

教育の「公共性」をめぐる一考察

― 公共圏とコミュニティ・スクール ―

坂 口 緑

東京大学大学院総合文化研究科

【要約】

1980年代後半以降、教育における「公共性」をめぐる議論が活発になっている。しかし論者によって「公共性」の意味は異っている。本稿では、これらの意味を整理したうえで、「公共性」の問題を「公共圏」の形骸化に関連づけて論じる視点を提示する。現在、「公共性」をめぐる議論が活発になっている背景には、公共圏における中間団体が、国家や市場の操作対象となっている状況がある。それは、教育をめぐる公論および生活世界としての教育的領域の形骸化を引き起こす。ではどうすればいいのだろうか。ハーバーマスの「コミュニケーション的行為の理論」は、理論上の対抗策を提示するものの、実践に応用できるわけではない。よって、本稿では「学校」を公共圏における中間団体として形成する試みに注目し、ニューヨーク市におけるコミュニティ・スクールの実践例を参照する。コミュニティ・スクールは、チームによる運営やボランティアによる継続的な活動によって成り立つ学校である。教育における「公共性」は、公共圏における中間団体が、形骸化に対抗し、再生する過程を通じて獲得されるものなのではないだろうか。

【キーワード】

公共性、公共圏、教育的領域としての生活世界、コミュニティ・スクール

受稿日 1999年7月30日

受理日 1999年10月19日

1 はじめに

近年、教育の「公共性 publicness」をめぐる議論が活発になっている。その背景には、1984年から1987年の臨時教育審議会（以下、臨教審）が打ち出した「個性化・自由化」を推進する教育改革の方針に対する反発がある。この方針は、文部省の中央教育審議会（以下、中教審）に継承され、現在も大きな影響を与えている。周知のように、四次にわたる答申には、学校五日制、選択教科制、習熟度別指導の検討、国際高校・単位制高校の増設、フリースクールの容認、中高一貫校の創設など画期的ともいえる初等教育から高等教育までを包含する諸提案が盛り込まれた。これは、戦後日本の教育が一貫して遵守してきた機会均等の大原則を弱め、子どもや親の選択的自由を取り入れようとする新しい試みである。しかし、そこで打ち出された選択的自由がなぜ正当化されるのかについては、現状の問題を是正するためという対症療法的な理由以外の根拠は示されていない。そのため、選択的自由がもたらす教育の私事化傾向と「公共性」をめぐる様々な議論が巻き起こっている。ただし、その議論においては「公共性」概念の定義が論者によって異なり、論点が錯綜している。そこで、本稿では、まず教育学における公共性概念を整理しながら、教育をめぐる公論が「形骸化」する問題を明らかにする。次にハーバーマスの「公共圏」概念を検討する。最後に、コミュニティ・スクールの事例を参考に、教育における公共性を論じる際のひとつの視点を提示する。

2 「公共性」が問われる背景

教育の公共性をめぐる議論は、臨教審が打ち出した「個性化・自由化」という方針に対する反発から生じてきた。第四次答申を見てみると、「生活水準の上昇や自由時間の増大、物の豊かさから心の豊かさへ」といった生活文化面での近年の変化、あるいは「経済のソフト化、サービス化」といった産業経済面での変化に教育が対応する必要があることが強調され、特にそれまでの戦後教育が内容においても行政面においても画一的であった点が批判されている。したがって今後、取り組むべき改革は、①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③変化への対応、の三点に基づかなければならないのだと明記されている（ぎょうせい編、1987、104-145頁）。しかし、このような方針から導かれた上述の諸提案は、たしかに教育制度上の選択肢の多様化を促すものの、結局、個人の選択権の自由と市場原理を導入するだけの「私事化 privatization」を助長するものではないかとの疑問が浮上してきた。

たとえば代表的な意見⁽¹⁾には、①学習権が子どもに属することを強調し、親の恣意的な選択が過度に重視される臨教審の方針を批判する立場や、②カリ

キュラムをめぐる規範的な観点から臨教審の私事化傾向を批判し、共通教養育成の必要性を訴える立場、あるいは③選択権と市場原理の導入が形式的平等の拡大には貢献したとしてもそこから実質的平等が導き出されるわけではないと指摘し、教育をめぐる議論が形骸化する点を指摘する立場などがある。これらに共通しているのは、現在の日本の教育には「公共性」が欠如しており、臨教審の方針がそれをさらに助長するものだという危機感である。

第一の立場は、国家が公共性を代表するという考え方を批判し、子どもの発達権を重視する。この立場が提示するのは、人権に根ざした観点から共同的な地平を構築する「一人ひとりのものであると同時にみんなのもの」という公共性のあり方である。臨教審の打ち出した「民営化」路線とは異なる、「子どもの発達権」に根ざした「新たな公」を確立するためには、このような理念が必要だと説明される（堀尾、1994、355-367頁）。ここで批判される臨教審の「私事化」傾向とは、端的に言って産業界の要請に追従する態度である。学校間に競争原理を導入したり民活路線を強いる臨教審の方針が、経済大国日本の国家としての事情を反映したものに過ぎない限り、公共性が「お上」に由来するものだという考えから脱しきれないことを、第一の立場は問題視する。

一方、第二の立場は、学校制度が細分化されることで失われるカリキュラムの「公共的な地平」をいかにして回復しうるかという視点から、米国のハーシュらが提起した西欧中心主義的な共通教養概念の欠点を指摘しつつもその試みの姿勢を評価し、個人のアイデンティティを喚起するような「共通善」こそが学びの共同性を回復しうると示唆している（佐藤、1997、147-174頁）。ここではむしろ、臨教審の「個性重視」の方針が単なる私的欲求の充足であることが指摘され、それは個人個人のアイデンティティを喚起するような共通する教養によって形成される「個性」とはまったく別ものであることが暴かれる。この立場にたつと、個人のアイデンティティを形成するには、単に選択の自由と自己責任とが委ねられるだけでは不十分であって、共通する教養、すなわちこの立場の規定する「公共性」が備わっていないからだとわかるのだという。

