

制度としての学校教育の特性とその特性がもたらす問題 —教育格差問題と教員の多忙化問題を なぜ学校教育制度は解決できないのか—

千葉 聡子*

Characteristics of School Education as an Institution and Problems Posed by These Characteristics: Why Can the School Education System not Solve Educational Inequality and Teacher Overwork?

Akiko CHIBA

要旨 現在の学校教育が直面している問題として、教育格差問題と教員の多忙化問題を取りあげ、これらの問題に対して現在行われている対応が、教育の中心にいる子ども、教員、保護者をさらに疲弊させるものであることに注目する。そして問題への対応によって新たな問題が生み出される構造について、その原因を学校教育制度という制度の特性に求め、「制度」そのものを考察することによって明らかにしていく。また後期近代社会のもつ「自己を対象とする再帰性」という特徴によって、教育という制度は自律的に動く力を獲得することを示し、「学校という物語」の成立への疑問がみえ始めた中で、現在の制度としての学校教育の在り方に疑問を持つ必要があることを示す。

キーワード：制度としての学校教育 教育格差問題 教員の多忙化 自己を対象とする再帰性 構造化理論

1. はじめに—制度としての学校教育への 注目

学校教育に対する社会からの期待は高く、また多様である。そしてこの期待に応えるために学校は変化しているが、社会が当然のこととして学校に何かを期待し、また学校が社会という巨大な存在からの期待に応えようとするのは、学校が制度として成立していることと大きく関係している。学校教育が制度であることの意味は何か。制度として学校があることで、学校はどのような力を得ているのか。これらの疑問を考えていくために、まず制度とはどのようなものなのか、その内容を

辞典でつかむことから始めてみよう。社会学の辞典は制度を以下のように説明している。

社会の機能的諸側面ないし諸機能システムにおける人々の確定した行動様式の体系化をさす。人々がそれぞれの時代にそれぞれの地域で一定のパターン化された日常生活を営むことができるのは、細かな行為規則から慣習や法に至るさまざまな水準での社会規範に準じて、それぞれの生活場面でしかるべき行動様式がみられるからである。この行動様式が社会のさまざまな側面で複合化し体系化したものが制度である。それゆえそれぞれの制度は、日常生活において自明のもの、変わらざ

*ちば あきこ 文教大学教育学部教職課程

るものとして立ち現れ、個人からすれば、外在的で拘束的な性格を有している。こうした制度は、社会の大多数の成員によって受容されると、それへの同調に対して積極的な評価が行われ、逸脱に対しては負のサンクションが加えられる。だが、どれだけ拘束力を有し、また強固なものであるとしても、制度は静態的な事態ではなく、安定に向かう制度化と解体につながる脱制度化の継続的な過程に従っている。制度の確立は人々の欲求充足につながり、それに従うことが動機づけられ内面化されることを必要条件とする。個人からすれば、こうした制度に従って行動するのはエネルギー節約の法則に合致しており、そうしない場合よりも容易に欲求充足を実現しうからにほかならない。制度が人々の行動様式を標準化し、互いの間の行動期待を制御することによって、意思決定の負担から人々を解放している。このことは新たな行動様式の創出の前提条件でもある。こうした制度の機能はいつでも作動するわけではなく、人々の行動様式を硬直化させる抑圧のメカニズムに容易に転化しているのは、わが国における家制度の過去と現在が証明している。(佐藤 1993: 863)

個人は制度の下で生活することによって、意思決定の負担から解放され、安定した生活と欲求の充足を得ることができる。また、社会は制度を自明なものであり変わらざるものとすることによって、一定の秩序を獲得していく。しかし他方で、制度は個人を内外から拘束し、場合によっては人々を抑圧するものともなり得るのである。

本稿では、学校教育が直面している問題とその問題への対応の仕方から、学校がもつ力について考察するものである。考察にあたっては、教育問題としての教育格差問題と教員の多忙化問題を取り上げ、二つの問題が学校という物語の成立の困難さをみせていることを示し、その状況の中で学

校教育制度が制度としての力を発揮して問題へ対応していること、またそれがなぜ可能なのか、さらにそうした対応の限界がみえ始めたことを論じていきたい。

それではまず、現在の学校教育が直面する問題から、学校教育制度の制度としての力を確認していこう。

2. 二つの教育問題から学校教育のジレンマをとらえる

(1) 教育格差問題のもう一つの問題

①教育格差問題と学校教育の対応

子どもの生活という点から社会問題をとらえた場合、現在、最も深刻な問題の一つに子どもの貧困問題がある。

阿部彩によると、2006年にOECD（経済協力開発機構）が『対日経済審査報告書』にて日本の相対的貧困率がOECD諸国の中でアメリカに次いで第2位の高さにあると報告し、これが大きな衝撃をもって受け止められたことが、日本における「現代の貧困」への注目の出発点となった。さらにこの報告書では、日本の子どもの貧困率はOECD諸国の平均に比べて高いだけでなく、上昇傾向にあり、また母子世帯の貧困率が突出して高く、特に母親が働いている母子世帯の貧困率が高いことを指摘している（阿部 2008: ii - iii）。内閣府発行の『平成26年版 子ども・若者白書』でも、子どもの相対的貧困率は1990年代半ば頃からおおむね上昇傾向にあり、2009年のOECD調査によれば日本の子どもの相対的貧困率は15.7%でOECD平均の13.3%を上回っており、特に大人が1人の世帯の相対的貧困率が50.8%でOECD加盟国中最も高く、子どもの貧困が拡大しかつ深刻である、と記載されている（内閣府 2014: 30-1）。

