

教育における「公」と「私」：その理念的考察

石戸 教嗣

はじめに

教育における「公」と「私」というテーマは、これまでわが国では主に教育権や自由化をめぐる論議の中で教育行政のあり方と関わって取り上げられてきた。しかし、1980年代以降の動向は、そのテーマを単に政策的観点からではなく、より広い社会的基盤からとらえ直すことを求めている。そのことは、国立大学合格者の私大流出、私立中学受験ブーム、過熱する通塾現象をはじめとして、深刻化しつつある登校拒否、あるいは学校五日制の導入に伴う家庭・地域との関係の見直し、また業者テスト廃止といった問題にまで広がっていることから見てとれよう。

本稿は、このような多面的広がりを持つ「教育における『公』と『私』」の問題を理念レベルにおいて考察するものである。その際、公私概念には方法論として目的論と機能論が内在していることに着目したい。すなわち、公・私の理念によって何が目指されているかという目的論的分析と、それによって教育がいかに組織されうるかの機能論的分析を区別することができる。本稿の前半（1, 2, 3）では目的論の視点から、後半（4, 5）では機能論の視点からアプローチする。

1. 公私概念の歴史的展開

元来、「公」(public) という概念は「秘」(secret) の対概念であり、誰もが参加でき、開放されているという性質を指すものであった。それが具体的な形で出現した例として、17世紀イギリス市民社会の形成期におけるコーヒーハウスの普及を挙げるこ

とができる。当時のコーヒーハウスは、政治・経済の情報交換あるいは社交の場として存在し、そこでは「誰にでも話しかけ、どんな会話にも加わる権利があった」(Sennete 訳書1991, 122頁)。そして、その時代背景において公教育も普及していったと考えられる。梅根(1960)が指摘しているように、「public school という概念は明らかに、貴族や大ブルジョワの宮廷や私廷の中に設けられた非公開の学校に対して、誰もが自由に入ることのできる公開学校を意味していた」(22頁)。

このような成立過程から、近代における「公」の概念にはもともとつぎの二点が含まれていたことが分かる。

第一に、「公」という場には、自分の意見を持って参加することが前提されているということである。ハーバマスが「公」の本質を、市民が各自の意見を持ち、それを議論によって共同意志にまで高める「批判的公開性」(die kritische Pöblizität) (Habermas 訳書 1973)に見出しているのもこの文脈においてである。

第二に、「公」の概念は国家権力とは関係のない、あるいはそれから距離を置く所で成立したことにも注目すべきであろう。梅根を再び引用するならば、「公教育の概念をその設置の維持の主体が公共的(öffentlic)である学校、という意味に規定するとしても、その公的な主体は国や県はむしろ例外的で、共同体がその本来の主体であったのである」(梅根, 同前, また伊藤 1988, 10頁参照)。

ところが、誰もが自由に出入りできるコーヒーハウスは18世紀半ばからメンバーシップを問う閉鎖的なクラブに移行していった。(長島 1991, 75頁)これは、経済力をつけた市民が、今度は自分たちの私益を守る立場に変わったからである。これと平行して、「公」の概念も大きく変転する。その段階において「公」は大衆の福祉を掲げて国家が担うものとなるが、それはハーバマスが言う「生活世界の植民地化」(Habermas 訳書 1987)でもあった。公教育とは公費教育、あるいは公的権力の統制に服する教育を意味することになる。これに至る過程において、「公」の対概念も「秘」から「私」(private)へと変化する。市民は、それまでは秘められた権力に対し開かれた「公」を要求する主体であったが、「公」からの統制・干渉に対し「私」の利害を守る主体へと変質する⁽¹⁾。

このような歴史的経過を経て今日では、「公」という概念は、住民の共通な要求と国家(あるいは公的権力)による統制という二重の性格を持つようになった。この二重の性格と対応して、近代公教育の原則とされる「私事の組織化」と「価値中立性」という二つの公式もとらえることができる。また、わが国の公教育論もこの二つの公式に基づいて展開されてきたが、社会学的には、そこにおいて「公」と「私」の概念

