

公教育内容決定のポリティクスに関する研究の 課題と展望

木場裕紀

The problems and new strategies of studies on the politics of the decision of school knowledge

Hiroki Koba

The purpose of this paper is to clarify the meaning of the sociological studies on the politics of the decision of school knowledge by contrast with the educational law or constitutional law on that. Also the problems and new strategies of the sociological studies on that will be revealed. Sociological studies help us to see the diversity and hierarchy which the concept of the people includes and the infallibility of the school knowledge, which is important for making a fair and balanced curriculum in today's so diversified world. However, they also have some problems. In the last chapter of this paper, I will refer to the usefulness of seeing the school knowledge as discourse to overcome the problems.

目次

- I. 本稿の目的
- II. 本稿の構成
- III. 「国民の教育権論争」における教育内容決定の問題
- IV. 公教育内容決定のポリティクス
- V. ポストモダンにおける公教育内容の決定—政治的であることをラディカルに把握する

I. 本稿の目的

「公教育内容の決定を誰が行うか⁽¹⁾」という問題は、これまで主に教育権⁽²⁾の所在と絡められて論じられてきた。それは基本的には「国家の教育権」を認める立場に対する、「国民の教育権」を主張する立場からの痛烈な批判によって展開してきたが、近年では「国民の教育権」をも批判する立場が登場し、複雑な様相を呈している。また、公共性の変容が指摘されて久しく、その新たな公共性とはどのようなものであるかに関連づけながら、公教育内容の決定の問題を改めて考察した論考が蓄積され始めている(竹川 2009, 子安 2009 など)。もちろん、公教育

内容の決定の問題を考える上で「国民の教育権論」が全く無意味であったというわけではないが、それが問題としてきた射程以外にも考察しなければならない論点が増えていることを、これらの論考の登場は示唆している。

このような背景のもと、本稿では、公教育内容の決定に関してこれまで蓄積されてきた教育法学・憲法学的な研究のうち代表的なもの、公教育内容決定を政治的なもの⁽³⁾として捉える視点をとる社会学的な研究とを対比するなかで、後者がもつ理論的意義を整理するとともに、今後解明すべき課題のラフ・スケッチを試みる。

II. 本稿の構成

上述のような問題関心の下、本稿は次のような構成で論を展開する。

まず、公教育内容の決定の問題を考察するにあたり、「国民の教育権論」が果たした役割を概括すべく、代表的な論を取り上げる。次に、ポスト教育権論者⁽⁴⁾が「国民の教育権論」に挟み込んだ疑義を整理し、彼らがそれに対抗させる形で提起した理論を整

理する。さらに、公教育内容の決定を、それ自体政治的なものとして見なす視点をとる社会学的研究を概観し、それらが教育学・憲法学的な研究に対して持つ意義を指摘する。最後に、公教育内容を決定することを政治的なものとして捉えることの現代的意味を考察し、今後どのような研究が望まれるかについて言及する。

Ⅲ. 「国民の教育権論争」における教育内容決定の問題

「国民の教育権論争」は、国家に教育内容決定権限を与えること、即ち「国家の教育権」を認める立場に対して、本来私的領域に属する教育に対する、親義務の共同化として公教育を捉え、その教育内容の一義的な決定権限を親集団、さらに親から信託を受けた教師に与えることを主張する立場、即ち「国民の教育権」を唱える立場からの批判と、それへの国家の教育権論者からの応答、という形で展開を見たとと言える。

「国家の教育権」の根拠について、たとえばその代表的な論者である田中耕太郎は憲法第二十六条第二項をあげ、“教育をなす権利は両親のみが有するものではない。義務教育に関する憲法第二十六条第二項の反面からして国家に教育する権利が認められることになる⁽⁵⁾”と、両親の教育権の反面としての「国家の教育権」を認めている。

国民個人が個人としてまた国民としての最小限度の徳性、智識および教養を有することは、民主国家の存立、繁栄のための必須条件であるといわなければならない。この故に近代国家はおおむね単に教育を奨励するのみならず、最小限度の学校教育を強制するのである⁽⁶⁾。

田中はこのように国民が“最小限度の徳性、智識および教養”を有することが“民主国家の存立、繁栄のための必須条件”であるとし、そのために国家が“最小限度の学校教育を強制する”ことを認める。とはいえ、どのような強制も認められうると考えていたわけではなく、第一義的に親の教育権を認め、それを補完するものとして国家の役割を導出するという論理を展開する。

人類文化の進展に伴い、学問や技術は日進月歩であり、到底両親の教育の及ぶところでないし、また社会生活も複雑多岐にわたり、人間が国民や公民として尽くすべき義務の範囲も著しく拡大しつつある。この故に両親は教育の目的を以て一定の年齢に達した子女を一定の期間他人に委ねる必要が起ってくる。このことは子女の社会訓練上からも望ましいことである。従ってもし両親が真に子女の教育義務の重大性を自覚し、その完全な履行を念願するならば、両親が教育の一部について他人の協力を要請するのは、両親の当然の義務に属するものといわなければならない。ここに義務教育の理論的基礎が存在する。義務教育は子女を平均の国民または公民に育て上げるために両親が国家に対して負担する義務であるが、しかしそれは両親の教育義務の内容の一部をなすものと見なければならぬ⁽⁷⁾。

