仏教での宗教教育を日本の教育現場に求めた。しかしながら帝国大学総長である加藤弘之が宗教教育の必要性を認めながらも、神道、儒教、仏教、キリスト教を各学校で教え、どちらか良い方を選択すべきと述べているように、当時日本人の心をつかんだ宗教は存在しなかった。長い封建制度下の檀家制度のもので仏教はその活力を喪失しており、神道も仏教に取って代わる実力もなかった。その結果、宗教教育の必要性が認識されながらも、宗教教育そのものが公教育から閉め出されたのである。

20世紀は「児童の世紀」と言われているが、別の言い方をすれば「学校万能主義の世紀」とも言えよう。就学率が上昇するにつれ、従来家庭や地域社会で培われていた諸々の教育活動が学校の中に取り入れられていく。特に日本においては、学校が全てを解決してくれるとの幻想が支配的になる。一種の学校崇拜なのである。教師が子ども達の学習法を保護者に指導し、保護者の方も教師に自分たちの子どもの教育、躰までも学校に任せてしまう。例えば、給食時間における食事の仕方の指導がその典型例である。同じものを食べ、同じ食べ方を指導することがよいとされるのである。個人差や個性はあまり重要視されなくなる。教育内容も同様である。同じ程度で、同じ内容を覚え、一定の時間内で試験が行われ、それが競われるのである。日本の教育が知らず知らず画一性、同一性なものへとなっていることにわれ

われは気づかなかったのである。

地域社会の教育も同様である。地域社会の教育の核として小学校が位置づけられ、多くの人々が学校に集まってくる。現在では昔とは違って立派な建物が多く存在するにもかかわらず、風水害、地震の際、人々が集まるのは小学校、中学校なのである。学校を種々批判するにもかかわらず、学校が、また学校教育が人々の精神の拠り所となっているのは事実であろう。学習塾や習い事の塾が多く出現し、また学校開放の制限があるにもかかわらず、人々は、学校に様々な期待を寄せている。

第2章 学校教育における公共性の限界

第1節 学校教育の問題点

近代公教育は教育の機会均等といく観点からみれば、すべての子どもたちに平等に教育機会を与えるという点で大きな意義を持っている。学校には教化の役割が教育現場に管理体制をもちこんでいる。ここでは管理の問題に焦点をあてて考えてみたい。

現在の学校においてはさまざまな問題点が存在している。学校運営に関してアメリカのある校長は以下のように述懐している。

一般的には、学校というものは民主的だと考えられているかもしれない。個人の権利に関する限りは民主的である。しかし、運営に関しては民主的ではない。学校というシステムを能率的なものにするには、運営、行動、規則や規定といった明らかな形式がなければならぬのである。だから、あるグループがじっくり腰をおろして、いろいろのアイデアを出し、明快な、能率的方針を編み出す時間はないのである。・・・私としては、どうやって能率的な学校にしていくかということこそ根本的な問題だと信じている⁽⁸⁾。

この校長にとって問題なのは学校をいかに能率的に運営していくかであり、一人ひとりの生徒がいかに学ぶかは念頭にない。これは校長だけの問題だろうか。現場の教師も次のようにのべている。

ある学校の教師（補導の教師）が、タイプライターの練習をしたいために始業前に学校へきた数人の子どものつかまえた。この結果、彼は、8時20分以前と3時以降はどの生徒も校舎の中へ入ることを禁じた。彼らは教師の監督なしに教室の中で手をあげて話すことを許されない。この結果として、生徒たちの好奇心と、自分たちのためにものを考えたり、ものごとを行ったりする能力（そしてもっと大事なことはそうしようという彼らの望みすら）ともども失われてしまうことになるのである⁽⁹⁾。

以上のように、教師すらも生徒に犠牲を強いているのがよくわかるだろう。このような考え方の中心には、子どもが学校へ行くのは、子どもが未熟で、能力が低いから、高めてもらいに行くのであり、そのため教師におとなしく教えられ、指導されることが必要であるという認識が存在する。このような考えの下で教師が子どもを指導する際、子どもたちに上から押しつけの教育をすると、子どもたちは教師に反抗するだろう。

暴力的な生徒たちが指摘する嫌な教師のタイプとして次の四つがあげられている。

- (1) 差別的、偏見の態度や言葉で接する教師。
- (2) 感情的態度や気まぐれの言葉で接する教師。
- (3) 事務的で誠実さが感じられない教師。
- (4) 無視したり拒否の態度の教師⁽¹⁰⁾。

