

4 | 子どもの学校生活

武内 清

【目標&ポイント】子どもは小学校に入学し、生活の中心が家庭から学校に移行する。家庭と学校ではそこで働く原理が大きく違う。顕在的カリキュラムだけでなく、隠れたカリキュラムも含めて、子どもたちはどのようなことを学んでいるのかを明らかにする。

【キーワード】家庭と学校の違い、学校組織、隠れたカリキュラム、教師—生徒関係、ホームスクーリング、学校文化、教師タイプ

はじめに

子どもは、家庭や親戚や遊び友だち、そして保育園や幼稚園で過ごした後、学校に通うようになる。子どもたちは、通う学校での生活を通してさまざまなことを学んでいる。社会に出てから必要な知識や技術のみならず、社会で必要な行動様式や規範も学んでいる。

学校では、授業を中心としながらも、学級活動、学校行事、部活動、進路指導、道德教育、ボランティア活動など、さまざまな活動が組織的に営まれ、子どもたちはいろいろな場面で学んでいる。

本章では、子どもの教育をする学校自体の特質と、子どもと学校の関係、そして学校における子どもの生活の様子を、社会的背景も含めて考察し、子どもの学校での学びや生活について考えてみたい。

1. 家庭と学校の違い

小学1年生ははじめて学校に通い、これまで過ごしてきた家庭での生活とは大きく違って、学校生活に戸惑いを感じるようになる。ただ現在は、小学校に入学する前に、多くの子どもが保育園や幼稚園に通うので、家庭と学校とのギャップに戸惑う子どもは少なくなっている。それでも、家庭と学校ではその構成原理が大きく違っている(パーソンズ, T., 1985)(表4-1)。

第1に、家庭では、性別や出生順位など子どもの属性が重視されていたが、学校という場はそれより、よい成績をあげること(学力)や先生に言われたことをきちんと守ること(態度、道德)という業績(アチーブメント)が重視される。

第2に、家庭では親の子どもとして可愛がられたが、(個別主義)、学校の先生は誰をも公平・平等に扱い、自分を特別な存在として扱ってくれない(普遍主義)。

第3に、家庭では、子どもは同時にさまざまなことをすることができたが(拡散性)、学校には時間割があり、一時に一つのこと(教科や諸活動)をする(限定性)。

第4に、家庭では喜びや怒りの感情を比較的自由に表出していたが(感情性)、学校では感情を抑え理性的に振舞うことが要求される(感情的中立性)。

第5に、家庭にあって親はかけがえのない存在であるのに対して、先生は学年や教科によって変わる。かけがえのない親とは違って、先生は役割や機能を遂行するひとで、年度が変わると同じないし卓越した機能の持ち主と替わる存在であることを知る。

子どもたちは、家庭とは違う特質をもつ学校で過ごすことで、上記の

表4-1 家庭と学校の違い

家庭	学校
属性本位	業績本位
個別主義	普遍主義
拡散性	限定性
感情性	感情的中立性
取り替え不可能	取り替え可能

ような学校の価値規範を、自然と学ぶようになる。

そして、学校で学ぶ価値や規範は将来の社会生活に必要なものである。社会では学校以上に、仕事の能率を上げて(業績本位)、公平な規則に基づいて(普遍主義)、分業で(限定性)、自分の好き嫌いをまじえず(感情的中立性)、部署や役職交代で(取り替え可能)、仕事をしている。子どもたちは、そのような社会に向けて、学校で社会化されていると言えよう。

2. 学校の特質

(1) 学校文化

学校は、社会の中で一定の目的を持って意図的に作られた下位組織である。したがって、社会からの要請を受け入れ、その存在が保障される。しかし同時に組織としての学校は自律性も持っている。学校はひとつの自律した組織・集団として日々活動が営まれることから、そこに一定の文化(行動様式)が生まれる。一度出来あがった文化は、逆に成員の行動を規定していく。

このように、学校文化は、学校という組織およびその成員の日々の活動から生まれた行動様式と考えられるが、それは単に目に見える行動を指しているだけではない。もっと広く、行動の基底にある意識や価値観、

習慣なども含めた行動様式一般ということもできる。学校文化は、学校における具体的な行動の背後にあって、その行動の生成や存続にかかわる規範や原理であり、それは人々の意識や解釈を通してとらえられるものである。

