

## 勝田守一の学校論 (2)

——選抜装置としての教育——

田 中 節 雄\*

KATSUTA Shuichi's Arguments about School (2)

—Education as Selection Apparatus—

TANAKA Setsuo

### はじめに

勝田守一は、第二次大戦後の教育改革の時期が過ぎたころから日本の教育学の世界で理論的な中心人物となった教育学者である。勝田の学校をめぐる議論について、私は、先に「勝田守一の学校論(1)——社会過程としての教育——」として検討した<sup>1)</sup>。本稿はその続編ともいえるべきものである。

「社会過程としての教育」という教育観から派生的に出てくる問題として「選抜システムとしての教育」「公教育としての教育」といった問題がある。本稿ではこれらの問題について勝田がどのように論じているかを整理し、それに若干の論評を加えようと思う。

### 1. 「人間の選抜」という教育の機能

学校という教育システムの第一の機能は、言うまでもなく子どもたちの能力を高め人間性を豊かにすることによって一人前の社会人として必要な資質を形成することである。教育基本法の第1条は「人格の完成」こそが教育の目的であると規定している。

しかし、学校の機能は「人間形成」にとどまるものではない。親の職業、階層、家柄などと無関係に自らの職業を選択することが許されている近代社会においては、子どもたちを社会の様々な職業的地位へ配分するという社会の課題を果たすこともまた、学校に与えられた重要な役割である。子どもたちは、学校教育を受け、学校段階をあげていくにつれて徐々に特定の職業的な地位に接近していく。

「人材の選抜」はそれ自体学校の重要な役割であるから、学校のあり方を検討する際に当然視野に入れるべき事柄である。また、人材の選抜は、そのあり方が学校のもう一つの重要な機能である「人間形成」に様々な影響を及ぼすという点からも、学校について考え

---

\* 人間関係学部 臨床心理学科

る際に視野に入れられなければならない。

では、勝田はどう論じているのだろうか。

現代の学校制度が、社会的選抜の機構としてはたらいっているという事実はみのがせない。それは先にのべた学校の主要な機能の社会的変様としてとらえることができる。それにそれぞれの学校のもっている伝統的価値（学閥や学歴）が不合理な要素としてつけ加わっているだけである。(170)<sup>2)</sup>

勝田は現代日本の学校教育を検討するに当たって社会的選抜の機構として働いていることは見逃せないと述べている。

「勝田守一の学校論(1)」で検討したように、勝田の学校認識の基本には「教育は社会的な過程である」という命題がある。その社会的過程として教育の側面の派生的特質として、学校の社会的選抜機能を勝田は把握しようとしている。従って、勝田にとって、学校の社会的選抜の機能は「教育にとって非本質的なもの」であったり「教育から本来は排除されるべきもの」ではない。社会的な過程としての教育がいわば本来的に抱え込んでいる特質として、学校の社会的選抜の機能を勝田は認識しているといつてよい。

教育の社会的選抜の機能をこのように捉えることは教育の理論が現実を深く認識するうえで不可欠の条件である。狭義的教育行為にとっては関心の焦点は「人間形成」にあり、社会的選抜という事態およびその事態の人間形成への波及的效果は二次的な問題と言えることから、教育の理論的把握にとっても、社会的選抜は教育のあり方を考える際の「夾雑物」「攪乱要因」であるとするスタンスが教育学の伝統的傾向としてあった。勝田が理論的中心人物となって1960年代の日本の教育界で発展した「国民教育論」はまさにそのようなスタンスを取っていたが、実は勝田自身は、社会的選抜という機能を決して教育にとって「非本質的な」ものと考えていたわけではない、ということは明記しておいてよい。

さて、では勝田はそのような教育の社会的選抜機能についてどのような言説を残しているのか。

社会的選択は、その個人の能力（生まれつきのではなく、素質と学習との統一の成果としての）を、もっとも適当な社会的な地位で発揮させるために行われる。小さな社会では、その能力を評価するのは、直接的経験で事足りるが、現代のような大きな社会では、一定の基準による社会的操作によらなければならない。それを学校が受け持っているのである。(170)

