

国民教育批判の課題

教育行政学研究室 齋 藤 寛

Major Issues in Criticizing National System of Education

Hiroshi SAITOH

Education is a part of production of human life in any age or in any society. In modern civil society it is established and controlled by the historical structure of "Gemeinwesen", the category of which stretches from one extreme form of family to another extreme one of nation, and by the historical aspect of human intellect. Such structure and aspect derive from the relation of a human being to another and to the nature, and from his/her image of the world, his/her "mentalité" in our age. Through profound investigation of these points, we may recognize that modern national system of education does not stand innately the value but that it is a product of the social structure accompanied with the inevitable alienation and ruling, and is woven there. On such recognition, therefore, only when reform of educational system is put from the view of human history on a way of the political and social change, the theory of educational reform can link to human liberation.

I 国民教育論批判としての国民教育批判

——問題所在の構図——

教育が人間の解放へつながったなら、という多くの人々の思いを实践へ媒介する教育変革の構想は必ずしも確たるものとして存在してはいない。以下その確立のために必要な理論的作業を、部分的にであるがたしかめてみよう。

未来を定立し実践の理論を確かなものにするためには、既にかくあるところの現実の教育営為がいかなる歴史的構造をなすものであるのかを対自化する（自己批判として認識する）ことが必要である。この、既成体としての教育構造の対自化という問題次元において、小論ではその対象を国民教育というタームでさすことにした。なぜなら、教育の社会的あり方は、その組織のされ方も含んで、当該社会における人間の共同存在の歴史的形態によって根本的に規定されるのであり、近代市民社会における人間のそのようなあり方は、「国民」というターム（そのターム自体の多義性をも含んで）に集約されていると考えられるからである。

ところで現在日本において既成の教育のあり方への批判的意識は、多くの場合国民教育論のパラダイムによって語られている。しかし国民教育論においては、そこで

問われながら十全に答えられてはいない問題、あるいは問題が問題として自覚され得ない圏域が存在する。私たちは国民教育の歴史的構造（近代市民社会の教育構造）を考察することによって、それらの問題の所在を指摘し、さらに未来の定立と実践的現在の創出への手掛かりをもあわせて検討したい。

A 未来・過去・現在

たとえば牧証名は、一面、国民教育批判という私たちの問題意識に連なり得るような論述をなしている。

「…国家による国民教育の組織化——『義務教育』といわれている——を、類的存在としての人間に不可欠な共通教育の実現という、文字どおりの『公教育』と称することは、その『公』が幻想である現実からして、重大な欺瞞であるといわざるをえない¹⁾」

私たちが当惑せざるを得ないのは、この引用箇所後に小林直樹の発言が引かれ、そのまま議論は憲法・教育基本法の解釈論へ展開してゆくという、そのような彼の論の展開のしかたそのものである。現在の「公」を幻想とし、類的存在としての人間の教育を構想しようとする目的（未来）設定にその限りで異議はない。問題は、その目的の内実、ひるがえって眼前の教育の歴史的なあり方が十分検討されていたかどうか、そしてその両者（目的＝未来と現実情況）の巨大な怪庭が正確に測られていたかどうか、にある。この点、牧はとりわけ既成の教育

基本法体制そのものの対自化を欠落させているがゆえに、私たちの観点からすれば実践の理論の一部分である教基法解釈という戦略的見地を、そのまま未来への実践のすべてとみなしているのだ。

国民教育論の理論構成における大きな問題点は、このように既成なるもの（過去性）としての現実を総体的に対自化することなしに、歴史的・時間軸の欠落した未来構想論（「かくあるべし」論）をそのまま実践的現在の創出の理論へ即結しようとするところにあるのだが、およそ価値（未来構想論）と実践（現在創出の理論）の間には、必ず、事実（既に過去としてかくあるもの）の対自化が介在せねばならず、かつこの三者は無自覚に混同されてはならないはずである²⁾。

かつて堀尾輝久が提示した、近代教育原則・大衆教育（国民教育）・労働者階級の自己教育、という視点³⁾は、未来の定立・現実の対自化・実践の理論の三者を区別するとともにその連関を考察しようとしたものであるがゆえに、公教育論としての説得性をもち得たのだと考えられる。

だが堀尾の言う近代教育原則とは、近代社会の揚棄へむけて構想・定立されるべき未来ではなく、実は近代社会の構造、特に「市民社会」的系のそれに順接的な諸理念なのである。一方でこれが抽出されるとすれば、他方にはその同位対立的理念として近代国家すなわち「政治的国家」の諸理念が同列に抽出されてしかるべきであったのだ⁴⁾。例えば彼が「権利としての教育」「教育における国民主権」の構造において『階級支配の機構としての国家』は観念的にも現実的にも止揚されていなければならない⁵⁾と、やや筆をすべらせる時、そのような「かくあるべし」論は実は彼自ら定立した理念（市民社会の理念）の延長上にはないこと、またそのような願望自体が現実の「教育における国民主権」すなわち国民教育の対自化を誤るものであること、明らかであろう。堀尾が価値的理念として抽出した原則は、実は対自化されるべき事実としての理念の一部にほかならないのであり、そのような未来定立におけるつまづきは必然的に事実の対自化をも誤らせるものとなっているのだ。

かくて、国民教育論においては、正当な未来の定立と総体的な現実の対自化を介した、真に解放へつらなり得る実践の理論は、未だ創出され得ていないと言わねばならないのである。

