

# 教育委員会論と教育権論

教育行政研究室

黒 崎 勲

## Professionalism and Community Control of Schools

Isao KUROSAKI

That man fostered diacritical differences among human beings by way of a deliberate differentiation and polarization of brain work vs. physical labor gave an impetus to human progress. Education in modern society, as is determined by rules of commercial exchange relations, functions so as to create such diacritical differences. However, it ought to be clear by now that the problem the contemporary human beings have to solve is how to facilitate the transference of the function of progress from social to cultural differentiations. Indeed, what is hoded now is “the conversion of a type of civilization which inaugurated historical development at the price of the transformation of men into machines into an ideal civilization which would succeed in turning machines into men.” (Claude Lévi-Strauss, *The Scope of Anthropology*, Jonathan Cape, London, 1967, p. 49.) In other words, our very objective in educational reform lies in freeing education from its present social cast, which directly reflects the logic of commercial exchange relations, and endowing it with a new social form.

An attempt in this process is exemplified in free education movement. So long as the economic foundation of education remains beyond the control of public planning, education is doomed to forbear with its status as means of social mobility in stratified society. The demand for free education has been voiced in the hope that education may be so planned as to be disburdened of its negative functions and that a wide range of personalities may be nourished. Thus understanding, we come to grasp the meaning of the history of free education movement throughly and consistently.

Another attempt relates to the recovery of community value in education. The present situation in which education is treated as if it were a commodity derives from the assumption that human abilities are exchangeable as abstract and mesurable entities. Education is interpreted as education of the generic mankind. Likewise, community in which individual human beings have been leading lively and concrete lives are transfigured into region or district as the rationalism of commercial economy permeates, thus abstracted as a partial geographical unit.

True that the coming of modern society freed the individual through his emancipation from the “Gemeinschaft” which called for his total personality. “Gemeinschaft” in the past ages relied upon the diacritical differences of human beings for the sake of development; it was not the sort of society in which, “culture having entirely taken over the burden of manufacturing progress, society would be freed from the millennial curse which has compelled it to enslave men in order that there be progress.” (ibid.) However, as this eminent anthropologist pointed out, “the strength and the weakness of the great declaration of human rights has always been that, in proclaiming an ideal, they too often forgot that man grows to man’s estate surrounded, not by humanity in the abstract, but by a traditional culture, where even the most revolutionary changes leave whole sectors quite unaltered.” (Claude Lévi-Strauss, *Race and History*, UNESCO, 1952, p. 13.)

In this context, the administrative reform movement in American metropolitan areas from the end of

1960's attracts our attention. Since about the beginning of 1960's the framework of proposals for administrative reform in Japanese education has been based on a theory called the theory of rights of education. This applies to the researches on American educational administrative reform. Starting from the viewpoint of perceiving the rights of receiving education as human rights, this theory centers around the question who should make the decision on public education. It limits the activities of the state and regional administration strictly within the field of improving educational conditions, and the decision on the objective, content and methods of education is left to teachers' professional judgement.

The essential point of the theory was in eliminating politics as the counter-value for education in order to insure the educational values through teachers' freedom of instruction. Consequently, the discussion in educational administrative reform comes to be framed by the alleged harmonious relationship between teachers and the lay public. In most of the studies which refers to American educational reforms, it is simply declared that there is no essential antagonism or contradiction between community control and professionalism in education. It is true that, as Joseph M. Cronin states, the consequence of demand for community control "was a heightening rather than a diminution of professionalism as a service oriented, idealistic calling." And yet, we cannot attain the required relationship between these two, professionalism and community control, by merely declaring that there should be an ultimate harmony of these two. It would be totally meaningless to pick out only conclusions as such without a concrete conceptual analysis of complex facts which emerge in the process of community control movement in the United States or elsewhere. We should be more concerned with how to throw light upon the latent structure which subsumes the totality of seemingly contradicting theses, and this can be done only after we confront with square facts.

The case in Ocean Hill-Brownsville experimental school district was a case of contradiction between professional judgement and community value, "not a simple conflict of right and wrong, but an antagonism of two rights," as Michael Harrington states.

One of the critical assumptions of the freedom-of-education theory that parents entrust their right of education to teachers must entail the right to refuse such delegation. Otherwise, it would mean that the policy-making in education is exclusively the prerogative of professional educators.

It is this very theoretical problem that is currently contended in the community control movement, and it does not derive from a mere ideological posture to say that the harmonious relationship between the teachers and parents assumed in the theory of educational rights should be seriously criticized.

It is our assignment to create an educational administrative structure which leads these two basic components of educational administration to an organic relationship. In this case, we should rather rely on the inherent tension of the two as a driving force for progress than simply ignore it. Community control movement can be interpreted as an attempt in the process of organizing such a new educational administrative structure. What is urgently needed is to make an analysis of the new form of educational administrative systems proposed in such movements. The analysis by Norman I. and Susan S. Fainstein of the movement at PS 84 would be one of the examples.

It was not solely from the viewpoint of efficiency that those involved in community control movement questioned the accountability of school and educators and criticized the failures of schools. "We charge that the basic reason for the failure to educate inner city children stems from the school's deliberate and systematic destruction of the Afro-American child's self-image and racial pride." This was the very content of their criticism. They criticized that the democratic ethic regarded color-blind society as ideal society and by so doing imposed other ethnic values than their own on minority groups in effect. (Leonard J. Fein) In other words, this was a challenge against the social and human image postulated by so-called democratic theories.

The theory of educational rights deliberately ignores the fact that the educational provisions in the Constitution—which for Japanese people is one of the great declarations of human rights—clarifies certain concrete historical and national assignments. The criticism raised by the community control movement is thus closely related with actual educational problems in Japanese scenes.

Thus, the author tries to bring up a fundamental criticism of the framework of the theory of educational rights with references to critical arguments about community control movement in the United States.

