

教育権論の現代的展開

——今日的「教育改革」とのかかわりで——（一）

寺川史朗

目次

- 一 はじめに
- 二 「教育」像議論概観
 - 1 中教審答申概要
 - 2 中教審答申に至るまで
 - 3 中教審答申とその背景・効果
- 三 「教育」像の転換と教育権論
 - 1 国民教育権論の定位と欺瞞性
 - 2 国民教育権論の現代的展開
 - 3 現代的国民教育権論評価
- 四 むすびにかえて

（以上、本号）

一 はじめに——ある「明日の国民の躰け」観——

「教育基本法の改正ということがいろいろ問題になっております。教育基本法の中には、個人主義ばかりうたっているということも言われておりますけれども、第一条には、教育の目的の中に、勤労と責任を重んずるということが明記されています。それから平和、個人の価値をたつとばなければいけないということもありますが、勤労と責任を重んずる、自他の敬愛と協力によって文化の創造発展に貢献するように努めなければならぬ」という言葉が第二条にあります。これを見ますと、躰けというふうなことを考える場合に、この教育基本法を変えなければならぬという理由は、全く見当たらないんですね。にもかかわらず、教育基本法を何とか変えようというのは、国家主義的な教育、そういう観点からなのではないかと思ひます⁽¹⁾。

これは、ある憲法研究者が最終講義で述べた言説であるが、教育基本法を変えなくとも出来るはずのことを、あえてそれを変えてから行おうという今日的な教育改革の性向を的確に示している。

この指摘は、相対的な価値観を有するものを媒介として、教育基本法を護ろうとする見識に帰結するものであると理解できるが、最近の「躰け」観は、『国民の歴史』や『国民の道徳』、『国民の教育』といった書物、さらには『新しい歴史教科書』が戦後教育の間隙を突いて頭をもたげてくる契機を与えたという別の側面も有している。現に、「躰けが家庭教育、学校教育できちんとなされてこなかったということが、今日、国家主義的、全体主義的な教育」に「共鳴するような動き⁽²⁾」をもたらししている。また、同じ論者が述べているように、現在、「過去への省察をなおざりにしたまま戦前の天皇制を核としない、『国益』を基調とした国家主義（美称では愛国主義）が、アメリカに従位する枠組で国の政策の基本となつて、国民を覆いはじめて⁽³⁾」おり、「社会秩序、社

会福祉を理由とした個人主義の限界を示す『公共の福祉』という、社会成員間の利害調節の価値基準が、国家本位のものなることが自明である、国家権力と個人との利害調節基準に置換される立法が目立つようになっている⁽⁴⁾のである。

教育基本法をあえて改正しようという動きは、たとえば、集団的自衛権の行使として捉えなければ整合的に理解できないような事態や政治的判断が相次ぎ、それゆえに日本国憲法九条を変えようとしている潮流と、同じような構図を持つものであるのか、あるいは、そこまで切迫した要請が存在しないにもかかわらず、単に日本国憲法の改正の「露払い」役としての任を与えられたにすぎないものであるのか。両者を兼ね備えているのか、別の要素があるのか、複合的なものなのか。社会的もしくは思想的背景を追及する者、歴史的考察を行う者、関連諸法令の性格を読み解く者、効果面を予測する者など、多くの論者が、さまざまな切り込み方で、この論点に立ち向かっている。昨今の教育改革の正体を探るといふ壮大なテーマである。

二 「教育」像議論概観

1 中教審答申概要

二〇〇三年三月二〇日、中央教育審議会（中教審）が「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」と題する答申を、遠山敦子文部科学大臣（当時）に提出した⁽⁵⁾。これは、「青少年が夢や目標を持ちにくくなり、規範意識や道德心、自律心を低下させている」ことや、「いじめ、不登校、中途退学、学級崩壊などの深刻な問題が依然として存在していること」、「青少年による凶悪犯罪」が増加していることを、

教育の「危機的な状況」として捉え、①「自己実現を目指す自立した人間」、②「豊かな心と健やかな体を備えた人間」、③「『知』の世紀をリードする創造性に富んだ人間」、④「新しい『公共』を創造し、二一世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人」、⑤「日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人」の育成を今後の教育目標として掲げるものである。そして、これらの育成が、二一世紀の教育のあるべき姿であると述べ、それを達成するためには、教育の在り方を根本にまでさかのぼって見直す必要があるとし、その一環として、教育基本法の見直し（教育基本法改正）と教育振興基本計画の策定が求められるとしている。

教育の在り方を見直す契機としては、いま挙げた教育の「危機的な状況」のほかにも、我が国社会が直面している「大きな危機」があるという。そこで列举されているのは、「これまでの価値観」の動揺、「自信喪失感や閉塞感」の拡大、「倫理感や社会的使命感の喪失」とそれともなう「正義、公正、安全への信頼」の喪失、「少子高齢化による人口構成の変化」による「社会の活力低下」、「長引く経済の停滞」による多くの労働者の離職、新規卒者の就職難である。そして、これらの打開策として「教育」を改革する必要があるとの視点に中教審答申は立っている。

中教審答申は、この点について次のように言う。「このような状況を脱し、我が国社会が長期的に発展する礎を築くために、戦後の我が国社会を支えてきた政治、行政、司法や経済構造などの基本的な制度の抜本的な改革が進められている。教育は、我が国社会の存立基盤である。現在あるいは将来の我が国社会が直面する様々な困難を克服し、国民一人一人の自己実現、幸福の追求と我が国の理想、繁栄を実現する原動力たり得るものは、教育をおいて他にない。我が国社会が、創造性と活力に満ち、世界に開かれたものとなるためには、教育についても、これら一連の改革と軌を一にして、大胆な見直しと改革を推進していかなければならない」。

この一文からは、社会改革（政府側が使う用語にしたがえば「構造改革」ということになる）の一環として教育改革を位置づけていることが看取できる。間宮陽介が、「教育」を国家の手段と認識している「二十一世紀日本の構想」懇談会最終報告や教育改革国民会議最終報告に批判的な立場から、昨今の教育改革が、「教育に内在した教育改革」ではなく、「国家改革の一環としての教育改革」となっている旨の指摘を行ったのは、中教審答申が出される約二年前のことである。⁽⁶⁾ 中教審答申の「このような状況を脱し、……抜本的な改革が進められている」の部分が、国家・社会としての要請であり、その実現手段としての「教育」の役割が「教育は、……これら一連の改革と軌を一にして、大胆な見直しと改革を推進していかなければならない」の部分で説かれている。間宮の指摘したことが継続的に行なわれようとしていることが理解できる。