あくまで教育権は第一義的に両親に属するものとしつつも、親の教育能力には限界があることから、国家が両親の教育義務を補完する役割を果たしている。もちろん、このような「国家の教育権」が親の教育権と葛藤を起す場面も想定され、田中もそのことを熟知していた。

最小限度の教育を受けることは個人の利益の問題であるのみならず、国家社会の利益すなわち公共の福祉に適合する事柄である。…従ってもし両親がその有する自然法的教育権を主張して、国家による強制教育を否定するとするならば、両親は自己の教育権を濫用するものといわなければならない⁽⁸⁾。

このように田中は教育を受けることが個人の利益（私的な事柄）であると同時に国家社会の利益＝公共の福祉に適合する事柄であるとし、その拒否は自己の教育権の濫用として退ける。田中の論理では、基本的には国家社会の利益と親個人の利益とは調和するものとして捉えられ、それが調和しない場合には私事としての親の教育権は否定される。

田中以外に国家の教育権を主張する代表的な論者

公教育内容決定のポリティクスに関する研究の課題と展望

として伊藤公一があげられる。伊藤は教育を私事の延長線上でとらえる見方や「国民全体」と「国家」を分離して捉える見方に徹底して疑義を挟み込み、国家による公教育の管理を肯定する。伊藤は田中の論理を一步進め、国家による公教育の管理の在り方を考察するうえで議会制民主主義の役割について言及している。

公教育は子どもを持つ国民以外の担税者としてのその他の国民の教育意思も無視することができないと同時に、子どもの教育を受ける権利の性質と平等原則から、公教育はある程度一定の水準と同等の内容・範囲のものであることを必要とする。こういった親および一般国民の期待、希望など教育意思が反映され、抽出されるのは、議会制民主主義を採る国家にあっては議会であって、これは日本国憲法前文が明文で定める憲法の大原則である⁽⁹⁾。

このように伊藤は議会制民主主義を採る国家において議会の持つ代表性、そしてその決定の妥当性に着目するのであるが、“教育内容に対する議会の決定は、細部にわたるものであってはならず、公教育を実施する上に必要なあくまでも基準・枠・大綱に限定しなければならぬ⁽¹⁰⁾”と議会における決定の範囲に留保をつけ、具体的には教科課程の基準や教科書検定の実施の法律の制定を、その決定の範囲が及びうるものの中に含めて考察している。

このように「国家の教育権」に関わる論点は、それを全面的に認めるか／認めないかという二分法的なものから、それがどの程度までなら許容されるのかという、「国家の教育権」が及びうる範囲を同定するものに至るまで、その論じられ方には幅が見られる。しかしながら、後者について言えば、「国家の教育権」が許容される範囲を明確に同定するまでには至らなかった。

これに対して、「批判の論理」である「国民の教育権」論は国が公教育内容の決定権限を持つことを否定する立場のものがほとんどであった。代表的なものとして宗像誠也、そして兼子仁の内外事項区分論があげられる。すなわち、教育事項は教育の内容面である「内的事項」と、教育が行われるのに必要な

外的条件をなす「外的事項」に区別され、国ないし教育機関設置者の法的決定権は「外的事項」の条件整備の程度に限られ、「内的事項」に対する権限はないとする理論である⁽¹¹⁾。兼子は公教育内容の組織化について次のように述べている。

国民の教育の自由を踏まえた公教育内容の組織化は、全体としておのずから文化をになう者としての国民個々人の教育思想をとりまとめていくのにふさわしいように、あくまで各学校の教育自治を基本とする各種の文化的ルートを通じてなされていかなければならない(傍点著者)⁽¹²⁾。

このように兼子は公教育内容の決定は“各学校の教育自治を基本とする各種の文化的ルート”を通じてなされるべきであると主張する。すなわち、法的な参政権を持つ「国民」と文化の担い手としての「国民」とを区別し、後者に公教育内容の決定権を付与することで、議会制民主主義による公教育内容決定を否定したのである。この点について踏み込んだ組織原理を構想した国民の教育権論者として堀尾輝久があげられる。堀尾は教育課程編成権が各学校の教師集団に属するとしううえで、その職権の濫用の危険性を鑑み、次のように提案する。

自由の濫用に対する不安は、しかし、そのまま国の介入を求める論理につながるのではなく、教育内容を教師だけにまかせるのではなく、そのためには、まさしく国民的英知を結集できるルートとそのあり方を探ることこそ必要である。この不安は、今日のような中央教育課程審議会での審議→文部省指導要領→教科書検定そして教育委員会→校長の指揮監督、主任制導入等による学校管理体制の強化という方式では解決しない⁽¹³⁾。

堀尾はこのように述べ、教師の教育課程編成権、そしてその実践を制限するものとしてダイレクトに国家の介入を許すのではなく、“国民的英知を結集”してそれを援助する体制を構想し、さらに日教組・中央教育課程検討委員会の提出した試案をもとに、その担い手として、教師代表、父母代表、さらに“学問・芸術分野での、第一線、第一級の知性”を挙げ

ている⁽¹⁴⁾。

このように、国家の教育権論者である伊藤が公教育内容の決定権の所在を議会に求めたのと対照的に、国民の教育権者である兼子・堀尾は共にその決定権の所在を“文化的ルート”、“国民的英知を結集したルート”なるものを通じて結成された組織に求めている。

