

教育改革の方向と内容について

——日本とアメリカの場合——

稲 葉 宏 雄

On the Direction and the Content of Educational Reform in Our Time

——Japan and America——

INABA Hiroo

(一)

1980年代は教育的視点からすれば、しばしば、教育改革の時代であるといわれる。例えば、戦後日本の教育が、常にそれと理論的実践的に密接な連関をもって展開してきたアメリカの教育をみた場合にも、1980年代は様々な教育改革プランの提起が示しているように教育改革の時代といえることができる。日本の場合も、1980年代は「臨時教育審議会」の4次にわたる「教育改革に関する答申」が示しているように、明治5（1872）年の学制に始まった近代日本の国民的学校教育体制の根本的変革を意図する教育改革が進められようとしている点において、一つの教育改革の時代といえることができる。臨教審答申は、学制を近代日本の第一の教育改革、戦後教育を第二の教育改革、そして現在の教育改革を第三の教育改革として位置づけようとしている。ここでは、こうした日本とアメリカで追求されようとしている教育改革の特質と意図を検討することを通じて、現代の教育改革のとりべき本来的な方向と内容が奈辺にあるかを明らかにしたいと思う。

日本の場合、臨教審のいう第一の教育改革としての「学制」は、近代西欧諸国との拮抗関係において教育の近代化を意図したものであるといえる。第二の教育改革としての戦後教育には、アメリカ占領下での教育改革という性質上、アメリカの教育思想と教育実践、特にジョン・デューイを中心とした教育上の経験主義、進歩主義の影響が強かったといえる。そして、現在、80年代の日本において臨教審が意図している第三の教育改革は、近代日本100年に及ぶ教育の成果の総決算——その批判と再編成という意味をもつ。少なくとも、臨教審は、自らの主張する教育改革の提案に、そうした意味をもたしめようとしている。しかし、それが、そうした意味をもった真の教育改革としての方向と内容を志向しているかどうかは全く別の問題である。

これに対して、80年代のアメリカの教育改革には、デューイの理論と実践の影響の下で始まった戦後日本のほぼ40年に及ぶ教育成果が、逆に、一つの衝撃を与えているという事実を指摘することができる。現在、80年代のアメリカで教育改革が語られる場合、必ずといっていい程、日本或いは西ドイツの教育が子どもに優秀性を育成した教育として対置される¹⁾。アメリカの場合、80年代に先立つ1960年代が一つのカリキュラム改革運動が精力的に展開された時代であったが、その時に教育内容改革の方向を指示した文書がブルーナーの『教育の過程』（1960）であった。

それは子どもたちに「知的優秀性」(intellectual excellence), 「学業上の卓越性」(academic excellence) の育成を企図した「学問中心教育課程」の時代といえることができる。アメリカが、学問・科学を根拠とした教育改革を通じて、そうした知的優秀性の育成を意図せざるをえなかった背後には、宇宙科学においてソビエトに遅れをとった——1957年の人工衛星がアメリカに先がけてソビエトによって打ち上げられた——という事実があった。それが、アメリカ教育において「スプートニク・ショック」といわれるものであったが、そこには、ソビエトに対するアメリカの科学技術教育の著しい遅れという事態への深刻な反省があり、その遅れをもたらした教育的元凶として、デューイの思想に起因する生活適応主義教育と進歩主義教育がきびしく告発されたのである。「学問中心教育課程」を志向した教育改革は、正に基礎的教科と学問的訓練への還帰を意味したといえることができる。

しかし、1970年代のアメリカでは、ベトナム戦争にからむ社会的政治的混乱、そして思想的混沌とも関連して、教育的には、子どもの「全体的な人間存在」「全体的人格」の中核的重要性についての主張が大きな力を振うことになった。そこでは、学問中心ではなくて、「生徒中心」「学習者中心」という立場が、「人間中心教育課程」(humanistic curriculum), 「人間主義的学校」(humanistic school)——その一つの典型が「フリー・スクール」(free school) 運動とみることができる——の名において実践的に展開されたのである。そこでは、教育改革の振子は左から右に振れたといえることができる。

しかし、1970年代の半ば、大学入学試験或いは大学入学の成績にかかわる「学力適性テスト」(scholastic aptitude test-SAT) の点数の一方的な下落が象徴的に示したように、高等学校卒業者の基礎的基本的学力 (minimum academic competency) の到達水準の低さとその実質的な中身の質の悪さは、またまたアメリカ教育に深刻な反省を強いたのである。かくて、70年代後半、そこには「基礎的なものに帰れ」(back to the basics) という形で、高校卒業者に相応しい基礎的基本的学力を回復しようとする教育方策模索——その一つの試みが、学力水準において高等学校卒業資格に到達しているかどうかを検定する「最低学力テスト」(minimum competency testing) であった——への改革的動向がみられることになった。教育改革の振子は再び右から左へと揺れたのである。

このように、1960年代から70年代にかけてのアメリカ教育は、学問中心から生徒中心へ、学習者中心から基礎的教科と基本的学力の再確認というように、動揺と混沌をつみ重ねて80年代を迎えたといえることができる。この80年代のアメリカ教育に対して、一つの衝撃を与え、その改革を迫ったのが日本の教育であり、貿易不均衡に示されるような、アメリカに対する日本の高度科学技術の挑戦であった。アメリカに対する日本の教育的産業的な挑戦と衝撃は60年代のスプートニクに対して「Toyotanik」といわれる。アメリカにとって、コンピュータ科学技術に代表される日本の高度科学技術発達の原因と根拠は、日本の教育組織にあると認識せざるをえなかったのである。アメリカの教育は、日本の教育との対比において、少なくとも、学業上の卓越性の開発と基礎的基本的学力の形成と定着において極めて怠慢であったということが反省されたのである。

例えば、そこでは、「我々の経済的災難は、我々の子どもたちの数学の点数が日本の子どもたちの点数よりも極端に低いということに帰することができる」といわれたり、「日本の高校卒業程度は平均的なアメリカの大学卒業程度に等しい」ということがいわれたりするのである。こう

した発言の中身と実質的な意味内容の真実性については、更に慎重に検討されなければならないが、80年代のアメリカにおいて教育改革を企図する底流には、少なくとも、こうした苦渋にみちた、屈辱的な教育的反省があるということを我々は知っておかなければならない。

こうした反省の上に立って、80年代のアメリカは自らの教育改革理念を「公正と優秀性」(equity and excellence) に求めることになった。この改革動向を明確にしたのが、レーガン大統領による教育改革に関する国家的な委員会である「教育の優秀性に関する国家審議会」(The National Commission on Excellence in Education) の報告であった。それが『危機に立つ国家—教育改革の緊急課題—』(1983) であり、そこには「アメリカ国民への公開状」という呼びかけがついている。80年代のアメリカにおける多様な教育改革の提案をめぐっての論争の発火点となったのはこの文書であり、その後の様々な教育改革プランは、何らかの形で、この国家的報告を考慮しているといえる。そして、この報告でアメリカの教育改革の中心的課題としてあげられているのが、「知的凡庸さ」(intellectual mediocrity) に代るものとしての「知的優秀性」(intellectual excellence) 開発への強烈な志向である。

ここでは80年代におけるアメリカでの教育改革への提案として、この『危機に立つ国家』と Adler, Goodlad,Sizer, Boyer²⁾ の主張を検討の対象とする。特に、アドラーの『パイディア提案』(Paideia Proposal) を中心にして、日本の臨教審答申と対比しながら、80年代の「教育改革の理念」の本質が何処にあるかを考察したいと思う。その場合、これらの提案と臨教審答申との一つの根本的な相違点は、前者が、常に一貫して、教育改革の根拠を高等学校を中心とした学校教育の内容と方法における改善と再建におこうとしているのに対して、後者の場合には、知的優秀性を求めている学校教育の改革にはむしろ消極的であり、教育改革の場所を学校外教育—生涯学習体系に求めようとしていることにある。例えば、『危機に立つ国家』の場合、学校教育に関しては「学校教育の第一次的目標としての学業上の優秀性 (academic excellence) の理念」³⁾ という形で、知育の場所としてのその基本的性格が明確に規定される。これを受けた形で、アドラーは、「学校の主要な仕事は教授と学習である」⁴⁾ といい、「学校は学問に帰依するコミュニティーであり、その市民は学習活動に従事する教師と生徒である」⁵⁾ と主張する。アドラーにとって、学校は、生徒に「訓練された知性」⁶⁾ を具現する徹底した知育の場所という特質をもつのである。知育に徹するところに学校の本来の性格がある。

そして、その学校教育の改革を通じて共通に求められようとしているのが、教育における「公正・正義」(equity) と「優秀性」(excellence) である。教育における「公正の原理」は、「総ての生徒に対する教育の機会均等」という単なる量の平等性の充足ではなくて、「総ての生徒に対する教育結果の平等」という意味での、質の高さの同一性を求めるところにその特徴がある。この質の公正の問題は、生徒各人の学習適性にかみあった好適な学習条件の下では、彼らは高度の到達基準にまで学習を進めて行くことができ、高レベルの学習到達度を平等にかちとることが可能であるという教育的信念を根拠にして、教育の可能性と生徒の人間性への信頼を貫くことにある。

また、「優秀性」は「学業上の優秀性」或いは「知的卓越性」(intellectual excellence) を意味している。それを『危機に立つ国家』は、「各個人の心と精神の能力を極限にまで発達させること」⁷⁾ と表現している。そうした場合、教育改革の最も主要な課題は、知的優秀性の開発が可能

になるような形に学校教育の内容と方法を変革することになり、それを基軸として学校外教育に
つらなる生涯学習体系の再編成が意図されることになる。そこには、教育改革の基本的方向とし
て、学校教育の再建から生涯教育の整備へという改革路線が示唆されているといえることができる。

(二)

他方、臨教審の場合、その改革提案には知育の場所としての学校教育の再編・強化という主張
は全くといっていい程存在していない。そこでは知育の徹底＝学力保障を通じて教育の本質に
迫ろうとするのではなく、明治以降の近代日本で教育改革が問題になった際、繰り返しいわれて
きた「知育偏重、徳育・体育の軽視」という、凡そ学校教育の現実にとっては、的はずれの、陳
腐で常套的な、学校教育をあげつらい、それを非難する言辞が臆面もなく提示されてくることにな
る。アメリカにおける「公正・正義の原理」「優秀性の追求」に代って、教育改革方向づけの
原理として「個性重視と自由化の原則」なるものが立てられる。

