

学校評価活動と公共性理論

～ハーバーマスとホネットの理論を中心に～

笹田 茂樹

Public Sphere Theory as a Theoretical Foundation for School Evaluation

: Referring to the Work of Habermas, J. and Honneth, A.

Shigeki SASADA

キーワード：公共性，ハーバーマス，ホネット，学校評価，学校協議会

keywords：public sphere, Habermas, J., Honneth, A., school evaluation, school council

はじめに

1990年代後半以降，民間企業の経営手法に習って行政組織を改編しようとするニュー・パブリック・マネジメント (new public management) の手法が教育行政にも導入され，納税者へのアカウントビリティを果たすという名目で，学校評価や教員評価など様々な評価活動が盛んになってきた。

しかし，教育の現場では改革の理念やスピードに対応しきれず，結局，マニュアル化された評価シートを利用して，個々の学校の実態を無視した安直な学校評価や教員評価を実施するようなケースも多く，実効性を伴っているとは言い難い状況がある。

中田康彦は，こうした行政主導の「評価の時代」へのオルタナティブとして，「学校協議会」が学校評価機能を担う可能性について言及した⁽¹⁾。ここで言う「学校協議会」とは，「三者協議会」(あるいは「四者協議会」) などと呼ばれ，生徒・保護者・教職員，あるいは地域住民が対等な立場で学校運営に関する意見を交わし，学校改善活動などに参画できる組織を指す。この協議会では，校則の見直しや授業改善などの取り組みなどからはじまり，カリキュラムの改編や学校行事の改廃，あるいは地域との連携事業など広範囲に及ぶ話し合いが行われている事例も見られる⁽²⁾。

この「学校協議会」の学校評価機能については，同協議会方式による「開かれた学校づくり」の実践の浸透に大きな役割を果たした浦野東洋一が，「学校協議会」が徐々に広がりを見せはじめた2000年

ごろから，「学校評価とか教員評価に関わる議論が，生徒も親も校長先生もいる中で，おおっぴろげで明るく楽しい雰囲気で行われている」などとその事例を挙げて，「学校協議会」をベースにした「明るく楽しい教員評価・学校評価」というものを提唱している⁽³⁾。

上記のように日本各地で芽生えはじめた「学校協議会」に関して，ハーバーマス (Habermas, J.) とホネット (Honneth, A.) の理論を援用しながら，生徒・保護者などが参画可能な学校評価の理論的基盤を構築することを，本稿の目的とする。

教育活動とハーバーマス理論の関係については，野平慎二が詳しく論じている。野平は，議会とそれに基礎を置く国家という「システム化された公」に対し，市民の自由な意思疎通を基礎とする「自律的な公」，すなわち市民的公共圏を対置させることで「公という概念の内容自体を多元化してゆく点に，ハーバーマスの提出する協議政治 [Deliberative Politik：引用者註] のモデルの要点がある」とし，このモデルは「市民の自律的，共同的な教育活動」にも道をひらくものとする⁽⁴⁾。また，野平はハーバーマスの討議 (ディスクリス) 原理を，公共圏において他者との連帯を保障するものであるとした上で，「教育のもつ私的な側面と公的な側面との関係の問い直しを，個々人のレベルでも社会全体のレベルでも図ってゆくことを可能にする」と評価する。

これに対し，黒崎勲は，野平が依拠するハーバーマスの討議原理あるいは協議政治モデルには，野平が批判の対象とする共同体論と同じく，意見調整の

困難性がともなうはずである、とハーバーマス理論への批判を展開するとともに、野平が追求する「市民による国家の自己組織化」について『市場でも国家でもなく』自己統治を実現するとは幻想にすぎないのではないか」と疑問を呈する⁽⁵⁾。

しかし、この黒崎の批判は、従来の代議制民主主義を市民的公共圏における熟議民主主義 (deliberative democracy) が補完するというハーバーマスの協議政治モデルに対する理解不足から生じたものである。官僚主義の横行などによって、従来の立法・行政システムは市民社会の意見が反映されにくいものとなっており、このような状況を打破するため、ハーバーマスの理論に準拠した、代議制以外の市民による政治過程参加の試みがヨーロッパを中心に展開されつつある⁽⁶⁾。むしろ黒崎が指摘した、次のような野平批判のなかに、教育の公共性を考えるヒントが隠されている⁽⁷⁾。

野平の議論は教育の公共性の概念を協議政治をモデルにして新たな内容を示すことを主題とするものであったはずである。とすれば、「仕掛け」として構想される教育の公共性の概念の内実を、例えば教育委員会制度に対抗して、あるいは読み替えとして提示してみせるなどという具体性が必要であったのではないか。…この〔討議 (ディスカルス) : 引用者註〕原理によって教育の公共性の概念を一新しようとした野平には、同じ問題が教育行政=制度の具体像を提示してみせるという形で求められているといえよう。

野平はハーバーマスの理論に基づき、従来の伝統的な目的論的行為としての教育概念に代えて相互行為としての教育概念を提示し、現代における理論的および実践的陶冶の可能性を明らかにした⁽⁸⁾。しかし、上記の黒崎の指摘にあるように、野平の議論は「教育行政=制度の具体像を提示してみせる」ことに成功しているとは言い難い。そのような意味において本研究は、ハーバーマスとホネットの社会理論における思考枠組みを、学校評価という具体的な教育活動に適合させ、学校評価制度の可能性を探るという点にオリジナリティーがあると考えられる。

本稿ではまず、教育と公共圏の関係について、ハーバーマスの描いたシェーマ (schema, 図式) に概ね沿う形で、黒崎が指摘する具体的な「仕掛け」と

しての学校評価活動を研究対象として論究していくが、公共圏に参加する主体の形成に関しては、ハーバーマス理論を援用する野平の構想⁽⁹⁾には与せず、ホネットの理論に準拠しながら検討したいと考えている。

本稿第1章では、ハーバーマスのコミュニケーション理論から、「コミュニケーション的権力」⁽¹⁰⁾概念を学校評価活動に適用する。これは、討議過程において人びとがコミュニケーション的自由を公共的に使用することから権力が発生するという概念⁽¹¹⁾で、評価活動における「参加」や「協働」⁽¹²⁾の制度設計を考える際に重要なものとなる。

第2章では、ホネットの理論から、彼の「承認をめぐる闘争」概念を用いて、学校評価活動への生徒参加について論じる。この概念は、アイデンティティ形成に必要な相互主観 (間主観) 的な承認関係が他者との闘争によって発展・拡大していくというもので、公共圏における世代間闘争を論ずる際にこれを援用することで、生徒参加の理論構築を試みる。

なお、本稿で使用する「公共性」という用語は、特に指定しない場合は「市民的公共性」を指し、その意味は入江幸男の定義に基づいて「ある問題に関してあらゆる論点を自由にとりあげて、それについて理性的に議論を行い」、しかも「その議論が公開されて、すべての人がその議論に自由に参加できる」性質とする。そして、このような状態が成立している社会空間を「(市民的) 公共圏」あるいは「公共空間」と呼ぶこととする⁽¹³⁾。

さらに「熟議」という用語については、管見によればこの語を初めて使用した法哲学者である井上達夫が、「一人で熟慮するのではなく、皆で話し合っ

て熟慮する」⁽¹⁴⁾ ことであると解説している。この解説とハーバーマスの協議政治モデルに基づき、本稿が用いる学校評価活動などにおける「熟議」とは、「生徒・教職員・保護者、あるいは地域住民が対等の立場で協議し、熟慮し合うことで共通理解を形成していく行為」とする。