B 「個人」と「社会」、「目的」と

「社会」、世代と希望

以上にみた問題を、さかのぼって国民教育論における

「教育本質論」論議にみてみよう。堀尾は「教育の本質と教育作用」という論文でこう述べていた。「教育は、『子どもの可能性の開花のための意図的いとなみ』といわれ、『社会の再生産（持続）のための統制的作用』だともいわれる。教育という、人類の歴史とともにつづくいとなみのなかに、社会の秩序や価値体系の再生産による持続と統制の機能が担われ、他方において、新しい世代の可能性の開花が、社会の発展と更新のための起動力たることを期待されつづけたといつてよい⁶⁾」。ここでは二つの問題系が重ねて提示されている。①ひとつは視点を「個人」（としての子どもの可能性開花）におくか「社会」（の再生産のための統制的作用）におくか、であり、②いまひとつは新世代の教育（可能性開花）は社会の「持続」（再生産）にすぎないかそれとも社会の「更新」であり得るか、である。堀尾はこの二つの二項対立図式において、①「個人」の側（すなわち物象化された「社会」を即自的に拒否する側）・②社会の「更新」を見ようとする側から、「自発的社会統制⁷⁾」へ至ろうとするが、その両者いずれにおいても、公教育論次元にみられたのと同様の未来（価値、目的）定立におけるつまづきがみられる。即ち以下のごとくである。

①端的に言って、ここでの堀尾の図式は、「個人」対「社会」という、近代理性的な問いの地平にある。しかし、そのように「『社会』をふたたび抽象物として個人に対立させて固定することは、なによりもまず避けるべきである。⁸⁾」なぜなら「真に共同的な存在〔Gemeinwesen〕である、というのが人間の本質である⁹⁾」からであり、従ってこの近代市民社会にあって共同性が直接的にはどんなに不可視のものとされていようとも、およそ人間を、従って教育を問題とする限り、そこには近代市民の日常的意識をひとたびカッコに入れた人間存在論、すなわち共同存在論が獲得され前提されていなければならない。定立されるべき価値（未来）は、決して「社会」に対立する「個人」の視座からではなく、そのような〈個人—社会〉図式を汎通せしめるような共同性のあり方の揚棄としてこそ、すなわち依存関係史論という人類史の第三段階への展望（後述）としてこそ構想されるべきであった。

②かつて勝田守一は、「進化論という偉大な発見」が示すように、世代の交替は単なる循環ではないと述べ¹⁰⁾、「子どもの自然的成長の中に社会を更新する力がひそんでいる¹¹⁾」「人間の発達は、本質的に未来志向をうちに含んでいる¹²⁾」とうたいあげた。新世代の教育に社会更新を期待する堀尾の説も同じ発想に立つ。しかし、このような信念は十分に展開され根拠づけられていたであろう

か。(進化論をひきあいに出すのはいささか場違いであろう。)なぜ未来は子どもにあり、世代は希望なのか。

教育が、諸個人の生涯という時間軸(人間の生産に規定された時間系)、すなわち世代の回転という時間軸に規定されてあることはその通りだが(後述)、そのことはただちにとりわけて教育という営為が希望であることを意味しない。にもかかわらず教育にこそ希望が見出されるとされ、あるいは教育こそはこの非人間的社会にあって人間的たり得る営為であると考えられるなら、そのような考えが汎通すること自体、国民教育の対自化とかかわってとらえ返されねばならないだろう。(後述)

藤岡貞彦は上記二項対立を教育の「目的的规定」と「社会的規定」と呼び、「理論問題の核心は、結局、教育の社会的規定と目的的规定の統一にあるというほかはない¹³⁾」としているが、私たちの観点からするなら、「目的」規定(未来性)と「社会」規定(過去性)の分裂の揚棄は、実践的現在の創出(理論次元では実践の理論の創出)においてこそ果たされるべきであり、両者は歴史的・時間軸抜きに直ちに「統一」され得るものではない。むしろ両規定は——「理論」と「実践」がそうであるように——歴史的・時間軸に垂直に切断した場合には双方が分裂していることにこそ意義があると言うべきである¹⁴⁾。問題はその「社会」規定、「目的」規定の内実なのだ。

私たちは、以上の諸点につきもう少し詳しく検討してゆきたいが、それはもはや国民教育論批判としてではなく、国民教育批判というポジティブな形において試みられるべきであろう。

II 教育の歴史貫通的位相

教育の「本質」というとき、そこでは、①教育の未来構想(目的、価値)が示されているのか、あるいは、②教育の歴史貫通的規定(あらゆる時代・社会を貫通して教育とはどのような営為といえるか、という規定)が示されようとしているのか、があやふやであってはならない。明らかにこの両者は問題次元を異にするのであり、「本質」の名のもとに未分化のものとして扱われてはならないのである。

私たちは、理論構成における未来・過去・現在の三次元の区別と各次元の相対的独自性を主張したが、その観点よりとらえ返すなら、②教育の歴史貫通的規定は、かくあるもの(過去性)としての国民教育の構造を対自化する基本前提として位置づけられ、一方①教育の未来構想は、国民教育の対自化を通じ、特にそこに潜在する可

能性の吟味を通じて、あり得べきユートピア(未来性)として定立されるべきであると言えよう。したがって以下における国民教育批判の試みは、まず教育の歴史貫通的位相の検討からはじめられる。

先にふれたように、私たちは教育を人間の(世代の)生産・再生産に深く規定される営為ととらえる仮説をもつが、そうであればこそ、人間存在の特質についてまず粗描しておかねばならぬ。

