



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	現代社会と教育の公共性：憲法・教育基本法をどう読むか
Author(s)	小出, 達夫
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 85, 1-25
Issue Date	2002-03
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.85.1
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28843
Type	departmental bulletin paper
File Information	85_P1-25.pdf



現代社会と教育の公共性

—— 憲法・教育基本法をどう読むか ——

小 出 達 夫

Modern Society and Public Nature of School : How to Read the Fundamental Law of Education in Japan

Tatsuo KOIDE

目 次

第1章 教育基本法と教育目的（教基法前文と1条）	1
第2章 教育目的実現のプロセス(1)―「實際生活に即し」（教基法2条）	4
第3章 教育目的実現のプロセス(2)―教育の機会均等（第3条）	6
第4章 教育目的実現のプロセス(3)―教授学習過程と教育基本法	8
第5章 憲法と教育(1)―人格権と憲法13条	11
第6章 憲法と教育(2)―消極的自由から積極的自由へ	15
第7章 まとめ―教育と公共性（教基法6条）	17
おわりに	24

第1章 教育基本法と教育目的（教基法前文と1条）

教基法は1条で「教育の目的」を定めている。これと関連して以下の疑問がわく。(1)教育目的の内容と特徴は何か。それを我々は支持できるか。その根拠は何か。(2)すぐれて精神的作用である教育について、その目的を国が法律で決めることは、人間の精神的自由を侵すことにならないか。(3)教育目的も人間の価値に関することである以上、価値観を国が定めるのは価値自由の原則に反しないか。(4)国が教育目的を決めるという点では、戦前の教育勅語と同じではないのか。どこが違うのか、などである。

以上の疑問にこたえるため、以下では私がこの目的規定をいかに理解しているかを述べる。その際注意してほしいのは、これは「注解教育基本法」ではないということである。教基法の注解書は数多くあるのでそちらに譲り、ここでは私が「教育」をどう考え、それに対し教基法がどう対応しているのか、その結果私は教基法を支持できるのかどうか、といった具合に検討していきたい。法の解釈は国民の権利であり義務である。

1 「教育目的」規定をどう読むか

コドモがオトナへと成長していく、ということはどういうことか。成人になるにはどんな過程を経るのか。ここではこの過程を人間の精神活動の3領域に限定して考えてみよう。一口に、「モノを知り、ヒトを知り、オノレを知る」という過程を歩むのではないか、ということである。

教基法1条にいう「教育は人格の完成をめざし」という文言をこのような角度からとらえてみたい。つまりボクがオトナになる過程で必要な精神活動とは何か、という視点である。そうするととりあえず以下のように質的に異なった3領域が現れる。A)「ボクとモノの世界」の精神活動、B)「ボクとオマエの世界」の精神活動、C)「ボクとボクの世界」の精神活動。

A) ボクとモノの世界

たとえばボクと自然との間で交換される精神活動である。対象が何であるか、その構造はどのようなっており、対象の変化の法則性とは何か、何が事実で何が法則か、いかなる作用によりどんな変化を引き起こすのか、などといった事柄が問題となる精神活動である。認識能力ないし応用開発能力の世界、あるいは科学・技術の世界といってもよい。日常世界でいえば、モノを加工することにより自らの生命(生活)を維持する世界である。対象のモノを知らないと自らの「人格の自己実現」ができない世界である。「自然を支配する」能力とやってきた世界である。この世界の特徴は、あえていえば「普遍から特殊へ」という世界である。普遍的な法則を知り、それを具体的な特殊の対象に適用し、対象を人間にとって有用なものに変える、といったことが問題となる世界である。B、Cの世界との対比でいえば「対象意識」が問われる世界である。ここに登場する人間は、しばしば単数のManとして現れる。法則の発見過程に複数の人間が存在するとはいえ、発見者は単数で現れる。科学・技術の習得も個人能力とみられ、習得の達成度は個人レベルで評価される。今日の学校で重要視される能力はこのような能力であり、そこでは能力の習得が個別化され、個人の力量として評価される。この精神活動を支えてきた共同性は後景に退く。

B) ボクとオマエの世界

「オマエ」とは、ボクにとっての「他者」である。人間の世界は複数世界であり、相互に依存し、他者を必要とする世界である。人間は本質的に共同存在である。人間は「個」であるより以前に、「類」としての存在である。生産の場だけでなく、家族、隣人、学校、地域、企業体、文化・社会的組織、自治体、国家など「ボクとオマエ」の世界は広い。

この複数世界では、規範、倫理、法律、秩序などが問題となる。基本的には何が善で、何が正義で、公正とは何か、などのテーマが問われる。この秩序のあり方いかんでは、人間は自分の人格を確立できず、毀損し喪失する。だから自分の人格の自己実現に必要な社会的秩序の形成能力を自ら作り出すことが問われる。このような能力をここでは判断力とっておく。

判断力の特徴は、「特殊から普遍」を見いだす能力である。個別的で、特殊的で、私利に支配された諸個人は、それだけではお互いに対立的な存在である。強者が弱者を支配する世界である。そこでの各自の人格の自己実現はおぼつかない。かかる歴史を経て人間は特殊の対立の中から普遍的な格律をつくりだし、人間各自の生命・生活の維持・発展・安全を保持するようになった。典型的には憲法の基本的人権がそれである。ここに登場する人間はMenである。意識レベルでは「他者意識」の世界である。

学校の校則などもこのような性格をもつはずであるが、おうおうにして「特殊から普遍」ではなく「普遍から特殊」へというベクトルをとる。つまり学校が予め定めた普遍が特殊を支配するという逆転現象がある。生徒自身の特殊な状況から判断力を駆使して普遍的な格律をつくりだし、自分たちの生を保全するのではなく、学校が作ったそれ自体特殊な格律が普遍として機能する。

C) ボクとボクの世界

これは「ボクとは何か」を意識し表現する世界である。対象意識でも、他者意識でもない、自己意識の世界である。ボクとは何かを自ら規定し、それを自己表現・自己表出できる能力である。モラトリアムを脱出し、自らのアイデンティティーを表示できる能力である。とはいえそれは「ボクはボクだ」といった無内容なボクではない。特殊な存在として具体的な内容で自己規定したボクであり、かつこの規定が他律的ではないボクである。つまり自由な存在であることを自覚したボクがこの世界のテーマとなる。この世界の特徴は、自己意識の確立は上述してきたAとBの世界を媒介にして可能になるということである。AとBの世界の媒介なしにはこの世界の形成は不可能だ。

この自己表示の世界にはもう一つの精神活動がある。それは芸術などの美的世界である。ここではボクの直接的で特殊な自己表現そのものが他者に認められ、ある普遍性をもつ。特殊がそのまま普遍性をもつ世界である。特殊な自己表現自体が他者との共通感覚に媒介されて共同の世界を広げる。美的世界が教育で重要な位置を占める所以である。

D) 地球・人類の構成員としてのボク

上の記述において、たとえばAの世界では“自然支配”の能力が課題だと書いた。しかしいままでは、自然支配ではなく人間もその一部である自然と人間との共存・共生が課題となっている。地球という惑星の存続とかかわって人間をみる視点である。Bの世界では、人間の判断力は国家の枠内に限定されてきた。しかしいまではこの能力は人類規模で求められている。国民から世界市民への転換である。AやBの精神活動が対象とする世界の変化に伴い、Cの世界での自己意識も大きく変化する。ボクは自然の一部であり、人類の一部であるという意識である。

コドモがオトナになる過程では必ず以上の4つの領域の精神活動が介在する。そのどのひとつを欠いてもオトナへの成長はおぼつかない。頭書の「教育目的」とのかかわりで言えば、少なくともこの4つの精神活動が教育目的に含まれる、というのが私の見解である。教基法1条の「人格の完成」を大要以上のように私は考える・その上でA・B・C・Dの各領域で問われた能力の形成が教基法の目的規定の中に見いだされるかどうかを検討される。これは皆さん独自に検討してほしい。

2 教育目的の法定の意味

教育目的を国家が法律で定めるのは、国民の精神的自由を侵し、価値自由の原則に反しないか。国会の多数派は教育目的を決定できるのか。これがここでのテーマである。教育目的の法定の違憲性については有力な教育学者からも出されており、久しく私を悩ませてきた。また日本の政権政党が戦後一貫して教基法の目的規定に「愛国心の育成」を入れよ、国会で決議せよ、と言ってきただけに、以上の疑問に答えることは重要であった。

しかしこの疑問への私独自の回答はまだない。とりあえずここでは「戦闘的リベラリスト」を自認する井上達夫の「公共性の哲学としてのリベラリズム」(森際康友ほか『人間的秩序—法における個と普遍—』木鐸社、1987)を参考とする。

井上は人間の価値世界を二つの異なった世界—A) 人格完成価値、B) 人格構成価値の世界に分ける。Aの価値は、「何が善き生か」という問いの答えになる価値である。これは各個人が自ら決める価値である。この価値については公権力は介入してはならない。井上はこれを「非公共的価値」と呼ぶ。この価値の妥当要求は間主観的で、市民相互の交流に依存する。公共性

