

「教育政策の本質」再論

三 上 和 夫

まえがき

『研究室紀要』の場をとおして研究室内外の研究交流をはかるといのは、我々の当初からの目的の1つであった。これまで提案されたものの中に、特定の論文をとりあげ、コメントとそれに対する論文執筆者からの回答（反論）とを同時に掲載するという形の「書評」という企画があった。たまたま三上和夫「教育政策の本質」(講座『現代教育学の理論』第2巻、青木書店、1982)についての検討会の討論は充実したものとなり、上の企画を具体化するきっかけになると思われた。ただ、検討会でコメントをつとめた梅沢収君が修士論文の準備中であるため、あらためて『紀要』にコメントを書く余裕がなかったので、当初の企画からみれば変則的ではあるが、論文執筆者に検討会で提起されたコメントの整理の役をも引き受けていただくことになった。このため当日の検討会に参加されていない方々にとっては必ずしも読みやすいものとはならなかったが、三上論文を理解する上では役に立つものと思う。我々の過大な要求に熱意をもって応えてくださった三上和夫さんにお礼を申し上げたい。なお、検討会は太田和敬君が主催し、1982年4月2日午後、研究室でおこなわれ、参加者は大学院生を中心に約10名程度であった。

『紀要』の企画として、この種の試みが今後も継続されるべきかどうかについては、次期の紀要編集委員会の検討に委ねられている。御意見をお寄せいただければと思う。(K)

I はじめに

本年4月発行された、青木書店、講座『現代教育学の理論』第2巻、「民主教育の課題」、に収録された拙稿「教育政策の本質—教育本質における所有の問題」(以下「本質」と略)について、4月2日の検討会で御教示いただいたことを中心に、拙稿「本質」の主題に関して、反省点、新たに検討すべきと考えた点、今後の検討課題といったところを整理してみた。

又、拙稿「本質」に先だち、筆者は大月書店 講座『現

代資本主義国家』3で、「教育の社会的機能と教育主体の形成」(以下「社会的機能」と略)という小論を書いた。それは、「問題としての教育、および教育制度」という2節のタイトルに示されるように、現代日本の教育制度の矛盾を筆者なりに整理してみたものである。これに対して、編集委員・高橋彦博、金原左門氏より、次のような御批評をいただいた。

「三上論文は、国家の正統化機能のもっとも主要な担い手である教育領域への接近をこころみている。ただし、三上論文は、教育のはたすイデオロギー機能を対象として設定しているわけではなく、『個人と社会の媒介概念』として教育の社会的機能を確定するところから議論を展開している。教育が諸個人の生活態度にたいして、『みずからを諸関係への従属として相対化すること』を強いる関係を重視しながら、教育のイデオロギー支配機能の根源を見出そうとしているところはその意図がある」(同書あとがき、p.337)(傍点は引用者による。以下も同じ)。

拙稿「社会的機能」が教育のはたすイデオロギー機能を正面にすえた分析になっていないという両氏の指摘は、筆者には、同講座の編集意図に沿わざるものとして批判されているものと考えられた。勿論、筆者の執筆当時の意図であった、教育のイデオロギー機能の根源を社会的諸関係における個人と社会との媒介という機能的レベルから問題にするという志向性はそれとして承認していただいていた。しかし、教育がそもそも、如何なる意味でイデオロギー機能をにないうるのか、そして、国家の関与にあたっての権力実体の反作用としてのイデオロギー性とそれとは如何なる点で異なるのかといった点についての拙稿「社会的機能」のつめの甘さは、右の指摘で明らかになった。この点については、うすうす気づいていたというか、或る種の後味の悪さを残して脱稿していたので、衝撃的なことであった。この事情からいって、拙稿「本質」では是非とも、教育のイデオロギー機能の問題を扱う必要があると考えられた。また、『現代教育学の理論』の講座のねらいから見ても、教育、教育制度の概念と、教育政策との対応関係を吟味することは課題であると思われたのである。

