HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	公共性と学校教育
Author(s)	小出, 達夫
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 133, 123-147
Issue Date	2018-12-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.133.123
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/72324
Type	departmental bulletin paper
File Information	70-1882-1669-133.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院紀要
第133号　2018年12月

公共性と学校教育

小　出　達　夫*

【目次】
はじめに
第１章　公共性をどのように規定するか
第２章　学校教育と公共性：個別の極
第３章　学校教育と公共性：普遍の極
第４章　学校教育と公共性：媒介の極
おわりに ― 実証研究の必要性
【キーワード】公共性，公共性の空間構造，高校教育，自己実現

はじめに

本論文では，公共性の実体的な定義をしていない。しかし，当面の命題として，公共性を「自律と他律の統一における人間の自己実現を図る活動空間」としておさえ，この空間構造を，“個別”・“普遍”・“媒介”の３極で構成する。以下の行論では，第１章で，公共性の命題を構成する主要な語句についてその内容と意図するところを説明し，次いで学校教育における公共性の空間構造について，個別，普遍，媒介の各極べつに説明を加える（第２－４章)。以上の作業により，学校教育に参加する若者（ここでは高校生を対象にしている）の自己実現を図る活動空間の構造を，本稿全体を通して明らかにする。

第１章　公共性をどのように規定するか

とりあえず公共性を上述のようにおさえた上で，本章では，そのうちの「自律と他律の統一」「自己実現」「公共性の空間構造」を取り出し，その意味と内容を吟味したい。

１．自律と他律の統一

人は，自律と他律の狭間に置かれる。その中で人は何よりも自律を望むし，他律による拘束・支配を忌避する。ここで自律については，南原の次の言葉がその原初的意味を語っている。

> 人は意思の自律によって，彼自身の法則を自己の裡に有し，自己自らがその立法者である。これ即ち“人間”の理念である。[1]

* 教育学研究院・名誉教授
DOI：10.14943/b.edu.133.123

人間の理念や本質が，“意思の自律”にあり，自らが立法者である，というのだ。だがそれは正確な規定であろうか。この南原の規定は戦前のものであり，多分にカントの道徳律を反映したものである。しかし戦後になるとこの規定はやや変化する。そして次のようにいう。

> それは（フィヒテの人間観－注），おのおのの個人がいかなる宗教的・政治的権威からも独立に，自ら思惟し，自らに責任を負う自主自立的な人格としての，人間の自由と尊厳の思想である。[2]

ここには，「自らが立法者である」とする旧規定の人格観とは違ったニュアンスをうかがい知ることができる。「自らに責任を負う自主自立的な人格としての人間の自由と尊厳」の理念がここには前面に出ている。しかし，ここに他者は出てこない。自分一人で自主自立的な人間になることは可能であろうか。南原の論理を追ってみよう。彼はついで次のようにいう。

> だが，かような個人人格の自由の理念が人間共同の社会生活においていかに考えられるか，またいかにして実現されるかは，必ずや政治的社会的価値との関連において考察されねばならぬ問題である。この問題は，・・・一般に自由主義者が根本において信じたような個人の善意思と道徳の法則をもってはもとより，単に人格の自由と人権の観念のみでは解決しえないものがある。[3]

ここに言う「個人人格の自由の理念」とは，先に見た「自律の理念」である。「人間共同の社会」にあっては「自律の理念」だけで人は生きていけるのだろうか，という問いがここにはある。さらにもっとすすんで，自由主義者らのいう「人格の自由と人権の観念のみ」でこと足りるのか，と南原は問うている。彼はそれではだめだ，という。そして「個人人格の自由の理念」は，「必ずや政治的社会的価値との関連において考察されねばならぬ」という。南原のこの回答は，年代はさかのぼるが，別の形で次のようにも言われている。

> 自我の哲学は初めから単なる個人倫理ではなくして，“他者”の概念によって社会共同体の倫理を要請し，およそ社会的結合の本質は直接人間と人間との間にではなく，むしろその根底において共同の精神的源泉によって思惟せらるべく，自我は精神的共同体においてのみ自我たり得るとの形而上学的背景を有するからである。[4]

南原は，自我の確立のためには，単に個人倫理だけではだめで，“他者の概念”を必要とする，というのである。しかし他者は，通常「他律」として個人に対する。他律のイメージは自我の拘束である。他律の主体が国家である場合は，それは国家による統制として映るし，それが隣人であっても，拘束として映る場合が多い。だから自律と他律の関係が問われることになる。

南原は，単に他者がいればいいというのではない。彼は，自他関係を「社会共同体の倫理」つまり「共同の精神的源泉」を基礎とする関係として捉える。「個人人格の自由の理念」を「必ずや政治的社会的価値との関連で」考察しなければならないというのである。南原はこの政治的社会的価値を「正義」価値であるという。正義価値とは，その価値がなければ「人間の共同関係が破壊され，個人の存在が脅かされる価値」をいう[5]。私はこの正義価値で裏付けられた

個人人格の自由を，「自律と他律の統一」と表現した。そこでは，自律と他律が対立するのではなく，自律と他律が内的に統一され，相互に補強し合い，共同関係にある状態をいわんとしたのである。自律と他律の統一はきわめて困難である。他律の意思を自らが拘束でき，他律の意思に自ら服する，という関係である。国民主権原理がこれに関係することは言うまでもないが，それだけで足るものではない。公共性の空間とはそのような空間である。とはいえここでは南原の次の言に注目しておきたい。それは「自我は精神的共同体においてのみ自我たり得る」という言葉である[6]。自律と他律の統一は，精神的共同体において初めて可能となるというのである。私はこの「共同体」を別言して「公共性の空間」とよぶのである。

2．自己実現と公共性

次に検討したいのが「自己実現」という用語である。私がここで自己実現という場合，アマルティア・センのいう福祉（well-being）をイメージする[7]。センのいう福祉は，“生活の良さ”ないしは“生活の質”を表す用語である。それは所得の多さや効用の善し悪しを言うのではない。それは“潜在能力の獲得”を表している。

ここで潜在能力とは，機能の集合を表す用語である。機能とは，「・・・である」というその人の状態と，「・・・ができる」というその人の行動能力を表す用語である。栄養状態がよい，健康である，といった状態から，社会生活に参加できる，自尊心がある，といった行動能力まで，人のもつ機能は様々である[8]。状態が悪い場合は状態の改善が課題になるし，言語能力やコミュニケーション能力，身体能力において劣っている場合は，不利益な人を優遇するアファーマテイブ・アクションがとられてよい。潜在能力は，個人間の差異を当然として，そこにおける状態を改善し，行動能力を具体的に形成する機能を持つ。真の教育とは，潜在能力の形成を意味し，そのために必要な生活・行動空間を作ることを言う。

また，センの場合，真の平等とは，潜在能力の取得において平等である状態を言う。潜在能力の獲得は，センにおいては本質的に自由（積極的自由）を意味するが，当然といえよう。私の言う自己実現が何を意味するかについては，このセンの“潜在能力の獲得”が最もよくその意味を言い表している（詳しくは後述。P134参照）。

また公共性を自己実現と関連させて捉えたものに，今田高俊がいる。彼はA・メルッチを引証しつつ，次のように言う。「メルッチの公共空間は，・・・集合的アイデンティティ形成の場として定式化され，公共性が支配的な文化コードに対する挑戦並びに，個人の自己実現として現れることを提起した」，と[9]。この発題を承けて佐々木毅は，「（公共性との関連で）今田さんが発題で“自己実現”ということをおっしゃったのを聞いて“そうだろうな”という気もしたのです」，と同意している[10]。ここに公共性をめぐる現在の学会の中での傾向をうかがい知ることができよう。今田は，メルッチを引いてのことであるが，現象としての公共性の現れの基礎に「個人の自己実現」があることを見ているのである。これは，私の命題とも共通するところである。また同時に，今田の発題及び佐々木の発言に関連して言った花岡永子の「“公共性”とは，プライベートを最もよく生かす場であるはずだ」，「“公共性”とは，“私”を最もよく生かす，そういうところでなければならないということです」の発言も，公共性の基礎に自己実現があることを言ったのであり，この点で私の命題と同じくしている[11]。

3．公共性の空間概念

次に，公共性が空間構造をなしており，その空間は“個別”・“普遍”・“媒介”の3極によって構成される，という私の命題について検討する[12]。

この命題の吟味については，佐々木毅と金泰昌編集の『公共哲学』（東京大学出版会）のシリーズが同じテーマに触れているので，随時引証しつつ説明を加えたい。

このシリーズの中で，編者の金泰昌が，公共性を空間概念としてとらえることを提唱している。金はまず次のように言う，「公共性を空間概念でとらえるのが一番現実的であり，意味があるというとらえ方が最近の議論の中でかなり出ている。しかしこの空間がすでにできて存在しているというのではなく，創っていく空間こそが大事なのでないかと思う」，と[13]。以下では，シリーズの中に登場する空間概念を紹介しつつ，私のそれとを比較しながらこのテーマについて検討したい。

普遍の極は「公」（国家，政府）でよいのか

金は，「“新しい公共性”を考えるとき，“公”と“私”だけでは足りない。“共同性”，“相互性”など絡めて考えないといけない」として，公共性の空間を3極で把握することを提唱している[14]。また金は次のようにも言う，「“公”と“私”では両者は限りなく対立する。だからなにかの媒介が必要だ」，「仮に，“公”は国家，“私”は個人とします。それが限りなく対立するとかみ合わないので，その媒介役として“共”を立てます」と。ここで金は，2点指摘する．一つは，公共性には媒介の極が必要だということ，もう一つは，“公”は国家を意味しているということである[15]。