勝田によれば、社会的選抜（引用部分では「選択」としているが勝田は両者を特に区別していないようである）の目的は、個々人を、その能力が最も発揮できるような社会的地位に振り分けることである。そしてその機能を近代社会という大きな社会において担うべきは学校という教育機関である。

勝田の認識では、事実として、社会的選択は、個人に最も適当な社会的地位を与え、その地位において個人の能力が最もよく発揮されるようにしている。個人にとっても社会に

とってもはなはだ好ましい事態をもたらすものとして、勝田が社会的選抜を理解していることが読み取れる。当然、学校がそのような機能を担っているということも、勝田にとってはまずは好ましい事態として認識されているといつてよい。

しかし、他方では、勝田は社会的選抜が教育の世界にもたらしている様々な問題にも言及している。というよりも、勝田の議論の焦点はむしろ社会的選抜と関わって生じている教育上の問題点の指摘にこそある、といつてもいいほどである。

勝田は選択する側の「利己主義」を次のように指摘し批判する。

選択の側にも、とにかく能力の高いものを集めて、自己の集団を社会的に有力なものにしようとする潜在的・顕在的な傾向がある。有名校が、能力の高いものを集めようとする非教育的傾向を示すのは、それと結びついている。大学の専門学科が「人材」をより多く集めて、自己の専門分野の発展を求めるのは当然の要求である。しかし、そこにも、社会の全体的発展への責任意識と切り離された集団の利己主義が働いていないとは言いきれまい。(170)

そして、このような状況から生れる教育の病理状況を次のように批判する。

こういう条件の中で、社会的選抜そのものよりも、その方法やその受け取り方が、試験地獄の様相を深刻化しているといった方がいい。そして、その解決は、それだけにきわめて困難である。しかし、放置はできない病状に達している。一つには、中間層意識と結びついているだけ、それだけ子どもや青年の中に、政治的無関心と無慈悲な競争意識にともなう倫理的退廃を強化する作用である。学校が、入学試験にそなえて、子どもたちに自治活動やクラブ活動を抑圧する傾向がそれに拍車をかけている。二つにはいうまでもなく、現代社会が本質的に要求し、子どもたちの幸福追求の能力を高めるために行われる正常な学習が阻害されている事実である。選抜の方法の無責任にもよるが、それに影響される学校の側にも大きな責任がある。学校の集団的利己主義が教育的配慮を圧倒しているからである。子どもたちが、その成長期に、身体発育を害したり、はなはだしいばあいには、絶望と不安のために自殺する現象があとを絶っていない。(170-171)

勝田が「試験地獄」という言葉で批判しているのは二つの事実である。

①子どもたちの間に「政治的無関心」「無慈悲な競争意識にともなう倫理的退廃」が生み出されている。親の「中間層意識」を背景に、学校が入学試験に備えて自治活動やクラブ活動を抑圧することによって、これに拍車をかけている。

②現代社会が本質的に要求している「正常な学習」が阻害されている。

社会的選抜の機能を学校が担っていることから生じる教育的な病理として勝田が挙げたこれらの現象は、21世紀を向かえた現代日本の教育にも当てはまっている。

ここで注意を促しておきたいのは、引用文の冒頭にある「社会的選抜そのものよりも、その方法やその受け取り方が、試験地獄の様相を深刻化しているといった方がいい」という一文である。

勝田は、社会的選抜の機能が学校における試験地獄の様相と関係していることに眼を向けながら、批判の焦点を「社会的選抜そのもの」よりも「その方法やその受け取り方」に向けている。言い換えると、「試験地獄」という教育の病理の主要な原因を、「社会的選抜それ自体」にではなく、社会的選抜という社会的機能を実施している「個々の学校の教育のあり方指導のあり方」の方に求めているのである。

