

自由研究発表 2

イギリス・ニューヴォケイシヨナリズム論 (1)

鈴木 慎一 (早稲田大学)

第一節 ポストフォーディズムと教育

幾年か前に、ポストフォーディズムと教育という表題の下で、イギリスの教師教育に関わる議論を方向づけたことがあった。そのとき、わたしのいわば主観的直証とでもいうべきものは、顧客にワインを勧めるときのソムリエの役割が、教師の役割になるのではないかというものであった。それは、公的教育サービスの提供者（国家と国家機構としての公共団体等）とサービスの享受者である国民という構図が、教育商品の教育市場への出品と教育商品購買者としての教育消費者、および、教育商品の説明者、教育商品購入時に消費者に助言する“教職者”という構図に変わるということであった。フォーディズムからの離脱という表現をとったとき、私の視野に浮かんでいたフォーディズム的教育図式全体像は、概略、次のようなものであった。

フォーディズム的構造

【私 企 業】	【公 教 育】
大量生産（利潤拡大）	義務教育（社会的国家的目的達成）
①原料の確保	①義務教育
②生産工程の管理	②教育課程の管理
③製品の品質管理	③教育評価
④工程別人事管理	④学校・学級管理
⑤市場調査	⑤資格認定・進路指導
⑥労働力の安定確保	⑥計画的教員養成
⑦大衆投資	⑦公費（税）による財政措置
安価高品質商品	普通教育
大衆消費	大衆教育
経営者	学校長・教育長

細部にはさまざまな差異が含まれているが、商品の生産が利潤の拡大という目的に向かって

計画と競争という構造をもつと同様に、義務教育も国家目的に関連して計画と競争をその構造的特質としていた。学校長あるいは教育長の税納入者に対する説明責任という専門性が、概ね、企業経営者の大衆資本家に対する説明責任という専門性に対応する。「競争」は教育の場合、「資格取得」がその実体である。イギリスの場合、このようは発想は当て嵌められるだろうか。

リチャード・オルドリッチは、サッチャー政権誕生後の教育改革について、“国家のための教育”（Education for the Nation）という枠組みの中に政策転換の全体を位置づけて、そのうえで消費者主義（consumerism）という標語の下に、次のように説明していた（Aldrich, 1996, pp.113-116）。

- ①、生徒と学生：5歳から16歳までのものたちは消費者であることを謂わば強いられる。年長の学生にとっては、支払う金額に見合う制度と課程はどれかという意味合いで市場原理が機能する。どの学校が生活費と学費という点で最も安いのか。資格の高さと資格を得た後の就職し易さ、また、収入という点で、どの学校が一番よいか。
- ②、親：一部の親は、就学前教育から継続教育・高等教育まで直接教育費を支払う。公立学校に子どもを通わせる親も、制服、通学費、等を負担するし、所謂「追加分」という名目で、ミニバスの購入から水泳プールの建設まで、子どもの教育の基礎的サービスについても支払っている。
- ③、教育機関：小学校を卒業する生徒、中等学校を卒業する生徒、大学に入る学生、それぞれが上級の学校に対して、また、社会に対して、謂わば“生産物”として子どもと青年を送り出す。基礎的な教育が十分行われていないという上級教育機関の不平は、消費者の不満という性質をもつ。
- ④、雇用者：学校を卒業した者たちの能力が低いこと、資格が適切ではないこと、社会的態度ができあがっていないこと等々の雇用者側の不満は、教育が生み出すものへの消費者としての不満である。

教育の場合、消費者と生産者は明確に区分できない。親は子どもを生み育てる。そのプロセスは、一方で消費し一方で生産するという構造を含んでいる。そのあたりのことを、オルドリッチは、次のように語っている（Aldrich, op.cit., pp.115-6.）。

- ① 子どもは教育される（消費的行動）と同時に、自己教育する（生産的行動）。
- ② 親は子どもを教育するが（消費的行動）と同時に、子どもに行儀・言語・態度・社会的期待等の付加価値をつける（生産的行動）。

- ③ 国についても同様のことがいえる。国全体としては、メディア・政治・芸術・文化を通じて教育を形成し、中央政府は国家の国民教育制度に対する究極的責任を負うことを通して一般的役割を果たし、国民生活について広い意味におけるイデオロギーの伸展と立法という特別な役割を果たす（生産的活動）。それゆえ、消費者として十分な役割を果たしているか否かもまた中央政府も地方政府もその責任を問われる（消費的行動）。

