

大桃敏行による教育機会の平等保障論の再検討

－異質性・多様性から学ぶ機会の保障の観点から－

後藤武俊

The Review of Omomo Toshiyuki's Discussion on the Equality of Educational Opportunity: From the Viewpoint of Learning Through Difference and Diversity among Students

Taketoshi GOTO

This paper reviews Omomo Toshiyuki's discussion on the equality of educational opportunity mainly focusing on his articles issued after 2000. The feature of his discussion is the trichotomy in his cognitive framework on education reform, i.e., whether giving weight on parents' freedom of education to choose the schools they want (choice system), parents' and neighbors' participation in schools and deliberative decision making (participatory system), or ensuring the equal educational opportunity for children by government through narrowing parents' choice and participation. This framework has gradually changed in the way to put more weight on participatory system while recognizing the role of government basically as a meta-governance at the same time. After this review, I explore the issue of learning through difference and diversity among students, which is addressed as the main viewpoint by Omomo.

目次

1. はじめに
2. 大桃敏行における教育機会の平等の認識枠組とその力点の変容
 - 2-1. 大人の参加と参加能力を備えた将来市民の育成の相違
 - 2-2. 力点の変容①：参加型ガバナンスと国家（行政）によるメタ・ガバナンス
 - 2-3. 力点の変容②：教師の専門性の再定義
 - 2-4. 変わらないもの：選択制への懐疑
3. 異質性・多様性から学ぶ機会としての公立学校の正当化
 - 3-1. 異質性・多様性から学ぶ機会の制約／保障
 - 3-2. 共通学校における異質性・多様性を通じた学びの限界

3-3. 「危害回避ニーズ」への応答としての「離脱」の承認

3-4. 政治的参加能力の育成と教師の専門性

4. おわりに

1. はじめに

この度は大桃教授退官記念号への寄稿を依頼頂いたことに、心より感謝を申し上げます。筆者は1997年から2007年まで、東北大学にて大桃教授よりご指導を頂いた。今振り返れば、教育行政の地方分権化が本格的に始まり、学校選択や学校参加が自治体によって多様なかたちで導入され、さらには教育基本法改正がなされるという、激変の時期に指導を頂いたことになる。この間、大桃教授は、米国の教育行政制度の歴史研究を通じて培われた知見を踏まえて当時の教育の地方分権改革が内包する諸課題を決り

出し、教育の供給主体の多様化、教育の意志決定システムにおける異質性・多様性の承認、教師の教育の自由と親・子どもの教育意思の葛藤といった論点に対する洞察を展開されてきた。

今回、こうした機会を頂いたことを好機とし、大桃教授（以下、「大桃」とする）が2000年代以降の研究を通じて展開してきた上記の諸論点が、相互にどのような関連し、全体としてどのような論理構成になっていたのかを改めて確認したい。そのうえで、主要論点の一つである異質性・多様性から学ぶ機会の保障について、他の論者の議論も踏まえながら筆者なりに展開を試みることにする。

2. 大桃敏行における教育機会の平等の認識枠組とその力点の変容

2-1. 大人の参加と参加能力を備えた将来市民の育成の相違

大桃が最も強い関心をもって取り組んできた課題が教育機会の平等保障であり、誰が、どのような意志決定システムを通じてそれを行うのか、想定される多様な意思決定システムそれぞれの利点と課題は何かが常に問われてきた。そのなかで、繰り返し問われてきた論点の一つが、親や住民による教育の意志決定過程への参加と参加能力を備えた子どもの育成との相違をどう捉えるかである。

主著『教育行政の専門化と参加・選択の自由』（風間書房、2000年）において、大桃は19世紀後半の米国連邦段階において、教育の平等保障の観点から連邦政府による教育関与や教育行政の専門化が論じられ、その後成立していく階統制的意志決定機構の構想が既にこの時期に示されていたこと、その一方で、地域住民統制の伝統を重視する人々からは教育への連邦関与を排した参加型の制度モデルが、また、カトリックの人々からはコモンズスクール以外の学校への公費援助による選択型の制度モデルが提起され、そのせめぎ合いのなかで、連邦権限による国民教育制度設置構想やコモンズスクールへの国庫補助構想が実現しなかったことを明らかにしている。そのうえで、参加型・選択型のモデルが親の教育の自由を核とする「国家からの自由」論に依拠するのに対して、連邦

関与論には「国家による自由」、すなわち親の教育の自由によって子どもの将来選択が左右されることへの国家による制約の論理があることを指摘し、“学校は民主主義社会における参加の一場面であることは間違いないが、大人の参加と参加能力を備えた将来の市民の育成とは異なるのである”（大桃2000a：275頁）と強調する。

