

平成 29 年度卒業論文

学校教育制度の弊害とこれからの学校教育に関する考察

北海道教育大学教育学部旭川校

教員養成課程 社会科教育専攻 社会学ゼミ

学生番号 4305

石井 慎太郎

目次

序章 はじめに	5
---------	---

第1章 近代以前における学校教育の意義と変遷

1-1 学校の創設	6
1-2 飛鳥・奈良時代～貴族の学校～	6
1-2-1 大学寮	7
1-2-2 国学	7
1-2-3 綜芸種智院	7
1-2-4 その他の学校	8
1-3 鎌倉・室町時代～武士の学校～	8
1-3-1 鎌倉時代	8
1-3-1-1 武士の家庭教育	8
1-3-1-2 公家の家庭教育	8
1-3-1-3 金沢文庫	9
1-3-2 吉野の時代の教育～日本教育の転換期～	9
1-3-3 室町時代	9
1-3-3-1 足利学校	10
1-3-3-2 寺院の教育	10
1-4 江戸時代の学校	10
1-4-1 近世の教育から近代の教育へ	10
1-4-2 江戸時代の教育	11
1-4-3 武士の教育	11
1-4-4 藩校	12
1-4-5 庶民の教育	13
1-4-6 寺子屋	13
1-4-7 私塾の発達	14
1-5 小括	16

第2章 日本における近代教育制度の発展の歴史

2-1 日本の近代教育制度成立の契機	17
2-1-1 教育の発展を促した特有の社会文化的な環境	17
2-1-1-1 江戸時代の文化的成熟と伝統的教育の遺産	17
2-1-1-2 教育の世俗的性格と単一言語による教育	17

2-1-1-3	教育による国民統合の課題の認識	17
2-1-1-4	学歴による人材登用システムの萌芽	17
2-1-1-5	植民地教育遺制の欠如と多様なモデル選択の可能性	18
2-2	近代教育の導入：1868－1885 年	18
2-2-1	明治維新と近代化	18
2-2-2	学校系統図	19
2-2-3	学制の成立	19
2-2-4	高等教育の整備	21
2-2-5	教育令の成立	22
2-3	教育の発展と拡充：1886－1945 年	22
2-3-1	教育制度の骨格形成	22
2-3-2	産業革命と近代化	24
2-3-3	戦時下での教育改革	27
2-3-4	軍国主義と教育	27
2-4	第二次世界大戦後の教育改革とその見直し：1946 年－現代	27
2-4-1	占領と教育改革	27
2-4-2	国定教科書制度の廃止	29
2-4-3	教科の廃止	30
2-4-4	学習指導要領	31
2-4-4-1	最初の学習指導要領	31
2-4-4-2	第 1 次改訂	31
2-4-4-3	改訂の歴史	32
2-5	小括	33
第 3 章	近代学校教育制度がもたらしたもの	34
3-1	近代制度としての学校	34
3-2	学歴社会の出現	34
3-3	弊害① 業績原理と学校	35
3-4	弊害② 学校では階層が再生産される	38
3-5	敗者にどう現実を納得させるか	40
3-6	学校的価値に覆われた社会	41
3-7	学校世代が親となり子育てへ	41
3-8	弊害③ 学校が生み出した病理	42
3-8-1	校内暴力	42
3-8-2	いじめ	43

3-8-3 不登校	45
3-8-4 学校病理	46
3-9 近代学校教育制度を肯定的に考える	46
3-10 小括	48
第4章 学校教育の行方	
4-1 学校という装置への批判	49
4-1-1 イヴァン・イリッチについて	49
4-1-2 「脱学校化」とは	49
4-1-3 イリッチの主張を読み解く	49
4-1-4 「価値の制度化」	50
4-1-5 「価値の制度化」からイリッチが言おうとしたことは何か	51
4-1-6 「脱学校化」をめぐる議論	52
4-1-7 脱学校の解決策とは	53
4-1-7-1 フィンランド型教育	53
4-1-7-2 学びの共同体	54
4-1-8 学校教育のこれから	54
4-2 学校教育はどのように進んでいくのか	55
4-2-1 文部科学省の考え	55
4-2-2 新学習指導要領	56
4-2-2-1 社会に開かれた教育課程	56
4-2-2-2 「何を教えるか」から「何を学ぶか」へ	56
4-2-2-3 ① 資質・能力	56
4-2-2-4 ② カリキュラム・マネジメント	57
4-2-2-5 ③ 主体的・対話的で深い学び	57
4-2-2-6 改訂のまとめ	58
4-3 社会科で考える	59
4-3-1 社会科における「主体的な学び」とは	59
4-3-2 方法論① 地域教材の活用	60
4-3-3 方法論② グループ学習	61
4-4 小括	61
第5章 まとめ	62
おわりに	64

謝辞	64
----	----

参考文献・参照 HP	65
------------	----

序章 はじめに

私は、来年度から教員として学校現場で働く。この先、何十年も学校で勤めるであろう私は、ある時に一つの疑問を抱いた。それは「学校って何だろう。」という疑問である。みなさんもこれまで生きてきた中で一度くらいは、「何で学校に行って、将来に役に立つかわからない勉強をしなければならないのか」と感じたことがあったのではないだろうか。

日本の社会に、義務教育制度が導入され、90%以上の人が学校教育を受けるようになったのは、1900年代の初頭である。それから100年以上の時間が流れた現代では、高等学校進学者が95%を超え、後期中等教育も準義務化している。また大学に進学する人も50%を超え、少子化の影響もあり希望者全入時代とも呼ばれている。

しかし学校現場、それを取り巻く社会においては、様々な問題が生じ、教育改革が叫ばれている。日本が明治時代の初頭において導入した西洋の近代教育制度は、産業化、工業化にある段階で生み出され発展してきた。保護という大義名分の下、子供を大人から引き離し、学校という教育空間の中に囲い込み、労働予備軍として、読み書き算の習得ばかりではなく、勤勉に生きる生き方を内面化するよう訓練を目的とした制度であった。近代化のために作られたのが学校教育制度であるが、近代化をとげた、今日の消費社会、高度情報化社会において、学校教育はどうあるべきなのか。そこで、本論文では、現代社会において学校教育はどうあるべきなのかを考察していく。

第1章では、近代以前の学校や教育の歴史を、各時代ごとにまとめていく。それぞれの時代の背景や学校の役割を明らかにしていきたい。

第2章では、現代にも受け継がれている近代教育制度の成り立ちの歴史を追っていく。近代化のために作られた教育制度の変遷についてまとめていく。

第3章では、近代化によって生み出された学校が、現代社会にどのような弊害をもたらしているのかについて考察していく。学校によって生みだされた様々な弊害が、私たちの社会を覆いつくしていることを学校化社会と呼ぶが、そのメカニズムを明らかにしていきたい。

第4章では、学校化社会という言葉を生み出した、イヴァン・イリッチの著書『脱学校の社会』を読み解き、新学習指導要領や社会科についても触れ、学校教育のこれからについて考察していく。

第 1 章 近代以前における学校教育の意義と変遷

1-1 学校の創設

学校の歴史を遡ると、日本の学校は、天智天皇の時代に創設されたといわれている。すなわち、天智天皇の時代（671 年）に、百済人鬼室集斯を学職頭^{きしつしゅうし ふむやつかさのかみ}に命じた。学職頭とは、学校の長官を意味する官職である。当時の詩集『懷風藻』の序文にも、天智天皇の勅命によって、学校が建てられたと記されている。これにより、学校の創設は、天智天皇の時代というのが定説となった。学校の設立が事実だとすれば、これが官立の学校の創設であろう。しかし、学校の性格をもった教育機関が、この時代に初めて現れたのではない。すでに推古天皇の時代（602 年）に、私塾の形態が成り立っていたといわれている。

1-2 飛鳥・奈良時代 ～貴族の学校～

奈良時代には、中国との交流が盛んになり、遣唐使がしばしば派遣され、学生、僧侶が相次いで留学した。唐の文化の影響を受けて、日本の文化は著しく進歩した。文武天皇の大宝元年（701 年）には最も総合的な内容をもった大規模の国法が完成した。この国法が「大宝律令」である。大宝律令のなかには学令として 22 ヶ条にわたって詳細に学令が定められている。

表 1-1 学令一覧

1 博士助教(教官資格)	12 講説不長(試験の特別ルール)
2 大学生(大学、国学の学生資格)	13 算経(算術の研究)
3 積奠(儒教における先師を祀る儀式)	14 解経義(国司、郡司が教官を務める)
4 在学為序(学内	15 書

の秩序)	学生(書道などに関する試験)
5 経周易尚書(教科書とする儒教の経典)	16 請暇(学生の休暇願)
6 教授正業(授業で使用する注釈書)	17 行札(学生の儀式の際の礼儀)
7 礼記左伝各為大経(選択科目)	18 不得作楽(学生の生活態度)
8 先読経文(授業の受け方)	19 遭喪(父母の喪で休学した学生)
9 分経教授(授業の教え方)	20 放田暇(学生の特別休暇)
10 為考課等級(教官の評価法)	21 被解退(退学)
11 通二経(受験条件)	22 公私(学生の儀式見学)

出所 : Wikipedia より筆者作成

学令によって定められ、学校の役割を果たしていたのが「大学寮」と「国学」である。この 2 つの大きな違いとしては、大学寮は中央の皇族・貴族の子弟が学ぶための学校であり、国学は郡司（地方豪族）の子弟が学ぶための学校であったことである。平安中期には律令制度の崩壊とともに国学の大半が廃絶していった。

1-2-1 大学寮

大学寮は、律令制のもとで作られた式部省（現在の人事院に相当する）直轄下の官僚育成機関である。入学資格としては、五位以上の貴族及び東西史部（代々記録を司った）の子供および孫に限られていたが、八位以上の官人の子供にも希望があれば入学が許されていた。また、少数であるが姓を有しない白丁身分（庶民）の子弟であっても入学が許された例も存在している（天平年間に設置された文章生・明法生の採用規定に「白丁雑任の子」と規定されていた）。卒業試験試問を受験し、その試験結果が 8 割に達すれば式部省が実施する進士・明法・明経・算・秀才のいずれかの試験を受け、上位成績になれば八位～初位の官位が授けられた。また、学生の一部には得業生として大学寮に残り博士を目指す者もいた。

1-2-2 国学

国学とは、律令制において、官人育成のために各国に設置された地方教育機関である。なお、大宰府に設置された府学もほぼ同一のものである。大宝律令によって設置が定められ、各国の国府に 1 校の併設が義務付けられた。入学資格としては郡司の子弟のうち 13～16 歳の聡明な者とされていたが、学生定員に欠員がある場合は庶民の子弟の入学を許した。生徒には官人候補者にあたる学生と医師候補者の医生がおり、その数は国の規模によって違っていた。

しかし、国学の変遷について記した史料はほとんど見つからない。そもそも、国情を異にし、文化の進んだ中国の教育制度をそのまま日本に当てても、その実行が困難であったことは想像に難くない。国学の設置はおそらく、ほとんどが机上のプランのまま終わってしまったのではないかと思われる。

1-2-3 綜芸種智院

この時代、原則的には中央の教育機関であった大学は主に貴族の、地方の教育機関であった国学は郡司の子弟を対象とするなど身分制限があり、運用面において庶民にも全く開放されていなかったわけではなかったが、極めて狭き門であった。また、大学・国学では主に儒教を専門に教育しており、仏教・道教などは扱っていなかったし、寺院では仏教を専門に教育しており、儒教などの世俗の学問は基本的に扱っていなかった。空海は、こうした現状を打破しようと、天長 5 年付で「綜芸種智院式并序」（『性霊集』巻十）を著して、全学生・教員への給食制を完備した身分貧富に関わりなく学ぶことのできる教育施設、俗

人も僧侶も儒教・仏教・道教などあらゆる思想・学芸を総合的に学ぶことのできる教育施設の設立を提唱し、その恒久的な運営を実現するため、天皇、大臣諸侯、仏教諸宗の高僧らをはじめ、広く世間に支持・協力を呼びかけたのである。

ただ、実際に空海の構想がどこまで実現されたかは明らかでない部分が多く、どこまで庶民に浸透していたかは定かではない。

1-2-4 その他の学校

貴族の中でも特に身分が高い者は独自に大学別曹を設置した。大学別曹とは、大学寮の附属機関である。ただし、実際の運営は設置した氏族に属し、大学寮の統制下にはなかった。

有名な例としては、藤原氏の勸学院、橘氏の学館院、在原氏の奨学院、和気氏の弘文院などがある。

大学別曹を私立学校とする見解が出されたが、大学別曹に専門の教員が置かれて講義がなされたという記録はなく、また当時において私立学校に相当するものは、菅原氏の菅家廊下など、大学寮の教員や著名な学者がその私邸で講義を行った一種の「私塾」であったと想定できるために、この見解は成り立たないとする。

1-3 鎌倉・室町時代 ～武士の学校～

1-3-1 鎌倉時代

鎌倉時代の教育を一言に尽くせば、官私教育機関が解消して、学校外の教育が盛んになったといえる。1192年の鎌幕府成立とともに、政治の実権が武家の手に移り、公家は政権から切り放されて、高位高官も実力のない閑職になった。公家が政治上の勢力を失ったので、経営していた学校も、おのずから衰えた。

公設の学校がない鎌倉時代の教育は、もっぱら家庭と私塾と寺院とで行われた。その中でも最も主要な教育の場所になっていたのが家庭である。

1-3-1-1 武士の家庭教育

平安時代の庶民は教育の対象になっていなかった。したがって、庶民の間から現れた武士も、初めの間はその教養が低かった。源頼朝は、公家の文弱を嫌い、質実剛健の気風を鼓舞し、詩歌管絃の遊学を排して武芸の錬磨を奨励した。初期の家庭教育はこの線に並行して行われた。

しかし、次第に武士にも文化的な教養が必要なことを自覚するようになった。そうして武家の家庭教育は、武芸を教科の第一に置き、手習・和歌・連歌等が課されるようになった。武芸は主として父兄が直伝した。また公務の関係から直接指導する余力を持たない者は、専門の武芸者に依頼した。

1-3-1-2 公家の家庭教育

公家は政治上の権力を失い、政権から脱落していた。これは経済力の衰退も意味する。生活が荒むと、文化的な教養にも影響し、教育に力を注ぐことができなくなった。

しかし家庭では、なお平安時代にあこがれて、伝統的な教育を施していた。政務がなくなった彼らは、日記や記録を書き、和歌を詠じ、管絃にふけり、蹴鞠に戯れることを日課としていた。学校が荒廃してしまったが、公家はもともと教養がある者が多いので、家庭でも十分に教育ができたとされている。

1-3-1-3 金沢文庫

中世の文化と教育に関係の深い特殊な施設として、金沢文庫の存在は大きい。書物の増加に伴い、蔵書家が現れ、文庫が成立した。金沢文庫の創立者については、諸説あるが、現在では北条実時が 1247 年から 1276 年までの鎌倉中期に設立したとされている。

1-3-2 吉野時代の教育 ～日本教育の転換期～

国字がなかった時代の日本の文化は、主として中国の文化を移入して発達した。中国文化の移入には貴族が当たり、教育も政権も彼らの階級が占有していた。貴族の間にのみ限られた教育の内容は中国文化と仏教文化であった。したがって、これは日本固有の独立した教育内容とはいふことができない。

平安時代の後期になると、貴族の政治が墜落し、庶民の間から武士の階級が台頭した。新興階級の勢力は次第に増大し、ついに政治上の権勢を貴族から奪い、武士の首領が鎌倉幕府を創立して政治を開始し、公家階級は完全に没落した。

武家政治の出現で、多数の庶民は、少数の貴族に奴隷扱いを受けていた不自然な社会体制が崩れ、庶民の地位が一段階向上した。しかし、武家が公家に代わり、武力によって獲得した地位を世襲して庶民と離れた新興階級となったので、庶民は武家に隷属する地位に置かれていた。

このような階級勢力の消長により、教育の在り方も変わった。上層貴族の間のみに行われていた公家教育は、武家と庶民を対象とする中流教育に変わり、さらに庶民を主体とする教育に移動した。教育の在り方とともに、その内容も大きく変化した。従来、公家の教育は中国文化一辺倒に行われてきた。すなわち中国書の読解を教えることのみを目的としていた。

しかし、次第に、武家教育、庶民教育の勃興につれて、日本文化を本位とする教育へ転換してきた。このような日本文化本位への教育へと大転換が行われたのは、吉野時代からであった。

1-3-3 室町時代

1392 年に南北朝が合一して、政治上の実権は足利氏の手に帰った。三代将軍の義満は京

都の室町で政務をとっていた。その後 1573 年に室町幕府が滅亡するまでの間の教育はどうなっていたのだろうか。

室町時代といえば、下剋上の世相であり勢力争いが激しい、まさに群雄割拠の時代である。武家は戦の準備に忙しく、学問に心を傾ける余力がなかった。公家は朝廷の衰微とともに経済的に苦しくなり、学問にふけている余裕がなくなった。武家、公家ともに知識の水準が低下した時代である。

学問が衰え、仏教が各階級を通じて民心に浸透し、一切の社会現象が仏教化した。その結果出現した文学に謡曲がある。謡曲とは能楽に合わせて歌う詩章である。歴史上の逸話や伝説を内容とし、古歌や古詩を加えた格調の高い文体で表現したものであった。その他にも美術や工芸が発達し、雪舟の水墨画や狩野派、閑寂、幽玄による茶の湯などが流行した。

では、学問が盛んではなかった室町時代には学校は存在しなかったのか。この時代で唯一学校と呼べる機関が足利学校である。

1-3-3-1 足利学校

吉野時代から江戸時代にいたるまで、関東文教の中心のみならず、時には日本文化の中心となったのが、下野国足利荘（現在の栃木県足利市）にあった足利学校である。学校の創立者や創立年代については異説がある。しかし上杉憲実が再興したというのは確実であろう。足利学校は、漢学中心の教育をしたが、とりわけ易学を最も重要な教科とした。易学とは易経(中国の占いの書)について解釈する学問である。その他に兵学なども講じていたという特色がある。易学と兵学の知識は、乱世の武士が最も必要とした教養であった。というのも、武士は戦場へ出る時に、まず占いをして進退を決した。易学と兵学に通じていれば、武家奉公をするのにも都合がよく、そこに足利学校の狙いがあった。武将は足利学校の出身者を歓迎するようになり、足利学校の入学者は多くなっていった。

1-3-3-2 寺院の教育

この時代、足利学校とは別に寺院でも児童教育が行われていた。対象者は公家、武家、庶民とあらゆる階層にわたっている。教育内容については確然としていないが読み、書きなどが行われていたと考えられる。寺院での教育は数年間の寄宿生活であった。しかし、この寄宿生活に耐えることができたのは、経済力のある一部の子弟に限られていた。一定期間、学習して下山したものを児立といった。

その後、江戸時代になり庶民教育の中心となる「寺子屋」は、この寺院教育に由来するものである。

1-4 江戸時代の学校

1-4-1 近世の教育から近代の教育へ

明治維新後のわが国近代の教育は、その源をさぐれば江戸時代に遡る。近世封建社会の中で教育の近代化がしだいに進められていたのである。特に幕末開港後は近代化の傾向が顕著となり、これが明治維新後の文明開化の思潮とともに一挙に開花したものと見ることができる。明治維新後の近代教育は、欧米先進国の教育を模範とし、その影響の下に成立し発達した。その意味で、わが国近代の教育は近世の教育と明らかに区別され、そこには教育の一大転換を認めねばならない。

しかし、他面から見れば、わが国の近代の教育の内容は、必ずしも欧米の近代教育と同一であるとはいえない。そこには江戸時代までの長い歴史の過程を経て形成された生活と思想があり、文化と教育の伝統が継承されている。その意味で、わが国近代の教育は近世の文化と教育を基盤とし、その伝統の上に成立したものといえよう。明治維新後において、わが国の近代化が急速に進められ、短期間に高度な近代社会を成立させることができたことについても、その背後に幕末において、わが国の文化と教育が高い水準に達していたことを見逃すことができないのである。その意味において、江戸時代、特に幕末の教育について考察しておくことが必要であろう。

1-4-2 江戸時代の教育

江戸時代には封建社会の構造に基づいて、士・農・工・商の身分制が確立しており、特に武士と庶民は厳格に区別され、大きく二つの階層に区分されていた。このことは江戸時代の社会生活と文化を全般的に特色付けていたが、教育についても基本的には武家の教育と庶民の教育が、それぞれ独自の形態をとって成立していたのである。

江戸時代の武家は、近世社会の支配者であり、また指導者としての地位を保っていたのであり、したがって、それにふさわしい文武の教養を積むべきものと考えられていた。そのために設けられた教育機関が「藩校」であった。

一方で庶民には、日常生活に必要な教養を求めた。そのために、読み・書きを主とする簡易な教育機関として「寺子屋」が成立している。藩校と寺子屋は江戸時代後期、特に幕末にかけて著しい発達を見た。そして近代の学校の主要な母体となったのである。

このように武家の学校（藩校）と庶民の学校（寺子屋）が別個に設けられ、二系統の学校が併立して、それぞれ独自の発達を示したところに近代と異なる近世の教育の特質が認められる。しかし、江戸時代にはその他の教育施設も発達し、また幕末にはそれぞれの教育の近代化が進められていた。そして武家の教育と庶民の教育がしだいに接近し、両者の融合化も行なわれて、近代の教育へと近づいていくのである。

1-4-3 武士の教育

江戸時代の武家は、近世封建社会において、その地位を保持する上からも、学問を学び教養をつむべきものとされ、文の教育がしだいに組織化された。まず藩主は、自らの教養

を高めて藩の統治にあたるために、儒学者や兵学者を招いて講義させ、重臣たちにもこれを聴講させた。また、一般の藩士にも学問を奨励し、武芸とともに文の教養をつむことを求めた。江戸時代の学問は、幕府の方針に基づいて儒学を中心とし、中でも朱子学が正統として尊ばれた。中世の武家は、寺院において僧侶を師として学問修行に努めたが、近世の武家は、城下に学校を設けて儒学者を師として学問を学んだのである。この学校が藩校（藩学）である。

