

教育学の新展開と教育法学

足立 英郎

はじめに

これまで筆者は、日本の教育法学において圧倒的な影響力を持ち続けている「国民の教育権」論に対して、主に法理論的・教育行政論的な観点からの批判を行なってきた。その批判は、この理論がもともとっていた問題点の指摘とともに、その理論形成の前提となつた種々の現実が変化してしまつたことによる理論の有効性の喪失に向けられていた⁽¹⁾⁽²⁾。

本稿は、このような法理論的な批判にくわえて、「国民の教育権」論の前提となつてきたと思われる教育認識、教育制度認識に対する根底的な批判・問い直しとなつている近年の教育学に学びつつ、主に「国民の教育権」論成立時の歴史的背景を明らかにすることにより、その今日的な妥当性を批判しようとするものである。

もとより以下に述べるような検討は、教育学専攻者ではない筆者の能力の限界から、部分的であることは自覚している。また、私見・批判を述べてはいるが、教育学上のさまざまな専門的知見について全面的・本格的にその評

価や位置づけを行なうことは、少なくとも現時点では筆者の能力に余る。その意味では、無批判で恣意的な「紹介」であるとの批判も招くかもしれない。しかし、「国民の教育権」論の理論枠組みをその根本にまで立ち返って再検討するためには、教育法が対象とする教育像や子ども像を再検討してみる必要性は高いものと考ええる。筆者自身もかつて熱い思いとともに学んだ堀尾輝久などの教育学理論について、近年の教育学の成果との間で、対話・論争自体を不要であるとしてすまますことはできないであろう。どのような理論であれ、その正しさを自明のものとすることはできないからである。

この点では、広田照幸の次のような指摘が、そのまま教育法学・「国民の教育権」論にもあてはまるように思われる。「ある時期に作られた教育言説の枠組みが、一種の慣性で採用され続け、さらには普及・洗練の過程をたどっている間に、その言説の枠組みが前提としていた政治経済・文化の構造が揺らぎ、新たな構造へとシフトしてしまう。その場合、既存の教育言説の枠組みと、教育を実質的に作動させている社会の現実との間に、ズレが生じることになる。近年のある種の教育言説が、リアリティを失った空虚なスローガンや陳腐な決まり文句に墮していることの理由の一つは、そうしたズレにあるのではないだろうか」。その際に広田は、「教育の自律性」や「教育学の独自性」の主張についても、「行政的にも学問的にも、教育関係者はある種の『独自の世界』を作り上げてきた」こと⁽³⁾によって「教育言説が閉じた回路で自足的に発展を遂げ」たことを、ズレが生じた原因の一つとしている。この点もまた、同様に教育法学にあてはまるであろう。

なお、近年の教育学のなかには、個人の尊重・尊厳や人権を基礎としてきた憲法学や社会科学全体に対しても問い直しを迫るものがある。アレントに依拠しつつ、マルクス主義における労働者階級は、真理に与るものがこの世を支配するという西欧哲学の伝統、すなわちプラトンの哲人政治の伝統を受け継ぐものであり、もはやその啓蒙主

義的基礎は失われているとし、政治と哲学を媒介しようとしたソクラテスに学ぶべきであるとして、「シティズンシップ」の教育を、と主張する小玉重夫や、従来の思想を基礎付け主義として批判する加藤守通などである。ここではその検討を行なう余裕はない。しかし、人権や民主主義の意味や価値さえも、その自明性を疑い相対化すべきだ、と加藤が述べるのはそのとおりであるが、十分な検討もないままにそれらを安易に否定しているかにみえることには賛成できない。

I 法解釈論と教育法 ——なぜ教育学の検討が必要なのか

兼子仁は教育法を「教育制度に特有な法論理の体系」と定義している。⁽⁶⁾ そこでいう教育制度とは近代公教育制度ということになるが、兼子が「教育制度」およびそれに「特有な」ものとして理解している内容が、宗像誠也や堀尾輝久に代表される一九六〇年代までの教育学の成果に基づいていたことは疑いない。

この定義については、教育制度に「特有な」ということの意味をどのように考えるべきかがまず問題となる。公法と私法の交錯するところに新たに生まれた労働法・社会保障法・教育法などの法学分野が、それぞれの問題領域ごとに「特有な」性格・特徴を有することは否定されない。しかし、これは兼子の特殊法論一般の問題点なのであるが、あまりにその「特有」さが強調されすぎている。教育法の場合には、「教育の側からの要求に沿う」ことが求められ、それを可能とする解釈技術として「教育条理」解釈が重視されているところにそれは顕著に表れている。反面、憲法学・行政法学など他の法分野との共通性や相互了解は軽視されることになる。多くの憲法研究者が「国民の教育権」論を批判している背景の一つはこの点にあるのではなからうか。また兼子は、教育法を「政治的な国

家統制の法論理」と対抗するものとし、「教育の側からの要求に沿う」ことがない場合には教育法が思想統制法・治安立法に転化する可能性も指摘している。⁹⁷⁾

法解釈論は「あるべき・あるはず」という規範命題を提示するものである。その場合に、たとえば労働法では、使用者の側にたつのか労働者の側にたつのかによって労働法の「あるべき」像が分かれてくるとはいえ、どちらの側も現行法制のなかにあるべき像の根拠を求めるのが、通常の法解釈論の基本である。現行法制を離れたところで、「労働関係に特有な」事実や理念から労働法理論が一義的に導き出されてくるわけではない。また逆に、現代では労働関係の「特有さ」を全面的に無視して労働者や労働組合への抑圧立法がつくられることも稀であろう。人権尊重と民主主義を基調とする憲法のもとでの現代の立法は、あからさまな思想統制法や治安立法や労働者抑圧法はむしろ例外なのであって、多くの法規範は、どちらの側の主張にとつても手がかりになるような抽象性をもつからである。

たとえば、現在、従来の労働者保護や教育を受ける権利のあり方を大幅に変える根拠として、自己決定や自由・選択の尊重が持ち出されることが多い。それらは憲法に一定の根拠を有するものであるから、それへの批判は、自由や自己決定の具体的内容について、そのプラスマイナスや限界を論ずることが中心に据えられるべきであり、理念化された労働関係とか「教育の側からの要求」を持ち出すことによる外在的な批判が有効であるとは考えられない。それは労働関係や教育関係を特権化することになるからである。「教育条理」を重視する兼子の解釈方法は、このような教育の特権化にほかならないのではなからうか。

以上のような法解釈論の一般論からすれば、たとえば以下に紹介するような教育制度認識が大きく転換した場合であっても、そのことが教育法解釈論の根本を揺るがすほどの大きな変化をもたらすことになるわけではない。教育

法解釈論も、現行法制の下で、可能な限り憲法学や行政法学との相互了解が可能な議論を組み立てるべきであり、教育制度の「特有」さの組み込みはその議論の内部においてのみ行なわれるからである。ところが、兼子の教育法理論Ⅱ特殊法論の下では、教育制度に対する理解が兼子が想定していたものと大きく異なってきた場合には、「教育の側の要求に沿う」べきその内容が変化することになるから、従来の教育法理論はその妥当性が大きくそこなわれ、あるいは大きく変化せざるをえないことになる。