このように国際機関から子どもの貧困という事実が明らかにされ、政府は2014年に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」を施行し、続いて2015年には、生活保護に至る前段階での自立支

援の強化を図るため「生活困窮者自立支援法」を施行している。「子どもの貧困対策の推進に関する法律」では、政府は子どもの貧困対策を総合的に推進するための「大綱」を作成するとされており、2014年8月29日に閣議決定された「子供の貧困対策に関する大綱」では、「学校教育による学力保障」として、「家庭環境や住んでいる地域に左右されず、学校に通う子供の学力が保障されるよう、少人数の習熟度別指導や、放課後補習などの取組を行うため、教職員等の指導体制を充実し、きめ細かな指導を推進する」ことをあげている。また「生活困窮者自立支援法」にも、任意事業ではあるが子どもの学習支援が盛り込まれ、日常的生活習慣、仲間と出会い、活動ができる居場所づくり、進学に関する支援、高校進学者の中退防止に関する支援等、子どもと保護者の双方に必要な支援を行うことが目指されている。

また、子どもの貧困問題は教育格差問題につながることに懸念されているが、1990年代半ば以降の経済格差問題の顕在化を背景に、家庭の経済力と文化的背景が学力形成へ影響を及ぼすことが実証研究によって明らかにされてきている。こうした状況について、耳塚寛明は、『富+願望=選択』ではなく『富+願望=学力』であることにより、業績主義の衣をまとった不平等には正当化の契機が内包されている」と述べ、日本においても教育が不平等を是正するのではなく、不平等を拡大するものとなっていく可能性が生まれていることを指摘している（耳塚 2007: 33）。

またこの可能性は、2014年度の「全国学力・学習状況調査」の追加調査としてお茶の水女子大学が文部科学省の委託によっておこなった、「保護者に対する調査」¹⁾でも確認されている。さらに同調査は、不利な環境にも関わらず成果を上げている学校や児童生徒の取組を調査、分析しており、その結果、学校外での学習時間の増加が不利な環境を克服する手段の一つであることを示している。また家庭の社会経済的背景による学力への影響を縮小する学校（小学校の場合）の取組とし

て、第一に放課後を利用した補充的な学習サポート、第二に算数の授業における習熟度別少人数指導（習熟の遅いグループに対する指導）、第三に小中連携（教科の指導内容や指導方法についての連携）、第四に家庭学習の課題の与え方に関する教職員の共通理解、の四点を挙げている（国立大学法人お茶の水女子大学 2014）。

現在の日本社会が抱える教育問題としての教育格差問題、また社会問題としての貧困問題は、子どもの現在と未来の不平等を拡大するものであり、その拡大を防ぐために、家庭環境によってもたらされる不利な状況にある子どもたちに対して、学校教育にはきめ細やかな指導と放課後まで学習支援を拡大することが求められている。社会制度として、学校教育制度に教育の機会均等の実現が求められていることは改めて確認する必要もないが、「子供の貧困対策に関する大綱」、「生活困窮者自立支援法」、文部科学省のいずれもが、子どもの教育格差拡大を防ぐために、学校の直接的管理が及ばないとされてきた放課後や家庭教育という時間や空間への学校教育の進出、つまりは学校による教育の物理的な拡大、管理の拡大を求めている。別の言い方をすれば、学校教育が生み出す教育の物語を全ての子どもたちに実現させ続けるという理由で、学校はさらに自身を強固なものにしようとしているとみることもできる。それでは、実現されるべき教育の物語は、実際にどのような形で維持されているのであろうか。

そこで次に、格差を作り上げあてているもう一つの層である、経済的、文化的に恵まれた環境にあると考えられる私立中学受験を予定する子どもたちの生活に目を向けて、彼らがどのような生活を送っているのかを知っておこう。

②恵まれた層は本当に恵まれているのか

Benesse 教育研究開発センターが全国の公立小学校に通う6年生とその保護者を対象に行った「中学校選択に関する調査」から、私立中学校を受験する子どもたちの生活をみてみよう。この

調査は、全国の小学6年生とその保護者の中学選択に関する意識と行動を明らかにすることを目的に、小学6年生には生活時間、学習時間、学習塾の利用、中学受験について、また保護者には小学校や中学校についての考え、教育観等について質問したものである。調査の結果からは、子どもと保護者が少なからずストレスを抱えながら中学受験に臨んでいることがわかってくる²⁾。

まず学習塾への通塾率からみると、塾に通っている者は回答者の32.2%であり、受験予定別でみると、受験する予定の子どもの通塾率は74.9%、さらに私立中学校を第一志望とする子どもに絞ると89.1%が塾に通っている。また、中学校受験のために進学塾に通っている子どもの通塾回数をみると、最も多いのが週4回で22.7%、次が週3回で22.0%であるが、週6回が11.3%、7回以上も6.0%で、週5回の15.3%を含めると、私立中学校受験者の約3分の1が平日の放課後のほぼ毎日を塾で過ごしていることがうかがわれる。さらに、進学塾での1回の勉強時間の平均は1944分であり、不利な家庭環境にある子どもとは対極にある子どもたちは、1週間の半分以上の放課後を塾という場所で、3時間を超える勉強を行って過ごしている(邵2007:150)。

このような生活は子どもたちに我慢や心身の疲れをもたらしている。心身の疲れを尋ねた質問に対する、私立中学校を受験する子どもと受験しない子どもの回答の違いをみてみよう。私立中学校を受験する子どもの回答(「とても感じる」と「わりと感じる」の合計)が多かったものと、受験しない子どもとの差を示すと、「忙しい」79.3%(受験しない子どもとの差プラス36.3ポイント)、「もっとたくさん遊びたい」75.9%(同プラス12.7ポイント)、「疲れやすい」65.5%(同プラス11.5ポイント)などであった(土橋2007:96)。

