

教育問題としての「公共性」——教育哲学の観点から

今井康雄(東京大学・日本女子大学名誉教授)

はじめに

『教育行政学年報』誌の特集「教育における公共性の再検討」に総括的な論文を寄せた青木は、その末尾に、以下のように多少の皮肉を交えながらも「教育哲学」への期待を表明している。

政治哲学の議論をフォローし、ときには政治哲学の土俵で議論を戦わせるのは、教育学の中では教育哲学であるべきだろう。「第一講座」としての地位を依然として保持している教育哲学には、教育学にとっての知的インフラとして期待したい。教育哲学が正しく政治哲学から教育の議論に適合的な形で加工して輸入してくれるならば、教育行政学における公共性についての議論はさらに進捗するだろう。それは計量分析を含めた実証的研究の進展にまで波及するだろう。

[青木 2019: 83]

1990 年代以降、「教育政策の私事化」[高橋 2015]、「日本型公教育の変容」[大桃 2020]といった教育政策の趨勢を前にして、「公共性」が一種の対抗的な教育的価値として浮上してくる。こうした動向に呼応するように、教育哲学とその周辺領域でも、教育における「公共性」の意味や位置を明らかにしようとする試みが様々になされてきた。青木の期待に十分に応えられるものになっているか否かは別として、そうした試みは、村松/田中[村松/田中 2023]が「公共性パラダイム」と名づけるほどの一ジャンルを形成してきた。以下ではまず、村松/田中の議論をも参考にしつつ、私なりにこの「公共性パラダイム」の展開を整理する(1)。そしてそのことを通して、教育哲学的な公共性論が直面している困難と私に思えるものを浮き彫りにする(1(4), 2)。以上を踏まえて、最後に困難からの脱出口を探ってみたい(3)。

1. 従来の議論の整理

(1) 私事の組織化としての公教育——堀尾理論とその信憑性喪失

戦後教育学においては、堀尾の理論が、国家による教育統制に対抗する形で教育の公共性を主張する枠組みとして機能した。齋藤は「つい 20 年ほど前までは、「公共性」という言葉は多くの人にとって否定的な響きをもっていたのではないか」[齋藤 2000: 1]と述べているが、これは教育の世界にも当てはまる。1950 年代後半以降顕著になった教育政策の転換(「逆コース」)に伴って、公的な(≡国家による)教育統制にいかに対抗するかが問題となる。対抗する側(「国民教育運動」)は、「国民を教育の主体としてとらえて、国家の教育統制に対する教育の自律性を確立しようとする課題を国民教育ということばに託した」[大田 1978: 318]とされる。教育を「私事」として捉え、公教育を「私事の組織化」として捉え直すことで、教育が公共的であることの正統性の基盤を国家から国民へと移し、そのことによってこの課題に応えたのが堀尾の「国民の教育権」論[堀尾 1971]であった。

堀尾の枠組みは、実態として教育の私事化が進み、教育政策も臨教審(1984-87)以後この傾向をむしろ促進する方向に向かったことで、対抗理論としての信憑性を失っていく。そのことを象徴的に示す出来事として、学校選択制導入の是非をめぐる藤田・黒崎論争(ca.1993-2002)[森 2023; 村松/田中 2023]を挙げることができる。学校選択制の導入が公教育の改善につながるとする黒崎に対して、藤田は、導入が「教育の市場化＝私事化を促進することになる」[村松/田中 2023: 3]として批判した。批判の論拠の一つとして藤田が挙げたのが教育の「公共性」——教育が「社会の再生産と存続を保障する基本的な営みだということ」[藤田 1996: 82]——である。藤田は、学校選択制が教育の公共性を掘り崩すと見た。その後の議論は藤田が「予示」した方向に進む[cf. 仁平 2019]。私事性はもはや教育の公共性を支える基盤としては位置づけられず、逆に教育の私事性を抑制もしくは超え出る論理をいかに見出すかが、公共性をめぐる議論の焦点となっていたのである。

(2) 胎芽的公共圏としての教育実践

1990年代以降の教育学的公共性論の基調となったのは、教育——実践レベルにおける教育という活動——自体に、「私事」ではない公共的な性格を見出そうとする試みである[西村 2013: 175f.]。代表的論者として佐藤と小玉を挙げることができる。

佐藤によれば、「学校教育の公共性の衰退」——「学校において政治的、文化的、社会的、倫理的主体として行動し学習する制度的空間の縮小」[佐藤 1996: 169]——に対抗するためには、「共同学習の原理で構成されたカリキュラムを創造すること」[170]が重要となる。これによって、「教育の私事化に対抗して学校の公共的領域を擁護し、学習の共同体としての学校を建設する」[170]ことが可能になる、という。佐藤の議論が理論的基盤としているのは、大衆社会のなかで離散していく個人を、公衆(the public)が形作る「大共同体(Great Community)」へと結集することに民主主義の課題を見るデューイの政治哲学である[佐藤 2012]。佐藤の言う「学習の共同体」は、そのような大共同体へと連続的につながる「胎芽的共同生活(embryonic community life)」[Dewey 1976(1899): 19(44)]として捉えられるのであろう。

