

学・問、教・育の条件整備三原理五原則

— 現行教育関係諸法規に潜む教・育の世界観は何か —

木 村 力 雄

はじめに

I 学・問、教・育成立の基本条件は何か：教育行政学の学的体系化への視座を求めて

II 学・問、教・育の条件整備三原理：三原理鼎立の目的は何か

III 学・問、教・育の条件整備五原則：なぜ家庭・学校・職場及び地域社会における教・育の連携なのか
どうすればそれは可能になるのか

おわりに

はじめに

なぜ、筆者は、今、改めて、教育行政（＝学・問、教・育の条件整備）の原理・原則を問い、そこに潜む教・育の世界観は何かを確認しようとしているのか。その理由は二つある。学・問、教・育にかかわる研究成果の蓄積、それを促した科学・技術の急速な進展、経済・社会・政治のしくみの再編等々により、教育行政の研究も多岐にわたり推進されてきた。それらは、教育行政のいくつかの思惟様式の流れに即し、①教育関係諸法規の解釈学的研究、②学校に焦点を絞った比較・史的教育制度・政策研究、③学校の管理・経営学的研究、④教育政治（又は社会）学的研究、⑤教育法学的研究、⑥教育の経済学・財政学的研究等々の系譜において整理でき、「教育を受ける権利の保障」といった視点からそれらを体系化する試みもなされてはきた。しかし、その試みは成功したとはいえず、⁽¹⁾「生涯学習の体系化」が提唱されるなかで、改めて、教育行政学そのものの成立の可能性が問われ、新たな視座が求められている。⁽²⁾そうみてよかろう。以上が第一の理由である。

個々の教育行政にかかわる精緻な研究業績の蓄積にもかかわらず、学的体系化への視座が定まらぬ状況にあるため、それらの業績も埋れがちである。学・問、教・育の場における病理の噴出に腐心する教育行政の担い手達に、教育行政学が、みるべき寄与をなしえずにきたことと、それは無縁ではあるまい。その真因は一体奈辺にあるのか。それを問うことが、第二の理由である。

I 学・問、教・育成立の基本条件は何か：教育行政学の学的体系化への視座を求めて

いかに科学・技術の進展がみられ、とりまく環境が激変しつつあるとはいえ、学・問、教・育の成立条件の基本そのものまでが全く変わってしまったわけではあるまい。ヒトと人間、人間とヒトとの様々な交り交錯する、その場において、ヒトは人間となり、その生涯を終える。いかに平均寿命が長くなったとはいえ、そのことに変りはあるまい。生物学的にはヒト科に属する動物としてこの世に生れ出るヒト（その遺伝子には、父母より受けた、この地球上で約35億年前まで遡れるとき

れる生命の進化の跡を刻み込んだ 5×10^9 ビットの情報が含まれているといわれる)は、人類の蓄積してきた文化(世界中の本の中に納められている情報量は 10^{16} から 10^{17} ビットに及ぶと推定されている)を道具として駆使し、独立した人格、識見を有する人間となり、他と協働し、文化遺産の体系に何ごとかを加え、その生を全うする⁽³⁾。なぜそうなるのか。どうすれば、そのライフサイクルがより充実したものとなるのか。その問いに答えるのが、教育学であり、それを支える諸科学である。それらの諸成果に学びつつ、具体的に交わりの諸条件を、いかに整備すればよいのか。それを問い続け、その問いに体系的に答えてゆこうとするのが教育行政学の任務、ということになる。

5×10^9 ビットの情報を無自覚的に有する一個の生命体=ヒトは、いかにして己と他者の存在に気づき、その自覚化、意識化を通じて、やがて固有の世界観までも形成してゆけるようになるのか。この飛躍。つまり物理学や化学と生物学の結合が可能になって以来、自然科学の延長としての生命科学の発達には刮目すべきものがある。しかし生命科学から精神科学への断絶に橋をかける研究業績はまだ挙ってはいない。深い謎に包まれたままといわれている⁽⁴⁾。このギャップの有無にかかわらず、ヒトは、成熟した人間との交わりなしに人間として成長してゆくことはできない。教・育、つまり「教え」、「育つ」営みは、このヒトと成長した人間との交わりをこそ、その基本条件として始まり、やがて人間と人間の交わりをその条件に、所与の文化遺産を、「学び」、「問い」、「問い」かつ「学ぶ」学・問の交わりを通じ、それを継承、発展せしめる営みに組み込まれ、成長し、次世代のヒトとの交わりを経て、再度教・育の営みとかかわり、その営みの故に、人間は次世代の人間に、己の死を看られ、生きる意義を問いかけ、この世の生を全うする。こうした間実存的交わりこそが、教・育、学・問の基本的条件となっている。かかる交わりの場を、生涯を通じ、どう段階的に整えてゆけばよいのか。その問いを深め、かつ国及び地方公共団体がなすべき条件整備とは一体何かを問うことが、広義の教育行政学の課題ということになる。

その際、常に留意すべきことは一体何か。好むと好まざるにかかわらず、ヒトの受精卵の着床に始まり、誕生、成熟・成長、老化、死に至るまで続く交わりが、間主体的であるが故に、相剋は逃れ難いものになる。交わりは、ともすればヒトの生存本能故に、勝ち負け、支配被支配、更には殺し合いへの関係へと転化し、それでケリがつけられる、といった関係になりかねない。国及び地方公共団体がなすべき条件整備の最たるものは、交わりが常にそうなる傾向のあることを自覚し、その原因を見究めた上で、そうならぬよう配慮し、相剋を通じ、相互に、自、他の存在理由を確認し合い、生かし合い、「並立・和働」できる関係へと、自他の関係を人びとが自ら絶えず組み替えてゆけるようにすることになる。

当然、かかる学・問、教・育の営みを可能ならしめる諸条件の整備は、諸個人の全ライフスパンを視野に入れたものとならざるをえまい。その場は、ひとり学校のみならず、あらゆる間主体的交わりの生ずる場、家庭、職場、地域社会に及ぶことになる。従って、今後の教育行政の課題。それは、既に指摘されているように、家庭、学校、職場、地域社会における学・問、教・育の特質を明らかにし⁽⁵⁾、学・問、教・育に潜む固有の世界観に導かれながら四者の連携を可能ならしめる諸条件

をどう整えるのかということになる。しかし、それをよく成し得るよう、視座を明示することが教育行政学研究の先ずさしあたっての課題、ということになる。以上の課題に応じてゆこうとすれば、それは、自ずと「生涯教・育、学・問の条件整備学」の体系的構築を指向することになり、教育行政学は、そうなることによってのみ、一つの学問として成立し得る、といえるのではないだろうか。

以上のようにみた場合、先行研究には、極めて顕著な偏りのあることがわかる。「学校教育」と「社会教育」という、いわゆる文部行政の対象とされてきた領域の研究に比して、家庭と職場における学・問、教・育の制度的研究が、いかにも不足しており、あったとしても、それが教育制度研究の全体に納得しうるよう位置づけられてはこなかった。このこと自体が、今日の学校の荒廃現象の真因が奈辺にあったのか。それを示唆しているとみてよかろう。学校教育を真に学校教育たらしめる諸条件は、現行制度の下では、学校制度の枠内だけに限られてあるわけではなく、実は、その前提条件は、むしろ学校外の教・育（家庭、職場、地域社会における教・育）のありようと深くかかわって存在している。つまりその条件はそれらの教・育のかかわり方そのものの中にこそあるのであり、家庭、学校、職場、地域社会における教・育の関係が歪む時、当然、学校は学校として機能し得なくなるよう仕組みられている。つまり、より端的にいうなら、四者が相互に補完し合う時、機能しうるように仕組みられているのであり、相互に他の条件となり合う関係にある。その一つがダメになれば、他も又ダメになる。より具体的には、現在研究の希薄な家庭及び職場における教・育が、もしダメになっているとすれば、学校や社会における教・育成立の条件そのものが整備されてはいないことになり、それ故にそれらにも病理現象が顕われ、ダメになる。そうした関係にあるとみてよかろう。では、四者の関係はどう仕組みられているのか。その原理・原則は一体どうなっているのか。それを先ず明らかにしなければなるまい。

日本における学・問、教・育の制度を貫く原理・原則、つまり条件整備の原理・原則は、どうすれば確認できるのか。それらが行政の原理・原則である以上、日本の学・問、教・育にかかわる国家意志、つまり広義の教・育にかかわる関係諸法規の整理・分類、分析を通じて具体的に抽出できるはずである。なぜなら、43年前の憲法原理の転換により「法律による行政」の原則が確立され、⁽⁶⁾その原則は、一般行政のみならず、学・問、教・育に関する行政にも適用されることになったからである。このことは一体何を意味するのであろうか。この原理を是認する限り、学・問、教・育の諸条件の整備が、行政として、国及び地方公共団体によりなされる際、それらは全て、関係諸法規の命ずるところに依りなされることを意味する。当然、広義の学・問、教・育にかかわる諸法規の解釈学的研究こそが、教育行政そのものの思惟様式に即した様々な教育行政研究の系譜があり、各領域でいかに様々な研究成果が蓄積されてこようと、教育行政学研究の α であり Ω ということになる。つまりそれなしには、いかに他の研究が推進されようと、教育行政学は、それとして体系化できまい。

広義の学・問、教・育にかかわる諸法規が時の経過とともにいかに巨大ものになろうとも、それ

らが、憲法を頂点に、階層的に構造化され、憲法原理が厳存する以上、それらを解釈する原理・原則は、具体的に抽出でき、それらは、憲法そのものが改正されない以上、変ることはない。教育行政学の学的体系化への可能性も、まさにこの事実にかこある。と同時に、それは、原理・原則の抽出いかんによる。憲法及びそれに深くかかわる主要法規の条文に明記されているにもかかわらず、それが見落されていたり、取り上げられても、その位置づけに過誤があれば、学的体系化は著しく困難になり、その全体像も把握し難いものとなる。当然である。

先行研究を通覧し、問題と思われること、それはなぜか家庭及び職場における教・育に深くかかわるとされる条文に、見落しや不当な位置づけが集中していることである。かかる現象はなぜ生じたのか。先ずそれを問う必要がある。二つの理由が考えられる。その第1は、憲法原理の転換以前に支配的であった関係諸法規の整理・分類に関する通説が、原理転換後においても依然として権威を保ち続け、それ故に、学・問、教・育の条件整備法規でありながら、それとはみなされてはこなかった条文が厳存している事実である。その第2は、比較的早くから第1の理由の呪縛から解放され、新しい解釈学の構築を試みた「教育法学」研究の進展がみられたにもかかわらず、その誕生のしかた、及びその後の研究の蓄積のされかた故に原理・原則の抽出にゆがみが生じていることである。

憲法原理の転換以前、主権在君の立憲君主制の下で確立された「公法・私法区分説」が、原理転換後も、永いこと、その権威を保持し続けたことにより、次のような重大な見落しが生じた。例えば、憲法第24条である。当然、その前提条件なしには、教・育の営みそのものが始まりようのない「両性の合意のみに基く婚姻」に関する規定などは、民法第4編親族に関する諸規定、とりわけ同法第752条の「夫婦は同居し互に協力し扶助しなければならない」、第818条中の「成年に達しない子は、父母の親権に服する」「親権は、父母の婚姻中は、父母が共同してこれを行う」、第820条中の「親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」、第821条「子は親権を行う者が指定した場所にその居所を定めなければならない」、第822条「親権を行う者は、必要な範囲内で自らその子を徴戒」することができる、といった、教・育の条件整備のあり方を吟味する上で、避けて通るわけにはいかない重要規定の根拠となるものである。何故かかる見落しが生じたのであろうか。憲法原理転換以前、民法親族編中の諸規定とりわけ親権規定が、私法として、公法たる教育行政の枠外に置かれ続けてきたためとしか、いいようがない。