1-4-4 藩校

藩校は、江戸時代の初期には一部の藩に設けられていたに過ぎなかったが、中期以後は急速に普及して小藩にも設けられ、二百数十校に達している

表 1-2 代表的な藩校

設立年	藩	藩校名	場所	特徴
1669 年	岡山藩	岡山学校	岡山市	藩主池田光政が設立。日本初の藩校。
1674 年	会津藩	日新館	会津若松市	藩祖保科正之の時代に起源を持つ。戊辰戦争で消失。
1719 年	長州藩	明倫館	萩市	後に松下村塾で伊藤博文らを教育した吉田松陰が教授を務めた。
1736 年	仙台藩	養賢堂	仙台市	後身は県立仙台第一高校と東北大医学部。
1749 年	尾張藩	明倫堂	名古屋市	後身は県立明和高校。
1755 年	熊本藩	時習館	熊本市	出身者に井上毅や北里柴三郎など。
1773 年	薩摩藩	造士館	鹿児島市	昌平坂学問所のモデルとなった。
1792 年	加賀藩	明倫堂	金沢市	設立時から庶民の入学を許可。学科目が多種多様であった。
1841 年	水戸藩	弘道館	水戸市	徳川斉昭が創設。水戸学を生み尊王攘夷運動に大きな影響を与える。

出所：文部科学省 HP より筆者作成

江戸時代において藩校の模範ともいえるべき地位を占めたのが昌平坂学問所である。起源は、将軍家光が学問奨励のために儒臣林羅山（道春）に与えた上野忍岡の地に設けられた孔子廟であり、その学問所である昌平坂学問所にならって藩校を設立し、整備した藩も多く、また昌平坂学問所の出身者を儒臣として招き、あるいは藩士の中から俊秀を選んでこ

こに留学させた藩も多かった。その意味で、昌平坂学問所は最高学府であるとともに、藩校の教員養成の機能をも果たしていたといえる。

幕末の藩校は各藩の藩士の教育機関として充実・整備され、同時にその教育内容はしだいに近代化の過程をたどっている。藩士に対する就学の義務制は早くから実施されたが、さらに庶民の入学を許すものも増加している。また学習段階による等級制も成立し、教育内容に洋学関係の科目を加えるなど、近代学校の萌芽を見ることが出来る。藩校は廃藩置県後に廃止されたが、学制発布後の中等・高等諸学校の直接または間接の母体となった。また、藩校で養成された人々が明治維新後の近代日本を建設する中心的な役割を果たすこととなったのである。

1-4-5 庶民の教育

江戸時代の庶民は、封建社会の構造に基づいて、庶民としての道徳が要求され、また庶民の日常生活に必要な教養を積むべきものと考えられた。江戸時代の庶民の教育は、一般に家庭生活および社会生活の中で行なわれた。当時は、徒弟奉公や女中奉公などの奉公生活、また若者組などの集団生活が広く行なわれ、その中での教育も重要な意味をもっていた。また社会教育施設としての教諭所も発達し、心学講舎や二宮尊徳の報徳教なども庶民教育の上に大きな役割を果たした。

しかし、江戸時代中期以後は寺子屋が発達し、庶民の子どもの教育機関として次第に一般化して、重要な位置を占めることとなった。寺子屋は、近代の学校教育との関連からも特に注目すべきものである。

1-4-6 寺子屋

寺子屋は、庶民の子どもが読み・書きの初歩を学ぶ簡易な学校であり、江戸時代の庶民生活を基盤として成立した私設の教育機関である。寺子屋の起源は、中世末期にまで遡り、それは、本章 1-3-3-2 で述べたような、寺院教育を母体として発生したものと見ることができる。

寺子屋の教師は師匠（手習師匠）と呼ばれ、生徒を寺子といった。寺子屋の師匠の多くは同時に寺子屋の経営者でもあった。その身分について全国的に見れば平民が最も多く、武士・僧侶がこれに次ぎ、そのほか神官・医者などが経営する寺子屋もあった。寺子屋という名称から僧侶が多いと考えられがちであるが、実際には平民が多くなっているのは、江戸時代後期における庶民教育の普及の結果であるといえよう。

寺子屋の数は、特に江戸時代後期の天保年間（1830 年代）前後に著しく増加した。1883 年に文部省が実施した、教育史の全国調査を編集した『日本教育史資料』（1890-1892 年刊二十三巻）による開業数の統計では、寺子屋は 19 世紀に入る頃からさらに増加し、幕末の安政から慶応にかけての 14 年間には年間 300 を越える寺子屋が開業している。同資料によると全国に 16560 軒の寺子屋があったといい、江戸だけでも大寺子屋が 400-500 軒、小規模なものも含めれば 1000-1300 軒ぐらい存在していた。

また経営形態も職業的経営に移行する傾向を見せた。幕末に内外の緊張が高まると、浪人の再就職（仕官）が増えた事により、町人出身の師匠の比率が増え、国学の初歩である古典を教える寺子屋も増えるなど、時代状況に応じて寺子屋も少しずつ変化を遂げて行った。

1872年に学制が発布され、その後、短期間に全国に小学校を開設することができたことは、江戸時代における寺子屋の普及に負うところがきわめて大きいといえるのである。

表 1-3 寺子屋開業の情勢

年代	開業数	年平均開業数	年代	開業数	年平均開業数
文明～元和 (1469～1623)	17	0.1	天明 (1781～1788)	101	12.6
寛永～延宝 (1624～1680)	38	0.7	寛政 (1789～1800)	165	13.8
天和～正徳 (1681～1715)	39	1.1	享和 (1801～1803)	58	19.3
享保 (1716～1735)	17	0.9	文化 (1804～1817)	387	27.4
元文～寛保 (1736～1743)	16	2.0	文政 (1818～1829)	676	56.3
延享～寛延 (1744～1750)	14	2.0	天保 (1830～1843)	1984	141.7
宝暦 (1751～1763)	34	2.6	弘化～嘉永 (1844～1853)	2398	239.8
明和 (1764～1771)	30	3.8	安政～慶応 (1854～1867)	4293	306.6
安永 (1772～1780)	29	3.2	明治 1～8 (1868～1875)	1035	129.4

出所：日本教育史資料より筆者作成

1-4-7 私塾の発達

江戸時代の教育機関として藩校・寺子屋などとともに注目すべきものは「私塾」である。

私塾は一般に教師の私宅に教場を設け、学問や芸能を門弟に授ける教育施設であった。私塾は本来古代・中世の秘伝思想の流れを受けて、師弟の緊密な人間関係に基づき、特定の学派や流派の奥義を伝授することを目的として設けられたものである。しかし、近世においては、時代の推移とともにしだいに公開的性格をもち、近代の学校へと発展する条件をそなえるに至っている。

幕末の私塾には、漢学塾・習字塾・算学塾（そろばん塾）・国学塾・洋学塾などがあり、またこれらを合わせ授けるものもあって、各種の私塾が発達している。幕府は漢学、特に儒学を教学の中心とし、学問を奨励したので、多数の儒学者があらわれ、儒学を主とする漢学塾が江戸時代を通じて隆盛であった。有名な儒学者の開設した塾には多くの門弟が集まり、すぐれた人材を輩出して歴史上にその名をとどめている。

私塾名	設立者	特徴
古義堂	伊藤仁斎	古学派。儒学を教える家塾。京都を代表する私塾として有名である。
けんえん 護園塾	荻生徂徠	古文辞学派。儒学を教える家塾。将軍徳川綱吉の死後、日本橋に居を移して私塾を開いた。
鈴屋	本居宣長	国学を教える家塾。三重県松阪市にあった家で講義を行った。2階の書斎をすずのやと呼んだ。
適塾	緒方	蘭学を教え

表 1-4 代表的な私塾

	洪庵	る家塾。幕末から明治維新にかけて活躍した多くの人材を輩出した。慶應義塾大学の源流の一つ。
鳴 滝 塾	シー ボルト	蘭学を教える家塾。長崎県郊外に設けられた。診療所も兼ねていた。
咸 宜 園	広 瀬 淡窓	漢学を教える家塾。現在の大分県日田市に創設された全寮制の私塾である。
懐 徳 堂	大 坂 の 商 人 た ち	儒学を教える塾。江戸時代中期に大坂の商人達が出資して設立した学問所。現在は大阪大学が継承しているとされる。
洗 心 洞	大 塩 平 八 郎	陽明学を教えた家塾。塾生や門弟は、大坂町奉行の役人や農村の豪農層が多かった。

松 下 村塾	吉 田 松陰	尊皇攘夷の 思想を学ぶ私 塾。山口県萩 市に存在し た。幕末から 明治にかけて 活躍した人材 を多く輩出し た。
-----------	-----------	--

出所：Wikipedia より筆者作成

習字塾やそろばん塾などのように、主として庶民を対象とする私塾は幕末にかけて広く設けられたが、これらは寺子屋と区別しがたいものも多く、寺子屋とともに学制発布後の小学校設立の母体となった。幕末維新期の尊皇思想と関連をもって国学（皇学）塾も盛んとなったが、当時は国学とともに漢学を合わせ授ける私塾も多かった。また幕末から維新期にかけて欧米文化の導入とともに洋学塾も発達した。幕末の私塾は、幕府や藩などの制度によるものではなく、自由に開設されたものであり、また、藩校や寺子屋とちがって身分上の差別も少なく、多くは武士も庶民もともに学ぶ教育機関であった。幕末の私塾は、近代の学校の一つの源流をなすものであり、特に近代の私立学校の前身あるいは母体として重要な意義をもっている。

1-5 小括

第 1 章では近代以前における学校教育の意義と変遷についてみてきた。学校はその歴史をたどれば、1300 年以上前にその起源があることがわかった。また、各時代において学校、あるいは教育の形態は、その時代の社会状況に合わせて異なっていた。

飛鳥・奈良時代においては主に教育を受けていたのは貴族や地方の豪族に限られており、教育の目的は官吏や官人の育成のためであった。また、大宝律令の中に組み込まれていた学令の内容をみると多少は異なるが、現代の学校規則の根本になるような内容が定められていた。

鎌倉・室町時代では武士が教育の中心であった。官私教育機関が解消され、主な学び場は家庭に移った。武士は庶民の間から現れた者が多く、庶民は平安時代に教育を受けていなかったことから教養を身に付けるべく学問に励んだ。一方で政治権力を失った公家も余暇を利用して教育を行っていた。

室町時代には戦国乱世という時代背景もあり、学問が盛んではなかった。しかし足利学校や寺院で教育が行われており、江戸時代の教育に大きな影響を与えた。

江戸時代は教育が大衆化され、近代教育制度の基礎となるような教育が行われていた。武士は藩校、庶民は寺子屋と別個に学校が存在し、両者の融合によって近代の教育に近づいていくことになる。また、この両者と別の形態として存在した私塾は、幕末や明治維新で活躍した多くの人材を輩出した。

こうして学校や教育の歴史をたどると、各時代に特色があり、それが連続して時代を流れていたように感じる。やはり、人間と教育は密接に結びつくものであり決して切り離すことはできないと考える。1章の歴史の流れをもとに、2章では近代の教育制度がどのように成立し、発展していったのかをみていくことにする。

第2章 日本における近代教育制度の発展の歴史

2-1 日本の近代教育制度成立の契機

日本において、西洋諸国をモデルとした近代的な教育システムの導入が本格的に開始されたのは19世紀後半のことであった。近代化への着手の時期は遅れたものの、その後の日本の教育は、短期間のうちに急速な発展を遂げるようになった。幸運なことに、当時の日本には、近代的な教育の導入と発展を促す、次のような特有の社会文化的な環境が存在していた。

2-1-1 教育の発展を促した特有の社会文化的な環境

2-1-1-1 江戸時代の文化的成熟と伝統的教育の遺産

それ以前の約260年間の徳川時代に、国は鎖国政策と幕藩体制の下で安定と平和を享受し、この間、国民の間には、かなり水準の高い文化的成熟があり、庶民の識字率も当時と

しては世界的に高い水準にあった。中国の古典の学習を中心とした武士階級向けの公的な教育機関（藩校）、民間のアカデミー（私塾）、庶民層のための読み書きと実用的な技能の学習機関（寺子屋）など固有の伝統的な教育機関がかなりの普及を見せていた。商人や職人の間での徒弟制度の発達、茶道・華道・音楽のお稽古の流行など教育熱心な国民性の基盤がすでに形成されていた。

2-1-1-2 教育の世俗的性格と単一言語による教育

教育は世俗的な性格が強く、仏教、神道などの伝統的宗教は、独自の宗教系の教育機関を持つことはなかった。また比較的同質な文化的・言語的伝統のゆえに、日本語を単一の教授用語とすることに問題がなかった。

2-1-1-3 教育による国民統合の課題の認識

幕藩体制、身分的階級制度により、共通の国民意識の形成は阻害されてきていたが、幕末期の対外的な危機を経験する中で、教育による国民統合、国民意識の形成の課題が強く意識されるようになっていた。近代化に着手するにあたって、伝統的な身分的階級制度を廃止し、すべての国民に開かれた平等な教育の機会を提供しようとする合意が形成されていた。

2-1-1-4 学歴による人材登用システムの萌芽

すでに幕末期には、伝統的な身分的階級制度に代わって、個人の知識や能力をベースにした人材の登用が導入され、明治期以降に重視されるようになる近代的な学校制度における学歴取得によるエリート人材の選抜、学歴による雇用と社会的地位の決定という学歴社会の到来を準備する状況が用意されていた。

2-1-1-5 植民地教育遺制の欠如と多様なモデル選択の可能性

日本は、独立を維持し他のアジア諸国のように欧米諸国によって植民地化される経験を有しなかったため、多くの開発途上国のように、植民地時代に旧宗主国によって導入された教育の遺産を持たなかった。このため近代的な教育制度の導入にあたって、欧米諸国の各教育のモデルを取捨選択して採用する政策的選択肢を持っていた。

2-2 近代教育の導入：1868－1885 年

年号	事項	詳細・その他
1871 (明治4)年	文部省の設置	小・中・大学の単線型学 校体系。
1872	学制	フランスの

表 2-1 略年表

(明治5)年	を公布	教育制度をモデルに作製。
1877 (明治10)年	東京大学の設立	東京開成学校と東京医学学校を合併して設立。
1879 (明治12)年	教育令の公布	学制を廃止し、アメリカの教育制度をモデルに作製。自由教育令とも呼ばれる。
1880 (明治13)年	改正教育令の制定	教育令を廃止。干涉教育令とも呼ばれる。最低就学期間を小学校初等科3年とした。
1885 (明治18)年	内閣制度発足	初代内閣総理大臣は伊藤博文、初代文部大臣に森有礼が就任。

出所：筆者作成

2-2-1 明治維新と近代化

1868年、日本では、長らく日本を支配してきたサムライの支配者である徳川将軍による政権が崩壊し、天皇を頂点とする新しい政権が誕生するという政治的革命が生じた。「明治維新」とよばれるこの変革とともに日本の近代化が開始された。17世紀初頭から約260年にわたる徳川家による支配の時代は、その本拠地であった江戸（現在の東京）の名をとって江戸時代と呼ばれる。将軍は、江戸、大阪、京都など政治上の要地を直轄領として統治し、この他の地域は、約250の藩に分かれ、それぞれを将軍に忠誠を誓った封建領主が支

配した。江戸時代に、日本は鎖国政策をとり、外国との通商・交通を事実上禁止していた。19 世紀前半の江戸時代末期になると、徳川家による政権運営に対する批判が高まり、いくつかの有力な藩は倒幕運動を展開し、日本は内乱状態に陥った。また、この時期になると、欧米諸国の艦隊が、しばしば、日本周辺に来航し日本に開国を迫っていた。明治維新の改革は、こうした幕末の政治的混乱、欧米列強による外圧・軍事的脅威の危機意識の中から生じたものであった。

新政権は、封建制と身分制を廃止することで日本を近代的な国民国家に転換させようとした。「文明開化」「富国強兵」「殖産興業」をスローガンに掲げ、欧米諸国をモデルにして、日本に近代的な社会、経済的な諸制度を採り入れた。教育改革もまたこうした近代化政策の中に位置づけられた。

2-2-2 学校系統図

学校系統図とは、1872 年（明治 5 年）の学制発布以後の日本の学校制度上重要な改革の行なわれた時期における学校系統を図示したものである。図の種類は全部で 9 つあるが、この章ではその中からいくつか取り上げることで、視覚的に学校制度の改革を見ていくことにする。

2-2-3 学制の成立

1871 年に中央省庁として文部省が設置される。そして、その翌年 1872 年、日本で最初の体系的な教育法制として「学制」が公布される。学校制度は、米国をモデルにして小学、中学、大学の 3 つのレベルから構成された。一方、教育行政の面では、中央集権制と学区制をフランスから採り入れた。学制による学校設置計画は次のようなものであった。

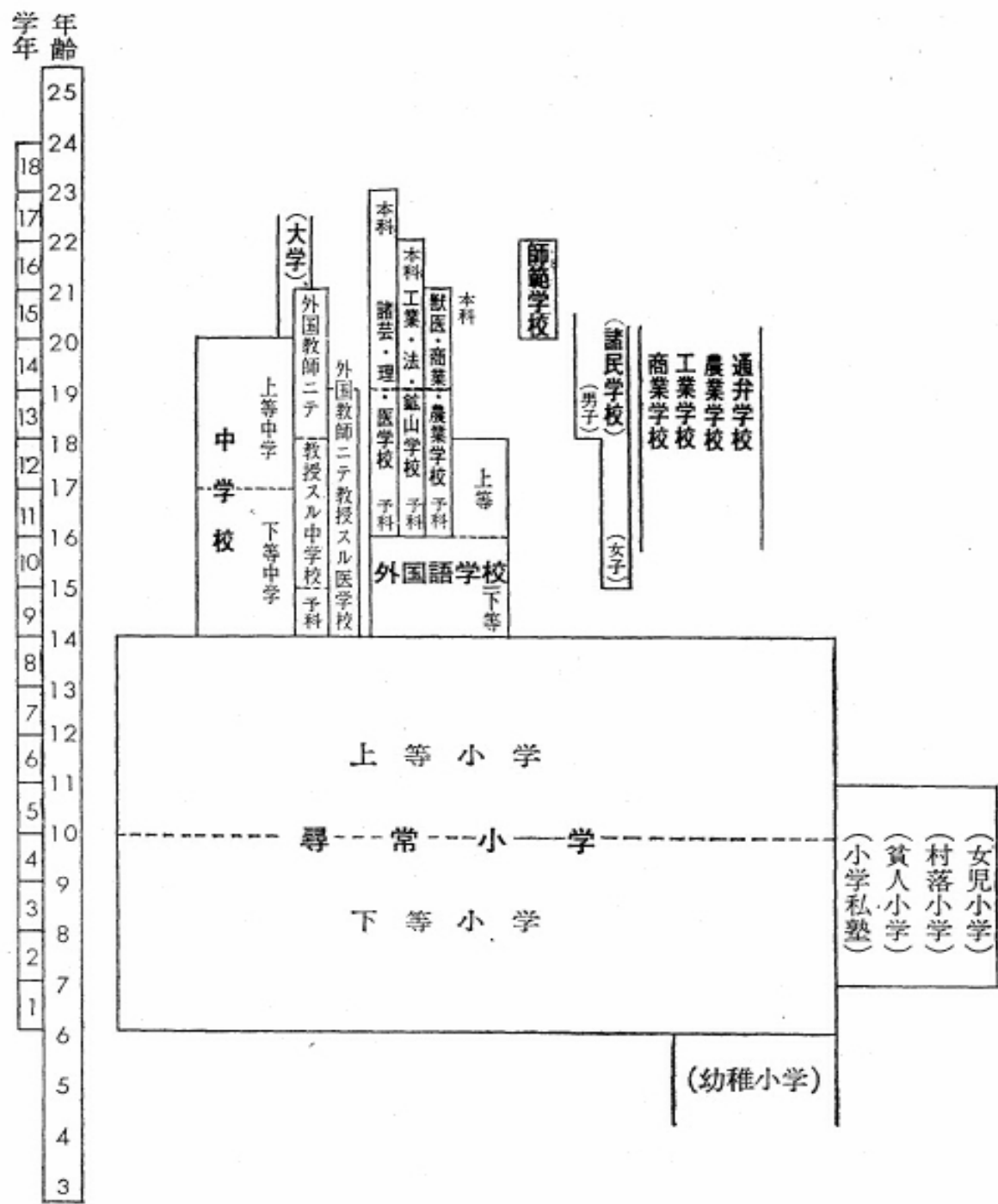
全国を 8 つの大学区にわけ、各大学区を 32 の中学区に分け、さらに各中学区を 210 の小学区に分け、それぞれの学区に1校の学校を設置するとされた。このため、全国で、8 校の大学、256 校の中学校、5 万校をこえる小学校を設置する計画であった。当時にあつては、きわめて壮大かつ野心的な教育計画である。

小学校は、上級と下級各 4 年合計 8 年間とされ、ここには、性別、親の職業や社会的地位にかかわらず原則としてすべての子どもが通うことが要求された（図 2-1 参照）。

一部には、西洋建築を模倣した近代的な新しい校舎の建設もみられたが、多くの学校は、寺子屋の建物をそのまま使用したり、民家を借り入れたりしたものであった。教員も多くは寺子屋の師匠がそのまま横すべりしたり、明治維新で失業した武士、読み書きのできる僧侶や神官などがその職に就いた。藩校の多くは、地方の中学校に転換された。また、幕府の儒教の教育機関、昌平坂学問所は廃止されたが、同じく幕府が江戸時代末期に設立していた洋学の教育機関であった開成所と医学校は、明治政府に引き継がれて存続した。政府は、初等教育の内容と方法を近代化するための手段として、教員の養成と供給に大きな注意をはらった。1872 年、政府は、米国から教員養成教育の専門家を招いて、東京に師範

学校を設立した。

図 2-1 学校系統図第 1 図 (1873 年)

