

教師の自律性と教育の公共性[†]

中村 清*

宇都宮大学教育学部*

かつて、教育を政治的統制から解放するために、教育に限っては政治的手続きによらず、教師が直接に国民の意思を汲み取って教育に生かすべきだという考え方があった。いまや、教育についても、合法的に選ばれた政府が国民の意思を代表して当然だという考え方が一般的になっている。この考え方は、強制的に意思統一を行なう政治と自発的同意に依拠する教育との本質的相違を無視したものであり、教育を政治に従属させるものである。本来の教育は、教師の自律性が教育の公共性を維持するところでのみ成立する。

キーワード： 教育政策、学校教育、教師教育、国民の教育権、国家の教育権、教育と政治

1. 最近の風潮

かつて、教育問題について何かといえば文部省と日教組が争っていた時代には、教師は、容易には文部省や教育委員会の言いなりにならないということが常識であった。いまは、教師も他の公務員と同じように、文部科学省・教育委員会の指導には従順に従うことが常識になっている¹⁾。さらに、学校で何か問題が起こると、文部科学省・教育委員会で統一的な対処方策を決めてほしいと思うようになっていく。これでは、教育は崩壊するのではないか。

2. 国民の教育権

旧教育基本法には、不十分ながらも教育を政治的統制から解放しようとする考え方があった²⁾。国民の教育意思は、政治的決定の手続きとは異なる仕方で教育に反映されるべきだと考えられた。日教組の主張した国民の教育権論は、この考え方に立っていた。それに対して、文部省は国家の教育権を主張して鋭く対立した。教育についても、他の諸問題と同じように、国民の意思は合法的に選ばれた政府によって代表されて当然だというのである。昨年末に成立した新教育基本法は、この考え方に立っている。新教育基本法の成立は、国民の教育権論が完敗したことを示している。

国家の教育権対国民の教育権という対立図式は、あたかも教育権をめぐって国家と国民とが対立していたかのように見えるが、そうではない。国民の教

育意思を代表するのは政府か教師かをめぐる対立であった。したがって、正しくは、政府の教育権対教師の教育権という対立図式で表現されるべきであった³⁾。この対立において、教育問題についても国民の意思が尊重されなければならないということは争点になっていなかった。双方ともこれを前提にしていたからである。この前提を受け入れるのであれば、国家の教育権論の方が常識的で分かりやすいであろう。しかし、分かりやすければよいというものではない。

補論(1)国家の教育権対国民の教育権

そもそも国家の教育権対国民の教育権という対立図式が成り立ったのはなぜか。マルクス主義的な国家観が前提にされていたからである。この国家観によれば、国家とは一部支配階級（資本家階級）による支配のための道具であり、国民とはそれによって支配される国民大衆（労働者階級）を意味した。民主主義とはこの階級支配を隠蔽する茶番にすぎなかった。この国家観によれば、国家と国民はまさに対立する。

しかし、民主主義を正当化する通常の状態に立てば、国家と国民は対立しない。この国家観に立てば、国家は国民大衆の総意を代表するものであって（たとえそれが多数意見であって、しばしば少数意見を無視するものであっても）、国民自身なのである。この場合、国家の教育権対国民の教育権という対立図式自体が成り立たない。実際、国家の教育権を主張する人々は、このような説明を行った。

[†] Kiyoshi NAKAMURA*: Teacher's Autonomy and Universality in Education.

* Faculty of Education, Utsunomiya University

かつて、(世論においてはともかく)社会科学においてマルクス主義が有力であった時代には、国民の教育権なる観念が相当の説得力をもったが、マルクス主義が無効化した今日では、ほとんど説得力を失ってしまった。そのために今日では、国家の教育権論は正当化されたかの感がある。

しかし、当時においても、一部マルクス主義者を除いて、字義どおりに国家と国民が対立するとは考えていなかった。民主主義が階級支配を隠蔽するための茶番にすぎないとも考えていなかった。彼らにとって、国家の教育権対国民の教育権という対立図式は、単純に国家と国民との対立ではなく、政府と教師との対立を意味していた。すなわち、教育の目的・内容等の決定について、国家の教育権論が国民の多数意思を代表する政府に決定権があると主張したのに対して、国民の教育権論は、教師が直接に国民の意思を汲み取って教育に生かす方がよいと主張したのである。