このような管理者的な教師の態度はすべての子どもが平等に取り扱われないという事態を引き起こしている。金沢嘉市が以下のべるように、「なんでも言うことをよくきくすなおな子」だけをかかわり「なんでも思うことはどんどん言えるすなおな子」を抑圧している現在の学校の体制に大きな問題があるように思える。

一人ひとりにより添って、その声なき声まで聴きとって、一人ひとりの人間の尊厳を守ることから教育は出発しなければならない。問題の子どもは、他の多数の子どもに悪い影響を与えるから取り除けでは教育はなりたたない。そういう子どもであればこそ、その声なき声も聞きとるようにして真実に満ちた指導をしなければならない。そのことはまた、多数の子どもたちにも感動と共感を与え、よりよい集団がつくられていくにちがいない⁽¹¹⁾。

第2節 学校教育の再構築

ジョン・ホルト (John Holt) によると、従来の伝統的な教室の構造は次のようである。①要素は教師と生徒の二つだけである。つまり生徒は一人一人異なっているのに、この教室ではその違いは全く問題にされない。②教師は情報と命令を与え、生徒の方は黙って受け入れ従うか、あるいは黙従を拒否する。③この構造は外部から与えられたものであって、教師も生徒もこの構造に捕らえられた犠牲者である。

これに対し「開かれた」学級の構造では、①要素の数は教室の中に居る教師と生徒の数に等しい。同級生や教師とのかかわり方も多種多様である。②構造が柔軟で動的である。生徒一人一人と先生および同級生との関係は日々変化する。③構造は有機的で、内部から生まれてきたものである。生徒と教師自らの必要と能力に応じてできたものである。生徒と教師が秩序を作り出していくのである⁽¹²⁾。

現在、高校・中学校さらに小学校における暴力事件はとどまるところを知らない。ある人

物はこの事態が起こったのは戦後の民主主義教育が悪かったからであり、もっと厳しい教育が必要であると主張する。生徒を管理し、そして厳しい躰をすることこそその問題の唯一の解決策だと主張する。なるほど、スパルタ教育で教室における生徒をおとなしくさせることはできるであろう。しかしそのやり方では各生徒の心をつかむことはできない。

次にイリッチ（Ivan Illich）が主張した脱学校（deschooling）論について述べてみよう。イリッチは学校を、刑務所や病院、あるいは収容所にたとえてその存在を厳しく批判している。医療の場合、医者から治療を受けさえすれば患者は健康に注意しているかのように誤解する。学校も、多くの資金や人員を割り当てられると教育を受けているような錯覚に陥ってしまう。しかし現実是这样になっているだろうか。「学校への就学をすべての人に義務づけることは価値あることだと思って、決して疑わなかった」⁽¹³⁾ イリッチが、北アメリカ、ラテン・アメリカの現実をみた結果、「学校に就学させることによってすべての人に等しい教育を受けさせるということは、できない相談である」⁽¹⁴⁾ という結論に達した。というのは、これら二つの地域では、ただ学校が存在するだけで貧しいものが、自分自身の学習を自らコントロールする勇気をくじかれ、またそれを不能にされているからである。

多くの生徒たち、とくに貧困な生徒たちは、学校が彼等に対してどういう働きをするかを直観的に見ぬいている。彼らを学校に入れるのは、彼らに目的を実現する過程と目的とを混同させるためである。過程と目的の区別があいまいになると新しい論理がとられる。手をかければかけるほど、よい結果が得られるとか、段階的に増やしていけばいつか成功するといった論理である。このような論理で「学校化」（schooled）されると、生徒は教授されることと学習されることと混同するようになり、同じように、進級することはそれだけ教育を受けたこと、免状をもらえばそれだけ能力があること、よどみなく話せば何か新しいことを言う能力があることだと取り違えるようになる⁽¹⁵⁾。

このように彼は、学校に対して鋭い批判をあげるのであるが、彼が告発の対象にしているのは「学校」ではなくて「学校制度」なのである⁽¹⁶⁾。

イリッチの次のように述べている。

学校によって徐々に教え込まれる制度化された価値は、数量化された価値である。学校は人間の想像力をも含めて、否、人間そのものをも含めて、すべてのものが測定できるような世界へ若者を導き入れる。しかし本当は、人の成長は測定できる実体ではない。それは鍛錬された自己主張の成長であり、どのような尺度やカリキュラムをもってしても測ることができないし、他人の業績と比較することもできないものである。このような学習においては、想像力に富む努力においてのみ他人と競い、また、人の歩き方をまねるのでは

