

「教育権」の理論—教育行政の教育学への展望

持 田 栄 一

目 次

まえかき—小論の課題

I 「教育権」論の文脈—「国民の教育権論」の特質

II 「近代」における教育権の自覚—近代公教育の基本構造

III 「教育権」の「社会権」としての構成—近代公教育の再編と「福祉国家」教育構想

IV 批判教育計画への展望—課題と構想

まえがき—小論の課題

現在・「教育権」への問題関心が、国内的にも、国際的にもたかまっている。

「教育権」は、本来、教育の「権利」として、すぐれて教育法制とかわる概念であるから、従来「教育権」をめぐる理論は、日本においても、世界においても、教育法制解釈論を主軸として構築されて来た。

しかし、もともと、「教育権」といわれるものは、その本質において、「教育の自由」を「国家」との関係においてとらえたものであり、「近代」における「教育」と「法」と「国家」の関係を内実とするものであるから、教育権についてたしかめていくことは、単に所与の教育法制の解釈論にとどまらず、近代公教育の基本構造を解明することであり、さらに、その「再編」と変革を志向してすすめられている「現代」における学制改革と教育の計画化動向を検討することでもある。

事実、このようなところから、ドイツなどでは、教育権論は教育法制解釈を導く原理であるとともに教育政策を論じ、教育と国家の関係について語る者の中核的課題 Kern-Problem となっている⁽¹⁾。そして、このような状況は若干の文脈のちがいはあるが日本においてもみられるのである。

小論の以下の行論においてたしかめようとするのは、小論の表題からもうかがえるように、法制解釈論レベルでの「教育権」ではなく、「近代公教育分析」の「鍵

としてのそれである。小論の課題は、このような視角から、「教育権」概念は掘り下げることとおして、「近代公教育」の基本構造について明らかにするとともに、そのような「近代公教育」の「現代」における「再編」と「変革」の方向についてたしかめることとしたい。そして、このような作業を通して、「現代」における教育変革の基本視座について明らかにするとともに、それを保障するための「教育計画」について検討しようと思う。

総じていつて、「教育行政」を教育学の側から解明していく場合の基本課題と方法について検討することとしたい。

ところで、現在、われわれの周囲、とくに教育運動の側においては、「近代」において「基本的人権」といわれるものを、人類普辺の価値としてとらえ、教育権をその重要な一環として理解する自然法的思惟が一般化している。そこにおいては、「国民の教育権」が、歴史をこえ、国家に先行する絶対の価値として追求されている。そこにおいては、近代教育の基調となっている教育の「私事性」原則と私的責任の体制を肯定的にとらえ、そこに視座をおいて、これを歪めるものとして近代公教育が弾劾され、教育に対する国家支配が批判されている⁽²⁾。

小論では、このような教育権認識を、一おう「国民の教育権論」と名づけることとしているが、以上のような教育権認識を基礎として、果して、近代公教育をどの程度有効に批判し、とらえかえすことが出来るか。

以下の行論において、問わうというのは、一つには、この点にある。

近代教育は近代「公」教育であるが、そこでは教育を国民の権利として保障することとかわかって、教育はトータルに「国家」の管理下におかれている。このような体制下においては教育の変革をはかっていくためには、教育と国家との関係をかえていくことが、そのカナメとなる。このようにみえてくれば、近代公教育のもとでは、教育制度や教育行政の理論は、本来教育の理論の主

軸にすえられるべきである。それにもかかわらず、近代教育学においては教育制度や教育行政の理論は、周辺に位置づけられ、現在にいたっている。その結果、ひとは教育制度や教育行政の問題という、もっぱら「企業能率」的観点から論ずるか「政治主義」的立場に立って判断する。

近代公教育が、以上のべたように、国家によって管理されたものであってみれば、教育と国家の関係、具体的にいて、教育制度や教育行政の理論を教育理論として構築していくことが必要である。そのためには、教育と国家を対置的にとらえるのではなく、教育＝国家そのものに人間疎外を回復していくことが課題となる。しかし、前記「国民の教育権論」を前提として、果して、そのような課題をどの程度解決することが出来るか、どうか。

わたしは、以下の行論全体をとおして、この課題を追求していくこととしよう。

I 「教育権」論の文脈——「国民の教育権論」の特質

「教育権」を形式的に定義づけるならば、以上のべたように、それは、「教育の自由」を「国家」との関係においてとらえた法制上の概念だということが出来よう。しかし、そのようなものとしての教育権をどのように認識し、その内実をどのようにとらえるかということとなると、その認識の方法においても、また、その内容の力点のおきどころについてみても、立場の相異がみられ、教育権をめぐる現実の文脈は必ずしも一様ではない。

わたしは、まず、この間の事情を明らかにし、問題の所在を明らかにすることから考察をはじめることとしたい。とくに、現在、争論の焦点となっているいわゆる「国民の教育権論」の基本的体質について総括的に言及しておくこととしたい。

(1)

ドイツにおいて近代的教育権といわれるものは、まずは、中世カトリック世界の教会的教育秩序を支えていたカトリック自然法的教育権認識——いっさいの教育秩序を神の意志を表現したものとして理解し、親の教育権を教会の教育権を代行するものとして強調する教育権認識（それは近代の意味においては権利というよりは権威といふべきものであるが）啓蒙主義思想を媒介としてとらえかえされ、教育をめぐる諸関係が人間個人の内奥にひそむ理性を基調として理解されるようになったことによ

って成立した。

そしてこのような啓蒙主義的自然法を基調とした教育権認識はその後近代国家と近代公教育体制が確立され教育実定法制が整備される過程で法実証主義のそれによって発展し現在にいたっている。

そしてこのような形をとって教育権の認識が発展するのに伴って、カトリック自然法的教育権が主題としていた「親の教育権」に加えて、「教師の教育の自由」論が発掘され、さらに親、教師の教育の自由を梃づけるものとして、一方において子どもの「教育をうける権利」が、そして、他方それを保障するための教育義務と表裏して「国家の教育権」が着眼されるようになった。一方このような現実のなかで子ども・親・教師・国家の関係を社会的にとらえようという志向が一般化し、このこととかかわって公教育運営への子ども・親・教師の参与権が問題とされるようになり、教育権のカタログはより豊かなものとなり現在にいたっている。

かくて現在ドイツにおける教育権論は、近代公教育実定法制の解釈を中心に教育における子ども・親・教師・国家の分業関係を検討することを主題として提起されているのである⁽³⁾。

(2)

日本においても、教育権の自覚——教育を国民の権利としてとらえる発想は、日本教育が近代化される過程において戦前からみられた。この意味で、教育権論は戦後の日本教育の占有物ではない⁽⁴⁾。

しかし、そのような自覚と認識が一般化したのは戦後日本国憲法・教育基本法が成立し、教育を国民の権利として公に宣言してからのことであり、それは、まずは、日本国憲法の教育条項を解説し解釈することを中心に成立した。したがって、そこでは戦後の教育改革とその結果構築された教育基本法体制が肯定的に理解され、教育権論はそれをくみだしている一つ一つの教育実定法を解説することとして構成された。

そしてこのような傾向は、その後においても一貫して体制側の教育権論にはみられ現在にいたっている。

この意味で、日本における教育権論も体制側のそれは、ドイツにおけるそれと文脈を基本的には同じくするのであるが、そこには、なお、つぎのような特徴がみられるのである。

第1、ドイツの場合、上記のように法実証主義的な教育権認識は、カトリック自然法、啓蒙主義的自然法のそれとの間にきびしい争論が展開され成立したものであるのに対し、日本においてはそのような争論が欠落してい

る。

戦後の日本の教育の現実において教育権論を自覚的に提起したのは田中耕太郎であり、それはカトリック自然法的な教育権認識を基調とするものであった⁶⁵。この田中の論はその後相良惟一によって実定教育法制の解釈論にまでたかめられるのであるが⁶⁶、その力はドイツ等においてみられるものより弱く、また、教育に対する国家法の支配を斥ける姿勢においてもきびしさを欠いていた。このようなわけで、日本においては、カトリック自然法的教育権認識とのきびしい対立抵抗を経ないままに法実証主義的教育権認識が成立し、それが教育行政実務家の手によって発展させられ、体制側の教育権論の主流を形成して来た。田中——相良論と戦後の文部省当局者の教育権——教育法認識の間には、ドイツにおける情況等からすると当然きびしい争論があつてしかるべきであるにもかかわらず、それを欠いたままの形で両者が野合している。

その結果、体制側の教育権論は、それが本来その基調とすべき自由主義的価値への志向性を欠いたまま瑣末な法解釈技術論として構成されていったのである。かくて、日本における法実証主義的教育権認識には、つよい「現実肯定」への傾斜がみられた。事実、上記のような教育権認識においては、1950年以後教育基本法体制が再編・再再編成される過程で、正統性を問わないままに合法性のみが機械的に問題とされ、「法に規定があるから」という理由で現実の政策動向が追認された。

第二、そして、このこととかがかわって、戦後の日本の教育権論においては、親の教育権論や教師の「教育の自由」論についての問題意識はきわめてうすく、子どもの「教育をうける権利」とそれを保障するための国家の教育義務と権利が短絡した形で結びついているという特色がみられるのである。

とくに、ドイツ等では福祉国家教育構想が具体化され、教育の計画化が進行するなかで、それがつねに相伴する官僚主義化への懸念を防禦するために子ども・親・教師の公教育運営への参与権を強化し、教育においても参与民主主義を保障することが図られているのに対し、日本においては全く逆の情況がみられるのである。

このようなところから、教育運動の側における教育権認識は、すぐれて自然法的色彩を帯びた「国民的教育権論」として提起されることとなり、自由主義的教育伝統は、近代公教育「体制」の論理としてではなく、教育運動の側に継承された。ここに、特殊日本的な教育権論の文脈がある。この間の事情については以下の行論全体をとおして明かにされよう。

*

ここでは、とりあえず、以上の点を指摘し、いわゆる「国民的教育権論」の内実について、要約しておこう。

第一、そこにおいては、「教育権」は基本的人権の重要な一環として位置づけられ、その基本的人権は人間の自由と平等を人類普遍の価値として公に表明したものと説かれる。そこには啓蒙主義的自然法を想わせる発想が色こくみられるのである。

第2、したがって、国民的教育権——教育基本法、さらにその底にある近代的教育価値はまもるべきものとして措定され、そこから近代公教育の現実が告発され指弾される。そこでは、教基法（——理念）と下位教育実定法（——現実）の間に矛盾があることが批判的に指摘され、前者に依拠して後者を改革することが志向される。

第三、教育は真理を教える営みとしてその本質が価値的に規定され、学校はそのための聖なる場であり、教師は「真理代弁の徒」として「国家」に對置される。そして、このような教育・学校・教師本質観とかがかわって「教育の自律性論」へのつよい傾斜がみられる。

一方そこにおいては、国民的教育権の基礎として子ども・親・教師の教育共同体が価値化されて強調される。

II 「近代」における「教育権」の自覚 ——近代公教育の基本構造

1 成立と展開——その現状

(1)

「教育権」の自覚——教育をし、教育をうけることが国民の権利として自覚されてくるのは歴史のカマド市民社会が成立し、教育をめぐる私的分業が組織される過程においてであった。

教育史家が語るところによると、すでに古代アテネやゲルマンの世界においても子どもや親の自由がみとめられていたともいわれる。さらに降って、中世カトリックの世界においては親の教育権がカトリック教会の教育意志と権威を代行するものとして尊重され、それが中世の教会的秩序の重要な環の一つとなっていた。しかし、古代、中世の教育体制は神や君主の意志を基本とし家族・地域・職能団体を土台としたものであったから、そこにおいて、子どもや親の自由がみとめられたといっても、現在のような意味でそれが権利として自覚されたものではなかった⁶⁷。

近代における教育権はその後発達するようになった資

本主義的生産が必然的に要求する自由な労働力の形成という課題にこたえて自覚されたものであって、それは以上のような古代、中世における教育の自由とは基本的に異なり、私的個人各人の自由を人間の自由一般の名において理念的普遍的に表明したものとってよい。

したがって、そこにおいては、本来、自己教育——労働＝生活的実践のなかでの自主的集团的自己形成として存在し、人間の能力を本来に向って開発すべき教育の営みは一定量の知識・技術・道徳を伝授し習得させる営みとして現存することとなる。そして、教育が以上のような形をとって現存することと表裏して、教育における自由と平等が概念的・理念的に強調されるのである⁽⁹⁾。

*

ところで、以上のように、「近代」を迎え、「教育権」がマンパワー（労働力商品）形成の私的自由を内容として自覚されてくる過程は人間が中世の家族・地域・職能共同体から解放され自由な労働力として自らを形成していく過程であり、それは市民社会とともに政治国家が成立する過程と併行している。この意味で近代において「教育権」と呼ばれるものは教育の「世俗化」と「国家統轄」が進行するなかで自覚された。かくて、「近代」において「教育権」といわれるものは市民社会の教育秩序とともに教育に対する政治的国家的支配と表裏の関係にあるのである。近代公教育とは、まさに、市民社会の教育秩序——教育の「私事性」原則と私的責任の体制を国家権力によって保障したものをいう。

そうだとするならば、「近代」において「教育権」といわれるものを明かにしていくためには、われわれは、ここで、市民社会の教育の秩序とともに政治国家的教育支配の様態についてのべておくことが必要であろう。

(2)

「近代」においては、子どもの「教育をうける権利」を保障する第一次責任者は、「親」個人であり、家庭教育こそがいっさいの教育の基礎であるとされている。この意味で、子どもの教育に対する親の義務と権利を保障し、「家庭教育の自由」を保障することは近代教育の基本前提とされている。

そして、親の委託をうけて、そのような親の教育義務と権利の一部を教師が代行する。家庭教育の一部を学校教育が補う。そして、そのような教師は専門職として「真理代弁の徒」であり、学校は、教育を目的とした専門的施設であり、現実生活からは相対的に独立し、教育のために設けられた整理された環境である。したがって、学校教育は一定の系統と段階とプログラムをもち、そこで

は専門家教師が集団として組織された子どもを対象として教育をすすめる。

「近代」において、教育は、まさに以上のようなものとして組織されているのである。

子どもの教育をめぐって親・教師の間に以上のような分業が組織され、教育の場としての家庭と学校、さらには社会教育施設の間に機能分担がみられるようになることは資本主義発展に伴う必然であり、そこに一定の進歩的意味があることは否定することが出来ない。しかし、それが以上のような図式においてみられるように親の私的責任を主軸として私的なものとしてとり結ばれ、委託と被委託の契約関係として組織された場合、それは、教育を実践的社会的なものとして保障することにはならず、逆にそれを疎外することとなる。この点、上記のような子ども・親・教師の分業組織が、「近代」においては教育がマンパワー（＝労働力商品）形成として現存することと表裏するものであってみれば、当然のことであろう。

*

1、近代の開幕とともに国民は教育をうける権利を平等に享有するものであって、能力以外においてこの点について差別されないことが公認された。しかし、さきにものべたように人間がマンパワーとして現存し、教育がマンパワー形成として現実化している資本主義社会の現実において、それが実際に意味するところのものはマンパワー形成への私的自由を能力主義の原則によって保障することであった。しかもそこにおける能力観は人間能力が先天的に規定されているという固定的能力観であった。

第2、以上のような現実においては、子どもの教育に対する親の義務と権利は私的レベルでとらえられ、子どもの教育に対して親が私的に責任をもち私的に負担する。その代償として親は子どもの進路・教育について私的に選択し専有する権利をもつととされた。かくして、そこでは子どもに対し親が情愛の主体たることが説かれるが、その親の情愛はかれ等の私的選択のフレームをとおしてしか表現されようなく、子どもにとって親は所有者であり、小権力者として映することとなる。

第3、親と教師の間の委託と被委託の関係は、以上のような現実のなかでは、マンパワー形成のための教育の被提供者と提供者という関係として現存する。ここでは両者はそれぞれタコつぼを掘り、教育労働の買い手と売り手という形でだけ結ばれる。

第4、このような現実においては「教師」＝「真理代弁者」・「専門職」といえども自らの意志でその仕事を

決定できない。そこには主権者国民＝国家の意志が前提される。「専門職」もその現実においては従属的精神労働者たることを免れない。そして、このような教育労働における人間疎外は公立学校において一段と著しい。親と教師が以上のように教育労働の委託者と被委託者の関係にあるかぎり、そこに人間的共同関係が見出されるわけではない。

このようなわけで、近代においては、子ども・親は教育を受ける者と与える者、被扶養と扶養者、被保護者と保護者として現存する。そこでは、子ども・親・教師が人間として平等の関係にあることが建前とされるが、その実質においては、それぞれが異なった地平に立つ三者として立ちあらわれる。そして、教育がさきへのべたように、マンパワー形成を主題に一定量の知識・技術・道徳の習得と伝授として運営されることを保障する。

*

近代教育においては、「家庭」こそ人間情愛の場であり、家庭教育がいきさき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岩とする観念が前提とされている。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。

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。そして、このような学校教育が家庭教育まで包摂し、近代教育の現実においては、その「建前」とは逆に学校教育中心の教育となっているのである。

かくて、近代における学校は、形式的には単一型の制度を前提としながらも現実にはマンパワーを階層型に形成し構成する必要に対応して多様化され、その一つの分枝を、学習主体がそれぞれの能力に応じて私的に選択するという体制をとる。

一方、学校はそれ自体企業と考えられその管理経営においては、近代企業経営にみられる労働と経営を区別する原則がつかぬかれ、重層構造化される。その結果、管理は、子ども・親・教師の要求にもとづいてすすめられるというよりは、それから切斷されたところで発想されることとなる。いわゆる管理主義とはこのように教育の

管理が教育労働自体の要求と論理にもとづいてすすめられるというよりは、それ自体としあ自律的に展開されることの謂である。

このようなところから、近代教育においては「能力主義」と「管理主義」が支配することとなるのであるが、それは、以上みて来たことからもうかがえるように、また、アンドレゴルツが的確に指摘しているように、資本主義社会においては、教育が「社会化」されているのにもかかわらず「私事性」原則が貫徹し私的責任制によって教育が組織されているためである。

(3)

近代公教育は、さきにものべたように、市民社会の教育秩序——教育の「私事性」原則と「私的責任」体制を「国家」権力によって保障したものであるから「国民教育」が「国家」的秩序として仕組まれている。したがって、そこでは、上記のような子ども・親・教師関係、家庭教育と学校教育の秩序は法定され国家権力によって保障されている。

この意味において、教育に対する国家支配は、近代教育理論が説くように、また「国民的教育理論」が指摘するように近代教育の「例外」ではなくここにこそ近代教育の本質があるのである。

「市民社会」に対し、「国家」がいわゆる「第三の機関」として異った機関であることはいうまでもないところであるが、しかし、このような「国家」自体「市民社会」内部の支配的秩序を、「中立性」、「公共性」の名のもとに万人に強制するための装置に外ならない。この意味で近代公教育においては、市民社会の教育秩序自体が、教育の国家支配の基底となっているのである。

*

ところで、近代公教育は、さきに何回かくりかえし指摘したように、教育についての私的個人の私的自由を国家秩序として保障するものであるが、その後資本主義が高度化し、絶対的剰余価値よりも相対的剰余価値を創出することが資本の課題となるのにしたがって、大衆教育を組織化することが政策の課題となり、「私権」としての「教育権」は「社会権」として再構成され、それに対応して上記のような近代教育を「上から」「国家」をとおして「社会化」することがはかられることとなった。義務無償教育の実施、教育内容の単一化、親・教師の公教育運営への参与制の実施等一連の措置が以上のような動向を物語る。

一方、以上のような過程において、教育に対する国家支配は、「法による規制」に加えて、指導助言、公費助

成、基準の設定、教育事業の経営等々の非権力的助長活動を加えるようになった。これらの諸活動は「法による規制」——「指揮命令行政」とは異なるが、それ自体権力作用であって、俗にいう「非権力的」なものではない。それを「非権力的」なものとして説くところに近代教育行政論のフィクションがある。

2 教育権認識と近代公教育観の諸相

以上、「近代」における「教育権」と「近代公教育」の基本構造についてのべて来た。

しかし、その本質をどのようにとらえ、それをどのように評価するかということとなると、そこには、いくつかの見解がみられ、「近代」における「教育権」認識と「公教育観」の文脈は複雑である。

つぎに、その主だった見解をせい理しておくこととする。

(1)

「近代」における「教育権」認識において、法実証主義的認識とともに自然法主義の二つのながれのみられることについてはさきにのべた。まず、この点についてどのように考えるか。

*

前者、法実証主義的教育権認識においては「教育権」とは、教育法制と表裏のものとして理解され、教育についての国民の要求のうち、法によって保障されたもの、したがって、それが侵害された場合、法的救済措置がとれるもの、それが「教育権」だとされるから、近代実定法制に明文化されている基本的人権と教育権の規定は、下位法に分解されて理解される⁽⁹⁾。

しかし、この種の教育権認識は、近代実定法制および近代国家が階級の性格をもち、したがって、教育についての本質的あり方をトータルに保障するものでない、という観点に立つかぎり、問題である。

*

このようなところから、近代法制と近代国家に批判的な論者たちの間には、上記のような視野から「教育権」を認識することをさげ、基本的人権、教育権を国家法制に先行する天賦のものとして理解しようとする傾向がみられる⁽¹⁰⁾。教育権についての自然法的認識といわれるものは、以上のように認識をいうが、それでは、われわれは、教育権を以上のようにとらえることによって、教育の本質的あり方を保障することが出来るかということ、そうとはいえない。そこには、つぎのような問題点がみられるのである。

第一、自然法主義者たちは、基本的人権といわれ、教育権と呼ばれるものを、歴史をこえた人類普遍の価値として説いている。しかし、もともと、理念といわれ、価値と呼ばれるものはそれ自体絶対のものではなく、現実を投影したものに外ならない。それにもかかわらず「変ることのない真理を追いもとめる者は、例えば人間は働かなければ生きていけないとか、人間はこれまでは大程支配する者とされる者とにわかれているとか、ナポレオンは1821年5月5日に死んだ等という全くくだらない平凡陳腐な事柄以外にはほとんど獲物は得られない⁽¹¹⁾」(エンゲルス)。「教育権」を人類普遍の価値としてとらえ、そこから教育の現実を批判し変革しようとする者は、「物質代謝の現実の諸法則を研究して、これを基礎として一定の課題を解決しようとししないで、その代わりに、『自然状態』や『親和性』という『永遠の理念』によって物質代謝を改造しようとする化学者」「『永遠の神の恩寵』や『信仰』から高利の矛盾を説く神父たち」にも似てどれほど現実の変革に有効であるのか疑わしいのである⁽¹²⁾。

わたしは、けっして「人権」といわれるものが人間自然のあり方に対し、一定の規範性をもつことを否定するものではない。しかし、そのような「人権」を歴史をこえた人類普遍の価値として絶対化することの非科学性と愚しきについては指摘しておかなければならない。

近代において「人権」といわれ、「国民的教育権」と呼ばれるものは、けっして歴史をこえて人類に普遍的な価値ではなく、人類史の資本主義的段階においてはじめて自覚されたものであり、この意味で、特殊市民社会におけるイデオロギーというべきである。「正義と権利の平等、これこそ18世紀と19世紀とのブルジョアが、封建的な不正と不平等と特権の座のうえに彼の社会建築をうちたてようとしたときの基礎なのである。労働による商品価値の規定と平等の権利をもつ商品所有者間のこの価値尺度にしたがって行われる労働生産物の自由交換、これこそ、マルクスがすでに教えているように、近代ブルジョアジーの政治的・法律的・哲学的全イデオロギーの構築の實在的基礎なのである」(エンゲルス⁽¹³⁾)。「天賦人権のエデン」は「労働力の売買がその限界のなかで行われる流通または商品交換の世界で、ここで支配しているのが自由、平等、所有、そしてベンザム茅ある」(マルクス⁽¹⁴⁾)。かくて、近代において人権といわれるものは「人間と人間との結合にもとづくものではなく、むしろ人間と人間との区分にもとづいている」(マルクス)⁽¹⁵⁾。「自由という人権はこうした区分の権利であり局限された個人の、自己に局限された個人の権利である。自由の

人権の実際上の適用は私的所有という人権である」(マルクス)⁽¹⁶⁾という本質をもっている。

したがって、それは、やがては、「ちょう度今日貴族等々の生まれながらの特権をいいたてるのと同じくらい笑うべき事柄と思われるようになる」(エンゲルス)⁽¹⁷⁾ものというべきである。