このように主張するとき、教育権をもつ教師とは具体的に誰を指すのか。教師各個人とも教師集団とも解される。教師集団と解する場合には、さらにどの教師集団を指すかが問題になる。たとえば各学校を単位とする教師集団なのか、市町村や都道府県など地域単位の教師集団なのか、それとも国家規模での教師集団なのか。日教組のような任意加入の労働組合がその集団の役割を果しうするのか。全員加入の職能団体でなければならないのか。国民の教育権論は、これらの点についてあいまいであった。

教師各個人と解する場合は、学問・研究の自由や思想信条の自由など個人的自由の概念を根拠にして教師の教育権を正当化することが可能になる。しかし、教師集団と解するのであれば、個人的自由の概念を根拠にすることはできない。否、場合によっては、個人的自由を制限することをも受け入れなければならないはずである。集団が自律的であるためには、集団は一つの統一した意思をもたなければならない。いかにして意思統一を図るか。話し合いで全教師の意思が一致する場合はよい。しかし、一致しない場合にはどうするか。多くの場合、多数派の意思を集団の意思とするであろう。その場合には、少数派の意思は無視される。少数派がそれを甘受するならばよい。しかし、そうでなければ、少数派は集団から離脱することになりかねない。ときには、多数派が少数派を排除することさえ起こる。

国民の教育意思が多様であるように、教師の教育意思もまた多様である。教師各個人の自律性と教師集団の自律性はたんに異なるだけでなく、しばしば相互に対立する。国民の教育権論は、この事実を無視して、あたかも教師集団に所属する全教師が一つの意思で統一しているかのようにみなした。しかもその意思が国民の教育意思と一致するかのようにみなした。このようにみなすことができたのは、国民が意思統一した一つの階級を成すというマルクス主義の見方を安易に受け入れてしまったからである。ここに国民の教育権論の弱点があった。

3. 教育と政治の違い

国民の教育権論は、教育に限っては政治的手続きによらず、教師が直接に国民の意思を汲み取って教育に生かす方がよいと主張した。はたしてこの主張は誤っていたのか。けっして誤ってはいない。教育と政治には、本質的な違いがあるからである⁴⁾。

政治は、理想を達成するために必要ならば強制する。強制して人々に一定の生き方をさせる。政治が、隣国との戦争を決定すれば、国民はその戦争に参加することを強制される。徴兵制が敷かれれば、該当者は徴兵される。それを逃れるためには、法に違反するほかない。教育は、強制しない。教師が子どもに隣国と戦争することは正しいことだと教えても、子どもがそれに納得しなければ、それでおしまいである。教師が子どもに兵隊になることは国民の義務だと教えても、子どもがそれを受け入れなければ、それでおしまいである。強制によって、子どもに何が正しいことかを分からせることはできない。これは、単純にして必然的な事実である。

政治は、そうしようと思えば、教師が教える目的・内容・方法等を統制することができる。統制に反する教師を辞めさせることができる。意図的にであろうと無能のゆえにであろうと、統制したとおりに子どもに教えることができなかつた教師を辞めさせることもできる。しかし、政治のなしうることはそこまでである。子どもが学習する内容自体を統制することはできない。もちろん、それでも現実には十分に統制と同じ効果を上げることがある。だから、政治は、このような統制をしたいという誘惑に駆られるのである。しかし、それはもはや本来の意味での教育ではない。

補論(2)教師の自律性の根拠

国民の教育権論は、教師の自律性の根拠をどこに求めたか。いろいろな議論があったが、比較的有力なものとして、教師には専門職として自律性が認められるべきだという説、教師の思想信条の自由を尊重すべきだという説、教師は自律性があってはじめて責任を負うという説があげられる⁹⁾。