以上のような事情から、批評していただいた梅沢氏が、教育社会学の指摘として自ら肯定される、「教育制度を通じて階層的諸関係が再生産されている」(当日配布のレポートによる)という現代社会の教育制度認識は、筆者もまた共有しているつもりであり、拙稿「本質」は、この認識から、教育・教育政策という概念の構成の問題として考察したのである。

Ⅱ 先行理論を素材とすることの当否

拙稿「本質」では、戦後日本の代表的な研究者の諸論文の読みとりと批判的吟味という形で概念検討をおこなっているが、概念検討がこのような素材によって検討可能であるのかという問題提起は、梅沢氏、黒崎氏共通になされた。

私は、五十嵐顕氏が教育学と教育科学との相互関係を論じた際、教育科学の理論が、一方では教育学の方法を問うことで、教育現実から二重に遊離して抽象的に表現されながら、他方で教育現実じたいの矛盾から解放されるものではないとしたように、教育学の概念の構成は、それとして、教育現実を構成する一つの特殊な教育学過程をなすと考える。(「教育と教育学」p.87 参照)、そして、こうした概念構成は、個々の研究者においては、不断に教育現実と対峙することによって再構成されるのであるが、同時に、先行する理論の枠組に依拠しながら、これが再構成されるのである。だから、先行する理論枠組の批判的検討の形をとっておこなわれる概念検討は、教育現実に向かう教育研究者の方法意識に対して問題提起する機能をもつと考えたのである。従って、拙稿「本質」では、代表的研究者の理論枠組についてのオーソドックスな解説(著作集巻末に収録されるような)を意識しながらもこれにとらわれず、筆者なりの読みとりを提出することに力点を置き、これを基礎に概念構成の試論を提示する形をとった。いささか放胆ないい方をすれば、拙稿「本質」冒頭にふれたような押しよせる教育現実に対する研究者の身構えに働きかけることを直接のねらいとして、教育現実の矛盾をより全体構造的に捉えなおす志向そのものを共通の話題とすることをめざしたのである。とはいえ、このような迂回的方法は、もし、教育学の方法批判としての教育科学の視点が前提されていないなら、読解の是非のみを争う文献考証的なものになってしまうだろうし、なによりも筆者自身が、教育現実からのインパクトを忘却して、諸論の評定に向かうことになるであろう。ただ、筆者の研究状況認識を一言述べれば、この20年間、教育・教育制度・教育政策の概念の対応の検討が、年次的とまではいわないとしても、必ず

しも相互批判の過程を含んで活発に進行してきたとはいえないことは、教育現実の総体的把握と教育学の分科についての認識において、相当深刻な問題を残していると考えるのである。そこで、筆者としては拙稿「本質」の達成成果はともかくとして、勝田・宗像・宮原の教育学構想を素材として、教育学が教育現実に向かう方法の問題をひきつづき論じていくことの固有の時代的意味については疑念をもっていない。換言すれば、戦後教育改革と反改革の動向の中で形成された諸理論は、今日の(高度成長)後の激変を経た後の)日本社会の教育現実に対応すべく、再吟味、再評価されるべきであると考えているのである。(この点で、子殺し、親殺し問題の起承転結ができていないとの指摘があったけれども、以上にのべた、本稿の対象の限定によるものとして御了承いただきたい)。

なお、宗像誠也の教育運動概念について評価していないという指摘をうけたが、補注を参照していただきたい。それにつけ加えて、ここで教育運動概念に言及すると、宗像定義については、矛盾する社会的諸力の中で極だつて支配的な力となった権力作用を社会的諸力としての連続性においてみるのか、それとも合成不可能な異質な諸力としてみるのかによって評価が異なってくる。いずれの場合についても、教育運動定義中の民間の社会的という説明の積極的意義が何かを提示されねば、教育運動概念の吟味は創造的な論点を持ちえないと考える。

