



学校は実社会に貢献すべきなのか? : 日本の教育制度に関する考察（海外寄稿紹介）

ガラン, ク里斯チャン

(Citation)

社会学雑誌, 30:223-238

(Issue Date)

2013-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81011147>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81011147>



学校は実社会に貢献すべきなのか？

——日本の教育制度に関する考察——

クリスチヤン・ガラン

トゥールーズ・ル・ミライユ大学日本語学科教授

一九六〇年代以降、日本の学校は二重の原則によって形成されている。一つは、よく知られていることだが、すべての生徒を対等に扱うという平等の原則である。もう一つは、これはあまり知られていないことだが、「学校と社会の分離」の原則である。その結果として、「世界の外」にあるような日本の学校がもたらされた。たしかに効果的ではあったが、社会の現実や変化からはまったく切り離された学校だった。その教育は確実さと安心をもたらし、大人たちの、調和のとれた、均質な、單一言語と單一民族からなる社会のなかでの理想の（かつ理想化された）生活へと、子どもを導いた。この状況はほぼ五〇年にわたって続く。しかし一九九〇年代の半ば以降になると、学校を「世界の外」に置いておくことはもはや困難になる。理由は二つある。一つは、そのような教育の理想と、社会の現実的な状況とのあいだに溝ができる、それがま

すます大きくなつたこと。もう一つは、経済的、文化的なグローバリゼーション、そして（とりわけ）二〇〇〇年代のネオリベラルな政策（競争、不平等、差異化）によって、日本の近代のパラダイム（平等、メリット、調和）が崩壊したこと。日本の学校はこうして、もはや「世界の外」には止められなくなつた。しかしそれでは「世界の中」に戻つたのかなど、そういうことでもまったくない。さまざまな指標がそのことを示している。文科省のフクシマのカタストロフへの対応（いまも発生時と変わらない）もその一例である。「世界の中」あるいは「世界の外」の、日本の学校はいまどちらにいるのか。私が試みたいのは、この問いに答えることではなく――そのためには問題はあまりに錯綜しておりしかも進行中だ―、よりずっと慎重な仕方で、「外国人」としての視線から、反省のためのいくつかの材料をもたらすことである。

私は日本の読み方教育について博士論文を書きました(Galan 1997, 2001)。その調査の為に、一九九四年に、私は文部省の何人かの責任者の人たちと会って、小学校での国語教育について話を聞きました。その際に、彼らは親切にも、まとまつた書類を見せてくれました。それは、私の研究を手助けしてくれただけではなく、彼らがこの分野で行ってきた政策に関する説明を補強するものでした。その書類の中で、唯一、理論的で教育学的な特徴を持っていたのが、著名な言語学者である時枝誠記の著作『国語教育の方法』の数ページをコピーしたものでした。その時よりも三〇年も前である、一九六三年に出版されたこの著作で、時枝は日本の学校における、国語教育及びあらゆる教科全般についての政府の方針が、その時代以降にどうなつていかを明確に示しています。この数ページには、この分野についての文部省の政策を説明する為には、不可欠とさえ言えるような要素が含まれていると思います。渡されたページは時枝の書物の序文でしたが、以下のような文言がありました。

「教育は、社会生活に必要な知識技能を、最も短い期間に、最も有効に習得させることを目的としてゐる。そのためには、教育を社会の連続と考へたのでは不可能なのであつて、教育の場を、社会の場から切離し、

その外に別に設け、教育的経験を、社会的経験とは別に用意する必要がある。先づ、渾然とした総合的経験を、社会科的経験、理科的経験といふやうに、教科に分けて教育する。それは、その方が知識技能の習得に有効であると考へられるからである。次に、教育は、無期限の場で行なはれるものではなく、常に三年あるいは六年といふやうな期限付きの場で行なはれるものである。これは、教育といふものが、社会生活そのものではなく、社会生活の準備段階の生活であるといふ考へに基づく。従つて、学校教育において習得した知識技能といふものは、全生活の中から切取られた、そのある部分であるといふものではなく、それを習得すれば、後は独力で生活に処して行くことが出来るやうな、基礎的な知識技能であることが要求されるわけである。従つて、教育に課せられた重要な任務は、どのような知識技能を基礎的なものとして用意するかといふ問題である。」

時枝がこの文章を書いた当時、日本の学校は一九五〇年代の終わり以降の、ある教義に基づいて運営されていました。その教義とは、国中の小学生を、その出自に関わらず、熱狂的な平等主義によって取り扱おうとするものであり、時枝がここで理論化している、「学校と社会との分離」と

