

公教育と私教育について—脱公教育論—

早稲田大学大学院教職研究科

安彦忠彦

はじめに

最近の教育学者の「教育」への関心が一方に偏しているのに、それに対して誰もあまり疑問に思わなくなっている状況に問題を感じる。それは、ほとんどがみな「学校教育＝公教育」ばかりを問題にしている、それ以外に「教育」の場や機能はないかのような議論が横行しているからである。ジャーナリズムが「学校」ばかりを問題にする風潮に、国民の意識だけでなく、教育学者の意識も規定されているように思われる。

ところが、ジャーナリズムに多く登場する教育学者とは、ほとんどが「教育社会学者」である場合が多い。藤田英典氏、荻谷剛彦氏、耳塚寛明氏、志水宏吉氏、広田照幸氏など、みな教育社会学者である。これらの人以外でジャーナリズムによく登場する伝統的な教育学者は、佐藤学氏ぐらいである。その「教育社会学者」が、もっぱら学校教育ばかりを問題にして、学校の外、一般社会にある「教育」をほとんど論じないのは、どうしてなのだろうか。

それほど現代社会における学校教育の役割が大きいということ、また学校外の教育を論じて、あまり注目されないということなのかもしれない。さらに、学校外の教育については、むしろ「社会教育学者」ないし「生涯教育学者」の領分とも言えるので、教育社会学者はあまり論じないのかもしれない。しかし、学校外の教育こそが「社会一般」に見られる教育なのであり、「教育の社会学者」こそが、もっと教育を全体的な視野のもとに見て、その中に位置づけて学校教育を論じて欲しいのである。

筆者は、ここ数年間、中央教育審議会の正委員として会議に出ていたが、そこで、教育の専門的研究者＝教育学者の一人として腹立たしい思いにとらわれてきた。それは、審議会の座長、あるいはその下にある分科会の座長などといった重要ポストの委員が、十分に知識人として知られた人であっても、不用意に「教育というと百

人が百様、千人が千様のお考えをお持ちで、なかなかまとまらないものですが、この場合はぜひご自由にご意見をお出し下さい」などといった挨拶をされるからである。

筆者のような専門家の立場から見れば、中央教育審議会では、教育について議論すると言っても、百人百様の教育論があるのは自分の娘や息子についての「私教育」の部分であり、そのような私教育を論ずるのではなく、法律等によって明確に規定されている「公教育」を論ずべきであり、決して百人百様の議論をすることができるわけではないので、話してはいけないとまでは言わないが、その区別ぐらいは付けて欲しいのである。

それを、一見、人当たりの良い言い回しなので、多くの人が使うが、それによってかえって教育論議が混乱するのである。

これによって分かることは、中央教育審議会は専門家を集めて議論している場ではなく、「公教育」と「私教育」の区別に無頓着な各界各層の代表を集めて、幅広く意見を聞く場であり、専門家はその下にあって、具体策をつくる段階で初めて議論する場が与えられる形になっている。しかし、上位の方針・理念を論じる場にこそ、もっと教育の専門家が必要なのであり、この点では、政権が変わっても、専門家を一方的に排する今の審議体制には疑問が多い。

以上のように、「公教育」の機能不全ばかりを見るのではなく、「私教育」の衰退・崩壊にこそ目を向け、その問題性を深刻に受けとめ、その再生・復活に向けた取組が必要であることを、とくに強調したいのである。その理由は、「子ども」の視線から見れば、大人が教育のすべてを「公教育」に任せて、親から心配してもらえない家庭や地域での「私教育」を軽んじるならば、それによって、子どもがどんなに寂しい思いをするかを考えて欲しいからである。あらためて、「私教育」がどんなに大切なものであるかを論じてみたい。

1 「公教育」と「私教育」の区分

(1) 「公教育」と「教育一般=私教育」の区分:

一般に「学校教育の目的」は何かと問われると、多くの人がすぐに教育基本法の第1条を引用して「人格の完成」ではないかと答える。しかし、この条文は「学校教育」の目的を規定しているのではなく、「教育一般」の目的を規定している。つまり、この条文は学校教育という「公教育」とともに、社会教育、家庭教育、その他もろもろの教育全体の、世の中で行われている「私教育」をも含めて、その目的を「人格の完成」とうたっているのである。また、これは「理念」としてうたっているので、事実としては、この目的は一生かかっても決して実現しないものだと言ってよい。さらに、社会的な事実としては、それを含むけれども、それ以外の多くのもの(例:訓練、感化、宣伝、教化など)によっても育成されることが認められるものである。