を要求する普遍的価値ではない。

Bの価値は、Aの価値とは何かを問い、それを追求し、実現する条件に関する価値である。人間はAの価値を追求する存在であるが、その問いを発するだけでは価値は実現しない。そのためには条件が必要である。その条件には人により差異がある。価値実現の視点からいえば、条件のアンバランスは是正されなければならない。人間の歴史はこの不均衡の是正の歴史であった。井上は、個人の能力養成に必要な資源や環境の公平な配分・整備などはこの種の価値であり、集合的決定の対象になる、という。公共的正義、人格の尊厳など政治社会の基本的な構成原理がこれに当たる。この価値は国家からの自由ではなく、国家的強制力を要求する価値であり、それがないとAの「善き生」の実現が危機に陥る。したがって法律で規定することが意味をもつ。

さて以上のように価値世界を二つに分けると、教基法の目的規定はどちらの価値であろうか。私は後者の人格構成価値であると思う。そうであるが故に、教育基本法の目的規定は積極的意味をもつ。それに反し、「愛国心の育成」といった価値が入るならば、それは全く、異質の価値が入ることになる。なぜならこの価値は人格完成価値にほかならないからである。価値世界を井上の言うように二つに分けた上で、教基法の目的規定のもつ性格を考えてみたい。

3 教育勅語と教育基本法

教育勅語の原文については省略する。両者には、勅語と法律という形式上の違いはあるが、戦前日本においても国が教育目的を定めていたという点では似ている。片や天皇の勅語であり、片や国会の法律だという違いは大きい。しかしこの点についてはこれ以上触れない。むしろここで注目すべきは先に述べた価値の二類型から見た場合の両者の違いである。教育勅語は「何が善き生か」に関する価値（「人格完成価値」）を定めているが、教基法はこの価値を定めていない。他方教育勅語は「人格構成価値」については定めていないが、教育基本法はこの価値を定めている。この違いは大きい。

次に両者の違いを人間の精神活動の4類型との対比でみるとどうか。何か違いがあるのではないか。「ボクとモノ」の世界でいうと、教育勅語では「學ヲ修メ業ヲ習ヒテ知能ヲ啓發シ」などの規定がこれに該当する。ここでの両者の違いはそれほどでもない。「ボクとオマエ」の世界でいうと、教育勅語には「進テ公益ヲ廣メ」「国憲ヲ重シ国法ニ遵ヒ」「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」などの定めがある。ここに登場してくる他者は、天皇であり国家である。「天皇」＝「公」という絶対的普遍がこの世界での支配者であり、特殊(国民各自)が自己主張できる世界は閉塞する。「特殊から普遍に」向かうベクトルは抑制され、「普遍から特殊に」向かうベクトルのみ強化される。国民の判断力は開放されるべくもない。「ボクとボク」の世界に登場する自己意識は、教育勅語の場合は「朕カ忠良ノ臣民」である。ボクの自己意識は、ここではボクの否定の上に成り立っている。

第2章 教育目的実現のプロセス(1)―「実際生活に即し」(教基法2条)

第2条以下では、教育目的実現のための条件、その基本原理(principles)が書いてある。この条件・基本原理は何かという視点で以下の条文を見ることが大事である。本講では第2条にある下記の条文にまず着目したい。

「教育の目的はあらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない」

「この目的を達成するためには、……實際生活に即し……」

ここではとくに、目的実現の場所や機会は「あらゆる」場所にあるという意味、目的実現には「實際生活（actual fact）に即」することが必要だ、という意味について考えたい。

1 デューイ『民主主義と教育』と「生活」概念

順序として「實際生活に即し」というタームから検討する。参考図書はJ・デューイの『民主主義と教育』（1916、とくに第1・2章）である。

かれは教育は「共に生活するという過程そのものが教育を行う」といった。生活を共にする過程の中に教育の本来的な機能があるというのだ。ここにいう「生活」はLifeであり、「生命」をも意味する。そして「生活」とは「環境への働きかけを通して自己を更新していく過程」である。この生命・生活の自己更新は固体としては限界があるが（死）、「種として」可能となり、生命・生活の社会的連続が現実化する。そしてこの生活・生命の社会的連続の手段に教育が位置づく。したがって教育のベースには共同体の存在が不可欠となり、教育・生命・生活・共同体のこのような関係性の把握にデューイの特徴がみられる。

このようなデューイの見解には、人間を「個」に還元するのではなく、「種」として、つまり類的な存在としてとらえる視点がある。人間存在の条件を「自立した個」に求める前に、個人を「種」の一員としてとらえる。この視点からすると通常教育観とは違った教育観が姿を見せる。そこでは「教育」は先行世代の「生活」「経験」を後継世代に伝える世代間の共同的作用として現れる。

2 生活と教育とのギャップ

以上を要するに、教育は「共同生活への参加能力」の育成である、といえる。しかし大人の生活世界とこどもの能力との間にはギャップがあり、このギャップはますます大きくなる。大人の生活への直接参加は、むしろ非教育的・非人間的である。これは児童労働の歴史をみればわかる。独自の教育制度が必要となる所以である。しかし教育制度の自立化には危険が伴う。

デューイはこの危険につきいくつか指摘する。教育制度の自立化に伴い学習内容が記号化する。言語記号をはじめ数理記号や定式・法則などによる伝達は生活的知識と遊離する。知識も生活から離れ専門的知識となる。このような結果学習内容は人工的抽象的となり、生活経験の主題から離れ、通常の行動や事物に翻訳することができなくなる。

それだけではなく、学習世界の視野から社会的関心が消え、社会生活の中に持ち込まれることのない知識が増える。人間の共同生活と教育との同一性が無視される。教育の社会的必要性が無視され、教育は個人的投資の対象となり、教育の共同性は後退する。「ボクとモノ」の世界を媒介する対象意識は抽象化し、その結果自己意識は非焦点化する。対象意識と自己意識の分裂である。事物に関する知識は選抜の手段と化し、教育は個人的受益とされる。知識の伝達が世代間での生活の社会的連続を保証するという姿を失う。共同生活への参加者を育てるという側面も失い、他者意識と自己意識は分裂し、他者意識を巡回しない自己意識のみが残る。

「教育の目的はあらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない」とか、「この目的を達成するためには……實際生活に即し……」とかいう教基法の文言は、「實際生活（actual life）」から遊離した教育がもつこのような危険性を避け、教育とは本来「ともに生活す

る過程そのものが教育を行う」「生活とは環境への働きかけをとおして自己を更新していく過程」だというデューイの教育観に即して検討するべきものと考ええる。

第3章 教育目的実現のプロセス(2)―教育の機会均等(第3条)

1 教育基本法と憲法の平等原則

教基法3条は教育の機会について平等原則を定めたものである。同じ趣旨の文章は憲法26条にもある。両者を比較してみる。

教基法3条「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない」

The people shall all be given equal opportunities of receiving education according to their ability.

憲法26条「すべて国民は、……その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」

All people shall have the right to receive an equal education correspondent to their ability.

両者に違いはなさそうであるが、「ひとしく」という形容詞がかかる名詞に注目すると、前者は equal opportunities であり、後者は equal education である。前者は「等しい機会」であり、後者は「等しい教育」である。前者は機会が平等であればよい(入り口での平等)のであり、後者は教育(内容)が等しくなければならない。もちろん両者には「能力に応じて」という副詞句がつくので解釈はさらに複雑となる。受験の機会が平等であっても(入り口の平等)、経済的差異による就学の不平等は拡大している(結果の不平等)。また「同じ内容の教育」をすべての人に与えるといっても現実味がない。高校あたりから人は己を特殊化し、人とは違った学習に入るからである。そんなわけで、教育の平等原則についてどう考えたらよいか依然として重大で困難な問題である。

2 平等の諸形態

F・フェーヘルとA・ヘラーの「平等の諸形態」(カメンカほか『正義論』未来社)によってこの論題について検討する。

a 抽象レベルからみた「平等」の二つの基本類型

- (1) 所有権における平等(社会的財の平等分配, 欲求充足水準の平等)
- (2) 個人としての人間の「平等」: 人間として平等, 人間の財産と社会的地位を捨象。

b 18世紀以降の「平等」の二つのモデル

- (1) 第1モデル(資本主義モデル): 平等原理を不平等があまねく行われている中での部分原理とするもの。欲求と消費における不平等や社会的ヒエラルヒーの不平等を是認する。
 - ① “法の前の平等”: 平等原理を憲法上は保証するが、財産の不平等とは不断に対立する。
「消極的に規定された平等は、現実の不平等を増大させるだけである」(アナトール・フランス)
 - ② “機会の平等”: 性・人種・宗教・社会的地位・門地といった差別の要因は捨象する。
したがって①に比べ積極的であるが、財産・勢力などとは矛盾対立する。ゆえに“機会の平等”はその基礎にある不平等と不断の闘争となる。

(2) 第2モデル(社会主義モデル, 「平等主義」モデル)

所有権に対し強力な制限をする。その結果「欲求の平等化」「欲求の平準化」を引き起こし, 「正しい欲求構造」を人為的に確定せんとし, 国家が再分配の唯一の執行機関となり, 「共同利益」の代表者になった。

第1モデルも第2モデルも「共同の利益」「一般利益」の増進を図ろうとしたが, 第1モデルは利己的利益, 特殊利益を一般化したし, 第2モデルは「一般利益」を中央集権的に決定し, 大多数の人々はこの決定から排除された。

(3) それでは第3モデルというべき新しいモデルはあるのか。

所有権の否定ではだめで, 「豊かな欲求をもった人間」の発達が重要となる。そのために必要な所有権は否定されてはならない。「社会の物質的・精神的資源のすべてを, 一般的合意を通じて不断に再分配すること」が課題となる。つまり再分配の決定の可能性がすべての人々にとり平等であること, が求められる。「意志決定における平等」であり「意志決定に平等に参加する機会」の保証である。ここで「平等な機会」とは「平等」とイコールではない。それは「平等化を推進するメカニズム」であり, 「不平等な人々の平等」を意味する。

