

# 公教育と民主主義

## 私事の組織化としての公教育論および教育の内外事項区分論の批判

足立英郎\*

Public Education and Democracy  
Critique of "public education as organization of personal affairs" theory and  
"dividing internal education and external education" theory

Hideo ADACHI\*

### 要旨

堀尾輝久・兼子仁等によって提唱・理論化されたいわゆる「国民の教育権」論に対する批判論の一環として、佐貫浩による「国民の教育権」論の擁護論を批判したものである。具体的には「私事の組織化」あるいは「親義務の共同化」としての公教育論、および教育の内的事項と外的事項の区分論について、その理論的難点と共に、近代以前における家族のあり方と子どもの教育の実態に照らして歴史的根拠が乏しいことを批判し、アメリカ合州国における公教育の現実及び理論の参照からも、政治・民主主義と教育とを切り離すことはできないことを主張したものである。

### はじめに

本稿のなりたちを述べておきたい。筆者は、科研の共同研究「グローバル化時代における民主主義の再創造に向けた比較憲法的研究」の研究成果として刊行予定の学術図書『民主主義の変容と再創造——比較憲法学的研究をふまえて』に登載するため、「アメリカ合州国における公教育と民主主義」を執筆した。しかし字数制限をはるかに超えたため、アメリカの「民主教育」論の検討の前提として日本の理論状況においてふまえておくべき公教育のそもそも論を論じた部分を削除した。それを独立の論文としたのが本稿である。筆者はこれまでも、堀尾輝久・兼子仁等によって提唱・理論化されたいわゆる「国民の教育権」論に対して、その基礎となっている堀尾の教育認識、兼子の法学方法論を含めて全面的な批判を展開してきた<sup>1)</sup>。堀尾教育学に対置される近年の教育学の動向についてはそれらの諸論文で詳しく紹介・検討したため、本稿では結論だけを示し、詳論も注記もしていない。注1の拙稿の参照をお願いしたい。

---

\*大阪電気通信大学 人間科学研究センター

## 1 佐貫浩の公教育論

民主主義社会において、公教育は何を目的として制度化され、どのような根拠において正当化されるのか、という論点についてはすでに扱ったことがある<sup>2)</sup>。本稿は、「私事の組織化」あるいは「親義務の共同化」としての公教育論、および「教育の内的事項と外的事項の区分論」に関する教育学者・佐貫浩の最近の議論を取り上げ、それへの批判を通じて公教育とは何かを論ずるものである。佐貫は、この理論の提唱者である堀尾教育学を擁護する立場から、これを批判する故・黒崎勲に反論して以下のように論じている<sup>3)</sup>。

「教育の内的事項に国家権力や地方の政治権力が直接介入してそれを統制してはならないという基本原則……が不必要になるわけではない。教育の内的事項に対する国家権力の関与のあり方と外的事項に関する関与のあり方に差異（区分）が必要であり、その区分論の「曖昧さ」を指摘しても、内外区分論の不要性を証明したことには全くならない……私達は『内外区分論』自体を放棄することはできない」（109）とする。

そもそも堀尾教育学は、「近代教育思想の最良のものとしてのブルジョワジーの階級的自己教育の理念——その教育の自由の理念——を取り出し、国家による国民教育（支配階級による国民＝被支配階級への支配的統合の教育）を変革し、そのなかに勤労階級（労働者階級）の階級的自己教育の要求を実現する理念として再構成しようとした」（110）ものだと呼ぶ。そして「労働者階級（被支配階級）の自己教育を国家の主権する公教育において展開することを可能ならしめる公教育理念として、『教育における正義の原則』が提起され、それに基づく教育が公教育の内部において合意されるために……組み込んだ論理が、『私事の組織化』であった」ととらえる。