教育における「公」と「私」：その理念的考察

が理念レベルでどのように解釈され、それらの公式解釈に日本に特有な公私関係がいかに反映されているかが問題となろう。

2. 公教育原則の日本的適用

「私事の組織化」と「価値中立性」という二つの原則はこれまでどのように解釈されてきたのだろうか。

わが国の教育学あるいは教育法学における公共性論は西欧近代の公教育をモデルにすることで、「私事性」を公教育の成立にとって不可欠の要素として取り込んできている。たとえば、渡辺（1969）は、「公教育における『公』とは、個々の市民のこのような教育上の利益ないし要求のうち共通なものを取り出し、これを社会的規模で組織編成するところに生ずる社会公共概念である」（48頁）としている。（今橋 1983, 374頁も参照）また、勝田・堀尾（1971）は教育の公共性を「教育的価値の承認に対する社会的同意」（415頁）と表現し、さらに、持田（1979）は「近代公教育とは、市民社会における『私事』としての教育の秩序が法によって消極的に保障されるにとどまらず、……国家の助長的措置によって積極的に発展させられる体制をいう」（56頁）と定義している。

これらの定式化が歴史的事実に立脚していることは確かである。だが、「私事の組織化」がそれ自体で純粋な形で存在したのは、近代公教育の初期の限られた時期においてであり、大衆社会の出現以後は、公教育は国家の後ろ楯において存在することになる。そこにおいては、「私事性」原理は国家の押し付け教育に対する批判の視点として、あるべき理念に変質することになる⁽²⁾。

また、欧米以外の国々では、公教育の成立によってそれ以外の教育が私教育として分離されたと言った方が正確であり、公教育が成立した後に「私事性の組織化」が目標として意識される。上にいくつか引用した公教育の定義は、私事性の組織化を公教育にとっての目標とするという理念的規定でもあった。

さらに、「私事性の組織化」という公式がわが国のように未成熟な市民社会において主張されるとき、あるいはまた私的要求の基盤である家庭や地域が弱体化する中で主張されるとき、それはいっそう理念的性質を帯びることになる。

ここにおいて「私事性の組織化」という理念と公教育の現実とのギャップを埋めるべく「価値中立性」の公式が導入される。すなわち、科学的内容こそが市民が本来要求するはずの教育内容であるとされ、公教育の内容は普遍的で科学的な内容であることが強調される。わが国の教育内容が多様な私的立場を反映するものではなく、画一

的であることの一端はこのように説明されよう。

「価値中立性」の公式が主張されたのは、住民の要求は一元的ではないので、その集約をめぐって対立がたえまなく起こることに起因する。この対立の歴史の中で、「妥協」（長尾 1960, 7頁）として持ち出されたのが、公教育の内容には価値判断を持ち込まないという原則である。フランス大革命期においてコンドルセとルペルチエが公教育の中に訓育を持ち込むかどうかをめぐって対立したことからも分かるように、価値中立性や世俗性の原理は近代公教育の中に必然的に含まれる原則ではない。それは、むしろ便宜的に採用される基準であり、特定の価値を排除したほうが公教育の普及に好都合だったとみなすべきであろう。公教育にはその時々の方関係によって、特定の勢力の価値やイデオロギーが持ち込まれる可能性がある。それを好ましくないと思う勢力が用いる対抗手段として価値中立性あるいは世俗性の原理が存在するのである。公教育は私事教育をベースにする限り、価値やイデオロギーとの関わりを避けて通ることはできない。

しかし、わが国の教育状況においては、この原則は教育の場から価値判断を排除する形で適用されがちである。これは、公権力が特定の価値を持ち込むことに対する抵抗の結果であると同時に、上に見たように、科学性を強調した教育内容に偏してきたためでもある。そのことによって多様な価値観が教育の場から締め出され、画一的教育を生む要因ともなったと考えられる。

わが国の公教育論が西欧近代の公教育原則をそのままの形で採用し、教育理念としてきたことと、わが国の公教育がその原則とは逆の、「私」の不明化、多様な価値の排除という事態を招いたこととは無関係ではない。では、公教育をこのような事態に導いたわが国の特殊な「公私」状況とはいかなるものだったのだろうか。

3. 「私」の漂流

戦後の日本において、「公」は二重の意味で機能不全の状態にある。その一つは、家父長的家族を擬制した伝統的な「公」の解体であり、もう一つには、すでに見たような近代的な「公」への移行の失敗である。前者の「公」は、有賀（1955）が述べたように、もともと共同体の長の住む家（大宅＝オホヤケ）という意味を持ち、また共同体の秩序そのものを指していた。そこでの「公」と「私」は重層的関係にあり、下層単位の家長は家族構成員に対して「公」となるが、上位の地域共同体に対しては「私」として位置づく。天皇絶対主義と教育勅語体制の崩壊とともに、このような制度としての「公」は、もはや生き延びることはできなかった。だが、これに代わるべ