(2) 事実としての教育は「公教育」(部分)と「私教育」(全体)に区分される:

ところで、社会的な事実としての教育は、現代の日本では、多くの国と同様、「私教育」と「公教育」に分けられる。百五十年前の日本に「公教育」は存在しなかったし、世界的に見ても十七世紀以前には公教育制度は存在せず、むしろ私教育だけしかなかったのである。それが「公教育」が制度化されてからは、事実としての教育は公私二つのものが存在しているわけで、両者の関係は「私教育」が全体で、「公教育」はその部分にすぎない。

ところで、「私教育」というのは、人類が「教える」という行為を行うことができて以来、今に至るも続けている人類に固有の活動である。公私の「教育」に共通する、「教える」という言語を中心とする行為・活動は、チンパンジー等の類人猿など高等動物でも行うことができない。教育心理学者の多くは、「教育」について、「学習」という自発的活動を妨げるものという意味で、ネガティブに言及することが多いが、逆の面から言うと、「教える」ことができる人間というのは、他の動物にはできない極めて人間的な活動を行うことができるという意味で、プラスの面をもっているということ認識して欲しい。これが、十七世紀以前の学校教育制度が生まれる前の、すべての場における教育の姿であった。

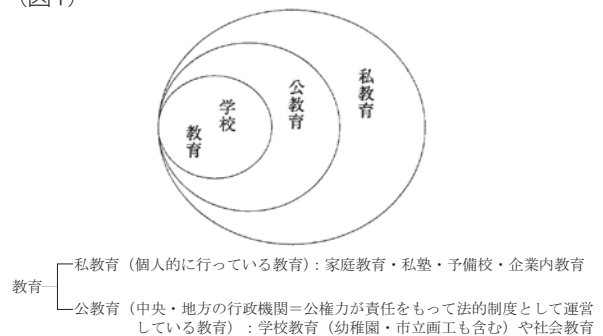
そこで、「私教育」の定義を見てみると、次のようなものである。

「私教育は公教育以外の部分を指し、具体的には、家庭における教育を始め、学習塾・予備校での教育、企業内教育などが私教育に相当する。」(今野喜清他編『新版学校教育辞典』教育出版、2003年)

一方、「公教育」については、次のように規定されている。「公教育は、近代国家の成立とともに、国家の教育関与が行われるに及んで登場した概念である。今日、一般には公的な性格をもつ教育であって、法律上では国または地方公共団体などによって管理される教育をいう。」(同上)

この両者を比較してみると、「公教育」は近代国家の登場とともに制度化された、国家=公権力が主導権をもつ教育で、その中身は法律などによって公的に明示・運営されている。「私教育」は公教育以外の部分を指し、具体的には家庭教育や社会教育などがそれに当たる。その相互関係はどうかと言えば、まず歴史的には私教育が出来上がってくる。そしてあるとき国家は、ある部分については国でやった方がよいと考え、国が責任をもって運営管理する部分を切り取る。これが「公教育」で、当然、その内容は国家が関心をもつ部分であり、かつ国家が責任をもつ方が効率的・効果的であると唱える部分である。これがその全体図である。(図1)

(図1)



ここで、細かいことだが、公教育の一部としての「生涯学習」と、「生涯教育」とを分けて考えたい。それは、国が「生涯学習局」というものを設け、公教育の一部を扱っているからである。筆者は「生涯学習」は比較的個人的・私的な要請に応えたものという意味で、用語を使い分けておきたい。いずれにしても、こういう「部分」と「全体」との関係性を前提にして考えたい。

(3) 「学校制度」は「公教育制度」の一部:

学校制度は公教育制度の一部だということになるが、基本的には国家権力ないし地方の行政権力に主導される、公共性をもった教育で、すべての国民に開かれているが、

そのときの公権力は、その権力体制ないし社会体制自体を脅かすような、そういう内容性格の教育は公式上認めない。そのようなことは、その権力が右であれ左であれ、理論上も実際上もありえない。もし隠れた形でそういうものがなされていたとしても、黙認するしかないと言ってよい。ファシズムがその種の権力のわかりやすい例だと言える。

