

学校教育の構造的制約性と相対的自律性

田 中 節 雄

The Structural Constraint and the Relative Independence of Schooling

Setsuo TANAKA

はじめに

現代日本の学校の一つの特徴というより問題点として過剰なまでの管理をあげることができるだろう。そしてその管理の直接の担い手は個々の教師である。そのため近年、教育の過剰なまでの管理的な性格に批判的な人々は、その批判の矛先を誰よりも教師たちに向ける。

しかしそれで問題は解決するのだろうか。教師がその思考や行動を変えればいいのか。というより、そもそも教師にそれは可能なのか。

個々の教師に責任がないとはもちろん言えない。しかし、「過剰な管理」を生み出す原因を個々の教師の意識や価値観や人間観だけに帰することはできないのではないかと。教師は、そのような「過剰な管理」をせざるをえないいわば〈構造的な必然性〉のなかに置かれていると考えるべきなのではないか。もし、個々の教師あるいは学校に何かを期待したり要求したりするのだとしたら、この〈構造的必然性〉という制約のなかで何ができるのかを考えるべきではないのだろうか。

本稿のテーマは以上のような実践的な問題意識に支えられたものである。

ただし、そのような実践的な問題に対して直接答えを提示することは本稿の中心的な課題ではない。本稿の中心的な課題は、資本主義社会である現代日本社会のなかの学校が、その社会とどのような関係に置かれているのか、資本主義社会の中に構造的に位置付けられている学校がそのことによってどのような制約を受け、逆にそのなかでどのように自律性を有しているのか、その基本的な骨格を描くことである。

この課題に関してはいわゆる「教育の再生産理論」をめぐる議論が大いに参考になる。とりわけ、Bowles/Gintisが提起した「対応原理」(correspondence principle)は学校がおかれている〈構造的制約〉をきわめて説得的に明らかにしている。また、その対応理論に対してなされたさまざまな批判は〈構造的制約〉のもとにありながらもなお学校が〈相対的自律性〉を持っているということを様々な角度から指摘している。そこで本稿では、まず両者の議論を整理し、その上でそれを導きの糸として現代日本の学校に関して上記の課題を追求してみようと思う。

1. Bowles/Gintisの「対応原理」

Bowles/Gintisが『Schooling in Capitalist America』（1976）において展開した議論は次のようないくつかの命題として整理することができる。

[命題1] 学校は自らの外部にある社会の不平等を解消するどころか再生産している。

学校教育が社会の中に浸透し進学率が上昇することによって、社会に存在している「不平等」や「抑圧」は減少していくだろうというのが1960年代までのアメリカの教育改革の指導的な理念であったが、実際には学校教育の拡大によって社会の不平等や抑圧は解消することはなく、むしろ学校によってそれは再生産されていることを、Bowles/Gintisはアメリカの教育の歴史を振り返ることによって示している。

「教育制度が、不平等と抑圧的な人間形成に対して全般的なインパクトをもつような影響を与えるということはない。むしろ、教育制度は若い人々を円滑に労働力に統合することによってこれらのパターンを規定する経済活動の社会関係を存続させるために機能する制度であると考えたほうがよい。」(Bowles/Gintis 訳書 1987, p.18)

「一見客観的で、能力主義的なアメリカにおける教育の選抜・評価制度は、効率性や合理性、公平性という抽象的概念に対応したのではなく、経済的不平等の正当化と不平等な労働役割への人員配置の円活化とに対応したものである。」(ibid. p.186)

「学校が不平等を再生産している」という表現は誤解しないように注意する必要がある。あわてて解釈すると「不平等というものは学校の外部である社会の中に存在しているのだから、それは学校が作っているわけではない。学校が不平等を再生産しているなんてとんでもない」と批判したくなる。たしかに、社会の不平等はもちろん学校が作りだしたものではなくて社会自身がその運動のメカニズムによって産み出したものである。したがって、正確には「不平等の再生産」も、学校ではなくて「社会がおこなっている」というべきである。学校がおこなっているのは、社会が不平等を再生産するようなシステムになっているときに、そのシステムを「円滑に」動かすように各部門ごとに必要な人材を養成し配分することである。「学校が不平等を再生産している」とはまさにこの事実を指しているのである。その点を誤解しなければ「学校が不平等を再生産している」と表現してもいいと思われる。