第3モデルの「平等」とは「意志決定の可能性の平等」であり, くりかえし出てくる「不平等」を「意志決定における平等」を達成していく中で「平等化」していく不断の過程が考慮される。目標は「平等」ではなく, 「不断の平等化」である。

3 J・ロールズの「公正としての正義」の二原理

上記の第3モデルと関連して, ロールズの平等観についても触れておこう。この観念はロールズの正義の二原理と関連して出てくる。この二原理は次の如くである。

第1原理 平等な自由の原理

第2原理 (a) 格差原理

(b) 機会の公正な平等原理

第1原理は, 各人は「すべての人々に対する同様な自由と相容れる限り, 最も広範な自由への平等の権利をもつ」というもので, その言わんとするところは「自由は自由のためにのみ制限される」「自由は全体の利益を名目として犠牲にされてはならない」という点にある。第1原理は第2原理に優先する。

第2原理は許容しうる不平等を明確化する原理である。格差原理は「不平等が正当化されるのは, それにより最も不利な人々の社会経済的利益が最大化される場合である」というもので, 「機会の公正な平等原理」とは「不平等は, その不平等を伴っていたり, その原因となりうる諸々の地位や職務がすべての人々に開かれていない限り, 恣意的である」というものである。ロールズは第2原理の二つの原理を満たす平等を「民主的平等」といい, これを支持する。

ロールズは教育について触れ, 次のように言う。「(民主的平等の場合は) 知性の高い人よりむしろ低い人の教育により多くの資源が費やされることになろう。」「教育の価値は経済的効率性や社会的福祉の面だけから評価されるべきではない。人々をして自分の社会の文化を享受し, その社会の出来事に参加できるようにし, かくて各個人に自分自身の価値への確固とした感覚を与える教育の役割も, それに劣らず重要なのである。」(J・ロールズ『正義論』1971, 紀伊国屋書店, p.77)

4 アメリカにおける平等の歴史（概観）

(1) 1945 年, スウェット v. テキサス大学法学部

スウェットは黒人であり、テキサス大学のロウ・スクールへの入学を拒否された。当時の州法は白人と黒人の入学学部を分けていた。白人の入る学部・大学への黒人の入学は州法で禁じられていた。連邦最高裁はこの州法の規定を連邦憲法修正第 14 条の「平等原理」に反するものと判断した。第 14 条は「いかなる州政府も、何人に対しても法律の平等な保護を拒んではならない」と規定されている。かくてここに初めて黒人に対しても「法の下での平等」「差別的取り扱いの禁止」が保証されることになった。「入り口での機会の平等」原則という消極的な権利が保証されたのは第 2 次大戦後であった。

(2) 1976 年, バッキー v. カリフォルニア大学理事会

バッキーは白人であり、カリフォルニア大学を受験し不合格となった。他方黒人の中にはバッキーより点数が低くても合格した人がいた。当時アメリカ社会では「逆差別」「良性差別」といわれる（黒人）優遇措置がすでに導入されていた。「積極的差別是正措置」(affirmative action)の時代に入っていた。長年の人種差別による不平等を「不平等取り扱い」により是正しようとする制度である。

判決は、「過去の不法な差別から生じたある集団の構成員達の不利益を修復する「良性差別」(benign discrimination)において、人種基準を用いることは禁止されない」とした。判事のひとりブラックマンは「ある人々を平等に取り扱うためには、我々はその人々を不平等に取り扱わねばならない」と述べた。ここには「法の下での平等」と「機会の平等」という旧来の平等観は、「結果としての不平等」を拡大してきた、という歴史認識があり、「結果としての平等」を実現するためには「法の下での不平等」「機会の不平等」を導入せざるを得ないという判断がある。

ジョン・ビショップは平等保護条項下でなさねばならない選択は、「平等取り扱い」か「不平等取り扱い」かの選択ではなく、「正当化される不平等取り扱い」と「正当化されない不平等取り扱い」との間の選択である、といった。

ドウオーキンはその著『権利論』（木鐸社）の中で、平等要求の権利を次ぎの二つに分けた。

A 平等な処遇に対する権利 (right to equal treatment)

B 平等な者として処遇される権利 (right to treatment as an equal)

違いは明らかである。前者は equal treatment を要求する権利であり、後者は treatment as an equal を要求する権利である。ドウオーキンはこのうち、B が基本であり、A はその派生物だとする。B は、他のすべての人々に対すると同様の尊重と配慮をもって処遇される権利である。人はオトナになる過程で、自己を特殊化し、自己に固有の内容を形成する。他者とは違う自己のアイデンティティを作り出す。このような自己形成はとくに高校段階に入ると明らかになる。そのような時に equal treatment を要求しても現実性はない。この段階で重要なことは、as an equal な人間として自分も他者も遇されるということである。ドロップアウトした人間や、不本意入学を強いられた人間にとって痛切に感ずるのは、自らの尊厳や価値を奪われたという意識ではないか。人間が個別化していく中での平等とは何かが問われているのではないか。

第 4 章 教育目的実現のプロセス(3)—教授学習過程と教育基本法

教基法教育目的は、学校の教授学習過程をとおして実現される。したがって教基法はこの

教授学習過程を規律する原理を必ず含んでいるはずである。それは何かをここでは検討する。結論的に言えば、以下のような諸原理がこれに該当する。

「学問の自由の尊重」(第2章)

「不当な支配」の排除(第10条第1項)

「国民全体への直接責任」(第10条第1項)

「政治的中立」(第8条第2項)

「宗教的中立」(第9条第2項)

以上のほかに、憲法26条の、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」という条文が関連する。教育を受け、学習することが国民の権利であるという規定である。英文でいえば、“right to education”である。英文からわかるように「教育への権利」を意味する能動的権利である。この規定がベースにあり、その上で教基法の各規定が意味をもつ。

学校での教授学習過程に登場する基本的な諸契機を図示すれば以下のとおりである(図示はここでは省略)。しかしこれは学校でのすべての教育実践に該当するものではない。芸術や体育などの表現活動、また生徒の自主活動においては別に考えなければならないであろう。

この過程の第1の契機は教師である。教師は、この過程で自らの教育力を駆使し、教材を媒介とし、子供の教授に当たる。ここで教師は教授の主体として登場する。「主体として」という意味は、教師は自己の教育実践の目的を自覚し、教授力量を自ら形成し、教室の場で最も適切な教材を選択する当の本人であるからである。

この過程の第2の契機は子どもである。子どもはここでは学習者として登場する。子どもは教師の援助を受けながら、教材が含む現実世界についての認識や判断をわがものとしていく。現実世界の学習にとり教材は多様に存在し得る。生徒は教材自体を暗記し記憶するのではない。生徒はここでは学習主体として登場するが、それは憲法26条にいう権利主体でもある。したがって教授学習過程の基本的主体は生徒であり教師ではない。生徒が学習し、第1講で見た認識力や判断力を逐次つけていく中で自己意識を形成していくのである。憲法はこのような子供の成長発達を権利として認めた。

教授学習過程の第3の契機は教材である。しかしそれは現象的にそうだということであり、教材にはさらに基本的ないくつかの要素が含まれる。もっとも基底には第1講でみた教育目的が存在する。この教育目的はさらに具体的な個別的目的に展開され、学年別・教科別の目的に体系化される。この個別化された目的は、それを実現する教育内容に転換する。「単元の目的」とか「単元の学習内容」とかいうのはそれである。教育内容はそれとして体系的な配列を要求するが(学年別、教科別、科目別など)、この体系の部分をなす個々の教育内容が具体的教材に転換され子供に与えられる。

教材は子供の能力の予期された変化・発達を想定して組まれる。しかしそれは仮説的要素を含まざるを得ない。ある教材が予期した変化を子供に引き起こさないことはよくある。それゆえ教師はの場合別の教材をつくることになる。あるいは教材自体に欠陥がなければ、教育内容の体系・順序性に問題があったかもしれない。その時には教育内容の体系や個別教育目的の適切性が問われる。

このように教材・教育内容・教育目的の問い直しと、それをあらたに作り出すことは、教授学習過程に不可欠の要素である。この問い直しができないと、子供の学習保障は無為に帰す。

そしてこの問い直しの作業こそ教育科学の重要な一部であり（教授学、学習心理学、その他）、学問の自由を享受する分野である。教基法2条の「学問の自由の尊重」原則はこのことを保障した規定である。しかも重要なことは、この保障は、教授学習過程の内在的要請であり、教師にも保障さるべきだということである。教授学のような科学は、教師による実践があって成立する学問分野であり、かつ教育学者、専門科学者との共同の学問分野である。ここに学問の自由が保証される所以を教基法2条は言う。

以上の経緯の中で新たな教材が作られた場合、次にその教材が授業に投入されないと意味がない。さもなくば生徒の能力の形成は不可能となる。ここに教材の授業過程への投入という意味で“教育実践の自由”が保障される根拠がある。この原理を教基法はどの条文で保障しているだろうか。10条の「教育は不当な支配に服することなく」がこれに該当する。「不当な支配」とは英文では *improper control* である。教育の固有性 (*proper*) を否定する (*im*) 支配 (*control*) が禁止されるという意味である。最高裁の旭川学テ裁判の判決でも、この条文は「教育が専ら教育本来の目的に従って行われるべきことを示したもの」であり、この「意味において（教育が）自主的に行われることをゆがめるような支配」が「不当な支配」だとしている。判決はさらに「子どもの教育が、教師と子どもとの間の直接の人格的接触を通じ、子どもの個性に応じて弾力的に行われなければならない、そこに教師の自由な創意と工夫の余地が要請されることは原判決の説くとおりである」と述べている。これをここでは“教育実践の自由”という。