第1章 学校評価活動への保護者・地域住民参加 ～ハーバーマスの理論を中心として～

1 ハーバーマス理論の概観

ハーバーマスはかつて、著書『公共性の構造転換』

のなかで「市民的公共性」の歴史的な成立過程について言及するとともに、福祉国家体制のもと市民がクライアント（顧客）化して公共性が形骸化することへの警鐘を発した。また、東欧革命のあとの1990年（日本語版は1994年）に出版された同著新版（第2版）の序文では、革命を先導した教会、人権擁護団体、エコロジーやフェミニズムの目標を追求する反体制サークルといった自発的な結社であるアソシエーションに注目し、新たな「市民的公共圏」の可能性を語った⁽¹⁵⁾。

1981年に原著が刊行された『コミュニケーションの行為の理論』では、人びとの間の意思疎通関係であるコミュニケーション行為を基盤にした社会理論を構築した。彼は同著のなかで、社会を「生活世界」と「システム」の二層に分け、「システムによる生活世界の植民地化」⁽¹⁶⁾として、国家や市場などのシステムが肥大化し、行政権力や貨幣などのメディアを通じて生活世界へ過剰に介入することで、本来はコミュニケーション行為を通じて行われる生活世界の再生産を阻害し、さまざまな病理を生み出していると指摘した。

そして、1992年に原著が出版された『事実性と妥当性』で、ハーバーマスは法と権力の生成過程に焦点をあて、アレント（Arendt, H.）の「権力は、人びとが共同で活動するとき人びとの間に生まれ、人びとが四散する瞬間に消えるものである」⁽¹⁷⁾という権力モデルを発展させ、多くの人びとが参加するコミュニケーション行為のなかで公共的に一致した意見こそが法や権力の源泉となるとして、「コミュニケーション的権力」の概念を提示した。この概念は、強制や制限がなく、すべての参加者が自由に発言できる公共空間において、各人が相手の発言に対して態度を決める「コミュニケーション的自由」を行使することで発生する権力である⁽¹⁸⁾。「コミュニケーション的自由」は、コミュニケーション行為のなかで、相互になされた妥当性要求への応答を互いに期待する行為者間で成立するものであり、言語行為のなかに含まれた妥当性要求が合意に達した場合、その合意内容は行為者（聞き手・話し手双方）の自由意思に基づいているがゆえ相互に従う義務（発語内的義務）が生じる⁽¹⁹⁾。そして、「市民のコミュニケーション的自由が正統的な法の産出のために動員されることで、そうした発語内的義務は濃密化され、行政的権力的地位の保持者が考慮せざるをえない潜

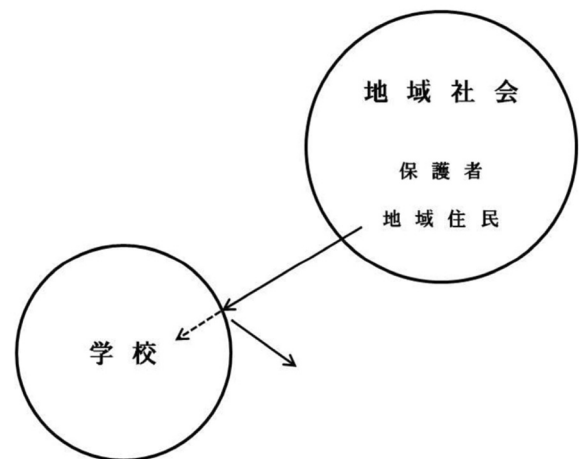
勢力となる」⁽²⁰⁾のである。

この考察により、ハーバーマスの討議原理が民主主義的法治国家の形成過程に論理的な基盤を提供することとなった。さらに、従来の代議制民主主義に基づく政策決定システムは、市民社会における討議や運動による熟議民主主義によって補完されるとして、協議政治という二つの回路（代議制民主主義と熟議民主主義）を持つ政治形態が構想された⁽²¹⁾。

2 ハーバーマス理論と学校－地域社会の関係

ここでは、学校評価制度をハーバーマスの理論枠組みでとらえるため、学校と地域社会の関係について、まず考察を進めていきたい。

次のモデルⅠは、従来の学校と地域社会の関係をあらわしたものである。



モデルⅠ（従来型モデル）

このモデルにおける円は協議の場を想定している。保護者・地域住民は学校のステークホルダー（利益共有者）ではあるが、あくまでも「外部」の間であって学校から離れた所にしか協議の場を持たず⁽²²⁾、学校「内部」から表層に上がってきた問題（いじめ・校内暴力等）について、学校「内部」のことをあまり考慮することもなく、一点突破で批判を浴びせてくる。ハーバーマスの言葉を借りると、クライアント化した保護者や地域住民が、教育サービスの受け手として私的な要求に終始している状況である。

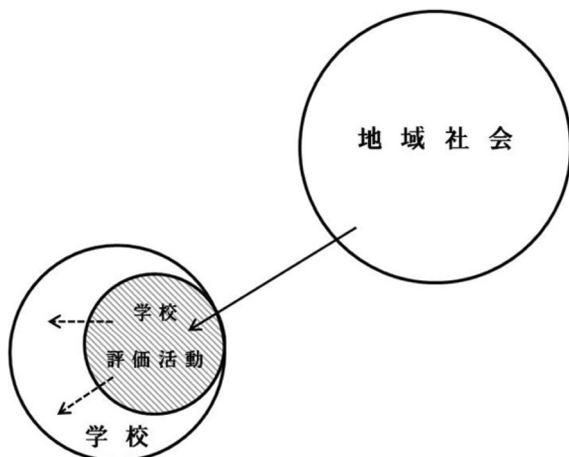
学校側はそうした批判に対して改善要求を一部受け入れるものの（モデルⅠの点線矢印部分）、教育サービスを提供する官僚機構の末端として、組織防衛のためにその多くを跳ね返していく（モデルⅠの

実線矢印部分)。この場合、表層にあらわれた問題に関しては対症療法的に解決に向かうこともあるが、閉鎖的な組織の根本部分はほとんど変わらない。

このモデルにあるような両者の関係の背景には、ハーバーマスが危惧するように、福祉国家体制のなかで、官僚機構による行政サービスの提供が生活世界を植民地化し、本来民主主義の担い手であるはずの市民層がクライアント化したため、全体を見通した能動的な判断力を失って民主的な意見形成ができなくなってきたという事態がある。教育の分野で見ると、クライアント化した人びとは学校に対して一方的なアカウンタビリティを求めるが、保護者や地域住民として自らの責任や役割を果たそうとしない。組織としての学校は、保護者・地域住民からの攻撃に対する防御策として「訴訟に耐える」見せかけだけのアカウンタビリティを果たすことに終始するばかりで、そこには「子どもの学び・育ち」といった発想が欠落してしまっている。

3 ハーバーマス理論に基づく学校評価制度

上記のような事態を修正・改善するための一つの突破口として、保護者や地域住民の参加を想定した学校評価活動を組み込んだものが、次のモデルⅡ（地域参加型学校評価モデル）である。



モデルⅡ（地域参加型学校評価モデル）

このモデルでは学校評価活動に保護者や地域住民が参加することで、学校と地域社会による協議を可能にするアリーナが形成される（モデルⅡの斜線領域）⁽²³⁾。学校の閉鎖性が打ち破られることで、保護者や地域住民は学校の内実を把握し、学校に対して有効なアドバイスを発信できる。学校側は地域の声

