

「国民の教育権」論の展開とその教育学的含意
—主権者教育権論を中心に—

時 津 啓

Developing the Theory of People's Right to Education and Its Educational Implication:
Focusing on the Theory of Sovereign's Right to Education

Kei Tokitsu

The purpose of this paper is to reinterpret “Theory of People's Right to Education” by focusing on the historical background of this theory.

During the 1950s and 1970s, Teruhisa Horio and Masashi Kaneko indicated that education should be independent from the state authorities including educational administration. They distinguish between education and politics, and education have the liberty from both state and politics. On the other hand, Kenichi Nagai insisted on the right as requirement, and people should claim educational freedom for the state. He included education in politics, especially the value of the Japanese Constitution.

A difference between Kaneko/Horio and Nagai is how they find out “ideal” of education. Kaneko and Horio find out this “ideal” in the relationship of political reality, Nagai is based on a fictional reality to find the “ideal” of education.

This difference is to exemplify that the appearance of consumer society influenced “Theory of People's Right to Education” to branch into two positions.

キーワード

「国民の教育権」論 Theory of People's Right to Education, 主権者教育権論 Theory of Sovereign's Right to Education, 永井憲一 Kenichi Nagai, 教育の自由 educational freedom, 消費社会 consumer society

所属

広島文化学園大学 Hiroshima Bunka Gakuen University
社会情報学部 Faculty of Social Information Science

はじめに

わが国の憲法26条は、「教育を受ける権利」（教育権）を保障している。この権利をめぐるのは、1960年代を中心に、家永教科書裁判や学テ裁判などで争われた。「国家の教育権」論と「国民の教育権」論が対立し、教育権の主体—公教育を担う主体—をめぐる互いが理論を戦わせたのである¹⁾。

一方で、この対立がなされた時代は「政治の季節」²⁾と形容され、理論的・歴史的にその問い直しや再解釈が行われている³⁾。ここでいう「政治の季節」とは、昭和30年代（1955年～1965年）の教育動向を指すと思われる⁴⁾。とりわけ、本稿では、「国民の教育権」論が、国家権力との対立を標榜した時期を指し示すために、杉本判決、高津判決が出され

る1970年代前半までを「政治の季節」と呼ぶこととする。

他方、近年では、「政治の季節」それ自体の検討だけでなく、「国民の教育権」論の展開へ注目し、その展開の意味を考察する研究がなされ始めている。たとえば、篠原清昭は、「政治の季節」後に「国民の教育権」論内部でなされた憲法学の議論を整理し、この潮流の時代的な制約を主張するだけでは不十分であると述べる。そして、「国民の教育権」論には、教育の「国家権力からの自由」を意味する自由権としての教育権と主体的に教育を要求できる社会権としての教育権を統合する側面があったことを見出している⁵⁾。さらに、高橋哲は、「国民の教育権」論と憲法学からそれぞれ提示された教育の公共性を教育学的に検討している。その中で高橋は、「国

民の教育権」論は、親の教育要求と子どもの学習権の間にある「私事性の内部矛盾」を十分に把握することができておらず、理論的限界を有していると主張する。ただ、高橋は、教育の公共性にとって、親の私事性／教師の専門性／国家関与という三つの関係を再構築することが不可欠であるとする。この点に注目すれば、「国民の教育権」論は、いち早くこの問題へ取り組んだ潮流として、批判的に継承すべき潮流であると強調する⁶⁾。最後に、佐貫浩は、新たな教育の公共性のために、「国民の教育権」論を発展的に継承すべきと主張する。佐貫によれば、この潮流が主張してきたように、教育的価値の決定は、政治の世界から自律した教育の公共性に委ねられる必要がある。彼は、教育の公共性が、多様な価値の衝突を含意しつつ、時には調整すら難しい論争の場であると捉える。そして最終的に、論争も含めた公共的な合意を形成する過程を重視すべきと主張する⁷⁾。

この立場の研究が「国民の教育権」論に注目するのは、教育の公共性を考察するためである。今日、新自由主義の考えを反映し、個人の選択を重視する学校選択制などの教育政策が次々と打ち出されている。そのなかで、教育の公共性をいかに担保するのか。これこそが論点なのである。「国民の教育権」論は、この論点に取り組んだ潮流として取り上げられ、批判的であれ、発展的であれ、継承すべき対象として考察されている。この立場は、国家権力と対峙した潮流としてのみ「国民の教育権」論を理解するのではなく、その体系的な理解を模索しているのである。さらにいえば、この模索は、憲法学者の議論を重視し、「政治の季節」とその後に連続性を見出している。私事性の拡大化において「国民の教育権」論の可能性と限界を理論的に考察しているといえるだろう。

ここで、戦後史全体へ目を向けよう。というのも、そうすると、「政治の季節」の終わりは、大きな転換点となっていることに気がつくからである。具体的に言えば、消費社会論の文脈を踏まえると、「政治の季節」の終わりは、消費社会の始まりなのである。今日先行研究の多くが指摘しているように、「国民の教育権」論が注目される背景に、私事性の拡大があるとするならば、時代のモーメントとして、「政治の季節」の終わりと消費社会の始まりが重なることは重視されるべきだろう。なぜなら、新自由主義も含めた今日の私事性拡大は、主に消費社会の心性(mind)から生じていると推定できるからである。ここでいう心性とは、特定の時代や特定の社会(集団)に共有される、思考や考え方、ものの捉え方、感じ方を指す。とりわけ、特定の時代や社会(集団)に無意識に共有される前提といえよう。

以上の点を考慮するならば、必要なのは、先行研究のように、「国民の教育権」論の理論的連続性に注目し、そのアクチュアリティーを問うだけではなく、この潮流が、いかに戦後のなかで展開していったのか。必要なのは、そのプロセスを注視し、断絶を伴った歴史的背景を問題にすることであるにちがいない。

本稿は、「政治の季節」における「国民の教育権」論とその後の見解を比較検討し、この潮流の展開に存在する断絶を歴史的に考察する試みである。結論を先取りすれば、この潮流の展開は、消費社会の到来と密接な影響関係にある。そして、その教育学的含意は、消費社会の心性と「いかに敗戦直後の民主化を捉えるのか」という歴史認識がリンクし、この潮流の方向性を決定したことにある。

