

大学院生プロジェクト型研究・研究成果報告書

研究代表者：倉品 有佳（生涯教育科学コース）

■ 研究題目
教育行政学におけるアーレント哲学の応用可能性に関する研究
■ 研究代表者・分担者 氏名
倉品 有佳（生涯教育科学コース）（代表者） 稲垣 悟（教育政策科学コース）
■ 研究成果概要（目的、実施内容、結果、今後の課題など）
<p>問題設定：教育機会確保法の概要と課題—アーレント哲学を分析するうえでの事例</p> <p>本研究は、教育行政学におけるアーレント哲学の応用可能性を検討する。2000年代以降、教育行政学も含めた広く「教育学」と称される学問において、ハンナ・アーレント（1906-1975）の思想を用いた議論が活発に行われるようになった（cf. 小玉 1999, Gunter 2014）。しかし、筆者らはアーレント哲学を教育の分野、ましては政策を扱う教育行政学に応用する試み自体、不可能であるとの仮説を立てていた。その理由は、アーレント自身の経歴をたどれば明らかであろう。彼女は、時に逮捕され、時に母国を追われ命からがら亡命し、国民国家と対峙しながら自身の思想を醸成させた思想家だからである。アーレント哲学は国家や国家を頂点としたピラミッド型の組織形態の各位相から個人へ向けられる制度を批判しつつ、生きられた人間の生へと収斂する。</p> <p>教育行政学とアーレント哲学の接点を探るべく、本報告書では、制度の硬直化という問題を扱う。その際に事例とするのは「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（以下、「教育機会確保法」）である。この事例の検討を通し、アーレント哲学の教育行政学への応用可能性を模索する。</p> <p>教育機会確保法は、年齢・国籍を問わずに義務教育を受ける機会を十分に保障されていない者に対する国や地方公共団体の責務を定めている。この法律の制定前に「義務教育の段階に相当する普通教育の多様な機会の確保に関する法律案」（出典）が作成されていた。</p> <p>高山龍太郎（2019a）によれば、この法律が制定された背景は以下のとおりである。</p>

日本国籍の子どもは「無償で義務教育を受ける権利」をもつ。これを満たすのが「就学（させる）義務」と「学校設置義務」である。しかし、日本における「就学義務」と不登校との間にはいくつかの問題があった。それらを分類すると、以下の三つに区分できる。

- ①不登校児については、制度運用により就学義務から教育義務へと変わってきた。
- ②しかし学校外機関を利用した場合に指導要録上の出席となる割合は依然低い。
- ③フリースクール等の利用料は私費のため、いわば有償の義務教育となっている。

①~③の問題から、教育義務と学校教育のかみ合わせと費用の負担者についての課題が浮かび上がる。それゆえ、学校外の学びを正規の義務教育とし、保護者の費用負担を軽減する必要があると仮定しよう。この課題を捉えるうえで、着目すべきは、教育機会確保法に至る過程における「多様な」という文言の解釈である。倉石一郎は、そもそも教育機会確保法の射程におけるクライアント（利用者・受益者）の「多様性」が喪失していると指摘している（倉石 2018, 154）。この法律の対象は不登校児童生徒とされている。不登校児童生徒は、「学校における集団の生活に関する心理的な負担その他の事由のために就学が困難である」者だと強調されている。倉石によればこの不登校児童生徒児童の定義からは、心理的な理由以外の、病気や経済的理由による欠席者への顧慮が抜け落ちている（*Ibid.*）。また、倉石はこの法律の効果を「登校復帰を至上命題とする」へと収斂させるような法文も見受けられると指摘する（*Ibid.*, 155）。以上の先行研究を鑑み、本研究は、特に教育現場における教育機会の確保をめぐる「多様な」あり方を主題とする。

研究の目的：教育機会の確保の「多様性」についての検討

上に見たように教育機会確保法は、「多様な」教育機会の確保が目指されながらも、まさに機会の多様性の部分に制限を残したものとなった。この法律の課題として、教育義務と学校教育の関係の捉え直しと教育に関わる費用の負担者の再検討が見いだされた。この課題を考えるうえでの重要な手掛かりは、「多様な」という文言の解釈である。「多様な」という言葉に着目すると、教育機会確保法について次の三通りの解釈が想定される。

