

**「国民教育論」について：1985年度大学院教育学  
専修、鈴木・竹内ゼミ報告**

その他のタイトル	A Critical Review of Theories of National Education in Postwar Japan
著者	山本 冬彦, 元井 一郎
雑誌名	教育科学セミナー
巻	17
ページ	13-24
発行年	1985-12-07
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10112/00019517">http://hdl.handle.net/10112/00019517</a>

# 「国民教育論」について

—1985年度大学院教育学専修、鈴木・竹内ゼミ報告—

山本冬彦  
元井一郎

## はじめに

—大学院教育学専修、鈴木・竹内ゼミの経過—

1975年4月、教育学科に大学院修士コースが設けられて以来、はや、10年になる。この間の修了者も多数にのぼり、大学の講師（専任、非常勤含めて）として活躍し始めている者も現われている。『教育科学セミナー』紙上ではこれまでから、院生の『修論報告』及び個々の原著論文を通して、大学院での研究活動が報告されてきたが、本号では貴重な紙面を頂き、教育学専修でのゼミ活動の報告をさせていただくことになった。

以下の報告は、教育学専修の現役院生（修士コース）及び卒業生（他の研究科、他大学の後期博士課程への進学者、大学で教職についている者、研究生、聴講生等）がその構成メンバーであり、鈴木祥蔵先生と竹内良知先生が参加されている、通称「鈴木・竹内ゼミ」の1985年度の活動内容をしるしたものである。

そこで報告に先立ち、本ゼミの紹介及び本年度のテーマ設定に至るまでの経過を、ごく簡単に述べておきたい。

この「鈴木・竹内ゼミ」は学部の教育学専攻でかつて行われた「複数担任制ゼミ」のいわば大学院版であり、竹内先生が着任されて2年経った1979年度よりスタートした。

本ゼミではこれまで、教育学研究をめぐる現在の主要課題とみなされうる、国家あるいは資本の側からの教育統制・支配に対抗しようとし

てきた教育学諸理論の、批判的検討を行ってきた。そして昨年度はそれに加えて、臨教審の発足をめぐる動きのなかで提起されてきた様々な教育改革論（「教育の自由化論」や日教組の第二次教育制度検討委員会の報告も含めて）の検討に時間を費してきた。

こうしたなかで私たちが痛感したことは、後にも触れるように、最近の臨教審に代表される、国家、資本の側から出されてくる、あるいは着々と実行に移されてくる教育改革案に対し、それに対抗しようとする側の論理がきわめて不十分なものではないのか、という点である。例えば、前述の日教組第二次制度検討委の報告書では、その基調として、教育基本法に掲げられた教育目的に象徴される戦後教育改革理念の実現が、今日の教育荒廃克服のための依り拠とされ、その理念の実現をはばんできたものとしての政府の責任が追求されている<sup>(1)</sup>。しかし臨時教育審議会設置法の第一条（目的及び設置）にもはっきりと「教育基本法（略）の精神にのっとり、その実現を期して各般にわたる施策につき必要な改革を図ることにより、同法に規定する教育の目的の達成に資するため」という文言が銘記されているし、また戦後教育改革が行われた頃には予想もされなかった高度経済成長を経た現在にあって、この検討委の提起が果たしてどれ程の有効性を持ちえるのか、疑問は募るばかりである。

そこで私たちは、こうした状況を克服していくための足がかりとして、戦後の民間教育運動

のなかで大きな位置を占めてきた「国民教育論」について、それに対する様々な批判的論及をも含めて、改めて検討してみることにした。上記諸論は、現在も日教組を含め多くの教師、研究者が依拠し、1950年代後半から60年代前半にかけては、日本の教育運動の大きな結集軸となりえたとし、その後も、杉本判决の重要な理論的背景となるなど、これまでに大きな影響力を多方面に与えてきた。したがって、これに検討を加えることが、現在の緊急で且つ重要な課題と考え、本年度のゼミのテーマとして設定したわけである。

さて以下の報告は、一、「国民教育論」の展開、二、「国民教育論」批判の位相、からなり、前者を山本冬彦、後者を元井一郎が執筆した。紙面の都合もあり、ゼミ内容の忠実な記録というかたちはとらず、ゼミでの報告や討論を踏まえた上で、筆者二人の個人的見解によりまとめた。したがって文責はあくまで両名のものである。なお文中の敬称はすべて略させていただいた。

(以上、山本記)

#### ゼミで検討した文献一覧（検討順）

- 鈴木祥蔵「戦後教育改革の評価」1956（鈴木『教育学原論』啓文社1960に所収）  
同 「国家教育と国民教育」1958（同）  
清水幾太郎「国民教育について」（『思想』1955年5月号所収）  
勝田守一「国民教育の課題」（同）  
五十嵐頭「教育財政と国民教育」（同）  
上原専祿「国民形成の教育」（岩波講座『現代教育学』4巻〈1960〉所収）  
太田堯・勝田守一「近代の教育価値をどう受けとめるか」（同、所収）  
堀尾輝久「公教育の思想」（同、所収、堀尾『現代教育