その原則の実質的中身は、結局、「能力に応じた機会と内容の多様化と自由化」ということに
帰着し、実際的な教育政策としては、初等中等教育にわたる12年間の学校教育を通じて、徹底し
た形で「教育内容・教育機会の多様化」「指導方法の個別化」が求められることになる。そこで
は、理念として教育結果の平等、教育上の質の高さの同一性を求める単線型学校体系に代って、
多様な類型を内蔵する複線型或いは複々線型学校体系の再現さえが意図されているといわざるを
えない。臨教審にとっては、こうした能力、個性、進路、素質に応ずるという意味での、複線型
学校体系と学校内で類型・コース別を設けることが、現在の学校体系が露呈している悪平等主義
・画一主義の弊害の克服及び自由と平等の均衡を保つ中庸の道につながっていくことになるとい
うのである。総ての子どもに質の平等と優秀性の獲得を保障することが、個性の伸長と個人の尊
厳の尊重につながる基本的条件であると考えているのではなくて、能力に応じて各個人に複線型学校
体系を歩ませ、各人が多様な教育結果を享受した場合に、個性の伸長と能力の開発が帰結するとい
うのである。

更に、臨教審答申において我々が看過しえないのは、そこにみられる学校教育についての極め
て無責任で乱暴な批判的見解である。そこには、学校教育についての、凡そ初步的な教育学的理
解と認識をさえ欠落させた恣意的で不遜な言辞が散在している。先ず、そこでは、学校教育の活
性化を阻害している根本的原因として、学校教育体系の肥大（量的拡大、長期化、過度の依存）
があげられ、それが日本における学歴社会の弊害を結果したといわれる。しかし、学校教育の長
期化と学歴社会の弊害は本来全く別個の問題であり、そこには学校教育の長期化を学歴社会成立
の原因に曲解するという極めて杜撰な理解が示されている。

あまつさえ、そこでは「学校教育の負の副作用」という形で学校教育についての重大な否定的
見地が提起され、日本の学校教育がもつとする形式主義、悪平等主義、画一性、硬直性、閉鎖性、
独善性が非難される。学校は危機に立っており、恰も教育荒廃の原因が学校教育の形式主義と画
一主義にあるかの如き批判的言辞が公然と弄される。そして、そうした学校教育を含んだ教育全
体の活性化は、知育の場としての学校教育の本来的使命の再確認によって始められるのではなく
て、むしろ、「学校中心の考え方を脱却し、教育の重点を生涯学習体系へ移行することを主軸に
した、21世紀のための教育体系の総合的再編成の提案」という形で追求されようとする。教育の
主要な場所と機能の重点が学校教育から生涯学習体系に移行されることによって、学校教育の基

本的な課題と使命、責任と任務の再確認が明確になされないまま、学校教育への信頼と信念を放棄するが如き方向が選択される。それは、教育の活性化の根拠を学校教育ではなくて生涯学習体系に求めるということにおいて、一種の脱学校論或いは学校解体論に近い立場を帰結してくることになりかねない。しかし、教育改革の中心はあくまでも学校教育の改革にあるのでなければならない。教育改革の重点を学校教育ではなくて、学校外教育—それが生涯学習体系であれ、また、「学習のネットワーク」(イリッチ)であれ—の再編成に求めることは、教育改革として不毛の結果を招くことにならざるをえないからである。

我々は教育改革を求めて、学校の外に出るのではなくて、学校の内に帰ってこなければならぬ。教育改革の第一歩は、カリキュラム再編成と授業の変革を通じて、学校内部からの変革として始められなければならない。従って、教育改革を求める基礎には、学校教育の変革によって教育改革が可能であるとする学校教育への信頼と希望が存在しているものでなければならない。学校教育に絶望し、学校への深い不信の念を底流としては教育改革を語ることはできないはずである。

ここまできた時、学校内部からの教育改革という真の意味での教育改革を阻害している一つの理論として、1970年代以来、学校への不信と絶望を流布してきた「脱学校論」⁸⁾ (deschooling) をあげないわけにはいかない。脱学校論が内蔵している容認しえない教育上のアナーキズムとニヒリズムについては、私自身既に批判的に多くを語ってきているので、ここでは深くは触れない。唯、ここでは、教育改革に関連して脱学校論がもっている黙許しえない二つの側面にのみ言及しておく。一つは、「段階づけられたカリキュラムの学習のめに、教師が監督する教室に特定の年齢群の者が常時出席することを要求する機関としての学校」⁹⁾ への脱学校論的批判である。学校では、学習は教授の結果であり、そこでは教師が教えない限り子どもは学ばないのだという神話と幻想が支配するといわれる。学校では、教師はアンパイアと裁判官と助言者という三役を演ずるのであり、そうした教師の下にあっては子どもは全く無力の状態に追いやられる。このような学校教育が一般化している社会体制を、脱学校論者は「学校化された社会」といい、その社会における学校教育の否定的なイデオロギー性をあばき出そうとするのである。

そうした学校の中にあっては、教科で代表される顕在的カリキュラムと行動、価値観を隠微な形で規制する潜在的カリキュラムを通じて、子どもたちは急速に知的感動の欠落、学習意欲の喪失、創造性の摩滅の状態に追いやられ、最も直接的な形で人間疎外を体験することになると脱学校論者は主張する。子どもは学校で退屈、無感動、敵意、愚鈍を学ぶのであり、学校は彼にとって、不満、不平、怒り、反抗の源泉となる。子どもにとって牢獄としての意味しかもたない学校が、彼らの叛逆と破壊の対象となるのは当然だと脱学校論者はいう。脱学校論者の一人ホルトによれば、学校は本来的に子どもが自由を奪われ、抑圧に服従する場所であり、本質的には監獄、精神病院、軍隊と同一の意味をもって人間疎外を惹起する作用と機能を遂行する機関なのである。そこでは学校そのものが悪なのであり、学校に学ぶ子どもにとって唯一必要なことは彼らに学校からエスケープするルートを準備してやることだということになる。

ライマーも教育を学校から解放しなければならないという。彼らのいう真実の教育—学びたいという意志と意欲をもった人間に、その意欲を充足する学習の手段と機会が常に保障されている教育体制—を求めて、子どもは学校の外に出なければならない。かくて、教師の強制的教授ではなくて、子どもが自ら学習することを欲するものを自分自身で決定し、また、彼らがそれをいか

に学ぶか、その学習の仕方・方法をも自らが決定しながら、彼ら自身の学習を自分で統制する機関を、イリッチは「学習のネットワーク」「学習の網状組織」(learning webs)と呼んだのである。そこには、「カリキュラムを構成する本質的な知識の総体は存在しない」¹⁰⁾というアナキーな主張と共に、学習内容と学習方法の子ども自身による自己決定が可能だという、凡そ子どもの発達の実と教授・学習の本質についての全くの教育学的理解の欠落が存在しており、こうした定言を根拠にして「脱学校化社会における教育」について語ること自体が甚だ不遜な企てであるといわなければならない。

他方、彼らが否定的に断罪した「学校化社会における学校教育」に對置されたのが、脱学校化社会における学習のネットワークであったが、我々はその教育作用と教育効果に最早信頼を寄せるわけにはいかない。組織的な教育機関としての学校に、その正体が極めて不たしかな学習のネットワークを對置させようとする見解そのものが、凡そ一つの教育的妄想でしかない。我々は何らかの教育改革プランをこのアナキーな教育的妄想に依拠して立案することはできない。教育に関してのアナキズムとニヒリズムからは何の成果も期待することはできない。そこからは、子どもへの信頼と期待、教育への信念と希望を破滅に迫りやる不毛の結果が出現するだけである。『学校は死んだ』(ライマー)、『学校よ、さようなら』(レヴィンとハヴィガースト)という本の表題にみられるように、脱学校論はいわば一つの「文学的センセーション」でしかなかったし、また、何らかの実際的な効果をもつ教育運動ではなくて、一つの実体のない空虚な「レトリック上の教育現象」でしかなかったというべきである。

(三)

更に、一面では、脱学校論と理論的実践的に内的につながりながら、例えば、人種・性・階級上の階層的分化が強固に一般化している体制を、「平等主義的学校教育」によって変革することができるかという疑問を提起することを通じて、国家の政治的文化的的手段としての学校教育の必然性を根拠にして教育改革の可能性にある意味での懐疑を提起するのが現代の教育上でのネオ・マルクス主義である。¹¹⁾そこでは、何よりも、「教育改革の運動が挫折したのは、経済的分野における所有と権力との基本的な構造を問題とすることを拒否したからである」¹²⁾といわれ、教育の文化的精神的な自律性ではなくて、政治的経済的な被規定性が指摘されることになる。学校は、その教育活動を通じて、文化的精神的に自立した人格を形成するのではなくて、支配的な経済的政治的体制に好都合な、その体制に奉仕する意識を備えた人間の再生産機関とみなされる。学校教育は、この経済的土台と政治体制の規定と拘束の枠の外に出ることはできない。従って、経済機構、政治体制の変革をぬきにして教育改革について語ることとはできないということになる。

ここから、「教育制度は、経済の社会的関係との対応を通じて、経済的不平等を再生産し、人格の発達を歪めるという役割を果たしている。」¹³⁾或いは「学校は先進産業社会における階級関係の文化的再生産と呼ばれるものに貢献している」¹⁴⁾といわれる。学校は人間に対する加工工場であり、教育を受けた、いわば加工された人間はその産物ということになる。従って、教育改革を他の社会要因の改革と切断して考えるということは、余りにも現実の状況を無視したものになってしまうということになる。例えば、ボウルズによれば、アメリカにおける不平等の根源は階級構造と性的人種的な権力関係とに見い出すことができるのであるが、その場合、「学校教育の制

度もこのような特権構造を永続させるという役割を果たしているいくつかの制度の一つにすぎない」¹⁵⁾ という性格をもつ。こうした教育に必然的な文化的非自律性と経済的政治的な被規定性の事実が、教育改革の限界を明確に指示しているといわれるのである。

従って、「制度としての学校教育」は、資本主義的階級社会では、自律的な文化機関というよりは「国家のイデオロギー装置」という性格を否応なしにもたざるをえない。そこでは、教育改革をも内に含んだ教育体制の内在的發展に大きな期待を寄せることはできない。むしろ、「教育制度は支配的な社会的階級構造の再生産に関わる重要な要素である」¹⁶⁾ という事実が顕在化してくるのである。この事実の認識に立って、ボウルズは、教育は経済的不平等の是正ということに関しては、比較的無力なものにならざるをえないという。学校教育における階級、性、人種上の差別は、それが社会一般の特権構造・差別を作り出しているというよりも、むしろそこでの差別を反映しているということができる。従って、教育を経済的平等実現の手段として用いようというような主張は、一応はもっともらしいが、実際には殆んど無力だということになる。それは「教育的組織の主要な特徴は経済の分野における支配と従属の関係を複製したものになっている」¹⁷⁾ からである。