- ・「義務教育の段階に相当する普通教育を十分に受けていないものに対する当該普通教育の多様な機会の確保」を目的とする。
- ・不登校の子ども、義務教育年齢の超過者、外国籍の子どもを対象とする。

・「個別学習計画」を保護者が作成し、市町村教育委員会の認定を受ければ、学校外での義務教育が可能になる（教育義務が法的に認められる）。

以上の三点において注目すべきは、普通教育の公的性格の範囲ないし限界と責任の所在であろう。実際、この法案に対する以下のような反応においても、費用負担や教育の効果、人間形成の責任の所在をめぐる教育の「公」の側面が問い直されている。

表1 「多様な」法案に対する反応の例

<p>個別学習計画の作成には子どもの意思やニーズを最大限尊重したい。</p> <p>オルタナティブスクール、自主夜間中学、外国人学校なども学校外の教育の場に含まりたい。</p> <p>学校教育と格差のない経済的支援を行ってほしい。〔フリネット、実現する会〕</p>
<p>義務教育が民営化するのではないか。〔不登校・フリースクール等関係者有志〕</p>
<p>多様な教育機会は「規制緩和・市場化」色が強く自己責任の強化になりかねない。</p> <p>子どもに理由をつけて主流から排除することになりかねない。〔公教育計画学会理事会〕</p>
<p>不登校問題とどう向き合うのかが見えない法案は、「人格の完成」の目的に即していない。</p> <p>フリースクール等と夜間中学で法案を分けてほしい。〔登校拒否・不登校問題全国連絡会〕</p>
<p>家庭に対して学習計画の作成とそれに従った学習活動を求めることで、家庭を学校化する危険性がある。結果的に不登校当事者への圧力が増す。〔当事者と親の会ネットワーク〕</p>

（出典：高山（2019a）をもとに筆者ら作成）

以上の反応について、注目すべきはサンプルがフリースクール関係者とオルタナティブ教育関係者に偏っているという事実である。彼らはこの法律の作成過程に深く関与してきた（倉石 2018, 高山 2019a）。教育機会確保法の制定の出発点は、フリースクールの取り組みであった。学校からの自由をめぐる、不登校や外国人学校、夜間中学などの社会の現象、オルタナティブ教育や学校外教育などの教育の潮流が網羅的に盛り込まれるかに見えた。しかし政権交代などの政局の変化にも影響を受け、結局、成立した法律は当初の「多様な」法案とは大きく変更されたものだった（高山 2019b）。

以上のような法律の成立過程を整理するうえで、その背景には「多様な」ニーズがあったものと想定される。「子どものニーズに応じた教育課程」の実現という観点でここ

までの議論を捉えたときの論点のうちの一つは、「子どものニーズに応じた教育課程」の対象者は誰かという問いである。教育機会確保法では、不登校児のみが対象となっている。本人の意に沿わない特例扱い、スティグマの付与への懸念、子どもの学習権、親の教育権の観点から普遍化が求められたものの、「法案成立のハードルが高い」として特例的なものに留まった。「不登校傾向」にある児童生徒も対象となるなど、省令レベルでかなり広めに範囲を指定している。このため実質的には特例でないとも言える。本研究では、この「ニーズに対応する教育課程」の対象者は誰か、という論点から検討を進めることとする。

考察：制度化による「多様な」教育機会の確保の逆進性

「多様な」教育の機会の確保をめぐる、「ニーズに対応する教育課程」の対象者について検討するうえで、本節では本研究が扱う法律や制度そのものがはらむ学校教育との矛盾について焦点を当てる。