に耳を傾け、表層部分だけでなく、深層部分をも改善していく契機を得る（モデルⅡの点線矢印部分）。

本来、地域社会が将来を委託する人材の育成を担うのが学校の役割であり、その評価活動に保護者や地域住民、あるいは教育を受ける主体である生徒の参加を認めるのは当然のことである。ハーバーマスが政治的公共圏において「公衆の声の多様性には生活史的経験が反映される」⁽²⁴⁾と言及したように、学校評価活動においては、保護者・地域住民は学校に対する期待感や過去における自らの教育経験から、また生徒はその時点での教育体験から、容易に協議の場に参加することができる。ハーバーマス流に言うところ学校という場合は、生活世界におけるコミュニケーションを回復し、民主的な意見形成を行う訓練の場として機能させることができるのである。

また、ハーバーマスは「コミュニケーション的自由」を基盤とする討議原理を法制定過程に結合したものが民主主義原理であるとした上で、次のように述べている⁽²⁵⁾。

この結合は、討議原理を一法形式それ自体にとって構築的な一主観的行為自由の権利に適用することから出発し、最終的には、政治的自律の討議による行使のための諸条件を法的に制度化することにまで行き着く。そして、この政治的自律の討議による行使によって、発端として抽象的に設定された私的自律が遡及的に具体化されうる。それゆえ民主主義原理は、権利の体系の核心としてのみ出現しうる。これらの権利の論理的生成は、法のコードと正統的な法の産出メカニズムつまり民主主義原理とが同じ起源に由来しつつ構築される、そうしたひとつの循環過程をなす。

ここで言う「権利の論理的生成」は、まず討議原理を「主観的行為自由の権利」（私的自律・私事性原則・人権）に適用する、つまり「コミュニケーション的自由」を認めることから出発する。そして、私的自律はその討議の過程で、集団内での意思決定を行う「政治的自律」（公共的自律・公共性原則・人民主権）へと進化し、妥当性要求を合意に導くことで法（ルール）が制定される。さらに、「政治的自律」に導き出された法（ルール）によって、「主観的行為自由」（私的自律）が「遡及的に」権利として確立される側面もある。このように私的自律と公

共的自律が相互循環・相互依存的に確立されていく過程を示したことが、ハーバーマスの理論的特徴である⁽²⁶⁾。

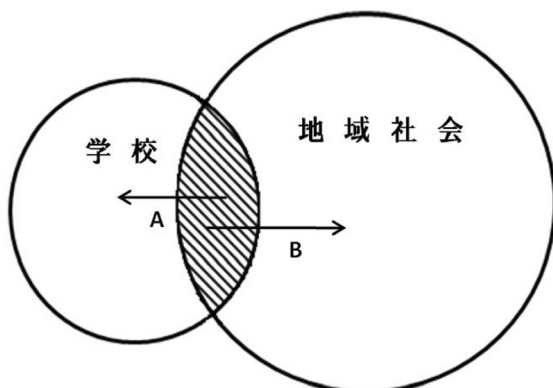
地域参加型の学校評価制度にこの討議原理を適合させていくと、生徒や保護者・地域住民などの教育意志や教育要求を「主観的行為自由」(私的自律)として拡張していくことで、学校評価制度のルールづくりや評価結果の検証過程にも彼らが参加し、専門性や専門職性を持つ教職員と協議を行うことが可能となる。その協議において、相互の妥当性要求を検討するプロセスのなかで公共的自律(政治的自律)が形成され、協議の参加者が納得できるルールづくりや解決策が考案される。

このように、ハーバーマスの討議原理に則って私的自律と公共的自律を相互循環・相互依存的に見ていけば、保護者・地域住民は学校評価活動における公共性原則にも参与することになる。さらに、公共性原則(公共的自律)を保護者・地域住民の「教育意志(私的自律)」を調整していく役割と考えれば、討議原理は、学校運営に保護者・地域住民が参加・参画すること、つまり公共性原則に保護者・地域住民が関与することを可能にする。

また、このような私的自律と公共的自律の循環過程において、保護者・地域住民は公共性原則に基づき、学校における教育活動の改善を目指して自らの責任や役割を果たすようになり、そこには「双務的なアカウントビリティ」⁽²⁷⁾が成立するのである。

4 学校と地域社会による公共圏の形成

学校評価活動によって協議のアリーナを形成した学校と地域社会は、相互に接近して公共圏を成立させる契機を得た。学校・地域社会の両者がモデルⅡ



モデルⅢ (発展モデル)

での協議を重ねて公共圏の確立まで進んだ仮想モデルが、次のモデルⅢ(発展モデル)である。

このモデルでは、学校と地域社会が相互に歩み寄り、お互いを理解し合おうという重なった空間、つまり公共圏(モデルⅢの斜線領域)が成立して両者の関係が再構成される。この公共圏では、学校だけでなく地域の諸問題についても熟議が行われ、熟議によって得られた合意が学校運営に影響を与える(Aの矢印)とともに、地域に対しても影響を及ぼす(Bの矢印)。

このように学校を核として形成された公共圏は、地域コミュニティにおけるさまざまな問題の解決を目的とする新たな公共圏を形成していくための雛形になりうる。

また、モデルⅢにおける学校の集合のうち公共圏部分を除いた範囲は、公共圏で形成された合意の影響を受けつつも、学校・教職員の専門性・専門職性が活かされる領域とすべきである。

ハーバーマスは公共圏における意見形成過程を重視しながらも、「公共圏のコミュニケーション構造は、公衆から決定の負担を免除するのである。そうして繰り延べられた決定は、議決機関に委ねられる」⁽²⁸⁾と述べている。つまり、公共圏において素人を含めた参加者の合意によって生成された「コミュニケーション的権力」は、議決機関(代議制度における議会など)での決定に影響力を与えるのものであるが、その合意形成に関与した素人からなる公衆は「具体的な行為義務」の負担から切り離され、その義務は専門家に委ねられるとしている⁽²⁹⁾。

ここで言う「議決機関」を学校運営組織においてどう位置づけるかという難問は残るが、学校運営や学校での教育内容に関する最終的な決定権は、専門性・専門職性を持つ教職員に委ねられるべきであろう。そして、その決定権は、公共圏での合意を成立させる熟議民主主義によって補完されるのである。

このモデルⅢにおける学校・教職員の役割を明確にするため、次節では、教職員の持つ専門性・専門職性について考察する。

5 教職員の専門性・専門職性

一定のコンピューター・リテラシーを持つ誰もがさまざまな情報にアクセスできる現代社会において、教職員が保持する知識としての専門性は大きく揺ら

いでいる。教科の指導内容となる専門的知識だけでなく、授業の指導案や特定の学校の年間指導計画までもが、インターネットを用いれば瞬時に閲覧することができる。また、学習指導要領や学校運営にかかわる法令などについても、素人が書籍などで学習すれば、一般的な教職員の知識レベルを越えることは可能である。

このような状況のなかでは、教職員の持つ専門職性こそが決定的に重要となる。

「教員の地位に関する勧告」

教職員の専門職性については、1966年に出されたILO・ユネスコによる「教員の地位に関する勧告」(以下、「教員の地位勧告」と略記)を検討することからはじめたい。この勧告は教職が専門職であることを確認した歴史的意義を持つ文書であるが、その専門職性については第6項と第61項に次のように書かれている⁽³⁰⁾。

6 教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および共同の責任感を要求するものである。

61 教育職は専門職としての職務の遂行にあたって学問上の自由を享受すべきである。教員は生徒に最も適した教材および方法を判断するための格別の資格を認められたものであるから、承認された計画の枠内で、教育当局の援助をうけて教材の選択と採用、教科書の選択、教育方法の適用などについて不可欠な役割を与えられるべきである。

