

タイトル	学校教育への社会制度論的アプローチと教育学： 教育制度改革への基礎理論(1)
著者	鈴木，敏正；SUZUKI，Toshimasa
引用	開発論集(100)： 41-72
発行日	2017-09-29

学校教育への社会制度論的アプローチと教育学 —— 教育制度改革への基礎理論(1) ——

鈴木 敏 正*

目 次

はじめに

第Ⅰ章 教育制度への社会制度論的アプローチ

第1節 教育制度の先行的理解

- 1 代表的教育制度論
- 2 社会制度論的アプローチの方へ

第2節 教育制度とその位置

- 1 教育制度とは
- 2 教育制度の位置

第3節 教育制度理解と社会システム論的アプローチ

- 1 教育制度理解の基本的視点
- 2 システム論的アプローチを超えて

第Ⅱ章 教育学としての教育制度論

第1節 教育行政＝制度論の展開

- 1 戦後教育学批判と教育制度論
- 2 教育行政＝制度と教育管理＝経営過程

第2節 広義の教育と学校教育制度

- 1 教育基本形態から見た学校教育制度
- 2 教育基本形態論の今日的意義

第3節 現代資本主義社会における学校制度

- 1 「対応理論」と学校制度
- 2 商品・貨幣論から現代社会構造論へ

第4節 教育制度の社会的機能

- 1 能力主義と社会的統合
- 2 残された課題

第5節 教育制度論の教育学的展開へ

- 1 「市民社会の力学」と教育学的アプローチ
- 2 教育学4領域と教育制度論

小括 —— 今後の課題 ——

はじめに

最新の岩波講座『教育 変革への展望』全7巻は、先進性、実践性、当事者性、科学性と実

* (すずき としまさ) 北海学園大学開発研究所客員研究員, 北海道文教大学人間科学部教授

証性、グローバル性を基本方針として編集されているが、その第1巻は『教育の再定義』である。それは現在、すなわち①戦後改革から高度経済成長期の1960年代まで、②近代的価値に対する疑いや批判が顕在化した1990年代までに続く、③1990年代後半から21世紀の今日に至る「ポスト産業社会」「ポスト近代」の時代（第3段階の時代）に求められている基本テーマだと理解されているからである。ただし、「教育改革の中の学校」を執筆した佐藤学は、「21世紀型学校」の4つの指標として、①知識基盤社会、②多文化共生社会、③格差リスク社会、④成熟した市民社会への対応をあげて、いずれにおいても日本の学校は「15年以上の遅れ」を示しているという。同書では、18歳選挙権を契機ににわかに議論となっているシティズンシップ教育や政治教育の課題（④のテーマ）がまっさきに取り上げられているが、そのテーマは「公共性の危機と教育の課題」（小玉重夫稿）であり、あらためて「教育の再政治化」による公教育再建の必要性が提起されている¹。

こうした状況において、公教育の中心となる学校教育の実践がどう対応すべきかについて、筆者らは別共編著²で述べている。そこでは、学校改革の課題をその教育実践に関わる内実から、つまり「教育の課程と方法」の視点から考えた。その延長線上には、社会制度としての学校教育を改革するという課題が必然的に生まれる。しかし、教育制度とくに学校制度を社会制度として位置付けてその改革課題を考えるという視点は、教育学の世界では一般的とは言えず、理論的にも実践的にも共通理解があるわけではない。そこで本稿ではまず「教育制度改革への基礎理論」として、「社会制度としての学校教育」を検討していく際の基本的理解について吟味をしておこうとするものである。

たしかに21世紀は、世界的な教育制度改革の時代である。それは近代に始まり現代に至る近現代の教育制度、というよりも社会制度一般、さらには自然・人間・社会関係の変革の時代であることの反映であるとも言える。しかし、ここ30年あまりの間のより具体的な制度改革において問われてきたのは、第2次大戦後に構築された教育制度の見直し、転換であった。

日本においてそれが本格的にはじまったのは、「戦後教育の総決算」をかかげた中曽根首相の諮問機関である「臨時教育審議会（1984-87年）」からである。その後の紆余曲折はあったものの、グローバリゼーションの進展のもと、市場競争を重視する「新自由主義的改革」と呼ばれる改革（規制緩和、民間活力利用など）が進められ、戦後の社会制度、とくにそれまで公的制度の代表例とされてきた社会福祉や教育の制度にまで及んできた。そして第1次安倍内閣時代の2006年、ついに戦後教育の根幹であった教育基本法（1947年）の大改定に至った。その後とくに第2次安倍内閣のもとで、その教育政策を推進する「教育再生実行会議」の提案を中心に、次々に「教育改革」の具体化が進んでいるのが現在である。

¹ 佐藤学「教育改革の中の学校」、小玉重夫「公共性の危機と教育の危機」岩波講座『教育 変革への展望』第1巻「教育の再定義」、岩波書店、2016、pp.156, 18。

² 鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法——持続可能で包摂的な社会のために——』学文社、2017。

こうした状況において「教育制度」の理解を進めるためには、まず戦後教育体制にまで振り返って、現在進められている教育改革の意味を考えてみる必要がある。しかし、戦後教育の理念、憲法・教育基本法体制とそれにもとづく教育制度という理解だけでは、現在の状況に対応できない。国際的には、現代の人間社会が「持続不可能」であるという理解を前提に、それを克服するために「持続可能な発展のための教育 Education for Sustainable Development, ESD」が提起されてきた。2011年の東日本大震災からの復興という課題をもふまえ、自然・人間・社会のあり方までを問うような教育と教育制度のあり方が課題となっている。また、21世紀の教育改革のひとつの起点となった「学力問題」に関しても、日本の全国学力調査がOECDの学習到達度調査(PISA)に対応してなされてきたように、グローバリゼーションのもとでの国際的関連を無視して教育制度のあり方を考えるわけにはいかない。

より具体的に見てくためには、教育制度改革は「国のかたち」にかかわるだけでなく、日本の各地で、各市町村教育委員会や学校の現場での課題となっていることに注目する必要がある。21世紀は「地方分権」の時代と言われ、「平成の大合併」と地方行財政改革、そして地方教育行政法の大改定(2014年)を経て、それぞれの市町村・地域の現場での改革のあり方が、子どもを含む地域住民の生活と教育を大きく作用するようになってきている。

こうした中では、教育関係者、子どもとその親や地域住民はもとより、専門家としての教師も、というよりも教師こそが教育制度改革を自分の問題として捉え直すことが必要となっている。与えられた条件としての教育制度というだけでなく、みずから「教育制度内存在」であることを理解した上で、教育制度改革の担い手となっていくことが求められているのである。ユネスコの第45回国際教育会議(1996年)は、現代世界が深刻な社会統合の問題に直面しているという認識のもと、「教師の役割と地位にかんする勧告」を採択している。そこでは「好奇心、批判的思考と創造性、自発性と自己決定能力を発達させる」、「市民性の育成と社会への積極的な統合」といった教育活動をするだけでなく、「現代の教師は、様々なパートナーによって供せられる教育活動のまとめ役として機能することを通して、コミュニティにおける変革の効果的担い手になる」ことが期待されていた。

以上のことをふまえて、本稿では教育制度改革を進めるためにも「社会制度としての学校教育」の理解が重要となることを念頭におきつつ、その前提となる基本的枠組みについて検討しておきたい。まずは、教育学として「社会制度としての教育制度」にどのようにアプローチするかということである。

第Ⅰ章 教育制度への社会制度論的アプローチ

第1節 教育制度の先行的理解

1 代表的教育制度論

〈表－1〉は、旧来の代表的教育制度論の構成である。川口・中山編著、浜田編著は教職課程用のテキスト、黒崎著は、教育学部専門ないし大学院での授業に相当する教育行政＝制度論のテキストである。井上著は、授業テキストというよりも専門的研究書である。

これまで教育制度については「法制度」的理解が多かった。つまり、憲法・教育基本法・学校教育法をはじめとする教育関係法とそれにもとづく制度の理解である³。もちろん、多様な教

〈表－1〉 代表的教育制度論の構成

川口洋誉・中山弘之編， 2015 改定，『未来を創る 教育制度論』北樹出版	浜田博文編，2014，『教育 の経営・制度』一藝社	黒崎勲，1999，『教育行政 学』岩波書店	井上正志，2010，『教育制 度の構造と機能』東信堂
1 教育制度を学ぶことの意義 2 子どもの権利 3 教育法のしくみ 4 教育内容の制度 5 日本国憲法と教育基本法 6 教育の目的と目標 7 学校の制度 8 義務教育の制度 9 教育の機会均等 10 教職員の制度 11 教育行政の制度 12 保育制度：保育所 13 保育制度：幼稚園 14 社会教育の制度 15 ゆたかな教育制度を創造するために	序章 現代の教職と学校教育の整備と発展 2 現代社会における学校教育の課題状況 3 学校教育を支える法制度 4 現代公教育制度の構成原理 5 学校教育制度の体系 6 中央における教育行政の組織と経営 7 地方における教育行政の組織と経営 8 教育課程行政とカリキュラム開発 9 学校の組織と経営 10 学校経営の理論的展開 11 学校における指導組織と学級経営 12 学校経営の現代的課題と学校組織の特徴 13 地域コミュニティの中の学校経営 終章 教員の専門性と学校の自律性	I 教育行政学の問題状況 II 教育行政＝制度論の対象と方法 III 教育の社会的機能：社会の再生産と教育制度 IV 公教育制度の組織と原理 V 教育行政の機構と活動 VI 教育行政＝制度論の展開 VII 能力主義と教育における平等 VIII 教育の正統性と説明責任（アカンタビリティ） IX 学校選択制度 X 戦後教育政策の基本問題	はじめに一研究意図 1 教育制度の基礎たる社会制度をどう理解するか 2 イニシエーションの意味と機能（教育基礎過程） 3 世代間交換と世代継起：教育基層 4 世代継起と第1次教育規制 5 知識の商品化と近代教育価値形態 6 教育における再生産の構造と機能 7 文化資本の社会的基礎と制度的位置 8 教育制度における自治とその条件 9 教育制度の支配的構造と文化的再生産 10 オートポエシスとしての教育システム 11 情報資本主義の教育環境のイデオロギー 12 情報環境と教職メディア

³ 最近のひとつの代表例として、本図愛実・末富芳編『新・教育の制度と経営』学事出版，新訂版 2017。全 11 章は、新教育基本法の各条に対応させて構成されている（p.7）。

育法研究があるが、そこから「教育人権保証の法制度」の体系としての教育法学の構想も生まれている⁴。川口・中山編著は、若い世代による最近の注目すべき、この流れに属するテキストである。法制度の具体的展開については、行政学や経営学の視点からの検討もなされてきた。浜田編著がその今日のテキストである。いずれも、その構成に特徴があらわれている。これらに対して本稿では、より広い「社会制度論」的視点を重視しつつ、とくに教育学的視点、中でも教育実践を進める立場に立った教育制度理解を提起する。したがって、とくに黒崎と井上の著書を題材として取り上げることになる（本稿では黒崎著、次号では井上著を中心的対象とする）。

もちろん、教育制度論であるかぎり、法制度的アプローチにも一定の社会的「制度」理解はある。たとえば、教育制度研究会編『要説 教育制度』では、教育制度とは「①教育の目的を達成するための、②社会的に公認された、③組織（人と物との体系的配置）をいう」とされている。しかし、「教育制度の基本原則」としては、憲法教育条項が挙げられ、「現代教育制度の基本原則」としては「教育を受ける権利（＝生存権の基底としての学習権）」の保障が掲げられている。具体的な基本原則としては、教育法、教育権、公教育の義務性・無償性・中立性が説明されている⁵。