## I 問題の設定

### II 学校のコミュニティ・コントロール

### III 「教育権論と教育委員会論」批判

A 「かつて歴史的生成の道を開いた—しかし人間を機械に変えるという犠牲を払って—文明型から、機械を人間に変えることに成功するような理想的文明への移行……………その場合には、文化が進歩を工作する任を完全に負い、社会は、進歩を果すべく人々を奴隷化することを余儀なくされた数千年来の呪いから解放されることになりましょう。」(レヴィ=ストロース)<sup>(1)</sup>

精神労働と肉体労働とを対立させ、人間の間を示差的格差を成立させることが進歩のためのリズムをつくりだした。近代社会の教育は商品交換関係の論理にもとづいて社会的形態を規定され、そうした示差的格差を人々の間にうみだすことを機能の一つとしている。しかし、今日では、社会的階層的分化に与えられた進歩のためのリズムをつくりだす機能を文化的分化に移行させることが課題となっている。

教育の社会的形態を商品交換関係の論理から解放して、新たな社会的形態を与えることが教育改革の課題となっている<sup>(2)</sup>。このための一つの試みは無償教育の要求である。教育の経済的基礎が公共的に計画化されない限り、教育は個人にとって社会的階層的分化を前提とした上昇化のための手段以上にはなりえない。無償教育の要求が、文化的分化の中で個性的な人格を実現するという目的によって教育を計画するものであった、と理解することによって、無償教育運動の歴史はもっとも原理的に深く、かつ首尾一貫したものととして把握されることができるようになる<sup>(3)</sup>。

無償教育の要求とならんで、もう一つの試みは教育における“地域の価値”の回復である。教育があたかも商品であるかのように扱われるのは、人間の能力が一般的に交換可能なものとして抽象的に把握することができるということを前提としている。そこでは人間がその中で生きた具体的な生活を営んできた“地域”は商品経済の合理性の貫徹によって“地方”にかえられ、単なる行政

上の部分的な一単位として抽象化される<sup>(4)</sup>。

たしかに、近代社会の成立は個人を、その全人格を要求する共同体から解放することによって自由にした。かつての共同体は、あの人間の示差的格差を進歩の機能とするものであり、したがって、それは“人々を奴隷化する数千年の呪いから解放された”社会ではない。しかし、同時に、この著名な人類学者が指摘するように、近代社会を彩る「偉大な数々の人権宣言もまた、やはり次のような事実をあまりにも忘失した理想を述べるという力強さと弱さとを併せもっている。つまり、その事実とは、人間はその本質を抽象的な人間性のなかにあらわすのではなく、伝統的な文化のうちにあらわすのだということである<sup>(5)</sup>。」教育における“地域の価値”の回復は教育の商品化が強制する教育の抽象性を克服する方法として、今日の教育改革の中で一つの原理的意義を担うべきであると思われる<sup>(6)</sup>。

## I 問題の設定

B 1960年代の末に雑誌『教育』は“自治体と教育”という特集テーマを組んだが、その執筆者達は、あるいは「いまさら教育委員会制度の検討でもあるまいという声が聞こえてきそうに思われるほど、今日教育委員会制度の意義を問い直す動きは少ない<sup>(7)</sup>」と述べ、またあるいは「教育におけるこのような教育行政の“自治”にかかわる問題は、教育に関する国家関与や行政的統制が強い今日、人々によって無視されたり、あるいは意識にさえ登らないというような状況もみえる<sup>(8)</sup>」と述べていた。しかし、今日では教育委員会論は再び教育行政研究の一つの焦点となっている。教育委員会論を教育権論の文脈に組みこむことが課題として意識にのぼっている。教育権論における親の教育権の具体化として教育委員会論が位置づけられ、教育基本法の立法者意思において教育権論と教育委員会論とは統一されていたとするのが、その教育委員会論の共通する性格である<sup>(9)</sup>。

戦後教育改革と教育政策の過程に即してみるならば、“国民教育における国家の地位の究明”の理論<sup>(10)</sup>は、教

育委員会論から教育権論へと転回したとすることができる。それは宗像誠也の理論展開にもっとも典型化される。宗像の教育委員会論から教育権論への展開は教育委員会論の断念であり、したがって、教育権論の生成は教育委員会論とは異質の、新しい枠組の登場を意味していた<sup>(11)</sup>。もとより宗像において、教育を“民主化”するという発想についてみるならば、両者の距離は隔ったものではない。しかし、その論理の枠組はほとんど対称的なものとなったように考えられる。宗像の教育権論の性格を象徴する“教師は真理の代理者である”という規定は、宗像に教育委員会論を断念させた地方教育委員会の教育観のおおむねない“封建性・保守性・反動性”に対峙するものであったと考えざるをえない<sup>(12)</sup>。

教育委員会論と教育権論とが教育基本法の立法者の意思において統一されていたという問題については、法解釈論の固有性について慎重に考慮する必要があるとしても<sup>(13)</sup>、すくなくとも次の不整合が解き明かされなければならないであろう。すなわち、今日、教育委員会の意義を根拠づけるために提示される教育基本法の趣旨説明<sup>(14)</sup>と、宗像が教育委員会論を断念し、教育権論へと転回する際に注目した教育基本法についての新しい意味を根拠づける説明<sup>(15)</sup>とが同一のものであるということである。

なによりも、教育委員会論と教育権論との統一の上に提起される教育委員会と戦後教育改革の中で期待をかけられた教育委員会との間には、委員の公選制という点をのぞいて、ほとんど共通性がない。“公選制教育委員会の復活”というスローガンの下に主張されているものは、予想に反して、かつての公選制教育委員会の再生ではなく、新しい教育委員会の創設にはかならない。こうした新しい教育委員会の内容は教育制度検討委員会の提案<sup>(16)</sup>に集約されていると考えることができる。この提案の検討過程で、原案の作成者の一人は、それが新しい教育委員会であることを表明している<sup>(17)</sup>。とすれば、今日、教育委員会論は単純に教育基本法の立法者意思から導かれうるものではないといえよう。

いうまでもなく、教育の内的事項についての権限が、この二つの教育委員会論では異なっている。明らかに今日構想されている教育委員会論は教育の内的事項的区別論を前提として、教育委員会を外的事項のみにかかわるものとしている。しかし、でははたして、この教育委員会は戦後教育改革の民主主義的性格を決定づける“教育するものと教育されるものとの究極における同一性”を実現するという機能<sup>(18)</sup>を果すことができるのだろうか。

C 今日再び活発になった教育委員会論の中に、アメリカにおける教育委員会研究から示唆をうけとるひとつの系譜がある。それらの研究においては、戦後改革期に移入された教育委員会が、喧伝された理念とは異なる、むしろそれとは対称的な性格をもつものであったという歴史的事実が明きらかにされている。たとえば次のようである。「アメリカ教育委員会制度は、むしろ、素人の教育政策への接近と参加の機会を、換言すれば、教育における草の根民主主義的要素を極小化しようとするエリート主義的前提に基いて創出された側面をもっているし、その機能様式からいっても、それが教育に対する素人支配のための制度であるとは必ずしもいえない点がある<sup>(19)</sup>」と。

教育委員会論の初発の関心と戦後教育改革期の教育委員会のモデルとがこのようなギャップをもつとするならば、ここにおいても教育委員会論は公選制教育委員会の復活としてではなく、新たな教育委員会の創造を課題とするものでなくてはならない。すでに、アメリカにおける教育委員会制度批判は1960年代末から70年代へかけての都市教育行政改革の運動の中で具体的な姿で展開しているが、それは教育権論の枠組の延長上に把握される教育委員会論における教育委員会の構想とは対称的な内容をもったものとなっている。