以上の勧告には、教職は不断的努力によって獲得された知識・技術が要求される公的業務で生徒の教育・福祉に対して責任を負うこと(第6項)、教職は学問の自由が保障された上で教材や教育方法を選択する特別の資格を与えられたものであること(第61項)が記述されている。これらの内容については子安潤が、専門職性の「中心は教材や教科書ならびに教育方法に関する専門的知見に置かれている」こと、「個々の教師に学問上の自由を積極的に承認し、一定の枠組みの中ではあるが、自立的判断主体

たることを教師に求めている点」が重要であることを指摘している⁽³¹⁾。

教職員の専門職性の中心が教授内容や教育方法に置かれているこの勧告文は、欧米圏における「教科指導のプロフェッショナルとしての教職員像」から影響を受けているものと考えられる。日本の場合、教科指導と同等に、生活指導・進路指導や学校運営にかかわる役割なども重視されるため、その専門職性はより広範囲に及ぶ。しかし、その拡張された専門職性も、教職員の不断的努力によって獲得されるものであることに変わりはない。

「反省的实践家」としての教職員

次に、アメリカのショーン(Schön, D.A.)が主張する「反省的实践家」(Reflective practitioner)という専門家像を参考に、教職員の専門職性について考察してみたい。佐藤学は、この専門家像に基づく「反省的实践」を教育分野に適用した「反省的授業」の導入を日本で呼びかけている⁽³²⁾が、ショーンの主張は次のようなものである。

複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤という現象を抱える現代社会において、従来の専門家たちは「社会的に目標を達成し問題を解決する援助能力がないことに由来する正統性の危機」に苦しむようになり、自らの限界に次第に気づきはじめた。彼らの行動原理となっている医学や工学分野を中心に発達してきた「技術的合理性」が、「すでに確立された目的にとって最適な手段を利用可能なものの中から選択することによって解決」することには役立つが、複雑で不安定な状況に応じた問題を設定していくことには対応できないからである⁽³³⁾。

そこでショーンは、精神医学や都市計画など、技術の利用においてははっきりと確定した文脈がない、つまり「技術的合理性」からはずれた多様なアプローチや解決策が必要な専門家たちの事例を調査した。これら専門家の事例研究を通して、従来の専門家による「技術的实践」にかかわって、現代の専門家は経験によって培った暗黙知を駆使して問題を省察し、状況と対話しつつ、デューイ(Dewey, J.)の言う「反省的思考」を展開して複雑な状況に生起する複合的な問題の解決にクライアントと連帯して取り組む、「反省的实践」によって専門性を発揮していると考察する⁽³⁴⁾。

この研究のなかでショーンは、ポランニー

(Polanyi, M.) の「暗黙知」概念を援用して、有能な実践家が日々の実践のなかで「適切な基準を言葉では述べることができない質の判断を無数に行い、ルールや手順として述べることでできない技能を実演」する「行為の中の知」という新たな概念を提示した。そして、「不確実性、不安定性、独自性、そして価値の葛藤という状況で実践者が対処する“技法”の中心」をなし、現代の専門家による「反省的実践」を支えるものは、自らの行為とその「行為の中の知」を振り返る「行為の中の省察」であるとした⁽³⁵⁾。

教職員の専門職性と公共圏

本節では、まず ILO・ユネスコによる「教員の地位勧告」を参考にしながら、教材や教育方法を選定する「自立的判断主体」としての教職員の専門職性について検討したが、その専門職性を支えるものがショーンの言う「行為の中の知」や「行為の中の省察」であり、それらを一步進めた「省察から生まれた知」だと考える。これらの「知」は、中村雄二郎が提唱した、他者との相互作用によって経験的に学び取る「諸感覚の共同にもとづく共通感覚的」な「臨床の知」⁽³⁶⁾と類似した概念であり、また、専門家がさまざまな状況に対応することで培ってきた「状況から取り出された知」⁽³⁷⁾とも言えるものであろう。

一般的に教職員は、その仕事に就いた瞬間から、さまざまな生徒と出会い、さまざまな状況に直面し、さまざまな体験を積んでいかなければならない。そうした体験を省察することで、言語化できない多くの「知」を獲得し、その「知」の体系を構築することで教職員としての専門職性を確立していくのである。「教員の地位勧告」第61項に書かれた、教授内容や教育方法を選択する判断は、素人がどれだけ書籍を読んで学習しようとも到達することができない、教職員の専門職性の領域に属するものである。日本において特徴的な、生活指導・進路指導などにかかわる役割についても同様に考えることができよう。

前節モデルⅢの地域社会部分には、偏った政治思想を持つ住民や、学校を商取引の対象として利用しようという住民が存在することも予想される。それら住民の攻勢から「子どもの学び・育ち」の場としての学校を守るためにも、モデルⅢの公共圏部分を除いた学校の領域は、公共圏の影響を受けつつも、

教育課程や教科書採択、教育方法などについて教職員の自律性が保たれ、上記のような「知」の体系としての専門職性が活かされる部分でなければならない。

問題点は、そのような「知」によって形成された専門職性が、教員文化のなかで閉鎖的・守旧的な性格を帯びてきたことにある。それゆえに、本研究の主題となっている学校評価の必要性がますます高まるのである。

再びハーバーマスを引用するが、彼は「素人からなる公衆」が政治過程で果たす役割について、次のように述べている⁽³⁸⁾。

行為者が公共的コミュニケーションを通じて獲得する政治的影響力は、最終的には共鳴、つまり平等な素人からなる公衆の同意によって支持されねばならない。市民からなる公衆は、彼らが重要だと感じた主題について、了解可能で一般の関心を集める発言を通じて納得する必要がある。公衆がこうした権威をもつのは、行為者の登場すべき公共圏の内的構造のために公衆がその一部を構成しているからなのである。

この記述を教育の分野に適用すれば、学校における教育活動は「素人からなる公衆」つまり保護者や地域住民からの同意によって支持を受けなければならない。そのためにはモデルⅢのように、学校と地域社会の間に公共圏が形成され、保護者や地域住民の意見を専門性・専門職性を持つ教職員集団がどのように活かしていくかを判断するとともに、保護者・地域住民の理解を得られるよう、アカウントビリティを果たすことが必要となる。

しかし、そのアカウントビリティも従来言われているような一方通行のものではなく、本章第3節の最後で述べたような双方向のものでなくてはならない。学校側からの一方的なアカウントビリティの場合、保護者・地域住民は単なるクライアントに陥ってしまい、民主的な公共圏は成立しない。学校と保護者・地域住民が、それぞれ学校教育に責任を負いながら、相互理解を深めることができた場合に、はじめて公共圏が成立するのである。

第2章 学校評価活動への生徒参加 ～ホネットの理論を中心として～

前章で検討してきたモデルⅡ・Ⅲに関しては、学校評価活動等への生徒の参加について詳述しなかった。ハーバーマスが想定する公共圏において、自由に発言できるメンバーとして生徒の参加が可能なのか、この章ではホネットの理論を検討することからはじめたい。

1 ホネット理論の概観とハーバーマス批判

ホネットは、フランクフルト学派第3世代の代表的研究者で、ハーバーマスの理論を批判的に継承する人物である。彼は1992年（日本語版は2003年）に出版された『承認をめぐる闘争』で、初期（イェーナ期）ヘーゲル（Hegel, G.W.F.）の「承認」概念を、人びとの具体的な生活経験の次元から捉え直して、現代の社会理論につなげた。フランクフルト学派の社会理論は「批判的社会理論」（あるいは「批判理論」）と呼ばれ、第1世代のホルクハイマー（Horkheimer, M.）、アドルノ（Adorno, T.W.）以来、現実社会を批判的に診断することで社会の病理を探り、その回復の道筋を探求することを目的としてきた。

