

教育の自由と国民主権(中)

——教育基本法のエ育目的規定の存在意義——

Educational Freedom and Popular Sovereignty (II)

北 川 邦 一

Kunikazu KITAGAWA

| | | |
|----------------------------------|---|----|
| 第1節 教育基本法のエ育目的規定の明文改定 | 法定の意義 | 35 |
| ないし実質的改変をめざす動向 | (1) 自由、民主主義と教育 | 35 |
| (1) 教基法改定・憲法改定・戦後教育制度再編 | (2) 統制、規範、国家、国民主権と教育 | 38 |
| の歴史的動向 | (3) 民主主義の法と教育 | 42 |
| (2) 1980年代の改憲運動における教育問題 | (4) 価値と教育目的 | 45 |
| (3) 80年代自民党の教育基本法のエ育目的 | 注 | 50 |
| 規定検討の動向 | 第1節 | 50 |
| (4) 80年代財界のエ育目的・理念の特徴 | 第2節 | 53 |
| (5) 80年代政府・文部省のエ育目的・ | 第3節 | 54 |
| 理念の特徴 | | |
| (6) 臨時行政調査会の「行政改革」と教育 | 本誌前号 所載の「教育の自由と国民主権 (上)」(以下、本稿〈上〉と略記する)で既にみたように、兼子氏は、教育基本法のエ育目的規定は、①具体的な教育活動にとつては訓示規定にはかならず、②教育内容を具体的に拘束しえず、③学校制度的基準の範囲でのみ法的効力を有するにすぎない、したがって、④その内容をなす「民主主義と平和と真理の教育」を「現行教育基本法の基本原理」とすることは適切ではない、と説いている(本稿〈上〉9頁(d)、(e)部分)。しかし、人間の尊厳にふさわしい教育の自由は、教育基本法が規定する「真理、民主主義、平和、勤労、健康を価値として生きる人間の育成」という教育目的を不可欠に必要とし、国民は主権によってかかる教育目的を法規としても守り発展させることによってのみ、教育の自由を拡大・発展させることができると考えられる。本編では、兼子氏の所説を批判しつつも、むしろ積極的にこの点を論ずるために、教育基本法の明文改定ないし実質的改定をめざす現実の政治 | |
| (7) 世界平和教授アカデミーの「教育基本法改正」論 | | |
| (8) 教基法改定の直接的運動 | | |
| 第2節 教育基本法のエ育目的およびその規定の存在意義に関する諸説 | | |
| (1) 教育基本法のエ育目的の意味・内容 | | |
| (2) 教基法のエ育目的規定の | | |
| 否認論・局限論(山住、渡辺、兼子各氏の所説) | | |
| (3) 教基法のエ育目的規定の積極的承認論 | | |
| (イ) 永井憲一氏の所説 | | |
| (ロ) 堀尾輝久氏の所説 | | |
| (ハ) 鈴木英一氏の所説 | | |
| (4) 牧征名氏の否認的局限論 | | |
| 第3節 「真理と民主主義と平和の教育」 | | |

教育の自由と国民主権（中）

的動向、および、教基法の実在意義をめぐる学説の整理・検討を踏まえて、教育基本法の実在意義の存在意義を解明することとする。

第1節 教育基本法の実在意義規定の明文改定ないし実質的改変を旨とする動向

(1) 教育基本法改定・憲法改定・戦後教育制度再編の歴史的動向

今日、教基法の実在意義規定の存在意義をあらためて論じなければならない最大の理由は、後述のように、サンフランシスコ体制の形成・進展とともに、わが国政府とこれに連なる与党、保守勢力が戦後教育制度の全面的再編成を意図し、その根幹をなす教育基本法そのものをも改定することを機会あるごとに試み、あるいは、その条件づくりをすすめてきていることである。

ほぼ1978年迄の教育基本法改定の動向の主たるものは、鈴木英一氏によれば、実質的に教育基本法に代わる教育理念に行政的権威を与えようとするものをも含めて、次のようにまとめられる¹⁾。

①勅語に代わる教育憲章制定論（1948年6月頃） ②文教審議会の勅語にかわる教育綱領作成問題（1949年5～6月） ③天野貞祐文部大臣「国民実践要領」の挫折（1950年11月～52年11月頃） ④清瀬一郎文部大臣の臨時教育制度審議会設置法案（1956年） ⑤荒木万寿夫文部大臣の教育基本法再検討論（1960年7月～61年2月頃） ⑥憲法調査会の改憲構想（1956年～64年） ⑦中央教育審議会の「期待される人間像」（1966年10月） ⑧田中角栄首相の教育基本法再検討・教育勅語擁護発言（1974年5月～7月） ⑨自由民主党の教育基本法批判と同法改正の主張（1975年11月～12月） ⑩福田赳夫首相の教育勅語賛美発言（1977年2月） ⑪内藤誉三郎自民党参議院議員（のち、1978年12月、文部大臣に就任）の予算委員会における教育勅語にかわる教育憲章制定要求発言

（1977年10月18日） ⑫砂田重民文部大臣の教育勅語擁護発言（1978年8月28日）

このうち、憲法調査会による改憲構想は、教育基本法存立の論理的・実質的前提である憲法そのものの改定を旨としたものであり、教基法改定の動向において一つの画期をなすものであった。

日本国憲法は、基本的には、ポツダム宣言受諾の必然的帰結であるが、その早急な制定、象徴天皇制条項の設置等、その制定と発足そのものが、既に顕著になりつつあった米ソ両陣営の対立を要因とし、アメリカの対日占領政策の影響を受けたものであった。アメリカの世界政策・戦略、とりわけ極東におけるその必要から、アメリカ占領軍権力は、ポツダム宣言・日本国憲法に違反の措置を自らとり、ないしは日本政府にとらせることを重ねた¹²⁾。日米安保条約や自衛隊法等憲法違反の法規に基づくサンフランシスコ体制と呼ばれる今日のわが国の政治体制は、このようなアメリカの政策とそれに従属しつつ資本主義的復活をはかったわが国保守支配層の政策とによって形成されたものである。それゆえ、占領の終結とともに、形式上、国の最高法規として位置づけられている憲法とその精神を受けた教育基本法等の諸法律、それらに基づく民主的改革により形成された戦後諸制度の再検討がわが国政府・支配層にとって課題となった。その頂点に位置するのが憲法改正問題であり、憲法改正を唱える風潮は、既に占領下で再軍備・サ体制への移行が問題となるとともに高まっていたが、MSA四協定（54年3月8日調印）、防衛庁設置法および自衛隊法の公布（同年6月9日）を経て、憲法改正はわが国政府・保守勢力の最大の課題となった。その結果、1955年、民主、自由両党と緑風会を中心として「自主憲法期成同盟」（55年5月結成、神川彦松理事長）および「自主憲法期成議員同盟」（同年7月結成、広瀬久忠会長）による改憲運動が展開された。これらの動きに対抗して、左派・右派社会党を含む国民組織として「憲法擁護国民連合」が結成され（54年1月）護憲運動を展開した。改憲勢力と護憲勢力の対立は、両派社会党の統一（55年10月）、保守統一による自由民主党の結成を経て激化した。自民党

教育の自由と国民主権（中）

は、その結成大会（1955年11月15日）に決定した「党の使命」および「党の綱領」において「現行憲法の自主的改正」を掲げた。直後に成立した第三次鳩山一郎内閣は、翌年、改憲議席を確保すべく小選挙区制法案を提出するとともに、「憲法調査会法」を成立させた（同年6月11日公布）。小選挙区制法案は廃棄となったが、同じ国会では、地教行法も制定された。憲法調査会には社会党や参加を要請された改憲に反対ないし批判的な学者の多くが参加を拒否した事情も加わり⁴⁹、その審議および最終報告書（64年7月3日）の内容は改憲意見が主流を占めた。これに関して、次のように述べられている。

「憲法調査会の最終意見は、いわば解釈改憲路線を是とする高柳賢三（会長）グループ（7人）と、これに對抗する全面改憲意見をまとめた共同意見書（「憲法改正の方向」）グループ（19人）とに二分された。後者の意見によると、(1)自主憲法制定、(2)天皇の元首化、(3)9条全面削除＝自衛隊創設、国民の国防義務明記、(4)国民の権利の制約明記、家産制度承認、(5)国会の最高機関性削除、(6)緊急事態法制の明記、このような内容が構想されており、現代福祉国家論という新しい装いの下に、天皇制・家制度の面での旧思想を、軍備・緊急事態・執行権力優位の面で権力国家思想を、みなぎらせていたのであった。」⁵⁰

この調査会における改憲論者の教育構想については、次のようにまとめられている。

「第1は、憲法上に教育の基本原則を明記しようとする共通の基盤に立っている……（以下、改行は省略する——引用者）。第2は、祖国愛、社会連帯的な団体本位の思想、民族共同体の思想を育成すべきことを規定せよと述べている……。第3は、教育の政治的中立を確保するために、教育に対する国（政府）の監督・責任を明記すべきであるという……。教育内容についても、文部大臣が責任をもつという。第4は、教育の機会均等徹底のために教育費の国庫補助が説かれる。ただし、それは、……能力ある英才のみの教育機会を保障しようとするのである。……第5は、日教組および国民の教育運動を敵視している……。したがって、これらの団体や運動を抑

圧するための規定を憲法に設けようとする。第6は、『教育の自由』と『学問の自由』を峻別し、高等学校以下の下級の教育機関における『教育の自由』を否定する。さらに、かかる教育機関では教育内容の画一化がはかられる……。第7は、教育行政の中央集権化を促進すべきであるという……。第8は、……現行憲法・教育基本法の理念を否定しようとしている。」⁵¹

しかし、憲法擁護ないし改憲反対の運動の拡大・深化も影響して、55年・58年の衆議院総選挙、56年・59年の参議院通常選挙において改憲勢力・自民党は、改憲発議に必要な三分の二の議席を獲得できなかった。また、1960年の安保条約改定に際しては、国民的な規模の強い反対運動が盛り上った。他方、最高裁判所は、1959年12月16日の砂川事件判決で、日米安保条約の合憲・違憲の法的判断は「内閣・国会の高度の政治的ないし自由裁量的判断」にかかるところすくなくなく、「司法裁判所の判断には、原則としてなじまない性質のものである（る）」と判示し、さらに、1960年6月8日の衆議院の解散に関する苦米地事件判決で、いわゆる「統治行為論」をとる立場を決定的に明らかにした⁵²。

以後、自民党・政府は、70年代の終り頃迄は、当面の方策としては、明文改憲よりも憲法規定の強引な解釈と運用によって憲法改定と実質的に同様の効果を得る施策を事実上、重ねてきた。

しかし、自民党の憲法改正という根本方針が変わったわけではなかった。1972年10月6日、自由民主党憲法調査会（当時会長＝稲葉修）は、総会で「憲法改正大綱草案」を決定した⁵³。その主たる内容は次に示すとおりであるが、それに示された改憲の方向は、少なくとも基本的なところでは、今日に引き継がれているとみられるのである。

①「現行日本国憲法は、占領下、国民にいまだ主権がなく、また自由な意志の表明を許されなかったとき、連合国占領軍の強い指導の下に、きわめて短時日の間に作成されたものであるから……不備不合理な箇所がありわが国情に合致しないところが少なくない。またその表現は明確を欠く……。」「よって、……独立した民主国にふ

教育の自由と国民主権（中）

さわしい憲法をもつため、…… 憲法を改正する。」 ②「わが国の歴史と伝統にもとづき、天皇が国を代表することを明確にする。」 ③「日本国の安全保障は、究極には国連の普遍的集団安全保障機構に依存することを理想とするが、これに到達するまでの間は自衛力の保持と集団安全保障機構によることを明らかにする。」 ④「国民の権利は、社会連帯の理念にもとづき発揮されるべきものであるから、国民は、他人の権利・自由及び社会の秩序を尊重すべき責務を明らかにする。」 ⑤「家庭は、祖先から受けて子孫に伝承すべき人間の生命を育てる礎石であり、また社会の基底であることにかんがみ、国は家庭を保障することを規定する。」 ⑥「土地の所有権等に制限を加える」 ⑦「国会は……、参議院の特殊性を発揮できるよう、その構成、機能について、これを根本的に改める」 ⑧「内閣に、緊急状態における特別の立法および財政措置の権限を付与する 規定を設ける。」 ⑨「最高裁判所の大法廷は憲法の 解釈適用にかんする裁判及び判例を変更する裁判をおこない、小法廷は、その他の裁判をおこなうこと等を考究する。」 ⑩「現行憲法89条後段の……条項は、これを削除する。」 ⑪「国際平和機構への 参加協力と その場合の 主権制限の 関係について、新たに規定を置く」 ⑫「憲法の改正は、十分国民の理解と納得を求め、適当な時期に国会に憲法調査委員会（仮称）を設けて、憲法の条章により、国民に発議する改正案を作成する。」

前記の「教基法改定の動向」は、以上のような明文改憲ならびに「解釈改憲」という戦後体制そのものの改革をめざす動向の一環として位置づけられるものである。そして、戦後教育の歴史においては、教育理念そのものを変えようとするこの動きと並行して、憲法、教基法の理念に反する教育制度再編成と教育行政施策とが推進されたのであった。

かかる戦後教育制度再編の意図を示す最初のまとまった政策は、政令改正諮問委員会の「教育制度の改革に関する答申」（1951年11月16日）にみられる。この答申は、教基法の改正そのものには触れていないものの、6・3制単線型学校体系の再編成、教育課程の中学校段階から

の進路に応じた種別化、国定標準教科書の作成、教育委員会の任命制度化、地方教育行政に対する文部大臣の監督権限強化、大学研究費の傾斜配分、教育関係審議会の再編・統合等、その後の教育政策の基本方向をほぼ示すものであった。その後この方向に沿った制度改革は、文部大臣の権限強化・教科書検定権の明示（1952年・53年）、教育の「中立」に関する二法の制定（54年）、地教育法の制定による教育委員会の任命制度化・教育行政の国家統制の強化（56年）、「道徳」の特設、学習指導要領の国家基準化、勤務評定実施の全国化（58年）、高等専門学校が発足（62年）、大学の運営に関する臨時措置法の制定（69年）、筑波大学の発足（73年）、教頭職法制化（74年）、等々と進められた。また、憲法、教基法の理念に反した教育内容の国家統制は、教育課程の基準・学習指導要領の改訂、教科書の検定の度毎に強化されてきた。

これらの動向の中にあって、1960年11月1日の経済審議会答申「国民所得倍增計画」と63年1月14日の経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」とは高度経済成長期（55年頃から73年10月のオイルショック迄）の科学・技術・労働力政策に沿う教育政策の総体を、66年10月31日の中央教育審議会答申の別記「期待される人間像」は、この時期の思想教化政策の全体的方向を示すものであり、71年4月30日の社会教育審議会の答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」と、同年6月11日の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」とは、高度経済成長の上に立った教育政策のほぼ集大成というべきものである。この中教審答申は、教基法が存在とその理念に立ち入って検討・評価を加えることなく「第3の教育改革」を標榜することによって、戦後教育の成果とその指導理念・基本原則としての教基法とをほうむり去ろうとするものであった。その後、この改革路線は、戦後学校制度の根幹としての6・3・3・4制の学校体系の全面再編には至っていないが、専修学校の法制化（75年）、主任の制度化省令制定（同年）、新構想教育大学の法定（78年）、放送大学学園

教育の自由と国民主権（中）

法の制定（81年）と進められた。

以上をふり返ってみるに、少なくとも、1970年代までは、政権与党・政府・文部省等が事実上進めてきた政策・施策は、憲法については、解釈改憲であり、教育基本法についてもこれを明文改定しないままにその法的効力を事実上無効たらしめるものであった。そして、この解釈改憲と教基法のいわば「準解釈改憲」の動きに現象的には並行しつつ、内容的・本質的にはこれを主導するものとして、明文改憲と教基法明文改定の動きがあったといえる。

(2) 1980年代の改憲運動における教育問題

1980年代に入ってから、改憲運動は新たな質と広がりをもって展開されつつあり、そこにおいては、教育問題、とりわけ教育の理念問題に重要な位置づけが与えられている。

1980年3月、自主憲法期成議員同盟（会長＝岸信介元内閣総理大臣）は、地方議会あてに「新しい憲法を制定して時代を一新する運動に御協力頂きたいお願い」⁽¹²⁾を発し、添付雛型の「新憲法の制定を要請する決議（又は意見書）」を地方議会で可決すること、又は同趣旨の請願運動を展開すること、各地に同同盟の支部を設置し、都道府県・市区町村民会議へと発展させること、同同盟に入会することを要請している。この雛型決議文には、次のように述べられている。

「現日本国憲法は、敗戦直後、占領軍が作成した英文憲法を翻訳したものであり、他国の憲法に必ずある国家緊急時の対処規定がないなど、独立国家としての憲法の体をなさず、また国家の歴史と民族の伝統をおろそかにして、個人の権利ばかりを強調するのあまり、社会や国家のことを考えない利己的な人間を輩出し、毎日の報道に現われているような精神構造異変と教育の荒廃とを惹き起こしてきている。

われわれはここに、日本民族の内外に迫りくる危機を回避するため『現憲法を改めて時代を一新する』ことを求める……。」

また、自主憲法制定国民会議（岸信介会長、1969年5月3日結成）も、80年5月3日の「自主憲法制定第11回国民大会」においてほぼ同様の方針を提起しており、ここでは、その方針が、元号法制化の運動を踏襲するものであることを述べている⁽¹³⁾。

この国民会議主催の81年5月3日の「第12回自主憲法制定国民大会」における岸信介会長の演説は、上記自主憲法制定議員同盟要請の雛型決議文案と同旨であるが、この中に、改憲論者の教育改革論が典型的に現われていると考えられるので、やや長いが、その部分を次に示す⁽¹⁴⁾。

民族の精神構造異変を是正するためにも改憲を

なお、終りに私が特に申し上げたいことは、最近の日本の国情を見ますと、皆さんもお気づきのように、残虐な殺人や冷酷な誘拐などの、本当に身の毛もよだつような犯罪がやたらと横行し、あるいは家庭内において、子供が親に対して暴力をふるうとか、学校において、小中学生が先生に対して暴力をふるう、などといった教育の荒廃・精神面の荒廃が世上に頻発している点であります。

いま、これらの事件がなぜ起るのか、を考えてみますと、私はそれが、今の憲法の規定の仕方原因があると思います。すなわち現憲法の第3章、国民の権利義務の章は、個人の権利ということはさかんに書いてありますが、反面としての義務については、ほとんど書いてない。

だいたい、私どもが社会生活を営むに当たっては、自己が権利を持つと同時に、他人もまた、それを持つ。したがって、自己がその権利を行使する場合にも、他人の権利を不当に傷つけないように、注意して行使しなければならない。それでこそ、はじめて社会がうまく運営されるのです。

しかるに、今の日本国憲法は、権利の方ばかりを強調しており、それを反映して、学校教育も「個人の権利」「個人の権利」と権利面だけを教えるから、国民は、自分の好き勝手な言動をすることが、権利であるかのように誤解してしまう。そのために、自

教育の自由と国民主権（中）

己中心的観念が支配して、先ほど挙げたような異常な犯罪が続発する。

これは、どうしても憲法を改めなければ駄目です。新しい憲法を作って、そこに健全な社会生活を築くには単に権利の主張だけでは足りず、家族・他人・社会・国家との和合・協調・責任といったものが必要であることをはっきりと明記しなければ、このおかしな風潮は改まりません。

さらに、1980年代に入って最も特徴的な改憲運動として「日本を守る国民会議」（議長＝加瀬俊一・元国連大使）が、元号法制化促進会議（本部＝78年7月18日結成、議長＝石田和外元最高裁長官）の組織を受けついで81年10月27日結成された。80年以降、それまでに組織されていた「日本を守る県民会議」の全国連合体として発足したものである。運営委員長は黛敏郎（作曲家）、事務総長は副島廣之（明治神宮権司）、よびかけ人は、江藤淳（東京工大教授）、桜田武（日経連名誉会長）、鹿内信隆（サンケイ新聞社長）、武見太郎（日本医師会会長）等、財界人・学者・文化人・各界の24氏、結成式には、桜内義雄自民党幹事長、春日一幸民社党常任顧問、池坊保子華道家元夫人なども含め500人が出席した。この結成式宣言では、「日本を守る三つの提言」として、「一、日本は日本人の手で守ろう！」「一、教育を日本の伝統の上にうちたてよう！」「一、憲法問題を大胆に検討しよう！」をとりあげた。同会議が防衛・教育・改憲を三大目標としていることがわかった⁴⁴⁾。このうち、教育に関する提言では、次のように述べている。

「我が国の教育の未曾有の混乱は、国への愛情と伝統を軽視したところに大きな原因がある。故に、我々は、広く社会や学校教育の分野において、国旗を高く掲げ、国歌を高らかに歌い、日本の歴史、伝統に立脚した教育を力強く推進し、次代を担う青少年の育成に努める。」

この「日本を守る 国民会議 結成準備世話人会」は、「都道府県民会議運動方針案」（1981年5月）⁴⁵⁾において、運動の視点として、「(1) 防衛体制の確立をめざした運動の中からの憲法批判」「(2) 教育の正常化運動を通した憲法批判」「(3) 制憲史の研究を通した憲法批判」を挙

げている。また、「憲法運動を展望する 三ヶ年の構想」として次のように述べている。

昭和56年度

- (一) 防衛・教育問題を通して、憲法問題の問い直しをはかる広範な啓蒙運動を展開する。
- (二) 啓蒙運動を推進する母体として県民会議・国民会議の結成をはかる。

昭和57年度

- (一) 県民運動の結晶体として、全国47都道府県、3,000市町村における平和と安全を推進する地方議会決議を達成する。
- (二) 県民会議の広範な発展をめざして、県下に「市町村民会議（全国3,000市町村）の結成をめざす。

昭和58年度

- (一) 県下の地方議会決議運動の成果と県民会議、市町村民会議の組織力を結集して、「県民総決起大会」を開催し、世論を喚起する。
- (二) この年予定されている衆・参両院選挙、及び地方統一選挙を想定し、国民運動の政策を各政党に提起し、改憲派勢力の一大結集の実現をはかる。

ここに述べられた「平和と安全を推進する地方議会決議」の例として「国及び郷土の平和と安全を守るための自衛隊に関する意見書」が示されており、これは政府に次の諸施策を要望するものである。

- 一 現今の我国の防衛体制はその制度及び能力に様々の不備を持つものである。よって政府は、郷土の平和と国民の安全（生命財産の確保）を守るべく自衛力の整備充実と制度上の欠陥是正を速やかにはかること。
- 一 我国の自衛隊は、国権の最高機関で認められたものにも拘らず、教科書や学校教育の分野で極めて不当なる扱いを受けている。よって政府は、教科書における自衛隊の記述を是正し、公教育における自衛隊の地位を明確に指導すること。

また、同国民会議結成準備世話人会作成の都道府県民会議討議資料「巻きおこせ地方の息吹き——自衛隊をめぐる地方議会決議運動の展望——」は、「憲法改正へ向

教育の自由と国民主権（中）

けた具体的構想」として、「(一) 防衛から憲法への道切り拓く第1段階」と「(二) 具体的改憲構想を国民に提起する第2段階」の二段階方針をとること、この第1段階においては、「(1) 国民世論の昂揚をはかる映画上映運動」と「(2) 四党結束を生む地方議会議決運動」を基本方針とすることを述べている。具体的な防衛問題から入るならば、自民党のみならず、新自由クラブ、民社党、公明党などを改憲勢力として結集してゆけるという見通しに立っての運動方針であることが注目される。第2段階については、次のように述べている。「この時期の運動のポイントは、国民の間に憲法上の問題点の解決について、解釈改憲か明文改憲かという論争が沸騰して来た際に、国民に明確な改憲方針の提起を行なえるだけの『憲法改正草案』をすみやかに作成し、これをすみやかに伝達して、国民世論の支持をとりつけることであると思います。又、明確な改憲の方向性を定めて、四党結束による憲法改正の超党派の国会議員連盟の結成を実現することであると思います。」

なお、同じ文書において、次のような情勢認識が述べられている。

「国民の防衛・憲法に関する意識が立ち遅れている中で、米国からの要求、外圧が過速度的になされるならば、そのギャップは、米国の圧力を不当な内政干渉と受けとめる反米ナショナリズムの感情を呼びおこし、更にはそれが、健全な独立自存の方向ではなく、これまでの戦後体制の殻に閉じこもり、平和ナショナリズム、そして護憲ナショナリズムへと発展しかねない」「米原潜の日昇丸追突事件、秋田沖日米合同演習に際しての米艦によるはえ縄切断事件、日米首脳会談における日米ギャップと伊東外相の辞任、更にライシャワー元駐日大使の『核持ち込み』発言と、ここ最近に起きた一連の日米間の事件は、国民をして反米意識へと向わせしめる可能性が十分にある……。社共を中心とした護憲陣営は、当然これらの事件を利用して国民の反米感情を盛り立て、平和問題を前面に押し出し、ナショナリズムを護憲陣営に取り込んで一挙に護憲勢力拡大をはかろうとしている」」「そうならない為には、この外圧が健全なる国民

意識の昂揚——即ち、自らの国は自らで守らなければならないという民族の自主独立の気概とその為の改憲ナショナリズムの昂揚という方向性へ発展する様にして行かなければならない」。

さらに、憲法改正草案作成そのものも進められている。1981年4月28日の自主憲法期成議員同盟総会において、具体的な憲法改正草案の作成にとりかかるべきだとの決議がなされ、同同盟事務局は、同年10月21日付で、第一次憲法改正草案試案（竹花光範駒沢大学助教授作成）を発表した⁽¹⁷⁾。こうした動きを受けて、自民党憲法調査会（瀬戸山三男会長）は、82年8月11日、総会を開いて同調査会憲法総括小委員会（上村千一郎委員長）の中間報告を了承した⁽¹⁸⁾。この中間報告は、憲法の各条章毎に、改正の要否、改正の場合の具体案、両論併記や参考意見等を述べたものであり同調査会総会は、これを踏まえて同年11月を目標に総括小委員会が改正草案づくりの作業を進めることで一致した。これに見られる改憲の方向は、大略的に言えば、前記1972年の同調査会の「憲法改正大綱草案」の趣旨に沿ったものといえよう。この中間報告から教育に直接関係する部分を示すと次のようである。

「教育のあり方や使命、教育の基本方針及び基本原則について、現行憲法が全く触れていないのは規定の不備であろう。」「『学問の自由』の中には、『教員の授業活動の自由』は含まれていないとの解釈では全員の意見が一致した。」「第24条の規定は、家庭の保護、育成をうたっておらず、改正を要すると考える。」「『検閲の禁止』を定めた第21条2項の規定は、学説上、解釈問題が生じている。具体的な書き方には慎重な検討を要するが、税関検閲や教科書検定が違憲とならぬような表現が望ましい。」「公の支配に属しない慈善・教育・博愛の事業に対する公的補助の禁止については、我が国の歴史、国土、慣習等の実情に適しないので廃止すべきである。」

