

民主国民教育のアイロニー

田原 宏人

教育研究の「失敗」サブグループ ミーティング © 2004 年 9 月 10 日 慶應義塾大学三田キャンパス

目次

1 内向する民主教育	1
1.1 民主教育と教育学	1
1.2 民主教育と民主主義	4
1.3 内向しない民主教育コンセプトの例	7
2 シンボルとしての国民教育	9
2.1 国民教育というシンボル、その多義性	9
2.2 国民教育と民主教育	11
2.3 国民の教育権論へ	12
3 民主国民教育のアイロニー	13
3.1 民主国民教育の実体: 自主編成	13
3.2 民主教育の現場: 生活指導	14
3.3 ヴォスピターニエ	17
3.4 日本モデルへの寄与	19
4 結論と未決事項	20

➤.....

はじめに

「規範的教育論の岐路」と題した論文の PART 2「冷戦期教育学の遺産」において、わたしは、冷戦期教育学の内部に相反する理論仮説、教育的価値独立説と人類的価値普遍説が潜んでいると指摘した。そのうえで、二つの解釈・評価の可能性、二つの仮説が共存できないということに気づかない「理論の自殺」解釈、特殊な歴史的事情によって時務論を余儀なくさせられたという「政治的配慮」解釈、を示した(田原 1996)。本報告は、ダブル・スタンダード間の関係と当時の歴史的な特殊事情とに焦点を当てる。言い換えれば、研究と運動と教育の実態とを関連づけて記述する。そうすることによってこの三者の(成功・失敗)関係は直線的ではないということを示すのが眼目である。

報告タイトルに掲げた「民主国民教育」とは持田栄一(1978 年没)が教育学界の主流を名指すさいにしばしば口にしていた用語である。1960 年代から 1970 年代にかけての時期、研究と運動とは一種の混淆状態にあった。「民主国民教育」とは言い得て妙なので借用することに

した(ただし以下に述べることは持田の趣旨とは必ずしも重ならない)。まず、この絡まりをほぐしてみたい(とはいっても、話が前後したり、各所で交差したりで、かえって混乱を招くかもしれない)。そのうえで、民主国民教育論・運動の効果・帰結に(実証抜きで)言及する。

1 内向する民主教育

「民主教育」という用語は、たとえば後述する「国民教育」というそれに比べれば、はるかに非論争的な用語である。教育が民主的であるべきということは、いわば公約数として幅広い立場によって受け入れられているように見える。そのこのところをちょっと切ってみる。

1.1 民主教育と教育学

わが国には教育学という学がある、ということになっている。なるほど、日本教育学会という学会の会則には「本会の目的は、学問研究の自由を尊重し、教育学の発達普及につとめ、会員相互の研究上の交流を図るにある」とある。ちなみに、同学会の英語名称は The Japan Society for the Study of Education。study of education とはいづいぶん大様な言い方である。この大様さは最近の同学会の自己認識「総合学会」にはマッチする。いずれにせよ、教育学が学として成立しているのかどうかは今もって定かではない。

かつて、教育学の学としての独立を強く求めた研究者がいた。勝田守一である。森田尚人は勝田のこの独立指向を跡付け、その中心概念である「教育的価値」について次のような診断を下している。

勝田の理論構成のなかで教育的価値は教育学研究の探究すべき目標であるというより、経験的な論証を超えた超越的概念として、教育学の普遍的合理性を成立せしめる認識論的基準とされている。逆説的だが、教育的価値は教育学の「科学性」を成立せしめる概念的根拠として、ア・プリオリに前提されたもののなのである。(森田 1992: 8)

教育学が学としての独自性に固執しようとすればどうしてもそうなる。橋爪大三郎が述べているように、

そもそも正しさの規準がどのように与えられるかと考え、それをさかのぼってみると、循環してしまう

か、さもなければ、有限な手続きの後にそれ以上さかのぼれない、正しさの最終的な根拠に帰着してしまうかであることに気がつくであろう。この正しさの最終的な根拠（規準）のことを、権威（authority）という。・・・何が正しいかをめぐる正当化の手続きを厳密に遂行する知のシステム、たとえば宗教、哲学、法律学、科学、イデオロギーといった領域では、おのずからその正しさの原点としての権威が析出する。（橋爪 2002: 628）

だから、もし「民主教育」が教育（学）的に「正しい」とすれば、それはこの「権威」に照らして論証可能であるから、少なくともそう信じられているからである。

以下、教育的価値論が勝田のなかで明確化する時期に並行して書かれたいくつかの時論を検討する。そのさい、当時の歴史的状況において教育（学）自立指向を促した政治的判断と、そのもつ政治的・研究的含意に着目する。

論文「国民教育の課題」（1955）のなかで、勝田は「自由主義的原則を実質的な国民教育のとりでとする」（勝田 1955a=1973: 207）よう呼びかけている。自由主義の第一原理は「教育の価値や内容に対しては禁欲的な自己抑制の態度をとる」（勝田 1955a=1973: 193）ことを国家に要請する。そのような原則にもとづく「国民教育が分裂と対立を経験する」（勝田 1955a=1973: 207）のは必然である。こうした「分裂と対立」は、「この原則を採用させた市民社会そのものの中に生み出された分裂と対立によるもの」（勝田 1955a=1973: 208）ものであった。それらは、第三階級 vs 第四階級、保守 vs 進歩、「個人的要求の差異」を反映したものともなされている。勝田は自由主義者としてこの事実を受け入れる。それにたいして、「国家による国民教育の統制」は「自由主義的原則を無力なものにしようとする」がゆえに批判される（勝田 1955a=1973: 208）。そしてそのような「反動的」と称される動きの底に勝田は「ニヒリズム」を、それと協同する要因として「政治的無関心や機会主義」を見いだす（勝田 1955a=1973: 209）。この「ニヒリズム」に対抗するために、「教育における保守的と進歩的との対立は・・・少なくとも共通の課題を見出すことが必要だ」ということが主張される（勝田 1955a=1973: 210）。こうして「ニヒリズム」に対置されるのが「ヒューマニズム」である。端的には「人間的価値を国民教育の内容とする」（勝田 1955a=1973: 210）ことである。

素朴な疑問。「自由主義原則を国民教育のとりで」にするのだったら、それを対置すればいいのでは？ どうもそれでは済まないらしい。勝田は言う。「私たちの国民教育が、自由主義的な原則を守り抜くという課題は、自由主義的な原則そのもののためというよりも、私たちの民族がおかれている歴史的な状況に照応して」おり、したがってそこから導き出される「教育の自由主義的な原則を守ることの実質」は「民族に対する教育の責任を考えるとことである」（勝田 1955a=1973: 210）。この論文の収められた著作集の解説を執筆している大田堯によれば、この部分は「近代が生み出した「教育の自

由主義的原則」の発展的な理解」（大田 1973: 557）とのこと。

しかし、同じ年に発表された別の論文「国民教育について」を読むと、上に述べた自由主義にたいする勝田のスタンスは、その「発展的な理解」というよりもその「限界の認識」に促されたものなのではなかったかという推測も成り立つ。勝田は、「教育の自由主義は、それ自身の中に困難な問題をもっている」（勝田 1955b=1973: 240）と述べ、先の自由主義の第一原理についての記述のトーンも抑えめである。

けれども、こうした自由は、じつは、形式的なことである。形式的だから、だいいじではないということはない。この形式が、ほんとうに守られるためには、その実質がそれを守るだけの力をそなえていることが必要になる。／ところが実質ということになると、ひとりひとりの親たちやひとりひとりの子どもがもっている希望や願いは千差万別である。また教師がなにを真実と信ずるかも千差万別であり得るわけである。だから、教育の自由主義は、実質的には教育の無政府主義にならぬともかぎらない。また、親たちの願いと教師の考えとは必ずしも一致しない。千差万別の親たちの願いと、これまた千差万別でもあり得る教育（「教師」の誤植か？＝引用者）の考えとがそのまま一致するのを願うのは奇跡に近い。（勝田 1955b=1973: 240-241）

教育がリベラリズムのアキレス腱と呼ばれる所以である。

だから、現実には自由主義であろうとなかろうと、公教育はある共通性に貫かれた国民教育として成立して来たのである。それは、現実のいろいろな条件から、必然的にそうならないわけにはいかない。（勝田 1955b=1973: 241）

ところが当時の国民教育はその「内容それ自身」がはっきり「分裂」していた。すなわち、国民教育の「実質」は多様な価値の無政府的な分立でもなければ、何らかの共通性に貫かれているわけでもなく、二極対立であった。そのことを勝田は旭丘中学校調査の「教訓」として受ける。

この二つの対立に目をおおうことは、教育を現実的に考えているものにはできないことである。だから、教育の実質について、教育の自由を守ることとは、このような対立の中で、自由の意味を考えることに連っている。このことを無視して、形式的に教育の自由といっても無意味である。対立の一方が権力に結びつき、支配的な力をもっていること、これに対して、守るべきものを守るという自由である。（勝田 1955b=1973: 248）

「抵抗する自由」（対立項の非権力サイドに立つ）からさらに「積極的な方向」（「すべての子どもの幸福をめざす」）へと議論は進む。

この（国民教育の実質を形づくっている＝引用者）対立は階級的なものと関係しているが、国民教育が、階級教育に止まってしまうなら正しくないのではないか。階級対立が経済的の基礎から、政治権力の対立として現われているのはいうまでもない。教育の領域にも、この対立はそのまま反映する。しかし、教育が、国民の教育として、国民の形成にしたがうものだとすれば、階級の問題をうちに含みながら、もっと広い基盤を国民的な統一にもとめなければならないという意味で、国民教育の方向づけが求められる。「すべての」子どもたちの幸福というようなことばが、単に形容的なものでないなら、「すべて」ということの実質が発見されなければならない。（勝田 1955b=1973: 256）

階級は定義により部分を覆うにとどまるが、「権力のニヒリズム」はすべての国民を実質的な危険にさらす。したがって、

そういう権力のニヒリズムに対して、はじめて、すべての子どもの幸福をめざすという、教育の統一的な方向が見出されるのではなかろうか。／国民教育の要求は、ヒューマンイズムの支えとして、生まれて来るものである。親たちの願いや、苦しみからの解放の希望に教育が根ざしているヒューマンイズムである。だから、そういう教育は国民的であり、国民の自立とその繁栄とをめぐすはずである。（勝田 1955b=1973: 257）

以上の議論には権力は不当だという認識がたしかにある。しかし、権力のニヒリズムにヒューマンイズムを対置するという批判は、タイプとしてはイデオロギー批判にとどまる。政治的批判でも教育学的批判でもない。勝田の学問スタイルから推して、彼がこのことに不満を感じていたと見ることもあながち的はずれとは言えまい。というのも、自らのイデオロギーの正しさを「証明」するために、何らかの「権威」に依拠することを彼は嫌がるだろうから。また、だからといって、「原水爆使用をともしなう戦争さえも肯定するニヒリズム」の「危険が私たち国民すべてに共通している」という蓋然的な経験の反射として、いわば他力本願でというかコンティンジェントなかたちで自説を擁護することには甘んじておられなかっただろうから。3年後に「教育的価値」を定式化した論文「教育の概念と教育学」には次のような記述が見られる。

われわれは、反動的な政治が、そのイデオロギーにおいて、人間的価値を否定することだけではなく、それが教育的価値そのものと矛盾し、教育そのものの否定を招かないではおかしいという事実によって、教育の名において、これを告発する。この告発の権利は、蓄積された教育的価値から由来する。（勝田 1958=1973: 441）

教育的価値を中核とする教育学の成立を待って批判は完成する。

リベラリズムと教育が相性が悪いということ、そのことについての勝田の記述についてはすでに見た。端的に言えば、「自由主義の原則は、公教育という現実の場では、さきにもみたように、分裂のままでは、教育活動を成立させない」citep[256] 勝田 1955b。そこで自由主義原理に制約が課される。この制約もまた教育的価値の名において正当化されうるのであろう。

さて、デモクラシーと教育も実は相性が悪い。しかし、勝田には権力の正統化装置としての民主主義それ自体にたいする本格的な言及はない。もちろん彼が民主主義に言及していないわけではない。むしろ大いに論じている。だが彼は民主主義の困難を別のところに見ていた。国民意識の問題である。彼は当時のわが国の状況を第一次大戦後のドイツと重ね合わせる。

これは、ヴェルサイユ条約以降のドイツ共和国における精神的風土とひじょうによく似かよっているように見える。ドイツの民主主義は、西欧（アングロサクソンやラテン諸国）のものという形で学ぶという態度が強烈であった。民主主義がたとい信奉者によってよいものとされても、それが外来のものと認められるかぎり、国民意識は、それを支える情熱に欠けるであろう。・・・ドイツの国民意識が、かえって民主主義の否定に自己を見出したのは、私たちにとってはかけがえのない教訓である。（勝田 1955b=1973: 235）

ここから、「単に形式的な政治の原則ではなく、倫理と文化と教育との領域においてその内容を創造」することが「われわれにとって」の課題となる（勝田 1957a=1973: 267）。そのうえで「民主主義教育」の方向性として三点が明示される。第一に、ナショナリズム（「国民のひとりひとりの自由と安全への要求を内実として含む」）、第二に、世界平和主義（「日本国民のナショナリズムに普遍的正義を内在化させる道を開く」）、第三に、「近代的技術の発展と国民的倫理との結合」（勝田 1957a=1973: 268-270）。このように民主主義の問題が統治形式の問題から区別され、「国民の思想と倫理の問題」として把握されるとき、勝田によればこの問題は「単に政治の問題ではなく・・・高い意味において政治的である」とされる（勝田 1957a=1973: 269）。

勝田は「民主主義を教育で守るために」（1960）という論考を、民主主義に「手ひどい重傷を負わせた当の人物が「民主主義」を説教しているのを聞くと、その怒りが二倍にふくれ上る」（勝田 1960=1973: 468）と熱く語るところから始め、「こういう人物を総理大臣にした私たち国民を育ててきた教育について深く考えるのである」（勝田 1960=1973: 476）と締めくくっている。そのときわが国には果たして民主主義は存在していたのか。勝田は書く。「国民の怒りが瀕死の民主主義を前にして、ふくれあがっている」（勝田 1960=1973: 474）。しかし、「瀕死」に迫りやっ当の人物は民主主義的手続きに則って国民によって選ばれたのである。だからこそそうした「国民を育ててきた教育について深く考える」