本稿は、中でも永井憲一の主権者教育権論を取り上げ、理論生成ならびにその後の論争を検討する。現在、主権者教育権論は、一定の政治的手続きを踏むならば、教育内容に対する国家介入を一部認めていると評価されている⁸⁾。しかしながら、本稿が主権者教育権論に注目するのは、このような理論的な意図からではない。本稿が注目するのは、第一に、この理論が「政治の季節」の後、「国民の教育権」論の中心となる憲法学に源泉をもつ理論だからである。第二に、この理論をめぐっては、1970年代に「政治の季節」を代表する論者と永井のあいだで論争がなされ、現在からこの論争を見れば、「政治の季節」の終わりがいかになされたのかを歴史的に検証できると考えるからである。確かに、主権者教育権論のエッセンスは、すでに1950年代に見出すことができる⁹⁾。しかし、本格的に展開されるのは、1970年代から1980年代の初めである。つまり、主権者教育権論は、「政治の季節」の終わり、消費社会の始まりに位置する理論と捉えることができ、「国民の教育権」論の展開を決定づけた可能性がある。

1. 補助線—消費社会論の視点から

二人の社会学者の提言を軸に、消費社会論の視点から戦後史を整理することから始めたい。社会学者の見田宗介は、高度経済成長期を軸に、戦後を三つの時代に分類している。それは以下の通りである。①1945～1960年＝プレ高度成長期、②1960年～1973年ごろ＝高度成長期、③1970年代後半以降＝ポスト高度経済成長期である。さらに、興味深いのは、見田がそれぞれを「現実」という言葉の反意語と対応させ、①＝「理想の時代」、②＝「夢の時代」、③＝「虚構の時代」と謳っていることである¹⁰⁾。

社会学者の大澤真幸は、見田のエッセンスを強調するため、②のもつ両義性に注目する。すなわち、

②は、①に近い側面（「将来の夢」という場合など）と③に近い側面（「夢か幻か」という場合など）に分けることができるというのである。大澤は、見田の議論を単純化し、戦後50年の中間点（1970年）を境界線として、戦後を二分し、①（「理想の時代」）から③（「虚構の時代」）への移行と捉えるのである¹¹⁾。

見田がこのような提言を打ち出したのが戦後45年にあたる1990年、大澤が提言したのは戦後50年にあたる1995年である。確かに、両者には提言時期のズレがある。さらに、両者の主眼に注目するならば、見田は、②（「夢の時代」＝高度経済成長期）に、大澤は、③の後つまり現在の心性を解明することにその主眼がある。つまり、両者には相違点がある。しかしながら、大澤は、自らの社会学上の立場が見田と類似していることを明言し、さらに戦後の区分に限れば、見田の見解を継承したことを認めている¹²⁾。本節は、消費社会論の視点から戦後を捉えることを目指している。その限りで両者の提言を参照するため、両者の相違点を留意しつつも、むしろ両者の共通点に注目し、それらの提言からエッセンスを抽出することが必要といえる。

そこで見田と大澤にしたがいで、それぞれの時代の心性を確認しよう。まず「理想の時代」の人々の多くは、アメリカン・デモクラシー、ソビエト版 komunizm、アメリカ人のような生活などの理想を求め、それがいつか現実になると思っていたという。安保闘争、家電の普及、皇太子結婚（家族）への眼差し、それらはいずれも理想を求め、現実化するために取られた行動であった¹³⁾。つまり、この時代の心性は、理想の希求にあったといえる。他方で、「虚構の時代」の人々の多くは、あらゆる理想を相対化し、もはや現実の対としての理想をもっていない。広告化された渋谷の街並みや東京ディズニーランドに象徴されるように、虚構と現実の境界線は曖昧で、場合によって、現実が虚構の中に内包されてしまうというのである¹⁴⁾。つまり、この時代の心性は、虚構への依存にあったといえよう。

本稿にとって興味深いのは、「理想の時代」と「虚構の時代」がそれぞれ、本稿が言う「政治の季節」と「ポスト政治の季節」に対応している点である。そしてこのように考えるならば、次のような仮説が成り立つ。消費社会論で言われる「理想の時代／虚構の時代」の心性は、「国民の教育権」論の展開にも確認することができるのではないかという仮説である。

2. 「教育の自由」としての教育権—「政治の季節」における「国民の教育権」論

2. - 1 敗戦から「政治の季節」へ

『山びこ学校』の著者として知られる無着成恭は、戦後学校で配られた『あたらしい憲法のはなし』を読んだ時を振り返り次のように述べている。

「今まで憲法は、天皇がつまり国家が国民をしぼるための法律だったけれども、今からは国民が国家をしぼるための法律なんだ、逆転したんだ、それが民主主義というものの実体なんだ¹⁵⁾」。

無着の言葉でポイントとなるのは、無着が国家と国民の関係を逆転したと捉え、それを民主主義の実体（reality）と認識している点である。

敗戦後、当時の文部省は、『くにのあゆみ』、『あたらしい憲法のはなし』、『民主主義（上下）』を刊行している。無着が手にした『あたらしい憲法のはなし』は、小中学生の副読本として刊行されたものである。この中には、たとえば、溶鉱炉の上から軍艦や大砲などの武器が入り入れられ、下から電車やビル、船などが出てくる挿絵がある。「政治の季節」という時代、「国民の教育権」論をリードした堀尾輝久は、この絵には戦争を放棄して平和産業を起こそうとする意図があると述べている¹⁶⁾。無着に限らず堀尾も、敗戦、そしてその後の憲法制定のなかに時代の変化を読み取っていたのだろう。さらにいえば、無着や堀尾が読み取ったのは、「敗戦直後の民主化」という期待や希望であった。敷衍すれば、アメリカの占領統治下にあったにしろ、敗戦直後には戦前社会からの「解放感」があったと考えることができる。彼らは、そのような「解放感」の象徴として、民主主義を捉えていたにちがいない。

しかしながら、1950年代に入り、文部省は、学習指導要領の法的位置づけを試案から告示へと変更、教育委員会のシステムも公選制から任命制へと移行、さらに道徳の特設を行なった。憲法学者の西原博史は、この一連の動きを「学校教育の中央集権化」と呼んでいる。特定の国家意識に向けて、子どもを誘導しようとする意思を含みながら、教育内容の中央統制が進められたというのである。さらに、西原は、この動きが教育現場との軋轢を生み、「国民の教育権」論の土台をなすエネルギーになったのではないかと指摘している¹⁷⁾。事実、このような文部省の動きに対抗し、「国民の教育権」論の創成期を担った宗像誠也らは、家永教科書裁判や学テ裁判へ積極的に参加した。そして、裁判の争点で、主に教育行政と教育現場の対立であることや教育内容に対する国家権力の介入は違法であることを訴えている¹⁸⁾。