[命題2] 学校の社会的関係と生産の社会的関係は対応しており、学校は、職業のヒエラルキーのなかでの特定の地位を占めるにふさわしい人格的な特質を生産している。すなわち学校に学ぶすべての人間を同じように十全な人格として発達させようとはしていない。

「教育制度が、経済制度のなかに若い人々が統合されてゆくのをたすけることができるのは、教育の社会的関係が生産の社会的関係と構造的に対応しているからであ

る。教育の社会的関係の構造は、学生たちを職場の規律に慣れるようにするだけでなく、職場適性の重要な要因となるような形の行動様式、自己表現、自覚、社会階級意識を発展させる。具体的には、教育の社会的関係——学校管理者と教師、教師と学生、学生と学生、学生と職業の関係——が労働のヒエラルヒー的分業を再現するということである。」(Bowles/Gintis 訳書1987, p.131)

「青少年を教育して、成人してからの職業的役割に統合しようという教育制度の役割によって、そこで育成できる人格的発達の類型は限定されたものになってしまい、真の人格的発達の機能には相反するものとしてしまっているのである。」(ibid. p.213)

「ハイスクールでは、就職や一般的な進路を選ぶと、規則遵守とこまかい監督が強調されるが、大学進学を選ぶときには、もっと解放的な雰囲気を持ち、規範の内面化ということに重点が置かれる傾向をもつ。」(ibid. p.225)

Bowles/Gintisはこの命題を彼ら自身によるものも含めたいくつかの実証的な調査をふまえて提起している。学校の社会的関係が生産の社会的関係と対応していること、そして、職業的地位によって期待される人格特性が異なるように、学校内の地位によって期待される人格特性が異なっているということ。これらの事態を、彼らは「対応原理」(correspondence principle)と自ら名付けた。

ここで重要なのは、学校内の社会関係(人間関係)が生産の場の社会関係と同様に「垂直的」な関係になっていること、すなわち、「権力的=支配的」になっていることであり、また、生産の場における権力的な関係の再生産を容易にするような人格の特性が学歴に対応して別々に形成されている(すくなくとも形成されようとしている)ことである。Bowles/Gintisは生産の場における「分業」そのものを問題視しているわけではない、その分業が「ヒエラルヒー」的分業になっていることを問題とし、学校における人格の形成がそのようなヒエラルヒーを再現していることを問題としているのである。

教育学的にみれば、Bowles/Gintisの議論のうちではここが最も興味を惹かれるところである。[命題1]で、社会の不平等の再生産に学校教育が寄与をしていることが問題とされていたが、社会の不平等それ自体はあくまでも社会自身が作りだしているものであり、学校以上に社会こそがその克服の第一の当事者であると考えべきである。

それに対して、この「対応原理」による人格形成の分化という問題は、まさに学校が作りだし絶えず再生産している問題である。事態の直接的な当事者は学校であり、学校で毎日教育活動に励んでいる個々の教師である。その意味では、この事態をもし克服すべき状況であるとしたら、その克服の責任は個々の学校あるいは個々の教師にこそあるということになる。

Bowles/Gintisは、しかし、そうは考えなかった。

[命題3]学校がそのような性格を持っているのは資本主義経済システムがそのような要請を学校に対して行うからであり、資本主義社会のなかにある学校としてはその要請に応えざるをえない。すなわち学校は経済領域の支配から自由ではない。

「高校で厳しい規則が重視されるのは、低いレベルの労働者に対してきびしい監督がおこなわれていることの反映であり、エリート大学では行動規範が内面化され、日常的な監督から自由であるのは上位レベルにあるホワイトカラーの社会的労働関係を反映したものである。」(Bowles/Gintis 訳書 1987, p.20)

「教育改革の運動が挫折したのは、経済分野における所有と権力との基本的な構造を問題とすることを拒否したからである」(ibid. p.23)