学校文化の具体的諸相は多様である。①伝統、校風、カリキュラム、学校教育目標、時間割、学校行事などに具現化される「制度的下位文化」、②教師のパーソナリティや教職の仕事から生まれる「教師の下位文化」、③生徒同士の相互作用から生まれる「生徒の下位文化(生徒文化)」の3種に分類できる。この3種の下位文化は、必ずしも調和的でなく、対立、葛藤を起こし、現実の教育過程を規定している。

(2) 教科内容

子どもは学校では、さまざまな教科を学ぶが、それらがどのような意味があるのか、また将来役立つものなのかどうかはわからないことが多い。

確かに、将来の生活に「読み書き算」は必要なので、国語と算数(数学)は役立つ科目に思える。しかし、難しい漢字や抽象的な数式を生活の中で使うかどうかはわからない。さらに社会科で学ぶ歴史の年号や外国の地理や、理科で学ぶ法則や、英語で学ぶ英文法も、将来の生活の中で役立つかわからない。それでも、学校は多くの子どもたちに普段のそして将来の生活とも無縁の内容を、大量の時間をかけて教えている。

学校で教えられる知識は、次のような特質をもっている。(Young, M.F.D. 1971, 志水, 1990)。

- ① 口頭によるものより書かれたものが重視される(Literacy)。
- ② 教育内容は日常生活からかけ離れた抽象的なもの(Abstract-

ness)。

- ③ 子どもが有している知識とは関連がないことが教えらる (Unrelatedness)。
- ④ 学習は個人作業が主となり、個人単位で成績評価がなされる (Individualism)。

このように、学校は、文字を通して、日常生活では直接役立つ抽象的な内容を教え、個人単位でその成果を評価する。一方、学校で学ぶことは、その教科の内容が直接将来の実生活で役立つだけでなく、抽象度の高い内容が現実に応用できたりすることもある。

(3) 学校組織の特質

現代の学校は、官僚的な組織としての特質を備えている。官僚制は融通のきかない規則づくめの組織という面もあるが、合理的で効率的で公平な特質を備えている。官僚制は、標準化、文書化、職務の専門分化、権限の階層化といった特質を備えている。

現代の学校は、①校長、教頭などの職位の階梯をもち、②権限の階層化がみられ、③一定の専門的職業訓練を受けたものが資格(教員免許)を取得し、④分業して職務を遂行している(耳塚, 1992)。

生徒の学習も次のように組織化されている(同上)。①学習活動の標準化、文書化——教育課程、時間割、テスト、成績評価、②行動の標準化、文書化——校則、生徒心得、③年齢特化——学年制、④性別特化——男女別学、男女別カリキュラム、⑤能力特化——習熟別クラス編成。

しかし、実際の学校は、非官僚的な特質も備えている。①職位の階梯の数が少なく(校長、教頭、主任、教諭)、準専門職の教師は、ある程度自律性を備えている。②分業の程度が少ない。小学校はクラス担任制

で、ほとんどの教科を教える。③教師は児童・生徒に非官僚的(人間的)に接することが多い。④教師に自律性があり、担任教師がかなりの権限をもつ「学級王国」の特質もみられる。

このように、学校は官僚的な組織と非官僚的な部分を合わせ持ち、児童・生徒の教育や指導に当たっている。このようなことが可能なのは、学校教育目標が曖昧で多様なため、それを遂行する合理的な手段との結びつきがタイト(厳密)ではなくルーズであるからである。教壇に立つためには教員免許が必要であるが、その能力は日常的に検証されるわけではない。

(4) 学級集団

学級はひとつの社会である。それぞれの学級は、その組織的性質と教師のリーダーシップと子どものパーソナリティによって、独特の風土が形成される。

低学年においては、学級において子どもは教師に叱られたりすることなく、のびのびとすることは大事である。高学年になると、子どもの情緒的な側面だけでなく、認知的側面(学力)の向上が大事になってくる。学級は楽しいだけの場ではなく、将来のために役立つことを学ぶ場である。

日本の学級は生活共同体で、教科指導以上に生活指導が重視される。教師は休み時間も子どもと遊び、子どもと心を通わすことが大事とされる。生徒との信頼関係が、教育技術より優先される。しかし、向山(1985)は、医者と同じように、教師にもプロとしての高度な(教育)技術が必要であるとしている。

