

〈研究ノート〉

民主国民教育のアイロニー (1)*

田原 宏人

はじめに

以前わたしは、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)。本稿は、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。

本稿のタイトルに掲げた「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。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(この部分は後編に掲載)。

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。

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。だが、日本教育学会の自

* 紙幅の都合で本稿は2部に分割して掲載する。

己認識は「総合学会」である。教育に関する諸学のたんなる集合体以上の独自の学として教育学が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の基準とされている。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る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、さもなくば、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ない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」（同前: 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とを経験する」（同前: 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」（同前: 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」を反映したものとみなされている。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（同前:

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(同前: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(同前: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」(同前:210)ことである。

素朴な疑問が湧く。「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(同前: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」? = 引用者)の考えとがそのままで一致するのを願うのは奇跡に近い。(同前:240-241)

教育がリベラリズムの躰きの石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。(同前: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」として受けとる。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、教育の自由を守るということは、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。(同前：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。国民教育の実質におけるこの対立は、

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のか。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。(同前：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目ざすはずである。(同前：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イングメ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つ批判は完成する。

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」(勝田 1955b=1973 : 256)。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」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」（同前：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」（同前：474）。しかし、「瀕死」に追いやった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」（同前：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す。ところが、反動思想の場合には、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、無にしよ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。(同前：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、その歴史的条件下から切りはなしてこの目的のために役割を果さ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。(同前：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る、労働の意味を把握する能力を育てていく、才能を見だし育てる、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（同前：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。よって、民主主義に即して検討されるべきものがあるとするれば、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」（同前：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だろう。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、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。決定に参与する「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てしまうという可能性が(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「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「単に形式的な政治的原則」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的一幕である。

…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、啓蒙的といえますか、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が必要ならなければならない。…／…／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ず、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うているそれである。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、国家的権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」(同前 : 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」(同前 : 38)。かくして同一化 *Identifikazion* 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、国民は、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るということをしておくとしても、教育者が自らの意志を国民のそれと少なくとも当面は同一視するということにほかならない。かかる教育理論の帰結は独裁であり、これから先初めて創り出されるべき真の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、国民の意志のみが決定的な標準でありうる。この場合に、もっぱら実際のな問題は同一化にかんする問題、すなわち、国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、とりわけはっきりしてくるということは言うまでもない。(同前：39-40)

これに倣って言えば、宗像の主張は、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く、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、不一致の事実は依然として残る。同一化は持続的な課題であった。五十嵐巖は戦後の教育改革を振り返りつつ、「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」と述懐し、そうして「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」と引き取っている(五十嵐 1975=1976：166)。

ここで言われている「悪矛盾」とは、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つて、生きて働かねばならない」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」と説かれる(同前：14-15)。

「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

こにオーバーラップしてくる。

国民の教育権，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は，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，ジャコバンの論拠，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。(同前 : 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的价值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編で述べる）。

1.3 内向しない民主教育コンセプトの例

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の制約は「民主教育の理想を樹立するに必要なにして十分である」。すなわち、「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」。彼女は、いずれの制約をも認めない強靱な strong デモクラット、それらの制約では不十分だとする方向性を持った directed デモクラットからの異論に対置するかたちで自らのコンセプトを敷衍する。(Gutmann 1999 : 95-97)

「多数派が教育を統制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」と主張する強靱なデモクラットに対しては、多数決の結果が、「将来において市民の熟議能力を制約したり、あるいは将来の熟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てしまう」ことを危惧する。

また、「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」ことをめざす方向性を持ったデモクラットに対しては、「しかし、教育がきわめて巧みに操作されたとしても（エミールの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」ことを指摘したうえで、次のような興味深い主張を展開している。

…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、強靱な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。(ibid. : 96-97)

方向性を持った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、強靱なデモクラシーは、その暴力性を熟議によって緩和しつつ支持されているようだ。

さて、ガットマンの議論においても、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「民主的な性格の発達」に置かれる (ibid. : 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—非抑圧、被差別、将来の自己統治、そして誤りを犯す余地—は維持されている。

ちなみにチャーター・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

論も熟議民主主義に立脚している。^{*1} ここで、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」のは何かといえ、デューイのそれである。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。

デュー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。(ibid. : 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」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。(ibid. : 14)

*1 ガットマンの熟議民主主義につき、参照 Amy Gutmann & Dennis Thompson (1996)。スミスによれば、「熟議民主主義は、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)。熟議民主主義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、棚に上げて先に進む。なお、闘技民主派たるシャンタル・ムフは熟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、「熟議民主主義」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おして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は非難されるのである。」(Mouffe 1999 : 248)

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、分配、ガバナンス、市民教育が民主教育の三つアスペクトである。「熟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トとチャーター・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した複数のパブリックというディスコース理論の社会学的仮定（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、熟議デモクラシーは、個々のチャーターの内部で正当な意思決定がなされうのような公式の手続きを提案する。加えて、この理論は、公論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。まず、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？」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、熟議デモクラシーは、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学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。(ibid. : 72)

そして、意識的な社会的再生産のための実践は、教育的実践と、制度設計の教育的影響力とを熟慮・討議する。

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」。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、熟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熟議的なポリティクス・モデルもまた検討しなければならない。(ibid. : 72-73)

「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、彼我の民主教育コンセプション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、堀尾輝久が後にその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、わかりやすく言うところ「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められることが、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るわけではなく、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るわけではなく、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つては、「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を意味するのである。(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さは
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？」(同前 : 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。

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えきか。

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って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たかう」という運動方針をめぐって紛糾し、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。講師団もいかにも学者然としてしまって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も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。…国民が本当になっとくする教育と、なっ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。だが、「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論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、むしろそれに取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拠る所に、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、

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ブ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。本稿の場合は、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。

本稿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?)の考えとがそのままで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。

文献

- 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.
- 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.)
- Smith, Stacy, 2001, *The Democratic Potencial of Charter Schools*, Peter Lang.
- 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—』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.
- 小熊英二, 2002, 『〈民主〉と〈愛国〉』新曜社.
- 勝田守一, 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.
- 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, 「今日の教育哲学」『思想』1951年(4): 1-7.
- , 1955, 「国民教育について」『思想』1955年(8): 1-8.
- 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.
- 日本教職員組合中央委員会, 1960=970, 「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.
- , 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.
- 日高六郎, 1961, 「国民教育をめぐって」『思想』 1961 年 (6) : 1-8.
- 堀尾輝久, 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 卷, 青木書店, 265-78.
- , 1961, 『教育と教育政策』 岩波書店.
- 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・伊ヶ埜暁生, 1961, 「国民教育運動における一, 二の問題」『思想』 1961 年 (4) : 37-47.
- 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 卷, 青木書店, 189-225.
- 尹健次, 1987, 『異質との共存』 岩波書店.