また、子どもからみた母親との関係についての質問で、私立中学校を受験予定の子どもと受験しない子どもとの差が比較的大きかった回答(「とてもあてはまる」と「わりとあてはまる」の合計)

を示すと、「あなたが勉強でいい成績を取ることを期待している」が私立中学受験予定者83.6%(受験しない者との差プラス19.7ポイント)、「勉強を教えてくれる」50.9%(同マイナス14.6ポイント)、「よくほめてくれる」62.9%(同マイナス13.6ポイント)、「何にでもすぐ口出しをする」55.2%(同プラス12.6ポイント)、「一緒に遊ぶ」33.6%(同マイナス7.8ポイント)、「しつけが厳しい」64.6%(同プラス5.1ポイント)であった。この結果について報告書では、受験する子どもの母親に対する評価は厳しいものであり、受験という期待を大きくかけられ、子どももそれを感じストレスが高いこと予想される、述べている(土橋2007:94)。

次に保護者の回答から保護者の教育に関する意見をみよう。保護者の教育に関する意見で、子どもに受験させる保護者と受験させない保護者で差が比較的大きかったものをみると、「受験競争は今後ますます厳しくなるだろう」と答えた受験させる保護者は85.3%(受験させない保護者との差プラス12.3ポイント)、「わが子には受験競争を勝ち抜いてほしい」82.9%(同プラス17.8ポイント)、「多少無理をしても子どもの教育にはお金をかけたい」84.3%(同プラス24.1ポイント)、「今の学区の公立中学校は不安なことが多い」81.3%(同プラス34.1ポイント)、「親がしっかりしていないと子どもは受験競争に勝てない」65.1%(同プラス20ポイント)、「子どもを一流大学に入れたい」61.1%(同プラス26.2ポイント)などであった(荒川2007:135)。これらの回答から、子どもに受験をさせる予定の保護者は、学区の公立中学校に対する不安を示しながらも、厳しい競争を覚悟した上で、学校教育を信頼していることがわかる。つまり、彼らは現在の学校教育に対する複雑な思いを抱えながらも、同時に、学校の提示する物語を現実のものにしようと努力しているのである。

しかし注目したいのは、「今の子どもたちは自分の子ども時代よりも幸せだ」という質問に対し

での回答である。「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計は保護者全体で38.0%、また受験させる保護者が33.9%、受験させない保護者が38.7%であった（荒川 2007: 135）。この結果は、半数以下の保護者しか自分たちの子ども時代よりも今の子どもたちが幸せだと思っていないというを示しており、現在の教育について保護者が何らかの疑問をもっていることが予想される回答である。特に経済的、文化的に比較的恵まれていると考えられる中学受験を予定している子ども保護者の方が、僅かではあるが子どもが幸せだと思っていない割合が高いことは、恵まれた環境での教育が果たして本当に恵まれているのか、という疑問を生じさせる。

ここまでみてきた調査結果からは、子どもに中学受験をさせようと考えている保護者はそうでない保護者と比較すると、「子どもを一流大学に入れたい」として学校教育を信じて子どもを受験させようとしているが、同時に「今の学区の公立中学校には不安なことが多い」として学校に対して上記の信頼とは異なる考えを抱いている。そして子どもと保護者は、その矛盾を競争社会、消費社会に生きるものとして、心身にストレスを抱えながらも乗り越えようとしている。しかし、学校が終わった後も塾で勉強しなければならない環境の中で、子どもは疲労し、疲労とストレスを抱える子どもを見続ける保護者は、社会の在り方に対して疑問をもっている、ということができそうである。

これらの事実は、学力形成の効力としての家庭の経済資本や文化資本は、ただ資本があるだけでは意味をもたず、資本を学力に変換するためには実際に学習を行うという変換のための活動が必要になることを改めてわれわれに確認させるものである。そして現実の活動とは、子どもたちによる放課後の学習であり、そこに負担を感じる子どもたちと子どもをそばで支える保護者の姿であった。教育のために時間と資本を費やしている、教育を信頼した格差を作り出すとされるもう一つの層に対しても、現在の教育の在り方は生活から余

裕を奪い、教育への疑問とジレンマをもたらしているということが出来る。しかしそこに、学校を信じるしかないという思いもみて取ることが出来る。

そしてわれわれは、資本が不足する他方の層に対して、放課後における活動を学校が担保するという形で学校教育を実質的に拡大していこうとしている。このシナリオを誰も否定することはできないが、なぜ否定することはできないのか。中学受験を予定する保護者たちも、余裕のない生活を子どもが送ることに對して疑問をもっているが、その生活を否定することはできない。本稿の目的は、この教育政策の是非を検討することではない。検討したいことは、このような子どもの日常生活を求めているのは一体誰なのかということである。教育の拡大を求めているのは、子どもや保護者であり、社会であるということになるのだろうが、しかし、教育の機会格差を論じるにあたって、「貧困を理由として塾に行けないことは問題である」という問いの立て方が一般であり、「塾に行くことが教育の機会均等を破壊する」という問いを立てないのはなぜかと考えたとき、教育の問いの立て方を決めていく一人は制度としての学校であり、制度としての学校がこの子どもの日常を作り出している、という仮説を立てることができるのではないか。この仮説をもとに、制度としての学校は何をしようとしているのか、ということ明らかにするために、次に、学校教育の日常を作り出す中心にいる教員に視点を当てて、さらに考察を進めていきたい。

