

教育制度論の前提としての学校批判

—社会制度論的アプローチから—

鈴木 敏正

抄録：知識基盤社会と呼ばれている 21 世紀は、世界的規模での教育制度改革の時代である。そこでは戦後改革以後の教育制度だけでなく、近代以降の教育制度のあり方が問われている。

教育制度論への社会制度論的アプローチには、5つの視点がある。(1) 歴史的、(2) 社会構造論的、(3) 国際比較論的、(4) 教育構造論的、そして(5) 実践論的な視点である。(2) と(3) は社会制度論的アプローチに不可欠なものであり、(4) と(5) は狭義の教育学的な教育制度論の領域である。本稿はこれらの前提として、長期的な(1)の視点に立って、近代以降の学校への批判と改革の方向を再検討するものである。

最初に、産業資本主義に対応した学校制度の性格について、I イリッチと山本哲二の主張に焦点化して考える。次に、国家—学校—家族の関係について、池谷寿夫および田中萬年の提起を題材に検討する。第3に、近代学校の担い手である教師の性格とその変革課題について、久富善之の研究を批判的に考察する。最後に、21世紀の教育改革論の中からP. センゲの「学習する学校」論を取り上げ、その学校批判と改革提起を吟味する。

以上の検討によって、社会制度論的アプローチからの教育制度論展開の方向を確認できる。

キーワード：教育制度、社会制度論的アプローチ、学校批判、教師、教育改革

1. はじめに—本稿の位置付け—

「情報化社会」を超えて「知識基盤社会」と呼ばれている 21 世紀は、グローバルな規模で教育と教育制度の全面的改革あるいはイノベーションが求められている時代である。その背景には、戦後冷戦体制崩壊以降の「グローバリゼーション」の動向、ポスト産業資本主義、リスク社会、不確定社会、液状化社会、排除型社会などと呼ばれてきた社会変容がある。そうした中で、グローバリゼーションがもたらした地球的環境問題と格差・貧困・社会的排除問題という「双子の基本問題」をはじめとする地球的問題群が深刻化してきた。地域社会から国家、さらに地球レベルでの「持続不可能性」を指摘する声は高まり、これに対して「持続可能性 Sustainable Development」をキーワードとする国際的キャンペーンがなされ、問題解決へのグローバルな諸実践が展開されてきた。

教育活動では、「持続可能な発展のための教育 (ESD, Education for Sustainable Development)」が推進された。「国連 ESD の 10 年 (DESD, 2005 – 2014 年)」を経て、現在、「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム (GAP)」が推進されている (鈴木 2014a)。それは、2030 年を目標とする「持続可能な開発目標 (SDGs)」の中に位置付けられ、同じく 2030 年度を目途とする日本の新学習指導要領でも重視され、それに対応した学校教育実践も取り組まれつつある (鈴木・降旗 2017)。

こうした中で、教育制度ほんらいの意味と性格が問われ、そこに立ち戻って教育制度改革のあり方

を問い直すことが必要となってきた。そこではまず、中曽根首相が「臨時教育審議会(1984-87年)」を設置するにあたって「戦後教育の総決算」を叫び、安倍首相が第1次政権(2006-07年)以来その政策を「戦後レジームからの脱却」と位置付けていることから考えられるように、戦後の憲法・教育基本法体制の再検討が必要であろう。しかし、人間とその社会の「持続不可能性」が問題とされている今日、われわれはさらに近代に始まり現代に至る「近現代の社会制度」(その一環としての教育制度)を問い直す必要に迫られている。「持続不可能性」をもたらす基本的要因が、近現代社会とそれを支えてきた社会制度にあると考えられてきて、「近現代の社会制度」としての教育制度とくに学校教育制度の反省的捉え直しを抜きに将来社会に向けた教育制度改革はもちろん、現場の学校改革の取り組みは進展しないという状況にあるからである。

したがって、本稿で学校批判という場合は、新自由主義的改革が進展したここ4半世紀に広がった学校・教師バッシングのようなものは取り上げない。たしかに、大津いじめ自殺事件(2011年)に対する教育委員会・学校の対応への批判が教育委員会制度改革につながったという経過にみられるように、政策的・マスコミ的・大衆的な教育制度批判は今日の学校制度改革において無視できない。本稿ではしかし、上記のことをふまえて、教育制度論展開の前提として近現代の学校制度に対する批判を整理しておこうとする。

振り返ってこれまでの教育制度論を見直すと、ほとんどが法制度的アプローチをとっており、社会制度論的アプローチはきわめて少ないことに気づく。筆者らは別に、社会制度論的アプローチから学校教育制度を位置付け、その今日的課題、現代教育制度改革への実践的方向について提起している(小玉・鈴木・降旗2018)。そこで述べたように、今日の学校教育制度を理解しようとするならば、次のような基本的視点が求められる。

すなわち、まず①歴史的存在であることをふまえた歴史的視点(近現代に固有な制度であること)、②社会的存在であることからくる社会構造論的視点(政治的国家—市民社会—経済構造の中に位置付けること)である。その上で学校教育制度についてはとくに、③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、④教育構造全体の中に学校教育制度を位置付けるという教育構造論的視点、そして⑤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ということをもふまえた実践論的視点が必要である。