なく、人の歩んだ道を辿ることができるのである。私が尊重する学習は、測ることのできない再創造なのである⁽¹⁷⁾。

第3章 学校万能主義への反省と学校再建の可能性 —学校教育の多様化への試み—

第1節 学校教育の可能性 —フリースクールの実践—

「フリースクール」が欧米で注目されたのが、1960年の終わりから1970年代の初めであり、その時期は世界中が情報化社会に突入し、その結果教育現場で様々な問題が生じてきた時代である。教育において、アメリカの心理学者ブルナーが中心となって作成された『教育の過程』にも述べられているように、「教育の現代化」が叫ばれ理数重視の教育が重視された時代である。学校現場では詰め込み教育が一般化し、管理主義が支配的となり、人間疎外が大きな問題となってくる。子ども達の価値観が多様化し、管理が強化された学校の中で、彼らは適応できなくなる状態に陥る。そのような状況に学校自体が子ども達に対応できなくなり、教育現場では「脱学校論」と言う考え方が出てきたことで分かるように個性が重視されるようになってきた。「教育の現代化」のような科学的な知識の習得だけでなく、教育の中で人間全体を捉え直してみようと言う「教育の人間化」へと教育方針が転換されていく。数学・理科という理系の教科重視から人文系の教科の再認識へと変化していく。

欧米でまず注目されたのが、「古典的なフリースクール」である。ドイツのシュタイナーの学校（自由ヴァルドルフ学校）、イギリスのニールの学校（サマーヒル・スクール）、フランスのフレネ学校である。これらの学校は全て、第一次世界大戦後の改革教育運動の流れの中から生まれたものである。田園家塾運動はその典型的なものである。ところが、それらの学校は私立であるため、多くの子ども達が通う公立の学校でどのようにするべきかが次に問題になってくる。公立学校の中で、子ども達の多様性を認め、彼らの人間疎外を取り戻すという視点から、「オープンスクール」が出てくる。この学校の基本概念は、(a) 空間のオープンネス、(b) 教科のオープンネス、(c) 学年のオープンネスである。(a) の空間のオープンネスとは、学習空間を壁のない学習しやすいオープンスペースを作り、子ども達が一定の空間に縛られないで自由な雰囲気の中で学習できるということを意味し、(b) の教科のオープンネスとは、教科の枠をはずし、従来の教科の枠にとらわれずに、自由に合科したり、全く教科を無視して、作業を通して、全ての教科の学習が出来るものである。(c) の学年のオープンネスとは、学年の枠をはずしていくことを意味している。本来明治に欧米から移植された教育方法は能力別学習法である。段階的にレベルを上げて学習する方法であり、それはグレードと呼ばれ、グレードを上げていく教授法であった。日本では当初それが実施されていたが明治30年代後半、就学率が80パーセントを越える段階からグレード・イコール・学年と言

うように年齢とグレードを同じように扱われるようになった。皆仲良く学習するという日本の文化の特徴が教育の中に持ち込まれたためである。それゆえ、学年のオープンネスは、戦前の飛び級は例外としても、日本の教育土壌になじまなかったものである。「オープンスクール」発祥の地は、1930年代のイギリスの「ナーサリースクール」という幼児学校である。現在では、特にカリフォルニア州で活発に実践されているが、ただ、ここで注目しなくてはいけないのは、「オープンスクール」が出来ても、その学校が全て「オープンスクール」ではなく、子どもと親が望めばそのコースに、望まなければトラディショナルクラス（普通のクラス）に戻るといふように自由に選べると言うことである。現在アメリカでは、それ以外にチャータースクールという、学校と契約して経営する学校、マグネットスクールという多様なコースが用意されている学校やさらに親が教科書と教師用手引き書を使用して家庭で自分の子どもを教育するというホームスクールという学校が出現している。このように従来和学校という固定されたイメージに縛られることなく、自由な発想で学校を考えて見ようと言う考え方が出現している。

