

教育基本法と未完のプロジェクト

——現代の教育学・教育法学の理論（2）：
教育における統治機構論——

宮盛邦友

はじめに

1947年3月31日に公布・施行された教育基本法は、戦後教育改革の精神を示した法律として、第1条（教育の目的）や第10条（教育行政）を中心とした論争を通して、戦後教育史の中で深められてきた。しかし、2006年には、愛国心・教育行政・未来社会という問題を争点とした「教育基本法改正問題」が繰り広げられ、2006年12月22日には、全部改正された教育基本法が公布・施行され、すでに10年が経過している¹⁾。

戦後30年を迎えた1970年代において「戦後」という時代を問いなおす動向の中で、教育行政学の持田栄一は、戦後教育改革を象徴する「教育基本法」をとらえなおす問題提起をおこなっている。その問題提起とは、「教育基本法は近代法としての特質をもち、教育基本法体制は近代公教育体制として特徴づけられる」が、「教育基本法（体制）の現存を問い、その限界を明らかにし、それをこえそれを変革していくことを展望するためには、教育基本法体制の現実においてきり捨てられ、疎外され、くやしい思いをしながら生きつづけている子どもや親の立場に立って再度教育基本法体制の諸側面をみていくことが必要」であり、その「現実のなかにこそ、教育基本法体制の矛盾と限界が投影されている²⁾、という内容である。

持田は、近代公教育批判の文脈で、法規範と法現実の連関を軸としながら、「近代法としての教育基本法の矛盾と限界」を指摘している。これは、1989年以降のポスト・モダンによる近代教育批判と同一構造になっているところに注目しておく必要があるが、ここで問われるべき持田の提起した研究課題の所在は、近代法に内在するという矛盾と限界の前提たる、持田のもっている「法観と近代観」にあるはずである。

これに対して、戦後60年を迎えた2000年代における第3期の教育基本法改正問題の中で、教育学・教育法学の堀尾輝久は、その危機意識の中からの教育基本法に関しての新たな把握の仕方を提示している。その把握の仕方とは、「教育基本法の歴史的な意義は、成立時の立法者の意思だけで完結するのではなく、その後の歩みの中で深められ、掘り下げられてきているのです。このように、教育基本法の理念の本来的な姿を深く掘り当ててその価値を再発見し、さらに再創造していくことによって、法を『生きた法』とすることが必要なのです。その意味で、戦後改革は未完の課題^{プロジェクト}を提起しているのだといえます」³⁾、また、「歴史・社会学的関係のなかでつくられていく教育基本法は、いわば『未完のプロジェクト』として提起されたものであり、したがってまた、そこですべてがいわれているわけではない。〔中略〕教育基本法とそれを軸とする改革は未完のプロジェクトとして、少なくともその内容を発展させることを含めて、のちの人に委ねられている〔中略〕。とりわけ、理念や目的に関しても未完のプロジェクト（これをリアル・ユートピーといってもよい）ということになる。〔中略〕その内容を発展させる課題は国民に託され、一人ひとりの教師、そして子どもたちが、それをどこまで現実的に発展させることができるか、という意味でも、まさに未完のプロジェクトだといえよう」⁴⁾、というような内実である。堀尾は、戦後教育改革との連関の中で、法哲学的・法社会学的な現代法からの「未完のプロジェクトとしての教育基本法の可能性」という指摘をおこなっている。この表現からは、ユルゲン・ハーバーマスの「近代——未完のプロジェクト」を想起させられるが、これと重ねて言

えば、堀尾は、モデルネ（近代＝現代）と法をいかなる関係として理解しようとしているのか、また、そのモデルネと法を問うことを通して何を問いなおそうとしているのか、をこそ問題とする必要があるのである。すなわち、1989年以降の新自由主義との対決の中で、問われるべき堀尾の提起した研究課題の所在は、堀尾のもっている「近代＝現代法（モデルネ法）」の性格にあるはずである。

持田と堀尾が教育基本法にこだわりをもつ前提として共通するのは、その時代における危機に民衆が直面するという時代認識と、それにおいて民衆にとって法がどういう意味をもっているのかという法理解がある。持田と堀尾によって浮かび上がってきた、こうした教育基本法に内在している「法」と「近代＝現代」という研究課題。

本論文では、現代教育学・現代教育法学の理論である教育基本法の研究課題として、第一に、現代法の検討、第二に、モデルネ（近代＝現代）の検討、に取り組む。これらを通して、教育における統治機構論（教育の公共性論）としての「教育基本法——未完のプロジェクト」を深化させることを試みたい。

1. 教育基本法のコンメンタールの学説史

未完のプロジェクトに関する検討の前に、教育基本法が再発見される前提となる「時代認識」とそこから導き出される「法理解」を中心にして、戦後教育史の中での教育基本法の代表的なコンメンタールを通して、教育基本法についての確認をしておきたい。

教育基本法は、1947年3月31日に公布・施行された。

戦後教育改革期に出版された文部省による教育基本法のコンメンタールに、辻田力・田中二郎監修／教育法令研究会著『教育基本法の解説』（1947年）がある。本書の中で、教育基本法制定の理由および経過は、「(1) 過去の教育の弊害を除去し、是正し、教育本来の道に立ち返る必

要があること、(2) このためには終戦後、混迷におちいつている教育界に新しい教育方針を明示する必要があること、(3) それには教育勅語に代える新しい詔書をもってすることなく、民主的に議会の議を経て定むべきこと、(4) 新憲法はこの教育の方針を示唆しているのではあるが、更に一層その趣旨を敷えん具体化する必要があること⁵⁾ という四点が指摘されている。ここからは、戦前の天皇の主権から戦後の国民主権へ、という転換の時代認識をもって、教育勅語という超法規ではなく、日本国憲法と教育基本法という法でもって教育を秩序づける、という法理解を読みとることができる⁶⁾。

戦後教育史の中での教育基本法のコンメンタールの特徴は、大きくは、1979年前後で区分することができる。

第1期の教育基本法改正が公言された国家の復権の時期に出版された、教育学者による教育基本法の初めてのコンメンタールに、長田新監修『教育基本法』（1957年）がある。教育学の勝田守一は、『国民の代表者』によって採択された『教育基本法』は、九年の歳月の間に、それをたいせつに思う人びとの数を増しただけではなかった。『国民の代表』のあるものがその支持に熱意を失ったのに反比例して、国民自身が『盛り上る熱意をもって』これをたいせつにしようとする度合いは次第に深くなっている⁷⁾と把握している。ここでは、国家の復権という時代の危機だけでなく、教育基本法を担う主体への希望を見出している。