中教審答申はさらにこう続ける。「現在直面する危機的状况を打破し、新しい時代にふさわしい教育を実現するためには、具体的な改革の取組を引き続き推進するとともに、今日的な視点から教育の在り方を根本までさかのぼり、現行の教育基本法に定める普遍的な理念は大切にしつつ、変化に対応し、我が国と人類の未来への道を拓く人間の育成のために今後重視すべき理念を明確化することが必要」であり、「国民一人一人が、国家・社会の形成者、国際社会の一員としての責任を自覚し、主体的に教育の改革に参画するとともに、社会全体での取組を推進することにより、新しい時代の教育の実現を目指す必要がある」。そして、その「新しい時代の教育」のイメージについては、先に触れた五つの教育目標（①～⑤）として描かれる。中教審答申は、さらに、その前提として、「教育」の機能について、二つの相反する要素を挙げており、そのことは、「教育には、人格の完成を目指し、個人の能力を伸長し、自立した人間を育てるという使命と、国家や社会の形成者たる国民を育成するという使命がある」という一文に表われている。前者が「個人の尊重」、後者が「国家・社会の要請」

であり、それらは、両立する可能性はあるものの、多くの場合対立する。

いずれにせよ、五つの教育目標を実現するためには、「教育基本法をはじめ教育関連法制の見直しまでさかのぼった教育改革が必要」であり、「実効性のある改革を進めていく必要がある」とし、また、「これからの教育の目標を実現するため、教育への投資を惜しまず必要な施策を果断に実行していく必要がある」とも述べている。しかし、その一方で、国や地方の「厳しい財政状況の下で、教育への投資の充実を図っていくためには、……適切な政策評価を行い、その結果を反映させながら、施策の重点化・効率化を図ることが必要である」、「評価結果の積極的な情報公開に努め、幅広く国民の支持を得ることが重要である」と中教審答申は言う。

中教審答申の描く教育改革は、国家・社会改革のための一事業としてのそれであるため、国家・社会改革を下支えする装置がその中にあらかじめ組み込まれている。教育への投資は惜しまないとしつつも、評価にもとづいた財源の重点配分を行うことで効率化を図ろうとする矛盾的装置はその象徴であり（評価にもとづく効率的重点配分には「投資を惜しまない」と理解すれば言葉の矛盾はないが、それはかなり好意的な見方である）、国立大学の法人化や東京都の公立学校改革はその先行例である。

教育基本法が置かれている状況、教育改革の方向性を概観すると、以上のようになるが、この現状と予定されている近未来が、過去といかなる関連性を有し、またあるいは、そこにいかなる装飾を施すものであるのか、以下、この点について検討を加える。

2 中教審答申に至るまで

一九五三年、「池田・ロバートソン会談」が開かれ、「政府は教育および広報によって日本に愛国心と自衛の

ための自発的精神が成長するような空気を助長することに第一の責任をもつものである」との覚書が交わされた。同会談からかぞえてちょうど五十年の節目の年に、二〇〇三年三月二〇日中教審答申が出されたことになる。その五十年の間に「教育基本法」崩しの実質面における継続性を担保しつつ、その「器」を事後的、追認的に整備しようとするのが、教育基本法明文改正への動きであるといえる。

「教育基本法」崩しの実質面における継続性とは、すなわち、復古主義的道德教育、経済主導型教育、教員管理型教育、臨調・臨教審路線、教育の規制緩和……と、枚挙にいとまがなく、それらを間断なく推し進めることで、教育基本法の「解釈改正」が行われてきたことを指す。

日本国憲法Ⅱ教育基本法体制のもとで構想された「教育」の在り方に変動が加えられた最初の実例は、「池田・ロバートソン会談」を受けた、一九五〇年代半ば以降の復古的な道德教育の展開である。一九五八年の文部省学習指導要領改訂により、特設道徳時間の設置が義務づけられ、「日の丸」が国旗とみなされた。同年、少し遅れて、学習指導要領が「告示」の形式で官報に掲載されている。それにつづいて展開されたのが、一九六〇年代以降の経済界主導による能力主義教育であり、経済の発展に資する教育内容が強化される。池田内閣による「所得倍増計画」が引き金となり、経済政策と一体化した教育、すなわち、「人的能力の発掘と向上を図ることを主眼としていた教育」が繰り広げられた。これに主導権を発揮したのが経済審議会であったこと、経済審議会の提示した「所得倍増計画に伴う長期教育計画報告」（一九六〇年）が、「学力テスト」を抽出調査から悉皆調査に切りかえる契機を与えたこと（学力テストは一九五六年から、悉皆調査は一九六一年から一九六五年まで）、「経済発展における人的能力開発の課題と対策」（一九六三年）が、その流れに「駄目押し」をしたこと、それらが学校における自治や教師の「教育の自由」への侵害をもたらしたことは周知の通りである。また、「学

力テスト」において、解答を事前に生徒に見せる教師がいたり、デキの悪い生徒がテスト当日学校を休まされたりするという出来事が起きたのもこの頃である。⁽⁷⁾

一九五〇年代半ば以降の復古的な道德教育の展開により、学校教育現場での思想統制が行われ、一九六〇年代の能力主義教育の展開により、経済界の発展に資する教育内容が強化され、そのためのカリキュラム編成が行われてきたのである。

さらに、その流れは、一九七〇年代中教審答申を受けた国家主義・権威主義的色彩の強い教育の展開、一九八〇年代中曾根行革の一環として繰り広げられた臨調・臨教審路線へとつながっていく。⁽⁸⁾

たとえば、一九七一年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な整備拡充のための基本的施策について」では、校長から教頭へ、さらに各主任を経た、上意下達方式の教員管理制度の導入が提言され、また、ここには、新任採用予定教員に対する実地修練が盛り込まれていた。⁽⁹⁾一九八〇年代の臨調・臨教審路線においては、個人主義思想に反する「公共の精神」が重視されている。すなわち、「個の確立、自由の精神の尊重」を説きながら、それと同時に「公共のために尽す心、社会奉仕の心」を強調し、個人の尊重をいつでも制約することが可能とされていたのである。⁽¹⁰⁾

