

《記録》

## 私の仕事——戦後教育学の総括とかかわって——

堀 尾 輝 久

\*以下の文章は、本コースの前教授であり名誉教授である堀尾輝久氏が2005年度の総合演習（2005年7月21日 於教育学部第一会議室）で報告された記録である。本号の紀要には、このときの報告をもとに戦後教育についての氏の思いを論文としてまとめ寄せて頂くことをお願いしていた。しかし堀尾氏から、「この間、国際学会での報告や教育裁判での証言を抱えて多忙を極めているため、改めて論文を書くということができなくなった。できれば報告を文章におこしたものをそのまま掲載してほしい」という連絡があった。そこで、編集委員会としては依頼の趣旨をくみ取って、総合演習での堀尾氏の報告をそのまま掲載することにした。最初の部分に汐見氏による紹介がついているのは、それなしには報告の趣旨が理解されにくくなると判断したからである。  
(編集委員会)

### 【汐見教授による紹介】

最初にちょっとだけ時間をいただいて堀尾先生の簡単なお紹介と、今日のねらい等をお話いたします。私達の世代にとっては、堀尾先生というのは知らない者はないという、私にとっても、大切な恩師ですし、私達の世代にとってまあ、堀尾さんの教育学にいろいろ感銘受けて教育学に入ってきた人はたくさんいるという先生ですね。

で、丁度今年戦後60年になります。このコースのこれからの帰趨というのでしょうか、大学再編、教育学部再編ということを考えても、歴史研究だとか思想研究というものがこの学部の中でどう位置づけられていくのかということが、非常に大事なテーマになっていく可能性があります、ということは裏を返せば、歴史研究だとか思想研究というものに対してそれほど重きをおかないというような動きも十分予想される中で、敢えてここの研究の大事さというものを改めて主張していかなきゃいけない時期になってきていると思います。

それにしても、戦後60年でして、60年というのは、歴史研究の対象になる時期ですね。そういう意味で戦後教育学というのを私達が本気で研究対象にしなくてはいけない時期に入ってきていると思うのです。率直に言いまして、戦後教育の実際の具体的なところを含めてですね、自分の研究の一環として戦

後教育をしっかりと調べたり議論したりすることが、最近は少し曖昧になってきていると思います。で、一つのことを研究しようとしたときには、ある意味では共時的な、その時代に身を置いて多角度から分析していくという研究と、通時的なですね、歴史の中において因果関係をできるだけ正確に再現していくという二つの方法を取らないと、一つのものなかなか明らかにならないわけですが、最近その歴史研究をきちんと踏まえた上で現代の問題に発言するということが少し曖昧になってきているという危惧を持っているわけです。そして自分が受けてきた教育だとか自分の頭の中に引っかかっている教育のトピックや理論枠組みを唯一の手がかりにして、「戦後教育はどうだった、ああだった」ということを論じてですね、それで済ましてしまう傾向も無きにしも非ずということですね。歴史研究というのは、渦中にいなかったが故に見えるということも武器にして理論化することが多いのですけれども、逆に、渦中にいればそうせざるを得なかったということが見えにくいという面があります。渦中にいる人間はその時代の理論枠組みでもものを見るわけで、後の時代の枠組みで批判しても、簡単にわかったことになるわけではないわけです。

今宣言しておきますけれども、私は来年は学部も大学院も全部戦後教育論をやります。きちんとそういうことを勉強していかないと、学問の土台という

のがやっぱりきちんと確認できないと思っているのです。その戦後教育学の、ある意味では出発点から渦中にいてですね、で、その戦後教育学の中からなにを理論的なテーマとして抽出してくることが教育学にとって生産的なのかということはある意味では最も先鋭に考えてこられたのが、僕は堀尾さんだと思っているわけですね。で、そういう意味では戦後教育の生々しい現実というの、きちっとその中で生きてきて、まだ感じておられるという、そういう存在でもありますし、その中から戦後教育学の構築のためのさまざまな理論構築の努力をずっとされてきたという意味では私達においては非常に大事な先達なわけですね。その堀尾さんが私達のコースの人間に、ぜひこういうことは考えて欲しいとか伝えたいということ、今日さまざまに話してくださるということで、私達はそれをしっかり受け止めながら、先達と後に続く人たちが、いい意味ですね、意見交換をしていくというそういう場がもてればというふうに考えています。

で、院生からは「70年代に絞って」という希望が出されていますけれども、堀尾さんからすればですね、「なぜ70年代に絞ることが出てくるのか」ということ自体が論争的なテーマであるということになりますね。ですからそのあたりも率直に議論されればよいと思っています。

## 【堀尾名誉教授の報告】

最初に挨拶を兼ね、堀尾です。わたくしは93年の3月にここを退任したんですけれども、そのあと中央大学に9年ばかり勤めていました。

今日、ここに呼ばれたことはありがたいことで、感謝しております。研究室を去ってから、研究室との関係で院生と話すことはなかったのですね。私の中央大学のゼミには来てくれた院生がいますし、それから、やや私的に「比較教育思想研究会」というのをやっているのですが、これは東大の最後の頃に始めた私の研究会なんですけれども、これはいまだに続いていて、かつての指導生だけでなく、いろんな関心のある人たちが来て下さっている。その中には、この史哲の院生も顔をだしてくれている。そういう関係なのです。

この研究室との関係としましては、まるで公式な機会はなかったわけです。で、学部としては、毎年、

懇親会的な、忘年会を年末にやるんですが、その会には招待はあるんだけど、何となく足が遠のいて、だんだん、自分の気持ちも東大から離れていっているなという思いを強く持っていました。去年の暮れには、久しぶりに私は忘年会に出たんですけれどもね、私の同年の元同僚教師達、結構たくさんいるのですけれども、ある共通の思いがあって、例えば、私の同年で教育学のスタッフだったのは寺崎昌男、彼も学部長やりましたし、教育学会の会長もやりました。そして学校教育の稲垣さん、教育史の宮澤さん、この4人は言うなれば同年なんです。で、それぞれ、大学を去った後、何となく皆、足が遠のいているという感じを持っているんですね。

そんな中で教育学自体も私などから見ているとどこに行こうとしているのかということがよく見えなくなってきました、「これでいいんだろうか」という思いをかなり強く持っています。それだけに、戦後の教育と教育学批判ということがひとつの、恐らく共通の課題意識に若い人たちの中では共有されていると思っているのですが、批判はいいのですが、私はきちんとした総括、批判的総括が必要だという思いを強く持っているのです。その総括を抜きに批判をして「戦後教育学はダメなんだ」というところで若い人たちが自分達の研究の第一歩を踏み出すということでは「本当にいいんだろうか」という心配もあるし、僕らの世代にしてみると、「我々がやってきた仕事って何だったの？」という思いに駆られる。そういうことでもあるんですね。