これらの視点にもとづく教育制度理解と既存教育制度論批判、教育学の展開の方向については、別に検討している(鈴木2017、鈴木2009)。社会制度論的アプローチから不可欠な視点は、②および③の視点である。それらをふまえた教育学の視点からとくに求められるのは、④および⑤の視点である。教育制度とは、④の視点からは「教育労働の疎外された形態」であり、⑤の視点からは「狭義の教育実践(=教育内容と教育方法の統一)の条件整備・組織化の活動(広義の教育実践)を組織化したもの」である。本稿はこれらを念頭におきつつ、教育制度論展開の前提として、主として①の視点にたつて、学校批判の論点を整理しておこうとするものである。

2. 近現代の「制度」と教育

近現代の社会は、内部に大きな矛盾をかかえながらダイナミックに展開してきた、そして展開している社会である。A. ギデンズは近代性(モダニティ)のダイナミズムの源泉を、「時間と空間の分離」、「脱埋め込みメカニズムの発達」、「知識の再帰的専有」の3つに整理した上で、その「制度的特性」

として、次の4つを挙げている。すなわち、①産業主義、②資本主義、③監視、④軍事力、である。現代はこのモダニティがグローバル化し、徹底している社会であり、これらを超越していくためには「ユートピア的現実主義」が求められているとしていた。それは、(1) 解放の政治学、(2) ローカルなもの政治化、(3) 生きることの政治学、(4) グローバルなもの政治化であり、上記の「制度的特性」を変革する社会運動、すなわち①エコロジー運動、②労働運動、③言論の自由・民主化を求める運動、④平和運動の4つに期待をかけていた (Giddens 1990=1993: 72-3, 80, 195, 198)。しかし、このように「制度的特性」を論じて、具体的な教育制度論は展開していない。

これに対して、I. イリッチは教育制度や医療制度をはじめ、具体的な近現代の諸制度を取り上げて、その制度的限界を厳しく追及してきた。それらは、ギデンズのいう①産業主義の問題に集約される。教育に関する結論は、(1) 強制的学校化(義務教育)によって万人に普遍的教育を与えることはできない、(2) 大衆教育の生産と市場商品化という代案は、倫理的によりたえがたい、(3) 産業主義に教育的限界を設定しうるのは、「相互学習と批判的な人格的交流」が高いレベルに達した社会でなければならない、というものであった (Illich 1973=2015: 12-3)。③を具体化するものとして提起されたのが、「学習ネットワーク」であった(鈴木2014b)。しかし、ギデンズのいう①～④を含めた教育制度、とくに②資本主義とのかかわりについては不明確である。イリッチはたとえば、「産業主義的生産様式は“教育”と呼ばれる目に見えない新商品を製造することによって、はじめて十分に合理的根拠を与えられた」、「“教育”という名の商品と“学校”という名の制度は、たがいに相手を必要なものに仕立てあっている」と言っており (Illich 1973=2015: 55-6)、産業主義的生産と商品生産を事実上同一視している。

ここでは、イリッチの『脱学校(学校のない社会)』論は『『制度化価値』論の書』であるという山本哲二の次のような整理をふまえておきたい(山本1996: 235-8)。すなわち、イリッチによれば、産業主義的社会では「非物質的な必要」(健康、移動、学習、幸福、安全等)が商品の需要(要求)に転移されて、「サービス商品価値」が構成されている。その結果、①学習・移動・健康などの「自律的様式」が「使用価値」、②教育・運搬・他者の治療などの「他律的様式」が「転嫁された必要商品価値」、そして③学校、モーター輸送、専門医療という「制度化」、となるような重層的な産業的生産様式のあり方が生まれる。山本は、それらを〈表-1〉のように整理している。

〈表-1〉 産業的生産様式と「サービス商品」

サービス制度	自律行為	他律行為	サービス商品	サービス労働者	シャドウ・ワーカー	産業的生産様式
学校	学ぶ	教える	教育	教師	生徒	学校化
モーター輸送	歩く	運ぶ	移動	運転士	乗客	加速化
病院	癒す	治す	治療	医者	患者	医療化

(出所) 山本哲二『学校の幻想 教育の幻想』ちくま学芸文庫、1996、p.237

表中「生徒」を「シャドウ・ワーカー」としていることには、イリッチが「シャドウ・ワーク」を家庭での女性労働に代表させていることもあり、異論があろう。たしかにイリッチは、シャドウ・ワークを「産業経済にとって特有の支払われない労働」だと言い、そのなかに「家で学生たちがやたらにつめこむ試験勉強」や「支払われない自己啓発」を含めている (Illich 1981=1982: 192-4)。しかし、学校での「生徒」の「学習」そのものをシャドウ・ワークと規定しているわけではない。学