入学式や卒業式などの学校行事の際には、国旗を掲揚し、国歌を斉唱「するものとする」という文言に学習指導要領が変わったのは一九八九年のことである。それまでは「望ましい」とされていた表現が「するものとする」という表現に変わったことの意味は、改訂された当該学習指導要領が公表された日の西岡武夫文部大臣（当時）の発言（「掲揚・斉唱を実施しなければ、校長が職務執行命令を出す。命令に従わなければ処分もある」旨）に表われている。

一九九〇年代は、新世紀に向けての「下地作り」と言わんばかりに、「選択」、「自由」、「弾力化」を旗印とした教育改革の素案作りが政界や財界で繰り広げられた。たとえば、政界では、一九九四年十二月に、行政改革委員会が発足し、同委員会の規制緩和と小委員会が、教育に関する規制緩和についての検討を始めるが、そこで用いられたキーワードは、「自身の価値観」、「自己実現」、「自己実現するために必要な自らの」、「選択」、「自ら選択した以上は自ら責任をとるという意味での」、「自律」である。そして、現在の学校では、画一性、均質性のもとに、それらが阻害されているとしている。その阻害要因を除去するためにも、選択機会の拡大（とくに学校選択の弾力化、特色ある学校づくり）を図る必要があり、また、教科書採択制度の改善や、社会人教員の登用の促進を図る必要があるとしている⁽¹¹⁾。

財界では、経団連が、一九九六年三月、「創造的な人材育成のための『五つの提言、七つのアクション』」を発表している。「五つの提言」は教育界・行政・家庭に向けられたものであり、その「五つの提言」の一点目が、「教育にかかわる規制緩和を進める」というもので、二点目が「教育機関の多様化・個性化を進め多くの峰を持つ教育体系を構築する」というものである⁽¹²⁾。

一点目については、つぎのように言う。「創造的な人材は画一的な教育システムの中からは生まれない。各教育機関はその特色を十分発揮するとともに、学生・生徒の個性・素質などをいかした教育を行い、互いに切磋琢磨しながら教育内容を高めていかなければならない。各教育機関が、そのような自己改革を進める上で、カリキュラム編成の弾力化、学校選択の弾力化など教育にかかわる各種の規制の緩和を進める必要がある」。

二点目については、つぎのように言う。「学生がその目的や意欲、能力に相応しい教育機関を主体的に選択できるよう、従来のピラミッド型の序列を改め、多くの峰を持つ教育体系を構築する。教育機関は、カリキュラ

ムの改革などを通じて多様化・個性化を一層進める。また、学生の進路選択幅の拡大のため、編入枠や単位互換制度を拡充する」。

他の三点で述べられているのは、要点のみ抽出すると、「思考力と体験を重視する授業」を通じた「主体的に行動することのできる子供」の育成、「中高一貫教育の拡大」による「ゆとりある教育」の実現、「世界をリードする独創的人材を育成する」ための「飛び級の実施拡大」、「優れた素質・才能を早期に見いだしこれを伸ばすための教育」の試行、「家庭の教育力」の回復である⁽¹³⁾。

以上のように、この半世紀の間、「教育」のあり方をめぐる議論が尽きることはなく、そのすべての側面を、そのままの形で、あるいは、アレンジを加えた形で、受け継いだのが、二〇世紀最後の年に発足した、小渕恵三首相（当時）の私的諮問機関・教育改革国民会議（二〇〇〇年三月発足）であったと言ってよいであろう⁽¹⁴⁾。

もっとも、教育改革国民会議に直結する「二十一世紀日本の構想」懇談会についても留意しなければならない⁽¹⁵⁾。同懇談会は、「二一世紀における日本のあるべき姿として、『経済的な富』に加え、『品格ある国家』、『徳のある国家』を目指し、いわば『物と心のバランス』のとれた国即ち『富国徳』の国家を築くことが必要」であるとの認識のもと、「二一世紀における日本のあるべき姿について検討を行うため、内閣総理大臣が広く有識者の参集を求め、開催するもの」とされた小渕首相の私的諮問機関である（一九九九年三月三〇日発足、最終報告は二〇〇〇年一月一八日）。

同懇談会は、「市場と拮抗して教育制度の根幹を支え、民間諸機関の活動を援助し、調整する役割は国家にのみ期待される」という立場から、「教育のあるべき姿を考えるさいにも、それを決定する力として、市場と国家という文明の二大要因の緊張関係を前提としなければならない」とする視点を持ち出し、「教育の国家的な運営

と、市場的な運営の両面が併用されなければならない」と主張する。そして、そこから、教育には二面性（統治行為としての教育と、サービスとしての教育）があるとの展開に持っていく。すなわち、「国民を統合し、その利害を調停し、社会の安寧を維持する義務のある国家は、まさにそのことのゆえに国民に対して一定限度の共通の知識、あるいは認識能力を持つことを要求する権利を持つ」との観点から、「警察や司法機関などに許された権能に近いものを備え、それを補完する機能を持つ」教育の第一の側面から導き出される「統治行為としての教育」と、「自己実現のための方途」であり、「個人の多様な生き方を追求するための方法」でもある教育の第二の側面から導かれる「サービスとしての教育」である。同懇談会報告書によると、前者は国民に課せられた国家への義務に帰結し、後者は国家による強制の否定に帰結する⁽¹⁶⁾。しかしながら、後者については、国家による強制を否定しつつ、「近代の国家がよい意味での個人主義を奨励しているのだとすれば、こうした多様な自己実現に間接的に協力することも、国家の機能の一つとして認められてもよい」と言い、「先駆的な才能を持つ人々を国家が支援し、そのために財政的な支出を行うことは、それ自体が国益にかなうものとして国家の機能のうちに数えられるべきであろう」と述べる。これは、前者において、国家による強制を明示し（「一定の認識能力を身につけること」を義務として国民に課す）、後者において、国家による強制を否定しながらも、国益にかなう場合に限り国家が間接的に支援し、協力するという例外を認めることを意味する。

同報告書が述べているのは、それだけではない。「一つの具体的な方向」として、「義務教育の教科内容を真に徹底的に精選すること」を求めている。また、「過激に見えるゴールを設定」とすると称して、「現在の義務教育の教科内容を五分の三にまで圧縮し、義務教育週三日制を目指す」ことを提案している。この義務教育週三日制提案には、さらに続きがある。現在の週五日制と比べて、生徒には二日間の余裕が出てくるため、その二

