

## 高度情報化社会における教育学

三木 博

### はじめに

現在はあらゆる領域にわたって、伝統的な学問の在り方の見直しと再構築が盛んに試みられるようになったが、教育学の分野もその例外ではない。近代において、教育およびそこから派生的に成立し、もっぱら「実践の学」として規定されてきた教育学（伝統的教育学）こそ、むしろ本質的に近代の学ともいえる。そもそも教育の大部分が、既成の諸価値の伝達を本務としていることとも密接に関連し、教育および教育学は、さまざまな文化領域のなかでも、とりわけ硬直化し、惰性化し、制度化されやすい領域である。

周知のように、登校拒否、いじめ、授業崩壊など、教育現場を取り巻く内外の状況は、きわめて危機的な次元に達している。そして教育の現実的問題や実践上の指針への解答を絶えず求められる教育学は、こうした事態に直面して、その伝統的な地盤が揺らいでいるとも言えよう。換言すれば、現在の教育の危機とは、従来までの伝統的（近代）教育学が、暗黙のうちに前提としてきた知の枠組みが、いわば制度疲労をきたしている事態でもあろう。

教育（および教育学）の危機に直面してい

る現在にあっては、教育学は、これまでの教育を成り立たしてきた暗黙の枠組みを反省化しつつ、その限界と可能性を再検討し、みずからを再構築しなくてはならない。脱近代（あるいは反近代）というポスト・モダニズムからの強い批判と反省は、もはや避けては通れないものであろう。「教育学」教育の必要が要請されている所以である。

近代教育学は、伝統的に教育実践のための学として規定されてきたが、そこではどうしても実践（プロフェッショナリズム）の立場と理論（アカデミズム）の立場との不幸な乖離を免れなかった。教育現場中心の経験主義は、教育の理念や本質を見失いがちであるし、また研究本位の教育学は、ともすれば実践活動から遊離しやすく、空理空論に陥りやすい。あるいは急速に大衆化していく学生相手の授業と、高度に専門分化せざるをえない学問的な教育学との大きなギャップは、容易には克服しがたい。こうした陥穽を避けるためにも、いわば教育臨床の現実に即した「教育学」教育が必要であらう。

教育学は本来、教職・教員養成教育の学として、学校教育と密接に関わってきた。ただし近年、教育概念はますます多元化・拡大化しつつある。教育学を、たんなる初等・中等教育における教員養成や学校教育

に押しとどめず、生涯にわたる人間形成過程を視野に入れた、広義の教育者教育として、さらには教員にはならない学生・社会人のための市民的教養(一般教養)教育の一環として、捉えなおす必要がある。

また従来の教育(学)の視点からは、何らかの「問題」として受け止められる事象(たとえば、いじめや不登校など)を解説する際に、そうした事象を、そもそも「問題」として浮上させてくるような、教育学の暗黙の前提・枠組みを、注意深く、丹念に検証することによって、近代教育学に纏わる限界と可能性を、いわば逆照射してみる。教育というテキストの意味を、こうした批判的アプローチをとおして、あらためて浮き彫りにすることによって、教育という物語り(コンテクスト)を再生する試みとした。

## 情報化社会と教育学

経済の高度成長化の時代が終焉し、次に社会の高度情報化が計られている今日、社

会の在り方はきわめて学校化社会の様相を呈しはじめる。よく知られているように、学校化社会(schooled society)とは、社会全体が学校をモデルとして、いわば大きな学校と化し、また学校は小さな社会として、学校がそこにおいてある社会の縮図(ミニチュア)として、社会全体のエッセンスを凝縮したかたちで呈示する、という概念である。

いわゆる教育病理的現象として、いじめ、校内暴力、登校拒否、学級崩壊<sup>1)</sup>等が社会的に大きな関心を引き起こすのは、それらの現象が以前には見られず、教師や大人はただそれを呆然と手をこまねいて見ているしかなかった、というだけではない。

子どもの世界は、子どもを取り巻く大人の世界を敏感に反映し、あるいはむしろ先取りしている。社会の在り方が反映され、凝縮された縮図である学校は、学校を取り巻く社会の行く末を先取りし暗示していることに、人々は気づいていよう。学校とは、文化的情報の伝達の場所として、本来保守的な性格を持つとともに<sup>2)</sup>、将来の社会の

1) 従来までの荒れとは質的に異なる近年の学級崩壊の特徴として、たとえば佐藤は次の三点を指摘している。

- 1) 子どもの側に何の抗議も主張も存在しない点
- 2) 都市郊外の中間層の人々の住む地域に多発する点
- 3) かつて優秀な指導力を誇ったベテラン教師の多くが、学級崩壊に苦しんでいる点
- 4) 学級が崩壊する前に職員室が崩壊している点。

佐藤学 『教育改革をデザインする』、岩波書店、1999年、117-118頁

2) 教育はそれがより基礎的なものであるほど、本来時代や社会の状況に左右されることの少ない、すなわちあまり変わらない(普遍的な)事柄を伝達しようとする。この教育のもつ本来保守的な性格について、たとえば政治改革、経済改革と比較して教育改革がつねに後回しになる、という指摘は興味深い。理想主義的な教育観のもとでは、次代の社会を担う若者の教育(学校)を変革すれば、将来的に社会も変革されるであろうとすることになるが、実際には社会の変革をまって教育の変貌がもたらされるのが現状であろう。教育が変わることによって社会が変わる、というよりも社会が変わることによって教育も変わる、ということになる。