では、このような宗像のスタンスはどのように継

承されていったのだろうか。

2. - 2 教育の自由と自律

堀尾は、家永教科書裁判（杉本法廷）へ原告側証人として出廷し¹⁹⁾、被告代理人から憲法23条「学問の自由」と憲法26条「教育を受ける権利」の関係を尋問され、次のように答えている²⁰⁾。「学問の自由」のコロラリー（系）として考えられる「教育の自由」とは、ティーチングの自由である。しかしながら、子どもの権利、子どもの学習権の思想、そして教師の研究と教授の自由、とりわけそれらと教育行政権のかかわりを問題視する場合、考えるべきは、エデュケーションそのものの自律であると堀尾は証言している。

堀尾と同様に「政治の季節」における「国民の教育権」論を代表する人物に行政学者の兼子仁がいる。彼は、教育条理という概念を使用し、「教育の自由」を説いた。そもそも、「条理は、成文法に規定がなく（法規の欠缺）、かつ慣習法も存しない事項について補充的に民事裁判の根拠たる現行法となるものである²¹⁾」。兼子は、主に民法で使用されてきた条理概念を教育法に応用するのである。兼子にとって、教育法とは、ある特殊な社会関係に特有な法論理体系をもつ特殊法である。そのため、教育法から導き出されるのは、六法を中心とした「一般条理」と異なる「特殊条理²²⁾」ということになる。

二つをまとめると、教育条理とは、教育法の特殊性に由来する「不文法」と定義づけることができる。兼子はいう。「不文の現行法として認められる『条理』は、事物の性質（Natur der Sache）上、そうあるべき原理やしぐみが、そのまま現行法論理になっている場合だとされます。としたら、教育の性質に即してそうあるべき制度原理やしぐみがそのまま教育法論理になる場合が、『教育条理』といえるでしょう²³⁾」。教育条理とは、法令上の条文のみならず、教育という営みのもつ性質から導き出される原理なのである²⁴⁾。このように兼子は、教育の自律を強調し、その原則である教育条理を「不文法」として位置づけるのである。

教育の自律に関する主張は、兼子においては、次のような「教育を受ける権利」の解釈として集約されている。「教育を受ける権利」とは、「労働基本権の並びで、社会権としての教育を受ける権利だけが注目されがちであるが、ほんらい教育人権・教育基本権（「教育を受ける権利」）としては、国民の教育の自由が自由権として法論理的にも先行²⁵⁾しているのである、と。兼子は、「教育を受ける権利」を自由権として再定義するのである。

これは、堀尾のいう「エデュケーションそのもの

の自律」と一致する。なぜなら、堀尾も兼子も、国家権力—この場合はとりわけ法令—から教育が自律すべきことを唱えているからである。この立場を堀尾の言葉を借りてまとめるならば、次のようにいえる。「教育の自由」という原理は、子どもの自由な発達や成長を中軸にしながら、親の教育参加や教師の研修の自由に基づく授業実践の自由をもたらし、さらに、教育行政からの自由をも内包する²⁶⁾というのである。

「政治の季節」を代表する堀尾や兼子は、教育と他の領域、とりわけ行政との差異を強調し、教育の自由と自律という原則を掲げていることがわかる。そして、このような主張が唱えられた時代背景に注目すると次のことが言える。彼らが唱える教育と教育行政の区別は、それぞれ先述した戦前社会からの「解放感」に裏打ちされた「敗戦直後の民主化」と修正路線による「学校教育の中央集権化」という歴史上の出来事に対応していないだろうか。

敷衍すれば、「学校教育の中央集権化」が現実となったとき、「政治の季節」の論者たちは、次のような対抗策を取ったのではなかろうか。すなわち、現実と区別するために、「敗戦直後の民主化」を理想にしたのである。彼らは、現実（「学校教育の中央集権化」）を対にしつつ（排除の対象としつつ）、理想（「敗戦直後の民主化」）を示したのである。つまり、堀尾や兼子の語る理想は、現実との関係のうちに生じていたのである。

3. 主権者教育権論の誕生—「政治の季節」をこえて

3. - 1 永井憲一による「政治の季節」批判

これまで見てきたように、「政治の季節」を代表する堀尾や兼子らは、行政、平たく言えば文部省との関係のうちに教育の自律を捉えている。永井によれば、堀尾や兼子らの立場は、次のような考えへの批判から生じたとされる。それが、教育とは、国や地方公共団体の「事業」して行なわれるという考えである。永井によれば、帝国憲法には教育に関する条項がなかったことから明らかなように、教育は行政機関が主体となって行なう「事業」であり、行政すなわち国や地方公共団体の「作用」として行なわれると理解されてきた²⁷⁾。堀尾らはこの立場を批判し、前節で検討した通り、行政とは区別される教育の独自性（自律性）を唱えたというわけである。

永井は、兼子や堀尾の立場を次のように総括する²⁸⁾。

「概していえば、国家権力からの教育の自由を内容的に強調することに力点がおかれるものが多く、

それを“国民の教育権”の中核として主張するものであり、要するに、教育ことに教育内容に関する国家権力の干渉を排除するための、いわば法制度論としての“教育の自由”論であったといえる。そして、そのような論理が先行していたのに対して遅れていたのは、いわば人権としての“教育の自由”論であった」。

敷衍しよう。堀尾や兼子らは、教育の自由と自律を唱えてきた。それは主に「教育内容の決定権能の所在をめぐる“法制理論”（法制度論）としての教育権の論争」（カッコ内筆者）から生じたものである²⁹⁾。つまり、法的にみると、教育内容の決定権は誰にあるのか（「国家」それとも「国民」）という論争であった。しかしながら、これだけでは「人権としての教育権」の研究が抜け落ちていると永井は考える。このような研究を看過してしまうと、たとえば、次のような具体的な問題を考えることができないと永井は言う。教育が無償で受けられる範囲は、いわゆる義務教育段階に限定できるのか。それは授業料の不徴収のみを意味するのか。さらにいえば、それらはなぜ保障されるのか。また、誰によって何がどのように保障されるか。