一方、アメリカの学級は子どもの学習の便宜のためと割りきり、共同意識は希薄である。アメリカの学校では多くの時間を同じクラスのメン

バーと過ごすとしても、個人の時間割に従って科目を選択しており、子どもの教室の出入りが多い。教師は、子どもたちのやる気を高めるように授業でさまざまな工夫をする。よくできた子には景品(たとえばビザの券)を与える場合もある。授業外の子どもの面倒は他のスタッフ(カウンセラー等)に任せ、授業に専念する(武内, 1996)。

最近、日本でも、ティーム・ティーチングや学校カウンセラーの導入など、学級王国(=学級の閉鎖性)は崩れつつある。また子どもの意識は個人化しており、クラスの気の合う少数の友人との交友は大事にしても、学級全体での行事や一体感は希薄になっている。共同体としての学級は、個性化の時代にあって多かれ少なかれ変わる運命にある。

(5) 一望監視システム

教室は長方形で、教壇は一段高くなっている。それは19世紀初頭のイギリスの教育で導入されたモニタリウム・システムから引き継がれたものである。それは教師が一時に全生徒を監視し、統制するのに便利な方法である。監視がいなくても監視の目を意識する「一望監視システム」(フォーコー, M., 1977)として機能している。子どもたちは教室で、いつでも監視されているという意識をもち、自由に振舞うことができない。

クラスで盗難があった時、児童・生徒の持ち物検査がなされることがある。また、犯罪防止という名目で、学校に監視カメラが設置されると、学校は監視空間になる恐れもある。

教室での教師と子どものやりとりは、権力関係で不均衡である。石黒(1994)は「今何時ですか」(話者A)、「2時半です」(話者B)、「いいですね」(話者A)という教室での会話の奇妙さを指摘している。このような会話は日常会話ではありえず、教室という場での権力のある教師

(話者A)とそれに従属する生徒(話者B)との間で交わされる。そのような会話を通して生徒は、「何が正しいか」ではなく、「何を正しいと教師は思っているのか」を考えるようになる。

教育においては、確かに上下関係や権威が必要であるが、それが乱用されてはならない。

(6) 学校の中産階層的性格、地域格差

イギリスの労働者階層の多い地域の中等学校の生徒の様子を調べたウィリスの『ハマータウンの野郎ども』(1977)には、生徒の出身階層の文化と学校の文化の葛藤がよく描かれている。

労働者階層出身の「野郎ども」にとって、中産階層出身の教師の言うことをきいて勉強し良い成績を取っても、それは中流の退屈なデスクワークの仕事に就けるだけ。それよりは、親を見習って、学校の勉強などせず、中等学校を出たら、肉体労働で働き、楽しく毎日を暮らしたいと考えている。

学校の文化は、中産階層的な文化が主になっている。教師も中産階層に位置し、デスクワーク(机に向かう)、高い野心をもつこと、欲求充足延期(将来の為に今の欲求の充足を延期する)、清潔にすることといった中産階層的な価値が教えらる。中産階層とは違った社会化様式で育ってきた労働者階層の子どもたちは、慣れないルールや規範のもとでの競争で不利な位置に置かれ、負け組になる可能性が高い。彼らは自尊心を傷つける学校や教師に対しては、反発を感じ、反抗的行動に出る時もある。

地域的な違いも考えたい。学校は、「生まれた地域で生きる学力」と「生まれた地域を出る学力」のどちらを教えているのであろうか。中央で作られた標準的なカリキュラムは、どの地域にも通用するものと考え

られているが、それはやはり中央中心のカリキュラムであって、地域特有の文化で育ってきた子どもにとって、感覚的にずれるものである。

たとえば、「方言」と「標準語」について言えば、将来も地域に残り生活するものにとって、自分たちの生活実感に合わない「標準語」は必要ない。学校で地域の生活に必要な知識や技術を教えず（たとえば高校の専門学科軽視、普通科重視）、中央の画一的な言葉や内容ばかり教えると、子どもたちは将来その地域を出て行ってしまう、その地域は疲弊する。