「リベラル派の教育改革が失敗した原因は、社会的統合、平等化、人格的発達という教育の機能が、法人資本主義の諸制度によって経済生活が支配されているような社会では本質的に矛盾したものとなるということにある。」(ibid. p.80)

「アメリカの教育政策は、学校教育が、ヒエラルキー的に管理され、階級的に分化した生産体制にふさわしい労働者を生産するという役割をはたすということによって、その効果的な範囲はきわめて限定されたものになってしまっている……技術や人間性などではなく、資本主義が制約要因なのである。」(ibid. p.34)

教育システムは資本主義経済システムによって規定されているから、後者の要求と矛盾するような前者の改革は挫折せざるをえない。教育が十全な人格形成をなしえないとしたら、それは、教育に携わる人間の人間観や教育観に問題があるからではなく、また、彼らが適切な教育方法を知らないからでもない。個々の学校や教師の考え方や教育技術に欠陥があるのではない。学校や教師のそのような教育を生み出してしまうのは、資本主義経済システムがそれを強いているからである。学校教育のあり方を改革しようとするならば、学校教育にそのような役割をその外部から強いている資本主義経済システムをこそ問題しなければならない、と彼らは主張する。

このような「社会と教育の制約関係」に関する命題は、Bowles/Gintis からわれわれが学ぶべき重要な認識を示しており、実際多くの人々から高く評価されることともなったのであるが、同時に多くの批判をあびた命題でもあった。

[命題4] 学校のなかにいる子供たちは、学校が与える文化に対して受動的にしか対応していない。すなわち学校が与える文化を拒否したり攻撃したりはせずに、従順にそれを受容している。

この論点は顕在的な形では著作の中に示されていないが、子どもたちの拒否や攻撃や抵抗についてほとんどふれていないということのうちに暗黙の形で主張されていると考えることができる。

Bowles/Gintis の議論は本稿の関心と関わる限りでは以上のようにまとめることができる。

この「対応原理」は教育が社会を平等化し民主化するはずだと期待していながら現実に裏切られて当惑していた革新派の人々に、なぜ期待が裏切られたのかを説明する説得力のある理論を提示することとなった。

しかし同時に、多くの論者は対応原理を評価しながらも、そこに看過することのできない欠陥を見出し、さまざまな批判が加えられることともなった。

次にはその批判のいくつかを整理してみよう。

2. 「対応原理」に対する批判

Bowles/Gintis の「対応原理」を一応受け入れたうえで、さらにそこに批判を加える論者の議論を本稿に関わる限りで整理すると次のようになる。

[批判1] 学校は経済領域からは相対的に自律性を保っている。学校が経済の支配を受けているのは事実であるとしても、完全に従属的な関係にあるわけではない。

Apple/Weis は経済からの学校の相対的自律性を唱える理論についてこう述べている。

「経済が他の全てを決定し、学校はほとんど自律性を持っていないと考えるのとはちがって、この理論は社会構成体を経済的、政治的、文化的（イデオロギー的）実践の〈複雑な全体〉からつくられるものとして描く。土台／上部構造モデルでは学校のような「上部構造」の制度は経済によって完全に支配されていると考えるが、この理論では、三組の相互に関連した実践がお互いの存在条件を作り出すと考える。かくして、たとえば文化領域は「相対的自律性」を持ち、全体の活動のなかで特定のかつ重要な役割を持っている。」（Apple & Weis 1983, p.21）

「土台／上部構造モデルでは学校のような上部構造の制度は経済によって完全に支配されていると考える」という指摘はマルクス／エンゲルスが提起した土台／上部構造モデルの理解の仕方としては正しいとは言えない。その点は、アルチュセールを初めとしたネオマルクス主義の理論が十分に論じている（田中1996）。だが、従来のマルクス主義の理解ではたしかに「土台」と「上部構造」の関係をこのように捉えていたことは確かである。そして、Bowles/Gintis 自身、後に、自分たちもそのような「土台／上部構造モデル」を採用していたことを明らかにし、その点で誤っていたことを率直に認めている。（Barton, L et al 1980 p.55）