金の場合の公共圏の構成は実体的である。“公”・“私”・“共”という3極である。“公”は国家を，“私”は個人を，“共”は“媒介役”であり，実際には社会の“中間集団”を意味している。実際彼は公共性を担う主体を例示して次のように言う，「私は“公共性”を開いていく主体は個人であり，いろんな組織であり，政府や国家であるというふうに理解するのです」[16]。ここでは，“公共性”の空間の構成要素として，“公”を代表するものとして国家や政府を考えている。私の言う普遍の極を国家や政府としているのであり，これは古くからの用語と同趣で，いささか抵抗を感じる。これでは“公”と“公共性”との違いが不鮮明となる。これに対して私は，3極で構成するのは同じであるが，“個別”・“普遍”・“媒介”の3極を対置した。これはヘーゲルの法の哲学に倣った用法である[17]。個別は個人を意味し，金と同じであるが，普遍は国家と関係するが，国家自体ではない。国家や政府をも拘束する普遍原理，たとえば憲法原理などをいう。媒介については，金が公・私を結びつける極としてこれを捉えたのは賛成するが，私の媒介には政府やある場合には立法府なども入る。なぜなら個別と普遍を統一し，個別の自己実現を図る極として媒介を考えるからである。普遍は実体的な国家とか政府とかではない。普遍原理は，国家からではなく，個人に淵源する。普遍的な原理は，個人のおかれた具体的な状況から形成されるのであり，その内容は時代や国家によっても異なる。

4．個別と普遍の統一：媒介の極

ところで問題はこれら3極の関係である。金は，「新しい公共性というのは，2極分立されたままの従来の公私観を止揚して，“公”と“私”を媒介することではないかと言うことです」と3者の関係を言う[18]。ここでは“公”は，国家の意味で使われており，その点私は同意できないが，他方で金は“公”と“私”を媒介する空間が必要だと言っている。この点では私は金に

同意できる。“私”を普遍原理と関係づけて私の自己実現を図るためには，媒介が必要だからである。たとえば金と対話して長谷川公一は次のように言う。「単に“個人”を云々するだけではなく，“中間集団”には個人を育てていくという非常に重要な役割があると思う。」[19]というとき，私はこの指摘に共感する。“中間集団”が“普遍”と“個別”との間の“媒介”となり，この媒介が「個人を育てていく」といっているからである。また金が「公共性とは，自他が相互に自律して，そこから相互媒介の方向に働く運動，過程，意識です。それは“私”の本来の有様です」[20]というとき，金は，媒介に自他関係を入れて考察していることが分る。これも重要な指摘である。媒介は単に国家と個人の間に入る関係を言うのではなく，自他関係にも媒介機能はある。たとえば“共同”とか“連帯”とかは公共圏を創造する重要なファクターであり，媒介の役割を果たしている。自他関係の中において“私”が創出されるのである。

ところでこの金の提唱との関係で，佐々木毅は「その媒介の問題ということを含めて，これはもう一度考えるべき哲学や思想の問題だと思う」といい[21]，「だからあとはヘーゲルのいう“媒介”です。Vermittlungをどのようにやっていくのかという“場”と“ロジック”というか，ダイアローグのようなものだと思うのです。」[22]。この佐々木の指摘は，媒介の空間がいかなるモメントにより構成され，いかなる機能を果たすべきか，という課題を提起している。これも媒介空間を問題とするとき考えなければならない重要な指摘となる。

また，今田が 3 極の中での個別に関する指摘として次のように言う。「“私”を前提にして“公”の可能性を見いださねばならぬ。私的行為の中に公共性の契機を見いだす理論を創り上げることが不可欠である」[23]というとき，普遍原理が個別に根拠して個別から抽出されることを言っているのであり，この点も私の構想と一致する。

以上，公共性がもつ空間構造について，最近の論説を引証しながら説明を加えた。と同時に，私の命題のもつ意味についても触れてきた。公共性の空間のより詳細な説明については学校教育と関わって後述する。しかし，公共性の空間構造と関わってもう一つ重要な指摘が金泰昌及び今田高俊によってなされているのでそれについて触れておきたい。

5．公共性と時間軸

問題の提起は金によりなされている。それは，佐々木毅・金泰昌編の『公共哲学』の中の第 7 巻で，金子勇による発題「少子高齢化と支え合う福祉社会」を承けた討論の中での金の発言である。金は「従来の公共性は，どちらかというと空間軸で語っている。しかし空間軸でいいのか，やはり時間軸が必要ではないのか。時間軸で捉えた公共性を考えるときに一つの概念としてはっきり言えることが，いわゆる世代観です」[24]。これは重要な指摘である。公共性を空間軸だけでなく，時間軸との関係で把えないと公共性の空間自体を説明できない，というのである。公共性を，存在の空間だけで把握するのではなく，創造すべき空間と考えるならば，時間軸を入れるのは当然といえる。特に学校教育と公共性について考える場合この指摘は重要である。

『公共哲学 7 』では，この金の問題提起と関係して，今田高俊が重要な指摘をしている（今田「発題Ⅲ　家族と世代から見た公共性」）。この発題の中で今田は“generativity”という用語に触れ，「E.エリクソンのいうgenerativityとは“生成する”という含意をもつから，単に世代の継承だけでなく，正確には世代生成の意味を含む概念であることに注意が必要です」といい，公共性が次の世代を新たに生成・創出していく点を強調する[25]。この点私の本稿のテーマと軌を一にしている。またその際「こうした世代間交流がなされる場合には，年長世代の若年世代に

対する配慮が前提だから，これは管理ではなく，支援につながる。この意味で世代サイクル論は，世代間関係を管理関係ではなく支援関係でなければならないという[26]。学校における指導関係について示唆を与える指摘である。

さらに今田は，「中間集団であるアソシエーションが社会の中にきちんと形成されることで，正しい意味で個人と社会の媒介が期待できる。そういう中間団体が育つことが民主主義を実現するために重要であると考えられてきた」として，中間集団であるアソシエーションがもつ媒介機能に触れ，そこに民主主義のもつ重要な機能を指摘する[27]。そして彼は，公共性とは「民主的な政治秩序の形成原理である」という。デューイを思わせる重要な指摘である。

少々長い引用となったが，ここには重要な指摘がある。公共性の空間の中では，世代間の生成関係が形成されており，この関係は管理関係から支援関係に転換されねばならない。そこでは「中間集団であるアソシエーション」が社会の中できちんと形成され，「正しい意味で個人と社会の媒介」機能を果たすべきだ，というのである。私見を付加すれば，「個人と社会の媒介機能」にとどまらず，世代間の媒介機能をもアソシエーションはもつ，と言ってよい。正しい意味でのアソシエーションは，公共圏を時間軸で見た場合決定的な役割を果たす，というのである。より敷衍して言えば，媒介の極だけでなく，3極すべてにおいて時間軸を設定して検討しないといけない。単に媒介の極の指摘にとどまらず，時間軸の中で公共圏を位置付けた点で，金泰昌の指摘は注目できる。

なお，『公共哲学』の別の巻であるが，この点と関わって福田歓一も重要な指摘をしている。彼は，「（next generationの問題を）よそにして公共哲学を考えることはできない。そこにはもちろん一番大事な問題として次のgeneration が生きる条件に対する我々の責任ということがある」，「このような中でnext generationの生きる条件に対する我々の責任をはっきりさせるためにも“公共”というものの考え方を問い詰めていくことが絶対に必要だ。公共哲学はまさにそのためにあるということは自明の前提なのである」という[28]。

福田の主張は，次世代の生きる条件を考えることは先行世代の責任だ，というのだ。飛躍するがここで「次世代の生きる条件」とは，次世代が置かれる公共圏を意味すると言ってよかろう。先行世代の公共圏のあり方が次世代の生きる公共圏に決定的な意味を持つのであり，そのことに先行世代の責任がある，というのだ。この主張は特に教育の世界においては重要な意味を持つ。教育基本法の新法にはなくなったが，旧法第10条にあった「教育は国民全体に対し直接責任を負って行われるべきものである」の規定も，以上の文脈で考えるべきだ。

以上，私の命題とする公共性について，それを構成する主要な字句について説明してきた。公共性が諸個人の自己実現を目的とする空間であり，この空間では自立と他律が相互に対立するのではなく，自立は他律を前提とし，他律もまた自立を前提としていることを指摘した。また自己実現を目的とする空間（公共性の空間）が，個別，普遍，媒介の3極で構成され，この3極が一定の条件を持つとき，自己実現は可能になることを述べた。以上は抽象的なレベルの仮説であって，その具体的な有り様を学校教育の世界に求め，以下では“学校教育と公共性”をテーマにして，そこでの自己実現のロジックを検討していきたい。

第 2 章　学校教育と公共性：個別の極

学校教育を中心に考える場合，個別の極は生徒である。集団としての生徒ではなく，生徒諸個人である。生徒はどのような存在として公共の空間に登場するのであろうか。また個別の極におかれた生徒をめぐる課題は何か，等について検討する。