この点は病理の対策について論じた次の文章により明瞭に表れている。

これをどう緩和したらよいだろうか。くりかえし論じられている結果からみて、少なくとも現代の社会体制のままでは、基本的解決は困難である。しかし、この害悪を、学校の努力によって断ち切れないまでも、緩和することはできる。大学の入学試験の方法の不合理的にたいして、いったい学校を中心とする世論が、どれだけ高まっているだろうか。個々には真剣な批判がなされているが、それを世論にまで高める努力はみられない。高校の増設にたいしては、ようやく世論が高まりかけている。高校進学志望者が増加しているのは、中間層意識の拡大と関係があるけれども、決してそれだけではない。国民大衆の側に、現代社会では高校くらい出なくては一人前にならないという漠然としてはいるが正しい意識が生まれている。

このような背景を考えれば、学校が、本来受け持つべき、社会的機能とその責任とを果たす努力を組織することが基本的な前提になっている。選択の方法（試験方法）は、その学校の機能がよりよく果たされているかどうかをはかることを基準として改善されなければならない。特殊な専門的能力を要求する学校や専門機関が少数あることは当然だが、それを一般化する必要はない。わたしたちの確信によれば、そして理論的にもかなりの程度に確実だと思われることは、天才的才能や極めて特殊な訓練を要求する分野以外では、合理的な学習の指導によって、それに従事する能力を一般的に高めることができる。

これによっても、現在の日本で、問題を根本的に解決できるわけではない。しかし、学校が、親たちのもっともな要求だとして、それで自分を正当化している準備教育は、少しも親たちの不安を解消していないのだという認識を持つべきだろう。学校の正常な任務をはたす努力もまた、問題を解決しないが、しかし少なくとも、そこでは、教育的価値だけは守られている。(172)

「試験地獄」を緩和する方法に関して、勝田は「少なくとも現代の社会体制のままでは基本的解決は困難である」と論じている。教育の病理の解決を個々の学校や教員の個別の努力だけではなく、社会全体の変革の問題として捉えようとしていることが伺える。それは重要な認識である。ところが、議論はそれ以上に展開しない。現代の社会体制のどのような特質のゆえに解決が困難なのか。また、社会体制のあり方と「試験地獄」がどのように関連しているのか。そういった問題は素通りしてしまう。そして、議論の焦点は社会全体のあり方よりも学校内部のあり方の方へ向けられることになる。

勝田が試験地獄を緩和するために学校がなすべきこととしているのは「学校（ここでは中学校）が入学試験のための準備教育をするのではなく、正常な教育をする」ことである。そして、選抜する側である高校に対しては「特殊な専門的能力を受験生に要求する」

べきではないと訴える。つまり、中学校で普通に教育を施された生徒が希望すれば高校は入学させるべきである。なぜなら、特別の準備教育をしていなくても、「合理的な学習の指導」によって高校の授業を理解することは可能であるから。

中学校が「試験の準備の教育」ではなく「正常な教育」を行うこと。そして「正常な教育」で身につけた学力があれば誰でも希望の高校へ入学できること。さらに、親は我が子が入学する高校にこだわらないこと。これらの条件が揃えば、確かに試験地獄は大幅に緩和されるに違いない。というよりも試験地獄という問題は解消してしまうだろう。

しかし、現実にはこれらの条件を実現させることは非常に困難なことなのだ。それは中学校の教師や高校の教師の教育観がゆがんでいるためではない。勝田が先に簡単に素通りしてしまった「社会体制」が個々の学校にそれを強いているためである。個々の学校が、あるいは個々の教師が、また個々の親が勝田の希望するとおりに行動したいと望んでも、それは既存の「社会体制」のもとでは非常に困難なことなのである。