A 時間性・共同性・世界像

人間的活動すなわち〈対象的活動〉の特質は、必然の域における行為すなわち〈労働〉において端的に示されるように、媒介的な自然存在すなわち〈対・自然〉存在としての活動たることにある。そのことは、言い換えればそこにおいて「人間の時間の三次元性」が開示されること、つまり人間は「時間を支配する」存在たり得ることを示している¹⁵⁾。それは同時に人間的〈生〉の過程が惰性的回帰の円環から区別され得ることをも示す。[またここから、時間性の回路すなわち直接生産者の〈対・自然〉関係の社会的あり方に着眼し、〈資本制社会〉(労働と所有の資本家的分離)を人類史の第二段階として定位する人類史の三段階論(マルクス『経済学批判要綱』資本章¹⁶⁾)が構想され得る。]

ところで人間はいかなる時代・社会にあってても根底的に共同存在者であり、労働は〈協働〉として、つまり協業・分業・交通において行なわれる。言語的交通を例にとれば明らかなように、一個の人間は交通関係の項としてすなわち共同性の圏域の成員として人間たり得る。

[またここから、共同性の回路すなわち諸個人相互の対他関係における時間性の意味のあり方に着眼し、〈市民社会〉(物象的依存性・人格的非依存性)を人類史の第二段階として定位する人類史の三段階論(『経済学批判要綱』貨幣章¹⁶⁾)すなわち依存関係史論が構想され得る。]

生活手段の生産過程における生産手段の私的(排他的)所有によって成立する社会経済的な支配(収奪)は、労働時間(生産物)の収奪として生産労働における量的な時間の収奪であるとともに、死せる労働による生きた労働の支配として質的な時間の収奪(それは資本制以前にあって潜在的に、資本制において顕在的にあらわれる)でもあり得る。時間の支配(人間を人間たらしめるもの)は、人間相互の支配—被支配の媒介へ転回する。

他方、生活手段の生産過程はその消費過程——人間の生産過程に媒介され、両者は根底的に連関して生の生産過程をなすが、後者すなわち人間の生産過程は独自の位相として性的(血縁的)共同性の組織すなわち家族をなす。「この家族というものは、当初はこれが唯一の社会

的關係だった」、すなわち生活手段の生産における共同性と同致していたが、「その後[……]一つの従位的な社会関係になる¹⁷⁾。」

ところで〈対・自然〉存在としての共同存在者たる人間はその想像力によって世界を意味として共有・共生し、「総体としてのこの〈象徴的世界〉のなかに住みつく¹⁸⁾」。このとき、人間のみが自己の可死性を知る存在であるという一事からも了解されるように、意味としての世界すなわち〈世界像〉は不安・畏れ・願望なども介して形成され生きられるから、それは直接的具體性ないし用在性(単なる便益性)の次元にとどまり得ず、世界を超出的に(外側から)意味づけるものとなる。例えば海の彼方(共同体という生の生産の組織的空間的ひろがりの外側)には魂の国(人生という個体の生の時間的ひろがりの外側[時間の空間化])があって「私」もまたそこから来てそこへ帰る(自らの意味的定位)、というように¹⁹⁾。このように時空を超出的に意味づけること・例えば時間の空間化のように異なる意味系を重ねあわせることは、「虚偽的」世界像を成立せしめる。(この意味で「イデオロギー」は始源の共同体に既に成立すると言うべきである。)

共同体、すなわち生活手段の生産における協働に規定された共同性が、もはや直接生きられる共同性の位相をこえている時、共同体の共同性を意味的に定位する水準の世界像(例えば神話)はその次元で諸個人をむすぶきざすとなる。かれらは「もはや直接的なものとして感じられてはいない[共同性への]分与を実現するために媒介物の力を借り、これによってもはや生きられていない共同を確保しようとする²⁰⁾」。

このとき、共同体の社会経済的支配者(共同利害の僭称者)は、同時に、構想された共同体の共同性の体现者(例えば他界との特権的交流者)としてもあらわれるのである。イデオロギー的(宗教的・政治的)権力の存立機制はかくて経済的権力のそれと原理的に(実体的にはない)区別される。その場合、世界像が他界(時間)を媒介とするか地上(空間)に限られるかにより「宗教」と「政治」が区別され得ると考えられよう。かくて、人間のみがもつ想像力による世界像の形成・共有・共生(人間を人間たらしめるもの)は、人間相互の支配一被支配の媒介へ転回する。

B 歴史貫通的教育規定への視角

以上のような人間存在にあって、教育という営為の位相を規定するのは、人間の生産による時間系すなわち生涯の時間軸に沿った諸個人の生成である。教育とは諸個

人の個体史における自己形成(人間化)過程の不可欠の契機であり、他者がそれに意図的に働きかけることにより望ましい方向へ助長してゆくという、人間の人間に対する営為である、そのことを通じて新しい世代が当該社会(共同体)へ参入し、世代的に社会が再生産されてゆく営為である、と考えられる。ヒトとしての生命の人間化すなわち社会的諸関係に規定された人間的諸能力の開花を不可欠の環として社会は再生産される。この時、次の三点が重要である。

第一に、教育が他者への「意図的」働きかけであるという時、そこに言う「意図的」とは、歴史的時間の次元では言うまでもなく自然生的営為の一環であり、スバトコーフスキーが夢想した如く²¹⁾“社会主義社会の目的意識性”へそのまま延長され得るわけではない²²⁾。

第二に、人間の生産に規定された時間軸とはただちに実体的領域を示すのではない。すなわち教育は諸個人の生成・世代の回転に規定された諸個人(社会)の再生産であり、上述した人間存在の全域がそこではかかわってくる。教育のあり方は、当該社会における対自然・人間相互の関係性のあり方、共同性・世界像の構造により、その場と組織を規定される。とりわけ対自然・人間相互の基底的关系性において、時間性・共同性の回路が直接透明に流れているか否かは教育(ヒトの人間化)のあり方を大きく規定する。(後述)