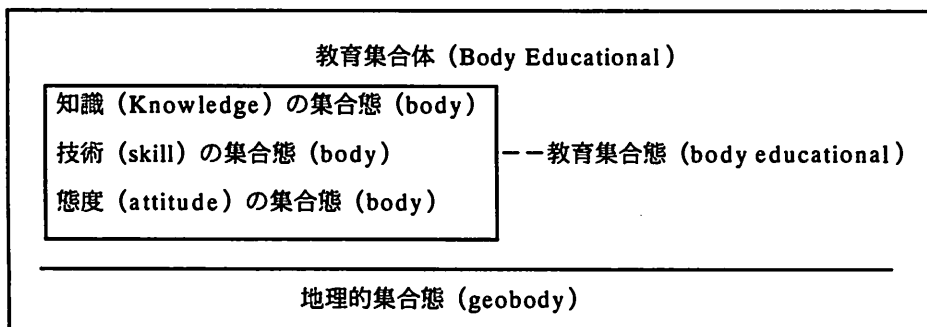
私自身は、教育研究の第一与件（first data）を実体的（substantial and nominal）に規定するのではなく、できる限り関係的に規定すべきだと考え、以下の二つの言明としてそれらを規定することを従来から主張してきた。

カテゴリー的基本関係	[基本的関係 I :モノ・対・モノ
		基本的関係 II :モノ・対・ヒト（ヒト・対・モノ）
		基本的関係 III :ヒト・対・ヒト
カテゴリー的教育関係	[与件1 :子どもは（が）育つ。
		与件2 :子どもを育てる。

教育に市場原理を導入して教育現象を説明しようとする視点は、私にとっては、カテゴリー的基本関係を“人間の購買要求”と“商品”という関係に読み替え、カテゴリー的教育関係に、生産と消費という経済関係を、経済に関する理論的モデルという意味でも単純すぎる形式を、導入することにほかならないと思える。さらに、開発ないし投資という観点がこれに加わるが、カテゴリー的基本関係について新しい知見と解釈とが行われている状況の下で、経済的關係を描くパラダイムとしては古典的に過ぎるような如上の図式を、教育ばかりではなく社会にも当て嵌めるのはどう考えても適切ではない。オールドリッチの補足的説明は、そのようなことを私に考えさせる。

国家は憲法的枠組みにおいて教育の制度を保障し、経済的市場を保障する。消費者という装いをまとった教育の顧客が教育制度と教育政策の主人公になるとき、予想される教育の制度的装置内に生じるアノミーに対してどういう対応をするべきであろうか。この問題は、教育政策の問題であるばかりでなく、教育の原理的な問題に他なるまい。

幾つかの切り口があると思われるが、当面、私は、『地域』（community）という教育空間の広がりとその構造を主題化することで、この基本問題について考えることにしたい。多少説明すれば、下図のような構造を含む教育－学習の空間を前提にしつつ、問題の所在とその解決について考えようと思う。



『body』という用語を“体”とするか“態”とするかは、さらに検討したいし、単数で表記するか、複数形で表記するかも検討を要する。この図式は、幾つかの仮説的前提を含んでいて、それらは次のようなものである。

- (1) 地域には固有の知識の体系が複数存在する。その全体を知識集合態という。
- (2) 地域には固有の技術の体系が複数存在する。その全体を技術集合態という。
- (3) 地域には固有の態度の体系が複数存在する。その全体を態度集合態という。

地域は地理的限定ないし条件づけの上に成り立つので、地理的集合態としての一定の構造を備えていると考えることにする。地理的集合態の規模は、従来は市町村という尺度と表記方法を兼ねるいかた（単位）で語られてきた。教育集合態とは、当該地域に組み込まれてきた子どもを育てる仕組みと“しきたり”とを指すものとする。複数の小体系がそこにあることを前提として、それらの全体を教育集合態 (body educational : 小文字) と呼ぶ。やや抽象的ではあるが、このような構造をもつ全体的教育空間を教育集合体 (Body Educational : 大文字) と標記することにする (S.Suzuki, 1999, pp.192-193.)。このような仮説的前提に立って、イギリスの教育の事実をいかに読み、教育一般の基本問題にいかに関与するかを自分自身にとって明らかにするため、以下に若干のノートを綴ってみることにしたい。