この論点は、1990年代末の日本における地方分権改革を捉える際にも重要な論点として提起される。論文「地方分権の推進と公教育概念の変容」（『教育学研究』第67巻第3号、2000年所収）において、大桃は、地方分権改革の一つの方向性である「自治への住民参画」や「住民参加の拡大・多様化」が、教育の分野においては教育委員会制度に見られる集権性や階統制の弱体化を志向するものであり、“教師の教育の自由を拡大する可能性を秘める一方で、教師の専門的判断と親や住民の要求とが直接的な緊張関係に置かれることになる”（大桃2000b：294頁）と指摘する。その具体例の一つである学校評議会制度は、親や住民の多様性や異質性に意思決定システムを開くものであり、新たな公共性論の観点から意義づけられる一方で、一部の人々の声だけが反映される可能性や“多様性や異質性の承認と価値選択の決断との関係”（同：299頁）が課題になるとしている。

そのうえで、上記のような参加民主主義の議論に解消されない論点として、“意思決定過程への親や住民、つまり大人の参加と、参加能力を備えた次世代の市民の育成との相違”、“意思決定を多様性や異質性に関くことと、多様性や異質性を承認する（あるいは育む）教育の保障との相違”（同：299頁）という点を指摘する。“大人たちの間の参加民主主義の実現と、参加能力を備えた次世代の育成とは同義ではない”

（同：300頁）のであり、後者を言うのであれば、子どもの参加こそ論じられなければならない。しかし、“子どもの意見表明は教師の専門的判断とも親や住民の要求とも一致する保障はな”く、子どもの「最善の利益」の保障を誰が担うのかが大きな課題になる（同：300頁）。したがって、“多様な自己形成を支持するなら、議会制民主主義に正当性をおく国レベルの合意への同一化とともに、親や住民の合意の絶対化＝合意された地域社会の価値への子どもの自己形

成の同一化も忌避されるべきものとなろう”(同:300頁)と指摘するのである。地方分権と参加民主主義による意思決定システムへの移行は、参加の拡大それ自体に伴う諸課題を呼び込むだけでなく、特に教育分野では子どもの「最善の利益」をめぐる、親・地域住民と教師、子どもそれぞれの間での葛藤が顕在化しうること、多様な自己形成の観点からは国家レベルの合意と親や住民の合意のいずれも絶対化されるべきものではないことを指摘するものであった。

以後、この論点は、論文「参加型学校改革—親子間の距離の縮小と多様性の承認」(『教育制度学研究』第8号、2001年所収)や、論文「地方分権改革と義務教育—危機と多様性保障の前提—」(『教育学研究』第72巻第4号、2005年所収)などでも繰り返し強調されることになる。この論点の背後にある認識枠組を図式化するなら、子どもの最善の利益を巡る「親の教育(選択)の自由=分離的多様性承認論」VS「親・住民の参加=共通の場における多様性の表出・葛藤論」VS「国家による平等保障=参加・選択の制約論」の三項対立的把握ということになる。

2-2. 力点の変容①:参加型ガバナンスと国家(行政)によるメタ・ガバナンス

上記の認識枠組は、その後、基本的な構図を維持しながらも、力点に若干の変化が生じてきたように見える。具体的には、参加の拡大を基本的に支持しつつ、その負の側面を適切に制御する方向性を積極的に探るようになり、その帰結として国家および行政の役割が改めて確認されることになる。

大桃(2005)では、上記の認識枠組を“大人を意思決定の主体とし、子どもをその結果の受け手とする、二分法的把握”(大桃2005:450頁)と自ら捉え直したうえで、近年の参加論にはこの二分法からの離脱、すなわち大人の参加と子どもの参加能力の育成を積極的に結びつけようとする論理が見られるとする。こうした、“多様な参加を実質化”する方向性においては、これを支える原理の究明と“討議の場を制御する仕組みの検討が必要”であるとし、その仕組みとして、参加型ガバナンスのメタ・ガバナンスを挙げる(同:450頁)。ここでいうメタ・ガバナンスとは、端的には国家による教育の質保証であり、親や地域

住民、子ども自身の参加による意思決定の可能性を認めつつ、“その判断がその子の将来を大きく狭めることのないような、手だて”(同:451頁)としての参加型システムの制度設計や教育内容に関する基準設定である。いわば、参加型ガバナンスと国家(行政)によるメタ・ガバナンスとの役割分担にもとづく二層的な把握である。

これ以降、この二つのガバナンス機能が相補的に捉えられ、積極的に位置づけられることになる。例えば、近年の論文「ガバナンス改革と教育の質保証」(小玉重夫編『岩波講座 教育 変革への展望6 学校のポリティクス』岩波書店、2016年所収)では、格差の固定化・拡大の阻止について、具体的な支援策は「多様なアクターの参加とネットワーク」を要請するものであり、「これは(中略)参加と協働を重視する参加型ガバナンスにもとづくもの」であると参加の意義を強調している。他方で、この参加型ガバナンス(以下、「参加制」とする)を補うものとして、“行政は教育機会の供給者としての役割だけでなく、多様なアクターの協議の場の設定や、各アクターの協働による事業実施の仕組の開発などの役割を担うべきものとなろう”(大桃2016:123頁)としている。国家の役割を基底的に理解することで、かつてほど参加の拡大に対する警戒感が示されなくなったように見える。