教育権論と教育委員会論の統一という今日の課題は、教育権論の基本的な枠組の転換を含む問題であり、同時に戦後改革を今日の教育改革のモデルとして把握するという発想に反省をせまる問題として設定される<sup>(20)</sup>。こうした問題観点を抜きにしたこの課題の設定は主観的願望の域をでるものとはならないであろう。

## II 学校のコミュニティ・コントロール

D 教育委員会論の新たな登場は、学校教育の全般的状況に対する批判的関心がたかまり、社会における教育諸力の組織化が教育改革の課題として強く意識されるようになったことを背景にしている<sup>(21)</sup>。こうした文脈から“RECONNECTION FOR LEARNING”<sup>(22)</sup>と名づけられる1960年代末以降のアメリカ都市教育行政改革の運動が注目をあつめるようになったのは当然のことといえる。いまさらくりかえすまでもなく、1960年代以降の日本の教育行政改革論の枠組は教育権論によって基礎づけられている。アメリカ教育行政改革についての研究においても、このことは例外ではない。この教育権論は教育をうける権利を人権としてとらえるという観点から、誰が公教育についての決定をおこなうべきかを問い、国

家と地方教育行政の活動を教育条件の整備という領域に限定して、教育目的、内容、方法についての決定は、親の信託をうけたと位置づけられる教師の専門的判断にゆだねられるべきであると答えるものであった。政治を教育にとっての反価値としてしりぞけ、教師の教育の自由によって教育の価値を保証するというのが、この理論の要点であった。

この結果、教育行政改革の議論は教師と住民の調和的な関係という枠組に決定づけられることになる。日本におけるアメリカ教育行政改革の動向に関心をもつ研究のほとんどがこの運動の中心的な要求であるコミュニティ・コントロールの主張を専門職主義とは「基本的に対立し矛盾するものではない」<sup>(23)</sup>と結論づけている。たしかに、コミュニティ・コントロールの主張が究極の目的において専門職主義を廃止しようとするのではなく、むしろ、その専門家の仕事を正しく方向づけ、より理想主義的なものへと高めるものであることは、この運動の当事者によっても認められていることである<sup>(24)</sup>。しかし、単に両者が究極的に調和すべきものだというだけでは、この両者の求められるべき関係を実現することはできない。アメリカにおけるコミュニティ・コントロールの運動の過程が示している錯綜した事実の厳密な概念的分析をぬぎに、こうした結論だけをとりだすのは役に立たないであろう。論争的な現実を直視したうえで、対立的な諸契機を総合する潜在的構造を導き出すことが課題とならなければならない。

1968年秋のオーシャン・ヒル＝ブラウンズヴィル実験学区の事件はコミュニティ・コントロール運動の画期をなしたが、それは教育における専門的自治とコミュニティの価値の実現という、2つの権利の対抗であったと理解されている<sup>(25)</sup>。教育権論の基本的枠組をなす親の教育権の教師への信託という関係は、信託を拒否する権利を含むものでなければ、事実上、教育の政策決定を専門的教育者に独占的にゆだねることを意味するものとなる。そして、この問題がコミュニティ・コントロールの運動において争われているものであり、教育権論における教師と親との関係についての調和的な枠組を批判的に検討すべきであるとするのは観念的な問題設定ではない。

[E] コミュニティ・コントロール運動はマソン・ポリティクスとプログレッシブの改革運動とを「弁証法的」に統一するものとして存在している<sup>(26)</sup>と理解されている。都市政治の政策決定が、まずマソン・ポリティクスによって支配され、プログレッシブの改革がそれによってかわったという歴史的順序から、コミュニティ・コン

トロール運動は直接的にはプログレッシブの都市政治改革の所産<sup>(27)</sup>に対する批判となっている。この運動からみるならば、プログレッシブの改革運動の帰結は次のように把握されることになる。それは第1に地方行政を国家の政治から制度的に分離して非政治的なものとする、第2にほとんどの都市行政職員についての一般選挙を排除すること、第3に議会における区あるいは小区代表を廃止し、議員数を大幅に削減し、選出区を全市単位にすることによって、下位集団の部分的で特別な利益を代表する機構を減少させる、第4に官僚制度からなる行政に対する民衆統制を最小限にする、とくに教育行政の民衆統制については学校予算について項目審議ぬきの拒否権限に限定する、第5に職員を民衆の直接的な影響から保護し、その職務を自ら立案し、評価すること等を原理として専門家によって行政を管理する、というものであった<sup>(28)</sup>。

コミュニティ・コントロール運動はプログレッシブの改革が確立した都市の行政機構とその活動を、行政の顧客、つまり地域の住民の要求に直接こたえうるものに再編成することを要求するものであった。

コミュニティ・コントロール運動のこの要求は教育行政改革の一つの焦点をすえていた。教育行政が他の行政活動と比べて“誰にとってのものか?”という問をより強くひきおこすものだからである。教育におけるコミュニティ・コントロールの要求は多義的である。校長や地区教育長の採用に親あるいは住民の代表が参加するという要求からカリキュラム、学校予算、教職員の任免についての決定権を専門家から素人にうつすという要求までが含まれている。

学校のコミュニティ・コントロールの要求は学校の人種的統合政策の事実上の失敗を出発点としている。学校の統合政策は人種的偏見を否定し、すべてのアメリカ人にとって肌の色の違いは目の色の違いほどの意味もないとするカラー・ブラインドの社会を理想とするアメリカ民主主義の原理を制度的に実現するものであった<sup>(29)</sup>。それは個人をいかなる集団からも解放し、社会を全く平等な、したがって抽象的な個人から構成するものであった<sup>(30)</sup>。この学校の統合政策は、しかし、事実上すまなかつた。とくに、大都市における人種の階層的な居住区の分離、あるいは、学校内部における能力別の学級編成とによって、学校は事実上人種によって分離されたものとなっていた。この結果、一方で、理念においては、人種的なマイノリティ・グループは彼らがそれをおして自己を実現してきた固有の文化と生活とについて、民主主義的なアメリカ社会では価値のないものとして、そ

の意味を解体させられ、共通の文化という名目で他の、つまり支配的グループの‘民族性’ (ethnicity) を強制されることになる。他方、事実において、マイノリティ・グループの子どもたちは自らにとってよそよそしい文化基準ではかられることによって、常に劣等なものとして、教育の機会から遠ざけられることになる<sup>(31)</sup>。

コミュニティ・コントロール運動の学校に対する批判は、こうした民主主義の原理が自明の前提としてきた人間観及び社会観に対する挑戦という意味を含んでいる<sup>(32)</sup>。

アメリカ社会を人種の“メルティング・ポット”とみなし、新しく形成されるアメリカ国民の前には過去のいかなる‘民族性’も意味をもたないとする伝統的なリベラリズムの理念は、現実のアメリカ社会における複数の‘民族性’の存在を事実として受けとめ<sup>(33)</sup>、それらの連帯の方向を探求する文化的ないし構造的多元主義とでもよばれる観点から挑戦をうけているといえよう<sup>(34)</sup>。コミュニティ・コントロール運動はこうした意味から教育の過程におけるコミュニティの本質的なかわりを指摘し、学校運営への親の、あるいは地域の文化諸団体の参加を要求する<sup>(35)</sup>。

