

卒業論文

学校教育における対話実践～社会階層流動化の観点から～

慶應義塾大学法学部政治学科

塩原良和研究会 4年

佐々木一穂

## 目次

### はじめに

#### 1 章. 教育の機会平等化とそのゆがみ

##### I. 現在に至る教育概観と見せかけの教育平等

##### II. 統計から見る教育不平等

- i. 幼児教育における格差
- ii. 努力する事における格差
- iii. ゆとり教育下における格差
- iv. メディア利用における格差

#### 2 章. 社会階層移動の理論

##### I 自我・自己の形成

- i. 自己の形成と他者性
- ii. 階層間対立と対話

##### II 対話型教育

- i. 抑圧状態
- ii. 意識化
- iii. 対話

##### III 2 章まとめ

#### 3 章. 対話型教育をもたらす教育実践

##### I. 学校教育

- i. 学習指導要領
- ii. 包摂と排除
- iii. 学校における対話実践のありかた

##### II. 地域の取り組み

### おわりに

はじめに

子供が成長し大人になり、次第に経済社会と距離を縮めるにつれ「格差」「勝ち組・負け組」といった社会的な序列を表すような単語が、次第に自分の身近なものとなり、その競争の中に次第に飲み込まれていくといった経験は我々誰もが持っているのではないだろうか。第二次世界大戦前は、地主の子と農民の子が学ぶ学校は異なるという複線型教育機構が敷かれ、それは社会階層の維持・再生産に寄与していたが<sup>1</sup>、戦後に義務教育が敷かれ複線型教育から単線型教育へと機構が変化を遂げたことで、そのような社会階層の再生産構造が是正され、戦前と比較すれば一見教育における階層間の平等化がもたらされたように見えるかもしれない。しかし後にみるように、そのような階層間の教育上不平等は生まれた家庭などによって現在も変わらず存在している。そればかりか制度上の教育機会均等は一見達成されているように見えるために、社会から落ちこぼれる事を自己責任と捉える論調が流布する事でその暴力性が隠蔽されてしまっている。生まれた家庭によって自らが「負け組」になる可能性が大きく高まり、社会階層の再生産によりそれが代々維持される構造は社会に内在する構造的欠陥と言えるのではないだろうか。社会的に何かしらの教育的なアプローチを取り社会階層の流動化を図り、どのような家庭に生まれた子供にもある程度の社会参加の機会均等を与えるためにはどのような教育が望ましいか、私の興味の所在はそこにある。

当論文執筆の目的は、社会階層の移動を流動的にするための「対話」の機能について考察し、その対話の実践の実現可能性、及び具体的にどのように実践に移すべきかを明らかにすることである。対話を通じた自己変容をきっかけに、社会階層の低位に位置付けられた、また社会階層の再生産により低位に位置付けられようとしている人々が様々な選択肢に気づき、ある程度の社会階層移動における自由を獲得する事は可能なのだろうか。その実現可能性を「教育」という観点から見て行く。

なお当論文において扱う教育の範囲は、主に公立学校における小学校の教育を範囲としている。公立学校の教育に限定するのは、経済的負担が少ないために比較的どのような家庭の子も参加できる教育現場なためである。どのような社会階層に属する子供も参加できる教育の場である公立学校で適切な教育を行う事で、社会における相対的に低い社会階層に属する子供に対しても社会階層移動のチャンスを与えられると考えるからである。

1章では、戦後日本から現在に至るまでの教育制度の変遷、教育の規模的な拡大の過程を見て行く。ここで教育拡大の過程を制度から見るだけでなく、いわゆる「ゆとり教育」に見られるような日本の教育観について言及する。それらを踏まえて現在の日本における、社会階層間の教育格差の実態について論じて行く。

2章では、1章で論じた教育格差の実態を踏まえて、その教育格差を縮小させる手段について考えて行く。ここでは主に、①自我・自己の形成という観点②どのような社会階層

---

<sup>1</sup> 小内透 『教育と不平等の社会理論』(2005年、東信堂) p 218

にいる個人に対しても自らの置かれている状況を客観的に「意識化」させる観点から、「対話」がもつ重要性を考えて行く。

3章では、「対話」をどのように教育に場面において実践していくかという点を論じる。

## 1章. 教育の機会「平等」化とそのゆがみ

### I. 現在に至る教育概観と見せかけの教育平等

第二次世界大戦後の日本では、GHQ主導のもと教育過程の大規模な改革が起きた。戦前の日本では、社会階層に応じて子供らが入学できる学校が異なる複線型教育が敷かれていた。そのためGHQは、その封建的な性格を持つ複線型教育から、どの社会階層に属する子供でも同様の義務教育過程を踏めるより機会が均等的な単線型教育への移行を主導した。また義務教育期間も従来の6年間から、中学校を含む9年間へと期間の延長もこの時期に行われた。今でこそ当たり前になったこのような教育制度は、このような変遷をたどり誕生したのである。また9年間の義務教育期間終了後の進路選択に関してみても、昭和45年を境に高等学校進学者数が伸びており、この事は、前述の教育改革の成果と無縁ではないだろう。