以上の紹介・引用からほぼ明らかなように、1980年代初めの改憲運動とそれにおける教育問題の位置づけとして次のような特徴が指摘できる。

①安保条約を前提にアメリカの対日防衛分担増大要求

教育の自由と国民主権（中）

（78年の「日米防衛協力のための指針」《ガイドライン》、81年5月9日の鈴木・レーガン会談後の「日米共同声明」、アメリカの核兵器の日本持ち込み公然化要求（81年5月18日のライシャワー元駐日大使会見内容）等）にみられる安保条約の攻守同盟化、これに伴う体制と憲法規範との乖離の拡大による危機的状況、危機意識の拡大をばねに明文改憲への道を切り拓こうとしている。②従来の政党主導型の改憲運動だけでなく、「国民運動」の形式をとり、市町村レベルの運動の積み上げにより明文改憲の可能性を作り出そうとしていること、③その具体的な運動においては、防衛問題を中心にいわゆる中道勢力をも結集し、それを経て明文改憲の可能性を切り拓こうとしている。④改正憲法草案づくりも含めて、急速かつ大規模に改憲運動が具体化されて展開されている。⑤今日のわが国社会の文化的・道徳的危機状況の原因が憲法、とくにその人権規定とそれに基づく教育にあるとして、この観点から教育問題を防衛問題、自主制定問題と並ぶ三大改憲要因の一つとして位置づけている。

このうちで、とくに、教育の目的・基本原則に関して述べられているところをまとめると次のようである。

①憲法の人権規定とこれに基づく教育に教育荒廃・精神荒廃の原因があるのでこれを改め、集団・国家との和合、協調、責任を重視すべきである（自主憲法期成議員同盟・自主憲法制定国民会議両会長＝岸信介氏演説、日本を守る国民会議『教育白書・荒廃の元凶は何か』）。

②公教育において自衛隊の正当化を強化すべきである。そのために教科書の記述の改訂を要求する（日本を守る国民会議による地方議会雛型決議等）。

③ 1. 教育の基本方針・原則等の憲法条項での明定、2. 教員の教授の自由の否認、3. 家庭への国の干渉の強化、4. 教科書検定合憲の確認、5. 私教育等への公的補助の禁止の廃止、等の方針の下に文明改憲にとりくむ（自民党憲法調査会憲法総括小委員会中間報告）。

(3) 1980年代自民党の教育基本法教育目的規定
検討の動向

既述の憲法・教基法の改定ないしその無効化および教育制度の再編成の歴史的動向ならびに80年代に入ってから憲法改正の新たな動きを受けて、1980年代に入って、教育基本法の改正は自民党・財界・政府等にとっては益々現実的課題となってきたといえよう。自民党・財界・政府等の推進する教育政策・教育行政施策は、それが実質的に教基法の理念に反するものであるという点では教基法の改正につながらないものはないといっているくらいである。以下では、教基法教育目的規定の改定ないし実質的かつ直接的にこの目的にかわる教育目的を対置する動きの主なものの特徴を整理しておく。

まず、政権政党である自由民主党の動向は、教基法改定に最も直接的影響をもつ。80年6月22日の衆参両院同時選挙で10年ぶりに両院で安定過半数を回復したのち、同年12月4日、同党の政調会文教部会（森喜朗部会長）と文教制度調査会（海部俊樹会長）は、合同会議を開き、戦後教育の洗い直しに本格的に取り組む方針を決め、文教部会に高等教育問題、教員問題、教科書問題の各小委員会を、文教制度調査会に教育基本問題、学制問題小委員会をそれぞれ設けた。このうち、教育基本問題小委員会（唐沢俊二郎小委員長）のテーマについては、次のように報道されている。

「教育基本法や地方教育行政法を見直す。とくに教育委員会制度については東京中野区の教委準公選の実施に反対し、文部省の指導助言の力を強める手段を研究する。戦後教育が国情に合っているかどうか検討課題とする。」（毎日新聞1980年12月5日。教基法と地教行法・教委制度について同旨、時事通信「内外教育」同月12日号）。83年7月現在、同小委員会が教基法改正案の作成に着手した等の報道は未だされていない。

同小委員会は、81年11月3日、「心の教育を推進するための提言——子どもひとりひとりの心を豊かにはぐくむ教育——」を発表している⁽¹⁹⁾。この提言は、「これか

教育の自由と国民主権（中）

らの日本を担う子どもたちを、豊かな個性と創造性に富み、社会的連帯観と公共の精神を持ち、更に国民意識と国際的感覚を備えた心豊かな日本国民として健全に育成していく」という見地に立ち、「校内暴力事件等の非行の増加等……憂慮すべき事態」に対処するには、従来の教育諸条件改善のための諸施策のみでは「ひとりひとりの子どもの心を豊かにはぐくむ」ために充分ではないとして、学校、地域社会、家庭における「心の教育」すなわち基本的価値意識の育成のための教育の基本方針を提起している。同提言は、「受験競争の風潮の中での運動や遊びなど子どもの活動の場と機会の減少」、家庭における「物質主義、享楽主義の傾向」、「核家族化」、「家庭の秩序の崩解」、地域社会における「価値観の多様化」、「子どもの教育に関する住民の連帯意識の希薄化」、「地域会社の教育機能の低下」、学校の「管理運営・指導体制の不十分」、「授業についてゆけない子どもや非行に走る子ども」の増加、「俗悪な出版物・映画・テレビ番組」、「地域社会と学校・教師の結びつき」の弱化など現代社会とその教育の特徴ないし特徴的問題点を指摘している。そして、学校教育において「子どもが守るべき具体的な道德規範を示す」等による道德教育の充実、「カウンセリング」、「集団宿泊訓練」、「子どもの能力・適性・興味・関心に応じた（学校）教育」の実現、「地域や子どもの実態に即した特色のある教育方針」、父母や地域の期待や要望を汲みあげる開かれた存在としての学校、地域社会に子どもの活動の場と機会をとりもどすこと、家庭・学校・地域の連携・協力の強化、等の方針を提起している。

この提言では、教育の目的としては、上記にみられる以外には、「自らを律し、正しく生きぬいていく」「責任感、忍耐力、社会道徳などを養う」「愛校心をより一層高める」などが挙げられており、以上の限りでは、自民党の教育政策・教育目的は、むしろ教育基本法を30数年後の現在の社会において発展的に適用するもののようにさえみえる。

この極めて具体化された「心の教育」の提言を改憲・教基法の改定等の同党の動きの中で正確に把握するため

には、1975年の同党文教部会の「高等学校制度および教育内容に関する改革案——中間まとめ」⁽²⁰⁾をふりかえってみておく必要がある。

同中間まとめは、「競争原理は、自由主義社会における原理であるとともに、人間の原理でもある。……現実の人間には差がある。よくできる子供とできない子供は、遺伝によってある程度まではきまっている」と述べ、学校差を是認、学校制度の実質的複線化を主張するとともに次のように述べていた。

「科学化・効率化・合理化によって代表される物質文化の華麗さに眩惑された人類は、精神の存在を没却した。精神の存在価値を忘れたのである。」「もともと自由主義経済というものは、放っておけば、どこまでも暴走する本質をもっている。」「資本主義体制の場合は、内部からの歯止めが必ず必要である。」「徳のない社会は、必ずいつか壁につき当たる。……権利義務思想からは、安定した健康な社会は絶対に生まれない。西欧的な合理主義と東洋的超合理主義との融合を、日本というつばの中で果たしたいものである。」「教育基本法では、『個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期する』——と述べているが、祖国を愛し祖国につくし、国家を通じて世界人類に寄与するという順序的な発想を更に強く表現すべきであったと考える。」

以上のうちには、自民党の考え方が、資本主義的経済体制が人間性に背く本質を不可避免的に有することを認識しながらも、それを制度的、対象的に変革するのではなく、精神的主観的手段で対応しようとするものであることが明らかである。そして、近代西欧のもたらしたもののうち修正すべき資本主義的自由競争を絶対化し、継承すべき個人主義思想・権利義務思想を「東洋的超合理主義」ないしは国家主義思想によって克服しようとしている点において発想が逆立ちしているというべきである。それゆえ、自民党は、諸政策文書において基本的人権や国民主権を言葉のうえでは必ずしも全面否定しているわけではなく、教基法の教育目的についても同様であるが、以上に明らかなように本質的にはそれらを否定しているのである。事実、同じ時期に、自民党文教部会長で

教育の自由と国民主権（中）

あった西岡武夫氏は「教育基本法を廃止する」と講演で述べている⁽²¹⁾。

なお、自民党は前記教育問題5小委員会設置とはほぼ同時期の80年10月頃より、「教科書が偏向している」との批判を、文書を含め国会の内外等で大々的にはじめた。『憂うべき教科書の問題』（自由民主党調査局情報資料207号1980年11月）、自民党機関誌『自由新報』『いま教科書は』連載19回（80年1月22日から8月迄。同年12月、新書版単行本『いま教科書は』として同党より発行）および80年10月から翌年3月迄の国会での教科書問題のとりあげなどがそれであり、これに財界団体、民社党、後述する世界平和教授アカデミー等が同調した。その教科書批判は、自民党調査局が80年12月「新社会科公民的分野内容分析」として出した資料の分析項目によると、①防衛・自衛隊・安保、②北方領土、③国際社会と平和主義、④核兵器・戦争、⑤愛国心——憲法、⑥議会制度、⑦大衆運動とスト、⑧家族・老人、⑨国民の権利と義務、の九つの各記述に関する項目に及んでいる。教科書の改訂を求めるこの教科書批判こそ、教基法教育目的改定の実質をなすものの最たるものである。しかし、この動向の検討は、それ自体、一篇の論稿を必要とするので、本稿では、上記分析項目と既述の自民党の改憲運動とにより、教科書記述の改訂要求の方向の概要を把握するとともに、かかる改訂要求を相当程度にとり入れ実現したものとしての文部省による教科書検定の過程ないし結果の若干を後に述べるにとどめる⁽²²⁾。

(4) 80年代財界の教育目的・理念の特徴

つぎに、80年代初頭の財界諸団体の教育目的ないし教育理念の特徴的なものをみる。

一つには、日本経済調査協議会が「わが国安全保障に関する研究報告」（1980年3月）において、次のように愛国心の育成を強調している⁽²³⁾。

「安全保障問題の基本は、国民のコンセンサスと意志である。自由民主主義国家であるわが国においてはこのコンセンサスと意志は国民の広汎な討議によってのみ形

成される。」「戦前の教育は忠君愛国という価値観を最高のものとして掲げ、総てがそうした国是のもとに統一されていた。」「民主主義社会なので忠君はとも角として、愛国心は戦前戦後を問わず必要な価値観でなければならない。安全保障という観念が一国の自立と安全を内外のあらゆる脅威から守るということであるとすれば、それは愛国心に立脚した国家への献身ということではなければならない。国の安全保障が危機に曝されるときにはそれに対処するために国民が一致団結して滅私奉公しなければならない。」「勤労とか堅忍不拔、質実剛健、困苦欠乏に堪えるといった……基本的価値観……一旦緩急ある場合は国民が一致団結してこのような価値観に基いて国を守り抜くという覚悟がなければ国の安全保障は保ち得ない。」

つづいて、同報告は、自衛隊の士気の高揚・規律の強化、その前提としての自衛隊の国家組織における地位の正当化ないし強化、国民の自衛隊観の改変によるコンセンサスの獲得、有事立法による制度の整備等の必要性を指摘している。

以上にみたところでは、日本経済調査協議会（以下、日経調と略記）は、国民のコンセンサスと意志によって国の安全保障を保とうとする限りで、民主主義を全面否定していない。他方、同会のいう国防の必要性、そのための愛国心、勤労、堅忍不拔、質実剛健、困苦欠乏に耐える等の徳性も、場合によっては必要であり一概には否定できない。しかし、問題は、国家が国民各個人にとってそれに値するものであるか否かであり、それゆえ、国家のいかなるあり方が、国民個々人の生命・自由・幸福を保障し、同時に世界の平和に寄与できるか、が国防やそのための諸徳性の問題に優先する。わが国憲法の掲げる基本的人権の尊重、戦争の放棄・平和主義、主権存民の原理は、戦後日本の出発点であり広汎な国民のコンセンサスに基づくものであった。自衛隊はこれに反して創設されたがゆえに、日経調も指摘しているような問題点を生じているのである。それゆえ、わが国の安全保障の問題は、憲法を根拠にして、自衛隊の形成と存在そのものを問い直すことから論じられなければならない、この点

教育の自由と国民権（中）

での広汎な国民の議論が必要なのである。憲法違反の自衛隊という既成事実の合理化・強化のために国民のコンセンサスや制度改変を説く日経調は発想が逆立ちしているといわねばならない。

要するに、憲法的価値の確認・徹底をすることなくこれに反する自衛隊（と日米安保条約）に拠って国防を説き、そのために愛国心に立脚した国家への献身と滅私奉公その他の徳性を育成しようとする日経調の政策は最も基本的な点で民主主義に反しているということである。

とくに、国家への献身や滅私奉公は、文字どおりの意味では、人間個人の存在それ自体の否定であるから、すべての個人の尊重という民主主義の根本原則に反するものといわねばならない。かかる行為を他者に期待することは、たとえそれが内心においてであっても既に民主主義に反することであり、まして公然と献身や滅私奉公を賛美することは、少なくとも道徳的に、許されるべきことではない。ユネスコ主催・軍縮教育世界会議（1980年6月）⁽²⁴⁾の軍縮教育10原則において「良心的徴兵の拒否と殺人を拒否する権利」が認められているように、国家への献身や滅私奉公を拒否することは、世界的に法的な権利としても確立されつつあり、また、してゆくべきものである。

二つには、奈良経済同友会が、80年10月、「愛国心と教育」⁽²⁵⁾と題する提言を行ない、国家意識、国民意識、愛国心の育成をあらゆる教育をとおして滲透させることを提言している。

三つには、80年10月、神戸経済同友会が、「青年奉仕活動の制度化への提言」⁽²⁶⁾を行なっている。同提言は、「生活原理にかんして今日わが国で肝要なことは、ただ権利だけではなく、権利とともに責任の体系を確立すること、自己中心の個人主義を脱して、人格たる人間の理念に目を開くことでなければならないだろう。このことは、定着してきた人権理念のうえに、共同体の精神と生活を新たに回復することである」、そのため、「国内的には基本的に次のような方向が志向されるべきだと考える。(一) 人格教育と共同体教育の見直し。(二) 家族共同体の回復。(三) 青年の奉仕活動の制度化。」と述べてい

る。そして、20才前後の男子を対象に、福祉活動・環境保全・美化活動、自衛隊を含む安全・救済・防衛活動・国際的な奉仕活動をさせる「青年奉仕隊」とも称すべきものの設置を提言する。「志願制とし、奉仕活動終了者には、進学・就職等に優遇措置を配慮する」という。

人権理念の上に共同体の精神と生活を築き上げるべきこと、そのために青少年にとって必要な活動が組織されるべきことは何人も認めるであろう。神戸経済同友会の提言は、かかる普遍性にのっとって、自衛隊を含む活動に青年をまき込もうとするものであり、しかも上記の限りでは必ずしも明確ではないがおそらくは日経調や奈良経済同友会と同様の愛国心教育への志向が推定されるだけに、いっそう民主主義にとって危険である。しかも、本来、自主的、自発的なものであるべき奉仕活動を、制度化する、進学や就職の優遇措置を考慮する、経営者団体がよびかけるといっているのであれば、半ば強制的なものになるのであり、それを志願に基づく奉仕活動というのは欺瞞的であろう。青少年に教育的配慮から一定の共同活動や労働を課すことは必要と考えられるが、その際には、社会がすべての人々の労働と協同の上に立ち立てられるべきこと、日本国憲法にもあるように勤労は国民すべての権利であり義務であること、権利たるにふさわしい労働のあり方を実現してゆくために労働基本権が尊重されねばならないこと等が社会においても学校においても重視されねばならないのである。

四つには、関西経済同友会教育問題委員会が、80年11月5日「教育改革への提言——創造性をはぐくむ環境づくりを目指して——」⁽²⁷⁾をまとめている。これは、「平均レベルの高い人材の結束による改良、応用」が「日本独自の成功の原動力」であったとしてこれを評価するとともに、それだけでは画龍点睛を欠く、「益々、深刻化しつつあるエネルギー事情、都市問題、不安定な国際政治等々、現代社会が抱える諸問題をみると、いま日本が、そして世界が、真に必要としているのは、画期的な革新技術や時代開明的な思想の登場など、いわゆる創造的な貢献であろう」と述べる。そして、この観点から、

教育の自由と国民主権（中）

「学校教育の場で、個人の得意分野を存分に伸ばす、“一芸主義”を徹底させること」「企業も……“創造性活性型集団”に脱皮してい（くべきこと）」「創造的業績こそが、わが国社会で最大の評価を受け、第一級の名誉とされるよう国民意識の変革を図ること」を「3つの改革の方向」として提言している。

この提言の検討の立ち入った記述は省略するが、ここで触れられていないのは、真理の探究・創造的な研究と教育にとって学問の自由、教育の自由、大学の自治・学校の自治、教育を受ける権利等の果たす重要性である。

80年代の財界の教育構想について、以上の例でわかることは、財界の地域組織までもがそれぞれに特徴あるきわめて具体的な教育改革の提言を行っており、それだけ現実性を帯びてきているということである。そして、その中で、教基法教育目的である真理や民主主義や平和の理念の確認のないままに、それに反する愛国心や国家への献身、滅私奉公、等の価値観の教育が具体性を帯びてさし寄せたものとして提言されているのである。

(5) 80年代政府・文部省の教育目的・理念の特徴

以上のような自民党、財界の動向を受けて、政府・文部省による教基法教育理念の実質的廃止・戦後教育制度再編の施策は、80年代に入っていっそう推進されている。

新聞報道によると、1980年8月20日、文部省首脳は「国を守る気概」教育について本格的な部内研究に着手する旨、明らかにした。これは、故大平首相の政策ブレーン「総合安全保障研究グループ」（議長＝猪木正道・平和安全保障研究所理事長）が7月2日に提出した報告書の内容に刺激を受け、7月17日、鈴木善幸内閣発足当日夜の初閣議後の記者会見で、田中竜夫文部大臣が「物が豊かであっても心が伴わなければなんにもならない。国という問題を真剣に考え、祖国を思うことも大切だ」と述べ、公教育の中で国を守る意識を高める教育の強化を強調したことを直接の動機とするという。「『国を守る気概』教育を実現する具体的方法として同省は、①小中

高校の学習指導要領を一部手直しして「国を守る」という言葉を盛り込み、教科書執筆者を誘導する、②副読本を使う、③全国教育委員長、教育長会議や教委指導主事を対象とする会議、各都道府県などの教委主催の研修、講習会などあらゆる機会をとらえて事実上の『国を守る気概』教育を進め、既成事実を積み上げていく——などが考えられるとしている」という（毎日新聞1980年8月21日付）⁽²⁸⁾。

81年8月14日、大村襄治防衛庁長官は、閣議に防衛白書「日本の防衛」（81年版）を報告、了承を得た。前記の日経調「わが国安全保障に関する研究報告」をまとめるにあたり、主査の大島恵一東大教授が「どれだけの犠牲をはらって、何を守るかということになると、……今日のわが国の国民の意識と政治のなかには、『国民が守るべきもの』の明確な体系的な価値意識が存在しない」と指摘したことに応ずるものであるといわれる⁽²⁹⁾。教育目的に関する要点部分は次のとおりである⁽³⁰⁾。

「守るべきものは、国民であり、国土であると同時に、多様な価値観を有する国民とそれを実現するため、最大限の自由を与え得る国家体制であると考えるときではないだろうか。換言すれば、国防の目的も、民主主義を基調とするわが国の独立と平和を守ることにある。……日本は憲法に示されているように、国民の一人一人が自由のもたらす恵沢を享受できる国家であり続けなければならない。」「わが国民の防衛意識こそ、防衛の根幹であり、更に、この防衛意識の上に支えられてこそ自衛隊が真に国を守る力となり、かつ、日米安全保障体制も有効に機能する。」「一般に、国の防衛とは、武力によって国を守る軍事防衛を基本とし、それに非軍事的防衛を加えた総合的なものであるとして理解されている。……したがって、……わが国の平和と独立を維持するためには、……国民の防衛に対する深い理解と支持、またそれを基盤とした国民一人一人の、自らの国は自らの手で守るという気概と、その発露としての、共に国の防衛に参加・協力するという意志、更には、自らを自らの手で守るための行動が有機的に統合されることが必要である。」「真の愛国心は、単に平和を愛し、国を愛するということだ

教育の自由と国民主権（中）

けではない。国家の危急に際し、力を合せて国を守るという熱意となって現れるものである。」

上記第3引用前段にみられるように、これは、いわゆる「総合安全保障」の考え方をとっている。「この『総合安保』論の最大の特徴は、軍事的側面を中心とする従来の『安保』論の枠のなかに、エネルギー・食糧の安定確保や、対外経済協力（それに自然災害対策——引用者補足）などをとり込むことにある。」⁽³¹⁾ この総合安保論登場の背景には次の事情がある。その一つは、70年代のアメリカを先頭とする世界資本主義体制の危機の進行の中で、アメリカに従属した日本経済の脆弱性が資源・エネルギー、食糧の供給等において露呈されたことであり、二つは、日本の海外投資残高が70年代に急速に上昇する等、日本独占資本が海外において守るべき権益が急速に増大しつつあることであり、三つには、アメリカの経済的・軍事的危機の進行の中で、とくに1979年のイラン革命、同年12月のソ連のアフガニスタン介入などをきっかけに、アメリカの「力の政策」に連動した日本への「役割分担」要求が強められてきていることである⁽³²⁾。

同時に、直接軍事的にも、78年11月27日、第17回日米安保協議委員会で「日米防衛協力のための指針」（ガイドライン）が合意されたが、これによれば、海上自衛隊及び米海軍の海上作戦の共同実施区域に日本の施政下の領域のみならず、「周辺海域」や「海上交通路」までが含まれることとされたのであり、安保条約の実質的な拡大改定がなされたといえる⁽³³⁾。防衛白書の「国を守る気概」の強調は、このような、わが国民をアメリカの戦争にまき込む現実性の拡大を背景になされているのである。

1981年11月30日、鈴木改造内閣が発足、小川平二文部大臣は、就任の記者会見で「心の教育」を強調、翌年1月5日には、閣議後の記者会見で省内に「豊かな心を育てる施策推進会議」を設置することを明らかにした。同会議は、諸澤事務次官を委員長とし、他に9人の関係局長等を委員として構成され、「青少年の非行、校内暴力、家庭内暴力等の問題に対処するとともに、今後における我が国の青少年の健全育成を図るため、豊かな心を育て

る施策の総合的な推進を図る」ことを任務とするという⁽³⁴⁾。同年4月26日には、この一環として、「豊かな心を育てる施策推進モデル市町村」に旭川市など全国28市区町が指定され、学校教育・社会教育連携の下に2年間にわたって生徒指導・青少年教育・スポーツ活動奨励などの事業を集中的に行なうこととなった⁽³⁵⁾。

他方、同年3月8日、小川文相は、衆院予算委第2分科会で、平和教育について「被爆体験という特殊な問題を教育の基本に据えるのはちゅうちょせざるを得ない」などと述べた⁽³⁶⁾。また、同月11日、高校生への自衛官募集について、家庭訪問など行きすぎたものがあれば、防衛庁と協議する旨述べたが、伊藤防衛庁長官は、「家庭訪問はやむをえない面がある」などと強調している⁽³⁷⁾。

また、82年3月25日発行、著作権文部省所有の『小学校指導書社会編』においては、旧版の手直しが行われているが、新しい記述内容として、「北方領土の問題について、関心をもたせることが大切である」「天皇についての理解と敬愛の念を深めるように指導することが必要である」「日本国憲法に関する学習においては、憲法の条文解釈に深く立ち入る必要はない」「日本の文化や伝統を大切に（する）……日本人になるように自覚させることが必要である」などと述べられている⁽³⁸⁾。

教科書検定については、とくに家永三郎氏が1965年6月11日、これを違憲として国に対して損害賠償請求の民事訴訟を起こして以降、これが教育の自由・学問の自由等を侵すものであるとの批判が高まっていたが、それにもかかわらず、既述のように、自由民主党等は、80年末からこの検定を経た教科書が「偏向している」、すなわち、未だ充分に自分たちの要求を実現するようなしかなるべき検定が行われていない、検定を強化すべきだとの批判をおこなったのであった。

しかし、中国への「侵略」を「進出」などと書き変えさせたり、「三・一独立運動」を「暴動」と表現させたことに対しては、諸外国からも猛烈な批判がおり、82年7月26日には中国政府が公式に抗議し是正を要求、同月27日には韓国政府が教科書による歴史のわい曲を批判

教育の自由と国民主権（中）

し「今後日本政府のとり措置を鋭意注視する」との公式見解を発表するに及んで外交問題となった。これは、8月26日の宮沢官房長官 談話による「政府見解」、これに対する同27日の韓国政府の原則的受け入れ方針表明、9月9日の中国政府との「外交決着」を経て、9月14日、小川文相から教科用図書検定調査審議会（会長＝名取礼二・東京慈恵医科大学長）に「歴史教科書の記述に関する検定の在り方について」諮問がなされ、11月16日の同答申を経て文部省が同月24日 新検定基準を官報に公示する、新基準に「国際理解と国際強調についての配慮」を加える改定をするとともに、高校歴史教科書の次期改訂検定を一年繰り上げて58年度に行う、という結果となった。この検定基準の改定は、現行の教科書検定制度を維持するという大前提の下に行われ、しかも使用中の教科書の「正誤訂正」による当面の改善さえ認めない、という問題点をもつものであるとともに、この基準の改定とともに文部省が示した次のような検定方針⁽⁴⁰⁾ 自体が、裏をかえせばそれまでの検定において、真理・真実に背いた国家主義的教育政策が貫かれていたことを示すものである。

《文部省の検定方針（要旨）》

一 「侵略」等の具体的事項についての検定方針（案）

1 高等学校の「日本史」及び「世界史」の教科書における「侵略」等の具体的記述についての検定方針は次の通りである。

2 中学校の「社会（歴史的分野）」の教科書における「侵略」等の具体的記述の検定方針については、生徒の心身の発達段階に考慮しつつ、高等学校の「日本史」及び「世界史」の教科書の検定方針に準じた扱いとする。

3 小学校「社会」の教科書については今後の検討にゆだねる。

二 中国からの意見に係る具体的事項についての検定方針（案）

1 「侵略」主として満州事変以降における日中関係の記述については、とくに不適切と認められる

場合を除き「侵略」「侵攻」「侵入」「進出」「進攻」等の表記についての検定意見を付さない。

2 南京事件 原則としては、同事件が混乱の中で発生した旨の記述を求める検定意見を付さない▽死傷者数を記述する場合には、史料によって著しい差があることに配慮した記述をし、その出所や出典を明示することを求める検定意見を付す。

三 韓国からの意見に係る具体的事項についての検定方針（案）

◆これまで検定意見を付してきた事項

1 「侵略」 日韓併合の過程及びそれ以降における日韓関係の記述については、とくに不適切と認められる場合を除き「侵略」「進出」等の表記について検定意見を付さない。

2 土地調査事業 土地調査事業の結果、土地を取り上げられる等の表現をしている記述については検定意見を付さない。ただし、同事業が土地を取り上げることを目的として実施されたかのような表現をしている記述については、検定意見を付す。

3 三・一独立運動 同運動が「暴動」の状況にあったとの記述を求める検定意見を付さない▽三・一独立運動の死傷者数を記述する場合には史料によって著しい差があることに配慮した記述をし、その出所、出典を明示することを求める検定意見を付す。

4 神社参拝 参拝の「強制」等の表現については、検定意見を付さない。

5 日本語使用 使用の「強制」等の表記については、検定意見を付さない。また、学校教育において、日本語の使用を義務づける、あるいは、朝鮮語の使用を禁止する旨の表現をしている記述については、検定意見を付さない。