**F** 同時に、この運動は専門家の自治が事実上、教育の官僚性をうみ、学校が生徒のものではなく、教育を職業とするもののために運営されていることを批判し、専門家の活動に対して方向を与える役割を素人の手に置くことを要求するものであった。この運動は教育の専門家による決定の原理に、コミュニティが本質的にもつとされる教育力を対置し、専門家の自治に、民衆の統制を対置している。

この対抗は現象的なものであって結論的なものではない。コミュニティ・コントロールの要求は教育の専門的事柄についての専門家の自治を素人の判断におきかえるものではない。むしろ専門家としての責任と力量とを問うものである。この点で、かつてのマシン・ポリティクスにおける教育の支配と区別される<sup>(36)</sup>。

この運動は、これまで一般的に教育の民衆統制の機関と理解されてきた教育委員会について、次のような把握をするものであった。すなわち、アメリカにおける教育の民衆統制の原理は、かつて、たしかに存在したが、それは教育の仕事が専門職として確立される以前のものであった。教育において専門職が確立されて以来、専門家の自治と民衆統制の原理は常に対抗関係を形成し、都市に発達した教育委員会制度はプログレッシブの学校改革の所産として、専門的自治を原理として擁護するものであった<sup>(37)</sup>、と。コミュニティ・コントロール運動は専門

的教育者の力量の向上を彼らの自律性にゆだねるのではなく、そうした機能を果す一つの制度を確立することを要求するのである。たとえば、教育委員会の権限を分権化し、地域学務委員会の権限となるカリキュラムの決定および教職員の任免について親の参加を求めるのは、それによって専門家はコミュニティの要求にこたえることを基礎にえらばれるべきであり、もし、そうした目的にむかって目にみえる進歩をもらたさないならば、職を免ぜられるべきであるという考えに立つものであった<sup>(38)</sup>。

コミュニティ・コントロールの要求が究極において専門職の自由を否定するものではなかったとしても、この運動に対して教育の専門家の側から激しい抵抗があるのは事実である。ニューヨーク市のコミュニティ・コントロール運動が教員組合のストライキと激しい対抗を形成しながらすすめられたことはあきらかである<sup>(39)</sup>。教育管理者の団体と教員組合という二つの伝統的に対抗する団体が、この運動の前で提携にふみきったのは象徴的な出来事であったというべきであろう。

ワシントン特別区とデトロイト市ではコミュニティ・コントロールに教員組合が賛成したが、そこでは教員の身分保証と公的リストからの校長の採用が前提として承認されていた。このことから、これら2つが民衆統制と専門的自治とを調和する鍵とされることもある<sup>(40)</sup>。しかし、それらが教育者の資格と生活を保証することによって、コミュニティ・コントロールに対する心理的緊張を緩和することには役立つとしても、この運動の提起する問題の原理的な解答とするにはあきらかに不十分であろう。

コミュニティの価値と専門家による判断、あるいは民衆統制と専門的自治という、いわば教育行政の二つの基本的構成要素を有機的に連関させる教育行政組織の創造が課題となる。やや一般化していえば、コミュニティ・コントロール運動はそのための模索であるとも位置づけられる。次に、この運動の下での教育行政組織の新しい姿についての一つの興味ある事例研究を参考にして、我々の課題への手がかりとしてみたい。

**G** ニューヨーク市の84公立学校 (Public School 84, 以下 PS84 と略す) における運動は有名なものではないが、学校のコミュニティ・コントロールの具体的な成功例である<sup>(41)</sup>。PS84は、マンハッタンのアップパー・ウエストサイドにある。運動のはじまった1967年10月の時点でみるならば、生徒の人種的構成はプエルトリコ31パーセント、黒人21パーセント、白人その他48パーセントであり、経済的階層構成では40パーセントが“ミドルあるいはアップーミドル”、60パーセントが“ワーキング・

クラス”及び“プーア・ホーム”となっている。生徒数は約900人であり、教員は50人となっている。生徒の人種的及び経済階層的構成についてほぼ統合されているこの学校は、しかし、Intellectually Gifted Class (IGC) 及び Citizenship Class といういわば上、下の能力別のクラスをもつことによって、事実上、人種的に分離されていた。

P S 84の運動は1967年におこなわれたニューヨーク市の統一教員連盟 (U F T) のストライキに際して設けられた Freedom School (FS) における実践を端緒としていた。8人の教師と100人をこえる生徒があつまり、コダードリバーサイド・コミュニティセンターをつかって、このFSはひらかれた。Parent Association (PA) の活動家であった10数人の親たちがそこに参加した。彼等は教師を援助し、教授活動の手助けをおこなった。教師と親とが一緒になって働いたこのFSの経験は、参加者に新しい教育の可能性を実感させることになる。FSでは“インフォーマル・ルメソッド”、“オープン・クラスルーム”、“インファント・スクール”とよばれた教授方法が試みられた。これはFSに参加した教師たちによって、それまでP S 84の受け持ちの教室では験めされていたものであった。

FSの経験は親たちに学校をコミュニティの中にある施設ということから、コミュニティそのものの一環であると考えさせるようになり、学校運営への親の参加が強く要求されるようになっていく。その際、PAは学校についての評価の基準として、単なる学力の達成水準ということだけではなく、教師の学級経営の構造、親と教師の協力の質と学校が親の要求に答えている程度、及びカリキュラムが生徒の学習意欲をひきだしているかどうかといった諸点をつけ加えるようになる。

1967年のストライキの後でPAはP S 84の教師の半数以上と一連の集会をひらき、自らの学校の諸問題についての話し合いをすすめていく。その際、PAの会長の間に対して22人の教師は署名入りで、学校の状態を「きわめて不幸な状態にある」と答えていた。同じ時、FSに中心的に参加した Davis と Silver の二人の教師は校長から転任をせまられていた。1968年5月には二人の教師を支持するPAの60人程のピケがはられる。PAはインフォーマル・メソッドの実施を要求して、この二人の教師を支援し、さらに、ハーレムの学校でめざましい成果をあげていた Samson 教授をP S 84の教員指導者 (teacher trainer) の職に招くことを要求する。Samson はP S 84に招かれ、この運動の成功にきわめて重要な役割をはたすことになる。