ホネットのねらいは、不遇な状態に置かれた社会集団について、その闘争を解釈できる基本的な概念枠組みを提示し、解放への道を示すことにあった。そこで、まず彼は、初期ヘーゲルの理論を核に、ミード（Mead, G.H.）による社会心理学の知見を用いて、「愛」・「法（権利）」・「連帯」というアイデンティティ形成に必要な3段階の承認モデルを提示し、これらのモデルを詳細に検討することで、相互主観的な承認関係が発展・拡大していく過程を説明した。

3つのモデルのうち、最初の「愛」は、家族や身近な友人など極めて親しい人間との強いきずなによって成立するもので、愛という相互主観的な経験によって自己の個体的な独立性が他の人格によって承認され、「公共生活に自律的に参加するうえで不可欠の基礎になる個体の自己信頼に関する基準が作りだされる」⁽³⁹⁾としている。

2番目は、「法」的な権利をめぐる承認モデルで、「主体は、法的な承認を経験するなかで、共同社会の他のすべての成員とおなじく討議による意思形成

に参加する能力をあたえる性質をもった人格」と自身をみなすことで「自己尊重」という、法的責任能力のある存在として自分自身を肯定的に受けとめる自己との関係性を手に入れるとしている⁽⁴⁰⁾。

最後の「連帯」とは、法的な権利ではなく、「価値共同体」において社会的な信望を得ることによって生じるもので、「主体が相互に対称的な立場で価値評価しあうために、異なった生き方にたいして互いに共感をいだくような相互行為の関係」を指す。ここでは他の社会成員から「価値のあるもの」と承認されることで、自己には価値があるという感情（ホネットは「自己評価」と呼ぶ）を個々人が獲得すると述べている⁽⁴¹⁾。

ホネットが、「社会的な承認の獲得ということに、あらゆるコミュニケーション的行為の持つ規範的な前提を見ることができよう。主体同士が会おうのは、道徳的な人格として承認され、社会的な営為に対して承認が与えられることを、それぞれ相互に期待しあう地平においてなのである」⁽⁴²⁾と述べたように、彼の理論にはハーバーマスの影響が色濃く見られ、コミュニケーション行為が機能不全に陥った場合、つまり承認が得られない状態を社会的な病理と見る。

承認モデルの1つである「法」的關係が侵害された場合は、他者に尊重される機会をも失い、社会的なコンフリクトが生じる。彼はアメリカの公民権運動を、「排除された集団の自己尊重にたいして法的な承認がどのような精神的な意義をもつのか」が表面化した事例とし、こうした権利の抑圧に対しては、能動的な抗議や抵抗が抑圧からの解放を可能にすると考えた⁽⁴³⁾。

また、ポスト伝統的な社会においては、価値観が多様化するなかで社会的に認められない多くの集団が出現する。それらの集団の解放的関心に基づく闘争によって、3番目の承認モデルである「連帯」の關係が根本的に見直され、新たな価値体系を創造する文化的な変容がおこる、とホネットは考察する⁽⁴⁴⁾。以上のように、「法」的關係や「連帯」という承認段階における「承認をめぐる闘争」という彼の構想は、マイノリティたちが権利を獲得していく過程を理論的に支えるものとなった。

さらに、ホネットはハーバーマスの言語論的なコミュニケーション論を意識して、次のように言及している⁽⁴⁵⁾。

社会生活の「妨げ」あるいは誤った方向への進展と見なさなければならぬ事柄の基準として、支配なき了解のための合理的な制約をもはや用いることはできず、動員されなければならないのは、人間のアイデンティティ形成全般にわたる相互主観的な諸前提だからである。そのような諸前提は、個々人がそこで成長し、社会的なアイデンティティを手に入れ、そして最終的には、同等の権利を持つと同時にかけがえのない社会の成員として自らを理解するように学習しなければならないような、そうした社会的なコミュニケーション形式のうちに見出される。…コミュニケーション・パラダイムをもはや言語論的ではなく承認論的に捉えるや否や、時代診断の中心へ進み出るのは承認に関する病理なのである。

ホネットは、危機にさらされている人間の潜在力はコミュニケーションによって了解しあう能力を構成するものであることをハーバーマスのコミュニケーション理論が説得的に示したと評価する一方で、フランクフルト学派第2世代に属するハーバーマスが選択した普遍的語用論の構想は、具体的な生活経験に根ざしておらず、「批判的社会理論」の役割を果たさなくなってしまうと論難する⁽⁴⁶⁾。ホネットが指摘するように、いわゆる「コミュニケーション論的転回」以後、ハーバーマスの理論は公共圏を言語論的に解釈することに終始して手続き論に傾斜していったため、現実社会で葛藤する人びとの姿がほとんど見えてこない。

しかし、ホネットの理論は現実社会に含まれる解放的関心を批判の拠り所としている点で、人びとの生活経験に依拠したものと言える。ホネットの「承認をめぐる闘争」という構想は、抑圧された個々の主体（あるいは集団）が持つ解放的関心に基づいた闘争によって、排除された状態から承認を勝ち得ることでアイデンティティを確立していくという、本来、「批判的社会理論」が分析の中心に置いていた解放過程を取り戻したのである。

2 「承認をめぐる闘争」と学校評価活動への生徒参加

「世代間闘争」の場としての学校

前節で検討してきた「承認をめぐる闘争」は、生

徒参加の学校評価活動において、子ども世代と大人世代の相剋という形であられる。

学校という場は異世代間で文化を継承していく場であるが、大人世代が定めた枠組みによって制度設計されたものであり、子ども世代は事後承認的に大人世代が設計した学校という枠組みのなかで、なかば強制的に学習させられているという見方もできる。一元的な価値観が国民的合意を得られた過去においては、このような制度設計が通用した時代もあった。しかし、価値観が多様化して、従来の制度枠組みではとらえきれなくなった子ども（あるいは大人）が増えてきた現在、彼らの意見を聞いて学校制度を修正していく場が必要となっている。現代社会における学校は、多様化した価値観を持つ異世代が意見をぶつけ合いながら、文化を再構築しつつ継承していく場へと転換を迫られている。このような学校での評価活動は、異世代がコミュニケーションを交わして意見調整をはかっていく手段として位置づけることができる⁽⁴⁷⁾。

また、地域コミュニティの核となりうる学校が、前章のモデルⅢのように地域社会との間に公共圏を形成できた時、そこに子ども世代（生徒など）が参加することで、世代間の利害を調整するという役割を担うことができる。さらに、その公共圏では、未成熟な存在であった子ども世代が、大人世代との「承認をめぐる闘争」によって、アイデンティティを形成していくことも可能となる。

文化継承と「世代サイクル」論

日本における世代間の文化継承と学校教育との関係を理解するには、鈴木聡の「世代サイクル」論が示唆的である。

鈴木は、今日の中学・高校生たちの一定部分が、家族や学校まるがかえの〈学童期〉から親世代が属する〈成人期〉へ至るまでの〈移行期〉に生きていたとした上で、雇用の流動化などによって過酷な状態に置かれた親世代が抱く不安・葛藤から、高度経済成長期を契機として形成されてきた日本社会の標準的な〈成人期〉モデル自体が大きく揺らいでいると見た。こうした揺らぎが、〈移行期〉にいる子ども世代の自立を困難にするとともに、高校中退者問題や学校における「荒れ」の問題を生み出している、と鈴木は指摘する⁽⁴⁸⁾。

このような状況の下では、家族を媒介として世代

間のタテの関係で行われてきた文化の再生産が困難になりつつあるため、子ども世代は同世代との間で「手探りのコミュニケーションを紡ぎながら社会づくりを模索していかざるをえない」のであり、親世代と子ども世代の文化的社会的隔たりがこれまでになく拡大してしまっていると、鈴木は考察した⁽⁴⁹⁾。