このように、「不平等の源泉が資本主義経済の構造にあるとすれば、教育改革は、経済体制の中で、不平等を生み出す制度的基礎にかかわる側面を変えることができた時にのみ、強力な平等化を生み出す強力な手段となりうるであろう」¹⁸⁾ ということになる。教育改革の遂行とその成功には、教育体制を土台として支持する経済機構の変革が先行しなければならないというのである。経済的土台をそのままにして、その体制に背反するような方向への教育改革を意図することは全くのユートピアだといわれる。

こうした分析を踏える限り、学校を通じて教師が教授し、生徒が学習する教育内容＝カリキュラムに強固なイデオロギー性が貫徹している事実を指摘するのは容易である。そうした意味での「公式の学校知識体系」(formal corpus of school knowledge)¹⁹⁾ を貫くイデオロギー性の分析をカリキュラム研究の課題として定立しているのが、例えばアップルのようなネオ・マルキストによるカリキュラム研究―「学校知識の社会学」(sociology of school knowledge)²⁰⁾ ―である。こうした最近のカリキュラム研究は、教育改革論争を離れても興味深い、その内容と意味については別途に考察されなければならない。

ともあれ、我々はアップルらのカリキュラム研究を通じて、確かに学校教育を通じての教育改革の困難さを自覚せしめられる。「教育的知識の研究はイデオロギーの研究なのである。つまり特定の歴史的時点において、特定の制度の中で、特定の社会集団、社会階級によって、何が正統的な知識とみなされているかということについての探究である。」²¹⁾ カリキュラム内容を構成する知識は、その教育機構を支える社会体制にとつての「正統的文化」(legitimate culture)である。そして、その社会体制が階級的な性格をもつ限り、「学校は、この社会で最も権力をもっている階級がイデオロギー上のヘゲモニーを維持するのに最適な隠れたカリキュラムを教えているのである。」²²⁾

教育改革は教育体制を統制している階級の教育改革でしかないのであり、そうした支配体制そのものに批判的な意識を備えた被教育者を形成しようとする方向での教育改革は、階級社会では事実上不可能な願いごとにならざるをえない。子どもたちには、学校教育を通じて体制維持的イ

デオロギーが注入される。カリキュラムの面からしても、「制度としての学校教育」は「国家のイデオロギー装置」という機能を遂行するのである。

例えば、学習指導要領→教科書検定→教科書（学校化された知識の組織体）→授業という過程を通じて、「学校は、不平等な経済体制と関連している特定の文化資源に正統性を与え、それを強化している」²³⁾ といわなければならない。ここでは、学校は文化的経済的不平等の再生産機関という特質を免れることはできない。そこでは非正統文化を正統的文化として教授・学習することは権力によって強力に阻止される。教育書検定という教育内容に関する統制そのものが、カリキュラム＝学校知識のイデオロギー性を現実化する一つの方策なのである。

以上、「学校知識の社会学」に関連して、現代のネオ・マルキストの一連の教育分析に触れてきた。そこで示されたイデオロギー性を教育体制と学校教育がもつ限り、特定の階級的支配体制下での教育改革の困難さ、就中、学校教育内部からの教育改革—カリキュラムの再編成と授業の質の高度化を通じての確かな学力形成—の困難さを自覚せしめられる。しかし、我々はこうした分析の事実を踏えた上で、敢て、学校内部からの、いわば学校教育における質の高い教育実践を通じての、総ての子どもに対する学力保障を基盤とした教育改革の可能性に一つの信念をもつのである。それは、学校における授業によって子どもに対する確かな学力形成は可能だと信ずるからである。そして、総ての子どもが学校教育の場で質の高い、確かな学力を己れのものとしてかちとった場合、学校内部からの教育改革は自らを現実化していく確実な方途をもったといわなければならない。

(四)

教育改革を通じて我々が終局的に実現を意図しているものは、学校で学ぶ生徒の人間存在と人格の全体を変革するということである。生涯学習体制との関連からいえば、学校を卒業した後であっても、子どもたちがそれぞれの生活の場において、生涯にわたって学習を継続することができるような人格を形成するということである。そうした人格を、我々は「固有の学習の方法論」「独自の勉強のスタイル」を具備した「独立的学习者」(ブルーム)と呼ぶことができる。自己探究、自己学習＝独習が可能な学習の主体性の確立が、教育改革に求められる一つの教育的成果であろう。

そうした独立的学习を可能とする人格主体に不可欠な人間的属性をして、例えば、アドラーは「思考の技能と知性的探究の習慣」或いは「学習の技能、学習の習慣」をあげている。事実、学校教育の期間に、子どもがこうした生涯にわたる永続的な学習への性向、学習への興味、学習の方法論を、自分自身の力で、わがものとしてかちとることがないならば、学校教育・生涯教育といった教育体系の全体が活性化され、それが生き生きと機能するということはいえぬ。この学習への永続的な性向の形成は、学校教育に関していえば、個々の生徒における基本的発展的学力の確実な定着ということができる。学力形成の成果は、生徒各人に対する学習習慣と学習方法論—学習の主体性の確立を通じて、最も根源的な意味をもって生涯学習体系の活性化につながっていくといわなければならない。

そのためには、学校で学ぶ子どもに、学力形成を自己目的とした形での学校教育活動への己れの全存在をかけた参加—学習への帰依と献身—が不可避の事柄として要求される。生涯にわたっ

て学習し続ける学習の主体性確立のために、子どもは学校において確かな学力形成を自らの存在をかけて選びとらなければならない。学力は教師によって物品のように手渡しされるものではない。それは子ども各人が己れの力と活動を通じて学習に専心することによって、初めて、わがものとしてかちとられるものである。学力形成を使命と任務とする学習活動に際して、学習者は学習そのものを選択し、決断し、決意しなければならない。学校での学習活動には、子どもの強固な「学習への意志」とひたすらなる「学習への専心」が、その根拠に存在しなければならぬ。さもないとすれば、学校での学習は学習そのものとしても成立することができないのである。

他方、学校教育を通じての教育改革という立場では、生徒が学力を中核的要素として成立している「学校文化」との間に肯定的な関係を持ち、その文化に己れのアイデンティティの根拠を見出すということが一つの前提となっている。生徒が学力形成に背を向け、学校文化に己れの存在証明の根拠を見出さないとするならば、そうした学校教育改革は最早改革としての意味をもたなくなるし、そうした学校教育の改革をどのような形で追求しても、子どもの人格に変革的な影響を及ぼすことはできない。

しかし、学校教育の改革を踏えて教育全般の改革を追求しようとする立場に重大な困難をもちきたしている一つの問題は、学力形成—これが学校で学ぶ生徒にとっては自らの人格形成と人格発達の根源的な原動力である—を、自分の人間存在の課題として、己れの全存在をかけて選択しない生徒がいるという事実であり、学力を中核とする学校文化ではなくてそれへの対抗文化としての反学校文化に、自らのアイデンティティの根拠を見出そうとする子どもがいるという事実である。彼らが学力形成の真実の意味を自ら自覚することがないならば、学校教育を通じての教育改革は、彼らにとって本来無意味なものなのである。

ともあれ、学校教育改革にとって、反学校文化に進んで己れのアイデンティティを求める子どもと青年の存在は、看過することのできない問題を提起しているといわなければならない。例えば、学校は一つの社会制度—教育制度として、それに固有な形式主義をもっている。学校は学校としての独自の秩序、機構、構造、体制、仕組みをもつ。こうしたものなしには学校は一つの機構として運営され、機能することはできない。学校に学ぶ生徒は、こうした制度の一員である限り、当然、学校教育秩序に組みこまれ、その規制の下で行動することが要求される。彼が恣意的に、ほしいままにその秩序を破るというアナーキーな行動を行うことが容認されないのは当然である。

しかし、ある種の脱学校論者は、こうした学校のもつ必然的な管理機構—それは管理主義ではない—を捉えて、生徒が学校の中ではある意味での管理の対象にならざるをえない事実を、学校教育が固有にもつ非人間的条件とあげつらい、非難する。そこでは、学校は学校であることにおいて子どもに非人間的な管理と抑圧を加えるのであって、学校はある必然性をもって子どもを人間疎外に追いやるという。それ故に、学校は学校であることにおいて教育管理機構として悪なのであり、それは解体されなければならないということになる。そこでは、学校のもつ固有の人間疎外条件として次のようなものがあげられる。①規格化と強制 ②権威主義的抑圧 ③服従、規律、秩序の強要 ④人格の人為的操作 ⑤画一性への圧力 ⑥独立性、独自性、自発性の組織的否定。

従って、学校に学ぶ子どもたちは自らの人間性を回復するために、自由と解放を求めて反学校

文化に己のアイデンティティの根拠を求めることにならざるをえないといわれる。彼らにとって、学校文化への服従は自らの主体性と自律性の放棄につながるからである。この立場からすれば、例えば、非行は子ども自らの存在の意味の主張ということになり、それは学校と教師の権威への敵愾心或いは学校文化と学校秩序への拒絶的意志の表現として理由根拠をもつと解釈される。この子どもの自律性の主張と反学校文化へのアイデンティティの問題、特に青年の学校文化への反抗の姿についてはポール・ウィリス²⁴⁾の分析が興味深い。

ウィリスによれば、青年の学校文化に対する否定的意志と敵意、教師に対する抵抗、優等生に対する優越感を示す最も直接的な自己表現の媒体となるものが「服装・喫煙・飲酒」である。例えば、喫煙は学校の規律・秩序への不服従の行動的表現であり、飲酒は学校文化を拒絶する意志の直接的で具体的提示ということになる。こうした不服従と拒絶の意志は、学校内では非礼と粗暴、教師への敵意と礼儀の放棄という態度を形成することとなる。そこでは学校文化と学校文化に依拠した学力形成は学校での彼らの存在証明にとっては殆んど無意味なものになってしまう。しかし、学力形成の場、知育の場としての学校の再建—それが真の教育改革である—は、こうした彼らをも学校教育内部に包含していかなければならないし、そこでこそ彼らが自らの存在理由を再確認する方途と方策を準備しなければならない。