第2節 日本におけるフリースクールの可能性と問題点

日本の場合、「フリースクール」という言葉が使用され始めたのは、1990年代の初めである。その頃から「フリースクール」がマスコミで注目され、人々の関心を集めるようになった。もちろん、シュタイナー、ニール、フレネの学校の実践は従来から紹介されて、多くの教育関係者が欧米の実践を参考にして、それぞれ独自に実践を行ってきた。しかし、それらが社会的に認知されるのは、1990年代の初めである。当然のことながら、われわれが思っている以上に不登校の子どもたちが存在するという状況が起こり、それまで教育関係者達は不登校の子どもたちの原因は、本人にあると勘違いをしていたが、ここにいたって教育制度そのものが問題なのではないかとわれわれは認識し始めたのである。画一的・均一的な教育に合わない子ども達が出てきて、現在の教育そのものに子ども達が問題を突きつけているのではないかという受け止め方をするようになる。そのため、もう少しカリキュラムを多様なカリキュラムに、そして子どもたちのニーズにあったような内容に使用ではないかという考え方が出現してくる。

しかしながらわれわれが注意しなければならないのは、「フリースクール」という名前から、一つの誤解を生んだのである。「フリースクール」というのは、自由な学校という意味であるが、「自由」というのは何をしてもいい「自由」ではない。実際アメリカで果てを振り回して、他人を鼻の所に手をかすめるようでは「自由」ではないと言われている。ここでの「自由」は、それぞれ一人ひとりの自由を尊重して、社会的なルールを守った上での「自由」であり、自由放任では決してない。われわれは何をしてもいいことを「自由」と思いがちであるが、英語のフリーダム、ドイツ語のフライハイท์という言葉は、自己責任、社会的な規範を守る、

規律を重んじるということが前提になっている。

現在の「フリースクール」は、様々なタイプがある。インターネットを調べてみると、塾のような「フリースクール」もあるそれらは例外であるが、前述のシュタイナー、ニール、フレネの学校においては、子ども達に規律を求め、社会的な規範を守ると言うことを求めている。本来の「フリースクール」の目的は、子ども達の自主性、主体性を尊重するという意図の下で、いろいろと学習の内容、方法を自由にしていくということなのである。しかしながら、その時に押さえておかなければならないことは、子ども達が自主的・主体的に思考できるような教育内容、方法が一番大切である。だから上から締め付ける教育は、もちろんいろいろな問題があることはいうまでもないが、「フリースクール」が決して自由放任でやっているのではなく、一人ひとりが情報化社会の中で、自分で判断して、行動できるような主体的、自主的な人間を作る学校であることを理解する必要があるだろう。

第3節 価値多元主義社会における学校教育 —多文化共生社会における学校—

国家主義の高まりと共に確立されてきた日本の学校教育制度であるが、すべての国民の教育という視点から見れば、当初は進歩性があったことは事実である。しかし、1873年の「学制」が頒布されて100年以上経った現在、当初の公共性が形骸化し、子どもたち一人ひとりの可能性を伸ばすというよりは、個性を押しつぶすことが散見されるようになった。個々人の多様性を無視し、画一的な紋切り型の教育を子どもたちに強いるようになるのである。子どもの価値観の多様化を深め、子ども一人ひとりの文化遺産を尊重する教育が求められる。本節では、公立学校の中で異文化理解教育がどのようになされているかを神戸市立神陵台小学校の実践について述べる。

(1) 当小学校の児童支援としては「自分を大切に、人を大切にできる子をめざして」を目標としている。

1975年より中国より引き揚げてきた人々がこの地域に多数定住するようになり、その3・4世の方々の子どもが当校に現在27名在籍している。日本語指導のための「とんとん教室」や中国語の素養維持のための「ふれあいタイム」を設置し、毎週金曜日にはネイティブのボランティアによる指導を行うと共に、地域社会も日本人と中国人との交流を図る様々な催しを地域住民が中心となり行うなど、地域をあげて住みよい街づくりを目指している。

中国帰国児童に対しては、日頃仲良く遊んでいても、配慮のない言葉を時に浴びせる児童もまだまだ見られるが、これは地域に根強く残る偏見・差別の表れであると推察される。このような中で、学校が安心して楽しく過ごせる場所であるために、校長を中心に教職員集団が一丸となり、保護者や地域に対し啓発したり連携したりする試みを行っている。日本語を習得するための別室授業を継続するとともに、彼らが胸を張って自分の立場、生い立ちを語

れるようにするための場として、生活科・総合的な学習の時間を中心に系統的な国際理解教育が行われている。

また、ここ数年実施している全校生を対象としている国語（言葉・漢字）・算数（知識理解・表現処理・思考）の診断テストの結果によると、やはり要支援児童とその他の児童の差がまだまだ大きい。特に、算数の思考においては顕著であり、国語の読解力不足に起因していると考えられるため、日本語理解が促進されるように、力を注ぐ必要がある。