このようにみえてくれば、近代において基本的人権といわれ国民の教育権と呼ばれるものを、人類普遍の価値としてとらえるのは少くとも事物の本質を社会科学的にみつめようとする者にとっては誤りだといわなければならない。それは、「市民革命を基礎としたブルジョア社会固有のイデオロギー形態」(藤田勇)⁽¹⁸⁾、「資本主義社会(そして、その基礎としての普遍的な商品交換社会)という特定の歴史的な社会に規定された人間の基本的要求のあらわれ方、およびその体制内部における特殊法的な管理の仕方を表現するもの」(渡辺洋三)⁽¹⁹⁾というべきであろう。すなわち市民革命が進行し私的個人に社会が解体され、市民社会と政治的国家が分裂するという現実において、人間「個人」の自由と平等をその普遍的属性として理想的・価値的に説くことによって、分解された諸要素を「観念」的に統合しようとするものといえる。この意味において、「近代」において、「国民の教育権」といわれるものは、国民個人の教育の「自由」と「機会の均等」性を理念的に宣言することによって教育＝労働力商品形成の「私的」自由を保障しようとするものに外ならない。このゆえに、マンパワー(労働力商品)形成としての教育が進行し教育の現実には差別と選別が作り出されれば出されるほど、ひとは抽象的・理念的な形で基本的人権と国民の教育権について語るのである。

このようなわけで、「近代」において「国民の教育権」と呼ばれるものは、巷間考えられているほどバラ色のものではなく、近代公教育体制と表裏のもので、近代公教育体制においては、「国民の教育権」を保障することを通して支配が貫徹する仕組となっている。資本主義の発展とともに階級抑圧の機構が全体として経済関係の没入的構造に主体化されるのに応じて、国家はその抑圧の機能を「既成秩序の保証人」としての機能に還元することができるようになり、国家は社会から離れ、特別な抑圧機構として存在するだけでなく、平等の「権利の保障」という領域においても支配をおよぼすことが出来るようになり、市民の権利保障の主体となることによって、教育をふくめて人間生活のすべて、市民社会の全面をトータルな形で支配しているのである⁽²⁰⁾。

(2)

エルヴィン・シュタインは、「近代」における「教育権」論のながれに「個人主義」Individualisms と「普遍主義」Universalisms の傾向があることを指摘しながら、その主流が、両者を統一した「人格主義」Personalismus にあることを結論している⁽²¹⁾。

かれのいう「人格主義」とは、私的個人の自由と主体性を確認しながらも、その基礎に、それをインテグレートするものとして「文化」——「理念」としての「共同体」——「国家」を指定するもので、ここに、「近代的」教育権論の主流をなす自由主義的思想の特色がある。

ここでは、「市民社会」における「私的個人」の自由と「公教育」——「国家」が対置的に理解され、前者に基礎をおいて後者を制限するところに「教育の自由」がもたれている。

このような「自由主義」的教育権——公教育論の一つの立場としてカトリック教育学の一連の所論をあげることが出来る。オットー・ウィルマンは近代公教育成立後におけるカトリック教育学の巨匠の一人に数えられているが、かれは、教育を国家が独占することを批判し、教育の主体として社会団体とくに家庭の教育が果たす役割を強調している⁽²²⁾。

カトリック教育学は、原理的には、教育に対する国家支配を拒否し、教育の基盤を「神の国」の秩序——「教会」支配にもとめるものであるから、ことば本来の意味において、近代的教育権——公教育論における自由主義的思想に立つものとはいえないかも知れない。これに対し、非カトリック自由主義の立場に立つ論者は、教育に対し国家が介入することの必要性を前提としてみとめた上で、それが「教育の自由」「個人の自律性」と相対立するものでなく、それを保障するものだと考えている⁽²³⁾。ディステルウエックによると「国家はすべての個人がそれぞれの目的を達成するための結合体」であり、「公教育」においては統一性とともな多様性が、そして、適法とともに自由が保障されるべきだ、と説かれる⁽²⁴⁾。

以上のように、カトリック自由主義、非カトリック自由主義の教育権——公教育論はそれぞれその依拠する立場は異っているが、そのいずれもが、「私」的個人の教育権を保障することが、国民全体の教育利益を保障するゆえんであるとし、ここに公教育の課題をもとめているという点で一致している。そこにおいては、そのようにして、「私的個人」の「教育権」と「教育の自由」を保障することが、人間を絶対的な意味において解放するゆえんではなく、マンパワー(＝労働力商品)形成の自

由を意味するにすぎないことが見落されている。

そこにおいては「市民社会」においては、本来社会的存在であり社会的交通関係のなかにおいてのみ実在する人間を私的個人に分解してとらえられている。そして、このこととかかわって国家が理念としての人間共同体として説かれる。したがって「国家」は人間の自由の擁護者としてとらえられる。

だから、「国家」は私的個人の延長上に位置づけられ、その作用を制限することが「教育の自由」を保障することだとされる。その結果、「本来、方法的なものである」市民社会と国家の区別が「有機的区別」として実体化され、「自由主義といえども一つの国家的性格の規制であり、法と強制力をもって保持されるものである」（グラムシ）ことが忘れられているのである⁽²⁵⁾。

さらに、「自由主義」的教育権——公教育論においては、以上のべて来たような特質のゆえに、教育の全体にかかわる教育制度や教育をめぐる社会的諸関係を教育理論のなかに正しく位置づけることが出来なかった。このようなところから、法実証主義的教育権論においてはもちろんのこと、教育権の自然法認識においても、教育制度をめぐる問題は教育理論の中心的視野の外に放置することとなったのである。

この点、小論の課題である「教育行政の教育学への展望」とかかわって重要である。

*

ローレンツ・フォン・シュタインは、以上のような「自由主義」的教育権——公教育観の伝統を継承しながらも、教育をし、教育をうけることを、本来、私的個人的なものとする認識をのりこえ、それを社会的なものとしてとらえ、社会的に保障しようとする道を開いた。

そして、このように教育を社会的に認識することとかかわって、教育制度や教育行政の理論を教育理論として確立することの端緒をひらいた⁽²⁶⁾。

かれは、人権宣言が人間の権利が平等であることを宣言しているのにもかかわらず、現実には不平等が存在している現実を分析し、その底に富の所有の不均衡があること、そして、そこでは人間の有能さよりも富の所有とかかわって、かれが帰属する社会的階級階層によって定められていることを鋭く指摘することから出発している。

このように、彼は、以上のべて来たような自由主義教育思想家とは異なり「欲望の体系」としての市民社会、そこにおける教育の矛盾をつよく自覚し、それを止揚し超克することに原点を置いて公教育を構想し、教育制度・教育行政の理論を国家論・行政学のもっとも基本的な一

環をなすものとして構築しようとした。ここに、マルクスと時代を同じくし、ともにドイツを祖国として生き、しかも同じくヘーゲルの徒として似通った問題意識に支えられていたシュタインの面目がある。

この意味で、近代公教育を語る者にとってシュタインはきわめて重要な意味をもち、かれの膨大な体系的理論は、その後、教育制度と教育行政の理論の礎石となったといっても過言ではないのである。

しかし、かれの場合、マルクスが市民社会において人間が疎外されている原因を資本主義社会の経済学的分析をとおしてリアルにつきつめ、資本主義的生産関係を止揚することを中心に近代市民社会と国家を全面的に変革するなかでとこうとしたのに対し、せつかく、近代市民社会とそこにおける教育を矛盾的なものとしてとらえながらも、批判の原点をドイツ浪漫派の思想とヘーゲルの哲学にもとめたことから、一つには市民社会における人間の疎外、富の不均衡を「教育」を社会化することによって止揚できるという「教育による社会変革」の道に、そして、二つにはそれを「国家」とおして行なうという「上から」の改革にもとめることとなった。

かれの国家論において教育制度・教育行政の理論が重要な位置を占めるのはそのためである。そのゆえに、かれは教育制度理論の祖述者としての栄光を担うとともに、社会科学者、とくにマルクス主義の側からは、きびしい批判と不評をうけることとなり、そのこと自体「現代」にまで問題をのこしているのである。

さきにものべたように、かれシュタインも、市民社会のなかであって人間が疎外され富の不均衡がみられる事実から出発するのであるが、かれの場合、そのよってきるところを精神的財質の所有の不均衡にもとめ、このゆえに、彼は教育を機会均等に万人に保障することによってそれを救済することが可能だと考えた。

かれは、人間が外面の世界を内面の精神のうちにとり入れ、それによって現実の世界を理解し、これを目的に服させる過程を陶冶 Bildung と呼び、それによって人間の精神的財質が形成され、それが人間の社会的存在を規定すると説く。そして、このような陶冶を「個人」に即して理解したものが「教授(学)」Pädagogik であり、社会的にとらえものが「教育制度(論)」Bildungswesen である。そして、後者、教育制度とかかわって教育法制 Bildungsrecht と教育行政 Verwaltung des Bildungswesen を位置づける。

このようなわけで、かれにおいては、教育制度とは、陶冶を社会的機能としてとらえた場合の形態をいうのだが、かれは、そこに三つの段階を指摘している。第一は

家庭から教育制度ないし施設 Bildungswesen が独立する段階、第二は教育施設内部が分化される段階 die Abteilung in diesen Bildungsanstalten, そして第三は、それらが国民全体の意志である教育法 Bildungsrecht によって規定され有機的に統一された段階で、これを称してかれは公教育制度 Öffentliches Bildungswesen と呼び、ここに教育行政の対象をもとめる。かれは、教育制度に初等教育 Elementar-Bildungswesen, 職業教育 Berufs-Bildungswesen, 一般教育 Allgemeine-Bildungswesen の三者に区別し、それぞれについて教育法制が規定する規定の仕方に形態のちがいがあつたことを指摘しつぎのようにのべている。基礎陶冶 Elementar-Bildung は一切の陶冶の基本であり、全体の精神的交通の絶対条件であるから、一切の自由を喪い、就学義務 Schulpflicht とする。職業陶冶 Berufs-Bildung は基礎陶冶よりは自由であるが、国家生活にとって重要であるから国家はそのための十分の施設を提供しなければならない。とくに専門的職業人——医師や教師には職業陶冶の最少限が保障されなければならない。一般陶冶 Allgemeine-Bildung は自由であるべきであり、国家はこれに対しては文化行政によってその危機を防ぐとともに、公立の陶冶施設を設けるなどという形で参与する。とくに新聞その他の出版物に対しては公法によって監督する。

すでにのべてきたことからもうかがえるように、かれの理論においては教育制度と教育法制が区別されながらも両者の関連が問題となっているのであるが、かれは、両者の関係を市民社会と国家に対応するものとしてつぎのようにとらえている。

市民社会はいわゆる「欲望の体系」としてそこにおいて人間は不自由であるが、人格にまでたかめられた共同体としての国家と媒介することによって、その不自由は克服される。社会における陶冶形態である教育制度 Bildungswesen は一般利益というより特殊利益に立っているから、そこには、階級の分化がみられ、大衆の教育機会是有資産者に対し不均等である。これに対し、国家は一般利益を代弁するものであるから、教育制度に対し国家が介入することによって、消極的には教育制度における階級的差別を防止し、積極的には社会のあらゆる階級に解放することができる。

そして、このように一般意志の代弁者として「国家」をみたてた場合、立法と行政の関係をどのように理解するかが問題となるが、いうなれば国家の意志 Wille ともいえる前者は市民社会が国家に反映されたものであるのに対し、その行為 Tat になぞらえられる後者は国家

が市民社会に浸透する過程であり、教育に対する国家の参与は結局後者を基本とすると説く。

ここに一応、三権分立と法治主義教育行政論を前提としながらも、教育の行政統制に重点をおく、かれの教育行政論が特色がみられる。そして、それがプロイセン＝ドイツ帝国における外見的立憲制下の教育行政現実を反映したものであることはすでに多くの論者が指摘しているところである。従来、シュタインの教育行政論におけるこのような立場を称して、「国権主義」の立場と呼んでいるが、それは「国権主義」という呼称から連想される保守主義よりもいわゆる福祉国家教育行政論の先駆的なものを見出すことが出来る。以上のべたことから理解されるように、そこにおいては現代なお争論的なくつかの問題が体系化された形で解明されている。かれの所論が現在教育行政理論の端緒といわれるゆえんであろう。もちろん当時は国家論がグナイスト Gneist ニイチ Nitsch シュモラー Schmöller などによって体系化されはじめたその時期であり、かれの理論にはシュプランガーもいっているように概念構成分析方法において粗雑なものがあることは否定できない⁽²⁷⁾。

しかし、シュタイン論の本質は、一つには教育を社会的にとらえることによって、個々の教育実践と制度としての教育を統一的にとらえようとした点で、二つには、市民社会における教育の現実を批判し、「上から」「国家」をとおしてではあるがこれを「社会化」しようとするつよい問題意識をもっていた点で、近代公教育論に社会的視野をひらいたところにもとめられるべきであろう。そして、シュタイン教育行政学の本領をこのようなところにもとめられるならば、それを批判するわれわれの観点は、シュプランカーや、フリットナー、そして宗像論等々のように、かれが教育をめぐる社会と国家の問題を全面的にうち出したことを批判し斥けるのではなく、そのことの必然性をみとめながらも、かれの人間存在と教育本質観への認識が、したがって社会と国家の理解の仕方が観念的であり、非科学的であったがゆえに、折角の教育の「社会化」への問題提起が「上から」の「国家」による方法に収斂されてしまい、近代公教育の変革論というよりは、その肯定論となっている点を批判すべきである。マルクスが提起した問題は、まさにこの点にあった。社会民主主義の公教育論も、それを追求している。

*

シュタイン同様、近代公教育体制を継承し、したがって国民の教育権を国家が保障することを前提としながらも、それがシュタインにおいてみられるように「国家主

義」へのつよい傾斜をもつことを警戒し、「自由にして自主的な人間共同体」によって基礎づけようとするもう一つの立場に、社会主義の公教育観がある。

ラードブルフ G. Radburdh や社会主義の教育政策理論家たち、例えばローマン Lohman やシュルツ Heinrich Schulz なども、国家権力の束縛から解放された「人間自由の教育」に教育の真実をもとめ、このゆえに「児童から」“Vom Kinde aus”の運動や青年運動を評価しそこに人間の自由と共同社会の倫理を発見している。このゆえにかれ等もさきにのべたシュプリランガー E. Spranger などの自由主義公教育論と同じ立場に立っているのであるが、しかし、そこには当然異なった文脈もみられる。すなわちシュプリランガーなどが個人の人格の基礎にある共同体的なものを精神文化的なものとしてとらえ、教育制度、政策、行政の問題をその時代の精神的全体とかがわって理解しようとするのに対し、かれ等社会民主主義の所論においては、それをより社会的にリアルにとらえ、いわゆる共同体的なもの Gemeinschaft 友情 Kamerdschaft 共同体的心情連帯精神 Solidarität 等々が資本主義の現実のなかで勤労者階級の運動としてつくり出されてきたものであることを説く。かくて、かれ等は資本主義公教育が階級教育として現実化し、国民を分裂と対立に追いこんでいることを批判し、統一、労働、共同社会学校 Einheit-Arbeit-Gemeinschaft Schule を実現することを教育計画の基本課題として提起している⁽²⁹⁾。この意味で社会民主主義公教育観はマルクス主義のそれを継承し、それと共通した一面をもっている。しかし、そのような教育計画を具体化していくのに後者が近代公教育—近代国家体制そのものの変革を予想するのに対し、それを再編成することによって課題解決が可能だという発想に立っている。

ラードブルフがいつているように、そこにおいては、「法は私所有権と契約の自由を保障するばかりでなく、社会公共の立場からこれを制限する、親の教育権は自由主義者がいのように親個人の内面にかかわる絶対的なものでなく、社会から委任されたものであり、したがって社会公共の立場から制限されるべきだ⁽³⁰⁾」という。そして、このような社会公共の見地から個人の自由を制限し、国民全体の福祉を保障する機能は国家によって果たされる。だから、そこにおける国家はアトムの個人を基礎にした法律国家ではなく、資本主義社会の現実においてみられる個人間の不平等をみとめた上でこれを是正することを課題とし社会的団体、職能的団体を基礎として構成されるものである。したがって、それは絶対主義国家とは異なり権力的なものではなく、国民の生活共同体

を基礎にし、国民大衆の参与を基礎とした社会国家であり福祉国家であると説く⁽³¹⁾。

このような社会民主主義的公教育観は、近代公教育を矛盾的なものとして理解している点で、自由主義の公教育観やシュタイン的社会国権主義のそれと趣を異にし、社会主義公教育観に似通った一面をもっている。しかし、そこにおいては、国家法制としての近代公教育制度においてみられる矛盾が市民社会内部において教育をめぐってみられる階級の対立と闘争を土台とし、これを反映したものとして両者が相互にからみあったものであることを見落としている点で、結局、近代公教育の変革を枠内での「改良」と「再編」に導く結果を生んでいる。

＊

以上の諸論は若干のニュアンスのちがいを含みながらも近代公教育体制を肯定的にとらえている点で特徴的である。マルクスはこのような間にあつて、さきにも述べたように近代公教育の全面的な変革への課題を提起した。

かれマルクス K. Marx は、すべての人間が教育をうける平等の権利をもっていることを説き（『エヴァーフュルトの共産主義者の基本原理』、『第一次インターナショナルへの指示』）、それを保障するために、義務無償教育制度が確立されるべきことを要求している（同前、『ゴータ綱領批判』）。さらに、国家が国民の教化者となっているプロイセン=ドイツ帝国の教育を批判しながらもアメリカの単一型のそして公選制教育委員会制度によって管理運営される公教育制度には、一定程度の評価を与えている（『ゴータ綱領批判』）。

この点だけとり出して論ずると、かれも近代公教育を肯定的にみていたかのようにみえる。しかし、かれの場合、すでに本書の行論の過程で各所において引用し、指摘してきたことからもうかがわれるように、その「教育をうける権利」の理解の仕方において、その人間観、教育本質観において、そしてその国家観において、以上のべてきた近代思想家たちとはまったく異質のものをもっている。

だから、かれの公教育観は、近代公教育の形式を継承しながらも、その内実において、それとは質を異にしたものである。以上たどって来た四つの近代公教育本質観いずれもが、国民の「教育をうける権利」を保障するものとして近代公教育を肯定的に理解しているのにたいし、マルクスにおいては、そのような「教育をうける権利」の内実そのものが問題であり、したがって、それを真に実質化していくためには近代公教育は止揚されるべきものとして、否定と変革の対象となっているのであ

る。

かれは近代的憲法が、たからに教育についての権利を宣言しているにもかかわらず、資本主義社会と近代公教育の現実においては、それが幻想としてしか存在しえない事実を鋭く指摘しここから出発する。人間存在の基礎に精神・理性を、そして究極には宗教をもとめ、教育を人間の内面の発達として理解している近代的思想家たちにたいし、かれがフェイエルバッハ・テーゼを手がかりに提起した問題は、変革的实践を通して人間の成長と環境の変革を統一的に理解しようとする志向であり、近代市民社会における人間を商品化する資本主義経済の当然の結果であるという問題指摘であった。さらに、生産労働が人間の形成にとってもつ本質の意味とともに、それが資本主義社会の現実においては歪められた形でしか保障されていないという実態への鋭い問題指摘でもあった。かくて、かれは宗教に基礎をおく教育に代って生産労働と結合した教育を、人間を片輪にする既成の料学技術やツメコミ的教授にたいし人間能力の全面発達をめざす総合技術教育・体育を強調した。そして、これらの教育的実践の基礎に近代公教育の階級性を止揚することをおき、このゆえに教育と政治（——資本主義社会変革への実践と運動）とが結合されるべきことを説いた。一方、かれは近代的教育思想家たちのように国家を理性的なものとして肯定的にはとらえず、市民社会における階級支配と人間疎外を保障するものとしてこれを否定的に理解している。

そして、このような近代公教育へのかれの否定と対決の態度が、つぎのようなかれの教育本質観を基礎としたものであることについてはここでのべるまでもないことであろう。

マルクスが教育に対して提起した課題が何であったかについては、ひとによって理解するところも多様である。現在マルクス主義教育学と呼ばれているものをひもといてみてもその内容は多様である。しかし、ペ・エヌ・グルズテフもいっているように、マルクス・エンゲルスが教育について述べ論じ分析したことは、基本的にいって、近代市民社会の教育が資本主義の一般の矛盾を反映して持っている基本的性格であり、一方、労働者階級による政治的権力の革命的奪取のうちにやがて社会主義社会において発展していく新しい教育の芽がほかならぬ近代市民社会の胎内にどのようにして生じてくるかという点にあった⁽³²⁾。この意味において、マルクスが教育に対して提起した課題は、近代教育すなわち近代市民社会の教育の全面的変革への課題性であり、そのような課題を解いていくための科学的・客観的基礎と実践と運動

のプログラムであった。

かれマルクスは、人間労働に人間存在の基礎をもとめ、人間がいわゆる意識的に活動する自然力として自然に立ち向かい、それを変革していく「労働」の過程において自らをも変革していくことができる存在であり、しかもそのような生産的労働を社会的協同によっておこなう存在であること、したがって人間は物質的財貨の生産において同時に人間相互の関係すなわち社会関係をつくり出し、自然を自らに役立てるばかりでなく、社会関係をも支配していくことができる存在であることを明らかにするとともに、そのような人間が階級社会においては疎外された形でしか存在しえないことを説き、つぎのように指摘している。

すなわち、社会主義以前の一切の社会体制においてはそれが自然成長的につくり出されたものであり、社会化された人間の意志の産物として生じてきたものではなく、計画的に統制され指導された経済にもとづいているものではないから、社会の生産過程やそれに依拠している社会諸現象や諸関係は、かれ等自身の行為として人間によって支配されているものではなく、そのため、それらのものは人間にとってかれ等自身の行為としてあらわれないで、かえってかれ等から独立して存在するところのよそよそしい強力および威力として現われる。だから、そこにおいては、人間はかれ等がそのなかで生活するところの境遇や諸関係の主とはなりえず、それとはまったく逆に、諸関係が人間を支配し人間をおさえつける威力として人間に対立している。マルクスはここに階級社会における「人間の疎外」をもとめ、フェイエルバッハを継承しながら、「宗教」がそのイデオロギー的表現にほかならないことを強く指摘するとともに、この現実の人間疎外を法律や政治の領域において探究し、人間はかれの本質を国家のうちに外化するのであるが、その国家がよそよそしい権力として人間と敵対している事実、すなわち国家による人間疎外の現実を明らかに批判した。さらに『資本論』に結集される諸論策においては、商品の分析を通して資本主義的生産関係が人間疎外を生んでいるという現実の分析に発展した。

このようにして、マルクスは、人間疎外の神聖な仮面をはぎとるとともに、さらに、神聖でない姿の自己疎外の現実を問題とし、そのような現実を変革し人間回復の方途を実践的に探し求めた。そして、このような人間の本質観とかかわって教育の本質理解においてもいくつかの点で画期的な課題を提起した。

すなわち、かれは教育と人間の形成を信仰、理性、精神などが自律的に展開する過程として理解する観念論と

ともに機械的な環境決定論、そのいずれをも排し、その本質を人間が変革的实践を通して環境を変えながらも自らをつくり変えていくところにもとめ、教育と教育の変革を理念と空想の世界から現実と科学の世界にとりもどした。かくて、かれは教育の根源を生産労働という人間の対自然と人間相互の社会関係の原点にもとめ、教育を人間が支配し統制する、したがってこれを計画化し目的的に組織する方途を明らかにした。しかもそのような生産労働のなかにおける根源的な人間形成が、私的分業が支配する階級社会においては歪みなく保障されえないことを鋭く見ぬき、階級社会と国家の階級性を止揚していくなかで、生産労働と教育の真の結合をはかり、人間能力を未来に向かって全面的に開花されることを課題として提起した。そして、それが生産諸力を発展させ社会進歩をもたらすという明るい未来を約束した。

しかし、かれマルクスが問おうとしたのは、以上のような人間と教育の本質の一般的なあり方ではなく、一定の生産諸力の発展に規定された「特定の社会形態に属している」人間とその教育であり、とりわけ資本主義社会しかも大工業制を基礎とした資本主義社会におけるそれであった。かれは資本主義的生産とくに大工業制の成立によって、人間が自然と社会を全面的に支配し、変革することの可能性と与件がつくり出されているのにもかかわらず、そこにおいてはなお資本主義的生産関係が人間の力では動かすことのできない自然成長的なものとしてとりのこされておき、商品と貨幣の物神性を基礎に自らつくり出した社会関係によって人間が逆に疎外されている。したがって、大工業制の成立と展開が資本主義社会の現実においては人間の解放に役立たないばかりか、かえって人間に過重労働と貧困を招来していることをきびしく批判し、以上のような資本主義的生産関係を止揚し、自らがつくり出した生産と社会的関係を人間自らが支配し統制することによって、より高次の生産力の発展をはかっていくところに労働者階級の任務をもとめている。