また制度の目に見えない暗黙的な部分が、目に見える明示的な部分を含めて、全体を支配しているという、見えない制度の指摘は重要である。天野郁夫 『変わる社会 変わる教育 成熟社会の学習社会像』有信堂、1989、50、126頁参照

姿を予告しあるいは診断的に呈示している。こうした社会 = 大きな学校, 学校 = 小さな社会という図式は, 高度情報化の進展とあいまって, ますます鮮明になりつつあると言えよう。

情報洪水と言えるほど, 情報が過剰に身近に満ち溢れながらも, いざ本当に自分にとって必要とする情報を見つけようとするとき, なかなかそれが見つからないといった焦燥感や, 種々雑多な情報による選択肢が豊富に提供されているかに見えながら, 実はそれらはきわめて隠微なかたちで画一的に管理統制された情報操作による結果であるかも知れない, とした漠然とした気分。これらは, われわれが日頃, 身近に感じていることでもある。

知識・情報の伝達機能の視点からすれば, 学校を舞台としてやりとりされる知, すなわち学校知は, きわめて管理統制された知識としての性格が顕著である。たとえば学習指導要領, 教科書検定制度, 入学試験, 内申書, 偏差値等々に見られる知識の管理統制のスタイルは, 新聞社のプレスコードの機能のように, 情報の氾濫のなかで, 本来必要とされる情報を隠蔽しかならず, 情報の流れを暗黙のうちに方向づけてしまう<sup>3)</sup>。

学校間の序列化競争や価値差別化に見られるように, 本来公共的であるはずの学校

知が商品化され, 市場経済の尺度のもとでその価値が計られるとすれば, 学校知の性格も根本的に変容を被らざるをえない。社会全体を巻き込む高度情報化の影響は, こうした趨勢をさらに加速する。情報化が進展し, 社会の全域に膨大な情報網が張りめぐらされるにしたがって, かつて情報を独占しうる立場にあった学校の社会的地位は相対的に下落していく<sup>4)</sup>。かつてはどうしても学校へ行かなければ生涯学べなかったような事柄は, 現在ではきわめて少なくなった。むしろ学校の外部のほうが, 子どもを魅了するような知的喚起力に満ちていよう。学校で教授される知識の多くは, ややもすれば時代の流れから取り残されがちであり, また学校がもつぱら普遍的な知的文化遺産の継承・伝達に重きをおくかぎり, 生き生きとした新しい知識の創造からは遠のいてしまう<sup>5)</sup>。教育が諸々の既成の価値を伝達することに重きを置く以上, 「硬直化し, 惰性化し, 制度化するのは, 避けがたい文化の宿命であるが, 文化的諸領域のうちでも「教育」はそれを最も端的に示している」<sup>6)</sup>。

また日本の学校組織は従来, ややもすると学校の内と外を峻別するある種閉鎖的な傾向をもち, 学外の事柄を学内に持ち込むことを忌避してきた。たとえばそれは, 学

3) 堀尾輝久 『日本の教育』, 東京大学出版会, 1994年, 369頁

4) かつて富裕な階層の師弟のみに許された学校で教育を受ける特権的な機会が, 市民権の拡充にともなつて一般市民の権利となり, さらに親がその子どもに教育を受けさせる義務となるこの流れ(特権権利 義務)は, 学校の地位の相対的の下落に対応していよう。

日々のつらい労働から解放され, 学校に通えることが喜びであり, また憧れでもあった時代の残像をわれわれは, たとえば発展途上国での子どもの学校風景などに投影していよう。天野郁夫 『変わる社会 変わる教育』, 16-17頁

5) 知的文化遺産とは, そのままではいわば死んだ知識であり, まさに成長のやんだ遺産であつて, 子どもを魅了するような生き生きとした知識ではない。同, 23頁参照

6) 土戸敏彦 『冒険する教育哲学 子どもと大人のあいだ』, 勁草書房, 1999年, 177頁

校の周囲に張りめぐされた堀や校門、門限や制服の制度等に象徴されよう<sup>7)</sup>。聖域として、いわば学校内世界に自閉自足しがちな在り方を伝統的に継承してきたものと言える。社会全体が高度情報化へ向かおうとするとき、こうした学校組織の閉鎖性は大きな足かせともなっていよう。「かつて教育問題とは、青少年非行にせよ「受験地獄」にせよ、学校が取り組んで解決すべき問題のことであった。ところが今では、教育問題とは学校が引き起こしている問題のことだと思われているのではないか<sup>8)</sup>」といった感慨さえ聞こえてくる状況である。

さて社会全体に情報が豊かに行き渡るようになると、学校知の情報量は相対的に低下しその質も劣化する。子どもに驚きをあたえるような生き生きとした知識は学校の

外に溢れ、学校の管理・統制面のみがかってクローズアップされかねない。家庭や地域社会には、かつてそれらが子どもたちに持っていた教育力をもはや期待できない<sup>9)</sup>。

また学校には、かつてほど知育の機能を期待できない。ならば、むしろ躰や社会ルールの習得など、徳育面での機能を学校に期待しようとする傾向も生じてきている。社会全体が野放図に若年層に甘くなるうとする反面、そこでは真の自由の感覚は生じず、むしろ逆に柔らかな拘束による抑圧的性格を強めてしまうという「抑圧的寛容」とも呼ぶべき寛容社会の持つ抑圧的な性格が指摘されている<sup>10)</sup>。社会全体がこうした「抑圧的寛容」の雰囲気浸されるとき、せめて学校ぐらいには子どもに厳しくあって欲