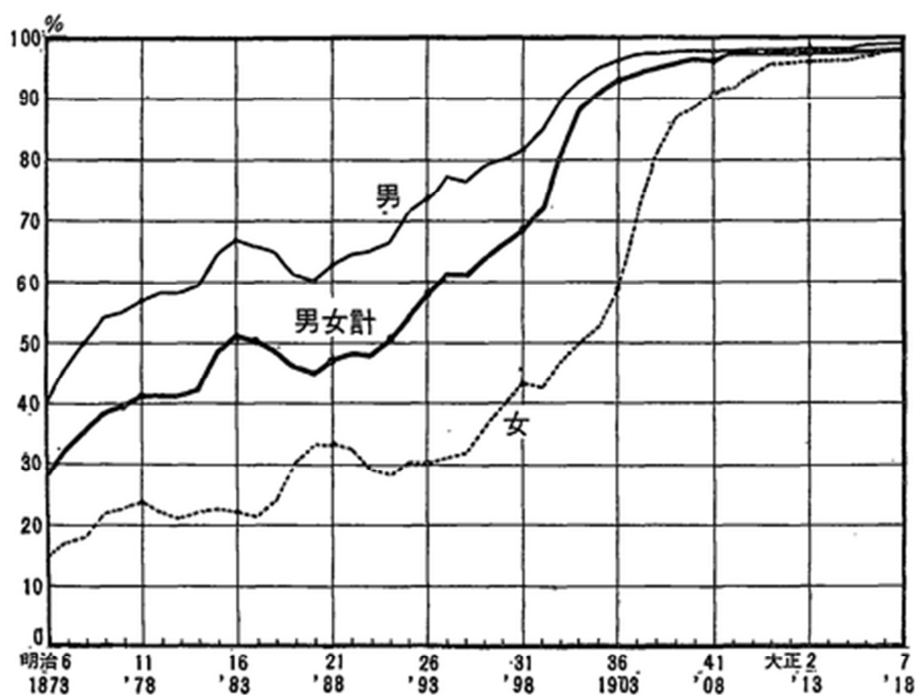


出所：文部科学省 HP

2-2-4 高等教育の整備

実際の教育政策においては、一般国民の知的水準を向上させることを目的とした初等学校の普及と、西洋から進んだ学問、技術、制度を吸収するために高等教育の整備に力が注がれた。明治時代の初期に、政府は、迅速に西洋の知識・技術を取り入れるために、破格の高給を支払いながら数多くの外国人専門家を雇い入れた。初期の高等教育機関では、これらの外国人教師により外国語で講義が行われた。また、同時に、政府は、数多くの有能な人材を留学生として海外に派遣した。数年間の勉学の後、帰国したこれらの若者は、やがて、外国人教師に取って代わることになった。こうした事業に政府は、教育予算の多くの部分を注ぎ込まざるをえなかった。このために小学校の建設や運営は、地方政府の資金、学区の住民への課徴金、授業料収入に依存することになった。このため当初は、児童の就学率はあまり高いものではなかった。

図 2-2 就学率の推移



出所：文部科学省 HP

図 2-2 からわかる

ように学制発布の翌年である 1873 年には、就学率は 28%、1883 年には早くも 50%を越した。しかしながら、近代産業はまだ種子をまかれたばかりで、第 1 次産業人口は全体の有業人口の 80%以上を占め、国民所得も現在の 10 分の 1 程度であった当時において、教育は国民自身のためであるという考えから、貧困者を除いては授業料父兄負担の方針で発足し

た初等教育であったので、1886 年前後に就学率の伸びなやむ時期がある。この年、はじめて 4 年の義務制が規定されたが、財政支出の拡大に悩んでいた政府が授業料徴収を厳格にしたのが影響し、就学率の停滞があったのではないかと考えられる。

2-2-5 教育令の成立

明治初期の学制による教育発展計画は、野心的で壮大なものであったが、あまりにも画一的かつ非現実的なものであった。8 校の設立が計画されていた大学は、1877 年に創設された東京大学 1 校にとどまった。1879 年、政府は、現実との折り合いをつけるために学制を廃止し、新しい教育令を公布する。教育令は、米国の民主的な教育システムを採り入れ、地方住民の要求に応えるものとされた。学区制を廃止し、住民によって公的に選出された教育委員会によって学校が管理されることになった。学校のカリキュラムも地方の状況に応じて、各教育委員会が決定するものとされた。就学期間も 8 年から、「学齡間少なくとも 16 ヶ月」と実情に合わせて大幅に短縮され、就学の強制も緩和される。しかし、こうした「自由」教育令の下では、就学の一層の不振を招くという批判の声が高まり、わずかに一年後の 1880 年に教育令は改正された。改正された教育令では、再び中央集権制が強化され、また小学校 3 年間、毎年 16 週以上の就学を厳密に規定した。

また、1870 年代末期になると、教育をめぐるイデオロギーにも変化が現れはじめる。維新以来の西欧化路線に対する反動として、保守的な宮廷官僚らを中心として、教育政策の転換を図ろうとする動きが出現してくる。彼らは、西洋化による風紀の乱れを指摘し、伝統的な儒教をベースにした道德教育の復活を主張した。こうした方向性にそって、1879 年、明治天皇から文部卿にたいして「教学聖旨」が下される。それは、教育の基本的方針として、仁義、忠孝、愛国心などの儒教倫理を強調することが示されていた。こうして、明治政府の内部でも、維新以来の西洋化志向の啓蒙主義的な教育政策を展開しようとするプラグマティストの官僚たちと、保守的な宮廷官僚との間で、教育の基本方針をめぐる論争が生じてくる。

2-3 教育の発展と拡充： 1886—1945 年

2-3-1 教育制度の骨格形成

1885 年、旧来の宮廷政治体制を模した政治体制に代わって内閣制度が導入された。伊藤博文が初代首相に任命される。米国、英国などで外交官を経験していた啓蒙主義者の官僚、森有礼が初代文部大臣に任命される。この森文相によって、この後の日本教育の発展の基盤となる教育制度の基本的骨格が形成されることになる。森は、国の発展において教育の果たすべき役割を深く考察していた。1886 年、森は、教育全体を包括する規定である教育令に代えて、学校種別ごとに、「小学校令」「中学校令」「師範学校令」「帝国大学令」という四つの個別の政令を公布した。そして、各学校類型ごとに、それぞれ異なる目的を明示

した。それまで東京大学と呼ばれていた唯一の大学は、「帝国大学」と改称される。

帝国大学は、国の近代化に必要とされる欧米の先進的学術を身につけたテクノクラート、エリート指導者を独占的に養成するための機関として特権とかなりの学問的自由を付与された。中学校は、帝国大学への入学準備教育を行うものとされた。一方、小学校は、天皇に忠実な臣民の育成のための訓練センターという性格が強く打ち出されることになる。小学校は、尋常と高等の二段階に分け、前者の尋常小学校 4 年間の就学を国民の義務と定めた（図 2-3 参照）。

この小学校令で、我が国ではじめて義務教育の規定が法制上明確にされることになった。師範学校は、すべての未来の教員に、徹底して国家主義的なイデオロギーを教え込むための機関として重視された。このような教育制度を組み立てることで、森は、一方では、国の近代化、もう一方では、国民道德の強化による国民の精神的統一という二つの目的を教育において調和させようとしたのである。

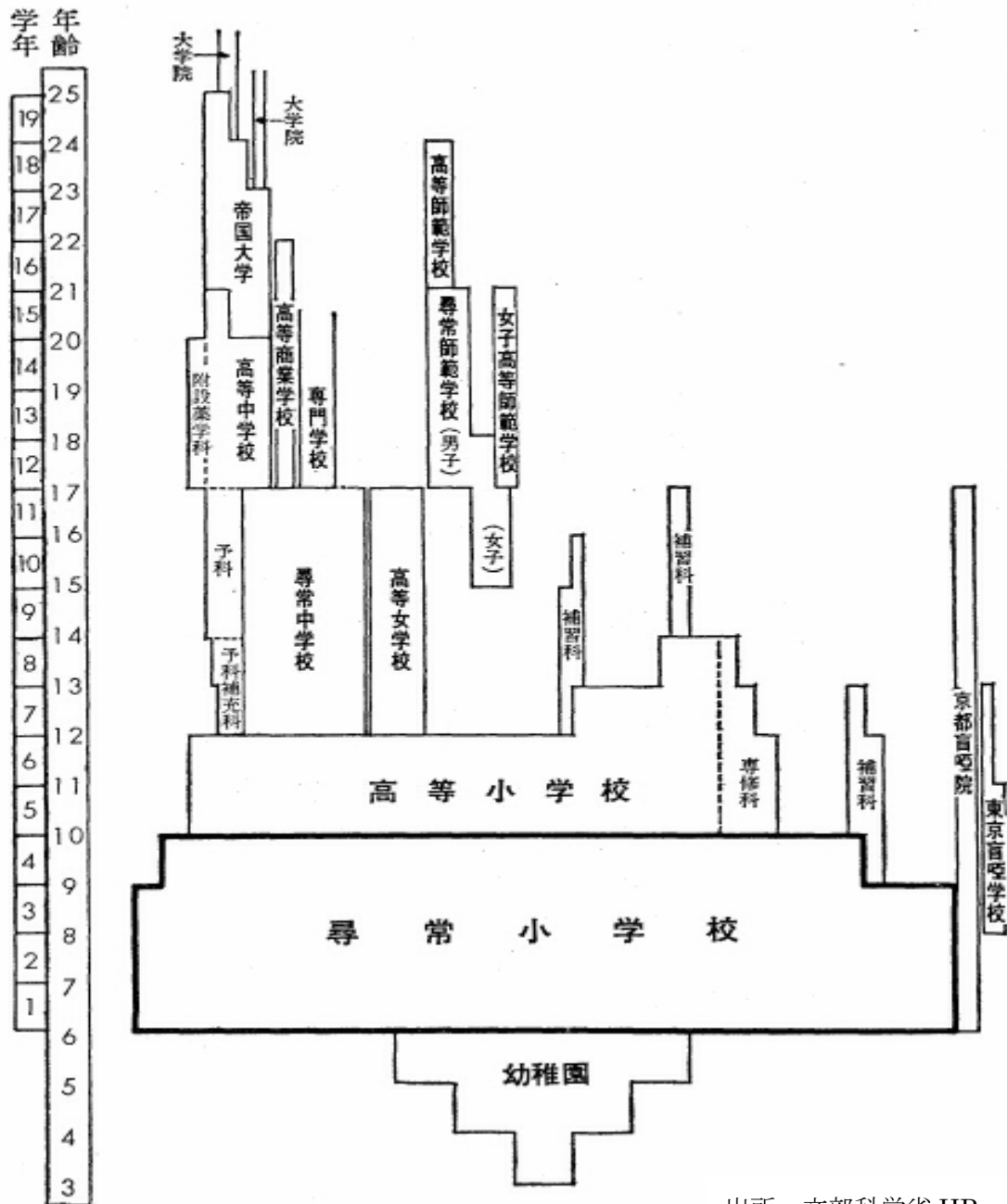
国民の精神的統一は、最終的に 1890 年に「教育勅語」が公布されることによって大きく強化されることになる。教育勅語は、儒教の教義、日本の古典などから引き出した理念に立脚して、国民に望ましい行動規範を示し、また天皇への忠誠や愛国心を強調するものであった。勅語のコピーと天皇と皇后の写真（御真影）が全国の学校に配付され、勅語は学校行事や国民的な儀式の際に、厳かに児童生徒に読み聞かせられた。修身（道德教育）の教科書は、勅語に示された道德的原則に従って編集された。教育勅語は、この後、第二次世界大戦の終了時にいたるまでほぼ 50 年間にわたって日本の教育と社会に大きな影響をおよぼした。

表 2-2 略年表

年号	事項	詳細・その他
1886（明治 19）年	学校令を 公布	小学校令、中学校令、帝国大学令、師範学校令の 4 つの学校令。
1889（明治 22）年	大日本帝国憲法を 発布	天皇を中心とする国家体制。
1890（明治 23）年	教育勅語を 発布	井上毅が原案を起草。
1891（明治 24）年	中学校令を 改正	府県立尋常中学校を各府県 1 校とする制限の廃止。
1899（明治 32）年	高等女学校令及び実業学校令の 制定	中等教育段階の整備。
1900（明治 33）年	小学校令を 改正 1	授業料を無償にする。義務就学期間を 4 年に変更。
1907（明治 40）年	小学校令を 改正 2	6 年制の義務教育制度の成立。
1941（昭和 16）年	国民学校令を 公布	国家主義的な教育。

出所：筆者作成

図 2-3 学校統計図第 3 図 (1892 年)



出所：文部科学省 HP

2-3-2 産業革命と近代化

明治維新以来、政府は、外国の先進技術を導入したり、国営企業を設立したりすることで産業の近代化を図ってきたが、1890 年代になると、軽工業を中心に民間企業にも急速な拡大発達がみられた。わが国ではじめての産業革命状況が生まれた。こうした状況を受けて、労働者にたいして一定水準の技能の訓練を行う産業教育への需要も拡大してくる。

このために日清戦争（1894－95 年）の直前に、政府は、実業補習学校規定や徒弟学校規定を公布して、初歩的な産業教育の整備をはかる。また中等教育段階の教育を整備するために、1899 年には、「実業学校令」（工業・農業・商業・商船・実業補習の各学校）と「高等女学校令」が相次いで公布される。中等教育は、中学校、実業学校、高等女学校という 3 本立のシステムが確立されることになる（図 2-4 参照）。

また社会の発展にともない、帝国大学の水準まではいかなくとも高度の専門的な教育を身につけた人材への需要が高まった。このため 1903 年に「専門学校令」が公布される。専門学校は、中学校・高等学校をへて進学する帝国大学とは異なり、中学校・高等女学校の卒業を入学資格として医学・薬学・法律・工業・商業などの専門教育を行う機関であり、実業系のものは実業専門学校と呼ばれた。

これにより、日本の高等教育制度は、主として官界にトップ・エリートを送り込む帝国大学と産業界や社会に実践的マンパワーを供給する専門学校との二重構造となった。1880 年代には低迷していた就学率も、90 年代に入ると順調に拡大を見せてくる。（図 2-2 参照）1898 年に、義務教育の就学率は 69%に到達していた。

1900 年には、小学校では授業料を徴収しないことが決定された。また試験による進級制度が廃止され自動進級制へと切り替えられたのもこの年であった。

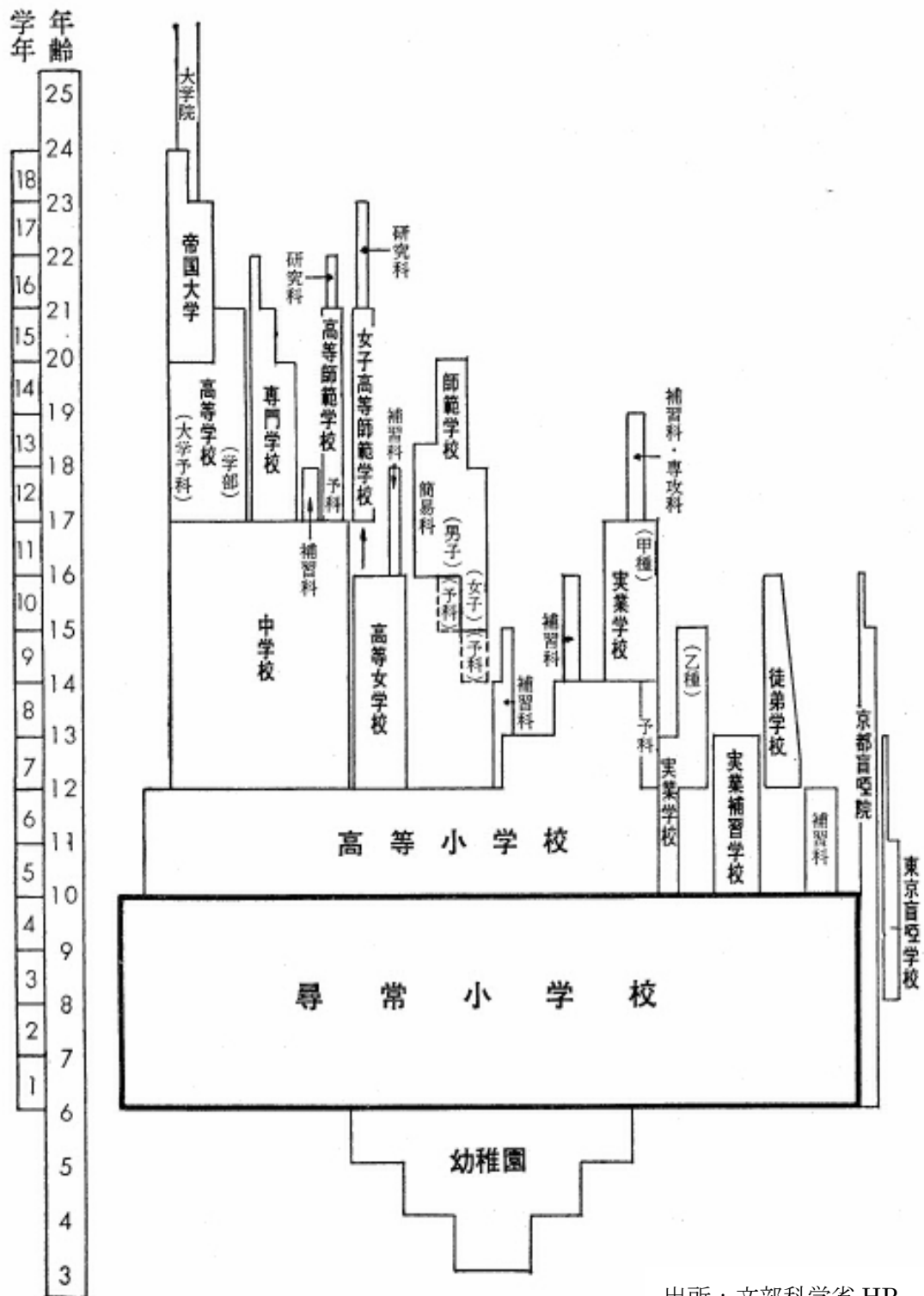
1907 年に、義務教育の年限が 4 年から 6 年に延長された。こうして、20 世紀の初頭の頃までに、日本では、小学校教育はほぼ普及していた。こうして新たな成人非識字者の出現の可能性はほぼ解消されていた。長らく一校のみであった帝国大学も、1897 年に京都に二校目が、さらに 1907 年仙台、1911 年福岡に相次いで帝国大学が創設される。

表 2-3 帝国大学一覧

年	旧名称	現名称
1887 年	東京帝国大学	東京大学
1897 年	京都帝国大学	京都大学
1907 年	東北帝国大学	東北大学
1911 年	九州帝国大学	九州大学
1918 年	北海道帝国大学	北海道大学
1924 年	京城帝国大学	ソウル大学校
1928 年	台湾帝国大学	国立台湾大学
1931 年	大阪帝国大学	大阪大学
1939 年	名古屋帝国大学	名古屋大学

出所：世界の大学紹介より筆者作成

図 2-4 学校統計図第 4 図 (1900 年)



出所：文部科学省 HP

2-3-3 戦時下での教育改革

日露戦争（1904-05 年）と第一次世界大戦（1914-18 年）に刺激され、日本の資本主義は急速に発展した。これにともない国民の教育需要も増大し、教育制度の拡張、再編を求める声が高まった。1918 年には「大学令」が公布される。これによって、従来の総合制の帝国大学のみならず、単科大学や私立大学の設置が認められることになった。これにより、官立の東京商科大学と東京工業大学が認可され、早稲田、慶応、明治、法政、同志社などの専門学校が私立大学に昇格した。専門学校、高等学校などもその数を増加させた。また、従来、中等教育レベルに位置づけられていた師範学校も、しだいに専門学校レベル、すなわち高等教育に近づいていた。この時期までに、義務教育への就学率は 95%を超えていた。1920 年ごろまでに、日本の近代的な学校システムはほぼ完成するにいたっていたといえる。

教育理論や方法に関しては、20 世紀の 10 年、20 年代になると、アメリカからジョン・デューイの思想がわが国に紹介されるなど、世界的な新教育運動の理念が日本にも影響を及ぼすようになる。新教育の理念は、国の公教育の中心的な潮流となることにはならなかったが、一部の私立学校では児童中心主義や活動主義の教育が実践された。これらは、一般に「大正自由教育」と呼ばれた。

2-3-4 軍国主義と教育

しかしながら、1930 年代を迎えると、日本の教育政策は、急速に超国家主義的な色彩を強めることになる。軍部によって推進された軍備拡張政策が教育に影響をおよぼしはじめる。1937 年に日中戦争がはじまると、軍国主義が台頭する。日本が第二次世界大戦に参戦した後は、軍国主義的教育が強化された。中学校以上の学校には、現役の軍の士官が配属され、学生たちに軍事教練を行った。超国家主義的な内容を盛り込んだ国定教科書が編集された。思想や学問にたいする統制も強化され、リベラルな傾向を持つ学者への抑圧や大学からの追放が相次いだ。1941 年、従来の小学校を「国民学校」と改称する（図 2-5 参照）。