このように教育制度の変化が起きた事で、教育への門戸は広く開かれる事となり、量的に見た教育における機会均等が従前に比較して大きく達成される事となった。また通信技術やテクノロジーの発達に伴い、現代社会に生きる我々は教育に対して今までにはなかった方法でアクセス出来るようになった。録画講座をインターネットを通じ配信する事で、物理的な距離や時差を飛び越えて、国内のみならず国外からも良質の教育を受ける事ができるeラーニングのようなサービスを我々は利用できる。またskypeのようなp2p技術を用いた通信の発達により遠方に住む人間とも無料で通信を行う事が可能となり、手軽に外国に住む人々とコミュニケーションを取りつつ外国語学習を進める事もできるようになった。技術の発達が貢献したのはこのような特定講座の受講・語学学習、いわゆる「学力」や「偏差値」を伸ばすための教育だけではない。技術の発達は今までは物理的距離などの関係で触れ合う機会が無かった人々がインターネットを媒介に繋がる事で、我々が多様な価値観にさらされる機会の拡大をもたらした。様々な価値基準に触れる事は、見識の広まりや自らが将来取る事ができる将来のビジョンを我々に提示し、そのような外の刺激を元に我々が自己研磨に励む道を切り開いた。それは自分を成長し社会化するという意味において、教育と言える効果を我々にもたらしている。

以上のように現代社会に生きる我々は、戦前の日本と比較すると制度面の変化により基本的には経済力に関わらず義務教育を受ける事が可能となり、また技術面の進展により、住む場所を問わず自らの望む学習が受けやすくなった。以前と比較して、教育機会が相対

的に均等になったと言って良いだろう。そして「教育機会が均等になったのだから結果が出せないのは個人の努力不足のせいだ」と、結果に関する格差を個人の努力不足と関連させる自己責任論が広く社会に流布し始めている。

しかし果たして本当に結果が悪い原因を全て個人に還元して良いものなのだろうか。自身の生まれた家庭や環境に起因する不平等はないのだろうか。以下ではそのような自己責任論で片づけきれない、生まれた社会階層によって生まれる諸問題について記述する。

## II. 統計から見る教育不平等

### i. 幼児教育における格差

大学や高校をはじめとする学校が偏差値という客観的な数値で序列化され、より高い偏差値の学校に入学した人間の方がより高待遇の企業へ就職する道が開けるという事実は、学歴偏重の風潮は批判されながらも、今の日本社会に厳然と存在している。その風潮を受け、近年では早期教育に注目が集っている。首都圏では2003年から2008年のたった5年間の間で習い事に従事する保育園・幼稚園の子供たちの割合が58.8%から62.0%に増加しており、早期教育の急速な広まりを裏付けている<sup>2</sup>。

しかしながら学歴が大卒の専業主婦と、非大卒の専業主婦のそれぞれの子供の早期教育を受けている割合を比較すると、前者の子供が74.5%、後者の子供が59.8%と、そこには大きな割合の差が存在し<sup>3</sup>、この事は高学歴な親を持つ子供ほど早期教育に従事できるチャンスがあるという事を示している。その早期教育の経験を生かして、早期教育を受けた子供たちはより高い序列の学校、社会階層に位置する事ができると考えられる。すなわちここで社会階層の再生産が起こる。生まれた家庭によって子供たちの教育機会の不均等が生まれ、子供たちのキャリアパスに大きな影響を与えられている事がわかる。

このように、幼児教育の段階から社会階層に起因するスタートラインの不平等が存在している。この背景を考えると、小学校入学段階からある程度の学力格差が存在すると考えられるため「勉強できないのは自分のせい」という自己責任論を幼い子供に対して展開し、勉強できない原因を個人に還元させる事は非常に酷な事ではないだろうか。

### ii. 努力する事における格差

---

<sup>2</sup> Benesse 教育研究開発センター『第3回子育て生活基本調査（幼児版）』  
[http://benesse.jp/berd/center/open/report/kosodate/2008\\_youji/hon/hon1\\_4\\_1.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/kosodate/2008_youji/hon/hon1_4_1.html)

11月13日参照

<sup>3</sup> 同上

社会学者の荻谷剛彦は、出身階層によって努力の量に差があるか、その差は拡大しているかについての知見を提供している<sup>4</sup>。そこで父親の職業、母親の学歴と子供の学習時間の間の関連が示され、学習時間を努力の指標とすれば、努力する事と出身階層の間には切り離せない関係がある事が明らかにされた。

また荻谷は同時に、AOや一芸入試など入試形態が多様化した事により受験圧力が以前と比較して低下したため学習時間が以前に比べ短くなった事、学習時間が短くなる傾向が自営業やマニュアル業などの職業の親を持つこどもに強い事を明らかにした。どれだけがらんばるかを個人の自由意思の問題とみなすかぎりその背後に社会階層の影響があることには目は向きにくい<sup>5</sup>、個人の努力を社会階層と関連して理解しなければ、努力不足を全て個人の問題に還元してしまい、現実の不平等を隠蔽してしまう事に繋がる。

### iii. ゆとり教育下における格差

所謂ゆとり教育を生んだ平成14年度から実施された学習指導要領には、ゆとりの中で特色ある教育を展開し、自ら学び自ら考える力といった「生きる力を育む」事が盛り込まれた。これはいわば従来の業績主義的な詰め込み教育に対する反動から生まれている。このようなゆとり教育下での教育によって、階層的な格差は生まれるのだろうか。

荻谷は、相対的に社会階層が低い立場にいる生徒の場合、「将来の事を考える事より今を楽しみたい（現在志向）」と思う事や「あくせく勉強してよい会社や学校に入っても将来の生活に大した違いはない（学校を通じた成功物語の否定）」と考える事が「自分は人よりもすぐれた所がある」と考える事と関連があるという調査結果を示した<sup>6</sup>。また荻谷は同様に社会階層の低い立場にいる生徒の場合にのみ、「自身が人よりもすぐれている」という自信と、学校外での学習時間が反比例するという興味深い結果を提示した<sup>7</sup>。この事は社会階層の低位の者にとって、将来ではなく現在志向の考えを持つ事は、間接的に学習時間を短くさせる事に繋がる事を意味する。こういった傾向は社会階層が相対的に上位・中位のものには見られていない。