Ⅲ 力の階層と所有について

次に、強く批判されたのは、教育力の構造として仮説した3つの力と、これを筆者が教育の所有の問題として総括した点であった。力の階層として例示した滋賀県多賀町のフィールドは、今後ひきつづき調査することを自らの課題とするとして、いささか「ロマン主義的」に(黒崎氏による)説明された階層がそれとして、日本社会の発展に対応する一般性をもちうるのかどうかについては筆者も吟味を要すると考える。ただ、筆者としては、『同時代ゲーム』(大江健三郎)や、『吉里吉里人』(井上ひさし)における小国独立のロマンは、社会的主体が、自己の環境の被規定物であることを承認しながら、なお、環境へのぬきさしならぬかわりを通じて、環境を窮極的に規定してゆきたいとする、現代日本の文化意識の痛切な表現であると考えている。だから拙稿では、教育概念構成に向かう筆者の時代意識を提示する意味で、一見閉鎖的な山村社会の中に、教育力の構造要素を提示するという手法をとった。拙稿のように、山村に凝集された事実にもとづいて構造を提示すること自体は、何らロマ

「教育政策の本質」再論

ン主義的ではないだろう。ただ、これが要素提示の段階においてもっていた構造要件を何ら変更することなく、現代日本の教育分析の視野を確保すると読める行論が、ロマン主義的であるととられたのであろう。行論のあいまいさについては責任を負うが、そこまでは筆者も考えていないことを弁明しておきたい。

とすれば、次の論点は、これを、教育の所有として総括することの是非になる。教育力の構造を教育の所有関係として総括することについては、拙稿「政策」以降、いくつかの論文を読むなどの学習をしたが、たしかに指摘されるように、3つの力の階層を所有と総括することによる説明が不十分にしかなされていないことは認める。ただ、所有の問題と呼ぶことにおいて、筆者は、国家権力の規定性を自明の前提として認め、これを教育政策概念にこめるような教育学においては日常的ともいえる社会認識の方法の批判をおこない、市民社会の事柄として教育における諸力の全体像を提示することをめざしたのである。

最近になって、所有の問題として総括することによって、必ずしも、問題が整理されないということは、おくれればながらわかりかけてきた。というのは、所有は階級社会の発展にもなって歴史的に性格を変えるが、これに国家の権力作用が前提とされないような事実関係は存在しないだろうからである。また、通常用語法としての所有権が国家の法秩序を不可欠の前提としており、拙稿のように所有を原意としての獲得の意味に捉えこれを社会に専属するかの如く記述することは、用語法の不適切として批判されるだろうということである。そして、もし、拙稿のように、国家の法秩序に先行する「物の上に行使する現実的支配可能性の全秩序」（戒能通孝著作集Ⅳ p.73参照）を問題とするとすれば、社会的占有の発生と法律的占有制度とを厳密に識別する必要があるだろうということである。拙稿「本質」ではこの点について、十分な論点整理ができていなかったと思われる。とりわけ、所有権に先だつ占有の中に含まれる共同体成員の関係が、肯定的な形で、所有権確立後の権利問題に展開してゆく場合がありうることを一つの視点として重視しながら、この発展の筋道を論理的に提示するという点は明確でなかったと考える。「歴史貫通的」「歴史累積的」(p.45)なる用語のもつニュアンスをめぐる黒崎氏とのやりとりは、この所有カテゴリーの問題の弱点に関して問い質されたものとする。以上の点が明確になったことで、所有の原意たる獲得と社会的占有において保存された教育制度の肯定的性格と、教育政策における国家的起源に属する否定的性格とを識別しようとする

拙稿「本質」のモチーフは、いくらか実証的論議にのるよう考える。この点で吟味される必要のある概念は、従来「絶対主義の教育政策」に由来するといわれてきた、戦前日本の教育制度現象である。絶対主義の教育政策として総括することによって、私たちは「社会的起源」に属する秩序を対象的存在として確定してこなかったのではないだろうか。換言すれば、国家の政策の結果として現実態を分析してきたのではないだろうか。