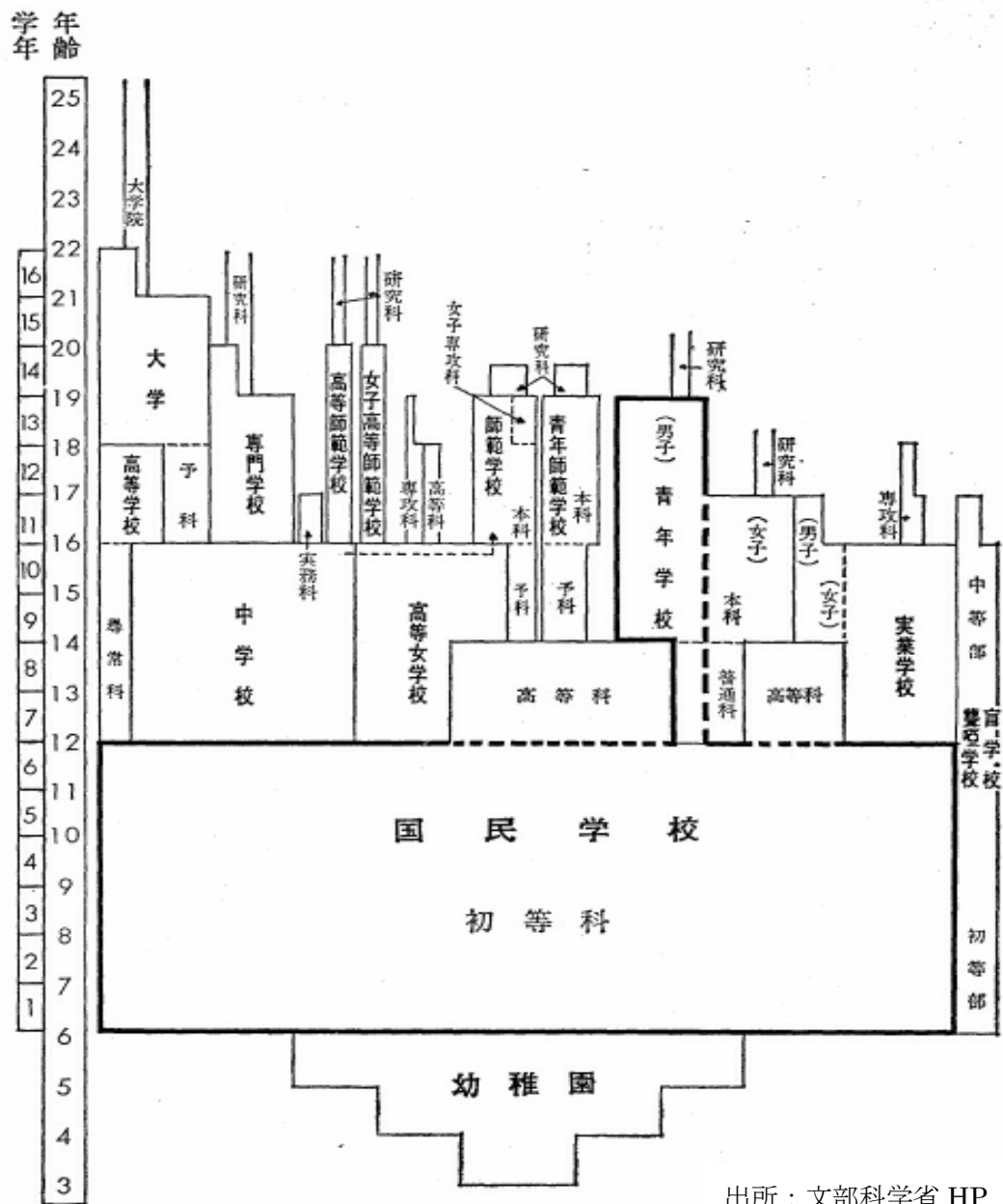
国民学校令は、初等教育の段階から国家主義的教育を一層強化することを明確にしていた。戦争の末期になると、学生は食料や軍事物資の増産に動員された。学生の兵役免除の特権が廃止され、教員も招集された。また都市部の児童は空襲を避けるために農村部に疎開させられた。終戦時の 1945 年には、日本の学校システムはほぼ完全に麻痺していた。

2-4 第二次世界大戦後の教育改革とその見直し：1946 年－現代

2-4-1 占領と教育改革

1945 年の敗戦の後、日本は連合国軍によって占領され、この時から 1951 年まで、日本の統治は、連合国軍総司令部（GHQ）の統制の下に置かれた。その体制の下で、日本の非軍事化、民主化、国家再建が推進された。

図 2-5 学校統計図第 7 図 (1944 年)



1946 年、平和主義、民主主義を掲げた新憲法が公布される。この日本の民主化の一環として、教育の改革にも手がつけられた。GHQ は、戦後日本の教育改革の全体構想を検討するために、米国に対して、教育専門家で構成される調査グループ、「米国対日教育使節団」の派遣を要請する。1946 年 3 月に来日した調査団は、日本側が準備した教育家の委員会と協力して日本の教育の分析と調査を行い、約 1 ヶ月後に一連の勧告を含む報告書を提出し

た。民主化、機会均等を柱とする戦後日本の教育制度の大幅な改革は、基本的にこの教育使節団の勧告を基礎として行われた。改革の中核となったものは、1947年の教育基本法の制定であった。この法律は、わが国の戦後教育の基本的諸原則を明示したものであり、実質的に戦前の教育勅語に取って代わるものであった。教育基本法に次いで、学校教育法、教育委員会法（1948年）、社会教育法（1949年）、私立学校法（1949年）など、新しい教育制度の組織と運営を定めた教育関係法規が制定される。新しい教育制度の基本的枠組は次のようなものであった。また、図 2-6 は学校教育法制定時のものである。

表 2-4 教育基本法

- (1) 戦前期の複線型の学校体系を単線型の6-3-3-4制に転換する。
- (2) 義務教育を小学校と中学校の9年間に延長する。
- (3) 男女共学を原則とする。
- (4) 県・市町村レベルに教育委員会を設置する。
- (5) 師範学校を廃止し教員養成を大学で行う。

出所：文部科学省 HP

戦後の疲弊した財政事情の中で、こうした教育改革を実施することは、困難なことであったが、その実現を求める国民世論の支持もあり直ちに完全に実施されることになった。

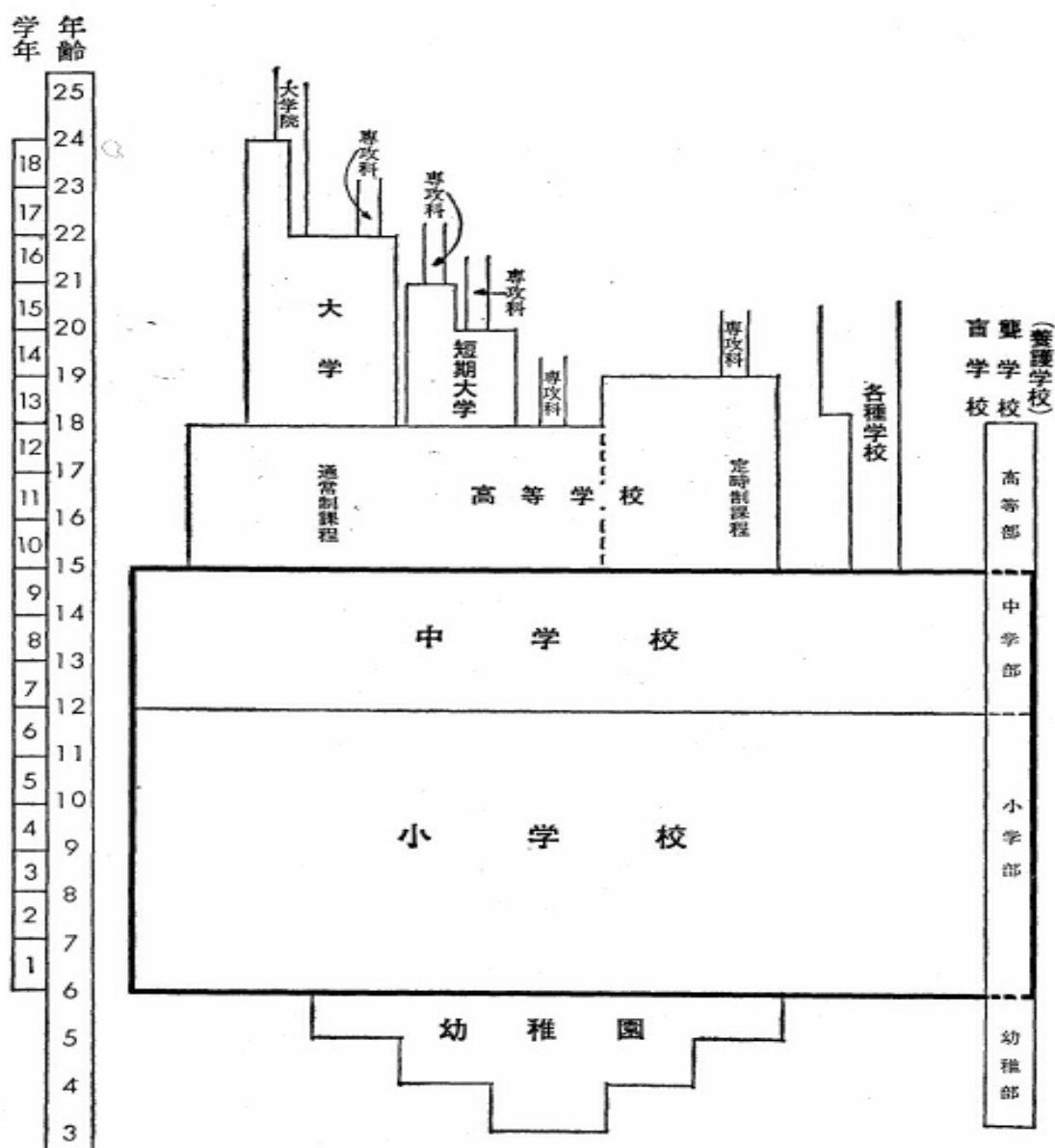
教育行政の側面では、戦前、文部省に権限が集中され、教育への過度の支配と中央統制をまねいたという反省から、地方分権化が推進され、県と市町村のレベルには米国流の教育委員会制度が導入された。教育委員会は、公選制で住民から選出される数名の教育委員とその決定を執行する教育長とで構成されていた。しかし、新しい地方教育委員会制度の導入は、さまざまな混乱をまねいた。1956年、教育委員会制度を日本の状況に適応させるために、あらたに「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が公布される。この改正により、教育委員の公選制が廃止され、首長による任命制となる。また文部省・県教育委員会・市町村教育委員会との間で上下関係的連携が強化されることになる。

2-4-2 国定教科書制度の廃止

教科書制度も改正された。戦前の1903（明治36）年以来、初等教育レベルでは、国定教科書の制度が採用されていた。原則として、1教科について1定教科書制度が廃止され、これに代わって教科書検定制度が発足することになった。教科書検定とは、民間の学者などが執筆した複数の教科書を、国（当初の構想では県教育委員会にもその権限を認めていた）が検定して、教科書としての適性可否を決定するものであり、地方教育委員会は、それぞれ、検定に合格した教科書のリストの中から、それぞれ使用する教科書を採択するという

システムである。国は、教科書検定のための基準を作成して公表することになった。

図 2-6 学校系統図 8 (1949 年)



出所：文部科学省 HP

2-4-3 教科の廃止

GHQ による戦後教育改革の中で、皇国史観が色濃い修身・日本歴史（国史）・地理の授業そのものを停止させ、教科書を回収させた。戦前からの地理の教科書には、ポツダム宣言で日本の領有が否定された台湾や朝鮮、満州などの記載があったからである。

1946 年 7 月には文部省が新たに編纂した暫定教科書が国民学校（小学校）の地理で使用されるようになり、9 月には修身に代わって公民という全く新しい科目が設置され、10 月には日本歴史（国史）から変った「くにのあゆみ」という暫定教科書が使用されるようになった。改善の内容については、要するに軍国主義・国家主義的な記述を全く無くしてしまっただけである。なお、戦後のいわゆる民主教育の制度が整うのは 1947 年 3 月に教育基本法および学校教育法が制定され、それらが施行されてからのことである。

2-4-4 学習指導要領

学習指導要領とは、全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、文部科学省が学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準を定めたものである。

学習指導要領では、小学校、中学校、高等学校等ごとに、それぞれの教科等の目標や大まかな教育内容を定めている。また、これとは別に、学校教育法施行規則で、例えば小・中学校の教科等の年間の標準授業時数等が定められている。各学校では、この学習指導要領や年間の標準授業時数等を踏まえ、地域や学校の実態に応じて、教育課程（カリキュラム）を編成している。

2-4-4-1 最初の学習指導要領

最初の学習指導要領については、1947（昭和 22）年 3 月に一般編が刊行され、同年内に算数科、家庭科、社会科、図画工作科、理科、音楽科及び国語科の各編が相次いで刊行され、1949（昭和 24）年には体育科編が刊行された。この最初の学習指導要領における特色としては、従来の修身（公民）、日本歴史及び地理を廃止し、新たに社会科を設けた。新たに家庭科を設けた。新たに自由研究を設けたことなどが挙げられる。

2-4-4-2 第 1 次改訂

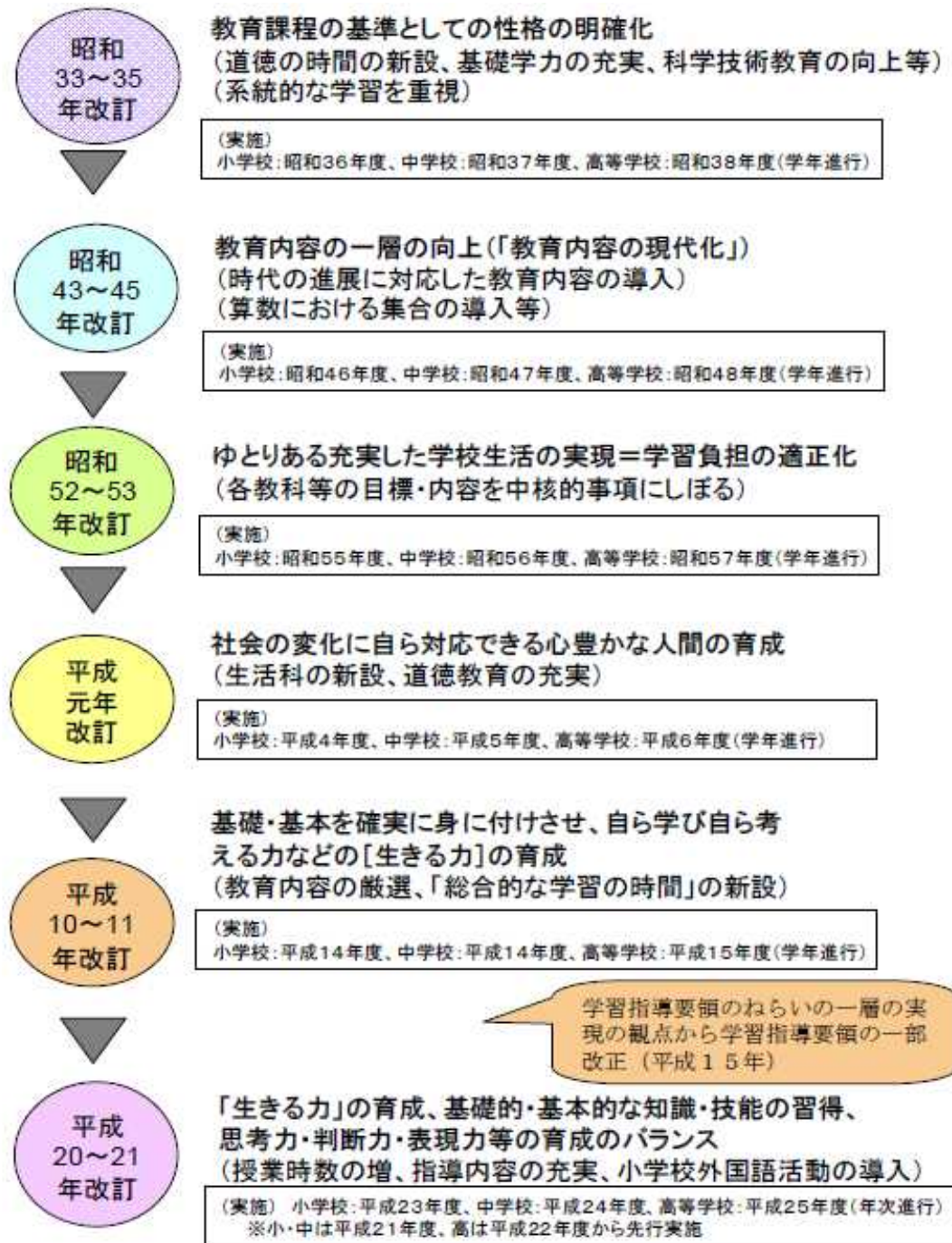
1947（昭和 22）年の学習指導要領は、戦後の教育改革の急に迫られて、極めて短期間の間に作成されたものであったため、例えば、教科間の関連が十分図られていなかったことなどの問題があった。そこで、1951（昭和 26）年に全面的に改訂された。その改訂の主な特色としては、各教科の配当授業時数について、教科を学習の基礎となる教科（国語・算数）、社会や自然についての問題解決を図る教科（社会・理科）、主として創造的な表現活動を行う教科（音楽・図画工作・家庭）、健康の保持増進を図る教科（体育）の 4 つの経験領域に分け、これらに充てる授業時数を教科の総授業時数に対する比率で示すこととし、教科と教科以外の総授業時数の基準を 2 個学年ごとにまとめて示したこと。

自由研究を発展的に解消し、教科の学習では達成されない目標に対する諸活動を包括して教科以外の活動とし、それらの活動を例示したことなどが挙げられる。

2-4-4-3 改訂の歴史

学習指導要領は、改訂から10年ごとにその見直しが行われてきた。以下では、1958（昭和33）年の第2次改訂から2008（平成20）年の第7次改訂までの改訂のポイントを図で示すことにする。

図 2-7 学習指導要領改訂の歴史



※平成27年一部改正 道徳の「特別教科」化

出所：文部科学省 HP

2-5 小括

第 2 章では、日本における近代教育制度の成立と発展の歴史についてみてきた。近代教育の導入のきっかけになったのは、明治維新である。明治政府が掲げた「文明開化」「富国強兵」「殖産興業」を中心とする近代化政策の中に教育改革も組み込まれた。1872 年の「学制」成立を契機に教育改革は一気に加速した。明治初期の教育の方針としては、国の近代化と国民道徳の強化による国民の精神的統一に重きが置かれていた。1890 年代に日本で産業革命状況になると産業教育や専門的な教育に教育の方針も変わった。このように社会の発展にともなって教育の内容も変化してきた。

1900 年代に入ると戦争をきっかけに、日本の資本主義は急速に発展をとげていった。これにともない教育制度の拡張、再編が行われ日本の近代的な学校システムは完成への道をたどることになる。第二次世界大戦期に入ると、いわゆる軍国主義的な教育内容に変わり、日本の教育システムは一時崩壊することになる。戦争が終わるとアメリカ GHQ の指導の下で、民主化を目的とした教育改革が行われ、それが現代の教育に繋がっている。

こうしてみると日本は急速に成長して発展したことがわかり、それに合わせて学校教育のあり方もめまぐるしく移り変わってきたように感じる。しかし、戦争を終えて、高度経済成長をとげた日本は現在、消費、情報化社会をむかえている。3 章以降では今後の学校教育のあり方について検討していくことにする。

第3章 近代学校教育制度がもたらしたもの

1章、2章では学校や教育の変容を追ってきた。本章では近代学校教育制度のメカニズムを明らかにしていくとともに、学校教育制度がもたらした様々な弊害について考察していくことにする。今回弊害として取り上げるのは、業績原理、再生産、学校病理の3つである。また、学校を肯定的に捉える見方、考え方についても取り上げる。

3-1 近代制度としての学校

学校に似た形態のものは近代以前にも存在していたが、学校という制度が成立したのは近代以降だと社会学者の上野千鶴子は主張している。確かに、寺子屋などは制度的なものではなく、行くか行かないかは自由であった。

それに対して近代の学校は、国家が整えたひとつの制度であり、学校に通うことが義務とされ、子どもの数に見合うだけの教室が建てられ、そこに配置するための何十万という教員の集団が師範学校で育成され、国定の教科書を使い、同じようなセッティングで授業が行われる。そして、そこを通過することで人間がある規格にはめられ標準化される—それを近代は「国民化」といい、生まれも環境もばらばらな人間を、均質な日本国民に仕立て上げていく事業が行われてきた。

同じような国民化の装置として、国民皆兵による軍隊をあげることができるが、この2つはともに、従順な身体をつくる装置だということができる。全員が前を向いて一人の人の話をみじろぎもせず聞く身体を小学校の一年生から叩き込み、集団のなかでのひとつの単位へと標準化してゆく点で、学校と軍隊はパラレルであった。

もう一つ、近代の学校は、どのレベルまでの学校を卒業しているかという学歴が人間のラベルになり、かつての士農工商のような身分秩序にかわる選別原理になったことである。戦前のような複線教育では、小学校を終えたところで振り分けられて、中学校へ行く人とそうでない大多数の人とははっきりと分かれた。以下では近代が生み出した産物ともいえる学校が、社会にどのような影響をもたらしているのかについて考察していく。

3-2 学歴社会の出現

まず初めに、近代の産物である学校がもたらしたものとしてよく耳にするのが学歴社会である。近代社会において学問のあるなしが重視され、教育歴＝学歴がある人の社会的地位を決めるようになったのは何故なのか。あるいは近代社会において学歴主義が優勢となったのは何故なのか。それは、平等化、自由化、民主主義、個人主義、効率主義、競争主義といった近代産業社会の原理と密接に関連している。近代以前の社会では、身分制度的に成員の社会的地位が決められていた。それは家柄や生まれにもとづいて決められていた。社会学ではこれを属性原理という。これに対して、近代社会においては、資本主義の発達とともに工場生産方式が広まり、事務・管理を執る官僚制組織も生まれ、それらにともな

って新しい職業も数多く生まれた。また、身分制度は打破されて職業選択の自由がうたわれ、様々な社会的地位は新しい基準で決められることになった。そして、成員の職業的地位や社会的地位は能力、実績にもとづいて決められるようになった。社会学ではこれを業績原理という。

近代社会では、ある人の社会的地位を能力に基づいて決めるとされたが、個人の能力の指標とされたのが、学歴という教育歴であった。なぜならば、近代国民国家においては小学校から大学まで初等・中等・高等教育段階の学校が整備されて、近代的教育制度が開始されたからである。最初は初等のちに前期中等教育段階くらいまでは義務教育とされて、すべての国民は共通のカリキュラム、共通の教科書によって学習内容の統一された教育を受けることになった。そして、学力試験によって人びとの成績が判定されることになった。学校におけるある人の成績は、平等な競争条件の下で判定された公正なものであり、その人の知的な能力や努力を反映していると考えられている。学校で要求される知的能力は職業活動において要求されるものとは異なるかもしれないが、ある人の業績を表わしているものである。

さらに、全国民が義務教育、その後の教育を受けてから職業に就くのが、人生の普通のコースとなった。そこで、教育歴＝学歴が就職のための一種の資格と見なされるようになった。まず、医師、学者、法律家などの専門職につくためには高等教育修了が必要な資格とされるようになった。続いて、高級官僚さらには軍隊や大企業の幹部になるためにも高等教育修了が必要条件とされた。近代社会の主要な地位は高等教育修了者によって占められるようになった。学歴がエリートの地位と直結するようになり、高等教育の機会をもとめての競争が開始されることになる。こうして、学歴主義が一般化していったのである。