そして私事とは、「労働者階級は……公的な教育の世界においては自らを「私事」の担い手としての市民や住民、親という形の権利の行使者として自らを登場させ……公的世界の市民・親の教育変革への要求として突き出すという構造……労働者の国家が出現しても……『私事』として、教育の独自の公共的世界の合意の仕組みを通して——権力からは相対的に自律した形態で——組織されなければならない」（112）ものとされる。さらに、こうした立論は「親・住民の要求と教師の専門性の協同という、教育の世界において中核となる関係性（協同性）への深い信頼に依拠している」（113）という。私事性に対する批判については、「後藤道夫のいう『煮詰められた資本主義』によって『私化』された『私事』を、如何にして現代社会を批判しうる公共的な教育価値を担った『私事』へと組み替えられるかが問われる……内容的、実体的に本来の『私』を抑圧するものとしての競争主義的企業社会からの精神的自立をふくみこんだ『私事性』論が必要」であるという（圏点は筆者）。

こうして「『私事の組織化』論は、国家と『市民』との関係規定であり、民衆は、国家権力に対して、国家の干渉を許さない『私事』——国家にとっての『私事』——を持った市民として教育に関する公的権利を認められるということこそが理論の核心」（114）であり、「『私事』をいかに『公的な教育要求』として教育改革へと組織化するかは……民主主義それ自体のより深い探究として」（115）可能だとされる。また堀尾理論では、主体形成は「発達理論の探究という教育学の課題に全て託されているのではなく、まさに市民そのものの歴史的政治的主体形成を推進するラ

ジカルな民主主義と、私事の組織化という教育独自の世界における民主主義の過程の複合によってこそ達成されるべき課題として設定されている」(115) という。

以上のような論述にはいくつもの疑問がある。

## 2 私事の組織化としての公教育論

第一の疑問は、国家の干渉を許さない「私事」が存在すべきことはその通りであるが、公教育がそれにふさわしい問題領域と言えるのかという点である。公教育を「私事の組織化」としてとらえるのであれば、「私事」とは何かとともに、公教育の目的や存在意義は何か、がまず明らかにされなければならない。

佐貫をはじめとして国民の教育権論者の多くは、競争・選択制などを私化と呼び、私事を「公共的な教育価値」をもったものだとしてそこから区別する。しかしそこで想定されている理念的なあるべき私事(性)については、その内実、歴史的・理論的な根拠も、そしてそれが私化とはどの点で区別されるのかについても明らかにされていない。そのためこの議論にはまったく説得力がない。

後述するように、佐貫や堀尾の想定とは反対に、近代家族はむしろ公的あるいは共同的性格を失った、まさに私的な存在であることを本質としている。そしてそのような私的な家族の内部に国家が立ち入らないことが近代における公私の分離であったはずである。近代公教育制度の成立の事情や背景には様々な側面があるが、異質な他者との共存を学ぶこと、社会や国家の形成者として必要な資質・能力を身に付けることなど、公共的性格と内容をもつところにこそ公教育の存在意義と目的があるのではなからうか。そしてそのような目的は「私的」家族による家庭教育に委ねておいては達成が期待できないと考えられたからこそ、私事性の強い教育との「断絶」によって公教育は組織されたのではないのか。

政治哲学者のエイミー・ガットマンは、アメリカにおけるプロテスタント的あるいは世俗的な公教育の内容に対するカトリックの反発をふまえて、公立学校を廃止し自らが選んだ私立学校に子どもを通わせる親に国家が補助金を支出するという制度を想定する。そしてそこでは次のような事態が予想されるという。「プロテスタントの親はプロテスタントの学校へ、カトリックの親はカトリックの学校へ自分の子どもを通わせただろう。プロテスタントの親の多くは、自分の子どもにカトリックへの不寛容ではないとしても軽視を教え続けただろう。プロテスタントの親の宗教的偏見は子どもに伝わり、これらの偏見の社会的・経済的・政治的効果は、おそらくほとんど公的な抵抗なしに今日まで存続しただろう」<sup>4)</sup>。

ガットマンが想定したような制度は、親の教育の自由・選択の自由を全面的に保障した、それこそ「私事の組織化」としての公教育制度であるように思われるのではなからうか<sup>5)</sup>。ところが国民の教育権論者の多くは、こうした選択制を、「公共的な教育価値をもった私事」ではないとして批判するようである。筆者も批判自体には同意する。しかし批判される「私化」とは区別された公共的な「私事」はどこにどのように存在しているのだろうか、また実現可能なのだろうか。

