

Title	教育の根本問題としての制度化：人間生成の抑圧と解放
Sub Title	Institutionalization as fundamental problem of education : the repression and liberation of human growth
Author	井上, 坦(Inoue, Akira)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1980
Jtitle	哲學 No.71 (1980. 3) ,p.187- 210
JaLC DOI	
Abstract	Near the end of the second World War, I read "Demian" by H. Hesse. I was deeply impressed with his following words that he only wanted to live according to what grew in him naturally, but why it was so difficult for him. After several years, I learned Rousseau's statement: 'Man was born free and everywhere he is in fetters.' Now, in Japan, numerous Gakushu-Juku do good business repressing, in cooperation with the formal educational systems, the deep-rooted needs of children. Is there any general ground for these repressions ? If any, what is it? It is the institutionalization of human growth and his teaching-learning process. Although not every institutionalization of human activity always does evil for him, it transforms almost every human activity in the modern situation of which main, characteristics are the concentration and augmentation of national administrative powers. How can we harmonize freedom with equality in the modern educational institution ? How can we make the local autonomy compatible with the central control ? This is the most important problem to solve with our best efforts.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000071-0187

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育の根本問題としての制度化

——人間生成の抑圧と解放——

井 上 坦*

Institutionalization as Fundamental Problem of Education

—The Repression and Liberation of Human Growth—

Akira Inoue

Near the end of the second World War, I read “Demian” by H. Hesse. I was deeply impressed with his following words that he only wanted to live according to what grew in him naturally, but why it was so difficult for him.

After several years, I learned Rousseau’s statement: ‘Man was born free and everywhere he is in fetters.’ Now, in Japan, numerous Gakushu-Juku do good business repressing, in cooperation with the formal educational systems, the deep-rooted needs of children.

Is there any general ground for these repressions? If any, what is it? It is the institutionalization of human growth and his teaching-learning process.

Although not every institutionalization of human activity always does evil for him, it transforms almost every human activity in the modern situation of which main characteristics are the concentration and augmentation of national administrative powers. How can we harmonize freedom with equality in the modern educational institution? How can we make the local autonomy compatible with the central control? This is the most important problem to solve with our best efforts.

* 慶應義塾大学文学部教授 (教育学)

I 問題の所在と意味

第2次世界大戦も終りに近い初夏の日、私は疎開先の叔父の書庫から取り出したヘルマン・ヘッセの『デミアン』を読み出して、たちまち深い共感に捕えられた。扉のことは、「私はただ自分自身の中から自然に生成しゆくものを生きんと欲したに過ぎぬ。どうしてそれかくも困難だったのであろう」⁽¹⁾（傍点筆者）は、正に私自身の想いであり、嘆息であった。

しかし、その当時の私には、「どうして」という問いへの答は見出されなかった。ヘッセの暗示しているものは、答というには余りにも漠然としており、神秘的なもののように思えた。

それからの34年の歳月をとばして、1979年夏の日本での学習塾の異常な熱気に目を転じよう。首都圏では、約2万の塾が夏季講習会を開いたがどこも満員の盛況だったといわれる⁽²⁾。しかもとくに中学1年、小学校6年を対象とした塾がはなはだしい過密状態を示していた。この現象の表面的な理由は一応明かである。1979年度の中学進学志望者がひのえ年生れのために減り、逆に1980年度は一段と増加することがひとつの理由であり、他方、大学共通一次試験の実施に伴って1982年度から公立高校の入試科目が3科目から5科目になるのがもうひとつの理由とされよう。

しかし、なぜこれらの理由が、受験体制へのあらゆる方面から長い間叫ばれ続けている批判にもかかわらず、そしてまた、子どもたちや親たちが本来は抱いているであろう、のびのびとした少年時代への希望を押えつけてまで、現実には力を振いうるのか。表面的な理由の背後に迫るこの二度目のなぜに対して、明確で説得力ある答を与えることはけっして容易ではない。ただ、私には、ドイツ人であるヘッセの『デミアン』のなぜへの答と、1979年夏の日本での学習塾の大繁昌に関してのなぜへの答と、1945年暗い青春を送りつつあった私のなぜへの答の間には、根源的には密接な関連があり、三つのなぜへの答は、深い地層で同一の基盤をもつと考えられ

るのである。

II ルソーの先駆的応答

深い地層での同一の基盤とは何か。教育思想史的に見るならば、これらの間の存在と意味への自覚、ならびにそれらの問への答の試みは、ジュネーヴ人の J.-J. ルソーによって、それまでの何人よりも、いな恐らくルソー以後の何人よりも（I. イリッチを除いて）鋭くかつ深くなされた。

そこで私はまずルソーの根本的視座を端的に示す文を三つ呈示し、それらの文の解明をもって、私の論述の足がかりとしようと思う。

引用文 I：「人は自由なものとして生まれた。しかもいたるところで鎖につながれている。一中略一何がそれを正当なものとしうるか。私はこの問題は解きうると信じる」(『社会契約論』⁽⁸⁾)

引用文 II：「自然状態から社会状態への、この推移は、人間のうちにきわめて注目すべき変化をもたらす。一中略一この状態において、彼は、自然から受けていた多くの利益をうしなうけれど、その代りにきわめて大きな利益を受けとるのであり、彼の能力はきたえられて発達し、彼の思想は広くなり、彼の感情は気高くなり、彼の魂の全体が高められる。もしこの新らしい状態の悪用が、彼をぬけ出てきたもとの状態以下に墮落させるようなことがあまりなければ一中略一」(『社会契約論』⁽⁴⁾)

引用文 III：「プラトンの『国家』は、書物を表題だけで判断する人が考えているような政治についての著作ではない。これは今迄に書かれた教育論のなかでいちばんすぐれたものだ」(『エミール』⁽⁶⁾)