このような学歴社会の出現は、我が国が近代化を成し遂げるために生み出した、学校という仕組みが大きく影響していると考ええる。以下では学歴社会が現代の社会にもたらしている様々な弊害について考察していく。

3-3 弊害① 業績原理と学校

学校という空間が近代的だというのは、国民化の装置であったということばかりを指すのではない。学校の中に流れているイデオロギーが、まさに近代のイデオロギーそのものである。上野の著書『サヨナラ、学校化社会』では、学校という空間は業績原理であるといっている。つまり「やればできる」という価値が一元的に学校空間を支配しているというのだ。この業績原理も尺度は一元的で、成績、すなわち点数というもので決まっている。門地や身分という帰属原理とは異なる業績原理、つまり点数が採用されたので、「だれでもやればできる」というルートが開かれたのである。こうして学校は、下層からエリートを選抜するためのバイパスになった。

戦後になりこれが急速に大衆化し人々に浸透していく。次の図 3-1、図 3-2、図 3-3 を見てわかるように、戦前であると、中学校より上の学校へ行くのは裕福な家庭の子供だけで

あり、進学と階層が結びついていても誰もそれを不合理だと疑わなかった。

図 3-1 出身階層別中等教育進学率（男子）

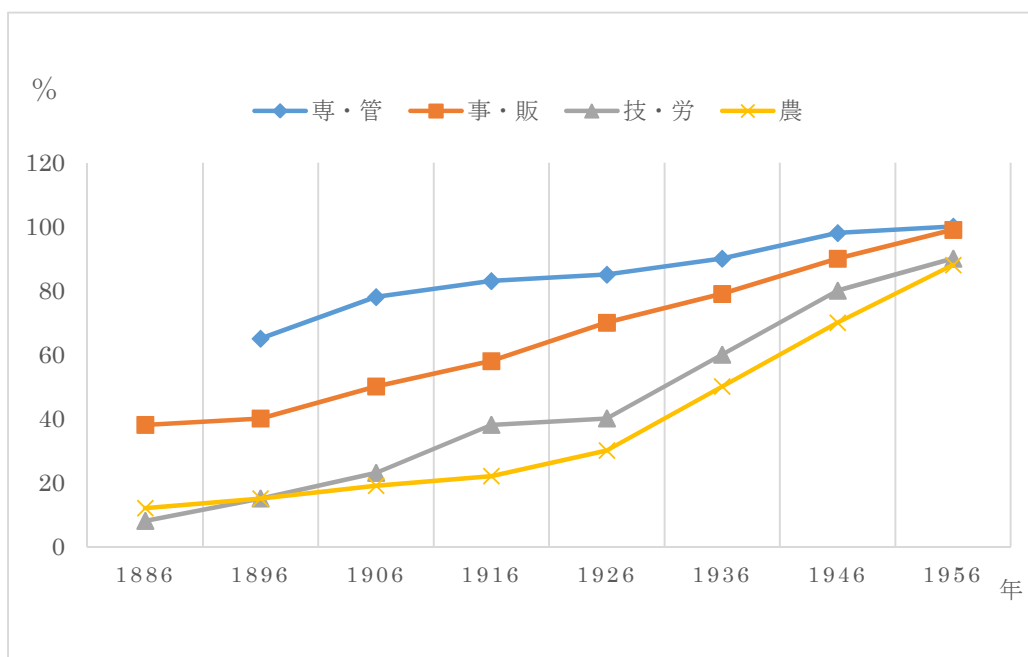
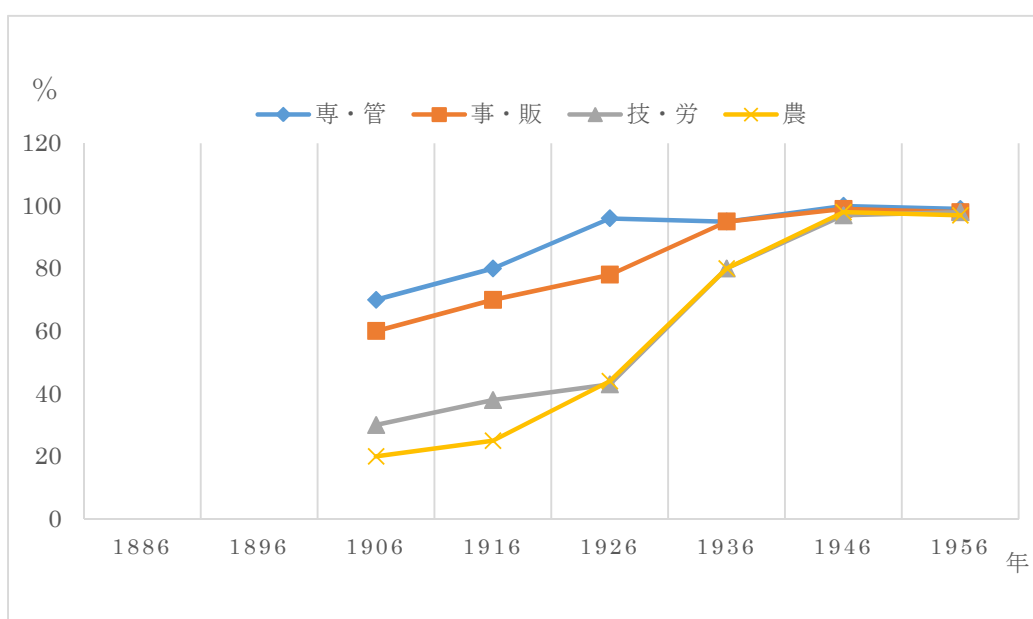


図 3-2 出身階層別中等教育進学率（女子）

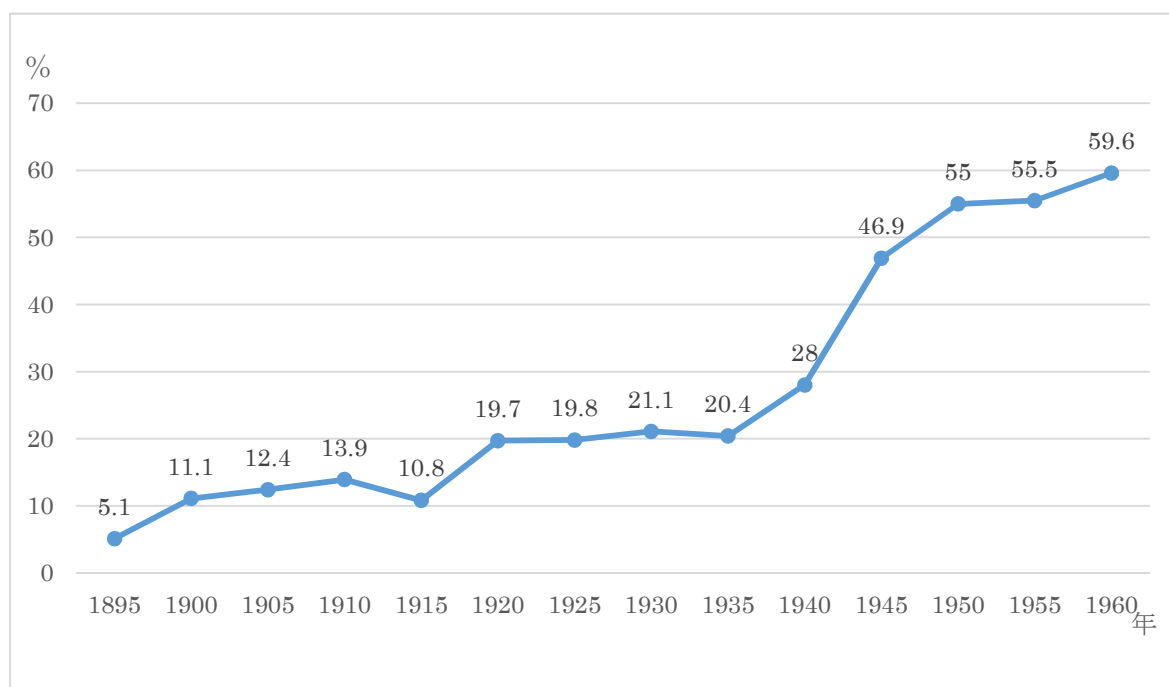


出所：(近藤博之，2000：19) より筆者作成

(注) 横軸の目盛りは出生コーホートである。「コーホート」とは、ある期間に出生・婚姻等何らかの事象が発生した人を集団としてとらえたものであり、出生によるものを「出生コーホート」と呼ぶ。

(注) 職業については、階層が高い順に、専門・管理、事務・販売、技能・労務、農業となっている。

図 3-3 戦前中等教育機関への進学率の推移



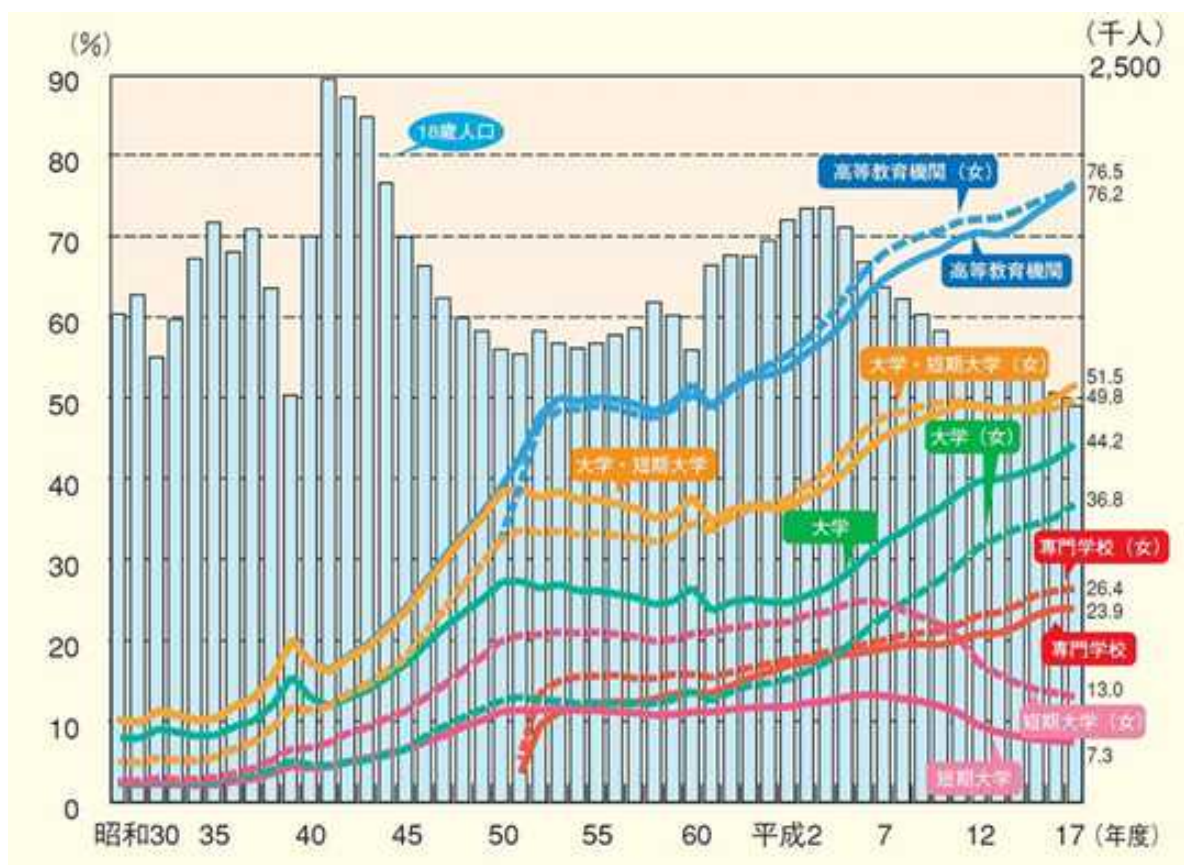
(注) 昭和 22 年以前は小学校（尋常学校）の卒業者のうち、旧制中学校・高等女学校・実業学校・師範学校のそれぞれ本科に進学した者の割合である。昭和 23 年以降は新制中学校を卒業して新制高等学校に進学した者の割合である。

出所：文部科学省 HP より筆者作成

しかし、戦後に大衆化すると、図 3-4 のように多くの人が進学しようとするようになる。タテマエ平等の世界であるので、いまさら競争に参加するしかないという選択肢など成り立たなくなって、競争に参加することが当たり前であると思われ、みんな一斉に横並びの競争に入っていく。同時に、競争で頑張れば上まで行けるという幻想を、みんなが持たされるようになる。

この背後にあるのは、業績原理は公正・公平で機会均等なものだという信念であるこの優勝劣敗の原理にしたがって激しい受験競争が行われている。しかし、競争が平等に開かれているというのはあくまでもタテマエであってこれが成り立っていないのは、さまざまな研究から明らかになっている（IQ の研究やアメリカンドリームなどがその例である）。

図 3-4 戦後における高等学校・大学・専門学校への進学率の推移



出所：学校教育についての考察

日本でも大学の偏差値序列と学生の出身家庭の年収の序列とがみごとに一致するという相関が、現実には確かめられている。このような傾向はこの先、IT 革命のような「情報資本主義」という資本主義の新段階になるとますます顕著になると推測される。

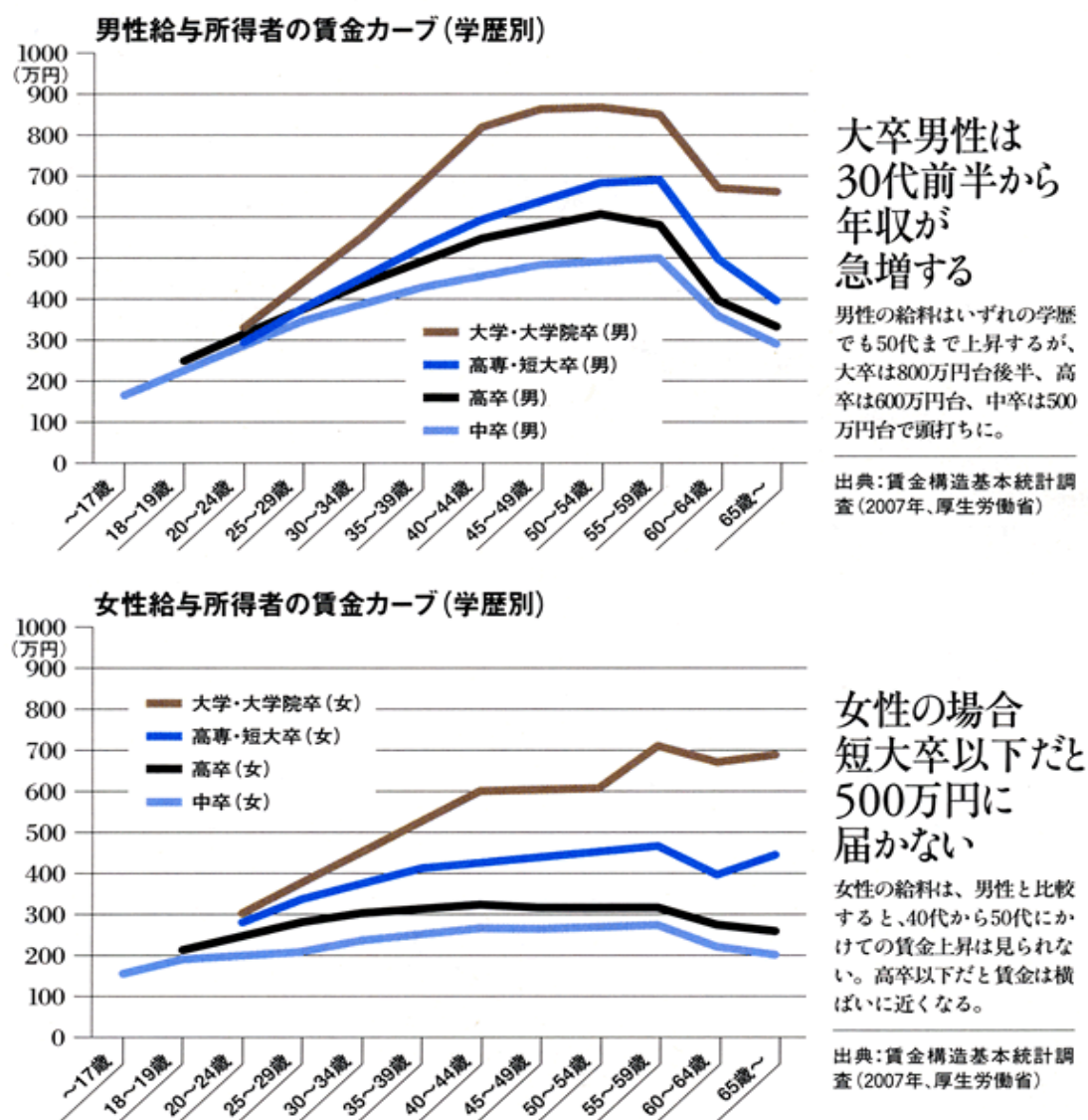
3-4 弊害② 学校では階層が再生産される

学校での競争はけっして白紙の状態、公正・平等に行われているわけではない。はじめからゴールで差がつくようになっている。それなのに、なぜあたかも公正で公平な競争が、学校のなかでは行われているという錯覚が通用しているのだろうか。そもそも学校とはなんなのか。

フランスの社会学者 P・ブルデューは、学校とはもともと階層差のある子供たちをもとの階層に再生産するための、ふるい分けの装置だと言っている。ブルデューは富裕層において文化資本の拡大が生じると考えた。上層階級の家庭には高級な正統文化が蓄積されている。学校では正統文化が教育されているので、学力や学歴といった教育達成に上層階級は

有利であり、文化資本は学歴資本に変換される。さらに、学歴資本は社会的地位に変換されることによって経済的利益を生み出す。こうして文化的再生産を媒介にして階級的再生産が行われる。文化的能力の相続はゆっくりとされ、文化的能力は獲得されたもの、あるいは能力や才能として誤認される（ただ、ブルデューは学歴資本の他に、経済資本と人脈やコネといった社会関係資本を措定しており、学歴資本の限界をも指摘している）。

図 3-5 日本における学歴と年収の関連性



出所：President Online

学校では公正で平等な競争が行われていて、誰だって頑張れば上にいけるが、頑張らなければ下になる。努力と結果が比例する優勝劣敗の原理が貫徹されていると思われる。だから学校ほど「がんばる」という言葉が多用される場所はないであろう。

しかし、学校での成績と社会的な階層は密接に関連していて、上の階層の出身者は成績上位に、下の階層の出身者は成績の下位に、それぞれ落ちていく傾向があり、本人の努力とは言い切れないほどの関連性がある。そして学歴社会では、図 3-5 を見てわかるように、学校での成績や学歴によって社会に出てからの処遇が決まり、地位や給料というかたちで階層差が生じる。上の階層の出身者は学校での成績もよかったので、社会に出てからも上の階層に、下の階層の出身者も結局下の階層に収まる。この再生産のカラクリが、学校を通過することで正当化されるのである。

例えば、下の階層から言わせれば、「やっぱりあいつは偉いよな、学校での成績がよかったから」「やっぱりあいつよりオレの給料が低いのはしょうがないよな。オレは頑張らなかったのだから」と学校での成績を理由に自分で自分の現実を納得することになる。これがキャリアとノンキャリアの差である。両者は身分の差と言うしかないが、その身分の差が学校という装置をくぐることで本人にも納得され、社会的にも正当化されるのである。

3-5 敗者にどう現実を納得させるか

なぜ学校が、このような階層再生産のための装置として働かなければならないのか。これは民主主義の社会がもっているある種のジレンマだといえる。自由・平等の民主主義の社会とは、実はまったく平等な社会というわけではない。人間の社会は実際にはそれぞれ異なる権力を付与された人々から成り立っている。だから人はみな平等のタテマエにもかかわらず、他人が自分よりも優位な立場にあるということ、支配的な立場にあるということを、下位にいる人間にみずから合意してもらわないといけない。みずから合意すれば、服従させるコストが安くて済む。これが近代というものの、民主主義というものの仕組みである。もし合意が安ければ、服従を求めるためには高いコストを支払わなければならない。これは学校の教師がいつもやることである。校則などを「みんなでいっしょに決めたのだから守ろうね」と言うが、そのじつ教師が勝手に作った規則へ生徒の服従を調達するやり口である。これと同じで、みんなで決めた競争によいドンで平等に入ったのだから、シビアな結果が出ても、「やっぱりオレは努力しなかったからこうなんだ」と受け入れようね、というわけである。

このシビアな結果を正当化するイデオロギーが業績原理であり、優勝劣敗のイデオロギーである。自由・平等・博愛の民主主義のタテマエと現実のあいだのズレは、こういう仕掛けがないと埋まらない。こうした、いわば民主主義の背理とでもいうメカニズムに早くから気が付いていた人がトクヴィルである。民主主義の社会では、支配者（上に立つ者）が被支配者（下の者）に納得してもらわないといけない。それを被支配者が納得できなかった場合には不満や恨みがたまる。これをルサンチマンというが、ルサンチマンをどう処

理していくかが

民主主義の課題であるとトクヴィルは予言した。

3-6 学校的価値に覆われた社会

上位者を上位へ、下位者を下位へ再生産するカラクリのなかで、学校は何をやってきたかという、学校的価値を再生産してきた。学校的価値とは、明日のために今日の我慢をするという「未来志向」と「ガンバリズム」、そして「偏差値一元主義」である。その点からすると学校はつまらないところであるように思える。今を楽しむのではなく、常に未来のための手段とし、すべてを偏差値一本で評価することを学習するのが今の学校の現状であるといわれてもおかしくない。

その学校的価値が学校空間からあふれ出し、にじみ出し、それ以外の社会にも浸透していった。これを「学校化社会」という。学校化社会という用語はこの後の第4章で取り上げるイヴァン・イリッチの言葉であるが、最近は様々な解釈で文脈が流通している。

偏差値一元主義という学校価値が、学校からあふれて外ににじみ出て、その結果、この一元尺度による偏差値身分制とでもいうものが出現してくる。この状況下で、いかに企業の人事担当者が「個性のある人材を」と言おうが、彼らが口で言っていることと現実に行っていることの落差が、はっきりとそれが嘘であるということを証明している。偏差値序列ではっきりと輪切りになっているのが現在の学校化社会の実状である。

