

# 国家と教育の関係

——教育基本法の把握の方法——

教育行政学研究室 佐藤 義雄

## The State and Education

——A Point of View to the “Fundamental Law of Education”——

Yoshio SATOH

The conception of state in the pedagogy is “culture with the function of Sollen”. Various problems which a certain state faces every day or continues to face are solved by its own mode. Culture is a characteristic form when a state reveals its subjecthood. A society always pursues the desirable way that it should be. But that is done by the state which contains the function of “Sollen”. And that function is set to work through the culture. The conception of education in the national educational system is “the process of acquiring demands of the society which pursues the way that it should be”.

はじめに

### I 国家と教育の一般的関係

- A 教育の自由と国家
- B 教育概念の吟味
- C 国民教育の教育概念

### II 教育学における国家の概念

- A 教育科学
- B 教育における国家

はじめに

教育学に於ても国家の問題を取り扱う際には特別な注情を必要とすると考えられるが、近代、現代に於る公教育のあり方からして、国家は、避けて通ることのできない問題となっている。もち論一番重要なことは、現実の公教育体制を単純に肯定できないということなのであるが、一方、教育と国家という二つのカテゴリーが、互いに相容れない別々のものであるとすることは、常に「反動的な国家」の存在を必要とし、そのもとで、「教育の固有の領域」を守る、というジレンマに陥る。また他方、国家の変革が教育の変革を招くとするとは、両者の変革が常に平行的に想定されており、教育の変革に於る移行の論理が導かれない。さらに、資本主義公教育体制を、疎外された状況とすることは、その中に何らかの積極的なもの、普遍的なものを見出すことが困難となる。

このようなことから、国家と教育の関係それ自体が、もう一度問い直されなければならないと思われる。それは、近代国家に於て、公教育があのような形で組織されてきたことの、いわば全体的な意味は何か、ということである。また、そこに於る教育の概念は何か、という問題でもある。さらに、組織された公教育に於て、国家は本質的にどのようなものとして把握されるかを解明することが、現代の公教育の状況を全体的に批判する視点を形成すると考えられる。

### I 国家と教育の一般的関係

#### A 教育の自由と国家

田中耕太郎は、その著『教育基本法の理論<sup>1)</sup>』の中で次のように述べている。「……なお実定法は多くの場合に自然法の具体化であるからして、自然法は教育に関する実定法の理論的説明に役立つことが大である<sup>2)</sup>。」このような記述にみられるように、田中は自然法の立場に立っている。さらに、法律だけでなく、教育一般についても彼は自然法的方法論を用いる。すなわち、教育という現象は普遍的なものである。それは国家の形態や、歴史の特定の時代に固有なものではない。それはまた、従って、政治から独立した領域にあると。

ところで彼にあっては教育とは次のようなものである。すなわち、まず教育の理念というのがある。そして教育は教育する者とされる者の一対一の関係として基

本的にとらえられ、教育は教育者が教育される者においてその理念を現実化することであるとされ、教育の普遍性は、政治からの独立という文脈で強調されるのである。このような自然法的方法論をとる田中の論理においては、教育基本法（以下「教基法」と略称）第一条にみられる「人格の完成」という場合の「人格」は、当然先験的なものとして考えられるのである。これについては、教基法の成立過程で問題となっている。すなわち、第一条について、「人間性の開発」という教刷委の案に対して、田中は強硬に「人格の完成」を主張して譲らなかった<sup>3)</sup>。「……人間はかような創造によって、世界の生成と人類史の発展という神的な計画の実現過程に積極的に参与する。これは創造主にかたどってつくられた人間の光栄ある使命である。<sup>4)</sup>」という彼にあっては、「人格の完成」とは、「創造主にかたどってつくられた」人間について、「全人」(der ganze Mensch)を形成することであり、そこには多分に宗教思想が入り込でいることがわかる。

教基法の成立過程は、いわば、戦後改革期における、教育政策担当者たちによる教育理念の形成であった。事実即して述べるならば、例えば教基法第10条の教刷委案(参考案)は、「教育行政は、学問の自由と教育の自主性とを尊重し……」となっており、この「教育の自主性」は、autonomy of educationと訳されてGHQに提出された。しかし総司令部は、autonomyを強硬に否定し、結果として「教育の自主性」は削除された。その理由は、「教育のあり方は民主的に国民全体が決める」とか、「民主主義の教育というものは国民と直結した教育でなければならぬ<sup>5)</sup>」というようなことであり、結局現在の第10条1項は、総司令部から示された案の翻訳であるという<sup>6)</sup>。ただ鈴木英一(及び田中二郎)は教基法全体としては、教育の自主性の思想が貫かれているとみている<sup>7)</sup>。田中二郎は文部省の1947年1月15日の案における第11条(教育行政)1項の「不当な政治的または官僚的支配」(現在の10条1項)を、田中耕太郎の意見ではなかったかと述べている<sup>8)</sup>。