7) 天野郁夫『変わる社会 変わる教育』18頁参照。たとえば学校を「少年用昼間刑務所」と捉える見方は、M. フーコーが学校・病院・兵舎・監獄等に共通して認められる特徴を監視と統制の効率化のうちに求めたことを想起させよう。

高校生のアルバイトについても、アメリカのハイスクールでは、それはむしろ学生が学外の現実の世界を知る良い機会として奨励されるが、日本では反対に風紀の乱れを持ち込む要因として忌避される傾向にある。

これはアメリカでは高校生を「小さな大人」として扱おうとする傾向があるのにたいして、日本では「大きな子ども」として扱おうとする傾向との対比としても捉えられる。高校生を「大きな子ども」扱いすることによって犠牲にされるのは、たとえば社会的責任感や自律性である。天野郁夫『教育改革のゆくえ 自由化と個性化を求めて』東京大学出版会、1995年、42頁以下参照。

ただしアメリカのハイスクールの特徴として、アカデミック・カルチャー(academic culture)、生活エンジョイ型カルチャー(fun culture)、逸脱カルチャー(delinquent culture)の性格が指摘されており、このなかで生活エンジョイ型カルチャーがもたらアメリカのハイスクールを特徴づけていると言われる。そこから自由で開放的なアメリカの学校文化にたいして、規制が多く抑圧的な日本の学校文化という従来の典型的なコントラストも生まれてくる。藤田英典『市民文化と教育 新時代の教育改革・私案』、世織書房、2000年、29-30頁参照

8) 今井康雄「現代学校の状況と論理 生活と科学 から 美とメディア へ」、『岩波講座2 現代の教育 学校像の模索』所収、1998年、170頁

9) 家庭が教育力を喪失した背景には、家庭が生産・労働の場から分離され、もっぱら消費・休息の憩いの場に変容した点が大いと思われる。一日の仕事の労苦から離れ、家庭で寛ごうとする大人にとっては、家庭で子どもを厳しく躰ようとするのは、幾分抵抗のある仕事になるのかも知れない。新堀通也『私語研究序説』、72-73頁参照

10) 現代社会の抑圧的寛容の性格については、天野郁夫『かわる社会 かわる教育』19頁参照、あるいは「許容社会の中では、子どもに対して外的統制力が失われるだけでなく、子ども自身に内的統制力、自制力が育たないので、許容度は止め度もなく高まり拡まる」。新堀通也『私語研究序説』、玉川大学出版部、1992、77頁。

しい、という親の幾分身勝手な願いとともに、学校に徳育機能が期待されるのである<sup>11)</sup>。

## 平等化のパラドックス

ところで学校化社会は必然的に、高学歴社会あるいは生涯学習社会でもある。社会の経済的発展は、もはやかつてのような右肩上がりの成長曲線を描けず、良くて現状維持、恐らくは緩やかな下降曲線を描きながら衰退期に向かおうとしている。西欧先進国にも見られないような極端な少子・高齢化による社会全体の急激な老齢化(あるいは成熟化)とともに、子どもたちがいわば自分の将来に夢を抱きにくくなるような気分が醸成されていく。

そうしたなかで、個人の学習スタイルも大きく変容していく。何かのために、という目的を強く意識した学習スタイルが、何

か他の目的のためというのではなく、学ぶことそれ自体が楽しいからこそ学ぶ、という自己目的型の学習スタイルへ移行していくのは、ゆとりある豊かな社会の学習スタイルを反映しているだろう<sup>12)</sup>。

こうしてゆとりある学習社会のすがたがさまざまな期待を込めて模索されている反面、他方ではあいかわらず過剰な学歴獲得競争が継続している。たとえば藤田が指摘するように、高校の序列構造や入試競争、内申書・偏差値教育にたいする人々の意識があまり変化しないのは、高校教育が大学進学のための準備教育という性質を構造的に付与されているからであろう<sup>13)</sup>。ところで、こうした加熱した競争は「明らかに学歴のもつ経済的な価値が低下しているにもかかわらず、学歴の獲得をめぐる競争はますます激しくなる、という一見パラドキシカルな状況」<sup>14)</sup>を生み出している。すなわち加野は、「経済的にも、文化的にも上下階

11) 近代西欧の教育思想においては、伝統的に知的教育(インストラクション)は学校に委ねられ、訓育あるいは徳育(エデュケーション)は家庭や教会に委ねられていた。逆に現在の日本では、家庭や地域が訓育機能を喪失した代わりに、子どもの躰を学校や教師に期待し、知的教育を塾や予備校に期待する傾向が認められよう。家庭は空白地帯のままである。堀尾輝久『教育入門』、岩波新書54、1989年、112頁

12) 因みに「勉強」という言葉は、中国語の原義では「無理をする」「我慢をする」「骨折って励む」という意義に通じ、本来知識の学習という意味はなかった。今日の意味で勉強という言葉が頻出するようになるのは、明治10年代からである。竹内は、現代の若者がこの「勉強」という言葉を敬遠するのは、この言葉の背景に「野暮なダサさ」「時代錯誤」「いじましさ」等のマイナスイメージを感じ取っているからと指摘する。竹内洋『大衆モダニズムの夢の跡 彷徨する「教養」と大学』新曜社、2001年、243-245頁参照。それは自己目的化した学習スタイルには相応しくないかも知れない。

