

論 説

シティズンシップ教育研究における 「学校中心主義」(一) ——イバン・イリイチの「脱学校論」に依拠して——

松 山 聡 史

目次

序章

- 第1章 シティズンシップ教育における「学校中心主義」という限界
 - 第1節 「学校中心主義」とは何か、その何が問題なのか
 - 第2節 「学校中心主義」に基づくシティズンシップ教育の限界
 - 第3節 小括 (以上、本号)
 - 第2章 義務的学校という原理とシティズンシップ教育の原理
 - 第1節 ガート・ビースタ
 - 第2節 クラウディア・ルイテンベルグ
 - 第3節 義務的学校という原理とシティズンシップ教育の原理
 - 第4節 小括
- 終章

序章

シティズンシップ教育の現状

グローバル化・情報社会化に伴う「国民統合の自明性の喪失」。投票率の低下に示される、「政治的無関心」「政治的シニシズムの広がり」「若者の政治離れ」と呼ばれる現象。これら現代になって立ちあらわれてきた課題に対応すべく、特に1990年代以降の先進国を中心に、シティズンシップ教育(市民性教育)の重要性の認識が高まっている。日本においても、「望

ましい市民性」を形成する手段として、シティズンシップ教育の研究・実践が様々な形で行われ（嶺井 2007: 4-15）、その一部は公教育制度にも組み入れられつつある。

しかし、シティズンシップ教育の重要性の認識が高まっているからといって、それは各国で同じシティズンシップ教育の研究・実践が行われていることを意味するわけではない。それらは、上記した現代の諸課題をどのように認識するか、その上でどのように対応するかを巡って、幾分か異なった形をとっている。そのことを受けてか、教育哲学においてもなお、シティズンシップ教育の目的・手続きへの見解の一致はいまだ達成されてはいないことも、既に指摘されている（Enslin and White 2003）。シティズンシップ教育の研究・実践は、多くの論者・実践者によって、多様な形で行われているのである。

一方で、世界各地における多様なシティズンシップ教育の研究・実践の多くには、ある共通点が存在することもまた指摘できる。それらは、全ての子ども達が通うとされる「義務的学校」¹⁾を中心としたシティズンシップ教育を念頭に置いているのである。例えばイギリスにおいては、シティズンシップ諮問委員会による報告書『シティズンシップ教育と学校における民主主義の教授』（Advisory Group of Citizenship 1998: 通称クリック・レポート）を契機に、1999年にシティズンシップ教育がナショナル・カリキュラムに教科として取り入れられた。アメリカにおいては、『市民科と政治の共通スタンダード』（Center for Civic Education 1994）によって、「市民科」と「政治」の二つの教科におけるシティズンシップ教育の重要性が示され、州の教育政策に一定の影響を及ぼすこととなった（奥村 2008）。これらは、シティズンシップ教育を、学校で教えられる一教科として扱おうという動きである²⁾。日本においても、経済産業省による『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』（経済産業省 2006）によって学校教育へのシティズンシップ教育の導入の必要が示された。そしてこの報告書と呼応するように、実際の教育現場でも、様々な実践が行

1) 本稿では、特別注記しない限り、「学校」を、「義務的学校」と互換的に用いる。
 2) 他の海外での事例にも様々なものがあるが、例えばドイツでのシティズンシップ教育について詳細に論じたものとしては近藤（2016）を、各国の取り組みを総合的にまとめたものとして嶺井（2007）を挙げておく。

われている。具体的争点を扱う学生主体の政治的リテラシー教育や独自教材の作成といった教員・学校単位の取り組みはもちろんのこと、NPOなどの民間団体による取り組みとして、模擬選挙、議員事務所でのインターンシップ、出前講義などが挙げられよう(坪郷 2015)。これらの取り組みは、主に日本の学校の一教科である総合学習の時間を利用することがほぼ前提となっている。確かに、それらの一部は学校の外におけるシティズンシップ教育をも含みこむ要素を持っているのは否定できない。しかしながら、それらはあくまでも義務的の学校におけるシティズンシップ教育の存在を前提として、それに付加する形で行われているのが現状である。

また、シティズンシップ教育のより具体的な研究については、バーナード・クリックや小玉重夫などによる政治的リテラシーや論争的問題の教育に重点を置いたシティズンシップ教育の主張(Crick 2000=2011; 小玉 2016b; McLaughlin 2003)や、政治学教育における中立性と多元性を両立する教育方法の検討(村上 2016)といった研究が存在している。これらは、必ずしもシティズンシップ教育の場を学校に限定している、というわけではない。しかし、例えばクリックの議論においては、「政治について批判的に、しかも希望を持って議論するという一般国民の伝統を再興する仕事は、まず学校から、教師の手で始めなければならない」(Crick 2000: 33=2011: 54)と明言されている³⁾。クリックの議論を引き継ぐ小玉も、「これまでともすれば、学校は社会や政治から独立した中立的な聖域とみなされる傾向があった。〈中略〉しかし現在、そのような捉え方は有効性を失いつつあり、教育や学校を政治と不可分なものとして捉えることが、理論的にも実践的にも求められている」(小玉 2016b: i-ii)と述べる。また村上の議論も、義務的の学校における政治的中立性と政治学教育の関係を念頭においたものとなっている。つまり、それらの論旨はあくまでも学校教育をシティズンシップ教育の主たる場として位置づけ、その上で、より良い教

3) クリック(Crick 2000=2011)においては、第2章(Crick 2000: 13-34=2011: 27-55)のタイトルが「授業で政治を教える(The introducing politics in school)」となっており、その論旨をひとことでは、「政治教育は現実に即すべきで、理想主義者には修行が必要である」(Crick 2000: 25=2011: 43-44)となる。ここでいう現実に即した政治教育とは、政治に関する概念について、現実に即して教えるということであり、また理想主義者とは政治を教える教師を指している。このことから、彼の議論が学校におけるシティズンシップ教育を前提としていることがわかるだろう。

育目的・教育方法の開発を目指すものとなっているのである。

本稿の目的

本稿の議論は、以上に見たような、シティズンシップ教育の研究・実践の多くが、義務的學校を中心としたシティズンシップ教育を前提に置いている、という現状に関わる。この現状は、これら研究・実践が、義務的學校の就学者を対象としたシティズンシップ教育に関するものであるため当然のことと言うこともできる。しかし本来、シティズンシップ教育が義務的學校で行われるということは、自明というわけではない。むしろ、シティズンシップ教育を義務的學校で行おうとすることそのものの適切性もまた、一度検討し直されるべきことかもしれないのである。

このことを更に一般化するならば、彼／彼女ら研究者・実践者は「子どもは學校でのみ教えられることができる」という前提 (Illich 1970: 25-33=1977: 58-71) を、無批判に受け入れてしまっているということになる。本稿の目的の一つは、ここにある。それは、この「子どもは學校でのみ教えられることができる」という前提を無批判に受け入れたまま構想されるシティズンシップ教育が、どのような帰結に至りうるかを、理論的に明らかにすることである⁴⁾。

このような本稿の議論に近い観点を持ち、現在のシティズンシップ教育の研究・実践に批判的な論者も存在している。その中でも代表的な論者として、ガート・ビースタとクラウディア・ルイテンベルグを挙げることができるだろう。彼／彼女らについては第2章で詳述するため、ここでは簡潔な説明に留めるが、ビースタは學校という場に限定されたシティズンシップ教育を批判し、シティズンシップ教育を、社会全体の責任としての「民主主義の学習」として捉えることを主張する (Biesta 2011=2014)。ルイテンベルグは、學校・學校制度が能動的に学生の主体化を促進することはないと述べ、學校・學校制度がシティズンシップ教育から手を引くことを要求する (Ruitenberg 2010) のである。これらは、シティズ

4) なお學校ではシティズンシップ教育を行うことはできない、という観点は、本稿で依拠するイバン・イリイチを含む、1970年代以降の教育哲学の潮流の一つでもある。しかし、ウィリアム・ガルストン (Galston 2004: 265) など、この観点を認識する理論家も存在しているにもかかわらず、現代の理論家として、この観点に正面から取り組むものは、数少ない。

ンシップ教育における学校・学校制度の役割の限界を指摘し、その限界を、学校の外に目を向けることで乗り越えようとする議論である。

しかし、彼／彼女らの議論も、本稿の観点からすれば、限界があるものと見なさざるをえない。それらは、義務的学校の持つ原理とシティズンシップ教育の持つ原理との関係の検討を欠いているか、不十分だからである。本稿のもう一つの目的は、ここに発する。それは、彼／彼女らのシティズンシップ教育批判を評価することを通して、今後新たなシティズンシップ教育、すなわち「学校中心主義」を逃れたシティズンシップ教育をより徹底的に構想するためにはどのような視点を持たなければならないか、ということを明らかにすることである。

本稿の意義

上記した二つの目的を果たすことで、本稿は、既存の研究よりも徹底した「能動的な市民を育成するシティズンシップ教育」を構想するための糸口を提供するという、一つの意義を果たすことができる。

さらに、本稿のもう一つの意義として挙げられるのは、本稿の議論は、「シティズンシップ教育の方法」を「政治理論」として論ずる、という試みの試行錯誤の一例としても、位置づけられうることである。このことを説明するために、まず、シティズンシップ教育の緒論点について整理しよう。蓮見二郎によれば、シティズンシップ教育実践を政治学的・教育哲学的に考えるための論点として挙げられるのは、次の5点である(蓮見2017)。

- ①シティズンシップ教育の目的
- ②シティズンシップ教育の方法
- ③外国人・移民排斥に対するシティズンシップ教育の役割
- ④シティズンシップ教育と人格教育との関係
- ⑤シティズンシップ教育と宗教との関係

蓮見の論考では、これら論点を提示した上で、それらをめぐる多様なシティズンシップ教育研究の動向についてまとめられているのだが、これら論点は、シティズンシップ教育にとって中心的な論点と、それらに関連する補助的な論点に整理しなおすことができるだろう。中心的な論点とは、

①シティズンシップ教育の目的と、②シティズンシップ教育の方法、のことである。シティズンシップ教育の目的という論点は、言い換えれば「市民として必要な資質とは何か (What)」という問いであり、またそれは「市民として必要な資質が求められるのは何故か (Why)」という問いに連なるものでもある⁵⁾。この問いをめぐる議論には、例えば先にも挙げたクリック・レポートに掲げられ、今なおシティズンシップ教育のひな形とされる「アクティブ・シティズンシップ (能動的市民性)」、そのシティズンシップ諮問委員会委員長であったバーナード・クリックの重視する「政治的リテラシー」(Crick 2000=2011)。リベラリズムの理論家としては、ウィリアム・ガルストンによって主張される「寛容」という徳性 (Galston 2003)、イモン・カランの「道理性」という徳性 (Callan 1995) など、これまで様々な立場から、様々なものが提示されてきた⁶⁾。