6 創氏改名 創氏改名の「強制」等の表記については、検定意見を付さない。

7 強制連行 朝鮮人が強制的に連行された旨の表現については、検定意見を付さない▽強制的に連行された朝鮮人の人数を記述する場合には、その出

教育の自由と国民主権（中）

所、出典を明示することを求める検定意見を付す。

◆ これまで検定意見を付していない事項（「基本的には従来の検定方針によ（る）」）。省略。）

四 その他の事項についての検定方針（案）

1 東南アジアへの進出 太平洋戦争における東南アジアへの進出に関する記述については「侵略」「進出」等の表記について検定意見を付さない。

2 沖縄戦 日本軍による沖縄住民の殺害については、沖縄戦の記述の一環として、その原因、背景を正確に表現している記述については、検定意見を付さない▽日本軍により殺害された沖縄住民の人数を記述する場合には、信頼性のある資料に基づいて記述することを求める検定意見を付す。

その後、83年6月30日、文部省は、84年度から使用される高等学校及び中学校の教科書について行なった検定の結果の一部を文書で公表するとともに、そのほかに検定の際に出された文部省の「修正意見」の一部を記者会見での小野寺直巳教科書検定課長の口頭での応答により公表した。

このうち、文書公表されたのは、中国、韓国、沖縄関係の記述についての検定の一部であり、43枚の文書資料によるという。翌月29日付『文部広報』757号に記載された「中国・韓国・沖縄関係の教科書検定の結果の概要」によるかぎり、その検定内容は前記の『朝日新聞』報道の「検定方針（要旨）」に沿ったものとなっている。

また、「修正意見」というのは、それに従って削除を含む書き直しをしなければ検定不合格となるというものである。今回、口頭公表されたのは、中学校「公民」「歴史」など教科書検定をめぐる論議の焦点となっている論点の一部に限定されたものである。この公表された「修正意見」により中学校社会科公民教科書について行なわれた検定の代表的な例は、次頁別表のようにまとめられる。⁽⁴¹⁾ このような検定が憲法の理念、教育基本法の教育目的理念に反することは明白であるが、これを敢えて公表したことは、政府・文部省の施策がいっそう改憲、教基法改定と一体となって進められていることを示すものである。

なお、同じ6月30日、第13期中央教育審議会（会長＝高村象平慶応大学名誉教授）は、瀬戸山文相に「教科書の在り方について」答申した。これは、前記の教科書問題小委員会の設置・教科書批判等自民党などの動きを受けて81年11月24日なされた諮問に答えるもので、答申の骨子は①国民としての自覚を高める観点から検定基準を明確化し、学習指導要領の趣旨が教科書に反映されるよう検定基準の細目を整備、②採択地区の広域化、都道府県教委に教科書選定権を付与する等、③義務教育教科書無償制堅持、④検定内容の一部公表、などであり、上記の検定内容の一部公表はこれを取り出したものであった（『毎日新聞』同年7月1日報道 および『教育委員会月報』395号）。それとともに、7月22日の自民党文教部会・文教制度調査会合同会議で「教科書法案の次期通常国会提出」が確認されたことを受けて、文部省の佐野事務次官は、同月28日の同党教科書問題プロジェクトチームの会合で、現行の教科書関連法を一本化して「教科書法案」の作成に同省として取り組むことを明らかにしている（『毎日新聞』7月29日付）。

82年11月27日、中曽根康弘内閣が発足、文相に自民党憲法調査会長をつとめる瀬戸山三男氏が就任したことによって憲法・教育基本法の理念に基づく教育の危機は一段と深められている。

中曽根氏は改憲論者の最右翼であるが、首相就任後の82年12月13日の衆院予算委員会では「私個人は、議員としての立場では憲法改正論者だが、内閣総理大臣という公の立場になると別の問題だ。国政にタブーがあってはならず、自由な論議が望ましい。しかし、内閣としては、憲法改正問題は国民的合意を考えねば出来ないことでもあり、政治日程にのせることはしない」旨、述べている（『朝日新聞』83年5月3日）。しかし、これについては、「国民の合意を得るためには中長期のスケジュールが必要だ」（『毎日新聞』同日付による首相の改憲問題に対する態度のまとめ）という点に力点があるといえよう。

83年2月22日、瀬戸山文相は閣議後の記者会見で、文部省内に「青少年非行対策省内連絡会議」を設置するこ

教育の自由と国民主権（中）

別表 中学校社会科公民教科書（1984年度より使用）に対して行われた検定の内容具体例

| | 検 定 前 | 文 部 省 の 修 正 意 見 (口 頭 公 表 の 要 旨) | 検 定 後 |
|-----------|--|---|--|
| 義 務 | 基本的人権が尊重されることは、それだけ個人の責任も大きくなることである。憲法では、基本的人権について「国民は、これを濫用してはならないのであって、常に公共の福祉のためにこれを利用する責任を負ふ。」としている。…… | 学習指導要領 公民的分野の「目標」を達成するためには公共の福祉や人権に伴う責任について項を設けて述べるだけでなく、義務についてのまとまった記述も必要であり…人権に関する記述全般とのバランスをも考慮し、憲法の定める国民の義務について独立の項を設け記述されたい。 | 追加 国民の義務 わたしたちが社会の一員として生活していくうえで、はたさなければならないさまざまな義務がある。なかでも、法によって定められ、国民が守らなければならない義務が、法的義務である。 (東京書籍・26頁) |
| 自 衛 隊 | 現在、わが国には、自衛隊がおかれているが、国民の間からは、その存在が日本国憲法第9条に反するのではないかと、この意見も出ている。自衛隊は、1950年（昭和25）、朝鮮戦争の発生を機に…… | 自衛隊が憲法に違反するという議論は、学界を除けば、一般には政党を中心になされてきたが、近年、自衛隊を合憲として認める政党が増加する傾向にあり、この表現は事実と適合したものとはいえない。 | 現在、わが国には、自衛隊がおかれているが、自衛隊は、1950年（昭和25）、朝鮮戦争の発生を機に…… (中教出版・32頁) |
| 社 会 保 障 | しかし、今日の社会保障制度では、それだけで生活を安定させるには、まだ給付の水準が低い。 | 給付と負担がリンクしていることにふれなければ正確な理解が得られない。給付の水準が低いことをのべるならば、それにともなって負担の水準が低いことも必要があるし、高給付が必要であるとするならば、高負担も必要であることを的確に記述する必要がある。 | 西ヨーロッパの国のなかには、老後にも安定した生活を保障するような、きわめて高い水準の社会保障制度をとっている国もある。しかし、こうした制度を維持していくには、多くの費用が必要となる。 (東京書籍・185頁) |
| 反 核 ・ 軍 縮 | 全世界の人類が生き残るためにいま世界中で「反核・軍縮」の平和運動がまき起こっている。…どうしてこのように運動が広がってきたのだろうか。…アメリカとソ連のミサイルから発射できる核は約1,200発とされている。…こういう危機感のなかで、「反核・軍縮」の運動がひろまっている。人類がいかに「生き残るか」は、現代の国際社会のいちばん根本的な課題といえよう。 | 核廃絶はすべての人の願うところであるが、現実には、なお平和は核戦力の均衡の上に維持されており、核兵器の存在をやむを得ないこととして認める多数の人々があり、冷厳な国際政治の現実がある。このような核廃絶をめぐる現実についても十分留意し、反核・軍縮運動が実現のきわめて困難な目標をめざすものであり、現実には一定の相互管理方式の下に核の保有が続けられているという事実について明確な認識を得させる必要がある。 | 全面差し替え 人間社会ときまり 毎日見かける街の光景を考えてみよう。ただの一人でも交通規則を守らなかっただけで、たちまち交通渋滞をまねき、人命にもかかわるような大事故のもととなる。…… (学校図書・8頁) |
| 愛 国 心 | | 学習指導要領はとくに国民的自覚や自国への愛を国際的視野に立って深めていくことをねらっているが、国際化が急激にすすみ、国際社会における協力と平和の問題がいっそう重要なものとなっている今日、国民の自覚や愛国心のあり方について新しく認識させる必要がある。 | 追加 平和な世界を実現させるということは、決して容易なことではないが、わたしたちはその理想を絶えずもちつづけていきたいものである。そして自分たちが生まれ育った郷土や日本の国の進歩と発展のためにつくしていく気持をもつことがたいせつである。自国を愛し、そのうえで他の諸国との友好を高める努力をつづけていくことが、世界の平和と繁栄への道である。(東京書籍・213頁) |
| 日米安保条約 | もし戦争がおこった場合には、日米安保条約にもとづいて自衛隊は国土の防衛を分担しアメリカ軍は攻撃を分担することになっている。これに対し国民のあいだにはアメリカが戦争をおこせば日本は自動的に戦争にまきこまれるという声もある。 | この項全体の記述が自衛隊や日米安保条約の危険性を強調し、結果としてこれらの否定的評価につながりかねない。しかし、実際問題として我が国では自衛隊や日米安保条約が自衛権に應ずる措置としての機能を果たしており国際法上の権利としてすべての国家に自衛権を認める記述とバランスをとること。 | 日本の安全は、日米安保条約や自衛隊によって守られてきたという意見は強い。自衛隊は災害救助にも役立っており、その存在を認める世論も広まった。しかし、一方でこれを危ぶむ声もあり、アメリカが戦争をおこせば日本も戦争にまきこまれるという危険性も指摘されている。(日本書籍・124,125頁) |

教育の自由と国民主権（中）

とを明らかにした。「（非行の）一番深い根は占領政策の影響である」と述べ、道徳教育を中心に現在の教育を見直す主旨であり、同会議は、初等中等教育局長を本部長に約15人で発足する予定であるという（『毎日新聞』2月22日夕刊）。これを受けて、文部省は、83年8月5日、道徳教育強化の一環として、来年度から①各都道府県ごとに小・中各1校を「学校・家庭連携推進校」に指定、地域ぐるみで道徳教育への関心を高める。②小・中学校の校長、教頭らを対象に宿泊研修を行う、③各都道府県単位で地域の実情に即した道徳教育用副読本を作成する——との方針を固めるとともに、同日、各都道府県に道徳教育の充実徹底を求める初中局長名の通達を出した（『毎日新聞』8月6日付、『文部広報』8月25日758号）。

また、83年7月22日、文部省は「児童生徒等の急増、急減対策等に関する省内連絡会議」（委員長＝佐野事務次官）の初会合を開き、このなかに、「急増・急減検討部会」とともに「学校教育制度検討部会」を設置することをきめた。同連絡会議は、事務次官を委員長に局長クラスの幹部で構成、その下に官房長を長とし関係課長等で構成する幹事会をおくものである。同年6月14日発足した首相の私的諮問機関「文化と教育に関する懇談会」（会長＝井深大ソニー名誉会長）、中教審の教育内容等小委員会等でも6・3制の改革の検討が予想されている中で、数年後には文部省としての最終結論を出したいとしているという（『毎日新聞』7月22日付、『文部広報』7月29日757号）。

なお、80年代の自民党・財界・政府の最重要政策の一つとして、戦後第2次の「臨時行政調査会」（以下、「臨調」と略記）の設置による「行政改革」があり、これは教育行政施策のみならず教育観・教育理念にも重大なかわりをもっている、次に項を改めて特筆する。

（6）臨時行政調査会の「行政改革」と教育理念問題

臨調は、「臨時行政調査会法」（昭和55年12月5日、法律第103号）に基づいて設置された。翌年3月16日発足、

経団連名誉会長土光敏夫氏を会長とし、1983年3月15日迄に5次にわたる答申を内閣総理大臣に提出、同日解散した⁽⁴²⁾。

臨調の発足は、例えば、81年度一般会計当初予算約46.8兆円、国債発行額12.3兆円、国債依存度26.2%、81年度末公債発行残高見込み約82兆円、82年度の国債元利払い見通し約7兆円、81年度の税収不足約3兆円、82年度同約6兆円という、70年代に進行した極端な財政悪化の結果を重大な契機としている⁽⁴³⁾。

しかし、その目ざすところは、単なる財政再建ではない。81年7月10日の「行政改革に関する第一次答申」では、「本来、行政改革の最大の眼目は、行政の在り方を大きく改めることを通じて、国家と国民を合せた国全体の歩みを、より望ましい方向に変えていこうとする点にある。」「行政改革の本旨は、単に財政を救うために既存の行財政の縮減を求めることではない。行財政の情性的運用を克服し、新しい国民的、国家的課題を担い得るような行政システムを構想し、実現することが本来の課題である」と述べられている⁽⁴⁴⁾。しかも、82年5月29日、臨調第1部会に提出された文書によると、「今回の行政改革は、明治維新以来百余年の近代化の歴史と、戦後30余年の民主化の歴史をあらためてふりかえり、国民と国家の歩むべき方向を新たに設定するための全面的な改革の一環をなすものである」と述べられ、第2次大戦後の日本の基本的三目標として「①先進的な外国をモデルにした民主主義、②対外的な受身の姿勢に立脚した平和主義、③物的な生活水準の上昇をめざした福祉主義」があげられている⁽⁴⁵⁾。憲法に基づく戦後体制の根本的再編の一環として行政改革が位置づけられていることが明白であり、1970年の中教審答申が「第3の教育改革」を標榜したのと同じ発想である。そして、82年7月30日の「行政改革に関する第3次答申——基本答申」によれば、「行政の目指すべき目標」として「①活力ある福祉社会の建設、②国際社会に対する積極的貢献」の二つがあげられ、これらに関して次のように述べられている。「今後、我が国が目ざすべき活力ある福祉社会とは……自立・互助、民間の活力を基本とし、適度な経済成長の下で各人

教育の自由と国民主権（中）

が適切な就業の場を確保するとともに、雇用、健康及び老後の不安等に対する基盤的な保障が確保された社会を意味している。それは、必ずしも『小さな政府』を求めるものではないが、西欧型の高福祉、高負担による『大きな政府』への道を歩むものであってはならない。」「安定した国際的政治経済秩序の形成に努めることにより、世界の平和に貢献していくことが我が国の最大の目標とならなければならない。」「今後、我が国の行政は、……高度成長による物的福祉の向上が余り期待できず、むしろこれまでに達成した福祉や豊かさのレベルの維持自体が問題となることも予想される状況の下では、基盤的な福祉を確保すること、資源・エネルギー、食糧等の基礎的な物資の安定供給を確保すること、国土と環境の保全を図ること等、安心と安全の確保という側面が重要となる。その場合、近年の複雑化した国際社会において我が国社会の安心と安全を確保していくためには、貿易、国際金融、経済協力、防衛等を総合的に考慮し、政府一体となって多面的な対外政策を展開していくことが必要である。」⁽⁴⁶⁾

これ以上、詳論の余裕はないが、結論的にいって、臨調行政改革のねらいは、①「財政再建＝財政危機管理」、②「総合安保戦略プラス日本型福祉社会構想」の具体化、③反動的國家・社会改造のための担い手、労働・政治戦線の右より再編成の連動を誘発させることにあるとの指摘がなされている⁽⁴⁷⁾。

以上のような一般方針のもとに文教行政改革の基本方向は83年3月15日の「行政改革に関する第5次答申——最終答申」では、次のように述べられている。

「文教については、生涯教育機会の拡大等教育環境の大きな変化を踏まえ、個人の生涯の各段階においてそれぞれの能力と自主的努力に応じた適切な教育を受けられるようにするため、学校教育の多様化・弾力化を推進するとともに、特に高等教育については、量的拡大よりも質的充実を進め、その費用負担は個人の役割も重視する方向で適正化を図る。」⁽⁴⁸⁾

この方針の下に、最終答申においてとくに再確認されているのは、①国立大学の新増設及び定員増の抑制、②

育英奨学金の有利子制度への転換と量的拡充、③教職員の増員抑制等による義務教育国庫負担金の抑制、④教科書無償給与制度の廃止等を含めた検討である。しかも、端的に「教育費削減」と言っている臨調教育行政「改革」方針は、第1次答申、第3次答申で既に示され、その相当部分は既に実施に移されている。上記③および、⑤過疎・過密地域等の教育施設費国庫負担率の引き下げは、81年12月4日公布・施行の「行革関連特例法」（昭和56年法律第93号）により実施された。とくに、③に関しては1980年度からスタートした義務教育40入学級化12年計画等の実施が82年度からの3年間抑制されることとなった。また、⑥公立文教施設整備事業費の大幅削減、⑦私学助成の抑制、等は82年度予算編成からすでに実施されている⁽⁴⁹⁾。

このような政策の底流にある教育観は、三輪定宣氏がまとめているように、「公立学校、公教育の現状への批判、不信、それと裏腹の教育の民営化・産業化への支持、期待を前提と（する）」ものであり、「教育にたいする行政責任の見直し・縮小のために、公教育費の削減と受益者負担への転嫁、民営化・民間委託、教育産業の促進などを強調する」ものであり、「臨調の教育観の本質は、公教育不信の表明、その解体宣言ともいえるべきものであり、人権・社会共同の事業としての公費教育の確立とは対極の『教育の商品化』を全面的に解禁する契機ともなりかねない。」⁽⁵⁰⁾

しかも、行政管理庁長官として臨調・「行革」を提起した現首相中曽根康弘氏は次のように述べている。「私は、第二臨調の次に必要なものは、“教育大臨調”だと考えている。文部省の中教審程度のスケールの小さい技術論による教育改革ではなく、教育体系の基本的なあり方まで掘り下げるような教育大改革があってしかるべきだと思う。行革はいわばその精神的な先駆でもある」（『新国策1009号、81年8月15日）、「私はまず行政改革を断行し試練にたえる。これに失敗したら教育も防衛もダメになる。いわんや憲法を改正することはできない」（82年5月4日第6回生長の家相愛会男子全国大会での祝辞・『朝日新聞』同日付報道）⁽⁵¹⁾。

教育の自由と国民権（中）

臨調「行革」が教育・防衛・改憲と一体として位置づけられており、この構図のなかで公教育費削減とともに憲法・教育基本法教育理念に基づく公教育の縮小・解体、教育の「商品化」をベースとした改憲・防衛と一体の価値に基づく教育への公教育の質的転換が図られていることが明らかである。

(7) 世界平和教授アカデミーの「教育基本法改正」論

「世界平和教授アカデミー」（会長＝松下正寿・元立教大学総長）は、『国際化時代と日本（副題——10年後の国家目標——）』（善本社、1979年6月初版）を編集・公刊しその中で「教育基本法逐条批判」をも行なって教育基本法の理念に替わる教育理念の確立とそれに基づく教育改革等をその提言する「国家目標」の一環として位置づけて論じている。同書は、「2,000名の学者を動員し、3年の期間を費したナショナル・ゴール研究プロジェクト（委員長＝福田信之筑波大学副学長）の成果」であるという⁽⁵²⁾。

この書物が提示する「国家目標」の要点は、その「第Ⅰ部 総論」の「第3章 今後10年間の日本の生き残り戦略」に示されている。同章の「一 現代日本の中心課題」として、「(1)真の教育改革」「(2)国防理念の確立」「(3)生き残り戦略の確立」の三つがあげられ、教育が大変重視されている。具体的な目標は同章の「五 総合戦略の展開」で述べられている⁽⁵³⁾。そこでは、まず21世紀は、大西洋文明にかわる大太平洋文明の時代であり、わが国の長期目標として「太平洋共同体」において重要な役割を果たす「太平洋国家」たるべきことがあげられる。つぎに、10年後の未来を考察する際に、わが国の今後において予想されるカストロフィーとして「第1に共産主義陣営の脅威——とくにソ連の軍事的威嚇、第2に自由主義陣営の衰退——とくにアメリカの自信の喪失、第3に第3世界の石油・資源等を武器とした、先進諸国に対する挑戦」があげられ、「共産主義問題」が「当面緊急かつ重大な課題」とされ、この課題に対処するた

めにも「日本の最大の努力は、アメリカに“自由主義陣営の指導者”として自信と誇りを取りもどさせることである」とされ、さらに「第3のカストロフィーロに対処する経済安全保障政策の確立が肝要である」とされる。これらの方向の中で、「(日本が)いつまでもアメリカの保護を期待し、それに便乗するのではなく、……国家としての真の主体性と責任感を取りもどすこと」「具体的には、自衛隊を単に物的に増大すればよいというのではなく、『国民のための軍隊』、国軍として位置付けることであり、教育を再建し、国家、世界に奉仕する意欲と能力を備えた人材を育成すること」、日米間の交流計画・交流資金の拡大、技術協力の強化、共産主義理念の克服、「たとえば世界の各国が払う防衛努力・GNP 2～3%とわが国の防衛努力・GNPの1%以下の差額を国際安全保障費と考えて世界平和のために投資すること」、この観点から「余剰農産物の一方的買い上げを実施し、それを飢餓にあえぐ途上国に無償で援助するとかいうこと」、「国際安全保障費として科学・技術に巨大な投資をすること」、「日本の伝統的文化、マン・パワーを世界平和のために投入すること」等々が目標とされている。

大要、かかる「総論」のもとに、第Ⅱ部において、政治と外交、総合安全保障政策、経済政策、科学技術開発教育と文化、マスコミにわたる「個別戦略」が説かれている。

その一つに、「第九条の削除はもちろん」のこととする「憲法全体の書き直し」が提言されている。その理由は、「アメリカから押しつけられ」、「その前文をはじめすべて翻訳調で悪文」であるからであり、また、「愛国心を養成するためである。……根本においてわれわれは天皇中心主義であるが、しかし世界人として生きる。また、世界に貢献することを目的として太平洋時代を建設しようとするわれわれは、天皇を中心とする国家を愛さなくてははいけない」からである⁽⁵⁴⁾。

また、チープ・ガバメントのための行政改革の必要が提言されている⁽⁵⁵⁾。

同時に、「国防体制確立への道」として、「自衛隊に列

教育の自由と国民主権（中）

国なみの「軍」の地位を与える」「奇襲に備えての対策」「防衛産業の振興と研究開発」（以上、「第一段階」）、「国防省昇格と諸制度の改善」「有事立法の整備」「安全保障会議の創設」「民間防衛の推進」（以上「第2段階」）が提言されている⁽⁵⁶⁾。

なお、かかる具体的防衛方策に先立って「新しい防衛哲学の確立」が説かれている⁽⁵⁷⁾。そのうち、次にみる「教育基本法批判」ないし「新しい教育理念の確立」の問題と密接に関連する部分の要点を示すと次のようである⁽⁵⁸⁾。

「日本国民の根本的思想は終戦後アメリカから教えられた自由・平等・人権等、換言すればヒューマニズムである。」「生存ができなくては万事休するし、生き続けることが最高・絶対の価値であって、他の価値はその絶対・最高の価値を頂点として体系づけられなくてはならない。それがヒューマニズムの立場である。（改行）この立場は、われわれ日本人が古代から教えられ、思い慣らされてきた思想とは根本的に対立する。われわれは犠牲奉公と無私を教えられてきた。したがって場合によっては生命を捧げることも美德と考えられてきた。」「防衛問題の中心は軍事問題であり、軍事問題の中心は死の問題である。」「ヒューマニズムの立場は、絶対確実に到来する死を忘れさせ、意図的に意識させないことにより、人の心を生に向わせようとするものであるから、そこには自己欺瞞の要素があり、虚偽である。」「死を忘れた生き方は、生物的自己を我の全部と見るからどうしても自己中心主義、すなわちエゴイズムになる。エゴイズムとは幸福を自分の本能の充足とする生き方である。死を直視し、死の立場から生をみる生き方は、生物的我の有限性を意識するから幸福の源泉を本能の充実のみとは考えない。本能の充足はもちろん否定しないが、同時に自己以外に注意を向ける。親のため、子のため、夫のため、妻のため、国のため、社会のため、世界のため等々、自分以外のもののために生きることにより喜びを感じる。」（傍点、原文）。「徹底的に『ために生きる』ことのできる人は幸福な人である。徹底的に『ために生きる』時、彼は『我』を忘れ、宇宙と一体になる。それを永遠という。」

「われわれの提唱する『ために』は無限のひろがりを持ち、そのひろがりには自ら秩序を持つ。最終の対象は神であるが、それは別としても、少なくとも世界までひろがらなくてはならない。世俗的にいえば『世界のために』が最終である。」「人生の目的は『ために生きる』ことであるから、その必要があったら進んで生命を提供すべきである。……命がけの仕事でない防衛は真の防衛にはならない。そこで、その『命がけ』という理念と生命第一主義のヒューマニズムとは矛盾する。故に、われわれは真の防衛を達成するために、現在の支配的思想になっているヒューマニズムを超克し、『ために生きる』思想を打ち建てる必要がある。」

「個別戦略」のうちの教育と文化については、第Ⅱ部「第5章 国際化時代における教育と文化」⁽⁵⁹⁾で論じられている。

この章の「一 鎖国状態にある日本の教育と文化」では、日本の「外来文化受容の伝統」につづいて、「敗戦後の日本の精神状況」として要点次のように述べられている。

「本来、工業化が進行する民主主義社会においては、価値の相対化が進行する必然性を持っているが、戦後の日本の場合、戦前の価値観が一切否定された上に、戦後に新たに与えられた自由・平等・博愛などの諸価値もその実体が最初から存在していないために形骸化したり、あるいはその概念を人民民主主義の論理で歪曲化したりする（「民主主義を自由民主主義の立場で理解する」べきところを——引用者補足）などの風潮が目立った。（改行）こうした戦後日本における価値観の混迷は教育目的を設定する際の根本的な障害となってあらわれ、そこから戦後の教育の荒廃や混乱がもたらされたのである。」⁽⁶⁰⁾

そののち、わが国の青年の意識状況の諸外国に比しての特異性、高度成長期以降の産業構造・社会構造の変化、家庭の崩壊的状況、地域社会の共同体的基盤の崩壊・社会教育的機能の衰退、日教組の「社会主義革命を肯定する思想教育（の）実践」・「非合法闘争」等により教育界に生じた「政治的対立」、教育の機会均等を画一

教育の自由と国民権（中）

的な平等主義と考える誤解に基づく教育の思想、児童・生徒の自発性や興味の尊重という教育の方法的原理が「実際には放任同様」となったこと、教員の資質の低下・その要因としての教員養成の開放制度、六三制教育制度の日本の社会的・経済的状況からの乖離、生涯教育という観点からの教育システムの再構想の必要性が指摘されている。

同じ章の「二 新しい教育理念の確立」で述べられたことの「要約」は次のとおりである。

「新しい太平洋時代における教育理念は、第1にヒューマニズムを全面的には否定しないが、その欠陥をはっきり認識したものであること、第2に古来の日本精神における犠牲奉公と無私は立派なものであるから、それを十分に生かすとともに、高度の知性によって道を誤らないようにすること、第3に犠牲奉公や忠誠の対象を従来のように絶対・至上の国家とせず、共産主義勢力の世界制覇の政策に対して自由を護る国家群の一つとして限定された国家とすべきである。」⁽⁶¹⁾

ここで、「ヒューマニズム」すなわち、「教育基本法の理念」の「欠陥」というのは、次のことである。すなわち、「人間の社会構造は二つの原理から構成されている。」「第1は個人中心の原理」であり、「エゴに向う一切の欲求はそれに含まれる」。第2の原理は「利他、または『他のためにする』原理」であり第1の原理とは「全く矛盾する」。「両者の適度なバランスが何よりも必要である」が、「ヒューマニズムは両者のうち第1の原理を強調したものである」ということである⁽⁶²⁾。既に「防衛哲学の確立」に際してヒューマニズムを批判して「ために生きる」思想が説かれたのと同じ主旨である。

