

## 教育における遂行中断性・序説

小 玉 重 夫

### 1 はじめに：『教育改革と公共性』以後の展開について

2008年5月21に行われた本研究室(教育学コース)の「総合演習」で、『教育改革と公共性』(小玉 1999)以後の問題意識と研究の展開について話をする機会を得た。そこで大きく二つの展開に言及した。

第一は、教職課程教員としての問題意識(1997～)とミネソタ大学での在外研究(2002-2003)を経て、思想と実践の架橋を念頭にシティズンシップ教育への関心が深まっていったという点である(小玉 2003)。第二は、教育における政治の問題について、アレントやアガンベンらの検討を含め、新しい理論的パラダイムの模索に着手したという点である(小玉 2006など)。

そこで問題となるのは、上記第一と第二の関係、すなわち、シティズンシップ教育への実践的関心と教育における政治の問題への理論的関心とが、どのような関係に立つのかという点である。この点を考える際の一つの視点として、筆者は現在、「遂行中断性」(afformative)という概念に注目し、検討を始めている(小玉 2008、小玉 2009など)。

本稿では、教育における遂行中断性に関する理論的検討の予備的作業(序説)として、主として戦後の教育行政と政治をめぐる状況に着目しつつ教育の政治性が問題となる今日的な文脈を確認し、遂行中断性に注目することの理論的意義を明らかにすることを目的とする。

2と3では、教育の政治性が問題となる今日的な文脈と、そこでの政治性の内実を、戦後教育行政の構造、特に教育委員会制度のゆらぎや分権化がもたらす影響に即しながら確認したい<sup>1)</sup>。そのうえで、4ではそうした教育の政治性をとらえるうえで遂行中断性を導入することの理論的意義を確認し、それが教育学にとって有する理論的な含意を明らかにしていきたい。

### 2 いま、なぜ教育の政治性が問題となるのか

#### (1) 文部科学省と教育委員会

2008年の9月に、大阪府知事が全国学力テストの公表をめぐる教育委員会を非難したことが大きく報道された。また、同じ2008年には大分県教育委員会で教員採用試験をめぐる汚職事件が発覚し、社会問題となった。このような近年の教育委員会をめぐる一連の批判や事件の背景には、そもそも教育委員会が教育行政にとってどのような存在であるのかに関わる問題がある。

日本の教育行政は、中央教育行政を担当する文部科学省と、地方教育行政を担当する各都道府県や市町村の教育委員会によって行われている。

このうちまず文部科学省であるが、その前身である文部省は、戦前は全国の教育行政を指揮監督する、中央集権的な監督行政の頂点に位置していた。しかし戦後の文部省は、中央集権的な監督行政が否定され、たてまえとしてはサービス機関という新たな装いのもとに再出発した。現在の文部科学省設置法でも、文部科学省の地方教育行政との関係は、指揮監督的なものではなく、「指導、助言」的なものであるとされている。

次に教育委員会であるが、これはアメリカの教育委員会制度をもとにして、戦後新たに導入されたものである。1948年に最初教育委員会法が制定された。そこでは、教育委員は直接公選制、つまり住民による選挙で選ばれ、委員会は合議制で運営され、予算編成上の権限も付与されていた。

ところが、教育委員の公選制に対しては、教育の政治的中立性を脅かすとの批判がなされて、1956年に教育委員会法は廃止され、それにかわって地方教育行政の組織及び運営に関する法律(地教行法)が制定され、今日に至っている。この地教行法において、教育委員公選制が廃止され、教育委員は地方公

共団体の長が議会の同意を得て任命するものとなり、また、予算編成上の権限もなくなった。ただ、現行の地教行法でも、合議制で地方教育行政の中心を担うという教育委員会制度の趣旨は変わっていない。

以上をまとめれば、戦後日本の教育行政では、中央教育行政を担当する文部科学省と地方教育行政を担当する教育委員会との関係は、指揮監督的なものではなく、指導、助言的なものであるというたてまえになっている。また、教育委員会は、1956年の制度改正によって自律性は弱まったとはいえ、教育行政の要をなす位置にある重要な存在であるといえる。

