



Title	現代教育計画論への3つの視点
Author(s)	鈴木, 敏正; SUZUKI, Toshimasa
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 101, 1-18
Issue Date	2007-03-30
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.101.1
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/20483
Type	departmental bulletin paper
File Information	101_1-18.pdf



現代教育計画論への3つの視点

鈴木敏正*

Three Perspectives for the Theory of Contemporary Educational Planning

Toshimasa SUZUKI

【要旨】2006年末の教育基本法改定後は、「教育振興基本計画」が日本の教育の在り方を大きく規定することになるであろう。その意味について検討するためには、「現代教育計画論」の発展が不可欠である。しかし、教育学の諸領域の中で、教育計画論はもっとも立ち後れている領域のひとつである。現実的には、教育計画の根柢となるはずの「教育の公共性」そのものが危うい状態になっているというのが今日の動向である。そこで本稿では、現代教育計画論への第1次的接近として、「教育の公共性」をめぐる動向を押さえた上で、現代教育計画論にアプローチする3つの基本的視点からの考察を行い、その発展のための課題を明らかにすることにした。

第1に、歴史的視点である。近現代の教育は、どの時代のものであれ、なんらかの「教育計画」をもって展開してきた。したがって、「現代」教育計画は、近代以降の各歴史段階における教育計画の流れの中で位置づけられ、また、「現代」の内部における小歴史段階の区分をもふまえられて、教育基本法改定直後という現時点における教育計画の理論的・実践的課題が明らかにされなければならない。そうした視点から、これまでの主要な教育計画論の整理しながら、今後の研究課題を検討した。

第2に、政治経済的視点である。現代教育計画は、政治的国家・市民社会・経済構造の総体の中に位置づけられ、とくに官僚化・国家機関化傾向と商品化・資本化傾向に對置されるものとしてはじめてリアリティをもつ。こうした視点から現代社会計画論、とくにマンハイムの「自由のための民主的計画」を原点として、それを受け継ごうとするウィットティヤ、強く批判するハイエクの理論を進展させようとする黒崎勲などの諸理論の批判的検討から、現代教育計画の政治経済的分析の方向を提起した。

第3に、教育実践的視点である。教育計画は「教育実践の未来に向けた総括」であり、教育の計画化はそれ自体、固有の教育実践過程と考えることができる。このような教育実践論的視点から、現在求められている「計画の論理」を考察した上で「教育計画」の固有の論理を求めて、地域の現実において展開されている、とくに「地域づくりと結びついた学校改革」の実践分析を通じた地域教育計画論を構築する必要性を指摘した。

現代教育計画論は、以上の3つの基本的視点の相互豊穡的な具体化によって発展していくことになるであろう。

【キーワード】教育振興基本計画、現代教育計画、政治経済的視点、教育実践的視点、地域教育計画化

* 北海道大学大学院教育学研究科教育計画学講座教授（社会教育研究グループ〈地域教育計画論〉）

はじめに—教育基本法改定と教育振興基本計画—

2006年12月15日、安倍新政権が当面する最重要課題としていた「教育基本法改正」が成立した。法改正の民主党案とあわせ、自民・公明政府案をめぐっては、国会に提出された同年4月以降の論戦に併行してさまざまな議論がなされてきたが、安倍政権は「憲法改正」も政策日程化しており、これと併わせて「教育基本法改正」は戦後法体系の基本理念を大きく変容させようとするものである。しかし、教育理念の問題だけではない。今改定は教育行政の具体的な在り方にも大きな影響を与えることになるであろう。

とくに、これまでの第11条（教育行政）の第1項「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に責任を負って行われるべきものである」のうち、「国民全体に責任を負って」という直接責任条項の部分、および、第2項「教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するために必要な諸条件の整備確立として行われなければならない」という条件整備条項が削除されていることは大きな変更である。改定された教育行政条項では、教育行政は「国と地方公共団体との適切な役割分担および相互の協力の下、公正かつ適正に行われなければならない」となっている。地方分権にもとづく直接責任性かわりに、そして条件整備行政を越えて、「公正性」や「適正性」を基準にした国家的教育管理行政を展開しようとしているのである。

さらに、新設された第2項では「国は、全国的な機会均等と教育水準の維持向上をはかるため、教育に関する施策を総合的に策定し、実施しなければならない」となっており、新自由主義的・競争主義的な機会均等・教育水準向上政策を国家が主体となって推進することができるような規定となっている。同じく第3項では地方公共団体は「その実情に応じた教育に関する施策を策定し、実施」となっており、行政主体という枠のなかで、国から地方へという流れが中心となる方向が推測される。そこには、地方分権や住民参加の理念はみられない。

このことを具体的に示しているのが、引き続いて新設された第17条（教育振興基本計画）である。「基本法」に「振興基本計画」を規定すること自体に大きな問題があるが、まず政府が基本的計画を定め、地方公共団体はこの「計画を斟酌し、その地域の実情に応じ、当該地方公共団体における教育の振興のための施策に関する基本的な計画を定めるよう努めなければならない」としていることは、計画とその執行というプロセス全体を通じた行政的官僚統制が支配的になることにつながる恐れがある。それは、現場の教育実践の目的、内容、方法、組織などに大きな影響を及ぼさざるを得ないであろう。

教育の発展をはかるために教育行政が計画性をもって行政を進めること自体に問題があるわけではない。とくに、それが教育基本法とは別の次元で考えられるならばである。教育基本法の改定として、教育行政の直接責任性と条件整備性を削除した上で「教育振興基本計画」を策定・実施しようとしていることに、上述のような恐れがリアルなものと考えられる理由があるのである。教育振興基本計画の在り方が、今後の教育の方向を強く規定することになるであろう。

しかしながら、教育計画を行政が主体となって策定・実施することが当然であるとする理解があるとするならば、それは教育計画に関する理論と実践の立ち後れをも意味しているであろう。筆者はこれまで、教育計画とは「教育実践の未来に向けた総括」であるという定義を基本的理解としてきた。こうした理解を前提にするならば、教育計画に多様な側面があるとしても、教育実践者が参加して策定されたものでなければほんらい教育計画とは言えない。そして、教育実践者とは教育管理にかかわる者だけでなく、むしろ教師・専門家・職員や親・地域住民と

いった、教育の現場で学習者（子どもだけでなく大人も含む）と直接的にかかわる人々、さらに学習者自身も含むものとして考えられなければならないのである。

今日まで、こうした理解が教育の理論と実践における常識となっているとは言えなかった。教育計画論、とくに条件整備論だけでなく教育実践論としての教育計画論、中でも現場の実践者が参画する地域教育計画の理論と実践を大きく発展させる必要がここにある。そのことを明確にするためにまず検討する必要があるのは、第1に、「計画論」と「計画づくり」の理論的意義、第2に、教育計画の主体とその形成過程、第3に、「教育における」計画論、教育実践としての教育計画づくりの固有の意味であろう。

以上のことをふまえて本稿の課題は、現代教育計画の性格を明らかにするための第1次的接近として、教育計画論を3つの視点、すなわち歴史的・政治経済的・教育実践的視点から捉え直し、今後発展させられるべき理論的・実践的課題を考えてみようとするところにある。

I 「教育の公共性」と教育計画

ここで表象においているのは、国家や自治体がかかわる教育計画である。そうした教育計画の根拠となるのは、「教育の公共性」である。しかし、今日、教育とはいわず産業や福祉や文化といったほとんどの行政的領域を含んで、公共性の内実が問われている。市場主義的な新自由主義的政策の中で、旧来公共的であるとされてきた領域の市場化・外部化・民営化が進められ、公共性の担い手となっていた国家や自治体から、旧来の教育や福祉の事業が離れていく傾向においてである。