ここでは「社会構成体は経済的、政治的、文化的（イデオロギー的）実践の〈複雑な全体〉からつくられる」という指摘が重要である。もっとも、〈複雑な全体〉というだけではあまりにも大ざっぱな指摘でしかなく、その〈全体〉の内実を分析的に明らかにする作業が残されてはいる。そしてそれは実はそれほど容易な作業ではないのであるが、それはともかく、とりあえずは、「土台（経済的下部構造）決定論」から自由になること、このことを明確にすることが極めて重要なことである。

[批判2] アメリカは資本主義国家であると同時に民主主義国家でもある。そのことから必然的に学校は「ヒエラルキカルな分業に適合的な知識・態度の育成」という課題のみならず、それとは矛盾した「個人の自由と平等の拡大」という課題をも担わされている。

例えば、Carnoy/Levinはこう言う。

「学校教育に関しては3つの矛盾がある。それらはすべて、学校のもつ民主的目標

と階級（と労働）の構造の再生産にはたす学校の役割という二つのものから生じる緊張の直接的・間接的な結果である。」(Carnoy, M & Levin, H. M 1985, p.145)

Carnoy/Levin の言う3つの矛盾とは次のようなものである。

第一の矛盾は国家の教育予算の分配をめぐるものである。学校は「公的なもの」であるがゆえに労働者階級やマイノリティグループに教育機会を与えるために学校の諸資源をつかわなければならない。他方では、そのような資源の使い方をすれば、国家は資本の利潤拡大を促進しにくくなる。1970年代に起こった教育の拡大をめぐる資本と労働の対立はそのことを示している。

第二の矛盾は学校内の教育過程に関わるものである。再生産への圧力はヒエラルヒカルな分業に適合的な能力や態度を持った労働力の育成を学校に要請する。同時に他方では、民主主義の圧力は個人の自由や民主的参加あるいは機会の平等や教育による職業移動を強調する。

第三の矛盾は学校が労働の場と構造的に対応していることから生じるものである。労働の場において労働者が疎外的な労働に従事しているのと同様に、学校においては学生・生徒は疎外的な学習を強いられている。他方、教師は一見専門職のように思われるが、実は他の専門職が持っているオートノミーを持ってはいない。

Carnoy/Levin が問題にしているのは、国家が学校に対しておこなう要求がそれ自体矛盾をはらんだものであるということである。国家の学校への要求がどのようなものであるか、それがどのような矛盾をはらんでいるのかといった問題は、1960年代以降のいわゆるネオマルクス主義の国家論のなかで盛んに論じられた問題である。そして Carnoy はその論者の重要な一人であった。Carnoy/Levin の議論はそうした国家論の理論的蓄積も踏まえた上でのものである。

本稿の文脈で考えると、これは学校の相対的自律性を直接的には主張するものではないが、ヒエラルヒカルな分業に適合的な能力や態度の育成の論理だけが学校を支配してるわけではないことを教えてくれている。

この点についても、Bowles/Gintis 自身、後に、社会全体を「国家」「資本主義経済」「家族」という3つの場 (site) の総体としてとらえるようになっている。彼らによれば、それぞれの場は「民主主義」「生産の資本主義的支配」「家父長制」といった別々の原理が支配しており、その結果、それらの場相互の間に矛盾や対立が生じる。(Barton, L et al. 1980, pp.55-57)

[批判3] 学校は内部に対立をはらんでいる。すなわち、学校は一枚岩ではない。経済の領域からの要求を受け入れようとする教師もいればそれに抵抗する教師もいる。経済の要請に従ってある種の労働力が学校で育成されるとしても、それは決して機械的になされるのではない。労働力の担い手たちが固有に持っている文化（それは独自の運動の論理を持っている）に媒介されて初めてそれは実現するのである。

Giroux はこう言う。

「(対応原理では) 学校のなかで実際に生活している教師や学生が制度化された支

配に対してどのように抵抗を試みているかを（それがイデオロギー的なものであれ物質的なものであれ）説明することができない。あきらかに、教師や学生は眼前のカリキュラムを受動的に解釈しているわけではない。生産現場にいる労働者と同様に教師や学生もやり方は異なっているが学校内の活動や学校が伝えようとする基本的メッセージを拒否する。」(Giroux, H.A. 1981, p.97)