教師専門職論は、子どもの成長発達に関して一定の科学的知識・技術が成立するというを前提にして、教師はこの専門的知識・技術を用いて子どもを教育する専門職だという考え方である。この考え方は、教育を医療にたとえ、教師を医師にたとえるものである。しかし、この教師専門職論は現実を無視した議論である。教育においては、医療のように（素人には理解できず、また理解を求める必要もない）高度な専門的知識は成立しない。たんに現状において成立していないだけでなく、将来も成立しないであろう。

教師は、真理の探究者であるからといって、自ら発見した真理を自由に教えることができるというわけにはいかない。公教育の教師は、一定程度において表現の自由を制限されることは避けられない。たとえば、教育基本法（新旧とも）は、教育の目的は人格の完成をめざすことだと規定している。この規定の具体的意味は明確でないにしても、戦前の軍国主義を賞讃するような教育が禁止されていることは確かである。教師は、一個の人間としてはそれぞれに固有の思想信条をもち、それを表現する自由を有するけれども、教育の場面では、子どもを自主的判断のできる大人にまで育てるという観点から一定の制限が課される。

教師は自律的であるかぎりにおいて、自らの教育に対して責任を負うことができるということは正しい。教師が命令にしたがって何ごとかを教え、それが教育に失敗をもたらしたのであれば、教師ではなく命令を下した者（文部科学省なり教育委員会なり）がその責任を負うべきである。自律性なしに責任を負うことはできない。しかし、これは反面からいえば、教師は自律的であれば、自らの教育に対して責任を負わなければならないということでもある。このことは、教師に高い識見と相応の覚悟を要求することになる。問題は、いかにすればこの要求に応えることができるかということにある。

教育は、子ども・保護者・地域住民などの協力を

得て、また同僚教師と協力して、行なわれるものである。それゆえに、教師は、相当程度に自らの自律性を抑えてこれらの人々と協調することが必要である。そうすることによって、教師は自らの自律性を抑制されるけれども、それに応じて、これらの人々と責任を分かち合うことができるようになる⁹⁾。

4. 教育

そもそも、教師が何かを教えれば、子どもが教えられたとおりに理解して受け入れるのはなぜか。その何かが教師と子どもの両方にとって共通に理解して受け入れられるものだからである。教師は、自分自身が受け入れていることであればこそ、自分を偽ることなく子どもに受け入れさせることができる。また、自分が理解していることであればこそ、子どものさまざまな疑問に対して適切に説明することができる。子どもが、教師の教えを理解しようと努めれば、そして幸運に恵まれれば、理解して受け入れることができるのは、もともとそれが子どもにも理解して受け入れることのできるからだからである。

子どもが学びうることは、原理的には、子どもが自分自身で発見することのできることである。実際には、幸運と才能に恵まれなければ自分では発見できないことが多いので、教師の援助を必要としているだけのことである。教師は、子ども自身の発見を助けているにすぎない。子どもが自ら発見しえないことを教えることはできない。教育に強制は無用である。

(1) 真理の相対性

上の見方に対しては、様々な批判が呈される。たとえば、教育によって教え学ばれる内容（仮に知識と呼ぶ）がすべての人間にとって共通なもの（仮に普遍的な真理と呼ぶ）として存在するのであれば成り立つが、一般には、また現実には、普遍的な真理は存在しないから、あるいは存在しても確定できないから、空論であると批判されることがある。

たしかに、人間が知るかぎりの知識は、いずれも相対的であることを免れない。いまいかに普遍的な真理として確定しているようにみえても、確実に普遍的な真理だと断定することはできない。人間は誤謬を侵す。しばしば、虚偽を真理と思いこむ。すなわち、虚偽を理解もせずに信じ込んだにもかかわらず、真理を理解して受け入れたつもりになってしまう

う。このことから、真理はすべて相対的であるという考え方が出てくる。

しかし、この結論は早計にすぎる。ある知識が虚偽であっても、そのことを誰も明示的に指摘しないうちは、ほとんどの人がこれを真理と思いこんでしまうことがある。しかし、誰かが虚偽であることを指摘するならば、そしてそれがたしかに虚偽であれば、誰もが同じように虚偽であることを理解して受け入れるようになる。なぜこんなことが起こるのか。人間は、真理を明示的には知らないけれども、暗黙のうちに知っていて、虚偽を虚偽として指摘されたときに、その暗黙知が働いて、これを虚偽だと見抜くとも考えるほかない。虚偽は、人それぞれに多種多様な仕方 で存在しうる。しかし、真理は、誰にとっても同じように存在する。だから、虚偽は理解できないけれども、真理は理解できるのである⁷⁾。