そういうなかで、この史哲研究室では、2年前になるんですか、大田堯さんのインタビューがありましたよね。史哲『研究室紀要』に載りましたけど。西平さんと院生がやって。ああいう形で総括を始められるのかなと思っていました。それだけに私は「そういう繋がり第2弾。大田さんのインタビュー、それで僕もなんかやってくれるのかな？」と、そういう思いで僕は引き受けました。

その大田さんと最近話す機会があったんですけれども、大田さんは実に元気で、いま「君が代訴訟」、これは東京都の高等学校の教師達が「君が代」を歌いたくない、歌わないと処分される、しかし歌う義務はないはずだということで、「国歌斉唱義務不存在確認訴訟」というのを起こしているわけですが、その裁判が始まって、その研究者の第一回の証人のとして大田さんが証言しました。これはつい先だって

のことです〔第二回の研究者証人は私で、06年3月13日でした〕。そのときも会ってその後もお話する機会があったのだけれども、大田さんは88歳、米寿が近い。大田さんも「今教育学はどうなっているんだ」との質問されて「僕もよく分かりませんよ」ということで、そして「君なんか批判されているからまだいいよ。僕なんか無視されているから」というふうに大田さんはいう。で、「僕なんかは今批判されているけれども、明日には無視されるんだ」と大田さんにこたえました。

つまりそれはね、そういう感情を僕の世代は持っているということなんですよ。これはどう考えたらいいか。「それは年寄りの繰言だ」と考えて済ませていいことかどうかという思いが、私には強くあります。ここに今日うかがったのも、戦後教育と教育学の総括的な、批判的な検討をやってほしい、丁寧な学説史研究をやってほしいという思いがあって、こういう機会だからぜひ訴えたいなあという思いを持ってもいるわけです。

### 丁寧な総括を

戦後60年たって、戦後教育と教育学を総括する。その総括の仕方は当然色々あるわけですね。学説的な総括だけではなくて「戦後教育の総決算」という形でいま日本の現実の教育と政治は動いていることは皆さんご承知と思います。その場合の「戦後教育の総決算」というのは憲法を変え、教育基本法を変えということが中軸になっている「戦後総括論」があるわけですね。そういう中で戦後教育学を総括するという。これが政治的にどういうコンテキストで役割を果たすかということについても私たちは十分意識的であるべきと思うのです。つまりこれは、学問社会学的な、学問政治社会学的な自己意識を研究者は同時に持たなくてはならないということを含んで、自分達の研究の足場をどう見つめるかということにもなるのではないかと、思っているわけです。

で、戦後総括ということでは、学会レベルでもいろいろ、50年のときにもやりましたし、その前にもやりましたし、私も戦後教育学の総括のシンポジウムに出たり、教育実践と教育学がどういう歩みをしたかというようなテーマで報告したこともあるし、あるいは「地球時代」につながる視点から総括をしたこともあるし、いま地球時代といったのはまたあとからお話をしますけれども、いろんな総括の仕方

があるわけで。ただ私がいま非常に気になっているのは、本当に「戦後教育はグメだった、戦後教育学は誤っていた」という視点での、「清算主義」的な批判がかなり強く出ている。しかもそれが学会の中でもかなり強い影響力を持ち始めていることに「本当にこれでいいのだろうか？」という危機意識を持っているということでもあるのです。

今日は、初めての人も多いわけですし、品よくやりたいと思っているのですけれども。しかし下手すると、危ないことになるという思いを持ってここに座っているのでけれども、今言ったことの次には「なぜ70年代なのか？」という問題になるわけです。で、率直に言いますと、私は今井康雄さんの近著『メディアの教育学』（東京大学出版会）にも含まれている戦後総括・教育学総括には非常に不満を持っております。ただ、今井さんはわたしの研究会にも来てくださって、そのテキストをもとに私はかなり言いたいことをいったという経緯がありますのでね、それをここでくり返すのはあまり利口なことではないのではないかという思いがありますが、多少は触れざるをえないでしょう。

ひとつの流れとしては、去年の教育史学会のシンポジウムでもこの戦後教育学・教育史総括が一つのテーマになったのだけれども、あれをお聞きになった人がどう感じたかということにもなるし、これを「面白いシンポジウムだった」という人もいれば、僕らの世代であれを聞いた人は「なにをやったんだ？」って思いをみんな共有していたということも後で聞いてもいるんですけれど、総括の中にも今や世代間の問題がでてきている。若い世代がどう考えるかということにもなるし、私たちは私たちの世代がやってきたことを正確に伝える、そして理解してもらい、その上できちんと批判してもらい乗り越えてもらいたいという、そんな思いが非常に強いんですね。そんなことをまずいっておきます。

そして、戦後教育学なのだけれども、戦後の教育学の中で東大の教育学がどういう役割を果たしたのか、そして、教育哲学教育史の研究室の面々がどういう仕事をしてきたのかという総括は当然あっていいわけですね。で、史哲の総括という場合にはその辺の問題意識も当然持っていていだろうけれど、しかし、それは決して史哲が戦後教育学を代表するというふうな言い方をしてはともおかしいという問題もある。

## 戦後教育学と東大史哲

皆さん、「戦後教育学」といった場合に、誰の名前を思い出すかということがありますよね。「戦後教育学を代表するのは堀尾である」ということで堀尾の名前がすぐ出てくるような戦後教育学イメージでは、それは非常におかしな戦後教育学イメージになるわけですよね。戦後の教育学部に関しても、ここには宗像誠也先生がおり、勝田守一先生がおり、そして宮原誠一先生がおり、一番長老格に海後宗臣という歴史の先生がいる、この4人が中軸に戦後教育学というものが作られていったということがあるわけですよね。それぞれ4人の方は、それぞれ戦後教育学を語るにあたって第一ランナーとして位置づけなければならない人なわけですね。忘れてはならない人。

そしてその次に、大田堯さんが史哲ではおり、その後に僕らの世代が続くという関係になっている。僕は三代目なんです、同じ世代に寺崎、宮澤、そして稲垣がいる。稲垣さんも学部では史哲でした。戦後教育学ということといえば、少なくとも史哲の諸君は海後、勝田、大田、そして私たちのものもそういう繋がりの中できちんと読んでおいてほしいという思いがあるわけです。

私の直接の指導教授は勝田守一先生ですけども、勝田さんは哲学からこられた方ですし、非常に視野の広い方でもありました。その勝田さんに学びながら、教育行政には宗像さんが、宗像さんは国家と教育の関係の問題を、正面にすえて教育行政学をやってきたし、宮原誠一さんは教育というのは学校教育だけじゃないよ、広く社会教育、そして今の言葉で言えば生涯学習、そういう領域をやられたわけですね。で、特に宮原さんはNHKにもおられましたからメディアの問題、メディアと教育の問題に非常に関心を強く持っておられた。