その限り、学校文化に対する対抗文化、いわば知育と学力に背を向ける反学校文化の存在をしかく安易に容認するわけにはいかない。学校文化の中核は知育と学力であり、それへの「対抗文化」(counter-culture)としての反学校文化—それがあっても実体は明確でない。例えば、服装からテレビ、映画、音楽、美術、文学にまで及ぶ「若者文化」(youth culture)をそうした文化の一つの典型としてあげうるかも知れない—が、どのようなものであっても、それが知育と学力に裏うちされた学校文化によって培われた自律性と主体性に代る何物かを、子どもに育てうるというようなことを期待するのは全く教育的に不毛な妄想を抱くことにならざるをえない。

非行と逸脱と低俗によって代表される反学校文化—ここではとりあえず文化といっておこう—へのコミットが、子どもと青年にある意味での外的権威への対抗性と内発的積極性を生み出すにしても、それは学校文化としての知育と学力が彼らに育成する人間としての誇りと自信、矜持と自負、抱負と希望、勇気と信念といった情念に拮抗しうるような深い情意、感情、心情の体験を生み出すという期待をもつわけにはいかない。最早、現在、教育的意味と道徳的価値を欠落させ、学力と知育に代る何物をも含んでいない反学校文化に依拠しては、それが何程かの内発的積極性を育成するにしても、そこからは子どもにとって真実の意味での主体性と自律性は育ってこないと断言せざるをえない。学校文化が知育と学力を内実とする限り、それに対置する反学校文化は、それがどのようなものであっても、実際は教育的に無意味なものでしかないといわなければならない。

従って、学校文化を否定すること、反学校文化に何らかの積極的意味を見出すような見解は、非行が子どもの魂の悲痛な叫びだというような子どもにおもねるセンチメンタリズムを帰結する。しかし、非行は非行であり、それが彼の人間の成長と道徳的価値観の形成に決定的なマイナスの意味をもつ限り、それに意味があるというような感傷は決然と拒否されなければならない。教育の場に立つ限り非行は断じて容認されてはならない。むしろ、それは、学力のもつ人格形成と人格発達への根本的意味を理解しようとする意志を放棄し、知育としての学習への意欲をも喪失し

て、真理と真実につながる学習と学力形成に意味を見出そうとしない、子どもの秘めている人間としての情弱さの表現とみなされるべきである。子どもの情弱さを即自的に肯定するわけにはいかない。もしも子どもの人格に弱さとひずみがあるならば、それが人格における強固なものに転化するために鍛えられ、矯められなければならない。それを可能にするものが強靱な学習への意志の回復であり、一途なる学力形成の道程への参加と没入である。学校教育と学力形成に全面的な責任を負う教師は、反学校文化を肯定し、非行に意味を認めるというような「子どもへの迎合」「子どもへの媚び」「子どもへのおもねりとへつらい」「子どもへの狎れ」を断固として拒否しなければならない。我々は学力保障の場としての学校教育の構造的変革を内実とする教育改革の方向を確固とした形で企図するのだからなければならない。

(五)

学校教育の基本的性格を、我々は知育と学力形成の場と考える。学校が本来的に所持しているこの主知主義的特質を自覚し、それを基盤においてひたすらなる学力形成の道程を歩むこと、いわば知育に徹底することから学校教育再建の方途が開けると考えられる。学校では、知育と学力形成を根拠としてのみ徳育と道徳的訓育が確実なものとなる。こうした学校教育の性格把握に対して、学校を「学習に帰依するコミュニティ」と考え、「学校の主要な仕事は教授と学習である」と規定するアドラーの提言は、あるパラレルな関係にあるということができる。我々の「学力」に、彼は「訓練された知性」という概念を対応させている。

更に、アドラーは自らの教育改革の提案—それはアドラーと志を同じくする *paideia group* の提言として *paideia proposal* といわれる。また、それはアドラーにとって教育改革に向かっての一つの「教育宣言」(*educational manifesto*)であった—において、彼の構想している学校教育を、アメリカの総ての子どもに共通で且つ義務的な12年間にわたる制度的な「基礎的学校教育」(*basic schooling*)²⁵⁾と規定している。アドラーにとって、この12年間の学校教育が実現すべき最大の課題は、そこで学んだ総ての子ども—その学校階梯を終了した後に、彼が大学に行くのであれ、そうでないものであれ—が「教育ある人格」(*educated person*)²⁶⁾となる基本的条件をわがものとして確実にかちとることであった。教育の究極目標は、生涯にわたるものとしての「教育ある人間の育成」であり、基礎的学校教育はその準備段階である。

従って、大学卒、高校卒ということは教育完成の説明ではなく、また、その卒業証明書をもって「教育ある人間の確証」と考えるのは全くの自己矛盾である。学校教育は、それが如何に長期にわたっても、また、それが如何に良質のものであっても、人間は学校だけでは「教育ある人間」になることはできない。アドラーにとって、教育への関心は学校教育を越えて生涯にわたる教育の過程—これが生涯学習体系であり、生涯教育であろう—へと進んでいかなければならない。事実、学校教育のそれぞれの階梯はある時点で終着点に達する。しかし、教育は終着点に達するということはありえない。「総てのものにとって、学校教育が完了したということは教育が終了したということではなくて、それが始まったということを意味する。」²⁷⁾生涯を通じての更なる学習への準備段階が学校教育である。生涯学習は生涯学習体系を踏えて、人間が生きている限り継続的持続的に進行するといわなければならない。人間は生涯学習し続けることによって、「教育ある人格」たることを求め続ける存在ということが出来る。学校教育の主要な任務と責任は、こう

した「学習を継続する手段＝学習への習慣」^[28]を準備し、形成するところにある。

かくて、アドラーにとって、「学校教育は教育過程における一局面である。基礎的学校教育は第一の極度に重要な一局面である。それは何よりも人間の生涯を通じての継続的学習にとっての準備と考えられなければならない」^[29]ということになる。基礎的学校教育を通じての学習習慣、学習技能の確固とした形成と定着なしには、生涯学習体系は有効に機能することはできない。教育の重点を学校教育から生涯学習体系に移行しては、教育の全体は効果的に作動しないのであって、生涯学習体系の重要性を主張することは、同時に、学校教育の重要性の再確認を帰結することにならざるをえないのである。この学校教育と生涯学習体系の必然的な内的連関についての認識を、臨教審答申は完全にとってもいい程に欠落させている。それは教育学的認識の全くの誤謬に基づいている。これに対して、アドラーは「教育は本質的には自己教育である。そして自己教育は、それを準備する学校教育の質に比例して、質の高いものとして或いは質の貧しいものとして実践されるであろう」^[30]と述べている。さすがというべきである。生涯学習体系の効果的な働きを準備するのはその前提としての学校教育の質の高さなのである。ここに学校教育と生涯教育との最も本来的な関係があるといわなければならない。

更に、アドラーはこの課題を実現するために、基礎的学校教育は三つの任務を遂行しなければならないという。即ち、「(a)それは青年に学習の世界への導入を与えなければならない。(b)それは彼ら総てに学習の技能を与えなければならない。(c)それは、学校教育を修了した後、終局なき学習を継続するように誘因と刺戟を彼らに与えなければならない。」^[31]基礎的学校教育は、学習されうるものを子どもに熟知させ、学習への適性を訓練し、子どもに固有な学習することへの欲求を強化しなければならないのである。それは学習の内容と方法と理由を学習者に十分に理解させるということであり、それによってのみ彼は「教育ある人格」となりうる道程を歩むことができるというのである。

このように、基礎的学校教育は、学習者を生涯にわたる継続的学習に向かって準備しなければならない。そのためには、学習者に学習技能を形成し、彼らの精神を学習に活動的に従事せしめるように動機づけ、刺戟を与えることが不可欠である。アドラーにとっては、「学校教育が学習の世界に対して扉を開き、それを追求する路線を準備すること」^[32]が、その教育の質の高さの証拠なのである。学校教育にとって真に重要であるのは、単に量としての長さの平等ではなくて、質の高さの平等なのである。ここに教育における「機会の均等」と「結果の平等」一形式的平等と実質的平等—いわば、「平等 (equality) の原理」と「公正・正義 (equity) の原理」の問題が出現することになる。

例えば、アドラーは、平等の教育機会を提供することの真の意味は、総ての子どもたちに同一量の公立学校一学校で学習する年数の同一性を準備することではなくて、彼ら総てに例外なく同一の質の教育を享受させることだという。「総てのものに対して平等の教育機会を準備せよという命令は、総てのものに同一量の学校教育を与えることによっては遂行されえない。彼ら総てに同一の質の学校教育が与えられなければならない。」^[33]これが彼にとっては民主主義の教育的義務なのである。教育の質の同一性は「教育結果の平等」に外ならない。即ち、「機会の平等は結果の平等に導くことが期待されうるのである。」^[34]

単なる教育機会の平等ではなくて、教育結果の平等は、より具体的には教育を通じて学習者各

人が「教育ある人格」に成長していくということである。「それは、教育機会—教育ある人間存在になる機会を平等にするという民主主義における総ての子どもたちの権利を肯定することである。」³⁵⁾この権利は、一個の人間存在—共通の人間性と人格性を備えた存在—としての総ての子どもの平等性に根拠をもつ。そうした人間存在が「教育ある人格」となるための必須条件は、形式的学校教育が終了した後であっても、生涯を通じて継続的に学習への意志と意欲をもち、そのための確固とした学習の技能と習慣を備えて学習を持続的に遂行するということにある。そのことの故に、基礎的学校教育は学習の習慣と技能を総ての子どもに確実に形成しなければならなかったのである。ここに学校教育の真の意味での平等がある。

唯、ここで「教育結果の平等」に関して一つ問題になるのは、総ての子どもにとっての機会の均等が人間存在としての彼らの平等性を根拠にしているにせよ、その平等の機会は能力、個性、適性、素質、資質、才能等の個人的差異における各人の不平等によって結果の不平等を結果するのではないかという疑問である。事実、総ての子どもに同じ質の教育が与えられた場合にも、彼ら総てが常に同一の到達水準をマスターするとは限らない。学習の最終的結果は、各個人の資質によって多様なものにならざるをえない。それが教育の一つの動かすことのできない事実である。

この事実の認識の上に立って、我々は「子どもの教育可能性」について一つの教育哲学或いは教育的世界観の選択にかかわる決断を迫られることになる。そして、それが教育改革プランの方向と内容において如何なる理念を志向するのかということに決定的な意味をもつことになる。アドラーのパイディア提案と臨教審答申の、教育改革として意図する方向と内容に関しての根本的な相違は、この教育哲学と教育的世界観から出現するといわなければならない。