確かに前に述べたように、田中耕太郎は、教育の、政治からの独立を強調し、「教権の独立」を唱えた。それは教育における単純な政治主義ということの否定であったが、また彼は政治と教育の各々の目的が究極的には一致すると考えていた。それは次のように述べられている。「教育は一般的にいえば、現実の人間を理想的な、すなわちかくあるべき人間に高めるところの活動である。ところが政治は現実の人間の協同体を理想的な、すなわちかくあるべき状態に高める活動である<sup>9)</sup>。」

ところで五十嵐巖は、教基法の教育理念が特定の国家の性質を前提としているとみる<sup>10)</sup>。彼においては、教基法は、ブルジョア民主主義という限界があるとはいえ、戦前の国家の性質の批判であるとされる。すなわち彼においては国家が性質という形で述べられているのであるが、それはブルジョア民主主義から人民民主主義への発展という民主主義の発展段階における民主主義の質を意味している。国家が民主主義の各段階を経、あるいは各段階における試練を経て歴史的に発展し、消滅するものであるならば、国家が存在し、それによって大規模な公教育が行われている状況のもと、国家の性質=国家の民主主義の性質が、教育の性質と密接に結びついている、とされる。

しかし、国家の性質が、否定的な面で教育と結びつく事象を別として、積極的にどう結びつくのかについて五十嵐理論は必ずしも明確はない。ただ明らかなことは、五十嵐が、田中耕太郎の言い方を借りるならば、現実の人間の協同体の理想的な、すなわちかくあるべき状態として共産主義社会を措定していることである。一方田中は、共産主義における教育を、教育の政治への従属、全体主義政治の手段としての教育として激しく非難する。ただ注意しなければならないのは、田中における宗教的自然法的思想、五十嵐における共産主義思想、それらの是非が問題なのではなく、問題であるのは、五十嵐理論にみられる「カテゴリーとしての」国民教育という概念および国民教育論批判である<sup>11)</sup>。それはすなわち、教育の自由とか国家ということが、国民教育とどのように関わっているかということである。

## B 教育概念の吟味

教基法の制定は、実践的な関心から教育の総体を把握しようとする意図を含んでいた。従って教基法を把握しようとすることは、教育の全体構造を問題にし、あるいは批判することになり、そこにおいては、教育学理論が集約された形で表われると考えられる。

教育の全体構造を明らかにすることは、単に構造の骨格を概観することではなく、何らかの法則性を導き出すことである。そしてここでは教育と国家についての法則的な関係を考察することが重要なこととなってくる。しかし、「教育と国家の間の法則」というとき、その問題関心について若干説明を要すると思う。それは、「子どもの発達とその保障」という定式に対する批判意識である。この「子どもの発達とその保障」といういわばひとつの原則は、教育の制度・政策というような教育の局面に対し、それらを個々の場面で、あるいは全体として、

教育的価値ということでもって直観的に規定しても、原理的に規定する力をもたない。すなわちそれは、教育の全体構造にたいし、ひとつの教育学概念として原理的、あるいは法則的意義をもたないということである。これは、「教育を受ける権利」という原則についてもいえることでこれもそれ自体としては、例えば教育と教育制度の矛盾的關係を法則的に規定しない。

ここで教基法の条文についてみると、前文には、「……この理想（民主的で文化的な国家の建設等）は、根本において教育の力にまつべきものである。」とあり、第1条には、「教育は……平和的な国家および社会の形成者として……健康な国民の育成を期して行われなければならない。」とある。教基法の中心的な教育概念が何であったかということは、成立過程に即して簡単に断定することはできない。教基法の制定にあたって中心的な役割を果たした田中耕太郎に即してみれば、「人格の完成」とか、「教権の独立」とかが考えられる主要な概念である。しかし彼の場合、「人格」とは、創造主にかたどってつくられた人間の人格であった。

教育が、「国家の建設」とか、「国家および社会の形成」という形で語られるとき、その教育は、どのような教育概念によって規定されているのであろうか。ただし、「国家の形成」と「社会の形成」とは区別して考えられるべきであろう。なぜなら、教育による国家の形成は、教育による社会の形成よりも、教育のより高次の段階であると考えられるからである。ただ注意しなければならないのは、今ここで、「教育による社会変革」という思想の是非、というようなことを問題にしているわけではなく、教育と国家の間の原理的、法則的な関係について考察している、ということである。

このように考えてくると、教育の領域において、「教育とは何か」というような本質規定をしなければならなくなる。すなわち、教育と国家の矛盾的な関係についても積極的に説明しうるような教育概念を設定しなければならない。先に、「子どもの発達とその保障」とか、「人間の、子どもの権利としての教育」というような概念は、教育の概念として十分理論的ではないと述べたが（従って否定するのではない。）それに代るものを考えなければならない、ということである。今、「積極的に」といったのは次のような意味である。すなわち、今日の国家は国家独占資本主義段階に於る国家である。そしてその国独占段階の国家の教育政策のもと、教育の荒廃の状況があるわけであるが、こうしたことの因果関係の究明はそれ自体重要事であるが、さらに、国家と教育がどのような法則的關係を保てば国家と教育が望ましい関係

を保ちうるか、が考えられねばならない。くり返しになるが、そうした、国家と教育すなわち教育の政策、制度、行政の積極的なあり方をも規定しうるような、教育の全体構造の把握に基づく、包括的でラディカルな教育概念が設定される必要がある、ということなのである。そこでさしあたり、第1段階として次のような命題を措定する。