ゆとり教育下では、「自ら学び自ら考える」といったように自身の主体性が重視されるために、必然的に学校に縛り付ける社会からの強制力は弱まる。主体性を是認し、多様な個々人の姿勢を肯定的に捉える事は、学校を通じた一元的な成功物語を間接的に否定する事と通じる。その結果、ゆとり教育は社会階層が低位のものにとってのみ学習時間を短くするという結果を招くのである。

---

4 荻谷剛彦 『階層化日本と教育危機』（2001年、有信堂高文社）5章

5 荻谷剛彦 前掲書 p 159

6 荻谷剛彦 前掲書 p 198－199

7 荻谷剛彦 前掲書 p 204

ゆとり教育の弊害が叫ばれる事は多いが、その弊害をより色濃く受けてしてしまうのは、社会階層の低位の者たちなのである。

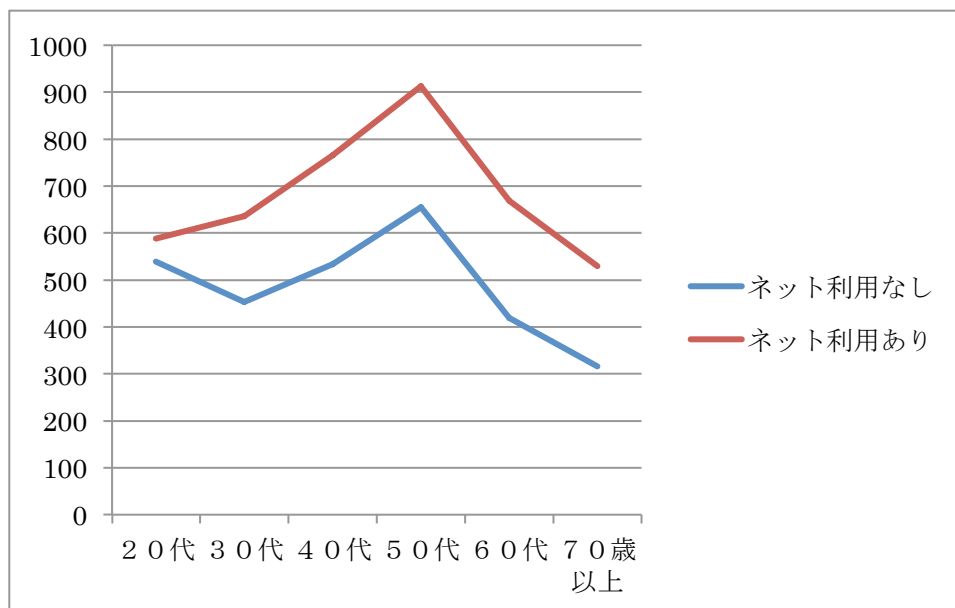
#### iv. メディア利用における格差

通信技術の発達に伴う教育アクセスの拡大に関しては前述したが、その通信技術の恩恵を受けられるか否かにも社会階層に由来する格差は存在しないのだろうか。

図1はインターネット利用と平均世帯収入との関連を示した橋本摂子による調査<sup>8</sup>のグラフである。ここからわかるように、インターネットというメディア利用率は平均世帯収入と密接な関連がある。橋本はこの理由を、インターネットはアクセスするための機材を購入するコストがかかる事、新聞などの他メディアのように情報発信源に権威が無いためにメディアリテラシーが求められる事であると推察している。

このように、メディア利用に関しても生まれた家庭の影響を受けている。ネットワーク技術革新によって得られる恩恵も、社会階層によっては限定的になってしまうのである。

図1 インターネット利用者の平均世帯収入（橋本前掲論文より）



※左軸は年収（単位：万円）

出典：橋本摂子「現代日本におけるメディア環境の階層特性」（2008年、東京工業大学大学院社会理工学研究科社会工学専攻 discussion paper No. 08-06）p13

<sup>8</sup> 橋本摂子「現代日本におけるメディア環境の階層特性」（2008年、東京工業大学大学院社会理工学研究科社会工学専攻 discussion paper No. 08-06）

以上のように、教育制度が変化し、ネットワークを通じた学習が技術的には可能な現代社会においても、出身階層に由来する教育上の格差が厳然と存在する事が確認できる。このような状況下で、学習・教育上の問題を全て努力しない個人に還元してしまう自己責任論という考え方には欠陥があるのではないだろうか。スタートラインが皆平等であるという考えに基づいている自己責任論者は、そのスタートラインが皆平等であるという点に疑問を持つべきである。スタートラインの平等に目を向けずに無責任に自己責任論を振りかざす論調は、現実の不平等を隠蔽する危険性をはらんでいる。

社会階層の低位に属する家庭に生まれた子供は、そのスタートラインの不平等さから教育達成にハンデキャップを持つ。そのためその家庭の子供は教育達成が難しく、結果的に社会階層の移動ができない。このようなメカニズムで社会階層の再生産が起きるのである。このような不平等な社会階層の再生産の脱却はどのようなアプローチがよいのだろうか。

この解は、私は「対話」にあると考える。「対話」を行い他者とコミュニケーションを取る事を通じて他者の様々な側面に触れる事は、自分自身にかけがえのない経験をもたらす。その経験がなぜ社会階層流動化に貢献するのか。その事に関して既存の研究成果を紹介しつつ2章で論じて行く。

## 2章. 社会階層移動の理論

2章では、社会階層流動化において「対話」が果たす機能を分析していく。対話がどのように社会階層移動に効果を及ぼすのか、ここではその点に解を与えるために①アイデンティティ形成②対話を通じた「意識化」の機能について考察を加えて行く。