教育における「公」と「私」：その理念的考察

く移入された近代的な「公」は、戦後約半世紀を経過した今日でも生活の中に定着するのには日が浅すぎ、理念として掲げられる段階を越えていない。

「公」のこのような不在状況の中で、また物質的な生活の復興と繁栄の中で、「私」領域は急速に膨れ上がった。「私」領域のこの肥大化は市民社会の成熟を伴わずに進行したので、「公」と「私」の重層的関係はそのまま残されることになった。そのため、共同体社会（公）による家族（私）の包摂というそれまでの関係が、企業社会に浸透された家族による個人の包摂へと転移するという事態が生じた。そこでは、より上位の「私」がより下位の「私」に対して「公」となるので、末端の家族が疑似的な「公」として個人に立ち現れることになる。この転移の中で、「私」はさらに追い込まれて「孤立した個」において存在することになった。すでに述べたように、西欧において public の対概念は secret から private へと移行し、その移行の中で、「私」(private) が「公」(public=共同社会的なもの) と共存する方途が探られてきた。だが、戦後わが国において「私」領域は肥大化したものの、それは、共同社会的なものからの逃避において存在の手応えを持つという脆弱なものである⁽³⁾。

すでに有賀（1955）や三戸（1976, 80頁）が示したように、日本において「公」と「私」は重層関係にあり、そのまま public/private の関係に置き換えることはできない。日本における「公」が「私」を包摂するという関係の中で、「私」は、企業・学校あるいはその下請けとしての家族からの抑圧に対する防衛機制としての「私秘性」にまで退行し、子どもたちの間に多くの病理的な問題を発生させている。その例としてここでは、家庭内暴力と登校拒否問題を取り上げてみよう。

家庭内暴力は、親に対して愛着と同時に、言いようもない拘束を感じるというアンビバレンスの特徴としている。このアンビバレンスは、親と子の間に、かつての共同体と家族の間における「公・私」関係が反復的に表現され、そこでの義理・人情的な葛藤が新たな形で再現されていると解することもできる。伝統的な「公」の衰退は、それを支える倫理としての「義理」（日本的な責任倫理）の衰退を招いた。それは、伝統的な「私」を支える倫理としての「人情」（日本的な心情倫理）の浮上をもたらすことになった⁽⁴⁾。そのことによって、孤立した家族内部での絆の強化、母性原理の一元的浸透がもたらされた。すでに述べたように、家族は疑似的な「公」として機能しているが、そこでの拘束は、もはや父性あるいは義理による拘束ではありえず、母性あるいは人情による拘束である⁽⁵⁾。今日の公と私の葛藤は、共同体への義理と家族への人情との間のそれではなく、親からの拘束と親への愛着との葛藤として存在している。今日の家庭内暴力の発生メカニズムがこの図式と一致するのは偶然ではな

いだろう。

また、増え続ける登校拒否もわが国の公私問題の教育場面での現れとしてとらえることができる。それは、学校の「公」性に対する信仰が親の間に根を張っているだけでなく、親が「公」の代理となって督学官的な姿勢を持って子どもに対していることを示している。学校へ行きたいが行けないというアンビバレンスの特徴とする登校拒否は、親と同様に学校信仰を免れることができない子どもたちが、多様な「私」的関心を反映する場となっていない学校との間に起こす不適応現象としてとらえることができる⁽⁶⁾。

「公」と「私」のアンビバレントな性格を持つ家族に対して子どもは帰属感情を持つことができない。ここに、山村（1989）が指摘するように、学校における「受験」が本来の選抜機能を逸脱して、行動統制的な機能までも果たす余地が生じる⁽⁷⁾。さらに、それ自体では道徳的意味を持たない「受験体制」は「公」的権威の代替物を編み出す必要に迫られ、「偏差値」が選抜に科学的根拠を与えるものとして受け入れられたと考えられる。偏差値が選抜の道具として用いられるのは、「私」が個性的な内容を持たずに存在している状況がその基盤となり、またそれゆえに人々の教育要求も選抜の「公正さ」に偏るためである⁽⁸⁾。