1．排除と公共性

公共圏においては，個別の極に登場する人間は，すべての個人である。排除される人はいない。原則は，“すべて個人は平等である”，“人は個人として尊重される”，これが原則である。しかし，現実は違う。たとえば政治参加についてみると分る。かつては，成人男子か否か，財産・教養の有無，人種，年齢，人に扶養されるか否か，等により政治参加の権利は制限された。ここには，フォーマルな排除の原則が作用した。個別の極の有り様は時代により，地域により異なってくるのである。学校教育の場合はどうであろうか。フォーマルな制限は少なくなっているが，むしろインフォーマルな排除の原理が残るばかりでなく，強化されている。

学校教育におけるインフォーマルな排除の原理を考えると，言語能力・コミュニケーション能力・自己表現能力・他者との対話能力などの格差，自由時間の有無，心身の障がいの有無，友人など肯定的他者の有無，経済的格差，自尊感情の有無，文化的環境の欠如，等により学校教育に参加する意味がまったく違って来る。学校教育から受ける利益が異なってくる。ここにあげた条件が少ないか欠けるかにより，学校教育から逃避する生徒さえ見られる。彼らは，学校教育の場に存在する自由（権利）を意識できないでいる[29]。学校教育の場で自尊感情を傷つけられ，アイデンティティを模索できず，自己を表現できないでいる若者が増加している。教育における評価の基準が成績に傾斜し過ぎている結果，成績弱者は学校教育から実質的に排除されている。公共圏のうちの個別の場に登場していても，実際にはそこから排除されている若者が現実には多い。排除の原理が個別の極を覆っているのである。その克服が課題となる。

2．ニーズと公共性

子どもや若者が生れて以来，本格的に登場する公共圏が学校だといえよう。彼らが学校に参加するのは学習権があるからに他ならないが，それだけではない。学習以外にも人間には充足さるべきニーズがある。ニーズには，権利に翻訳されないニーズではあるが，公共的価値を持つニーズがある。愛情，思いやり，尊敬，友愛，帰属意識，尊厳などのニーズである[30]。これらのニーズなしには，人間は人間らしく成長できない。自立した成人にはなれない。しかし現在の学校にこうしたニーズ充足の実践はあるだろうか。ないとは言わないが軽視されていることは争えない。学校はそこまでする必要がない，というのが常識であろう。道徳教育が喧伝されているが，それはこうした視点からの実践ではない。個別の場に登場してくる次世代の若者は，こうしたニーズをもって公共圏に登場し，そこで成人となるのである。しかし現実はこれらのニーズが充足されないまま成人となるケースが多く見られるのであり，社会問題の発生ともなっている。ここにも若者の公共圏をめぐり貧困な環境が見られるのである。

3．差異と公共性

以上に見てきたように，個別の極に登場する若者は様々である。それぞれが差異をもって登場

してくるのである。決して一枚岩の平均的人間として登場してくるのではない。具体的な人としては，等しくあつかわれていないのである。機会的平等の権利では，彼らの人間としての成長を支援できないできた現実がある。現実の学校教育の世界で平等原理が有効に機能し得ないで来たのは，この人間が持つ差異を無視してきたからといえる。平等の権利が抽象的に過ぎた。むしろ人間の多様性を承認し，個々人の差異に敬意を払い，差異を認めた上での連帯と共生の方向に転移しないといけない。差異の権利を生かせる方向に行くことが必要ではないか[31]。個別の極に登場する若者を考える場合，この視点が求められている。

4．近代的人間観の限界と公共性

個別の極に個人を位置付けて見た場合の以上の指摘は，近代的人間観の反省から来るものである。南原の指摘する「自主自律的な人格としての人間の自由」観は，南原も言うように決して「人間共同の社会生活」における現実に適応するものではなかった[32]。近代自由主義のリベラリズムが立脚する原子論的個人主義は，「アトム的に孤立した私的な個人の無力化」という側面を持ち[33]，この弱点故に，ドイツ・日本における全体主義の攻撃に無力であった。近代的個人主義がもつこの弱点を繰り返してはならない。しかし現状を見るとき，今まで指摘してきた現代教育の弱点が，この近代個人主義の弱点を反映しているのであり，この点の克服が，公共性の世界の構築にかかっている。

5．類的存在としての個

公共圏の個別の極に登場する個人は，孤立した“個”としてではなく，デューイの言うごとく“種”として，別言すれば類的存在としての“個”として登場するのである。デューイは，近代的個人主義を，「あらゆる連合関係から孤立した個々の人間に，生得のあるいは自然の権利を付与する理論であった」といい，またそこにおける個人は「いかなる連合関係からの独立という教義へと転換された」という[34]。理念的に言えば，公共圏の個別の極に登場する人間は，個人ではあっても，このような「アトム的に孤立した私的な個人」[35]として登場するのではない。普遍と媒介の極に支えられた存在として登場するのである。

6．個別の存在目的

ここで公共圏の中における個の存在目的について触れる。個の存在目的はあくまでも自己実現である。序章で触れたように，また今田高俊や佐々木毅が触れたように，公共性の空間においては，この自己実現が基本的前提となり，目的となる。自己実現と結びつかない公共圏は公共圏ではない。では自己実現をいかに考えるか。

自己実現をどのように考えるかについては既述してきたように，A・センの「潜在能力の実現」が多くの示唆を与える。センの言う潜在能力の実現とは，“善き生”の実現である。それは“生活の善さ”（well-being）を表す用語である。メルッチの言う“存在する自由”への権利である。人が人として存在するにたる権利（well-beingへの権利）である。人間の“状態の良さ”と“機能の良さ”を実現する権利である。状態に欠陥がある場合には“差別的取り扱い”（affirmative action）を要求できる権利であるし，機能に欠陥のある場合においては人生のいかなる段階にあっても新たに機能の実現を要求し実現できる権利（生涯教育）である。いずれも“存在への権利”であり，公共圏とはこの権利を充足すべき社会的政治的空間である。

7．個別・普遍・媒介の関係

個別の極が公共圏においてもつ意味を以上のように考えた場合，他の二つの極との関係はどのようになるか。この点について考えてみたい。

まず第1に個別の極は普遍の極を必要とする，ということである。「公衆（public）は国家を必要とする」（デューイ）のである。この点については，デューイに借りてすでにその過程を述べたのでそれを参考にしてほしい[36]。この過程を一般的に言えば，普遍の極がないとき，人は互いに相対立し，市民社会内部で解決できない問題が派生する。人間の中には社会的弱者がいるし，社会内部では解決できない社会問題が発生する。それらの問題を解決すべく人は普遍的力を必要とする。これが普遍の極を必要とする背景である。普遍の極は多くの場合国法として現れるが，国法といえども政党その他社会的勢力により左右される。それを押さえるため，普遍の極と言うべき憲法および立憲主義が登場し，政府，立法府の動きをも統制する機能を持つにいたった。ここに実体としての普遍が現出した。しかしなお，それでも足らず，憲法原理をも拘束する普遍原理が追求されてきている現実がある（憲法判例，国際法，人権宣言，条約，国際連合）。

こうした動きを学校教育の場で考えると，普遍原理は戦争直後教育基本法に現れた。教基法は戦前・戦中の日本国民がおかれた状況を前提として生れた。つまり個別の極に登場する人間が前提となり，そのおかれた状況を克服するために生れたのである。普遍の極は，個別の極が置かれた具体的状況を前提としてのみ生み出される。

第2に，媒介の極についてである。普遍の極に現れる原理・原則は，それ自体としては，個別の極の具体的問題を解決する実行力をもたない。個別具体的な争いについては司法府を介して一定の力を持つが，それとて個々のケースに限られる。普遍の極のもつ意義は，個別と普遍の極を統一して，個別の極の人間の自己実現を図るところにある。これら二つの極を統一する媒介が必要となる。媒介は個別の極のかかえる問題状況と普遍原理とに応じて様々な形態をとり，一義的に決まるわけではない。媒介の極の担い手は，政府機関がそうであり，公務員制度，地方自治体，公共企業体，市民的・文化的諸施設，中間団体，NPO組織，隣人（肯定的他者），家族等多様である。また各種の国法すらも媒介機能を果たしている。媒介の極は，およそここに挙げた以上のあらゆる組織が関係してくるが，それも個別の極に登場する人間の抱える課題により決まってくる。教育に関係するもので言えば，文科省，教育委員会，学校，文化施設などをすぐイメージするが，既述したように，個別の極に登場する人間が現在かかえる問題はあまりに多様で，深刻である。従ってそこから生み出される普遍原理にしても，媒介のありようにしても多様であり，ここに実証研究が必要となる由縁がある。

第3章　学校教育と公共性：普遍の極

1．教育基本法と公共性

学校教育の場合，普遍の極に位置づくものを例示すれば，憲法・教育基本法が考えられる。憲法や教育基本法に反する行為や実践は違法となる。その意味で教基法は公共的価値を有するし，強行性をもつ。ではそこに定めてある価値はどのような性格の価値であろうか。また普遍の極に

は教基法以外にも，公共的価値や非公共的価値があるのではないか。それはなにか。そうしたことについて検討してみたい。

私はかつて教基法を論ずる際に，井上達夫に倣って，人格構成価値と人格完成価値との区分により教基法の価値を吟味したことがある[37]。人間が自らの人格を形成するばあい，その条件がなければ自らの人格を構成できない価値があり，それが人格構成価値であり，教基法はそうした条件を定めたのではないかと論じた。教基法の規定を見るとき，それらは人間の人格内容そのものを具体的に定めたものではない。そこに定めた条件なしには人格形成をできないそうした条件となる原理を定めている。それに対して価値自由の世界があり，それが人格完成価値で，それらの価値は，法律といえども規制できない人間自由の世界の価値である。そして，教基法が定めているのは，このうちの人格構成価値であり，人格完成価値ではないのではないかと論じた。