「生涯学習」というものも、公教育の中にあるものは個人的要請に応えることに主眼が置かれている傾きがある。生涯学習という用語で言われていることは、個々人が学校を卒業しても、その後、社会に出てからも自分で学習を続ける必要性が高いので、そういう人のために学習の機会を与えようとする側面が強い。

ところが、かつて「社会教育」というものが主であったとき、それは基本的に社会全体の制度や体制の安定、あるいは強化・補強を図るといった側面があった。今の「生涯学習」はそういう側面をほとんど持っていない。学習や教育を、個人的な要請の視点から見ていて、社会全体の秩序の安定・強化という点には、あまり関心がないと言ってよい。

これは、日本の第二次世界大戦終了までの社会教育の状況を考えると、大きな変化である。その頃の社会教育はまさに国家の要請として、社会教育は公権力に絡め取られ、学校教育と共に重要な「公教育」の一部を成していた。戦後はその反省から、大きく見れば社会教育から生涯学習へと、中央行政権力の方針転換を果たしたことになり、公教育的関心は現在の生涯学習にはほとんど強く見られない。

(4) 「私教育」は「公権力の支配」を受けず、直接の関係者にしか行われない:

しかし、「教育」というもののもつ社会的な側面の一つは、現在の社会体制・社会秩序というものを安定させたり強化したりする、という事実なのである。このことをすっかり忘れてしまって、「生涯学習」という用語で表現してしまうと、そのような社会教育的な部分はカバーされない。この部分をここでは「生涯教育」と呼んでおくが、その多くが「私教育」の考え方で行われているため、公教育の影響を受けにくい。「私教育」というものは「公権力の支配」を受けないもので、直接、その場に関係する者にしか行われない。例えば、家庭、塾、企業などで行われている教育は、それを求めている者にしか行われないという意味で、「公共性」には欠けるわけである。

そもそも、社会的には、集団というものには「体制(集団)維持機能」と「目的達成機能」というものがある。社会が集団的性格を持つ以上、この二つの機能の中に「私教育」が働いていると考えられる。その際、ここで注目すべき機能は「体制(集団)維持機能」である。従来、この機能は、教育的な観点からは、公権力を維持強化するため、社会の発展・進歩を阻害するものとして、マイナスの機能と見られてきたが、それは一面的な見方であって、かえって、そういう側面ばかりを重視してきた結果、「私教育」が崩壊状態に陥っていることの重大性に、誰も気付かずに来てしまっている。あらためて、プラス面も認識し、バランスのあるとらえ方をする必要がある。

2 「公教育」の限界

(1) 「公教育学校」は公権力の求める「人材養成工場」である!

ところで、「公教育」というものの本質を、どう見たらよいのだろうか。かつて、アメリカのシカゴ大学総長だったR. M. ハッチンズは、「公教育学校というものは、公権力の求める人材養成工場である」と喝破した。(R. M. ハッチンズ/笠井真訳『教育と人格—これからの教育はどうあるべきか—』エンサイクロペディア・ブリタニカ日本支社、1968年)類似のことは多くの人が言っているが、ハッチンズのドライに言い放ったこの言葉が記憶に残っている。

基本的に、公権力は自分の都合の良い人材を養成しようとして、学校を中心とする教育制度を設けているのであると言うのである。ただ、彼は「その中に真の教育が存在しないわけではない」とも言っていて、さすがに注意深い見方をしている。しかし、直接的には「人格の完成」よりも、人的資源の質の向上ないし社会に貢献する質の良い人材養成、要約的に言えば、公権力の求める政治的経済的な要請の枠内で、創造的人材の育成を図っているのである。

(2) 「学校制度」は「効率性」と「画一性」を追求する!

そのような「人材養成工場」的な観点から見ると、公的な学校制度が「効率性」と「画一性」を追求する、ということはよく理解される。公教育学校はまず「共通教養」と「公民性」と「人的資源」の育成を図っている。この三つは、共通教養が文化的なもの、公民性が政治的なもの、人的資源は経済的なものと言ってよい。元来これらは、「私教育」で行ってきたものだが、近代になっ

てから、それでは十分に行えないと思われる部分を抽出して、統一的なシステムにより効率的に行おうとしたものである。この視点からすれば、「創造性」や「選択性(制)」は、公教育においては、一定の枠内(現在の社会体制)でのみ認められるに過ぎない。「自由」よりも「平等」が強調されがちで、それ以上の成長・発達は求めないという限界がある。