教育基本法中の諸規定は、憲法第26条（ひとしく教育を受ける権利）とのかかわりで、準憲法的位置づけがなされてきた。それが是認されるなら、民法中の父母の教育権規定等も又憲法第24条とのかかわりで、少なくとも準憲法的位置づけがなされ、解釈されてしかるべきものであった。民法第820条に、憲法以前の自然法的性格を認めることに同意できない者でも、公法、私法区分説そのものが、主権在民の現行憲法の下では、その意味を失いつつある今日⁽⁷⁾、特段の根拠なしに如上の解釈を斥けることはできまい。つまり、①憲法第26条—教育基本法—学校教育法・社会教育法の文脈で諸法規の解釈がなされることが是とされるなら、それと同格で、②憲法第24条—民法親族編中の親

権規定—児童福祉法等の解釈が是とされ、更に、①と②の関係が改めて問われ、解釈されてしかるべきであった。そうでなければ、教・育という間主體的営みの条件整備に当然偏りが生じ、それ故に、それを支える条件を失った学校における教・育が荒廃するのは、当りまえということになる。

他方、職場における教・育の条件整備とかかわる諸規定は、憲法第27条、28条とのかかわりで、労働基準法—職業安定法—雇用対策法—職業能力開発促進法等の流れにおいて解釈され、それなりの条件整備がなされてきた。⁽⁸⁾ しかし、憲法第26条とのかかわりで、それらが解釈され、同格の重要度をもって両者の関係が論じられ、吟味されてきたとはこれ又言い難い。なぜだったのだろうか。これらの諸規定は、早くから家庭の教・育にかかわる諸規定とは異なり、公法・私法区分説の呪縛から、当初より解放されてはいた。憲法原理の転換後にその誕生をみた、これら「労働法」は、その誕生以来、公法・私法いずれにも属さぬものであることが自覚され、早くから特殊法の一つとして体系的に解釈されてきたからである。⁽⁹⁾ この特殊法として体系化された「労働法学」の誕生等に刺激され、公法・私法区分説の呪縛から解放された「教育法学」体系化の試みはなされた。⁽¹⁰⁾ にもかかわらず、それは憲法第24条の流れとの関係のみならず、第27条、28条の流れとの関係も又、十分に吟味検討されることなく体系化されている。

いずれも俄な原理転換後の混乱による見落とし、ゆがみ、錯誤とみざるを得ない。かかる見落とし、ゆがみ、錯誤の是正なしに、「生涯学習の体系化」論に乗ずるなら、それが競争原理を前提とする「市場秩序」論にア—ジされ展開されてきた感の深い日本においては、⁽¹¹⁾ たとえ善意からの政策論ではあっても、まさに「善意の支配」⁽¹²⁾（「知」の主観的役割期待の転倒した客観的役割）を呼び込むことになろう。一旦歯車が逆転しはじめれば、それを再度逆転させるには絶大なるエネルギーが必要となり、より困難な道を歩まざるを得なくなる。

かつて疑われることなく信奉されてきた公法・私法区分説にも、実は諸説があって、その立論の根拠が問われるようになるにつれ、そのいずれもが、原理的にみて、定説とは言い難い。そう指摘されるようになって久しい。⁽¹³⁾ 更に公法の核をなす行政法の解釈学の要となってきた感のある特別権力関係説、営造物管理論も、今日では行政法学者達に批判され、主権在君の立憲君主制下でのみ有効な説であることが明らかにされている。⁽¹⁴⁾ 「教育法学」の誕生も、かかる法解釈学全体の再編動向と揆を一にするものとみてよく、その所産に学ぶべき点は少なくない。しかしその際、次の2点に留意する必要がある。その第1は、「教育法学」と銘を打った著書にも立場を異にするものが現われはじめ、最も基本的と思われる事項についても説が分かれ、かつて教育法学会等で定説とされてきたことについても、異説が始まった。⁽¹⁵⁾ なぜそうなるのか。それは「教育法学」誕生の経緯に由来する。その第2は、我々の目ざす教育行政学の α であり、かつ Ω でもある学・問、教・育の条件整備にかかわる関係諸法規の体系的解釈学の構築が「教育法学」の誕生を促した経緯とは、別個の要請に応えようとしていることである。

周知の如く「教育法学」の誕生は、教育裁判から生まれたものである。43年前の憲法原理の転換は、①市民的自由を掲げる国家と、②社会的平等を国是とする国家が連合し、③全体主義国家を武

力制圧した際の所産であった。しかしその直後から、①と②の連合に亀裂が生じ、両者の関係は、冷戦状況から武力抗争へと向い、連合は破綻した。かかる国際政治力学の激変の下で、日本では、憲法原理そのものの修正を志向する政策が策定され、当然これに対抗する政治勢力が生じた。両者の相剋は、学・問、教・育の場にも及び、その条件整備をこそその任務とする権力主体が①と結び、自らを教育の担い手と自認する教員団体が、労働組合（レーバー、ユニオン）を結成、団結して②と結んでいるかにみられ、是非の力による決着が追求された。かくして、両者は、共にそれに仕えるべき教・育の本質を見失ない、権力闘争の激化する中で、教・育に不可欠の自由の恵沢を享けるべき権利主体そのものの存在が忘れられたかの如き状況となった。両者の関係はまさに離婚寸前とでもいうべき関係となり、子育ての条件は最悪となった。どちらに非があるのかをめぐり、幾多の裁判が開かれた。この間、憲法原理そのものの修正こそなかった。しかし裁判では、最終的には後者が不利な判決を受ける傾向が顕著となり、憲法解釈もゆがみの多いものになった。かかる抜き差しならぬ対立抗争の中で、裁判を通じて、教・育にかかわる法の実現を期して産み出されたものが「教育法学」ということになる。正義を求めての深刻なる争いが、学・問、教・育の場においても、時として避け難いものとして生ずる以上、「教育法学」の誕生を促した努力は、今後も必須であり、その成果に、教育行政学を専攻する者達が、学ぶべき点は勿論多い。しかしそれに多くを学びつつも、次の言葉の持つ意味を吟味し抜くことが、より重要である。法規範は「裁判規範としてはたらく前に行為規範としてはたらく」⁽¹⁶⁾というあの言葉を想起されたい。

教育法学が教育学である以上、法の静態に留意し、その分析から学・問、教・育の条件整備行為を規律する原理・原則を確認するといった作業よりは、教育法学者達が、法の専門研究者として法解釈学上の専門的識見を駆使して、法を動態としてとらえ、裁判を通じて教育にかかわる法の実現を期し、裁判規範としての教育法学の体系化に全力を投じたとして、それは至極当然である。その誕生・存在理由、発展のもつ意義は極めて重い。しかしかかる経緯から裁判規範として実現された教育法の体系的解釈学が、そのまま学・問、教・育の条件整備法規の解釈学の体系としても有効にはたらきうるか否かは、吟味を要する。教育行政学が、学・問、教・育の条件整備の学である以上、その使命は、争う者の勝ち負けを明白にすることによってのみ決着をつける以外に術のない裁判になる以前に、まさに学・問、教・育の論理に即して、問題を解決し、そのことを通じて、学・問、教・育の諸条件を整備することにこそあるはずである。極言するなら、教育裁判そのものが、実は、教育行政の破綻の証し。そういえる局面のあることを否定はできまい。つまり教育行政学者と教育法学者との目指す学・問、教・育の関係諸法規の解釈学構築の目的は、逆になっており、その違いは、予防医学と治療医学、内科と外科の違いにも似ている。両者に原理・原則抽出の視座、解釈の視座に差異が生じたとして不思議ではない。

教育法学者が、原理・原則を抽出する際、例えば、権利と義務の並記してある条文、訓示的規定様々に解釈の分れる多義的文言をより多く含む条文にそれを求めるならば、判断はむづかしくなる。又裁判規範としての法の実現は裁判を通じてのみ実現されるものである。当然裁判にはなりに

くい領域における法の実現は、視野に入りにくくなり、それ故に解釈学の体系にも偏りが生ずる。当然である。自由とか自治が不可欠の学・問、教・育にかかわる関係諸法規に「法の欠缺」が多くなることは必然である。条理解釈の余地も当然大となる。しかしその条理とは、教育法学者の場合「最終的には権力によって強制されることが適当ないし已むをえないものでなければならない」「いかに実現されることがのぞましい教育の原理・法則であっても、権力的強制がふさわしくないものは「教育条理」ではない。⁽¹⁷⁾」ということになる。かかる定義は、彼等の目指す目的に照らし至当、といわざるをえない。

しかし、学・問、教・育の非権力的特質をより本格的に問わざるをえない、その条件整備の専門家達の場合、それだけでは済むまい。「公共の福祉」「両性の合意」「人格の完成」「教育をする権利を有し、義務を負う」等々の、およそ裁判では、きめ手にはなりそうにない文言を含む条文にも心を留め、条件整備学構築の手懸りとせざるをえまい。学・問、教・育という勝ち負けを審判し、断罪し、それでケリをつけてみたところで、それだけでは何の解決にもならない営み、更にかかわる他者の合意なしには、その条件整備など望むべくもない。その意味で、つまるところ己れの人格識見を賭けた働きかけ以外には、きめ手を持たない任務にある人々の苦悩を常に念頭に置きながら、いきおい教育行政学者の求める法解釈学構築のきめ手は、他者を権力で縛れる「条理」のみではなく、他者に辛抱強く働きかける権威であり、より柔軟で強靱な不退転の教・育的世界観、いうことになろう。

II 学・問、教・育の条件整備三原理：三原理鼎立の目的は何か

公法・私法区分説にとらわれ、学・問、教・育にかかわる諸法規を、いずれかに分類しなければならないとの呪縛から解放されてしまえば、これまで日本国憲法・教育基本法体制といわれてきたものは、より正確には日本国憲法・民法（とりわけ親族編）・教育基本法体制ととらえ直されよう。民法中親族編を除いては、学・問、教・育の条件整備の法体系は完結できず、その解釈学も「半円の見」となり、ゆがんだものになる。学・問も教・育も、個と全体、私と公の両者にかかわるものとして生まれ、公の私への配慮のもとに私を生かし、その生かされた私が、改めて公を創り変えてゆくもので、その関係のありようこそが問われねばならないからである。いうまでもなく、現行制度は主権在君ではなく、主権在民である。国家とは、国民の基本的人権を保障するために、国民自らが、その目的達成のための手段（義務）を体系化したものに外ならない。日本国憲法第三章中の30ヶ条に及ぶ国民の諸権利規定は、日本国家存立の目的そのものの宣言であり、そのうちに見られる義務規定とその他の規定、つまり国家の組織機構等に関する諸規定は、全て目的達成のための手段＝道具ということになる。以下本稿では、この国家存立の目的にかかわるものを原理とし、手段にかかわるものを原則とする。学・問、教・育にかかわる条件整備の原理・原則を、諸法規中より抽出するなら原理は三つ、原則は五つとなる。⁽¹⁸⁾

学・問、教・育を、相互に深くかかわる営みと広くみるなら、第1原理は憲法第23条の「学問の

自由」で、第2原理は同第26条の「ひとしく教育を受ける権利」となる。このことに異論はなかろう。これらを意味づけ方向づける思想的背景こそ、いかに多様であろうと、第1原理は、国民が、国家的手段をかりず、その権力的介入を峻拒し、自らそれを保持し、自らその恵沢を受けることを宣言し、国及び地方公共団体が、その条件整備をなすに当たってもそれを侵してはならないことを、主権者として合意し、それを関係者に命じたものである。それに対し第2原理は、国民が、以上の権利をひとしく享受できるようにするため、国家が、国民の代表の定める権限の範囲内において、積極的に施策し、その権利の実現に当れ。と命じたものである。一方は国家に「するなかれ」と命じ、他方は「せよ」と命じている。当然これら二原理は、相剋する緊張関係にあり、媒介原理(つまり第3原理)なしには両立しえないものであることがわかる。