そもそも教育機会の確保をめぐるニーズとはどのようなものであるのか。後藤武俊は大桃敏行やケネス・ハウの議論を参照しながら、そのニーズを「選好充足要求」と「切実な要求」に大分している（後藤 2017, 2020）。以上二つのニーズは、親と子どもを対象者とする。そして、両者ともに公立学校からの離脱を結論とする。両者の相違は、子どものストレス（「困難や危害」、後藤 2017, 7）の対処（治療）か予防かである。公立学校において、その異質性と多様性はしばしば学びの機会として生かされず、むしろ子どもにとってストレスになる。「切実な要求」は、ストレスからの離脱へのニーズである。学校や学級からの離脱によって、子どもは、「学校内の別の居場所や他の公的施設（現在は適応指導教室や相談学級と呼ばれているような場所など）、福祉的・医療的支援、フリースクール等の民間団体等」（*Ibid.*）へ移行される。一方「選好充足要求」は、ストレスに直面する以前に「よりよい」教育環境を求めて公立学校からの離脱を求めるニーズである。

以上のようなストレスの予防ないし対処に関するニーズに対応する、教育課程の形態の一つとして注目されているのが学習の場を分けるという試みである。メインストリームの学校および学級に対して、教育支援センターや不登校特例校、ならびにフリースクールが長くその役割を担ってきた。近年では、不登校特例校が学びの多様化学校に改称され、新たに校内フリースクールの取り組みが拡がりをみせるなど、より積極的に異なる学習の場を設置しようとする流れが起きている。さらにこれらの場は、学習のみを目的とするものではなく、居場所としての意義をもつことが指摘される。前出の倉石は、こうした「場」へのこだわりを形式主義的な立場と表し、教育機会確保法をめぐる議論を形式主義と実質主義のせめぎあいとして分析するものであった（倉石 *op. cit.*, 156）。

このことは、それ自体が形式である法ないし政策といった制度と「多様な」教育現場の実質の間に横たわる相克の存在を示唆していると思われる。この点をめぐり、アレントの哲学を手掛かりとしてニーズに対応する教育課程における「多様な」対象者と制度との関係を分析してみたい。

アレントによれば、元はと言えば学校教育も（この文脈においては、国家と並列に扱われるような）「公的領域」の要請へ応答するよう設けられた制度である（BPF 185/254）。アレントは、学校教育を「公的領域」（public realm）と「私的領域」（private realm）の間（in-between）に位置づけている。この「公的領域」というアレントの概念における「公的」（public）という言葉は、二重の意味をもつ。すなわち、①自分とは異なる立場の見解を持つ人びとによって自分の言動が見られたり聞かれたりする機会が開ざされていないこと＝公示（disclosure, HC 183/298）、②人びとの間にあるもの（in-between）としての共有物（common）、②'それを起点とした人びとの共生を意味する（*Ibid.*, 52/78-79）。①と②ないし②'は、どれも「人びと」を起点としている。public は、ラテン語の *populus*、つまり人びとという意味を語源としている。アレントは、語源を手掛かりとして「公的」な事象を制度や政治体制といった形式から具体的な人間個人の存在論の次元にまで引き下ろし、それを哲学的に分析した。

上に述べた公立学校からの離脱をめぐるニーズに関する議論は、公立学校における異なる他者との交流や、参加者の「多様性」を承認しあうことを前提とするものであった。この場合の参加者の「多様性」は、参加者同士のニーズの差異と解される。それゆえ、この法律の適応範囲内の児童・生徒は、法律制定時に想定された「ニーズ」という分母において共約可能、つまり、交換可能な存在になることが求められる。この「多様性」と比較して、アレントは、個々人の間の差異を存在者の独自性（uniqueness）に帰する「複数性」という概念を提唱した。彼女によれば、「複数性」は「公的領域」を成り立たせる原理である。つまり、身体的外見や社会的地位ではなく各人のかけがえのなきの根源である感性に基づく各人の言葉と行為をなす人びとの状態が「複数性」である。アレントは学校教育と政治を区別し、学校教育において「複数性」の原理を退けている。教育機会の確保をめぐるニーズの「多様性」とアレントの主張する「複数性」を並列する分析によって、多様な教育機会を法制度によって整備することの限界が示唆される。まず、教育行政学における「公共性」とアレントによる「公」の解釈は、位置づけの次元が異なる。すなわち、前者は国家という共同体を、後者は国家と人びとの中間を指している。次に、教育の領域においてこの法律を見れば、教室内の「多様性」ないし不登校児、不登校傾向の児童・生徒の学習の場を大人が「善意」で普通学級と別に設けているという理論ないし事例は、子どもに対する教師と保護者の責任の分有が十分に行われていないという可能性を指摘できる。

