

シンポジウム

カリキュラム改革の現在と未来＝言説の検討と実践の構想 Curriculum Reform of Present and Future in Japan: Reflection on Current Discourse and a Vision of Practice for Tomorrow

報告者	佐藤学（東京大学院大学）
コメント	ヤング（ロンドン教育学大学院）
指定討論者	藤田英典（東京大学院大学）
司会	鈴木慎一（早稲田大学）
文責	事務局

<鈴木>

公開シンポジウムをこれから始める。4時間のうち佐藤報告が30分、それに関わってヤングさんからのコメントを通訳込みで45分、休憩の後、指定討論者の藤田さんから発言を15分から20分してもらい、あとは自由討論にしたい。

今回のテーマの主旨については鈴木がプログラムに書いておいた。「今年の日英教育研究フォーラムでは、『21世紀の学校教育とカリキュラムの構造』という表題の下で、学校教育の意味とカリキュラムの意味とを再検討したいと思います。かつては家柄によって社会的進路が決められ、近代化の足並みに沿って、その基準は学歴に変わり、そして、現代化のステージでは基準は資格に転じるという具合に、子どもたちと青年の社会参加、あるいは社会移動の構造は大きな変動を経て今日に至りました。子どもたちと青年の社会参加の道筋と構造は、更に何処へ赴こうとしているのでしょうか。それは従来の社会構造を再生産するだけなのか、あるいは、人々を解放するものになりうるのか。今ここで読み直してみようと思うことは、国際的な文脈を日英という二つの文化圏を背景に考えると、私たちは共存、共生というような新しい課題も持っている。子ども達と青年の社会参加の道筋と構造を論議し、それに関わる学校教育とカリキュラムという問題を考える時に、今補足したような要件も加えなければならない。イギリスでは「demolition of Britain」という表現がしばしば使われている。その意味はガバナンスの形がイギリスの内部で変わっているということで、それと連動して16歳以降の教育に大きく関わっている諸試験制度とコースの再編成が進んでいるのではないか。日本も例外ではない。昨年から今年にかけての幾つかの立法があるし、間近に少年法の改正なども取り沙汰されている。これもある意味では日本型ガバナンスの組み替えが始まっているということかもしれない。その意味における公論が動き始めているので、2002年の新学習指導要領の改訂とそれらの動きがどういう関連を持つのだろうか。そういう意味では日本に限らずガバナンスの再編という問題の兆しがあるので、従来いわれてきたところの公教育の枠組を非常に広くとっ

て、今回のテーマを検討してほしい。

シンポに移る前に、今日の話をつよくするために、ヤングさんの21世紀のカリキュラムを主題とする刺激的な昨日の講演の簡単な要約をしておきたい。まずナショナルカリキュラムがいかなる背景で導入されたのかということと話した。19世紀の委員会でも同様のカリキュラムが検討されていたことから、ナショナルカリキュラムはいわば「過去のカリキュラム」というものであった。しかし積極的な面もいくつかある。例えば、公立学校が地域間格差という現実に関係なく、ほぼ同質の教育内容や教育成果を達成することが可能となった。また、女子生徒が物理や科学を勉強するようになり、学習到達度も高くなったこと。しかし新しい知識社会、知識産業社会に生きていこうとする若者にとってはナショナルカリキュラムでは十分ではない。ではそのためにはどのような知識とスキルが必要となり、そのためにはいかなるカリキュラムが必要とされるのか。「未来のカリキュラム」という用語で何が必要なのかということをはっきりさせた。そこでヤングさんが提案したものはデリケートなもので、箇条書きにすることは困難である。しかしその中から、いくつか興味のある点を述べると、まず、教科の間の相互関係を新たにとらえ直すということだ。「孤立化した」カリキュラムが科目を基礎とする現代のカリキュラムの特徴であり、外部試験制度などに連動しているが、新しい社会に生きていく若者のスキルということを考えれば、教科の境界線や教科間に存在する新しい知識を作り出すことを可能とするような新しいカリキュラムが必要である。最後の方では強力なカリキュラムという用語をつかっていたが、カリキュラムを社会制度との関連の中で見極め、これをカリキュラムとして展開していくことが必要である。また、学校の内部に留まらず、学校外でも展開するようなフレキシブルなカリキュラムが必要であるというようなことである。

以上の要約は十分なものではない。ヤングさんには佐藤報告へのコメントをする際に、この要約の誤りなどについても指摘してほしい。

ナショナルカリキュラムと日本で進行している学習指導要領の改訂といったものとを併置させながら、また冒頭に触れたように、なにかしら新しいガバナンスに向う国家や社会の顕在的潜在的が動向があって、それに並行して学校、学校教育、その中で実際に教育を受け、生きている青年・子ども達の問題、それらが状況として深刻化するといった日英双方、それ以上に様々な国に見られるであろう。そのような状況を背景に、佐藤報告をきっかけに、意見の交流ができれば幸いである。

[報告]

佐藤 学（東京大学）

はじめに

教育システムは歴史的な転換点に立っている。経済のグローバル化とポスト産業主義社会への移行に伴って、国家が管理してきた公教育の領域は、地方分権化と規制緩和のもとで共同体

のセクターと市場のセクターへと緩やかに移譲されつつある。教育において最大の危機は、この転換点における改革が新保守主義と新自由主義の共犯関係のもとで進行し、〈公共性〉と〈民主主義〉を解体しながら進行していることである。

教育改革は日本社会の未来選択の課題である。〈公共性〉と〈民主主義〉を擁護し発展させる「明日の学校」はどのように構想しうるのだろうか。この報告では「明日のカリキュラム」のヴィジョンを探索し、教育実践の改革の争点を整理することを試みたい。

1) 〈危機〉か〈好機〉か？

カリキュラム改革に対する教師達の評価は、「危機」と見る見方と「好機」と見る見方の二つに分断されている。

改革を「危機」と見る教師たちは、教育内容の3割削減（小学校、中学校）に学力低下、財政難による公教育のスリム化、および階級・階層による文化資本の二極分化の兆候を読みとり、「人間科」「人生科」の新設と牽仕活動義務化の提言（教育改革国民会議中間報告）等に復古的道德の復活、全体主義的ナショナリズムの危険を読み、選択科目中心のカリキュラムと芸術教科の時間数の半減に教養の解体の危機を読み、学校選択制度の導入に平等の破壊と新しい競争社会の危機の兆候を読んでいる。これらの「危機」は、教育改革の主導権を握る〈新保守主義〉と〈新自由主義〉の政策の結果である。

「新保守主義」の潮流は、教育基本法の改正を提唱して戦後民主主義を否定し、国家道徳と家父長制道徳の危機を訴えて、教育、日の丸・君が代の強制、自国中心主義の歴史教育、強制的な牽仕活動、伝統文化の教育を主張している。また、「新自由主義」の潮流は、公教育のスリム化（義務教育3日制の提案）を提唱し、学校選択の自由化（チャーター・スクール）、中高一貫教育の選択的導入（複線型学校体系）、競争原理の導入とエリート教育の称揚を提唱している。

他方、現在の教育状況をカリキュラム改革の「好機」と見る教師たちは、総合学習の設定（クロス・カリキュラム）、「知識・技能」中心から「関心・意欲・態度」中心の学力観の転換、「自己決定」と「自己責任」による個人学習、地方分権化と規制緩和による学校の自律性などに、官僚主義的な画一主義から脱却する期待を寄せている。この「好機」の認識は、文部省を中心勢力とする反知性的なロマン主義（「心の教育」）のカリキュラム改革への期待がある。この反知性的ロマン主義は、「生きる力」「ゆとり」「心の教育」など外国語に翻訳不能な改革のスローガンを掲げ、自己学習、教科の融合、基礎の徹底を具体的指針として提起している。そこには「新保守主義」の「日本文化論」と「新自由主義」の素朴なりベラリズムとの共犯関係を見ることができる。

2) 改革の文脈＝ジレンマとパラドクス

より本質的な問題が、教育改革をめぐる一連の言説には隠されている。改革の「危機」と見る者も「好機」と見る者も、そして「新保守主義」も「新自由主義」も「反知性的ロマン主義」も、以下の諸点において教育改革が遂行される現実の文脈との間の矛盾を拡大している。

大量の子どもが学びから逃走している。近年、日本の子どもの学習時間は激減し世界最低レベルになっている。その背景に東アジア型の「圧縮された近代化」の終焉があり、social mobilityの固着による文化資本による階層・階級の二極分化が進行している。

ポスト・フォードイズム、ポスト・産業主義社会への移行によって、学校カリキュラムと労働市場の要請が乖離している。過去7年間で高卒求人数の8割が消滅し、若年失業者が氾濫している。（日本の学校カリキュラムは産業主義社会とは親和性を示してきたが、ポスト産業主義社会とは接面を失っている。）

高卒者の7割が大学、短大、専門学校に進学している。一方、高卒で就職する者の半数が1年以内に転職している。＝教育市場で際限ない多様化を推進し専門分化する高校カリキュラムとは矛盾している。他方、大衆化した高等教育機関では入学者の教養の低下が深刻化し、ここでも「内容削減」を改革原理とする小中学校のカリキュラムと「多様化」（専門分化）を改革原理とする高校カリキュラムとの齟齬を深刻なものとしている。