勝田は指摘していないが、社会的選抜とは「個人の能力がより発揮されるように適切な社会的地位へ個人を振り分ける」ことであるが、それは同時に個人を社会の中の異なった「生活の豊かさ」へと振り分けることでもある。人間は誰でも、当然、貧しい生活よりも豊かな生活を望む。とすれば、高校受験のとき、「高校ならばどこでもいい」と思うよりも「少しでもいい高校へ」と希望するのは当然である。「将来より豊かな生活が予想される高校へ進学したい」と願うのは人間として自然である。そのような社会構造によって強いられた人々の意識——勝田が指摘している「中間層意識」とはまさにそのようなもの——があるからこそ、中学校は試験の準備教育をせざるをえなくなる。

従って、中学校に試験の準備教育ではなくて正常な教育を行うことを期待するならば、社会的な地位獲得の梯子としてすべての高校が同じような地位にならんでいることが不可欠の条件である。これは、しかし、個々の高校の努力によって達成されるべき課題ではない。まさに社会体制の——正確には「社会と教育の結合の仕方」に関する——問題である。

残念ながら、勝田にはこのように社会的選抜という社会体制そのものの問題性を洞察する視線は不十分だった。

## 2. 公立学校論（国家論）

教育を単なる個人的なプロセスではなく、特定の社会の内部で実施されている一つの社会過程としてとらえるならば、近代社会においてはそれ「公教育」として行われているという点に眼が向くのは当然である。勝田は「公立学校論」として公教育について論じている。勝田の論じ方を見てみよう。

私たちは、公立学校は、国民大衆のための教育をするところだという原則をくずしてはいけないと思う。無償の義務教育とか、教育の機会均等とかいうような制度や思想は、国家権力も、人民の権利を尊重するという建前に立っているのである。それは政府が税で、教育をまかなうということだけではない。その税は国民大衆の負担するものだから、その税によってまかなわれる学校は、大衆の子どもたちを、子どもの幸福と大衆



の幸福のために教育しなくてはならないのは当然なのである。(37)

勝田によれば「公立学校はすべての国民を幸福にするための教育機関である」。言い換えれば、一部の「特権階級」の子どものためではなく、全ての国民の子どものために、彼らの将来の幸福のために公教育の学校は営まれなければならない。

実際の公教育がそのようになっているかどうかはともかく、公教育のあるべき姿を述べた言葉としては正しいだろう。国家という公権力が基本的に管理する公教育は国民の一部ではなく全体の利益を目的とするべきである。

問題はこの先である。

学校は、社会の外にはない。この事実は、どんなに強調してもしすぎることはない。しかし、教育には、教育という人間的な仕事に内在する人間的な要素がある。もちろん、この要求は、時代とともに深められ、現実的な重さをまして来たのである。特殊な階級の人々の教養としての教育は、ギリシアや中国の古代から考えられて来た。ギリシアの自由民の自由教育や中国の士大夫の教育は、その時代に即してみれば、そこには人間として個人を完成させるという目的がはたらいていた。そして、そういう教育の力によって、社会の統治形式を改善し、人間性にしたがってよく治められる社会をつくり出そうという意図もなかった。しかし、そこでは、美しい教育の理念も、一部の特権的な階級の人々にその恩沢をおよぼすだけであった。それは大衆の子どもの幸福を、ひとりの人間の幸福として考える教育ではなかった。ヒューマニズムが国民大衆のための教育をはっきりと目指すようになったのは、やはり近代のことである。そこにはベスタロッチのような人間愛の教育者が、貧しい人の子の友として、その内部の人間性を開発し、ひめられている能力にいのちをあたえて、その幸福を願う悲願があった。(60)

ここには勝田のいかにも「教育学者」らしい教育観が語られている。「教育という人間的な仕事に内在する人間的な要素」「人間として個人を完成させる」「ベスタロッチのような人間愛の教育者が、貧しい人の子の友として、その内部の人間性を開発し、ひめられている能力にいのちをあたえて、その幸福を願う」などの言葉がそれを良く示している。

教育にこのような理想を求めること自体には、筆者も同意する。「人間性の開発」「秘められた能力に命を与えること」といった目標設定を現代日本の公教育に対して期待することは道理にかなっていると思われる。

