

# 学力調査の思想史的文脈

—新しい国家統制か、それとも福祉国家の再定義か—

小玉 重夫（東京大学大学院・教授）

## 要約

◇2007年から始まった全国学力・学習状況調査は、主体の自由な遂行性（パフォーマンス）を媒介とした間接的な新しい国家統制への道を開いた。そこには、教師の遂行性（パフォーマンス）の自由の拡大が教師の自由を抑圧していくという、いわば教師を遂行性のパラドクスへと追い込んでいく危険性が潜んでいる。しかし、テスト結果を教師や学校の自主的な教育改善やそれを促す資源配分に結びつけること、学校支援のための根拠として学力調査データを活用すること、学力評価を評価するメタ評価システムをカリキュラムの市民化という枠組みのなかで構築していくこと、等の措置を講じることによって、今日の学力政策を、新しい国家統制ではなく、格差社会の構造転換を促す福祉国家の再定義へと組み替えていく可能性も存在している。

## 1. 遂行性のパラドクス：新しい国家統制？

2007年4月から小学校6年生と中学校3年生を対象とした「新たな義務教育の質を保証する仕組みを構築するため」の全国的な学力調査の実施が始まった。この背後にある新しい考え方として、大きく三つのポイントを指摘しておこう。

第一は、権限委譲という点である。公教育の規制を部分的にはあるが緩和し、学校教育にかかわるカリキュラム、人事、予算などを、中央集権的に決めていくのではなくて、決定の権限を各教育委員会、あるいは場合によっては各学校単位におろしていく、という思想が出てきている。権限委譲ということ、全国一斉の学力調査という手法とは、一見対立する方向性のように見えるかもしれない。だがむしろ、以下の第二、第三のポイン

トで指摘するように、中央集権的な規制を組み替えていこうとする文脈の中で、規制型の教育行政とは異なる、分権型教育行政に見合った管理システムとして学力調査が導入されているという点に、今日的な特徴がある。

第二は、プロセスの規制よりも結果の管理によって教育の質の保証を確保しようという考え方である。これまでの中央集権的教育課程行政の枠組みでは、教育への規制は主として学習指導要領どおりに行われているかどうかという点を中心とした、教育の過程、つまりプロセスの規制を特徴としていた。これに対して近年、プロセスの規制を緩和し、自由化するかわりに、教育の遂行（パフォーマンス）としての結果を管理する、つまり、結果としてどういう教育のパフォーマンスがなされているかを重視して評価していくという仕組みに、学校評価の仕組みを変えていこうとする流れが台頭している。小学校・中学校

の段階ではこの流れは未だあまり強くないが、国立大学に対する評価がこの流れになってきている。小・中学校でも、「総合的な学習の時間」は内容上の規制がない。全国学力調査などを含めて考えると、この動きが小学校、中学校などにも及んでいく可能性がある。

第三に、そのこととも関係して、学校教育の結果を説明する責任が学校や教師の側にあるというアカウンタビリティ（説明責任）の思想が重視されつつある。

以上、近年の教育改革の背後にある新しい考え方、思想の特徴を、三点に整理してみた。そのうえで、そこにはらまれている問題点を指摘しておきたい。

まず、規制緩和や分権化によって権限が学校単位に委譲されるということは、一方で、教師の教育権限や自由の拡大につながる可能性を含んでいる。しかし同時に他方で、それが結果としてのパフォーマンスの管理・評価やアカウンタビリティの重視とセットになって出てきた場合には、たとえばテストの成績を上げなければいけないというプレッシャーが各学校現場や各教師に今まで以上に強くかかってくる、という側面もある。

学習指導要領などによって指導法や指導の内容が一律に定められていれば、各教師の裁量の余地は狭まるが、その分、教育の結果についての責任が個々の教師に負わされることも比較的少ない。これに対して、各学校や教師に権限が委譲され、指導法や指導内容についての自由裁量の余地が広がれば広がるほど、教育の結果責任は各学校や教師のパフォーマンスに帰せられ、それが教育現場を締め付け、かえって現場の自由を抑圧していく可能性が強まる。