家庭教育の重要性が叫ばれる一方で、学齢児童のいる夫婦の離婚が急増し、イギリス・フランス・ドイツと同等のレベルになっている。学校のスリム化を追求する改革は、家族の崩壊という現実と真っ向から矛盾している。

規制緩和・地方分権化によって都道府県、市町村の自治体は財政危機に陥り、この数年で地方自治体の教育予算は2割から5割も削減されている。学校の自主性と自律性を強めるはずの地方分権化と規制緩和は、現実には、学校の機能不全を引き起こしている。

少子化によって新任教師の採用が激減したため、どの学校も教師が高年齢化し学校経営は硬直化し、教育行政は官僚主義化している（中間管理職の教師が増加し、教師の4人に1人が授業を担当していない）。

学校改革論議の高揚とは裏腹に、教室環境と授業スタイルは19世紀型のままで改善されていない。40人学級、教科書中心の授業、一斉授業、暗記中心の学習などである。それどころか「自己決定」と「自己責任」による個人学習が理想化されるなど、寺子屋や藩校に回帰する復古主義が「新しさ」を装って登場している。

3) カリキュラム改革の主な論争点

しかも、今日のカリキュラム改革はいくつかのイデオロギー的な論争を潜在的に組み込んで展開している。代表的な争点を明示しておこう。

「反知性主義」か「知性主義」か（anti-intellectualism vs. intellectualism）。

21世紀に求められる「知識」の質が問われている。文部省を中心とする「反知性的ロマン主義」は「知識・技能の教育から関心・意欲・態度の教育へ」の転換を企て、教師や親や世論の心情的共感を獲得している。他方、大学人を中心とする伝統的アカデミズムの擁護者は、この「反知性的ロマン主義」に反対し「基礎・基本の徹底」を主張し、文部省はこの二つを妥協的に取り込んだカリキュラム改革を推進している。

しかし、この二つの方向は、いずれも21世紀の社会が求める「知識」との乖離を導いている。高度化し複合化し総合化される21世紀の社会が要請する知識をカリキュラムに構成する方が探索される必要がある。そのためには、知識観の哲学的な転換が不可欠である。知識を所与のものとして認識するのではなく、個人が活動を通して主体的に構成し、その意味がコミュニケーションをとおして社会的に絶えず共同生成される意味の体系として認識し直すこと、そして、知識を情報のパッケージとして認識するのではなく、教科や単元の境界を越えて相互に密接に関連し合い、現実世界との関連においても領域間の関連においても連続性と越境性を備えた意味のシステムとして認識し直す必要があり、さらには、知識はまさに「生きる力（bio-power）」としてそれ自体が権力関係を構成し、同化、排除、差別の機能をもつと同時に、自由な連帯の基礎にもなりうることを認識しなければならない。

「個人学習」か「協同学習」か（independent learning vs. collaborative learning）。

カリキュラム改革を突き進むものには、個性と共同性を二項対立的に扱うのではなく、相互補完的な関係で扱う知識論と学習論が求められている。今日のカリキュラム改革は、＜一斉学習（集団学習）＞から＜個人学習＞へ、あるいは＜画一性の教育＞から＜個性の教育＞へを原理として展開している。しかし、多様な人々が共存し共生する21世紀の社会の教育は、＜個性＞と＜共同性＞を相即的に追求する基盤となる協同社会（association）の成立を追求すべきである。教室における知識の社会的な構成や学びの活動の組織において＜個性＞と＜共同性＞を相互補完的に追求する活動と関係が構成される必要がある。教室をディスコース・コミュニティとして再構成し、一人ひとりの差異を尊重し差異を響き合わせる協同的な学びがカリキュラムにおいて組織されるべきである。

「選択の自由」か「参加の自由」か（freedom of choice vs. freedom for participation）。制度の責任を極小化し個人の責任を極大化する新自由主義のイデオロギーのもとで、学校選択の自由化が提唱され、学校は「選択中心のカリキュラム」が主流となっている。今や、高校の理科は13科目のうち2科目を選択すればよく、2003年からの高校は「保健体育」以外はすべて選択科目で履修されることになる。「選択の自由」という錦の御旗が改革のすべてを決定づけている。

「選択の自由」は消費と市場における中心原理ではあっても、公共圏を構成し統制する原理ではない。学校教育のような公共圏においては「選択の自由」よりも「参加の自由」の方が優先されるべきである。21世紀の学校が共同体のセクターと市場のセクターによって担われることを前提とするならば、教育の公共性を擁護し発展させるために、「参加の自由」を「選択の自由」に優先させた学校改革とカリキュラム改革を遂行すべきである。

上記の他にも、「選択履修」か「共通教養」か、「情報の教育」か「知識の教育」か、「技能の教育」か「理解の教育」かなどは、今日のカリキュラム改革の論争点である。

4) カリキュラムと学びの再定義へ

学校教育の転換期において、草の根の民主主義を基盤としてカリキュラム改革を推進する戦略的な概念を提示しておきたい。

その第一の戦略は、カリキュラムを再定義することである。これまで行政的には「国家基準」実践的には「年間計画」として機能してきたカリキュラム概念を、学校と教室における「学びの経験の総体」および「学びの履歴」として再定義することが可能である。この再定義によって、カリキュラムは「プログラム」から「プロジェクト」へと転換し、カリキュラムの単位は「目標＝達成＝評価」から「主題＝探究＝表現」へと転換する。「プランからデザインへ」へとカリキュラムの言説が変換することによって、教師の実践と子どもの学びは反省的实践として展開されるものとなる。

第二の戦略は、「勉強」から「学び」への転換をはかり、学びを再定義することである。「勉強」が脳のシナプスの結合として遂行され、何ものとも出会わず何ものとも対話しない行為であるのに対して、学びは、対象世界、他者そして自己という三つの次元における対話的实践による意味と関係の編み直しとして遂行される。学びは、対象世界との出会いと対話（認知的実践＝文化的実践）であり、他者との出会いと対話で（対人的実践＝政治的实践）であり、自己との出会いと対話（自己内実践＝倫理的実践）である。

三つの対話的实践によって再定義された「学び」の概念は、教室に＜活動的で協同的で反省的な学び＝活動に媒介された学び＋他者と協同で生成する学び＋表現し共有し吟味する学び＞を実現し、学校教育における学びに互惠的学び（reciprocal learning）としての性格を付与する条件を準備する。

4) 未来へのヴィジョン

カリキュラムの実践は、知識の意味と人の関係を編み直す実践である。私は、このカリキュラム実践によって学校を「学びの共同体（learning community）」として再構築する改革を推進している。「学びの共同体」としての学校とは、学校が子どもたちが学び育ちあう場所となるだけでなく、教師が教育の専門家として学び育ちあい、親や市民が学校に参加して学び育ち合う関わりを築く学

校になることを意味している。「学びの共同体」としての学校は、民主主義と公共性の二大原理に根ざした21世紀の学校構想である。

「学びの共同体」としての学校は、活動的で協同的で反省的な学びを実現する教室の改革を推進するが、同時に、教師が学校の内側に専門家として連帯し育ちあう「同僚性 (collegiality)」を構築する必要があり、親や市民の参加と連帯を築く必要がある。この子ども、教師、親の三つの層の学びによって構成される共同体は、同一性ではなく差異によって結ばれた共同体（サンゴのような共同体ではなく、オーケストラのような共同体）である。

学校の危機は、学校を内側から支える三つのキャンノンである<文化の伝承 (literacy) ><民主主義 (democracy) ><共同体 (community) >の危機として認識することができる。「学びの共同体」を標榜する学校改革は、この三つのキャンノンの復権として遂行されるだろう。それは同時に、地域の文化と教育の公共空間としての学校を建設し、参加型民主主義のネットワークで結ばれた新しい地域社会の建設へと接続する。かつてジョン・デューイは、政治的手続きに矮小化された「民主主義」の概念を「「多様な人々と共に生きる生き方 (a way of associated living = Dewey)」として再定義することを提唱していた。この「多様な人々と共に生きる生き方」として再定義された民主主義の思想が、未来の学校を準備するだろう。

今日の学校改革の実践は、カリキュラムの領域と構造に関する言説の見直しを迫っている。たとえば、グローバリゼーションのもとで「市民性 (citizenship)」の教育を中軸とするカリキュラム改革が各国の共通の課題になりつつある。あるいは、3Rs (読み・書き・算) を基礎とするカリキュラムから、3Cs (care, concern, connection) を基礎とするカリキュラムへの転換を提唱する理論と実践が提起されている。「総合学習」をめぐる一連の議論も、上記のようなカリキュラムと学びの再定義と再構築の展望を含んで議論される必要がある。さらに、カリキュラム改革の実践において「学校知識」が再検討され再構成されている。学びの創造を中軸として推進されているカリキュラム改革の実践では、「知識の身体性 (body knowledge)」が問われ、「知識の現実的意味 (relevance of knowledge)」が問われ、「知識の著者性 (authorship = knowledge with someone)」が問われ、「知識の越境性 (knowledge crossing borders)」が問われている。これらのカテゴリーは、カリキュラムに焦点化して学校改革を推進する戦略的概念として成熟しつつある。その意義と可能性については、この報告に引き続き討議のなかで展開することにしたい。