の思想と構造』、第一部第一章に「近代教育の理念と現実」として所収）

- 同 「大衆国家と教育」1957、「福祉国家と教育」1964（堀尾前掲書、第一部第二章に「独占＝帝国主義段階における教育」として所収）  
勝田・堀尾「国民教育における『中立性』の問題」1958～9（前掲書、所収）  
堀尾「国民の学習権」（堀尾輝久・兼子仁『教育と人権』所収）  
同 「憲法・教育基本法体制成立の意義」（同、所収）  
持田栄一「国民の教育権とは何か」（『望星』1971年6・7月合併号）  
同 「教育の現代的位相——批判教育計画への展望」（持田編著『教育変革への視座』1973所収）  
海老原治善「現代教育政策の理論的諸問題」（海老原『現代日本教育政策史（正）』1965所収）  
岡村達雄「教育——転生への視座、近代教育批判にふれて」1975（岡村『現代公教育論』第Ⅲ部第一章に「近代教育批判への視座」として所収）  
同 「戦後国民教育思想の歴史的負性」1978（岡村前掲書に第Ⅲ部第二章として所収）

## 一、「国民教育論」の展開

### (一) 「国民教育論」の定義とその系譜

「国民教育論」と一口に言っても、それは甚だ多岐にわたる内容を含んでいる。戦前に言われた「国民教育」は論外としても、戦後、「国家教育」を批判する側から、それに対置するかたちで出されてきた、いわゆる「国民教育論」も、当然、いくつかの系統に分けることができるだろう。

まず第一に、運動としての「国民教育」、それから歴史的事実として言われる「国民教育」、そして、理論としての「国民教育論」、この三者は一応区分して考えなければならないだろう。

私たちがここで問題とするのは、むろん理論としての「国民教育論」である。

そこでそれを、ここでは仮りに次のように定義してみることにする。すなわちそれは、戦後日本の教育理論において、政府の教育統制・支配に対抗して、「国民教育」あるいは「国民の教育権、学習権」を積極的に提唱しながら、教育界や教育運動に対して指導的な役割を果たしてきた諸理論である、と。

しかしこの定義はむろん厳密なものではなく、かなり形式的で大ざっぱなものである。それは、自ら「国民教育」あるいは「国民の教育権、学習権」を提唱する諸理論と言えども、その内容は必ずしも統一されたものではないからである。そこで次に、こうした国民教育論にどのような流れがあるのかを、簡単にみておきたい（尚、「国民教育論」については持田栄一の簡潔な定義があるが、それについては次節で言及している）。

厳密な区分けは今後の研究に譲るとして、ここでは次の7つのグループに分けてみた。

- (ア) 教育における自由主義と私事性論を機軸にした、勝田守一、堀尾輝久の60年代までの諸論
  - (イ) (ア)を発展させた、堀尾を中心とする「国民の教育権、学習権」論。
  - (ウ) 宗像誠也の諸論
  - (エ) 矢川徳光らを中心とした、民主民族教育論を土台とした「国民教育論」
  - (オ) 上原専祿の「国民形成の教育」論
  - (カ) 『現代日本教育政策史』をはじめとする海老原治善の国家・独占資本の教育政策に対抗する労働者・国民の教育権論
  - (キ) 1960年代の長洲一二を中心としたグループの諸論。<sup>(1)</sup>
- また「国民教育論」としては、教育内容や教

科内容についての展開もその重要な一部として考えられる。これについては勝田守一を中心とする教科研の一連の諸理論をはじめとして、一定の整理、検討が必要と思われるが、本年度のゼミでは取り上げなかった。

さて次に、もう少し内容に即した議論に進んでみたいが、ここでは紙面の都合もあるので、(ア)の「教育における自由主義と私事性」をめぐる論議と、それを引き継いだかたちで展開された(イ)の教育権論的を絞って述べてみたい。

## (二) 「教育における自由主義と私事性」をめぐる論議

1955年5月に発行された岩波の雑誌『思想』No.374では「今日の教育」という特集が組まれ、そこで勝田は「国民教育の課題」という論文を寄稿している。ここで勝田はまず、実質的に現在の日本の公教育が国民教育であること、その理由は「国民大衆のすべてに、一般的で平等な教育内容と水準とを保障しているから」<sup>(2)</sup>だとし、国民教育ということばを、まず現実の歴史的な事実として踏まえようとしている。

そして彼はわれわれの当面する課題として、国民教育というあり方のなかで、自由主義の原則をどのようにして把握したらいいのかという問題を提起する。彼がそこでいう国民教育における自由主義の原則とは次の五つである。