(勝田 1960=1973: 476)。

ここには二つの国民と三つの民主主義が区別されずに混在している。このままでは少なくともわたしには理解不能である。筋が通るように整理してみよう。

まず、岸信介を選ぶような国民 (A) と、岸の所業に怒る国民 (B) がいる。実態として分裂。このままではどうしようもない。勝田の国民教育にとって国民は「すべて」であり一つである。そうでなければそれは階級教育となる。未来の国民を (C) とする。国民教育は国民 (C) を育てる。

次はこの国民教育と民主主義との関係である。岸によって瀕死の状態に陥っている民主主義 (X) と、岸が説教する民主主義 (Y) と、そして岸を総理大臣にした民主主義 (Z) がある。(X) と (Y) とは明らかに対抗的にとらえられている。他方、(Z) は (X) および (Y) とタイプを異にしているように見える。(Z) は権力の正統化装置としての民主主義を指している。では、(Z) から区別される (X)(Y) は何なのか？ これを理解するのに「反動教育」(1957) がヒントになる。

教育は、社会的な仕事である。社会的な仕事に意味を与える思想は、抽象的な価値概念を指標とする。それは仕事の意味づけと方向づけの役割を果たす。ところが、反動思想期場合には、個人の現実的経験から遠くはなれたシンボルの操作によって、教育の具体的で合理的な行動の意味を結果において、無にしてしまうという性格をもっている。(勝田 1957b=1970: 571-572)

かつては、伝統的シンボルそのものが、権力と表裏をなして働いた。現在はたしかに事情はちがっている。したがって、新しい手段は、たえずちがった条件の下で用意される。一般に、高度に抽象的なシンボルの助けなしには、個々の経験や行動に地平の広い意味と方向を与えることはできない。しかしその抽象の次元での観念を、現実の子どもたちや青年たちの成長の可能性や国民生活の現実から生まれる教育的課題に対比して、その行動的な意味をたしかめることの困難さが、シンボルの反動的操作を容易にする。(勝田 1957b=1970: 573)

これからの反動的教育思想は、国民の意識のメカニズムをはかりながら、起源を異にするシンボルの操作という複雑な姿をとってあらわれるであろう。／いずれにしても、反動教育は、まず、多義的なことばを意識的に選び、それを利用して、教育の現実の問題を掩うというところからはじまる。・・・現在ののように、教育的視野が国際的にならないわけにはいかない場合には、西洋起源の教育思想の伝統的諸観念を、その歴史的條件から切りはなしてこの目的のために役割を果たせることも予想できる。それは影響をめざす相手次第であろう。(勝田 1957b=1970: 574)

(X) および (Y) の民主主義は、「社会的な仕事に意味を与える思想」の「指標」となる「抽象的な価値概念」もし

くは「高度に抽象的なシンボル」であり、その抽象性・多義性ゆえに「操作」の対象となりやすい。それが「反動性」を帯びるか「進歩性」を帯びるかは「シンボル」によって指示されるもの次第である。勝田は前出「民主主義を教育で守るために」のなかでそうした指示されるものを明示し、その「仕事」を「教育における民主主義のたたかい」と呼んでいる。民主主義というシンボルによって指示されているもの（たとえば、科学の基礎を身につけさせる、芸術文化への感受性を育ててやる、労働の意味を把握する能力を育てていく、才能を見いだし育ててやる、相互に高めあう集団をつくりあげることなど (勝田 1960=1973: 475)、当然これらは教育的価値を含んで成立する）が教育という「仕事」の実質を構成すべしというのがここでの主張である。勝田の表現では、それは、「民主主義のための教育というよりも、民主主義的教育」である (勝田 1960=1973: 475)。

最後に (Z)。権力の正統化装置としての民主主義 (Z) は勝田も言うように「形式的な政治的原則」である。それは徹頭徹尾「形式的」である。すなわち、「民主主義にとって重要なのは、その内部に、所与の権威をどのようなかたちであれ存在させないことである」(橋爪 2002: 629-630)。「民主主義は何らの政治的内容も持たず、一つの組織形態にすぎない」(Schmitt 1926=1972: 34)。だが、内容をもたないということはただちに「高度に抽象的」であることを意味するわけではない。したがって、民主主義に即して検討されるべきものがあるとすれば、それは「民主主義それ自身は単なる形式としていかなる価値をもつか」(Schmitt 1926=1972: 34) という問題であろう。しかしこの問いは問われなかった。問われたのは、形式的な民主主義がもたらしている帰結であり、さらにまたそうした民主主義システムの外部にありその帰結を権威づける国民の意思であった。もっとも勝田にしてみれば、それこそが民主主義が直面している課題であった。彼は石川啄木の「閉塞の時代」を引きつつ言う。

われわれ日本人が、民主主義を、形式的なものとしてでなく、自らの進歩と創造と運命打開の希望に支えられた生活の理想として把握することがなくては、おそらくわれわれは半世紀前のかの詩人の告白を繰り返すことになる。そこに、われわれにとって、民主主義が、単に形式的な政治的原則ではなく、倫理と文化と教育との領域においてその内容を創造しなければならないという困難な課題に直面している理由がある。(勝田 1957b=1970: 574)

以上の議論の筋は教育学として一貫している。民主教育とは少なくとも教育的価値に合致していることを必要条件とするような教育、その意味で教育学的に正しい教育のことである。

1.2 民主教育と民主主義

それにたいして、民主主義は本来、決定の正統性を担保するための仕組みであって、正しさを約束するものではない。「決定が正しいかどうかということと、その決定が正統かどうかということは、別問題」(橋爪 2001:

91)。もちろん決定の質は高ければ高いほどよい。決定に参加する「国民の意思の質」を高めるのはその一つの方途ではある。しかし、この方向性には、もしそれが完全に成功したあかつきには（国民の意思が高いレベルで一つに収斂してしまうと）、究極的には民主主義を不要にしようという可能性が（論理的には）伏在している。もちろん、そんなことは現実には起こりえないし、起こってはならない。「具体的には、大衆は社会学的にも心理学的にも異質である」（Schmitt 1926=1972: 35）からであり、この多様性は基本的には尊重されなければならないからである。したがって、決定において確保されるべき質（何らかのレベルにおける）が問題となる。だが、民主主義による決定によって確保されるべき質を事前に・直接に・実質的に設定しようとするとき、彼女/彼らはもはや民主主義者ではなくなる。さもなくば、民主主義者として、ルソーに倣って、「一般意思は、つねに正しく、つねに公の利益をめざす。しかし、人民の決議が、つねに同一の正しさをもつ、ということにはならない。人は、つねに自分の幸福をのぞむものだが、つねに幸福を見分けることができるわけではない。人民は、腐敗させられることは決してないが、ときには欺かれることがある」（Rousseau 1762=1968: 46-47）と言うしかない。

決定の質を損なう要因にはいろいろある。たとえば、旧教育委員会法のもとで実施された教育委員選挙がいわゆる「ボス支配」に陥ったのにはさまざまな要因が作用していた。また、わが国の国政選挙の現行形式が可能な限り最高の質の決定をもたらすものだと考えられない。かといって完全比例代表制が絶対だとも言い切れない。つまり、民主主義という「単に形式的な政治原則」の具体的なあり方それ自体が吟味され決定されなければならないのである。教育の組織形態としての民主主義という問題は残された。誰かが拾い上げるまではそこにある。本来ならばそれを拾い上げてよさそうな研究者（たとえば教育行政学研究者）はどうであったのか。

現実政治により近い位置に立つこの分野においては、「正しさ」と「正統性」をめぐる困難はより直接的にあらわれる。宗像誠也の発言の変遷をみてみよう。教育委員会論から教育権論へと語られる宗像の転回劇の一幕である。

・・・実は私自身も、教育委員会法ができる当時は、現職教員の立候補には反対しました。教育委員会は教育職能団体の利益代表機関であってはいけないと思ひまして、アメリカでいわれている通りに、それは教育を受ける方の市民の意志を代表すべきだから、いわゆる素人委員主義が正しいと思っていたのです。その点で教員組合の人たちと論争したこともありました。／・・・／ところがその後私は考えが変わりました。・・・素人委員の方がすじは通っているのだけれども、日本の現状からする時務の論としては、これを字義通りに貫徹することはまずいと思うようになったのです。つまり国民の教育に対する関心も識見も低い、また一般に民主化されていないという現状では、教師の意志が濃厚に代表され

る方がいいのだと思うようになったのです。プロフェッショナル・リーダーシップ（専門家の指導性）とでもいいますか、現在の転換期にはそれが必要だと思います。／もっとも、その後の実情をみると、教員組合代表の教育委員のやり方がまずくて、あまり露骨に組合意識を発揮して、素人委員を辟易させたり、会議戦術で押し切って憎まれるような場合もあったりして、啓蒙的といいますか、一般市民と一緒にやっていくという点に欠けるところもありますので、まずいのです。（上原・宗像 1952: 229-230）

啓蒙ということばは敬遠されている。もちろんその気持ちはわかる。たとえば教師が父母に上からものを教えてやる、という態度をとるのはまずい。しかし現実的にみれば、実際に大衆は迷蒙のなかにいるとみるべき現象があるのは否定できない。その迷蒙から一步一步解き放す仕事となさなければならない。・・・／・・・／素朴な父母の願いのなかにひそむ、ほんとうの父母の願いを引き出すのだ、というふうにもいわれるが、どうもややこしいことだ。時と場合によって、いろいろ手の込んだ表現をする必要があることを否定はしない。しかし、現実的にいえば、要するに父母、大衆が智慧をもたなければならない、その意味で教育されなければならないのだ。人間の尊さ、という思想教育が必要なのだ。（宗像 1957=1974: 276-277）

真理の代理者たることは、親一般には期待できないことである。真理の代理者たることは、そのことを専門職業とする人を必要とする。それが教師だと私は考える・・・／・・・教師の、真理の代理者としての教育権は、親の教育権に、ある場合には、対抗するものである。親にはわからずやもいるし、恣意によって子を教育しようとするものもある。教師は、時として、このような親に、真理の代理者として対抗しなければならないこともあり、また、親に真理を伝え、説得しなければならないこともある。（宗像 1961: 96-97）

素人（親）にたいする教師の優位性は条件付きのものから無条件のものへと、当初は「時務の論」として語られていた便宜が「真理」へと昇格している。同時進行で熟しつつあった「教育の自律性」とか「教育的（方法的）価値」をここに加味するといっそう完璧になる。国民の教育権論の誕生である。理論と運動の関係からみれば、「教育権理論の生成は、その時点で教育民主化の主体として「民主的教師」が想定されたことの結果なのであって、その逆なのではなかった」（黒崎 1992: 42）。問題は解決されたというよりもむしろ消去された。ここで問題とは「正しさ」と「正統性」との間に横たわっているそれであり、カール・シュミットが指摘するように民主主義に本来的につきまとっているそれである。そして、それに取って代わるように登場した課題が「同一化」である。

シュミットによれば、民主制 Demokratie は論理的に

は同一性 Identität に依拠している。「統治者と被治者、支配者と被支配者の同一性、国家的權威の主体と客体との同一性、人民 Volk と議会におけるその代表との同一性、国家とその時々投票する人民との同一性、国家と法との同一性、最後に、量的なもの（数的に現れた多数あるいは全員一致）と質的なもの（法律の正しさ）との同一性」（Schmitt 1926=1972: 37）である。しかし、「いかなる瞬間にも現実に存在しているような絶対的、無媒介的な同一性を樹立することは決してできない」（Schmitt 1926=1972: 37）。とするならば、「すべては（人民の）意志がいかにして形成されるかにかかっている」（Schmitt 1926=1972: 38）。かくして同一化 Identifikation が課題として浮上してくる。

いわゆる民主的諸原則に基づいて女性参政権を支持し、しかもその結果、多数の女性が民主的には選挙をしないということも起こる。そのとき、国民教育 Volkserziehung のあの古い綱領が繰り出される。すなわち、正しい教育によって、人民は、自らの意志を正しく認識し、それを正しく形成し、正しく表現するように導かれうる。これは実際には、被教育者の欲するであろう意志の内容もやはり教育者によって決定されているということを度外視しても、教育者が自らの意志を人民のそれと少なくとも当面は同一視するというにほかならない。かかる教育理論の帰結は独裁であり、これから先さらになお創り出されるべき民主制の名における民主制の一時棚上げである。これは理論的には民主制の廃棄ではない。だが、このことに留意しておくのは重要である。というのは、独裁は民主制に対立しないということをそれが示しているからである。このような独裁によって支配される過渡期の間も、民主的な同一性が支配的でありうるし、人民の意志のみが決定的な標準でありうる。この場合に、もっぱら実際的な問題は同一化にかんする問題、すなわち、人民の意志を形成するための手段を誰が操るのかという問題にかかわっているということが、とりわけ目立ってくるということは言うまでもない。（Schmitt 1926=1972: 39-40）

宗像の主張は、ここでのいささか過激な物言いを使えば、普遍的真理による独裁である。真理は、教育者と被教育者の間でいわば第三項としてはたらき、両者の意志の究極的同一性を保証するものとして立ち現れる。したがって、真理が究明されてさえいれば、意志の事実上の不一致およびその処理は問題とならない。少なくとも落とし所はつねにすでに決まっている。

しかしながら、不一致の事実依然として残る。同一化は持続的な課題であった。五十嵐頭は戦後の教育改革を振り返りつつ次のように書いている。

民主的な日本建設の課題を負う国民が、その達成にさきだって同時に、そのための民主的主体を教育するというのは一見悪矛盾であった。悪矛盾をどうしてたち切るかという性質は、こんにちの民主的

教育の努力にもひそんでいる。（五十嵐 1975=1976: 166）

ここで言われている「悪矛盾」は、典型的にはすでに示したように戦後当初に宗像誠也が対峙した基本問題であり、また同時に、教育委員会論から教育権論へというその後の彼の転回を余儀なくさせた難問でもあった。では、当時における「民主的教育の努力」はこの問題にどう対処しようとしていたのであろうか。一言でいえば、それは教育の外から内へと表現されうるものであった。