すでに教育現場ではそうした事態が拡大し、『「これもやらなきゃ。あれもやらなきゃ」という強迫観念に駆られ、実際にはやりきれない自分を強く責めることになった経験』を持つ教師たちが増えていることが指摘されている（勝野 2008）。教師の遂行性（パフォーマンス）の自由の拡大が、教師のアイデンテ

ィティを束縛し、自由を抑圧していくという、いわば遂行性のパラドクスとでも呼ぶべき事態を、ここに見て取ることができる。

このような遂行性のパラドクスは、先に指摘したような規制緩和や分権化とパフォーマンスの管理・評価やアカウンタビリティ重視によって引き起こされる問題の特徴を、よく言い当てているのではないだろうか。

そしてこれは、プロセスの規制によって教育現場を直接コントロールする旧来型の国家統制から、主体の自由な遂行性（パフォーマンス）を媒介とした間接的な新しい国家統制への、国家による教育統制の転換を伴うものであると見ることもできる。

このようなパラドクス、問題点を前にして、それを解決するための手がかりはどこにあるだろうか。その際の一つのポイントになると思われるのが、学校の教育成果をはかるアカウンタビリティの基準をどういうものと考えるかという問題である。今、総合学習のあり方などを含めて、学力論争が起こっている一つの背景にはこういう事情がある。

そこで本章では、このような学力論争の背景にある思想的文脈を、メリトクラシー（能力主義）の変容という視点から考えてみることにしたい。そしてそれをふまえて、教師や学校が遂行性のパラドクスから抜け出る可能性、および、学力調査を新しい国家統制の手段としてではなく、福祉国家の再定義の手段として組み替えていく可能性について考えてみたい。

## ■ 2. 学力とメリトクラシー：地位の配分と社会統合

学校での学力の形成を支えている原理は、メリトクラシーである。メリトクラシーとは、もともとは、生まれや身分によって地位が決定された前近代社会から個人の業績（メリット）によって地位が決定される近代社会への転換によって広がった原理である。それは、生まれや身分によってではなく能力と業績に

よって社会的な地位が諸個人に配分されるという、近代的社会編成原理を指す概念として用いられてきた。しかし20世紀以降になると、メリトクラシーは、単なる個人の業績にもとづく地位配分という原理にとどまらず、そのような人材の地位配分を人々が正統なものとして受け入れ、それによって社会に包含されるようになるという、平等化と社会統合の機能を有するものとしても、とらえられるようになった。

学力という言葉は、このような地位配分と社会統合というメリトクラシーの二つの機能を併せ持つものとしてとらえられてきた。たとえば、学校で「勉強をして学力を身につける」というとき、それは、能力を身につけて就職し、仕事のできる人間になる（地位配分）という意味と、一人前の社会人になって周りから大人として認められるようになる（社会統合）という意味の両方を含んでとらえられてきた。

このように、メリトクラシーが人々を社会に包含し、統合していく役割を担う構図は、戦後の日本において特に顕著であった。実際の結果がどうであったかは別にして、少なくとも意識のレベルでは、すべての国民がメリトクラシーに包含され、そのことで国民がみな、機会の平等を享受できるはずだ、という「能力＝平等主義」（荻谷 1995）が、ある程度の正統性をもって受け入れられてきた。つまり、近代的メリトクラシーは、「がんばればみんなできる」という「能力＝平等主義」に支えられて、人材の地位配分の機能と、国民国家における社会統合の機能という、両方の機能を同時に担ってきたということである。

### ■ 3. メリトクラシーの変容

しかしながら、このような「がんばればみんなできる」という「能力＝平等主義」は、欧米諸国ではすでに1970年代前半にくずれはじめていた。学校のメリトクラシーは社会の平等化ではなく、社会的不平等や格差の再生

産に寄与しているという再生産理論が唱えられるようになった（小玉 1999）。日本でも、1990年代以降の高度成長の終焉、グローバリゼーションの拡大等により、メリトクラシーに国民を包含しようとするシナリオにゆらぎが見えはじめている（耳塚 2007）。つまり、メリトクラシーにすべての子どもたちを包含することはもはやできないという、近代的メリトクラシーの社会統合機能に対する限界の認識が顕在化しはじめていたのである。

いま議論されている教育改革をめぐる問題状況は、以上のような近代的メリトクラシーの社会統合機能のゆらぎに対する対応という視点から見るとよくわかる。大きく分けると、以下の三つの対応に整理できる（これらは必ずしも相互に排他的であることを意味しない）。