[佐藤報告に対するコメント]

マイケル・F・ヤング

イギリスの言い回しで「隣の芝生は青い」というものがある。もちろん日本にも似た表現がある

だろう。私にとっての隣の芝生というのはこれまでヨーロッパであったが、日本にもどうも素晴らしい芝生が生えているように思う。これはまあ単純化した言い方であるが。

では最初に導入的な枠組を紹介し、次に佐藤報告についてのコメントをし、最後にイギリスの教育についての問題を指摘したいと思う。これは鈴木さんが要約してくれた昨日の講演のまとめにも関わっている。それらは私にとってとても重要だと思う。

第一に、日本とイギリスについてのこのような論議を行う場合、比較というよりは互いに理解を深めるという観点から行いたい。比較というのは判断を含む。制度全体を知らないものにとっては判断を下すことは危険である。シンポジウムの前に少し佐藤さんと話をして、日本とイギリスでは例えば新自由主義といった広い政治的用語を使ってもかなり内容が異なることを認識した。イギリスは現在新自由主義的政策を持つ左派中道の政権と闘っている、これが民主主義という問題の在り方を示している。

さて日英に共通する歴史的経済的問題として、三つの要素を指摘したい。知識を強調する労働形態、価格よりは革新や創造性といったものを土台とする経済的競争、未来は不確実になったということ。これら全てのものが日英共に学校教育に関する危機にある背景のようなものである。近代国家を作っていく上で教育は重要であった。もちろん日英では危機の様相が異なるだろう。日本の場合は創造性や革新やオートノミーといったものを欠いているというところから出発している。イギリスでは、違った点から改革が進んでいる。つまり不平等の問題と就学率の低さという問題である。国民の約20%の少数派に対しては非常に良い教育制度を有している。新しい経済的文脈においては、大多数の人々に対する良い教育制度を持たなければならないのである。詳しく見れば、この教育上の危機は世界に共通しているものがある。学校は実際の世界から学習を分離してきた形で発展してきた。そうすることによって学校ではない場での学習を低く見ることになった。学校タイプの学習を学校外への実践に移すことを困難とする。学校教育はまた試験制度に密接に関わっている。何を学んだかどうかは課程の最後に行われる試験によって確認される。今後の「未来のカリキュラム」の課題は、学習者にいかに学習を継続させることを説得させていくかということになる。以上のことが一般的な共通の枠組であろう。

では佐藤さんへのコメントを。彼が指摘した点は、イギリスにも妥当する民主主義の問題で学校教育が公共圏から私的な領域にますます移っているということだ。二つの例がすぐあげられる。イギリスでは私立学校とは授業料徴収の学校であるが、その割合は過去30年で3%から8%まで増加した。これは私立学校が大学進学を他の多くの人々から奪っているという懸念をもたらす。大学は私立学校ではなく公共的なものである。もうひとつの民営化の局面としては、新労働党政府でさえも公立学校が失敗した場合、民間企業に任せようとしている。民間企業の方が経営を上手くやっているのだ。しかしこれは民主主義のモデルではなく効率のモデルである。

第二の問題は、日本で行われるカリキュラムの時間割での減少という危機についてであるが、こ

れは文化資本の減少をもたらすであろう。これに対しても二つの例を上げたいと思う。第一の例。イギリスの現行政府は読み書き計算を非常に強調するが、これらを強調すればするほど、教師はその他の学習の局面に対する関心度を低くしてしまう。読み書き計算は、子どもの能力を高めるというよりも技術的側面を高めるというようになる。

ナショナルカリキュラムの改訂で、14歳から16歳までのカリキュラムにはかなり柔軟性がもたらされた。この間、学校は、学業成績の悪い生徒に対しては職業教育的コース（仕事と関係のあるコース）を提供するようになった。建て前は生徒の学習意欲や関心を惹くためだといっているが、現実には新しい二つのコースによる分断をもたらすものである。

第三に選択についての佐藤さんの指摘は、大変重要である。誰もが選択を大事に思うがなにが結果として起こるかということについては明らかではない。恐らく不平等という結果になるだろう。

第四に、日本のカリキュラムにおける多様性の強調と、その結果として水準が下がるのではないかという懸念が指摘されていた。イギリスの中等教育学校ではスペシャリスト学校というものがある特定のカリキュラム領域で奨励されている。皮肉なことにイギリスでは語学教育が早期に専門分化している例としてあげられる。本当にわずかな生徒しか16歳以降外国語を選択しない。

最後にアンチ知性主義的ロマン主義について言及されたことに付いて。個人的見解であるが、イギリスではロマン主義ではないがアンチ知性主義は沢山どこにでも見受けられる。教育政策にも見られるもので、教育改革期に出された政府の公的文書にもアンチ知性主義的な用語がますます見られるようになった。いくつかの用語は学者によっても擁護されている。たとえば生涯学習、生涯学習社会、知識社会という用語が使われているが、誰もそれが何を示しているか説明するものはいない。ただ心地よい響きを持つからだ。

佐藤さんはいくつかのディレンマやパラドックスについても言及していると思う。たとえば多くの生徒が学習から逃避しているということ。私は日本の子どもは良く勉強していると思っていた。比較できるような状況をイギリスの例で考えてみよう。

今私たちがイギリスで奮闘していることは、義務教育後の就学率をあげるよう、進学するように生徒を奨励することである。実際には16歳以降も学校に在学しているのは70%程度である。もっと深刻な問題は、義務教育後教育機関で働いている教師から聞いた話だが、カレッジで修学を終えた段階で自動的に資格がとれると思っている生徒が多いことである。生徒達は在学さえすれば資格がもらえると思っているのだ。つまりカレッジに在学することのみが強調されて、そこで何を学ぶかということが軽視されてきた結果、生徒達にそういう影響を与えているのだ。

佐藤報告の東アジア型の超緊縮型近代化の終焉という言い方はとても面白い。私たちヨーロッパの側からすればアジアを見るのが自分達の行き詰まりを打開するヒントがあると見えているからだ。この点から互いに多くのことが学べると思う。

また佐藤さんは現代社会での労働市場とカリキュラムの乖離の問題も指摘した。ここに教育学者の大きな理論的課題があると思う。カリキュラムと労働市場をつなげるあるいは全く切り離すというような思考ではなく、新しい関係をつくり出すということを考えなければならないだろう。イギリスでこの新しい関係を作り出すためには、カリキュラムだけを考えるのではなく、知識と労働市場の変化という関係を考えるべきであろう。その際、雇用者をこの新しい関係を作り出すという論議に巻き込むということは非常に困難であるが大事なことである。

またより大きな自由を与えることに対する矛盾についても佐藤報告は言及している。これに関する一つの例を指摘しよう。数年前イギリスでは学校に対して財政の他に教職員の研修権も委譲された。このアイデアは良いものであった。学校現場こそ教師に何が必要か最も良く解るから。しかし現実には、学校は緊縮予算の中、研修にまわす予算を減らしてしまった。このように、自由というものは矛盾する結果をもたらすことは多々あるのである。しかし「未来のカリキュラム」を考える時に、この問題はとても深刻な問題となる。何故なら、「未来のカリキュラム」は教師の資質というものに依存するようになるからである。

また、佐藤さんが様々な種類の知識についていろいろ指摘されたのも重要である。カリキュラムは知識とともにイデオロギーも伝達する。イギリスでは科目に基礎を置くカリキュラムか、科目に基礎を置かないカリキュラムかといった論議に終始していったのであるが、これは余りにも単純化した議論である。問題は、科目がどうあるかというよりも、いかに専門家が科目として知識を組織化していったかというほうが重要である。昨日の私の話とつなげていえば、専門家は知識を孤立化した知識として試しているのか、それとも関連しあう知識として試しているのだろうかという問題である。つまり、知識をどう見ているのだろうか。多くの教科専門家は恐らく科目の知識を孤立化した知識として試しているのではないか。

新しい知識を作り出す学びの共同体という指摘も面白い。これは学校にとって全く新しい考え方だ。学校は知識伝達の間というものであったと自他共に認めてきたと思うが、これによって新しい知識を生み出すといわれているからだ。その際、大学に対しては、学校で知識を創造していく時にどのような支援ができるのかという問題が生じる。「過去のカリキュラム」のメッセージでは、これまでは大学が知識を創造し、学校はそれを伝達する場と分業してきたからである。佐藤さんの指摘された「未来のカリキュラム」のビジョンは、ビジョンを欠いた「未来のカリキュラム」となるのではないか。カリキュラムの問題とつなげてどのように論議していくのだろうか問題であろう。

私はイギリスで科目の専門家組織と一度も関わったことはない。彼らもまた孤立化した専門家であると思う。問題はカリキュラムをもう一度デザインし直すことからカリキュラムを考えようということだ。そのとき、将来のカリキュラムということ展望するのは、外側にたつて、いかなる社会を展望するかということを含み込む。カリキュラムはそれ自体が目的ではなく、理想とする社会を実現していく道具である。明らかに、未来の社会というものを予測するかということは不可能に