第三に、人間の生産過程は生活手段の生産過程と根底的に連関しており、かつ人類史の前史(必然の国)においては支配的秩序は後者によって規定され前者は後者に支配されるものとしてしかあり得ない。世代の回転という人間の生産による時間軸は決して天賦の特権性を主張し得るものではないのだ。そこにつねに希望が見出されるとしたら、それは、歴史はたえず進歩するという啓蒙派風の見地が無批判に前提された場合か、または、極限まで好意的に理解すれば、「自己目的として認められる人間の力の発展」「真の自由の国²³⁾」すなわち人類史の本史を想定した場合であるが、後者にあっては、近代のみならず前史的な世界もが揚棄されていなければならない。(後述)²⁴⁾

Ⅲ 近代市民社会の教育構造

——国民教育対自化への視角——

以上を基本前提として国民教育のあり方を検討しよう。まず、それに対照されるべき近代以前の教育のあり方を一瞥しておく。

A 近代以前における生活世界と教育

約言するなら、近代以前すなわち上述の二重の意味における人類史の第一段階にあっては、「人格的依存関係²⁵⁾」および「労働とその物的前提との自然的統一²⁶⁾」が生活世界の基底をなした。すなわち対他・対自然における共同性・時間性の回路はなお直接的には諸個人に透明なものであった。もちろん始源の共同体の転回以降宗教・政治・経済的支配—被支配が貫かれるが、そこではなお労働とその物的前提との自然的統一・人格的依存（→支配）関係が一般的（すなわち社会の経済的構成と政治的構成は未分化）であり、諸個人の社会経済的な位相が即政治的位相たり得たから、意識的な政治的世界像例えば国家意識はただ支配者のみに共有された²⁷⁾。他方宗教的世界像はその顕教的形態においてはすべての諸個人に共有され、政治経済的権力はずねに宗教的に聖化されることによって存立し得た²⁸⁾。

そこでは新世代の諸個人の生産・交通能力の開花・再生産としての自己形成・教育の過程は、時間性・共同性の回路の透明性のゆえに、生の生産の過程すなわち「生活」「労働」過程に内在し得ていた。また、かれらの宗教的世界像への参入も儀礼的時空に内在していたと言えよう²⁹⁾。

一方、支配階級の教育にあっては「現存する実践の意識とは別の或るものであるかのような自家像³⁰⁾」すなわち国家意識や秘儀的宗教意識を介し、また非労働時間（収奪せる自由時間）によって集積される《知》を介して、次代の「自律的人格³¹⁾」が再生産されたのであった。

B 近代市民の生活世界

自律せる意識的自我を持った理性的存在としての近代人像が疑われ「意識的自我がそこにおいて成り立つ場あるいは場所³²⁾」が問われる時、さらには諸個人の生成・自己形成が、生涯を通じた諸々の場の通過が、問われねばならないだろう。近代市民の生活世界の構造、とりわけ〈市民社会〉〈国家〉〈家族〉を問うことは、教育の「外側」の問題ではあり得ず、近代教育の存立を規定する磁場そのものの対自化を意味するのである。

近代市民社会にあって「物象的依存性を基盤とする人格的非依存性³³⁾」は全面化する。例えばそこでは商品所有者としての市民相互は交換価値という物象的な他者支配力によって互いに「主」かつ「奴」となり³⁴⁾、人間相互の直接的共同性（関係行為の過程＝時間）はもはや生きられない。（すなわち人格的依存関係の解体。）〔〈物象〉Sache とは時間性の無化にほかならないのであり、

決して〈物〉Ding と混同されてはならない。〕

さらにそこでは上記磁場を前提として〈資本—賃労働〉すなわち「生きた労働能力と客観的労働条件の分離³⁵⁾」、労働と所有の資本家の分離が普遍化する。生きた労働は死んだ労働（過去の対象化された労働）により包摂支配される。かくて二重の意味における人類史の第二段階にあって、対自然・人間相互の関係性は、時間性・共同性の回路が諸個人にとって屈折し遮断されるかたちで存在する。

資本制社会は国民経済の枠を形成するとともに、社会の経済的構成と政治的構成の分離・二重化（政治的解放＝ブルジョア革命）の前提をなす。そこでは支配者のみならず諸個人ひとりひとりが政治的人間（公民、主権者）として意味づけられ、社会経済的位相への無関心における幻想的共同性を与えられる。すなわち宗教的聖化を不要としあくまで現世地上的世界像にもとづく近代の政治的国家が建設される。政治的国家の成員としての国民（公民）は「想像上の主権の空想上の構成員であり…或る非現実的な普遍性によって満たされている³⁶⁾」。そのような形で政治的解放は「政治的国家を皆に共通の事物として、言いかえれば現実的な国家として定立した³⁷⁾」のである。かくて「自由」「平等」等の市民的知を媒介に万人がブルジョアとみなされ、主権者として形式的に平等であること、「主権的民族³⁸⁾」の成員とされることを通じて、社会経済的支配階級の国家的・政治的支配がつらぬかれる。国民主権はこのような近代民主制国家存立のイデオロギーであり³⁹⁾、そのゆえに主権は人権（市民としての国民〔すなわち非政治的人間〕の圏域の政治的表現）と「永遠のたたかい⁴⁰⁾」をなす。このような「人間精神の発達段階⁴¹⁾」においては、宗教は市民の私的領域において抱かれる世界像として、社会的制度次元で存続する。