1969 年から 1970 年にかけて『講座 現代民主主義教育』（青木書店）が刊行された。その第 1 巻に寄せた論文の中で、五十嵐は、これまでもっぱら「教育と国家の関係、もしくは教育の制度的運営にたいする国民の参与の形式として、考えられてきた」民主教育を「教育価値」として位置づけ直す（五十嵐 1970a: 15）。民主教育は「いわば教育の外にあって、なんらかの教育価値の実現を推進するものとしてでなく、教育活動の内部に立ちいって、生きて働かねばならない」（五十嵐 1970a: 14）ものとして位置づけられ、「民主主義が教育過程の内部にはいること、それが問題なのである」（五十嵐 1970a: 15）と説かれる。

「民主的」が教育運動の接頭辞であった当時において、「教育価値としての民主教育」という「奇異にみえるかもしれない」表現を敢えて採用した五十嵐の意図は「民主教育（論）と現代社会の教育学理論との接触」にあった（五十嵐 1970b: 367）。ここで「教育学理論」として意識されているのは、勝田守一と堀尾輝久によって体系化されたそれ、教育的価値を鍵概念とする教育の自律性の主張である。さらに、「深化」した国民的教育権論がそこにオーバラップしてくる。

国民的教育権、あるいは権利としての国民教育の理論が、国民教育の価値領域にたいする抵抗から、民主的主体形成の自覚に進んでくるにつれて、どうしても、この教育権論じたいのうちにふくまれていた価値観は、教育実践のうちに働くべき教育的価値として積極的に展開せざるをえない。教育価値としての民主主義教育という言い方をしたのはこのためであった。（五十嵐 1970a: 32）

明らかなように、ここで指向されている民主教育は、シュミットのいう「同一化」の一プロセスを担うものとして構想されており、成功すればそれは「独裁」をもたらす。独裁とは教育的価値に従って行為することであり、「親の委託」に応えるということの別の表現である。

自律性は指導としての性格を放棄することはできない。したがって教育は、権力に対して自律を要求すると同時に、子どもや親たちに対してもまた、指導を有効にはたすために、自律的なのである。（勝田・堀尾 1958-1959=1992: 327）

ここにおいて、堀尾は「子どもの発見」の先駆者としてのルソーだけでなく、ジャコバン主義に理論的支柱を

与えたルソーにもまた忠実であることがわかる。ふたたびシュミットを借りれば、

いかなる場合にも、人民の意志がすべての（未成年者をも含む）国民 Staatsbürger の絶対的に一致した意志でありえないとすれば、多数者の意志と少数者の意志のいずれを人民の意志と同一とみなすかということ、抽象的な論理にとっては、本来なんらちがいのないことである。（Schmitt 1926=1972: 37）

理論的にも、また非常時には実際上も、民主制は、ジャコパンの論拠、すなわち少数者と人民との決定的同一化にたいして、また量的なものから質的なものへのその（人民＝引用者）概念の決定的な転化にたいして無力である。（Schmitt 1926=1972: 43-44）

ひょっとしたら、理論的には、それ自体教育的価値と認定された民主教育こそ、あの教育的価値独立説と人類の価値普遍説とを結ぶミッシング・リンクとは言わないまでも、少なくとも両者の齟齬がもたらす論理的打撃にたいする緩衝剤ではあったのかもしれない。いずれにしても民主教育は教育過程に内向する（この内向した民主教育がいかなるものであったのかについては後述）。

1.3 内向しない民主教育コンセプトの例

ここで参考までに、上述のものとは趣を異にする民主教育のコンセプトを紹介しておこう。

エイミー・ガットマン流の民主教育におけるキー・コンセプトは非抑圧と被差別であり、彼女によればこの二つは民主教育の必要十分条件である。頭数デモクラットと strong democrat および有向デモクラット directed democrat からの反論を想定しつつ彼女は自らのコンセプトを擁護する。引用長くて恐縮。

小学校の民主的諸目的は、民主的コミュニティに力を与えるだけではなく、それらコミュニティに制約を課す。しかし、それは、親の選択とカリベラルな自律性とか保守的な徳の名においてではない。デモクラシーそれ自体の名において、非抑圧と非差別という原理が民主的権威を限界づけるのである。・・・

・・・非抑圧と被差別という制約は・・・民主教育の理想を樹立するに必要にして十分である。いずれの主張も論争的なものである。「頭数」デモクラットであれば、それらの制約は不必要であると言うだろう。すなわち、多数派の意思決定が抑圧的であり差別的であろうとも、多数派が教育をコントロールしている場合にはつねに、民主教育の理想は満たされている、と。デモクラットたちが多数決による意思決定の正当な結果に制限を設けるかぎり、頭数デモクラットは、そのような人々は自分が護ると公言しているまさしくそのプロセスを貶めているのだ、と論じることになる。

先の制約にたいする頭数デモクラットの批判が有無を言わさぬ説得力をもちうるとするならば、それは次の二つの場合に限られる。(a) 多数決による意

思決定が、われわれがデモクラシーをめぐる重んじるもののすべてである場合。(b) デモクラシーが時間軸に沿って拡張しない場合。われわれはデモクラシーを重んじるが、それは主要には、何が正義に適うのかを決める純粋な手続きとしてでもなければ、（何らかの非手続き的な基準によって決められる）正義を保証する完璧な過程としてでもない。むしろ、コミュニティが自らのために、そしてコミュニティの子どもたちのために何を重んじるのかを発見する最善の方途であるがゆえに、われわれはデモクラシーを重んじるのである。もしもデモクラシーが時間軸に沿って拡張しないのであれば、われわれは、任意の特定の時点において、集合的に熟慮・討議 deliberate し、しかる後無制約の多数決ルールを適用することによって、コミュニティが重んじるものをもっともよく発見することができるかもしれない。デモクラシーのもつ時間的様相は、多数決ルールによってもたらされる結果が、将来において市民の熟慮・討議能力を制約したり、あるいは将来の熟慮・討議に十全に参加することから市民のある層を排除したりすることによって、将来の意思決定を非民主的なものにしないかどうかを問うようわれわれに求める。教育政策は熟慮・討議の能力さらには熟慮・討議への要求をすら窒息させてしまうことができるがゆえに、教育に関して意思決定の問題を問うことはなお一層差し迫った課題である。

「有向」デモクラットは先の二つの制約を必要条件としては受け入れるが、それらが十分条件であるという主張を拒絶する。「一般意思はつねに正しい」というルソーの主張は、実際の民主的意思決定にたいして設けられるさまざまな条件や制約のすべてが通告されないかぎり、にわかには信じがたいように思われる。有向デモクラットは、自分たちの意思決定を一般意思についてのルソーの理想 — それはつねに正しい — に到達させるために、教育をおこない、それから民主的諸機関に制約を課するという追加の手立てを思い描く。しかし、教育がきわめて巧みに操作されたとしても（エミールためにルソーが推奨する教育を見よ）、また一連の制約がきわめて巧妙に考えられたとしても（ルソーが立法者に推奨したそれらを見よ）、正しい結果が保証されうるわけではない。最善の民主的機関であっても、最善の陪審がそうであるように、たとえその意思決定が抑圧的でも差別的でもない場合ですら、時として誤りを犯すであろう。それでもなおルソーの立場は依然として手強い挑戦を突きつけている。結局のところ、多数派の犯す誤りは（陪審員たちのそれがそうであるように）深刻であり、またそれらの誤りは、それを犯す者たちにだけは損害を与えないのである。もしも、つねに正しい一般意思を社会が実現できるような方途を政治哲学が思い描くことができるならば、なにゆえに政治哲学はそうした誤りを認可しなければならないのか？

もしも民主的意思決定がもたらす正しい結果に到達するための手続きとして重んじられるのだとしたら、有向デモクラシーの立場はもっと強力になるだろう。しかし、陪審裁判とは異なり、デモクラシーは、正しい結果に到達することができるというデモクラシーのもつ可能性よりもはるかに大きな価値を有している。さらにまたデモクラシーは、社会がその本性とは無関係な知性 — ルソーの立法者がそうである — によって統治されるのではなく、社会が自らを統治することを可能にするという点においても価値がある。**デモクラシーが自らを統治すべきであるとするならば、それらのデモクラシーには自らの子どもたちを教育するさいに誤りを犯す余地が残されていなければならない。**もちろん、それらの誤りによって、一部の子どもが不利に差別されたり、将来において他者が自らを自由に統治することを妨げられたりするようなことのない限りにおいてである。非抑圧と被差別という原理の約束はまさしくこのようなものである。すなわち、頭数デモクラシーを支持するが、多数派の横暴を許したり、将来における自己統治を犠牲にしたりしない。(Gutmann 1999: 95–97)

太字は田原によるものだが、有向デモクラシーが峻拒されていることは確かだ。したがって、その影がつきまとうわが国の民主教育論とは明確に一線を画している。それにたいして、頭数デモクラシーはこれだけ骨抜きにされてもまだ支持されていると言えるのか？ 上記を読んだだけでと苦し紛れとの印象が拭えない。その辺を（ガットマンに即して）もっときちんとしておきたいければ、Amy Gutmann & Dennis Thompson (1996) を読むべし。

さて、ガットマンの民主教育論においても、民主教育は教育の内部過程に入り込む。たとえば、小学校の主要な目的は「デモクラティックなキャラクターの発達」に置かれる (Gutmann 1999: 127)。しかしながら、その場合も上記のデモクラシー・コンセプトは維持される。非抑圧、被差別、将来の自己統治、そして誤りを犯す余地。カリキュラムや what constitutes a good education については同書「エピローグ」を参照。二股膏藥（死語ですかやっぱ）ではなく中間の細いロープを踏み外すことなくデリケートなスタンスを維持するのは至難の業。

Deliberative Democracy (DD) に定訳はまだない模様。見かけただけでも「熟慮民主主義」「熟議民主主義」「協議(的)民主主義」「討議民主主義」「審議民主主義」。ガットマン・トムソンの DD については旗手俊彦 (1999)。もちろん闘技民主派たるシャンタル・ムフは討議民主派を強烈に批判する。

私は、この道徳による政治の転位のなかで政治理論が生じさせつつある有害な影響について特に関心をよせている。実際に、「審議的民主主義 (deliberative democracy)」の名のもとで議論のタームを急速に

押しつけつつあるアプローチの主要な主義のひとつは、政治的諸問題は道徳的な性質のものであり、それゆえに合理的処理が可能だというものである。そのような見解によれば、民主主義社会の目的は、すべての利害関係者にとって等しく公正な見解を体现する諸決定の創出をねらいとするような適切な審議的手続きをとることで達成される合理的な合意の形成である。そして、そのような合理的な合意の可能性を疑問にふし、また、「政治的なもの」はだれもが常に不一致の発見を合理的に予期するであろう領域であると主張する人々すべてが、民主主義の可能性を掘り崩していると非難されるのである。(Mouffe 1999: 248)

ところでチャーター・スクールの「民主的潜勢力」を力説するステイシー・スミスの議論が立脚しているのも DD である。「DD は、リベラル／コミュニタリアン論争の従来の二分法を調停しようとするとともに、多元主義の挑戦に挑戦しようと試みるものである」(Smith 2001: 45)。DD とはそんなに冴えたやり方なのか？ 手に余るテーマだから、この根本問題についてはとりあえず無視。

ガットマン・スミスのラインで指摘しておきたいのは次のこと、すなわち、彼女たちの民主教育論は、教育過程の外と内を行き来するということである。

ふたたびガットマンから始める。彼女は「新しい民主教育論」が必要だと言う。じゃあ「古い」のは？ デュウイのそれである。彼女は『学校と社会』冒頭に記されたかの有名な個人主義批判に同意を示したうえで、続く一節、「もっともすぐれた、もっとも賢明な親がわが子に望むところのもの、まさにそれこそをコミュニティはそのすべての子どもたちのために望まねばならぬ」に疑問を呈する。

デュウイのねらいは称賛に値するけれども、個人主義を乗り越えるために、もっともすぐれた、もっとも賢明な親がわが子に望むところのものを、コミュニティが望まねばならぬものへと移し替えるのは、教育にかんするわれわれの視野を広げるやり方としては受け入れがたい。(Gutmann 1999: 13–14)

なぜか？「市民たちの同意なき教育の道徳的理想の押しつけは、自由主義的なもの、保守的なもの、いかなる理想であろうと、民主主義を転覆させてしまう」からである (Gutmann 1999: 14)。かくして民主教育の理論を樹立することが課題として据えられ、その理論の焦点は端的に「意識的な社会的再生産 conscious social reproduction」に当てられる。ただし、これはわが国の教育（学）界で渴望されていた「民主的主体形成」をめざす民主教育論よりも広い範囲をカバーする。

教育の民主的理想が意識的な社会的再生産のそれであるからには、デモクラシー理論は、諸個人による熟慮的な教育実践 practices of deliberate instruction と、少なくとも部分的には教育的諸目的のために設

計された諸制度の教育的影響力 *educative influences of institutions* とに焦点を当てる。(Gutmann 1999: 14)

要するに教育の内と外、両方に目を配るというわけである。

スミスにあっては、*distribution, governance, and civic education* が民主教育の三つアスペクトである。

・・・熟慮・討議デモクラシー理論は、これらのアスペクトの各々において問題となる公的インタレスツとチャーター・スクールの制度的構造とを媒介する概念モデルを提供する。分配の観点からは、チャーターの連合的 *associational* 性質は、意見—意思を形成する脱中心化的 *decentered* で複数の *multiple* なパブリックというディスコース理論の社会的仮定（ハーバーマス→フレイザー流のそれ＝引用者）に対応する。ガバナンスの観点からは、討議デモクラシーは、個々のチャーターの内部で正当な意思決定がなされうような公式の手続きを提案する。加えて、この理論は、公的意見が生成される非公式のネットワークも強調する。・・・最後に、市民教育の観点からは、熟慮・討議デモクラシーは、公共チャーター・スクールが、未来の市民に、理性に則った熟慮・討議に参加する準備をさせるよう求める。と同時に、チャーター・スクールは、その内部でおとなと生徒がそうした力量を獲得することができるような連合体を提供する。(Smith 2001: 71-72)

先の引用文中のガットマンの「焦点」を引き取るかたちでスミスは、「の実践 *practice of*」と「のための実践 *for practice*」という二つのレベルの区別を導入しつつ、次のように述べる。