近い。しかし、私たちは異なるカリキュラムをいくつか考えることによって、異なる社会を展望する異なるシナリオを作ることは可能だ。そして、そういった時に子ども達はどのように社会を形づくっていくのか、それにどのように参加できるのかということを経験を通して考えることができよう。

佐藤報告で興味を覚えた最後の点としては、生徒の学習時間についてである。正確な数字は解らないが、イギリスでは16歳から18歳での在学生在が教師と接する平均時間は週17時間であるといわれている。フランスやドイツでは恐らく2倍だろう。もちろん時間の長さだけが問題ではなく、中身が問題であるということは理解しているが。

以上が佐藤さんに対するコメントである。ここからは日英に共通する状況に対する一般的なコメントを2、3述べよう。

過去15年間、イギリスで行われてきた教育改革は、いかに学校制度の効率化を図るかということが目的であった。それはまた、地域格差や、社会階層や人種による社会的不平等を減少させるために、中央集権的に効率化を図ったということでもある。もうひとつ強調された点は、個々の学校を民間企業のように扱うことであった。勿論学校はコンピュータを製造するのではなく、試験結果を産出するのだ。そうして、今や私たちはより多くの資格、試験、到達目標、奨励、視察といった様々な制度に取り囲まれるようになった。これら全ては結果（つまり試験の成績）を強調するものである。もともとの意図は良かったと思うが、それが意味する結果が良かったか、あるいはその結果が21世紀社会に相応しいかどうかという点ではとても深刻な問題を含んでいる。成績をあげろという圧力のもと、学校は試験に合格する生徒数を増やすことばかり関心を払い、教育のその他の目標についてはあまり関心を払わなくなったからである。

その他の予期せぬ結果について例をあげよう。たとえば、今後資格を得る生徒の比率は増加すると思うが、そのことが生徒が達成したある教育水準を表しているかどうかは疑問である。もし学校教育の成果をもっと強調するならば、教師の自律性を制限しなければならない。教師の教育革新の能力を制限したり、危険を犯すような挑戦をさせないということだ。数年前デンマーク政府から派遣された教育関係の役人と会ったことがあった。イギリスのいろいろな学校を訪問していたが、彼が一番驚いたのは、イギリスで教授法においてもっとも革新的または挑戦的学校というところで見られた教授法はデンマークでは全く見られない斬新なものであったということだった。しかし彼はその他の大多数の学校ではこういった教授活動がほとんど行われていないということにも驚いた。あたかも「卓越性」という孤島が低水準の「凡庸」という海に浮かんでいるとでもいおうか。つまり一般的な標準化を奨めることばかり強調していると、水準の向上が目的でも結果的にはそれまで良かった学校が駄目になるという危険性を持つということになるのだ。水準を下げての標準化ということではなく、いかに素晴らしい学校を増やしていくのかということのほうが大事である。

また卓越性という言葉にはイデオロギー上の問題がある。自らを進歩的であると見なす人々にとっては、卓越性はエリート主義とのみ結びついていると思われる。私たちは可能性と密接に結びついている卓越性というものを追求しなければならないだろう。

結論として幾つか最後に述べよう。私たちがイギリスで今直面している危機の一つは教育があまりにも政治問題化されているということだ。教育のような重要な論議があまりにも政治問題化されてしまうと、つまり政党が選挙や政策として教育問題を取り上げるとするならば、教育問題は非常に短期的にまた矮小化されていく。たとえば、政治家は今後何年間に在籍者数を何人増加させるかといったようなことを強調する。そうなったら、長期的展望といった問題が軽視されてしまう。それに対抗するためには、政治家がもっと教育専門家に依存するようになるべきであり、そうなれば、教育専門家はもっとそういったニーズに応えるようになるだろう。

第二に、教育あるいはカリキュラムが実際に到達する結果をあまりにも過度に強調してはならない。カリキュラムの結果が、社会に対して、あるいは社会を形作るものとしてなんらかの影響を受けたり及ぼしたりすることは不可避的ではあるが。カリキュラムや教育を、経済的社会的目標を達成する道具として利用しようとすることは非常に危険である。教育が目的ではなく手段となるからだ。とくに人々の間に教育を重視するような学習文化を作り出したいと思う時には問題である。生徒にとって学習それ自体が目的となるべきだからだ。

次にイギリスの教育改革には、普通教育における準職業教育化（semi-vocationalized liberal education）と私が呼ぶ傾向がある。人々が取得する資格が今現存している経済の主要な要因と見なしているからである。このことは雇用者が経済において果たすべき役割を学校に押し付けているというように見える。最悪の場合、生徒に対して、将来就く職業（雇用可能性）と全く関係ない資格を取らせる結果に過って導いてしまうことにもなるだろう。

以上が、刺激的な佐藤報告に対してとそれに関連した問題に対する私のコメントとしたい。

<鈴木>

15分の休憩の後、指定討論者である藤田さんのほうから発言をしていただいて、それについて自由討論にします。

[論点提供]

藤田英典（東京大学）

非常に刺激と示唆に富んだお話をお二人からお聞きすることができたと思う。しかも内容も多岐に渡り、どの点を掘り下げるべきか悩んでいるが、私なりの問題提起を行うことで責を果たすことにしよう。

まず佐藤報告についてはいろいろな機会に私も話をしているし、基本的な考え方は半分以上は重なっているので、それについてここで繰り返すことはないと思うが、いくつか気になる点がある。またそれに対するヤングさんのコメントや昨日のヤングさんの講演会に内容にも関係している政治点など、まず一般的な問題提起をしていくことにしたい。

今回改めて日本とイギリスの、とくに1980年代以降の教育改革の動向を、そしてそれに対する様々な問題を確認することになったが、ここ20年の日英共に共通する課題があるということがわかる。もちろん日英だけでなく、アメリカにおいても1980年代以降、新自由主義や新保守主義といった教育改革が進んできた、この側面を第一の側面として政治的レベルとして押さえておきたい。

佐藤さんは一連の改革動向を好機と見る人と危機と見る人がいるとして、どちらかという佐藤さんは危機の側にたったものだと思う。他方、ヤングさんの場合は、ポジティブな面とネガティブな面両方がある、ネガティブな側面が孕んでいる危機を指摘しながら、新しい未来のためのカリキュラムを構築していくというものであったということができるかと思う。それにしてもカリキュラム改革ということ自体ががどれほどまでに政治的レベルにおいて有効性をもちうるのかということが第一の疑問である。つまりこれほどラディカルに現在進んでいる政治に主導された教育改革に対して、それに対抗できる戦略のフロンティアというのはどこにあるのか。それはカリキュラム改革にあるのか、もちろん一部であるとは思いますが、戦略のフロンティアなのかどうか、これを第一点目としたい。

第二点目には、日本とイギリスの類似性についてである。イギリスでは1870年代に国民教育制度が開始され、1944年教育法、そして1988年教育改革法と改革が行われ、現在第三の改革が起こっている。他方日本も1872年に学制が施行され、1947年戦後新しい改革があり、また1984年から87年の臨教審以降、同様にラディカルな改革が進行している。非常に時期的に見てもパラレルに対応している。しかもこれまではどちらかという、日本とイギリスの学校教育、あるいは教育風景はある意味で対極にあると思われていた。日本はいつもイギリスを含めてヨーロッパなどから何かを学ぶというものであったが、1980年代以降の改革動向はある種の収斂化傾向がみえ始めている。しかしその特徴というのは先ほどからいわれている市場化であったり、あるいは、中央集権化された統制が一方では強められながら、他方で分権化の名のもとに、教師や学校のオートノミーが、予算の緊縮という中で裏切られていく。言い換えれば学校は困難な状況に追い込まれているという状況になってきていると思う。ただイギリスの場合には、私の印象に過ぎないが、ブレアの戦略の優れた点かもしれないが、国民の教育に対する意識の昂揚というものには成功していると思う。その点、日本の場合、少なくともこれまでの政権はそれほど成功してこなかったと思う。教育改革国民会議はその点でアピールしようとしているが、私は内部にしながら批判的で、悉く反対しているのであるが、少なくとも森首相は来年の通常国会を教育改革国会としようとして主張して、国民の関

心を高めようと目論んでいるが、こういった点で違いは見えるが、先ほどいった共通性がある。しかしその共通性の中で、それぞれの学校教育が歴史的文化的背景の中で作り上げてきたものが崩れつつあるという問題がある。しかし崩れつつあるものとは一体なんなのか。何がそれぞれの国において作り上げてきた良さなのか。それは多分日常の中の教育実践の中に組み込まれているものだと思うが、それが単純に一方が他方に近づいていると見なしていいのか、それともそれぞれの教育システムが作り上げてきたアイデンティティというものがあるのかどうかという問題である。それぞれの考えを聞きたい。

