

教育と不平等問題(Ⅱ)

黒崎 勲

Ⅳ “結果の平等”論の受容と変容

A 補償教育政策と文化剝奪論

1960年代半ば以降のアメリカの補償教育政策が文化剝奪論あるいは“貧困の文化”論を理論的根拠として展開されたということは、改めて述べる必要もない常識となっている。教育人類学の極めて簡潔で、すぐれた概観を提供している江淵一公(1982)も、次のように指摘している。

「文化剝奪(cultural deprivation)という語は……黒人かインディアンやスペイン語系(メキシコ系・プエルトリコ系など)の少数民族を指す言葉で、彼らを『文化を剝奪された人々』(“The culturally deprived”)あるいは『文化的に恵まれぬ人々』(“The culturally disadvantaged”)と呼び、その視角から『(白人中流)文化を与える』教育計画が立案されつつあった。いわゆる『ヘッドスタート計画』(Project Head Start)(幼児早期教育計画)はその典型的な例である。」[pp. 151~2]

しかし、補償教育政策と文化剝奪論および“貧困の文化”論との関係については、なお詳細な検討が必要であるように思われる。前稿では「補償教育が前提として仮説する、貧困な人々の間で否定的に作用している文化と発達の関係は剝奪仮説、文化的収奪理論、『貧困の文化』論などとよばれている」と単純化して取り扱っていたが、たとえば江淵(1982)は文化剝奪論と“貧困の文化”論とを区別して把握し、次のように述べている。

「はじめに少し触れておかねばならないのは、人類学者は文化剝奪論に“手を貸した”面もあるという点である。それはオスカー・ルイス(Oscar Lewis)がメキシコの貧民の研究を通して発展させた『貧困文化』(Culture of Poverty)なる概念が歪曲された形で一般化したことによる。彼の一連の著作はアメリカでベストセラーになるほど、人類学を越えて広く一般読書界に迎えられ、しかも『貧困との戦い』が展開しつつあ

った時期と重なったためか、その学問的意義の検討よりも言葉の普及の方が先行した観があった。」[p. 189]
文化剝奪論といい“貧困の文化”論といい、いずれにしても、こうした文化と発達の理論が教育政策と教育制度論の基本問題となるのは、平等概念を媒介としてである。したがって、ここでの再検討も、文化剝奪論、“貧困の文化”論と教育の機会均等概念の転換という問題との関係を軸としておこなわれることになる。この再検討にとって、1965年3月に執筆された Moynihan Report [Moynihan, 1965a] は決定的な意義をもつ対象となる。前稿ですでに述べたように、この Moynihan Report は Persell(1977)によって“貧困の文化”論の代表的文献とされていた。そして、このレポートは Assistant Secretary of Labor の職にあった Moynihan によって新たな政策立案のための提言として作成された政府部内資料であった。さらに Moynihan Report は1965年6月に Johnson 大統領が新しい政策の指針を示すものとしておこなった演説の直接の基調として採用されたのであった。1965年6月の、この Howard 大学での演説の草稿の起草者が Moynihan であったことは、すでによく知られている。

同時に、あらかじめ指摘しておくべきことは、この Moynihan Report を強く支持した黒人心理学者 Kenneth Clark が、このレポートに数多く引用された自らの研究の中で、文化剝奪論に対して徹底した批判をおこなっていたことである。“貧困の文化”論の代表的文献とされた Moynihan Report が一方では徹底した文化剝奪論批判者によって強く支持され、他方、このレポートが Johnson 大統領によって、“貧困との闘い”の宣言の1年半後に、新しいナショナル・ポリシーのための指針として採用されたという二つの事実は、前稿での補償教育政策と文化剝奪論、“貧困の文化”論の理解を、すなわち、この問題についての常識を、部分的にしる否定しかねないであろう。さらに、後に検討することだが、Moynihan Report の主たる動機が“結果の平等”の実現にあったことを見れば、本稿がこのレポートを検討の主たる対象とする理由も了解されうるであろう。

B. "To Fulfill These Rights"

1. 1965年の初夏に公民権運動は新たな局面をむかえていた。前年の公民権法 (Civil Rights Act of 1964) の成立に続いて、投票権法案 (Voting Rights Bill) の議会通過の見通しがついたからである。Johnson 大統領は、この投票権法が公民権運動の長い連続した勝利の最後の主要な法案であると述べ⁽¹⁾、Moynihan は1954年の最高裁判決にはじまり1964年の公民権法の通過でおわったこの10年間で、アメリカ黒人の公民権の完全な承認を求めた要求は最終的に受け容れられたと述べていた⁽²⁾。Rainwater & Yancy (1967) は、この時公民権運動が社会運動として自らの勝利の故に解体の危機をむかえたと指摘している [p. 10]。しかし、公民権運動がもたらした“勝利”は幸福なものではなかった。公民権運動の結果獲得された諸立法は黒人の差別と貧困とを一掃するものではなかったことが明白になったからである。公民権運動の指導者たちは、相ついで運動が新しい未知の、かつ困惑に満ちた局面にあることを自覚せざるをえないと表明した⁽³⁾。1964年夏の New York 市 Harlem における都市暴動は、この時期の黒人大衆の意識と公民権運動の新しい段階を象徴していた。公民権運動の指導者たちは新しい運動の課題を模索し、指導者の交替あるいは指導者と大衆との分離がひきおこされていく。

公民権法がそれ自体では黒人の差別と貧困とを一掃しえないことは明らかになったが、他方、1964年の公民権法と1965年の投票権法は、立法措置として最強のものであった。とすれば、黒人及び他のマイノリティの差別と貧困、不平等問題の解決のために模索される次の社会政策はこれまでとは次元を異にした新しい戦略として構想されなければならなかった。それは何であったのか。

1965年6月、Washington, D.C. の名門黒人大学 Howard 大学の卒業式にのぞんでおこなわれた Johnson 大統領の演説は、公民権法につづく次のナショナル・ポリシーが何であるのかを提示するものであった。猿谷要 (1971) は、その内容を「これまで [Johnson 大統領] が人種紛争について行なった演説のうち最良のものであった」 [p. 251] と評価している。

この Howard Univ. Address (HUA) の内容は、次のようなものであった。

- (1)1965年の Voting Rights Bill の通過によって黒人の自由は法的に完全に保障される。しかし、黒人の法的権利の保障は黒人問題を直ちに解決するわけではない。
- (2)機会の門戸を解放するだけでは十分ではない。この門戸をとおって進んでいくための能力を与えなけれ

ばならない。自由ではなく機会を、法的平等ではなく人間の能力を、権利と理論としての平等ではなく事実と結果としての平等を実現しなくてはならない。

- (3)出口のない貧困を打破すること、抑圧と憎悪と不正義に満ちた長期間の奴隷制度の負の遺産を除去すること。この2つの問題が黒人問題の解決にとって必要である。
- (4)失業の重荷が希望をむしばみ、絶望を育てる。絶望は貧困から脱出するための学習に対して無関心にさせる。これらは、しばしば破壊的暴動の温床となる。とりわけ、黒人家族構造の崩壊が最大の危機であり、これを強化することによって絶望と剝奪のサークルを絶つことができる。
- (5)黒人家族の強化が次のナショナル・ポリシーのテーマであり、1965年秋にホワイトハウスでそのための方策を研究する“To Fulfill These Rights”会議を開催する。

「家族を強化するために、すなわち、両親がいつもいるという状態をつくるため我々が努力しないならば、学校や遊び場、公的扶助や有志的関心といった他のすべてのものは絶望と剝奪のサークルを完全に断ちきることができないだろう。」これが HUA で Johnson が提示したナショナル・ポリシーの中心的内容であった。

2. HUA はあきらかに Moynihan Report の政策的提言の要約であった。Moynihan Report は、この演説に先立って、1965年3月までには書きあげられており、政府部内に配布されていたが、その年の夏、スクープとして *Washington Star* [Wilson, 1965] に紹介されるまで、一般には存在を知られることはなかった。“*The Negro Family: The Case for National Action*”と題され、22の統計付表を備えた全文78ページのこのレポートの内容は、それ自体としては極めて簡潔なものである。Rainwater & Yancey (1967) が評したように、それは Frazier (1939, 1950) によって20年以上も前に強調された枠組を採用し、これにしたがって Haryou Report⁽⁴⁾ として公表されている最新の黒人コミュニティ研究の資料を整理することを以って政策的提言の根拠としたのである。すなわち、Moynihan は次の Frazier の言葉を引いて、それがこれまで、適わしい価値を与えられずにきたことを指摘し、「黒人を市民としての責任と評価の完全な平等に到達せしめること、この目的のために、連邦政府のプログラムは直接あるいは間接に黒人家族の安定と資源とを拡大するのに役立つように企図されるべきである」

[p. 48]と結論したのである。

「家族の解体の結果、黒人の子どもたちと青年の大部分は社会化を経験してきていない。社会化は家族のみが与えることができるからである。……黒人の間に広がっている広範囲の家族の崩壊は、父親がアメリカ社会によって必要とされる家族生活におけるその役割を演ずることに失敗した結果であるので、この問題の解決は黒人の父親が自らに求められている役割をはたすことができるよう、黒人社会およびアメリカ社会が変化するまでは待つほかない。」[Frazier, 1950:276~277]

以下、HUAの意義を補足的に説明するために、簡単に Moynihan Report を検討しておきたい。

(1)公民権法の成立は、それが保証する平等の機会によって、黒人に、他のグループと比較して平等の結果がうまれることを期待させる。すなわち、黒人による平等の機会は、白人にとってのそれとは異っている。それはただ自由を要求するのではなく、group result という意味における平等の要求である。

しかし、黒人運動の第一局面において立法化されたプログラムは利用可能な機会をつくただけであり、結果を保証するものではない。黒人運動の第二局面が結果の平等の要求であるということは明瞭である。もし、我々がこれをなしえなければ、向う数十年間アメリカ社会に平和はないだろう。

(2)平等の機会が結果の平等をうみださないのは、歴史的に蓄積された差別と貧困が黒人社会に与えた影響の結果としての病理現象 *tangle of pathology* が存在するからである。その核心は家族構造の不安定性である。

(3)家庭生活の安定性と質とは、個人の、そして、グループの達成業績の第一次的な決定要因であり、家族構造の弱体ないし崩壊は、貧困と剝奪の循環を永続させる。

(4)悪循環は次のように働く。

i 黒人の男性は経済的に安定した地位をもつことができない。その結果、黒人の男性は強い夫、強い父親になれず、安定した家庭生活を維持できない。黒人家庭は崩壊し、母親は父親の協力なしに子どもを育てるという仕事をひきうけなくてはならない (*matriarchy*)。

ii 黒人の子どもは安定した家庭で育つことができない。父親のいない家庭で育つことは男性のリーダーシップを前提とした社会の主流への適応を困難にする。子どもは将来に安定した生活を見ること

ができず、学校で成功することができない。

iii この結果、子どもたちは安定した家庭生活を営むに足るほどの収入をもたらずような職業に就くにふさわしい資格をもてないという状態にとどまる。こうして、またサイクルは繰り返す。

(5)失業はこれまで全体として経済的現象として扱われてきた。すくなくとも、この四半世紀の間、失業の社会的、人格的効果について関心が払われたことはなかった。しかし、失業は、それにまきこまれる家族の崩壊である。失業のピークの正確に1年後に家族の崩壊のピークがあらわれる⁶⁾。

失業は学校での失敗を反映し、学校での失敗は家庭の不安定性に多く依存し、家庭の不安定性は失業に帰因している。どこで、そして、いかに、この悪循環を断つか、これがアメリカ社会が直面している最も困難な問題である。

C. “War on Poverty” and/or “To Fulfill These Rights”

1. 新しいナショナル・ポリシーを提示した HUA は “War on Poverty” (“貧困との闘い”)といかなる関係に立つのであろうか。この問題を検討するために、まず、あらかじめ “貧困との闘い” の理念を簡単に確認しておかねばならない。“貧困との闘い” は1964年1月の大統領年頭教書の中で宣言されたものである。その内容は次のようなものであった。

(1)貧困と人種差別とによって希望の外に置かれている人々を、その絶望から救うために、この地上で最も豊かな国家は、貧困に対して無条件の戦争をおこなうことを宣言する。

(2)貧困の原因は、能力を発達させる機会の欠如、教育と訓練の欠如、医療と住宅の欠如、そして子どもたちが生活し、育てられる適切なコミュニティの欠如の中にある。我々の目標は、職業と賃金の喪失という貧困の現象を取り扱うだけでなく、これを阻止するために貧困を根絶することである。

(3)我々の武器はより良い学校・医療・住宅・訓練・機会である。とりわけ、我々は特別の教育補助金を我々の教育プログラムの一部にふくめ、もっとも打撃をうけている地域の教授と訓練とカウンセリングの質を改善しなければならない。

(4)これらの機会の拡大は、人種にかかわらず、すべての人々に平等に開放されなければならない。

(5)失業している青年を救うために投資される1千ドルは、見返りとして彼の生涯において4万ドル以上の

所得をもたらす。

HUA と対比して、特に注目されるのは“貧困との闘い”の宣言の中には、結果の平等という新しい平等観への着目がまだ見られないということである。この中で Johnson 大統領が強調している平等の観念は、典型的な伝統的観念であった。

「雇用・教育・住宅及びその他のすべての分野におけるこれら拡大する機会のすべては、あらゆる肌の色のアメリカ人に開放されなければならない。これは我々の政府の1つの明白な原理である。」

1960年代半ば以降の、結果の平等の主張を背景とした社会政策の展開の端緒となった1964年の年次教書の中には、平等観念の転換を示唆するものは書きこまれていなかった。この意味で、“貧困との闘い”は文字どおり貧困に対する闘いであり、平等観念についての深刻な問題提起を含むものではなかった。さらに“貧困との闘い”の宣言は文化剝奪論と貧困の悪循環の打破を基調としたものと理解しうるが、この戦略における主要な武器については、なお一般的な理解にとどまっており、環境と条件を改善するための様々な努力が（教育についての特別な注目はあったが）羅列されるにとどまっていた。

2. Jencks (1966) は Moynihan Report を論評して、それが貧困の原因を社会制度の欠陥に求めず、貧困な状態におかれている個人の側に欠陥を求めようとする点で、“貧困との闘い”の保守的な伝統の中に位置するものであるとした上で、両者の相違を、やや皮肉な調子で次のように指摘していた。

「2年前には貧乏な子どもたちは貧困の文化から脱出するために、より密度の高い教育、Job Corps への参加、ガイダンスとカウンセリングの提供などによって援助されることになっていた。今度は、下層の黒人は（どういう手段によるのかを Moynihan は具体的に指示していないが）ミドル・クラスの白人家庭と同じようにするべきだとされたのであった。」[p. 443]

“貧困との闘い”のプログラムと HUA で示唆された次のナショナル・ポリシーとの区別および関連については、Johnson 大統領自身は HUA の中で次のように述べている。

「第1に、黒人は——多くの白人もそうだが——親ゆずりの、出口のない貧困におちいっている。(略)我々は貧困対策のプログラムをとおして、教育プログラムを通して、医療と健康のプログラムをとおして、さらに貧困の根元的原因にむけられた1ダース以上の偉大な社会計画のプログラムをとおして、これら諸悪を

攻撃しようと試みている。……

しかし、第2の原因がある。それは説明が困難で、もっと深いところに根ざしており、もっとひどい力をもっている。それは抑圧と憎悪と不正義の世紀であった長期間の奴隷制度の負の遺産である。

黒人の貧困は白人の貧困ではない。それは人種的差異によるのではなく、古い野蛮な過去の不正義と現在の偏見の結果、そうなのである。……黒人もまた、自らの努力によって貧困を克服しなければならない。しかし黒人は1人ではそれが不可能なのである。彼らの文化的伝統は憎悪と絶望のかぎりない年月によって歪められ、破壊されてしまっているからである。」

こうして、“貧困との闘い”のプログラムが現在の貧困の原因の除去に向けられるのに対して、“To Fulfill These Rights”のプログラムは、それ以上の、歴史的に蓄積された黒人に特殊な貧困と不平等の原因の除去のために準備されるべきものであった。しかし、その内容は、“貧困との闘い”の基調と大差のないものであった。HUA でみる限り、新しい次のナショナル・ポリシーである“To Fulfill These Rights”は公民権法による法的権利の平等の保証に続く第2の戦略であり、“貧困との闘い”における新しい戦略という意義を特に与えられたものではなかった。“To Fulfill These Rights”は、いわば“貧困との闘い”の従来のプログラムを補完するものと位置づけられていたということができよう。

3. では、Moynihan はこの点をどのように自覚していたのであろうか。Moynihan Report を自ら解説した Moynihan (1965b) では、“貧困との闘い”のプログラムと“To Fulfill These Rights”のプログラムとの関係について、次のように指摘されていたのである。

「Project Headstart は“貧困との闘い”におけるプログラムであり、我々が今の世代のスラムの子どもたちに希望を与える最も豊かな成果を予想させる約束された努力である。そうではあるが、次のことも指摘しておかなければならない。すなわち、我々は1人の婦人に——もちろん、資格の高い専門職の婦人にはちがいないが——時給9.20ドルを支払って、時給1.50ドルを稼ぐことのできない男性の子どものお世話をさせているのである。もし、その都市の労働階級の父親たちが時給3ドルから4ドルを確実に稼ぐことができさえすれば、我々は Project Headstart を必要とするであろうか。もちろん、現在はこのプログラムは必要である。しかし、我々はその必要性を生みだしている体制を変更しようと試みているだろうか。単に AFDC プログラ

教育と不平等問題(Ⅱ)

ム⁶⁾と同様に事態に後追いの的に対処しているだけにすぎないのではないだろうか。」[p. 392]