永井は、このような基礎研究が不十分なままで、法制理論（法制度論）としての教育権に偏向する状況は、研究として「逆立ち」していると分析する³⁰⁾。さらに、永井によれば、歴史的に見ても、「教育権の理論そのものは、教育権の内容論つまり国民の“教育を受ける権利”理論を中心に据えて、それが“誰の、何を”保障するためのものなのか」を前提にして、理論を形成する必要がある。彼にしたがえば、「国民の教育権」論は、人権理論まで深めることを課題とすべきというのである³¹⁾。

3. - 2 排除から要求へ

そもそも、永井には教育人権の根幹にある基本的人権に関して次のような認識がある。基本的人権とは、歴史的考察あるいはそれを踏まえた上での哲学的論理から主張・評価されるべきである。憲法学とは、まさにこの歴史的考察と哲学的論理を引き受け、基本的人権の評価とその保障を実現する理論を求めべきとされる。そして、永井はいう。「権利は、人間の生活上必要がある場合に要求され、その要求が社会的に容認されたとき、あるいは裁判所の判断の中に承認されたとき、はじめて具体的に保障され、生かされる」³²⁾。権利は、要求から出発し、運動によって実現される³³⁾。これが永井の権利観である。

永井によれば、そのため、憲法学の権利理論は、国民の権利要求運動に学ばなければいけないし、そ

れへ奉仕しうるものでなくてはならない。具体的には、権利主体とその内容を明確にすると同時に、教育人権の保障のあり方や保障される制度と手続きのあり方まで究明する必要がある³⁴⁾とされる。

堀尾や兼子らの主張と永井の見解を比較するとその特徴は鮮明となる。堀尾らにしたがうならば、教育には固有性があるため、教育は一般行政も含めたあらゆるものから自由あるいは自律する必要があるとされる。そして、この主張に基づくならば、文部省の修正路線、すなわち「学校教育の中央集権化」は教育の自由や自律を脅かすことになるだろう。そのために、「政治の季節」の論者らは、国家権力による教育内容への不干渉を目的化するのである。それに対して、永井は、「今後において、“国民の教育権”を現実に形成するために、“教育を受ける権利”の保障を要求する自由としての、人権としての“教育の自由”論」を展開すべきと主張する³⁵⁾。永井のいう「人権としての教育の自由」論は、「国家権力の排除」だけでなく、その根幹に「国家権力への要求」を含みこむのである。

もちろん、一般に人が何かを要求する以上、人はその前提として手に入れるべき理想を想定するにちがいない。永井の視線は、戦後の歴史へ向かっている。永井の戦後認識は次のようなものである³⁶⁾。永井によれば、戦後わが国は、新たな憲法のもとで、国民主権に基づく「平和で民主的で文化的な、基本的人権が尊重される国家」の建設とその維持と発展を目指してきた。教育もその例外ではなく、憲法26条で保障された教育とは、憲法理念と共通の「民主主義と平和主義」を基本理念とする教育であった。そして、永井はこの理念を実現するために教育基本法をはじめ教育法体制が整備されたとまで主張する。

この体制は、次のような意味をもつ³⁷⁾。まず、「教育が、どのような方向にでも、ときの権力の恣意によっておこなわれてよいというものではない」という戦前への反省がある。さらにこの体制には、今後、「国政も教育もすべてが、日本国憲法がわが国の進展方向を指示する“平和主義”と“民主主義”を実現する方向にすすめる」必要があるとの覚悟が指し示されている。つまり、永井の見出す理想は、憲法ならびにその理念（民主主義と平和主義）ということになる。

3. - 3 主権者教育権論における憲法と教育

わが国の憲法が、「教育を受ける権利」を謳っていることを考えると、この権利は憲法ならびにその理念—民主主義と平和主義—のもとで保障されていると考えるのは当然だろう。永井は、次のようにこのことを解釈している。「教育を受ける権利」は、

憲法ならびにその理念を担う将来の主権者を育成する方向性のもとで保障される。「国政も教育もすべて、憲法がわが国の進展の方向を指示する“平和主義”と“民主主義”を実現する方向に進めなければならない」³⁸⁾。さらに、「教育を受ける権利」は、主権者教育を教育内容として要求する権利でもあるにちがいない³⁹⁾。永井によれば、主権者としての国民が要求できるのは、教育を方向づける教育目標としての憲法であると同時に、教育内容としての憲法とされるのである。

この憲法と教育の関係を具体化したのが、たとえば旧教育基本法8条である。本条1項では、「良識たる公民」（主権者としての国民）に必要な「政治的教養」の尊重が謳われていた。永井によれば、ここでいう「政治的教養」とは、(1)現代民主政治に関する各種制度についての知識、(2)現実の政治の理解力と公正な批判力、(3)主権者としての実践的な政治道徳および政治理念の三つを総合したものであるとされる⁴⁰⁾。このような教養を身につけることで、国民は、主権者としての自覚をもち、憲法理念（「民主主義」と「平和主義」）を継承していくのである。永井は、この8条を、主権者である国民が「政治主体」として発達する権利、つまり主権者教育権を具現化した条項と解するのである⁴¹⁾。国民は、主権者である国民の要求にしたがい、主権者として憲法を学ぶというわけである。

このように、永井は、堀尾らと同様に民主主義を理想としながらも、それは何かを排除することによって実現できるとは考えていない。憲法や民主主義は、主権者である国民によって改めて要求すべき理想である。教育目標かつ教育内容としての憲法という言説に象徴されるように、永井にとって、堀尾らのように理想は現実との関係のうちにあるわけではない。ここでは、理想（とりわけ憲法）のみが要求すべき対象として、一人歩きを始めているといえるだろう。

永井の主権者教育権論は、堀尾や兼子同様に教育の自由と自律を強調する立場、すなわち「政治の季節」の論者から批判を受けることになる。そして永井はその批判に反論する。この論争は、理論的に見れば憲法学者の中村陸男のいうように「教育条理」と「教育人權」の対立とまとめることができるだろう⁴²⁾。しかしながら、本稿の文脈から見れば、この論争は、理論上の相克のみならず、歴史認識の断絶を決定づけるものだった。

