

20世紀日本の教育＝福祉レジームの形成と再編

—— 問題の設定と展望 ——

森 直 人

はじめに

19世紀のある時期から20世紀の前半にかけて進行した2つの大きな構造変動に注目する。1つは教育の制度化である。この問題意識が近代国民国家の形成・展開と学校教育との抜き差しならない関係を問う視線の延長上にあることはいうまでもない。身分秩序のおりなすマイクロコスモスを否定して立ち上がる国民国家のもとで展開する教育の制度化が、均質性を仮構された国民の創出、身分制に代わる近代的階層制社会への再編・移行、マイクロコスモスから解放された身体／ジェンダー秩序の国家への回収を推し進める。近代という過渡期を通じて教育システムを自らの更新に不可欠の基底として埋め込んだ「教育社会（Education-based Society）」へと編制されていく諸相。もう1つは「人びとの生活の質の保障に積極的にかかわろうとする介入的国家」（Franz-Xaver Kaufmann）の性格を露わにする福祉国家／社会国家の興隆である。19世紀自由主義的近代における資本制のもと階級的な対立構図の明確化と政治的な大衆民主主義への跛行的移行のダイナミクスが交錯するなかで、国家が自らの正当性を弱者の保護や根源的な生命リスクの社会化とその管理を図ることで調達するよう重心を移す。近代化がもたらした個人の生の脆弱性に対応するための社会権・生存権概念の創出、社会保険の技法の開発とその実現に向けた社会的連帯の組織化、なおそこから零れ落ちる弱者への社会的保護の実践。

この両者において矛盾と葛藤をはらんだ要請に応えるための理論的な問題設定と規範的な価値と実践的な装置とが一連の布置をなして発展する。ここでそれぞれの総体を〈教育的なるもの〉と〈社会的なるもの〉と名づけておこう。本稿はこれら2つの社会変動がどのような連関のもとに展開したか／しつつあるかについての歴史的な把握を可能にする問題設定を提示したうえで、20世紀日本という具体的な対象に即して、その形成と再編のプロセスを展望する見取り図を作成することを目的とする。だがなぜそのような作業が必要なのだろうか。

先進諸国で1970年代の終わりとともに胎動した教育改革の潮流は日本も例外とすることなく巻き込み、80年代中葉には中曽根内閣の臨時教育審議会にその輪郭を確認できるようになっていた。日本の場合に具体的な政策が進展するのは90年

代以降にずれ込むが、いずれにせよ国際的な同時代性のもとで浮上した現代の教育改革は、80年代初頭に「福祉国家の危機」(OECD)と名指されて以降の福祉国家／社会国家の再編をめぐる政治と切り離して理解することはできない。というよりも、教育改革こそがその主要なアリーナであったというべきだろう。教育そのものが「親市場主義的」な再編の対象となるだけでなく、社会保障給付を削減し教育投資へと切り替えることがポスト福祉国家／社会国家の最適解として主張されもするという、二重の意味においてである。

だがこれまで、福祉国家／社会国家という国家体制と教育とのあいだに結ばれた歴史的に特定の関係性については、それ自体が問いの対象になるというよりは端的に所与の前提とされてきた。一方で福祉国家／社会国家に関する分析はほとんどまったく教育を等閑視し、他方で教育をめぐる考察にとって福祉国家／社会国家は問いの対象ではなく与件となってきた⁽¹⁾。市場原理の導入に傾斜した諸改革がその前提を掘り崩していく事態が顕在化するに至ってようやく、福祉国家／社会国家と教育との連関の歴史的形成それ自体を問いつつ今後を展望する視点を獲得しようとする問題意識が共有されはじめている⁽²⁾。現代の福祉国家／社会国家再編の政治と教育改革をめぐる葛藤には、生起する変動のグローバルな同時代性ととともに、その具体的な現われにおける各国・地域固有の歴史的社会的文脈に条件づけられた経路依存性の問題がかかわっているからである。

こうした流れに倅さず本稿は、「福祉国家／社会国家と教育」という特定の歴史性のもとで選びとられた関係性が形成されるプロセスを把握しその再編の行方を展望するための見取り図を作成し、福祉国家／社会国家の形成と再編の政治における教育——あるいは〈教育的なるもの〉——の位相に照準する視角を獲得する基礎的作業の一環である。それはグローバルな同時代性に照準した叙述を志向すると同時に、その世界史的な同時性の下位次元における差異を先進／後進性として把握し、そこに見出されるタイミングのズレがそれぞれの国・地域にもたらす環境条件の差異ゆえに帰結する異質性・多様性を捉えるものでなければならない。求められるのはグローバル化の同時性と経路依存性の問題とを同じ事象のコロラリーとして検討可能にする方法論である。

もう1つは、教育であれ福祉であれ排他的な提供主体としての国家というものを想定せず、多様なアクターによる教育／福祉提供をトータルに視野に収める視角である。すでに福祉供給については「福祉の複合体」史が国家以外の中間領域・中間団体における担い手の多層性と複合性に焦点化した歴史叙述を展開してきた⁽³⁾。教育の制度化も決して国家による単純な教育独占としてはありえない(日本の公教育に占める私学の比率の高さをみよ)。むしろ国家はそれ自体1つのエージェントとして振る舞う一方で、教育／福祉供給の多様なアクター間の複合的な諸関係をトータルに整序・統制しようと介入する。いわば国家を等価なアクターとして位置づけつつ、それと他の領域・アクターとの諸関係の全体を1つのレジームとして把握する視点が要求される。

1章では上に述べた2つの視角を具体化する議論を行う。雇用を軸に構築された社会的安定の装置と福祉供給の全体像を国家－市場－家族の総体において把握し、比較と歴史の双方の観点を織り込んだ分析とポスト福祉国家を展望する議論をも展開したエスピン－アンデルセンの比較福祉レジーム論をさしあたりの出発点に置く。そこに教育を有機的な構成要素として挿入し、教育－雇用／労働－福祉の3者連関の形成と再編を捉える枠組みを「教育＝福祉レジーム」として仮設したうえで、その分析課題を〈社会的〉な実践と〈教育的〉な実践の布置の形成と変容を問うものとして定式化する。

1章で定式化された視角にもとづき、つづく2章・3章では日本を具体的な分析対象に指定して、形成と再編の歴史的過程を展望する見取り図を作成する。2章は形成局面を扱う。日本を特徴づける教育への〈社会的〉な実践の広範な埋め込み（1節）、福祉レジーム形成を左右する政治勢力の布置に影響を与える階級変動と教育変動との「変化の同時性」とその顕著な「スピード」（2節）、レジーム形成を方向づける政治イデオロギー的布置の基底をなした「総中流の思想」（3節）の各側面を検討する。それぞれの胎動時期に違いはあっても、共通するメルクマールとして1970年代という位相が抽出されることをみる。

3章は再編局面を扱う。形成プロセスのメルクマールはすでに再編局面への転調を意味する画期でもあったが、日本では1990年代以降にその動きは本格化し、20－21世紀転換期に顕在化するものとして把握する。焦点はグローバル化に伴う福祉国家の変容における〈教育的なるもの〉の前景化である。福祉受給を中心に編成された受動的福祉国家から、社会権概念の能動化を目指した刷新を職業訓練や再教育さらには次世代への就学前教育の投資にシフトすることで実現する能動的福祉国家への転換が図られる⁽⁴⁾。そこでせりあがる〈教育的なるもの〉の意味論が〈社会的なるもの〉の縮減に結びつく危険性に留意しつつも、むしろその本源的な両義性を歴史的にあとづけ確認し（1節）、そうしたレジーム変容の日本の文脈における現れを「自由化／個性化」路線の教育改革にみたうえで（2節）、ネオリベラル路線に順接するかにみえた〈教育的〉な実践が〈社会的〉実践へと反転接続する具体相をフィールド・レベルまで降りて描出する（3節・4節）。最後にそれまでの議論をまとめたうえで今後の課題を提示する⁽⁵⁾。

1. 教育＝福祉レジームの問題設定

1－1. 教育の制度化と福祉レジームの形成

福祉レジームの形成と再編のプロセスに「教育」という構成要素を明示的に組み込んだ分析を可能にする地平を設定する。この課題を射程に置くにあたり、まずは1990年代に比較福祉レジーム論という新たなパラダイムを用意した契機としてエスピン－アンデルセンの名を挙げることに異論の余地はないだろう。その議論の力点は、福祉国家の指標として福祉支出に替えて「脱商品化」をおいたこと、

規定要因として政治勢力間の力学といった政治的要因を重視したことにある。福祉国家への離陸を政府による福祉支出の量的拡大という点でみればその規定要因は人口構成（高齢化率）と経済発展だが、そのような直線的発展の想定では福祉国家固有の特性は捉えられない。その性格規定には、それがどれだけ資本制（市場）を制御するかという労働力の脱商品化効果、すなわち人びとをして市場労働に依拠することなくどれだけの水準の生活をどの程度の期間維持可能にするかを指標にとるべきである。現実誕生した資本制を制御するレジームには互いに異なる複数のものが存在したが、彼によれば、労働運動と左翼政党さらに保守主義やカトリック勢力など「諸階級が政治的にいかなる連合を形成したかという歴史的展開こそが福祉国家のバリエーションをうみだした最も決定的な要因」であるという⁽⁶⁾。

こうした資本制との関連のみに依拠した福祉国家の性格規定を批判したフェミニストからは、「男性稼ぎ主モデル」など家父長制との関連から類型化する図式の提示が試みられた⁽⁷⁾。そこでは「脱ジェンダー化」が福祉国家の指標となる。ただし、歴史的経緯からすれば、福祉国家の出現当初にはむしろ性別役割分業に立脚したジェンダー化優位のレジーム形成が図られた点には留意が必要である。脱／ジェンダー化と福祉国家とは一意的関係にない。にもかかわらず脱ジェンダー化効果を指標として福祉レジームを考察することが重要なのは、福祉国家が資本制（市場）とは異なるシステムとしての家父長制（家族）とどのような関係性を結ぶかという問題が射程に入るからである。