かくて、かれは、資本主義的生産関係とそこに土台をおいている近代市民国家の体制を止揚することとかわかって、教育の本質的あり方——教育と労働を結合し、そこに基礎をおいて人間能力の全面的開発を保障していくことを課題として提起している。このようなかれの教育への問題提起が近代公教育の全面的変革を志向するものであることは以上のべて来たことから明らかである。

III 「教育権」の「社会権」としての構成——近代公教育の再編と「福祉国家」教育構想

1 基本構図——教育の「上から」の「社会化」

さきにものべたように、近代公教育は、市民社会の教育秩序——教育の私事性と私的責任の秩序を国家権力によって保障したものであるが、このような体制を前提としながらもその一部を「国家」を主体として「社会化」しようとする動きが、すでに19世紀の後半以後みられるようになっていく。

そして、この種の動向は「現代」を迎え、教育の社会主義化への傾斜がつよまるなかで、高度に発達した資本主義諸国においては、どこの国においても全面展開するようになり現在にいたっている。

かくて、「現代」においては、自由主義諸国においても、近代市民社会の背骨をなしているグロテスタンティズムの個人倫理を継承しながらも、これを社会連帯の倫理で補い、目的的自由人の神話を基調としながらも、「ゆりかごから墓場まで」社会的に保障される「社会人」人間のあり方を追求することが課題となっている。そして、このような現代自由主義国家における「社会人」の神話は、生涯に亘る教育の計画化と社会化という形で実を結んでいる。

「福祉国家」教育構想とは、まさに、以上のような動向を総括する理念の謂である。

2 ワイマール—ボン教育体制

ワイマール教育体制からボン教育体制にいたるドイツ公教育の現実には、以上のような福祉国家教育構想を具体化したものである⁽³³⁾。

小論においては、その事実関係を、くわしくのべることは省略するが、われわれは、そこにつぎのような特徴を指摘することが出来るのである。

＊

第1、「近代」において自覚されるようになった「教育権」をより実質化した形で保障する。そのため、近代公教育を「再編」し量質両面において拡充しようとする志向がうかがえる。

このようなところから、そこにおいては、子どもの「教育を受ける権利」を保障することが「親の教育権」や教師の「教育の自由」に対し、その基礎をなすものとして強調されている。

第2, 近代学制——形式的には単一型に構成されながらも, その実質において多様な課程に分化させられている——を前提としながらも共通的教育課程を拡大したり, 進路選別を計画化し社会化する, そのための進路指導を徹底し内申書を強化する等々して学制を単一化することが意図される。これらの措置は進路選別を前提としたその枠内での学制の単一化であるが, それによって教育における選別体制は根絶されないばかりか一層拡大される。一見すると進路指導や内申書制度の強化等々によって入学試験に伴う弊害が除去されるかにみえるが, それはよく考えてみると選別機能が日常化されたことを意味している。

第3, さらに教育の管理経営構想においては, 教育の法治主義原則を堅持しながらも, 一方, 上記のような諸措置をとって教育を計画化していくためには, 教育に対し国家的管理とくに行政支配が拡大されることを社会進歩に伴う必然としてみとめ, そこから予想される官僚主義化への傾斜を防ぐために, 公教育運営—教育の管理経営へ教師・父母・国民が直接的に参与する体制を機構化していくことが課題として提起されている。

*

ところで, 以上のような福祉国家教育構想を, どのように評価するか。

「近代」における「教育権」が真に人間の自由を保障するものと考え, 近代公教育を肯定的にとらえる近代主義者たちは, 当然のことながら, この「福祉国家教育構想」にバラ色の夢を託し, これを賛美する。

しかし, 一方, いわゆる「国民の教育権論」においては, さきにものべたように, 「国民の教育権」を, すぐれて自然法的にとらえることとかかわって, 近代公教育を「国民の教育権」——近代教育の古典的原則に対する反価値としてとらえる志向かつくみられ, 国民の教育福祉を国家が保証するという福祉国家教育構想はそれ自体偽瞞だとしてきびしく斥けられる。そして, この種の国家理念はナチス国家論の再現だとして論断される。

前者のような楽観的な論が「上から」の教育の「社会化」それを全面展開した「福祉国家教育構想」の本質を正しくとらえていないことは論をまたない。しかし, そうだからといって後者がその本質を正しくとらえているとはいえない。

福祉国家教育構想は, すでにのべて来たことからもうかがえるように, 「国民の教育権」論がいうほど「時代逆行」的なものではなく, その本質は, 近代公教育を「上から」「社会化」することによって, その体制を安定化しようとするところにあるといつてよい。

一部の「国民の教育権論」者は, 西欧における「教育の自由」の体制を肯定的にとらえているか, 近代的意味における「教育の自由」を保障することによって親, 教師を体制内化し, 近代公教育体制を安定化していくところにこそ, 福祉国家教育構想のカナメがあるというべきである。

3 教育基本法体制——戦後日本の公教育体制

教育基本法体制, 戦後日本の公教育体制も, 基本的には, 上記のような福祉国家教育想を基礎としているといつてよかろう。そして, 1950年代および60年代におけるその「再」編「再再」編成の過程は教育基本法——福祉国家教育体制が整備される過程に外ならない⁽³⁴⁾。

この点についても, 小論の考察においては, 事実関係に立ち入ることを省略し, ここではその本質をどのようにとらえるか, という点にかぎって二三のことを指摘しておこう。

*

いわゆる「国民の教育権論」においては, すでにのべて来たような教育権認識における特質のゆえに, 戦後日本の現状分析において, 教育基本法——戦後日本の「民主」的教育体制を価値化してとらえ, これをつき崩す「反動」の過程として, 現在の中教審答申にいたるその後の教育政策を位置づけている。

例えば, 日教組の教育制度検討委員会の報告書は, 「単一的に統制された教育環境のなかで, また伝統的価値観が圧倒的に支配する社会のなかで, 自由で多様な個性が伸びるわけではない。わが国の社会はながいあいだ非教育的社会であった。戦後の諸改革はわが国をそのような社会から脱脚して自由な社会として生まれかわらせようとしたものである」(第一次報告Ⅱの一)と戦後の教育改革と教育基本法体制をたかく評価した後, それを歪めつき崩す「反動」としてその後の教育政策を位置づけている。かくて, そこにおいては, 教育基本法体制と, その後の「能力主義」「管理主義」の教育政策が対置的にとらえられている。

しかし, 教育基本法体制——戦後日本の公教育体制を, 以上のようなものとしてとらえることが, 正しいかという, そうとはいえないのではないか。結論をさきにいうならば教育基本法——戦後の「民主」教育体制は, 上記所論がいうほど矛盾のない価値あるものかという, そうではなかろう。そしてその後の教育政策は報告書がいうように教育基本体制をつき崩すものというよりは, 近代公教育体制としての教育基本法体制における矛盾を「体制」の側から再編して発展させていく過程といつて

よかろう。

第一、現在われわれの周囲においては近代的立場に立つ教育理論家はもちろんのこと社会科学的事物をもみつめようとする教育学者や法学者まで含めて戦後の教育基本法体制を矛盾のない「民主的」なものとしてバラ色に彩り、それを価値化してとらえようとする傾向がみられる。そして、すでに1の考察においても指摘したように、それが「国民の教育権論」の根拠となっている。

わたしも、戦後の教育基本法体制のなかに部分的には「民主」的側面があり、それが勤労人民の教育要求を保障するための制度的前提として機能することを否定しない。しかし、だからといって教育基本法体制全体が矛盾のないものとして価値的なものということにはならない。もともと、教育基本法体制は占領政策が描く日本教育の「近代化」——非社会主義化というカッコつきの「教育の民主化」の路線を基礎として成立したものであって、その成立の過程において勤労人民は疎外され、かれ等は教育基本法の明文が抽象的であることについて不満をもっていた。

教育基本法制定議会において、日本社会党が教育基本法（案）が、「従来の教育行政概念からすると相当進歩的部分がある」ことをみとめながらも、「生産勤労大衆の立場からすると、一、教育の機会均等の規定が具体的でない、二、教職員、学生の政治活動の自由についての規定が不明確である、三、教育財源に関する明確な保障が明文化されていない、四、勤労青少年への必要に足らぬ保障を欠いている」の四点を指摘し、この点を「能うかぎり速かなる機会において修正」することを付帯条件として法案成立に賛成しているのは、当時、勤労人民の間にひろくみられた教育基本法への不満を背景にしてのことであったといつてよかろう。

このような事情を反映し教育基本法を支えその基調となっている思想は自由主義の立場に立つ文化国家論、道義国家論のそれである。この点、格調のたかいこの法律の用語に明らかである。さらにこの法律の制定に与って力があつたオールド・リベラリスと呼ばれる一群のひとたちの論策から推測される。

このようなわけで、教育基本法体制が基本的にいって、「現代」における近代公教育体制——福祉国家教育構想を基本として構築されていることは明らかである。したがって、そこには当然、近代公教育——福祉国家教育構想に内包されている限界と矛盾がみられる。

第二、いわゆる「国民の教育権論」においては、教育基本法体制を矛盾のない価値的なものとしてとらえることから、1950年代および60年代におけるその「再」編と

「再再」編成の過程を教育基本法体制をつき崩す「反動」として位置づける。しかし、これは、教育基本法体制を前提とし、それをそれぞれの時期の資本の要求にこたえて再編成したものというべきである。

ひとは「教育基本法」と「期待される人間像」を比較して、前者においては「個性豊かな人間」が指定されているのに対し後者においては「国益をたかめ国家共同体に帰属する人間」が描かれていると説いている。しかし、果して、教育基本法が規定している個性豊かな人間が前近代的なもの、封建的なものと闘う個人であることは全くそのとおりだとしても、これが国家そのものを止揚しようとする個人であり、国家の支配をラディカルな形で批判する個人であったかという点、教育基本法が近代法であるかぎりそうとはいえないのではないか。おおよそ、近代の人間像においては、個人の基礎に文化をおき人間共同体としての国家と宗教を指定するのが常識である。この点、教育基本法の立法過程において指導的役割を果たした田中耕太郎の思想をたどれば明らかである。南原繁や務台理作などの所論もけっしてその例外ではないのである。このようにみえてくれば、「期待される人間像」において描かれている人間像は、「国民の教育権論」者がいふほど「古めかしい」ものではなく、教育基本法が想定している近代の人間像にかくされている部分（——すなわち政治的国家的構成員として国益に奉仕する義務を負う個人）を顕在化したものに外ならない。われわれは、「教育基本法」と「期待される人間像」の関係について論じる場合、近代における人間が市民社会における「私人」と政治的国家的構成員である「公人」の二重性格を負い、しかも、この二つの性格が対立的にでなく、補完関係にあるものとして理解されていることを見逃してはならないであろう。

戦後の「民主」教育の一つのカナメである高校三原則についても同じことがいえる。それは、いままで、教育運動のなかで一般的に説かれていたようにバラ色のものではなく、その後の多様化政策を生み出す前提はじつは戦後の高校の三原則の抽象性に胚胎していたのである。この点については、報告書自体が「戦後、多くの地域に、小学区制、男女共学制をもとにした総合制高校が発足した。だがふりかえてみると一般に同一校における複数の課程の並置にとどまり、そのままその課程や学科の枠を固定化する形で総合制であった」と批判しているとおりでである。この報告書の指摘は全く正しい。しかし、このような分析はいわゆる「国民の教育権」論全体の音調からすると全くの異調和音である。従来においても、また、現在においても、「国民の教育権論」は戦後

の「民主」教育のカナメとして当時における高校三原則を肯定的にとらえ、それをつき崩すものとしてその後の後期中等教育の多様化政策をとらえてきた。この点、ここで説明するまでもなく周知のことである。

教育委員会制度についてみてみても同じことがいえる。国民の教育権論においては、公選制教委を価値的にとらえているが、旧教育委員会が立法される過程で、そこにおける「素人統制」、そして、教育長制度による「プロフェッショナル・リーダーシップ」の原則が教組関係者からきびしく批判されたことは知る者ぞ知るところである。したがって、任命制教委——現教育委員会制度は、そのような戦後の教育委員会制度をつき崩し戦前体制への逆転を意味するというよりは、戦後の教育委員会制度をその後の教育政策遂行の必要にあわせて体制の側に有利なものに再編しようとするものといえるのである。

さて、以上のようにみえてくるならば、1950年代後における教育政策——戦後日本の民主教育体制再編の政策は、教基法——戦後日本の民主的教育体制を歪めこれをつき崩すいわゆる「反動」=「逆コース」というよりは、教基法——戦後日本の教育体制を前提としながらも、それを「資本」の側から再編、合理化したもので、そこには一定限度の「改良」的措置がみられるとともに、それが体制を変革することにならず、反って逆に体制を安定化し効率化することとなっているのである。

そして、このような1950年代の教基法——戦後の日本の「民主」教育体制編成の政策をよりトータルにうち出したところに、1960年代以後における教育改革と教育の計画化への動向がある。したがって、そこにおいては、1950年代の教育政策においてみられた特質がより明確にみられる。さきに序論においても言及したように、現在、われわれの周囲において進行している教育改革と教育の計画化動向は、「国民の教育権」をより実質的に保障し、教育を「社会化」することを名目として提起されているのである。

第3、いわゆる「国民の教育権論」においては、「教育基本法」と現在の「能力主義」、「管理主義」の教育政策を対置的にとらえている。

しかし、以上のようにみえてくるならば、このような現実認識は明かに誤っているといわなければならない。「能力主義」と「管理主義」の教育政策は「教育基本法」を前提とし、合法的に展開されているのである。

もちろん、このような批判に対し、いわゆる「国民の教育権論」に依拠して教育基本法の擁護を説く論者たちはつぎのようにこたえる。すなわち、能力主義原理は、かつては解放の原理であり、それは教育の機会均等と背

反するものではなかったのだが、現在では差別と選択の原理となっている、近代的教育原則はそれ自体として価値的であるが、独占資本主義体制がこれを歪めているのだ、と。

現在、われわれの周囲においては、この種の論理がひろく支持され、それが教育運動の理論の支柱となっている。しかし、わたしは、つぎのような理由からこの種の所論を支持するわけにはいかない。

そこにおいては、もともと能力主義原理が資本主義社会における教育の矛盾——すなわち、教育が社会化されなければならないにもかかわらず、市民個人の「私事」として構成されていることとかかわって成り立つものであって、この意味において、本来近代教育に内包されているものである点が見逃されている。上記所論においては、能力主義的教育政策が「現代」において突如出現したように説かれているが、それは、もともと近代公教育に内包されているものであり、それが「現代」において、より組織的かつ計画的にうち出されているにすぎないのである。

かつて、五十嵐颯は、教育基本法の「教育の機会均等」条項に即してつぎのような問題を提起した。「教育の機会均等は、民主教育思想として、その発展と発展的実現をなんら拘束されるものではないが、歴史的産物としての教基法に結びつけられているそれは一定の思想的限界をもっているようにおもわれる。というよりは、世界における社会主義社会の進展と社会主義思想の展開は資本主義社会を前提とした民主的教育思想を、ますますその一定の意義と同時にまた一定の限界を自覚すべき歴史的経験物にして来た⁽³⁵⁾」。

この五十嵐の問題提起は、近代法としての教基法をカッコにつつまこみ限定的に理解しようとするものと解されるが、このような指摘をまっまでもなく教育基本法自体が国民の教育権論が説くほどバラ色のものでないことは明かである。そうだとするならば、われわれは、教育基本法が「近代法」としてもっている限界と矛盾を明確に自覚しそれを実践的に止揚していく運動のなかで、それに今日の意味を与えるべきである。

第4日本における体制側の教育権論は、ドイツ等におけるそれと基本的には同じ発想に立ちながらも自由主義的価値志向性が弱く、ために、「親の教育権」や「教師の教育の自由」を保障しようとする問題意識に欠けるころがあった。

この点、すでに指摘したところだが、このようなわけで、日本における福祉国家教育体制が西ドイツ等におけるそれに比較してきわめて特殊な日本型のものであり、

官僚主義的色彩の色こいものであったことは否定出来ない。1970年1月来朝したOECDの日本教育調査団は、「日本教育に対して文部省は絶大の統制を行っている。おそらくこの点において日本は世界でもっとも集権化された国家である。すべての教科のカリキュラムが詳細に規定され検定制度が使用されるあらゆる教科書にわたっている」とのべているのは以上の間の事情の一端を物語るものといえよう。

このようなことから、西欧資本主義国家では公認の常識となっている「教育の自由」を謳ったものにすぎないユネスコ・ILOの「教師の地位に関する勧告」が日本の文部当局においては拒否されるという事態がみられた。

しかし、1970年代を迎え、日本の福祉国家教育体制も次第に西欧におけるそれに近いものとなっていくであろうことは、最近における教育政策の動向を見ていると明かである。

ここで若干参考までに付け加えておくと、家永教科書裁判における杉本判決は西欧の福祉国家教育体制を下敷として、特殊日本的な現実を批判したものと解される。兼子仁の一連の所論にも同様の傾向が読みとれる。

4 教育運動論への展望——「国民教育論」と「国民の教育権論」の成立と展開

教育基本法体制、戦後の民主教育体制について、以上のべて来たことをより明かにしていくためには、ここで一おう、「国民の教育権論」さらにその基底にある「国民教育論」に焦点をおきながら、教育運動の潮流について一定しておくことが必要である。

*

かつて、1950年代、清水幾太郎・勝田守一・宮原誠一・宗像城也等は、「教育基本法」と戦後の「民主主義」教育を価値としてとらえ、それをつき崩すものとして、1950年代以後の「教基法」——体制再編の政策をとらえ、「教育法」と戦後の「民主」教育擁護を「国民教育」論の名のもとに教育運動の課題として提起した⁽³⁶⁾。

ところで、この種の問題提起は、当時においては、その外形上の華々しさにもかかわらず、その実質において、必しも、教育運動の中核部分を動かすものではなかった。当時においては、上記国民教育論と並んで民主・民族教育論が提唱され、教育と教師の運動に大きな影響を与えていた。この民主・民族教育論は上記国民教育論が近代主義的傾向を多分に帯び価値的理想的であったのに対し、対米従属下にある日本の社会と教育の現実に着眼し、それを変革するための展望をより実践的かつ具体的な形で提示した。1950年代から60年にかけて日本の教育

運動においてみられた上記二つの立場を比較した場合、「政治と教育の関係」や「労働者農民等の諸闘争と教育運動の結合」等々の諸問題において、後者がより原則的立場を堅持していたことは争えない事実であった。とくに、前者においては中心的課題とならなかった「解放教育」や「朝鮮人教育」等々の問題に後者が多くの努力を払ったことは特記されてよいことであろう。

もちろん、後者、民主・民族教育論のなかにおいても、例えば、矢川徳光の所論⁽³⁷⁾のように「対米従属からの独立」の教育により多くの比重をかけ、教育基本法——戦後の日本の「民主」教育体制を反ファッショ闘争の成果を反映するものとして評価することから、民主・民族教育を国民教育に短絡させて説く向きもあったが、当時なお両者の間には相当の距離があった。当時、五十嵐顕は、「国民教育」論の契機を直接的には戦後の新教育批判にもとめながらも、それが「近代教育のカデコリーに対する批判」を意味することを指摘しつぎのようにのべている。

「端的に言って、それは近代教育のカテゴリーとしての国民教育なのだと考える。今日における国民教育は、近代教育のカテゴリーとしての国民教育批判を内容としているのであり、その批判の対象の現実の形態は、教育の近代的発展の一形態としての国民教育の資本主義的形態なのである。したがって、また、近代教育のカテゴリーとしての国民教育を推進してきた近代的教育原則（国民教育を構成する諸側面の理念的表明としての）資本主義的イデオロギーが、教育批判の本質化の対象であることも当然であろう。つまり教育における国家権力の地位に関する中立性のイデオロギーがそれである。また階級の不平等撤廃と関係なく観念されている教育機会の平等化に関する観念が批判される。近代的教育の発展は、国民大衆の就学・学習の経済的基礎の現実関係を反映して教育費および公教育費のカテゴリーを必項にし、無償教育という教育原則を必項にする。この必然性の資本主義的イデオロギーが批判される⁽³⁸⁾」。

このような五十嵐の国民教育認識を前記宗像や勝田のそれと比較した場合、1960年当初、いわゆる「国民教育論」と「民主・民族教育論」の間に相当な距りがあったことは具体的に明かである。

しかし、勤評、学テ闘争が途中で挫折し、終息する過程で、日教組が法廷闘争と権利闘争を当面の課題とするようになるなかで、教育運動の理論は、宗像、勝田等の「国民教育論」を「統一」の場として構築されるようになり、現在にいたっている。とくに、1960年代後期、ユネスコILOの教師の地位に関する勧告の完全実施が日

教組の課題となり、西欧先進資本主義国家における教育行政慣行が日教組によって肯定的にうけとめられるようになったこと、さらに、家永教科書裁判闘争を媒介として、教基法擁護と教育法制の国民的解釈が教育運動の主軸にすえられるようになったことが上記のような動向に拍車をかけ決定づけたといつてよからう。

このようなわけで、現在、われわれの周囲においては、1950年代後半、宗像や勝田、宮原等々によって提起された。「国民教育論」が、その後、堀尾輝久や兼子仁等々によって、より緻密なものとして再構成され、「国民の教育権論」という新しい装いをこらしながら、それが教育運動の基調となっているのである。

＊

ところで、以上のような経緯を辿りながら、50年代後半から60年代の初頭にかけて国民教育論がクローズアップされたとき、さきにのべた、勝田・宮原・宗像論や矢川・上原論のように近代教育を価値としてとらえ、そのゆえに国民教育を肯定的に理解する論とは別に、国民教育を近代公教育の内実として変革と止揚の対象として措定し、国民教育＝近代公教育の関係を変革するところに国民教育論の課題をもとめようとする一連の所論がみられた。俗に、教育における「構造改革論」と呼ばれる一連の所論である⁽³⁹⁾。

ところで、上記所論——いわゆる教育における「構造改革論」は、近代公教育を、教育、法、国家の総体においてトータルにとらえようとした点で、またそのような近代公教育を矛盾体として措定し、それを変革、止揚することに国民的教育論の課題をもとめたという点で、今日、なお、継承し発展させるに足る正当な理論視座を現代教育の変革を志向する者に提示したといつてよい。以上の点に関するかぎり、わたしは、現在においても、いささかもそれを変更する必要をみとめない。変更することをみとめないばかりか、現在より積極的に主張し問題を提起することの必要性を感じるのである。しかしそこにおいて、教育の本質観が、小論のいままでの行論をおしてのべて来たように、自己教育に原点をおき、子どもの成長発達を規定している関係を変革することとして正しく理解されていたかというところとはいえず、大勢において「教育の現代化論」にのめりこんでいたことは争えない。そこにおいては、「国家」を抑圧装置としてだけとらえる従来の国家論に代って、それを幻想共同体としてとらえ、そこに、共同社会性と階級制の矛盾を指摘する問題提起はみられたが、当時においては、このような「国家」認識を国家と市民社会の関係をトータルな形でとらえる点できわめて不十分であった。このようなと

ころから、上記のようなせつ角の問題提起が、結局、民主、国民教育論の地平に落ちこむか、そうでなければ、ラディカルな変革華性を喪い、「改良主義」の陥弄に陥ちこむこととなったことが反省されるのである。

この意味において、以上のべて来たことは「国民の教育論」への批判であるとともに、一九六〇年代初頭におけるわたし自身の所論への自己批判でもあることを付記しておく。

5 「現代」における「教育改革」と「教育の計画化」の動向——教育計画批判と批判教育計画

(1)

現在、われわれの周囲においては、技術革新と情報化が進行するなかで、教育改革が時の課題となり、教育を全面的に計画化し社会化することが政策の日程にのぼっている。

このような動向への胎動は、1950年代後半期から、イギリス、フランス、西ドイツ、アメリカ、ソヴェット等先進工業国家においてみられるようになったものであるが、それが1960代ユネスコの活動を通して世界各国に波及し⁽⁴⁰⁾、現在においては、洋の東西、資本主義国社会主義国、先進国後進国を問わず、世界各国どこの国においてもみられる基本動向となっている⁽⁴¹⁾。この間に1962年ジュネーブで開催された第24回世界公教育会議は、「教育計画」を議題とし各国におけるその実態について議論している。そのこと自体、この時期以後教育計画の策定と実施が世界各国で時の課題となっていることを具体的に物語るものである。

そして、以上のような国際的動向のなかで、わが国においても、1950年代後半来、「教育改革」と「教育計画」策定への志向が政策担当者の間でつよくみられるようになり、現在にいたっていることは、周知のことである。