このような状況の中で、「孤」立している個の共同化、あるいは解体してしまった共同体に代わる新たな地域づくりといった運動が「公」の再建の方向として考えられるのは当然であろう⁽⁹⁾。桜井・桜井（1987）が指摘するように、マクロな社会によって家族が浸蝕される状況は、近代的な「私」（個人意識）が未確立であることによるものである。また、この状況のゆえに新たな個人意識が芽ばえていることも事実である。上野（1982）が「私」を「交換価値の原理が成り立たない領域」（253頁）とし、「人間的自由の砦としての私生活の拠点＝家庭を擁護」（262頁）する立場を指し示しているのもその一つの表現である。このように、「私」的主体の確立を目標として掲げることは方向性としては妥当であり、問題の解決を目指す上で目標は掲げられねばならない。しかし、目標を提示することと問題の解決とは別の事柄である。この二つが混同されるならば、目的論的考察は分析の出発点に立ち戻ってしまう。また、公私概念に内在する目的論に沿った分析は「私」的主体の未確立という壁の前で行き詰まることになる。現実の公私状況をさらに分析するには機能論的な視点が必要となろう。ここで機能論的視点というのは、ルーマン（Luhmann 訳書 1984）が言うように、「公」と「私」という概念が果たしている機能が他のものによってどこまで交換可能かを探る等価機能主義の視点である。その視点から見たとき「公立・私立」

教育における「公」と「私」：その理念的考察

関係がどこまで有効かをつぎに検討してみよう。そこでの課題は、「公立・私立」という設置主体関係を分析することが「公私」関係をめぐる問題のどこまでをカバーするのかを等価機能主義の視点から明らかにすることである。

4. 公立・私立関係をどうとらえるか

「公立・私立」関係を論じる上でまず一般論として確認しておきたいことは、私立学校が公立学校よりも本来的に効率的で質の良い教育サービスを提供するとは限らないということである。(藤田 1992) 確かに、私学は個別に経営されるため、競争に生き残るための努力を払わざるをえない。だが、その努力はいつも顧客へのサービスの質の向上に向けられるとは限らない。私立のサービス水準は競争相手としての公立のサービス水準との相対的關係の中で定まるものである。また、スケール・メリットを生かして公立部門がモデル的施設に予算をつぎ込み、新しい実践をリードしたり、情報力で優位に立つ可能性は最後まで残る。私立と公立のいずれが優位に立つかは、公立・私立関係に内在する問題ではなく、その時々々の両部門への財政支出状況や、両部門のサービス供給についての使命の自覚やモラルによって決定される問題である。

公立・私立の関係はその社会の歴史的背景やその時々々の教育政策のあり方によって多様に変化するものであり、そこから公私関係の本質を引き出すことはできない。公立・私立の区分と公的・私的の区別が必ずしも重なり合わないことから、たとえ公立学校であっても、それが住民一般に開かれていない場合には公的とは言えないことになる。逆に、私立学校であっても、地域に開かれている限り、公的ということになる。公立であれ私立であれ、それが住民の教育要求に立脚しているという前提に立つ限り、公教育であることには変わりがないということである。ジェンクス (Jenks 1965) が指摘するように、公立と私立の区分の意義は、住民の教育要求により良く応える上での競争的關係が両者の間に形成されることにある。

わが国の義務教育は全国くまなく同質のサービスを提供するという点において、世界的に最高の水準にあり、その大部分を公立学校が担っている。しかし、教育内容面においては国家的規制が強く、住民の教育要求を反映するという点では公教育としての問題を多く抱えている。他方で、わが国の高等教育は国際的に見ても劣悪な教育・研究条件に置かれ、大学間格差も大きい。高等教育のこの貧弱さは、私立部門に収容率で80%にも達する割合で依存しながら、私学助成が抑制され続けていることにも表れている⁽¹⁰⁾。公立・私立間のこのような構造は、わが国において私立学校が長い間

公立学校の補完的役割を持たせられてきたという歴史的事情に起因するものだが、教育機会および教育条件の均等という点においてやはり公教育としての問題を残している。

公立・私立問題に関する近年の顕著な動向は、80年代に起こった「私学ブーム」である。80年代は「小さな政府」論が台頭し、福祉見直しの動きとともに公立部門への財政支出が抑制された時期である。自由主義と自助努力の強調とともに、階層間格差が拡大し、教育の場面でも私学有名進学校が裕福な階層の子弟で占められる事態が進行した。この結果、私立部門が公立部門よりも強い競争力を持つことになり、それがまた公立不信を加速させた。