人間個々人の世界観や人生観は価値自由の世界に属し，法律といえども介入すべきではない。しかし，ほんとにしかく容易に峻別できるのであろうか。価値自由に属するからといって人格完成価値を学校教育から放逐してしまってよいのであろうか。現在の学校教育の無力化は，人格完成価値についての自由な討論を学校から放逐していることと関係していないであろうか。またこれらの価値と「善き生」との関係をいかに考えたらいいのであろうか。こうした問題関心から，再度教基法と普遍の極との関係を検討してみたいのである。

教基法のもつ価値：人格構成価値

教基法（旧法）の規定を普遍原理と関係させて見てみよう。まず各条文の見出しとその中核的内容を挙げてみると以下のようになる。

> 教基法制定の目的（前文），教育の目的（１条），教育の方針（目的実現に必要な条件，２条），平等原理（機会均等，３条），９年制義務教育（４条），男女共学（５条），学校教育（学校＝公の性質，教員＝全体の奉仕者，６条），教育の政治的・宗教的中立（７・８条），行政の国民への直接責任，不当な支配の排除（９条）

これらは，いずれも学校教育の制度的価値といえるものである。学校制度をいかに形成するかという公共的価値である。その意味で学校教育制度の普遍の極を構成する価値である。これらの価値に違反する学校制度は認められない。これに違反する制度は，人格の形成に貢献しないのみか，悪しき影響を与えることを歴史的経験が教えている。だからこれらの諸原理は制度的価値であると同時に，普遍の極をなしている。

各条文の見出しではなく条文の内容を見て見よう。たとえば第１条の教育の目的規定を見よう。そこには次のような目的が書かれている。

> 人格の完成をめざし，平和的な国家社会の形成者，真理と正義を愛する人間，個人の価値を尊ぶ人間，勤労と責任を重んじる人間，自主的精神に満ちた人間，自他の敬愛と協力を図る人間の育成

これらは制度的価値ではない。新しい制度が実現すべき人格そのものの目標を表している。これらは人格にまつわる価値であり，それが公共性を持っているのである。ここにある人格観に

反する人格の形成は不法となる。ここには育てるべき新しい人間像そのものが謳われている。過去の反省の上に立って，完成さるべき人格そのもののありようを規定しているのである。とはいえこれらの価値は世界観や人生観など個人的な人格完成価値とは異なる。新しい民主的な社会（デューイのいう一般的社会的民主主義）の担い手となる人間像を描いた価値である[38]。また，これらの価値は「人間の社会関係を可能ならしめる価値」であり，「共同関係が破壊されず個人の存在が脅かされないための価値」，つまり南原の言う「正義」価値であり，社会的価値である[39]。井上達夫の言葉で言えば「人間存在の可能条件に関わる価値」である[40]。従って価値自由の世界に属する人格完成価値とは異なる。人格完成価値の実現の前提となる諸価値であり，その意味でやはり人格構成価値に属するといえよう。

2．人格構成価値と人格完成価値

先に掲げた教基法第１条の教育の目的規定の中の人間像は，我々が考える日常的で具体的な人間像ではない。抽象的である。「真理と正義を愛する人間」といっても，何が真理であり，何が正義かは直ちに分るわけではない。「勤労と責任」といっても勤労とか責任の内容がなにかは個人や場合により違う。抽象的すぎるが故に各個人にとっては，自ら求むべき人格像とは離れている。つまり人格完成価値ではないから具体性にかける。おまえの教育目標はなにかと聞かれ，ここに挙げた目標を言っても，なにか空虚感・無力感を覚える。だから，教師が子どもや若者からどんな人間になったらいいかと聞かれた場合，より具体的な目標を提示できる力がないといけない。それが人格完成価値である。具体的な価値と関係するのである。

ところが，人格完成価値の世界は価値自由であるから，その価値を避けて，本人に任せる，という姿勢が学校にはあった。後継世代は，自らの人格完成価値の追究に関心を持つ。しかし教科書にはその記述はない。教科書以外の多くの本にはそうした記述はある。また成人同士の会話の中にもその世界はある。しかしそうした世界から子どもや高校生は遠い。ここに今日の学校教育の無力さがある。人格完成価値についてもっと議論されていいと思う。それは自由な議論であるが，その議論は，先に引用した人格構成価値とくに正義に反するものであってはならない。だから価値自由であっても一定の限界がある。それは歴史の教訓から出たものであり，今に生きる人間の知恵である。人格構成価値と人格完成価値とが相まって，一つの現実性を持つ統一した人格が形成されるのである。

人格完成価値とは

以前の論考で，私は人格完成価値は教基法には規定されていないし，また法律で規定すべきではないと言った。したがって教基法には，人格完成価値の規定はない。では人格完成価値は学校教育の世界では実践の対象にならないのであろうか。私は先に個別の極を論じた際に，個別の極の目標は「自己実現」であり，自己実現とは「善き生」の追究であるといった。「善き生」の内容は個々人によって違うが，すべての人間にとって普遍的課題であり，従って「善き生」の内容はともかく，「善き生」という課題自体は普遍の極に位置づくことになる。「善き生」の追究が，「個人の価値を尊重し」「自主的精神に充ちた」国民の育成という教基法の目的規定の内容をなしているともいえよう。

人格完成価値は，個人の創造を支える価値であり，個性を創造する価値と言ってよい。そして個性の創造が人間社会を豊かにする。人格完成は，自己実現を意味する。自己実現こそが，

公共性の空間における個々の人間の課題である。では，この自己実現をいかに解釈したらいいか。私は，センに倣って，自己実現を善き生（well-being）の追究であり，「機能と潜在能力」の実現，「基本的な潜在能力の実現」にあると考える。この点について再度考えてみたい。

3．“善き生”と学校教育

A・センの善き生（well-being）：機能と潜在能力

センの場合，機能は，人間の「・・・である」という状態と「・・・ができる」という能力の二つのことを意味し，「人の存在は機能によって構成されている」。そして個人が達成していることは「機能のベクトルとして現れる」という[41]。これに対して潜在能力（capability）は，「機能の組み合わせ」を意味し，それも「ある個人が選択可能な機能の組み合わせ」をいい，それは「いかなる生活を選択できるかという個人の自由を表す」[42]。従って，潜在能力とは「ある人が幾通りかの生きかた（機能のくみあわせ）の中から選択できる自由」を意味する[43]。別の言い方をすれば人間の可能性とは，「基本財を基礎的な潜在能力に変換すること」であり，「変換する自由」を意味する。ここで基本財とは，センによれば「所得と富，基本的自由，異動と選択の自由，仕事と責任ある地位」などをいう。そして，これらの基本財があっても，それを「潜在能力に変換する」力がなければ基本財は意味をなさない。つまり基本財があっても，潜在能力を持たなければ，人間は「善き生」を創造できないし，自由な存在にはなれないのである。自由との関連で言えば，潜在能力とは「価値ある機能を達成する自由を反映したもの」であり，「実質的な自由を反映したもの」である[44]。機能と潜在能力の形成こそが自己実現（教育）の課題となり，「善き生」の目標であり，自由の前提となるのである。

学校教育と“善き生”（well-being）

これを学校教育との関連で考えてみたい。基本財は教育内容である。学校では，個々の教育内容を知り，理解することが求められる。しかし知ったからといってそれが機能に転換するわけではない。温度や水や土壌について個々に知ったからといって，野菜を作れるわけではない。実際につくってみないといけない。栽培できて初めて個々の機能が身につくのである。農業をやろうと思えば，水をコントロールでき，温度管理が出來，土壌を創り，害虫や病気を予防でき，更には特定の時期に播種・収穫し，市場との交渉が出來，販売し，収益を確保しないといけない。これら個々の機能の集合が潜在能力を形成する。一定の潜在能力はさらに新たな機能を必要とし，それがまた潜在能力を高め，地域社会の生活に参加でき，自らの家族の生活も確保できる。こうした過程と機能の蓄積が人間の自由を高める。潜在能力は，基本財や機能を自由に変換する力である。この過程のどこかが麻痺すると自由を損なうことになる。潜在能力の形成は，教育の普遍的課題であり，普遍の極の内容をなすものと考える。

現在の学校教育では基本財（教育内容）を知ることは重視されるが，それを機能や潜在能力にまで高めることはしない。高校教育で言えば，機能の集積でもある専門教育の地位は一貫して低く抑えられてきた。普通教育の成績の高さが人間の力の指標とされてきた。実際の生活をよく観察すると，人間生活の質の良さは，その生活が必要とする機能と潜在能力とで図られる。普通教育の内容は機能の構成要素ではあっても，機能そのものではない。学校での基本財とされているものが，現実の生活（諸機能の集合）と関係を持たなかったり，関係を教えられなかったならば，基本財は現実の力（機能・潜在能力）に転換しない。“これはなんのやくにたつの”