「教育は、社会的規定の主体化のプロセスである。」

ここで社会的規定というのは、社会の、ないしは国家の（国家については後で述べるから当面は社会の、と考えてよい。）教育に対する必然的要求を表わす。主体化というのは、教育の主体がそうした社会からの規定を主体的に受けとめ、わがものにする（内在化する）——すなわち、主体と社会的規定の矛盾を揚棄する——ことにより、学習された内容の社会的意義を確定することである。そしてそのプロセスを教育とする。。もちろんこうした考え方は何か全く新しいものではないが、教育を総体としてみようとするときには、こうした概念を基底におく必要があると考えられる。従って教育の自律とか教育それ自身に固有な価値というような命題をもちよここではとらないということである。

ただし、上記のような命題を措定しただけでは、国家と教育との法則的關係について述べたことにはならない。前節でも引用したのであるが、例えば田中耕太郎は次のようにいっている。「教育は一般的にいえば、現実の人間を理想的な、すなわちかくあるべき人間に高めるところの活動である。ところが政治は現実の人間の協同体を理想的な、すなわちかくあるべき状態に高める活動である。」<sup>12)</sup>もちろん田中の場合には前にもふれたように、こういうことの底にはカトリックの信仰があり、しかもここでは個人と社会が截然と区別されてしまっている。そしてそのために、彼の、教育と政治の理論が不明確になっているのである。しかし、政治が国家という形態において、社会の当為的な存在様式を追求するものであるというふうに、今政治を規定すると、このことを教育について述べるならば次のようになる。

すなわち、社会が、成長しつつある世代に対して、社会共同の事業として教育の事業を営むということの意味は、一般的には、文化遺産の伝達とか、社会の成員への育成（市民の育成）というふうに考えられるであろう。ところが、国家と教育という教育のあり方のなかには、共同体の当為的なあり方の追求の意識がはいり込んでくるのである。先に、教基法の条文に関連して、教育による国家の形成は、教育による社会の形成よりも、教育のより高次の段階であると述べたのはこの意味においてで

あった。従って、ある共同体が、国家という形態において、すなわち、国家による公教育事業の組織と整備という形態において教育の事業を営むとき、その教育を規定しているのは、成長しつつある世代の、ないしは教育の主体の、あるべき共同体の成員への育成という社会の要求である。なぜならば先に国家について、国家は、共同体が、そのあるべき存在様式を追求する形態ないし手段と規定したからである。以上のことから、先に規定した命題は次のようにより一般的にかきかえられる。

「教育は、社会の当為的規定の主体化のプロセスである。」

### C 国民教育の教育概念

教育とは何か、という考えと、教育はいかにあるべきか、という考えとは別々のものではない、といわれる<sup>13)</sup>。このこと自体、実はひとつの論争的なテーマであると思われるが、「教育とは何か」と問われた場合、多くの人は、子どもの発達、あるいは、その発達の適切な保障という意味をも含めて、子どもの発達とその保障、というふうに答えるのではないだろうか。そしてそのことが、「教育の価値」なのである、とふつういわれているようである。

年令による子どもの身体諸部分の発達は、例えば脳の発達と筋肉骨格の発達とは、それぞれ異なった独自の型をとって発達する。また、精神的な面においても、例えば知能とか思考の発達において、年令によって特徴的な現象がみられる<sup>14)</sup>。そしてそのような発達の過程に応じ、これを適切に保障していくことが子どもの発達の保障であり、それが教育の価値なのである、と一般にいわれている。

しかし、こうした考え方の底にはある種の傾向があると考えられる。それは、子どもの発達の中にすべての可能性を期待するという思想であり、すべてのオリエンテーションの基礎を子どもの発達とか自発性に求めようとする思想である。子どもを大きな可能性をもつ発達可能態としてみることは重要なことであるが、以上のような所論においては、子どもがあたかも真空状態の中で発達するかのように考えられ、あるいは教育と社会が二元的なものとして、教育には教育の世界があり、それは社会と別個に存在するかのように考えられる。しかし、子どもはまさに社会の中で、社会との相互作用において発達していくのであり、資本主義社会の諸矛盾の中で成長する子どもの発達は、ある面ではそうした諸矛盾との闘争であるといえる。

国家独占資本主義の段階に到達した資本主義は、次の

ような特色をもつに至った。すなわち、労働力の価格について、国家が、商品価格の操作を通して間接的に介入し、労働力の価格を結果的に相対的に低下させるということである<sup>15)</sup>。このことは、いかえれば次のようになる。すなわち、労働する人間は、人間のひとつの基本的な存在形式としてそれ自身価値的なものであるが、そうした「労働する人間」としての人間の尊厳と価値を低め、いやしめることに国家が積極的に介入してくるのが、国独資という資本主義の段階であると考えられる。そしてこうした傾向は、国独資の国家のもとでの国民教育制度にトータルに反映し、国民教育制度、学校制度はその本来の意義を失って、労働力商品の形成という目的をもつ資本と国家の共同事業という様相を帯びてくるのであり、そこにおいては子どもの、人間としての望ましいあり方や主体性が疎外され、その結果人間としての尊厳や価値が低められいやしめられている。