・・・第一に、意識的な社会的再生産の実践は分配とガバナンスを含む。デモクラシー理論は、次の二つの問いにたいする答えを正当化することによって、市民たちがいかにしてこれらの実践に影響を及ぼすことになるのかを指し示す。a) 「民主的市民たちが教育されるべきその教育のやり方に影響力をもつ権威をいったい誰が共有すべきなのか？」(Gutmann 1999: 3) b) 公教育にかんする意思決定はいかにしておこなわれるべきなのか？ 以上の問いは主として教育のガバナンスにかかわる。教育ガバナンスの実践という観点から、討議デモクラシーは、誰が参与するのかということのための諸条件を含めて、集合的意思決定に到達するための手続きのアウトラインを描く。さらにこの理論は、脱中心化された社会的モデルから出発し、市民社会内部に存在する複数のパブリックを強調する。

第二に、意識的な社会的再生産のための実践は、教育実践と、制度設計の教育的影響力とを熟慮する。ガットマンの主張するところによれば、「政治教育は、政治的参加に必要な徳と知識とスキルを涵養することをつうじて、市民たちに、自分たちの

社会を意識的に再生産する準備をさせるのである」(Gutmann 1999: 287)。この第二レベルにおいては、民主的意思決定のための教育的実践が発生する。ここでは、教育のガバナンスと分配に随伴する制度設計は、生徒が獲得する政治的な徳や力量の型にたいして、教育的影響力を発揮する。したがって、市民参加のための熟慮的な教授実践は、ガバナンスや分配の手続きが発揮する影響力とともに、市民教育の全般的プロジェクトを構成する。それゆえ、討議民主的な市民教育 *civic education* の理論を探究するためには、そのものずばりの公民科教育 *civics instruction* とならんで、ガバナンスと分配のためのデリバレイティブなポリティクス・モデルもまた検討しなければならない。(Smith 2001: 72-73)

なかなか味わい深い文章である。最後のセンテンスに赤線を引っ張っておこう。「教育のガバナンスと分配に随伴する制度設計」をも領分に収めるこの民主教育論はある種包括的な理論（≠強・狭義の教育学）となるべく構想されている。断っておくが、このコンセプトとわが国の民主教育コンセプトの優劣を問おうというのではない。とりあえずは民主教育にもいろいろあるということの確認にとどまる。

2 シンボルとしての国民教育

小熊英二によれば、50年代半ばすぎから60年代にかけて展開された国民教育運動は、「運動が継続されるわりには、内容的な進歩はほとんどなかった」(小熊 2002: 391)とされる。この診断の当否についての判断を留保する。後に別様に表現する。

2.1 国民教育というシンボル、その多義性

「国民教育」は概念というよりはむしろシンボルであった。それが（運動の）シンボルであったということは、堀尾輝久が後にそうように回想しているし(堀尾 1994: 264)、『思想』1961年4月号（特集「国民教育の課題」）の巻頭論文のなかでも日高六郎が書いている。日高は、まず戦前戦後においてシンボルの配置が一変したと言う。すなわち、第一に、敗戦の前後において「かかげられるシムボルのあいだにはほとんど共通性がない」という点、第二に、敗戦後は保守派と進歩のかかげるシンボルが「共通し類似してきている」という点(日高 1961: 1)。そのうえで、「国民教育」はいずれの点においても例外であると指摘する。「敗戦前、保守的反動的な国家主義者が使用した統合あるいは運動のシムボルを、戦後その反対派がふたたびとりあげた数少ない一例として「国民教育」のシムボルは例外なのである」(日高 1961: 2)。

それは何の象徴であったのか、また、なぜそれを象徴として選んだのか。

後者の問いから。堀尾によれば、「国家の復権との緊張関係のなかで、わかりやすく言うに「国家」にたいする「国民」という関係で自覚されたと言っていい」(堀尾 1994: 264)とされる。いわゆる「逆コース」との関係ではたしかにそのようにも言えるであろう。だが、他

方で、この語は戦後10年の経験を踏まえて選ばれたという側面ももっている。清水幾太郎は『思想』1955年8月号（特集「今日の教育」）の巻頭論文「国民教育について」のなかで次のように述べている。

国民教育という必ずしも新しくない言葉が、最近、意外に新鮮な感じを伴って現われて来ている。この言葉が新鮮に感じられるのは、戦後十年の経験を踏み越えた日本の教育者たちが、現在の問題や願望を真面目に話し得る言葉を探そうとすれば、新教育でもない、平和教育でもない、やはり国民教育というところに落ち着くであろう。それは、日本の教育が到達しつつある新しい自覚の段階を現わしている。（清水 1955: 1）

戦後新教育の「失敗」はすでに公認の事実であった。アメリカ由来の経験主義的・個人主義的傾向が批判的に言及され、学力低下やしつけの混乱がそれとのかかわりで憂慮されていた。『思想』1951年4月号は特集「戦後教育の反省」を組んでいる。その巻頭論文で清水は書く。

戦後の日本の教育は、既に若干の人々が指摘しているように、また、多くの人々が深く気づいているように、幾多の致命的欠陥を示している。このままで進むならば、それは、日本が民主主義社会として発展する上から見て、有害ではあっても、決して所期の成果を収めないであろう。（清水 1951: 2）

「反省」はさらに教育の民主化それ自体の性格にまで及んだ。

・・・敗戦直後のいわゆる「新教育」の時期に着想された「民主的人間」の理想というものが、具体的な世界史的現実の中で生き、それに対して能動的に働きかけ、それを主体的に作り直すところのアクチュアルな日本人の創造、という問題意識によって貫ぬかれることが、余りにも稀薄であったことを、この際、きびしく反省しなければなるまい。（上原 1960a=1989: 25）

この時期においては、ファシズム教育としての臣民教育と日本帝国主義との相関関係が、ただ概括的に、ただ直観的に、あるいは、ただ気分的に反省され、批判されたに過ぎず、ファシズム教育のアンティテーゼとしての民主教育が、解放感のうちに空想された民主社会というものの造出の新しいモメントとして、観念的に志向された、という状況であった、と言えよう。（上原 1960b=1989: 29-30）

しかしながら、この「国民教育」というシンボルは、それが何の象徴かという点をめぐって、当初から多義的であった。前出日高論文はそれらを三つの系列に整理している。

こうしてこの一〇年間の歴史的経験の上に立って、それぞれおたがいの主張をふくみあいながら、しか

しいくらか強調点のちがった、三つの系列の国民教育論が生れた。ひとつは、民族の歴史的課題を解決するための国民づくりを強調する。つぎに、父母・国民の教育要求に正しくこたえるための教育実践を中心にすえた国民教育論がある。つぎに、平和と実質的民主主義をかちとろうとする国民運動のなかに教育の問題をおく、いわば運動としての国民教育論がある。（そこでは階級的観点が強調されるばあいが多い。）もちろん第一の立場が階級の問題を忘れていたわけではなく、第二の立場がさまざまな形態のなかで、しかし同時にひとつの大きな潮流となって発展する国民運動の視点を忘れていたわけではなく、第三の立場が教育実践を軽視しているわけではない。しかしそれぞれの強調点の相違を見のがし、意見の対立を無視することは、国民教育論をめぐる今後の発展のためにマイナスであるような地点にまで、論議は進んできたのである。（日高 1961: 6）

代表的な論者の所説をとっても、上原専祿の場合、「国民教育」は「民族教育」と「階級教育」を「内包」する高次の理念として重視されており（上原 1960b=1989: 34）、国民と民族を等置する勝田にあっては、「国民教育」は「民族主義」と「国家主義」に対峙するところに相対的力点が置かれていた。他方、彼らと異なり、戦後一貫して「階級教育」「民族教育」を旗印に掲げてきた矢川徳光にしてみれば、「国民教育」の採用はシンボルの差し替えを意味する。

以下、推測だが、矢川の場合、共産党が統一戦線路線へと共産党の方針転換したことは背景として無視できないだろう。彼は1957年（「まえがき」の日付は1956年11月26日）という比較的早い時期に『国民教育学—その課題と領域—』を著しているが、そのなかで宗像の「価値観的立場を能う限り明確に意識する」という宣言に賛意を表しつつ次のように評釈している。

このことは、教育学者はいずれかの政党に所属していなければならないとか、その所属政党を明示しなければならない、とかいうことではない。教育学の科学性をいっそう高めていくためには、こんにち、教育学者は支配階級に抵抗するという政治的立場にたつべきこと、支配権力によって圧迫されている国民のがわにたつという政治的立場をとるべきこと、したがって、支配権力からの国民の解放という課題に対決するという政治的立場をとるべきであるということ、そして、そこにこそ教育学者が、教育学を科学にそだてあげていく道があるということの意味するのである。（矢川 1957: 67）

また、翻訳語「国民教育」の原語であるドイツ語 *Volksbildung* (*Volkserziehung*) の *Volk* は *Rasse*（人種）と対比される歴史的・文化的集団を指示するので、それを「国民」と訳すか「民族」と訳すかはケース・バイ・ケースであること、当時すでにクループスカヤの著作 *Narodnoe obrazovanie i demokratiya* が『国民教育と民主主義』（1954年勝田昌二訳）として翻訳されていたことな

どから、「国民」の語の採用にたいする抵抗感はさほどではなかったかもしれない。同書の「まえがき」では、「国民教育というコトバが意味しているのはじぶんたちの教育ということではあるまいか?」(矢川 1957: 1)と記している。

論者によって思惑にズレがあったとはいえ、もちろん、大枠での一致点がなかったわけではない。消極的には国家主義への対抗、積極的には「民主主義教育というものをいっそう具体化させ、現実化させていくものとしての国民教育」(上原 1961: 57)がそうである。この内包的定義を足がかりに、1957年、日本教職員組合(日教組)は国民教育研究所を設立し上原を運営委員会委員長(後に議長)に据えるが、シンボルとしての国民教育の外延は未確定のままであった。国民教育はいわば公倍数であり、より小さな公倍数を見いだすことが求められていた。1961年に日高が「意見の対立を無視することは、国民教育論をめぐる今後の発展のためにマイナスであるような地点にまで、論議は進んできた」と書いたとき、その同じ特集号に国民教育研究所の所長と所員が寄せた論文には次のようにある。

かくして、国民教育運動を基本的には、統一戦線の「政治」に奉仕し、これに大きく結びついているものとしてとらえ、現実政治の矛盾をきびしく批判し、新しい政治をつくりあげていく教育運動としてとらえることができるであろう。(森田・伊ヶ崎 1961: 47)

この3年後に上原は同研究所の議長職を退く。日高の懸念は当たったと言うべきか。

2.2 国民教育と民主教育

運動内部におけるこのような状況のなかで、また国家による教育介入の露骨化に直面して、さまざまな立場が混在する日教組は何らかのかたちで方針を明確化する必要に迫られていたといえよう。1957年、日教組は、「民主教育のあるべき姿を自らが描きだし、その方針に依拠して民主教育を確立する積極的なたたかいを組織しようとする意図」(日本教職員組合編 1967: 580)のもとに、「民主教育確立の方針」(以下「方針」)の作成に着手する。それは、言ってみれば、公約数(民主教育)と公倍数(国民教育)を一致させようとする試みであった。

・・・国民教育は民主教育の原則の上に立って確立されなければならない。／われわれは国民教育確立のため教師の使命と役割、教育のあるべき姿、国民教育の向かうべき道を民主教育確立の方針のもとに明らかにしようとするものである。(日本教職員組合中央委員会 1960=1970: 1012-1013)

しかしながら「方針」はついに確立されずに終わる。大衆討議は1961年まで、第一次草案から第五次草案まで続くが結局集約されるには至らなかった。その理由は特定できていない。『日教組20年史』の記述もその本編と資料編では記述が微妙に異なる。本編には、具体的な目標を実現するための運動の「つみ上げ」や「たたいの

すじみちに議論がおよぶと、憲法や教育基本法の理念のさし示す原則をめざし、当面のたたかいをつよめていくことこそが重要であることが明らかにされてきた」(日本教職員組合編 1967: 582-583)とあるのにたいし、資料編には、第三次草案までを対象とした記述ではあるが、「問題が教育の本質に迫るものであるだけに早急に結論がだされるにいたらず」(日本教職員組合編 1970: 1010)とある。

1958年から翌年にかけて、勤評闘争は日教組内部に基本方針と戦術をめぐる激しい内部対立を生んでいた。それは日教組の政党支持の問題ともかかわり派閥抗争が激化した。1959年の第21回定期大会は「派閥の決定的な争いの場となり野次と怒号に終始した」(沢田 1967: 602)。翌1960年の第22回大会は、安保闘争を強化するために「社会党を中心とする革新政党を中心にしたかう」という運動方針をめぐる紛糾し、1961年の第23回大会も同じ問題をめぐって原案反対派が原案起草者を軟禁する事態も生じ、結局休会を余儀なくされた(一ヶ月後に再開)。

「方針」の実質的論議は日教組の教育研究全国集会(1960年以降日本高等学校教職員組合と合同開催)の場で(ならびに都道府県組織における準備の過程で)なされた。まず第8次集会(1959年)に特別分科会「民主教育確立の方針」を設置、この分科会は第9次集会(1960年)に第22分科会として継続される。第10次集会(1961年)ではこれに代わって「民主教育の原則」特別分科会を設置、第11次集会(1962年)では「民主教育確立」特別分科会と名称を変え、第12次集会(1963年)で再び「民主教育の原則」分科会に戻る。以降「民主教育」を冠した分科会は途絶える。

「方針」論議から「原則」論議の転換は、「教育方針の青写真なのか、教育憲章のようなものなのか、または教育運動綱領のようなものなのか」、「当面の目標と遠い目標—そのなかには社会体制の変革の後でなければ実現しそうなものもある—とを同一の平面に混在させている」(日本教職員組合編 1960: 530, 531)等々、「方針」がいかなる性格の文書であるのかという点にかんする疑念が大きな要因であったと思われる。加えて、父母・国民に訴え理解を得るという点にかかわっても、方針は大部に過ぎ(第三次草案とそれに添えられた「民主教育確立の具体策(案)」を合わせると5万字を優に超えるものであった)、「用語・文章などの固さ、むずかしさ、読みにくさ」(日本教職員組合編 1960: 530)も指摘されている。第9次集会において「席上の討議の一致した点と思われるのは、早急に、動きのとれないかたちで機関決定することの絶対にならないように、ということであった」(日本教職員組合編 1960: 531)と記録されている。