以上の事実を確認したうえで、この教育委員会が、いったいどういう理念にもとづいているのかを、より詳しく見ていくことにしたい。

## （２）教育委員会の理念と役割

教育行政の中心となるのは、学校教育の場合は、学校をどう管理し、運営するかという、学校の統治である。教育委員会制度では、この学校の統治を行うにあたって、次の二つの要素を重視する。第一は、教育が教師などの専門職によって営まれることによる、専門家による自治と指導性である。これを、専門家の指導性 (professional leadership) とよぶ。第二は、教育によって直接影響を受ける生徒や保護者、地域の住民など、多くは教育の専門家ではない素人たち、すなわち一般民衆・市民の声や意見である。これを、教育に対する民衆統制＝素人統制 (layman control) とよぶ。この専門家の指導性と民衆統制を調和させるための制度としてアメリカで発展したのが教育委員会制度である (黒崎 1999: 59)。

専門家の指導性と民衆統制を調和させるという教育委員会の理念は、日本の教育委員会制度にも反映されている。すなわちまず、教育委員は非常勤の委員によって構成され、民衆統制を代表することが想定されている。他方、教育長以下の専門職員 (指導主事、社会教育主事など) は専門家の指導性を担うことが想定されている。

しかし、このような教育委員会の理念と役割は、日本の教育行政では必ずしも期待されたようには機能していないのではないか、という批判が出ている。以下ではこの点を見ておこう。

## （３）教育委員会廃止論

教育委員会に対する批判は、大きく分けると次の二点に整理できる。

第一は、教育委員会が実際には文部科学省を頂点とする中央集権的な官僚機構の末端を担わされていて、十分に自律的な役割を果たせていないのではないかという批判である。上述したような文部科学省と地方教育行政との関係が指揮監督的なものではなく指導助言的なものであるというのは名目上のもので、実際には形骸化しているのではないか、というのがここでの批判の骨子である (荻原 1996)。つまり、現実には、幹部教員が指導主事など教育委員会事務局のポストを占め、文科省の指導、助言を教育現場に伝えるパイプ役を果たすなど、「指導、助言」のなのもとでの文科省の教育現場への管理統制、指揮監督が貫徹し、教育委員会は中央集権的教育行政の末端を担っているというのである (新藤 2004: 51)。

第二は、民衆統制が十分に機能せず、教育委員会が市民に開かれない閉鎖的な専門家集団の温床になっているという批判である。上述した大阪府知事の批判や大分県の汚職事件などはそのことを象徴的に示す例である。その背景には、「知事、市町村長すら介入できない、文部科学省から都道府県教育委員会－市町村教育委員会－校長会－学校現場にいたるプロフェッション集団の縦割り行政が、実に強固につくられている」という指摘がある (新藤 2004: 50)。

以上の問題をふまえ、教育行政をより分権的で、市民に開かれたものにするために、たとえば行政学者の新藤宗幸は、「教育委員会を廃止して首長のもとに教育行政を統合すべきである」という教育委員会廃止論を唱える (新藤 2004: 52)。また、財団法人社会経済生産性本部は1999年に、教育委員会を整理縮小してその機能を各学校ごとに公選で選ばれる学校理事会に移すべきであるという改革案を提唱した (堤・橋爪編 1999)。

これらの提案は日本では実行に移されていないが、2000年以降になると、これに近い考え方を取り入れて教育行政を改革し、新しい学校づくりを行おうとする試みが出てきている。

## （４）分権化による教育の政治化

教育行政を分権的で市民に開かれたものにするた

めに行われている試みは、大きく二つの流れに大別できる。

第一の流れは、教育委員会を内部から改革してその自律性を強め、教育委員会の創意工夫で学校づくりを進めていこうという試みである。

たとえば東京都品川区の教育委員会では、2000年4月から区立小学校の通学区域をブロック化し、各家庭が複数の学校から就学校を選択できる学校選択制を導入し、「特色ある学校」づくりにとりくんでいる（黒崎 2004：107-142）。品川区ではまた、2006年4月から小中一貫のカリキュラムを作成し、その一部としてシティズンシップ教育を行う新教科である「市民科」を創設した。