日間をどう使うかということが問題となる。同報告書によると、この二日間を「生徒たちの自発的な、社会の良識に照らして健全な目的のために自由に使わせることにしたい」とのことであるが、義務教育に割り当てられた三日間で「国民が国民として身に付けるべき最低限度の義務」であるところの「徹底的に精選」された教科内容を理解できない生徒がいた場合には、当該生徒を対象とした「公的な制度にのっとった補習授業教室を開設」し（あるいは、教師が「学校の外に出て自ら開いた塾」で実施してもよいとされる）、補習を受けさせる旨が提案されている（この公的補習は義務教育の延長であるため国家がそのための費用を一〇〇パーセント負担することも同時に提案されている）。一方、義務教育三日間で所定の教科内容を「十全に消化し得た」生徒については、残りの二日間で、「それぞれの関心に従ってより高度の専門的な学業、芸術、スポーツなどの教養、あるいは専門的な職業教育の基礎」を志向すればよいとも述べられている。

ここでは、能力のある者（「国益にかなう者」）については、「義務教育」からの一部脱却を実現し、そうでない者については、相対的に強化された「義務教育」により、「国民が国民として身に付けるべき最低限度の義務」であるところの「徹底的に精選」された教科内容を、徹底して教育するという構図が描かれている。また、その「精選された義務教育の内容」の一つとして、「公正で普遍的な人間性に基づく国家を愛すること」が含まれることをも、同報告書は予定している。⁽¹⁷⁾ さらに言えば、「上から下へ命令を下す『統治』から、国家の保護にたよるのでなく自己責任原則のもとで個人が自らの判断で選択し行動する『協治』へ」という流れを作ること、
「強固な権威主義・管理主義的秩序、パターナルな統制を含意する『統治』は忌避すべきもの」との側面も強調されている。⁽¹⁸⁾

「二十一世紀日本の構想」懇談会最終報告は中長期的な視野をもって作成されているため（おおむね一五―二

○年後を予定している)、「大胆提言」⁽¹⁹⁾ともとられがちだが(それゆえ実現可能性が低いとの評価)、そこに露顯している国家主義、能力主義、市場主義等々の思想は、教育改革国民会議最終報告や「二十一世紀教育新生プラン」、二〇〇三年三月二〇日中教審答申にも反映されている。奉仕活動などの義務化、教員に対する表彰・研修や教員免許更新制と連結した教師管理を中心とする教員評価制度の導入、習熟度別少人数学習の推進、中高一貫校の増加、学習達成度試験(学力テスト)の実施、大学入学年齢制限の撤廃や飛び級制度などの学校制度柔軟化、これらは教育改革国民会議最終報告や「二十一世紀教育新生プラン」に共通する要素である。そしてまた、いずれも、「そのため」の教育基本法改正を明言している点で共通する。

なお、教育改革国民会議の発足から最終報告の提示(最終報告は二〇〇〇年一月二二日)を一つの境目とすると、その前後では、教育基本法に払われるべき「敬意の念」の「有無」に重大なちがいがあることが認識できる。それは、たとえば、「戦後政治の総決算」を掲げた中曽根内閣のもとで設置された臨時教育審議会の場合でさえも、「教育基本法」の精神にのっとり、その実現を期して」という文言が臨時教育審議会設置法一条に存在していたことに表われている。また、臨教審答申の中で示された「教育目標」が、形式的には、教育基本法の枠内にとどまるものであったのも、同条が存在していたゆえである。一政治家らによる個人的な発言を除き、また、教育基本法に明記されている「人格の形成」や「個人の価値」、「自他の敬愛と協力」、「文化の創造と発展」などのキーワードの解釈をめぐる争いを別にすれば、教育基本法それ自体の改正、すなわち、明文改正を真正面から目論んだものではなかった。⁽²⁰⁾先に、「『教育基本法』崩しの実質面における継続性を担保しつつ、その『器』を事後的、追認的に整備しようとするのが、教育基本法明文改正への動きである」と述べたのは、以上のような経緯をふまえている。

3 中教審答申とその背景・効果

二〇〇三年三月二〇日中教審答申は、それまでの議論をふまえた上で、教育基本法改正の方向性を明確に示している。そのすべてを掲載することは紙幅の関係上困難であるため、現行教育基本法の前文、一条、二条で掲げられている「教育基本法の理念・精神」、「教育の目的」、「教育の方針」が、いかなる方向に改正されようとしているのかについて触れるにとどめる。

教育基本法は、日本国憲法を実現する一手段として「教育」を位置づけているため、日本国憲法の理念・精神が「教育」に反映されることを必然的に予定している。「戦争中までは、草木のように民草と呼ばれたり、家来として臣民と呼ばれたりしてまったく人間性を否定され、上から号令をかけられるままに右往左往と動いていた愚かさに気がつくとともに、ポツダム宣言の掲げる民主主義強化という旗じるしに歓声をあげたのである。もう戦争はない、おたがいが人間らしく自由に話しあって世の中を明るく生きることができるようだ、こう叫びながら、物資不足ややみ取引のなかにあえぎつつも、平和と民主の道標をたよりに歩き始めた。そして当初はバラバラに建てられていた個々の道標をまとめてハッキリした形のものにしたのが、日本国憲法である」。⁽²¹⁾「新憲法では、このように民主主義を一方の支柱とするとともに、他方の支柱として平和主義を『戦争の放棄』という形でおごそかに表明している」。⁽²²⁾これらは末川博の叙述であるが、末川は、日本国憲法の理念・精神として「平和と民主」を見いだしたのである。末川にしたがえば、わが国における「教育」は、「平和と民主」を実現するための一手段として機能することになる。

中教審の示した改正方向では、現行教育基本法の基本理念を継承することを謳いつつも（正確には、「前文を置く」こと、「人格の完成を目指し、心身ともに健康な国民の育成を期して行われるものである」という趣旨で

の基本理念を継承すること)、新たに規定する理念として、「個人の自己実現と個性・能力、創造性の涵養」、「感性、自然や環境とのかかわりの重視」、「社会の形成に主体的に参画する『公共』の精神、道徳心、自立心の涵養」、「日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」、「生涯学習の理念」、「時代や社会の変化への対応」、「職業生活との関連の明確化」、「男女共同参画社会への寄与」を明示している。⁽²³⁾

末川が「教育」に求めた「平和と民主」の実現機能は現行教育基本法に明記されているが、中教審の示した改正方向では、それが明記されるか否かが明らかにされていない。「平和と民主」の捕捉如何によるのではない⁽²⁴⁾かとも考えられるが、中教審答申の背景と思惑をさぐることで、そのことはある程度予測することができる。