そして海後さんは非常に実証的な手堅い歴史研究を戦前からやっていたわけですし、教育勅語の成立過程などは戦前から丁寧な史料を集めて研究されていた方でもあるわけです。で、教育学部が独立するときの中心人物が海後さんであったということもあるわけですけども。で、寺崎昌男さんは、海後さんの指導生なのですね。で、その次の世代が大田堯さんであり、教育社会学でいえば清水義弘さん。教育社会学は、かつては教育学科の中にあった。つまり史と哲と社会学と三つ、僕らの院生時代にはだか

ら三つやっていたんですね。だから私に教育社会学の助手にならないかと声をかけられたのも唐突なことではなかったのです。その後教育社会学が独立するんですけども。で五十嵐顕さんと持田さんが行政におられる。その次の世代が、私であり、寺崎であり、稲垣であり、宮沢であり、という関係になっている。だから、僕たちが三代目だっただけはまさにそのとおりでしょ。三代目で身上を潰すのか、って感じにもなるんですけど（笑）。

ですから、今井さんが僕を戦後教育学の代表格というふうにいってくれているのはある意味ではありがたいけれども、これは学史史の総括の視点としてはね、どういう意味で代表しているのかということをや丁寧に言わない限り、これは根拠のないことになってしまいますよということにもなる。ですから私は丁寧に総括してほしいと皆さん若い人についているのは、ちゃんと第一世代からのものを、それぞれ著作集が出ているわけですからね、勝田さんにしろ宗像さんにしろ宮原さんにしろ、そして海後さんのものも大事なものは読めるわけで、そういうものを踏まえたうえで、それで第二世代の大田さんや清水さんや五十嵐さんや持田さんの仕事、これは第一世代との関係でもそれぞれ微妙な問題を持っているのですけれどね、そして第三世代の僕らの世代があると。

で、僕らの世代は、新制大学院になるわけですよ。で、新制大学の第一期生が山住正己さんなんです。二期生が中内敏夫さん、三期生が僕らの世代になっている。山住、中内、堀尾ってのはしょっちゅう議論してきた仲間だっただけのこと。それから更に、為本さんという山形大学にいった、やはり哲学から来た人ですけども、この人はディドロをやっていてフランス語が非常に読める人で。そういう仲間がいた。そして松野安男。彼はデューイの『民主主義と教育』、岩波文庫に入っているあの訳者です。ラテン語のできる小林博英さん。日本教育史の佐藤秀夫さんは一年下です。それから、宍戸健夫さんも1年上にいたんです。宍戸さんは今は日本の保育学会の重鎮です。そういう意味ではこの史哲には、いま汐見さんが保育問題の権威者のようですけども、宍戸さんという大先輩がいるわけですよね。ということも保育問題、幼児教育問題も、この史哲の問題関心の中に共有されていたことでもある。ですから僕も、幼児教育には非常に深い関心を持っていて、国

際的にも調査をしたり、本も書いている [昨年・今年とメキシコのもレリアで世界幼児教育者会議があり、もレリア宣言の作成に参加]。

で、さっき為本さんのことを少し言いましたけれども、為本さんたちと僕らは「むちの会」というのをつくってましてね、「むち」ってのは「恥知らず」であるということと「無知」と両方を兼ね備えた、ひらがなで書く「むちの会」ってのをやっていたんだけれども。で、よく話題になるアリエスなんかは、最初に研究会で扱ったのは僕らの研究会で、為本さんが、まだ翻訳がでる前ですよ、60年に原本がでていますからね、紹介してくれて、そして一緒にやりました。ですから、なんていうんだろう、なぜ僕がアリエスといったか、それから社会心性史的な問題、でフーコーの問題はあとでいいたいと思うけど、僕らの世代はなんていうのかなあ、少なくとも、みんなでいろいろ広い視点を共有しようとしていた世代であったとっていいと思うのですね。で、当然内部では激しい議論も、それぞれ役割分担をしながらやってきたところがあるんだけど、また今井さんになるけれど(笑)、今井さんの総括の仕方だと「堀尾は挫折して、もう、つまり命を失った。そして中内さんや宮沢さんはいい問題提起をしている」と、こういう言い方している。「なにを言っているの？」(笑)…いや、それ、本当にそう思いませんか？ 勿論僕も中内さんや宮沢さんの仕事は高く評価していますが、異論もあり論争もしています。で、僕の「挫折」にはこだわって後でまた言います。

で、そういうことを含んで、だから総括する場合にはそういう人的な関係なんかも知らないと、とんちんかんなことになるということがあると思うのです。で、僕は今井さんが最初にあの「公共性」の論文を書いたときは、あれ、広大から学芸大にこられたあとでしたね。東大に対しては多分、「あの連中なにやっているんだ」と。で、「堀尾はあるところまでいい仕事したけれど、その先はダメだ」という仕方、ある旗をあげたと、僕は思ったんですね。だから最初批判に対してもそんなにこだわらなかった。だけどいまや史哲の中心にいる。しかも僕は以前今井さんに僕の論文についてこれとこれは読んだ上で総括してほしいということも言ったんだけど、ほとんどそれは入れられてないままで総括された論文が『メディアと教育』という新しい本の第一章に入っている。あの『メディアと教育』にはあの論文

は入れる必要はなかったと思うのですね。で、そういうこだわりが、これはなんと言うのでしょうかね、非常にサイコロジカルな問題を含んであるからね、みっともい話じゃないんです。いまいっていることは、だけどもそういう問題っていうのは、総括するときにいろいろ入ってくる問題だから、逆にきちんと抑制しなくちゃいけないということでもないと、僕は思っているんですね。で、反論は別にきちんと書こうと思っています。

## 私のやってきたこと

いままで話してきたのは初めての人も多いから自己紹介という意味でやってきたんですけれども、で、その自己紹介に関わって、もうちょっと、僕がやってきたことを紹介したほうがいいと思います。東大でやってきたことについては93年の最終講義でもまとめて話しました。それは『日本の教育』という東大出版から出ている、この中に最終講義が入っているのです。と同時にこの本それ自体、まさに最終講義なんですね。13回、最後の学期にしゃべったもの、つまり、戦後改革から現在までの問題史的な戦後教育史ですね。僕の概論はそれと発達論、幼児から青年期にかけての発達論をあと半期でしゃべる、そういう構造で概論を構成してきたんです。教育学概論を一人でやりました。当然教育学をどう構築すればよいか課題でした。発達論の内容はとりあえず『人間形成と教育—発達教育学への道』岩波書店、1991年を見ればわかる。で、この『日本の教育』はですから概論の半分です。で、13回講義した。そして最後が最終講義というふうになっている。これは講義の記録なんですよ。で、一回でどれだけしゃべれるものかということも含んで、割りに丁寧に再現しているんです。これは院生が中心に、起こしてくれて、東大出版から出してくれたんですけれど。…いまから読み直してみますと随分短い時間にたくさんしゃべっているんだなあと思ひましてね。聞いている学生たちはこんなふうにししゃべられて本当にどうだったんだろうなあと思うこともありますけれども。