1. 具体的な方策としては、職員研修で中国帰国児童教育推進のための計画と基本姿勢の共通理解を行い、日本語指導や母語指導の支援をする。また、中国帰国児童の基礎学力を向上させるとともにコミュニケーション能力を高めることに重点を置いた学習及び日本語指導の支援を行う。学習言語を習得させていき、周りの児童との差を縮め、自信をつけさせるために「読む・書く」を中心として力を入れることが求められる。
2. 少しでも日本の生活や習慣を理解し、交流の機会を増やすために、地域社会とのつながりを深めようと、中国帰国児童保護者との懇談会及び総合的な学習の時間への参加依頼（家庭内から地域の中へ）を行うことが必要である。

(2) 中国帰国児童教育の実態

当校は、垂水区の西の端、西区、明石区と接するところに位置する。校区は、県営住宅、公団住宅を中心に高層マンション、一戸建て住宅などが混在する住宅地域である。1975年頃より中国に引き揚げてきた残留孤児・婦人の方々がこの地域に定住するようになった。現在、『童童教室』（昭和61年9月開設 日本語教室・母語支援教室）で学ぶ子どもたちは28名（内、中国籍18名）いる。そのほとんどが残留孤児・婦人の3世・4世の子どもたちである。そのため、地域福祉センター内に日本語教室を開設したり、学校行事（運動会・音楽会）で中国語のアナウンスをしたりするなど、中国帰国者の立場に立った配慮がなされてきた。また、地域をあげての住みよい街づくりへの意欲が高く、「ふれあい運動会」、「敬老の集い」を地域住民が中心となって行っている。

中国帰国児童教育の実践として以下のものが行われている。童童教室では、週2回（2学期は週3回、3学期は週4・5回）の「日本語教室」と週1回の「母語支援教室」（「ふれあいタイム」）を行っている。また、保護者のネットワークを広げたり、コミュニケーションを深めたりするために、年1回の「童童保護者会」を実施している。また、生活科や総合的な学習の時間の中では、全ての児童が帰国児童の立場に立ち、正しい認識の下に神楽台の校区に住む中国から帰国した方たちへの理解と交流を深めていくために、中国残留孤児・婦人についての学習を系統立てて行っている。しかし、「中国語をしゃべりたくない」「自分を出さず、みんなと合わせる」というように、「中国にかかわることを出さない方がよい」と考える子どもも少なくない。それは、偏見や差別意識への恐れでもあり、自分を守りたいという防衛の

現れであると考え。そんな子どもたちが周りの子どもたちとともに中国、日本の両方の文化の良さを理解し、日々の生活に生かしたり、両国の懸け橋となって友好を深めたりするダブルの発想を持って、前向きに自分と中国との関わりを捉えたり、史実を正しく理解する教育が行われている。

表1は、第6学年の中国理解の学習の流れを、表2は総合学習(国際理解分野)の年間カリキュラムを示している。

おわりに

公教育制度による識字率の向上、社会性の涵養等は国民一人ひとりに幸せをもたらすと考える場合が多かった。それは学歴を得ることにより、よりよい職業が得られることを意味し、特に日本では立身出世主義として高く評価されていた。明治時代以降、江戸時代の封建制度下の身分制を破壊するために公教育制度は進歩的なものとして考えられていた。しかしながら、100年以上の年月を重ねるにつれ、それは一人ひとりの自由を奪う桎梏を意味することに繋がってくる。従来のような価値観の一元化による教育は、情報化された社会では通用しなくなる。人々は数多くの情報を手にいれ、自分の頭で考え、自主的・主体的な学習を求めだす。このような状況の下で公共性とは何かが問題となる。公共性は価値観の一元化ではなく、多元的価値社会での共通性を意味する。特に、高度に発達した産業社会や国際化された社会においては価値観の多様性を前提とした多様な教育方法を取り入れた教育が求められる。公共性の概念をより柔軟にとらえた公教育が必要とされるのである。

図 1 第6学年 チャレンジタイム 単元構想図 (18)