HUA は黒人問題を2つの原因に分けて説明し、それぞれ“貧困との闘い”の通常プログラムと“To Fulfill These Rights”の特別プログラムを対応させていたが、それは、起草者の意図においては、前者は対症療法的戦略であり、後者こそが問題の原因を除去する改革的戦略であるとの認識に基づくものであった。貧困の悪循環の核心を家族構造の弱体化と崩壊の中に見出し、この循環の打破の鍵を家族構造の安定化に求めた Moynihan Report は、その執筆者の理解においては、それに先立つ“貧困との闘い”のプログラムについての反省的総括であり、新しい戦略の構想の提示であった。それは公民権運動にかかわる諸立法措置につづく第2の戦略であると同時に、“貧困との闘い”における新しい戦略でもあったというべきであろう。そして、まさに、この新たな戦略を社会政策として正当化するために結果の平等という平等観念の転換が理論的媒介として要請されたのであった。

D. Moynihan Report 論争

Moynihan Report は HUA の基調として採用されたことにより、次のナショナル・ポリシーの理念となるかに見えた。しかし、その年の秋から翌年にかけて進行した“To Fulfill These Rights”の会議の一連の経過は Moynihan Report の政策化が妨げられる過程であり、このレポートによって強調された家族の安定性を強化することを直接に目標としたプログラムの政策化は挫折する。Rainwater & Yancey (1967)は、この過程を詳細に追跡し、分析を加えている。結論としてみれば、Moynihan Report は結果の平等とグループ間の平等という新たなカテゴリーを平等の観念の転換として教育政策の中に定着させることには貢献したが、具体的な家族政策を実現させることには失敗した、といえる。もとより、この経過は単純なものではなかった。すぐ後で検討するように、Moynihan Report をめぐっては激しい論争がひきおこされたが、理論的運動的要因とともに、1965年秋以降、次第に激しさを増していったベトナム戦争の影がそこにはあったからである。1966年の春、“To Fulfill These Rights”の会議の最終的報告書を携えてホワイトハウスを訪れた代表者たちを前にして、Johnson 大統領は公民権問題についてはわずか4分間をさいただけで、残りの56分間のすべてをベトナム戦争について語ることに費やしたというエピソードは広く知られている。

HUA に先立って Johnson 大統領は演説草稿を公民権

運動を代表する3人の指導者 Martin Luther King, Jr., Roy Wilkins, Whitney Young に示して、その支持を求めている。3人の指導者はこの草稿に支持を与えた。HUA は歓迎され、秋に予定されたホワイトハウスでの会議は期待をもって注目された。

1965年夏、Los Angeles 市 Watts で激しい黒人暴動が起る。前年の Harlem での暴動の規模を上回り、その後続発する長く暑い夏を予告するものであった。1965年3月には書きあげられ、政府部内の少数のメンバーにのみ配付されていた Moynihan Report の存在が一般に広く知られ、結局、刊行物として一般に公表されたのは、この時期であった。このため Moynihan Report は“Watts”を説明し、それに対する処方箋を提供するものと受けとられることも多かった。

Moynihan Report をめぐる論争は、こうした文脈の中で展開されていく。Moynihan Report に対する批判は公民権運動の指導者たちによって、社会学者たちによって、さらには社会福祉政策に関係する政府部局内の人々によって激しくおこなわれた。そこには、HUA に支持を与えた公民権運動の指導者による批判的論調も含まれていた。

1. Moynihan Report についての論争点は、本稿の課題とのかかわりにおいて、(1)貧困の文化とは何か、(2)家族の安定性の強化は社会政策にとって望ましい対象ないし目的であるのか、(3)黒人に対する優先的待遇は正当化しうるか、という3点に集約される。

まず、Moynihan Report が指摘する黒人家族の状態は、はたして貧困の文化あるいは病理的状态なのであるか。これは2つの点から問題にされた。

(1)Moynihan Report が下層の黒人の特性として把握したものは黒人に限られず、一般に下層階級の家族の間にみられるものであり、それは貧困の文化といったものではなく、社会的経済的抑圧が人々にもたらす行動上の特性にすぎないのではないのか。

(2)貧困の文化と把握されたものは黒人の生活及び行動の特徴の半面なのであり、それは社会的体制に対する彼らの機能的適応という半面を伴うものである。したがって Moynihan Report のいう tangle of pathology は黒人の間の病理的状态をあらわすものでも、能力の劣等性をあらわすものでもない。黒人は、他のグループと同様に体制に対して積極的に、ないしは、現実的に適応しているのである。

この論点は、いわば文化剝奪論に対する批判を Moynihan Report に適用したものであるべきであった。その限

りで、この批判には正当性を認めることができる。特に Moynihan Report が伝統的な性別の役割分業にもとづく家族のあり方 [patriarchy] を家族の正常類型とみなし、これに対する逸脱、とくに父親不在の家族の状態 [matriarchy] を病理的類型とみたことは、激しい反発をかった⁽⁷⁾。終始 Moynihan Report に好意的な態度をもって分析をすすめている Rainwater & Yancey (1967) も、matriarchy と黒人の貧困とを結びつけ、父親の役割をも母親が引き受けざるを得ない家族類型をそれ自体として病理的なものであるかのように見なしたのは不適切なことであったと執筆者をたしなめている。

ところで、すでに言及したように、文化剝奪論に徹底して対抗した K.B. Clark は Moynihan Report の強固な支持者であった。「もし、Moynihan を人種差別主義者だというのであれば、私もそうだとすることになる⁽⁸⁾」と彼はインタビューに答えている [Steinfels, 1979: 130]。それは如何なる理由によるのか。Clark (1965) は文化剝奪論を次のように批判している。

(1) 文化的価値剝奪論は説得力がある。それは合理的であり、同時に、社会科学的思考を支配しているように思われる現代の環境主義的考え方とも一致している。

(2) しかし、この仮説は自己充足的予言であるという点で最も危険な効果をもつ。遊ぶ玩具も読む本もなく、博物館や動物園やコンサートへ行ったこともなく、自分の部屋や自分のものとよべる鉛筆さえも持ったことのない子どもたちが、学校で、もっと恵まれた子どもたちと匹敵するような水準に達することは期待すべきことではない、とされる。こうした判断によって、子どもたちに何がなされるべきか、またはどの程度教え、どの程度教えないかが決定されるような教育体系が一度組織されると、恐ろしいことに、その結果が仮説を正当化するようになるのである。

(3) 学校によって学ぶことを期待されている子どもが学ぶのであり、少ししか期待されていない子どもは少ししか学ばないのである。明確な期待にもとづく働きかけと授業は、子どもたちの学校での成績達成において、彼らが育つ社会的環境よりも、もっと重要な役割を演ずるように思われる。ゲットーの子どもたちを悩ませている価値剝奪の主要素は、一般に教師たちが彼らに学習を期待していないということである。

文化剝奪論者が主張するように、下層の黒人の経済的社会的家庭的背景が子どもたちの学習を困難にし、その

結果「ゲットーの学校が、毎年、機能的に無学な何千人もの人々をはき出しつづけるなら、ニグロの若者たちは卑しい仕事や失業・犯罪以外の何ものに対しても準備を整えずにいることになる。かれらは破壊された家庭、不安定な家族生活、無視され教育されない子どもたちというような悪循環を続けていくであろう」[Clark, 1965: 264]。これらは事実である。しかし、まさにこうした文化的価値剝奪を補償することに学校の存在理由はあるのではないか。他方、地域社会の文化的価値剝奪という環境それ自身を直ちに、一挙に覆すという試みはあまりにも非現実的なことではないだろうか。であれば、学校をゲットーの問題の解決のための機関とすることが求められなければならない。文化剝奪論が批判的に問われるのは、それが指摘する子どもたちの学習上の困難が、はたして彼らの学習にとっての永久の障害となるのかどうかということである。文化剝奪論は、破壊された家庭、過密な住宅、低所得と失業という悪条件の下でも子どもたちは教えられれば学ぶことができるという事実を蔽い隠してしまう。これが Clark の批判であった。

この観点からすれば、Moynihan Report は文化剝奪論批判一般の内に解消されない意義をもつことになる。すなわち、文化剝奪論のいう貧困の悪循環は否定すべくもない事実として存在している。しかし、文化的価値剝奪それ自体を一挙にくつがえすことは、短期間の社会政策によって可能となるようなものではない。とすれば、貧困のサイクルを打破する突破口を何に見出すのか。これが貧困の文化についての研究の動機であり課題である。Clark のこの観点からすれば、Moynihan Report のいう家族構造の強化を目指す政策の確立は、こうした構想の1つとして評価されるべきものであった。この Clark の Moynihan Report の評価は Rainwater & Yancey (1967) の評価とも共通したものであった。

「黒人家族を貧困の文化という方法ではなく、疎外的な状況において生理的、心理的、社会的に自らを維持していく1つの固有の機能をはたしているものとする見方もある。この見方に立てば、レポートは1つの批判を避けることができたであろうが、それは別の批判を生むことになったであろう。……(そうした)機能主義的分析はどちらかといえば保守的なものであるというのが多くの社会学者の指摘するところである。……すなわち、これでは下層の黒人は自らの状況にそれほど不満ではないとすることになってしまふ。こういうことでは連邦政府をうごかすことには役立たない。連邦政府に新しい政策の必要性を説得するという目的のためには、貧困な黒人がいかに疎外されているかを

教育と不平等問題(Ⅱ)

明らかにする必要があったのであり、疎外にもかかわらず、それとイかに適合しているかを明らかにする必要はなかったのである。」[p. 31]

2. Clark の評価においては、すでに第2の論点への言及が含まれていたが、あらためて第2の論点を問題にするならば、それは主として“貧困との闘い”の従来のプログラムを支持する人々からなされたものであった。この批判には、Moynihan Report の家族政策という新しいテーマの提案は従来のプログラムからの撤退を正当化するための口実なのではないかという疑惑が含まれていた。

文化剝奪論を定式化するために大きな役割をはたしたとされる [江淵, 1982: 151] Riessman は、Moynihan Report の提示するプログラムが目的に対して「間接的で見込みの薄い方法」であるとの批判を加えていた。その批判は、次の2つの内容をもつものであった。

(1) Moynihan Report の描く黒人家族の状態は一面的なものである。黒人家族は他の側面においては極めてタフである。

(2) 従来からのコミュニティ・アクション・プログラムによって、黒人たちは我々の社会の主流へ参加しつつある。[1966: 474-8]

この批判において中心的な問題は、従来からの“貧困との闘い”のプログラムと Moynihan Report のプログラムのいずれに、より現実的可能性があるのかということである。Clark のいうように「地域的価値剝奪を補償することが途方もないこと」だとすれば、Riessman の批判は Moynihan の真意を把握しそこねたものとなるであろうし、“貧困との闘い”がすでに十分な成果をあげつつあるというのが事実とすれば Moynihan Report は、“貧困との闘い”からの撤退を正当化するための回り道ということになるであろう。

Project Head Start の成果についての全国的調査は Westinghouse/Ohio University Research (1968) によってもたらされたが、そこでは夏期プログラムは何の成果もあげておらず、通年プログラムは成果をあげはするものの、その成果は学校へ入学後、1～2年で洗い流されてしまうと報告されていた。Ogbu (1978)⁽⁹⁾ は就学前の補償教育を preventive、小学校入学後の補償教育を remedial と呼んで、それらの結果を次のように総括的に評価している。

「remedial にしろ preventive にしろ、成功したプロジェクトというのは必然的な結果というよりも例外的なものである。補償教育の結果は完全に否定的なも

のではないが、その全体像は我々を鼓舞するようなものではない。」[pp. 94～5]

補償教育政策の評価は、なお論争的なものであるとするのが妥当であろうが、Project Head Start にたずさわった人々の間でも次のような評価がうまれていることは注目されてよいであろう。すなわち「1960年代の終り以降 Head Start 当局者は、このプログラムの最初の年には支配的であったような、多くの人々からはナイーブな環境主義とみなされた考え方から脱皮していった。彼らは、今や、このプログラムに参加する子どもたちの親と家庭の力と能力とをうちたてることを目指すようになっている」[Zigler & Valentine, 1980: 510] と。

こうしてみるならば、Moynihan Report は様々な弱点をかかえながらも、文化剝奪論に対してはもちろん、文化剝奪論批判にも対抗しうる1つのアプローチと評価されるべきものであるように思われる。

3. 第3の論点は Moynihan 自身にとっても、必ずしも十分に明快に答えられているものではなかった。社会政策において“グループ間の平等”というカテゴリーを採用し、特定のグループに優先待遇を認めるという発想は、1964年4月の *Daedalus* の会議⁽¹⁰⁾ において表明されていた。そこで Moynihan は「もし、黒人コミュニティの平等というようなものを達成しようとするれば、むこう30年間は彼らを不平等に取り扱わなければならない。私は、まさに今、こうした不平等の正当化を可能にすることは公共的政策にとって適切なものであると思う」[Rainwater & Yancey, 1967: 22～23] と主張していた。参加者は一様にその必要を認めたが、「伝統的な政治的レトリックの中で、それをいかに正当化しうるかについて明確な展望をもちえなかった」と Rainwater & Yancey (1967) は述べている。伝統的な政治的レトリックとはアメリカ民主主義の原理に他ならない。[この問題は後に Fein (1970, 1971) によって検討される。]

HUA の結果の平等の提唱は、まさに、この特定のグループに対する優先的待遇を社会政策の原理として採用することを正当化するための理論的媒介であった。しかし、1965年5月の2回目の *Daedalus* 会議では、Moynihan 自身、優先的待遇の原則をそれとして直接に主張することは政治的には妥当ではないとみなすに至っている。このため、Moynihan Report における“グループ間の平等”と“結果の平等”の提唱は、その後、Moynihan 自身によっても必ずしも十分明瞭な意義を与えられずに残されることになった⁽¹¹⁾。しかし、平等の観念の転換の問題こそ“貧困の文化”論あるいは文化剝奪論として深化され

た文化と発達の理論を社会政策の原理に媒介する鍵であり、また、1960年代のアメリカ補償教育政策の展開過程が我々に対して持った最大の理論的遺産である。したがって、あらためて、この問題を独自の観点から検討しなくてはならない。

E. 結果の平等

1. Moynihan Report 及び HUA に即してみるならば、結果の平等は公民権諸立法による黒人の法的権利の保証の規定を、現実社会において実現するために主張されていた。Bayard Rustin の「黒人運動は、いまや単に完全な機会 (full opportunity) への障害を除去するというのではなく、平等の事実を獲得することに関心をもつにいたっている」[1965: 27] という主張を肯定的に引用して、Moynihan Report は、新しいナショナル・ポリシーの課題を次のように述べていた。

「黒人革命の次の局面が結果の平等という原理的挑戦として続くということは明白である。もし、我々がそれをなし得なければ合衆国には、あと数十年間社会的平和は訪げられないであろう。」[p. 3]

近代社会の平等は形式的な平等であり、端的には法の前での平等であり、それは実質的な平等を意味するものではない。むしろ、法の前での平等は現実の不平等を平等の名で正当化するためのレトリックであった。したがってこの体制を批判的に問う、徹底した平等への要求は、こうした形式的平等から実質的平等へと深化し、究極的には階級の廃止にまで行きつく [堀尾, 1971: 243]。opportunity から achievement へと定式化した HUA は、一見、この実質的平等の観点を、社会政策の原理として採用するものであったかのように見えた。しかし、その理解は正確なものとはいえない。なぜなら、それは Moynihan Report 及び HUA が次のナショナル・ポリシーとして家族構造を強化するための政策をうちだした、その結論と整合しないからである。実質的平等が原理として採用されたのであれば、家族政策などという回り道は必要ではなかったであろう。

結果の平等という言葉で具体的に把握されていたものは、HUA の用語法を使えば、平等に開かれた機会の門戸を通して進み出る「能力」あるいは長い不正義の後で最終的に獲得された諸権利を実行する「能力」を保障することであった。HUA が権利と理論の平等に対置して事実と結果の平等を提唱したとき、法的平等 (legal equality) に対置されて主張されたものは human ability であった。

“貧困との闘い”は一貫して能力の人種間の優劣を論

ずる立場を排除している。HUA でも、Moynihan Report でも能力の人種間での分散は均しいものであることが絶対的な仮定として前提されている。人種間に能力の分散が均しいとするならば、今や機会の平等が実現したにもかかわらず、現実の社会において人種間に大きな不平等が存在するのはどうしてなのか。その原因は歴史的なものであり、歴史的に蓄積された差別と貧困が黒人社会に固有に及ぼした影響によるとするのが Moynihan Report 及び HUA の力点であった。「いまや、あなた方はどこへ行こうと、何をしよう、誰を指導者に選ばうと自由だということによって、何世紀もの痕跡をあなた方は消すわけではない」と Johnson は演説で述べていた。

公民権諸立法による権利の法的保証と“貧困との闘い”のプログラムによる貧困対策によって、現在の貧困の原因は除去することができる。しかし、奴隷制度とそれにつづく人種差別の長い歴史によって、多くの黒人は開放された機会を利用し、承認された権利を実行する能力を損われている。そして、この長い抑圧の歴史がもたらした負の遺産の核心は、利用能力の欠如という観点から見れば、黒人社会の家族構造の弱体化であった。この意味で、黒人の貧困と白人の貧困とは異質のものであった。この黒人の貧困の固有の歴史的原因をとり除くためには特別の政策が必要である。これこそ結果の平等が理論的に正当化を要請されているものであり、その具体的プログラムが家族政策であった。

この結果の平等の主張の要点を Moynihan Report は次のように強調していた。

「要点は、黒人にとっての平等の機会は、白人にとってのそれとは異った意味をもつにいたっているということである。それは、ただ自由 [機会の平等と同義——引用者] を要求するものではなく、(あるいは、すくなくとももはやそれにとどまらず) group result という意味における平等の要求である。」[p. 3]

平等の機会を保証したとしても、利用能力を平等にするための努力が必要であるという発想は“貧困との闘い”の当初から存在していた。もともと“貧困との闘い”はアメリカ社会の貧困を豊かな社会の中での貧困と見、アメリカ社会が提供する機会を利用する能力に欠けているが故に起きている貧困と見ていたのである。こうした機会の外に遠ざけられている者に、このアメリカ社会の主流へ参加することを保障することが“貧困との闘い”の戦略であり、目的なのであった。職業と所得の欠如を貧困の現象と呼び、公的給付によってこの欠如を補う単なる社会福祉政策ではなく、この現象の底にある貧困の原因となる悪循環を捉え、それを打破するという戦略は、

