

# 教育制度研究と教育の概念

田原 宏 人

## I

教育(学習)を権利としてとらえ、その実現を目的とする手段体系を構想しようという、国民の教育権理論と総括される理論動向がある。そして、この理論にたいしては、それが立脚している教育の私事性論にかかわって、黒崎勲からつとにつぎのような批判が加えられている。

政治と教育を切り離すことの政治的自覚にとどまり、逆説的な政治論に終始することが教育の私事性論の方法的帰結であるとするれば、本来、教育権理論の対象は教育の私事性論の方法的限定をこえた存在であるといわなければならない<sup>1)</sup>。

しかしながら、方法と対象との不均斉というここでの指摘にもかかわらず、国民の教育権理論は依然としてその「方法的限定」を解除してはいない。直接の応答がないので推測になるが、その理由の一つには、同理論が戦後、とくに1960年代以降における教育にたいする権利意識の形成に与って力のあったことへの、たとえば家永教科書裁判杉本判决に象徴されるような歴史的に検証された説得力への自負があると考えられる。この説得力は何に由来するのだろうか。また、それは前掲の批判を無効とするのだろうか。

堀尾輝久は、「基本的人権も『人は人として平等である』という信念とともに自明のものであり、それを否定するものにこそ、その挙証責任がある<sup>2)</sup>」という考えを引きとって、教育人権そのものにたいする疑議を斥けている。ここでの論理は、内田義彦のいう“社会科学における「挙証責任の転換」の問題”の援用である。内田によれば、「挙証責任の転換」が社会科学においてもつ意味は、人間存在を自明のものとした後にくる。すなわち、既存のルール(経済的・法的・道徳的 etc.)がすべて御破算にされ、しかる後に自明の人間存在が必要とするかぎりにおいて、その手段として新しいルールが構想される、ということである<sup>3)</sup>。要するに、挙証責任の転換という論理に意義が見出されるとすれば、それは相手方に下駄を預けるということにおいてではなく、国家あ

るいはまた制度の存在理由を社会科学の基盤において問う、そのことを我々が引き受けるということにおいてであろう。

ところで、挙証責任の転換を自覚的に成し遂げた後にルールを構成する手法としては“理解的方法”がとられる。この理解的方法について、内田はアダム・スミスに即しながらつぎのように説明する。

機構がこうなら、私もまた、同じ利己の人間として、当然同じ行動に出たであろう。問題は機構だということが、共感(その機構におかれている人間に「ついてゆく」こと)によって、自分の(具体的にはそれと違うが、抽象によって翻訳可能な)体験を想起しながら、身につまされてわかるという仕組みになっているのです<sup>4)</sup>。

この方法による主張は、人間の本性(利己心と共感)に訴え、「身につまされる」がゆえに強力である。人間的な自然の認識から導き出される発達の理論を基盤にして構築されたかぎりでの教育人権論が説得力をもつのは、ひとつにはこのためであると考えられる。そして、それが法規条文を前提として読みかえられるとき、理解の方法は「一定の理念に裏付けられたところの定義を媒介としている<sup>5)</sup>」法解釈学の手法と整合的でありうる。しかしその場合、解釈の対象となる法規条文が所与であるところから、挙証責任の転換によって自らに課されるはずの任務、ここでは法規そのものの存在理由を社会科学の基盤において問うという作業は、必ずしも必要とはされないのである。

ところが、「人間理解から直接に社会全体の構造は解明できない」。なぜなら、「人間の目的設定や行為をぬきにして社会現象を語ることはできぬとしても、目的設定そのものから直接に社会現象を説明すること」はできないからである。つまり、「個々人の行動が織りなされて、意図されざる結果を作り上げる過程なり、結果なりを知ること」が必要とされるのである。これらを認識する方法が“分析的方法”である、と内田は言う<sup>6)</sup>。

ここに紹介した内田の示唆に依りつつ、本節の冒頭に掲げた引用の直前に書かれているつぎの一節を読むとき、

この国民の教育権理論批判が依然として有効であることを知ることができる。

法規範による主張が客観性をもつためには、法規範における国家と教育の関係、公教育の諸関係を事実即して分析し、理論構成の根拠としなければならないのではないだろうか<sup>7)</sup>。