昨今の教育改革は、渡辺治が指摘している通り、「資本のグローバル化にもとづいて、世界的競争を激化させている資本が、その負担を軽減し競争力を拡大するために既存政治経済体制の再編成を求めた新自由主義改革の一環として起こっている」ということ⁽²⁵⁾に、注目しなければならない。渡辺治は、教育改革国民会議最終報告について、「新自由主義改革の引継ぎと徹底を図った部分と、新自由主義派が重視してこなかった、多数の子どもたちにたいするしつけや基礎学力の強制、学校の権威的再建を通じて社会的統合の縮小の国家的再建をはかりとうとする部分が同居している」とも述べているが、とりわけ教育基本法改正については、「先端的な科学技術の創造」や「エリート養成の課題を達成するためには、改革のスピードを上げて教育の格差化や階層化を徹底するべきだ」と考えていた教育改革国民会議の主流派が抱いていた、「『一人ひとりの持つて生まれた才能を伸ばす』とか、『創造性の涵養』など格差的教育にふさわしい新たな教育理念を体系的に書き込み、今後の教育の方向性を明記したいという要求」と、「教育改革を實行していくための制度的・財政的な保証を教育基本法でと

れるんじゃないかという思惑がでてきた」という意味での「実利的な要求」という、二つの理由（要求）があったからではないかと指摘している。⁽²⁶⁾ またほかにも、教育改革国民会議の「第二の潮流」（いわゆる権威主義的潮流）からの要求や、憲法改正をにらんだ政治的思惑に由来する要求があるとも述べる。⁽²⁷⁾

佐藤学も、『教育振興基本計画』による財源を切望する文部科学省の官僚」の思惑と、「教育基本法『改正』を悲願とする『自民党文教族』の思惑との妥協であるとの指摘を行なっている。⁽²⁸⁾

このような「新しい教育」像は、一九五〇年代以降連綿と続いてきた教育改革の諸要素が混合しているもの（そして、そこにアレンジを加えたもの）であるように思われる。復古主義＋企業主義＋能力主義＋権威主義という教育像である。

その「新しい教育」像からいかなる効果が生まれるかについては、藤田英典の予測にしたがえばよいであろう。藤田は、「強者の論理、エリート主義・利己主義による教育の再編」が、「日本の教育をどのように歪めていくかを予想することは難しいことではない」とし、小・中学校段階からの学校選択制や習熟度別学級編成の拡大により、「小・中学校も高校と同様に序列づけられ、小・中学校段階から進学競争が激化するようになり、子どもの生活はますますゆとりのないものになるだろう」と懸念する。⁽²⁹⁾ また、藤田は、子どもたちが『「いい学校」『好まれた学校』だという優越感や『ダメな学校』『嫌われた学校』だという劣等感を抱くことになる』といった点や、『学校の評判・序列や選択・選抜に様々の社会的差別や階層差が反映することに』もなるといった点を懸念している。⁽³⁰⁾

また、「ネオ・リベラリズムとグローバリズムの洗礼を受け所得の再分配政策に一定の変容をみせながらも、人間の経済的排除を社会的排除へ結びつけないこと（その意味での市民権の確保）」を大きな政策課題にしてい

る」西欧福祉国家体制との比較から、わが国における「企業主導の教育をメインとする競争システム」の問題点（社会的排除を容易にもたらす）を指摘する横田力の分析も、「新しい教育」像から導き出される効果を鋭く予言している。

なお、藤田が危惧している事柄のうち興味深いもの（しかし、今のところあまり深刻に捉えられていないもの）として、「地域の人間関係」が、「子どもの通う学校ごとに分断されることに」なるだろうという点が挙げられる。⁽³²⁾ 従来は通学区を中心として、「通学区域Ⅱ地域」という構図のもとで、そこで生活をする保護者たちが学校とある一定の関わりをもってきたが、通学区域（就学指定制）の廃止（学校選択制の導入）は、その構図の崩壊を意味することになる。すなわち、学校に通う児童・生徒およびその保護者と、地域住民との同一性が損なわれ、学校と地域の分断に帰結することになるのである。

中教審答申による教育基本法の改正方向では、「教育の目的を実現するため、学校・家庭・地域社会の三者の連携・協力が重要であり、その旨を（教育基本法に）規定することが適当」（括弧は寺川）であるとされていたが、その「連携・協力」がうまく機能しなくなる可能性も、今後、出てくるであろう。⁽³³⁾

三 「教育」像の転換と教育権論

1 国民教育権論の定位と欺瞞性

ここまで、昨今の教育改革を中心に半世紀にわたる「教育」像議論を概観してきたが、憲法学はその動向にいかに対応してきたか、あるいは、現に対応しているかについて、以下、検討を進めていきたい。

憲法学は、教育法学とともに、主として「だれが教育をするのか」(教育主体へ教育の真の主体は子どもたちであり、それは自明のこととする。ここでは「教育をする」側の主体という意味で使う)といった議論を展開することで、以上のような動向に対応してきた。旭川学力テスト事件で繰り広げられた、「国家教育権」論と「国民教育権」論の対立は、その代表例である。

憲法学、教育法学のいずれを問わず、国側が打ち出した国家教育権論に対抗するためには、その反対の極にある国民教育権論を持ち出さなければならなかったという事情があった。しかし、「だれが教育をするのか」という議論を行う際に、国家教育権論であれ、国民教育権論であれ、それぞれがともに「子どもの利益」を標榜していたため、いずれの理屈が適切なものであるかという最終的かつ統一的な結論を導き出すことができないまま、現在に至っている(旭川学力テスト事件最高裁判決により、一応判例上は、いずれも両極端だとする折衷的解決が図られている。これをどのように評価するかは後に触れる)。

この点につき、教育法学では、国民の教育権が「国民主権とワンセット」として考えられるべきものである⁽³⁴⁾ため、その「対抗原理としての国家の教育権が成立する余地は少なくとも現在の憲法・教育基本法体制では存在しない⁽³⁴⁾」という視点が維持され、いわゆるグローバル化に伴う「国民」概念の再検討の余地を認めつつも、その伝統的な視点はいまだに崩れていない⁽³⁵⁾。

一方、憲法学においても、日本国憲法二六条の具体的意味内容を探求する作業の中で、それを、憲法二五条で保障される生存権の文化的側面を意味するものであるとみる古くからの見解を皮切りに、「主権者教育権説」と呼ばれる国民主権・民主主義原理に直結させる理解、そして、「教育をうける権利」に学習する側の権利という性格を読み込ませることによって、無限の可能性を秘めた子どもの人間的成長・発展を助長するという「教