(2) 教員の多忙化問題が生まれる構造

①多忙な教員への注目

学校の問題として次に挙げるのは、教員が多忙であるという問題である。文部科学省は2006年に「教員勤務実態調査」を実施し、2007年に「学校現場の負担軽減プロジェクトチーム」を設置して学校現場の負担軽減を目指してはいたが、2013年に実施されたOECDの調査により、国際的に

みて日本の教員の多忙であることが再度示された。

日本が初めて参加した2013年のOECD「第2回国際教員指導環境調査(TALIS)」は、中学校及び中等教育学校前期課程の校長及び教員を対象として、OECD加盟国等34カ国・地域で行われたものである³⁾。国立教育政策研究所はこの調査から、現在の教員(前期中等教育段階)の現状と課題を、第一に校内研修等で教員が日頃から共に学び合い、そのことが指導改善や意欲につながっており、第二に研修への参加意欲は高いが、業務多忙や費用、支援不足が課題であり、第三に教員は主体的な学びを生徒から引き出すことに対しての自信が低く、ICTの活用等の実施割合も低く、そして第四に教員の勤務時間は参加国中で突出して長く人員不足感も大きい、とまとめている。

また勤務時間に注目すると、教員の1週間あたりの勤務時間は日本が53.9時間で参加国中最長で、参加国平均38.3時間よりも15時間以上多かった。より詳細にみると、「授業時間」は17.7時間で参加国平均(19.3時間)と同程度であるが、「課外活動時間」は7.7時間で参加国平均の2.1時間を大きく上回り特に長く、また「事務業務」5.5時間(参加国平均2.9時間)、「授業計画・準備」も8.7時間(参加国平均7.1時間)で他国と比べ長いことがわかった(国立教育政策研究所2014)。

これまでも文部科学省は教員の負担軽減の取組を促しているが、再度多忙な現状が国際調査によって指摘されたことから、文部科学省は、2014年11月に業務実態を明らかにすることを目的に「教職員の業務実態調査」⁴⁾を行い、その結果をもとに2015年7月に報告書として『学校現場における業務改善のためのガイドライン-子供と向き合う時間の確保を目指して-』を出している。

この報告書の中では、学校の外に広がる環境の変化および学校内で求められているものの変化によって、学校現場を取り巻く環境は複雑化・困難化するとともに、学校や教員に求める役割は拡大・

多様化しており、それらが教員の多忙化を生み出しているとし、教員が子どもと向き合える時間を確保し、教員一人ひとりが持っている力を高め発揮できる環境の整備が急務であるとしている(文部科学省2015:1)。そして調査結果より、業務に対する負担感と多忙さは必ずしも一致するとは言えず、負担と感じている業務への対策が必要であること、また、個人が負担を感じている業務のみに注目して改善策を講じても学校全体としての最適な改善策になるとは限らないとし、その上で業務改善を行うための五つの方向性を示している。方向性の特徴は、学校内部のみならず教育委員会や地域との協同も含めた組織的な学校運営の強化が求められており、そのための研修や組織運営の見直し、教員の意識改革などが目指されている点にある。しかし文部科学省や教育委員会からの調査文書等の削減以外は直接的な業務削減は提案されておらず、さらなる業務の拡大をもたらすとも読み取れる内容も含まれている(文部科学省2015:14-30)。

このように具体的な業務削減を提案できない理由は、教員の仕事である教科指導と生徒指導が、職務としての範囲を確定することが難しい仕事であるからであり、この点もすでに指摘されていることではある。従って、問題とされてきている教職調整額⁵⁾の見直しも行われないうちである。しかし、ここで教科指導や生徒指導が教員の多忙化とつながっていく仕組みを理解しておくことは重要である。なぜ教員の多忙化が今進んでいるのか、学校の教室で行われている仕事の中にその理由があるはずである。そこで次に、主体的な学びを児童生徒に求めた90年代以降の教育改革と教員のジレンマとの関係を明らかにした中西啓喜の論文から、多忙を生み出す学校内の仕組みについて検討してみたい。

②なぜ教員の仕事は増加するのか

中西(2011)は高校の上位校での学習指導に焦点を当て、1990年代から続く「詰め込んだ知識量」

で評価する学習指導から脱却し、ポスト近代型の学力としての「自ら学び自ら考える力」の育成を目指す教育改革が、少子化という社会状況の中で、教員の「個別主義的面倒見主義」という手厚い指導を生み出す仕組みを論じている。中西によれば、少子化による学校内の生徒の多様化、また同じく少子化によって大学受験が高校生の勤勉さのエンジンとなくなってきた中で、さらに90年代からの「自ら学び自ら考える力の育成」という教育改革により、生徒の学習へのコミットメントが弱まるという状況が生じた。こうした中、上位校においても生徒たちの学力の維持とそのための学習時間増加が求められることとなり、このために高校が取った対応が「個別主義的面倒見主義」であった。つまり上位校であっても、教員は個々の生徒への手厚い対応により学力の維持をなさざるを得なかったというのが事実である。しかし同時期に、学校には「自ら学び自ら考える力」の育成という教育改革の実現も求められていた。中西の論文には手厚い対応と教育改革との間で生じるジレンマを語る教員の言葉が載っている。

ある時期、「自己学習能力」なんて言われた時代があったかもしれないですけど、「自己学習能力」に頼っているのは、子どもたちをある程度のレベルまで上げられないってような、そういう気持ちもあって、どんどん手厚くやっていく。それで、最終的には、3年になっても、まだそういう癖が抜けないってような、そういうジレンマといますか、こちら側もあって、その辺りは常に、どこまで手を掛けて、どう離していくかみたいなことは、ずっと課題になっているんじゃないかと思います。(中西 2011: 154)