第一は、メリトクラシーの社会統合機能の限界を克服し、それを維持していこうとするシナリオであり、メリトクラシーに人々を包含することで、社会的平等を確保しようとするものであるという意味で、包含のシナリオと呼ぶことができる。メリトクラシーの社会統合機能を維持する方法としては、以下のようなものがある。

一つは、従来型の学力観にもとづいて近代的メリトクラシーへの統合を維持しようとするものである。たとえば百マス計算などのドリル学習によって基礎学力を底上げしようとし、また、学力向上運動に地域で取り組んで学校のソーシャル・キャピタル（社会関係資本）を高めようとするなどがある。

もう一つは、近代的メリトクラシーを組み替えて、メリトクラシーをより多元化し、メリトクラシーに参入するルートを多様なものにしていこうという、多元的メリトクラシーを考える方向性である。たとえば、「ゆとり教育」によって高校教育の一定の多様化を打ち出した1991年の第14期中教審答申は、少なくとも主観的にはこのシナリオを想定していたと考えることができる。また、近年喧伝されることの多いキャリア教育にも、この傾向

が見られる。イギリスの新労働党政権が掲げるワークフェア政策はこの傾向が強い。

最後は、メリトクラシーを、コミュニケーション能力のような対人関係能力にまで広げて考えていこうとするものである。「人間力」の提唱や、あるいはOECDの機能的リテラシーなどが挙げられ、フィンランドの教育改革がこの観点から注目されている。

第二のシナリオは、メリトクラシーから社会統合の機能を取り除いて、人材の地位配分原理として純化させたうえで、経済のグローバル化、つまりグローバリズムに見合うものに発展させるというものである。その場合、社会統合の機能はメリトクラシーとは別の次元で設定される。つまり、社会の全構成員をメリトクラシーに包含することはできないので、メリトクラシーから排除される層が存在することを念頭においた社会統合のてだてを、たとえば愛国心の教育や、逸脱行動への監視の強化、あるいはセーフティネットの整備などによって、別途講じようという方向性であり、包含と排除のシナリオと呼ぶことができる。近年の教育政策のなかで論じられている規範意識の強化、道徳教育の充実などは、このような文脈でとらえることができる。このシナリオは、メリトクラシーの平等化機能の限界を認識し、市場原理を規範意識の強化で補填しようとするもので、「新自由主義」「新保守主義」と呼ばれる改革の路線に親和的である。

このようにみえてくると、一見、メリトクラシーに社会的包含の機能を見出すかどうかで、第一と第二のシナリオは、鋭く対立しているように見える。たしかに、学力を社会的平等との関係で考えようとするとき、この対立は重要な論点であることは疑いない。ただ、第一のシナリオに立ったとしても、結果的にメリトクラシーに包含されない層が残り、包含される層とされない層との間の「包含」と「排除」の分断、差別がもたらされる可能性は否定できない。むしろ、渋谷望らがイギリス新労働党などの思想を「〈参加〉への封じ

込め」として強く批判するように、メリトクラシーへの参加を構成員に強く求める第一のシナリオの方が、第二のシナリオよりも、かえって排除されたときのスティグマが強く刻印されるということも十分あり得る。

だとすれば、第一のシナリオも第二のシナリオも共に、有能であること（できること）を基準とした包含と排除の二項対立図式を前提としている点では、共通のパラダイムに立っているといえることができる。

これに対して、包含と排除の二項対立図式それ自体を組み替えようとするのが第三のシナリオである。この第三のシナリオは、異質な他者へと開かれたネットワーク型の公共性に対応するカリキュラムを考えようとするもので、複数性のシナリオと呼ぶことができる。欧米のシティズンシップ教育のある部分が、それに近いものを志向しているのではないかと考えられる。この第三のシナリオを具体的に考えていくためには、学力をメリトクラシーとの関連でのみとらえてきた従来の学力観を批判的に相対化する必要がある。以下では、その点を検討してみることにしよう。

## ■ 4. 学力の脱構築：できることと考えること

2節の冒頭でも述べたように、学校での学力の形成を支えている原理は、メリトクラシーである。このことを否定することはできない。だが、既存の学力という概念を組み替えるためには、このような学力をメリトクラティックな基準、つまりできること、有能であることの基準からのみとらえる見方を、いったんは相対化する必要があるのではないか。