とはいえ“教育実践の自由”といえども一定の限界がある。それを定めたのが第8・9条である。8条2項は通常「政治的中立の原則」という。その意味は、「学校」は「特定の政党を支持し、またはこれに反対するための政治教育その他政治活動をしてはならない」ということである。授業だけでなく学校の公式的活動において特定政党の支持・反対をしてはならないという意味であるが、第1項にいう政治的教養はむしろ積極的に尊重される。9条2項は「宗教的中立の原則」であり、これは「国及び地方公共団体が設置する学校」は、「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」という規定である。私立学校は除外される。細かい論争点は省略するが、この二つの禁止条項に触れない限り教育実践は自由ということになる。もっとも既述したことであるが、教基法教育目的規定に明らかに反する教育も認められない。

教授学習過程を規律する原則としてつぎに検討すべきは、10条1講の教育の「直接責任」である。「教育は・・国民全体に対し直接に責任を追って行われるべきものである」。英文では、*it shall be directly responsible to the whole people* となっている。またこの規定と関連して第6条には、「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、」(*Teachers of the schools prescribed by law shall be servants of the whole community.*) と書かれている。両者は関連させて考えてよい。

この直接責任原則とのかかわりで教授学習過程に国民が登場する。第4の契機である。この国民はもちろん生徒の父母を含むがそれに限定されない。責任の対象は *whole people* であって、一部の *people* ではないし、むしろ *whole community* のニュアンスが強い。一部の論者は「国民全体」に責任を負うのだから、それは国会を置いて他にはない、と説く。しかしそれでは間接責任であり、直接責任ではない。あらゆる教育は生活に関連するが故に、その教育機関の置かれた地域との関連性を問われる。多くの学校は地方公共団体の設置であり、その住民は当該学校の存在意義について問う立場にある。教育が生活との関連をもつほどに、また住民がそ

の地域の後継世代の教育に自覚的になるほどに、さらには“生活・生命の社会的連続”を実現する営みが教育であることを思うとき、この直接責任原則の意義は大きくなる。字句どおり“すべての国民”に責任をもとうとすればするほど、コミュニティー・レベルでの直接責任を介してそれは実現されるという逆説的構造になっているのではなかろうか。

なお以上に見てきた教授学習過程を規定する諸原理のいずれかが否定される時（たとえば学問の自由の尊重が否定されるとき）、この教授学習過程がどのように変質するかについては講義の中で検討したい。

第5章 憲法と教育(1)——人格権と憲法13条

本講では、学校でのより広い子どもの生活状況とかかわる問題について考えたい。具体的に取り上げる問題は校則であるが、テーマは人格権である。

以下に紹介するケースは、ある中学生アンケートの結果明らかになった校則ワーストテンである。

- 1 服装規制：制服、標準服、エリ高、ウエストのしぼり、ベルトの幅、すそ、スカートの長さ、靴下の色、下着の色、ホックをはずすな、帽子のあみだはだめ……
- 2 頭髪規制：丸刈り強制、すそはバリカンをいれる、耳にかからない、前髪は眉毛まで、もみあげ禁止、加工はだめ、後ろ髪はえりまで、長髪は三つ編み……
- 3 学用品規制：シャーペン禁止、下敷きは無地、ノートはイラストなし、けしゴムは白、鉛筆はHB 5本、万年筆・ボールペン・マーカー・カッター・はさみ禁止、カバンの厚さ10センチ、紙袋禁止（ふろしきを使う）……
- 4 はきもの規制：指定以外は禁止、色は白、スニーカーはだめ、ズックにしろ、上履きは二つ、外出用の靴も規制、長靴は地味なもの……
- 5 持ち物規制：装身具・化粧品・遊具・マンガ・雑誌・レコード・刃物・ライター・たばこ、などは持ち込み禁止
- 6 胸の名章：形式の規制、外出時の着用
- 7 時計所持の禁止
- 8 金銭所持の禁止
- 9 他学年・他教室への出入り禁止
- 10 アルバイト禁止（新聞配達のみ例外）

こうした規制はどんな特徴をもつのか。1, 2, 4位は、人間の外形についての規制である。3・5・7・8位は持ち物についての規制である。9・10位は行動についての規制である。6位は個人情報についての規制である。いずれの規制も一般社会においては第3者ないし公権力から受けることはない。人間の外形、持ち物、行動の仕方などを制限され、強制されたりすることはない。自分の名札をつけて歩け、という規制は戦時中ぐらいである。なぜこのようなことが学校では許されるのか。許されないとすればその根拠はなにか。そこがここでのテーマである。

本論に入る前にもう少し補足したい。それは上記の行動規制と個人情報の規制について補足し、校則違反の制裁についても事態をみておきたい。

行動規制については、生徒アンケートの反応はそれほど敏感ではないが、あいさつの仕方(最

敬礼・敬礼・会釈などの区別), 通学路以外の通学規制, 教室出入りの仕方, 男女交際のありかたの制限, 「放課後は4人以上集まってはいけない」といった交友関係の規制, 校外生活の規制(映画館・飲食店への出入り, 夜間外出禁止, 外出時の制服着用, 他校の生徒との交際制限)など広範にわたっている。

個人情報については, この情報を生徒や親が統制できない状況が問題となる。学校には予想以上に個人情報が集まる。学習指導要録, 成績簿, 出欠簿, 個人調書(写真・住所), 家庭環境調書, 生徒指導個人調書, 健康・体力記録, 業者模試の成績, 性格検査, 図書閲覧記録, 奨学金調書, 内申書, 入試成績, 進路希望調書, 作文集などである。こうした個人情報については進学先の学校や就職関連会社(リクルート)だけでなく, 個別生徒の具体的行動とかかわって警察・報道関係・少年司法関係なども関心を持ち, 学校にその開示を要請してくる。生徒やその親の知らないところでこうした情報が公開されることは避けなければならない。アメリカのバックレイ法(1974)は, 生徒・親の個人情報の第3者への提供を禁止し, 個人情報の自己支配を可能とした。このような措置が日本の場合も必要であることはいうまでもない。

校則違反についての制裁や校則の守らせ方がもう一方の問題をなす。通常言われるのは, 制裁の4段階である。第1段階: 注意, 第2段階: 体罰, 第3段階: 校外勢力への依存, 第4段階: 放校, である。第1段階の注意の主体は, 担任, 副担任, 学年主任, 教頭, 校長など多様・多段階である。注意の仕方は通常の注意のほか, いやみ, 皮肉, おどし, 職員室への呼び出し, 公然衆知の前での恥辱の注意など問題を残すものもある。第2段階の体罰は, 本来学校法で禁止されているが, 拳骨, 正座, 起立, 密室への隔離などのほか, 長髪・スカートなどの切断, 所有物の没収など物理的強制力の行使などもある。第3の校外勢力への依存は, 警察への連絡やPTAの監視組織などへの依存があるし, 第4では, 中学では少年院への移送, 高校では転校・停学・退学などである。問題はこうした制裁や守らせ方が生徒に受容されず, それ自体が新たにまた別の制裁を必要とする悪循環となったり, 制裁が密室化し非公開となり, 問題化した際は「愛のムチ」「教育熱心」「生徒のため」「励まし」などの理由で制裁が合理化され, 反証が困難となる, などといった事態が起きていることである。

以上校則を中心に現在の学校生活で起きている問題の状況群について見て来た。いずれのケースも一般の市民社会では起こり得ないケースである。市民社会の常識が通用しない世界が学校の中にはある。以下ではこうした問題について3つの角度から検討を加える。

1 第3者の介入を正当化できる根拠は何か

Aというある個人, ないしABという二人の人間の間に, 第3者が介入できるのはどういう場合か。この問いについての答えは簡単ではない。第3者が国家権力である場合を想定するとその困難性について理解できよう。近世の絶対権力が各種の警察を介して市民生活の個々の場面に介入できたのに対し, 近代の権力の介入にはそれなりの正当化が要求された。その代表的な根拠をあげると, だいたい以下の3つである。(澤登俊雄「少年の健全育成とパターンリズム」, 法時, 59巻10号)

1) ハーム・プリンシプル(他害の防止)

これはAB二人の人間が争っているとき, それを放置しておくと, 互いに他者に害を及ぼす場合である。暴力の行使などはその例であり, その場合第3者はその間に割って入り, 他者への危害を防止する。他害の防止である。このような場合の第3者介入が正当であるのは理解で

きよう。市民の安全保持は市民同志だけでなくその社会・国家の存在理由でもある。学校を例にとると、いじめや暴力が支配的であるとき、それを防止するために第3者が介入するのは正当である。むしろこの原則に基づく介入は必要である。しかしこうした介入は少なく、傍観的になるのが一般的であり、ここに現在の病理がある。ハーム・プリンシプルの特徴は第3者の介入は客観的であり、第3者の主観が介入する余地が少ない、ということである。

2) パターナリズム (自害の防止)