育」本来の機能を前面に押し出すいわゆる「学習権説」が、発展的に構築されてきた。

もっとも、このような発展は、憲法学が独自に作り上げたものではなく、教育法学との「良好な関係」の中から生まれてきたものである（あるいは教育法学が主導権を発揮した）。また、いま述べた憲法二六条をめぐる三つの見方は、相互に排他的なものでなく、主権者教育権説が「良識ある公民たるに必要な政治的教養」を「教育上……尊重しなければならない」と規定している教育基本法八条を実現するための有効な理論であることにかわりなく、すべての国民にひとしく教育の機会が与えられるためには、国がそのための諸条件を整備する責務を有していると理解する必要があるゆえ、憲法二五条と密接な関わりを持たせる見解も不可欠である。ただし、奥平康弘の言葉を借りると、それら三説の中では、「教育をうける権利」の主体の側に即して理解されている点で、また、「教育」という「多面的・発展的で拡がりのある」「営為を過不足なくカバーしている点で」、学習権説が「いちばん適切である」⁽³⁶⁾ということになるのであろう。

また、堀尾輝久が教育法学を代表して述べているように、「子どもの発達と学習権論を軸にした国民の教育権論には、子どもの視点というのは最初から入っていた」のであり、「国民の教育権論は、依拠すべき法源として憲法・教育基本法、さらに子どもの権利条約を軸としながら、発展して」きた⁽³⁷⁾、ということになる。

子どもの権利条約を中心とした国民教育権論あるいは学習権説への理解は、教育法学ではいまや中核的かつ共通的な理解となっている。たとえば、荒牧重人が、二〇〇二年五月に開かれた全国憲法研究会春季研究総会において、『教育改革』の動向と課題」と題する報告を行っているが、臨教審から教育改革国民会議への流れをひも解きながら、教育基本法改定動向の背景を紹介したうえで、その動向を現行憲法の「露払い」役であるとみなす指摘を行い、さらに、教育への権利の国際的保障と現行憲法Ⅱ教育基本法体制の整合性を探り、それ

を昨今の改憲、教育基本法改正への動向に対抗する一防波堤として位置づける旨を強調していたが、これなどは、教育法学が丹念に育ててきた「子どもの権利条約」理解、子どもの利益を基調とした人権概念構成の、「憲法学への披露」とみてよいであろう。

しかしながら、以上のような教育法学からのアプローチに対し、憲法学は、完全にとりわけではないにしても、また、全体的にとりわけではないのであろうが、徐々にかつ部分的に距離を置きつつあり、「良好な関係」に亀裂が生じようとしている（現に生じている）、というのが現状である。

このことについては、二〇〇〇年五月に開かれた日本教育法学会第三〇回総会での戸波江二報告⁽³⁹⁾に対し（戸波については後に検討する）、今野健一が簡にして要を得たコメントを発表している。今野は、「憲法学と教育法学との温度差」という表現を用い、戸波が展開した国民教育権論への批判が、「一九八〇年代初め以降」に「憲法学説を中心として提示されてきた懐疑的・批判的な諸見解と、内容的には大きく異なっているわけではない」と指摘するのであるが、ここでいう一九八〇年代初めに憲法学から提示されてきた国民教育権論に対する懐疑的・批判的な見解の代表が奥平康弘であることは、周知の通りである。⁽⁴⁰⁾

奥平は、国民教育権論を戦後いち早く主張した宗像誠也について、その主張を「教育権」と呼ぶこと自体に問題があり、宗像のいう「教育権」なるものが、単に「教育」をめぐる「国民」の発言や参加を指しているにすぎないと言い、それならば何も「教育権」と呼ばなくとも、「教育にかんする表現の自由、教育にかんする政治活動の自由」に収斂すればよいことであると指摘している。⁽⁴²⁾ 主権者教育権論に対しては、国民主権原理を理論的根拠として「教育権」を導き出した場合、その「教育権」をだれが行使することになるのかといった問題が残るはずで、日本国憲法が代表民主制を採用している以上、そこから「国家」を排除することにはならない

のではないかという批判を向けている。⁽⁴³⁾ また、奥平は、「教育権」の主体が、一般的・抽象的な「国民」ではなく、個別的・具体的な「国民」であるとしても、そこでいう「国民」とはいったい誰をさすのかが明確でないという点や、それが親や教師、教師集団、学校設置者、その他教育過程関係者（たとえば、教科書の執筆者、編集者、発行者など）などを意味するとしても、それぞれの立場や資格、それぞれが有する権利や権限に大きな違いがあるにもかかわらず、彼らをすべて「国民」とみなす一律的理解に無理があるのではないかといった点を指摘する。そして、「国民の教育権」という概念そのものが、権利主体やその権利内容・権限内容を異にするものを含んでいる「混合物（コングロマリット）」であると言い、その混合物をひとまとめにして論ずること自体が、憲法学的な考察にはなじまないものであると指弾する。⁽⁴⁴⁾

また、奥平流国民教育権論批判は、過去における政治過程をめぐる、芹沢斉による次のような見解によって後押しされる。『国民の教育権』論の最大の弱みは、『国民』概念の不明確さを別にしても、これに関連していることは確かである。というのは、第一に、教育の私事性の延長として公教育を把えた場合、『子に代位して教育要求を出す親権者集団』の集団としての教育意志の発言形態は明らかにされておらず（公選制教育委員会方式がそうだとすれば、教育委員の選挙権・被選挙権の親たる有権者への限定が必要ではないかという問題があるし、また、教育委員会の教育内容関与権を認めざるをえず、その限りで教育の自由は縮減される）……⁽⁴⁵⁾。これが芹沢による評価であり、「国民」の一要素である「子に代位して教育要求を出す親権者集団」の「発言形態」さえも正確に把握することができないことに由来するいかがわしさを絶妙に言い当てている。