しかし、「限定的受容」とはいうが、次の所説に明らかなように、実際にその意味するところは、ヒューマニズムすなわち教基法の理念の正面からの否定である⁽⁶³⁾。

「論者のうちには教育基本法がどうであっても、教育の内容さえ改善されればいいのではないかと説く者もある。この説は易きにつくことを好むものであり、誤りである。教育基本法の改廃には非常に政治的困難が伴うが、それを避けては教育改革はできない。」「教育基本法

の存在を許している限り、いかなる改革案も不徹底なものに終り、仮にやや改革の目的を達し得るようなものが出来ても、法廷闘争に持ち込まれた場合、既得権を有する彼ら（「ヒューマニズム」の「イデオロギーに果食う利害関係者」を指す——引用者注）の勝訴になることは明らかである。」

この観点から「教育基本法逐条批判」が試みられる。その内容は、「人格の完成をめざし……」というヒューマニズムは、「今のよう人間が高ぶっているときには有害無益である」、教育の方針としての「学問の自由」は、「すでに自由の環境にある社会には無益である」、「教育の機会均等は……すでに実現されている」、義務教育は、日本は世界無比に成功した国だから、義務教育規定は、「驚くべき愚行である」、「権力をもって男女共学を強いるのは民主的でも自由主義的でもない」、「教員の『待遇の適正』まで規定するのは『基本法』としては不適当」、「宗教そのものを教えないで宗教の『社会生活における地位』を評価」せよと規定している「第9条第1項後段の規定は意味不明の文章である」、「不当な支配」は「意味不明瞭」ゆえ有害無用、「『諸条件の整備確立』は教育行政としては当然のことであるが」「誤解や曲解の原因になる」、などというものである⁽⁶⁴⁾。

「三」では、「(1)日本の伝統的な精神文化のなかに確固とした精神的支柱をもった人間であること」「(2)国際的に開かれた人間であること」「(3)創造的・問題解決的な人間であること」が「期待される日本人像」として提言されている。

「四 教育改革への提言」では、「三世代家庭こそ、真実の“核家族”とする風潮をつくること、初等教育において教育器機の導入をさかんにして反復練習を強化すること、個人差に応じたプログラム学習を推進すること、中等教育は六ヶ年一貫とし大幅な選択制コース制を導入し「徹底した個人指導、能力別」を実現すること、高等教育においては、「外国語センターを各大学が設置し、話しことばの訓練を徹底」すること、教養と専門という考え方を検討し、問題解決のための仮説模索を重視すること、徹底した単位制を敷くことなどが主として提言さ

教育の自由と国民主権（中）

れている⁽⁶⁵⁾。

「五」では「教育と文化の国際化」について述べられているが、省略する。

世界平和教授アカデミーによると、要するに、1980年代のわが国のあり方は、共産主義との全面対決とりわけソ連の軍事力との対決を最大の課題とし、アメリカを先頭とする反共先進資本主義国として、第3世界勢力とも対抗し、減退しつつあるアメリカの力を補完して太平洋地域において重きを占める国となる以外にないということである。

このような情勢判断と選択自体、大いに批判・検討しなければならないところであるが、教育の問題として重大なのは、このような国家目標に基づくとき、何よりも国防体制の確立が最重視され、そのために犠牲奉公、無私の価値観に基づいて反共自由主義国家のために尽くす国民、とりわけ軍人の育成が重視されている。わが国の「伝統」や「天皇中心主義」も、かかる目的の手段とされているといえよう。この観点に立つとき、自由、平等、基本的人権等のヒューマンズを価値とする憲法、教基法の内容は極端以外の何ものでもなく、その改廃が求められるのである。

そもそも、人間の生きがいなしは価値志向が、各自の生物的本能の充足に尽きるものでなく、他の人々や集団、共同社会等のために尽くすことをも含めた社会的要求の充足でもあることは、同「アカデミー」の指摘を受けるまでもなく明らかなことである。各個人の尊厳、自由、平等、人権を中心とする民主主義ないしヒューマンズは、他のために尽くすことをも含めて人間各個人がかけがえのないこの私という自己意識をもった自律的な自由な存在であることを相互に認め合うことの上に成りたつものである。反共「自由」主義国家への犠牲奉公・無私という狭い歪んだ特定の価値を自由・平等・人権等の普遍的価値に優越させる「アカデミー」の理論は、甚だしい錯誤もしくは欺瞞というほかはない。

なお、「ために生きる」主義ないし「他のためにする原理」およびこれに基づく教育と民主主義ないしヒューマンズおよびこれに基づく教育とが、両立不可能・二

者択一の関係に立つことも明らかであろう。

なお、以上のような世界教授アカデミーの所論はそれ自体をみると一見荒唐無稽にみえるが、これを前述の自民党、財界、政府・文部省の政策・イデオロギーと照らして考え合わせるならば、それらの政策・イデオロギーの最も体系だてられ縮約された表明の、唯一とはいえないかもしれないが、少なくともその代表的な一つであるといえよう⁽⁶⁶⁾。

(8) 教基法改定の直接的運動

次に教育基本法改定の直接的運動について述べる。

一つには、日本教師会（田中卓会長）の運動がある。1979年7月の同会の「教育基本法改正案趣意書」⁽⁶⁷⁾によれば、同会は、1977年8月、教育基本法の改正を発議、同年12月13日、文部大臣に教育基本法改正の要望書を提出、79年5月の同会第17回定期大会においてその教育基本法の改正案を再確認し、それを広く有志諸賢に訴えて、国民運動を起こすことにした、という。同趣意書添付の「改正点の要旨」によれば、①前文に、「祖国と伝統を尊ぶ国民」を追加し、第1条に「祖国の伝統」の文言を追加する。前文の「人間の育成」を「国民の育成」と改正する。②第1条に「勇気」を重んずる1項を追加する。③第1条に「愛国心」の徳目を追加する、というものである。

二つには、岐阜県議会における「教育基本法の改正を求める要望決議」（1980年10月7日）⁽⁶⁸⁾がある。この決議は、「この法律（＝教育基本法——引用者注）は、被占領時代に制定されたために、今日の独立国家の国民を教育する基本法としては必ずしも適切ではなく、とりわけ『伝統の尊重』、『愛国心の育成』などの理念が欠けており、これを法律に盛り込むことが要請される。」と述べ、政府が教基法の改正を図るよう要請する、というものであり、あて先は、内閣総理大臣、文部文臣および自治大臣である。この議決は、「日本の伝統を守る会」の請願によるものであり、同会の世話人代表は、桑原善吉氏、世話人の中には藤井丙午氏も名を列ねており、同会

教育の自由と国民主権（中）

の参加団体は、神社庁、生長の家、軍人恩給会、郷友会、隊友会、遺族会、日本青年協議会等の岐阜県レベルの組織等である。「日本の伝統を守る会」の「教育基本法改正の請願趣旨書」には、「国民世論を喚起し、政府を決意させるために、元号法制定の例に倣って、地方議会に『教育基本法の改正を求める請願書』を全国的に提出し、議会で決議していただきたい」とある。また、『「伝統の尊重」とは、広く言えば日本文化の擁護ということで、憲法の条文にあてますと、『第1章 天皇』の条文に該当し、2000年の間国民の敬愛の中心として連綿と継承されてきた御皇室こそ伝統そのものであります。」という。さらに、「愛国心の育成」については、「伝統ある祖国日本を愛することは国民の自然の感情であることを、次代を背負う青少年に教育すべきだ」と述べている。

三つには、「日本教育憲章制定委員会」の「日本教育憲章」制定の運動がある⁽⁶⁹⁾。同会は、「教育正常化」を運動目的とする日本教育推進連盟（会長＝内藤三郎・元文部大臣、1965年発足）が1981年 8月設置したもので、設置と同時に「日本教育憲章」の案文が採択された。同委員会の役員は、相原良一、永田一郎、奥原唯弘等自民党・改憲団体のブレインの各氏、大島康正、宇野精一、村尾次郎、福田信之等教科書検定強化・教科書内容右傾化等の推進者、等であり憲章草案の案文説明には久保田信之氏があたった、という。同憂団体には、日本教師会、日教連、日本教育会、世界平和教授アカデミー、生長の家、モラロジー研究所、等が名を列ねている。

「憲章」の内容には、次のようにある。「日本の教育は、すべて、天地自然の公道に則り、萬物を産み、育て、創造する自主的能力を養ひ、以て天地と共に榮え行く平和にして健全なる国民を育成することを目的とする。」「克己心を涵養し、公共の為に尽し、慈悲仁愛の精神を養ふことを教育の第一歩と（する。）」「日本は古来、君民一体の國であって、一点の私利私慾無き天地の公道の実践の中心者が実に萬世一系の天皇であった。……『主権在民』の政治体制が成立つ為には、……この精神的、道徳的伝統が……その生きた大黒柱となつてゐなければならない。」「教育基本法は、内容には誤はないが、

抽象的な規定で、日本の國民教育の為には更にこれを実行あらしめようと努力する必要がある。（改行）われわれの手になるこの教育憲章は、国民の総意として国会の同意を得、教育基本法と教育勅語の精神を現代に活かし、将来に結実させ、以て教育維新を全うし祖国日本復興の大任を果さむとするものである。（漢字かな使いは原文のまま）。

「日本教育憲章」は、教育基本法改定に直接言及しないままに「教育基本法……の精神を現代に活か（す）」とは述べているが、教育勅語や天皇制が、教育基本法や国民主権と矛盾することは明白であるから、同憲章に国会の同意を得ようとする運動が教基法改定の運動の一環を成すことは明白である。

以上の本節のまとめとして、自由民主党、財界、政府・文部省、世界平和教授アカデミー、日本教師会、日本教育憲章制定委員会、岐阜県議会における教育基本法改正要望決議などの動きは、教育基本法教育目的規定の存在意義を現実的・政治的に否定し、教基法教育目的に替えて、反共産主義的「自由主義」国家への忠誠、皇室を中心とするわが国の「伝統」の尊重、これらに基づく「愛国心」、日米安保条約を前提とした国家体制の防衛、犠牲奉公・滅私奉公・無私・献身などの「価値」を教育目的としており、公教育においてこのような「価値」に基づく教育を実現しようとしている、といえよう。

第2節 教育基本法教育目的 およびその規定の存在意 義に関する諸説

憲法、教育基本法の拠って立つ基本的価値と、前記のような、反共「自由主義」国家への忠誠、皇室中心のわが国の「伝統」の尊重、それらに基づく「愛国心」、犠牲奉公・無私などをもって教基法教育目的・理念を明文改定ないし実質的に無効・空文化する動向の拠って立つ基本的価値とは、たとえば世界平和教授アカデミーも述べていたように、原理的には両立不可能である。現代

教育の自由と国民主権（中）

日本の「教育紛争」状態の根本には、このような基本的価値相剋があり、それはまた今日のわが国の「教育荒廃」現象を拡大し、あるいはまたその克服を困難ならしめていると考えられる。そして、この価値相剋は最も基本的なものであるだけにその克服は、一見、もはや理論の問題であるよりは実践と運動の力によるほかはないかにも思われる。

しかし、そのような状態であればこそ、憲法、教基法の諸価値を擁護するためにも、いっそう客観的な基礎理論的解明が要求されるといえよう。以下ではこの課題に応えようとする。

その際、理論的に重視すべきことは、既述のような教基法改正の動向と一体となった自民党、財界、政府・文部省等の教育統制の動きに対抗して国民の教育の自由・諸権利を守り発展させる運動を積極的に推進している学者の一部から、ほかならぬ教育の自由・自主性の擁護を論拠として教基法の教育目的規定の存在意義を否定する、ないしはその教師の教育活動の指針としての存在意義を否定する諸説が出されていることである。

そこで、以下では、まず教基法教育目的の意味・内容を一応確認したうえで、上記のような諸説の要点を押さえその批判・克服を念頭におき、つぎに教基法教育目的規定の存在意義を積極的に是認している教育権論者の有力な所説のいくつかを踏まえたうえで、上記の課題の解明にあたることとする。

(1) 教育基本法教育目的の意味・内容

教育基本法教育目的は、直接・主要には、次の条項に示されている。

「われらは、個人の尊厳を重んじ、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ゆた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。」（前文第2項）

「第1条〔教育の目的〕教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主

的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

以上のほか、第2条に文化の創造と発展への貢献、第4条に普通教育、第5条に男女相互の敬重と協力、第8条に政治的教養、第9条に宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位の尊重、が規定されておりこれらも教育の目的を規定したものといえる。しかし、このうち、第2条の規定は前文第2項と同旨、他は、前文第2項および第1条の規定の系（コロラリー corollary）と考えることができるので、本質的には、教育基本法教育目的は上記前文第2項および第1条に規定されているといえよう（それゆえ、以下「教育基本法教育目的規定」という時にもこれらの両規定を指すこととする）。

これらの規定の成立した歴史的経過および歴史的意義については、すでに優れた研究⁴⁾があるので、ここでは、それらに頼りつつ、要点を確認しておく。

教育基本法は、ポツダム宣言の受諾・敗戦による大日本帝国憲法に基づく国家体制の崩解の中で、日本国憲法の理想を根本において教育の力によって実現するために、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示し教育の基本を確立するものとして制定された。したがって、その教育目的・教育理念は、帝国憲法と一体となって戦前の教育体制を形成していた教育勅語の教育目的・教育理念とそれに基づく教育を本質的に否定するものであった。

教育基本法は、ファジズムと闘った世界各国人民の力を背景として、戦後解放された日本国民の自由と平和を求める運動と世論の中で、アメリカ占領軍の管理の下、アメリカ教育使節団報告書（1946年3月31日）によって基本的に方向づけられながら、内閣直属の教育刷新委員会によって基本的に立案された。この教育刷新委員会第1特別委員会が教刷委第13回総会（1946年11月29日）に提出した「教育基本法案要綱案」の教育基本法前文（案）は、次のように過去の教育の反省から書き始められていた。

「教育は、真理の開明と人格の完成とを期して行われ

教育の自由と国民主権（中）

なければならない。従来、わが国の教育は、やゝもすれば、この自覚と反省にかけるところがあり、とくに真の科学的精神と宗教的情操とが軽んぜられ、教育は自主性を失い、ついに軍国主義的、又は極端な国家主義的傾向をとるに至った。この過りを是正するためには教育を根本的に刷新しなければならない。」⁽²⁾

とくに、1948年6月19日衆議院で可決された「教育勅語等排除に関する決議」は教育勅語をはじめとする戦前の教育に関する諸詔勅に関して、次のように述べている。

「思うに、これらの詔勅の根本理念が主権在君並びに神話的国体観に基いている事實は、明らかに基本的人権を損い、且つ国際信義に対し疑点を残すものとなる。……ここに衆議院は院議を以て、これらの詔勅を排除し、その指導原理的性格を認めないことを宣言する。」⁽³⁾

教基法立法当時において教基法の教育目的の構造を最も明確に示すものは、1947年3月19日の貴族院本会議での高橋誠一郎文部大臣の答弁にみることができる。そこでは次のように述べられている。⁽⁴⁾

「教育基本法においては、まず人間は人間たるの資格において品位を備えているものであって、何ら他のものと代えられるべきものではないという意味において、その前文において、『個人の尊厳を重んじ』とうたっている。次に、人間のうちに無限に発達する可能性がひそんでいるという考えを基礎にして、教育はこの資質を啓発し、培養しなければならないのであって、これをば第1条に『個人の価値をたっとび』といている。第3に、人間は単に個人たるにとどまらず、国家及び社会の成員であり、形成者でなければならないということもまた、基本法における人間観の基礎である。更に、人間は真、善、美などの絶対価値の実現を追求するものとして、文化活動の主体であると考え。これらを基礎として、教育が人格の形成をめざさなければならず、普遍的にして、しかも日本人として又個人として、個性ゆたかな文化の創造をめざさなければならないとしている。この個性ゆたかなという点に、十分日本人としての特性を発揮せしむべきであるということがうたわれている。」

「個人の尊厳」と関連して、「軍国主義の教育は、人間を戦争の道具にまでつくりあげようとする点において、又極端な国家主義の教育は、国家のためにより手段たるべき人間をつくらうとする点において、同じく個人の尊厳を重んじないものである」⁽⁵⁾と考えられた。

「真理と平和を希求する人間の育成」は、「軍国主義や極端な国家主義に二度と利用されないという決心を現はすやうな言葉を欲しい」⁽⁶⁾「独断的な、独善的な、あゝいふ戦時中の思想を排撃する為にも真理といふものの光を仰いで行くという一面が必要になってくる」⁽⁷⁾という考え方、「従来のわが国の教育は……近視眼的な功利主義に墮し、教育は専ら国家に奉仕すべきものとされた」「真理も国家のためになるもののみが真理とされ、真理のための真理の探究という真の科学的精神はまげられてしまった」⁽⁸⁾という反省に基づいたものであった。

「公けを畏れ、公けの為に生きる」「奉公」というような教育目的の主張は、「本当に公けに仕える人間を作るにはやっぱり個人というものを一度確立できるやうな段階を経なければならない」⁽⁹⁾という意見により退けられた。⁽¹⁰⁾

「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造」に関しては、まず、「人間はもともと文化的存在であり、……よい人間の育成をめざす教育は、よい文化形成の主體を形成するということではなければならない。……教育は単に過去の文化の傳達というにとどまらず、よき文化の創造者を育成するものでなければならない」⁽¹¹⁾とされた。つぎに、「この際特に注意すべきことは自国の文化の特殊性のみを強調していた過去の独善の弊を除去することであります。……よい日本的な芸術をつくらうとしても決してよい芸術は生まれません。真に何の成心もなく無心に美を追求致しますときに真の芸術が創造されるのであります」⁽¹²⁾と述べられ、「『普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化』とはいかなる意味であるか。文化の意味とか価値においては普遍的であるが、その事実においては、文化形成主體の個性味をゆたかにもつ文化をいうのである。文化形成主體のめざすべきものは常に真、善、美の普遍的価値でなければならない。真そのもの、

教育の自由と国民主権（中）

善そのもの、美そのものをなんの成算もなく追求する。しかし、そのようにして形成された文化は結果において、その追求者の個性、その人の属する国民性をゆたかにたたえたものとなるであろう。」⁽¹³⁾ と解説されたのであった。

つぎに、第1条で「人格の完成をめざし……」とあるのは、田中耕太郎文部大臣の強い主張で入れられた文言であり、その背後には、「（教育目的としての）個人の価値や尊厳は現実の人間自体からはでてこない」、「教育的努力の標的である人格」「それは一言で尽せば、神がかくあるべきものとして創造したところの人間である」⁽¹⁴⁾ という同氏の思想があった。これに対して、教育刷新委員会では、務台理作委員が、「人間性の開発をめざし……」とすることを強く主張していた⁽¹⁵⁾。確かに、「完成」という言葉は、既成の人格理念への近接度を規準とする発想に基づいており、個性豊かな各個人の人間性の開花をめざすべき教育の目的としては不適当を免れない。しかし、「人格」の形成ないし育成の重要性は、教育の目的として否定できない。なぜなら、「人格」とは、文化や自然によって規定された人間らしい諸能力・諸機能・諸資質すなわち人間性を、人間各個人のうちに自律的に統一している人間各個人に固有の自己意識の様式もしくは、かかる自己意識の自律性によって統括された諸能力・諸機能・諸資質の人間各個人に固有の統一的存在・機能様式のことであり、動物一般とは異なる意識的存在としての人間の個性豊かな育成にとって、極めて重要なことだからである。教育基本法の制定について発せられた1947年5月3日の文部省訓令第4号⁽¹⁶⁾ では、「完成」という語の本来の意味には重要がおかれずに、「人格の完成とは、個人の価値と尊厳との認識に基き、人間の具えるあらゆる能力を、できるかぎり、しかも調和的に発展せしめることである」と説明されており、結局このようにところで立法者意思があったと考えられる。そして、この意味において「人格の完成」は是認できよう。

第1条の「真理と正義を愛し……」以下は、日本国憲法が理想とする「平和的な国家および社会の形成者」の備えるべき人間性について述べたものである。ここで

「形成者」とは、「単に受身的なメンバーたるにとどまらず進んでかかる社会を自らにない、形成して行く者」⁽¹⁷⁾ を意味している、とされている。

正義、勤労、責任、自主的精神について、立法者意思の要点ないし注目すべき点を示すと次のようである。「社会的不正に対する強き感情、この感情に基いてこの世の悪とたたかう）……正義感よき社会を形成するばねである。」⁽¹⁸⁾ 「社会は、その構成員すべての勤労によって支えられるものであり、社会の維持発展はその構成者の勤労によってはじめて可能になるのである。それのみでなく、働くことはすべての人の権利であるとともに尊い義務であるといわなければならない。新憲法は第27条に、『すべて国民は、勤労の権利を有し、義務を負う』と宣言している。しかし、勤労というのは単に肉体的労働に限らないで、精神的な労作をも含むものと解しなければならない。」⁽¹⁹⁾ 「責任という言葉は自己の行為に対する結果をみずから受けるというのと、自己の役目として務むべき義務というのと二つの意味をもつものである。……ここでは、……社会に対する義務の意味が強い（続いて、憲法第12条を示して解説）」⁽²⁰⁾ 「（自主的精神を指して——）この精神が民主主義社会を発展させるものであるといいえよう。……現下の日本において特に必要とされるので、ここに掲げられるに至ったものである。」⁽²¹⁾

「心身ともに健康」については、とりたてて述べるまでもなく重要な価値であろう。

また、前文に「人間の育成」とあり、第1条に「国民の育成」とあるが、教育基本法においてこの両教育目的の統一がなされていることは、次の解説に明らかである。

「そこでは（教基法第1条を指す——引用者）、単に国家に有用の国民としてでなく、広く国家及び国際社会を含む社会の形成者——単なる成員ではない——としてふさわしい条件（新憲法に則り、真理と正義とを愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、民主的精神に充ちた心身ともに健康な）を具えた国民の育成を期して行われるべきことが要請されているのである。

教育の自由と国民主権（中）

こうした教育こそが、真の日本国民を育成することになるのであり、又普遍的であるとともに而も個性ゆたかな日本文化を創造することになるであろう。」⁽²²⁾（傍点、原文）

ところで、民主主義とは、後にもやや詳しく論ずるが、すべての個人・その意識的・主体性の尊重を根幹とし、それを政治生活に及ぼしたものが基本的・人権の尊重と国民主権主義であろう。「個人の尊厳を重んじ（る）」「個人の価値を尊ぶ」「責任を重んじ（る）」「自主的精神に充ち（る）」等は、いずれも民主主義的人間の具有する性質といえよう。

また、「正義」とは、「人間の社会行動の評価基準。…善は個人的善意の関係であるのに対し、正義は社会制度に関し、その違反に対し厳格な制裁を伴う規範として用いられる傾向がある」⁽²³⁾とされ、また、正義の本質は、「現実の個人を無差別にみるのではなく、各個人における人間の本質を平等にそれ自体のために尊重することである」⁽²⁴⁾といわれる。したがって、人間各個人のうちに等しく、意識的存在として自己の自由を求めることをその本質として認めるならば、正義とは、自由と権利としての平等を基本とする政治的民主主義のことにほかならない。また、「労働こそ人間の本質」ということをも認めるとすれば正義は社会主義ともなり得よう。それゆえ、「正義」は、「民主主義」もしくは「民主主義」と「勤労」（「労働」をも含みこんだ概念として、）のうちに含ませて考えることができよう。

以上をまとめて、教育基本法教育目的は、真理・民主主義・平和・勤労・健康を価値として生きる国家および社会の形成者としての人間・その人格・個性の育成であり、このことを通じてのわが国社会の文化の創造・発展であるといえよう。そして、これは日本国憲法の理想とする民主的で文化的な国家の建設・世界の平和と人類の福祉への貢献に結びつけられているのである。

なお、以上のような教育目的が、学校教育のみならず、家庭教育、社会教育を含めてわが国のあらゆる機会あらゆる場所における教育の目的とされていることは、教基法第2条によっても明らかである。逆に言えば、個

別的具体的な人間の育成においては、その進路、性別、能力等に応じ、個性に応じ、機会と場所に応じて、特殊化・専門化され、あるいは個別化された教育目的が必要となるが教基法前文および第1条の教育目的は、そのような教育目的を一切含んでおらず、わが国社会において期待される普遍的教育目的であるということである。特殊日本の教育目的の必要に対しても、既述のように、わが国国民の歴史と課題に立脚して考え得られる限りでの普遍人間性を具えた人間としての国民の育成をもって応えているのである。

(2) 教基法教育目的規定の否認論・局限論

教育の自由ないし自主性の擁護を論拠として教育基本法教育目的規定の存在意義を否定する見解、あるいはその教師の教育活動の指針としての存在意義を否定するなどしてその存在意義を極度に限定する見解の代表例はつぎのようである。

「学校教育法さらに学習指導要領に、教育研究から立ち遅れ、子どもの発達を阻むような教育目標を掲げさせないようにするには、やはり教育基本法のあり方にもふれる必要があるのではないか。一口に言って教育の目的・方針は法から排除し、10条の内容を充実させればよいのではないか。」「教育基本法としては、目的・方針などをこまかく記さず、『学問の自由と教育の自主性を尊重する』ということだけを記しておけばよいのではないか。」（山住正己・1978年）⁽²⁵⁾

「法は、もともと、権力行使の基準となるルールであるから、法理念は、教育行政や国家の教育活動の指導理念ではありえても、それ自体は、教師の教育活動の理念たりえないのである。だから、教育基本法に、教育の理念が掲げられているようにみえるが、それも教師の教育活動の指導理念と考えるべきでなく、国家権力がそれを妨げてはならないという意味での国家に対する義務規定と解すべきものである。そう解しなければ、教育の理念を国家権力がオーソライズしたものとなり、それこそ教師の教育活動の自由に反する。」（渡辺洋三・1972年）⁽²⁶⁾

教育の自由と国民主権（中）

「民主主義も平和も真理も人間教育上の目的である以上、それが教育基本法に規定されたからといって教育内容を具体的に拘束しうるわけではなく、そのような教育観・教育目的規定は、後述する学校制度的基準の範囲でのみ法的効力を有するにすぎないと解しなければ、国民の教育と学習の自由の保障に抵触することになると考えられるのである。」「具体的な教育活動にとっては教育基本法上の教育目的規定も訓示規定にはかならず、したがって……『民主主義と平和と真理の教育』を『現行教育法の基本原理』にまで挙げることは、必ずしも適切ではないと考えられる。」（兼子仁・1978年）⁽²⁷⁾

(3) 教基法教育目的規定の積極的承認論

けれども、以上のような、教育基本法教育目的規定の法的存在意義を否定ないし軽視する議論に対する最も基本的な反論は、既に、次のようになされている。

「今日の教育の目的・方針の基本的原則は何か、……それは、要約すれば、憲法・教育基本法の価値観である、といえるであろう。」「憲法・教基法は、特定の価値観あるいは思想的立場に立つとはいっても、その立場は、人間の尊厳を認め学問・思想・良心の自由を認める、という立場であり、それを狭めたり制約したり統制したりするという立場ではなく、また戦争によって人間が破滅することを許さないという立場である。この立場を放棄するというのは、すべてを否定すること、人間を否定することであり、ニヒリズムであろう。」（宗像誠也・1960年）⁽²⁸⁾

それにもかかわらず、その後、教育の自由ないし教育の自主性の積極的な肯定論者から前記のような議論がなされているところに、本稿の主題が教育法理論上の根源的問題であることが示されているといえよう。