また、愛知県犬山市の教育委員会では、学校の自主性を尊重しつつ、副教本や2学期制の導入、少人数授業や少人数学級編成に独自に取り組んでいる。そして、2007年4月から始まった「全国学力・学習状況調査（全国学力テスト）」に全国の市区町村教育委員会としては唯一、不参加を表明して注目された（犬山市教育委員会 2007）。

第二の流れは、学校の統治の権限を教育委員会から各学校単位に委譲し、学校独自の取り組みを進められるようにするとともに、市民が学校の意思決定に直接参加できるようにする試みである。上述した社会経済生産性本部の公選制学校理事会の提案などはその先駆といえるが、2000年12月に政府の教育改革国民会議がコミュニティ・スクール等の設置を促進するという提案を行ったのを受けて、2004年に地教行法が改正されて学校運営協議会制度が創設され、現実のものとなった（地教行法第47条の5）。

この学校運営協議会（通称コミュニティ・スクール）は、教育改革国民会議の委員だった金子郁容らが提唱したものである（金子・渋谷・鈴木 2000）。学校運営協議会は、教育委員会が指定する学校におくことができる。協議会の委員は、地域の住民、保護者などによって構成され、教職員の人事や学校の運営について意見を述べるができる。

コミュニティ・スクールの実施例としては、民間人校長で有名な杉並区立和田中学校がある。和田中では土曜日に学生ボランティアらによる補習授業「土曜日寺子屋」（略称ドテラ）を行うなど、地域と学校の連携に意欲的に取り組んでいる（藤原・天野 2003、荻谷ほか 2008）。

ただ、和田中の場合、民間の進学塾と提携した夜

間補習授業「夜スペシャル」（略称夜スベ）を実施する際には、その是非や運営方法などをめぐり大きな論争になった。また、上述の犬山市（当時）の全国学力テスト不参加も論争を喚起した。このように、専門家の指導性と民衆統制の調和を徹底させようとすればするほど、その中での論争も顕在化するというジレンマが、教育の分権化には内在している。このジレンマは、教育を政治問題の焦点にする、いいかえれば、教育を再政治化するベクトルを含んでいる。

教育の政治性が問題となる今日的な文脈はまさにこの点に存在する。

### 3 法に先行する政治

#### （1）教育における法治主義と立憲主義

前述したように、2007年4月24日、全国の小学校6年、中学校3年生の全員を対象として、全国学力・学習状況調査が実施された。全児童・生徒対象を対象とした全国一斉テストとしては、1960年代の全国学力テスト以来、実に43年ぶりのことである。この調査は、「文部科学省が、学校の設置管理者である都道府県教育委員会、市町村教育委員会、学校法人、国立大学法人等の協力を得て実施する」とされている。

つまり、この全国学力調査の実施主体は文部科学省であるが、しかし、文部科学省には、学力調査への参加を学校に強制する法的権限はなく、あくまでも各教育委員会、学校の「協力を得て」実施するのである。支障があれば「協力」を拒むこともできる。事実、前述の通り愛知県犬山市の教育委員会（当時）は参加をしなかった。また、私立学校も4割弱が参加を見合わせている。

文部科学省に強制する権限がない理由は、その権限が法律に規定されていないからである。文部科学省に限らず、いかなる教育機関であっても、法律に規定されてある以外のことを行う権限は存在しない。これは、日本の教育が法治主義の原則に則って運営されていることの証しであるということもできる。

その法治主義の原則のおおもとをたどれば、日本国憲法第26条の「1 すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。2 すべて国民は、法律の定

めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。」に帰着する。この憲法第26条によって、日本の教育制度の全体が規定されている。その意味で、日本の教育は法治主義の原則とともに、立憲主義の原則に則って運営されているということもできる。

このような教育における法治主義、立憲主義の原則は、それによって権力の恣意的な行使を防ぎ、国民の権利を保障するための原則として近代市民革命以降確立してきたものである。

また、権力の恣意的な行使を防ぐという立憲主義の原則を徹底させるために、教育基本法第16条には「教育は、不当な支配に服することなく、この法律及び他の法律の定めるところにより行われるべきもの」と規定されている（浪本・三上 2008）。そして、この「不当な支配」を防ぐために、前述の通り、教育委員会は首長から独立した合議制委員会として設置されている。これを、「教育行政の一般行政からの独立」という。