すなわち、「経済自立5ヶ年計画」(1955年)、「新長期経済5ヶ年計画」(1957年)、「国民所得倍增計画」(1960年)、「全国総開発計画」(1962年)、経済審議会人的能力部会の「経済発展における人的能力開発の課題と対策」(1963年)、「中期経済計画」(1965年)、「経済社会発展計画」(1967年)という形をとって1950年代後半から60年代にかけて公にされた経済計画は、マンパワー開発計画を重要な一環にすえているが、このような過程において、文部省は「教育投資論」と「福祉国家論」を教育政策の基調として確認しながら、一方において中教審を主体に教育改革の構想をねりあげるとともに、他方、それ

を具体化する方法を「長期総合計画」という形で提出している。

前者は、「期待される人間像」(1967年)、「後期中等教育の拡充整備」(1967年)、「大学教育の改善」(1963年)という形で検討されて来たが、1971年6月公にされた「学校教育の総合的拡充整備のための基本施策」においては、就学前教育から高等教育にいたる全教育体制の改革案が提示されている。この間に、文部省は幼稚園振興計画や高校増設、大学拡充計画を数次に亘って策定、実施している。そして、それに刺激されて、地方自治体においても、長期総合教育計画策定への動向が顕著にみられるようになり現在にいたっているのである⁽⁴²⁾。

*

このようなわけで、現在、国内的にも、また国際的にも、教育改革と教育の計画化が、現代教育を特色づける基本動向となっているのであるが、そのような現代教育の起動軸である。「教育改革」と「教育計画」の本質はどこにあるのか。この点こそ、まさに小論の以下の行論全体をとおして解明しなければならない基本課題の一つである。しかし、結論を要約してさきにのべるならば、それは、技術革新と情報化が進行するなかで人間の知的生産をめぐる問題が、人間の生活と社会の進歩に対してきわめてストラテジックな意味をもつようになったことに対応するための体制側の教育戦略であり、新しい時代においてマンパワー(=労働力商品)形成を効率化するために、近代公教育体制を全面的に「再編」し「改良」しようとするものだといつてよい。この意味において、そこには、教育を「国家」を主体としてより「社会化」しようとする福祉国家教育構想が全面展開されている。

いままでにおいても、教育が人間の生活と社会の進歩にとって重要な意味をもつものであることについては多くのひとが説いてきたところであり、教育改革論も、いままでの教育の歴史においてくりかえし提起されて来たところである。しかし、その説くところは、一般的にかん念的であり、しかも、個人レベルにおいてのことであった。これに対し、現在、われわれの周囲において、上記教育改革論、教育計画論がうち出している教育の尊重論は従来のそれとは異り、教育を実生活との関係において、リアルに、しかもトータルにとらえ、そのような教育を、一つの学校、一つの地域をこえて全社会的規模において組織しようとしている点で特徴的である。そこにおいては、教育を社会的なものとしてとらえようとする志向がよくみられる。さらに、そのような教育の「社会化」のプログラムをそれ自体情報化社会の所産である計量的計測的技術によってうらうちし、「国家」教育計

画として、国家権力の強権をとおして強制的に実施しようとするところに、「現代」における教育改革の特色があり、教育計画の特徴がある。

(2)

以上のようにみえてくるならば、教育改革と教育の計画化は、まさに、現代の課題であるといわなければならない。したがって、それは、現代教育について語ろうとする者すべてがこのむとこのまないとにかかわらず批判的に総括しなければならない基本前提である。この意味で、教育計画批判は現代における教育理論の基本課題であるのだが、現在そのような課題が正しく解決されているかということ必ずしもそうとはいえない。

1950年代後半期から60年代にかけて教育計画が問われはじめる過程において、それにつよい理論的関心を示し、それを理論的に主導したのは、わが国においても、また、国際的にも社会・経済学者であり、教育学者ではなかった。したがって、当時における教育計画論は教育を素材とした社会経済論とでも名づけるべきもので、それはかん念的な教育理論に対し、一定の批判的役割を果たしたものの教育計画のもつ教育的意味を問いかえそうとするものどはなかった。しかし、どこの国においても、教育学者の教育計画への関心がたかまり、最近になり漸く教育理論として教育計画論を追求しようとする志向が一般化している。

しかし、それでは、現在、所与の教育計画論、とくに教育学の側からする教育計画論が、正しく教育の本質的あり方を保障しているかということ、そうとはいえないのである。

*

現在、われわれの周囲には、上記のような教育計画論が説くところを額面どおりにうけとり、それに、社会進歩とそれを可能にする教育改革にバラ色の夢を托する教育理論家たちも少くない。しかし、この種の教育計画観が楽天的でおめでたい論であることは昨今の教育の現実をみれば具体的に明かである。

すなわち、科学の発展と技術の革新は、生産力をめざましい形で発展させた反面いたるところに公害をまきちらし、環境を破壊し、「地球破局論」をさえ生み出している。情報化は知的生産の効率をたかめ人間の知識量を増加させたが、同時にかれ等をバイタルな生活的実践からきりはなし、深刻な人間をつくり出している。かくて、現代社会において、子どもの知識の量は増加しているものの、真の知的生産を保障する生活的実践の場はせばめられているのである。「あそぶ」にふさわしい砂場

やひろばもないままにマンションの一室にとじこもり、テレビがながす雑多で膨大な情報を吸収することに懸命な子どもの姿、そこに現代情報化社会における子どもたちの歪められた生活の実相がある。

このようなところから、さきにものべたように、教育関係者の間には、教育計画論への楽観論者も数多いが、これに批判的懐疑的な者の数も少くない。その結果、さきさまの教育計画批判が聞かれるのである。しかし、これらの批判論が以上のべて来たような教育計画の本質を正しく批判し得ているかというところとはいえないのである。

*

ここで、われわれは、教育計画批判とかかわって「現代」における教育行政理論の動向に言及しておくことが必要である。

「自由主義」的教育権——公教育論が、近代公教育をトータルに認識し得ず、そこからする公教育批判に限界があることは、さきにものべたところだが、このような特質は、「現代」において自由主義的といわれる所論にもみられる。

これらの所論は、「上から」の教育の計画化動向に対し、ラディカルではあるが空想的な批判を提起するか、さもなければ、その批判は体制内の批判にワイ少化されてしまっているのである。

教育の計画化が集権化を伴って全面展開している「現代」的教育情況のなかでカトリック教育学者エルリンゲンハーゲンやペエグラーは、カトリック自由主義の伝統を継承し、それをきびしく批判している。

前者はドイツ公教育に伝来の「国権主義」的公教育観をつよく批判し、それが現代民主主義が基調としている「複数民主主義」Pluralistische Demokratieの原則によって構成されるべきことを指摘し⁽⁴³⁾、後者は精神・信仰・良心の自由を基礎にいわゆる「教育の自由」Pädagogische Freiheitを徹底した形で保障すべきことを訴えている⁽⁴⁴⁾。

かれ等の国権主義批判は所詮カトリック教会の教育への支配と影響力を温存し拡大しようとするものである。だから、かれ等の所論は一面において公立宗派学校と公教育運営への教会の介入を容認しようとする保守的傾向をもっている。が、しかし、それが他面人材開発論、福祉国家論、そしてそれらを基調とした現代の教育行政、とくにそこにおいてみられる官僚主義への抵抗の姿勢を伴っていることにわれわれは注意すべきである⁽⁴⁵⁾。とくにファンシズムのもと、以上のような性格の自由ではあってもそれをさえおかす者に対しては、カトリック自

然法は国法に対して血をもって敵対する教会法として作用する一面をもっていたことを、われわれは忘れてはならない⁽⁴⁶⁾。

エルリンゲンハーゲンはドイツ伝来の国家的教育管理機構がフリードリッヒ王朝統轄下において創設されたことを「その時代においては意味があった」としてみとめながらも、その後の民主主義的發展からすると時代遅れのものとなっていると批判し、ドイツ公教育における国家的教育管理機構は現代民主主義の基調となっている複数主義 Pluralismus の原則に従って再構成されなければならないことを指摘している。かくて、かれは「学校複数主義」Schulpluralismus と「学校における複数主義」Pluralismus in der Schule が必要だと説く。前者は多様な国民の要求に即して学校の種別、学制を多様化することを意味し、後者は学校が国家や父母・教会などの多様な社会集団の協力によって運営されるべきことをいうものである。前者のコロラリーとして公立宗派学校の正統性が強調され、また後者とかかわって公教育の運営に教会が参与すべきことが主張されている。この二つの点にカトリック自由主義の立場からする近代公教育への批判が要約されている⁽⁴⁷⁾。また、エルリンゲンハーゲンの僚友ベエグラーはいっている。「学校は教育外的な刺激や強制によってではなく、教育内的な専門法にもとづいて教育的に自立すべきである。学校運営において国家が唯一のものでないことを自覚し、設置者の立ち入り限界を明確にすべきである。教育は『教育の自由』Pädagogische Freiheit といったあいまいなことではなく、精神 Geist、信仰 Glauben、良心 Gewissen の自由と解放の営みとして意味をもっている」というのである⁽⁴⁸⁾。

このようなわけで、カトリック自由主義の立場においては、一方において公立宗派学校の存立の必要を説くとともに、他面、指導学年観察学年制、学制の単一化などの措置を親の教育権を侵害する官僚主義だといって批判する。同様の論拠で人材開発の教育計画にもきわめて批判的である。これらの点については、第IV章の考察において具体的に明らかにすることを予定している。かれ等の公教育批判は、しよせん、カトリック教会の教育への支配と影響力を温存し拡大しようとするものであり、この意味において、前近代的な保守主義への傾斜を多分にもったものであるが、しかし、それが、同時に近代公教育、とくに、そこにおける官僚主義へのつよい抵抗の姿勢を伴っていることをわれわれは注意すべきである。

日本において以上のようなカトリック自由主義の立場を継承する所論は数少ない。田中耕太郎の教育権論、公

教育論、教育行政論はその一例である⁽⁴⁹⁾。かれが敗戦直後の教育改革の過程においてカトリック自然法を論拠に教育勅語の肯定論を展開したことは周知のことである。この田中の所論にみられるように、日本においてカトリック自然主義の所論は現実追認的傾向がつよく、その自由主義の傾向と国権主義公教育観の批判は西欧のカトリック教育学の一部にみられるような形ではみられないのである。

ディステルウェッグなどにみられる自由主義公教育観——教育行政の制限論と公教育を父母教師子どもの生活共同体 *Lebensgemeinschaft* として構成しようとする考え方は、20世紀を迎え、「児童から」“*Vom Kinde aus*”の運動に継承され「生活共同体社会学校」*Lebensgemeinschaftschule* の教育実験として具体化された。シュプランガーはこの運動をたかく評価しながらつぎのよりのべている。「教育の社会経済法律技術科学など他の文化をその内容としながらも、独自の役割を果たすところにある」教育政策の目的ないし役割は人格的な人間の本質形成 *Persönliche Wesensformung der Menschen* にある」だから、上記「児童から」の運動や「生活共同社会学校」の実践のなかに教育の本質的規範を見出されなければならない⁽⁵⁰⁾」だから、「国家やその官吏としての教師には、つねに権力的要素が含まれているから、国家的教育 *Staatliche Erziehung* は絶えず矛盾に当面し教育政策はつねに危機を含んでいる」、このゆえにわれわれは「教育の法治主義——議会制民主主義、教育の地方自治、学校自治の確立に十分注意を払わなければならない⁽⁵¹⁾」。

ここにフンボルト的自由主義者としてのかれの面目がある。しかし、かれは自然法思想にはきわめて批判的であり、上記諸点が国民文化全体との関連においてとらえられなければならないことを指摘し、教育政策がこのようにとらえられないところにワイマール教育体制——議会制民主主義における教育の危機をもとめている。かれは「一定時代の文化は一つの精神的全体であって、人はこれを抽象的要素に区別することはできても各要素の意味と活動機能は他の諸要素との関連においてのみ理解すべきものであり、教育の現実構造は他の文化領域との関連においてのみ存在し歴史的国家的規定をうけている」「所与の全体に対してのみ意味を有する」というのである⁽⁵²⁾。

かくて、かれは教育政策分析のモーメントとして、第一にはその時代の文化精神的基礎、第二には法制によって規定されない教育制度（——社会的制度としての教育制度）、第三には実定法制、第四には以上三者を相互に

関連し行なわれる教育政策的価値判断の四つの契機をあげ、それらを総合的に検討することに教育政策理論の科学的基礎をもとめている。

現代西ドイツの教育関係者につよい影響力をもっているフリットナーやウイヘルムの公教育観は、基本的には上記スプランカーのそれを継承するものといつてよいが、これらの理論家は、「現代」教育計画論の批判派というよりは推進者であり、かれ等の教育計画批判は、前記カトリック教育学者のそれと異なり「体制」内のものである⁽⁵³⁾。

ところで、ワイマール期スプランカーによって占められていた「自由主義」教育政策論の指導権は、「現代」の西ドイツではアメリカ風の社会学者ダーレンドルフ等々⁽⁵⁴⁾の手にかかっているが、このような現実を批判して、東ドイツのゲオルグ・ホフマンは、それが国家独占資本主義の教育要求を表現するものだと指摘している⁽⁵⁵⁾。ここで、この点にこれ以上立ち入ることは省略するが、この問題は、「現代」における「自由主義」教育政策論の一端を物語るものとしてきわめて重要な意味をもっていることを付記しておく。

*

このように、「現代」西ドイツにおいては、「自由主義」的教育権——公教育認識は、教育運動の理論としての批判性と変革性を喪い、福祉国家教育構想を支えるものとして体制内化しているのであるが、しかし、日本においては、それが「国民的教育権論」として再編成され、「上から」の教育の「計画化」動向を批判する有力な根拠となっているのである。

現在、日本の公教育の現実においても、「上から」の教育の「計画化」動向に対しては、さまざまな視角から批判が提起されている。

これらの批判論のうち、もっとも、一般的でかつ影響力のつよいものは「国民的教育権論」のそれであるが、そこにおいては、さきにものべたような教育の本質認識、発進と教育を個体的にとらえることに基礎をおいた近代主義的教育本質観のゆえに、「上から」の教育改革と、教育の計画化動向を近代教育—教育基本法体制をつぎくずす「反動」としてとらえ、そこにおける矛盾を内在的にとらえているとはいえない。そこにおいては、現在、われわれの周囲において進行している「教育の計画化」は近代教育価値に対する反価値として「おくれたもの」としてうけとめられているようである。

しかし、それが、果して、それほど「時代逆行」的なものか、というと、そうとはいえないのではないか。

それが資本の要求を基礎としたものであることは疑う

余地のないところだが、もともと資本家階級は、ひとの考えるほど、固陋のものではなく、現実の変化にフレキシブルに対応出来る活力をもった存在であること、「自分たちをたえず運動する機関として提示し、全社会を吸収し、それを自らの文化経済水準で同化出来る」（グラムシ）⁽⁵⁶⁾ 存在であることを見逃してはならない。もともとかれ等にとっては、タブーでさえあった「計画化」にふみきったところに、「現代」に対応する資本家階級の柔軟な活力がある。かれ等資本家階級は、「利潤追求」というかれ等の絶対の「神」が許容する範囲においては、他のどの階級よりも進歩的であり革新性をもち、バイタルな活力を身につけているのである。

そこにおいては、「国民の教育権」が否定されるのではなく、かれ等なりの視角でそれを拡充することが課題とされている（H・Mフィリップ⁽⁵⁷⁾）。

「現代」における教育改革と教育の計画化動向について語ろうとする場合、ブルナー理論に代表される能力論・学習論とともに「生涯教育論」が重要な役割を果していることは、各国においてみられるところだが、われわれは、これらの諸論のなかに、技術革新と情報化が進行するなかで、教育が「自己教育」として再編成されざるを得なくなっている現実に対応して、近代教育伝来の思想と体制を「再編」し「改良」しようとする問題意識をよみとることが出来よう。さらに、教育の計画化論においては、発達と教育の個体的認識、そこに基礎をおいた「教育の自律論」への批判が「教育王国論」批判（エディング）、「教育租界論」批判という形で提起されている⁽⁵⁸⁾。この点、小論の課題とかかわってとくに重要である。

この意味で、「上から」の教育の計画化は上記所論がいうように、近代的教育価値への時代逆行的挑戦というよりは、いままでの教育——近代教育に対して一定限度の「改良」を加えることを志向するものであり、かくすることによって、それを安定化しようとするものであることを、われわれは、正しくとらえていくことが必要であろう。

ところで、近代公教育は教育を「国家」が主体となって「社会化」する体制であるから、そこにおいては、教育が「社会化」されることが同時に「国家化」されることを意味している。この意味において、教育の国家統轄と国家支配は、さけることの出来ない近代公教育に内包される必然の前提であるが、それは、現代における教育の計画化動向において、より組織的かつトータルにみられる。この点、「現代」における「教育の計画化」動向が、近代公教育を拡充し再編することを主題とするものであ

ることからする必然の帰結である。情報化社会は管理社会であるが、このような現実のなかでは、教育の計画化と社会化は、必然、教育の国家支配をつよめ、教育の集権化を相伴して進行する。ただし、そのような教育の国家支配と集権化は、以上のべて来たことから明かなように、近代公教育に対置されるものではなく、それを前提とし、そのなかで、一定限度それを「社会化」し「改良」することそのこととして展開されていることを、われわれは見逃してはならない。

＊

以上のようにみえてくれば、現在、われわれの周囲においてみられる教育計画批判が必しも現代における教育の計画化動向の本質を正しく批判し得ているとはいえないことは明である。そこにおいては、「近代的」教育価値——教育運動が志向するものを「歪める」ものとして、近代公教育——教育の計画化が位置づけられている。両者の関係は対置的にとらえられているから、近代公教育の矛盾を内在的に問いかえすこととかかわって、教育運動の志向するところが追求されているとはいえない。そこでは、個々の要求が羅列され、それが、「民主・国民教育」という理念によって統合されているにすぎず、所与の教育関係——近代公教育を内在的にとらえかえたものとはいえない。したがって、そこには、「教育計画」批判はあるが、批判教育計画はないのである。

われわれは、現在、政策として提起されている「上から」の教育改革と教育の計画化を批判していくにあたって、これを外在的に批判するのではなく、「上から」のカッコつきの教育の「社会化」の限界と矛盾を内在的に明かにし、これを止揚するための具体的プログラムをたしかめるべきである。そのためには、近代公教育の思想と体制を原理的に問いかえしていくとともに、そのような観点をつらぬいていくために、当面の教育改革にどのように姿勢し、それをどのように発展させるかを具体的に検討してみるべきである。「体制内での行動と体制に反対する行動を図式的に対置するのではなく、体制に反対して体制内でいかに行動するか」（ルチアーノ・グルッピ）を真面目に追求してみる必要があろう。

＊

以上のようにみえてくれば、現在におけるわれわれの課題は相互に関連するつぎの二つの点にもとめられよう。第一は、現行教育基本法体制とくにそこにおける「改良」的部分の限界を勤労大衆の教育要求と教育科学の法則に即して明らかにし、教育の「上から」の計画化のプログラム——総資本の教育要求にもとづく教育の

「社会化」構想に代置される「下から」の批判教育計画——労働者階級のヘゲモニーによる教育の「社会化」の構想を具体的に明らかにする点、そして第二は、総資本の教育要求を基礎として編成され、再編成されている近代公教育——教育基本法体制を変革していくための「主体」を形成していく課題すなわち基本的にいうならば教育を「国家」を主体として、したがって、法制化された制度をとおして社会化していくのではなく、人間自らの社会的力を主体としていくための「主体」（自己権力）を形成していくことである。

わたしは、「上から」の教育計画論が提起した課題とプログラムを、「上から」のそれとは原理的地平を異にした地点に立つてとらえかえし、これに代る計画を構成していく作業を批判教育計画の構成と呼ぶこととしているが、以上のようにみてるならば、教育計画批判は批判教育計画として提起されてはじめてその所期の課題を達成することが出来るというべきである。

つぎに、その基本的な点についてのべていくこととする。

IV 批判教育計画への展望——課題と構 想

「現代」における教育計画批判が批判教育計画の構成という形をとって提起されなければならない所以については、すでに言及した。

つぎに、その具体的な諸側面についてのべていくこととしよう。

1 教育の本質観——「自己教育論」への問題 提起

まず、はじめに、教育の本質認識、教育をどのようにとらえるかについて、一言しておくことにしよう。

(1)

近代において、教育とは一定量の知識・技術・道徳を教育主体が学習主体に対し伝授し習得させる機能として理解されて来た。

このような近代に固有の教育本質観の底に、近代市民社会においては、人間が労働力商品として現存し、したがって、教育がそのような労働力商品を価値的に形成していくこととして立ちあらわれるという事情があることは付記するまでもないことである。

かくて、そこにおいては、教えることがそれにかかわる教育主体・学習主体の人間を疎外した形で進行す

る。つまり、教育課程と教科書が物象化されひとり歩きする、「教科書で教える」のではなく、「教科書を教える」こととなるのである。

このような教育観に問題があることは、つぎにのべるような人間の成長と発達の本質観から明かである。

人間は、かれ等の生活的実践をとおして、自然に働きかけ、社会的諸関係を取り結んでいくなかで、自然をかえるばかりでなく、人間的自然としての自らをも変革していく。

人間の成長発達とは、かれ等が生活的実践をとおして、対自然、対人間相互の関係を対象化し変革していく力を身につけていくことに外ならない。そして、「教育」とは何か、といえば、それはそのような人間の成長と発達を助長していく営みであり、それ自体が人間の重要な生活的実践である。

教育主体が学習主体にさまざまな方法で働きかけ、相互の関係をかえていくことをとおして、かれ等の生活的実践のなかでの自主的集団的自己形成——成長と発達を保障したかめていく実践の総体、それが「教育」である。

このようにみてるならば「教育」において、親や教師が一定の「教育内容」を「与える」ことが重要な意味をもっていることは誰も否定し得ない明白な事実である。としても、それは学習主体が生活的実践のなかですすめる自主的集団的自己形成をたかめるための媒体として重要なのであって、それ自体が目的化されるべきものではない。この意味で、いっさいの「教育」は「自己教育」を原点とするのである。

＊

このようなところから、教育が「与える」教育として現存していた近代公教育の現実においても、それが成立し展開する過程において、たえず、「自己教育論」が追求され、現在にいたっている。とくに「現代」を迎え、近代公教育の矛盾がいよいよ明確となるのにしたがって、自己教育論への胎動が積極化し、そこに基礎をおいて、近代における学校のあり方と公教育体制そのものを問いかえそうとする動きが活発化しているのである。そして、このような自己教育論への志向は、現在においては、単に教育運動の側においてみられるばかりでなく、「上から」の教育改革構想のなかにもみられるのである。

例えば、1971年6月11日の「中教審答申」（以下「中教審答申」と略称）は、教育の本質を規定してつぎのようにのべている。「人間は、過去・現在・未来にわたる人類の歴史のなかで、その生きる環境に適應したり、そ

れに働きかけて自分自身を実現したりすることによって、たえず、成長発達を続けていくものである。「人間形成とは、上述のように人間が環境とのかかわり合いのなかで自分自身を主体的に形づくっていく過程であるが、教育とは、そのような過程においてさまざまな作用を媒介としてのぞましい学習が行われるようにする活動である」。

このように、現在、中教審答申においてさえ、教育は人間が環境とのかかわり合いのなかで、人間が自分自身を主体的に形づくっていくことを助長していく機能」として理解されている。このような状況下においては、われわれの課題は、「与える教育」か、「自己教育」かを問うことにあるというよりは、「自己教育」といわれるものの内実を再構築していくことにもとめられなければならない。「現代」において、われわれにとっては、「自己教育」の内実を問いかえし、たしかめていくことが切実かつ緊急な課題となっているのである。

(2)

第一、自己教育論は、かん念的理想的に語られてはならない。

20世紀の初頭以来、さまざまな形をとって自己教育論が提起されているのにもかかわらず、その多くが挫折し、近代公教育を変革するためのバネとなるよりも、その巨大な体内に包摂されていったのは、それが実践的なものとしてとらえられなかったためである。

そこでは、学習主体のなかに無限の可能性が内包されていることがかん念的に想定されており、そのようなエネルギーが自律的に展開することを助長するところに、自己教育論の課題がもとめられる。

しかし、自己教育をそのようにとらえることがかん念的であり、ことがらの本質を正しく理解していないことは、さきにものべた発達と教育の本質観から明かである。

さきにものべたように、人間はかれ等の生活実践をとおして環境に働きかけ、対自然、対人間相互の関係を変革していくなかで自らかえ、成長し発達していく。この意味で、自己教育論はかん念的理想的に語られてはならず、それは、学習主体が自らを規定している関係を対象化し変革していく主体的能力を自主的集团的に形成していく営みとして実践的に理解されなければならないのである。