そこでつぎに、さらに立ち入って教基法教育目的規定の存在意義を積極的肯定的に論じている教育権論の主たるものの論点を整理・検討する。

(1) 永井憲一氏の所説

まず、永井憲一氏は、本稿〈上〉12頁既述のように、

「国民の、国民による、国民のための教育」が現行教育法の基本原理であり、「民主主義と平和主義」が「教育基本法制の基本理念」であるとしているが、この所説からは、「教育基本法制の支柱」として、教基法前文と第1条により「教育内容に関しては、(イ)平和主義教育と、(ロ)民主主義教育の保障」がなされ、そのような内容の教育を受けることが権利として保障されている、と説かれる⁽²⁹⁾。また、憲法第26条の国民の教育を受ける権利は、「国民個々の教育内容の要求権」であるとして、次のように説かれる。「憲法26条による子どもの教育をうける権利である主権者教育権は、一つには、教育が、制度的に、一般行政権から独立したかたちで、主権者である国民の意思形成がなされる組織の確立により確保され、一つには、教育とりわけ教育内容が、日本国憲法の志向する“平和で民主的な文化国家”の主権者を育成するのに相応しいものであることにもとづかねばならないのである。」⁽³⁰⁾しかし、同氏の所説においては、結局、「教育の自由」に関しての力点は、次のところにある。「“教育の自由”論は、……“教育をうける権利”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”論を展開させていかななくてはならない……。」⁽³¹⁾

同氏の説く「教育をうける権利」保障の重要性、「教育内容要求権」の重要性には、本稿〈上〉既述の「主権者」概念への疑問を別とすれば、異論はないが、基本的人権としての教育の自由については、それは教育をうける権利保障にもっぱら従属するのか、それでは自由ではなくて義務ではないか、教育をする自由は、基本的人権ではないのか、ということが、問題として残されているといえよう。

なお、永井氏は、戦後における教育法制の急激な変換、教育勅語の教育理念・教育の勅令主義等の国家主義・軍国主義の旧教育思想・旧教育体制の払拭、戦後教育民主化がポツダム宣言履行のためアメリカ占領軍を背景として日本政府により国民の側からの戦前の教育思想の復活を封じこめる形でおこなわれざるを得なかった側面を指摘し、「憲法・教育基本法制とは、そうしたわが国の歴史的事情にもとづく特殊日本的性格のものである」

教育の自由と国民主権（中）

と述べ、わが国の教育が「憲法・教育基本法の枠内に拘縛される」のは、「教育の自由が国民的基盤において現実に保障されるまでの過渡的措置である」と述べるとともに、「国家教育権思想にもとづく教育内容の政治権力による統制ないし支配の動向が顕著に進行しているなかでは」、憲法・教基法の「国民の行動規範」としての性格、「裁判規範」としての性格は、いっそう必要となっていると説いている⁽³²⁾。この点にも全体として異論はないが、教基法教育目的・理念規定について言えば、むしろ「特殊日本的性格」よりも後述の堀尾氏の所説のように普遍人間性を確認することこそ重要であろう。

(四) 堀尾輝久氏の所説

次に、堀尾輝久氏は、「憲法・教育基本法体制は、教育の自律性の保障と、教育の国民に対する直接責任をもとめている。このことと、教育基本法という法律による教育目的の定立は矛盾しないだろうか。」と問題をたて、「法律による教育の規定には、おのずから『一定の限度』がある」としたのち、つづけて次のように述べている。「それでは、憲法と教育基本法は、この限定を越えて教育に介入しているかを改めて考えると、そこで提示されているのは、人類がたたかきを通して、普遍的な原理として確認してきた基本的人権、主権在民、の理念であり、わが国民が、多くの犠牲のうえに国民的な願いとして提示した平和への希求と戦争放棄の理念である。それはいずれも、内容的には、未来へと開かれた普遍であり、その内容は、今後の歴史のなかでますます高められ、ゆたかになることを予想し、それへの期待を含んだ原理である。そしてその原理を否定する政治に対しては、この憲法は不寛容なのである。」⁽³³⁾（傍点は引用者）

以上のかぎり、堀尾氏の所説に異論はない。ただ、教基法教育目的・理念の法的規定の是否を論ずるからには、最後の引用の傍点部分において憲法、教基法原理に反する「政治」への不寛容を述べるに止めず、同原理に反する「教育」への法的効力をも論ずるべきであるといえよう。なお、同氏が上記のように「法律による教育（『教育目的』としてよいはず——北川）の規定には『一定の限度』がある」ことを述べるに際して、本稿〈上〉

5・6頁で言及したところの、文化や教育が、本質的に政治、法律、憲法の干渉の外にあるとしている田中耕太郎氏の所説を無批判に援用している点には賛同できない。また、憲法、教基法制定経過をみるならば、憲法ではなく教基法に教育目的規定がおかれたことには何ら積極的意義が認められず（本稿〈上〉4～8頁）、むしろ現在の時点で考えるならば、「教育基本法は、法律一般とことなり、日本国憲法を改正するのと同じような慎重が必要である」⁽³⁴⁾と考えられるのである。

ところで、堀尾氏の「教育の自由」に関する所説については、本稿〈上〉25・26頁で紹介・検討した。その要点のみを繰り返せば、同氏の所説は、「教師の任務が、子ども、青年の人的発達を保障し、その学習と探究の権利を充足させることにある」ことを前提として、教育の本質を論じ、「ここから必然的に、教師の教育研究と教育実践の自由が要請される」⁽³⁵⁾ というものであり、教師のこのような自由は「科学的真実と芸術的価値」「子どもの発達についての専門的知識」「学習＝教育の目的志向性」によって規定されている⁽³⁶⁾、というものであった。このような論理にもこの限りでは異論はないが、ここでは、教師の自由が、教育の本質の必然性、子ども・青年の発達・学習権保障にもつばら従属するものとして説かれている。そこでさらに、同氏の「国民的教育権の構造」把握をみるならば、(1)国民主権と国民の学習権、(2)子ども・青年の学習権、(3)親の教育責務とその信託、(4)学校と教職員集団の責務と権限、(5)教育行政の責任と住民自治の原則、(6)公教育と国の責任、(7)国民的教育権、となっている⁽³⁷⁾。この理論は、「国民主権の原理と国民の学習権の思想を前提とし、子ども・青年の発達と学習の権利を中軸に、父母の教育責務、教師の教育権限、教育行政のあり方と国と地方の権限と責任を相互に関連づけてとらえようとした。国民的教育権とは、これらすべての観点を含んで構想される教育権についての思想である。」とまとめられている⁽³⁸⁾。そこでは、「子どもの発達保障（保育）の責務は誰よりもまず父母にある」」「それ（＝両親の親権——引用者注）は、……なによりも子どもの権利を守り、その人的発達を保障す

教育の自由と国民主権（中）

るための保育と教育の責務を中心的内容としている。同時にこの親権は、親の責務を果すことをさまたげる第三者に対しては、これを排除する権利となる。」⁽⁴³⁾「父母は教師や保母の専門性に対して、自らの責務の一部を信託する。こうして『親権の共同化』としての保育所や学校は、『家庭の延長』として自分たちひとりひとりのものであると同時に、みんなのもの＝公的なものとしてとらえなおされる。」⁽⁴⁴⁾と述べられている。このような把握では、親や教師の教育の自由は、子ども・青年の学習権保障に従属し、もっぱら学習権保障という責務ないし義務履行の自由として把握されることになるであろうことと、親・教師ならざる一般国民の教育の自由はどのように位置づけられるのか明確でないことが問題として残されている。

なお、教育の自由と教育を受ける権利との関係把握については、内容的には、このような堀尾氏の所説の強い影響を受けたものとみられ、また、前記の永井憲一氏の所説が援用していた⁽⁴¹⁾ものとして、教科書裁判第2次訴訟第1審判決（「杉本判決」、東京地裁1970年7月17日）の次のような判示がある。「国民は自らの子どもはもとより、次の世代に属するすべての者に対し、その人間性を開発し、文化を伝え、健全な国家および世界の担い手を育成する責務を負うものと考えられる……。このような国民の教育の責務は、いわゆる国家教育権に対する概念として国民の教育の自由とよばれる」⁽⁴²⁾、そして、同判決においては、「教育を受ける権利」のあとに「教育の自由」がとりあげられ、そこで教師の「教育ないし教授の自由」が説かれ、その自由は、「主として教師という職業に付随した自由」であること、「国民の教育の責務に由来し、その責務を果たすうえのものである」ことが述べられている⁽⁴³⁾。

以上のように、永井氏の所説、堀尾氏の所説では、「教育を受ける権利」ないし「学習権」の実質的内容をなすものとして教基法の実定規定が位置づけられているが、国民と教師の教育の自由については、「教育を受ける権利」ないし「学習権」の保障の義務・責務ないし責任としてのそれがもっぱら説かれているのである。

しかし、念のためにいえば、子ども・青年に対する親、教師その他の成人教育の責務、義務ないし責任は、それ自体が直ちに親、教師その他の成人の自由ではない。子どもの為を思いながらも過保護的育児等によって子どもの自主性、自発性の育成を損ねている母親、希望する就職に失敗して不本意ながら教職に就き、いやいや職務に従って教えている教師などがその限りで教育の自由の享有主体でないことは明らかである。責務や義務や責任は、人間が道徳、法、職務等の必然に従うことを課すが、自由は、本稿〈上〉15頁既述のように、主体が自分から原因と結果の系列を始めそれを貫徹する可能性にあるからであり、換言すれば、必然性への従属ではなく、必然性の支配の可能性にあるからである⁽⁴⁴⁾。

また、すべての個人の尊重、その自由の尊重という立場にたつならば、いかに子どもの学習を保障することが必要だといえども、子どもの権利が成人たる他人の権利に一方的に優先することが原則だとは認められない。子どもないしは教育を受ける者としての国民の教育に対する権利と成人ないし教育する者としての国民の教育に対する権利とは、同時的に相互前提的なものとして認められなければならないはずである。

以上のような理由で、永井氏、堀尾氏の所説をもって、前記の山住、渡辺、兼子の諸氏の教基法の実定規定の否定論・局限論に対応しようとするならば、なお、親、教師その他教育をする立場に立つものとしての国民一般の基本的人権としての「教育の自由」と教基法の実定規定との緊張関係の解明が残されているといわなければならない。

イ）鈴木英一氏の所説

つぎに、鈴木英一氏は、平和教育理念に関して直接に前記の兼子氏の所説を批判するとともに、教基法前文・第1条・第2条における教育理念の法定を積極的に是認している。まず、同氏は、国際人権規約A規約第13条第1項等を示し、「いわば、国際法の次元で、人権としての教育権（それは、当然に『人格の発達』を含んでいる）と平和が、普遍的な教育価値として定着し、その特色をなしている」⁽⁴⁵⁾と述べる。そして、「教育基本法は、

教育の自由と国民主権（中）

平和、人格の完成（前文、第1条）を重要な教育目的として規定している。要するに、教育基本法制は、平和と人権を二大支柱とする民主主義の教育法制であり、国際的動向にてらしてもすぐれた教育法規範を有している」⁽⁴⁶⁾と述べる（カッコ内は原文）。

つづいて、前記の兼子氏の所説を批判的に検討したのち、平和教育理念について次のように述べている。

「兼子氏が法的拘束力ありとする教科目（教科・科目の名称）はもちろん重要であるが、それよりも、平和教育理念は、現代日本の教育法において優位かつ高次の理念であり、法的拘束力を有するものといえよう。ただし、法的拘束力の有無が教育法の基本原理の存否を左右するものではない。

教育基本法により、国民は平和教育を実施する権利を有するが（学校など公的機関は、国民にたいし平和教育を実施する義務を負っている）、その具体的内容は、教師の創造的実践をはじめ国民の教育の自由に委ねられていることができる。教育行政（国・自治体）もまた、国民の制定した教育基本法により、平和教育理念を尊重し遵守する義務を有し、学校や社会における平和教育の実施を妨害するなど、平和教育理念を破壊するような行為は禁止されるのであり、行政がこのような禁止行為をした場合、国民や教師はそれに抗議する権利を有するのである。このように解するならば、平和教育理念は決して国民の教育の自由に抵触する概念ではない。

以上のように、平和教育理念は、現代日本の教育法における基本原理・指導理念であり、重要な『制度的原理』の一つと見なしてよい。」⁽⁴⁷⁾

さらに、前掲の山住氏の所説を指摘しつつ、「法が教育の目的や内容など教育価値を定めるのがよいかどうか」について、教育基本法に即して述べ、結論的に次のように言っている。

「1965年当時、大田堯氏は、教育基本法について、『主権者たる国民の意志にもとづいて、主権者たる国民が、政府を拘束し、かつ自らをも律するという形式でもって、新憲法のもとでの教育の目的、方針、施策の大綱を示したものである』とし、『政府が国民に対して垂訓

する体裁の文章になりかねない』人間像（中教審答申「期待される人間像」を指す——引用者注）との基本的な相違を明らかにしながら反論している。『法の支配』の正しい理解がここにみられる。

……平和と民主主義の教育目標を教育基本法が掲げていることは、父母・教師を含め広く日本国民に抛りどころを与えると同時に、国家をして厳格に履行させることを国民が迫っていくという二重の意味をになうものである。とくに、日本国憲法とともに、教育基本法は、国民の基本的な人権を尊重し、憲法的自由を侵害しないような民主的教育価値の定立である点に留意すべきであり、そこには『未来へと開かれた普遍』が提示されているのである。

法が教育目的に介入するさい、一定の限界があるのは当然であるが、教育基本法（前文・第1条・第2条）が民主主義の教育理念を掲げたことは、以上のような意味で積極的に是認できる。また、現実には、戦後教育の史的展開過程においても、これらの教育理念は、国民教育の指針としての存在理由を発揮してきたといえる。

これらのことは、教育基本法をひたすら権威視したり、教条的理解の対象とすることを意味するものではない。……今日、教育を国民の権利として考える思想や実践をより豊かにする努力が、将来、国民的合意のもとに教育基本法を書き改める事業に連なるであろう。」⁽⁴⁸⁾

なお、鈴木氏の「教育の自由」概念を求めると、「教基法10条2項は、教育行政は、教育内容に介入すべきではないという教育内容への権力不介入を立法趣旨としている」ことの理由として、次のように述べられている。

「本来、国民一人ひとりがどう人格や思想を形成していくかという問題は、国民の自由にまかされてよい領域であり、教育は、国民のこの精神的内面的価値形成（人格形成）を左右するほど大きな影響を与えるから、国民の憲法的自由（憲法11条—13条）が確保されなければならない分野である。」⁽⁴⁹⁾

そして、このような「国民の価値形成にたいする国家の不介入という原則」すなわち「国家の価値的中立性（の原則）」は、「日本に限らず、近代国家共通の憲法的

教育の自由と国民主権（中）

原理であるとともに、とくに欧米諸国の教育法思想の発展がもたらしたものである」⁽⁵⁰⁾とされている。

以上のような鈴木氏の所説は、最も納得のゆくものである。しかし、ひとつには、教基法教育目的・理念として平和と民主主義だけを強調する（この点では永井氏も同様）のではなく、真理をも少なくとも同等に教育的価値として重視しなければならないであろうという問題があげられる。既述のように、教基法の依拠する基本的価値は、真理、民主主義、平和、勤労、健康（これらを価値として生きる人間の育成）とまとめることができ、これらにもとづく教育を第2次大戦後という現代日本の時代的特徴を示すために「真理と民主主義と平和の教育」と表現することは許されよう。しかし、「真理」は、これが教育目的・理念の規定にとり入れられるに到った歴史的経過の重大性から言っても、また、真理こそが、価値観が多様化し紛争の絶えない現代において民主主義をも平和をも導きうる価値であるという現代的重要性から考えても、教基法教育目的・理念の特徴を示すときにこれを欠くことはできないのである。

また、いまひとつ、さらに基本的な問題をあげれば最後の「国家の価値的中立性」の原則に関する問題がある。

この原則は、教科書裁判杉本判決においても、次のように述べられたところであった。

「現代国家の理念とするところは、人間の価値は本来多様であり、また多様であるべきであって、国家は人間の内面的価値に中立であり、個人の内面に干渉し価値判断を下すことをしない。すなわち、国家の権能には限りがあり人間のすべてを統制することはできない、とすることにある」⁽⁵¹⁾。

このような表現の「国家の価値中立性」の原則をそのまま形式的にあてはめるなら、真理・民主主義・平和の教育目的を規定した教基法規定は否認されることとなるが、鈴木氏は既述のようにこれを是認している。そこで、この原則に関する上記の鈴木氏の所説をよく考えると、この原則は結局「憲法的自由」の保障と同値であることがわかる。つまり、鈴木氏は、教基法教育目的規

定が「憲法的自由」と矛盾しないことを説いているわけである。ところが他方で、前記の教基法教育目的規定の存在意義の否定論・局限論は、この両者が矛盾すると述べているわけである。したがって、「憲法的自由」、つまりは、憲法第13条の「自由」の概念に基づく基本的人権の保障と真理・民主主義・平和の教育目的（の法定）とが矛盾しないことの論証が必要とされているのである。この点、「自由」の概念に立ちかえて、さらに論及することが課題として残されている。さらに、教基法の教育目的が憲法の「自由」に矛盾せず、むしろこれを守り発展させるために必要だということを論証したとしても、その論証は、憲法体制そのものを否定しようとしている教基法改定論者には通用しない。彼らは、日本国憲法を変えるのも教育基本法を変えるのも、諸個人の「自由」からなる国民全体の「自由」だと述べるであろう。その際には、日本国憲法規範を離れたところでの諸個人の自由と、憲法の「自由」とを区別したうえで、前者の必要から後者が導かれるという論証が必要となる。

この点と関連して、本節(2)に前記の渡辺氏の所説は、日本国憲法規範にも拘束されない自由な立場の教師ないし国民が具体的教育活動の主体たるべきことの一点を強調しており、この点は、山住氏、兼子氏の所説にも共通している。

そこで、これはその発想において渡辺氏の所説と強い共通性がみられるがゆえに、本来(2)においてとりあげるべきである牧証名氏の教基法教育目的規定に関する所説を、論理展開の便宜上、ここでとりあげることにする。

(4) 牧証名氏の否認的局限論

牧氏の教基法教育目的規定に関する直接的言及は次のようである。

①「教育の目的・方針を示すこと、教育活動の具体的目標を定め、教育そのものをおこなうこと、教育活動に必要な条件を整備すること、という三つの領域を考えてみると、これを一律に法律によって紀律していくこと

教育の自由と国民主権（中）

は、必ずしも教育にとって常に望ましいとはいえない。
 （改行。中略）……この第1の問題が、教育基本法がか
 かげる教育理念である。そこで、わが国の実際に即して
 いえば、すなわち、教育基本法が示している教育理念・
 目的は、次のような特徴をもっている。(一)大日本帝国憲
 法下では、教育理念・目的は、教育勅語という天皇の言
 葉によって示されていた。この否定という意味で教育基
 本法が、国民の意思にもとづいて教育理念を示している
 歴史的意義は過小評価できない。(二)教育基本法は、準憲
 法的性格をもつ法律であり、その掲げる教育理念は、人
 類——そして日本国民が、それにむかってはらった歴史
 的努力を示す 普遍的価値を含んでいることも重要であ
 る。(三)さらにまた、教育基本法の理念は、前号でも述べ
 たように、教育そのものを拘束する性格であるよりは、
 国家権力に対する規範としての意味をもつものと理解で
 きる。以上のような意味で、教育基本法の掲げる教育理
 念は現行教育制度の向かうべき目的を示す積極的意義を
 有しているというべきであるし、国家に対して、あるいは
 自治体に対して、教育基本法の目的の実現を迫ることは
 正当な国民の権利である、ということができる。」⁽⁵²⁾

なお、ここで「(三)」に「前号でも述べた」とあるの
 は、本節(2)に前記の渡辺洋三氏の所説の本稿引用と全く
 同じ部分を引用しつつそれを牧氏自身の言葉で要約的に
 述べたものである⁽⁵³⁾。

②「教育の目的は、教育基本法に示されているのであ
 るから、これ以上あえて問う必要はないと考えるのは怠
 惰なことである。教育基本法の示す教育目的は、むしろ
 国家が教育条件を整備し、教育を組織していくばあいの
 指針としての意味をもっており、教育活動における教育
 目的そのものは、いっそう具体的に、人間の発達と社会
 の進歩にかんする科学を基礎に、子どもの生活と成長を
 媒介として、日々探究され更新されていくべきものとし
 てとらえられる。」⁽⁵⁴⁾

上記①の引用中、(一)、(二)には異論はないが、問題は(三)
 に、つまりは渡辺氏の所説にある。このような所説に対
 して生ずる疑問の一つは、国家や自治体、教育行政機関
 に条件整備やその他の努力を要求するとしても、一体、

一人ひとりの教師や国民がその理念・目的を教育活動の
 指針とすることなくして、どのようにして教基法の教育
 理念・目的が達成されるのか、ということである。疑
 問の第二は、法的に自らが教育活動の理念とも目的とも
 しない教育理念・目的に適う教育の条件整備等を国家や
 自治体、行政機関等にどのようにして要求できるのか、
 ということである。疑問の第三は、国民が自らすすんで
 守ろうともしない規範の実現を国家や自治体、行政機関
 に要求するこのような思想によっては、民主主義的な国
 民主権主義国家の実現は（したがってまた、そこにおけ
 る民主主義的な国民の教育の自由の実現も）不可能では
 ないか、単純に言ってこのような思想は、利己主義、エ
 ゴイズムではないかということである（勿論、渡辺氏、
 牧氏の思想の全体がそうだななどというのではなく、こ
 こに表現されている限りでの所説を問題にしているので
 ある）。

上記②の引用中では、法規範たる教基法の教育目的規
 定は、教育活動における教育目的の「基礎」ないし指針
 にはなり得ないのか、という問題がある。

つぎに、上記のような所説と関連する牧氏の所説の要
 点をあげると次のようである。

③「資本主義諸国ではこんにちでも『教育権』を確立
 することは依然として『課題』であり、その空洞化を防
 止し、実質の実現をめざすという、国民の不断の努力—
 国民の教育を実現する政治の創造—が要請されてい
 る。『教育権』を宣言し、これを憲法にかかげても、そ
 れがたんなる宣言にとどまるかぎり、現実には、労働者
 階級や農民の子弟が高度の教育を受ける機会が部分的に
 しかおとずれない。そして、教育機会の一般的・抽象的
 平等が、資本主義的『競争の機会均等』——商品市場に
 登場する自由——にならざるを得ないこの現実を克服す
 るためには、教育権を労働者・農民の階級的権利として
 把握し、その要求の実現をはかる政治的努力がつづけら
 れねばならない。このような『努力』の結晶として社会
 主義国の憲法はつくられている。」⁽⁵⁵⁾

④「憲法・教育基本法制は、国民の教育に対する権利
 を全面的に保障したものであるとみなすことも正しくな

教育の自由と国民主権（中）

いが、また同時に憲法・教育基本法制は、ブルジョア的支配の道具にすぎないと判断することも正しくない。むしろ、わたしたちは、憲法・教育基本法制を、その不十分な側面を改め、その積極的側面をいっそう生かしていくべきものとしてとらえるべきである。」⁽⁵⁶⁾ 「不十分な側面を例示的に掲げると、教育内容の編成等教師の自主性を尊重するために必要な法制や教科書制度についての法制が不備であること、義務教育諸学校の設置基準が定められていないこと、大学の自治の制度的保障（とりわけ財政上の相対的自主権など）が不十分であること、などがあるであろう。」⁽⁵⁷⁾（かっこ内は原文。）

⑤「わたくしは、基本的人権としての教育権を次の四つの内容をふくむものとしてとらえている。(一)人民の知的・精神的自立——それに密接不可分なものとしての知的探究の自由、(二)労働権の本質的保障、(三)人間が、知的・精神的・肉体的能力を全面的に発達させる権利、(四)自覚した政治主体として、自己自身を形成すること。」⁽⁵⁸⁾

⑥「教育の自由は、……さきわめて複合的なものである。もっとも広い意味では、(一)教育を特定の階級の独占から解放し、万人に開かれたものとすることを意味している。(二)そして教育の自由は、学ぶ者の自由を基礎にしている。学習主体は教えこまれる対象なのではなく、それ自体発達してやまない可能性をもった存在であり、基本的には、自ら真理に近づく自由を必要としている。親や教師の指導といってもそれは結局、学習主体が指導（他律）を自己の学習（自律）に転化させていく過程の援助にはかならない。(三)第三に教育の自由は、教師の研究・教授の自由、個々の教師のそれと同時に教育労働集団としての自律を意味する。(四)ついで子どもの後見的役割を担う親の教育選択の自由を意味し、(五)国民が、学校を一定の条件のもとで設置する自由であり、(六)さらに教育内容作成に国民が参加することなどで、教育を所与のものとしてうけとめるのではなく、新たに教育を共同して創造していく国民の自由を意味する。

そして当然のことながら、教育の自由は勝手に何を学んでも、何を教えてもよいということではない。教育は、子ども（国民）の人間の発達を保障するものである

から、発達と教育に関連する諸科学の成果、子どもをあいだにしてとりむすばれる教師と親との人格的関係の質、地域の勤労人民の具体的生活要求、集団の労働として教師相互の錬磨の内実の規定されるし、今日の日本国民の歴史的課題に規定されざるを得ない。」⁽⁵⁹⁾

以上のような牧氏の所説が、日本国憲法の規範としての教育の自由を説くものではなくて、その規範から独立な自由の主体としての人民の教育の自由から立論するものであることは明らかである。

問題は次の点にある。第1は、引用⑥によるかぎり、牧氏の教育目的理念とするとところと、教基法の実教育目的理念とは本質的に大きな差異はないように考えられる。敢えて言えば、その背後にある認識、思想の深さが違うということがあるかも知れないが国民的規模の教育目的としてゆくときには、いずれもその意味内容を深め発展させることが教育実践・教育運動の課題となるのであるから、むしろ国民の歴史的経験を通じて獲得された教基法の教育目的のほうが現状では重きを成しており、鈴木氏が述べるように「平和」という教育価値をも含んでいてより現代的である。また、教基法の教育目的規定は、自由や権利を保持するために国民の不斷の努力を要求している憲法12条の規定と一体であって、教育目的を「これ以上あえて問う必要はない」という「怠惰」を許すものではないことは明白である（前記牧氏所説②と関連して）。このような時に敢えて教育活動の指針・目的としての教基法の教育目的規定の法的意義を否認する意義は一体どこにあるのか、ということが問題である。

問題点の第2は、牧氏の説く人民の階級的権利としての教育と、前記の自民党・財界等の目ざすところの教育とは、当然に価値的に対立するが、牧氏は階級意識明確ならざる国民一般に対して何を基準にして前者の正当なことを説くのかという問題である。そのとき、真理・民主主義・平和、勤労・健康の教育が基準になるのではないか、ということである。

第3は、憲法・教育基本法制については、引用④のように単に「積極的側面」と「不十分な側面」とをあわせもつことを指摘するだけで充分か、ということ、むしろ

教育の自由と国民主権（中）

ろ、不十分な側面をももちながらも根本的なところで価値をもっているのではないか、ということである。関連して牧氏は引用③において資本主義諸国の憲法の「宣言」的性格と対比して社会主義諸国の憲法の「『努力』の結晶」としての性格を強調しているが、今日となってみれば現存社会主義諸国の実態が果してどこまで社会主義の理念にふさわしいものであるかは極めて疑わしい。今日では社会主義の理念を確かなものとして社会主義に内実をあらしめるためにも、むしろ近代市民革命の自由と民主主義の理念に基づきそれを発展させることこそ重要なのではないか。教基法教育の目的理念は、この自由と民主主義に通じる普遍的価値をもっているのではないか、ということである。