また、表に示した川口・中山編著では、制度を一般的に「ある目的を達成するために整えられ、ある程度社会的に認められるしくみやきまり、組織」と考え、教育制度とは「一定の目的を達成するためにヒト・モノ・カネを整えた、教育の実施に関する公的なしくみやきまり」であると定義している⁶。しかし、その内容は同書の構成にみるように、まず「子どもの権利」と「教育法」の理解があり、それにもとづく「教育の実施」に関する仕組みや規則が教育制度と考えられているのである。これは旧来の教育制度論のテキストにおける一般的理解として採用されてきたものである。保育制度や社会教育制度にも及んでいるところに新鮮さがあるが、こうした制度理解に基づいて「法制度」的教育制度論が展開されているのである。これは、教育制度を「公的なしくみやきまり」に限定し、法治国家ではそれらが法によって決められていると理解すれば妥当な選択のように見える。

教育関係法から教育制度論を展開するのは、経営学的視点からの教育制度理解においても共通して見られる傾向である。浜田編著は「学校経営に関する基礎知識を盛り込むことに重点を置いた」（同書「まえがき」）テキストであるが、前半は法にもとづく学校制度の歴史、法体系の現状と構成原理、中央と地方の行政組織などの説明に費やされている。しかし、「教育制度」そのものについての定義はなされていない。

もちろん、以上のような法制度論や経営学視点からの教育制度とは異なる理解もある。たと

⁴ 永井憲一『教育法学の原理と体系——教育人権保証の法制研究——』日本評論社、2000。

⁵ 教育制度研究会『要説 教育制度』新訂第3版、学術図書出版社、2011、第1章および第II章参照。

⁶ 川口洋誉・中山弘之編『未来を創る教育制度論』北樹出版、2013、p.12。

例えば、藤枝静正・林量俣編『制度としての教育』は、タイトルに「制度としての」を掲げた数少ないテキストであるが、歴史的研究の成果を多く取り入れているとことに特徴がある。しかし、全体としては〈子どもの見える〉教育制度学の構築をめざし、教育制度学だけでなく、教育行政学、教育法学、教育社会学、社会教育、教育史学などの「学際的」研究を打ち出している⁷。それゆえであろうか、タイトルにもかかわらず「制度」や「教育制度」の統一的定義はなされていない。

また、いうまでもなく、教育行政学の視点からも個々の教育制度についてふれられているが、「教育制度」そのものについて真正面から取り上げられているとは言えない。たとえば、代表的なものとして平原春好編『概説 教育行政学』⁸があるが、教育改革の動向や教育行政組織、教育行政の諸問題（保育や福祉・司法を含む）は論じられていても、「教育制度」そのものを議論している章はない。最近のすぐれたテキストのひとつとして、横井敏郎編『教育行政学』⁹がある。同書では教育行政・制度を丁寧に説明しながら、それらを変化と動態の中で捉えようとし、さらに旧来の教育法体系では捉えられない子ども・若者支援の領域（第3部）まで視野に入れていることが注目される。しかし、第1部では憲法・教育基本法にもとづく教育行財政制度、第2部では「教育を受ける権利」にもとづく公教育制度（学校、教職員、組織・経営、施設）という旧来型の構成が採られていて、「教育制度」そのものの章も定義もない。

2 社会制度論的アプローチの方へ

さて、「学校制度」はいまや社会全体にひろがり、「先進国」ではほとんど誰でもが経験する制度となっているがゆえに、以上のようなテキストに限らず、多様な角度から論じられてきた。しかし、上記の法制度的、経営学的あるいは教育行政学的視点からの代表的事例にも見られるように、学校がひとつの社会制度であることを正面から位置付け、制度論的視点から検討したものはかなり限られている。そうした中ではたとえば、教育学以外の領域を含めて関連する議論を制度論としてまとめた、西本肇『学校という〈制度〉』¹⁰は注目される。

西本は学校制度の見直しの諸議論を整理しつつ、「〈制度学校〉と教育批判の方法」も問うており（第3章）、家庭－学校－国家の関係構造の変化にかかわる議論をふまえて（第4章）、「〈制度〉から〈関係〉の方へ」という提起もしている（第5章）。第3章では〈制度学校〉批判の方法論として、「世代間の時間共同性」、「他者経験と共同性」、そして制度への「適応と忌避」の動向が整理されている。そして第5章（終章）では、教育制度変革の可能性としての教育実践についても論じられ、「関係のリアリティの回復」の方向が強調されている。規範と制度の関係を〈実践〉を入れて考え直すこと、〈関係〉析出のメカニズム、それを教育〈実践〉が目指す「経

⁷ 藤枝静正・林量俣編『制度としての教育』梓出版社、1991、はじめに。

⁸ 平原春好編『概説 教育行政学』東京大学出版会、2009。

⁹ 横井敏郎編『教育行政学——子ども・若者の未来を拓く——』八千代出版、2014。

¹⁰ 西本肇『学校という〈制度〉——その危機と逆転の構図——』窓社、1999。

験」の次元の回復との絡み合いにおいて解明しようとしており、その問題提起は根源的である。本稿でも同書で取り上げられている諸研究とそれらをふまえた西本の提起をふまえておきたい。

しかし、教育制度論それ自体を展開するためには、そうした実践＝関係理解（いわば原論的検討）からあらためて〈制度〉の理論的考察（本質論ないし構造論）に進まなければならない。そして、それらをふまえた上での教育実践論（さらに教育改革論や教育計画論）が展開されなければならないであろう。そうした展開の一環としての教育制度論をめざす先行研究として、本稿では井上と黒崎の著書を取り上げてみたい。

井上は、それまでの社会制度論は「公共的な客観性」（たとえば法的制度を指すであろう）を根拠にして議論されてきたがゆえに、主観性との関係をさほど詮索することなく「制度」を自明視してきたと言う。そして、「教育」の「制度」の基底をなす「存立機序」に視座を据えて制度の「現実」を論じることが「今もって稀」であることをふまえ、人々の意味世界において「制度的」現実が成り立つ機序を点検しようとしている。そして社会制度の「場」の理論を基礎にして教育制度の生成＝自己創生を存立させる条件を軸に、「述語的世界の深層に定位」する制度生成を描くことを提起している¹¹。「述語的世界の深層」に迫るために、イニシエーション、世代間の交換と世代契機、知識の商品化に伴う教育価値形態、文化資本や文化的再生産、教育システムのオートポイエーシス的理解、イデオロギー的検討、教職メディアなどが議論されている。社会性と区別される「共同性」の意味、世代間の交換や共同性など、西本の提起と重なるところもあるが、それらが教育制度論の展開にどうつながるのか、検討されなければならないことである。

これに対して黒崎勲は、戦後日本における教育行政研究の蓄積を批判的にふまえて教育行政＝制度論を提起し、教育制度論的アプローチの重要性を強調している。それはとくに、学校教育を「教授＝生活過程」と「教育管理＝経営過程」の2つの過程の総体として考える持田栄一の提起を発展させようとするものである。なお、西本も持田の研究、とくに国民教育論がいう教育権は制度による「関係の固定化＝支配」だとした「近代国家と教育の歴史的関係構造」理解を高く評価している（西本、前掲書、p.182～4）。しかし、持田の「教育管理＝経営過程」論、それを継承しようとした黒崎の研究についてはふれていない。

黒崎が持田のいう「教育管理＝経営過程」を重視するのは、それが「(教授＝生活過程を) 人的・物的・運営組織各方面において組織し統制し指揮する作用」として理解するものであり、それこそが「教育行政」の領域だと考えるからである¹²。ただし、教育行政＝制度として捉え、「制度としての教育」を考える黒崎は、教育行政や「教育管理＝経営」過程と区別して「教育制度」を議論しているわけではない。全体として、教育制度を教育行政の側から理解している

¹¹ 井上正志『教育制度の構造と機能』東信堂、2010、pp.3、25。

¹² 黒崎勲『教育行政学』岩波書店、1999、p.11。

ために、教育実践者の側からの視点が弱いという問題点があるように見える。本稿では持田＝黒崎の提起をふまえつつ、教育制度と教育管理の関係を重視するが、加えて教育実践の視点から、教育制度への社会制度論的接近の意味を考えていく。

第2節 教育制度とその位置

1 教育制度とは

筆者はこれまで教育制度を「教育労働の疎外された形態」と定義してきたが、本稿では教育実践者の立場から、以下のような理解を前提に議論を進めることとする¹³。

教育実践は、一定の教育目的のもとに教育内容と教育方法を統一して学習者に直接的に働きかける実践であるが、これは「狭義の教育実践」の理解である。「広義の教育実践」には、この「狭義の教育実践」の展開のための条件整備をしたり組織化したりする活動も含まれる。これらの活動を推進するものとして「組織化されたもの」が「教育制度」である。これは教育学とりわけ教育実践論の立場から見た教育制度の基本的理解である。しかし、より広い視点から見ると教育制度は、近代に始まり現代に至る「近現代」の「社会制度」の一環である。

「社会制度」とは一般に「人々が社会的生活を営む上で必要な基本的な取り決めをし、しばしば社会的・公共的な施設や職員を配置して、それらを具体化するための仕組み」だと考えられている。このように一般化して考えれば社会制度には、言語や生活規範、家族制度から国家、さらには国際的諸機関までを含めて考えることができよう。しかし、近現代の教育以外の社会制度として今日一般に考えられているのは、市場・貨幣制度にはじまる経済制度、生存・生活条件にかかわる社会福祉制度、働く場と機会にかかわる労働制度、そして自治制度を含む政治制度など、国家と家族の間に位置して、社会で具体的に機能している制度である。

近代以降の国民国家の発展、とくに20世紀に入ってからのもとの社会の組織化、なかでも第2次世界大戦以降、国家が社会に大幅に介入・参入するような「社会国家」が展開することによって、今日では現代人の生活領域のほとんどすべてにわたって「社会制度」が存在し、社会制度なしには社会的生活はもとより、私的生活も営むことが困難であるような状態になってきている。社会制度は人間の社会的組織であり、生きた人間の活動と制度理解によって維持されるものである。そして教育はその人間の育成にかかわるものであるがゆえに、教育（訓練活動を含む）は社会制度のすべてにかかわるものである。こうした視点から見れば、教育制度は「制度中の制度」だとも言える。

「制度」はいったん出来上がると、一人ひとりの思いやライフサイクルを越えて、制度自体を維持し拡充していきこうとする傾向が生まれる。したがって、特定の制度が時代や社会的状況に

¹³ ここで述べる教育制度論は、拙著『新版 教育学をひらく——自己解放から教育自治へ——』青木書店、2009、とくに「第4章 教育制度とその公共性」をふまえている。

適合しなくなった時には制度改革や新しい制度の創設が求められるが、そのためには改革や創設の必要性を理解し、実際に取り組んでいく人々の批判的・反省的・創造的な学びが不可欠となる。こうした学びを推進していくのも教育の重要な役割となる。

かくして教育と教育制度は、現状を維持していこうとする場合にも、今日のように社会と社会制度の「持続不可能性」が指摘され、改革の必要性が強調される場合にも、基礎的で根本的な重要性が与えられることになるのである。本稿では、現在は教育改革の時代にあるという視点に立って考えていくことになる。

