

後日本の教育において、教育の実践、教育の研究、国民地域住民の教育運動、国民の自己教育運動、教育の理論や思想において、資本社会の価値にかならずしも同化し同調しない過程の発展を指摘することができるのである。そしてそのことが教育が大衆の教育として普及されてくればくるほど、資本主義社会の価値と対立の範囲をひろくし、対立をきびしいものにしてくるのである。したがってそれは同一社会のなかの反民主主義的な教育文化と自覚的に対立する文化として、教育的上部構造に重要な地位をしめるといえる。いうまでもなく、この教育の状況は戦前日本の教育のそれにはみられないことである。したがって、反教育的立場に対抗する教育的立場の吟味、前述したような1960年を中心とした教育の本質究明は、現代の教育のさまざまな分野において民主的教育文化の努力であらざるをえない事情も生じている。

戦後教育の諸過程、諸分野のいずれの研究においても、当面の研究対象を追求することは、その活動をつうじて「教育とは何か」という教育学の課題を随伴せざるをえない。このことはわれわれには教育研究におけるこんにちの特徴でないかとおもわれる。研究活動は参加者の自主的選択によって推進されるが、研究者および戦後の教育という研究テーマの社会的存在は、日本研究活動の方向に一定の制約を含蓄しているとおもう。そのことじたいをわれわれがどこまで深く的確に自覚にのせるか、このためにゼミを場とした討議がおこなわれてきた。この小報告はこのような意味での問題意識をいくつかの項目に分けて圧縮したものである。(五十嵐顕)

I 課 題 論

1. 教育権論の今日的課題

60年代に進展した「国民の教育権」論は、「杉本判决」をその成果として生み出した。しかし、それは、今新たな発展が求められている。50年代末から、60年代にかけて展開された教育権理論が、60年代教育運動を指導するものでありえたように、70年代の教育運動を指導する教育権理論が求められている。

こうした問題意識は、教育権論者の内外から出されている。藤岡貞彦は、「学校自治、教師の教育権」を主軸としてきたこれまでの教育権論は、住民運動及びその中での学習運動の中で形成された主権者意識に充分応ええず、立ちおくらせている、と指摘しつつ、その二つをつなぐ環として、「地域教育運動」を設定している。藤岡によれば、地域教育運動の教育権における位置付けが、70

年代教育運動の指導原理である。

しかし、我々は、60年代教育権論が、何故教師の教育権を軸として展開されたのかを確認しておく必要がある。

50年代、政府・文部省は、教育の統制を強めた。このことは、必然的に教師を萎縮させ、教育を荒廃させることが多くの人々に批判された。教育権論は、この教育の国家統制に対する批判理論として発生したものである。したがって、すぐれて法解釈の問題であった教育権論は、まさしく50年代からの教育学の中心的課題の一つとして把握されたのである。

公教育が公的學校を主な場としてなされる限り、教育の統制はなによりも教師の統制である。公教育における教育主体が究極的には教師であるからである。ここに、教師の教育権がまず確立されなければならない理由があった。更に、50年代において、住民・親の教育運動は未成長であった。したがって宗像において典型的なように、教育権への着目が、親の学校教育への関わり方に触発されたにもかかわらず、教師の教育権がその中心的位置を占めることになった。その到達点は、次の堀尾輝久の主張にみることができる。

「教育の本質こそ教育の自由を要請するものであり、教師の研究と教授の自由は、まさに教育ということがらの本質にその根拠をもつことが示されねばならない。」

国家統制の除却という課題から出発した教育権論は、「内外区別論」つまり、国家の教育事業の限定説(以下「限定説」として体系化された。そしてそれは憲法・教育基本法の存在を前提しなければならない時点では、最も有力な理論となりうるものであった。

「内外区別論」を軸とする教育権理論は、理論的には60年代前半に完成した。そしてそれと密接に結びついた教育運動、実践家の認識の深まりが60年代を通じてなされたのである。そういう点で、60年代は「教育権の民衆的自覚」(藤岡貞彦)の時期だったといえよう。

しかし、この民衆的自覚の過程は、自らの教育権をも自覚するに至る必然性を内包していた。

牧征名の「教育権における自由と平等(上・中)」は、この課題を教育権論者としての牧がひきうけようとしたものである。

牧が『教育権』を書いたとき、氏が国家介入の排除論者であったことは明らかである。氏は次のように書いていた。

「労働者階級が実現しようと努力してきたことは、『教育に対する…社会の干渉の性質を変えて、教育を支配階級の影響から解放する』(共産党宣言)ことであり、その努力を概念化したものが『教育権』である。」⁽⁵⁾