1. 国家は国民教育に対してそれに必要な外的条件の整備にたずさわることが、その教育の価値や内容については、禁欲的自己抑制の態度をとるべきこと
2. 教育の目的は、子どもたちの持っている可能性を外からの押しつけや注入によってゆがめることなく最大限に自由にのびさせてやるという信条
3. 教育は子どもの幸福のために行われるもの

であり、すべての子どもは自由に自己の幸福のために学習を行うべきであること

4. 教師は自己の学的良心や確信にしたがって自由に自己の教育に専心できるということ
5. 親たちは子どもの教育に対して責任をもつと同時に、子どもの人権を無視しないかぎり、自己の信条にしたがって、教育への要求を出す自由をもつこと<sup>(3)</sup>

以上、五つの原則は、言うまでもなく、国家の教育統制・支配に対抗する側の多くの人々が、戦後一貫して拠り所としてきた理念なのである。

しかし勝田は、こうした自由主義の原則が絶対的なものだと考えていなかったようだ。彼は国民教育や民主主義に対して自由主義が全く矛盾しないものではないこと及び、自由主義が歴史的なものであり、現在において自由主義と民主主義を同一視することの誤りを指摘している。

ところが結局のところ、この論文では、次のように結論が下される。「自由の実質的な意味をとらえ、自由主義の原則を実質的な国民教育のとりでとするための努力だけが新しい道を開くことを約束」<sup>(4)</sup>し、「今日における国民教育の自由主義的原則はすでにかつての時代とその意味を歴史的に変えている…」、「それは第三階級の市民教育を前提とするものから、現代変革の恐怖につかれて人間性をおしつぶすこともあえてしようとするメカニズムに化した権力のニヒリズムから国民教育を守るとりでとなっているということである。」<sup>(5)</sup>

私たちは勝田の提起にみられるこの矛盾をどのように理解したらよいのだろうか。この点を考えるためには、少なくとも、(ア)当時の教育をとりまく状況、(イ)市民的自由主義の内実を彼がどのように評価していたのか、(ウ)、彼が教育の本質をどのように考えていたのか、そしてそれ

が自由主義とどのような関連で把握されていたのか、といった点について、詳細に検討して見る必要があるだろう。しかしこの限られた紙面でそれを展開することは不可能なので、ここでは(ア)についてのみ、若干の指摘を行うにとどめたい。

この論文が執筆された1955年には、民主党の「うれうべき教科書の問題」が出されている。また翌56年6月には教育委員の任命制を盛り込んだ新教育委員会法が強行採決され、57年からは勤評闘争が始まっている。いわば国家による教育統制・支配の波がはっきりとしたかたちで押しよせ、それに対決する気運が教師をはじめとする多くの人たちの間に、次第に高まってきた時期であった。そうしたなかでの勝田が提起した課題は非常に精彩を放ち、政府に対決しようとした人たちの支持を得る求心力を持ちえたものと思われる。

しかしそれがどれ程の歴史的な射程を持つものであるかはまた違った問題であり、別の検討が必要となるだろう。

さてそれでは、自由主義的原則に新しい価値を与えるものは何なのか。勝田によれば（ニヒリズムの死と理性と良識の生という）「その選択の中に国民教育の課題は民族に対する責任につながっている」<sup>(6)</sup>ということなのである。彼は「民族の独立を課題とする国民教育は、民族主義や国家主義の教育ではない。反対に私たちは、教育の自由主義的な原則を守ることを実質として民族に対する教育の責任を考えることである」とし、「国民のひとりひとりの人権を守ることがをめぐす教育的な努力を通じて、民族への責任を意識する積み重ねの中に、国民教育は確かな地盤をきづかなければならない」<sup>(7)</sup>と断じている。

こうした自由主義的原則に対するとらえ返し

は果たして妥当なものだろうか。「民族の独立」を課題にすることにより、なぜ自由主義的原則と国民教育とが結び合わされるのか、という疑問がやはりここでも生じてくる。

さて国民教育のなかに自由主義的原則をどのようにして「再生」させるのかという上記の課題は、同じく『思想』1958年9月号と59年3月号に掲載された勝田・堀尾共著の「国民教育における『中立性の問題』」に引き継がれることになる。この論文は、その「付記」で表題を「教育の自由」にすべきであったと著者がコメントしているように、分析の重点が中立性よりも教育の自由の方に置かれている。

さてそこではまず、近代的な教育の価値的遺産を、市民社会の教育の歴史から導き出す作業が行われている。ここで引き合いに出されるのが、ロック、ルソー、それにコンドルセである。そしてこの論文に特徴的なことは、これら三人が共に私教育の原則を主張したとみなしている点である。特にロックとルソーについては「ともに、国家あるいは、権力による公教育に反対して、人間形成は家庭教育において行われるべきだ」と主張したとされ、人間教育を本来私的な事業としてとらえ、「人間の内面性を含む形成の仕事に対して、外的権力が干渉することは許されないという原則を貫いている」と把握される。<sup>(8)</sup>