前節において、私は次のような命題を、教育概念として述べた。すなわち、「教育は、社会の当為的規定の主体化のプロセスである。」というものである。私はこれを国民教育の教育概念ではないかと考えるのである。教基法はそれ自体は教育の理念の規定であるが、その実体的な裏づけとなっているのが国民教育制度（ないしは近代公教育制度）である。教基法（体制）は、われわれにとって、国民教育制度の現実であるといって、よい。従って、教基法を問題にすることは、その実体的基礎である国民教育制度を問題にすることであるといえる。（私がいう国民教育制度の「国民教育」は、いわゆる国民教育運動という場合の「国民教育」とはやや異なる。「国民教育」ということの厳密な概念把握を目的とする。）ところで、前節で述べた命題すなわち、教育は社会の当為的規定の主体化のプロセスであるとし、国家が当為的機能を営むとする仮説は、教基法（体制）に即しているならば、例えば平和と民主主義という教基法にみられる価値が、上記の仮説における「当為」であると考えられるのである。しかし、歴史のカテゴリーとしての国民教育制度についてこの仮説のようなことをいえるかどうかは、教基法に言及しただけでは不十分であると思われる。

さて、国民教育制度の発生の必然性ということについてはどのように論じられているのであろうか。例えばEシュプランガーは民衆教育に関して次のように述べている。「ある国民の文化レベルは、教育制度全体を一つのピラミッドとみなした場合、他の教育制度が依拠している普通民衆教育という幅広いしっかりした土台によって測られるべきである。<sup>16)</sup>」こうした観点は十分示唆的であるが、ごく一般的には、国民教育制度の発生と発展

の必然性は、生産力の発展と技術教育の必要というように理解されているようである。そこにおいては、資本主義の発生・発展と国民教育制度の発生・発展との関連が問題となってくる。ここでは、M. ウェーバーが、資本主義の発生と発展について、『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の〈精神〉』において、いわば宗教史的な観点から詳細な分析を行っているのを検討する。そこにおいては、プロテスタンティズムの倫理ないしプロテスタンティズムの禁欲的合理主義が資本主義の精神を生み出した経過が明らかにされている。ただウェーバー自身次のように言っている。「……またこんどは、プロテスタンティズムの禁欲それ自体が、その生成過程においても、その特質についても、社会的文化的諸条件の総体、とりわけ経済的条件によって深く影響されていることも明らかにしなければなるまい。」と<sup>17)</sup>。しかし上記論文は宗教史的な観点から分析を行うのであり、この論文はそのような限定つきで書かれている。そこにおける主要な概念は予定説であり、今は宗教についてはあまり深く論じないが、小論との関係でいえば宗教の私事化が問題となるであろう。ごく概略的にいうならばウェーバーは次のようにいう。宗教が私事化されてくる以前すなわち宗教改革の以前においては、救いへとつき進む生活は僧侶に固有のものであった。ウェーバーは、このことについては、中世の修道院の僧侶に特に注目して述べている。一方教会と民衆の関係において、ざんげ、寄進、さらには免罪符による「救い」は、宗教の腐敗への道であった。徳行による救いも、徳行と悪行の差引計算や、徳行＝寄進・喜捨というような欺瞞を生む。

宗教改革以後、キリスト教の本質的部分は、僧侶に固有なものから、次第に個人の内面において厳密な形で考えられる傾向が強まっていく。予定説と結合したプロテスタンティズム（主要にはカルヴィニズム）は、個人が、自分は救われているかどうかを常に自身に問うものであった。こうした、自分が救いに予定されているかどうか、という思想は、修道院の中ではなく世俗内では職業労働と結びつき、世俗内の職業労働における禁欲、合理性、勤勉が、救いの検証と確認の方法とされるに至った。こうした、職業における強度の禁欲や合理主義は富の蓄積を生み、さらに、禁欲主義は富の享楽の利用を悪徳とするから、蓄積された富は投下資本として生産的に利用されざるを得ない。そしてこのような傾向から、時間の経過とともに宗教的意義がうすれ、「神の国を求めめる激情がしだいに冷静な職業道徳にまで解体しはじめ<sup>18)</sup>」ると、貨幣ないし財の蓄積それ自体を善とするような思想が生れるに至る。