シティズンシップ教育の方法、という論点については、クリック・レポートを受けて1999年にイギリスのナショナル・カリキュラムにシティズンシップ教育が取り入れられたことを端緒とし、教育現場での実践の蓄積と共に、教育哲学、教育方法論、教育社会学といった分野で研究の蓄積が図られてきたものでもある。シティズンシップ教育の目的という論点は、主に市民として必要な資質とは何か (What) の問いであった。これに対して、シティズンシップ教育の目的、という論点は、いつ (When)、どこで (Where)、誰が・誰を (Who)、どのように (How) 市民としての資質を身に付けるか、または身に付けさせられるか、という問いにあたる。これらが、一般に「教育の方法」と言った場合に示される、具体的な教授法や教育カリキュラムといった、まさに教育方法論的もしくは教科教育法的な議論の対象となるものであることは、確かである。けれども、これらの問いが教育方法論的・教科教育法的な議論のみの対象となるというわけではない。蓮見がシティズンシップ教育の方法という論点を挙げる際に、学校を超えた「国家・社会レベルで展開するシティズンシップ教育」(蓮見

5) ただし、「何故か (why)」という問いは、シティズンシップ教育研究で検討される問いというよりも、シティズンシップ教育研究に先立つ問題意識として提示される場合が多い。

6) これら「シティズンシップ教育の目的」という論点に関わる議論は、1990年代以降の新しい議論というわけではない。政治教育、市民教育といったものは、19世紀以降の政治思想にとっての一大トピックとなっていたテーマである (関口 2019: 12)。

2017: 30) に触れていることが一つの証左であろう。このような視点は、本稿で取り扱う、社会全体の責任としての「民主主義の学習」というシティズンシップ教育像を提示するビースタの議論にも現れている。他にも、同じく本稿で取り扱うルイテンベルグは、シティズンシップ教育に関する、学校・学校制度の適格性を問い直す。彼／彼女らの議論は、具体的な教授法や教育カリキュラムを超えた視点から、いつ、どこで、誰が・誰を、といったシティズンシップ教育の方法が、通常「教育の方法」と言ったときに想起されるものよりも拡がりを持つ論点であることを示している。

これら中心的なテーマに対して、その他の三つ、③外国人・移民排斥に対するシティズンシップ教育の役割、④シティズンシップ教育と人格教育との関係、⑤シティズンシップ教育と宗教との関係、といった論点は、重要であるが比較的補助的なトピックを扱うものといえよう。外国人・移民排斥、そして宗教の問題は、現在の政治状況に対応する。人格教育との関係は、シティズンシップ教育という分野そのものを画定するために、必要である。しかし、これらの論点は、①シティズンシップ教育の目的、②シティズンシップ教育の方法、といった中心的な論点に、回収されるべきものでもある。これら三つの論点は、二つの中心的な論点の中でも、特に重要なトピックを取り出したものであるといえよう。

このように論点を整理した上で、本稿の二つ目の意義を改めて述べることができる。それは、本稿の議論が、これまで多くの政治理論・政治哲学で行われた議論よりも「シティズンシップ教育の方法」という論点に関わりうることである。政治学においてシティズンシップ教育ないし政治教育を扱うことの必要性・重要性は、日本においても、荻部直や蓮見が既に述べているものであり(荻部 2016; 蓮見 2000)⁷⁾、実際にも多くの研究の蓄積がある。実証的な政治学研究を見れば、イギリスにおける政策としてのシティズンシップ教育の効果について検討したのものがある(Tonge, Mycock and Jeffery 2012)。政治哲学・政治理論の側を見れば、既に挙げたクリック、ガルストンといった、これまで政治哲学・政治理論の立場から

7) 蓮見は、政治教育がこれまで政治学で扱われてこなかった理由の一つとして、政治学と教育学の役割分担の意識が強かったことを挙げている(蓮見 2000: 273-274)。それは小玉(2016b)と同じ問題関心を、政治学の立場から示したものと言えるだろう。

シティズンシップ教育を論じてきた著名な理論家の多くは、主に市民は何を身に付けるべきかという、シティズンシップ教育の目的についての豊富な蓄積をもたらしてきた。

それに対して、シティズンシップ教育の方法という論点を政治哲学的・政治理論的に扱う研究はそう多くないことも、指摘できるように思われる。例外的に、エイミー・ガットマンやイーモン・カランは、「シティズンシップ教育の実践に適した環境について「共通学校」(common school) という理念を」推奨している(井之口 2010: 24; Callan 1995: 265; Gutmann 1993: 4) ことが指摘されており、井之口(2012)はこの理念の再検討を行ったものとして重要であろう。またこの議論と関連して、ガットマン、ガルストン、スティーブン・マセードらが、国家によるシティズンシップ教育をいかに正当化するかを巡って議論を行っている(平井 2017: 127-140)。しかしながら、ガットマンらの議論の焦点は、どちらかといえば、シティズンシップ教育の方法そのものよりも、シティズンシップ教育の目的の方に傾斜している。「自らの考えや生き方を相対化する批判的思考」(平井 2012: 131 原文の傍点は省略した)を求めるガットマンは、国家によるシティズンシップ教育を支持する。ガルストンは、国家によるシティズンシップ教育を否定するが、それは親の教育権限の観点から、ガットマンの求めるような批判的思考を正当化できないからである(平井 2012: 132)。つまり、彼/彼女らの議論は、何をシティズンシップ教育の目的と見なすかによって、シティズンシップ教育の方法が自動的に決定されているかのような構造となっているのである。

これは、シティズンシップ教育というテーマにおいて、現代の政治哲学・政治理論に限定があるということである。既に述べたように、シティズンシップ教育の方法という論点は、具体的な教授法や教科教育法を離れた括りを持つ。であれば、政治哲学・政治理論によっても扱われなければならないだろう。「道徳的な価値(の中で政治に関わるもの)を取り扱う政治理論・哲学と、政治そのものについて取り扱う政治理論」(井上・田村 2014: 3) という類型が正当なものであるならば、シティズンシップ教育の目的を政治に関わる(教育的な)道徳的価値として論じることだけが、シティズンシップ教育研究における政治哲学・政治理論の役割であると、簡単に結論づけることはできないはずである。シティズンシップ教育におけ

る政治哲学・政治理論の役割の限定、という認識がどれほど正当であるかを検討することは、今後の課題としたい。しかし、少なくとも、本稿の認識が正当なものであるならば、本稿の議論は、「義務的学校でシティズンシップ教育が行われるという前提を相対化する」ものとして、「シティズンシップ教育の方法」そのものを政治哲学的・政治理論的に扱うことに、意義を持つということになるだろう。

このことに付随して、本稿では、「ある秩序を形成する原理(メカニズム)」⁸⁾を扱うことを、その研究が「政治」理論的であることを示すものの一つとして、理解する⁹⁾。この理解は、田村哲樹が「政治/政治的なるものの政治理論」(田村 2014)と呼ぶもの(先に挙げた類型の后者にあたる)に近い。田村は近年の様々な「政治/政治的なるものの政治理論」の研究を概観することで、そのような形式の政治理論の独自性を抽出する。それは、「既存の規範とは異なる規範の存在可能性を理論的に担保すること」、秩序形成の「メカニズムの説明」であること、「最終的な基盤の不在」という認識である(田村 2014: 58)。そして、これらの特徴を持った政治理論の独自性は、「規範/経験の二分法に収まらない議論を提供する」ことに求められる(田村 2014: 58)。本稿はこの理解をある程度引き継ぎ、義務的学校を、秩序形成の原理として説明するのである。

しかしながら、「ある程度」引き継ぐと述べたように、イリイチに依拠して学校を語ることは、「政治/政治的なるものの政治理論」そのものではない。なぜなら、「秩序形成のメカニズム」それ自体は、最終的な基盤の不在との関係で捉えられる「政治的なるもの」ではないからである。これは、田村が「秩序形成のメカニズム」について説明する際に、「政治的なるもの」を直接的に関連づけてはいないことから、示唆されよう(田村 2014: 60-64)。他にも、例えば田村も触れるシャンタル・ムフの見解では、

-
- 8) 本稿では、メカニズムは相互に関連する仕組みの総体を意味する一方で、原理はメカニズムを規定する法則を指すと理解する。このとき、メカニズムについて説明することは、原理について説明することを含み込んでいる。その上で、本稿では、基本的に「メカニズム」の代わりに「原理」という言葉を用いる。なぜなら、本稿で説明される「義務的学校の原理」や「シティズンシップ教育の原理」は、具体的な仕組みというよりも、それらを規定する法則を指すものだからである。
- 9) 本稿は、例えば先にも触れた、「道徳的な価値(の中で政治に関わるもの)」を取り扱う政治理論・哲学(井上・田村 2014: 3)を、政治理論ではないとする意図を持っているわけではない。あくまでも、政治哲学・政治理論の数ある形式のうちの一つとして、「ある秩序を形成する原理」を扱うことに注目する。

「政治的なるもの」とは、「社会が制度化されていくあり方そのものに関わるもの」として把握される（Mouffe 2005: 8-9=2008: 22）。注意しなければならないのは、ムフがここで念頭に置く「政治的なるもの」は特定のメカニズムではなく、「空間」であることである。それはムフが、政治的なるものの捉え方の例として、「自由と公共的な熟議の空間」と「権力、対立、敵対性の空間」を挙げていることから示唆される（Mouffe 2005: 9=2008: 22）。それは、「政治的なるもの」を「空間」として理解することでこそ、最終的な基盤の不在を認識することができる、という把握であると言い換えてもいいだろう。本稿がイリイチに依拠して論じるのは、あくまでも「秩序形成のメカニズム」である。結論を少し先取りすることになるが、本稿で学校が秩序形成のメカニズムとして捉えられるのは、それが偶然性を可能とする「空間」であるからではない。偶然性を取り除く「原理」を持つからである。

ただし、このことは、イリイチに依拠して学校を語ることは、「学校」を「政治／政治的なるものの政治理論」として語ることは関わりがない、ということを示しているわけではない。むしろ、その作業は「政治的なるもの」が不在である状況がいかなる問題を生み出すのかを、指摘するものである。そして何よりも、秩序形成のメカニズムとしての学校を相対化することは、「最終的な基盤の不在」という認識のもとで、「既存の規範とは異なる規範の存在可能性」という観点から、「シティズンシップ教育の方法」を構想するための糸口となるのである。