4. 主権者教育権論をめぐる論争－「教育の自律」と「教育内容の要求」

4.－1 要求の名宛人をめぐって

家永教科書裁判の争点でもあるのだが、「政治の季節」における「国民の教育権」論の主張にしたがうならば、国家—ここでは主に教育行政を指す—の教育への関与は、主に教育の条件整備に限定される⁴³⁾。ここで言う教育の条件整備とは、よりよい教育を実施するために、グラウンドや教室などの教育条件を整備することを指していよう。それに対して、教育内容への関与は、条件整備と異なり、教育の自由・自律に反する。だからこそ、教育内容に関する国家の不干渉は目的化されてきた。

永井は、自らの立場を「教育内容要求権論者」と述べ、国民には教育内容に関して国家へ要求する権利があるという⁴⁴⁾。具体的には、国民は、憲法ならびにその理念を教育内容とすべきことを要求できるというのである。そもそも永井にとって、教育条件の整備は、教育内容と無関係ではない。永井は、社会教育における施設としての図書館を例に挙げている。「教育を受ける権利」を保障するために、図書館の規模やその施設設備は、どのような内容の図書や資料を収集し、配置するののかという問いと無関係なはずがない。むしろ、根本には、いかなる要求があるのか。それを確認したうえで、何をどこに、どのように用意し、どのように提供するのかを考える必要があるとされる⁴⁵⁾。

このような見解に対して永井の師である有倉遼吉は次のように批判する。そもそも「教育方法・内容に関する事項については国は名宛人となりえない」⁴⁶⁾、と。なぜなら、「憲法23条からみちびかれる教育の自由の効果として、教育内容・方法については、国の行政権力の権力的関与の排除が要求され、関与が排除される者に対して要求することは矛盾」⁴⁷⁾だからである。政治権力によって教育内容が決定されていることに対抗するのであれば、その手段は、「教育の自由」の自由権的效果として、その排除と無効を裁判上求めていくべきである。違憲・違法な現実を前提とすべきではない⁴⁸⁾。

この批判に対して、永井は、有倉の還暦を祝って出版された本に反論を寄せている。永井は言う。「憲法が国民の『権利』として“教育を受ける権利”を保障した以上、その権利主体は国民」である。国民が「受ける教育」を選択し、「受けた教育」を要求するのは当然であり、このことは憲法26条に内在されている。その権利行使の主体は誰かといえば、それは「国民のすべて」であるといわざるを得ない。男女を問わず、老人、学生、児童・生徒でも、すべてが権利行使の主体であるという。さらに、その「名宛人」は国をはじめ、事柄によっては、親、教師、企業、地方公共団体のすべてがその対象となるとさ

れる⁴⁹⁾。

永井は権利の実現にとって、国家や地方自治体といった「権力」の承認が重要であることは認めつつ、それらによる権利の形成も、多くの出発点は隣人や企業、教師や学校に対するものから出発するだろうと述べる⁵⁰⁾。つまり、名宛人としての国家を特別視することはできず、国家も隣人、企業と同等の名宛人の一つに過ぎないというわけである。最終的に、そもそも「国民の教育権」論が、国家による教育内容統制への批判的立場から提唱されたものである以上、統制を強めようとする政治権力こそ、要求の名宛人になる⁵¹⁾と結論づける。

4. - 2 教育内容としての憲法

もうひとつ論争を取り上げよう。それは兼子と永井の論争である。兼子も有倉に依拠しながら、永井の憲法観へ異を唱える。兼子によれば、確かに、憲法は20世紀前半までの人類的遺産を豊かに盛り込んでいる。そのため、憲法は教育的価値も高いと評価できるだろう。教育それ自体が、憲法の原理を活かした教育でありえているか否かは、教育を見る視点にもなり得るし、教育論の課題となるだろうと述べる。

しかしながら、教育内容である以上、それが憲法であれ、教育内容となるには、教育条理と照らし合わせ、検証する必要がある。内容として憲法に反する教育は、教育的に判断されるべきであり、その是非は教育論的批判を待つべきとされる⁵²⁾。つまり、憲法に限らず、あらゆる教育内容の妥当性を検証するのは、教育学の問題とされるのである。憲法といえども、教育学の検証を経ることなく、自動的に教育内容とはなりえない。「憲法であるという理由だけで教育内容を法的に拘束する」とはいえない⁵³⁾のである。

兼子がこのように考えるのは、旧教育基本法1条で謳っていた「教育の目的」、すなわち「人格の完成」を重視するからであろう。兼子はいう。主権者国民の育成という政治的働きが、「教育を受ける権利」の主たる保障理由であってはならず、主権者教育権は、自由な教育の文化的な働きのうちにおのずから含まれるべき事柄である⁵⁴⁾、と。最終的に、兼子は、教育による優れた主権者育成の重要性を認めつつも、教育が憲法とかかわる最重要点を主権者育成・主権者教育権にだけ見出すことには疑問がありうると判断する。日本国憲法は、すべての国民と子どもの人間教育を保障したのであり、主権者教育権は、自由かつ専門的な人間教育の中で、文化的に果たされていくべきとされるのである。

永井は、兼子の指摘が大きな難問を突きつけてい

ることを認めつつ、「平和主義と民主主義」は、憲法もいうように人類普遍の原理であると反論する。しかも、それらは、教育において求められる「真理」であるともいう⁵⁵⁾。そして1992年の論文では論争当時から現在まで自らの立場が変わっていないことを強調し、次のように問う。民主主義と平和主義を教育法の基本原理まで上げることが適切でないのならば、「それこそが国民の『教育の自由』であるといわれるのならば、たとえば、実際に軍事訓練を教科にするような学校が現れても、それも『教育の自由』として放任されるのか」⁵⁶⁾。

4. - 3 論争から見えること

論点を掘り下げていこう。第一に、「要求権の名宛人」をめぐる論争では、双方の立場がもつ国家の位置づけに注目すべきだろう。有倉にとって、そもそも国家による教育内容への介入はあってはならないことである。だから、永井のように、名宛人に国家を措定することは国家が教育内容へ介入することを認めることになる。つまり、有倉にとって、国家と教育は区別され、常に教育は国家の外部に位置づけられている。「政治の季節」を代表する堀尾や兼子が、修正路線によって提起された「学校教育の中央集権化」の排除を求めたように、有倉もまた教育から国家権力を排除すべきとする。ここには、排除による理想の実現という「政治の季節」特有の論理構成を見出すことができる。