ここで上記のようなウェーバーの所説を、人権ということに関連して考えてみたい。人権思想については、ふつう例えば次のようにいわれる。『『古典的近代』のエートスは、人権宣言に結晶している。それは、人間の名における、人間の権利の宣言であり、人権は、自然法にもとづく人類普遍の原理に高められた。人民主権の原則も、ここに歴史的展開を示している。<sup>19)</sup>』たしかに人権思想の発生は、歴史におけるひとつの画期であった。ただし人権意識、人権思想というような精神の動きは、primitive な形においては、聖なるものであったり、自然法的に尊いものであったとは考えられない。むしろそれは、現世の諸事物に対する、私的な追求の意識であったと考えられるのである。これに対して、上述の、ウェーバーが指摘した、プロテスタンティズムにおける予定説と結合した禁欲的合理主義は、来世における救い（いわゆる永遠の生命）、神の国に対する個人的、私的な追求の意識であり、前にも述べたように、救いへとつき進む生活を僧侶に固有なものから、個々人のレベルと引きずりおろしたものであった。こうした、宗教改革後の精神の動向は、その後における人権思想の発展と従って密接な関係をもつものであり、それらは、人類の精神史ないし文化史におけるひとつの転回点であったといえよう。資本主義の発生は、ウェーバーがいうようにプロテスタンティズムの倫理ないし禁欲的合理主義から導かれるというより、上述したような精神の動向において、現世の諸事物に対する私的、個人的な追求の意識としての人権意識の系として導かれるべきではないかと考えられる。

上記のような宗教の私事化や人権思想は、その進歩的側面をみるならば、個々人についての当為的なあり方の追求（すなわち、封建的身分や、聖俗の区別という枠内に安住するような意識、態度の打破）と考えられるが、それはあくまでも個人のレベルにとどまるものであって、たとえそうでなくとも階級的に限定されていた。しかし、こうした個人のレベルをうち破る可能性をもたらしたものが、国民国家（大衆国家）の成立と、国民教育制度の一応の整備確立である。大衆の、政治および教育への解放は、共同体（民族ないし国家共同体）レベルでの、人間の存在様式の当為的追求を可能にするものであったといえる。従ってさきに私が提出した命題（「教育は、社会の当為的規定の主体化のプロセスである。」）において、国家がその当為的機能を果たすという場合の「国家」は、大衆が政治に参加する国民国家ないし大衆国家を前提している。すなわち、国家が当為的にふるまうのはあくまでもそれは大衆ないし国民の意志、志向に

基いたうえでのことであって、国家がある特殊の階級の私的な利益と強く結びつくような傾向のもとでは、国家の本来の主体性が疎外され、国家の望ましい機能が十分には発揮されない。

## II 教育学における国家の概念

### A 教育科学

前章においても言及したのであるが、五十嵐頭は教育科学ということに関連して次のように述べている。「熱く教育に求める運動と、教育とは何かと考える冷静裡の思考とは別々ではない。」と<sup>20)</sup>。前章では、もっぱら国家と教育がどのような関係にあるのか、すなわち国家と教育の一般的な関係性、法則性について考察した。この章でその一応の結論を出すにあたって、さしあたり、その前提として、教育を、ないしは教育の総体を科学的に考えるとはどういうこととか、といういわゆる教育科学の問題について、予備的な考察を行っておきたい。

前記五十嵐の所説は、それが正しいかどうか、ということが問題であるというよりもまず、こうしたことがごく単純に考えられ、無条件に前提されるという一般の傾向に問題があると思われる。教育は（殊に日本の教育が）いかにあるべきかを考えるのが教育学の任務である、という命題は、一見どこから見ても妥当であるし、誰も正面きってこれを否定する者はいないであろう。しかしこの命題を否定するわけではないが、これが安直な形で無条件に前提されていることに対する懐疑の念が、教育科学という思想の出発点である。このことは例えば次のように述べられる。「……もちろん多くの学問研究は、程度のちがいきそあれ人間の社会的実践になんらかのかかわりあいをもってすすめられている。しかし、そのかかわりあいが、教育学ほどふかく広いものは、あまりないのではないか。そのかかわりのふかさに、教育学研究者が落ちこむ陥穽がある。つねに人間の体臭が息吹いている複雑な教育活動の実際は、しばしば『研究』に先行してゆたかであることが多い。そのゆたかさに眩惑されて、研究が心情的動機に左右されることなしとしない。ある実践になにがしかの整理を加え、それを他に伝達したことをもって研究がすすんだと自足するようなことなしとしない。」<sup>21)</sup>

このような考え方は、教育学が、教育がいかにあるべきかを考えていさえすれば、どのようなものでも教育学として成立しようという単純な思考に対する懐疑あるいは批判の意識である。しかし、教育学が科学として成立するとはどういうことかという、いわゆる教育科学につ