2 国民教育権論の現代的展開

最近の国民教育権論批判は、奥平が八〇年代に行った批判と若干趣きを異にする面もある。

たとえば、今日の批判者の一人が戸波江二である。戸波は、先に触れた、二〇〇〇年五月の日本教育法学会第三〇回総会において、「現時点で、国民教育権論は教育法の理論・実践の表舞台に登場せず、あえていえば、国民教育権論は停滞しているようにさえみえる」と述べ、その要因として、①旭川学力テスト判決で、国家教育権か国民教育権かの対立に、折衷的な解決が行われたこと、②「校内暴力、いじめ、体罰、校則など、学校内部での生徒の人権問題が顕著に発生するよう」になり、これらの問題が、「学校のなかで学校・教師と生徒・親との対抗の下で生じたものであり、親・教師・学校が一体となって教育を担うとする国民教育権論ではとらえきれない問題であった」こと、③「東西対立の終焉などの政治状況の変化にともない、教育法の分野でも、政府・文部省との対決を基礎とする論理が妥当しなくなっていること」を挙げる。⁽⁴⁶⁾ とくに、第三の要因について言えば、家永教科書裁判が終了し、その一成果として教科書検定の簡素化が進められていることや、「政府・文部省対教師・国民という対立構図ではなく、現実に生起している問題の解決を指向する実践的な理論が求められている」ことを具体例として示している。⁽⁴⁷⁾

第三の要因のうち、後者についてはひとまず措くが、前者については、次のような反論が可能である。すなわち、戸波の言うように、教科書検定簡素化の背景には家永教科書裁判の影響があるという見方（家永教科書裁判の果たしてきた役割を肯定的に評価する立場から）もできるだろうが、その点だけに教科書検定簡素化の要因を求めるのは、家永教科書裁判への過大評価であらう。たしかに、家永教科書裁判が果たしてきた役割や功績は大きい。しかし、近年の教科書検定簡素化には、新自由主義化を求める支配層からの要請があるはずで

あり、それを家永教科書裁判による影響であるとするのは、支配層による新自由主義的要請の反射的利益に対する誤認である。仮に同裁判の影響だとすれば、それは、「教育の自由」を実現するという契機ではなく、神経を使う作業に対する検定官の「面倒臭さ」、あるいは、訴訟になることに対する文部科学省の「面倒臭さ」の発露であろう。

いずれにせよ、以上三つの要因をふまえ、戸波は、国民教育権論の問題点をつぎの五つに分けて整理している。①まず、先に触れた奥平による指摘に与する立場から、国民教育権論における「国民」概念の多義性とそれを一括する不明確性を批判する。②つぎに、国民教育権論の一つの柱である「教育の自由」の人権性に疑問を呈し（それは教師の教育に関わる行為にすぎないという主張）、学習権論についても、それはあくまでも教育をうける権利の意味内容を示したにすぎないと指摘する。③また、教科書の内容を誰がどのように決定するかという点に関し、国民教育権論者間でも一枚岩ではないことを述べ、④そして、「教育内容の決定を誰がどのように行なっていくのかという肝心な点で」、また、「国民」の中に含まれるとする、「学校・教師・親・子ども」という教育主体の間で教育への要求が異なる場合に、それをどのように調整するのか、教師と親との意見の対立をどのように調整するのか」が不明であるという意味で、国民教育権論は「具体的なヴィジョン」が欠けていると批判する。⑤最後に、「学校内部で生じている学校生活環境の悪化に対して」は、「教師・親等の予定調和的な教育を前提とする国民教育権論は十分に対処することができない」と指摘する。とくに、第五の問題点については、体罰・校則問題の権力性を例示したうえで、学校・教師が生徒との関係において権力者として機能していることを等閑視する国民教育権論の独善的側面を非難している。⁴⁸⁾

このように、戸波は国民教育権論を批判するのであるが、だからといって、国家教育権論に与するわけでは

ないと言う。すなわち、「教育のあり方の基本は、自由な教育であり、とくに国が教育内容について干渉し、とくに思想的・党派的な国家主義を注入することがあってはならない」という姿勢を是とし、「国民教育権論は、現代でもなお基本原理であるべき」だとする立場にあるというのである。⁽⁴⁹⁾

しかしながらその一方で、旧来の国民教育権論では「現在の教育をめぐる多くの困難な課題」には対処できないという危機感を戸波は持っており、そこから、「国民教育権論を補完する他の基本原理」を考え、「具体的な問題解決に資する論理を構築していく」ことの重要性を唱えている。⁽⁵⁰⁾そして、「具体的な問題解決のための論理」については、以下の四点を提示する。①「飛び級制度などの過度の能力主義」には否定的であるものの、それ以外の、たとえば、「専門学校・専修学校の導入、中高一貫教育や単位制高校、習熟度別学級などは、子どもの個性と能力に応じた多様化として積極的に評価できる」こと、②「親・住民の教育参加を実質化し」、国民教育権論において、「教師・親・住民が積極的に教育に関与」する必要があること、③「教員管理の手段としての勤務評定」には否定的であるものの、「学校の内部での自主的な問題解決能力を高め」、「教員相互の批判と反省」を行なう必要性から、「教育実践に関わる教師の活動評価」が導入されるべきであること、④「教育内容の充実を図るために、……国民教育権論を基本に据えたうえで、……政策提言を行うことが求められる」こと、以上四点が、「国民教育権論に基づいて具体的な問題解決のための論理を構築するという課題」⁽⁵¹⁾に対する戸波提案である。⁽⁵²⁾

戸波は、さらに、「国民教育権論の立場に立っても、実際に教育の基本的な制度・運用の方針が文部省(当時)によって決定されるという事実是否定」(括弧は寺川)できないという現実論に立ち、「そうであれば、文部省(当時)の教育行政を批判的に検討する一方で、場合によっては、教育の内容の充実を図るために教育行政に

関与・協力していくことも必要になる」(同)こと、また、「地方公共団体および教育委員会と連携・協力して、あるべき教育を形成していくことが重要に」なることを述べて、報告をまとめている。⁽⁵³⁾

戸波自身、同報告に対し多くの批判を受けたことを考慮し、内容的に「見直したいところもある」と述べていたが、⁽⁵⁴⁾その後も同じ軌道をたどっている(あるいは、一層強化された感がある)。

たとえば、教育内容については、「政府の教育への国家主義的・イデオロギー的介入に対して、国民教育権論を楯としていくべきである」としつつも、その一方で、「子どもの主体性を尊重する教育の確立をめざし、……子どもの最善の利益を確保し、教育内容の充実を図る」ためには、「教育行政との共働と協力も必要」であると述べていたが、⁽⁵⁵⁾それが、教育の私事性に由来する「教育の自由」を「一九世紀自由主義の思想に立脚する」ものであるとし、⁽⁵⁶⁾そういった意味での「教育の自由」を根拠に、教科書検定の排除、教科書の自由発行・自由採択を主張するようになった国民教育権論に異議を唱えるようにさえなっている。⁽⁵⁷⁾すなわち、教育には公共性があり、その観点からすれば、「自由主義的国民教育権論のみを強調して教育を私的領域に属するものととらえることは」妥当とはいえないとする主張である。⁽⁵⁸⁾