1968年3月のPA理事会では校長の辞職を求めることはされなかったが、この理事会での少数派は学校の状態を分析し、事実を集積し、改善の方向を示唆するためにP S 84のプロフィールをつくる意向を表明し、5月にこれは完成する<sup>(42)</sup>。このプロフィールは150ページをこえるもので、6人の教師の意見も署名入りで収録されていた。このプロフィールは、教師たちの士気の低下と不和、IGCなどの事実上の人種的分離教育の存在などを指摘していた。PAはプロフィールの作成に次いで、改革の提案をまとめる<sup>(43)</sup>。そこでは、学校の人種的統合、コミュニティへの学校の開放、親と教師の政策決定への参加等の民主的手続による学校運営が課題としてあげられ、この複合的な提案の各部分の可能性について評価をおこないそれをはたすために必要な学校管理上の改革がどのようにおこなわれるべきかを決定する役割を正式に親の代表に保証することが要求されていた。

この時期にはニューヨーク市の学校問題が頻発しており、教育者の意欲がうたがわれ、彼らに対する不信感が全般的に市民の間にひろまっていく。U F Tはコミュニティ・コントロール運動に反対するようになっていく。P S 84の運動の中では、教師たちはU F Tの方針に不信をもちはじめようになり、PAの活動的グループは、これまで親の意見とは無関係に専門家がおこなってきた政策決定に参加すること、自らの学校へ近づく権利が親にあるという意識をますます強めていく。

1968年の秋に3度にわたってU F Tのストライキがおこなわれた。ここでまたFSが再現される。しかし、今度は規模が大きくなり、そして、P S 84の建物の内でおこなわれた。ストライキ中にひらかれたP S 84 (つまりFS) には29人の教師と400~500人の生徒があつまってきた。校長がストライキ中の学校の利用について責任をとることを拒否したので、この間のP S 84の教育活動はPAの完全な自主管理によってすすめられた。

学校の内に、親が集会を開き、お茶を飲み、乳幼児の世話をすることができるコミュニティ・ルームがつくられる。この期間に事実上の人種的分離教育が廃止され、IGC と Citizenship Class とが統合される。Samson は授業の実験的な試みを指導し、教師は職員及び親たちと定期的に話し合い、彼らは学校の政策決定に参加することになる。

教師にとって、この期間の学校運営は新しい教育活動を試みる自由を保証するものであり、同時に、親と教師の役割及び民主主義と専門家の自律性との関係を転換させるものであった。親にとって、それは事実上の人種的分離教育の一掃と実りある学校の民衆統制の経験であっ

た。コミュニティ・コントロールの下では“専門的な事柄は専門家とコミュニティとによって決定される。専門家を否定するのではなく、専門家をして依頼主の利益と要望とに責任をもたせること”が要求された。

ストライキが終結し、校長が学校に復帰してから、P Aと校長、地区教育長及び地方学務委員会(Local School Board—LSB)との間に長い交渉がはじまる。この交渉でP Aは校長の交代とストライキ期間中におこなわれたP S 84の改革の続行と学校のコミュニティ・コントロールの実現を要求した。学校のコミュニティ・コントロールとよばれたものの内容は、親の学校へ近づく権利、学校を観察する権利、つまり、親が校長にとっての一つの重要な準拠集団となること及び教師と親との日常的な活発な話し合いの機会の保証であった。これらの交渉でとくに争点となったのは、第1に、学級編成を能力別のものとするか、人種的に均衡のとれた多様な質の生徒を含むものとするかという二つの教育原理の対立であった。具体的にはストライキ期間中におこなわれたICGとCitizenship Classの廃止とその結果つくられた人種的に統合された学級編成を定着させるべきかどうかということであった。第2の争点はコミュニティ・ルームの維持の問題であった。P Aはこの部屋を、親が公立学校の内的な構成員であり、学校運営の一定部分について参加する権利をもつものであるという理念の象徴とみなしていた。

1969年に、いくつかの曲折を経て地区教育長のRosenがたまりかねて辞職し、かわりにハーレムの校長として急進的な改革によって注目をあつめていたHammerがその職につく。彼はコミュニティ・コントロールを支持し、教育における専門職主義のイデオロギーを拒否し、“ほとんどいわないまでも学校の政策決定の多くは教育的であると同時に政治的である”という認識をもっていた。1969年10月にLSBの決定にもとづいてPS84は、生徒100人に1人の親の代表、2人の教師代表、1人の准専門職員の代表、及び1人のLSB委員からなる審査委員会を設ける。この委員会はLSBと教育長によって校長の選任についての事実上の決定権を与えられていた。委員会はコミュニティ・コントロールを認め、学校の内部構成を民主化し、インフォーマル・メソッドの教育理念を支持する新しいタイプの校長としてSimonを選任する。こうして、P S 84のコミュニティ・コントロール運動は成功をおさめて終了する。

**H** 以上がP S 84におけるコミュニティ・コントロール運動の経過である。次に若干の総括的検討を加えておきたいと思う。

第1に注目されるのは、親の、学校の政策決定への参加を要求する内容が、学級編成における人種的統合とインフォーマル・メソッドの採用という、いわゆる教育の内の事項の領域に深く及んでいることである。また、ここでの親の参加は、支配的なグループの‘民族’的価値意識に埋没させられているマイノリティ・グループの生徒の人種的自覚と自己意識とを回復させるという意味を与えられていたと考えられる。

第2に、たびたび述べたが、親の、教育の内の事項にかかわる問題の決定への参加は、教育者の専門家としての意義をひくめるものではなかった。P S 84のコミュニティ・コントロール運動はDavisとSilver, SamsonそしてHammerという専門家達の不可欠の役割をとおして、次の点を承認するものである<sup>(44)</sup>。まず最初に学校の状態を説明し、改善策を提案できるのは教師であった(DavisとSilver)。そして、実際にすすめられていく教育実践を評価すること、たとえばインフォーマル・メソッドの実験的な試みが正しい方向へむかっているのか、あるいは、ただ単に教室におけるすべての権威が失なわれていることを示しているだけなのかを判断すること、また、新しい教育実践を創造するために教師を再教育すること(Samson)、さらに、教育行政の全体を適切に効果的に管理すること(Hammer)は、専門的な力量を必要とすることであって、親たちによって行いうることではなかった。

第3に、専門家の役割を認め、そのために専門職の自律性の必要を承認しながら、その活動内容に方向を与えるための制度的保証が要求されていた。校長の選任過程への親の参加と校長の役割の転換とがP S 84の運動では具体化された。親が学校の政策決定において一つの主要な発言権をもつものとして位置づけられるという、この新しい学校の専門家と素人との関係のあり方を象徴するのがコミュニティ・ルームの設置であった。

P S 84の運動が成果として獲得したものはアメリカの大都市における教育問題の固有な文脈に即して意味が検討されるべきであり、不当な一般化をおこなうのは誤りであろう。しかし、この運動が自覚的あるいは無意識のうちに究明したかにみえる国民教育を組織するいくつかの原則は、我々にとっても重要な示唆を与えるものといえよう。なかでも、親たちが指導的な専門職の採用の過程に参加するという方法で教育の内の事項への発言権を行使したこと<sup>(45)</sup>、あるいは、専門家が学校のプロフィールを親に目的意識的にあきらかにすることが、親と教師、素人と専門家が共同して教育の事業を行うための出発点であり、親の支持によって専門的自由の保証をうる