他方、人間の生産における単位的組織として性的共同性の位相をもつ家族は、市民社会・資本制社会にあって共同体の共同性との相対的分離の度を徹し、家父長制家族から近代市民的家族・アトムの家族となる。近代市民社会というひろがりつくした分業の時代において、「生活」における共同性の圏は逆に極小化するのだ。しかし、国家成員たることの理念的単位は家族から個人へまでアトム化するが⁴²⁾、なお家族はその独自の共同性のゆえに決して全的解体はなされない。近代市民はその家族の一員というあり方においてのみ、「この個人〔人格性!〕と認められることを止めてしまうはずの市（国民）ではなく、「家族の一員であるこの個人⁴³⁾」となる。

C 国民教育の位相

以上において見たように、近代市民社会にあって諸個人の共同性は、極小化された家族的共同性を基礎とした上で、市民＝公民すなわち国民として総括される。ここにおける教育のあり方を考えるためには、このような生活世界を生きる近代市民が自己形成される過程でどのような場を通過してゆくかという視角、すなわち生涯ないし世代という人間の生産による時間系の方向で生活世界をとらえ返すことが必要である。

近代以前にあっては生活手段生産に規定される労働・交通のあり方はなお諸個人にとって直接には透明たり得たから、「生活」「労働」過程は諸個人が通過する自己形成・教育の過程たり得、また家族的共同性もなお相対的に未分離なものとしてその一環をなしたのだが、近代市民社会にあっては上述のように直接的透明性の回路は屈折・遮断されるから、極小化されながらも社会の基層として存在する直接共同性の圏すなわちアトムの家族が自己形成・教育の基底的な場となる。間身体性・“融合的社会性⁴⁴⁾”といった基底の共同性が最初に生きられ得る場は、近代の社会構造を前提する限り、このアトムの家族へ限定される。

このような共同性の位相は市民社会の表層（物象的關係性の場）に対しても、また政治的共同性・国家権力に対しても〈私事〉として定位している。（例えば経済の位相で言うならアトムの家族における次代をもふくむ労働力商品としての人間諸個人の生産・再生産過程は、ちょうど資本にとって生産＝価値増殖過程が立入禁止の私事であるように、賃労働者としての近代市民の私事である。）その領域は前述のように非政治的人間の域の政治的表明としては人権とされる。親（としての市民）の教育権・教育の自由の表明はまずこのことにもとづいている。一方、前述のように宗教もまた近代社会にあっては市民の私事（信仰の自由）として存続するから（「人間の内面」！）宗教教育もまた私事とされる。（この場合は個々の親のみならず社会権力としての宗教団体等の次元をもふくむ。宗教は他界を介する人間の生への問いに由来するが、近代においてその共同性の位相はなお家族と同じ次元にはない。）

家庭教育原則・親の教育権・教育の私事性・内面的形成の自由といった系の主張がこのような近代市民社会の教育構造の端的な承認でありその顕揚であることは言うまでもない。時にそれは「私的個人」の側からする「国家」介入への批判として意識されるが、その場合国家は「中央政府」「暴力機構」といった相であられる「国家」たるにとどまり、家族・市民社会・国家の総体的関連

構造の批判としての国家批判ではあり得ないのである。

さて他方、家族的共同性の次元におかれた子どもには、市民＝公民への自己形成という課題が課せられてある。市民家族は、人間の生産による時間系に規定されてあるから、それは、子どもがやがて市民＝公民としての「法的人格」を獲得することによって、「倫理的解体」に至る⁴⁵⁾。家族的共同性（親子の位相）はこのようなものであって、したがって市民＝公民への教育はそこに内在し得ない。それは国民の共通課題となる。

一方、前述のように時間性・共同性の回路は屈折・遮断されており、政治的国家も儀礼的時空によって再生産されるものではあり得ない。ここでは、市民社会的交通関係および資本制的対自然関係への交通・生産能力は、当の磁場そのものに内在して形成され教育されるものではあり得ず、あらかじめその能力を集中的組織的に形成・獲得することによって、はじめて屈折遮断せる回路にあってひとはその「主体」たり得る。政治的国家の成員としての共同性もここでは〈知〉を媒介として（「自由」「平等」といった反省の形態を通して）はじめて可能となる。かくて市民＝公民すなわち国民としての次世代を全社会的に再生産することは、全社会的国民的規模における組織的集中的な教育制度すなわち学校制度を社会的分業の基環として設定することによりはじめて可能となる。それは国民的規模における政治的・経済的な再生産の共通課題（共同利害）であり、したがって種々の社会権力の次元によるのではなく、国家権力により組織された政治的・経済的制度として近代市民社会の再生産に不可欠の環をなす。このようなかたちで物象性（無時間性）の世界の中へ諸個人の生成という時間性は組みこまれてあるのだ。近代市民社会において、教育が公教育として組織され国民教育として現存することは、この局面において明示的にあらわれている。

生産労働から自由となった（或いは自由たるべく強いられた）子どもが就学人口として全社会的にある時、かれらにとって「学ぶべきもの⁴⁶⁾」として抽象的普遍的に存立する対象は、市民的な生産交通能力をもたらし、かつ政治的共同性を媒介する。〈知〉としての〈教養〉である。「ここ〔自己疎外的精神の世界＝近代市民社会〕では個人を妥当させ個人に現実性をもたせるのは教養＝形成（Bildung）である⁴⁷⁾」。

近代以前にあっては〈文字化〉された情報をもっぱら支配階級の集積する〈知〉（文明）の側において権力性をもったのであるが、近代市民社会にあっては市民相互を媒介する手段として読・書・算が市民的〈教養〉の基礎となる⁴⁸⁾。このような市民的〈知〉を根底から大きく