### I. 自我・自己形成

#### i. 自己の形成と他者性

*わたくしといふ現象は仮定された有機交流電燈のひとつの青い照明です  
(あらゆる透明な幽霊の複合体)*

*風景やみんなといつしよにせはしくせはしく明滅しながら*

*いかにもたしかにとりつづける因果交流電燈のひとつの青い照明です<sup>9</sup>*

これは宮沢賢治の詩「春と修羅」の一節である。この一節の冒頭部分「わたくしといふ現象は」は、もともと「わたくしといふ存在は」であったものを書きなおした事で知られ

---

<sup>9</sup> 宮沢賢治 『春と修羅』（1999年、日本図書センター）



ている。書き直してまで宮沢が「わたくし」を、単なる「存在」ではなく、あくまでも「現象」と捉えたことは何を意味するだろうか。宮沢は「わたくし」を現象と表現する事で、「わたくし」が実体のある自己である事を否定する。「わたくしは」固定的な実体ではなく、「あらゆる透明な幽霊」「風景やみんな」といった他者性によって定義されるために、不可避免的に流動的な存在である事がここで示唆されている。そのような他者性によって生み出された「わたくし」はいかにも実体としてそこにあるかのように「たしかにそこにとりつづける」のである。

すなわちここで宮沢が主張している「わたくし」「自己」というものは、①実体がなく②流動的で③他者によって意味づけられている複合体という特徴をもったものである。

この事は、自己はコミュニケーションを通じて他者と交流する事で初めて生まれるものであり、他者と無関係な自己というものは存在しない事を示している。ここでいう他者とは、人・ものや社会制度・文化などを含む非常に広範な範囲を指す。社会的に日本であると承認・分節された空間に我々は生まれる事で、日本人と「なる」。我々の属性は全て、他者性によって生じるのである。この一節は社会学的な自己のあり方について記述したものだと言える。

ジョージ・ハーバード・ミードは、自己と他者の自己の間には明確な分離線を引く事はできないと考えた。「他者たちの自己が存在し、それがまた、我々の経験に入り込んでくる限りで、われわれ自身の自我が存在してわれわれの経験に入りこんでくるときのみ、われわれの自我は存在し、われわれの経験には入りこんでくる<sup>10</sup>」とミードは言う。われわれ一人ひとは、個人として、他の自己とかわるなかで、自らの自己を形成していくのである<sup>11</sup>。このように我々は、他者性に関わる事で自己を確認していく。

我々は日常生きて行く中で、自らの中に潜む他者性に気付く事は少ないのではないだろうか。自分と言う存在が生まれながら所与のものであるという感覚にとらわれ、自分と他者の間に明確な分離線を引いてしまう事は、自らの経験を振り返ってみれば多々ある事に気付くだろう。我々の社会の分節の仕方や意味理解の仕方は、全て日本文化・日本社会というものから構造化されている。近い友人や恋人などとの何気ないコミュニケーションからも、我々は何かを感じ取り、それを自己の中に内面化する。今の自分の価値観は、以前出会った他者や、社会構造によって形成されているのである。

ここで私が自己の形成過程について述べたのは対話によって他者性に触れる事で、自己の見識や価値観を変化させる可能性があるからである。自己は他者性から規定されるのであれば、他者性を積極的に摂取する作業としての対話が果たす役割は非常に大きいのではないだろうか。

---

<sup>10</sup> ジョージ・ハーバード・ミード（稲葉三千男ほか訳）『精神・自我・社会』（1973年、青木書店）p 174－175

<sup>11</sup> アンソニー・エリオット（片桐雅隆・森真一訳）『自己論を学ぶ人のために』（2008年、世界思想社）p 49－50

私がここで主張したいのは、社会階層の低位に位置する個人であっても、異なる社会階層に属する個人と対話しその他者性に触れる事で、今までの自分にはなかった価値観を内面化する事が可能になり、結果的に社会階層移動する原動力がそこに生じるのではないか、という事である。

## ii. 階層間対立と対話

社会階層間の文化対立を丁寧に描き出しているのはポール・ウィリスの「ハマータウンの野郎ども」である。この著作の中では、労働者階級の出自で学校という権威に対して反抗的な子供たちを「野郎ども」、中産階級出身で、学校権威に従順な子供たちを、野郎どもの呼び方から引用し「耳穴っ子」として、この2つの集団間の反発・文化的相違について論述している。野郎どもが学校権威に対して反抗的な態度を取る根拠として、学校権威が求める交換関係が彼らにとって意味をなさない事があげられる。その交換関係とは、学校権威は将来子供たちが大人になる上で、いわばフリーパスとなるような知識を提供する代わりに、子供たちに対してその見返りとしての「教師への尊敬」を求め、その交換関係を成立させる事で学校内の秩序を維持させようとするものである。しかし野郎どもはその交換関係を拒絶する。なぜならば野郎どもの周りを取り巻く労働者階級の文化自体が、学校が提示する知識なるものを軽視し、実際の労働環境の中で重要でないためと考えているからである。野郎どもは身の回りに取り巻く労働者階級文化と交流し影響を受ける結果、似たような文化を学校内で構築する。このような経緯を持って、労働者階級の文化と、野郎どもが構築する反学校の文化は親和性を持つ。野郎どもは似た文化を持つ労働者階級に自然と魅かれるようになるため、中産階級的な知識というものに魅力を感じず、結果的に学校の求める交換関係を拒否するのである。そして自ら進んで社会的待遇の良くない肉体労働の職場を自らの選択で選び取る<sup>12</sup>。教育現場では労働者階級の生徒と中産階級の生徒がそれぞれ自身の考え方が正しいと感じ、相互に見下し合うという構図が生まれる。