(3)「社会の学校化」による制度の硬直化・価値の一元化の発生:

さらに、現在の日本の社会体制はI. イリッチの言う「社会の学校化」が進んで「制度の硬直化・価値の一元化」が顕著になっている。(I. イリッチ/東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1977年)社会の学歴主義化が進行して、現在では、大卒ではなくどこの大学卒かを問題にする「学校歴主義」などと言われるほどになっている。ただ単に、大学を出たというだけではもう通用せず、どこの大学を出たかということに価値を置く社会になりつつある。それ以外の場で能力を育ててきても、それを認めない一元的な見方が定着している。

つまり、「価値の多様性・柔軟性」を認めないという意味で、官僚的性格が強まっている社会になったということである。そのことは、一般社会の「形式的平等意識」や「中央集権的思考」を強化させ、その浸透を容易にさせている。このような事態は、現在の日本が置かれている世界的情勢のもとでは、決して望ましいものではない。これを変えるには「私教育」にもう一度目を向けなければならない。

3 「私教育」の可能性

(1)「公教育」以前に存在した教育は?

そもそも、「公教育」の出現以前に存在した教育は、上述したような「私教育」である。それまでの社会には「私教育」がいたるところに、親子、家族、地域などの一定の人間関係の中に、遍在していた。この意味で、社会における「教育」の機能は、社会が形成されて以来、古くから認められたものだと言えよう。それを、従来の教育社会学では以前から、例えば、次の三つに分類していた。

・教育の対社会的機能:

- ① 体制維持機能
- ② 文化伝達機能(保守的機能)
- ③ 社会変革機能(進歩的機能)

(姫岡勤・二関隆美編『教育社会学』有斐閣、1968年)最近の教育学者は、こういうマクロな教育の社会的機能をあまり意識しなくなっている。この三つの内、①の部分の機能は、②や③の機能を支えたり、妨げたりするものであり、根本的な機能と言えよう。社会が一定の安定的な関係や秩序を維持する中で、革新や進歩の芽が出てくるのであり、戦争や貧困により不安定であれば、教育にまで気が回らない状況に陥るからである。また、③の機能は「公教育」には例外的な場合にしか見られないもので、「私教育」にこそ期待できるものと言える。

(2)「公教育」の補完としての「私教育」:

ところが、その「私教育」のもつ重要な機能への関心が低いと、現在の日本では、「公教育の補完としての私教育」しか見られない。それは、「公教育」優先の教育観が日本社会に定着してしまったためである。現代日本の「私教育」は、家庭、地域(学習塾・〇〇教室・予備校など)・企業(企業内学校・職場教育など)その他、いずれも「学校教育=公教育」では不十分な部分を「補完・補充」しようとするものみに偏していると言ってよい。現在の「私教育」に携わっている人たちの意識は、結局、「私教育」に固有な機能を忘れるか、低くしか価値付けていないため、ほとんどすべて「公教育」への追従・補強しかしていない。果してこれでよいのだろうか。あらためて、「私教育」の捉え直しが必要である。

(3)「私教育」の意義の捉え直し:

「私教育」の捉え直しというのは、「公教育」の補完としての「私教育」ではなく、むしろ「公教育」を超え出る、現体制から自由な、時代を超える教育を可能とするものとして捉えるということである。吉田松陰が、江戸幕府という公権力の支配の及ばない「私塾」という形の私教育集団をつくり、新しい時代に有為な人材を育てたというけれども、それは、「私教育」だったからこそ可能だったのであり、決して「公教育」を補完していたからではない。この点に「私教育」の固有の価値を見出し、教育について考える視点を、「私教育」の方に移さなくてはならない。予備校や塾の関係者にもこういう視点から「私教育」の重要性を話したことがあるが、あらためてその点を考えてほしいのである。

もちろん、吉田松陰の教え子だけが活躍したわけではない。公権力側の幕府方には、勝麟太郎(勝海舟)という人物も出現していた。しかし、結局、幕末から明治初年にかけての時代を直接動かしたのは、松下村塾の

塾生たちであった。薩摩の西郷隆盛にしても公権力側ではなかったし、坂本龍馬も公権力側ではなかった。彼等もまた、公権力の支配の弱い場所で育っているのである。そしてこの時期は、公権力自体が弱まり、自らも変身しなければ生き残れないといった状況、つまり支配力が弱くなると私教育の自由が強まるという関係にある、ということである。