で、東大でやった仕事の半分はこの中に入っているし、最終講義は発達論に関して「なぜ発達論への関心を持ったのか」というようなことを含んで書かれていますので見てほしいと思うのですね。

## 中大では教育法と比較・国際教育論

その後中央大学に行って、9年間お世話になったのですけれども、実は中央大学では私の担当したものが、教育学の一般的なものと教職関係のもの。それと、教育法学というものを初めて授業でやったのです。それは中大で法学部からの依頼があり、文学部との合同の授業です。ですから私は東大にいる間は教育法学をやっているという自覚はなく、むしろ意識的に拒否してきたところがある。私は教育思想、教育学をやっている。で、その視点から教育法には貢献はするけれども、で、教育法学会の成立したのは1971年ですが、そのときから僕は参加者ではあるし、そして『季刊教育法』という雑誌の編集に最初から関係したのですけれど、僕は、法学者としてではなくて、意識的に、なんていうかな、距離をとって教育法学に参加していた。ですから史哲の例えば私の指導生で教育法学的なこと研究している院生って、まず、いないです。それは、教育法がここでいえば教育行政の先生たちがやっているということですから、ここでも僕はある意味ではサポーター的な関係を持っていたのですけれど、中大いって法学部から教育法やれという依頼を受けて、「あぁ、そういうふうに認められてもいるのかなぁ」という思いで引き受けてきました。

それと国際教育論というのもやりました。で、これも私には、新しいテーマですけれど私としてはかねがねやりたい思いをもっていた。つまりいわゆる比較教育というのではなくて、私なりの比較の視点を含めて、それを比較・国際教育論という枠でやってきた。

これが中大での私の仕事の中心でした。つまり…研究者ってのはやりたいことがやれるってのではないんですよ、必ずしも。与えられたポジションの中でそれを軸にしながらやらなければならないという任務をもっているわけで。で、そういう意味では、うまく、つまり、いいポジションにいる人はとてもラッキーでもあるし。東大にいれば、割と「やりたいことやってんだ」ということで済むんですけれど、一般的にはなかなかそうは行かないという問題もあるのです。私は中央にいて教育法学と、それから、比較・国際教育論をやったことを、それはそれで新しいチャレンジでありたいことだったと思っています。

で、教育法に関していえば、教育学会の会長の後、

教育法学会の会長を2期やることになって、今年の5月まで私は教育法学会の会長やっていた。この史哲にいた当時の私の意識からするとそんなことやること決してなかったと思うのです。それは教育法の専門家、教育行政の専門家がやればいいことなんで、僕はサポーターに徹するという。そういう関係だったんですね。

## 国民の学習・教育権論

にも拘らず僕のやってきた仕事が、「国民の教育権論」あるいは「子どもの学習権論」というふうなことで、ある意味非常に法学的にも注目されるコンセプト、そしてそれは法学批判でもあったのです、憲法批判を含んでの「国民の学習・教育権論」であり、憲法26条・23条の読み直しであり、子どもの権利の視点の強調ということになっていたから、相当に法学者に対する批判の意識を持って僕は論文を書いたということがあったんです。それが、裁判などでも注目されることとなり、私も証言をし（これは『教育の自由と権利』に収録してある）、杉本判決にも生かされる、そしてその筋で「堀尾の学習権論」ということが議論される。これはありがたいことではあるけれど、私の研究者としての思いは、「子どもの学習権」の前に、「子どもとは何か？」という問いがあり、「子どもの発達」、「子どもが人間的に成長・発達するとはどういうことなのか？その中で『学び』とはどういうことなのか？」、それを権利として自覚する場合にも、成長発達の権利、そしてそれと不可分の学習の権利、そしてそれにふさわしい「教育への権利」、これは「教育を要求する権利」でもあり「教育を批判する権利」でもあり、時には「教育を拒否する権利」にもなる、そういう構図で考えてきた、その中軸に「子どもの学習権」というのはあるわけですけど、それを法廷でも、そういう証言をしたわけですが、法学的なコンセプトとしては学習権というのはそれなりの重みを持ってきたということもあって、ある時期は「学習権の堀尾」と呼ばれたこともあるわけです。それはそれでありがたいことでもあったわけです、が。

この法学的な研究というのは、その後、私としては、著作物では私は教育基本法や憲法を支えている思想、その精神は何かということで研究してきた一つの筋があります。その筋はずっとやってきたわけです。で、この「70年」という言い方をする人は、

つまり「堀尾たちの議論は、60年代は有効だった」と。しかし「70年以降、挫折して効力を失った」のだと、こういういい方しているわけです。だから「70年以降の問題とは何なのか、それに対して堀尾は何をやったのか。有効な議論をやっていないではないか」ということが、つまり問題意識として出てくると思われるのです。で、僕から言わせれば、「挫折などしてないよ。私はまだ生きていますよ」、こういうことになるし、その後も本を何冊書いたか。重いけど今日持ってきたのですが、これらは全部70年以降の僕の本ですよ。70年以前には一冊も本を書いてないですから。その意味では僕の事は全部70年以降でしょ。だけど「堀尾たちの仕事は60年代有効だったけど70年代には挫折した」、そしたら、「僕はどこに立つ瀬があるの?」ということにならざるを得ないじゃないですか。

それにここ数十年は、中央大の比較・国際教育論をやっていたことも一つの機縁ですが、東大時代も、それだけではなくて私自身、現代というものをどうとらえるかで、これを「地球時代」というふうにとらえようという問題提起もしているわけですね。広大の大学院で井上星児さんのところで隔年にこのテーマで集中講義ができたこともありがたいことでした。井上さんは史哲で、私の指導生でした。

### 近代主義か?

ところで「堀尾は近代主義者である」という批判もいろいろあるわけです。一般的に「堀尾＝近代主義者だ」といわれているようですね。でもそれも僕には本当に理解できない。なぜかという、僕は確かに近代教育の理念がどういうものだったかを提示するためにいろいろ仕事をしたことはあります。それは60年代、僕のドクター論文ですから、むしろ50年代の最後の頃から構想していたことです。そして「私事性論の堀尾」といわれる。「私事性論」の論文を僕書いたのは1958年ですからね。ですからこの頃の堀尾の論文読んでいる人は「堀尾まだ生きていますの?」と思っている人もいると思うのです。まだ僕が院生の最後の頃、勝田さんとともに、共著で『思想』に書いたわけですけれども(『現代教育の思想と構造』に付論として入れてあります)。その私事性という言葉だけが依然として一人歩きしているのも、僕には、「これは学説の問題としてどういうことになっているのか?」、という思いが非常に強い。で、