いう原則を強いるものでもあったのです。「熱狂的な平等主義」とは、一九四六年の日本国憲法と一九四七年の教育基本法で示された平等の原則を、思想的及び政治経済的に解釈し直したことによる成果として生まれました。この再解釈は、一九五〇年代の後半に政権の座に就いた自由民主党の求めによって行われたものでした。その目的は、教師の実践をコントロールし、文部省の定めた方針から外れようとする彼らの僅かな意思さえも無効化しようとするものでした。教義の後半、つまり「学校と社会の分離」という部分もまた、先程の時枝らのような一流の教育学者によつて、同じ目的の為に作り出されたのです。

教師をコントロールし、画一化しようとする意志は、明治維新以後、より正確には、学校令として総称される、小学校令、中学校令、師範学校令、帝国大学令、諸学校通則が公布された一八八六年以降、教育に適応された近代日本のパラダイムの中に、その源流を見出すことができます。日本近代の大きな物語りの一つとして、教育における平等の確立や、その平等を保障する国家の揺るぎの無い役割が挙げられます。

そうして文部省は全国の学校に、全てをコントロールできるような、画一化された教員たちを、あらゆる教科で配置したのです。その結果、学校は確かに現実社会及びその発展からは切り離され、「不自由で」「監視されている」も

のとなりました。しかしながら、そうした学校は確かに信頼できるものでもあったのです。と言うのも、学校とは完全で調和した理想的な日本社会を表す、あるいは準備するものであるとみなされていたからです。そもそも日本社会が平等主義的で、画一的、また單一言語で「單一民族」であるとみなされていました。

このことは、このシステムの最大の特徴と力が、国民の大部 分からの同意をもたらすことにつながりました。そして極めて強い一貫性を持つことになつたことを示しています。

こうした教育と行政の状況が、戦後も引き継がれ、一九五〇年代から二〇〇〇年代までの、五〇年近く続きました。しかしながら、一九八〇年代以降、学校の現実と社会の現実との隔たりが大きくなるにつれて、その状態を維持していくことが難しくなります。経済及び文化的なグローバリゼーションの広がりと、二〇〇〇年代に新自由主義のイデオロギーが教育政策にも適応されていく中で、今日ではこうした状況は形骸化してしまいました。そのことは、日本の近代が形骸化し、先の見えないレイトモダン的な状況が到来したことを意味しているのです。

ここまで経過は複雑ですが、争点は明らかであると思 います。日本社会を構成する様々な人たちにとって、ジー クムント・バウマンが定義したような意味での安全や自由

の成否こそが問題となつてゐるのです (Bauman 1997)。一八八六年から二〇〇〇年代に至るまで、「安全」をまること及び、そのための、子どもたちや教員、個人、学校、社会への「監視」が、国家の為という口実の下、そして人々の了解の下で、自由意志や自発性、独立性といったものを犠牲にして行われてきたのです。

二〇〇〇年以降は、逆に、選択の「自由」によつてもたらされ始めた、自治や自由化といった言葉が、規制緩和の政策の中に見られるようになります。そうすることで、個人の生活に、「近代的な」特性をまぎりなりにも持つていた国家から見捨てられるという不安を呼び起こすことになるのです。特に、引き受ける準備の出来ていない個人（及び家族）の肩へと、彼らがそれまでは逃れてきた選択責任を負わせようとしたのでした。ここで「自由」というものは、要するに個人の自立や、彼らの孤独や見捨てられた状態、つまり「自分で何とかしなさい」といったことを意味しています。こうした自由は、もはや近代の日本を特徴付けてきた集団的価値に対する同意の中では成立できなくなつてしまつております。あるいは、道徳的で国家主義的な言説の下でしか、成立し得なくなっています。そこでは、日本の近代性をともなつてはいますが、大衆に対して眞の意味での国家的倫理をもたらすよりも、彼ら自身で治安を維持させるような役割をより強く負わせているのです。

この点において、三年間の民主党政権は何も変化させませんでした。そして、好奇心と興味——と言うより不安——をもつて、政権復帰した自民党の政策に注目したいと思います。

一九五〇年代以降の日本で設置された、この社会及び世界の外側にある学校というものは、何よりも厳密な制約によつて特徴付けられるものです。それは、規範的な指導を領、検定教科書のみを使用する義務、教育委員会だけが持つ教科書を選択する権限、教育上の強制的な同意の下でしか教師の職業上の行動が許されていないという拘束、教育の実践に際して学校側が握つてゐる集団的決定権、といったものを指してゐます。この制約は、子どもたちの絶対的平等と言う原則の下で押し付けられており、教師の教育実践をコントロールしているのです。このことが、フランス人教員であり研究者でもある私にとっては、日本の教育システムにおける最も驚くべき側面なのです。