「私教育」は、すでに見てきたように、「公権力」の意図を超える「自由な教育」が可能な分野である。それは、先述の吉田松陰の「松下村塾」などの、社会変動期の「私塾」の果たした役割に注目すれば、明らかであろう。「公教育」にこれを期待しても、公権力自身が自己変革を必要であると自覚しているような、よほど例外的な状況が生まれない限り、無理な話である。この意味で、逆転の発想が必要なのである。つまり、「公教育」優先の見方をやめ、「私教育」の価値を見直し、それによって教育全体を変革して行こうとする方向を探らねばならない。これは、「公教育」の相対化と限定化の必要性を促すものであり、それによる「学校縮小論」の方向である。

(4) 「私教育」から「新しい公教育」へ：

そこで、そのような新しい視点に立って、「私教育」重視から「新しい公教育」の成立を見通すとすれば、どのような道が考えられるであろうか。それは、NPO/NGOなどによる私的な学校づくりの方向である。「新しい公」は「私」の延長上に考えられ、「私」の協働性によって生まれる可能性がある。つまり、従来「公」は「私」を滅してつくられるものとの通念が支配していたが、「私教育」の概念の中には「個々人の行う教育」という部分があるので、この一面から「公という集団」につながる余地がある。

この場合、「個と集団とは同時並立の関係」と見て、相互支援の関係でとらえているのである。(安彦忠彦『授業の個別指導入門』明治図書、1980年)個人は集団と切り離せず、集団は個人によって規定されるからである。「個の協働性」は、十分機能する、実際に見られるものであり、今後、大いに期待される行動様式であろう。

また、「国＝公」は、「地方＝公」の延長上に、「地方同士の協働性」によって生まれる。もちろん、矛盾衝突する部分もあるが、根本的には協働しなければ双方が成り立たない関係にあるのである。

以上のように考えると、現代に生きる「私」は「公」を手段として考慮しなければ、「私」を全うできない状

況にあり、また「公」も「私」を尊重しなければ、発展・進歩もないという関係にある。あらためて、そのような関係を構築する方向に歩まねばならない。

4 「私教育」の再生

(1) 「家庭」「地域」「職場」の教育の再生：

では、このような「私教育」をどのようにつくりあげることができるのか。四つの観点から考えて見たい。

第一は、私教育の場である「家庭」「地域」「企業・職場」の教育の再生・回復を図らねばならない。これは、現状を見れば、それを欠いてきたがために、社会全体がどうなってしまったかがよく分かる。つまり、このような場での教育機能が失われたため、この社会が瓦解しかねない危険な状態になっているのである。これらの場での私教育は、社会の必須機能であって、これを再生回復させないと、徐々に社会が成り立たなくなる状況にある。このため「公教育学校」も機能不全に陥っているのであり、これを改善するには、それを包み込む「教育一般」として、私教育の優先性を確認しなければならない。

(2) 「私塾」の意義：社会構造の変革の構想可能！

第二は、「私塾」の意義の捉え直しが必要である。私塾は、社会構造・社会体制の「変革」を、時代を超えて自由に構想できる場として、極めて重要なのである。しかし、これは言ってみれば「社会改造」であるから、政治家の仕事であり、教師の仕事ではない。この意味で、「私教育」の自由と再生を重視する社会づくりには、まず政治家が責任を持たなければならない。

かつて、明治時代の初期に盛んだった「自由民権運動」の意義は、民衆の間の「私教育」＝社会教育の運動、一種の自己教育運動だったことにあると言ってよい。それが、政府の新聞紙条例(明治8年)や集会条例(明治13年)によって抑圧されると、一気に衰退していった。民衆の間で巻き起こった自己教育運動により、「私教育」が一定の成果を挙げるかに見えたが、このような公権力による抑圧政策のため、公教育に絡め取られて広く展開しなかったのである。このような状況を見ると、「公権力」の性質を、セーフティ・ネットの構築などのために、最小限の「限定的なもの」に変える必要があると言えよう。