習は「自律的様式」と「他律的様式」の矛盾関係において理解すべきである。

いずれにしても山本は、上述のような「使用価値」と「制度化された価値」の理論レベルの二重性をもっとしなやかになるためには「生産物の商品化というマルクス『商品論』の商品の転化形態が別のレベルで考慮され、その規制がどうかかわっているのかを分析しないと明確になりません」という。そして、批判的な対象として「直截には教育を商品として分析」し、学校＝教育となっているこの社会・世界を「転倒」するという視点をもたなければ、教育は学校とともに「私的な穴ぼこの中で自由を享受し、取り扱われるものを欲し、権利を要求する、わたしたちの歪んだ主体性」を構成することになる、と指摘している。しかしながら、教育のマルクス「商品」論的分析はなされず、イリッチの「コンヴィヴィアルな社会」論によって、「産業様式そのものを転換する秩序変えを深く展望」する必要性を強調するのみである（山本 1996：238, 246, 269）¹⁾。

それはイリッチが、産業資本主義のもとでの学校制度の展開メカニズムを解明するというよりも、「学校の現象学」、あるいは「価値の制度化」から「共生的 convivial 制度」に至る「制度的スペクトル」（Illich 1970=1977）という視点で検討し、資本主義社会よりも「産業社会論」に重点をおき、多分に文明論的に学校批判をしたことにも原因があるであろう。いくつかの批判を受けた後にイリッチは、学校は「既成の秩序を再生産するように仕組まれた事業体」、「絶えざる陳腐化が行われる社会への入社儀式（イニシエーション）」だと言いつつ、疎外概念を拡大して「学校は人を自己の学習から疎外してきた」と批判して、学習・教育の自由を強調している（Illich 1973=1979：9, 13, 18）。しかし、その具体化のための諸提案は、その後の新自由主義的理論に取り込まれ、実際に学習情報ネットワークや教育クレジット・人材バンクなどが生涯学習政策に位置付けられていった。

もちろん、イリッチが学校制度に対置したものの、とくに「学習ネットワーク」には実践的意義がある。最近でも、イリッチ同様な学校批判を 21 世紀的状况に即して展開しながら、自由学校の経験をふまえつつ、「自ら自己を発展し続ける、責任と創造性を持った、新しい市民の姿を生み出す」システム・デザインを提起しているようなものもある（Russell / Greenberg 2008=2016：302）。生徒・学生の参加を促す市民性教育・主権者教育が学校でも求められている今日（鈴木・降旗 2017：第 8, 9 章）、いずれも学校改革の重要な実践的課題を提起していると言える。

3. 国民国家—学校—家族関係における〈教育〉

ここで、学校化社会における「教育」の問題を今日の日本の状況において考えていくために、さらにドイツにおける反教育学や教育終焉論に学びつつ、近現代の〈教育〉の性格と問題点を指摘した池谷寿夫の提起をみておこう。その提起は、国民国家—学校—家庭（家族）の関係において〈教育〉における特殊歴史的・社会的な性格を批判的に捉えようとするものである。

池谷はまず、生産拠点と生活拠点が一体化していた共同体における多様な人間間の関係が、近代社会の生産と生活の分離（職住分離）のもと、「近代家族」を共同体から「自立」させたことを問題にする。その結果、教育的関係は、生産から切り離された学校での直接的な「教師—生徒」関係と、それを補完する家庭での「親—子」（より厳密には「母—子」）関係というふたつの〈教育〉的な関係に狭められた、つまり、人類が生き延びるために作り上げてきたタテ・ヨコ・ナナメの多様な関係が、「子どものため」のタテの〈教育〉関係に狭隘化された。この関係は、第 1 に、（国家権力を背景にして成績評価権や懲戒権をもつ）教師と生徒、あるいは親と子どもの間に作り出される権力的関係である。

第2に、大人が権力に依拠して（ほんらいの）権威を喪失しているがゆえに、知識と経験、力において絶対的優位に立つ教師が、生徒との間に結び結ぶ〈権威〉的關係である。第3に、それは「愛情」と「自立」への「強制」のもとで、生徒に「自己価値観の喪失」と「やましさを与えることによって、子どもを〈権威〉的關係から逃れさせないようにし、教師の側もこの関係に呪縛される。第4に、〈教育〉的關係のもとで教育目標は、結局は実現されることがなく、その関係だけが再生産される傾向がある。そして最後に、大人も子どももこの関係に縛られて、自由に振る舞い問題を分かち合うことを妨げられている、と（池谷2000：21, 75－6）。

以上の主張は、子どもの実態とその心理学的・社会的解釈をふまえたものである。高度情報・消費社会において戦後の「子ども保護」思想が終焉しつつあるが、新自由主義的政策は、主体的に行動する「強くてやさしい」日本人という近代的〈教育〉が求めた人間像、「新しい優生（学）思想」にもとづくもので、文科省が求める「主体的な学習態度」も、「個性」や「主体性」の名のもとに「教師－生徒」へとますます縛り付け、責任だけは子どもにおしつける「主体（＝臣民）的な学習態度」を強調するものにすぎない、と池谷は言う。他方で親たちは、〈教育〉する親から〈教育〉マネージャーとしての親に転換しつつある。子ども・青年は、個々バラバラに家族や学校・まちという大人社会に無防備に組み込まれ、早い時期から大人の顔色をうかがいながら生きて行かざるをえず、独り立ちするに必要なさまざまな装置や契機も奪われている。大人世代と子ども世代は、コミュニケーションもなくただ並存しているだけで「世代交代の危機」にある（池谷2000：170-171, 181-2）。