と生徒に聞かれた場合，教師はそれに応えられなければならない。もちろん潜在能力は学校教育だけではできない。教育のネットワークを社会や地域に広げ，そことの連携を模索することで可能になる。それは，先行世代全体の後継世代に対する責任である。それはあらゆる産業領域でおこなわれなければならない。しかしそうした努力がなされているケースは少ない。社会には各種の職業や産業がある。職業や産業はそれぞれそれ自体が必要とする機能や潜在能力を持っている。そうした機能や潜在能力に貴賤や格差があるわけではない。自分が必要とする機能や潜在能力が何か，を知ることが教育の重要な課題であり，それに応えることが教師や親，社会人の使命である。

人格構成価値と人格完成価値との結合

先に見た人格構成価値は，具体化され，現実の学校教育の教育目標に転化する。この具体化の過程では，人格構成価値は人格完成価値と必ずどこかで関係を持つ。教基法第１条に示された人格構成価値は具体化され，学校の世界で個別の人格完成価値と結びつく。学校教育目標は，教基法の理念の具体化である。それが各教師の実践により個々の生徒の人格完成価値と結びつく。ここで言いたいことは，教基法前文，１条，２条の教育目的・目標は，普遍原理であるが，それはそのままにとどまらないで，より具体的な教育目標に転化し，ここに教育目標の空間的・地域的重層構造ができるということである。普遍原理は中央レベルにとどまることなく，地域的に，更には学校レベルで翻訳され，そこで具体的な人格完成価値と結びつくということである。人格構成価値と人格完成価値は別々に存在するのではなく，相互に関係し合って，一人の人間を創造するのである。だから教育の自由，教育実践の自由が必要になる。しかしこの具体化の過程は，個別の地域・学校において実証され，検証されねばならない。

さらに検討さるべきは，抽象的普遍についてである。普遍を表す用語は，同じ用語であっても，時代や場所によってまったく異なった意味を持つ。たとえば「平等」原理は，センにおいては，機会が均等に与えられていればよい，という原理ではない。彼においては，それは，「潜在能力の取得において平等である」ことを意味し，そのため不利な人を優遇する処置が平等となる。彼は言う「潜在能力における明白な不平等を取り除くことによって，真の平等を考えなければならない」と[45]。抽象的な普遍原理は，学校という身近な生活において具体的普遍に転化し，「善き生」（自己実現）と結びつくのである。この点についてさらに検討してみたい。

４．普遍原理の抽象性と現実性：J・デューイの場合

デューイは，普遍原理は「共同社会的生活（community life）から切り離されたとき，それらは“絶望的な抽象物”になる」という。たとえば「平等」は，「共同社会的生活」から切り離されたとき，「事実に反した実現不可能な機械的同一化の信条となる」という。抽象物としての「自由」は，「社会的紐帯からの独立と考えられ，社会は解体し，無秩序化する」。「友愛」は，「民主主義を個人主義と同一化する世界にあっては，無視され，感傷物に貶められる」。

普遍原理は，デューイのいう一般的社会的民主主義（共同社会的民主主義）と結合してこそ意味を持つのである。上記の例で言うと，平等は共同社会的民主主義と結合するとき，「社会的成果の配分を，その人の必要と活用する能力とに応じて配分する」ことを意味し，自由は「多様な連合関係の下における諸個人の潜在的能力の開放と実現を確保する」のであり，友愛は，「連合関係から生ずる福祉（well-being）を評価する」ことを意味する[46]。このように，教基法の普遍

原理も，時代や対象や場合によってその内容が明らかにされ，具体化してこそ個々の人格完成価値と結びつくのである。普遍原理は，共同社会的民主主義と結合してこそ，その意味を獲得するのである。普遍の極と民主主義原理との結合が必要とある。

「公共の精神」について

教基法の示す教育の目的・目標についてさらに考えなければならない問題がある。新・教基法の前文と第2条には，新たに「公共の精神をたっとび」という抽象的文言が入った。これも普遍の極を形式的には意味する。これを戦中のように公民意識の育成と見て取ることもできよう。しかし，その必要はない。この理解は，共同社会的民主主義のなかった時代の思考様式に他ならない。現在は条件が異なる。日本国憲法という新しい条件のもとで考えなければならない。課題は，学校という公共圏にあって，教師がpublic spiritをいかに考えるかである。私はかつてこれを，「自立と共同の精神」である，といったことがある[47]。教育における個人権論の再構築と，共同（体）論の再構築との統一が必要と考えたからである。公共性論の中心的課題がここにあると考える。教育人権論のもつどこかひ弱さ（価値自由論）を克服し，それを公共性論と結びつけたいがためである。

第4章　学校教育と公共性：媒介の極

1．生徒がつくる媒介空間

本稿では，生徒個人は個別の極に位置している。しかし生徒は複数で存在しているのであり，この複数性が生徒個人の自己実現の媒介の極をなしている。生徒は自他関係の中で，大人へと成長する。つまり自他関係の内容が，生徒の自立（律）に影響を与える。ここでは生徒同士の自他関係を取り出し，それを生徒の自己実現の媒介空間として位置付け，そのありようについて検討したい。

（1）生徒の主体的条件の形成

自己意識の形成

子どもが大人へと成長する過程においては，モノとの対話，ヒトとの対話，ワタシとの対話を必要とする。人間は社会的関連で他者（ヒト）と接触し，自然的関連でモノと接触する。人間は，ヒトやモノとの対話のネットワークが多ければ多いほど，また対話の内容が意味を持つものであればあるほど成長する。つまりワタシとの対話が豊かになり，自分はなにか，何をなすべきか，を深めることができ，自己意識がはっきりしてくる。ヒトとの対話は何も具体的なヒトとの対話でなくてもよい。論文や本，新聞・雑誌を通してその著者との対話も可能である。モノとの対話も具体的なものでなくてもよい。モノの世界を描いた活字媒体や映像媒体，更には人を通しても可能である。こうした接触点の多さ，多様さを通して人は自らの関心を育てることができる。関心は自己意識形成の出発点である。生徒同士の間に接触点が広がり，関心が共有されることにより，生徒間の媒介空間の形成を可能にする[48]。

人格完成価値の形成：潜在能力の形成

人は誰でも“善き生”を望む。望まない人はいない。ここに言う“善き生”とは道徳的意味のそれではない。生活の質の善さである。センの言う“well being”である。また西田幾多郎の言う「真の自己を知る」ということである[49]。前述した人格完成価値の中身である。人間諸個人にとって何が“善き生”かは価値自由の世界であり，自らが決める世界である。人は何が善き生かをアドバイスはできるが，強制できない。特に青年前期においては，何が自分にとって善き生かを究めることは不可避の課題である。しかし善き生を求めるための条件は，現在の学校教育においては不十分である。自由主義や個人主義の強い世界は，価値自由の世界であり，互いの価値観に入ることを避ける。学校では特にこの傾向が強い。

ところで善き生（人生目的）を究めるためには，そのための条件が必要である。青年前期においてその条件として考えることができるのは，センの言う潜在能力（capability）だということは既述した。潜在能力は，センのいう機能の組み合わせであり，「どのような生活を選択できるかという個人の“自由”を表している」[50]。センは福祉（well being）と機能と潜在能力の関係を次のように言う。「もし“達成された機能”が人の福祉を構成しているとすると，潜在能力（即ちある個人が選択可能な機能のすべての組み合わせ）は，福祉を達成するための自由（あるいは機会）を構成している」と。つまり機能は福祉（善き生）の構成要素であり，機能のすべての組み合わせである潜在能力（capability）は福祉を達成するための自由を意味しているというのだ。善き生の達成は各人のめざすcapabilityの獲得に依存するというのだ。

とはいえ現在生徒や学校が目指す目標は，財や所得や効用であり，競争に打ち勝つための知識の修得である。知識は，「・・・ができる」という意味での機能ではなく，機能獲得の前提となる基本財のようなものである。現在の学校や若者にはこうした基本財を自由に変換する能力や機会がない。知識が機能ないし潜在能力になっていない。知識が現実世界から分離され，普通教育に限定され，現実世界との接点がないこともその一因である。財や所得は福祉の手段であって，福祉そのものではない。機能そのものを学校で教えることは可能である。どのような機能の組み合わせが福祉につながるかは，生徒その人によって考えなければならないし，生徒同士のコミュニケーションによる。ここに公共性の空間ができるし，生徒は互いに媒介の極をなすことができるのである。

原子論的個人主義の克服

私は『教育と公共性・6』で北星余市高校における学校の公共性に棹さす3つのグループ（集団的無秩序グループ，強者による支配グループ，私化・アトム化グループ）について述べた[51]。彼等は自立と共同の原理とは反対の原理で行動した。また原子論的個人主義をベースとするリベラリズムも公共性（特に共同性）には否定的に機能する。私はかねてリベラリズムと公共性との関連について考え，この点で井上達夫の所論に注目してきた。戦闘的リベラリズムを自認する井上の『他者への自由』『現代の貧困』はこの点と関わって参考となる。井上はM・サンデルらの共同体論を批判し，リベラリズムを擁護してきたが，決してコミュニタリアンの共同体論を全面否定しているわけではない。彼は一方で「リベラリズムが立脚する原子論的個人主義は共同体的紐帯を腐食させることにより，個人のアノミー化，アパシー化を不可避的にもたらす」，としてかかる個人主義のもつ危険性を指摘する。そして他方でサンデルらの「共同体論は・・・決して個人の自由に敵意を抱くものではない。むしろ個人の主体的自由の回復・強化を目指し，