規定するのは近代科学、すなわち「時間としての時間」を含むことのない数学的認識⁴⁹⁾をその基礎とする「物理学主義の世界⁵⁰⁾」のパラダイムであり、国民教育はこの近代理性的世界像へ人々を参入せしめる「新しい世界教会⁵¹⁾」であるとも言える。

同時にそこにおいては、かつて、支配階級のみが意識的に抱いた政治的世界像が、すべての諸個人によって共有されることとなる。国民主権・自由・平等などの反省的理念とともに nation としての一体性(→排他性)を顕揚すること等々を通じ次代の公民・主権者が再生産される⁵²⁾。国民教育制度はそれが国家的制度たるのみならずそこで政治的公民の形成がはかられるという二重の意味で政治的国家的制度として現存する。国民教育における市民的〈知〉の問題と nation としての幻想的共同性の問題は、ともに国民(市民=公民)としての共同存在のあり方の問題として検討されねばならない。

ところで、以上の観点からするなら、学校教育を、本来は家庭教育たるべきものの機能的集中、親から教師への契約的委託(私事の共同化)等ととらえるのは虚偽的な認識ということになる。両者は共同性の次元の大きな相違に由来している。ざっくり言えば、「親も人民の一員⁵³⁾」とするだけでは、それはスローガンの域を出ないだろう。そこで問われねばならないのは、近代市民社会における共同性の構造の根本的変革というテーマでなければならぬ⁵⁴⁾。

また、公教育を本来国家的存在とは別次元の制度とする見解⁵⁵⁾も国民教育への私たちの視角からは肯定できない。その種の見解に、教育の国家的支配という現実に対する批判が含意されているなら、それは「本来」論・「かくあるべし」論ではなく、国家死滅という未来構想論へ転轍されてはじめて意味をもつだろう。

国民教育は、二重の意味での人類史の第二段階の磁場に規定されて、アトムの家族という極小の共同性の場を基礎に、国民的規模において制度化された公教育制度であった。家族の一員としての人間が人格性としてあらわれたように、学校という“教育共同体”もまたそのような人間性の場である、或いはそうあるべきだ、とみなされ得る局面をもつ。およそ「一次的」共同性や子どもの成長発達という時間性は近代市民にとって「人間的」なものに映る。しかし、それはこの社会の基本的な存立の機制が「人間的」でないことへの対応物なのであり、したがって教育のあり方をもふくめた真の総体的変革が構想されるのではなく、教育という「人間的」なるもの・「人間的」たるべきもののみが顕揚されるなら、それは人間主義という慰安の思想へ帰結するだろう。さらには「人

間的」とみなされる〈私〉的あるいは〈社会〉的な域を価値づけようとする時、国家や宗教へあづけられている共同性のあり方そのものは、それを無視するにせよ“利用”しようとするにせよ、正面から根本的に問われることなくゆるされてしまうこととなる。そこからは世界像の問題は問題として発見され得ない。神話を理性以前の未開の遺物、開明せる近代人には無縁のものとしてわらう近代理性は、実は自らが深くとらえられている近代の「神話」の所在を対自化することができないのだ。

Ⅳ 潜在せる可能性と未来構想

希望はもっぱら教育という領域にかかわっているのではなく、また単純に新しい世代にあるのでもない。それはこの眼前の社会総体の根底に透視し得る人間としての可能性を基礎に、全体的展望としての未来構想が共有されることにこそまずなければならない。

以上においてふれた諸点に関する限りで、それはいかに定立され得るのか、ここではその概容だけを確認しておきたい。

人類史の第二段階としての物象的依存性の世界は、ひろがりつくした社会的分業・交通関係をうみ出す。そこでは他者としての他者が普遍的に出現する。他者の存在は「人間にとって最大の富であ⁵⁶⁾」り「個人の現実的な精神的ゆたかさは全くかれの現実的な関係のゆたかさに属する⁵⁷⁾」のだとすれば、富が貨幣等々の物象としてしか存在しないこの世界の根底において、私たちは真の富(ゆたかさ)としての普遍的な関連の潜在を看取し得るのである。そして、諸個人は根底的に時間の主体たり得る存在として、すなわち物象化された世界をのりこえ得る存在として、潜勢している。

一方、互いに主かつ奴であるような市民相互の関係性にあっては、かれらの根底的共同性は「かれらから独立した過程としてのGewaltとしてのかれらの相互作用⁵⁸⁾」をうみ出すのであるが、そのことは、この社会的諸関係に規定されてあらわれるGewaltが諸個人の固有の力(forces propres)⁵⁹⁾に由来すること・したがってそれは社会的分業の変革により「かれら自身の結合されたMacht⁶⁰⁾」へ反転され得る潜勢力として存在することを同時に示している。そのことはまた、政治的国家という幻想的共同性に収れんされる近代市民の世界像の根底に、転轍されさらには解放されるべき想像力の所在が指摘され得ることをも示しているのだ。

このような潜在的可能性の実現は、およそ資本制ののりこえと同一視されてはならないこと、すでに明らかで

あろう。社会主義をその初発の段階においてただちに近代世界のトータルな揚棄とみなすことは私たちの未来構想を誤りにみちびく。(この点既存の社会主義諸国が反面教師的に教示しているところでもある。)二重の意味における人類史の第三段階すなわち「諸個人の普遍的な発展のうえにきづかれる, また諸個人の共同的・社会的な生産能力をかれら自身の社会的能力として服属せしめることのうえにきづかれる, 自由な個性⁶¹⁾」の世界・「労働がふたたびその所有としての客観的条件に関係する[……]別の制度⁶²⁾」が普遍的に創出される世界は, 資本制ののりこえを不可欠の前提としたうえでなお獲得されるべき未来として変革的实践を導くユートピアであり続ける。近代市民社会における共同性の構造の根本的な変革, すなわち物象性の揚棄(それは同時に近代理性的な知の揚棄でもあることはいうまでもない), 社会的諸関係に由来する Gewalt の死滅等々は, 「かれらの人格性を貫徹するためには, 国家をうちたおさねばならない⁶³⁾」存在, すなわち対自的(政治的)に形成された(その限りで幻想的共同性による)労働者階級をその主体とする, 共同体内における支配被一被支配の廃棄へ至る実践によって獲得されるのである。