自由と平等。それは近代国家の成立以後、その存立目的として掲げられてきた二大原理で、この相剋する二原理を両立せしめる第3の媒介原理として「博愛」が強調されてきた。周知の事実である。学・問、教・育の諸条件の整備に当り、「博愛」に相当するものは一体何か。憲法第24条の「両性の合意のみに基づいて成立」する「婚姻」以外にはない。そう筆者は考える。異質同格の「自由」にして「平等」な人格を有する成年男女の「合意のみに基づく「婚姻」は、教・育の始源たる家庭における教・育成立の前提条件である。この条件が充たされてこそ、第2原理「教育を受ける権利」を第一義的に保障する義務の担い手は確保される。自然法学者の唱える憲法以前の親権を行なう者の権利義務の発生は、日本においては、憲法第24条と民法第820条の組み合わせにより確認され、その親権を行う者は、父でも父兄でもなく父母の合意が原則となる。既にみた通りである。この事実の持つ意味は極めて重い。しかしこの重い意味を有する教・育の条件整備原理が、なぜこれまでそれとしては取り上げられてはこなかったのか。謎中の謎。としかいいようがない。国家存立の目的原理の一つ、つまり基本的人権として、当初から憲法に明記されていたにもかかわらず。

この第3原理が、第1原理「学問の自由」とともに、市民の精神的自由権としてカテゴライズされている憲法第19、20、21条の諸規定と、第2原理「ひとしく教育を受ける権利」とともに社会的平等権としてカテゴライズされている憲法第25、27、28条の諸規定、との間に設けられている事実も極めて示唆的である。つまりそれは「合意」というキーワードをもって市民的自由権と、社会的平等権との間に挿入されているのである。ちなみにこの第3原理が「両性の合意のみに基づく」として憲法に明記されたのは、管見ながら、憲法史上、日本国憲法が最初であり、まさに刮目すべき規定といってよい。

次に以上三原理にかかわる先行研究にみる解釈の動向を概観し、その課題についてみる。第3原理が憲法に明記されながら、それらの解釈がなぜ遅れたかを見、まともな解釈の可能性を探るために。

第1原理は、国民の基本的人権の一つであり、森羅万象の吟味の自由を意味し、それなしには、国民が自由の恵沢を享受しえず、又この自由の条件なしには、学・問、教・育の営みも成立しえない。しかし、憲法原理転換後も、学説、判例ともに、それは、大学における研究教授の自由に限定されて解釈されてきた。⁽¹⁹⁾なぜか。国家自らが創設した近代大学、ベルリン大学で提唱された「学問

の自由」にそれは淵源し、それが憲法原理転換以前に日本に導入されて以後、この原理は、ドイツの階級制度の存在とかかわり、「学問と教育の区別論」として定着し、原理転換後も、通説として生き残ってきたからである。大学が学校制度の頂点に位置づけられ、単線型学校体系が構築されたにもかかわらず、「学問の自由」は、大学のみに限られ、下級学校には及ばないとの説が有力となり、それが教師の教育学的研究の自由を通じて下級学校にも及ぶとの説、更にそれが、下級学校において制限されるのは、①下級学校の児童生徒はその発達段階からみて批判力が、未だ不十分であること。②とりわけ義務教育段階では、彼等に学校及び教師の選択権がなく、囚われの聴衆の立場におかれていること。③機会均等の実現のためには合理的範囲で教育内容および方法について画一化（一定の基準）が必要であること等によるとの説が通説化するまで、長い年月を要している。かかる解釈が日本でも有力になったのも、主催者の意識のたかまりによるというよりは、むしろ外国とりわけアメリカの「学問の自由論」に依るところが少なくなかった。彼の国では「大学の自治」は、その史的理由から「理事会自治」に変質し、そこでは「学問の自由」が絶えずおびやかされ続けてきた。その保障運動の展開と共に、「学問の自由」が大学と下級学校とでは、その目的に違いがあるのか否かが、改めて論じられることになり、両者の目的に違いがあるからではなく、下級学校でそれが制限されるのは、上記のような三つの理由によるとの解釈が有力となり、日本における解釈も、その影響を受けた。そうみてよかろう。

日本では、教育裁判を通じて「学問の自由」とは何か争われる以前に、①小学校では、日常生活に必要な基礎的能力の外に「産業等について基礎的な理解と技能」「人間相互の関係について、正しい理解と協同、自主及び自律の精神」を養うこと、②中学校ではその基礎の上に「進路を選択する能力」「公正な判断力」を養うこと、③高等学校では、「進路を決定させ一般的な教養を高め専門的な技能に習熟させ」「健全な批判力を養い」「個性の確立に努め」ることを、それぞれ目標とすべきことが明定（学校教育法第18、36、42条）されていた。これらの目標が、自ら学びかつ問う自由なしには達成しえないものであることは、自覚されていて当然であった。にもかかわらず、自国の教育制度に内在する論理から解釈されるのではなく、ある時にはドイツ、又ある時にはアメリカで生まれた解釈を睨みながらの解釈であったことがわかる。憲法史上最初の条文といえる第24条の解釈が遅れたとしても当然だったのかもしれない。外国にその範を求めえなかったから。

憲法の条文を虚心に読む限り、「学問の自由」は、大学で学ぶことを許された者のみに保障された権利などではないはずである。そもそもこの権利は、国民すべてが「不断の努力」によって保持すべき国民一人ひとりの基本的人権の一つで、「自由のもたらす恵沢を確保し、政府の行為によって再び戦争の惨禍が起ることのないように」「憲法前文）との切なる願いとかかわる権利であり、なぜあのような戦争の惨禍が起ったのか。その原因究明のために必要な吟味の自由をもそれは含んでいたはずである。

この学・問の自由の条件になると解される「ひとしく教育を受ける権利」つまり第2原理については、どうであったのか。この権利は、当初から社会権（生存権的基本権）の一つとしてとらえら

れてはいた。しかしそれは、当初国力が極度に落ち込んでいたこともあり、プログラム規定、訓示規定に過ぎないと解され、せいぜい教育の機会均等を実現するための経済的配慮を国家に要求する権利と捉えられていたに過ぎなかった。しかしその後その内実が吟味され、子どもの学習権(子どもが、その可能性を将来にわたり開花させ、人間的に成長する権利)であると解され、定説化され今日に至っている。学問と教育の区分説が支配的であった時期に、「学問の自由」とは異なった文脈で教・育そのもののうちにも自由が内在しているとの学説が、裁判を通じて実現をみたことによる。それはまず教育法学会等で通説とされ、今日では、憲法学者達の間でも、社会権が、自由権を止揚してこそ真の自由と平等は実現されるとする当初有力であった、憲法原理そのものをも越えかねない学説を脱し、より広い視野から、とらえ直される傾向の中で、「ひとしく教育を受ける権利」は、「社会権的傾向と自由権的傾向の双方を併有する複合的性格」をもつ「人権」であると、解されるに至っている⁽²⁰⁾。この解釈は、①憲法原理そのものを逆転させようとする政治勢力と、それをただ②阻止する、だけではなく、更に③それをも止揚せんとする政治勢力とのまさに三つどもえの対立抗争の所産であった。その後いわゆる自由主義諸国と社会主義諸国がいかなる道ゆきを歩んだのか。その事実とともに銘記されてしかるべきことと考える。それは、教育裁判を公開シンポジウムの場とし、裁判を通じての「教育法」の実現を期した、選択すべき国家形態のありようと深くかかわるまさに戦いの所産であった。それは、教育法学者達の努力の所産でもあり、筆者が彼らの貢献に多々学ぶ必要を感じずる所以もそこにある。大学、学校が、当時、学・問、教・育の場から、政治的な闘争場裡と化していた事実は否めない。その後長期に亘る学校の荒廃は、その後遺症とみてよからう。しかしそれは教育法学者達のせいではない。後遺症は癒される間もなく、学校をとりまく状況の激変により悪化の一途をたどり、教育法学者達の構築してきた学校教育に焦点を絞った憲法第26条解釈をテコとする法解釈学のみでは救済し難いものになっている。しかしかかる問題の解決こそは、まさに教育行政と教育行政学者達の取組むべき今後の課題といわざるをえない。第3の原理の検討はその手懸りとなるはずである。しかしその検討に入る前に、いま一つ確認しておくべきことがある。

今みつつある三原理は後にみる原則とともに、学・問、教・育の条件整備のための原理・原則であり、三原理は確かに学・問、教・育にかかわる国家存立の目的ではある。しかしこれらは全て、学・問、教・育そのものの目的では決してない。それは、目的達成の手段原理なのである。この入り組んだ目的手段関係を見誤ってはなるまい。国家の存立は、主権在民の国にあっては、その目的すらも、手段であり道具である。日本においては、教・育の最終目的そのものは、別に教育基本法第1条に明記されている。これこそが第1原理、第2原理をテコに実現されるべき目的であり、それは、第3原理なしには、達成しえない仕組みになっている。銘記されたい。

平和的な国家及び社会の形成者として、①真理と②正義を愛し、③個人の価値をたっとび、④勤労と⑤責任を重んじ、⑥自主的精神に充ちた、⑦心身ともに健康な国民の育成を期す。という日本国民の教・育の目的に先だち、「人格の完成」をめざす教育が特筆され、上記七つの目的達成

の前提とされている。要注意である。国家の枠を越え、国家そのものを道具として駆使できる人間の教・育が目指されていることが読みとれるからである。このような一国の枠をも越えた「人格の完成」を目指す教・育こそが、「民主的で文化的な国家を建設し」「世界の平和と人類の幸福に貢献」する前提条件とされている。教育基本法の前文に憲法の「理想は、根本において教育の力にまつべきもの」とあるのは、その意味で極めて重い。いずれの目的も、個々人のよって立つ思想的基盤のちがいにより、多様に解釈できる極めて抽象的な文言ではある。

しかし以上のいずれもが、時に相剋をとまなう人間の交わりにおいて鍛えられ、実現される類のもので、その達成度は、共同主観つまり「合意」による以外に決めようがない。当然勝ち負けでケリのつけられるようなものでは勿論なく、裁判規範にはなりえず、学校教育のみで達成できるものも一つとしてない。「あらゆる機会にあらゆる場所において」（教育基本法第2条）、その実現を期す以外にはないものばかりである。①の真理の探求は、現在では学校における教・育なしには考えにくい。しかし目指されているのは、真理への愛なのである。②は主として社会教育の目指すところといってよからう。しかしそれには⑥が前提とならう。しかしこの「自主的精神に充ちた」⑦「心身ともに健康な」国民の育成ということになると、その基盤形成は、どうしても「人格の完成」とともに、家庭こそが主たる場、と想定せざるをえなくなる。④⑤は職場に求められよう。しかしプロテスタントの教会などが少ない日本で③はどこで、いかにといふかられる。これまた日本では、その芽生えは家庭で、ということにならう。「個人の価値」は、前文の文言「個人の尊厳」と深くかかわり、それは死のみとりといった体験なしには、培い難い。

いずれにせよ、国民教・育の目的の枠外におかれ、そう位置づけられることによるのみ、その達成が可能となる「人格の完成」を目指す教・育の、少くとも、始めと終りの場は家庭をおいてはかにはあるまい。その家庭成立の条件が、異質でありながら同格である成年男女「両性の合意のみに基づく」結婚にあることは、既にみた通りである。

この自由にして平等な成年男女の合意により家庭が成立してこそ、はじめて、それなしには、始まりようのない教・育の営みへの基本条件が整い、「人格の完成」へ向けて本格的歩みも又始まる。つまりこれからみようとす第3の原理は、第1、第2の原理があってこそ成立しうる原理である。と同時に第1、第2の原理間に生ずる相剋は、第3原理なしには克服できず、その両立もおぼつかなくなる。それだけではない。それなしには、そもそも教・育の営みそのものが始まらないように仕組まれていることがわかる。

なぜか最も重要な・教育の条件整備原理についての本格的な研究は、これまでなされてこなかったのか。憲法原理転換後においてもなお権威を持ち続けていた公法・私法区分説がこの原理の厳存を見落す所以であった。既にみた通りである。第1、第2の原理とは異なり、第3原理に関しては、他国にさえ先例がなく、借用できる学説も又ない。本格的な研究はまさに今後の課題とみざるをえまい。そもそもこの第3原理「両性の合意のみに基づく婚姻」の規定が憲法に明記されたのは、既に触れたように、日本国憲法が最初とみてよく、「生存権の基本権」が最初に明記された1918年のワイ