「公共的内実をもった私事」という考え方は、公と私の間の矛盾や緊張関係を見失わせるもの

である。むしろ私事性と公共性の間には矛盾・対立が生じうることを正面から認めたいうえで、両者の限界および関係を画定していくことこそが求められるのではなかろうか。また、公教育が私事ではあるが公共的価値をもつというのであれば、そのような公教育の内容に対して「民主主義」的な国家の関与が許されないのはなぜだろうか。私事の内容は民主主義の深い探究によってのみ可能となる、と佐貫は述べているから、私事の内容も民主主義の内実も、民主主義と「公共的な私事」なるものとの関係も、現時点では不明のままであることを認めていることになる。ラジカルな民主主義と私事の組織化との複合と言われているが、その具体的内容も明らかにされていない。そうであれば、少なくとも現時点では、そのような制度を支持することも正当化することもできないだろう。

第二に、欧米においても日本においても、親が子どもの教育の主たる担い手であったという事実は、公教育成立以前の社会において認めることはできない。そもそも前近代の家族は核家族ではなく、三世代や伯父叔母、さらに使用人までも含む大家族である。そしてそこにおける子育ての実際の担い手は、欧米の貴族・富裕層であれば家庭教師や寄宿制の私立学校であり、日本の武士や商家であれば乳母や女中だったりした。一般庶民であれば家の労働力として期待されて仕事に追われている母親ではなく、時間的余裕がある祖父母や叔母あるいは兄弟姉妹であったりしたからである。したがって「親義務の共同化」とも表現される「私事の組織化」論には歴史的根拠がない。

また佐貫は「ブルジョワジーの階級的自己教育の理念」を「勤労階級（労働者階級）の階級的自己教育の要求を実現する理念として再構成」するという。しかしそのような再構成はどのようにして可能になるのだろうか。さらに「私事の組織化」が社会変革の理念になりうる根拠はどこにあるのだろうか。ブルジョワジーであれ労働者階級であれ、親あるいは家族が子育てを担った場合に、その教育目標や教育内容が必然的に公共性をもったものとなる保障はどうして生まれるのだろうか。

家族が行なったとされる教育内容は、前近代から近代初期であれば狭い範囲の共同体や特定の階層・階級の道徳や常識であったりした。前近代における身分制を否定した近代においてこそ、「人間一般」というとらえ方がはじめて生まれたのであり、したがってまた特定の階級や職業に向けての教育ではない「人となるための教育」がめざされることにもなったのである。ところが職業と社会生活が一体であった前近代の共同体内の家族とは異なり、近代家族は、職業からも社会からも切り離されたまさに「私的」な存在であるところこそ特徴がある。そのような私的家族が行なう教育は、「社会人」としての常識を身につけさせる教育を含んだ場合であっても、狭い共同体や特定の階層・階級における社会性にとどまるのが通常であって、近代特有の「人になるための共通教育」や、国民国家全体に共通する社会常識となる保障はないのである。このことは、日本の現実を見ても、前述したガットマンの想定や後述するアメリカの現実を見ても明らかではなかろうか。そうした私的な教育が社会変革の理念になりうる根拠あるいは歴史的経験はどこに見いだせるのだろうか。労働者階級の家庭教育がそうした可能性をもちうるというのであれば、その理論的・歴史的根拠を示す必要がある。

したがって、現実としての私化と、理念としての私事とを分けることは可能でもないし現実的



でもない。近代国民国家が基礎とする人間の相互尊重や人権といった憲法的価値を身につけたり、国民主権の担い手＝公民としての資質や社会人としての能力・常識を身につけたりすることを、「私事性」から導き出すことはできない。

以上のように「私事の組織化」論はきわめて抽象的で理念的な議論であり、それは過去の歴史的事実にも適合しないし、現実の社会との接点もまったくないものといわざるをえない。