2 教育制度の位置

ここで、後の議論のために、経済構造・市民社会・政治的国家という現代社会構造における教育制度の位置を確認しておこう。

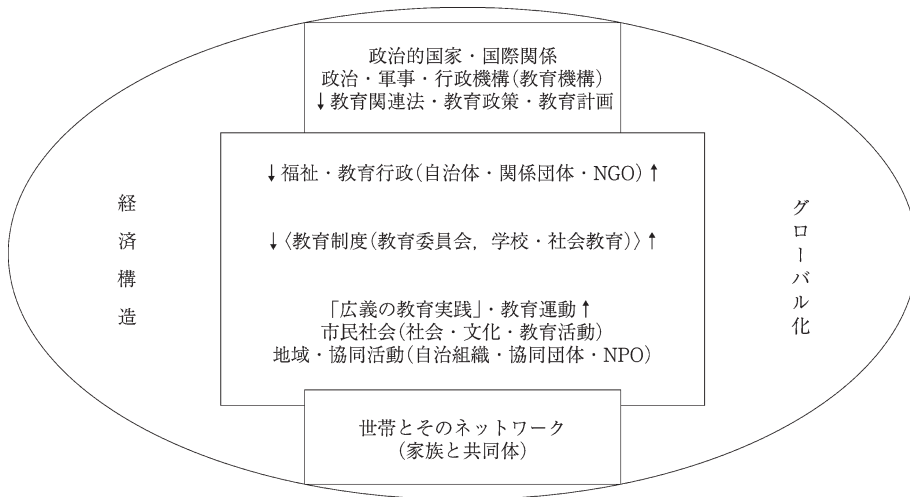
社会制度を運営する組織は、国家機構と諸個人・諸集団の間にある「中間組織・中間団体」と呼ばれている。国家は「地方政府（地方公共団体）」や教育関係団体をとおして教育制度を普及しようとしてきた。これに批判的な教育運動が市民社会の中から生まれ、しばしば独自の組織化・制度づくりをすすめてきた。今日では、民間非営利組織（NPO）や非政府組織（NGO）の活動が社会の形成・発展に不可欠のものであることが理解されてきている。政策的には、それらをも国家の側から位置付け、取り入れた（「民間活力」を利用しようとする）政策が支配的になってきており、実際には政治的国家と市民社会の両者の側からの組織化の複合的な社会制度が多い。

そこでは、国家的要請と市民的要請（背後にある経済的要請）が拮抗し、相互の緊張や矛盾を抱えたものとなっている。その関係は今日、国民国家の枠をこえたグローバリゼーションが進展する中でより複雑なものとなり、国家間の相互依存のかつ競争的關係、その背景にある多国籍的企業や国際的諸機関の動向を無視することができなくなっている。

以上をふまえて、現代社会における教育制度の位置をモデル的に示すならば、〈図－1〉のようである。

ここで示した教育制度は「広義的教育実践を（第1次的に）組織化する」教育委員会と学校・社会教育制度である。一般に教育制度には、より広い地方教育行政（第2次的組織化）から国家レベルの教育機構や教育関連法など（第3次的組織化）を含むものと理解される。本稿でも、これら全体を「教育制度」の表象と考える。

社会構造の中で教育制度を理解する際に忘れてならないのは、第1に、階級・階層的視点である。教育制度には近現代社会の多様な階級・階層の要求が集約されている。とくに教育制度が普及した先進国の多くでは市場的＝資本主義的体制がとられており、その内部には、大きな階級・階層的格差があるから、どこの誰に対する何のための教育制度であるかが問題とされてきた。21世紀には地球規模で、先進諸国にも広がる「社会格差」問題への取り組みが重要課題となってきている。高度経済成長時代に「1億総中流化」と言われてきた日本は、いまや先



〈図－１〉 現代社会における教育制度の位置

進国でもっとも高い貧困化率を示すグループに属している。とくに子供の貧困化率は先進国で最悪のレベル（約6人に1人）である。非正規雇用がひろがり（とくに青年層では半数以上）、社会から形式的にあるいは実質的に排除される「社会的排除問題」が克服すべき重要課題となっている。こうした中で、ほんらい「自由と平等と友愛」を実現するためであったはずの教育制度のあり方が問われているのである。

第2に、地域の視点である。資本主義的な社会経済は地域的・空間的不均等発展を基本的な特徴とする。急速な近代化を進めてきた日本はその典型例であり、戦後日本の高度経済成長のもたらした過疎・過密問題や、1990年代以降の経済的グローバリゼーションの展開の中での「東京1極集中」現象などに端的にあらわれている。21世紀に入って問題はより深刻化し、市町村の「平成の大合併」政策を経て「限界集落」問題や「地方（市町村）消滅」予測などが提起され、現政権は「地方創生」を重点政策にかかげざるを得なくなっている。しかし、その政策は「選択と集中」を基本としており、さらに地域格差を拡大し、実際に多くの「地方消滅」を生み出す恐れがある。これまでの学校制度は地域の人材を中央に送り出す「地域を捨てる学力」（東井義雄）の形成をしてきたのではないかと批判され、「地域を育てる学力」、「地域にねざす教育」のあり方が問われてきた。それは今日、とりわけ東日本大震災の被災地で重要課題となっているが、超少子高齢化が進み、学校統廃合が政策的に進められている日本のどの地域でも大きな実践課題になっていることである。「持続可能な教育制度」は「持続可能で包容的な地域づくり教育」¹⁴とともにあってはじめて現実のものとなるのである。

¹⁴ 拙著『持続可能な発展の教育学——ともに世界をつくる学び——』東洋館出版社、2013、第7章。

第3節 教育制度理解と社会システム論的アプローチ

1 教育制度理解の基本的視点

「社会制度」としての教育制度の以上のような特徴をふまえるならば、教育制度を考えるために必要な基本視点は、次の5つである。まず、①歴史的存在であることをふまえた歴史的視点、次いで②社会的存在であることからくる社会構造的視点、③とくに学校制度について、教育的活動全体の中に位置付けて考えるという教育構造的視点、④世界に広がっている仕組みであることからくる比較論的視点である。ここでさらに重要な視点として加えておきたいのは、⑤教育制度は、かかわる人々の日常的な教育活動によって支えられた組織的存在であり、人々の実践的働きかけによって変化するものであることをふまえた実践的視点である。

①と②は説明するまでもなかならうが、既存の法体系を動かぬ前提として考えたり、教育法体系の枠内だけでより合理的・効率的制度のあり方を考えたりする教育制度論が多い中では、再確認をした上で、より厳密に検討していく必要がある。③は、はじめに述べたような生涯学習時代においては不可欠の視点であるし、④はグローバリゼーション時代の今日、実際に国際的連関の中で教育制度改革がおこなわれている21世紀には当然の理解であろう。

もちろん、教育制度の歴史的・社会的性格にこだわらずに具体的な教育組織の分析をすることは可能である。とくに教育経営学のアプローチでは歴史的・社会構造的分析が希薄であるが、より社会科学的な教育社会学のアプローチでも、とくに最近重視されてきているシステム論的アプローチにはそうした傾向がある。

たとえば、教育社会学の代表的テキストとして、J. H. バランタイン／F. M. ハマック『教育社会学』がある。

同書は、これまでの教育社会学への理論的アプローチとして、これまでの機能主義、葛藤理論、相互作用・解釈学、批判的ないし新しい教育社会学、あるいはフェミニズム論などを取り上げながら、それらが複雑なシステムの一部を分析するには有効であるとしても限定的であり、教育システム全体をとらえる方法としては「オープンシステムモデル」をとるべきことを提起している¹⁵。それは対象とする教育組織をオープンシステムととらえるところから始まり、組織と組織外の環境との相互作用、つまりインプットとアウトプットの形式で、フィードバック関係において分析しようとするものである。それは「教育システムを全体として統合されたダイナミックな実体として」「一般化された図式」によって捉えようとするもので、「極めて一般的で、内容にとらわれない概念的な枠組み」(オルセン)であり、それゆえに、多様な分析方法を取り入れることができるものとされている。

¹⁵ J. H. バランタイン／F. M. ハマック『教育社会学——現代教育のシステム分析——』東洋館出版社、2011(原著2009)、pp.38-46。

本稿でも個々の教育組織を踏まえつつ教育制度の全体を理解しようとしているが、それはあくまで歴史的・社会的存在としての教育制度と言う固有な対象の固有な論理をとらえることを通してのことであり、その実体や内容を抜きにして理解できないものである。上述の③や④の視点を重視するのも、そのためである。

2 システム論的アプローチを超えて

周知のように、システム論的アプローチといえば、まず N. ルーマンのシステム論があり、教育システム論を内在的な生成や自己創出として捉えるような研究もあるが¹⁶、教育システムを教育制度論へと展開する方向は見えない。ルーマンとの論争で知られる J. ハーバマスは、生活世界にシステム世界を対置し、貨幣的システムと権力システムを考えたが、社会制度論とくに教育制度論にまで具体化してはいない。日本でも、生活世界に対立する教育制度の個々の問題を指摘する議論は数多いが、それらは教育制度論の展開として体系化されているわけではない。

もちろん、教育社会学の創始者とされる E. デュルケーム以来、教育社会学は「社会的現実としての教育」を科学的に分析する学問として理解されてきたから、教育社会学のテキストの中にも、歴史的・社会的存在としての教育制度に着目したものはある。その中でも、たとえば有本章ほか編『教育社会学概論』は、第Ⅱ部では旧来の教育社会学に一般的な「変動する社会と教育」がテーマとなっているが、第Ⅰ部は「学校と教育の社会学」とされ、「教育制度」に始まり、学校、カリキュラム、教室、児童・生徒、教師、高等教育、生涯学習が各章で取り上げられていて、教育制度論の展開とみることもできる¹⁷。序章(有本章)では、教育社会学の広範な対象の中から、学校と社会構造／社会体制の領域に比重をおいたとされている。

しかし、その「教育社会学の方法」は、(1)社会から教育への作用(教育の「社会的条件」)、(2)教育から社会への作用(教育の「社会的機能」)、(3)教育の中の社会(教育の「社会的構造」)の3つに区分されており、上述の社会システム論的視点からの整理であると言って良い。(3)では「教育そのものが社会である側面」に注目するとされており、事例としては学校教育が階層社会(格差社会)からの影響を受ける「文化的再生産」論が挙げられているが、教育(学校)を(本稿で考えるような)社会構造論的(ないし教育構造論的)視点からとらえる方法は提示されていない。第1章「教育制度」(飯田浩之稿)では近代学校制度の特質としての統一性・体系性・正当性、その発展と現在の諸類型(複線型、分岐型、単線型)、「社会と文化の再生産」としての諸機能が挙げられている。そして、その諸機能が揺らぎ、制度改革が求められているのが現代の学校制度であるという説明である。

以上のような教育制度の社会学的理解に対して、本稿では第1に、機能や諸形態を生み出す関係や構造を資本主義社会としての近現代社会の本質に立ち戻って考えてみたい。上記の基本

¹⁶ 田中智志・山名淳編『教育人間論のルーマン——人間は〈教育〉できるのか——』勁草書房、2004。

¹⁷ 有本章ほか編『教育社会学概論』ミネルヴァ書房、2010、第1章(飯田浩之稿)。

的視点①、②あるいは④はそのことを意識している。そのことは第2に、これまで「システム」として理解されてきたものを、まず近現代社会に固有な「矛盾的システム」として理解することを意味している。そして第3に、社会学に対する経済学や政治学的視点を対置するというのではなく、矛盾解決にかかわる「実践の学」としての教育学の立場にたって検討してみたい。③の視点を前提にして、⑤の視点を重視する理由である。ここでは、⑤の視点にかかわって以下のことを付言しておきたい。