これらの立場は、独自の視点から臨教審批判をおこなっている。「公共性」が「お上」と混同されているという指摘や、「個性」概念の見直しをせまる指摘は重要である。しかし両者は、公共性や私事性のある側面を取り出して議論しているように見える。なぜなら、子どもの発達権やアイデンティティの確立といったものが、実のところ「私的欲求の充足」とどのくらい質的に異なるのかが明らかではないからである。たとえば、1999年の生涯学習審議会

中間報告において学校や地域との連携が求められた「塾」などの民間の諸団体によって、発達権やアイデンティティの確立を実現させることが公共性を有しているのか、そうだとしたらなぜ民活路線を導入する臨教審の方針が不適切だといえるのかなど、いくつかの疑問が浮上してくる。

それに対し、第三の立場は、教育社会学の手法を用いて臨教審の答申を詳細に検討し、批判を行う。ここでは「私事化」現象が責任の所在という観点から疑問視される。たとえば2002年度に完全導入される学校五日制の事例では、その導入自体は問題ではないものの、子どもの教育に対する責任が当事者の私的責任主体に移行する際の私事化傾向にひそむ問題性が指摘される。臨教審の答申においては「自由には重い自己責任が伴う」ことが指摘されている⁽²⁾。しかし学校五日制にとってもたらされる私事化の傾向は、関係する家庭の嗜好や教育力、経済力が子どもの教育に与える影響の増大を意味する。そしてそれは同時に、教育に関する「公的な決定・実行過程や水準チェック・品質管理過程」の公的な責任の排除をも意味する。ところが、学校五日制が導入されようがされまいが、現代の「学校化」した社会においては教育は学校が行うものと広く認識されているため、教育の成果をめぐる世論では家庭ではなく学校の、公的主体としての責任が問われる。ここでの「学校化」とは、学力をめぐる評価が子どもの評価に直結することをさす。学校五日制は、「ゆとり」をもたらすために導入される。したがって、学力の向上に直結するわけではない。しかし、「ゆとり」よりも学力のほうがはるかに測定しやすく、過去や他国と比較しやすいため、学力が低下したと判明した場合、すぐにも学校が批判の対象になる。このような理由により、子どもの教育に対する責任の私的主体への移行が、公的主体に対する責任転嫁に発展するねじれ現象が起こってくる（藤田、1997、126-144頁）。私的責任の拡大を意図する学校五日制の導入が、事実上、公的なチェック体制の弱体化をひきおこし、私的責任の拡大というより、私的欲求の拡大を意味するのみにとどまるような予測が成立する点を、第三の立場は問題にする。

責任所在のねじれ現象と私的欲求の拡大としての「私事化」傾向は、もはや臨教審の諸提案の妥当性をめぐる議論だけでは捉えきれない。臨教審の答申に対する、教育の公共性をめぐる議論から浮かび上がってくるのは、教育の責任主体はどこにあるのか、その場合の教育とは何か、このような点を決定する公論はどうなっているのか、不十分だとしたらどのように形成すればいいのか、という個別の具体的な問題である。

公法における公共性概念をみてみると、一般に、①共同社会の成員に共通の必要な利益（社会的有用性、必要性）があること、②共同消費、共同利用

の可能性が全成員に開かれていること、③それらを前提として（採算性などの理由から）主に公的主体による作業や管理がおこなわれることの三つの考え方含まれる（佐貫、1994、53頁）。しかし、①の共同社会を国家と捉えるのか、それとも国家とは区別されるより広い概念である「市民社会」と捉えるのかによって、「公的領域」の規定は変わってくる。上述した三者に共通しているのは、公共性の公的性格が国家に帰属するという考え方に異議を唱えている点であり、国家とは区別される「市民社会」として捉えようとしている点である。ただし、そこに付与される意味は論者によってそれぞれ異なってくる。

たとえば、第一の立場は個人の人権を軸に作り上げられる「市民社会」を念頭に置き、具体的には明治初期の自由民権運動のなかに民主的な公共性の発想を読みとる。一方、個人のアイデンティティを喚起することに教育の意味付けの重要な一部分を求める第二の立場は、必ずしも国家には収斂されない共同体に根ざした共通するものを公共性とみなしている。外から意味付けされた枠ではなく、内的なモチベーションを伴う集団の「共同性」に、国家とは異なる「公共性」の可能性を読みとっている点で、両者は共通する。しかし第三の立場が示唆するのは、国家のオルタナティブとしての「市民社会」を提唱するのみではなく、公共性を担っているはずの「市民社会」そのものが機能していない現実を目を向けるべきだという考えである。教育の役割を既存の社会規範を再生産し、必要に応じて変容させていくことにあるとするならば、「市民社会」の機能停止はそのような教育の役割にとって致命的なものとなりうるというのである（藤田、1994、142-143頁）。

この指摘は重要である。というのも、公共性をとりまく構造上の問題とは、個々人の内的モチベーションに還元して考察しては見えてこない、「市民社会」の機能に関わるものとして捉える必要性が明らかになるからである。その場合の公共性とは、「公共圏 public sphere」と換言可能な公論の領域を指す。第三の立場は、この領域において「市民社会」が機能停止している状況を分析しようとするのである⁽³⁾。

3 「公共圏」の形骸化問題

「市民社会」における公共性は、情報が公開され、公論の機会が市民一般に開かれているという「公開性 openness」を前提としている。「市民社会」が「公共圏」として機能しないという危機は、何らかの原因によってこの公開性が成立しない状態を指す。第三の立場も、教育制度における多様化された選択機会を提供する市場原理優先のシステムが、特に情報空間の肥大化と拡散、

