

# Gemeinwesen の変容と国民教育の成立

齋 藤 寛

## I 地域主義批判から国民教育批判へ

i) 教育を真に社会共同の営為として確立するとはいかなることであるのか、が問われるべき根本問題である。

70年代「上から」も「下から」も関心の払われたひとつの論点は、コミュニティ形成・地域の復権再構築、であった。そこにはエコロジー的問題設定・非市場域のとらえ返しなど、検討に値するいくつかの問題提起がふくまれていることをみとめた上で、ここではそれらにもなまってそこにある種の「共同性回復」の意味づけが付着されて来ていることを問題としてとりあげておきたい。例えば沖浦和光は“Alternative Technology”や“地方主義”の提唱を次のような視角から評価している。——「本来的にヒトというものは、おたがいに見えていて親しく交流できる世界でしか、本当の共同的な関係を結びえないのだ。その範囲は案外に狭いことを忘れてはならない<sup>9)</sup>。」もちろん沖浦は「資本の文明化作用、以前への回帰をうたいあげているわけではないが、ここで問いたたしておかねばならないのは次の二点である。第一にこの評価が他方でその極北においては世界市場的ひろがりに至る人類史の第二段階の揚棄(廃棄ではない!)に根本的な現代的課題を見出しているはずの沖浦の視点とどう連関するのであるか、ということであり、さらに第二に現実の私たちは「本当の」共同性のひろがりと全人類のひろがりの二極にひきさかれているのでは決してないのであり、自明の前提の如くに存立する nation の幻想的共同性の揚棄という一点こそ最も重い課題でありつづけているのではなかったかということである。私たちにとってはまさにこのことが問題化されねばならない。しかるに、「ひろがりつくした分業」の系である近代市民社会にあって地域にこだわろうとする論者の問題設定はそれ以前に閉じられてしまうように思える。例えばそれは「15戸では人間であったところのものが150戸では番号つきカードになりはじめる。番号つきカードの発生とイデオロ、オルグの発生は機を一つにしているように思われる<sup>2)</sup>」と説きだみゆるのコミュニオン論、〈我—それ〉をその機制とする場である「社会」に対し、民衆にとっ

て〈我—汝〉の体感共同性の世界である「世の中」への想念を顕揚しようとする越智昇の地域社会論<sup>3)</sup>などに端的・明示的にあらわれている。

ii) 今私たちはこのような想念を顕揚するためにこれらの発言を見ているのでもなければただちにそれを切って捨てるのでない。まずそこに形成されている問題圏をたしかめ、しかるべき想念にしかるべき所を与えることによって揚棄への展望を一步ずつ見出す以外に道はないだろう。とりわけ教育という営為がその場において、共同存在としての諸個人の共同的自己形成という何らかの直接的共同性を原基とする<sup>4)</sup>以上このような問題設定は避けて通れないもののように思われる。直接的共同性が物象的依存関係の補完物へ墮することなく、また政治的ないし宗教的共同性の幻想世界をそこから疎外せしめることなく、真の身体的共同性へ揚棄されて生きられることは、〈人間的解放〉のひとつの原像と言ってもよいからである。もとより労働の特質として見る時、対象との間に人間相互の交流(〈対・自然〉ではなく〈対・人間的な自然〉)という契機を潜在せしめるものは狭義教育のみならず医療・福祉と呼ばれる労働(それらも広い意味では教育的営為としてとらえ返される必要があるだろう)にもみられるところであるが、とりわけ狭義教育の営為は近代社会にあって次世代を対象とした全社会的課題として析出され国家的制度化がなされるというそのことによって、当代社会の共同性の構造と深くかわる位置をもつということが重要である。ともかく、教育という営為のこのような特質が、教育論の動向を地域の「本当の」共同性の創出へむかわしめ、「地域の教育力」と表象されるような共同的自己形成の場たり得る生活共同性の内実の復権、「住民自治」と称されるような教育の組織化における地域住民の自立的な共同性の構築に関心を払わしめているということはたしかであろう。

生活共同性の復権において教育という営為をとらえ直すという考えは何がしかの真実をもった見地たることはたしかであり、例えば養護学校義務制度化をめぐる争論の中で齊藤光正が〈共有・共生〉の主張を批判するために、直接的協働と媒介的協働のアナロジーをもって「社

会のなかで『共に育つ』といっても、その育ち合う者同士が、空間的にも時間的にも同一の場にいる必要はないということ<sup>9)</sup>」を論じてみてもその主張はおよそ説得力をもち得ない。かく言う齊藤とてこの世に生まれるや「我は我なり」と宣したわけではなからうし、書きことばや学校的レクチュア以前の関係性の諸世界を通して自己形成をなしたはずなのである。この齊藤の見地から必然的に導き出される結論は〈共育・共生〉を否定し別学体制を推進する体制の論理以外ではないこと、は記憶されておいてよい。

iii) だがしかし、私たちにとっての問題はここから出発しさらに先へ展開されねばならぬ態のものである。いささか予見的に言うておくならば、齊藤の如く媒介的協働も立派な協働だという論理で〈共育・共生〉を批判しようという主張に対し、地域の生活共同性、そこにおいて創出されるべき「本当の」共同性を対置するという発想は、教育という営為の場における直接的な共同性のあり方をその原基とするという意味において必然的に生成されるべき想念をその核としているものの、もしその地点にとどまってしまうとしたらそのような主張は近代社会総体を揚棄してゆくという論理へ展開することができず、ぎゃくに近代社会の構造そのものに敗北するであろうということ、このことが私たちにとって問題としてあらわれるだろう。なぜなら、近代社会にあって教育の場は近代公教育制度・教育行政制度という国家的（この場合国民的と言いかえても同じことである）組織化＝制度化<sup>9)</sup>のもとにはじめて存在し得ているからであり、およそ私たちが好むと好まざるとにかかわらず〈我—それ〉の場へ投げこまれているとすれば、そのこと自体の論理的歴史的考察を経ない限り真に有効な「明日の考察」もまたあり得ないことはたしかだからだ。それは教育の組織論制度論といった専門知的分業以前に、およそそのごとのトータルな考察ということ自体が要請する課題としてあるだろう。そのことはうら返して言えば、およそ教育における制度というものの存立をその物象化された水準で記述するのではなく、制度の問題をひとたびは教育の場とその組織化における共同性のあり方の問題へ活性化することが必要だということでもある。この意味において国民教育制度の対自化という作業は「全面発達（というよりは解放という言葉を私は選びたいが）の歴史理論、の不可欠の環をなすはずであるのだ。近代教育の場とその制度化を規定する Gemeinwesen（共同的本質＝存在＝組織）の総体構造を人間存在の疎外の構造としてとりわけ個体の通過する時間の方向において十全に対自化すること、が冒頭に記した根本問題を解いてゆくための第

一の根本課題であり、直接的協働・媒介的協働といった視点も、それが生きるとすればまずこの場所においてでなければならない。

iv) ところで地域主義へのこだわりをコミュニオン志向としてくぐることは一面的であり、より本質的には自治体変革を通じた社会総体の漸次的変革のプログラム上にそれは位置するのだという見解が、政治的情況への判断をもともなって出されるかも知れない。このことの提起する問題は何か。例えば三輪公忠は、地方主義を復権せしめることを選択は、「『階級』によって『民族』を超越すること」を捨てることだと明言している<sup>7)</sup>。そして三輪は〈階級〉をも〈民族〉をも選び得ないものは「地方主義的な反国家の思想」に展望を見出すのだ、とするのである<sup>9)</sup>。この構図はひとり三輪地方主義だけのものであるか。しかり、階級を切りすてる地方顕揚とは全く別個に階級の変革主体形成へつらなり得る「下から」の地域主義が存在するという議論が返って来そうであるが、この見解もまた近代社会の構造総体の揚棄をはたして展望し得るものであるのかどうか、ひとたびフランス革命期にたち返り、セクションの民衆の自治主義と国家意思形成の任務を負ったジャコバン＝モンタニェールとの緊張・対立関係をふり返ってみることも決してむだではない。この点井上すゞの論策<sup>9)</sup>が非常に教示的であるが今私たちの関心からみて重要なことは、そこでの次のような論点である。