2-3. 力点の変容②:教師の専門性の再定義

以上の変容は、当事者間の対立・葛藤の契機に対峙する教師の専門性の位置づけからも窺うことができる。大桃(2000b)では、学校参加による親・住民の意思の反映が教師の専門的判断と一致する保障はないことへの懸念を示し、教師には“親や地域住民の個別の要求にも応えうる専門家への転換が求められる”(大桃2000b:294頁)としていた。同様に、論文「教師の教育の自由と親・住民・行政」(広田照幸編『自由への問い5 教育』岩波書店、2009年所収)でも、当事者の参加による対立・葛藤の契機は、それに対応する新たな教師の専門性を要請するものであり、教師の教育の自由を大きく制約する可能性もあると指摘している。ただし、この論文ではさらに踏み込んで、“危うさを自覚しつつも参加を諦めないとすれば、

保護者や住民が関わる領域と、教師の専門的判断があくまでも尊重されるべき領域の区分けが、学校参加の制度化の一つの方法となろう”(大桃 2009 : 116 頁)とし、“多様な参加を実質化する原理ならびに仕組みの探求”の必要性を述べている。大桃(2005)におけるメタ・ガバナンスの要請と同様の論理構成であり、親・住民と教師間の葛藤を制度レベルで調停＝区分けする必要性を強調している。

では、参加を前提とした新たな教師の専門性とは何か。大桃は明確には述べていないものの、大桃(2016)で一つの方向性を示している。大桃は、石井英真(2015)が述べる教室の実践に即した“固有名のアカウンタビリティ”、すなわち“具体的な子どもや学校の事実”に即して(中略)目の前の学校や教師に対する納得と信頼を構築する”(石井 2015 : 225 頁)ことの重要性を踏まえ、“地方段階での保護者や住民の参加を組み込んだガバナンス”が期待されるとする(大桃 2016 : 119 頁)。具体的には、自治体独自のカリキュラム開発の動きにその可能性を見だし、“多様な関係性に開くという新しい教育内容の開発とともに、その開発と実施のプロセスに多様な参加をどのように組み込んでいくのか”(同 : 123 頁)が課題になるとしている。ここで挙げられた“多様な関係性に開く”教育内容の開発を、大桃の想定する新たな教師の専門性の一つと見ることができるだろう。さらに、“開発と実施のプロセス”についても、その運用場面では、教師には個別に当事者からの納得と信頼を得ること＝“固有名のアカウンタビリティ”が求められると考えられる。かつては困難性とともに捉えられていた“親や地域住民の個別の要求にも応えうる専門家”の存在が、より具体的な内実を伴って要請されるようになっていく。

2-4. 変わらないもの：選択制への懐疑

上記のような認識枠組における力点の変容のなかで、一貫しているのは選択型改革(以下、「選択制」とする)への懐疑である。そもそも、大桃(2000a)が提示した重要な知見の一つは、選択制が教育の官僚制的統制の克服や、学校間の競争を通じた教育の質の向上といった市場原理に依拠する改革として注目されるなか、カトリックによる信教の自由や宗教

的多様性の要求にもとづく親の教育の自由論のほうがより古典的な選択制の論拠であり、アメリカの政治文化に関わる根源的な要求であることを明らかにしたことにあった。したがって、この点での選択制への懸念は、親の教育の自由のもとで、子どもが特定の価値観に向けて教育されることで、多様性や異質性を通じた学びの機会が制約され、子どもの将来選択の幅が狭められることに向けられる。これは大桃(2001)でも、“選択制は子どもたちを分断し個別場面における学習者の同質化をもたらすことにもなる。特定の学校、特定のプログラムに、それを求める、あるいはそれに見合う子どもが選択を通じて集中することによる子どもたちの分断化であり、個々の学校や教育プログラムにおける学習者の同質化である。”(大桃 2001 : 30 頁)と述べられている通りである。

また、もう一つの選択制への懐疑の論拠として示されるのが、教師の教育の自由の制約である。大桃(2009)では、選択制が教職員の専門性発揮を促すメカニズムになるとする黒崎勲の議論に対して、それは同時に親が選択しない教職員の実践が市場から退却させられることでもあるとし、“教職員の実践は、教職員たちが専門的観点から意味あるものと判断しても、親や生徒によって選ばれることによって初めて正当性が付与される。(中略)最悪の場合には、市場で生き残るために「専門性」を押し殺した「迎合」も生じよう”(大桃 2009 : 119 頁)と指摘する。親の要求と教師の専門性が緊張関係に置かれることの指摘という点では、参加制への懸念にも通じるが、参加制ではその緊張関係が協議の俎上に載せられるのに対して、選択制では一定数の支持を得なければ退出を求められるという点で、教師の専門性への制約がより強くなると理解されている。