そのような「公共性」の保障のあり方は、行政の側からは「新しい公共性」あるいは「新公共経営」と呼ばれている。しかしまた、行政や企業ではない「第3セクター」とよばれるNGOやNPO、一般に「非営利協同」の活動の中から、官僚的行政に代わる「新しい公共性」が提起されてきている。いずれにしても、公共性は与えられた前提ではなく、反省的に問い直され、改変され、創造されなくてはならないものと考えられてきているのである。

こうして「公共性」は、関連する公共空間や公共圏といった概念との比較・整理をしつつ、その内実を検討するための基準にまで遡って再定義されなければならないというのが現状であろう。筆者は、これまで「教育の公共性」にかかわる一定の考察をしてきたが、公共性の基準として提起したのは、公開性・人権性・共有性・計画性の4つであった¹。本稿は、これらのうちの計画性にかかわるので、教育における公共性を考える際に「計画性」がなぜ必要なのかについて検討しておかなければならないであろう。ただし、この点については近著²で詳述しているので、簡単にふれるのにとどめよう。

教育の公共性は、具体的にはまず、公的行政の「教育計画」にあらわれる。良かれ悪しかれ、公共的なものとしての教育をどのように捉え、どのように推進するかが、とくに「自治体教育計画」にあらわれているのである。今後は、「教育振興基本計画」と「地域教育振興基本計画」に公的教育の考え方、具体的展開の方向が示されるということになるのである。

しかし、これまで、そのことの重要性はもとより、そのこと自体が一般に十分に理解されてきたわけではない。その理由としては、学界においては公共性論が、一方では、何よりも理念論や権利論などで議論されており、他方では、制度や団体・施設の問題として実体的に検討されてきたという状況があるからである。他方、現実の行政活動からすると行政計画はしばしば

建前として議論されたり、予算獲得のための手段として位置づけられたりしているという傾向があった。一般の地域住民の側からみれば、行政計画であれ教育計画であれ、行政が行政のために必要としているものであり、自分たちにはかかわりのないところで進行しているものと考えられることがしばしばであった。国民が主権者であり、地域住民が「住民自治」の主体であるという建前とはかけ離れた状態にあったと言える。

しかし、地方分権・地方自治の必要性が叫ばれている今日、とくに地方行財政改革が進展することによって、地域住民も税金の使途や負担の在り方にかかわる行政計画に関心をもたざるを得なくなり、住民参画が強調される中、実際に諸計画づくりに参加するという動向がみられるようになってきている。行政も地域住民との「協働」によって進められるべきだという考え方が浸透し始め、実際に地方自治体行政の多様な領域でそうした方向に向けての活動が展開されつつある。

教育行政においても同様である。しかし、それは行政と住民の協同というよりも、民間事業者の役割を強調する行財政改革、「新公共経営」的政策が展開する中でのことである。たとえば、住民参画型の学校教育計画が注目されてきているのは、一方で、市場主義的な義務教育改革が進められ、民間事業者による学校の組織や運営が認められるという状況の中でのことである³。そして、これまでの自治体教育計画は教育委員会制度を前提にしたものであるが、いま行政職員や地域住民が教育計画を現実的により有効なものにしなければならないと考えてきているのは、教育委員会制度そのものの改廃が問題となり、その存在意義が問われている状況の下でのことである⁴。

こうした中で、教育計画は「教育の公共性」をそれぞれの地域においてどのように実現し、保障するかということにかかわるものであることが、あるリアリティをもって理解されてきているのである。地域教育計画は実際に学校改革・教育改革、そして後述するように地域づくりを進める上で重要な意味をもつものとして考えられつつある。そして、これまでの教育計画が自分たちの教育要求や教育課題に対応したものでなかったことが批判され、あるいは、自分たちが教育計画から大きな影響を受けているのにもかかわらず、そのことに無関心であった自分が反省され、自分と自分たちにかかわって、しかし公共的に解決することが迫られる地域の教育課題が意識され、その解決のための具体的方策と活動の在り方が切実なものと考えられるようになってきているのである。

現実には地域住民が教育計画づくりやその実施にかかわるようになってくると、教育計画にかかわることの固有の意味がそれらの実践をとおして理解されるようになってくる。教育に関する「公共的意識」の形成過程である。それは、教育自治の担い手としての自己と自分たちの発見過程でもある。

このように考えてくるならば、「教育計画」は教育の公共性を考える上できわめて重要な位置にあることが分かるであろう。しかし、そのことは同時に、旧来の「教育の公共性」や「教育計画」の在り方を批判的に再検討することをぬきにして、その重要性の現実的意味を理解することができないということも示している。本稿で教育計画論の再検討を試みようとする所以である。

II 近現代の教育と計画—歴史的視点—

1 現代教育計画の歴史的相対化

現段階で教育計画論について考える場合、「現段階」をどのように捉えるかによってその内容は異なるであろう。本稿では教育学的視点から「現段階」を、戦後教育の総決算をするとして答申された臨時教育審議会（中曽根首相の諮問機関、1984～87年）の最終答申が出された1987年以降の時代としたい。その答申は教育改革の方向を「生涯学習体系への移行」として打ち出している（その最初は、1986年の同第2次答申）ので、教育の領域からすれば「生涯学習時代」と呼ぶことができる。

この時代は、ソビエト型社会主義体制が崩壊する一方、超大国アメリカ国家と多国籍企業によって主導されたグローバリゼーションが急激に進行したという意味で「グローバリゼーション時代」と言うこともできる。政治・経済的には、イギリスのサッチャー首相、アメリカのレーガン大統領に続いて、日本の中曽根首相が採用した「新保守主義」に加えて、グローバリゼーションに対応する新自由主義が席卷していく時代であり、とくに日本に即しては「新自由主義プラス新保守主義の時代」である。そして、これらがもたらす諸矛盾に対して、より公正で維持可能な社会を求める諸運動が世界各地域で展開され、それらのネットワークがしばしばグローバルな規模で展開してきたという意味で「グローバルな時代」と言うことができる。

「現段階」に対しては、一方ではより視野の広い「現代」、他方ではより短い期間として「現局面」や「現時点」といった用語との区別しておかなければならないであろう。

ここで「現局面」というのは、とくに地方分権一括法（1999年）が成立して以降、2001年中央省庁改革などとあわせて、市場主義的かつ権威主義的な行財政改革が全般的に進められている時代的局面を言う。そして、教育基本法が改定された2006年末からが「現時点」である。それらは1960年代末にはじまる、戦後体制（同時に福祉国家体制、さらには資本主義的近代システム）の「危機の時代」＝「移行の時代」＝「主体形成の時代」としての「現代」の一環である。教育学的視点からみれば、1971年の中央教育審議会答申および社会教育審議会答申によって多様化・個性化政策および生涯教育政策が打ち出されて以降の時期で、戦後教育の再編成が政策的に志向されてきた時代である。

このような時代認識を前提にして検討すべき現段階の教育計画は、社会主義的あるいは全体主義的な計画経済・計画社会や、ケインズ主義的な混合経済体制あるいは福祉国家的計画なども区別・比較されて検討されるべきことは言うまでもない。戦後日本の教育史それも生涯教育・生涯学習の視点に限ってみても、歴史的に比較検討されなければならない重要な教育計画論として次のようなものをあげることができる。