このレジーム形成のプロセスは、教育が国民国家の境界内部で制度化を完遂していく過程にほぼ重なる。その形成は、まずは制度化が進展する教育システムを媒介とした労働力の商品化の拡大プロセスとしてあり、のち再編期に入ってから以降、現代の積極的労働市場政策の発想もいかにして効率的な労働力の再商品化を図るかというところにある。ということは、（再）商品化／脱商品化と福祉国家との関係も実は一意ではない。高水準の脱商品化効果を持続するためには広範な労働力の不断の（再）商品化（＝福祉国家の歳入の極大化）が不可欠である。

商品化／脱商品化、ジェンダー化／脱ジェンダー化のどちらに対しても教育の機能は両義的であるが、それだけではない。教育の制度化と福祉レジーム形成のそれぞれが進展するタイミングとスピードという問題がある。エスピン＝アンデルセンは福祉レジームの差異をもたらす政治的な勢力関係とその連合形成という歴史的展開を（ヨーロッパを対象として）見るにあたって2つ注意を促している。1つは、福祉国家への転態が進展した20世紀はじめの30年間に農業中心から工業中心への産業構造の転換、自営業から賃金労働への階級構造の転換が併行して急激に進行した事実であり、もう1つは、労働運動の成長や他勢力との政治的連合の形成にどれだけの時間を要したかというスピードの問題である⁽⁸⁾。福祉国家への離陸のタイミング——これ自体は人口要因と経済要因が規定する——で労働者階級が政治勢力としていかに自己形成を果たしていたか（労働組合と左翼政党

の関係)、また農民の賃金労働力化がどの程度進展しており、それが農民と労働者階級との政治的連合の成立にどう影響したか、そこで萌芽的に形成されたレジームがのちの新中間階級の成長をどのように取り込んだか、さらにこれら一連のダイナミクスがどの程度のスピードで展開したか、といった要素が重要な契機として注視される。

福祉レジームを規定する政治的要因の基底にあって、その動向に影響を与えた産業構造の転換や階級構造の変容に対して、教育の制度化の過程と機能がどのようなインパクトをもたらしたか。これは「教育と社会階層・社会移動」を問う(歴史)社会学的研究の中心問題であるが、そこで問うべきは教育を通じた階級構造の「再生産」——階層研究の用語では「純粋移動」、相対的水準での移動格差の問題——ではない。農業／自営業層の減少と雇用労働者とりわけマニュアル労働者の拡大という階級構造および社会移動の絶対的な水準での変動と、教育拡大とりわけ中等教育の拡大という教育変動との2つの異なる領域での構造変動が生じたタイミングのズレと重なり、さらにはその展開スピードの違いが政治勢力の布置連関にどのような影響を与えたかが焦点となる。そこで形成された福祉レジームのありようは翻って資本制と家父長制への制御効果の違いをもたらし、世代再生産の場としての家族に異なる影響を持ち込むだろう。その問題を階級構造やジェンダー秩序の再生産や格差拡大の問題(のみ)へと安易な抽象化に解消するのもでも規範的言明に切り詰めてしまうのでもなく、商品化／脱商品化、ジェンダー化／脱ジェンダー化の絶えざるせめぎあいとして理解し、その具体的な歴史的展開／転回を捉え記述することが求められる。

1-2. 〈社会的〉な実践と〈教育的〉な実践の布置

だが比較福祉レジーム論には留意すべき陥穽がある。ヨーロッパの経験をもとに抽出されたレジーム類型に非ヨーロッパ諸国を位置づけようとするパズル解きは、不可避免的に後者を「ハイブリッド」としてしか規定しえなくなる⁹⁾。また当のヨーロッパ諸国においても「現実にはいずれかただ1つの次元で構成されている国家という純粋ケース」は存在せず「すべての国でシステムは混合化している」現実¹⁰⁾を背景に退かせ、脱商品化スコアにもとづいた尺度上に北欧を頂点とした一元的序列があるかのように擬制する。「給付」の包括性と普遍性を第一基準に置き、そこからの距離をもとに各国を序列評価する視線が仮構される。たしかに脱商品化スコアそれ自体は量的一元的な基準ではあるが、必要なのは、国家が歴史的展開のなかで資本制と密接な関係を結びつつ市場原理とどのような折り合いをつけたか、レジーム形成のプロセスに内在した論理と諸力のせめぎあいから帰結した質的差異の具体相を明らかにする視座である。

そのような比較の作業を可能にする問題把握の地平をどのように設定できるか。論を先取りしていえば、それは〈社会的〉な実践と〈教育的〉な実践——福祉と教育——の分節化それ自体の揺らぎを視野に収めつつ、その布置の形成

と変容を問うものとなる。以下に敷衍しよう。

封建社会の転換から労働力の全面的な商品化をもたらした自由主義的近代へとつづく長く大きな社会変動のもとで萌芽的な福祉国家への転態を促したのは、それまで生存を保障してきた後見関係から投げだされ溢れだした無産の賃金労働者＝失業者の群れであった。こうした社会問題により危機に瀕した社会的統合を新たに再編し回復するため、「労働の自由」ゆえの困難（不安定性／従属性／社会的尊厳の欠如）に陥った大量の貧窮民を保護し包摂するための実践・技法と制度が編成されていく⁽¹¹⁾。

それは大きく2つの問題領域の組み合わせとしてあった。1つは〈労働〉の問題領域、もう1つは〈扶助〉あるいは〈救済〉の問題領域である。前者は19世紀自由主義がもたらした社会問題への対応として20世紀前半にかけて新たに整備されていく仕組みとなり、端的には社会保険制度という形に結晶化する。それは社会的保護の仕組みの基盤を、自由主義的な契約関係として位置づけ直された雇用＝賃金労働に置くことにより確保しようとする。他方、後者の社会扶助は、歴史を貫いて存在した第1次社会関係にもとづく貧窮者への支援／救済の実践もしくはその機能的等価物の領域である⁽¹²⁾。歴史的には後者が先行しながら、労働の全面的な自由化・商品化によって現前化した「労働可能な窮民」という矛盾をはらんだ存在が転轍機となり福祉国家形成に向けた歩みとなる。この2つの問題領域がそれぞれの社会／国家における先行の歴史的条件下から、どれだけの範囲の対象をどのような条件のもとに包摂し、どのように分節＝接合されてきたかという経緯に応じて福祉国家／社会国家のバリエーションが生じる。

そこで最も重要な分割線となったのは労働可能／不可能の2分法であり、「労働可能な窮民」には仕事を（そして雇用＝社会保険による安全を）、「労働不適格な無能力者」には「救済を受ける権利」にもとづいて扶助＝救済を、という二重性が福祉国家構想には刻印される。注意深く範囲を限定した「労働不可能」者への扶助による最低限生存の保障と引き換えに「救済を受ける権利」の一般化を否定して2つの領域をあくまで「別建て」にするか、それとも生存権の普遍的保障の上に「2階建て」で社会保険を積み上げるかといった違いはあるにせよ、形成されるレジームの差異はこのような〈労働〉と〈扶助〉の2つの領域の組み合わせ方の問題としてある。

窮民＝失業者としてひとくくりに隔離・収容された一群の人びとは治安／矯正の対象でもあった。「労働可能な窮民」には当初労働の義務にもとづく強制＝矯正労働として、のちに「救済を受ける権利」にもとづく授産（＝生業の扶助）の一環として、仕事が与えられる。残された「労働不可能」な人びと——高齢者／疾病者／障害者／女性（子どもを抱えた寡婦など）／子ども（捨子・孤児）など——は、それぞれの「無能力」性の根拠に応じて分岐・専門化した制度／実践の対象として分節化される。

だが社会的実践（福祉）と教育的実践（教育）の境界線は自明ではない。たと

えば授産の対象者は「生業を扶助」されれば「労働可能」な人びとを対象とする。ところが、「生業の扶助」を全面的に展開することは労働編成への介入の全面化（≒生産手段の社会化）を意味するから、自由主義に立脚するかぎり自ずとその領域は限定され、対象は選別されなければならない。それだけではない。授産という社会的実践の具体的場面では必然的に（最低限の）職業訓練が付随する。労働機会や手段の提供だけで「無能者」がすぐさま「労働可能」に転換するわけではないからだ。ここには社会的実践のなかから教育的実践がその対象者の選別を伴いつつ浮上するという局面がある。

他方で、自覚的か無自覚か、あるいは自生的にか制度的にかはさておき、教育的実践のなかに社会的実践が埋め込まれていくという局面も存在する。無償教育それ自体にすでに公的給付としての側面があるだけでなく、イギリスのパストラル・ケアやドイツの社会的教育（学）sozialpädagogik、あるいは日本の学校に委任された広範な生活指導などは、教育的実践の装置に明示的に社会的実践が埋め込まれた例である。さらに、労働が社会的富の源泉として認識される程度に応じて、どこまでの範囲の人びとが「労働生産性」という観念の支配下に置かれるかも可変的である⁽¹³⁾。

社会的実践と教育的実践という分節化それ自体がどのように揺らぎながら、どんな実践－主体によって担われ、どのような布置連関のもとに制度化されて構造をなし、いかなる機能を果たすのか。教育＝福祉レジームの形成と変容を問う視点がここに設定される。それは〈社会的なるもの〉——近代化によって共同体の軛から解放されると同時に剥きだしの生の脆弱性に曝されることになった個人を再び一定の秩序に包摂するための規範的な価値観と実践的な装置の布置——と、〈教育的なるもの〉——個人の成長・発達を志向し、より自立的／自律的な主体へと変化することを要請する絶えざる主体化の更新／昂進に向けた規範的な価値観と実践的な装置の布置——との間の相互浸透とせめぎ合いの諸相を、具体的な歴史性に即して記述することでもある。