3-7 学校世代が親となり子育てへ

私たちもそうであるが、こうした偏差値一元主義の学校的価値の中で育った子供たちが、今後、世代を更新して親となっていく。偏差値競争がすべての人を巻き込んだ、つまり高等教育の大衆化という事態が起こって学校的価値が社会に蔓延し始めたのは高校全入時代のころ、1970年代以降のことであるが、そのなかで育ってきた人々（学校化世代）が世代交代のサイクルに入っている。

いまや家庭も地域もすでに崩壊し、子供を評価するものは偏差値しかない。学校のできが良い子供は愛するし、できの悪い子供は条件付きの愛し方をする。それ以前の時代は、学校的なできる・できないという価値観とは違う価値観が親の側にはっきりとあったために、教師の言うことと親の言うことが違うのが当たり前であったように思えるし、上級学校に進学する志向も今ほどは一元化されていなかった。高度成長の余波で階級差が縮小してきたこともあるけれど、それが高校全入運動あたりから学校と家庭との間にあった価値観のギャップがどんどん縮小し、家庭の価値が学校的価値に侵蝕され、学校的価値に基づいて親が子供を判定するという状況が生まれてしまった。それが今もなお続いている。

昔の家庭には学校とは違う価値が存在していたように思える。「お前は父さんの言うことさえ聞いていればいいんだ」、「教師のいうことなんて聞くな。家には家の流儀があるんだ」と強制する親がいたという印象である。学校とは違う価値、多元的な価値というものが、

地域や家庭や様々な場所に生きていたのではないだろうか。

子供は自分の生存戦略を学んでいくものである。都合が悪ければ違う逃げ道を探していくのだから、さまざまな居場所があってもいいのではないだろうか。親の言うことや教師の言うことが正しいものではない、教師の下で居心地が悪ければ、用務員のおじさんのところや養護教諭のところへ行けば別の空間があるんだと、自らの居場所を見つけて行く。それを今は、大人が八方ふさがりにして、子どもの退路を断つことがある。自分と違うことを言う大人が子供の周りにいてやった方がいいとは、現代の大人は思わなくなっている。いま流行りの「学校と家庭と地域の連携」という言葉は、まさにその象徴ではないだろうか。

これらのことを、学校化社会、学校的価値の一元化と呼ぶが、このような価値の一元化の下での優勝劣敗主義が、一方で敗者の不満、他方で勝者の不安という両者に大きなシステムを生むのだとしたら、学校化社会は誰も幸せにできないシステムであるのかもしれない。

3-8 弊害③ 学校が生み出した病理

これまでの話からは少し脱線するかもしれないが、近代化とともに学校は様々な病理を残したと考えることもできる。

高度経済成長が進んだ 1970 年代を境に、学校教育の現場で、子どもを取り巻くさまざまな問題が起きるようになった。校内暴力、管理教育、体罰、いじめ、不登校、青少年犯罪の低年齢化といった問題群である。2004 年 6 月には長崎県佐世保で、小学校 6 年生の女児が同級生をカッターナイフで殺害するという事件が起きた。また、2017 年には新潟県の中学二年生の男子生徒がいじめを理由に自殺した事件は記憶に新しい。以下では、校内暴力、いじめ、不登校のデータを示して、現状を把握していく。

3-8-1 校内暴力

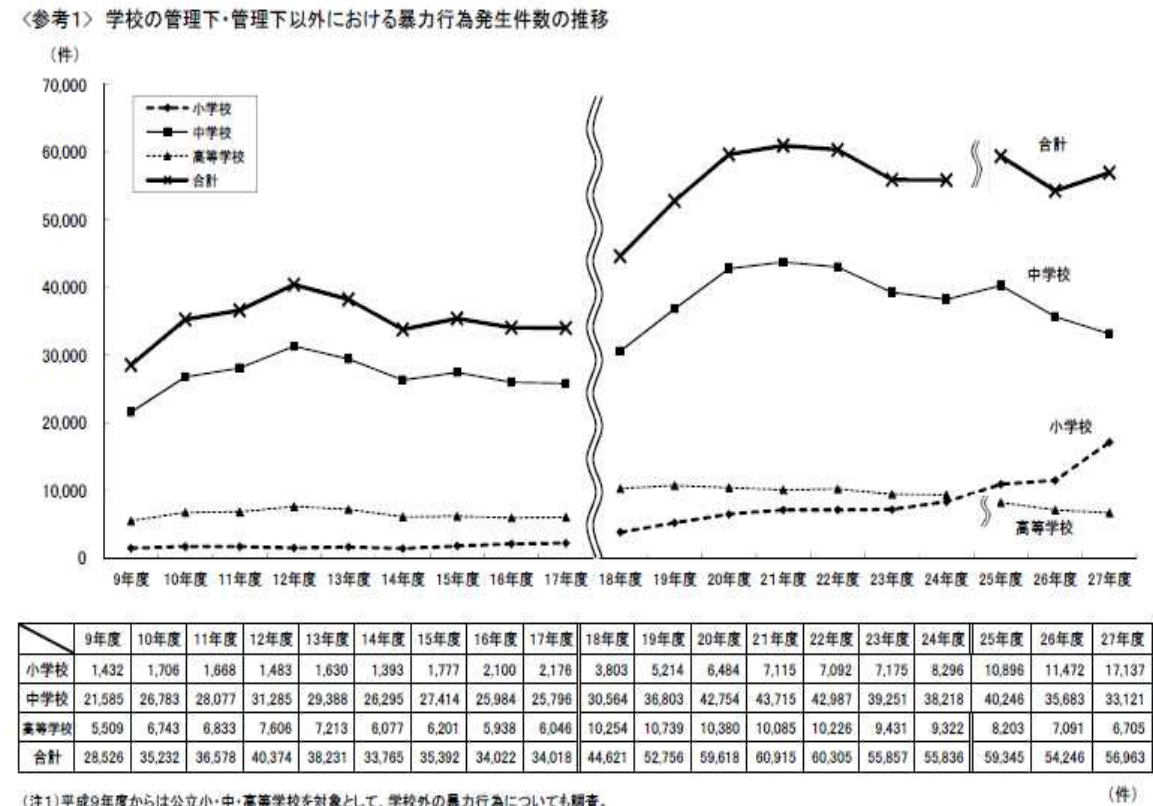
日本において校内暴力は、1970 年代末期から社会問題として注目されるようになり、暴力事件数にピークを迎えた。

1980 年には、中学校を舞台にしたテレビドラマ『3 年 B 組金八先生』第 2 編で、校内暴力が主題として扱われた。また、東京都内では中学生による関東番長連合「憂誠会」（浅草総本部・中野、港、新宿、横浜、川口等に支部）などという組織が結成され、世間を驚かせた。この他にも、1984 年にも、高校を舞台にしたテレビドラマ『スクール☆ウォーズ』では、オープニング映像でバイクが学校の廊下を走り、窓ガラスが続々と破られ、非行少年が警察に連行されるシーンが登場した他、本編でも暴力事件を起こす生徒が主題として扱われた。

1985 年頃を境に沈静したが、代わって学級崩壊やこれまでなかったタイプのいじめの急増など、新たな問題が見られるようになっている。沈静の裏側には、徹底的な管理教育に

よる生徒への抑圧が行われており、校内暴力の嵐が吹き荒れていた時とは逆に、教師（主に体育会系出身者）による生徒への暴力、いわゆる体罰が行われた背景もある。この体罰の問題も部活動での事例を中心に大きな問題となったことは記憶に新しい。以下では近年における学校内外での暴力行為の発生件数の推移を示すが、年々増加傾向にあることがわかる。

図 3-6 校内暴力発生件数の推移



(注1) 平成9年度からは公立小・中・高等学校を対象として、学校外の暴力行為についても調査。

(注2) 平成18年度からは国私立学校も調査。また、中学校には中等教育学校前期課程を含める。

(注3) 平成25年度からは高等学校に通学制課程を含める。

(件)

出所：文部科学省「児童生徒の問題行動等生活指導上の諸問題に関する調査」

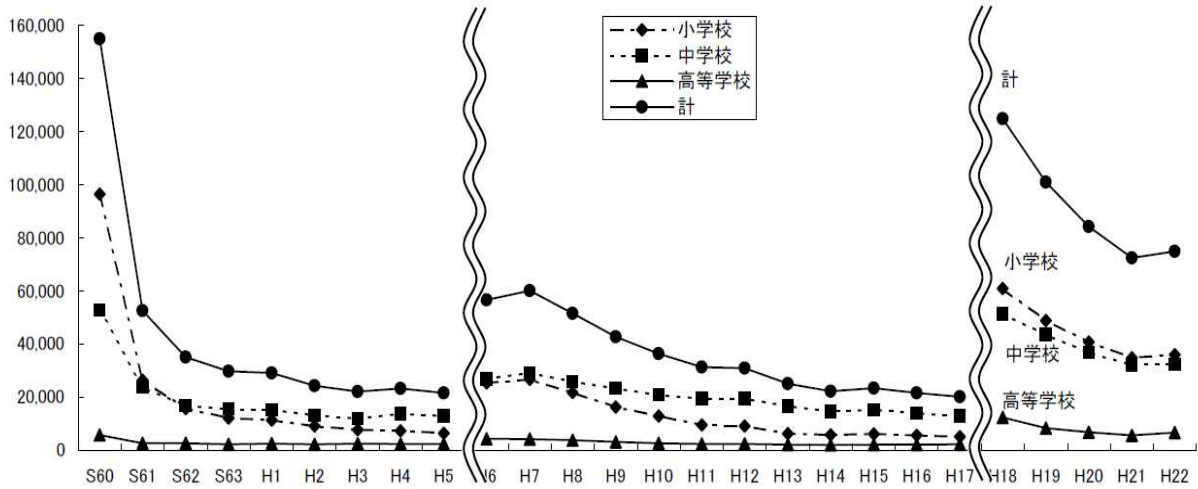
3-8-2 いじめ

いじめは、学校病理の中でも世間の関心が一番向いている問題ではないだろうか。最近のニュースを見ていると、いじめは増加傾向にあると思うが、学校制度ができて以降、常に一定の数で推移しているというのが事実である。

以下に示す表では、1994年＝平成6年と、2006年＝平成18年に、「急増」しているようにみられる。しかし、ここには2つのマジックがあると考えられる。少なくとも、「報道な

どでいじめ問題が注目されたため、各学校が注意深く調査するようになり、認知件数が増えた」ということ、それから「社会問題として取り上げられたことを受け、文部科学省がいじめの定義を変えたため、より多めに数えられるようになった」という2つの要因が関わっている。平成18年以前の文部科学省の定義では「自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」とされていた。しかし、2006年(平成18年)度文部科学省による調査において、いじめの新定義として「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とされた。起こった場所は学校の内外を問わない、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断は表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うものとする、とされた。また、具体的ないじめの種類に「パソコン・携帯電話での中傷」「悪口」などが追加された。いじめの件数についても「発生件数」から「認知件数」に変更された。

図 3-7 いじめ認知件数の推移



	60年度	61年度	62年度	63年度	元年度	2年度	3年度	4年度	5年度			
小学校	96,457	26,306	15,727	12,122	11,350	9,035	7,718	7,300	6,390			
中学校	52,891	23,690	16,796	15,452	15,215	13,121	11,922	13,632	12,817			
高等学校	5,718	2,614	2,544	2,212	2,523	2,152	2,422	2,326	2,391			
計	155,066	52,610	35,067	29,786	29,088	24,308	22,062	23,258	21,598			
	6年度	7年度	8年度	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度	17年度
小学校	25,295	26,614	21,733	16,294	12,858	9,462	9,114	6,206	5,659	6,051	5,551	5,087
中学校	26,828	29,069	25,862	23,234	20,801	19,383	19,371	16,635	14,562	15,159	13,915	12,794
高等学校	4,253	4,184	3,771	3,103	2,576	2,391	2,327	2,119	1,906	2,070	2,121	2,191
特殊教育諸学校	225	229	178	159	161	123	106	77	78	71	84	71
計	56,601	60,096	51,544	42,790	36,396	31,359	30,918	25,037	22,205	23,351	21,671	20,143
	18年度	19年度	20年度	21年度	22年度	(注1) 平成5年度までは公立小・中・高等学校を調査。平成6年度から学校、平成18年度からは国私立学校、中等教育学校を含める。 (注2) 平成6年度及び平成18年度に調査方法等を改めている。 (注3) 平成17年度までは発生件数、平成18年度からは認知件数。						
小学校	60,897	48,896	40,807	34,766	35,988							
中学校	51,310	43,505	36,795	32,111	32,348							
高等学校	12,307	8,355	6,737	5,642	6,617							
特別支援学校 (特殊教育諸学校)	384	341	309	259	342							
計	124,898	101,097	84,648	72,778	75,295							

(注1) 平成5年度までは公立小・中・高等学校を調査。平成6年度からは特殊教育諸学校、平成18年度からは国私立学校、中等教育学校を含める。
(注2) 平成6年度及び平成18年度に調査方法等を改めている。
(注3) 平成17年度までは発生件数、平成18年度からは認知件数。

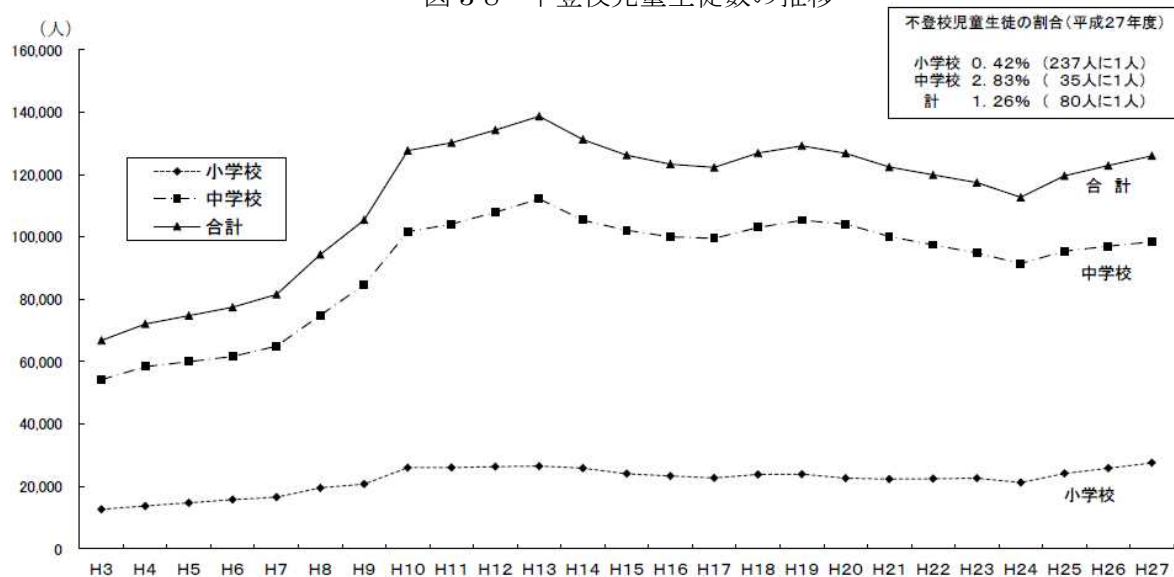
3-8-3 不登校

日本では、義務教育制度が発達し、住民票がある学齢期の子女の場合は、自動的に小中学校などの学籍を得られ、就学できる。しかし、その場合でも長期欠席が急増するなど、いわゆる「不登校問題」が拡大し、大きな課題となっている。

以下に示す表は、全国の国公立の小学校と中学校、高校を対象にいじめや長期欠席（不登校など）の状況を調べたものである。長期欠席は、年度間に連続または断続して30日以上欠席した児童生徒数を指す。小中学校の長期欠席者数は、19万4933人と全体の1.9%を占める。このうち、不登校者数は12万6009人で、不登校の割合は1.26%と過去最多となった。不登校の割合は小学校が0.42%、中学校が2.83%といずれも前年度より増加した。不登校の小中学生12万6009人のうち、90日以上欠席した者は7万2324人と57.4%を占める。また、出席日数が10日以下の者は1万3,264人（10.5%）、出席日数が0日の者は4,402人（3.5%）であった。不登校の要因は、「不安の傾向がある」30.6%や、「無気力の傾向がある」30.2%が多く、「学校における人間関係に課題を抱えている」17.2%、「あそび・非行の傾向がある」6.2%などが続いた。

このように、不登校の児童生徒数は、年々増加傾向にある。学校ではスクールカウンセラーの設置や保健室登校など試行錯誤はしているが、あまり成果は出ていないのが現状である。

図 3-8 不登校児童生徒数の推移



出所：文部科学省「児童生徒の問題行動

3-8-4 学校病理

近年ではこのような、校内暴力、いじめ、不登校などが問題となっている。青少年の心に何が起きているのか、教育は何をなしているのかということがその時々で問われてきた。これらの問題は、それまで学校の外で起きていたことが、子どもたちが長い間学校に通うようになったために、はけ口が学校の中になったのだという見方もできるかもしれない。

しかし、これらは、学校教育が解決すべき問題としてよりも、学校教育に起因する問題として捉えるべき、「学校病理」であるという考え方が有力である。なぜなら、1970年代後半におきた校内暴力、学校施設、設備、教員への暴力、これに対処するべく学校は校則や生徒指導という形で、細部に亘って生徒を管理する管理主義教育を行ったからである。管理により生徒の攻撃性は沈静化することはなしに、今度は仲間の生徒へ向けられ「いじめ」となって現れた。「いじめ」は「不登校」をも生み出した。また子どもの攻撃性は、犯罪という形をとって現れることにもなった。問題を解決しようとした試みが次の問題を生み出すという悪循環をなし、教育問題の連鎖になっていることから「学校病理」であるという主張がなされている。教育改革が必要だといわれ、検討がなされてきたが、これまでの方策は、対処療法に過ぎず問題の根幹に迫っていない。

近代化を遂げた今日の日本の社会では、学校はもはや、社会の変容に対応できないシステム構造であるともいえる。工業化、産業化社会では、人々の欲求を実現するための手段として有効であった学校教育制度も、今日の情報化社会、消費社会では、矛盾や葛藤が生じていることから学校制度を見直す必要性があると考ええる。

3-9 近代学校教育制度を肯定的に考える

ここでは、近代教育制度を肯定的に考察していく。やはり、一番の功績として挙げられるのは、近代化を推し進める中での学校教育の役割の大きさである。学校制度が整備されてから、学校で多くの知識を蓄えた人材が社会に出ることで、技術革新や産業が発展し、高度経済成長に繋がり、現代の情報消費社会を生み出した。

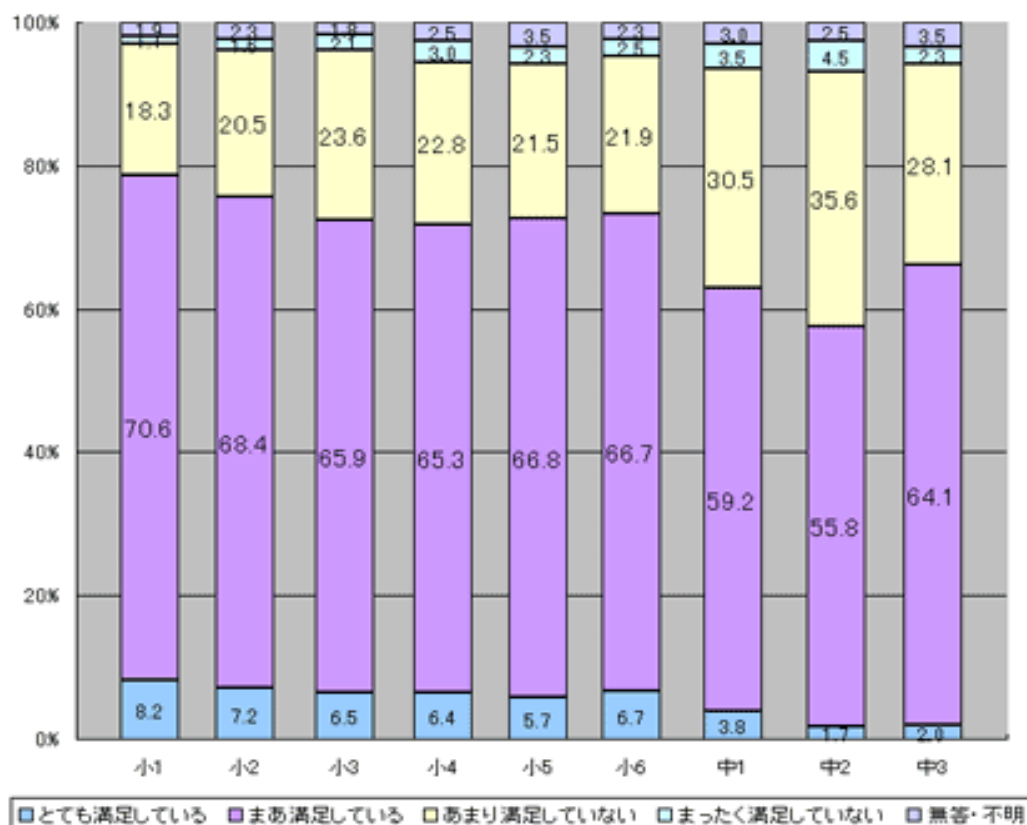
また人間形成の場、アイデンティティ形成の場としても発展してきた。国民社会や企業社会や家族の成熟した一員になるべく、あるいはまた、様々な側面で重層的に分化した役割体系の中で一定の位置を占め、そこでの役割を適切に遂行することができるように、そのための準備をするための場として発展してきた。日本の学校教育ではお馴染みとなっている部活動も人間形成の場の1つとして位置付けられてきた。部活動は今や、日本人の生活の一部となっている場合が多く、部活動を経験することで人間的成長に繋がるというある種の美学が存在している。

また、ドイツの文化人類学者のA・ゲーレンは制度という存在を「負担を軽減する機能」

と位置付けている。（ここでは、制度は人間と人間との間の関係を規則付ける習慣を意味する）これを学校教育に当てはめて考えてみると、習慣としての学校制度は、ストレスを軽減する役目を果たしていると考ええる。なぜなら、今日学校で何を学ぶかは、自分の意思判断の必要がなく、時間割などによって決められているからである。制度化されていることによって、自分で決めなきゃという心理的な負担を軽減される。そうすると人間は、自分の仕事や学習に打ち込める場合もあるのではないだろうか。