こうした〈教育〉的關係からの離脱の方向も提起されている。すなわち、子どもの安全な場所の確保、自分のヒストリーを紡ぐことの重視、学校・家族をコミュニティの中に再び埋め込むこと、労働と学習の再結合、学びの共同体としての学校の評価をとおした、「抑制された『垂直的』－相互的なケア」の關係の形成である。それは、子どもの人権と自己決定にもとづいた行動を尊重し、「相手が助けを求めてきた時には、それに責任をもって応答し必要な援助を惜しみなく与えること、そうした責任と義務をもった大人と子どもとの關係」だとされている（池谷2000：210-11）。

以上のような池谷の提起は、具体的な実践的提起までを含み、とくに〈教育〉關係の不可欠な一環をなす家族（家庭）關係のあり方に踏み込んでいるだけにリアリティがある。教師や親の側からより実践的に、「教育は關係行為である」という視点のもとに、「教えること」に特化した「教育」から脱皮することを主張するような議論も多い（汐見2000：140, など）。筆者自身も、異なる脈絡からであるが原論的・実践的に同様な提起をしてきたが、子どもたちの自己実現・アイデンティティ形成と相互承認・コミュニケーション的活動、それらをとおした「主体形成」にかかわることである。

ここで重要なことはしかし、そうした活動を援助・組織化する「教育労働」のあり方の検討である。それをふまえてはじめて「教育労働の疎外された形態」としての教育制度の立ち入った議論ができるからである。それは制度論（本質論）をふまえて実践論的に、「協同（協働・共同）の教育」を検討するさいにも必要なことである。教育実践としての具体的な「協同」は、まず学習者どうしからはじまり、教育実践者どうし（教師、教育関連労働者、親、そしてナナメの關係）、そして学習者と教育実践者の協同が位置付けられなければならない。それらは全体として教育労働のあり方を変え、〈教育〉したがって近現代の制度としての学校のあり方を変えていくであろう（鈴木2009：第3, 6章, 終章）。池谷は〈教育〉を主として権力・権威關係において理解しており、近現代の教育制度そのものの社会経済的な存立根拠や展開論理についてはふれていない。

なお、池谷は近現代の〈教育〉の性格を問うているが、「教育」は日本に特有のものであるという立場もある。たとえば、田中萬年は「教育」は、欧米の education（人間的能力の開発）とは異なり、近代日本の富国強兵政策における教育令（1979年）、とくに「教育勅語」によって一般化してきた官製語であり、それは戦後改革によっても基本的に変更されてこなかった、という。教育はもともと支配者のための言葉で、戦前は下賜されるものとされ、憲法・教育基本法体制でそれは、世界人権宣言（1948年）における「教育への権利 right to education」とは異なる「教育を受ける権利」となり、国民の生活とくに労働・職業的活動からかけ離れたものとなってきたことにあらわれている。彼は「教育」を克服する非「教育」を提起し、①教育を受ける権利を「学習する権利」として再編すること、②法令では「教育」を「学習支援」とすること、③「勤労」を「労働」として、労働権の条文を学習権の条文の前に規定すべきこと、などを主張してきた（田中 2017、元木・田中 2009）。

もちろん、「教育」という用語が生まれ一般化してきた歴史的経過を明らかにすることは重要である。しかし、戦後においては国民主権のもとで教育権が位置付けられ、「国家の教育権」と「国民の教育権」の対立の中で「教育を受ける権利」を学習権として捉えることが、教科書裁判などをとおして理解されてきた。国際的には、田中が強調する right to education にはじまり、国連・国際成人教育会議の「学習権宣言」（1985年）や「ハンブルク宣言」（1987年）による「権利としての学習」理解にもとづく成人学習＝「21世紀への鍵」の提起もあった。こうした中で教育＝education が一般的に使用されてきているのである。現代社会における教育に含まれている対立・矛盾関係をふまえつつ、「教育」制度が存立・再生産されるメカニズムを解明することによって、その「官製」的性格を（啓蒙主義的に）批判するだけでなく、現実的に克服していく方向を検討する必要がある。

4. 教育労働の担い手としての「教師」

さて、教育制度の展開を考える場合には、教育労働とその中心的担い手としての「教師」を理解しておく必要がある。近現代の〈教育〉を権力・権威関係の視点から、「教師—生徒関係」とその補完としての「親子関係」と捉える際には、教師は権力・権威の象徴や担い手として捉えられている。しかし、現実の教師は、まず近現代の人間（人格）であり地域住民であり、その上で教育・公務・労働者として教育労働の担い手である。その全体から見れば、〈教育〉の視点から見た「教師」の理解は一面的であり、教師の矛盾関係を捉えることはできない。

戦後日本における文部省と日教組の対立、組織された教師が中心となった教育運動、教師と親・地域住民の協同活動などの展開を見るだけで、教師が権力側にあるという位置付けで教師・学校批判をして済ますわけにはいかないであろう。教育における権力関係を重視してきた批判的教育学は、体制に取り込まれた教師への根源的批判を試みながら、教育制度変革の担い手としての教師の側面も強調してきた（Apple et. 2009=2009）。その中心的理論は、A. グラムシのヘゲモニー論と「有機的知識人」論であった（Apple 1979=1986, Apple 1982=1992, Giroux 1988=2014）²⁾。