第一にジャコバンの特質とは集中権力志向であり〈政治の優位〉であるのに対し、セクションの民衆運動の特質は自治主義・直接民主制・小共和国連合志向であり総じて〈非政治主義的態度〉であること、第二に、この点が重要な指摘なのであるが、したがって両者の自他同一化（共同性形成）の内実を対比するなら、ジャコバンのそれが観念による自他同一化でありそれゆえ経過的な国民的革命主体形成の可能性をもち得たのに対し、セクション民衆のそれは事実による自他同一化でありそれゆえその視野はセクションないしコミュニオンの自治を出ることができなかったこと、第三にこの両者の対立の系譜はジャコバンが議会的社会主義へ、セクションがアナキズム・サンジカリズムへ流れこみ、いまだに止揚され得てはいない、すなわち私たち自身の課題であること、である。かくて井上は杉原泰雄の「人民主権＝直接民主制・顕揚の説<sup>10)</sup>」に対しそれはもともと歴史的現実世界では純粹貫徹がされ得ず変形・疎外をこうむらざるを得ない理念たることをとりわけ統一的国家意思形成の不可避性との関連で指摘している。そして、集団としての意思形成・意思表示が抽象化・疎外を必然的に伴うがゆえに民衆には

具体的なものに執着するマンタリテ(心性)が見られることに注目するとともに、その執着のみによっては時代を拓き得ないという問題情況の内に私たちもまた投げ込まれていることこそを問題として提起するのである。この問題は私たちの観点からとらえ返すなら、**変革主体・自己解放主体が近代社会の体制に対峙する階級性として屹立し得るとすれば、それは対目的な共同性として、すなわちブルジョア的な世界像による組織化自体を批判し揚棄し得る世界認識を介した共同性として形成されねばならない**という、**変革への実践の理論の課題にかかわるものである**。「下から」の地域主義を階級の変革主体形成へ運動せしめる戦略はまずこの観点から吟味されねばならない。そしてこの問題もまた国民教育制度の対自化、とりわけそこのブルジョア的な階級支配が国家的支配としてあらわれ貫徹するという構造の対自化という課題へ集約され得るものであろう。このことをたしかめることによって、はじめてその反撃への方途の手がかりも見えてくることになるだろう。これが先の第一の根本課題に対応する私たちの第二の課題である。

以上のような課題の検討の一部として、以下ここでは当の国民教育の歴史的成立をいわゆる絶対王政期にまでさかのぼって問題としたいと考える。なぜそこまでさかのぼるかについては、国民教育の成立を産業革命から因果論的に説明するという一般によく見られる議論によってはなおその歴史的生成の必然性を総体的におさえられない、という判断が前提されていることをとりあえず言っておきたい。〔なお小論の前提ともなっている国民教育批判への私の仮説的視角については、拙稿「国民教育批判の課題」(東大教育学部紀要19巻)を参照されたい。〕

## Ⅱ 生成期近代の社会構造と教育・1

### —— 自生共同性と権力秩序の〈二重性〉とその解体——

i) 今ここに「公教育の本質をどのようにとらえるか」という20年前の共同討議がある。(『教育学研究』27巻4号。問題提起者は持田栄一、討議参加者は持田のほか伊藤秀夫、五十嵐頭、梅根悟、大田堯、長尾十三二、吉田昇。)そこで持田は、教育における「近代」とは、管理＝行政の局面からいうなら「教育の世俗化＝教会からの学校の解放、教育の国民主権、教育における法の支配、教育の地方自治、教職の専門性と教育権限の相対的独立などを指標としてとらえられ」るが、それは「教育権を親権として確認し、教育を絶対君主の独占と権力的支配から解放し国民のものとして運営することを基本としている」と述べ、したがって近代教育は「封建君主が正統と

するイデオロギーを注入することをもって教育を支え、したがって、その管理の体制においても教育を絶対君主が独占し権力的に支配し教育外的統制によって教育を運営する体制をとっていた封建社会の教育体制——その最後の形態としての絶対主義体制」とは区別されるべきことをおさえている。そして「この点と関連し、戦前の日本の教育体制を果して近代公教育と規定するのが正しいのかどうかという問題が吟味されなければならないだろう。」と問題を提起していた。しかしながらこれを受けた討議にあっても絶対主義教育体制の史的定位は必ずしも明晰にされ得ず、例えば大田は絶対主義教育を「社会統制的な性格」一般においてとらえ、それは古典近代をとりこえて産業革命以降の公教育に通じていると述べていたし、持田は「古典近代が対象にしている国家形態そのものの中に絶対主義官僚制というものが新しい形でのこっている」という問題を出しているがそれを発展させる討論はみられない、という具合であった。

そして、この問題は20年を経た今日に至ってもなお解かれてはいない課題として投げかけられているように思われる。たしかに持田の出した近代教育の指標はその限りで異論のないものであろうが、問題はその把握のしかたがどこまで当代の社会における共同性の構造に深く内在的であるかどうかにかかってくる。このことは絶対主義教育体制への視角についても言えることであって、

「封建君主が正統とするイデオロギーの注入としての教育を君主が独占し権力的に支配している。というように表象されたそこの教育のあり方を、当代社会の共同性の構造の観点から吟味することが必要となるだろう。

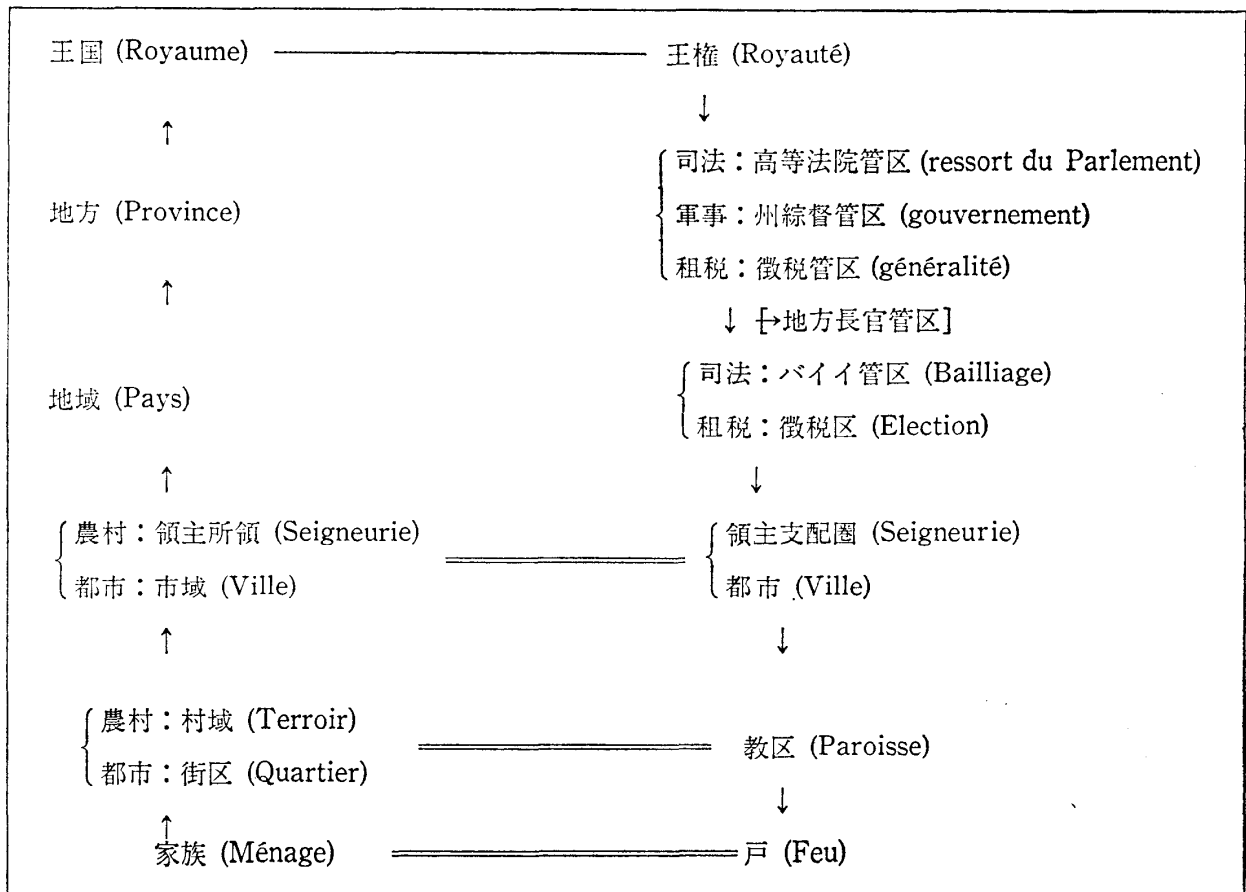
また、さらには次のような問題もここで考えねばならない。持田の出していた近代教育の指標はブルジョア政治革命をもって前近代と近代の根本的な転換点とみなす視点を前提としていようが、中世封建社会から近代社会への歴史的変革の過程を追うならば、広義において近代とは〈主権〉概念・主権国家の成立にそのメルクマールを求めて理解することも可能であり、この観点からすれば絶対主義体制を生成期近代としてとらえることもできるのではないか。すなわち、等族の既得権に対し君主の高権が同位に対立するという状態から、それが君主の〈主権〉という一般性を獲得した段階がほかならぬ絶対主義であり、したがってそれは「王権がたかだか外的国家構成上の名目的第三権力として君臨した中世的国家〔…〕とは、国家的支配の発展段階において根本的ともいえる大きな相異にほかならない<sup>11)</sup>」のである。このような意味において、つまり人権概念の歴史的論理的前提をなす国家の〈抽象的支配可能性一般〉の成立に注目する