フランス人教員の目から見ると、日本の教員の日常的な仕事を操作している規則があまりにも重いために、彼らの職業生活に対しより大きな負担がのしかかってしまうという、どうにもならない状況が生み出されていくように見えます。彼らの日常は外部によつて管理され、不自由で、極端に保護されたものなのです。こうした学校での実践は、自由の不在に基づいた「全体主義制度」の運行を想い起こさせます。アーヴィング・ゴフマンは次のように定義して

います。

「まるで住居や職場のようであつて、そこでは多くの個人が比較的長い期間、同じ状況に置かれ、外部の世界から隔離されて共同生活を送つてゐる。そこでの生活様式は明白かつ綿密に規定されている。」(Goffman 1961 : xiii = 1984 : v)

もちろん、この定義は、学校内に住んでいるわけでもなく、そこに閉じこめられているわけでもない生徒や教師たちには、完全に当たるまるものではありません。しかしながら、その他の部分に関しては、特に「外部の世界との隔離」についてのゴフマンの定義から、ある結論を導きだすことができるようと思えます。つまり、ある決められた生活においては、そこでは如何なる自由な選択も認められない—これは、親や生徒たちにとってそうであるように、教師にとつても同じです。この閉鎖的な状況そのものは、時にあり得ることであり、驚くべきことではありません。そしてこの後者の定義に照らして考えても、選択の自由がないということによつて、さらには日本の生徒たちに本質的に備わっている「目の前の状況に疑いの余地を持たない性質」によって、閉鎖的な環境が、むしろ「安心感を与えるもの」として機能しているのです。

「異なるものを認め、位置づける」という、差異化という概念は、一九八〇年代以降、特に一九九〇年代以降になつてから、教育の責任者たちがこそつて新しい信条としました。しかし、私がさきほど言及したばかりの、いわゆる制度的拘束の故に、この論は実際には最も深刻な学習困難を抱えている子どもたちを別に引取つて面倒を見る、ということ以外には、機能しなかつたのです。

事実、次のような例が挙げられます。

文部省の一九八一年の『生徒指導の手引』(一一七)では、「一人ひとりの児童生徒の人格の価値を尊重」し、「児童一人ひとりの個性の理解につとめるとともに、一人ひとりに目を向ける」と表現されています。

文部省の一九八八年の『生徒指導資料集第一〇集』(一六)では、「一人一人の生徒の個性の伸張を図る」とも表現されています。

文部科学省の一〇一〇年の『生徒指導提要』では、「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです」とも表現されています。さらにそこでは、「各学校においては、生徒指導が、教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図つていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒

指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要です」とも表現されています。

新教育基本法でも、「個人の尊厳を重んじ」というような表現をいくつか見ることができます。しかし、もし「一人一人」や「個性」という言葉が意味を持っているとすれば、使用すべき学習材や教育内容を押ししつけるような学校的枠組みの中で、如何にしてこの種の尺度が適用されるのでしょうか?これらの言葉を浸透させるためには、それに意味を持たせるための目標を掲げることによって、学習指導要領や時間割、教育方法、さらに一般的な学校教育課程について、これらに関する責任を、文科省と教師たちの間で、実際に共有することが必要となつてくるでしょう。しかし、それを共有しようとすれば、その責任は今よりずっと大きなものにならざるをえません。従つて、逆に言えば、だからこそ教師たち自身には、現在のところ自由もなく、選択の余地もなく、自治の権利もないのです。文科省はこれまで、このようない行動・選択の自由を、中学校の教員に対しては、全く認めていません。

以上のような状況の中で、本来は認められるべきはずの多様性など、ありえないことは明らかです。「社会の外にある学校」という、時枝によつて定義されたロジックで考

えると、社会・世間は学校の中には入りえないものということになります。その結果であると同時にその徵候として、日本の学校は、事実、帰国子女や海外子女のケース、さらには移民の子どもたち(例えば日系人やその他の外国から移民してきた人たちの子ども)のケースにも、きちんと対応することが出来てこなかつたのです。このような場合、その度ごとに学校は、特別支援学級を創つたり、このような子どもたちの「管理」を、市町村による学校外の施設、もしくはNGOのようなタイプの団体による組織などに委ねたりしながら、常に「問題」を外へ委託することしかできませんでした。私の知る限りでは、国外から来た子どもたちに対しても、ましてや移民の子どもたちに対しても、このような対応をすることは、他の先進国においては決してありえません。特に、後者の移民の子どもたちが特別支援学校・学級に入るケースは、通常は、「普通」学級にできるだけ迅速に移行できるようにするための、あくまで一時的な仮の配置に過ぎません。一方日本では、このような処置は一切ありません。