あるいは、Willis は、イギリスの中等学校での詳細な調査をもとにしてこう述べる。

「文化現象のレベルをそそくさと下部構造に還元して万事事足れりとするような、粗雑な唯物論の立場をとってはならないということである。たとえば、さまざまなタイプの労働力を需要する産業のありかたが、なにか直接的に、特定の労働力を担う人々の主観や文化形成までも決定すると考えるなら、それは誤っている。あるいは、学校のような特別の社会制度が、階級対立をはらむこともなく産業構造にぴったり見合った労働力群を養成する——たとえ現在はそうでなくても、いずれは学校運営も改善されてそうなるだろう——と考えるなら、それも正しくない。ある種の労働力タイプを求める生産工程の規制力は、一定程度は自律的な文化のレベルに媒介されてはじめて規制力として働く。その文化のレベルは部分的には生産のありかたに制約されるとしても、それ独自の運動の論理をもっている。つまり、自意識、集団に固有の想像力、合理的推論、その推論を限界づけるもの、無作為、内部分裂などといったモメントをそれ自身のうちに持っている。そのようなモメントにうながされて、たとえば手の労働力の担い手たちに、筋肉活動をむしろ肯定する独特の考え方や、一連の分業（とりわけ精神労働と肉体労働の、男性と女性の）に対する洞察とその読みかえがうまれるのである。」(Willis, P. 訳書 1985, pp.330-340)

先にBowles/Gintisの提出した命題の4つ目として「学校のなかの子どもたちの受動性・客体性」を挙げたが、[批判4]はそれに関わるものである。

Bowles/Gintisは経済学者であるから学校の内部に入って直接教師や子どもたちの行動や意識を調査したりしたことがないのはしかたがないとしても、たしかに批判者たちが言うように、「対応原理」は外部の経済や政治によって制約・拘束される学校という場のなかにおいて行動している当事者である教師や生徒の主体的なあり方を、適切にそれとして認識しようという視線は弱かった。「素朴な唯物論」とWillisに難じられてもしかたないだろう。ただ、あえてBowles/Gintisを弁護すれば、彼らの主要な関心は、学校を包囲する社会（資本主義経済システム）が学校のあり方を如何に制約しているかについて、これまでの教育改革論者があまりにも視野に入れてこなかった（あるいは無知であった）ということを明らかにすることであった。教師や子どもたちの「主体性」とか「反抗」といった問題への言及が見られないのは、そのようなものは存在しないという彼らの理論的結論というよりも、あの時点での彼らの関心からはずれていたための欠如であると判断すべきだろう。

その意味では、「対応原理」はより緻密な実態の把握と理論的な洞察によって、批判され深化されるべき主張であると言って良い。実際、Bowles/Gintis自身が、多くの批判を

受けて、最も中心的な命題は決して変更していないが、必ずしも自らの説に拘泥することなくそれらの批判を取り入れ、その議論を一層深めていこうとしている。

さて、これらの批判はいずれも対応理論に対する的確な批判である。だからこそ Bowles/Gintis 自身が、ある意味でそのほとんどを受け入れ自らの主張を修正していくこととなった。しかし、だからと言って、対応理論が基本的に誤っていることにはではない。むしろ対応理論を踏まえて初めてこれらの批判的議論の意義があるのだということを改めて強調しておきたい。

学校が経済の領域から相対的には自律しているとは、逆にいえば学校の自律性は“相対的”なものであって“絶対的”なものではないということである。すなわち学校は基本的には経済の領域によって制約されているという認識を前提にしてこそ「相対的自律性」の認識は成り立つ。対応理論とその批判とは、両者を併せてこそ教育と社会の関係に関する深い洞察をわれわれにもたらしてくれるものである。