2. 形成：1970年代というメルクマール

2－1. 教育への社会的実践の埋め込み

以下では前章で設定された分析視点にもとづいて、日本の経験した歴史的経緯に即した論点の敷衍と分析課題の所在を明確化することに努めよう。本章では1970年代をメルクマールとする形成局面に照準し、次章では20－21世紀転換期に顕在化した再編局面について論じる。

日本の場合に特徴的なのは、学校がときに「生活共同体」的とも評されるほどに、その教育的実践にかなりの包括性が認められ、学習指導に限定されない広範な「生活」指導のなかに〈社会的〉な実践が——「教育の論理」のもと——多く埋め込まれているという事実である。教育的実践の専門家である教師には社会

からの信頼をもとに社会的実践を含めた広範な指導の権限が委任され、その遂行義務が課される。職業指導や職業斡旋の実践が学校という教育機関に組み込まれていく際も、教師はそうした職務範囲の拡大を「教育愛」や「教育的な熱意」といった「教育の論理」のもとに引きうけていく⁽¹⁴⁾。

とりわけ1920年代以降に中等教育段階以下の生徒への職業紹介・斡旋の機能が自生的に学校へと取り込まれ、第2次大戦後は明示的な制度化をともしないほぼ全面的に学校に委任されたシステムが確立したことは重要である。新規学卒労働市場における学校と企業との制度的リンケージ⁽¹⁵⁾に依拠した一括採用の雇用慣行が、「教育から職業への間断なき移行システム」として——取引費用理論的には不合理なはずの——マニュアル労働者まで含めて広範に成立する。「ホワイカラーからブルーカラーへ」の下方展開としてのシステム形成の過程は、「教育の論理」（戦間期実業学校卒）や戦時動員体制の遺産としての「全国需給調整会議」をつうじた学校と職業安定所との関係性（戦後中卒）の展開により進展し、労働者も新中間層も階級横断的に包摂するシステムの成立をもたらし⁽¹⁶⁾。

以上をいわゆる「日本的雇用慣行」「日本型雇用システム」の成立契機として重視するなら、それは1920年代の萌芽から50年代には成立し、その後の高度成長の過程で洗練の度を高めていき、低成長期に入る70年代には確立したといえる。企業への忠誠と引き換えの長期雇用と定期昇給・定期人事異動を経ながらの年功賃金、さらに退職金・年金など生活保障の多くが新規学卒時の——職務ではなく——企業への正規のメンバー^{メンバーシップ}をめぐる雇用契約に依存する。その正規メンバーは男性に大きく限定されて強固なジェンダー化効果を帯びるが、それ自体が企業への献身的な勤続を捧げる夫とそれを支える無償の家事労働に従事する妻という家族モデルを可能にする。また、「間断なき移行」と入社後の企業内教育訓練を重視した職能形成システムの構築は、職業教育・訓練の機会の「企業内封鎖性」ともいべき構造ももたらす。生活保障と福祉供給機能を企業と家族とに依存した、いわゆる日本型福祉レジームである。

学校という教育機関に職業紹介・職業斡旋という〈社会的〉な実践が埋め込まれ、それが「教育の論理」のもとに引き受けられ、遂行される。こうした実践の学校への委任を条件として学校と企業とのあいだに形成された制度的リンケージが、企業と家族による福祉供給に依存した福祉レジームの編成と維持更新に接続する。ここに現れたレジームは、〈社会的〉な実践とその機能とが、学校・教師に委任された裁量とそれを〈教育的〉な文脈で引きうけようとする使命感とに裏打ちされて達成されることを前提とする。そのことは何を可能にした／するか、あるいはそこにはどのような陥穽があった／あるか。〈社会的なるもの〉が〈教育的なるもの〉の意味論の磁場に組み込まれて配置されることの歴史的過程とその意義とは、「日本型雇用システム」論の範疇を超えて追究されるべき未解決の課題である。

2-2. 階級変動・教育変動と福祉レジーム形成

上に述べた「日本型雇用システム」形成の観点からは1970年代が日本の福祉レジーム形成の画期として理解すべきことが示唆される。この点は経済発展・高齢化と社会支出の規模を指標として福祉国家への離陸時期を日英韓3カ国で比較した議論でも、日本のそれは1970年代半ばと主張されている⁽¹⁷⁾。その指摘によれば、国際環境からみたこの時期は「福祉国家の黄金時代」の終焉と重なっており、福祉国家としての十分な成長がないまま「形成と危機の同時進行」を初期条件として離陸を迎えたことが日本の福祉レジームに固有の特徴——財源調達拡大への限界から帰結する社会支出の薄さ、社会給付における「受益者負担」のロジックに則った普遍主義と配給政策の同時追求、親福祉・反負担で政治勢力によらず合意される福祉の脱政治化——を刻印したという⁽¹⁸⁾。

しかしそれ以上に、国内要因としての政治力学の基底をなす階級構造の変動と教育変動のありようは、日本の福祉レジーム固有の編成をもたらし重要な規定因であった。日本の福祉レジームが「日本型雇用システム」と密接な関連があるのは事実としても、大企業をモデルとして家族や企業の役割を強調する議論には留保が必要である。日本の福祉国家が離陸する時期は急激な農民層の減少が進展した一方で、熟練度の高い工業自営層を1つの核とした非農自営層が一貫して分厚く存続したことが産業社会日本における階級構造の特徴だからである⁽¹⁹⁾。

産業化の開始から1950年代の高度成長期を迎えるまで、産業構造の伝統部門がその基本的枠組みを維持したまま、拡大する近代部門と長期にわたって併存した。教育の制度化は伝統的セクターから人材を吸収して近代的セクターへと輩出する。にもかかわらず農民層は高度成長期まで、商工自営業層はそれ以後も分厚く存続した。近代的セクターの拡大は伝統的セクターからの流入によるから、後者が長期にわたって持続するには両セクター間の移動が双方向性をもっていなければならない。すなわち、雇用社会の一貫した拡大過程にあって、非農自営業層は日本の労働者階級にとっての到達階級であり続けたのである⁽²⁰⁾。

教育の制度化のプロセスをみても、明治維新以来の日本近代という過渡期における特徴は「社会階層の混合とそれらの併存」である。産業構造上の伝統部門と近代部門、教育機会と階級構造の関係性など問題と場合に依じてさまざまな形をとる「混合と併存」の「長期持続」が、拡大と変化のスピードが次第に加速される「趨勢加速」をもたらし⁽²¹⁾。その大いなる過程の帰結として、第2次大戦後の高度成長期にピークを迎える階級変動と教育変動の「変化の同時性」とその「スピード」の特異性がもたらされる⁽²²⁾。

日本に先だって確立に至った福祉国家がいずれも数世代にまたがる期間にわたって農民層を減少させ、マニュアル職が一定の拡大後に停滞ないし減少局面に入ってから中等教育の拡大（＝ノンマニュアル職の拡大）を経験したのに対し、日本では中等教育の拡大と農民層の解体、マニュアル職の拡大、ノンマニュアル職の拡大をすべて同時に経験し、かつそのいずれの変動も急激に進行するという、

変化の同時性とスピードとを特徴とした。その結果、世代間流動性の国際比較における労働者階級の世代間流動性の高さと、自営業層の世代間閉鎖性の高さ（と労働者階級の到達階級としての側面）とは際立っている⁽²³⁾。これはノンエリートまで巻き込んだ学歴競争・昇進競争の大衆化と、高熟練の下請け零細企業群との二重構造的な労働市場のありように支えられた日本型雇用システムの別様の表現でもある。

こうした事実は労働者階級が自ら政治勢力として成長する基盤を薄くする一方で、非農自営業層が日本の福祉レジーム形成に影響を与える分厚い政治勢力たりえた可能性を示唆するが、その非農自営業層も90年代以降は急速な減少局面にある⁽²⁴⁾。社会支出の薄さと対比した公共事業支出による雇用創出への傾斜や経済規制の強さの反面での社会規制の弱さ——年齢（新卒採用！）や性にもとづく雇用機会格差の放置——等によって特徴づけられたレジーム形成の基盤そのものが変容過程にある現在、ポスト「日本型雇用システム」を展望する議論の1つの焦点は、この新たな前提のもとで社会規制の再編に教育がどう関連づけられるかにある。これら議論がまずは職業教育・職業訓練をめぐる生起したことは偶然ではない。

2-3. 総中流の思想：教育＝福祉政治イデオロギーの基底

日本型福祉レジームは政治勢力の一翼としての労働運動が掲げた要求の結実でもある。19世紀末の萌芽から1920年代の労働争議の簇生を経て戦後を迎えた20世紀前半の労働運動は、いわゆる「人格承認の要求」——労働者に敬意を示し、差別的処遇を改め、職員と同等の地位と尊厳を認めさせる要求——を第一に掲げて闘った⁽²⁵⁾。同じ企業の構成員であることの確認を求めた運動は、戦時下・産業報国会体制を経て、敗戦後の経営民主化運動の一環としての工職身分差別撤廃要求へとつながる。1950年代の労働運動をうけ、「シングルステータス」の職能資格制度が60年代以降に浸透していくが、工員（労働者階級）と職員（新中間階級）の区別をつけない階級横断的な雇用慣行／雇用システム形成の重要な契機となった身分差別撤廃運動では、当該要求により相対的な地位低下を被るはずの職員層がむしろ積極的にそれを支持した。この「階級連合」の背景については、戦時体制下の「革新派」と世代的経験を共有した上層ホワイトカラーの思想的背景⁽²⁶⁾や、「戦時からつづくインフレによって、職員と工員の待遇差別があまり意味をもたなくなり、職員も工員も共通の利害をもっているという感覚が生まれてきた現実」に、戦後民主化のイデオロギーが加わったことなどが指摘されてきた⁽²⁷⁾。戦前・戦時・戦後の連続／不連続問題である。