しかし、このような教育の理想を現実化しようとするときに我々がしなければならないことは、その理想の素晴らしさを繰り返し語ることではない。個人の完成というヒューマニズムの立場から出てきたこれらの理想とは別に、「社会の再生産」という国家社会の立場からでてきた公教育の課題が事実とし存在している。両者の関係がどのようなものであるか。そのような問いが立てられ、正面から考察されるべきである。ところが勝田の議論にはそのような問いが欠けている。

社会過程としての教育には「社会的選抜の機能」という重要な機能がある。選抜という機能が社会の不平等構造の中におかれたとき、学校がこの機能を果たせば、結果として、

学校はすべての子どもが等しく幸福になるような教育をしないということになる。

公教育に与えられたそのような選抜機能の中で、個々の教師あるいは教師集団が——その与えられた選抜機能を遂行しながら、また同時に——全ての子どもが等しく幸福になるような教育をも目指すとしたら、彼らにははたして何ができるのか。教師のなすべきこと、なしうることを研究者の立場から提示しようとしたら、そのような形で問いを立てるべきである。しかし勝田の問いの立て方はそのような形になっていない。

「人間性の開発」を教育の理念として掲げることが問題なのではない。その教育理念が、社会的過程として国家社会からの要請にこたえる教育といかに対立しているのか、その対立を克服しようとしたときどんな問題を解決しなければならないのか、といった問題を、勝田は検討しようとしていない。そのことが問題なのだ。人間性の開発という目的を達成することの困難さを正面から検討しようとしないうちに彼の重大な理論的欠陥がある。

教育にたずさわるものが、現実的政治家や社会学者や医学者やあるいは、農事改良家と同じ仕事をしなくてはならないと考えることは決して正しくはない。あるいは教師は社会改造家でさえもない。ただこの現実の中で、子どもの生活の問題とその幸福とを守り、その健全な成長のための仕事、つまり教育の仕事を正しく遂行しようとするれば、どうしても現実政治家や社会学者や医学者やまた哲学者の眼をもって、現実の人間と社会についての認識を深め拡大しなくてはならないということなのである。そしてその認識は、やがて、子どもの幸福な成長のためには、現在の社会の政治的経済的社会的諸問題が解決され、親たちの失業や病苦や貧困が取り除かれ、人権が尊重される社会が来なくてはならないし、何よりも戦争の脅威が消失し、国民大衆が平和と希望の生活を楽しむ時代の到来を願うようになるのは当然である。

学校は、この将来と結んではじめて、民主的な学校と呼ばれるのにふさわしい学校になる。もしそうでないならば、それはどんなにみかけだけ民主主義教育の形式をまねていたところで、その名に値するどころか、それと反対の学校であることは、改めていう必要もない。その教育内容は、その方法は、その管理は、そういう方向に裏付けられた努力の表現であってはじめて私たちの公立（すなわち国民大衆）の学校なのである。トルストイは「学校は、国民の生活を支えている根本的原则を意識した時はじめてよい学校といわれる」といつている。これは、私たちにとってもこの上ない真実である。

その学校は、何をするのか。「根本原則」とは何なのか。根本原則とは、国民がより幸福になるということである。(76)

教育の目的は「国民がより幸福になること」。そして国民がより幸福になるには「現代社会の政治的経済的諸問題が解決されなければならない」。従って、教育は「現代社会の政治的経済的諸問題の解決」につながるようなものでなければならない。——勝田のこの考え方は誤っていない。

しかし、勝田の議論には問題が二つある。まず、「公立の学校」とは確かに国民大衆の学校であるが、その学校の維持運営を担っているのは基本的には国家や地方公共団体である。それら「公権力」の管理を無視して学校（教師）が勝手に「民主主義教育」を実践す

ることはできないのだ。「公立」とは国民大衆の意思が「国家」や「地方公共団体」の意思として表明されるということだ。「公立」であるかぎり、国家の意思として体现されなければ個々の学校や教師がどんなことをやろうとしてもそれはできないのだ。「そういう方向に裏付けられた努力」ができるかどうかは、教師個人（あるいは教師集団）の問題ではなく、教育を管理している公権力（国家権力）の性質の問題である。国家の問題を抜きにして「国民をより幸福にする教育」を教師に直接要求すれば実現するかのよう論じるのは幻想でしかない。