そのための条件として共同体を捉えている」という[52]。井上は『他者への自由』の副題を「公共性の哲学としてのリベラリズム」と銘打っていることからも，自立と共同を核とする公共性を重視していることが分る（戦闘的自由主義者とコミュニタリアンの共同・共存)。生徒集団のあり方を公共性の媒介空間として位置づける筆者の視点からしても，生徒個人のもつ原子論的個人主義は克服の対象となる。しかしその克服は公共性の空間なしには難しい。

（2）自他関係の形成と条件

他者の存在の不可欠性

学校における生徒の活動は大きく二つに分かれる．一つは「あるものを学ぶ」という認知的活動である。他の一つは，他者との接触活動である。この活動を通して生徒は公共的能力を培う。人間は「一者が他者を，他者が一者を自らの内に包含する存在」である[53]。人間は他者を失うことを怖れる。単独で存在することはできない。他者を顧慮し他者の同意を得ようとする存在である。感性・感情を分かち合い，共感することのできる存在である。人は他者関係を通して，愛情，思いやり，尊敬，友愛，帰属心，支援等の人間的な性向を培う。こうした活動は認知的活動では得られない。こうした活動を欠いては，人は自立した大人になれない。

また人は他者との接触を通して，善き生（well-being）とは何かの情報をうる。well-beingの世界は複数性・多様性の世界である。しかし，その多様性を知る機会は青年前期においては限られている。成人の世界とのコミュニケーション・ネットワークが狭いが故に，若い世代は自らの人生目標を持てないでいる。また先行世代は善き生の構想についての情報を後継世代に伝える機会や力量を持てないでいる。先行世代と後継世代との交流の狭さが，後継世代内部での善き生の構想の交流を貧しくしている。

善き生の構想は，他者との接触だけではなく，認知的活動の世界を含む。well-beingの構成要素である機能及び潜在能力はモノとの対話を不可欠とするが，この対話の多くはヒトとの対話を通して可能になる。自らが生涯を通して対象とするモノの世界を決めるのは，多くの場合青年前期から始まる。そこでは認知的学習活動と他者との接触活動との統一が必要となる。生徒同士の活動の交流及び彼らと先行世代との交流が不可欠である。若者は，この活動を通して自らの人生観を培うことになる。

反省的判断力の形成

生徒は他者との接触活動を通して人生観を形成すると同時に，自らが属する集団の秩序をも形成する。公共知・公共的能力の形成である。ところで人は，「一者の中に他者を」どのようにして形成するのだろうか。また集団の内部対立や個人のもつ「主観的制限」「動物的被制約性」をどう克服し，他者関係を平和裡に形成するにはどうしたらいいのか[54]。これは優れて公共的能力の形成と関係してくる問題だ。

この問題についてはカントの『判断力批判』40章の「普通の人間悟性の格律」（反省的判断力の格律）が参考となる。この格律は，（1）自分自身で考える，（2）他者の立場において考える（拡張した考え方の確立)，（3）常に自分自身と一致して考える（首尾一貫した考え方の格律）というプロセスを経る[55]。これは技術知や専門知とは違い，“他者の立場への自己投企”によって得られる判断の媒介的性格である[56]。他人の感情や欲求と共同して初めて到達できる判断であり，他者を顧慮し，“私的立場”を乗り越えられる媒介的性格を持つ。技術知・専門知は，

普遍による特殊の包摂という性格を持つが，判断は特殊から普遍を模索し，見いだす能力である。この能力によって人は，特殊の世界から普遍の世界を見いだし，世界に統一をもたらし，合意形成の公共圏を作り出すことを可能にする。

特殊の中から普遍的立場を見いだすこうした判断力の形成は，特に青年前期から本格的に始まる。知念はそのため，他者巡回，美的判断，趣味判断等の力の形成が不可欠だという[57]。これは世界観の形成とも関係する。公共性の空間を作るための不可欠の世界である。

（3）生徒の生活空間と条件

排除のない世界：存在への権利

公共性の空間の条件の一つとして，人と人の間の非対称性をなくすることを挙げることができよう。教育の世界においてはつり合いを欠いた非対称性の世界が多い。言語能力の差，自由時間の有無，心身の障害，経済的格差，家庭の文化的格差などは，教育に必要な基礎的資源配分における格差を表している。これらはセンの言う“機能”それも“状態”における格差を表している。これらの格差は，生徒の自尊感情を損ない，アイデンティティの模索や，自己表現力を弱める。また自己の人格を認める肯定的他者の獲得に障害になってさえいる。彼らは見捨てられた存在，排除された存在であるともいえる。存在への肯定が少ないか，ない存在といえる。自己が肯定されること，存在への権利が必要となる由縁である。A・メルッチは自由の問題が，“所有の自由”から“存在の自由”に転換し，“平等への権利”が“差異への権利”に転換したという。存在そのものが無視され，差異そのものが無視されることへの抗議である。この変化を今田は「多様性を認め，個々人の差異に対して敬意をもつことこそが連帯と共生の新たな定義へと向かう第一歩である」という[58]。生徒の生活空間に排除の論理が支配しないよう要求される。

複数性の世界

公共性の空間（媒介空間）は，複数性・多様性の空間である。多様で複数のパースペクティブが交錯する空間である。多様な人生観・世界観が交流し合う世界である。これを欠く世界が，戦中の日本にはあった。社会が培ってきた多様な見通し（outlooks），関心（interests），信条（beliefs），欲求（desires）等に生徒はふれあわなければならない。多様な関心の共有と関心相互の接触点の拡大とが，青年前期においては必要である[59]。デューイの言うように，人間は共同社会の成員として生れるのではない[60]。教育や公共空間の中で初めて成員となれるのだ。持って生れた有機的能力を人間的力に変換する空間を学校はもたないといけない。そのためにはパースペクティブ（人生観・世界観）の複数性が生徒空間を覆う必要がある。

公共性と正義

個人人格の自由の実現は，それにふさわしい政治的社会的価値と結合しないと不可能である。人格の自由の確認だけでは，人格の実現はできない。人格の実現を可能ならしめる社会関係があるはずである。人間同士の共同関係が破壊されず，個人の存在が脅かされないための社会的政治的価値が必要となる。センの“潜在能力の取得における平等”などもこれに属する。社会および世界の平和（暴力の否定）や“個人の尊厳”もそうだ。それらの中心に正義価値が位置づく。正義とは，人間の社会関係を可能ならしめる価値である。正義が損なわれるとき，人格は危機におかれる。“正義により制約された善き生”が課題とされるのである[61]。高校生活に

おける生徒の相互関係においても，正義価値が追究され，生徒集団の秩序と生徒相互間の関係がそれによって貫かれることが重要となる。正義価値は生徒間の媒介機能を果たす重要なモメントである。

2．教師の創る媒介空間

教師の知は，専門知と公共知とにより構成される．専門知は学習指導に関わる知であり，公共知は学校という組織をつくるのに必要な知である。専門知は主として教育課程の組織化に必要な知であり，公共知は，生徒や他の教師，社会や教育行政機関との間における組織化の過程において必要となる知である。教師は専門知と公共知を形成することにより生徒に対する媒介機能を果たす。

（1）専門知の形成

これは教育課程の編成と学習指導において必要とされる知である。教育課程は，文科省の創る学習指導要領を基準として，それを地方単位に翻訳・再編し，学校レベルで具体的な教育課程として創造される。生徒に適用される教育課程の編成はあくまでも学校の課題である。生徒は，学校や学習指導要領のために存在するのではない。学校や学習指導要領が生徒のために存在するのであり，学校教育においてはあくまでも生徒が中心となる。したがって教育課程は，生徒のあり方や，学校や地域によって異なる。生徒や生徒集団がもつ独自の特徴や構成に応じて教育課程が作成されねばならない。従って，学習指導要領自体の中には，高校では特に多様な選択肢がおかれている。高校では，普通教育だけではなく専門教育が入ってくる。生徒の志向も多様な進路に分化してくる。普通教育だけをしていればすむという時代ではない。生徒の多様な進路に応じた選択肢が教育課程の中になければならない。これを創造することは容易ではない．最近では学校が独自に設定する科目すら入ってくる。試行錯誤や学校相互の交流が必要であるし，教育的実験が必要となる。教師はそのことに忠実であることを要する。高校毎に教育課程は異なった内容をもつのが通常であろう。

教育課程の内容は学校により異なるが，高校では「学校教育の重点目標」「教育課程編成の方針」「指導上の経営方針」「指導上の重点事項」「科目編成」「学校設定科目」「授業時間表」「特別活動」などきわめて多様な内容が要求される。しかもこうした作業には，生徒の実態把握が前提となる。そこでは生徒の差異や存在が教育課程に反映されなければならないし，大学進学だけを重視する普通教育偏重の画一的編成になってもならない。他方，現代社会や科学・技術が必要としている基礎基本は何か，更には産業や科学技術が高校レベルにおいて要求する専門知は何か，を見通す力が必要である。このような問いかけは，日常的に生徒から発せられる問いである。しかし，かかる探究作業が現在では文科省の教科調査官にゆだねられており，地方レベルや学校レベルで行われていないところに問題がある。教育課程の編成及び学習指導要領の作成は，仮説と検証を必要とする実証科学に属する。この作業が，広く県単位や地方・学校単位で行われることが教育の進歩を促すことになる。教師はそのための媒介役である。