まず第1に、戦後改革の時期、戦後社会教育学の創始者である宮原誠一が、学校教育と社会教育の関係を根本的に再編成し、社会の教育的必要を総合的・系統的に計画化する必要性として提起した「教育の社会計画」論である⁵。第2に、同じ時期から1950年代初めに実践的に取り組まれた、本郷プランや川口プランに代表される地域社会学校運動における教育計画である。第3に、50年代から60年代初めに、山陰の倉吉市や京都府久美浜町などにおいて取り組まれた「自治公民館」運動による地域ぐるみの住民自治的教育計画である⁶。第4に、同じ時期、行政制度の整備にともなって進められてきた地域社会教育計画⁷である。そして第5に、高度経済成長期、人材養成政策の一環として推進された長期総合教育計画とそれに対応し、あるいは

は対抗して展開された地域教育計画である⁸。

もちろん、生涯教育政策・生涯学習政策が展開される現代における教育計画論もいくつかの歴史的段階を区分する必要があるだろう。たとえば、1970年代のコミュニティ政策と市民運動や革新自治体運動との対抗関係の中で問題とされた社会教育計画⁹、現段階の生涯学習政策のもとでの生涯学習条件整備をめぐる計画論¹⁰、そして行財政改革下、社会的統合政策や地域再建の側面をもった地域生涯学習計画¹¹などを、現局面における子育て支援あるいは高齢者対策などと重ね合わせた教育計画、そして現時点における「教育振興基本計画」との区別と関連において検討する必要があるだろう。

以上のようにみただけで歴史的研究の必要性は明らかであるが、現代教育計画論の基本的性格を検討することを課題としている本稿では、上掲のような教育計画論の比較検討をすることは別の機会にしなければならない。ここでは、現局面においては、Iで述べたように、教育計画の根拠としての「教育の公共性」が問われ、それをめぐる対立の中から、新たに創造されつつある公共性に対応した「現代教育計画」が求められていることをふまえ、より一般的で大きな歴史的視点から教育計画論の課題をふりかえっておきたい。

2 教育計画と教育制度の歴史をみる視点

教育の公共性は、近代教育の出発点から問われていた。近代の教育の源流のひとつは、近代ブルジョアジーによる私的家庭教育であるが、近代が神や専制君主の権威に対して法によって認められたすべての人間の平等、すなわち人権の承認によって特徴づけられとしたり、国民国家形成過程において国民として包摂されるすべての人々、すなわちブルジョアジー（中産階級）以外の階層とくに労働者階級を含むすべての国民を対象として、国家が推進する「公的事業」として教育が位置づけられることは必然であった。それは、国家の「教育計画」を求めることになる。

そのことを示す代表的事例は、フランス革命の時期、コンドルセらによって国民議会に提出された「公教育の全般的組織に関する報告および法案」(1792年)であろう。それは、啓蒙主義的・普遍的な人権思想に支えられ、教育は「社会共同の利益」のみならず「全人類の利益」の見地から課せられた「公権力の当然の義務」であり、すべての国民が自分の才能を完成させ、社会的職務を遂行する能力を身につけるための便宜を保障することは、「国民の間に平等を実際に樹立し、かつ法律によって承認されている政治的平等を実際的なものとする」という国民教育の第1の目的を実現しようとするものであった¹²。そのために、公教育施設の配分とその全般的な組織化が意図され、具体的には、小学校、中学校、アンステイテュ、リセー、国立学士院という5階梯にわたり、「全生涯を通じて教育を継続」することができるようにしようとするもので、具体的な数値目標をもった法案と「新公教育計画」の所要経費概算書を含むものであった。

もちろん、啓蒙主義的理念に支えられたこの計画は、反革命の動向もあって、そのまま実現されたわけではない。しかし、歴史的には紆余曲折をへて変容しながらも、長期的視点にたって考えるならば、国民教育制度は現実のものとなってきたと言えるであろう。教育計画の具体的展開を支える教育制度の歴史的研究はこれまでに数多くあり、それに対する社会史的研究も提起されてきたが¹³、そうした動向を検討する際に基本的にふまえるべき第1のことは、近代以降の国民教育制度をめぐる階級的対抗関係の歴史的動向である。

周知のように堀尾輝久は、近代教育の公共性をめぐる関連、理念と現実の錯綜した関係をふ

まえて、近代教育の「三重構造」という枠組みを提起した¹⁴。すなわち、①支配階級の自己教育、②支配階級による労働者・大衆教化、③労働者の自己教育であり、とくに③は労働者大衆の教育について、「慈恵」から「権利」への発展の歴史をふまえたものであった。かくして近現代における労働者・大衆（国民）の教育は、「教化ないし慈恵」としての教育か「権利」としての教育（自己教育）かという基本的対立をかかえるということになる。

堀尾は、近代公教育の歴史的展開をより具体的に検討するために、対象に即して一般的には「大衆教育」、特殊的には「国民教育」の概念を使用しつつ、分析カテゴリーとしては、「公教育ないし公立学校（教育）制度」を当て、「公費」教育観をたどることを研究課題としていた。その際に、とくに労働者の自己教育と近代教育を関連づける公費教育の思想に関しては、W. ラベットの権利思想などの検討を通して、それが「労働価値説に根拠づけられ、剰余価値説を現状批判の武器とすることによって」その理論化の根拠が与えられたとしている¹⁵。

しかしながら、堀尾によって提起された「労働価値説」にもとづく公費教育論が具体的に展開されてきたとは言えない。「労働価値説」に着目して公教育費論を進展させようとしたのは、五十嵐頭であった。彼は「社会と教育の関係を規定するもっとも近代的な、もっとも発展した範疇」として教育費を捉え、堀尾の「三重構造」論を手がかりとしつつ、教育費の貨幣形態を前提とし、その社会的組織形態を「個別分散的な教育費」、「社会的に組織された教育費」、そして「国家教育費」という3つの形態に整理しつつ、その歴史的関連構造を明らかにしようとした¹⁶。たしかに、そうした視点は理念的あるいは権利論的、ないしは運動論的・政治論的な教育史理解をよりリアルな理解に転換する上で重要な提起であったと言える。

五十嵐は、上述のコンドルセの計画などがあったとはいえ、近代の教育史の現実から言えば、公教育費が国家によって組織された国家教育費であることはほとんどなく、堀尾の言う「私事の組織化」＝「社会的に組織された教育費」としての公費教育は近代教育理念をそのまま実現しているものではないと結論づける。そうした中で、労働者階級が要求した教育費は「国家にたいして要求される公費」であるほかはなく、その要求を支えたものが「労働価値説」だということなる。しかし、「社会的に組織された公費の国家教育費への発展」は、具体的な歴史的過程においては、国家的規制と国家機能の強化、さらには軍国主義的教育の物質的基礎ともなった。したがって、教育の物質的基礎の源泉であり、教育要求の物質的基礎である「人間の労働」、教育学概念としての教育費の観点からの批判が必要となるのであるが、そのためには国家にたいする民主主義的な改造の強制が必要である。そこには、教育費の源泉のひとつは「教育そのものにある」という関係が成立する、と五十嵐は言う。

このような五十嵐による「労働価値説」の展開は十分なものとは言えないであろう。それは教育費の根拠を指摘し、その視点から直接的に国家教育費のあり方を批判する啓蒙主義的な議論にとどまっている。たしかに、国家教育費の重要性をふまえ、日本の義務教育費国家負担の在り方に着目した実証的教育費研究もある¹⁷。しかし、そうした研究も含めて、人間労働ないし労働者階級の労働がなぜ、いかにして教育費となり、それが労働者階級の要求とは異なる方向で展開されるのかという論理の展開が不十分である。ここで求められるのは、「教育そのもの」の実践から生まれる「教育労働」、その展開から派生する「教育管理労働」、その疎外された形態としての「教育制度」、教育制度を組織化する「教育行政」といった理論的媒介項であろう。全体として教育労働論的視点の必要性であるが、教育学の現状から言えば、それはまず教育実践論の展開を前提とする。教育実践論にかかわる点についてはIVでふれることにしてここでは