今回の議論に当たって、アレントの提示するポイントの一つは、教育の対象者と責

任者の切り分けである。アーレントは、彼女の数少ない教育に関する論考の一つである「教育の危機」において、教育は近代の国民国家の勃興以来整備された制度であるとしている。そして、アーレントは教育と政治を区別して教育という営みそのものに着目すべきであると主張している。大桃が公立学校の存在意義として主張するような教室内の存在者の「多様性」に子どもをさらすという場面は、政治と教育を分離し、教育の営みそのものに注目するアーレントの議論に即して言えば、子どもにとって時期尚早なのである。

アーレントによる教育と政治の区別の背景には、「子どものため」と称して現在の大人の「世界」（政治）の課題を子どもに押し付けようとする、教育の進歩主義ないし子ども中心主義への批判がある。特に論考「リトルロックについて」では、人種統合政策のあおりを受けて国家の軍隊に守られながら白人のための高校へ登校する黒人の女子生徒の姿を「大人が自らの政治的主張のために子どもを利用している」と激しく批判した。ここでアーレントが述べているのは、保守的教育観である。20世紀以降、学校は「民主主義の学校」と呼ばれ、学校教育は政治の手段となった。一方現在のアクティブラーニングにもみられるように、他者との話し合いや説得などの政治的活動が教育の一手段となった。アーレントはそのような教育と政治の混同を退ける。また、教育の対象者は子どもであり、子どもへの教育の責任は教師と保護者（大人）にあるとした。特に教師は子どもにロゴス（*λόγος*, 言葉・秩序）を与える「世界への配慮」と子どもの心理的安全を確保する「ケア」という二つの責任を負う。つまり、アーレントは近代の教育のトレンドにおける複雑に絡み合う要素を区分し、教育の営みにおける大人による子どもの保護の責任を改めてとらえ返そうとしたのである。

教師の責任という文脈を鑑みれば、「切実な要求」が存在する時点で大人の責任が果たされているとは言えない。むしろ「切実な要求」の達成に力点が置かれる。そのようなアーレントの主張に従えば、不登校児もしくは不登校傾向のある児童・生徒の学習の場を通常学級から隔離するという取り組みは、善意ではなく、目の前の子どもに対して大人が責任を果たすための一形態と解される。

上記の分析をとおして、アーレントの教育論における「多様性」の様相とニーズに対応する教育課程の対象者が明らかになった。アーレントの主張によれば、「多様性」は制度ありきの様相ではなく、ましてや教師による善意の押し付けでもない。それは、当該児童・生徒ごとに異なるニーズに対応しなければいけないという教師各自の責任を意味する。ここで、『教育のリーダーシップとハンナ・アーレント』（Gunter 2014）において展開されている教師の主体性（agency）をめぐる議論を参照したい。この議論は、現象と制度の相克に関連する。制度化された教師の責任感と主体性は、硬直した制度にからめとられる危険性をはらむのである。

『教育のリーダーシップとハンナ・アーレント』では、制度の形骸化に積極的に加担

する教師の姿が描写されている。教師は自身の出世第一主義（careerism）に基づき、上意下達の官僚制度に自らを組み込む。そして、専門家や官僚、民間企業のコンサルタントら上流によって「よい」（good）とされるパッケージ化された商品（goods）として制度を配達（deliver）するだけの者になるのである。制度内部の人間が積極的に制度の形骸化に関わる理論は、『イエルサレムのアイヒマン』などをもとにした最新のアイヒマン像の解釈においても用いられる理論である（『<悪の凡庸さ>を問い直す』2023年）。

アーレントの試みからは、消費主義ないし資本主義、そしてそのような社会にはびこる「新し物好き病」（森 2022, 2）から素朴な教育の営みを切り離すという含意も抽出される。上流から流れてくる最新の科学的「証拠」（evidence）によって梱包された「多様性」の概念という商品を「子どものため」として受け取るような教師の姿勢は、自らの善意を無自覚の内に制度にからめとられている。