これに対して、たとえば「自律した自由な個人」からなる社会、というのは近代憲法の基礎にある「理念」であるが、もちろんそれは近代憲法成立時において現実そのものではなかった。しかし現実とまったくかけ離れた虚構ではなかったし、現実の憲法や国家の諸制度が、もちろんそのままだけでなくしてこの「理念」に基づいてつくられたという「事実」がある。

しかし堀尾が想定したような理念的な「私事としての教育」なるものが存在したという歴史的事実はあるだろうか。そして部分的にはあれこうした理念にもとづいて公教育制度が成立したという歴史的事実があるだろうか。こうした事実の存在はともに否定されるのではなからうか。

植民地時代のアメリカ東部におけるタウンの自治のもとで、そこに誕生した学校に「私事の組織化」と言える側面があったことは事実だろう。しかしそこでの「私事」性が近現代に通じうる公共的内実をもちえていたかという問題があるとともに、公教育制度の成立においてはむしろそうした私事性は否定され捨象されていったというのが歴史的事実ではなからうか。公教育制度は、急激な都市化とそこにおける職住分離のもとで無教育のまま放置されていて、社会にとって有害な存在となる可能性をもつ労働者の子どもたちに、社会的規範を教えるとともに労働者として必要な規律性と基礎的知識を育成するために必要となったのである。だからこそ公教育は、ブルジョアジーの自己教育という思想としては市民革命直後から存在したとしても、実際に制度化されたのは産業革命後のことだったのである。

あるいは共同保育所運動に「私事の組織化」の理念を見出すこともできるかもしれない。しかし共同保育所運動は基本的には中流層の運動であり、バザー活動等を含めた保育所運営に参加できる人は、時間・能力その他の面から限定されていたのではなからうか。そしてそれが公教育制度に大きな影響を与え、その在り方を変えたという事実も見いだせないのではなからうか。

### 3 教育の内外事項区分論

第三に、内的事項と外的事項の区分論は、境界領域が曖昧だから批判されるのではない。民主的な権力が内的事項の法定・決定に「一切」立ち入れないことを「原則」とする立論自体が正しくないのである。

権力的規制が可能とされる「大綱的基準」あるいは「学校制度的基準」の内容は、内的事項に見えるがじつは外的事項だから行政の関与・決定が許される、という立論なのか、それとも内的事項ではあるが例外的に関与が可能とされているのかは明確ではない。また行政機関による教育内容への指示であっても「指導助言」であれば可能とされているが、諸外国でも有名な日本の「行政指導」なるものがどのような機能・役割を果たしてきたかをみれば、非権力行政であれば認めてよい、とはそれほど簡単には言えないはずである。

権力による過剰なあるいは偏った介入への警戒と、したがってそれへの抑制のしくみの構築は重要であるが、他方で、教師がその教育活動において暴走したり逸脱したりする可能性についても無警戒でよいはずがない。そうした逸脱等が起きた場合に行政機関による指導・助言や同僚との間での相互批判のみで問題が解決されうるとは限らない。子どもとの関係を含めて教師による教育活動の内容の是正のしくみを考えるとすれば、「権力的」な規制を全面否定することはできないのではなかろうか。そうした立論になっていないのは、後にも述べるが教育活動およびそれを担う教師を無条件によきものとする楽観的な教育観が基礎にあるからである。

少なくとも米独仏において、過去も現在も教育内容に国家が立ち入らなかったことはない。アメリカの最高裁判所も、いわゆる「教育の自由」を容認し保護したのものとして日本で紹介されてきた諸判決においても、教育内容への州や地方政府の関与を肯定する見解を繰り返し表明してきた。こうした歴史的・現実的事実はすべて正しくない、として否定できるまたすべきだ、と考えることは正しいだろうか。

教育学者のマイケル・アップルはカリキュラム研究者の次のような言葉を紹介している。教育上の争点は、「良き」(good) 教育や学習として何を考慮に入れる (count) か、「公正な」(just) 社会とは何かといった、「正統な」(legitimate) 知識についての争い合う構想 (visions) をもった諸集団間の大きな対立と妥協を一貫して含んできた、と<sup>6)</sup>。