という意味において、絶対主義の近代性（これはただちにその本質ではない）、大木英夫の言を借りるなら「絶対主義的近代」としての特質をおさえておくことは、絶対主義教育体制を検討するうえでも不可欠の論点といえるのではないか。その上で、その対内的支配（国家的支配としてあらわれる階級的支配）の構造がブルジョア政治革命以前と以降においてどのように変革されたのであるかが問われねばならないことは言うまでもない。

ii) さて、以上のことをおさえたうえで教育の場のあり方とその制度化の内実の双方を規定する共同性の特質の変容を見ようとする時、第一につきあたる事実はおおよそ絶対主義社会にあってはいまだ何らかの自生的共同性がいわば中間的共同性として生き残っておりそれが国家的権力秩序によって整序されてあるということであり、この点ブルジョア政治革命の所産としての現代社会における生活共同性のありようとはむしろ対照的な位置にあることである。このような文脈に関する歴史学の側からの問題提起として二宮宏之「フランス絶対王政の統治構造<sup>12)</sup>」を以下しばらく検討してみよう。二宮の問題提起はまず次のようなものである。「近代国家の起源をどこに求めるかという点では大きく見解が分かれながらも、絶対王政期の権力構造を極度に集権化された官僚制的国

家体制と見なす点では、多くの論者の主張は奇妙に一致していたのであった。このような把え方を、絶対王政に対する古典的なイメージということが許されるならば、最近のさまざまな研究は、絶対王政期の権力の実態が、このような伝統的イメージとは大幅にかけ離れたものであることを、具体的に明らかにしつつあると云ってよからう。」すなわち、「絶対王政＝中央集権、君主の包括的支配。ととらえ、官僚制と常備軍という国家権力機構の存在をもってそれを説明するという視点への問題提起であり、そのような視点はなお当代社会の共同性の構造＝権力構造を明らかにし得ていない、とするのである。これをうち破るためには「単なる制度史的アプローチ（行政機構の整備、等々）や、王権を支えていたイデオロギー（「国王の権力は絶対である」等々）からのアプローチを避け、まずもって権力秩序の基底に横たわる『社会的結合関係』sociabilité にまで降り立ち、その上で、権力秩序の果す機能を捉えなおすこと」が必要である、と二宮は説く。そしてこのような視点は当代社会の教育の場のありようにも着眼しようという私たちの観点からみても教示的である。

次に、二宮の提示する「社会的結合関係と統治構造」の試論的図式を引いておこう。ここに引くのはそのく空



間的・地縁的結合〉という絆からのそれであり、これに加えていまひとつ〈機能的・職能的結合〉の絆からのそれが並立されている。この双方の視点を同時にかかわらしめて見ることによって、はじめてアンシャンレジウムのトータルな〈社会—国家〉の構造（二宮の言によれば、社・団的構造）への視点が獲得され得るのであり、それはマルクスの「古い市民社会は直接、一つの政治的性格をもっていた」（『ユダヤ人問題』付点原文）という指摘を明示的に展開するものともなるであろう。この点二宮論文にあってはなおつまびらかにされていないように思われるが、そのことをおさえておいた上で、国民教育の歴史的生成という課題につこうとする私たちは、とりえず生産労働における社会的分業の身分的編成を核とする〈機能的・職能的結合〉ではなしに、「生活」（この場合生産労働を必ずしもふくまずむしろそれと対になる意味でのそれ）の場における共同性の構造としての〈空間的・地縁的結合〉に注目してよいであろう。国民的共同利害としての公教育の成立が呼び出されてくる水路自体は、物象的依存関係の全社会的な（家族共同体内部というその最末端に至る）浸透・そのことのみ出す政治的および経済的な関係性（諸個人にとっては歴史的に規定されたその生活世界）の変容によってまず規定されているのであり、その原動力は言うまでもなく生産労働の社会的なあり方すなわち社会的分業（生産諸力の社会的編成）の史的展開に求められねばならないという限りにおいては、さらにはその経済的関係性変容の内実、すなわち生産労働そのもの内には含まれていた教育作用が労働と所有の分離（資本制の成立）および生産様式自体における物象化の累進的貫徹（→大工業制）により外側へ析出されることによって市民的生産能力という抽象的普遍が、また一方労働力自体の商品化により市民的交通能力という抽象的普遍が形成され、それは総じて次世代市民の再生産という抽象的普遍の形式をもった全社会的（国民的）課題としてたちあらわれるという限りにおいては、生産労働の社会的なありようを無視して教育のありようを考察することはできないことは言うまでもない。しかし、一方その析出され、ひとたび課題化された教育は何をその場としていかにして組織され制度化されるのかを問うならば、そこでは「生活」（前述の意味での）のオーダーにおける共同性とその国家的支配こそが問題となってくるのであり、またそもそも政治的国家的対内支配機構自体このオーダーを原基として形成されてきたとみられるのである。そしてアンシャンレジウムにおいてまず注目されねばならないのはこの点であると考えられる。

さて、ここに引いた図式において、左側の上向の矢印はいわば自生的な結合関係形態とそのレベルを示し、右側の下向矢印はそれらを政治権力がどのようにとりこんで権力秩序を形成しているかを示すもの、とされる。両者はただ論理的にのみ区分され得るのであって、現実には自生共同性の結合と権力的秩序とはからみあい〈二重性〉的に存在している。但しここでは「地方」「地域」のレベルに関してはひとまずカッコに入れておきたい。それらは慣習法・方言などによる歴史的文化的一体性としてのみくくれるものであり、したがってその区分も一義的ではなく、権力秩序に対してもレベル上の対応以上の関連は明らかにされていないからである。それに対し、それより下位の三者の結合レベルは一義的に〈二重性〉が指摘され得るという意味でより重要である。まず最も基本的な結合関係は性的人間としての人間的自然にもとづく共同性すなわち家族であり（出発点が個人ではなく家族であることに注意<sup>13)</sup>）、その態様は生産労働の社会的なあり方と関連しかつそれに規定されていることは言うまでもないが、この家族は政治権力秩序においてとらえられる時には課税単位としての戸として組織されてあることになる。（課税体系がナショナルな規模で一元的に制度化され末端としての戸にまで及ぶという点是一般に絶対主義の一メルクマルとしてあげられよう。）次に家族より広い圏における諸個人の結合関係の基本的枠組は村域又は街区であり、これは権力編成においては教区としてとらえられる。このレベルが私たちの最も注目すべき〈二重性〉の所在を示す。そこでの共同性の軸は「農業労働に際する共同の慣行、教会を核とした共通の宗教生活、外部からの脅威に対する自己防衛の枠組、村の祭に見られるような心的共同性」（マンドルー<sup>14)</sup>）であったといわれる。すなわちそれは聖と俗双方にわたる共同性の枠組（生産共同体であり、かつ信仰〔キリスト教的および土俗的〕共同体）であって、とりわけそれが権力的編成においては教区として整序されること自体が示すように、教会を媒介とした信仰の共同性が宗教的支配の存立と不可分のものとしてあったこと。加えて教会はすでにいわゆる国家教会主義（ガリカニスム）——王権の支配に服するナショナルな教会へ転身していることが注目される。その上位に位置するのは都市では市域でありこれは街区より強い一体性を示すとされるが、他方農村における領主所領（領主支配圏）は領主の支配により規定された共同性であり村域的結合よりは弱く疎遠なものとされる。この領主の支配が権力秩序の核をなして村域的共同性と二重構造をなすのではなしに、後述の如く領主権強化に抗して村域（教区）の世俗行政単位（行政