教育と不平等問題(Ⅱ)

いわば人々の利用能力を高めることによって貧困からの脱出を可能にしようとするものであった。

機会の平等と利用能力のギャップに注目することは“貧困との闘い”の基本的戦略であったが、HUA が特に注目されるのは、これを平等の概念の転換の問題と把握し、結果の平等という定式化を与えたという点にあった。そして、この結果の平等という定式化は、すでに述べたように、黒人問題の歴史性に着目し、一般の貧困対策以上の特別プログラムが黒人問題の解決にとって必要であるという事実を社会政策の原理として正当化するという要請に促されたものであった。こうしてみるならば、結果の平等の概念は利用能力の平等とグループ間の平等という2つの要因から構成されるものであり、もとより、形式的な平等に対する実質的平等として一般的に普遍化されるべきものでないことは明らかであろう。

2. 結果の平等の理解をめぐって、前稿では Jencks と Coleman の議論を検討した。いま Moynihan Report の分析をふまえて、再び Jencks と Coleman の議論を検討しておきたい。

Jencks *et al.* (1972) の結果の平等の主張は、教育の機会の平等化が貧困の除去、社会的不平等の除去に役立たないことを根拠に、所得の再配分をおこなうことによって直接に結果の平等を実現すべきだとするものであった。この結果の平等の主張は、(1)グループ間の不平等以上にグループ内の、つまり個人間の不平等が大きいつること、(2)利用能力の平等ではなく、実質的平等を求めたものであることという最も基本的な2点において Moynihan Report 及び HUA とは明白に異なるものであった。すでに前稿で指摘したように、Jencks の結果の平等の主張は“貧困との闘い”の論理を決定的な破綻とするものであった。また、Moynihan と Jencks の提言する政策の類似性が Hodgson (1972) によって指摘されていたが、それは補償教育政策の有効性についての懐疑という両者の立場の共通性を示すものではあるが、結果の平等概念においては両者の理解は基本的な対立を含むものであり、政策提言についても単なる類似性を見るべきではないであろう。

一方、Coleman のいう教育の機会均等の新しい概念は HUA の結果の平等を教育の機会均等概念に適用したものであったように見えた。Coleman の教育の機会均等の新しい概念が、結果の平等とグループ間の平等とから構成されていたことはすでに述べたとおりである。しかし、Coleman と Moynihan とは結果の平等の観点から導かれる教育政策の意義をめぐって厳しい緊張関係に立

っていた。この緊張はいかなる原因から生じたのであろうか。

要点は Coleman のいう教育機会における結果の平等が教育における実質的平等の達成として主張されていたところにある。Coleman は、グループ間に能力の分散が均しいとすれば、教育の結果においてグループ間の分散が均しくなることを以って教育の機会均等の達成としたのである。これは明らかに、教育の結果についてのグループ間の実質的平等を主張するものであった。しかし、Coleman のこの新しい概念が、利用能力の平等ではなく、実質的平等を求めるものであったと指摘することで、それが HUA からの「逸脱」とすることはできない。なぜなら、教育の(機会の)結果は人生の機会を決定するものと意識されるからである。Coleman は、教育の機会の平等が人生の平等に対しては間接的効果しかもちえないとする批判 [Jencks *et al.*, 1972; Lasch, 1975] に対して、「結果の不平等に対してではなく、機会の拡大の為に社会的資源は投資されるべきである」[Coleman, 1973] と反論しているのである。ここでは Coleman には自らの教育の機会均等の新しい概念が HUA の理論の適用であるとする自覚があり、それは必ずしも不当なものではなかった。

しかし、教育の結果が人生の機会であったとしても、同時に、教育機会それ自体は、HUA がそれに対して利用と実行の能力を問題にした、アメリカ社会の制度であり、機会であり、権利であった。教育の機会の利用能力を平等化しようとする [HUA の主張] と教育の結果の平等を直接に達成しようとする [Coleman の主張] とは識別されるべきことであった。実質的平等の達成を社会政策の直接の目的とすることは、いわば市民社会における不平等を、公的制度の介入あるいは代替によって是正することを意味する。問題を教育の機会に限定したとしても、このことに変わりはない。それは基本的人権の枠組それ自体の問い直しにも及ぶ社会体制の根本的再編成に発展すべき問題である。そうでない限り、市民社会の不平等に対して、社会政策が実質的平等の達成を直接の目的とすることは不可能である。

1960年代半ば以降の社会政策の進行の中で平等の問題から体制の再編成の問題へと議論を発展させた代表的な例は Rawls の“正義論”であった。この Rawls の正義論に接して Coleman が理論的に深いディレンマを感じるようになったのは偶然のことではなかった (Coleman は逆にこれを Rawls のディレンマであるかのように述べているが、正しくない)。Rawls に対しては、その理論の帰結が自由を否定することになると批判を加えつ

つ、自らの教育の結果の平等の主張は、社会政策にとって不可能な課題の提示であることを認めたのがそれであった。〔前稿：19～20〕

3. 教育の結果が人生の機会であるとしても、やはり、教育の結果を平等にするという課題を社会政策の目的とすることは、社会政策における実質的平等の追求となる。この点が Coleman と Moynihan の緊張関係の原因であり、Rawls に対する Coleman のディレンマの原因であった。HUA における結果の平等の主張は、教育の機会均等原則においても、なお実質的な平等の達成を社会政策の原理として正当化するものではなかったと把握されるべきであろう。

要するに、HUA の結果の平等は黒人問題の固有の原因（負の遺産）に対する特別プログラムを、アメリカ民主主義の自由と平等の原理の枠内で正当化するための理論的媒介なのであり、この枠組自体を突破するような実質的平等への志向を正当化するものではなかった。したがって、1960年代以降のアメリカ社会政策の原理を機会の平等から結果の平等への転換と単純化することは、危険な誤解を伴うものであると結論できよう。

V 学校のコミュニティ・コントロール（地域的自主管理）

A. 問題の所在

1. 補償教育政策に対する最もラディカルな批判は、コミュニティ・コントロール運動の中にあつた。補償教育政策の主唱者がコミュニティ・コントロール運動の動向に緊張関係をもっていたことは明白である。黒人問題という文脈で把握すれば、補償教育政策は統合教育を補完するものであった⁽¹²⁾。Pettigrew (1969a), U.S. Civil Rights Commission (1967), U.S. Senate Select Committee (1972) は、いずれも補償教育政策を統合教育と対立的な独自の戦略とみるのではなく、統合教育を実現するための計画の必要な一部分とみなしていたと、Ogbu(1978) は指摘している。統合教育は、いうまでもなく、人種差別を禁止し、黒人に対して平等な教育の機会を保障するものだが、同時にそれは教育における人種的分離が黒人の教育の質を低めているとの認識に立ち、黒人に平等な質と水準の教育を保障するための方法としても主張されたのであった。教育の人種的分離を正当化する“分離すれども差別せず” (separate but equal) という理念を明白に否定した1954年の連邦最高裁判決が強調したのは、後者の論理であった。後に Coleman Report が“結果の平等”論の先駆として、この Brown 判決をあげたのは、

この理由によるものであった。

統合教育は、それが実現したとしても、黒人に対して形式的に白人と同等の教育の機会の利用のチャンスを与えるにとどまり、そのチャンスを生ずる自らの利益の実現のために利用する能力を与えるためには特別のインパクトが必要である。こうして、Johnson 大統領の Howard Univ. Address の論理にしたがえば、補償教育政策は統合教育のためのプログラムとなる。しかし、現実には統合教育はアメリカ市民社会の事実上の差別の様々な障害によって実現しえないでいた。この現実の下では、補償教育政策は統合教育にかかわって黒人の教育の質と水準を高め、黒人の教育の機会の平等を達成するという課題を担うことになる。統合教育の推進という観点からみれば、補償教育は教育の結果の平等という統合教育の1つの課題を達成し、同時に、黒人教育の結果を改善することによって統合教育の実現のための土台をつくりあげるものであった。補償教育政策は多くの財源を必要とするとはいえ、統合教育のためのバス通学 (busing) に対する時のような白人の激しい抵抗を招くことがないという点では、統合教育と比べて実現可能な戦略であると考えられたのである。

2. 1960年代半ばを分水嶺として、黒人運動における教育要求は、それまでの統合教育の実現から大きく変化する。1954年の Brown 判決から10年を経過し、1964年の公民権法の成立によっても、なお統合教育の進展は失望すべき状態にあり、とりわけ北部大都市においては中心部に流入する黒人及び他のマイノリティ・グループがゲッターを形成し、それにつれて白人は郊外に脱出するという居住地域の事実上の分離というデモグラフィックの変化が進み、教育の人種的分離はかえって拡大したとみられたのであった。大都市の黒人及び他のマイノリティ・グループはコミュニティと学校ではマジョリティとなるに至った。しかも、コミュニティと学校を管理する政策の決定過程ではマイノリティの地位にとどめられていた。こうした状況の下で補償教育政策が現実を改善しえないとみなされたことは、黒人運動の内部に、統合教育の目的としての正当性と補償教育政策の前提の妥当性についての疑念を生ぜしめたのであった。

1973年 Atlanta 市の NAACP⁽¹³⁾ 支部は実現不可能な busing の代案として黒人による学校のコミュニティ・コントロールを提案する。それは、統合教育を放棄するものとして伝統的な黒人運動諸組織の指導者たちから激しい非難をあび、“Atlanta の妥協”と呼ばれた。しかし、Marable (1980) は、この“Atlanta の妥協”について、

教育と不平等問題(Ⅱ)

次のように主張していた。

「ある状況の下では *busing* は黒人とスペイン語系の子どもたちの教育の質を改善する唯一の手段となりえよう。しかし、Atlanta のような都市中心部の大部分においては、事態は逆である。我々はこの二流の教育から現に脱脚している黒人学校と黒人大学を解散する必要はない。学校施設が整い、黒人の教育者が献身し、黒人の両親によって地域的にコントロールされている黒人の学校は、生徒が全員黒人であるからといって、決して、劣等な学校なのではない。」[p. 191].

Marable の主張の要点は、黒人の子どもたちにとって質の高い教育は黒人だけの学校によっては達成されないという統合教育の主張者が暗黙のうちに、あるいは公然と保持している前提に対する批判にあった。統合と同化、統合教育の達成と人種主義に対する闘争、被差別的分離と積極的自己分離という一連の概念を識別し、統合教育を“白人制度の中での統合”と批判し、埋没させられている *ethnicity* と文化と歴史の伝統を振興して、黒人の思考と行動に“革命”を呼びおこすことと教育を結合するという要求が、そこには存在していた。統合教育の要求からコミュニティ・コントロールの要求への推移を肯定する Marable の議論は、次のように展開される。

- (1) デモグラフィーと政治のリアリティからみて、統合教育は当面達成可能な目標とはならない。
- (2) 統合教育の支配的理念は文化的同化主義の傾向をもち、民族的アイデンティティと文化的価値とを無視しており、目的それ自体として正当化されない。
- (3) この2点から、統合教育のための闘争は“失敗”を総括する時点にきている。マイノリティ・グループに公立学校を改善しうる潜在的な教育価値と資源とを自らのコミュニティの中に見出させ、学校の管理に対する自らの最優先権を構築させることが、統合教育にかかわる不可欠の基本理念となる。
- (4) 学校の管理、すなわち、学校における政策決定の過程に親およびコミュニティ・リーダーが正当な位置を占め、最終的に教育の権威を黒人コミュニティの中に求めるというコミュニティ・コントロールは、都市黒人コミュニティの教育的プロセスの改善にとって重要な方法となる。それは、白人アメリカ社会の教育的枠組全体を真に人間性の多様性と全体の豊かさをすべて振興するような *ethnic* の価値と文化的価値のシステムに取り換えるための闘争の一過程である。

すでに明らかなように、Marable の議論は文化剝奪論の問題性を、補償教育政策の特有の前提として批判的に

把握するにとどまらず、統合教育の原理の検討を媒介として、アメリカ社会の基本的体制的人間観、社会観に起因するものとして批判の対象にすえるものであった。とすれば、そこで“白人アメリカ社会の教育的枠組”として対象化されるべきものはメリトクラシーとして実態化している民主主義の原理にまで普遍化されるのではないだろうか。こうして、能力主義批判の観点の形成と、補償教育政策の意義の独自の検討をとおして、教育における平等原則の再把握とを課題とする本稿にとって、コミュニティ・コントロール運動は重要な検討の対象となりうる⁽¹⁴⁾。

B. I.S. 201 論争

1. 学校のコミュニティ・コントロールの要求を最初に定式化したのは Wilcox (1966) である。Wilcox は当時 Columbia 大学の School of Social Work の黒人のアシスタント・プロフェッサーで、East Harlem で7年余にわたり地域活動に従事していた。East Harlem に建設された I.S. (Intermediate School) 201 をめぐる紛争は、黒人民衆の教育要求を統合教育からコミュニティ・コントロールへ転換させた画期であり、この過程で Wilcox (1966) は親代表によって教育行政当局に対して、自らの要求を理論化したものとして提示されたのであった。

I.S. 201 に端を発する New York 市のコミュニティ・コントロール運動の動向はすでにいくつかのすぐれたケース・スタディによって日本にも紹介されている。[金子, 1977・1979; 坪井, 1975; 大森, 1976; 岩永, 1980]。ここでは Wilcox (1966) を理解するに必要な限りで I.S. 201 の紛争の過程を記すにとどめておきたい [Fainstein & Fainstin, 1975; Cronin, 1973; Carmichael & Hamilton, 1967]。

後に I.S. 201 となった New York 市第4学区の新学校建設の立案は1958年にさかのぼる。East Harlem をかかえる第4学区は人種的には、90%の黒人、8%のプエルトリコ人、2%の白人という構成であった。新学校は6・3・3制にかわる4・4・4制の構想にもとづく5年生から8年生を対象とする Intermediate School⁽¹⁵⁾ とされたが、この4・4・4制による I.S. は統合教育を促進するためのプランであった。市教育委員会は I.S. 201 の位置を127番街と128番街、Madison 通りと Park 通りに囲まれた地域、つまり、Harlem の中心部に決定する。統合教育を実現するためには、学校はこの学区の白人居住地域、つまり、Harlem の周辺部に位置する必要がある。この決定は統合教育を求める黒人の親たちの激しい非難をあげたのであった。教育委員会は用地上の困難を

あげて、位置の変更は行なわず、他方、I.S. 201 は統合教育を実現すると公約した。親たちの反対行動の中で建築がすすめられた I.S. 201 の校舎は極めて斬新なものであった。その校舎は、1階部分を列柱で高床式にし、道路に面した側には一つの窓もなかった。建築学界からは賞賛をあつめたこのスタイルは、しかし、親たちからは、コミュニティの現実から目をそむける市教育行政当局の姿勢をそのまま意匠に表わしたものではないのかという不信と非難とを招くものであった。

1966年4月、第4学区の地区教育委員会(Local School Board; LSB) は公開集會を開催し、Lindsay 市長、B. Donovan 市教育長、D. Schrieber 学区教育長らが出席した。この集會は親たちの激しい対立感情を解くものではなかった。6月までに、I.S. 201 の生徒として約600人が指定登録をうけたが、案の上、50%が黒人であり、50%がプエルトリコ人であった。親たちは統合教育が実現しなければ、9月12日に予定された I.S. 201 の開校をボイコットすると宣言した。7月、教育委員会は白人コミュニティに1万枚のリーフレットを配布し、入学を呼びかけたが、1人の白人生徒も入学を希望しなかった。9月7日、教育委員会は公式に I.S. 201 の統合教育を断念すると発表。I.S. 201 の校長には白人の Stanles Lisser が任命され、教師は UFT⁽¹⁶⁾ に加盟していた。9月12日、予告どおり親たちは開校をボイコットし、I.S. 201 はピケによって囲まれ開校できない。9月16日、市教育長 Donovan は親代表に対して、I.S. 201 の管理者と教師の職を求める候補者の審査と推薦に発言権を与えることを承認する。同時に要求されていたカリキュラムとキャリア・ガイダンス・システムと財政問題へのコントロールの要求は法的に不可能であるとして、拒否された。9月19日、校長 Lisser が自発的に転出を申し出て、教育委員会がこれを認める。人事への発言権の承認と白人校長の転出によって親たちはボイコットを解除し、子どもたちの通学を開始すると声明。しかし、UFT に加盟する I.S. 201 の教師たちは、Lisser が復帰しなければ学校をボイコットすると逆に声明。9月20日、UFT との交渉で教育委員会は Lisser の転出の決定を撤回。9月29日、I.S. 201 は開校する。9月29日、Lindsay 市長は、4人の親代表と4人の大学教授及びこの8人によって別に選出される委員によって構成される special operation board をつくり、この委員会に教師と管理者の選考と I.S. 201 および3つの初等ないし幼児学校のカリキュラム評価をおこなう権限を与えると提案したが、UFT がこれに反対する。10月12日、市教育委員会は最終提案として、教師と親からなる全く助言的な委員会の設置という

案を示したが、直ちに親たちによって拒否される。

1966年12月、教育委員会の予算審議に際して、I.S. 201 の親たちは予算案に抗議して会場を占拠し、A People's Board of Education の設置を宣言、委員長に R. Milton A. Galamison を選出する。I.S. 201 の親たちが Ford 財団に援助を求め、市教育委員会が Ocean Hill-Brownsville および Two Bridges とともに I.S. 201 を教育行政の分権化のための実験学区とすることを決定し、New York 市の教育行政の分権化にむけて行動を開始するのは1967年7月であった。