教師については、これまで多様な議論があった（日本教師教育学会 2002, 同 2017 など）。最近では、教師を「学びの専門家」と捉えて、高度化・専門職化が要請される 21 世紀的教師像を究明しようとする研究が多い。そうした視点からは、グローバリゼーションの下での教師教育制度改革の中で、日本の教師は「専門家としての自律性や待遇も、他国と比べて著しい遅れを示している」ことが指摘されている（佐藤 2016a : 4）。しかし、ここでは本稿の課題に即して、教育社会学の立場から、国際比

較を含めて歴史的な総括と展望を提示している久富善之の理解をみておこう（久富 2008, 同 2016）。

久富は「皆学制近代学校」に「子どもたちを教える人＝教師」として大量に雇用された者たちを「近代学校教師」と言う。その仕事は、「学校知識を身につけさせる」ことと「集団秩序を、子どもの規律として内面化」することである。しかし、とくに生活・労働文脈から分離し、参加強制によって成り立つ近代学校の教師の仕事には、特有の「難しさ」がある。それは、①人にわかるように教えること自身が本来難しい、②学校の学習が好きだとは限らない子どもたちに教えるということ、③学校という文脈で「教えること」のもつ特質と難しさ（D.C. ローティ「風土的不確定性」）、④集団的規律を確保する困難、⑤仕事の結果・成果を明示しづらい、⑥教師の力量を明示する必要とその難しさ、からくる。その上に社会層としての教師たちが抱える「難問（アポリア）」（D.H. ハーグリーヴス）、すなわち地位課題、力量課題、関係課題（関係づくりの難しさ）がある。これらに対応するために、教師たちが集団的に形成した「行動様式とものごとへの意味づけ」＝「教員文化」あるいは「学校文化」がある（久富 2016：87, 97, 102, 111）。

とくに学校文化は、「教師の、生徒たちに対する特別の権威・権力」を当たり前にするものとして、「制度に関与する人々の期待と関係の総体を通じて共同形成されている」。こうした学校文化は学校制度を支え、教員文化は教師の難しさを支え乗り切るものとなる。とくに日本では戦前の「献身的教師像」とその内面化が、一方で子どもへの責任の無限定性、「教え子」主義、家父長主義などの問題点を抱えながら、「子ども・親との関係づくり」と「教師に対する信頼と権威の確保」という難問中の難問を乗り越えるために大きな役割を果たした。それは、戦後になっても続き、1970年代前半までの戦後第1期は学校と教師への信頼と権威が高い（他方で、国家による教員統制が例外的に弱い）「教師の統制力にのっての黄金時代」であったとされる（久富 2016：116, 132）。

しかしながら、教育荒廃の時代とされる第2期（70年代半ばから90年代初頭）をへて「献身的教師像」の共有関係は崩れはじめ、第3期（90年代半ばから今日まで）の教育危機と教育改革の時代においては、生徒や親との関係づくりの「難しさ」がそのまま学校知識離れや学校・教師批判となって現れる。国家は学校・教師の存在や活動を背後から支えるというよりも、親・国民の不信・不満に乗っかり、それを梃子にして、学校と教師をターゲットにした「教育改革」に乗り出してくる。そこには、次のような日本の特徴がある。（1）教育官僚機構は、教師・学校の前面性を衝立にし、自らは「公正な改革者」を装うこと、（2）官僚統制批判がない、学校の自律がない、学校当事者の学校経営参加権がない、という3つの「ない」という中での学校改革、（3）合理化というよりも、繁文縟礼の多忙化と圧迫、である。「教師受難の時代」への転換である（久富 2016：143）。

以上のように久富は、単なる法制度理解や権力関係理解を超えて「教員文化」「学校文化」の視点から教育制度を捉えることによって、現代の教育改革の歴史的意味と教師が置かれている実態を旧来よりもリアルに捉えることに成功していると言える。彼は、現在においても教師には「献身的教師像」が根強く残っていることを踏まえて、伝統的な家父長的性格を民主的性格に組み直していく「教員文化の民主的再構成」と「民主的学校文化」の共同的形成の方向に、教職アイデンティティを保持しつつ、子どもと教育活動に向かう希望があるとしている（久富 2016：225）。

久富がこうした将来方向を提起するのは、教員文化の中にある「実践志向」を位置付けるからでもある。それを支えるものとして彼は、（1）子ども・保護者との対話と教師の自己反省性、（2）教師仲間との対話と信頼関係形成、（3）社会（法曹界やマスコミ）における、教師の今日的難しさと苦勞・

努力への理解をあげている。しかし、もし教育制度改革まで視野を広げようとするならば、この実践理解は狭すぎるであろう。彼は、教員文化の民主的再構成を可能にするためには「実践者と研究者との協同関係」をいろんな機会に地域で広げ深めていくことが必要だとし、子ども・親・地域との「民主的學校文化の共同形成」への希望を述べる（久富 2016：189-194, 221, 224）。しかし、教育実践者には教師だけでなく教育関連労働者や父母・保護者、さらには子ども自身をも含めて考える必要がある。それらを教育労働の重層構造として捉え、そこに「広義の教育実践」を組織化する「教育管理労働」を位置付けることが教育制度理解にとって不可欠のものとなる（鈴木 2009）。