他方で永井は、国家や地方自治体による教育内容への介入がなされているのだから、国家も要求する名宛人になり得ると考えている。主権者に教育内容を要求する権利がある限り、国家が「要求権の名宛人」になるのは当然であるというわけである。有倉とは対照的に、永井にとって、教育は、国家の内部に位置づけられているのである。

第二に、「教育内容としての憲法」をめぐる論争についていえば、厳密な意味で、これは論争になりえていない。というのも、兼子は憲法ならびにその理念の重要性・妥当性を認めつつ、教育内容を決定するプロセスにおいて教育学的な検証が必要なこと、つまり教育内容を決定する「形式」を重視すべきと主張している。それに対する永井の反論は、このこととは無関係に、「憲法は、教育的価値になりえないのか」という主旨である。これは、教育内容を決定する「形式」を問うべきと主張する兼子への反論とはなりえていない。

しかしながら、このズレこそ両者のちがいをより鮮明にしているのではなかろうか。兼子は、教育と憲法を区別し、教育の外部に憲法を置く。だから、憲法が教育の内部へ入る（教育内容の決定）には、

教育学のフィルター（教育学的検証）を経る必要があると主張する。それにより兼子が見出したのは、憲法とも区別すべき教育の自由と自律である。それに対して永井は、憲法と教育・文化の区別を解消し、あくまで教育人権の保障を目指す。ここでは、むしろ教育は憲法の中に内包されてしまっている。永井が憲法を自動的に教育内容と看做することができるのはそのためだろう。

確かに、第一の論争と第二の論争では、論点がまったく異なる。ただ、その根幹にあるのは次のような差異である。教育は、国家や憲法など広義の政治の外部に位置づけられるのか。それとも内部に位置づけられるのか。この位置関係の差異は、単に理論上、あるいはそれぞれが依拠する学問のちがいにのみ由来しているわけではないだろう。「政治の季節」における「国民の教育権」論を代表する堀尾、兼子、そして有倉らは、戦前社会からの「解放感」に裏打ちされた「敗戦直後の民主化」を理想とし、教育と政治の区別による教育の自由と自律を唱えた。それに対して、永井は、教育と政治を区別するという方法を次のように批判する。教育内容の決定は、『政治的レベルではなく、文化・教育の中で考えるべきだ』という意見もあるが、現実的にはそう簡単に区分しうるのであるのか否か、むしろ疑問に思われる⁵⁷⁾。

このように、永井には、堀尾らに明確に見えていないはずの教育と政治の境界線が見えていない。だからこそ、堀尾らの唱える教育と政治の区別による政治の排除という方法は、修正路線への対抗措置として不十分なのであろう。さらにいえば、そもそも、堀尾らの依拠する「敗戦直後の民主化」とは、学習指導要領の位置づけや教育委員会のシステムに至るまで、教育と広義の政治の間に境界線を引くことに他ならなかった。このように考えるならば、この境界線が無効に思えるという永井は、堀尾らのように「敗戦直後の民主化」という理想にリアリティーをもっていないのではなかろうか。だからこそ、永井による主権者教育権論は、政治レベルで修正路線へ対抗することを目指し、教育内容の決定に際する教育学的検証を消去する。そして、教育は、理想として位置づけられた憲法に内包されるのである。

堀尾らと永井にみられる論理構造上の差異、すなわち教育は、国家や憲法など広義の政治に対して外部に位置づくか。それとも内部に位置づくか。この差異の根幹には、「敗戦直後の民主化」に対する認識の差異が存在していたのである。

おわりに

1970年代後半から1980年代初めに本格的に展開さ

れた主権者教育権論の生成ならびにその後の論争から明示されたのは、戦前社会からの「解放感」に裏打ちされた「敗戦直後の民主化」をめぐる歴史認識の差異であり、それに由来する相克であった。

本稿の補助線にしたがうならば、「理想の時代」とは、当時の人々が家電のある生活や新たな家族の象徴として皇太子の結婚（家族）へ向けた眼差しのように、理想が明確な時代であった。「理想の時代」の人々の多くは、現実の対となる理想を掲げて生きていた。その時代に展開された堀尾や兼子の論理もまた、「学校教育の中央集権化」（現実）と「敗戦直後の民主化」（理想）から構成されている。「政治の季節」における「国民の教育権」論は、文部省の修正路線によって提起された「学校教育の中央集権化」（現実）を排除するために、「敗戦直後の民主化」（理想）を作動させたのである⁵⁸⁾。この意味で、「政治の季節」における「国民の教育権」論は、「理想の時代」の心性、つまり理想の希求を体現した理論といえる。

それに対して、もはや永井の主権者教育権論の中で、民主主義であれ、憲法であれ、理想が現実との関係をもつ必要はない。永井の意図にかかわらず、憲法やその内容である民主主義は虚構として、記号的な意味を与えられている。その証拠に、永井の主権者教育権論においては、主権者に憲法上保障された「教育を受ける権利」という理想から現実がいかにあるべきか、つまり個人レベルでの教育権の実現という別の理想が作られるようになっていく。その意味で、理想は、現実と無関係な虚構として機能しているのである。補助線にしたがうならば、永井の主権者教育権論もまた、「虚構の時代」の心性、つまり虚構への依存を体現しているのである。

もちろん、このような論理構造の差異は、時代の変化（「理想の時代」から「虚構の時代」へ）によってのみもたらされたわけではないだろう。なぜなら、時代を代表する理論は、時代に影響されるだけでなく、逆に時代を形成しているともいえるからである。しかしながら、「国民の教育権」論の展開に限定するならば、「理想の時代」から「虚構の時代」への変化は、その展開へ決定的な影響を持ったにちがいない。なぜなら、先述したように、堀尾らの主張と永井のその差異は、「敗戦直後の民主化」に関する歴史認識の差異によってもたらされていると考えられるからである。

繰り返せば、一方で「政治の季節」を代表する堀尾や兼子らは、教育と国家や憲法も含む広義の政治の間に明確な境界線を見ていた。具体的に言えば、政治が教育へ介入しないことを意味する、試案としての学習指導要領などはその典型だろう。彼らにとって、「敗戦直後の民主化」とは、このような教