（2）公共知の形成

教師は，生徒を組織し，学校を組織し，社会と連携し，教育共同体を形成することでその媒介機能を果たさなければならない。それに必要な知が公共知である。

生徒との関係で必要な媒介機能

学校は，生徒との関係で，「個人の尊厳を重んじ，真理と正義を希求し，公共の精神を貴び，豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期す」（教育基本法•前文）ことを求められている。これが普遍の極である。しかし，個別の極である生徒は，この普遍の極とはおよそ隔たった存在である。抽象的に言えば，この較差を埋める仕事が媒介役としての教師に課せられている。

そのために，まず教師は生徒に対して肯定的他者としての振る舞いを求められる。生徒の中には部分的であるにせよ教師不信がある。他者（生徒）を肯定的に認め，自らも他者により肯定的に認められて，初めてそこに共通感覚が形成され，社会的連帯性が生まれ，自由の意識が形成される。こうした相互関係がつくられねばならぬ。教師の自己意識は，他の自己意識に対して存在することによってのみ存在することができる。生徒との関係で教師にまず要求される媒介機能は，肯定的他者としての存在であり，このことが生徒の自己実現を支援することになる。

生徒と教師との関係で次に要求される媒介機能は，第 3 章の（1）生徒の主体的条件，及び（2）自他関係の形成，で述べた生徒自らの課題と関係する。そこでは，生徒の自己意識の形成，“善き生”の追究，原子論的個人主義の克服，自他関係の形成，反省的判断力の形成などが生徒に要求されることを述べた。これらの課題は，生徒同士の公共空間だけではなく，教師と生徒との公共空間でも追究されなければならない。そこでは，教師は生徒の自己実現のための支援者として媒介機能を果たさなければならない。旧・教育基本法では，教員は「全体の奉仕者である」とする規定があったが，新法ではこの規定はなくなった。しかしその精神は生きている。「全体の」ということは，教育の場から排除される人はいない，ということである。個々の生徒が上述の課題を達成できるよう，教師はすべての生徒の支援者になることで，その媒介機能を果たさなければならない。

福田歓一は，公共の世界が重層的に創られていることに触れ，その中で「共同に問題を処理するという経験を作り出していくことを通じて人間の中の高次の能力を作り出す。まさにコミュニケーションを通じて新しいイメージをつくり，その活動に入っていく能力（認識能力と実践能力）をつくり出す。そういうことの中でフューチャー・ジェネレーションの精神的な自立という目標が生かされていく」[62]と述べている。この福田の指摘は，教師の媒介的機能を象徴的に述べたものといえる。

教師同士の関係で必要な媒介機能

教師は，学校の教育目標を実現するため，分業と協業（管理活動を含めて）の組織を作る。自ら分担する仕事（授業活動）をするだけでなく，教育活動の統一を図るため，共同してことに当たるほか，この共同活動を組織するための管理活動にも従事する．管理活動の最終責任は校長にあるが，管理活動も分業化される。こうして学校には教師により構成される委員会組織が多数作られる。これらの委員会活動は教育問題や課題の解決に当たるが，生徒との関係で出てくる課題は何か，課題の関心が共有されているか，課題解決の方策が鮮明にされているか，等によってその成否は異なってくる。教師間の協業形態のあり方，課題意識や関心の共有による教師間の協働が，生徒の自己実現のための媒介機能を果たすのである。

社会との関係で必要な媒介機能

学校の教育活動をするには，保護者だけではなく，社会の組織や団体，機関との協力が不可欠で

あるし，実際にこの連携はその規模には違いがあるが広く行われている。生徒を対象とする教育活動が多様になり，高度化すればするほど，この社会との連携は深まる。そこでは学校が単独の施設としてではなく，社会組織との共同のassociationとして機能するようになる。あるいはcommunityの中の学校として教育実践の質をたかめることが可能になる。教師はこうしたassociationないしは communityの中の成員として生徒の自己実現に向けての媒介者になることができる。

行政機関との関係で必要な媒介機能

教育委員会等の行政機関は，単独では学校を管理することはできない。機関の協働者をつくることにより学校教育を支援し，指導しているのが現実の姿である。協働者は多くの場合，校長会であり教頭会である。校長会の部会の中には（高校の場合），普通学科や専門学科別の部会のほか，教科別部会や問題別部会，調査部会などがあり，校長はこのどこかの部会に属し，独自の活動や教育委員会との共同作業をしている。校長や教頭その他の管理的教師は，こうした行政参加を通して学校教育の課題解決に努めている。

このほか校長会や教育委員会が主宰して，教師を対象とした教科別・課題別の研修組織があり，この組織化に多くの指導的教師が参加している。こうした活動は地方自治が尊重され，教育委員会の自立性が保証されているところでは，積極的・生産的機能を発揮している。

教師は経験を深め，学校の管理活動に参加する過程で，行政活動の主要な部分に参加し，行政的機能をも発揮できる（指導主事もその一例)。この場合でも重要なことは，行政及び行政参加する教師が，生徒の現実のニーズに敏感でなければならないということである。ここにおいても行政があって生徒が存在するのではない。生徒があって行政が存在するのである。教師は行政の質を高めることにより，生徒の自己実現を促進する媒介機能を発揮できる。

3．学校がつくる媒介空間

今まで述べてきたことをここでまとめておこう．学校とはいかなる公共空間かというテーマについてである。以下その要点のみを述べる。

① 学校は，個別と普遍の統一により生徒の自己実現を可能にする空間である。
② 学校はすべての生徒に公開された空間であり，排除のない空間でなければならない。
③ 学校は，悟性知と公共知により構成された知の空間である。
④ 学校は，善き生（wellbeing）を追究するため，必要な多様な機能により構成された空間である。
⑤ 学校は，生徒の自立と協働をともに可能にする空間であり，“私と私たちの意識”が統一された空間である。
⑥ 学校は，社会と連携するassociationとして存在し，更には社会と連帯するcommunityにまで発展できる存在である。
⑦ 学校は人間の可能性についての関心を共有する共同体であり，そのための多様な接触点により結ばれた共同体である。
⑧ 学校は文化の共同体であり，特に美的意識によって啓発された共同体である。
⑨ 学校は，人間世界における世代間継受と創造を可能にする存在である。
⑩ 学校は，正義感覚によって貫かれた社会的共同的空間である。

4．ローカルガバメントがつくる媒介空間

教育行政の媒介性について吉富重夫の所論と合わせて考えてみたい[63]。

吉冨は「行政を行政として成り立たしめるものは，・・・その事務の公共性，事務処理行為のもつ公共性である」という。そして「行政の管理・技術が行政たるのではない。これらの要素を行政たらしめるのは公共性の概念だ」という。吉冨は，国家作用を含めて行政の特異性を「統制・支配・強制などに求めるべきではない。国家・社会なる全体社会の形成・維持・発展なる点にみい出さるべきである」，という[64]。

以上の所論に吉冨の行政観の特異性が表されている。吉冨は，行政の本質を公共性との関連で捉えている．吉冨にとって，公共性をもつ人間の行動は，「人類全般の生々発達を直接に目指せる行為」である，と把握されている。従って公共性を本質とする行政もまた，「国家・社会なる全体社会の形成・維持・発展」を目指す行為となる。ここに言う「全体」とは，「（全体がもつ）普遍的当為は，それがただ単に全体に関するが故に普遍的なのではなく，個と全体との両者をつつむが故に普遍的なのである」[65]という指摘から分るとおり，全体は個を含んでいることが分る。含むと言うよりも,「人類全般の生々発達という価値の実現（普遍的存在形態）」は,「行為主体の存立の維持・発展（特殊的存在形態）」を要求するといった記述から分るとおり，両者は不可欠の関係（普遍と特殊）として把握されている[66]。

ところで公教育は，教育対象である生徒個人の人間形成に関係するだけではない。それは個の教育を通じて，社会の形成，文化の形成，物質的財の形成，民族の形成，国家の形成，人類の形成に関わる営為である。この意味で，公教育はまさに人類の生々発達に関わる行為である。従って人類全般の形成・維持・発展を目指す行政は，深いところで公教育と共通の課題をもつといえよう。ここで共通の要素が公共性にあることは言うまでもない。

吉冨は，行政の公共性は，「人間の存在目的との関連で捉えること，人類全般の生々発達，国民社会の発達を遂げること」であるともいう[67]。また行政は「人間の社会的実践的活動の一つの側面を形作る」とも言う[68]。行政が，教育という人間の社会的実践的活動の一つの側面」をなしているのであり，両者は協働して人間と社会の形成・維持・発展につとめなければならないというのである。ここには，行政が国家の作用であるというより，公教育の現場の実践の組織化における分業・協業関係の一端を担うものとして捉えられていることを知るのである。

さて（地方）行政の媒介作用とは何を意味するのであろうか。通常の思考では，中央省庁の施策を地方で具体化するという意味での媒介をいうのであるが，果たしてそれでよいのであろうか。私は媒介を，普遍と個別の統一により個別の自己実現を図る作用と呼んだ。教育の場合，ここで言う普遍とは，憲法や教育基本法に含意された教育理念をいい，その理念の実現を個別の単位で現実化する作用を媒介と呼んだ。中央省庁の施策は普遍ではない。彼らが服すべき普遍は別にある。彼らは媒介の一つに過ぎない。地方の行政機関や学校が媒介の極を示すと同様に，彼らもその一つに過ぎない。媒介の極は複雑に重層化されているのであり，地方自治・住民自治はこの媒介を規定する重要な基本原理を意味している。