以上、国民の教育権理論は歴史的事実あるいは現実の教育状況を説明しているかにみえて実は説明していない、それは評価、言い換えれば、規範からの偏差を指摘するにとどまる。つまり説明理論の不備ということなのだ、より正確には欠如というべきだ。しかしこの欠如は国民の教育権理論の偶然ではなく必然である、ということについて述べた。

## II

事実を説明せず、偏差を指摘するにとどまると書いたが、以下この点について敷衍してみる。

第二次教育制度検討委員会報告書は、現代日本の教育の現状を総括してつぎのように述べる。

このような「教育基本法に集約される＝田原」戦後教育改革理念のもとで、さまざまな面での教育の改善が行われたのであった。／それにもかかわらず、現在の子ども・青年の発達の過程にみられる多くの問題は、そうした戦後の教育改革の理念がなお十分に実現されていないことを示している<sup>8)</sup>。

ここで事実を評価する批判基準は憲法＝教育基本法の理念である。問題は、この教育理念がいかなる手続きを経て、現実を価値的に表現する基準たる資格を付与されているのかということである。これは歴史のとらえかたにかかわる。前節でみた国民の教育権理論の「方法的限定」は歴史のとらえかたとも無関係ではない。教育理念ないし原則を「歴史的発展の相においてとらえなおし、その現実的な意味を、制度を媒介させて、具体的にとらえ」る場合(堀尾)<sup>9)</sup>と、その理念ないし原理が「教育制度に特有な法論理の体系として」歴史的に形成されてきた過程を「法規範史としての法制史」としてとらえる場合(兼子仁)<sup>10)</sup>とでは、同じく憲法＝教育基本法に表されている理念を教育制度の指導原理とするといっても、歴史の書き方が違ってくるということを示しながら、この「限定」について考えてみたい。

兼子において、歴史研究は、そのなかから教育法の原理を引き出すための作業として位置づけられている。この「教育法原理」とは、「法論理」が「十分に一義的な明確さ」をそなえていなければならないのいたして、「本質志向的な大まかさ」という点において特徴的である。またそれは、「立法、判例によって教育法論理に」、あるいは「人びとの規範意識を媒介にして慣習法に」具体化されるものとされている<sup>11)</sup>。この意味において、「教育法原理」は、解釈・運用・立法および規範意識にたいして指導性を有しているといえる。かかる法原理的観点からみて、兼子は、教育法の歴史を、「19世紀の私教育法制から20世紀の公教育法へ<sup>12)</sup>」としてとらえる。以上を前提として押さえておいて、つぎの二つの引用を比較してみよう。

[A] 大企業からの高水準大量教育の要請、ナショナリズムの高揚にともなう愛国心教育の必要、社会不安への対策などの諸理由から、もはや私立学校中心の私教育制度に依拠することができなくなり、国公立学校を大幅に拡充するとともにそこの公教育法的規律を私立学校にも及ぼし、全体として公教育制度に再編成することが必至となったのである<sup>13)</sup>。

[B] そもそも教育法制史上、教育関係者にとってすべての子ども・国民の学習権を保障していくために、必須な経済力を自己調達することが至難であり、学校制度づくりなど十分な制度的組織力が欠けていることが社会的に判明したため、公権力主体たる国・自治体の行政がそれら外的条件整備に任ずることを主として現代公教育制度が形成されたはずであった<sup>14)</sup>。

一見してわかるように、上の二つの引用に示されている歴史認識の中身は非常に隔っている。したがって、これらを整合的に理解しようとするならば、とりあえず、そこにおける認識のレベルの差異を認めておかないわけにはいかないだろう。すなわち、[A]は事実史として、[B]は法制史として。たとえば、[A]は、堀尾によるつぎのような歴史叙述とオーヴァーラップしている。

義務制を中心とする教育立法は、「国民の権利としての教育」の思想の系として、その権利を現実的に保障する立法ではなく、むしろそのような要求と運動を与件としつつそれと対抗し、ないしはその権利を空洞

化する志向にもとづき、総資本の意思としての国家権力の介入によって実現した<sup>15)</sup>。

とすれば、[A][B]は「国民の学習権」ないしは「国民の権利としての教育」をはさんで、一方では「空洞化」、他方では「保障」という背反的な歴史認識を提出していることになる。同一の事象〔公教育制度の成立〕についてこのような事態を、レヴェルの差異として処理することが許されるだろうか。