確かに、アドラーの場合にも、生徒各人の資質の違いによって、教育の最終的結果—例えば、数学の学習結果の質、学習到達度の程度と内容等—is異なったものにならざるをえない。しかし、この場合、アドラーは、この到達度は「結果の比例的平等」³⁶⁾に基づくべきだという。総ての学習者によって学習されるべき内容の完全習得の程度は、それを習得する各個人の能力の個人的尺度に比例するというのである。質の平等は、究極的な学習到達度までも同一平等にするというのではなくて、彼らのもてる才能と才幹を最大限に発揮・実現するということなのである。「総ての生徒に対する形式的教育の理想は、最低限の学力ではなくて最大限の学力を約束すべきなのである。」³⁷⁾この意味では、あくまでも総ての子どもは教育可能なのであり、教育ある人格となりうる権利をもつ。少なくとも、アドラーは、こうした信念を自らの教育改革プランの哲学的根拠として定立しようとしているということが出来る。

事実、アドラーは「あらゆる子どもは彼らの能力の極限まで教育可能なのである」³⁸⁾と主張している。それは彼の哲学から導出される当然の帰結である。自らの生活をできる限り豊かで充実したものとするために、彼らの能力の最大限のものを実現すること—これが人格の成長と発達である—が各人の権利であり、教育は人間に固有なこうした発達への権利—発達権を総ての子どもに保障する営為であるということが出来る。それが、教育における単なる平等の原理—形式的平等—ではなくて、公正・正義の原理—実質的平等・教育結果の平等—の実現を意図するということである。教育改革が子どもの発達権保障に責任を負う改革であるためには、その提案は教育における公正・正義の原理に立つものでなければならない。

(六)

人間の教育可能性についての信念を、「そこには教育不可能な子どもは存在しない。そこには彼らを教えることに失敗する学校、教師、両親が存在するのみである」³⁹⁾ という形でアドラーは表現している。それは、人類の中のある成員は教育不可能であるというようなことは最早いいえないことだと主張する、アドラーと志を同じくするハッチンス (R. Hutchins) の発言に対応している。ハッチンスは、「最良の人間にとっての最上の教育は、総てのものにとっての最良の教育である」という。この原理の実行に失敗するのは学校、教師、両親であって子どもではない。我々が教育条件の真の平等を実現しようとする場合、子どもは確かに多様な程度において教育可能であるということが出来る。しかし、そこでの程度の違いは量の差違なのであって、教育の種類と質における差異であってはならない。

事実、学校での教科学習において総ての生徒が同一のペースで進度を進めていくというようなことはありえない。唯、学校では、個別的な生徒が異なった学習速度で進歩するように運命づけられているにせよ、学校教育は利発な子ども、平均的な子ども、のみこみの遅い子どもに平等に奉仕する義務と責任を負っている。その場合、学習速度のおそい子どもには知的な訓練は不必要だということは決してできない。遅いということは不可能だということの証拠ではないし、むしろ、そうした子どもにこそ最大の知的訓練が必要だということもできる。まして、学校は才能に恵まれた子どもにだけ、質の高い、アカデミックな教育を与えればよいということにはならない。もしも教育改革がそうした方向を意図するのであれば、それは必然的に子どもの人格の尊厳性を損うものにならざるをえない。従って、「教育不可能な子どもの存在」を定立して、学校教育の複線化と類型化を推進する立場は、子どもの個別的条件に適合した仕方でも最適の授業を行うこと—それが授業の質の高さの証拠である—to失敗したことの告白に外ならない。教育不可能という定言は、子どもの能力、素質、資質、適性等の問題ではなく、教育活動と教育方法の個別化・個性化の失敗の表現ということになる。ここから、アドラーは、「総てのものにとっての同一の教育目標の達成を阻止する、何らかの治療しがたい欠陥が子どもに存在するという概念を嫌悪をもって拒絶する」⁴⁰⁾ というのである。

こうした見地に立つ教育改革案としてのパイディア提案は、決してユートピアではないし、また、教育上での実質的平等を促進する試みが教育の質的低下を導くというような理由根拠は何処にも存在しないとアドラーはいう。その教育改革案は、個人的差異を極大にしてそれに過度に反応し、子どものつまずきやおくれを治療不可能なものと考え、そうした個別的差異の底にある人間の同一性についての認識を誤り、その同一性の最良の使用に失敗することによって、平等の教育結果の実現という試みと企てを嘲笑する教育改革案—学校教育計画論よりは、遙かに真実をついた学校教育論といわなければならない。この立場に立って、アドラーはそこでの教科学習について次のようにいっている。「(生徒の個別的差異にも拘らず) 教育課程における教授されるべき教科は教授されうるし、また、十分によく教授されると考えられる。しかし、ある子どもはより多くの時間を必要とし、より多くの援助を必要とするが、それは彼らの個人的な困難を処置するための教師と両親、そして子ども自身の側での特別の努力によって、克服されうる欠陥の故であるということが認識されなければならない。」⁴¹⁾

アドラーにとって、子どものもつ学習上のつまずき、おくれ、困難、欠陥は治療と回復が可能

なものである。しかし、実際には、そうした困難や欠陥を口実にある子どもは必要な到達基準への到達を成就できないで放置されている。今、そうした彼らに真実の治療的な援助が与えられるならば、そうした困難と欠陥は克服されることが可能だと考えられなければならない。唯、そうしたつまづきを克服するための援助は早ければ早い程、効果的に作用するということができる。一度、こうした困難と欠陥が治療・克服された場合、授業に求められるのは、そこに存在している学習者間の個別的差異に敏感に、柔軟に反応して、教育活動を方法として個別化していくことである。このように実質として個性化された授業によって、生徒各人はそこに設定されている到達基準に個別的に且つ等しく到達することが可能となる。これは原則の問題であると共に現実の実践の問題でもある。唯、重要なことは、こうした教育の立場を教育実践の主体としての教師が選択するかどうかということである。

こうした教育観、人間観に立った場合、我々は教育の世界に牢固として存在している「教育可能な子ども」(can be educated)と「訓練可能な子ども」(can be trained)、「学習に運命づけられている子ども」(destined for learning)と「労働に運命づけられている子ども」(destined for labor) (以上アドラー) 或いは、「頭に方向づけられた子ども」(head-oriented)と「腕に方向づけられた子ども」(hand-oriented) (グッドラッド) という二元的な人間観の存在を許容することはできなくなる。世界に、こうした質と種類を異にする二種類の人間が存在するというようなことは到底想定することはできない。彼らは人間として共通で固有の傾向性、同一の力、生れつきの能力をもっている。人間はこうした共通の特性を唯、異なった程度において分有しているのである。従って、「個人的差異は常に唯程度における差異にすぎないのであって、決して種類における差異ではないのである。」⁴²⁾

しかし、人間には種類と質における差異があるという二元的人間観の存在を許容することが、複線型学校体系 (two-track system of schooling) の出現してくる原因であるとアドラーはいう。彼は、それは教育世界における階級性の導入であり、それは教育における民主主義理念の破壊につながると考える。同一の質の学校教育という提言は、当然、大学にいくものも、大学にいかないものも、基礎的学校教育の12年間は単線型学校体系の中で学ぶべきだという結論を帰着することになる。「我々は教育的に無階級社会であるべきだ」⁴³⁾ という形でアドラーは12年間の基礎的な学校教育を単線型学校体系として構想している。我々は学校階梯にかかわる教育改革案としては、このアドラーの見地に基本的に同意する。

アドラーは、公立学校の複線型カリキュラムの核心には人間に対する忌ましい差別と選別の感情が秘められているという。事実、複線型学校体系の場合、各々の学校体系は、そこに学ぶ異なった子ども集団に異なった目標を設定せざるをえない。一つの目標は他の目標よりもより高次のものであり、従ってそれを成就することがより困難である。他の目標はより低次のものであり、それを達成することはより容易である。この複線型学校体系が特に深刻な様相をもって問題となるのは、後期中等教育階梯に属する高等学校段階においてであるが、そこでより高次の目標の下で学習する子どもとより低次の目標の下で学習する子どもが存在するという事実は、これまでの教育的論究からしても容認しえない廃退した教育の姿を現出しているということにならざるをえない。これがアドラーの見解である。教育は「教育ある人格」を形成しようという彼の教育的信念からすれば、そうした複線型学校体系は、一方での教育可能な人間と他方での訓練可能な人間

の存在という二元的な人間観の見地を根拠とすることにおいて、「教育ある人格」の育成という教育改革が意図すべき教育理念への不遜な挑戦といわなければならないのである。それは子どもの人間としての尊厳と人格としての品位を損うという許容することのできない結果を導くといわなければならない。

かくて、基礎的学校教育における「総ての子どもにとっての同一の目標」⁴⁴⁾ というパイディア提案の立場は、その目標の下で学ぶ総ての子どもに同一の質の学校教育を提供するということから、当然、彼らに対して「一つの且つ同一の教育課程内容とその計画」⁴⁵⁾ を準備することになる。基礎的学校教育における総ての子どもに対する同一の目標と同一の教育課程という提言を断固として実践しようとするところに、パイディア提案の教育改革案としての最大の特徴がある。正に、「基礎的学校教育の12年間に於いて追求されるべき教育課程は完全に必要なものである。」⁴⁶⁾ ここでは全教科が必修なのであって、一部外国語の選択以外選択を許さないということになる。そのカリキュラム内容については最後に検討されることになる。

(七)

ここまできた時、我々は今一度、個性化自由化の推進という立場から、学校教育の画一主義、悪平等主義を非難した臨教審答申の教育観の妥当性を批判しておかなければならない。そこでの初等中等教育に於ける基本的主張は、個性、適性の伸長のためにできる限り学校教育の自由化と多様化を図るということにある。そこでは、学校教育における平等性と完結性の強調は、教育の画一性、硬直性、閉鎖性、悪平等を結果して、個性の伸長を阻害することになったといわれる。そのため、できる限り教育内容と教育機会の多様化を図ることによって、能力、適性、個性に応じた学校体系とコース・類型を設定することが推進されようとするのである。能力に応じた教育システムの中で学ぶことによって、生徒の個性はよりよく伸長するというのである。それは現実には複線型或いは複々線型の学校教育体系を初等教育段階—そこでは小学校の学区制を廃止して小学校を類型化せよという主張さえがある—から導入することになる。個性伸長の名において中等学校教育段階—特に高等学校の複線化と類型化は当然のこととされ、それが六年制中等学校、単位制高等学校等の提案としてその実現が強力に図られようとしているのである。