教育における能力主義や教科書検定訴訟・学力テスト裁判が起こった時期に出版された、長田新監修を改訂した教育基本法のコンメンタールに、宗像誠也編『教育基本法』（1966年）がある。教育行政学の宗像誠也は、「私自身は旧版でも第一〇条を担当したのだが、あらためて旧稿を読んでみてうたた八年の歳月を感じた。旧稿ははなはだ不十分なものであって、全然まちがいを書いていたとは思わないが、少なくとも力点の置き方が適切でないのである。それは状況の違いの反映でもある。旧稿を書いた時までには、まだ法廷で教育基本法第一〇条の解釈が証言されたことはなかつ

たと思う。それが法廷で正面から論じられたのは、昭和三五年からだったといえよう」という時代認識をもっており、「民主教育の陣営は、教育基本法を守り、権力もまた教育基本法を守れと主張することによって、教育基本法に守られているのである」⁸⁾ という法理解をもっている。ここでは、国家対国民という構図の中で、国民が法を権利としてとらえようとしているところに着目している。

第三の教育改革の時期に出版された、宗像誠也編の新版である教育基本法のコンメンタールに、宗像誠也編『教育基本法』（1975年）がある。本書では、「教育基本法の成立以来、既に四半世紀をこえるが、それが掲げた民主教育の理念は、日本国民の真摯な実践と運動によって発展し、教育基本法の存在意義はますます確固としたものとなっている。七〇年代後半の今日、教育と学習を権利として考える国民の広範な自覚と努力に、それを見ることができる」⁹⁾ と記述されている。ここでは、教育基本法が国民のものとして歴史を通して定着しているという見方が示されている。

こうしたそれまでの教育基本法のコンメンタールをふまえた上で、本格化した第2期・第3期の教育基本法改正問題という危機的な状況の中で、1980年代以降の教育基本法研究をリードしてきたのが、堀尾輝久である。

1980年代の教育基本法のコンメンタールにおいて、堀尾は、臨教審教育改革に対して、「法は生きているということも確かなことです。そこで私たちは、立法精神に即しながら、同時に、戦後四〇年の歩みの中で深められてきた——この原理が、本来的にもっているその方向において深められてきた——その筋道をたしかめ合いながら考えていくことが必要です。そういう意味では教育基本法を守るといえるのは、実はそれを発展させるということにはほかならないし、発展させるためには、守るといえること、つまり基本の原理を守り深めるということ、それなしには発展もありえないということ」¹⁰⁾ と主張している。ここからは、教育基本法の改正論に対して、民衆が教育基本法を守るの意味が強調されているのを、読みとることができる。

これを発展する仕方で、1990年代から2000年代にかけての教育基本法のコンメンタールにおいて、堀尾は、新自由主義教育改革に対して、「六〇年代、国家の復権と逆対応して、教育基本法の再発見、そして『国民の教育権』論の構築へのとりくみが始まるのです。〔中略〕裁判のコンテキストの中でも、教育基本法は再発見されていくということになります。〔中略〕基本法の精神を守り、生かしているのはわれわれだという確信も深まってきました」¹¹⁾と主張している。ここからは、教育基本法改正問題の中で、民衆が教育基本法を生かしてきたことが明確化されているのを、読みとることができる¹²⁾。

このように再発見されてきた教育基本法の実践・運動と理論に反して、教育基本法は2006年12月22日に全部改正された¹³⁾。

これらを通して教育基本法をとらえてみた時に、統治機構（公共性）を問いなおす教育基本法の理念の機能・本質、それを担う主体の役割・任務、という教育的な研究課題が浮かび上がってくる。これは、堀尾が問題提起をした、「未完のプロジェクト」である近代＝現代法としての教育基本法という思想的な研究課題と、基本的枠組みとして、どのように重なってくるのだろうか¹⁴⁾。

2. 渡辺洋三における現代法論

教育基本法をとらえる上で、法理解として教育基本法を現代法と理解することはきわめて重要な視点であるが、それはどのような意味においてなのだろうか。これを掘り下げる手がかりとして、日本の民主主義法学・マルクス主義法学・法社会学を代表する渡辺洋三の現代法論を取り上げる。渡辺の現代法に関する著作としては、『現代法の構造』（1975年）があり、法に関する著作としては、岩波新書三部作（1959年・1979年・1998年）¹⁵⁾がある。

渡辺法学については、まずは、ドイツ法社会学の広渡清吾によって指摘

されている、「社会と法の全体的な（トータルな）認識（歴史のおよび現状の分析）および個別の法解釈を必要とする実践の中間に、歴史と現状の認識に支えられた規範的な性格をもつ社会論と法理論が構成され、これを媒介として科学者としての魂と法律家としての魂の統合が図られた」¹⁶⁾ という、その全体的な構図をふまえる必要がある。その上で、教育学との関わりで言えば、渡辺と堀尾輝久との地球時代の教育課題である平和・人権に関する対談があり、また、堀尾による教育法学および教育基本法の前提となる法の特徴の説明での渡辺への言及、というのを押さえておかなければならない¹⁷⁾。このことからすると、教育基本法の動態を理解する上で、渡辺の現代法論を検討することは妥当であると思われる。

では、渡辺洋三『現代法の構造』、および、岩波新書三部作の検討を始めたい。目次は次の通りである。

『現代法の構造』

現代法研究序説

- I 現代法の理論
- II 戦後日本の現代法
- III 日本現代法の総括

『法というものの考え方』

- I 問題の所在
- II 市民法の考え方
- III 市民国家と法の支配
- IV 社会法の考え方
- V 法の解釈と裁判
- VI 二つの法律観

『法とは何か』

- I 法とは何か
- II 市民法と現代法
- III 法の解釈と裁判

IV 法の社会的担い手と運動

『法とは何か 新版』

序章 国家の法と社会の法

I 法とは何か

II 法の歴史的変動——欧米型と日本型

III 現代日本の法システム

IV 国家統治の法と国民の権利

V 国家と人権

VI 法の解釈と裁判

VII 国際法と国内法のはざま

「現代法とは何か」の前提となる「法とは何か」の検討からを始めたい。法を考える上で最も大切なのは、渡辺によれば、「法の精神とは何か」ということであり、それは「正義」である、という。正義は、「個人的なものであると同時に、普遍的なもの」であり、「人びとが何を正しいと考えるかという価値判断の領域に属する問題」であるが、「法的正義の問題は、根本的には、『人間の尊厳』にかかっている」¹⁸⁾、という。つまり、法とは、正義と人間の尊厳の両方から把握されなければならない、別の言い方をすれば、統治機構の前提としての基本的人権の観点をふまえなければならない、ということなのである。