とはいえ、戸波(2001)が指摘するように、国民の教育権論が公教育内容をどのように決定していくのかという具体的なビジョンを提出しえたかという点と決してそうではない⁽¹⁵⁾。最高裁学テ判決以後、国民の教育権論によって国家の教育への介入を排除することができないことが明白となり、国民の教育権論は停滞していったというのが通説であるが、次にポスト国民の教育権論者たち⁽¹⁶⁾が、具体的に公教育内容の決定の問題についてどのような解決策を提案してきたのかを概観したい。

まず前述の兼子教育権理論を「住民の教育権」を提唱する立場から批判した論者として今橋盛勝が挙げられる。今橋(1983)は兼子の言う「国民の教育の自由」の法理の“一般国民にとっての意味”は抽象的なものにとどまっていると指摘し、さらに“教育内容に関する国民的合意、個々の国民と教師との合意が理念的に描かれており、予定調和的にすぎる⁽¹⁷⁾”と教師と(親に限らない)個々の国民との協調関係について否定的な見解を示している。

また、ポスト教育権論の代表的な論者である戸波は、教育内容に関する問題を①その教育内容がどのようなものであるべきか、②その内容を誰がどのように決定するか、という二つの問題に分け、「国民の教育権論争」は後者のみに焦点を当ててきたことを指摘した上で、「国民の教育権論」の意義と限界を次のように総括する。

国民の教育権説が「教育の自由」を掲げ、教育内容に国の思想的介入を排除しようとしたことは基本的に支持されるべきであるが、しかし、その具体的な論理として、教育内容に対する国の決定権を原理的に否定したことのうちに、論理上かつ実際上の大きな問題点があった⁽¹⁸⁾。

さらに教育内容の決定が公的なものである以上、

その手続きは公的な議論に基づいて公開の審議を経て決定されなければならないとして次のように述べる。

教育内容の決定に関しては、教育内容の決定権を国が有することを認めたいうえで、国の決定すべき教育内容の範囲を確定すること(大綱的基準の厳密な確定)、国の決定のあり方について批判的に検討すること(学習指導要領の作成の透明性、客観的妥当性の検証、国会のレビューや立法のあり方の批判的検討)、教育内容への政府の思想的混入を排除すること(学習指導要領への偏った思想の注入の排除、教科書検定での思想統制の排除)、学校での教育の自由を尊重すること(学習指導要領の簡素化、自由で自主的な教育実践の実現)、といった諸点を行うことが重要であると思われる⁽¹⁹⁾。

このように従来の「国民の教育権論」のように、「国家の教育権」を一切認めないのではなく、法的拘束力をもつ学習指導要領の告示という形で国が公教育内容の決定に実際に影響を及ぼしている実状を踏まえ、その範囲を同定することや、その決定の在り方の透明性、客観性を高めることの必要性の議論を喚起しており、この点で一步踏み込んだ議論の展開を試みた点は評価できよう。

しかしながら、「国民の教育権論」にせよ、「ポスト国民の教育権論」にせよ、教育行政における権力関係に焦点を絞りが過ぎていることが、考察の幅を狭めているように感じられる。このような議論の終着点として「文化的ルート」や審議会、また議会制民主主義を通じた対話による真理への到達/合意形成が目指されているが、多様な価値が併存するポストモダンにおける教育のあり様を考えると、そのような合意可能性を前提とすることは、もはやどれほどの意味を持つのか、と問いたい。教育行政における権力関係を考察する際に、法主体としての国民(細分化して親、教師、子ども、地域住民などとしてもよいが)を国家に対置して法的擬制として機能させることにより、国家による教育内容への無制限の介入に制限をかけたことは絶対的に評価されるべきであるが、法学上、憲法学上の枠組みに立つのみでは「単一」の国民の多様な生、無数の裂け目への視点

公教育内容決定のポリティクスに関する研究の課題と展望

が弱くなるということは、誰よりも「国民の教育権論」を乗り越えようと試みた、ポスト国民の教育権論者が自覚していたはずである。国民を親／教師／子ども／地域住民と細分化したところで、親同士、住民同士といった異なるレベルでの差異性が隠蔽されてしまう事態が生じてしまうことは避けられない。

ではポストモダンにおける多様な価値のありようを前提として公教育内容の決定を考えると、そこに携わる人々を、国家／国民の二項対立的枠組みに依らずに別の角度から考察することは可能であろうか。このような視座は、階級や人種、ジェンダーといった概念で社会集団を把握する社会学的な研究に多く見られる。日本においても、社会学の概念を借りて、さまざまな社会集団間の関係から公教育内容の決定を捉える研究の蓄積がある。次章ではこれらの論を取り上げることにしよう。

IV. 公教育内容決定のポリティクス

“公の教育にあっては、教育内容を選択し決定することは、ひとつの政治的行為⁽²⁰⁾”と述べ、その政治的性質をいち早く指摘したのは城丸章夫であった。城丸によれば、ある教育内容が選択され決定された際、それが望ましいと考える集団がいる一方で、それに反対する集団や、それよりも他の内容が望ましい集団が存在するため、教育は常に政治的行動にさらされることになるという。さらに城丸は、公教育内容を誰が決定しているかという点について次のように述べている。

第一には、大企業の経営者であり、第二には官僚であり、第三には大企業の経営者と親交のある政治家であり、第四には知識の各分野の専門家であります。

しかし、本当は組織された国民であります。また、そうなるようにしなければなりません⁽²¹⁾。

このように城丸は具体的に公教育内容に関わりうる人々を列挙しながらも、“組織された国民”が公教育内容を決めるべきであると述べ、また、何が真理であるかを決定する議論は多数決にはなじまないとして、議会制民主主義にその根拠を求める「国家の教育権」を明確に否定している⁽²²⁾。この点は「国民