局所化によって、教育の関わる領域が曖昧化し、教育が公論の対象になるという事実を弱める点を問題視している。この種の傾向が進行すると、「〈公共性〉は、たとえば情報公開や意見表明の自由や公論の場としての〈市民社会〉の形式的な保持という側面に限定され、最終的には〈私事性〉の領域に属する問題であるとみなす傾向を強めることになる」(藤田、1994、142頁) からである。

形式的な情報公開や公論だけが保持されることで誘発される、このような「市民社会」における公共圏の形骸化問題は、ウェーバーが扱った官僚制の問題と通底する。そして、これはハーバーマスが主著『コミュニケーション的行為の理論』で論じている問題のひとつでもある(Habermas、1981=1984、上210-371頁)。ハーバーマスは、ウェーバーの近代社会理解の鍵概念として、官僚制に代表される「組織社会」の合理性問題を取り上げ、ウェーバーが考えていた以上に官僚制の進行する現代社会を分析する視点を探ろうとする。ウェーバーは、組織の成員一人一人の目的合理的な態度の集計が組織の目的合理性をもたらすと考えたが、ハーバーマスによれば、それはむしろシステム理論におけるシステム合理性という準拠点によって理解すべき対象となる。組織の維持は成員の目的合理的行為によって説明できるものの、組織の存続はシステム合理性によってしか説明できないからである。ウェーバーは、官僚制の進行する組織社会を最高度の社会的合理性の形態と賞賛する一方、「自由喪失」の問題を指摘し、その原因を目的合理的行為にみている。しかしハーバーマスによれば、了解を志向する合理性によって成立する合理的な社会と、「自由喪失」をもたらすような社会とは別領域である。システム合理性による官僚制は、形式的に組織された行為領域をあらたに生み出すという。

領域に着目して社会分析をおこなうこのハーバーマスの視点は、1961年に出版された『公共性の構造転換』にも共通している。彼はその著作において、公論の形態が歴史的にどのように変化し、構造的にどのようにして形骸化を引き起こすのかを考察する。

ハーバーマスによれば、公共性の構造転換はヨーロッパにおいて19世紀末に起こったという。それは私的なものにも公的なものにも属さない「社会的なるもの」の圏が成立したことによる。19世紀末、それまでの民間圏内だけでは決着しきれなくなった利害衝突を政治の場面へ移しかえる新しい干渉主義が生じ、公的機能を民間団体へ委託する傾向が増大する。このとき、公的権威が私的領域の中へ拡張される反面、国家権力が社会権力によって代行されるようになる。しかし、「社会圏」という公的でも私的でもない中間領域で

は、政党や諸団体によって自らの公共的に重要な要求を代弁させなくてはならないため、個人の求める批判的公開性はマス・メディアや中間団体による無批判な操作性にたやすくとってかわり、公論の形骸化が生じるのだという(Habermas, 1990²=1991, 197-248 頁)。

この傾向は、20世紀になっても変わらないどころか、むしろ強化されてきた。その構造自体は、現在の教育をめぐる公論の形骸化問題にも当てはまる。教育に個人の選択権の自由と市場原理を導入する試みは、日本の教育改革を貫く方針になっている。この方針にたいする批判は、先に見たとおり、教育の「私事化」を招くとの理由によるものだった。しかし問題はそれだけではない。ハーバーマスの理論を参照すると、公論が形骸化する構造には次のような論理が働くことがわかる。社会圏における公論は、情報公開や公論の対象となることを保証する公開性によって成立するが、中間団体やマス・メディアという媒介の登場は公開性原理の普及に役立つ一方で、形骸化を招きやすく、人々に対する操作を容易にする。中間団体やマス・メディアの普及によって個人にもたらされる情報量が増大すると、一見、「選択の自由と自己責任」も同じように拡大するようにも思えるが、実際にもたらされるのは、選択の自由というよりも、諸団体の意向を自分の意向とみなすような自発的な従属であり、私有財産主と「人間」とを同一視するような偏向した見方である。個人は、ますます経済的な利害に拘束されるようになる。なぜなら、「社会的再生産が私人の消費決定に依存し、政治的権力行使が私人の選挙決定に依存していると言えるかぎり、これらに影響を与えようとする関心……が存する」(Habermas, 1990²=1991, 232-233 頁) からである。教育に個人の選択権の自由と市場原理を導入する試みは、システムとしての中間団体を形骸化させる。そのとき、生じるのは、社会圏における公論の形骸化だけではない。自由な選択が自発的な従属につながるといふ、行為主体に対する操作性の増大でもある。教育の私事化問題が、19世紀ヨーロッパにおける公論の形骸化問題と重なるのは、公共圏における公論の形骸化問題が、構造上、このような人間社会に対する二重に入り組んだ問題をはらんでいるからである⁽⁴⁾。

4 ハーバーマスの言論による抵抗

以上のような二重に入り組んだ問題に対し、ハーバーマスは戦略的行為とコミュニケーション的行為とを質的に区別し、言論による抵抗を試みる。公共圏を形成するために、相互行為としての言論の質を問うのである。ハーバーマスによれば、戦略的行為とは制裁の脅威か報酬への希望によって相手の意志決定に影響を与え、自分の目的を貫徹しようとする相互行為である。