単元名	中国と日本のかげ橋になろう	実施期間	1月～3月	
<p>①これまでの学習</p> <p>1年：児童教室での遊ぼう</p> <p>2年：ふれあいタイムの活動を知ろう</p> <p>3年：中国のくらし(学校・遊び・食べ物・文化など)を知ろう</p> <p>4年：中国やその周りの国について知ろう</p> <p>5年：韓国・朝鮮について知ろう</p>	<p>中心課題</p> <p>○韓国児童の立場に立つために、まず中国残留孤児のことを調べ、史実や思いを知ろう。</p> <p>○ともにかを合わせて生きていくために、相手のことを知ったり、自分の行動をふりかえったりしよう。</p>	<p>学習の玩ねれ (1時15分)</p> <p>学習のポイント</p> <p>○中国残留孤児について知ろう！</p> <p>○なぜ孤児院がこたえなの？</p> <p>○日本に帰ってきた人の思いは？</p>	<p>学習を支える技能</p> <p>・話を聞く</p> <p>・メモする</p> <p>・聴く</p> <p>・まとめる</p> <p>・話し合う</p> <p>・自分の考えを持つ</p> <p>・取材する</p>	<p>ここでつきたい力</p> <p>「課題を」 「資料活用能力」 「意見を」 「自分の課題を最後まで追究していく力」 「いろいろな事の中から必要なものを整理する力」</p>
<p>わら</p> <p>○韓国児童をとりまく子どもたちが、韓国児童と中国との関わりを正しく理解し、偏見や差別的な言動を許さないという態度を養う。</p>	<p>見つける</p> <p>○韓国児童は何をするところだったかな？… (1)</p> <p>○デゾナ「大地の子を探して」(プロジェクトX2002)を見て、中国残留孤児・帰人について理解を深めよう！… (2)</p> <p>やってみる</p> <p>○資料プリントで「もっと知ってみたいこと」について調べよう！… (2)</p> <p>広める</p> <p>○ゲストティーチャー (中国残留孤児2世)の方のお話を聞こう！… (2)</p> <p>○デゾナ「大地の子」を見て、理解をさらに深めよう！… (3)</p> <p>○「かけ橋新聞」を作り、自分の考えをしっかりと持とう！… (2)</p> <p>○「中国へ帰れ！」などの偏見や差別的な言動について話し合おう！… (2)</p>	<p>学習の玩ねれ (1時15分)</p> <p>○中国残留孤児について知ろう！</p> <p>○なぜ孤児院がこたえなの？</p> <p>○日本に帰ってきた人の思いは？</p>	<p>学習を支える技能</p> <p>・話を聞く</p> <p>・メモする</p> <p>・聴く</p> <p>・まとめる</p> <p>・話し合う</p> <p>・自分の考えを持つ</p> <p>・取材する</p>	<p>ここでつきたい力</p> <p>「課題を」 「資料活用能力」 「意見を」 「自分の課題を最後まで追究していく力」 「いろいろな事の中から必要なものを整理する力」</p>
<p>＜体験を生かす＞</p> <p>○校区内に住んでいらつしやる残留孤児2世の方に、自分の生い立ちや帰国後の思い、苦しみ、喜び等を語っていただく場を設定し、自分たちが暮らしている地域やともに暮らしている仲間を取り巻く環境に目を向けていけるようにしたい。</p> <p>＜体験・観察を生かす＞</p> <p>○典型的なイメージが持つことができない戦争が背景にあるが、生の声 (残留孤児2世の方の証言)を聞いたり、「大地の子」のビデオを見たりすることにより興味・関心を高めたい。</p> <p>○歴史学習で、「中国残留孤児問題」は戦争によって起こったことを理解し、戦争への怒り、平和への願いが強く感じ取れるようにし、知ったことや感じたことを自分なりに伝えていこうとする気持ちを高めたい。</p> <p>＜生活に生かす＞</p> <p>○「中国へ帰れ！」という言動や中国のことを差別的に見ている行動をふりかえり、その言葉や行動の裏面に気づいたことを暮らしの中で生かそうとする子になっでほしい。</p> <p>○自分自身に関係のある史実を学び、理解した上で自分の特長としてとらえ、暮らしの中で生かそうとしてほしい。さらに、日本と中国がともに手を携えて、生きていくことの大切さに気づいてほしい。そして、力を合わせて生きていくためには、相手のことを知り、自分とのかげを認め、生きていくことの大切さに気づかせたい。