戦争国家の鬼子として福祉国家が誕生する経緯についてはすでに多くの蓄積がある。古くは財政支出における「転位効果」の指摘⁽²⁸⁾や、戦時期の社会改革構想や制度的原型から福祉国家体制への連続性を指摘する議論⁽²⁹⁾、ここに国民への強制的同質化や包摂といった契機を強調するものを含めてもよいだろう。たしかに

総力戦体制が戦後にもたらした影響は20世紀の福祉レジームを検討するうえで重要な論点である。だが少なくとも日本の経験に即していえば、問題は単なる明示的ないし制度的な相同性や連続性の指摘に留まるものではない。第2次大戦とその敗戦からの一連の歴史的事象の連鎖がもたらしたものの射程は広く、深度も深い。

戦時体制から敗戦直後にかけての数年間で一気に半世紀以上前の生活水準まで急落した窮乏化の経験は、敗戦という強烈な象徴性と実定性をともなった集合的記憶の刻印とあいまって、その後の日本社会における社会認識・社会構想の次元でのイデオロギー的基底をなすことで長く持ち越された。福祉国家への離陸期となった1970年代に日本の社会科学や政策構想の言説において大きなキーワードになった「総中流（社会）」という言葉表は、そのような文脈のもとで誕生し流通する⁽³⁰⁾。高度成長期をつうじて上昇した世論調査の「中流意識」の高さのみを唯一実証的に提示可能な根拠とした「総中流（社会）」論は、内実を反照的に与える上流・下流の消失を意味しつつ自らを名指す語義矛盾を内在させている点で一つのイデオロギーではあった。だが重要なことは、この問題設定が、その肯定／否定と政治的立場の相違を超えて、一つの誤認と忘却を共有させたことである。すなわち、上昇後の中流意識の「高さ」は国際的にみて標準的な正常値であり普遍的な現象であること、換言すれば、日本に特殊なのはむしろ敗戦後の「低さ」であり、中流意識の「上昇」と見えたものが実は敗戦直後からの一連の歴史的事象の連鎖において失われていた社会の定常性が復元される過程であったことの閑却である。そのうえで、じつは正常＝標準域からさして乖離するわけでもない「中流意識」の数値に繫留しつづけ、そこに過剰な意味——戦後日本の達成如何——を読み込もうとする語りの饒舌がもたらされた⁽³¹⁾。

この共有された誤認を暗黙の基底として、「総中流の達成」を前提にした政策構想と「未完の総中流」を前提にしたそれとの対立的な共存が、福祉国家の離陸と社会的諸制度の構築・再編期における政治イデオロギー的布置をなした⁽³²⁾。「総中流の達成」を言祝ぎポスト追付き型近代化を志向する前者に対し、それを否定する後者がむしろ「目指すべきものとしての総中流」を温存し、福祉国家形成に向けた推進力を備給する。第2次大戦の敗戦体験の言語化されざる共有をイデオロギー的基底におくことで作動するこの力学が、国際環境的には「形成と危機の同時進行」を条件とした日本の福祉レジーム形成に要請された「福祉国家形成の推進とその抑制との両立」を可能にする地平をもたらした。

互いに異なり対立的ですらある諸構想が明示的に語ることの基底において共有した前提認識は、政治的な選択をめぐる闘争の前段たる「選択肢の範囲」についての暗黙の合意をなす。こうした「政治化以前の政治」の深部に照準する感度と分析精度は、レジーム形成の局面以上に、現代の再編局面の検討においてこそ要請されることになる。

明らかに焦点の1つはグローバル化である。グローバル化とは単一の過程でも

単純に客観的な変化でもなく、国家政府・リージョナル政府から OECD・WTO・世界銀行などの国際機関、国際 NGO・市民団体・労働組合など重層的な意思決定アクターによるアジェンダ／ルール設定のもとで展開する政治的プロジェクトである。その限りで主観的なイデオロギー的な側面をも有する。われわれが選択しようと考えている以上のものが選択可能かもしれないし、複数の選択肢だと見えているものが実は一つの合意の別様の表現かもしれない。現在進展しつつあるグローバル化という事象にもまた潜在する「選択肢の範囲をめぐる諸勢力間の事前の暗黙の合意」ともいうべき基底を剔出する視座が必要となる。そこで鍵となるのが、グローバル化にともなって前景化している福祉国家の変容、とりわけ社会保障における〈教育的なるもの〉の前景化である。〈教育的なるもの〉を梃子とした従来レジームの再編が進行する現代の局面では、固有の審級として機能する〈教育的なるもの〉のイデオロギー的あるいは実践的な特性と機能とをいっそう精緻に把握することが不可欠の課題となってくるのである。

3. 再編：〈教育的なるもの〉の前景化

3-1. 〈教育的なるもの〉の両義性

本稿もここまで参照してきたエスピン＝アンデルセン自身、拡大EUの社会政策、「社会的なヨーロッパ」への戦略的な転換とポスト福祉国家の最適解として教育投資を位置づける主張を強調している。男性稼ぎ主モデルを可能にしていた家族賃金の消失と雇用の不安定化は、同類婚の傾向、世帯内ジェンダー平等化・結婚の不安定化にみられる階級間格差と折り重なり、所得格差の極大化と子どもの貧困率の上昇を招いている。解決の鍵は、女性の労働力化＝商品化の徹底を高品質の保育サービスの実現により推進し、とくに低所得層向け就学前教育の投資を拡充することにある——それこそが子どものライフチャンスの衡平と経済的な効率とを持続可能な形で両立させる win-win 戦略なのだという⁽³³⁾。〈労働〉の脆弱性には職業訓練と再教育を、そのためにも必要となる保育の質を向上させ、さらには就学前教育投資の拡大を、というわけだ⁽³⁴⁾。ワークフェア／ラーンフェア／アクティベーション／RMI（参入最低所得）からRMA（活動最低所得）など、参加／参入／包摂を志向する新しい〈社会的なるもの〉はいずれも社会権概念を能動化／活性化の方向性において刷新しようとするが、そのときせりあがるのが〈教育的なるもの〉の意味論である。

仁平典宏は、〈教育的なるもの〉のコード——主体化された者／未だされていない者——が教育システムを超えて拡散することで社会保障領域の縮減を進展させ、無条件の生存保障を切り下げる圧力として働く事態を「社会権の空洞化」「社会保障の〈教育〉化」として批判的に捉え、〈教育的なるもの〉によって〈社会的なるもの〉が浸潤される福祉国家／社会国家の変容に抗する方略を考察する⁽³⁵⁾。彼によれば、〈教育〉化する社会空間の広がりになかで、むしろ社会保障

の〈教育〉からの自律を確保する論理と実践的な装置の対抗的拡張が肝要だという。だがここには若干理解の短絡がある。〈教育的なるもの〉と現代の「新自由主義」的改革による福祉国家の後退との直結した親和性のみが前提とされている。

ここで問題視されている「〈教育〉の拡散」や「社会空間の〈教育〉化」という事態の到来を、その指摘に先立ち歴史に遡って明らかにしていたのが広田照幸の諸論考である⁽³⁶⁾。広田によれば、それ自体で超越的・普遍的な固有の価値と論理をもつとされた〈教育的なるもの〉は、日本では20世紀初頭には誕生し1920年代にかけて増殖する。それはさらに1930年代から戦時期にかけて、教育過程の自己目的化－教育実践の精緻化と、学校や社会のなかの教育を意図して組織化されていない領域まであまねく〈教育的なるもの〉で満たしてしまう「社会の（全面的な）教育化」へと通じる無限定な拡大とを帰結したという⁽³⁷⁾。こうした独自の規範性を帯びた〈教育的なるもの〉の増殖が特殊日本的な条件によるものか近代教育思想に必然的なものかについての判断は保留しつつも、その変容の背後には、近代に特有な合理化と正当化の形式を備えた〈教育の離床〉があると想定されている⁽³⁸⁾。

政治や経済とは別次元の固有の価値と論理を有する審級として戦時期には確立した〈教育的なるもの〉は、さらに戦後の特殊歴史的な条件のもとで全面的に展開する。戦後教育改革の逆コース、「教育の政治的中立と教員の政治的活動の制限に関する、いわゆる「教育二法」問題（1953－54年）以降、教育学者は、教育運動や教育実践を組み立てる理論や概念から、露骨な政治性を注意深く取り除くことに腐心するようになった」と広田はみる⁽³⁹⁾。政治的な色合いを表面から消し、経済と教育との関わりを拒否する形で教育学の中心的な理論が組み立てられることになったことは、結果的に「自己の政治的・思想的位置の恣意性を隠蔽すること」⁽⁴⁰⁾を可能にする〈教育的なるもの〉による「社会の全面的な教育化」の一層の進展を準備する重要な歴史的条件をなしたとみることができる。

広田が指摘する「社会の全面的な教育化」と、仁平が後期近代／ネオリベリズム／ワークフェア（ワークファースト）の文脈に見いだす「ドゥルーズの「管理社会」テーゼ、ルーマンの「生涯教育化」テーゼ」⁽⁴¹⁾とは、同様の事態を指しているとみてよい。それが無条件の生存権保障を掘り崩すとみる仁平の評価は明らかにネガティブであるが、少なくとも広田が明らかにした範囲では、〈教育的なるもの〉の歴史的意義は本来の両義性を帯びている。戦時期における社会統制をもたらしたかぎりでは、そこに肯定的なニュアンスを認めることはできないが、他方で、戦後日本の教育学にみる上述のような特性は「政権党による政治的な教育統制や経済政策に教育が無批判に従属していくことを拒否するためには、かなり有効なやり方であった」⁽⁴²⁾とも評価される。〈教育的なるもの〉はアプリアリオリに何か特定の政治性を呼び込むものではない。かつて戦時期に〈教育的なるもの〉が一元化し無抵抗のまま戦時体制へと回収されていった事実があったとしても、それはむしろ〈教育的なるもの〉外部の政治情勢がもたらしたものであるという