その上で、「現代法とは何か」。現代法とは、「資本主義の一定の歴史的段階に固有の法現象であり、近代法に対置される概念」である、と渡辺はいう。具体的には、この定義の後半にかかわって、「近代法とは、資本主義の出発点である市民革命にその理念型が登場し、その後、過渡期である原始蓄積段階を経過して、産業資本主義段階に全面的に展開する自由主義的な市民法の統一的体系」と、前半にかかわって、「近代市民法が、一九世紀末以降の資本主義経済の変化に規定されて変化し、とくにその変化は第一次大戦以降の世界恐慌から決定的となり、さらにそれが第二次大戦以降において全面的に展開する」¹⁹⁾、と説明している。すなわち、現代法と

は、近代市民法が修正された資本主義社会における政治や経済との関係において成立する法である、言い換えれば、福祉国家段階において登場する社会権＝社会法である、ということになるのである。

この現代法を理解する際に重要となる点なのが、渡辺によると、「現代法の人権体系が、国民の具体的生活利益を『権利』としてみとめるということは、国民を単に国家の恩恵的な保障政策の対象としてみるのではなく、新しい権利の主体として承認する、ということの意味している」というように、国家の恩恵ではない人間主体の権利を内在しているのであるから、国民が「生活利益の実現と保障を、積極的に企業や国家にたいし請求しうる権利であるという点に、現代的人権としての社会権（生存権）の核心的意義がある」²⁰⁾ というように、国民が国家に対して要求する現代人権＝現代法としての生存権がその中軸となる、というところである。この生存権の中には、教育権も含まれているはずである。

しかし、ここで問題となるのが、「現代法が、国家の手による市民法的権利と現代的権利との調整と統合の法であるとすれば、いまや国家の役割が決定的に重要となっている」²¹⁾ と渡辺が言う、「現代法における現代国家の本質的役割」である。これについて、渡辺は、「国家の役割は、根本的にいえばつねに、資本制生産関係の維持という階級的役割であって、決して、利害調整の中立的役割ではありえない」・「階級的支配の権力としての本質をもつ国家は、その本質規定にもとづき、国家にとって、あるいは支配階級にとって有害な精神的活動をつねに弾圧しようとする意図をもつことを避けられない」²²⁾、と指摘しているが、要するに、国家が中立性をもって人権を保障しようとすることはあり得ない、というのである。国家がそこで人権を制約する原理として登場させてくるのが、「公共の福祉」であり、問題となるのが、「生存権と公共の福祉の関係」である。渡辺は、現代法の鍵概念である公共の福祉を、「基本的人権を制限するための、もっとも包括的・抽象的な法概念・法イデオロギー」であり、「それほどまた無内容な、単なることばにすぎない」のであり、「利益保護のために登

場したのではない」²³⁾、としている。これに対して、戦後改革に成立した憲法体制と戦後史の中で形成された安保体制という二つの法体系、および、国家の介入によって支えられている国家独占資本主義をふまえた「生存権の登場は、現代憲法体系における新しい人権論の構築を要求している」²⁴⁾、としている。これらの関係を整理すれば、公共の福祉とは、国民の生存権を保障するためにあるのか、それとも、国家の利益を維持するためにあるのか、という価値判断を迫られることになる。教育で言えば、これは、教育と公教育の関係、人権としての教育と教育の公共性の関係、教育における基本的人権と統治機構をどのように関係づけるのか、と重なってくる。

そこで渡辺が提起するのが、「国民の生存権保障を基礎とした国民経済の組織化」²⁵⁾、という真の意味での公共の福祉、すなわち、教育で言えば、「人権としての教育を組織化した公教育」²⁶⁾、である。生存権を基礎とした組織化は、権利行使主体というその担い手を必要とする。権利＝法の担い手の根拠は、「日本国憲法が、体制の側の反撥と国民の側の共感の中で成立したということは、本来、支配体制の秩序を保障するはずの憲法の性格からすれば特異なことであり、この特色が、戦後日本の現代法における憲法の位置づけを、これまたきわめて特殊なものとしている」²⁷⁾、というところに見られるような、戦後日本において、国家との緊張をもって展開された、国民が自身を拘束するはずの法を自身の力である権利としてとらえなおす契機として重視した、という点に求めることができる。この状況は、教育基本法も同様であった。よって、渡辺は、「法とは何か、を考える場合には、その社会的担い手とその運動のゆくえに、私たちは、たえず注意を払っていかなければならない」²⁸⁾、と言うのである。

このように、現代法とは、福祉国家段階における人権と国家の緊張関係の中において、歴史の中で生存権から公共の福祉をとらえかえすという近代＝現代をめぐる問題、および、社会法を生存権としてとらえかえすという権利＝法を担う主体をめぐる問題から、構成されるのである。そして、現代法としての教育基本法は、戦後史の中で、教育基本法を担う主体によ

って法を権利としてつねにとれかえされることで、教育の公共性として創造されるのである²⁹⁾。

このように見てくると、現代法としての教育基本法は、法の前提として「人間像」を要請している、と把握することができる。これについて、法哲学の小林直樹は、「教育における人間学の必要性」³⁰⁾として、「人間が作り出した技術や組織——その中には教育法=制度も含まれる——が人間の深刻な疎外を生ずるという、『文明の逆説』が問題となる。〔中略〕悲劇的なパラドックスを克服するには、“人間性の回復”をめざす教育の実践以外に途はないであろう。現代の教育法学に携る私たちは、まさに今日的なこの使命を教育に果させるために、人間の学としての実践的な努力を協同に担っていくべきではなからうか」³¹⁾という問題提起をしている。

このことからすれば、現代法としての教育基本法には、法に規定された現代を担う主体という人間像がいかなる存在であるのか、という問いがその内に含まれており、その解明をこそ取り込まなければならないのではないだろうか。