これはAという個人に他者が介入する場合で、Aの状態を放置しておくとし自害のおそれがあり、それを防止しないとAにとってよくない結果になる、ということをして介入の正当化の根拠とする。パターナルというのは「父の」という意味で、第3者の介入が「親に代わって」という意味をもつ。学校でよく言われる「愛のムチ」とか「家庭から許されている」とかいった理由はこの類である。坊主刈り、服装規制、持ち物規制、行動規制、校外生活規制などは、この種の理由で正当化される。介入される人間の成人性が認められないのである。この介入の特徴は、介入者の正当化の根拠が必ずしもA自身によって支持されない場合が多い、という点である。問題は、介入の正当化をめぐる両者間に一致がないということであり、にも拘わらず第3者介入が正当化されるということにある。

3) モラリズム

この種の介入には他害も自害もない。あるのは当事者が置かれている集団・環境・社会の利益の侵害である。日本でよく言うように「醇風美俗に反する」という正当化である。社会や国の秩序に違反するから介入する、というのだ。男女交際許可証、赤毛許可証、通学路変更届け、集会・交際の制限、最敬礼の強制、坊主刈り・制服の強制などは、この種の正当化が根拠となる。戦前では国体を棄損する言動が死刑を含む刑事制裁の対象とされた。国体という秩序を犯すと「第3者」が判断したからである。

以上見てきたような根拠、特に第2・第3の根拠が、個人の尊厳を前提とする現在、認められることはできない。こうした介入の正当化は刑法の世界にみられたが、戦後の刑法改正で第2、第3の根拠は原則的に否定された。個人の人權が優位する時代に入ったのである。

にも拘らず、学校ではこうした市民社会の常識は通用しない。ハーム・プリンシプルによる介入は後景に去り、むしろ市民社会で否定されたパターナリズムやモラリズムによる介入が一般化している。「子どもの権利条約」が採択された日本において、こうした介入は変化しなければならないが、現実はどうか。学齢児が未成年であることからパターナルな干渉とか、モラルの醸成などの大人の指導は必要な場合がある。しかしそれは未成年状態だから必要だ、というのではない。未成年から成年になる過程に特有な在り方で必要となるのである。未成年だから権利性が否定される、というのではなく、未成年だからこそ権利性が必要であり、それを認めた上での指導が要求される。それをパターナリズムといってもよいが、それはかつてのパターナリズムとは異なるものである。子どもは成人と同じ「自律した存在ではない」が、「自律への能力の現実化の過程にある存在」である。それゆえに自律化を阻害する環境を除去し、自律化に必要な条件を充足するために例外的な介入が必要となる。「理性的諸能力を欠く行動の結果、子ども自身の目的達成能力を重大かつ永続的に弱体化せしめる見込みのある場合に限り、介入が可能となる」(佐藤幸治『憲法(新版)』青林書院)。

2 人格権（日本国憲法第13条）

旧来のパターンリズムやモラリズムを克服するためには、子どもの人権をどう考えるか、という問題がある。ここではこの問題と関連して人格権についてふれる。

日本の憲法学では人格権を、「それなしにはほとんど人間ではありえない人格的諸利益を保護する権利」だとし、人格価値そのものにまつわる権利（名誉権、肖像権、プライバシーの権利）と、人格的自律権（自己決定権、服装・容貌などの自己決定権）とに分けている。（『憲法II人権(1)』、有斐閣）

ドイツ基本法は、「人間の尊厳は不可侵である。これを尊重しかつ保護することはすべての国家権力の義務である」（1条1項）、「各人は他人の権利を侵害せず、かつ憲法的秩序または道徳律に反しないかぎり、その人格の自由な発展を目的とする権利をもつ」（2条1項）と定め、人格権もこれを根拠とする。人格権の内容としては、次のものが考えられる。

イ）人格の発展を目的とする権利（Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit）

ロ）人格そのものに密着する権利（Recht an der Persönlichkeit）

生命・身体・健康の保護（Schutz des Daseins）

文化的創造・発明などの精神の保護（Schutz des Geistes）

感情・精神生活の保護（Schutz des Gefühls und Seelenlebens）

個人的諸関係の保護（Schutz der Persönlichen Beziehungen）

ハ）個性に対する権利（Recht auf Individualität）

個性・私事・秘密の保護

アメリカの人格権（とくにプライバシーの権利）は、「不当な公開から自由である権利」（Right to be let alone）として構成されてきた。

イ）自己のアイディア、氏名、肖像、その他の徴表を取得され、利用され得るところの程度を決定できる自由または力。

ロ）自己または自己が個人として責任を負う者に関する情報を取得され得る、あるいは明らかにされ得る程度を決定できる自由または力。

ハ）自己の生活の場、自己の選ぶ領域に侵入され得る程度を決定できる自由または力

3 子どもの権利の手続き的保障

日本国憲法31条は「何人も法律に定める手続きによらなければ、その生命若しくは自由を奪われ、又はその他の刑罰を科せられない」と定めている。合衆国憲法修正5条は「何人も……適正な法の手続きによらないで、生命、自由又は財産を奪われることはない」と定めている。いずれも国家権力とくに刑罰権の発動からいかに個人を守るかという趣旨に出ている。

歴史的には罪刑法定主義の形式性を克服するため二つの方策がとられた。ひとつは刑罰規定を実体面で制約するため人権規定を拡大したこと、もうひとつは刑罰権の発動を手続き的に制限するため被疑者の人権保護を手続き面でも保障する“適性手続き主義”が採用された点である。先の憲法の規定はこの後者を確認したものである。

問題はこの規定は刑事手続きだけに採用されたのかどうかである。およそ人の自由を制限する可能性をもつ行政権の強大化や学校での支配の強大化から個人を守るために先の規定は拡大解釈・適用されてよいのではないか、という問題である。行政手続きにおいてはすでに告知・聴聞・弁論などの手続き的保障が導入されてきた。学校での校則違反に対する制裁・懲戒にお

いてもこのような個人の反論・弁論の機会や、そうした機会の公開化や、懲戒事実の公正な告知義務など導入されてよいはずだ。教師の主観的判断に基づく即断の体罰などをいかに制限するかが問われている。

第6章 憲法と教育(2)——消極的自由から積極的自由へ

1 二つの自由観

栗田賢三は自由を二つに分け、「……からの自由」と「……する自由」に区別した（『マルクス主義と現代の自由』、『科学と思想』No.15）。中野徹三はこうした自由観の背景には「人格的自由」があり、それを実現するには「社会的自由」が必要であるといった（『マルクス主義と人間の自由』、『現代と思想』No.19）。多くの論者は栗田のいう自由のうち、前者を消極的自由といい、後者を積極的自由という。われわれが自由を語るとき、その多くは前者の自由であり、“強制からの自由”を意味することが多い。

栗田はこのことを認めた上で、「……からの自由」といっても、その前提には「……する自由」があることに注目する。中野も「強制や他の目的的手段としてではない行動の中で、自己の素質・能力を積極的に展開・実現し、創造することを目指す人間の根源的要求としての自由の視点」が「……からの自由」の背景にはあると説く。マクファーソンは「人間の目的ないし目標は、かれの優れて人間的な属性ないし能力を用い発展させること」であり、自由の背後にはこのような考え方があるという（田口富久治「二つの自由概念論争」、『科学と思想』No.15）。ヴォルペは、「いかなる人間存在ももっている自分の人格的能力の社会的承認を求める権利」がこうした自由のスローガンの基礎にはあるといった（ヴォルペ『ルソーとマルクス』）。この二つの自由観をまずおさえておきたい。

2 近代市民社会の自由の現実形態

マクファーソンは、近代市民社会で実現したのは、「人間の潜在的力を使用発展させる人間の能力（発展的力）」の保障の制度化ではなく、「他人を制御することによって自らが欲するものを獲得する力（抽出する力）」の体制的保障であった、という（マクファーソン『現代世界の民主主義』岩波新書）。

中野は、「人格的自由の達成度は、基本的には社会的自由の水準によって規定されている」といい、この「社会的自由」とは、「具体的諸個人がそのおかれた社会的諸関係を変革し、規制しうる自由」を意味し、近代市民社会においてはかかる社会的自由の保障は実現しなかった、という。

レーニンも、勤労者が「自分たちの生活権（Recht auf Leben）、人間的生存の権利（Recht auf ein menschenwürdiges Dasein）を守るという一つの共通の利益」を実現するためには、国家権力からの自由ではなしに、「国家権力への影響力を勝ちとることをぬきにしては不可能であることを言った（『社会民主党綱領草案』『貧農に訴える』）。

かくて近代市民社会で実現した自由は「……からの自由」であり、「……する自由」の保障は不十分であった。あるいは本源的な自由である「人格的自由」を実現する条件を欠いていた。つまり「人格的自由」の達成のメルクマールである「社会的自由」を欠いていた。「社会的自由」を「人格的自由」に結び付けること、これが現代の課題である。いいかえれば、主権の主体の

拡大と、その主体が民主主義を組織する統治形態とその能力を確立することがいまの課題であるといえる。

3 以上のテーマを人間の自律と他律の問題として検討してみよう。

自律した個は我々の課題である。自律とはカント流にいえば、命令の主客が個において同一である場合をいう。諸個人の個人理性（善悪・正邪の判断基準）が自らの意志や行為の中身を規定できる能力であり、規定できる状態をオートノミー（自治）ないし内面的自由という。カントはこれをモラリテート（Moralität）という。人間は誰しもこうした自己決定の能力をもつべく教育され学習する。