国家が——正確に言えば、国家の名の下に国家権力（統治機構）が——教育を管理するとき、その教育（公教育）は、事実の問題として、一面では国民全体の幸福に資するような性質を含んでいるが、別の面では、必ず、国民の一部にとっては利益でありながら他の一部にとっては不利益であるような性質を含んでいる<sup>3)</sup>。公教育のそのような性質への目配りをすることなく公教育が「国民全員を幸福にするべき」と主張した場合、それは現実的な根拠の弱い脆弱で観念的な主張となるしかない。

問題点の二つ目。学校が実際に行ってきた——そして現在でも行っている——選別配分の活動は、子どもたちを「個々の能力が最もよく発揮されるような社会的地位へ配分する」というよりも、産業社会にとってもっとも生産効率が高くなることを主要な目的として——その意味では子どもたちの自己実現という課題とは無関係に——子どもたちを選別し配分するという面を持っている。それはまた、決して平等ではない様々に異なった社会的地位に子どもたちを分けて送り込むことでもある。

すなわち、学校が社会的機能として行っている社会的選別の活動は決して子どもたち全体が等しく「幸福になる」ことを主要な目的としてなされているわけではないということである。一部の子どもが恵まれた社会的地位を獲得し、他の子どもは恵まれない地位を獲得する。そのような構造の中で子どもたちの選別配分を行っているわけである。当然、選別配分される子どもたちは、他の子どもを押しつけて自分が恵まれた地位を獲得しようと「努力」する。そこに優勝劣敗の競争が生じる。

このような社会的地位獲得競争としての選別配分活動を滞りなく遂行すること。これもまた公教育機関たる学校の重要な役割である。上述のように、勝田は「公教育は社会の政治的経済的諸問題の解決につながるようなものであるべき」と主張しており、その主張自体はもっともなものである。しかし、今述べたように、「不平等な社会的地位構造とその構造への子どもたちの不平等な選抜配分というシステム」はまさに社会の政治的経済的諸問題の主要なものの一つである。ということは、公教育は、実際は、その問題の解決に資するよりも、逆にその問題の再生産に寄与するようなことをしているということになる。

戦後の教育改革は、制度の上でも「民主化」というかけ声のもとに行われた。「民主化」というのは、物質的には恵まれない青少年たちに、決して質の低くない教育を保障し、国民のすべてにその潜在的素質を全面的に成長する機会を開くということが基本となると考えられる。

もちろん、その教育の目的および内容は、国民主権の原則に基づいて、国民のひとりひとりの自主的な生活意欲、問題解決の能力、国民としての政治的良識、合理的な思考能力、必要な知識の獲得、これらのことが保障されていなければならない。教育基本法



が「真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない」というのは、その教育の方向をいいあらわしたものであることができる。

そのような教育の内容が、先にいったような学校制度として、どの学校の段階をも貫いていくように、六三三四制が実施されたのだといってよい。(110)

「国民のすべてにその潜在的素質を全面的に成長する機会をひらく」ことも「教育の目的および内容において、国民の一人一人の自主的な生活意欲、問題解決の能力、国民としての政治的良識、合理的な思考能力が保証される」ことも教育が目指すべき目標であることは確かである。

しかし、だからといって「そのような教育内容がどの学校段階をも貫いていくように6334制が実施された」といっては事実認識として誤りである。

義務教育段階の教育については、「自主的な生活意欲」「問題解決能力」「政治的良識」「合理的思考能力」を全ての子どもに保証するような教育内容が用意されていると言ってもほぼ間違いではない。しかし、高校段階、さらには高等教育段階の教育に関しては、それらの教育内容がすべての子どもに与えられることは、6334制の教育制度が導入された当初から想定されていなかった。それらの教育内容は、学校卒業後の将来、その卒業生が特定の職業に従事したときに必要と思われるようなものになっている。そしてそれらの教育を受けられる子どもとして想定されていたのは、将来それらの特定の職業が必要とする一部の子どもたちだけであり、その人数を決めるのは産業界の労働需要とそれに対応した国家の産業政策だった。