人類史の第三段階において教育のあり方はどのようなものとして考えられるだろうか。そこでは前述のように対自然・人間相互の関係性において屈折・遮断されていた回路が当のネガティブな要因そのものを豊饒化の契機へ反転せしめ内化することによって高次の透明性を獲得する。したがって労働・交通・生活過程自体が自己形成・教育の場として復権し, それにより家庭と学校こそが教育の場であるという近代的教育観は揚棄されるだろう。ただしそれはいわゆるディスクーリング論的な意味での「学校」なるもの一般(この発想自体が悟性的であると言わねばならない)の解体死滅を意味するわけではない。例えば第三段階において, 労働・交通のあり方が生きた(現在の)時間として復権されることを前提に, 生産労働と教育の両者が諸個人にとって相乗的なゆたかさをもたらす時間として結合される(結合のされ方が根本的に組みかえられる)展望が語られるとき⁶⁴⁾, それは両者の同致を意味するのではないのである⁶⁵⁾。同時にそこにおいては市民社会(私)と政治的国家(公)の分離・二重化の構造が揚棄されるから, その構造に由来していた近代的教育原則が意味を失なう。(社会主義の初発段階において例えば教育が人権として語られることは, 人権の普遍性の証明ではなく, なお第三段階への歴史的過渡にあることの表示なのだ。)

ただしなお第三段階にあって nation 間の排他的関係

性が残存し, 人類に永遠の条件としての〈稀少性〉の意味の転回がなおその次元では果たされていないとき, その限りで生活手段の生産過程が支配的秩序を規定することは否定できない。その意味でそれはなお必然性の国(前史)の域にあるのであり, 人間の生それ自体が人間の目的として透明化され得てはいない。同時に, nation がその対他性においてはなお存在する限り, 諸個人の世界像もまたその限りでそれに規定される⁶⁶⁾。このようなお根本的には必然に規定された世界, その再生産としての教育のあり方もが揚棄されたとき, 諸個人の自己目的的生成, 真の自由の国がはじまるのであり, これが今日において想定される未来構想の極限である。かくてようやく私たちは類的存在としての人間に至ったのだ。

この間の径庭を短縮または無化する教育変革・改革の理論は, 実践的現在の創出に資するところのない, あるいは幻影を提供する理論と言わねばならぬ。実践の理論への真の課題は, 人間的解放への総体的変革の過程に教育のあり方の変革を正当に位置づけることにもとめられるべきであること, まずこの一点がしかと確認されねばならない。

(指導教官・成田克矢教授)

〔注〕

- 1) 牧桓名『国民の教育権』青木書店1977年p.80。付点は原文, 付円は引用者(以下同じ)。
- 2) 以上については真木悠介『人間解放の理論のために』筑摩書房1971年を参照せよ。ただし小論における未来定立の位置は必ずしも真木の提言にそくしていない。
- 3) 堀尾『現代教育の思想と構造』岩波書店1971年, 第1部第1章。
- 4) 清原正義「教育・法・国家」=持田栄一編『教育変革への視座』田畑書店1973年p.206-212
- 5) 堀尾, 前掲書p.201
- 6) 堀尾「教育の本質と教育作用」=勝田守一編『現代教育学入門』有斐閣1966年p.54
- 7) 同上p.57
- 8) マルクス『経・哲[第三]草稿』城塚・田中訳, 岩波文庫p.134
- 9) マルクス「ミル評注」=『経済学ノート』杉原・重田訳, 未来社p.96
- 10) 勝田「歴史に責を負う人」=国分・丸岡編『教師生活』新評論1955年p.12
- 11) 勝田「学校の機能と役割」(1960年)=『勝田守一著作集』国土社, 第5巻p.159
- 12) 勝田「教育研究の課題」(1961年)同上第6巻p.496
- 13) 藤岡貞彦「教育目的論議の基礎作業」=『教育』231号p.18
- 14) 牧野紀之「理論と実践の統一」=牧野『哲学夜話』鶏鳴双書1977年
- 15) カレル・コシーク『具体的なものの弁証法』花崎訳, せりか書房p.231-232
- 16) この点については, 森田・望月『社会認識と歴史理論』(講座マルクス経済学①)日本評論社1973年p.82以下参照。
- 17) マルクス・エンゲルス『ドイツ・イデオロギー』広松編訳河出書房新社, p.24
- 18) 竹内芳郎『国家と文明』岩波書店1975年p.11