しかし、70年代になって、この点からの発展の必要性を牧は、次の三点で自覚している。

第一に、国民が教育内容について、共通の「めあて」を求めているということ。いいかえれば、国民の共通教養をどう形成するかという教育内容組織論の問題である。

第二に「国家からの自由」のみをいう自由論では、教師の教育活動か子どもの発達に「制約」されるという側面がみすごされるということ。

第三に、地域住民の教育要求をどう組織し、反映させるかということ。これは先の藤岡の提起と共通している。

そして牧は現実の教育運動や革新自治体の増加にその制度的保障の萌芽を見出している。

ところで、教育行政研究室は、「内外区別論」の検討の先駆的業績として、黒崎勲の「国民教育における国家の地位の究明」という課題意識をもっている。

黒崎は、教育の階級性を指摘するにとどまる理論の不充分性と、その克服を志向しながら、教育はよい政治を求めるといふレベルにとどまる理論をともに批判しながら次のように述べている。

「今日の教育に対して否定的であり、対立的である政治を止揚（創出さるべき新しい政治の下で実現されるべき政治と教育の問題を積極的に規定することを課題として必要とされている）」

黒崎は、内外区別論には二つの系譜があることを指摘し、それが単なる自由主義的理論であるという評価の下になされる内外区別論批判をいましめ、限定説を越えたそれを批判的に継承することを主張しているのである。

堀尾も宗像も、単純な自由主義原則にたっていたわけではない。堀尾は「公費は思想性をもったことばである」と書き、宗像は「価値観的立場」を表明することによって、限定説に対する批判意識を表現していた。しかし結局両氏の理論的枠組のなかでは、当初宗像によって教育学的にとらえられた教師の国家統制への批判様式は、教育主体の形成を具体的に示すものではなかった。

牧にもどろう。

牧の第二の契機は、問題があるといわねばならない。この「教育の自由論批判」は、まさしく黒崎によって批判された批判様式を示している。したがって、牧は限定説をこえようとして次のように言う。

「教育基本法が教育目的をかかげているのは、この目的を自覚して教育行政が行なわれるべきことを明示している。」

そしてそれを論証するために

「国家権力がそれを妨げてはならないという意味での国家に対する義務規定である。」

という渡辺洋三の、限定説と理解される言葉を引用している。これは牧の不充分性が現われているといえよう。

直接に、この問題を論じているわけではないが、五十嵐顕は次のようにのべた。

「国家と教育との関係は現代における国民の教育の発展にとって根源的な矛盾のひとつであったし、今もそうである。」

「国民の公教育において国家の役割は不可避であり、重要であった」

この根源的矛盾の認識は、限定説の批判に不可欠の前提であろう。牧論文には、この点が位置付けられていないように思われる。この認識は、革新自治体の誕生のみでなく、民主的政府の樹立を展望し、かつそこでの政治と教育の関係を明らかにする必要性を示しているのである。

以上のべてきたこと他に、教育権論の検討を要請したことがらがある。

それは、教育実践の中で蓄積されてきた人間の発達に関する科学的認識である。この点から教育権を問題にしたのは、特に、障害児教育運動の中で発展した「発達権」思想である。それは、それまで教育から疎外されてきた障害児にも教育権があることを示したばかりでなく、「集団の発達、個人の発達・体制の発達の系」を総合的・構造的にとらえることによって、「教育権の構造」の検討をも課題として提起しているのである。

以上のことから、教育権論が当面している最も基本的な課題は次の二点であると考えられる。

第一に、国家と教育の「矛盾的關係」認識を媒介として民主的政府の下での国家の教育に対する任務を具体的に明らかにすることである。しかし、その際グループスカヤがルペルチュよりコンドルセを高く評価した際の問題意識を忘れてはならないであろう。

第二に、地域住民の教育権、発達権思想は「ある一つのことに対する権利主体は一つである」という市民法原則そのものを問題にしているのである。これまでの教育権論は、権利・義務の構造把握（堀尾）ないし、権利と権限の使い分け（兼子）によって処理してきた。そして、今後地域住民の権利もその一環としてくみこまれる形で論理構成されるであろう。しかし、さらにその発展として、複数権利主体を前提とする教育権論の構築が模索されるであろう。（太田和敬）

2. 学力問題と教育内容編成の課題

(1)いわゆる「できる子」と「できない子」の格差の問題は、今日の教育問題における中心的なものの一つであ