*

第二、しかし、最近では、そのようなかん念的な「自己教育論」に代って、自己活動を環境とのかかわりおいてとらえ、それを対称化しプログラム化しようとする、

より科学的でリアルな自己教育論がグロースアップされている。モンテッソーリ教育論のリバイバル、ブルナー教育理論の流行等々。いわゆる「教科の現代化」論も、この系譜に属するものといってよかろう。そして、さきにものべたように、中教審答申が、人間の形成を環境とのかかわりにおいてとらえ、それを助長する機能として教育の本質を規定しているのは、上記のような動向とかがわってのことであろう。

ところで、この種の「自己教育論」を、どのように評価すべきか。

それが、従来の「自己教育論」が、ともすると、陥り易かった「かん念」性を克服するために、人間の形成を環境とのかかわりにおいて客観的にとらえようとしている点で、一定の意味をもつとしても、そこでは、学習主体と「環境」、「自己教育」と「与える教育」の関係が、生活的実践をとおして統一的にとらえられているとはいえない。したがって、せつ角の課題提起が教育内容を緻密化するにとどまり、そこでいう「自己教育」は用意され「与えられた」教育内容への自主性にワイ少化され、結局、「与える」教育体制をつよめることとなっているのである。

もともと、環境といわれるものは、歴史的・自然として人間がつくり出したものであり、このゆえに一定の歴史的・性格をもっており、人間自体によって変革し得るものである。他方、人間自体自然の一部である。したがって人間形成とのかかわりは、人間と環境というもともと別個の二つのものが、機能的に相関するというのではなく、自然的環境の一部である人間が労働——意図的生活実践をとおして、自らを規定している環境に働きかけ、これを変革していくなかで自らをもつくりかえていくという形で展開される。このようにみえてくれば、いくら教育内容を科学化し現代化しても、それが学習主体の生活的実践ときり結ばず、したがってかれ等の人間を疎外した形ですすめられているかぎり、真に「自己教育」を保障することにはならないことは明かである。

モンテッソーリ教育法は世の教育史家が説くほど、アナキスティックで無方向、そして無秩序のものではない。むしろ、その本質は逆である。彼女の「科学」観はすぐれて自然科学的であり、加えて、彼女にはつよいカトリック的信仰がみられるから、モンテッソーリ教育法における教育の系統とプログラムは、学習主体の生活的実践によって発展させられるものではなく、大人——教師によって用意された絶対のものである。そこでは、「子ども」——「人間」が真理を探求し文化を創造していくのではなく、神がつくり賜うた絶対の真理と文化をかれ

自体「神の賜物」である「子ども」——「人間」か追認し習得していくべきものと考えられている。そこでは、教師は「ヘルパー」として形式的には教育実践の後景に退いている。しかし実際には「真理」を代弁する絶対的存在として子どもに立ち向かい、子どもの自己活動＝作業を規定する「正常」な秩序と与えられた環境は絶対のものとして想定されているのである⁽⁵⁹⁾。

進化論的道具主義者、ブルナーは、人間の精神発達を「思考の道具」としての「言語」の使用を頂点とした諸道具の操作という形でとらえることによって、従来のかんの念的、かつ楽天的、そして個人主義的であった自己教育論、とくにデューイ主義を批判し、それを再構築しようとした。かれは、発達を子どもの「内」なるものが「外部」に発展するものと考えるみ方を斥け、ひとが外化された社会共同の環境、文化からの刺激を、学習活動をとおして、「そのところのなかに構成するモデル」(環境の裏象、モデル)として内面化し、主体の側から結合し組織化し構造化するところに発達をみる。

このゆえに、彼の所論のなかには、ソヴェットの教育学者までをも幻惑させる「一定」の革新性がみられるのであるが、彼の科学観は、依然、近代的思惟の地平をこえるものではなく、その結果、上記のようなせっ角の問題提起が、実を結ばないばかりか、逆に、近代における「与える教育」を新しい形で再生産し、安定化するのに役立っているのである。

すなわち、そこにおいては、「心と体を二元論的にふりわけ、さらに『身体』を客観化ないし物化された『体』に還元してしまい(『身』の滅却)、他方では、『精神』をば『知的』『情意的』等の領域に分解する」近代的思惟がつかぬかっており、「ブルナーの認識理論とそれを基礎とする教育学は人間能力の発達を『知的能力』の発達に環元していく点において、近代の人間理解のフレームワークをより一層徹底化している。」また、人間能力の「拡大器」である文化遺産をもっぱらその道具性(閉在性)において形式的遍辺性(論理操作の方法)において、換言すれば誰れにでも『平等』に奉仕する『操作の選具』として把握し、それを子どもの表象構造へ転換することによって、当該社会の公教育への要請にこたえている」のである⁽⁶⁰⁾。

いわゆる、「教科の現代化」論についてみても、数教協の指導的理論家銀林浩が自己批判をこめて語っているように、それが、教育を「科学」とし、教育を「官僚から科学者へ」とりもどす道をひらいた点で大きな役割を果たしたとはいうものの、なお、そこには「『子どもからの出発』に徹しなければならない」という問題がのこさ

れているのである⁽⁶¹⁾。

*

第三、自己教育論をかんの念的理想的に語るのではなく、実践的に考えた場合、子どもの活動は、自律的、情念的、知的活動の全体性においてとらえなければならない。

前記ブルナーに代表される最近の新しい学習論の最大の欠陥は、子どもの活動を認知活動にワイ少化し、結果において知育偏重に陥っていることにある。

われわれは、現在、「自己教育」を構想するにあたって、以上の点に留意することが必要である。批判教育計画の原点にすえられる「自己教育論」においては、子どもの活動は身体的情念的知的活動の全体性において理解されなければならない。

そして、このような点に着眼した場合、われわれは、「教育と福祉」の関係を、あらためてとらえなおさなければならない。

教育が、「与える」教育を主体とし、学習主体の人間を疎外した形で現存している現実においては、「福祉」機能はもっぱら欠陥児童に対する生命維持のための物質的サービスとして位置づけられ、「教育」ときり結ばれることはなかった。しかし、教育が「自己教育」を主体として発想され、学習主体の生活的実践が重要な意味をもつようになると、「福祉」機能自体が教育にとってきわめてストラアテエジフクな意味をもつこととなる。一方、「福祉」機能が、本来、「人間」の生存を保障するものであってみれば、それは、その本質において、人間の成長と発達にかかわるものであり、したがって、それがより本質的人間的な形で展開されればされるほど、「教育」的意味をもち、「教育」と重畳することとなる。このようなところから、最近、「教育」と「福祉」の関係をあらためて問いかえし、「一元化」しようとするところみがさまざまな形で提起されているのである。(例えば、幼保一元化、学校教育・社会教育と学童保育・養護学校と身障児福祉施設・学校教育・社会教育と児童館、等々)。

以上のようなわけで、「与える教育」から、「自己教育」に教育の重点がおきかえられるのに伴って、われわれは、「教育」概念をあらためて問いかえし、生活実践の全局面を「人間化」することを「教育」の前提としなければならない。

の報告書においても、上記のような課題が十分に検討されているとはいえない点である。

＊

第三、従来、われわれは、人間の成長と発達を個体的なものとしてとらえる考え方にならされて来た。しかし、ピアジェの「自己中心性から主客分化（脱自己中心化）のコペルニカスの転回」という図式をめぐって、ワロンがのべているように、人間の成長発達といわれる事実は、本来社会的なものといわなければならない。

「自己中心性は、まちまちな他人の見地とぶつかりあい、他人の見地について考慮せざるを得なくなる。ピアジェは、子どもの思考からおとなの段階への発展を、ここから出発させようとした。（中略）だが、要因の順序は逆でなければならない。子どもは、まず、周囲のひとびとと密接な交わりをはじめ。というのは、子どもははじめは周囲の人々にかたく依存しているからだ。子どもの新しい意識の芽生えは、すべて、周囲のひとびとからしみこんだものなのだ。新しい意識の芽生えにとって必要なのは、社会性の進歩ではなくて、それへの後退である。たしかに子どもは他人に対して、自分をとりもどすことができなくてはならない。この自分と他人との境界（仕切り）は知的発達を起させるものではなくて知的発達の結果にすぎない」（ワロン「行動から思考へ」）、彼は、このようにのべながら人間の成長発達が本来社会的なものであることを指摘している。

子どもは、非社会的な状態から社会的なものへ移っていくのではなく、その逆に、子どもの印象や反応は、最初、自分のまわりの人たちと混同（応着）しており、これから出発して自分自身を個性化（個人化）していくのだ。

ピアジェ批判を通して、ワロンが明確にうち出している以上のような発達観——人間の成長と発達の社会的把握は「単に認識の発達過程をめぐって展開されているのではなく、いふなれば人間存在のとらえ方——人間の存在論的構造——にまでつき進んだところの、語の厳密な意味においてきわめてラディカルな批判」である⁽⁶²⁾。われわれは、発達と教育を語るにあたって、それが本来共同社会的なものであることを忘れてはならない。教育＝自己教育は、その本質において、社会的なものであることを見落してはならないであろう。

＊

このようにみえてくるならば、教育＝自己教育は、すでにのべたように、実践的であるとともに、社会的にとらえられなければならない。

従来から、われわれの間には、教育を「労働力再生

産」という視角から位置づけ、実践的に理解しようとする意向がみられた（国分一太郎・波多野完治⁽⁶³⁾）。しかし、このような教育＝労働力再生産論は、社会関係についての問題意識を欠いている点で基本的欠陥を内包していた。一方、教育を社会的にとらえようとする論は、従来においても、また現在においても数多くみられるが、宮原誠一の「教育＝社会両分枝」⁽⁶⁴⁾論までふくめて、子どもの生活実践を主軸にすえて教育をめぐる社会関係をとらえていない。したがって、そこでいう「共同社会」はかん念でしかない。

このようにみえてくるならば、教育＝自己教育は、実践的であるとともに社会的に理解されなければならない。しかし、このように、教育＝自己教育における上記二つの側面を統一的にとらえていくためには、以上の行論の過程で言及して来たように、教育＝自己教育が、学習主体が自らを規定している関係を変革する機能として理解されてはじめて可能であろう。

しかし、現在のところ、教育運動の側までふくめて、教育＝自己教育を以上のような形でとらえるまでには成熟していない。

こころみに、日教組教育制度検討委員会の報告についてみてみよう。

たしかに、そこにおいては、「子どもと青年の発達の過程は同時にかれ等の社会化の過程である」（第一次報告Ⅱの一）という形で発達と教育を社会的に理解しようとする志向がうかがわれ、教育は、「国民の共同の事業」（第一次報告）として位置づけられている。さらに、第三次報告においては「受益者負担主義」が批判され「公費主義」の原則がうち出されている。しかし、そこにおいて、いわゆる発達と教育の社会的視座はその個体的認識を補うものにすぎず、個人の成長と発達といわれるもの自体が社会的諸関係のなかで展開される社会的機能であること、しかも、そのような社会的機能としての人間の成長と発達は資本主義社会の現実においては疎外された形でしか現存しないことへの認識を欠いている。このようなところから、報告書は、上記のように、せつ角、発達と教育について社会的認識の視座を提起しながらも、結局、結論するところは、「それは（教育＝社会化）は、たんなる既存の社会への同化にとどまるものでなく、かれ等のうちにひそむ可能性の開花をとおして既存の社会をこえる過程である」（第一次報告Ⅱの一）という形で、子どもの内奥にひそむものへのメリこむこととなっているのである。教育のなかに、既存の社会をこえる変革性がみられることについては異論がないとしても、それは報告書がいうように、子どもの内奥にひそむものへ

の信仰にも似た信頼をきそとしてアプリオリッシュに説かれるべきではなく、子どもの生活を規定している諸関係を、かれ等自身が、また大人たちが変革していくこととして理解されるべきであろう。

このような観点が、欠落しているという意味において、報告書における教育本質観は、基本的にいって、近代における教育観の地平をこえるものではない。われわれは、このような教育本質観に視座をおいて、果して、どこまで徹底して「上から」の教育改革を批判することが出来るか。近代公教育とは、さきにものべたように、近代教育の古典原則への「例外」ないし反価値ではなく、教育を私的なもの個人的なものとしてとらえる体制を国家権力によって保障したものだからである。

報告は、「単一的に統制された教育環境」「伝統的価値観が圧倒的に支配する社会」に対し、自由で多様な個性」を放置してとらえ、教育基本法が、そして戦後の教育改革が、「わが国をそのような社会（前者）から脱脚して自由な社会として生まれかわらせようとしたものである」（第一次報告Ⅱの一）とし、そこに視座をおいて、能力主義」政策を撃っている。しかし、近代公教育における「能力主義」的秩序は、まさに「自由で多様な個性」を基調としたものではないのか。同じような問題点は、近代公教育における「管理主義」的秩序——いわゆる「教育の重層構造」とその底にある教職の「専門職」体制を、「教育の自律性」と「教職権限独立論」で批判する場合も同様である。

ここで、くりかえし指摘しておくが、教育＝自己教育は、個体的に理解されてはならず、社会的にとらえられなければならない。かくすることによってはじめて教育＝自己教育が物象化され、そこに人間疎外が作り出されることを防ぎ、ことば本来の意味において実践的なものとする事が出来る。この意味において、教育＝自己教育を社会的なものとしてとらえていくことは批判的教育計画の基本前提である。

*

ところで、このように、教育＝自己教育を社会的にとらえようとする場合、教育変革の主軸は「制定としての教育」を変革していくことにもとめられる。

教育＝自己教育は社会共同の事業として「制度」として存在し、しかも、その「制度としての教育」が教育の本質的あり方を疎外しているからである。この意味において、教育制度の理論こそが教育理論の主軸として追求されなければならないのである。どうしてかという教育制度とは教育をめぐる関係の総体であり、教育についての社会共同の意志を表明したものだからである。

このようにみてくるならば、人間の成長と発達を社会的にとらえ、教育を社会共同の事業として保障していくためには、われわれは、まずは、「制度としての教育」を問いかえすことを主軸としなければならないといえる。

事実、教育の現実をみた場合、「制度としての教育」を変革することが、きわめて重要な役割を果しているのである。

2 「教育権」概念の新しい地平と「制度としての教育」の変革——「教基法」確護の論理

さて、以上のように、教育＝自己教育を実践的社会的にとらえ、「制度としての教育」の変革を「現代」における教育変革の主軸にすえて考えるとき、われわれは以上のべて来たこととのかかわりにおいて、「教育権」の内実についてどのように考えるのか、また、現在、教育基本法のもつ意味をどのように評価するのか、「教育の条件整備」といわれることがらの本質をどのように考えるかについて、総括しておくことが必要となる。

つぎに、この点について、二三言及しておくことにしよう。

(1)

さきに、わたしは、第Ⅱ章の考察において、「近代」における教育権認識においては、もともと、表裏の関係にある二つの立場、すなわち、法実証主義的認識と自然法の立場がみられることに言及し、そのいずれもが、教育の本質的あり方を保障するものでないことを指摘した。

しかし、現在、われわれの周囲、とくに教育運動の側においては、自然法的教育権認識が継承され、それが、さきにのべた教育認識とからんでいわゆる「国民的教育権論」を形づくっている。

したがって、そこでは、いわゆる「国民的教育権」は「基本的人権」の一環であり、人間の「自由」と「平等」を人類普通の価値として表明したものの、したがって、現在、われわれがまもり継承すべきものとして説かれている。

例えば、日教組の教育制度検討委員会の報告書は、「教育の制度をどのようにするかを考えるにあたって」、その基本概念として「国民的教育権」を指定しているが、そこでは「国民的教育権」は基本的人権に属するものであり「探求の自由」「真実への権利」を基礎とした「学習権」を内実とするものである（第一次報告Ⅱの四）とされている。さらに、そこでは、「近代以降人権

思想の発達に伴って、教育は人間の、人間的な成長発達を促す意図のないとなみとして万人に保障されるべきものとされるようになり万人共通の公教育制度がしだいに発達してきた」（第一次報告Ⅱの一）ことが指摘されたのちつぎのようにのべられている。すなわち、「その権利を保障するには、すべての人間がその発達の各段階において、人間としてふさわしく生きるための学習を十分におこなう権利と機会が与えられなければならないことになる。したがって教育における差別はしだいにとりのぞかれ、人間社会に蓄積された文化遺産を学びとることは少数のものの特権ではなく、すべてのものの権利となったのである」（同前）。

ところで、このように、「国民の教育権」を天賦人権の権利としてとらえ、歴史をこえて妥当する人類普遍的価値としてとらえることが正しかどうか、また、このような「国民の教育権」認識に視座をおいて、「上から」の「教育の計画化」動向をどの程度有効に批判することが出来るのか。それが、「教育権」を「教育法制を主体化したもの」として、人間の教育要求のうち法的保障のあるものだけに局限し倭劣化して理解する法実証主義的教育権認識がつねに内包している現実肯定的傾向に対し、一定の変革性をもっていることはみとめるとしても、「教育権」を以上のように自然権としてとらえ人類普遍的価値として理解することに、問題がふくまれていることは、すでに第Ⅱ章の考察において指摘したところである。

＊

以上のようにみてくるならば、近代において「国民の教育権」といわれたものは、現代の教育運動にとっては、まさに止揚の対象であり、われわれは、「近代」における「国民の教育権」を価値化し、ここに依拠して近代公教育の変革を語るのではなく、「近代」において「国民の教育権」といわれるものをその現存の実態からとらえかえし、そこにおける矛盾を止揚していく方向で、教育権論を再構築していくことが必要である。「近代」におけるそれとは異った地平に教育権論を構築していくことが必要である。

それは、「近代」的教育権に対する批判（反）教育権として措定されるべきである。

もちろん、批判（反）教育権といっても、それが「権利」である以上、一定の規範性をもつものであることは否定出来ないが、それは、近代公教育という形で現存している所与の教育関係をトータルに変革する実践と運動のなかで形成され、それを指導するものでなければならない。この意味で、批判（反）教育権論は、「制度としての教育」の変革を主軸として提起されなければならない

い。

例えば、東ドイツのポッペ等は西ドイツにおける教育権論が理念ないし価値から出発するがゆえに、非科学的であり、勤労人民の教育要求を客観的に反映し得ないことを批判し、ここに近代法に対する社会主義法の優位性を見出している⁽⁶⁵⁾。果して、ポッペが近代公教育を「近代」における教育と法と国家の関係をどの程度原理的にとらえかえしているかということ、かれの教条的で、政治主義的な所論には問題はあるが、かれが、西ドイツの教育権論とかかわって提起している問題は、われわれにとって示唆的である。それは、基本的には、教育における社会的諸関係を権利義務関係として構成することの限界を止揚することを展望しながらも、当面、近代的教育権に対する批判（反）権利として構成され、近代公教育——そこにおいて教育をめぐるみられる子ども・親・教師関係をとらえかえし、変革していくことを内容としたものでなければならない。

しかし、この際、われわれは、そのような「とらえかえし」は、「とらえかえす」対象を徹底して批判することをおしてはじめて可能となるものであることをわすれてはならない。いわゆる「国民の教育権論」がいうように、「近代」における「国民の教育権」を価値として前提して、われわれはそれを「とらえかえす」ことは不可能である。

「国民の教育権」の自覚をふくめて、近代教育の古典的原則のうち、価値あるものは、労働者階級によって受けつがれ、かれ等の教育を豊かにするものとして構成される。しかし、このような「継承」と「再構成」は短絡した形でなされるのではなく、近代教育の古典原則を否定し止揚する勤労人民の実践と運動を媒介としてすすめられるものであることをわれわれは見逃してはならないのである。

それは教育の自由と平等を近代における「国民の教育権論」が語るように理念的に謳うのではなく、所与の教育関係を変革していくことをより具体的に宣言するものでなければならない。それは、近代公教育を変革し「教育における人間疎外」を回復し、「教育と労働の再結合」をはかり、「教育の社会的集团的自治の確立」を保障することへを展望するものでなければならない。総じていって「近代」における「国民の教育権」が前提としていた「教育の私事性」原則を止揚し、教育を「社会共同の事業」として確立することを主だった内実とするものでなければならない。

「現代」において「国民の教育権」は、まさに以上のようなものとしてとらえなければならないのであるが、

このような形で、「教育権」をとらえかえそうとする場合、所与のいわゆる「社会権」概念をどのように理解するかがきわめて戦略的な意味をもつ。「近代」における「国民の教育権」はすでに「上から」社会化され、その基本的部分は「社会権」として構成されているのである。

いわゆる「国民の教育権論」においては、教育を「社会権」として構成していく上記のような体制——近代公教育体制を、近代教育の古典的原則とくに民主主義的原則を歪めるものとして否定的に理解する傾向がつよい。近代公教育体制のもとにおいては、教育を「社会権」として構成したからといって、以上のべて来たような「近代」における「国民の教育権」の本質が止揚されているわけではないから、そこでいう「社会化」がフィクションであることは明かである。ただし、そのことは、教育を「社会権」として構成することが歴史に逆行した「反動」であることを必しも意味しない。それは、19世紀後半以後における生産力の発展——科学の発達と技術の革新に対応して近代教育そのものを資本の側が再編しようとするところに成立したものであって、そこには、従前の近代公教育を一定限度「社会化」しようとする「改良」的意図がみられる。そして、そのことが教育をよりトータルな形で資本に従属させ、国家の支配下におく結果を生んでいるのである。

さきにのべた「現代」における教育権論の課題、「近代」において「国民の教育権」と呼ばれたものを「社会化」し教育を社会共同の事業として確立していくことをその内実とするようとりえかえしていくことは、教育を「社会権」として構成する措置にふくまれている上記のような本質を明かにし、その限界と矛盾を止揚していく実践と運動によって解決される。そのことは、近代公教育を問いかえし、それを変革していく実践と運動のなかに、教育の「社会権」を位置づけ、その内実をとらえかえしていくことでもある。

(2)

現在、われわれの周囲においては、「近代法」としての「教育基本法」が矛盾のない一枚岩の価値として肯定的に理解されている。

「教育権」を法実証主義的立場からとらえる論者たちは、近代実定法制としての「教育基本法」をそのままの形で肯定している。これに対し小論で批判の対象としている「国民の教育権論」をふくめて「教育権」を自然法的立場にとって理解しようとする所論は、近代実定法制としての「教育基本法」を必しも肯定するわけではなく、その底にある「価値」としての教育基本法を強調し

ている。いずれにせよ、両論とも、「教育基本法」を矛盾のない一枚岩の価値として肯定的にとらえている点では一致しているのである。

しかし、「教育基本法」、あるいはその底にある教育的価値が人類普遍の絶対のものでなく、そこに、「近代法」——「市民社会」の歴史的特質とがかわって一定の限界と矛盾があることは、小論のいままでの行論の過程で、種々の視角から解明して来たところである。このように、教育基本法自体近代法としての限界と矛盾をもつものであってみれば、われわれは、まず、勤労人民が志向する教育の本質に即してその限界と矛盾を明らかにするなかで、当面、それにどのような意味を与え擁護するかを追求すべきである。

しかし、誤解をさけるために、ここで、一言しておくが、このような問題を提起するからといって、わたしは、現代日本の教育状況のなかで、「国民の教育権」を保障し、「日本国憲法」と教育基本法を擁護することが、教育運動当面の課題であることをナンセンスなことだなどといっているのではない、そのような課題をいわゆる国民の教育権論によって、理解し説明しようとすることを問題としているのである。

それでは、このような視角から教育基本法擁護を追求した場合、いわゆる教育基本法解釈をめぐって、具体的にどこをとらえかえしていくことが必要か、

第1。いわゆる民主・国民教育論、そこに依拠した国民の教育論においては、教育基本「法」はまもるべき価値として指定され、それが「下位法」によって侵害され歪められていると説かれる。しかし、このような下位法の存在を許容するところに教育基本法の現実があり、そこにこそ、その実像があるのではないか。そして、このような教育基本法の実像から切断されたところで教育基本法をいかに美しく描き出してみても、それは観念論以上のものではない。

第2。またそこにおいては、価値としての教育基本法は必ずしも実定法のみを意味せず、教育条理法、民主的慣習法をふくむものとも説明される。そして教育法の「国民教育」的解釈といわれるものにおいては、教育条理法・民主的慣習法を基礎として実定法制を読みかえることが課題として提起される。しかし、ここにおいては、さきにのべた教育認識と同様、条理法・民主的慣習法（——価値・理念・原則）と実定法（現実）との関連構造が問われるべきである。両者が短絡した形で関連するのでなく実定法の階級性——その限界と矛盾への否定的実践を媒介として関連する。条理法・慣習法までふくめてそれが「法」であるかぎり、何らかの形の権力の保