ここで明らかになるのは、学校のクラスにおけるいわゆる「不良」「優等生」間の対立というものは、個人の好みによる対立ではなく、あくまで階級間の対立というよりマクロな視点で捉えるべき問題だと言う事である。注目すべきは、労働者文化に属する人間と中産階級文化に属する人間は、その文化間の親和性の低さであったりギャップの大きさによりほぼ相互の交流が無い、という事である。クラスの中でグループが2つに分かれ、その2つのグループの間に相互交流が無いという事態は、我々だれしもが体験した事があるだろう。

このように社会階層・文化の違いによって、双方の間に溝ができていく状況化では、相互に対話を行う事で、異なる価値観を内面化する事はできない。このように、対話を通じ

---

<sup>12</sup> ポール・ウィリス（熊沢誠・山田潤訳）『ハマータウンの野郎ども』（筑摩書房 1996年）

て、互いが自らが属する既存の社会構造の外の視点を得る事が不可能な状況下においては、自らの属する社会階層の影響を色濃くうけるのみで、自らの価値観の拡大には繋がらない。

私が主張したい事は、このような社会階層が異なる人々の間にこそ「対話」が必要であり、その「対話」が彼らの階層移動を流動化させることに寄与するのではないかという事である。なぜならば、ミードの理論を援用すれば、異なる文化間での対話は、異なる文化に属する個人それぞれに異なる文化の価値基準を内面化させる事に寄与するために、「野郎ども」の文化と「労働者文化」の間にギャップを生むことに繋がり、その文化間のスムーズな移行を阻害する効果が期待できるからである。「野郎ども」が自らの手で労働者文化という社会的に冷遇されている地位の職業を選びとるのは、反学校文化と労働者階級文化の間に親和性があるからであり、その文化間の移動にともなう障壁が少ないからである。「野郎ども」と「耳穴っ子」、「労働者階級文化」と「中産階級文化」のような二項対立的な図式がまだ出来あがりきっていない段階の初等教育、主に小学校教育のような場面で、「対話」を通じ自らが本来属さないような文化を体現する他者と向かい合う事で、子供たちは異なる価値基準・文化の多様性を獲得する。その多様性を得た子供たちは、短絡的に特定文化に傾倒する事は無くなるのではないか。今まで知らなかった世界、自らとは無縁と思っていた世界が身近に迫る事は、彼らの常識をゆさぶる。そのゆさぶりが、彼らを取りまく環境変革へのモチベーションとなるはずである。

このように、他者と対話を重ねる事で、他者性を自己の中に内面化する事を通じて、階層移動が可能になると考える。

## II. 対話型教育

自己形成の観点から「対話」の重要性を論じたが、ここでは少し異なる観点から「対話」の教育に果たす重要な役割を考えて行きたい。ここではパウロ・フレイレの理論<sup>13</sup>に依って上記を論じて行く。パウロ・フレイレはその著書「被抑圧者の教育学」の中で、民衆が抑圧状態から脱却するために「意識化」が必要とし、意識化を達成するためには「対話」が必要であるという論理を展開した。以下では「抑圧状態」「意識化」「対話」というフレイレの概念を見ていく。

### i. 抑圧状態

フレイレは抑圧状態を、一般的に抑圧状態といえは強者が弱者に対し強硬な態度を取りそこに上下関係が生まれるような場合のみに使われるが、フレイレの概念においては、そのような一般的な抑圧状態が生まれている場合、抑圧者自身も自身の人間性から疎外され

---

<sup>13</sup> パウロ・フレイレ（小沢有作ほか訳）『被抑圧者の教育学』（亜紀書房、1979年）

ているという意味で、同様に被抑圧者であるとされる。このような抑圧関係は我々の日常にも、いじめ・外国人差別といった分かりやすいみかけを伴って存在している。

## ii. 意識化

フレイレはそのような抑圧状態から解放されるためには、被抑圧者自身が自らの置かれている状況に気付く事が必要であると考え、それを意識化と呼んだ。自らの置かれる抑圧的な状況に気付く事によって、現状改善のモチベーションや抑圧状態からの解放を求めた闘争へと被抑圧者を向かわせるという帰結になるとフレイレは考える。被抑圧者にこのような意識化をさせるために、フレイレは対話の機能を重要視する。そしてその対話実践がなされるような教育を「課題提起型教育」としてその実践の重要性を説いた。

## iii. 対話

そしてフレイレは教育形態の類型として「銀行預金型教育」と「課題提起型教育」の二種類を提示した。前者の教育は、いわゆる現代の日本で行われているような、権力者である教師がトップダウンの形で生徒たちに知識を与え、銀行の口座に預金をためるような形で、知識の蓄積を促すタイプの教育方法である。このタイプの教育方法においては、伝達すべき知識は教師、より広く言えば国家が重要と定めたものに限定されるため、権力者からの一方的な語りかけとなり、結果的にこのような教育は生徒を機械的な暗記者にしてしまうと批判した。権力者が取捨選択した膨大な情報の受動的な受け手となる事によって、自らの置かれた状況が情報で覆い隠されてしまい、権力者の教えるものが唯一善のように思いこんでしまう。このようにして人々は抑圧状態に押し込められるのである。

このような従来の教育に対してフレイレは「課題提起型教育」を提示する。課題提起型教育においては、教育者は知識の伝達をするのではなく生徒と対話をする事が求められる。対話を通じて、彼らの置かれている抑圧状況を意識化させ、現状を改善させるモチベーションを与える事が役割とされている。この教育形態下でのカリキュラムは所与のものではなく、教育者と生徒との対話の中で流動的に変化していく。