第三の点は、構造的あるいは機能的な問題である。この点については、中等教育や高等教育を中心に、たとえば知識社会の発展、労働市場の変化、学校と雇用の関連の変容など、いろいろな変化が進行している中で、明らかに学校の労働市場や職場との関係も変化している。そのような中で学校教育の再構造化が進められているということは事実である。佐藤報告では労働市場の構造が垂直型からひし形になってきていると述べているし、またヤングさんも知識志向型ということ指摘していたと思うが、しかし基本的な序列化された構造は本当になくなるのだろうか。つまり、より多くの人々によって好ましいあるいは望ましいと思われる仕事とそうでない仕事の階層性が本当になくなるのか。もし基本的な構造がなくならないのなら、学校教育と職業・労働市場とのラダーとの関係はどういうふうな21世紀社会にとらえ直していけばいいのだろうか。我々は知識社会が進展しているからといって、簡単に新しい知識の在り方、情報の在り方、教育の在り方などを考えれば、対応できるのだというように楽観的にはなれないのではないか。そういう点で労働市場や階層の変化というものが進む中で学校教育の機能の変化がどのように起こると想定しているのかを聞きたい。

第四点は今回のテーマであるカリキュラムの問題である。変化する社会でカリキュラムの再編が進んでいくことは事実であり、そうあるべきである。イギリスでもナショナルカリキュラムがあり、日本でも教育内容と時間の大幅な削減と総合的学習といったものが導入され、その内容については佐藤さんから批判もなされたと思う。いわゆるある種の反知性的ロマン主義というものは、日本もイギリスにおいても共通しているといわれたと思う。イギリスでは基礎基本を強調するために教育の全体性やこれまで培ってきたものの良さというものを削ぎ落としている。日本ではある意味において、技術や技能を軽視し、創造性や生きる力といった内容の曖昧な言葉だけを掲げて改革を進めているが、その内容は不確かであると指摘があった。しかしこれも佐藤報告でも「学びの共同体」としての学校の再構築――これは私と佐伯さんと佐藤さんで共同編集した本のタイトルであって、私たちの間にはある溝がその時からあって、私は、佐藤さんや佐伯さんとは違って、あまり「学びの共同体」（もしかして私がいった言葉かもしれないが）――にロマンを見ない。しかし佐藤さんと佐伯さんは「学びの共同体」にかなり期待をかけている。そして今日もあったように、概念的にはなにか豊かさがあるように見えるのであるが、「学びの共同体」はロマンではないのかというのが素朴な疑問である。私も同じようなことをいってはいるのではあるが、違う。

以上の4点というのは、基本的に現在起こっている基本的変化をどのように捉えるのかということに関わっている。この変化を生涯学習とか知識社会といったようにポジティブに捉えてそれに対応しようとしている姿勢が強いのであると二人とも指摘されていた。アジア型の終焉と佐藤さんはいい、ヤングさんはヨーロッパ型の終焉といった。どっちの終焉したのかという点を少し聞きたい。もちろんそんな簡単な話ではないが。

また細かい点であるが、日本の学校においても、後期中等教育の問題と絡んで、専門学科とか職業高校などで資格取得が奨励されている。多い生徒は15も資格をとっている。日本では資格を取得することは職業に就くこととあまり関係ない。ある種社会的装飾といったような文化の中で起こっているといえなくもない。しかし高校の教師の意味付与としては、また事実生徒の側にとっても、自分の自尊心や可能性を確認する作業のプロセスとして取らせているということだ。つまり様々な資格取得が職に就くためというより、資格取得が自分の可能性を高めるものとして、また獲得したことに対して自尊心を高めることなどがある。イギリスではどうだろうか。

最後に、私も佐藤報告と同じように、共生とか共同体とか公共性とかの重要性については共通して同じようなことをいっている。私たちが市民社会の在り方、あるいは21世紀社会をどのように展望するか、これが非常に重要である。これはヤングさんも御指摘している。その未来を実現するための手段として教育をどのように再構成するわけであるが、どのような未来の社会を展望するのか、イメージすることのかということがカリキュラムを編成する時に必要であろう。その場合、私は4つの共生をわけることを考えている。

第一は融合的共生 (embrace symbiosis) と私が呼ぶもので、これはかつての村落共同体にあっただと思ってきてよい。知識は分化していない。共通の価値で知識はつなぎ止められている。これは日常生活の中に埋め込まれている。しかしこのような共生は産業化社会では前提とすることも、実現することも不可能であろう。部分的には可能であっても。第二は住み分け的共生

(segregated/ segmented symbiosis) と呼ぶもので、ここでは知識は序列化し、専門化し、分断されている。学習もまた分断化されている。カリキュラムは体系化され、トラッキングが行われる。個人の知識の獲得が重視される。これが近代以降、学校教育が特質として行ってきたことだ。最近これが教育学理論においては否定されているのだ。この共生は学習理論としては可能性があるかもしれない。しかし社会の理論として捉えた時にはどれほど可能性があるのか、疑問に思う。第三は市民的共生 (civic symbiosis) と呼ぶが、ここでは一人一人の個人や文化、価値などの多様性を前提とし、多様な人々が集まる多様な集合に参加していく。つまり多様性の許容と多様性の中への参加。そしてそこで責任を持っていくということが必要とされる。こういった社会を少なくとも理念的には構想することができると思う。それは佐藤さんがいった社会民主主義的社会というものと同じだと思う。そういう社会の中で新しい教育の在り方、学習の在り方をいかに構想していく

のかということだ。学習については、すでに参加型学習とか状況に応じた学習というものがいわれているが、中等教育でも学習形態や学習方法としてはあり得ても、それが知識の内容、技術の内容というものを具体的に表現するのであれば、どこまで可能性を持っているのかということには疑問がある。第四は市場志向的共生（market-oriented symbiosis）と呼ぶものであるが、ここでは共通の価値に対する無関心、他者に対する無関心が基本になる。知識は個人が所有するものと見なされる。学習の空間は個性や選択の自由ということで多様に分化し、分断化が進む。その結果学習のプロセスも影響を受ける。

以上のように4つの共生を区分するなら、今直面しているのは、多分2番目の住み分け的共生から第4の市場志向的共生に動いている。あるいはこの二つが強力になっているということだ。理念的には市民的共生が掲げられているがそれへの展望は非常に乏しい。教授学的にはその展望はこの20年間様々に展開されているが、政治戦略として市民的共生は非常に乏しい。この点についての二人からコメントが欲しい。

<鈴木>

以上を要約すると5点あったと思う。フロアの会員も意見や質問を出しつつ、対話に参加してほしい。佐藤さん、ヤングさんともに答えやすいところから答えて下さい。

<佐藤>

コメントどうもありがとうございました。いずれも非常に大きな問題で、即答できるような問題ではないだろうが、若干の部分は返答できるのでそこから答えよう。

危機と好機についてであるが、私は常にともに訪れると思っている。藤田さんの指摘は一般的というよりはカリキュラムという問題にあって、カリキュラム改革が政治的に主導されているときに、教育のオートノミー、教育専門家のオートノミーが、政治問題化された現在の教育改革で一体どこまで可能なかという問題、ある面においてはシニカルな、但し現実的には非常に厳しい問いがなされている。この状況自体が実は、1980年代以降の日英に共通の課題だと思う。これに対する答えは正直なところもっていないが、私の戦略はある。ひとつは、先ほど幾つかの流れをいった、例えばネオリベラリズムとかアンチ知性主義的ロマン主義の中で進行している事態に対してであるが、それに対しては社会民主主義という立場であろう。しかしこれは現行の社会民主主義でいいのかといえそうではない。ここでヤングさんに聞きたいのは労働党政権が出来て以降、新自由主義の政策を批判をしていない。それについて答えてほしい。何故ならば、日本の教育改革を推進する人々もネオリベラル一般に対して幻想を持っているからである。そういう問題まで考えた時に一体何が対抗軸となるのか。あるいはそもそも対抗軸なる二項対立的な問題ではないということなのか。逆にいうと現実におけるある問題性と絶えず両義性を含んだような問いに対して、状況に応じた判断