いての見解は、論者によって一様ではない。そこにおいては、教育における価値、あるいは世界観の問題さえもが関係してくるからである。

例えば宗像誠也の場合、次のように述べられている。「……批判が自由になるためには、学説と人格とが一応分離される風習が確立されなければならないであろう」と<sup>22)</sup>。彼は、丸山真男の所論を参考としながら、教育学を研究する者は、一人の人間として何らかの価値的立場から自由ではないが、その際研究者としては、自らの立場を常に客観化していなければならないとする。彼の基本的な立場は必ずしも明確ではないが、教育学研究は、実践と強い関連をもつべきであると主張される。一方勝田守一は、教育学は最初は、教育がいかにあるべきかという実践的な立場から出発しながら、その科学的研究の手續きにおいては、科学の自律の世界には入り込み、実践的な立場からは自由に研究が行われねばならない、とする<sup>23)</sup>。このような勝田の主張は、教育学研究においても近代科学の近似的な思考法の合理性、進歩性に信頼を置く傾向が強いといえる。さらに五十嵐頭においては、科学としての教育学ということを考える際に、ある一定の立場が前提される。彼が、「……陶冶、教授学習が、学校教育のいわば本領が、青少年子どもの人格形成の本領になりえていないのはなぜであろうかとの問題をさげえないからである。諸科学の知識が相互に人間人格の形成となるのには、諸科学の学問的人格ともいべき統一的学問観・世界観がなければならぬのではないか。」<sup>24)</sup>というとき、「統一的学問観・世界観」とは主要には史的唯物論のことであると思われる。彼はその論文「戦後日本の教育科学」<sup>25)</sup>において、この立場から自己の教育科学論を展開していると考えられるのであるが、それによると次のようである。すなわち、戦前の日本の教育学は、表面上は一見科学的（没価値的）な装いをこらしていたが、このような形式性は、実は、帝国主義という資本主義の段階を暗黙のうちに前提していたのであり、教育学がいかなる場合でも没価値的ではありえないという見地からすれば、それは無意識にせよ帝国主義という立場を前提としていたのである。彼はこのような戦前の教育学についての正確な認識と反省が、敗戦直後においては不徹底であったと述べる。彼においては、当然のことながら、教育学が、史的唯物論を前提とした場合に、科学としての教育学が成立するのである。それは、宗像も述べているように、マルクス主義の教育学においては、「……社会科学の一般的方法論としての史的唯物論が、同時にまた教育学の一般的方法であるとされている」<sup>26)</sup>ことによる。

以上教育科学ということについて、三人の所説をごく概略的にみてみたが、科学としての教育学ということの問題とする場合、以上にみたように、教育学の基本的、根本的な立場、価値観、世界観が、そこにおいては鋭い問題としてたちあらわれるのである。

勝田は、「教育の科学的研究は、人間性への信頼と人間をより人間とする精神に支えられている。したがって非人間的諸条件と社会的矛盾にみちている現代の少なくとも日本の社会では、とくに、教育の科学的研究は、実践的課題に直接・間接に連なりをもつことによって、その理論的有効性を期待されている。」<sup>27)</sup>と述べている。このような思想は、教育学の最も基本的な立場といつてよいであろう。教育学は、現に存在する人間が人間として存在すること、すなわち人格として存在することを最も基本的に前提する性格をもっていると考えられる。

しかし現実には人間は社会の中で、社会という形態をとって存在している。従って、人間が人格として存在することは、観念的にではなく、社会の中で人間がそのように存在することとして考えられねばならない。そしてここにこそ教育学のひとつの困難な問題があるといえよう。社会の中で、ないし、社会的諸関係の中で生きる人間という人間認識からすれば、人間の社会的形成、人間の社会化という教育の側面と、人間が人格として、生き生きとして主体性をもつ存在として成長するという教育の側面とは別個のことではなく、同じことの表と裏である。五十嵐頭はその論文「教育基本法と学力調査の問題」の中で、全国一せい学力調査という状況のなかでも「……なおそこには、学校教師と生徒との間に教育的関係が存続できるのである。」<sup>28)</sup>と述べている。学力調査およびそれをめぐる状況について、生徒が主体的な興味、関心をもった場合、生徒が事実関係を知り、自分で判断するとまではいかなくとも自分で考えてみるような状況つくり出すことは、生徒の社会認識の形成すなわち社会的形成をうながすからである。また宗像は次のように述べる。「……思うに政治と教育は、人間とその社会とについての一つの理念の二つのあらわれであるともいえるだろう。政治はその理念の制度的な面における実現をその任務とし、教育はその人間的な面における実現を任務とするのだということもできよう」と<sup>29)</sup>。このような宗像の所論においては、教育はあるべき理想的な社会の成員の形成であるとされている。そのことはさらに彼の次の表現が端的に語っている。「……教育の理想となる人間像は、どうしても理想的な社会像と関連し、相即するものでなければならぬと思うのである」と<sup>30)</sup>。

## B 教育における国家

教育にとって国家は何であろうか。勝田守一はその論文「教育の概念と教育学」<sup>31)</sup>において、教育の概念を、教育の全体構造から把握しようと志向していると考えられる。この論文について五十嵐頭は「勝田守一の論文『教育の概念と教育学』は教育学の対象としての教育を規定し、教育研究の全体構造の骨組みを示した。……」<sup>32)</sup>と述べている。しかしこの論文(勝田論文)において、国家はどのような姿であらわれているであろうか。たしかにそこにおいては、「…政治では、権力の価値が問われるが、教育では、権力そのものが、反価値の性格において斥けられる。」<sup>33)</sup>という立場が基本的に前提されているのではあるが、実際は大規模な公教育を経営している国家について、そこにおいては、国家は「権力」という形で表現されているようである。そして、「現実では、権力側の同意のもとに、教育の固有の過程がある程度おこなわれるように許される。」<sup>34)</sup>とされる。「教育の固有の過程」ということについてはすでに問題にしたのでここでは改めてふれないが、国家を権力とする考え方は、国家対国民という単純な図式を生み出しやすい。事実勝田においても、前記の「権力側の同意」の条件として、「……一方には、国民の要求が高められ、……」<sup>35)</sup>とされている。教育における「固有の過程」を、分析概念としてではなく、実体として措定する傾向が強い教育思想においては、国家は、教育においては、「権力」としてその姿をあらわし、その権力作用によって、教育の固有の過程を一部認めたり、支配に有用なイデオロギー教育をしたり、あるものを教えることを禁じたりする。