## おわりに

勝田の教育論を「教育の選抜配分機能」「公教育としての学校」に焦点を当てて吟味してきた。以上を簡単に整理すると次のようになる。

- ①公教育の機関たる学校の本質的な側面として社会的選抜配分という機能が議論の視野に入っている。これは勝田の教育論の優れた点として明記しておく必要がある。
- ②しかし、「試験地獄」と称されるような教育の病理現象の分析とその対策について考察するとき、それらの問題を選抜の本質的に不可避な問題として理解することが、勝田にはできていない。
- ③公教育について論じる場合、その目標を「国民全体の幸福の追求」と明言している。21世紀になった現在の日本の教育にも通用する主張であり——というより、今改めて再認識すべき命題というべきかもしれない——勝田から我々が引き継ぐべき議論である。
- ④しかし、せっかくこのように公教育の正当な目標を立てながら、勝田には国家論がなかった。国家が教育を管理し——それが公教育の本質である——国家の統治機構（支配機構）が国家の名において教育を管理運営することによって教育にどのような枠がはめられることになるのか、についてほとんど全く考察のメスを入れようとしなかった。そのため、教育の病理を解明したり対策を立てたりしようとすると、現場で教育活動を直接担っている教師たちへの過剰な期待を押し付けるような議論にならざるを得なかった。現実の

メカニズムを無視した一つの観念論になってしまったと言わざるを得ない。

⑤選抜配分の機能を「個々人の能力を最も発揮できる場への配分」という——それ自体誤りではなく、事柄の一面の正しい把握ではある——いわば「好ましい」側面にのみ、勝田の視線はむけられている。事柄の他の面である「不平等な地位への選抜配分」という「国民全体の幸福とは逆の現実」を見ようとしていないため、勝田の議論は、結果的には「国民全体の幸福の追求」という価値を自らが裏切った議論になってしまっている。

以上のような勝田の議論は、やはり第二次大戦後の改革期——混乱期でもあった——という時代状況から強い影響を受けているというべきだろう。生れたばかりの民主的教育制度がこれからどの方向へ向かっていくのか予測できない社会のなかでそれを「全ての国民の幸福」につながるようなものにしようとした勝田の理論的努力は十分に尊重に値する。

勝田の時代から50年を過ぎた時代に生きる私たちの課題は、勝田から学びつつ、その上に勝田の視線が届かなかった部分をも視野に入れ、改めて「教育の選抜機能」「公教育」について洞察を深めていくことであろう。

## 注

- 1) 「勝田守一の学校論(1)——社会過程としての教育——」『椋山女学園大学研究論集』第34号、社会科学篇、2003.3
- 2) 引用文の最後に付した数字は『勝田守一著作集 第5巻 学校論・大学論』（文献番号5）の頁数である。以下の引用文に関しても同様。
- 3) 『近代公教育』田中節雄、社会評論社、1996、「第7章 国家のイデオロギー装置としての教育」参照。

## 参考文献

1. 『勝田守一著作集 第1巻 戦後教育と社会科』国土社、1972
2. 『勝田守一著作集 第2巻 国民教育の課題』国土社、1972
3. 『勝田守一著作集 第3巻 教育研究運動と教師』国土社、1972
4. 『勝田守一著作集 第4巻 人間形成と教育』国土社、1972
5. 『勝田守一著作集 第5巻 学校論・大学論』国土社、1972
6. 『勝田守一著作集 第6巻 人間の科学としての教育学』国土社、1972
7. 『勝田守一著作集 第7巻 哲学論文・随想』国土社、1972
8. 『教育と教育学』岩波書店、1970