の教育権論」の主張と重なる部分であり、更に多数決によらない民主的な手続きによって選ばれた、国民の各階級・各階層の団体・各種の専門家の団体、教職者の団体等の代表達の会議によって、大綱的な部分のみの統制を主張している点も国民の教育権論者たちの主張と類似している。

しかしながら、公教育内容の決定に付随する政治性に自覚的になりながらも、「国民による合意」を想定してしまうが故に、国民の教育権論者たちと同じ過ちを犯しているとも言える。この点を含め、城丸理論の課題を明確に指摘したのが子安である。

子安は、誰がどのような要因に規定されて目標や内容を決めているかについての包括的な研究の到達点として、城丸理論を高く評価しながらも、今後解決すべき課題を抱えているものとして、次の二点を指摘する。

一つ目の課題は、真理の無謬性への問いを深めることである。城丸は教えられるべき内容は真理・真実であるべきだと主張したが、子安は“今や科学を相対化して捉える必要性が出てきた⁽²³⁾”と指摘する。具体的には1980年代に登場したカルチュラル・スタディーズが暴露した、人種、ジェンダー、オリエンタリズムなどの「差異の政治」の存在を指摘し、また人文・社会科学に限らず、自然科学においても政治性があると述べる。

二つ目の課題は、議論に参加することすらできない少数者の意見を汲み取りながら、合意を形成する具体的な場を設定することである。城丸は国家の教育権を否定し、国民がさまざまな階級・階層・職業を超えて「合意」に達することが可能であるとしたが、子安はこの点について基本的に賛成の立場を表明したうえで、“日本国籍を持つ人々も複眼的に捉えていく必要があるし、日本国籍を持たない人々の存在を視野に入れて『合意』をつくり出す必要がある⁽²⁴⁾”と城丸の到達点を進化させる必要性を提起する。また、城丸の言う「合意」がどこでおこなわれるかも重要なポイントであるとし、“合意の困難さを改めて自覚し、合意できないものを『決定できないでおく知恵』をつくり出していくことが課題⁽²⁵⁾”であるとしている。

これらの子安の指摘は、本人は明示的に述べていないものの、1970年代以後イギリスを中心に台頭し

てきた「新しい教育社会学」や、ジャンタル・ムフ、エルネスト・ラクラウら「ラディカル・デモクラティスト」が提起した論点を彷彿とさせるものがある。前者の代表的な論者である M. F. D. ヤングは『知識と統制』の中で、学校知識を真理として無批判に前提化してきたそれまでの教育社会学のあり方を厳しく批判し、知識とは権力の地位にあるものによって限定・特定化されており、知識の体系内においては差異と格差が生じているとする「知識成層論」を展開した⁽²⁶⁾。すなわち、高位の知識の獲得は社会における威信の獲得と密接に関連しており、その意味で社会構造と密接な関連をもったものとして知識を捉える見方である。「新しい教育社会学」登場前後のカリキュラム研究をレビューしたウィッティ(2009)によれば、M. F. D. ヤングが『知識と統制』を刊行して以後、顕在的・潜在的知識の特質と機能を探求しようと試みる研究の蓄積がなされていったが、学校内における実践と学校外の変数や構造との関係を徹底的に調査・分析する方向へと発展することはなく、そのような仕事はイギリスにおいてよりむしろアップルやジューといったアメリカの批判的カリキュラム論者によって引き継がれることとなった⁽²⁷⁾。長尾(1995)はこのようなアップルらの仕事を“再びの機能主義批判ともいふべき再生産論批判⁽²⁸⁾”と評している。すなわち、構造—機能主義批判から出発した「新しい教育社会学」的なカリキュラム研究が、学校による経済的・文化的な不平等の再生産する事実を指摘したところで、それは<機能主義の一段ずらし>にすぎず、教育と経済とのダイナミックな相互作用を軽視ないしは無視してしまっているという点を、彼らは鋭く指摘したのである。公的知識 official knowledge が誰のものであり、また、誰の力を強め誰から力を奪っているかを問いながら、学校における実践に変革の契機を見出そうとするアップル等の仕事は、誰がどのような制約のもとで公教育内容決定に携わっているかを考えるうえで、重要な視座を与えてくれる⁽²⁹⁾。

日本において、新しい教育社会学者が展開した理論枠組みに基づいて、カリキュラムの分析を試みた研究の蓄積は決して多くはない。田中統治(1985)は、新しい教育社会学を受けて日本でも展開したカリキュラムの社会学的研究の主題は「教育知識の社

会的編成とそれによる統制」にあり、①カリキュラムに対する外在的統制②カリキュラムのための媒介的統制③カリキュラムによる内在的統制、の三つに大別されるとしている。ここでは①カリキュラムに対する外在的統制が本稿の射程に入るが、その代表的なものとして熊谷(1983)が挙げられる。熊谷は M. F. D. ヤングの「知識成層論」を批判的に継承するとともに、それを日本の文脈におきなおして、公教育内容の決定に関する独自の論を展開している⁽³⁰⁾。

熊谷は M. F. D. ヤングの「知識成層論」が機能主義的アプローチを排斥した点に問題を抱えたとし、学校知識が社会経済構造に対して果たしうる役割を機能的な視点で捉えるとともに、さらに「社会学」⁽³¹⁾の概念を導入し、ミクロとマクロとの連関において公教育内容が決定されるモデルを試論的に提示した(図1参照)。