また学生が在学中にあまり学習に熱心でなく、学習の必要性を痛感するのは社会に出てから、というのによくある話である。こうしたみずからの再教育、再学習を望む社会人に、学習の場所と手段を豊富に提供しようと試みたのが、かつてのリカレント・スクールの構想であったが、現状では本来の目的を果たしているとは言い難い。

概して従来の教育制度は、大人の学習に対して無関心であり、学校に行きたくない子どもと、もっと学習がしたい社会人とのコントラストが際立ってくる。天野郁夫『変わる社会 かわる教育』、39頁参照

13) 藤田英典『市民社会と教育』、256頁参照

14) 加野芳正「学歴と平等のパラドックス 高度大衆消費社会のアイロニー」『教育のパラドックス パラドックスの教育』所収、東信堂、1994年、195頁

層間の格差が小さく、諸外国に見られないような平等化と平等主義が、わが国においては徹底している<sup>15)</sup>との結論の上に、こうした徹底した平等主義がかえって不平等感を煽ってしまう事態である「平等化のパラドックス」について言及している。

すなわち平等化が徹底すればするほど、人々は逆に「残存する微少な不平等について神経過敏」となり、その微少な差異のうち自己の個性や存在感の確証を見出そうとする。とりわけ「差異化競争が最も純粋な形で行われる」<sup>16)</sup> 学歴獲得競争では、まさにこの微少な差異の獲得に、みずからの「名誉や自尊心といった人間評価そのもの」<sup>17)</sup> が賭けられるのである。「機会均等を保証し、すべての子どもに画一的な教育をほどこせばほどこすほど、つまり教育の形式的な平等を保証すればするほど、結果としての不平等が浮き彫りになってくる」<sup>18)</sup>。学歴獲得競争で求められているのは、これまでの学歴の経済価値あるいは使用価値といったものではなく、「他者からの認知と賞賛」であり、高度大衆消費社会における象徴的価値(消費されるイメージ)としての学歴ということになる。すなわち問題が「社会的・経済的優位性としてよりも、人間的

“プライド”の部分で生じている」<sup>19)</sup> ことこそが、学歴獲得競争の根の深さを示している<sup>20)</sup>。

学歴競争の病理は「学歴以外に威信の差を示す、万人に開かれた標識がない。人間は平等であることを願いながらも、しかしまったく平等であったのでは個人として生きている意味が喪失してしまう」<sup>21)</sup> 状況に根差している。それはみずからの存在理由までも賭けた熾烈で際限のないものになってしまう。

ところで苅谷剛彦は、日本の努力主義型の学歴社会の在り方を能力主義型のメリトクラシー社会モデルと比較しながら、詳細に検討している。

苅谷によればメリトクラシー社会とは、「能力が高いと評価された人々は、その能力を存分に発揮する職業に就ける」適材適所の完璧な実現という意味で、効率性を重視した社会<sup>22)</sup> である。ただしそこでは「選ばれなかった人々が、そこでどれだけ社会に貢献しようとするか、という選ばれなかった人々の努力や意欲の問題」が不問に付されている。すなわち理想的なメリトクラシー社会は、じつは「反面だけの実現」にす

15) 同, 200 頁

16) 同, 202 頁

17) 同, 201 頁

18) 同, 202 頁

19) 同, 210 頁

20) 「差異動機」によって他者との差異化を執拗に追求して、自己実現を目指そうとするこの心性もまた「その差異は他者との比較のうえで、他者の欲望を模倣することによって生じている(同, 214 頁)わけだから、結局は没個性化を来たすのではないか、という加野の議論は興味深い。さらに加野はボードリヤールの消費社会論を援用しながら、地位表示機能としての学歴の分析に進んでいる。同, 214 頁以下参照。

21) 同, 211-212 頁

22) 苅谷剛彦「学歴社会の変貌」『教育の社会学 常識の問い方、見直し方』所収、有斐閣、2000 年、226 頁

ぎず、かならずしも「多くの人々から十分な納得と支持を獲得」できていない点を指摘している。

メリトクラシー社会も学歴社会も、ともに平等な社会ではなく、「その社会にとって人々が不平等をどのように納得して受け入れるのかは、社会それ自体の存続にとってきわめて重要な問題」<sup>23)</sup>となる。この不平等の正当性の確保という点で、たしかにメリトクラシー社会と学歴社会は対応を異にするが、日本の学歴社会が努力主義型のメリトクラシー社会にきわめて接近していることは否めない<sup>24)</sup>。

進学率の上昇と少子化の影響による大学入学機会の拡大は、教育機会の徹底した平等化を背景とする高学歴社会を生み出したが、それはまた「能力の階層差」とともに、「努力の階層差」という新たな不平等を生み出しかねない。「努力自体、個人の意欲の問題というより、生まれ育つ家庭の影響を受けている可能性がある」<sup>25)</sup>というこの見落とされがちな不平等は、出身階層間の不平等にさらに拍車をかけてもいよう。