べきであり、その限りで〈教育的なるもの〉それ自体はイノセントである。〈教育的なるもの〉とは内部にどのような政治性をも充填可能な大なる空洞であって、言い換えれば、どのような政治性とも接続可能な固有の審級である。それは教育内部に持ち込まれるあらゆる政治性の脱政治化を擬制しつつ微細な諸慣行や諸装置を配備し、そうした党派性から隔離されたところで実践の総体を意義づけ整序していく自己正当化の話を可能にする。そうして〈教育的なるもの〉の装置と実践と言説との特有の結びつきが形成されたのち、さらなる外部への拡散が始まる。

だとすれば、現代の福祉国家再編の渦中において〈教育的なるもの〉がネオリベラルな改革とのみ親和的であるという見方はできない。〈教育的なるもの〉の拡散と社会保障の縮減との結びつきは何ら必然的なものではなく、むしろそれ自体が〈教育的なるもの〉によって恣意性を隠蔽された特定の政治勢力による特定の選択的結合の表れだとみなければならない。それは無条件の生存保障の切り崩しにも、あるいは逆に社会権保障の場を拡張する政治とも接続可能なはずであり、事態の推移はアプリアリな推断によるのではなく、経験的な把握と叙述の対象となるべきものである。以下では現代日本の事例を素描することで、そのことを例証しよう。

3-2. 〈教育的なるもの〉の現代的位相：参照項としての個別化・個性化教育

日本では1990年代以降、子どもの「自由／個性／自律性／主体性／自発性」重視の教育観にもとづいた教育改革が矢継ぎ早に実現した。とりわけ義務教育段階では、「新しい学力観」への転換や「総合的な学習の時間」の設置など、実践面で教育現場に大きな影響を及ぼす改革が実施され定着した。だが、これらの改革に重要な参照軸を与えた先駆的教育運動は——以下に本稿が検討する個別化・個性化教育をはじめとして——70年代末にはすでに胎動し、80年代半ばには臨教審の改革論議の俎上にのぼっていた。こうした「子ども中心主義」的な「自由化／個性化」路線への転回に現れた〈教育的なるもの〉の前景化は、00年代に入ってから教育社会学者によって厳しい論難を受ける。「自由化／個性化」をキーワードとして教育と経済の言説が接続し、市場原理にもとづく教育改革の正当性が疑われることがなく、むしろこの教育改革が用意する自己啓発的な「強い個人」が市場原理の導入によって福祉国家の枠組みが再編されたのちの「自己責任社会」を担う主体と等値される言説上の陥穽が指摘された。実際に「エビデンス」に依拠した「格差拡大の実態」が示され、その淵源として「子どもの自由と個性尊重」の教育改革が名指しされた⁽⁴³⁾。

この点について筆者はかつて愛知県東浦町立石浜西小学校（略称・石西^{いしにし}）における個別化・個性化教育の実践を参照し、上述の歴史的経緯をトレースしたうえで教育社会学の批判言説の妥当性を検証した⁽⁴⁴⁾。石西は築35年を迎える県営住宅団地を丸ごと校区とし、在校児童はほぼ全員そこから通学する。ブラジル人を中

心とする外国人児童が常時3分の1を占め、日本人児童は約3割が1人親世帯、要・準要保護世帯は2～4割を変動する。教育困難校といってよい石西で00年代後半から、約30年前に同じ東浦町立の緒川小学校で開発された個別化・個性化教育の実践プログラムのうち「〇〇学習」と呼ばれる「2教科同時進行単元内自由進度学習」のプログラムと「わくわくフリータイム」（略称・わくフリ）と呼ばれる「自由活動型総合学習」の学習形態とを導入する学校改革が遂行される⁽⁴⁵⁾。前掲拙稿では、進歩主義的・子ども中心主義的な教育実践が「学力低下と格差拡大」をもたらすと断じる教育社会学による批判言説の主張内容と実際の実践とくに「〇〇学習」とを対比し、教育社会学的批判言説の一面性を反批判する議論を展開した。それはいわば「学力保障」という具体的な課題に即した〈教育的なるもの〉をめぐる系統主義派（＝教育社会学言説）・対・進歩主義派（＝個別化・個性化教育）の歴史上繰返されてきたヘゲモニー争い——どちらが真の意味での学力保障に有効か——の何度目かの反復であったといつてよい。ただし、そこでは学力保障を論点とした文脈で石西の実践を扱ったため、必然的に教科学習たる「〇〇学習」が検討の中心となり、「わくフリ」には従属的な位置づけしか与えられなかった。すなわち、「子どもを学校に來させる」という最低限の課題を達成するための仕掛けという位置づけ、〈教育的なるもの〉の空間に引き込むためのそれ以前／未満の何ものかという位置づけである⁽⁴⁶⁾。

だが、石西の実践の原型となった個別化・個性化教育発祥の緒川小学校において「わくフリ」に相当する実践プログラムであった「オープン・タイム」は、「週間プログラム学習」と呼ばれた2教科同時進行単元内自由進度学習よりもはるかに〈教育的なるもの〉に充溢した意味付与がなされていた。後者が子どもに委ねる学習上の自由と決定権が教科（二者択一）・時間・学習順序・方法の選択のみに限定されていたのに対し、前者はこれまで教師が独占していた学習の内容そのものの決定権をも子どもたちに返す実践であり、教科の枠を超えて子どもの興味と関心を優先した真の意味で個性的な学習と呼ぶに値する営みのはずだからである⁽⁴⁷⁾。

個別化・個性化教育の実践にとっての真に〈教育的なるもの〉は「オープン・タイム」においてこそ実現される。子どもの興味・関心を最大限に優先し、まったく自由に活動することが保障され、一人ひとりの個性・適性にあっているというだけでなく、自分で計画を立てて遂行する契約学習という一面も有している「オープン・タイム」は、本当の意味で身につけるべき価値がある（と実践開発者には思念される）「自己学習力」の育成にとって最も核心に位置する学習活動である。80年代以降に公刊された種々の実践プログラム解説書においても、当該学習プログラムの解説部分には「真の学習」「真の意味での個性的な学習」といった濃密な〈教育的なるもの〉性を纏った表現が頻発する⁽⁴⁸⁾。この実践の正しさを証し立てるものも、完全に自由に放たれているにもかかわらず「実に整然としており、遊んでいる子は一人もいない」子どもの姿や、無作為抽出した子どもたちの

活動を分単位で継続観察した調査結果において実質的な学習活動が他の学習形態に比べて格段に多く（74%）、無為に過ごしたり学習に無関係な私語などの非学習活動がきわめて少ない（14%）といったエビデンス、さらには子どもたちの個性的な学習活動が幅広く専門的になるにつれて教師の対応可能な範囲を超えてしまうという実態、などがもちだされる⁽⁴⁹⁾。「オープン・タイム」において子どもたちはまったく自由を付与されながらも、いやそれゆえにこそ、真に望ましい（教育的なもの）を体現することが要請／称揚される。それが緒川小の「オープン・タイム」と呼ばれた学習活動であった。

ところが、この「オープン・タイム」を引き継ぐ正統な系譜上にあり、まったく同じ教育目標と位置づけが与えられたはずの石西の「わくフリ」は、筆者の観察するところでは、およそ異なるものへと変貌している。実際に実践に携わっている研究主任の教師をして緒川小の「オープン・タイム」とは「似て非なるもの」と言わしめる石西の「わくフリ」を以下に参照しよう。

3-3. 石西「わくフリ」の風景

前掲拙稿から「わくフリ」について説明した箇所を引いておく。

木曜の午後、5～6時間目を通して活動する「わくフリ」は年間14回設定される。4年生以上を対象とした一種の「契約学習」である。校内どこで活動するのも時間内の移動も自由、必要な道具も校内の物は許可を得ればなんでも使用可、なければ持参する。活動内容・場所・態様とも教科の枠を超えた全く自由な形で遂行が保障され、完全に児童の興味関心が優先される。ただし学期の初めに「どこでどんな活動をするか」「何が必要か」を計画表として作成し、担任に提出する。内容は連続したものでも単発でもよいが、学期を見通して計画を立てることが児童には求められる。それさえ踏まえば学期途中の変更も認められる⁽⁵⁰⁾。

これはいわば「わくフリ」の公式解説文である。いまだ少し注釈を加えるなら、実は必ずしも毎時間すべての子どもが各自思い思いの学習活動を遂行するのではなく、毎回一定数の教師が担当者となった開設講座があつて⁽⁵¹⁾、いまだ独自の学習テーマに到達していない子どもはその一覧のなかから講座を選択し、指定された場所で教師から提供された学習活動を行う。だが、このようないわば「できあい」の活動に従事するのはあくまで過渡的段階であり、そこでの学習体験を1つのきっかけ、アイデアの源として、最終的にはそれぞれの子どもが自分の興味・関心にあったテーマを発見し独自の学習活動を遂行するところまで到達することに目指すべき目標は置かれている。この限りでは「オープン・タイム」となんら異なるところはない。

このように個別化・個性化教育の言説においては、教師が提供する開設講座→

自主テーマの学習活動へ、という〈教育的なるもの〉の階梯が前提されている。事実、緒川小学校の過去の実践記録をみても、子どもの自主活動の個性あふれる多様な姿こそが真に〈教育的なるもの〉を体現した実践の成果として記録されている⁽⁵²⁾。だが緒川とは「似て非なる」石西の「わくフリ」はかなり様相を異にする。