そこでつぎに、両者の議論を導きの糸として日本の学校教育について論じてみたい。

3. 学校の構造的制約性と相対的自律性

Bowles/Gintis の対応理論とそれに対する批判とを参考にして現代日本の学校について考えてみると、次のようなことが言えよう。

① 現代日本の学校は、そのあり方を学校の外部から規定・制約されている。

学校を外部から規定し、制約しているのは次のようなものである。

第一に、教育政策を立案執行することによって全国的な規模で直接的に学校に働きかけることのできる国家がある。国家は、たとえば、子どもが学ぶべき知識、身につけるべき態度や価値観がどのようなものであるかを「学習指導要領」というかたちで表明している。学習指導要領に基づいて民間の出版社によって小学校・中学校・高校の教科書をは書かれ、学校の教師はその教科書に従って毎日の授業を行わなければならない。

また、教科の種類・構成と年間の授業時間配分は法律に定められており、成績評価の方法、入学者の選抜方法などは文部省の指導に従って実施されている。

このように、学校教育のほとんどあらゆる事柄に関して、国家は直接的に、あるいは教育委員会への指導・助言を通して間接的に、そのあり方を規定・制約している。現代日本の教育制度が「公教育」制度と称されるのはまさにその故である。

第二には、その国家の政策立案過程で最も強力な利益集団として影響力を行使できる企業（集団）がある。企業は、Bowles/Gintis の言うように職業のヒエラルキーの特定の地位にふさわしい人格の形成を学校が行うように国家に要求する。例えば、第二次大戦後の日本について言えば、日経連（日本経営者連盟）、経団連（日本経営者団体連合）などの企業（経営者）集団が、さまざまな経済的政策の要求とならんで、教育に関する多様な要求を絶えず表明してきた。

要求を表明する形態（ルート）はさまざまであるが、政府の各種審議会への企業経営者の個人参加、政治家や官僚などとの個人的な交流、あるいは、企業集団による文書の形式での提言などが主なものである。

国家に要求を提出する利益集団は企業集団だけではないが、現代日本社会では企業集団

の要求が国家にとって最も優先順位が高い。それは企業が物質的生産という社会の最も基底的活動を担っていて、その活動は現在の社会で多くの人々が最も求めている「生活の豊かさ」と直結しているからである。企業が大いに活動して、いわゆる「景気のよい」状態であることを、人々はとりあえずは何よりも求めているのである。とすれば、国民からの支持によって支えられている現代の民主主義国家が企業集団の経済活動の活性化を何よりも優先課題とするのはもっともなことではある。

企業（集団）はさらに、学歴と職業的地位との対応というシステムを設けることによって、学校を選抜機関として利用している。これも、経済活動の活性化にとってもっとも有効な手段だ（少なくとも最近までは）からである。子ども達は小学校→中学校→高校→大学と学校段階を上がろうとする度に選抜の過程を経なければならない。すなわち「教育システム内における選抜」というものが存在している。そのこと自体歴史的にみれば企業の要求（それを反映した国家の要求）であったが、さらにその選抜の結果としての学歴が教育システムとしてみれば「外部」である産業界の職業的地位と対応しているわけである。

学校は、個々の学校を取り上げてみてもあるいは学校制度を全体として見ても、このような外的な状況（構造）の中にはめ込まれて存在しているのである。学校は（そして学校の中の教師は）そのような構造的な制約を無視して好き勝手に教育活動を行うことはできない。

② 国家の力も企業の影響力も、しかし絶対的なものではない。例えば、小・中・高校の教科書についてみれば、現行の法律内では国家はその執筆に直接携わることはできず、せいぜい検定という名の検閲を行うことができるのみである。したがってそこには国家にとって必ずしも好ましくない知識が書き込まれる可能性が常に存在する。

たしかに、「検定」によって、国家からみて好ましくない知識をチェックし執筆者に書き直しを要求することはできるし、実際検定の時期が終わるとその度ごとにそのような書き直しのニュースが新聞などに報じられている。しかし、検定はあくまでも検定であり、検定作業をおこなっている教科書調査官が実際に教科書の文章を自ら記述するわけではない。直接文章を書きつづるのは出版社から依頼された民間の人間である。戦前の国定教科書のように国家に都合のいいような内容だけで教科書を埋め尽くすことはどうしてもできないだろう。