佐藤の論とは対照的に、小玉は公共性を共同性との対比において捉える。教育についての「共同体的な視点は、別のある重要なものを見えなくさせてしまう」という。それが、「教育する側とされる側、あるいは世代間に存在する異質性や他者性」である[小玉 2016: 22]。小玉は、アレントに即して、「公共性という概念そのものを[...]アイデンティティを共有しない異質な他者間の関係をさす概念」として捉えようとする[44]。教育関係を上述のように異質性や他者性の相で見れば、教育はまさに小玉の言う公共性が浮上する場として現れるだろう。こうした可能性を現実のものとするために、小玉は、勝田～堀尾ラインによって子供がもっぱら教育的保護の対象とされる以前、1950年代までは通例だった「政治的主体としての子ども」のあり方を想起した上で[6]、「教育の再政治化」の可能性を探っている[71f.]。

(3) 教育政策の規範的原理としての公共性

教育という活動自体に公共的な性格を見出そうとした以上のような試みとは対照的に、制度レベルで教育を規制する規範的原理として公共性を捉えようとしたのが宮寺である。宮寺によれば、「公共性は教育に内在する原則ではなく、教育政策に正しさを保証する外部的な条件」[宮寺 2014: 97]な

のである。この「外部的な条件」については以下のように具体化がなされる。

公共性は[...]市民の要求が特定の階層の利益に集約することがないように、運動をつねに多様な他者の存在に開いていく原理である。多様性と他者性によって活動を修正し、さらなる正当性を確保していく規範的原理である。[103]

「他者性」が強調されているように、ここでの「公共性」の概念は小玉＝アレントのそれに近い。宮寺は「共同体」に定位した佐藤の構想を「他者」排除の可能性を理由に批判してもいる[宮寺 2003]。しかし、この小玉＝アレント的な「公共性」概念は、教育実践のレベルではなく教育制度のレベルに、言い換えれば教育機会という資源を配分・提供する側に、その立脚点を置いているのである。

宮寺の議論は、1990年代以降「公共性」を議論の焦点に浮上させた教育をめぐる条件の変化に、正面から取り組んだものだったと言える。この条件変化は、何よりも学校教育の供給主体の多様化として表れた[大桃 2020]。そうした多様化の是非は藤田・黒崎論争の争点となった問いでもあった。それまで教育の公共的性格を事実上支えてきた国家的な規制および支援が撤退の方向に向かい、それに変わって私的な供給主体が進出してきた時、教育の「公共性」の意味(および是非)が改めて問われることになったのである。佐藤が、あるいは小玉が望むような教育活動が個々の学校のレベルで実践されたとしても、そのために高額の授業料が求められるとすれば、あるいはそこへのアクセスが一定の文化水準を有する家庭に事実上限定されているとすれば、教育はかえって「特定の階層の利益」に資することになり、不平等を拡大させてしまうかもしれない。宮寺は、公共性という規範を支える価値原理をロールズ由来の公正としての正義に求め、この原理に立脚することで、私事化の趨勢に抗して公立学校(≡多様な境遇の子供に対する共通教育)の正当化を試みる[宮寺 2014: 125ff.]。その大前提には、「教育機会という資源」が、あらかじめ総量が決まっているような物的資源と違って、「当事者の相互的な持ち合い(sharing)のなかで維持される社会的資源」であり、「教育機会の個人化により、価値が一気に劣化する可能性」を孕むものだ、という認識がある[174]。「自由な自己決定」の名の下に共通教育を離脱し私立学校やホームスクーリングに向かう人は、他者からこうした「社会的資源」を奪うことになる。そうした離脱は、他者の立場に身を置くことを命ずる「公正」(≡フェアプレイ)という原理に照らせば、決して正当化できないのである[183, 227f.]。

(4) 教育実践のレベルと教育制度のレベルをどうつなぐか

佐藤・小玉の議論と宮寺の議論は、同じく「公共性」を主題にしており、またそれぞれに説得力を持つが、互いに交わることがない。公共性論における教育実践レベルと教育制度レベルとは、(どのように)関連づけることができるのか——この問いとの取り組みを西村[西村 2013]と吉田[吉田 2023]に見ることができる(同様のモチーフを理論的レベルで展開した試論として田中の論文[田中 2015]がある)。ともに京田辺シュタイナー学校の学校づくりの実践をもとにした立論であり、その実践は宮寺の公共性論から見れば「離脱」の典型例ということになる。事実、宮寺は西村の論を取り上げて、その学校づくりの志自体は評価しつつ、「そこに「公共性」がどこまで組み込まれているかどうかは別問題である」と公共性論の観点から疑問を呈している[宮寺 2014: 98]。西村も吉田も、そうした批判があることは重々承知の上で、自らの学校づくりの実践を公共性へと架橋する道筋を探っているのである。

西村は、戦後教育学の公共性論が教育の「私事化」の趨勢に対抗できないでいる現状を認めた上で、教育にとって根源的な「親の願い」を、単なる「私事」を超えた「実存的」な次元——生命の循環やそれに与ることによる生の意味の実感——に位置づける[西村 2013: 27ff.]. そして、この実存的次元と公共性とを垂直的に架橋するような「教育的」公共性のあり方を、以下のように公共圏と親密圏を峻別するアレントの議論と対比させつつ展望している。