ところがこのような近代の教育の原則は、西欧で実際に国民教育制度が実現してくる過程で変質させられ、国家の教育支配が強化されてくると把握される。それは日本の場合でも例外ではなく、これに対して戦後の日本の教育改革の思想は「まさに市民社会とともに自覚された教育原則を、過去の日本の国民教育の哲学や制度に対決させ、それによって『国』の、したがって官僚の教育支配を廃止するという意味をもっ

ていた」<sup>(9)</sup>と評価されている。

そしてこの戦後教育改革の思想内容の貫徹の運動のなかで『一八世紀的個人主義』の含む自由の原則は、『人間（自由な市民）』の自己解放をめざす教育の自由として受けとられ、さらに教育は「組織された私事」にまで発展するとみなされる。<sup>(10)</sup>

すなわち、ここでは、教育の国家統制・支配という現実に対抗していくために、「教育は個人の幸福のためのもの、という歴史の中でとらえられた経験的起源の思想」つまり「教育が私事であるという原則」<sup>(11)</sup>が貫徹されなければならないことが強調される。そしてそれは「私事そのものを組織すること、いいかえれば、すでに存在している公教育の組織を思想的にも実践的にも組みかえることを意味する」<sup>(12)</sup>と言われ、さらにこの過程で、私事性が新しい意味での公的性格をもつようになれる、とみなされている。

以上の論理は、1955年に勝田が提起した課題に対する一応の結論であろう。しかしそこで「教育における公と私」という近代の教育がかえ込んだ大問題が解決されたとは必ずしも言えないだろう。そこで依然として次のようなことが疑問として残る。(ア)教育を私事としてとらえることが本当に教育の本質にかなったことなのか、(イ)私事である限りそれは必ず一定の排他的な利害対立を前提にして存在するはずであり、それがどのようにして新たな公的性格を持つようになるのか、そのモメントは何か、(ウ)そこで「公教育を組みかえていくためには、教師の専門的指導性と教育の私事性（自分たちのもの〔権利〕であるという意識）との新たな結合の組織が不可欠」<sup>(13)</sup>とみなされているが、「教師の専門的指導性」が新たな組織を導く内実をどこに持つのか、(=)総じて「私」を「公」へと媒

介していくモメントは何か、そこで新に生みだされる「公」的教育は一体どのような性格をまとうことになるのか、等々。

さて、ここまで勝田・堀尾の見解を紹介し、その問題点を若干指摘してみた。しかしそれはこれまでからも様々なかたちで出されてきたことで、決して目新しいものではないだろう。私たちがここで敢えて独自の問題提起をすれば、それは次の点であろう。すなわち、勝田・堀尾の「私事の組織化」論が、戦後広く受け入れられ、支持された背景及び必然性が何なのか、また1955年に勝田が自由主義の歴史的限界を自覚しながらも、敢えてそれを前面に出した条件が何なのか、という問題である。そして「私事性」に対する批判は上記のことが明らかにされた上で、再度なされなければならないだろう。

### (三) 国民の教育権・学習権論への展開

さて勝田・堀尾の提起した課題は、堀尾によってより精緻に仕上げられ、国民の教育権・学習権論へと展開されていくことになる。この間の経緯を詳細にみることはここではできないが、彼が70年代に到達した「教育権」論についてだけ、簡単に触れておくことにする。

堀尾は兼子仁との共著『教育と人権』のなかで、近代における人権思想のなかから、親の教育権と子どもの教育権を抽出し、両者の関係を子どもの教育権（内実は子どもの学習権）に引きよせながら、国家の教育権に対抗すべく国民の教育権論を展開している。そして彼によれば、「教育への権利の思想は、教育を選ぶ自由を前提にし、それを越えた思想だ」とされる。さらにこの両者（国民の教育の自由と国民の教育権）を結びつけるものとして「国民の学習権」が提唱される。<sup>(14)</sup>

すなわち「子ども・青年の学習権の視点は『教育の自由』についての古典的な観念を『教育への権利』へと結びつけ、憲法23条と26条を統一的に把握する視点だといってよい。この両条文を支える共通の視点こそ、国民ひとりひとりが探求の主体であり、学問・文化の創造を担い、その成果を享受する主体であるとする思想であり、そのためにそれは一方で、学問の国民化を求めると同時に、とりわけ、発達可能態として子ども、青年に『教育への権利』が具体的に保障されることを求めるものである。」<sup>(15)</sup>

ところで、「教育の自由」が「教育権」論として全面展開されることにより、それはますます、戦後教育改革理念、とりわけ実定法化された憲法、教育基本法に対し、無批判に依拠することになったのではないのかと、筆者は考える。教育という人間のいわば目にみえるかたちには必ずしも対象化されない営みを、法に基いて根拠づけようとするのが一定の限界を持つことは明らかであるが、そのことがどの程度自覚されているのかは大いに疑問である。