前章でも述べたように、五十嵐頭においては、国家は教育にとって、性質という形で、すなわち、ブルジョア民主主義から人民民主主義への発展という民主主義の発展段階における民主主義の質という形で観念されている。国家が権力という形で把握される場合はあくまでそれは教育外的なものとして考えられる傾向が強いが、国家を民主主義の質としてとらえる場合、民主主義の水準が、教育の自律の領域における教育の価値実現の水準を規定するというふうに、国家は少なくとも教育と密接な内的連関をもつものとして考えられる。しかし、そのように国家を民主主義の質として措定することは、やはり国家と教育とを二元的に対置することになり、民主主義の発展と教育の発展とを対置して平行的に考えざるを得ないという傾向を払拭しきれないと考えられるのである。

前章において私は、教育ないし国民教育制度における教育において、国家が当為の機能を果たすのであると述

べた。しかし現実には国家は階級社会の国家であり、国家独占資本主義における国家である。国家は独占資本の要請をうけて労働力商品の形成に積極的に関与し、資本の論理は国民教育制度のすみずみに迄浸透している、とも考えられる。さらにまた、国家が当為的にふまうることがあるとすれば、それはそうしてみせるだけのことであり、現実には市民社会の秩序を保障し、さらにはそうした秩序を積極的に助長しておきながら、転倒した価値を演出してみせ、隠れ蓑としての「普遍的な価値」を語ることによってあたかも当為的にふまっているかのような錯覚を与えているのである、というふうに考えてみることもできよう。持田栄一は、国家と国民とは対置された形であるのではない、と説く<sup>36)</sup>。国家が保障し助長する資本の論理は家庭や学校の、つまり国民のすみずみに迄貫徹しているのであり、一方で国家は幻想共同体として存在しているのであって、教育についていうならば、国家によって現実には労働力商品形成と差別、選別の教育が積極的に行われる一方、教育の「自由」「平等」「機会均等」の「理念」が観念的に語られ、資本主義公教育の秩序をそうした「理念」によって人類普遍的な価値として規範化し、そうした「理念」すなわち転倒した価値によって現実の資本主義公教育の矛盾をおおい隠しているのである<sup>37)</sup>。このような持田の所説においては、国家は「自由」「平等」「機会均等」等の仮面をかぶり、現実には労働力商品形成の事業を行っているのであり、総じていえば、そこにおいては、国家は単に国家機構でなく、市民社会と政治的国家が相互に浸透しており、資本をも含めてトータルに、国家は教育において人間疎外の論理として観念されていると考えられるのである。

しかしここにおいて注意しなければならないのは、こうした、教育における国家概念の把握それ自体が、明確な政治的立場にたっているということである。このような立場は、例えば持田の次のような所説に端的に表明されている。「近代教育においては、『家庭』こそ人間情愛の場であり、家庭教育がいっさいの教育の基礎だとされている。このような『家庭教育中心』の『建前』の基礎には、家庭を社会的現実の矛盾からかくりされた自由の砦とする観念が前提されている。しかし、家庭も労働力再生産の場として資本主義機構の一環を構成するもので、けっして、近代的家族論、家庭論がいかに人間情愛の場とはいえない。

このようなところから、家庭教育もさまざまな形でマンパワー形成の一翼を担い、この意味で人間情愛の教育どころかマンパワーたるに必要な知識と技術を伝授し習得させる教育の場となっているのである。』<sup>38)</sup> こうし

た彼の所説は、資本主義社会の家庭が、トータルに、完全に労働力商品形成の場すなわち疎外された形態としての教育の場であって、そこには疎外されない教育の作用が全く存在しないといっているわけではない。さらに学校についても彼は上記の引用に続いて、「そして、このような現実においては、インストラクションの場、学校はマンパワー形成のための教育工場として人間を疎外した形で構成される。」<sup>39)</sup>と述べるのであるが、こう述べることによって彼は、資本主義社会の学校においては、疎外されない形態としての教育が全く存在していないといっているわけではないと考えられる。たゞし資本主義社会における疎外されない形態としての教育を重要視するならば、理論そのものがただちに近代主義、自由主義に陥ることを避けるという政治的立場から彼の理論の基軸が構成されると考えられるのである。そして当然のことながら、その立場から彼においては教育における国家の概念が認識されるのである。この節においてすでに五十嵐頭の状態について言及したが、五十嵐の国家認識もまた明確な政治的立場にたつものであった。

ただしかし、今ここでは、理論ないし認識が政治的立場をとることの是非を問題にしているのではない。宗像誠也は、前にも言及した論文<sup>40)</sup>の中で、丸山真男の所説に依拠しながら次のように述べている。「……教育学もまた単にあるところのもの *das Seiende* の学ではなく、あるべきもの *das Sein-Sollende* に関する学であるという考え方は多くの学者の支持するところであったし、またそれは我々が教育について考える時のやむにやまれぬ要求でもあろう。それ故に、認識作用自体を通じて客観的現実が一定の方向づけを与えられる、ということも、教育学についても当てはまる。したがってまた、いかなる問題を設定するか、ということ自体が、すでに教育変革のある方向の必然性を承認することにもなる」のである、と。