「教育行政学」の視点からの教育計画論をみておこう。

注目できるのは、教育学の理論的関心を社会諸科学の展開の中に積極的に位置づけて「制度としての教育」を考察する黒崎勲である。彼は戦後教育学において支配的であった（「教育と教育行政」, 「内的事項と外的事項」の厳密な区別にたち、一方では教育法学的研究、他方では「アンチ教育行政学」的な理論を展開する）「国民教育論」に対して、より教育行政の実態とその改革に迫りうる「教育行政＝制度論」を展開しようとしている。そうした視点からの教育行政は、「行政としての教育」あるいは「教育のための行政」とは異なって、教育行政の活動を教育の営みとして理解し、教育行政改革を通して教育改革に積極的に参加するという志向性をもつものである。

それは師であり戦後教育行政学の始祖である宗像誠也の教育行政＝制度論を引き継ぐものであり、「教育計画の基礎」になるものであるとされている。すなわち黒崎は、「教育全体を動かす人々の教育意思の組織化の方法とその教育意思の具体的表現である教育計画の究明」が教育行政＝制度論の課題であると言う¹⁸。しかし、彼の『教育行政学』には「教育計画論」という章はなく、「教育計画」は「事項索引」にも含まれていない。教育行政＝制度論の視点からの教育計画論の展開は、今日にいたるまで残された課題となっている。それは、戦後日本における国家的なレベルでの教育計画が、1960年代の高度経済成長期、経済政策の従属変数として能力主義的多様化を進めようとするマンパワー・ポリシーの一環として登場したという歴史的経過があったからかも知れない¹⁹。しかし、黒崎も言うように、いまやアンチ教育行政学はもちろん、教育権論的理解をも越えて、市民社会における教育の動向に対応した「効果的な教育行政」が問われ、新たな平等と公共性の理解を深めることが要請されている。「教育行政＝制度研究は新たな飛躍の時期にきている」²⁰のである。

Ⅲ 現代国家・市民社会・経済構造と教育計画—政治経済的視点—

1 現代教育計画の政治経済学的分析

現段階の教育計画を考える際にまず表象として浮かぶのは、全体を特徴づける新自由主義的＝新保守主義的な教育改革の動向であるが、個別の主たる教育計画論としては、1980年代末からの生涯学習政策の展開に照応した「地域生涯学習計画」、90年代末からの学校改革に伴う「学校計画」、そして、教育基本法改定によって今後の課題となってきた「教育振興基本計画」がある。これらを念頭におきながら、今日における教育計画を論ずることの意味をどのように考えたらいいであろうか。ここで必要になるのが、政治経済的視点からの教育計画、というよりも、現在までの学界動向を考えるならば、「計画」論そのものの社会科学的意味の検討である。それは、現段階における国家・市民社会・経済構造の中で教育計画の位置づけをし、とくに市民社会の内部に国家的論理と経済的論理が浸透する過程をふまえて、その意味を問い直すという作業になるであろう。

たとえば前述の黒崎は、教育の理論関心を「社会諸科学の展開の中に積極的に位置づける」という努力の中から教育行政＝制度論を創造し、そこに教育計画論を位置づけようとした。彼は別に『教育の政治経済学』を上梓している。そこでは、国家はもとより、資本主義とも区別される「市場」の固有の意味を強調しつつ「学校選択論」を展開している。その提起の当否については後述するが、国家・市民社会・経済構造の全体の中で教育の営みを捉え直そうという

方向性をもっていると言う点は重要であろう。それは、今日の教育と教育計画は、古典的＝近代的な国家と市民社会の枠組みはもちろん、福祉国家的な教育政策理解あるいはそれらへの反発としての教育権論や教育運動論では捉えきれないという理解を前提としているからである。

そうした理解が生まれてくる基本的背景としては、グローバリゼーションが展開する中、それと照応する新自由主義的政策が推進され、あるいはそこから生まれてきた諸問題への対応として新保守主義的政策がとられ、その新自由主義的＝新保守主義的政策が、さらにグローバリゼーションを促進し、それに伴う諸問題を深刻化し、それらに対してグローバルな反対運動が展開されているという現段階の特徴が考えられなければならない。こうした中で、経済構造や政治的国家と区別される市民社会レベルでの活動が、あらたに、かつてないほどの注目をあびるようになってきているのである。それは、教育の領域においても例外ではない。

しかし、そのことは教育と教育政策そして教育計画も、あらためて、経済構造・市民社会・政治的国家という近現代の基本的枠組みの理解を前提にして捉え直すことが必要であることを意味している。市民社会の独自性が注目されていると言っても、現代は「生活のあらゆる領域に商品・貨幣関係が浸透している時代」²¹であり、市民社会の奥深く市場経済化が進み、諸個人の個別化＝孤立化を前提にして、あらゆる組織活動に経営主義的な傾向がみられる。つまり、生活全体、社会全体に「商品化・資本化傾向」がみられるのである。これに対して、旧来型福祉国家を脱して「小さな政府・強い国家」をめざす新自由主義的・新保守主義的国家においては、一方では国家的機能を市場にゆだねる方向がみられるが、他方では、情動的諸手段の発展を背景にして、旧来は私的であると考えられていた領域まで国家的・行政的管理が及んできている。そして、行政と民間組織との「協働」による「新しい公共経営」などによる行政官僚と企業組織の相互浸透、それらによる「競争の組織化」としての管理社会化が進展している。これを、現段階における「官僚化・国家機関化傾向」と呼ぶことができる。

こうした傾向の中で注目されるのは、現代国家を「評価国家」と特徴づける見方であろう²²。その日本における代表的論者である三上和夫は、一方で、1940年代の総力戦国家による国民学校制度の設置以降続く、学校の地域的設置をめぐる長期にわたる制度化と地域的公共性の歴史的存在形態を「学区」に着目しながら探求している。そして、もう一つの見方として、1975年法制度改正つまり私学振興助成法と専修学校制度の発足以降、組織・市場問題が本格的に教育行政・学校制度体系に組み込まれたという基本的な変化に着目している。この段階の国家は、市場、市民社会＝公共圏、そして政府を総括する国家の「メタ統合性」が教育基準性・アカウントビリティ・公費の流れにおける評価として問われる「評価国家」であるとされ、その現局面における主要な政策手法として「教育振興基本計画」（2003年中央教育審議会答申）と小泉内閣による「教育改革特区」が位置づけられている。現代国家の特徴的な側面を捉えた上での教育政策動向の分析であり、現代教育計画の理解にとっても重要な指摘である。

以上のような諸傾向から生まれてくる諸問題に対応しようとするならば、とくに市民社会において社会的諸目的を意識的に追求する集团的・組織的・地域的諸実践においては、「脱商品化・脱資本化」と「脱官僚化・脱国家機関化」の実践が不可欠になってくる²³。前述の黒崎がその教育改革論においてとくに問題としている教育行政の官僚主義や「専門家主義」の克服という課題は、「脱官僚化・脱国家機関化」の一環として考えることができるであろう。市民社会レベルの論理として提起されている「学校選択論」は、「分権と選択」を理念とする市場主義的（商品化的）政策の展開を前提としつつ、いわゆるポスト福祉国家段階におけるソーシャル・ガヴ