「みんながんばれ」の時代から、「ほどほどの努力」の時代が変わったとき、だれもが同時に努力の手をゆるめるのだろうか。……もし、出身階層の低い人ほど努力の手をゆるめてしまう傾向が強いとすれば、社会全体の受験競争に向けての圧力が弱まる結果、努力の階層差が拡大する可能性が出てくる<sup>26)</sup>。

さらにここで教育病理の根幹に指摘され

る「平等化のパラドックス」と「新たな不平等」の問題に加えて、「情報化のパラドックス」と呼ばれる事態に触れておこう。

## 情報化のパラドックス

社会の高度情報化は、必然的に高学歴社会を招来する。情報化社会において重要なものは、いわば社会変動のダイナミズムを敏感に反映するような知的情報である。また生成していく社会構造の在り方を豊かに構想できる知的生産の技法である。すなわち知的感受性に優れ、構想力に満ちた高度な知的抽象能力が必要とされよう。

さてここで興味深いのは、情報化が進展すればするほど、社会一般のみならず知的情報の生産の場でもある大学等でも、学問的と呼ばれるような、抽象化され体系化された知識への反感と不信がますます募っていくという現象である。高度な知的資産が懸命に模索されている一方で、いわゆる学問的なものへの反感が増幅していくのである。

新堀通也によると、こうした矛盾は主知主義や合理主義にたいする反主知主義や非合理主義の台頭となって顕在化する。「論理・理論・学問・言論・知性・理性に対する敵意や反感や不信があらわになっており、書物・学者・教師・研究者・教育・学習・学校・大学などに対する軽蔑や攻撃や嫌悪が激化」<sup>27)</sup>する。

新堀の分析によると、こうした「情報化

23) 同, 228 頁

24) 詳細については, 同, 226 頁以下参照。

25) 同, 243 頁

26) 同, 244 頁

27) 新堀通也 『私語研究序説』, 124 頁

のパラドックス」の原因として、主に四つの要因が指摘されている<sup>28)</sup>。すなわち

- 1) 情報へのアクセスがきわめて容易になったために、情報の稀少価値が喪失してしまう点。かつては貴重な情報を取得するためには、それなりに苦労を重ね、相応の努力が払われるのが当然であったが、現在では「いつでも情報にアクセスできるため、安心してしまって、結局情報取得の切迫感が薄れてしまう」。
- 2) 情報の陳腐化の速度がきわめて速く、情報が短命化してしまう点。いわゆるはやりすたりが激しくなり、「情報に対する尊敬の念は消え失せ、苦心して情報を獲得しようとする学習意欲が減退してしまう」。物事の結論や要約が性急に求められ、過程ではなく結果のみが重視される。
- 3) 情報洪水のなかで、相対立する情報が同時に併存し、情報が多元化する点。情報は過剰すぎるほど提供されているが、自分が真に必要としている情報を選択できず混乱し、困惑に陥る。
- 4) 情報化社会という市場で、情報が商品価値をもつよう、顧客の要求に合わせて情報が感覚化される点。情報は「売れるためには顧客の要求に合致し、また顧客

の要求を呼び起こさねばならない」。情報は過剰に感性化とりわけ視覚・映像化され、直観的に把握されることを要求される。

以上、情報の1)稀少価値の喪失、2)短命化、3)多元化、4)感覚化による「情報化のパラドックス」によって、情報化社会では情報がきわめて大衆化する。そして理性よりも感覚が、論理よりもフィーリングが、概念よりも映像が、垂直思考よりも水平思考が優先することになる<sup>29)</sup>。

あるいは藤田は、メディア社会に課せられた課題と問題点を次のように指摘する。すなわち

- 1) 紙媒体による学習と対面的・体験的な活動の不足による、社会性・協調性・他者への思いやり・リアリティの複雑さの理解等の形成が偏ってしまう危険性
- 2) ヴァーチャル・リアリティの浸潤によるリアリティの低下、とりわけ人間の知的能力の中核にある想像力によるイマジナリな世界の貧困化
- 3) コンピュータ・リテラシーに加えて、メディアを批判的に受容する能力であるメディア・リテラシーの育成の必要性<sup>30)</sup>

28) 同、124-126頁参照

29) 同、126頁。とりわけ「面白さ」や「わかりやすさ」を念頭においた大学での授業において、こうした傾向は顕著に覗えよう。

30) 藤田英典『市民社会と教育』、212-214頁。そこで藤田は、マクルーハンによる指摘「メディアはメッセージである」を引用しながら、メディアは情報を伝達するだけでなく、メディアそれ自体がすでにメッセージ性や偏りを持つことに注意を促している。

たとえば映像メディアは活字メディアに比べて、特定のイメージを伝達するのに効果的であり、度々反復されることによって、特定のイメージを無批判的にインプットしやすくする。215頁参照

さらにコンピュータによって処理され、インターネットなどで提供される情報は、清水博によれば典型的に「自他分離の情報」であり、それは「送り手や受け手である人間から自他分離した対象として取り扱えることを前提」<sup>31)</sup>としている。すなわち「対話では、互いの中でコンテキスト(状況的な意味)を共有しなければコミュニケーションができません。しかしコンテキストは、それぞれの人の内部に生成する自他分離できない働きであるために、現在の自他分離的な情報技術では常に枠外におかれてしまう」ことになる。相互にコンテキストを共有する、間主観的な場所から分離した情報伝達では、いわば身体性が濃密に関われる余地が奪われてしまう。このような情報伝達における身体性の欠落、すなわち「コンテキスト度の低下」によって、情報伝達はきわめて深刻な歪みを被り、その情緒性と創造性を喪失してしまうことになる<sup>32)</sup>。