3. ユルゲン・ハーバーマスにおけるモデルネ（近代=現代）論

教育基本法をとらえる上で、時代認識として教育基本法をモデルネ *Moderne*（近代=現代）と把握することはきわめて重要な視点であるが、それはどのような意味においてなのだろうか。これを掘り下げの手がかりとして、ドイツの社会哲学を代表するユルゲン・ハーバーマス Jürgen Habermas の近代=現代論を取り上げる。ハーバーマスの近代=現代に関する著作としては、アドルノ賞の受賞講演「近代——未完のプロジェクト *Die Moderne-ein unvollendetes Projekt*」（1980年）があり、これをさらに掘り下げた『近代の哲学的ディスクール *Der Philosophische Diskurs der Moderne*』（1985年）³²⁾がある。

ハーバーマスについては、ドイツ思想史の三島憲一らによって、「ハー

バーマスはその歴史的展開における近代的知性の歪みを十分に自覚しながら、しかしその肯定的な側面を救出しよう」としており、「その一貫した関心のひとつは、近代の科学的理性の批判」であって、「伝統的な客観的理性も近代の主観的理性も退けながら、それに対話的理性を対置し、主観モノローグの独語的な推論のうちにはではなく、対話ダイアログを介してあらわれる理性の相互主観的な反省と諒解のうちはその合理性と普遍性をみようとす³³⁾」と指摘されている、その学問的な全体像をふまえておく必要がある。その上で、教育学で言えば、今井康雄によるハーバーマスのコミュニケーション論への着目³⁴⁾、堀尾によるハーバーマスの公共性論への言及³⁵⁾、がある。教育基本法を思想を理解する上で、これに加えて、ハーバーマスの近代＝現代論を検討することは妥当であると思われる。

では、ハーバーマス「近代 未完のプロジェクト」の検討を始めたい。目次は次の通りである。

古典派と現代派

美的モデルネの心性

文化的モデルネと文化的近代化

啓蒙というプロジェクト

カントと美の自律志向

文化を止揚する試みの間違い

文化の間違った止揚とは別の行き方

三つの保守主義

この記念講演の核心的問いは、「今日におけるモデルネの意識状況を問う」にある。そこには、「決定的に反モデルネ〔反現代精神〕として自己理解を提示している」ポスト・モデルネ（ポスト・モダン）という「新しい保守主義を登場させてきたある種の心情傾向」³⁶⁾の挑戦に対してどのように対決するのか、というハーバーマスの問題意識があらわれている。そして、モデルネ（近代＝現代）とその価値を否定するポスト・モデルネ（ポスト・モダン）と新自由主義が表裏一体をなしている、という状況認

識をうかがいすることができる。

よって、ここで重要となるのが、「モデルネ（近代＝現代）」の理解の仕方である。ハーバーマスは、「ヨーロッパにおいて新しい時代の意識が、そのつど古典近代に対する新しい関係を通じて形成されるたびに、『モデルネ〔現代的〕』という自己理解が出て来た」、という。だから、モデルネ（近代＝現代）を理解する上では、「文化的モデルネの知的担い手たちとの精神のおよび政治的な対決」という行動基準が要請される。それは、ポスト・モデルネ（ポスト・モダン）＝新自由主義が、「すべての責任を直接にこのモデルネの文化に押しつけようとする」³⁷⁾ ことへの対決でもある。すなわち、ポスト・モデルネ（ポスト・モダン）が批判するようなネガティブな「モデルネ（近代＝現代）」ではなく、本来的な「モデルネ（近代＝現代）」を解明しなければならない、ということになるのである。

そこで登場するのが、「モデルネというプロジェクト」である。このモデルネ（近代＝現代）は、ハーバーマスの記念講演の中での文脈からして、「啓蒙」を指している。その上で、ハーバーマスによると、文化的モデルネ（近代＝現代）は、宗教的および形而上学的世界像によって形成される実体的理性であったが、これが発展する仕方でも、「科学〔学問〕」・「道徳」・「芸術」という三つの要因に分化した、という。これに関して、コンドルセに代表されるような18世紀の啓蒙主義の哲学者たちによって表明されたモデルネ（近代＝現代）のプロジェクトが目指したのは、三つの要因への「強固な自律志向」であったが、同時に、三つの要因から総合する「理性的な生活」（対話的合理性）であった。そして、ハーバーマスは、「20世紀は〔中略〕モデルネのプロジェクトを失敗としてあきらめるのか、あきらめないのか」³⁸⁾ という分岐点にいる、と問題提起するのである。

このモデルネ（近代＝現代）の止揚を試みる場合、二つの間違いをしなければならない、とハーバーマスは指摘する。その第一は、強固な自律志向と関わって、「強固な自律に即して発展して来たひとつの文化領域という〔中略〕構造化された形式から構造を奪うならば、なにも残らなくなって

しまい、解放につながる作用はそこから出て来ない」ということ、その第二は、理性的な生活と関わって、「コミュニケーション的な日常実践の中では、認識の次元での解釈、道徳上の期待、主観的な表現や価値評価は、相互に深く絡みあったものであらねばならない。生活世界における相互理解のプロセスは、これら全領域にわたる文化的伝統を必要としている」ということ、すなわち、ポジティブなモデルネ（近代＝現代）をふまえなければならないのである。そこで、これを止揚する重要な視点となるのが、ハーバーマスによると、「素人、つまり日常生活の専門家」³⁹⁾、すなわち、市民という啓蒙の主体、なのである。

つまり、ハーバーマスのいう「未完のプロジェクト」とは、本来的な意味での「モデルネ（近代＝現代）」の可能性をめざすものであり、それは「啓蒙」およびその主体によって支えられているのである。この内実は、ポスト・モデルネ（ポスト・モダン）＝新自由主義の描くモデルネ（近代＝現代）との対決を通して、「社会の近代化もこれまでとは異な^{った}、非資本主義的な方向へ導くことが必要であり、また、生活世界がそれ自身の中から経済的および行政的行為システムの自己運動を制限しうる諸制度を生み出し得ねばならない」⁴⁰⁾というモデルネ（近代＝現代）を構想しているのである。教育基本法に即して説明すれば、教育と法は強固な自律志向として分化した道徳に位置づけけれども、同時に、教育と法を担う主体の理性的な生活から総合することによって、コミュニケーション的な市民社会に基づいた教育基本法という未完のプロジェクトは、ポスト・モダンと対決する中で、啓蒙の主体によって、公共性として再構築される、となるのである。