- 19) 中岡哲郎「情報の社会的モデルのために」=『展望』1977年2月・8月号
- 20) 三木清「構想力の論理」=『三木清全集』岩波書店第8巻 p.24
- 21) 『マルクス主義教育学の方法論』(倉内・鈴木訳, 明治図書) 所収論文参照。
- 22) ただし「対面的」次元の問題設定においては、教育関係が他者の自己形成への意図的働きかけた点で、主客関係をなし、対等な諸個人間の相互的共同の営為とはさしあたり区別されざるを得ないことは確認されておかねばならない
- 23) マルクス『資本論』=『マルクス=エンゲルス全集』大月書店第25巻 p.1051
- 24) 宮原誠一の論文「教育の本質」(宮原『教育と社会』金子書房1949年)は、以上の観点から見ると、とりわけ教育を社会の基本的諸機能の「末端」ないし「再分枝」とみる点、また近代社会にはじめて教育の制度的組織化が全面したことに注目する点において示唆的である。ただし、「再分枝」と表現された事態の歴史的機制を対自化することが、したがってまた近代社会における教育の制度的組織化の歴史的位相を明らかにすることが、なお課題とされるべきであったと言えよう。
- 25) マルクス『経済学批判要綱』[以下『要綱』とする]高木監訳, 大月書店, 第I分冊 p.79
- 26) 同上第II分冊 p.407
- 27) マルクス「ユダヤ人問題のために」=真下訳, 国民文庫(『ヘーゲル法哲学批判序論』) p.309-310
- 28) 「なかば現実の専制君主, なかば観念上の種族本体たる神」(『要綱』III p.409), 等々。
- 29) ただし里見実の言うように(「教育の原型をさぐる」=『教育学を学ぶ』有斐閣選書1977年 p.21) そこにおいてイニシエーションに端的にみられるような諸個人の生涯に沿った人生儀礼は、最初の広義における公教育としての性格をもつものであったと考えられる。それは個体生成の時間軸に意識的な、共同体次元での儀礼であり、諸個人にとっては異次元の共同性への飛躍的参入であった。共同体の意味の開示は性・死・再生という人間の生産による時間系の象徴に重ねあわせられた。エリアーデ『生と再生』堀訳, 東大出版会, 参照。
- 30) 『ドイツ・イデオロギー』(前出) p.30
- 31) マンフォード『人間——過去・現在・未来(上)』久野訳, 岩波新書 p.83, 89
- 32) 中村雄二郎『共通感覚論』岩波現代選書1979年 p.259
- 33) 『要綱』I p.79
- 34) 真木悠介『現代社会の存立構造』筑摩書房1977年 p.132-137, マルクス「ミル評注」(前出) p.117
- 35) 『要綱』III p.445
- 36) 「ユダヤ人問題のために」(前出) p.290
- 37) 同上 p.310
- 38) ヘーゲル『法の哲学』(藤野・赤沢訳, 中央公論社) §279
- 39) ちなみに、ルソーにおいて、「一般意志」に導かれ自己を共同体へ譲渡することは、人間の生のあり方そのもの問題、ひとを「バカで劣等な動物から、知性あるもの、つまり人間たらしめ」る、再生の「幸福な瞬間」(『社会契約論』岩波文庫 p.36) の創出として提起されたのであった。
- 40) ボルケナウ『封建の世界像から市民的世界像へ』水田他訳, みすず書房 p.157
- 41) 「ユダヤ人問題のために」(前出) p.298
- 42) 村上淳一『近代法の形成』岩波全書1979年 p.8-9, 50-56
- 43) ヘーゲル『精神現象学』榎山訳, 河出書房新社 p.261
- 44) メルロ=ポンティ「幼児の対人関係」=『眼と精神』滝浦・木田訳, みすず書房 p.135-138
- 45) 『法の哲学』(前出) §177
- 46) 藤川浩『疎外された学習』現代書館, 参照。
- 47) 『精神現象学』(前出) p.285
- 48) もちろんそれは従来の文字文化のあり方がそのまま全社会化したことを意味するわけではない。(さとみみのる「学校論の周辺」=『教育労働研究』8号参照)
- 49) 『精神現象学』 p.38
- 50) 『具体的なものの弁証法』(前出) p.27
- 51) ジョラン編『何のための教育学か』東京図書, 参照。
- 52) 大木英夫「人民の帝王学としての国民教育」=『理想』1979年1月号, は私たちと立場を異にする側からこの問題を提起している。
- 53) 牧柁名『教育権』新日本新書 p.197
- 54) 明らかのように、キーとなるのは nation 次元の幻想的共同性である。その問題にはふれずに、「親」や「市民」や「地域」を「国家」に対置する構図によっては、問題は何ら解決されない。
- 55) 例えば梅根悟「ヨーロッパの公教育思想についての若干の補説」=『教育学研究』27巻4号
- 56) 『経・哲』第三「草稿」岩波文庫 p.144
- 57) 『ドイツ・イデオロギー』(前出) p.42
- 58) 『要綱』I p.116
- 59) 「ユダヤ人問題のために」(前出) p.313
- 60) 『ドイツ・イデオロギー』 p.36
- 61) 『要綱』I p.79
- 62) 同上III p.445
- 63) 『ドイツ・イデオロギー』 p.132
- 64) 『要綱』III p.653-662
- 65) 勝田守一が、文字的記号の操作等の、今日の文化環境の存立が規定する能力水準からみて、子どもたちは直接労働から解放されるべきであると説いた時(『能力と発達と学習』国土社 p.217-218), 彼は“生産労働と教育の結合”を即物的非歴史的次元で主張する「マルクス主義」教育論者よりはるかによく現実の教育状況をみていた、と言うべきだろう。ただし彼が論じ得たのはこの指摘までであり、さらに先へ進むことは果たされなかった、というのが私たちの感想である。
- 66) 「宗教は、人間の本質が真の現実性をもたないがゆえの、人間の本質の空想的実現である。」(マルクス「ヘーゲル法哲学批判序説」=城塚訳, 岩波文庫 p.72) という言葉はこの〈前史→本史〉の射程にまで読みこまれねばならないだろう。宗教という人間の生死への問いは、いまだ私たちが前史にあることの即自的記憶でもあるのだ。