論議の対象を「原則」に絞った第10次集会の討論はしかし「意図されたほどの深まりを見なかった」、「討議はすべて原則的に話し合うことに終わってしまった」(日本教職員組合・日本高等学校教職員組合編 1961: 571)。そして、記録を読むかぎりそれ以後も「深まりを見なかった」ように思われる。講師団も大学教授してしまっ

いるところが見られる。「このような原則討議の場合は、一つ一つのことばの持つ概念を明確にして、誤った使用をしないようにまた時には、概念について意志統一するような機会も必要ではないか」(第11次集会)(日本教職員組合・日本高等学校教職員組合編1962: 474)、「ルッソーのことは知っていても、エルベシウスのことは知らないということもある。民主主義教育の歴史について、もっとつかむ必要があるのではないか」(第12次集会)(日本教職員組合・日本高等学校教職員組合編1963: 491)。

もちろん、原則の問題としても現実の問題としてもいくつかの難問が発せられた。たとえば、第8次集会(1959年)では、

- 国民のための、国民の考えで、といっても、現実にはかなり問題がある。・・・国民が本当になつとくする教育と、なつとくするための順序はどんなものなのか。ことによると、国民教育は、教師だけの立場で独善的に意識されているのではないか。(日本教職員組合編1959: 217)
- 旭ガ丘中学での教育が問題とされたが、それがはたして真の民主教育を目指したものであったかどうか・・・(日本教職員組合編1959: 218)
- 福岡の炭坑労働者の親は、技術をもった労働者にするために子どもの進学補習教育を希望するばあいもある。(日本教職員組合編1959: 219)

など興味深い疑問が呈されている。

また、第9次集会(1960年)において「民主教育」と「国民教育」という用語の異同が話題になっている。大別すると、「民主教育一本にすべきだ」「国民教育一本にすべきだ」「民主教育から国民教育へ」「国民教育は運動の呼称、その内容は民主教育」の四通りの主張がみられた。しかしながら、「これらのことばと考え方について、若干の討議はあったが、あえて統一しようとの努力はなされなかった」(日本教職員組合編1960: 532-533)。この年は講師団も「一つ一つの言葉の持つ概念を明確に」しようとはしなかったようである。

2.3 国民の教育権論へ

結局のところ「憲法や教育基本法の理念のさし示す原則をめざし、当面のたたかいをつよめていくことこそが重要であることが明らかにされ」、「第五次草案までで討議をとどめることになった」とはどういうことだろう。何が終わり何が始まったのか。

『戦後日本教育史』(大田堯編、1978年)は、「教科書裁判を中心とし、勤評、学テ、研修権等をめぐるいわゆる教育裁判は、国民の教育権と教育の自由の原則を確立する重要な機会となった」と1960年代を振り返り、「国民の教育権の自覚化・・・は国民教育運動の中心的な課題となってきた」と述べている(大田編1978: 334, 336-337)。この部分の執筆者は堀尾輝久だが、国民の教育権論の当事者としてこれは控えめな書き方である。あるいは1978年当時にはまだ国民教育運動が進行しつつあるという認識だったのかもしれない。しかし、国民教

育論を痛烈に批判する立場から尹健次が総括しているように、「勤評・学テ闘争、家永教科書裁判闘争などを通じて、「国民教育論」は「国民の教育権論」によって再構成され」(尹1987: 107)たとみるほうが、今日では的を射ている。堀尾自身が、後年、国民教育運動の生存期間を「五〇年代後半から六〇年代にかけて」(堀尾1994: 264)と限定しているのもこのことを傍証するものだろう。

国民教育を明確に規定しようとする作業は理論的にも実践的にも困難をきわめた。国民の教育権論が国民教育論に体系を与えたというのは言い過ぎだろう。実際には国民教育諸論であったものが体系化を許すかどうかは疑問である。重要なのは国民の教育権論が体系を保っていたということ、戦後の経験を踏まえて自覚的に理論化されたものであったということ、教育学的に裏付けをもっていたということ、そしてとりわけそれが国家統制にたいする防衛に使用され「有効」であったということである。したがって、国民の教育権論は国民教育論を「再構成」したというよりも、むしろそれにとって代わったというほうが妥当であろう。

1970年には、矢川徳光が、「一般的には民主主義諸派の、特殊的には勤労諸階級の法意識にしたがって」というレーニンの文句を抛り所に、マルクス以来の社会主義運動を憲法=教育基本法体制に接続するという力業を演じている(矢川1970)。日本教育法学会が設立されたのもこの年である。翌1971年には、堀尾輝久の『現代教育の思想と構造』が出る。1970年に日教組の委嘱を受けて発足した教育制度検討委員会(梅根悟会長、総勢34名、うちいわゆる大学人でないのは岩井章、金沢嘉一、木下順二、国分一太郎、宗像なみ子、村松喬、森田俊男、深山正光)は4年後の最終報告のなかで、「真に国民的な教育改革」を提起する。それはすなわち「人権要求としての教育要求」を実現することであり、そして、その人権要求としての教育要求」は、

じつは、日本国憲法および教育基本法のかかげる教育理念とまったくおなじものである。・・・／・・・
憲法や教育基本法の理念は、現実には存在する・・・
人権要求としての教育要求の法的根拠、あるいは制度的保障を、指示あるいは約束したものであって、それはその意味でもっとも貴重な指針であり、規範なのである。(教育制度検討委員会1974: 7-8)

1970年代以降、国民教育という言葉の使用頻度は次第に低下していく。自由と権利がこの分野の教育言説を賑わすようになる。

なお、先の日教組の「方針」には、「「教育は一体誰のものか」という疑問と「教育は国民のものである」という自覚を通じて、教育を再び権力にわたしてはならないという国民的運動がはじまった」(日本教職員組合中央委員会1960=1970: 1012)とあるが、国民を国家に対置するこうした枠組みにたいして、尹は、「本質的に歴史の所産であり、しばしば階級闘争を隠蔽するのに用いられる「国民」という概念に、反権力としての意味をアプリオリに組み込もうとしたところに、大きな理論的錯誤

があった」(尹 1987: 106)と厳しい批判を浴びせる。本報告の場合は、むしろ、「国民の教育要求」の多様性の認識とその究極的一致への確信との関連に注目する。

本報告のはじめのほうで引用した勝田の文章のなかに、「千差万別の親たちの願いと、これまた千差万別でもあり得る教育(「教師」の誤植か? = 引用者)の考えとがそのまま一致するのを願うのは奇跡に近い」とあった。彼の教育本質論 = 教育的価値論は、そしてそれを核として体系化された国民の教育権論もまた、この奇跡の不可能性というリアルな認識に対応するものであったということができよう。さらにそれは同一化 Identifikazion を課題とする民主教育とも重なるものであった。それを追求することがすなわち「自由」であった。

3 民主国民教育のアイロニー

国民の教育権論の影響力はそこにとどまらなかった。それが独自の教育本質論ならびに子どもの学習・発達権を中核として展開されることとかかわって、教育学の焦点も大きく転換する。戦後三度目に刊行された岩波書店の教育学講座は「子どもの発達と教育」を講座タイトルとして採用した。その第1巻に寄せた論文のなかで堀尾は「戦後教育学の課題意識の推移」を端的に「政治」から「子ども」へと特徴づけている(堀尾 1979)。

この課題意識は、すでに勝田によって表明されていた。勝田守一恐るべし。1954年に書かれたこの論文は当時の宗像らの研究にたいする間接的な批判となっている。

・・・教育のまわりから教育にせまっていくというやり方では、いつまでたっても教育の問題にゆきつかないか、あるいは、教育の問題にゆきついても問題を教育の営みを通して少しでも解決するというふうにならず、すべて経済や政治の問題に帰着させてしまう・・・／・・・／・・・実践を通して、はじめて、教育の問題の価値と意味がとらえられる・・・(勝田 1954=1970: 6, 8)

「それは政治主義だ」「子どもが見えないぞ」という声が日教組の教育研究全国集会の分科会でもしばしば聞かれたとのこと(出典失念)。民主教育が教育過程に内向していく消息については既に述べたが、それもまたこうした課題意識と無縁ではない。だがいったい何をどうすれば民主教育を実践したということになるのか、それを知りたい。

3.1 民主国民教育の実体: 自主編成

民主国民教育の実体は、日教組教研と民間教育研究団体とによって展開された自主編成(運動)にあったとみなして差し支えないだろう。すでに1950年代には各教科の民間教育研究団体はほぼ出揃っていた。日教組は、1956年の第14回定期大会で運動方針に「子どもの学力と自主性を伸ばしうる教育課程の自主的編成」を掲げ、翌1957年の日教組第6次教研は教育課程小委員会を開催し、この年以降各教科別・問題別に分科会を設置

する形態が定着する。1958年の学習指導要領改訂(法的拘束力・特設道徳)は自主編成運動の結集を促し加速させる(日教組編『私たちの教育課程研究』(全11冊、1967-1971)の構成は総論編、各教科編、生活指導編)。1959年には民間教育団体連絡会(民教連)が結成され、後述する全国生活指導研究協議会(全生研)が設立されている。

自主編成運動の自他ともに認めるフロントランナーを演じたのは数学教育協議会(数教協 1951~)である。関係者の証言を引いておく。

日教組と文部省が、もっとも正面切って対決していたのは、60年安保を頂点として、勤務評定について学力テストが問題になった時期だろう。文部省は現場の教育体制を画一的に統制しようとし、日教組は国民教育運動のスローガンをそれに対置した。それまでの「目覚めた教師」だけではなく、多くの現場教師が民間教育団体へと流れこみ、それは現場教師中心の大衆団体へと移行していった(太字は引用者)。おりしも、日本は高度経済成長の時代を迎え、それは60年代での高校進学率の上昇を呼び、「多様化」体制の破綻への道を歩み始めてもいた。／数教協については、いままでの批判的団体から、新しく教育内容を建設する団体へと、脱皮せねばならなかったといえる。(森 1980: 67)

こうして生まれたのが、量を基本とする数学教育の建設で、なかでも計算の水道方式は圧倒的な成功をもたらした。このことは、それ自体が数学教育史上の大きな事件であったが、民間側で、現場の授業とともに生みだされたものが、おかみの定めたカリキュラムよりもはるかに成功した、ということによって、教育界に大きな衝撃を与えた。(森 1980: 67)

こうしたことは、当然のことに数学教育の枠をこえて、他の教科へと広がった。当時は、主として教育科学研究会を中心に、多くの民間教育団体の活動家が討論する機会が多かったが、そのなかで遠山さんは中心的存在だった。ぼく自身が数教協なので、自分の口からは言いにくい、数教協の影響を受けた民間教育団体はいくつもあるはずだ。(森 1980: 68)

どれだけの子どもたちが水道方式に接したのだろう。文部省の圧力によって3年で命脈を断った教科書『みんなのさんすう』の発行部数は3年目に30万部、その後、代替市販本として発行された『わかさんすう』(1965年~)は70年代に年間40万部ほどであったという。誰が購入したのか。副教材として使うなら子どもに購入させる、それが無理なら教師が購入しコピーを配る、あるいは指導の参考としてのみ利用する。同僚の本を見せてもらおう教師もいただろう。数教協方式の解説書は他にも出回っていた。遠山啓によれば、

この教科書は最近になってとくに売れ行きがのび、もっとも採択部数の少ない検定教科書に近づくとい

うほどになっている。もちろん、有料で、色刷りでもないこの非検定教科書を教室に持ち込むにはいろいろの抵抗がある。まず校長や指導主事の圧迫をはねのけなければならないし、父母の理解を得なければならない。つまり、教師の自主編成の力量が高まらない限り、不可能である。そこまでのいかないところでは、教師が『わかるさんすう』をコピーして子どもに渡して授業をしているばあいも少なくない。(遠山 1973=1981: 93)

とのことだが、推計するには情報が足りない。

数教協の影響力が大きかったということは文部省の抵抗の大きさからも推察できるのだが、やはり計量的にハッキリさせたいものだ。水道方式がおこなわれた場合に「圧倒的な成功を収めた」のは確かだとしても、わが国の小学生の算数理解にトータルとして有意な影響を与えたと断定することは今のところできない。もしそれが示されれば、いろんなことが言えるのだが。自主編成運動の他の分野にかんしても同様である。

3.2 民主教育の現場: 生活指導

数教協が、あるいは他の民間教育研究団体が、民主主義の旗を掲げていたというのは、各団体の「指標」を読めばわかる。たとえば数教協の場合(3~5は省略)。

1. われわれは、憲法と教育基本法を貫く平和と民主主義の教育を実現することをめざし、その一環としての正しい数学教育を打ち建てるために献身的な努力をささげる。
2. 正しい数学教育はすべての国民が自ら正しい世界観を形成するための確固たる土台を準備するとともに、科学技術のめざましい発展の予想される未来社会において、積極的に活動し得るための基本的能力を提供するものでなくてはならない。

しかしながら、これをもって、水道方式による教育実践のなかに民主教育が埋め込まれていると見るのは短絡的にすぎるであろう。水道方式は民主主義と間接的にはつながっているかもしれないが、やはり民主的なのは数教協であって水道方式ではない。水道方式によって算数の授業がすすめられている教室が民主教育の現場だというわけではない。では、教育で何がおこなわれていれば、そこが民主教育の現場とみなされるのか。

すでに述べたように、民主教育は教育的価値(方法的価値を含む)として教育に内向する。しかし、民主的と称される教育研究者や教育研究団体の多くは「民主的」をもっぱらシンボルとして用いるにとどまっている場合が多い。民主教育言説の主な舞台は?