近代の能力主義（メリトクラシー）は、潜勢力（可能性）を、現勢力（現実）に転化するものとしてとらえてきた。たとえばテストによる達成（現勢力、現実）によって、学力（潜勢力、可能性）をはかる、というように。しかし、たとえば哲学者のジョルジョ・アガンベンは、このような、現勢力（現実）のし

るしのもとにおいて潜勢力（可能性）をはかろうとする態度を批判する。アガンベンによれば、「現勢力（現実）にある存在とはまったく関係をもたない潜勢力（可能性）」を考えなければならないのであり、また、「潜勢力（可能性）の完成と表明としての現勢力（現実）ではないような現勢力（現実）」を思考しなければならないという（Agamben 1998=2003）。

つまりここでは、現勢力（現実）のしるしのもとにおいて潜勢力（可能性）をはかるのではなく、潜勢力（可能性）は「それ自身の資格において」考察されなければならないとされる（岡田 2002）。いいかえれば、現勢力（現実）のしるしのもとにおいて潜勢力（可能性）をはかろうとする態度から、両者（現勢力、潜勢力）をそれ自身の資格においてとらえる態度への転換が示唆されているといえる。

とはいえ、両者（現勢力、潜勢力）をそれ自身の資格においてとらえるとは、私たちの日常において、あるいは学校教育の現場において、具体的にどのようにイメージできるのだろうか。

この点を考える上で示唆に富むのは、アガンベンの思想に早くから注目してきた田崎英明の分析である。田崎は、現勢力（エネルギー）と潜勢力（デュナミス）を論じた論稿で、ハンナ・アレントによる政治と社会の区別を援用して、「無能な者たちの共同体」としての「政治」と、「有能な者たちの共同体」としての社会を区別してとらえる。田崎によれば、まず「政治とは、無能な者たちの共同体」であり、「デュナミスを欠き、ただエネルギーだけの共同体」であり、「政治のうちには眠る場所はない」という。これに対して、「社会」とは、「有能な者たちの共同体」であり、「デュナミスにつきまといわれた者たちが住む場所」であり、「眠る者たちの共同体」であるという（田崎 2007）。

有能な者たちの共同体である社会がなぜ、「眠る者たちの共同体」なのだろうか。それは、たとえば有能な職人は活動しているときだけではなく寝ているときでさえも職人であ

り、「寝ているときでさえ、一切の活動をしていないときでさえ、その身体に身元＝同一性identityを割り振る装置として、社会は機能する」からである（田崎 2007）。寝ているときでさえ職人であるというのは、現勢力（起きて活動している職人）と潜勢力（寝ている職人）を等置する有り様の典型である。

メリトクラティックな学力観は、「有能な者たちの共同体」としての社会と強く結びついている。これに対して、「無能な者たちの共同体」としての政治と強く結びついた教育というものを考えることができないだろうか。この点についても、上述の田崎の論稿は示唆を与える。

田崎は、できること（習熟）と考えることを区別する。前者のできることは、たとえば「ある道具について知り、それに習熟すること」であり、「特定の専門家の独占的な知識たりうる」という。たとえば、「すべての人が大工のように鉋を使えるわけではないし、また、すべての人が医者のように病気やその治療法について知っているわけではない」ということからわかるように、知識と習熟は、社会の中に均等に分散されているわけではなく、特定の専門家によって独占することが可能なものである。これに対して、後者の考えることは、できない人間、無能な人間にも可能な、「誰にでも備わっている能力である」（田崎 2007）。

この、できることと考えることの区別をふまれば、「有能な者たち」のための教育は、特定の専門家による独占へと閉ざされている教育である。そこでは、知ることと習熟すること、知ることとできることを結びつけようとする。これに対して、「無能な者たち」のための教育は、誰にでも開かれている教育である。そこでは、知ることと考えることを結びつけ、それによって知の独占性を開放しようとする。たとえば、医者にならなくても医療問題を考えること、大工にならなくても建築問題を考えること、プロのサッカー選手にならなくてもサッカーについて考え批評する