教育改革時代にある今日、教育制度研究の意義は大きいが、その改革の方向は教育現場で取り組まれている実践をふまえたものでなければならないであろう。教育制度改革はよりよい教育実践を推進するためのものであり、現場の実践とはかかわりのない単なる制度いじり（たとえば、選挙対策や予算の取り合いのための「新制度」）はかえって現場を混乱させるものになりかねないからである。「子どもの最大限の利益」（国連「子どもの権利条約」1989年、日本の批准1994年）を中心においた制度改革と制度運用が必要である。

現在、日本政府によって採られている政策は「新自由主義プラス新保守主義＝大国主義」の理念に基づくもので、そのもとで進められている「教育改革」は、子どもの格差・貧困・社会的排除問題をさらに深刻なものとする恐れがある。それらはむしろ世界的な「教育的危機」をもたらす要因であるとも言え、それに対する批判的教育の理論と実践を必要としている¹⁸。こうした中で、貧困・社会的排除問題への対応こそが教育制度（とくに公共性をもつ学校制度）の存在意義を問う試金石となっている。したがって、とくに貧困・社会的排除問題の現実を踏まえ、学校が地域や行政とも連携して問題解決に取り組むような諸実践に学び¹⁹、そこから教育制度改革のあり方を考えていくという姿勢が求められているのである。

そもそも教育制度は、子どもを中心とした地域住民のためのものであるというだけでなく、地域住民の学習活動とそれを援助・組織化する教育実践があってはじめて存在するものである。その理解は21世紀に入ってますます重要なものとなり、2008年に大幅改定された教育基本法でも、「生涯学習の理念」（第3条）が新設されるとともに、具体的な教育活動においては「学校・家庭・地域住民等の相互の連携協力」（第13条）が重視されている。まず、こうした中で進められる教育実践の発展という視点から教育制度を問い直し、その「連携協力」によって進められる教育制度改革に着目し、そこから地方と全国にわたる教育制度のあり方が検討されるべきである。すでに各市町村・各学校で、さまざまな取り組みがなされている。まず現場から学び、学び合うことから教育制度改革を進めていかなければならない。

¹⁸ P. カロギアナキスほか編『教育の危機——現代的教育問題をグローバルに問い直す——』東洋館出版社、2017（原著2014）、とくに冒頭論文（M. W. アップル）など参照。

¹⁹ たとえば最近のものとして、柏木智子・仲田康一編『子どもの貧困・不利・困難を越える学校』学事出版、2017。そこで問われている貧困・社会的剥奪・社会的排除についての筆者の理解については、拙著『主体形成の教育学』青木書店、2000、第2章、拙編著『排除型社会と生涯学習——日英韓の基礎構造分析——』北海道大学出版会、序章、などを参照されたい。

以上のように教育実践論的視点を含んでこそ、社会制度論的アプローチ一般を超えた「教育学」として教育制度論の固有性が生まれる。こうした理解にたった学校教育制度論の展開についてくわしくは、別著を参照されたい²⁰。本稿ではその具体的検討をする前に、そのためにも前提となる教育制度の基礎的な理解に焦点化する。

第II章 教育学としての教育制度論

第1節 教育行政＝制度論の展開

ここでは、法学でも経営学でも社会学でもない「教育学」としての教育制度論はどのように展開されるべきであるかについて、黒崎勲の「教育行政＝教育制度論」を題材にして検討する。

1 戦後教育学批判と教育制度論

今日、戦後教育学に対する批判が一般的な論調となっている。それは教育固有の価値（教育的価値）を基盤とする「教育政策や教育制度への批判」という枠組みに対する批判である。佐藤広美は最近、その批判点を①他の学問分野との交流を妨げる、②思考を停止したままの教育的価値論が、政策提言につながる実証的現状分析をおろそかにする、③今日の状況に見合う理論の形成ができなくなるという3点に整理している。これらの結果、陳腐化・硬直化する教育的価値のために、教育の社会構造的認識を阻害させ（教育の非政治化）、教育病理を生み出す要因ともなるということである。もちろん、これらに対しては反批判があり²¹、佐藤は教育固有の価値の重要性を提起した勝田守一の思想に立ち返るべきであることを強調している²²。注目すべきことは、教育行政＝制度論を展開するにあたって黒崎勲もまた、勝田から出発しようとしていることである²³。

ただし、佐藤が念頭に置いている「戦後教育学批判者」とは、広田照幸、今井康雄、西村拓生、小玉重夫などであるが、黒崎が彼ら以上に批判の対象としているのは佐藤学であり、むしろ彼らが戦後教育学の代表者としている「国民的教育権」論者で、「発達の教育学」の提唱者である堀尾輝久である²⁴。その結果、黒崎は佐藤広美がいう「戦後教育学批判者」と見ることもで

²⁰ 小玉敏也・鈴木敏正・降旗信一編『持続可能な未来への教育制度論』学文社、近刊。

²¹ たとえば、教育科学研究会編『戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版、2014。

²² 佐藤広美「新自由主義改革と教育的価値」『教育』第59号、かもがわ出版、2017、p.44。

²³ 黒崎勲『教育行政学』岩波書店、1999、p.2。以下、黒崎からの引用は同書で、本文で時計文字の章、あるいはページ数を示す。

²⁴ 黒崎勲『教育学としての教育行政＝制度研究』同時代社、2009、p.79、第1章。黒崎が戦後教育学批判を最も端的に表しているとする佐藤学が批判する戦後教育学のキャンノン（規範）とは、①国民教育の理念、②教育と教育学の自律性、③技術的合理性、④市民社会の組織論と人権論、である。これらについて、主として戦後第1世代の教育学者の理論を踏まえて反論することが、同章の主要課題となっている。

き、実際、上記①～③のような主張もしている。同じく勝田に代表される戦後教育学の第1世代の研究を高く評価しながら、どうしてこのような差異が生まれるのであろうか。黒崎の主張に即して検討してみよう。

「制度としての教育学」の視点、教育学としての制度論にこだわってきたのが、黒崎勲である。彼は宗像誠也の教育行政学を引き継ぎながらも、勝田守一が構想した『能力と発達と学習』と『政治と文化と教育』のうち、未完におわっている後者の方向に教育行政学＝制度論を位置付ける。黒崎によれば、堀尾輝久の「発達教育学」はこの勝田の「2つの系」による教育学構想を前者に一面化するものである。戦後教育学批判者が堀尾理論に戦後教育学を代表させて批判するのも、戦後教育学の到達点を見誤るものである²⁵。問題はこの2つの系列の論理には差異があり、しばしば対立・矛盾するということである。両者を媒介する論理をどのように構築し、対立・矛盾を克服する論理をどのように打ち出していくのかが課題となるのであるが、黒崎はそのようには課題を立てない。

黒崎は、宮原誠一が提起した「形成と教育の区別」＝「教育再分肢論」をふまえ、教育への技術的合理主義的な経営学的研究も法学的・人権論的研究も退けながら、「教育学としての教育行政＝制度論」を展開しようとしている。彼によれば「目的意識的な人間の営みとしての教育の問題に接近するところに教育理論本来の特性がある」のであって、「教育の過程が政治的、経済的、文化的価値が争われる複合的な力が関係する過程であることを前提としたうえで、教育の制度と実践の固有性に関わる理論的究明を行うところに教育学の自律性の試みは存在している。」²⁶

このように理解された教育制度論はどのようなものであろうか。彼が教育行政学＝制度論、つまり「制度としての教育」論を展開した『教育行政学』によって検討していこう。その構成は〈表-1〉に示したとおりである。教育行政＝制度論の対象と方法が論じられているのは、上記のような視点から教育行政学の問題状況の指摘（第I章）があった後の第II章においてである。

そこではまず宗像誠也による教育政策・教育行政・教育運動の定義、つまり「教育政策とは権力に支持された教育理念」であり、「教育行政とは権力の機関が教育政策を現実化すること」、これに対して「権力の支持する教育理念とは異なる教育理念を、民間の社会的な力が支持して、その実現を図ろうとするとときに成立する」ものが教育運動だという定義の再検討からはじめる。そして、こうした理解による教育行政＝制度研究は、教育における政策的「逆コース」が展開した1950年代には有効であったとしても、60年代以降においては「現代社会の諸問題と戦後改革理念との距離を測る以上のものではなく」、「教育問題を教育政策の結果とみる『反教育行政学』の枠組みとして固定され、教育をめぐって市民社会に働く現代的メカニズムを分析する力

²⁵ 黒崎、同上書、p.52。

²⁶ 同上書、p.79

を失った」(黒崎, p.9-10)と評価する。こうした理解から,「戦後教育批判者」の主張と重なる部分が生まれてくるのである。

2 教育行政＝制度と教育管理＝経営過程

まず,「反(アンチ)教育行政学」に対して,教育行政＝教育制度研究の対象に最も自覚的だった研究者として持田栄一が挙げられる。彼は,「教授＝学習活動や訓育＝生活形成活動がすすめられるところには,必ずそれを可能にする条件・組織がみられる」と言う。その理論はマルクスの「労働過程論」の分析をふまえ,それを展開した芝田進午による「労働の技術的過程と組織的過程」の区別²⁷に依拠したものである。持田はこれを社会的労働とくに教育労働にも適用して,「教授＝生活過程と管理＝経営過程」の「相互に前提し,媒介しあう過程」として捉える。そのうえで,マルクスのいわゆる「管理労働の二重性」論をふまえて,「教育管理＝経営過程」のなかに教育活動の社会的集団的組織化と教育の権力統制との二重性を見出す。黒崎はこれを「教育の管理＝経営過程が権力による教育の統制である側面と教育の協業化である側面の二重性を内包していることを,個別体制つまり学校の教育経営という場面においてもまた見出そうとするもの」であったと言う(黒崎, p.12-3)。

以上のような「教育管理＝経営過程」こそ,法律学や行政学や政治学・経営学など社会科学一般ではない「教育科学」の対象であるという持田をふまえて,黒崎は「教育学としての教育行政＝制度論」の対象を考える。それは,とくにそれまで教育行政＝制度論において圧倒的地位を占めていた教育法学・法解釈論とは区別され,「つねにそれが果たしている現実の機能と役割の具体的な分析にもとづいて,その社会的意義や性質が判断されるべきもの」である(黒崎, p.16)。別のところではさらに,「教育科学」とも区別されて,「教育の制度と実践の固有性」を追求する「教育学(ペダゴジー)」としての教育行政＝制度論だと主張されている²⁸。

それではこのような「教育管理＝経営過程」を対象にして,「教育行政＝制度論の展開」はどのようなされるのであろうか。そのことをタイトルにした第Ⅵ章を見てみよう。

そこでは,宗像誠也の教育委員会論,それを支えた「教育としての教育行政」論が高く評価されている。それは,「教育行政の活動をいわば教育の営みそのものとして理解し,教育行政改革を通して教育改革に積極的に参加しようとするもの」で,既存の社会秩序への社会化を求める「行政としての教育」はもちろん,行政への従属から教育を解放しようとする「教育のための行政」とも大きく異なる教育行政観である。この「教育としての教育行政」の立場から,「教育全体を動かす人々の教育意思の組織化の方法とその教育意思の具体的表現である教育計画の究明」という教育行政＝制度論の構想と課題が生まれてくるとされているのである(黒崎, p.87-