教育哲学・教育思想史・教育社会史・教育社会学を中心として、近年の教育学やその周辺においては、教育や近代公教育制度の本質や歴史、子ども像などに関する従来の見方・考え方が根本的に問い直されつつある。たとえば、現実には機能している（きた）教育の実像が社会学的な分析に基づいて提示され、教育や学校や教師そのものが必然的に有する権力性や、教育あるいは教師の言動がもたらす予期せざるマイナスの効果が指摘されている。「教育の自律性」や「教育学の独自性」の強調に対しては、政治や社会や経済と公教育制度との密接不可分な関係が指摘されている。あるいは「子どもの無限の発達可能性」のような議論が、無自覚的にせよ教育の万能性を前提としているのに対して、教育の確率的限界や、資源・エネルギーの有限性からの限定性が指摘されている。そしてこのような事実認識・歴史認識と離れたところで、教育が無条件に「善きもの」であり、子どもが純粹無垢であることなどを前提とするような、理想的・理念的な「あるべき教育像」を語ること自体に対して批判が向けられている。⁽⁶⁾

文化的営みとしての教育の独自性や、真理のエンジェントとしての教師像などが否定され、あるいは大幅な修正を余儀なくされた場合にも、教育行政に関する「文化的ルート」論や「教師の教育権」論などは、「教育の側の要求」に沿った「特有な」教育法理論としてなおも有効に存続しうるであろうか。「国民の教育権」論批判の一環として、教育学の新展開を紹介・検討しようとする理由の一つはここにある。

第二の問題は、代表的な教育法研究者の一人である成嶋隆の次のような言説をどう考えるのかである。

「新国家主義・新保守主義的な改革としては、道徳教育の強化（『心のノート』、『愛国心』通知表など）、奉仕体験活動の導入、問題児童・生徒の出席停止措置、教員評価の見直しによる「不適切教員」の免職・配置転換などがある。ここでは、いじめ・不登校・学級崩壊・校内暴力など、これまでの能力主義と管理主義にもとづく文教政策がもたらした公教育の荒廃・病理の原因が短絡的に子どもへの公德心の欠如や教師の指導力の不足に求められ、これを《解決》するための方策として、先のような諸改革がうちだされている」⁽⁹⁾。

学校に関わる諸困難の原因を「能力主義と管理主義にもとづく文教政策」に求めるこのような見方は、従来の教育学や教育法学においてははかかなり一般的であって、成嶋の独自の主張とは言えないように思われる。しかしこの点についても、近年の教育学からは強い疑問が出されている。

まず、能力による配分機能も、子どもに対する管理性または権力性も、むしろ近代の学校に本質的に備わっているものだという認識が、近年の教育学では常識となりつつあるなかで、「能力主義と管理主義」という言葉を成嶋がどのような意味で使用しているのかが問われることになる。また、「国民の教育権」論が誕生した一九六〇年代までの日本の政治・経済・社会・文化の特徴や、親や社会との関係での学校や教師の位置の特徴などが、戦前や現在の対比のなかで明らかにされ、今日ではそれらの事情が大きく変化してしまったことも、近年の研究で明らかにされつつある。成嶋がとりあげているような学校教育をめぐる現在の諸問題は、このような時代・事情の変化との関

わりのなかで理解されるべきであるにもかかわらず、依然として「国家」対「国民」という枠組みのもとで、「文教政策」に起因するものとされていることが批判されることになる。そこで、成嶋のような現状認識が的確であるのかについての検討とともに、「国民の教育権」論が成立し、一定の有効性をもつことができた時代背景がなんであったかを明らかにすることが、もう一つの課題となる。この後者の検討から始めたい。

Ⅱ 日本の教育史研究から学ぶもの

一 「国民の教育権」論成立の時代背景——高度成長期の日本社会と学校・教育

明治初期の日本社会における異物としてのモダンな学校に対する反発を経て、明治末以降、学校が「文化的ヘゲモニー」を行使する領域を拡大させ、村における伝統的な人間形成の原理を批判・侵蝕していく⁽⁹⁾様子を、教育社会史・教育社会学の広田照幸は次のように描いている。少し長くなるがそのまま引用したい。

「小学校・小学教員を担い手とした通俗教育（社会教育）等によって、教化・指導による生活様式（風俗）の改編がはかられ……小学校長や教員が（報徳会や修養団のような教化団体の）団員や役員になったり講師になつて……『遅れた』地域を改良・改革する役割を担う、『進んだ』学校・教員という図式が、かくして成立する。」「もう一方で、子供たちの生活の仕方への指導を通じて学校や教員が家庭や村を『改善』していく回路も作動し始めた。……学校医を主体とする伝染病対策……教育としての衛生訓練や衛生教授、家庭での衛生習慣

の確立を目標とした取り組みが本格的になされるようになった。手洗い・歯磨きの励行、持ち物検査、日常生活の生活習慣の改善などが、学校のフォーマルな教育活動のなかで大きなウエイトを占めるようになった(り)：学校は子供を通して家族にさまざまな指示を出し(『基本的生活習慣』という語は昭和初め頃から教育関係者の間で使われるようになった)……「子供(学齡児童)以外への教育対象の拡大と、子供の『生活』を対象とした指導や学習」この二つの回路を通して、学校は『村を変える』存在として地域社会や家庭にさまざまな形で介入するようになったのである。」⁽⁴⁾

戦後も、一九六〇年代まではこのような事情は変わらないどころか、むしろ強化されたという。

「むしろ敗戦を契機に日本の農村やその家族の封建的性格・非民主性が克服されるべき対象としてクローズアップされることによって、いっそう学校は地域改良・社会変革への志向性を強めるようになったといえる。……無着成恭『山びこ学校』のように、遅れた農村の現実を直視させることによって、その変革を志向する民主的な人間の育成を目指した綴方的教育方法など、さまざまな教育の試みが地域や社会の変革を目指して試みられた。」「戦前期であれ戦後であれ、あるいは右であれ左であれ、それらに共通しているのは『遅れた村』『無知な親』と『進んだ学校・教員』という構図に依拠して、地域や親を教化・指導していこうとする学校優位なスタンスであった。」「五〇年代後半から始まる高度経済成長は、学校・教師が長い間戦ってきた相手である、村の伝統的な人間形成原理を根本的に崩壊させることになった。旧来の村の人間形成の論理が急激な経済変動によって現実的な基盤を喪失していき、学校が地域・親に対して提示する『子供の人間形成や生活の仕方

に関する望ましいあり方』が、かつてないほどの正統性と信頼を得ることになった。「家業に従事する新規学卒者の急減、兼業化の進行や出稼ぎの増加、離農―挙家離村の増加や労働市場の空前の求人過剰化のもとでの次・三男や女子の都市流出などの一連の動きは、農村の子供の進路を変え……戦間期に大企業から始まった学歴主義的雇用慣行は、この時期中小企業に拡大していくことで、非学歴主義的労働市場を狭小なものにしていった。また、同じく戦間期に制度化がはじまった、学校を経由した職業紹介のしくみは……子供の進路決定の上での学校の影響力を、かつてないほど高めることになった。……地域・家庭での伝統的なしつけや技能伝達は無意味になり、学校で与えられる別種の知識や訓練―進学指導・学歴取得のための学力や、集団生活に順応できるパーソナリティや言葉づかい・礼儀作法の習得など―が、重要になっていった。」⁽¹²⁾

このような日本社会の大きな変化の中で、学校・教師の役割はますます大きくなり、親や子どもからの信頼が高まることになる。

「村の共同性が解体していく中で、都市の新中間層の家族をモデルとした家族像が農村にまで広がることになった……急激な社会変動の中で旧来型の人間形成の原理は時代遅れになり、親や子供は新たな『生き方』への適応を迫られることになった。学校・教師は、二重の意味で人々にその新しい生き方を提示する役割を担った。一方で、学校・教師は、親に代わって子供の将来の生活を準備させる役割を担った。進学準備や集団訓練のような直接的な教育活動のほかに、就職の世話や進学先の選定のような部分でも、教師は親たちには担えない役割を子供たちに対して果たすことになった。……もう一方では、地域・親に対して、望ましい家族関係や