この言葉は、「個別主義的面倒見主義」による指導は、意図せざる結果として生徒が「自己学習力」を獲得する機会を奪うことになる、という教員のジレンマを示している。またこうした「個別

主義的面倒見主義」という指導法を取ることが、教員の多忙化をもたらすことは当然予想できる。

中西の分析からわかるように、学力低下として学校に向けられる批判と、少子化の中で学校の生き残りをかけて入試での実績を維持しなければいけない現実の中で、きめ細やかな学習指導がまず求められると同時に、さらに「生きる力」として提示される新たな力の育成に応えるためにも、教員は努力を続けなければいけないのである。

「生きる力」とは、2002年実施の学習指導要領から取り入れられた文部科学省が重視している教育理念であり、資質・能力、人間性、健康・体力についての三本の柱で構成されている。また、三つの柱のうち、資質・能力については「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」とされており、「自ら」という言葉が再三使われている。また、現行学習指導要領への改訂にあたっては、「生きる力」をはぐくむことを基本理念とすることに変化はないということが強調され、改訂にあたっては、これまでの問題点として、「生きる力」の必要性が理解されていなかった、自主性を尊重する余地が教師が指導を躊躇する状況があった、知識・技能を活用する学習活動が十分ではなかった、授業時間が足りなかった、などをあげている(文部科学省中央教育審議会 2008)。また、現在は次の学習指導要領の改訂に向けて検討が開始されているが、検討を求める諮問でも、「知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていくようにすること」が今後も学校での教育において重要であり、そうした力の獲得が課題であると述べられている(文部科学省 2014)。

「生きる力」という理念は決して新しいものではない。しかしその力を子どもたちに獲得させることが難しいということは、学習指導要領の改訂

のたびに指摘されている。そしてそうした困難への対応の一つが教員による「個別主義的面倒見主義」であるが、面倒見主義からの脱却でもある「自ら」という力の育成が面倒見主義によって実現されず、さらにその結果が新たな改革を要請する、という悪循環を生み出している。そしてここに、制度としての学校が打ち出す物語を実現しようとして、疲弊状態に陥る教員の姿をみて取ることができないのではないか⁶⁾。

このように、制度としての学校教育は、学校という物語を成立させるために、新たな課題を提示し続け、さらに解決することを求めてきている。また、教育格差問題と教員の多忙化問題という二つの問題状況は、教育の過剰によって学校教育の中心にいる子どもと教員が、一方で学校教育の過剰に巻き込まれ、他方でその過剰さによって学校教育から疎外されるという、相反する姿を結果的にみせることとなった。また子ども、保護者、教員が、学校教育を信じ学校教育に熱心になることによって、ジレンマを抱えていく姿も示していた。この状況に対して、学校教育という制度はまた自身を拡大することで問題やジレンマを解決していこうとする。しかしその解決方法を取ることで、さらに疲労した子どもとその子どもを支える保護者、また子どものためにといて忙しさを増していく教員を生み出すことになる。

学校は未来の社会を予想しその実現のために、当たり前のこととしてさらに自己を拡大していく。予想される社会で生き抜くための教育の重要性を強調し、教育自らの価値を信じるようにと発信し続けるのである。この学校の力とは一体何なのか。学校は、学校教育という制度として成り立つが故に、無限の拡大をわれわれが知らないうちに行うという力を持ってしまったのではないか。

この制度の力を理解するために、再度、制度そのものについて検討を行い、学校教育制度になぜわれわれが依存してしまうのか、そしてさらに学校教育は拡大し続けるのかどうかについて以下で検討していく。

3. 制度としての学校教育とその力

(1) 制度の中に投げ込まれる個人

制度はわれわれの生活に安定を与えるものであり、そのためにわれわれが制度を作り上げることが本稿の冒頭で確認したが、ここからは、制度自身が制度であり続けるために備えている構造に注目し、そこから学校という教育制度がもつ隠された力について考察していく。それではまず制度の力を数土直紀の解説を頼りに、ギデンズの構造化理論から説明していこう。

ギデンズの構造化理論は、恒常的な社会関係、つまり社会構造としての制度が、行為の意図せざる結果として安定的に再生産されることに焦点をおいている。ここでいう行為の意図せざる結果とは、例えば、われわれが話をするとき、話し手は自分の考えを相手に伝えること意図しているが、「意図せざる結果」として文法という規則を実現させる、というようなことを意味する。一方、文法も、行為者の「話す」という行為抜きにはその存在を語ることはできない。個人の行為と社会の構造はこのように無意識の領域で相互依存の関係にある。

しかし注意しなければいけないのは、行為者は何も知らないで行為させられているわけではなく、行為を意図と結びつけるための知識と、知識を活用するための知識能力をもっており（言語を獲得しており、それを使用することができる）、意図しての行為のための判断を行っている（適切に話そうとしている）。しかし、さらに知識能力と呼ばれるものとは別に、主体は、文法のように言葉にするまでもないある種の知識を、行為をなす際に利用している（結果的に文法に従っている）。この知識が利用される意識の層を実践意識と呼ぶ。行為者はさまざまな条件に従って行為を遂行しているが、実践意識の下でとらえられる条件は、行為を遂行する中ではじめて承認されていくものであり、この条件こそが構造である。

従って、構造は意図せざる結果それ自身である前に、行為によって構築される諸条件なのであり、

主体によって把握され、主体の行為によって再帰的に生産されることで安定的に存続する規則であり、資源なのである。構造も主体も構造化理論では互いが互いの存立のために必要な条件となっているが、主体はあくまでも自由な存在であり、自律的な存在であるがゆえに、構造の存続に加担するのである（数土 1997）。