育と政治の線引き、つまり教育の自由と自律を意味していたのである。他方で、永井の主権者教育権論のなかに、このような教育と政治の境界線を確認することはできない。むしろ、教育内容要求権に象徴されるように、教育に対して政治の介入があることが前提なのである。換言すれば、「敗戦直後の民主化」のリアリティーは風化している。

以上を踏まえると、次のことが明らかになる。「国民の教育権」論は、「政治の季節」（「理想の時代」）から「ポスト政治の季節」（「虚構の時代」）へ展開してきた。この展開の根底には、「敗戦直後の民主化」に関する歴史認識の風化が存在していたのである。わが国における消費社会（「虚構の時代」）は、個人の選択を重んじる個人化だけではなく、人々に現実と理想をあいまいにする虚構化をもたらした。この虚構化によって、現実の政治との関係で捉えられてきた「敗戦直後の民主化」は風化していったのではないか。

さらに、この風化は、わが国における教育の自由と自律に関する主張へ大きな影響を及ぼした。堀尾や兼子に代表されるように、わが国の「教育の自由＝自律」論は、「敗戦」その後の「民主化」と呼応し、現実の政治との関係で展開されてきた。そのために、現実の政治と理想の政治があいまいになるにつれて、「教育の自由＝自律」論は、徐々に後退していったのである。このように消費社会がもたらした虚構化が、「教育の自由＝自律」論の後退と直結した点にわが国の特殊性を見出すことができるだろう。この意味で、永井による主権者教育権論は、消費社会の始まり（「虚構の時代」）を象徴しているといえるにちがいない。

注

- 1) 結城忠『教育の自治・分権と学校法制』東信堂、2009、p.143。
- 2) 聞き手木内陽一他「教育学における理論＝実践問題—小笠原道雄元代表理事へのインタビュー」『教育哲学研究』100号記念特別号、2009、p.31。
- 3) 教育学者堀尾輝久に対する批判的検討はその典型だろう。今井康雄は、戦後教育学を教育の公共性の文脈で整理する中で、堀尾は、国家が独占する公共性を排除することを目的化し、結果的に国家独占の背景を探求していないと述べる（今井康雄『メディアの教育学』東京大学出版会、2004、p.56）。他にも、黒崎勲は、堀尾は「教育の自由」を掲げながらも、それを実現する具体的な制度を提示することはないとその限界を

指摘している（黒崎勲「教育権の論理から教育制度の理論へ」森田尚人他編『教育学年報1 教育学の現在』世織書房、1992、p.39）。また、森田尚人や今井重孝のように、堀尾の有する教育に関する認識が歴史的な構成性に無自覚であると指摘する研究がある（森田尚人「教育の概念と教育学の方法—勝田守一と戦後教育学」森田尚人他編『教育学年報1 教育学の現在』世織書房、1992、pp.3-34。／今井重孝「システム論の立場から教育哲学を問う」『教育哲学研究』71号、1995、pp.23-28。）。これらに対する堀尾の反論は以下を参照（堀尾輝久『人権としての教育』、岩波書店、1991、pp.361-362。／堀尾輝久「教育研究のあり方を総合的に見直す視点から」『教育哲学研究』73号、1996、pp.40-41。／堀尾輝久「私の仕事—戦後教育学の総括とかわって—」『東京大学教育学研究科教育学研究室紀要』(32)、2006、pp.95-96。）。

- 4) 聞き手木内陽一他「教育学における理論＝実践問題—小笠原道雄元代表理事へのインタビュー」、p.34。
- 5) 篠原清昭「『国民の教育権』論の総括」『教育経営学会紀要』44号、2002、p.145。
- 6) 高橋哲「教育の公共性と国家関与をめぐる争点と課題」『教育学研究』72巻2号、2005、p.246、p.253。
- 7) 佐貫浩「政治世界の公共性と教育世界の公共性」『教育学研究』74巻4号、2007、pp.498-499、pp.501-502。
- 8) 内野正幸「教育権から教育を受ける権利へ」『ジュリスト』1222号、有斐閣、2002、p.105。戸波江二「国民教育権論の展開」日本教育法学会編『講座現代教育法』第1巻、三省堂、2001、p.114。もちろん永井自らは、このような評価は主権者教育権論の本意—国民の教育内容要求を保障すること—に反すると述べている（永井憲一「憲法と教育人権」永井憲一編『憲法と教育人権』日本評論社、1992、p.2。）。なお、主権者教育権論の再評価に関しては以下を参照（今野健一「教育権と教育基本法改正問題」市川昭午編著『リーディングス日本の教育と社会4 教育基本法』、日本図書センター、2006、pp.278-288。／村元宏行「主権者教育権論の現在」戸波江二他編著『子ども中心の教育法理論に向けて』エイデル研究所、2006、pp.166-182。）。
- 9) たとえば以下を参照。子安潤他「初期『主権者教育論』の研究」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』3号、2000、pp.9-16。
- 10) 見田宗介『社会学入門—人間と社会の未来』岩波書店、2006、pp.70-71。