マール憲法(第119, 151~165条)にも、その具体的内容をなすものの一つとして教育にかかわる規定が具体的に明記された1936年のソビエト社会主義共和国同盟憲法(第121条)にも、かかる文言の条文は見当らず、それが日本国憲法に次いで現われるのは、1949年の世界人権宣言(第16条)と、主要国に限りみるなら1977年のソビエト社会主義共和国憲法(第53条)ということになる。1980年の中華人民共和国憲法には「男女の婚姻は、自主的に行う」との文言がみられる。しかし同じ社会主義国家の憲法でも1976年のポーランド人民共和国憲法には見当らない。因みに④「両性の合意に基づく婚姻」、⑤「親の教育権」、⑥「家庭生活(教・育)に対する国家の支援(監督)」にかかわる諸規定を、ワイマール憲法以後の主要国のそれに限り対比するなら以下のようになる。⁽²¹⁾

		両性の合意による婚姻	親の教育義務と権利	国家(社会)の支援保障(監督)
1918	ワイマール憲法	×	120条	119条
1936	スターリン憲法	×	×	122条
1946	ユーゴスラビア憲法	×	×	26条
1946	日本国憲法	24条	×	(25条)×
1947	イタリア憲法	×	30条	30, 31, 37条
1948	世界人権宣言	16条	26条(但し選択権)	16, 25条
1949	ボン基本法	×	6条	6条(監督)
1949	東ドイツ憲法	×	30条	16, 18, 30条
1952	ポーランド憲法	×	×	66, 67条
1952	ルーマニア憲法	×	×	83条
1954	中華人民共和国憲法	×	×	96条
1976	ポーランド憲法	×	79条(但し家族の義務)	5, 78条
1977	ソ連憲法	53条	66条(但し義務のみ)	53条
1980	中華人民共和国憲法	53条(自主的)	×	53条
1982	中華人民共和国憲法	×	49条(但し義務のみ)	49条

1918年のワイマール憲法で社会的平等権つまり生存権の基本権が憲法原理として憲法に明定されるようになって以降、家庭生活の営みを、国民の基本権として認め、国及び社会にその支援、保障を義務づける傾向は一目瞭然で、日本国憲法が、第25条で間接的に規定しているだけというのは、むしろ例外に属する。しかし、その支援・保障を例外なしに規定する社会主義国の憲法にあっても、親の教育権を定めるものは、1949年の東ドイツ憲法のみで、1976年のポーランド憲法が「家族の義務」として、又1977年になってソ連憲法が、親の権利ではなく義務として掲げているのみである。それに対し大恐慌以後、日本と、ともに全体主義国家の道を歩み、被占領国となった西ドイツ、イ

タリヤは、いずれも親の教育義務とともに権利をも明定している。日本の場合、前述の如くそれは憲法には明記されず、民法中の規定改正にとどまった。

しかし日本と同様被占領下で制定されたイタリア憲法、ボン基本法、東ドイツ憲法には「両性の合意のみに基づく婚姻」の規定はみられない。なぜだったのか。彼の国々の憲法が、カトリック教徒、ルター派の信徒が多数を占める国々の憲法であった事実に由来する。⁽²²⁾ そうみてよかろう。彼等の場合、教会法の制約から、婚姻が、「両性の合意のみに基づく」とはいえず、それは世俗法たる憲法の侵すべからざる信条であったはずである。1949年の世界人権宣言、1977年のソビエト社会主義共和国憲法との対比において、その吟味は今後の研究課題となろう。

日本国憲法の場合、総司令部の第二次草案に「婚姻と家族は、法の保護を受ける」とあったのがマッカーサー草案が日本政府に示された段階で削除され、草案の前段にあった「家庭は人類社会の基礎であり、その伝統は、善きにつけ悪きにつけ国全体に浸透する」「婚姻は、議論の余地のない両性の法的社会的平等に基づき、両親の強制ではなく両性相互の合意に基礎づけられた、男性の支配ではなく、両性の協力により維持されなければならない」との文言は、ともにわが国の法文の体裁に合致しない。との理由から削除、簡略化され、また後段にあった「これらの原理に反する法律は廃止されるべきである」との文言も削られた。しかして内閣要綱では、「婚姻ハ両性双方ノ合意ニ基キテノミ成立シ且夫婦ガ同等ノ権利ヲ有スルコトヲ基本トシ相互ノ協力ニ依リ維持セラレベキコト

配偶ノ選択、財産権、相続、住所ノ選定、離婚並ニ婚姻及家族ニ関スル其ノ他ノ事項ニ関シ個人ノ權威及両性ノ本質的平等ニ立脚スル法律ヲ制定スベキコト」⁽²³⁾とされ、字句訂正の後、現在われわれが目にする条文となった。その間、「家庭生活の保護」、「家庭生活の尊重」といった文言挿入による修正案が出された。しかしそれは実現しなかった。⁽²⁴⁾ 憲法に、親の教育義務と権利規定が当初から盛りこまれようとはしていなかった事実とともに、吟味を要する点である。

周知の如く、英米のプロテスタント、とりわけ長老派教会、組合教会等に属する者にとって、家庭は永いこと教会權威の下にあり、それは聖域であった。家庭成立の条件たる婚姻、親の子に対する懲戒権をも含む親の教育義務と権利等々は、この教会權威とコモン・ローの自然権思想の原理から、立法権に優越する不可侵の自由権とされ、憲法は、親の教育義務と権利を、憲法以前の、より崇高なる権利として、「法の欠缺」により保障してきた。そうみてよかろう。⁽²⁵⁾ こうした観点よりみるなら、マッカーサー憲法に、その草案段階から、親の教育義務と権利規定が欠落していたとして当然である。しかし反面彼等にしてみれば、旧民法下の「イエの制度」に支えられた家父長的家族制度が、旧国家体制を支える基盤で、その解体こそが占領政策の当面の課題となっていた以上、何らかの強硬手段が必須であった。

日本側の権力主体が、当時いかに国体（それは「国体ノ本義」「臣民ノ道」「家ノ本義」に結晶されていた）の護持に腐心していたかを考えるなら、「両性の合意のみによる婚姻」と「父母の合意による子育ての義務と権利」をセットにして憲法に明記するなどといった知恵は、生れようがなかった。そうにちがひあるまい。しかし「両性の合意のみによる婚姻」が定着し、親の教育義務と

権利意識が問われつつある今日、憲法第24条は、憲法第13条の幸福追求権、第25条の生存権とともに民法の親権規定との深いかかわりにおいて解釈されてしかるべきものと考え。その際、親の子に対する義務が含まれるにしても、男女両性が合意により結婚し、同居し、相互に協力し子育てにあたるということは、国民の幸福追求の最も基本的な権利の一つであり、国家存立の紛う方なき目的の一つである。この基本原理を誤認してはなるまい。今日みられる教育の場における荒廃現象の原因を家庭にありとし、富国の存続維持のため、「親よがんばれ！」と、ただ国が親の尻をたたく。というのでは本末転倒で、如上の基本権を保障するため、諸条件を整えることこそが、地方公共団体及び国の任務であり、そのためにこそ、児童福祉法、学校教育法、社会教育法、労働関係諸法規等々は制定されている。そう解すべきであろう。つまり、これら諸法規の見直しをはかり、現在、核家族化、少子家族化、主婦の就労、職場における人間の流動化等々により、各人の生涯で最も手厚い配慮を要する、その始めと終わりのケアがゆきとどかず、子育てと老人の介護、更には個々の人間存在そのものの尊厳の証しといえる死のみとりが、軽視されている現状を、どう克服してゆくかが、問われねばなるまい。憲法はそうせよと命じているのである。そう読む以外にはなからう。

以上要するに憲法的三原理は、相剋関係にある第1原理と第2原理が、第3原理を媒介に両立できるよう鼎立する。しかして第3原理支保のためにこそ、学・問、教・育にかかわる諸々の下位法規は制定されている。その仕組みを、日本における学・問、教・育の最終目的とのかかわりにおいて確認してきた。三原理を支える諸々の下位法規を貫く学・問、教・育の条件整備五原則について以下みてゆきたい。それらは、いずれも並立・和働・均衡の原則であることに留意されたい。

Ⅲ 学・問、教・育の条件整備五原則：なぜ家庭・学校・職場及び地域社会における教・育の連携なのか又どうすればそれは可能になるのか。

第1原則は、「能力に応じた学・問、教・育への権利、(つまり機会均等の原則)が、能力に応じた義務と並立・均衡すべきもの」としてある。憲法第26条の文言をテコに、教育基本法第3条(教育の機会均等)、第4条(義務教育)、第5条(男女共学)、第6条(学校教育)と学校教育法及び学校にかかわる関係諸法規により、日本の学校体系は、徹底した単線型をとるものとして定着している。この単線型学校体系なるものは、アメリカの建国期に、独立宣言では“All men are created equal”と明記しながら、僚友、マディソン宛の書簡では「自然の貴族制」を唱えていた、その意味では謎の人トマス・ジェファソンにより提示された近代単線型学校制度構想(それはフランスのコンドルセのそれにも影響を与えていたとされている)の約2世紀後の日本における実現⁽²⁶⁾。そうみてよからう。

ジェファソンは、この学校制度を、彼の夢であった「徳と才能による支配」つまり自由と平等の原理を議会制民主主義国家の建設により実現するための最も有効なる手段、条件として構想した。天皇の五ヶ条の誓文をテコに、三権分立の国家を示す「政体書」が起草され、Imperial parliament創設の前提としてImperial University(フランス的中央集権的教育行政制度とアメリカ的

単線型学校制度の組み合せ)が日本では希求され、それが1872年、廃藩置県後の太政官官制の下で「学制」として曲りなりにも制度化された。「神仏両教による徳治の省=教部省」と並ぶ「知の行政庁=文部省」の下にそれが置かれた事実は見落せまい。その後「学制」の指向する知育中心の単線型学校体系構築への夢は挫折し、1890年の帝国憲法・教育勅語体制の確立以降、知育・徳育が共に文部省の監督下におかれ、学校は臣民の知・徳・体涵養の場となり、「教育といえば即学校」というエトスが生じた。憲法原理転換後、学校は再び性格を変え、帝国憲法・教育勅語体制下で構築された分岐型学校体制は、再度単線化され、その後再編策が講じられたにもかかわらず、1970年代、つまりそれが志向されてから約100年後に知育中心の単線型学校体系はその実現をみた。⁽²⁷⁾

しかしその定着とともに学校は荒廃し、病理の噴出をみた。既にみた通りである。この学校体系は上級学校に近づくにつれて「自主自律の精神」「公正な判断力」「健全な批判力」等を養い、主権者にふさわしい知徳体の能力を培うことを目標とし、大学でも知的能力、応用的能力とともに「道徳的能力」をも「展開」されることには一応なっていた。しかしこれらの能力は、全システムのもつ、学ぶ者達の価値選択能力の育成をはるかに上廻る「選抜機能」の故に、培われず、各学校の目的・目標規定は空文化している。

明治以降日本の国民が、多額の税金を投じ、かかる能力選抜の学校制度構築に力を注いできた理由は一体何であったのか。富国強兵国家実現のため、指導者(民を統治する臣)の合理的選抜養成が必須とされ、彼等に「公共ノ安寧秩序」の保持と「民ノ幸福」増進への期待増大の故といえよう。かかる期待の下で学校は国民を臣と民に、能力資質に応じ分ける機能を果し、極貧状態にある民に支えられた軍事大国を生む基盤となり、亡国の因となった。憲法原理転換後も、この人材選抜の機能は残り、「主権者」と「全体の奉仕者」の民主的關係が、徳性・能力観とのかかわりにおいて吟味されぬまま、時の経緯とともにエトスの風化・変質がみられ「公務員は安定職」などといわれるエトスを生むまでに至っている。