僕は私事性という言葉は誤解されているという思いは最初から思っておりましたから、別の表現をできるならしていきたいという思いも持っていたことも確かです。もともと「私事性」というのは国家に対する私事だというのが、最初のポイントですからね。そして一人ひとりの人権としての教育という視点がそれに重なっている。そしてそれがどういう公共的なものと繋がっていくのか、創造するのか。これは最初からの僕の問題意識なんです。

で、公共性に関していえば、ですから最初の「私事性」の論文といわれる、58年の『思想』論文から、「私事の組織化としての公共性」というとらえ方を提示したのです。つまり公共性を否定するのではなくて、公共性が国家に独占されているような公共性を、何とか我々の方に回復したいという、そういう思いを持って、しかも「個」というものを、そして「個」というのは子どもであり、人間一人ひとりであり、そして家族の問題を通していえば親と子の関係の中での私事という問題であり、そしてそれが学校というより開かれた世界の中ではこれはどういう関係になっていくのか。親権の、親権それ自体が既に子どもへの義務性を軸に大きく転換していく時代に、その親権・義務性を軸にした親権と、教師の教育の責任と権限の関係はどうなるのか、そういう構造の中で「専門性」そのものを問い直す。そこで「親義務の共同化としての公教育・学校」というような言い方もしたわけです。で、それは確かに原点としてずっとあるわけです。その後は私自身は「私事性」という言葉はできるだけ使わないようにしたのだけれども、それは誤解されるのがいやだからなんであって、考えていたモチーフそれ自体はその後の論文、例えば『人権としての教育』の中で展開されていると、僕自身は思っているわけですね。

で、それでは私事を軸にした、私事性を軸にした公共性というのはどういう、組織原理、どういう組織の方法を持って公共的なものを作り出していくことになるのかというところが、実は現在も共有されていい問題なんですね。公共哲学の問題意識もそれと重なっている。で、そういうふうな問題をとらえてくれれば、その先堀尾の議論は不十分どころかいっぱいあるわけですよ。だからそれは大いに議論してくれればいいし、たまたま今度出た『教育学研究』に、高橋哲さん、彼は若い研究者でいま東北大学の院生ですけれども、公共性論の論文を書いてい

ます。で、この論文なんかはかなり丁寧に僕の議論や、僕だけでなくその「国民の教育権論」の、例えば兼子仁さんや、あるいは永井憲一さんとの違いも含めて整理もしているし、もう一つの視点は憲法学で公共性論がどういふふうにいま議論されているのか、その両方を繋ぐような問題意識で問題点を整理しています。で、僕自身これ、なかなかいい論文だと思います。もちろん言いたい点はあるんですけども、それはそれでいい。こういう論文、理論総括の論文として…こういう論文が出てくればいいんじゃないかなあ、と思っていますけれども。

で、その際、学説史的にやろうとする場合には、初出の論文、その論文はいろんな本に収録されますから、初出がいつなのかということは、ぜひきちんと書く必要があるんですね。そうでないと学説史研究にならない。と同時に、その論文がその後どういう本の中に入っているかということも触れておいた方がいい。その際どこが書き換えられているかにも注意を払うことが必要ですね。

誰が先に言った議論なのかというようなことも含めて、これは学説史を見る場合の、一つの、僕が言うまでもない、作法といいますかね、アカデミックなルールであるわけですから。つまりそういうことが無視されている総括論文では困るということでもあります、逆に言うと。

で、中大での最終講義には二つあって、一つは国際教育論と教育法を軸にした学生たちへの最終講義と、もう一つですね、人文科学研究所というのがあって、そこで報告したものがあつたのです。そこでは僕は発達論、つまり学部でも…東大でも十分展開できなかったし中大ではそういう議論をする枠もなかった、しかし「本当はこういうことやりたかったんだ」ということで、「総合の人間学としての教育学の可能性」ということで、人文科学研究所で話題提供しているんですね。そして他学科の先生たちと議論したという記録もありますので、置いていきます。

### 時代区分の問題

で、さっき時代区分の問題ということですが話が逸れちゃったのですけれども、私が「近代主義者」と呼ばれる理由はほんとうは何もないのです。というのは僕は『現代教育の思想と構造』というタイトルのドクター論文を1961年に提出します。で、同じタイトルで本にした。で、なぜ「現代教育」といっ

たのか、しかもそんな大風呂敷に近いタイトルをつけたのか。この本の第1章が「近代教育の理念と現実」という章ですね。そしてこの章で僕は、近代における教育の現実というものが多様である。多様とだけいっているだけではなく実は3重構造という言い方をしているわけですけど、3重構造でとらえている。そしてその中の一つに、近代教育の原則として非常にポジティブな原理が提示されている動きがあると、それは近代教育原則という形でまとめるわけですよ。で、それは僕らが戦後改革つまり憲法・教育基本法を支える理念は何なのかというときにも一つの大事なレファレンスとして考えていいことだし、今の教育体制、憲法・基本法体制、更には子どもの権利条約も含めて、それを支えている思想は何なのか？という風に言う場合に、先ず近代から出発していい、という風に思っているのです。

もちろん近代からではなく、古代から当然考えたっていいんじゃないの？という発想はありえます。で、僕はそこまで丁寧に追えなかったというだけの話、という風にそこは考えてくださればいいのですけれど。

### フーコー問題

で、この3重構造という問題提起の中には、「フーコー問題」が実は入っているのです。その頃はフーコーのものは何もまだ出ていません。だからフーコーは引用していない。しかし、パノプティコン学校という捉え方は、この本で僕はしているのです。つまり三重構造の一つ、これはパノプティコン。で、ベンサムのパノプティコン学校構想を引きながら、それが大衆教育ではだんだんと支配的になってくるという、そういう構図でとらえているわけですよ。で、それと近代原理、つまり人権としての、そして人間の成長発達を軸にした教育を考えようとする、端的に言えば例えばフランス革命期のルソーやコンドルセ、あるいは革命を支えている思想、そういう近代の原理と、パノプティコン構想というのは全く異質のものでしょ。で、現実の近代の教育というのは、パノプティコン構想を軸にし、そして国家が道徳の教師であるという、そういう原理が、だんだんと広がっていく。しかもそれは近代の原理からすれば「例外」的であったものが、1870年以降はまさにそれが「原則」になっていくという、こういう捉え方しているわけですよ。だから、この問題に関す



