

〈公共社会と教育〉を再考するために

一橋大学 木村 元

1. 「〈公共社会と教育〉再考」の趣旨

〈教育と社会〉研究会の土台を築き、本誌の創刊にもかかわられた中内敏夫氏が、2016年3月22日に亡くなられた。中内氏は、「公共社会の現実には固定的なものではなく、絶えず創造され発展しつづける」として押さえて、教育の歴史的なあり方や現実を捉えて直してきた。国家だけが「公益」を表わすものではなく、そこからはみでるものが「公共の福祉」に反するものでもない、むしろその地点から公共社会を問い直そうとしてきたと言えよう。こんにち公共社会が大きく変容する中で、教育と社会の学を深めるために、公共社会の概念を積極的に意識して教育研究を進めていくことが求められている。中内氏は、自らの教育学研究の枠組みを「多元的な現代大衆市民社会」の実状に即して点検し鍛えてきたとも言える。それがどのようなものであったのか、あらためて中内氏の議論を検討したい。

中内氏の逝去は、〈教育と社会〉研究会の歴史においても一つの時代の区切りをおもわせるものである。その意味も込めて、中内氏が網羅したそれぞれの研究領域にかかわる若手・中堅研究者を中心に、自らの研究関心に即して、中内氏の研究から得たもの、課題などを含め論じる。

「〈公共社会と教育〉再考」と題した本特集の趣旨は上述したものである。「教育と社会」研究会の立ち上げの中心人物の一人でもあり、教育学、教育社会史に大きな足跡を残した中内敏夫氏の研究を振り返るだけでなく、その研究をどのように引き取るかに力点を置いたところにねらいがある。

〈公共社会と教育〉という問題構制は、一つはこんにちにおいて公共社会の内実が大きく変容し、公共社会に対する理解が多様で複雑なものになっ

ているということであり、もう一つはその公共社会のなかで制度化された教育の根幹にある公教育が動揺しており、それを成立させている基本的な教育（学）のカテゴリーがあらためて問われているということである。新しい公共社会をどう掴むか、そのなかで教育の課題はなにか、あらためて中内氏の議論を検証しながらこれらの問題を考えるための立脚点を確認したい。氏の教育学は包括的な領域をカバーしてきたが、常に原理的な教育（学）のカテゴリーの問題に立ち戻って考察してきた点に特徴がある。この特集を通して間接的にもそうしたレベルで議論が深められるように、その前提の作業として、ここでは、公教育や公教育の制度化に関する論点などを整理し、併せて、特集の論考のポイントを押さえておく。

2. 公教育とその保障のカテゴリー 公教育

中内氏は、公共社会について、性、年齢、地域、職業など個別な生活圏をもちながら、他方、それと重なるかたちで個別の違いを超えて存在する共通な制度空間として捉えている。それと同じ意味で、文化や教養の共有が公教育をさだめる基盤として存在すると押さえる。公教育は、戦前においては国家による教育として人びとの意識に刻まれ、さらにこんにちにおいてはもっぱらいい教育を選択したいという保護者の思いを受けて、私教育との差異が分かりにくくなっている。

公教育の定義や説明はさまざまにある（市川2006）が、公費で保障されている教育として定義するのが一般的な理解であろう。ただし、こんにち広く教育の領域に公費が投入されている現状では、改めて私教育との境界が論争となりうる。一方、公費の投入と表裏の関係といえるかもしれないが、設立・運営の母体が公立（国立）であるなど、

公的コントロールが及んでいるかどうかに注目して定義づける場合もある。この場合でも、対象の裾野は広いといえる。学校教育法第一条で規定される日本の「学校」は、程度の違いはあるとはいえ私学も含めて対象の中核になる。また同法が定める専修学校や各種学校など「学校」に準ずる学校にも、部分的に公的な配慮と関与が及んでいる。さらに、実態においては、学校の枠を越えて社会教育にまで広く公的なコントロールが及んでいる状況がある。このように公共性の外延は明確にさだまっているわけではないが、いずれも公教育を定める共通な基盤として公共性を有しているかどうかポイントになる。この公共性の内実(内包)も決して定まったものではなく、社会や時代の制約のなかで合意されていくものであり、これをめぐっての対立を含むものである。公共事業が公共性の観点から批判されるように、たとえ国家や地方自治体が設置・運営主体になっていても、公共性の有無はその都度問われるものであり、公共性は既存の公共なるものを相対化する役割を果たすことにもなるといえる。