その昔、大学院入試に有用と巷で噂の『教育学の基礎知識』(中内敏夫・堀尾輝久・吉田章宏ほか編 1976a,b)という本があった。関東に偏してはいるが編者には当時の教育学界の錚々たるメンバーが名を連ねている。中内敏夫、堀尾輝久、吉田章宏、穴戸健夫、平原春好、柴田義松、稲垣忠彦、正木健雄、藤田和也、竹内常一、藤田昌士、藤岡貞彦、島田修一、清水寛、横須賀薫。この本は一問一答式の体裁をとり全 491 問で構成されている。

そのなかから「民主」という語(書名・団体名等固有名詞に含まれるものを除く)を、前後を含めて抜き出してみる。

グループ 1: 戦後教育(改革)または教育運動の一般的性格・理念を指示する

【160 PTA の意義・組織・役割】

・・・その過程で、教育民主化をめざし子どもの幸せを求める父母と教師の協同と連帯、そのための学習と運動をおこなうという PTA 本来の姿も、少しずつ模索され始め・・・

【203 自主編成の運動と展開】

・・・社会の民主的主人公としての子どもに必要な教育の内実を問うと同時に、教師集団での民主的討議など編成手続上の民主主義をも重視する。そこから「自主的・民主的編成」と呼ばれることも多い。

【218 社会科教育の歴史 I】

・・・民主主義、社会的リアリズム、生活の統一的把握、真の国民教育の内実化等の諸契機が社会科前史には見られるといえよう。

【219 社会科教育の歴史 II】

・・・こうして成立した社会科は、平和と民主主義の理念に立ち、人間性の回復と主体的な判断力の形成を願って、公民的資質を身につけることを目的とした。

【257 WHO の健康の定義】

・・・(WHO 保健憲章は)歴史的発展のなかで培われてきた民主主義的な人権思想・健康観を反映したものである。

【360 社会教育の学習の内容 I】

・・・民主的市民育成は、戦後初期社会教育の目標となった。

【368 障害者教育の意義・課題】

・・・民主的な障害者教育が創造・蓄積してきた成果・・・要するに、民主的・科学的な障害者教育の実践・運動からだされてくる教育要求、教育制度改革への要求には、「教育全般の考え方とあり方の変更への要求」(梅根悟)が豊かに含まれている。

【372 発達保障と障害者教育】

・・・わが国における民主的な障害者教育・福祉・医療の実践・研究・運動・・・

【397 共同教育の意義と方法】

・・・障害児教育は民主主義教育の一環であり、基本的人権を尊重し差別を許さない民主主義教育確立のうえで重要な課題をもっている。すなわち、「機会均等」という形式的拡充のみでなく、民主主義教育の質の問題として、子どもの発達に必要かつ適切な教育を民主的・科学的・総合的に保障するということを課題の一つとして提起している。共同教育は、差別的状況や隔離的・閉鎖的傾向の克服を、民主主義教育の課題、教育権保障の内実を築く重要な課題として捉えている。・・・

【401 家庭と学校・施設と地域】

・・・民主(教育)運動と実践が全国各地で飛躍的に発展しつつある。「学校づくりは民主的な地域づくりである」といわれるように、教職員の教育研究集会や父母の学習会が学校づくりの教育進藤につながり、教育運動が地域の民主化運動と提携発展し・・・

【415 民間団体の運動(障害者教育)】

・・・運動の自主性・民主制と、教育内容における民主主義が追究された時期・・・

【452 教員の団体】

・・・1947 年(昭和 22)6 月決定された「日教組綱領」に、教職員の生活と権利の要求、民主的な教育と研究の自由の確立、平和と民主主義擁護のための団結をうたって・・・・・・・

専門職能団体である全国連合小学校長会は、職能の向上、民主教育の振興などを目的とし・・・

【461 憲法・教育基本法体制下の教育】・・・教育基本法体制とは、教育の実態を表わす概念というよりも、たえず基本理念にたちかえりつつ教育現実に関きかけ、教育の民主主義を実現してゆくための手がかりとなる課題的な概念であるといえよう。

【462 戦後日本教育の特質】

・・・戦前日本の教育を支えた臣民教育の理念は放擲され、新たに国民主権の思想・制度にもとづく民主主義を基本理念とした。・・・

グループ 2: 生活指導とのかかわり

【287 生活指導概念の多義性】

第3は集団主義的なタイプである。それは、教師もふくめた学級集団・全校集団の集団構造の民主化過程を中軸にして、子どもたちの自主的集団活動を組織し、そのなかで民主的な自治能力を形成していこうとするものである。・・・生活指導と呼ばれてきた実践は、管理主義的＝適応主義的な「生徒指導」と民主主義的＝集団主義的な「生活指導」とに二極分化していった。

【288 生活指導の概念規定】

【問い】戦後民主主義教育における生活指導概念の発展過程を概観したうえで、生活指導の概念規定を試みよう。・・・それは、現代民主主義を情緒的にでなく民主的な力の問題として把握し、この民主的な「集団のちから」の確立、その表現・行使を組織するなかで、民主的な主権者にふさわしい統治能力の基礎を子どものうちに育てようとするものである。・・・生活指導は、「人間の行為・行動の指導ならびに行為・行動に直接的にかかわるかぎりにおいての認識や要求を指導すること」として、民主的人格形成に寄与することを主たる目的とする教育活動」とか、「子どもたちに民主的な集団のちからの行使・表現を教えることによって、子どもたちのなかに集団の民主的主人としての自治能力と自覚とを育てあげる教育的いとなみ」（全生研常任委員会編『学級集団づくり入門』2版）などと概念規定されている。

【290 民主的人格とは何か】

【問い】生活指導の目的は民主的自治能力を中心とする民主的人格の形成にあるといわれるが、民主的自治能力・民主的人格とはどういうものか。また、その人格論の教育的意義について論及せよ。・・・現代の生活指導が目的とする民主的人格とは、最大限の自覚と情熱性をもって社会的諸関係の民主的改造に奮闘する活動の主体であると同時に、その民主的な目的意識のもとに行動と思想・感覚を統一的に高めていく発達主体である。それは、社会と集団の民主的主人公としての自覚と自治能力をもって社会と集団の民主化を追求する活動の主体であると同時に、そのなかで人間的素質の全面的な発達を自覚的に追求する発達主体である。このような民主的人格としての人間は、その社会的行動をとおして、民主的な自治能力―(1)個人と集団の不利益には率先してたたかう能力、(2)仲間を組織して民主的集団をきずきあげる能力、(3)自由な討議によって集団の意志を民主的に決定し、それを統一的な集団的行動力として行使・表現する能力、(4)集団のちからにもとづいて生活向上の見とおしをおしひろげていく能力―をつくり出すと同時に、そのような民主的な自治能力に支えられて人間は民主的人格となりゆくのである。

【292 集団の教育力】

・・・生活指導は・・・自主的・自治的活動のなかで発展していく集団的教育力にもとづいて、子どもの人格形成にとりくむ。そのなかで子どもは、集団のちからのにない手として社会的諸関係に分け入り、それを変革して、そこに民主的な集団を

つくり出す。こうした行動をつうじて子どもは、民主的なちからを自分のうちにとりこみ、集団の民主的主人公として発達していく。・・・

【293 生活指導における集団】

【問い】生活指導は、子どもたちに民主的な自治的集団をつくりださせることを主要な課題としているが、そのばあいの集団とはどのようなものか。それは、天皇制的「集団」観や人間関係(human relations)理論のそれとどうちがうか。・・・(自治集団は)平等な権利をもつ成員の民主的な討議と決定にもとづいて、目的志向的な指導をえらびとりながら、それを媒介に単一の行動意志、行動目的を決定し、そこに集団の統一を確立していくものである。・・・つぎに、集団は、その意志を単一的なものに、その行動を統一的なものにするために、民主集中的な機関と組織を發展させるものである。それは、集団全体の活動を計画し統制する総会を中心とする機関をもつと同時に、それを実行に移していく統一指導部を中心とする機関をもち、それを民主集中制の原則にしたがって組織し、そこに、討議しながら行動し、行動しながら決定していく集団のちからを確立する。・・・第3に・・・このような民主的集団観は、集団を家族的な和とみなし、集団のちからを家族主義的な階層秩序のなかに閉じこめ、それへの盲目的服従を強いる天皇制的集団観とも、また、それを心理的人間関係にきりさげることによってそのちからを解体し、既成の集団秩序への心理的帰属を組織する人間関係理論の集団観とも異なる。

【294 集団の民主的発展】

【問い】生活指導は、子どもたちが自分たちの集団の民主化をすすめ、集団の民主的発展を追求していくのを指導する教育実践であるが、生活指導は集団の民主的発展のすじみちをどう構想しているか。生活指導は、集団の民主的発展を3つの段階で構想し、把握していこうとしている。その第1の段階は、その集団が集団の外側にあるなんらかのちから、権威とその指導力や管理力によって集団としてのまとまりと行動を保障されている段階である。第2の段階は、集団の中に、自主的な指導と管理を遂行する個人ないしグループが発生し、その個人ないしグループの強力な指導性と管理力によって支えられている段階である。第3の段階は、その集団が自己の集団的団結と行動によって指導や管理を直接に行なうようになる段階、つまり、指導者の指導性や管理者の管理力もまた集団の全集团的な権威に支えられて可能な段階である。

【297 第1次集団の教育的意義】

・・・戦後、こうした活動(「しごと」や「きまり」の単位としての班の活用)を、「役割分担の徳」と称して、民主主義教育の中心だとする主張があったが、上意下達の機構のもとで「自発的」服従精神を養うファシズム教育との決定的差異はない。・・・(マカレンコの第1次集団論)・・・日本の学校・学級の状況の中での創造的適用が試みられてきた。すなわち、教師が、意識的に7～10人の班を教育的に(ごたごたととりくませることを狙って)編成し、班競争などを教育的にしくむことなどを通して、民主的な集団の力を子どもたちに教えようとしているのである。

【298 見とおしの形成】

子どもの生活を刺激し、統制するものは、明日の喜びである。未来に配置された喜びのパースペクティブ(perspective＝遠近法、予見、見とおし)は、子どもの注意を未来にひきつけ、その欲求を鼓舞・制御し、それに対するすじみちだった行動を組織する。つまり、見とおしは、明日を魅力ある存在にするために、今日の障害を克服する努力を組織する。・・・(近い見とおしの組織化)(中間の見とおしの組織化)(遠い見とおしの組織化)・・・このように生活を前進的におしすすめる見とおし路線の形成は、それと並行して子どものなかに未来に対する肯定的・楽天的な夢を形成するものである。このために、

子どもは、現実的な見とおしにしたがって展開する集団活動のなかに、子どもらしい夢を表現する遊び的活動をしみわたらせる。それでこそ、子どもは集団活動のなかで理想の民主的主権者を演じうるのである。

【300 教科外活動の教育課程化】

・・・教科外における子どもの自主的活動の現状については、第1に、それらの活動が管理主義的な訓練ないしは適応主義的な生徒指導のもとにおかれることによって、あるいは事実上放任されることによって、民主的自治能力を育てる自治的活動への発展をはばまれる、という問題点が指摘される。・・・・・・教育課程化の原則として、今日あらためて明確にされなければならないことは、第1には、教師の指導のもとで、総じて教科外活動に、未来の主権者としての子どもの民主的自治能力を育てるための自治的活動という性格をつらぬくことである。民主的自治能力を育てるためには、教科における科学的認識の指導とともに教科外における自治的活動に即しての実践的訓練が必要であるという点に、学校がその任務を拡大して教科外活動を教育課程化する第一義的な根拠が見いだされる。

【301 自治活動の指導】

・・・このことの打開のためには、児童会・生徒会の諸活動場面での民主主義を確立する必要がある。その中心にすえられるのは全校総会である。・・・全校総会は、全校生に、全校集団の活動についての意思決定とその遂行状況、そして全校集団の力の状況を直接に認識させることを可能にする。したがって、全校総会を成功的に組織することによって、中央委員会を中心とする児童会・生徒会のすべての器官と組織の民主化を推進していく必要がある。

グループ3: 集団主義的教育・自治的集団とのかかわり（狭義の生活指導以外の場面）

【273 体育科の指導法】

・・・グループ学習では・・・一斉指導などの場合にくらべて、民主的な人間関係が育つ可能性は大きい。・・・・・・共通の課題を協力して追求することから生まれる民主的な人間関係・・・民主的な人間関係を育てやすいというグループ学習の長所生かすことができるかどうかは、教師がグループや個々の子どもにどれだけ適正な方向づけと指導をすることができるかということにかかっている。

【296 自治的活動と文化・スポーツ活動】

【問い】 民主的な自治的集団はどのような文化・スポーツ活動を要求するか。また、文化・スポーツ活動は自治的集団の民主化にどのように寄与するか。・・・文化・スポーツ活動の指導にあたっては、その文化内容や技量を高める指導と同時に、民主的集団づくりを意図した指導こそが大切になる。活動の成果は集団のあり方にかかわるのだから、事実在即した集団の自己評価が行なわれ、そのことが自治的集団の民主化に結びついていくし、集団の発展が文化・スポーツ活動の質的発展を保障していくのである。

【397 共同教育の意義と方法】

・・・方法論上の基本視点は、共同教育の場合、障害児集団対健体児集団等、集団と集団の結合を基本にし、両者の関係の深まりを育てつつ相互に集団の民主的力量を高めることを追求する。そして、集団の教育力に依拠しながら民主的主権者としての力量を育てるのである。・・・さらに、以下の諸項目の整備が、共同教育成立上の基本的条件として必要である。(1) 教育諸条件の整備、(2) 教職員の集団化と民主化、(3) 児童・生徒の集団化と自治活動の保障、(4) 教育内容の民主化・科学化・総合化、父母集団・地域集団等の形成と民主化・・・

【398 障害者教育と寄宿舎】

・・・子ども集団の生活の場としての寄宿舎は、民主的人格として不可欠な、集团的・自治的能力を獲得していく場として

重要な役割を担う・・・

以上をみるかぎり、民主教育言説のホームグラウンドは生活指導（もしくは集団にかかわる場面）であったとみてよさそうだ。

全生研発足の直接の契機は1958年学習指導要領改訂による特設道徳の導入であった。「学級集団づくり」に集約されるその活動（前項で引用したところからそのポイントは概ね把握できるであろう）については、全生研の内外から功罪相半ばする評価が下されてきているがここでは詳述しない（近年の動向については折出健二(2003)を参照）。私見では、全生研はわが国の教育と社会にたいして特筆すべき効果をもたらした。そのことについては次項で述べることとし、まずは全生研の影響力の規模について触れておく。