私立志向の動きは欧米においても見られたが⁽¹¹⁾、わが国のそれは、やはり特殊日本的に展開した。すなわち、欧米における私立志向は、70年代までの補償教育を中心とした平等 (equality) 原理に基づく改革に対する修正として、卓越 (excellence) 原理が採用された結果として現れたのに対し、日本では、そのような改革を経ずに、受験競争の激化の延長線上に私立志向が顕著になった。わが国では、公立部門の地位低下は、平等原理を志向した結果として生じたのではなく、受験や進学に有利な私学への志向が高まった結果としてもたらされた。すなわち、私学が規制の弱さを利用していわゆる「特進コース」を設置し、「優秀な」生徒を集めた結果として、公立校の教育力の相対的低下が起こったと考えられる。欧米では、公の原理から派生する平等志向と私の原理から派生する卓越志向との交替、また80年代後半からの「公」原理に基づく「質」(基礎学力) 重視への変化という形をとり、長期的に両者のバランスがとれているのに対し⁽¹²⁾、日本では、「公」の歯止めがきかずに「私」原理だけが働いている。これは、すでに見たように、日本における「公」の空白状況と「私」の肥大によるものと考えられる。

公立・私立関係の展開の仕方はわが国と欧米では異なるにせよ、以上のことから、公立・私立関係は現実次元での公私関係に対し従属変数的位置にあるという結論を引き出すことができるだろう。つまり、公立・私立関係は公私問題をリードする概念枠組たりえないということである。公立・私立関係はその社会の公私問題の特殊性に規定されているだけでなく、その社会の経済政策のあり方や階層関係を反映するものであり、公私問題を解決する本質的枠組とはなりえない。

公立・私立関係は理念と結びついて、たとえば公立＝平等、私立＝効率といった対立図式でとらえられる。だが、公立・私立のダイコトミーは「規制・自由」あるいは「権力・在野」といった他の対立図式とも結びつくことができる。それが「平等・卓

教育における「公」と「私」：その理念的考察

越」と結びついたり、あるいは「共通・多様」と結びついたりするのは、教育システムの反省がその対立図式をめぐってなされるためである。すなわち、公立・私立問題はその時々、の公私関係の反省理念が何であるかによって異なった角度から問題になるのであり、公立・私立問題からその反省理念が派生するのではない。「公・私」の概念は理念そのものとして有効なのではなく、シンボリック・メディアとして機能的有効性を持つのであり、しかもそれは「公立・私立」という設置主体区分と結びつくことではなく、特定の反省理念と結びつくことによって機能的となるのである。

5. 教育システムの反省理念と「世論」

「公・私」のダイコトミーの機能的意味は、教育システムが自己反省する際に、たとえば「平等と卓越」といった特定の反省テーマに具体化されることによって初めて見出される。「公」と「私」の関係は一方が他方を前提するような関係であるが、これと同様に、「平等」と「卓越」の関係も、一方が他方に最終的に優越することはない関係である。なぜなら、「平等・卓越」という対立図式はアンチノミーであって、ルーマンが「改革メリーゴランド」(Luhmann 1988, S. 475)と呼ぶ《平等→非卓越→選抜強化による卓越化→不平等→改革→平等》という循環構造を含んでいるからである。「平等と卓越」のこの性質を利用することにより、教育システムはオートポイエシス的に自己を作り変えていく手段(メディア)としてそれを用いることができる。

ルーマンは、教育システムは「より良くなる」ことを独自のコードとするため、システムの反省は理想を追求することを通じてなされ、したがって改革努力がたえまなく行われると指摘している。(Luhmann/Schorr 1988, S. 468)そして、「より良い存在」を求めるその努力は同時に、現状をそれに比して「より悪い存在」として見出すことになる。このように教育システムは改革と反省の循環性から成る特殊なシステムとして存在しており、その性質がたとえば「平等と卓越」といった対立図式を反省手段として必要とするのである。

この時、教育システムの統一性は、「平等と卓越」の対立のその都度の妥協の上になし成り立たないものである。平等から卓越へ、卓越から平等へという、たえまない反省(改革)のプロセスが教育システムにおいて見られる。教育システムの反省はどこまで行ってもきりがなく、改革はつねに失敗に終わらざるをえない。教育システムにおける失敗は、システムが新たに取り組むべき課題を提示するものである。このプロセスの展開のテンポが急速になるとき、システムは対立を抱えることになる。この