勝田が提起した国民教育の課題——国民教育の中にどのようにして教育の自由主義的原則を位置づけ、それに新しい価値を与えるか——は、「国民の教育権、学習権」論というかたちで一応のピークに達したと言えるだろう。しかし、これらの諸論が、本当に今後の教育を展望し、教育の支配・管理をはねのけ、教育の再生を計りうるものとなりうるのだろうか。具体的な批判論の展開は次節で行うことにする。

## 二、「国民教育論」批判の位相

—戦後教育の理解と把握にかかわって—

### (一) 課題の視点と方法

80年代における教育をめぐる国家戦略の基本は、70年代に展開されてきた公教育再編の動向

を継承しつつ、より具体的に国家の政治、経済上の変化と必要に対応した公教育の全面的再編を貫徹しようとする点にある。そうした動向は、教育政策を国家体制の再編と関連して位置づけ、公教育再編をより強力な国家権力の管轄のもとにおいて展開しようとするものでもある。こうした現在の教育政策をめぐる国家権力の動向に対して、それを批判する所論の多くは、それが戦後教育の全面否定であるとしてとらえて立論している。そうした所論では、戦後教育に対する全面否定と全面肯定という理解による対抗図式がくり返し述べられ、後者に依拠して現実の教育政策を批判していくという視点が共通の前提とされている。しかし、現在の教育状況の総体を戦後教育をめぐる理解のこうした対抗図式でのみはたして把握可能なのであろうか。私見を述べれば、すでにこうした理解の枠組を超えた地点に現実の教育状況は実在しているように思う。とするならば、私たちには戦後教育の理解においてその全面的な否定—肯定という認識枠組しか理論として持ちあわせていないのかを検討する必要があるのではないだろうか。そのことは、戦後教育の総体を歴史的事実としてどのように対象化しその将来をいかに構想しようのかという課題に関連したことであるとも思う。

本論文では、そうした意識を前提として私に与えられた課題——『『国民教育論』批判の位相』ということ——を、論究していこうと思う。これは、「国民教育論」批判の所論がその論理枠組において、現在の教育状況の理解に関してひとつの手掛りを与えているように思われるからである。しかし、この課題はきわめて困難な作業であり、限られた紙幅において論じつくすことは難しいことであるとも思う。ただ、70年代以降に展開されてきた戦後教育の地平を実践的に超克しようとした教育運動の理論的課題の

所在を整理するための試みと理解していただければ幸いである。そのことをはじめにおことわりして本論にうつりたいと思う。

## (二) 「国民教育論」の論理と問題点

「国民教育論」とは、一体いかなる理論的枠組をもったものなのか。また、戦後教育のいかなる歴史的文脈において成立し、主張されたものであろうか。「国民教育論」の成立、展開およびその理論的視角については、前半の論文で詳述されているので、ここでは以下の行論と関って簡単にその論点を述べることにする。

かつて、持田栄一は「国民教育論」について、「1950年代勝田守一、宮原誠一、宗像誠也等は、『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『教育法』——戦後の『民主教育』体制再編の政策をとらえ、『教基法』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」<sup>(1)</sup>所論であると指摘した。それは、戦後教育体制つまり教育基本法体制には近代教育の原則としての「私事としての教育」という論理が設定されているということを前提に、そこに現行の国民教育の基礎をもとめて立論するという所論であった。そして、こうした所論では共通認識として戦後の教育基本法を肯定的にとらえ価値として理解する視点が貫かれていたのである。この視点は、さらに近代教育の原則である「私事としての教育」を国民教育の内実としてとらえることで、国家教育の対抗論理にまで拡大され主張されることとなったのである。

ところで、当時の教育運動においてはこうした「国民教育論」とは別に「民主民族教育論」といわれる所論が大きな影響力をもっていた。これは、「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<sup>(2)</sup>しようとする所論であり、両者には理論的に「相当な距離」があった。しかしながら、勤評・学テ闘争が「途中で挫折し、終息する過程」において教育運動が権利闘争・裁判闘争へとその局面をうつすことに関して、教育運動の理論として「国民教育論」が統一の場として主張されるようになったのである。そして、教育運動の課題として権利・裁判闘争への移行は、「国民教育論」においても「国民の教育権論」という所論が新たに構築されることとなった。しかし、「国民の教育権論」においても「国民教育論」の理論的枠組である近代教育の原則である「私事としての教育」を理論の前提としていた。つまり、戦後教育体制としての憲法—教育基本法体制を肯定的にとらえ、それを前提に立論されているのである。しかも、「国民教育論」を提起した勝田守一らの所論を基本的に継承しつつ、教育をめぐる国家や法についてより理論的な精緻さをもって展開されたのである。この意味で「国民教育論」の理論的枠組をより理論的に補強し補完していく所論であったといえよう。そのことは、結果として「国民教育論」的な理論枠組が、戦後教育に対する限定的理解を否定し、その理念化・価値化を一般化することを導きだすことになったのである。指摘されるように、「国民教育論」による教育基本法擁護は、教育運動や教育裁判闘争においてきわめて限定された戦術的手段をこえて、教育政策に対抗する運動論にとどまらず、教育理論や教育の歴史認識一般に拡大されてきた<sup>(3)</sup>という、現在一般的に見られるような状況をつくり出したのである。