どこの国であれ、公教育で扱われる教育内容は、実際にはこうした政治の舞台での闘争・対立と妥協を経て「公的な知識」として確定されたものであって、争いのない唯一の正しい客観的「真理」によってのみ構成されていると考えることはできない。したがってまた真理がもたらす教師によってのみ担われうると考えることもできない。

アメリカの生物学教育における進化論および「創造科学」をめぐる激しい対立については日本でもよく知られている。国語教育も価値中立的に思われるかもしれないが、実際には価値中立的で政治性がないものとはまったく言えない。したがって公教育が客観的な真理としての「知育」に限定されるべきとも言えないことについては検討したことがある<sup>7)</sup>。合州国では、バイリンガル教育がアメリカ社会を分裂させてきたとして、英語を公用語とする法制定を求める運動がある。これが実現すれば、外国語としての教育は別として、公教育における他の言語の「使用」を禁止するというきわめて政治的な効果をもたらす。多民族国家アメリカにおいては、社会統合の実現という重要な政治課題にとって英語＝国語教育はきわめて重要な役割を、過去も現在も果たし続けている。

ガットマンは次のような事例を紹介している。ヴァージニア州フェアファックス郡の教師は、避妊、墮胎、自慰、同性愛、強姦を教室で取り上げることを認められてこなかった。激しい論争のすえに1981年に同郡教育委員会は従来禁止されてきた争点を議論する生物の新たな選択科目の導入を承認した。子どもがこの新たな性教育科目か、これらの項目を扱わない代替科目をとるかの選択権が親に与えられた。調査によれば親の75%とそれ以上の生徒が新しい選択科目を支持したという<sup>8)</sup>。

こうした性教育をめぐる合州国の論争では、道徳領域は家庭の問題（親の教育の自由＝私事！）であって州が関わるべきものではない、というのが保守派による反対の理由である。国民あるいは親の「教育権」を主張し擁護する佐貫も、アメリカの保守派と同様に、徳育あるいは価値観教

育は親の権限であるから学校で扱うべきではない、として性教育に反対するのだろうか。たとえば、日本のある自治体で、公立学校で性教育を行なうことに親の多数が反対するという事態が生じた場合、あるいは日本全国でそうした事態が生じ、それが学習指導要領の改定にまで至った場合、これに対してどのような理論的根拠に基づいて賛成しあるいは反対することになるのだろうか。性教育は道徳ではなく客観的真理の教育だから、そしてその真理性は教師だけが判断できる、という正当化論を行政や親の主張に対置することはできないだろう。なぜなら性に関する道徳・価値観をまったく抜きにして性教育を価値中立的に行なえるとは考えられないからである。

先述したように、国語教育についてもたんなる技術教育ではなく政治的社会的意味合いが非常に強い。しかし、だから国語教育は行なうべきではない、あるいは技術的な内容にとどめるべきだとは言えない。性教育もこれと同じはずである。

合州国などで現実には起きているこうした諸事件や対立が、日本の教育法学ではほとんど理論的検討の対象とされていない。それは、「私事の組織化」論を基礎とする「国民の教育権」論が、真理を体現する教師と、教師を信頼して相互間に対立のない親・国民という予定調和に基づいた日本独特の理論として発展してきたからである（「ガラパゴス化」）。

#### 4 政治・民主主義と教育

佐貫は「教育の独自の公共的世界」とか「権力からは相対的に自律した形態」と述べている。ところが日本でも近年の教育学では、佐貫や堀尾のような教育の独自性の強調ではなく、これまでに述べてきたような教育と政治との密接な結びつきを認める考え方が有力になっている。本稿で取り上げたアップルやガットマンの場合もちろんそうした考え方を当然の前提としている。「教育価値の自律性を国家の教育価値統制戦略に対抗して守る、という佐貫の言い方から窺われるのは、教育それ自体を善とみて、悪である国家に対置する見方である。ところが日本の今日の教育学においては、教育それ自体を無条件によきものとは考えず、とくに学校教育のもつ権力性を当然の前提にすべきだという考え方が強まっている。国家や行政を公共性の争奪の場とみる室井力などによる法理論もある<sup>9)</sup>。しかし佐貫はこうした理論動向には一切言及しておらず、したがってそれらへの反論も述べられていない。