こと、そして官僚にならなくても行政について考え批評すること。つまり、職業と結びついた専門的知識や技能を、市民化された批評的知識へと組み替えていくこと。ここに、メリトクラティックな学力観を組み替えていく一つの方向性があるのではないだろうか。

もちろんこのことは、メリトクラティックな学力観の否定を意味しない。むしろ、メリトクラティックな学力観が抑圧に転化しないためにこそ、そしてまた、逆にメリトクラティックな学力を「平等」の名のもとに抑圧しないためにも、メリトクラティックな学力と市民化されたカリキュラムのそれぞれに固有の位相を見極め、両者の区別と共存の可能性を追求していくことが不可欠なのである。

## ■ 5. 中断のペダゴジー

私たちの学力観は、知ることとできることを結びつけることにあまりにも深くとらわれているので、そこから、知ることと考えることを結びつける教育の位相を取り出すことは、困難な課題であるようにも見える。だが、ふだんの教室で行われている実践のなかで、教師がなにげなく発する「みなさんはこれについてどう考えますか」(What do you think about it?) という問いのなかに、その可能性が隠されている。

教育哲学者のビエスタは、このような教師の問いを「中断のペダゴジー」(pedagogy of interruption) とよび、この中断のペダゴジーにおいては「教育は与える過程であることを止め、問いを発する過程へ、難問を発する過程へと転化する」という (Biesta 2006)。この中断のペダゴジーで知識を思考に転換させることによって、有能な専門家の社会的有用性を育てる教育だけでなく、無能な市民の政治的判断力を育てる教育も可能になる。

このような中断のペダゴジーの担い手としての教師は、与える過程にとどまるペダゴジー (の担い手としての教師) から、与える過程を問う過程へと転化させるペダゴジー (の

担い手としての教師) へのシフトチェンジとして位置づけることができよう。そこで次に、このような中断のペダゴジーを可能にする教師のありようについてさらに考えてみることにしよう。これはとりもなおさず、本章の冒頭で指摘した、遂行性のパラドクスを抜け出す可能性を検討することに他ならない。

## ■ 6. 教師の遂行性 (パフォーマンス) と、遂行中断性 (アフフォーマンス)

まず、本章の冒頭で指摘した教育改革における規制緩和によって教師の遂行性 (パフォーマンス) が評価の対象となるという点について、あらためて確認しておこう。

現行の学習指導要領は1958年以降一貫して、教育におけるプロセスを規制・管理する思想に基づき、あらかじめ国が教育の内容を決めて、それに拘束される形で教育実践が行われる教育課程を特徴としてきた。しかし、前々回の学習指導要領改訂 (1998年告示) でプロセス規制が一部解除されて、法的な拘束性を部分的に緩めていく領域ができた。それが「総合的な学習の時間」である。これは内容上の規定がなされていない。

昔、私が小学生のころは学芸会や文化祭というと、だいたい合唱や合奏をしたり劇をやったりであったが、「総合的な学習の時間」が導入されて以降の小学校では、文化祭で日ごろの総合学習での研究成果を、それぞれのクラスや学年が発表することが増えている。カリキュラムに関する規制が緩和され、学校や教師の遂行性の位置が相対的に浮上することによって、日常的な授業の成果が少しずつではあっても市民の目に届きやすくなっているといえないだろうか。

このような日常の授業成果を市民に開放する些細な動きの中に、教師の遂行性 (パフォーマンス) の自由の拡大が教師を束縛していくというパラドクスから抜け出す、一つの手がかりを見いだすことができるように思われ

る。ここでポイントになるのは、以下の二点である。第一に、教師の遂行性が評価されるアカウントビリティの基準設定に教師自身が関与しうるかどう点である。この点を以下の1)では、教師が自らの教育実践遂行のオーナーとなれるかどうかという点から検討したい。ポイントとなる第二は、アカウントビリティが市民に対して開かれているかどうかという点である。これを以下の2)で、教師の遂行中断性の問題として検討したい。

### 1) 遂行性のオーナーとなる

アカウントビリティとは、公教育としてのしかるべき成果が果たされていることを市民に対して説明する責任である。したがって公教育としてのアカウントビリティは公共性を持つことが条件となる。そのため、アカウントビリティの基準の設定は教育委員会や文部科学省などの行政機関が担うことが多くなる。