第4は、教基法教育の理念の普遍的価値その歴史的意義を牧氏はある意味では認めている（引用④の「(三)」）。そうであるとすれば、その目的理念の具体的教育活動への法的効力に限るとしても、その一部否認をするのは歴史への逆行ではないか、ということである。

第3節 「真理と民主主義と平和の教育」法定の意義

本稿〈上〉では、法規範から独立な諸個人の自由の概念と1789年フランス人権宣言第4条・日本国憲法第13条等民主主義の法の下での自由の概念を示し（15頁）、次に、教育の本質を論じて、法から独立な諸個人の教育の自由の概念を明らかにするとともに（27頁）、つづけて、かかる諸個人の教育的価値創造力が国民の主権の下に結集されるとき、そこに当然社会における普遍的な教育的価値の創造力が生じるものであることを示し（28頁）、さらに、諸個人の教育の自由は、法的な権利としての自由権的、参政権的、受益権的な教育の諸権利ないしその複合によって具体的に保障されるであろうという見通しを示した。その際には、民主主義の法の下での国民の諸権利は、当然に、これに対応する義務を国民が履行するという前提に立っている。社会において自己の自由を主張するならば他者の同等の自由をも認めなければならない

い、そのような民主主義を結集した諸個人の力の統合としての国民の主権によって保障しようというのが民主主義の法でありそれに従うべき国家の理念である、したがって、子どもたる国民に真理と民主主義と平和の教育を受ける権利が認められるならば、この保障に国家や地方公共団体があたることが当然であるが、それは究極的には、国民個々人がかかる権利に対応する義務を、場合によっては分担しつつ、履行することによって可能となることを当然の前提としている。

しかし、自民党、財界、政府・文部省等の改憲、教基法改定等の動向は、まさにこのような民主主義の根本にある自由・人権そのものを攻撃しているわけである。また、上述のように、教基法教育の目的規定の否認論者・是認局限論者は、憲法、教基法規範から独立な諸個人の自由としての教育の自由を主張し、具体的な教育活動において教師諸個人、国民諸個人が「真理と民主主義と平和の教育」をしなければならないという法的義務を負うことを否定している。これらのことと、教基法教育の目的規定の積極的是認論とを対照して考えるならば、教基法教育の目的規定の存在意義をさらに深く解明するためには、あらためて次のことを踏まえておくことが必要であると言えよう。①諸個人の自由が、原理上、必然的に社会規範としての民主主義を必要とすることを確認すること。②社会における諸個人の自由と強制、権力、統制等との関係において社会規範、とりわけ法の果たす役割を明確にすること。③民主主義に従った国民主権国家における国民と国家権力との関係を明確にすること。

(1) 自由、民主主義と教育

既述のように、自由とは、人間が自らの自然の欲求ないし意識的な要求によって自発的にその精神的肉体的な諸力諸資質を発現せしめる可能性のこと、もしくはその可能性のある状態のことであるといえよう（本稿〈上〉15頁）。

教育における自由というのも、まずは、以上のようなことがらと考えられる。

教育の自由と国民主権（中）

諸個人が教育にとりくむのは、誰のためでもない。まずは、自分自身の自発性のゆえにである。子どもが教育を受けて心身ともに健やかに成育してゆくことは、子どもや親のみならず、教師、隣人、その他子どもの教育にとりくむ人々個々人の自主的自発的な願いであり喜びであり、また、そうあるべきなのである。諸個人は、その生活を通じて直接、間接に、人間があれこれの知識や技能その他の人間性、人格的特質を身に備えるべきことを感じとり自覚し、それを教育を通じて子どもたちや後輩、仲間たち、また自分自身のうちに実現したいと願う。このことのうちに、教育を成立させる根源的な力が含まれていると同時に社会と文化を発展させる力もまた含まれているといえよう。

なお、教育の自由は、教育にむかう主体の自由であり、教育を受ける主体が教育の目標や方法、教育をつづじて自らのうちに形成・獲得すべき人間性等を意識し欲求する限り、教育を受ける者の自由、教育を受ける自由でもある。教育を受ける自由は、主体の意識性の発達に応じて、制度上も、教科目・クラブ活動の選択の自由、学生・生徒の大学・学校運営への参加・自治など重要性をます。

いかに崇高な理想のためといっても、もし教師がそのことに自らの喜びを見出さずにもっぱら義務観に支配されて教育するならば、どうして自主性・自発性に富んだ子どもたち、楽しく明るい雰囲気^{（注）}の学習集団を育てることができるであろうか。また、創意工夫が期待できるであろうか。

このことと関連して、学力テスト旭川事件最高裁判所判決（昭和51年5月21日）の問題点を指摘しておく。

同判決は、まず、憲法第26条の教育を受ける権利規定の「背後」に「子どもの教育が、専ら子供の利益のために、教育を与える者の責務として行われるべきものである」（傍点、引用者）との「観念」が存在しているとし、つぎに、この規範的観念のわく内でのみ「教育の自由」を論じているが、このような規範論理解釈は、上述の意味での諸個人の教育の自由を不当に局限するものといわざるを得ない。この解釈では、すべての子どもが教育を

受けることが保障されるべきだとの観念が社会的に形成されるためには、教育という活動に直面してその観念を自らのものとして認識する自由な主体としての諸個人が存在しなければならないという事実が無視されているのである。この事実^{（注）}に立脚して法規範を論理構成しようとすれば、子どもの教育を受ける権利を保障することを口実として大人一般の教育の自由を不当に局限し、他方で教育行政機関が教育の内容、方法に権力的に介入することを許容する結果を導く上記のような最高裁判決の論理が成り立たないものであることは明白である。

教育において、教育主体は、その理想とする人間性・人格またそれに向かつての人間の成育を価値とし、その価値充足・増進の対象として被教育者を求め、被教育者は自己の人格形成・人間性開発への志向を媒介する諸々の価値を具有する者として教育者を求める。このかぎりでは、教育は、本質的に、教育する者と教育を受ける者、それぞれの自主性・自発性と相互の信頼と愛情と協力によって成りたつ。この点で、教育における諸個人の自由は、相互前提のかつ相乗作用的である。

しかし、教育をする者と教育を受ける者との関係を含めて、諸個人の欲求や要求が予定調和するものではない以上、教育の場においても、多少とも諸個人の自由が矛盾することは避け難い。

その場合に、意識的主体としての諸個人が相互に交渉する社会ないし集団の場において諸個人の自由を最大限に保障するものとして、社会規範としての民主主義が必要となる。

なお、このことと関連して、上記の諸個人の教育の自由は最も根源的ではあるが、未だ価値的に無規定であることに留意しておかなければならない。軍国主義、国家主義の教育さえも、教師諸個人の一定の自主性、自発性の発現として行われなければ実現しないであろう。そういうものをも含んだ自由なのである。それゆえに、社会における教育においては、かかる自由の行使が無条件に是認されるわけではなく、民主主義による価値的選択が必要なのである。

人間の自由を問題にする場合、人間に固有の本質的特

教育の自由と国民権（中）

徴がその意識的主体性にあることに注目して、そのようなものとしての人間の自由の本質を明らかにしなければならない。

その場合、まずは、エンゲルスの次の認識が重要である。

「自由とは、自然的必然性の認識にもとづいて、われわれ自身ならびに外的自然を支配することである。」⁽⁴⁾

このように考える場合、あれこれの認識を外的自然を支配する主体としての《私》の自由を実現するものとして統一するものは何か、という問題が残されている。

また、意識的主体としての諸個人が相互に交渉する社会における諸個人の自由を問題とするときには、自己の意識と他者の意識との関係が問題となる。

意識について、疑いえないことは、私が《私》という意識をもっているということである。《私》の意識は、《私》ではない「何か」についての意識であるという意味で、その何かに依存しつつも、それらの事物と自己とを区別し、それらの事物に意味を与えるものとして、自律的存在である。同時に、《私》の意識は、他者の意識ではない《私》の意識である、という意味で、他者の意識をその開示の条件としてもち、かつ、それと同時的に与えられながらも、たえず他者の意識ではないものとして自らをそれから区別し、他者の意識に意味を与えるものとして自律的存在である⁽⁵⁾。

もとより、このような《私》の意識が新生児の時からあるわけではなく、その発生は、その個人の生物的自然を内的条件として、その、人間と文化とを含んだ外的世界へ働きかけまた働きかけられ反作用を受けるという活動による。また、意識は、つねに覚醒的なものでも、つねに整合的なものでもなく、諸々の現象に依存し、それらに応答する主体の活動に応じて呼びさまされ、対象の多様性に応じて多様で、しばしば相互矛盾的でもあるが、それが《私》の一個の肉体において統一されている限り、《私》の意識は、上記のような自律性をもち続けるのである⁽⁶⁾。

意識的存在としての人間個人の自由とは、このような意識の自律性に主導されてその内発的な要求ないし欲求

を実現できる可能性のことである。

つぎに、民主主義とは何かを考える前提として、根源的な人間関係について考える。

「我々が自己と他者を把握するのは、第一義的には他者をものとして発見することによってではなく、むしろ他者を主観として発見することによって（いる）」⁽⁴⁾。「相互主観性としての自己と他者」こそは、自己と他者が未分化な、自己と他者との「共生」（シンビオーズ）ともいうべき原初的な状態から最初に生じてくる自己と他者との根源的な関係であって、相互に意識的存在としての自己と他者との相剋や共同はここから分化する二次的な関係である。それゆえ、人間関係における行動の原理として、我々は他者の主観性を否定すること、すなわち、他者をもっぱら自己の自由実現の手段として、道具として、単なるものであるかのように見なし行動することはできない。他者の主観性を否定することは、自己の意識の存立基盤そのものを崩すことであり、自己矛盾だからである。『なんじの人格および他のすべての人の人格における人間性を、つねに同時に目的として使用し、けっして単に手段として使用せぬように行為せよ』というカントの道德律は、およそ倫理が可能であるための不可欠の制約をあらわしている」といえよう⁽⁵⁾。

我々は、他者もまた、《私》同様に自己意識をもつ自由な存在であること、そのようなものとしての人間の人格の尊厳とその平等を社会行動の原理として認めなければならないのである。これこそは、1789年のフランスの人権宣言や日本国憲法の根幹にある、すべての個人の尊重、その自由と権利における平等という、社会規範としての民主主義のことにほかならない。

この民主主義にもとづくとき、集団において「民主的自由」を実現しうる。

その前提となるのは、「自律の自由」である。「自律とは、自分が定めた規則に従うことであり、従うべきものが自分の定めたものである限り、自律は依然として自由である。」⁽⁶⁾

これを集団に及ぼして、「総員の意志によって決定されたことを総員が守る」というのが「民主的自由」のた

教育の自由と国民権（中）

てまえである、といわれる⁽⁷⁾。

この場合、総員の意見の一致が得られれば問題は無い。それが得られないときには、否決された意見をもつ者の自由は全面的には実現されない。その場合には、最大限に諸個人の意識の自律性を可能ならしめるために、意見の相互交流によって全員の最も重要な価値を共通に充足しつつ相対的に小さな価値対立問題での少数意見保持者の多数者への妥協を是認しなければならない。その際、諸個人の意識の自律性の尊重という原理からすれば、否決されるかもしれない少数意見をもつこと自体が非難されてはならないのは当然である。むしろ、少数意見の内容が全員に知らされることは、少数意見の尊重となるとともに、その意見の中に価値あるものが含まれていた場合にその後の集団の行動決定にそれを取り入れることを可能とするがゆえに集団の利益ともなるのであるから、「民主的自由」にとって、諸個人の意見表現の自由は決定的に重要な要因である⁽⁸⁾。

学校等の教育の場においても、集団としての共同の存在・活動に諸個人の全員が基本的価値を認めており、その集団の統一的行動の必要上集団としての意思決定が必要とされる場合がある。運動会・体育祭の日時・内容の決定や学校の教育課程の決定、校務分掌などの多くは、本来、このような民主的自由の実現でありうる事項である。

諸個人が相互に民主主義を認めあうことが可能な限り、集団の場、社会の場においては、諸個人の自由は、本質的に、調和可能であり、相互に増進し合うものであるといえる。

(2) 統制、規範、国家、国民権と教育

ところが、現実の社会生活においては、諸個人は、好むと好まざるとにかかわらず、何ほどの程度、自己に先立って存在する集団や社会の中に入ってゆかざるを得ない。そこには、事物や行動の意味や価値、行動の規範、制度等が、既に一定程度、その個人の意識を超えて存在しており、それらを無視しては諸個人の自由は貫か

れ難い。そして、そこに働く他者の影響力や社会的な統制力は必ずしも民主主義的ではなく、諸個人の自由を抑圧する強制的なものとしても働くことがあるということが問題である。

「社会統制」とは、「社会的に要求される一定の規範的な行動様式に人びとを同調させるために、社会的に発動される反応過程の総体」といわれる⁽⁹⁾。

「規範」とは、「真・善・美等の価値を実現するために、われわれの思惟・意志・感情の評価作用が必ず従うことを要求される法則・規準」といわれる⁽¹⁰⁾。

慣習、道徳、法律等の社会規範は、人間の社会的行動における規範である。社会規範は、人間の社会的行動を規制している価値意識の働きを法則的にとらえたものである。ので、諸個人にとっては、他者の行動の予測を可能ならしめ自由を拡大しうるものであるとともに、その社会規範がとらえている人間の価値意識の普遍必然性に彼自身が自己の価値意識によって内面から規制されるものである。社会規範には、自分がこう思いこう行動するなら他者もこう思いこう行動するはずであるという点で、共通の人間性が前提とされており、それが自分も人間ならこうしなければならないという拘束力をも生み出している。

人間は、孤立して生きることほとんどできないのだから、人間の個人的主観的な要求の充足、また、幸福は社会生活においては、多かれ少なかれ、人々によって認められた欲求の充足であり幸福であらざるを得ない。「人びとは、お互いに他人に対して、正直であってもらいたい、寛容であってもらいたい、気前よくあってもらいたいという要望をもっている。そこで、これらの期待にそむくような行為はつねに、非好意的な反応によって制裁をうける。ノーマルな状況のうちにあっては、人びとはおそかれ早かれ、条件づけや感情移入のメカニズムによってこのような他人の期待を先取りし、自分から調子を合わせていくようになる。このような期待の期待こそ規範意識の根元である。すべての人びとが他人に対して抱く期待は、もはや個々人の要請ではなく、社会一般の要請としてあらわれてくる。」⁽¹¹⁾

教育の自由と国民主権（中）

「規範はすべて、それへの同調のチャンスを高めるような社会的制裁（報酬と罰）をとまなっている。制裁は漠然たる誇りや恥の意識をもたらす無定型の圧力から明示的な非難（もしくは賞讃）を経て物理的強制にいたるまで、さまざまな形をとりうる。これらの制裁を通じて、規範は社会構造の中に制度化されて制度を構成する。」⁽¹²⁾

制度とは、「社会生活において追求される各種の目的の内容に応じて、その実現の為に役立つところの行為の型が、社会規範によって指示され、これにより諸々の行為を合目的的に聯結する社会的手段の機構が設定されるもの」である、といわれる⁽¹³⁾。

諸個人は、対人間的な影響力⁽¹⁴⁾、すなわち、自分自身の行動で他人に影響を与えるという能力によって自己の自由を拡大しうるのであるが、この影響力の行使のしかたには、他人の自主的自発的な同意を得るやり方と、そうではない強制的なやり方とがあるのである。

強制とは、直接に物理的な力によって、または、他の人間の所有ないし追求する重大な価値の剝奪または付与を予期させる方法によってその人の行動を自己の意思に従わせることである⁽¹⁵⁾。

一つの全体社会において最大の統制力・強制力をもっているものが国家である。

国家とは、もっとも広義には、一定の地域を基盤として成立している一つの全体社会において存在する、一つの政治権力によって統制された、その社会成員全員を対象とする組織体である⁽¹⁶⁾。

権力とは、強制力が当該集団ないし社会において特定の個人ないし集団に独占的に集中されたものである。権力関係は、「集団内部あるいは集団相互間の緊張対立が一定の程度以上に高まると、重大な価値の剝奪（または付与）を最後手段として人間行動を統制するようになる」⁽¹⁷⁾ ときに成立する。権力は、一般には、種々の部分社会、機能社会においても存立しうるが、権力と権力の争いは更に強い権力を生み、結局、一つの全体社会においては、人々にとって最も普遍性のある価値、すなわち、生命、身体、自由等を支配しうる権力が全体社会を統制する。それが政治権力である⁽¹⁸⁾。

国家は、一方では、全体社会の成員全員を構成員とすることによって必然的に一定の公共的機能を担うとともに、他方では、それが特定個人ないし集団（階層・階級も含めて）に独占された強制力、すなわち国家権力によって統制されているかぎりで私的ないし階層的、階級的機能を担う。

この点と関連して、丸山真男氏は、「権力関係が非政治的なものから政治的なものに移行、転化する条件」の一般的特質として次のことを指摘している。

「1）社会集団やパーソナリティ間の利害調整（内治）、2）外部集団との関係の調整（外交）、3）既存の集団によって吸収されない利害や生活様式の代表などの必要の発生と、これらの目的を物理的強制（暴力）手段による威嚇を最後の切り札としておこなわれるということ」⁽¹⁹⁾。

また、前記の国家権力の二重性に関して、マルクス主義国家論では、歴史的現実としての資本主義国家について、次のような説明がなされている。

「物質的生産関係（資本主義的 所有＝搾取関係）の再生産＝拡大再生産をつうじて形成される階級的支配＝従属関係の全社会的規模での編成——これが、国家をトータルにとらえるための、またその歴史的な存在形態を分析するための基本的前提である。」⁽²⁰⁾ 「特殊な社会的権力である国家は、この『秩序』（階級的支配＝従属関係の社会的編成）の維持のために、そしてそのかぎりでのみ、この維持機能の一環として『共同的＝社会的機能』を果たす（道路・水利事業、衛生事業、教育事業、貨幣の鑄造・発行等の経済的機能、支配階級の成員をふくむ諸個人による秩序侵害の排除等）。」⁽²¹⁾（藤田勇。傍点、かっこ内は原文。）

近代市民革命において示された政治的民主主義の理念は、社会における民主主義を保障するために、すべての国民の力の統合である主権によって法律を制定し、これを国民の行動規範とするとともに、国家の統制力の行使のしかた、すなわち政治のあり方をもこれに従わせようとするものである。

しかし、国民主権の下においても国家の権力が特定諸

教育の自由と国民主権（中）

個人・諸集団によって行使される限り、その私的ないし階級性格を充分には克服し難い。この点に関する見通しについて、田口富久治氏の研究が示唆を与えている。同氏は、近年のフランス、スペイン等の先進国革命戦略とその過渡期としての新しい民主主義体制像には、国家とその変革にかかわって、マルクスが『フランスにおける内乱』において定式化した次のような思想が一貫して底流している、と述べている⁽²²⁾。

「コンミュニオン、——それは、国家権力が、社会を支配し圧服する力としてではなく、社会自身の生きた力として、社会によって、人民大衆自身によって再吸収されたものであり、この人民大衆は、自分たちを抑圧する組織された強力⁽²³⁾の代わりに、自分自身の強力を形づくるのである。——それは、人民大衆の抑圧者によって横領され、人民大衆の敵によって人民大衆を抑圧するために行使されてきた社会の人為的な強力（人民大衆に対抗して組織された人民大衆自身の力）の代わりとしての、人民大衆の社会的解放の政治形態である。」（国民文庫、144～145頁。）

現実に国家権力の特定諸個人・集団への集中を一切解消してゆくことへの展望は、にわかにはもち難いとしても、極力、国政への人民参加をはかり、特定者への権力の集中を可能なかぎり弱め排除することこそ、民主主義の発展のために必要であろう。

教育においても人間関係一般に働く上記のような原理がはたらいている。

英語は英単語の意味・用法や英文法に従って教え学ぶのほかはない。入学制度や免許制度を無視しては学ぶ自由も教える自由も実現し難い。どうしても実力で教育の場を破壊しようとする者には何らかの強制力によって応ずるのほかはない。ある価値観に立つ史的真理の教授の自由とそれとは対立する価値観に立つ歴史教育の自由とは並存しつつ競い合うようにもできようが、国家の権力が一方を教育的価値ありと是認し他方を否認し、否認されたものが自らの正当を主張すれば、その裁定もまた国家の統制力によらざるを得ない。人種、信条、身分、家柄、経費負担能力等によって入学者を選別する自由、公

教育の場において宗派的教育、党派的教育をする自由、等が認められるならば、他方で、他の国民にとっては、しかるべき教育を受ける自由、しかるべき教育を子どもに受けさせる自由の実現は、事実上不可能となる。それゆえに、何が人間として最も重要な教育の自由であるか、何が正義の名において守るに値する自由であるかを国民の主権によって裁定しなければならない。

なお、教育に対する国家による統制を問題とすると、教育活動自体が社会統制機能を不可避免的に担っていることに留意することが重要である。

教育には、子ども・青年を社会の一員として育成することが要求されており、そのことのうちには、一定の規範的な行動様式に子ども・青年を同調させることが不可避免的に含まれている。そして、国家が教育に干与するの、多くの場合、子どもたち・青年たちが既成の体制秩序に順応することを求めるからである⁽²³⁾。

しかし、もとより、子ども・青年を社会構成員として育成することを指して、もっぱら教育の社会統制機能というのは適切ではなく、国家が教育に社会成員の育成としては社会統制だけをつねに期待すると考えるのも正しくない。子どもを社会の一員として育成するにあたって、子どもに、既存の価値や規範、制度に同調しこれに適応することのみを求めるべきではなく、それらを発展させ変革してゆく能力をも育成すべきである⁽²⁴⁾。

子ども、青年を自主的精神に充ちた、国家および社会の積極的な形成者へと育成すること、そしてそのことを通じて文化の創造と発展をめざすことを教育目的としている教育基本法の理念は、まさしく、この後者の思想に立つものである。

また、主権者国民が教育法を制定するということは、教育の自由の制限・禁止という消極的側面だけでなく、積極的意義を有していることに留意する必要がある。すなわち、諸個人の教育の自由が国民主権の下に統合されるということは、前述した諸個人が有する教育的価値創造力が統合されるということであり、国民の個々ないしは部分集団にはない力が生ずる。それは、当該社会に普遍的な教育的価値を国民みんなのものとして確認・創造

教育の自由と国民主権（中）

する力である。人々は、この普遍的な教育的価値に基づく時に、わが子、わが教え子を当該社会における人間としての普遍性を備えた人間へと育成することが可能となろう。それが、具体的に例をあげれば、わが国憲法における「普通教育」、すなわち「人たる者に共通に必要な教育」の義務教育としての確認であり、あるいは、内容的には教育基本法第1条の教育の目的の確認などであるということになる。

主権者国民の意思を国政に結集する最も基本的な制度として、今日、一般に認められるのは議会制民主主義⁽²⁵⁾である。教育に関しても一般国民の意思が国民代表議会に結集されること、国民に立法権がより直接に留保される場合以外は国民代表議会に立法権を独占させ、少なくともそれ以外の国家行政権力機関に実質的立法権を委ねないということの価値は否定し得ないであろう⁽²⁶⁾。そして、教育立法の法律主義は、教育立法の独立命令主義の否定を通じて、わが国憲法第26条でも確認されている。さらに、この規定を直接に受けて、わが教育基本法も制定されたのであった。

同時に、現在では、公教育は、人々の教育活動の歴史的蓄積の結果として生み出された、一定の教育の専門的な場としての学校を基礎として行われ、また、固有の文化・生活様式によって一つのまとまりをもつ地域ないし自治体において行われ、さらには、全国的な教職員団体、教育学研究者、教科書作成者、その他関係専門家等の影響の下において行われており、そこに教育の主体としてあらわれる諸個人ないしその集団、団体は、国民一般には解消しえない教育的価値の創造力をもっており、とりわけ学校教職員は学校における教育的価値の創造力を固有に担っている。法の理念としての正義というのも、既述のように、「現実の個人を無差別にみることでなく、各個人における人間の本質を平等にそれ自体のために尊重することである」と言われる。上述のような主体の教育的価値創造力を立法制度にとり入れることが必要である。

教育に関する国民主権主義のあり方に関して、わが国においては、教育基本法10条1項が、「教育は、……国

民全体に対して直接に責任を負って行われるべきものである」と定めていることに、特別の意義がある。

立法当時の文部省当局者たちによる『教育基本法の解説』によれば、同条項の立法趣旨は、憲法の国民主権の原理を直接に教育に適用することであると同時に、「国民の意思が教育と直結するためには、現実的な一般政治上の意思とは別に国民の教育に対する意思が表明され、それが教育の上に反映するような組織が立てられる必要がある」というものであるとされている⁽²⁷⁾。

そして、同条項は、「教育の自主性確保」「教育行政の民主化」「教育行政の地方分権」を三原則とした、旧・教育委員会法の下での公選教育委員会制度を直接に予定していたのであった⁽²⁸⁾。

そのうえ、教育基本法は、その制定形式は一般法律と同様であるが、とくにその第11条の規定からも明らかにように、一般教育法律に対しては、それがこの教育基本法を改廃する、あるいはその適用を排除するとの明文の規定を有するのではない限り、それに優越する効力をもつと認められるものであり、その意味で準憲法的法律である⁽²⁹⁾。

それゆえ、教育基本法10条1項を前提とすれば、今日のわが国では、国民代表議会でもない文部大臣という行政機関が、法律の形式によらないで、なおかつ、学校教育の価値の固有の担い手である学校教職員の直接教育意思を民主主義的にとり入れることもなく、実質的立法である教育課程の基準の制定を行なっていることは到底認められない。学校教育法3条による学校設置基準制定の監督庁への白紙委任、同法20条の教科に関する事項制定の監督庁への委任、同法21条を受けているとする文部省令による教科用図書検定規則等も、教基法10条1項と矛盾するものである。

むしろ、たとえば次のような制度が教育に関する国民主権を正しく機能させる制度であると考えられる。

「民主的な教職員団体の代表、民主的に選ばれた地域住民・父母・文化諸領域の専門家などの代表」によって構成される審議会を設置し「学校は、ここで作成された大綱的試案を参考にして、それぞれ独自の教育課程を編

教育の自由と国民主権（中）

成する」ようにすべきこと、全国レベルにおいてもこれに準じた審議会を組織すべきこと。（日本教職員組合中央教育課程検討委員会・1976年の提案）⁽³⁰⁾

この場合、作成された基準が試案であり、学校がこれを参考として自主的に教育課程を編成するとしても、その試案が地域において、あるいは全国的に、民主主義的に作成された価値あるものであることを地方自治体の名において、あるいは国家の名において是認すること（裁可すること）は、自治権の問題であり、国民主権の問題である。

ここで、既述の山住氏の所説に一言、言及すれば、山住氏の所説を徹底すれば、およそ一切の自治体や国家による教育の場所や機会の提供は不可能になるということである。なぜなら、文字どおりのあらゆる教育要求に応える場所・機会の公の機関による提供は不可能であり、一定の教育にのみその提供を認めるとすれば何らかの基準が必要となるが、山住氏は、教育基本法の前文から第9条が規定するような大綱的基準さえ認めず、第11条も不要とするからである。