以上がフレイレの理論の主軸である。2章の冒頭では、他者性に触れる事で他者の視点を内面化し自己が拡大し、選択肢が増えるという自己論の観点から「対話」の有効性を論じたが、フレイレの理論は異なる立場から「対話」のメリットを主張する。それはすなわち、対話は、人々がおかれた抑圧状態を「意識化」させる効果を持ち、人々が抑圧状態を「意識化」する事で、変革へのモチベーションが生まれるという事である。このような経緯で対話は自身のおかれた環境を変革する道を切り開く。

## III. 2章まとめ

現在の一見教育機会均等が達成されたような制度や社会でも、生まれた家庭の環境・社会階層に由来する不平等が隠蔽されている事を第I章で見てきた。不平等が見えにくくなっているが故に、個人の教育の不達成の原因を個人に還元する自己責任論の風潮も指摘した。このような状況を踏まえて考えると、教育機会の真の平等をめざすために教育機会を与えるだけの平等ではなく、スタートラインの足並みをそろえるような教育を社会的に作っていかなければならない。社会的にそのようなシステムを整備せずに自己責任論の適用をする事は非常に不平等な事である。

私がII章で主張してきた事は、社会的に「対話」の場の創出を促進させる事で、こうした社会的なスタートラインの不平等を是正すべきという事である。自己論の立場からすれば、他者と「対話」を行う事で、社会階層の低位におかれた人々が家庭で得られないような経験や知識・価値観を、社会階層が相対的に上位の他者から獲得し、それを内面化する事でより上位の社会階層への移行の足掛かりにできるはずだ。

また「対話」を通じて、社会構造や家庭の状況により発生した社会システムのものからの抑圧状態を「意識化」する事ができれば、その抑圧状態からの脱却のきっかけを個人に与える事ができる。労働者文化の人間は自ら進んで社会的に待遇が良いと言えない職種に自ら向かって行く。そして自分がそうであったように、その労働者の子供は親が労働者文化に属する故に労働者文化に触れる機会が多くなり、結果不遇な社会階層の再生産をもたらす<sup>14</sup>。労働者文化の仕事、いわゆる3Kと呼ばれるような職種がなければ世の中は上手く回らない。そのため労働者文化の仕事を下に見ているわけではない。しかしこのような再生産構造に一石を投じなければ、いつまでたっても彼らの労働環境は改善されないのではないだろうか。

もちろん対話を通じた自己変容だけで、社会階層に由来する不平等が全て解決できるとは思っていない。しかし対話を行い、様々な価値観への接触・内面化、抑圧状態にいる事の「意識化」を行う事は、少なくとも現状に従属しているだけの状況よりかは、客観的に自らが置かれた状況を理解しモチベーションを喚起できる可能性がある点において、相対的に見て善い状態になると考えて良いだろう。

このように、「対話」を通じて社会階層の低位にいる者に対して、階層移動のチャンスを与えるような教育とはどのようなものだろうか。次章では、実際の教育場面において対話を行う場を設ける事は可能か、可能であればどのような場を設けるべきかという、より実践に近い目線からアプローチをかける。

なお、対話がポジティブな効果をもたらすのは社会階層の相対的に低位にいるものに限られると思っているわけでない事をここで強調したい。社会階層の上位のものにとっても、他の階層に属するものとの対話を行う事で、同階層の中に埋没していたら得られないような知見やリアルな同調意識を得られるだろう。また社会的・経済的影響力の観点で今後日本社会の中核を担うであろう上位階層に属するものが、対話を通じて相対的低階層の人間

---

14 ポール・ウィリス 前掲書

の感覚を内面化する事で、今後の社会政策や経済活動にそこで得た知見がフィードバックされる可能性も高まる。そうする事で結果的に、理想主義的な論の運びではあるが、日本社会全体が社会階層低位の者に対してより温かいまなざしを向けられるようになるかもしれない。

そもそも流動的な現代社会においては、特定の場面・文脈で強者である者も、場面が変化する事でたちまち弱者になる事もありうる。個人のポジショナリティが流動的な今日を生きる我々全てに、対話を通じて自らがどのような状況にいるか、抑圧状況下でないかという事を意識化する事は、生きる上で必要な事であると思う。現状に従属し思考停止する事は、自らを社会的弱者に貶める事に繋がりがかねないのだ。

### 3章. 対話型教育をもたらす教育実践

この章では、前章までで確認してきたように階層移動を可能にする機能をもつ「対話」を実現させる教育はどのように実現していくべきか、というより実践に近い部分を論じて行く。学校という空間において「対話」実践をもたらす教育が可能なのか、その限界はどこかという点を主に論じて行きたい。具体的にはフレイレのいう「課題提出型教育」の実践を現実の公立学校の教育に取り込む余地があるのかどうかについて考えて行き、その可能性と限界について考えたい。

まずは、23年度発効の学習指導要領を見て行く。それが教育においてどのような意味を持つかについて考察し、その学習指導要領のもとで「対話」実践が学校教育で実現できるかについて論じて行く。その検討の中で学校教育の限界に直面する。その限界を乗り越えるために、学校の外の教育、具体的には地域コミュニティやNPOの果たす役割について論じていきたい。

#### I. 学校教育

##### i. 学習指導要領

平成23年度から小学校の新しい学習指導要領が発効となった。新しい学習指導要領の内容を趣旨理解を目的として文部科学省が作成したリーフレット<sup>15)</sup>には端的に新学習指導要領の要点が示されている。そこには、①学校で学ぶ内容の充実化②授業時間増加③「生きる力」の育み④学校・家庭地域の連携、といった事が要点としてあげられている。単なる公式の丸暗記や問題を解くテクニックでなく、実生活を生きる上で実学として役立つような、今後「社会」に出る上で役立つような学習が可能になるような工夫を凝らした問題を教科書に配置する事で、机上の空論ではなく、実社会を生きる助けになるようなカリキ