この記念講演をさらに深化させるために、「ポスト構造主義の理性批判は私にとって挑発」であり、「その挑発をうけてこそ、近代をめぐる哲学的ディスクルスを段階を追って再構成してみようという気になった」⁴¹⁾、という、ハーバーマス『近代の哲学的ディスクルス』の検討を続けておこないたい。その目次は以下の通りである。

- I 近代の時間意識と自己確認の要求
 - 付論 ベンヤミンの歴史哲学テーゼ
- II ヘーゲルの近代概念
 - 付論 シラーの『人間の美的教育に関する書簡』
- III 三つのパースペクティブ——ヘーゲル左派、ヘーゲル右派、ニーチェ
 - 付論 生産—創造パラダイスの老朽化について
- IV ポストモダンの開始——ニーチェによる転換
- V 神話と啓蒙の両義性——『啓蒙の弁証法』再読
- VI 形而上学批判による西洋的合理性の弱体化——ハイデガー
- VII 時間化された根源性哲学の凌駕——音声中心主義に対するデリダの批判
 - 付論 哲学と文学のジャンル差の解消
- VIII エロティシズムと一般経済学——バタイユ
- IX 理性批判による人間諸科学の正体の暴露——フーコー
- X 権力理念のアポリア
- XI 主観哲学を脱出する別の道——〈対話的理性〉対〈主体中心的理性〉
 - 付論 カストリアディス『想像上の制度』
- XII 近代の規範的内容
 - 付論 ルーマンのシステム論における主観哲学の横領

この著書の解釈そのものも大変に重要であるが、「未完のプロジェクト」の中心に位置づく「啓蒙」をめぐる問題に絞って、「モデルネ（近代＝現代）」・「主体」と関わらせながら、考えてみることにする。

モデルネ（近代＝現代）に関するディスクールに先鞭をつけた G. W. F. ヘーゲルの啓蒙批判、および、ポスト・モデルネ（ポスト・モダン）への道を切り拓いた F. W. ニーチェの理性批判についての検討をおこなう中で、ハーバーマスは、モデルネ（近代＝現代）とは「啓蒙」と「理性」に

よって形づくられており、その接点に「人間」がいる、としている。

その上で、ハーバーマスにおける「啓蒙」の焦点が、マックス・ホルクハイマー Max Horkheimer とテオドール・アドルノ Theodor Adorno の共著『啓蒙の弁証法 *Dialektik der Aufklärung*』（1947年）⁴²⁾ に対する批判に定められている。ハーバーマスによると、『啓蒙の弁証法』の主張は、「啓蒙が自己を破壊するプロセスを概念のうちに捉え」、「概念のうちに捉えるといっても、〔中略〕概念のもつ問題解決能力に彼らはなんの希望も抱くことができなくなっている」⁴³⁾、というところにある。すなわち、ホルクハイマーとアドルノにとっての啓蒙とは、モデルネ（近代＝現代）の否定されるべき産物なのである。

これに対して、ハーバーマスは、はたして、啓蒙が否定されなければならないのか、という問いをもっている。ハーバーマスによると、ホルクハイマーとアドルノには、「二つの中心的テーゼ」がある、という。その第一は、「啓蒙的思考は啓蒙の伝統のなかでは、神話に対する対立命題であり、また、神話に対抗する力」であり、その第二は、「理性はみずからが可能にした人間性^{フマニテート}をまたみずから破壊してしまう」⁴⁴⁾ である。ホルクハイマーとアドルノのいう啓蒙とは神話に対する合理性の過程を指しており、その啓蒙がモデルネ（近代＝現代）において野蛮を生み出していることからして、また、理性とは自然の野蛮に対する人間の支配の過程を指しており、その理性がモデルネ（近代＝現代）においては自然に支配されていることからして、ともに否定されなければならない、という理解になる。だが、ハーバーマスは、ホルクハイマーとアドルノのいう啓蒙および理性は事実として把握されており、規範としては実現していない、ととらえることが重要である、と考えているのである。

つまり、ハーバーマスは、ホルクハイマーとアドルノの『啓蒙の弁証法』の検討を通して、実は、規範として、モデルネ（近代＝現代）を担う啓蒙によって形成される理性的な主体の可能性を、モデルネ（近代＝現代）のめあてに求めようとしていたのではないかと考えられる。この主

体についても、ハーバーマスは、当然、ポスト・モデルネ（ポスト・モダン）からの批判に対して自覚的なのであるが、それでもなお、主体の復権のために啓蒙に賭ける、と考えているのではないだろうか、と思われる⁴⁵⁾。

このように、ハーバーマスの言う「未完のプロジェクト」とは、「近代＝現代における規範としての啓蒙の主体の可能性」、ということになる。これを教育基本法に引きつけて説明すれば、新自由主義との対決の中で、啓蒙を通して教育と法を担う主体をどのように創造するのか、という点が重要であり、教育目的としての教育と法が啓蒙の主体によって規定されているという意味で、教育基本法はつねに開かれた法なのである。

その上で、このような啓蒙の主体を把握する際に、教育学理論の乾彰夫が指摘する「認識論的誤謬」は、きわめて重要な視点である。「階級などの社会構造は、引き続き人生の機会を形づくるが、集団主義的伝統が弱まり、個人主義的価値が浮上するなかで、その社会構造は徐々に見えづらくなりつつある。そして、そうした変化の結果、人々は、社会や世界が予測不可能で危険に満ちたものとなり、それはひとえに個人レベルでしか克服していけないかのようにみなすようになる」⁴⁶⁾ というように、主体そのものが社会によって構築されている、という視点である。

このことからすれば、教育基本法を担う啓蒙の主体は社会的に構築される、という視点を含み込まなければならないはずであり、その解明を通して啓蒙の主体を実質化させなければならないのではないだろうか。

4. 教育基本法の教育法哲学的分析

以上のような現代法論とモデルネ（近代＝現代）論の検討より、未完のプロジェクト、および、未完のプロジェクトとしての教育基本法は、次のように説明することができるだろう。