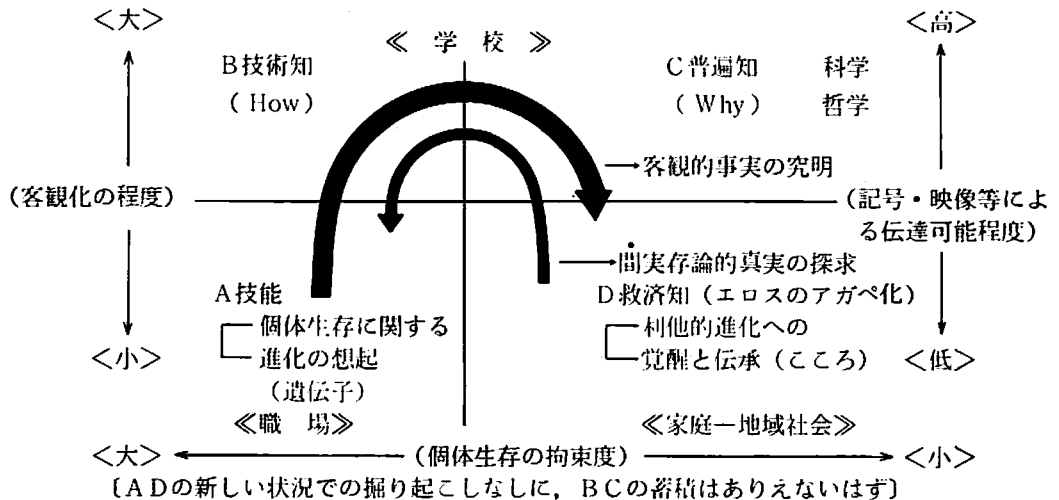
しかし、関係諸法規の条文を読む限り、能力に応ずる教・育を保障する学校制度、とりわけ国公立の諸学校は、国民の権利保障のための能力に応じた義務・奉仕の体系=国家構築の手段であり、主権者たる国民が、自分達の中から、自らに仕える「全体の奉仕者」を選挙・選抜・選考し、彼等と彼等の奉仕を資力に応じて支えてゆく目安を得るためのものである、と解してよかろう。それは憲法第15条の公務員(全体の奉仕者)選定の規定、第30条の納税の義務規定、同第4条以下の諸規定、国家公務員法、地方公務員法、教育公務員特例法、税制に関する諸法規等々をみれば、明らかである。それは、やってみない限りわからない。しかしやがて露わになる能力・適性に悲しいまでの違いがある以上、それらの人間が、「並立・和働」するための装置であり、権利=目的と義務=手段の均衡を保つための手段であるといえよう。しかし、今その学校は、より有利な職に就くための闘争場裡と化し、あり方を変えた弱肉強食の場となり、ジェファソンのいう「徳と才能による支配」はおろか、後に指摘するそれをも超えた日本国家の理念「愛と知に支えられた自他並立・和働の国」の基盤からは、程遠いものになっている。第1原則における均衡の破れは、明白である。事ある毎

に学力偏重・知育偏重が唱えられ、その内実も明らかにされぬまま、学校に「徳育」をと期待する声は日増しに高まっている。その証しといえよう。しかしその均衡は果して学校内の教・育、学・問のみで保てるものなのだろうか。第2原則をみねばなるまい。

第2原則は、「学校教育における中立性確保の原則」とかかわる。それは学校における徳育のあり方を厳しく制限し、そのことにより多様な価値観の並存を認め、その吟味、つまり自他並立・和働を通じ新なる価値の創造を期する原則である。

憲法第19条（思想と良心の自由）、第20条（信教の自由）、第21条（集会・結社・表現の自由、検閲の禁止、通信の秘密）の原理は、教育基本法第8条（政治教育）、第9条（宗教教育）、義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法等々により、学校における教・育には、価値への中立を厳しく要請することにより支保されるものとされている。「良識ある公民たるに必要な政治的教育は、教育上これを尊重しなければならない」とされながら、国・公・私立を問わず公共性の高い「法律に定める学校」では、主権者には当然要請されるであろう「特定の政党の支持又はこれに反対するための政治教育」も「政治活動」もできないことになっている（教育基本法第8条）。更に税金で設置維持される国・公立の学校においては「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない」とされながら、「特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」とされている（教育基本法第9条）。この世に様々な人間が生活し、相せめぐなかで、「個人の尊厳」をも含む憲法に明定された基本的人権を保障しようとするならば、この世のみならず、それを越えた魂の救済知の徹底した考究も又不可欠となる。それなしには、真の徳育に関する学・問、教・育など望むべくもあるまい。中立性の原則が、いかに学校における教・育の在り方を制限していることか。多言は無用と考える。この原則により、学校では大多数の人々が合意できる又はそれを是とせざるをえない客観化の程度の高い技術知、普遍知のみに限られる傾向をもつ。なべて国民の精神的自由（目的）を保障（手段）するためである。

技術知（技能→技術）、 普遍知（科学、哲学）、 救済知：誕生・蓄積・発展のダイナミックス



政治や宗教に関するより徹底した学・問、教・育も、その妥当性を自らの体験を通じて検証する活動も、学校では許されず、人類が営々として蓄積してきた文化遺産の誕生・蓄積、発展のダイナミックスを、その深層において体験できる契機は、学校では提供しえないのである。せいぜいのところ頭の中でそれをイメージして追体験するのが限度、ということになる。しかしそれは様々な可能性を秘めた若い魂に、権力を握る一部又は多数の圧力で特定の価値観・世界観をインドクトリネートしないためであり、かつ父親が子に対して持つ教・育の第一義的義務と権利保障のため、ということになっている。

しかして学校は、客観的事実究明の所産としての知の効率的伝達創造の機関となり、ホームルーム、クラブ活動、特別活動、学校行事等々により補われているとはいえ、ヒトを人間たらしめる間主体的・間実存論的眞実探求の場としては、著しく限定された場となっている。教育基本法の定める「人格の完成」をはじめとする学・問、教・育の最終目的の達成は学校のみではなしえない。学校制度の頂点に位置づけられている日本の大学の場合、「正義」や「眞理」を求めて「論じ合う」母体であった神学部や哲学部は、明治以降、日本近代化の祖父達により敬遠されてきた結果、異った価値観・世界観について論じ合う「知の市場」としての役割も果しえず、実用的見地から、他国産の科学技術の研究成果導入の場となり、⁽²⁸⁾ 学校の体系化が整備されるにつれて、筆記試験による所与の知識吸収の正確度が、一方的に審問・選別される機能のみが肥大し、主体的に選択・批判する能力（知育が知育たることを証する能力）さえ培えず、他者と知的に深く交わる能力を欠いた「ヒトビト」を大量生産する工場と化している。この指示待ちで、柔順で、もの言わぬ、「知識」の程度により選別されてきた「ヒトビト」により高度経済成長が支えられてきたことも又確かである。原理転換の国民的解釈のおくれの故に、それ以前の貧民に支えられた軍事大国を支えた学校を多くの国民にそれが実感できない富国：一大黒字国家を支える学校へと変質させてきたに留まっている。

しかしかかる偏りを持つに至った日本の学校を、その目的・目標に照らし是正する条件は、学校そのもののうちに内在しているであろうか。以上みてきた第2原則がある限り、是正力に限度があることは、いうまでもあるまい。偏り是正の原動力は、①間主体的眞実探求にこそあり、主として②客観的事実究明にかかわる学校には、偏りの察知こそできては是正力そのものはないことになる。②が②として機能できるよう学校から①が分離され、改めて両者が補完できるよう第2原則が設けられたのであるから。

第3原則。それは、「学校と学校外の教・育のもつ役割のちがいを見究め、両者を並立補完させ均衡を保つべし」との原則である。憲法原理転換後の教育制度改革に尽力した文部大臣田中耕太郎を除けば、日本において最もよくこの原則の意義を理解し、制度改革を断行しようと試み、挫折したのが初代文部大臣森有礼であった。⁽²⁹⁾ 「日本人は恰利なること世界に無比」とみながら、永年続いた幕藩体制下で培われた卑屈さの故に「眼光豆の如くにして只小利に甘ずる」ところありとみていた森は、この気質の是正を、思想信教の自由とのかかわりで、知育中心とならざるをえない学校

の教・育（＝教室内教・育）のみに期待することはできないとみて、それを学校外の教・育（＝教室外教・育）に求め、その振興策に腐心していた。それは彼固有の①通俗（社会）教・育観、②職場教・育観、③家庭教・育観とに根差しており、これらの学校外の教・育と学校の教・育との重要度は、日本の場合、上記の理由から6：4であるとみて、両者の「並立・和働」を、と施策していた。「貪欲の世紀」19世紀後半に開国間もない弱小国：日本の「国民教育」の責に任ぜられた森は、異文化遍歴を通じ、人間は男も女も、大人も子どもも、官にある者も、民として生業にいそむ者も、全てその人格において同等でなければならず、各人に「資性賢愚の別」があることを認めながら「自他並立」すべき存在であり、そのちがいにもかかわらず、否それ故にこそ「和働（self and other cooperation）」すべきであると確信していた。そのための条件として、いかにすれば、キリスト教会のない日本で、上位者に対し侵すべからざる威重（ディグニティ）を保持し、同輩や下位者に対して信愛の情（フレンドシップ）で接し、真理や真実に順良（オビーディエント）な国民を形成しうるのか。「三嘆痛息」の末、かの悪名高い兵式体操なるものを考案。師範学校で実験の上、国民の思想信教の自由に立ち入らずに、通俗（社会）教・育の道具とし普及させようとしていた。この試みが成功すれば、相剋なしにはありえない人間と人間の交わりを通じて自他の資質をよく知り、全ての国民が、時にはleadershipの責めを、時にはfollowershipの役割を「資性賢愚の別」に応じて果せるようになるはずであった。しかしてそれが知育と結ぶ時国民の権利・義務感となり、「職場こそ教会」とみる、彼固有の理想とする国家も実現できる。そう彼は確信していた。試みは横死により挫折。その結果、彼の願いは換骨奪胎され、禍根を後世に残し悲劇の主人公となる。以上の試みは彼固有の結婚観、家庭における教・育観に基礎づけられていた。

彼の結婚観は、「男女交契両身一体の新生に入るは上帝（上天）の意にして人は此意に従って幸福を享る者」になる、との文言に集約表現されている。かかる結婚感を根底に、日本においては、この家庭こそがpractical religionとしての役割を果し、国家社会の基盤となると考え、「社会は一人、一家、一村、一郡、一県、一国からなる集合体」と見るのであった。それぞれが意志決定の資格を有する主体、つまり法人格の持主であるとき、それらが、それぞれの有する「自他並立」の徳（愛）故に知が求められ、知恵となり、自他の実利真福増進の分（義務）を尽し合い、相互に「用」となり合う時、（つまり大人は小人を助け、中人が独立独歩しようとする時）人民の実利真福増進への保障機構（「一大要具」としての国家）は成立する、と観ていた。彼の説く「自他並立・和働」の説が、いかに国家観、地方公共団体観、職場観、社会観を通じ貫かれていたかがわらう。それは彼の結婚観に由来していた。しかしてこの結婚観に由来する「自他並立・和働」の説こそ、異文化遍歴の末、「福音の愛」「儒教の仁」「仏教の慈悲」「神道の和」等々の徹しい吟味の末に得た「徳育・体育をどうするのか」についての結論であり、彼の学・問、教・育観の前提となる交わり観であり、彼のいう上帝（上天）観に支保された、「人格の完成」への前提条件でもあった。

森に結晶していた思想が、その核心において、約一世紀後の現行制度を貫く原理・原則にいかにか近似していることか。お読みとりいただければ幸いである。彼の犯した過誤。それは彼の抱く思想

実現の手段として彼が選びとった道具、例えば、天皇の存在や兵式体操ということになる。しかし知育中心とならざるをえない学校を学校たらしめる条件は、学校外の教・育のいかにあり、それを、家庭、職場、地域社会のそれに分け、それらの特質を吟味し、学校における教・育とどう並立・連携させればよいのか。それに関して日本の初代文部大臣が熟慮・腐心していた事実は、犯した彼の過誤の検討とともに、以下この第3原則：学校の教・育成立条件となりかつ又それと並立・補完する学校外の教・育つまり、④家庭、⑤職場、⑥地域社会における教・育の特質と課題を見る上で、示唆に富む。そうみてよいのではなからうか。