他方、現実の人間は複数世界にいる存在である。家族から、近隣、地域、学校、職場、自治体さらには府県、国家などの大社会（great society）と結ばれている。そこでは、規範、秩序、法、強制、指示、命令などの力が個に対して働く。“場の統制”といった状態に個はおかれる。カントはこうした強制をレガリテート（Legalität）といった。他律である。人間は他者から他律と個の内面での自律とのほざまに置かれる。

自律と他律とがその内容において同一であるとき人間は自由である。他者の中に自己を見いだし、他律の中に自己の意志を見いだすとき、さらには自己の中に他者を受け入れ自己の中に他者を見いだすとき、私と他者との一体感は生まれ、社会的連帯性・共同性が生み出される。このような自他の相互転換が可能なとき、人は自由であると感じる。

これに対して、他律が自律と対立し、強制になるとき、個人と社会との一体性はなくなり、まわりのシステム・社会の専制が生ずる。それが極端になるとき、人は亡命するか、他律を否定し私的世界に逃避し、私的自由（「……からの自由」）を絶対視する。かくして人は内面的自律を確保せんとする。他者との共通感覚は失われる。丸山真男のいう「私化した世界」である（丸山真男「個人折出のさまざまなパターン」、1968）。

しかし人はこうした私的世界の中で内面的自律（自立）を確保できるだろうか。むしろ逆に失うのではないか。自閉した世界での自己実現の無力さ、空しさに直面することにならないか。フロムの『自由からの逃走』はこの世界を描いている。私的世界の中で内面的自由を得ようとして実現できず、自己の無力さに直面し、その結果より大きなもの、より強いものへ帰依することによって自己を見いだそうとする衝動である。自己否定による自己実現の世界である。モラリテートの世界の破綻である。強者へのこうした自己否定的帰依が、じつは自己実現にはならず、非道徳的で無責任な世界となり、その世界自体もやがて崩壊するに至ったことを歴史は教えている（ナチスドイツ、日本のファシズム）。

したがって課題は、自律と他律の統一、共同の世界（公共性の空間）をどう形成するか、という問題となる。社会的自由の保障と社会的自由を行使しうる力をどう形成するか、という問題である。第1講でみた判断力の形成の問題である。

4 憲法を見る視点—人格的自由と社会的自由

日本国憲法の条文の中から、人格的自由に関する規定および社会的自由に関する規定をひろい出してみよう。

第7章 まとめ—教育と公共性（教基法6条）

以上の講義をまとめるにあたり、それにふさわしいキー・コンセプトを探すとすればそれは何であろうか。

教基法6条に「法律に定める学校は公の性質をもつものであって」と書かれている。英文では The schools prescribed by law shall be of public nature. である。ここでいう「公の性質」ないし “public nature” とは何か。

憲法26条の「教育を受ける権利」は制度的には主として学校で充足される。その学校が教基法では「公の性質」を持つとされる。憲法や教基法は公教育を規定する諸原理を書いている。そうした原理も学校の場に集約されて現実化する。こうした諸原理の束が集約される場がもつべき性質が「公の性質」であるという。

また本講義は教育行政学の基礎である。ここにいう行政も public administration であり、公教育は public education であり、そこでの教師は公務員 public servant である。このように public は、教育制度を構成している諸要素の形容詞ないし副詞として重要な位置をしめている。public nature を「公共性」と把握し、本講義では公共性ないし教育の公共性とはなにか、をテーマとして検討する。

I 公共性の歴史（ヨーロッパないしドイツを中心に）

公共性の意味の変遷史は大きく3つの時期に区分される。第1期は15世紀以前、第2期は16世紀から17世紀末まで、第3期は18世紀以降である。（W. Conze はか、Geschichtliche Grundbegriffe, Bd.4 の “Öffentlichkeit” の項目を参照）

ところでドイツ語で「公共性」は “Öffentlichkeit” といい、「公の」は “öffentlich” という場合が多い。またラテン語系の publicus から出てくる “public” もドイツ語の公共性の意味に大きな影響を与えた。したがって、この二つの用語 öffentlich と public についてその変遷史を検討しつつ「公の性質」とは何かを明らかにしたい。

第1期：öffentlich（公の、開かれた）はこの時期、視覚的および社会的な二つの意味をもった。視覚的には、「明らかな」「はっきりした」「判然とした」「あらわな」といった意味であり、社会的な意味では「住民の前で公然と話す」「公然と広める」「公然と告知する」などのように開かれた状態を意味した。またこの後者の派生的意味といえるが、中世においては「悪は暗さを求め」と言われ、この暗さを開く意味を Öffentlich はもった。暗黒・秘密の公開性は事柄の「正当性」の証しであった。

ラテン語の形容詞の publicus は古代ローマでは二つの意味をもった。一つは統治権における“にない手”としての側面、つまり立法主体（populus、人民）の側面を表示する意味、二つ目は統治権の有効範囲、ひとつのまとまりのある社会空間を意味した。中世になってもこの語句は多様な意味を表したが、「国家」の意味だけは持たなかった。res publica という用語はあったが、それは“共同体”“共同体のもの”などの意味であり、国家ではなかった。

第2期：16世紀に入りこれら二つの語句は全く新しい意味を持つにいたった。それは“国家的”という意味であり、「公」は国家主権を表した。その過程には近世の市民戦争・宗教戦争の経験が介在している。戦争を終結し国内平和を維持し、人間存在の大前提である平和的生存を実現するために封建諸公の権力やその他の分散した権力を凌駕するだけの最高権力を必要とした。

ランダスホーハイトへ権力は集中し、それに対抗する国内分子は抵抗の正当性を奪われ、敵として殲滅する対象でしかなくなった。戦争は国家主権同士の戦争に限定された。かくして生まれた新しい国家権力が「公」を代表するようになり、17世紀には öffentlich は “staatlich” を意味し、「新しい国家的秩序」を表示した。“Das Öffentlichen”（公のもの）とは、近世絶対君主の行政（Polizei, 警察）を具体的に意味した。

これに対し、publicum (publicus の名詞形、公衆) も 17 世紀に新しい意味を得、Staatsbürger（公民）を意味した。それは“お上の権力の名宛人”といった意味であり、戦前日本の公民＝臣民に近い意味であったといえよう。古代ローマにおいてもっていた統治権の主体としての市民 “populus” といった意味は失われた。

第3期：18世紀に入り öffentlich がもっていた「国家的」という意味に変化が生じた。それに先立つ 17 世紀には、イタリア、フランス、イギリスで文芸の公共性と関係した新しい publicum（公衆）が現れた。彼らは宗教的政治の分裂を越え、教養世界を統一し、共同的な精神的空間、人々の新しい結束、公共的連環をつくり出した。かくして 17 世紀末になり publicus は、国家的共同体以外の他の社会的結合を形容するようになった。ここに“判断する公衆”が登場し、従来の公＝国家的権威はその批判にさらされ、国家支配の正当性が問われるようになった。公共性は支配の正当性の根拠を意味するようになった。publicum も“お上の法律行為の名宛人”から“教養あるブルジョア社会”に転換した。

II 公共性と啓蒙

啓蒙と結び付いた新しい公共的秩序はいかなる意味で正当性をもったか。支配が正当である根拠に公共性が使われるようになるが、その弁証は何か。近代市民社会において、それは自然法的弁証であり、公共的秩序が自然的秩序に合致していることがその根拠となった。その弁証として3通りの説明が用意された。

イ) 言語共同体と公共性

17 世紀には自然的秩序は言語共同体に等しいとされた。政治的共同体は人為的・人工的であるが、言語共同体は自然的である。この言語共同体は“共通の同意” (common consent) により成立し、政治的共同体は政治契約により成立する。政治契約による国家的統一が public な性質をもつべきものとされたが、それは言語共同体のもつ common consent に依拠してはじめて可能となる。こうした考え方はホッブスにあるが、ロックにおいても「意見の法」(law of opinion), 「公共の評価」(public esteem) に依拠する言語的・道徳的同意 (Konsens) に基づく社会秩序 (社会的公共性) が、国家的公共性の正当化の基礎にならなければならないという。

ロ) 共同体本能と公共性

18 世紀には公共の秩序の源泉は国家の立法ではなく、自然的な共同体本能 (Gemeinschaftstrieb) にあると説明された。ヴィーコ、シャフツベリー、ハチソン、ヒューム、ハミルトン、マンデヴィルなどがあげられるが、彼らは公共の秩序の源泉・根拠として、共通感覚 (senso commune, ヴィーコ)、公共の精神 (public spirit—人類とのパートナーシップのセンス, シャフツベリー), 「公共の感情」(public affection, 個人の中にある自然的政府, ハチソン), 「公共の精神・感情」(public spirit or affection, ヒューム), 「公共的共感」(communional sympathy, ハミルトン), 「公共的なものの共有者」(sharer, das öffentliche, マンデヴィル), などを挙げ