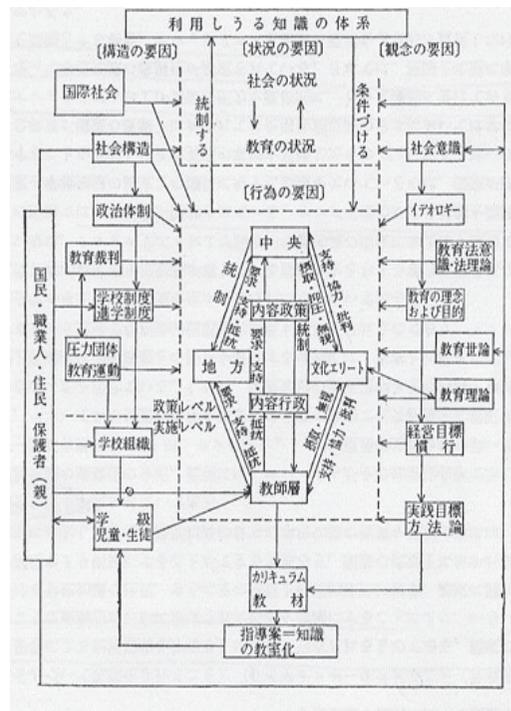


図1 義務教育における学校知識の社会学(熊谷(1983)より抜粋)

熊谷は権力を“抵抗を排除してまでも自己の意思を貫徹し意図した効果を他者に対してもたらし得る能力⁽³²⁾”と定義しているが、学校知識の編成に関与する権力として統治権力、教育権力、文化権力の“三

権”の相互関係が学校知識編成の焦点になるとしている。日本の義務教育の場合、中央機関（政府＝文部省、与党）、地方機関（地教委）、教師層、文化エリートの四者が編成にかかわる主体として、“三権”の担い手になるとし、構造の要因、観念の要因、状況の要因の影響を受けながら主導的な役割を果たす、としている。熊谷が試論的に提示したモデルは、構造機能主義モデルに立脚し、権力の担い手たる主体がさまざまな要因に影響を受けながら学校知識編成に関わる様相を描いた、一つの理論的な到達点であるといえよう。

このように、国家に国民を対置して、公教育内容の決定に携わる主体を考えてきた教育法学、憲法学的な視点に対し、社会集団間の関係を軸にしてそこに携わる主体を考える社会学的な研究の意義は、単に別角度からの研究であることのみにとどまるものではない。その理論的意義として少なくとも次の三点を挙げることができよう。

一つ目は、それらの社会学的な研究が、「国民の教育権論争」及び「ポスト国民の教育権論」が抱えていた理論的限界を超えるための視座を提供していることである。前章で見たように、「国民の教育権論争」及び「ポスト国民の教育権論」において無条件に前提とされていた単一の国家／国民像は、そこにある無数の差異や裂け目を隠蔽し、少数者や弱者の意見を抹殺・排除する宿命をも抱え込むものであった。さまざまな社会集団間の関係に目を向ける社会学的な研究においては、階級・階層・職業・性差といったさまざまな「差異性」への視点が保持されているがゆえに、「国民」という語に内包された無数の裂け目、即ち「多様な国民」の存在が浮かび上がる。

二つ目は、それらの社会学的な研究が、差異性と同時に階層性へと、否が応にも我々の目を見開かせてくれることである。「多様な国民」のうちにも公教育内容の決定に対して強い影響力をもつ「国民」もいれば、そうでない「国民」もいるのであり、そのことへの自覚が“国民的英知の結集ルート”の確保によって安易に問題決着を図る一部の国民の教育権論者よりも、一段進んだ考察を可能にしているのである。特に、熊谷の用いた権力概念によって、権力の担い手としての主体が、いかなる条件のもとでそこに関わりえるのかの、よりクリアな把握が可能に

なつたと評価できる。

三つ目は、上記の二点とも関わるのだが、「公的知識が誰のものであるのか」を問うことで、真理の絶対性を揺るがす視点へと我々の意識を向けさせる役割をもつということである。科学的真理の名のもとに、その無謬性を前提とするのではなく、そこに政治性を読み込む視点である。とはいえ、この視点は城丸や熊谷には明確には見られず、子安の研究において光りを放つものである。この点は、城丸と熊谷が主体を具体的に想定・列挙したのに対し、子安がそうしなかった（出来なかった）こととも関連しているように思われる。このことについては章を改めて論じよう。

しかしながら、これらの社会学的な研究の量的／質的な蓄積は必ずしも十分ではなく、またそれらひとつひとつが抱える課題も様々であって、かつ互いに補い合うことで簡単に解決できるものではない。本稿のまとめとして、次章ではこれらの公教育内容の決定に関する社会学的研究が抱える理論的問題点を指摘し、今後の課題と求められる研究戦略を提示する。

V. ポストモダンにおける公教育内容の決定

前章で見たように、公教育内容の決定に関する社会学的な研究の理論的意義は少なくないが、同時に問題点も抱えている。ここでは城丸・熊谷が抱える問題点と子安の抱える問題点とをそれぞれ述べ、それらを克服する方途を探ってみよう。