政治的共同体における「現われ」と、「子どもをもうける」という生命の循環とが、むしろ分かち難い点にこそ、他ならぬ「教育的」公共性が他の公共性一般とは原理的に異なる所以がある、と考えることはできないだろうか。[35]

西村にとって、「親の願い」が結集して学校という共同の場を生み出し、またその際に「授業料」ではなく「参加費」という、経済的負担を相互的に緩和する仕組みにこだわり続けた学校づくりの経験は、上の垂直的な架橋の現実的な可能性——「ケアに基づく共同性が公共性へと開かれて行く媒介としての思想性」[70]——を実感させるものだっただろう。この「思想性」は、教師の専門性の尊重*や公共性以前の共同性の重視**といった興味深い論点を含んでいる。

*「教育の公共性と言った時、教育内容や教育方法をめぐる公共的な議論も当然、想定される。しかしこの学校では(おそらく、幸い)それらの点に関してはあらかじめ「シュタイナー教育」という理念が共有されている。その理解をめぐる議論というもあり得るが、そこはこの学校では、開校当初の葛藤を経て、親は立ち入ることのない教師会の専権事項として一線を画することが確認されている」[45f.]。

**「多様性は、大人の社会では尊重されるべきだろう。しかし、成長途上の子どもは、まずもって安心してそこに依拠できる安定した一つの価値観・世界観を必要とするのである。」[63]

吉田は、西村の議論を参照し[吉田 2023: 39ff.], また宮寺の批判をも考慮に入れつつ[42]、一旦は公的領域から離脱した「オルタナティブな学び場の教育が公共領域の教育改善に資する」[42]ような関係を構想している。「公共領域とオルタナティブな領域(私的領域)は相互に対話し、開かれた関係を保持する必要がある」[42]という。そのためには、「相互に開かれた応答的対話」を可能にするような「公的領域と私的領域が交差する境界領域」[43]を制度化することが望ましい。「縁側」的なそうした境界領域が、「内から／外から集う異質性をもつ他者たちが出会い、応答する対話のトポスとなる」[45]。この「未確定で暫定的生成的な＜縁側＞の如き境界領域を、制度化するのは容易ではない」[45]としつつ、質保証のための評価制度*という興味深い提案も行なっている。

* 制度化のための要件の一つとして、吉田は「オルタナティブな学び場」の質保証の仕組み——「自己評価を中心に相互評価／第三者評価を組み合わせた質保証の仕組みづくり」[46]——を挙げている。

2. 公共性論の諸源泉——教育論的困難

教育の公共性をめぐって教育実践レベルと教育制度レベルとをいかに架橋するか、という問題は確かに浮上しており、架橋の試みも見られるが、それらは試論にとどまっており、架橋のための理論的な枠組みを提示するまでには至っていないようである。この難問は、公共性をめぐる一般的・哲学的な理論枠組みに依拠することによってはおそらく解決することができない。教育学における公共性

論で理論的基盤としてたびたび参照されるのは、前項でも名前の出たアレント[Arendt 1998(1958)]とデューイ[Dewey 1984(1927)]、それにハーバーマス[Habermas 1990]である。この三者は、三者三様の仕方で、上の難問への接近——難問をそもそも難問として捉えること——に困難を抱えているように思われる。

(1) アレント

共約不可能な他者が現れる複数性の空間としての公共空間、というアレントのイメージは現代に強くアピールするが、それはアレントにおいて教育の空間——それは子供が保護され、従ってまた権威が支配する空間である——から厳密に区別されている。教育と公共空間を積極的につなぐという発想が欠けているため、アレントの議論から「シティズンシップ教育」の構想を導き出すことさえ困難なのである[石田 2012; 井上 2019]。アレント的な「政治」理解を教育に導入することを試みているビースタは、アレントの政治論に全面的に依拠しつつ、教育論についてはこれを「過ち(a mistake)」[Biesta 2016: 103(136)]として退け、自らの構想から切り離す他なかった。「教育の再政治化」についての小玉の構想も同様の迂回戦略を前提にしていると考えられる。

(2) ハーバーマス

ハーバーマスが公共性一般のモデルとした「市民的公共性」*は、文芸をめぐる開かれた自由な議論の領域が公権力に対する批判的議論の場となることで成立した。それは「国家から分離された[市民]社会との連関のなかで成立した」[Habermas 1990: 206(169)]公論の空間である。議論する公衆が形成していたそうした公共圏は、法治国家から福祉国家への政治構造の転換やマスメディアの発達とともに、操作の空間へと転換することになる。ハーバーマスはその後、そうした公共性の構造転換という歴史的条件のもとでもなお民主的な公共圏が形成可能となるための条件を、コミュニケーション的行為の理論や討議倫理学といった一般理論のなかを探っていくことになる。ハーバーマスが展望する熟議的な民主主義やそのための「討議」という条件は、それらを道徳的な要請として受け取るなら、教育目標としては申し分のないものである[野平 2000]。ただしそうした議論は理念のレベルにとどまる。システムと、それに対抗してコミュニケーション的行為や討議を育むべき生活世界、という対置は、制度か実践か、という上述の難問の構図をむしろそのままなぞり固定化することになる。そうした対置として露呈している現実的な困難の分析には——困難を抱える現状を理念からの離反ゆえに批判することはできるとしても——入り込めないままなのである**。