さらに、教科書にどんなことが書かれていようと、教室で実際に生徒に語りかけるのは個々の教師であり、その個々の教師の個々の教育活動を国家があるいは企業が完全に掌握し支配し管理することはできない。Giroux が言うように国家のイデオロギーに抵抗するような教育活動をするのは全く不可能というわけではない。実際、かつて、そして現在もそのような教育活動を続けている教師はいる。

あるいは、国家や企業としては、職業ヒエラルキーとの対応という観点からは大卒が過剰であるため、普通科高校に対する職業科高校の比率を全国的に高めようという政策を立案したとしても、実際に高校を設立する県や市あるいは学校法人では、高校へ進学する側の意向を汲んで普通科高校を設立するということがある。

1960年代の日本の状況はまさにこのようなものだった。当時高校の普通科と職業科の比率が6：4だったのを4：6に変えようとして職業科高校設立には財政的補助が施されたにも関わらず、結果的には、比率は逆転するどころか4：6から7：3へと一層進むとい

うことになってしまったのである。

このように、学校は構造的な制約の中に置かれていながらも、それは学校（と個々の教師）の教育活動を隅から隅まで決定してしまうわけではない。そこには相対的な自律性がある。その自律性の程度は時代によって、また社会によってさまざまであろうが、どんな時代でもどんな社会でも、学校教育には国家や社会に対して何らかの程度に自律的に活動しうる領域・余地があるということは押さえておかなければならない点である。

以上のように述べた上で、ただし、この自律性はあくまでも“相対的な”自律性であるということ、この点があらためて重要である。

国家・社会に対して、学校は、相対的ではあっても自律的な存在である。しかし、自律的ではあってもそれはあくまでも相対的なものであるということ。抽象的な表現ではあるが、個別に具体的な事実を扱っていない、一般的な議論をしている本稿の段階では、このような表現で止めざるをえない。

③ 上記のように、日本でもアメリカの場合と同様「ヒエラルヒカルな分業に適合的な知識や態度の育成」という課題が学校には与えられているのであるが、他方、やはりアメリカの場合と同様に（その内容が若干異なるとはいえ）、日本の国家もやはり「民主主義」を標榜する近代国家であるかぎりにおいて「一部の人間のためでなく、国民全体の福祉を増進するために様々な政策を立案し執行する」という課題を負っている。

そのような国家が管理しているところの現代日本の公教育に組み込まれた学校もまた、すべての児童・生徒を平等に取扱い発達させるという課題を負わされている。Carnoy/Levinのいうところの〈資本主義的・民主主義的国家〉の矛盾を日本国家もまた持っていて、学校教育にもその矛盾は反映しているのである。

④ 日本の学校教育に関する以上の一般的な議論を踏まえたうえで、より具体的な議論（と言ってもやはり本稿では抽象的にならざるをえないが）を「管理」という問題について考えてみよう。

欧米の先進諸国と比較したときの日本の学校の管理の強さは、以下のような学校外的な3つの要因によって産み出されていると考えることができる。（紙数の関係で実証的なデータを示すことはできないが、経済団体の提言や中央教育審議会など文部省の各種諮問委員会の報告書の内容を分析し比較検討すれば容易に見て取れる。）

第一に、企業（の経営者）による、今述べた「ヒエラルヒカルな分業に適合的な知識・態度の育成」の期待がある。

第二に、国家権力を掌握している政治家や役人による「権力に対して従順な国民」の育成への要望がある。

第三に、日本人の多くが持っているいわゆる「集団主義」の価値観である。この価値観は国家の教育政策を実際に立案する文部省の役人も企業の経営者たちも、そして児童・生徒の親たちも当然共有しているものである。

これらの要因が「学習指導要領の公表」「文部省の教育委員会を通しての日常的指導」「教員採用過程」「父母や地域住民の学校への要望」など様々な機会に作用することによって、日本の学校には管理というものに対する基本的に寛容な構えが作られてしまっている。そしてさらに集団主義の価値観は、もちろん、一般の学校の教師たちが日本人である限りにおいて、彼らをも捉えているはずである。