また、コミュニケーション的行為とは「妥当性要求」を掲げたうえで、その承認をもとめて調整をはかる相互行為である。このうち、コミュニケーション的行為が必要になるのは、議論の前提となる規範の妥当性をめぐって疑問が浮上してくる時である。互いの立場の違いを認識したコミュニケーションの当事者たちは、それまで慣習的に妥当だとされてきた判断を一旦放棄し、それぞれの立場から妥当性要求を掲げて討議を展開する。しかしこの際、すべての討議参加者が対等な立場で参加しなければ、コミュニケーション的行為としての討議は成立しない。そのため、対等な立場と相互に認め合えるまで当事者間の論争が続くことになる。ハーバーマスの「討議倫理学 discourse ethics」は、以上のような過程を通じて互いの意見を交換しあう相互行為である。それは戦略的行為とコミュニケーション的行為とを区別するために、討議の前提条件を調整する形式的・手続き的な方法を遵守する (Habermas, 1983=1991, 73-182 頁)。

このような方法をハーバーマスが採用するのは、この種の相互行為を通して、官僚制にみられるような組織社会のもつシステム合理性が生活世界を植民地化していく不可逆的な動き、すなわち「生活世界の領域を植民地化しようとするシステムの拡大」に抵抗できないと考えているからである。公共圏における公論形成の機能を回復し、人々に対する操作性を減少させるためには、言論の場を設定し、互いの意見を表明しあうことが必要となる。ただしそれが、制裁や報酬をちらつかせ、権力によって相手の意志決定をコントロールしようとする戦略的行為である場合は、妥当性要求の原理にしたがい、討議の前提条件の不備を訴えなくてはならない。現代社会においては、そのような手続き的な方法を用いてしか、システム合理性に飲み込まれることなく公論を形成するような討議の展開は不可能だと考えられるからである。教育をめぐる公論を形骸化させないこと、人々に対するシステムによる操作性を減ずることに取り組むには、このような相互行為の質的区別が重要になってくるのである。

この方法は、理論上、たしかに二重に入り組んだ問題を回避する。教育をめぐる公論に個人が平等な立場で参加できれば、そして言論の場で手続き的な方法によって互いの意見表明を行えば、理論上、公論の形骸化と操作性の増大に対抗することも可能だろう。しかしハーバーマスの手続き主義は、理論を実践に移す場合の障害について関知しない。教育の役割を既存の社会規範の再生産とその変容に見る場合、教育の責任主体はどこにあるのか、その場合の教育とは何かといった論点だけでも意見が分かれる。「合意」を志向する討議空間がすんなり成立するとは考えにくい。また、見解の相違を出し

合いながら「公論」を形成していくといっても、その先には常に形骸化の陥穽が待ち受けている。たとえば、学校が「システム」に組み込まれた中間団体としてのみ機能しているものの、私的利害の追求のためにはそのほうがかえって都合がいいとみなされている現在の状況はその一例だろう⁽⁵⁾。子どもの側は、画一化した授業や生活指導の方針に不満があっても、自分さえ塾に行って成績を上げて受験に成功すればそれでいいと考える。それは親が子に望むことでもある。文部行政の側は、コスト削減と効率の向上をはかるとともに、この子どもと親のニーズをくみ取り、塾を認知し、学校や授業の選択肢を増やし、ゆとりの時間を盛り込もうとする。個人の選択権の自由と市場原理の導入は、そのような双方にとってともに都合のいい提案になる。

5 教育的領域としての「生活世界」

しかしながら、教育における公共性が問われる論拠は、教育が私的であると同時に公的性格を帯びているからである。ここで問題にしている公的性格とは、次の三点に関係している。すなわち、第一の立場が主張しているような「子どもの発達権」を保証する権利の問題、第二の立場が指摘しているような、教育のもつ「学びの共同性」という特質、そして第三の立場が指摘しているような教育に関する「公的な決定・実行過程や水準チェック・品質管理過程」の公的責任である。これらは、教育のもつ「再生産と変容」という特質に注目している点で重要である。教育が現在の世代に限られた営みではないという前提は、既存の社会的規範や文化を再生産しつつ変容させる可能性を生じさせる。それは、たとえば子供が親の私有財産だとして私的決定権を行使する考えに妥当性を与えない。というのも、教育が何世代にもわたる永続的な営みである以上、子どもは大人同様、世界を構成する社会的な存在であるとみなされるからである。ハーバーマスもこの点を重視し、かつて生きていた、そしてこれから生きるであろうすべての主体が、「了解」と「調整」を通じて社会規範や文化の「再生産」をおこなうと理解する（Habermas、1981=1984、下43-44頁）。

しかし、ハーバーマスは教育が法という規範のシステム化とは相容れないと考える。なぜならハーバーマスにとって、教育的行為の関係する「家族」「学校」という「行為領域」は、「システム」ではなく「生活世界」に属するからである。法による保護が拡大され、家族や学校といった教育の営まれる領域において、個人の基本的権利が徹底されればされるほど、個別の事例と法律効果の関係についての高度な分化が必要になる結果、その領域が官僚制の介入や裁判所のコントロールを受ける傾向が増大するからである。ハーバーマ

スは、家族や学校が決して形式的に組織された行為領域ではなく、むしろコミュニケーション的な了解のメカニズムによって調整される様々な規範や行為のコンテクストの存在する場所だと考えている (Habermas, 1981=1984, 下 374-376 頁)。

この考えは、ある意味で第一の立場が主張する「子どもの発達権」に根ざした「新たな公」の確立という考えと対立する。「学校」を「システム」による植民地化から救済しようとするあまり、ハーバーマスは「子どもの発達権」の保証さえ、司法によるコントロールの増大を誘発しかねないと警戒するのだろう。しかし、学校とは近代国家の成立以来、司法・行政システムによって運営されてきた装置の一つである。学校から司法や行政のコントロールを排除するのは明らかに困難である。