対立が、「公」という社会的次元が成立する現実的基盤にもなる。平等と卓越をめぐって教育システムには何らかの意思決定主体が必要となる。その意思決定は、教育システムの自律性が高い場合にはシステム内部でなされ、教育システムの自律性が低い場合にはシステム外部で行われるという違いはあるが、一種の政治的な意思決定となる。ここで言う「政治」は、「対立」を収束するためのものであるから、「権力／服従」という図式に沿った権力政治とは異なり、「統治／対立」の図式に沿ってなされる行政的政治あるいは民主政治を指す。(Luhmann 1990, p. 175)

教育システムの改革・反省のプロセスが政治的プロセスと重なるとき、システムが現在採用している政策を転換するかどうかの判断、また、提示された諸課題の中からの優先順位の判断にあたって、「世論」(＝公論, public opinion)の機能に注目すべきであろう。技術革新によってマス・メディアやパーソナル・メディアが今後もしう発達をとげることが予想される今日、公私問題に対して主体性の発揮を期待できるのは「世論」である。それは、種々のメディアを通じて収集された情報に基づいて判断して形成された意見の集合体である。

これまで教育において「公」を担っていた共同体や国家などの主体は、市民の運動や参加を求めるものである。そこでは、私人としての市民が公的領域に参加するという図式が認められる。だが、その際、どこまでが私的でどこまでが公的かは誰が判断するのだろうか。もし、その判断が「公人」によってなされるとしたら、その「公人」は自分の「公人」としての責任範囲を恣意的に決定できることになる。「公」か「私」かの判断は「公人」「私人」いずれによってもなされえないのである。ここにおいて、「公」と「私」のどちらにも属さない第三者としての「世論」が注目される。ルーマンは「世論」を「参加することを求めない」「公」のあり方であると言うが、厳密には「世論」は「公」と「私」を媒介するものであって、いずれにも統制を及ぼす可能性を持つ存在である。(Luhmann 1990, p.206)

「世論」は、「統治／対立」の構図を観察する第三者として存在する。「統治者」と「対立者」は互いに立場が代わりうるものであるから、「統治者」の「公」的性格は暫定的なものである。「世論」は教育システムの現状を反映した像であり、「統治者」がその統治を維持し、「対立者」が「統治者」になるために参照しなければならないものである。この意味において「世論」は両者を超越する「見えない権力」(*puissance invisible*) (Luhmann 1990, p. 217)であり、社会的権威を持つことになる。それは、必ずしも理性的な判断にはならないかもしれない。また、ハーバマスが「相互の啓蒙という辛抱づよい過程の結果として得られる協調」(Habermas 訳書 1973,

教育における「公」と「私」：その理念的考察

263頁)と述べて期待するような「世論」ではない。しかし、それは、マス・メディアが正確な情報を流す限り、妥当なレベルでの判断力を備えているものであり、その妥当性を確認する経験を繰り返すことによって「公」と「私」の健全な関係に向けて両者をコントロールするものとなろう。

最後に、わが国の教育における反省と世論の関係について述べておきたい。そこでは反省の契機となる平等と卓越は互いに融合する形で追求されている。たとえば、今日、卓越を過度に追求することによる逆卓越現象(管理主義、すなわち官僚制化による形式主義、また、生徒の側ではそのような学校への忌避感情)が顕著に出現しているが、それは別の面から見れば、生徒を一律に(「平等に」)扱うことからもたらされたものである。また、激化する受験競争においても、入試制度の精密化や偏差値の導入によって、みかけにおいてであるが「公平性」と「合理性」が同時追求されている。このように反省が一元的になされるのは、やはりすでに見たような特有の公私状況によるものであろう。すなわち、自立した個によって「私」が担われていない所では、平等主義は機械的に解釈され、それはまた容易に卓越主義と結びつく。この状況において、教育をめぐる「世論」は選抜の手直しへの不満といった形でしか表現されず、それを梃にして選抜が再度手直しされるという悪循環をたどることになる。この意味で「世論」が機能するのに、「私」の個性化が前提となるが、匿名性を特徴とする世論を教育システムの反省の過程に組み込むことは個人レベルでの私秘性を共同化する上では有効であろう。