加えて、本稿の三つ目の意義として、本稿の議論が、現代が「教育の再定義」（小玉 2016a: 1）の時代にあるという認識にも対応するものであることを挙げておく。小玉によれば、現代とは、戦後史の中で、1970年代から90年代とは、高度成長が終焉した学校の支配・抑圧性、不平等の再生産としての学校を批判的に捉える時代を経た時代である。現代は、グローバル化が加速し、高度成長期に形成された価値や制度が大きく再編されつつある中で、かつて批判された教育とは異なる意味での教育のあり方を再構築する時代となっているのである。このような小玉の認識は、彼がそれ以前に政治と教育の関係を問い直し、その上でシティズンシップ教育を考えることを念頭に、教育政治学という新たな学問分野を提起した

(小玉: 2016b)¹⁰⁾ ことと無関係ではない。本稿は、シティズンシップ教育における「学校中心主義」を検討することで、そのような「教育の再定義」の時代における、新たな教育のあり方を考察するための一助ともなるだろう。

本稿で用いられる概念

本論に入る前に、本稿で用いられるいくつかの概念について定義づけをしておきたい。

・シティズンシップ教育

シティズンシップ教育についての代表的な定義の一つは、「権利(市民権)と義務(市民としての義務)を担った市民としての自覚を養い、権利の行使の仕方や公的な市民社会にコミットする際のスキルを学ぶことを通じて、他者との共生の作法を子どもたちの中に培っていく教育」(シティズンシップ研究会 2006: 1) というものである。シティズンシップ教育、そしてシティズンシップという言葉をどのように定義するかは、「シティズンシップ教育の目的」という論点に取り組むことそのものであると言える。そのため、未だ多くの議論が行われているのである。研究の歴史的な展開を見ると、過去にはマーシャルの唱えた、後に福祉国家的シティズンシップと呼ばれる消極的なシティズンシップが支配的であった。これに対して、現在では、「参加」と「相互理解」をその要件とする積極的な「自律的な、行動としての」シティズンシップ、つまりアクティブ・シティズンシップがシティズンシップ教育においては支配的になっていると言える(シティ

10) 小玉の政治リテラシーと論争的問題の教育に関する議論が学校を念頭に置いていることは既に触れたが、小玉の教育政治学についての議論においても同じ事が言える。「教育政治学は、学校の管理運営と教育実践の双方を、言い換えれば、学校の統治と学校のカリキュラム、特にシティズンシップのカリキュラムを扱うことになる」(小玉 2016b :115-116) と明言されており、小玉の教育政治学においては、シティズンシップ教育と学校の関係は問われていない。本稿の結論に関連づけて小玉の議論を評価するならば、小玉の提示する教育政治学は、教育と政治の関係を問い直し、それらを架橋しようとするものであるが、そこでは義務的の学校とシティズンシップ教育の関係や、義務的の学校と政治の関係を問い直すという視点までは含まれてはいない、と言える。ただし、本稿の議論は小玉の提出する教育政治学という学問分野の重要性には積極的に賛同する。

ズンシップ研究会 2006: 1)¹¹⁾。この後者の意味でのシティズンシップは、市民の徳、としてのシティズンシップの一種である¹²⁾。本研究ではシティズンシップ教育という場合、もっぱらこのアクティブ・シティズンシップを基礎としたシティズンシップ教育を指すこととする¹³⁾。

また、政治教育、法教育、宗教教育や愛国心教育といったものとシティズンシップ教育との差異が問題とされる可能性もある。しかし『シティズンシップの教育学』（シティズンシップ研究会 2006）ではそれらが総合的に扱われているため、本稿ではそれらの教育を、シティズンシップ教育の下位概念として扱う。例えばシティズンシップ教育と言った場合には政治教育を含み、政治教育と言った場合にはシティズンシップ教育の政治に直接関わる部分を指して用いる。

・義務的学校・学校

義務教育学校及び事実上義務化していると思える学校を、本稿では「義務的学校」と呼び、特別注記しない限り、それを「学校」と互換的に用いる。これは本稿が主に依拠するイリイチによる次の言葉、すなわち「私は「学校」を、特定の年齢層を対象として、履修を義務付けら

11) マーシャルによる福祉国家的シティズンシップから現代のアクティブ・シティズンシップへの移行について言及した研究は多数あるが、ここでは邦語文献の『シティズンシップの教育思想』（小玉 2003）と「近代的シティズンシップの成立と衰退」（亀山 2012b）を挙げておく。また、留意しなければならないこととして、アレク・ヒーターによれば、このシティズンシップ概念の変容は、それまでのイギリスにおけるシティズンシップ概念の伝統を全否定したわけではなく、それを拡張したものとして捉えられるべきものである（Heater 1990: 293-295）。

12) 亀山は、シティズンシップという概念には、それを市民権と捉える見方、市民性と捉える見方、市民資格と捉える見方が存在することを指摘し、その上で「資格という語は権利と義務を伴うメンバーシップを含意するので、社会的なシティズンシップ概念（平等な権利と地位を伴う地位身分）の訳語としては適切かもしれない」（亀山 2012a: 15）と述べる。

13) ただし、シティズンシップ概念をアクティブ・シティズンシップとして、市民性や市民の徳として捉える見方は、必ずしも「政治的な」市民性の復活を目論むものではなく、政治参加以上にボランティアなどによる社会参加の促進を含意していた（亀山 2009: 176-178）。また、ピースタは、アクティブ・シティズンシップ概念が新自由主義と結びついてシティズンシップの個人化や脱政治化に繋がったと述べる（Biesta 2011: 9-10=2014: 18-20）。また、アクティブ・シティズンシップという概念そのものに対しては、仁平典弘によって批判が加えられており、それは①教育の権力性に対する洞察の欠如、②「参加」しない人々の排除の可能性の二点である（仁平 2009）。本稿では仁平の提示した、アクティブ・シティズンシップそれ自体の問題に明示的に立ち入ろうとはしないが、彼らと共通した問題意識も持っている。

れたカリキュラムへのフルタイムの出席を要求する、教師に関連のある過程と定義する」(Illich 1970: 25-26=1977: 59)を基礎とした定義である。

イリイチは『脱学校の社会』(1971=1977)第2章でこの定義を用いて「学校」を論じているが、その一方でその他の章や著作においては義務的学校という言葉をも用いている。彼における両者の相違は明確ではない。そのため、本研究における「義務的学校」の定義は、イリイチの用いる「学校」の定義に依拠し、特に日本の場合、イリイチの定義にそのまま適合する小学校・中学校に加え、後期中等教育を行う学校(高等学校など)¹⁴⁾を「義務的学校」に該当するものとして扱う。高等学校などの後期中等教育は法制度上義務教育ではなく、一見イリイチの定義は適合しないようにも思えるが、日本の後期中等教育を行う学校への進学率は現在98.1%となっており(文部科学省2011: 3)、また2010年度から無償化制度が施行されていることから、事実上就学がほぼ義務化していると見なせるだろう。

本稿の構成

本稿は、①「学校中心主義」がシティズンシップ教育にどのような問題を生み出すことになるか、②能動的な市民を育成するシティズンシップ教育を構想するためにどのような視点をもたなければならないか、という二つの論点について考察することを目的とする。第1章では①を、第2章では②を扱う。本稿全体が依拠するのは、副題に掲げた社会思想家イバン・イリイチであり、彼の思想の中でも、「脱学校論」と呼ばれる議論である。詳しくは第1章で述べるが、本稿で彼の議論に依拠する理由は、その議論が義務的学校の原理的な問題を指摘するものであること。さらに、義務的学校自体が、その原理的な問題を社会全体の原理に転化する制度であるということを指摘する点で、特異性を持っていることによる。このことは、シティズンシップ教育が目的とする、人々を社会の成員(=市民)に育成するということ、に対応し、義務的学校の原理そのものが、シティズンシップ教育の原理に相反してしまう可能性を示すことになる。

したがって、本稿では以下の構成をとる。始めに第1章では、イリイチ

14) 後期中等教育を行う学校とは、高等学校、中等教育学校の後期課程(いわゆる中高一貫校の高等学校にあたる過程)、特別支援学校高等部、専修学校高等課程を指す。

の議論に依拠しながら、本稿で「学校中心主義」と呼ぶものについて、説明を行う。そこではまず「学校中心主義」がどのような特徴を持つものであるかを示し、「学校中心主義」を前提としたままシティズンシップ教育を構想すること自体が、シティズンシップ教育の目的と相反してしまう、ということを主張する。続く第2章では、第1章の議論を踏まえ、「学校中心主義」が、現在のシティズンシップ教育研究の中に根強く存在しつづけていることを示す。そこでは特に、先ほど挙げた、ピースタヤルイテンベルグといった、現代のシティズンシップ教育がもっぱら学校で行われるという前提に切り込む理論家たちの議論を評価していく。その上で本稿では、そのような議論を展開する彼／彼女らすら、「学校中心主義」を十分に相対化できていないことを指摘する。彼／彼女らの議論を評価することを通じて、能動的な市民を育成するシティズンシップ教育を構想するためにどのような視点をもたなければならないかを考える上での糸口を探るのである。

第1章 シティズンシップ教育における「学校中心主義」という限界

第1節 「学校中心主義」とは何か、その何が問題なのか

なぜイバン・イリイチなのか？

まず第1節では、本稿で「学校中心主義」と呼ぶものの定義付けを行う。続く第2節では、「学校中心主義」が孕む問題について説明する。その際に依拠するのが、イリイチのいわゆる「脱学校論」と呼ばれる議論である。イリイチの「脱学校論」¹⁵⁾、特にその端緒となる『脱学校の社会 (Deschooling Society)』(Illich 1970=1977) は、教育学の世界に多大なインパクトを与えたものとして知られている¹⁶⁾。その内容とは、「教育だけでなく現実の社会全

15) ただしイリイチのいう「脱学校化された社会」が意味するのは学校が全く存在しない社会ではなく、「社会の脱学校化をはかること」であり、ある条件の下において学校の意義が認められるということは十分にあり得る。イリイチの目的はあくまでも「社会の脱学校化」であって、それはつまり、「価値の制度化」という現代社会のエートスを変革することである。山本哲士は、学校と学校化の区別を確認した上で、脱学校（山本の説明では非学校）と学校化が同時に存在するものであり、学校を非学校化した「がっこう」があり得るという考えを示している（山本 2009: 97）。