「国民教育論」の問題性は、そうした状況を生みだした戦後教育つまり教育基本法体制の理解の仕方、認識の方法にあるように思う。すで

に述べたように「国民教育論」は、国民教育が〈国家内〉教育としての歴史的定在であり、基本的にはブルジョア的なものであるにもかかわらず、その内実を厳密にとらえることなく「当為」としてとらえているのである。つまり、「国民教育論」においては国民教育が主観的に国家教育に対抗するものとして理論的に措定しているのである。そのことは、教育基本法において「私事としての教育」あるいは「教育の私事性」という近代教育の原則が定着しているととらえることが立論の根拠となっているのである。しかし、「私事としての教育」といわれるものは、市民革命期における教育のあり方を表現したイデオロギーであり、その意味で歴史的な存在であることは指摘するまでもないことであろう。問題は、こうした論理に基づいて主張される国民教育が理論として正当に国家教育を否定し批判しうる内在的論理をもっているのかということである。さらに、「私事としての教育」といわれる教育のあり方が果たして普遍性をもちうるのかを理論的に歴史の中で問われねばならないのではないか。しかし、そのことは「国民教育論」にあっては原則であり、決して問い返えされることのないものである。そして、「国民教育論」は論理として国民教育が国家教育に対抗する存在として理解するため、教育をめぐる国家支配の問題がきわめて常識的にとらえられてしまっている。教育における国家権力の全面的否定あるいは教育的価値の中立性という主張がそれである。こうした理論枠組は、「国民の教育権論」にも踏襲されることによって、さらに矛盾を孕む論理となってしまっている。たとえば、「国民の教育権論」は、その教育基本法擁護において国家教育を批判しながらも教育実践の正当性を実定法（特に教育基本法）の枠内に求めている。つまり、国家教育を批判する教

育実践が、国家規範である法にその正当性の根拠をもとめるといふ転倒した理論において主張されるのである。そこでは教育基本法擁護が自己目的化されることによって、教育実践の正当性を担保する基準として価値化されているのである。

こうした「国民教育論」における国民教育の理解や教育基本法擁護論とは異なる視点からその理論展開を試みたのが持田栄一であった。氏は、原則的立場として「教育基本法の擁護と国民教育の堅持というわれわれの課題を自己目的化してはならない」<sup>(4)</sup>と述べ所論を展開している。そこには、後で述べるように教育基本法体制を近代公教育ととらえ、そこにおける教育の国家支配の問題に対する鋭い認識とそれに基づく問題提起がみられる。すなわち、持田の所論は、「国民教育論」がその論理として国家教育の批判を指向しながらも、客観的にとらえられなかった教育における国家の問題が自覚されており、この点にすぐれて現代的課題の一端を示していたように思われる。

70年代以降、個別具体的な教育実践や運動は「国民教育論」の理論枠組を批判し克服しようとしてきたが、しかし依然として体系的理論的地平は十分ひらかれていないのではないだろうか。こうした理論状況にあって、持田の「国民教育論」批判の視座は、それが十全なものでないにしても今なお検討すべき点があるように思う。以下、持田の所論に即して、教育における国家の問題を中心にその理論視角を述べようと思う。

### (三) 「国民教育論」批判の視座

持田は、「国民教育論」が国民教育を国家教育と対立するものととらえることとは異なる所論をすでに60年代後半に主張していた。氏は、

『私事としての教育』を内実とする近代的『国民教育』は『国民教育』に対立するものであるどころか逆にそれと表裏の関係にあるものである」<sup>(5)</sup>と指摘していた。こうした理解は、必然的に「国民教育論」の批判の視座を論理的に孕むものである。したがって、氏の所論においては教育基本法擁護も独自の理論構成をもって主張されているのである。氏は、なによりも戦後教育体制としての教育基本法体制が社会国家における近代公教育であるととらえ、その限界性を指摘する。しかし他方では、現実の実践的課題と関連して教育基本法の擁護の必要性を主張している。氏の教育基本法擁護論は、教育基本法を止揚の対象ととらえつつも、その実現のために教育基本法を否定しようとする政治的動向との対決において当面それを擁護していこうとするものである。こうした氏の所論は、「国民の教育権論」に対しても、その教育基本法擁護の方法における問題点を指摘することとなっている。氏は、「民主・国民教育論の地平における教基法擁護の論理が現代日本の公教育の現実においてもっている一面の正しさを認めながらも、なおそこに、いくつかの基本的な問題点を見出す」<sup>(6)</sup>と述べ、「国民の教育権論」への問題提起を試みている。持田論における教育権の論理は、まず人権一般を把握することから始められ、人権が「人間の普遍性と平等性の名のもとに万人に一般化したもので、そこでいう人間尊重の精神は、その実交換主体としての抽象化された人間の絶対性を意味するものとして資本主義的秩序自体を保障するものに外ならなかった」<sup>(7)</sup>と理解される。そして「近代的人権は市民社会の成立と法律=政治的国家の登場という表裏する二つの過程を基礎として自覚された」<sup>(8)</sup>のものであるとも理解される。したがって、教育権の自覚も以上のことと関っており決して例