という関係をつくる第一段階であったということ<sup>(46)</sup>などは、極めて鮮明な意味をもちえているのではないだろうか。

### III 「教育権論と教育委員会論」批判

I 教育権論は、教育行政の理論としてとらえる限り、2つの自己限定を前提として持っていると考えられる。教育の私事性論と法解釈論という自己限定である。教育権論が教育の私事性の概念を軸に構成されていることはあきらかだが、この教育を私事とする論理は、国民教育における国家の地位の全体を完結的に説明するというよりは、公教育制度への要求を提出する観点を説明するものという留保をつけるのがふさわしいものであった<sup>(47)</sup>。また、教育権論が憲法、教育基本法制の法解釈論として構成されたものであることはいうまでもない。この法解釈論は、憲法・教育基本法から公教育を組織する諸原則についての「消極的な規定」<sup>(48)</sup>を導き出すことを主要な課題としていた。コミュニティ・コントロール運動が、人間を抽象的な人間性のなかにはなく、伝統的な文化のうちに実現させることを強調し、また、専門的自律性と民衆統制という対抗する二つの権利の関係を積極的に規定しようとしていたことに照してみれば、教育権論のこの2つの自己限定は、教育委員会論において、克服される必要があると考えられる。

教育権論と教育委員会論との統一という課題は、学校自治と住民自治としての教育自治との統一という形で問題として把握されている。神田修氏の一連の研究は、その代表的なものである。以下、このすぐれた研究に注目したいと思う。

神田論文は、まずこれらの研究の意味を説明して「(国民の教育権が)具体的に意味をもつためには、国民・親が教育に参加し、発言していける態勢がぎりひらかれていくのでなければ、その実質的意義は乏しいものに止まる」<sup>(49)</sup>と述べている。これは共感しうる問題関心ではないだろうか。

この研究のすべての価値基準とされる教育における住民自治の原理的意義は、次のように説明されるものであった。すなわち「中教審答申・その後の動向において、単に学校・教師管理強化のみに止まらず、国民(住民)・親の地位がこのようなかたちであらためて確認され、とらえられていることは国民と教師の教育権を確保し、そして子ども・青年の学習権を保障する筋道をみきわめる見地からすれば、きわめて注目すべき動向である、ということができる。子どもや青年の学習権を充足するため

に、今日少なくとも教師の教育権の確認にあわせて、国民(住民)・親の教育施策に対する参加・発言を確保し、国民の教育権の内実をつくるのが要請されるのは、このような動向にかかわっている。それを実現する有力な手だてが、教育行政における住民自治の確保であり、それは教育の自主的展開とその条件保証を支柱とする憲法教基法制にふさわしい教育行政権をとりもどすためにも緊要な課題であるといえる<sup>(50)</sup>と。

この教育の住民自治の原理は「広く他の社会的機能にかかわりつつ人間的な成長発達をもたらす<sup>(51)</sup>」という教育観への転換をとまなうものである。この教育観は、次のように補足されるものである。「子どもが生きる生活共同体としての地域社会を基盤として公教育が組織されていく……この考え方は、今世紀初頭のアメリカで『地域社会学校』(community school)の観念に固められ、それは『学校を取り囲む地域社会の教育的中心としての学校』を意味する<sup>(52)</sup>」と。community schoolの観念を小さな学校に対する伝統的な神話<sup>(53)</sup>に域にとどめず、現代的諸関係の中で継承し再構成しようとするのであれば、コミュニティ・コントロールの運動につきあたらなわけにはいかないであろう。そして、コミュニティ・コントロール運動が教育権論の予定する教育観の限定をこえたものであることは、すでに述べてきた事実からあきらかなことと思われる。

この研究があきらかにした教育の住民自治の構想は、「(公教育が)住民・親たちによって常に支えられかつ監視されること<sup>(54)</sup>」を基本原則として、結論的には「公教育は親を中心とする地域住民社会の公の事業として観念されることから出発し、教師(学校)は、この親・住民の権利の被委託者(施設)として直接的には子どもの学習権を保障するという筋道<sup>(55)</sup>」を原則的に宣言するものである。しかし、問題は基本原則とされるものの具体的内容、あるいはその制度的保証の形態であり、教師(学校)を親・住民の権利の被委託者(施設)とする関係の現実的分析である。

専門職主義と民衆統制とを調和的な枠組において把握するという、教育権論における教育委員会論の基本的性格が、ここに端的な形をとってあらわれていたとみることができる。この両者が必ずしも一元的なものではなく、対立的に働く論理的可能性——コミュニティ・コントロール運動をみるまでもなく、それは現実に転化しているが——についての注目を失しなわれないならば、教育委員会の原理の説明が次のようなものであるはずはなかったと思われる。「教育の自主的展開が保障されるためには、地方自治権が規定されたに止まらず、教師の教育

自主権がいかに保障され、これに対して教委の権限がどのようなものかが問題である。……教師に大幅に教育内容の編成権を認め、これに対応して教委は、指導助言権者に止まるとされたのであった<sup>(56)</sup>」と。こうした教育委員会は教育の住民自治を回復するものといえるのだろうか。

J 教育権論における教育委員会論は教育の内的事項外的事項区別論を前提として、教育の住民自治と学校自治との関係を規定する。教育権論にとってもつ内的事項外的事項区別論の位置からみて<sup>(57)</sup>、それは当然のことである。しかし、その結果、教育の住民自治の基礎をなす住民の教育要求は、学校自治の要求と合致する限りで承認されることになる。住民の要求は民主的な教育要求に代替され、民主的教育要求とは学校自治を保証するものとしてのみ意味が与えられることになる<sup>(58)</sup>。教育の住民自治と学校自治との原則的關係は、こうして教育の専門職主義と民衆統制とを予定調和させる枠組をつくりだすのである。

なお、内的事項外的事項区別論については次の点を検討しておく必要があると思われる。それは、新しい教育委員会の構想を提案していたと考えられるべき教育制度検討委員会において、この理論についての自覚的な検討がなされていたということである。そこでの問題の設定は、この理論が外的事項への国家権力の介入を容認するものとなることについての反省というところにあった。その結論は、内的事項の決定の論理を外的事項へ拡大するというものであったように思われる。内的事項と外的事項との区別の意義を確認した上で、外的事項への国家権力の介入をも制限するという発想である。こうした内的事項外的事項区別論の展開については、別の機会に問題点を記したが<sup>(59)</sup>、本稿の課題に照していえば、それは論理的には徹底した専門職主義への傾斜と考えられる。教育制度検討委員会における原案検討の観点も、この文脈で理解されよう。この結果、新たに構想される教育委員会の役割は国家権力から学校自治を守る防波堤としての意義に限定されることになるように見える。本稿が最初に確認した問題設定による限り、これはほとんど教育委員会論の名に値しないといわなければならないのではないだろうか。