〈注〉

- (1) ハーバマスは「公共性」概念を国家と異なる次元、すなわち「私的」領域に位置づけている。(Habermas 訳書 1973, 49-50頁)この構図に基づき、国家や企業の管理下に置かれている今日の公共性を批判的理性によって本来の姿に取り戻すことが提起される。これに対し、本稿は、「公」と「私」がアンチノミーとして存在している現実から出発し、その事態を機能主義的に分析しようとするものである。この視角は基本的にルーマンによって与えられている。
- (2) 「公」と「私」の関係を対立性においてとらえる見方として、公教育を公による私の制約とみなす岡村(1988)や、公教育を「私事の共同化」として解することは、私事の対立し合う面を見落とすことになるという江幡(1980)を参照。たしかに「公」と「私」の間には葛藤や対立の契機が含まれている。だが、その契機はつねに現実に対立という形を取るとは限らないだろう。

- (3) 芹沢（1980）は、この傾向を「私的なものの非私的なものへの転化」（60頁）と呼んでいる。
- (4) 源（1969）は「義理・人情」と「公・私」が大まかには置き換えることができるが、厳密には前者は「情的なパーソナルな人間関係において成立する人倫」（25頁）であり、後者とは区別すべきとしている。
- (5) 南（1953, 200頁）は人情と母性原理の類縁性について指摘している。
- (6) 森田（1991）は社会の可視性の増大に対する抵抗として私秘化傾向が現れ、それが不登校現象をもたらしていると言う。だが、この見方は不登校を単に管理強化への反動としてとらえるのにとどまるのではないだろうか。学校と子どもの関係は、学校＝規律強化、子ども＝私事化という図式においてではなく、私事化傾向を強める家族によって学校が学歴獲得あるいは受験準備の私的手段として位置づけられ、また大多数の子がその私事化傾向に流される中で、そのような学校に適合できない子どもが増えていると解すべきではなかろうか。
- (7) 山村（1989）は日本の受験体制を「職業社会を最高の公（大義）とし、それを底辺の私としての家族が支え、学校が公／私として両者を仲介する…」（20頁）という構図においてとらえている。
- (8) 選抜における「公正要求」の強さについては、久富（1985, 第1章）を参照。
- (9) 公共性の担い手としての地域に期待する例として、小木曾（1992）がある。また、佐藤（1991）はハーバマスの理論に基づき、ボランティアアソシエーションの活動による市民的公共性を展望している。
- (10) Levy（1986, p. 212）は、公立・私立関係から見た高等教育システムの国際比較を試み、つぎのように類型化している。

I 単一セクター型（公立と私立の区分が明確でないタイプ）

- a 公費型：西欧諸国, (旧) 共産圏諸国, 旧仏領アフリカ諸国
- b 公費・私費混合型：オーストラリア, 英国, イスラエル, ニュージーランド, ナイジェリア

II 二重セクター型（公立と私立の区分が明確なタイプ）

- c 均質型（公費型に近づきつつあるタイプ）：ベルギー, カナダ, チリ, オランダ
- d 分離・私立少数型（私立への公費支出は少ないが、私学の比重が低いタイプ）：ラテン・アメリカ諸国
- e 分離・私学多数型（私立への公費支出が少なく、かつ私学の比重が高いタイプ）

教育における「公」と「私」：その理念的考察

プ：ブラジル、インド、フィリピン、日本

これによれば、日本は少なくとも先進国型とは言えない。

- (11) Coleman, Hoffer & Kilgore(1982) は私立部門の卓越性の高さを実証的に示した
ものとして注目を集めたが、その結論の妥当性をめぐっては論争が続いている。ま
た、彼らは私立学校の達成度が高い理由として、宿題を多く出すなど生徒により多
く要求することを指摘しているが、この解釈に対しても、私学の卓越性は社会階層
構成による集団効果であって、公立校の生徒が単独で転校すれば、それによる得点
上昇が期待できるが、集団で転校したらその効果はなくなるという Murname
(1986, p. 146) や、私学の卓越性は目標の明確さや組織のリーダーシップの発揮に
よるものという Chubb & Moe(1990, p. 23) の反論がある。
- (12) たとえば、アメリカにおける私学選択の理由を尋ねた調査では、「学力…42%
宗教教育…30% 規律…12%」となっている。(Kutner, Sherman & Williams,
1986, p. 69) アメリカの私学は、単に受験学力をつけるためにだけ存在しているの
ではなく、宗教が道徳的規範として根づいている社会において宗教上の私事的な要
求に応えながら社会の多様性を確保する役割を果たしている。この意味でアメリカ
の私学はわが国の私学よりも公的な学校としての性格が強いと思われる。