さらに、大桃は選択制への懸念として、標準テストによって学校の成果が測られる状況では、市場の競争は多様な教育内容の提供よりも、成績向上という一元的価値観の枠内での強いられた選択にならざるを得ないことを指摘する。例えば、日本の場合でいえば、学習指導要領のもとで学校間のカリキュラムにそれほど多様性がなく、進学実績等で学校が序列化されやすいため、親・子どもに選択の自由があるのではなく、“選択させられる自由”に転化する可能性が

あると指摘する（同：30頁）。また、米国の場合、多様な選択制のパターンがあるとはいえ、基本的には標準テストでの成績向上が求められており、“結果的に一元的な競争と統制へと導く論理”が内在しているとする（大桃 2004：24頁）。一元的価値観のもとでの強いられた選択の問題性を指摘するものといえる。

以上より、大桃は多様性・異質性から学ぶ機会の制約、教師の専門性の制約、一元的価値観（学業成績の高低）のもとでの強いられた選択という、3つの側面で選択制への懸念を示していることが分かる。このなかでもっとも重視されているのが、多様性・異質性から学ぶ機会の制約である。なぜなら、仮に一元的価値観のもとでの強いられた選択という側面が解消され、学校の多様化や教育プログラムの多様化が実現したとしても、“個々の学校や教育プログラムにおける学習者の同質化”は避けられず、“制度全体としての多様性の承認が、多様な個々人の交わりや、異質な他者との出会いの場の構築につながらず、むしろそれを狭めてしまう契機を持つ”（大桃 2001：30頁）として、より根源的に位置づけられているからである。また、この点において選択制を伴わない参加制のほうが相対的に優位であるとも述べられ（大桃 2001：31頁）、大桃における参加制と選択制への評価を根本的に分かť分水嶺がここにあることも確認できる。ただし、参加制の位置づけはあくまでも相対的な優位性であり、“意志決定を多様性や異質性に開くことと、多様性や異質性を育む教育の保障とは同義でない”とされている（大桃 2001：31頁）。これは、本稿 2-1 で確認した大桃の認識枠組であり、ここから選択制と参加制をともに相対化しつつ、後者に一定の優位性を認めるという論理構成となっているのである。

3. 異質性・多様性から学ぶ機会としての公立学校の正当化

3-1. 異質性・多様性から学ぶ機会の制約／保障

さて、ここからは大桃が提起した論点の一つである、多様性・異質性から学ぶ機会の制約／保障という点を中心に、他の論者も参照しつつ、筆者なりに今後の展開可能性を探ってみたい。

多様性・異質性から学ぶ機会の制約／保障につい

て、大桃はこれを立脚点として参加制と選択制をともに相対化しつつ、前者に一定の優位性を認めてきた。また、同時に、この観点から従来の義務教育制度についても一定の意義を認めてきた。“現行の義務教育制度は、『画一的』と批判されるが、多様な子どもたちの交わりと、多様な教育の内容を、全国どこでもほぼ『画一的』に供給してきた。『金太郎飴』的に多様性を強制してきたのである”（大桃 2005：451頁）と述べている通りである。

このような、多様性・異質性から学ぶ機会の保障という観点は、教育機会の平等に言及する他の論者においても重要な位置づけがなされている。例えば、広田（2009）は、次のように述べる。

親の教育関心を重視した当事者による選択や協議のシステムは、公共性を欠落させた、私利利害や要求の間での調整に終始することになりかねない。本来、「公共性」の射程は、その場に居合わせた諸個人の集合によってではなく、地理的・時間的要因で「討議の場」に参加しえない者も含めた世界に向けて開かれたものであるべきであろう。機会の平等を、その場に居合わせない他者とともに享受すること、選択能力や発言力を持たない弱者に配慮した教育のあり方を構想すること、有限な環境・資源の制約の中で、想像力を欠如させていたら見えない「異質な他者」まで含めた「これからの世界」を思い描いて、あるべき教育を構想すること—公教育がこうした公共的役割を果たすためには、「親のニーズ」を超える視点が必要になってくる。教育のあり方を判断する最終審級者に当事者—親—が位置づく現代は、教育が果たすべき公共性が空洞化してしまう危険性に直面しているのである（広田 2009：222頁）。

ここには、大桃と同様の論理構成、すなわち、異質性・多様性の承認を内に含む教育機会の平等という観点から「選択」と「協議」をともに相対化する議論が展開されている。ただし、異質性・多様性の捉え方として“その場に居合わせない他者”“想像力を欠如させていたら見えない「異質な他者」”まで踏み込んでいる点が注目される。思想・信条や人種・民族とい

った見えやすい側面での多様性だけでなく、将来世代や生活環境・情報空間を異にする人々、生得的要因による認知能力の差異など、見えにくいもの・隠されやすいものにまで目を向けるべきことの指摘である。教育に限った議論ではないが、齋藤純一（2008）もまた同様の指摘を行っている。