*ハーバーマスの『公共性の構造転換』がとりわけ大きな影響を与えた英語圏で *Öffentlichkeit* が *public sphere* と訳され、また花田[花田 1996]による提案もあり、日本でも「公共圏」という訳語が定着したが、この訳語によって失われる側面もあることは意識しておく必要がある。英語圏において *Öffentlichkeit* がもつばら空間的概念(sphere)として理解されたために、それを支える「公衆」という意味合いやこの概念の規範的含意が見失われた、とする批判的な見方もある[Splichal 2022]。

** 同様の構図は近著『公共性の新たな構造転換と熟議政治』[Habermas 2022]にも見られる。ここでは、かつては公共性構築にとってのリスク要因として批判されたマスメディアが、その専門的な知見と手続きによって市民の関心を「重要で決定を必要とするテーマ」に向け、「公的な、ということとはつまり質的にふるいをかけられた、競合する意見の形成」を保障することで包摂的な

公共性の構築を可能にする「公共性のインフラ」として評価され [65]、これに対して SNS に代表されるネット上のコミュニケーションが、公私の区分を曖昧にし私的関心を「ふるい」なしにたれ流すことで、包摂性を欠いた「擬似公共性(Halböffentlichkeit)」[63]を作り出す、熟議政治にとっての脅威として批判されることになる。

(3) デューイ

アレントともハーバーマスとも異なる公共性についてのデューイの議論の特徴は、そもそも「公的」と「私的」を空間的に分離したものとして見ない点にある。人間の行為の帰結には「相互作用」^{トランザクション}に直接従事する人々に影響を及ぼすものと、直接的に関与した人々を超えて第三者に影響を及ぼすもの」という 2 つの種類があり、「この区別のうちに、われわれは私的なものと公的なものとの区別の萌芽を見る」[Dewey 1984(1927): 243f.(19)]というのである。このように見ることで、たとえば宮寺が提起していたような、純粋に私的な教育選択もやはり公的な制限の対象になる、という論理も飲み込みやすくなる。ただし、私的領域と公的領域が連続的に理解されている以上、「公的な制限」とされているものの限界も見定め難い。『公衆とその諸問題』の翻訳者でもある阿部は次のように批判している。

デューイのごとく、公・私両領域の区分を純粋に量の規定へと還元することは、近代国家的発想によれば本来的に私的領域に属する事柄へも、無制限に公権力が流入するのを承認することになる[阿部 1966: 30]。

デューイ的に見れば、架橋すべき隔絶ないし対立が存在するという想定自体が幻想だということになり、「難問」そのものが雲散霧消するわけである。佐藤の「学習の共同体」の構想はこの意味でもデューイ的であるという点で首尾一貫している。

3. いくつかの視点

問い——「公共性」をめぐる教育実践レベルと教育制度レベルをどう架橋するか——は一応設定したものの、これにどうアプローチすれば良いのか、私自身が今だに暗中模索の状態である。模索の中で出会った、ヒントになりそうな視点を最後に紹介したい。

(1) ビースタの議論

上にも述べたように、ビースタはアレントの議論に依拠しつつ、教育をアレント的な意味での公共空間として描き出すことに尽力してきた。『教育にこだわるということ』の最終第 9 章「教育を公共的なものにする」[Biesta 2019: 130ff.(171ff.)]では、public pedagogy という概念*を糸口としながら、教育を公共空間に編成変えするための方途をより具体的に探っている。ビースタはそこで、(i) 教育を啓蒙的な教示(instruction)と考えることになる「公共的なものための教育(pedagogy for the public)」でも、(ii) 教師がファシリテータとなり人々が学習することを求められる「公共的なものの教育(pedagogy of the public)」でもなく、(iii) 「公共的な＜複数性のなかの関係＞への機会を拓く」[139(183)]ような、「公共性につながる(in the interest of publicness)」教育を積極的な可能性として提示している。同じテーマを扱った別の論文では、上の三種類の「教育」理解を比較しつつ、(i)や(ii)が「政治を教育で置き換えるというリスク」を伴うのに対して、(iii)のような理解は、「他とは異なる教育的動因、他とは異なる

る政治的動因の両方を示唆する」ものだとしている[Biesta 2012: 693]。(iii)の理解における「教育」は「教育と政治の交差領域(*intersection*)で働く」[Biesta 2019: 138(182)]とされるが、それによって「政治」と「教育」の区別が消え去るわけではないのである。

* public pedagogy の語そのものは学校教育の公共的な使命を言い表す言葉として 19 世紀末にも使われた例があるが、現代的な意味——大衆文化を中心とする学校外の文化の教育的影響に関する批判的な分析——でこの語が使われるようになったのは 1990 年代からであり、研究領域・研究手法としての public pedagogy の展開にはジルーの精力的な仕事が決定的な役割を果たした、という[Sandlin/O'Malley/Burdick 2011]。