(3) 「絆＝社会関係」の作り方の問題：

第三に、現代の日本社会において、「社会関係＝絆」をどのように作っていけるのかの問題がある。社会の人間関係こそが「私教育」を下支えするのであり、この意

味では、社会構造が安定し、国民が教育に関心を持てる余裕を感じられるような社会にしなければならない。この場合、この社会関係が弱すぎれば個人は孤立し、強すぎれば自由を奪われる。公教育の場で考えるとすれば、学校の教育課程を、「最小の共通必修と最大の自由選択」の原則でつくり、この両者を低年齢の時から経験させることが必要である。これによって、人間として必要とされる、生活上の基礎的な手段を身に付け、その手段を用いて自由に各自の思想と個性的能力を伸長させる方向で、公権力の介入を最小限にし、他の部分を私教育と連続させることができるようにしたいのである。(4)「公教育の最小化・私教育の最大化」をめざして：

そこで第四に、「公教育の最小化・私教育の最大化」に必要な社会的条件と社会構造を明確化することが必要である。「公教育」は、「社会的側面」から見れば、人材という社会貢献と生活確保の面から、常に必要最小限のものを、国民に平等に用意しなければならない。この社会的要請と個人的要請の両面で、一定以上の役割を果たさなければ、社会的に認められないからである。

しかし、この部分が強く求められるからといって、それを最大にまで拡張して、できる限り全面に亘って展開することを認めてしまうと、「私教育」の固有の部分がほとんど残されなくなり、すべて公権力の支配下に入れられ、その要請に絡め取られてしまう。むしろ反対に、その部分は必須であるとしても、社会経済的に生活している、最低限の道具的・手段的な能力を育てることだけに限定する必要がある。「公教育」を絶対化しないためである。

他方、「私教育」には、「個人的側面」から見て、学問文化の発展・社会経済の改革・個人の人格の完成といった面から、自由に奨励される活動が用意されなければならない。実際、学問や芸術などの文化的な世界では、まさに「自由」は生命である。また、社会経済の進歩発展を促すためにも、その現体制や現状の経済構造を変革する自由が保障されなければ、権力的な政治勢力や大資本勢力に支配されてしまう。

そして、個々人が自らの人格を、その完成へ向けて自由に形成できなければ、そこに「教育」は見出し得ない。むしろ、こちらの自由を最大限に認めない社会は、たとえ安定的であっても、閉鎖的で内向的になり、長くは立ち行かなくなるであろう。この意味で「私教育の最大化」に向けた社会づくりが必要不可欠なのである。

おわりに

以上の方向を追求しようとするれば、民主主義にもいろいろあるが、「自由民主主義」と「集団的個人主義」の立場に立つ教育論を構築する必要がある。「自由」を目的とし、「平等」はそのための手段・条件として位置づけ、また、「集団・公」を否定するのではなく、それを内に含む「個人・私」の育成が進められなければならない。なぜなら、そのような社会でないと、時代を超える自由な人材は生まれず、また、集団や公を相対化して、個々人が一定レベルの社会性、コミュニケーション能力を前提にしながら、それ以上の段階での個性的発達を実現できないからである。(安彦忠彦『「教育」の常識・非常識—公教育と私教育をめぐる—』学文社、2010年)

最近のポスト・モダンの思想・社会状況では、確固たる個人は存在できず、状況の中に揺れ動く個人しかないもので、上述のような考え方はもう古く、今の社会に合わないという見方もある。しかし、それは部分的には妥当するが、まだ社会や思想界の全体には及んでいないと考える。状況に左右される人間など誰も信用できないが、もしそういう人間ばかりであれば、どうの昔に、この社会は崩壊しているはずである。そうならない事実を踏まえて、もう一度よくこの社会の現実を見つめてみる必要がある。

参考文献：(五十音順)

- 安彦忠彦『「教育」の常識・非常識—公教育と私教育をめぐる—』学文社、2010年
 同『授業の個別指導入門』明治図書、1980年
 同『「無教育社会」批判—「私教育」再生のために—』『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第2号、2010年
 安彦忠彦『授業の個別指導入門』明治図書、1980年
 同『改訂版教育課程編成論』放送大学教育振興会、2006年
 1. イリッチ/東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1977年
 今野喜清他編『新版学校教育辞典』教育出版、2003年
 中村清『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
 R. M. ハッチンズ/笠井真訳『教育と人格—これからの教育はどうあるべきか—』エンサイクロペディア・ブリタニカ日本支社、1968年
 姫岡勤・二関隆美編『教育社会学』有斐閣、1968年