一方で、ハーバーマスは戦略的行為とコミュニケーション的行為とを峻別するため、「討議倫理学」という「手続き主義」を導入する。そこにおいては、コミュニケーションの当事者がすべて「平等な」立場で参加していると確認されるまで、討議の前提条件を調整しあうよう要求される。教育的領域としての生活世界においてシステム合理性の支配に抵抗するためには、まずはこの手続き主義によって「平等な」立場という条件を調整することが要請される。しかしこの調整が、必然的にシステムによるコントロールの増大を引き起こすとは考えにくい。むしろ、不当なコントロールからの自由を可能にする積極的な手続きであるとも考えられる。

こうした疑問が生じる背景には、二つの原因があるように思われる。ひとつは、ハーバーマスの理論のもつ曖昧さという原因である。生活世界のシステムによる植民地化への抵抗を優先すべきなのか、あるいはその抵抗を準備する手続き主義の遵守を優先すべきなのか、強調点の違いによって上記のような緊張が生じる。もうひとつは、社会を「システム」か「生活世界」かの二元論に区別するという原因である。「権利」を司法システムに帰属するものとみなす以上、それは生活世界と敵対し、家族や学校という教育的領域にとっても相容れないものとなる。しかし、コーエンとアレイトが提案するように、「権利」を「文化的再生産にかかわるもの」「社会統合を保障するもの」「社会化を保障するもの」とに区分し、そのうち生活世界、すなわち家族や学校にとっても親和性をもつ「権利」を規定していくことも可能だろう (コーエン、アレイト、1997、54-55 頁)。

以上の考察から導かれるのは、次のような示唆である。教育的領域は「生活世界」として理解できる。それは公的でもあり私的でもある教育の営みが含まれる行為領域である。教育における「公共性」が問われるのは、それが

「了解」と「調整」を通じて社会規範や文化の「再生産」をおこなう行為だからである。教育をめぐる公共圏において形骸化が問題になる防御する根拠はここにある。しかし、そのためには、単に教育的領域としての「生活世界」を「システム」から防御すればいいというわけではない。この点においてハーバーマスの見解は不十分である。問題は、「生活世界」に属する家族や学校という行為領域が、形骸化の危機に晒されている点にある。したがって、形骸化を克服するためには、学校や権利という文部・司法行政の「システム」に依存しなければならない場合も考えられるのである。

教育をめぐる公論が形成されるのならば、公共圏における形骸化にも対抗できる。しかし、それを実践に移すためには、「生活世界」に属する家族や学校という行為領域の形骸化に対抗する必要がある。「システム」内の中間団体だとみなされることの多い「学校」という行為領域を、どうすれば、「生活世界」に属する、個人のものでも国家のものでもない中間団体と位置づけられるのか。次節ではこの問いに答えるための手がかりになる、コミュニティ・スクールの事例を参照する。

6 コミュニティ・スクールの事例

コミュニティ・スクールとは、1930年代米国において家庭・学校・地域との連携をはかるために考案された小・中学校である。当時、隆盛していた「進歩主義的教育」は、米国の公立学校改革に深くかかわっていた。そこでは、書籍中心の授業から子ども中心、さらに生活中心の授業を行うコミュニティ・スクールへの変革が提唱された。コミュニティ・スクールには大きくわけて二つの意図が込められていた。第一に、教育の機会均等を推進し、社会階級を流動化させるという改革の意図である。そして第二に、大人と子どもの区別を前提にする学校観をやめ、生涯教育の必要性を示唆する意図である⁽⁶⁾。しかし1950年代に入ると、反共主義が高まるなか、米国ではコミュニティ・スクールを推進してきた「進歩主義教育」に対する批判が強まる（Cremin、1961、338-339頁）。その理由は、第一に教師に対する過剰な期待、第二にそのような教師を育成するためのコストの増大、第三に教師の専門化による内容の高度化と、非専門家（地域住民）における参加意欲の衰退、第四に「共同体」の形成よりも多様な価値を求める個人主義の発展という米国の社会変化、などが挙げられる⁽⁷⁾。

しかしながら米国では、公立学校における学力の低下や学校での暴力などが問題化するなかで、1980年代以降、ふたたびコミュニティ・スクールに対する評価が高まってきた。実際に、現在、ニューヨーク市では公民館や児童

館を新たに建設する代わりに、既存の公立学校をコミュニティ・スクールに変更する試みがなされている（CAS、1997、5頁）。その際、運営方法やプログラム内容については過去の例が参照されたものの、新たな方針が加えられ、コミュニティ・スクールの理念が再検討された。なかでも画期的なのは、地域住民に対する福祉（医療）サービスおよび教育サービスを同じ施設を用いて行おうという発想の転換、そして運営方法である。

たとえば、ヒスパニック系移民が多く居住するワシントンハイツにあるIS 218 というニューヨーク市のモデル校のひとつは、コミュニティ・スクールの設立が必要な諸要因として、第一に貧困人口の増加、第二に教育機会の不平等、第三に鍵っ子の増加、第四に地域の支援不足という四点を挙げている（CAS、1997、11頁）。そこでは学力の向上が第一の目標に掲げられ、そのための学習環境の整備として、正規の授業以外の多様なプログラム、職業訓練、医療サービス（医師が常駐している）、語学教室、カウンセリングなどが行われている。建物は午前7時から午前1時まで18時間開かれており、誰でも自由に出入りできるようになっている⁽⁸⁾。IS 218 は The Children's Aid Society(CAS) という NGO 団体が中心となり運営されている。財源は、市の福祉局と教育局による公的資金と個人の寄付である。このような地域住民に対する福祉（医療）サービスおよび教育サービスの統合が可能なのは、貧困の克服と移民の社会的適応とが、福祉局や教育局にとっても、またその地域にとっても共通の目標となるからだろう⁽⁹⁾。この点にだけ注目すれば、コミュニティ・スクールのリニューアル需要とその実現は、米国都市部という条件があったためだと考えられる。しかし、コミュニティ・スクール内の運営方法に注目すると、従来の学校とは異なる学校観、教育観が見えてくる。