Ⅳ 教育的実践と教育政策理念の分節化との対応

次に、教育的実践の主体と教育政策理念の分節化との対応（すなわち二節と三節のつながり）が明確でないという指摘をうけた。

梅沢氏からは、教育的実践、教育制度、所有関係の概念の相互関係の問題として指摘された。教育的実践については、具体的行為のレベルで事実関係を確定できるものに限定しており、これが対象剝脱したものとしての諸関係を教育制度とし、これらの諸関係を全体として教育の所有関係と呼んでいる。この点1、2不適切な言葉づかい（たとえば、p.46「教育の制度化＝学校」）はあるけれども、三概念を同義語として使っているのではない。また、対象剝脱については、引用文献を参照していただくとして、筆者としては人間労働の結果として対象が労働に規定された独自の属性に転化するという意味で使っている。

これらの「教育的実践」にかかわる諸概念の構成の他に、教育政策理念の分節化そのものと当否の問題がある。拙稿「本質」での文章は、必ずしも筆者のいう二次元の図を直ちに想起させるものではないようなので、参考ま

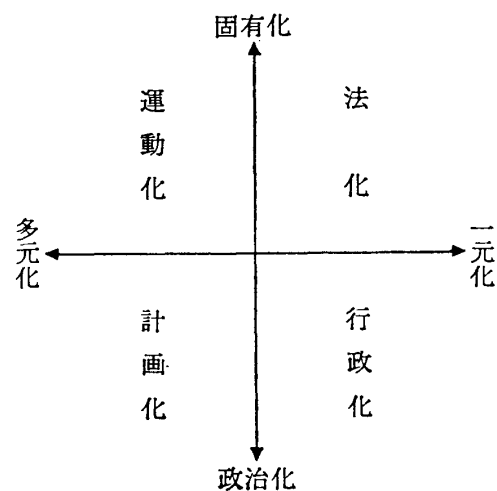


図 1

で、文章作成の際手もとにおいた図を提示しておく。

この図について、黒崎氏より、そもそも、勝田、宗像論から4つの象限を導出するのは無理があるとの指摘があった。これについては、筆者の場合には教育政策の妥当領域の限界を画定するものとして2氏の定義を用いているところを、黒崎氏の場合、2氏の定義を正負両方向における妥当性の限界を有するものとは考えないという評価の相違がある。とはいえ、筆者が、法化、運動化、計画化、行政化を導きだす操作として、直交座標の原点を図の中心に設定したことは、勝田、宗像論からは導きだせない操作であるという黒崎氏の指摘は認める。そして、以上の操作の意義、根拠については、今後明示することを課題にしたいと思う。

筆者の図示は、兼子仁氏・藤岡貞彦氏、のベクトルの違い、行政化の独自の位置を指摘することによって、教育政策の分節要素をそれとして、論題としてみるというねらいがあった。(このイラストレーションの効果は黒崎氏も賛同された。)この意味で、あくまで論議のための里程標にすぎない。だから、この図が、教育的実践との対応関係を厳密に論理展開したものとなっておらず、文字どおり2次元的平板さを持っていることは認め、この点については、教育現象の要素論とでもいうべきものを考えることを課題としたい。

V of にかかわる説得力の貧困

ofの問題、すなわち支配の対象としての民衆の存在形態の提示については、予想したこととはいえ、批判が集中した。

太田和敬氏の、ofの問題は自治の問題か、という質問については、否定的に考えている。教育自治の問題(学校自治、住民自治を含む)は、様々な場面で論じられているが、筆者には、政治過程が社会過程の一切に対して規定性をもつという思惟からみれば、社会的主体が政治の目的と主体の見地から位置づけられ、教育という政治ではない社会機能の主体は従属変数的にしか位置づけられないという問題をくぐらせてみる必要があると考えた。すなわち教育自治の概念化に先だって、まず捉えられるべきなのは、教育と政治概念の対応のさせかたの問題だと筆者は考えたのである。(勿論、勝田、宗像定義のように独自変数としての限界についての検討を含むものにしないと単に多元的機能に根拠をおく機能論になるだろう。)その意味で教育の社会的存在様式を洗いなす、政治と教育という関心の枠内での突破口を提示するのがofの問題のねらいであった。これについては、相当たちいった批判があった。