## 伝達から対話へ

教室は、教育的なコミュニケーションが最も濃密に行われる場所である。遠大な教育改革の理想といえども、改革の根幹は日々の授業の変革の積み重ねのうちにあることは誰も認めよう。授業の変革とは、

すなわち教室におけるコミュニケーションの変革である。それはかつてデューイが「経験と呼んだような、「環境との相互作用を繰り返しながら自己と環境の相互が変容する過程」<sup>33)</sup>のただなかで、刻々と変容を遂げる生成の流れをより豊かな意味へ向けて方向づけ、高めていくものでなければならない。

ただし従来の授業改革は、たとえば佐藤が鋭く指摘するように、「子どもの発表力や表現力が重視され、活発に意見を発表し合う教室づくり」<sup>34)</sup>がいわば過剰に追求されているとも見なせよう。佐藤は教育的コミュニケーションにおいて最も重要なのは、聴き合う関係であり、話すことよりも聴くという行為が決定的に重要である、と述べたうえで、きわめて興味深い指摘をしている。少々長くなるが、引用してみよう。

わが国の小学校の教室において深刻なのは、絶えず「明るく元気」に行動することが求められていることではないだろうか。諸外国の教育学者や教師を連れて小学校を訪問し、教室の参観を案内する機会が多いが、日本の小学校の教室に対する彼らの第一印象をたずねると「noisy(騒がしい)」という言葉が返ってくる。確かにそうである。わが国の幼稚園と小学校の教室は、欧米諸国の教室に比べると、子どもたちも教師も喉に力が入った硬質の大きな声で話しており、騒々しい空間で

31) 清水博編『場と共創』、NTT出版、2000年、14頁。

32) 同、16頁。清水はコンテキスト度の高いコミュニケーションのうちに、日本人の伝統的な創造性の発露を認めている。

「日本文化の特徴は、……コンテキストが非常に高い役割を果たす(コンテキスト度が高い)コミュニケーションをおこなうところにあります。日本人はコンテキスト度の高い表現を使って、情緒性の高さによって論理性の低さを補っているのです。このことが日本人の創造性に独特の特徴を与えます。全体的に見ると、欧米人の創造性が新しい論理を発見する形となるのとは異なって、日本人の創造性は情緒性を活用してコンテキスト度を高めるという形態をとっています」同、15頁

33) 矢野智司「教育における目的 教育ニヒリズムの克服」、『教育関係の再構築』所収、1996年、東信堂、174頁

34) 佐藤学『教育改革をデザインする』、106頁

あることが特徴的である。教室の人数が多いのも一つの理由だろうが、それ以上に、「明るく元気」な子ども(学校、教室)がよいという観念を教師も子どもも持っているからではないだろうか。どこか無理がある「明るさ」や「活発さ」であり、ストレスの強い教室になっていると言ってもよいだろう。その証拠に、中学校や高校の教室では、逆に、ほとんどの生徒が貝のように口を閉ざした沈黙の重苦しさが漂っており、騒々しい幼稚園や小学校との落差に、諸外国の教育学者や教師たちは驚くのである。小学校の教師たちは、中学生になると沈黙してしまうのは中学校の授業のせいだと考えているが、むしろ小学校の教室の「明るく元気」な騒々しさが、中学生の重苦しい沈黙を導いていることも認識するべきだろう。偽りの自分を演じさせられた体験の蓄積が、中学生になった段階で、自分らしい人との関わり方や授業への参加の仕方をつくりだすことを困難にしているのではないだろうか<sup>35)</sup>

「明るく元気」な騒々しさが満ち溢れて、かえって奇妙に硬直化してしまう教室空間を内面から解きほぐし再生するのは、佐藤が指摘するような「心と身体を開いて他者の声を聴く」といった他者に開かれた根本

的な姿勢であろう。ただ活発に意見の発表を競い合い、努力を誇示するような生徒のみが評価されるような教室ではなく、「子どもたちが教師や他の子どもの言葉に耳をすまし合い」、「他者の考え方や感じ方の小さな差異に敏感に感応し、他者が投げかけてくる言葉やメッセージに細やかに応答」<sup>36)</sup>できる教室こそが、自己変容の経験の場所としての教室に相応しい<sup>37)</sup>。

話すことよりも、聴き合う関わりを基本とし、「伝達から対話へ」教室のコミュニケーションを変革するには、耳を澄ませて、ささやくような小さな声にも耳を傾けることによって、子どもの存在を受け止めるような教師の姿勢と力量が決め手となる。「教師の心と身体が子どもたちの言葉にならないメッセージを受け入れ、その息づかいや感情の鼓動と共振し合っているかどうかが決定的である」<sup>38)</sup>。

ただしここではまた、小学校と中学校とのあいだに存在する断絶も認識しておかねばならない。たしかに教室におけるコミュニケーションの内実を伝達型から対話型に

35) 同, 107-108頁

36) 同, 109頁

37) また同時に佐藤は、カリキュラム改革の基本として、生産性と効率性を追求してきた従来の「目標・達成・評価」モデルを、学びの経験を豊かにする「主題・探求・表現」モデルへと再構成する必要性を説いている。