生活様式を教えてそれを実践させる役割——PTA活動や家庭への通信を通して教師は啓蒙者として振る舞うことができた。解体しつつある地域共同体、急激な社会変化にとまどう「遅れた」家族、親世代とは異なる生き方を余儀なくされる子供たち——それらを相手にしながら学校・教師がやるべきことは山ほどあった。学校は親からも子供からも信頼と支持を調達し得た。学校の〈黄金期〉であった。¹³⁾

田中智志や山田昌弘も述べるように、学校が受け入れられたのは、階級上昇が〈人々の夢〉になり、学校が立身出世の手段として役立つ「階級上昇装置」と考えられた¹⁴⁾。「通念となった」からである。しかもこの学校¹⁵⁾「階級上昇装置」という「通念」はグラスルーツなものであった。

学校・教師と家庭との関係についての以上のような歴史認識は否定しがたいのではなからうか。『山びこ学校』に関連して、教育哲学の小玉重夫も次のように述べている。「宗像誠也は、コンドルセに依拠して、教師は『真理の代理者』だと説いた。また、宗像説を発展させて、堀尾輝久は、教師とは『子どもや青年の人間の成長をたすけ、その学習の権利の内実を充足させることを基本的任務としている』というもう一つのとらえ方を示した。真理の代理者（エイジェント）としての教師、子どもの学習権を保障する存在としての教師、この二つの教師像が戦後の教師像を強く規定してきた。』（『山びこ学校』の）¹⁶⁾「無着は村の因習に抗して進歩的な教育実践をしようとするが、そのことによって村の人々と対立する。伝統的な共同体と進歩を体現しようとする教師との葛藤、対立の典型的なあり方をそこに見出すことができる。」「教師は子どもを歴史の進歩の担い手としてみているわけだから、子どもとは積極的なかわりをもつことができる。他方、共同体を代表する大人たちは『遅れた』存在であって、進歩を目指す教師とは対立せざるをえない」。¹⁷⁾

そして、壺井栄の『二十四の瞳』も同様であり、これらの物語は社会が近代化される右肩上りの時代のなかでのみリアリティをもちえたのであって、普遍的なものではないという。堀尾などが近代公教育像のモデルだと考えたコンドルセの公教育論について小玉は、知育を中心としつつ、歴史の進歩をになう存在でなければならず、歴史の進歩の体現者としての新しい世代を育てることだと要約したうえで、彼に代表される啓蒙思想の重要な特徴の一つは、今日より明日、現在よりも未来の方がよい社会になるはずだという前提にたつユートピア思想であり、それはマルクスにも受け継がれているとする。¹⁰⁾

このような啓蒙思想や、「進んだ」学校・教師の「遅れた」親に対する優位性という現実こそが、真理のエージェントとしての教師論や、教師と親・子との間の無矛盾性を前提とする教師の教育権論が成立しえた背景だったのではなかるうか。埼玉教育塾（後に「プロ教師の会」）の理論的リーダーである諏訪哲二も、自分が教師になったのは啓蒙主義的な発想があったからだといいつつ、次のように述べる。「生徒や大衆を啓蒙して自立的な個人（市民）にする（という啓蒙主義的発想）。その文脈では教育は絶対的な善性を持つてゐるわけですが、実際にやってみますと、非常に抑圧的ですし、権力的でもある。生徒の望んでいないことも無理やり押しつけざるをえない。」「私が教師になった頃は宗像誠也氏の『真理のエージェント』が教師の権威性の根拠としてよく言われていました。これは『金八先生』と同じで、自分が『真理のエージェント』だと思ひ込んでしまえばいいわけですから、何ら問題の解決につながりません。」¹¹⁾

諏訪が『金八先生』と同じだと述べる意味は、こういうことである。（かつての諏訪と同様に）「自己の教育信念に忠実な教師であり、生徒の内面にどんだん入り込み、生徒の内面を変えようとする」「金八先生では生徒を救えない」という文章で、諏訪はまず次のようにいう。

「進歩思想はすべて啓蒙的なものだから、そこには『啓蒙する者』と『啓蒙される者』とが前提とされており、したがって教師と生徒とは対等ではないと『金八先生』では考えられている（論理としてこうなるということ、作家の小山内氏はまったく無自覚であろう）。この点で『金八先生』は旧い戦後思想を代表しており、昨今の大衆民主主義、高度消費社会の形成しつつある教師像とはズレがある」。

諏訪は、「人権派教師とは教師と生徒を人間としても法的にも対等なものとして捉え、教師の先験的な指導性を認めない教師のことを指す」と明確に定義しているから、したがって金八先生はニュータイプでも人権派でもないことになる。このような諏訪からすれば、脚本を書いた小山内美江子が、ドラマ金八先生について「人権派とか人権屋、お子さま教などという言葉で批判されているんですね」と発言していることは、とんでもない誤り・誤解だということになるが、諏訪が最も言いたいことは次の点にある。「『金八的なるもの』、あるいは社会現象としての『金八先生』を問題だと考える理由は、「単純な教師側の『教育の論理』が強まることを心配」するからであり、『教育熱心』で『生徒思い』である教師は、自分の信念に従って教育をしていいのだ、という確信と自信を教師たちに与え」ることを、「かなり危険な思想」だと考えているからである。⁽¹⁸⁾

ここには教育を単純に「善いもの」と考えて、教師が自らの善意や熱意を疑わないままに、子どもの内面や生活に深くかかわることの問題性についての鋭い認識がある。

なお、教師の権威が「学術的に・また社会的に正しいとされた知識・規範を体現する者（教師）の内部に読み込まれた、正しさの象徴である。権威者としての教師が体現する正しさは、『真理の言説』と『倫理の言説』である」⁽¹⁹⁾

とすれば、広田や諏訪がここで注目しているのは主に「社会的に正しいとされた規範」¹¹「倫理の言説」の側面ということになるろう。

そしてコンドルセが公教育を知育に限定したのは異なり、広田が明らかにしたように、日本の公教育の実践でも、「啓蒙する者」としての教師は、「基本的生活習慣」の確立を含む子どもの「生活指導」だけでなく、家庭の生活に対しても広く深くかかわってきた。しかも、「行政側に近い立場からの生徒指導だけでなく、『学級づくり』『学級集団づくり』といった戦後の進歩派の生活指導運動の諸実践の中にも、現在の目からみてかなり抑圧的で統制的なものが含まれていた」にもかかわらず、「学校が個人の自由や個性を無視して訓練しても」疑問を抱かれることもなく、「家庭生活のあり方や子供の学校外の生活に学校がさまざまな要求をしても、文化的落差を背景に学校が管掌する限り、迷惑がられることはあっても、正面きった異議申し立てを浴びることはなかった」のであった。それは「教師や学校の方が生徒や地域よりも『進歩的』で『民主的』とみなされていた」¹²からであった。

広田は、「教育的」という語が「教育に関する」とか「教育の」という意味を越えて、一九二〇年代には「それ自体で超越的・普遍的な価値をもつものである」という前提¹³が共有されるようになる歴史を明らかにしているが、そのうえで次のように述べている。

「近代の学校は、ある種の〈近代性の欠如〉の基盤のうえでこそ、〈教育的〉な活動を拡大・強化することができたのではなからうか。たとえば、道徳と法の未分離、学校内部から権利義務関係・契約関係を排除しようとする傾向、個人の集団に対する全面的な従属の要求……校則による生徒への無限定な干渉は、そうした基盤の上に成り立ってきた。……『教育的か否か』というものごとの判断基準は、それ自体近代の産物であるけれど