²⁷ 芝田進午『人間性と人格の理論』青木書店, 1961, p.71。同『教育労働の理論』(青木書店, 1975)も参照。

²⁸ 黒崎勲『教育学としての教育行政＝制度研究』前出, 第1部第2章参照。

88)。

しかし、その後は「別の方向に展開」していった戦後教育行政学の学説史的検討がなされ、「アンチ教育行政学」具体的には「国民の教育権」論、「内的・外的事項区分論」、「親と教師の教育権の予定調和論」、「私事の組織化としての公教育」論への批判が繰り返され、「教育としての教育行政」の視点からの教育制度論の展開は見られない。最後の節で「教育権の論理から教育制度の理論へ」が主張されているが、「教育制度の理論」を展開したらどのような教育行政＝制度論の体系となるのかは示されていない（「まえがき」では、同書は「筆者の教育行政＝制度論の全体を論述する」とされているのであるが）。

少なくとも、対象とされた「教育管理＝経営過程」論の展開は見られない。「対象と方法」を提起して以後、「教育行政＝制度論の展開」の前までの章では、「教育の社会的機能」、「公教育制度の組織と運営」、「教育行政の機構と活動」が論じられているのであるが、同書の構成からして、それは「教育管理＝経営過程」論の展開としてではない。この章の後では、「能力主義と教育の平等」、「教育の正統性と説明責任」、「学校選択制度」、そして「戦後教育政策の基本問題」が、「教育としての教育行政＝制度」論の視点からの「課題の例示」（黒崎, p.20）として検討されているのであるが、教育制度論や「教育管理＝経営過程」論の本格的展開ではない。

第Ⅵ章の前に展開されている①教育の社会的機能（第Ⅲ章）、②公教育制度の組織と運営（第Ⅳ章）、③教育行政の機構と活動（第Ⅴ章）、のうちの②と③は「教育管理＝経営過程」論にかかわるテーマであるともいえるが、それらの位置と内容からしても、そうした視点からの展開ではない。しかし、①はその前提となる学校教育制度の位置付けにかかわるテーマである。

第2節 広義の教育と学校教育制度

1 教育基本形態から見た学校教育制度

『教育行政学』第Ⅲ章のテーマは「教育の社会的機能」であり、教育全体を広く社会全体の中で捉えた上で、学校の機能を捉えようとする意図がうかがえる。黒崎はまず、重視する戦後教育学の遺産として、宮原誠一による「形成と教育の区分」、いわゆる「教育再分肢論」を位置付けている。学校教育制度は、ひろく社会で行われている「広義の教育」とのかかわりでも特徴付けることができる。そこで、黒崎が重視した宮原「形成と教育」論を発展させて、教育全体における学校教育制度の位置付けを考えておきたい。

それは、ひとつに、1950年代に展開された「教育構造論争」の成果を確認しておきたいからである。この論争は海後宗臣の形成・教化・陶冶の3形態論の提起²⁹からはじまり、学校（陶冶形態）以外の教育の形態を位置付け、学校制度の独自性を捉えることにつながるものであった。もうひとつは、今日の学校をとりまく状況を見るならば、学校教育以外の教育（戦後日本では

²⁹ 海後宗臣『教育原理』朝倉書店、1950。

〈表－２〉 教育制度と教育関係・教育形態

教育制度	教育関係	教育基本形態	事例
学校教育	教師－教育内容－生徒	教育専門労働	学級・講座
社会教育	学習内容－学習者	自己教育	博物館・図書館
	学習者－学習者	相互教育	学習グループ・団体
非制度的教育	全生活過程	社会的形成	社会集団・組織

「社会教育」と呼ばれてきた), さらには制度化されていない領域で展開されている学習活動も含めて, いったん学校教育を相対化した上でそのあり方を検討していくことが必要であるからである。

ここでは, 宮原による「形成と教育」論と教育構造論争をふまえつつ, のちに教育基本形態論として展開することを考えて, 〈表－２〉を上げておく。この表で「社会的形成」とあるのが, 宮原のいう「形成」(無意図的・非組織的教育)である。相互教育と自己教育は, 海後のいう「形成」と「陶冶」を教育的本質から捉え直したものである³⁰。

この表は, 第１に, 現在の教育制度の基本構造を示したものであり, 「教師－教育内容(教育手段)－生徒」という教育関係が基本となり, 「教育専門労働」としての教師が位置付けられている学校教育制度の特殊性が理解できよう。

しかし, この表は第２に, 近代以降に発達した学校制度は, その前提に非制度的教育と社会教育があることを示している。歴史的には, まず非制度的教育があり, 次いで近代以前の社会教育(「社会教育」という用語と制度はむしろ, 学校教育成立後に生まれた), そして学校教育というように発展してきたのである。第３に, 現代における学校教育の基盤に, 社会において行われている教育(非制度的教育と社会教育)があることを示している。「大人が変わらなければ子どもは変わらない」という関係理解の必要性でもある。第４に, 教育専門労働者としての教師の活動は, 子どもの社会的形成を基盤とし, 学校においては学習者の主体的な学び(相互教育と自己教育＝社会教育の本質とされてきたもの)があってはじめて意味あるものとなることを示している。子どもの学び(相互教育と自己教育)がなければ学校での教育実践は成立しないことは, 教師が日々経験していることであろう。

２ 教育基本形態論の今日的意義

学校教育制度を理解する上で重要なことは, つねにこの表の全体を視野に入れておくことである。それは, 単に「連携協力」の必要のためではない。これまでの学校教育においても, 社

³⁰ 社会教育の領域にひろがった教育構造論争とその評価については, 拙著『エンパワーメントの教育学——ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン——』北樹出版, 1999, 第５章第３節を参照されたい。この表は, そこで示した〈表－３〉から, 海後による教育類型を削除し, 教育基本形態を加えたものである。

会教育的な教育関係（学習内容－学習者，学習者－学習者）が位置付けられてきたが，子どもの主体的・対話的な学びとしてのアクティブラーニングが重視されてきている今日，そのことはますます重要な課題となっている。学校内外の生活過程で子どもが何をどのように学んでいるか，子どもが生活過程をとおしてどのように「社会的形成」されているかを理解することは，学校教育実践を進める場合に不可欠なことである。「子どもの貧困」が社会問題化し，多様な困難を抱えた子どもが増加してきている今日，その必要性は強く理解されてきている。

こうした中で進められる教育実践の発展という視点から教育制度を問い直し，求められている「連携協力」によって進められる教育制度改革に着目し，そこから地方と全国にわたる教育制度のあり方を検討する必要がある。そうした実践的課題につながるような教育制度理解が求められているのである。

〈表－2〉は以上のような今日的課題を念頭におきつつ，教育制度を理解するための教育原論的なアプローチを示しているが，1970年以降の市民社会の発展，とくに90年代以降のグローバリゼーションのもと，生活のあらゆる領域に商品・貨幣的世界が浸透してきている歴史段階に対応したものとして，より丁寧に展開する必要がある。その中で，黒崎が「教育の社会的機能」の後に示している「公教育制度の組織」や「教育行政の機構」が，なぜ，どのようにして生まれ，それらはどのような性格をもっているのか，が検討されなければならないであろう。教育制度論の原論から本質論への移行過程の課題だと言ってもよい。

なお，黒崎は取り上げていないが，黒崎が多くを依拠している持田栄一には「批判教育計画論」の展開があり，そこで「制度としての教育」を変革の対象として取り上げている。持田によれば，教育制度は「教育についての共同意思が外化され物象化されたもの」であり，そこから生まれる疎外関係を止揚するために「新しい共同意思」を構成し，「教育を社会共同の事業」として捉えていくことが必要である³¹。教育制度を物象化論・疎外論の視点から捉えることは重要である。しかし，持田のこの主張は主意主義的・政治主義的であり，物象化論・疎外論は市民社会における商品・貨幣的世界の展開をふまえて議論する必要がある。この点は，本論集次号で検討する。ここで指摘しておきたいのは，持田が現実の力関係を考えて自治体教育計画化，すなわちシビルミニマム論をふまえながら，「地域に新しい教育共同体を創出」することを主張していたこと，その際に，人間の生活そのものにおける「疎外を回復」していくこと，「生活自体を教育の場」とし，社会教育（自主的学習運動）から学校教育そして家庭教育へと変革の方向を提起していたことである。

実際に，社会教育学的視点を含んだ教育行政学にはその可能性を見ることができるが³²，そう

³¹ 持田栄一の批判教育計画論とその批判的検討については，拙著『現代教育計画論への道程——城戸構想から「新しい教育学」へ——』大月書店，2008，第4章第2節を参照されたい。

³² 奥田泰弘編『市民・子ども・教師のための教育行政学』中央大学出版部，2003。必ずしも体系的とは言えないが，そこでは「教育の住民自治」（第5章）が強調され，社会教育実践の視点から「住民・市民と教育行政」（第8章）が展開されている。

した方向での教育行政＝制度論の展開は、黒崎を含めて見られない。このことは、現代の教育制度改革を考える際にも、〈表－2〉の論理をふまえておくことが基本的な重要性をもっていることを示していると言えるであろう。

第3節 現代資本主義社会における学校制度

1 「対応理論」と学校制度

上掲書第Ⅲ章でまず宮原理論を取り上げた黒崎は、次いでデュルケームの社会学によって「社会的分業と個性化」、「政治と教育」のテーマ、最後にアルチュセールによる「生産諸関係の再生産」論、「国家イデオロギー装置としての学校」論などを取り上げている。しかし、「教育の社会的機能」の検討にもかかわらず、それらをふまえての現代資本主義社会における学校制度分析の「社会科学視点」あるいは教育学の立場からの理解について黒崎がどのように考えているかは必ずしも明確ではない。

たとえば、黒崎が1970年以降の「教育行政＝制度論の転換に決定的な役割」を果たしたというボールズ／ギンタスの研究（「対応理論」）は、こうした議論（「再生産論」的教育制度論）の中でもっとも注目されているものだと言って良い。その「衝撃的」な「対応原理」（「教育の社会的関係が生産の社会的関係と構造的に対応している」）はマルクスの『経済学批判序説』の論理を統計的手法によって実証したものとされている。また、その専門技術主義＝能力主義論は、現代教育制度の支配的イデオロギー批判として位置付けられている。さらに、教育政策にかかわっては、教育の統合の機能（社会的要請）が人間的発達あるいは平等の機能と矛盾するということをふまえて、学校が「個人の多様な発達の要求と社会的要請を統合する自らの独自の教育理念」にしたがって教育活動を行う自由が保障されるべきであるという³³。

ボールズ／ギンタスの研究については、他の研究者によるその後の発展とともに、矛盾論や発展論の不十分さ、教育に内在的な論理の欠落などを指摘する批判もあり、ボールズ／ギンタス自身による転換もある³⁴。こうした中で、グローバリゼーション時代に入る前、資本主義と教育制度の関係を正面から議論していたボールズ／ギンタス『アメリカ資本主義と学校教育』（1976年）を黒崎が教育制度論として重視したことは評価できる。しかし、その理解は必ずしも十分であったとは言えない。たとえば、同書第Ⅰ章では次のようなことが述べられていた³⁵。

教育制度は「人間解放と社会的平等の問題に対するさまざまな相反する解決案をテストする実験室であると同時に、社会的闘争が戦われる闘技場（アリーナ）」である。アメリカにおける