では、主体はなぜ構造の存続に加担するのか、この疑問を筒井淳也による制度の議論につなげていこう。

筒井は「たいていの制度に関しては、個人は周囲と共同して制度を作り上げていくというよりも、既存の制度の持続と広がりの中に『投げ込まれ、埋め込まれている』といった方が現実的であり、多少不都合があったとしても「周りが従っているから自分も従う」ことになると述べる（筒井 2007: 57）。この制度の説明は、構造における主体の在り方と共通するものであるが、それでは、なぜわれわれは多少不都合があっても制度に従ってしまうのだろうか。それは、制度の「持続（制度は個人の自由にならない）と普及（変更することにコストがかかる）」という特性は、非効率的な制度の存続の可能性を大きくする」からである。制度を変えることには大きなコストがかかるし、何よりも制度に従うことで不確実性を縮減して他者の行動の予測可能性を上げることができる。この理由から、例え非効率的な制度であっても、制度に従うことのほうが合理的であるという判断がされれば制度は生き残っていくのである⁷⁾（筒井 2007: 66）。

また本稿では制度として学校教育制度を扱っているが、他の制度に比べ、教育はその特殊な性格から、不合理や不都合があったとしても持続性が高い制度であると考えられる。教育とは、その結果として人間の成長や発達を実現させるものと考えられるが、教育の結果はそう簡単にわかるものではない。教育は時間を必要とする営みであるからである。ここに教育のもつ不確実性の最大の要因があり、教育が実現しようとしているものは、そもそも不確実性が高

いものといえる。また同じように、教育は未来の社会を作り出す力になるとも考えられるが、未来の社会を予想することが難しい場合、不都合や不合理が制度の具体的な営みのプロセスにおいて生じる可能性が高い。しかしだからこそ、われわれは不確実性を縮減するものとして、制度としての学校教育に依存するのである。

そしてもう一つ、教育が不確実性を強める要素がある。それは現在の社会の特徴である「自己を対象とする再帰性」という要素である。次に中村高康による再帰性と教育についての議論に注目しよう。

(2) 再帰性と学校教育制度

中村高康（2009）は、後期近代である現代社会の特徴である「自己を対象とする再帰性」という点から教育を分析していく。

近代社会は血縁の原理から能力の原理の社会、すなわちメリトクラシー社会に移行し、選抜の規準は知識・技術の多寡となった。しかしこの近代社会とメリトクラシーの関係については、近代化とともにメリトクラシーが進展するという論じ方が一方にあるが、他方で実は社会的なバイアスがかかっているためにメリトクラシーは幻想であるという議論もできる。これまで本論で示した教育格差問題は、後者の議論を支持するものであるといえる。

では、メリトクラシーが幻想となるのはなぜか。それはメリトクラシーの基準が多様であるからである。「能力とは何か」という疑問がしばしば提示されることは、メリトクラシーが再帰的に検討されることを意味するが、逆に言えば、「メリトクラシーの再帰性」により、教育はいつの時代も能力という概念の中身を作り変えることによって、改革を求めることができる。「入学者選抜が常時議論の対象となっているのは、後期近代における制度的再帰性の高まりとみなすことができるが、重要な点は、現代において日本の近代におけるメリトクラシーの生みだした矛盾が再帰的に問

い直され、修正することが常態化しているということである。これがまさに再帰的メリトクラシーの社会のイメージなのである」(中村 2009: 220)と中村は述べるが、この状態は、日々われわれが感じ取っているところであろう。

さらに中村は

私たちはメリトクラシーを必要としているが、メリトクラシーは本来「進展か幻想か」という問いを許容しない性格を持っている。というのも、誰が本当に能力があるのかを知ることができるという前提がなければメリトクラシーの進展・幻想は議論できないが、実際問題としてそれを私たちは厳密には知ることができないからである。私たちに可能なのは「○○ができる(できた)ということは、きっとこの人は能力があるのだろう」という推論だけであり、この推論から「○○ができる(できた)人を能力がある人と見なしておこう」という判断に至るまでにはさほど距離はないのである。だからこそ、メリトクラシーが文脈に応じて多様な形で社会的に構成されるとする見方にリアリティがあるのだ。メリトクラシーは近代社会の理想的理念ではあっても、実態は学歴社会・試験社会の側面を持つのもそうした事情のためである。そうであるならば、社会的に構成されたメリトクラシーがいつも正当化に成功し人々に受け入れられた状態でありつづけるはずはない。むしろメリトクラシーは、事あるごとに再帰的に振り返って多様な基準から問い直される性質を本来的に持っていると考えほうが自然である。そして近代化が進行すればするほど、サービス経済化や教育の大衆化や社会の複雑化に伴って単純な学歴や試験結果や資格だけでは能力のインデックスとしてはもの足りなくなる。そうした反省の契機はより増えていくことになる。(中村 2009: 213)

と述べる。

学校教育制度は、こうしたメリトクラシーの再帰性を制御し、制度の特徴を用いて自身の存続を確実なものとしようとしている。このように、学校教育の姿を仮説的に述べることができるのではないか。