新しいもの、予期せぬもの、異他的なもの、要するに「自らのものではないもの」との交渉を可能にする公共的空間は、自らを他に対して曝していく行為、自らの安全装置を部分的に解除する行為によって形成され、維持される。他からのアクセスを拒み、他者との接触を可能ながざり絶とうとする行動は、物理的にも精神的にも安全柵で囲われた私的な空間—他者の存在を奪われた空間—を増殖させることになる。住む場所も、働く場所も、買い物をする場所も、子どもたちの通う学校も、その他生活のあらゆるシーンを異にすると、私たちは、自らの視界に入ることのない他者の存在を文字通り無視し、彼／彼女らが直面している問題から目を背けることができる。」（齋藤 2008：150-151 頁）

物理的・精神的な安全を求めて「他者」との接触を回避し続けることが、異質性・多様性に対する想像力の縮減につながることを指摘するものである。逆に言えば、異質性・多様性に関わった「公共的空間」はそうした物理的・精神的な安全を部分的に解除し、「自らを他に対して曝していく」ことでしか維持されないことになる。

しかし、言うまでもなく、このような空間を形成し維持していくことは容易ではない。家庭環境や生活水準の大きく異なる人々との接触を忌避し、同質的な生徒集団への所属を我が子に期待して私立学校への進学や裕福な地域への移動を選択する人々、いわば進んで「安全柵」に閉じこもうとする人々に対して、そうした「安全装置」を部分的に解除することや、多様性・異質性のなかで学ぶ機会の重要性をいかにして説得できるだろうか。

3-2. 共通学校における異質性・多様性を通じた学びの限界

この点を追究しているのが宮寺晃夫である。宮寺は、「正義」の観点、すなわち多様な人々が平等に自由を享受できる社会の形成・維持という点から、形式的平等や結果の平等とは異なる意味での「教育機会の実質の平等」を重視する。これは、親の所属階層や当人の能力などの点で偏った分散のない「学校集団」ないし「学級集団」の平等性を実現することを指す。いわば、異質性・多様性が平等に保たれた学校・学級の要請である（宮寺 2014：164 頁）。しかし、このような「平等な教育機会の実質を保つには、協働関係から抜けていく親を、校区の学校に踏みとどまらせる施策を講じる必要がある」（同：166 頁）。それは、物理的・精神的な安全を求めて協働関係から離脱する人々に対して、「教育機会の実質の平等」の正当性を訴え、こちらを選び取ってもらうという困難な作業である。宮寺はこれを「双務性の承認」（同：166 頁）と名づける。この認識の背後にあるのは、白人富裕層の郊外への移住によって都市部の統合学校が事実上の分離学校になってしまった米国の事例（ホワイト・フライト）である。この事例が示すように、異質性・多様性の空間から学ぶことの意義をどれほど説いたとしても、それを保障する空間を居住の自由を抑制してまで実現することは難しい。

また、過度な分離が生じておらず、異質性・多様性が学習空間において適度に保たれていたとしても、それだけでは異質性・多様性からの学びを保障することにはならない。これに関連して、教育機会の平等を教育の充分性の観点から探る平井悠介（2011）は、多様な生徒が通う共通学校の存在が多文化的な市民性の育成の成功を必ずしも保障しないとするレヴィンソン（Meira Levinson）の議論を次のように整理している。

- ①共通学校の中には、構成員間で寛容や相互尊重、協働、平等主義的な関係などを効果的に築くことのできない学校が含まれており、そうした学校は緊張関係の悪化と偏見の増大という結果を容易に招く。
- ②多様性を含むコミュニティの中で生活しているという経験だけでは、信頼や利他主義、政治的有用感、社会正義への関与などの目的を実現する可能性が低いとする実証研究がある。

③多様性という資源が目に見える形で存在するという現状に満足している限りでは、共通学校が相互尊重や文化越境的な深い理解の発達を妨げる可能性がある。

(以上、平井 2011 : 234 頁。文言は引用にあたり一部表現を変えている。)

この議論が示唆するように、異質性・多様性の空間自体はそこからの学びを保障するものではなく、場合によっては異質性・多様性に起因する葛藤や偏見の増大を招く可能性もある。目の前の公立学校＝共通学校が現実にかような課題を抱えていることが明らかとなきに、その学校への通学を割り当てられる子どもとその親が「安全柵」を求めて離脱することをどこまで批判できるだろうか。宮寺の言う「双務性の承認」を実現することの困難性がここにある。