も、『人権』『自由』といった近代の別の諸価値とは無関係に存在している側面がある。外部からのクレイム申し立てがなく、『人権』や『自由』に配慮する必要がなかった時には、学校は『教育的か否か』という判断基準だけで活動することができた。²²⁾

教育社会学の越智康詞も同様の指摘をしている。教育権を「人権中の人権」として位置づける「教育権最優先説」(堀尾)は、戦前の特別権力関係論との対比では、「教師の権力の恣意性・暴力性からある程度子どもたちが守られるようになった」というプラス機能をもつしつつも、次のようにその限界を指摘する。「教師の教育行為が『監視・チェック』されるといっても、それはあくまで『教育的か否か』という観点に限られることをもう一度確認しておこう。……この教育的まなざしには、教育的な意図・熱意を越えて、これを批判する可能性は含まれていないのである」。²³⁾

「真理のエージェント」としての教師像は、教育行政による教科の内容への介入を排除しつつ、教師が知識・学術における「真理」の伝達者として自由に「教える」という側面に焦点をあてたものと考えられる。しかし現実には、「啓蒙する者」としての教師は、教科内容の面だけでなく子どもたちの生活や内面へも深く侵入していたし、しようとしていた。それを可能としたのが、学校や教師における自らの「進歩性」への確信であり、親や子からの信頼であった。しかも、近年の教育学においては、近代の装置としての学校では、表のカリキュラムとしての教科教育と同等以上に、生活指導やそれを含む「隠れたカリキュラム」が重要な意味をもってきたことが強調されてきている。「国民の教育権」論が、生活指導や校則のような「第二の教育法関係」(今橋盛勝)を軽視して、教科教育の内容決定権の問題を中心課題としたのは、もちろん現実そこに重大な対立が存在したからである。しかし同時に、こ

れまで述べてきたように、生活指導や進路指導の面では、教育行政と教師との間の矛盾・対立は小さくて、遅れた地域や家庭を変えようという点での両者の共通性あるいは同床異夢的な関係があったからであり、その面で学校や教師が現実に行なっていることに対する問題意識が、「国民の教育権」論には希薄だったのではなからうか。諏訪の次のような指摘も、「真理のエージェント」論へのもう一つの批判になっていると思われる。「戦後の新教育は……天皇制教学の非科学性や非合理性への正当なる反撥から、科学的でありさえすればいい、知識をきちんと教えれば未来が開けるはずだと思ひこみ、「生活」が置き忘れられてしまった」⁽²⁴⁾。ただし生活指導に関する現実は前述のとおりであったから、置き忘れられたのは生活そのものではなく、生活指導に対する問題意識だったのであるが。

二 一九八〇年代以降の変化——ポスト産業社会における公教育の困難性

このように、未来に進歩の夢を描くことができた高度経済成長期までの時期には、啓蒙の神話やそれを前提とした教師の進歩性や「真理」性に対する信頼には一定のリアリティがあった。しかし日本では、七〇年代の過渡期を経て、「豊かな社会」が実現するとともに、経済成長が行き詰まる八〇年代以降になると、学校や教師の優位性が急速に失われてしまうことになる。「欧米へのキャッチアップにせよ、社会変革の担い手の育成であれ、教育を語る枠組みから未来への志向性が急速に失われた。マクロな社会改革や進歩の理念と結びついた学校像が描けなくなることで、ミクロなレベルでの「教える—学ぶ」関係を成り立たせるヘゲモニーが教える側から失われてしまった」⁽²⁵⁾。それは直ちに、学校と親・子の関係を大きく変え、学校に対する不信を高めることになる。また、子ども自身にも大きな変化が生じて学校との不適合を引き起こすとともに、学校や子どもを見る社会のまなざしが変化すること

によって、これまでは問題とされなかった新しい問題が生じてくることにもなる。田中智志は日本の学校が象徴性を失った理由を以下のように述べる。

a 階級上昇装置として有効な三つの条件¹¹(1)社会が階級分化されていること、(2)学校知だけが科学知ないし近代知であり、社会的にみて重要な知であること、(3)貧困・飢餓が一般的であること……これらの条件がおそくとも一九八〇年からほとんど成り立たなくなってしまった。

b 都市部を中心として地域共同体が解体してしまつたために、学校の運動会などが地域の祝祭制度ではなくなつてしまつた。

そして、そのことがもたらす意味を次のようにいう。近代的な学校の諸規範・諸装置は集団的同一化を原理とするものであるために、子どもの(個性ではなく)個性性、ないし差異性を無視しているのであるが、学校が社会全体の要請や自分の夢を担っていた時にはその矛盾・欠陥は致命的ではなかつた。ところが、その制度が象徴性を失つてしまうと、制度の矛盾・欠陥が致命的となる、と¹²。

広田も同様の認識を述べている。読み書き計算とともに「規律正しさ」や「従順さ」が教え込まれる場であつた学校では、かつては退屈で面白みのない授業や押しつけがましい道徳教育が今以上に行なわれ、教授法は機械的であり、体罰や心理的な罰もあつた。にもかかわらず公教育制度が受け入れられていったのは次のような理由による。(1)実社会の酷使・虐待・重労働に比べるとひどい学校でもまじだつた。(2)個人の社会的上昇移動の手段となつた。(3)産業構造の変化は、労働の場を常に知識集約化していくから、個人にとつても社会にとつても学校で教わつ

た知識が役に立つことが理解されるようになった。^{〇〇}
こうした社会の変化のなかで学校の意味が大きく変化する事情を、広田は次のように整理する。

(1) 絶対的な貧困が消失した時代には、「惨めな境遇から何としても抜け出したい」というかつてのような強いインセンティブを持たない子どもにとつては、学ぶことの意味が不明確になる。特に、進学率が上昇して就学期間が長期化していくと、途中段階では未来の自分の像が明確に描けないから、ますます勉強が無意味に思われてくる。ただし、経済はますます知識集約化の方向に向かっているから、実際には勉強から「降りる」という選択は、子どもたちを不遇な位置に追いやることになる。

(2) メディアの発達によって、子どもたちは文字文化を介さずに成人の文化にふれることができるし、こつこつ勉強しなくても必要な知識は必要なときに自分で入手できるようになっている。しかも、「詰め込み勉強が教育をダメにした」とか、「勉強よりも大事なことがある」と、大人たちも言ってきたから、学校が提供する知への信頼性は低下してしまっている。実際には、メディアを通じて得られる知はしばしば体系的をもたず、学校が提供する知の代わりにはなりにくい。

(3) 公教育制度が子どもたちの将来を左右することに成功したからこそ、子どもたちには救いがなくなった。農業や鉱山のような学歴や学校のな知識が関係ない職業が社会に広くあつたうちは、子どもの多くは公教育を「単なる通過点」とみなすこともできた。しかし社会の被雇用者率が上昇し、学歴主義的な尺度で階層化された労働市場に大半の子どもたちがさらされるようになると、不利な進路に進む子どもたちまで、公教育システムが振り分ける役割を担うことになった。「学校に行かない」選択肢は、きわめて不利な労働

市場への「退場」を宣告するものになる。こうして無情な進路振り分けをする学校に対する子どもたちからの恨みがますますことになる。

(4)親の学歴が上り、情報も豊富になって、学校や教師が、親や地域に対してかたまって持っていた文化的ヘゲモニーは失われ、家庭の側が学校に対して優位になった。学校はサービス提供機関として、そのサービスの質が厳しく吟味される時代になってきた。一方には、学校の秘密主義や非常識な慣行を批判し、「子どもの人権」を保障しようとする、市民主義的な運動がある。他方には、学校に無理な要求をつきつけたり、わが子には質の高い教育を受けさせるために、公立学校ではなく私立学校に通わせたりするような、新中間層上層の教育戦略がある。²³⁾