村)化のはかられることが注目されるべき点である。

iii) ところでアンシャンレジウムを教育の場のありようとして見るときそこに近代国民教育を創出せしめる社会的構造がまだ全面化されていないのは言うまでもない。もっぱら学校のありように着眼する教育史記述にあっては、そこでは特権的《知》の再生産をになう各宗派コレージュおよび民衆初等教育としての *petite école* 等宗教権力によって設置され組織される諸学校の存在が指摘されるにとどまるようである<sup>15)</sup>。このことの話れざる半面は何か。それは、なお当時において教育の営為が基本的には〈家族一村域(街区)〉という自生共同性の内において、あるいは〈機能・職能〉的社団の内において即自的に行なわれていたことを意味しよう。とりわけ〈家族一村域(街区)〉の場は聖・俗の両面にわたり諸個人の共同性の組織される場でありそれが次世代へ再生産される場となったのである。したがって宗教上の民衆初等教育学校 (*petite école*) が司教管区規定によって設置される時それは当然教区をその基本単位としたのであるが、それはあくまで自生的共同性との〈二重性〉においておさえられるべき単位たること、その共同性を媒介にした支配体制の一環であることが重要である。もし近代市民社会の自由平等なる諸個人に対する教会の社会統制といった像を重ねるならこの時期の権力構造・共同性のあり方を見失うことになるだろう。

前記持田の視点にいられていた君主の教育独占等々の点もおそらくプロイセンなど「後発」国絶対主義から抽出されたものであろうが、アンシャンレジウムのフランスには必ずしもそのまま妥当しないように思われる。むしろここでは自生的共同性を介した支配、共同性と権力秩序の〈二重性〉の構造において特徴的なものであり、家庭教育原則主義・地域教育原則主義といった規定はここでこそ現実において真である(がゆえにそれが声高に歌われる必要はない)のだったとも言えよう。とすれば絶対主義の社会構造と教育に関し第一に定立されるべき視点は、そこでは自生共同性の生き残ってあること、但しそれが同時に何らかのナショナルな枠のもとに権力秩序へくみこまれてあること、であろう。この限りでは次にみるように明治期日本においてもみられたところであると言ってよい。ただ、そこでの教育の場のありよう、及びその教育の場を制度化してゆくべき権力秩序のありようが、「先発」国と「後発」国においては大きくちがってくるのが第二に確認されるべき点であり、およそこのことが「絶対主義公教育、一般の像を不可視のものとしている」と言ってよからう<sup>16)</sup>。

iv) さて、アンシャンレジウム期にあって教育の場の

ありようが前記の如きものであるとすれば、むしろここで注目すべきは19世紀に至って抽象的普遍として析出されてくる「教育」がどのように組織・制度化されるのであるか、その枠組形成の問題であろう。通時的に見て、成員の均質性の喪失(農民の階層分化等々)、自生共同性の枠組(〈家族一村域(街区)〉)そのものからはみ出す諸個人(貧民・浮浪者など)の増大<sup>17)</sup>、さらには領主権の強化といった事態に対応して、王権が従来の官職保有者にかわる新官僚制を創出することによってその一元的支配体制を再整備しようとする時、教区そのものに対し「キリスト教世界の末端単位から行政村への組みかえ<sup>18)</sup>」が企てられ、教区の世俗化がはかられていくという事態が生起する。すなわち世俗権力としての王権が領主権をおさえかつ宗教権力に対し最終的に優位してゆくという過程がここで生活共同性の圏をもとらえたことになるのである。同時にフランスにおいてはこの王権の諸機構内部にブルジョアジーが官職貴族・直属官僚等として食いこむことにより、イギリスの如く産業資本主義の成立を待つことなくその階級形成を早期に達成し得たのであった<sup>19)</sup>。このことを前提としてフランス革命期においては封建的諸特権の解体が宣せられたのであるが、それは「家」共同体までもをふくめ一切の自生共同性を否定し共和国の一体性を顕揚するとともにその内において万人を自由・平等でかつ自律的なブルジョア的人間とみなすという理念の定立でもあったのである<sup>20)</sup>。自生共同性と権力秩序の〈二重性〉はここにその決定的な解体への第一歩をきざまれたと云ってよい。もっとも定立された理念は直ちに全面的に実現され得るものではなく、たとえば名望家支配といった構造が革命以降においても現出するのであるが<sup>21)</sup>、少くとも第三共和制においては教育の制度化においてもブルジョア的の理念が現実に貫徹されるようになるのであった<sup>22)</sup>。教区をなしていた共同性の圏もその空間的な枠だけを取り出してみれば近代的な地方自治体(コミューン)へ継続する<sup>23)</sup>のであるが、問題はその共同性の内実であり、革命の所産としてのそれは自生的共同性においてあるのではなくブルジョア的の理念を組織原理としてかかげる国家の一元的な支配のもとにはじめて定位され得るものへ転位したのである。そして革命に至る過程において教区が行政村へくみかえられてゆくことはそれを着実に準備するものであった。以上の諸点は一切が特殊フランス的に説明されるべきではなく、いわば国民教育成立に至る前史としての一般性の水準をそこに想定することができる。次に、イギリスについてもこの過程が類似のかたちをもって見られる点を以下あわせて指摘しておこう。

v) イギリスにおいても、析出された「教育」の全社会的な保障が課題化されるのは19世紀に入り1830年代以降のことであるが、その制度的枠組の形成史をたどるなら絶対主義の時期までさかのぼって問題にすることができる。そこでも自生的共同性の単位をなすものは、宗教権力秩序のもとに整序された時教区 (parish) と称せられたのでありその教会はナショナルリズム・土着性と結びついた国教会 (アングリカニズム) であった<sup>24)</sup>が、この教区が宗教世界の枠組としてのみならず世俗権力による行政作用の単位としてもくみこまれてゆくことになるのは、17世紀エリザベス体制下においてであって、それは直接的には、共同性の枠組からはみ出す諸個人の増加にともなって構築された対内支配秩序 (救貧法体制) [国王 (枢密院) → 治安判事 → 教区] によったのであった。一方教育の場合はまず第一にこの共同性の枠内に内在し、家族・地域共同体・教会によってあるいはギルドによってあり得たから、絶対王政下において教育が明示的に問題となるのは、大学政策等の支配的特権的《知》の域を除けば、まずこの共同性の枠外へはみ出す存在たる貧民児童の養育・教育であり、それは救貧政策の一環として把握されることとなったのである。(教育政策概念が確立されてくるのは19世紀国民教育制度の形成・成立にともなってであった。) イギリス革命期においては、デュアリ、ハートリブ、ミルトンらが種々の視角からブルジョアの公教育制度構想を提起したが、当代の社会的分業の進展はいまだこの理念を全社会的に受容し定着現実化せしめるには至っていなかったものであり、また「先発」国イギリスとしては国際状況が要請する課題としてこれを国権的に強行する必然性もいまだ存在しなかったのであって、救貧範疇において教育がとらえられるという事態は宗教権力によるボランティア (社会的) なそれもふくめ19世紀初頭まで継続したと言ってよい。この点イギリス革命が経済的にはまったきブルジョア革命としてありながら政治的には早産せる不徹底不完全なものでしかなく、革命以降なお永く地主貴族のイデオロギー支配をゆるした (パブリックスクール等の存在はこの文脈で問題とされよう<sup>25)</sup>) というところにかかわっている。ここでは領主にかかわって地主貴族の支配のもとへくみこまれた共同体がなお自生的共同性の結合をもっており、その限りでお前述の〈二重性〉的構造がみられると言ってよい<sup>26)</sup>。

したがって教区が宗教世界の単位から世俗行政世界の単位としても把握され直されその共同性の定位がその限りで変質してゆくという事態は、ただちに教育の国家的制度化へ結びついたのでなく、両者が出会うまでには