しかし、公共性の判断を行政機関に独占させる必然性はなく、市民団体や大学などの研究機関、そして学校や教師自身が基準の設定に参加することは十分あり得る。特に、教育の成果はペダゴジー（教えるということ）の可視化と深く関わっているから、ペダゴジーの担い手である教師がアカウントビリティの基準設定から全く排除されることは、原理的に不可能である。

遂行性のパラドクスから抜け出すための一つの鍵は、教師が自らの役割遂行の筋書き、台本を自らで書くことができるかどうか、つまり、教師がアカウントビリティの基準設定に部分的にではなく、全面的に関与できるかどうかという点にある。このように、教師がアカウントビリティの構築に全面的に関与することを追求している例として、アメリカ合衆国ミネソタ州のチャータースクール運営組織であるエドビジョン・コーポラティブがある。

チャータースクールは、教師や民間の市民団体などが申請して自由に公立学校（公費による学校）を設立し、定期的なアカウントビ

リティの審査によって契約が更新される制度である。チャータースクールについては、私企業などの市場セクターが公立学校の運営に参入することを可能にし、教育の市場化によって公共性を破壊するのではないかという批判もある。

しかし、エドビジョン・コーポラティブの特徴は、チャータースクールを市場セクターではなく教師の自主管理協同組合が運営するという点にある。ここでは、コーポラティブに参加している教師は、コーポラティブに雇用されている労働者であると同時に、その経営に参加するオーナーでもある。このエドビジョン・モデルにおいて重要なポイントは教師の位置づけである。エリック・ロフェスという研究者がエドビジョン・グループの一つ、ミネソタ・ニューカントリースクールについての論文を書いているが、その中で彼が注目しているのは、教師を「被雇用者という制限された役割」から解放し、「教育の起業家」という新しい教師像を提起するという点である（Rofes 2002）。また、エドビジョンの創設者の一人であるロン・ニューエルの論文によれば、「起業家的、かつ同僚的なオーナーシップの感覚」を教師に付与することが、エドビジョン・モデルにおける教師像の重要な点であると強調している（Newell 2005）。これらの指摘に共通しているのは、教師がアカウントビリティの基準設定に部分的にではなく全面的に関与でき、自らの役割遂行の筋書き、台本を自らで書く遂行性のオーナーとなれるようなシステムが追求されているということである。

日本でも、「総合的な学習の時間」の運営や2004年から始まった学校運営協議会（コミュニティスクール）の制度なども活用しながら、教師が自らの教育実践の遂行にオーナーシップを発揮できるような条件を追求していくことが求められている。また、冒頭で述べた全国学力調査などの結果が遂行性のオーナーシップと結びつくかどうかも重要である。そのための条件としてはまず、テスト結果を

アメリカの「一人の子どもも落ちこぼさない法」のような失敗する学校のあぶり出しに使うのではなく、教師や学校の自主的な教育改善やそれを促す資源配分に寄与できるかどうかが鍵となる。同時にまた、プロセスの規制を担ってきた学習指導要領の撤廃、あるいは1958年以前のような「試案」的性格のものへの転換がなされることも条件となるだろう。

## 2) 遂行性の中断

しかし、教師が遂行性のオーナーとなったからといって、それが必然的に公共性のアカウントビリティにつながる保証はない。教師や学校の遂行性が公共性につながっているかどうかを判断するシステムが要請される。これを既存の官僚システムにのみ担わせてしまえば、遂行性のパラドクスに回帰する危険性がある。

そこで重要になってくるのが、教師や学校の遂行性を、外側から縛るのではなく、内側から開いていくような仕方で、学校、教師と公共性の担い手である市民とをつないでいくようなシステムの構築である。この問題を考えるにあたっては、本章で検討してきた、職業と結びついた専門的知識や技能を、市民化された批評的知識へと組み替えていくための中断のペダゴジーの担い手という教師像が手がかかりとなる。特に、ここでの「中断」という概念に注目してみたい。