こうした隔たりを乗り越える手段として、また民営化・市場化の流れにそって学校教育を社会教育・生涯教育の方向へと解体しようとする近年の政策動向に対するオルタナティブとして、鈴木は「逆に学校教育そのものの中に、真性の『社会づくり』の活動と学習を、独自の仕方でも復元させていく仕掛けをつくりだすこと以外にない」と結論づけた⁽⁵⁰⁾。

前章で検討したモデルⅡにおける地域参加型の学校評価活動は、子ども世代にとって、鈴木の言う「真性の『社会づくり』の活動と学習」を行うための仕掛けとして機能することが可能であると考えられる。

3 生徒と地域社会が参加する学校評価

本章ではホネットの「承認をめぐる闘争」概念を中心に、鈴木聡の「世代サイクル」論も参考にしながら生徒参加型の学校評価活動の理論枠組みについて論じた。

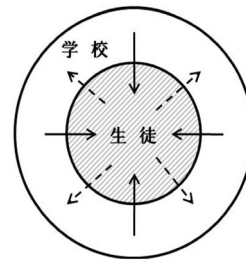
前章ではハーバーマス理論に基づく、保護者・地域住民参加型の学校評価活動モデルの提示を行ったが、ここでは本章における考察を加味することで生徒参加型の学校評価活動モデルについて検討を行いたい。

学校と生徒の関係の変容

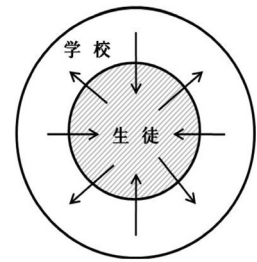
従来の学校教育において教職員は、生徒に文化遺産としての知識を伝承していくことを主な仕事としていた。しかし、前節で述べたように、現代の学校は異世代間の利害を調整しつつ、文化を再構成していく場としての役割も求められている。そのため、子ども世代の意見を積極的に汲み取る必要性が出てきた。

このような学校と生徒の関係の変化を示したものが、次の2つのモデルである。

モデル1は、従来の学校と生徒の関係を表したものである。戦後における日本の学校においても、戦前からある教職員と生徒間の「特別権力関係」が残存しており⁽⁵¹⁾、生徒会など生徒同士の協議の場



モデル1
(生徒統制型モデル)



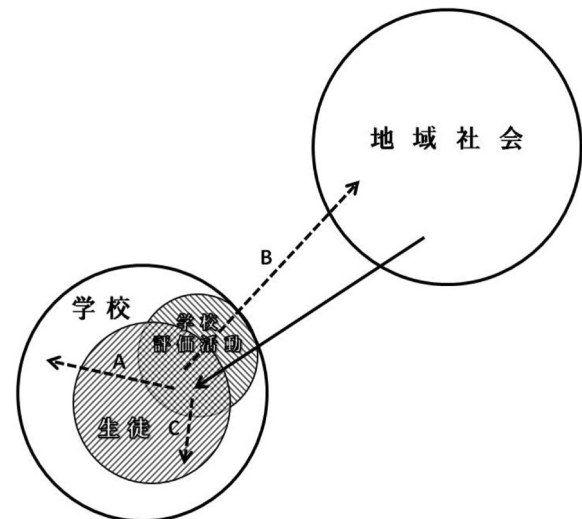
モデル2
(生徒発信型モデル)

はあったが、生徒は教職員から一方的に統制を受けること（実線矢印）がほとんどで、生徒側から学校組織に対して意見を発信・表明したりする機会（点線矢印）は多いとは言えなかった。つまり、「子どもの権利条約」第12条にある意見表明権が十分に保障されてこなかったのである。

これに対してモデル2では、生徒は一方的に統制される存在としてではなく、生徒間で同意した意見が尊重され、学校組織に対して積極的に提案を行っていくこと（外への実線矢印）を想定する。

生徒・地域社会参加型の学校評価活動

前章で検討したモデルⅡ（地域参加型学校評価モデル）に本章のモデル2を組み込んだものが、次のモデルⅡ-2である。このモデルにおいて学校評価活動への参加を見込んでいるのは、生徒・教職員・保護者・地域住民などである。



モデルⅡ-2
(生徒・地域社会参加型学校評価モデル)

モデルⅡ-2の実線矢印は、地域社会に属する保護者や地域住民が学校評価活動に参加し、意見や要望を出しながら協議を行うことを示している。しか

し、協議において検討される意見や要望は地域社会からのものだけでなく、学校側（生徒・教職員）からのものも当然含まれる。

モデルⅡ-2におけるA・B・Cの点線矢印は、協議によって得られた知見が各方面へ影響を及ぼしていくことを表している。特にBの点線矢印は、学校評価活動での協議をへて、学校側が地域社会に情報を発信したり、行動をおこしていくことを想定している。

このモデルでは学校評価活動における協議の場に生徒が参加することで、生徒は自分たちの意志・意見を大人世代にぶつける場が与えられる。この意見の衝突は彼らのアイデンティティ形成に寄与するとともに、生徒の主張の一部が実現されることで彼らの自治意識は自ずと高まり、市民的公共圏の担い手としての資質を育むことができるのである。

では、なぜ学校という場で大人世代と「世代間闘争」を行っていた子ども世代（生徒）が、学校運営の一部を担いうる学校評価活動という協議の場に参加可能なのか。ホネットは自著『承認をめぐる闘争』の結語部分で、ヘーゲルとミードを引用しながら、次のように述べている⁽⁵²⁾。

ヘーゲルも、ミードも、集団的なアイデンティティ同一性を形成していく連帯の力を失わずに、ありとあらゆる生活目標にたいして開かれている倫理的な価値の抽象的な地平を規定するという、みずからが設定した目標を達成しそくなってしまった。だが、いまではヘーゲルの初期草稿から約200年、そしてミードの思索から約100年という時間が経過したわけだが、このような統合の形式の必然性は高まるばかりだった。というのは、この間、発達した社会における社会構造の変革によって自己実現の可能性が客観的にみてとても拡大されたために、個体的な差異や集団的な差異の経験が一連の政治運動全体にたいして刺激をあたえたからである。こうした運動の要求が長い時間をかけて実現をみるのは、おらく連帯の関係を根本的に拡大するような文化的な変容が生じるときだけだろう。

ホネットは、自らの「承認をめぐる闘争」構想において示唆を得た2人の思想家うち初期のヘーゲルについて、承認論における倫理的価値地平を規定する作業を相互主観的な関係で捉えられなかったた

め、失敗に終わったとした⁽⁵³⁾。もう1人のミードについても、彼が提案した機能的な分業によって「連帯」を目指していく方法は、分業に規定された機能の価値自体が共同社会の支配的な目標設定に依存していたために挫折した、とホネットは論じた⁽⁵⁴⁾。

しかし、ホネットは、2人の失敗・挫折から長い時を経て社会構造が変革され、他者との差異を承認し合って「連帯」し、個々の主体が自己実現を果たす可能性は高まりつつあると見る。それは、承認を求めさまざまな「闘争」（政治運動）の結果、「連帯」の関係を拡大する「文化的な変容」が生じつつあるからだ。