久富が依拠したウィットティは、「民主的専門職性」においては「専門職の仕事を脱神話化し、教師と、生徒・親・コミュニティのメンバーといった疎外されてきた構成員——これまでは、専門職ないしは国家がこの人たちのために意思決定をしてきた——との間に連携をつくりあげることが追求される」と言い、いまや「専門職の側の正当な願望だけでなくより広い社会の願いに応えるやり方をみつけるために、他者との協働を始めるとき」であり、とくに「規制的な国家と市場化された市民社会」に対抗する「公的な領域におけるあたらしいかたちの協同組織」が必要となるとしていた。それは、教育の市場化の進展の中で新自由主義と新保守主義、「脱中心化された市場的」アイデンティティと「展望的」アイデンティティが「相補的であると同時に、矛盾した関係」にあるという現状認識をふまえたものであると考えられる（Whitty 2002=2004：110-1, 133, 151 - 2）³⁾。

教育制度は「教育労働の疎外された形態」である。久富は、教員文化の中にある実践志向には、(1)「よき家族」方向と「格差・貧困」克服方向、(2)個人性と集団性、という2つの「二重性」があるという（久富 2016：176-181）。これらの「二重性」を近現代の教育制度のもとにある教師が抱えている「矛盾」と捉えていく必要があるだろう。(1)は、教育公務労働者のかかえる公共性と階級性という「内在的矛盾」（小川利夫）の具体的あらわれであり、「教育の公共性」形成の方向に矛盾解決の方向をさぐらなければならない。それはひろく政治的国家と市民社会の分裂、公民と市民の分離の克服の課題につながるが、その分離を規定している市場社会の基本的矛盾＝「私的個人と社会的個人の矛盾」に突き当たる。(2)はまさにその具体的あらわれであり、その克服方向は協同性（具体的には「協同・協働・共同の響同関係」）の形成に求められるであろう。

以上のようなことをふまえて、「疎外された教育労働」とそれを根拠とする教育制度の改革方向を理論的・実践的に究明していく必要がある。そこから、近現代の教育制度の実践的克服の方向が見えてくるであろう。そこでは、「献身的教師像」の家父長的性格の克服だけでなく、子どもと教師の「個人の尊厳」＝人格権をふまえ（子どもの権利は大人・教師の権利とともに！）、教師の長時間・過重労働を克服してディーセントワークを実現することも大きな課題となる。そうしてはじめて、ユネスコの「教師の役割と地位に関する勧告」（1996年）が提起するように、教師は「学習を援助するだけでなく、市民性の育成と社会への積極的な統合を促進し、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、「集団的学習の援助者（ファシリテーター）」となり、「コミュニティにおける変革の効果的な担い手」となることができるであろう。

5. 教育改革論へ—今後の課題—

1960年代から70年代にかけて近代批判の一環として「脱学校論」が展開された時、行政ではもちろん教育現場でもそれらは急進的で特殊な考え方だとされた。しかし今、そうした議論が展開した近

代学校批判は教育改革を語る論理として一般化していると言える。

たとえば本稿でも取り上げたイリッチが提起した「学習ネットワーク」は、その後の情報化社会・知識基盤社会の展開の中で普遍的な現象となっている。筆者自身、そうした理解の上で『生涯学習の教育学』展開の出発点に学習ネットワークをおき、「学習ネットワークから、地域づくり教育を経て、地域生涯教育計画へ」という実践展開を提起してきた（鈴木 2014b）。

正統的周辺参加論と実践共同体論で知られる（Lave / Wenger 1991）以来、学校を学習共同体として捉える見方も一般化している。その前提となっているのが、産業資本主義的な学校への批判である。学校を「学習する組織」（自己マスタリー、共有ビジョン、メンタル・モデル、チーム学習、システム思考という5つの学習ディシプリンによる）として捉えることを主張してきたピーター・M・センゲは、「教育改革のバイブル」と宣伝されている『学習する学校』の中で、産業主義的教育システム（学校制度）に対して、次のような批判をしている（Senge 2012=2014：第1章6）。

すなわち、まず学習については、①子どもは「欠陥品」であり、学校は子どもを「修理」する、②学習は頭の中でおきるもので、身体全体で起きるものではない、③誰もが同じ方法で学ぶ、または学ばねばならない、④学習は教室の中で行われ、世界で行われるものではない、⑤「できる子」と「できない子」がいる、という理解である。次いで学校については、①学校は管理を維持する専門家によって運営される、②知識は本質的にバラバラに分節化される、③学校は「真実」を伝達する、④学習は個人的なもので、競争が学習を加速する、という考え方である。