同様の事態は、兼子の「教育をうける権利の法制的実体は多分にすでに19世紀末に形成されていたのである<sup>16)</sup>」というくぐりや、堀尾の、

しかし、[……]、1870年の「国民教育法」を、労働者の教育要求の実現という観点から過大に評価することは誤りであろう。それは、労働者階級の教育への要求と期待を過小評価するものだといわねばならない<sup>17)</sup>。「教育を受ける権利」の規定は、一九世紀末の義務教育立法と、その精神においても、その現われる時期においても異なるものである<sup>18)</sup>。

という叙述と対照するときも生ずる。

この二律背反は、兼子に即してみれば、つぎのようにして解消されていると思われる。まず、第一に、公教育制度を「必ずしも教育制度の現実態とは一致していない<sup>19)</sup>」くてもよい、法規範論理としてのそれとみなすことによつて。第二に、19世紀末であるか第二次大戦後であるかはさておき、すでに抽出されている法原理〔国家が条件整備義務を負う教育としての公教育〕に照らして、当該法規条文を解釈することによつて。引用[B]の文末、「[……]はずであった」は、このように読むことができるのではないか。

他方、堀尾に即してみれば、「過大に評価」されるべきではないとされる国民教育制度の成立も、

[……]「権利としての教育」と「科学にもとづく教育」をその中心思想とする労働者階級の国民教育への運動の意義をいささかも割り引くものではない。体制の論理も、この労働者の要求と運動を前提とし、それへの一定の譲歩を含むものであった<sup>20)</sup>。

として、一応の整合的理解が得られることになる。

ただし、この叙述は、法制史的なそれとは異なり、事実の説明に踏み込んでいる。この説明は、一方で「封建制(その最後の段階としての絶対王制を含む)の下におい

て、伝統的社会的分業の狭い枠内に閉じ込められていた直接生産者民衆を、その桎梏から解放し、かれら各自のかけがえのない人格価値の自由な実現の可能性を開いたという解放としての側面」と、他方で「しかし、それは、資本制生産社会という一つの階級社会における統治原理として、当然に階級支配の一つの形式としての側面を同時にもっている<sup>21)</sup>」という、周知のブルジョア民主主義の二面性についての認識と重なる。しかしながら、「弁証法的法則や思想概念など」は形式論理的ではないから、「現行法論理に受容されにくい<sup>22)</sup>」というのが教育法解釈学の立場であり、本質的制約でもある。国民教育制度の成立を支配階級のインタレストに基づくものであるとも、近代教育原理の定着であるともとらえる上の歴史認識は、それ自体としては国民の教育権理論には生かされていないといえよう。

### III

前節の最後に指摘したように、国民教育制度成立の歴史的把握は、ブルジョア民主主義一般に妥当するその二面性という性格を適用することによってひとまずは達成される。しかし、こうしてとらえられた歴史的な事象がこのままで教育史的な意味づけを与えられているわけではまだない。では、どうすればそれができるのだろうか。あるべき教育の仕組の実現を、階級対立の廃棄といった教育外的な環境の成立如何に依存するコンティンジェントなものとして、教育制度研究の固有な仕事から除外しないかぎり、そこには以下のような志向の生まれる余地がある。

五十嵐顕は、「特定の教育価値観の排他的独占物ではない<sup>23)</sup>」という意味での原則の形式性＝普遍性の「保存」によつて、原則に「発展的意味を与えよう<sup>24)</sup>」とする。そのために、理念と実態のズレという指摘から往々にして帰着しがちな二通りの主張、すなわち思想理念の役割を否定してしまう主張と、趣旨はよいがその実現が問題だとする主張のいずれをも批判し、原則の問題は「実現の条件のみにあるのではなく、原則それ自体にもある<sup>25)</sup>」と述べ、実現の条件とは区別して、原則そのものを問題としようとする。そうして、五十嵐によれば、「原則の普遍性は、人類の進歩を画期づけている歴史的な実践からの思想化(抽象化)にもとづく<sup>26)</sup>」。ところが、「思想化されたものは歴史的実践の部分的なもの」であり、それゆえに、そのかぎりにおいて、「原則が普遍性にとって矛盾を包含してくる可能性をもつ<sup>27)</sup>」とされる。

しかしながら、ここで歴史的实践の思想化とその部分的反映とは、つぎのような事態を指していられている。

この実践〔近代教育の原則を要求する歴史的实践＝田原〕は具体的には、産業革命に象徴される生産であり、フランス革命に象徴される階級闘争であったといえるであろう。しかし、フランス革命の階級闘争がブルジョアジーの手でその進展をとどめられると、彼らが初期に示した自然と科学にたいする科学的認識と実践への志向は、事態を正しく反映しないイデオロギーにとってかえられたと考えられるのである<sup>28)</sup>。