『教育の新たな公共性』と題する論集に収められたビースタの論文[Biesta 2023]は、学校を社会的要請から切り離すことの必要がそこで強調されているという点でとりわけ興味深いものである。従来のビースタの議論は、教育と政治の区別の解消を主張するものではないとしても、教育を政治的な公共空間へと積極的に開いていくことを目指していた。ところがこの「いったい誰の学校か？——教育の主張と、学校を解放することの必要について」と題する論文での主張はかなり趣が異なる。論文の冒頭でビースタは、公的教育(public education)が、内的にも(数値的パフォーマンスへの順応)、外的にも(私的消費の対象としての学校)凋落しつつある、という現状を確認する。そして、こうした状況は「学校に対する正しいアジェンダを見出す」[Biesta 2023: 149]——学校が引き受けるにふさわしい課題を見つける——という方向ではおよそ打破不可能だ、とする。むしろ「学校それ自体の解放」が必要であり、それによって「教育の「新たな公共性」に向けての出口を見出すことができるだろう」[149]というのである。

こうした主張を裏づけるために、ビースタは「近代学校の二重の歴史」を提示している[151ff.]。一つは通説的なもので、社会の近代化に伴って「近代学校は社会の一機能として、また社会のための一機能として出現する」[152]と見る。これを前提にすれば、「社会が学校に望むものを学校が実際に社会に与えているかチェックする正当な権利」が社会に与えられることになるし、「仕事がなされている限りは、この機能が公的な制度によって遂行されようが私的な企業によって遂行されようが問題ではない」ということにもなる[152]。これはまさに現在の公的教育の凋落という現実である。しかしこれとは異なる第二の「より古い、隠された、ほとんど忘れ去られた歴史」がある。「この歴史においては、学校は社会の、そして社会のための、機能ではなく[...]家族の私的生活と社会の生産的な生活との間の中途段階というかなり奇妙な場所である」[152]*。この第二の歴史は閑暇を意味するギリシア語の「スコレー」に通じるものでもある。

*ここでビースタはアレントの「教育の危機」の一節——「学校はけっして世界ではなく、また偽って世界と称すべきものでもない。むしろ、学校はそもそも家族から世界への移行を可能にするために、われわれが家庭の私的領域と世界との間に挿入した制度である」[Arendt 2006(1958): 185(254)]——を引用してこの第二の歴史を補強しているが[152]、かつてビースタが「過ち」として除外したアレント教育論の側面——子どもの保護空間としての教育——が肯定的に再評価されているように思われ、興味深い。

この第二の歴史は、社会の要求に応えることによってではなく、むしろ社会に対して学校の要求を突きつけることで公共的使命を果たす、という教育の「新たな公共性」への展望を与えることになる。第二の歴史は、「社会の要請から学校が防御され隔離されていることの必要」を示唆するものであ

る。しかしこれは、「新しい世代に、世界と出会い、世界との関係において自己と出会い、またそれらのことが自分たちにとって何を意味するかを理解しようと試みる、そういう時間を与えるため」なのだ[153]。このような見方から出てくるのは、「学校が学校——新しい世代のためにわれわれが確保しておく時間——であるためには、また多かれ少かれ完璧に「仕事をする機能」に終始しないためには、どのような種類の社会を学校は必要とするのか」という問いである[154]。これは、学校に問題を見るのではなく、社会の側に問題を見る、ということでもある。もちろん第一の歴史も存在しているわけであるから、「「仕事をする」という要請と「自由な活動」への要請との間の緊張」が生じてくる。しかし「多くの教師はこの緊張を熟知しており、それをどう処理するかも概して分かっている」[153]のである。

(2) 新制度派の組織論

ビースタの提案に見られる逆転の発想は興味深いが、そのために必要な「学校それ自体の解放」はどのように実現——しかも散発的にではなく制度レベルで——可能になるのだろうか。このように考えたとき、新制度派の組織論が一つのヒントを与えてくれるかもしれない。藤田・黒崎論争を再解釈した卓抜な論文[森 2023]で、森は、この論争の本来の争点が藤田が暗黙の前提にして論じている新制度派の組織論であったとして、次のように述べている。新制度派の主張は——

戦後日本においては、制度としての教育が有すべき合理的神話としての性格を国民の教育権論が強化してくれた——そのおかげで日本の教育は諸外国に比べてうまくいっていた——とする歴史的評価につながるとする主張にすら聞こえる。Meyer が近代教育に普遍的だと指摘した「合理的神話としての教育」「近代社会のイデオロギーとしての教育」という側面を、日本では戦後教育学が見事に担い補強した、とする理解である。国民の教育権論における「親の教育権の教師への信託」との論理構成は、信頼のロジックそのものではないか。これは戦後教育学＝国民の教育権論が教師による専門家支配を正当化してきた事態への批判をライフワークにしていた当時の黒崎にとって、到底受け入れがたいロジックとなるはずである。[236]

森はこのように新制度派組織論と国民の教育権論との親和性を強調している。しかしその適用範囲はもっと広いのではなかろうか。

「制度派(あるいは制度論ないし制度主義、いずれも institutionalism の訳語)」として括られるような研究動向は、社会学の他、政治学[真淵 1987; 西川 1996]や経済学[安孫子 2004; 2005; 世取山 2007]でも見られるが、社会学領域における制度派理論と政治学・経済学におけるそれとは、参照される文献のネットワークがまったく隔絶しており(社会学領域では必ず参照される Meyer/Rowan が政治学の文脈で参照されることは管見の限り絶無)、ほぼ無関係のまま展開してきているようである。以下で注目するのは森も論じていた社会学における新制度派である。