田中是这样した変化による「学校教育のシステム化」を指摘する。すなわち、「立身出世の手段として、また政治教育の手段として価値をもつのではなく、学校に行くこと自体が価値をもつようになること、つまり学校教育が自己目的化すること。……経済・政治・学術・医療・家事といった領域の下部組織ではなく、独自のシステムとして相対的に自律するということ……(そこから)二つの事態が生じる。第一に、学校が生徒の達成目標―教育内容・教育水準など―をつぎつぎに準備し、生徒はただそれを達成するだけで満足する、という他律化⇨自律化という事態である。第二に、目標達成の形態が学校的なものに限定され、非学校的な目標達成が逸脱・異常とみなされる、という学校⇨正常という事態である。……このような事態は、学校がゴフマンのいう「全制施設」に近づいたということである。」²⁴⁾

全制施設とは「多数の類似の境遇にある個々人が、一緒に、相当期間にわたって包括社会から遮断されて、閉鎖

的で形式的に管理された日常世界を送る」居住と仕事の場所である。修道院、学寮、養護施設、精神病院など「構成員自身や顧客の利益」を目的として掲げる「福祉型」の組織と、刑務所、強制収容所など危険人物を隔離したり処罰したりするためのもの、つまり「全体社会の利益」となることを第一の目的とする「公益型」の組織とがある。しかし対象とする人びとを一般社会から隔離し収容するという機能、そしてその内部世界が包括的な構造をもつという共通性ゆえに、これらの施設の内部構造・組織過程はきわめて類似した特徴を持つ。⁶⁰⁾

ここでふまえておかなければならないのは、これまで述べてきたような変化やそこから発生する諸問題は、日本の特異な現象であるよりも、先進国あるいは世界共通である場合が多いということである。

「正義派は『子どもは純真である』、『どの子どもも学びたがっている』、『学校は楽しいもの』、『子どもは学校で成長する』』という前提をもっていた」が、「非行児の親や、暴力生徒を抱える教師にとって」の現実は、こうした理想とは大きくへだたっていたと述べる佐々木賢は、「いじめ・不登校・怠学・非行・学力低下問題、家から出れない三〇代の若者、離婚や家庭崩壊・幼児虐待・少年犯罪等の問題は世界中の国々にあり、それが驚くほど日本に似ている。とすれば、病理の原因を単に親や教師の努力や、家庭や学校の体質や、国や自治体の行政に見るのではなく、世界共通の要素を探らねばならない」という。⁶¹⁾ 佐々木が詳細に紹介しているように、いじめも校内暴力も、先進国はもろろん韓国・中国・ポーランド・イスラム社会・エチオピアなど世界中で起きている。しかも、どこの国でも、その原因を自国の特殊事情の中に見出そうとし、カウンセリング、研修、地域連携、キャンペーン等の対症療法のみを考えているという。

七〇年代半ば以降に生じてきた変化をとらえる概念として、広田は「グローバル化」と「個人化」とをあげる。グローバル化のインパクトは日本の学校の日常における具体的な諸問題には十分表われていないが、教育改革の論

議の中では重要なウエイトを占めるという。個人の不安定化を意味する個人化については、ウルリヒ・ベックやバウマンに依拠して、次のように特徴づける。

福祉国家という枠組みのもとで、窮乏化による階級形成や身分による共同体化を通じての階級形成の契機が失われ、不平等は先鋭化しても集団化せず、個人の問題として扱われるようになる。身分的な性別秩序は廃棄され、家族は個人の集まりになる。個人化は人々を解放するとともにその生を不安定化・不確定化する。そこから強迫的な消費への衝動、果てしないアイデンティティ探しと共同体の希求、身体や家庭や生活環境の安全への強い関心、永続性に対する無関心、絆や信頼の欠如の永続化が生ずる、と。

そのうえで青少年と学校などの関係の変化を次のように述べる。

「青少年を丸ごと帰属させ彼らに生き方を指示する各種の制度が、青少年の個々人の存在に先立って存在している、という感覚が失われた……かけがえのない差異を持った個々人が制度に先立って存在する、という感覚が広がった……個人が全面的に拠り所にすべき自然法的な共同体としての家族、啓蒙の神話によって使命と正当性を帯びた学校、全人格的な隷属を求める代償として生活の安定を保障する村落共同体や職場、社会の変革に関する歴史的運命を予言しコミットメントを要求する運動……がもはや成り立たなくなっている。……個人と制度との関係が逆転したのだ。今や、個人が制度に先行し、個人の意志決定の集合によって、かろうじて流動的な形で諸制度が成り立っている、と感じられるようになってきた。感情的な結びつきの選択によってかろうじてまとまりを維持する家族、契約関係によって成立する教師―生徒関係、人格や私生活には関わりを持たない職場、個人の好みによって選ばれる社会運動……」

このように教師―生徒関係の自明性が失われることから、制度につなぎとまらない青少年の問題が溢れ出したのであり、学級崩壊などの近年の学校を取り巻く多くの問題はここから生じているとする。こうした個人化とグローバル化は先進国に共通であり、それゆえ文部省¹¹教育政策が間違っていたからだとは言えないし、教育基本法が悪い、日教組が悪い、などともいえないという。

次に学校と家族・親との関係をみてみよう。

大正期の都市中間層の中から登場した「教育する家族」¹²は高度成長期には都市でも農村でも地域共同体の崩壊のなかで全国に拡大する。教師と同等以上の学歴をもつ親が増大し、しかも忙しい教師よりも新聞・テレビその他を通じて多くの情報を獲得している。

「豊かな社会」の到来による人々の生活水準の上昇が、生活改善を実現可能としたことにより、かつては進歩性をもちえた学校の生活指導も、保守的な意味あいの強いものとなる。「たとえば、『基本的生活習慣』の確立や集団生活の訓練などを考えてみればよい。……食事の前に手を洗うとか、集団行動をスムーズにとれるといったことは、そうした生活習慣のない農村や都市下層の生活を前提にして初めて優位性を主張できるものであった。」「新しい道徳、新しい生活習慣」の新しさはなくなり、学校が教え込もうとしているものは、既存の道徳やルールの教え込み、家庭でのしつけの代行¹³でしかないからである。¹⁴

進学・就職についてもこの時期に同様の変化が生じている。

学校が果たす人材の選抜・配分機能は学者やマスコミに批判され続けてきた。しかし日本の学校制度はその創設

当初からその機能を果たし続けてきたし、個人の側面からみると、それは明治以来、人々に社会的上昇の機会を提供することを意味していた。学校は選抜・配分機能をもっていたが故に貧しい人々にとって夢と希望の場であった。

ところが、高学歴化がすすみ、誰もが高校・大学へ行くようになると、もはや進学それ自体がより良い生活を保障するというありがたみがなくなった。一方ではどの大学を出たかの違いが大きい、他方では、三流大学卒でも大学を出なくても、そこそこの生活はできる。少なくとも親に寄生していれば衣食住には困らない。「進路指導」は、成績に応じた振り分け・配分でしかなくなっていた。「生活指導」は、単なる「将来の職場生活への適応の準備」となり（それも疑わしいが）、勉強への強い動機づけを持たない子どもたちを集団として統制するための用語になった。今や、学校は自らの基準（成績）によって恒常的に一定量の「敗者」をつくり出す装置になってしまった。こうして学校が保守化したのに対して、「子どものことは学校の先生におまかせする」親は減少し、「教師にあれこれ言われる筋合いはない」という親が増えてきた。学校は、崇高な社会的使命を帯びた装置というよりも、顧客のニーズにこたえて「教育」というサービスを提供する機関、という色合いが強くなった。⁶⁵⁾