相当の時間が経過したことになる。自生共同性の崩壊 (物象的依存関係の全社会的浸透) により教育が国家的に保障さるべき課題として全社会的に析出される (それは「子ども」が近代理性に至るべき非理性として全社会的に異様存在化することでもある) 時、はじめてその国家的制度化の単位として教区ないし街区 (borough) が単位的「学区」としてあらわれる (1870年初等教育法) のであるが、実は同時にその過程は世俗化された教区が自生的共同性を失い、国家へ一元的に媒介されることによつてはじめて地方行政の単位たり得る存在へ転位してゆく過程でもあったのである<sup>27)</sup>。この事態へ至る過程においてそれを準備したものは主として救貧政策の展開であり、それは単位としての教区の設定、その教区連合への拡大 (それは社会的交通圏・労働力市場圏の拡大とその国民化に規定される)、強制課税として設置された救貧税を基礎としたその地方税制への展開、等々の経路を通じて、「近代資本主義国家の『肉体 body』の生成史そのもの<sup>28)</sup>」をなすのである。

vi) 以上を要するに国民教育成立に至る生成期近代において、まず自生的共同性と権力秩序が〈二重性〉的にありながら当の権力秩序自体が宗教世界から世俗行政世界へ転化することによって国家の対内支配機構が整備されてゆき、このことを前提として教育が自生的共同性の崩壊によって析出される時その制度化の単位とされるのは世俗行政世界の枠をなしながらその自生的共同性との〈二重性〉を失って一元的に国家的な地方行政単位へ転位した地域性であり、そのこと自体ブルジョア的な理念が全社会的組織原理として貫徹されるという階級性の顕現であるという事態、を想定することができることである。ところでこのように考えると、ただちにそれに対する「例外」的事例が念頭にうかぶであろう。例えばこの国の公教育成立の経緯がそうである。それをただちに「ゆがみ」、「おくれ」として定位するのではなく、そのこと自体がいかにして必然であったかをひとつたびは考察してみる必要がある。

### Ⅲ 生成期近代の社会構造と教育・2

#### ——自生共同性と権力秩序の〈二重構造〉とその継続——

i) 明治期日本における公教育制度 (これ自体の性格規定が問題であり争論的たること、先の持田の指摘の通りである) の形成・成立のみちすじを、共同性の構造との関連から追うならば、およそ次のようになろう。

学制 (1872 [M5] 年) において周知の如く全国を8大学区に区分し、各32中学区を、さらに各中学区に 210

の小学区（全国では 53760）を設置することが定められた。この学制頒布は一般的に言うならば「おくれた社会条件のもとに、教育の近代化を強行する必要<sup>29)</sup>」によるものと言えるが、その背後には脱亜入欧への選択の意思にもとづいた明治政府とりわけ洋行派指導部木戸孝允らの国民教育確立の必要の認識が存していた<sup>30)</sup>。同時にそれは国内体制整備の文脈でみるならば廃藩置県・戸籍法制定・大区小区制確立と軌を一にするものであった。すなわちそれは従来の藩体制へ連なる一切の共同性の枠組を否定し「臣民」を直接国家が戸として（その居住地域により）把握するという一貫した意思によってつらぬかれたものであり、「町村という生活共同体とは切り離された形でつくられた地域<sup>31)</sup>」を国家的に創出しようとするものであった。したがってその論理から、寄合や若者組など伝統的な村の組織や土着文化に対する抑圧・否定が文明開化＝西欧化の名のもとに強行されたのであった<sup>32)</sup>。同時に、忘れてはならぬことは、この時期は他方において全国神社の系統的再編・天皇の伊勢神宮参拝（持統天皇以来！）等々により、天皇国教体制が起動しはじめた時期でもあったということである<sup>33)</sup>。両者の動きは矛盾する契機をはらみながら<sup>34)</sup>やがて文明開化＝西欧化の日本の変容のもとに出会い統一されてゆくことになる。

ところで家族をこえる何らかの自生的共同性が存在し、物象的依存関係が全社会的に浸透してはいない社会体制にあって、それを全く無視した国内体制を宣し構想することは、そのこと自体に大きな意味はあるものの、現実にはおよそ純粋にそれが貫徹されることはあり得ない。例えば学区にはその機関として地方官の任命する学区取締が置かれることとなり「学区取締ハ其土地ノ居民名望アル者ヲ撰ムヘシ」（学制第10章）とされた。そもそも名望家という村落共同体支配層（共同性の収奪・総括者）を設定したこと自体が、そこに国家的支配のよるべき通路を置こうとすることを示しているが、さらには次のような問題も生じたのである。学区取締は学制規定では中学区を単位とし「一名ニ小学区二十或ハ三十」(第8章)を担当せしめた。そして一般的に各小学区は従前自然村の2ないし3にわたる規模で組織された<sup>35)</sup>から、その出身村落以外の村の共同性の世界からすれば学区取締は「外国人」の如き存在とみなされたのであり、これを補助する「内国人」の機関がおかれるのは必然であった<sup>36)</sup>。このようにして現実には、従前の共同性の世界を何らかの形でくみこんでゆくことが不可避だったのであり、このことは教育行政機構とは区別された一般行政機構においても同様であった。そもそも当の小学区自体が現実においては児童の通学区域及び学校維持の財政負担の可能性と

いう面から機械的な分画のまま受容され得るものではなく、それは実際には戸籍小区に、さらには旧村によって基準化されたのである<sup>37)</sup>。一方そこには旧村の共同性そのものが認知されるとともに漸次地方制度へくみこまれてゆく（例えば1876〔M9〕年「各区町村金穀公借共有物取扱土木起功規則」）過程が並行しており、そのことを前提として小学区の実質的変容もおこったのであった。

このような推移の延長上にあって、他方学校焼打・地租改正一揆等の民衆の蜂起が豪農層を主体とした民権運動（基底において言えば「農民層分解の「下から」の道。」）によって組織化されることへの対抗策という直接の意味をも持って、この旧村の存在を地方行政制度においても全面的に認知し支配体制へくみこんだのが1878〔M11〕年のいわゆる三新法および1880〔M13〕年区町村会法であった。それは「共同体の解体が不可能であることを知り、共同体を底辺として中央集権国家を建設する方向への路線転換<sup>38)</sup>」をなしたものと評されるが、同時にそれは「内国人」の戸長を民選によって選ぶことにより村内名望家を通じた支配体制を確立し、もって「町村は自治団体でもありかつ行政区画でもあるという二重性<sup>39)</sup>」を創出したのであった。そして「明治12年の『教育令』制定以後、明治23年の『小学校令』改正、『地方学事通則』（同年）に至る地方教育行政機構再編のジグザグ、コースは、教育行政において上記のような〔名望家支配の上に立った富国強兵の集権的支配〕体制を整備するための道程といえる<sup>40)</sup>」が、この間に村落共同体自体の変容過程が介在している。

すなわち、まず教育令（1879〔M12〕年）は三新法の規定を前提として、小学校設置単位を「毎町村或ハ数町村連合」（第9条）と定め、その機関として民選の学務委員をおくことを定めたのであった。一般行政・教育行政双方における旧村を無視した枠組と実態との乖離は漸次埋められてはきたのであったが、三新法・教育令体制によって単位として町村を設置しこれを全面的に認知し対内支配体制へくみこむことが目ざされるとともに、これをベースとして一般行政・教育行政の相対的独自の機構を改め教育行政は一般行政のもとへ組みこまれてゆくこととなったのである。1880〔M13〕年の教育令改正（文部省・地方官の権限強化、学務委員の官選化）、1885〔M18〕年の再改正（学務委員の廃止・その権限の戸長への一元化）は、教育令体制のこのような特質の徹底化される過程であった<sup>41)</sup>。

ところでこの過程は、同時に地方行政体制が再編され、以降この国の対内支配秩序の基本構造の成立してゆく起



点にもあたっている。基本的には地租改正以降寄生地主（商人資本）が従来の村落の枠をこえる広がりにおいて成立しつつあったが、このことを前提に、他方デフレ政策による社会変動・村落共同体の反体制化を直接の原因として1884〔M17〕年区町村会法の改正が行われたのである。この改正により戸長を民選から官選へ改めるとともに、従来の数町村を連合した地域があらたに拡大せる戸長管轄区域として行政単位化されることとなった。一方、教育令体制下における権力的学区区分に対する村落共同体の反発の動きに抗するため拡大がはかられてきていた学区は、この戸長管轄区域と一致させられたのであった<sup>42)</sup>。また財政的側面からみても、区町村会法改正はそれまで協議費と称されその徴収に法的強制力をもつものではなかった町村費に対し、これを公的なるもの（区町村費）と私的（村落的）なるものに二分し、前者に対してはこれを強制的に徴収することを規定した。教育費はこの二分において公的なるものとして区町村費へ分類されたのである。