ここに至って、「実現の条件」から区別された「原則それ自体」の問題は、再び実現の条件に回帰してしまっているかのように見える。つまり、原則はその形式性によって確かに「特定の教育価値観の排他的独占物」であることを免れているが、しかしまさしくその形式性のゆえに、いかなる教育価値観とも接合しうるのである。そして、教育価値観がその主体の社会的位置もしくは階級性に規定されるものであれば、五十嵐における先の帰結は必然的であるだろう、というわけである。

しかし、五十嵐は、原則を、「こんにちでは理念化されているが、教育の近代社会における発展的事実の特殊性を反映しているカテゴリーである<sup>29)</sup>」と押さえることによって、この循環から抜け出そうと試みる。教育理念と教育概念とを区別するというこの方法意識は、五十嵐の理論的営為を一つに貫いている。以下は、今紹介した論文から二十年後に書かれたものである。

教育基本法についてはその教育思想の価値観的側面、つまり教育理念は考えられてきたのにくらべて、その教育の概念としての性質はそれほど論究されてこなかった。歴史的事物や運動の理念と概念とは無関係とはいえない。〔……〕。教育基本法の理念は一見近代社会の教育理念を抽象的にあらわしている。しかしその制定は現代史的所産である。当時の土台および政治的法的上部構造の現実から離れて、その理念のみを問題にすることは一面的であろう。／事実、教育基本法の制定と施行の過程をみると、教育概念における価値実現の志向性と、教育現実の反映における認識構成の論理性との交錯が、戦後日本の階級対立の関係のなかで存在しつづけている<sup>30)</sup>。

教育概念に固執する五十嵐は、「問題は教育という概念が真実であるかないかではなく、教育の現実諸関係そ

のものが問題であるのではないのか」と自問してこれを肯定した後、それにもかかわらず、ただちにつぎのように言う。

自分が働きかけている教育の現実諸問題が、民主教育論自身のなかにふくまれる教育そのものの把握を吟味させようとしてはいいか<sup>31)</sup>、

と。先に教育価値観からは独立でありえた原則は、ここで述べられているような教育概念からはのがれようがない。問題は教育概念だ、ということになる。

#### IV

教育概念とは何かというよりも、むしろ教育概念を問題にするとはどういうことなのかを明らかにするために、一貫して教育概念を問い続けた勝田守一の研究の歩みをたどってみることにする。

周知のように、哲学研究者として出発した勝田は、シェリングの検討を通じて、人間の自由を「自己決定の自由であり、己自身の存在の決定というきびしい行為としての自由」としてとらえつつも、シェリングのモチーフになかった「社会における自由の実現」を課題に据えるに至り、戦後の早い時期にシェリングから離れる<sup>32)</sup>。現実的自由たる行動の自主性は、「一定の価値観にもとづく確信を必要」とする。他方、科学的知性は確信を奪う。しかし、「確信を崩すことによって、新たな、確信」が「組み立て」られる、と勝田は説く。そうして、「繰り返し、確信を組み立てるために確信を崩すことのできる心性」の形成の可能性を教育に求めるのである<sup>33)</sup>。この心性の改造は、社会の改造と不可分のものとされる。なぜなら、「社会を成立させている個人のひとりひとりの心性と習慣との改造を通じて、社会的行動の変化を期待し、それによって、社会そのものの改造を企図するからである<sup>34)</sup>」。

以上、1950年頃までの勝田には、「教育の内在的価値に収斂する視点はまだみられない<sup>35)</sup>」。そのような意味でのいわゆる勝田教育学が本格的歩みを始めた記念碑的論文は、「教育の理論についての反省」(1954年)であるとされている<sup>36)</sup>。この後、勝田は教育実践に着目し、教育に固有な論理と価値を追究しはじめる。