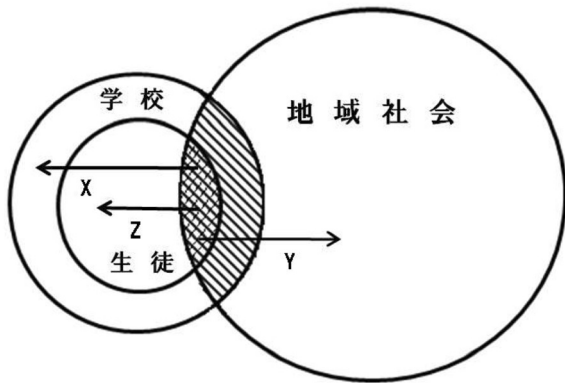
このような時代状況を学校教育に引きつけると、次のように考えることが可能となる。価値観が多様化し、他者との差異を認め合う傾向が強まった現代社会においては、子どもの権利を重視する時代の風潮も相まって、大人との「世代間闘争」⁽⁵⁵⁾を行いはじめた子ども世代が社会から承認を受け、自己実現を果たす可能性はこれまで以上に高まってきた。彼らが承認を受けることで、学校という「価値共同体」では大人世代との新たな「連帯」関係が構築されるのである。

4 生徒（子ども世代）が参加する公共圏

本章では、生徒が学校評価活動に参加することが妥当なのか、あるいは公共圏に子ども世代が参入することが可能なのかという論点について検討を行ってきた。ハーバーマスが構想する公共圏に、未成熟な子ども世代が自由に発言できるメンバーとして加わることは困難がともなう。しかし、ホネットの「承認をめぐる闘争」概念からは、異質な存在としての子どもの世代が学校において大人世代との「世代間闘争」を行い、そこで両者が意見を闘わすことで、子ども世代が自らのアイデンティティを形成し、かつ、文化を再構成しながら継承していく必要性を見出した。両者が意見を闘わすアリーナが、学校評価活動における熟議の場であり、学校を中心に形成された公共圏なのである。鈴木聡の「世代サイクル」論は、現代の日本社会において、上述したホネット理論に関する考察が有効であることを示した。

これらの論考から導き出された、生徒が参入可能な公共圏についての仮想モデルが次のⅢ-2である。これは、前章のモデルⅢ（発展モデル）に本章のモ

デル2を組み込んだものである。



モデルⅢ-2 (生徒参加型発展モデル)

このモデルにおいて2つの斜線が交わった部分は、生徒も含めた参加者によって形成される公共圏である。

この部分から発せられるXとYの矢印は、公共圏において生徒を含めた熟議で得られた合意が、学校・地域社会それぞれに影響を及ぼすことを表している。さらにZの矢印は、アイデンティティ形成など生徒自身の変容を促す可能性を示している。

しかし、変容するのは子ども世代だけでない。この公共圏は、そこに加わった教職員や保護者・地域住民など大人世代の政治的判断力を養い、彼らが自らを高める作用も及ぼす。そのことによって、公共圏の参加者である教職員は教育行政システムにおける教育サービスの供給者としての地位を、生徒・保護者・地域住民は同システムのクライアントとしての地位を脱却して、「システムによる生活世界の植民地化」から逃れることが可能となる。彼らは生活世界のなかに民主的な協議を取り戻すことで、自ら政策を立案・実行する主体となり、学校は権力機構の末端としてではなく、地域社会におけるガバナンス(地域ガバナンス)⁽⁵⁶⁾の中心として機能するのである。

おわりに

本稿では、ハーバーマスのコミュニケーション理論とホネットの「承認をめぐる闘争」概念を援用しながら、「学校協議会」における学校評価活動へ生徒や保護者、地域住民などが参画するための理論構築を行い、いくつかの概念モデルを提示することができた。

しかし、抽象的な議論に終始したため、学校評価の具体的な内容と、理論との関係性にまで踏み込むことができなかった。この点については、別の機会に発表したいと考えているが、最も先進的な事例を一校だけ挙げておこう。

長野県辰野高等学校では、生徒・保護者・教職員による「三者協議会」が1997年から始まり、同年には地域住民を加えた四者による意見交換の場として「辰高フォーラム」も毎年開催されるようになった。

「三者協議会」では、アルバイト規定など校則の見直しや標準服の制定、授業の改善、学校施設の補修など、生徒や保護者がさまざまな問題提起を行い、三者が対等な立場で協議を行った。

なかでも、1998年に生徒会が行った「授業についてのアンケート調査」では社会科の授業に対して4分の3以上の生徒が「満足しない」と回答し、その結果を「三者協議会」の場で教職員側に突きつけたことは、まさに「世代間闘争」とも言うべき緊張感をもたらした。

その後、教職員側は授業中の態度を改めるよう生徒へ要求するとともに、生徒の意見を聞き入れて授業改善に努め、両者が歩み寄ることで新たなコミュニケーション関係が構築されていったのである。

また、初回の「辰高フォーラム」では、生徒によるゴミのポイ捨てに対して地域住民から苦情が呈された。生徒会は通学路へのゴミ箱の設置と定期的なゴミの回収を申し出たが、住民側は「ゴミは持ち帰るのが当たり前で、ゴミ箱は町内から撤去している時代だ」と取り合わなかった。

しかし、その後も両者の間で粘り強い話し合いが続けられ、結局、ゴミ箱の設置が認められて生徒会によるゴミ回収活動が開始された。

この交渉過程は、地域住民と生徒による熟議が、両者間の「闘争」を乗り越えていった事例と言える。また、この過程で生徒会メンバーの意識も高まり、その高まった意識を次年度のメンバーへ継承していったことで、ゴミ回収活動は現在に至るまで継続されている。このような活動の結果、生徒たちは徐々に地域からの信頼を取り戻していったのである。

こうした信頼の回復により、その後の「フォーラム」では地域からさまざまな要望が生徒へ寄せられるようになり、商店街活性化のためのフリーマーケット出店や、町の文化行事への生徒参加などにつながっ

た。

さらに、同校の所在地である辰野町の合併問題では、辰野高等学校の生徒たちの活動や意見が、同町の世論を動かした。合併問題に関する町主催の公聴会や同「フォーラム」で生徒会長らが辰野高校生の問題意識の高さを訴えたことで、町の将来の担い手として中学生や高校生が合併問題に関する町のアンケート調査へ参加できることとなり、その調査結果から合併は行わないことを同町は決定したのである。

これは高校生が地域政策に関与した事例であり、同校の「学校協議会」が、第2章の最後に記したような地域社会でのガバナンス機能を発揮しはじめたケースと言えるのではないか。

辰野高等学校における「学校協議会」とその学校評価活動は、これからの学校と地域社会の関係を考えていく上で、さまざまな示唆を与えてくれるはずである。

-
- (1) 中田康彦『『評価の時代』にどう立ち向かうか』浦野東洋一／勝野正章／中田康彦編著『月刊高校教育増刊 開かれた学校づくりと学校評価』学事出版、2007年10月、19～44頁。
- (2) 具体的には、後述する長野県辰野高等学校での「三者協議会」の事例などがある。参考文献：宮下与兵衛『学校を変える生徒たち』かもがわ出版、2004年。
- (3) 浦野東洋一『開かれた学校づくり』同時代社、2003年、91～93頁。
- (4) 野平慎二「教育の公共性と政治的公共圏」『教育学研究』第67巻第3号、2000年9月、20～21頁。
- (5) 黒崎勲「学校選択の理念と教育の公共性」藤田英典／黒崎勲／片桐芳雄／佐藤学編『教育学年報9 大学改革』世織書房、2002年、464～466頁。
- (6) 篠原一『市民の政治学』岩波新書、2004年、152～192頁。
- (7) 前掲書(5)、466頁。
- (8) 野平慎二『ハーバーマスと教育』世織書房、2007年、89～99頁。
- (9) 前掲書(4)、20～21頁。
- (10) ハーバーマス (Habermas, J.) 著、河上倫逸／耳野健二訳『事実性と妥当性』(上) 未来社、