④家庭における教・育の条件整備法規には、憲法第(13)、(14)、24、(25)条一民法親族編中の親権規定一児童福祉法の流れが厳存していたにもかかわらず、見落されてきた事実及びその理由については既にみた。まともにプロテストすべき対象が眼前から消えて以後、プロテストの倫理が資本主義の精神故に風化され、それ故に過度の個人主義に悩み、幸福追求を家庭に求めながら離婚が増加しているプロテストの国、アメリカほどではないにしても、結婚生活そのものをさえうとうしく思い、それを避けようとする若者が日本でも増えつつある現在、いかに家庭における教・育が危機に頻していることか。その学校の教・育に及ぼす影響の詳細な事実を紹介する余地はもはやない。しかしその必要もまたあるまい。又永年その必要が唱えられてきたにもかかわらず、例えば、幼・保一元化を阻む条件が、児童福祉法をも含む社会福祉制度一般の性格にあり、貧民の慈恵的救済思想が法律により制度化されている事実等にあることも周知のことで、ここでは再説しないことにする。

ここで指摘しておきたいこと、それは「生涯学習の体系化論」に乗る、みてくれがしの壮大な計画の影にかくれがち、しかし必要にせまられた地方自治体が、現実に試みつつある新たな動向についてみておきたい。それらが無自覚的ながら第3原則に則る第3原理支援の動きであり、そのことの指摘を通じ、今後の教・育の条件整備課題が奈辺にあるかを明示したいがためである。

児童福祉法を含む日本の社会福祉制度の時代遅れなことに加え、それが補助金からみの縦割り行政の窮屈な枠内におかれながら、統合された学校の跡地等を利用し、託児、託老等も可能な児童福祉施設、老人福祉施設を公民館に併設する複合施設を、小・中学校のそばに設置し、地域住民の目にふれる所で、子育て、老人介護等を町ぐるみで支保しうるようにした事例が、少なからず見受けられるようになってきている。永年「社会教育」に貢献してきた首長が、教育長、公民館長、社会教育主事をブレーンに医療、福祉、教育、労働関係の諸団体に働きかけ、企画立案したものである。大都市近郊で最も病理現象の発生しやすい地域でありながら、その発生を食いとめ、学校における教・育の条件整備にもなっている事実は見落せない。そのアイディアが嫁のきてもなくなった過疎地域の若者の引きとめ策等に学んだ結果であるという。これ又興味深い。⁽³⁰⁾ なぜかかる必要にせまられて作られた複合施設が、学校の条件整備にもなりえたのか。同年令集団をもって構成される学校とは異なりヒトと人間、人間と人間、人間とヒトの交わり場を作りえたことにあり、とりわけ人生の始めと終りの人間相互の深い交わりを可能にしたことにあるとはいえないだろう。人間の

寿命が急速に延びつつある現在、「始めよければ全てよし」でも、「終りよければ全てよし」でもなくなりつつある時に、人生の α と Ω における交わりの場を人びとの目にふれるところに作りえたことが、その間にある人間達の生きがいの自覚化にも、深い影響を及ぼしたとして、それは当然、といえよう。それなしに「人格の完成」への志向も、ゆとりのある落ちついた平和的な文化国家建設の夢も実現しえないものと思考される。かかる事例の意味を、第3原理を支える第3原則とのかかわりにおいて解釈し、それをテコに、地方自治体とりわけ市町村が主体的になすべき教・育・学・問の条件整備とは一体何かを究明し、かつ又それへの国の支援の方途及び限界等を考究し続けることが、今後の教育行政学研究者達の重要な課題の一つとなろう。しかしてこの課題の究明は、現在禁治産者的存在となっている市町村教育委員会蘇生の方途を示唆することにもなるにちがいない⁽³¹⁾。同時にそれは、道具選びの過誤故に殺された日本の初代文部大臣森の死の意味を問うことにもなるはずである。

⑩職場は、家庭における徳(愛)が、学校での知と結び知恵となり体に宿る時、人類救済の「用(use)」となる場。つまり教会そのものであると、森の秘かに観念していた教・育の場であった。この場の教・育の条件整備法規は、現在生き、働きかつ学ぶ権利(憲法第25、26、27条)とともにそれを可能にする働く者の団結権(憲法第28条)を支保するものとして労働基準法、職業安定法、雇用対策法、職業能力開発促進法等が制定されている。既にみた通りである。しかしこれら一連の諸法規が、家庭における子育て支援の場である保育所が「保育に欠ける乳・幼児」の保育を主目的とする施設である(児童福祉法第39条)と同様に、職を失った者やそのおそれのある者の救済を主目的として制定されたもので、filling the gapの原則で貫かれてきた事実は見落せない。大恐慌後の生きること、働くこと、学ぶことの三位一体的権利保障の理念に導かれながら、天皇の赤子的(慈恵的)平等観にからめとられるかたちでその制度化は実現し、15年戦争期を通じて体系化され、憲法原理転換後、それは労働者保護政策の視点から見直された。しかし経済復興期、高度経済成長期に、それは再度見直され、富国実現のための技能労働力確保の視点から幾度となく再編されて今日に至っている。憲法原理転換直後、働く者の教・育を受ける権利保障の視点から学校と職業訓練施策との連携が、識者達により提唱されながら、その制度化は、技能労働力確保の視点からなされ、実効あるものとはなりえなかった。⁽³²⁾ 現在では有給教育訓練休暇制度をもそのうちに含みながら、一般にはその制度の存在自体知られてはいないこと、⁽³³⁾ 更にはこれら諸制度の利用者数が極く限られていること等々も、以上の文脈と深くかかわっている。文教政策と労働政策が嵌合しえなかった理由、それは文教政策と福祉政策のズレ故に幼保一元化が、実現しえずにいる理由と同根とみてよく、生きること、学ぶこと、働くことの権利保障の条件整備主体たる厚生・文部・労働の各行政のあるべき緊密な連携の不在の故とみざるをえない。「生涯学習の体系化」とのかかわりで、今後最も吟味を要する課題といえよう。かかる視点からの吟味に資する研究成果は、近年公共職業訓練行政に関するものを中心に蓄積されつつあり、その要約、紹介は避けたい。⁽³⁴⁾ ここでは憲法原理転換後も、職業能力開発促進制度にみる旧い体質からの脱皮を遅らせ、又家庭や学校における教・育に

みられる偏りの条件にもなってきた、といえる大企業の教育訓練成立の条件についてみておきたい。

「学校に期待するのは玉（素質）の選別機能だけです。仕上げは今の学校には期待していません。変な癖をつけられるとかえって迷惑です。⁽³⁵⁾」技術革新に支えられた高度経済成長期に、当時まだ総資本が、大企業と中小・零細企業が併存する状況下において、学校を単線型から、職業訓練施設をも含む分岐型に再編することを政府に要請し続ける中で、ある大企業の教育担当者がふと筆者にもらした言葉である。彼らの手塩にかけて育てた学歴は中卒でしかないOJT担当者達が、他の同業者達とともに参加したOff J Tの場で、「教育とは何か」につき論じ合った際、彼らは激論の末、「教育とは勝ってみてもはじまらない、といって負けてやっでは不遜になる出会いを求めての愛の闘争である。」「否そうなればその交りは、もはや闘争という言葉にはなじまない。⁽³⁶⁾」といった結論を導き出していた。集団討議の過程で彼等の示した、体験に裏打ちされた教・育の本質理解の深さを、彼らを育てた大卒の教育担当者達の学校と職場における教・育の役割分担意識とかかわらせてみるなら、日本におけるこれまでの生きること、学ぶこと、働くことにかかわる教・育の「光と影」の条件が、奈辺にあったのか、みえてくる。彼等の手で築かれた企業内・外のOJTとOff J Tの組み合わせからなる教育訓練システムが、石油危機にもよく耐えて、世界の企業経営者、経営学者達の注目の的となる一方で、いかに家庭や学校における教・育の場を、歪みの多いものにしてきたことか。そのよってきたる条件をみておく必要がある。

それは、①終身雇用、②年功賃金、③企業内組合である。このシステムは、産業報国会当時のエトスが、憲法原理の転換後、労働者の生産管理運動後の「技能職」をも「事務・技術職」と同様社員身分にせよとの平等化運動が一定の成果をみた後、経営権が確立されてゆく中で、変質定着し、それが同時に上記の企業内教育訓練の成立条件にもなってゆく。このシステムが成立した当初、企業内には、教育委員会なるものさえ設けられる傾向が顕著に認められた。しかしこの教育委員会なるものは、企業の生き残りを絶対（君主）とする企業経営の協賛機関となり、上記システムは、民間における特別権力関係とでもいうべきものの成立を促すことになる。企業間競争の激化する中でアメリカ産の経営学やT W Iが、この枠内で、社員労働者をも抱え込む官僚機構の合理的運営のための官房学として導入され、産業の二重三重構造をも巧みに利用する配置転換、出向等が、QC運動等と共に、OJTの道具として駆使されるようになった。⁽³⁷⁾

「日本人勤勉説」を採るなら教育基本法第1条中の「勤労と責任を重んじ」に一見問題はなさそうである。しかしそれが終身雇用、年功賃金、企業内組合の三条件により、以下の文脈で保持されているとの説にも耳を傾けるなら、別の見方も又可能になろう。〈ヤメルと不利益〉→〔永久に留まらざるを得ない〕→〈同化しないと居心地悪い〉→〔周囲に同化して働かざるを得ない〕という圧力〔権力の一種！〕の下では、所与の目的・目標達成のための論争はともかくとして、目的・目標そのものを吟味の対象とする「ディベイト」等は、以上のシステム（トウギャザネス）を破壊するものとして、当然タブーになる、という。⁽³⁸⁾ とすれば、以上のシステムそのものやその置かれた状況のいかんでは、「みんなで働く美德」は「みんなでナマケル」条件にもなりかねない。そういえよう。

日本の高度経済成長を支えてきた重厚長大産業は、よく以上の条件に適合していた。しかし今それはME化等の動向の中で、急激な再編をせまられている。システム内という限定のもとで、教育の本質をよくとらえていたOJTの担い手達は、自ら体得した生産技能とともに活躍の舞台を降り、以上みてきたシステムをうとうしく思い、「仕事もパートで」という新世代が登場している。又このシステムを支えてきた夫達を「亭主元気で留守がいい」と、子育て家事に専念してきた妻達に代り、豊さの中で、結婚生活そのものさえ望まなくなった有職独身女性が急増している。男女雇用機会均等法の制定等、職場を支える条件が急変するなかで、職場における教・育のあり方そのものが、人間、なぜ又いかに働くべきか、といった視点から、問い直されるはずである。当然これまでに、企業内教育訓練システムの影にかくれていた憲法第27、28条関係の諸法規が、同23、26条とのかかわりで改めて見直され、まともに解釈される必要が生じよう。当然以上みてきたところからもその解釈は、家庭、学校のみならず、次にみる地域社会における教・育の条件整備諸法規をも視野に入れた広い視野からのものとならざるをえまい。

④地域社会における教・育は、森が均衡のとれた国民の権利・義務観を培うため、あえて兵式体操の導入により振興しようと試み、挫折し、教育勅語体制を呼び込み、学校教育と共に思想信教の自由を著しく制限する徳知の一体化を目指すことになる「通俗教育」にまでさかのぼれる教・育である。現在「正義を愛し」「責任を重」ずる主権者の権利・義務観とその実現を期するはずの「社会教育」の主要な条件整備諸法規は、改めて「生涯学習振興法(仮称)」として、抜本的に書き改められる予定であると聞く。かかる大改正を目前にして気になること、それは、この法改正で「社会教育」の解かれずにきた謎がどう解かれるのか、ということである。周知の如く、「社会教育」の定義は現在三つあり、そのズレとかかわる謎がある。①「家庭、職場、その他社会において行われる教育」(教育基本法第7条第1項)、②「学校の教育課程として行われる教育活動を除く、主として青少年及び成人に対して行われる組織的教育活動」(社会教育法第2条)、③「公民教育」を筆頭に掲げるもの(文部省設置法第2条第7号)で、②には家庭、職場における教育、①と②には「公民教育」の文言がそれぞれ欠落している。ちなみに、教育基本法第8条(政治教育)には「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない」とあり、「公民教育」が主権在民の国家における不可欠の教育であることは、いうまでもあるまい。GHQの“Postwar Development in Japanese Education”中の教育基本法第7条の英文訳には第1項①の定義が欠落しており、第2項のみとなっている。文部省の英訳には当然それはある。第2項中の公民館の訳は public citizen's hall とある。しかしGHQのそれには citizen's public hall となっている。⁽³⁹⁾ 単なるミスというよりは、占領権力と日本側のそれとの間に、ゆずれない見解の相違があり、「社会教育」のとらえ方について「合意」がえられなかったためと愚考される。④教育基本法の起草者であったカトリック自然法学者田中耕太郎と、⑤いわゆる「イエ・ムラ」のエトスが、まだ生きており、それを基盤に明治以降帝国憲法、教育勅語体制下において内・外の状況の変化に応じて、学校と学校外の教育が、共に修身教育⇄公民教育⇄皇(国)民教育のゆれの中で、一体化