ここで、我々は一つの重大な問題に行き着きます。それは、学校という場における、近代性と秩序(もしくは無秩序)の関係という問題です。

実際、すでにお話ししたように、だれもが一様で、調和が取れていて、单一民族的であろうとする学校においては、

周囲の眼や関心を引いてしまう存在である帰国子女や移民の子どもたちは、「無秩序」を生み出すものとしか見なされません。結果、彼らは前述したような学校からは、排除されてしまつたのです。近代性という特性についても、本質的には、それと秩序との関係、あるいは合理性との関係との中で定義されるべきものです。よって無秩序とは、ここで、その度ごとに、「他者」であつたり、「違ひ」を知るためのものであつたりするのです。一九九〇年代末から二〇〇〇年代初頭にかけて生じた問題とは、このようないどもたち—特に移民の子どもたちの数が、どんどん増えていったため、彼らの存在が目に見えるようになったことです。さらにこの数の増加は、「じゅうたんの下のホコリをこつそり掃き出す」かのような政策を招きました。アメリカ人の研究者の Mary Klages は次のように述べています。

「ポストモダニズムとはそれゆえ、大きな物語の批判であり、いかなる社会組織あるいは実践にも本来備わっている矛盾と不安定性とを覆い隠す役割をそしめた物語が果たしているということの自覚である。言い換えれば、「秩序」を創出しようとするとあるらゆる試みは、同じ量の『無秩序』を創出することを常に要求するが、しかし『大きな物語』は、『無秩序』が本当にカオス的で悪であり、また『秩序』が本当に合理的で善であ

ると説明することによつて、こうしたカテゴリーの構築性を覆い隠すことによつて、大規模で普遍的なあるいはグローバルな概念よりも小さな実践やローカルな出来事を説明する物語である、「小さな物語」を支持する。ポストモダンの『小さな物語』は常に状況的で、暫定的で、不確かで、一時的であり、普遍性、真実性、理性、あるいは安定性へのいかなる主張も行わない」(Klages 2003)

我々は今日、「小さな物語」のほうが大きな物語の上位に立つような時代に生きているのです。言い換えれば、移民の子どもたちや帰国子女の子どもたちの就学についての問題によつて、たとえそれが自身が本質から逸れた細部の話に見えたとしても、差異一つまりは無秩序というものを、学校において受け入れるのか（それとも拒否するのか）というテーマが、公然と投げかけられている時代とも言えるのです。これについて私は、数年前に以下の文章を書きました。

「近い将来、日本の学校の役割や目的についての問題がさらに生じてくるだろう。おそらくは、この役割や目的についての再定義を、特に『差異』という概念

を通して行うことを見ることになるだろう。この『差異』とは、現実のものとして、さらには豊かさとして受け入れられ、体験されるようなものでなくてはならず、決して何かを排除するような意味のものであってはならない。この意味では、外国籍の子どもたちの就学問題が提起する課題について、しっかりと考え方を出し合うことによって、ひいては日本の子どもたち全体の利益や発達につながりうると、考えることができる。」(Galan 2005: 267)

また、我々は同様に、「日本的な」日本、つまり単一文化・言語を持つ、同質な社会である日本を肯定し続けることは、もはやできないと思われる時代に生きています。学校外の社会でも、学校と外界との間の壁においても、どこにおいてもそれを維持することは不可能なのです。この観点からすると、先ほどの「小さな物語」が、「大きな物語」に取つて代わることがなかなかできない状況にあります。同時にこのことは、日本社会における実際の多様性を重視するよりも、日本の「歴史的な意味での」言語的・社会的な現実を重視していることを意味しているのです。

今ここでこの点について詳しく説明する時間はないにしても、次のようなことを容易に想像することができます。つまり、まさにこのような社会の外にある学校という概念

と、学習指導要領や検定教科書などによる窮屈な教育方法の論理が、均一的で凝り固まつた性質を持つたものとして存在しているために、学校において効果的に外国語教育を発展させること、さらには新しい技術や情報科学によつてもたらされる実践の様々な変化に対応していくことを、非常に難しいものにしてしまっている、というふうに見えます。すべてにおいて、「自由」、自律、差異という概念は、有効かつ必要不可欠な条件なのです。

しかし、依然としてその門を固く閉じたままの学校に入して、その壁を崩そうとしているのは、実社会のほうではありません。万一、社会がこの壁を大きく切り崩す結果になつたとしても、です。ここでの社会の側とは、移民してきた子どもたちや、母国から亡命してきた子どもたち、多言語主義、方言、失業者の子どもたち、不登校・いじめ・就学拒否の問題など、現実社会が抱える多様な現象を指します。では、壁を崩そうとしているのが何ものかと言えば、まったく別のもの、すなわち二〇〇〇年代以降台頭した新自由主義的な政策への転換と、それに続いて生まれた新しい教育政策がそれです。