---

<sup>15)</sup> 文部科学省「保護者用リーフレット（平成23年作成版）」

ュラムになったというわけである。またそのように生きる力を育む教育を推進するために、旧指導要領と比較して授業時間数が増加した。授業時間数の面で特に顕著なのは、英語の導入と、主要4教科の授業時間増、そして総合学習の時間の大幅な削減である。これらの事から言えるのは、脱ゆとりの旗の下、いわゆる「学力」を上げるための措置が取られているという事である。総授業時数が、低学年で週二コマ、高学年で週一コマ増加している事からも、脱ゆとり、学力アップという意図が垣間見える。また英語を導入している事から国際社会への意識の高まりが感じられる。以上のようにこの学習指導要領は、授業時間の増加を通じてグローバル化している社会状況を反映し、そのような実社会において活躍できる人材育成を意図しているものと思われる。

## ii. 包摂と排除

この学習指導要領は、今後の日本社会の担い手を創出する目的を持っていると考えられる。しかし1章で見てきたように、この新しい学習指導要領に順応できる人材もまた、社会階層の相対的上位にいる人々なのではないだろうか。小学校入学以前に早期教育に着手する割合は、経済的理由も相まって、親の社会階層が低いものよりも高いものの方が高いという事を1章で見た。この事は、小学校入学時のスタートラインが個人によって異なる事を意味する。このスタートラインのギャップを埋めるような処置は、この新学習指導要領からも見て取れない。また努力する能力は、生まれた家庭によってある程度左右されるという事実も1章で見てきた。この点に関しても、努力できない、学校が求める能力を会得する事を得意としない人々に対してのフォローアップが、この学習指導要領のもとで重要視されているようには見えない。この教育カリキュラムが求めているのは、文部科学省が「善い」と考える今後の日本に必要な人材な育成なのである。

考えたいのは、この学習指導要領がどのような人々を仮定して作られているか、という事である。ガッサン・ハージは、オーストラリアにおける移民受け入れに関しての、マジョリティ側の態度に関する考察を行っている<sup>16</sup>。それはつまり、移民受け入れに対して強固にまた攻撃的に反対する「邪悪」なナショナリストであれ、多文化共生を唱えそれを推進する「善良」なナショナリストであれ、どちらの場合においても、移民受け入れに関する決定権はあくまでマジョリティである白人に与えられているという幻想を持っているという考えである。また多文化主義の多文化の程度といっても、白人が許容できる範囲での多文化共生であり、それは白人がエスニックな移民に価値付与し、その価値付与が、白人社会に齟齬をきたさない範囲でのみ、多文化やエスニックの流入をさせるという、あくまで白人の選別の結果としての多文化主義なのである。白人の地位を脅かすような多文化共生は求められていないし許可されないのだ。その目的は、白人が思う白人社会にとって有益なものを流入させることで文化的・経済的搾取を行う事だ。白人が移民に対して何かしら

---

<sup>16</sup> ガッサン・ハージ（保莉実・塩原良和訳）『ホワイト・ネイション』（2003年、平凡社）

の「一義的な価値付与」を行い、その「価値」として移民を包摂しており、移民そのものを受け入れているわけではないのだ。

ここで私が着目したいのは白人が移民に対して価値付与・価値判断を行い、移民のもつオーストラリアを豊かにする側面のみを搾取し、他の政治的発言権などは認めようとしないうその態度である。この事はオーストラリアの移民受け入れのケースだけではなく、日本の教育におきかえて考えた場合でも、重要な知見を我々にもたらず。新しい教育カリキュラムは、あくまでも日本社会において「善い」と考えられている人材育成に主眼が置かれている。学校のカリキュラムは、国家に政策や思想と無縁ではいられない。第一に優先されるべきはそのような国家の意向であるために、その目標追求にあたって障害となりうる「おちこぼれ」は学校教育の場から排除される危険性をはらんでいるのではないだろうか。学校が行う教育についてこれるものだけを「包摂」し、そうでない者を排除するという構図がここで生まれているように思う。国家が生徒をまなざすのは、国にとって「善い」生徒かどうかという一点なのである。

### iii. 学校における対話実践のあり方

このように学校を国家の権力機構だと捉えると、学校教育で行える対話実践は非常に限定的にならざるをえないように思える。学校という限られた空間の中で、国家が選別した限られた内容の子供たちに提供するのだから、必ずしも全ての生徒にその教育が受け入れられるかはわからないのだ。

当論文の目的は、このように社会階層の低位にいるものの教育達成にあたっての隠された不平等に照明をあて明らかにし、その不平等を是正する処置を小学校教育を舞台にどのように繰り広げれば良いかを考察する事であった。このような学校教育の性格を踏まえて、どのように「対話」を実現し、社会階層の流動化への光を見出せばよいだろうか。

私が学校内で行える対話実践の可能性として提示したいのは、外部の各業界からゲストスピーカーを呼ぶ事で比較的學校權威から遠い存在を確保し、その人物と子供たちが双方向的な対話・ディスカッションをする授業を、総合学習などの時間で確保する事である。ここで言う外部の人間は、必ずしも有名な講演家である必要はない。大企業の社長でも、地元の商店街で八百屋を営む人や、売れないミュージシャンでも構わない。多様な階層に属する人間と子供たちが向き合う場を設け、そのゲストスピーカーたちのリアルな生活やパーソナリティーに触れる事は、子供たちの自己形成過程に必然的に爪痕を残す。ゲストスピーカーがついている職業への憧憬や失望、その人物の発言に対して同調する事や疑念を抱く事、どれもがその子供たちに自己の人生について立ち止まって考える時間を必然的に与える。社会階層の低位にいる子供にとっては大企業の社長のような社会的に上位層にいる人間の事は、自分と無関係と感じるかもしれないが、その反面その経済力や社会的地位にどこか憧れを感じるだろう。社会階層が上位の子供は、売れないミュージシャンとの対話を通じて、自らの生活水準が豊かである事や、ギリギリの経済力で生活している他者