障が前提とされ、それが支配のミッテルであることは戦後の法社会学をめぐる論争の過程ですでに明らかにされたところである⁽⁶⁶⁾。

第3。この点、すなわち条理法・慣習法までふくめてそれが「法」であるかぎり何らかの形の権力の保障を前提としており、したがって、それが支配のミッテルであることを指摘することは、おおそ社会科学的志向に立つ法学者の間では誰しもがみとめるところである。しかし、ここにおいても法現象は被支配者ばかりでなく支配者をも拘束する。この意味で、同じく政治機能を果たすといっても他の政治機能とは異なることが指摘され、近代法のもつ形式的普遍性が強調される。そしてその結果、近代法のもつ階級性が曖昧になり「法」中立論という近代主義の陥穽におちこむ。教育基本法は労資いずれをも規定するものであり、それをどのように解釈し実現していくかは、両者の力の関係によるといった考え方である。しかしわれわれは法が国家権力によって保障された社会規範であり、それ自体支配のミッテルであるという観点を堅持するかぎり、以上のような法認識に同意することはできない⁽⁶⁷⁾。

このようにみてくるならば、教育法のいわゆる「国民教育的解釈」は、一方においては、教育基本法をふくめて現行教育法が近代法としてもっている限界と階級性を教育の本質的あり方を基礎として明確に指摘し批判するとともに、他方そのような近代法としての現行教育法を勤労大衆の側から読みかえし、それに「上から」の解釈とは異なった意味を与え、その限界を拡大する、そして、そこに基礎をおいてそれを勤労大衆の教育利益を保障するものとして活用していくことを課題とすべきである⁽⁶⁸⁾。そして、このことはいわゆる法解釈斗争、法延内斗争の教育運動のなかでの位置と役割をもう一度限定的にとらえかえすことが必要だということでもある。

(3)

ところで、現在、「国民の教育権」をたしかめようとする者の間では、「教育をうける権利」の内実をとらえかえすことが中心課題となっているが、以上のべてきたこととかわって、この点をどのように考えるべきか。

つぎに、この点について、二三言及することによって以上のべて来たことをもう少し具体的に説明しておくこととしよう。

「近代」においては、人間の能力は、伝統的に、先天的なものであり、固定的なものと考えられて来た。このような体制のもとでは、国民に「ひとしくその能力に応じて」、「教育をうける権利」を保障するとは、まさに、

ひとりひとりの国民が、それぞれの能力に応じて応分の「教育をうける」ことへの私的自由を保障することを意味する。「近代」において、「教育をうける権利」とは、以上のようなものとして理解されて来た伝統があり、ここに基礎をおいて「能力主義」的秩序が構成されて来たのである。

しかし、最近、すでに小論の行論の過程でのべたように人間の能力が教育と環境によって後天的につくられるのに伴って、「教育をうける権利」の内実もあらためて問いなおされなければならなくなっている。すなわち、能力後天観を前提として考えるかぎり「ひとしくその能力に応じて」「教育をうける権利」を保障していくためには、現実に能力の劣った者に、より多くの教育的努力を払い、よりよい環境を与えることの必要性が漸くひろく一般的にみとめられるようになってきているのである。

わたしは、このような形で、「教育をうける権利」ととらえかえすことの意味をみとめるとともに、さらに、そのためには、そこでいう教育の質的内容がさきへのべた「自己教育」の前提に立ってとらえかえされていることが前提となる、上記のようなせつ角の志向もそれが教育観そのものが転換を前提としないかぎり、事態を根本的に解決することにならないばかりか、矛盾を拡大再生産することになることをことでは附記しておこう。

一般的にいうと劣悪な条件と環境にあり、現実に能力が劣っている子どもほど「与える」教育にはなじまない。このような子どもたちは、「与える」教育を止揚し、生活的実践のなかでの自主的自己形成と積極的に結びついたバイタルな教育を保障しないかぎり救われないのである。

例えば、障害児に対して一般児に対してより以上に充実した教育を保障することがのぞまれるのであるが、そこでいう教育は「自己教育」を基本としたものでなければならない。いままでのような一定の「教育内容」を「与える教育」をより多く保障したとしても、それは障害児の「教育をうける権利」を真の意味において実質化する所以ではない。この意味において、障害児の教育は一般児の教育の変革を前提とする。そしてそのためには近代公教育への徹底した批判が前提となるのである。

3 「制度としての教育」の変革——教育行政の教育学

以上のべて来たことから明かなように、批判教育計画は「制度としての教育」の変革を主軸としている。この意味において、教育行政の教育学が確立されることが、批判教育計画を可能にするための前提である。

現在、このような課題が十分に果されているとは、いえないが、ここでいおう、批判教育計画において、教育制度や教育行政の理論をどのように構成するかについてのべておくこととしよう。

(1)

現在われわれの周囲においてみられる官側の教育制度・教育行政の理論は、法制解釈論も経営論も、教育の条件整備を教育の目的ないし価値に相関して作動するファンクショナルなものとしてとらえ、それ自体非価値的なものだという近代主義的観点をつらぬいている。

そして、このような傾向は、教育運動の側の教育制度、教育行政論においても十分克服されているとはいえないのである。

この間の事情を裏づけるかのように、現在、われわれの周囲においては、何をどのように教えるか、という問題すなわち教育内容や方法については科学的に検討しようとする傾向が一般化しているが、教育関係の総体、教育の組織や条件、場の問題となると、常識的に片づけられている。教授学習論や生活指導論においては社会科学的东西のものごとをつきつめようとする論者であっても、教育制度や教育行政の問題となると、かん念的理想的になり自由主義的思考の陥弄に陥ちこんでしまっている。その結果、これらの問題に内包される教育的価値を内在的に批判することをしないうままに、前記近代主義的教育行政論と同様教育の条件整備を非価値的なファンクショナルなものとしてとらえるか、さもなければ、教育を直ちに政治の問題としてこれを批判し告発する政治主義的傾向を帯びることとなり、いずれにしても、教育制とは教育行政の問題を、教育理論として確立し得ている度やいえないのである。

(2)

ところで、現在、教育学の側の教育制度教育行政理論を語ろうとする場合、われわれは宗像誠也の所論が⁽⁶⁹⁾、きわめて大きな影響力をもっている現実を見逃すことは出来ないが、彼は、教育行政を「権力によって支えられた教育理念」として理解し、自らの教育行政論を「反」教育行政論として位置づけている。

このような宗像の問題提起は、従来、体制側の教育行政理論が近代主義的観点のゆえに教育行政のもつ政治的イデオロギー的側面を視野の外において来たことを鋭く批判したという意味において、また、このこととかかわって、教育行政批判を「科学としての」教育行政学の主題にすえようとしたという点で一定の意味をもちながら

も、なお、そこにはつぎのような問題がみられる。ここでは「権力」について語られてはいるが、その語るところは、経験的現象的であり、「権力」の本質について原理的構造的にたしかめられているとはいえない。宗像は、「国民」に対立する「国家」権力の存在を理念的な形で語り、それが教育的価値の決定に介入することを斥けている。しかし、彼の場合、国家権力とは所詮は「文部省」のことであり、宗像論における「国家」権力対「国民」の対立図式は、「文部省」対「日教組」の対立的情况のなかから、経験主義的に創出されたものといっても過言ではなかろう。しかも、その認識は1950年代後における教育基本法——戦後民主教育体制の再編政策を前近代的価値絶対主義的なものとしてとらえるという点で多分に主観的なものであった。

このようなところから、そこにおいては近代国家論が問いかえされたいままに前提され、そこに視座をおいて、近代公教育体制、そこにおける教育に対する国家支配が批判されている。したがって、そこでは、国家と国民、教育行政と教育が対置的にとらえられており、その結果、それが国家存在のきそであるのにもかかわらず、市民社会内部の階級的秩序、勤労人民に対する「国民」の秩序の限界と矛盾、そして、教育自体のもつ権力性は免罪されているのである。

そこにおいては、子ども・親・教師、その総体としての「国民」は異なるものと考えられ、教育と教師はつねに真理を追求し代弁する価値的なものとして指定されている。そして、このような「聖」にして「価値的」な国民教育に介入するものとして教育の国家支配が告発され弾劾される。そこにおいては教育を市民個人の「私事」としてとらえる近代教育原則が肯定的に理解されており、教育＝自己教育は、いままでの行論においてのべて来たように所与の教育関係——近代公教育を變革することそのことをいうよりは、それに対置されるものとして説かれている。総じていって、そこにおいては、「自由主義」がバラ色に描かれており、それが「支配の一つの形態である⁽⁷⁰⁾」(グラムシ)ことが忘れられているのである。

さらに、宗像論は、上記のような教育、教育行政認識とかかわって、教育基本法が第10条でいう「教育」とその「条件整備」——教育行政の関係を「内」と「外」、「内的事項」と「外的事項」として区別し、このゆえに、教育的価値に対し、教育の主体整備(——教育行政)は介入すべきでない。いい方をかえれば、教育課程の編成や教科書の採択等々教育の内実と直接かかわる事項(いわゆる内的事項)に関しては条件整備(——教育行政、管理)が存在しないことを説いている。

この点こそ、宗像論のカナメというべきものだが、ここには、もともと、条件整備（——教育行政、管理）のための事務を分類するためのものであった「内的事項」・「外的事項」という範疇を宗像が教育とその条件整備の関係にすりかえ曲解しているという点を除いても、なおつぎのような問題点を指摘することが出来るのである。

かつて、敗戦直後、宗像誠也は、前記教育基本法第10条の条文を解釈し、教育の「価値」に対する「手段」、教育のための「サービス」機能として「条件整備」を位置づけた⁽⁷¹⁾。このような宗像の認識は、モエールマン⁽⁷²⁾等々のアメリカのファンクショナルな教育行政論に依拠したものであるが、そこにおいては「教育」とその「条件整備」が二分され、後者は非価値的なもの、純粹に「機械技術的」なものとして教育周辺に位置づけられる。宗像は、その初期において自らが依拠した上記のようなアメリカ風教育行政理論における近代主義的認識については問いかえさないままに、そこから導き出される「教育」とその「条件整備」の二分論を、その後の教育課程の自主的編成、学テ闘争の過程で、前記「内」「外」区別論として発展させ現在にいたっているのである。

しかし、わたしは、以上のような宗像論をめぐって、そこにつぎのような問題点があることを指摘しておかなければならない。

第一、モエールマン等がいう教育の目的ないし価値に対する「手段」としての条件整備は本来、物的条件の整備にかぎられるわけではない。物的条件のせい備をふくむ教育の管理経営——教育労働の組織機能の総体をいうのである。労働手段は労働組織をとおして労働主体と結びあわせられ動き出すのである。

第二、そのようなものとしての教育条件は「教育」労働にとっては、労働手段、労働組織にあたるもので、それは、モエールマンや宗像論からいうように、教育の「外」側にあるものではなく、その中枢に位置する。教育の重要な構成要素に外ならない。近代公教育体制において、資本は、国家その他の公権力を操作し、そのような教育主体を掌握し、彼らのねがうようにそれを構成し運用することによって教育支配を貫徹していく。この意味で、教育条件は、けっして、没価値的なものでなく、教育的価値と密接にかかわっている。

近代公教育体制のもとでは、教育労働はつねに公教育労働として国家の統轄下にあり「条件整備」の作用によって組織された形で現存している。そうだとするならば、現在、教育の質を変革したかめていくためには、宗像論が説いているように、教育とその「条件整備」を対

置し、後者を制限したからといってことがすむわけではなく、教育の「条件整備」が当然教育の組織機能の全局面をふくむものであるというその現存をみとめた上で、そこにおける疎外を快復していくことを課題としなければならない。

第三、宗像論において提起されている課題は、「教育的価値への国家権力のオフリミット」というラディカルな表現にもかかわらず、結局のところ、かつて中央教育行政機関によって占有されていた教育管理権限を教師の「固有の権限」とすることを意味するものであって、そのような教師の「固有の権限」が子どもに対し、親に対してもつ意味は不問に附せられている。この点、教育を「聖」なるものとしてとらえ、教師を「真理代弁の徒」として位置づける宗像論のアキレスの踵である。

われわれは、教育と教育管理を教師の「固有の権限」として位置づけることともに、そのような、教師の「固有の権限」自体を問いかえしていくことが必要であろう。

さて、以上のようにみえてくるならば、宗像論は、教育行政の現実に対し一定の変革的意味をもちながらも、それは、教育運動の基本現座にすえられるべきものではない。それは「上から」の教育の計画化に対し一定の批判的意味をもちながらも、批判教育計画の構成原理たり得るものとはいえない。

以上、やや宗像論に立ち入りすぎたかも知れない。しかし、わたしが、ここでくわしく宗像論について言及したのは、現在、われわれの周囲においてみられる教育運動が、その教育制度、教育行政認識において宗像論を前提としており、ここにその問題があると考えるからに外ならない。

宗像論における問題点はそのまま「国民の教育権論」においてもみられ、教育運動の側における「制度としての教育」変革への問題意識を稀薄にし、「教育の条件整備」に対する闘いを正しく位置づけることを不可能にしているのである。

つぎに、この間の事情を前記日教組の教育制度検討委員会の報告に即してもう少し具体的にのべておこう。

第1、報告書は、その章別構成の仕方、章名から推して「教育行政は権力に支えられた教育理念である」という宗像の教育行政規定を暗々裡に前提しているようである。この宗像の教育行政規定が全く無内容のものであることはさきに指摘したところであるが、同じことは、上記報告書についてもいえるようだ。

そこにおいては、「上から」の教育改革を批判し、教育政策を弾劾しながらも、国家・教育政策・教育制度と

は何か、については、現象的に問題にしているにとどまり、その本質にまで立ち入って究明しているとはいえない。そこでは「国家」の本質を問いかえさないうままに能力主義と管理主義にもとづく教育支配がきびしく批判されている。一方、「国民の教育権」を保障するための「国」の責任が強調されている。あえて推測を加えるならば、報告書は、教育制度は教育の理念や目的を現実的なものとするためのものとしてファンクショナルにとらえられているようである（第一次報告Ⅱの三）。

総じていって、報告書においては、「国家」や教育制度は、それを操作する主体によってどのようにでも機能する機構ないし道具で、本来、「中立」的なものと考えられているようである。しかし、このように国家——教育制度をとらえることが正しくないことは明かである。

もともと、教育についての共同意志が外化され物象化されたもの、それが教育制度と呼ば化されたものであるが、支配と被支配が現存する社会では、支配権力はこのような教育制度を掌握することによって、教育を操作する。この意味で、いうまでもないことであるが階級社会の教育制度は、教育の本質的あり方——社会共同の事業としての教育にはトゲとして現存する。このような意味における教育の本質と「制度としての教育」の疎外関係を止揚していくところに教育制度を検討し、教育制度改革を論じていく場合の基本課題がもとめられるべきであろう。

第2、以上のように、国家・教育制度の本質が立ち入ってたしかめられていないことの裏側の問題として、報告書は「国家」をきわめて現象的にとらえ、政府機関ないしその一部である文部当局として理解している。その結果、もともと、表裏の関係にある「国家」と「国民」を機械的に対置することとなり、現代の勤労大衆にとっては否定と止揚の対象でしかない「教育の私事性」原則と、教育についての「私的責任」の体制を免罪することとなっている。そこでは「教育の私事性」と教育の私的責任の体制を確立することが「教育の自律性の擁護」、教育の価値への「国家権力の立ち入り禁止」等々ということばで語られる。

しかし、もともと「国家」が市民社会から独立した「第三の機関」として外見と形式上は市民社会における階級的対立から独立し「中立」性を装いながらもその実そこにおける体制的秩序を権力的に維持するものであってみれば、市民社会における資本主義的教育秩序を維持することそのことが教育に対する「国家支配」の主題であり、したがって、そのような秩序が現存しているかぎり、そこに教育に対する「国家支配」が存在しているの

である。そうだとするならば、資本主義社会においては、民主・国民教育論が説き、報告書が前提としているような国家権力から独立した「自由」な「聖域」などあり得ようはずがない。もともと「市民社会」と「政治的国家」「国民」と「国家」は表裏の関係にあるもので二にして一つのものである。

第3、以上のべて来たような諸点とかかわって、報告書においては、教育制度を画一的なものとして措定し、これをひとりひとりの自立性と可能性を保障するという観点から撃つという発想に立っている。しかし、すでにのべてきたように、近代公教育体制——「近代」における「制度としての教育」が教育についての私的分業と責任の体制を、国家権力によって「理念的」に「上から」共同化し社会化したものであってみれば、その変革は、教育制度を画一的なものとして措定し、これに対してひとりひとりの子どもの自主性と可能性を対置して解決されるものではなく、それを変革していくためには、教育についての所与の意志に代る新しい共同意志を構成することによって果される。教育を私的個人的なものとして考える近代的教育体制に代って教育を社会共同の事業としてとらえる観点を一般化し共同化し、このような秩序に市民社会における教育秩序をくみかえていくことが、現在におけるわれわれの課題だといえる。

＊

さきに、わたしは、1950年代後半から60年代初頭にかけて、クローズ・アップされた国民教育論の傍流として、いわゆる「教育における構造改革論」をあげ、それが提起した課題について言及したが、このようななかでのなかで、海老原善業は、宗像論に対し批判的問題を提起している⁽⁷³⁾。

彼は、宗像論においては、教育の本質観において、能力と価値が二分され、両者の関連構造が不問に付せられていること、また、権力規定が、国家対大衆という次元でとらえられており、無内容であることを批判し、資本対労働という関係を教育政策分析の主軸にすえることによって教育における能力と価値の形成、そして、そのような教育と国家との関係をトータルにとらえようとした。

彼は、宗像論がいう能力と価値を、労働能力と体制維持イデオロギーとしてとらえかえし、両者が教育に対する資本の要求という同根に根ざす二つの側面であることを指摘する。そして、このことと関連し、国家が単なる抑圧装置でなく、ヘゲモニーと合意の機構であること、したがって国家の機能には、刑史の機能とともに坊主の機能があることを指摘している。

このような海老原の問題提起は、さきにも述べたように、すれて経験主義的で、科学としては無内容な宗像の教育政策論——国民教育論を社会科学の理論の次元まで高めたものとして、画期的意味をもつ。特に従来においても現在においても国民教育論の前提となっている国家＝抑圧装置説をグラムン国家論に依拠しながら批判し、国家の本質をいわゆる幻想共同体としてとらえ、そのヘゲモニーと合意の機構に着眼した点で重要な問題を提起するものであった。

しかし、彼の場合、いわゆるヘゲモニーと合意の機構が、国民の権利保障をふくめて市民社会の秩序そのものであり、「制度としての教育」それ自体が、ヘゲモニーと合意の機構にほかならないことが忘れられている。その結果、彼は、結局それを第二の抑圧機構にワイ小化してとらえている節がある。彼が公教育を私教育の組織化されたものとしてとらえず別の位相でとらえていることがこの間の事情を具体的に物語る。その結果、彼は、せつ角宗像論における能力と価値の二元論、国家対国民の対立図式に批判を投げながらも、結局、それを超えることが出来ず、同じ地平に立つこととなっているのである。日本の教育政策分析、教育基本法体制の評価などにおいて、海老原論も結局民主国民教育論に収斂されることとなっているのである。

海老原論が課題としながらも、発展させることが出来なかった課題、つまり、近代公教育——国民教育の矛盾を内在的に解明しようという課題を長州一二はブルジョア民主主義の二重制（形式上の平等と事実上の制限）に着眼することによって解こうとした。彼は述べている。「われわれの国民教育という構想はいわば、直接には資本主義体制の変革を問題としないまま、上部構造の性格を訂正し、権力現象としての教育の性格を改造して、教育権の主体を国家から、被支配階級である民衆の手に移そうとするものである。（中略）すでに心ある読者は推測されたことと思う。われわれの国民教育という構想は一般にある意味で現代マルクス主義における『構造的改良』の思想とつながっている。『ブルジョア的』という限定をもちながらも現在の民主主義運動がもつ変革的・前進的な力を活用するという思想とつながっている。ブルジョア的構造をたんに支配階級の『一枚岩』的な要塞とみる単純化論法を否定する思想とつながっている⁽⁷⁴⁾」。

長州の「ブルジョア民主主義の二重性」という問題提起は、それ自体ラディカルなものであるが、しかし、長州論の場合、それを近代公教育の現実に即して具体的に分析する論証に欠けていた。とくに、近代公教育の基本

構造を問題とする場合、不可避の課題である19世紀後半後における「上から」の「改革」的措置について言及していない点で教育における構造変革論としては画竜に点睛を欠くものであった。さらに、本来、表裏の関係にある「ブルジョア民主主義」の「形式的平等」性と「実質的制限」性を領域として実体してとらえた誤りは重要であった。その結果、近代公教育の矛盾が、これに対する勤労人民の闘いを通してはじめて止揚されることを過少に評価することとなった。

1960年代当初におけるわたしの公教育論は、長州論においては欠落していた近代公教育についての「改良」的側面について具体的に検討することを主題とした。当時、わたしは一連の論文において近代公教育が基本的には、資本の要求を保障することを課題としながらも、そこに部分的には勤労人民の要求を反映していることを指摘した。そして、このように理論的検討をとおして、教基法を擁護することとそれを超克することが同時に提起さるべきことを課題として提起した⁽⁷⁵⁾。しかし、そこにおいては、長州論と同様、上記近代公教育の矛盾が領域として実体化されて理解されていたという意味で不十分であった。その結果、近代公教育における「改良」的側面がそれ自体基本的には「体制」安定の安定弁であることが正しくとらえられず、勤労人民の要求を保障するものとして、全面肯定されたことが反省されるのである。

4 教育＝自己教育の共同化と社会共同の事業としての教育の組織化——教育の「私事性」原則と私的責任体制の止揚

ところで、「現代」において、「制度としての教育」の変革を追求するとき、近代公教育、そこにおける「私事性」原則と私的責任の体制を止揚していくことが課題となる。

(1)

そのため、まずは、「近代」教育においてみられた子ども・親・教師の私的分業の体制を止揚し、それを社会化し共同化していくことが必要となろう。

＊

「近代」教育においてみられた子ども親教師の私的分業の体制が、教育を真に人間的なものとして保障するものでなく、教育における人間疎外を惹起するものであることについては、すでに指摘したところであるが、そのような現実はいわゆるの周囲においても進行している。

子どもの教育を親が「私」的にかかえこめばこむほど

子どもは密室のなかにひとりて閉じこめられ実生活から遮断され「あそび仲間」から隔離される。このような密室のなかで一人ポッチでつめこまれる学力は、いかに高度のものではあっても、所詮は、フィクションにすぎない。

最近、「教育ママ」族の過度の教育関心が過熱化している反面、子殺しや置き子、捨て子が話題となっている。そこまで、いかにいまでも子どもを預けっぱなしにしたままで、無関心な親のたい度が、保育所や幼稚園、学校の関係者の間で問題となっている。このような現実も、「親」が子どもの教育を「私」的にかかえこみ、私物化していることの結果である。

子どもの教育を親が「私」的にかかえこむ体制の底には、「家庭」は社会の諸矛盾から隔離された「自由の砦」であり、このゆえに、もっとも理想的な教育の場処だという考え方が前提されている。しかし、すでにのべたように「家庭」といっても、資本主義社会の現実では、そこにおける労働力再生産の一翼を担う社会制度であり、社会の諸矛盾はそこにおいても集約してみられる。具体的にいって、現在、家庭における子どもの生活は、劣悪な住宅事情や親の低賃銀、交通公害、「あそび場」の不足等々によって歪められている。これらの問題は一人の「親」の力では到底解決することは出来ないのである。

さらに、「家庭教育」こそが教育の基本として尊重されなければならないといっても、労働婦人の家庭にとっては限界がある。しかも、労働婦人の存在を無視して、「現代」においては、何年も論ぜられないのである。

＊

親の情愛を歴史をこえた普遍的なものとして指定している所論、とくに教育運動の側における「国民の教育権」論においては、教師も「あるべき」論の立場でとらえ、「教師は、教育内容についての不断の研究をつづけ、他方子どもの成長、発達、法則等についての専門的知見をもち、さらに授業を中核とする全教育的活動を通して子どもの人間的発達を保障する任務を有する。すなわち教師は、教育科学の主体的担い手であり、かれの教育活動がかれ自身の教育科学的な学習と探求に裏のちされたものであることが必要である」（日教組教育制度検討委員会第一次Ⅱの四）と説かれる。「教師がよりよき教師であるためには、かれ等が教育の内容と方法、子どもの発達の法則についての科学的知見に裏づけられた自由で創造的な教育実践者であることがもとめられる。こうして、まさに教育の本質に即して、創造的教育実践の自由と、それを支える研究の自由が保障されていなければならない」（同前）のである。

一言にしていえば、そこでのべられているのは、「真理代弁者」としての教師の「あるべき」像であり、「近代」における「専門職」としての教師のあり方に外ならない。

このように、現在、われわれの周囲においては、教師を「真理代弁の徒」として価値化してとらえ、このこととかかわって、教師専門職論を肯定的に理解する所論が教育運動の側にもまで浸透している。しかし、「近代」において「専門職」教師といわれる者の現存が、その「建前」はとも角、その実態において、それほど「自由な」ものでなく、自らでは仕事をきめ得ない疎外労働者であることはすでにのべたことである。また、教師が「専門職」体制におちこめばこむほど、勤労大衆との連帯が切断され、教育労働者内部に分裂が作り出される状況もわれわれの周囲にはみられるのである。