³³ 黒崎、同上書、pp.4, 35-6, 138, 140, 192, 196。

³⁴ ボールズ／ギンタス理論の展開とその批判については、小内透『再生産論を読む』東信堂、1995、第3章。

³⁵ ボールズとギンタス『アメリカ資本主義と学校教育——教育改革と経済制度の矛盾——Ⅰ、Ⅱ』宇沢弘文訳、岩波書店2008（1976年）、第Ⅰ章。

資本主義の発展と教育制度の対応的關係を分析してみれば、学校制度は「高度に発達した企業制経済が、反体制的な運動に基本的な枠をはめ、その攻撃を回避する能力をもっていることを如実に示すもの」であり、それは「教育の制度改革がみごとに失敗してしまったこと」に象徴的にあらわれている。その理由は、第1に、教育だけでは決して経済的平等を実現するための有効な手段とはならないこと、第2に、経済的格差は（IQなどの）認知的能力の個人間格差とは無関係であり、教育を通じて助長される学生の意識、対人行動、性格などと関連付けて理解されなければならないこと、第3に、現行の教育制度は労働者としてのふさわしい態度や行動を育成しているという点で適切（合理的）なものであること、第4に、学校制度は利潤と政治的安定のために効果的に働いてきたが、高度に政治化された平等意識が一部の教師・両親・学生の間に培われた場ともなっていること、最後に、教育組織は異なった時期にはそれぞれ異なる形態をとり、資本蓄積の過程、賃労働制の拡大、企業家経済から法人企業経済への変遷などにともなう政治的・経済的な闘争に順応した形で進展してきたこと、である。

こうした理解にもとづくならば、「教育制度が平等主義的、かつ人間解放的となるのは、社会生活のなかでの全面的な民主的参加を可能にし、経済成果の平等な配分を受け取ることができるように若い人々を教育することができる」と、すなわち「経済の分野に民主主義を拡大したものとして捉えられた社会主義」が実現したときである。それは「個々人の独立した人間性と社会的共同性を求めようとする抑えがたい欲求」、「生活を自らの手に取り戻し、人間的な成長の場をつくりだし、集団的な必要をみたすような社会関係」を実現すること、「教育的、経済的制度を適切に組織化することによって、支配と従属、自己尊重と自己嫌悪、豊富と貧困という抑圧的な対立関係を再現することなく、人々のもっている創造的力を自由に解放することが可能である」という確信に基づくものである。ただし、それに向けた変革は長い闘争の結果として実現するものと理解されており、マルクスの考え方、すなわち「根本的な社会変革が起こるのは、進歩の可能性が明白であるにもかかわらず、それが時代的遅れとなってしまった一連の社会的な制度によって阻まれたときに限られているという考え方」によるものである。

2 商品・貨幣論から現代社会構造論へ

以上のように、アメリカにおける資本主義と教育制度の歴史的発展過程をふまえ、現代的課題と将来展望までを展開しているボールズ／ギンタスの研究が、日本において正当に評価されているとは言えない。教育制度論にその研究を生かそうとした黒崎は、その理論をマルクス『経済学批判序説』の枠組み（いわゆる「土台・上部構造論」）で理解しているので、ボールズ／ギンタスが前提とした『資本論』にまで立ち入らず、したがって、持田栄一を継承して教育制度論の中核に位置付けようとした教育管理＝経営論をそこに位置付け、さらに展開することができなかった。もちろん、ボールズ／ギンタスの『資本論』理解自体の限界もあり、とくに社会制度理解において重要になる商品・貨幣論の固有の位置付けなどは大きな課題である。

たとえば、最近において主権者教育あるいは市民性教育の重要性を強調している一人である

広田照幸は、次のようにいう³⁶。すなわち、「交換価値としての教育は、不平等を『市場能力』という形で実体化させ、正当化する」。しかし、「交換価値ではなく使用価値の領域では、受けた教育がすべてポジティブな意味を持つ（持ちうる）」。「それは人間が商品化されない領域、すなわち市民の公共的な領域、親密圏の領域、自分の内面との対話の領域などで、それらの領域では「自分だけでなく他者にも十分に教育を受けてもらうことが必要だし有益である」。こうした理解にもとづいて、「経済的効用だけでなく、市民形成や優れた文化の継承・発展など、多様な目的や機能をもつものとして学校教育の役割を捉え直す必要がある」と言うのである。

広田は商品・貨幣論レベルの理論にもとづいて学校制度の検討をしているわけではないが、今日の学校制度改革においては商品・貨幣的世界への批判が必要であることを、事実上指摘しているということができよう。

また、「土台・上部構造論」から出発する戦後教育学を重視する井深雄二は、黒崎の教育行政論を「1980年代の公教育が直面していたところの能力主義教育による教育の私事化という事態に対応すべき教育行政の課題の性格をよく言い当てている」と評価しながら、次のように批判している³⁷。すなわち、「市民社会と『企業社会』とが区別されておらず」、むしろ「『市場原理』が積極的に肯定される」ために、「『市民社会』の力学による教育の支配が問題にされる一方、国民の教育権論に基づく教育政策批判（＝規範分析）の有効性が否定」される、と。この批判は経済構造・市民社会・政治的国家の関係が区別と関連において理解されず、市民社会＝企業社会（＝経済構造）と同一視されていることを問題にしていると言える。より厳密には、商品・貨幣的世界と資本・賃労働的世界の区別と関連が問われるであろう。

しかし、その問題点は井深の言う「教育権に基づく教育政策批判（＝規範分析）」だけで克服されるものではないだろう。むしろ、(1)経済構造（「市場原理」と「企業社会」）の論理を分析することを通して、教育制度の形成論理を解明し、その上で(2)権利論だけでなく「市民社会 Zivilgesellschaft」³⁸ 展開の固有の論理を展開することによって、教育制度改革の方向を検討する必要がある。その際には、井深の主張する「『教育基本法体制』の理念の現代的再生」、あるいはそれを具体化する「私事の組織化」（堀尾輝久）論にとどまることはできないであろう。

以上のような点に立ち入っては、次号以下で述べることにする。

³⁶ 広田照幸『教育は何をなすべきか——能力・職業・市民——』岩波書店、2015、p.28-9。

³⁷ 井深雄二『戦後日本の教育学——史的唯物論と教育科学——』勁草書房、2016、p.224。

³⁸ よく知られているように、J. ハーバマスが『第2版 公共性の構造転換』（細谷貞雄・山田正行訳、未来社、1994、原著1990）の序文で提起した概念であるが、筆者はA. グラムシがいう意味で使用している。教育の領域に即した公共性と市民社会の具体的理解については、拙著『教育の公共化と社会的協同——排除か学び合い——』北樹出版、2006、を参照されたい。

第4節 教育制度の社会的機能

1 能力主義と社会的統合

黒崎のテキストに戻ると、上述のように、第Ⅶ章はそのタイトルにもかかわらず「教育行政＝制度論の展開」にはなっていなかった。その末尾では、教育が市民社会において肥大化し、教育行政がそれを管理できなくなった今日、「市民社会の力学のなかでの教育の動態」に対応して「効果的な教育行政の役割を見出すこと」が教育行政＝制度論の課題となるとされている（黒崎, p.119）。「効果的な教育行政」とは何か、教育行政活動を「正当化する新たな平等や公共性の概念」とはいかなるものか、が問われるというのである。

続く第Ⅶ章「能力主義と教育における平等」は、「効果的な教育行政」の内実を問うものとするれば、教育制度論の展開のようにも考えられる。それは何よりも黒崎が、「能力以外の理由によって差別されることなく、人々に等しく開かれていることは、近代社会の教育制度の基本原則である」とし、その原則は「業績によって社会の階層を構成するという原理に転化」し、「能力主義あるいは学歴主義社会の問題の発端」となるとしているからである。

それは、ボールズ／ギンタスが指摘する「教育の統合の機能（社会的要請）が人間的発達あるいは平等の機能と矛盾」するという教育制度の基本的性格にかかわるテーマにつながっているとも言える。もちろん、統合機能と社会的要請、人間発達と平等の機能は区別して整理されなければならない。その上で、もし、第Ⅶ章を「教育の統合機能と平等機能の矛盾」、第Ⅷ章「教育の正当性と説明責任」を「統合機能と人間発達機能の矛盾」の展開と理解するならば、第Ⅸ章「学校選択制度」（学校の正当化を求めるひとつの方法とされている）をそれらの今日的焦点として位置付けることもできよう。そうすれば、一貫した教育制度論となったかも知れない。

しかし、これらはあくまで教育制度の社会的機能にかかわるものであり、その教育制度論的理解のためにはこれらの諸機能を関連づけることができるような構造論的アプローチが、それらを根拠づけるためには本質論的理解が必要となる。黒崎にそうした検討がみられないために、第Ⅶ～Ⅸ章はそれぞれ「効果的な行政」を進める際の別々のトピックス（「課題の例示」）として扱われている。それは、教育行政＝制度論と言いながら『教育行政学』として展開し、「戦後教育政策の基本問題」（第Ⅹ章）に集約させていくという本書の志向性からして当然の結果かも知れない。同書には「教育制度」の定義も索引もない³⁹。

ここでは、方法論的検討に焦点化しているのでそれぞれにふれることはしないで、第Ⅶ章の内容を中心にみておくことにする⁴⁰。

³⁹ それは、黒崎『教育学としての教育行政＝制度研究』（前出）でも同様であり、索引には「教育制度基準」はあっても「教育制度」そのものはない。

⁴⁰ 黒崎勲『現代日本の教育と能力主義——共通教育から新しい多様化へ——』岩波書店、1995、も参照。教育制度改革理念として「能力と適性に応ずる教育」と「発達の必要に応ずる教育」という2つの原則が2分しており、その理解・対処が「現代社会の教育制度が直面する最大の理論問題」とされている（pp.6, 208）。

黒崎はまず、アメリカでの教育社会学的調査と教育政策の動向やそれらに対するボールズ／ギンタスを含む「再生産論的アプローチ」を紹介している。教育社会学的調査は、階層間の格差拡大・固定化の実態を明らかにし、再生産論は、能力以外の要因の平等を追求してきた戦後民主主義教育の限界を明らかにした⁴¹。こうした状況では、教育法学者・小林直樹らの「人格平等の原則」からの能力主義批判は、非現実的ないし空想的な議論になる。黒崎は、「現代社会の階層化が、これまで広く能力主義の理念によって正当化されてきた」が、「階層化一般のメカニズムと能力主義の理念による階層化の特質を区別」しなければならないことを確認しつつ、次のように能力主義を再定義する。すなわち、「能力主義とは、階層化のメカニズムが社会的国家的制度として一元的に整備され、諸個人の能力の差異がそうした一元的に整備された制度を通して把握され、管理されるにいたった近代社会の特定の段階における階層化の特定の形態をいう」と。したがってまず、「能力の評価を一元的に管理する体制の整備についての当否」が検討されなくてはならないことになる。

黒崎は、能力主義に代わる社会原理としては(社会的国家＝福祉国家に適合的な)「ロールズの正義論にもっとも豊かな可能性」があるとし、教育の原理としては「経済的な効率性を教育の効率性の観点から見直す契機を有し、既存の社会的分業の枠組みに直面しつつ個人の自由な成長の余地と可能性を保証するようなものでなくてはならない」と結論づけるのである。終章(第X章)で黒崎は、社会的要請＝経済成長路線にそった能力主義的多様化政策を批判しつつ、「教育理念による多様化」を主張している。すなわち教育は「教育を受ける者の多様性にもとづく教育制度の多様化の新しい理念と根拠」を見つけ、学校は自立した教育機関として「個人の多様な発達の要求と社会的要請を統合する自らの独自の教育理念にしたがって教育活動を行う自由を保証されるべき」だという。それはボールズ／ギンタスの主張とも重なっている。

この結果が、学校選択制度の積極的評価(第IX章)につながっていると言える。ただし、学校選択論を主張する際には、ボールズらの「対応理論」よりもハーシュマンの主張をふまえた「抑制と均衡の原理」(教師の専門性と親の選択の自由を2つの権利として同時に認める)が重視されており、「市場力と非市場力の相互作用」を重視すべきことが強調されている⁴²。