その上にさらに、能力主義的な競争と選抜が激化するなかで、そのような場から脱落（逸脱）しようとする子どもたちがいる。その多くは学業成績を競う競争で敗者になり選抜に取り残された子どもであるが、中には競争に勝利し選抜に勝ち残れそうな者もいる。いずれにせよ、彼らを学校生活から完全に脱落させないようにすることもまた教師の極めて重要な仕事として国家からも企業からも、そして父母や地域住民からも期待されている。その期待に応える最も手短かな手段は、逸脱が実行される前にあらかじめ逸脱の「芽を摘む」ことであり、それが間に合わずに子どもたちが逸脱してしまった場合にはその逸脱者を処罰することである。

その作用の時点は異なるが、いずれにせよ、なされることは管理を強化することである。このようにして学校の管理は進んでいく。

以上はかなり単純化した管理過剰化のメカニズムであるが、ここでの議論にはこれで十分である。

この場合、仮に、「子どもたちを自由に、のびのびと育てたい」という人間観・教育観から見て、実施されている「管理」のあり方その方法に問題があったとする。そのとき、教師や個々の学校にすべての責任を負わせることがはたして正当だろうか。

教師や個々の学校に責任を負わせることは、個々の教師や個々の学校がそのような「管理過剰」の教育方針を変え教育実践の内容を変えることを、自らの考えで自由にできると判断していることになる。しかしそれは、学校の“相対的”な自律性を“絶対的”な自律性と誤認していることになるのではないのか。

対応原理の批判者たちが言うように、学校のもつ構造的制約性を絶対化した認識は誤りである。子どもたちに対する「管理主義」的な関わり方を批判された教師が自分自身の個人としての責任や主体的判断をいっさい顧みることなく、ひたすら「文部省の政策」や「受験競争」といった外部の事情のみに責任を委ねることの誤りはそれにあたる。

それとちょうど反対に、学校の外的事情への視線を一切持つことなくひたすら個々の教師や個々の学校の責任を追求することも誤りである。それは、学校のもつ「自律性」はあくまでも〈相対的〉なものであるという事実を忘れた認識といえるだろう。

しかし、教育の研究者や教師自身も含めて、多くの人の「管理教育批判」は、現在の日本の学校教育の過剰な管理という問題の解決をもっぱら個々の教師と個々の学校に要求しようとしているのではないだろうか。その意味で、学校を「構造的制約性と相対的自律性」の視点から見る方法は、われわれにとって学校を論じるうえでまだまだ十分に自分のものにできないでいる認識方法なのではないだろうか。

学校の相対的自律性の認識を、構造的制約性の認識と一体化させること。そのことによって初めて、学校に対するわれわれの認識はこれまでとは違った深みに達することが可能となるのではないだろうか。

参考文献

- Apple, Michael W. 1979, *Ideology and Curriculum*, RKP
——— 1982, *Cultural and Economic Reproduction in Education*, RKP
Apple, M. W. and Weis, L. 1983, *Ideology and Practice in Schooling*, Temple
Barton, L., Meighan, R. & Walker, S. eds. 1980, *Schooling, Ideology and the Curriculum*,
Falmer Press
Bowles, S and Gintis, H 1976, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books.
宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育』I II, 岩波書店, 1987
Carnoy, M. and Levin, H. M. 1985, *Schooling and Work in the Democratic State*,
Stanford Univ. Pr.
Giroux, Henry A. 1981, *Ideology Culture and the Process of Schooling*, Falmer Press
Liston, Daniel P. 1988, *Capitalist Schools*, Routledge
Mcneil, Linda M. 1986, *Contradictions of Control*, RKP
田中節雄 1996『近代公教育 装置と主体』社会評論社
Wexler, Philip 1987, *Social Analysis of Education: After the New Sociology*, RKP
Willis, Paul 1977, 熊沢誠訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房, 1985
横浜国立大学現代教育研究所 1973『増補 中教審と教育改革』三一書房