社会学における新制度派は、近代の官僚制的組織の「鉄の檻」にも似た合理的構造を強調するヴェーバー流の組織論へのアンチテーゼとして 1970 年代の米国で形成された研究潮流である。「神話」「儀式」「結合解除(decoupling)」といった一見非合理的な要素が組織を実質的に支え制度を安定化させている——その意味で「合理的」に機能している——ことを強調し、その後の組織研究に大きな影響を与えた。その起点となったマイヤー/ローワンの重要論文[Meyer/Rowan 1977]がカリフォル

ニアにおける学校でのフィールドワークをもとにしていたこと[Koch/Schemmann 2009: 25] にも示されているように、教育領域との関わりも深い。マイヤー/ローワンは同時期に教育組織を主題とした論文も発表している[Meyer/Rowan 1978; cf. 藤田 1991]。1970年代の、特に教育に関わる新制度派の議論は、その後の米国におけるアカウンタビリティ重視の教育政策の展開によって修正を要する部分も出ている[Meyer/Rowan 2006; 前原 2014]*。しかしその基本的な視点は、表向き合理的に見える教育改革政策を、理念の面からではなく制度や組織の観点から批判的に分析する——そしてあわよくば「学校それ自体の解放」に視線を向ける——上で示唆するところがあるように思われる。

* その後の合衆国における組織論研究は、改革政策の効果がある程度現れて技術的コアの部分(教授)に関してもタイトな結合が見られるようになってきたことを明らかにしている。ただし、その度合いは教科によって違いがあり、また、教科内容に比べて教育方法は依然として結合がルースであるなど、「教授」として一括りにできない濃淡が生じている、という。[Spillane/Birch 2006]

マイヤー/ローワンが論文「教育組織の構造」で強調するのは、「学校の公式的^{フォーマル}な構造(その儀礼的な類別化)は技術的な活動や成果から「結合解除」されている」[Meyer/Rowan 1978: 98]ということである。学校という組織では、教員の資格や配置、生徒の入学・進級・卒業といった儀礼的・公式的な類別システムは非常にタイトに統制されるが、その技術的なコアである「教授(instruction)は組織的構造の統制から除外される傾向にある」[79]。学校はクラス分けのような公式的な類別に関してはタイトに統制するが、類別された生徒がそれにふさわしく扱われているかについてはほとんど統制の対象としないのである[85f.]。学校に期待されている「仕事」は教授や社会化であり、学校の資源の多くがそこに振り向けられていることを考えると、肝腎のこの核心部分が組織的な統制から結合解除されているというのは奇妙に思える。改革者たちはこうした学校の二重構造に教育組織の後進性のしるしを見て改善を試みてきた[88]。しかしこの結合解除は決して組織としての学校の不健全さを示すものではない、とマイヤー/ローワンは言う[89]。学校は、儀礼的な類別化を外部に顕示することで、学校制度への社会的期待に応じて正統性を確保し外部からの支持を得ることができる。従って「教育組織は、広範な社会秩序によって規定される諸特性[≡法的・行政的に規定された事項]をタイトに統制する十分な理由を持っている」[96]のである。他方、教授のような技術的コアの結合解除には、公式的な構造の安定性がそれによって守られるという消極的な理由の他に、以下のように学校内外の相互作用を「信頼のロジック」によって円滑化するという積極的理由もある。

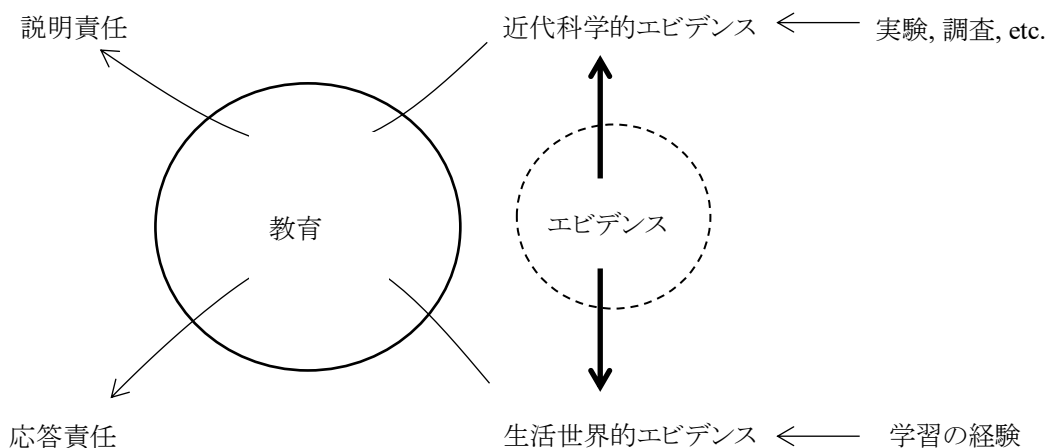
学校システムにおける相互作用は[...]善意の想定と結合解除の実効性の両方によって特徴づけられる。これが信頼のロジック(*the logic of confidence*)である。参加者たちは、他の者が各々に課せられた活動を実際に実行しているのだという、当然のこととして考えられた善意の想定を互いに持ち寄るのである。[101]