る限り、僕の方がフーコーより、より歴史的に、そして正確に事態を捉えていると、僕は本当に思っているのです。

で、フーコーは近代教育全体をパノプティコンとっているわけでしょう。で、彼がモデルにしているのは、フランスの非行少年を扱っている学校。ロワールの近くのメトレーにある。僕はそこの学校にも行ってきましたけど。で、それを近代学校のモデルにして、近代学校すべてがパノプティコン学校構造を持っているように書いている。私はフーコーは歴史学的にいうと相当に問題がある、と思っているのです。ただ彼のパノプティコン構想は、まさに現代日本というか、つまり1870年以降の社会の状況、更に、現代の日本には一つの重要な分析の視角として適用できる。僕はそういう評価をしているのです。このことは『現代社会と教育』岩波新書、1997年にも書きました。

そういう捉え方をしているわけですから、僕が「近代主義者」といわれる理由がほんとうによく分からない。ただ近代の原理を、例えばコンドルセや、ルソーやを、私自身の思想を語る際にしょっちゅう引いてますからね、そういう意味では言われたってかまわないというふうにいるのですけれども。だから、この、ドクター論文は第1章に意味があるのではなくて、第2章、独占・帝国主義段階において教育がどういうふうに変わっていくのか、その構造はどうかかわるのか、つまり近代の教育とそのイデオロギーと思想、そして1870年以降の大きな社会の構造変化の中で教育がどう変わっていくのか、教育の果たす社会的役割がどう変わっていくのか、公民教育の問題もそういう中から出てくるわけです。で、その公民と市民の関係、あるいは市民と人間の関係、そういう問題をずっと僕は根底にしながら、人間の中にどう公民性を取り戻すかと、それは近代が提起したというよりマルクスが提起した問題なのであって、これはまだどこも解決していないということでもあるわけですよ。

で、この帝国主義以降の教育の在り方をどう批判するかというそのコンテクストの中で、近代の原理というのは一つの大事なレファランスになることは間違いない。と同時に同時代的な発想で言うと、この帝国主義批判の思想というのは社会主義だったわけです。

その現実の社会主義がまた近代の原理を媒介にし

ていないが故に容易に国家社会主義に転換されていくというそういう問題にもなる。第一次大戦は社会主義の分裂として捉えることもできるし、更に、ロシア革命以降の社会主義と現実がどうだったのか、こういうことがあるから、いまや社会主義なんていうものは理念としても考えている人は非常に少なくなっているけれども、しかし少なくとも歴史的にやろうとする場合に1870年代以降の、国家と民衆の関係をどう捉える直すかというその理念の問題でいえば、やはりそれはマルクスを抜きに理念は考えられないという問題があるわけです、あったわけですよ。そしてマルクスからレーニン、スターリンと一直線上に結びつける限りにおいて、社会主義はマイナス・イメージでしかないわけだけれども、私はこの第2章で捉えた現実に対する批判としてはマルクス主義を考えていたわけですね。

## マルクスと近代

で、マルクス主義と近代の原理がどう関係するかというのが、実は私のそのときからの問題意識だし、今でも問題意識として持っているわけです。別の言い方をすれば、自由と民主主義とコミュニズムの原理というものがどういうふうに関係するのかっていうことですね。で、この問題は解けていないともいえるし、僕は一貫してその問題にこだわり続けてきている。で、このドクター論文書いたのは25歳から29歳で、その問題意識は僕は、そのまままだに持っていることを、先ずいわなければならない。教師になってすぐの頃、大学院で初期マルクスや疎外論をやったりもしたのです。

と同時に、近代という際にも、理念としての近代、現代と段階区分をして、古典近代というのが言うなれば18世紀近代のイメージですね、で現実には19世紀の、まあ30年代くらいまで。で、その後、特に70年代以降を現代というふうに捉えている、つまりこれは帝国主義の段階、あるいは経済でいえば独占資本主義の段階。で、国家論で言えば帝国主義国家の問題が出てくる。そして福祉国家の原理が出てくる。「ニューリベラリズム」という言葉は、実はその時点で使われるわけですよ。だからいま「ニューリベラル」というけれどもちっとも新しくはないのですよ、本当は。だから僕の本にはその時代のニューリベラルがどういうものだったのか、それが国家とどういうふうに関係しているのかということを書い

ているのです。

そして、二部では各論として、第一章が「教育を受ける権利と義務教育」、で、第2章が「教育と平等」をめぐる問題、教育機会の均等論批判、ここで平等、公正、均等、この3つのコンセプトをどういうふうに組み重ねて新しいコンセプトとして「正義の原則」を提示することができるかというふうに考えて、この第2章を書いたのです。で、川本さんがおられますけれども、川本さんは非この章は、読んでほしいなあとと思うのですね。問題意識はかなり重なっていると思うのです。私なりに正義論をここで書いているわけです。ロールズの正義論はまだ出ていない頃です。

時代区分の問題で言うと例えばこのドクター論文で「現代教育」とあえていったのは、「近代ではない」ということを含んでいるわけですよね。で、近代と現代との関係がどうなっているのか、現代の問題性をどういうふうに克服するのかという課題意識で、そのときの一つのレファランスとして、近代の、エートスという言葉を使ったり理念という言葉を使ったりしているわけですが。それは3重構造の一つなのです。で、その理念はコンドルセやトマス・ペインに代表されるようなところがあるわけですが。

で、そういう時代区分では、それこそいまは戦後60年ですから、「現代というのはどこまでが現代なのか」という問題が当然出てきているわけですね。つまり、ドクター論文書いているときは、まだ1959年、60年ころですね…。で、そのときから問題意識としてはあったのだけれども、自覚的には表現できなかった。で、それは日本の戦後、日本の近代・現代をどう捉えるかという問題を一層自覚する中で、そして日本にとって近代・現代というのはやはり1945年というのが一つの大きな区切りになる。

### 時期区分の修正

で、この区切りというのは日本の歴史の区切りだけではなくて、実は世界史においても大きな時期区分になるのではないのかという思いが、その後非常に強くなってきました。そして、この最終講義の、『日本の教育』の第1章に実はそのこと書いているのです。現代とはどんな時代か？で、ドクター論文で書いた近代・現代の時期区分というのは、これは修正する必要がある。どういうふうに修正する必要がある

あると書いたか。このドクター論文で書いた近代というのは古典近代で、現代と書いた1870年以降これはレイト・モダン、つまり近代後期。で、この中にはファシズムの問題も入る。そして1945年以降を新しく現代というふうに捉えなおしたいというのが、この『日本の教育』の第1章。最終講義で僕は非常に意識的に時期区分論を提起しているのです。で、この1945年以降を、現代という。