まずは城丸・熊谷の理論についてである。確かに、公教育内容の決定に携わる主体として、企業家、政治家、官僚、文化人といった主体を想定した城丸の指摘、あるいは中央機関、地方機関、教師層、文化エリートがそれに携わるとした熊谷の指摘は、日本の義務教育において、例えば学習指導要領の改訂の場面を想定すればわかるように、それなりに妥当性を持つものであろう。しかしながら、それらの主体として、自分の都合のいい知識を自由に公教育内容に組み入れる事が出来るわけではない。彼らの決定が公教育内容足り得ることは、それらが正統性／正当性を有していることの必要条件である。ではこの正統性／正当性はどのようにして獲得されるのだろうか。城丸の理論においてはこの点への言及が見られ

ないが、熊谷の理論においてはこの問題への応答がその射程圏内に入っている。

民主主義において多くの場合、正統性／正当性の議論は代表性と絡めて論じられるが、「国民の教育権論争」において長く争点になってきたように、教育における公共性は代表性の議論と折り合いが悪い。前章で紹介した熊谷のモデルでは代表性がうまく回避され、かわりに「社会学」という概念がこのことを説明する装置として働いている。すなわち、「三権」の担い手たちの相互的な活動を主勢力、そのほかの主体をも含む社会的諸要因を副勢力として想定することで、全ての国民が公教育内容の決定に影響を及ぼしえるという理論構造になっているのである。「三権」の担い手は、社会的諸要因の制約を受けながら決定を下さざるを得ないため、彼らの決定における恣意性に制限がかけられ、彼らの決定の正統性／正当性が担保されるのである。この意味で、熊谷が「社会学」という概念を用いたことは巧みであるというほかない。

とはいえ、この熊谷の理論も別の問題を抱えている。先に述べたように熊谷の理論は M. F. D. ヤングの知識成層論を批判的に継承したものであるが、そこにおいては成層化が〔行為の要因〕から「利用しうる知識の体系」への統制作用において行われるものと解釈されている。この「利用しうる知識の体系」と行為主体との関係をもう少し詳しくみると、熊谷のモデルにおいては「文化エリート」が知識の開発を行い、また中央機関、地方機関に対して支持・協力を与えたり、要求・批判を行ったりといった役割を担うものとして想定されているのだが、ここでは文化エリートが単一のものとして把握されているように思われる。

しかしながら、子安が疑義を挟み込んだような知識の絶対性への問いは、成層化され学校に持ち込まれた知識（公教育内容）のみならず、熊谷が措定した「利用しうる知識の体系」そのものにも向けられている。すなわち利用しようとする知識そのものが、そもそも政治性、イデオロギー性を帯びたものであるという前提に立っているのである。となると、熊谷の想定した「文化エリート」は成層化した知識の最上部に位置づけられる究極の真理を代弁する存在としてではなく、むしろ多様な、そして調和するだ

けでなく時として反目しあうそれぞれの知識をになう文化権力の主体の中から、何らかの理由で選び出された一部の人々として見るほうが、現代の状況に即していると言えよう。もちろん、このことは単に知識・真理を見る見方の違い、即ち絶対的な真理の存在を認めるか／認めないかという立場の違いに還元して済ますこともできよう。しかし、単一性の中に埋め込まれた差異、権力的な非対称性に自覚的になり、より正義にかなった教育を目指すのであれば、絶対的な真理の存在を認めることでそれらを隠ぺいすることは許されない⁽³³⁾。

このように、構造機能主義からは説明しきれない、時として反目しあう多元的な現実、無数の真理の存在は熊谷の理論においては捉えられていないポイントである。そもそも M. F. D. ヤングが提唱した知識成層論は、構造機能主義を排し、日常世界における多元的な現実の存在に目を向ける A. シュッツの現象学的社会学やマルクス、ヴェーバーの理論にその基盤を求めており、これにより自明視されている知識の無謬性を問うことが可能になるのであった。熊谷の理論を再び葛藤主義的に解釈し直すことによって、多元的な現実、無数の真理が存在する中で、公教育内容を誰がどのような制約のもとで決定しているのかを考える糸口をつかめるように思う。

一方で、知識の絶対性を問う子安も“合意の困難さを改めて自覚し、合意できないものを『決定しないでおく知恵』を作り出していくこと⁽³⁴⁾”、また“各階層の参加した合意を作り出す仕組みの研究とその実現が今日的課題⁽³⁵⁾”と指摘しているが、具体的に公教育内容の決定場面を説明するモデルを提出しているわけではない。決定困難性を前にして決定を留保するだけでは、むしろ現状の追認につながってしまう恐れもある。

いま求められているのは、実際の公教育内容の決定がどのように行われているのかを明らかにしてきた研究の蓄積を批判的に継承しながら、新たな説明モデルを構築する努力を怠らないことであろう。その出発点として教育をめぐる言説 discourse の働きに注目することが有用であるように思われる。フーコーの解釈によれば、言説は社会的、文化的なもの、知＝権力の変容の痕跡を観察可能なもの、また事実や主体を形成する作用を持つものと