この紛争の最中、1966年7月に *Urban Review* (Vol. 1, No. 3) は Wilcox の提案を公開書簡として公表し、それに対する教育委員会側の反論も同時に掲載して、この問題への理論的注目を喚起した。この呼びかけに応じて、次号に掲載された Rempson の寄稿とあわせて、コミュニティ・コントロールをめぐる最初の理論的論争が成立することになった。

Wilcox (1966) は、I.S. 201 の事件をコミュニティと公教育システムとの関係についての新しいアプローチを実験するチャンスとしてとらえ、統合教育を要求し、分離教育を劣等なものとする従来の枠組から離れて、黒人コミュニティの現実の要求を理論化しようとするものであった。その出発点は、「分離された白人の学校が良い学校でありうる」とすれば、I.S. 201 のような分離された黒人とプエルトリコ人の学校もまた、良い学校でありうる」ということであり、白人との統合によってではなく、黒人であるがままで、busing によってではなく、ゲッターに生活し、その学校に通いながら自らの能力をその限界にまで発達させることは可能だという確信にあった。

“コミュニティは自らの子どもを教育するプロセスの周囲に効果的に有機的に組織される。コミュニティは子どもを教育するプロセスに直接的に関与する能力をもつ。”これが仮説的前提であると Wilcox 明言する。Wilcox が具体的に提案するものは、I.S. 201 に School-Community Committee (SCC) をつくるということであった。SCC の任務は次のところにあった。

- (1)校長候補者の選考と面接。生徒の利益のために働く校長はコミュニティのはかりしれない資産であり、この実験にとって不可欠の存在である。
- (2)学校が教育委員会に提出するすべての書類の公開、カリキュラムの検討、親と教師の公開集會の開催といった監査機能。
- (3)学校をつかっておこなわれる課外活動、成人教育活動の運営と管理。
- (4)学校の入退学者、言語と数学の成績、教師の転出入

教育と不平等問題(Ⅱ)

カリキュラムの内容等のレポートの作成とコミュニティへの配付。このレポートによって、親たちは教育プログラムの効果と教師の力量を測定し、評価することが可能になる。

- (5)社会的地域的行事の校内での開催。これによって学校とコミュニティが近づくことになる。SCCは警察官の黒人に対する暴行、公衆の安全、社会福祉など子どもたちの学校での生活にかかわる広範囲の問題に関心をもつべきである。

SCCは親、地域リーダー、コミュニティ内外の教育と社会学分野の専門家によって構成され、その委員は生徒の親によって選ばれる。SCCは教育委員会における教育長のように常勤の専門職(educational expediter)を雇い、次の任務につかせる。

- (1)教職員の会合の主催及び父母の集会の主催。
- (2)SCCを代表して、特定の時間に教室を参観し、生徒の家庭を訪問する。
- (3)地域の諸組織を学校の活動に参加させる。
- (4)SCCが学校のために助手として雇うパートタイムの職員(foster teacher)の教育訓練をおこなう。foster teacherは地域の住民の中から選ばれ、家庭訪問、福祉関係の仕事、および課外・成人教育活動の仕事に従事する。

WilcoxはSCC設置によって、顧客に対して学校が応えるという論理を仮に採用し、学校の管理者と教師がコミュニティに責任をもつことを義務とするよう求めたのであった。これにより、非難と拒絶という悪循環が打破され、生徒は外在的な価値観や態度を身につけることによって賞賛されるのにかかわって、自らのコミュニティと仲間に対する責務という内在的価値観によって評価されることになる。これがWilcoxの展望するものであった。

2. Wilcoxの提案に対して、教育委員会の側から反論を提出したのはDentler(1966)であった。その論点は次の3点に限定されていた。

- (1)SCCの選出方法は明示されておらず、現行の教育行政諸機関(LSBなど)および父母組織(PTAなど)との関係が不明確である。親によって選出される委員会組織は多様なレベルにすでに存在しているが、その功罪は一概には言えない。
- (2)Wilcoxは顧客に対する責任という論理を主張し、SCCによって選出される校長が生徒の親に対して責任をもつべきだというのが、学校の『顧客』は生徒であり、親は生徒ではない。親の目的と生徒の目的とは必ずしも一致するとはいえず、学校が親と調和

的な関係をつくることによって自由で普遍的な教育目的に対して負しい教育活動を結果する危険が生ずる可能性がある。この文脈では、学校と顧客としての生徒との関係、および学校と教育費負担者(taxpayer)としての親との関係を再構築することが課題となるべきである。

- (3)Wilcoxの提案によれば、New York市の875以上の公立学校がそれぞれ『選出された』学校委員会に監視され、規律されることになる。これは真面目な提案といえるだろうか。教育の質を決定する鍵となる要因は財政支出の水準と生徒および教師の社会的階層構成の二つであり、親による監視を強めることではない。

Dentlerの反論は市教育行政当局の伝統的な態度をそのまま反映したものであった。教育の質を決定する鍵的要因を生徒および教師の社会的階層構成に求めることは、統合教育の実現を要請するものだが、I.S. 201の統合教育を放棄したのは他ならぬ教育行政当局であった。Dentlerの対応は黒人コミュニティに対して“治療薬は我々の手にある。しかし、我々はそれを使う気はない”というようなものであった[Fein, 1971]。“integration now”から“quality segregated education”への転換を画期づけたWilcoxの提案を生むに至った原因となった教育行政当局の態度が、その提案に対する反論として無自覚にも繰り返えされたところに教育行政当局の側の事態に対する無感覚があったというべきであろう。

この反論の中で教育行政当局の原則的態度の表明として注目されるべきことは、“自由で普遍的な教育目的”の達成ということであった。この教育目的に対して、親とコミュニティの教育のプロセスへの参加は、良くて無関係であり、悪くすればこれを危険に陥れるというのがDentlerの主張である。Wilcoxは自らの提案を白人が享受しているところのものをゲッターも主張するにすぎないのだとしていたが、Dentlerの主張に対比してみれば、教育政策決定のプロセスの中にコミュニティの存在を認めることがゲッターの教育の質にとって決定的であるとするコミュニティ・コントロールの要求の意義は、アメリカ公教育制度の中心的な観念に対抗的なものとして発展する契機を有するものであったことがわかる。

3. Rempson(1966)の議論はWilcoxの提案に対して修正を試みようとするものであった。Rempsonはまず、教育問題としては統合教育をいかにして達成するかではなく、良質の教育をいかに実現するかという点にさし迫った問題があると述べて、Wilcoxの提案の動機に

は共感しうるとした。Rempson は Wilcox の仮説的前提の前半部分は支持できるが、“コミュニティが教育プロセスに直接に関与する能力をもつ”とする後半部分には同意できないという。この仮説的前提において Wilcox は教育事業を運営する権利と教育を実行する能力を混同していると指摘し、それは Wilcox がアメリカ公教育制度の歴史的発展過程から教訓を得ていないことに原因があるとした。

Wilcox の提案する SCC のもつべき権利は現に LSB が保有しているものである。公立学校制度の初期には教育委員会は実際、教育事業を運営する権利をもつだけでなく、教育を実行していた。しかし、教育がより複雑になるにつれて、教育委員会は教育を実際におこなうという役割を専門的機能として教育長と教師とに譲りわたしてきた。たしかに Wilcox が主張するように学校とコミュニティの関係を強調する必要があるが、既にそれは LSB に代表される現行制度において原理的には承認されているのであるから、SCC という新たな機関を創設する必要はなく、Wilcox の提案は教育事業を運営する権利と教育をおこなう能力とを区別し、教育の過程を専門職の自律性にゆだねるという、歴史的に形成された枠組にあわせて修正されるべきである。これが Rempson の議論であった。具体的には SCC による校長の選任を LSB による Assistant District Supervisor の任命にかえ、SCC が雇う educational expediter にかえて district-community coordinator と school-community coordinator を LSB の下に置くことなどが代案として提唱されている。Rempson はコミュニティと学校の調和的關係と良質の教育とは同義語ではないとする Dentler の主張を是認し、Dentler の示唆した学校と顧客としての生徒および教育費負担者としての親との關係の再構築という問題設定を、専門職としての教育者の自律性の要請であると肯定的に理解していた。

Rempson の議論を決定づける特徴は、アメリカ公教育制度の発達、とりわけ革新主義による都市教育行政改革を教育の歴史的必然的発展過程と単純化していたところにある。その議論には、マジンによる政治から革新主義による合理的専門的決定へという展開を矛盾と対立のうちに把握し、コミュニティ・コントロールの発展的可能性に注目するという、いわばアメリカ都市政治改革運動における“否定の否定”という弁証法的契機は全く存在していなかった [Fainstein & Fainstein, 1973; 黒崎, 1978]。専門職としての教育者のコミュニティに対する責任を問うという観点を支持することと、専門職としての自律性を保障することの必要性との關係は、コミュニ

ティ・コントロールの要求と運動に終始つきまとう問題点ではあるが、Rempson の議論はこの關係についての最も現状維持的主張であったということができよう⁽¹⁷⁾。いずれにしても、Rempson の議論はコミュニティ・コントロールの要求が偶然的なものではなく、アメリカ公教育制度の歴史的的問題性に深く根ざしたものであることを逆照射することになったといえよう。

C. 分権化とコミュニティ・コントロール

1. 1967年7月の実験学区の設置の決定と同時に、New York 市長 Lindsay は Ford 財団の Bundy を長とする分権化政策立案のための委員会を招集した。同年11月に提出された委員会報告書は Bundy Report の名で知られている。New York 市の教育行政の分権化は市教育当局及び UFT の反対によって曲折した経過をたどり、1969年分権法として成立をみる。1969年の分権法の成立によって実験学区は公的な地位を失い、Ford 財団の資金援助の終了とともに（1969年法は市教育委員会を経ない資金を学区が受けとることを禁止していた）活動を停止する⁽¹⁸⁾。この一連の過程はコミュニティ・コントロールと分権化との概念上の識別を促すことになる。通常、分権化とは「官僚制組織の原理を温存したままでの組織内部での権限の下部職位への委譲」であり、コミュニティ・コントロールとは「管理組織の基礎単位に住民代表の機関を位置づけ、その機関に自律性と権限をもたせることによって、組織機能を地域社会志向に変更すること」とされる [金子, 1979: 45]。行政単位としてのコミュニティと人々の生活のエコロジーの単位としてのコミュニティの区別 [Altshuler, 1970]、公共制度の機能の活性化の要求と黒人及び他のマイノリティ・グループの固有の必要にもとづく公共制度に対する要求の区別 [Levin, 1970] という二分法的把握がこれに伴っている。しかし、コミュニティ・コントロールの概念は単に分権化の概念と対比されることのみをもってしては、十分にその内容を把握しえない。さらに発展した理論の分析が必要であった。

1968年12月、Brookings Institution の後援によってコミュニティ・スクールに関する会議がマイノリティ・グループ、都市教育関係者、大学教授などから選ばれた約30人のメンバーによって、2日間にわたって開催された。H.M. Levin によって主宰された会議の討論は、New York 市の実験学区の経験および New York 市の分権化政策の動向を踏まえるものであり、I.S. 201 の論争と比べてはるかに理論的に整備されたものであった。

LaNoue & Smith (1973) は、コミュニティ・コントロ

教育と不平等問題(Ⅱ)

ール概念を都市教育問題に適用する最も系統だった理論を提供したのは Mario Fantini と Marilyn Gittele であったと述べている [p. 18]. Fantini は Bundy 委員会の事務局長を務め、Bundy Report の作成に大きな力を発揮したのであり、Brookings 会議においても、事実上基調報告者としての役割をはたしたのであった。Fantini は同会議の報告の中で、コミュニティ・コントロールに先立つ教育改革の総括を試みており、特に補償教育と統合教育について、次のように指摘していた。

(1)補償教育は学校での失敗[生徒の学力不振]の原因を主として学習者の側、すなわち、彼らの身体的経済的文化的環境的欠陥の中に見出す理論をつくりあげた。しかし、補償教育は、その対象とする学業不振児の学力向上にほとんど効果をあげず、そのため彼らの親たちはもはや、子どもたちの学校での失敗の原因が彼らの中にあるとする理論を拒否するにたっている。

(2)統合教育はデモグラフィーおよび政治的理由によって、不可能ではないにしても容易には達成されない。統合教育の要請は黒人をいつまでも非自立的存在にしておくものであり、これに対する反発が生まれている。“Black Power”の支持者の一部が黒人は自らの力で、すなわち、自らのコミュニティの制度をコントロールすることによって、自らの可能性を発達させ、人種的団結の感覚を確立するという質の高い教育を獲得するときにはじめて、白人社会と平等な関係を保つことができると主張しているのは、この現われである。

求められている教育改革は、教育管理については専門家の支配から、教育過程への親とコミュニティの“意味のある参加”へとという転換であり、教育目的については人間性に方向づけられたカリキュラムを開発し、教育の質を評価する基準を改善すること、教職員については伝統的コースで準備されたキャリアと訓練をつんだ教育者という以上の、コミュニティの実際の必要に対応する、より広い観点から見た才能の持主に対して開かれたものとする、というのが Fantini の議論の輪郭である。こうした改革を実現する方法としてみた場合、すでに展開されているコミュニティ・コントロールないし分権化と呼ばれているものの動向は、次のように類型化される。

(1)学校のシステムの権限を学校を構成する主要要素、すなわち、親、コミュニティ・リーダー、教師、管理者、市教育委員会に再分配するような、何らかの分権化の形態。これは政策決定の共有(ないし参加)という方法である。

(2)分権化の概念をコミュニティ・コントロールへと拡大するもの。これは学校管理の権限の大部分をコミュニティへ移譲する。コミュニティは学校を「召喚」し、政策決定の「権力」を確立する。この方法は不可避的に既存の機関・団体(教育委員会・教員組合等)との紛争を惹起する。

(3)コミュニティ・コントロールを更に市教育制度からの独立にまで拡大するもの。

いずれの場合においても、コミュニティは学校が十分な成果をあげていないときには、それについての説明をうける権利を主張する。特に、専門家がマイノリティの子どもたちの学力の不振を“文化剝奪”の機能として説明するとき、コミュニティはこの合理化を拒否する。学校はコミュニティの目的を遂行することを仕事としているはずであるのに、それを専門家が果さないのであれば、新しい政策を樹立しなければならないというのが、これら一連の動向の中でコミュニティが主張しているものである。この類型化を通して、Fantini が与える最も妥当なコミュニティ・コントロールの概念は次のようなものであった。すなわち、コミュニティ・コントロールは質の高い教育を獲得するための根本的な制度改革の要求であり、その内容は政策決定過程への“意味のある参加”(meaningful participation)である。この“意味のある参加”は専門的に囲いこまれた参加と完全なコミュニティ・コントロールとの中間に位置するものである。“意味のある参加”と完全なコミュニティ・コントロールとの区別は、前者が参加をとおして学校システム全体の改革を構想するのに対して、後者はシステム全体の改革を放棄するところにある。専門的に囲いこまれた参加と“意味のある参加”との区別は、前者が学校の現状を支持させようという誤った方向を向いているのに対して、後者が現実の改革を志向するところにあった。“意味のある参加”の具体的形態は様々なものでありうるが、その基本理念は学校を左右する政策決定者に接近する機会がコミュニティに開放されることと、専門家と学校システムがコミュニティに対して責任(accountability)を負うことであった。Fantini は、こうした“意味のある参加”が New York 市の実験学区で既に実現されていたものであり、自らのかかわった Bundy Report の基本的理念であったと述べていた。

参加の正否は生徒が受ける教育の質によって最終的に判断される。同時に、コミュニティ・コントロールの要求は教育の質を新しく再定義すると Fantini は主張する。新しい定義の中心的テーマは情感的な領域、つまり、自己の価値への感覚および他の仲間と肯定的で人間的な

関係を保つ能力の発達への強調である。これらは伝統的な観念では合理的専門的教育のカリキュラムとして不必要ないし攪乱的なものとされてきたが、今日では労働力市場において最も実践的で生命力のある人間の能力の要素とみなされているものだとして Fantini は次のような主張にまで進んでいた。

「コミュニティ・コントロールの下では教育目的は能力を等級化された水準によって測るという排他的基準から全く離れたものになる。技術の訓練と学問的修得は廃止される。これらは伝統的なシステムよりも学習者に対応し、学習者にとって受け入れやすいものになっているはずのカリキュラム、運営様式、全体としての教職員の態度の内に織りこまれることになる。」
[p. 63].