「教育の概念と教育学」(1958年)のなかで勝田はつぎのように述べている。

〔……〕、教育の性格はきわめて複雑である。現実

では、教育自身の中に、〔……〕、非教育的なもの(〔……〕)と教育的なもの、さらに反教育的なもの(〔……〕)を含むという矛盾が存在する。いいかえれば、同一の過程の中に、矛盾した契機を含みながら、積極的に教育的価値(〔……〕)が実現し、あるいは実現しないという過程として存在する。このことを明らかにするのが、教育学的研究のひとつの重要な課題であるとすれば、固有な意味で(相対的にである)、「教育的」といわれる価値の問題を追究する権利と義務がわれわれに生まれる<sup>37)</sup>。

ここでは、教育の内的本質の規定の構成要素としての教育的価値は、それ自体、「矛盾した契機を含」んで成立している社会統制過程としての教育の性格を明らかにしようという文脈において登場している。しかしながら、教育的価値の究明がただちに社会統制過程としての教育の性格の解明とはならず、他方、「目的から相対的に独立」したところに成立するといわれる「方法的価値<sup>38)</sup>」もまた、ついには「相対的」であるしかない。教育が「進歩の動力となるか」それとも「反動化するか」は、教育自身が経験する「方法(教育的条件をも含めて)と目的とのあいだ」の「不適応<sup>39)</sup>」如何にかかっているからである。

したがって、「反動的な政治」による「教育そのものの否定」にたいして、「教育の名において、これを告発する」といい、「この告発の権利は、蓄積された教育的価値から由来する<sup>40)</sup>」というときでさえ、この段階では勝田もまた、教育的価値に「告発の権利」を与えるにとどめている、という点が留意されるべきである。上の引用文中に述べられている複合的な教育過程にも、別のところでは、「暫定的に規定した<sup>41)</sup>」という但し書きが付されており、さらに、勝田によって提示されている教育学の包括的な「理論的組織」そのものが、この「暫定的に規定」された「教育過程を中核として」構想されていることを考え合わせるならば、教育的価値の究明が社会統制過程としての教育の性格の解明とどのように接続するのかという問題は、依然として残された課題であったといえよう。勝田は、とりあえず、それを「教育学の任務」として託したのである。

未完の論文「政治と文化と教育」(1968年)において、勝田は自らこの課題に着手する。そこではまず、物事(教育を含めて)には、「構造と機能にかかわる論理」が存在するということが承認される。つまり、そうすることによって、勝田は、政治と教育との特定の関係のあり方次第で、教育が「教育でなくなったり、教育でありう

る」といった議論からひとまず脱出する。教育の概念を「一定の価値体系によって選択決定」するという立場を拒否するのである<sup>42)</sup>。そうして改めて、教育概念を「成熟や社会的成長を土台として、目的志向的な発達の指導の過程」として「一応形式的」に規定するところから出発する<sup>43)</sup>。

勝田にとって、教育概念をより明確に規定しようという理論的意欲は、この「形式的」であるがゆえに外延の広い規定を「より狭く限定してその意味をとらえようとする」作業を促す。そうして、これを促すものこそ、「今日」という「転機」であった。勝田は明言する。「〔……〕私たちは、私たちの実践的立場を概念そのものに反映させるという宿命を敢えて甘受しないわけにはいかない<sup>44)</sup>」と。しかし、不幸なことに、教育概念はついに限定されずにおわった。

ところで、勝田が教育の概念規定へと向かうさいにとっている執拗なまでの迂路は、いかなる動機に由来するものだろうか。

黒崎によれば、国民の教育権理論は、前出「教育の概念と教育学」において提示された教育についての二つの規定——社会的規定と目的的规定——が「分析的方法によって導き出される抽象的カテゴリー」であるにもかかわらず、それを「実在的なカテゴリー」と取り違えたりえて、専ら後者にのみ依拠して自らの理論を構築しているとされる<sup>45)</sup>。このような理論状況にたいする深慮が、勝田に迂路をとらせた一因であったであろう。「内外区別論だけで政治と教育の関係を処理できると早のみ込みをしないともかぎらない<sup>46)</sup>」という警句は、すでにあまりにも有名である。

それに加えて、こちらのほうがより内在的であるが、教育的価値についての理論的再考・洗練も企図されていたのではないと思われる。この論文で着目されている教育の論理の素材的内容は、形式的には教育的価値(方法的価値)のそれに重なりと推察されるが、勝田はこれに価値という性格規定を避け、機能として把握しようとしている。(ちなみに教育的価値という用語は、発表されたかぎりでは、論文中に一度も登場してきていない。)もともと、目的から相対的に独立しているとされる教育的(方法的)価値には、一般に主体の観念が稀薄とならざるをえないような側面がある。それは、教育的(方法的)価値が教育の内的な本質規定という認識論的な課題設定によって要請されており、したがって普遍化・形式化されざるをえないという事情による。とするならば、論理に「価値的」なる形容を付与するときにも、教育概念を限定するときにおけると同様、一定の手続きが踏まれたな