われわれは、学校教育制度という社会制度の中で教育を受けることを正しいこととしてとらえ、制度が提供する能力概念の定義に対して、それは社会の要請であるとして疑わなかった。またその能力概念に従った結果から学校教育の意義を確認してきており、学校教育を受ける機会を均等に、その拡大を目指してきた。しかしこうした学校教育制度のとらえ方は、ナイーブすぎるものだったのかもしれない。学校という場が能力の定義の場として知らぬ間に認められていることに気づき、しかも能力という概念の定義はどのようにも可能であることがわかり始めた時に、その結果、われわれは教育機会の均等さえもが守られないという現実と向き合うことになる。しかし再帰性を特徴とする後期近代社会の中で、修正を常態化することが可能な「能力」を定義する力を自分のものとした学校教育制度は、自身をどのようにも構築することができる自律性をも獲得している。よって、あるいはしかし、能力というものが明確にはなりえないという事実の中でわれわれが問うべきものは、学校教育が求めようとしている能力の意味ではなく、学校教育が制度として能力の定義を行っていくということの意味なのではないか。自律性を獲得した制度、言葉を変えれば、冒頭の制度の定義の最後の部分に書かれていた、「抑圧のシステムへの転化」という点から学校という制度をみる必要性がでてきたのではないか。

4. おわりに—制度の存在が意識される中で

ここで制度の役割についての議論にもう一度もどらう。経済学では、制度は市場を補完するためにある、つまり市場に任せておけないところに制度があると考えられる。したがって、先にも述べたよ

うに、多少の非効率があったとしても、市場に任せるよりも制度の中で生きていくことが合理的であると判断すれば、われわれは制度の中で生き、不確実性の縮減を図っていく。そしてそのことが意図しないことの結果としてなされていた。

しかし現在、教育が制御できない不確実性はより明確にみえるようになってきている。

仁平典宏は教育のもつ不確実性を以下のように述べている。

就業に適したスキル・主体形成のための教育・訓練においても一定の確率で生じてしまう失敗＝残余＝自由は、端的に排除・貧困への転落リスクを意味する。ここで重要なことは、山口毅が解明したように、就業に適した主体形成が成功したか否かは、就業の成功／失敗という結果から遡及的・回顧的に判定されるという点である。さらに、その成功の確率分布は労働市場の状態に依存する。労働市場の状態が供給側にとって良好な場合、遡及的に職業教育の「成功」と判定されるケースは増大し、逆の場合は「失敗」のケースが増大する。この確率分布の変動に、教育が関与できる部分は小さい。(仁平 2009: 186)

教育という制度はこれまでみてきたように、教育格差問題を自身の拡大を通して解決しようとしている。そして、仁平が指摘している雇用という外部がもたらす問題もまた、学校における職業教育の充実によって解決しようとする方向が示されている。このように制度としての教育は制御できない部分を自己の拡大によって取り込もうとしている。教員の多忙化問題も、教育改革によって生じるジレンマや悪循環も、さらなる教育改革に飲み込まれていくかのようにみえる。

しかし、仁平によって提示された事実は、繰り返しになるが、学校教育の出口に制御できない外部があること、また本稿で問題とした教育格差問題は、学校の入り口における学校教育制度が制御

しきれない「家族」という外部が存在することを示してしまっている。筒井は、教育の機会均等を完全実現させるためには、生まれた子どもを家族から引き離す必要があるが、「人間の最も根本的で、最も深いところにある価値観、感覚、感情にそぐわないものである」として、公平性をほぼ完璧にする政策も、ライフポリティックスの観点から制限がかかると述べる(筒井 2006: 141)。つまり、教育の外部として存在する家族を消すことをわれわれは認めないのである。

こうした現在の学校教育制度が制御できない外部の存在をわれわれが意識し始めたということは、現在の制度がその限界がみせ始めたということになるのではないだろうか。また、例えば「能力」の意味を作り直すというような再帰性の発揮は、学校教育制度の内部の不確実な要素を明らかにするものであり、不確実な要素を制御するはずの教育改革が永遠に続く可能性にわれわれは気付いてしまったことになる。そして、新たな改革によって、子どもや保護者や教員が疲労し、子どもや教員が学校から疎外される状況が生み出されるのであれば、ここに学校教育制度に依存することの限界がみえてきたといえることができる。

制度と個人は相互に依存する関係であり、そのために日々の生活では制度を意識することはほとんどない。しかし、これまで示したように、学校教育制度という存在が意識されるようになったことは、社会構造としての現在の学校教育制度を、われわれ側が再度コントロールすることが求められる時期に至ったということなのかもしれない。すなわち、現在の学校教育制度が縮減させようとしている不確実性の内容を改めて問い、新たな「学校という物語」によってその不確実性が縮減される方法を、われわれが新たに作るが必要になってきたことを意味しているのではないだろうか。

<注>

- 1) 調査時期は2013年5月下旬から6月下旬で、調査回答者は小学校391校(有効回答率91.1%)の

保護者 14,383 人（有効回答率 85.1%）、中学校は 387 校（有効回答率 94.4%）の保護者 25,598（有効回答率 85.2%）である。調査内容は子どもへの接し方、子どもの教育に対する考え方、教育費等であった。調査の分析結果として、家庭の社会的背景（家庭所得、父親学歴、母親学歴の三つの変数を合成した指標）が高い児童生徒、また学習時間が長い児童生徒が各教科の平均正答率が高い傾向がみられることを明らかにしている（国立大学法人お茶の水女子大学 2014: 1）。