Fantini によれば、コミュニティ・コントロールの理論が指摘する教育過程の最大の問題点は学校のカリキュラムが社会のリアリティに結びついていないということであった。ゲッターの学校の失敗の原因の1つは、学校と街頭と家庭の文化の相違、カリキュラムの分裂にあった⁽¹⁹⁾。親とコミュニティが学校の管理に意味のある役割を求めるとは、子どもの発達に影響をもつところの様々なエージェント（家庭、仲間、コミュニティ）を再結合することを求めるものであり、子どもの社会化のプロセスにおける連続性を求めるものであった。コミュニティの文化的多様性は教育の過程で単に容認されるだけでなく、積極的に利用されるべきものである。

Fantini は“意味のある参加”が専門家を廃止するのではなく、その役割を変えるものだと主張する。専門家は専門性に対して責任をもつだけでなく、コミュニティに対しても責任をもつべきだというのがそれである。その仕事はコミュニティによる密着した精査の下に置かれて自由を失うようにも見えるが、それは表面的な見方である。専門家は官僚制の制約から解放され、今までになく開放的で柔軟性をもつシステムによって支持されるのであり、親とコミュニティという教育的エージェントのエネルギーによって支持されるのである。“教師は教育をすることが仕事である→生徒の大半が十分な学習成果をあげていない→教師は責任を果していない。”この三段論法は不当な単純化である。“意味のある参加”を認められ、学校の真のパートナーになった親はこういう不当な単純化をおこなったり、教育の失敗をただ専門家の罪にだけするといったことはしないはずである。たしかに、参加のプロセスは親とコミュニティのいきすぎた支配という権威主義的ルールにいきつく危険をもつ。しかし、親は教師に自由がなければ子どもの教育の質が良く

ならないことを知るだろうし、人間性を開花させるカリキュラムへの要求の増大は、親自身の権威主義的行動を抑制するのに役立つという2つの点から、こうした危険については楽観的になれる。これが Fantini の Brookings 会議の報告の内容であった。

2. Fantini に対して、真向うから対立する立場をとったのは Pfautz であった。「いくつかの警告」という副題をもった報告において、Pfautz が指摘したコミュニティ・コントロールに対する批判の要点は次の3点であった。

- (1) 黒人ゲッターはコミュニティの実質を備えておらず、黒人コミュニティという言葉はロマンにすぎない。
- (2) コミュニティ・コントロールの要求は教育上の必要から主張されているというよりは、政治における黒人の分離主義的傾向によって助長されたものである。
- (3) 親の教育過程への参加が教育的効果を高めるという理論的経験的データは存在しない。むしろ、それは学校が基礎的な社会規範を教え、生徒がそれを学ぶことを脅かす虞れがある。

Pfautz はゲッターを黒人コミュニティとロマン化するブラック・パワーの運動に反論し、New York 市の実験学区となった East Harlem, Ocean Hill-Brownsville のコミュニティについての観察記録⁽²⁰⁾を引用しながら、「ゲッターは、最も重要な機能において白人の警察、白人のソーシャル・ワーカー、白人の教育者による外側から統治されるコミュニティ」にとどまっており、黒人の「コミュニティは教育的に効率のよいコミュニティ・スクールを成功させ、発展させることはできない」[1970: 30]と結論していた。Pfautz は Bundy Report が（したがって Fantini の議論が）この黒人のコミュニティに対するロマンを助長するのに一役買っていると批判し、結局、社会化の目標が力量のある人物を生み出すことにあるならば、「統合教育の積極的インパクトについてはいくつかの証拠があるが⁽²¹⁾、分離教育のインパクトについては、例えそれが補償手段を伴うものであったにしても、何の証拠もない」として、コミュニティ・コントロールの初発の問題設定 (segregated quality education) を伝統的な統合教育の主張によって否定したのであった。

Fantini の報告では、この論点については、“意味のある参加”が親とコミュニティに与える肯定的効果が強調される。参加は責任感を生み、責任感は一建設的な目的のために行動することを促すであろうというのが、Bundy

教育と不平等問題(Ⅰ)

委員会に寄せられた同様の批判に対する Fantini の回答であった。[Fantini & Magat, 1969].

第2に、コミュニティ・コントロールの要求が教育的観点からではなく政治的観点からのものであるという点については、Fantini と Pfautz の間には必ずしも大きな対立はなかった。Pfautz は“誰がコントロールするか”という論点が教育の質についての論点よりも重要視されていると非難していたが、この点について Fantini は、この“誰がコントロールするか”という論点こそ教育の質の改善にとって決定的な問題なのであり、したがって、コミュニティ・コントロールの要求はそれ自体教育の革新の要求であると主張していた [Fantini & Magat, 1969]. コミュニティ・コントロールに対する Pfautz と Fantini の態度を左右させた分岐点はここにあった。しかし、この点を除けば、Pfautz の指摘する危険は Fantini の危惧するものでもあった。Fantini は一部のグループによってコミュニティ・コントロールが政治的道具として主張されていることを意識しており、これに対しては Pfautz と同様の非難をあげていた。Fantini の“意味のある参加”がこうした政治的手段として要求される完全なコミュニティ・コントロールとは対抗的な戦略として主張されていたことは、すでに明らかである⁽²²⁾。報告の中で Fantini は East Harlem では“意味のある参加”によって親たちが教育的関心と教育的活動への協力を強め、“black power”というスローガンから“quality education”と“give a damn”というスローガンに変えるようになったことを肯定的に紹介している [Fantini, 1970: 73]. しかし、コミュニティ・コントロールの要求における政治と教育の関係は、後に別の討論者によって本格的な検討の対象にすえられることになる。

第3の、親の教育過程の参加の意義をめぐる問題は Pfautz と Fantini との間の最も鋭い対立となった。Pfautz は、教育の目的が自律・業績・普遍化・特性といった規範の獲得をとおして競争的社会へ方向づけることにあると主張した。これは Fantini の教育目的の新しい定義を全く無視するものである⁽²³⁾。この教育目的の従来からの通説的定義にもとづいて、Pfautz は学校の失敗の原因を文化剝奪の論理にしたがって説明する教育者の態度を肯定している⁽²⁴⁾。

“現代社会では個々人の生活は全国的なコミュニケーションと交通体系に結びついているのであり、学校だけが地域性という前時代の神話と結びつくべきだという理由は全くない”。これが、Fantini のいう教育目的の新しい定義を拒否する Pfautz の主張の要約であったとみなしうる。この Pfautz の議論は I.S. 201 論争における

Dentler の議論と基本的に同質のものである。“自由で普遍的な教育目的”を達成するという観点からコミュニティ・コントロールの意義を否定した Dentler の議論と同じ論理が、ここではより詳細に繰り返されていたといえよう。それはコミュニティ・コントロール運動が直面したアメリカ公教育制度を規定する支配的な理念の表明であると理解することができる。

3. では、公教育制度の支配的理念に対抗して新しい定義を提唱する Fantini の議論は、能力主義批判という本稿の課題に対して如何なる意義をもちうるものであろうか。Fantini は自らの新しい定義の内容を Fantini *et al.* (1970) で詳しく展開している。そこで Fantini は、まず次のように伝統的定義を批判的に特徴づける。

(1) 伝統的な定義によれば、教育の質は標準化されたテストによって把握される知的能力の相対的順位として評価される。

(2) 情感的なもの (affective) は学習の条件とみなされるだけで、教育の目標としては評価されていない。

これに対して、情感的なものを教育の目標として強調する新しい定義は、次のように正当化される。

(1) 標準化されたテストによる競争は教育の荒廃をひきおこしている。

(2) 補償教育についての伝統的な定義による総括は、その失敗を明らかにしているが、これは伝統的な定義による教育の把握それ自体に対する疑念をひきおこしている。

(3) 公民権運動の進展は黒人の人種的プライドを高め、また人種的プライドを高めるための教育の重要性を強調している。

(4) 生徒のプライドと教師の期待とは教育の質にとって、決定的なものであることを教える研究と経験が蓄積されている。

(5) 企業の世界でも労働者の能力として情感的な要素が極めて重要視されつつある。

Fantini のこの定義は、能力主義的学力競争がもたらす人格の歪みを厳しく批判し、標準化されたスケールに基づく学力の判定それ自体を非人間的行為として否定するほどのものであった。しかし、それは社会構成原理としてのメリトクラシーを批判的に検討するものではなかった。Fantini が自らの新しい定義を企業の世界での現代的動向によっても支持されるものとしたとき、そこで想定されていたのはオートメーションの進展による単純作業の廃絶とサービス業の拡大による労働における人格的要素の増大の傾向であった [1970: 189~190]。その内

容は、一見ただけでほとんど社会科学的分析の名に値しないものとわかるほどの楽観的なものであった。“いまや能力における人間的要素は個人の成長と完成にとってと同様に、職業的労働においても価値をもつにいたった” [1970: 191] と Fantini が述べる時、そこには現代アメリカ社会の基本的構成原理であるメリトクラシーを対抗的なものとして批判的に把握する契機は存在しなかった。この意味で、Fantini の能力主義教育批判はいわば徹底して教育的なもの、教室内的なものであったことがわかる⁽²⁵⁾。そして、このように検討の視野を徹底して教室内的なものに限定する能力主義批判は、メリトクラシーが社会構成の原理として機能していることを見過し、一見、極めてラディカルな主張を含んでいるように見えながら、結局は、その枠組の中に同化してしまう。Fantini の新しい定義はこうしたタイプの議論の典型ともいふべきものであった。Fein (1970) は“カリキュラムの人間化”の主張をあまりにもロマンティックな関心であるとして、その理論的不毛を指摘していたが、それは Fantini の議論に対する批判としても正当であったといえよう。

Fantini の教育についての定義は、そのコミュニティ・コントロールの議論全体の性格を決定していた。Fantini の議論の中心的テーゼが学校のカリキュラムを社会のリアリティに近づけるというものであったことはすでに述べた。その内容は Fantini が明示していたように、コミュニティの教育的諸力を学校へ反映させるものであると同時に、無自覚のうちには、現代社会の体制的価値をも反映させるものとなっていた。現代社会の体制的価値は文字通り社会のリアリティである。

こうしてみると、分権化と対比的に“公共的制度の地域社会志向への転換”と定義づけられるコミュニティ・コントロールの代表的主張の論理構成は、予想に反して分権化の主張のそれと極めて近いものであることがわかる。すなわち、いずれの場合においても現代社会の動向に対応しえない官僚制度の硬直性が専ら批判の対象として与えられているのであり、現代社会それ自体の否定的性質にまでは批判が及んでいないのである。専門的に囲いこまれた参加が現状追隨的なものであるのに対比して、システム全体の改革を志向するとされた Fantini の“意味のある参加”が持ちうる改革の対象範囲は極めて限定的なものであり、事実上、伝統的な分権化のカテゴリーをそれほど踏みこえるものではありえなかった⁽²⁶⁾。

政治と教育の関係という観点から、Brookings 会議のもう一人の報告者であった Fein が提起したのは、まさに Fantini の議論のこの問題点にふれたものであった。

それは冒頭で紹介した Marable の問題設定、すなわち、“白人アメリカ社会の教育的枠組全体”の改革に対してコミュニティ・コントロールがもちうる意義について検討するものでもあった。

D. コミュニティ・コントロールの概念

2. Fein はコミュニティ・コントロールの要求が単なる現行公教育制度の非効率に対する異議申立てを越えたものであると主張する。たしかに、コミュニティ・コントロールの主張は現行公教育制度が非効率であることを批判するが、その主張の核心は、現行制度の非効率性が支配的な教育構造の必然的なコララーとして生じているとする把握にあった。“コミュニティ・コントロールはもはや単に骨化したシステムを活性化させる方法としてではなく、学校システムに正当性 (legitimacy) を与えるただ1つの方法とみなされる。”これが Fein の Brookings 会議の報告の要点であった。

正当化の概念を軸に構成されるコミュニティ・コントロールのカテゴリーは、責任 (accountability) の概念を軸に構成される Fantini の“意味のある参加”のカテゴリーとは明確に区別されるものであった。Fantini は“意味のある参加”のカテゴリーの妥当性を決定するのは、それが保障するはずの教育の質の高さにあるとしていたが、正当性の概念は、そうした妥当性の基準そのものに対抗的なものであった。

「[正当化の概念を軸とするコミュニティ・コントロールの観点からは] 学校がいままで以上に良い仕事をしうるかどうかということは、さらにいえば、もし様々に提案されている行政的教育的改革を制度化するならば可能となるだろう水準よりもよい仕事をするのできるだろうかということさえもが、意味のないことになる。」 [Fein, 1970: 93].

正当性の概念を軸にコミュニティ・コントロールの要求を構成していたのはブラック・パワーの運動であった。Hamilton (1968) はコミュニティ・コントロールをブラック・パワーの運動の立場から、次のように論じていた。

「学校はコミュニティに属することになるであろう。それは、子どもと親と教師 (特別に黒人コミュニティで教育をするために訓練を受けた教師)、ソーシャル・ワーカー、心理学者、医師、法律家、コミュニティ・プランナーの同盟となるだろう。親とコミュニティの参加ないしコントロールは人事権と教材の選択とカリキュラムの判断において決定的なこととなる。…黒人は現行の教育制度の正当性に疑問をもち、その

教育と不平等問題(Ⅱ)

正当性 (*legitimacy*) を問い糾しているのであって、単に教育制度をより効率的にする方法を探求しているのではないという前提を想起することによって、このプランを理解してもらえらるであろう。」[p. 202].

正当性の概念を軸に構成されるコミュニティ・コントロールの要求は、行政的ないし教育的改革にとどまらず、政治的イデオロギー的な改革をも意味していた⁽²⁷⁾。Fantini との違いはここにあった。さらに、このコミュニティ・コントロールの要求は、例えば、Pfautz が指摘するような、人民の英知といったロマンティックな信念によるものではなかった。コミュニティ・コントロールの要求は、黒人の親たちが白人の専門家よりも黒人の子どもに効率的なプログラムを提供できるとは主張しない。コミュニティ・コントロールが主張するのは、例えば Hamilton (1968) でも明らかのように、学校は全的にコミュニティに属するものだけということであり、黒人コミュニティでは「黒人の親たちおよびそのエージェントが学校の正当な運営者なのであり、白人は運営者ではありえない」[Fein, 1970: 91] ということであつた。

Fein の問題提起を承認するならば、分権化とコミュニティ・コントロールという2つのカテゴリーによって整理されてきた教育におけるコミュニティの価値をめぐる要求と運動は、分権化・参加・コミュニティ・コントロールという3つのカテゴリーによって分析され、総括されるべきものとなる。分権化のカテゴリーは効率を鍵的概念として構成され、参加は責任の概念を、コミュニティ・コントロールは正当性の概念をそれぞれ基軸として構成される。これらの三分化されるカテゴリーは Fantini の議論の中ですでに意識されていたものである。「意味のある参加」が“完全なるコミュニティ・コントロール”に対抗的に主張されていたことは、すでに検討したとおりである。Fantini は完全なコミュニティ・コントロールを政治運動の教育改革理論への侵入とみて、これを否定的に把握したのであるが、Fein の議論は、そうした教育と政治の関係把握を批判し、Fantini によっては不当に否認される“完全なコミュニティ・コントロール”の要求の意義を理論的に把握しようとするものであったといえよう。

2. ブラック・パワーの運動においては、正当性の概念は、端的にいえば“黒人の教育は黒人の手によってのみおこないうる”というものであつた。Marable (1980) は「黒人の文化的総合性と経済的平等のゴールにむけて我々を教育し、我々の子どもたちを教育することを、我々に対する歴史的な抑圧者に真に期待することはできな

い」[p. 198] と主張している。Fein は、黒人運動のこの要求を、次のような意味においては承認する。

「いまや多くの黒人たちは、自ら、黒人の子どもの教育の質を改善することを自らの手で試みるチャンスを持つに値すると主張している。黒人コミュニティが被ってきた差別の歴史からみて、このチャンスを彼らに与えることは理由のあることである。」[Fein, 1971: 112].

しかし、Fein はコミュニティ・コントロールが対抗すべき教育の基本構造ないし社会の支配的体制を白人の人種主義と把握する、例えば、次のような議論には批判を加える。

「統合教育は黒人の問題を卑劣な方法で問題にしている。その目標は質の高い学校や教育を手にいれるためには黒人は白人の居住区に移住し、子どもを白人の学校へ通わせなければならないという事実を全面的にうけいれることを基礎としている。このことは、黒人と白人の相方に『白人である』ことは自動的に良いことであり、『黒人である』ことははじめから劣等なことであるという観念を強化するものである。こうして統合教育は白人の優越性を維持するための口実となっている。」[Carmichael, 1966].

Fein は、こうした議論に批判を加えて、「Carmichael や他の人々が見逃したことは、統合教育を承認する白人は邪悪な人種主義の罠にかかっているというのではなく、ほんの数年前までは進歩的で良心的だとされ、今でもアメリカ自由主義の伝統の中心的内容として生き続けている自由主義のエトスそれ自身によって躓いているということである」[1971: 21] と指摘した。Fein によれば、黒人教育の現状を白人社会の人種差別主義の産物とのみ見なし、文化帝国主義という用語と“国内における植民地主義”というレトリックによって理解し、これに対抗するものとしてコミュニティ・コントロールによる教育の正当化を主張する運動は、「一般の社会がうけいれるとは期待できないような、あるいはとても歓迎されないような言明、議論の真剣さを壊してしまうような言明」[p. 127] を含むものである。それは過激であるが故に批判されるべきではなく、現代社会の基本構造と教育の社会的機能についての把握において短絡的であり、表面的であるが故に批判されるべきであつた。

3. では、Fein のいう、コミュニティ・コントロールの要求が求める正当性とは何であつたのだろうか。Fein はコミュニティ・コントロールがそれに対抗している現行社会制度の基本構造の特徴を自由主義の倫理として理

解していた。その内容は、一言でいえばユニバーサルズムを原理とするものであった。それは、次のように具体的に列挙される。

- (1) 神聖なものから世俗なものへの移行。
- (2) ゲマインシャフトからゲゼルシャフトへの移行。
- (3) 民俗社会から都市社会への移行。
- (4) カリスマによる伝統から合理的な官僚制への移行。

ユニバーサルズムを原理とする学校制度は、i 学校は異質の生徒をもつべきこと、ii 学校は科学的倫理を除いては倫理的に中立的であること、iii カリキュラムは世俗的であり、共有された文化を強調すべきこと、iv メリットによる学校の人事管理、v 子どもの成功、不成功が特定の階層的な事柄としてではなく、個人的な資質・条件及び理論によるものとなること、というものであった。コミュニティ・コントロールの要求は、このユニバーサルズムに対抗するものであり、であればこそ、これまで黒人運動を支持してきた白人のリベラル派とコミュニティ・コントロールを要求するにいたった黒人運動との間に激しい対立が生じたのである。

コミュニティ・コントロールの要求におけるユニバーサルズムに対する批判は、それが主張するほど実際の社会がユニバーサルなものでも、世俗的なものでもないという事実に基づいている。それらの事実とは次のようなものであった。

- (1) アメリカ社会において、ethnic group の機能は存続している。「アメリカ社会の ethnic group というものは、大量移民時代の名残りでなく、新しい社会形態である。」[Glazer & Moynihan, 1963: 16].
- (2) 政治システム自体がいわれているほど世俗的合理的なものではない。ユニバーサルズムと業績志向とは神話である。
- (3) 学校制度の歴史はユニバーサルなものへの志向とこれに対抗するパティキュラーなものへの志向との闘争史であった。

Fein は Brookings 会議の報告の後、Fein (1971) の中で教育のユニバーサルズムの批判的検討を、Coleman Report に即しておこなった。すなわち、Coleman Report の議論は伝統的な基準で測定した能力をとりあげ、各グループ毎の分散を均しくすることをもって新たな平等の達成としていた。しかし、これは各グループが同一の価値観を共有するときのみ成立する議論である。そして、能力として価値を与えられるものが各グループ間で一致しているという保証はないと Fein は主張する。[p. 109].