「未完のプロジェクト」とは、強固な自律志向として分化した科学・道

徳・芸術に位置づき、かつ、主体の理性的な生活から総合した、コミュニケーション的な市民的社会を基盤とした、本来的な「モデルネ（近代＝現代）」をめざす「啓蒙とその主体」である。「未完のプロジェクトとしての教育基本法」とは、福祉国家における人権と国家の緊張関係において、新自由主義との対決をしながら、教育基本法を担う啓蒙を通して形成される主体の生活を基盤として、法を権利として再把握するコミュニケーション的な教育の公共性を創造する、開かれた現代法である。1947年に公布・施行された旧・教育基本法は、2006年に全部改正されて新・教育基本法となっており、法律としての効力はないものの、その理念はそれを担う啓蒙の主体が形成され続ける限り、未完のプロジェクトとして生きている。そして、教育基本法という未完のプロジェクトをこのようにとらえられるかどうかは、モデルネ（近代＝現代）をいかに創発できるのか、という啓蒙を担う主体の「文化」にかかっているはずなのである。

このような未完のプロジェクトの観点から、教育基本法の原理論・計画論を再検討すると、それはどのようなになるのだろうか。

教育基本法の中心的な研究課題は、愛国心問題と関わる「人格の完成」という第1条（教育の目的）と教育行政問題と関わる「教育の直接責任性」という第10条（教育行政）をふまえた上で、第2条（教育の方針）「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、学問の自由を尊重し、实际生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」を中核とした、「教育基本法の理念と主体」にある。これを理解する際に、未完のプロジェクトは、その核心を、モデルネ（近代＝現代）の理念と啓蒙の主体という戦後日本社会に規定された人間像として把握することを要請している、と位置づけることができる。

こうしてみた時に、教育行政学の佐貫浩の教育基本法研究は、このような教育基本法研究と親和的であり、その理念に関しては、「その理念のう

えにさらに豊かで民主的な新しい理念が積み重ねられる土台として存在しており、『国民の教育権の理論』、『発達保障の理論』などの学問的達成を組み込み、またユネスコの『学習権宣言』や『子どもの権利条約』などの国際的な人権理念の到達点をも含み込んで、より豊かなものとして展開している。その意味では、人類の人権認識の新たな開拓というこれまた未完のプロジェクトの一環として、教基法は未来に開かれている」⁴⁷⁾ という地球時代における未来社会へ向けての視点も提示しているが、その主体に関しては、何も言及されておらず、ある問題性をもっている。

このような佐貫の教育基本法研究は、1990年代末から2000年代半ばを山場とする、新国家主義と新自由主義教育改革としての教育基本法改正問題の中で展開されているが、ハーバーマスが論じた未完のプロジェクトは、国家主義と教育の自由化としての教育基本法改正問題が展開された、「1980年代」⁴⁸⁾ である。そうすると、私たちは、新しい福祉国家の再編という1980年代の地平に今一度立ち戻って、そこから、現代教育改革を担う教育基本法の主体の再発見をする必要もあるのではないだろうか。

おわりに

最後に、教育基本法と未完のプロジェクトをふまえた上で、教育における統治機構論の問いなおしを試みたい。

教育行政学の小川正人は、「誰が教育を統制・管理するのか」をめぐって、「教育の専門統制、国民統制、行政統制、市場統制は相互に補完し合う関係にあるため、それらを適切に整合させてあるべき教育の統制・管理のしくみを構築していくことが必要である。しかし、一方で、これら四つの原理は矛盾し対立し合う面も有しているために、教育の統制・管理のあり方をめぐっては、戦後の政治・社会状況の中で激しい論議が行われていた」⁴⁹⁾ という見解を示している。教育基本法と未完のプロジェクトの観点からすれば、持田における近代法としての教育基本法は、現実の中で、四

つの統制の矛盾と限界を自覚することにとどまる、と理解することができるように思われる。また、堀尾における現代法としての教育基本法は、理念と現実の中で、教育における基本的人権論をふまえた上で、国民統制から他の三つの統制を関連づける、と把握することができるように思われる。さらに、このような公教育論・教育制度構想を日本国憲法の統治機構論からとらえなおさなければならないと思われる。

こうして、現代教育学・教育法学の理論である教育における統治機構を基盤として、私たちは、義務教育システムを基盤とする学校教育システムを中軸として、教育行政システムを基底とした、社会教育システムを含む公教育（生涯学習システム）の法制度・組織のあり方と運営の様態に関する理論である、現代教育法学としての教育システム論の構築をめざしていかなければならないのである⁵⁰⁾。

註

- 1) 教育基本法の70年については、宮盛邦友『戦後史の中の教育基本法』、八月書館、2017年、参照。
- 2) 持田栄一「『教育基本法体制』変革への展望——日本における近代公教育変革への視座と構想——」『持田栄一著作集6 教育行政学序説——近代公教育批判——（遺稿）』、明治図書、1979年、362・366-367頁。
- 3) 堀尾輝久「戦後改革と教育基本法」『いま、教育基本法を読む 歴史・争点・再発見』、岩波書店、2002年、73-74頁。
- 4) 堀尾輝久「教育基本法『問題』の構造——歴史と展望のなかで」『教育を拓く教育改革の二つの系譜』、青木書店、2005年、281頁（初出は、日本教育法学会編『法律時報増刊 教育基本法改正批判』、日本評論社、2004年、所収）。
- 5) 民主教育研究所編集『いま、読む「教育基本法の解説」』、2000年、60頁（初出は、辻田力・田中二郎監修、教育法令研究会編『教育基本法の解説』、国立書院、1947年、所収）。
- 6) 教育基本法の制定過程に関する資料・史料については、日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』全13巻、岩波書店、1995-1998年、鈴木英一・平原春好編『資料教育基本法50年史』、勁草書房、1998年、高橋寛人解題『教育刷新委員会総会配布資料集』全3巻、クロスカルチャー出版、2016年、井深雄二解題『教育刷新審議会配布資料集』全4巻、クロスカルチャー