(3) 民主主義の法と教育

つぎに、社会規範一般と区別される法の特質について述べる。

このことは、山住氏が、教基法教育目的規定の否認論を展開するに際して、「日本国憲法にもとづき教育基本法が示す教育目的・理念のもつ人類史上の意味、進歩的役割の重要性（を説くこと）」を指して、「これは大事です」としながら、「法に目的・理念を示すという方式」を指して、「この方式を問いたい」⁽³¹⁾と述べていることと関係する。

「価値形成を指向する規範としての法の理念」は「正義」である、といわれる⁽³²⁾。

また、「正義の意味するところは、することが正しく、しないことがまちがいというだけのものではなく、ある個人が自分の道徳的な権利としてわれわれから要求できるものなのである。寛大や恩恵に対しては、だれも道徳

的な権利をもたない」⁽³³⁾といわれる。

しかし、習律や宗教、実定道徳規範も正義を追求する。本稿〈上〉16頁既述の川崎武雄氏の所説によれば、「その社会のソーシャル・エゼンシィによるサンクションこそが法の概念の決定的契機」と考えられる。この法概念は、「広い意味で、通常いわゆる『政治権力によるサンクション』を法の概念の本質的属性とする考え方に立つ」ものであるが、「特に政治権力団体を国家に限定する場合」に生ずる難点を克服し、慣習法や国際法をも法概念に包摂する立場のものであると説明されている⁽³⁴⁾。

結局、単なる習律や道徳律はそれが通用する部分社会やそれを承認する特定集団、特定機能社会等において拘束力を有するにすぎないのに対して、上記の法の本質から導き出される法規範の拘束力の特徴は、それが当該全体社会の全域に普遍的に通用するというにあるといえる。

また、近代国家における特徴をも含めて、法について、次のように述べられている。

「この意味での法（＝「実定法」——引用者）は、社会における利害または主張・要求の対立を地盤として生まれ、その間に一定の秩序をたてるために、社会における支配的な規範意識によってその遵守が強要される規範であって、その強要性が原則として一定の機構による組織的強制によって裏打ちされるものである。近代国家においては、強制力の行使が国家権力によって独占せられ、法と国家権力との結びつきは決定的となった。したがって近代国家においてはまさに『法は国家権力によって実現される規範の総体である』（イエーリング）ということができる。」（末川博編『全訂 法学辞典』「法」の項。以下、前近代の法、国際法に言及した但し書きを含め、省略）

現実には、法の名によってしばしば国家権力の不当な強制力が諸個人の自由や民主主義を歪めるものとして働かせられているのが大きな問題である。

正当な法とともに不当な法もまた我々の自由を束縛する。このような法の拘束力は何によっているか。それ

教育の自由と国民主権（中）

は、単なる物理的力によってではない。

法違反に対して現実の強制が必ず課せられるわけではなく、事実上の制裁は義務が履行されなかった場合に行なわれる。それゆえ、法の強制力は、まず第1次的には人々の内心に作用し、次にそれを通じて人間の行動を支配する。

「法は人々の心の中にはいり込んで行って、彼の内心の自由、精神的自由の範囲を制限する……。実定法の有する拘束力とはこのような性質の力である。」⁽³⁵⁾

義務とは、社会規範が我々の内心に働きかけて必ずすべきこととして課す社会的行為の仕方である。

この義務の拘束力の根拠として、ベンサムは人間の快苦を支配する制裁をあげ、カントは個人の内面的な良心と理性の自律をあげた。すなわち、ベンサムによれば、人間は、つねに快楽を求め苦痛から免れることをめざしており、それが我々の求める幸福である。それゆえに、身体的快苦、法律の賞罰、世間の賞讃と非難、神の祝福と劫罰は、我々にある行為を是認せしめ他の行為を否認せしめる働き、すなわち、サンクション（制裁、裁定、裁可、賞罰なども訳される）の機能をもっている。当面の欲望を制限してもこのサンクションに従って結果において自己の幸福を増進しようというところに義務が我々を精神の内面からとらえる拘束性が生ずる、という。これに対して、カントによれば、以上のようなサンクションに従う限りでは未だ他律にはかならず、真の義務、すなわち道徳的義務は、我々が、みずからの良心と理性によって、行為の原理が普遍的にも妥当するものとして普遍性の実現を命ずる道徳法則に従うことを自覚するところに生ずる、という⁽³⁶⁾。

ここで、カントの言う、個人の内なる良心と理性がそれに従うことを自覚すべき普遍的道徳法則の一つは、既に述べたところであって、それは、結局、すべての個人の尊重、その自由、平等の尊重という民主主義の道徳律のことであった。しかし、それで人間の社会行動の規範として十分なわけではない。少なくともいまひとつ、ここで言われている、諸個人の行為の原理に人間の行為の原理としての普遍妥当性を要求するカントの道徳律が

要求される。それは、「なんじの意志の格率が、つねに同時に普遍的立法の原理として妥当しうるように行動せよ」と表現されているものである。

すなわち、われわれは、具体的な状況において、われわれの自由な決断と選択をとおして、具体的な倫理をたえず新たに創造しなければならない。その際、気まぐれに行動を選んだのではない限り、われわれは、多かれ少なかれ自分の行動の正当性を理由づける。理由づけは、より普遍的な原理によって個別的な行動を根拠づけることである。あるいは少なくとも、その行動の価値を暗黙のうちに肯定ないし容認したのである。「つまり、《私》は、個別的状況において個別的な選択をし、私個人のあり方を選ぶことによって、潜在的には人間はこのように行動し、このように在るべきだと私が考える人間像を選んだのである。」「われわれの倫理は、具体的には個人の自由な決断と選択によって創られてゆくが、それは同時に全人類をまき込んでいるのである」。この意味において、上記のカントの第2の道徳律が必要とされるのである⁽³⁷⁾。

かかる社会規範に従うことはそれ自体としては義務であるとしても、これが人間の本性にもとづく必然であることを理解して自らの良心と理性によってこれに従うことを自主的に選びとる限り、自然的必然性の認識にもとづいて自然を支配することと同様、主体の自由の実現でありうるわけである。

なお、ここに記述のカントの第2の道徳律からすれば、もし、子どもが真理と民主主義と平和の教育を受ける権利をもつことを認めるならば、その子どもを教える親、教師、その他の国民一人ひとりには、そのような内容の教育を行う義務を負わねばならないということとなる。なぜなら、教育は、直接的人格の接触・交流を通じてのみ可能であるから、国家社会が子どもの権利の充足に当たるとしても結局、個々の国民が分担しなければならない。その時、私はやらなくてもいいが誰かがやらねばならないというのではないのである。

つぎに、人間が自然的存在でもある限り、快苦の原理に支配され、ベンサムの言う制裁が働くことは事実であ

教育の自由と国民主権（中）

ろう。そして、この制裁の作用を通じて、現実には物理的強制力に裏づけられた社会規範としての法が我々を拘束し、その中には不当な拘束もしばしばあるのも事実である。

しかし、この国家の法にもとづく物理的強制力の存在意義をば、既述のように、我々にはわかには否定し難い。すべての個人の、人間らしい最も基本的な自由をひとしく守るためには、近代市民革命期に成立した政治的民主主義の理念に従って、法を国民の主権によって制定し、その法に国家権力を従わせることによって自由と民主主義を守るほかはない。

その場合に法によって保障される自由は、当然に、もはや内容的に無規定な諸個人の自由ではなくて、前述の、社会規範としての民主主義の自由である。それは、すべての個人の価値の尊重、とりわけその意識的主体としての自由と権利における平等を前提として、端点には1789年のフランスの人権宣言第4条、日本国憲法第13条等に表現されている「自由」である。この「自由」は、当然に、その反面において、他者のこの同じ「自由」を守らなければならないという義務を含んでいる。

ここで、前記の渡辺氏の所説に言及すれば、少なくとも、この「自由（と義務）」の規定については、同氏が述べるように、「法はもともと権力行使の基準となるルールである」と把握するだけでは、全く不十分である。自己をも含めた国民すべての人間の尊厳に価する自由を守るためには他者のそのような自由を侵してはならないという、国民個々人の行動規範でもあることを認めなければならないであろう。もちろん、既存の法のみによる必要はないが、これに代わる法規範を示すことはおそらく不可能と思われるのである。

つぎに、山住氏や兼子氏のように（そしてあるいは渡辺氏、牧氏も？）、この日本国憲法の民主主義的自由に依拠して教師の教育の自由が保障されるべきことを説くならば、そのような教師が、同じ民主主義的自由の主体へと成育するのに必要な内容の教育を受ける権利を他の国民、子どもたちに認めなければならないこと、また、自らが民主主義的自由を否定する教育をしてはならない

ことは明らかであろう。民主主義を実現しようとするものが民主主義を否定する教育をしてはならないことは、法とか社会規範とかをもち出すまでもなく論理的に明白なことである。

民主主義を認めてこの立場に立って教育活動に参加する限り、親、教師、その他の者は、目的・内容において民主主義の教育をする義務を負う。

なお、真理や平和、勤労、健康その他の価値についても、それらを価値として認めるものが、それらの価値に反する教育をするとすれば、法的に非難はされなくとも、自己矛盾であり、改められるべきことは当然である。また、民主主義を価値とする者が同時に、真理や平和等を人間にとっての基本的な価値と認めるならば、それらの者が教育をする際には、目的・内容においてそれらの価値に反する教育を行なってはならないのは当然である。

しかし、言うまでもなく、民主主義の教育は、個別的不是いし特殊的状況に応じて迄その内容が予め定められているというようなものではない。個別的、特殊的な状況に応じたその内容は、「全人類をまき込み」ながら、「具体的には個人の自由な決断と選択によって創られてゆく」のである。

「自由とは、他人を害しないことはすべてなしうることと存する」（第4条）とし、何が他人を害するが故になしてはならないかを一般意志の表明である法律によって定める（第4条～第6条）とする1789年フランス人権宣言の自由と法律の理念は、このことを可能にするものである。

他方で、現代では、社会における教育の主要な部分は国家の関与する公教育制度の下で行われており、国民相互の中に教育をめぐる利害・要求等の対立の存する現実の国家において、国家の関与する公教育の目的・理念その他の基準を客観的な成文法規で示さなければならないという現実の必要もある。

公教育とは、公共的性質、公の性質を有する教育であり、何よりも教育価値的にみて社会成員全員の欲求・要求を充足しうる教育のことである。

教育の自由と国民主権（中）

既述のように、教育は、その最も基本的な単位としての人格的交流の直接的関係として成立する限りにおいて教育する者と教育を受ける者の共同の価値充足であり、また、社会的にみても、このようなものとしての教育は人間的価値を創造・発展させるものであるのだから、基本的には、公の性質を有するのである。歴史的に、公教育の概念が、まず最初には、閉鎖的で内輪の者だけのための学校とは違って誰でもが入りうる公開の学校で行われる教育のこととして成立した⁽³⁸⁾のも、そのためである。

公教育の一つの最も重要な確かな部分は、普通教育、すなわち当該社会の成員すべてに共通に必要な内容の教育であろう。一定の読み書きの能力を社会成員のすべてに育成しようとする試みは、少なくとも、宗教改革後にあらわれた宗派的な義務教育や、絶対主義国家の義務教育にみることができる。そして、近代市民革命を経て、1870年代以降、アメリカ、イギリス、フランスをはじめとして義務、無償、非宗教性の初等普通教育の制度が成立し、その後、世界的なものとなってきている。世界人権宣言第26条、経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約第13条にも確認されているように、今日では、すべての人の教育に対する権利 *right to education* が基本的人権として認められるべきこと、そしてこの権利が、義務・無償の初等普通教育学校で教育を受ける権利を含み、また、親が子に教育を受けさせる義務、国、地方公共団体等が公費で学校を設置し経費を負担する義務等を伴っており、この権利保障には法律による国家の統制がなされるべきこととされるのが世界的傾向となっていることは、否定し難い事実である⁽³⁹⁾。

しかし、公教育が物理的強制力をも有する国家の統制を受けた公教育制度の下で行われているという事実を認めることと、文部省のように、「国家（が）……公教育を実施する」「公教育制度は、……私的自治の表明としての教育の自由に対する反省として、国が自ら公教育制度を組織し、運営してきたものである」と認識すること⁽⁴⁰⁾あるいは、相良惟一氏のように、「公教育の主体は、国・地方公共団体のごとき公権力主体である」などと認識

すること⁽⁴¹⁾とは、別のことである。

国家は全体社会そのものとは区別される機能社会であって⁽⁴²⁾、政治が問題となる限りで、社会成員の間に統制力が働く限りで、国家は公教育に関与するのである。他方、教育そのものは、政治組織の一員としてだけでは限定されえない人間が行なうのである。

そして、民主主義の法の下では、この人間諸個人の教育の自由が、他人を害するものとして主権者国民によって明文の法律で制限されない限り、正当な権利として認められるのである。

今日では、私立学校も、大学、高等学校、幼稚園等も、基本的に、そこで行なわれている教育が社会発展にとって意義があり社会成員のすべてにとって価値あることは否定できない。それゆえに、そこで教育を受ける権利をすべての者にいっそう等しく保障することが課題となるのである。この意味で、これらの学校の教育も公教育であり、また程度・方法に差異はあれ、これらの学校教育にも国家はその統制力を及ぼしている。その統制が民主主義に基づくことが課題なのであり、わが国憲法の民主主義を前提とすれば、公教育の一切が政治に包絡されてしまうとの認識、すなわち「国家が、公教育を実施する」「公教育の主体は、公権力主体である」との認識はなし得ない。

民主主義を前提とするとき、公教育の要因として、それが国家組織の裁可を受けた制度の下で行われる教育であることは否めないが、その裁可の基準は、教育の内容、教育の対象の両面においての公の性質を有することであるとともに、「他人を害しない限り諸個人の教育の自由を最大限に尊重する」ということでなければならないのである。

(4) 価値と教育目的

諸個人の私的教育の自由が互いに予定調和するものではなく、その間に対立・闘争も含まれている社会において、民主主義的制度として公教育が実施されるためには、何が人間の自由として守るに値する教育の自由で

教育の自由と国民主権（中）

あり、何が他人を害するものとして許されない自由であるかを明らかにする必要がある限りで、国民の主権にもとづく価値選択の基準が公示されなければならないことは否定できない。

このことの根本には、人間が人間を目的意図的に育成する教育の活動が、人間的価値の選択を抜きにしてはあり得ないという必然性が存在する。

教育の自由は、このような教育という活動における主体としての人間の自由であるという事柄の性質そのものに基づく必然的制約を受ける。教育の自由もまた、事柄の本質に根ざす必然性を離れたところではなく、この必然性を支配することのうちに成立する。

それゆえ、以下に、上記の教育における価値選択の必然性を、いまいし解明する。

人間が対象に働きかけるのは、それが主体の内発的な自然の欲求や意識的要求を充足する性質ないし機能、すなわち価値をもっているからである⁽⁴³⁾。人間は、対象に働きかけ、そこに、既存の自然自体とは区別される価値ある事物・現象の存在様式、すなわち文化をつくり出し、同時に人間自身のうちに、それらに対応した、動物的自然とは区別される価値ある諸特質、すなわち人間性⁽⁴⁴⁾をつくり出す。個人としての人間が動物一般と最も明瞭に区別されるのは、既述のように、「私」という自己意識によって自己の心身を統一して働かせることができる（もしくはそのような可能性をもっている）ということである。ここにみられる、自己意識の統一性または自己決定性をもって統一された人間各個人に固有の人間性と自然の存在様式が人格といわれるものである。人間性と人格と文化を発展させるものは、根本においては、価値あるものを自ら求める人間の自発的な、自由な活動である。

人間の社会が社会としての統一性を保って存続しうるために、基本的に、その社会の成年男子全員に一定の資質・能力が要求されることは、遠く入社式（イニシエーション）以来、みられるところである。近代民主主義の成立とともに、すべての諸個人の自由が基本的に社会において平等に保障されるべきこと、社会そのものをその

ようなものとしてすべての国民の力によってつくり出し、ゆくことが理念となり、さらに、現代では、教育によって諸個人をそのような社会と国家の形成者へと育成することが課題となっている。このような民主主義によれば、諸個人の人的欲求・要求を充足する文化の発展自体がそれ自体目的とされることは当然である。憲法の掲げる民主主義の理想を教育によって実現しようとする教育基本法前文、また第2条にみられる理念は、まさにこのようなものとなっている。

現代では、人間とその社会が歴史を通じて形成した文化⁽⁴⁵⁾が蓄積され構造を成して存在している。この社会で生きてゆくに必要なだけの文化的意識的主体性を子どもが自力で身につけることは不可能であり、ここに大人による教育が必要不可欠となっている。その場合に、文化的な人間の行動や文化的な事物の存在様式を規定しているのは、人間が求めているところの価値であり、その最も普遍的なものは、通常、真・善・美であるといわれる。教育はそのようなものを価値として生きる人間の育成をめざす。しかし、それらのすべてを、政治的組織体である国家の法律によって示すことは、可能でもなく、また、既述のように、民主主義に適うことでもない。具体的な社会と国家の歴史の一時代において政治的組織体としての国家の国民に必要な不可欠な最小限度で、基本的価値を確認すれば足りる。

真理、民主主義、平和、勤労、健康という教基法の教育目的規定の掲げる価値は、日本国民の歴史的経験と課題に基づいて確認された、まさしくそのような価値であると言えよう。

価値については、価値相対論が価値観は個人によって多様であり、またそうあるべきであり、「絶対的価値」はあり得ない、としている問題がある。いま、法において規定すべき「正義」という価値の内容について言えば、もっとも徹底した価値相対論者の1人であると思われるケルゼンは、「正義とは何か」を論じて、正義が社会秩序であることを認めながら、絶対的な正義を認めることを拒否して、結論として、「私にとっての正義」しか述べなかった。しかし、その彼は、「私にとっての正

教育の自由と国民主権（中）

義」の内容として、「真理と誠実を榮えさせることができるもの」としての「自由」、「平和」、「民主主義」、「寛容」を挙げている⁽⁴⁶⁾。この例自体が、教基法が規定している真理、民主主義、平和等が普遍的価値であることを示しているものといえよう。

価値の多様性のなかにも、その生物的自然に規定されて相互主観的、間主観的に存在する人間の特性に基づく普遍人間性は貫かれるはずである。

つぎに、教基法において、普遍的価値が、ほかならぬ「教育の目的」として規定されていることの意味を考える。

人間の行為は、一応、意識から独立な自然的原因～結果の系列と、意識的な目的～手段の系列とを区別して、この両面から把握することができるが、前者の系列における個々の刺激、衝動、本能、習性などの原因的要因を主体的に統合し、一つの意味のある脈絡の中に整序するのが、観念的な目的意識、価値意識などの後者の系列に属する要因である。⁽⁴⁷⁾

この意味で、目的意図的な教育の活動において目的の意識は決定的、主導的な要因である。この目的が客観的に明示されることは、その目的の絶えざる意識化を可能にする。とりわけ、具体的教育活動とそれに照応すべき諸条件の整備とが意味をもって有効に統一される必要のある制度としての公教育においては、客観的形式で教育目的が明示される必要がある。また、「規範」とは、「ある一定の価値目的に到達しうるために、主観が従わなければならない普遍必然的關係」（平凡社『哲学事典』1971年版、「規範」の項）といわれる。そうであるならば、社会規範としての法においても、明示するとしないとにかかわらず、一定の価値目的の存在は前提となっているのであるから、それが明示されるほうが、目的合理性に照しても、また、法の恣意的解釈を回避・縮減するためにも望ましいといえる。

つぎに、教育の「目的」と「目標」との区別と連関の問題がある。

この点に関して、平原春好氏は、両者を区別する必要があるという観点から、前記のような山住氏の所説を批

判しつつ、要点、次のように述べている。

①「教育法においては目的が上位概念であり、目標は下位概念である」。教基法、学校教育法上においても明らかな使いわけがある。②「現代においては、国民教育の最高理念を憲法典で全国民に確認する傾向が強まっている」③「国民の重大関心事である国民教育の基本的なあり方については法律で明らかにするのが妥当である」④「目標は対象に即して目的を具体化したものであり、その設定は教育の展開に直接たずさわる専門的職能人の関与によってこそ可能となり、決定の形式は法律以外の形式によることが望ましい」⁽⁴⁸⁾。

これに対する疑問としては、今後学校体系の改革等が課題となるときに専門的職能人の関与は、そのあり方が問題であるが、本質的なものとして認められるべきではないかということがある。また、上記の「法律」という言葉の意味が問題であるが、現行学校教育法の「目標」レベルのものであれば、専門的職能人の参加を認めた上で同時に国民の一般政治代表の関与・同意の形式である「法律」（自治体においては条例）によるほうが望ましいのではないか、ということがある。

しかし、最も重要なことは、「最高理念」としての教育目的の質についていまだ少し明らかにすることである。

デューイは、「目的」とは考えられた最後の行為のことであり、手段とは時間的にそれに先行して行われるべき他の諸行為のことである」と述べている⁽⁴⁹⁾。この意味では、目的は、手段との関係における相対的なものと考えられ、ある行為における目的は、他の行為における手段でありうる。たとえば、学校教育法第18条の「小学校教育の目標」は、同法17条の「小学校の目的」の「手段」であるが、後者は、また、教育基本法第1条の「教育の目的」の「手段」である。

しかし、岩崎武雄氏が指摘しているようにそれ自体、けっして手段に転化しない究極的目的というものが考えられる⁽⁵⁰⁾。このような目的に関して、見田宗介氏は、「価値」を「主体の欲求をみたす、客体の性能」⁽⁵¹⁾と定義したうえで、次のように述べている。

「〔主体の欲求と対象それ自体の性能以外には〕何もの

教育の自由と国民主権（中）

にも依存しない自立的な価値と、他の何らかの対象との関係においてはじめて価値の属性を取得する対象という区別は、存在するように思われる。目的の価値と手段の価値は、太陽の光と月の光にたとえられよう。目的はみずから価値を『発散』するが、手段はたんに、目的の価値の一部を『反映』しているにすぎない。』⁽⁵²⁾（〔 〕は原文）

このような意味で手段と区別された目的の概念こそ正しい意味での目的と考えられるが、それでは、さらに、最高理念としての目的ないし究極的目的とはどういうものであるのか。

有限な存在としての人間の観点に立てば、人生の究極的価値は、個々の里程標の果てにある終着点としての「目的」にもっぱら究極的価値を認めるという立場はとり得ない。人間が生まれ、人や事物に働きかけ、また働きかけられ影響されながら育ち、変化・発展しつつ生きてゆく過程自体に究極的な価値が見い出されねばならない⁽⁵³⁾。

このように考えれば、究極的な価値、最高の価値としての目的とは、主体の日々の生活、行動をつらぬいて主体の欲求ないし要求を充足しつつ、その生活、行動を方向づけるという意味での究極的な目的、最高の目的、すなわち、日々の実践・行動の指針かつ評価基準として理解されねばならない。

教基法教育目的は、この意味での教育の最高・究極の目的を表したものである。

とくに、教基法教育目的は、真理、民主主義、平和、勤労、健康等の価値自体が目的であるというよりも、それらを価値として生きる「人間の育成」それ自体であり、このことを通じての「文化の創造と発展」それ自体であると理解することが重要である。

このような教基法教育目的の意味をいまだ少し深めておきたい。社会規範としては、民主主義が何より尊重されなければならないこと、民主主義を価値とする国民が教育において、目的・内容において民主主義の教育をしなければならないこと、民主主義を価値とするものが同時に、真理、平和、勤労、健康等を価値とするなら目的

・内容においてそれらの価値の増進に資する教育をしなければならないことは既に述べた。それゆえ、教基法の教育目的の正当性を説くためには、真理、平和、勤労、健康が人間にとって基本的価値であることを説き加えれば足りる。

この論証は容易でないが、一応簡単に一言しておく、「平和」とは、本来、社会生活において人々の間に争いのないことであり、それは、人間の生活に安定をもたらす価値である。そして、人間が自由と平等を求めるものである限り、平和は、本質的には、民主主義に基づかなければ得られない。諸国におけるとともに国際政治においても民主主義が欠けていることが、人類に二つの破局的世界大戦をはじめ多くの戦争の惨禍をもたらしてきた。そのうえ大量核兵器の出現は、人類絶滅の危機をもたらしている。軍国主義、国家主義によって諸国人民に多大の被害を及ぼし自らも原爆被爆を含む破滅的経験をしたわが国国民は当然、世界人類にとって、平和はとりわけ国際平和を含めて、必須の価値となっている。

勤労は、生産手段を用いて交換価値を有する物質的財貨を生産することを基礎として、心身を労して社会的に共通の価値、共同の価値を生産、維持、増進することであり、その意味で、人間社会に必須の価値である。

健康は、個人としての人間の、心身の機能・資質の良好な状態であり、個人の様々な価値充足の基本的条件をなす価値である。

真理とその教育については、とくに考えてみたい。というのは、しばしば「真理は多数決ではきめられない」という命題が、教育の自由、自主性を主張する際に援用される。（多数決が民主主義を前提条件として集団生活・社会生活において意義を有することは、本質的にはすでに述べたところであるが、）いま、もし、「真理は民主主義によって（も）きめられない」と言えるとしたら、民主主義の法によって「真理を教えるべし」と定めても、教えるべき真理の内容をその法によって特定することはできないのだから、そのような法規定は無意味だ、ということが成り立つからである。そういう意味で、「真理」は、「民主主義」を根源から問うものだからであ

教育の自由と国民主権（中）

る。

それでは、真理とは何か。

真理とは、真なる判断の普遍的内容のことである。

真なる判断とは、主体がその感覚によって対象を反映することを通じて主体の意識が形成する判断のうちで、経験的所与を演繹的に説明でき、かつ形而上学的内容（すなわち、経験によって検証することも反証することも不可能なことが予め判明している内容）のものを含まないものであり、これらのことによって行動と思惟の指針たりうるものである⁽⁵⁴⁾。

真なる判断は、一方で、主体の意識から独立な対象を反映するゆえに、同じ対象についての諸主体の真なる判断には普遍的なものが含まれている。この普遍的判断内容が真理である。

同時に、真なる判断は他方で、あくまでも対象から自己をわかちつつ、対象と自己自身の経験とに統一の意味づけを与えようとする人間の意識の自律性のあらわれである。真なる判断は、それ自身、認識主体の意識の自由、内心の自由そのもののあらわれであり、それゆえ、主体の行動の自由の主体内的要因である。

主体による、このようなものとしての真理の認識ないし再、追認識が認識主体に真なる判断を生ぜしめることは言うまでもない。「真理は人を自由にする」といわれるゆえんである。

教育という観点からは、真理とその教育について、次の諸点が指摘できよう⁽⁵⁵⁾。①真理は、それ自体が人生を豊かにするものであり、単に何かの為の手段として価値を有するものではない。それゆえ、真理は、日々の人生において、人生を豊かにするものとして生かされなければならない、人間の日々の行動の指針であり、評価基準である。具体的な真理は絶対的なものではなく、それゆえ、常に批判・検討が必要であるが、そのこと自体、真理が価値をもつことの現われである。②真理は人間の文化をきづいてきた。その継承発展のため、また、民主的で平和的な国家の建設のためにも、子どもに対する真理の教育は必要である。③真理の価値は、子どもの日々の行動と学習の指導を通じて、真理に基づく行動と思惟

が日々の子どもの生活を豊かにすることを体験させることによってのみ伝えることができる。④それゆえ、子どもに対する真理の教育は、子どもの心身の成長・発達に応じ、子どもが主体的に全体としての真理を発展的に獲得してゆくことができるような創意工夫、すなわち本来の意味での教育的配慮をもってしなければならない。⑤誤った知識や真理に基づかない文化を子どもに伝えることは、子どもの教育を受ける権利・学習する権利に応えるものではない。