吉冨は，「行政が行われるためには，まず政治による同質化の過程がとられねばならない」という[69]。その意味するところは，国民の「主体間における相互否定的なる矛盾の契機が止揚せられねばならない」というのだ。この相互否定的な矛盾とは，たとえば教育目標をめぐって現れることが多い。だからこそ教基法は，基本法で教育目標を定めており，これに反する目標の制定を抑えている。対立する目標や施策の一端を行政が加担し，他方を圧することはあってはなら

ない。その様なとき「政治による同質化の過程」が必要になり，教育基本法の制定行為は，まさにその重要な一端を担っていたのである。また地方行政における審議会の設置などは，本来こうした政治的意味を持つのであり，行政のもつ媒介機能を行政だけにゆだねることを避けているのである。また教職員団体や住民団体との協議も，「政治による同質化の過程」といえるものである。行政はあくまでもその前提に普遍があって，それを現実化するところにその意味がある。だからこそ，行政を「人間の存在目的との関連で捉えること」や「人類全般の生々発達」との関連で捉えることが必要となる[70]。相互否定的な矛盾の止揚・克服は行政作用の前提であり，そのための制度的保障が必要になる由縁である。行政の媒介機能はかくしてこそ担保される。

おわりに ― 実証研究の必要性

以上述べてきたことは，巨視的にいえば仮説に属する。しかし単なる仮説ではない。絶えず検証を試みながら，現実と突き合わせ，その上で構築した仮説である。また最近の理論状況ともつきあわせながら形成してきた仮説である。その部分的検証作業は，北海道大学大学院教育学研究科・教育行政学研究グループ研究誌『公教育システム研究』に連載中である（「公共性と教育」１～７）。また教育学研究科紀要に掲載した「モンゴル－人と教育改革」（１～７）も同じ視点をベースにしてみた見たモンゴルの教育改革の実証研究である[71]。仮説を新たにして現実をみると，現実がちがった形で現れてくるし，また新たな現実に触れたとき，新しい仮説を生み出すことになる。北大を退官して以降の現実はそのようなものであった。本稿は，その到達の一端を示したものであり，新たな実証研究のスタートでもある。

註

1 南原繁『国家と宗教』増補版，岩波書店，1942年，p.143

2 南原繁「フィヒテ政治理論の発展」,第 2 部第 1 章,自由主義の理論,南原繁著作集 2 , 岩波書店,1958年, p.182

3 南原繁，同前，p.223

4 南原繁,「フィヒテ政治理論の発展」，第 2 部第 2 章，社会主義の理論，著作集 2，1958年，p.306

5 小出達夫「公共性と教育・５，教育基本法と南原繁２」，北海道大学大学院教育学研究院教育行政学研究室,『公教育システム研究』15号，2016年，p.41

6 南原繁「フィヒテ政治理論の発展」，第 2 部第 2 章，社会主義の理論，著作集 2，岩波書店，p.306，小出，前掲論文，p.62

7 アマルティア・セン『不平等の再検討』，岩波書店，1999年，P.59

8 Ａ・セン，同前，p.59

9 今田高俊「発題Ⅱ　社会学の観点から見た公私問題」，佐々木・金編『公共哲学２　公と私の社会科学』，東京大学出版会，p.52

10『公共哲学２』，同前，p.155

11『公共哲学２』，同前，p.224

12 小出達夫「現代社会と教育の公共性」，北海道大学大学院教育学研究科紀要，第85号，2002年，pp.22
13 佐々木・金編『公共哲学 2 』，東京大学出版会，2001年，p.197
14 佐々木・金編『公共哲学 8　科学技術と公共性』，2002年，p.34
15 佐々木・金編『公共哲学 7　中間集団が開く公共性』，2001年，P.93
16 同前，p.25
17 ヘーゲル『法の哲学』参照。ヘーゲルの社会システム論の批判については，有井行夫『マルクスの社会システム理論』（有斐閣，1987年）が参考になる。また筆者の普遍，個別，媒介（媒辞）による社会システム把握は，有井の本書から多くの示唆を受けた。
18 前掲『公共哲学 2 』，p.156
19 前掲『公共哲学 7 』，p.24
20 同前，p.94
21 前掲『公共哲学 2 』，p.158
22 同前，p.156
23 同前，p.41
24 前掲『公共哲学 7 』，p.107
25 今田高俊「家族と世代から見た公共性」，『公共哲学 7 』，p.122
26 同前，p.127
27 前掲，『公共哲学 7 』，p.157
28 前掲『公共哲学 2 』，p.18
29 A・メルッチ『現在に生きる遊牧民』，岩波書店，p.230
30 斎藤純一『公共性』，思考のフロンティア，岩波書店，2000年，p.66
31 今田高俊「社会学の観点から見た公私問題－支援と公共性」，『公共哲学　2 』，p.49
32 小出達夫「公共性と教育 5 －教育基本法と南原繁(2)」，『公教育システム研究』第15号，北海道大学大学院教育学研究院教育行政学研究室，p.62
33 井上達夫『他者への自由』，創文社 現代自由学芸叢書，1999年，p.191
34 小出達夫「公共性と教育 2　J･デューイ『公衆とその諸問題』と公共性(1)」，『公教育システム研究』第12号，p.22
35 J・デューイ『現代政治の基礎－公衆とその諸問題』，阿部 斉訳，みすず書房，1969年，p.100
36 小出「公共性と教育 2　J・デューイ『公衆とその諸問題』と公共性(1)」，p.8
37 小出「現代社会と公共性」，北海道大学大学院教育学研究科紀要，第85号，2002年p.3
38 小出「公共性と教育 3　J・デューイ『公衆とその諸問題』と公共性(2)」，『公教育システム研究』，第13号，2014年，p.101
39 小出「公共性と教育 5　教育基本法と南原繁(2)」，『公教育システム研究』，第15号，2016年，p.41
40 井上達夫「公共性の哲学としてのリベラリズム」，森際・桂木編著『人間的秩序』，木鐸社，1987年，p.92
41 A・セン『不平等の再検討』，岩波書店，1999年，p.59
42 同前，p.60
43 同前，p.127
44 同前，p.70
45 同前，p.10
46 J・デューイ『公衆とその諸問題』，阿部　斉訳，みすず書房，1969年，p.169

47 小出「教育と公共性 6　学校教育と公共性－北海道北星余市高校の教育実践から学ぶ」，北海道大学大学院教育学研究院教育行政学研究室，『公教育システム研究』，第16号参照，2017年，
48 Ｊ・デューイ『民主主義と教育』（上），岩波文庫，p.136
49 西田幾多郎『善の研究』，岩波文庫，第13章，1950年，p.222
50 Ａ・セン『不平等の再検討』，p.60
51 小出，前掲「教育と公共性 6　学校教育と公共性」，p73
52 井上達夫『他者への自由』，創文社，1999年，pp.190
53 吉富重夫，『政治的統一の理論』，有斐閣，1955年，P.9
54 知念英行，『カントの社会哲学』，未来社，1988年，p.114
55 カント，『実践理性批判 判断力批判 永遠の平和のために』，河出書房新社，1989年，p.246
56 知念英行，前掲書，pp.132
57 知念英行，前掲書，第6章「精神活動の新しい評価」参照
58 今田高俊，「社会学の立場から見た公私問題」，『公共哲学２』，東京大学出版会，2001年，p.48
59 小出達夫，「公共性と教育３　Ｊ・デューイ『公衆とその諸問題』と公共性（２）」，『公教育システム研究』，第13号，p.106，
60 Ｊ・デューイ『公衆とその諸問題』），阿部　斉訳，みすず書房，1969年，p.173
61 政治的価値としての正義については，前掲小出「公共性と教育５，教育基本法と南原繁（２）」，p.39，50，57，63を参照
62 前掲，『公共哲学２』，総合討論Ⅰ，東京大学出版会，2001年，p.74
63 吉富重夫，『政治的統一の理論』，有斐閣，1955年
64 小出「公共性と教育１－吉冨重夫『政治的統一の理論』と公共性－」を参照，『公教育システム研究』第11号，2012年
65 吉富，前掲書，p.87
66 吉富，前掲書，p.87
67 吉富，前掲書，p.48
68 吉富，前掲書，p.54
69 吉富，前掲書，p.72
70 吉富，前掲書，p.48
71 小出達夫「モンゴル　人と教育改革」（１～７），『北海道大学大学院教育学研究科紀要』，第98・100・102・106・109・111・112号所収

School Educaiton and Its Public Sphere

Tatsuo Koide

Key Words

public sphere, structure of public world, high school, self-realization

Abstract

This paper offers a brief overview about the structure of the public sphere of high school education. In the article 9 of the fundamental law of education is the next sentence found, "The schools prescribed by law shall be of public nature". What dose the public nature mean?

In this paper I aim for description about the three phases of the public sphere of school education. It consists of individual phase, universal phase and mediational phase.

The individual phase consists of individual students who are placed in the different situation and have their own purpose of self-actualization.

Universal phase means universal principles which enable student to realize their self-actualization in their future.

Mediational phase intends to connect both the individual and universal phase and create the conditions to realize self-actualization of students.

In this paper I stipulate "the public nature" as follows, the public nature unifies the autonomy of human existence and heteronomy and so, as the result, it will realize the self-actualization of high school students. When the autonomy of human existence is injured by the interference of others our free will and behavior will be collapsed. In the public sphere, where the autonomous will is coincident with the heteronomous will, we will be able to realize our self-actualization.