それゆえ、教育機会確保法の制定をめぐる市民の念願であった多様な様相からは、制度へと収斂せざるを得ないという制度と現象の間の原理的な矛盾が見いだせる。ここに、教育機会確保法の限界が見いだされうる。加えて制度によって「多様性」という概念に基づく様相つくりだそうとする試みは、上記の矛盾を含んだまま、現場において多様性を認めることを強制する性格を帯びている。これは、社会正義への信仰であり、教育現場の問題をむしろ補強する事態につながりかねない。

本章の結論としては、次の三つが挙げられる。①ニーズに対応する教育課程の対象者は、ひとりの児童・生徒である。その責任者は教師と保護者である。②制度と多様性には概念の次元において少なくとも二つの相克が認められる。まず、制度自体が持つ硬直性とその硬直性に「多様性」という概念が加わった際に、「多様性」という概念のもとに教育現場の「多様性」が一元化される作用である。アーレントの議論に即せば、制度の下には人びとの存在と活動がある。制度ありきの「多様性」の保証は、子どもと教師の関係性をないがしろにしかねないトリックが仕掛けられている。それゆえ、③研究の手法としては、制度としての学校教育における現実の個別の事例から、「公」に資するかを判断する必要がある。

まとめ

本研究では、アーレントの思想を枠組みとして教育行政上の課題へアプローチすることを試行し、教育機会確保法をめぐる議論を例に検討を加えてきた。同法の制定過程における多様性の取り扱いや、学校という場における複数性の意味づけを捉え直すことにより、教育に関する責任の所在について示唆が得られた。多様性をどのように位置づけ、保障するかが問われる一方で、画一的な制度化を通じた社会正義の信仰をもたらし得る

ことが示されたといえよう。

残された課題として、本報告書の議論は、哲学の領域から教育行政学的トピックを検討するに留まった。今後は本研究によって得られた知見を引き受け、規範研究として発展させることが求められるといえよう。

参考文献

教育に関する文献

ヘレン・M・ガンター『教育のリーダーシップとハンナ・アーレント』末松裕基、生澤繁樹、橋本憲幸訳、春風社、2020年（2014年）。

小玉重夫『教育改革と公共性 ボウルズ＝ギンタスからハンナ・アーレントへ』、東京大学出版会、1999年。

後藤武俊「大桃敏行による教育機会の平等保障論の再検討：異質性・多様性から学ぶ機会の保障の観点から」東京大学大学院教育学研究科『教育行政学論叢』、第37号、2017年、29-38頁。

後藤武俊「公教育の射程と困難を抱える子ども・若者への教育保障」、大桃敏行・背戸博史編『日本型公教育の再検討』岩波書店、2020年、89-110頁。

高山龍太郎「学校外で義務教育を可能にする法律とは何か：不登校の子どもたちの学習権保障をめざす市民運動と教育多様機会確保法案を検証する」、永田佳之編『変容する世界と日本のオルタナティブ教育：生を優先する多様性の方へ』、2019年a、108-134頁。

高山龍太郎「教育機会確保法の成立過程とその論点：ニーズ対応型教育課程という観点から」、永田佳之編『変容する世界と日本のオルタナティブ教育：生を優先する多様性の方へ』、2019年b、135-171頁。

参照したハンナ・アーレント（1906-1975）の著作

[HC] : *The Human Condition*, 2nd edition, The University of Chicago Press, 1998（初版1958年）。（『人間の条件』志水速雄訳、ちくま学芸文庫、1994年）。

[BPF] : *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, Penguin Classics, 2006 (1963).

（『過去と未来の間』引田隆也、齋藤純一訳、みすず書房、1994年）。

[RLR] : 「リトルロックについて考える」、ジェローム・コーン編『責任と判断』中山元訳、2016年（1959年）、358-393頁。

その他の参考文献

森一郎『アーレントと革命の哲学 『革命論』を読む』、みすず書房、2022年。

田野大輔、小野寺拓也編『悪の凡庸さを問い直す』、大月書店、2023年。