Fein の議論は Lesser & Stodolsky (1967) に依拠する

ものであった。その主たる内容は、次のようなものである。

- (1) 知能に及ぼす社会階層と ethnicity の効果は次のように表示しうる⁽²⁹⁾。

知能に対する効果

	水 準	パ タ ン
Ethnicity (1)	非常に重要	非常に重要
社会階層 (2)	非常に重要	重要でない
(1)×(2)	重 要	重要でない

[Lesser, Fifer & Clark, 1965]

- (2) これによれば、知能のパタンの形成に第一義的な影響をもっているのは ethnicity であり(どの ethnic group に生れたか)、このパタンは社会階層(貧困階級であるか中産階級であるか)の効果によって修正されることはない。

- (3) このことは、たとえグループ間の不平等が結果として拡大するとしても、グループと個人の能力の最大の発達のための教育の機会の保障は、正当な教育政策の目的たりうることを証明する。

各グループ間に能力のパタンの相違があり、それが各グループの価値意識と結びついているとすれば、Coleman の教育機会の平等についての新しい定義は、マイノリティ・グループに疎外された価値を強制することになる。これはユニバーサルズムの議論の典型的なものである。コミュニティ・コントロールは、こうした各グループに固有の価値の追求を認める最も妥当な方法である。Fein の正当性の要求とは、以上のようなものであった。

「もし、教育の質についての現行の評価が全般的な社会的要請を反映するものではなく、質についての定義において、支配的には特定のグループの要請を反映しているといった、文化に限界づけられたものであるならば、コミュニティ・コントロールは、この定義を多様化する妥当な方法である。この観点からは、下位文化集団に学校のコントロールを与えることは、成功の基準が、個々のケースにおいて、下位文化をコントロールする価値を反映するようになることを保証するであろう。」[Fein, 1971: 106~7].

Fein の正当性の主張は、メリトクラシーによる画一的な価値基準における格差として評価することとは別の方法によって個人の価値を社会的に評価しようとするものであったともいえよう。しかし、Fein はユニバーサルズムの意義を否定しているわけではない。Fein (1971) は Lesser & Stodolsky (1967) の議論を批判して、ethnic

教育と不平等問題(Ⅱ)

group の能力のパターンの一面的強調は、階層化された社会においては、劣等な職業、劣等な社会的地位と結びつく能力を特定のグループの価値志向として固定化する機能をはたすことになると指摘した [p. 117]. また、能力の評価基準の文化的偏向を非難しても、それだけでは現実社会での黒人の劣等な地位は改善されない。

Fein が批判するのは、パティキュラリズムからユニバーサリズムへの移行を歴史の進化として、単純に承認することに対してであった。Fein によれば、社会はユニバーサリズムとパティキュラリズムの2つの契機の緊張した関係の下に構成されているのであり、コミュニティ・コントロールが正当性の概念において求めるものは、現代社会のユニバーサリズムへの偏向の是正である。Fein は Parsons & Shils (1951) の次のシェーマを採用している。

- (1) 情動的なものと情感に中立的なもの。
- (2) 集団志向と個人志向。
- (3) パティキュラリズム (個別の関係性) とユニバーサリズム (一般的法則)。
- (4) 帰属と業績。
- (5) 無限責任と有限責任。

これら対立する契機を周期的にバランスをとること。具体的にいえば、後者に偏向している現行制度を前者の方向へ修正することが今日の必要であるというのがFeinの主張の要点であった。コミュニティに堅く基礎をもつものと普遍的な基礎をもつものという二元的な学校制度が必要である。すなわち、コミュニティ・コントロールの学校の課題は「コミュニティの価値を決定的に選ぶということではなく、むしろ、社会と国家の二者択一的な方向性を正確に反映し、さらに創造的な緊張の中で、この2つの中心的な方向性を統合する永続した努力を正確に反映することである。」 [Fein, 1971: 129].

この議論は、次の2点に集約される。

- (1) 社会の基本的構成原理の一要素としてパティキュラリズムの意義を認めること。
- (2) 今日のパティキュラリズムの要求はユニバーサリズムの拒否ではなく、周期的にバランスを均衡化させるものであること。

前者は、コミュニティ・コントロールの正当性概念の内容を正確に規定しようとするものであり、後者は、コミュニティ・コントロールの主張の妥当性を高めるためのものである。いわば前者を白人リベラル派が承認し、後者を黒人運動が承認するならば、黒人運動と白人リベラル派の伝統的進歩的な同盟は回復される。これが Fein の展望であったと考えられる。

Fein の議論はアメリカ社会のさし迫った人種問題の検討に深く傾斜したものであった。このため、個人の価値を社会的に評価する新しい方法を内容とすると見られたコミュニティ・コントロールの正当化の概念も、それ自体はこれ以上には説明がすすめられていない。したがって、コミュニティ・コントロールの要求の中に姿を現わしている能力主義批判の意義の十分な説明は、我々の独自の検討課題として残されたといわざるをえない。

こうした検討に移るに先立って、日本における理論状況を瞥見しておきたいと思う。なぜなら、現代アメリカ教育政策の理論的動向を分析してきた本稿の問題関心の妥当性を、あらためてここで吟味しておきたいと考えるからである。

Ⅶ 能力主義批判と教育の私事性原則の再審

A. 個体的所有論

「いわゆるブルジョア史家が同一物とみた私的なものと個体的なるものとを対立物として把握し、『近代』がその私的否定性において個体的肯定性を展開することを、逆にまた、個体的なるものが私的な形態においてのみ実現することの制約性を、マルクスは確認したのである。」 [平田, 1969: 66] これは周知のように、平田清明が個体的所有論として主張するところのものである。

平田は、マルクスの社会概念が「市民社会」と「資本家社会」の2つであり、それは共同体から近代市民社会への移行という「世界史認識の基礎視座」の下で、「市民社会という第一次的社会形成の資本家的な第二次的社会形成への不断の転成」として現実的な社会形成が展開することを解析するための基礎カテゴリーであったとした。この市民社会から資本家社会への転成、すなわち、「個体的な私的所有」の「資本家的な私的所有」への転変を第1の否定とすれば、これに対する否定、すなわち「否定の否定」としての「資本家社会の革命的揚棄としての資本家的私的所有の否定」によって意味されるものは何か。ほかならぬ「個体的所有の<再建>」である。これが平田の所説の核心であった。

今、本稿が平田の、この周知の理論的提起に関心を寄せるのは、『経済学批判要綱』およびフランス語版『資本論』に立脚したマルクス研究の厳密さに魅かれてのことではない。この論理の構成が堀尾輝久の公教育制度論——それは、今日、我々にとって教育制度理解の最良の枠組を提供するものである——の構成と極めて類似しているように見えるからに外ならない。これもまた周知のように、堀尾の公教育論の主要な枠組は、次の3点から構成されている。

- (1)「古典的近代」の思想と資本主義のイデオロギーの区別。
- (2)「古典的近代」の思想と純粋培養型資本主義の参照。
- (3)私事性原則と私事の組織化としての社会主義の展望。

この3点によって堀尾の公教育論の構成が決定されるとすれば、それが平田の個体的所有論の構成と見事に符節をあわせたものであることは、改めて説明する必要がないほどである。堀尾の「古典的近代」の理念と資本主義の現実との区別は、平田のいう市民社会と資本家社会の区別に、純粋培養型資本主義の理念型は平田の単純商品交換の論理に対応しており、私事性の原則と私事の組織化とは平田のいう個体的所有の発見とその再建そのものに外ならない。「市民社会に固有な、観念上の平等は、法制上の平等である。それは、現実における事実上の不自由、不平等を個人の内面に認識させ、法的基準そのものを吟味させる人間精神の観念的法制的保証である。」[平田、1969: 93] この平田の観点は、ほとんどそのまま堀尾のものともみなすことができるであろう。

B. 教育の私事性原則

ところで、平田の経済学と堀尾の教育学との理論的構成上の類似性を殊更に言い立てるのは何のためか。そこにどれほどの意義があるのか。平田の所説は通説化された史的唯物論に対する挑戦であり、その限りで公教育論にも一般に影響が及びうるものであり、その点で、堀尾の公教育論と平田の市民社会論の関係は問題として意識にのぼりうる。しかし、ここで問題にするのは、そのような一般的な意味においてはではない。本稿が平田の所説に関心を寄せるのは、平田と堀尾の理論的構成の類似から、堀尾の公教育論をめぐるいくつかの難点を解明する手掛りを、堀尾自身にあって平田の所説が与えてくれるのではないかという期待をもつからである。『教育と不平等問題』というテーマで検討をすすめてきた本稿の課題意識からすれば、堀尾の公教育論をめぐる難点とは、さしあたり次の2点である。

- (1)私事性の原則および組織された私事の実態の解明。
- (2)能力主義の批判的解明にはたしうる、この理論の可能性。

第1の問題点について、最も自覚的に批判をおこなったのは持田栄一であった。持田(1976)は「労働力の売買がその限界のなかで行なわれる流通または商品交換の部面は、じっさい、天賦の人権のほんとうのエデンの園であった」というマルクスの言葉をひいて、教育の私事

性の理念が、実際には、教育の成果の私的所有制として現実化することを批判的に指摘した。堀尾は、この批判に自覚的に答えることはなかったが、平田の二重の社会形成のカテゴリーは、この批判に対して、堀尾の側から答えるべき内容を示唆するものであるように思われる。

第2の問題点は、いささか奇妙な姿をとって我々の前に提示されている。堀尾(1963)は、能力主義を批判して、教育の正義の原則を提唱するものであった。そこでは「教育は、各人の主体的学習と成長の可能性を基礎とし、人間の可能性の十全の開花をその任務とする」と主張しつつ、同時に「他面において、教育は社会的いとなみであり、生産力の段階や体制の仕組みが現実の教育を最終的に規定している」事実を認め、「ある社会の教育機会の総体は、個人の教育要求の総和というよりは、それとは区別された社会的要求によって現実的に規定される」[1963: 256]ことを認めていた。その結果、国民の教育要求水準に社会の側が即応しえない場合——これは社会主義社会における場合をも想定してのことだが——競争=選抜原則としての機能をもった機会均等原則が暫定的処置として肯定される。この暫定的処置こそ「万人がそれぞれの素質と能力を十全に開花させるためにすべての人に教育の機会が用意されなければならない」という教育の公正原則を「教育主義的ユートピア思想」としない保証であると堀尾はいう。しかし、この暫定的処置と現実の教育の機会均等原則の機能の区別は、主観的にはともかく、事実上は不明瞭であり、また、教育の公正原則が要請するとされる新しい社会構成原理の内実も具体的には検討されていなかった。いわば、教育の正義の原則を構成する平等・公正・機会均等の各カテゴリーの具体的内包と相互関係は、その後の検討課題として残されていたとみるべきであった。これに対して、堀尾(1978)は能力主義を批判的に検討し、これにかわるべき教育制度の原理を考察することをテーマとしており、したがってそれは、堀尾(1963)が残した課題を解明するはずのものであった。ところが、堀尾(1978)は結論において堀尾(1963)の教育の正義の原則の提起をそのまま引用し、ほぼこれをもって検討をおえているのである。このことは、能力主義の理論的批判的解明について、この15年間に、堀尾の公教育論においては見るべき進展がなかったことを意味しているといえ、極論に聞こえるだろうか。すくなくとも、堀尾(1978)の内容は堀尾(1963)との比較において、堀尾の公教育論が能力主義批判の理論としての可能性を失っているのではないかという疑念をひきおこすには、十分なものであったといえよう。この点でも、平田清明の社会主義論における能力主義の理

教育と不平等問題(Ⅱ)

解を検討することによって、堀尾の公教育論の性格と能力主義批判の理論としての可能性(の有無)をみきわめることができるように思われる。

C. 教育の私事性原則の批判

私事性原則および私事の組織化(としての社会主義)に対する批判は2通りある。

- (1)私事性原則および私事の組織化いずれもが十分な検証を経ておらず、その内容は主観的なものにすぎないのではないか。
- (2)私事性とは私的所有制の半面なのであり、それ自体を切り離して理念化することは虚偽意識そのものなのではないのか。

堀尾論文を注意深く検討するものは誰しも教育の私事性原則と概念化されるものがその理論に対してもつ決定的な意義に比較して、あっけないほどの簡略な手続きによってとりだされているのに驚かざるをえない。念のために引用すれば、次のような具合にである。

「これらの原則〔私事性原則〕のすべてが近代教育の思想家に共通して見出されるというのではない。コメニウス、ロック、ルソー、コンドルセ、ペスタロッチ、フンボルト等近代教育の代表的思想家の思想のなかから『古典的市民社会』の理論に矛盾しない近代教育原則(思想)をとりだして整理したものである。」〔堀尾、1971: 9〕

この検討の手続きは、杉原泰雄(1971)の主権論などが媒介とする歴史的研究と比べて、著しく簡略なものだといえよう。たとえば、フランス革命期の教育論の分析の対象をコンドルセにおくこと理由を、堀尾(1971)は次のように述べているにすぎない。

「フランス革命をブルジョア革命として把握する以上、モンタニャールの公教育論よりもコンドルセのそれをみる方が問題への有効な接近だと思ふ。」〔p. 15〕

労働者階級の教育思想としての私事の組織化についても同様である。堀尾の公教育論における私事性概念の把握は、この限りで常に主観的なものであるとの疑念を招きうるものといえよう。しかし、平田の個体的所有のカテゴリーは極めて厳密なマルクス研究の結論として提示される。堀尾の、市民社会の理念と現実の把握を平田の第一次社会形成から第二次社会形成への転成に照応させるとすれば、その限り、私事性原則は主観的なものではなくなる。したがって、我々にとって私事性原則をめぐる批判的検討の作業は、(2)の問題に即しておこなわれる。この批判は、すでに紹介した持田のそれであったが、平田の所説をもってすれば、この持田の批判は市民社会

という基礎的カテゴリーを見失ったものとなることは、改めてくりかえすまでもないであろう。

では、平田の個体的所有論は妥当なものなのであろうか。ここで我々は山之内靖の平田批判とむきあうことになる。山之内(1982)の平田批判は次のように展開される。山之内はまず、平田がその所説の根拠とする『要綱』の中心箇所を引用し、その解釈に批判を加える。

「『第一法則は労働と所有の同一性である。第二の法則は、所有を否定されたものとしての労働、すなわち他人の労働の疎遠性〔平田の訳語では「他者性」〕の否定としての所有である。』……

第一法則から第二法則への移行を『他人の労働の疎遠性の否定』としてひとまずとらえたマルクスの意図は、このように断絶を強調しようとする志向〔平田のこと。平田にとっては他人が『労働と所有の同一性の上』に自立しているその他者の自立性を否定し、資本がこれを自己のもとに支配してしまう『他者性の否定』こそが重大なのであり、したがって『他者性の否定』という『この瞬間』の断絶に絶大なウェートがかけられる。このことは、否定された『他者性』を取り戻し、これを『個体的所有』として『再建』することに絶大なウェートがかけられることと裏腹である。』とはまったく逆の方向を向いていた。マルクスにとり、分散的な自立的小生産を否定して、資本のもとに労働諸主体を統合することは、当面、単純商品生産における『疎遠性』の第一次的否定なのであった。……単純商品流通の世界を支配していた『疎遠性』は、かくして資本によって第一次的に否定されながらも、なお、かつ『魂をあたえられた怪物』、『科学の思想』を客体化した固定資本として、敵然たる姿をとって個々の労働主体に対立し、資本制生産の『疎遠性』として〈再現〉されるのである。……マルクスにとり、ブルジョア的領有(=所有)法則の転回とは、一方で確かに『労働と所有の同一性』の否定という論点を含んでいたものの、こうして何よりもまず『疎遠性』の第一次否定とより高次のレベルにおけるその(再現)という連続面を解明する分析用具であった。……『労働と所有の同一性』を肯定的に美化するとともに『否定の否定の弁証法』の形式的適用にあまりにもこだわったため、平田は、マルクス経済学批判を物象化批判の体系としてとらえる立場から逸脱してゆき、ついにマルクスをしてブルードンの立場にまで引き戻すとともに、ヘーゲルへと還元してしまうのである。」〔pp. 81~2〕

資本主義的階級疎外の発生根拠がまさしく原ロゴスとしての“個体的所有”そのものにある以上、この原ロゴ

スの“再建”はそれ自体としての問題の解決に何らならない。これが山之内の平田批判の結論であった。

とすれば、堀尾の私事性原則もまた、資本主義社会の教育制度の否定的性質〔本稿で扱う限りでは能力主義〕の“原ロゴス”ではないのか。たとえば、私事性原則に立脚して、兼子・堀尾（1977）は次のように国民の教育権の側から教育制度の原理を展望した。

「人間の教育には、前述の私事性と同時に、社会全体にわたる社会性が有る。……筆者はそれを教育の文化性、教育を通じて人間の文化が再生産されていくということである。と考えている。……とところで近代憲法が確認している人間の精神文化の注目すべき特色がある。それは人間の精神文化は超個人的、社会的なものであるが、その形成、再生産は個々人の自由な活動に依らざるをえず、それが多分に、おのずから全体として『文化』を成していくということである。」〔p. 353〕。

しかし、この教育の私事性と公共性の理解は、現代社会の教育制度の基本的機能を能力主義という観点に即して理解する限り、それに対して何らの対抗性も持っていない。それはむしろ、今日の教育制度の支配的機能を説明するものではないのか。というのは、今日の教育制度の原理である能力主義とは個人の具体的な力を「市場能力」という形態において、相互に孤立した私的な教育成果として把握し、商品交換の論理にもとづいて社会的に関係づけるからである。教育をまず私事ととらえ、それが自ずと社会性、公共性をもつとは、この過程を理念的に表現するものに外ならないであろう。持田の批判は、こうした教育の私事性と公共性の理解を以って今日の教育制度の支配的原理に対抗しえたいとする意識にむけられていたというべきであり、その限りでは正当なものであったというべきであろう。