哲学者のヴェルナー・ハーマッハーは、「遂行中断性（アフフォーマティブ）」という概念を用いてこの問題に取り組んでいる。彼が依拠するのは、ワルター・ベンヤミンが『暴力批判論』で既存の国家権力を廃棄し来たるべき社会を作り出す力として理論化した「神祕的暴力」論である。ハーマッハーによれば、既存の国家権力を作り出し維持する権力は「遂行的（パフォーマティブ）」であるのに対して、この国家権力を組み替え新しい社会を作り出す権力は「遂行中断的（アフフォーマティブ）」であるという。つまり、遂行（パフォーマンス）に先行し、遂行を可能にすると

もに、それを廃棄し刷新していくことを可能にするのが遂行の中断（アフフォーマンス）である（ハーマッハー 2007）。

教師が自らの権力を組み替えていく際にも、この遂行中断性という概念は、示唆を与えてくれる。たとえば、上述した文化祭で総合学習の研究成果発表を行う際に、地元の市民団体に協力を要請したり、研究発表の視点を児童や生徒と話し合ったりする場面で、教師としての役割遂行を中断し、市民として、研究者として、あるいは地元住民としての顔を覗かせることがあるかもしれない。また、教職員と生徒会の意見が対立しているようなとき、生徒会顧問の教師が生徒会執行部にインフォーマルなアドバイスを行うような場合、その教師は自身の教師としての権力行使を中断し、それによって、生徒と教師の新しい政治的関係の組み替えに寄与することがあるかもしれない。いずれの場合も、教師の遂行中断性は、教師の役割遂行に不可避免的に含まれている権力性の廃棄、組み替え、刷新と結びついている。その意味でそれは、教育の再政治化をもたらすものでもある。

公教育としての学校教育は、有能性を養うメリトクラティックな学力のみに還元されない、メリトクラティックなもの外部に位置づく無能性を市民的批評空間へと開いていく働きを持っている。そこにこそ、塾や専門学校だけでは任せられない、公教育としての学校が固有に引き受けなければならない課題があるのではないか、これが本章で考えようとしてきたことであった。この課題のために、公教育の教師は、教師としての役割遂行を中断する「中断のペダゴジー」を生き、教育の再政治化の担い手とならなければならない。

ただし、もう一つここで付け加えておかななくてはならないのは、このような教師の遂行中断性は、個々の教師の遂行的行為に委ねられるべきものではなく、より制度的、システム的な次元で保証されなければならないという点である。

具体的にはまず、教師の養成や再教育の場



面に、教師としての役割遂行を相対化しそれを中断できるような内容をもっと取り入れることが必要である。それは指導法の訓練などとは異なる、より市民的な、政治的センスを磨くような内容であることが望ましい。

さらに、学校に「中断のペダゴジー」を可能とするようなカリキュラム構造を組み込むことも重要である。やや月並みな言い方をすれば、そのためにこそ教科横断的な総合学習が利用されるべきであり、また、教師と児童、生徒の権力関係が可視化しやすい教科外活動（特別活動）が利用されるべきである。これをより一般化していえば、「カリキュラムの市民化」ということになるだろう。

「カリキュラムの市民化」とは何か。それは、カリキュラムをシティズンシップ（市民性）教育の視点から組み替え、その中心に政治的リテラシーを位置づけることである。たとえば、社会科などで憲法や人権、三権分立など社会の仕組みを知識として教えても、それだけで有権者としての適切な政治的センスが磨かれるとは限らない。社会の出来事には必ず政治的な側面がある。意見の異なる「他者」同士がつくっているのが社会だからである。物事を批判的に判断したり、意見の違いを突き合わせ問題を解決したりしていく「政治的なセンス」が、市民に求められるのである。

そういう政治的なセンスを育てていくのが、市民教育としてのシティズンシップ教育であり、カリキュラムの市民化というのは、まさにそうした政治的なセンスを育てるシティズンシップ教育をカリキュラムの中核に据えるということにほかならない。

従来、学校は、科学＝専門家集団の代理人として教師がいて、市民は学校教師が教えることを受動的に学ぶという関係であった。これに対して、新しい市民化されたカリキュラムにおいては、専門家集団と市民との関係というものが、教師の中断的ペダゴジーを媒介として結びついていく。

専門家集団は大学や研究機関などで専門的

な研究に従事している。市民はそれを受け取る側であるが、学校教師が遂行中断的に両者と関わることで、科学の批評空間が形成されていく。そういう批評空間の形成に新しい学校教育の可能性を見いだす、このことが、特にカリキュラムの市民化ということを考えていく上では、非常に重要になるのではないか。