就職後の世界にも子どもたちの勉学の意欲をかきたてるものがなくなるし、学校が教えてきた価値観との齟齬が拡大する。

「階層の二極分解は『公平感の合意』を打ち碎き、意欲を減退させる。中間管理職の没落は、若者たちにとって身近な大人モデルが喪失し……目標がなくなることを意味する。」「ひらめきや賭や運が大切だと感じた子どもに、基礎を身につけ積み重ねの態度を養う教育はいかにも無力になる。……他者に勝つことが至上目的にな

ると、公平や公正の教育理念は形骸化する。……今は企業がスリム化し、頭脳はベンチャービジネスに、中間技能は派遣労働に、機械はリースで、部品はコンピュータで外部発注され、現場作業はパートやバイトに任される。連携や協力の必要性が相対的に減少すると、教育の場で集団性を説くことが難しくなる。……教育は現実にはサラリーマン養成機関のようなものであったのが、今やその役割を終えた。」⁴⁰⁾

「テレビを見るのに読み書き能力は必要ないし、逆に多少の読み書き能力はテレビで覚える。現在の不登校者に昔のような文字の読み書きができない人はいない。……大人は新聞を読むよりテレビのニュースを見る。買物はレジで計算し、家計簿は電卓を使い、職場には伝票や帳簿がなく、OA機器を使い、手紙を書かずに電話やメールを多用する。子どもは大人の暮らしぶりを見ているから、『読み・書き・算盤が必要だ』といっても、説得力に欠ける。」⁴¹⁾

こうして子どもたちの学習意欲が低下する。藤沢市の教育文化センターの「学習意識調査」によると、中学三年生で「もっと勉強したいですか」の質問に「はい」と答えたのは、一九六五年六五％、七〇年五九％、七五年四六％、八〇年四三％、八五年三七％、九〇年三七％、九五年三一％、二〇〇〇年二四％だという。佐々木がいうように、学校には友だちがいるから来ているのであり、「教育されるのが嫌でただ学校を通過したいという姿勢」がきわめて顕著になってきている。⁴²⁾

「子どもはみな学びたがっている」などという言説は、このように変化した現実のみあったものとは言えないだろう。今求められているのは、子どもの意識がなぜこのように大きく変化したのかを考えることであるはずだ。こうした大きな変化のなかでは、学校や教師のやっっていることが以前と変わらなくても、客観的にはその意味は「進

歩・革新」から「保守・体制維持」的なものへと変わってしまったことになる。そのために、都市部はもちろん、農村においてさえ、地域の親や子どもに対する学校や教師の優位性はイデオロギー的にも実体的にも掘り崩され、「学校を使いこなす」親たちが広がり、「教育する家族」からの批判的な視線にさらされることになった。「学校批判」の時代の到来である。

この学校批判の代表的な問題は、校則や管理主義であるが、この点については、もう一つの側面にも注目する必要がある。社会の側の感受性の変化による、学校や教師に対するまなざしの変化である。

個人の基本的な自由や家族の自律性が強く意識されるようになったために、私領域に属するとされる事項に対して学校が過剰に介入してくることへの拒否を生むようになったのである。この拒否の論理が「人権」であつたのだが、広田は次のようにいふ。

「『教育的』という近代の産物が、『人権』『自由』といった、近代の別の産物によって掣肘を加えられるという事態である。しかし、生徒の生活のコントロールを通して『子供たちの精神を形成し、徳を植えつけ、教育するとともに陶冶しなければならない』という観念や、……〈観察〉という教師の〈善意〉は、これまでの学校の日常活動を意義づけ、存立させてきた根幹的な部分である。学校が教育的な神話を手放して市民社会の論理に沿ったドライな存在になることは簡単ではない。……二つの『近代』のせめぎ合いが、〈校則問題〉だといえるのかもしれない。」⁽⁴³⁾

ここで広田が、単純に校則や管理を否定できると考えていないことは明らかであろう。なぜならば、それは教育

という行為に本質的に備わっているものであり、したがって日本と欧米とに共通する問題だと考えているからである。すなわち、デュルケムによれば、監視と観察とはともに、「ある一定の秩序の中に生徒個人を取り込む『同質化』と同時に、個別化した『判定』を下す『差異化』という」両面をもっている。たとえば服装検査は単なる画一化ではなく、ある基準を設定しておいてそこからの逸脱を検査するわけだから個別化した判定である。進路相談は同じ目標に向けてある一定の尺度の中での差異を教師が判定するのだから事実上は画一化した基準の中での差異に応じた働きかけともいえる。このように監視と観察とは、生徒個人について個別的にチェックするポイントが、望ましくない点であれば監視であり、望ましい点であれば観察である、というように両者は同じものなのである。そしてこうしたことを踏まえて校則問題を見ると、「生徒の人権を尊重せよという校則批判の側の論理は、集団秩序への服従（学校への『適応』）を教育とみなす教育観とは真つ向から対立するものである」⁹⁴⁾からである。

次のような小浜逸郎の言明も広田と同様に国民の意識変化に注目するものである。「『現代の偏差値教育は、昔に比べて、子どもの個性を押しつぶしている』といったたぐいの嘆きは、歴史的事実を冷静に見ようとしない倒錯した論理である。実際には、むしろ昔のほうが教育は集団主義的であり、また学校序列幻想が根強かった。ちがってきたのは、画一化や個性の押しつぶしが進行したということではなく、逆に社会の成熟によって、古い学校システムが存在の根を失いはじめたために、教育にかかわるものの意識のほう⁹⁵⁾が、それまでの画一性や学校序列の自明性に安住しえないようにざわめきだしたということなのである。」

小浜は、政治権力が学校教育を支配し、教育内容を左右するにつれ、高度成長に必要な規則への服従という管理教育が拡大して教育の荒廃を生んだとする議論に対して、「認識として転倒している」という。「校内暴力など、いわゆる少年非行の多発がピークを迎えて教育の荒廃が声高に叫ばれるようになったのは、高度経済成長長期などより

もはるかに後、オイルショックもくぐりぬけた、一九八〇年代に入ってからである」から、「国民の生活意識の膨化と中流安定志向、そしてそれと裏腹な、目標意識の喪失、消費社会の出現による勤労概念の変質、農業的倫理や生産第一主義的価値観の衰退と都市型欲望の支配といった要因をこそ考えるべきである」という。

また、一部の学校で度を越した管理強化の体制が露骨になったのは八〇年代半ばからだから、時間の順序から考えても、管理主義の強化の結果が教育の荒廃を生んだとは言えず、「まったく逆に、管理強化の傾向の方が、学校の従来の組織性が校内暴力その他諸々の現象の顕在化によって揺らいできたことの、反動的結果なのである。……学校側が、精神的權威の敗北の証明としてとりはじめた、苦しまぎれの対応であるともいえる」という。⁴⁶⁾

諏訪の認識もほぼ同様である。すなわち、「現在の教育の危機は……なにも体制側の政策によって引き起こされているわけではない。より本質的には、社会体制そのものがつくりだしている人間のありようの危機……それへの対抗策が、たんに私人の権利の擁護に収斂されてしまっている現状で果たしていいのだろうか」。⁴⁷⁾