が存在する事を実感する。これらの事は、道徳を説いた教材や、アフリカで食糧難にあえぐ人々の実体を紹介するドキュメンタリーを見る事よりもよりリアリティをもって子供たちに受け入れられるだろう。そのリアリティがあるからこそ、子供たちはゲストスピーカーの進路を自己の進路に照らし合わせ、自らの置かれた状況をフレイレの言う意味で「意識化」し、今後の自分のキャリアを考えるモチベーションを持つ事ができるようになるのではないだろうか。社会階層低位に属する人々が、大企業の社長や、そうでなくても社会階層の上位にあたる職業の人間の話聞く機会は意外に少ない。自ら歩んで行くキャリアに潜む抑圧性を「意識化」するきっかけを、その対話はもたらすだろう。努力する能力に階層に由来する格差がある事は述べたが、このような対話を通じ自身のおかれた状況を考え直す事は、将来を描くきっかけとなり、描いた将来へ進むモチベーションを与え、そのモチベーションをもって努力する事ができるのではないだろうか。

## II. 地域の取り組み

国家の意向が色濃く反映される学校という場においては、十分な対話実践のための時間を確保するのは難しい事は既に論じた。そのためそのような不完全な学校教育の場を補足する存在としての地域のあり方に触れ、「対話」を促進していく方法を考えたい。

以前に比べ地域の繋がりが希薄化している事が叫ばれる昨今、地域の人々が果たす役割はどのようなものがあるだろうか。現在の地域社会を考えると、外で遊ぶ習慣の衰退や娯楽の多様化により、多くの子供たちが集まる場があまりない。そのため、地域を挙げて取り組む事ができるのは、そのような①対話の場となるような環境創出②その場における語り部となり自らの経験を伝達する、という2つに大別できるだろう。

しかし対話の場の創出にかかるコストを全て地域社会で賄う事は難しい。そのため国家が、地域社会が対話の場創出作りの支援をしなければ、どのような取り組みをしても持続可能な支援が行えるはずはない。「対話」の推進は、日本社会全体に要請されている問題である事を我々一人ひとりが自覚しなければならない。

おわりに

対話のプロセスを経るなかで、必然的に自分と異なる思想や、相いれない感情と出会うだろう。それは自分が今まで当たり前だと信じていた常識を足元から崩す危険性のある種孕んでいる。しかしそこで対話をする事を辞めるのではなく、自分の常識を崩すリスクを冒してでも勇気をもって他者性に触れるべきである。その事は、今まで自分が気づきえなかった新しい知見を自分にもたらし、他者性を内面化する事で今までの自分よりもより広が

りがある自己を形成する事に繋がるからである。そしてその事が、今社会階層の低位に位置し社会的に不遇の立場にいる人々に階層移動を促すチャンスを与える。

他者と相いれないと先入観を持ち対話を放棄する事は、自己形成の観点からも、自身のおかれた環境を良く知り抑圧状態を「意識化」する観点から非常にもったいない事である。対話を通じて「きっとわかりあえる」と信じ続ける事が肝要なのではないだろうか。

エーリッヒ・フロムは、他者を愛するために、信じることの必要性を説いた<sup>17</sup>。母親が子供の成長を信じるように他者の可能性を信じるということが愛するという事には不可欠なのである。今自分の目に映る他者が、その他者の全てでは無い事を肝に銘じ、コミュニケーションの過程でわかりあえる部分が出てくると信じる事が必要なのである。他者の可能性を信じ、「対話」を続けて行く事ができれば、愛に満ちた社会が訪れるのではないだろうか。

---

17 エーリッヒ・フロム (懸田克躬訳)『愛するということ』(1959年、紀伊国屋書店)

参考文献

Benesse 教育研究開発センター「第3回子育て生活基本調査（幼児版）  
[http://benesse.jp/berd/center/open/report/kosodate/2008\\_youji/hon/hon1\\_4\\_1.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/kosodate/2008_youji/hon/hon1_4_1.html)

11月13日参照

小内透 『教育と不平等の社会理論』（2005年、東信堂）

荻谷剛彦『階層化日本と教育危機』（2001年、有信堂高文社）

橋本摂子『現代日本におけるメディア環境の階層特性』（2008年、東京工業大学大学院  
社会理工学研究科社会工学専攻 discussion paper No.08-06）

宮沢賢治 『春と修羅』（1999年、日本図書センター）

アンソニー・エリオット（片桐雅隆・森真一訳）『自己論を学ぶ人のために』（2008年、  
世界思想社）

ジョージ・ハーバード・ミード（稲葉三千男ほか訳）『精神・自我・社会』（1973年、  
青木書店）p174-175

パウロ・フレイレ（小沢有作ほか訳）『被抑圧者の教育学』（1979年、亜紀書房）

ポール・ウィリス（熊沢誠・山田潤訳）『ハマータウンの野郎ども』（1996年、筑摩書房）

ガッサン・ハージ（保莉実・塩原良和訳）『ホワイト・ネイション』（2003年、平凡社）

文部科学省「保護者用リーフレット（平成23年作成版）」

エーリッヒ・フロム（懸田克躬訳）『愛すること』（1959年、紀伊国屋書店）