人は本来自由なはずだが今は束縛されているという、引用文 I の前半の嘆きを伴った事実認識文は、『デミアン』の扉のことばや、学習塾の異常過熱について私が述べたことと正しく共通する。さらに重要視すべきは引用文 I の後半である。何がそれを正当なものとするのかを解きうると信じ

ると、ルソーは述べているが、これは驚くべき言明といわねばならない。鎖につながれている事実を正当化しうるとはなにごとか。鎖は一切正当ならざるものではないのか。

この疑問に一応の解決を与えるのが引用文Ⅱである。一見鎖と見えたものは実は真に鎖ではなかった。これが主要論点のように見える。しかし、ここでもまた私たちは引用文Ⅱの後半、「もし」以下の言明に注目せねばならない。鎖はやはり本物の鎖となる場合もあるのである。この「もし」云々の条件文によってルソーの思想は『不平等起原論』や『学問芸術論』と連らなりを持ち、現実の社会状態の厳しい批判となりえたのである。『不平等起原論』において、多くの既成の制度を一種のペテンの産物と見、それをよりよき生への人々の期待と幻想が産み出した過失と見る視座が中心を占めていたことは、あらためてここで論じる必要もないであろう⁽⁶⁾。

ところで、教育を問題の中心に置く時、社会状態への移行は、具体的にはどのような様相の変化を教育に与えるのか。『エミール』からの引用文Ⅲは、まさにその点に関して意味深重である。ここで、何人の目にも疑いようもなく、教育と国家との密接な関係が述べられている。教育の制度化を、国家という制度と切り離せないものとして明言しているのである。しかし、と人は訝るであろう。『エミール』は国家の手から離れ、社会の枠から脱け出した教育を、さらに言えば制度化を拒否した教育を描き、この教育こそ直の教育だとしている著書ではなかったのか、と。

この疑問への答えは基本的には既に引用文Ⅱの解明にあたって示されている⁽⁷⁾。だか、むしろ重要なことは、一見相反する二つの教育の間に、安易な調和や統一をはかることをルソーはしていないという点であろう。そこにいわゆるルソーの矛盾とか、ルソーの不統一性が論じられることとなるゆえんがあるが、しかし、私は逆に、安易な形式上の統一を企図しなかったところにこそ、人間存在と教育の事実が、制度とからまり合う深さと複雑さについての、ルソーの鋭い自覚があったと考えたい。

ともあれ、ルソーの線とその延長線上において当初の根本的問いへの答を試みよう。なぜデミアンと私の自然の生成がはばまれなくてはならなかったのか。それは、いわゆる自然状態から社会状態への移行によって規定されたところの、人間のもろもろの行為の制度化、したがってもちろん教育行為の制度化によるのである。⁽⁸⁾

しかも教育の制度化は同時に国家という制度と連動し、広義での権力構造とも関連する。さらに制度化一般は、理念的には人間のよりよき生成をうながしうるし、少くともそれを阻むものたる必然性をもたないにもかかわらず、現実的には、既成制度の多くは偽瞞と頹廢の暗いかげりを滞べており、人間のよりよき生成を阻むものとなっているのである。

III イリッチの場合（註にかえて）

ごく基本的にはルソーとかなり似た視野に立って、同じように根本的に教育の問題を見つめ、制度化の問題を考え抜いた現代の人として、イヴァン・イリッチ (Ivan Illich) の名をあげることができよう。彼の「脱学校」(Deschooling) の論は余りにもジャーナリスティックにもてはやされた感があるが、それにもかかわらず、イリッチの思想や主張は深い内容と鋭い洞察を持っているように思われるので全くこれに触れないことは許されない気がする。だがその深さと鋭さのゆえに、イリッチの思想を十分に検討するためには、何百枚もの論文を必要とするであろう。私は未だそのような準備はなく、ここでのスペースも又それを許さない。したがってここでは、今の私にとって理解された限りのものを、極めて圧縮した形で、必要最小限述べることとする。

1. 「学校教育の危機は近代産業社会のより深い危機の徴候であるのだから、学校教育の批判者たちにとっては、表面的な解決を避けることが是非とも大切である⁽⁹⁾」というイリッチの指摘は全く正当である。

2. 早合点する人々によって誤解されたが、イリッチはけっして「軽卒

かつ無批判的に学校を廃止」せよとは述べていない。なぜなら「見かけだけの脱学校化社会における社会統制は、現在の社会におけるよりももっと巧妙に感覚を麻痺させる⁽¹⁰⁾」からであり、「学校制度そのものにかわる根本的代案は、厳密な政治的要求の中に表現されていなければ、求めてもほとんど無駄である⁽¹¹⁾」からである。この指摘もまた、イリッチとルソーの根本的類似性を私たちに悟らせる。

3. イリッチは学校教育の表面的解決法として、a) カリキュラム改造、教育方法の改善など、b) 都市の学校行政の政策改良 c) 学校授業のテクノロジー化などをあげているが、根本的かつ全体的な教育目的及び教育構造の変革を避けるならば、たしかにイリッチのいう如く、これらの解決法は表面的なものにとどまり、むしろ、改められるべき禍害そのものを助ける手段とすらなりうるであろう。

4. しかし、イリッチは、窮極的には教育の制度化としての学校制度を否定し、社会の全体的・根本的変革と共に教育の脱学校化を達成しようと信じているように見える。教育の学校制度化の否定については、私はイリッチ程「楽観的」にはなれない。

5. 教育の convivial な新しい制度化については、イリッチのおおまかでやや曖昧な見方を、より精密に検討することにより、補足し、訂正する方向で研究が行なわれる必要があるだろう。convivial な制度はひとつの理想、きわめて魅力的な理想であるが、実際に実現される場合、その制度が真にこの名に値するものとなっているか、又、自由と平等がその中でどのように確保されているかが、問題であろう。