ところでこの「目標・達成・評価」モデルを1910年代に考案したカリキュラム研究者が、フォード・システムの基礎となった近代的労務管理の原理(テラー・システム)をそのまま採用するかたちで、このモデルを開発している点は、大工場の流れ作業を教室に持ち込んだ発想として、きわめて興味深い事実であろう。テラー・システムについては、桜井哲夫『「近代」の意味』NHKブックス470, 1984年, 117頁以下参照。

38) 同, 110頁。教室内での暴力・差別・排除といった子どもたちの世界の荒廃の背後には、もっと大きな大人の世界の荒廃が存在しているよう。たとえば学級崩壊が頻発する学校の特徴として、自ら責任をとろうとしない校長のいる学校、教室の相互不干渉が暗黙の不文律となっている学校、教師同士が小グループに分裂し、孤立している学校などが挙げられる。同, 118頁。

あるいは「校内の同僚関係の悪い学校では、分掌や委員会の数が増える傾向にある。そして、分掌や委員会が増えれば増えるほど、教師の間では学校全体に対する責任感が希薄となり、教師の仕事は断片化し、周辺の雑務が増大して専門領域の仕事が空洞化することになる」。同, 134頁

変容させるのは、上述のように直接に教師の力量にかかわる事柄ではあるが、そこにはまた容易には乗り越え難い構造(制度)上の制約がある。

たとえば酒井朗は、日本の小学生(小6)と中学生(中1)とのあいだで、認識や態度に大きな断絶があり、顕著な差が生じていることを、「中学生になることのむずかしさ」<sup>39)</sup>として説得的に取り上げている。酒井は日本におけるいじめが中1、中2に多発している事態をうけて、「中学生になると教師や学校に対する態度が大きく悪化すること」<sup>40)</sup>に注目する。すなわち日本の中学生が、小学校時代に培われた「子どもの気持ちを理解できる先生」<sup>41)</sup>という教師観をその後も強く抱き続けていることにたいして、中学校では教科担任制という制約もあり、なかなか子どもの期待に応えることができない。

あるいは生徒はこれまでの小学校生活と違って、詳細な校則規定による「管理統制の対象」と見なされる機会も増えて、緊張感に満ちた人間関係のなかで過剰なストレスにさらされ続ける。一方では教師の権威的態度に反発・失望しつつも、他方では心情的には従来までのような親しみに満ちたつながりを求めるという教師の役割期待が孕む矛盾のなかで、生徒は迷走してしまうのである。

酒井によると、いじめ問題の要因として

しばしば指摘されている通説的な「日本社会の同質性」や「加熱する受験競争のストレス」といった立論はきわめて疑わしく、支持し難い。同時にこれらの議論による対応策もその根拠を奪われてしまう。

問題はむしろ従来の教育学の視点では死角にあった、小学校と中学校のあいだの構造上の断絶の存在を今一度、見直すことにある。

## 教育学の病

さて今日の教育をめぐる状況は、病理的とも呼べる様相を呈しており、上述したように問題の本質はもはや従来の教育学の思考によっては捉えられず、またその許容範囲をはるかに越えてもいよう。現在までの教育学による成果が、こうした教育の現状にたいして、必ずしも説得力のある有効な論点を打ち出せず、曖昧な現状追認的な評論か、あるいは対処療法的な処方箋程度の呈示に終始してきた、との批判もよく聞かれるところである。

たとえば竹内洋は「教育学の自己欺瞞」というエッセイのなかで、教育学について「問いを始めるべき地点で問うことを止めることによってのみ成立している学問」とも「問題を明らかにするというよりは、問題そのものを隠蔽してきた」との識者による痛烈な批判を紹介している<sup>42)</sup>。

39) 酒井朗「中学生になることのむずかしさ」『教育の社会学 常識の問い方、見直し方』所収、24頁以下。

40) 同、25頁。

41) 日米の学校文化の比較研究によると、「アメリカの教師はより権威的であろうとし、子どもとの間に距離を保とうとするが、日本の小学校教師は、むしろそうした権威的なふるまいを避け、子どもに親しまれる教師になろうと努力する」と報告されている。同、27頁。

42) 竹内洋『大衆モダニズムの夢の跡』、241頁。そこで竹内は、精神科医の野田正彰による痛烈な教育学部・教育学者無用論に回答するかたちで、今日の教育学研究をめぐる病根の深さを紹介している。

「教育にとっての語りえないもの まさにこれこそが、教育に潜む教育固有の前提である」<sup>43)</sup>。こうした前提は暗黙の枠組みとして教育を構成しているが、すでに自明的なものとして、もはやそれ以上問われることはない。いわばそれは教育の外部に留まるのである<sup>44)</sup>。

あるいは近代教育学の根本的な発想が、はじめから致命的な錯誤を孕んでおり、それは隠蔽されたニヒリズムの病理による「教育学という病」あるいは「教育目的という病」として指弾されてもいる<sup>45)</sup>。

たとえば矢野によると、「教育言説の空間を硬直した「道徳」的言説で汚染し、ニヒリズムの暗い影で覆う」のは、教育学は「道徳」的な教育目的を呈示しなくてはならないとする啓蒙の理念であった<sup>46)</sup>。自由・平等・理性などの啓蒙の諸理念が著しく衰弱し、はかなくも失効してしまう現実のなかで、教育学は自律・発達・人格の完成・自己実現・教養と個性等々の啓蒙の物語を執