外ではないのである。教育権の成立は、近代教育の成立と深く関連したものであり、教育の近代化過程において、教育の世俗化と教育の国家統轄化を前提に成立したものであるということである。この持田の教育権理解は、市民社会の理念としての人権が、政治的国家による市民社会の承認、つまり市民社会内の階級対立を政治的国家において観念的に止揚するため憲法に規定されざるをえないことをふまえて立論されているように思う。さらに、氏は近代国家を「『第三権力』として外見上、『中立性』と『公共性』を装いながらも市民社会内部における支配と被支配の秩序を権力的強制によって補強するものにほかならない」<sup>(9)</sup>ととらえる。そして、この認識を前提として教育権を楯杆にする国家支配の問題を「国民の教育権保障と教育に対する国家支配は本来対立し矛盾するものではなく、近代的意味において教育を国民の権利として保障すること、そのことが近代においては教育に対する国家支配だといってよかろう。」<sup>(10)</sup>と結論されているのである。この結論は、「国民教育論」あるいは「国民の教育権論」が教育基本法体制における教育権を価値・理念においてとらえ、それによって教育の国家支配を批判しようという論理に対する根柢的批判の視座を内包しているといえよう。

ところで、氏は教育基本法体制における法解釈論の問題についても自らの所論をふまえて次のように論じている。

「教育法のいわゆる『国民的解釈』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持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するとともに、他方そのような近代法としての現行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。」<sup>(11)</sup>

さらに氏は、教育運動における実践的な教育基本法擁護の課題について、「…教育基本法にかくあるから国民の教育権をこのように考え、教育の現実を変革していく実践と運動のなかから、現代における教育権の内実をつくりあげていくべきである」<sup>(12)</sup>と指摘している。

こうした持田の教育権論あるいは教育基本法擁護の視座は、現在においてもその意味を失っていないように思われる。とりわけ、教育実践の正当性の基準を教育基本法体制の枠内にもとめようとする現状においてはあらためてその原理的視点を再評価し展開していく必要があるように思う。

さて、以上のような持田の所論は、何よりも氏の近代公教育分析の結果において導き出されたものである。とすれば、氏の「国民教育論」に対する理論的批判の視座は、近代公教育論の整理においてよりいっそう明らかになるように思われる。ところで、持田の近代公教育論は氏の中心的な理論課題であり、60年代以降ほぼ一貫して論究されてきたものである。すでに部分的にはその視角について述べてきたのであるが、以下では氏の晩年における理論的展開をふまえて、その核心を抽出しておきたい。

氏は、近代公教育を「市民社会における私事としての教育の秩序を国家が保障する体制として特徴づけられる」<sup>(13)</sup>のものであると規定する。この規定は、氏の一貫した主張であったが、晩年、近代公教育の基本構造分析の方法として教育関係を経済的位相・社会的位相・政治的位相からとらえていくことを提起することと関って、より理論的な展開をふまえて修正されることになった。すなわち、近代公教育の政治的位相の

論究において、氏は、従来一般化していた近代教育がまず近代私教育として成立し、その後それが近代公教育として成立したという所論を否定する。そしてあらためて「近代公教育体制は近代教育成立のそのときからみられた」<sup>(14)</sup>と氏は指摘する。こうした論究の結果として、氏は近代公教育を次のように再規定するのである。

「近代公教育といわれるものは、……市民社会における市民個人の私事としての教育の秩序を『国家』の積極的助成措置によって保障したもので、近代私教育体制—『私事』としての教育を、もっぱら国家的物質的強制力によって秩序づけた体制と基本的に対立するというよりは、共通した一面をもち相互に補完し合う関係に立つものである。」<sup>(15)</sup>

近代公教育の氏のこうした把握は、「国民教育論」がその論理において近代教育の原則である「私事としての教育」を国家支配の対抗原理ととらえる認識方法を全面的に否定するものである。換言すれば、自由放任の原則によって国家的統制を最少限にすべきであると考えられた初期資本制社会における教育のあり方を理念化し、それに依拠して国家の教育支配を批判しようとする「国民教育論」は、その論理において教育の国家支配を精確にとらえられないのである。持田の所論に即して言えば、初期資本制社会における教育を不当に一般化し、それを教育理念にまで転化する「国民教育論」の理論枠組は、近代教育の現象論的理解でしかないということであろう。

ところで、「国民教育論」の理論枠組において教育の国家支配の問題がとらえられないとすれば、われわれはそれとは異なる方法において現実の教育をめぐる国家支配の問題を解かなければならない。その際、以上のような持田の「国民教育論」批判の視座は、あらためて論究