この区町村会法改正を先駆として地方体制再編整備の動向が進み、1888〔M21〕年市制町村制による町村合併、1890〔M23〕年の府県制郡制によりその体制の基本構造が築かれ、この体制のもとにおいて寄生地主層は新たなより広い圏域にわたる名望家支配の主体として登場することとなったのである。さて、ここで注目しておかねばならぬことは、この再編体制の成立は個々の村落共同体にとってみればその解体をも自己転成をも意味するものではなく、むらの共同性はより広域の行政村の中であってなお生き残りつづけたということである。したがって例えばそれは行政村内の下部機構としての行政区等として位置づけられ「村役場はお上の役場、区長はむらの役場という二重構造<sup>43)</sup>」が定着することとなったのである。このような体制を前提としそれに対応すべき教育制度化規定は改正小学校令（1890〔M23〕年）・地方学事通則（同前）によって定められた。すなわちそこでは小学校は「市町村若クハ町村組合又ハ其区」によって設置され、また費用を負担される（改正小学校令第2条、43条）とされたのであり、この規定で「其区」とされた学区が実質においては教育令下の町村すなわち旧村であってそれは決して自壊へ至らなかったこと<sup>44)</sup>がここでも注目される。なお、教育内容に関して言えば当初の文明開化と天竺教化の並行過程から後者の主導的基軸化が進みそのもとへ文明開化がくみこまれてゆくという変容により、天皇制の国家イデオロギー化が準備されたのであった。周知の如く1890年は教育勅語発布の年であったのであり以降公教育は天竺国教体制を再生産してゆく要の

位置につくのである。その制度的表現がいわゆる教育法令の勅令主義であったこと、言うまでもない。

ii) このように概観してみる時、およそ次のような構図がかびあがってこよう。まず幕藩体制よりひき続く自生的共同性としての村落が存在する。これを藩権力から切りその存在自体を否定する体制が組まれるが、実際には（まず妥協的に、それから全面的に）その存在を認知しかつそのことによって村落（町村）を権力秩序へくみこんでゆく。この時点の限りでみるなら先に見た〈二重性〉的構造が存在していたといえよう。しかし次にこの村落自体から地租改正以降新たな支配層としての寄生地主が生み出され、より広域の支配圏を形成しはじめる。このことを基礎としてこの国の地方体制の基本構造が形成されるが、村落共同体はそのもとにあってなお解体されずその構造の内へくみこまれ生き残ってゆく。支配構造へのくみこみの媒介をなすのは共同体支配層いわゆる名望家であり、むらの生活者の世界からは決してこのくみこみのメカニズムは見えないが、国家権力の側からはむらの末端までが把握され得るという体制、越智昇の言を借りて言えば「マジックミラー方式」による支配構造が存立し得たのである。そして以上の概観からも明らかのように公教育の制度化はこのような地方体制の再編整備とその確立の過程と同時並行的に（体制側からいえばそれと一体化したトータルな政策展開として）はかかれていったという点において特徴的である。

まずこのことが明治前期において公教育が成立してゆくプロセスにおいて特筆されるべき点であろう。すなわち例えばイギリスにおいてみられた如く産業革命以前の時期に資本主義国家の body の生成史があり、やがて自生的共同性の崩壊により教育が析出され全社会的な課題とされた時、この body によってその制度化が形成されてゆくという経過が、この国においては一挙的に短縮され両者が国家権力の明示的にして強いヘゲモニーのもとに同時進行せざるを得なかったのである。そのこと自体が19世紀後半における開国という国際的条件によって政治的にも社会経済的にも強く規定されていたことは言うまでもない。（学制・教育令・小学校令各々の体制が、フランス、アメリカ、プロイセンに範を求めたとされるように、西欧モデルの——それも西欧「先発」国モデルによっては実態の展開と適合し得ず、最終的にはプロイセンという「後発」国モデルによったこと自体、そのあらわれである。）その間であって、自生共同性と権力秩序が〈二重性〉的にあらわれる事態も経過的にみられるのであるが、そこでは西欧の場合に比して次のことが区別されよう。

まず、この国においては自生共同性の世界における聖なる世界、信仰の共同性がそのままナショナルな宗教的権力の存立につらなるという構造が当初からみられたわけではない。それは古代的王土王民思想を介することにより意図的に国教として創出されたのである。すなわち自生的共同性の世界における宗教——むらの神社を天皇制国家の神社へ転轍せしめ再編してゆくことにより天皇国教体制の確立がはかられたのであった。教育勅語体制下において公教育はその再生産になったのである。したがってそのことの限りでみるならば、西欧のとりわけプロテスタント諸国における国民教育の初発形態——教会出自の「上から」の公教育（バイブルを〈読む〉ための学校）と同じ位相において天皇制国教下の公教育を規定することもできよう。しかし、論点をそこにしぼった場合でも、問題はこの国教成立過程の相違にあり、さらにはその信仰の内実の相違を共同性の構造との関連において歴史的にさかのぼって問題とすることが必要であるように思われる。

このように、観念の相においては天皇制へ呪縛的に取れんされながら他方社会的経済的に言えばいわゆる「上から」の近代化が推進されたのであった。すなわち地租改正を起点とした資本制社会の形成であり脱亜入欧の文明開化の展開である<sup>45)</sup>。資本制の展開は前記の如く寄生地主層を、あるいは特権的商人資本を社会経済的支配階級として形成せしめそれを産業資本へ転化してゆくという過程をとったから、そこではむらの共同体はなお生き残りそこへ学校教育が強制的にわりこんでいったという構図がみられる。したがって労働能力基礎陶冶と体制維持イデオロギーの二つの機能を軸に公教育政策を分析しようとした海老原治善が、前者の労働力視点からは「明治30年代後半においてしか、義務教育は成立し得なかつたろう<sup>46)</sup>」と述べたのもその限りで当然のことであった。このことに規定されて、むらの共同性の世界と国家の権力秩序は〈二重構造〉の体制をうんだと言えよう。この時むらの共同性の世界はもはや国家性から自由ではあり得ず何の自足性・自立性をも持ち得てはいないという点で藩体制下のそのありようとは明確に区分されると同時に、一方しかしながらこの共同性が解体されず体制内へくみこまれかかえこまれることが真性近代的な地方自治体制を形成し得ない重要な一因をなしたのであった<sup>47)</sup>。そしてまたこのことが前述のように心性の次元にあってむらの信仰を継続せしめ、「家族との死後の『共生の感覚』と、民衆の平和な『永生への願望』とをもとに成立していた個別的・土俗的・風土的・非政治的な民衆の『神』観念を、天皇制の普遍的・自然神的・作為的・政

治的な『神』観念、つまり異質なものと結びつけようという無理も通ったのであった。それは対他的契機からするナショナルリズムを介することにより可能となった<sup>48)</sup>のであり、それが短期的に激成され得た点、例えばイギリスにおいて国教が早期から着実にナショナルな土着性を形成していったことと対比的と言えよう。このような心性次元の問題はすぐれて現在の課題としても問われるところであることは言うまでもない。

iii) とところで以上の視点の限りにおいて明治期に成立した公教育の性格規定について若干の言及をしておこう。例えば一時期持田はそれを『外見』的には『近代』公教育としての体裁をとりながらも、その『内実』においては「……」絶対主義公教育としての色彩をつよくもつものであった<sup>49)</sup>としていた。そこにいう「外見」とは何か。まず何よりも主権国家（対他的独立性）においてナショナルな規模で組織された公教育であるという意味が考えられる。しかしそれゆえに「近代」とみならず時そこにいう「近代」とは前記のように「絶対主義的近代」をもふくんだ広義におけるそれであるはずだ。あるいは経済的土台からみて国民経済の圏を枠とした資本制社会をもとに、その上に成立する国家、それによって制度化された公教育であるがゆえに「近代」とみならずという文脈が考えられる。しかしそこではなお共同性の構造の内実、したがって権力秩序の内実が問われてはいないのであり、したがってこの文脈の「近代」規定も実際には広義近代をさすものとなるだろう<sup>50)</sup>。しかるに「近代か絶対主義か」というように問われる時に問題となるのは広義近代におけるその内実なのであり、そこでのメルクマールはブルジョア政治革命——万人の自由平等自律というブルジョア的理念が諸個人の編成組織化の基本原則として国家的に宣せられること（ただちにそれが実態ではなくともかまわない）であろう。この観点からみると、明治期公教育に対し、「近代」の規定を与えることはできないように思われる。もちろんそのトータルな判断のためには小論で主として設定した視点で足りるのではなく、国家権力存立を規定するイデオロギー自体の検討、国家意思形成のメカニズム自体の検討等をそこへ結合してゆかねばならないが、とりわけ天皇制の存立という問題が最も重い課題としてあらわれるであろうことは察知されよう。それは、〈議会〉に結集した地主貴族が国王大権を制限しタナ上げしていったという「市民革命」後イギリスの体制と全くことなるばかりでなく、その出自において古代思想をも介しながらむらの民衆の信仰世界をナショナルな規模へ転轍せしめていったという「特殊日本的、あるいは「アジア的、特質をも