「わくフリ」での子どもたち独自の自主「学習」活動を目にした観察者の大半は、おそらくそれを「学習」と呼ぶことを躊躇するだろう。教師や大人が誰もいない教室の床に座り込み、あるいは寝ころんだ男児7～8人が延々とレゴ（プラスチック製の組み立てブロックの玩具）で遊んでいるだけの1時間半にどのような〈教育的〉価値を見出せばよいのだろうか。それはもはや学校の教育活動というよりは、徒歩数分の目の前にある県営アパートまで戻り大人のいない誰かの一室にタムロして過ごす時間を校内で先取りして行っているに過ぎないのではないか。そしてそのことは、実は教師も正確に自覚している。

いつも授業では落ち着きのない子や、やる気のないように見える子がわくわくフリータイムの時間には、とても集中して活動している姿を見ることができた。そして、回数を重ねるにつれ、事前に計画を立てる子どもも出ている。しかし、本校はあくまでも「わくわく」する「自由な時間」に徹したいと考えている。計画力や実践力など何らかの価値ある「力」の育成を目指し行っているのではない。「学校へ来てくれれば、それで十分」との初志を大切に、子どもたちにとっても、教師にとっても笑顔あふれる時間であれば十分であると考えている⁽⁵³⁾。

「回数を重ねるにつれ」計画を立てる子がでてくるということは、当初から計画立案するというのはまれで、回数を重ねても提出しない子がいることを暗に認めている。個別化・個性化の〈教育的なるもの〉がいう計画力・実践力の育成を「わくフリ」は「目指していない」と断言する。この言葉の背後には石西の子どもが置かれた家庭背景の現実があるわけで、同じ教師がインタビューで語った「親のいない団地の一室で昼夜も関係なくなった一人の時間をゲームやったりゴロゴロしたりで過ごすくらいなら、学校に来て遊んでいるほうがまだまし、ぐらいいい気持ちでやっている」との言葉はより直截にそうした事情を物語る。

ここである日の「わくフリ」の風景を素描しよう⁽⁵⁴⁾。3年生の教室前の廊下では男児2人が延々とボール転がしをやっている。見かけた3年担任教師は「お前ら廊下はよくないぞー」と声をかけるが、それだけで変化はない。6年生の教室の後ろで女児3人がCDラジカセでAKB48の新曲をかけて歌詞を覚えることに没頭する一方で、前の黒板では一心不乱に少女漫画風の絵（落書き？）を描いている別の女児2人組の姿がある。教師はいない。正面玄関の広場に足を運ぶと男児5人がラジコン・カーで遊んでいる。尋ねるとそのなかの1人が自宅で作った

ものをもってきたらしい。本格的なラジコンである。その横では中国コマを一心不乱に練習するブラジル人男児もいる。その様子を横目で見ながら男性教師が通りかかるがそれだけである（家庭科室で担当する開設講座に向かう途中であつたらしい）。さらに同じ広場では女兒2人が足に履いたローラースニーカーで滑走し、ときどき気になるのか、広場に面している家庭科室のなかの様子を窓越しに眺めている。なかでは開設講座として「もちつき」が行われている。そうかと思うとブラジル人女兒3人とアコースティック・ギターを抱えた男児1人がポルトガル語で談笑しながら通りかかり、しばし広場わきの花壇のブロックに腰掛けて、ほんの少しだけ——簡単な、あるいはたらめなコードで——ギターを爪弾く。訊くと前期の「わくフリ」で「ギターをひこう」という開設講座があつて、次回同じ講座が再び開設されるらしい。

このブラジル人児童のグループが移動するのでついて行くと、目的地は体育館であつた。いたのは全員男児で10名以上。前方のステージから数メートル離れたところに大きな（走り高跳びで使う）マットをひいて、順番に思い思いのスタイルでステージ上からそれめがけて飛び込んでいる。かなりボルテージが上がっている。体育館に1人張り付いている女性教師はずっとその様子を注視しながら、ときに「今のは危ないー!」などと言き過ぎがないように諫めている。ふと気づくと体育用具室に何人かタム口しているらしい。ドアが開いた瞬間に中を覗くと、先ほどのギターのメンバーとそれ以外に数人が何をするともなく話し込んだり、ボールを投げあったり、じゃれあったり。中に教師はいないが、先ほどの女性教師は当然そこに児童がいることを認識している。とはいえ、とくに外に出てくるよう注意することはない。やがて広場にいた中国コマの男児たちも体育館にやってきて、ステージからマットへの飛び込み合戦に合流した。

体育館から校舎に向かう渡り廊下の脇に更衣室があつて、その入口のステップに教務主任の男性教師が車のタイヤにカラーテープを貼って作った急造の太鼓をいくつか並べている。最初は男児が一人ぼっちで教師と会話することもなくでたために叩いているだけだったが、5年生担任の男性教師がそこにやってきたのを契機にどこからか女兒2人と体育館でマットに飛んでいた男児3名とが（もう飽きたのか）加わり、太鼓を叩きがてら何事か談笑している。そのまま渡り廊下を渡って校舎内に入り、ふたたび玄関前広場を通りかかると、さっきはいなかった男児3名がサッカーボールの蹴り合いをしていたが、家庭科室からその様子を目にした年配の女性教師が強い口調で「運動場でやれー!!」と叫んだので、ボールを蹴りながら運動場へと移動する。そのはるか向こう側にはダンボールを下敷きにして「石西の森」と呼ばれる小高い丘から運動場に向かって下り坂になった斜面を繰り返し滑り降りる男児4名の姿が目に入る。

そうして人がやや少なくなった広場では、それまで姿を見なかった女兒6名がどこからか大きな竹筒をもってきて（すでに何かの行事で使ったものらしい）、それを広場わきの洗面台上端が水道の蛇口にくるよう立てかけ下端には水の入

ったボウルを据える。すると別の女兒が家庭科室でゆがいたそうめんをもってきて、なんと季節外れの流しそうめんが始まった。蛇口の高さと竹筒の長さとが合わないで、校内にいた校長先生に許可をとり、花壇の水撒き用のホースを使って成功した。やがてローラースニーカーの女兒も加わると、「わくフリ」の時間が終わり下校時刻を過ぎても「流しそうめん大会」が続いていた。

3-4. 〈教育的〉実践と〈社会的〉実践との反転と接続

ここまで見たのは、校舎を中心として子どもに活動が許された域内のほんの一角の様子を描写したものに過ぎない。ここに描かれた子どもたちの活動は、自らの興味・関心に従って設定した学習テーマを一貫して追究するというよりも、むしろ無為の連続のなかにときおり浮上して絶えず無為との狭間を揺らぐ流動的で断片的な思いつきの営為の連なりであるようにしか見えない。それを前にした教師たちの姿も、最低限の安全管理に関わることを以外は、ほとんどの子どもの姿をほぼそのまま受け入れ、いささかの〈教育的〉な序列づけや価値づけもなく無条件に肯定しているように映る。それは〈教育的〉というよりはむしろケア的な関係性、もっと端的に言えば学校に埋め込まれた（学童）保育の場、いわば〈社会的〉な実践が展開する時空間とみるべきではないだろうか。

前述の仁平は「拡散する〈教育〉と空洞化する社会権」の動きに抗して「社会保障を〈教育〉から自律させる」（傍点原著）⁽⁵⁵⁾必要性、すなわち「主体のバージョンアップ」の約束なしで無条件に存在を認められ、「ただいとか、ただ寄り添う、評価されない時空間、無為の居場所」を拡張し、あるいは新たに創出していく必要性を論じる。そこで想起されようとしているその対象が、石西の「わくフリ」のなかに、ということはずまり、現前の〈教育的なるもの〉に対抗的な規範的志向性を帯びた何かの構想を具体化して創設されたものではなく、ひたすらその〈教育的なるもの〉を追究する実践の延長上に突如反転して姿を現わした「似て非なる」時空間として観察されるということは銘記しておく必要がある。自らの興味・関心に従い、自己実現をめざす、意欲あふれる個人、「自ら学び、自ら考える」個人、「主体的・自律的に」行動できる自己啓発的な人間のモデル——それを理想とする教育改革を先導した実践プログラムの延長上に突如反転した姿を現したのが「わくフリ」という、むしろ「自立／自律の強制」を制限する志向性を帯びたケア的ないし福祉的な、「空洞化する社会権」に〈社会的〉な内実を（再）充填しようとする実践の時空間である、というのが本稿の提示する解釈である。

だがそれは「わくフリ」を〈教育的なるもの〉の審級から語ることが不可能だということと同義ではない。そもそも経験主義や子ども中心主義とは、上述の「わくフリ」の子どもの姿をも／をこそ肯定するところから出発する教育思想である。また、石西の教師たち自身が、東浦町の他の小学校とは「似て非なる」自分たちの実践の——従前のそれとは異なる——〈教育的〉な意義を（再）創造してい

る側面も見受けられる。ある教師は自ら子どもたちに向かって「わくフリの意味って何だと思う？」と問うた経験があるという。その彼が現在到達している「わくフリ」の意義とは、日記に「土日がヒマでつまらなかった。何もすることがなくて困った。はやく学校に行きたかった」と書いてくる子どもが多いので「余暇を楽しむ」ということを学んでほしい、ということだ。「余暇の過ごし方」を探す練習だという。そういう時間にひたすら無為なままの、あるいは頹廢した時間を過ごすのではなく⁽⁵⁶⁾。