IV 制度による事実としての教育

制度化は私たちの生きる現代社会において強烈なひとつの現実であり、私たちが「事実」ということばでさすものを、大きく、「制度による事実」と「なまの事実」に別ける程の力をもっている。ジョン・サール (John

Searle) による説明をチョムスキー (N. Chomsky) に従って援用すれば、
 「なまの事実」の中には、科学的知識を再構成する際のいわゆる観察文によって述べられるものが含まれる。「リトマス紙が赤くなっている」や「針が12を指している」という言明のさす事実がそれである。一方、「スミス氏がジョーンズ嬢と結婚した」という言明は、先に引用した「リトマス紙が赤くなっている」という言明と同じように、いわゆる「客観的事実」を述べているには達しないが、しかし、スミス氏とジョーンズ嬢の結婚という事実は、その前提としての、人間の定めた一定の制度がなければありえないものである。しかもさらに重要なことは、サールも力説するように、「制度による事実」は「なまの事実」によって説明されることは不可能だ⁽¹⁴⁾という点である。

この省察を教育に関して適用してみよう。現代教育を論じる際に、もし「なまの事実」として教育をとらえ、「制度による事実」という根本性格において教育を把握しなかったり、さらには、「制度による事実」としての教育を他のもろもろの「なまの事実」から説明しようとするならば、それは教育の事実に関して大きな誤まりを冒すものと言わねばならない。このような混同、このような説明を誤まりというのは、現代の状況において教育はほとんど国・公立学校を中核とするいわゆる公教育体制の中でおこなわれるからというのみではない。公教育体制はあきらかに教育の事実を制度による事実としているけれども、実に現在の状況においては、親子の自然の愛情とからまる家庭内教育すらも、制度化されているということを見逃しているからである。⁽¹⁵⁾ 抽象的に考えられた純粹のなまの状態 (ルソーの表現を使用すれば、人間が社会契約を結ぶ以前の状態) においてならば、教育の事実はなまの事実に近いものであったかもしれない。あるいは、同じく社会状態とは言っても、人類の歴史の遠い昔においてならば、親子の愛情より出る家庭内の教育は、なおある程度まで「自然的事実」あるいは「なまの事実」の性格を保持していたかもしれない。しかし、高度に発達

した生産力、流通機構、官僚制度とマス・コミ機構を基盤とする現代行政国家の中に生きる家族においては、そのもっとも内部的で親密な関係さえも、広い意味で制度化されており、親子の間に成り立つ教育の事実さえもこの例外ではありえないのである。

ここでもまたルソーに触れるならば、シュトラスブルクのある実業家がルソーに対して、「私はあなたの『エミール』の通りの教育を私の子どもにしています」と語った時、ルソーは「それはお気の毒です」と答えたというエピソードは、ルソー自身上述の事情を十分に認識していたことのしるしと解しうるであろう。⁽¹⁶⁾『エミール』は現実には不可能な「なまの事実」へと教育をあえて立ち戻らせてみる一種の哲学的思考実験であった。そして、他方では『エミール』とは逆方向への思考実験をもルソーはおこなっている。即ち『社会契約論』を暗黙の前提として踏まえた『ポーランド統治論』と『コルシカ憲法草案』において、ルソーは教育の事実を国家のうちに成る制度による事実と見抜きながら、制度化をよりよき方向へと突き動かすことを意図して、制度による事実としての教育に積極的に取り組んだのである。⁽¹⁷⁾

しかし、制度による事実としての教育に対するこの二つの異なった見方と扱いが、ルソーの中においてはたしてきっちりと明快に整理され、統一されていたかどうかは問題である。いや、たんにルソー個人の内なる問題にとどまらず、この逆の二方向の未整理と不統一の問題こそ、実に現代の私たちすべて(日本を含む世界の人々)の抱える根本的な教育問題である。そして、この根本的共通問題への応答なしには、現代の教育をよりよくすることはありえないであろう。(一般に制度をよりよくするとはいかなる内容をもつのか、よりよい制度とはいかなる制度を指すのかについては、後章で触れることとする)。

V 制度の頂点としての行政国家

このように、現代の教育の根本問題を深く広く制度に根ざす問題として把握することは、あるいは余りにもグローバルな態度と受取られるかもしれない。しかし、既に論じて来たことから明らかなように、このような根本的把握なしには、現代の教育問題の解決への真の接近はありえないのである。もちろん問題をグローバルに共通構造においてとらえることは、問題の個別的な面における差異を無視することではない。現代世界において教育の事実は制度による事実であるということは、世界のすべての国で教育の事実が同じ様態で、全く同質的に、制度化しているということを意味しはしない。教育の制度化は、明らかに、歴史的・社会的な状況に応じて変化し、常に又どこでも同一、同値ということはない。換言すれば、教育の制度化は少くとも数箇の主要因変数によって支えられ可変的構造をもつのである。ではその主要因変数とは何であり、どのような可変構造が結果として出現しうるのか。この論文の必要範囲内で、いわば鳥瞰的にこれらの事柄を明らかにしておこう。

現代社会の制度化の頂点に位置し、教育を初め他のもろもろの事実を、制度による事実たらしめているもっとも強力な制度は国家という制度である。そして、さらに掘下げて見れば、現代国家の実質的中核をなすものは行政権力である⁽¹⁸⁾といて差しつかえなく、この限りで、行政権力の現象的様態が教育の制度化の最重要かつ最直接の要因であるといいうるのである。

しかし、行政権力といえどもそれだけで自立する独立要因ではなりえない。国家行政権力とその現象的様態は、他の連動する諸要因と密接に関係している。これら連動する諸要因の主なるものとしては、とりあえず、産業化要因、官僚制化要因、情報化要因などが見逃がしえないであろう⁽¹⁹⁾。これら諸要因の発達程度や重みのもつ様々なヴァリエーションに応じて、現