ァナンス論などに重なるものである²⁴。

脱商品化・脱資本化については脱官僚化論ほど一般的ではなく、脱商品化と脱資本化の概念的区別も厳密になされているわけではない。しかし、グローバリゼーションの展開にともなうてあらためて注目されるようになってきた世界資本主義システム論を展開してきたI.ウォーラーズテインが、「アフター・リベラリズム」とも規定していた1980年末以降の現段階を「脱商品化」の時代として把握していること²⁵、現代の諸福祉国家レジームの類型化を試み、自由主義・保守主義・社会民主主義という定説的な区分をしたエスピン＝アンデルセンが、そのもっとも重要な指標として「脱商品化」を考えたこと²⁶などに、脱商品化という視点の重要性があらわれていると言える。

脱資本化に関しては、アメリカの経済学の泰斗であったJ.K.ガルブレイスの、1970年代の前半における指摘に注目しておこう。すなわち彼は、小企業と消費者世帯の世界で、新古典派経済学の論理が通用する「市場体制」に対して、官僚的・専門家的テクノストラクチャーによって特徴づけられる大企業中心の「計画化体制」が、国民国家レベルをも超えて支配的になってきたことを批判的に分析しつつ、「新しい社会主義」や「公共国家」によって、より平等的な民主主義をめざす調整と計画化の必要性を強調していた²⁷。現段階においては、市場主義と資本主義、中小資本と大資本（とくに多国籍企業）を区別しつつ、経済構造から生まれる「計画化体制」に対して、「公共的目的」をもった計画を提起することがますます重要な意味をもってきている。

2 教育計画化への基本的課題

以上のような基本的な対抗関係を含んだ現段階において、あらためて「計画」について検討しようとする場合、その出発点となるのは、戦前における資本主義の危機の時代、全体主義でも自由放任主義でもない「第3の道」として「自由のための民主的計画」を提起したK.マンハイムの理論である。彼は知識社会学の始祖とされ、ユダヤ人としてヒットラー政権から逃れて、ロンドン大学の最初の教育社会学の教授となった。その理論は、旧来の福祉国家論あるいは保守主義でも新自由主義でもない「第3の道」としての、現段階における「新しい社会民主主義論」に対比することもできる。こうしたことから、マンハイムをポストモダンの社会思想家として位置づけるような議論もある²⁸。

もちろん、マンハイムの生きた時代と今日ではかなりの差異があり、その研究成果をそのまま現段階に適用するわけにはいかない。しかし、彼が指摘した問題群を今日的な課題として位置づけることは可能である。マンハイムが教授として勤務したロンドン大学教育研究院の教授であるウィッティは、マンハイムが扱ったテーマには、社会学においても教育学においても「驚くほど今日的なもの」があると言う²⁹。彼は、知識社会学、ジェンダー的視点、社会的技術、「自由のための民主的計画」などを通して、マンハイムが求めていたのは「失望することなく文化本質主義と下部構造主義を拒否する立場」であるとし、「教育とより広い社会秩序の関係」を追求しようとしてきたことを評価している。

そうした評価をふまえてウィッティは、教室のディスコースと日常生活の関係において知識社会学的視点を発展させ、教育における権限移譲（分権）と選択の動向に政策科学的・社会改革的視点を展開させようとしている。その際に、一方ではポストモダニズム、とくに異質性や複数性、ローカルな物語などを強調し、今日の改革レトリックの正当化に役立ってしまってい

る研究が「現象的な形態を構造的関係と取り違えている」と言って批判しつつ、「民主主義に向けた教育」によってシティズンシップの育成・再活性化を図ろうとする「社会的統合に対する合意的アプローチ」を追求する。そして、消費者の権利と（これまで排除されてきた人々に声を与えるような）「新しい市民権の概念」とのバランスをはかりつつ、社会的正義を追求するアクティブな民主主義的シティズンシップに向けて、「新たなかたちでの集团的結びつきの発展を可能にするような新しい公共空間を、国家と市場化した市民社会との間に発展させることが必要」だとしている。それはもはや、マンハイムが考えた「過度に集権化した計画」を乗り越えたものでなければならないとしながら。

もちろん、マンハイム→ウィッティの方向とは異なる視点から現段階の教育改革にアプローチするものもある。その代表は前述の黒崎勲であろう。彼は「分権化と選択」を基調とする教育政策について、ウィッティが「教育に関する新しい国家の関与の方法」であり、①中央政府の権限の強化と併行している、②教育と社会の関係を、市場と学校という形で再定式化するのである、としていることに留意しつつも、むしろ、それらが旧来の教育政策からの転換であり、「社会的経済的要請への即応を基本理念とする教育政策に替わって登場してきた」政策であることに注目している。そして、分権化と選択の教育政策は、そこにおいてなお国家支配の装置が配置されていることを暴く以上に、「こうした体制がジレンマとして保障せざるをえない自由を、いかに教育の自律性の展開の可能性へと転換させうるかということ」が教育の理論と実践の課題となるとしている³⁰。

この最後の結論のかぎりではおそらくウィッティも異論がないであろう。しかし、黒崎において特徴的なのは、ウィッティが評価するマンハイムではなく、むしろ市場主義的＝新自由主義的理論の創始者のひとりであり、マンハイムを「設定主義的合理主義者」の典型として強く批判しているハイエクに依拠してこうした主張をしているということである。黒崎は、人間理性の限界をふまえ、市場を「社会的共同を導き出す最良の環境」と考えるハイエクの社会理論にしたがって、教育の自律性と能動性、「なによりも教育制度の中で社会化を達成する子ども・青年の主導性に大きな位置を与える教育制度の理論を展望できる」としている³¹。

「子ども・青年の主導性に大きな位置を与える教育制度」という主張の限りでは、これまたウィッティも賛同するであろう。しかし、それらがマンハイムとハイエクという全く異なる、というよりも対立する理論からの結論であるということをもどのように理解したらよいであろうか。その対立を日本とイギリス、あるいは黒崎が依拠するアメリカの制度や実践の差異に帰すことはできない。現代の社会理論とそれにもとづく教育理論として詰めていかなければならない課題がそこにある。

黒崎が依拠している理論には、もうひとつある。近代以降の社会を「物質生産・市場経済・資本主義経済の三階建て」で捉えようとするブローデルの歴史学である。その理論は市場経済の歴史的特殊性＝限界性、資本主義との区別を含むものであり、そこから黒崎は、「市場の調整機能の評価は、如何なる社会的な規制と装置によって、市場経済に対する資本主義の規制と操作を防ぎ、排除すべきかという具体的な課題」³²を導き出す。したがって、新自由主義的イデオログのように市場万能主義の立場をとっているわけではない。しかし、市場（商品・貨幣的世界）と厳密に区別して「資本」概念を捉えてはいない。市場の調整機能を積極的に評価するあまり、その多面的機能、市場＝商品関係の基本的な矛盾とその展開過程についてふれているわけではない。したがって、脱商品化と脱資本化を区別し、それらの実践的課題を明らか

にしているというわけでもない。

たしかに現段階は、商品・貨幣関係とそれを規定する資本・賃労働関係が社会的・個人的生活の全面にわたって展開する時代である。そうであればこそ、「資本」の論理の全面的展開にともなう人間(人格)の変容、とくにそこで進行する「総体的自己疎外」の構造をふまえて、それに対応し克服しようとする教育実践的な課題を明らかにし、そのことを基準に教育政策・教育制度の在り方を検討していく必要があると言えるのである。筆者は、そこから生まれてくる教育学を「主体形成の教育学」として展望している³³。もちろん、それは現段階の政治的国家・市民社会・経済構造とそれら全体にかかわる教育構造をふまえた教育制度の在り方として検討されなければならない。それは、グローバルな時代であり、行財政改革としての地方分権政策が展開する時代に求められる「主体形成＝エンパワーメントの教育学」を必要とするであろう³⁴。