全生研によるてびき書『学級集団づくり入門』の初版(全生研常任委員会1963)は1970年までに二万数千部が発行され、1971年刊の第2版(全生研常任委員会1971)は10年後には20刷を重ねていたという(中島1982: 25, 27)。また、原型となった実践をまとめた『班・核・討議づくり』(香川県生活指導研究会1965)や、『入門』を「さらに補強した」『学習にとりくむ集団づくり』(全国生活指導研究協議会編1967)をはじめ類書も数多い。1970年代には5万～10万部ほど?がわが国の教師たちの間に滞留していたのではないかと推測する。この時期の小中学校の教員数が50万～60万人であったところから(表、文部省統計より作成)、その普及率はかなりのものであった?とってよからう。

公立小中学校の本務教員数				日教組組織率
年度	小学校	中学校	計	(全校種%)
1955	337535	191030	528565	86.3 (58年)
1960	357154	197589	554743	81.8
1965	341406	229048	570454	63.3
1970	363794	216548	580342	56.2
1975	410820	226568	637388	55.9

さて、ここに、日教組が自主編成の成果をまとめた『私たちの教育課程研究』というシリーズ(全11冊、1967-1971)がある。そのなかの一冊『生活指導』(執筆者は大西忠治・小笠原英三郎・小川太郎・川合章・工藤綏夫・城丸章夫・竹内常一・西滋勝・春田正治、当時の生活指導分野におけるフルキャストに近い)によれば、自主編成運動の過程であきらかにされた「生活指導」とは、一方における「指導性を忘れた児童中心主義」(日本教職員組合編1968: 44)と概括される戦後新教育の「欠陥」、他方におけるそれへの反動としての特設「道徳」の「恣意的」な徳目主義(日本教職員組合編1968: 46-47)の両者を克服し、「直接に民主的な人格の形成をめざす訓育」「民主的訓育」と規定される(日本教職員組合編1968: 36, 37)。ここで「訓育」とは「教授」から区別される一つの方法概念を指す。

・・・人間がまさに人間らしく生きていくために、人類と民族の名においてひとりひとりの人間に要請

される思想・意志および習慣を子どもの内的資質として発達させることを訓育というのである。この両者が教育方法上とくに区別されるのは、教授は主として人間の知的はたらきを通路とするのにたいし、訓育は意志的行動を媒介としていることによる。そこで民主的人格を形成するには、その行動の結果として民主的人格が結実するような、そういう行動の場に子どもたちをおくことである。(日本教職員組合編 1968: 37)

「集団づくり」「班づくり」「核づくり」「討議づくり」がその中核に位置する。

以上のように教授から区別される訓育は、もっぱら教授の条件としてそれを位置づける自由主義的もしくは西欧的アプローチにおけるそれとは趣を異にする。さらにそれは、積極的に「指導」という点で戦後新教育とも異なり、徳目を教えないという点で徳目主義とも異なる。最後にそれは個人を集団のなかに位置づける、そのための場を意図的に設定する。それは生活指導の方法であると同時に、集団のなかで行動させることは生活指導それ自体でもあった。

本報告のこれ以降は、生活指導がこのようなものであり、かつそれがわが国の教育全体に有意義な影響を実際に及ぼしたと仮定したうえで話を書く。未検証、よくいえば作業仮説、別の言い方では憶測に憶測を重ねることになる。

3.3 ヴォスピターニエ

「訓育」という言葉は、ドイツ語の「教授」Unterrichtに對比される Erziehung の翻訳として明治 20 年代に登場した後、

やがて単なる訳語であることを越えて、訓令その他に登場するにいたった。特に明治 30 年代以降に、教授、さらには養護と並ぶ教育方法概念として、その使用が一般化している。・・・／さかのぼってみるならば、森有礼における「教室外ノ教育」の重視にみられるように、修身教授に代表される道徳的知識の教授とは異なる特性訓練の筋道への注目が、訓育概念成立の基盤となった。(藤田 1990: 563)

戦後、訓育が衰退し生活指導として復活する様子を細谷俊夫は次のように述べている。

訓育という言葉自体がすでに保守的・旧套墨守的な響きを伝えるものになっていた。このように訓育が軽視された原因はいくつか考えられる。その一つは、学校はあくまでも知識の教授を主とすべきもので、感情や意志の教育は副次的なものであるとする考え方が力をもっていたことにある。また訓育を全く偶然的・機会的教育の方法に委せていたことも原因の一つをなしていた。つまり訓育には組織的な方策がないために、結果的には無視されてしまうことになる。・・・／しかしながら民主的社会の生活に対して、その生活に準備を与えるという立場に立って、学校教育の問題を考え直すと、訓育の問題もお

のずからその意義を異にしてくる。生徒の行為に対して禁止的な制御を加えるよりも、むしろ建設的な態度ないし習慣を発展させるような方向に向かって指導することが、新しい訓育の行きかたであると考えられる。この新しい訓育を生活指導と名づける。(細谷 1960: 202)

全生研による集団を軸にした訓育は「組織的な方策」をきわめて具体的に提示した。それがマカレンコの実践と理論を摂取したものであるということについてはよく知られている。が、マカレンコを調べ始めたらハマリそうだったので今はやめておく。以下、訓育(ヴォスピターニエ *vospitanie*)とその周辺について見ていく。いづれにしてもそれは非西欧的であるらしい。話はいささか迂遠になる。

平塚眞樹は D. セルビーの "Medium is Message" という言を引きつつ次のように述べる。

教育過程にあっては、学習内容と同時に時にはそれ以上に、学習「方法」(Medium)が、学習者に深く刻印を与える。戦後日本の「企業社会」と「学校教育」との一定期間のマッチングは、必ずしも「労働市場」レベルだけでなく、両者の「文化性」、「労働」の場の関係や環境と「学習」の場の関係や環境との「相似性・同型性」によっても支えられていたのではあるまいか。やや乱暴かもしれないが、「受け身」を「学習」してしまうこと、そのことで「学習能力」を学習し損ねること、および「選択能力」を学習し損ねること、そういった学校で学習した労働者が、企業社会で適格的であったのではないか、ということである。(平塚 1996: 76)

メッセージを運ぶメディアそれ自体がメッセージであるというこの発想は、ボウルズとギンタスの議論を想起させる。彼らもまた「内容」以外の面に目を付ける。「この過程で重要なのは、学校教育の体験であって、形式的な学習の内容だけではない」(Bowles & Gintis 1976=1986, 1987: I, 213)。「このプロセスの核心は、教育的な体験の内容あるいは情報伝達の過程にあるのではなく、その形態、教育的体験の社会的関係にある」(Bowles & Gintis 1976=1986, 1987: II, 205-206)。この見地が、「不平等のパターン、抑圧、階級支配の形態は・・・すべての分野において、それぞれ異なった形態をもつが、構造的には同じような形をとって再現する」、したがって「経済生活の社会関係は、教育制度・・・のなかに再現される」という見地と結びつくとき、「教育制度は、その内部的な社会的関係と職場での社会的関係の間の対応を通じて、資本主義的分業を部分的に再生産する」という対応原理がもたらされる(Bowles & Gintis 1976=1986, 1987: I, 251)。

ボウルズとギンタスは 1990 年代後半以降、学校教育を対象とする研究を再開し精力的に展開している。2001 年 3 月、Schooling in Capitalist America の出版 25 周年を記念して二つのミーティングが催された(一つは American Educational Research Association もうひとつ

は Eastern Sociological Association によるもの)。彼ら自身も 11 月に “*Schooling in Capitalist America Revisited*”(Bowles & Gintis 2001) を著した。そのなかで彼らは文化的進化という観点から対応原理の「再定式化」を図っている(詳細略/要精検)。具体的には、(1) 学校は子どもたちがどの文化モデルに触れるのかということに影響を及ぼす、(2) 学校は子どもたちを賞罰 rewards and sanctions 構造の中に浸す、という二原理が組み込まれる。これにより、「学校は、社会の残りの部分の報酬構造をたんに再現する以上のことをおこなう」ということが示唆される。かくして、対応原理は「社会化理論に付きまとう個人についての「過剰社会化 oversocialized」コンセプト」から離脱する。

ボウルズとギンタスが着目する教育の働きのこの面に深くかかわる観念が教育学にある。ヴォスピターニエがそれである。以下、アレキサンダー・シドルキン(旧ソ連出身の教育哲学者、現在はアメリカに拠点、ノディングズらとの共編著もあり)の二本の論文から抜粋する(いずれの論文も、旧ソ連における教育が完全には抑圧的なものではなかったということを示す事例を紹介するものである)。

ヴォスピターニエの領域にはロシアの教育の最悪の面と最良の面とが見いだされる。この語は、社会的教育、価値教育、道徳教育と翻訳されるのが通例だが、時として、性格教育 character education とかしつけ up-bringing と翻訳されることもある。が、いずれも完全に正確とはいえない。アメリカの心理学者たちが介入 intervention と呼ぶもののほうがより近い。教室はヴォスピターニエの場としてもふさわしいと多くの論者が論じているが、伝統的には、それはカリキュラム外の諸活動と結びつけられてきた。それは、子どもの発達にたいする、果てしなく続く、緩く規定された、多目的的な介入であり、価値変動に力点を置く。アメリカの公衆であれば、リベラル哲学の観点から、こうしたコンセプトは少なくとも疑問の余地があるものとみなすであろう。しかし、ロシア社会は、公立学校システムがヴォスピターニエを自らの主要な義務の一つとして遂行することを期待する。今も、革命前のロシアもまたそうであった。共産主義者たちはイデオロギー的コントロールのために公教育を悪用した。そのため、人々は、学校が生徒の価値体系にかくも大規模に深く介入することにかんして、いささかアンビバレントな感じを抱いてしまっている。けれども、今日の公衆はこうした学校にたいして不信を抱きつつも、ヴォスピターニエ一般の任務は社会にとって不可欠だと考えている、と私は確信する。／・・・／ロシアの教育を研究する誰にとってもそのもっとも実践的な理由は、人間的ヴォスピターニエの実践的ならびに理論的な伝統である、わたしは確信する。世界中の大衆義務教育学校は同じような諸問題に直面している。学校は、生徒の身体はともかく、生徒の気持ちを引き留めておくことがまるでできない。教室での

学習を魅力的なものにして、すべての子どもたちに興味をもたせ続けることができるようにするための途方もない努力がさまざまな国でなされている。現実的な進歩は明らかに見て取れるが、最終目標に到達する蓋然性は永久機関の発明と同じくらいである。わたしが知っているロシアの最良の学校は、たんなるアカデミックな制度をはるかに超えるものである。それらの学校は、共同体や家庭やクラブの魅力をもっている。わたしは不可解な観察をした。生徒たちの気持ちの中の教科が別の場所に移動するとき、学校は教科においてしばしばよりうまくやれるのである。学習を改善するには教授を改善する必要がある。これはあまりにも直線的に過ぎる仮定である。この二つのプロセスは、何らかの神秘的なメディウム、教育にとって不可欠であるとともにとらえどころのない栄養たっぷりのスープを通じて、むしろ間接的に結びついている。ヴォスピターニエはそうしたメディウムを創出する技法であり、ロシア人はそこで何かを発見したかもしれない。われわれはそれを世界の残りの部分と共有するがまだ不得手である。また、われわれは、それをそうするに値するほど自家葉籠中のものになっているわけでもない。(Sidorkin 1995)

生徒の努力水準が決定的な役割を演じる学習は、労働者の努力水準が決定的な役割を演じる生産と類推的構造をもつ。雇用契約が不完全なものでしかありえないのと同様、在学契約も不完全なものでしかありえない。ヴォスピターニエは、ボウルズとギンタスの用語を借りれば、「インセンティブ増進選好 incentive-enhancing preferences」(Bowles & Gintis 2000: 125)を形成する「メディウムを創出する技法」ということができよう。そのかぎりにおいて、ここに訳出した部分では、ヴォスピターニエはもっぱら教授-学習プロセスの成功の鍵として位置づけられている。しかし必ずしもそこにとどまらない。シドルキンはジョン・デュウイのソ連訪問時の観察を引証しつつ、創出されたメディウムがいわゆる民主的な市民形成とも深くかかわることを示唆する。

ジョン・デュウイは 1928 年にロシアを訪れ、ロシア革命が政治的・経済的変動というよりもはるかに大きな出来事であることを発見した。・・・／デュウイがロシアの学校に見いだしたものは、たとえその後、進歩的な教育理念の実行へと進んでいかなかったとしても、信頼できるものであった。そのなかで次の二つがとりわけ重要であるとわたしには思われる。第一に、学校の諸活動が学校外の諸活動とびったり接合しているということである。・・・ロシアの学校はたんなる学校以上のものである。ヴォスピターニエ・・・の傘下で、学校はつねに、多くの複合的なカリキュラム外活動、社会的活動を果たすために活用される。第二の特徴は自治 self-government へとつながる「自己組織化 auto-organization」である。デュウイは逆説的な結論に到達する。「ボル

シェビキ・ロシアにおける自由の全面的な欠如と民主的方法の全面的な無視ということにかんして他の国々で行き渡っている考え方に照らすとき、ロシアの学校の生徒たちがわれわれ自身の生徒たちよりもはるかに民主的に組織されているのを見いだすのは、少なくとも、そうした信念を共有してきた者に当惑させる。」(Dewey 1929: 106)／・・・「もちろん、学校には膨大な量の教化と宣伝が存在する。しかし、現存する傾向が進展するならば、最終的には、この教化は個人の判断のイニシアティブと力の目覚めに服すであろう、と同時に他方では協働的な心性が発達するであろう、と予言しても構わないように思われる。知的に自由な教育が、ドグマをドグマとして奴隷的に受け入れることを妨げないであろう、というのはありえないと思われる。」(Dewey 1929: 129) / (Sidorkin 1998-2000)

以上を要するに、ボウルズとギンタスより、学校は

- 子どもたちがどの文化モデルに触れるのかということに影響を及ぼす
- 子どもたちを賞罰構造の中に浸す
- 社会の残りの部分の報酬構造をたんに再現する以上のことをおこなう

さらにシドルキンより、ヴォスピターニエは

- 価値体系に介入する
- メディウム（学校体験の構造）を創出する
- 学校的価値へのインセンティブを高める
- 向社会的な意識と行動を生成する

3.4 日本モデルへの寄与

時間がないのでアウトラインだけ。

第14期中央教育審議会答申（1991年）は、通常はトレードオフの関係にある平等と効率を「両立」させてきたわが国の学校教育制度の鍵を「学校間「格差」」に求め次のように分析してみせた。