- 2) 調査時期は 2007 年 12 月。調査の回答者は小学 6 年生 1,501 人（回収率 41.7%）、保護者 1,504 人（回収率 41.8%）であった。回答者の居住地域・人口規模は「特別区・指定都市」が 23.6%、「15 万人以上」31.3%、「5～10 万人」24.9%、「5 万人未満」が 16.7% である。保護者への質問で中学受験を予定している者は 13.2%（特別区・政令指定都市は 21.7%）、また受験させる者で第一志望が私立中学校の者が 60.1%、国立大学の付属中学が 13.6%、公立中高一貫校が 23.7% である。また通塾率は全体で 32.3% であるが、特別区・政令指定都市が 42.3%、15 万人以上 36.5%、5～15 万人 26.1%、5 万人未満が 20% であった。
- 3) 日本での調査時期は 2013 年 2 月中旬から 3 月中旬。調査対象は中学校及び中等教育学校前期課程の校長及び教員で、1 か国につき 200 校、1 校につき教員 20 人を抽出。日本は全国 192 校、校長 192 人、教員 3,521 人が参加した。国公立校約 90%、私立校 10%。調査項目は①教員と学校の概要、②校長のリーダーシップ、③職能開発、④教員への評価とフィードバック、⑤指導実践、教員の信念、学級環境、⑥教員の自己効力感と仕事への満足度、である。
- 4) 調査時期は 2014 年 11 月。調査対象は学校調査は、全国の公立小学校及び中学校を対象にして抽出された 451 校。回収率 100%。教職員個人調査は抽出校に在籍する教職員 9,848 人。調査目的は学校現場の常務改善についての必要な検討を行うため、学校及び教職員の常務に係る受持の状況や負担感、改善策等を把握することであった。
- 5) 教職教員に対しては教員の職務にはなじまないとして時間外勤務手当が支給されておらず、その代わりに、給料月額額の 4 パーセントが時間外勤務手当に替わるものとして、1972 年より一律に支給されているもの。しかし教員の残業時間の平均が大きく増えていること、児童生徒の指導に関わる業務以外の業務の時間数が大きくなってきている

こと、各教員の勤務時間の差が大きくなってきていること、などの理由から教職調整額の在り方及び一律支給の見直しが必要という見解が平成 19 年に出された中央教育審議会答申「今後の教員給与の在り方について」内で「教職員給与の在り方に関するワーキンググループ」の意見として示されている（文部科学省中央教育審議会 2007: 13）。

- 6) TALIS 調査での日本の結果は、学級経営、教科指導、生徒の主体的学習参加の促進のいずれの側面においても、高い自己効力感を持つ教員の割合が参加国平均を大きく下回る。その中でも特に、「生徒の批判的思考を促す」、「生徒に勉強ができる」と自信を持たせる」、「勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする」、「生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする」など生徒の主体的学びを引き出すことに関わる事項について、参加国平均よりも顕著に低い（国立教育政策研究所 2014）。
- 7) 同様の議論を竹内洋もジョン・マイヤーによる制度論的アプローチから学歴社会を論じる中で行っており、「組織にとって学歴は専門技能でもエリート文化でもない。取り入れなければならないルールやカテゴリーであり」、「外在的で客観的で強制力のある社会的事実＝社会的現実として経験されるものが制度である。したがって個人が疑念なしに制度にコミットメントするかどうかは重要ではない。内面化も必要としない。個人的に否定しきれない社会的現実（自明化されないときでも、自分とはかく多くの人とはそう信じて行動しているという意識）として経験されることが制度の最も重要な特徴なのだから」（竹内 1994: 17-8）と述べ、制度が自律的に動くシステムであり、その中で学歴の内容はつくり変えられていくとしている。

<引用文献>

- 阿部彩, 2008, 『子どもの貧困－日本の不公平を考える』岩波書店。
- 荒川英央, 2007, 「子どもへのかかわり」Benesse 教育研究開発センター『中学校選択に関する調査報告書』, 123-137。
- 土橋稔, 2007, 「子どもの生活・意識」Benesse 教育研究開発センター『中学校選択に関する調査報告書』, 85-104。
- 国立大学法人お茶の水女子大学, 2014, 『文部科学省委託研究 平成 25 年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を及ぼす要因分析に関する調査研究 概要』。

- 国立教育政策研究所, 2014, 「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) のポイント」.
- 文部科学省, 2014, 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」.
- 文部科学省, 2015, 『学校現場における業務改善のためのガイドライン－子供と向き合う時間の確保を目指して－』.
- 文部科学省中央教育審議会, 2007 「今後の教員給与の在り方について (答申)」.
- 文部科学省中央教育審議会, 2008 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」.
- 耳塚寛明, 2007, 「小学校学力格差に挑む だれが学力を獲得するのか」『教育社会学研究』80: 23-39.
- 内閣府, 2014, 『平成 26 年版 子ども・若者白書』.
- 中村高康, 2009, 「メリトクラシーの再帰性について－後期近代における『教育と選抜』に関する一考察－」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』35:207-26.
- 中西啓喜, 2011, 「少子化と 90 年代高校教育改革が高校に与えた影響－『自ら学び自ら考える力』に着目して－」『教育社会学研究』88; 141-62.
- 仁平典宏, 2009, 「<シティズンシップ/教育>の欲望を組みかえる－拡散する<教育>と空洞化する社会権－」広田照幸編『教育－せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店, 173-202.
- 佐藤勉, 1993, 「制度」森岡清美他編集代表『新社会学辞典』, 有斐閣, 863.
- 邵勤風, 2007, 「学校外学習」Benesse 教育研究開発センター『中学校選択に関する調査報告書』, 139-63.
- 数土直紀, 1997 「ギデンズの構造化理論」井上俊他編『現代社会学の理論と方法』岩波書店, 217-29.
- 竹内洋, 1994, 「学歴社会論再考－伝統的アプローチと制度論的アプローチ－」『現代社会学研究』7:1-32.
- 筒井淳也, 2006, 『制度と再帰性の社会学』ハーベスト社.