- 出版、2017年、など参照。
- 7) 勝田守一「教育基本法はどうしてできたか」長田新監修『教育基本法』、新評論、1957年、55頁。
 - 8) 宗像誠也「序」宗像誠也編『教育基本法』、新評論、1966年、6-7頁。
 - 9) 共著者一同「改訂新版の発行にあたって」宗像誠也編『改訂新版 教育基本法——その意義と本質』、新評論、1975年、1頁。
 - 10) 堀尾輝久「教育基本法を守るとはどういうことか」『教育基本法をどう読むか——教育改革の争点——』、岩波ブックレット、1985年、18頁。また、堀尾輝久『教育基本法はどこへ 理想が現実をきり拓く』、有斐閣新書、1986年、なども参照。
 - 11) 堀尾輝久「戦後史の中の教育基本法」、前掲『いま、教育基本法を読む』、90-91頁。また、堀尾輝久・浪本勝年・石山久男編著『今、なぜ変える教育基本法 Q & A』、大月書店、2003年、堀尾輝久「教育改革と教育基本法——子どもから、地域から、草の根の改革を」、前掲『教育を拓く』（初出は、川合章・室井力編『教育基本法 歴史と研究』、新日本出版社、1998年、所収）、堀尾、前掲「教育基本法『問題』の構造」、堀尾輝久「地球時代と教育基本法——イラク戦争、有事立法の中で考える」教育科学研究会・田沼朗・野々垣務・三上昭彦編集『「教育」別冊12 いま、なぜ教育基本法の改正か』、国土社、2003年、堀尾輝久『『国家と教育』の関係の大転換』教育科学研究会編『「教育」別冊14 教育基本法の「改正」を許さない——格差と競争の教育に抗し、教育の自由を広げよう——』、国土社、2006年、なども参照。
 - 12) また、堀尾は、教育基本法をとらえる三つの視点として、「敗戦と戦後の改革というものの歴史的意味を正確にとらえておく」・「成立期の歴史的な意義が、その後、戦後五〇年のなかで、豊かに開花していったのか、それとも根絶やしにされようとしたのか」・「どういう未来展望のなかで教育基本法を読むか」を指摘しているが、第三の地球時代はこの時期に提起された新しい視点であり、極めて重要である。堀尾輝久「はじめに——三つの視点」、前掲『いま、教育基本法を読む』、106-108頁。
 - 13) 教育基本法改正問題に関わって、新・教育基本法の制定過程の全体像（与党教育基本法（改正）に関する協議会および同検討会の議事録の分析）は、今後の研究課題として残されている。
 - 14) 21世紀を展望した民間の教育改革提言である、日本の教育改革をともに考える会（代表：一番ヶ瀬康子・永原慶二・堀尾輝久・丸木政臣・三上満）の提案・報告書（2000年）は、人間発達相互援助運動のモデルとして、現在の地点においても、共有される必要がある。提案における、「一人ひとりが人間として大切にされ、子どもの最善の利益がまもられる」・「人間らしい発達をめざし、能力を

- せいいっぱい伸ばす」・「学ぶよろこびがはぐくまれ、真理・真実が教えられる」・「みんなが力をあわせて教育をすすめる」・「だれにも教育の機会が公正にひらかれる」・「教育を社会全体が大切に、教育の条件や環境をととのえる」という6つの教育改革の理念と原則に基づいて、報告書において、「子どもの声からの教育改革とは——子どもの権利を基軸に——」・「学校は変えることができる」・「生きる力と学ぶ喜びをはぐくむ教育課程の創造と学習の改革を」・「子どもたちに最善の教科書を！——教科書制度の改革——」・「青年のゆたかな自立を支える教育の制度と社会的条件を」・「すべての人にひらかれ、社会の期待にこたえる高等教育を」・「すべての障害児にゆたかな学習と発達の権利を」・「乳幼児期のゆたかな成長と発達を——安心と信頼の基盤をつちかう——」・「教育改革に『ジェンダーの平等』の視点を」・「あの先生に会える！——子どもとともに生きる教職員の役割と力量を——」・「教育行財政の抜本的改革を——公正な民意と教育条理にもとづく教育行財政の確立——」・「地域を子どもとおとなの『共育ち』の場に」という12の領域・分野にわたる課題と視点が提起されている。これらは、日本国憲法・教育基本法・子どもの権利条約法制からの地球時代の教育改革である、ということができる。日本の教育改革をともに考える会『人間らしさあふれる教育をめざして 21世紀への教育改革をともに考える 子どもから、学校から、地域から、草の根の教育改革を』、フォーラム・A、2000年、参照。また、現代日本の民間の教育改革の系譜に関しては、銀林浩・小川利夫・中野光・堀尾輝久・藤岡貞彦・鈴木聡「座談会——教育制度検討委員会の教育改革構想と今日の日本の教育改革の論点——」『小川利夫社会教育論集第7巻 国民の自己教育運動と教育改革——日本の教育改革を求めて——』、亜紀書房、2001年、参照。
- 15) 渡辺洋三『現代法の構造』、岩波書店、1975年、渡辺洋三『法というものの考え方』、岩波新書、1959年、渡辺洋三『法とは何か』、岩波新書、1979年、渡辺洋三『法とは何か 新版』、岩波新書、1998年、参照。
 - 16) 広渡清吾「渡辺法学の構図——その素描——」戒能通厚・原田純孝・広渡清吾編『渡辺洋三先生追悼論集 日本社会と法律学——歴史、現状、展望』、日本評論社、2009年、829頁。
 - 17) 渡辺洋三・堀尾輝久「21世紀の世界と平和・人権」『堀尾輝久対話集 人間と教育』、かもがわ出版、2010年、堀尾輝久「日本における教育と教育法」永井憲一・堀尾輝久編『教育法を学ぶ 国民の教育権とはなにか』、有斐閣、1976年、25頁（第2版は、1984年）、堀尾輝久「戦後史における教育と法の動態」『人権としての教育』、岩波同時代ライブラリー、1991年、309・315頁、参照。
 - 18) 渡辺洋三「法とは何か」、前掲『法とは何か』、2・3・6・15頁。渡辺、前掲『法とは何か 新版』においても、ほぼ同様の記述がある。
 - 19) 渡辺洋三「現代法研究序説」、前掲『現代法の構造』、5-6頁。その後、渡辺