してとらえられようとする圧力の下で育った者と、㊦学校における知育の前提条件としての家庭(徳育の場)とそれを支える各宗派に分れ相剋する教会がまずあって更にプロテスタンティズムの倫理を資本主義の精神で意味づけ方向づけられた職場があり、学校はそれらの諸条件のもとで「知の市場」としても機能するよう期待されてきた国で育った者、との三つ巴の相剋があり、上記「社会教育」の定義にみられるズレと謎は、それ故の「合意」なしの「妥協」の産物であったとみてよからう。

とりわけ㊦は、神(人格的創造神)の超自然的秩序と人間の自然的秩序との関係を「聖寵は自然を廃することなく、これを完成させる」⁽⁴⁰⁾とみて、「古今ニ通シテ謬ラス」「ヲ中外ニ施シテ悖ラス」と宣言する教育勅語に、「恭儉己レヲ持シ博愛衆ニ及ボシ」を通じて「聖寵」の下ることを確信しえたのであろう、教育勅語を廃止する必要はないと主張していた。㊦のかかる確信が㊧と結合することに危惧の念を抱かざるをえない㊨が、一時新勅語の喚発をさえ考えていた事実⁽⁴¹⁾の持つ意味は重かった。㊨にこの問題を解く名案はなかったとみてよからう。後に田中は「教育基本法の社会教育が如何なるものかは明確を欠いている」⁽⁴²⁾と起草者としては、はなはだ無責任ともとれる文章を書いている。しかし彼が㊦の立場から家庭・学校・職場・地域社会における教・育の役割を彼なりの観点から区分し、それらの嵌合を、と願っていたであろうことは確かであり、その条件整備に、国及び地方公共団体が、権限を分担し、当るべきと考えていたとして不思議ではなかった。しかしそれは「聖寵」の何たるかを知りようもなく、「人格の完成」の文言にさえ容易に同意できなかった㊧には理解を越えた役割分担であり、⁽⁴³⁾㊦知育とシティズンシップトレーニングは、人民代表からなる学校委員会(それは教育委員会ではなかった)の監督下に、㊧又それなしには徳育はありえないとする宗教教育は、各宗派毎に教会権威の下に、それぞれ置かれなければ、代議制民主主義国家の成立などありえないと確信する㊨にも受容されなかったとして当然であった。

以上と深くかかわる謎が、日本に住む主権者自らの手で解かれ、家庭、学校、職場における教・育との対比において狭義の「社会教育」つまり地域社会における教・育の主要な役割は一体何か。それが国民的合意の下に確認されるのでなければ、憲法原理に即した教育制度改革への好機としての「生涯学習への体系化」の試みは、そこに潜む「市場主義」への過信の故に、ウォール街にその端を発した1929年以降の人類の悲劇が兜町を発端として繰り返される恐れなしとしない。「生涯学習振興法(案)」のゆくえを見守る際の留意されてしかるべき視点の一つと考える。

公民館。⁽⁴⁴⁾これは、民主政治に不可欠の「正義」つまり均衡のとれた主権者の権利・義務観形成の拠点であり、以上みてきた家庭、学校、職場、地域社会における教・育の各役割についての国民的合意形成の場でもあり、現在四者にみられる偏り是正の知恵誕生の場であり、それを実行できる主権者の力量形成の場でもなければなるまい。howに関する討論は、現在では学校にもまして職場でなされるようになっていく。既にみてきた通りである。QC運動にみられるそれには、見逃せないものがある。しかし、whyにかかわるディベートの訓練は、大学を除けば、公民館以外にはなからう。この純日本産の主権者の自己教・育と訓練の場が、その発足当初を別とすれば、その後は

地域住民の「歌って、踊って、酒飲んで」の場となり、「元気になった主婦や高齢者中心のカルチャー・センター」の時代を経て、今やそれに「成人のコンピューター文盲退治の場」を併設するものになろうとしている。しかしそれだけでよいのだろうか。公民館の名称は、その提唱者であった寺中作雄が、当時、たまたま文部省社会教育局の公民教育課長であったことによると伝えられている。⁽⁴⁵⁾ 公民館の「公民」とは、一体何なのか。日本の主権者達は、それをどうとらえようとしているのか。実はその吟味から全ては始まる。そういってもよかろう。最近「公民館」を「市民館」と改めたところもあると聞く。⁽⁴⁶⁾ 内外共に今後はまさに「自他並立・和働」の時代になるとみてよかろう。黒字大国をもたらした、そのシステム外の「他者に対する責任」には鈍感な「勤労」の精神を生む「圧力釜」つまり、終身雇用、年功賃金、企業内組合のシステムは、やがて機能しえなくなろう。既に労働運動は、住民自治運動と連携せざるをえなくなってきた。

悲しいまでに、他者の痛みそのものを直接体験しえないように生理的に条件づけられている人間が、それ故に他者との交わりにおいて相剋を重ねることは必定である。それは勝ち負けでケリをつけ、支配被支配関係の確認で自ら治まるのではなく、相剋を通じ、自他の存在を知り、「自他並立・和働」できるようになるためには、そのための知恵を生むディベートが必須となるのではなかろうか。その訓練の場が、公民館。そうみる者の運命は、現在もなお、森と同様、やはり横死ということになるのだろうか。家庭と職場における教・育は、どうしても自己保存が主となろう。それを知的に開くのが学校で、他者との間主体的交わりにおいて開き、「正義」を求めて合意する力を培う場が、地域社会・近隣社会における教・育であり、公民館こそが、その核的場となるとみては、誤りなのだろうか。

学校を学校として蘇生せしめる条件となる学校外の教・育の特質と課題を、家庭、職場、地域社会の教・育に分け、以上みてきた。ところで、この学校と学校外の教・育の並立・和働を可能ならしめる条件整備主体は一体どうしなければならないのか。以下第4、第5原則を紙幅の許す範囲で簡単にみておきたい。

第4原則は、「学・問、教・育の営みそのものと、権力主体たる国及び地方公共団体によってなされるその条件整備行為とを原則として分離し、改めて両者を並立・和働せしめよ」との原則である。両者の担い手達が、国際政治力学とのかかわりで、学・問、教・育の場に荒廃をもたらし、両者の関係が家庭内離婚とでもいうべきものとなったことについては、既にみた。しかし国際政治力学の最近の急激な変化の動向は、この第4原則保持がより容易になりつつあることを示唆しているかのようにも見受けられる。

この原則が①「教育は④不当な支配に服することなく、⑤国民全体に対して直接に責任を負って行われるべきものである」(教育基本法第10条第1項)と②「教育行政はこの自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」(同条第2項)を根拠としていることは、いうまでもあるまい。なぜこの規定の厳存にもかかわらず、両者は家庭内離婚的状况となってしまったのか。既述の外在的要因の外に三つの法内在的理由があった。

その第1は、①の立法過程における「合意」なしの「妥協」に由来する。そもそも教育基本法は公教育即教育行政と観念されていた憲法原理転換以前の日本の教育が、それ故に「卑近な功利主義」を克服できず、「道德教育の形式化」と「科学的精神の歪曲」をもたらし、教育の軍国主義化、超国家主義化を阻止できなかったと観た起草者田中が、「人格の完成」、「真理」の探求、「正義」の具現等々のためには、立法、司法、行政の三権からも独立した「教権の独立」が必須であるとみていた。地方教育行政を、フランスの大学区制に示唆を得て、「学問の自由」が保障される大学の権威の下に置くことを構想したのは、そのためである。それは①の原案に「教育は、政治的又は官僚的支配に服することなく、国民に対して独立して責任を負うべきもの」とされ、「学問の自由は、教育上尊重されなければならない」とあることから明白である。しかしこの大学に地方の教育行政を委ねる構想は、たとえ学問、教育の専門家といえども独善に陥るとみ、事実日本の官立大学がその過ちを犯したのではないかとみていたGHQのカルビニストの末裔達の反対で否定され、原案は、教育の専門家による条件整備をレイマン＝人民代表の統制の下に置く、アメリカの学校委員会制度の強硬導入を可能ならしめるよう現行規定のように修正された。その結果、①は①フランスモデルと②アメリカモデルとの「妥協」の産物となり、制定当初から、裁判規範として見た場合、それとして機能しにくい文言となった。⁽¹⁷⁾

その第2は、このアメリカの学校委員会なるものが、人間の厳しい原罪観、救済観を抱くカルビニスト、つまり長老派や徹底した政教分離を主張してやまない独立組合教会派の信徒達の教会づくりの慣行とエトスの学校づくりへの応用として誕生したもので、⁽⁴⁸⁾ 制度そのものの孕む理念など、イメージしようにもする術のなかった当時の日本の民衆が、この制度を、全く異った文脈でとらえこれを運用しようとしたとして、不思議ではなかった。委員の選挙、財政権の行使等に関し、アメリカのそれとは似て非なる性格をもつものとして発足をみたとして、驚くに当るまい。⁽⁴⁹⁾ 当然幾多の錯誤を繰り返し、政策の転換期に「国情」に合わぬとの理由から、公選制の委員会は任命制のそれへと切り替えられ、③の文言も又空文化してしまう。

その第3は、その後学力テスト裁判、教科書裁判等を通じて、教育委員会制度の改正そのものが準憲法的性格を持つ教育基本法違反であり、憲法違反であるとの疑いが持たれた。しかし最高裁が後法優位の原則からそれを否認したことにより、④は④と共に裁判規範としての拘束力を失い今日に至っている。

しかし最高裁の判決は、①を裁判規範としてこそその拘束力を否認はしたが、教育行政の行為規範としてそれを否定したわけでは決してなかった。②とのかかわりで、学・問、教・育の条件整備主体が、①をどう解釈してゆくのか。今後学・問、教・育が憲法原理に即して蘇生しうるのか否か、それは一つにその解釈のいかんにかかっている。とみてよかろう。ではその解釈の主体は、具体的にいずこにあるのか。まずは教育行政を教育行政たらしめる任にある者達であり、彼等の解釈を主権者達がどう判断するのか。それ以外にはなかろう。

第5原則は、「学・問、教・育の諸条件の整備者には、①自らの人格識見のみに依り指導、助言

相談、連絡、調整にあたる専門職職員と、②一般行政職員とがあり、③両者は並立・和働すべきである」との原則である。学・問、教・育がそれとして成立できる基本条件として「自由」が不可欠であることは、繰り返し確認してきた。しかしこの条件が、権力主体たる国及び地方公共団体により、充たされなければならなくなったことに、近代以降の深刻な問題があった。現行制度では、①にそれが期待され、②には平等原理の保持者たることが期待され、①と②の間に相剋が予測される中で、税金が、ムダ、ムラ、ムリなく使用されるよう監督するのが③の任務ということになる。

①としては、学校には、教務主任、学年主任をはじめ各種の主任、生徒指導主事、進路指導主事、学科主任等々が、教育委員会には指導主事(主として都道府県レベルの教育委員会)、社会教育委員、社会教育主事(主として市町村レベルの教育委員会)、社会体育指導委員等々が、文部省には教科調査官、研修主事、視学官、視学委員、社会教育官、体育官等々が、又国立教育研究所には研究員等が、各置かれている。国公立大学の教員、とりわけ教育学関係の担当教員も当然①に含まれているとみてよかろう。⁽⁵⁰⁾