そして、実際の授業レベルでは選択の幅の拡大、例外の許容、指導方法の個別化によって個性的な創造力、思考力、判断力等の育成を企図するというのである。しかし、この場合にも、その個性の伸長が何のための伸長であるのか、創造力、思考力の開発は何を目ざしての開発であるのかは余り明瞭でない。そこには、アドラーのいう「教育された人格」の創出、「生涯にわたっての永続的な学習への性向」の形成に対応するような教育理念は一向に明らかになってこない。

一歩ゆずって、学校教育を通じての個性、適性の育成・伸長が重大な教育課題であるとした場合、それは一部特定の子どもの問題ではなくて、学校に学ぶ総ての子どもの問題であるべきはずである。そのためには、個性伸長の基盤としての基本的発展的学力が総ての子どもに確実に保障されるということが絶対に必要な前提条件として迫ってくる。こうした学力の基盤の完全習得がないならば、子どもの個性は伸長しようがないし、また、個性の内実も極度に貧弱なものにならざるをえない。従って、むしろ今、個性伸長のために必要なのは、初等中等の各学校及び各学年段階において基本的発展的学力の到達水準を明確にして、そうした水準に総ての子どもが到

達するための教育内容編成計画と授業方策改善の工夫を精力的に行うことにあるのではないのか。

教育内容と教育機会の多様化、指導方法の個別化も、事実は無原則的な多様化と個別化であってはならないというのが教育学の常識である。各学校段階、各学年レベルで明確にされた到達基準—例えば、言語的認識、数量的認識、科学的認識（社会科学的・自然科学的）、技術的認識、芸術的認識、道徳的認識等における到達基準—に多様な能力差をもった子どもが、独自の過程を辿ってしかも等しく到達するための、生徒各人の学習適性にかみあった教材編成と教材計画を展開し、また、そうした適性に相応しい授業のストラテジーを創出するというのが、内容の多様化、方法の個別化の実質的内容でなければならないはずである。真の意味での個性の伸長につながる、総ての子どもに対する学力保障という観点からすれば、その多様化と個別化は等しき到達基準に向かっての到達過程の個性的で独自の工夫という意味をもたなければならない。しかし、臨教審答申には、そうした子どもたち総てにとっての等しき、共通の到達基準とそれに到達するための方法過程・手段の個性化という意味での多様化・個別化についての発想は全然といってもいい程に欠落している。それは教育学の常識を欠如した、また、現代の教育科学の発展段階を故意に無視した教育改革プランといわなければならない。そうした教育科学的根拠を完全といってもいい程に欠落させた教育改革案によっては、子どもたちに真の意味での個性伸長を結果することはできるはずがないのである。

まして、共通の到達基準への子どもたちの完全到達＝教育内容の完全習得、その結果としての基本的学力の保障という教育実践に固有な、本来の教育的論理を貫徹しようとする立場からすれば、授業とカリキュラムにおける無原則的な選択の幅の拡大、制限のない例外の許容といった主張を、しかく安易に黙認するわけにはいかない。今、必要なのは、能力、適性、個性の差異に応じて習得の内容と学習の方法を異にし、その結果、子ども間の学力格差を無限に拡大していくことではなくて、子ども間に厳然として存在する能力差にも拘らず、彼ら総てに基本的学力の保障—教育内容の学習者自らの力による自発的な完全習得—が可能になるような、教材計画と授業方策の工夫を遂行することである。事実、教育不可能として低学力のままで放置される子どもにとっては、自らの個性伸長は全くの不可能事となるからである。しかし、教育の論理からすれば、才能に恵まれない子どもの個性伸長は無視されてもいいということには決してならないはずである。総ての子どもの発達権が保障され、彼ら総てが「教育ある人格」として「生涯にわたる学習が可能となる学習技能・学習習慣」を育成されなければならない。

本来、教育実践、就中、その中核としての授業は能力差への挑戦という基本的性格をもっている。教育的に言えば、能力差があるから学力格差が出現してくるのは当然だとして、能力差を口実にして学力格差の固定化を追認し、是認することはできない。教材と授業を個々の子どもの適性に応じて方法的に個別化した場合、その実質としての個性化された、質の高い教育実践を通じて、能力差をもった総ての子どもに内容の完全習得への方途が開かれてくるという信念に立つのが教育固有の論理である。その論理からすれば、能力、適性の差があればこそ、そうした彼ら総てに基本的学力が保障されなければならないということにならざるをえない。これこそが、個々の子どもに真の意味での個性伸長を約束する教育的基礎を培うことにつながっていくはずである。

臨教審答申には、いわば、こうした教育固有の論理—それを踏えるのが教育学の常識である—に依拠して教育改革を構想しようとする姿勢が全然といってもいい程に欠落している。子どもは

総て教育可能なのであって教育不可能な子どもは存在しない、教育不可能な子どもの存在の容認は学校と教師の側での教育の失敗の告白に外ならないというアドラーの発言に対比した場合、残念ながら、臨教審答申の教育哲学と人間観—もしそれがあるとすれば—の貧困は余りにも明らかである。

(八)

最後に、教育改革の理念が具体的に実現しようとする人間像とその実現の道程を支持する教育の内容と方法の問題が検討されなければならない。その場合、直ちに臨教審第二次答申における「21世紀のための教育の目標」と銘うたれた一つの人間像の提案が想起される。それは「(一)ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力 (二)自由・自律と公共の精神 (三)世界の中の日本人」をうたっている。それは、内容的には、何の脈絡もなく、思いつきの域を出ない項目が雑然と配列されているという観が強い。一つの教育改革案において教育における基本的目的、目ざされるべき人間像が提唱される場合には、最少限ある教育哲学を根拠とした学問的裏づけが必要であろう。しかし、そこに見られるのは、学問的基盤を欠如した、内容的に空疎で、感傷的な、教育的情熱において貧困な、凡そ实在観に乏しい人間像の提示でしかない。

その実現の方途として、教育課程審議会中間まとめ(1986年10月)ともあいまって、唯一「徳育・道徳教育の充実」があげられてきているが、その根拠としての知育—「知育の徳育性」—への考察を踏えないで強行されようとする徳育が、実際の教育世界でどのように機能し、現実の子どもに何を現出するかについては、かつての徳育のための徳育という意味をもって実践された修身教育がどのような現実的效果をもったかを考えても余りにも明らかであろう。我々はその人間像を即自に肯定するわけにはいかないし、また、その内容と方法から多くを期待することはできない。

こうした臨教審答申の人間像とその実現方策としての「徳育の充実」という方法論の提案に対比して、アドラーのパイディア提案をみた場合、それは少なくともギリシャ以来の教育・教養の理念であるパイディアの伝統—それをアドラーは *humanitas*、即ち総ての人間存在が所有すべき一般的学問と考える—に基礎をおこうとすることにおいて、教育的な人間像の提唱における不可欠な学問的根拠という点からしても説得的であり、内容的にも検討すべき実質的意味をもっているといえる。彼は自らの教育改革が追求する人間像として、(a)人格的成長—知的道徳的精神的な自己改善と自己発達 (b)民主主義における責任ある市民性の育成 (c)労働への要求—一生計をたてていくことへの準備—をあげている。「この民主主義的教育の望ましい高い質を成就するために、12年間にわたる単線型学校体系としての公立学校教育は、この三つの主要な目標を直接的に目的としなければならないし、また、満足のいく程度にまでそれを実現するためにあらゆる努力を遂行しなければならない」⁴⁷⁾といわれる。この三つの目標を実現することが、一個の人格的存在としての総ての子どもに求められる人間的使命 (calling) なのである。

(a) アドラーによれば、人間は生涯を通じて、あらゆる能力の次元において継続的な成長と発達を追求していかなければならない。彼には本来そうした傾向と衝動が備わっているのであり、それを基礎にして、自らの様々な能力を極限にまで伸長することが、彼の人間としての責任と義務なのである。基礎的学校教育は、子どもの生活が提供する、そうした人格的成長と発達へのあ

あらゆる機会を利用するように彼らを準備すべきなのである。

(b) アドラーにとっては、選挙権をもった市民が民主主義社会の主要な、また、永続的な支配者であるべきである。そうした責任ある市民的徳性の形成に対して、基礎的な公立学校教育は量的にではなくて質的に平等で、普遍的でなければならない。基礎的学校は市民が義務と責任を遂行するために適切な準備を行うのでなければならない。

(c) アドラーは、こうした責任ある市民は自らの職業・労働によって生計をたてていかなければならないのであり、基礎的学校教育はそうした準備を与えなければならないという。それは基礎的学校教育が職業訓練 (job training) のための、特定の専門化された職業教育機関になるということを意味するのではない。むしろその逆であり、アドラーとしては、基礎的学校教育は非専門的非職業的な性格をもつ、一般的でリベラルな教育機関でなければならない。何故なら、12年間の基礎的学校教育は、現代の産業社会の中のある特定の職業のために子どもを訓練することによってではなくて、この社会に存在するあらゆる労働が共通としている基本的な基礎的技能を彼らに陶冶することによって、職業生活を通じて生計をたてていくという課題に向かって子どもを準備しなければならないからである。

従って、この基礎的学校教育は消極的には非専門的・非職業的、積極的には一般的・リベラルという教育的特質をもつべきなのである。アドラーは何処までも、特定の職業のための狭く専門化され、特定化された職業訓練としての職業教育をきっぱりと拒否するのである。「我々は、こうした種類の専門化された職業訓練は、我々の技術的に前進し、急速に変化しつつある産業社会においては無用であるよりは有害であると考え。」⁴⁸⁾ 産業機構と生産技術が急速に変化していく現代社会にあっては、狭く専門化された技能訓練的な職業教育は、急速な技術革新の要求に即応することができずにすぐに陳腐化してしまう。必要なのは、そうした技術革新に応じて自らのもてる技能・技術の実質を自己変革していくことのできる自己学習の力である。そうした力の育成こそが、真の意味での効果的で実践的な職業教育の成果だとアドラーはいう。それはむしろリベラルな一般教育をまって初めて可能となるといわなければならない。狭く限定された専門的職業教育に代るものとしての、自己学習能力を育成する非職業的な一般教育こそが職業的技術教育の中核であるというアドラーの主張は、現代における専門化特定化された職業教育への強い志向と対比して十分に考慮される必要がある。

ここからアドラーにとって、「学校の主要な仕事は教授と学習」であり、「学校は学問に帰依するコミュニティ」であるという学校教育についての明確な性格規定が帰結するのは当然である。学校はその構成員としての教師と生徒に「訓練された知性」を育成するものでなければならない。彼はそれを自らの人格的特質を自覚し、自らの人間的特性についての誇りをもつ「十分に学校化された人々」(well-schooled-population)の基本的特質・属性・性向と考えている。⁴⁹⁾ 換言すれば、それは学校教育が本来的に所有せざるをえない本質的な主知主義的性格の指摘であり、知育の場としての学校教育の特質の再確認ということもできる。