た。これらはいずれも国家秩序がもつべき「公の性質」は、国家権力自体の中にはなく、人間諸個人の中にある共同・共通感覚の中に見いだされることを説いた。

ハ) 公共の判断, 理性, 公共性

18世紀後半になると、ドイツでは öffentlich をもつ政治的な合成語が増加した(公共の判断, 公共の意志, 公共の意見など)。これらの用語は「諸個人の人格的固有性を普遍性へと中継」する意味をもつ用語である。例えば「公共の判断」のもつ権威は、その普遍性にあるのではなく、それらが諸個人の心情に根拠するということにあった。そしてかかる「公共の判断」が「理性」であるとする考え方が現れた。ヴィーラントやカントなどであるが、ここでの問題はこの「公共の判断」の内容ではなく、それが理性だとする根拠は何かである。ヴィーラントは批評家たちの連盟(Bund)に期待したが、この連盟は非党派性、批評家メンバーの平等、正確な知識、思慮分別などの原理で構成される。このような条件の中で形成される批評家たちの公共の判断を理性だとする。カントは「理性の公共的使用」のためには批判的論議の自由を基礎とする「論議する公衆」の圏域が必要であること、そのためにも国家権力には公開性の原理が要求されることを強調した。

18世紀末のフランス革命は、世論 (opinion publique) の勝利であった。また革命の共和主義的理念を総括した用語である publicité (公共性) は、ドイツ語では "Publizität" を経て "Öffentlichkeit" (公共性) と訳され、19世紀ドイツ憲法論争の政治的スローガンとなった。それは自由主義的憲法プログラムの核心となった。「公共性とは、それによって、ないしはその中で国民が政治体として自己を構成する (konstituierten) 媒介 (Medium)」であるとされた。

公共性は、国家権力における「公開性と秘密性との関係の基本的な転換」をおこし、「国家の決定過程の透明性」を確保する憲法的条件であった。そこでは公共性を充足できない政府は正当性を失うものとされた。他方公共性は議会審議の公開性ととも国民の公事への参加を意味したが、そこでの公開性概念は「国民の進歩しつつある精神的・政治的・空間的な統一化 (Integration) についての意識」をも表示したものであった。かくて公共性は「地理的身分的な境界を越えた人間の交流や意見の交流の増大」の中に現れ、公共性は「人間の集合」という意味をもった。

以上が19世紀近代市民社会の形成に至る過程での公共性の大まかな概念史である。この歴史の中から、公共性とは何か、いかなる意味をもつのか、などについて考える素材があると思う。この点については講義で補足したい。なお、それ以降の公共性の歴史についてはここでは触れない。ハーバーマスの『公共性の構造転換』などを参照されたい。

III 公共性概念についての既往研究 (主として日本)

公共性に関する既往研究から核心部分を取り上げ、かつ試論的仮説を付記する。

(1) 阿部 斉『民主主義と公共の概念』(1996), 『概説現代政治の理念』(1991)

a. 国家権力は公共性をもつことで初めて正統性を確保する。公権力とは権力が公共性をもつからそういうのであって、権力イコール公ではない。

→ (小出) 公共性は国家権力の正統性の根拠である。

b. 政治は社会の統合を図ることであり、そこには社会統合のためのシンボルが必要。公共の諸概念はこの象徴として有効。「公的」という形容詞は、「社会の統合のために必要な」という意味をもつ。

→ (小出) 公共性は社会統合の機能をもつ。

c. 社会統合は社会の全体像を把握することなしには不可能である。公共概念の具体的内容もかかる全体性 (wholeness) の表象以外の何物でもない。

→ (小出) 公共性概念は社会空間の把握と関係する。

d. 公共性の基準として、従来「共通性」が尺度とされた。これは公共性が実体化されたものであるが、認識の対象としての有効性をもたない。公共性の概念は実体的に定義することは、認識の次元では無意味である。

e. 公的領域は、全構成員に対する普遍的規範性を必要とする。そのため逆に私的領域からの超越化が必要となる。

→ (小出) 公共性をもつ社会空間は普遍の極をもつ。

f. 近代的公共性は、一方では公的決定の超越性・普遍性 (私的領域からの超越化) を、他方では個々人の私的具体的経験と関係づけられる (私的領域への原子化)。

→ (小出) 公共性の空間は普遍の極と個別の極 (私的領域) をもつ。

g. かくして公共観念は個々人の私的利益と社会の共同利害とを媒介する有効な擬制となりうる。

→ (小出) 公共性の空間においては、普遍と個別の両極は媒介の極によって結ばれる。

h. デューイは、公衆の復活はコミュニティの再建によってはじめて可能であると言った。それは公共空間の形成であり、公開性・共通性 (世界性) を可能とする活動空間である。この空間がないと判定不能、判定者不在となる。

→ (小出) 公共空間は公開性・共通性をもつ人間の活動空間である。

(2) O. Brunner, W. Conze ほか『歴史の基礎概念』第 4 巻の「公共性 (Öffentlichkeit)」(執筆担当 L.H. Isher 1978)

a. 公共性とは、それによって、ないしは、その中で、国民が政治体として自己を構成 (konstituierten) してきた媒介 (Medium) である。

→ (小出) 公共性は自己を政治体として構成する媒介の空間である。

b. 公共性という概念は、国民の進歩しつつある精神的・政治的・空間的な統一化 (Integration) についての意識を示したもので、この統一化は地理的身分的な境界を越えた人間の交流や意見の交流の増大の中に現れた。

c. 18・9 世紀, öffentlich を伴う合成語を通して、諸個人の人格的固有性 (persönliche Eigenschaft) が普遍性へと中継された (hertragen wurde)。

→ (小出) 公共性は個別を普遍に中継する空間である。

(3) 片岡寛光『行政国家』(1976)

片岡は「公共性」を「行政国家の分析」の第 3 番目の「視座・課題」としてあげるが、その意味は「公共性」が「個人の解放可能性の追求を行政学として可能ならしめる」からである。

(4) 知念英行『カントの社会哲学』

a. 人間は公共的世界における相互関係においてのみ自由であるから、内的自由はむしろ自己の内的世界への逃避を意味する。

→ (小出) 公共世界は自由を現実化する空間である。

b. 言語、討論、熟慮、思慮、判断といった人間相互主観性を形成する要素に内在する政治的なもの、社会的なもの (公共的なもの) へ関わらしめるフレームワークが求められね

ばならない。

→ (小出) 公共的なものは、人間の言語、討論、熟慮、思慮、判断といった言説の能力に依存する。

IV 公共性の定義 (試論): 自律と他律の統合による自己実現の活動空間

- (1) 私も阿部と同様に、公共性を実体的に定義することはできないと考える。しかし公共性の空間がもつ機能については上述のごとく考えている。
- (2) 自律した個は我々の課題である。自律とはカント流に言えば、命令の主客が個において同一である場合を言う。諸個人の個人理性 (正邪・善悪の判断基準) が自らの意志や行為のなかみを規定できる能力であり、規定できる状態をオートノミーないし内面的自由という。人間は誰もこうした自己決定力をもつべく教育され学習する。
- (3) 他方現実の人間は複数世界にいる存在である。家族、近隣、地域、学校、職場、自治体、府県、国家などコミュニティからグレート・ソサイアティと言われる他者世界と結ばれている。そこでは規範、秩序、法、強制、指示、命令などの力が働く。他律である。人間はこの他律と自律のはざまにおかれる。
- (4) 自律と他律とが内容において対立・矛盾しない場合人間は自由である。他者の中に自己を見いだし、他律の中に自己の意志を見いだすとき、さらに自己の中に他者を受け入れ、他者を見いだすとき、私と他者との一体感が生まれ、社会的連帯性・共同性が生み出される。このように自他の相互転換が可能なとき、人は自由であると感じる。
- (5) これに対して他律が自律と対立し、強制になるとき個人と社会との一体性はなくなり、まわりのシステム社会の専制が生ずる。社会統合の喪失である。それが極端になると、ひとは自律を否定し他者 (強者) に帰依するか、他律を否定し私的世界に逃避する (丸山の「私化した世界」)。他者との共通感覚は失われ、内面的自由をさえ失う。社会・世界の統一性は崩れる。
- (6) 課題は、自律と他律の統一した世界の追求である。そのためににも上述した他者世界を規制し得る人間の活動空間が必要となる。「社会的自由」「政治的自由」が不可欠となり、この自由を行使し得る力が要求される。
- (7) 公共性をもつ社会空間とは、自律と他律の統一を追求でき、統一が図られる空間であり (消極的自由と積極的自由の統一)、それによりすべての諸個人の自己実現を可能にする活動空間である、と言っておきたい。
- (8) そして、この空間は、個別の極、普遍の極、媒介の極の3極で構成される、とするのが本試論の仮説である。この3極の在り方により、その空間がもつ公共性の質やレベルが規定される。したがって、教育行政学のこの領域での課題は、これら3極の現れを教育現場で実証し、3極の空間のありようが諸個人の自由や自己実現 (幸福の追求) の達成とどのような関連にあるかを検証することである。

V 教育の公共性空間の理念型 (日本国憲法・教育基本法の場合) —— 略

VI 可能性としての教育の公共性 (理念型から現実性への転換の条件)