また、1つの参考として、ベネッセが2004年度に文部科学省の委嘱を受けて実施した「義務教育に関する意識調査」では学校への総合的な満足度は、小学校段階では約3分の2が「まあ」＋「とても」満足している結果が出たとしている。

図 3-9 義務教育に関する意識調査



出所：ベネッセ教育情報サイト

データ自体は若干古くなっており、アンケートの対象もベネッセが独自に選定しているため、一概にこのデータが日本国民の保護者の総意を示しているとは言い難いが、このように保護者の多くは、「学校」という子どもたちの生活や学びの中心の場に関して満足してい

るという現状がある。もちろん、学校教育についての改善の意見や、求める部分は非常に大きいですが、やはり学校は、日本人の生活に強く根づいている存在であることがわかる。

3-10 小括

第3章では近代が生み出した学校が、社会においてどのような役割を果たして来たのか、また、時を重ねるごとに社会にどのような影響を与えてきたのかについてみてきた。学校教育制度がもたらした弊害として本章では大きく3つの問題について取り上げてきたが、どれも一朝一夕で解決するような問題ではない。しかし、だからといって現状のまま学校教育制度を運用し続けるのは更なる問題を生むばかりである。

本章を書いてみて改めて、学校については批判的な意見が多いと感じた。しかし、今では負の側面ばかりが注目されがちであるが、日本の近代化や社会の発展において学校は間違いなく重要な役割を果たしていたと考える。私が問題であると感じるのは、近代化に合わせて作られた装置である学校が、近代化を終えて新たな時代にはいろいろとしているのに変わりなく運用され続けていることであると考え。少なくとも1、2章でみてきたような学校の役割を果たして来たものは、その時代の環境や背景に合わせて機能していた。

次の第4章では現代のような社会を「学校化社会」と言ったイヴァン・イリッチの考えについて考察するとともに、学校制度の改革あるいは学校教育の在り方について提案していきたい。

第4章 学校教育の行方

4-1 学校という装置への批判

第3章で見てきたように、学校の存在意義やその制度に関する批判的な意見は少なくない。近代になって生み出された学校というものは、これまでで見てきたような様々な問題をはらんでいるのだから、批判的な意見が多くなるのも当然ではある。学校という装置を見直すべきだという主張の代表として「脱学校化」という言葉がある。脱学校化という言葉は、イヴァン・イリッチが作り出した造語である。本章では、イリッチの著書である『脱学校の社会』をもとに学校の在り方について考えていきたい。

4-1-1 イヴァン・イリッチについて

1926年ウィーン生まれ。アメリカ国籍を持つ思想家である。カトリック宣教師としてアメリカ、メキシコに渡るが、ローマ・カトリックと対立し、聖職を捨てる。近代産業社会を、人間からサブシスタンス（自給自足的な生活）とヴァナキュラーな文化（その土地固有の文化）を奪うものとして激しく批判し、社会学に大きな影響を与えてきた。

学校が与えるものだけが教育的に価値があるものとみなされる今日の社会は、制度依存の社会、「学校化社会」であり、「脱学校化」していく必要があると主張する。

4-1-2 「脱学校化」とは

脱学校化とは、学校という制度の「教えられ、学ばされる」という関係から、「自ら学ぶ」という行為、すなわち学習者が内発的に動機づけられて主体的に行動をすることを取り戻すために、学校という制度的な教育機関を超越することである。つまり、教えてもらう制度、機構である学校から離れて、自分の学び、自分を育てるための自主的な学びを取り戻すべきあるという主張である。

4-1-3 イリッチの主張を読み解く

ここからはイリッチの著書である、「脱学校の社会」を参考に彼の主張を読み解いていく。本書の冒頭でイリッチはこのように述べている。

多くの生徒たち、とくに貧困な生徒たちは、学校が彼らに対してどういう働きをするかを直感的に見ぬいている。彼らを学校に入れるのは、彼らに目的を実現する過程と目的とを混同させるためである。（中略）「学校化」されると、生徒は教授されることと学習することとを混同するようになり、同じように、進級することはそれだけ教

育を受けたこと、免状をもらえばそれだけ能力があること、よどみなく話せば何か新しいことを言う能力があることだと取り違えるようになる。彼の想像力も「学校化」されて、価値の代わりに制度によるサービスを受け入れるようになる。（イリッチ, 1977: 13)

上記の文章から、脱学校の社会を読み解くうえで、勘違いしてはしけない点が読み取れる。それはイリッチが単に学校を批判しているわけではないということである。あくまでここで語っているのは、「価値の制度化」の話である。「制度化」について脚注では、

「共通の価値観が内面化される一方、価値を実現するための制度づくりがなされ、その制度に対する人々の期待が高められていくことかと思われる」(イリッチ, 1977: 54)

とある。これは何を意味するのであろうか。

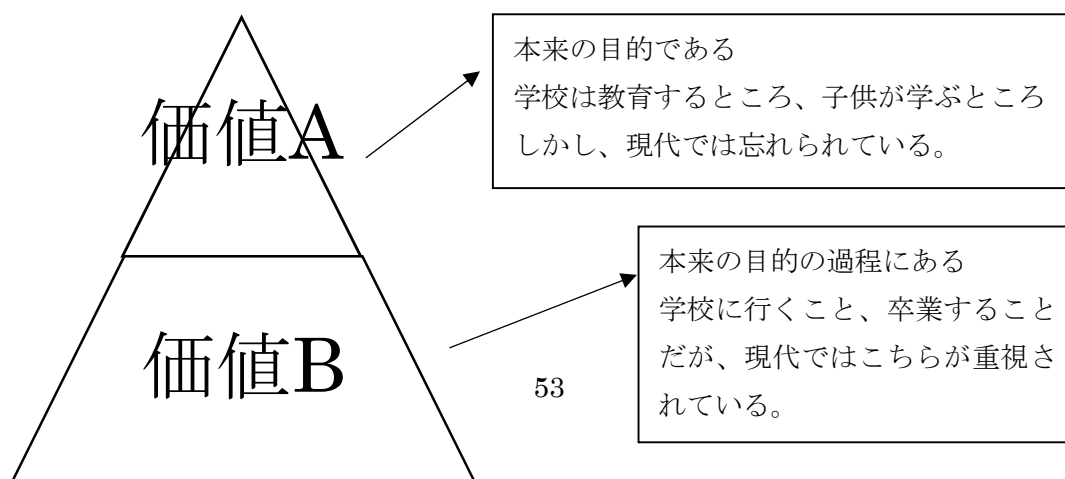
4-1-4 「価値の制度化」

イリッチがいう「価値の制度化」とはどのような意味であるのか。価値の制度化をわかりやすく説明すると以下のようなになる。

本来目指すべき価値を仮に A とする。本来は A をまっすぐに目指していくべきだが、手短な目標である価値 B を目標とする。この B は「価値 A 実現のための学校の卒業」とでもしておく。図 4-1 を見ればわかるように、学校に通い続け卒業すれば（つまり価値 B を目標としていけば）、自然に価値 A に達することができるというタテマエである。

ここである少年に登場してもらおう。価値 A 実現のために学校 B に通っているのがこのである。通っていればいつか卒業できる時が来る。少年は B を出ることのみが重要だとずっと考えていた。卒業して、「学校を卒業したことを認める（価値 B の実現）」という証書もらった。少年は「このために勉強してきて良かった」と大歓喜している。帰り道、少年はふと気づく。「あれ、価値 A を僕は修得できたのだろうか？」と。価値 A を普通自動車運転免許取得、価値 B が自動車教習学校卒業であるとき、少年は不幸である。

図 4-1 価値の制度化の例



これが価値の制度化といえるのではないだろうか。本来、学校は「教育をすること」「子どもが学ぶこと」が主たる価値である（価値 A）。しかし、子どもは放っておいて勝手に学ぶかといわれると、必ずしもそうではない。そして学校というのは価値 A を実現するための装置、つまり制度にすぎない（価値 B）。

しかしながら、現代は学校という制度に通うことのみが重視されて、そこで教育が行われるということが忘れ去られているとイリッチは主張している。本来なら学校に行くこと（価値 B）が重要なのではなく、子どもが学ぶこと（価値 A）が重要である。しかし、知らぬ間に価値 B の方が重要と考えられ、価値 A が軽視されているというのだ。この価値の転倒をイリッチは「価値の制度化」と本書では呼んでいる。

「子どもが学ぶこと」という価値 A 実現のためなら、別に学校（価値 B）を用いなくても、例えば自宅での学習を行う、フリースクールに通うという選択肢も存在するべきであるという考えが「脱学校化」につながっているのだ。

4-1-5 「価値の制度化」からイリッチが言おうとしたことは何か

『脱学校の社会』でイリッチはこのようにも述べている。

私は以下の拙論において、人々が価値の制度化をおし進めていけば必ず、物質的な環境汚染、社会の分極化、および人々の心理的不能化をもたらすことを示そうと思う。この三つの現象は、地球の破壊と現代的な意味での不幸をもたらす過程の三本柱なのである。
(イリッチ, 1977: 14)

この文章は本章の 4-3-1 で説明した、価値の制度化についてのイリッチの考察である。この中でイリッチは「物質的な環境汚染、社会の分極化、および人々の心理的不能化」という例を挙げて現代文明に警鐘を鳴らしている。つまり、イリッチは現代の「価値の制度化」という問題を訴えたいのであって、学校は一つの例にすぎない。価値の制度化は、あらゆる分野に起ころうとしているのだ。さらにイリッチは次のようにも述べている。

必要な研究は、人々の人間的、創造的かつ自律的な相互作用を助ける制度で、かつ価値が生み出されるのに役立ち、しかも肝心なところを専門技術者にコントロールされてしまわないような価値を生じさせる制度を創りあげること、科学技術を利用するにはどうしたらよいかという研究なのである。
(イリッチ, 1977: 14)

私は、われわれの世界観や言語を特徴づけている人間の本質と近代的制度の本質とを、相互に関連づけてはっきりさせるためにはどうしたらよいかという一般的な課題

を提起したい。そのための理論モデル（パラダイム）をつくる素材として私は学校を選んだ。
(イリッチ, 1977: 15)

つまり、イリッチ自身は「価値の制度化」が起きている近代文明への批判を行うために本書を書いたのであって、「社会の脱学校化を断じて成し遂げなければならない」という主張をするためではないのである。「脱学校」は、あくまで二次的な目標であり、先ほどの比喩を使えば、価値 A が「価値の制度化」論、価値 B が「脱学校論」であるといえる。

4-1-6 「脱学校化」をめぐる議論

イリッチの主張を読み解く上で勘違いしてはいけないのが、『脱学校の社会』が単に学校の廃止を訴えた本ではなく、イリッチはあくまで、全員が学校に行かなければならないことを批判しているという点である。これを踏まえて「解説」の欄を見てみる。

イリッチが「脱学校」という場合、すべての学校を廃止したり、あるいは学習のための制度のない社会をめざしているのではなく、むしろ学習や教育を回復するために制度の根本的な再編成を求めているのである。そこでは学校以外に選択の余地がなかったり、全員が就学を義務づけられることがなくなるのである。しかしそれは単に学校をめぐる形式のみの変化にとどまるものではない。もっと深く社会のエートスの変革にかかわることなのである。
(イリッチ, 1977: 221)

ここからわかるのは、脱学校とは、単に学校を廃止することを意図したものではないのである。そもそもイリッチは学校を以下のように定義している。

「特定の年齢層を対象として、履修を義務づけられたカリキュラムへのフルタイムの出席を要求する、教師に関連のある過程」
(イリッチ, 1977: 59)

この定義に当てはまる学校の批判をイリッチは訴えたのである。本書でも、大学や技術修得の学校は存続させることが必要であると書かれている。イリッチは価値の制度化により、学習のほとんどが教えられたことの結果だと考える姿勢をこそ批判したのである。

たしかに、教えることはある環境のもとで、ある種類の学習には役立つかもしれない。しかし、たいいていの人々は、知識の大部分を学校の外で身に付けるのである。人々が学校の中で知識を得るというのは、少数の裕福な国々において、人々の一生のうち学校の中に閉じ込められている期間がますます長くなったという限りでそう言えるにすぎない。ほとんどの学習は偶然に起こるのであり、意図的学習でさえ、その多くは計画的に教授されたことの結果ではない。

先ほどは「価値の制度化」について見てきた。そこから読み取れる「脱学校」とは、学

習のほとんどが教えられたことの結果だとみる「価値の制度化」の状況を乗り越え、本来的な学びの復権を図ろうとすることを指すのではないだろうか。

4-1-7 脱学校の解決策とは

イリッチは制度による教育ではなく、教育的関係による教育を訴えたのであった。

学校に依存することによって代わるということは、人々に学習を「させる」新しい考案物をつくるために公共の財源を用いることではない。むしろ、それは人間と環境との間に新しい様式の教育的関係をつくり出すことである。 (イリッチ, 1977 : 136)

この文章のあと、イリッチは「新しい様式の教育的関係」として「学習のためのネットワーク (ラーニングウェブ)」を示している。ラーニングウェブの仕組みは、以下の通りである。

表 4-1 ラーニングウェブの仕組み

- | |
|---|
| <p>(1) 教えたいことがある人が、コンピュータなどに「これを教えたいと登録する」。同様に、学びたいことのある人が「これを学びたい」と登録する。</p> <p>(2) 登録している人</p> <p>(3) 教えた分だけ、「教育クーポン」をもらうことができる。また学ぶにあたっては一定量支給されているクーポンを使用する。</p> <p>(4) 学校教育にあたる段階においては、この教育クーポンを消費していくことで、教育課程の達成を目指す。</p> |
|---|

出所：筆者作成

要するにイリッチは、学びたい人と教えたい人とを引き合わせ、その小集団で教育を行うことを提唱している。しかし、ラーニングウェブ導入をすることだけが、「教育的関係」を創り出すことにはならないと考える。イリッチの言う通り、学校による教育の独占を廃止し、またそのことによって偏見と差別を合法的に結びつける制度を廃止しなければならない。これ以降は、いくつかの事例を挙げて、イリッチが言うような自発的な学びを促すような学校教育について考えていく。

4-1-7-1 フィンランド型教育

PISA ショック以来、フィンランドの教育が着目されるようになっている。本論文ではあまり深くは触れないが、大きく 4 つの特徴に分けて紹介し、日本の学校教育を考える上で 1 つの参考とする。

まず 1 つ目の特徴は、保育所と小学校の間の過程にプレスクールがあるところである。

日本の場合、保育園又は幼稚園の過程が終わったらすぐに小学校に上がる仕組みになっているが、フィンランドの場合はプレスクールがある。プレスクールとは、就学前教育のことを言い 6 歳児が対象になっている。小学校に入る前から基礎を学んでおくことでスムーズに基礎教育の過程に進めるようにしている。プレスクールに通うための送迎費用や給食、教科書なども無償となっている。

2 つ目の特徴は授業料の無償化である。フィンランドの教育課程は、6 歳の就学前教育、7～16 歳までの基礎教育、高等教育（平均 3 年）、大学院と分かれている。16 歳までの基礎教育まではすべて無償で、高等教育や職業学校に関しては授業料だけ無償で、教材などは生徒側が負担するような形になっている。

義務教育期間や日本で言う高校生や職業訓練校の学生の授業料などが無料になっているのは、教育に力を入れているという理由だけではない。フィンランドは、消費税が 23% と高い税率となっている。食品においては 12%、所得税においても 20% と高いので、国に財力がある。この税金が、将来優秀な人材になるだろう子供たちに投資されている。

3 つ目の特徴は、低学力の子供でも置いていかないというところである。いくら子供たちの学力に差が出にくい教育方法と言っても、どうしても高学力の子供もいれば低学力の子供も出てしまう。そこで学力格差が生まれないように、フィンランドの場合、クラスは 20 人前後と少人数で構成され、低学力の子供の場合は補習授業が行われ、補助の教員がついて、手厚いサポートで落ちこぼれを作らないようにしている。日本では育児の悩みの 1 つとして学力が追い付かない、というのが挙げられるが、フィンランドの場合は学校でサポートしてもらえるので、親は安心して仕事をする事が出来る。

4 つ目の特徴は、全員が黒板に向かって席に座るわけではなく、グループに分かれて授業を受けるところである。各々一人で授業を受けているわけではないので、コミュニケーション能力を上げることが出来る。さらに、教師が一方的に教えるのではなく、生徒自ら学びに参加するような授業が展開されている。

4-1-7-2 学びの共同体

教育学者の佐藤学は 1990 年代後半から「学びの共同体」を実践している。学びの共同体とは、学校改革のヴィジョンと哲学のことである。これまでの画一的で、閉鎖的な学校を改革し、多様性を認め、開かれた学校へと変えていくことを目的としている。そうすることで、子どもたちが学び育ち合い、さらには教員も学びあえるような学校をつくる事が可能だと佐藤は言っている。具体的な実践例としては、グループで考え、話し合う授業を通じて、先生も生徒もともに学び合う取り組みがある。教室の机を「コ」の字形に並べ、問題を 4 人グループ(または 2 人のペア)で考え、みんなで答えを出していく形式の授業を実践している。

4-1-8 学校教育のこれから

フィンランド型教育と学びの共同体の両者は、子どもの協同な学びによる授業を行っているという点が共通している。再度確認しておくが、イリッチは近代社会を支えるために開発された「近代公教育制度」を批判したのであって、学校それ自体の廃止を訴えたわけではない。日本的意味では、文科省支配下にある「学校」（学校教育法でいう1条校）による教育を批判しているのである。つまりイリッチは一方的な教員による教え込みを批判している。もちろん、フィンランド型教育や学びの共同体で、イリッチの主張をすべて実現できるわけではない。しかしイリッチの主張に近いのは確かである。

4-2 学校教育はどのように進んでいくのか

ここからは、この先、学校教育がどのような方向に進んでいこうとしているのかについて考えていきたい。まずは、文部科学省が今後の学校教育についてどのように考えているのか見ていく。

4-2-1 文部科学省の考え

文部科学省は、1996（平成8）年の中央教育審議会答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）第1章これからの学校教育の在り方』でこのように述べている。

表 4-2 中央教育審議会答申の一部

これからの学校は、[生きる力]を育成するという基本的な観点を重視した学校に変わっていく必要がある。まず、学校の目指す教育としては、

(a) [生きる力]の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体をはぐくんでいく。

(b) 生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの[生きる力]という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する。そうした教育を実現するため、学校は、

(c) [ゆとり]のある教育環境で[ゆとり]のある教育活動を展開する。そして、子供たち一人一人が大切にされ、教員や仲間と楽しく学び合い活動する中で、存在感や自己実現の喜びを実感しつつ、[生きる力]を身に付けていく。

(d) 教育内容を基礎・基本に絞り、分かりやすく、生き生きとした学習意欲を高める指導を行って、その確実な習得に努めるとともに、個性を生かした教育を重視する。

(e) 子供たちを、一つの物差しではなく、多元的な、多様な物差しで見、子供たち一人一人のよさや可能性を見だし、それを伸ばすという視点を重視する。

(f) 豊かな人間性と専門的な知識・技術や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力を備えた教員によって、子供たちに[生きる力]をはぐくんでいく。

(g) 子供たちにとって共に学習する場であると同時に共に生活する場として、[ゆとり]があり、高い機能を備えた教育環境を持つ。

(h) 地域や学校、子供たちの実態に応じて、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する。

(i) 家庭や地域社会との連携を進め、家庭や地域社会とともに子供たちを育成する開かれた学校となる。

出所：文部科学省 HP

ポイントとしては、教育大学に通っている私たちなら、何度も講義などで耳にしたことがある「生きる力」の育成を重点として、教科の知識を詰め込むような教育から、児童生徒が主体的に学ぶような教育への転換を掲げている点。また、子どもの学習意欲を高めるような指導を行い、個性を生かすような教育をすることとしている点が挙げられる。

このように我が国の、学校における教育方針も、イリッチなどが指摘するような子どもの自発的な学びを促す教育という方向に近づいているといえる。更に、新学習指導要領についてもみていく。

4-2-2 新学習指導要領

2017（平成 29）年 3 月に学習指導要領が改訂されたことは記憶に新しい。これが、戦後 9 度目の改訂の学習指導要領となる。大きなポイントとしては、「主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)」の導入やプログラミング教育の充実が図られる。

幼稚園では 2018（平成 30）年度、小学校では 2020（平成 32）年度、中学校では 2021（平成 33）年度から完全実施される。また 2018（平成 30）年に高等学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領が公示される予定で、高等学校では 2022（平成 34）年度の第一学年から学年進行で実施され、特別支援学校では幼・小・中・高等学校の実施スケジュールに準拠して実施される。以下では、新学習指導要領の内容について触れておく。

4-2-2-1 社会に開かれた教育課程

まず押さえておきたいのは、新学習指導要領は、変化する社会の中で学校が社会と連携・協働する「社会に開かれた教育課程」であることだ。学校の教育が学校の中だけに閉じたものにならないようにする、というこの方向性は、指導要領全体で貫かれている。

4-2-2-2 「何を教えるか」から「何を学ぶか」へ

答申では、学習指導要領が「学びの地図」として、「子どもたちが身に付けるべき資質・能力や 学ぶべき内容などの全体像を分かりやすく見渡せる」こと。また、「教育関係者間が共有」したり「家庭や地域、社会の関係者が幅広く活用」したりするような役割を果たすことが期待されている、と述べられている。

一方、これまでの学習指導要領は「教員が何を教えるか」ということが中心に組み立てられていて、「何ができるようになるか」という観点が足りていないと指摘している。「学びの地図」として機能させるには、教員が何を教えるか、だけではなく、学習する側の子どもの視点に立つことが必要であるという点が、従来と大きく変わった。

もう一步具体的に、3 つのキーワードが改訂のポイントになっているのでみていく。

4-2-2-3 ①資質・能力

「何ができるようになるのか」という観点で「資質・能力」示すとしているが、具体的

にどんなことなのか。答申では「育成を目指す資質・能力」として3つの柱が整理された。「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」である。教科の目標や内容は、この3つの柱に基づいて再整理がされることになり、新指導要領では「資質・能力」という言葉が繰り返し出てくる。