2002年、179～183頁。

- (11) 「コミュニケーション的自由」とは、相手の発言（妥当性要求）に対して何らかの態度を自由な立場から決定する可能性のことである。参考文献：永井彰「ハーバーマスの近代国家論」永井彰／日暮雅夫編著『批判的社会理論の現在』晃洋書房、2003年、22～37頁。
- (12) 「協働」という言葉は、行政による統治を真の自治に転換していくため「自己革新した行政と市民による協力」という意味で1970年代に造語したと、森啓が述べている。教育分野では「自己革新した教育行政および学校と市民（生徒・保護者・地域住民）による協力」と読み替えることができる。参考文献：森啓『地方自治土曜講座ブックレットNo.90「協働」の思想と体制』公人の友社、2003年、9～10頁／14～16頁。
- (13) 入江幸男「社会問題とコミュニケーション」入江幸男／霜田求編『コミュニケーション理論の射程』ナカニシヤ出版、2000年、181～182頁。
- (14) 井上達夫「他者に開かれた公共性」佐々木毅／金泰昌編『公共哲学3 日本における公と私』東京大学出版会、2002年、147頁。
- (15) ハーバーマス著、細谷貞雄／山田正行訳「1990年新版への序言」『公共性の構造転換〔第2版〕』未来社、1994年、xxxvii～xLii 頁。なお、「Öffentlichkeit」という独語に対して、同書本文では「公共性」という訳語が、「序言」では「公共圏」という訳語が使用されている。また、「序言」でハーバーマスが、オッフエ (Offe, C.) の言葉を引用しながら「市民社会という語には、労働市場・資本市場・財貨市場をつうじて制御される経済の領域という意味はもはや含まれていない。…《市民社会》の制度的な核心をなすのは、自由な意志にもとづく非国家的・非経済的な結合関係である」と述べていることにも留意しておきたい (同書、xxxviii 頁)。
- (16) ハーバーマス著、丸山高司ほか訳『コミュニケーション的行為の理論』(下) 未来社、1987年、356～358頁。
- (17) アーレント (Arendt, H.) 著、志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫、1994年、322～323頁。
- (18) 前掲書(10)、179～183頁。永井彰「ハーバー

- マスの近代国家論」永井彰／日暮雅夫編著『批判的社会理論の現在』晃洋書房，2003年，22～23頁。
- (19) 前掲書(10)，148～149頁。永井彰，同前書，30～31頁。
- (20) 前掲書(10)，180頁。
- (21) ハーバーマス著，河上倫逸／耳野健二訳『事実性と妥当性』(下) 未來社，2003年，22～26頁。
- (22) 実態としてはPTAの会合など，保護者は学校に関する話し合いの場を持つが，学校運営の主体として影響力を行使することは稀である。ゆえに，概念モデルとして提示したこのモデルⅠでは，保護者を含む地域社会を，学校の協議の場から離すこととした。
- (23) このアリーナにおける地域社会からの参加者は，保護者が中心となる。このモデルⅡにおいて，保護者以外の地域住民の関与はまだ少なく，その影響力も保護者ほど大きくなると想定している。
- (24) 同前，95頁。
- (25) 前掲書(10)，151頁。
- (26) 同前，147～162頁。日暮雅夫「ハーバーマスにおける権利体系の再構成」永井彰／日暮雅夫編著『批判的社会理論の現在』晃洋書房，2003年，46～57頁。
- (27) エルモア(Elmore, R.F.)はアカウントビリティの「往復原理」(the principle of reciprocity)という概念を提唱した。これは例えば，生徒(あるいは保護者)が到達目標に対して教員と共同で責任を負う場合に，双務的なアカウントビリティが成立するという考えである。参考文献：エルモア著，神山正弘訳『現代アメリカの学校改革』同時代社，2006年，264～265頁。
- (28) 前掲書(21)，92頁。
- (29) 同前，92頁。
- (30) 姉崎洋一ほか編『解説教育六法2003年版』三省堂，2003年，661～663頁。
- (31) 子安潤「教師の教養」愛知教育大学共通科目専門委員会編『愛知教育大学共通科目研究交流誌 教育と教養』第2号，2002年，3頁。
- (32) 例えば，稲垣忠彦／佐藤学『授業研究入門』岩波書店，1996年，85～114頁。ただし，佐藤はこの著書で「専門職性」ではなく「専門性」という言葉を用いている。
- (33) ショーン(Schön, D.A.)著，佐藤学／秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版，2001年，56～61頁。
- (34) 同前，60頁。前掲書(32)，86頁。
- (35) 前掲書(33)，76～79頁。
- (36) 中村雄二郎は「臨床の知」を，「近代科学への反省のもとに，それが見落とし排除してきた諸側面を生かした知のあり方であり，学問の方法である」と述べている。参考文献：中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書，1992年，125～140頁。
- (37) この言葉は，レイブ(Lave, J.)とウェンガー(Wenger, E.)が徒弟制の研究から見出した「状況に埋め込まれた学習」概念から導き出したものである。参考文献：レイブ／ウェンガー著，佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書，1993年。
- (38) 前掲書(21)，94頁。
- (39) ホネット(Honneth, A.)著，山本啓／直江清隆訳『承認をめぐる闘争』法政大学出版局，2003年，144～145頁。
- (40) 同前，161～162頁。
- (41) 同前，168～175頁。ホネットは「対称的」という言葉に関して「それぞれの主体が，集団によって等級づけされることなく，業績や能力の点で自分が社会にとって価値があるという経験をする機会をもつことをいう」(同書，174～175頁)としている。
- (42) ホネット著，加藤泰史／日暮雅夫ほか訳『正義の他者』法政大学出版局，2005年，106頁。
- (43) 前掲書(39)，162～163頁。
- (44) 同前，237～240頁。
- (45) 前掲書(42)，110～111頁。
- (46) 同前，100～112頁。水上英徳「批判的社会理論における承認論の課題」永井彰／日暮雅夫編著『批判的社会理論の現在』晃洋書房，2003年，153～155頁。
- (47) 三上和夫は，「教育評価」と「公共性」の関係について，「世代間のズレとギャップ」に着目した論究を行った。参考文献：三上和夫『教育の経済』春風社，2005年，145～148頁。
- (48) 鈴木聡『世代サイクルと学校文化』日本エディタースクール出版部，2002年，3～11頁／21～

23頁。

- (49) 同前, 45～47頁。
- (50) 同前, 30～31頁。
- (51) 前掲書(3), 25～28頁。
- (52) 前掲書(39), 239頁。
- (53) 同前, 76～87頁。
- (54) 同前, 118～123頁。
- (55) ここで言う「世代間闘争」とは, 大人世代と, 大人にとって異質な他者である子ども世代が, お互いの立場の違いをぶつけ合う討議を指す。本章第2節の冒頭で記したように, 子ども世代は大人世代が設計した学校という制度枠組みのなかでの生活を強いられており, 制度への不満を表明するケースも増えてきた。こうした不満をぶつけることは, 時代の変化に適合した新たな制度設計を行うことと, 大人世代と子ども世代の関係性を再構築することに結びつく。
- (56) 「地域ガバナンス」(ローカル・ガバナンス)とは, 地域住民やNPOなどの民間セクターが地方公共団体と対等の立場で行政の運営に当たることである。ここでは, 学校運営に当たる「教育ガバナンス」という意味だけでなく, 学校が地域社会におけるガバナンス・センターとしての役割を果たすことも想定に入れている。

(2010年10月20日受付)

(2010年12月15日受理)