第二節 1988年教育改革法と教育空間の構造変化

教育空間を上のように仮設して、1988年教育改革法と1944年教育法を比較するとき、注目すべき相違点を教育目的あるいは目標に関する記述にみいだすことができる。

バター法：第7条（法的教育制度の段階と目標）

公教育の法的制度は、初等教育、中等教育、継続教育とよばれる三段階からなる。それぞれの権限の及ぶ限りにおいて、当該地域 (area) に住む人々 (population) の要

求に答える三段階の教育を十分に提供することによって、地域社会（community）の精神的（spiritual）、道徳的（moral）、知的（mental）、身体的（physical）発達に貢献することが、すべての地方教育当局の義務である（Wells & Taylor, 1961, p.98）。

教育改革法：第2条（ナショナル・カリキュラム）

……カリキュラムは広い基礎をもち均衡の取れたカリキュラムであり、学校に通う生徒と社会（social）の精神的、道徳的、文化的（cultural）、知的、身体的な発達を助け、生徒達が成人の生活について選択し、経験し、責任をもてるように準備させるものになっているという条件を満たすようにするため、その役割を果たすことが……国務大臣、すべての地方教育当局、学校理事会、公立学校校長の義務である（抄訳）（Leonard, 1989, p.3）。

バトラ法では、教育が保障しようとする発達なり発展の対象は、地域社会であった。地域に住む人々（population in the area）の、初等教育・中等教育・継続教育についての諸要求に答えつつ、地域社会（community）全体として精神的・道徳的・知的・身体的に発達していくことが目指されていた。しかし、教育改革法ではその箇所が、学校の生徒（pupils at the school）と社会の発達と書き換えられ、成人となつたおりの生活の選択能力とその経験と、それらに対する責任をとる能力に関連するものになっている。また、発達なり発展の内容に、文化的（教養的：cultural）という要素が加えられた。この違いは少なからず重要な相違点である。その意味について以下多少のノートを綴るが、それらと関連することがらとして、次の要件を取り上げる“相違点”と連動させて検討することを念頭におくことにしよう。

要件1：文化（あるいは教養）

要件2：特別の要求（special needs）をもつ子どもたち

要件3：学校定員開放（open enrolment to schools）

要件4：学校管理の地域化（local management）

要件5：直轄補助学校（grant-maintained school）とオプティングアウト（opting-out）

要件6：シティー・テクノロジー・カレッジ（city technology college）

要件7：キーステージ到達度評価とリーグテーブル

(1)まず、ナショナル・カリキュラムは、地方行政単位をベースとして公的に設置維持されている学校にのみ実施が求められるもので、私立学校はその要求の圏外におかれている。その他、多少細かに見ると、直轄補助学校と特殊教育学校はナショナルカリキュラムの法的枠組みに組

み入れられるが、公的に維持されるにもかかわらず、シティー・テクノロジー・カレッジにはそれは及ばない。ナショナル・カリキュラムの内容が私立学校の教育内容に近似していることを想起すると、教育の空間は、古典的学校知識基盤とでも評すべき学習素材と、教科「テクノロジー」に代表される知識技術

と生活態度を基盤として構造的にやや堅い学習空間に組み替えられている。

(2) 学校のカリキュラムは、総合的に編成される。宗教教育とならんでナショナル・カリキュラムは総合的に編成されるカリキュラムの部分である。しかし、キーステージ毎の生徒の到達度が大量に評価され、かつ其の結果が公表される制度構造と学外試験制度の制度構造が連動する場面では、カリキュラムの総合性は必ずしも教育制度あるいは学校制度として保証されているとはいえない。

(3) 単純化を厭わずにいうと、教育空間のうち、通学に係わる知識技術のミニマムな構造は、次のようなものではないだろうか。

- ①、契約と役割関係からできあがる社会 (society) (という人間関係) にとって基礎的な知識・技術・資格
- ②、産業社会の成立要件を充たすことをその内容の内実とする契約と役割関係。
- ③、競争と良いインセンティブによって組み直される社会的脈絡。

(4) バトラー法において書き込まれた地域と地域社会 (area, community) とは、質的機能的に異なる生活空間が「基礎的空間」として選択されている。その「基礎的空間」として選択された社会空間は、どのようなイメージの社会空間であろうか。

< 次回の発表に続く >