権力からの「相対的自律」性は筆者も当然認めるところではあるが、重要なのはその「相対的」の具体的内容である。カッコ付きではあるとしても国民の「民主的」意思を代表した国家が、内の事項あるいは徳育に原則として立ち入ることができず、真理を誤りなく体現できる教師のみが内の事項の決定権を独占できる、と考える堀尾や佐貫の立論は、相対的とは言えず、ほとんど絶対的な自律性に近い。相対的自律性の内容については、「はじめに」で述べたアメリカ合州国における「民主的権力」の限界を論じた別稿で検討している。

## 注

- 1) 足立英郎「教育学の新展開と教育法学」『法政論集・森英樹教授退職記念』213号2006年537頁以下、同「教育学・教育改革の進展と教育法学の課題」田原宏人・太田直子編『教育のために 理論的応答』世織書房2007年125頁以下、同「教育学の新展開と教育法学・再論——教育学におけるパラダイム転換」『法政論集・福家俊朗教授退職記念』225号2008年53頁以下、同「長谷川正安の公教育論と『国民の教育権』論克服の課題」杉原泰雄・樋口陽一・森英樹（編）『戦後法学と憲法 歴史・現状・展望』日本評論社2012年941頁以下。
- 2) 足立英郎「合衆国における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2003年160頁以下。
- 3) 佐貫浩「堀尾輝久の『国民の教育権論』をいかに継承するか—戦後教育学批判を巡って」『人間と教育』68号2010年106頁以下。以下、この論文からの引用は本文中に丸括弧をつけて頁を示すことにする。  
なお、筆者が国民の教育権論を批判するうえで多くを学んだ教育学研究者の一人が、教育行政学の黒崎勲であった。
- 4) Amy Gutmann, DEMOCRATIC EDUCATION - WITH A NEW PREFACE AND EPILOGUE, Princeton University Press, 1999, 31. エイミー・ガットマン／神山正弘訳『民主教育論 民主主義社会における教育と政治』同時代社2004年39頁。
- 5) 例えば朝日新聞2014年1月5日3面の「(教育2014 世界は 日本は) 学びやは我が家 教科自在、長所伸ばす」では、アメリカ合州国のホームスクールやチャータースクールにおいて極端な軍国主義教育や宗教右派の教育が公費で行なわれている現実には全く触れないまま、そのホームスクールや日本のフリースクールのバラ色の一面だけを描いて評価している。ただし公立学校の全面代替ではなく、一部を代替して選択肢を拡げるかぎりでの承認のようではある。  
この問題に関する筆者による紹介・検討として、足立・前掲注2・168～69頁、同「90年代教育改革(論)をどう読み解くか — 批判の視座を求めて」民主主義科学者協議会法律部会(編)『法の科学』32号2002年147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32号2003年138頁がある。誤解のないように述べておくが、筆者はこれらの論文においてホームスクーリングやチャータースクールを含む学校選択制を否定しているわけではなく、それが公立学校の閉塞性・硬直性を打破しうる「可能性をもつ」ことを評価している。
- 6) Michael W. Apple, EDUCATING THE "RIGHT" WAY - MARKETS, STANDARDS, GOD, AND INEQUALITY, 2d ed. Routledge, 2006, 54. マイケル・アップル／太田直子訳『右派の／正しい教育市場、水準、神、そして不平等』世織書房2008年68頁。
- 7) 足立・前掲注1「長谷川正安の公教育論と『国民の教育権』論克服の課題」953～54頁。
- 8) supra note 4, 6-7. 邦訳書12～13頁。
- 9) 足立・前掲注1「教育学の新展開と教育法学・再論 — 教育学におけるパラダイム転換」79頁。