しかあり得ないようなものだろうか。例えば高校における選択制に対して、私は原則的には反対だが、ある学校が具体的にやることには反対しない。このような仕方では現在では戦えない。だから自分のスタンスはいわば多極陣地ゲリラ戦といったところだ。つまりある地域に入ってある学校に入ってある教師を変えとかある大学を変えということだ。グランドセオリーを一度放棄して、ローカルに再構築していくわけだ。しかしそういうスタンスが研究者として正しいのかどうかについては、ご批判をいただきたいが、現実にはラディカルな戦略としてこれしかとりえていないというのが実情である。これは教育学にとって大問題だ。これはある人からすればロマン主義といわれるかもしれないが、やっている本人からすれば極めてシビリアンな中でやっていて、そんなことはない。これは一つの学校を変革する、あるいは市町村レベルでの地域づくりと関連させていくわけで、そういう場をつくるということは語ればロマンチックであるが、そのプロセスはポリティカルであり、グランドセオリーに回収できない様々な局面を含んでいるのである。とくに高校の改革ではこうなる。とくに日本の場合、高校では知識がとても序列化されていて、専門化されていて、高校一般の改革ということが論議できない。そこで生まれてくる教師と生徒の関係も極めて複雑である。一例をあげよう。最近底辺校と呼ばれる学校をよく渡り歩いている。教師はよく授業が大変だ、授業が成立しないとかいうのだが、実際には教師からの異動希望がない。非常に住み心地がよい場なのだ。また生徒達も学校が好きだ。生徒は住み心地が良いというのだ。この教師と生徒の関係はとてもロマンチックな関係とでもいえるが、その一方で、40%ものドロップアウトが出ている。この構造を解かなければならない。互いに癒しの構造を持っているような場でなぜ40%もドロップアウトするということのようなことが起こるのか。しかし一旦この構造を解こうとすると、大変な抵抗にあう。つまり普通教育の機能を高めようとするとうと教師が抵抗するし、生徒も競争が入り込むので抵抗する。似たような事態は中学校でもおこる。学びを中心とする改革を進めようとするとうと親が抵抗する。親は非行対策のほうがいいのだ。部活や生徒指導を中心にしてほしいと親がいうのだ。というように現実のコンテキストにおいて、どういう構図の中にどのように知識や関係が組み込まれているのかということ解かなければならない。従来この問題を、教育学者や社会学者は解いてこなかったということが最大の問題である。マクロのポリテクスの構図で進行しているものと、マイクロの構図で進行していることが同系の構造を持っている。この同系の構造連関を解きながら、マクロなものやマイクロなものをつなげていくという戦略が必要なのだ。しかしながら僕は出来ていない。これをやろうとしている。それをやらないかぎり、教養育のオートノミー、あるいは教育の知識のオートノミーというものが政治を超える、あるいは政治的に作動するというような状況は来ないだろう。

ヤングさんにぜひとも聞きたかった質問なのであるが、労働党について、なぜ新自由主義的教育政策を克服できないのかというものだ。私の仮説は2点ある。ひとつはアンソニー・ギデンズの『第三の道』は、政治的社会的分析が弱い。つまり経済的分析が強すぎて、社会理論そのものに問

題があるのではないか。二点目として、イギリスのマルクス主義の流れの中で、教育の概念は絶えず経済の概念で語られてきた。つまり文化としての概念を十分に踏み込んでこなかったのではないか。僕の偏見かもしれないが、同じことは藤田さんの質問につながるが、逆に藤田さんに対して、カリキュラムの問題を逆に政治学に解消する理論、アメリカでは批判理論なのだが、私はアメリカの批判理論は失敗したのではないかと思っている。まずヤングさんにまずは労働党の問題を答えてほしい。

<ヤング>

私にはブレアの代わりに答える準備はない。最初に藤田さんの方に答えることにしたい。

ナショナルカリキュラムが起ってから、日本よりもイギリスの方が関心が高まっているといわれている。これを全て正しいとは思わないが、歴史的特殊な時代であることは事実である。ナショナルカリキュラムは1988年に法律になってから施行されているものであるが、最初出されたものは非常に官僚的であった。そこで教師は親の支持を取り付けてナショナルカリキュラムの改訂をもたらすことに成功した。つまりそのとき、親と教師の間に、カリキュラムを変えなければならないという共通の関心があったことは事実だ。このとき両者に初めて共通の関心があったということが認識された。しかしこの共通の関心が今も、あるいはその他のところまで、一般的なカリキュラム論議のレベルで、継続しているとは思えない。

二番目の文化の脱構築という問題である。日本ではあまりそういうことはいわれていないようだが、イギリスにおいては文化が破壊されることに対しては非常に強い抵抗がある。これは教育政策のみばかりでなくさらに広い文脈に息づいている。だからこれについてはもうちょっと楽観的である。藤田さんは経済変化にも拘わらず、労働市場の序列化した構造の変化はないのではないかと指摘している。いかに労働市場がどのように序列化が減少しているかということについては学者の中においても論議がある。ピオレとセーブルの『第二次産業分断 (*The Second Industrial Devide*)』という有名な本を御存知だろう。これによればポストフォーディズムによって序列化が減少することが主張されている。しかしこういったことがおこっているのはある特定の分野、地域だけである。ドイツ、デンマークやイタリアの一部といった地域である。そしてたいていそれは経済のみならず政治にもつながっている。イギリスではポストフォーディズムのような労働市場の兆候は見られない。専門家の書物の中だけで存在しているのである。

私もまたアンチ知性的ロマン主義に対しては批判的である。イギリスの文化の中ではアンチ知性主義が不可避免的にアンチ知性主義的ロマン主義となるとは限らないが、知性主義はフランス文花を戯画化したもので、それは理想的であって常に日常性につながっているわけではない。

藤田さんの職業高校についての質問について。イギリスでは資格を取ることをかなり強く奨励している。ここから二つ、内的外的問題が生じている。外的問題としては、イギリスの文化において

職業教育コースは非常に低い地位しか与えていない。そのため職業教育コースにいるということは失敗者あるいは学力の低いものと見なされるということ。この問題を未だに解決できていない。それと関連して内的なカリキュラムとの関連も起こっている。たとえばフランスやドイツで職業教育コースを選択しても普通教育を継続的に学ぶことができる。しかしイギリスでは職業コースを選択すると、全ての普通教育を諦めることを意味する。事実、これは学習の遅い生徒に対して間違っただイメージを与える。

藤田さんの4つの共生概念については、即断が難しく、もう少し時間が必要で、今はやめておこう。とても面白い整理の仕方なので、もういちど日本に呼んでくれたらそれまでにはコメントを準備したい。

佐藤さんの問題に戻ろう。佐藤さんがいうように、危機と好機は常にあれかこれかではなく一体的なものであると思う。実際、佐藤さんはロマン主義とか新自由主義といったイデオロギーに対する対案という問題を明確にしたのであるが、それについては民間パートナーシップ (social partnership) というモデルを私は評価しているので、それを御紹介しよう。これはドイツや北欧の経験において見られるものである。グローバル化した経済の影響下にあるにも拘わらず、これらの国々ではイギリスやアメリカのような新自由主義的政策は取らなかった。これはこれらの国々の歴史的社会的背景が違うからだろう。

次に学校選択を親に許す選択の拡大という問題については、佐藤さんの意見と同じである。しかし、ネオリベラリストと見なされる政策を排除することはできないし、無視することはできない。しかし民間パートナーシップという場合の選択とはこれらの選択とは異なると思う。

グランドセオリーには未来がなく、ローカルレベルで考えると佐藤さんはいっているのだが、それには反対すべきであろう。ひとつには、私たちはあまりにも多くの個々の成功しつつある学校という事例がある。つまりマイクロレベルでは成功している学校がたくさんあっても、必ずしもマクロ的政策の成功を意味しているわけではないからだ。だいたい卓越した学校というのは卓越した校長の存在のお陰である。これは長く継続はしない。だからそれは幻想的なことなのだ。もうひとつには、社会においてグローバル化が進んでいるときに、私たちはグランドセオリーを持たなければならない。そうでなければ、私たちが今のところ統制力を持たないグローバル化の犠牲者になってしまうからだ。そういう意味で、社会学者はそういう理論を作り上げる使命を持っている。たとえそれが確定的な理論ではなく、予想といったレベルに留まるにせよ。

最後に労働党がなぜ新自由主義的政策を引き継いでいるかという問題についてお答えしよう。もっとも大きな理由は労働党が18年もの長い間、野党であったということから、政権政党になるために、より大きな支持を得るために戦略を練ったといえる。そういった意味では同情の余地もある。しかし大多数を国会で占めるようになっても変更しないというのは問題だと思う。これもまた変わって

いくと思う。またギデンズの本に対しても、佐藤さんの御指摘には同意している。私もギデンズの『第三の道』に対して、とくに彼の社会的不平等の再概念化に対しては何点か疑問を提示した論文を書いている。とくにある種の社会的不平等は過去数年間において拡大したという証拠は幾つかある。

次に、マルクス主義的伝統が文化の問題を無視してきたのではないかというコメントについて、それは妥当しないと思う。たとえばレイモンド・ウィリアムズなどによって始められた研究もあるし、テリー・イーグルトンの研究もある。彼の良く知られた著作『文化の思想 (Idea of Culture)』は非常に影響力を持っていると思うが、彼はその中で率直に、マルクス主義的階級文化という概念の信頼性が薄れた時に、いかに私たちは文化を考えれば良いのかと論じている。この分析は教育研究に反映していないことは事実で、私に時間があればやりたい。

<佐藤>

ネオリベラルの政策がなぜ批判されないのかという質問の理由として、例えば、1983年にIOAの国際比較で、1984年に実施された調査で、イギリスは顕著な結果が出ていて、唯一学力が非常に低下している。とくに低学力層に集中して出ている。日本では学力格差が開いていることと女性の成績が上がらないという従来の傾向を引き継いでいる。サッチャーの教育改革が学力向上をいっておきながら、成績が上がらないというパラドックスがあるときに、新自由主義を信奉している人々の間でもこういったことが問題とならないのかということが疑問なのだ。つまり彼らにとっても破綻とみなされないのかということが疑問なのだ。