内的事項外的事項区別論にかかわってこれまでの検討を総括的にのべるならば、コミュニティ・コントロールにおける要求は、同じく内的事項と外的事項の区別を前提とし、この両者が密接に関係していることをも同じく承認して、逆に、それゆえにこそ外的事項の側から内的事項への影響力を確保する方法を民衆統制の具体的内容

として探求するものであった、とみることができるように思われる。いわば内的事項における専門家の自律性を確保しながら、外的事項、あるいはこの2つを媒介する事柄の決定権を素人に与えることによって、内的事項について方向を与えるという構造をつくりあげようとしていたようにみえる<sup>(60)</sup>。

新しい教育委員会論の枠組は、人格の発達に働きかける社会の教育諸力のそれぞれの意味をときあかすことを前提としながら<sup>(61)</sup>、専門家と素人にそれぞれ固有のものとする領域における政策決定相互の有機的な関係を積極的に究明することによって導き出されるのではないだろうか。

## 注

- (1) クロード・レヴィ=ストロース『今日のトーテミズム』(仲沢紀雄訳)みすず書房、1970、p.221。
- (2) 黒崎「公教育費論の歴史的展開」『民主主義教育の源流』(五十嵐顯編)新泉社、(近刊予定)、参照。
- (3) 黒崎『近代日本における公教育費概念の理論史的研究』(博士論文)1977、参照。
- (4) 上原専祿「世界・日本の動向と国民教育」『民研20年のあゆみ』労働旬報社、1977、p.162、参照。
- (5) レヴィ=ストロース『人種と歴史』(荒川幾男訳)みすず書房、1979、p.19。
- (6) 「共同体を剥ぎとられた人びとは、需要供給の商品交換社会の冷却した人間関係の中に放り出され、孤独な境位をさ迷っているといっても、それほど誇張ではない。そうして、教育研究にとっても重大な問題は、共同体の運命とともに子どもを育てる人間関係の崩壊がひきおこしている深刻な事態である……」(教育学研究編集委員会「教育研究において地域をどう考えるか」『教育学研究』第41巻 第2号、p.1)
- (7) 平原春好「自治体の理念と教育委員会制度」『教育』No.236、1969. 6、p.14。
- (8) 神田修「教育行政と『地方自治』」『教育』No.236、1969. 6、p.14。
- (9) 「学校内にあっても、親と生徒の側に、選択教科・自由参加行事・クラブ活動などについてしかるべき教育選択の自由ないし拒否権が予定されているのが相当であろう」「親たちは“父母集団”として学校に対して教育要求を出していく権利を持つと解され、それは教育専門的な事柄についても教師に『教育専門的判断を求める権利』として有りうるであろう」(兼子仁、堀尾輝久『教育と人権』岩波書店、1977、p.350、p.351)
- (10) 東大教育行政研究室『教育内容組織論と「自主編成」』1973、参照。
- (11) 『宗像誠也教育学著作集』第3巻解説(拙稿)青木書店1975、参照。
- (12) 『宗像誠也教育学著作集』第4巻、p.100、同第3巻、p.56、参照。
- (13) 兼子仁「教育の内的事項と外的事項の区別」『教育法学の課題』勁草書房、1974、p.282。
- (14) 鈴木英一「教育基本法制の教育行政観」『教育委員会制度の理論的諸問題』(名大教育行政及び制度研究室)1976、参照。

- (15) 『宗像誠也教育学著作集』第3巻, p.66, 参照。
- (16) 教育制度検討委員会・梅根梧編『日本の教育改革を求めて』勁草書房, 1974, p.359 以下。
- (17) 「(高柳)教育委員会の公選制復活だけでは駄目なのであって、教育委員会が教職員集団と団交して教育の内容をきめていく、そのあとの半分がない公選制はあまり実り多くないだろうという考えなんです」(『教育制度検討委員会第12回総会速記録』p.80)
- (18) 『宗像誠也教育学著作集』第3巻, p.9。
- (19) 堀和郎「アメリカ教育委員会制度の成立とその観念的基盤」『教育学研究』第43巻第1号, 1976.3, p.24。
- (20) 東大教育行政学研究室『戦後日本の教育』1977, 参照。
- (21) 「新しい子育てと教育のための人間の協力関係を創り出すことなしには、観念上はともかく、事実の問題として教育をうける権利の十分な実現は不可能だということである。『国民の教育権』ということがいわれても、事実上国家ひとりじめの教育制度の運営という状態、既成事実のもとでは、かえって国民はまず当惑さえ感ずるのではないか」(大田堯「戦後教育について」『日本教育法学会年報』第5号, 1976, p.25)
- (22) バンディ報告書, 1967年11月9日にだされたニューヨーク市の学校の分権化についての諮問委員会報告。
- (23) 金子照基「公教育の管理と住民参加」『大阪大学人間科学部紀要』, 1977年, p.58。
- (24) Cronin, Joseph M., *The Control of Urban Schools*, New York, Free Press, 1973, p.100。
- (25) (It was) “not a simple conflict of right and wrong, but an antagonism of two rights…effective community involvement in the educational process…(versus) academic freedom and due process when a professional is dismissed” (Harrington, Michael, “An Open Letter to Goodwill…”, *The New York Review of Books*, January 2, 1969, p. 41)
- (26) Fainstein, Norman I. and Fainstein Susan S., *Urban Political Movements*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1974。
- (27) 「政党機関のボス政治を打倒して、民衆の直接政治を実現しようとした革新主義が、政治を公正な精神と専門的知識をもつ有能な指導者に託そうとして、かえって政治の中央集権化と官僚化をおし進めるという逆説を生んだのである。…こうした逆説は、当時の都市における学校改革運動に端的に現われている。学校改革は教育を地域ボスの影響から切りはなして、専門的教育者の手に委ねようとした。そのため改革運動は教育委員会の選出母体を地域から市全体に拡げ、しかもその総数を削減することによって、地域の代表が直接教育行政に参加する道を封じた。その結果、教育委員会の構成は一変し、実業家と専門職業家にほとんど限られることになったが、それは同時に、移民やカトリック教会の影響から公立学校を切りはなすことでもあった」(森田尚人「革新主義運動とジョン・デューイ」季刊『教育学』第1号, 1974.2, p.106)
- (28) Fainstein. *op. cit.*, p. 24。
- (29) “The ideal society…is the color-blind society; the society in which there is no significant association between color and any valued status” (Fein, Leonard J., *The Ecology of the Public Schools*, New York, Pegasus, 1971, p. 12)
- (30) “Groupness…is the mortal enemy of democracy” (Lomax, Louis E., *The Negro Revolt*, New York, Signet, 1963, p. 202)
- (31) Coleman Report に対して Carmichael は次のような批判を加えている。“Integration speaks to the problem of blackness in a despicable way. As a goal, it has been based on a complete [acceptance of the fact that in order to have a decent house or education blacks must move into a white neighborhood or send their children to a white school. This reinforces, among both black and white, the idea that ‘white’ is automatically better and ‘black’ is by definition inferior.” (Carmichael, Stkely, “Power and Racism,” *New York Review of Books*, September 22, 1966)
- Fein はこうした観点から Coleman Report と Stodolsky-Lessor の研究との比較をおこない問題を指摘している。
- (32) “We charge that the basic reason for the failure to educate inner city children stems from the schools’ deliberate and systematic destruction of the Afro-American child’s selfimage and racial pride.” (“Detroit Schools…A Blueprint for Change,” *The Liberator*, September, 1967, p. 9)
- (33) Altshuler, Alan A., *Community Control*, New York, Pegasus, 1970 参照。
- (34) 「人種や文化の区別なしにすべての人間の自然的平等と、かれらを一につに結ぶはずの友愛との単純な宣言は、精神にとっては、何か欺瞞的なものがある。なぜなら、それは事実の差異を無視しているからであり、その差異は現に観察されるものであり、また理論的にも実践的にもあたかもその差異が存在しないかのように振舞うことが許される理由として、問題の内容に何ら影響しないからというだけでは充分ではないものだからである」(レヴィ=ストロース『人種と歴史』p.19)
- Forbus, Jack D., *The Education of the Culturally Defferent*, Washington, Government Printing Office, 1968 及び Gordon, Milton, *Assimilation in American Life*, New York, Oxford University Press, 1964 参照。
- (35) “Control of the schools, an exercise in populist democracy, is essential for developing the self-image and self-respect of the black community” (Farmer, James, “Some Views on the Relationships Between Decentralization,” in Johnson and Usdan, *Decentralization and Racial Integration*. New York, Teachers College-Columbia University, 1968, p. 186。
- (36) Cronin, *op. cit.*, p. 199。
- (37) Fein, *op. cit.*, p. 26。
- Fein はこの問題について、Mario Fantini と Myron Lieberman との論理を対比させて次のように述べている。“Lieberman says we have it (local control), and shouldn’t, while Fantini says we don’t have it (community control), and should”
- (38) Cronin, *op. cit.*, p. 206。
- (39) 坪井由実「ニューヨーク市教育分権化政策分析」『名古屋大学教育学部紀要』第22巻, 1975参照。なお、ニューヨーク市の分権化政策の歴史と現状については金子照基、前掲論文が詳しい。
- (40) Cronin, *op. cit.* p. 199。
- (41) 以下の紹介は Fainstein の前掲書による。
- (42) “A Profile of PS 84.” May, 1968, xeroxed.
- (43) “Plan for a Child-Centered School,” May, 1968, mimeo.
- (44) コミュニティ・コントロール運動は専門的指導者の中に