4-2-2-4 ②カリキュラム・マネジメント

学習指導要領に合わせて各学校が教育内容を組み立てていくが、答申では、「学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していく」ことを「カリキュラム・マネジメント」と呼び、重視している。「学校教育の改善・充実の好循環を生み出す」と言っている。答申では具体的に、教科横断的な視点、子供や地域の現状にあわせて改善し続けること、外部の資源を効果的に活用すること、の3つの側面で「カリキュラム・マネジメント」を捉えている。

4-2-2-5 ③主体的・対話的で深い学び

こちら、教育大学生なら何度も耳にしたことがある言葉である「アクティブ・ラーニング」。これは「どのように学ぶか」の部分で重視されている。

答申では、「質の高い学びを実現し、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにする」ことができるよう、「授業の工夫・改善を重ねていくこと」としている。「形式的に対話型を取り入れる」ことや、「特定の指導の型」を指しているのではなく、「新たに時間を確保しなければならないものではない」と説明している。

具体的に、「主体的・対話的で深い学び」を実現するには、どんな授業改善をしていったらよいのだろうか。答申では次の3つの視点を示している。

・「主体的な学び」

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

（中央審議会答申，2016：49）

・「対話的な学び」

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

（中央審議会答申，2016：49）

・「深い学び」

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

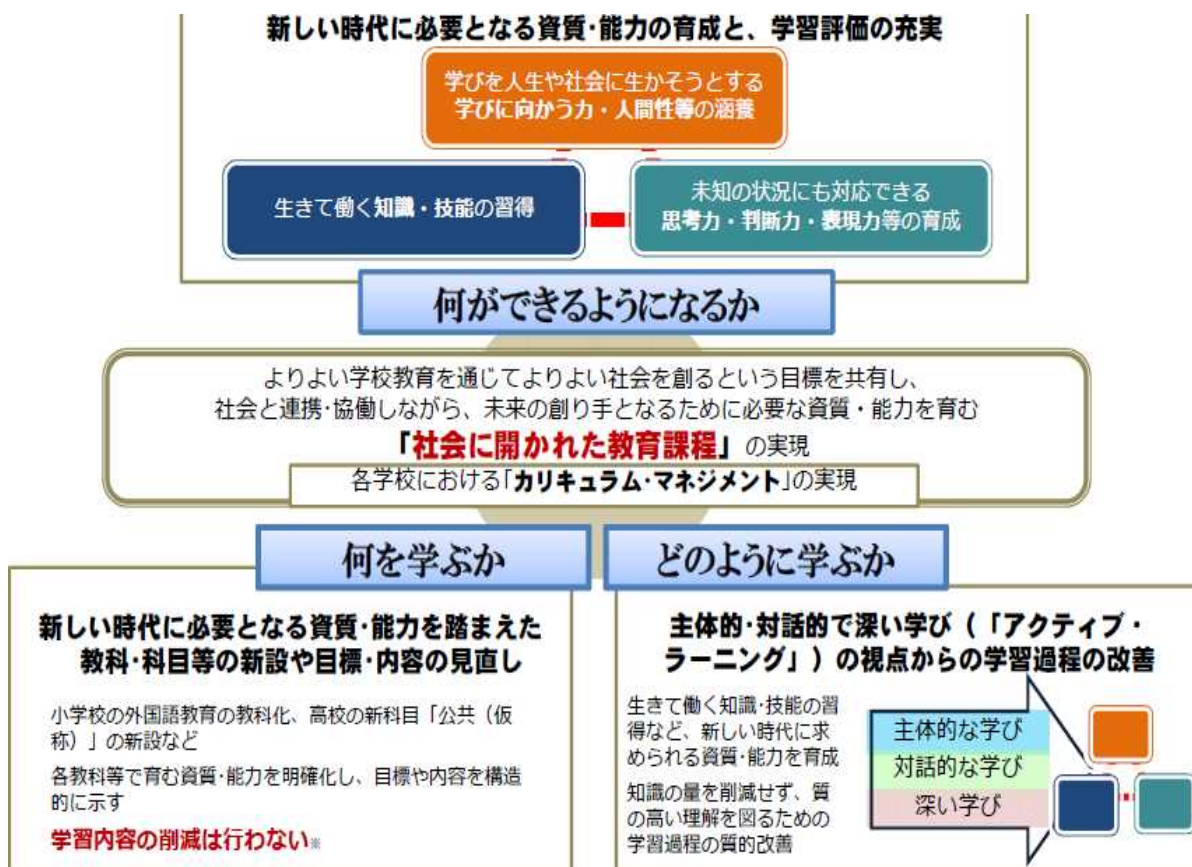
（中央審議会答申，2016：50）

新指導要領案では、「アクティブ・ラーニング」というカタカナ語こそ使われてはいないが、総則で「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」として、上記の 3 つの視点が文章で表現されている。また、教科ごとの記載の各所で「主体的・対話的で深い学びの実現を・・・」という表現が出てくる。

4-2-2-6 改訂のまとめ

これまで見てきた 3 つのキーワード、「資質・能力」「カリキュラム・マネジメント」「主体的・対話的で深い学び＝「アクティブ・ラーニング」」が盛り込まれた解説図が以下の図である。

図 4-2 学習指導要領改訂の方向性



出所：文部科学省 HP

こうして概観すると、全体として、「学びの質」が重視されていることがわかる。従来のような学校で、教員の一方通行の話しを聞き、記憶力重視のテストで満点を取るような教育とは、全く違う像がここにはあるのではないだろうか。これは、少しずつではあるが、イリッチが主張するような学校へと近づいているといえると思う。

そして最後に、私が大学 4 年間専門にしてきた社会科についても考えることにする。

4-3 社会科で考える

文部科学省の考え方や新学習指導要領をみての通り、学校教育の在り方は、近年の社会の高度情報化、グローバル化などのように、目まぐるしい変動を、主体的に乗り越えていけるような教育方針に変わりつつある。もちろんこのような教育は、学校教育全体を通して行われていくべきであるが、社会科をはじめとして、生活科や総合的な学習の時間などといった体験的・問題解決的な学習が重視される教科においては、その役割は特に大きいと考える。

4-3-1 社会科における「主体的な学び」とは

アクティブ・ラーニングでは、「主体的な学び」が求められている。そこで言う「主体的」とは、どのような行動あるいは態様を指すのであろうか。主体性については、2つの側面があると考ええる。

1つ目の側面は、「生活知」を、社会科の学習内容を活用して、社会科的に捉え直すことである。生徒が日常生活上で獲得してきた「生活知」は、児童・生徒の体験から学び取られた「主体的」なものであり、生活に根ざして形成された文脈の上で強固に陣取っている。したがって、一人ひとりの児童・生徒が自分の日常体験から抱いている「素朴概念」と社会科学的な知見とを突き合わせて、新たな概念を獲得することを「主体的な学び」と考えることができる。

2つ目の側面として、児童・生徒の学習活動や成果が「主体的な学び」と言えるのは、当該児童・生徒が、学んだことを踏まえつつ、教員や周りの児童・生徒たちに対して「独創的」あるいは「創造的」な立場に立ち、「自分はこう考える」と意思決定できる状態になることである。そのためにはまず、児童・生徒たち一人ひとりが学習主体として、自らの意思決定や態度形成できる枠組みが必要である。そう考えると、生徒たちが、教員の指導内容から一旦解き放たれる学習場面が必要になる。なぜなら、教員の指導に触発されながらも、「指導された内容」に対して、独立した人格として批判的あるいは創造的に「評価できる立ち位置」にいてこそ、「主体性」の確立が可能になるからである。これらの枠組みの実現には、教員主導の一斉指導だけではなく、児童・生徒同士で直接的に学び合える学習空間を設定する必要がある。

以上のことを踏まえると、社会科において「主体的な学び」を効果的に実現する方法として2つのアプローチがあると考ええる。ここでは、具体的な授業実践などには触れずに、あくまで方法論の提示だけに留めておくことをご了承願いたい。

4-3-2 方法論① 地域教材の活用

社会科における「主体的な学び」の1つ目の側面として挙げた「生活知」を社会科の学習内容を活用して、社会的に捉え直すという意味ではまさに地域教材が適すると思う。

昨年度の卒業論文で地域教材をテーマにしていた先輩がいたが、地域教材を授業で活用するという点では社会科は非常に繋がりがある。

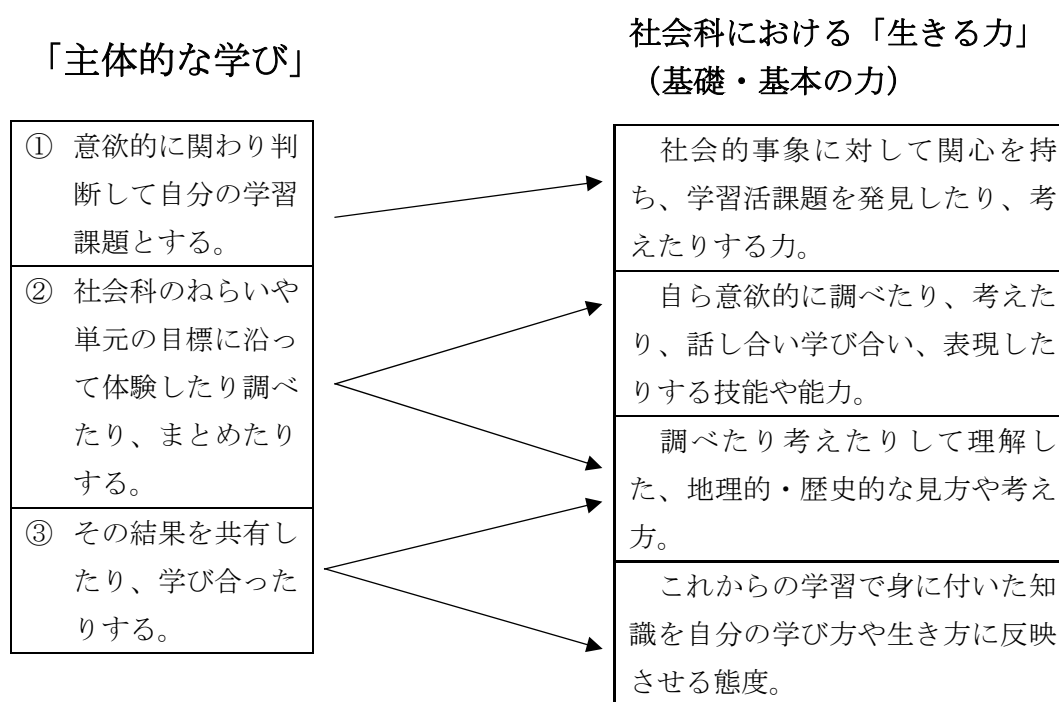
以下は神奈川県立総合教育センターの実践の報告書の内容である。

児童・生徒が意欲的に関わり判断した自分の学習課題について、社会科のねらいや単元の目標に沿って、体験したり、調べたり、まとめたりして、その結果を共有したり学び合ったりするという連続した学習活動。

社会科学習における「主体的な学び」を次のように考える。

「主体的な学び」によって培われる力こそが、社会科における「生きる力」であり、社会科の基礎・基本の力であると考え。そこで、学びの質的段階と「生きる力」（基礎・基本の力）との関係を、以下のようにまとめた。なお、この基礎・基本の力は、さらなる「主体的な学び」を生み出す力である。

図 4-3 社会科における「主体的な学び」と基礎基本の力



出所：筆者作成

そしてこの関係性は、地域教材を通して実現していくのではないだろうかという考えの下、実際に神奈川県立の小学校では、地域教材を題材にして授業実践を行った。

4-3-3 方法論② グループ学習

社会科における「主体的な学び」の 2 つ目の側面として挙げた、教員主導の一斉指導だけではなく、児童・生徒同士で直接的に学び合える学習空間を設定する必要があるという点に関してはグループ学習が適すると考える。ただグループ学習さえすれば、主体的な学びが自動的に育成されるのではないという点について留意しておく。

グループ学習で、主体的な学びを促すために重要なことは、「子どもたちの意識のなかに矛盾をひきおこし、それをむしろ尖鋭化させていくことで自己運動＝活動としての学習を開始させていく」ように、教員が学習過程を組織することである。また、児童・生徒の主体性を導きやすい学習場面は、矛盾に直面する場面だと経験的に知られている。その矛盾に感性が揺さぶられたときに、児童・生徒たちは問題を自分の問題として捉えるようになり、対立を乗り越えようとする主体的な学習意欲を見せる。

以上を踏まえると、地理、歴史、公民のどの分野においても子どもたちの意識の中に矛盾を引き起こすような題材が溢れている社会科では、グループ学習を効果的に用いることで、「主体性を育む」ような学習に繋がると考える。

4-4 小括

本章では、イリッチの脱学校論について考えた上で、今後の学校教育の行方について考えてきた。まずイリッチは、「脱学校」を訴えることで本来的な学びの復権を訴えていることが理解できた。学ぶという本来の目的が忘れ去られているという点において、学校という存在を批判した。いくつかの事例を挙げて、イリッチの主張に近い学びの方法についても考えてきた。

一方、学校教育に関する批判的な意見が多く上がっている中で、日本の学校教育は今後どのような方向に進んでいくのかについてもみてきた。新学習指導要領では、「新しい時代に必要となるような資質・能力の育成」をテーマに、社会の変化に合わせてその教育内容も少しずつ変化している。イリッチが主張するような「主体的な学び」がある学校教育に近づいていると考えて良いのではないか。特に社会科についてはその役割を果たすところが非常に大きいと考える。

第 5 章 まとめ

ここまで、学校教育は今後どのように進んでいくべきであるのかについて考察してきた。学校の歴史をさかのぼると、1300 年以上前にその起源があり、近代以前の各時代において

その形態は違えど、その時代の社会状況や環境などを踏まえて教育が行われてきた。

そして近代以降は、近代化政策の1つとして教育改革が行われて、1872年の学制成立を契機に学校制度が誕生した。明治初期の教育の方針としては、国の近代化と国民道德の強化による国民の精神的統一に重きが置かれていた。しかし、1890年代に日本で産業革命状況になると産業教育や専門的な教育に教育の方針も変わった。このように社会の発展にともなって教育の内容も変化してきた。

1900年代に入ると戦争をきっかけに、日本の資本主義は急速に発展をとげていった。これにともない教育制度の拡張、再編が行われ、日本の近代的な学校システムは完成への道をたどることになる。第二次世界大戦期に入ると、いわゆる軍国主義的な教育内容に変わり、日本の教育システムは一時崩壊することになる。戦争が終わるとアメリカGHQの指導の下で、民主化を目的とした教育改革が行われ、それが現代の教育に繋がっている。

しかし、戦争を終えて、高度経済成長をとげた日本は現在、消費、情報化社会をむかえている。そんな現代社会において学校は様々な弊害をもたらしているシステムである。弊害の例として本論文では、学歴社会によって生み出される業績原理や階層の再生産、いじめや不登校、校内暴力といった学校病理について取り上げた。このような社会の状況を踏まえると、学校は、近代化に大きく貢献した一方で、その代償として大きな問題を抱えてしまったシステムであるといえる。よって、学校教育制度批判が多くなるのは当然のことである。

また、学校教育についての批判意見としてイリッチの「脱学校化論」を取り上げた。イリッチは価値の制度化の話をもとに、学校では本来的な学び（児童・生徒による主体的な学び）が行われていないと主張した。この批判については自分自身も賛同できる。国民全員が義務教育という強制的なシステムの中で、知識の詰め込み教育をされてもそれは主体的な学びであるとはいえない。また、全員が学校に行かなければならない点において、学校を批判したイリッチの主張は確かに的を射てはいるが、日本という国においては、学校に変わるものや制度が存在するのは難しいと考える。学校での日々の生活や部活動などを乗り越えた先には、人間性の成長があるというある種の美学的なものが日本人の中には存在しているように感じる。よって、学校という制度が作り出した、日本人の国民性が、学校という装置と強く結びついてしまっているためにその他のシステムが付け入る隙がないと考える。

また、イリッチは学校制度を批判したが、それに対して、学校という装置はなかなか優れたものであると考えることもできる。例えば、全くやる気がない生徒でも、何かしらかを学ばせ、読み書きやコミュニケーション能力について修得できる場所である。例え教科の内容はまったく理解できなくても、児童・生徒は学校で勉強することで知らず知らずのうちに、時間の厳守、おとなしく着席している忍耐力、与えられたノルマを果たそうとする動機づけ、規則や上位者の命令に服する秩序感覚、他人と協調していく能力といった、総合的な道德能力を学んでいるわけである。

仮に学校が無くなった社会で、教育クーポンを渡されて自由に学んでくださいと言われたとき（4・1・7 で取り上げたラーニングウェブの世界）、途方に暮れてしまう人もいるに違いない。自由はしんどいものである。誰かに「何を学ぶのか」決めてもらうほうが簡単である。強制されない限り、学ぼうとしない子どももいるはずである。よって、一概に学校の廃止を主張は出来ないと考える。

しかし、学校が存在していくためには常に、その時代や社会状況に合わせて教育を更新していくことが必要不可欠であると考え。本論文では、今後の学校教育について、文部科学省の考え方や 2020 年から導入される新学習指導要領についてもみてきた。国の方針としても、現代の消費社会、高度情報化社会の中を生き抜いていくための新たな学校教育を展望している。今回の学習指導要領は変化の大きな一歩であると考え。新学習指導要領にある「主体的・対話的で深い学び」を取り入れた授業を、教員が現場で実践していくことで、イリッチなどが主張するような学びに近づいていけるはずである。特に、大学 4 年間専門にして学んできた「社会科」において、その役割は非常に大きいと考える。

以上のように本論文では、学校教育の在り方について考察を進めてきた。自分の主張としては、学校という制度は継続させていくが、学校で行われる教育については、常に時代の変化に合わせて改革していく必要があるということである。また今後、日本が更なる成長を遂げるためにも、学校で教育をしていく側である教員は非常に重要な役割を担っていると考える。来年度から教壇に立つことになる私自身も、自覚と責任を持って現場で活躍していきたい。

おわりに

本論文を書いてみて、改めて学校という装置や学校での教育について考えることができた。論文作成に費やした時間は、来年度から教員として働く私にとっては非常に刺激になるような有意義な時間であった。論文を書き進めていくなかで、書きたい内容がどんどん増えていき、当初の論文構想からは内容を大きく変えてしまったことは反省点である。また、学校制度の功罪については、細かく触れることができたが、具体的な解決策などについてはあまり深く考察することができなかった。学校教育のなかで社会科が果たすことができる役割についても、具体的な授業案などを提案できるとよかったのだが、時間の都合で深くは触れることができなかった。後輩たちには、時間に余裕を持って先を見通して論文作成にあたって欲しいと思う。

何はともあれ、この先何十年も学校教育制度は存続し続けるはずである。変化する時代のなかで教員として働く私たちには、社会の変化に常に対応していく柔軟性が必要となっていくであろう。学び続ける教師という言葉がトレンドになりつつあるように、子どもと一緒に学び合い成長していくという姿勢が大切になっていくと考える。ことあるごとに、「ゆとり世代は・・・」と言われてきた私たちであるが、ゆとり世代で生きてきた私たちであるからこそできる教育があるはずである。決して悲観的になることなく、これからの学校現場を担っていくのは自分達だという強い気持ちをもって教壇に立ちたいと思う。

本論文が、学校という当たり前のように存在する装置について、改めて考え直してみるきっかけになれば幸いである。

謝辞

本論文を作成するにあたり、ご協力して下さった方々に心より感謝申し上げます。多くの方々の助言やご指導いただいたおかげで、本論文を作成することができました。

また本論文では、私的解釈や至らない思考から、本来の意味とは異なるような表現をしている箇所があると思いますが、どうかご了承ください。

最後に、本論文作成当初からご指導いただいた角一典教授には、大変ご多忙の中、論文指導をしていただいたことを心より感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

参考文献

- ・阿部彩, 2014, 『子どもの貧困Ⅱ』岩波新書.

- ・上野千鶴子，2002，『サヨナラ、学校化社会』 太郎次郎社.
- ・尾形裕康，1980，『日本教育通信使』 早稲田大学出版.
- ・熊谷一乗，1996，『現代教育制度論』 学文者.
- ・近藤博之，2000，『日本の階層システム 3 戦後日本の教育社会』 東京大学出版会
- ・佐藤俊，2000，『不平等社会日本』 中公新書.
- ・佐藤学，1996，『学び合う共同体』 東京大学出版会.
- ・佐藤嘉倫，2011，『現代の階層社会 1 格差と多様性』 東京大学出版会
- ・蜂屋慶，1978，『学校と教育』 ミネルヴァ書房.
- ・藤田裕介，2015，『学校の制度を学ぶ』 文化書房博文社.
- ・本田由紀，2009，『教育の職業的意義』 ちくま新書.
- ・吉川徹，2009，『学歴分断社会』 ちくま新書.
- ・イヴァン・イリッチ. (小澤周三訳)，1977，『脱学校の社会』 東京創元社.
- ・ブルデュー，パスロン. (宮島喬訳)，1991，『再生産』 藤原書店.

参考論文

- ・鬘櫛久美子，2004，「現代社会における学校教育の役割ー近代教育批判を通してー」 名古屋柳城短期大学研究紀要第 26 号.
- ・田中佳治郎，2011，「公教育制度における公共性の限界と今後の展望」 佛教大学教育学部論集第 22 号.

参照 HP

- ・文部科学省

<http://www.mext.go.jp/>

- ・学制百年史

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm

- ・世界の大学紹介

<http://sekaidaigaku.seesaa.net/article/420288596.html>

- ・学校の歴史とは？

<http://1950rekisi.blog.so-net.ne.jp/2014-07-11-10>

- ・ちきゅう座

<http://chikyuzo.net/archives/22246>

- ・フィンランド教育制度と日本の違いは？

<https://pinky-media.jp/I0022824>

- ・ベネッセ教育情報サイト

<http://benesse.jp/kyouiku/200507/20050720-1.html>

- ・ICT toolbox

<http://ict-toolbox.com/report/2017/03/1493/>

・教育×ChuoOnline

<http://www.yomiuri.co.jp/adv/chuo/education/20140206.html>

・President Online

<http://president.jp/>

・学校教育に関する考察

<http://akira1986.soragoto.net/grad/4.jpg>

・ウィキペディア

<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%A1%E3%82%A4%E3%83%B3%E3%83%9A%E3%83%BC%E3%82%B8>