そこでは、グローバリゼーションが展開する中での国家と地方自治体との関係をはじめ、より具体的に地域と学校での行政と実践を分析していく枠組みが必要であるが、黒崎の議論との関わりでは、次の3つの基本的課題を指摘しておきたい。

ひとつは、「選択の自由」の意義と限界についてである。黒崎は旧来の教育政策における「プロセスの管理」から「結果の管理」に移行したことが「選択の自由」を拡大していることに注目している。しかし、「自由」の理解としては、「選択の自由」にはじまって、「拒否の自由」、「批判の自由」、「創造の自由」、そして「協同の自由」を構造的にとらえた上で、主体－実践プロセス－結果－評価－分配の総体において、進行しつつある教育改革を検討する必要がある。

ふたつは、「理性」のとらえ方である。黒崎＝ハイエクが批判している理性は、厳密には近代合理主義的な理性であり、哲学的には「悟性」と呼ばれるものである。現在、教育改革＝計画をめぐる実践と理論において問われているのは、「現代の理性」である。筆者はそれを、地域レベルにおいて教育の在り方を実践的に変革していく「地域づくり教育」の理論と実践に典型的に求められる論理として提起してきた。それは、主観と客観、個別と普遍、ミクロとマクロの対立を克服して、メゾ(地域)レベルでの実践を展開する際に不可欠となる論理である³⁵。いま、それらを教育実践論としての計画論において展開することが求められている。

3つは、現段階で問われている「新しい公共性」論である。ウィットィヤや黒崎の議論は「新しい公共性」の構築、地域的教育公共圏の形成に焦点化されてきている。この点、Iでふれたように、教育の計画化の根拠が公共性であってみれば当然のことであろう。問題はその内実であるが、そのことの立ち入った検討は別著に譲る³⁶。

Ⅳ 地域教育の計画化—教育実践的視点—

1 「計画の論理」をめぐる

現代教育計画論への3つ目の視点は実践論的なものである。実践論と言っても、政治学的、経済学的、社会学的、文化論的など、そのアプローチの仕方によって多様であろう。われわれが明らかにしなければならないのは教育実践論的アプローチであるが、生涯学習時代となり、地方分権が政策的課題とされている中、われわれにとってより身近になってきている地域＝地域自治体における計画を考えるときには、総合的なアプローチが必要となるであろう。そのような地域的計画化における「計画」の論理とはいかなるものであろうか。

ここで、武川正吾が提起する「地域社会計画」をとりあげてみよう。武川によれば、地域社

会計画とは「地域社会における社会計画」であるが、「計画」は「事前の目的設定」と「当該目的の合目的的実現」という2つの契機から成り立つ行為様式である³⁷。彼は、Ⅲでふれたマンハイムを含むそれまでの社会計画論とは異なり、今日社会計画論には次の3つの変化があると言う。すなわち、第1に、理論から実践へ、第2に、大計画から小計画へ、第3に、イデオロギーから現実へ、という変化である。彼は、こうした変化をふまえて、「計画論ぬきの政策論と政策論ぬきの計画論を超えて」社会計画論を展開しなければならないと言うのである。政策科学的アプローチの強調と言えるが、その際の「計画」の論理とは次のようなものである。

まず、計画行為の成立要件である。上記の計画の2つの契機については、個人の水準においても社会の水準においても、さまざまな合理化がなされた上で、近代以降の計画の論理が成立したと考えられている。それは、第1に、時間の合理化であり、とくに「未来」という時間が発見される必要があった。第2に、意識の合理化であり、必然性にとらわれない「自由」の発見、社会に対する操作可能性が生まれる必要性である。第3に、意思の合理化であり、目的を実現するための「禁欲」的な意思の成立である。第4に、手段の合理化であり、計画技術の革新が進展したことである。第1から第3の条件はすでに完了しているのに対して、第4の条件は現在進行中であり、われわれの計画能力はなお未完のものであるとされる。

こうした理解の上で武川は「計画」と「自由」のアンビヴァレントな関係を指摘している。第1に、個人の水準においては、一人の自由の実現のための計画が他人にとっては自由の制限になるという可能性である。第2に、社会的には、計画主体とは別の主体が計画遂行上の客体として操作される可能性である。第3に、計画主体を構成する下位主体が上位主体によって制御＝統制される可能性である。これらを含めて武川は、計画は介入主義を意味し、自由放任主義の対立物となるという関係を問題にしている。

それでは、自由放任主義と全体主義的計画を批判しつつ「第3の道」として「自由のための計画」を提起したマンハイムの計画論（「計画的思惟」）はどのように理解されているのであろうか。武川は、個人計画、モノ計画、経済計画、そして国家計画というそれまでの計画に対する「社会計画」の意味を考察し、それが①計画主体の多元化、②「下から」の計画化、③各計画主体内の民主化という3つの意味合いをもっていると言う。そして、それは（1）包括性への志向、（2）社会政策の計画化、（3）参加の重視という3つの特性をもっていることを指摘しているが、マンハイムが提起した「計画的思惟」についてはふれるところがない。

筆者は生涯学習の計画化にかかわって、マンハイムの「計画的思惟」の特徴を次のように整理したことがある³⁸。第1に、具体的環境を再形成する際にもとめられる、特定の社会形態の特殊の性格を限定するような「媒介原理」が問題とされるということである。それは、近代的な抽象的・科学的思惟とも、単なる歴史的・個別的理解とも異なり、一般に法則化認識と個性化認識の対立を止揚する「課題化認識」（上原専禄）につながるものである。第2に、媒介原理を関係づける「構造的な理解」が必要となることである。それは、多様に展開する学習の要求と学習活動を理論的・実践的に総括しようとする教育計画を考える際に不可欠の理解である。第3に、発見的・発明的思惟とは異なる「計画的思惟」、すなわち「発生状態における、そして実験的態度によって行う観察方法」が求められるということである。それは、プロセスを重視する実践的視点と、アクション・リサーチの手法の重視につながるものと考えられる。

第4に、計画は、非歴史的な「建設」や政治的意味をもたない「管理」とも異なり、現実の社会の「再建」として、目的・手段は歴史的現実と同一平面にあるということである。それは、

計画が社会的実践であり、「介入」的側面をもつとしても目的も手段もまったく外部から注入されるようなものではないことを示していると言えるであろう。第5に、計画においては「人間の変形における媒介論理が社会体制の媒介論理とうまく整合するかどうか」が決定的な問題となり、諸個人が「計画水準に対応する新しい型の自己観察」と「彼の行為を規定する要因も理解」して、「状況の主人」となることが求められるということである。このことは、計画は地域住民の主体形成を伴うことによってはじめて有効であることを示しているであろう。

マンハイムは国家的計画を念頭においており、しばしば相互に矛盾したようなことも言っている。しかし、上記のように彼の計画論の積極面を活かすのであれば、現局面における地域教育計画の在り方を議論する上で示唆するところが多いと言えよう。しかし、以上でみてきたことは計画一般ないし社会計画にかかわることである。ここでより焦点化して教育計画への「教育実践論的」アプローチはどのような性格をもっているかを考えるために、具体的事例によって考えてみよう。