普通教育

公教育において保障される内容として普通教育がある。中内氏は、「公共社会をよりよく生きていくための能力のうち、共通普遍で、基礎的な次元に属する部分をすべての子どもに保障する義務」(中内 1998,p.127)を社会が有するとしている。

その内容は、目標において共通commonであり、普遍性universalをもった基礎的な教育であるとして捉えられている。高等学校の目的に普通教育と専門教育(職業教育)が並記して位置づけられているように、公教育の内容として普通教育とその対概念として職業教育が据えられて位置づけられている。一般には、社会の一員として生活するために必要な基礎的な知識、スキルを授ける普通教育と、それをもとにして職業人としての知識・スキルを習得するための職業教育というふうに理解されている。しかし実際は、普通教育の要求と職業教育の要求は単純に二項的に捉えられるわけではない。例えば、工業高校は、職業教育として職業科目を準備しているが、その科目は、工学の体系に支えられている機械科、電気科などは物理

の基礎学が重視され、化学科は化学に近い内容であり、内容的に普通教育と職業教育とは簡単にはわけて捉えることができない。また、職業に役立つ教育を職業教育としたとしても、学校でおこなわれる普通教育の数学、国語の成績によってよりよい企業に就職ができるという側面もあり、その場合普通教育が職業教育の一端を担うということにもなる。こうした普通教育と職業教育との境界にかかわる問題以外に、「普通」の中身をどのように捉えるかによっても普通教育は内実に相違をきたす。共通とは誰にとっての共通か。普通教育の保障を具体的に考えるときに要請される標準standardは、共通性を重視する場合とそこに多様性を認める場合では、定められる教育のユニット(教科)の内容や時間数、教育形態などに違いが出てくる。これらは、普通教育の理解そのものの対立を生み出すことにもなる。子どもが公共の社会を生きるために社会が何をどこまで教える責任があるか、その判断をめぐる論点でもある。「学問と教育」の分離を説いた森有礼の議論は、選良と大衆を区分し学問と相対的独自の教育の領域を作り上げた。そのことは、何を教えるかについての日本の公教育の特徴を描き出しているが、それは教育(ベダゴジー)のレベルからも要請されており、その点から普通教育のあり方が問われる必要がある。

義務教育

義務教育については、公教育や普通教育とは位相が異なり、普通教育を保障する条件や構成にかかわる概念として押さえられる。

「義務」をどのように捉えるか。義務の主体について、社会の仕組みと人びとのそれについての理解の齟齬についてまず押さえておく必要がある。義務教育を成り立たせるためには、内容を保障する場として学校が想定され、その設置義務が社会に課され、さらに学校に通わせる就学義務が保護者に課されるという構造が存在する。ところが、現実には「義務」は子どもが負うものと捉えられてきた面があり、そのことが義務教育の境界線のあり方に関わっている。