以上のような学校の組織の特質や教育内容が、子どもたちの成長や将来にどのような意味があるかを考えることは重要である。

3. 学校のインフォーマルな側面と子ども

(1) 隠れたカリキュラム

学校は子どもたちに知識を伝達するだけでなく、その文化的特性を通して、多くのことを教えている。

図4-1は、子どもが学校に通うことで受ける影響の領域を示したものの

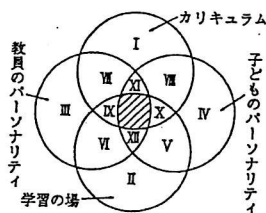


図4-1 子どもが影響を受ける学校の領域
(木原編, 1974を参考に作成)

表4-2 隠れたカリキュラム

隠れたカリキュラムの形態	教えられていること
年長者の特権や責任	年長者への尊敬
校則、規則の遵守	法律遵守
男女別カリキュラム	性別役割分業
勉強やスポーツでの個人単位の競争	社会での出世競争
教師の指示に従う	上司の指示に従う
時間厳守、遅刻しない	社会での時間厳守
退屈な授業にも耐える	退屈な仕事にも耐える
努力、頑張る	努力が成功につながる
成績評価、順位付け	地位の分化の承認

である。子どもは教科の内容を教師から授業場面で学ぶ（斜線部分）ばかりでなく、I教科書、II授業・教室、III教師のパーソナリティ、IVクラスメイトのパーソナリティ、V授業や教室でのクラスメイトの言動、交友、VI授業や教室での教師の言動、VII教師の教科書観、VIIIクラスメイトの教科書観、などから多くのことを学んでいる。

さらに、表4-2は、学校におけるさまざまな活動が、子どもたちにとってどのような意識や価値観を形成しているかを示したものである。これらは、学校や教師が意図的に行っているわけではなく、知らず知らずに影響を与えているものである。つまり、隠れたカリキュラム（The Hidden Curriculum）である。

学校の校則や規則には、子どもが入学したとき既に決められていて、その理由を説明されない場合が多い。ワンポイントの付いた靴下の禁止など、その理由が説明しがたい校則もある。「理由を問わず、校則だから守りなさい」という教育がなされることにより、社会に出てから「たとえ悪法であろうと、法律だから守らなくてはならない」というような態度が身についてしまう。「退屈な授業に耐える」ことが、社会に出て

から、毎日が繰り返しの「退屈な仕事に耐える」ことに結びつく。

このように、学校という場は、隠れたカリキュラムによって、知らず知らずに子どもたちを教育し、未来の大人、職業人を育てているのである。何が好ましい大人、好ましい職業人なのかを考え、学校教育のあり方を考えなくてはならない。

(2) 教師—生徒関係

子どもは学校において、教師の影響を多大に受ける。その教師になる人には一つの傾向があり、その職業柄、教師タイプというものが存在する。教師タイプとは、子ども好き、真面目、勤勉、道德的といった性格の特徴である。階層的には中層の人が多い。

このような教師タイプに対して、多様な子どもたちが接することになる。子ども好きで、真面目で、勤勉な教師タイプの大人が、全ての子どもに接することは好ましいことである。しかし、教師タイプの教師に合う子どももいれば合わない子どももある。教師に合わない子どもは、その性格や教え方に反発を感じ、同じ問題を抱えた子ども同士で共謀して「対教師暴力」や「学級崩壊」などに至るケースもある。

また、子どもにとって教師が将来の職業モデルになるものは少ない。宮澤（1992）は、近代以降の学校の困難の原因を、教師が子どもの職業モデルになれないところにあるとしている。19世紀前半の靴づくりの仕事をして、子どもたちの方をふりかえり、読み方を教えている絵を示して、これが徒弟制から近代の学校の教師への移行期を端的に示す構図であると、徒弟制の時は「同じ仕事を共有する先輩と後輩関係が成り立つ基盤」があり、それが「大人の権威を支える現実的基盤」であったが、「そういった関係をあてにできないところに、近代学校の教師の役割の難しさがある」と説明している。

子どもにとって教師との関係は重要で、教師からの評価は、自分に對する自信を高めたり低めたりする。調査データから、教師—生徒関係の実態を見てみよう。

2010年の小中高生に対する Benesse 教育研究開発センターの調査で、「学校の先生が自分をどう評価しているのか気になる」という回答（「とてもそう」＋「まあそう」）は、小学生48.5%、中学生56.2%、高校生45.0%で、それぞれ半数に近く、中学生が一番多い。