こうしたアドラーの学校教育についての性格規定は、『危機に立つ国家』が行った「学校教育の主要な目標としての学業上の卓越性の理念」という主張と一脈相通ずるところがあるとみることができる。そこでは、アドラーの「訓練された知性」という概念が「学業上の卓越性」として表現されている。この場合、『危機に立つ国家』というアメリカにおける国家的な教育改革への

提案—それは「国家委員会」(national commission) による提案という提案主体の性格からいえば、形式的には日本の臨教審答申に対応するということができる—は、この知的な学業上の卓越性・優秀性は何によって実現可能と考えたのか。(残念ながら、臨教審答申には「知性の訓練の場所としての学校」「学業上の優秀性の実現」というような概念・言葉は一つだに出てこない。)

『危機に立つ国家』は、現在のアメリカの教育における宿痾を、そこに頑固な形で存在している反主知主義な「知的凡庸さへの潮流」に見出そうとしている。その潮流を打破するためには、アメリカ教育において色褪せたものとなっている学業上の優秀性の理念を、学校教育の第一次的目標として回復しなければならないというのである。そのために、一つには「総ての学習者にとって高い程度の期待と目標を設定し、且つ、あらゆる仕方で生徒がその期待と目標に達するのを可能にするように援助するように試みること」⁵⁰⁾ が必要であり、二つには「個々の学習者の心と精神の諸力を最大限に発達させること、『総てのものの才能』を極限にまで発達させること」⁵¹⁾ が絶対に必要な緊急の課題となる。それは高い目標と基準に到達するように学習者が自ら試みることによって可能となる。ここに教育の「質の高さ」と「公正」の証拠がある。

『危機に立つ国家』は、学業上の優秀性—教育における質の高さと公正—を実現するために、特に高等学校の教育内容に関して重大な勧告を行っている。先ず、そこでは、高等学校卒業生と大学入学のための必須条件・資格の基準をより高次のものにすることが求められる。それは高校教育におけるより高度な学問性への要求であり、そこでは学問的到達度への高い期待に基づいて「より厳格な学問的基準」が教育目標として設定されようとするのである。しかし、この場合、基準の中身—例えば教科内容の学問的程度—は必ずしも明確ではなく、勧告はいささか形式的であることを免れない。

ともあれ、この勧告はアメリカの高等学校の一つの特徴である大幅な自由選択制をきびしく批判する。その学習基準の高度化のためには、教育課程編成における「スカンジナビア式の前菜方式」(smorgasbord) 或いはカフテリア方式の選択制は排除され、「そこには共通教育課程 (common curriculum) を通じて 総てのものに伝達されるべき共通の文化が存在する」⁵²⁾ というように、カリキュラムの中心をコモン・コアで構成し、その完全習得を表示するものとして「共通の到達基準」「統一的で共通の必修科目」を設定しようとするのである。その「高度な学問的基準」(higher academic standard) は「最低限の基準」(minimum standard) ではなくて「最大限の基準」(maximum standard) を内容としなければならない。そうした到達基準への到達の挑戦—それが授業の課題と使命である—を通じて、生徒の学習到達度が改善され、教育の知的水準の質的高度化が追求されなければならないと主張されるのである。

必修と選択に関していえば、この勧告は、「安易で軟弱な科目」(soft subject) —自動車の運転、速記、化粧、料理、独身生活の心得等々—といった科目を高校から徹底的に排除して、高校卒業資格のためには最少限「五つの新しい基礎科目」(five new basics) の完全習得を要求している。この基礎科目として、①英語—4年間 ②数学—3年間 ③理科—3年間 ④社会科—3年間 ⑤コンピューター科学—1年半があげられ、なお、大学に進学するものにとっては高校での2年間の外国語学習が強く勧告されている。それは形からいえば正に common curriculum ともいえるべき教育課程の提案である。—中学高校において内容・機会・選択の最大限の多様化・自由化を意図する臨教審答申と対比せよ—

稲葉：教育改革の方向と内容について

こうした教育課程への提案に関連して、この勧告は、教授と学習の成果—学習到達度と学力の到達内容—がもっと定期的にもっと厳格にテストされなければならないこと、世界の子どもとの対比におけるアメリカの子どもの学習時間の少なさ、学力の到達基準とその内容の低さと貧しさが摘発され、家庭学習と宿題、学校での一日の授業時数（school day）と一年間の授業日数（school year）の増大を図ることの重大性と緊急性が叫ばれる。（ちなみに、小学校の一年間の授業日数の場合、日本は240日であるのに対してアメリカは180日であり、この勧告はそれを200日から220日に増大することの必要を主張している。）

更に、この勧告には、過去に偉大なことをなしとげてきたアメリカ人民とアメリカ教育への一つの楽天的な信念が貫かれていることも指摘しておかなければならない。そこには、教育の改善—それは学校、教師、生徒、両親、更には教育を管理運営するものとしての地方自治体、州、連邦政府を含む—によって、アメリカの遭遇している教育的危機は克服されうるものだとすることへの熱い期待が存在しているといわなければならない。それは次のような人間と教育への信念である。「我々の勧告は次のような信念を根拠にしている。あらゆる人々が学習可能なのであり、あらゆる人々がそれを育成されうる学習への衝動をもって生まれているのであり、充実した高校教育は真実総ての人々の能力の範囲内にあるのであり、生涯にわたる学習は新しい職業と市民性のために必要とされる技能を人々に備えるようになるという信念である。」⁵³⁾

この信念は、もしも真実の教育改革が遂行されるならば、アメリカは知的凡庸さへの潮流に打かって知的優秀性を回復することができるという確信の表現であるとみることもできる。そして、この文書は最後に、両親と生徒自身への呼びかけを行っている。両親に対しては、「自分自身の生活において継続的学習への帰依を示せ」⁵⁴⁾ という要請を踏えて、子どもたちに知的凡庸さに甘んずる態度を破棄して、勤勉な学習態度をもつように勇気づけること、安易なカリキュラムに甘んずるよりもより困難なカリキュラムに挑戦すること、子どもの好奇心、創造性、自信を育成することを訴えている。特に、両親は、「教育における優秀性はきびしい勉強への献身と結びついた知的道徳的な誠実さなしには成就されることはできない」⁵⁵⁾ ということを子どもたちに理解させなければならないという。

ここまできた時、生徒への呼びかけが極めてきびしい調子と性格をもったものになるのは当然である。生徒には、学校の中にあっても「勤勉な勉強家」(hard worker) たることを選択し決意し決断すること、優秀性が一つの意志の所産であることに信念をもつことが求められる。それは、学習者が学習の中で最大限の努力を遂行しないならば、彼は人生における最大の機会を失うことになるからである。「学習者が学習に最低限のものを与える時、彼はそのみかえりに最少限のものしか受けとれないのである。」⁵⁶⁾ 学習者がいかに多く学び、いかによく学ぶかを最後に決定するのは、学習者の学習と勉強の如何であるということになる。学習の内実を決定するのは学習者の学習への意志である。学習者が最善の学習を通じて、自らの能力と才能を最大限に発達させる場合、学習者は自らの未来を創造し、自らの運命を統制する知識と技能を獲得する希望をもつことができる。これがこの勧告のめざす教育の方向と内容である。

(九)

以上のような『危機に立つ国家』の提案に、ある意味で対応するかの如き教育改革プランをパ

イディア提案も提起している。アドラーにとっても、共通の到達目標の設定、十分によく計画された必修制のカリキュラム、妥当で高水準の到達基準の確定は、明らかに、総ての子どもに義務制である12年間の基礎的学校教育の本質的要素である。しかし、それは未だ一つの外的枠組であって事柄の核心ではない。事柄の核心は、学校と家庭での学習を通じて、総ての子どもがそうした教育内容を習得し、設定されている到達基準に到達することができるかどうかにある。それを決定する「学習の質が事柄の核心である。」⁵⁹⁾

この場合、アドラーは学習を二つの側面から把握しようとする。一つは、「希望にみちた事実は、誕生の瞬間から子どもたちは学習可能であるということである。彼らは知ることへの欲求と要求をもって生まれてくる。」⁵⁸⁾ こうした認識への欲求、自然な知的好奇心は十分によく育成されることもできるし、また、死滅させることもできる。しかし、人生の早い時期にその欲求を破壊してしまうと、それは、子どもの学校教育と成人生活に恐ろしい結果をもたらすことになる。

子どもの学習活動の基礎には、こうした学習にたち向かっていく一つの基本的な傾向性と特質が存在している。それを基にして、確かに、学習は子ども自身によってなされるべき主体的営為である。これをデューイは *learning by doing* と表現したのである。「総ての純粋な学習は活動的であって受動的ではない。それは記憶ではなくて精神の作用を含んでいる。それは発見の過程であり、そこでは主要な作用者は生徒であって教師ではない」⁵⁹⁾ しかし、発見による自己学習が最初から可能なのは、天分と才能に恵まれた極く少数の限られた子どものみである。大部分の子どもにとっては、発見による学習、自らの活動による学習は、教師の援助によってのみ可能となる。但し、その援助は、教師から子どもへの知識の注入によるのではなくて、発見による学習過程への助力によるのである。

学習の中心は子ども自身の活動であるにしても、学習の質は教師の与える教授の質の如何によって決定される。即ち、「学習の質は、大部分教授の質—教室において学習を指導し鼓舞する教授、宿題としてなされる学習を方向づけ、動機づける教授—to 依存している。教授は最良のものであっても学習に対する援助にすぎない。しかし、その援助は、学習に熟達していない子どもたちにとっては最大に必要なものである。」⁶⁰⁾ 学習方法に未熟な子どもの場合、学習の如何は全面的ではないにしてもその大部分が教授の質如何によって決定されるのである。教師の教授における指導性が子どもの学習の在り方を決定する。学習は教授の結果である。ここに授業の本質的構造がある。学習の質の高さの証拠は、個々の子どもが自己の適性にかみあった個性的な学習の方法論と独自の勉強のスタイルを確立していることによって明示されることになる。この場合に、初めて子どもは独立的学习者となるのであり、学習の主体性をもって自己探究を持続的に遂行する自己学習的存在となるのである。こうした、サイザーのいう「自己推進的学习者」(*self-propelled learner*)⁶¹⁾ の実現が授業の目標となる。同時に、それは発展的学力の具体的な表現でもある。