(2)文化の多様性

上の議論に対しては、さらに、人間存在にとっての文化の意味を無視しているという批判が呈されることがある。すなわち、人間が理解して受け入れるものそれ自体が、すべての人間にとって共通ではなく、各社会の文化によって異なるという批判である。たとえば、言語を考えてみよう。人間は誰も、特定の言語を学ぶように生まれついてはいない。しかし、幼いときにある言語を学んでしまえば、その言語で話し考えるようになる。このことに示されるように、教育は、人間に普遍的な真理を教えるものではなく、各個人が所属する社会に固有の文化を教えるものである。このような批判である。

たしかに、世界には多種多様な言語が存在する。しかし、それらは相互に対立するものではない。平和的に共存する。個人は、それら多様な言語の中からいずれかを選んで学ぶほかない。しかし、いずれか特定の言語を選ばなければならないわけではない。どの言語を選んで、それに習熟することができる。なぜできるのか。人間は、可能性としてはどの言語をも学ぶ能力をもって生まれてくるが、現実にはごくわずかの言語を学ぶ機会しか与えられていないからである。しかも、言語が異なるからといって、人々の相互理解が不可能になるわけではない。この意味で、多様な言語はすべて人間にとって普遍性を有するということができる。

同様に、世界の多様な文化は、それが文化として

相応の安定性をもっているかぎり、いずれも人間なら誰でも学習することができ、また理解することができるものである。そうであればこそ、この種の文化は、理解して受け入れるという仕方での教育が成り立つのであり、また平和的に共存することができるのである。一時的・局地的にしか存続しえない文化は、政治的統制によって教え込まれたものである可能性が大きい⁸⁾。

(3)教え込みや習慣づけの必要性

以上の議論では、本来の意味での教育を子どもが理解して受け入れることに限定した。この限定に対しては、現実の教育を無視した観念論だと批判されるかもしれない。子どもは、しばしば、教えられたことを理解もせず受け入れる。幼い子どもはとくにそうである。現実の教育では、しばしば、理解を得るよりも教え込むこと、習慣づけることを中心にせざるをえない。成人の教育においても、現実には、理解を得るのではなく、なんとなく分かった気にさせて信じ込ませることが行われている。教育とは、本来、このように教え込み習慣づけることである。このような批判である。

現実の教育において、信じ込ませることや習慣づけることが行われていることは確かである。これらを排除して現実の教育が成り立たないことも確かである。そうであればこそ、政府が教育を統制したるのであり、また実際にも統制が効果を上げるのである。

それにもかかわらず、本来の意味での教育は、子どもが理解して受け入れることに限定されるべきではなかろうか。人間は、成長するとともに、かつて習慣づけられたことや信じ込まされたことをそれと意識して反省することがある。この反省によって、習慣づけられたことや信じ込まされたことを改めて理解して受け入れることもあれば、否定して捨ててしまうこともある。教育は、このようにして理解して受け入れられることに限定されなければならない。そうでなければ、人間の教育は動物の調教と同じものになってしまう⁹⁾。

(4)思想信条の自由

文化の中には、相互に対立するのか平和的に共存するのか明確には区別することのできないものがある。宗教はその一例である。宗教の中には、各宗教

を「宗教的なもの」とでも呼ぶべき何か普遍的なものをそれぞれに独自の仕方でも表現したものだとみなすものがある。このように自己規定する宗教は、言語と同じように多様な諸文化の一つとみなされる。宗教の多くは、伝統的に、自らの宗教だけを正しい宗教として他の諸宗教を排斥してきた。この場合の宗教は、普遍的真理として自己主張しているものと解される。現在では、多くの宗教が、自らの宗教を普遍的真理としつつも、他の宗教と平和的に共存する道を選んでいる。つまり、他の宗教を虚偽あるいは少なくとも不完全だとみなしつつも、それらの存在を許容している。そして、宗教の選択は個人の自由に委ねられるべきものとしている。