およそ以上のような意味内容をもつ「真理の教育」（すなわち、教育者自らが真理を価値としつつ、子どもをもまた真理を価値として生きる人間へと育成する教育）は、本質的に、教育者の自由を妨げるものとは考えられない。

むしろ、上記の④からは、真理の教育をしなければならないという必然性（教基法教育目的規定の課す義務）に応えるためには、教育主体に創造的な自由が認められねばならないということ（「自由」の必然性）が導き出されるのである⁽⁵⁶⁾。すなわち、真理を自らの価値とし、自らの教育の自由を実現するために民主主義的自由（憲法13条）を要求する者は、教育に際しては真理と民主主義の目的・内容の教育をしなければならないが、そのためにもその者には自由が保障されなければならない（自由→義務→自由）わけで、ここに、真理と民主主義を価値としこれに基づいて教育をすることの無矛盾性、首尾一貫性が明らかとなるのである。

最後に、教基法第1条に、「教育は、……をめざして行われなければならない」と規定されていることについて述べる。

この規定は、教育活動そのものを含まない「学校制度的基準」や教育の外的条件整備ではなく「教育」そのもののあり方を義務づけているものである。この義務は、教師に限らず国民一般の義務であるが、とりわけ教師の義務である。

教師が、単に制裁を恐れて法の定めに従う限りでは、教基法教育目的規定は強制的なものである。民主主義と真理と平和の教育が教育における人々の欲求や要求を

教育の自由と国民主権（中）

最も基本的に充たすものであることを知りながら、時に彼がこれから離反しようとするならば、事実上の制裁があるかと否と、教基法教育目的規定は彼の心を拘束する。教師が民主主義と真理と平和の教育の本質とその必然性を理解しこれを自らの内発的な意志によって選びとるならば、教育基本法教育目的規定は、彼の日々の教育の指針・基準となる。それは、もはや単なる義務ではなくて同時に、教育における彼自身の自由の指針であり基準である。

以上の観点から、本稿冒頭既述の兼子氏の所説をみると、そこでは、教育の自由が、まさに教育に向かう自由であって、教育の本質上、民主主義や真理や平和という価値に規定されざるを得ない必然性の存することが看過・軽視されているといわざるを得ない。

注

第1節

- (1) 鈴木英一『現代日本の教育法』（劉草書房、1979年）77～92頁。なお、この動向を示す資料の大半を集録したものとして鈴木英一編『資料・教育基本法30年』（学陽書房、1978年）参照。
- (2) 『法律時報臨時増刊・憲法30年の理論と展望』（日本評論社、1977年）（第IV部 戦後憲法史——占領期）（久田栄正執筆）参照。より具体的に主なものを挙げると次のようである。1947年2・1スト中止命令、48年7月31日政令201号による公務員のスト禁止・団交権剥奪、これを受けた同年12月3日施行の国家公務員法改正、同月20日の公共企業体等労働関係法制定、上記国公法改正とそれを受けた翌年9月17日の人事院規則による国家公務員の政治活動の制限、48年7月7日の福井市公安条例にはじまる一連の自治体条例による集会・示威行動の規制、49年4月4日の団体等規正令による共産党統制、同年9月の同令による在日朝鮮人連盟の解散、朝鮮戦争勃発（50年6月25日）直後の共産主義者・その同調者とみられた者に対する人権停止・レッド・ページ、50年8月10日の「警察予備隊令」公布による軍隊の事

実上の復活化。

- (3) 56年前後の改憲・護憲問題と憲法調査会については、次を参照。①前注前掲『法律時報臨時増刊』所収、横田耕一「戦後憲法史——講和から60年安保まで」②同前所収浦田賢治「戦後憲法史——1960年代」③『ジュリスト臨時増刊・日本国憲法——30年の軌跡と展望』（有斐閣、1977年）所収、佐藤功「憲法改正論の系譜と現状」④教育に焦点を当てたものとして、中谷彪『教育権の研究』（タイムス、1977年）第2章「憲法改正問題と国民の教育権」
- (4) 憲法調査会の構成について次のように述べられている。

「自民党に属する国会議員18人、緑風会に属する国会議員2人、学識経験者19人、合計39人であった。このうち、改憲論者が自民党議員を含めて30人、護憲論者5人、非改憲論者4人という内訳であり、改憲論者一方に偏した構成であった。（改憲論者以外の9人は、すべて学識経験者であることも印象的である。）」（中谷彪・前掲書106頁）。

- (5) 浦田賢治・注(3)論文294頁。
- (6) 中谷・前掲書138・139頁。
- (7) 作間忠雄「統治行為論」、前掲『憲法30年の理論と展望』235・236頁。

なお、日米安保条約および自衛隊の合憲・違憲について、最高裁判所以下の裁判所の多くが統治行為論その他を論拠として、法的判断を回避する傾向は、その後現在に至る迄支配的傾向となっている。最近の例では、長沼ナイキ基地訴訟につき、一審の札幌地裁判決が（1973年9月）が自衛隊を違憲と断定したにもかかわらず、札幌高裁判決（1976年8月）および最高裁第一小法廷判決（1982年9月9日）は、前者は統治行為論をとり、後者は自衛隊判断にはいっさい触れず、ともに、自衛隊は憲法第9条違反であるとの主張を含む原告住民側の訴えを、「すでに訴えの利益は消滅した」として却下した。

- (8) 同草案は、憲法改悪阻止各界連絡会議（代表委員＝長谷川正安氏等）編集・発行『憲法改悪問題資料

教育の自由と国民権（中）

集』（1982年）所収。

- (9) 同答申は、例えば、『資料・教育基本法30年』223～227頁に収録。

政令諮問委員会は、サンフランシスコ体制への移行準備の一環としてGHQ総支令官リッジウェイの特別声明にもとづき吉田首相の非公式の諮問機関として設けられた。教育制度の手直しのほか、公職追放解除、行政機構改革、敗戦解体中断、電力再編、労働法改正等の政策決定と農地改革の原則再確認とをした（福本茂雄・東洋経済新報社1978年『日本近現代史辞典』348頁）。

- (10) 同同盟は、1955年7月11日結成。初代会長は広瀬久忠氏。同事務局文書（自主憲法期成議員同盟の活動状況）（昭和56年7月13日）によると、当日現在、現職国会議員288名、元国会議員80名、ほかに地方議員が加盟（前掲『憲法改悪問題資料集』14頁）。
- (11) 「お願い」および雛型決議文は、同前資料集11～14頁所収。
- (12) 同会議理事長植竹春彦氏のあいさつ。同前資料集23・24頁。元号法制化は、1978年6月1日、自民・民社、新自クが「元号法制化促進国会議員連盟」を結成、79年6月6日、上記3党および公明党の賛成で可決・成立した。
- (13) 同会議機関誌『憲法』81年6月21日号、同前資料集26頁による。見出しは『憲法』誌。
- (14) 同会議の組織状況ならびに結成式宣言については、『憲法改悪問題資料集』27・28、48・49頁、および伊ヶ崎暁生「教育”反改革”の新展開」（国民教育研究所『国民教育』53号、1982年7月）131頁、参照。

なお、伊ヶ崎氏によると同会議の『教育白書・荒廃の元凶は何か』は、昨今の非行・暴力問題などの教育荒廃の原因と結果を、①権利主義の偏重による青少年の利己主義化、②宗教的情操教育の欠如による青少年の自殺、殺人、生命軽視の風潮の激化、③ポルノの氾濫等、教育環境の劣悪化による青少年の不良化、非行化の増大、と分類し、①は日教組の権利闘争およびそれを増長させる現憲法、②は宗教

的情操教育を阻む憲法20条（信教の自由）、③はポルノなどを放置する憲法21条（集会・結社・表現の自由、検閲の禁止、通信の秘密）に原因があるとするという乱暴きわまる論理で、改憲運動と結びつけて『教育正常化』運動をすすめることを主張したものである。」という（上記論文・131頁）。

- (15) 同前28～36頁所収。
- (16) 同前資料集所収、37～49頁。
- (17) 「今日の第1次憲法改正草案試案（竹花起案）の作成経過について」および同試案、同前資料集15～23頁所収。
- (18) 中間報告全文とそれについての伊ヶ崎暁生氏の簡単な解説は、国民教育研究所編『国民教育』第55号（労働旬報社1983年1月）に収録。
- (19) 自民党教育5小委員会の動きを含めて、自民党、財界等の教育政策動向のまとまった資料集として次のものがある。国民教育研究所編集・発行『国民教育資料集15、自民党教育5小委員会の発足と教科書問題など』（1981年3月）、機関紙連合通信社編集・発行『自民・財界の教育構想』（1982年10月）。「心の教育」提言は、後者所収。
- (20) 同中間まとめは、国民教育研究所編『国民教育』1976年3月臨時増刊号（労働旬報社発行）所収。
- (21) 同前所収「教育に賭ける」216頁。
- (22) この教科書批判の動向については無数の資料、著作があるが、前記『国民教育資料集15』のほか、さしあたり次のものがある。国民教育研究所編『別冊国民教育4、教科書問題』労働旬報社1981年、②永井憲一『教科書問題を考える』総合労働研究所1981年 ③勝野尚行『教育基本法制と教科書問題』法律文化社1982年 ④教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編集発行『揺らぐ検定行政と家永訴訟』1983年 ⑤日本出版労働組合連合会『教科書レポート』81、82、83各年度版。

自民党の教科書分析項目については、①所収の日本教職員組合「今日の教科書問題に関する要請書——『偏向教科書』攻撃に対する見解」（1981年6月

教育の自由と国民主権（中）

- 11日）による（199頁）。
- (23) 同研究報告の関係部分は『自民・財界の教育構想』67～69頁所収。なお、同協議会の『新しい産業社会における人間形成』（1972年・東洋経済）、『自由主義の前進』（上下二巻1977年・非売品）について筆者は、本研究集録第3号「70年代の国の教育理念と高校教育政策」で検討を加えた。
- (24) 同会議の最終報告と最終文書（これに10原則が述べられている）は、歴史教育者協議会編『反核・軍縮時代の平和教育』（地歴社1982年）所収。
- (25) 『自民・財界の教育構想』71頁所収。
- (26) 全文B5版11頁。その一部は、同前69～71頁所収。
- (27) 前掲『国民教育資料集15』所収。
- (28) 『自民・財界の教育構想』26・27頁所収。
- (29) 『自民・財界の教育構想』15頁「解説」。
- (30) 同前所収『防衛白書』抜粋による。
- (31) 佐々木憲昭『転換期の日本経済』（新日本出版社、1983年）「第5章『総合安保』論の危険な構図」161頁。
- (32) 同前・167～178頁、参照。
- (33) 同前・190頁、参照。
- (34) 『文部時報』1982年2月号80・81頁「『豊かな心を育てる施策推進会議』を設置」（大臣官房企画室執筆）。1983年度も新たに22市区町をモデル市町村として指定した（同誌83年5月号73・74頁）。
- (35) 『文部時報』1982年5月号81～84頁記事（大臣官房企画室執筆）。
- (36) 『国民教育』53号「教育問題日誌」による。
- (37) 同前。
- (38) 『国民教育』53号・伊ヶ崎暁生「教育”反改革”の新展開」125頁および同資料「最近の政策動向」・136頁所収の新旧指導書記述対照表による。
- (39) この経過については、伊ヶ崎暁生「教科書問題の国際化と新展開」（『国民教育』第55号、1983年1月）がある。
- (40) 『朝日新聞』1982年11月16日による。
- (41) 赤旗新聞1983年7月1日による。（）内は引用者補足。
- (42) 答申全文、部会報告、参考資料、審議経過は臨調事務局監修・新日本法規出版株式会社発売の次の書物に収録されている。『臨調緊急提言』（第1次答申）、『臨調許認可提言』（第2次答申）、『臨調基本提言』（第3次答申）、『臨調最終提言』（第4次答申・行政改革推進体制、第5次答申）。
- (43) 上記『臨調基本提言』41～70頁に関連主要指標・資料が集録されている。
- (44) 上記『臨調緊急提言』10頁、14頁。
- (45) 星野安三郎「中曽根首相論——『軍拡』『行革』『改憲』と関連して——」（『国民教育』55号（83年1月）104頁の記述による。なお、臨調第1部会報告（昭和57年5月29日）中の「行政の目指すべき目標」の項に、これに照応する記述がある（『臨調基本提言』136頁）。
- (46) 前記『臨調基本提言』17～20頁。
- (47) 二宮厚美「『行政改革』の構図と理念」同氏ほか編集『行政改革』（青木書店1982年）20～39頁。
- (48) 『臨調最終提言』28頁。
- (49) 鈴木英一・川口彰義「日本の教育と行政改革」（室井力ほか編『臨調行革の構図』大月書店1982年）127～133頁（記述内容は81年末頃迄）。このほか、本稿の観点から臨調と教育に関するものとしては、注(45)の星野論文、三輪定宣「『臨調』の教育観」（教育科学研究会編『教育』1983年2月号・国土社）、海老原治善「『国の歩みを変える』臨調と教育政策」（『国民教育』54号・82年10月）が参考になる。（後2者は、第3次答申迄検討。）
- (50) 前掲「『臨調』の教育観」23頁。
- (51) 同前19頁による。
- (52) 1980年11月改訂版の表紙カバー。以下、同書の引用・準拠は、この改訂版による。
- (53) 97～108頁。
- (54) 142・143頁。
- (55) 145・146頁。
- (56) 第Ⅱ部「第2章 日本の総合安全保障政策」の「二国防体制の整備」の「4」、255～259頁。

教育の自由と国民権（中）

- (57) 同前・「一」、194～236頁。
- (58) 以下の引用は順に、222、223、226、228、229、229・230、230頁。
- (59) 「主な執筆者・執筆協力者」として、学習院大学教授・久保田信之、評論家・原田統吉、筑波大学客員教授・アリフィン・ベイ、国際教育協会理事長・高原義雄、京都産業大学助教授・吉田和生の各氏、「研究会でのレポーター」にはお茶の水女子大学教授・森隆夫氏の名がある（702、704頁）。
- (60) 502頁。 (61) 530頁。 (62) 512・513頁。 (63) 513・514頁。 (64) 514～519頁。 (65) 559～569頁。
- (66) 青木慧『改憲軍団——組織と人脈』汐文社・1983年は、世界平和教授アカデミー、中曽根・臨調「行革」人脈、財界、自民党、防衛庁、日本を守る国民会議等の改憲勢力の人脈的結合を示している。
- (67) 前掲『国民教育研究資料15』所収、69頁。
- (68) 前掲『自民・財界の教育構想』75～77頁所収。なお、この決議問題に関しては、前掲・勝野尚行『教育基本法制と教科書問題』の「第1章 教育基本法『改正』要望決議」が詳論している。それによると、1980年12月から翌年12月頃迄に、同県下13市87町村のうち35町村議会においても県議会決議に準ずる教基法「改正」要望決議がなされている（40～43頁）。
- (69) 『自民・財界の教育構想』に「憲章」および若干の解説・関係資料が収録されている。77～81頁。
- 第2節
- (1) 例えば、前掲・鈴木英一『現代日本の教育法』9～71頁。堀尾輝久・教育基本法前文・第1条注釈・有倉遼吉編『教育法（新版）』（日本評論社、基本法コンメンタール、1977年）所収。また成立当時の解説書として文部省内教育法令研究会『教育基本法の解説』（国立書院、1947年）。
- (2) 『資料・教育基本法30年』所収、134頁。
- (3) 同前・所収、69頁。
- (4) 答弁は同前・所収、131、132頁。引用は、「……あります」調を「……である」調に変えた『教育基本法の解説』32・33頁による。
- (5) 『教育基本法の解説』55頁。
- (6) 教育刷新委員会第1特別委員会第4回会議（1946年10月4日）議事録・注(2)前掲書112頁所収（中谷彪『教育権の研究』タイムス社1977年より再録）。
- (7) 同前委員会第5回会議（同月11月）・同前114頁。
- (8) 1947年4月29日、高橋誠一郎文部大臣のラジオ放送「新憲法と教育の理念——教育基本法制定の意義——」原稿、『資料・教育基本法30年』155頁。
- (9) 注(7)と同じ会議での天野貞裕委員の主張に対する務合理作委員の意見・同書114頁。
- (10) なお、「忠孝」、「天皇」、「日本古来の伝統」、「奉仕」、「日本の伝統的な美風、醇風美俗」、「日本人としての良い人間」等も教育の目的価値として立法過程で主張されたが、いずれも退けられた。鈴木英一『教育行政』（東京大学出版会、1970年）221、269～277頁、参照。
- (11) 『教育基本法の解説』56頁。
- (12) 注(8)と同じ文相のラジオ放送原稿、157頁。
- (13) 『教育基本法の解説』57頁。
- (14) 田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣1961年・81頁、79頁。
- (15) 鈴木『教育行政』220頁。
- (16) 『資料・教育基本法30年』153頁所収。
- (17) 注(8)と同じ文相放送・156頁。
- (18) 同前・同頁。
- (19) 『教育基本法の解説』65・66頁。
- (20) 同前・66頁。
- (21) 同前・67頁。
- (22) 田中二郎「教育改革 立法の動向」『法律時報』19巻6号（1947年7月号）。同論文は鈴木英一編・学陽書房1977年発行『教育基本法の制定』所収・115、116頁。同旨『教育基本法の解説』63頁。なお、前掲の堀尾輝久氏の教基法前文・第1条注釈40・41頁、参照。
- (23) 我妻栄編『新版 新法律学辞典』有斐閣1967年 690

教育の自由と国民権（中）

- 頁。
- (24) 堀豊彦・『政治学辞典』平凡社・1954年・742頁。
- (25) 「法による教育目的・目標規定の問題」（日本教育法学会第8回総会基調講演）、同学会編『公教育と条件整備の法制』（有斐閣1979年）所収、59・60頁。
- (26) 「教育裁判の歴史的・社会的意義」、同前・編集・発行『教育権理論の発展』（1973年）所収、166・167頁。
- (27) 『教育法（新版）』（有斐閣・1978年）196・197頁。
- (28) 『宗像誠也教育学著作集』第4巻（青木書店・1975年）43・44頁。
- (29) 国民教育研究所編『国民と教師の教育権』82頁。
- (30) 『国民の教育権』法律文化社、1973年、227頁。
- (31) 『国民の教育権』220頁。
- (32) 同上・225、226頁。また、『教科書問題を考える』135～140頁。
- (33) 以上の引用は、堀尾・前掲・教基法前文・第1条注釈、37・38頁。
- (34) 鈴木英一『現代日本の教育法』33・34頁。
- (35) 堀尾・兼子『教育と人権』88頁。
- (36) 堀尾『教育の自由と権利』137～143頁。同旨、『教育と人権』前掲箇所。
- (37) 『教育と人権』71～98頁。
- (38) 同前・96頁。
- (39)、(40) 同前・83頁、84頁。
- (41) 永井『国民の教育権』226～228頁。
- (42) 「理由」第四の一の1の(一)「教育を受ける権利」の(1)。
- (43) 同上・第四の一の1の(二)「教育の自由」の(1)。
- (44) とくに、エンゲルスの次の所説を参照。
- 「自由とは、夢想のうちで自然法則から独立するということではなく、この法則を認識すること、そして、その結果、この法則を特定の目的のために計画的に作用させることができるということである。これは、外的自然法則にも、また人間そのものの肉体的および精神的存在を規制する法則にも、そのどちらにもあてはまることである。……意志の自由とは、事がらについての知識をもって決定を行なう能力のことにほかならない。」「自由とは、自然的必然性の認識にもとづいて、われわれ自身ならびに外的自然を支配することである。」（エンゲルス『反デューリング論』村田陽一訳、大月書店135頁）。
- (45)、(46) ともに『現代日本の教育法』2頁。
- (47) 同前、3・4頁。
- (48) 同前、101・102頁。
- (49) 同前、299頁。
- (50) 同前、300頁。
- (51) 判決理由第4の一の1の(一)「教育を受ける権利」の(2)。
- (52) 「教育における自由と平等（中）」・『科学と思想』18号（新日本出版社1975年10月）所収・364、365頁。
- (53) 「教育における自由と平等（上）」・同前誌16号（1975年4月）所収・63、64頁および65頁注(2)。
- (54) 牧証名『国民の教育権』（青木書店1977年）95頁。
- (55) 牧証名『教育権』（新日本出版社1971年）23、24頁。
- (56)、(57) 『国民の教育権』44頁、およびその註。
- (58) 『教育権』181頁。
- (59) 『国民の教育権』107、108頁。

第3節

- (1) 第1節注(44)に既述。
- (2) 足立和浩「人に対する行動(1)」・山崎正一他編『新・哲学入門』（講談社、1968年）所収。231、232頁。
- (3) 哲学における「意識」概念については、市川浩はか編『現代哲学事典』（講談社、1970年）50～53頁・市川「意識(1)」、また、平凡社『哲学辞典』1971年の「意識」の項、参照。
- (4) 市川浩「人に対する行動(2)」・注(2)前掲『新・哲学入門』252頁。
- (5) 同前、245～255頁。引用は253頁。
- (6)・(7) ともに、市倉宏祐「民主的自由」・金子武蔵編『新しい倫理』（清水弘文堂、1972年）・150頁。
- (8) 榊利夫『民主集中制論』（新日本出版社、1980年）289～293頁を参考とした。
- (9) 中久郎・塩原勉ほか編『社会学の基礎知識』（有斐

教育の自由と国民権（中）

- 閣、1969年）30頁（中久郎執筆）。
- (10) 『全訂法学辞典』（日本評論社、1976年）158頁。
- (11) 見田宗介『価値意識の理論』（弘文堂、1966年）263頁。傍点、原文。
- (12) 見田・同前・204頁。傍点、かっこ内、原文。
- (13) 恒藤恭『法の本質』（岩波書店、1968年）181頁。
- (14) 本稿〈上〉40頁・第2節注(21)既述の、ベイの『『権力』（『影響力』）』の概念を参考とした。
- (15) 本稿〈上〉18頁既述の、丸山真男のいう「もっとも広義の権力」、ベイの言う「強制的な権力」は、ここで述べた「強制」の力であるといえよう。
- (16) 国家の概念については、後掲の丸山真男氏、川北洋太郎氏の論文、藤田勇氏、田口富久治氏の著作のほか、小林直樹『憲法講義（改訂版）・上』（東京大学出版会、1974年）21頁、参照。
- (17) 丸山真男・『政治学事典』（平凡社、1954年）「政治権力」の項、参照。ここで同氏が述べている「組織化された権力関係」に働く力こそ、本来の「権力」というべきであろう。それゆえ、本稿〈上〉18頁において丸山氏に従って「最広義の権力」と述べた概念は「権力」というよりは「強制力」と表現すべきものである。この点、訂正する。
- (18) 同前・参照。
- (19) 同前。
- (20)、(21) 藤田勇『法と経済の一般理論』（日本評論社、1974年）113頁、117、118頁。傍点、原文。
- (22) 田口富久治『マルクス主義国家論の新展開』（青木書店、1979年）63、64頁。
- (23) 教育ないし学校教育の「社会(的)統制」機能については、後掲の堀尾氏所説のほか、勝田守一「学校の機能と役割」・『教育と教育学』（岩波書店、1970年）所収・438～444頁、同「政治と文化と教育」・『人間の科学としての教育学』（国土社、1973年）所収・243頁、参照。ただ、堀尾氏も指摘するように、「社会統制」を学校の三大機能の一つと把握することには問題がある。
- (24) 堀尾輝久「教育の本質と学校の任務」・『講座日本の教育 1 教育とは何か』（新日本出版社、1976年）所収・98頁ほか、参照。
- (25) 議会制民主主義の概念につき、影山日出弥「現代国家と民主主義」・『法の科学』第2号（日本評論社、1974年）参照。
- (26) 勿論、形式的な議会主義の教育への適用を全面肯定することは、きわめて危険である。鈴木英一『現代日本の教育法』では、議会制民主主義そのものにも言及して、この点の指摘がなされている（「九」の「4 教育の直接責任性——議会主義論批判」、とくに、268、269頁）。
- (27) 同書127～130。なお、文部省による、教育基本法制定議会における予想質問答弁書（鈴木『現代日本の教育法』263、264頁所載。1947年3月12日作成）、参照。
- (28) 1946年12月27日、教育刷新委員会 第17回 総会 採択「教育行政に関すること」
- (29) 有倉遼吉、『教育と法律』（新評論、1961年）3～15頁。なお、同旨を判示したのものとして、東京高裁昭和49年5月8日判決（『行政事件裁判例集』25巻5号373頁以下）がある。
- (30) 日本教職員組合編『教育評論』1976年5・6月合併号28頁。本稿〈上〉26頁、既述。
- (31) 前掲論文・54頁。
- (32) 川崎武雄『法哲学と法解釈学』（晃洋書房、1971年）66頁。
- (33) J・S・ミル、加藤新平『法哲学概論』（有斐閣、1976年）450頁による。
- (34) 川崎・前掲書36、37頁。
- (35) 佐藤節子「法の拘束力に関する一考察」・日本法学会編『法規範の諸問題』（有斐閣、1978年）21頁。
- (36) 上妻精「義務」・金子武蔵編『新しい倫理』（前掲）54～56頁。
- (37) 市川浩・注(4)の論文・254、255頁。
- (38) 教科書裁判における家永側準備書面『家永・教科書裁判高裁編第1巻』（総合図書、1972年）335～339頁。

教育の自由と国民主権（中）

- (39) この段落の記述につき、やや詳しくは、北川 邦一「民主主義と公教育制度」・高浜介二編『教育の原理とその展開』（あゆみ出版、1983年）41～44頁で述べた。
- (40) 教科書裁判における文部省側準備書面・前々注と同じ書物17頁、35頁。
- (41) 同氏編著『公教育と国の教育権』15頁。
- (42) 川北洋太郎「国家の成立」および「国家の本質、1、学説」・田上穰治編『体系・憲法事典』（青林書院新社、1968年）3～18頁、参照。
- (43) 見田宗介・前掲書14～23頁の「価値」概念を参照。
- (44) 人間性の概念につき、文部省『新教育指針』第1部前篇第3章、春田正治「道徳の本質と道徳教育のあり方」・『現代教育科学』1968年6月号、参照。
- (45) 文化の概念につき、見田・前掲書198～203頁、『教育基本法の解説』前文・第2条注釈、参照。
- (46) ケルゼン『正義とは何か』（宮崎繁樹ほか訳、木鐸社、1975年）所収「正義とは何か」、とくに49頁。
- (47) 見田・前掲『価値意識の理論』第2章、直接には49頁、参照。
- (48) 平原「教育を受ける権利とその制度的保障」・日本教育法学会年報第9号『子どもの権利と教育法』（有斐閣、1980年）36、37頁。
- (49) デューイ・Human nature and Conduct, Part I, Section II, p. 34.
- (50) 岩崎武雄『真理論』（東京大学出版会、1976年）208～212頁。
- (51)、(52) 見田『価値意識の理論』17頁、129頁。
- (53) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』（岩波書店、1971年）323頁、参照。
- (54) 真なる判断、真理につき、岩崎『真理論』、レーニン『唯物論と経験批判論』を参照。
- (55) 文部省『新教育指針』第1部前篇第4章1および第2部第1章はしがきの2）、教科書裁判東京地裁昭45・7・17判決（杉本裁判長）「理由」の四の1の（二）「教育の自由」を参照した。
- (56) この点につき、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』321～328頁、参照。

——1983年8月18日——