16) 1980年代以降、イリイチの影響力は大きく減じられたのも事実である。大きな原因は二つあるとされる。一つは、1982年に発表された『ジェンダー』におい

体が学校化 (schooling) されてしまっている」(Illich 1970: 15=1977: 2) ことを問題視し、義務的学校の廃止を主張すること。そしてその上で、一種の教育の網¹⁷⁾とでも言えるような新たな教育制度の構想を示すことであった。

ここでなぜイリイチの議論に依拠するのだろうか。それは、イリイチの議論が単なる学校批判の議論ではなく、既存の学校が社会に与える影響を批判するものであり、それは、本稿の問題関心に照らせば、ある「秩序を形成する原理」を指摘するものであるからだ。『脱学校の社会』第1章の冒頭では、以下のように述べられている。

私は以下の拙論において、価値の制度化が進行すれば、必然的に、物質的な環境汚染、社会の分極化、および人々の心理的不能化がもたらされることを、示そうと思う。この三つの現象は、地球の破壊と現代的な意味での不幸をもたらし過程の三本の柱なのである。そして非物質的な要求が商品への需要に変質させられるならば、すなわち人々が、健康、教育、輸送、福祉、心理的治療といった価値は、制度からのサービスあるいは制度による世話を受けたことの結果として得られるのだと思うようになるならば、この破壊の過程がいかに促進されるかを説明しよう。それは、私には、現在なされている未来に関する研究の多くは、価値の制度化をさらに促進することを擁護する傾向にあると考えられ、それとはまさに逆方向のことを生じさせるような条件をはっきりさせなければならないと思うからである。(Illich 1970: 1-2 =2015: 14 訳文は一部修正した)

て、「イリイチの産業社会批判がジェンダー肯定へ転じたかのようにみなされた」(山本 2009: 73) こと。もう一つは、イリイチ自身が「自らの産業社会批判が教条化するのを嫌い、自らの考察自体を「古い」ものと捨てていく態度をつらぬいた」(山本 2009: 73) ことである。しかし、このことは、かつてイリイチが問題としたものが、既に問題ではなくなったことを意味するわけではない。

- 17) イリイチの主張する新たな教育制度はあくまでも「網 (webs)」であって「ネットワーク」を意味するものではない。「彼は、わたしに対しても、自分、上のような図を書いて、その網状の世界を、ネットワークとは違うと強調しました」(山本 1989: 196)。この「網」と「ネットワーク」の違いとその意味については本稿では詳述しない。ただ、簡単に説明すると、イリイチにとって、「ネットワーク」は一方向的な輸送と双方向的な輸送の両方を含んだ言葉であるが、対して「網」は「ネットワーク」の双方向的な輸送という要素のみを持つ言葉である (Illich 1970: 76-77=1977: 142-143)。これは第2章で言及する、『脱学校の社会』以後にイリイチが述べるところの、他律的な「教育」と自律的な「学習」の違いに対応する。

この引用からも分かるように、イリイチの目的は「価値の制度化 (institutionalization of values)」つまり現代の社会と文化およびそのエートス (小澤・小澤 2015: 218) の批判にある。『脱学校の社会』は「サービス商品の制度化をめぐる書」(山本 1989: 199) であって、それゆえに、イリイチの「経済の書」(economic books) (Robert 2002: 184)¹⁸⁾ と呼ばれるものの一つなのである。それゆえイリイチが批判したのは既存の教育方法や教育カリキュラム「のみ」ではなく、学校というシステム自体が原理的に問題を孕むということ、そしてそのことが社会全体における「消費者社会の神話」を再生産し続けてしまっている (山本 1989: 200) ということであった。イリイチが脱学校論を主張するのは、彼が、学校をその現代社会のエートスが集中的に現れるものであり、またそれを更に推進するものであると見なしているがためである¹⁹⁾。イリイチにとって学校とは、産業化社会を産み出し維持する核心的な制度であり、それゆえに、イリイチにとって学校教育批判がその思想の重要な一部分をなすのである。四方利明によれば、イリイチとは「教育を相対化するという、それから教育を社会のありようから問うていくということ、この両者の視点をもって教育や学校について論じた」(四方 1998: 69) 人物であり、その議論は「脱学校論」というよりも、あくまで産業社会批判の一部分であった²⁰⁾。いやむしろ、『脱学校の社会』において、イリイチの興味は学校にあるわけではなかったのである (Hoinacki 2002: 7)。『脱学校の社会』が語ろうとしたのは、脱学校の「社会」なのであり、「学校」という名で表象される秩序から逃れた社会なのである。

このことは、次のように言い換えることができる。イリイチの議論は、学校を社会における秩序形成の原理として位置づけ、相対化し、それとは異なる秩序形成原理の可能性を問うものであった。イリイチの中に「最終

18) ロバートによると、『脱学校の社会』『脱病院化社会』は『エネルギーと公正』と共に、イリイチの「経済の書」と呼ばれることがある。「これらはどれも、産業社会の、あるサービス生産能力に取り組む」(Robert 2002: 184) 書である。

19) 邦訳『脱学校の社会』の訳者解説 (小澤・小澤: 213-229) を参照。

20) 四方によると、イリイチの議論が「脱学校論」と捉えられることで、イリイチの議論の持つ、教育の相対化と、教育を社会のありようから問うていく、という意義が十分に理解されてこなかった。そしてイリイチの議論が学校化の分析ではなく学校批判として理解されたことで、イリイチの議論が教育方法の問題に還元されてしまった、とされる (四方 1998)。

的な基盤の不在」という認識があったのかは現在のところ不明であるものの、一方で、彼の議論を政治理論の一種として位置づけることも、不可能ではないだろう。これが本稿でイリイチをとりあげる理由である。義務的学校のこそが価値の制度化を推し進め、市民を市民でなくしてしまう秩序形成の原理であること。そして、市民を形成し、新たな秩序形成の原理となるべきシティズンシップ教育を義務的学校で実践するということこそが、それ自体として矛盾をはらんでいること。これらを示すためである。

「学校中心主義」とは何か？

それでは、「学校中心主義」の定義付けを行おう。ひとことで言えば、学校中心主義とは、「子どもは学校に所属する、子どもは学校で学習する、子どもは学校でのみ教えられることができる」という前提を当然視してしまうことを指す (Illich 1970: 26=2015: 59)。ここで学校とは、「特定の年齢層を対象として、履修を義務づけられたカリキュラムへのフルタイムの出席を要求する、教師に関連のある過程」(Illich 1970: 25-26=2015: 59)、つまり本稿でいう「義務的学校」を指している。このような前提について、イリイチは次のようにいう。

われわれは子供に慣れてしまっている。子供とは、学校に通うべきだとか、いわれたようにやるべきだとか、彼ら自身の収入と家族をもたないものと決めてしまっている。そして彼らが自分の分を知り、子供らしく行動することを期待する。自分もまた子供であった時代を思い出せばノスタルジアにふけったり、にがにがしい思いをしたりする。われわれは子供の子供らしい行為に対して、寛大であることを期待されている。人類とは、子供を育てる任務によって苦しめられると同時に祝福されてもいる種族だと考えている。しかしながら、われわれは現在抱いている「子供時代」の概念が、西ヨーロッパにおいてつい最近、アメリカにおいては、さらに最近になってから発達したということ、を、忘れていたのである。(Illich 1970: 26=2015: 60)

また、さらに次のように述べる。

前世紀までは、中産階級の「子供たち」は家庭教師や私立学校の助けを借りながら家庭で育てられた。産業社会となってからはじめて「子供時代」の大量生産が実現可能となり、また大衆にも手の届くものとなった。学校制度は、それが作り出す「子供時代」と同じように、近代に出現した現象なのである。(Illich 1970: 27=2015: 61)

このような子供時代の発見と学校制度の創出について、イリイチは、フィリップ・アリエスの有名な著作『〈子供〉の誕生』(アリエス 1980)における議論と同様のことを述べている。つまり、子供時代と学校制度は近代に創出されたものであるにすぎない、ということである。アリエスと同じく、イリイチの認識では子供時代や学校制度は自明ではない。しかし、現実にはそれらは自明視され続けている。それはなぜか。イリイチは改めて強調している。「もしも、年齢に制限のある義務的な学習のための制度がなくなれば、『子供時代』というものは創り出されなくなるであろう」(Illich 1970: 27=2015: 62)、と。ここでは、学校制度が子ども時代を生みだしつづけ、子ども時代が学校制度を生み出しつづけるというサイクルが存在する、ということが示唆されている。そしてまたイリイチは、子供に学校が必要であり、子供は学校で学習すると我々が考えるのは、制度から得られた分別によるものであり、その分別それ自体が学校の産物であるとも述べる (Illich 1970: 28=2015: 63)。つまり、「子どもは学校に所属する、子どもは学校で学習する、子どもは学校でのみ教えられることができる」という、我々にとって自明かのような前提も、学校によって生み出されたものに過ぎないのである。

しかし、子供時代と学校制度が近代以降に出現したものであるということを描き、子供時代と学校制度の創出のサイクルが存在することを指摘するのみでは、それらが我々にとって不必要なもの、悪影響をもたらすものであると言うことはできないだろう。イリイチは、子供時代について「子供時代を経て成長するということは、その子供にとっては自我の意識と社会から課せられた学齢期を通過する役割との間の非人間的な相克の過程に無理に縛り付けられることを意味する」(Illich 1970: 27=2015: 62)として子供時代を批判するが、一体それはなぜなのか。次節では、イリイチがなぜ学校を問題視するのか、そして、子供時代と学校制度のサイクルの何が

問題なのか、を説明しよう。それはすなわち、「学校中心主義」がいかなる問題を持つのかを説明するということでもある。

「学校中心主義」の何が問題なのか？

なぜイリイチは学校制度、および子供時代の放棄を主張するのだろうか。イリイチにとって学校制度とはいったい何なのだろうか。イリイチは『脱学校の社会』第一章を、次の文章で始める。

多くの生徒たち、とくに貧困な生徒たちは、学校が彼らに対してどういう働きをするかを直感的に見ぬいている。学校は、生徒たちが目的を実現する過程と目的とを混同するように学校化する。過程と目的の区別があいまいになると、新しい論理がとられる。手をかければかけるほど、よい結果が得られるとか、段階的に増やしていけばいつか成功するとかいった論理である。このような論理で「学校化(schooling)」されると、生徒は教授されることと学習することを混同するようになり、同様に、進級することはそれだけ教育を受けたこと、免状をもらえればそれだけ能力があること、よどみなく話せれば何か新しいことを言う能力があることだと取り違えるようになる。(Illich 1970: 1=2015: 13-14 訳文は一部修正した)²¹⁾