</p>	<p>見つける</p> <p>○韓国児童は何をするところだったかな？… (1)</p> <p>○デゾナ「大地の子を探して」(プロジェクトX2002)を見て、中国残留孤児・帰人について理解を深めよう！… (2)</p> <p>やってみる</p> <p>○資料プリントで「もっと知ってみたいこと」について調べよう！… (2)</p> <p>広める</p> <p>○ゲストティーチャー (中国残留孤児2世)の方のお話を聞こう！… (2)</p> <p>○デゾナ「大地の子」を見て、理解をさらに深めよう！… (3)</p> <p>○「かけ橋新聞」を作り、自分の考えをしっかりと持とう！… (2)</p> <p>○「中国へ帰れ！」などの偏見や差別的な言動について話し合おう！… (2)</p>	<p>学習のポイント</p> <p>○中国残留孤児について知ろう！</p> <p>○なぜ孤児院がこたえなの？</p> <p>○日本に帰ってきた人の思いは？</p>	<p>学習を支える技能</p> <p>・話を聞く</p> <p>・メモする</p> <p>・聴く</p> <p>・まとめる</p> <p>・話し合う</p> <p>・自分の考えを持つ</p> <p>・取材する</p>	<p>ここでつきたい力</p> <p>「課題を」 「資料活用能力」 「意見を」 「自分の課題を最後まで追究していく力」 「いろいろな事の中から必要なものを整理する力」</p>
<p>見つける</p> <p>○韓国児童は何をするところだったかな？… (1)</p> <p>○デゾナ「大地の子を探して」(プロジェクトX2002)を見て、中国残留孤児・帰人について理解を深めよう！… (2)</p> <p>やってみる</p> <p>○資料プリントで「もっと知ってみたいこと」について調べよう！… (2)</p> <p>広める</p> <p>○ゲストティーチャー (中国残留孤児2世)の方のお話を聞こう！… (2)</p> <p>○デゾナ「大地の子」を見て、理解をさらに深めよう！… (3)</p> <p>○「かけ橋新聞」を作り、自分の考えをしっかりと持とう！… (2)</p> <p>○「中国へ帰れ！」などの偏見や差別的な言動について話し合おう！… (2)</p>	<p>学習のポイント</p> <p>○中国残留孤児について知ろう！</p> <p>○なぜ孤児院がこたえなの？</p> <p>○日本に帰ってきた人の思いは？</p>	<p>学習を支える技能</p> <p>・話を聞く</p> <p>・メモする</p> <p>・聴く</p> <p>・まとめる</p> <p>・話し合う</p> <p>・自分の考えを持つ</p> <p>・取材する</p>	<p>ここでつきたい力</p> <p>「課題を」 「資料活用能力」 「意見を」 「自分の課題を最後まで追究していく力」 「いろいろな事の中から必要なものを整理する力」</p>	
<p>見つける</p> <p>○韓国児童は何をするところだったかな？… (1)</p> <p>○デゾナ「大地の子を探して」(プロジェクトX2002)を見て、中国残留孤児・帰人について理解を深めよう！… (2)</p> <p>やってみる</p> <p>○資料プリントで「もっと知ってみたいこと」について調べよう！… (2)</p> <p>広める</p> <p>○ゲストティーチャー (中国残留孤児2世)の方のお話を聞こう！… (2)</p> <p>○デゾナ「大地の子」を見て、理解をさらに深めよう！… (3)</p> <p>○「かけ橋新聞」を作り、自分の考えをしっかりと持とう！… (2)</p> <p>○「中国へ帰れ！」などの偏見や差別的な言動について話し合おう！… (2)</p>	<p>学習のポイント</p> <p>○中国残留孤児について知ろう！</p> <p>○なぜ孤児院がこたえなの？</p> <p>○日本に帰ってきた人の思いは？</p>	<p>学習を支える技能</p> <p>・話を聞く</p> <p>・メモする</p> <p>・聴く</p> <p>・まとめる</p> <p>・話し合う</p> <p>・自分の考えを持つ</p> <p>・取材する</p>	<p>ここでつきたい力</p> <p>「課題を」 「資料活用能力」 「意見を」 「自分の課題を最後まで追究していく力」 「いろいろな事の中から必要なものを整理する力」</p>	