リニューアルされたコミュニティ・スクールは、第一にチームによる運営という特徴をもつ。NGO 組織（または市の教育局）の複数のディレクターと複数の校長がいわば「役員会」を形成する。IS 218 の場合、3 人の CAS の職員と 3 人の校長が「役員会」を形成している。コミュニティ・スクールでは、伝統的な学校と異なり、正規の授業以外にも様々な地域住民向けプログラムが同時に進行する。それらは早朝から深夜にまでわたる。そのためスタッフは、責任と時間を分担し、運営に当たらなければならない。「役員会」の他には 79 人の教師、市の教育局からの出向者が、プログラム内容の意志決定にかかわる。このようなチームによる学校運営は、過去のコミュニティ・スクールが教師の能力に多くを依存したことにたいする反省から考案された。進歩主義教育の理想とするコミュニティ・スクールでは、教師は正規の授業を受け持つのに加え正規外のプログラムを担当するため、幅広い知識や教材を扱

う能力と時間が必要とされた。それは結果として、校長の権限と負担の増大、教師の育成に対するコスト高、また教師の専門化を招き、教師以外の者が子どもたちの教育に携わるという当初の理念を阻む要因になった。権限を分散し、負担を軽減しながらプログラム内容を充実させ、地域に開かれた場となるために、リニューアルされたコミュニティ・スクールではチームによる運営方法を採用している。

また、第二の特徴として挙げられるのは、ボランティアの活動である。ボランティアとしてコミュニティ・スクールにかかわる人々には、大きくわけて二つの集団がある。一つは正規の授業に子どもを通わせている親である。彼らは主に、正規の授業に関する補助を担当する。授業についていけない子どもや、逆に授業では物足りないと感じている子どものための個別指導を担当する。あるいは授業で用いる教材作りを担当する。このボランティアによる学力面での支援は、算数と国語の両方において全米平均を大幅に上回るという好成績の大きな要因になっている (Roy, 1996, 19頁)。もう一つは、自分の子どもとは関係なく集まってくる地域住民である。彼らは主に、正規の授業以外のプログラムを指導する。スポーツ、音楽、演劇、語学、工芸などの分野では、卒業生が指導者になる場合が多い。また一年ごとに変わる職業訓練プログラムでは、実際に自転車店やクリーニング店を営む人が指導に当たる。ボランティアの活動は、コミュニティ・スクールのプログラムに継続性をもたらす。これは大きな利点である⁽¹⁰⁾。学校が終わった後の居場所を失っているのは小中学生だけではない。IS 218 でも高校生から高齢者まで、多様な人が実際にコミュニティ・スクールの活動に携わっている。

チームによる運営方法については、たしかに、責任の所在が曖昧になるという点で劣っている。また信頼に足るNGO団体が媒介として存在しないと、行政と地域住民との協同関係、あるいは縦割り行政を超えた協同関係を結ぶのが困難になるという点で、日本の社会には応用しにくいかもしれない。しかしひとつの施設に複数の責任者をたてる運営方法が示唆する意義は、決して小さくない。なぜなら、チームで運営されるコミュニティ・スクールは、従来の学校の地位を相対化するからである。それは、ボランティアの活用に関しても言える。彼らは正規の学校とは異なる関係を現場にもちこむ。その結果、コミュニティ・スクールは正規の授業時間以外、子どもにとっても地域住民にとっても、また運営スタッフにとっても公民館のような単なる場となる。子どもたちは、学力の向上のほかに、多様なプログラムにおいて人間関係を切り結ぶ。ボランティアとして指導に当たる卒業生にとってもそれは同様である。始業前も終業後も人々が安全に過ごせる居場所を提供すること

こそ、コミュニティ・スクールが正規の授業以外のプログラムを実施する根拠になっている。

正規の授業以外のプログラムは、実際には学習機会として機能しているのかもしれない。しかしリニューアルされたコミュニティ・スクールでは、教育の目標を学力の向上と位置づける。そしてそれ以外のプログラムを、その目標に従属する学習環境の整備と位置づける。ここには、場としての学校を活用しながらも、学校の地位を相対化させようとする、「学校化」に対抗する意図が働いている。すなわち、学校の地位を相対化させるためには、学校の役割を書籍中心の教育から生活全般へと拡大するのではなく、逆に限定し、学校の役割を第一に学力の向上、学習環境の整備とふたたび位置づける必要があるという教育観が示される⁽¹¹⁾。リニューアルされたコミュニティ・スクールは、「システム」における中間団体としての学校を、強化し拡大するのではなく、「生活世界」における中間団体として位置づける試みを実践しているのである。

7 結 論

教育における公共性をめぐる議論のなかで、第三の立場が主張していたのは、「学校化」された社会が、責任のねじれ現象を引き起こすという点である。そのような社会では、「ゆとり」を実現しようと加えられた改革に対してさえも、「ゆとり」とは必ずしも両立しない学力の向上や低下によって学校にたいする評価が下され、子どもにたいする評価も下される。文部省は「塾」の存在を公式に認知すれば、学校5日制によって「ゆとり」を推進しつつも学力の低下を回避し、また休日出勤する親の代わりに居場所を提供してくれる場所が確保できると考える。しかしその場合、なぜ機会均等の原則を遵守しないのか、遵守するというならば、「塾」の授業料負担や「塾」に通うための奨学金制度、あるいは地域間格差の是正が必要になるが負担や制度の検討されているのか、という点について説明が必要になるだろう。また、学力によって子どもを評価する「学校化」された教育観が「ゆとり」の時間にまで拡大される恐れがあるにもかかわらず、なぜ「ゆとり」を導入するのかについてあらためて説明が必要になるだろう。