かくて、学校教育にあつては、教授によって決定される学習の在り方、授業体験、学習方法論と勉強のスタイルの確立如何が、子どもの人格の成長と発達にとって決定的に重大な意味をもつことになる。子どもが自らの学習方法論を備えた独立的学习者、自己学習の主体になる時、彼は学習に活動的に参加することになる。彼の知的エネルギーは集中してカリキュラム内容の習得に方向づけられ、彼は新しい知識と真理の認識を求める学習過程に自ら参加し、それに没入するこ

とになる。こうした知識の習得と真理の認識に持続的に従事する、知的規律を遵守するストイックで禁欲的な知的探究過程への帰依と献身—これを知育ということができる—が、子どもの道徳的品性を陶冶するということができる。これが「知育の徳育性」であり「陶冶の訓育性」の実際である。学校教育の場における道徳性陶冶、道徳的性格の形成は、単なる道徳的説教、倫理学についての受動的学習によって容易に実現されるものではない。徳育を語るためには、我々はその基本的前提として、知的探究に伴うリゴリズムの体験を背景とした知育の重大性を思わずにはいられないのである。

徳育の欠陥はむしろ知育の欠陥なのである。この点に関して、アドラーは、学校における授業と授業計画の失敗から、子どもの無知、精神の退廃と荒廃、訓練と規律の欠如、貧困な理解、低劣な道徳的センスが結果すると考える。生徒に対する知的刺激の欠如、彼らに対する強い期待を放棄して、より高度の到達基準に向かって彼らを挑戦させることに失敗することが、彼らを怠学、非行、無法な家庭内でのまた学校内での暴力、飲酒、シンナーや麻薬への耽溺といった逸脱的行動に導くのである。80年代の今日、学校の中に存在しているこうした現実の事態が、教育改革を要求している一つの大きな原因であるということができる。

この場合、アドラーのパイディア提案が我々の関心を惹くのは、授業と通じてのある特定内容の確実な習得と学習の方法論的改革が、子どもの精神と存在、いわば彼の人格全体の変革を導くということを明確に主張している点にある。事実、子どもは学習過程を通じて一個の独立的な活動主体となり、学習の結果としての学力形成を踏えて学問的真理を獲得し、道徳的真理を体験する。こうした現実の事態を、教育の、特に学校教育の内容と方法を通じて確実なものとするのが、教育改革、就中学校再建の今日の主要な現実的課題であるといわなければならない。

アドラーは、教育改革の主題としての教育内容と教育方法の変革、その新しい在り方を「パイディア計画」(paideia program)として提案している。その計画の全体的図式は〔図1〕として示すことができる。なお、この図式には示されていないが、しかし、12年間の基礎的学校教育における不可欠なカリキュラム内容・教科として以下のものが位置づけられている。(1) 12年間にわたる体育と身体の養護 (2) 12年間全体にはわたらないが、何年かにわたる工作の授業 (3) 12年間の学校教育の最後の2年間になされる労働と仕事及び職業の世界への導入。

この内容と方法の改革においてアドラーが意図しているのは、(1)生徒によって学習されるべき内容 (what) (2)生徒によって学習されるべき理由 (why) (3)教師の援助の下で生徒によって学習されるべき方法 (how) を究明することである。

(1) 先ず、学習されるべき内容は三つのカテゴリーからなっている。(a)組織的知識の獲得 (b) 知的技能—学習技能・学習習慣—の開発と定着 (c)理解、洞察、美的鑑賞力の拡大。

(2) これら三つのカテゴリーに属する内容が学習されるべき理由は、基礎的学校教育の三つの目標に対応している。(a) 生計をたてていくこと (b)責任ある市民になること (c)人格的成長と自己改善を図るという目標への対応である。

(3) 上記の三つの内容と理由に対応する三つの授業方法が存在することになる。(a)講義を通じての「教授的教え方」(didactic teaching) (b)学習技能・学習習慣を形成するための「コーチング」(coaching) (c)問答と議論による「ソクラテスの教授」(socratic teaching)。

従って、図式化すれば次のようになる。アドラーの場合、この内容と方法の総体的理解によっ

(図1) *The Same Course of Study for All*

	COLUMN ONE	COLUMN TWO	COLUMN THREE
<i>Goals</i>	ACQUISITION OF ORGANIZED KNOWLEDGE	DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL SKILLS -SKILLS OF LEARNING	ENLARGED UNDERSTANDING OF IDEAS AND VALUES
<i>Means</i>	by means of DIDACTIC INSTRUCTION LECTURES AND RESPONSES TEXTBOOKS AND OTHER AIDS	by means of COACHING, EXERCISES, AND SUPERVISED PRACTICE	by means of MAIEUTIC OR SOCRATIC QUESTIONING AND ACTIVE PARTICIPATION
<i>Areas Operations and Activities</i>	in three areas of subject-matter LANGUAGE, LITERATURE, AND THE FINE ARTS MATHEMATICS AND NATURAL SCIENCE HISTORY, GEOGRAPHY, AND SOCIAL STUDIES	in the operations of READING, WRITING, SPEAKING, LISTENING CALCULATING, PROBLEM-SOLVING OBSERVING, MEASURING, ESTIMATING EXERCISING CRITICAL JUDGMENT	in the DISCUSSION OF BOOKS (NOT TEXTBOOKS) AND OTHER WORKS OF ART AND INVOLVEMENT IN ARTISTIC ACTIVITIES e.g., MUSIC, DRAMA, VISUAL ARTS

THE THREE COLUMNS DO NOT CORRESPOND TO SEPARATE COURSES, NOR IS
ONE KIND OF TEACHING AND LEARNING NECESSARILY CONFINED TO ANY
ONE CLASS

M.J.Adler: *The Paideia Proposal*, p.23.

て「教育ある人格」の形成が意図されているといえることができる。

- (1) 教授的教え方→組織的知識の獲得→生計の維持
- (2) コーチング→学習技能の開発と定着→責任ある市民
- (3) ソクラテスの教授→理解の拡大と価値観の深化→人格的成長と発達

しかし、これらの内容と方法の詳細については、教育改革プランにおけるカリキュラム編成と授業方策の探究として、グッドラッド、サイザー、ボイヤー等の教育改革への提案とも関連して別途に検討されなければならない。

註

- 1) J.Cogan: *Should the U.S Mimic Japanese Education?*
—Lets look before We leap—
(Phi Delta Kappan, March 1984)
N.K.Shimahara: *Japanese Education and its Implications for U.S.Education*
(Phi Delta Kappan, February 1985)
- 2) National Commission on Excellence in Education: *Nation at Risk*, U.S.Department of Education, 1983
M.J.Adler: *The Paideia Proposal-An Educational Manifesto-*, Macmillan, 1982
M.J.Adler: *Paideia Problems and Possibilities*, Macmillan, 1983
M.J.Adler: *The Paideia Program-An Educational Syllabus*-Macmillan, 1984
The Paideia Proposal: A Symposium (Harvard Educational Review, November 1983)

稲葉：教育改革の方向と内容について

- E.Boyer: High School-A Report on Secondary Education in America, Harper and Row, 1983
J.I.Goodlad: A Place Called School-Prospects for the Future-, McGraw-Hill, 1984
T.R.Sizer: Horace's Compromise-The Dilemma of the American High School-, Houghton Mifflin, 1984
Beatrice and Ronald Gross(ed): The Great School Debate-Which Way for American Education?- Simon and Schuster, 1985
- 3) Nation at Risk, p.14
 - 4) The Paideia Proposal, p.64
 - 5) ibid., p.63
 - 6) ibid., p.79
 - 7) Nation at Risk, p.4
 - 8) I.Illich: Deschooling Society, Calder and Boyars, 1971
E.Reimer: School is Dead-Alternatives in Education-, Doubleday, 1971
D.U.Levine and R.J.Havighurst (ed): Farewell to Schools ???, Charles A.Jones, 1971
I.Lister: Deschooling, Cambridge U.P. 1974
J.Holt: Freedom and Beyond, Dell, 1972
J.Holt: Escape from Childhood, Ballantine, 1972
J.Holt: Instead of Education, Penguin, 1976
 - 9) E.Reimer, p.51
 - 10) J.Holt: How Children Fail, Dell, 1964
 - 11) P.Freire: Pedagogy of the Oppressed, Herder and Herder, 1970
P.Freire: The Politics of Education, Bergin and Garvey, 1985
M.Carnoy: Education as Cultural Imperialism, David McKay, 1974
S.Bowles and H.Gintis: Schooling in Capitalist America, Basic Book, 1976
M.W.Apple: Ideology and Curriculum, Routledge, 1979
 - 12) Bowles and Gintis, p.14
 - 13) ibid., p.48
 - 14) Apple, p.14
 - 15) Bowles and Gintis, p.85
 - 16) ibid., pp.125-126
 - 17) ibid., p.125
 - 18) ibid., p.85
 - 19) Apple, p.63
 - 20) ibid., p.17
 - 21) ibid., p.45
 - 22) ibid., p.43
 - 23) ibid., p.36
 - 24) P.E.Willis: Learning to Labour, Gower, 1977
熊沢誠・山田潤訳：ハマータウンの野郎ども 筑摩書房, 1985
 - 25) Paideia Proposal, p.11
 - 26) ibid., p.9
 - 27) ibid., pp.10-11
 - 28) ibid., p.10
 - 29) Paideia Problems, pp.8-9
 - 30) ibid., p.9
 - 31) ibid., p.9
 - 32) Paideia Proposal, p.11

京都大学教育学部紀要 XXXIV

- 33) Paideia Program, p.2
- 34) ibid., p.3
- 35) Paideia Proposal p.83
- 36) Paideia Program, p.3
- 37) G.T.Sewall: Necessary Lessons, Free Press, 1983
- 38) Paideia Proposal, p.7
- 39) ibid., p.8
- 40) ibid., p.45
- 41) ibid., pp.44-45
- 42) ibid., p.43
- 43) ibid., p.5
- 44) ibid., p.15
- 45) ibid., p.21
- 46) ibid., p.21
- 47) ibid., p.16
- 48) Paideia Proposal: A Symposium, p.410
- 49) Paideia Program, p.152
- 50) Nation at Risk, p.14
- 51) ibid., p.13
- 52) A.H.Passow: Tackling the Reform Reports of the 1980s, p.680 (Phi Delta Kappan, June 1984)
- 53) Nation at Risk, p.24
- 54) ibid., p.35
- 55) ibid., p.35
- 56) ibid., p.35
- 57) Paideia Proposal, p.49
- 58) ibid., p.37
- 59) ibid., p.50
- 60) ibid., pp.49-50
- 61)Sizer, p.216