2 学校づくり＝地域づくりとしての地域教育計画

いま、地域住民を含む当事者の参画によって学校改革を進めるような教育計画が求められている。「市民立学校」を創ろうとする動きもそうした流れの一環として考えられる。そうした運動を進めている池上洋通らは、代表的事例として新潟県聖籠町、習志野市秋津地区、および鶴ヶ島市の学校改革の実践をとりあげている。そして、共同研究者の安藤聡彦はそれらに共通した点として、次の3つの点をあげている。すなわち、(1) 市民自身が学校について語り、学び合い、新たな可能性を共有する場の存在、(2) 学校の諸資源を享受し、学校を支援する市民および市民組織の存在、(3) 学校づくりの土台にまちづくりを据える自治体行政の存在、である³⁹。

もちろん、それぞれの実践は個性的で多様な側面をもっている。ここで、最も徹底した学校改革を行ったと思われる聖籠中学校の場合をみるならば、学校統合を契機として「教科センター方式」を導入することをテコとしながら、子どもの主体性・学力・生きる力のいずれも向上させるような総合的な改革を進めていることがわかる。玉井康之はそれらを次のように整理している⁴⁰。

すなわち、第1に学校経営改革であり、①教職員の創造性を生かせるような学校経営の柔軟化・自立化、②教職員の集団指導体制、③教職員同士の意見・アイデア・情報の頻繁な交換を実現していることである。第2に教科センター方式のメリットを発展させる教育課程改革であり、①70分授業による思考・討論・体験・作業等の導入、②選択科目・関心別・習熟度別クラス編制による、学習進度に適した学習体制、③ティーム・ティーティングによる教師の指導力向上、④無学年制による柔軟な対応、などである。第3に学級経営改革であり、①学級とホームベース、そしてインフォーマルな集団の形成により、複数の居場所ができるようにしたこと、②複数の教師の目から子どもをみるような集団的指導体制、などである。第4に、生徒指導体制であり、ここでも①教師による集団指導体制のほか、②学習活動と生徒指導の統一的展開、③教育相談とカウンセリングとの連携、④地域全体で生徒を見守る体制、がとられている。第5に地域生涯学習改革であり、①学校内に地域住民が自由に活用できる地域交流棟を設けたこと、②学校応援団「みらいのたね」、学校に常駐する「どんぐり隊」の組織化、③地域住民の学習成果を体験学習などによって学校教育に活かすこと、などである。

以上のように、学校づくりとまちづくりを統一する視点から、学校そのものの改革を総合的に進める聖籠中学校の教育改革は、ひとつの重要な学校改革モデルを提供していると言ってよい。それまでの実践的蓄積を基盤としながら、地域におけるそれぞれの学校がこうした改革を進めるための方向付けをし、具体的な展開とそのための条件整備の在り方を示すもの、それがほんらい地域教育計画と呼ぶべきものであろう。

筆者は教育実践論的視点からの「教育計画」の理解として、ひとつに、「教育計画とは教育実践の未来に向けた総括である」と考えてきた。ふたつに、教育計画化は「地域住民が自己教育の主体となる過程である」としてきた。そして3つに、地域における教育計画を現実に支えるものは「地域をつくる学び」とその発展を保障する「地域教育公共圏」であるとしてきた⁴¹。聖籠中学校は、地域課題としての教育問題を討議・検討し、すべての地域住民に開かれ、当事者が参加しつつ、公的教育としてあるべき改革に取り組む実践を展開していく場として、まさに「地域教育公共圏」となってきたと言える。

筆者は、地域をつくる学びとして、次の6つの領域を提起している。すなわち、(1) 地域課題討議の「公論の場」、(2) 地域調査学習、(3) 地域行動、(4) 地域づくり協同実践、(5) 地域社会発展計画づくり、そしてこれらをふまえた(6) 地域教育の計画化、である。学校づくりと地域づくりを統一しようとして、学校をひとつの「まち」と考える聖籠町の場合、学校づくりとその計画化の中に(4)から(6)の地域づくり実践が含まれていると言ってよい。しかし、その場合でも(1)から(3)のような実践があってはじめて現実的な学校づくりが可能となったのである。

「公論の場」づくりとして注目されるのは、まず中学校統合問題について全集落で行った座談会(教育委員会主催)、「統合中学校建設推進委員会」(20名のうち17名は「素人」の地域住民)、その答申にもとづく小学校区ごとの説明会などであろう。とくに「統合中学校建設推進委員会」は重要であり、24回の全体会議のほか班別学習などを行い、その成果を答申(これこそ「教育基本計画」)としてまとめたのであるが、教育長として中学校統合を推進してきた手島勇平は、同委員会の活動は「調査審議」と表現すべきであるが、実態は「学びと交流」そのものであった、と述べている⁴²。

この委員会の活動の中には、先進地研修だけでなく、アンケート調査や座談会での対話、そして生徒聞き取り調査などの「地域調査学習」が含まれている。地域行動としては住民参加組織である「統合中学校を育てる会」(「みらいのたね」に発展的解消)が注目されるが、学校統合までの過程に多様な生徒・地域住民参加活動があり、母親中心の「服装を考える会」、新校歌の創作なども学校づくりに重要な役割を果たしたと言える。

これらの「地域をつくる学び」をとおした参加者の自己教育活動こそ、統合中学校という学校づくりの実践的基盤になったのである。そこには、参加者が何のために何をどのように学習するかについて理解していくと言う意味での自己教育主体となり、広い意味での教育労働を担っていくプロセスがある。この自己教育活動を基盤にして、それに応える教師集団と管理職の教育労働があり、さらに行政と地域住民の協同による教育条件整備があってはじめて「地域教育計画」は現実的で有意義のものとなるのである⁴³。

もとより、地域教育計画は地域に個性的で、きわめて多様な実践から成り立っている。その個性性や多様性をふまえつつ、地域教育計画に固有の展開論理を明らかにするのが、教育実践的視点による教育計画論の重要な研究領域なのである。

おわりに

改定された教育基本法によって位置づけられた「教育振興基本計画」の展開によって、あらためて「教育計画論」の教育と教育行政における重要性和実践的意味の検討が必要になってくるであろう。その多面的・総合的・現実的役割を明らかにするためにも、おおきく言って、以上でみてきたような歴史的・政治経済的・教育実践的という3つの基本的視点が必要になる。それらは、現代教育計画の性格を解明するために、ともに不可欠の視点であり、相互に規定しあって発展していくものとならなければならない。

本稿は、北海道大学大学院教育学研究科の鈴木敏夫教授の退職にともなって特別に編集されることになった本紀要に掲載するために、編集担当者からの依頼があつて、急遽とりまとめたものである。

鈴木教授は体育計画研究グループの中心として活躍されてきたが、専門は体育史である。体育計画研究グループには体育史のほかに、体育方法および体育社会学の研究領域がある。ほんらい、それぞれは独立の研究グループが必要な領域であるが、定員や予算の限定からやむなく「体育計画」グループとなっているという側面もあるであろう。しかし、「体育計画」という領域が不要かと言えばそうではないであろうし、体育計画論の発展には、歴史的・社会学的・方法論的視点が不可欠になるであろう。

歴史研究は過去の知られざる事実を明らかにするというだけでなく、現在の課題を考え、未来の方向を見据えるためにこそある。現段階の計画の現実とその意味を捉えるためには、権利論や理念論を越えて、政治的国家・市民社会・経済構造の全体の中で現実の計画を位置づけ、その具体的な動向を検討するような社会学的視点（本稿の意味で、政治経済学的視点）が重要な意味をもつことも指摘するまでもなからう。しかし、計画論は単に行政による人やお金の配分計画ではなく、現場における実践の視点にたつて展開される必要がある。教育の実践とは内容と方法の統一であり、内容を展開する方法論をぬきにして成り立つものではない。その意味で、実践論＝方法論が不可欠であり、本稿で述べたように、教育計画はそれ自体が実践過程である「教育計画化」として取り組まれる必要がある。