代行政国家による制度化もまた、様々のヴァリエーションをもちうることとなる。⁽²⁰⁾

ところで、今、行政権力を中心に据えて眺めると、国家権力の様態と構造において次の三つの関係の在り方が教育に関して特に重要なものとして浮び上ってくる。

- i) 教育行政権力と一般行政権力との関係
- ii) 教育行政権力における中央集中化と地域分散化との関係
- iii) 一般行政権力と立法権、司法権との関係

VI 日本とスイス連邦との比較

さて、ここに述べてきたことがらを、これらの諸関係においてかなりに強い対照を示すところの、日本とスイス連邦という二つの国の実例で見るとは、理解を助ける上でもけっして無駄ではないであろう。

まず iii の関係から見る。日本もまたスイスと同様に民主主義を政治の基本原理とし、いわゆる三権分立の体制を表面的には採用している。しかし、やや仔細にその実情を見るならば、日本においては、行政権の肥大化が進行していることは否定できないのである。実例を示せば、立法権の所在する議会そのものが、もっぱら行政権力側から提出される法案の審議のみおこなう場となっており、行政に対してひたすら受身の姿勢を示していることは、成立した「議員立法」件数の激減の推移を見ても明らかである。1945年から1954年までの10年間には、成立した議員立法件数は448件あった。それが次の10年間には222件に減り、さらに次の10年間（1965～1974年間）には136件と激減していくのである。⁽²¹⁾ 数の上のみではない。行政権力側から提出される法案の多くが、行政上の視座や有効性のみを中心としたものであることは自明のことで、内容的にも行政優位の実情なのである。

司法権もまた行政権から十分に独立であるとはいえない。司法の最高責

任を荷う人々が、窮極的には行政の長から任命されるような現在の在り方
の下では、司法権も行政権の下位に立ち、司法機関は実質的には行政側の
決定を再確認する機能をはたすことの多い一種の下部機関となっていると
さえいえるのである。

このような日本に比較して、スイス連邦においての事情はかなり異なる。
ジョン・K・ガルブレイスはその著『不確実性の時代』の中で民主主義
を論じつつ、スイス連邦を民主主義国家の事例として称えたが、その際
ガルブレイスはスイスの民主主義を支える三つの原泉として、強固な共同
体意識、投票結果への強い関心、實際上の事柄への関心の強さを考えた。⁽²²⁾
これらはもちろんスイスの民主主義を支える重要な要因であるが、これら
に加えるべきさらに重要な要因があると思える。それはスイス人のもつ権
力の肥大化への強い警戒、特に行政権力の集中化と増大化の阻止への確固
たる姿勢である。スイス連邦 (Confederatio Helvetica; Schweizerische
Bundesstaat) の名が示すごとく、スイスは25の州 (canton) と準州 (demi-
canton) から立ち、おのおのの州が強い、ほとんど独立国的な自治権をも
つ、地域分権体制の国家である。ここに既に根本的に、日本のような強い
中央集権体制の国と異なる点があるが (これについてはiiの関係を論じる
際に扱う)、そのように弱い連邦行政権力をさらに弱くするいくつかの仕
組が備えられている。その第一のものは国民直接投票 (referendum) の制
度であり、国の重要な政策はほとんどすべて、国民の直接投票できめられ
ることになっている。⁽²³⁾ 再びガルブレイスの言を借りるならば、「スイスで
は指導者を選ぶより、争点を解決するための投票の方がはるかに多い」⁽²⁴⁾
のである。このことと並んで、7人の各省長官を連邦合同議会より選出する
にあたっては、1州は1人以上の長官を出すことができないという憲法規
定、および、スイス連邦の元首である大統領は任期を1年に限られている
ことなどが、行政権力の肥大と集中を慎重に阻んでいるのである。⁽²⁵⁾ こうし
た行政権力の在り方を具体的に示しているのが、連邦政府の各省の長官お

よび官僚の執務室が国会議事堂の中に入っているという、場所的事実なのである。

司法権と行政権との関連でみても、スイスでは、連邦裁判所判事は立法機関たる連邦合同議会により任命される。また、裁判長も連邦合同議会より選挙されるのであって、行政権力に対する独立性が日本に比して深く配慮されている。⁽²⁶⁾

ii の関係に移ろう。一般行政権力が日本において中央に集中化していることは、地方の3割自治ということばにも明らかであり、ここで詳説する必要もないであろう。教育行政においても事情は同様である。もともと明治維新以来、日本の教育行政は強力な中央集権体制を伝統としていた。一時期米国の占領政策にうながされて、地域への権力分散がはかられ、公選制の地方教育委員会の出現を見たとはいえ、比較的短期間で任命制の教育委員会に移行し、一般行政権力への従属と共に、中央統率機構である文部省への従属性を復活させた今日に至っている。⁽²⁷⁾

これに対し、スイスにおける教育行政はかなり徹底した地域分権体制であり、このことは既に触れた一般行政の地域分権体制からも容易に推察されることである。スイス連邦には文部省は存在しない。あるのは各州(canton)における教育省(département)のみである。従って一般に教育に関する権限はいくつかの例外を除いて各州に属している。特に初等教育に関しては、それが州の権限であることを、連邦憲法第27条は明記しているのである。しかもその州は実は多くのコミューン(commune)の連合体として始めて成り立っている。スイス全土で総数3072のコミューンこそがスイス連邦の基盤であり、ガルブレイスのいう、スイスの民主主義を支える「強固な共同体意識」の源泉なのである。教育の行政についても、このコミューンが実質的に主体であることは当然である。

iii の関係について詳述する余裕はないが、日本に比較してスイスの場合には、いわゆる教育委員の選出はより多く立法機関または住民の直接選挙

にゆだねられており、その限り一般行政権からの独立的要因も強い。しかし、この問題については、行政権力のいわゆる民主的性格の強弱度がむしろ重要なポイントとも考えられることを指摘する要がある。