ければならない。それは、教育的なるものの存在論的証明という課題を担うことになるだろう。

いずれにしても、これらの手続きが政治と教育との関係の認識を含んで成立するはずであったことは明らかである。その意味で、この論文が「『教育』を高次の『政治』と見る<sup>47)</sup>」上原専祿からの引用で途絶しているのは不幸な偶然であったが、しかし上原を引用することは必然であった。

以上、勝田にあって、いったんは方法的価値に収斂された教育概念が、「政治と文化と教育」において解体され、再び構築されようとしていたのだ、ということについて述べた。その示唆するところは以下のとおり。教育概念は、それを十全に規定しようとするれば、教育なるものをみる視野をひろげることが要請されるということ、そしてそれが抽象化され概念に組み込まれることにより、教育概念はかえって狭く限定されることになるということ、である。さらに展望としては、このようにして豊富化された教育概念は、五十嵐のいう意味での教育理念に接近していくことが予想される。

## V

歴史的事実を分析し、それを教育制度に固有な問題として構成するにあたって、さらにはそこからあるべき教育の仕組を構想するにあたって、教育概念を抽出することは必須の作業であると考え。そこで最後に、国民の教育権理論の対象の一つである無償教育を例にとり、教育学としての教育制度研究の可能性を試してみたい。

教育の私事性論のコロラリーである内外事項区分論は、様々な批判にたいして、「内的事項から外的事項の質・量を要求し、規定していく<sup>48)</sup>」ということを主張している。演繹体系としての国民の教育権理論における無償教育・公費教育という制度モデルはそういう位置づけにあるとみることができる。しかし、無償教育下の教育の現状は、まさしく公費によって維持されているにもかかわらず、およそ権利実現という目的にたいして否定的様相を呈している。このことは、「外」を「内」から規定しようとする理論が破産していることを示しているといえよう。内外事項区分論にとって、「外」はあくまでも「外」でしかありえないのである。

今日における我国の財界筋の教育論が公費教育を教育成果の商品化のために編成しようとしていることは周知のとおりであるが、このような傾向は、すでに国民教育制度の成立当初から存在していた。プロイセンにあって三月革命の運動の中でちとられた憲法の無償教育条項

は、1849年の憲法改正過程において、初め削除され、直後に復活するが、そのときにはもう反革命の手にわたっていた。議事録はつぎのような発言を記録している。

たとえこの項が民主主義の所産であるとしても、私はそれを養子にもらいうけよう。なぜなら、私はそれを人倫的・政治的および社会的に必要なものとみなすからである<sup>49)</sup>。

つまり、無償教育という民主主義の実子は、そのままの形でプロイセン帝国主義の養子として迎え入れられたのである。

この事態を当時の社会的諸情勢の変化に対応させて説くだけでは、それは固有な意味での教育制度研究とはいえないだろう。この無償教育と共軌的な教育概念が抽出される必要がある。紙幅の都合上、実証を割愛して結論のみを記すと、この特定の教育概念の構成要素はつぎのようなものであった<sup>50)</sup>。

- ・各人を同等の人格的価値をもつ個人としてみなすということが教育の仕組の前提として要請されるということ。
- ・教育は固有の価値をもっており、教授—学習過程を通じて各人は平等にそれを享受するということ。

そして、重要なことには、同一の教育が個々人にたいして差異的にはたらき、結果的に様々な格差をもたらすということは、教育概念を構成するさいに考慮の外に置かれたのである。このような教育概念と共軌的であるからには、この無償教育がその社会の支配様式の如何によらず、能力主義・序列化を引き起こすことは必定であろう。教育は、無償であるにもかかわらずではなく、無償であるがゆえに、否定的状況を呈しているのである。したがって、この閑却された要素が教育概念に組み入れられるとき、どのような教育の仕組が構想されるかが、教育制度研究のつぎの課題になる。