この1945年以降を一つの大きな区切りにするというのはこれはある意味では分かりやすい。そういう見方は、国際…世界史的に見たってそうですし、それをどう自覚化するかということになるわけです。そしてそれを僕は「地球時代」の入り口というふうに捉えようとしているわけです。だから時期区分論という意味で言うと、古典近代、それからレイト・モダン＝後期近代、そして現代。現代は1945年を時期区分にする、その現代の特徴を私は「地球時代」への入り口というふうにとらえているということなんです。

### 地球時代とは

で、なぜ地球時代なのか、地球時代という言葉は最近では割に使われるようになってきたけれど、僕は最初から定義をして使っているわけです。それはどういう定義かというと、「この地球上に存在するすべてのものが、運命的な絆によって結ばれているという意識、あるいはそういう感覚が地球上に共有されていく時代」、これを地球時代と呼ぶというふうに定義しているのです。そしてその地球時代の入り口が1945年ではないかと。

それではなぜ1945年か。それは世界大戦、まさにトータル・ウォーとして戦われた戦争が終わった、そして新しい平和をどう作るかという仕方で、この世界の良識が動き始めた。で、世界人権宣言が出され、人権もフランス人権宣言、象徴的にいえば、一国の人権宣言から世界人権宣言へ広がっていく、そして国連ができ、国連憲章ができ、新しい平和へ向かっての動きが始まる。その前提にはあの戦争が核で終わったということ。まさに核時代の到来というのも、この地球時代の一つのメルクマールにしているわけです。で、核戦争が起これば、もう本当に、いうなれば全人類の消滅の時代というふうに考える、そういう意識が広がっていかねばならないし、広がりつつあるということでもあるわけです。

更に環境問題も、地域的な公害からまさに地球環境へというふうに関心意識が広がっているのが現在ですよね。で、これも別に1945年に結びつけなくてもいいけれども、やはり核実験の問題やあるいは戦争の被害というものがいかに環境を破壊するかということで環境問題への着眼というのは別に、1993年のリオデジャネイロのあの国際会議から始まったなんてことではないのですから。

更に宇宙科学の発展というものが、地球を外から見るといふ。スプートニクというのはまさにそういう象徴的な意味を持っているわけですね。地球を地球の外から人間が見たという。そういう意識が共有されてきている。で、ガガーリンが初めてスプートニクに乗って地球を見た、その感覚、僕らは直接にはそれを体験してはいないけれども、あのスプートニクから地球を見た、その目はいまわれわれは共有できるわけですよね。経験として共有できる。体験としてではなくて、経験として共有できる、というふうには僕が思っているのですね。

ここで、体験と経験の問題というのは、なかなか難しい問題で、西平さんの本にも…実は西平さんの本も、私の研究会で取り上げたのですけれど。僕はちょっと違ったコンテキストで、まあ森有正さんとは違ったコンテキストでこの二つの違いを使い分けしようとしているのですが、例えば、核を体験したのは広島や長崎の人たちですよね。本当に体験した人は生きていないということになるわけですから。しかし、その同時代の人、例えば僕は体験はしてはいないけれども、核の恐怖を共有しているわけですね、広島・長崎の。それは日本人としてだけではなくて、あの時期に地球上にいた人間全部、そしてその後生まれた人間全部が核を経験しているわけですよね。それは意識化すればいいこと。そういうことを含んで、地球時代が始まるんだ。しかしその後、依然として紛争は続き、戦争は絶えず、地球時代という言葉も、もしきれいなイメージを持って語られるのだとすれば、とてもそうじゃないよということになるわけで、そもそも地球時代というのは、そういうネガティブなファクターを媒介にして、つまり戦争の問題、核の問題、あるいは環境汚染の問題、そういうものを媒介にして「これではいけない」という意識が地球時代の意識に繋がっているのだということですね。

そして宇宙科学の発展は、これはもう一つの視点。

ネガティブな要素をいう必要はもちろんないけれども、もちろん宇宙開発の問題だって、実は各国のいうなれば戦略構想と結びつき、戦争の武器の開発のために宇宙開発競争もあったというふうに見れば、これだって褒められたものではないといえるかもしれません。

いずれにしてもそういう時代が現代、で1945年以降のまさに現代我々が住んでいるこの時代の教育の課題は何なのかということが問われているわけで。私は平和や人権や、そして「共に生きる」というその共生の理念が非常に大事になってくる。これがこれから教育の中身を考えようとする場合のやはり中心的な核<sup>コア</sup>になっていいのではないかと。

更にそれを別の視点からいえば、生命の「せい」、生活の「せい」、性の「せい」、そして政治の「せい」、更に聖なるものの「せい」、そういったものを課題化して教育の内容として構成するという、そういうことがこれから大事になってくるのではないかとというようなことを考えています。

で、『地球時代の教養と学力』（かもがわ出版、2005年）という本を、これ出たばかりなんです。まだ見本本で、発売日が8月1日ですけれどもね(笑)。見本本送ってもらったら誤植が多いのでまいているのですが、こんな本が出たばかりなので、持ってきました。後でちょっとご覧ください。

## 教育を拓く

それから、今やっている仕事というののもう一つ、『教育を拓く』（青木書店）というタイトルの本です。そしてサブタイトルに「教育改革の二つの系譜」としました。で、序章が、「日本の教育この100年の総括と展望」で、平和、自由、人権と公共性、ここでも公共性の問題を中心に書いています。でも、これは民主教育研究所の年報2002年に書いたもので、この第1部の、戦後改革の精神、ここの4つの論文はいずれも70年代に書いた論文です。教育改革をする一つの視点としてこの論文集を組みましたので、そういうものが軸になっているわけですから、憲法・教育基本法問題。この教育基本法の改正問題というのはそれこそ繰り返し繰り返し繰り返しているわけですから、この第一論文は、ちょうど基本法30年（1972年）のときの論文です。改革の精神をどう受け継ぐのか。その教育基本法を捻じ曲げようとする動きがどういう仕方であるのかということ

を含んだ論文でもあります。そして、「教育の平等と個性化」、この平等と個性化というテーマの立て方、そして「価値意識の変革に向けて」、あるいは第2部の「教育における能力主義の問題性」というのもありますね。で、この能力主義教育の問題性、それも教育的価値の視点から、あるいは能力主義と子どもの学習権、この三つの論文をここで入れていますが、実はこの辺は、既論文集に入っていたものなのです。青木の『現代日本の教育思想』の中に入っていた論文です。で、これも本が出たのは76年。で、今度の本にも入れた。ですからこの本はあの本の現代版なのです。そして第3のパートが臨教審と教育改革。臨教審問題をどう考えるかというもの、臨教審の時には教育に対する国家支配の問題と、「自由化論」。オピニオンリーダーたちは自由化論で臨時教育審議会を指導していったわけですね。ですから批判の視点はむしろ自由化論批判ということになります。その自由化論は能力主義によって教育を再編するという発想と結びついているわけですから、この2と3は大きく重なった問題だというふうについていい。