<ヤング>

学力に関する国際比較についての調査に関する指摘は正しいと思う。しかしそれは新自由主義よりももっと長い歴史がある。成績不振は一世紀以上遡ることができると思う。つまり異なる国における異なる産業革命の在り方に関わっている。イギリスの産業革命は教育制度と全く関係なく、それに先行して始まった。それに対してドイツの産業革命は、ビスマルクの改革として教育制度を含んで行われた。またフランスではバカロレアの導入と並行して行われたのである。

<宮原>

佐藤さんと藤田さんが何かが崩れてきているという指摘は正しいと思う。私は日本が130年やってきた国民教育の枠組と内容そのものが、親からも子どもからも見放されている、崩れていると思うが、それをいいと見るか悪いと見るかという点。2つめは佐藤さんに対して、新自由主義批判と後半の部分が乖離しているのではないか、つまりカリキュラムで全てのことを語ろうとしているのではないか。本当のところ、佐藤さんと藤田さんは日本の教育の危機とはなんだと思っているのか。

その点ヤングさんのイギリスに関する指摘は明確である。バブル以降の経済不況か、IOAの国際比較か、学習時間が減少していることか、蠅を殺すために子どもの顔にスプレーをかけてしまうような事態が登場してきたことなのか、あるいは二極分化していることなのか。これはカリキュラム改革で二極分化が解消できるのか。時間数を増やしたり内容を増やしたりすればよいのか。また学びからの逃走。これは資格取得で解決できるのか。ある意味でどういう意味の学びからの逃走なのか。最後に学力低下を問題とする時に、誰のために何のために学力を向上させなければいけないのかということを知りたい。

<鈴木>

今の質問と関連して、昨日のヤングさんの話に対して、ナショナリズムとかナショナル・アイデンティティを尋ねた質問があった。それに対してスコットランドとかアイルランドらしさということはあったが、イングランドらしさということはほとんどないという答えだった。藤田さんは何かが瓦解していくといった場合、ナショナリズムというものなのか。今の宮原さんの質問も、危機とはナショナリズムの危機というものではないのかというものではなかったのかというように思うのだが。

<佐藤>

何が危機かと聞かれれば、公共性と民主主義の危機であると答える。教育の公共空間の縮小であり、政治的手続きの民主主義ではなく、その場合平等概念一般の民主主義ではなく *A way of associated living* (デューイ) というある戦後の教育が共通の規範としてきたような民主主義というものが価値を失ってきたし、実態としても崩壊しているということだ。ナショナル・アイデンティティが同時に危機だといってもいいだろう。日本型システムが1930年代に作られた。これは官民一体のシステムであり、1930年代に作り上げられた企業にモデルをおく日本型システムそれ自体が崩壊しているということだ。そうみた場合、学級崩壊というのも学校システムの崩壊というよりは日本型システムの崩壊と見るべきであろうと思う。そうであれば誤解を恐れずにいえば、私は解体大賛成といえる。これに囚われている限り、危機は回避できないと思う。それと同時にナショナリズムとパトリオティズムとは区別するべきである。パトリオティズムは大事であろうと思う。現在は共同性の意識や郷土に対する意識をすべてナショナリズムと同一視するような強力な政治が働いているために、そういう問題は定かになっていないが、そういうような過剰なナショナリズムそのものは解体されるべきだと思う。

あとは、結論からすれば、学力低下を危機だといった覚えはない。学力低下を証明したものはない。データに基づいた議論をちゃんとやろう。大学生の学力低下などは問題になっているが、小学

校から高校レベルまで、事実をきちんとしてから話をすべきである。事実がない以上、危機だとは思わない。しかし、ポスト産業社会を見通した点から教育内容が組織されているかといえば、ロマンティックな解決のもとではできていないという問題がある。さらに学びからの逃走や教養の解体という問題は深刻である。何故ならば、それは民主主義あるいは公共圏を構成する主体の問題に関わるからだ。それに対して学校やカリキュラムがどれほど有効かということに関しては、非常に学校の価値を高く評価する立場もあるだろうし、もともと保守的だから不可能だとする見方もあるだろうが、現在の地域社会を見た場合に学校以外に民主主義を発展させるような、あるいは公共圏を発展させる場はないということだ。人々が共通の公共空間を構成し、民主主義を発展させるためには、現在の学校はさておき、学校を利用することはできると思う。

<藤田>

何が危機かということであれば3点あげられる。一つは正統性の危機であると思う。学校教育はここ数十年駄目だといわれ続けている。単に自分達が良くするために問題があり、変えようというスタンスなら良いが、週五日制や学校選択のように、自分が責任を取らない形で、学校を解体しようというスタンスを作り上げてきた一連の言説や政治的イデオロギーが、確実に学校教育あるいは公共的営みの正統性を根底から崩している。これはどんなに学校選択制を導入しても再構成することはできない。この点について我々は自覚すべきである。二点目は、臨教審以降、一連の改革は、基本的に教育について我々が築いてきた理念と倫理をゆがめている。佐藤報告では公共性と民主主義とといわれていたが、例えば教育の機会の平等、これは近代学校制度が始って以来、私たちが営々としてこれを理念として掲げてきて、ようやく制度的にも実現してきたものだが、それをいとも簡単に理念を変えてしかるべきだといって憚らない、このイデオロギーが全く理解できない。あるいはまた、子ども達のためにといいながら、子ども達のことを本当に考えているとは思えない。たとえば外へ子どもたちを出せばそれで子ども達はケアされる。本当にケアを必要としている子どもはケアされずに必要としていないかもしれない子どものケアだけが拡大される。これは明らかに教育について我々が築き上げてきた倫理を全く歪めていることだ。だから、基本的な公教育について、日本の社会が作り上げてきた多くの理念や倫理というものをあまりにもきちんと検討することなく、安易に放棄して、歪めることに加担している。第三として、これは学びからの逃走ということとも関係しているが、豊かな社会とかいわれ、現代社会はあまりにもインセンティブに欠けている。また日本では生徒の勤勉さも顕著であった。また教師の献身的な文化も周知の事実であった。しかしこの教師の献身的な文化も、生徒の勤勉さもこの30年間日本はたたいてきた。これが危機でなくてなんなのだろうか。こういうことから学びへのポジティブな態度を作り上げることはできないと思う。

<鈴木>

宮原さんは今のお答えでよろしいでしょうか。

<宮原>

答えの内容については異論があるが、論議としては先に進んで結構だ。

<鈴木>

今のやり取りを聞いてヤングさんはいかがですか。

<ヤング>

ナショナル・アイデンティティについてひとことコメントしたい。これはとても複雑な問題であり、門外漢であるので一般市民の感覚で話したい。ブリティッシュとかイングリッシュという言葉は私たちにはあまり関係がないことだが、スコットランドやウェールズの人々にとっては彼らの関係を考えなければならないだろうが、今の論議とはちょっと異なると思う。一般的には人々によっては同じ問題とは認識されないだろう。仮定の問題で、政治的無関心や政治的無知といったものがある種のポピュリズムに転化するという危険がある。2、3週間前にイギリスで石油代値上げに反対する道路封鎖があったことは御存知だろう。それに対しては国民全体の支持があった。一部の農民達とトラックの運転手が道路を封鎖してこれに反対したのだ。世論調査によればおよそ8割の国民が彼らを支持していた。過大な税金をかけられていると皆が思ったからだ。実際にはイギリスはヨーロッパでは石油にかかる税金が最も安い国である。これは政治教育や経済教育の問題だと思う。ポピュリズムは極めて危険性の高いもので、それは極右の方向に動くからだ。そういう意味では常識も変わる可能性もある。さらにそれとカリキュラムとの関係も考えなければならない。

こういった事柄がここ20年間の国策と関係していると思う。公共サービスよりも民間企業の価値を高く評価するということを続けてきたからであり、地方自治体を強固にするというよりはそれを批判することを続けてきたからである。そのような場合でも伝統的な地方自治体がどのように過ったことをしてきたかということは明確にしてこなかった。私は強い地方自治体のようなものなくして5500万人もの人々を民主的に統制することはできないと思う。これは教育だけの問題ではなく、保健衛生、交通、環境といった問題ともつながる重要な問題である。こういうように危機を広い文脈に置き換えてみると、藤田さんがいったような正統性の危機であると思う。事実、いくつかの伝統的な制度が正統性を失ってきている。とくに、君主制、議会（国会）、教会というものだ。どのような国でも、どのような民主政をとっているところでも、もし正統性を体現する制度を必要とするならば、どのような制度がこれらにとって代わるのかということは明らかではない。大体大衆紙

に正統性が移ってきたように見える。それを讀んだことがある人にはわかるだろうが、大衆紙の発展を信頼できるものとは見ることはできない。

<広瀬>

佐藤さんが使ったデューイの言葉が崩れてきているとか、危機ということが出てきたが、どれくらいのタイムスパンで危機を語っているのか明らかにしてほしい。

<佐藤>

スパンを長く取ることによって、公共圏の危機とかは近代社会が成立してきたときからだということではできない。しかしこの議論では1980年代に時代を区切って、論点を明確にしたい。そうであれば、近代は一般的に危機を抱え込んでいるといった漠然とした論議になるからだ。