越智康詞が、いじめの発生原因を、教育に本質的に内在的なものとみるのもここに加えてよいだろう。前述の全制施設では「被收容者のあいだでは、しばしば職員の圧力から自らを守る『仲間規範』が形成されるといふ。……チクリ、たれ込み、告げ口の禁止など……校内暴力というものは、『教育的』な視点からすると異常事態であるが、学校を全制施設として見るこの視点からすると、それは半ば必然的な事態だったといつてよい。」「いじめはそれなしではごくしゃくする仲間関係を維持する一つのコミュニケーション様式であり、互いに他を必要とすることで成立するひとつの人間関係（共依存関係）にはかならない。」「学校で起こるいじめのある部分は、教師が子どもを教育しようとする際の論理をそのまま鏡像のように照らし出しているといつてもよい。」⁴⁸⁾

このように校則や管理などの問題を教育内在的なものとみたり、不登校や学力低下などの現在の教育危機の要因

を、「社会体制そのもの」の構造的な危機に根ざしているとみたりするということは、教育行政・文教政策に原因を求める考え方を否定することである。「学校現場のさまざまな問題についても、かつては保守も革新もその原因にマクロな要因を掲げていた。……どちらも、「教育荒廃」の直接の犯人は、学校や教師ではなく、社会の悪風潮や画一的な教育制度、あるいは教育政策の失敗に求められていた」。「戦後民主主義的な考え方で『権力』とは私たちの『外部』に、『上』にあると考えられていました。ポストモダンの発想では、権力は上に外部にあるのではなく、あちこちに自生的に構成されているものらしいんですが、むかしは権力というものは絶対悪で、なおかつ、自分たちの外にあるものと考えられていました。」⁽⁶⁴⁾

ただし彼らも、教育活動と、人権あるいは社会や子どもの現代の変容との間の矛盾の解決策を示しているわけではない。そのために諏訪の場合には、教育＝教師の権力性が宿命的で抜け道がないようにみえ、権力性への居直りあるいは昔に戻れという主張のように受け取られかねない。実際に、諏訪と同じ埼玉教育塾の河上亮一の場合にはそうした色彩が強くでている。⁽⁶⁵⁾ 広田の場合は、大人あるいは教える側が未来像をどう描くかによって、子どもの意識を変えられる可能性をみているように思われ、実際に展望を示そうとしているが、そこに至る道筋はなお明確ではない。しかし現時点では解決策は誰にも提示できていないことを率直に認めるところから出発すべきだろう。教育を無条件に善なるものととらえて、矛盾のない予定調和的な関係だと考えるのではなく、教育のマイナスをしっかりと見据え、そこに矛盾があることを明確に自覚するところにしか、将来への展望は開けないのではなからうか。

終わりに

以上に述べてきたことは、教科教育の内容の決定権とは異なる次元の問題がほとんどであった。そこでそれらの諸問題は「第二の教育法関係」として並列させればよいのであって、依然として「国民の教育権」論は有効である、ということではできるであろうか。

筆者はすでに、教育内容の決定に関しては、「国民の教育権」論的な枠組みとは別の論じ方がありうることを指摘した。⁽⁵³⁾ また、今橋の議論については、単純な並列ではなく、両者の関係の見直しが必要であると述べた。⁽⁵⁴⁾

本稿は、この両者の関係の見直しのための作業であった。今橋のいう「第二の教育法関係」がなぜ八〇年代以降に大きく浮上したのか、その背景・原因はいまや明らかであろう。そしてそれは逆に、「国民の教育権」論が形成された一九五〇～六〇年代の独特な事情を浮かびあがらせることになり、「国民の教育権」論の歴史的被規定性を明確にしているように思われる。もはやその社会的前提が失われていることは明らかではなからうか。

当初は、この後さらに、兼子が「教育の側からの要求に沿う」とした「教育」という行為の、より本質に近い諸問題として、「教育の価値・目的・理想」「隠れたカリキュラムと教育の副作用」「教育行為・教師の権力性」「教えらるる―教えらるる関係と新しい学力観」「子どもの社会化と個性」「子ども中心主義」「能力主義」などについて論じる予定であった。しかしすでに予定された字数を大幅に越えたため、それらの検討は別の機会に譲らなければならない。本稿は未完である。

註

- (1) 本稿は、「教育学・教育改革の進展と教育法学の課題」田原宏人編『教育のために——理論的応答——』世織書房（二〇〇六年三月刊行予定）と一体の論文として構想したものである。あわせて読んでいただければ幸いである。
- (2) 足立英郎「九〇年代教育改革（論）をどう読み解くか——批判の視座を求めて」『法の科学』第三二号二〇〇二年、一四四頁以下、同「アメリカ公教育の正統性と公共性」森英樹（編）『市民的公共圏形成の可能性 比較憲法的研究をふまえて』日本評論社二〇〇三年、一六〇頁以下、同「学校選択制・学校多様化の憲法学的検討」日本教育法学会年報第三二号「教育法制の変動と教育法学」二〇〇三年、一三六頁以下。
- (3) 広田照幸『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会二〇〇一年、九一—一〇頁。
- (4) 小玉重夫「シティズンシップの教育思想」白澤社発行・現代書館発売二〇〇四年。小玉のシティズンシップ論に対して、広田は、学校と経済とのつながりを軽視するものとして批判している。広田照幸『思考のフロンティア 教育』岩波書店二〇〇四年、七六頁。また金子勝は、アテネのポリスをモデルとするアレントの議論について、市民が奴隷に労働を任せようえでの公共空間にすぎず、（ハーバーマスと同様に）労働や私的生活領域と分離された公共空間へのシティズンシップ参加論には、知的エリート主義があると批判している。金子勝『反経済学——市場主義的リベラリズムの限界』新書館一九九九年、二四三頁、二八二頁。
- (5) 加藤守通「第10章 ポストモダンの状況——第二次世界大戦後における教育の危機」沼田祐之・加藤守通（編著）『文化史としての教育思想史』福村出版二〇〇〇年。
- (6) 兼子仁『教育法（新版）』有斐閣一九七八年、七頁。
- (7) 同前、七—八頁。
- (8) 森重雄は、社会学における〈脱構築〉について「端的に『観念論の批判』であり、観念が事実に対してもつ支配力を・その事

実をもちいて逆に異形化することによって・事実に対する観念の支配を排除するためにおこなわれる（実証）の作為的な介入にはかならない」という。森重雄『モダンのアンスタンスー教育のアルケオロジー』ハーベスト社一九九三年、五頁。

(9) 成嶋隆「21世紀型改正論の特徴」法律時報臨時増刊『教育基本法改正批判』日本評論社二〇〇四年、三頁。

(10) 森、前掲註八文献では、モダンの装置としての学校の施設、教育という語の語源学的検討などとともに、第五章では明治期の学校破壊の分析が行なわれている。

(11) 広田、前掲註三、二五七〜二五九頁。

(12) 同前、二五九〜二六二頁。

(13) 同前、二六三頁。

(14) 田中智志（編）『〈教育〉の解説』世識書房一九九九年、四〇〜四一頁（田中智志執筆）。山田昌弘『希望格差社会』筑摩書房二〇〇四年、一五九頁。

(15) 小玉、前掲註四、五八〜六〇頁。

(16) 同前、五三〜五七頁。

(17) 諏訪哲二『教育改革幻想をはねかえす』洋泉社二〇〇二年、一四七頁、一六〇頁。

(18) 同前、一七〜二二頁。諏訪は、灰谷健次郎に対しても同様の批判をしている。「本来違うはずの『教師らしさ』と『自分らしさ』がくつついてしまい、「わたし」のまままで教師をしていんだよというメッセージとなっている。「九九％の教師は『自分らしさ』を否定して、必死に『教師らしさ』を装うことによってわずかに教師たりうるのが現実であろう。『わたし』という個の延長線上に教師があるなどというのは錯誤にはかならない」。同、一五〜一六頁。