D. 能力主義批判の課題

1. 能力主義の解明と批判という問題にかかわって検討の対象となるのは、平田の所説の次の部分である。

「社会主義の生産諸力の構造は、何よりもまず社会主義的分業にもとづく社会主義的協業として特色づけられる。協業的生産力の発展のために作業内分業も社会的分業も、いっそう拡大深化しなければならない。したがって、生産的労働と不生産的労働、精神的労働と肉体的労働、管理労働と作業労働との区別は消滅していない。それどころか、技術の発展にともなって諸種の新たな分業が発展する。もとより増大していく生産諸力とその社会的富とに客観的に裏づけられて、諸種の研究、教育機関が生産者自身の教育欲望によって

主体的に利用され、労働形態の主体的転変が進行するので、分業は資本主義時代のように骨化しはしない。しかもなお、社会主義社会は分業を揚棄しえない。」この分業下では「勤労諸個人の労働給付能力には優劣の差があり、熟練および強度の差として度量される。また、勤労諸個人の個体的所有にも不平等な面があることになる。だから、社会主義社会の労働の権利は事実上、不平等な権利である。しかし、この不平等も人間を『労働者としてのみ観察』するという『一面』を堅持しなければならないかぎり、社会的に公正である。社会主義社会は、したがって、平等でなく不平等であるほかない。」〔平田、1969：114、117～8〕。

これが堀尾のいう公正の原則と一致していることは明らかである。この不平等が社会主義から Kommunismus への移行〔あふれるばかりの協同連合的富の噴出〕によって解決されるという段階設定に照応して、堀尾は公正の原則を暫定的原則と位置づけている。

しかし、はたしてそうであろうかと山之内は反問する。「労働者としてのみ観察」する必要について、それは社会的な必要労働時間の存在として常識的に認められるが、その認識の中にも問題ははらまれてはいないのか。協同連合的富の噴出という目標こそは、自然に対する人間の搾取であり、そのことをとおして、人間の人間に対する搾取の源泉であるのではないか。すくなくとも、“あふれるばかりの富の噴出”による問題の解決という展望は、そうした生産力の水準が不可至のものであることによって、現にある問題の解決を妨げ、さらにその展望自体の中に問題の原因があることはないのか。これが山之内の反問であった。

2. たしかに、Kommunismus のユートピアを描くことによって、平田は社会主義におけるこの不平等がどこで具体的に資本主義社会の不平等と区別されるか、この不平等をめぐる社会問題はどのように発生し、どのように取り扱われるべきことになるのか、という検討を徹底させていないようにみえる。平田は、この不平等の取り扱いについて次のように示唆するにとどまっている。

「社会主義社会は……人間を『労働者としてのみ観察』するという『一面』を堅持しなければならない社会であるから、生産の基準としての労働時間を、また、その章標としての貨幣を、利用しなければならないのである。……（社会主義社会にあっては、資本家社会とちがって）この権利基準たる労働時間が労働者の個体的労働をその労働過程において直接具体的に度量するのであって、労働過程のあとで、その結果たる生産

教育と不平等問題(Ⅱ)

物の抽象的な商品価値を貨幣が外的に度量するのではないという意味においても、公正であり、人間的である。」[p. 117, 119].

ここでいう「直接具体的に度量する」とはいかなる方法によって可能になるのであろうか。平田の自主管理としての社会主義論は、未だ必ずしもそれを十分に解明しているとはいえない。労働時間を基準とし、貨幣を利用するとは、抽象的な価値の外的・結果的な度量と不可分にかかわっていると考えられ、事実、自主管理と呼ばれる制度においては、例えばユーゴスラビアのそれをみても、市場原理の自覚的利用なのであり、「抽象的な商品価値を貨幣が外的に度量する」側面を脱しえないようにみえるからである。実際、平田もその直前の箇所では次のようにいっているのである。

「社会主義社会は諸個体の比較不可能な活動に対して適用すべき外的尺度を獲得するのであり [労働時間の基準の採用]、これによって比較不可能な活動を比較可能な労働にするのである。このようなことをあえてするのは、一面では市民的非人間性を保存することではあるが、同時に他面では市民合理性を全面利用することでもある。」[p. 117].

堀尾の公教育論は、この点についてさらに簡略である。そこではすでに述べたように、競争＝選抜原則としての機能をもった機会均等の原則が暫定的処置として肯定され、さらに、この原則は、階級対立を止揚した体制の下では心理学と発達の科学によって調整されるとする。すでに本稿が検討した Rawls の正義の二原理は、(1)客観的環境における資源の稀少性と、(2)主観的環境における人々の間の利害の対立という2つの条件の下で、人々の能力の自然的差異と社会の階層的分業・社会的不平等とを如何に取り扱うべきであるかを論じたものであった。平田が、そして堀尾が現状に批判的に対置する社会もまた、これらの環境を共有する社会である外はない。とすれば、平田にしる、堀尾にしる、この段階での社会的分業・社会の構成原理について、Rawls と肩を並べるほどの本格的な検討を必要としていたといえるのではないだろうか⁽²⁹⁾。

3. 山之内は平田の所説が労働と所有の同一性の原理に立っていることに問題の発端を見、平田の問題点を、その理論の必然的帰結と把握して、次のように論じていた。

「(平田における『個体』概念は典型的な同一性に立脚しているのである。)ここには西欧近代の精神を代表する自立者としての個人という創造的で活動的な主

体が設定されているのであるが、しかし、他方ではこの創造的で活動的な主体がきわめて危険な攻撃的性格を内包していることについての配慮は欠けている。平田における自己同一的主体の能動性は、他者を主体として容認し、自然をも人間の外にある主体として受け入れる受動性(＝受苦性)の契機を根本的に欠いてしまっているのである。」[p. 75].

もし、仮に平田の所説が人間の自然的不平等の組織という観点において社会的分業の解明にほとんど新しい貢献をなしていないことを労働と所有の同一性という、個体的所有論の核心にある方法意識の必然的帰結であるとみるならば、私事性原則および私事の組織化の枠組において、堀尾(1978)が能力主義の解明にほとんど新しい貢献をなしえなかったのも、また必然的なことといわなければならない⁽³⁰⁾。私事性原則と私事の組織化の枠組は、本質的に能力主義に対抗するものではなく、したがって、もしそこで対抗的に把握されるものがあるとするれば、それは能力主義の病理現象にすぎないのではないか。堀尾(1978)に即していえば、能力の遺伝決定論と経済界の価値観の独占とは、そうしたものであったのではないか。

山之内が階級疎外の発生根拠を原ロゴスとしての個体的所有に見出すのは、自然に対する精神の優位、人間の感性的自然的規定性の抑圧＝征服という近代の攻撃的理性を批判の対象にすえたからであった。山之内の批判の視野は「自然に対するサディスティックな関係こそが、実は人間による人間の支配という社会的サディズムの根源に位置している、という近代文明に特有の問題点」[p. 381]にまで及んでいた。こうした近代文明の特質に対する反省を欠くことによって、平田はマルクスの負わされていた19世紀的制約をこえていない。これが山之内の個体的所有論に対する批判意識であり、マルクス理解であった。

こうして、平田の個体的所有論と堀尾の教育の私事性論の類似性を手掛りとした検討から導かれる課題が、近代の攻撃的理性——近代的合理性——をも批判の視野に含むものであるとすれば、それは、正当性の概念を軸として構成されたコミュニティ・コントロールの要求が志向する課題意識と極めて近いところに位置している。それは、現代アメリカ補償教育政策の批判的検討が、特殊アメリカの問題状況をこえて我々に対して意義をもちうることを示唆するものであるともいえよう。(続)

(本稿Ⅶのモチーフは1976年夏から1977年初夏にかけて続いた読書会における浜野祥子さんとの討論の中で得たものである。とりわけ Fein(1971)につ

いての討論では、多元主義の問題を中心に多くのものを学んだ。改めて感謝の気持を表わしたい。

本稿も自主ゼミの報告として準備されている。前稿・続稿とともにこれを習作として、改めて全体の構成を再検討し、整理を加える機会を得たいと考えている。今は、各レポート間の重複、不整合、内容の未熟等をおゆるしいたきたい。

前稿につづいて、今回も中村（笹本）雅子さんから多くの援助と協力を得た。）

1982. 9. 10

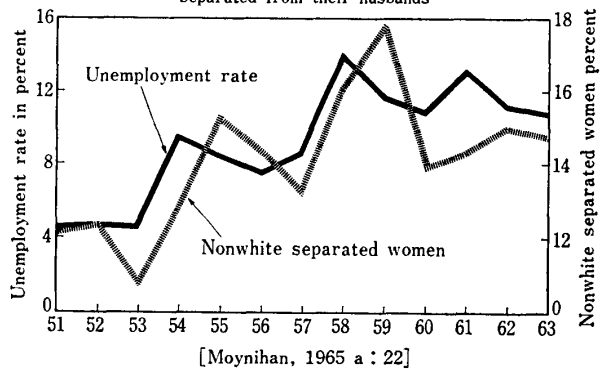
注

- (1) “The voting rights bill will be the latest, and among the most important, in a long series of victories. But this victory—as Winston Churchill said of another triumph for freedom—‘is not the end. It is not even the beginning of the end. But it is, perhaps, the end of the beginning.’” [Johnson, 1965: 126]
- (2) “In the decade that began with the school desegregation decision of the Supreme Court, and ended with the passage of the Civil Rights Act of 1964, the demand of Negro Americans for full recognition of their civil rights was finally met.” [Moynihan, 1965 b: i]
- (3) “The 1954 Supreme Court decision did not produce integration of schools, marching on Washington did not produce equality, and demonstrating in lunch counters did not give people money to buy a dinner.” [Robert Carter. Cited in Rainwater & Yancey, 1967: 11] “The civil rights movement is evolving from a protest movement into a full-fledged social movement—an evolution calling its very name into question. It is now concerned not merely with removing the barriers to full opportunity but with achieving the fact of equality.” [Bayard Rustin. Cited in Rainwater & Yancey, 1967: 11] “There have been great gains in job opportunities and educational opportunities for Negroes over the last few years and with organizations like CORE demanding justice, their opportunities will continue to expand. But we can no longer evade the knowledge that most Negroes will not be helped by equal opportunity. These are staggering problems for which the traditional CORE program of anti-discrimination is ill-equipped. We are now seek-

ing new techniques and emphasis that will serve not only today’s Negro masses but also tomorrow’s teeming millions.” [James Farmer. Cited in Rainwater & Yancey, 1967: 13]

- (4) Harlem Youth Opportunities Unlimited, Inc. (1964). Haryou は The President’s Committee on Juvenile Delinquency と New York 市長の資金によって運営された。

- (5) Comparison of unemployment rate, nonwhite males aged 14 and over with percent of nonwhite married women separated from their husbands



- (6) Aid for Dependent Children program.
- (7) “The very essence of the male animal, from the bantam rooster to the four-star general, is to strut’ [Moynihan Report]. Newspaper reporters were as unable to resist quoting that not very relevant sentence as Moynihan had been unable to resist writing it.” [Steinfels, 1979: 111]
- (8) “Black psychologist Kenneth Clark backed Moynihan firmly, telling *Newsweek* that, if Pat’s a racist, I am.” [Steinfels, 1979: 130]
- (9) 江淵 (1982) は Ogbu の研究について、次のように評価している。「少数民族の教育に関する諸説に真向うから挑戦した教育人類学的労作として特筆されるのは、ジョン・オグブの『次の世代』(1974)である。……オグブは学校をとりまく社会構造にも眼を向け、文化生態学的構造＝機能的分析を取り入れて巨視的民族誌の方法を駆使して、この問題に迫っている点が特色である。」[p. 192]
- (10) 会議の参加者は、*Daedalus* 編集者(S. Graubard)の他には、次のとおり。D. Bell, E.H. Erikson, R. Fein, P.A. Freund, C. Geertz, O. Handlin, E.C. Hughes, C. Kaysen, E.H. Levi, J. Mayer, R. Merton, T.F. Pettigrew, T. Parsons, A. Songer, W.M. Schmidt. *Daedalus* は Journal of the American Academy of Arts and Sciences である。
- (11) “Moynihan recognized that equality could both

教育と不平等問題(Ⅰ)

conflict with liberty and support it; he recognized that the emphasis on equality between groups was both a 'new dimension' to the egalitarian ideal and a 'now traditional' expression of American ethnic politics; he recognized that the emphasis on equality of results was both continuous with equality of opportunity and a divergence from it. His passage left a number of points ambiguous and unsettled, but it attempted to pay heed to different conceptions of American Social ideals, rendering them neither starkly opposed nor perfectly harmonious. In this, it resembled most of the later cases for greater equality." [Steinfelds, 1979: 217]

- (12) 統合教育と補償教育の関係については議論すべき問題が多く残されている。とりあえずは次の文献を参照。深山正光(1976), 笹本雅子(1980), Marable(1980, 1981).
- (13) National Association for the Advancement of Colored People.
- (14) M. Marable は National Black Independent Political Party の理論的指導者の1人である。その綱領 [What We Want] には、次の1項がある。“Education—Community-controlled, Black public schools; Saving Black Colleges and Black Studies Programs; Free day care centers”.
- (15) Intermediate School については Eddy (1976) 参照。
- (16) United Federation of Teachers.
- (17) “When it was first proposed, Wilcox’s suggestion that black parents should have some special power in ghetto schools was considered extreme, even by some sympathetic respondents [Rempson].” [LaNoue & Smith, 1973: 17]
- (18) 「70年の調査で実験学区の廃止に賛成したものはたったの6%で、69年学校分権法がいかに住民の意向を無視していたかがわかる。」[大森, 1976: 363~4]。コミュニティ・コントロールをめぐる各種の意識調査については Altshuler (1970) によって検討されている。
- (19) Fantini (1970) は Bernstein(1965) を参照している。
- (20) “One of the most basic and pervasive defects of the big-city black community is the high rate of physical mobility. The recently completed study of family mobility in New York City, conducted by Hay and Wantman[1968], found that 72 percent of Puerto Rican families and 60 percent of Negro families (in contrast to only 41 percent of white families) had moved at least once during the five-year period from 1960 to 1965.” [Pfautz, 1970: 22] “In one public school [in the Brownsville area of New York City], from September to January of last year, there was a 100 percent turnover of school population, 1,500 on register and 1,500 on transfers.” [Judge, 1966: 505]
- (21) Coleman Report (EEOR) を指している。
- (22) “In June, 1966, on a march from Memphis to Jackson, Mississippi, Stokely Carmichael’s shout of ‘Black Power’ was heard around the country....Three months later, Carmichael was outside the doors of I.S. 201 in Harlem. He had not started the movement for parent participation in the New York schools, and he soon left the scene. His presence for a fleeting moment was symbolic, but he was not needed, for Harlem parents and parents in other part of the city and country were beginning to bestir themselves. They probably were not seeking so absolute a concept as power.” [Fantini, Gittell & Magat, 1970: 16]
- (23) “The classroom makes demands of children that are different from those encountered in the family because of basic structural differences; (1) the boundaries and physical size of the social domains; (2) the duration of social relationships; (3) the relative numbers of children compared to adults; (4) composition of adult and nonadult populations with respect to age-spread, class, religion, ethnicity, race, sex, and so forth; and (5) the visibility of the child among his peers. More specifically, successful coping in the classroom leads to the learning of the norms of independence, achievement, universalism, and specificity.....Parental participation might threaten the ability of schools to teach and pupils to learn basic societal norms.” [Pfautz, 1970: 33~4]
- (24) “For example, a recent survey of teacher attitudes in fifteen cities concluded that while education in the ghetto was not viewed as ‘a blackboard jungle,’ it was seen ‘as a hard task of motivating students of poor preparation and inadequate community backing in achieving up to their potentials. Theirs [the

teachers'] is a view of the problems of education...
...which relies heavily on the 'cultural deprivation'
theory. They saw their schools as adequate, their
own preparation as good, but their success as teachers
hampered by the material they have to work with.'
[Pfautz, 1970: 37]

(25) Fantini (1970) は自らの議論の直接依拠しうる基
礎的研究として Rosenthal & Jacobson (1968) をあげ
ていた。Fein (1971) は同研究を教育方法上の関心に
集中したものと評価していた。

(26) "In the struggles over these demands [the new
demands for participation] school systems have often
found that the minority groups' principal ally was
the federal government." [LaNoue & Smith, 1973:
14] 「地域統制要求はもっぱら市中央官僚行政との関
係で主張されており、連邦や州教育行政の民主的規制
といった首尾一貫した課題意識をもっているわけでは
ない。連邦政府もこの運動を支持しているが、政策側
の地域統制の解釈では、67年の都市大暴動を契機に、秩
序維持・形成といった社会政策上の意義が強調されて
いることも指摘しておかねばなるまい。」[坪井, 1981:
196]

(27) We must begin to think of the black community
as a base of organization to control institutions in
that community. Control of the ghetto schools must
be taken out of the hands of 'professionals', most of
whom have long since demonstrated their insensitivity
to the needs and problems of the black child. These
'experts' bring with them middle-class biases,
unsuitable techniques and materials; these are, at
best, dysfunctional and at worst destructive. A recent
study of New York schools reveals that the New
York school system is run by thirty people—school
supervisors, deputy and assistant superintendents and
examiners. The study concluded: 'Public education
policy has become the province of the professional
bureaucrat, with the tragic result that the status quo,
suffering from many difficulties, is the order of the
day.' Virtually no attention is paid to the wishes
and demands of the parents, especially the black
parents. This is totally unacceptable.