また、社会の義務教育の対象範囲や形態については、時代によって異なるかたちで議論の俎上に

あがってきた。

戦後の義務教育は、小学校、中学校において「9年の普通教育」を保障するものとして具体化され、高度経済成長期までは、奨学制度を充実するなど就学機会の阻害要因の排除によって就学保障の完全な実現が目指された。具体的には、教科書や学用品など義務教育の無償の範囲が課題とされると同時に、義務教育の対象者の範囲と形態について議論が浮かび上がっていた。朝鮮学校（外国人学校）や夜間中学は含まれるか、障害をもった子どもにどのような義務教育を保障するか、障害児学校（特別支援学校）か小中学校かの選択をどうするか、といったかたちで問題化してきたのである。高度経済成長後、経済的要因以外で学校に行かない・行けない子どもが増加し、子どもの不登校が社会問題化するなかで、義務教育の保障を就学保障の充実としてだけで捉える枠組み自体が問われるようになる。2010年代を迎えて繰り広げられてきた教育機会確保法をめぐる議論にみるように、義務教育を「一条校」の学校にとどめることなく、それら以外にも保障しようとする教育保障という枠組みによる対応がクローズアップされてきている。その前提には、「教育を受ける権利」は「教育を受けさせる義務」によって達成されるというこれまでの調和的な関係が揺らぎ、子どもの権利と社会の義務との間に葛藤関係が生じてきている状況がある。

3. 本特集の柱立てと論点

本特集は、中内氏の研究を意識しながら「公共社会と教育」を再考しようとするものであるが、そのなかで氏が通説に果敢に挑みユニークな議論を展開した諸研究領域である、発達論、教育評価論、比較発達社会史研究に加えて、「社会変動と教育」研究をもとに構成した。最後の柱は公共社会の変容に大きな影響を与えて行くであろう、科学技術の著しい革新動向に焦点を合わせた。

教育の社会史研究を踏まえた発達研究から

中内氏の発達論は、社会史研究を踏まえた人間と自然の境界にまで降りてその基盤を探ろうとしている点と、もうひとつは、それともかかわるが、

「教育的発達」に注目して発達論を位置づけ直している点にその特徴がある。前者は、「自然法則の支配する領域と人為の領域との境界領域に、その時代、その空間に支配的な社会関係を介してつくりだされる人間行動の事実」（中内1987=1992,p.133）として発達をおさえ、匿名の人の日常のなかの発達課題に立脚点をおいている。人口動態への注目はこの点と深い関連がある。後者は、近代において成達は教育による介入によるところが特段に大きい点への注目である。発達一般に解消されない固有な概念を設定したのであるが、この概念は常に緊張にさらされるものであった。それを象徴的に示したのが「子どもは発達するものか、発達させられるものか」をめぐる発達論争であった。

子どもの生きる力の土台と教えることとの関係をその原理において考える必要に迫られて出てきた議論であるが、日本においてその発端となったのが波多野完治―山下徳治を中心とする論争であった。こんにちの公共社会が生み出す課題に対して、この論争はどのような意味を持つのか、その検討は大きな課題である。前田論文はその発達論争にアプローチしている。この問題は、子どもが身につける能力や学力保障の問題の基盤研究となり到達度評価論の基盤を探るものでもある。

教育評価論研究（生活綴方と到達度評価）から

中内氏の教育評価論は到達度評価論を軸にして構成されている。到達度評価理論は、すべての人びとに学力を保障するという理念に基づいて生み出された。近代の社会は、学校での人づくりに代表されるように、一律にその社会を生きるための学力（普通教育）を共有するシステムをつくりあげた。ただし、生得的な能力や社会的な境遇が異なる子どもにその社会を生きるうえで必要な学力を身につけさせることは、教育の機会や働きかけを一律に保障するだけでは達成できない。それぞれの子どもに応じた働きかけをしながら全体として内容を修得させる実践が求められていた。そのひとつとして、日本の教師が生み出した生活綴方の実践に着目し、到達度評価とのミッシングリンクを探り当てる作業を行ってきたのである。中内氏はその際、生活綴方を教育と分けて認識しよう

としている。それは、生活綴方を育んだ共同体社会と、その共同体を離れた個別の人びとを基盤とする公共社会とでは、人びとと社会の関係が違うことに対応したものとも捉えられる。ただし、両者を断絶させて捉えるのではなく、不特定多数に向けて平等に学力を保障するための指導過程の創出にむけて、生活綴方が到達度評価に土台を与えているものとして位置づけられている。

菊地論文は、その位置づけに着目しながら、何をどこまで教えるかを子どもの置かれた境遇を考慮しながら作り直していくための、つまり普通教育の内容づくりの原理について探ろうとしている。