ここでは、学校が諸個人にとってどのような機能を持つのが示唆されている。その機能とは、「生徒たちが過程と目的を混同してしまうようにする」こと、つまり「学校化」である。「学校化」とは、「『学校』における「価値の制度化」、自律的に学ぶという使用価値を持った行為を『学習』や『教育』といった商品の消費に置き換えていくという『学校』の生産様式」(四方 1998: 80)を植え付けられ、それを内部化させられることをいう。

この「学校化」は、学校に存在する「隠されたカリキュラム (hidden

21) 「学校は、生徒たちが目的を実現する過程と目的とを混同するように学校化する」は、原文では“*They school them to confuse process and substance*”となっている。『脱学校の社会』(2015)では「彼らを学校に入れるのは、彼らに目的を実現する過程と目的とを混同させるためである」と訳されているが、これは山本によれば誤訳である(1989:139)。そのためここでは山本の議論を参照し、訳を変えた。

curriculum)」（Illich 1970: 32=2015: 70)²²⁾によって行われる。イリイチはこの隠されたカリキュラムを、「学校教育の儀式的または儀礼的なものそれ自体」（Illich 1970: 32=1977: 70）と言い、儀礼化されたのは「進歩」であると言う（Illich 1970: 40=2015: 74-79）。そして、その内容を神話（myth）になぞらえ、「終わりのない消費社会という神話」として説明する（Illich 1970: 38-49=2015: 79-87)²³⁾。そして、彼はそれらの克服のために「脱神話化」の計画、これら神話・儀式・儀礼からの脱却を提案する。しかし、この「隠されたカリキュラム」から生徒を守ることはどれほど優れた教師であっても不可能である（Illich 1970 25-33=2017: 58-72）ため、イリイチにとってその計画の実現は義務的の学校に通わない世代の手によらなければ起こりえないことであった（Illich 1970 38=2017: 79）。

ここまでの議論から明らかになるのは、「学校化」とは、イリイチが最も問題視している「価値の制度化」のことを指すということである。ハーバート・ギンタスによると、このようにして「学校化」された生徒たちは、いわば従順であることを教え込まれた操作可能な消費者であり、学校とは人々をそのような消費者であらしめる官僚制の典型的モデルであると、イリイチは考えている（Gintis 1973: 72=2003: 41）。そのような受動的な消費者（passive consumers）は、もし彼が活動的な人であれば単なる活動するための道具としか見なさないような商品を、商品それ自体に価値があるととらえ、活動は単に望まれる消費のレベルを維持するか表示するための方法であるにすぎないとみなしてしまう（Gintis 1973: 72-73=2003: 41）。言い換えれば、「学校は、人々を、彼らの経験・労働・共同体での生活の生産者ではなく、それらの消費者・利用者となるように訓練する役割を果た

22) 邦訳版『脱学校の社会』（2015）では“hidden curriculum”を「潜在的カリキュラム」と訳し、また“The Revolutionary Potential of Deschooling”を「脱学校のもつ革命の潜在的能力」と訳している。つまり“hidden”を「潜在的」、「potential」を「潜在的能力」と訳し分けている。しかしながら、ここで同じ「潜在」という言葉を訳語とするのは適切ではない。なぜなら“hidden curriculum”は学校を否定的に論じるための用語であり、“The Revolutionary Potential of Deschooling”は社会の脱学校の意義を肯定的に論じるための表現であるからだ。

23) イリイチは「終わりのない消費社会という神話」が新たな世界宗教であるとする（Illich 1970: 32）。またこの神話において、「今日学校制度は、有史以来の有力な宗教が共通に持っていた三重の機能を果たしている。それは社会の神話の貯蔵所、その神話のもつ矛盾の制度化、および神話と現実の間の相違を再生産し、それを隠蔽するための儀礼の場所という三つの役割を同時に果たしている」（Illich 1970: 37=2015: 78）

す」(Colins 1998: 4) ののである²⁴⁾。しかし、問題はそこにとどまらない。

学校は学習を「教科教材」に細分化し、これらのあらかじめつくられた建材から組み立てられたカリキュラムを子供の中に構築し、そしてその結果を国際共通の尺度で測定するかのように装うのである。自分の人間的成長の測定に他人の標準が用いられることを甘受していると、人々はまもなく自らもその同じ尺度を自分自身に適用するようになる。彼らはもはや、ここがおまえの場所だとして他人によって自分の場所に押し込められる必要はなく、自分からわりあてられた穴に入り、探すように教えられてきた適当なところに自ら自分を押し込み、しかもその過程で他の人々をもそれぞれの人の場所に入れるのである。そして最終的にすべての人や物がうまくおさまるまで、そのようなことをし続けるのである。(Illich 1970: 40=2015: 82)

学校において何でも測定するように教育されてきた人々にとっての価値は、測定できるもの、数量化できるものに限られている。そのような彼らは、測定できないような価値を見逃してしまうだけでなく、彼らを脅かすものとみなすようになる (Illich 1970: 40=2015: 82)。

それでは、生徒が「学校化」されると何が起こるのだろうか。イリイチによると、

24) これは「専門的教師 (professional educators) が、人々の専門家 (experts) への依存を強化する専門家、生徒達が依存するように教える」(Colins 1998: 3) ということでもある。イリイチは「専門家 (professional または experts)」について『脱学校の社会』で詳細に論じているわけではないが、「福祉関係の役所は、社会の創意工夫を専門的にも政治的にもまた財政的にも独占することを主張し、何が価値があるか、何が可能であるかということに基準をもうける。この独占が貧困の近代化をもたらす元凶である」(Illich 1970: 3=2015: 16) と述べ、また教師による教材の独占を批判する文脈で「工業化が、人々はその内部の働きについては専門家でなければわからないような人工の所産に取り囲まれてしまった。〈中略〉このタイプのデザインには、専門家がその専門的な知識をわかりにくくし、他人の値ぶみをますます不可能にして、人々の発明心を抑制する社会となることを促進する傾向にある」(Illich 1970: 80=2015: 148) と述べている。このことから分かるように、『脱学校の社会』におけるイリイチの議論は、いわゆる専門家権力に対する批判としての意図も持っている。イリイチの「専門家」に関する議論は『婚ヴィヴィアリティのための道具』(Illich 1990) 及び『専門家を無力化する』(Illich 1978) で行われている。特に『専門家を無力化する』では、産業社会を「専門家の帝国主義 (professional imperialism)」と呼び、そこにおける学校の役割と共に批判を行っている (Illich 1978: 42-43)

彼の想像力も「学校化」されて、価値の代わりに制度によるサービスを受け入れるようになる。医者から治療を受けさえすれば健康に注意しているかのように誤解し、同じようにして、社会福祉事業が社会生活の改善であるかのように、警察の保護が安全であるかのように、武力の均衡が国の安全であるかのように、あくせく働くこと自体が生産活動であるかのように誤解してしまう。健康、学習、威厳、独立、創造といった価値は、これらの価値の実現に奉仕すると主張する制度の活動とほとんど同じことのように誤解されてしまう。そして、健康、学習などが増進されるか否かは、病院、学校、およびその他の施設の運営に、より多くの資金や人員を割り当てるかどうかにかかっているかのように誤解されてしまう。(Illich 1970: 1=2015: 13-14)

イリイチがここで述べるのは、学校の社会全体に対する機能である。すなわちそれは、学校によって生徒が学校化されたことで、「教育だけでなく現実の社会全体が学校化 (schooled) されてしまっている」(Illich 1970: 15=2015: 2) ということである。つまり、「学校化」=「価値の制度化」の内部化は、まず学校に通う生徒に対して行われ、彼の想像力までもが「学校化」される。その結果、生徒は受動的な消費者となってしまう、自らが決定すべき価値の決定を制度に委ね、制度による価値の独占を許してしまう。言い換えれば、学校における生産様式と同じ生産様式が、社会全体の生産様式となってしまうのである。

このような学校の機能こそが、イリイチが指摘する学校の問題性である。この説明があれば、先に触れた子供時代の本質も明らかになるだろう。いわゆる子供時代は、我々が学校化されたがゆえに創出され続けているのである。子供は、学校化された我々の想像力によって、ある低年齢の人々が実際にどのように学び育つのかという目的を、その人々に子供時代を与えるというその目的に至るための過程と混同したがゆえに生み出されたものなのである。我々は低年齢の人々を子供時代という段階に押し込め、子供に合った教育とはなにか、子供をどう悪から守るかといった過程の問題ばかり追い求める。その結果、そういった低年齢の人々を学校に押し込めるということが本当に適切であるかどうかには注意を払わないのである。

本節の説明をまとめよう。本稿ではイリイチの言う「子どもは学校に所属

する、子どもは学校で学習する、子どもは学校でのみ教えられることができる」という前提の自明視を、「学校中心主義」と呼ぶ。「学校中心主義」が自明視する学校は、イリイチによれば、生徒たちに「過程と目的」を混同させることで、「価値の制度化」を内部化させるものである。そして、それによって社会全体までもが、「価値の制度化」を前提とした社会として構成されるようになる。「学校中心主義」とは、我々が「価値の制度化」を内部化してしまったことで生み出されたものである。それが学校の生徒に「価値の制度化」を内部化させる機能を持ちつづけさせ、低年齢の人々を義務的学校に通わせることで、「学校中心主義」を再生産し続ける。そのことが、受動的な消費者の生産と、制度による価値の独占を、許し続けているのである。

第2節 「学校中心主義」に基づくシティズンシップ教育の限界

「学校中心主義」に基づく教育の特徴

本節では、イリイチの主張から導き出される「学校中心主義」に基づくシティズンシップ教育について検討しよう。前節によれば「学校中心主義」の教育とは、「目的を実現する過程と目的を混同させる」、「隠されたカリキュラム」を持った義務的学校での教育を当然視し、その結果、「価値の制度化」を個人そして社会に内在させることであった。イリイチの議論を参照するならば、そのような教育は、以下で述べる三つの帰結に至ると考えられる。

- ① 学校で行われる教育こそが価値ある教育であり、学校で教授される知識こそが価値ある知識であるという帰結（学校による価値の独占）。
- ② ある人が学校を卒業したということが、その人が正しい知識を獲得したことを示すという帰結（知識の資格化）。
- ③ 教育研究が探求すべきは学校での教育の質・量を向上させることであるという帰結（教育研究の限定）。