つのであり、世俗権力優位化のもとに宗教は単なるその聖化の位置へ後退する西欧の絶対主義と同列に定位することもできない。この問題を回避する限り教育勅語体制の対自化をなすことはできないであろう。この点私自身にとっても今後長期的な課題としたいと考える。

iv) 天皇制の再生産において公教育がむらと国家を結びつけるものであったとき、そこになお国家性へ包括されないむらの営みを見出すことはできるだろうか。公教育に関しては、インターナ・エクスターナともに「お上」にあずけたのだとすれば、共同体の固有性は伝統的な教育のありようとしての、子ども組・若者組といった世代組織にこそあったはずである。しかも若者組には明治国家の官制青年団運動がはいりこみ表と裏の二重体制が使い分けられたという<sup>51)</sup>。このような緊張関係が官制公教育との間にも生じたであろうことは十分に想像されよう。その時公教育の側がむらへはいりこんでゆく通路は何であったろうか。例えばそれは、ある村落が小学校の設置区域として設定されるということ自体がそこに児童集団、父母集団といった新たな関係性を否認なしにつくり出しそれを日常的世界の中へぬりこめてしまうということに求められないだろうか<sup>52)</sup>。ここでは教育という営為の場それ自体の具体性、直接性、あるいは全面性は、国家的制度化の共同性がむらの共同性に達しこれを一定限変容させつつとらえこんでゆくうえでポジティブな働きをなしていることになる。もちろん私は自生的な子ども組や若者組の営為にこそ疎外されない人間の共同的自己形成があったというようにうたいあげるつもりは毛頭ない。ただ、ここでおさえておくべきなのは、子どもにとって学校に通いそこでの児童集団へ編成されてゆくということは、それをむらの子ども組と比した時、生活世界の編成にまでふみこんできた国家との不可避の明示的な出会いであったということである。それは同時に何より先ず天皇国教体制への参入を意味したのであり、学校とはいわばナショナルな共同性へのイニシエーションの場であったのである。

#### Ⅳ 暫定的結語

戦後改革によって定位された理念は、象徴天皇制をなお残しながらも、万人をブルジョアとみなすものであり教育を権利として規定するものであった。うら返せばそれはこの国に於る近代政治国家の純然たる確立であったと言える。そしてその展開上に村落共同体の最終的解体、「各家族は総じて独立の具体的人格としてふるまい、したがって相互に外面的にふるまう<sup>53)</sup>」という真性市民社会的情况の一般化、したがって近代的疎外の全面化が生

起するに及んで、コミュニティ形成・地域の復権再構築が語られるようになったというのが小論冒頭にみた情況といってよい。そこには地獄的ないし地方的共同性にさまざまな意味が願望的に付与されて語られているのであるが、私たちの心すべきことは何よりもまずその社会構造的ないし国家的定位をこそ問うべきであるという一点である<sup>54)</sup>。少くとも何らかのよるべき自生的共同性を前提にしてそれを考えることはできないはずだ。今日私たちの共同存在のありようを基本的に規定している、したがって揚棄されるべき共同性とは国家(nation)そのものにほかならず、仮りに何がしかの nation 以前の共同性に拠った変革への運動が成立するとしても、民権運動の展開あるいはその体制的包摂にもみられたように<sup>55)</sup>、問題は国家体制構想(憲法草案!)としてたてられねばならず、対自的階級主体の形成として問われねばならない。万人のブルジョア化という近代市民社会の原理の貫徹する場であって、事実による共同性、直接的な共同性をそのまま直線的に拡大してゆけば身体的共同性の生きられる世界へ至るというわけにはゆかないであろう。何らかの部分共同性は国家的共同性の支配体制内にくみこまれてあり、しかもそれが諸個人へ達する通路をなすものであったということは今日なお忘れられるべきではない。とすれば私たちの構想すべき変革への実践の理論は何よりもまず国家とそのもとにおける公教育制度を国民教育批判の理論によって対自化してゆくことを前提としなければならず、そしてその総体的なりのこえを意図するものでなければならぬ。それは総体として民衆の自己教育運動としても洞察され得るものであるが、ただし、そのことが地域の教育力回復・学校教育人間化等々といった既存の体制の改良の実践へ短絡して理解されてはならず、あくまで公教育制度総体の変革という社会的政治的革命的課題の定立に光が当てられてこそ自己教育運動も歴史的批判にたえ得るものとなるといえよう<sup>56)</sup>。その際とりわけこの日本において問われるべきは、結衆の基軸としての心的共同性のありようの問題である。コミュニティの共同性等々を直ちに頭揚する論者は、私たちがついこの間まで天皇制という奇怪なイデオロギーにしばられていた存在であることをどう考えているのか。それを忘れてしまっただけの理由はいまだないはずである。共同体の伝統を変革の運動へ生かしてゆくべきことを主張しつつけている論者である色川大吉自身が、変革運動不在の「第二のふるさと、地域づくりの動向に対しては「日本民衆をくり返しくり返し組織させた心理と論理が何であったのかをあらゆる角度から議論すべき<sup>57)</sup>」ことを提言し警告していたことが忘れられてはならないだ

ろう。

当初の課題にこたえてゆくためにはなお多くを検討しなければならない、とりわけ近代地方自治（論）批判の視点、都市と農村の問題、およびこの国における戦前戦後公教育の史的定位に関してはほり下げて検討すべきところであるが、次の機会を期することとしたい。

#### 注

- 1) 沖浦『近代の崩壊と人類史の未来』日本評論社1980年P.45, 付点齋藤（特にことわらぬ限り以下同じ）.
- 2) きだ『にっぽん部落』岩波新書1967年P.58
- 3) 越智「地域組織の日本的構成」「町内会の組織分析」=蓮見・奥田編『地域社会論』有斐閣1980年所収
- 4) 哲學家風に言えば、近代理性の〈主観—客観〉図式は諸個体の生成過程をみることによってもっともらしいその存立の拠を失うという論点（チャン・デュク・タオ『現象学と弁証法的唯物論』竹内良知訳合同出版P.236）が想起されてよい。個体としての自己形成が共同性の海の中から出立するという、〈形成—教育〉の共同主体的真実を開示したのがメルロ＝ポンティの「幼児の対人関係」（『眼と精神』みすず書房所収）であった。
- 5) 齊藤「『発達の保障』か『共に育つ』か」=『障害者教育研究』4号P.29
- 6) 制度とは何らかの共同性をその源とする権力者の意思によって整序された組織系であるとすれば、近代社会にあって教育の基幹的制度が前提する共同性とは言うまでもなく「国民」（市民＝公民）のそれであり、法的に対象化された対内的国家意思によって規定されている。「国民」的共同性とは、経済的基底においては〈国民経済〉の圏であり、観念の相においては万人の自由・平等、さらにはそれをくくる nation（国民＝民族）という共同幻想（共同性についての共同的かつ虚偽的〔〈理論〉から見て〕な意味づけとその共生）である。それは近代社会にあっては、性的同性すなわち家族を核とする生活共同性の圏に比してケタちがいな広いということがまずおさえられるべき問題であり、また例えばある人間が家族の一員であることと「国民」であることの落差は、「国民」の側から家族を一制度として定位することにより整序され静態化されている、ということが第二におさえられるべき問題である。
- 7) 8) 三輪公忠「地方主義を欠落させた日本近代」=鶴見・市井編『思想の冒険』筑摩書房1974年所収
- 9) 井上『ジャコバン独裁の政治構造』御茶の水書房1972年
- 10) 杉原『国民主権の研究』岩波1971年
- 11) 滝村隆一「アジア的国家と絶対王政」=『アジア的国家と革命』三一書房1978年P.330
- 12) 吉岡・成瀬編『近代国家形成の諸問題』木鐸社1979年所収
- 13) 二宮は出発点が決して個人でなく家族であるという構造をボダンの国家論（「家族こそは全ての国家の真の源泉であり、その基本的な構成要素である」と照応せしめているがそこにおいては「戸主」chef de familleこそが「市民」citoyen とみなされたのであった（前掲〔(12)〕書成瀬論文P.55）。ちなみにこのようなcitoyen 規定はコンドルセにも継承されている（『公教育の原理』松島訳明治図書P.151）。残余の中間的共同性の類とことなり、家族という性的共同性だけはブルジョア政治革命以降の社会編成にあってもその基礎に定位していること、そのことが家庭教育原則主義という近代教育の社会的編成原理の根拠であることがここで想起されてよいだろう。
- 14) 二宮論文P.204
- 15) 佐藤英一郎「フランス近代教育の発展形態」（『近代教育史Ⅰ』所収）、松島鈞「アンシャン・レジーム期の教育」（『世界教育史大系9フランス教育史Ⅰ』所収）、参照。
- 16) なお持田自身後には「先発」「後発」視点を使い教育近代化過程そのものの内実による類型認識へむかおうとしたこと、周知の通りである。（持田「近代公教育の日本の特質」=『教育のために』第5号所収、参照）
- 17) 〈貧困〉や〈狂気〉がいわば非聖化されることにより社会的な排除・監禁の対象とされてゆくことは、この時期にヨーロッパ的規模において現出した変動であった。フーコー『狂気の歴史』田村訳新潮社第1部第2章参照。
- 18) 千葉治男「二宮報告についてのコメント」（前掲〔(12)〕書所収）P.247—248
- 19) 滝村前掲〔(11)〕書P.312以下
- 20) 遅塚忠躬「フランス革命と家族」（『家族問題と家族法Ⅰ家族』西井書店）参照
- 21) 二宮論文P.231
- 22) この点桜井哲夫「民主主義と公教育——フランス第三共和制における『業績と平等』」（『思想』1975年12月号）を参照されたい。
- 23) 木村尚三郎「フランス社会の形成」（『フランス史（新版）』山川出版社）P.104