さて私は前章において次のように述べた。すなわち、国民教育制度の発生の必然性は、共同体（民族ないし国家共同体）というレベルで、人間がその存在様式の当為的な追求をはじめたことにあるのであり、そうした国民教育制度における教育の概念は、「社会の当為的規定の主体化のプロセス」であり、その当為の機能を国家が果たす、というもので、これが前章の結論であった。しかし、その当為的な存在様式の追求のし方が、その追求の方法、様式が文化であると考えられるのである。文化は何かある固定した観念的なものではなく、現実と直面しながらたえず創造し、取捨選択する生きたプロセスの総体におけるその様式、あるいは特徴的な型である。勝田



守一は、「ともかく、教育の内容になるものは文化なのである。……」と述べている<sup>41)</sup>。前述のことからすれば、社会の当為的規定としての教育の内容が文化であるということは、共同体の当為的な存在様式の追求の局面としての教育において、その教育内容の編成において、教育内容の創造、取捨選択、決定の仕方、様式、型が文化であるということになる。

以上のような観点からは、教育において、国家は当為の機能をもつ文化であると考えられる。民族文化の概念は、帝国主義の時代、まさに転倒した価値そのものとして、領土的野心と表裏のものであった。そしてそのことのゆえに、こんにち人々は民族文化を口にするのをあるいは恥じ、あるいは極度に警戒している。しかし、ある国家が日々直面し、あるいは継続的に直面している歴史的諸課題の認識と解決は、その文化の様式においてなされると思われる。

(指導教官 成田克矢教授)

#### 注

- 1) 有斐閣, 昭36
- 2) 同上, p 45
- 3) 関口隆克口述「教育基本法の成立事情(二)」p 13, 北大教育学部教育制度研究室。
- 4) 田中耕太郎『教育基本法の理論』p 20 有斐閣, 昭36
- 5) 前掲「教育基本法の成立事情(二)」p 46 および p 49
- 6) 同上, p 49
- 7) 北大教育学部教育制度研究室「教育基本法の成立事情」pp. 17-18
- 8) 同上, p 17
- 9) 田中耕太郎, 前掲書 p 29
- 10) 五十嵐頭「教育基本法と学力調査の問題」(『国家と教育』明治図書, 1973, 所収)。
- 11) 五十嵐頭「国民教育について」, 同上書所収。
- 12) 田中耕太郎, 前掲書 p 29
- 13) 五十嵐頭「戦後日本の教育科学」(『日本の教育科学』p 6 日本文化科学社, 昭51)。
- 14) 『教育心理学』岡部, 沢田編, 東大出版, 1955, 第2章(東洋執筆)。
- 15) 大内力「国家独占資本主義論ノート」, (『国家独占資本主義』東大出版, 1970所収)。
- 16) シュプランガー『ドイツ教育史』長尾十三二監訳, 明治図書, p 13, 1977
- 17) 岩波文庫, M. ウェーバー『プロテスタンティズムと資本主義の精神』下 p 249 梶山・大塚訳。
- 18) 同上, p 236
- 19) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』p 4 岩波書店, 昭46。
- 20) 五十嵐前掲, 「戦後日本の教育科学」, p 6
- 21) 碓井正久「編集を終えて」(教育学叢書・月報11, 1970・6, 第一法規, 所収)。
- 22) 宗像誠也「教育研究法」(著作集第1巻所収, p 113)
- 23) 勝田守一「教育の科学と価値について」(著作集第6巻所収)。
- 24) 五十嵐頭「山住論文を読んで」(『教育』1969年8月号所収, p 125)
- 25) 五十嵐前掲「戦後日本の教育科学」。
- 26) 宗像, 前掲「教育研究法」(著作集第1巻 p 88)
- 27) 勝田, 前掲論文(著作集第6巻 p 412)
- 28) 五十嵐頭「教育基本法と学力調査の問題」(『国家と教育』所収, p 117)
- 29) 宗像, 前掲「教育研究法」(著作集第1巻, p 99)
- 30) 同上, p 110
- 31) 勝田守一著作集第6巻所収。
- 32) 五十嵐頭「戦後日本の教育科学」(『日本の教育科学』所収 p 19)
- 33) 勝田「教育の概念と教育学」(著作集第6巻, p 435)
- 34) 同上, p 436
- 35) 同所。
- 36) 持田栄一「『教育権』の理論」(東大教育学部紀要第13巻所収)。
- 37) 持田栄一「戦後日本の教育を問い返す」(『教職課程 '75・Winter 所収)。
- 38) 持田, 前掲「『教育権』の理論」(東大教育学部紀要第13巻 p 111)
- 39) 同所。
- 40) 宗像誠也「教育研究法」(著作集第1巻 p 99)
- 41) 勝田守一「政治と文化と教育」(著作集第6巻, p 263)