- は、近代法と対比させながら、近代法の基本的特徴を次の五点にわたって指摘している。第一は、「近代法では、法主体は、抽象的人格としての諸個人である。〔中略〕これに対し、現代法では、その市民法で切り捨てられた、なまみの人間の身分、地位、職業、生活状況その他もろもろの具体的属性が、法の視野の中に入ってくる」、第二は、「近代法における市民の対等性は、また、法主体間の互換性を前提としている。〔中略〕これに対し、現代法的処理を必要とするものについては、立場の互換性がない」、第三は、「近代法は、通常、市民個人相互の関係を規律するものであるから、個人主義的色彩が強い。しかし現代法では、当事者が集団である場合も増大している」、第四は、「近代システムは、個人の自由な意思を中核にしてつくられている。〔中略〕これに反し、現代の、立場の互換性がないもとでの契約は、もともと自由・平等の原則はくずれている」、第五は、「近代法の諸秩序は、財産法を中心に組み立てられている。〔中略〕しかし、現代には、基礎法のみをもってして解くことのできない問題が山積している」、である。
- 渡辺洋三「現代日本の法システム」、前掲『法とは何か 新版』、110-118 頁。
- 20) 渡辺洋三「市民法と現代法」、前掲『法とは何か』、156 頁。
 - 21) 同上、174 頁。
 - 22) 渡辺洋三「現代資本主義と基本的人権」、前掲『現代法の構造』、69・78 頁（初出は、東京大学社会科学研究所編『基本的人権 1 総論』、東京大学出版会、1968 年、所収）。
 - 23) 渡辺洋三「公共の福祉と基本的人権」、同上、139・140・148 頁（初出は、『思想』No. 480、岩波書店、1964 年 6 月号、所収）。
 - 24) 渡辺洋三「戦後改革と日本現代法」、同上、224 頁（初出は、東京大学社会科学研究所編『戦後改革 1 課題と視角』、東京大学出版会、1974 年、所収）。
 - 25) 渡辺、前掲「市民法と現代法」、180 頁。
 - 26) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造——国民の教育権論と教育の自由の確立のために——』、岩波書店、1971 年、堀尾、前掲『人権としての教育』、参照。
 - 27) 渡辺、前掲「戦後改革と日本現代法」、195 頁。
 - 28) 渡辺洋三「法の社会的担い手と運動——むすびにかえて——」、前掲『法とは何か』、230 頁。
 - 29) 渡辺における法の社会的担い手・運動と国際法との関係をめぐる本格的な検討は、今後の研究課題である。渡辺、前掲『法とは何か 新版』、参照。
 - 30) 小林直樹「現代教育における人権」『現代基本権の展開』、岩波書店、1976 年、337 頁。
 - 31) 小林直樹「教育法哲学序説」日本教育学会編『年報第 8 号 公教育と条件整備の法制』、有斐閣、1979 年、34-35 頁。
 - 32) ユルゲン・ハーバーマス「近代 未完プロジェクト」三島憲一編訳『近代

- 未完のプロジェクト』、岩波現代文庫、2000年、Jürgen Habermas, Die Moderne ein unvollendetes Projekt. (1980) aus: *Kleine Politische Schriften I-IV S. 444-467*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1981.、ユルゲン・ハーバーマース著、三島憲一・饒田収・木前利秋・大貫敦子訳『近代の哲学的ディスクルス』Ⅰ・Ⅱ、岩波書店、1990年、Jürgen Habermas, *Der Philosophische Diskurs der Moderne*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1985.、参照。
なお、引用は、翻訳書を使わせていただいた。
- 33) 藤原保信・三島憲一・木前利秋「まえがき」編著『ハーバーマースと現代』、新評論、1987年、1-2頁。
- 34) 今井康雄「ハーバーマースと教育学」『メディアの教育学 「教育」の再定義のために』、東京大学出版会、2004年（初出は、原聡介・宮寺晃夫・森田尚人・今井康雄編『近代教育思想を読みなおす』、新曜社、1999年、所収）、参照。
- 35) 堀尾輝久「公教育とは何か」、前掲『人権としての教育』、217頁（初出は、細谷俊夫・奥田真丈・河野重男・今野喜清編集代表『新教育学大事典』3、第一法規、1990年、所収）、堀尾輝久「公教育を問いなおす」、前掲『教育を拓く』、347頁（初出は、藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力問題としての教育改革・教師・学校文化』、新曜社、2000年、所収）、参照。
- 36) ハーバーマース、前掲「近代」、7・6頁。
- 37) 同上、8・16・18頁。
- 38) 同上、21・22・23・24-25頁。
- 39) 同上、32・37頁。
- 40) 同上、39-40頁。
- 41) ハーバーマース、前掲『近代の哲学的ディスクルス』Ⅰ、i・v頁。
- 42) マックス・ホルクハイマー、テオドル・アドルノ著、徳永恂訳『啓蒙の弁証法——哲学的断想』、岩波文庫、2007年（初出は、1990年）、Max Horkheimer, Theodor Adorno, *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Querido Verlag Amsterdam, 1947.。
- 43) ハーバーマース、前掲『近代の哲学的ディスクルス』Ⅰ、187頁。
- 44) 同上、188・189・195頁。
- 45) ホルクハイマー・アドルノ『啓蒙の弁証法』とハーバーマース『近代の哲学的ディスクルス』の関係をめぐる本格的な検討は、今後の研究課題である。
- 46) アンディ・ファーロン、フレッド・カートメル「リスク社会」乾彰夫・西村貴之・平塚眞樹・丸井妙子訳『若者と社会変容 リスク社会を生きる』、大月書店、2009年、12頁、Andy Furlong, Fred Cartmel, *Young People and Social Change*. Open University Press, 2007, pp2-3.。なお、引用は翻訳書を使わせていただいた。

- 47) 佐貫浩「戦後における教育基本法の軌跡」『新自由主義と教育改革 なぜ、教育基本法「改正」なのか』、旬報社、2003年、261-262頁。また、佐貫浩『教育基本法「改正」に抗して——教育の自由と公共性』、花伝社、2006年、も参照。
- 48) なお、戦後教育史のターニング・ポイントも、1980年代である。1980年代以降の戦後教育史を理論的・実践的に素描することは、重要な研究課題である。文脈は異なるけれども、さしあたり、宮盛邦友「教育における〈政策と運動〉論の再構築——子どもの権利条約第44条【締約国の報告義務】および第45条【委員会の作業方法】に基づく日本政府と市民・NGO間の〈社会的対話〉を中心に——」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第46号、2007年、宮盛邦友「1980年代以降におけるフランス教育科学の転回——日本の教育学を再定位するために——」学習院大学文学部教育学科・教育学研究会『教育学・教育実践論叢』第5号、2019年、など参照。
- 49) 小川正人「教育：教育の社会的機能と教育の統制・管理」小川正人・森津太子・山口義枝編著『心理と教育を学ぶために』、放送大学教育振興会、2012年、80頁。
- 50) 浦野東洋一・神山正弘・三上昭彦編『開かれた学校づくりの実践と理論 全国交流集會一〇年の歩みをふりかえる』、同時代社、2010年、内野正幸『憲法解釈の論点（第4版）』、日本評論社、2005年、宮盛邦友『現代の教師と教育実践【第2版】』、学文社、2019年、など参照。

（教育学科 准教授）