<広瀬>

しかしそうすると、それ以前の制度との違いが曖昧になるので、なにか変化の具体例を出してほしい。

<佐藤>

それならば、いわゆる四六答申までは教育政策の拡充政策の時代であった。公共部門を拡大する。それに対しては公教育の財源を保障するということでもあった。それが逆転して、公教育のスリム化が1980年代に始まった。これが大きい問題だと思う。しかし本当に小さな政府が必要かという論議は十分行われてこなかった。たとえば、国民総所得に占める税金と社会保険料の合計は、27%である。これはヨーロッパやイギリス、アメリカでは40%を越えている。つまり日本はもともと税金負担の少ない国だ。私はもっと税金負担を増やしてシステムを保障すべきだと思う。現在赤字国債を抱えていて、好景気なら国家が赤字になる。そのため不況を打開するといいつながら、ダブルバインド状態になっている。そういう場合、小さな政府論では打開できない。また政府の歳出の国家公務員の人件費の占める割合は日本は9%である。アメリカは18%、ヨーロッパでも20%以上、北欧は論外だが40%を越えている。つまり日本は福祉部門に関していえばもともと小さな政府なのだ。もっと公共部門に対して手厚い財源保証と人的配分をすべきなのだ。これ以外に教育や経済の問題は解決しないのに、こういった問題が正面から論じられず、市場万能主義しか解決法がないといっているところが問題なのだ。

<宮原>

今の点に関連して質問がある。教育の予算が減ることが日本の場合はどういう意味を持つ

ているのかということを考えなければならないのではないか。例えば最近までは高校増設で予算が必要であった。しかし現代は少子化で子どもの数が減っている。予算も減るだろう。

<佐藤>

現実には起きているのは私立の幼稚園の統廃合が進んでいる。また公立の託児所の閉鎖など。また学校の統廃合、教育の受益者負担が増えていくだろう。

<藤田>

先ほどの広瀬さんの質問に対して。私は正統性の危機が一番問題だと思う。政治的レベルでは、教育については臨教審以降で良いと思うが、社会的レベルでいえば、1970年代半ば以降始まっている。たとえば、校内暴力の問題、それ以前からの管理主義教育への批判がある。管理主義教育は批判されるべきだが、その批判のスタンスとその延長上に学校否定論が乗ってきた。その中で社会的には正統性の危機が生じてきた。管理主義教育を当たり前のようにやっている実践を当たり前に行っている学校の文化を変えるべきではあるが、教師の実践一般や教師の努力というものと管理主義教育と区別することに失敗してきた。この点に社会的問題は起こってきたと思う。また社会的レベルと文化的レベルを区別できるかどうか解らないが、とくに校内暴力の問題を契機としてマスメディアの影響が非常に強くなった。先ほどヤングさんからポピュリズムの指摘があったが、教育改革についてのポピュリズムというものは1970年代後半の校内暴力から始まったといえる。そういうところから正統性が揺らいでいったと思う。あえて知的な部分でいえば、1980年前後から日本でもいわゆる脱構築主義といったようないろいろな研究が盛んになった。アカデミズムとしてはこういった研究は当然だし、進められるべきであるが、それと教育政策や現実の改革の問題との関係を明確にしてこなかったということは、知的に正統性の危機に加担したことは認めるべきである。

また宮原さんの予算に関する指摘は、具体的な例はいろいろとあげられると思う。基本的には日本の学校には変えるべき点があったと思うが、構造的、機能的に変えられないものを、変えられるかのような幻想を振りまいて改革はして予算を削減した。変えなければならないところはほとんど実践のところ、裁量権を増やせば済むことをシステムを変えるという多大な予算を必要とする改革へ進んだことが問題である。たとえば、チーム・ティーチングといったように、予算を非常に使うものであるが、総額をそのままにして導入したために、余計問題を大きくした・・・

<宮原>

それが僕と佐藤、藤田両氏との見解の相違である。この30年間の教育を良くなっているか悪くなっているのかという判断をすると、両氏は悪くなっていると思っているのではないか。私は良くなっ

ていると思うが。

<藤田>

私も問題はあると思うが、悪くなったとは思わない。教育改革が必要だといわれているような理由では変える必要がないと思う。例えば週五日制の必要性についても、ゆとりを与えるためとかILOの労働時間減少という理由ではなく、また子どものケアの問題を検討することもなく、週五日制を導入するという点が問題なのである。

<鈴木>

今のように、日本の教育の現状や政策を巡って、教育学の内部でも論争があり、立場の違い、問題設定の違いなどがあり、イギリスでも似たようなことがあったのではないかと思う。そう意味では英国の学校装置の正統性についてどういう議論があったか聞いてみたい。今藤田さんの指摘した管理主義的教育の批判が学校否定論につながってしまったという点とイギリスのある歴史的事実は構造的には似ているのではないかと思うことがある。批判としては正しかったが、機能までを含んで否定してしまったことは誤りだったということだったと思うが、イギリスでも1944年教育法の進歩主義的理念が、左派からも右派からも批判されてしまった。GCSE制度に適應できない子どもに知識とスキルをどのように与えるかということを十分論議しないうちに、職業教育を与えてしまったということがあった。これが1980年代にネオライトの側から批判され、換骨奪胎され、1988年のナショナルカリキュラムのようなものへと収斂したわけである。つまり教育制度の中に問題を生むと同時に、制度が可能性としてもっていたものまで全否定してしまうわけである。藤田さんが指摘するように、教育学研究に従事してきた研究者が批判活動を行う際、十分留意しなければ、ともに否定してしまうということをやってきたという点は非常に重要である。これについてヤングさんはどう思うか。

<ヤング>

まず正統性の問題についてコメントしたい。とくに新労働党政権が誕生して以来、学校に対して非常に期待していると繰り返し強調しているために、教師や学校管理団体、LEAに対する圧力がかった。とくに低所得層の地域ではこの圧力はかなりのものであった。政治家が教育制度の問題を学校の実情と分離して外側から取り上げる時に生じる問題として、ある学校が政治家が望む方向にいかないと思うのは、政治家が個々の学校の力量を遙かに越えた地域的条件を無視するからだ。学校だけでどうにかせよといっても非常に難しく、とくに低所得者層の地域で成績をあげるといってもそれは大変なことである。

昨日も触れたが、新保守主義の立場にも教育的には非常に重要な論点がある。それらは教育政策

立案者は考慮したくないことであるが、学習というのはいつも楽しいものであるというよりはむしろ困難を伴うということだ。今の傾向は誰一人落伍者を出さなというものだ。しかし落伍者から学ぶことも沢山あり、彼らがまた学校に戻ってくるということが重要なのだ。これまでの制度では一度14歳とか16歳で失敗すると二度と学校に戻っては来なかった。今は、いつでも希望すれば学校に戻れるというような制度になってきたことは歓迎すべきことだ。ある時期勉強したくないという子ども達がいることを忘れてはいけない。いつも南アフリカでの極端な例を思い出す。ある友人はウエストケープにある黒人だけいる大学で教えていた。学生達は失敗の理由をアパルトヘイトや人種差別の結果だと信じていた。アパルトヘイトが廃止された後では、自分達の努力の有無に拘わらず、試験に合格すると思っていたのだ。こういったことは極端な例であるが、非常に示唆的ではないだろうか。

<鈴木>

そろそろ時間が来てしまったので、ここで一度閉じ、あとは懇談会の場で続けよう。今回の公開シンポジウムでは内容的にも、報告者のパーソナリティも優れており、特色があった。その意味における言説の豊かさ、陰影、その背後にあるある種のパラダイムの葛藤など、言葉の端々から汲み取ることが出来たと思う。またBritishあるいはUnited Kingdomという中で教育研究に従事するヤングさん、また今出たように植民地で教育研究に従事する研究者、あるいは中国や韓国などで植民地支配の側で研究に従事した研究者など、異なる歴史的環境の中でそれぞれ研究をしている人々にとって、共通点や相違点、思うところは多々あったと思う。

今回のシンポジウムの主旨では、「血統から学歴へ、そして資格へ」と子ども達の生涯の歩み方が代わったということ副題にした。スクールカリキュラムという用語を使うが、カリキュラムヴァイティ(CV)といえれば同じように道筋を示すことになるが、生涯の道筋と学びの道筋がどういう関係になっているのか、それを近代とポストモダンと大きな枠組で論議してきたということになるのではないかと思う。そして知識ということ論議してきたわけだが、その中で地域社会のイメージやどのような社会が展望されるべきかといった問題なども論じたが、結局は、統治や政治という問題も触れることになった。そういう意味で広い論点が出たと思う。

またsymbiosisという言葉が藤田さんから提案されたが、これを社会の中に訳出することは困難であろう。だから英語をそのまま藤田さんも使っているのだろうが、これを巡って公共性や学校教育という問題を深めていったといえるが、さらにこれを論議してみたいと思う。

最後に、二日間に渡る今回の大会で少しかけているところがあるとすれば、知識を論じる時に、いわゆる内発的知識をいうものを課題にしている人々の正統性について設定してこなかった。この問題は、今後取り上げていくべきものであろうと思う。