公教育内容決定のポリティクスに関する研究の課題と展望

して把握される。言説分析は近年、哲学・美学分野だけでなく社会科学や政治学の分野でも徐々にその地位を築きつつある方法論であるが⁽³⁶⁾、公教育内容決定のポリティクスを問うに際し言説分析の手法を用いることで、公教育内容がどのように正統性を付与されているのか、その過程を明らかにすることができる。公教育内容を言説として捉えるということは、提出された学校知識を絶対的な真理の到達点としてではなく一時的な合意の結果として捉えることであり、それらは常に別の解釈の可能性に開かれているということへの自覚の出発点になる。いわば学校知識の決定をヘゲモニックな権力生成の場、そして支配的ヘゲモニーと対抗ヘゲモニーとの葛藤の場として捉えるのである。このような視点は、「テキストを単に国家が定めたカリキュラムを反映したものとみなさずに、複数の矛盾をはらむような言説の合意の結果としてとらえる⁽³⁷⁾」という、アップル等の関係論的分析 relational analysis と重なる部分があるものの、学校のなかでの出来事を社会的支配や搾取に結びつけるというアップル等の視座自体、一つのイデオロギーとして機能しており、ネオマルキシストである彼らの基盤が、階級概念により過ぎている点は看過してはならない⁽³⁸⁾。本稿の立場は言説の権力性に着目しながらも、それをイデオロギー的に解釈して超言説的な階級概念へと還元するのではなく、知識を「それ自体の構成の結果」として捉えるヴェクスラーの脱構築主義アプローチに近いだろう⁽³⁹⁾。とはいえ、公教育内容を巡る言説から著者性を剥ぎ取り、言説空間における知＝権力の変容を描出するだけでは、「誰が公教育内容を決定するのか」という問いに対する十分な答えは得られない。「どのように公教育内容は正統性を付与されているのか」を明らかにするにあたっては言説分析を利用しながらも、それを他の手法と有機的に組み合わせることによって、言説と主体との相互往復作用を説明する理論枠組みを構築し、その枠組みから公教育内容の決定を捉え直す作業が必要となるだろう。

註

(1) 広義のカリキュラムは「学びの経験の総体(佐藤1996)」とも言われるように教室内での実践までも

含むものであるが、ここでは公教育内容の決定を国レベルでの基準(日本における学習指導要領)の決定にかかる範囲に限定して論じる。

(2) 教育権とは実に様々な権利を含んでいるが、本稿では公教育内容の決定権に限定して論じる。

(3) 「政治的なもの」とはシュミット(1933=1970)が「友/敵」という対抗軸が存在する領域として提起した概念であり、近年シャンタル・ムフらラディカル・デモクラシストたちによって再評価されている。ムフ(2008:31)は、シュミットの「友/敵」概念に依拠しながらも、シュミットが敵の「殲滅」を主張した点については、それを「民主主義的な多元主義と齟齬をきたさないやり方」で把握し直すことを主張する。ここではムフの定義に沿ってこの概念を用いる。

(4) 国民の教育権のもつ擬制を指摘した戸波江二(2001)など、教育法学・憲法学の議論のうち、特に最高裁学テ判決(1976)以後国家の教育権だけでなく国民の教育権をも批判の射程に捉える論をここではポスト教育権論とする。

(5) 田中耕太郎『教育基本法の理論』、有斐閣、1961、p. 150。

(6) 田中耕太郎(1961)、前掲、pp. 218-219。

(7) 田中耕太郎(1961)、前掲、p. 161。

(8) 田中耕太郎(1961)、前掲、p. 219。

(9) 伊藤公一『教育法の研究』、法律文化社、1981、p. 94。

(10) 伊藤公一(1981)、前掲、p. 99。

(11) 兼子仁『教育権の理論』、勁草書房、1976、p. 251。

(12) 兼子仁(1976)、前掲、p. 255。

(13) 堀尾輝久『人権としての教育』、岩波書店、1991、p. 145。

(14) 堀尾輝久(1991)、前掲、p. 146。

(15) 戸波江二「国民教育権説の現況と展望」『教育法制の再編と教育法学の将来 日本教育法学会年報第30号』、有斐閣、2001、p. 40。

(16) ここでは取り上げていないが、公教育内容に関わって子どもの学習権を論じた代表的なものとして、永井憲一の主権者教育権説がある。即ち、憲法が保障する「教育を受ける権利」は「わが国の平和で民主的文化的な国の将来の主権者である国民を育成するという方向の、そうした内容の教育、つまり主権

者教育を受けうる権利」を含むものであって、国民はそれを名宛人に国家を含めて要求する権利を持つ、という学説である(永井憲一編(2006)『憲法と教育人權』、日本評論社、p. 23。)。しかしながら、本稿では公教育内容に何を含めるかではなく、誰がそれを決めるのかという問題にフォーカスを当てているので考察の対象からは除外している。ちなみに先に確認した兼子の論理は議会制民主主義のみならず主権者教育権をも否定するものである(今橋 1983:245)。

(17) 今橋盛勝『教育法と法社会学』、三省堂、1983、p. 246.

(18) 戸波江二「教育法の基礎概念の批判的検討」『子ども中心の教育法理論に向けて』、エイデル研究所、2006、p. 53.

(19) 戸波(2006)、前掲、p. 53.

(20) 城丸章夫『やさしい教育学(上)』、あゆみ書房、1978、p. 206.

(21) 城丸(1978)、前掲、p. 221.

(22) 城丸(1978)、前掲、p. 226.

(23) 子安潤『反・教育入門[改訂版]—教育課程のアンラーン』、白澤社、2009、p. 47.

(24) 子安(2009)、前掲、p. 51.

(25) 子安(2009)、前掲、p. 52.

(26) Young, M. F. D., 'An approach to the study of curricula as socially organized knowledge', M. F. D. Young(ed.), *Knowledge and control*, London, Collier-Macmillan, 1971, pp. 19-46.