上述した学校を中心とする公共性の理念空間は、現実からは程遠い。教育の公共性について

実体的な規定はできないが、ここでは現実の公教育空間を理念型に近づける条件といったものについて検討する。

1 個別の極

- (1) これは公共性の空間における Subject (主語、主体) が登場する極であるが、その当事者は時代により異なる。歴史的にみると、この極から排除された人間は必ず存在した。「公」が絶対主権を意味した時代にあつては、これは「臣下、臣民」であり、主体ですらなかった。成人に比べ、子供・青年がこの極の正式な主体となったのはごく最近であるが(子供の権利条約)、それも可能体としてである。
- (2) ここに登場する主体(Self, 自我、本テーマに即して言う、高校生であり青年)は、個性性をもち、他者とはことなる存在であり(差異性)、自己のアイデンティティを追及し、自己を特殊化する。この傾向はとくに高校生レベルで顕著になる。幸福を追及し、“善き生”を求め実現しようとする主体として、自己実現を図る。差異性の原理が浮上する。
- (3) 他方でこの極に登場する青年は、個としてだけではなく、世代の継受者として、世界の存続の媒体者としても登場する。彼らは先行世代の文化を継受し、人類における世代交代のミッテルでもある。この世代間継受に失敗すると当該社会の再生産はおぼつかなくなる。したがって個別の極に登場する主体の範囲は、社会全体の関心事でもある。
- (4) また、この極に登場する人間は、自己独自の幸福を追及する主体である。それは自分に特有の価値を追及せんとする主体である。そこには当然に価値をめぐる交流、共感、反発、紛争などが生起する。価値追及の世界は他者を必要とするし、他者からの独立も必要とする。重要なことはこの極の各自が自己の固有の幸福や価値を実現し得る点において平等な主体としてここに登場するという点である。
- (5) 公共性は“すべての者に開かれている”という意味を古くからもっているが、しかし現実にはこの極から排除される人間は多い。学校世界でいうと“ドロップアウト”した子供や青年が該当する。彼らは単に“教育を受ける機会”を失ったというだけではなく、もっと本質的なものを失うことになる。複数性の世界から放擲され、世界における自らの足場を失い、自己のアイデンティティを形成する条件を失う。“諸権利をもつ権利”(H.アレント)の喪失状態におかれる。公共性の空間の前提条件の喪失である。
- (6) この極から排除された青年は、自己実現の危機から自力では脱出できない。ひとは、他者と世界を共有し、“自分の存在が無視されない”で、“存在に対する肯定”を誰しもが享受できる空間を“平等に”保証されることを必要とする。この条件を満たすために見いだした極こそが“普遍の極”である。自己実現の条件を自己のうちに、ないしは身近な空間に見いだし得ないからこそ、人間は普遍の極を必要とし、創出してきた。
- (7) ここではこの極への実質的な参加者の拡大が課題となる。

2 普遍の極

個別の極に登場する自己が、自己を保存するためには普遍の極を必要とする経緯については上述した。青年がかかえている問題の中には、自力で解決できない問題が多数ある。その中には他者から強制されないで自己を形成する条件の保証とか、自己実現のためのリソースを欠如している状態の克服とかいった問題がある。

ナショナル・レベルでの普遍の極

- (1) この極は、諸個人が善き生や幸福を実現するのに必要な“外的条件”であり、そのため

- に普遍的な同意や強制を要求し得る“正当性をもつ規範”を含んでいる。その多くは憲法レベルで確認されている。
- (2) その一つは、“消極的自由”といわれる“……からの自由”の保証である。他者から干渉されないで思惟し活動できる空間の保証である。思想・信条・宗教的自由などの自由権である。これらはなにかんずく権力に対して強行的に禁止を要求できる。
- (3) それとは別に、人々によりニーズやデマンドとして解釈され、新たな資源や機会の配分がなければ生を維持できないものがある。社会権として確認されてきている一連の強行的な規範である。その多くは“自助努力”“自己責任”に委ねられる傾向にある。しかし“権利化しうるニーズ”も憲法レベルで確認されているのであり、“教育を受ける権利”、“勤労の権利”などはその例である。ここには“ニーズ解釈の政治”ともいべき公共の言説の空間が必要であり(斎藤純一)、そのために“表現の自由”などの政治的権利が普遍的規範として意味をもつ。
- (4) 教育基本法の第1条(教育の目的)もこの極に位置づく。
- (5) さらに学校教育法以下の法律・政令・規則などにも強行性をもつ規範があるが、その中には憲法・教育基本法の規範とは整合し得ない規定もありうる。特に行政権力が普遍的極を支配するときこうした状況が生まれる。室井力ら行政法学者のいう“国家的公共性”(室井他『現代国家の公共性分析』)、花田のいう「支配的公共圏」(花田達朗『公共圏という名の社会空間』)、ハーバーマスの「システム世界」、などが該当する。
- (6) なお付言すべきは、普遍的極に登場する原理・規範・価値は“幸福とは何か”、とか“何が善き生か”などの問いに対する答えではない。これらの答えは諸個人が間主観的に言説空間の中で決めるべきものである。これに反して普遍的極に登場する規範・価値は、こうした主観的な価値を追及し、自己実現を図り得る条件となる規範・価値である。井上達男は、前者の価値を人格完成価値といい、後者を人格構成価値という。公共性の空間に登場する普遍原理はこのうちの人格構成価値を言う。(井上達夫「公共性の哲学としてのリベリズム」)

ローカル・レベルでの普遍的極

- (1) ナショナル・レベルでの抽象度の高い普遍原理は、具体的な諸個人がいるローカル・レベルの学校空間で再度意識化され、個別の極に登場する諸個人の状況に応じて翻訳されることになる。その地域・学校にあった普遍的極が確認されないとナショナル・レベルの普遍原理は現実性をもたない場合が多い。普遍的極の階層性ともいべき事態である。
- (2) 普遍的極に内包される上述の矛盾はローカル・レベルで形成される普遍的極を規定するが、条件次第では上記“支配的公共圏”に一定の変更を加えることも可能である。それには法令上の規範性の後退、分権原理の実効性の保証、地方レベルでのガバナビリテイの創出その他の条件がかかわる。
- (3) ローカル・レベルで生まれる普遍的極、なにかんずく学校教育目標は、言説空間(実践的デイスクルス)の中で生まれるものであり、行政権力などが一方的に作り出すものではない。そこでは関係者の“反省的判断力”(特殊から普遍を見いだす力)が要求され、自らの思惟を“主観的で私的な条件”から解放し、他者巡回し、“共同体的な感覚”“共通感覚”に訴えるデイスクルスが要求される。この力が個別の極における“紛争状態”から普遍的極を見いだす力となる。(H. アレント『カント政治哲学の講義』、斎藤純一『公共性』など

参照)

3 媒介の極

- (1) 媒介の極は、個別の極と普遍の極を結び、個別の極の主体の自己実現を図る極である。潜在的に可能体である主体を、普遍的原理（例えば“教育を受ける権利”）と結合し、その自己実現を図るところにこの極の意味がある。
- (2) この極に登場する媒体は、青年が学習し、自らのアイデンティティや価値を探究し、世界にコミットできる力の伸長を援助し、それに必要な機会や資源を与えることをめざす。また世代間文化継受の条件をつくり後継世代の育成を図る。
- (3) この極の機能は、ひとつには普遍の極の諸原理（人格構成価値）を具体化することにより諸個人の“人格の完成”（人格完成価値）を援助できる条件を作り出すことであり（普遍の極からの媒介のベクトル）、他方では諸個人が抱える人格発達の障害を克服する条件を作り出すことにより、あるいは世代間文化の継受を具体的諸個人において実現する条件を作り出すことによって青年の自己実現を援助することである（個別の極からの媒介のベクトル）。
- (4) 媒介の極を構成する機関・組織・施設が何であり、その機能は何かは、個別の極にだれが登場し、普遍の極の内容が何であるかにより異なる。具体的には学校設置者や教育行政諸機関、教師その他職員を含む学校・教育施設などとなるが、学校教育目標の変化により媒介組織は拡大する。
- (5) 媒介組織は、正規の行政機関のように代表制に基づくものや、直接市民が参加し日常的な言説空間を可能にする“評議会型”がある。労働・経済・産業・厚生などの他の行政機関も重要な媒介組織を構成する。ビジネス、労働界、コミュニティ・グループ、文化施設なども同様である。NPO、NGO 組織も重要な媒介機能を果たす。もっとも重要な媒介組織は学校とその管理機関・組織、父母、住民（公衆）である。学校目標の高度化・複雑化に伴い学校を中心として上記の媒介組織とのネットワークが作られ、そのコーディネイト組織も重要な媒介組織となる。
- (6) これらの媒介組織は、分権・自治・集中・調整などの諸機能で全体が統合され、二つの違った責任原理を負い（Accountability, Responsibility）、組織・機関の公開性や関係者の参加原理の拡大などが求められる。また学校を中心とするパートナーシップが拡大し、生徒の教育に責任を負う層が広がる。媒介の空間は可能な限り言説空間として組織され、そこでの関係者の判断能力が要求される。

おわりに

本論稿の第 7 章の II までは北大教育学部 3 年生ないし 2 年生を対象に毎年開講してきた教育学概説の中の「第 1 章 憲法・教育基本法と教育」についてのテキストをほぼそのまま転載したものである。2 単位分の講義テキストであり、これにいくつかの資料が加わるがそれは割愛した。また何か所かは削除した。ほぼこの内容で 7 年くらい押し通したが、毎年 4 こま位は私自身の調査で明らかにした具体的な事例報告をさしはさみ、学生が具体的イメージを持てるように工夫した。

第 7 章については、2000 年に開催した日本教育行政学会 35 回大会シンポジウム「教育行政と

公共性」で私が報告した際に使ったレジメにより補強したものである。テキストであるから口頭での説明部分は読み取れないが、基本的な私の主張の骨格はほぼ尽くされている。ただこの第7章だけが不自然にふくらんでしまったが、私自身まだ納得していないからこのような体裁になっている。いずれは完成稿にしたいと思っている。

教育学部での32年間のつとめの最後に学部紀要にこのような機会を与えてくれた横井さんには感謝したい。私の学部生活でもっともよい思い出となる紀要報告書になると思う。