## （２）国民の教育権か国家の教育権か

だが、法治主義、立憲主義の原則を確認したとしても、それをどのように運用するかが問題となる。日本では上述の憲法第26条の解釈をめぐる、大きくは、国民の教育権論と、国家の教育権論が対立してきた。

国民の教育権論は、教育を受ける権利の中心を子どもの学習権にあるととらえ、子どもの学習権を保障する義務履行の優先的権限が親などの保護者にあると解する。そして、その保護者が自らだけでは果たし得ない権限の一部を共同して教師に委託し、その結果創設されるのが、公教育としての学校である（親義務の共同化としての公教育）。だから、教育内容を決める権限を有するのは保護者、および保護者によって委託された教師を含む、憲法第26条にいう国民であり、国には、教育内容を決める権限は存在しないとする（堀尾 1971、浪本・三上 2008）。

これに対して国家の教育権論は、教育を受ける権利を保障するための国の果たすべき責任の一環に、教育内容の規定も含まれると考える。したがって、国が教育内容を決める権限を持つことは違憲ではないとする。

1960年代に行われた前の全国学力テストでは、こ

の点が争点となった（学力テスト事件）。この件に関する最高裁大法廷学力テスト判決（1976年5月21日）では、憲法第26条を子どもの学習権を保障したものであるとし、親や教師の教育の自由を認めた一方で、一定の条件で、国が教育内容を決定する権限を否定しなかった。

このように、国民の教育権論か、国家の教育権論かをめぐって、憲法解釈が激しく争われてきた。

## （３）立憲主義から構成的権力へ

さてここで、前述の全国学力調査の例に立ち戻って考えてみよう。学力調査に参加した自治体、学校の中で、一部の保護者や教師がそれへの参加を拒否し、国の教育内容への介入の違憲性を訴えたとしよう。これは、上述の国民の教育権論に立つ論として理解できるように思われる。

だが、たとえばもし仮に、学力調査に参加しなかった自治体で一部の保護者や教師がそれを不服として、「私たち（の子ども）にも学力調査を受けさせて欲しい」と訴えたとしたらどうだろうか。その人々にとっては、対立するのは教育委員会と自治体であり、国ではない。こういった人たちの立場は、国民の教育権論からも、国家の教育権論からも、十分には説明できない。

これに限らず、いじめ、不登校、校則、さらには前述の「夜スベ」問題をはじめとする学校運営の方針をめぐる争点など、「国民」か「国家」かという対立図式では解けない多様な論争が、教育現場では噴出している。これらは、教育における法治主義、立憲主義の原則を確認するだけでは十分に対応できない問題である。

法治主義や立憲主義（constitution）は、政治権力がやっていいこととやってはいけないことを定め、その限界を規定するという点では、意義がある。だが、政治権力が何によってどのように構成（constitute）されているのかを扱うのは、法ではなく、法をつくる政治、言い換えれば、法に先立つ政治の課題である（長谷部・杉田 2006）。いま教育現場に噴出している多様な論争は、学校をどうつくるか、公教育をどうつくるかという、教育における政治権力の構成に関わっており、これを「構成的権力」と呼ぶ（ネグリ 1999）。

この点と関わって、ハンナ・アレントがアメリカ独立革命を担った人々について語った以下の文章は

重要である。

「彼らにとって主要な問題は、権力をどのように制限するかではなく、どのようにして権力を樹立するかであり、政府をどのようにに制限するかではなく、どのように新しい政府を創設するかということだったのである。」(Arendt 1963: 148=1995: 231)

このアレントの文章で、「権力」のところを「教育における政治権力」に置き換えてみれば、これはそのまま、教育における政治、すなわち教育政治の重要性を指摘した文章としても読むことが出来る。ここでの教育政治には、地方議会、一般行政、市民活動団体など、従来教育行政の外に位置するものとされてきた諸セクターが、ある種の政治主導がそこに介在する余地を含めて、位置づけられる。たとえば、アメリカでチャータースクール法によって、有志が新しい公立学校を創設し運営できるようになった。これなどは新しい教育政治の例としてみる事ができる (Abowitz 2001, Smith 2004)。