センゲは、すでに支える条件がなくなってきたにもかかわらずなお支配的である「産業化時代のモデル」を乗り越えて、学校を「生きたシステム」とする必要性を強調している。それは学校を「そこに関わる人すべてによっての学習の場にすること」であり、「教室ではなく子どもの生活そのものを学習の中心に据え直すことによって、社会的機関としての場を再び確立すること」を可能にするものである。その変革をリードするのは、「クラス全体、家庭でのストレス、メディアが発するいくつもの対立するメッセージ、そして環境全体を見ている唯一の存在」＝生徒である、と言う。

日本において学校を「学びの共同体」とする運動の理論的リーダーとなってきた佐藤学は、ポスト産業主義社会（知識基盤社会、多文化共生社会、格差リスク社会、成熟した市民社会）の「21世紀型学校」へ対応するという点で日本の現状は大きく立ち遅れ、とくに①量から質への転換（学びの質の追求、教職の専門職化）、②プログラム型からプロジェクト型へのカリキュラム改革（思考・探求中心）、③一斉授業から協同的学びへ（学習者中心の探求的・協同的学び）、④専門家の学びの共同体としての学校、といったグローバルな動向に対して、「日本の学校教育の保守性と頑固さ」を表現している（佐藤 2016b：155）。「主体的・対話的で深い学び」や「社会に開かれた教育課程」、あるいはカリキュラム・マネジメントが喧伝されている新学習指導要領のもとで、「21世紀型学校」への教育制度改革のあり方があらためて問われている。

「教職の専門職化」や「専門家の学びの共同体としての学校」などについては、センゲたちは、視野が狭すぎるとして批判的であろう。『学習する学校』の最終章でセンゲたちは、母親たちがソーシャルワーク的活動をするNPO「紹介と情報のネットワーク」、人種的・階層的差別問題に取り組む「パブリック・エンゲージメント」、内戦の国コロンビアにおける「子ども平和運動」、あるいは、持続可能性のための教育に取り組む「学習する組織」などの実践をとりあげている。そして、「相互に依存しあう世界のための教育」によって、「産業化時代がもつ根深い不均衡という問題を理解し、その問

題を指摘して自分から積極的に行動を起こせる人」,つまり「システム市民」を育成することを基本的な教育目的だと言う (Senge 2012=214 : 856)⁴⁾. これらは, 市民性教育や主権者教育の重要性が指摘されている今日, 重要な提起であるが, 本稿冒頭で述べた ESD の動向からも注目される.

本論で見てきたように, 現代学校改革は教師—生徒関係だけでなく, 親・保護者や地域住民, すべての教育的専門家・職員, そして多様なステークホルダーとの関係において検討される必要がある。さらには, 学校をより広く政治的国家・市民社会・経済構造の枠組みにおいて捉え直す必要がある。とくに産業主義的学校の批判をする際に今日的に求められているのは, グローバリゼーションと新自由主義的改革の中で進展している市場化社会における学校制度展開の矛盾的展開論理を捉えることである (鈴木 2018). その上ではじめて, 本稿で取り上げてきた学校批判論を乗り越えて, 批判から実践へ, そして制度改革への方向が見えて来るのである.

センゲの「学習する学校」や佐藤の「学びの共同体」の主張を個々に見れば, これまでの教育学や教育思想において主張されてきたことが多い。逆に言えば, 最近の政策的な教育改革論の多くは, これまでの教育実践と教育学の蓄積をふまえずに主張され, 推進されてきたということである。国連「子どもの権利条約」(1989年)以降, 子どもを主体的な人格として捉えることが求められているが, あらためて教育学のアルファでありオメガである人格論から再定義して, 教育基本形態論を今日的に展開し, そこから教育制度論の新展開をはかる必要がある。その展開方向については別著で取り上げた(鈴木 2009:第3,4章)。教育基本形態とくに相互教育・自己教育は生徒—教師関係だけではなく, 生徒—生徒関係, 教師—教師関係, 教師—保護者関係, 教師—地域住民関係などでも必要であり, それらを総合する「教育労働」が教育制度理解の基本となる (鈴木・降旗 2017)。

本稿で教育制度論の前提として学校批判のあり方を検討してきたのは, 以上のようなことを念頭においてのことであった。ここから, 教育制度論と教育制度改革論の本格的展開が可能となる。

注

- 1) 商品論をふまえた教育制度論については, 別稿 (鈴木 2018) を参照されたい。正確には商品・貨幣論であり, 商品一般とは区別される貨幣の論理に学校制度を解くカギがある。
- 2) グラムシ理論の教育学的理解については, 別著 (鈴木 2008) 第6章を参照されたい。
- 3) ウィットティは同書序論で, K. マンハイムの「第3の道」を引き継ぎ, 「新しい民主的フォーラム」を発展させることを提起しているが (ウィットティ 2002=2004 : 33, 38), それは教育計画論的制度改革の必要性を意味するであろう。その評価については鈴木 2008, とくに第3章を参照。
- 4) センゲは, そうした学校は子どもと大人が学ぶところ, 人々が自分の声を見出す場所, 高次のスキルの培養器, 振り返りと協働がある学びの実践の場, つながり育て健全なコミュニティをつくる実験室, 本当のイノベーションの中心地, であると言う (Senge 2012=2014 : 861 以降)。