中学生で、成績別にみると、「先生の評価は気になる」は成績上位者では59.9%、下位者50.9%と、成績の上位者に多い。中学生の場合、高校受験の為に内申書の評価が教師によるので、教師の評価により敏感になるのかもしれない。

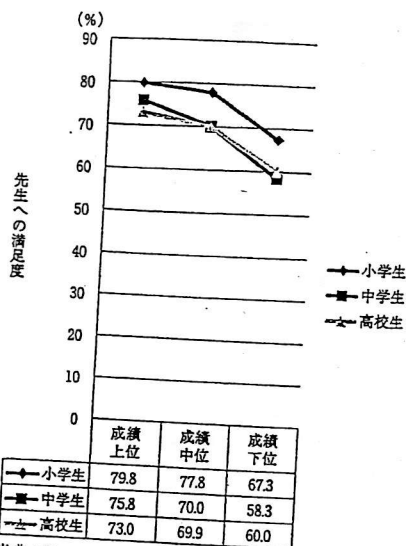
学校の先生への満足度を、家族や友だちとの満足度と比較してみたのが表4-3である。

「家族との関係」や「友だちとの関係」に比べると、「学校の先生との関係」への満足度は少し低くなるものの、それでも小学生では4人に3人、中学生・高校生でも7割近くが、先生との関係に満足している。その数字は、5年前と比べ、数ポイント（小学生6.7ポイント、中学生6.8ポイント、高校生3.1ポイント）増加している。子どもたちの学校の先

表4-3 子どもの人間関係満足度（「とても満足している」＋「まあ満足している」の割合）（%）

	小学生	中学生	高校生
家族との関係	83.9	74.8	74.4
友だちとの関係	84.6	81.0	82.4
学校の先生との関係	75.0	67.8	69.5

出典：Benesse 教育研究開発センター「第2回子ども生活実態基本調査報告書」2010年。



出典：Benesse 教育研究開発センター「第2回子ども生活実態基本調査報告書」2010年。

図4-2 先生への満足度×成績

生に対する好感度は近年高まっている。これは、最近の子どもたちが素直になってきているのと、学校の先生たちの努力の現れであろう。

ただ、この「学校の先生との関係」の満足度は、小学生、中学生・高校生とも、成績の上位者（高校は進学校）で高く、成績の下位者（高校は進路多様校）で低い。そして、その差は中学生で一番大きい（図4-2）。学校という場合は、学業成績が大きな影響力をもっているところで

耳塚寛明, 1992, 「社会組織としての学校」『教育社会学』有斐閣。

武内清, 1996, 「アメリカの教育事情」『上智大学教育論集』30号。

パーソンズ, T., (武田良三監訳, 丹下隆一ほか共訳), 1985, 「社会構造とパーソナリティ」(原著 1964) 新泉社。

フーコー, M., (田村徹訳), 1977, 「監獄の誕生：監視と処罰」(原著 1975) 新潮社。

62

外国籍のニューカマーの子どもが増え、学校はその対応に追われている。

(2) ホームスクーリング

アメリカを中心に各国で、子どもを学校ではなく家庭で親が教育するホームスクーリングが広がっている。それらは、現在の学校批判の一つのあらわれでもある。また同時に、子どもを教育する新たな方法の提供でもある。現在、アメリカの各州は一定の年齢の子どもの就学を義務づけているが、子どもを家庭で教えるホームスクールについて、さまざまな条件を付けて認めるようになっている。授業時間の提出、標準テスト、親の教授資格が重要な要件である（メイバリー, M. 他, 1997）。

親はなぜ子どもをホームスクーリングで育てたいと思ったのか。その理由としては大きく二つある。第1は教育的理由からで、子どもの内的な興味や創造性を重視し、自分のペースで自然に学ぶべきだと考えていること。犯罪や麻薬のはびこる学校から子どもを守ることもできるからである。第2は、宗教的な理由である。宗教を教育の基本と考える親は、親の信ずる宗教を基本に家庭で子どもに教えようとする。