これらは全て「価値の制度化」の結果として生じる、「学校教育／学校化（schooling）を教育（education）と同じものと見る社会の見方」（Greer

1973: 79=2003: 92)²⁵⁾ に原因があると言える。

①学校による価値の独占

学校で行われる教育こそが価値ある教育であり、学校で教授される知識こそが価値ある知識であるという帰結。これについてイリイチ自身が直接的に言及するところでは、

学校は教育に利用できる資金、人および善意を専有するだけでなく、学校以外の他の社会制度に対しては教育の仕事に手を出すことを思いとどまらせてしまう。労働、余暇活動、政治活動、都市生活、そして家庭生活までもが教育の手段となることをやめ、それらに必要な習慣や知識を教えることを学校に任せてしまう (Illich 1970: 82=2015: 25)

また他にも、「隠されたカリキュラム」はまた、学習過程を全日的出席とむすびつけ、その結果個別的な教育事業家を非合法化する」(Illich 1973: 10=2003: 17) と述べられている。これらは「価値の制度化」の問題に関わっている。教育という価値は、学校教育として制度化されるとともに、学校教育によって独占されるのである。このとき、仮に学校の外で教育され、学ばれた知識があったとしても、それは教育的・政治的に「合法」な学校がその正しさを認める限りで正しい知識であるにすぎないということになる。学校がその正しさを認めないのであれば、それらは教育ではないし知識でもないということになる。ここで学校は、価値を決定する権力を持つとも言える。実際には「誰もが、学校の外で、いかに生きるべきかを学習する」(Illich 1970: 28= 2015: 64) にもかかわらず。

また、イリイチはこれについて、もう一つの側面を指摘してもいる。「学校教育の基礎にあるもう一つの重要な幻想は、学習のほとんどが教授 (teaching) の結果であるとすることである」(Illich 1970: 1=2015: 12 訳文は一部修正した)。教育という価値が学校教育によって独占された結果、

25) この引用部の“schooling”は、邦訳版「すべてが学校化しつくされている」(Greer 1973=2003)では「スクーリング」とカタカナを付して「学校教育」と訳されている。ここでは“schooling”が“education”と対比されているため、そのように訳すのも適切だと思われる。一方で、邦訳版も意識しているように、「学校化」という意味もここには含まれているため、本稿では「学校教育」と「学校化」を併記した。

学校教育が価値を設定するだけでなく、学校教育の外で行われた学習さえも学校教育の成果として回収される。しかもこれは学校教育が能動的に行うことではない。我々がその認識の上で、子どもを教える特権的な制度として学校を考えることによって、学校教育の外で学ばれた知識を、学校教育の手になるものとして勝手に想定する。「価値の制度化」が我々に内部化されているために、学校が能動的に何もしなかったとしても、我々は「正しい」知識や「正しい」教育を、学校教育の手による教育・知識として自発的に想像し、学校教育の外で行われた「間違った」教育を自発的に想定して、自発的に排除しつづけるのである。

②知識の資格化

「隠されたカリキュラムは、顕在化したカリキュラムを商品に換え、その習得を最も確実な富の形にする。知識を持っているという証明書は、所有権や会社の株や家族の相続財産などと違って、異議申し立てを受けない」(Illich 1973: 9=2003: 16)。これも学校による「価値の制度化」の帰結である。学校教育が教育という価値を独占するがゆえに、学校が学校を卒業する生徒に与える卒業証書のような免状が「彼は教育を十分に受けた」という証明書として機能することになる。現実にもそのような免状を受けたからといって生徒が本当に教育を十分に受けたと言えるのかは定かではないものの、少なくとも社会的にはそのようなものとして認められる。卒業証書を、名実ともに教育を十分に受けたことの証明書とすることもできないわけではない。例えば留年制度である。しかし、そのような制度は学校による価値の独占を強化するというにしかならないだろう。

③教育研究の限定

学校教育を教育と同じものとすることによって、教育を向上させることは学校教育を向上させることを意味することになる。そこから次の二つが言える。一つは、学校教育に対する批判は学校教育内部の問題として語られるということである。イリイチはこう述べる。

学校教育の危機は近代産業社会のより深い危機の徴候であるのだから、学校教育の批判者たちにとっては表面的な解決を避けることが是

非とも大切である。〈中略〉しかし学校に対する批判のほとんどは、教育的、政治的、あるいは科学技術的なものである。教育者の批判は、何がどのように教えられるべきかというレベルにとどまっている (Illich 1973: 6-7=2003: 13-14)。

ここでイリイチが指摘するのは、当時の学校教育の批判者たちが学校教育を改善することをあくまでもその目的としており、学校教育の構造となっている「隠されたカリキュラム」というポイントを突いていないことである。イリイチによれば、教育的な批判とは、学校におけるカリキュラムや学習環境に対する批判といったものをいう。その例としてイリイチが挙げるのは、アフリカ文化などの文化多様性教育や、女性解放といった性差別に関連する教育の導入や、学校の建物の建て替えなどである。政治的な批判とは教育行政に関するものであり、学校の運用や子どもの学習意欲の問題をいう。そして科学技術的な批判とは、学校における科学技術の利用に関するものであり、コンピュータを用いた教育や、科学的に測定された生徒の行動変容パッケージの要求といったものを指している (Illich 1973: 6-7=2003: 13-14)。これらの批判は、学校教育そのものを問うものではない。学校教育の自明性を維持し、「隠されたカリキュラム」という根本的な問題に踏み込むことなく行われる学校への批判は、学校の内部における問題を解決するかもしれない。しかしそれは、「価値の制度化」という、学校教育そのものの問題を解決するわけではないのである。

この指摘は現代においても通用するものだろう。もちろん、現代の教育研究においては、学校教育の内部を扱うものがその全てであるわけではない。序章で挙げた小玉 (2016a) のように、「教育」という概念の問い直しを図る議論も登場し、教育学の一トピックとなっている。さらに、イリイチの述べる「隠されたカリキュラム」とは視点が少し異なるものの、「隠されたカリキュラム」を扱う研究も相当数存在する²⁶⁾。けれども、現代に

26) 教育学において、「隠(さ)れたカリキュラム」は、また「潜在的カリキュラム (latent curriculum)」とも呼ばれる。荒井英治郎の述べるところでは、これは「言明されることなく教員等から暗黙裏に伝達・内面化される価値観・社会規範・態度・原理・行動様式の体系を指す」(荒井 2016: 280)。これはイリイチの述べる「隠されたカリキュラム」を含み込むものと理解することができるだろう。しかし一方で、現在の「隠されたカリキュラム」研究は、それをイリイチのように義務的學校という制度そのものとして、または「価値の制度化」として、積極的に論じるものではないと考えられる。このことは、荒井が「潜在的カリキュラムの例と

において特に注目度の高い教育研究・実践は、学校教育内部の問題を取り扱うものであることも、また事実である。コンピュータ、特にタブレットPCや電子書籍を学校で積極的に用いようとする動き。近年新自由主義的な発想から研究が進められている、市場原理による学校教育の質・量の向上・効率化を目指す学校選択制や教育バウチャー制度。つめこみ教育と呼ばれる知識偏重教育から脱した経験主義的教育をめざしたいいわゆる「ゆとり教育」とその後の「脱ゆとり教育」。これら現在において特に注目度の大きい教育研究・実践は、イリイチの時代における学校への批判と同様に、学校内部の問題を表面的に解決するだけなのである。

もう一つは、学校教育の外側における教育の改善を問題化しないということである。これは①学校による価値の独占の結果としても生じる。学校教育が独占的に教育を司る制度なのだから、当然のこととして、それ以外の場所での教育は顧みられないことになる。これについては、現在教育研究の重要なトピックとして生涯学習の研究が隆盛しているためあまり問題とは言えない、と考えることもできるように思える。しかし、イリイチの問題関心に即せば、安易にそのように判断することはできない。イリイチが行おうとしたのは、単なる学校批判ではなく、社会の脱学校化だったからである。第1章第1節で述べたように、『脱学校の社会』は、学校批判の書というよりも、産業社会批判の核心部として書かれた書であった。また、イリイチの脱学校論は、義務的學校を、産業社会のエートスが集中的に現れ、さらにそれを推進するものとして位置づけ、批判する議論であった。これまでの本稿の議論から示唆されるように、この「産業社会のエートス」は、「価値の制度化」と理解される。そして「価値の制度化」を生徒達に内部化させるのが、イリイチの述べる「隠されたカリキュラム」である。ここで、学校は「産業社会のエートスが集中的に現れる」ものである、というのは、学校の外であれば直ちに産業社会のエートスから逃れられる、ということの意味するわけではないことに、注意しなければならない。つまり、生涯学習などの学校教育の外側にある教育を向上させようとしても、それが「価値の制度化」を内面化する「隠されたカリキュラム」について検討しないままであるならば、依然として問題があるとせざるを得ないのである。

しては、教師への従順、規律、忍耐、我慢、辛抱、時間厳守、勤勉性、性別二分法、服装等が挙げられる」(荒井2016: 281)と述べることから、示唆されよう。

「学校中心主義」に基づくシティズンシップ教育の限界

ここまで、「学校中心主義」に基づく教育がどのような帰結に至るかを確認した。それではいよいよ、それらをシティズンシップ教育に適用してみよう。それは、先ほど論じた、①学校による価値の独占、②知識の資格化、③教育研究の限定という三つの帰結における「教育」を、「シティズンシップ教育」に、「知識」を、「シティズンシップ」に置き換えるということである。これは単純であるが、不適切な置き換えではない。我々は一般に教育の結果として知識が得られると考えている。国語科であれ、英語科であれ、社会科であれ、教育の目的は知識の獲得にある。これはシティズンシップ教育でも同様のことである。シティズンシップ教育の目的はシティズンシップの獲得にあるからだ。すなわち、以下のように言うことになる。

- ① 学校で行われるシティズンシップ教育こそが価値あるシティズンシップ教育であり、学校で教授されるシティズンシップこそが価値あるシティズンシップである。(学校によるシティズンシップの独占)
- ② ある人が学校を卒業したということが、その人が正しいシティズンシップを獲得したことを示す。(シティズンシップの資格化)
- ③ シティズンシップ教育研究が探求するべきは学校でのシティズンシップ教育の質・量を向上させることである。(シティズンシップ教育研究の限定)

この三つの帰結はそれぞれ問題を孕んでいる。それは既に述べた「学校中心主義」に基づく教育の持つ問題と重なるものであるが、それらはシティズンシップ教育というカテゴリに関係することによって、より直接的に政治や民主主義の問題として立ち現れてくることになる。