加えていえば、学力調査の問題のあり方や、学力評価のやり方を含め、学力評価を評価するメタ評価システムを、カリキュラムの市民化という枠組みのなかで構築していくことも求められる。

## ■ 7. 結論：福祉国家の再定義へ向けて

1960年代の全国学力テストは、プロセスの規制によって教育現場を直接コントロールする旧来型の国家統制の文脈に位置づけられる。これに対して2007年から始まった全国学力調査は、主体の自由な遂行性（パフォーマンス）を媒介とした間接的な新しい国家統制への道を開いた。そこには、教師の遂行性（パフォーマンス）の自由の拡大が、教師のアイデンティティを束縛し、自由を抑圧していくという、いわば教師を遂行性のパラドクスへと追い込んでいく危険性が潜んでいる。

しかし、本章で検討してきたことをふまえば、一定の条件のもとで、このような遂行性のパラドクスを抜け出し、学力調査を別の文脈に置き換える可能性もあるのではないか。

すなわち、まず、学力調査の結果を教師の遂行性のオーナーシップと結びつけるという点である。そのために、テスト結果を教師や学校の自主的な教育改善やそれを促す資源配分に結びつけること、プロセスの規制を担ってきた学習指導要領の撤廃、あるいは1958年以前のような「試案」的性格のものへの転換がなされることなどが求められる。

この点と関わって、ハンディのある学校に傾斜的に資源を配分する。つまり、学校支援のための根拠として学力調査データを活用す

ることも急務である。現在文部科学省において実施されている「全国学力・学習状況調査の結果を活用した調査分析手法に関する調査研究」事業は、かかる観点からその成果を生み出すことが期待される。

最後に、学力評価を評価するメタ評価システムを、カリキュラムの市民化という枠組みのなかで構築していくことが求められる。

以上のような条件のもとで、今日の学力政策を、新しい国家統制ではなく、格差社会の構造転換を促す福祉国家の再定義へと組み

替えていくことがめざされなければならない。

付記：本章の一部分（2節から5節まで）は、拙稿「学力：有能であることと無能であること」（今井康雄・田中智志編『キーワード 現代の教育学』東京大学出版会、2009所収）の一部分に加除修正を行ったものである。また、本章を再構成・加筆したものが拙著『学力幻想（仮題）』ちくま新書（2009年近刊）の一部分として収録される予定である。詳しくは、そちらも合わせてご覧いただければ幸いである。

### ●参考文献

- Agamben, G. 1998 *Homo Sacer*, translated by Daniel Heller-Roazen, Stanford University Press (=2003 高桑和巳訳『ホモ・サケル』以文社)
- Biesta, G. J. J. 2006 *Beyond Learning-Democratic Education for a Human Future*, Paradigm
- ハーマッパー 2007 『他自律』（増田靖彦訳）月曜社
- 荻谷剛彦 1995 『大衆教育社会のゆくえ』中央公論社
- 勝野正章 2008 「教師を判定、評価、比較することの意味」『高校生活指導』177号
- 小玉重夫 1999 『教育改革と公共性』東京大学出版会
- 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 2006 「マルチチュードとホモ・サケルの間—グローバル化における包含と排除—」教育思想史学会『近代教育フォーラム』15号
- 耳塚寛明 2007 「だれが学力を獲得するのか」耳塚寛明・牧野カツコ編『学力とトランジションの危機』金子書房
- Newell, Ron 2005 “Student Ownership: Teacher Ownership,” Doug Thomas, Walter Enloe, Ron Newell (eds.), *The Coolest School in America*, Scarecrow Education
- 岡田温司 2002 「アガンベンへのもうひとつの扉—詩的なるものと政治的なるもの」アガンベン（岡田ほか訳）『中味のない人間』人文書院
- Rofes, Eric 2002 “Teachers as Communitarians: A Charter School Cooperative in Minnesota,” Bruce Fuller (ed.), *Inside Charter Schools*, Harvard
- 渋谷望 1999 「〈参加〉への封じ込め—ネオリベリズムと主体化する権力」『現代思想』vol.27-5, 1999. 5. 青土社
- 田崎英明 2007 『無能な者たちの共同体』未来社