公費は人間労働の成果であるということは正しいとしても、そこからただちに国家の資金による教育の維持を導き出してきて、それをもって教育制度研究が完了するわけではない。そこでは、人間労働の成果が国家の資金となることの必然性はなんら明らかにされていないし、ましてや人間労働の成果が教育を維持することの教育制度的意味は問われてさえいないのである。人間労働の成果によって教育が維持されるという事実を教育の概念構成に組み入れたときに、いかなる教育の仕組のあり方が

構想されうるのかが究明されるべきであろう。

このように、教育制度研究は、問題領域を拡大することによって教育概念に新たな意味を付与し、これを豊かになるという作業を、言い換えれば、教育の概念を狭く限定的に規定するという作業を必然的にとまらうし、そうして初めて教育学の一分野としての位置を確保することができるのではないだろうか。

〈註〉

- 1) 黒崎 勲『公教育費の研究』青木書店、1980年、6ページ。
- 2) 堀尾輝久・兼子 仁『教育と人権』岩波書店、1977年、8-9ページ。
- 3) 内田義彦『社会認識の歩み』岩波新書、1971年、109-114ページ。
- 4) 同上、165ページ。
- 5) 山之内靖『社会科学の方法と人間学』岩波書店、1973年、128ページ。
- 6) 内田、前掲書、167-171ページ。
- 7) 黒崎、前掲書、6ページ。
- 8) 第二次教育制度検討委員会 大田堯編『第二次教育制度検討委員会報告書——現代日本の教育改革——』勁草書房、1983年、13ページ。
- 9) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、vページ。
- 10) 兼子 仁『教育法 [新版]』有斐閣、1978年、69ページ。
- 11) 同上、3, 69, 193-194ページ。
- 12) 同上、69ページ。
- 13) 同上、86ページ。
- 14) 同上、344-345ページ。
- 15) 堀尾、前掲書、309ページ。
- 16) 兼子、前掲書、90ページ。
- 17) 堀尾、前掲書、80ページ。
- 18) 同上、310ページ。
- 19) 兼子、前掲書、17ページ。
- 20) 堀尾、前掲書、79ページ。
- 21) 高柳信一「民主主義教育論の根源的課題」(『日本教育法学会年報 10』1981年、38ページ)。
- 22) 兼子、前掲書、3ページ。
- 23) 五十嵐碩『民主教育論』青木書店、1959年、102ページ(オリジナル論文「教育の機会均等について」1958年)。
- 24) 同上、104ページ。
- 25) 同上、105ページ。
- 26) 同上、106ページ。
- 27) 同上、107ページ。
- 28) 同上、107-108ページ。
- 29) 同上、118ページ。
- 30) 五十嵐『民主教育と教育学』青木書店、1978年、89ページ(オリジナル論文「戦後日本の教育科学」1976年)。
- 31) 同上、218ページ(オリジナル論文「民主教育論の反省と教育の概念」1978年)。
- 32) 勝田守一「人間の現実的自由」(1947年)、『勝田守一著作集』(以下『著作集』と略記)第七巻、所収。
- 33) 勝田「行動の自主性と知性」(1948年)、『著作集』第七巻、所収。
- 34) 勝田「科学による行動の変化」(1948年)、『著作集』第七巻、所収。
- 35) 堀尾「解説」(『著作集』第六巻、543ページ)。
- 36) 堀尾「勝田教育学の学問方法意識」(『季刊 国民教育』第7号、1971年冬季、124ページ)。
- 37) 勝田「教育の概念と教育学」(1958年)、『著作集』第六巻、436ページ。
- 38) 同上、440ページ。
- 39) 同上、428ページ。
- 40) 同上、441ページ。
- 41) 同上、442ページ。
- 42) 勝田「政治と文化と教育——教育学入門II」(1968年)、『著作集』第六巻、244-246ページ。
- 43) 同上、269ページ。
- 44) 同上、272ページ。
- 45) 黒崎「教育行政学の課題と方法について」(東京大学教育行政研究会『教育行政論集』第一集、1978年、85-88ページ)。
- 46) 勝田「政治と文化と教育」、『著作集』第六巻、248ページ。
- 47) 上原専祿『国民形成の教育』新評論、1964年、14ページ。
- 48) 堀尾『教育基本法はどこへ』有斐閣新書、1986年、127ページ。
- 49) 1848年プロイセン憲法の無償教育条項は、1849年の改正過程において、第一院でいったん削除されるが、後に第二院で復活する。引用は第二院でのシュティールの発言から。
- 50) プロイセンにおける無償教育制度の成立にかんする研究については別に発表の機会を得たい。