このように、等しく民主主義を国の原理とし、その産業化、工業化において世界のトップクラスに位置する国でありながら、日本とスイスにおける教育の制度化に関しては、かなりの相違が見られる。

では、このどちらがよりよい制度なのか。性急に価値判断を下すことは慎重に避けられねばならない。しかし、他方、制度をよりよくしようとす努力が存在すべきであるならば、何が制度上よりよきことなのか、よりよき制度である基準は何かという考察は、いかにしても避けることはできないであろう。

VII よりよい制度の基準

「よりよい」とは何かだけを主題として考察する場合には、様々の定義や言い換えが可能であろうし、実際、古来から倫理学者、哲学者は数多くの解答を提出してきた。しかし、制度化という土台を踏まえて「よりよい制度」とは何かを見るならば、そこには現代の人間にとり潜在的にあるいは顕在的にある種の共通の同意があるといえるように思われる。

即ち、「よりよい制度」とは、各人の「より自由な」活動を許容し、各人の関係を「より平等な」風に維持するという二つのことを、不可欠の要因として含んでいるという同意である。たしかに、これらの言い換えに含まれている「自由」および「平等」という表現には、曖昧性と多義性がつきまとうことは否定できず、それについては多くの人が指摘し、また、私自身もかつて多少論じたところでもある。⁽²⁸⁾

しかし、これらの「自由」、「平等」という表現が、近代以降の人間の政治、教育を含むほとんどあらゆる活動と深い関わりをもつこともまた否定

できず、「自由、平等、友愛」というスローガンが、フランス革命の基調となって人々を動かし、近代より現代へと連なる人類史上の転換ないしは発展運動を励ましたことも事実なのである。⁽²⁹⁾

ところで、同じようにかなりの曖昧性と多義性をもち、しかも同じようにその内容に関してかなりの程度に人々の暗黙の同意がある重要な表現として「民主的」という表現がある。人々は「民主的」な制度は「よい」制度であることを疑わない。そしてこのゆえに、より自由な、より平等な制度はより民主的な制度と大巾に重なり合う。換言すれば、民主的な制度がよいとされるのは、それが、各人の自由な活動を許容し、各人の間の平等な関係を維持、発展させるということが含まれているからである。

しかし、制度上「より自由な」ということと、「より平等な」ということとは、両立しない場合も多い。特に、平等な関係については、個人と個人がそのメンバーである集団あるいは地域社会との関係と、個人の属する集団自体がそのメンバーであるところの上位集団、あるいは国家との関係という二層の関係を考慮に入れねばならず、この二層の関係の両方において、自由と平等を対立することなく維持、発展させることは、大いなる知恵と努力とを必要とする。権力の乱用による自由の侵害の危険を避け、かつ、集団としての決定に個人の要求や意見がより円滑に反映しうる可能性を確保するためには、ルソーも指摘したように、集団のメンバーの数は比較的小規模であることが望ましいように思われる。⁽³⁰⁾ しかし、この「小国寡民」の夢が現実の世界において既に実現不能に近い以上、できるだけ権力を地域に分散させる地域分権制度、そのひとつの形態としての連邦制度が望ましいこととなる。しかし、地域分権制度は各地域間の平等の維持および発展という見地からは問題を孕んでいる。より平等な関係を目指す制度は、より自由を目指す制度と対立する。⁽³¹⁾ ここに現代国家における、教育の「よりよい」制度化の抱える根本的難問題が存在するのである。そしてガルブレイスによりその民主主義を讃えられたスイス連邦でさえも、少くと

も教育のよりよき制度化に関しては、この難問を克服、解決しているとは言い難いのである。

即ち、スイスにおいても、少くとも教育の在り方に関して、伝統的な強い地域分権の体制は、地域間の差を生み出し、スイス連邦のすべての人に対する教育の平等（機会均等を含めて）を阻むものとして、次第に問題視される傾向も一部には生じつつある。

VIII スイス連邦の事例

(i) 協同による平等の実現への努力

以下ではやや詳細にスイスでの具体例を、スイス、特にスイス・ロマンド（フランス語地域）および、イタリア語地域の代表的な教育学関係の年刊誌である『教育学研究——スイスにおける公教育の年報——』（*Etudes pédagogiques—Annuaire de l'instruction publique en Suisse—*）[Publié par la conférence intercantonale des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et italienne]での論文および報告によって考察したい。

『スイス・ロマンドにおける学校の協同 (coordination) はどこまで進んでいるか』と題する論述の中で、アドリアン・ペロー (Adrien Perot) は、初等・中等教育の段階における各州間の協同について報告しかつ論じている。⁽³²⁾ ペローによれば、例えば、中等教育段階が、三つの州では第6学年のあとで始まり、一つの州では第5学年のあとで始まり、二つの州では第4学年のあとから初等教育と平行して始まる。(これはスイス・ロマンドおよびイタリア語地域以外の地域でも同じように存在しているばらつきでもある)。これらの事情は、当然、初等第5・第6学年での教育の各州での差異を予想させるし、手近かな問題としては、スイスにあっても最近増えつつある住居移転に伴う転学に際しての不便利さにも関係してくるのである。このような州間の差異を解消させるために「教育の協同に関するロマ