3-3. 「危害回避ニーズ」への応答としての「離脱」の承認

こうした、個別ケースでの離脱＝ミクロな「離脱」を抑制することは難しいが、その一方で、マクロな意味での「離脱」は不可能であることも宮寺は指摘している。“公立校の教育の恩恵は、利用者本人を超えて“外部効果”化しており、間違った方針で供給されれば、「公共害悪」に転じる可能性もある。それゆえ人は、たとえ公立校から離脱しても、公立校の教育の質に無関心ではいられない。その効用がやがて自分にも撥ねかえってくるからである”(宮寺 2014 : 182-183 頁)。このことを踏まえれば、採りうる方策の一つは、十全なかたちで「双務性の承認」に至ることの困難性を自覚しつつも、異質性・多様性を通じた学びの価値を公立学校の提供するものとして再帰的に訴えていくことである。これにより、居住地の公立学校が私立や他の居住地という選択肢を持つ人々からも実際に「選ばれる学校」になるという、狭い意味での「選択」が成功しなくても、広い意味での「選択」、たとえば、公立学校＝共通学校のもつ価値への理解が進み、そこに多くの予算が充てられるという政策的な「選択」が促される可能性も考えられる。

とはいえ、以上で述べた二つの意味の「離脱」は局面が大きく異なるものであり、マクロな「離脱」の不

可能性をどれほど強調したとしても、米国の都市部のように居住による隔離が著しい状況や、日本の都市部のように私立学校への流出が著しい状況では、ミクロな「離脱」の抑制にはつながらない可能性が高い。その場合には、改めてミクロな「離脱」自体を抑制するための具体策が求められることになる。それは、公共的空間を維持することの抽象的な意義づけにとどまるのではなく、公立学校＝共通学校を選ぶことのメリットがより具体的に理解されるような方策を検討していくことを意味する。

一つの方向性として考えられるのは、公立学校における異質性・多様性を適切に学びの機会として生かすことができず、そのことがむしろ特定個人に何らかの困難や危害をもたらしていると想定される場合に、当該の学校や学級から速やかに「離脱」し、学校内の別の居場所や他の公的施設（現在は適応指導教室や相談学級と呼ばれているような場所など）、福祉的・医療的支援、フリースクール等の民間団体等にスムーズに移行・接続できることを保障することである。これは、個々の子どもや親の多様なニーズに応じるといよりも、困難や危害からの「離脱」を保障することである。このような「離脱」へのニーズをここでは「危害回避ニーズ」と呼ぶことにする。また、これに対して、具体的な危害や困難に直面する以前に、「よりよい」教育内容や所属集団を求めて公立学校＝共通学校からの「離脱」を求めるニーズを「選好充足ニーズ」と呼ぶことにする。

この区別に一定の正当性を与えてくれるのが、大桃がしばしば参照するハウ（Kenneth R. Howe）の議論である。ハウは、教育機会の平等の参加論的解釈、すなわち教育の平等な分配の原則や内容をめぐる協議の場に、当事者が参加していることを平等性確保の条件とする議論を展開するが、この立場を正当化する際の論拠の一つとして“非抑圧の原理”というものを提示する。“非抑圧の原理”は、“周縁化され、有意義な民主的参加から排除されることによって脅かされてきた集団を保護するためのより強い原理”であり（ハウ 2004 : 108 頁）、“抑圧されていると見なされ、それゆえに特別保護を正当に主張しうる集団を識別することが求められる”とする（同 : 110 頁）。そのうえで、ハウはヤング（Iris M. Young）の議論を

参考に、抑圧の5つの形態（搾取、周縁化、無力化、文化帝国主義、暴力）を挙げ、“学校教育は、これらの抑圧を一つ一つ排除することに貢献する責任を負っている”としている（同：111頁）。

ハウ自身は教育の平等な分配の内容に関する協議の場への参加、いわば分配のルール決定の場への参加の文脈で“非抑圧の原理”を述べていたが、それが指し示すものは、学校における様々な抑圧＝困難や危害に直面する子どもへの「特別保護」が実際に認められ、あるいはそのような困難・危害自体が取り除かれることの要請である。これを踏まえれば、「危害回避ニーズ」に応じるための居場所や施設・支援は公的に整備する一方、「選好充足ニーズ」に対しては、あえてチャータースクールのような公立学校選択の機会を準備するのではなく、私立学校や他の居住地への「離脱」のみを認めるという方向性が正当化されることになる。

もちろん、具体的な個々の子どもが抱える困難性の原因は、それほど容易に看取できるものではないし、「選好充足ニーズ」と「危害回避ニーズ」が重なり合う場合も考えられる。だが、基本的な方向性として、そうした困難は誰にでも起こりうるという前提に立ち、公的機関内・外で様々な学習機会や居場所を整備するとともに、それらをネットワーク化することができるなら、私立学校や他の居住地への移動を検討している人々もまた比較的安心して物理的・精神的安全の部分的解除に応じる可能性を高めることになると考えられる。