藤岡信勝や小林よしのりが知識人や専門家からの批判を意に介さず、「自分の『直観』が社会の『常識』と一致していると無前提に確信している点において、『民衆からの遊離』に悩んだかつての知識人とは異なる、いわば『思想的庶民』である」と小

熊英二はいう。小熊英二・上野陽子「〈癒し〉のナシヨナリズム」慶應義塾大学出版会二〇〇三年、一九頁。そして「つくる会」に集う一般会員の多く（そこには教師がかなり含まれているようである）も、自分たちが庶民としての常識にもとづいて発言し行動していると考えているという。このような「自分」が、「自分」のままに「常識」にもとづいて「教育活動を行う」教師を務める場合、灰谷や金八先生との差異・区別を見出すことはできないのではなからうか。こうした教師の教育活動については、「真理のエージェント」論や教師の教育権論では、おそらくは教師相互間での「教育的」批判による解決をめざすことになるのである。しかし客観的に見れば、これらの理論は教師の進歩性・真理性への信頼を前提にして構築されており、こうした事態はほとんど想定していなかったのではなからうか。

- (19) 田中、田中（編）前掲註一四、三四頁。
- (20) 広田、前掲註三、二八六頁。
- (21) 広田、前掲註三、第一部。
- (22) 広田、前掲註三、一八四～一八五頁。
- (23) 越智康詞、田中（編）前掲註一四、一九二～一九四頁。
- (24) 諏訪哲二「イロニーとしての戦後教育」白順社一九八九年、七八頁。
- (25) 広田照幸「教育には何ができないか——教育神話の解体と再生の試み」春秋社二〇〇三年、二四四頁。
- (26) 田中、田中（編）前掲註一四、四五頁、四六～四七頁。
- (27) 広田、前掲註二五、一二八～一三〇頁。
- (28) 同前、一三二～一三五頁。
- (29) 田中、田中（編）前掲註一四、五五～五六頁。
- (30) 越智、田中（編）前掲註一四、二〇五～二〇六頁。教育法学の文献においていち早く学校を全制施設の側面から分析したもの

としては、馬場健一「社会の自律領域と法(1)(2)——学校教育と法との関わりを素材に」法学論叢一二七巻五号、一二八巻三号一九九〇年がある。

(31) 佐々木賢「親と教師が少し楽になる本——教育依存症を超える」北斗出版二〇〇二年、一〇〇—一頁。

(32) ウルリヒ・ベック／東廉・伊藤美登里(訳)『危険社会——新しい近代への道』法政大学出版局一九九八年。ジークムント・パウマン／森田典正(訳)『リキッド・モダン——液状化する社会』大月書店二〇〇一年。

(33) この点につき、八〇年代以降の日本の若者が、社会化による成長を否定して個性を生得的なものの発現だと考えてしまう「閉鎖的個性志向」を批判的にみる土井隆義『非行少年』の消滅——個性神話と少年犯罪』信山社二〇〇三年参照。

諏訪が、自分を完成した人格を有するかのようふるまう子どもたちについて、『オレ様化』するということは、自己をほかの自己と比べて客観化することがむずかしくなり、自己(の感覚)に閉じこもりだしたということだというのも、土井と同様の認識といえる。諏訪哲二『オレ様化する子どもたち』中公新書ラクレ二〇〇五年、一〇〇—一頁。ただし、諏訪がそれを、「日本的な共同性から完全に自由になった『個』」(前掲註一七、一一〇頁)の誕生ととらえて、その背景に「市場の論理(消費社会)では未熟な人間であれ経済主体として同等に扱おう……商品経済の日常生活へのまっつき浸透が平等の概念を生みだし」(同、七四頁)ていることをみるのは正しいが、それを「成熟社会において近代的自我が確立したから」(同、一五六頁)だと評価することはできないのではないか。土井のように、「内閉的個性志向は……社会的個性志向とは異なって、病理形態と化した社会化の様式」(土井、一〇九頁)であり、各国共通の問題の日本的な特徴・偏差の表れととらえるべきであろう。教育という営みの特徴や子どもの変化に対する自己の教師体験にもとづく諏訪の把握や分析は鋭いが、共同体・近代・現代という大枠での議論になると、近代の内部での国や時代による偏差などが抜け落ちた大雑把な議論になっている場合がある。

また山田昌弘が「もっと自分にふさわしい仕事があるはず」と夢見るフリーターの増大を指摘するのも土井の若者像に重要なところがある。山田、前掲註一四。山田が指摘する、未婚化の進展や離婚の増大、家族の二極化にみられる家族関係のリスク

化は、広田がいう個人化による不安定化の具体像といえよう。

(34) 広田、前掲註四、二五～二六頁。

(35) 避妊の流布により、中産階級は子どもを少なく生んで、情愛、医学・教育学などの科学知に基づいて保護し、教育する。中産階級となるために必要な、より高い学歴をつけさせ、大正自由教育に顕著な自律性・主体性を形成しようとする。こうして一九一〇年代に子ども服が誕生、やがて児童文学が誕生し、家庭教育という言葉が生まれたという。田中、田中（編）前掲註一四、四二頁。

広田は、明治期の日本では、都市下層でも農村でも地域共同体から自立した家族は存在しなかったこと、母親も貴重な労働力であったから、子育てのような「つまらない仕事」は老人や年長の子どもに任されていたこと、子どもは草木のように自然に育つと考えられていたことなどによって、家庭でのしつけが不存在であったことなどを明らかにしている。広田照幸『日本人のしつけは衰退したか』講談社現代新書一九九九年。ただし、「教育する家族」が日本全体を覆い尽くしたととらえることも誤りであり、依然としてしつけを学校に期待する家庭との階層格差について、広田、前掲註三の第8章と第9章、広田、前掲註二五の第I部参照。

(36) 広田、前掲註三、二八七頁。

(37) 山田昌弘は、職を持ちながら親に寄生して優雅な生活を送るパラサイトシングルに対して、ニート、フリーターには階層性があり、しかも将来的にはこれが不良債権化すると指摘する。山田、前掲註一四。また同『パラサイトシングルの時代』ちくま新書一九九九年参照。

(38) 広田、前掲註二五、八九頁。広田、前掲註三、二六四～二六五頁。佐々木も同様の指摘をしている。佐々木、前掲註三一、一三六～一三九頁。

(39) 広田、前掲註二五、一〇二頁。

- (40) 佐々木、前掲註三一、一四〇、一六〇頁。
- (41) 佐々木、前掲註三一、一二五頁。
- (42) 佐々木、前掲註三一、一九頁。しかも刈谷剛彦（『階層化日本と教育危機―不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂二〇〇一年）が明らかにしたように、親の階層による学習意欲の格差が拡大してきているし、山田昌弘（前掲、註一四）のいうように、階層による希望格差も拡大してきている。
- (43) 広田、前掲註三、一八四〜一八七頁。
- (44) 同前、一七九〜一八一頁。
- (45) 小浜逸郎「個性という強迫」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報4 個性という幻想』世織書房一九九五年、二三頁。
- (46) 小浜逸郎『学校の現象学のために』大和書房一九八五年、七四〜七七頁。
- (47) 諏訪、前掲註二四、八〇頁。また、諏訪、前掲註一七、三七頁、二一三〜二一四頁参照。
- (48) 越智、田中（編）前掲註一四、二二五〜二六頁、二二六頁、二二八〜二二九頁。
- (49) 広田、前掲註三、二八三頁。
- (50) 諏訪、前掲註一七、一四八頁。
- (51) 河上亮一『学校崩壊』草思社一九九九年。
- (52) 広田、前掲註四、Ⅱ第3章。
- (53) 足立、前掲註二教育法学会年報第三三三号、一四二〜一四三頁。
- (54) 足立、前掲註一、一四四頁註七。