比較発達社会史研究から

多文化化する社会のなかで、公教育で何をどこまで教えるかの基準は、変更や修正を求められている。その際、今まで視野の外に置かれた（置いてきた）マイノリティの多様な文化を積極的に尊重することは重要な課題となる。多様性をどのように承認し、尊重するか、新たな状況の中で何を教えるかなど、これまで望ましいとされてきた価値や能力が問い直され再定義を迫られている。可視化されなかった文化の発見を含め多文化化がどのような過程を辿り、新たな課題を生み出すのか。それはそれぞれの社会に固有な特性によるものが多く、比較発達社会史的な研究成果が重要な役割を担う。さらに中内氏が指摘してきたように、公立の学校においては、教師は公務員（官吏）だが、公共＝法令空間として杓子定規に教室を運営しているわけではない。子どもや子どもの背景にある家族、地域社会の諸課題や要求への対応を含めて、その場を独自の公共の空間に作り直して学校を維持してきた。多文化社会はこうしたなかで繰り返し広げられる学校での教育実践をより複雑なものにする。時代や社会によって絶えず再定義され、社会が承認してきた子どもに教える中身や教室での実践が新しい状況でどのような課題をもっているか。社会－学校（教室）という二重のフィルターを通した多文化社会と教育との検討が求められる。

青木論文は、インディヘニスモや二言語文化間教育などに着目しながら、メキシコの世界と教育の展開を通して、多文化社会と自己規定する公共社会のなかでの人間形成と文化の課題を考える。

科学技術の革新と公教育の課題

人工知能や遺伝子工学など科学技術の急激な革新動向は、これまでの教育の枠組みの変更を迫るものである。さらに、それにとまって公共社会のなかで果たす教育の役割が見直されることにもなる。

中内氏は、「社会を「よりよく」生きるための人間形成という万人にとっての社会課題」（中内 1990,p.79）への近代社会の対応として教育を捉えているが、こんにちにおいて新しい状況として、哲学的な意味づけを超えて存在としての人（自分）をどのように捉えるか。現代の科学技術の革新がもたらしている根底にはこのことがあり、その上であらためて教育の内実が問われている。人間の（身体的、精神的）外部拡張の領域が飛躍的に大きくなったことが、その問題をクローズアップさせた。紙と文字の使用は記憶の外部拡張を飛躍的に拡大したが、こんにちにおいては、AIやロボット技術などの先端的テクノロジーがそれを格段に進めており、さらに将来的には人工海馬チップを脳内に埋め込んでこれをインターネットと結合し、検索エンジンを駆使することで無限に記憶を広げることが可能にすることさえ予想できる。そのことは、同時にどこまでが自らの記憶かが区別がつかなくなる事態を引き起こす。これに限らず薬物や技術によるエンハンスメント（能力増強・増強的介入）を通して自らの能力を高めることが可能になるなかで、自分とはなにかが問われることになる。そのなかで、必然的に人をよりよくしようとする教育の働きかけの質が問われ、公共社会のなかでどのように教育を位置づけるかが問題とされることになる。

中内氏は、「社会を「よりよく」生きるための人間形成という万人にとっての社会課題」を教育の概念はすべてくまなく包摂し得なかったとし、はみ出た部分に人の「自立の文化的助成装置」としての教育の大切な発見が隠されているとして捉えている（中内 1990）。斎藤論文は、エンハンスメントの検討を通して教育におけるよさの中身を公共社会での教育の役割と重ねて検討するものである。

参照・引用文献

- 市川昭午 (2006) 『教育の私事化と公教育の解体—義務教育と私学教育』教育開発研究所
- 中内敏夫 (1987=1992) 『改訂増補 新しい教育史—制度史から社会史への試み』新評論
- 中内敏夫 (1990) 「教育を「はみでる」もの」中内ほか『教育—誕生と終焉(叢書 産む・育てる・教える1)』藤原書店
- 中内敏夫 (1998) 『「教室」をひらく—新・教育原論(中内敏夫著作集I)』藤原書店