そもそも、個人が直面する困難や危害は、多様性・異質性のみに起因するとは限らず、同質的・均一的な空間でも容易に起こりうるため、様々な機関と有効なネットワークを形成できている公立学校は、この点で私立学校よりも「魅力」を示すことができるかもしれない。異質性・多様性からの学びが公共的空間の維持につながることを強調しても、「離脱」の選択肢を豊富に持つ人々にとっては、自分たちが「割を食う」選択肢と見なされる可能性がある。むしろ、多様な機関のネットワークを管理し、困難の度合いや質に応じて適切な学習機会や居場所を柔軟に提供できるシステムの構築が、かえって公立学校＝共通学校の「魅力」を側面で支えることになると考えられる。

ここまですり振り返ると、基本的には大桃が強調してきた「多様なアクターの参加とネットワーク」による「参加と協働を重視する参加型ガバナンス」の議論へと帰着したように見える。ただし、新たに付け加えた点があるとすれば、多様性・異質性以外にも様々な要因で生じる困難や危害に対して、公立学校が他の公的機関や民間団体とのネットワークを形成し、困難や危害への応答性があることを示すことで、多様性・異質性の場としての公立学校からの「離脱」を望む人々を思いとどまらせる可能性があることを示したことである。

3-4. 政治的参加能力の育成と教師の専門性

もう一つの方向性として考えられるのは、「離脱」を認めつつも「離脱」先の学校において多様性・異質性からの学びを義務づけることである。それは、学びの空間として公立学校ほどの異質性・多様性は確保できなくとも、社会や世界に広がる異質性・多様性について学び、公共的空間の存在意義を知ること、その形成・維持に貢献する態度を育成することを意味する。これは政治的参加能力の育成に通じるものであり、大桃が直接的にはその内容について言及してこなかった、子どもの参加能力の育成とも関わってくる。

前出の平井（2011）によれば、こうした政治的参加能力の育成が要請されるようになってきた背景には、1980年代以降の教育機会の平等論において教育資源の分配基準の決定自体を民主的意志決定に開くべきだとする議論がなされてきたこと、そのためにも市民が政治的参加能力を身につけるべきだとする主張が展開されてきたことがある（平井 2011：223頁）。これは、先に触れたハウの議論とも一致するものである。

このような熟議や討議への参加、そのための能力や資質の育成が政治において問われつつある状況を端的に「参加政治」と同定し、それが教育においてコンピテンシーの名で葛藤なく目的化されつつあることを問い直しているのが、生澤繁樹（2015）である。生澤は、参加政治が、参加可能な能力や資質を備えた者のみを対象とすることにならざるを得ないとする批判を踏まえつつ、政治や社会への参加それ自体を

市民教育にとってのカリキュラムとして捉える方向性を示している（生澤 2015：552 頁）。ただし、そこでのカリキュラムとは“制度による正規の教育”や“参加を模した体験的な学習”をもって直ちに完結するものではなく、その過程で常に参加できていない人々や聴き取られていない声が存在することに目を向けるものであるべきだとしている（同：553 頁）。

この議論を踏まえるなら、先に述べたような「離脱」先の学校では、学外にある異質性・多様性を資源としてカリキュラム化すること、具体的には異質性・多様性に起因する政治的・社会的問題について学ぶことが一つの入口となりうるが、それだけでは完結するものではなく、実際に政治や社会に参加することが必要となる。この意味での「カリキュラム」は、言うまでもなく、学校や教師が十全に準備し調整しようとするものではない。したがって、誰かが義務づけることのできるものではなく、実際に個々の子どもが参加する保障はどこにもない。また、参加のあり方次第では、異質性・多様性が共存する公共的空間の維持を否定する方向にさえ向かいかねない（ヘイトスピーチへの参加などはその一例である）。

そうだとすれば、実際に政治や社会に参加することの重要性は認めつつも、そこで得た認識や知識自体を相対化する契機が求められることになる。この役割・機能は、公立学校であれ私立学校であれ、あらゆる学校に等しく求められるものと言えるだろう。その際に重要となるのが教師の専門性である。例えば、異質性・多様性に満ちた公立学校と、私立学校や郊外の裕福な地域の公立学校とでは、所与の異質性・多様性に大きな条件の違いがある。しかし、その違いを前提とし、それぞれの学校が調達しうる限りの異質性・多様性の資源を活用して参加能力の育成を図ること、大桃の言葉でいえば「多様な関係性に開く」教育内容の開発を行うことが、公共的空間の形成・維持に対して学校・教師がなしうる役割の一つということになる。

以上、異質性・多様性から学ぶ機会の保障という点を中心に、他の論者の議論も踏まえつつ具体的に二つの方向性を検討してきた。いずれの方向性にしても、大桃が展開してきた議論の範疇を超えるものではなく、既に示されていた論点を若干掘り下げる程

度にとどまったように思う。だが、社会階層や生活空間の分断がさらに進みつつある今日の日本や世界の状況を踏まえたとき、異質性・多様性から学ぶ機会の正当化と、それを保障するための具体的方策の検討という課題は、今後益々重要なものとなってくるはずである。