(27) ジェフ・ウィッティ『学校知識 カリキュラムの教育社会学 イギリスの教育制度改革についての批判的検討』[*Sociology and School Knowledge: curriculum theory, research and politics*, London, Methuen & Co. Ltd., 1985] 久富善之監訳、明石書店、2009、p. 83.

(28) 長尾彰夫「カリキュラム研究方法論批判—教科再編へのポリティカル・アプローチ」『カリキュラム研究』、vol. 4、1995、p. 48.

(29) 後述するが、本稿ではアップル等の関係論的分析と同様に、公教育内容決定の場面を真理の妥当性を高める対話の場ではなく、異質なもの同士の一時的な合意の場(ヘゲモニックな場)として捉えているが、公教育内容を巡る言説 discourse に着目し、それを分析することのもつ意味を考察する。

(30) 熊谷一乗「学校知識の編成に関する社会学的試論 —M.ヤング『知識成層論』を越えて—」『教育社会学研究』、vol. 38、1983、pp. 172-184.

(31) 「人の行為が主勢力となり社会的事物が副勢力として発動し、機能的連関において作用しあう運動の状態」と定義されている(熊谷(1983)、前掲、p. 178.)。

(32) 熊谷(1983)、前掲、p. 174.

(33) 絶対的な真理の存在を否定することは直ちに相対主義につながるものではない。私たちは全ての主張が等しく妥当である世界に生きているわけではなく、相対的に価値を持つとされる言説に取り囲まれて生きているが、それらを best なものとしてではなく better なものとして見るのが、公教育内容の決定においては重要であると考え。

(34) 子安(2009)、前掲、p. 52.

(35) 子安(2009)、前掲、p. 53.

(36) Torfing, J. *Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges*. <Howarth, D. and Torfing, J. (eds.) *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance*. New York, Palgrave macmilan, 2005>, p. 1.

(37) マイケル/W・アップル、長尾彰夫、池田寛編『学校文化への挑戦—批判的教育研究の最前線—』、東信堂、1993、p. 192.

(38) トーフィン(2005:6-8)は言説分析の傾向を三つに区分しているが、アップルらのアプローチはそれらのうち第二期に含まれるものと思われる。第二期は批判的言説分析 Critical Discourse Analysis が全盛であり、言説を話された/書かれた言葉だけでなくより広い社会的な行為に拡大し、それらとは独立して存在する社会構造に埋め込まれた権力やメカニズムを言語的に媒介するものとして捉える傾向がある。

(39) アップルらとヴェクスラーのアプローチの違いについてはピナールら(1995)や井口=野崎(1992)に詳しい。

引用・参考文献一覧

井口博充、野崎与志子「知識と主体—学校(教育)社会学とポスト構造主義—」『カリキュラム研究』、vol. 1、1992、pp. 25-37.

公教育内容決定のポリティクスに関する研究の課題と展望

- 伊藤公一『教育法の研究』、法律文化社、1981.
- 今橋盛勝『教育法と法社会学』、三省堂、1983.
- カール・シュミット『政治的なものの概念』[*Der Begriff des Politischen, Hamburg, Hanseatische, 1933*]、田中浩、原田武雄訳未来社、1970.
- 兼子仁『教育権の理論』、勁草書房、1976.
- 熊谷一乗「学校知識の編成に関する社会学的試論—M. ヤング『知識成層論』を越えて—」『教育社会学研究』、vol. 38、1983、pp. 172-184.
- 子安潤『反・教育入門[改訂版]—教育課程のアンラールン』、白澤社、2009.
- ジェフ・ウィッティ『学校知識 カリキュラムの教育社会学 イギリスの教育制度改革についての批判的検討』[*Sociology and School Knowledge: curriculum theory, research and politics, London, Methuen & Co. Ltd. , 1985*] 久富善之監訳、明石書店、2009.
- シャンタル・ムフ『政治的なものについて 闘技的民主主義と多元的グローバル秩序の構築』[*On the Political (Thinking in Action)*, Abingdon, Routledge, 2005]、酒井隆史監訳、明石書店、2008.
- 城丸章夫『やさしい教育学(上)』、あゆみ書房、1978.
- 田中耕太郎『新憲法と文化』、国立書院、1948.
- 田中耕太郎『教育基本法の理論』、有斐閣、1961.
- 戸波江二「国民教育権説の現況と展望」『教育法制の再編と教育法学の将来 日本教育法学会年報第30号』、有斐閣、2001、pp. 36-45.
- 戸波江二、西原博史『子ども中心の教育法理論に向けて』、エイデル研究所、2006.
- Torfing, J. 'Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges'. <Howarth, D. and Torfing, J. (eds.) *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance*. New York, Palgrave Macmillan, 2005 > pp. 1-32.
- 長尾彰夫「カリキュラム研究方法論批判—教科再編へのポリティカル・アプローチ」『カリキュラム研究』、vol. 4、1995、pp. 43-53.
- Pinar, W. F. (et al.). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York, Peter Lang Publishing, 1995.
- 堀尾輝久『人権としての教育』、岩波書店、1991.
- マイケル・W・アップル、長尾彰夫、池田寛編『学校文化への挑戦—批判的教育研究の最前線—』、東信堂、1993.
- Young, M. F. D. 'An approach to the study of curricula as socially organized knowledge'. <Young, M. F. D., (eds.). *Knowledge and control*. London, Collier-Macmillan, 1971 > pp. 19-46.