そこには、科学技術の物神化と恐るべき非人格化がかくされている。そして、それを糊塗する意味でいたずらに抽象的理念的な形で、教師の教育愛、真理代弁者性、専門性等々の専門職倫理が鼓吹されるのである。

＊

ところで、現在、われわれの周囲においては、さきにものべたような「近代」教育における関係図式が理念化しており、体制反体制を通じて上記のような図式を問いかえそうとする者は少い。

文部省や厚生省は、以上のような近代教育における建前を政策の基調としており、中教審や中児審の見解も上記のような立場に立っている。さらに、日教組の教育制度検討委員会の報告書までが、上記のような近代における教育関係の図式を肯定的にとらえている。

しかし、以上のようにみえてくるならば、教育＝自己教育を、さきにものべたような形で確立していくために、まずは、「近代」における「親」、「教師」の現存を問いかえし、両者の関係を共同化し、社会化し、人間的なものとしていくことが課題となる。

しかし、このような課題は、真空のなかで達成されるのでなく、近代における所与の教育関係である近代公教育体制を変革することとかかわって解決される。どうしてかといえば、近代公教育体制自体、近代における私的分業と責任の体制を前提としながらも、これを「上から」「国家」を主体として「理念」的に共同化したもので、この意味で、さきにものべたように「幻想」教育共同体とでもいうべきものであるからである。

ところで、「国民の教育権論」においては、すでにのべてきたようなその理論的体質、「国家」と「国民」、そして、「国家」と「教育」を対置してとらえる発想のゆ

えに、子ども・親・教師、およびかれ等が構成する共同体を、本来「聖」なるものとしてとらえ、これを侵すのとして教育に対する国家支配を位置づけている。しかし、このような認識は「近代」において「親」といわれ、「教師」と呼ばれる存在が「法」によって規定され「国家」権力の保障によって存在しているものであるということを視野の外にしているという点において、また、さきにものべたように「国家」が市民社会から独立した抑圧装置であるとともに、それが、市民社会内の支配的秩序を維持するためのヘゲモニー装置であり、このような意味において、近代における「親」と「教師」の体制的秩序を末端機構としていることを見ぬいていないという点で、不十分な指摘といわなければならない。

以上のようにみてくるならば、近代公教育の変革という課題は、教育＝自己教育を共同化すること、そのために、「親」「教師」の関係を社会化することによって達成されるし、また教育＝自己教育の共同化と「親」「教師」関係の社会化は近代公教育の変革とかかわって提起されてはじめて可能だといえる。

このような意味において、「親」と「教師」が提携し連帯するということは、巷間、屢々考えられ、また、「国民の教育権論」が説いているように、いままで結ばれていなかった親と教師が新しく手をさしのべ提携していくというのではなく、近代公教育のもとで、一定の形で（——私的分業という形をとって）より結ばれている両者の関係をかえていくことを意味している。したがって、親と教師の関係の共同化は、近代公教育を変革していくなかで、そこにおいて所与の親と教師の現存を問いかえししっかりかえていくこととして理解されなければならない。

（２）

ところで、以上のような課題、すなわち、近代公教育の変革と教育＝自己教育の共同化、「親」「教師」関係の社会化は、基本的には公教育の「総」体制とかかわる課題であるからナショナル・レベルで解決されるべきものである。しかし、現に、日本の政治状況からすると、地方自治体ごとにその体制を整え、それを連結していく外ない。このようなわけで、現在、われわれは、戦後の一時期流行した「地域教育計画」とは別に、地方自治体の教育計画を、新しい視角から見なおすべき時代に来ているというべきである。

かつて、ラムの共同体において、わが子を育てるために、親は自らの労働の場において伝来の育児のちえに支えられ・家族や近隣の人達の協力をうけてことにあたっ

た。しかし、大工業制は、古い家族労働の経済的基礎とともに、家族関係をも崩壊させる（マルクス）。現代社会とくに大都市の生活においては、かつて、多くの家庭が労働の場からきりはなされるとともに核家族化され、その生活は抽象化されている。そして、父親不在のままに母親たちがひとりで、わが子の教育をかかえこみ、相談する相手もないままに思い悩んでいるのである。現在、われわれはムラの共同体を復元する術もないし、また、たとえ、それが可能であったとしても、地域の名望家と家父長支配を軸とした地縁血縁関係によってきり結ばれた共同体は教育を社会共同の事業として確立することを保障するものではない。しかし、以上のようにみてくるならば、今後、われわれは、勤労人民を主体に、教育の人的物的条件を整えることを軸として、地域に新しい教育共同体を創出していくことを課題として追求すべきである。

このようにみて来た場合、最近、東京都や横浜市等の革新自治体において追求されているシビル・ミニマム⁽⁷⁶⁾は批判教育計画論にとっても示唆に富んでいる。

もちろん、そうだからといって、わたしは、例えば、東京都の「中期計画」や横浜市の「総合計画」といった形で進行している計画のすべてを肯定するものではない。そこには、小論のいままでの行論において批判して来た「国民の教育権論」と同様の問題点がみられる。このようなところから、現在、シビル・ミニマムといわれているものの現実には、批判的できえある。このような点を考えると、シビル・ミニマム論という、批判する向きもあることもうなづけないことではない。しかし、このような論者であっても、現在、地方自治体を基盤に批判教育計画を策定し実施していくことが必要なことについては異論はないであろう。

この際、このような地方自治体を基盤とした教育計画は、つぎの諸点を前提として構成されてはじめて、「批判」計画たり得るのである。

第一、地方自治体の教育計画という場合、まずは、「地域」をどのようなものとして理解するかが問題となるが、それは、近代主義的コミュニティ論がいうように一枚岩のものでなく年齢、階級、職業等々によって生活実践が異なるのに応じてちがっている。それを「共通の関心」（コモン・コンサーン）という「かん念」によって統合するところに、いわゆるコミュニティ論の問題点がある。そうだとするならば、われわれは、批判教育計画を考えていくにあたって、勤労人民の子どもたちの生活実践が展開される空間として「地域」をとらえていくことが必要であろう。

第二、一般に、地方自治体という場合、中央政府に対し、地方の行政権力を意味している。現在のところ批判教育計画は、そのような地方自治体のもつ特質、すなわち、それが中央政府から相対的に独立した地域の権力であることを活用し、そこを拠点として構成され実施されなければならない。しかし、この場合、「国民の教育権論」がいうように、「地方自治」を価値化してとらえるのは正しくない。「国民の教育権論」は、「国家」を政府権力にワイ少化してとらえることから、「地方自治」に過大の幻想をかけることとなっている。しかし、いうまでもなく、地方自治体は、地方行政権力として、「国家」の重要な構成部分である。そうだとするならば、批判教育計画を構成し実施していくにあたって、われわれは、地方自治体に基盤をおいて、中央政府の教育政策を批判的にうけとめ、その転換をはかっていくとともに、地方自治体自体をも革新し変革していくことを課題としなければならない。

第三、このようにみえてくるならば、批判教育計画は所与の教育関係——近代公教育体制、その延長上にある「上から」の教育改革構想を批判的に総括するものでなければならない。より具体的にいうならば、中教審答申や中児審の見解の底にながれている「教育の私事性」原則、「受益者負担主義」、「能力主義」と「管理主義」を批判し、教育を社会的にとらえ、「社会共同の事業」として確立していくことを基調とするものでなければならない。

それはもう少し具体的ないい方をするならば、勤労人民の子どもたちの生活圏に、子ども・親・教師をふくむ勤労人民の共同教育の体制を構築し、そこにおいて教育変革への展望を実践的に具体的に構成するとともに、それを基礎として教育の「国家基準」(ナショナルミニマム)——「上から」の改革の矛盾と限界を明かにし、これを一歩こえるプログラムを自治体レベルにおいて保障していくことを課題とするものでなければならない。

第4、地方自治体の批判教育計画も、それが「計画」であるかぎり、単に住民の要求を羅列したものであってはならない。一定の系統と構造をもったもの、とくに教育変革への長期的展望と当面の対策を明確にしたものであるべきである。また、それは市民の批判を喚起するとともに、地方自治体と住民の相互批判を発展させる媒体としての役割を果たすものでなければならない。この意味で、たえず修正され発展させられるダイナミックなものでなければならない。

総じていって、現代における批判教育計画は、自治体の教育行政が自らを変革していくことを課題として追求

するべきである。

この意味で、批判教育計画は、自治体の教育行政が自らを変革していくことをとおして「上から」の教育の「計画化」を批判していく実践と運動の総体として理解されるべきである。

つぎに、その内実について、もう少し立ち入ってのべていくこととしよう。

5 「学校」変革と生涯に亘る教育の組織化—— 「生涯教育論」批判と「下から」の生涯教育 の組織化

教育を社会共同の事業として確立することを志向した場合、実生活そのものにおける人間疎外を恢復するなかで、家庭、社会、学校教育を正しく位置づけ、その連関をはかっていくとともに、さらに、そのような課題とかかわって、人間の教育を生涯に亘って保障していく体制を構想していくことが必要となる。

(1)

この点、いわゆる「生涯教育論」といった形で政策として提起されているところである⁽⁷⁷⁾。

ところで、現在、この論の内外の祖述者たちは、この構想がまだ固ったものでないことを指摘している。このような指摘に幻惑されて多くの教育関係者は、教育運動関係者までふくめて「生涯教育論」を雲の上の政策理念としてだけうけとめ、現実性をもたないと考えている節がある。しかし、すでにのべたように、「生涯教育論」は、1970年代教育に対する「体制」側の戦略——近代公教育を技術革新と情報化がつくり出す新しい社会現実に対応して「再編成」しようとするものであるから、雲の上の政策理念どころか、すでに、われわれの周囲において着々と実現されているのである。曰く、家庭教育、社会教育の振興、幼児教育改革、学校機能の最適化と教師「専門職」計制の確立、PTAの再編、そして筑波新大学構想、等々。

現実がこのように動いている以上、批判教育計画においては、家庭教育・学校教育・社会教育をシステム化し、人間の生涯に亘る教育をどのように組織化するかを基本課題の一つをしなければならない。この意味において日教組の教育制度検討委員会が第三次報告で、「教育内容をどう編成していくか」(第三次報告I)という課題とかかわってのことではあるが、学校外の教育に着眼し、家庭・社会・学校を通じた教育を「生存権・学習権保障の場としての生活圏の創造」という観点からシステム化しようとするこの意味は重い。しかし、このよう

な構想が中教審答申が描いている生涯教育構想を「下から」補完するものにならないためには、いままでの教育——近代公教育における教育と学校の本質観そのものを根本的に問いかえし、それを全面的に変革していくことが原理的視座にすえられるべきである。

いわゆる「上から」の「生涯教育論」——「政策」として提起されている「生涯に亘る教育」の組織化構想の問題点は、所与の「学校」と近代公教育体制そのものを問いかえさないままに、家庭教育・社会教育を振興し、学校教育との関係をシステム化しようとする点にある。中教審の事務上の総括者であり、71年6月の答申に重要な役割を果たした西田亀久夫は「生涯教育」を規定してつぎのようにのべている。「わたしの考えでは、『生涯教育、とは人間の一生を通じてそののぞましい成長と発達を助長するため、あらゆる年齢段階の人に対して最適の時期と場処で最も適切な教育的作用を提供できるよう、社会全体の仕組みを再設計する必要がある考え方』だといえます」。そこには所与の教育体制を合理化し最適化しようという志向はうかがえても、これを変革しようとする問題意識は読みとれないのである。「生涯に亘る教育」の組織化が、このような形で進行するとき、それは、マンパワー（労働力商品）形成としての教育、差別と選別の受験中心主義の教育を生涯に亘って、トータルに展開させることとなることは必定である。

「生涯教育論」の問題点は、教育を生涯に亘って組織することにあっては、所与の学校と近代公教育体制を問いかえずことなしにそのような組織化をすすめようとするところにあるといわなければならない。批判教育計画は、所与の学校と近代公教育体制を問いかえし変革していくなかで「生涯に亘る教育」を組織化していくことを課題とすべきである。

ところで、日教組教育制度検討委員会報告書は「わたしたちは既成の校外指導観を根本的に吟味してその転換をはかり、新たな学校外の教育のあり方を創造しつつ、児童、生徒の学習・文化活動の発展を保障していく必要があると考える。家庭と地域における教育力の復活と強化、父母地域住民自らが主要な担い手となり、地域における自己教育運動を進展させていくことこそ、今日の荒廃した学校教育のあり方を正していく原動力だからである」（第三次報告Ⅰ）とのべている。このような観点は、いままでの学校観への問いかけを内包しているという意味で重要である。しかし、小論のいままでの行論の過程で問題として来たような教育の本質観と「国民の教育権」論を前提として校外教育を考えるかぎり、それが果して、所与の学校と近代公教育体制を変革すること

に発展するのだろうか。せつ角の地域における自己教育運動への着眼、「第二の学校の建設」、「生存権、学習権保障の場としての生活圏の創造」の構想が、「上から」の「生涯教育論」の陥弄におちこまないためには、問題を検討していくにあたって、あらためて、つぎの諸点を確認しておかなければならない。

*

第一、近代公教育においては、教育を私的個人的にとらえ、また、子どもの能力に無限に発展する可能性を見出すことがかわって、「教育」によって「社会」を変革するという発想がつかぬいてみられる。そこには「社会」そのものにおける矛盾をそのままにし、また、「社会」矛盾が進行し拡大すればするほど、「教育」の必要性を説く、教育理想主義がみられる。しかし、「教育」といわれる営みが、本来、社会機能であり、社会的諸関係とかわり、それを土台として展開されるものであってみれば、「教育」によって「社会」を変革する前に、基本的には「社会」が変革されていくなかに「教育」を正しく位置づけることが必要である。

かくて、人間の生活そのものにおける疎外を回復していくことが教育の前提とされなければならない。所与の社会関係の変革、すなわち、政治的変革が教育的主題の基礎におかれなければならない。この意味で、批判教育計画においては、「実生活と教育を」、そして「政治と教育を」結合させることが重要な前提となる。しかし、このような前提自体短絡した形で理解されてはならない。近代公教育においても、生活者としての大衆を非生活化することによって、かれ等を資本に、そして国家に従属させるという形で、教育と実生活はきり結ばれ、教育と政治はかかわっていたのであるから、批判教育計画において、われわれがいうところの「実生活と教育」、「政治と教育」の結合という課題は、「水俣病闘争とかかわって来た一教師」本田啓吉が「患者と家族の形であられた存在と行動は、私にとって『鏡』となって、いやおうなしにその鏡にうつる自分の姿を私はみなければならなかった」、「学校出ではない患者にとって自明のことが東大出のチッソ幹部には答えられなかった。こんな事態は四年間にしばしば起ったが、そのたびに、私には、私の中の二重構造の矛盾がはっきりと自覚され、生活者としての私と国家をはじめさまざまの組織とその理念にとりこめられている私と、どちらが根底的な自分なのか、はっきり答えを迫られたのである⁽⁷⁸⁾」と自己を批判をこめて語っていることばからもうかがえるように、まずは生活者である大衆の人間疎外を快復する実践と運動を原点におき、それを土台として、近代公教育における教育と

学校のあり方を問いかえし変革していくこととして理解しなければならない。

第二、近代公教育においては、すでにのべたように、家庭教育こそが教育の基礎とされ、それを補うものとして学校教育が、さらにその周辺に社会教育が位置づけられている。「人間そのものの教育」(エデュイェイション)は「家庭」を場として「親」によって行われるのが自然であり、それが、いっさいの教育の基礎である。そして学校教育は、外化され客観化された「知識・技術の教育」(インストラクション)を行うことによって、また集団的教育を行うことによって家庭教育を「補う」ものである。そして、このような学校教育が量質ともに不十分なところに社会教育が成立し発展する。したがって、それは学校教育の不足を補うものである。「近代」においては、家庭教育、学校教育、社会教育の関係は、以上のように考えられている。しかし、その実態はどうか。「近代」における教育が、以上のような「家庭教育中心主義」の「建前」とは全く逆の形で現存していることは周知のところである。

この点についても、すでに言及したところであるが、教育がマンパワー(労働力商品)形成としてしか現存し得ない資本主義社会においては、家庭教育といえども、その例外ではなく、その一翼を担うものである。かくて、多くの親たちは子どもに情愛をもてばこそ、こころならずもかれ等をテストと受験の準備にかりたてることとなっている。このようなわけで、上記「建前」にもかわらず、近代教育の現実においては、家庭教育は、実際に崩壊し、教育は、悪しき意味で、「学校教育」を主体としてすすめられることとなっているのである。

現在において、家庭教育、学校教育、社会教育、それぞれのあり方を論じ、三者の関係について語るためには、以上のような教育の現実、すなわち、マンパワー(労働力商品)形成を軸として悪しき意味で「社会化」されてしまっている現実から出発し、それを変革し真に人間的なものとするを主題としなければならない。家庭教育、学校教育、社会教育それぞれが、以上の観点に立って変革されるならば、三者の関係もまた異った形に再構成されなければならないのである。

家庭教育についていえば、「現代」においては、それを「社会化」し「共同化」することが必須の課題となっている。家庭教育が重要であることは今日においても異なるところはない。それを親個人が私的にかかえこんでいたのではことはすまない。子どもが、もともと社会的存在であってみれば、かれ等の家庭における教育のあり方についても、共通の「ひろば」社会共同の場において

親相互の間でたしかめ合うことが必要である。このようなわけで、「現代」において、「家庭教育」は「社会教育」とのかかわりにおいてとらえられなければならないのである。

ところで、その「社会教育」であるが、小論のいままでの行論において、屢々指摘して来たように、教育が本来生活的実践のなかでの自主的自己形成に原点をおくものであってみれば、現在、破壊状態にある生活をたてなおすためにさまざまな形で展開されている市民労働者の運動と結合し、そこにおける自主的集団的自己形成活動をより豊かなものにするを主題としなければならない。従来、「社会教育」は、「学校教育」の補完機能として「教養主義」的傾向を脱脚し切れないで停滞していた。「現代」における「社会教育」は、まさに、以上のようなものとして再構成されなければならないのである。

ところで、近代教育においては、家庭教育社会教育との関連において、学校教育は「授業」を主軸とした「集団的教育」を行うものとされて来た事情については、すでに言及したところだが、家庭教育、社会教育が以上のような形でとらえなおされるようになるのにしたがって、学校教育の機能も、あらためて問いなおされなければならないとなっている。すなわち、家庭教育・社会教育と学校教育との関係は、近代教育学が想定しているように、「機能」的に区別されるべきでなく、「教育」=「自己教育」=「生活的実践のなかでの自主的集団的自己形成」を「生活」そのものの場で発展させるか、より基礎的な形で保障するかのちがいで理解されなければならないのである。

教育が、本来・生活実践のなかでの自主的集団的自己形成を原点とするものであってみれば、いわゆる「陶冶」と「教育」は統一されるべきであり、この点とかかわって、家庭教育と学校教育の関係も「近代」におけるそれとは異ったものに再構成されるべきである。この点、最近、東ドイツのマルクス主義教育学者たちが問題としているところである⁽⁷⁹⁾。

以上のようにみえてくれば、「現代」においては、家庭教育、学校教育、社会教育、三者の関係は、図式的でない方をするならば、つぎのように考えられるべきである。すなわち、地域における生活全体を真に人間的なものとしていくためのさまざまな運動とかかわって「社会教育」=自主的学習運動が組織され、そのような活動とかかわって、その基礎的部分を形成するものとして「学校教育」が位置づけられる。そして、そのような学校教育に協力しその一翼を担うものとして「家庭教育」

のあり方を問いかえしていくことが必要となっているのである。近代教育においては「家庭教育中心主義」の原則にもかかわらず、その現実においては、教育の全面を「学校教育」がおっていた。現在、われわれは、このような、学校による教育独占の体制を解体し、地域（一基礎的生活圏）における子どもの生活全体を教育の場として再構成していくところにある。しかし、このことは、子どもの教育において、学校、教育施設が担っている役割が減少したことを意味しない。学校＝教育施設は上記のような地域の全体にひろがった教育をしめくくる主軸として、その果す役割はいよいよ大きくなる。それは、かつての、コミュニテイスクール（＝地域社会学校）のように、地域の教育を学校が独占する体制とは異なり、地域生活全体における人間疎外を回復していくなかで、生活自体を教育の場とすることを前提とした上で、その中核に「学校教育」をすえようとするものである。

（２）

以上のようにみえてくれば、「現代」において、「学校」は、「教育」＝「自己教育」＝「生活実践のなかでの自主的集团的自己形成」の基礎的部分を担うものとして位置づけられなければならない。そして、「学校」を、そのようなものとして変革していくことこそ、批判教育計画のカナメだといえよう。

わたしは、ここで、批判教育計画論において、いわゆる学校制度論、学校運営論をどのように位置づけるか、について言及しなければならないが、立ち入った考察を加えるだけの余裕がない。その要点だけを指摘しておく。

近代教育学校は、「学校」を特徴づけ、「教育のために特別に設けられた整理された環境」だとしている。このようなところから、われわれの間には、「学校」＝「よいもの」という観念が一般化している。しかし、「教育」が労働力商品形成として現存している近代公教育の現実においては、「学校」が「教育」のために「整理された環境」であることはそのとおりだとしても、それは一般に考えられているほどバラ色のものではなく、マンパワー（労働力商品）形成のための「教育工場」として、それ自体「企業体」化されている。資本主義社会の社会的特質は、もっとも整理された形で近代「学校」においてみられるのである。

われわれは、さきにものべたように、「学校」は「教育工場」として、整理された環境ではあるにしても、「選別」と「差別」のために整理された環境である。

「近代」の「学校」は、他のどの社会よりも、「差別」と「選別」が合理化された形で貫徹している。さきにものべたように、「学校」を「自己教育」の基礎を培うための「生活共同」の場としてとらえていく観点に立つならば、上記のような「近代」における「学校」のあり方を全面的に変革することを課題としなければならないのである。

(1) 「近代」において「学校」は、「授業」を主軸として、集团的教育をすすめる「場」と考えられて来た。そこにおいては、「生活者」としての学習主体の人間性が疎外され、それを回復することが、「学校の生活化」という形で提起されている。われわれは、「生活者」としての学習主体の生活的実践を基礎として、そこへ「授業」と集团的教育を位置づけなおすべきであろう。

(2) 「近代」においては、家庭－社会教育と学校教育を機能的に区別することから、学校教育の「始期」と「後期」を絶対化する。しかし、「学校」を自己教育の基礎を培うための生活共同の場であるとするならば、必然、学校教育の「始期」と「後期」は、相対化されざるを得ない。「生涯教育論」とは、まさにそのような体制をいうものである。

(3) 「近代」においては、「学校」は人間の発達段階に対応して構成されることが建前となっている。この意味で、各段階の学校は、本来、対等のものであるのだが、現実には、マンパワー＝労働力商品形成の効率化という観点から判断して陽の当る場所と暗い谷間がつくり出されている。われわれは、〇才からの教育に一定限度の系統的集团的教育を保障するとともに各段階の「学校」を実質上平等に運営することを追求すべきである。

(4) 「学校」が「生活共同」の場というよりは、一定の「教育内容」を与えることを課題として、運営される体制においては、「学校」を種別化し、多様化した方が効率が上る。かくて、近代教育においては、同一年齢の子どもを対象とした学校にいくつかの種別がみられる。さきにものべたような観点に立って「学校」を変革していくためには、このように「多様化」された「学校」の体制を止揚していくことが課題となる。一方、われわれは、「学校」の「多様化」と「種別化」が、教育における差別と選別をつくり出し、それが近代資本主義社会における能力主義的秩序を構成している現実を忘れてはならない。「学校」を「一元化」し「統合化」することは、子どもの「教育をうける権利」を機会均等に保障していくという観点からも必要なことであろう。

(5) 「近代」において、「学校」は一般企業経営のアナロジーで構成され運営される。しかし、このような体

制が、「学校」を「生活共同」の場として保障していく所以でないことは明かである。以上のべて来たようなものとして、「学校」を確立し運営していくためには、「学校」が「企業体」化され、「重層構造」化されている体制を変革し、そこにおいて疎外されている「教育労働」を回復していくことを課題としなければならない。

6 教育の条件整備の変革と公教育運営への直接的参与

教育の「計画化」は、必然、「集権化」を生む。「情報化」が「上から」「資本」の手によって「国家」をとおしてトータルに展開する「現代」社会は、それによって「人間」そのものまでが、全面的に操作される管理社会でもある。上記のような形で「生涯教育」が組織化されるのに相伴して、教育権が生涯に亘って保障され、それだけ、教育は「社会化」されるが、それは、同時に、いままで私的なものとして国家権力の介入を訴さなかった教育領域にまで国家が介入し、教育を文字どおりトータルに支配する体制を確立することを意味している。