査察や実績評価を無力化するこの「信頼のロジック」を支えているのは教職の専門性である、とは言えるが、これもまた「神話」として組織の論理に解消されることになる。「教育システムにおける信頼のロジックの最も見やすい側面は教師の専門性という神話である」[103]というのである。

おわりに——暫定的見通し

いささか牽強付会が過ぎるかもしれないが、以上のような教育組織の「結合解除」の構造に、多くの教師は社会からの要請と学校の自己主張との間の緊張を「どう処理するかも概して分かっている」とビースタが述べていたことの組織論的裏づけを見ることが出来るかもしれない。今世紀に入ってから教育改革政策は、「アカウンタビリティ」をテコにしてまさにこの「結合解除」の構造の打破を試みてきたと言えるが、そうした試みに対する批判や抵抗の大きさはこの構造の根強さを物語っているだろう。このように見れば、ビースタの主張は、現実離れした理念的要請というよりは、現行の教育を制度的に規定している一側面に光を当てて教育論的に価値づけたもの、として現れてくる。

さらに牽強付会を続けるなら、こうした「結合解除」が作る二重構造を、教育における説明責任と応答責任の差異の構造に重ねることが出来るかもしれない。「教育にとってエビデンスとは何か——エビデンス批判をこえて」と題する論文[今井 2015]で、以下のような図でエビデンス概念の分節化を試みたことがある。この図の＜近代科学的エビデンス～説明責任＞のルートにビースタの言う「第一の歴史」や制度派組織論の言う学校の「公式の構造」を対応させ、＜生活世界的エビデンス～応答責任＞のルートには「第二の歴史」や「信頼のロジック」を対応させることができるかもしれない。



以上のような何重もの連結・重ね合わせから得られる利点は、「公共性」を、達成したり追い求めたりすべき理念のようなものとして思い描かないで済むようになる、ということである。あるべき理念あるいは「教育的価値」のようなものとして「公共性」を思い描いてしまう結果として、その実現を実践レベルで求めるか制度レベルで求めるか、という立場の分裂が生じているのではなかろうか。上のような連結・重ね合わせによって、教育における「公共性」を、価値的理念として見るのではなく、実践レベルと制度レベルを差異化しつつ結合することで教育という働きを支え限定する、枠組みの問題として見る事が可能になる。「公共性」は、そうした枠組みが醸し出す一種の効果として実現する。つまり、そうした枠組みのおかげで、教育は、公的(official)であり、すべての人々に関係する共通のもの(common)であり、誰に対しても開かれている(open)ような働きとして現れるわけである(この三項目は「一般に「公共性」という言葉が用いられる際の主要な意味合い」[齋藤 2000: viii]として齋藤が挙げているものである)。しかし言うまでもなく、そのようなものとして現れることが教育の目標なのではない

し、「教育的価値」なのでもない。それは、教育が行政的・財政的な支援を受けてその本来の仕事に従事できるようにするために、クリアしておかねばならない単なる外形的な条件なのである。

文献

- 阿部齊. 1966.『民主主義と公共の概念——アメリカ民主主義の史的展開』勁草書房.
- 安孫子誠男. 2004.「<資本主義の多様性>論と<社会的生産システム>論(上)——新制度論 new institutionalism の研究動向」,『千葉大学経済研究』, 18(4), 113-143.
- 安孫子誠男. 2005.「<資本主義の多様性>論と<社会的生産システム>論(下)——新制度論 new institutionalism の研究動向」,『千葉大学経済研究』, 19(4), 79-108.
- 青木栄一. 2019.「公共性という教育行政学にとっての必需品」,『日本教育行政学会年報』, 45, 77-83.
- Arendt, Hannah. 1998(1958). *The Human Condition*, Chicago/London: The University of Chicago Press. (『人間の条件』, 志水速雄訳, 筑摩書房, 1994)
- Arendt, Hannah. 2006(1958). *The Crisis in Education, Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*, New York: Penguin Books, 170-193. (『教育の危機』, 引田隆也／齋藤純一訳, 『過去と未来の間』, みすず書房, 1994, 233-264)
- Biesta, Gert. 2012. *Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere*, *Social & Cultural Geography*, 13 (7), 683-697.
- Biesta, Gert. 2016. *The Beautiful Risk of Education*, New York/London: Routledge. (『教育の美しい危うさ』, 田中智志／小玉重夫監訳, 東京大学出版会, 2021)
- Biesta, Gert. 2019. *Obstinate Education. Reconnecting School and Society*, Leiden/London: Brill Sense. (『教育にこだわるということ——学校と社会をつなぎ直す』, 上野正道監訳, 東京大学出版会, 2021)
- Biesta, Gert. 2023. *Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for the emancipation of the school*, in: Carl Anders Säfström/Gert Biesta (eds.) *The New Publicness of Education. Democratic Possibilities After the Critique of Neo-Liberalism*, London/ New York: Routledge, 148-162.
- Dewey, John. 1976(1899). *The School and Society*, *The Middle Works*, Vol. 1, Carbondale/ Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1-109. (『学校と社会』, 宮原誠一訳, 岩波書店, 2004)
- Dewey, John. 1984(1927). *The Public and Its Problems*, *The Later Works*, Vol. 2, Carbondale / Edwardsville: Southern Illinois University Press, 235-372. (『公衆とその問題』, 阿部齊訳, 筑摩書房, 2014)
- 藤田英典. 1991.「文化としの学校, 組織としての学校——研究領域および正当性問題を中心として」,『教育学研究』, 58(3), 214-224.
- 藤田英典. 1996.「教育の市場性／非市場性——「公立中高一貫校」「学校選択の自由」問題を中心に」,『教育学年報』, (5), 55-95.
- Habermas, Jürgen. 1990. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (『公共性の構造転換』, 細谷貞雄・山田正行訳, 未来社, 1994)
- Habermas, Jürgen. 2022. *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 花田達朗. 1996.『公共圏という名の社会空間——公共圏・メディア・市民社会』木鐸社.
- 堀尾輝久. 1971.『現代教育の思想と構造——国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店.
- 今井康雄. 2015.「教育にとってエビデンスとは何か——エビデンス批判をこえて」,『教育学研究』, 82(2), 188-201.
- 井上達郎. 2019.「子どもの「新生」を通じた「世界」の再生と持続——H・アレント「保守的」教育論の思想的含意」,『立命館産業社会論集』, 54(4), 67-86.
- 石田雅樹. 2012.「ハンナ・アレントにおける「政治」と「教育」——シティズンシップ教育の可能性と不可能性」,『宮城教育大学紀要』, 47, 27-36.
- Koch, Sascha / Schemmann, Michael. 2009. *Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse*, in: Sascha Koch/Michael Schemmann (eds.) *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 20-27.