第一、戸坂の引用にかかわってであるが、もし、戸坂のいう国家が存在したならば、つまり「人民がその共通の利害の下に統一の戦線を有つ」という国家が実現したならば、そもそも、その国家はもはや国家ではないのではないかという黒崎氏の指摘は、統一戦線政府の国家など多様な移行の問題からいって事実的には、かなり先走った問題設定である。しかし、拙稿「本質」が共通利害の形で表現される社会的必要を階級利害を貫徹させながら幻想的に集約してゆくところに国家の存在が位置づけられると考え、この矛盾を社会的事実過程の側から説明する(国家イデオロギーの解明)論理の出発点としてofの問題を提出したのである以上、そこでは常に、階級国家の廃棄の可能性を社会的事実過程の中で展望する論理の検出が既に課題となっているはずであるという意味における指摘として受けとりたい。そのようにうけるとすると、教育という社会制度が、国家との対応関係においてではなく固有の意味でイデオロギー的機能を持つか否かという点が新たな課題となるのであると考える。

第2、中野区の準公選運動について、戦後初期の制度改革における教育委員会と今日のそれとの異同が問われた。筆者は、制度改革に優先性をおく戦後改革期構想(この理解は宗像誠也の教育委員会制度論に立脚した筆者の私見だが)と、今日の準公選における学校と住民との関係の回復の運動とは、政治の機能限定をとまなうのか否かにおいて異質であると考えた。つまり、教育委員会制度を住民の教育要求を組織したものであると制度を理念化すること一般と、事実的に住民要求を対応させる過程を制度実態として重視することとは、制度イデオロギーとしての内容と、制度実態として確保された内容との違いとでもいうほどの異質性がある。ただ、中野区の運動を「趣意書」のレベルで論ずる限り、両者の識別を経た説得的論述にならないという指摘は認め、運動実態の方から筆者の問題関心を根拠づけることは課題としたい。また、平均的正義と配分的正義についての補注についても、黒崎氏に指摘されるように現実態の分析をとうしてより明確な対応関係をさぐることにしたい(これを補注としたのは、本文において命題化するほど、論点が煮つまってきていないという状況認識があったからである)。

VI 今後の課題

以上、検討会でのコメントについて言及してきた。これは、リポーターの梅沢氏なり、当日数多くの貴重な発言をいただいた黒崎氏なりの批評の筋を紹介したのではない。筆者なりのこれらの批評をうけとめたいので

「教育政策の本質」再論

論点整理にとどまるものである。

最後に、筆者の課題として、教育における所有権をめぐる、日本における検証の問題について一言しておきたい。教育の制度化にかかわった所有関係の確立の努力の中で、歴史的にも長期にわたって争われた論点は、個人権としての所有権というよりは、地域共同体の変動に立脚しての共同的所有関係であろう。そして、この権利確立の動向は、諸関係の体化としての国家機関ではなく、労働の協同的性格の故に「自己が財産に体化した労働」(戒能Ⅳ巻, p. 297)を根拠として、制度化された教育を肯定的に捉え、「所有の効果」(戒能Ⅳ巻, p. 281)を実現せんと努めたのであった。

教育は子どもの人格形成を目的として営まれながら、まちがいなく彼らの外にある素材的内容によって構成さ

れる。また、家庭の養育の可能性をはるかにこえる諸力の合成として営まれている。ここに、教育における所有の所有一般と異なる協同的性格があるように思われる。そして、また、国家イデオロギーに包摂される教育内の根拠もあるように思われる。筆者は、この労働の集約と効果の確認の仕方の歴史過程も分析することによって、資本主義的生産が不可避的に生み出す物象化の契機と国家的契機とが、予定調和的ではなく、矛盾的对立的であるという仮説が検証されると考えている。

教育政策概念の批判的検討は、教育制度の諸原則のすべてを「補助手段」であり「外廊」(戒能Ⅳ巻, p. 73)であるものとして位置づけてしまう。教育改革観への批判の第1歩であったと考える。

(1982年4月16日)