されるべき論理を内包しているように思う。さらに、そうした視座はわれわれが戦後教育をいかに理解するのかという現在の課題と関って深められ展開される必要があるようにも思う。

#### (四) 「国民教育論」批判の問題と課題

現在の教育情況と関って「国民教育論」批判の所論の提起した理論的視座を整理するのが本論文の課題であった。持田の所論を中心にした以上の行論においてその事が十分に果たされたと筆者自身考えていない。あらためて機会があれば果たそうと考えているが、ここでは本論文の課題と関連していくつかの問題と課題を最後に指摘しておこうと思う。

ひとつは、「国民教育論」批判の所論が国民国家における教育のあり方を問題にしながらも、その一面である国家内教育の問題性しか自覚的にとらえていなかったのではないかということである。このことは、すでに指摘されているように、「国民教育論」批判は〈国家内〉の問題にとどまらず〈国家間〉国民教育論批判の問題として立論されなければならないということである。<sup>(16)</sup>このことは、一国内における教育の問題を帝国主義的な国家関係の世界性においてあらためて把握するということである。こうした視点において、はじめて国民国家の教育における政治支配の構造とその差別・抑圧の構造とを理解できるように思う。

第二は、「国民教育論」批判の所論において、教育と国家の内在的規定性についての論究が十分ではなかったのではないかということである。誤解を恐れずに言えば、そこでは教育の内実や内在性の問題としてよりは、教育に対する外在的規定性が論じられるにとどまっていたように思われる。つまり、教育を再生産（経済的再生産、社会的再生産、文化的再生産）の問題とし

てとらえるまでに、そうした所論はいたらなかったということである。こうしたことと関って、最近の「再生産」理論の問題視角とその提起する内容は、それが教育において切り拓いた論理の思想性を十分にふまえて論究しなければならないであろう。とりわけ、その教育と国家の内在的規定性についての視角にわれわれは関心を払う必要がある。

ところで、現在「国民教育論」批判は国民国家における教育の問題性、つまり〈国家内〉教育としてしか実存しえない教育のあり方の批判として、その意味において国民教育批判として展開されねばならないように思う。そのことは、教育における〈近代〉の問題を問い直すことであり、近代教育の理念によって、換言すれば戦後教育の枠組においてその論理の屋上屋を架すことではないはずである。とすれば、「国民教育論」批判の所論とかわることで、今日、その視座からわれわれが読みとらなければならない論理はそうした方法意識であるように私は考える。

## 〔註〕

### はじめに

- (1) 『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）13頁。

### 一、「国民教育論」の展開

- (1) 以上整理した諸論のうち、(ウ)、(ニ)、(ヤ)については、ゼミでは取り上げなかった。
- (2) 『思想』1955年5月号、8頁
- (3) 同、10頁
- (4) 同、16頁
- (5) 同、19頁
- (6) 同、19頁
- (7) 同、18頁
- (8) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』、387～393頁。なおロックはともかくも、ルソーをこのように評価することは全くの誤りであると筆者は考

えている。

- (9) 同、408頁
- (10) 同、409頁
- (11) 同、411頁
- (12) 同、417頁
- (13) 同、444頁
- (14) 堀尾輝久・兼子仁『教育と人権』 31～32頁
- (15) 同、31～32頁

### 二、「国民教育論」批判の位相

- (1) 持田栄一「教育の現代的位相—批判教育計画への展望—」（『教育変革への視座』 田畑書店 1973年 所収）55頁
- (2) 同、55頁
- (3) 岡村達雄「現代公教育論」（社会評論社 1982年）86頁
- (4) 持田栄一「近代公教育の基本構造—その全面的変革への課題性」（『講座マルクス主義 6 教育』日本評論社 1969年 所収）105頁
- (5) 同、104頁
- (6) 持田栄一「国民の教育権とは何か」（兼子仁編『法学文献選集 8 法と教育』学陽書房 1975年 所収）124頁  
尚、同氏の「教育権」についての体系だった論稿としては『「教育権」の理論—教育行政の教育学への展望』（『東京大学教育学部紀要』 1973年第13巻）がある。
- (7) 同、125頁
- (8) 同、126頁
- (9) 同、126頁
- (10) 同、126頁
- (11) 同、132頁
- (12) 持田栄一「教育における管理主義批判の論理—『民主・国民教育論』についての一つの問題提起」（『持田栄一著作集 5. 教育変革の理論』明治図書 1980年 所収）12～13頁
- (13) 持田栄一『「生涯教育論」批判』（明治図書 1976年）47頁
- (14) 『持田栄一著作集 6. 教育行政学序説—近代公教育批判—（遺稿）』（明治図書 1980年）57頁
- (15) 同、57～58頁
- (16) 岡村達雄「戦後教育をどこで超えるか」（『季刊クライシス13』1982年 所収） 参照