以上のうち、社会教育主事や大学の教員等を除けば、教育行政の官僚機構(そこには、特別権力関係こそ現在では否定されつつあるもののその思惟様式が、公務員関係を規律する法律中に残存している)の中で、「上司の命」に服しながら、自らは権力ではなく権威(人格と識見)のみで、ことをなすよう明定されている。彼らの主要な職務内容は、学・問、教・育の内的事項に関する諸条件の整備である。社会教育主事については、指導主事がかってそうであったように、現在もなお「上司の命を受け」る制約もなく「命令及び監督をしてはならない」ことが明定されている。「求めに応じ」地域社会における学・問、教・育の条件整備に当るこの職に対する期待は、今後著しく増大するものと考えられる。

学・問、教・育の主として外的事項の諸条件の整備に当る②は、①、③と同様、教職経験のある専門家から「選考」されることになっている教員人事担当の管理主事職を除けば、「選抜」による一般の行政事務に携る職員と原則として同じとみてよかろう。

③としては、学校には校長(教頭)が、教育委員会には教育長が、文部省には文部大臣が、各設置され、教育委員会、国会等を通じ主権者の監督の下におかれている。教育行政を教育行政たらしめる任にある者とは、以上のうち①と③とみてよく、彼等が、今後、厚生、労働、法務等々の各行政に携る者のうちとりわけ各領域の関係諸専門職員達と、どう連携、協働し、学・問、教・育の諸条件を整えてゆくのか。明日の日本のありようが、彼等の奉仕のありよういかにかかっている。そういって過言ではあるまい。彼等は、以上みてきた三原理五原則をどうとらえ、権力機構の下でそれらをどう保持し、どう行為するのか。彼等の重責を思いつつ最後に三原理五原則に潜む教・育的世界観を私なりに描き出し、本稿の結びとしたい。

おわりに

五原則は三原理を支援する手段であり、三原理は、つまるところ国民一人ひとりの「人格の完成」

の手段である。目的手段関係が入り組んでおり、国家の存在そのものも、その手段であって、目的ではない。「道具主義」つまり、極めてプラグマティックな国家観に貫かれていることが、まずわかる。教・育の論理になじむこのプラグマティズムの陥穽。それは「問題」のありよう、つまりは状況のありよういかんで、目的手段が入れ替ることにある。⁽⁵¹⁾ アメリカの進歩主義教育運動の担い手たるプラグマティスト達が、マッカーシズムの嵐の中で、この陥穽に気づいた時、ある者は、あえてマルキストたらんとし、又ある者は、実存主義者となった事実は示唆的である。アメリカでそれに敵対する社会主義国の前途に絶望する前者が増えるにつれて、単独者への道に共鳴する者が増加し、プロテスタント達により築かれたアメリカは、過度の個人主義者の激増に苦悩することになる。⁽⁵²⁾ 離婚の激増、家庭の崩壊、非行の増加、学力の低下現象等々もそれと無縁ではないはずである。共に覇権国家の道を歩んだ、個人主義的プラグマティズムの国と社会主義の国々とに限界が見えはじめた今日、強大なる物理的強制装置の存在を前提とする限り自由主義的な教育的世界観⁽⁵³⁾も、社会主義的な教育的世界観⁽⁵⁴⁾も、共に、学・問、教・育の営みには、なじまない。そうみてよさそうである。

たとえ、いかに日本の以上みてきた三原理五原則が、国際政治力学の妥協の産物ではあったにせよ、それらが、学・問、教・育の営みには、よりなじむ世界観で貫かれていることだけは、確かなことといえよう。いかに「弱者の恐喝⁽⁵⁵⁾」のためのタテマエと功利の思いからではあっても、それが40年以上も保持され続けてきたことの意義は小さくはあるまい。緑の山河を戦火で焼き、人間の実存をいやというほど体験したはずの当時の日本人達が、空腹の中で、おぼろげながらも何を願い、いかなる思いに共鳴したのか。それを想起しながら、この三原理五原則に潜む教・育的世界観とは一体何であったのか。今もう一度考え直してみることも無駄ではなからう。それはプラグマティズムであると同時に、その前提が単なる個人主義ではなく、第3原理に象徴される「自他並立・和働」であり、「我と汝」「わたくしとあなた」の思想であったことに気づかされる。それは五原則をも貫いている。より哲学的に表現するなら、それは「間主体、間実存の世界」ということになる。⁽⁵⁶⁾ この間主体、間実存の思想を前提とするプラグマティズムの世界。そのゆきつくところは「徳と才能の支配する世界」でも「全てを搾取された者達の怒りに発する独裁の世界」でも、「わたしのものはみんなのもの、みんなのものはわたしのものを夢みる世界」でも、「屹立した単独者の世界」でも、ない。それらの世界観の存在を認めながら、それらの相剋によく耐え「愛と知による、能力適性に応じた相互支保・扶助の世界」を希求し、「人類が死滅するまで続く真実探求の世界」である。その世界は、自他の相剋によく耐え、自他の存在を確認し、その価値を愛で、連携して、はたらこうとする者達にのみみえて来る世界ということになる。

〔注〕

(1) 宗像誠也『教育行政学序説（増補版）』有斐閣、昭和47年、231～232頁。

(2) 持田栄一、森隆夫、諸岡和房編『生涯教育事典』二巻ぎょうせい、昭和54年。市川昭午『生涯

- 教育の理論と構造』教育開発研究所，昭和56年。岡本包治。山本恒夫編著『生涯教育対策実施シリーズ』全五巻，ぎょうせい。昭和59～60年。『教育学研究』第4巻第4号。同56巻第3号等々を，臨教審答申と併せ読み，視座確定の重要性を痛感した。
- (3) マックス・リートケ「学校はなぜ学校となったか」『教育学研究』第56巻第2号，50頁。
- (4) E・O・ウィルソン，岸由二訳『人間の本性について』思索社，昭和62年，等「生物社会学」の諸業績を通覧して。
- (5) 例えば『文部時報』第1331号(教育改革推進一現状と課題)等を参照。
- (6) 藤田宙靖『行政法I(総論)』青林書院，1988年，57～113頁。
- (7) 塩野広「公法と私法」田中二郎先生古稀記念『公法の理論』上，有斐閣，昭和53年。団藤重光『法学入門』筑摩書房，昭和54年，81頁。
- (8) 松岡三郎「労働行政の地位と体系」田中二郎先生古稀記念『公法の理論』中，有斐閣，昭和51年。労働省『労働行政史』(第1巻，同戦後の労働行政の巻)労働法令協会，1961年，1969年等参照。
- (9) 兼子仁「特殊法概念と行政法」杉村章三先生古稀記念『公法学研究』上，有斐閣，昭和49年。
- (10) 兼子仁『教育法(新版)』有斐閣，昭和53年は，その代表的なものといえよう。
- (11) 持田栄一編『生涯教育—その批判と構想』明治図書，1971年等参照。
- (12) 島山弘文『官僚制支配の日常構造—善意による支配とは何か』三一書房，1989年。
- (13) この問題は，宮沢俊義「公法・私法の区別に関する論議について」『国家学会』第49巻9号，昭和10年以来とされている。
- (14) 室井力『特別権力関係論』勁草書房，1970年等。
- (15) 伊藤公一『教育法の研究』法律文化社，1918年。
- (16) 榎重博「瑕疵なき行政」『公法の理論』上，前掲書。団藤重光，前掲書，47頁。
- (17) 兼子仁，前掲書，41～42頁。
- (18) 木村力雄「市町村教育委員会は生涯教育・学習の α と Ω の条件整備者たれ」『日本教育行政学会年報』15，1989年。
- (19) 樋口陽一，佐藤幸治，中村睦男，浦部法積『註釈日本国憲法』上巻，青林書院新社，昭和59年，有倉遼吉，時岡弘編『条解日本国憲法，改訂版』三省堂，1989年。その他の論文著書は，紙幅の制約から全て省略。
- (20) 樋口陽一他，前提書，599頁。
- (21) 宮沢俊義編『世界憲法集』第四版，岩波書店，1989年。高木八尺，末延三次，宮沢俊義編『人権宣言集』岩波書店，1988年。
- (22) H・ロンメン，阿部誠一訳『自然法の歴史と理論』有斐閣，昭和56年。和田昌衛『ドイツ福音主義教会法研究』創文社，昭和52年等参照。

- (23) 宮沢俊義『コンメンタール日本国憲法別冊附録』日本評論社、昭和49年、19頁。
- (24) 樋口陽一他、前掲書、560～561頁。
- (25) 佐藤全『親の教育義務と権利』風間書房、昭和63年、178～180頁。第三原理についての謎解きに必読の書。
- (26) 木村力雄『「学制」に関する考察』職業訓練大学校調査研究報告書第13号、昭和43年。
- (27) 木村力雄・笠間賢二「学校制度」岩下新太郎、柳田久雄編著『要説教育行政・制度』金港堂、昭和61年。
- (28) 木村力雄「帝国大学令の謎解きの試み」『現代思想7』青土社、1989年。
- (29) 森文政と森の思想については木村力雄『異文化遍歴者森有礼』福村出版、1986年を参照されたい。
- (30) 例えば宮城県富谷町の試み等。
- (31) (18)と利谷信義『家族と国家』筑摩書房、1987年を併読されたい。
- (32) 佐々木輝雄『職業訓練の課題』多摩出版、昭和62年と職業訓練大学校の諸研究成果を参照。
- (33) 佐藤一子「有給教育休暇の国際動向」『教育学研究』第47巻第4号等参照。
- (34) (32)と田中萬年『わが国の職業訓練カリキュラム』燭台社、1986年等を、併せ読むなら各行政主体の連携のあり方が、どうあるべきかがみえてこよう。
- (35) (36) 職業訓練大学校在職当時、筆者が訓練生の素質調査、工場見学、短期課程の学生達との交わり等を通じて聞いた言葉。
- (37) 木村力雄『職業訓練指導員のための教育原理』職業訓練大学校、昭和49年、148頁。
- (38) 宮台真司「話せばわかる?」『現代思想6』青土社、1989年、366頁
- (39) 神田修、寺崎昌男、平原春好編『史料教育法』学陽書房、昭和55年、296頁。General Headquarters Supreme Commander for the allied Powers Civil Information and Education Section Division, "Post-war Development in Japanese Education," 1952, P 128. Ministry of Education, "The Fundamental Law of Education" 1965. pp. 2～3.
- (40) 日本基督教協議会文書事業部『キリスト教大事典』教文館、昭和52年、475頁。
- (41) 佐藤秀夫、鈴木英一「敗戦直後の京都、新教育勅語構想—有賀鉄太郎とシーフェリン」『季刊教育法』第43号、1982年。鈴木英一『日本占領と教育改革』勁草書房、1983年等。
- (42) 田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣、昭和36年、815頁。
- (43) 鈴木英一『教育行政』東京大学出版会、1970年、213～261頁。
- (44) (45) 横山宏、小林文人編著『社会教育法成立過程資料集成』昭和出版、1981年。同『公民館史資料集成』エイデル研究社、1986年。
- (46) 例えば、川崎市等の場合。同市のKIT（川崎工科大学）構想と市民運動との関係を見る上でも注目すべき動きといえよう。
- (47) 田中耕太郎、前掲書、856～857頁。
- (48) 小林政吉『宗教改革の教育史的意義』創文社、昭和53年参照。

- (49) 阿部彰『戦後地方教育制度成立過程の研究』風間書房、昭和58年、183～304頁。
- (50) 岩下新太郎編著『教育指導行政の研究』第一法規、昭和59年。日米教育指導職研究会『日米教育指導職の研究』文部省科研研究総合（A）研究成果報告書、昭和62年等。
- (51) デューイ、松野安男訳『民主主義と教育』（上）岩波書店、1979年、162～199頁。
- (52) 1963～1965年の筆者の米国留学中に得た知見。
- (53) (54) 細谷恒夫『教育の哲学』創文社、昭和59年、166～171頁、171～176頁。
- (55) 永井陽之助『平和の代償』中央公論社、1967年、175頁。
- (56) 細谷恒夫、前掲書、220～228頁。小林政吉『ブーバー研究』創文社、昭和53年参照。
ユダヤの思想家の間主体的実存論を日本人はどう受けとめうるかが問題になるといえようが。