- 11) 大澤真幸『不可能性の時代』岩波書店, 2008, pp.2-3.
- 12) 東浩紀・大澤真幸『自由を考える - 9・11以降の現代思想』日本放送出版協会, p.142/ 大澤『不可能性の時代』前掲, 2008, p.2.
- 13) 見田『社会学入門』前掲, pp.72-74./ 大澤『不可能性の時代』前掲 pp.33-41.
- 14) 見田『社会学入門』前掲, pp.91-92./ 大澤『不可能性の時代』前掲 pp.371-72.
- 15) 聞き手小森陽一他「『山びこ学校』から戦後日本を読む―無着成恭インタビュー」岩崎稔他編著『戦後日本スタディーズ40・50年代』, 紀伊国屋書店, 2009, p.311.
- 16) 堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会, 1994, p.177.
- 17) 西原博史『良心の自由と子どもたち』岩波書店, 2006, p.77.
- 18) 宗像誠也「原告側証人宗像誠也証言」教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『家永・教科書裁判一裁かれる日本の歴史: 地裁編』第2部証言篇1, 総合図書, 1968〔証言日1967年11月6日〕, pp.30-31, p.42.
- 19) 家永教科書裁判は, 三つの訴訟から構成されている。第一次訴訟は, 1962年, 1963年度の検定によって精神的損害を被ったとする訴訟である。第二次訴訟は, 1966年の教科書検定における不合格処分取消を求める行政訴訟がその舞台である。第三次訴訟は, 1982年の検定を不服として家永が起こした国家賠償請求訴訟である(堀尾輝久「国民の教育人権と国の教育決定機能―教科書検定第一次訴訟」『別冊ジュリスト教育判例百選第三版』, 有斐閣, 1992, pp.22-23.)。
- 20) 堀尾輝久「原告側証人堀尾輝久証言」教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『家永・教科書裁判一裁かれる日本の歴史: 地裁編』第2部証言篇5, 総合図書, 1969年〔証言日1969年2月22日〕, pp.169-170.
- 21) 兼子仁「教育法における『教育条理』論」(1st.edition 1974) 兼子仁『教育権の理論』1976, p.288。(以下, 再録の論文を参照した際は初出年を記載する)。
- 22) 同上, 292.
- 23) 兼子仁「教育法のとらえ方」永井憲一他編著『教育法を学ぶ』有斐閣, 1976, p.32.
- 24) 教育条理は, 具体的な条文解釈を規定する。たとえば, 憲法26条1項にいう「能力に応じて, ひとしく教育を受ける権利」を考えてみよう。文理解釈としては, 先天的ないし成績に示される能力の高低に応じた教育が認められていると読まれる。しかし, 兼子によれば, この解釈に抜け落ちているのは, すべての人が学習による人間的発達権を保障されるという教育条理である。そのため, 教育条理を踏まえるならば, 各人の能力発達のしかたに応じて, 能力発達を保障するような教育を受ける権利であると理解できる(兼子「教育法における『教育条理』論」前掲, p.297.)。
- 25) 兼子仁「教育界における人権問題」堀尾輝久他『教育と人権』岩波書店, 1977, p.237.
- 26) 堀尾『日本の教育』前掲, p.353.
- 27) 永井憲一「教育法学と教育基本権の法理」(1st.edition 1973) 永井憲一『主権者教育権の理論』三省堂, 1991, pp.216-217.
- 28) 永井憲一「憲法26条と教育の自由」(1st.edition 1979) 永井憲一『憲法と教育基本権<新版>』勁草書房, 1985, p.62.
- 29) 永井憲一「解説」永井憲一編『教育権 文献選集日本国憲法8』三省堂, 1977, p.2.
- 30) 同上, pp.2-3.
- 31) 永井憲一「教育要求権の権利性―有倉先生の批判に答えて」有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題』総合労働研究所, 1974, p.105。(以下にも加筆・修正にて再録。永井憲一『主権者教育権の理論』前掲, pp.229-249/永井憲一『憲法と教育基本権<新版>』前掲, pp.66-83.)。
- 32) 永井「教育要求権の権利性―有倉先生の批判に答えて」前掲, p.110.
- 33) 永井憲一「生涯教育における教育人権」(1st.edition 1980) 永井『主権者教育権の理論』前掲, 1991, p.269.
- 34) 永井「憲法と教育人権」前掲, p.22.
- 35) 永井「憲法26条と教育の自由」前掲, p.62.
- 36) 永井憲一『教育法学の目的と任務』勁草書房, 1974, pp.40-41.
- 37) 永井憲一『憲法と教育基本権―教育法学のために』勁草書房, 1970, pp.250-251.
- 38) 永井『憲法と教育基本権―教育法学のために』前掲, p.251.
- 39) 同上, p.251.
- 40) 永井憲一「主権者教育権と憲法教育」(1st.edition 1977) 永井『憲法と教育基本権<新版>』前掲, 1985, p.149/永井憲一「教育基本法第八条と主権者教育権」(1st.edition 1976) 永井『主権者教育権の理論』前掲, 1991, p.255.
- 41) 永井「生涯教育における教育人権」前掲, p.272.
- 42) 中村によれば, 兼子と永井の理論は, 成分法規のみならず, 教育法原理や法理論を重視する点

で共通している。しかし、兼子が教育条理を基礎にするのに対して、永井は国際人権規約をはじめとする国際人権法までを射程に入れた教育人権を基礎にしているとその違いを解説している(中村睦男「解説」永井『主権者教育権の理論』前掲, pp.307-308)。その後中村は、教育法学のなかで両者が有力な理論として論議されるとの見通しを述べている。ただし、1970年代に生じた論争に触れていないため、1970年代の論争と今後の論議のちがいは明示されていない。本稿は、中村のいう論議の方向性を探るためにも、1970年代の論争を詳細に検討する必要があると考える。

- 43) 兼子仁「教育の内的事項と外的事項の区別」, 有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題』総合労働研究所, 1974年, p.281 (以下にも加筆・修正にて再録。兼子仁『教育権の理論』勁草書房, 1976, pp.251-272)。
- 44) 永井「生涯教育における教育人権」前掲, p.269.
- 45) 同上, p.269.
- 46) 有倉遼吉「憲法と教育」『公法研究』32号, 1970, p.15.
- 47) 同上, p.15.
- 48) 同上, p.16.
- 49) 永井「教育要求権の権利性—有倉先生の批判に答えて」前掲, pp.107-108.
- 50) 永井憲一「教育を受ける権利理論の今日的課題—教育法学の方法と課題—」(1st.edition 1983) 永井『憲法と教育基本権<新版>』前掲, p.363.
- 51) 永井「憲法と教育人権」前掲, p.30.
- 52) 兼子仁「教育にかんする内的事項と外的事項の区別」(1st.edition 1974) 兼子『教育権の理論』前掲, p.270.
- 53) 同上, pp.304-305.
- 54) 兼子仁「『教育基本権』解釈の発展」(1st.edition 1972) 兼子『教育権の理論』前掲, p.217.
- 55) 永井「教育法学と教育基本権の法理」前掲, pp.226-227.
- 56) 永井「憲法と教育人権」前掲, pp.27-28.
- 57) 永井「教育法学と教育基本権の法理」前掲, pp.226-227.
- 58) この対峙こそ「国民の教育権」対「国家の教育権」という議題設定である。今井康雄のいうように、それは、教育をめぐる他のすべての問題に対する回答を用意できるものであった(今井康雄『メディアの教育学』前掲, p.50)。本稿の文脈からいえば、堀尾や兼子らの唱えた議題設定は、多くの人々が現実との関係の中で理想を求めていた時代だから、これほどまでに説得力をもちえたにちがいない。