ンド地域の各州間委員会 (Commission intercantonale)」(略号 CIRCE) は、「スイス・ロマンドおよびテッサンの公教育省長官会議」(略号 CDIP) に対して、特に第5・第6学年の勉学に対して次のような提案をおこなった。

i) 協同学科 (discipline coordonnée) と勉学プランの導入水準について——各学科に対して唯一のプログラムを基準プログラム (programme cadre) の形で設置する。このプログラムは選別へのアプリオリな顧慮 (préoccupation à priori) なしに次の事柄を目指すものである。

a) 前段階 (即ち第1学年から第4学年に至る段階) において得られた技術の発展と完成化

b) これらのテクニックの利用に際して、ある程度の容易さと速やかさへと、生徒を漸次に導くこと、など。

ii) 各学科へ当てられる時間——各州において、時間割は以下のことを含むこと。

a) 各州に固有の学科であるが、しかし、協同学科 (disciplines coordonnées) への補充であってはならない学科。この学科は全時間の15%を超えてはならない。

b) 体育は協同学科とする。時間割当は連邦規定 (ordonnance fédérale) により規定される。

c) 他の協同学科は以下の時間割にしたがって扱われる。

フランス語 (30%)、数学 (25%)、環境学習 (connaissance de l'environnement) (20%)、芸術教育 (25%)

これら初等教育後期段階での各州間協同の動きは、ある意味で、全初等教育段階での協同を前提とし、それと連動するものであろう。そこでやはり CIRCE は、初等教育段階全般の各州間協同についても下記のような提案をおこなっているのである。

i) 学期開始の時期を秋 (夏休みの終り) に統一すること。ちなみに従

来は春に新学期が始まる州と、秋が新学期の州の2種があった。

- ii) 6才からの入学に学齢を統一すること。
- iii) 9年間の学校教育についてのインターカントン・プログラムを研究すること。

この研究は、学科の5グループ（フランス語および正書字法、数学、環境学習、芸術教育、体育）のそれぞれに対しての到達目標、方法論的原則、基準プログラム、パーセントで示される時間枠を含むものとされた。

この CIRCE のプログラムや研究プランにおいて、さらに注目すべきことは、その目指すものが、たんに従来各州でばらばらにおこなわれていた教育を足し合わせて割ったような折衷や、学校教育内容の旧態の保持にあるのではないということであろう。この提案の目指すものは、他の欧州諸国、例えばフランスやイギリスなどで試行されている教育改革を参照しての、教育学的に深く考えられたレベルでの新しい協同教育なのである。

このことは、例えば、初等教育段階での協同が、第1学年からの新しい数学プログラムの導入をおこない、また、新しい知覚と創造的活動の教育の導入を目指していること、また、中等教育段階ではいわゆる観察期間や総合化学校 (*école globale intégrée*) の各州での採用の動き、などで示されよう。

(ii) 集権化と民主社会党の動き

ところで今迄述べて来た協同化の動きが、各州の話し合いによる協同であって、けっしてより上位の権力の指令による統一化や画一化ではないところに、十分な注意が払われねばならない。たとえ、結果としては同じような事柄や解決が生じようとも、それらの事柄や解決が生じるまでの手続き、プロセスが、教育の制度化にあたっては特に重要であり、スイスでの教育上のさまざまな平等のよりよい実現化の努力は、あくまで地域分権の上に立った協同としておこなわれていることが重要な点なのである。

しかし実はスイスにおいてさえも、従来の地域分権システムを弱めて、もっと強い権力を中央の連邦政府に与えようとする動きがないわけではない。スイス連邦政府は1972年10月の閣議で、教育に関しての連邦憲法の改訂案を承認し、議会に提出すると共に、メッセージをも公開して、スイス国民に訴えたのであった。ギュイーオリヴィエ・スゴン (Guy-Olivier Segond) によれば、この改訂案は教育に対しての連邦政府と各州との共同責任 (responsabilité commune) の原則を提案したものであるが、実はこの改訂案は事実上既におこなわれていたことの認知であるとスゴンはい⁽³³⁾う。しかし、やや仔細にこれを見るならば、憲法改訂案はかなりの中央集権化へのきざしを含むもの (日本やフランスに比較すれば微々たるものであっても) であることは明らかであった。たとえば、この憲法改訂案はその第27条第2項の①で「教育は連邦と州 (カントン) の共通領域である」と明確に規定した上に、さらに前条前項の②の後半で「連邦は各州の努力を奨励し、協同についての指示を与えうる」としている。続いて同項の③として「職業教育は連邦に属する」と規定し、同項の④では「連邦は a) 義務年限を定めうる。 b) 中等、高等、成人、青年の各教育の組織や発展に関する諸原則を設定できる」とさえ規定している。これらはもちろん従⁽³⁴⁾来の憲法条文には見られないものであった。

この憲法改訂案はスイス議会では承認された。しかし、スイスでは重要な法案はさらに各州の議会の多数の承認を得なければならず、さらに憲法改訂の場合には国民直接投票 (referendum) の多数を得なければ発効しない。このように手続上において確立している地域重視的でかつ直接民主制的決定の在り方が、やや中央への権力集中化のきざしを見せたこの憲法改訂案をも、結局は不成立に終らせたのであった。即ち1973年3月、大多数⁽³⁵⁾の州はこの憲法改訂案を拒否したのである。ある程度以上の権力が一ヶ所に集中し、制度のピラミッド型の肥大を招くのを、できるだけ避けようとするスイスに伝統的な制度観が、教育に関しても根強く示されたのであっ

た。

先に述べた各州の協同による教育問題への接近と解決への営みは、実にこのような憲法改訂案拒否と関連して、上からのないし中央権力からの規定による共同的 (commun) あるいは画一的 (uniform) な設定の拒否の上になされていることが、あらためて注意されなくてはならない。