- 24) この点ピューリタニズムの立場から論じられる大木英夫の所論を参照されたい。(『ピューリタン』中公新書, 『ピューリタニズムの倫理思想』新教出版社)
- 25) ベリー・アンダーソン「現代イギリス危機の諸起源」(米川訳『思想』1965年12月号)参照。
- 26) したがって「市民革命」以降のイギリスをただちに自由平等な自律的諸個人を組織原理とする社会のようになすことは誤りである。この点今井宏は次のように提言している。「国家と個人を媒介する共同体の残存と再編成の過程に焦点をあつめてこそ, イギリス近代社会の構成の特殊性がより明確に認識できるであろうし, またこの認識を通して, これまで近代化の『典型』とみなされて『あるべきもの』を読みとられすぎたイギリス近代史への再検討は, いっそう稔り豊かなものとなることであろう。」(今井「イギリス革命研究の問題点」=『近代イギリス史の再検討』御茶の水書房1972年所収)
- 27) この転位以降問題はもっぱら近代民主制国家における〈中央—地方〉関係, すなわち「地方」に対する「中央」の「統制」のあり方如何といった相であられる。(例えば後藤一郎『イギリス地方自治制度論』敬文堂1972年P.112—128, 142—150)
- 28) 中西洋「経済学と社会科学の全体像」(『思想』1977年8月号)P.126
- 29) 持田栄一「教育行政機構論」(宗像編『教育行政論』東大出版会1957年所収)P.24
- 30) 但し木戸らは留守政府の「急進的、欧米模倣政策の皮相性には批判をもっており, 学制頒布も尚早と考えていたようである。(原口清『日本近代国家の形成』岩波1968年P.102以下, 千葉正士『学区制度の研究』勁草書房1962年P.142以下)
- 31) 大島美津子『明治のむら』教育社歴史新書P.41
- 32) 同前P.45以下
- 33) 同前P.54, 村上重良『国家神道』岩波新書1970年P.85以下
- 34) 「小学校において翻訳書や福沢諭吉の『学問のすすめ』、『世界国尽』などが教科書として使用され, また明六社的啓蒙主義が活発に展開されているとき, 他方では, 政教一致主義にもとづいた教部省が動員した神道・僧侶・講釈師などが, 神道主義と天皇崇拜を中心とした国民教化に奔走していた。」(原口前掲〔(30)〕書P.132)
- 35) 持田前掲〔(29)〕論文P.25
- 36) 千葉正士前掲〔(30)〕書P.75, 112 なおこの点官僚制のあり方に限ってみれば類似の問題はフランス絶
- 対王政下において王権により新たに創出された直轄行政機構にあってもみられたところであった。(千葉治男「フランス絶対王政の官僚機構」=『岩波講座世界歴史(15)』P.267)
- 37) 千葉正士P.47—54
- 38) 大島前掲〔(31)〕書P.72
- 39) 原口P.232
- 40) 持田論文P.32
- 41) 千葉P.157—160 但し教育令改正(1880)の背後には国家権力内部における対立(文明開化と天皇国教化の矛盾)が存するのであり, 改正を直線的展開とみなすことも正しくない。
- 42) 千葉P.170—175
- 43) 大島P.18
- 44) 千葉P.231, 272
- 45) 〈文明開化〉とかかわって次のことを問題として提起しておきたい。近代市民社会の文明をポジティブに支配するものは近代理性でありそれは「非理性」「未理性」の存在を社会的に排除・隔離してゆくものであること, 精神医学・教育学等の成立がこのような近代市民社会のネガの域に対応していることは岡村達雄の指摘する通りである(「教育—転生への視座」=『教育労働研究』5号)。ところで明治初期においてすでに都市部にあつては欧化主義の文脈上で〈狂気〉の社会的排除——「家庭」ないし「施設」への封じこめという動向がみられる(北原糸子「都市における貧困と狂気」=津田秀夫編『近世国家の解体と近代』塙書房1979年所収)。教育法令においても, 就学義務を定めた小学校令(1886)はあわせて「疾病家計困窮其他止ムヲ得サル事故」による就学猶予を規定し(第5条), さらに小学校令(1900)はくわしく「瘋癲白痴又ハ不具廢疾」による義務免除・「發育不完全」による就学猶予(第33条)等を規定していたのであり, この限りで, しばしば問題化される戦後学校教育法の規定(23条・39条)と通じるものといえよう。そのうえで公教育における「障害」者排除, さらに社会的意識としての「障害」者のありように戦前・戦後の質的差異はみられないか, あるいは西欧の情況に比してとらえ返してみるとどうか, この点検討されるべき課題のひとつといえよう。ところで文明開化の内実としての西欧近代がこのような問題性をはらむものでありながら日本における「近代化」は総じてそれとの「対決」ではなく豪農民権(「下から」の近代化志向)までふくめてその「受容」を大前提としたのであり, そこに西欧近代対アジアというパラダイムが設定されることと

もなったのである。一方、この文明への反乱を顕在的あるいは潜在的に生きたのは決して文字をあやつらぬ底辺民衆であったこと、その反乱においてなお「清浄な共同体」のために被差別部落の存在は当然とされたこと等々を私たちは心にとめておかねばなるまい。

(色川大吉『明治の文化』岩波1970年とくに第V章、ひろたまさき『文明開化と民衆意識』青木書店1980年、参照。)この点西欧近代対アジア、東と西といった問題設定自体をこえるためにきわめて重要であるとともに、この国における社会的差別のありようの問題を深く歴史的にとらえ返してゆく必要をも示しているだろう。

46) 海老原『現代日本教育政策史』三一書房1965年 P 77

47) 大島美津子「明治前期地方制度の考察」(『論集日本歴史9 明治維新』有精堂) P 257, 276. 後者の点、ぎゃくに言えば、安定した〈中央—地方〉の有機的分業による国家的支配が確立され得ず、むらの共同性は反国家的共同性へ転化してゆく可能性をもっていたということでもある。

48) 色川前掲〔(45)〕書 P 305, 315付点原文

49) 持田『教育管理の基本問題』東大出版会1965年 P 66

50) この点、原口 P vi 参照

51) 桜井徳太郎「結衆の原点」=前掲〔(7)〕『思想の冒険』 P 202, 192

52) 千葉 P 281以下 参照

53) ヘーゲル『法の哲学』§181

54) 「公と私の分解を架橋するメディア」「公、私に加えて共とも名づけられるこの共有の土俵」(奥田道大「地域自治の課題と展望」=前掲〔(3)〕『地域社会論』所収、付点原文)といった「地域」の定位ではおよそ心もとないと言わざるを得ない。このような立言は政策学のものではあっても社会科学のものではないこと、をこそまず指摘すべきだろう。

55) 例えば石田雄『近代日本政治構造の研究』未来社1956年 P 120以下参照

56) この点、パウロ・フレレー『被抑圧者の教育学』小沢他訳亜紀書房 P 34以下参照

57) 色川「国家幻想と草の根のはざまで」=『歴史家の嘘と夢』朝日新聞社1974年 P 207