〈参考文献〉

- 有賀喜左衛門 1955, 「公と私—義理と人情—」『有賀喜左衛門著作集Ⅳ・封建遺制と
近代化』未来社, 1974年。
- Coleman, J. S., T. Hoffer & S. Kilgore 1982, *High School Achievement : Public,
Catholic, and Private Schools Compared*, Basic Books.
- Chubb, J. E. & T. M. Moe 1990, *Politics, Markets & American's Schools*, The
Brookings Institution.
- 江幡 裕 1980, 「私立学校における『公共性』の概念に関する仮説的考察」『香川大
学教育学部研究報告第Ⅰ部』第49号。
- 藤田英典 1992, 「教育における公共性と共同性」『日本教育社会学会第44回大会報告
要旨集』。
- Habermas, J. 1962, 細谷貞雄訳『公共性の構造転換』未来社, 1973年。
- Habermas, J. 1981, 河上倫逸・M. フブリヒト・平井俊彦訳『コミュニケーション的
行為の理論』(上・中・下) 未来社, 1985 - 7 年。
- 堀尾輝久・勝田守一 1971, 「国民教育における『中立性』の問題」堀尾輝久『現代

- 教育の思想と構造』岩波書店。
- 今橋盛勝 1983, 『教育法と社会学』三省堂。
- 伊藤和衛 1988, 「公教育の成立とその理論形成」同編著『講座 公教育体系 1・公教育の理論』教育開発研究所。
- Jenks, C. S. 1965, Is the Public School Obsolete?, *The Public Interest*, 2.
- 久富善之 1985, 『現代教育の社会過程分析』労働旬報社。
- Kutner, M. A., J. D. Sherman & M. F. Williams 1986, Federal Policies for Private Schools, in D. C. Levy(ed.) *Private Education*, Oxford Univ. Press.
- Levy, D. C. 1986, Alternative Private-Public Blends in Higher Education Finance : International Patterns, in his(ed.) *Private Education*, Oxford Univ. Press.
- Luhmann, N. 1984, 「機能と因果性」土方昭監訳『社会システムのメタ理論』新泉社。
- Luhmann, N. 1990, *Political Theory in the Welfare State*, Walter de Gruyter & Co.
- Luhmann, N. / K. E. Schorr 1988, Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik, Z. f. Päd. 34. Jg. Nr. 4.
- 南 博 1953, 『日本人の心理』岩波新書。
- 源 了円 1969, 『義理と人情』中公新書。
- 三戸 公 1976, 『公と私』未来社。
- 持田栄一 1979, 『持田栄一著作集 6 教育行政学序説—近代公教育批判』明治図書。
- 森田洋司 1991, 『「不登校」現象の社会学』学文社。
- Murname, R. J. 1986, Comparisons of Private and Public Schools : the Critical Role of Regulations, in D. C. Levy(ed.) *Private Education*, Oxford Univ. Press.
- 長尾十三二 1960, 特集「公教育をどうとらえるか」『教育学研究』第27巻第4号(共同討議における発言)。
- 長島伸一 1991, 「情報ステーションの誕生—コーヒーハウスにはじまる」小林章夫他『クラブとサロン』NTT出版。
- 小木曾洋司 1992, 「コミュニティの形成と公共性」北川隆吉編『時間の比較社会学』青木書店。
- 岡村達雄 1988, 「公教育と国家」伊藤和衛編『講座 公教育体系 1・公教育の理論』

教育における「公」と「私」：その理念的考察

教育開発研究所。

桜井洋子・桜井厚 1987,『幻想する家族』弘文堂。

佐藤慶幸 1991,『生活世界と対話の理論』文眞堂。

Senette, R. 1976, 北山克彦・高階悟訳『公共性の喪失』晶文社, 1991年。

芹沢俊介 1981,『家族の現象論』筑摩書房。

上野千鶴子 1982, 同編『主婦論争を読むⅡ』勁草書房。

梅根 悟 1960,「ヨーロッパ的公教育思想についての若干の補説」『教育学研究』
第27巻第4号。

渡辺洋三 1969,「公教育と国家」『法律時報』1969年8月号臨時増刊。

山村賢明 1989,「現代日本の家族と教育」『教育社会学研究』第44集。