このようなわけで、批判教育計画は、以上のような情況のなかで、「教育の自由」を保障することに最大の関心と注意を払う必要がある。しかし、このような課題を追求していくにあたって、われわれは、「現代」における「教育の国家支配」が、教育のすべてを、教育行政権力が直接的に掌握する「特別権力関係」体制型のそれを基本とせず、親教師の私的自由はみとめながらも、「教育基準」の設定と「指導助言」という形でかれ等が選択し判断する「情報」を教育行政当局が操作するという形ですすめられるものであることを見逃してはならない。いい方をかえれば、「現代」における「教育の自由」の体制を前提とし、それを操作することによって、親・教師を「体制」内化するという形をとってすすめられている。この意味において、それは、親、教師の「自主規制」を主軸としている。この間の事情を裏書きするかのように「教育課程の自主的編成」「学校における自主裁量権」は、教育運動の側の主張たるにとどまらず、最近では、文部省当局も推奨するところとなっているのである。

ところで、「国民の教育権論」は、「国家」と「国民」、「国家」と「教育」、そして、「教育」とその「条件整備」を対置的にとらえることから「教育」に対する「教育行政から支配」と「介入」を制限するところに「教育の自由」をもとめている。例えば、日教組教育制度検討委員会報告は、教師の自主活動、学校自治への教育行政当局からの不当の支配を排除することに焦点をおいて、「教職員の力量をいかにたかめるか」(第二次報告)とい

う課題を追求している。同報告書が「大学の民主化」や「大学自治の確立」「教委公選制の復活」や「PTA」による「親と教師の提携」についてのべているところについてみても同じような発想がつかぬかれている。

しかし、「現代」における「教育の国家支配」が、さきにものべたように、「近代」におけるいわゆる「教育の自由」の体制を前提とし、その枠のなかで、市民社会における教育秩序を補強することをとおして、よりトータルな形で展開されるものであってみれば、現在、われわれがそれを防ぎとめていくためには、教育行政を制限していくことが足りるわけでなく、さきにものべたような「現在」における教育変革の基本視座——すなわち、近代公教育を変革し、教育を社会共同の事業として確立していくという観点に立って、教育の条件整備の機能がより積極的に展開されるような体制をつくり出していくことが必要であろう。

*

第一、「教育の公共性」をどのようにとらえるかは、「教育行政」—「教育の条件整備」について語る場合のカナメであるが、まず、この点についてどのように考えるか。

従来、教育行政関係者の間では、国や地方公共団体が設定した「基準」にしたがっていることをもって「公共的」とする考え方が支配的であった。しかし、小論において以上のべて来たこととかかわっていうならば、われわれは、近代公教育において「教育の公共性」を呼ばれるものが、「幻想共同」理念であり、教育についての資本の要求を「国民全体」の名において表現したものであるという本質をおさえた上で、そこで「理念」として語られている共同性を、実践と運動のなかで、教育を社会共同の事業として確立するという、観点から、より物質化し具体化するための方途を検討すべきであろう。

われわれは、「教育の公共性」の内実を以上のようなものとしてとらえかえた上で、所与の基準を教育行政の機能・機構両面に亘って改革していくことを課題としなければならない。

*

第2、「教育の私事性」原則と「私的責任」体制を止揚し、教育を社会共同の事業として確立するという観点に立つならば、教育費無償制の幅をひろげていくことがのぞまれる。そのため、親の私費負担を軽減していくための公費助成の措置が積極的にとられるべきである。

いわゆる国民の教育権論においては「国民の教育権」と「国民の教育権」を対置させる図式から、「義務制を伴わない無償制」が主張される。そこでは、「義務制」

を「国家化」への危険を伴うものとして全面的に斥ける一方、無償制についてはその危険がふくまれないものと判断されている。

しかし、近代における義務教育制には一定限度教育を「社会化」しようとする志向がみられ、このような一定限度の教育の「社会化」をとおして「国家化」をすすめるものである。一方、「無償制」においても「国家化」への危険は内包されている。僅かな公費負担と引きかえに、国・地方自治体は負担者としての自らの権利を主張し、自らの意志をトータルに教育に滲透させることを意図する。とするならば、われわれは「義務教育」制か、「無償教育」制かといった形で二者択一的にとらえるのではなく、両者を勤労大衆の力によってその要求を保障するものとして確立していくことが必要である。私学助成等々をめぐって課題となる「統制のない補助」ということも、以上無償制についてのべたことと同じような問題がみられる。

*

第3、「国民の教育権論」においては、教育の条件整備を「外的事項」に限定し、「内的事項」については、管理と国家支配が存在しないことを説き、そこに教育の自由の根拠をもとめている。しかし、「教育の自由」をこのようにとらえることに問題があることはすでにのべたところである。そこにおいては、親・教師が「内的事項」を自主的に運営することが非権力的なものとしてバラ色に色彩されている。しかし、それ自体一つの支配の形態であり、そこにおいては、個々の教師は教育内容管理権をその固有の権限として所有する主体として登場する。しかし、このゆえに、かれ等は一方において児童生徒・親とは異なった地平に立つこととなり「人間」教師たることと「公務員」教師たることの矛盾に喘ぐこととなる。

われわれは近代的意味における「教育の自由」の体制がもっている、以上のよきな限界と矛盾を十分明確にし、これを止揚し超克していくことを展望しながら、なおそこに一定の現在の意味を見出していくべきであろう。

小論では紙面の都合上省略する外ないが、「教育課程の編成」「教職の本務確立」「校長の管理権限と職員会議」等々の問題は以上のような点を基礎として検討されるべきである。これらの諸課題を検討していくにあたって教育への国家支配を制限することに主眼をおくのではなく、所与の公教育体制とそこにおける親・教師の現存を問いかえし、変革していくなかで、かれ等自身が教育を社会的集团的に直接的にコントロール出来るような体制

をつくり出していくことを課題としなければならない（いわゆる、「自己権力」の構築）。このような観点に立って見た場合、教育の内的事項についてより改善された条件整備を確保していくことは、それが所与の公教育体制変革への実践と運動ときり結ばれたものであるかぎり、教育変革にとって重要な意味をもっている。さきにものべたように、日教組の「教育制度検討委員会」報告は、教師を「真理代弁の徒」としてとらえることとかかわって、「教職員の力量いかにたかめるか」（第二次報告V）という課題を、教師の自主活動、学校自治への教育行政当局からの不当な支配を排除することに焦点をおいて解こうとしている。これらの諸点ももちろん重要であるが、教師の現存を以上のようにみてるならば、教師の自主性をたかめ学校自治を保障していくためには、以上のような専門職—教育請け負業者たるを余儀なくされている教師の現存およびそれを規定している近代公教育体制を問いかえし、それを変革することへの展望がその基軸にすえられなければならないであろう。所与の教育条件を変革し、新しい教育条件を創出していくことは「内的事項」の運営においても重要な意味をもっている。

「指導」行政をどのように位置づけるかという問題も上記の点と直接間接的にかかわる。「内的事項」「外的事項」の区別論とも関連し、「国民の教育権論」においては、「指揮命令」行政がきびしく批判されるのに比較して指導助言行政は免罪される傾向にある。しかし、「指導助言」行政といえども公的支配の一つの様式であることを見逃すべきではなからう。「指導助言」行政こそ、近代教育の「改良」と「社会化」をとおしての「国家化」、「事業経営」をとおしての「秩序維持」という近代教育行政の矛盾が集約されている。それは被管理者の自発性と主体性を喚起することをとおして、「指揮命令」を浸透させることである。そしてこのような「指導助言」行政に対応していくためには、何よりも、まず教師が自己変革し、教育労働者としての鋭い思想性とたくましい実践性を身につけていくこと必要なことはここで付言するまでもないことである。以上、指導助言行政についてのべたことは裏かえしていえば、「研修」のあり方を示すものでもある。

ところで、「国民の教育権論」においては、さきにものべたような独特の論理から、「外的事項」の条件整備については言及せず、この意味で、それを教育行政当局の自由裁量に委ねてしまっている。しかし、現代の教育変革を展望していくにあたって、われわれは、「外的事項」の基準の変革によりつよい関心を持つべきである。例え

ば、学校の「施設設備」規定が一世紀も前の学校像を前提としたものであることは、少しアタマを働かせば容易に理解できることであるが、このような「施設設備」基準の変革について、現在のところ、教育運動の側は、積極的関心を持っているとはいえない。しかも、このような「外的」条件によって教育は直接間接的に規定されているのである。

＊

第3、教育が社会共同の事業として確立されるためには、以上のべてきたような形で「教育の条件整備」がすすめられることが必要だが、そのためには、公教育運営に勤労人民が直接的に参与出来るような体制が創出されることが必要である。

このようなところから、国民の教育権論においても、教委「公選制」の復活、「PTAの民主化」等々が課題として提起されている。これらの点について異論はないが、教育に対する「国家支配」を起克していくためには、「国民教育」自体の矛盾を止揚し変革することを原点におかなければならない、という小論の主旨からすると、以上の諸課題の質的内実が問いかえされなければならない。「国民の教育権論」は上記諸課題を「主権者としての国民」の尊重という点におき、近代における「間接民主主義」、「多数決原理」のもつ限界等々についての問題意識は、楽観的である。われわれは、上記課題を追求していくにあたって、「国民の教育権論」が見落しているこれらの諸点について注意と関心を持っていくことが必要である。このような点に注意した場合、上記諸課題もさることながら、学校において、地域において直接民主主義の体制をどのようにして確立するかを追求するなかで、いままでの子ども・親・教師の関係を変革していくことが課題とされなければならない。そして、ここに基礎をおいて上記教委「公選制」の復活や「PTAの民主化」等々がそのための方策として位置づけられることが必要であろう。

日教組教育制度検討委員会報告書は、「教育における住民自治」がより実質的な形で確立されることを目指し「公選制の教委の実現」を課題として提起している（第二次報告Ⅳ）。地方教育行政改革の当面の課題をここにもとめることについては異論はない。しかし、そのことは、報告書がいうように地方自治体が権力機構として持っている性格を曖昧にすることを意味しないし、公選制教育委員会制度のもつ限界と矛盾を見逃すことであってはならない。

もちろん、報告書においても、「地方はけっして中央の出先き機関であってはならず、自治の主体としての地

域、ことば本来の意味で自治体でなければならない」(同前)ことが指摘されている。しかし、この説明は、「地方自治よいもの」という理念を前提とした上での法制解釈論であり、地方自治の現存そのものへの社会科学的洞察に裏づけられたものとはいえない。われわれは、この種の課題を解明していくにあたって「地域」とは何かをげん密に規定していくなかで、地方自治体が革新自治体までふくめてもっている矛盾と限界について明らかにしていくことが要であろう。とくに、革新自治体、そこにおける教育委員会制度の現実をリアルに分析し、その今後におけるあり方を展望することは、報告書にとって必須の課題であった。

もともと、教育委員会制度は、アメリカにおける教育自治を機構的に表明するもので「近代市民の良識」への期待(いわゆる「素人統制」)とともに、「教育の自律性」への信仰、そして、そこから導き出される「教育による社会変革」への確信(教育行政の一般行政からの独立)等々を前提とし基調としている。しかし、すでに小論のいままでの行論全体をとおして明かにして来たように、教育委員会制度の底にながれる上記のような思想が、近代公教育の変革をねがう教育を社会共同の事業として確立することをねがう者にとっては、まさに止揚の対象となっているのである。事実、教育委員会制度は、自治体行政の現実のなかで、さまざまな矛盾と限界を露呈している。とくに、革新自治体と呼ばれる地方自治体において、教育委員会制度が教育行政の革新化に対し、ブレーキとなっている現実を見越してはならない。教育委員会制度が作り出している矛盾と限界は、素朴な「国民の教育権」論によって始末し切れるほど単純なものではない。

われわれは、教委公選制の復活を一つの要求として提起するとともに、さらに、その質的内実を問いかえし、公教育運営に、子ども・親・教師が直接的に参与し得るような体制を創出していくことが必要であろう。一つ一つの教育の過程およびその総過程を勤労人民が直接的にコントロールし管理していく体制をあらためて検討してみることが必要であろう。

一方、国民の教育権論者たちは、「PTAの民主化」を説き、こともなげに親と教師が話し合えるかの幻想をふりまく。日教組教育制度検討委員会報告書は、「PTA」をめぐって、「子どもの教育を信託している父母と信託されている教育関係者、とりわけ教師が対等に話し合えるものではない、という絶望的な意見も多い。しかし、PTAが存続するか否かはこのことにかかわっており、PTAの構成員はあらゆる機会をとらえ、方法を見出しな

がら、このための努力をしていかなければならない」(第三次報告)とことわった上で、「教育の信託者としての父母と信託された教育の直接的責任者としての教職員が、まず、一致しうるところから、よりよい教育、よりよい学校の創造を求めて不断の交流をはかりながら活発に運動をすすめてゆきたい」(同前)と指摘している。

このような提案自体異存はないが、PTA活動の現実を問題とすると、報告書がふかく立ち入ってメスを加えることをしていない、教育の委託者と被委託者としての親=教師関係の現存自体を問いかえすことが必要である。PTA活動にとって必要なことは、親と教師が「一致し得るところで交流をふかめる」ことであるとともに、そのためにも、親と教師が「教育の委託者」と「被委託者」たるの現存を問いかえすべきである。

すでに小論の行論のいままでの過程において各処でのべたように、近代公教育においては、「保護者」=教育の委託者として存在している「親権者」と、かれらからの「教育」の「被委託者」として存在している「専門職」教師の間には利害が対立するのが普通である。「親」と「教師」が真の連帯をとり結んでいくためには、近代公教育を変革していく実践と運動のなかで、両者が近代における現存を問いかえし自らを変革し、新しい関係を取り結んでいく外ない。この意味で、「PTA」が「PTA」でなくなったときこそが、その担う課題を十全に果し得るものであることを付言しておこう。

そして、このような観点に立った場合、「PTA」という場における親と教師の連携も必要であるが、労働者と教育労働者の連帯をきそにした両者の話し合いを追求することがより必要である。

「PTA」は法制上は社会教育関係団体の一つとされる。このようなところから教育行政当局者の間では、「PTA」を自主的学習団体として特徴づける理解の仕方が一般化している。しかし、教育を社会共同の事業として確立していくためには、「PTA」は単なる社会教育関係団体たるにとどまらず、親・教師が公教育運営に直接的に参与し、共同して教育にあたるための場として運営されるべきであろう。この際、以上のべて来たような観点をふみはずさないことが必要なことは付記するまでもないことである。

最近、「体制」の側においても、国民のコンセンサスを形成することが課題とされるようになり、さまざまの形で教育行政へ親や教師を参与させることがこころみられようとしている。1960年代における教育「重層構造化」論の理論的指導者は、1970年代を迎え、「参与民主主義」

論者に発展している。このような現実を考えると、われわれは教育行政への親・教師参与の質そのものを問題としなければならなくなっているのである⁽⁸⁰⁾。

<参考文献>

- (1) Erwin Stein Elternrecht 1958. Hawna Walz Protestantische Kulturpolitik 1960. Eberhard Poppe Mensch und Bildung in der DDR. 1965.
- (2) 高柳真一「近代国家における基本的人権」(東大社会科学研究所編『基本的人権』東大出版会所収1968年)。宗像誠也、伊崎暁生『国民と教師の教育権』(全書『国民教育』第1巻、明治図書、1962年)
- (3) Erwin Stein a. a. O.
- (4) 枚根名、教育権、新日本出版、1971年。
- (5) 田中耕太郎「親の教育権の自然法的基礎」(法学協会雑誌第69巻第1号)
- (6) 相良惟一「両親の教育権の実定法的考察」(京大教育学部紀要Ⅱ、1956年)同「各国憲法規定中にみられる教育条項に関する比較研究」(同前Ⅷ、1962年)
- (7) 持田栄一『学校の理論』国土社、1972年
- (8) 同前
- (9) G. Radburch; Vorschule der Rechtsphilosophie 2 Aufl s. 56-60. 水木惣太郎『基本的人権』(有信堂、1958年)、伊藤秀夫、吉本二郎編著『教育制度論概説』(第一法規、1965年)、有斐閣版『法律学事典』所収「権利」の項、岩波書店版『法律学小辞典』同上、川島武宣「日本人の権利意識」(『世界』1966年7月号所収)、佐藤節子「権利ということばの機能について」(川島武宣『経験法学』岩波書店、1965年所収)、宮島堯「高校生の政治活動」のうち「学習権論」(明治図書、1969年)。
- (10) (2)参照。
- (11) エンゲルス『反デューリング論』大月書店版、全集第20巻、92ページ
- (12) マルクス「資本論」第1部第1篇第2章、大月書店版、全集23巻a 114ページ、エンゲルス「住宅問題」第1篇、大月書店版全集第18巻210ページ
- (13) エンゲルス『マルクス「哲学の貧困」ドイツ語版第1版への序文』(1884年)大月書店版全集第4巻579ページ
- (14) マルクス『資本論』第1部第2篇第4章、大月書店版、全集第22巻a 230-231ページ
- (15) マルクス『ユダヤ人問題によせて』(1844年)大月書店版、全集第1巻401-402ページ。
- (16) 同前
- (17) エンゲルス『反デューリング論』のための準備著作から』大月書店版、全集第20巻624-625ページ。
- (18) 藤田勇「社会主義社会と基本的人権」(同前所収)。
- (19) 渡辺洋三「現代資本主義と基本的人権」(東大社会科学研究所編『基本的人権Ⅰ』1968年第2版所収)。
- (20) ルーチョ・マグリ、宮川史民訳「現代における国家と革命」(『現代の理論』1964年6月号所収)。
- (21) Erwin Stein a. a. O.
- (22) Otto Willmann Didaktik als Bildungslehre 1923 Fünfter Abschnitt II Kapitel. 安藤堯雄『教育制度学総論』(葵書房、1963年) 22ページ。
- (23) Hanna Walz Protestantische Kulturpolitik 1964 s. 63-95. H. Becker Der Lehrer soll in der Zukunft der ersten Stand sein (in "Qualität und Quantität-Grundfragen der Bildungspolitik 1961 s. 175-186")
- (24) ディステルウェツグ、長尾十三二訳『市民社会の教育』

- (明治図書, 1963年)。
- (25) グラムシ「新君主論」(『グラムシ選集』第1巻所収) 122頁。
- (26) Martin Schwab Lorenz von Steins bildungspolitische Konzeption (Dissertation) 1966. Derselbe Der Pädagogische Gehalt in Lebenswerk Lorenz von Steins 1968, 皇至道『シュタイン』(牧書店, 1957年)。
- (27) E. Spranger a. a. O.
- (28) E. Spranger Wissenschaftliche Grundlage der Schulpolitik und Schulverfassungslehre 1928. A. Flitner Die politische Erziehung in Deutschland 1957. 宗像誠也, 教育行政学序説, 1954年。
- (29) ラードブルフ, 野田良之訳『社会主義の文化理論』(東大出版会)。
- (30) 尾高朝雄『ラードブルフの法哲学』(1960年)。
- (31) 同前。
- (32) ベ・エヌ・グルズデフ, 大橋精夫訳「教育についてのマルクスおよびエンゲルス」(『マルクス・エンゲルス教育論』2, 明治図書所収)。
- (33) 持田栄一, 前掲書。
- (34) 同前。
- (35) 五十嵐顕「教育の機会均等」(宗像誠也『教育基本法』所収, 新評論社, 1995年)。
- (36) 清水幾太郎「国民教育について」(思想1958年8月号所収) 勝田守一「国民教育の課題」(同前1955年8月号所収) 宗像誠也「教育と教育政策」(岩波新書1961年)
- (37) 矢川徳光『国民教育学』明治図書1959年同「教育基本法研究の今日的意義」(日本教育学会教育基本法委員会「第一次中間報告」1961年9月号所収)
- (38) 五十嵐顕「国民教育」(三一書房, 社会科教育大系, 第2巻所収)
- (39) 海老原治善, 現代日本教育政策史, 三一書房, 1965年, 長洲一二, 国民教育論序説, 新評論, 1990年, 26。
- (40) 潮木守一「教育計画の経済的基礎をめぐる諸理論」(『教育社会学』第17集, 1962年)。
- (41) 木田宏「教育計画」(第一法規, 1966年), 天城勲「教育計画」(大河内一男外編「事典現代を考える」読売新聞1966年所収)。
- (42) 持田栄一, 前掲書, 同, 学制改革, 国土社, 1973年。
- (43) K. Erlingehagen Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft 1965.
- (44) F. Pöggeler Der pädagogischer Fortschritt und verwaltete Schule 1961.
- (45) R. Naumann Schule und Schulorganisation 1961. Josef Hofmann Kulturpolitische Aufgabe in der Sicht der CDU 1959. L. Fröse Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag (in “Zeitschrift für Pädagogik 1 1961”)
- (46) 良知力, 前掲書。
- (47) K. Erlingehagen a. a. O.
- (48) F. Pöggeler a. a. O.
- (49) 田中耕太郎『教育基本法の理論』(有斐閣, 1961年)。
- (50) E. Spranger Wissenschaftliche Grundlage der Schulpolitik und Schulverfassungslehre 1928.
- (51) E. Spranger a. a. O.
- (52) E. Spranger a. a. O.
- (53) Theodor Wilhelm Pädagogik der Gegenwart 1965.
- (54) R. Dahrendorf. Bildung ist Bürgerecht 1965.
- (55) G. Hofmann Grundposition der monokapitalistischen Pädagogik und Schulpolitik (in “Vergleichende Pädagogik 1965 April”)
- (56) グラムシ「新君主論」(『グラムシ選集』第1巻所収) 122頁。
- (57) 米田広, 前掲書。
- (58) Friedrich Edding; Bildung und Politik 1965. Hans Peter Widmaier; Bildungsplanung - rationale Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen (in “Recht der Jugend Oktober 1965”) 清水義弘「教育計画」(日本教育社会学会『教育社会学辞典』所収)。
- (59) 持田栄一, モンテッソーリ, 教育法から何を学ぶか(持田編未来をひらく幼児教育チャイルド社, 1973年, 第3巻所収) 参照。
- (60) 玉田勝郎「知の「教育革命」論批判序説(上)——ブルー教育学の地平と論理構造——」(明治図書—婦人教師)1972年8月—9月号所収)。
- (61) 銀林浩(子どもからの出発——教教協の精神革命)(国土社「数学教室」1973年8月号所収)。
- (62) 玉田勝郎「H. ワロン論」(明治図書「婦人教師」1973年5月号所収)。
- (63) 国分一太郎「生産力の再生産説について」(『教育と社会』1949年1月号所収)。
- (64) 宮原誠——教育の本質(勝田守一編, 教育学論集, 河出書房新誌1960年所収)。
- (65) Ebenhard Poppe a. a. O.
- (66) 渡辺洋三「法秩序の現実的構造」(藤田勇, 江守五夫編「文献研究日本の法社会学——法社会学論争」所収, 日本評論社, 1969年)。
- (67) 渡辺洋三。
- (68) 勤労者の側から近代法をどのようにみるかについては, 長谷川正安『マルクス主義法学入門』第2章「法の解釈について」理論社, 1952年) 127-146ページ参照。
- (69) 宗像誠也「教育行政学序説」(有斐閣, 1959年, 第1版)。
- (70) グラムシ「新君主論」(『グラムシ選集』第1巻所収)122ページ。
- (71) 初期宗像論については例えば, 宗像誠也「教育行政の思维様式」(東大教育学部季刊教育学I, 1956年所収) 参照。
- (72) A. Moehlman School Administration 1947.
- (73) 海老原治善, 前掲書。
- (74) 長洲一二, 前掲書。
- (75) 持田栄一, 学校づくり, 三一新書, 1963年, 教育管理の基本問題, 東大出版会, 1965年。
- (76) 松下圭一, シビルミニマムの思想(展望1970年5月号所収) 美濃部亮吉「私の革新都政論」(世界, 1968年7月号所収)、1968年12月3日の「昭和43年度施策の基本方針」のなかでの美濃部知事の説明, 交通問題研究会—市民の交通白書—1970年)。
- (77) 持田栄一編「生涯教育——その構想と批判」明治図書, 1971年。
- (78) 本田啓吉, 生活民の水俣病患者家族によってうつし出された私の二重構造への直視(婦人教師, 1973年11月号所収)
- (79) G Neuner. Sozialistische Bildungskonzeption und Einheit von Bildung und Erziehung (“pädagogik 1965 April”)
- (80) 持田栄一, 教育における親の復権, 明治図書1973年。