学校間「格差」ないし「序列」は、大量の高校生や大学生に高校卒、大学卒という同一資格を与えてその平等への欲求を満足させ、他方、学力別に区分けたグループごとに適切な教育を与えるというかたちで、効率性の維持にも役立っている。(文部省 1991: 10)

さらに答申はこの特徴を「日本の産業社会そのものの性格」と対応させる。

友達や隣の子が進学するから、自分も進学するし、自分の子にも進学させたいという日本の親子の見せる同一性志向は、日本の産業を有利にしていると言われる従業員相互の集団意識と根は一つではないだろうか。幹部社員と一般社員の賃金に欧米ほど顕著な差を付けない日本的経営法は、教科内容に差を付けられて学習することをいやがる日本の教師や生徒の同一性志向の傾向とつながってはいしないだろう

か。職業高校よりも普通高校を好んで志向し、そのため学校間「格差」をますます広げる同一路線上での単一競争は、個性や癖の少ない均質な労働者の組織内協調を前提とした競争によって能率を上げようとする日本の企業社会の構造に照応していないだろうか。(文部省 1991: 12)

どこか対応理論を思わせる口ぶりである。

ロナルド・ドーアもまた似たような指摘をおこなっている。「日本の現在の平等性は、果たして効率の犠牲のもとに達成されたものであろうか」という問いに彼は否と答え、「その秘密を握る鍵」を「一体感」に求める。

平等主義と効率の両方の源泉、それは「一体感 (togetherness)」である。・・・／もし平等主義の根底に一体感があるならば、それは効率を高めることになるのである。(ドーア 1995: 500)

「一体感」が日本モデルを支える。だがそれはいかにして調達されるのか。

「日本企業のシステム特性を形成するうえで非常に重要な役割を果たした」ものの一つとして、青木昌彦は「集団規範の内生化」を指摘する。

職場レベルの組織では、助け合い、世代間での教育・学習、努力や職務の水平コーディネーションなど、相当の互惠的なやりとりがおこなわれている。契約理論的な枠組みの中では、このような労働者間の相互のやりとりは、労働者間の副次契約として捉えることができる。しかし、労働者にとってこの契約を明文化するのはコストが高いため副次契約は暗黙の契約でしかありえない。したがって問題は、いかにしてそのような暗黙の契約が履行されうるか、ということになる。ここで、おのおののランクと地位に要求される努力と行動に関する集団規範 (norm) の内生化が重要な役割を果たすのではなからうか。(青木 1995: 34)

現実の人間の合理性には限界が存在するので、自ずと契約は不完備なものにとどまらざるをえない。企業であれ学校であれ事情は同様である。そこで何らかの補完機能が必要になる。それが「当事者が相互関係の上で抱く漠然とはしているが共有されている（はず）の期待」であり、「暗黙の契約」と呼ばれる (Milgrom & Roberts 1992=1997: 141)。この契約は法的な強制力をもって執行されるわけではないから、一般にその執行には独自のメカニズムを要する。

さて、答申によれば、わが国に特有の「同一性志向」、この集団規範が、「社会のいわば縮図」(文部省 1991: 12)としての教育制度にたいして外生的に作用し、平等と効率を同時達成する、とされる。この把握において集団規範は与件として想定されており、調達済みのものとして扱われている。しかし、すでに1960年代を通じて地域共同体の崩壊が加速していた。「同一性志向」を日本人の多少とも不易の心性と断じてまうのはやはり平板にすぎんだろう。すでに高度成長が始まる頃には、著名な生

活指導実践家大西忠治が「遠足にいかないと欠席になるんですか」(大西 1963: 80) という声を聞いていた。

とするならば、集団規範（の形成）は何らかのかたちで教育制度に内生化されていたのではないかという仮説・推測が成り立つ可能性がある。すなわち、たとえば、「一体感」を生成する、あるいは生徒の努力水準を決定する、そしてそれを一定の水準に維持する等々のメカニズムをわが国の学校教育は備えていたのではないかと。そのようなメカニズムを究明する試みはすでにある。竹内洋による「(再) 加熱」メカニズム(竹内 1995) や荻谷剛彦による高卒就職メカニズム(荻谷 1991) は、努力水準を内生変数として位置づけようとするモデルとみなすことができる。生活指導 = 民主教育もまたそうした機序の成立に与ったもののうちの一つだったかもしれないと言ったら顰蹙を買うだろうか。「集団」を中心に据える生活指導の「民主」の内容と質が吟味されなければならない。

4 結論と未決事項

水道方式が高水準の認知学力を可能にし、生活指導が集団規範を調達したとするならば、ニッポンをナンバーワンに押し上げたのは、国家に対抗しつつ「政治」から「子ども」へと内向した教育学とそれに連動する民主国民教育だった？ ハズレかな？

- 民主教育は内向した
- 民主教育は訓育として追求された
- 民主教育は日本モデルに寄与した？

未決事項

- わが国における訓育の実態
- *kollektiv* と *lichnost* の概念史もどき
- ほかもろもろ
-
-

✂.....

【文献】

- Bowles, Samuel & Herbert Gintis, 1976, *Schooling in Capitalist America*, . (= 1986, 1987, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育 I, II』岩波書店.)
- , 2000, “Does schooling raise earnings by making people smarter?,” Kenneth Arrow, Samuel Bowles, & Steven Durlauf eds., *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, 118–36.
- , 2001, “*Schooling in Capitalist America* Revisited,” . (<http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>).
- Dewey, John, 1929, *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World*, New Republic.

- Gutmann, Amy, 1999, *Democratic Education (with a new preface and epilogue)*, Princeton University Press.
- Gutmann, Amy & Dennis Thompson, 1996, *Democracy and Disagreement*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Milgrom, Paul & John Roberts, 1992, *Economics, Organization & Management*, . (= 1997, 奥野正寛ほか訳『組織の経済学』NTT 出版.)
- Mouffe, Chantal, 1999, “For an agonistic public sphere,” 『立命館産業社会論集』37(4): 246–50. 千守隆夫訳「闘技的公共空間に向けて」.
- Rousseau, Jean-Jacques, 1762, *Du Contrat Social*, . (= 1968, 桑原武夫・前原貞治郎訳『社会契約論』岩波書店.)
- Schmitt, Carl, 1926, *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*, . (= 1972, 稲葉素之訳『現代議会主義の精神史的地位』みすず書房.)
- Sidorkin, Alexander, 1995, “The communard movement in Russia,” *East/West Education*, 16(2): 148–59. (<http://www.sidorkin.net/pdf/communard.pdf>).
- , 1998–2000, “Authoritarianism and education: The woman who brought down the Berlin Wall,” *East/West Education*, 19: 121–30. (<http://www.sidorkin.net/pdf/wall.pdf>).
- Smith, Stacy, 2001, *The Democratic Potencial of Charter Schools*, Peter Lang.
- 青木昌彦, 1995, 「システムとしての日本企業」青木昌彦・ロナルド・ドーア編『国際・学際研究システムとしての日本企業』NTT 出版, 13–48.
- 五十嵐顕, 1970a, 「現代教育史における民主主義教育の発展」『講座現代民主主義教育』第 1 巻, 青木書店, 7–40.
- , 1970b, 「あとがき」『講座 現代民主主義教育』第 1 巻, 青木書店, 365–76.
- , 1975=1976, 「戦後の教育改革と民主主義」『民主教育とはなにか』青木書店, 166–86.
- 上原専祿, 1960a=1989, 「国民形成の教育」『上原専祿著作集』第 14 巻, 評論社, 7–26.
- , 1960b=1989, 「世界史の新段階と国民教育」『上原専祿著作集』第 14 巻, 評論社, 27–35.
- , 1961, 「民族の独立と国民教育の課題」『上原専祿著作集』第 14 巻, 評論社, 39–61.
- 上原専祿・宗像誠也, 1952, 『日本人の創造 — 教育対話篇一』東洋書館.
- 大田堯, 1973, 「解説」『勝田守一著作集』第 2 巻, 国土社, 548–58.
- 大田堯編, 1978, 『戦後日本教育史』岩波書店.
- 大西忠治, 1963, 『核のいる学級』明治図書.
- 小熊英二, 2002, 『民主と愛国』新曜社.
- 折出健二, 2003, 『市民社会の教育 — 関係性と方法 —』創風社.
- 香川県生活指導研究会, 1965, 『班・核・討議づくり』明治図書.

- 勝田守一, 1954=1970, 「教育の理論についての反省」『教育と教育学』岩波書店, 3-12.
- , 1955a=1973, 「国民教育の課題」『勝田守一著作集』第2巻, 国土社, 190-212.
- , 1955b=1973, 「国民教育について」『勝田守一著作集』第2巻, 国土社, 229-58.
- , 1957a=1973, 「現代日本の教育的課題」『勝田守一著作集』第2巻, 国土社, 259-97.
- , 1957b=1970, 「反動教育」『教育と教育学』岩波書店, 559-74.
- , 1958=1973, 「教育の概念と教育学」『勝田守一著作集』第6巻, 国土社, 414-46.
- , 1960=1973, 「民主主義を教育で守るために」『勝田守一著作集』第2巻, 国土社, 468-76.
- 勝田守一・堀尾輝久, 1958-1959=1992, 「国民教育における「中立性」の問題」『現代教育の思想と構造』岩波書店, 293-373.
- 荻谷剛彦, 1991, 『学校・職業・選抜の社会学 — 高卒就職のメカニズム—』東京大学出版会.
- 教育制度検討委員会, 1974, 『日本の教育改革を求めて』勁草書房.
- 黒崎勲, 1992, 「教育権の論理から教育制度の理論へ」森田尚人ほか編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房, 35-62.
- 沢田文明, 1967, 『日教組の歴史 — 風雪の日々に—』下巻, 合同出版.
- 清水幾太郎, 1951, 「今日教育哲学」『思想』1951年(4): 1-7.
- , 1955, 「国民教育について」『思想』1955年(6): 1-?
- 全国生活指導研究協議会編, 1967, 『学習にとりくむ集団づくり』明治図書.
- 全生研常任委員会, 1963, 『学級集団づくり入門(初版)』明治図書.
- , 1971, 『学級集団づくり入門(第2版)』明治図書.
- 竹内洋, 1995, 『日本のメリトクラシー — 構造と心性—』東京大学出版会.
- 田原宏人, 1996, 「規範的教育論の岐路」『札幌大学総合論叢』(2): 73-92.
- 遠山啓, 1973=1981, 「私はなぜ教科書を書くか「算数」の立場から」『遠山啓著作集』数学教育論シリーズ, 第4巻, 太郎次郎社, 91-7.
- ドーア, ロナルド, 1995, 「平等性と効率性のトレードオフ」青木昌彦・ロナルド・ドーア編『国際・学際研究システムとしての日本企業』NTT出版, 485-501.
- 中内敏夫・堀尾輝久・吉田章宏ほか編, 1976a, 『現代教育学の基礎知識(1)』有斐閣.
- , 1976b, 『現代教育学の基礎知識(2)』有斐閣.
- 中島明子, 1982, 「全生研理論に関する一考察 — 『学級集団づくり入門第二版』における民主主義教育観を中心に—」『教育学論集(大阪市立大学文学部教育学研究室)』(8): 25-37.
- 日本教職員組合中央委員会, 1960=1970, 「民主教育確立の方針(第三次草案)」日本教職員組合編『日教組20年史 資料編』労働旬報社, 1010-34.
- 日本教職員組合編, 1959, 『日本の教育 第八集』下巻, 国土社.
- , 1960, 『日本の教育 第九集』一ツ橋書房.
- , 1967, 『日教組20年史』労働旬報社.
- , 1968, 『私たちの教育課程研究 生活指導』一ツ橋書房.
- , 1970, 『日教組20年史 資料編』労働旬報社.
- 日本教職員組合・日本高等学校教職員組合編, 1961, 『日本の教育 第10集』一ツ橋書房.
- , 1962, 『日本の教育 第11集』一ツ橋書房.
- , 1963, 『日本の教育 第12集』一ツ橋書房.
- 橋爪大三郎, 2001, 『政治の教室』PHP研究所.
- , 2002, 「正統性」『事典 哲学の木』講談社, 628-30.
- 旗手俊彦, 1999, 「法の帝国と参加民主主義 from Liberal Leagalism to Deliberative Democracy as Postliberalism」井上達夫・嶋津格・松浦好治編『法の臨界1 法的思考の再定位』東京大学出版会, 165-86.
- 日高六郎, 1961, 「国民教育をめぐる」『思想』1961年(6): 1-8.
- 平塚真樹, 1996, 「経済構造の変容、労働の変化と学校 — 一九〇年代教育政策の経済的背景 —」『講座学校 第三巻 変容する社会と学校』柏書房, 45-80.
- 藤田昌士, 1990, 「訓育」『新教育学大事典』第2巻, 第一法規, 563-5.
- 細谷俊夫, 1960, 『教育方法』岩波書店.
- 堀尾輝久, 1979, 「現代における子どもの発達と教育学の課題」『岩波講座 子どもの発達と教育』第1巻, 岩波書店, 285-312.
- , 1994, 『日本の教育』東京大学出版会.
- 宗像誠也, 1957=1974, 「教育科学の科学性」『宗像誠也教育学著作集』第1巻, 青木書店, 265-78.
- , 1961, 『教育と教育政策』岩波書店.
- 森毅, 1980, 「教育運動のなかで」『遠山啓 — その人と仕事—』『ひと』別冊, 63-70.
- 森田尚人, 1992, 「教育の概念と教育学の方法 — 勝田守一と戦後教育学 —」森田尚人ほか編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房, 3-34.
- 森田俊男・伊ヶ崎暁生, 1961, 「国民教育運動における一、二の問題」『思想』1961年(4): 37-47.
- 文部省, 1991, 『第14期 中央教育審議会答申 新しい時代に対応する諸制度の改革』.
- 矢川徳光, 1957, 『国民教育学 — その課題と領域 —』明治図書.
- , 1970, 「憲法=教育基本法体制の現代的意義」『講座現代民主主義教育』第1巻, 青木書店, 189-225.
- 尹健次, 1987, 『異質との共存』岩波書店.