Black parents should seek as their goal the actual
control of the public schools in their community:
hiring and firing of teachers, selection of teaching
materials, determination of standards, etc. This can

be done with a committee of teachers. The tradi-
tional, irrelevant 'See Dick, See Jane, Run Dick,
Run Jane, White House, Nice Farm' nonsense must
be ended. The principals and as many teachers as
possible of the ghetto schools should be black. The
children will be able to see their kind in positions
of leadership and authority. It should never occur
to anyone that a brand new school can be built in
the heart of the black community and then given a
white person to head it. The fact is that in this
day and time, it is crucial that race be taken into
account in determining policy of this sort. Some
people will, again, view this as 'reverse segregation'
or as 'racism'. It is not. It is emphasizing race
in a positive way: not to subordinate or rule over
others but to overcome the effects of centuries in
which race has been used to the detriment of the
black man. [Carmichael & Hamilton, 1967: 170~1]

(28)

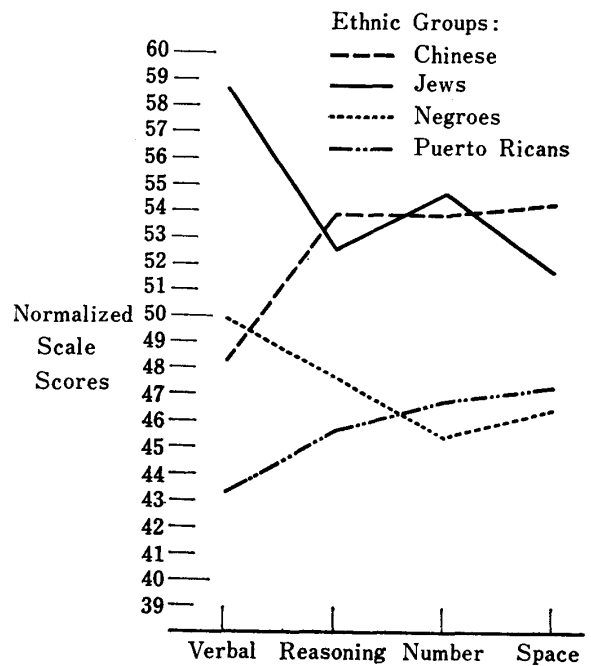


Fig. 1 Pattern of Normalized Mental-Ability Scores for Each Ethnic Group

教育と不平等問題(Ⅱ)

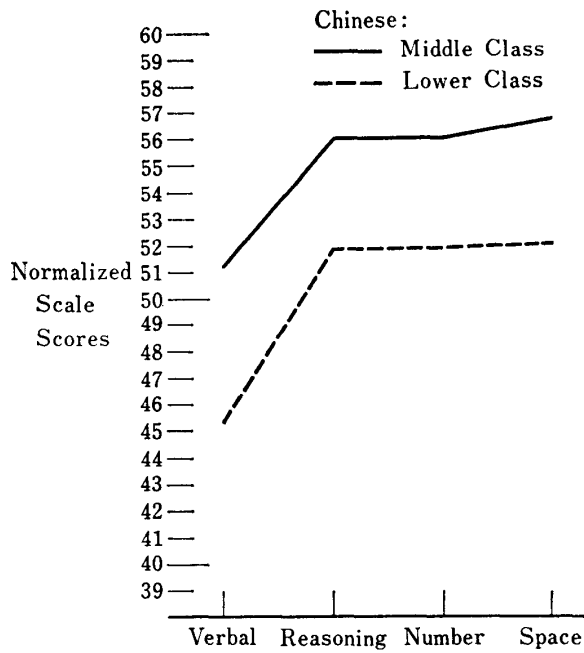


Fig. 2 Patterns of Normalized Mental-Ability Scores for Middle- and Lower-Class Chinese Children.

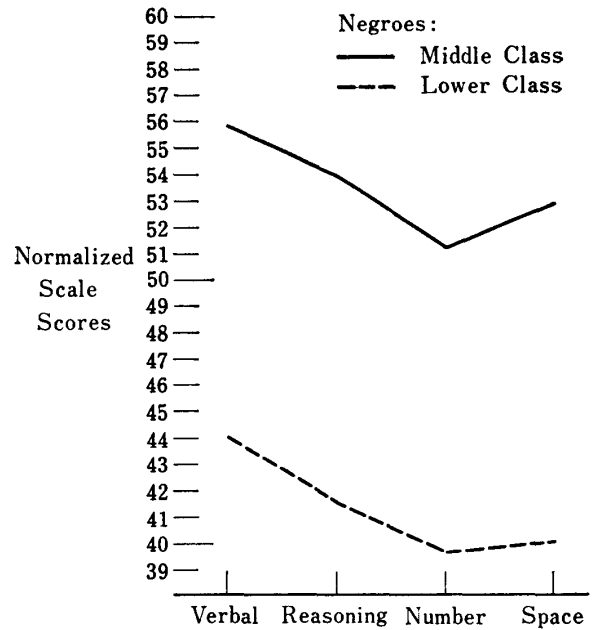


Fig. 4 Patterns of Normalized Mental-Ability Scores for Middle- and Lower-Class Negro Children.

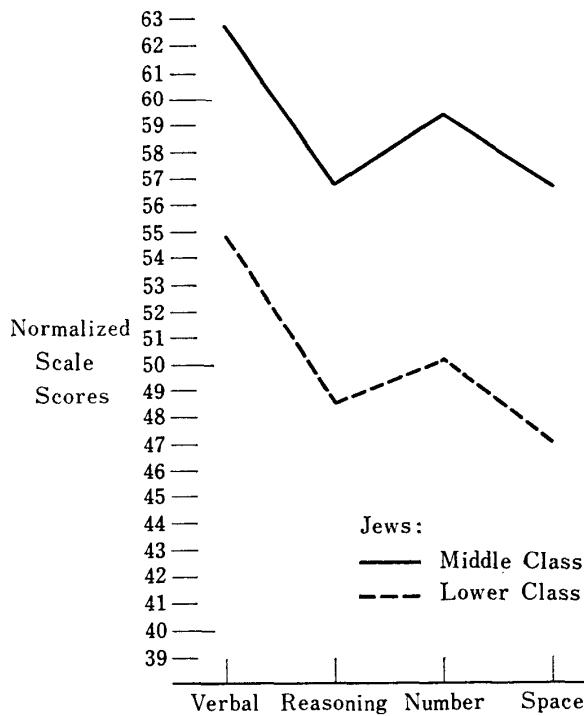


Fig. 3 Patterns of Normalized Mental-Ability Scores for Middle- and Lower-Class Jewish Children.

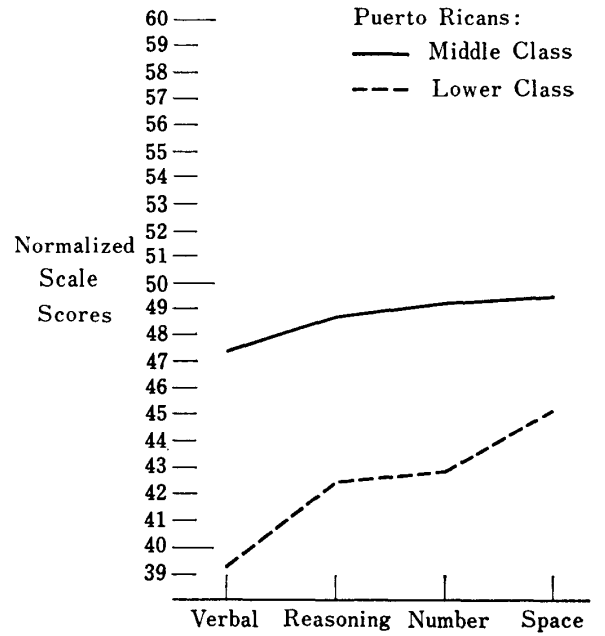


Fig. 5 Patterns of Normalized Mental-Ability Scores for Middle- and Lower-Class Puerto Rican Children.

[Lesser & Stodolsky, 1969: 132~4]

(29) 次のような平田批判には同意できない。それは本稿からみれば、平田以上にこの問題に対する理論的展開を妨げるものとなる。 「精神労働が肉体労働よりも何かすぐれた資質を有するもののように考えること自体、資本主義的物神崇拜観念にほかならない。……平田のつぎのような主張は、氏がこともなげに批判するスターリン主義を氏自身が擁護するものである。すなわち、社会主義下では『作業内分業も社会的分業も、いっそう拡大しなければならない。したがって、生産的労働・管理労働と作業労働との区別は消滅していない。それどころか、技術の発展にともなって、諸種の新たな分業が発展する』と。この点は『現代の理論』派に共有するところであって、この『社会主義的』ドンキホーテたちは、『制禦』労働にだけ参加して、肉体労働の専門家を固定化しようというのだ。……そうではなく、『社会の両極に……肥大症と萎縮症とを生じさせる今日の教育および分業の必然的揚棄』（『資本（論）』I, Werke, 23, S. 513）に『国家すなわち支配階級として組織されたプロレタリアート』はたちどころに取組まなければならない。精神労働者の肉体労働への参加と肉体労働者の精神労働への参加を、各企業、各職場、各地域等々において前衛を自認する労働者が共に働く仲間といっしょになって組織し、前衛党員を拡大する闘いを展開しなければならない。』[宮下, 1980: 223~5].

(30) 黒崎(1979)は堀尾(1978)の次の部分を取りあげ、能力主義批判のための問題設定として、極めて示唆に富むものであると評価しているが、この評価は変わらない。「わたしたちは、才能に恵まれた者がそれを発揮できない社会を望まない。同時に、恵まれていない者を切り捨てる社会も望まない。問題は、その能力と個性をどのように実現し、社会的に活用するか、そのことを社会とその当人がどのように意識するかという点である。」[堀尾, 1979: 282~3].

参考文献

- Altshuler, Alan A., *Community Control*. New York, 1970.
- Bernstein, Basil, A Socio-linguistic Approach to Social Learning. In J. Gould (ed.), *Penguin Survey of the Social Sciences, 1965*. Penguin, 1965.
- Carmichael, Stokely, Power and Racism. *New York Review of Books* (September 22, 1966).
- Carmichael, S. & Hamilton, Charles V., *Black Power: The Politics of Liberation in America*. 1967.
- [Penguin Books, 1969]
- Clark, Kenneth B., *Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power*. New York, 1965. [今野敏彦訳『ダーク・ゲッター』評論社, 1969]
- Cronin, Joseph M., *The Control of Urban Schools*. N.Y., 1973.
- Dentler, Robert A., In Reply to Preston Wilcox. *The Urban Review* 1-3 (1966)
- Eddy, Elizabeth M., Educational Innovation and Desegregation: A Case Study of Symbolic Realignment. In J.I. Roberts & S.K. Akinsanya (eds.), *Schooling in the Cultural Context*. New York, 1976.
- 江淵一公「教育人類学」(『現代の文化人類学』2, 至文堂, 1982).
- Fainstein, Norman I, & Fainstein, Susan S., *Urban Political Movements*. Englewood Cliffs, N.J., 1974.
- Fantini, Mario D., Community Control and Quality Education in Urban School System. In H.M. Levin (ed.), *Community Control of Schools*. Washington, D.C., 1970.
- Fantini, M.D. & Magat, Richard, Decentralizing Urban School System. In Alvin Toffler (ed.), *The Schoolhouse in the City*. Voice of America Forum Lectures, 1968.
- Fantini, M.D., Magat, R. & Gittell, Marilyn, *Community Control and the Urban School*. New York, 1970.
- Featherstone, J., Community Control of Our School. *New Republic* 158 (Jan. 13, 1968).
- Fein, Leonard J., Community School and Social Theory: The Limits of Universalism. In H.M. Levin (ed.), *Community Control of Schools*. Washington, D.C., 1970.
- , *Ecology of the Public Schools: An Inquiry into Community Control*. New York, 1971.
- 深山正光「黒人教育」『アメリカ教育史Ⅱ』(世界教育史大系 18)講談社, 1976.
- Frazier, E. Franklin, *The Negro Family in the United States*. Chicago, 1939.
- , Problem and Needs of Negro Children and Youth Resulting from Family Disorganization. *Journal of Negro Education* (Summer 1950).
- Glazer, Nathan & Moynihan, D.P., *Beyond the Melting Pot*. Cambridge, Mass., 1963.
- Hamilton, Charles V., Race and Education: A Search for Legitimacy. 1968. In *Harvard Educational Review*,

教育と不平等問題(Ⅱ)

- Equal Educational Opportunity*. Cambridge, Mass., 1969.
- Harlem Youth Opportunities Unlimited, Inc., *Youth in the Ghetto: A Study of the Consequences of Powerlessness and a Blueprint for Change*. New York, 1964.
- Hay, Donald G. & Wantman, M.J., *Mobility of Families, New York City, 1960 to 1965*. N.Y., 1968.
- 平田清明『市民社会と社会主義』岩波書店, 1969.
- *Hodgson, G., *Do Schools Make a Difference?* 1973.
- *堀尾輝久「教育と平等をめぐる問題」(上・下) 1963. [『現代教育の思想と構造』岩波書店, 1971]
- *——, 「教育における平等と個性化」1978. [『現代日本の教育思想』青木書店, 1979].
- 岩永 定「米国公教育におけるコミュニティ・コントロール運動の展開と帰結」『教育行政学研究』第2号(1980).
- Jencks, Christopher, The Moynihan Report. 1965. In Rainwater & Yancey (eds.), *The Moynihan Report and the Politics of Controversy*. Cambridge, Mass., 1967.
- *Jencks, C., et al., *Inequality*. New York, 1972.
- Johnson, Lyndon B., The Howard University Address. 1965. In Rainwater & Yancey (eds.), *The Moynihan Report and the Politics of Controversy*. Cambridge, Mass., 1967.
- Judge, Joseph B., Brownsville: A neighborhood in Trouble. *Dissent* 13 (September-October, 1966).
- 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).
- , 「米国の教育委員会制度の再編の動向」『ジュリスト』684号(1979).
- 黒崎 勲「教育委員会論と教育権論」『東京大学教育学部紀要』17(1978).
- *——「学校制度の分化と能力に応ずる教育」1979.
- 兼子 仁・堀尾輝久『教育と人権』岩波書店, 1977.
- LaNoue, George R. & Smith, Bruce L.R., *The Politics of School Decentralization*. Lexington, Mass., 1973.
- *Lasch, Christopher, *Inequality and Education*. *New York Review of Books* (1973).
- Lesser, G.S., Fifer, G. & Clark, D.H., Mental Abilities of Children from Different Social-Class and Cultural Groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development* XXX-4 (1965).
- Lesser, Gerald & Stodolsky, Susan S., *Equal Opportunity for Maximum Development*. In Harvard Educational Review, *Equal Educational Opportunity*. 1969.
- Levin, Henry M. (ed.), *Community Control of Schools*. Washington, D.C., 1970.
- Marable, Manning, *From the Grassroots*. Boston, Mass., 1980.
- , *Blackwater*. Dayton, Ohio, 1981.
- 宮下柁次『社会主義と個人的所』有青木書店, 1980.
- 持田栄一『「生涯教育」批判』明治図書, 1976.
- *Moynihan, D.P., *The Negro Family: The Case for National Action*. Office of Policy Planning and Research, U.S. Department of Labor. Washington, D.C., 1965a.
- , A Family Policy for the Nation. 1965b. In Rainwater & Yancey (eds.), *The Moynihan Report and the Politics of Controversy*. 1967.
- Ogbu, John U., *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York, 1974.
- , *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York. 1978.
- 大森 弥「新しい政治参加—1960年代における都市住民運動」『総合研究アメリカ』第3巻, 研究社, 1976.
- Parsons, Talcott, & Shils, Edward, *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Mass., 1951.
- Persell, Carolin H., *Education and Inequality*. New York, 1977.
- Pettigrew, Thomas F., The Negro and Education. In I. Katz & P. Gurin (eds.), *Race and the Social Sciences*. N.Y., 1969.
- Pfautz, Harold W., The Black Community, the Community School, and the Socialization Process: Some Caveats. In H.M. Levin (ed.), *Community Control of Schools*. Washington, D.C. 1970.
- Rainwater, Lee & Yancey, William L., *The Moynihan Report and the Politics of Controversy*. Cambridge, Mass., 1967.
- Rempson, Joe L., For an Elected Local School Board. *The Urban Review* 1-4 (1966).
- Riessman, Frank, In Defense of the Negro Family. 1966. In Rainwater & Yancey (eds.), *The Moynihan Report and the Politics of Controversy*. 1967.
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore, *Pygmalion in the Classroom*. New York, 1968.

Rustin, Bayard, *From Protest to Politics: The Future of the Civil Rights Movement. Commentary* 39-2 (February, 1965).

*笹本雅子「W.E.B. DuBois の教育思想—黒人解放における力の自覚と自己実現」1980.

杉原泰雄『国民主権の研究』岩波書店, 1971.

Steinfels, Peter, *The Neoconservatives: The Men Who are Changing America's Politics*. New York, 1979.

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』22 (1975).

—, 「教育委員会の比較研究」『教育法』第6巻, 日本教育法学会, 総合労働研究所, 1981.

U.S. Commission on Civil Rights, *Racial Isolation in the Public Schools. A Report 1*. Washington, D.C., 1967.

U.S. Senate, Select Committee, *Report: Toward Equal Educational Opportunity*. Washington, D.C., 1972.

Westinghouse Learning Corp., *The Impact of Head*

Start: An Evaluation of the Effects of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development. Executive Summary. Ohio University Report to the Office of Economic Opportunity. Washington, D.C., 1969.

Wilcox, Preston R., One View and Proposal. *The Urban Review* 1-3 (July, 1966).

—, The Community-Centered School. In A. Toffler (ed.), *The Schoolhouse in the City*. Voice of America Forum Lectures, 1968.

Wilson, Richard, Gloomy Study Faces Parley on Negro. *Washington Star* (September 24th, 1965).

山之内靖『現代社会の歴史的位相』日本評論社, 1982.

Zigler, Edward & Valentine, Jeanette (eds.), *Project Head Start: A Legacy of the War on Poverty*. New York, 1979.

* は前稿の参考文献と重複するもの。