- 異端者をつくりだし、その専門的力を自らの改革運動の不可欠の構成要素とするという構図をもっているように見える。この構図については Brinton, Crane, *The Anatomy of Revolution*, New York, Random House, 1958 参照。
- (45) 牧証名氏の次の指摘もこうした観点から把握されるべきものではないだろうか。「学校の教員の要求に十分応えうる専門的助言をすることが指導主事の職務であると同時に、住民の意思と専門家としての判断に基づいて、自ら進んで適切な助言を行なうこともまた指導主事には期待されている」(牧証名『国民の教育権』青木書店, 1977, p.105)
- (46) 学校の Profile を親に提供することの重要性については、Cronin のボストンの教育行政改革の報告書の中でも強調されている (Cronin and Hailer, *Organizing an Urban School System for Diversity*, Lexington, Massachusetts, D. C. Heath and Company, 1973)。
- (47) 黒崎「公教育費論の構造」『東大教育学部紀要』第15巻, 1976.3, 参照。なお、早い時期に教育の私事性論を自己説明した論文に次の一節のあることは極めて注目に値する。「今日の教育理論の重大な問題の一つは、恐らく、『人権としての教育』の思想と生産力視点とをどう統一するかにあると思います」(堀尾輝久「教育の私事性について」『教育』No. 135, 1961.11, p.28)
- (48) 「教育の自由ということは、これを積極的に規定しようとすれば多くのことを考えなければならないが、消極的には、教育内容の権力統制がなされてはいけないという意味であることは明白である」(宗像誠也『教育と教育政策』岩波書店, 1963, p.82)
- (49) 神田修「教育委員会制度と国民・教師の教育権」『教育学の課題』総合労働研究所, 1974, p.204)
- (50) 神田修「教育行政における住民自治」『教育行政と教育法の理論』東大出版会, 1974, p.151。
- (51) 同上書, p.156。
- (52) 兼子仁『国民の教育権』岩波書店, 1969, p.160。
- (53) Fein, Leonard J., *The Ecology of the Public Schools*, Pegasus, 1971, p. 22.
- (54) 神田, 前掲書, p.158。
- (55) 同上書, p.158。
- (56) 神田修「教育委員会制度と国民・教師の教育権」前掲書, p.217。
- (57) 「教育の内的事項と外的事との区別は『国民と教師の教育権にかかわる問題であることが明らかで、筆者によれば、教育の条理として現行教育法制における原理的意味をもつ法論理である」(兼子仁「教育の内的事項と外的事項の区別」『教育学の課題』総合研究所, 1974, p.281)
- (58) 住民の教育要求を民主的な教育要求としてカテゴライズするこの思惟様式は、杉原泰雄氏のいう「国民主権」の論理に著しく近似しているように見える(杉原『国民代表の政治責任』岩波書店, 1977)。そして、コミュニティ・コントロール運動がまさに、この住民に「人民主権」の論理によって専門家の仕事に方向を与える役割を要求しているのと対比されるべきであろう。神田修「学校を選ぶ権利と学区別」『教育』, 1973.11, 参照。
- (59) 黒崎「公教育費論の構造」『東大教育学部紀要』第15巻, 1975, 参照。
- (60) こうした着想は、すでに兼子仁氏の「大綱的基準」あるいは「学校制度的基準」という範疇の設定の中にあっただのかもしれない。ただ、問題は、これらによって、教育の専門的自律性の確保を至上の課題とする立場から、教育の諸事柄を分類するところにあるのではなく、教育の民衆統制と教育の自由とを調和させる教育行政組織の構造を究明するための概念として把握するところにある。
- (61) “In the end the issue, then, is not simply ‘professionals versus layman, but a question of determining the extent to which ethnic or racial group value can be honored in a school system which tries to “Americanize” its young” (Cronin, *op. cit.*, p. 208)
- (本稿は大学院“自主ゼミ”1977.9での報告のためのノートとしてつくられたものである。)