この種の思想信条の自由によって個人の選択が許されている（というよりも求められている）事柄について、教育は何をなすのか、また何をなすべきか。何も教えないというのも一つの選択肢である。しかし、これは現状を追認するだけであって、しばしば多数派の偏見と少数派への抑圧を放置することになる。

一般には、多様な思想信条について中立な教育が提唱される。たとえば、多様な思想信条の中から共通する部分だけを抽出して教えるとか、多様な思想信条をそれぞれ客観的な知識として教えるとかの方策である。しかし、多様な思想信条の中から共通する部分を抽出することは困難である。仮に抽出できたとしても、思想信条の対立点に触れないのだから、子どもが自分自身で思想信条を選ぶ能力を育てることにはならない。多様な思想信条の対立点にまで踏み込んで、しかも客観的に、つまり価値評価抜きに教えることは困難である。また、無理に価値評価を避けるならば、思想信条の選択は偶然に委ねてよいと教えていることになりかねない。

子どもたちは、それぞれに自分自身の思想信条を明確に自覚してもつのでなければならない。そのためには、教育は多様な思想信条の比較評価にまで踏み込む必要がある。しかし、教師の立場が子どもに押しつけられてはならない。子どもは、自らの責任において自らの立場を選択することができるのでなければならない。そのためには、教師はあくまでも子どもに正確に説明し、子どもはあくまでも自らの能力で理解して受け入れるか否か決めなければならない。現実には、何らかの程度において教師の立場が子どもに影響することは避けられない。そうであ

ればこそいっそう、教育は、教え込みや習慣づけではなく、子ども自身が理解して受け入れることでなければならないのである¹⁰⁾。

教育は、普遍的な真理を教えることをめざす。しかし現実には、相対的な知識を教えるほかない。教師は、ほとんどの場合、現に通説として受け入れられている知識を教える。その知識は、誤った知識でありうる。誤った知識であっても、多くの場合は、教師が教えたとおりに、子どもは受け入れてしまうであろう。しかし、ときには、教師は説明につまずき、子どもはどうしても理解できないということが起こりうる。そして、幸運に恵まれれば、その知識が誤りであることに気づくことがありうる。その場合には、改めて普遍的な真理を探究する試みが始まる。しかし、教育は支配的な知識を伝達することであると割り切ってしまったならば、このような新たな探究は起こりえない。教師は権威的に支配的な知識を子どもに押しつけ、子どもはやむをえずこれを覚え込むほかなくなる。このようなものを本来の意味での教育ということはできない。

教育は、あくまでも普遍的な真理を教えることをめざす。相対的な知識は、子どもが自分自身で普遍的な真理を発見するための手がかりであるにすぎない。子どもは、この相対的な知識を自分自身で真理として受け入れたり、虚偽として斥けたりする。普遍的な真理を教えることをめざす教育は、積極的にそうすることを子どもに求める。そうであればこそ、教育は、本質的に強制と両立しないのであり、また政治とは区別されるのである。

補論(3)文化相対主義の難点

かつて、人間相互の理解の困難と対立の原因をすべて階級対立によって説明することが流行した。今日、文化ないし民族の対立によって説明することが流行している。いずれも一面的にすぎる。

「人間の意識が存在を規定するのではなくて、逆に、人間の社会的存在がその意識を規定する」という命題は、マルクスの有名な定式である¹¹⁾。この命題は、字義どおりに解するならば、人間の考えつく理想や知識が現実の人間のあり方を決めるのではなく、人間の現実におかれている社会的条件が人間の理想や知識を決めるということの意味する。たとえば、古代において奴隷制度が一般的に行なわれてい

たのは、当時の人々が奴隷制度の不正を知らなかったからではなく、当時の社会的条件が奴隷制度を必要としたからであり、今日、我々が奴隷制度を不正とするのは、我々が個人の自由と平等が正義だと考えるからではなく、今日の資本主義的経済制度が自由かつ平等な労働者を必要とするからであるというわけである。