そして第4部が教育改革と教育基本法。このテーマは、教育基本法研究会（史哲）の人たちは読んだと思いますが『いま教育基本法を読む』という岩波書店の本、これは二年前に出した。つまり現在の改革論の中で出したもので当然改革論の歴史的系譜も整理していますから、こういう本と重なる部分ではあるのですが、同時に、子どもから、地域から、草の根からの改革をというの、実は私たちが「みんなで教育改革を考える会」というのをつくって、そこで教育改革を論じ、議論したわけですね。そういう議論を一つの下敷きにしながらか、この教育改革を問題にしているものでもあります。それから、「教育基本法問題の構造」は、『法律時報』の教育基本法特集（2003年12月）の巻頭に書いた論文です。で、第5部が「私たちの目指す教育改革」ということで、この地球時代を拓く力を、あるいは公教育をどう考えなおせばいいか、更に子どもたちの声を聞くことを通して、そして子どもから、地域から、草の根からの改革をどう進めるか。その改革を進める運動それ自体に公共的なものを作り出す力があるのだと考えているわけですし、それに加えて、そういう運動的なものだけではなくて、実際に例えば、各地でいま新しい動きとして出てきている「開かれた学

校づくり」、そして学校への参加論、あるいは三者協議会、父母と生徒が参加して学校のあり方を検討するという、そういう動きも各地に、…「各地に」というとちょっと大袈裟になりますけれども、新しい芽としてできているのは確かなのです。で、そういうものを軸にしながらか教育改革を考えようということになっています。そして、おわりにの「教育改革の二つの系譜」、これは教育学会の教育改革特別研究委員会というのがあって、その委員会の代表を僕はやっていたわけですが、報告書が去年出ました。幹事は児美川孝一郎君。その報告書の巻頭の、歴史的な総括の論文、私が書いたものですがそれを最後に載せました。で、資料として、「未来世代へのメッセージ」、地球時代の入り口に立っているということで、これは「日本の教育改革を共に考える会」、私はその代表の一人でありましたし、この報告書を作る起草委員会の委員長もやったのですが、いかなれば集団の仕事。その「未来世代へのメッセージ」を資料として載せています。で、この本が来月の早々に出るのです。

#### 新版 教育の自由と権利

で、青木からは実は『新版 教育の自由と権利』という本が、これも二年前に出たのですけれども、これは『教育の自由と権利』という古い版が、76年に出ていて、それに新しいものを加えて出している。そのサブタイトルは「国民の学習権と教師の責務」となっている。で、これは初版の『教育の自由と権利』にも同じ副題を出している。だから、「相変わらず同じことしている」ということでもあるのです。

と、同時に最近では「学習権論は教師の教育権の独断的な行使を許すための論理装置に過ぎない」といった批判をする人（西原博史氏など）がいるのですけれども、そんなことは全くナンセンスであるということは、これを見ればよく分かるはずですし、僕自身教師に関しては「教師の教育権」という言葉は、できるだけむしろ避けるような仕方です。「教師の責任・責務と権限」という言葉を使っているのですね、この70年代の半ばから。「教育権」という言葉を全然使っていないわけではありませんよ。けれどもその「教師の教育権」の「教育権」と「子どもの学習権」あるいは「国民の教育権・学習権」というのは、オーダーが違うわけです。それは国民との関係で、子どもとの関係で教師の専門性、その

専門性に基づく責任の問題、責任と権限の問題というふうを考える必要があるということを僕は早くから知っているわけです。だから教師の独断を許すような学習権論ではないということははっきりしているわけです。むしろ教師に非常に重い、なんていいますか、厳しい研修の内容とそれから責任感を求めているということで、堀尾の教師論は「しんどい教師論だなあ」というふうに現場の先生からはいわれている。でもそういう教師論を受け入れている教師たちはたくさんいるのですね。

それからもう一つ付け加えると、「教師の責任」の問題は、当然「誰に対する責任か」ということがあるわけで、基本的には子どもに対する責任でしょ。で、ILO・ユネスコ勧告というのが1966年に出て、そしてそれがたなぎらしになっているように思えたんだけれども、いまの日本の東京の行政のあり方は、これは本当に大変なことだということで、実は全日本教職員組合がILO・ユネスコにアレゲーションという項目を使って申し立てをしたのですよ。そうしたら、ILO・ユネスコは丁寧に申し立て資料を調査して、政府関係者に「それは非常に問題だ」という勧告を出したのです、去年。で、その勧告を、僕らは本にしたのです（『日本の教員評価に対するILO・ユネスコ勧告』つなん出版）。で、僕はその解説文の冒頭を書いています。教師の責任と権限の問題、ILO・ユネスコ勧告がいう教師論も、実は子どもの権利条約とワンセットに読まれない限り、これは教師の独断を許すような使われ方をしないと限らないという問題があるわけですよ。ILO・ユネスコ勧告が66年。子どもの権利条約は89年でしょ。それよりずっと先行してある。

しかし実は、ILO・ユネスコ勧告にもその前文のところですね、子どもの権利宣言についてちゃんとリファアーしているのです。子どもの権利宣言というのは1959年ですね、ですから、当然子どもの権利との関係で教師の責任の問題をILOも意識していた。で、その後も実はリヴァイスする、そして書き直すかどうかを2回ばかり議論しているのです。そして本文そのものは書き直す必要はない、しかし、その解釈は新しい国際動向を踏まえて解釈をされればいい、と、そういう捉え方をしているのです。ですから僕はその辺を強調して解説を書きました。ILO・ユネスコ勧告の中の教師の専門性にかかわるところで、それはアカデミックフリーダムの問題も子どもの権利との関係で捉えなおす、少なくともその視点を持たない限り、教師の独断を許すという危険性がある、そういう視点を含んだ解説を書いたのです。で、これは、やはりいまの論争状況を僕なりに意識しての解説でもあったわけですが、そんな本も出ていますので、これも見てください。教師の専門性という問題に関心のある人は。

で、子どもの権利論についても、発達論についても、大分誤解されているようですが、もう時間がきていますね。『人権としての教育』（岩波書店）の子どもの権利論、『子どもを見直す』（岩波書店）、『子どもの発達と子どもの権利』（童心社）、そして『人間形成と教育』（岩波書店）などをきちんと読んだ上で批判してほしいと思います。あとは質疑・討論にしましょう。

（この後一時間位、質疑・討論があったが、紙数の都合で割愛する。）