2 残された課題

以上のような黒崎の主張については、もちろん、現在の時点で考えるならば、さらに検討すべきことがある。たとえば広田照幸は、能力主義は「一元的な社会的国家的制度として管理される段階の階層化の形態」だという黒崎のような理解に対して、具体的な能力にもとづく選抜

⁴¹ そこから始まる批判的教育学の動向については、M. W. アップルほか編『批判的教育学事典』安彦忠彦ほか監訳、明石書店、2017、原著 2009、など。

⁴² 黒崎勲『増補版 教育の政治経済学』同時代社、2006、p.277-8。ボールズらが引用されるのは、「対応理論」段階のものというよりも、「資産の再分配アプローチ」としてである(同書、342-3)。

は「市場を構成する諸アクターの恣意的な権力行使の問題」として理解されなければならないことを指摘している⁴³。とくに社会的国家＝福祉国家段階から新自由主義国家への移行を経た今日、念頭におかれなければならない点であろう。このことをふまえて、国家がかかわる教育制度のあり方としても、議論すべきことは多い。

(1)「社会の財」としての教育の「分配」について提起している宮寺晃夫は、「教育の公正な分配を保証するのは何か／誰か」を問うという点では黒崎と共通しており、その「(個人の権利としての教育を)実効的に保証していく教材の供出・分配をつかさどる機構」、分配主体としての国家のあり方、「どのような教育を・誰に・なにゆえに分配するのかの説明責任を果たす調整主体」の重要性を提起している⁴⁴。黒崎の「学校選択制度」論は、これらへ対応しようとしていたものとも言えるが、その主張は新自由主義的教育政策に飲み込まれるような傾向があった。そのことを批判しているのは、直接の論争相手であった藤田英典だけでない⁴⁵。「学校教育が階層分化し、社会における排除／被排除が進行するという危機のなかでこれを克服するために力のある公立学校制度をいかにして再生、再構築するか」といった黒崎の課題意識は共有できるとしても⁴⁶、階層分化や社会的排除問題を引き起こした大きな要因と考えられる「新自由主義」の元祖の一人とされているハイエクなどに依拠して教育制度改革論を展開する黒崎の議論にはいくつかの問題点が含まれている。

(2)黒崎が前提にしていたロールズの正義論をめぐる批判、それを教育制度論に適用する際の適否もふまえておく必要がある。ロールズの正義論を、社会制度を媒介としたものとして発展させようとする試みは最近でも続けられている。たとえば斎藤純一は、ロールズを超えて世代内・世代間の公正を実現する制度を探りつつ、H. アーレントの「人間の複数性」論やJ. ハーバマスのコミュニケーション理論を加えて、政治理論的に「熟議の制度」を発展させようとしている⁴⁷。そこでは、事後的な補償ではなく、「事前の資源の分散」を図る制度、そして世代間の公正にもかかわる制度として教育制度が位置付けられている。ただし黒崎は、熟議の公共性それ自体については「新しい公共性概念の提出というよりは、近代社会が原理とする公共性概念の実質的保障」の課題であり、「私事性と公共性は共同性を実現する2つの契機」であるから、

⁴³ 広田照幸『教育は何をなすべきか』前出、p.104。

⁴⁴ 宮寺晃夫『教育の分配論——公正な能力開発とは何か——』勁草書房、2006、「はじめに」、p.186。さらに宮寺は同著『教育の正義論——平等・公共性・統合——』（勁草書房、2014）の「あとがき」では、ネグリとハートのロールズ批判をふまえて、「こんご正義論の対象は、財の分配のあり方だけでなく、財の生産の場での労働のあり方にも及ばなければならない」としている。必然的な展開であると言える。

⁴⁵ 学校選択・参加論の動向については、勝野正章「第8章 学校選択と参加」平原春好編『概説 教育行政学』東京大学出版会、とくに黒崎の提起による学校選択論争については、乾彰夫「教育における市場主義の問題」および大田直子「公教育の危機と学校選択・バウチャー制度」M. W. アップル/J. ウィッティ/長尾彰夫編『批判的教育学と公教育の再生』明石書店、2009、も参照。

⁴⁶ 黒崎、同上書、p.362。具体的には、志水宏吉『公立学校の底力』ちくま新書、2008、など。

⁴⁷ 斎藤純一『不平等を考える——政治理論入門——』ちくま新書、2017。

国家や市場に対して熟議的公共性を対置するのは「公共性と社会的共同性を同一視するところからくる誤り」であり、むしろロールズの正義論こそが「より妥当な論拠を識別するための規範的・批判的基準」を探求したものとして、その卓越性を評価すべきだとしていた⁴⁸。ヘーゲルやマルクスの「国家と市民社会の分裂」論にはじまり、政治的国家・市民社会・経済構造のグラムシ的3次元にたちもどって考えつつ、あらためて今日的な「社会的協同」実践を位置付けるような「教育の公共性」を考え直す必要があろう⁴⁹。

(3)黒崎の能力論が「個人主義的能力論」を前提にしていたことも問われよう。彼は、ロールズのように「個人の能力を共通の資産とみる」タレント・プーリングの考え方も紹介しているが、ロールズはいわゆる「格差原理」に自由主義的第1原理を優先させて「財産私有型民主制」を主張しており⁵⁰、黒崎＝ロールズの平等論は個人主義的能力論を超えるものではない。K.ハウは教育機会の平等に関しては、形式論的・補償論的・参加論的な解釈があるとした上で、学校選択にかかわっては「市場の言葉ではなく民主主義や平等の言葉で語るべき」であり、「参加を中心に置く議論に置き換えるべき」であるとしていた⁵¹。参加論的平等論は制度改革論に至らざるをえないが、それをさらに推し進めようとするならば、関係主義的能力・権利論や「能力の共同性論」の提起などをふまえた検討が必要となる⁵²。そうすれば、諸個人の能力形成と教育労働の関係が見え、そこから新たな教育制度論を展開することも可能となろう。

(4)教育分配論の視点からアプローチした宮寺はロールズに対するローティのプラグマティズムを対照させながら、リベラリズムの提起する論点として公共性・他者性・多元性をあげている⁵³。藤田英典は、D.ベルが提起した現代社会の3つの価値（効率・平等・自己実現）をふまえた、「生活と活動の制度的基盤」として効率・平等・共生（コミュニティや社会を支える価値）、そして「活動の中で自己を実現する価値」＝自己実現という4つの「制度的価値」をあげている⁵⁴。他者性や共生は、グローバリゼーションが進むポスト福祉国家の時代、格差・貧困を超えて「社会的排除問題」が大きな課題となってくるにつれて重要な意味をもってきているが、そ

⁴⁸ 黒崎勲『増補版 教育の政治経済学』前出，pp.333-4，336。

⁴⁹ この点、拙著『教育の公共化と社会的協同——排除か学び合いか——』北樹出版，2006，を参照されたい。

⁵⁰ J. ロールズ『公正としての正義 再説』田中成明ほか訳，2004（原著2001），第4部41参照。

⁵¹ K. ハウ『教育の平等と正義』大桃敏行ほか訳，東信堂，2004（原著1997），p.195。

⁵² 大江洋『関係の権利論——子どもの権利から権利の再構成へ——』勁草書房，2004，とくに「能力の共同性論」を展開している，竹内章郎『平等の哲学』大月書店，2010，を参照。それはさらに，新福祉国家展開の基本理念となる「社会権」再構築の提起につながり（竹内章郎・吉崎祥司『社会権——人権を実現するもの——』大月書店，2017），そうした視点からの新たな教育制度改革の根拠となる可能性がある。

⁵³ 宮寺晃夫『教育の正義論』前出，第7章。

⁵⁴ 藤田英典『教育改革』岩波書店，1997。藤田は，最近でもこの4つの「制度的価値」をもとにした政策分析をしている（同『教育政策の責任と課題』佐藤学ほか編『学校のポリティックス』岩波書店，2016）。

れらは「分配」だけでなく「承認」の問題を位置付ける必要性を示している⁵⁵。

しかしながら、(5)ここであらためて指摘しておかなければならないことは、これらは「教育の分配」や教育政策を進める際に配慮すべき要素としての制度的価値であっても、教育制度そのものの理解であるとは言えないということである。黒崎は第Ⅶ章の最後でも「ロールズの正義論にもっとも豊かな可能性がある」というのみで、それをふまえたらどのような教育制度論になるか展開していない。上述のような諸要素を配慮すべき教育制度はいかにして成立し、どのような性格をもち、どのように展開する論理をもっているのかが明らかにされなければならないであろう。この点ではむしろ黒崎が強調するように「歴史的に固有な原理の構造」⁵⁶に立ち返って、私事性と公共性、自由権と社会権などを再考しつつ、教育制度そのものの本質とその現代的課題を検討する必要があるだろう。

黒崎の主張の特徴については別のところ⁵⁷でふれたことがあるので当面はそれに譲り、上述のような諸点については次号以下で論ずることにする。

第5節 教育制度論の教育学的展開へ

1 「市民社会の力学」と教育学的アプローチ

黒崎は、学校選択制をめぐる藤田英典との論争をみずから総括して、藤田が「社会科学としての教育科学のアプローチから、学校選択制度の機能について論じて、学校選択という行為が必然的に教育の私事化の観念と学校の序列化という帰結を生み出す」としているのに対し、黒崎が「教育学的アプローチから、学校選択制度を教育委員会のツールとして把握するならば、適切なリーダーシップのもとでは学校選択制度が〈教育の営みは専門家教職員の自発性に基礎を置かなければならないが、自発性のみに依拠することは教育を専門家主義の独善性と閉鎖性のもとに放置することになりかねない〉という公立学校改革のジレンマを打ち破る改革メカニズムをもちうる」と主張したところに基本的差異があるとしている⁵⁸。つまり、教育科学のアプローチと教育学的アプローチとの差異に基本的対立があるとしているのである。教育学的アプローチは勝田守一の構想にもとづいているとされているが、果たして彼の教育制度論ではそのアプローチ⁵⁹が徹底されていると言えるのであろうか。

⁵⁵ N. フレーザー／A. ホネット『再分配か承認か？——政治・哲学論争——』加藤泰志監訳、法政大学出版局、2012（原著 2003）、武川正吾『連帯と承認——グローバル化と個人かのなかの福祉国家——』東京大学出版会、2007、など参照。

⁵⁶ 黒崎勲『増補版 教育の政治経済学』前出、p.252。

⁵⁷ 拙著『現代教育計画論への道程』前出、第5章。

⁵⁸ 黒崎勲『教育学としての教育行政＝制度研究』前出、p.93。

⁵⁹ 教育科学のアプローチと教育学的アプローチの差異、勝田守一の教育学については、拙著『新版 教育学をひらく』前出、第1章。筆者は両者の対立を乗り越えた「実践の学」であるところに教育学の固有性があると考えている。

黒崎の「教育学としての教育行政＝制度論」の基本的な問題点は、「個人の多様な発達の要求と社会的要請を統合する自らの独自の教育理念」の内実の展開、それにそった教育実践論、そして、それをふまえた教育制度論を展開できなかったことにあると言える。「個人の多様な発達の要求と社会的要請を統合」しようとする学校現場の努力には、これまでに多くの蓄積がある⁶⁰。そうした中から生まれる教育の基本形態、とくに教育労働をふまえて成立する教育制度の展開論理が解明されなければならないであろう。あれほど「教育学」としての教育制度論をめざしていた黒崎がなぜそれを具体化できなかったのであろうか。