拗に産出し続ける<sup>47)</sup>。生を越えた超越的原理が暗黙に教育目的として持ち込まれ、究極的な教育的価値として教育学を主導する。「価値の喪失などではなく、生のうえに生を超える 否定する 偽の価値を置くような在り方」<sup>48)</sup> すなわちニヒリズムの原理が、教育目的を構成するのである。「教育学の病」とは、「教育学というジャンルにしたがって思考するとき、自動的に、生を越えた超越的価値に基づく教育目的を求める病」<sup>49)</sup> に他ならない。

さてここで、教育とはつねに 大人 の側からの発想である、という根本的な事実を振り返ってみよう。たとえば土戸は述べている。

教育とは、大人と子どもとのあいだに繰り広げられる相互的ななかかわりではあるが、しかしその「教育」という発想そのものが、じつは大人のものでしかないという、ごく当たり前の事がらから出発す

43) 土戸俊彦 『冒険する教育哲学』, 49 頁

44) 土戸によれば、大人 の視点はずすことによって、このような教育の 外部 にどれだけ肉薄できるかは、教育学とりわけ教育哲学に課せられた重要な課題である。問いの 外部 すなわち視界の圏外である自明性の領域をあえて反省化するのは、きわめて哲学的な課題であろう。それはタウマゼイン(驚くこと)をとおして、究極の根拠を見出そうとする 子ども の感覚により相応しい。しかしもっぱら 大人 の視点に依拠する教育(学)では、問題そのものが自明性の彼方にかき消されてしまう。土戸が厳しく指摘するように、教育哲学の不毛はいわば教育と哲学を「木に竹をついだような教育哲学」に終始してしまう点にある。同、6 頁参照

45) 矢野智司「教育における目的 教育ニヒリズムの克服」, 167 頁以下参照。矢野は今日あるべき教育学とは、教育学の病理にたいする治癒の理論であるとも述べて、近代教育のニヒリズムの性格を鋭く指摘している。同、182 頁

46) 矢野「教育における目的」, 171 頁

47) たとえば大人になることは教育の主要な課題であるが、そもそも教師が子どもを大人へと自律するよう導こうとすること自体が、矛盾を孕んでいる点を矢野は指摘している。

子どもは 汝自律すべし という教師にいつまでも従っていると結局自律できないことになるし、また逆に教師に逆らっていると自律してしまうことになり、反って教師に従っていることになる。矢野智司「教育関係のパラドクス 教育関係における「二律背反」問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み」、『教育のパラドクス/パラドクスの教育』所収、東信堂、1994年、122-123 頁参照

48) 矢野智司「教育における目的」, 172 頁。

49) 同、171 頁

る必要があるのではなからうか。すなわち、「教育目的」という設定のしかたが、すでに 大人 の視点に立ち、いうならば 子ども の視点を排除しているのである<sup>50)</sup>。

あるいは「大人は、かつて自分も子どもであったということだけで、子どもを理解できると思いこんでいるだけではないのか」<sup>51)</sup>とも述べて、本来子どものためにある教育が、実は大人の視点からの発想であることに注意を促し、大人と子どものあいだの想像以上の断絶の深さを指摘する。

確かに教育とは、子どもの育成や社会の改良に使命感を抱く大人の関心事であろうし、そもそも子どもは教育には関心をもちないであろう<sup>52)</sup>。大人や教師が教育に「熱心

になればなるほどますます関係が悪化していくような悪循環の事態」<sup>53)</sup>に直面してしまうのも、実は大人と子どものあいだの予想を越える理解の断層に由来するのかも知れない<sup>54)</sup>。教育というコミュニケーションを支えるのは、かつて自分も子どもであったことの記憶ではなくして、今現在も教師や大人のなかにかすかに息づいている 内なる子ども の自覚と、子どもの中の大人 を感知する感性相互の共鳴にあらう。

〔付記〕

本稿は、平成13 14年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究C)による成果の一部である。

50) 土戸敏彦「教育の目的」、『教育の原理と課題』所収、昭和堂、2000年、125頁

51) 同、126頁

52) 土戸は「教師・教育者という人種は、いずれかといえば 大人 の要素を濃厚に有する人たちである。つまり、(みずからの思いこみとは裏腹に) 子ども 的な要素が概して少ない人が多い。なぜそうなるかという、つまるところ 大人 の使命感からであろう。……一方、子ども 的傾向を強くもつ教師は往々にして子どもたちに歓迎されることがあるが、大人たちには概して「よい先生」だとは見られない」と述べて、教育者のもつディレンマと教育の板挟みの性格について触れている。土戸『冒険する教育哲学』、192頁

53) 矢野聡司「教育関係のパラドックス 教育関係における「二律背反」問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み」、『教育のパラドックス パラドックスの教育』所収、東信堂、1994年、129頁

54) 近代において「教育しなければならない」という教育のオブセッション(強迫)が生まれた仮説として、土戸はニーチェのルサンティマン説を援用しながら次のように述べている。

「大人のなかの 大人 的傾向は、そしてその傾向が強ければ強いほど、子ども 性に対して反発と憎悪を感じざるをえない。子ども期に受けた「教育」の圧力の強さの度合いに応じて、大人になってからの 子ども 性への敵対心が形成される」。土戸敏彦『教育哲学の冒険』、159頁