マルクスは、人間の意識を決めるもっとも重要な社会的条件とは、それぞれの社会の生産力の水準に応じた生産関係とそれの中での各自の位置すなわち階級所属であると考えた。彼によれば、現代（当時）の資本主義的生産関係の社会は、基本的には、生産手段を所有する資本家階級と自らの労働力以外には何も持たない労働者階級の二つの階級より成る。この二つの階級間では利害が根本的に対立するが、それぞれの階級内部では利害が一致する。したがって、資本主義社会においては、人々は資本主義社会に固有のものの方・考え方をし、しかもそのなかでどちらの階級に所属するかによって根本的に異なる見方・考え方をするということになる。国民の教育権論において、教師を含む国民の中で教育について多様な考え方が存在することを無視ないし軽視したのは、このような思考の枠組みにしたがっていたからである。

今日では、このような単純な階級決定論は影を潜め、代わって文化決定論ともいうべき議論が流行している。すなわち、理性をも含めて人間の意識は彼が所属する文化によって規定されるので、同じ文化の内部では人々は相互に理解し合うことができるけれども、文化を越えて相互理解することは不可能であるという説である。さすがに人々の意識が全面的に文化によって決定されるというほどに極端な文化決定論はほとんどないけれども、文化を越えて通用する理性など存在しない、理性とはそれぞれの文化に固有な認識の枠組みにすぎないという文化相対主義は少なくない。文化を越えて働く理性の力を否定するがぎり、文化相対主義も文化決定論と異なるものではない。

「人間の社会的存在が人間の意識を規定する」という命題は、マルクスの意識の所産である。彼は、19世紀後半の西欧世界に生きた。我々は、21世紀初頭の日本に生きている。この命題が正しいとすれば、我々は、当然、マルクスとは異なる意識をもつことになる。したがって、この命題は、マルクスにとつ

ては正しくても、我々にとっては正しくないといわなければならない。マルクスが上の命題を我々にも認めてもらいたいのであれば、それが時代を越え、地域を越えて通用する正しい真理だと主張しなければならない。そのためには、この命題を定式化する彼自身の意識だけは、普遍的な真理を発見する能力があるといわなければならない。しかし、それはあまりに独善的にすぎる。自分に普遍的な真理を発見する能力があるというのであれば、他人にも同じ能力があると認めなければなるまい。

マルクスは、上の命題を時代や地域を越えてすべての人間が受け入れるべき普遍的な真理として定式化していたはずである。その時彼は、意識していたか否かにかかわらず、そのような普遍的真理を発見する能力、一般に理性と呼ばれる能力が自分には備わっていることを前提にしていた。そうだとすれば、当然、人間一般に理性が備わっていることをも前提にしなければならない。そして、上の定式は、人間の意識は、人間の社会的存在によって影響されるけれども、決定されるわけではないと解されることになる。このように解するならば、上の定式は、ごく常識的な考え方であり、たぶん普遍的な真理として認めてよいであろう。

人間の意識は、たしかに彼のおかれている社会的条件によって大きく影響される。その影響から逃れて自由に考えることは容易ではない。しかし、不可能だと決めてしまうこともできない。不可能だと決めてしまえば、社会的条件の異なる人々のあいだでの相互理解は不可能になる。現代人は、過去の時代の人々を理解することができず、日本人は、他の諸国の人々を理解することができなくなる。過去の知識や思想は時代遅れの誤謬になり、外国の思想は理解不能の奇妙な文化になってしまう。文化相対主義は、文化を越える人間の相互理解を無視するところに根本的な難点がある。

我々の思考は、我々の社会的条件たとえば文化によって影響されている。この影響から完全に解放されることはないかもしれない。しかし、自分の思考が自分の文化によってどのように影響されているかを知れば、そのことを考慮に入れて考え直すことができる。こうして生まれる思考は、もはや、かつてと同じようにはその文化によって影響されていないはずである。その新しい思考もまた、我々の知らないところで自らの文化の影響を受けている可能性が