- 小玉重夫. 2016.『教育政治学を拓くー18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房.
- 真淵勝. 1987.「アメリカ政治学における「制度論」の復活」,『思想』, (761), 126-154.
- 前原健二. 2014.「学校制度改革研究における「新制度主義」アプローチの可能性」,『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』, 65(2), 479-496.
- Meyer, Heinz-Dieter / Rowan, Brian (eds.). 2006. *The new institutionalism in education*, New York: State University of New York Press.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony, *American journal of sociology*, 83 (2), 340-363.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian. 1978. The structure of educational organization, in: Marshall W. Meyer (ed.) *Environments and Organizations*, San Francisco/ Washington/ London: Jossey Bess, 78-109.
- 宮寺晃夫. 2003.「日本の教育改革とデューイの再評価」杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』, 世界思想社, 34-47.
- 宮寺晃夫. 2014.『教育の正義論ー平等・公共性・統合』勁草書房.
- 森直人. 2023.「「藤田・黒崎論争」を展開するー教育行政＝学校組織のエスノメソドロジーにむけて」,『教育学年報』, (14), 223-245.
- 村松灯／田中智輝. 2023.「教育における公共性パラダイムの形成と展開」(日本教育学会第82回大会発表原稿).
- 仁平典宏. 2019.「教育社会学ーアクティベーション的展開とその外部」,『教育学年報』, (11), 285-313.
- 西川伸一. 1996.「国家論アプローチと新制度論ー研究動向の整理」,『政経論叢』(明治大学政治経済研究所), 64(3/4), 333-360.
- 西村拓生. 2013.『教育哲学の現場ー物語りの此岸から』東京大学出版会.
- 野平慎二. 2000.「教育の公共性と政治的公共圏」,『教育学研究』, 67(3), 281-290.
- 大桃敏行. 2020.「学校教育の供給主体の多様化と日本型公教育の変容」大桃敏行／背戸博史編『日本型公教育の再検討ー自由、保障、責任から考える』, 岩波書店, 15-38.
- 大田堯編. 1978.『戦後教育史』岩波書店.
- 齋藤純一. 2000.『公共性』岩波書店.
- Sandlin, Jennifer A / O'Malley, Michael P / Burdick, Jake. 2011. Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894–2010, *Review of educational research*, 81 (3), 338-375.
- 佐藤学. 1996.「カリキュラムの公共性ー学習における関係性と共同性の回復」『カリキュラムの批評ー公共性の再構築へ』, 世織書房, 147-174.
- 佐藤学. 2012.「公共圏の政治学ー両大戦間のデューイ」『学校改革の哲学』, 東京大学出版会, 85-118.
- Spillane, James / Birch, Patricia. 2006. The Institutional Environment and Instructional Practice: Changing Patterns of Guidance and Control in Public Education, in: Heinz-Dieter Meyer/Brian Rowan (eds.) *The new institutionalism in education*, New York: State University of New York Press, 87-102.
- Splichal, Slavko. 2022. The public sphere in the twilight zone of publicness, *European Journal of Communication*, 37 (2), 198-215.
- 高橋哲. 2015.「現代教育政策の公共性分析ー教育における福祉国家論の再考」,『教育学研究』, 82(4), 531-542.
- 田中毎実. 2015.「生成する公共性と教育的公共性」,『教育学研究』, 82(4), 520-530.
- 吉田敦彦. 2023.「別様な市民が創るオルタナティブな学び場の公共性ー＜縁側＞をもつ応答的包摂型公教育の生成へ」,『教育学年報』, (13), 29-56.
- 世取山洋介. 2007.「新制度派経済学に基づく教育制度論の批判と代替的理論の展望ー外からの改革と内からの改革」,『日本教育政策学会年報』, 14, 37-54.

(本研究は JSPS 科研費 JP21K02205 の補助を受けたものです。)