平成20年度総合学習(国際教育分野)年間カリキュラム

年間カリキュラム作成上の留意点

- ・ 6年間を見通した上で系統的なカリキュラムにする。
- ・ 最終学年である6年で、日中戦争の学習を通して中国残留婦人及び残留孤児の出現の原因とその後の経緯を知り、中国帰国児童の正しい理解につなげるようにする。
- ・ 国際教育の視点として、「自分が自分であること」「異なるもの・異なることを認めること」「他者と関わること」の過程を通して、「自己の確立をめざす」ことをねらいとする。
- ・ 中国や中国の人々の学習を通して世界のことへも目を向け、グローバルな視点で物事を考えられるようにする。
- ・ 各学年とも教科学習(生活・チャレンジ・社会・学活・道徳など)の中で適宜いれていく。

図2 総合学習(国際教育分野)年間カリキュラム⁽¹⁹⁾

学年	知識・理解・態度面でのねらい	活動例	めざす子ども像
1	子どもたちの身近な遊びや歌を通して中国を知る。	・ 児童教室で遊ぶ ・ 中国の遊び、歌、数 ・ あいさつの言葉 ・ 中国の民話・お正月	だれとでも仲良くできる子
2	子どもたちの身近な生活を通して中国と日本の違いに気付く。	・ ふれあいタイムの活動 ・ 中国の遊び、歌・中国のお正月 ・ あいさつの言葉 ・ 中国のお祭り、世界のお祭り	自分や友達のよいところを見つけ、助け合うことのできる子
3	人々の身近な生活を通して中国と日本の類似点や相違に気付くと共に中国帰国児童の簡単な歴史的背景についても知る。	・ 中国ってどんな国 ・ 中国のくらし(衣・食・住) ・ 中国の街とお店の様子 ・ 昔の遊び・切り絵	違いを受け入れ、自分だけでなく友達も大切にできる子
4	国による文化の違いを知り、身近な生活の中から外国文化を見つけることができると同時に日本文化についても知る。	・ 外国人の多く住む神戸市 ・ 中国の人々の多く住む校区 ・ 点心づくり(湯元) ・ 中国の漢字と日本の漢字 ・ 中国語を学ぼう	国籍や生活習慣が違ってもお互いを認め合い、仲良くしたいという気持ちが特てる子
5	中国人ともに神戸市に多く在住する韓国、朝鮮の人々の国による文化や習慣の違い、様々な思いを理解した上で、中国帰国児童の立場を考えることができる。	・ 韓国、朝鮮の人々が多く住む神戸市 ・ もし外国の学校に行ったら ・ とんとん教室の役割 ・ ギョウザづくり ・ 中国の正月料理とその意味	中国帰国児童の立場を理解し、自分たちの問題としてとらえられる子
6	国を越えた文化や生活を理解し中国帰国児童がおかれている歴史的背景を自分の問題として考えることができる。	・ 中国残留日本人について ・ 中国から見た日中戦争 ・ 大陸文化の吸収 ・ 中国の文化、くらし ・ 世界の文化、くらし	中国帰国児童の歴史的背景を知り、自分や他者が地球人としてかけがえのない存在であることを認識できる子

* は中心にしたい内容

〔注〕

- (1) 新村出編『広辞苑』岩波書店、昭和54年、430頁。
久保義三訳『民衆教育論』明治図書出版、昭和45年、69頁。
- (2) 勝田・五十嵐・大田・山住編『岩波小事典－教育』岩波書店、昭和52年、31頁。
- (3) 勝田守一『注学校論・大学論』（勝田守一著作集5）国土社、昭和47年、136頁。
- (4) 同上、18頁。
- (5) J.G.Fichte., *Die Reden an deutsche Nation*, 1807.
富野敬邦・森重瑞訳『ドイツ国民に告ぐ』玉川大学出版部、昭和44年、27頁。
- (6) Mary Mann., *Life and Works of Horace Mann*, 1891.
- (7) 『近代教育史』＜教育学全集3＞小学館、昭和43年、120頁。
- (8) Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, 1970, p.136.
山本正訳『教室の危機』上、サイマル出版会、1970年、151 - 152頁。
- (9) Ibid., p.126 - 127. (同書邦訳、142 - 143頁)
- (10) 瓜生武・松元泰儀・村瀬嘉代子・屋久孝夫・渡辺進『学校内暴力・家庭内暴力』有斐閣、昭和55年、96 - 97頁。
- (11) 金沢嘉市、前掲書、IV頁。
- (12) John Holt., *Freedom and Beyond*, 1972.
(山崎真稔訳『学校——その自由と権威』玉川大学出版部、昭和52年、20頁。)
- (13) Ivan Illich., *The Deschooling Society*. 1970.
(東洋・小沢周三訳『脱学校化の社会』東京創元社、昭和56年、1頁。)
- (14) 同書邦訳、2頁。
- (15) 同書邦訳、13頁。
- (16) 下村哲夫『現代学校論ノート』協同出版、昭和56年、175頁。
- (17) I. イリッチ、前掲書邦訳、81 - 82頁。
- (18) 神戸市立神陵台小学校『神陵台小学校 職員研修記録 けやきーくらしをきり拓く学力を求めてー』
神平成21年3月、108頁。
- (19) 前掲書、109頁。

(たなか けいじろう 教育学科)

2010年10月12日受理