自由の3つの話ってあるじゃないですか。なんでしたっけ、自由を持て余す、謳歌する、はき違える、かな。そういうのを探す練習をしてほしいと思ってます。だからたとえば「わくフリ」でやった料理を家でもう一回やってほしい。そういう、おうちで空いた時間を使ってほしい。「いいなあ」と思うだけでもいいし。学校生活のなかでそういう時間ってなかなかないじゃないですか。浮遊してる子にも葛藤があると思うんですよ。余暇の過ごし方を探してるんですよね。でも一年単位でゆっくり成熟してくればいい⁽⁵⁷⁾。

ここで「わくフリ」の本性が〈教育的〉と〈社会的〉のいずれにあるか、といった問いを立てるのは、系統主義と経験主義のいずれが真の意味で〈教育的〉かと問うのとほとんど同じ類の水かけ論である。ここに示されてあるのは、〈教育的なるもの〉がそれ自体として固有の価値と論理にもとづいた審級である——という見做しに則って制度化されている——がゆえに、その内部で展開する具体的な実践の時空間はどのような政治性とも接続可能だという事実である。なるほどたしかに〈教育的なるもの〉が「問題を脱政治化」する結果、「社会秩序や政治体制にとっての問題ではな」くなり、「教育が本来的に持っている政治性が隠蔽されていくと同時に、恣意的な基準が創造されていく」ことを推し進め、「教育的」が現場で都合よく解釈され、正当化の論理として利用されるように」なる地平を用意するだろう⁽⁵⁸⁾。だがそれは裏を返せば、社会秩序や政治体制の変動に際しても教育システムが制度的なバッファーとなってそれを吸収し、変動の影響を最小限に抑え込むことを可能にしてきた／いるとも評価されるべきではないか。振り子のように大きく揺れると評されてきた改革続きの日本の教育政策とは、あるいはその代償なのかもしれない。

おわりに

本稿は今日の福祉国家再編の政治における教育の前景化という事態を踏まえ、「福祉国家／社会国家と教育」という特定の歴史性の刻印された連関が形成される過程を改めて検討の俎上にのせる分析視角を提示した。教育＝福祉レジームと暫定的に名づけたフレームのもと、その形成と再編の歴史のプロセスを展望する

議論は、一方で教育の制度化過程がレジーム形成を規定する政治的要因——政治勢力の次元と政治的構想・イデオロギーの次元——に与える影響を視野に入れつつ、他方でその過程自体が内包する〈社会的なるもの〉と〈教育的なるもの〉との相互浸透とせめぎあいの諸相に照準し、両者を分節する境界線それ自体が揺らぎつつ一定の布置連関をなす過程を明らかにするものとなることを示した。こうした問題設定はこれまでの福祉国家分析では等閑視され、教育分析においては端的に与件であったものを歴史化する作業だが、これらと並んで重厚な研究蓄積を誇る階層・階級研究においても、その計量的な分析が福祉国家の考察へと有機的に結びつくことはこれまでなかった。

本稿が提案しているのは、これらの研究群における考察のいわば「地」と「図」を反転させることである。高度に洗練された計量的／数理的手法で産業社会テーゼや階級分極化テーゼなど一般命題の真偽をめぐり検証の精度を競ってきた階層研究は、研究者間で‘Constant Flux’の共通了解⁽⁵⁹⁾が成立して以降、比較レジーム論をベースにした国際比較により各国レジームの違いがもたらす流動性／化の差異の経験的測定へと傾斜しているように見える。だがレジーム形成の歴史過程の検討を捨象した分析枠組みは、国際比較一般の困難以上の問題を内包しているようにも映る。むしろ一般命題の検証という問題設定の普遍性・一般性が仮構され、階層研究それ自体の成立と発展を可能にした特殊歴史的な基盤の確立——既出のロベール・カステルならそれを「賃金労働社会」と呼ぶだろう——をこそ対象化し、記述する営みが必要である。

日本固有の文脈に目を移せば、1990年代以降に顕在化する従来レジームの転態の兆しをいち早く鋭敏な感度で捉えた領域の1つは教育社会学であった。それまで日本で労働問題たりえなかった若年労働に現れた変調を「教育から職業への移行システム」の機能不全として実証的に明らかにしていった研究蓄積の「教育から職業へ」という問題設定にみる接続のなかに——いやそれ以前にこのかんの労働問題の実態研究で労働研究者よりも教育社会学者の存在感のほうが際立っていたという端的な事実のうちに——、すでに日本型レジームの特徴が示されてある。だがここでもレジーム形成の歴史的視角を欠いたその問題告発は、ときにアドホックな主張に流れがちであり、あるいは思わぬ陥穽に足を掬われかねない危うさを伴っている。

そこで2章・3章では具体的な分析対象として20世紀日本を描定し、その形成局面と再編局面の双方に検討を加えた。2章では形成局面のメルクマールとして1970年代という論点を抽出し、3章では20－21世紀転換期の再編局面において前景化する〈教育的なるもの〉の両義性を実践レベルのフィールドにまで降りて確認した。後者では、「社会の全面的な〈教育〉化」に特徴づけられる福祉レジームの能動化を日本で体現する動向として90年代以降の教育改革をとりあげ、その延長上にある教育実践を00年代以降の低階層・外国人集住地域の公立小学校にみた。「個性／主体性／自律性」をキーワードにしてネオリベラルな社会編成への

転態と順接するかに見えた「自由化／個性」化路線の教育改革であって、その重要なモデルとなった先駆的教育実践においてさえ、そこで追究された〈教育的なるもの〉の理念と実践とはむしろ空洞化する〈社会的なるもの〉の再充填へと反転－接続する様相を示していた。

その叙述はもちろん十分なものではない。そもそも形成局面については、われわれはまだ「素描」すら手がけられていない。だが3章で瞥見した〈教育的なるもの〉と〈社会的なるもの〉との反転－接続という実態は、理念・言説の次元でも実践と装置の次元においても、つねに両者がせめぎあい錯綜する交錯関係に置かれたものであることを示している。それを「自律」と「規律」の表裏一体とその緊張関係と言いつてもよいだろう⁶⁰⁾。われわれはこのひと時も安定することなく流動しつつ歴史的な固着を続ける布置連関の揺れ動くさまを具体的に記述し理解しなければならない。そこに現れる具体性と多様性を理解することは、今日の政策動向への重要な示唆を手に入れることにもつながるだろう。必要なのは何よりもまず良質なモノグラフの蓄積である（もっとモノグラフを！）。この渴望が満たされていくプロセスのなかではじめて、本稿が示した射程の妥当性とその意義も随時修正を受けつつ明確化されていくことだろう。

注

- 1 G. A. リッター(木谷勤他訳)『社会国家——その成立と発展』晃洋書房, 1993年, 8頁, あるいは, W. N. Grubb and M. Lazerson, “The Globalization of Rhetoric and Practice: The Education Gospel and Vocationalism,” in H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A. H. Halsey (eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, 2006, pp. 295–307, esp. pp. 307など。
- 2 橋本伸也・広田照幸・岩下誠編『近現代世界の国家・社会・教育』昭和堂, 2013年近刊。
- 3 J. Innes, “The ‘Mixed Economy of Welfare’ in Early Modern England: Assessments of the Options from Hale to Malthus(1683–1803),” in M. Daunton (ed.), *Charity, Self-Interest and Welfare in the English Past*, London: UCL Press, 1996, pp. 139–180.
- 4 ピエール・ロザンヴァロン(北垣徹訳)『連帯の新たな哲学——福祉国家再考』勁草書房, 2006年。
- 5 1章と2章の議論は拙稿「20世紀福祉レジームの形成と教育をめぐる諸問題——日本の経験に即して」橋本伸也他編『近現代世界の国家・社会・教育』(昭和堂, 2013年近刊)の内容の一部に大幅な加筆修正を加えたものである。3章の議論は拙稿「〈教育的なるもの〉再考——「福祉国家と教育」をめぐる一試論」広田照幸編『教育の設計と社会の設計』(平成22～24年度科学研究費補助金・基盤研究(B)報告書, 2013年近刊)の内容に大幅な加筆修正を加えたも

- のである。それぞれの議論が置かれている共通の問題地平を析出するのが本稿の課題である。
- 6 G. エスピン＝アンデルセン（岡本憲英・宮本太郎訳）『福祉資本主義の三つの世界——比較福祉国家の理論と動態』ミネルヴァ書房，2001年），1～4頁。
 - 7 D. Sainsbury (ed.), *Gendering Welfare States*, London: Sage, 1994. D. Sainsbury (ed.), *Gender and Welfare State Regimes*, Oxford: Oxford University Press, 1999. 大沢真理『現代日本の生活保障システム——座標とゆくえ』岩波書店，2007年など。
 - 8 エスピン＝アンデルセン，前掲書，100頁，115頁。
 - 9 武川正吾『連帯と承認——グローバル化と個人化のなかの福祉国家』東京大学出版会，2007年，121～122頁，161頁，167～170頁。
 - 10 エスピン＝アンデルセン，前掲書，55頁。
 - 11 ロベール・カステル（前川真行訳）『社会問題の変容——賃金労働の年代記』ナカニシヤ出版，2012年。
 - 12 すでにふれた「福祉の複合体」論は，この領域での実践を国家以外の多様なエージェントが支えたことを強調する。
 - 13 あるいは福祉と教育の境界がテクノロジー相関的にゆらぐ側面にも留意すべきである。ある時点でのテクノロジー水準では「障碍」とされたハンディが補助機器の性能向上により「障碍」でなくなるなど。
 - 14 石岡学『「教育」としての職業指導の成立——戦前日本の学校と移行問題』勁草書房，2011年，155～163頁。菅山真次『「就社」社会の誕生——ホワイトカラーからブルーカラーへ』名古屋大学出版会，2011年，168～171頁。
 - 15 J. E. Rosenbaum and T. Kariya, “From High School to Work: Market and Institutional Mechanisms in Japan,” *American Journal of Sociology*, 94(6), 1989, pp. 1334–1365, esp. pp.1336–1338.
 - 16 菅山，前掲書，2章Ⅱ節および5章Ⅰ節。
 - 17 武川，前掲書，187～188頁。
 - 18 同前，198～200頁。
 - 19 国際比較の観点から日本の自営業層に熟練職が多く非熟練が少ないことについては H. Ishida, “Entry into and Exit from Self-Employment in Japan,” in R. Arum and W. Müller (eds.), *The Reemergence of Self-Employment: A Comparative Study of Self-Employment Dynamics and Social Inequality*, Princeton University Press, 2004, pp. 348–387.
 - 20 原純輔・盛山和夫『社会階層——豊かさの中の不平等』東京大学出版会，1999年，81～84頁。鄭賢淑『日本の自営業層——階層的独自性の形成と変容』東京大学出版会，2002年，132～137頁。
 - 21 菊池城司『近代日本の教育機会と社会階層』東京大学出版会，2003年，361～370頁。