学校がシステムに組み込まれた中間団体になると、私的欲求の追求に利用され教育の「私事化」が促進される。臨教審や中教審を媒介にして、文部省は時代の「変化」におうじた「個性化・自由化」の方針を打ち出す。とともに「ゆとり」の必要性が唱えられ「私事化」傾向が裏書きされる。しかしそれが実際には、「塾」の承認とセットとなり、結果として「ゆとり」の実現と

いうよりも、いっそうの「学校化」が進行する。教育の公共性をめぐる議論を読みとくと、このような連鎖の存在が明らかになる。このような連鎖を議論の俎上に載せること、それが教育をめぐる公論を機能させるための第一歩である。

しかし、それは第一歩でしかない。実践の場における「学校化」問題に行き着くからである。学校はシステムに組み込まれていないと主張する立場があったとしても、学力によって学校や子どもに対する評価が下されそれが絶対視される傾向を無視することはできない。また、上記の連鎖を指摘しそれを断ち切り、公共圏の形骸化と操作性の増大から逃れるためには、やはり学校という教育領域の変革に着手しなくてはならない。学校を教育的領域としての「生活世界」における中間団体として位置づける変革である。その際、リニューアルされたコミュニティ・スクールの事例で明らかになった次の三点が有効である。

第一に、学校の地位を相対化させるためにチームによる運営方法を採用し、校長と教師の権限と負担を分散する考え方である。第二に、従来の学校を単なる場にするためにボランティアを活用し、多様な評価と人間関係を持ち込むという考え方である。第三に、学校の役割を学力の向上と学習環境の整備に制限するという教育観を確認する考え方である。

これらの諸提案をすぐに日本において実践に移すのは困難かもしれない。しかしここに示されているのは、身近な中間団体からコミュニケーション的行為を取り戻し、形骸化した教育的領域を形成しなおすためのひとつの方法なのである。

【注】

- (1) 臨教審の答申にたいする批判をおこなった論者すべてを網羅することはできないが、代表的な意見として堀尾(1994)、佐藤(1997)、藤田(1993)の三者を取り上げる。
- (2) 「しかし、同時に自由は重い自己責任を伴うものであるので、選択の自由の増大する社会にあって、これからの教育は個人の尊厳、個性の尊重を基礎として、この自由の重み、責任の増大に耐え得る能力を育成することが重要である」(ぎょうせい編、1987、111頁)。
- (3) 「市民社会」をめぐるっては、多くの解釈が成り立つ。ここでは、国家と個人の間の中間領域という広い意味で「市民社会」という語を使用した。また、ハーバーマスにならい、「公共圏」を「公論」を通じて「ボランティアでアソシエーショナルな活動」が行われる領域として使用する。1990年

代になって「市民社会」は、実態概念というよりも当為概念としての意味を強め、「ボランティアでアソシエーションな活動」レベルの中間団体が多層に重なり合ったものと理解されるようになった (Cohen, Arato, 1992)、(森, 1998)。ハーバーマス自身も、そのような「市民的公共圏」としてそのような「市民社会」像を受け入れている (Habermas, 1990²=1991, iii-vii 頁)。ただし本稿の関心は、当為概念としての「市民社会」を提示することではなく、どのようにして上記の意味での「公共圏」を形成していくのか、という点にある。したがって、本稿ではあえて「市民社会」と「公共圏」を区別した。

- (4) こうした点についてハーバーマスが特に強調するのは、19世紀前半におこった文芸的公共性の事実上の消滅、すなわちマス・メディアの発によって起こった文化を議論する公衆から文化を消費する公衆への人々の変化である。また彼は、「経済的争点をただ一つ有望な政治的衝突の形態」とする志向に対抗するための「文芸的公共性」の役割も重視する。ホーエンダーもこの点を指摘している (Habermas, 1985=1990, 59-64=67-79 頁)、(Hohendahl, 1993, 108 頁)。
- (5) ここには「国家的な利害と奇妙にも一致する私的利害との共謀関係」が成り立っている (今井, 1996, 149-165 頁)。
- (6) オルセンはコミュニティ・スクールが、従来の「公式な学習機関を通じてのみ獲得される」という考え方に対し、「すべての生活が教育である」という理念をもつ学校であると説明している (Olsen, 1947=1950, 12-18 頁)、(Olsen, 1953, 191 頁)。
- (7) ただしクレミンは理由を全部で七つ列挙している。他の三つは、進歩主義が歪曲されて伝わったこと、当初の目的を見失うという社会運動につきものの消極的側面が現れたこと、成功した点についてもこだわり続け論点がずれていったこと、が挙げられている。ここでは関連のある他の四点のみを取り上げた (Cremin, 1961, 348-351 頁)。
- (8) ただし警備上の理由により市の警察官が常駐し、一カ所に限られた出入口において出入りする者をチェックする。
- (9) ニューヨーク市のコミュニティ・スクールを運営しているのは、The Children's Aid Society(CAS) という 1853 年に設立された団体である。この団体は 1992 年に市の教育局 New York City Board of Education と協力し、公立学校における新しいモデルとしてのコミュニティ・スクール作りを行っている (Robinson, 1993, 12-13 頁)。
- (10) 臨教審の答申に端を発した教育改革をすすめる場合、「地域」が必要に

なる。この理解は広く共有されている。大阪府教育委員会の野口も次のように述べている。「もう一度『地域をとりもどす』ことが大切である。[略]楽しい地域の子育て行事は、いっぱい考えられる。2002年に向けて、地域の力を再生すること―教育の再生は、これしかない」(野口、1999、71頁)。しかし「行事」中心の「地域をとりもどす」ための活動が、「地域の力を再生する」ためには、継続性が必要になる。行事にせよ、コミュニティ・スクールでの正規の授業以外のプログラムにせよ、継続性が必要であるため、臨教審や中教審の答申でも、学校と家庭だけでなく、「地域」が強調されるのだろう。都市化と情報化が進行するなかで、いかにして継続性を保持できるのかが課題になってくる。