単に現教育システムを改革するという目的ではなく、むしろそれを再び土台から作り直すことを目指している規制緩和の政策を実施していく中で、戦後に創設されたシステムに対してだけではなく、古くは明治時代になされた選択

に対しても、いかに対処していくのか。この問題について、日本の新自由主義を支持する人々、特に小渕恵三内閣から小泉純一郎内閣に至るまでの歴代自民党政権は、特に教育の分野に関して、ジレンマを抱えていました。そして、このジレンマこそ、我々がここで関心を持つていて、分析すべき興味深い問題なのです。この政策を実行に移す上で、教育システムを再構築するための基盤となつてゐる目的にいくつかの矛盾が生じてゐるため、このジレンマが起きているのです。この再構築は、一方では、何よりも、民衆の教育にかかる費用における国の財政面での負担を軽減すること、そして結果的にこれまで国が保障してきたいくらかの特権や責任を、地方自治体もしくは家族に委ねることを目的にしていました。これは、他国で生じた自由主義政策を推し進める路線、例えばレーガンによるアメリカ、サッチャーによるイギリス、もしくは日本においても教育以外の分野で、一九八七年の国鉄民営化、二〇〇七年以降の郵政民営化などに代表されるような流れのなかで、行われてきたものです。しかし他方で、同じ自民党政権は、このような政策が、実際の運営やその精神に「自由化」をもたらすことを懸念して、教育現場やそれにたずさわる教師たちに対する管理・統制を失わないよう努め、実際にこの統制を強化するに至っています。

小渕内閣は、二〇〇一年から二〇〇六年までの間に、こ

の規制緩和的な政策を適用していくと同時に、結果としてシステムを自由化することを防ぐためにあらゆることを試みました。規制緩和をするその一方で、教育に対する管理・統制は常に変わらず維持してきたのです。さらに言えば、ある意味ではこのシステムの方向を多少は変えつつも、バウマンが提唱したレイトモダンのモデルを取り戻そうとしたのでした。なぜなら、このモデルとは、「安全」においては以前と同じ水準を（国家のために）保つつも、システムにおいては（規制緩和の結果として）さらなる「自由」をもたらすものでもあつたからです。この「さらなる自由」が——これについては後ほどどのようなものかについて見ていきますが——たとえ結果として住民にとって「安全」の喪失に行き着くものだとしても、日本の新自由主義者たちにとっては何の問題もないのです。しかしながら、この「安全」の喪失は、国家にも——そして当然新自由主義者たちにも——大いに関わることであり、彼らにとつては重大なものであるひとつの問題をもたらすことでもあります。

ここで、法律によって作られたいくつかの文書を引用してみたいと思います。これらは、二〇〇〇年代を通して、日本の文部科学省と各地方自治体の教育委員会が、学校における教育実践と教師の一般的態度・行動に対し、さらなる管理・統制ができるようにと、作られたものです。すなわち、学校と教師に、常に従順さと自己規制力を要求す

るものです。

一九四七年制定の教育基本法を（特に第一〇条に関して）二〇〇六年に改正。

一学校と教員に関する三つの法律について二〇〇七年に以下のようないくつも改正。

一）「教員免許に関する」・教員免許法を改正

二）「学校に関する」・学校教育法を改正

三）「教育の地方行政に関する」・地方教育行政法を改正

これらすべては、文科省による教育現場の当事者に対する権限をさらに強化する目的でなされている。例えば、全ての教員に対し、一〇年ごとの教員免許更新を義務づけたことなど。

一各地方の教育委員会に対し、以前よりさらに強い特権を付与。

一現場の教員たちをさらに「統率」しやすくするため、新たに副校長と主幹のポストを創設する、など。一さらに、二〇〇六年四月には、東京都教育委員会が、東京にある高校の職員会議においては、教員が自身の意見を述べるために挙手することを禁止する旨の通知を発布。

このようないくつも改正に関する三つの法律の改正に関して、二〇〇七年六月二二日付けの朝日新聞の社説は、次の

ように強く訴えています。

「これが本当に教育の再生につながるのか。学力を引き上げ、不登校やいじめを解決することになるとは思えない。それどころか、教育委員会や学校、教師が萎縮し、新たな試みをしなくなるのではないか。それが心配だ。」