このホームスクールは、日本の現在の教育にどのような示唆を与えてくれるのであろうか。日本では、学校は神聖な場所であり、皆がいかなくはならないところという「学校神話」が一般的である。不登校で悩む子の背後には学校化の意識がある。ホームスクールがアメリカのように法律的にも認められれば、不登校問題を悪化させている「学校神話」はかなり崩れるであろう。つまり、教師という専門家が行う教育＝学校、が唯一絶対と思っていた学校化された思想を脱構築＝揺さ振るものになる。また、教育における親の役割について再考を促すものになるであろう。

ある。成績の低い子どもにとって、学校の先生との関係は、必ずしもよいものではない。教師は、無意識のうちに、成績の上位者をひいきにしようとするであろう。

子どもにとって、担任や担当教科の教師を選択する自由は与えられていない。割り当てられた教師のもとで勉強や活動を強いられる。教師の側で、さまざまな子どもに合わせる事が求められている。

4. 学校と子どもの今後

(1) 教育家族

親の高学歴化、家族の「教育家族」化にともない、親の学校依存傾向は減少し、親が教育の主導権を握る傾向は増している。高学歴層にその傾向は強い。広田（1996）によれば、大正期に登場してきた「教育する家族」は、1960年代以降、あらゆる階層へ拡大していった。そして、「1970年代半ばから次第に高まってきた、体罰や校則をめぐる学校批判の底流には、「教育する家族」の自立化と学校の従属化とがある」、「親こそ子どもの教育の責任者であるという観念」、「親の強烈的教育する意思」が教育家族の特質になっていると指摘する。

子どもの教育に対する地域、家庭、学校の役割分担に対する意識は、時代とともに変遷してきている。現在、地域社会が果たしてきた教育機能が働かなくなり、親の意識が変わり、学校教育のあり方が再度問われている。

近年アメリカでは、学校教育に不信をもつ親たちによって、子どもを学校にやらずに家で親が子どもの勉強をみるホームスクールや、教師や親が学校設置の認可（charter）を求め独自の運営、教育をするチャータースクール運動が盛んになっている。日本でもその影響を受け、学校選択やコミュニティ・スクール運動が起こっている。また、帰国子女や

木原健太郎編著, 1974, 「教科教育の理論」第一法規。

広田照幸, 1996, 「家族-学校関係の社会史」『子どもと教育の社会学』岩波書店。

Benesse 教育研究開発センター, 2008, 「中学校選択に関する調査報告書」。

宮澤康人, 1992, 「学校を糾弾する前に」『学校の再生をめざして』, 東京大学出版会。

メイバリー, M. 他, (秦明夫他訳), 1997, 「ホームスクールの時代」(原著 1995) 東信堂。

Young, M. F. D., (ed.), 1971, *Knowledge and Control*, Macmillan.

(3) 親の教育参加

学校作りに親が参加しようとするためには、親の公教育への関心や信頼が高い必要がある。ところが、現在の日本では、生活や教育の私事化傾向が強く、社会の共同責任として次の世代を育てるという意識は低い。親は子どもや学校に対して問題を見出した時、他の親や教師と協力して問題を改善しようとするのではなく、自分の子どもを塾に通わせたり、私立学校に通わせたりして、私的に解決をはかろうとすることが多い。とりわけ高学歴層に、私事化傾向が強い。

学校は親や地域との関連をもちながら、時代と共にその制度的特質や内容（カリキュラム）を変容させてきた。これからは、親が学校運営や授業に参加し、子どもにとってよい学校に変えて行こうという発想が必要であろう。

以上のように、子どもたちにとって学校は、1日の多くの時間を過ごす場である。そこで将来の社会生活に必要な知識や技術を学ぶ。さらに、道徳や価値を学ぶ。授業だけでなく、先生との関係、友人関係、学校行事、部活動、さらには学校文化や潜在的なカリキュラムなどを通して、さまざまな学びを経験する。その実態を見つめ、問題を洗い出し、学校を改善していくことが求められている。

参考文献

- 石黒広昭, 1994, 「学校という場・授業という場」『授業研究』21, 明治図書。
 ウィリス, P. E., (熊沢誠・山田潤訳), 1985, 「ハマータウンの野郎ども」(原著 1977) 筑摩書房。
 志水宏吉, 1990, 「学校文化論へのパースペクティブ」, 長尾彰夫, 池田寛編『学校文化：深層へのパースペクティブ』東信堂。

→ 参考文献