第2節でみたように、暗黙のうちに前提になっていた「学校教育」の独自性を教育基本形態論的に理解できなかったことはひとつの理由であろう。この基本形態論を前提にして、学校教育の成立、本質的構造、実践的アプローチが議論できるはずであるからである。第3節および第4節でみたような、ポールズ／ギンタスの対応理論の具体化やロールズの正義論の限界の乗り越えといった課題もある。しかし筆者は「教育制度論」としてのより基本的な問題として、教育制度を捉えていく「教育学」の理論的枠組みの問題があるように思える。

それは、教育行政＝制度論はもはや「市民社会の力学」のなかでの教育の動態を分析し、その動向に対応した効果的な教育行政の役割を見出すことが課題とならなくてはならない」（黒崎、p.119）と言いながら、「市民社会の力学」それ自体（広くは、経済構造・市民社会・政治的国家の力学）を示すことができなかったことにあると思える。〈図－1〉で示し、既述した教育構造の理解の課題でもある。

2 教育学4領域と教育制度論

もうひとつの黒崎「教育行政＝教育制度論」の理論的枠組みにおける問題点は、教育制度論の教育学全体の中での位置付け、その固有の意義と展開方向、その可能性と限界が明らかにされていないことにある。そのことは、既述の勝田守一の「2つの系列」が媒介され、結び付けられなかったことにもつながっている。ここで検討しておくべきことは、教育学の展開に即した教育制度論の位置付けである。筆者の理解によれば、教育学はおおきく（教育問題論を別にして）教育原論・教育本質論・教育実践論・教育計画論の4領域に区分することができるが⁶¹、それらの論理レベルが区別と関連において捉えられなければならないということである。

教育原論は「近現代の人格」の理解を基盤にして、教育の基本形態の展開論理を明らかにする。教育基本形態は相互教育・自己教育・教育労働の3つであるが、このうちの「教育労働」（厳密には、「疎外された教育労働」）を組織化したものが教育制度である。教育本質論は、経済構造・市民社会・政治的国家から成る近現代社会における「教育構造」の展開論理を対象とするが、それは、ひとつに経済構造に規定された市民社会における諸人格（子どもを含む）の

⁶⁰ この点、鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法』前出。

⁶¹ 拙著『新版 教育学をひらく——自己解放から教育自治へ——』青木書店、2009、を参照されたい。

社会的陶冶過程、もうひとつに政治的国家による諸個人の包摂と排除のメカニズムを明らかにする。教育制度はこの両者の中間に位置して（〈図-1〉参照）、市民社会（経済構造）からの作用と政治的国家からの作用をうけて矛盾的に展開する。近現代の教育制度は国家によって組織化されたもの、とくに法的に位置付けられた公教育制度が大きな位置を占めるが、それだけではないし、公教育制度も「経済構造に規定された市民社会」の動向によって大きな影響を受けている。

こうした中で実践論は、狭義には、教育の内容と方法を統一する活動であるが、広義にはその展開条件を組織化する活動を含む。この「広義の教育実践」が組織化されたものが教育制度である。教育計画論は、教育にかかわる諸活動を「未来に向けて実践的に総括」するものであり、その中に教育制度改革を含む。黒崎は「個人の発達の必要と社会的要請とを統合する多様な教育理念」にもとづく教育機会を提供する一環として学校選択制を主張しているのであるが、その理念は「選択の自由」を超えた「批判の自由」「創造の自由」「協同の自由」を実現するような、教育計画（教育課程）づくりを含む教育実践⁶²の展開によって実現されるべきものである。

以上のように、教育制度は原論・本質論・実践論・計画論のどの視点からも議論することができる。したがって、それらの区別と関連を理解し、それぞれの論理レベルの意義と限界をふまえておくことが重要なことになるのである。

黒崎が強調するように、もし「教育実践と教育制度」を問うならば、それは実践論に即した検討をすべきであった。「私事の組織化」論を批判するならば、その組織化過程の論理を問うべきであった。黒崎を批判した佐貫浩は、『「私事の組織化」』についての本格的な、ある意味で政治学的、社会学的、さらには教育運動的な側面こそが、「教育行政学の課題」だとしている⁶³。もちろん、教育行政学は教育の領域に即して展開されなければならない。佐貫が主張する「教育価値についての合意と実現のプロセスをいかにシステム化・制度化するかという研究（堀尾のいう「私事の組織化」過程研究）」を実践論的な課題として進めるならば、その先に教育労働論、そして持田＝黒崎が重視する「教育管理労働」を位置付けることが必然的になってくるであろう。

さらに黒崎自身、宗像誠也の指摘を受けて「教育計画の究明」が「教育としての教育行政」という立場からの教育行政＝制度の課題である（黒崎、p.87-8）というならば、教育計画論としての独自の展開が必要であった。既述のように、黒崎が学んだはずの持田の「制度としての教育」批判には、教育計画批判と「地域教育計画」論が含まれていた。教育行政を教育の営みそのものとして理解しようとする「教育としての教育行政」の立場からすれば、教育実践としての教育計画づくり⁶⁴が検討されてしかるべきだったと言える。

⁶² この点、鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法』前出、とくに第1章を参照。

⁶³ 佐貫浩『「国民の教育権論」を継承する』教育科学研究会編『戦後日本の教育と教育学』前出、p.144-5。

⁶⁴ 拙著『新版 教育学をひらく』前出、終章を参照されたい。

以上のような視野をもちながら「教育制度」の理論は、中心的には教育本質論（教育構造論）として展開されなければならない。もちろん、それは教育原論を前提にしていることである。「教育労働」はまずそこに位置付けられるのであり、それをふまえてはじめて「教育労働の疎外された形態」としての教育制度論が展開可能となるであろう。

小括——今後の課題——

教育学は「実践の学」としての固有性をもつが、広い意味では社会科学の一環である。したがって、社会科学の方法論をふまえつつ、教育学独自の課題を考える必要がある。黒崎は、彼がこだわってきた学校選択をめぐる理論動向の背景にあるものは「教育の正統性」の問題であるとし、「教育の正統性の概念を基軸とする教育行政＝教育制度論の本格的課題」として究明されるべきこととして、「市場経済と資本主義の区別および『規制された市場』の概念の精査とともに、市場力と非市場力の相互作用を綿密に考察すること」を挙げていた⁶⁵。黒崎は残念ながら、その死によってこの「本格的課題」に取り組むことはできなかった。

たとえば、持田＝黒崎が重視する「教育管理＝経営過程」論がマルクス『資本論』の「労働過程論」とくに「管理労働の二重性論」を念頭において展開されたものであるならば、『資本論』（経済学批判）の方法論、その中での「労働過程論」や「管理労働論」の位置付けをふまえておく必要がある。労働過程論は、一般的には『資本論』第1巻第3編「絶対的剰余価値の生産」の第5章第1節「労働過程」で展開されているものであるが、いわゆる「管理労働の二重性」論は第4編「相対的剰余価値の生産」の第11章「協業」論で展開されていることである。その「組織過程」の機能は「指揮、監督、調整」であって、それらは資本家の計画と「権威」にもとづいて展開されるものであるが、「権力」の作用として一元的に理解されるものではない。たとえば、木田宏による教育行政作用論（規制作用、助成作用、実施作用）自体には異論はないが、それは「成規の枠の中でのことだ」（黒崎、p.116）といって批判するだけでなく、行政的管理労働論の具体化として検討し、さらには教育労働の協同的組織化から生まれる「管理労働」を対置することもできたであろう。

『資本論』の協業論は、さらに続く章で「分業にもとづく協業」＝マニュファクチャー、工場制大工業として展開されている。少なくとも、教育労働過程の展開過程をこうした視点から捉えるならばどういう展開論理があるか、たとえば今日の学校現場での労働過程をふまえた管理労働の性格はどのように理解されるべきか、こうしたことを検討するのであれば、「教育管理＝経営過程」論を展開したとは言えないであろう。

さらに言えば、『資本論』第1巻全体の展開をふまえて、教育学独自の展開をどのように進めるかが検討されてしかるべきであろう。黒崎は、A. ギデンズによりながら、能力主義が「市場

⁶⁵ 黒崎『増補版 教育の政治経済学』前出、pp.246, 248。

能力」によって社会移動・社会公正の原理となっていると批判しているが⁶⁶、その理解に立ち入ろうとするならば、商品・貨幣論（『資本論』第1章）を必要とするであろう。また、堀尾輝久の公教育論を批判するにあたって、それが平田清明の「個体的所有」論と「見事に符節をあわせたもの」としているが⁶⁷、その検討にはマルクスの将来社会論＝個体的所有再建論（同第7編第23章）が必要となるであろう。

あるいはまた、黒崎はその遺作で、あらためて公教育費の諸形態について論じ、「国民の教育権論者」を批判している。そして、公教育費をただ「人間労働の変形されたもの」として読み替えるだけでは、現に機能している国家財政による公教育費の批判としては無力であり、「具体的に別の原理によって制度化することが必要」とし、近代教育制度の出発点における「人民協議費による公立学校制度」を対置させている。国家の教育費による公教育費の独占、人民の教育費の収奪という歴史認識と「公教育費存在形態」への注目であり、こうした視点からみれば、国民の教育権論などの諸理論は「いずれも国家の教育費の『物神性』にとらわれたもの」というみずからの主張が再掲されている⁶⁸。

啓蒙主義や自由権主義を批判したものとして、重要な主張である。しかし、この主張を展開するためには「管理労働の二重性」論だけでは無理があり、物神性論（第1章第4節）と資本制蓄積の一般法則論や原始的蓄積論（同第7編）の理解を不可欠の前提とするであろう。たとえば、前者では貨幣がいかにして（wie）、なぜ（warum）、なにによって（wodurch）成立したかが問われ、その上で貨幣がなに（was）であるかが展開されている。それこそ、啓蒙主義批判の基本的構えである。公教育費による教育（教育制度）もそのように問うことによって、その正統性や社会的機能を具体的に検討し、それらの改革のあり方を議論できるようになるであろう。もちろん、黒崎が多くを依拠しているボールズ／ギンタスの「対応理論」を総合的に検討するためには、少なくとも「資本の生産過程」の総体、マルクス『資本論』第1巻の全体的理解を前提にしなければならないであろう。

以上のような理論的課題に対応しながら教育制度論を展開することは、われわれに残された課題である。もちろん、これらの課題が重要だということは、この4半世紀の間に超大国アメリカと多国籍企業・国際金融資本が進めた「グローバリゼーション」が地球のあらゆる分野、生活のあらゆる領域で商品・貨幣的世界と資本・賃労働の世界を浸透させたという時代認識をふまえて、教育の課題や教育制度のありかたを考える必要が生まれてきているという経緯があるからである。そこでは脱工業化社会と言われ、知識基盤社会といわれている時代の教育労働・学習活動の検討も必要となるであろう。それらをふまえてはじめて「市民社会の力学の中での教育の動態を分析」することが可能となるのである。

⁶⁶ 黒崎『現代日本の教育と能力主義』前出、p.46-7。

⁶⁷ 同上、p.125。

⁶⁸ 黒崎『教育学としての教育行政＝制度研究』前出、p.212。

そうした視点からの検討については〈表－１〉で紹介した井上正志の著書が一定の展開をしている。そこで次号では同書に即した検討をすることにしよう。そこでは、黒崎が提起している「能力主義と教育の平等」，「教育の正統性と説明責任」，「学校選択制度」などが，近現代社会の原理としてなぜ，どのように問題となるかが議論されるであろう。