しかし、既に述べたように、一方ではスイスにおいてもなを状況は変化しつつあり、中心的権力機構からの平等化の強力な推進を志向する勢力もかなり強いといえる。例えばそれは、スイス大学生全国連盟 (L'Union nationale des étudiants de Suisse) による全スイス一律の強力な財政的援助への国民発議 (Initiative) などにも示されるように、青年層の間にもひろまっている。⁽³⁶⁾ 政党でこれを見れば、現在僅少の差ながらともかく最多数党である社会民主党 (Die Sozialdemokratische Partei) が、社会的、経済的不平等の除去のために、州の権限をこれまでより押え、より強力な権力集中体制を目指していることも、スイスの将来の教育とその制度を考える上では無視できない要因である。

IX 革新政党の共通課題

人間のより平等な関係の確立を目指す広義の社会主義的体制の中で、個人のより自由な活動 (教育・学習活動を含めて) ならびに地域、集団のより多い自治とを、どのように維持、発展させうるか。これが人間のよりよい生を願う広義の社会主義的政党の自覚し、解答へ努力しなくてはならない根本問題であろう。それはひとりスイスの社会民主党の課題にはとどまらない。教育上での地域分権という点では、スイス連邦とかなりの類似性をもつ英国の労働党の課題でもあり、スイス連邦とはかなり対照的な強い中央集権型をもつフランスにおける社会党の課題でもあるのである。

まず英国から見ると、英国は一般行政ならびに教育行政と教育制度においてスコットランドと北アイルランドに独自の営みを認めているのみなら

⁽³⁷⁾ず、イングランドとウェール地域においても、かなり地域分権が伝統的である。一方、1950年代後半より、労働党により熱心に推進されてきた中等学校の総合制化 (comprehensivisation) は、本来けっして教育の自由を制限するためのものではなく、逆に、すべての人の教育を受ける権利、人間の自由な教育を保証するための制度化であるはずであった。しかし、それが現実の制度化の過程においては、エンフィールド (Enfield) 事件やテムサイド (Tameside) 事件に見られるような地域的抵抗を呼び起し、⁽³⁸⁾それはさらに跳ね返って、中央権力機構たる教育・科学省への新権限の賦与という形での権力集中化と、それを背景にしたのコンプリヘンシヴ・スクールの普及促進という、労働党の教育政策を結果している。

フランス社会党の場合はどうであろうか。政権をまだ握っていないが、十分にその可能性をもつものとして、フランス社会党が下部組織と党外有識者たちの2年以上の討議を経て、1977年11月に公表した『学校の解放』(Libérer l'école) と題する「国民教育のための社会主義計画」は、全6章188頁からなり、幼児教育から、初等、中等、高等、生涯の各教育を論じ、教師養成制度から教育行政組織の改革まで含む総合的なものである。⁽³⁹⁾その中で『計画』は学校制度の改革を論じる際の基本的一般的な四大目標を示し、「真の平等の確保」と並べて「地域自治を尊重しての地方主導性の解放」をあげ、これを自主管理的社会主義 (socialisme autogestionnaire) への段階と規定しているのである。⁽⁴⁰⁾(他の二目標は「学校を民主的生活の準備および有効な学習場所とすること」および「これら教育的目標と連けいする行政的、財政的組織を備えること」である)。『計画』はこの点を「地域共同体の役割の増加」(accroître le rôle des collectivités territoriales) と表現し、さらに「青年の教育において、関係者達による管理と地方共同体の、全能ではないが真の参加は、学校制度の民主化と、学校制度の周囲社会への開放のために、必要である」と述べている。⁽⁴¹⁾

しかしこの場合でも『計画』をよく読むならば、各所に中央よりの介入

又は統制の可能性が残さされていることに気付く。曰く「この地域共同体の役割の増加が、実質上及び政治上の過度の不釣合に落入らないために、国はある程度の必要不可欠の指令を保留しなくてはならない。そのことのみがよい状態で自治がおこなわれることを保証するであろう」と。⁽⁴²⁾

自主管理的自治を実現しようとする時、ラフンス社会党もまた、イギリス労働党の直面した困難と根本的には類似の困難に直面するかもしれない。⁽⁴³⁾ 平等と自由を制度化する時のほとんど本質的といってよい程の困難な問題がここに窺がえるのである。

日本のいわゆる革新政党の教育政策についても、上述の困難な課題が課されているのは無論である。革新政党は地方教育委員会委員の直接公選制を主張する。その趣旨は地域住民の手による地域住民のための教育の実現である。しかし、日本人すべてへの教育の実質的平等を目指す社会党の基本線と、地域分権制とが将来どのように調和し、両者とも生かされるのか。これは大いなる課題なのである。

註

- (1) この邦文は相良守峯訳の角川文庫版〔昭和27年〕にとりあえずよった。
- (2) 毎日新聞1979年8月20日朝刊
- (3) 社会契約論第1編第1章より（岩波文庫版、15頁）
- (4) 同上書：第1編第8章より（同文庫版36頁）
- (5) エミール：岩波文庫版29頁
- (6) 人間不平等起原論：「土地に囲いをして『これは俺のだ』と宣言することを思いつき、それをそのまま信ずるようなごく単純な人々を見出した最初のものが、政治社会〔国家〕の真の建設者であった。云々」（岩波文庫版 79 頁）
「みんなが自分の自由を確保するつもりになって、自分の鉄鎖の前に駆けつけた。云々」（同版98頁）
- (7) さらに明確化すれば、新しい状態の悪用により現実の社会はもとの状態以下の墮落を示しているゆえに、エミール少年はあえて社会から引離された状況で教育されるのであり、これは一種の哲学的思考実験である。
- (8) 制度化の概念はT. パーソンズの社会学および最近では P. L. バーガーの社