①学校によるシティズンシップの独占

これは、シティズンシップのあり方に多様性を認めないということの意味する。教育という価値が学校教育に制度化され、独占され、価値を決定する権力が学校に与えられるのと同様、シティズンシップ教育という価値も学校に制度化され、独占され、決定される。このとき、シティズンシッ

ブ教育の目的とするシティズンシップもまた、学校によって制度化され、独占され、決定されるのである。これによって、シティズンシップとは学校におけるシティズンシップ教育を受けることで獲得されるものであり、それ以外の方法で市民となることはできない、であるとか、学校におけるシティズンシップ教育を受けていない人々がシティズンシップを獲得しているとは言えない、などといった言説が生まれることになるだろう。そして社会全体においても、学校で教授される、または学校が認めるシティズンシップから逸脱するシティズンシップを持つ人々や、それらを持つとする人々が排除されることになる。

つまり、「学校中心主義」に基づくシティズンシップ教育は、シティズンシップという価値の内実を一つの価値決定権力の支配下に置いてしまうことになる。また、もしそうでなかったとしても、我々社会の成員たちは、自発的に「正しい」シティズンシップ教育、「正しい」シティズンシップを勝手に想定する。ここでシャントル・ムフの『正統な対抗者』の議論(Mouffe 1993=1998: 7-10; 2000 :98-105=2006: 153-162; 2005: 19- 21=2008: 37-39) が想起されよう。学校で教授されるシティズンシップから逸脱した人々は、民主主義のルールを受け入れない者として、正統な対抗者として認められないということになり、そのような人々を民主主義の中に包摂することができなくなるのだ。社会全体の意思としてそのような事態になることはあり得る。しかしより問題なのは、我々個人の想像力のレベルでもそうになってしまうことである。

②シティズンシップの資格化

既に述べたように、ある人が学校を卒業しその免状(卒業証書)を得たからといって、彼/彼女が実際に教育を十分に受けたと言えるかは定かではない。これはシティズンシップ教育についても同様のことである。ある人が学校を卒業したからといって、彼/彼女がシティズンシップを獲得したかどうかは不明なままである。しかし、「学校中心主義」を前提とすると、学校の卒業証書が彼/彼女のシティズンシップ獲得の証明書として社会的に機能するというを招く。このような証明書の存在によって、市民ではない人々を市民とし、市民である人々を市民でないにしてしまうというコインの裏表のような問題が生じることになる。

名実ともに卒業証書を市民の証明書とする可能性はある。シティズンシップ教育を成績化・点数化し、卒業要件とするという方法である。しかしそもそも知識だけでなく、市民性という「態度」「姿勢」を涵養するシティズンシップ教育を点数化することには、道徳教育におけるそれと同様に大きな困難が伴うであろう。またもし仮に点数化を行うのであれば、それはシティズンシップ教育に関する学校による価値の独占を強化し、シティズンシップの多様性をより徹底的に許さないということを意味することになる。

③シティズンシップ教育研究の限定

これにより、シティズンシップ教育研究は、学校における「隠されたカリキュラム」がシティズンシップ教育に与える悪影響を問題視しないということになり、また学校外におけるシティズンシップ教育の改善を問題としないことになる。

学校におけるシティズンシップ教育の質・量の向上には、例えば模擬投票やディベート、新聞などを用いた政治的リテラシーの教育といったものがあり、それらは実際に成功を取っているとみなされている。しかしこれらは、義務的学校の「価値の制度化」を内部化する「隠れたカリキュラム」という側面について何かをもたらすわけではない。これらはそれぞれ、現在の学校教育を前提に、選挙、議論、政治的リテラシーといったものをどう教えるかということにする回答である。そのような回答には、「何がどのように教えられるべきかというレベルにとどまっている」(Illich 1973: 7=2003: 14) というイリイチの批判が依然として当てはまる。

そのため、このようなシティズンシップ教育を受ける生徒たちは、依然として「学校化」され続け、「受動的な消費者」としてのシティズンシップを身につけることになる。ここにシティズンシップ教育の矛盾がある。「学校中心主義」のもと行われるシティズンシップ教育は、「能動的な市民」としての市民性を育成することを目指す、そこで現実には生み出されるのは「受動的な消費者」なのである。

また、学校におけるシティズンシップ教育の質・量の向上が対象とするのは主に政治に関わる知識の増加、政治的な権利と義務の認識の涵養、政治参加のための姿勢の涵養といったものである。そのため学校におけるシ

ティズンシップ教育は、例えば選挙を例に取ると、「なぜ我々が投票できるのか」「なぜ我々が投票しなければならないのか」「いつどこに行けば我々は投票できるのか」といった、自らの政治的意見の表出の方法について教えようとする。しかしその一方で、「どの候補者に我々は投票すればよいのか」「我々はどのような政治的意見を持てば良いのか」といったこと、自らが政治参加するための根拠や背景となるものについては、何も教えてはくれない。このことは何を意味するだろうか。一つは、そのような自らの政治的意見は自ら作り上げなければならないということである。これは「内面の自立」という政治的リベラリズムの根本観念からすれば当然のことであるかもしれない。しかし、問題はもう一つある。それは、政治までもがあくまでも消費の対象として扱われてしまうことである。学校によって、我々は政治的意見をどのように表出すればいいかを学ぶ。しかし、実際に政治的意見を表出しようとするとき、我々の大半は自らの政治的意見を表出するというよりもむしろ、他人によって提出された政治的意見を比較考量し、最も良いであろうものに対して支持を表明する。選挙であろうと、議論であろうと、我々が行うのは、政治家その他により提出された政策の選択肢についての判断である。政治に関わる論点の多くは、我々自身が見いだすのではなく、様々な制度によって、専門的であるとされた他者によって見いだされる。我々はあくまで、他者によって見いだされた論点や様々な政策を前提に議論し、支持を表明し、そういった政治的意見が実現したり、実現しなかったりすることに一喜一憂する。この時、我々が行っている政治的意見の表出は、与えられた選択肢の範囲内での選択にとどまる。与えられた政治的意見をスーパーマーケットで買い物をするかのようを選び取っているだけである。学校が教えるのは政治的意見の購入ノウハウであって、自らが政治的意見の生産者となることではない。

ここで述べているのは、与えられた政治的意見を選択することは政治ではない、ということではない。そうではなく、ただ与えられた政治的意見を選択することのみが政治の全てというわけでもない、ということである。このことに関連して、ジェリー・ストーカーの議論を参照しておこう。彼は『政治をあきらめない理由 (Why Politics Matters)』の第5章 (Stoker 2006: 82-102=2013: 129-148) において、民主主義国における普通の市民の活動・政治参加について、参加への性向は広く、薄く、不均等に拡がって

いること、そして参加の形態が集団的で深い関与から、個人主義的でほんやりとした行動に移行していることを指摘する (Stoker 2006: 87=2013: 129)。その中で、政治参加の質の問題として、彼はこのように言う。

現代の参加の手段は自分に直接影響を及ぼす政策決定に対するより良い民主的アクセスを提供するが、そうした政治参加を位置づけるより広い枠組みを提供するものではない。情報公開請求権の付与、多層的な諮問・協議の仕組みの採用、行政の審議会、コミュニティ委員会、政府機関への市民参加の奨励、これらはすべて参加を保証する重要な仕組みである。しかし、これらはすべて人々に「一人ぼっちで政治を演じる」ことも可能にする。すべての政治参加が個人的な利得や公共サービスにおける特別な優遇を得るためであるなら、それは当座の満足を求める文化にぴたりと適合する。そして〈中略〉政治過程に対する絶え間ない失望につながっていく。(Stoker 2006: 100-101=2013: 145-146)

当座の満足を求める文化、それは消費者の文化であり、価値の生産者の文化ではない。「参加は、公共サービスの上手な消費者になるという程度のものに終わりがち」(Stoker 2006: 99=2013: 144)なのである。大半の市民活動は、個人的な問題にのみ焦点を当てた参加にとどまり、政治システムとの関わりや、人々相互の間の関係について考えようとする者はいない (Stoker 2006: 99=2013: 143-144)。ストーカー以前にも、ヘンリー・ジルーが次のように指摘している。「学校は既に公共善ではなく、私的善として考えられている。そして若者達への要求を増加させつつあるシティズンシップの唯一の形態は、コマーシャリズムなのだ」(Giroux 2003: 6)。政治的意見の選択は、個人主義的な政治参加を可能にする。しかし、政治参加(そして政治そのもの)の全てが個人主義的な参加というわけではない。消費者の文化を問題とすることなく、ただ政治的意見の選択のみを担保するのであれば、それは政治の集団的あるいは集合的要素を見落としてしまうことになりかねない。

加えて、これまで見てきたイリイチの議論に即するならば、次のように言うことができる。そのような消費者の文化自体が、政治的意見の選択の

みを担保されることで再生産されるのだ、と。「価値の制度化」を内面化した受動的な消費者は、過程と目的を混同した結果、政治的意見の選択を、政治的意見の表出あるいは個人的なレベルでの政治参加と同一視してしまうのである。重要なのは選択そのものではなく、我々はどのような「政治的」意見を持てば良いのかという、選択の内容である。この問いについて考えることは、与えられた選択肢を選択するための根拠となる。そしてそれ以上に、新たな選択肢を自ら創出する契機ともなるのである。政治参加それ自体を目的と見なす受動的な消費者は、この問いに答えを見いだすことはできないであろう。

ゆえに我々は、現在の学校では行われないシティズンシップ教育を必要とする。そのためには、学校の外におけるシティズンシップ教育を考えなければならない。しかし、既に述べたように、そのような試みは、ともすれば「社会の学校化」の促進にしか繋がらない可能性もある。結局のところ、義務的学校の持つような「受動的な消費者」を生産する役割である「隠されたカリキュラム」に焦点を合わせなければならないのである。

第3節 小括

以上の論考から私が示そうとしたのは、次の五つである。①「学校中心主義」とは、「子どもは学校に所属する、子どもは学校で学習する、子どもは学校でのみ教えられることができる」という前提を当然視してしまうこと、を指すということ。②それが問題となるのは、義務的学校は「隠されたカリキュラム」によって生徒たちに「価値の制度化」を内部化させ、生徒たちを「受動的な消費者」にする役割を持つからであるということ。③生徒たちが「受動的な消費者」となることで、社会全体までもが「価値の制度化」に支配されてしまうということ。④学校そのものが維持され続けているのは、社会全体が「価値の制度化」に支配されたことで、「教育＝学校教育」という図式が支配的となっているためだということ。そして、⑤義務的学校の持つ「受動的な消費者」を生産する役割は、シティズンシップ教育が目的とする「能動的な市民」と相反するものであるということ。