文献

- Apple, M.W.,1979, *Ideology and Curriculum*, Routledge & Kegan Paul. (=1986, 門倉正美ほか訳『学校幻想とカリキュラム』, 日本エディタースクール出版部)
- Apple, M.W.,1982, *Education and Power*, Routledge & Kegan Paul. (= 1992, 浅沼茂・松下晴彦訳『教育と権力』, 日本エディタースクール出版部)

- Apple, M.W. / Au, W. / Gandin, L.A. ed., 2009, *The Routledge International Handbook of Critical Education*, Taylor & Francis. (= 2017, 安彦忠彦ほか監訳『批判的教育学事典』, 明石書店)
- Giddens, A., 1990, *The Consequences of Modernity*, Polity Press. (=1993, 松尾精文・小幡正敏訳『近代とはいかなる時代か?』, 而立書房)
- 池谷寿夫『<教育>からの離脱』青木書店, 2000
- Illich, I.D., 1970, *Deschooling Society*, Harper & Row.(=1977, 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』, 東京創元社)
- Illich, I.D. et al., 1973, *After Deschooling, What?*, Harper & Row. (= 1979, 『脱学校化の可能性—学校をなくせばどうなるか?—』, 東京創元社)
- Illich, I.D., 1973, *Tools for Conviviality*, Harper Colophon. (= 2015, 渡辺京二・渡辺梨佐訳『コンヴィヴィアリティのための道具』, ちくま学芸文庫)
- Illich, I.D., 1981, *Shadow Work*, Marion Boyars Publishers. (= 1982 玉野井芳郎・栗原彬訳『シャドウ・ワーク—生活のあり方を問う—』, 岩波書店)
- Giroux, H.A., 1998, *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin and Garvey. (= 2014, 渡部竜也訳『変革的知識人としての教師—批判的教授法の学びに向けて—』, 春風社)
- 久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』勁草書房, 2008
- 久富善之『日本の教師, その12章—困難から希望への途を求めて—』新日本出版社, 2016
- 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』学文社, 2018
- Lave, J. / Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (=1992 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』, 産業図書)
- 佐藤学編『学びの専門家としての教師』岩波書店, 2016a
- 佐藤学「教育改革の中の学校」小玉重夫編『教育の再定義』岩波書店, 2016b
- 鈴木敏正『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
- 鈴木敏正『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
- 鈴木敏正『持続可能な発展の教育学—世界をつくる学び—』東洋館出版社, 2014a.
- 鈴木敏正『増補改訂版 生涯学習の教育学—学習ネットワークから地域生涯学習教育計画へ—』北樹出版, 2014b
- 鈴木敏正「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)—」北海学園大学『開発論集』第100号, 2017
- 鈴木敏正「市場化社会における教育制度の形成論理」北海学園大学『開発論集』第101号, 2018
- 鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法—持続可能で包容的な未来のために—』学文社, 2017
- 汐見稔幸『『教育』からの脱皮—21世紀の教育・人間形成の構図—』ひとなる書房, 2000
- Senge, P.M. et.al., 2012, *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares about Education*, Crown Business. (= 2014, リヒテルズ直子訳『学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する—』, 英治出版)
- 田中萬年『『教育』という過ち—生きるため・働くための『学習する権利』へ—』批評社, 2017

- 元木健・田中萬年編『非『教育』の論理—『働くための学習』の課題—』明石書店，2009
- Russel, A. / Greenberg, D., *Turning Learning Right Side Up: Putting Education Back on Track*, Prentice Hall. (= 2016, 呉春美・大沼安史編訳『逆転の教育—理想の学びをデザインする—』, 緑風出版)
- 日本教師教育学会編『講座 教師教育学』全3巻，学文社，2002
- 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社，2017
- Whitty,G., 2002, *Making Sense of Education Policy*, A Sage Publications. (= 2004, 堀尾輝久・久富善之監訳『教育改革の社会学—市場，公教育，シティズンシップ—』東京大学出版会)
- 山本哲二『学校の幻想 教育の幻想』ちくま学芸文庫，1996

School Criticism as the Premise of Educational Institution Theory: Based on the Social Institution Approach

SUZUKI Toshimasa

Abstract: The so-called “knowledge-based society” is the age of the world-wide reform of educational institutions. We must think about the reform of not only the post-World War II system, but also the modern system. There are five viewpoints on the social institution approach: (1) history, (2) social structure, (3) international comparison, (4) educational structure, (5) practice. (2) and (3) are the primary viewpoints of social institution theory. (4) and (5) are the pedagogical viewpoints in a narrow sense. The article rethinks the criticism and reform theory of the modern school from the viewpoint of long-term history. First, the article considers the characteristics of school institutions under to the industrial capitalism, focused on the theory of Ivan Illich and Tetsuji Yamamoto. Second, it investigates the proposals of Hisao Ikeya and Kazutoshi Tanaka on the relationship of the state, school and family. Third, it examines the characteristics and reform agenda of modern teachers, critically mentioning the research of Yoshiyuki Kudomi. Last, it analyses the school criticism and reform proposal in “Schools that Learn” by Peter M. Senge. Rethinkings above show the directions towards the theory of reforming educational institutions.

Keywords: educational institution, social institution approach, school criticism, teacher, educational reform