社会学で重要な概念とされている。パーソンズによれば「制度化(institutionalization)とは、ある適切な相互作用の体系内における行為者がもっている期待を、人々が分ちもっている価値の型と統合することである。それは、それぞれの人が他者の価値の型との同調に対して報い、逆に逸脱を否認し、また罰する傾向をもっているような統合である」(行為の総合理論をめざして：永井，作田，橋本共訳，日本評論社，31頁) 一方P.L.バーガーは、自己の制度についての考え方は「現代社会学で支配的な考え方よりも広義である」ことを認めながら(日常世界の構成：山口節郎訳，新曜社，昭和52年，330頁)，次のように定義している。「制度化は習慣化された行為者のタイプによって相互に類型化される時常に発生する。いいかえれば，そうして類型化されたものこそが制度に他ならないのである」(93頁)。

制度および制度化に関してのこの二人の考え方が重要なものであることは無論であるが、私としては、制度化の概念の中に、さらに強く意識的・意図的成立要因と権力関係要因を含ませることが必要ではないかと考えるのである。

- (9) 脱学校化の可能性(松崎巖訳，東京創元社，昭和54年) 13頁
- (10) 上掲書：24頁
- (11) 上掲書：27頁
- (12) 上掲書：13～15頁
- (13) convivial とはラテン語の con (共に) プラス vivo (生きる) から造られたことばであるから，直訳としては松崎(桜井)訳の「共生的」が正しいが，イリッチはこのことばの中に「自律共働的」とか「相互親和的」という深い意味をこめていることも見逃せない。
- (14) N.チョムスキー：言語論(井上，神尾，西山共訳，大修館，1979)198～200頁
- (15) P.L.バーガーとT.ルックマンはこの点に触れて次のように述べている。
「制度的世界の客観性は子どもにとってばかりでなく，親にとっても，厚みを増し強固になる」(日常世界の構成；101～102頁)
- (16) Émile: Garnier 版の Francois et Pierre Richard の序文 p. XXXVIII. 又 Pleiade 版全集 T. IV p. XII. 参照
- (17) これらの論点については，井上坦：Rousseau の“nature”と“vertu”の意味するもの(哲学〔三田哲学会〕45集)，井上坦：ルソーの「理性」が示す多様性とその統一(小林先生記念論文集，講談社，1966年)などを参照
- (18) 政治社会学(綿貫譲治編，東京大学出版会，1973)特に第5章の国家権力構

- 造, また, 政治学 (高島通敏・関寛治編, 有斐閣, 1978) 44頁以下, 71頁以下を参照
- (19) バーガー, ケルナー: 故郷喪失者たち (高山, 馬場共訳, 新曜社, 昭和52), 特に第1章, 第2章, また山本哲士: 学校・医療・交通の神話 (新評論, 1979) 序章
 - (20) W. ミルズ: 社会学的想像力 (鈴木広訳, 紀伊国屋, 1965) 151~152頁参照
 - (21) 朝日新聞1979年11月18日朝刊
 - (22) J. ガルブレイス: 不確実性の時代 (都留重人監訳, TBSブリタニカ, 1978) 第12章参照
 - (23) スイス連邦憲法第89条
 - (24) J. ガルブレイス: 上掲書, 440頁
 - (25) 在スイス日本国大使館編: スイス連邦 (日本国際問題研究所, 昭和53) 55—56頁
 - (26) 上掲書, 58—59頁
 - (27) これらの経過については様々な立場から数多くの著述があるが, 最近の私の論述としては, 「戦後の教育制度」 (三色旗, 慶応大学通信教育部刊, 1979年3月号掲載) 参照.
 - (28) 教育学全集 (小学館, 増補版1975) 中の「教育の理論的研究」参照
 - (29) 社会契約論においてルソーは書く「すべての人々の最大の善は, あらゆる立法の体系の究極目的であるべきだが, それが正確には何から成り立っているかをたづねるなら, われわれはそれが自由と平等とに帰することを見出すであろう」と. (岩波版, 77頁)
 - (30) 社会契約論, 上掲版, 75—76頁, 86—87頁
 - (31) N. Lieberman はその著 “The Future of Public Education” (The University of Chicago Press, 1960) の中で, centralization と totalitarianism とは全く異なるものであり, 地方統制でなければトータリタリアニズムとするのは誤まった選択だと, 地方分権主義を批判した. しかし現実には中央集権が全体主義に墮する危険は常に存在するのである.
 - (32) O’u en est la coordination scolaire en Suisse romande? (Etudes pédagogiques, 1974版, p. 133—139) [Edition Payot, Lausanne]
 - (33) G.-O. Segond: L’enseignement et la Constitution fédérale (Etudes pédagogiques, 1972版, p. 16)
 - (34) Ibid, p. 22—28
 - (35) Ibid, p. 28. したがってこの憲法改訂案がスイスで成立したかに思わせる形

で終わっている『イタリア・スイス教育史』（世界教育史大系 vol 13, 講談社）には当然補足が必要となる。

- (36) G.-O. Segond: op. cit, p. 27.
- (37) この点に関しては, R. Bell & N. Grant: Patterns of Education in the British Isles (G. Allen & Unwin, London, 1977) が特に詳しい。
- (38) Maurice Kogan: The Politics of Educational Change (Manchester University Press, 1978) p. 83—86 はミドル・セックスのエンフィールドのグラマー・スクールの親たちが学校を救うために1967年に訴訟を起した事体について, また p. 65, 86, 87, 128 はマンチェスターのチームサイド教育委員会がコンプリヘンシヴ化を拒んだ1976年の事件を詳述している。
- (39) Libérer l'école—Plan socialiste pour l'éducation nationale (Flammarion, 1978)
- (40) Ibid, p. 159—165
- (41) Ibid, p. 164
- (42) Ibid, p. 164
- (43) 近代の絶対王権を経て, ナポレオン体制以来現在まで, ますます強固に伝統を形造って来たフランスの中央集権的体制が, 自主管理的自治の実現に際し強し抵抗的に働くことは明らかであろう。A. ペイルフィット: フランス病 (根本, 天野共訳, 実業之日本社, 1978) 参照