そのうえ、教育基本法（特に第一〇条に関して）の改正は、教員に対する統制の強化を認めることで、彼らの学校現場における自由と信条の自由を害しただけではあります。この改正は、表面上は取るに足らないものに見える様々な項目を通して、国ではなく、個人や家族、地方自治体により一層立脚する（将来的な）教育システムの構築を準備しているのです。この新たな教育制度とは、「私立学校と公立学校の違いをなくし両者を同等・同列に扱う」、「義務教育を受けるべき最短期間を設けない」、「男女共学の原則を明確化しない」、などというものです。要するに、これによれば、そう遠くない未来において、大多数の国民自身が、教育に対してすべての責任を持ち、教育を受けるために国ではなく家族の収入にのみ頼らざるをえない、そのような教育システムが認められようとしているということです。一方で、国は、研究やエリートの育成を行いう権限は手中におさめ、公的な国の方すべてを、これらの育成に集中して注ぎ込む、ということになります。

もし、このシステムに対し、学校選択の原則を創設するといったような、いくつかの自治体で既に適用されている改革を加えるとすれば、我々は、家族と国を結びつけてきた関係が、（今はまだかろうじてつながっていますが）、いずれ絶たれることを認められることはありません。この関係があるおかげで、国は家族の代理として、すべての人にそれに必要な方法で安全・安心を保障できるよう、数々の選択を引き受けたのでした。今後、就学に際してどのような戦略をとるかという問題は、多くの費用がかかりリスクも大きくならざるをえないだけに、「すべての」家族に関わってくる課題として、より注目を集めようになります。これまでなら、この問題は、私立の学校を選択できるような、さらにはそのような選択が可能な財力を持っている、彼ら自身もエリートである一部の家族にのみ、関係のあるものでした。あらゆる家族は、あまりにも多くの選択を自らしなくてはならないことに気づくでしょうし、そこであきらめない家族は確実に、迷い、不安定になります。ストレスを抱え、罪悪感にさいなまれるような精神状態に、陥りやすくなるでしょう。そして遅かれ早かれ、不満を抱くようになるでしょう。このような「消費者の抱く不満」が生じると、質的に良い選択をすることを躊躇したり、それから不可能になつたり、さらにはお金がなくて選択の幅が狭められる、ということがあります。

日本の親たちは、おそらく、彼らの手に子どもたちの運命に関する全ての責任が掛かっているということ、そして国が、自分たちを助けてくれるようなものとしてはもはや機能しない、ということに少しづつ気づくだろうと思います。ただし、彼らの子どもが能力があるにも拘わらずきちんととした教育を受けられていないことがわかり、国がこの子を国益のために早急に引き取つて面倒を見ると申し出た場合は例外です。このような場合、国は、教育する場と可能な限りの教育課程の道を保障してくれるでしょう。これこそが文字通り「教育の提供」であり、これは両親にとつては、子どものために、そして彼らの金銭的状況のために、一番望ましい形を選ぶことができるのです。ここには一切の平等などなく、ましてや待遇面での行き過ぎた平等主義なども存在しません。制度自体は、不平等という方針によつて、公然と組織されるでしょう。「すべての人たちに平等の同じものを」というスローガンから、このように「一人一人に、それぞれが望むもの・可能なものを」という考え方に移行するのです。このことは、教育が新しいパラダイムの論理の中に位置づけられることを意味します。そこでは、二〇〇〇年代になされた改革のもう一つの軸となつた、学校における道徳観とナショナリズムの強化という現象も認めなくてはなりません。この強化の目的は何かといえば、場合によつては起こりうる国民の不満を抑え込むことと、

国に対して国自身にとっての安定や存続を保障することです。——」¹⁾で言う、国民にとってではない、国にとっての安定とは、とにもかくにも国が一番に望んでいるものなのです。ここでもう一度、バウマンが書いていることについて見てみましょう。

「規制緩和、民営化、個別化という三つのプロセスによって、安心できない不安定な環境が作りだされたが、そこでは消費主義が花開き、同時にそれが麻薬のようなものになってしまった、ということが言える。私の著書『Consuming Life』(『消費生活』)の中で、流動的な近代性により資本主義の危機が生み出した関連性について、私はより詳細に分析している。」(Bauman 2008)

日本の例は、これまで見てきたように、ここでバウマンが主張しているだけでなく、数々の思想家や社会学者たちによつて説かれてきた概念を、まさに強めているものと、私は思えます。その概念とは、レイトイモダンと呼ばれ、現段階で資本主義が到達している局面と見なされており、それは三つ目の段階だと言われています。つまり、まず第一に市場の資本主義の段階、第二に独占資本主義の段階、第三に国際的で消費主義、デジタルな資本主義と推移していきます。これはジェイムソン(Jameson 1992)が定義し