以上の考察が適切なのであれば、「学校中心主義」に無批判なまま構想されるシティズンシップ教育には、おのずから限界がある、ということが

わかるだろう。なぜなら、「学校中心主義」が前提とする義務的学校それ自体の持つ原理が、シティズンシップ教育の目的と矛盾しているからである。そのため、我々が新たなシティズンシップ教育の構想を行うためには、まずこの矛盾に目を向けなければならないのである。

第2章では、現代のシティズンシップ教育への批判者達が、この矛盾についての十分な考察に成功してきたのかを、検討する。そこでは、代表的な理論家として、ガート・ピースタとクラウディア・ルイテンベルグを取り上げる。

〈参考文献〉（本号で言及したもののみ）

- Advisory Group of Citizenship (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Qualifications and Curriculum Authority. (<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>, 2019/06/04 最終閲覧)
- Biesta, Gert (2011=2014) *Learning Democracy in School and Society Education: Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers. (上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳『民主主義を学習する——教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房)
- Callan, Eamon (1995) "Common Schools for Common Education," *Canadian Journal of Education*, Vol. 20, No. 3.
- Center for Civic Education (1994) *National Standards for Civics and Government*, Center for Civic Education.
- Colins, Michael (1998) *Critical Crosscurrents in Education*, Krieger.
- Crick, Bernard (2000=2011) *Essays on Citizenship*, Continuum. (関口正司監訳『シティズンシップ教育論——政治哲学と市民』法政大学出版社)
- Enslin, Penny and Patricia White (2003) "Democratic Citizenship," in Nigel Blake, Paul Smeyers and Patricia White (eds.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Blackwell Publishing.
- Galston, William (2004) "Civic Education and Political Participation," *PS: Political Science & Politics*, Vol. 37, No. 2.
- Galston, William (2003) "Parents, Government, and Children: Authority over Education in the Liberal Democratic State," in Stephen Macedo and Iris Marion Young (eds.) *Child, Family, and State*, New York University Press.

- Gintis, Herbert (1973=2003) "Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society," in Ivan Illich, *et al. After Deschooling, What?, Social Policy*. (松崎巖訳「教育の経済学のために——イバン・イリイチの『脱学校の社会』についての根本的一批判」イバン・イリイチ他『脱学校化の可能性——学校をなくせばどうなるか?』東京創元社、所収)
- Giroux, Henry (2003) "Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle," *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 35, No. 1.
- Greer, Colin (1973=2003) "All Schooled Up," in Ivan Illich, *et al., After Deschooling, What?, Social Policy*. (松崎巖訳「すべてが学校化しつつされている」イバン・イリイチ他『脱学校化の可能性——学校をなくせばどうなるか?』東京創元社、所収)
- Gutmann, Amy (1993) "Democracy & Democratic Education," *Studies in Philosophy and Education*, Vol.12, Issue 1.
- Heater, Derek (1990) *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Longman.
- Hoinacki, Lee (2002) "Reading Ivan Illich," in Lee Hoinacki and Carl Mitcham (eds.) *The Challenges of Ivan Illich*, SUNY Press.
- Illich, Ivan (1970=1977) *Deschooling Society*, Marion Boyars. (東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社)
- Illich, Ivan (1973=2003) "After Deschooling, What?," in Ivan Illich, *et al. After Deschooling, What?, Social Policy*. (松崎巖訳「学校をなくせばどうなるか?」イリイチ他『脱学校化の可能性——学校をなくせばどうなるか?』東京創元社、所収)
- Illich, Ivan (1978) "Disabling Professions," in Ivan Illich, Irving Kenneth Zora, John Jonathan Caplan, Harley Shaiken *Disabling Professions*, Marion Boyars.
- Illich, Ivan (1990) *Tools for Conviviality*, Marion Boyars.
- Inin, Engin and Bryan Turner (eds.) (2002) *Handbook of Citizenship Studies*, Sage.
- McLaughlin, Terence (2003) "Teaching Controversial Issues in Citizenship Education," in Andrew Locker, Bernard Crick and John Annette (eds.) *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*, Ashgate.
- Mouffe, Chantal (1993=1998) *The Return of the Political*, Verso. (千葉真・土井美徳・田中智彦・山田隆作訳『政治的なるものの再興』日本経済評論社。)
- Mouffe, Chantal (2000=2006) *The Democratic Paradox*, Verso. (葛西弘隆訳『民主主義の逆説』以文社。)

- Mouffe, Chantal (2005=2008) *On The Political*, Routledge. (酒井隆史監訳『政治的なものについて——闘技的民主主義と多元主義的グローバル秩序の模索』明石書店)
- Robert, Jean (2002) "Energy and the Mystery of Iniquity," in Lee Hoinacki and Carl Mitcham (eds.) *The Challenges of Ivan Illich*, SUNY Press.
- Ruitenberg, Claudia (2010) "Learning to Articulate: From Ethical Motivation to Political Demands," in Gert Biesta (ed.) *Philosophy of Education 2010*, Philosophy of Education Society.
- Stoker, Gerry (2006=2013) *Why Politics Matters: Making Democracy Work*, Palgrave. (山口二郎訳『政治をあきらめない理由——民主主義で世の中を変えるいくつかの方法』岩波書店)
- Tonge, Jon, Andrew Mycock and Bob Jeffery (2012) "Does Citizenship Education Make Young People Better-Engaged Citizens?," *Political Studies*, Vol. 60, Issue 3.
- 荒井英治郎 (2017) 「制度としての学校」末松浩基『現代の学校を読み解く——学校の現在地と教育の未来』春風社、所収。
- アリエス、フィリップ (1980) (杉山光信・杉山恵美子訳)『〈子供〉の誕生——アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房。
- 井上彰・田村哲樹「序——政治理論とは何か」、井上彰・田村哲樹編『政治理論とは何か』風行社、所収。
- 井之口智亮 (2010) 「政治的討議のためのシティズンシップ教育——個人の自律と他者への共感という概念を軸として」早稲田政治公法研究、第94号。
- 井之口智亮 (2012) 「多元的社会における学校選択とシティズンシップ教育——アメリカ合衆国における公的バウチャー制度をめぐる論争を手がかりに」早稲田政治公法研究、第99号。
- 上野正道 (2014) 「訳者あとがき」ガート・ビースタ (上野正道・藤井佳世・中村 (新井) 清二訳)『民主主義を学習する——教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房、所収。
- 奥村牧人 (2009) 「英米のシティズンシップ教育とその課題——政治教育の取り組みを中心に」『青少年をめぐる諸問題 総合調査報告書』国立国会図書館、所収。
- 小澤周三・小澤滋子 (1977) 「解説」イバン・イリイチ (東洋・小澤周三訳)『脱学校の社会』東京創元社、所収。
- 荻部直 (2016) 「はじめに」日本政治学会編『年報政治学 2016- I 政治と教育』木鐸社、所収。

- 亀山俊朗 (2009) 「シティズンシップをめぐる政治」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第35巻。
- 亀山俊朗 (2012a) 「再定義されるシティズンシップ」木前利秋・時安邦治・亀山俊朗編著『葛藤するシティズンシップ——権利と政治』白澤社、所収。
- 亀山俊朗 (2012b) 「近代的シティズンシップの成立と衰退」木前利秋・時安邦治・亀山俊朗編著『葛藤するシティズンシップ——権利と政治』白澤社、所収。
- 経済産業省 (2006) 『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』 (<http://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2012/10/hokokusho.pdf>, 最終閲覧日 2017年12月24日)
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社。
- 小玉重夫 (2016a) 「序論 今、教育を再定義する意義」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『岩波講座 教育 変革への展望 1 教育の再定義』岩波書店、所収。
- 小玉重夫 (2016b) 『教育政治学を拓く——18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房。
- 小玉重夫・萩原克男・村上祐介 (2016c) 「教育はなぜ脱政治化してきたか——戦後史における1950年代の再検討」日本政治学会編『年報政治学 2016- I 政治と教育』木鐸社所収。
- 近藤孝弘 (2016) 「3 政治教育を通じた市民の育成」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『岩波講座教育 変革への展望 7 グローバル時代の市民形成』岩波書店、所収。
- 四方利明 (1998) 「イバン・イリイチの産業社会批判の理論における学校化論——「脱学校論」再考」『大阪大学教育学年報』第3巻。
- シティズンシップ研究会編 (2006) 『シティズンシップの教育学』晃洋書房。
- 田村哲樹 (2014) 「政治／政治的なものの政治理論」、井上彰・田村哲樹編『政治理論とは何か』風行社、所収。
- 坪郷實 (2015) 「シティズンシップ教育の取り組みとこれから」『地方自治職員研修』第48巻第10号。
- 日本政治学会編 (2016) 『年報政治学 2016- I 政治と教育』木鐸社。
- 仁平典弘 (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『自由への問い 5 教育——せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店、所収。
- 蓮見二郎 (2000) 「日本の政治学における政治教育研究の必要性」『法律政治学研究』

論 説

第 47 号。

蓮見二郎 (2017) 「シティズンシップ教育実践を考える 5 つの論点——ケヴィン・I・マシューズ氏との対話」『日英教育研究フォーラム』第 21 巻。

平井悠介 (2017) 『エイミー・ガットマンの教育理論——現代アメリカ教育哲学における平等論の変容』世織書房。

フォーラム・人類の希望編 (1984) 『人類の希望——イリイチ日本で語る』新評論。

不破和彦編訳 (2002) 『成人教育と市民社会——行動的シティズンシップの可能性』青木書店。

フレイレ, パウロ (2011) (三砂ちづる訳) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房。

村上弘 (2016) 「政治学教育における目的、内容、方法——多元的民主主義と政党システムの教え方を中心に」日本政治学会編『年報政治学 2016- I 政治と教育』木鐸社、所収。

嶺井明子編著 (2007) 『世界のシティズンシップ教育——グローバル時代の国民／市民形成』東信堂。

文部科学省 (2011) 『高等学校教育の現状』(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf、2017/12/18 最終閲覧)

山本哲士 (1985) 『学校の幻想 幻想の学校——教育のない世界』新曜社。

山本哲士 (2009) 『イヴァン・イリイチ——文明を超える「希望」の思想』文化科学高等研究院出版局。