わたしたちは、法治主義と立憲主義の意義を尊重するだけでなく、教育現場に多様に噴出する、法に先立つ教育政治を見据え、それと取り組むという課題にも直面しているということができよう。

このように、教育における政治の内実は、立憲主義の限界を指し示し、法に先立って、法や権力を構成することに関わる問題を理論的視野に浮上させるという点に見いだすことができる。

ここに至って私たちは、教育における遂行中断性を考えることが可能な地点に到達することができたのではないかと思う。つまり、遂行中断性とは、法に先行する政治の可能性を考えるうえで有効な視点を提供してくれる概念であり、ここに、教育における遂行中断性を問題にする意義があると思われるからである。以下では、その点を確認しておきたい。

## 4 遂行中断性の方へ

### (1) 遂行性のパラドクス

まず、前述した2007年4月からの全国的な学力調査の背後にある新しい考え方として、大きく3つのポイントを指摘しておこう。

第一は、分権化に伴う権限委譲という点である。権限委譲ということと、全国一斉の学力調査という

手法とは、一見対立する方向性のように見えるかもしれない。だがむしろ、以下の第二、第三のポイントで指摘するように、中央集権的な規制を組み替えていこうとする文脈の中で、規制型の教育行政とは異なる、分権型教育行政に見合った管理システムとして学力調査が導入されているという点に、今日的な特徴がある。

第二は、プロセスの規制よりも結果の管理によって教育の質の保証を確保しようという考え方である。これまでの中央集権的教育課程行政が教育の過程、つまりプロセスの規制を特徴としていたのに対して、近年、教育の遂行（パフォーマンス）としての結果を評価する流れが台頭している。

第三に、そのこととも関係して、学校教育の結果を説明する責任が学校や教師の側にあるというアカウンタビリティ（説明責任）の思想が重視されつつある。

以上三点から見えてくる、問題点は何か。

まず、権限が学校単位に委譲されるということは、一方で、教師の教育権限や自由の拡大につながる可能性を含んでいる。しかし同時に他方で、パフォーマンス評価やアカウンタビリティの重視とセットになって出てきた場合には、たとえばテストの成績を上げなければいけないというプレッシャーが各学校現場や各教師に今まで以上に強くかかってくる、という側面もある。

学習指導要領などによって指導法や指導の内容が一律に定められていれば、各教師の裁量の余地は狭まるが、その分、教育の結果についての責任が個々の教師に負わされることも比較的少ない。これに対して、各学校や教師に権限が委譲され、指導法や指導内容についての自由裁量の余地が広がれば広がるほど、教育の結果責任は各学校や教師のパフォーマンスに帰せられ、かえって現場の自由を抑圧していく可能性が強まる。

勝野正章が指摘するように、すでに教育現場ではそうした事態が拡大し、『「これもやらなきゃ。あれもやらなきゃ」』という強迫観念に駆られ、実際にはやりきれない自分を強く責めることになった経験」を持つ教師たちが増えている(勝野 2008)。教師の遂行性（パフォーマンス）の自由の拡大が、教師のアイデンティティを束縛し、自由を抑圧していくという、いわば遂行性のパラドクスとも呼ぶべき事態を、ここに見て取ることができる。

## （２）遂行性から遂行中断性へ

そこで、この遂行性のパラドックスからいかにして抜け出すかということが、重要になってきている。遂行中断性が導入されるのは、まさにこの点においてである。

ヴェルナー・ハーマッハーは、ヴァルター・ベンヤミンの『暴力批判論』（Benjamin 1977=1994）の中での「神的暴力」という考え方を解釈して、遂行中断性を提案している<sup>2)</sup>。遂行中断性は、遂行性の対立概念である。既存の国家権力を作り出し維持する権力は「遂行的 (performative)」であるのに対して、この国家権力を組み替え新しい社会を作り出す権力は「遂行中断的 (afformative)」であるという。すなわち、「法を指定することが、言語行為論の用語法で遂行的行為 (performative act) としてとらえられる」のに対して、「措定的行為およびその弁証法の『脱指定』は、少なくとも暫定的には、非遂行的 (imperformative)、あるいは遂行中断的 (afformative) な政治的出来事と呼ぶことができる」という (Hamacher 1994 : 115)。そして遂行中断性を以下のように特徴づける。