以上のことを含めて、「教育計画とは教育実践の未来に向けた総括である」という理解が教育計画論の基本とならなければならない。21世紀の教育学の基盤的な研究領域のひとつとして、身体文化の形成にかかわる健康・スポーツ科学があるが、このようにみえてくると、それは体育計画論の発展をぬきにありえないし、そのためには、体育史、体育社会学、体育方法論の相互豊穰的發展が不可欠であると言える。寄せ集めであるかにみえる研究グループの名称を「体育計画」としたのは、けだし、達見であつたと言わざるをえない。

もとより専門外の筆者が述べることには的はずれなことが多いであろうが、本稿は、体育計画研究グループの出発点から現在まで、その中心にいた鈴木敏夫教授のこれまでのご功績をおおいにたたえたいという気持ちで書かせて頂いた。

- 1 拙稿「社会教育の価値と公共性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第99号, 2006。
- 2 拙著『教育の公共性と社会的協同—排除か学び合いか—』北樹出版, 2006, 第Ⅲ章および第Ⅴ章。以下, 公共性にかかわっては同書を参照されたい。
- 3 藤田英典『義務教育を問い直す』ちくま新書, 2005。
- 4 小川正人『市町村の教育改革が学校を変える—教育委員会制度の可能性—』岩波書店, 2006。
- 5 『宮原誠—教育論集』第2巻, 国土社, 1977(初出1949), p.39。もちろん, われわれとしては, 北海道の教育計画を念頭において北大教育学部を設立しようとした「城戸構想」を忘れてはならない。城戸幡太郎『教育学70年』北大図書刊行会, 1978, p.183~4。
- 6 宇佐川満編『現代の公民館』生活科学調査会, 1964。
- 7 たとえば, 田代元弥編『社会教育計画』医歯薬出版, 1961, など。
- 8 高度経済成長期の教育計画を総括するものとして, 藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所, 1977。
- 9 藤岡貞彦編『社会教育の計画と施設』東洋館出版社, 1980。
- 10 小林文人・藤岡貞彦編『生涯学習計画と社会教育の条件整備』エイデル研究所, 1990
- 11 酒匂一雄など編『生涯学習の方法と計画』国土社, 1993, 上杉孝実・前平泰志編『生涯学習と計画』松籟社, 1999。
- 12 コンドルセ『公教育の原理』松島鈞編訳, 明示図書, 1967, 所収, p.130~1。
- 13 たとえば, 藤枝静正・林量俣編『制度としての教育—子ども・父母・教師のために—』梓出版社, 1991, 中内敏夫『新しい教育史—制度史から社会史への試み—』新評論, 1987。
- 14 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店, 1971, p.6。
- 15 同上, pp.41, 48。
- 16 五十嵐顕『教育を受ける権利と公教育費および教育費』(同『国家と教育』明示図書, 1973, 所収), p.135~6。以下, 引用は同論文。
- 17 たとえば, 井深雄二『近代日本教育費政策史—義務教育費国庫負担政策の展開—』勁草書房, 2004。井深は戦前の実証的研究をふまえて, 日本の教育費政策の歴史を①有償性と国庫負担の組み合わせを基本とする戦前期の「国家教育費主義」に対して, ②無償制と設置者負担の, 戦後教育改革期の「公費教育主義」, ③無償制と国庫負担の, 「55年体制」下の「教育費補助金主義」, ④有償性と設置者負担の, 1971年中央教育審議会答申を先駆とし, 80年代以降に支配的になる「受益者負担主義」に整理している。
- 18 黒崎勲『教育行政学』岩波書店, 1999, p.87~8。
- 19 黒崎は, 社会的要請を基軸とする教育計画は「精神労働と肉体労働との分割という既存の社会的分業の枠組みを前提として, 経営に参加する知的労働者・中間管理職的労働者・単純労働者などという形で階層的に構成される労働力需要に即応する人材の養成・選別・配慮を内容としている」という理解から, 1960年代以降の教育計画を能力主義と「新しい多様化」という視点から検討していると言える。黒崎勲『現代日本の教育と能力主義—共通教育から新しい多様化へ—』岩波書店, 1995, p.20。
- 20 黒崎勲『教育行政学』前出, p.119。
- 21 筆者はこの点を現代の基本的特徴としてきた。拙著『自己教育の論理』筑波書房, 1992, など。
- 22 評価国家という視点から教育振興基本計画の位置づけをしているものとして, 三上和夫『教育の経済—成り立ちと課題—』春風社, 2005, 第3章参照。
- 23 拙稿「脱官僚化・脱商品化と社会的協同のハイブリッド的展開」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第97号, 2005。
- 24 この点, さしあたって, 山口二郎・宮本太郎・坪郷実編『ポスト福祉国家とソーシャル・ガヴァナンス』ミネルヴァ書房, 2005, 神野直彦・澤井安勇編『ソーシャル・ガバナンス』東洋経済新報社, 2004。
- 25 I. ウォーラステイン『脱商品化の時代』山下範久訳, 藤原書店, 2004(原著2003)。
- 26 G. エスピン—アンデルセン『福祉資本主義の3つの世界—比較福祉国家の理論と動態—』岡沢憲美・宮本太郎監訳, ミネルヴァ書房, 2001(原著1990)。
- 27 J.K. ガルブレイス『経済学と公共目的』久我富雄訳, 河出書房新社, 1975(原著1973)。
- 28 D. ケットラー・V. メージャ・N. シュテール『カール・マンハイム—ポストモダンの社会思想家—』石塚省二監訳, 御茶の水書房, 1996(原著1984)。
- 29 J. ウィッティ『教育改革の社会学—市場, 公教育, シティズンシップ—』堀尾輝久・久富善之監訳, 東京大学出版会, 2004(原著2002), p.7。以下, 引用は同書第1章。
- 30 黒崎勲『増補版 教育の政治経済学』同時代社, 2006, pp.15, 19。
- 31 同上, pp.35, 37, 44。
- 32 同上, p.53。
- 33 拙著『主体形成の教育学』御茶の水書房, 2000, を参照されたい。
- 34 その方向性については, 拙著『エンパワーメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン—』北樹出版, 1999, を参照されたい。

- ³⁵ 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代—』前出，第3章第2節参照。
- ³⁶ 拙著『教育の公共化と社会的協働』前出，とくに第Ⅲ章を参照されたい。
- ³⁷ 武川正吾『地域社会計画と住民生活』中央大学出版部，1992，p.3
- ³⁸ 拙稿「生涯学習計画化における実践総括の意義」山本健慈ほか編『自己教育の主体として』北樹出版，1998，p.35～7。
- ³⁹ 池上洋通・荒井文昭・安藤聡彦・朝岡幸彦『市民立学校をつくる教育ガバナンス』大月書店，2005，第2章。
- ⁴⁰ 手島勇平・坂口眞生・玉井康之編『学校という“まち”が創る学び』ぎょうせい，2003，序章。
- ⁴¹ 拙著『教育学をひらく—自己解放のために—』青木書店，2003，終章，など。
- ⁴² 手島ほか編『学校という“まち”が創る学び』前出，p.25。以下，聖籠町の実践については，同書第1章，および池上ほか編『市民立学校をつくる教育ガバナンス』前出，第4章，いずれも手島勇平稿。なお，聖籠町教育長であった手島氏はその後，合併された新潟市の教育政策監として，地方教育行政改革に取り組んでいる。
- ⁴³ 地域生涯学習計画化にかかわってであるが，これらについては，拙著『生涯学習の構造化—地域創造教育総論—』北樹出版，2001，第4章を参照されたい。