ある。したがって、文化の影響を越えて考えようとする思考には、最終的な到達点はない。しかし、そのように文化の影響を越えようとする努力を不可能にする最終的な壁もまた存在しない。我々は、文化を越えて相互に理解する必要がある、また理解したいという欲求があれば、その必要や欲求を満たすまで、文化の影響を越えるべく努力することができる。この努力に限界はない。

文化相対主義は、自らの文化を基準にして他の文化を価値評価しない点において謙虚である。しかし、他の文化を価値評価しないことは、同時にまた、他の文化から自らの文化を価値評価されることを忌避することにもなりかねない。そうなれば、文化相対主義は自文化至上主義に陥る。謙虚が傲慢に転じる。文化相対主義は、人間の普遍的な真理を発見するための出発点においては受け入れることができるけれども、その到達点においてははとうてい受け入れることのできない考え方である。

5. 教師の自律性と教育の公共性

強制してでも集団の意思統一を図る必要がある場合には、政治的手続きによって集団としての意思を決定し、強制力を用いてその意思を実行することが必要である。教育問題についても例外ではない¹²⁾。しかし、強制が行なわれるところでは、教育は成立しないことを忘れてはならない。教育においては、集団の意思統一はその集団成員の自発的同意によってのみ起こる。自発的同意が得られないときには、多様性に堪えるのでなければならない。

教育において、教師各個人の自律性は最大限に尊重されなければならない。そうでなければ、教師は自らの教育に責任を負えない。とはいえ、教師の恣意や独断が許されてよいわけではない。教育は、子どもの思想信条の形成に大きな影響を与える。そうであればこそ、教育にかかわる多くの人々（子ども、保護者、地域住民、国民等々）が教育に関心を示し、教師に様々な要求を出す。教師は、自らの思想信条を尊重するように、これらの人々の思想信条をも尊重しなければならない。教師は、彼らの要求を適切に斟酌して教育を行なわなければならない。学校教育は、さらに同僚教師と共同して、保護者や地域住民等の協力を得て行なわれる。教育が成功するためには、これらの人々との協力が不可欠である。

教師は、自らの思想信条を偽ることなく、しかも

関係する多くの人々の思想信条をも尊重する仕方教育を行なわなければならない。教師の教育方針がこれらの人々に受け入れられるときには問題はない。直ちには受け入れられないときにはどうすべきか。その場合には、教師は、自らの教育方針を人々に説明し、その了解を得る必要がある。その結果、完全な了解が得られるとは限らない。しかしまた、対立がそれほど深刻でなければ、全面的に否定されることもないであろう。教師は、了解を得るよう努力する中で、自分の思想信条を全面的に抑圧するのでもなく、人々の思想信条を完全に無視するのでもない、何らかの解決策を見いだすことができるであろう。教師の自律性は、このような仕方合意が見いだされるかぎりにおいて実現される。

その合意は、教師が異なり、関係する人々が異なれば異なるであろう。時代・社会の環境条件が異なれば異なるであろう。また問題が異なれば、合意の行なわれる範囲も異なるであろう。合意の範囲は、学級、学校、地域社会、国家、世界など多様でありうる。さらに合意の内容も、教師が参考として尊重する程度のものから、詳細にわたって教師の行動を規制するものまで多様でありうる。そのような多様性を許容することが、教師の自律性を尊重するということである。

教育において国民の意思を尊重することは大切である。しかし、特定の時点に特定の方法で確認された国民の総意を直ちに国民の意思と同一視してはならない。国民の意思は固定した一つのものではなく、多様で、つねに作り変えられるものである。作り変えるのは国民全体であるが、問題領域に応じて特定の人々がより大きな役割を果たす。教育については、教師が大きな役割を果たして当然である。

初めに述べたように、最近の風潮は、教育問題についても他の諸問題と同じように、国家レベルで政治的手続きに従って合意を得ることを当然とする見方が強くなっている。政府の裁量の範囲を拡大して、ときの政府の思いつきによる教育改革が直ちに学校現場を動かすようになってきている。最近ではさらに、国民のあいだに多様な思想信条があり、政治上の争点になっている事柄について、特定の政党の固有の教育理念に即した法律を制定することによって国民の意思統一を図ろうとさえしている。これらはいずれも、教育を政治に従属させるものであり、本来の教育を崩壊させるものである。