「遂行中断性、すなわち純粹暴力は、あらゆる道具的、遂行的暴力の『条件』であり、同時に、道具的、遂行的な達成を原則的に宙づりにするための条件でもある。…（中略）…遂行中断性は、あらゆる行為に暗黙のうちに付随する省略であり、あらゆる言語的行為を暗黙のうちに中断する省略である。」 (Hamacher 1994 : 128)

つまり、ハーマッハーによれば、遂行中断性は、国家権力を組み替えて新しい社会を作り出す際に遂行性そのものを中断する権力である。いわば、遂行を可能にするとともに、それを宙づりにしつつ、廃棄し刷新することを可能にすることを、遂行中断性という言い方で指し示している。

この遂行中断性論を、前述のアレントにおける「政府をどのように制限するかではなく、どのように新しい政府を創設するか」とつなげて考えることによって、教育における政治の新しい可能性と条件を導き出すことができるのではないだろうか。

## ５ むすびにかえて：中断性の含意するもの

本稿は教育における遂行中断性の予備的作業（序説）であり、その具体的な展開は別稿で行うことになる。ただ、その予告として、中断性の含意するものが何であるかを考えるうえでのいくつかのイメージを挙げておきたい。

ハーマッハーは遂行中断性のイメージを、ベンヤミンが『暴力批判論』で提起するプロレタリア・ゼネストのイメージと重ね合わせてとらえている (Hamacher 1994 : 121)。目的達成のための手段である政治的ゼネストとは異なり、プロレタリア・ゼネストは、目的－手段関係の外部に位置する無条件の中断である。

2004年の9月18日、19日の二日間にわたって行われた日本プロ野球選手会が行ったストライキは、それ自体は、交渉のための手段としてのストであり、プロレタリア・ゼネストではない。しかし、そうであったとしても、その最中に「ずっと葛藤の中にあった」という古田敦也がフジテレビの番組中でみせた涙（朝日新聞スポーツ部 2004）のなかに、はたして、野球選手としての遂行性を宙づりにする局面がなかったといえるだろうか。

あるいはもう一つ、前述の勝野正章は筆者の遂行中断性論をひきながら、教師が現場を離れたところで自由に語り合う集まりに注目し、以下のように述べる。

「遂行性が教師たちを駆り立て、自由に語りあい、聴きあうゆとりの代わりに目にみえる成果の達成に向けた全体主義の一体感が学校を覆いつくすとき、どうすればそこで立ちどまり、あえて『中断』することができるのだろうか。この遂行性をどうすれば乗り越えられるのかという問いについて、先日、教育思想研究者の小玉重夫さんから、『遂行中断性 (afformative)』というヒントをもらった。ドイツの哲学者ハーマッハー (Hamacher, W.) の提起している概念だという。いまはまだ、筆者にとってはイメージ的な概念でしかないが、実践に大きく開かれる可能性をもつイメージであると思う。石垣（雅也）さんたちの『（仮）センセの放課後』のもつ意味は、学校のそとに遂行性を『中断』した時間と空間をつくりだしたことにあるのではないだろうか。」（勝野

2009：30)

ここで勝野は、「教師が抱え込んでいる不安と緊張の、その根にある葛藤」を他者に伝えることばを絶やさないための条件として、この遂行中断性に注目している(勝野 2009：30)。ここでもまた、先の古田の場合と同様、「葛藤」がキーワードになっている。

自らの行為の遂行性にはらまれている葛藤を、中断によって他者性へと開いていくこと、この点に、教育における政治の一つのイメージを見いだすことができるのかもしれない。そしてそれは、とりもなおさず、筆者がこれまで追究してきた、シティズンシップ教育への実践的関心と教育における政治の問題への理論的関心とを架橋する視点になり得るのではないかと考える。