- (11)「すべての人に教育を与えるというのは、すべての人による教育をも意味するということである。…… 学習する能力だけでなく他人に教える能力をも行使するという各人に平等な権利は、現在では免状をもった教師に占有されている。……脱学校化された社会は、偶発的な教育あるいは非形式的教育への新しいアプローチでもある」(Illich、1970=1977、49頁)。イリイチはこのように考え、「学校化」から逃れるためには非形式的教育をおこなう「脱学校化された社会」が必要だと考えた。しかしリニューアルされたコミュニティ・スクールは、個別の中間団体を形成し「学校化」に対抗しようとする。この点が、従来の「学校化」論とは一線を画している。

参考文献

- The Children's Aid Society 1997 *Building A Community School: Revised Edition*. Equitable : New York.
- Cohen, J. L., Arato, A. 1992 *Civil Society and Political Theory*. The MIT Press: Cambridge.
- J.L. コーエン、A. アレイト 1997「市民社会と社会理論」M. ジェイ編 竹内真澄監訳 ハーバースマスとアメリカ・フランクフルト学派 青木書店
- Cremin, L. A. 1961 *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1946-1957*. Alfred.A.Knopf: New York.
- 藤田英典 1993 教育の公共性と共同性 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編 学校=規範と文化 世織書房 2、3-33.
- 藤田英典 1994 〈教育の政治性〉に関する覚え書き 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編 教育のなかの政治 3、139-151.
- 藤田英典 1997 教育改革 岩波新書

- ぎょうせい編 1987 臨教審と教育改革 5
- Habermas, J. 1981 Theorie des kommunikativen Handelns I-II. Suhrkamp: Frankfurt a. M. (河上倫逸他訳 コミュニケーション的行為の理論 上・中・下, 未来社、1984)
- Habermas, J. 1983 Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Suhrkamp : Frankfurt a.M. (三島憲一他訳 道德意識とコミュニケーション行為 岩波書店、1991)
- Habermas, J. 1990² Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zueiner Kategorie der Buergerlichen Gesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt a. M. (細谷貞雄・山田 正行訳 公共性の構造転換第二版 未来社、1991)
- Habermas, J. 1985 Exkurs zu Schillers Briefen ueber die aesthetische Erziehung des Menschen, Der philosophische Diskurs der Moderne. Suhrkamp: Frankfurt a. M. (轡田収訳 シラーの美的教育に関する書簡 近代の哲学的ディスクルス。岩波書店、1990)
- Hohendahl, P. U. 1993 The Pubic Sphere: Models and Boundaries, Craig Calhoun (ed.) *Habermas and the Public Sphere* The MIT Press: Cambridge.
- 堀尾輝久 1994 日本の教育 東大出版会.
- Illich, I. 1970 The Deschooling Society. Harper & Row : New York. (小澤周三訳 脱学校の社会 東京創元社、1977)
- 今井康雄 1996 見失われた公共性を求めて --- 戦後日本の教育学における議論 --- 近代教育フォーラム 5、149-165.
- 森政稔 1998 現代日本市民社会論 山脇直司・大沢真理・大森彌・松原隆一郎編 ライブラリ相関 現代日本のパブリック・フィロソフィ5、23-59.
- 野口克海 1999 2002年までに何をどうする！これしかない！「地域の力」学校運営研究 492、69-71.
- Olsen, E. G. 1947 School and Community. Prentice-Hall: New York. (宗像誠也・渡辺誠・片山清一訳 学校と地域社会 --- 学校教育を通じた地域社会研究と奉仕の哲学・方法・問題 小学館、1950)
- Olsen, E. G. 1953 *The Modern Community School*. Appleton-Century-Crofts : New York.
- Robinson, E. 1993 *An Interim Evaluative Report Concerning a Collaboration Between The Children's Aid Society New York City Board of Education Community School District 6 and The I. S. 218 Salome Urena de Henriquez School*. The Graduate School of Social Service of Fordham University.
- Roy, E. B. 1996 Serving the Whole Child. *Harvard Graduate School of Education*

教育の「公共性」をめぐる一考察 --- 公共圏とコミュニティ・スクール

Bulletin. XII(1), 16-19.

佐貫 浩 1994 教育の公共性論 --- 教育学の立場から --- 日本教育法学会
年報 教育の公共性と教育への権利 22, 53-61.

佐藤 学 1997 カリキュラムの批評性 --- 公共性の再構築へ --- 世織書房

坂 口 緑

What is the 'Publicness' in Education? : A Study of Educational Thought in the Light of the Public Sphere and the Community School

Midori SAKAGUCHI

Graduate School of Arts and Science, The University of Toktyo

Abstract:

After the late 1980's, there has been a discussion about what the 'publicness' in education is. The meaning of the 'publicness', however, differs among the disputants. In this essay, I will make the differences clear for a start, and then indicates a view-point, which sees the problem of 'publicness' is in connection with the hollowness of the 'public sphere'. The hollowness of the 'public sphere', causes the situation, under which the mediated-groups are manipulated easily by the state or the market. And this situation causes also the hollowness of a lifeworld as the educational sphere. J. Habermas theorized 'the theory of the communicative action' that is supposed to overcome the hollowness of the 'public sphere', though it is effective theoretically, not practically. Then I refer, as an example, to the community schools, which are run by the team-operation and the volunteer-involvement. The community schools try to renew the 'school' as a mediated-group in the 'public sphere', and to offer resistance to the hollowness of a lifeworld as the educational sphere. The 'publicness' in education is an understanding which can be aquired through the process of the resistance in the 'public sphere'.

Keywords:

Publicness, Public Sphere, Lifeworld as the Educational Sphere, Community Schools