教育を政治的に統制するものは、国家に限られない。地方自治体もまた、教育を政治的に統制する可能性がある。むしろ集団が小さくなればなるほど、集団的な統一意思の強制力は強くなる傾向がある。教育は、地方レベルであれ、国家レベルであれ、あるいは世界レベルであっても、強制的な意思統一とは両立しない。教育は、教育者自身によって自主的に規制されるのでなければならない¹³⁾。

注

- 1) 文部科学省がこれを常識としていることについては、拙稿「教育と国家——教育の政治的統制について——」(『宇都宮大学教育学部紀要』第58号、2008年)を参照。
- 2) この点に関する旧教育基本法の捉え方とその難点については、前掲拙稿「教育と国家」を参照。
- 3) 国家の教育権対国民の教育権という対立図式が成り立った理由については、補論(1)を参照。
- 4) 旧教育基本法の立法者意思における教育と政治の捉え方とその難点、および以下に示した筆者の捉え方についてのもう少し詳しい説明は、前掲拙稿「教育と国家」を参照。また、国民の教育権の立場に立って教師の自律性を根拠づける議論については、補論(2)を参照。
- 5) この部分のもう少し詳しい説明は、拙稿「教育の自由について——教育基本法改正案の問題点——」(『宇都宮大学教育学部紀要』第57号、2007年)を参照。
- 6) この点については、本論の5でもう少し詳しく述べる。
- 7) この部分のもう少し詳しい説明は、前掲拙稿「教育と国家」を参照。
- 8) 単純に文化の普遍性を否定する考え方(いわゆる文化相対主義)の難点については、補論(3)を参照。
- 9) 人間の教育と動物の調教の違いをもっとも単純に示すのは、教育が成功した暁には、教育した者と教育された者はともに自律的である点で対等な存在となるのに対して、調教が成功した暁には、調教された動物は調教した人間の意図どおりに動く存在となるということである。この点については、拙著『改訂 道徳教育論——価値観多様化時代の道徳教育——』(東洋館出版社、2005年、pp. 69-70)を参照。

10) 教育における思想信条の自由の問題については、拙稿「教育における思想信条の自由」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第30号、2007年)を参照。また、中立な教育の可能性については、前掲拙稿「教育の自由について」を参照。とくに宗教教育における中立性については、拙稿「宗教教育をめぐる諸問題——2003年中央教育審議会答申における宗教教育の捉え方——」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第29号、2006年)を参照。

- 11) マルクス(武田隆夫他訳)『経済学批判』岩波文庫、1956年、p. 13。
- 12) 教育問題において政治的手続きによる意思統一と強制が必要な場合については、前掲拙稿「教育と国家」を参照。
- 13) 今日、一般に、親(保護者)が統制する教育を私教育、国家(または地方政府や国家連合などの政治社会)が統制する教育を公教育と呼ぶことが多い。しかし、本論のように、人間なら誰もが理解して受け入れることのできる事柄を教えることを教育と呼ぶならば、教育はすべて公共的なもの、つまり公教育だと解される。そして、従来のいわゆる私教育とは、親(保護者)が責任をもって自己規制する公教育と解される。そしてまた、国家が統制するかぎりの公教育は、各国家に固有の国民ではなく、世界人類の一員としての責任を果す世界に通用する世界市民を育てるべく自己規制するものにならなければならない。最後の点については、拙著『国家を越える公教育——世界市民教育の可能性——』(東洋館出版社、2008年)を参照。

(追記)

小論は、筆者の最終講義(2008年3月8日実施)において配布した資料に三つの補論および必要最小限の注を加えたものである。内容は、注1)であげた拙稿「教育と国家——教育の政治的統制について——」を補足するとともに、教師の観点に立って議論を展開し直すものとなっている。そのために、多少、重複する部分もあるが、小論だけで独立して読めるようにするために必要と思われるものであり、読者のご寛恕をお願いする。