た観点を再度捉え直したものですが、やきの「流動的近代」とは前者・バウマン自身の表現を捉え直したものですね。二〇〇〇年代の初めに指導者たちが主張していたことは逆に、日本では教育システムの長所と短所について、考察を踏まえた上で改革が行われませんでした。この間に政府が行つてきたこととは、新たな形の資本主義が到来したという事実と、それに適合した結果による世界観の改変だつたのです。その上でのみ、政府はこの新しい世界観を基に、社会や制度の改変を試みてきました。二〇〇〇年代及びそれ以降の教育改革は、この方針転換を教育に適応したものなのです。

十数年前から今日にいたるまで、日本はいま時代の境目にあると私は考えています。それは、時に「レイトイモダン」と呼ばれるもので、いつまで続くかは判りませんが、日本社会が機能する上での様式や基盤といったものの、抜本的な改革によつて特徴付けられるような時代です。しかも、この改革は社会のほとんどのメンバーが知らない間に行わされているのです。

三年間の民主党政権は、このプロセスを転換することも逆戻りさせることもしませんでした。この構想によると、日本において学校とは社会全体の縮図である小世界であると、当然のように見なされているのです。学校を実社会の外部のものとしてきた時期は、日本

の社会もまた現実世界から切り離されていると、どこかで自らを考えていた時期でもあるのです。日本社会とは、他の先進国とは異なり、完全な平等主義で、社会階級が存在せず（言い換えれば、全ての国民が中流階級に属していて）、单一民族、單一言語で、調和の取れている均一な社会だと考えられていたのです。日本近代を方向付ける重要な要素として築かれた学校もまた、秩序の整った、同一民族、同一言語、安全で調和の取れた場所であろうとしました。この目標に基づいて、そうした社会を準備する為に、学校は世界から切り離され、その状態が半世紀以上続いてきたのです。この期間、日本社会の單一性を強調する為に、日本人論が盛んに書かれました。

今日、社会と学校は同じようにして、「日本の近代」という大きな物語に疑いを抱いています。その物語は終わりを迎えようとしており、まだ信じられてはいるものの、もはや機能はしてはいません。というのも、世界が変化したせいで、現状を維持することが不可能になつてているからです。ところが、こうした変化は、学校を内部から変えていくには充分な力を持つていませんでした。壁は外部から攻撃されたのですが、学校は多数の同意によつて、しつかりと構築されていたのです。今日、学校を搖さぶつてているのは、学校の土台に挑もうとする二〇〇〇年代の改革によるものです。その効果をはつきりと目にすることはまだ難しいの

ですが、家庭生活にも影響を及ぼすような変化のきざしが見えはじめています。先程も述べました通り、子どもたちがたどる教育課程は多様化しようとしています。これまでよりも多くの家族が（あるいは全ての家族が）、学校やその教育課程、費用といったことを選択する上で自分たちの戦略を重視するようになるでしょう。学校は必然的に、その「全体主義的な」特徴の一部を失うことになります。その特徴を維持する為には、教育システムを全体的にコントロールし続ける必要があります。ところが、国家が財政的に大衆教育から手を引こうとする現在の改革は、当然、このコントロールの一部を放棄することにつながります。このようにして、新しい学校、あるいは新たな教育のパラダイムが実践されつつあります。このパラダイムでは、教育が他の商品のように消費物になろうとしているのです。

初めのうちは（というのは今でこそ）、教育の分野であまり変化は見られないかもしれません。特に、学習指導要領や検定教科書が教育方法の「規範」を示し続け、教師に対するコントロールが行われている限りは、そうであると思います。しかし、こうした現実が少しづつ崩れていくことになるでしょう。それは教師全体に一度に起ころのではなく、ある学校から次の学校へ、あるいは、ある地域から次の地域へ広がるといった形で起こつてきます。というのも、新しい教育基本法が目指しているのは、教育に関す

る国のガイドライン、つまり文部科学省は大枠しか提示せず、地方、つまり県や市や教育委員会が主導権をにぎつてその枠組みをそれぞれの地方で適応していくということだからです。そこでは、家族が選択する際の責任や自立性もまた、個人の本質的役割として規定されています。もちろん、ここでの意図は、政府だけがお金を出す、大衆のための国家の教育を終わらせようというものです。果たして、「地方」は、こうした「中央」のやり方に対して、どのように反応するでしょうか。地方は、子どもたちそれぞれの経験や適性が多様化していくことに対し、充分な対応をすることができるのでしょうか。あるいは、国の指針に忠実に従うことで、多様な状況の生徒たちに不適切な対処をすることにはならないのでしょうか。今のところ、誰にも判りません。あらゆることが想像できます。例えば、二種類の全く性格の異なる学校の出現ということです。「一つは、有料でエリート主義、「リベラルな」（国公私立）学校。簡単に言うと、良質で実社会の内部の学校です。もう一つは、無料、あるいは費用が安く、大衆向けの窮屈な（国公私立）学校です。そこでは、道徳や愛国教育に重きが置かれています。簡単に言うと、実社会の外部にある質の低い学校です。言い換えれば、近代に捉われたままの学校と、近代と、その大きな物語から解放された学校という二つが同時に現れるでしょう。