## 注

- 1) 本稿の2と3は、木村・小玉・船橋(2009)のunit20、unit21(小玉執筆)の一部を加筆修正し、再構成したものである。詳しくは、そちらも合わせて参照されたい。
- 2) ベンヤミンとハーバッチャーの関係、およびそれをふまえたハーマッハーの遂行中断性論については、別稿で具体的な検討を予定している。あらかじめ見通しを示しておけば、ベンヤミンの「暴力批判論」から「歴史哲学テーゼ」にいたる理路を、今井康雄も注目する「均質で空虚な時間」の解体の筋で読み直し、再構成すること(今井 1998)、さらに、アレントの「過去と未来の間」に位置する現在を中断の思考として位置づけ直すこと(小玉 2003)等が課題となるように思う。

## 参考文献

- Abowitz, K.K. 2001 "Charter Schooling and Social Justice", *Educational Theory*, Vol.51, No.2
- Arendt, H. 1963 *On Revolution*, Penguin Books (=1995 志水速雄訳『革命について』ちくま学芸文庫)
- 朝日新聞スポーツ部 2004 『スト決行ープロ野球が消えた2日間』朝日新聞社
- Benjamin, W. 1977 "Zur Kritik der Gewalt" in *Walter Benjamin Gesammelte Schriften*, vol. II・I, Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Suhrkamp Verlag (=1994 野村修編訳『暴力批判論・他十篇』岩波書店)
- 藤原和博・天野一哉 2003 『民間校長、中学改革に挑む』日本経済新聞社
- 長谷部恭男・杉田敦 2006 『これが憲法だ!』朝日新聞社
- Hamacher, W. 1994 "Affirmative, Strike", in Benjamin, A., Osborne, P., (eds.) *Walter Benjamin's Philosophy*, Routledge
- 堀尾輝久 1971 『現代教育の思想と構造』岩波書店
- 今井康雄 1998 『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』世織書房
- 犬山市教育委員会 2007 『全国学力テスト、参加しません』明石書店
- 金子郁容・渋谷恭子・鈴木寛 2000 『コミュニティ・スクール構想』岩波書店
- 荏谷剛彦ほか 2008 『杉並区立「和田中」の学校改革』岩波書店
- 勝野正章 2008 「教師を判定、評価、比較することの意味」『高校生活指導』177号
- 勝野正章 2009 「全国学力調査・評価・PDCA体制を乗り越えるということ」『教育』2009年2月号
- 木村元・小玉重夫・船橋一男 2009 『教育学をつかむ』有斐閣(近刊)
- 小玉重夫 1999 『教育改革と公共性ーボウルズ=ギンタスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会
- 小玉重夫 2003 『シティズンシップの教育思想』白澤社
- 小玉重夫 2006 「マルチチュードとホモ・サケルの間ーグローバリゼーションにおける包含と排除ー」教育思想史学会『近代教育フォーラム』15号
- 小玉重夫 2008 「シティズンシップ教育における遂行性(performative)と遂行中断性(affirmative)」教育哲学会第51回大会口頭発表、2008年10月26日
- 小玉重夫 2009 「学力調査の思想史的文脈ー新しい国家統制か、それとも福祉国家の再定義か」耳塚寛明ほか『教育格差発生・解消の調査研究報告書』ベネッセコーポレーション
- 黒崎勲 1999 『教育行政学』岩波書店
- 黒崎勲 2004 『新しいタイプの公立学校』同時代社
- 浪本勝年・三上昭彦編著 2008 『「改正」教育基本法を考える 改訂版』北樹出版
- ネグリ 1999 杉村昌昭・斉藤悦則訳『構成的権力』松籟社
- 荻原克男 1996 『戦後日本の教育行政構造』勁想書房
- 新藤宗幸 2004 『分権と改革』世織書房
- Smith, S. 2004 "School Choice through a Foucauldian Lens: Disrupting the Left's Oppositional Stance", in Rofes, E., and Stulberg, L.M., (eds) *The Emancipatory*

*Promise of Charter Schools: Toward a Progressive  
Politics of School Choice*, State University of New  
York Press

堤清二・橋爪大三郎編 1999 『選択・責任・連帯の教育改  
革』 勁草書房