4. おわりに

大桃がその多くの論考を通じて最も重視してきた論点が、大人の参加と参加能力を備えた将来市民の育成の相違という点であった。そして、この論点の導出の背後にあった認識枠組が、子どもの最善の利益を巡る「親の教育（選択）の自由＝分離的多様性承認論」VS「親・住民の参加＝共通の場における多様性の表出・葛藤論」VS「国家による平等保障＝参加・選択の制約論」の三項対立的把握であった。しかし、後にこの認識枠組は、三項対立的把握から参加型ガバナンスと国家（行政）によるメタ・ガバナンスとの役割分担にもとづく二層的な把握へと移行してきた。これにより、親・住民だけでなく教育の供給主体も含む「多様な参加の実質化」の原理と仕組みが求められるようになり、この仕組みの部分をいかに規定するかがメタ・ガバナンスの役割として位置づけられることになった。また、「親や住民の多様な要求に応答しうる専門家」への期待についても、より積極的に位置づけられるようになってきた。

一方、選択制については、多様性・異質性から学ぶ機会の制約、教師の専門性の制約、一元的価値観による強いられた選択といった側面から一貫して懸念を示してきた。このなかで、大桃が最も重視してきたものが多様性・異質性から学ぶ機会の制約であり、ここから両者とも相対化しつつ、選択制よりも参加制のほうに一定の優位性を認めるという論理構成を採るのが、大桃の議論の特徴であった。

以上の整理を踏まえ、本稿の後半では大桃が提起してきた論点のうち、特に多様性・異質性から学ぶ機会の制約／保障という観点について、他の論者の議論も踏まえて展開を試みた。多様性・異質性から学ぶ機会の重要性は、「正義」の観点、あるいは公共的空間の形成・維持という観点から教育学のみならず政治学においても強調されてきたが、公共的空間の維

持が“自らの安全装置を部分的に解除する”(齋藤2008:150頁)ことを意味する限り、公立学校から「離脱」できる選択肢を持つ人々を実際に思いとどらせることは難しいことが確認された。そのうえで、異質性・多様性から学ぶ機会を実質的に保障するための二つの方向性を検討してきた。一つは、異質性・多様性から学ぶ機会としての公立学校が選ばれるための条件として、「危害回避ニーズ」としての「離脱」要求に積極的に応答すること、すなわち、学校内の別の居場所や他の公的施設、福祉的・医療的支援、フリースクール等の民間団体等へのスムーズな移行・接続を保障することである。また、もう一つは、現実の政治や社会への参加まで見据えて学校における参加能力の育成を行うことであり、それは公立・私立にかかわらず、子どもが自発的に形成する政治的認識を異質性・多様性の観点から相対化する機能を果たすことを要請するものであった。

以上の二つの方向性は、既にその端緒は大桃の議論に見出されていたものであった。しかし、異質性・多様性に満ちた公共的空間が分断・縮減されつつある今日の状況では、そうした空間の形成・維持に果たすべき教育や学校の役割を、より広い視野から検討していくことが求められる。我々が大桃の議論から引き受け、発展させていくべき課題がここにあるのである。

参考文献

- 生澤繁樹 (2015)「カリキュラムの公共性と参加政治」『教育学研究』第82巻第4号、543-557頁
- 石井英真 (2015)「教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す—教育の標準化・市場化の中で—」『教育学研究』第82巻第2号、216-228頁
- 大桃敏行 (2000a)『教育行政の専門化と参加・選択の自由—19世紀後半米国連邦段階における教育改革論議』風間書房
- (2000b)「地方分権の推進と公教育概念の変容」『教育学研究』第67巻第3号、291-301頁
- (2001)「参加型学校改革—親子間の距離の縮小と多様性の承認」『教育制度学研究』第8号、24-33頁
- (2004)「教育のガバナンス改革と新たな統制システム」『日本教育行政学会年報』第30号、17-32頁
- (2005)「地方分権改革と義務教育—危機と多様性保障の前提—」『教育学研究』第72巻第4号、444-454頁
- (2009)「教師の教育の自由と親・住民・行政」広田照幸編『自由への問い5 教育』岩波書店、100-129頁
- (2016)「ガバナンス改革と教育の質保証」小玉重夫編『岩波講座 教育 変革への展望6 学校のポリティクス』岩波書店、101-126頁
- 齋藤純一 (2008)『政治と複数性』岩波書店
- ハウ、ケネス・R (2004=1997)『教育の平等と正義』[*Understanding Equal Educational Opportunity*. NY, Teachers College Press] 大桃敏行・中村雅子・後藤武俊訳、東信堂
- 平井悠介 (2011)「「熟議民主主義」は何をもたらすか—多様性と統合の綱引き—」宮寺晃夫編『再検討 教育機会の平等』岩波書店、221-243頁
- 広田照幸 (2009)「社会変動と「教育における自由」」広田照幸編『自由への問い5 教育』岩波書店、203-226頁
- 宮寺晃夫 (2014)『教育の正義論 平等・公共性・統合』岩波書店