何れにせよ、教育基本法の改正によつて為される改革は、今後は明らかに、戦後システムの画一性を徐々に終わらせていくことになるでしょう。今のところは、自由の度合いに開きがあつても、それがどのように利用されているかを語ることさえ許されてはいないのですが、今後はこの格差というものが必ず目に見えるものになってくることでしょう。そして、将来の日本の学校は世界の内か、世界の外か？ 多分この質問に答える前に日本人はもう一つの質問に答えなければなりません。それは、どんな世界を、どんな社会を求めるのか、という質問です。

終わりに、私がずっと疑問に思つてゐる一例を引用します。この一文は、日本の学校が「実社会の外部」であると自ら考へ、そのように実践していることを明示しております、この状況はかなり非常識であると思ひます。その引用とは、文部科学省が編纂した小学生のための放射線副読本「放射線について考えてみよう」の序文です。

「はじめに

平成二三年三月一一日に発生した東北地方太平洋沖地震（マグニチュード九）によつて東京電力（株）福島第一原子力発電所で事故が起こり、放射線を出すものが発電所の外に出てしましました。

放射線の影響を避けるため、この発電所の周りに住む方が避難したり、東日本的一部の地域で水道水や食べ物などを飲んだり食べたりすることを一時的に止められたことがあります。

このようなことから、放射線についての疑問や不安を感じている人が多いと思い、放射線について解説・説明した副読本を作成しました。

この副読本では、放射線が身近にあることや色々なことに利用されていること、放射線による人体への影響、放射線の測り方や放射線から身を守る方法などについて紹介しています。』

この教材で「東北地方太平洋沖地震」と「福島」という言葉が使われているのは最初の一文だけです。それ以降は、放射線が当たり前で無害なものであることを示そうとするものに過ぎません。これこそが本質的かつ形式的にも異常な部分なのです。福島の原子力事故についても、放射能の有害さについても、被曝者の存在についても全く触れられることが無く、将来の事故と向き合う姿勢は、単に身を守ろうという指示だけなのです。これは本当に信じ難いことです。フランスでは、一九八六年に当時の政府が、チエルノブイリからの放射能の雲が国境で留まつてると信じさせようとしました。今日、私は日本政府の言葉が同じ種類

のもので、放射能は学校に侵入することも生徒たちを害することも無いと理解させようとしているように思えるのです。このことは、時枝が一九六〇年代に考えていた様に、日本政府もまた「本当に」学校が実社会の外部にあって、何からも傷つけられない位置にいると考へていてるからなのでしょうか？あるいは、それはまた別の理由からなのでしょうか。

ところで、私は別のところで、文部科学省がこの教材を作成した動機が、被曝の可能性がある生徒が避難先の学校でいじめられることを予防することであつたと知りました。つまり、避難先の学校の生徒たちに対して、避難してきた子どもたちが「完全に正常で」「全く危険では無い」ということを説明する為のものだったのです。ここには、日本の学校及び社会全体の現在と将来を考える上で、解り易くて（同時に憂慮すべき）動機と証明とを改めて見出すことができると思うのです。

- Bauman, Zygmunt (1997) *Postmodernity and its Discontents* Cambridge, Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2008) Interview (in French) : « Le capitalisme compromet sa survie – Zygmunt Bauman », http://www.marianne2.fr/www.marianne2.fr/Le-capitalisme-compromet-sa-survie_a93205.html?voir_commentaire=oui&start=50, accessed 28 April 2009.
- Galan, Christian (1997) *L'Enseignement de la lecture au niveau élémentaire dans le système éducatif du Japon moderne depuis Meiji (1872-1992)*. Thèse de doctorat, INALCO Paris.
- Galan, Christian (2001) *L'Enseignement de la lecture au Japon – Politique et éducation*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Galan, Christian (2005) « Learning to read and write in Japanese (kokugo and nihongo): a barrier to multilingualism? », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 175-176 : 249-269.
- Goffman, Erving (1961) *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, Doubleday. (= (1984) 黒黙謹 著『トキハルバ—施設被取容者の日常生活』(東京, 誠文書房)。
- Jameson, Fredric (1992) *Postmodernism, Or: the Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press.
- Klages, Mary (2003) « Postmodernism », <http://www.colorado.edu/English/courses/ENG2012Klages/pomo.html>, accessed 28 April 2009.
- 時枝誠記 (1963) 「改編 国語教育の方法」, 東京, 有精堂。