- 22 荻谷剛彦「高度流動化社会——1990年代までの戦後日本の社会移動と教育」
直井優・藤田英典編『講座社会学13 階層』東京大学出版会、2008年、110～117頁。
- 23 H. Ishida, “Industrialization, Class Structure, and Social Mobility in Postwar Japan”, *British Journal of Sociology*, 52(4), 2001, pp. 579–604, esp. pp. 586–588.
- 24 ただしこれには法人化の進展が影響している点に留意も必要である。この点を考慮した推計では90年代に入っても継続的な増加がみられるという指摘もある（鄭，前掲書，101頁）。また産業化の進展とともに自営業層を減少させた欧米主要各国において70年代から増加に転じた国がみられる点については R. Arum, R. and W. Müller eds., *The Reemergence of Self-Employment: A Comparative Study of Self-Employment Dynamics and Social Inequality*, Princeton University Press, 2004. ただし「増加」の内実については、非熟練・半熟練の比率の高さや事実上の「請負労働者」化、「サブ・プロレタリアート」化等が指摘されている。その背景として新自由主義的な経済再建プログラムの影響を指摘したものに J. Myles and A. Turegum, “Comparative Studies in Class Structure”, *Annual Review of Sociology*, 20, 1994, pp. 103–124, esp. pp.110–111.
- 25 アンドルー・ゴードン（二村一夫訳）『日本労使関係史1853～2010』岩波書店、2012年、49～50頁、358～360頁。トマス・C・スミス（大島真理夫訳）「恩恵への権利」『日本社会史における伝統と創造 [増補版] —— 工業化の内在的諸要因1750～1920年』ミネルヴァ書房、2002年、253～292頁。
- 26 菅山，前掲書，201～202頁。
- 27 兵藤達『労働の戦後史（上）』東京大学出版会、1997年、44頁。
- 28 A. T. Peacock and J. Wiseman, 1961, *The Growth of Public Expenditure in the United Kingdom*, Princeton University Press, 1961, pp. 26–30.
- 29 高岡裕之『総力戦体制と「福祉国家」——戦時期日本の「社会改革」構想』岩波書店、2011年。
- 30 森直人「「総中流の思想」とは何だったのか——「中」意識の原点をさぐる」東浩紀・北田暁大編『思想地図 vol. 2 —— ジェネレーション』日本放送出版協会、2008年。
- 31 同前，262～263頁。
- 32 たとえば前者は「新中間大衆政治の時代」（『中央公論』95（15），1980年）を書いた村上泰亮と、村上もメンバーの1人とする政策構想フォーラムの議論を想起のこと。他方、後者は『「中流」の幻想』（講談社，1978年）を書き村上泰亮を舌鋒鋭く批判した岸本重陳がその同じ論脈のうえに「福祉なくして中流なし」（『公明』200号，1978年）を宣する構図を想起のこと。
- 33 G. エスピノーアンデルセン（渡辺雅男・渡辺景子訳）『福祉国家の可能性

——改革の戦略と理論的基礎』桜井書店、2001年、37～40頁。さらにG. エスピノーアンデルセン（大沢真理監訳）『平等と効率の福祉革命——新しい女性の役割』岩波書店、第4章。

- 34 保育の質向上と就学前教育投資の拡大は、親世代の職業訓練・再教育のために必要な措置であると同時に、子ども世代の将来の脆弱性への予防的投資という二重の戦略的な意義がある。エスピノーアンデルセン自身、ここには従来の分配的正義とは異なる平等概念への転換があることを認めている（『福祉国家の可能性』43頁）。また、脆弱な親の〈労働〉への支援が同時に乳幼児期の子どもの親から隔離する時間の拡大につながることの含意は、古典的な機会均等のトリレンマ（J. S. Fishkin, “Liberty versus Equal Opportunity,” in E. F. Paul et al. (ed.), *Equal Opportunity*, Basil Blackwell, 1987, pp.32-48, esp. pp. 37-38.）のうち「家族の自律性」をめぐる大きな争点となりうる。
- 35 仁平典宏「〈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、2009年、173～202頁。
- 36 広田照幸「〈教育的〉の誕生」および「戦前期の教育と〈教育的なるもの〉」同『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会、2001年。
- 37 広田「戦前期の教育と〈教育的なるもの〉」82～87頁。
- 38 広田「〈教育的〉の誕生」24頁。広田の諸論考にも大きな影響を与えている森重雄は、西洋と日本の〈教育〉概念の成立を手掛かりに〈教育の離床〉を論じている（森重雄「モダニティとしての教育」『東京大学教育学部紀要』第27巻、1987年）。その森重雄は別のところで〈教育（的なるもの）〉の成立をアパレイユ（装置）・プラティック（実践／日常行動）・ディスクール（言説）の三相で捉える議論を展開している（森重雄『モダンのアンスタンス——教育のアルケオロジー』ハーベスト社、1993年）。なお本稿は、教育がシステムとしての自律性を獲得することに応じた〈教育的なるもの〉の普遍性を認めつつ、教育の制度化の過程が埋め込まれた歴史的文脈に応じて特殊歴史性を帯びた具体的な出現と展開を経験的に把握するという立場を採用する。
- 39 広田照幸「教育学の混迷」『思想』第995号、2007年。
- 40 広田「戦前期の教育と〈教育的なるもの〉」82頁。
- 41 仁平、前掲、178～182頁。
- 42 広田「教育学の混迷」。それは「教育運動や教育実践を方向づける理論的根拠を与えること」に留まらない、「現実的な政治的感覚を持った教育学者による、考え抜かれた対応」であったとも評価される。
- 43 いちはやく90年代初頭に批判言説の先鞭をつけたのは藤田英典であったが、中心的論者として注目を浴びることになったのは00年代以降の荻谷剛彦である。
- 44 森直人「個性化教育の可能性——愛知県東浦町の教育実践の系譜から」宮

- 寺見夫編『再検討 教育機会の平等』岩波書店、2011年、115～146頁。
- 45 詳細は森（前掲）を参照のこと。この実践プログラム発祥の地・緒川小学校は80年代の最盛期には年間5000人超、公開実践研究会には1日で2600人超の参観者が訪れることになる有名校である。
- 46 「[わくフリ]」の時間に込められた意図は、学校の活動に対する「楽しさ」の体験の増進と、「自由」と「達成」を保障された時間によって獲得される自己効力感とを土台として、まずは「学校に来る」という第一義の課題を達成することに置かれている」（森前掲、123頁）。「それは「子どもを学校に来させる」という端的な命題、そして、できればそこで「学習」に値する営みをわずかでもいい、行わせるという課題である」（同前、134頁）。
- 47 愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育へのアプローチ』明治図書、1983年、130頁。
- 48 同前、34頁、130～133頁、および愛知県東浦町立緒川小学校『自己学習力の育成と評価——続・個性化教育へのアプローチ』明治図書、1985年、57頁。
- 49 順に『個性化教育へのアプローチ』133頁、『自己学習力の育成と評価』111頁、『個性化教育へのアプローチ』137頁。
- 50 森、前掲、124頁。なお、そこでは「4年生以上」と表記したが、これは現在「3年生以上」である。記して訂正する。
- 51 現在の石西では各回に3つ程度の開設講座がある。一例を示せば、「カラーろうそく作り」「ハンドベルを演奏しよう」「キラキラ☆ステンドグラス」「ミサンガ作り」など比較の実技系教科に近い内容の講座が開設される。
- 52 たとえば愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育のすすめ方——写真でみる緒川小学校の実践』明治図書、1987年、37～45頁など。
- 53 この文章を執筆した教師が約30年前の初任者時代に緒川小での勤務経験があるという事実は踏まえらるべきである。加藤幸次監修・愛知県東浦町立石浜西小学校編『子ども・保護者・地域を変える多文化共生の学校を創る——「理想は高く、現実に絶望しない」教師集団の実践』黎明書房、2009年、59頁。
- 54 2012年12月13日の筆者のフィールドノートによる。
- 55 仁平、前掲、193頁。
- 56 このことは石西の子どもたちが置かれている現実に鑑みれば、たしかにとっても切実な、喫緊の教育課題ともいえる。階級文化論的に、あるいは、逸脱論的に。
- 57 男性教師のインタビューから。実際、開設講座選択者の比率は、1) 学期の始めほど多く、終盤になるにつれ減少する、2) 低学年ほど多く、高学年になるにつれ減少する、結果として6年生の前期から後期にかけて開設講座を選択するものはほぼ皆無になる。
- 58 広田、「〈教育的〉の誕生」52頁、53頁、57頁。
- 59 R. Erikson and J. H. Goldthorpe, *The Constant Flux: A Study of Class*

Mobility in Industrial Societies, Oxford : Oxford University Press, 1992.

- 60 田中拓道「ヨーロッパ貧困史・福祉史研究の方法と課題」歴史学研究会編『歴史学研究』第887号，青木書店，2011年。