また、それゆえ、「教育において、教えらるべき特定の教育内容が存在することが認められなければならない」と言い、①教科に関する基本知識や理解能力・判断力の養成のための一般教育、②歴史・公民・道徳などの政治的・社会的・倫理的問題に関することから、③政治・社会に関する基本的な原理や価値、この三点がその「教えらるべき特定の教育内容」であると述べる。⁽⁵⁹⁾

とくに、そのなかでも、「政治・社会に関する基本的な原理や価値」を教えることの重要性を唱えるのが戸波の主眼であると思われるが、その「基本的な原理や価値」として、「個人の尊重、他者への寛容、差別の克服、

自由な思想・表現、民主的な意思決定、民主政治、平和への志向⁽⁶⁰⁾（傍点は寺川）などが想定されているようである。

つまり、戸波は、それらについては、「子どもたちにはしっかりと教えられなければならない」と力説しているものであり、その「基本的な原理や価値」こそが「日本国憲法のなかで基本原理として保障されて」いるもの、また、「近代以降普遍的な原理として世界共通の価値となりつつあるもの」であるということになっている。⁽⁶¹⁾

このように見てくると、憲法価値を「教育」を用いて注入しようとする戸波の姿勢は、ある側面では、かつて、永井憲一が提唱した主権者教育権説、すなわち、「教育を憲法・人権論から基礎づけ、……憲法二六条の教育を受ける権利を特定の教育内容を要求する権利と構成⁽⁶²⁾」した理論と大きな違いはない。あえて言えば、永井説は「教師の教育の自由を憲法二六条から導き出すべきであるとし、国家の教育への関与を否定して⁽⁶³⁾」いるが、その点が、国家による教育への関与を実体面として否定しえないとし、そこでの実質化を図ろうとする意図のもとで現実的路線を探る戸波説とくち違いくらいである。永井が言う「『将来の主権者』を育てる」教育内容を要求するというのは、「教育の基本を憲法に求めた」わけであるから、⁽⁶⁴⁾その点に関しては、戸波と同一軌にあるものと言うことができる。戸波も、これについては、「教育人権を教育の基本に据え、憲法の基本原則を踏まえ教育を提唱する永井説は、……より積極的に評価されるべきである」と述べている。⁽⁶⁵⁾その側面に限って言えば、また、多少の無理を承知のうえで言えば、永井と戸波は「相思相愛」ということになる（「永井Ⅱ戸波ライン」の形成）。

以下、この国民教育権論の現代的展開をいかに評価するかについて検討する。

注

- (1) 清水睦「日本国憲法とともに四十八年」、「白門」第五三巻第六号（通巻第六二七号）、二〇〇一年六月、一一〇—一一二頁。最終講義は二〇〇〇年十二月一九日。
- (2) 同右、一一一頁。
- (3) 清水睦『憲法機軸の周縁』、中央大学出版部、一九九九年、i頁。
- (4) 同右。
- (5) 二〇〇三年三月二〇日中教審答申については、各紙に掲載されているが、さしあたり、文部科学省ホームページを参照。概要は、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030302.htmに、答申は、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030301.htmに、掲載されている。
- (6) 間宮陽介「教育の岐路」、二〇〇一年三月三〇日付『朝日新聞』。
- (7) この実例についてはよく知られているところであるが、分かりやすく掲載されている最近の著作に、播磨信義、木下智史、渡辺洋、脇田吉隆『新・どうなっている？ 日本国憲法』、法律文化社、二〇〇二年がある（同書七七頁を参照）。
- (8) 小林直樹『憲法政策論』、日本評論社、一九九一年、一二四頁。
- (9) 『季刊教育法』第一三二号、二〇〇二年三月、二〇頁。
- (10) 小林、前掲・注(8)、一一七頁。
- (11) 『季刊教育法』、前掲・注(9)、二八—二九頁。
- (12) 同右、二七—二八頁。
- (13) 詳細については、<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/po1083/index.html>を参照。
- (14) 教育改革国民会議については多くの分析があるが、以下のものを参照。渡辺治「いまなぜ奉仕活動・道徳教育なのか？—教育改革の新段階—」、『教育』第六六五号、二〇〇一年六月、六一—一五頁。高橋勝「道徳重視派と自由化重視派が描き出した最終報告」、『教育養成セミナー』第二三巻第九号、二〇〇一年三月号別冊、二六—二八頁。藤田英典『新時代の教育をどう構想

するか―教育改革国民会議の残した課題―、岩波書店(岩波ブックスレット五三三号)、二〇〇一年。河上亮一『教育改革国民会議で何が論じられたか』、草思社、二〇〇〇年。なお、拙稿「改憲への今日的潮流と『教育』像―教育・国家・個人―」、憲法理論研究会編『法の支配の現代的課題』(憲法理論叢書一〇)、敬文堂、二〇〇二年、一七九―一八四頁でも検討を加えているため、ここでは繰り返さない。

- (15) 「二十一世紀日本の構想」懇談会最終報告書にひいては、<http://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index2.html>を参照。

- (16) この点に関して付け加えれば、教育改革国民会議で「教育は必ず強制の要素を含むのだから、奉仕活動も強制してよい」、「国家から、義務教育とか健康保険とか国民年金を受け取る反対給付として、義務としての奉仕活動を行なうべきだ」と発言した曾野綾子は、「統治行為としての教育」を重視する立場であることが分かる。二〇〇〇年一月一日付『朝日新聞』(栗原彬)。曾野発言は『文藝春秋』二〇〇〇年一〇月号。

- (17) 報告書はつぎのように言う。「今後の日本は国際化と文化的な多様化を求められるはずであるから、それを先取りし、促進するために、精選された義務教育の内容は、なるべく民族的、文化的に中立性の強いものが望ましい。もちろんそれは、公正で普遍的な人間性に基づく国家を愛することとは矛盾しない。法と制度を厳正に維持し、社会の秩序と安全を保証し、世界化する市場に適切な補正を加える国家の重要性は自明であり、生徒に対してそれを敬愛することを教えるのは義務教育の範囲の中にある」。

- (18) 佐藤泉「ポスト・パノプティコン時代の国語教育」、『現代思想』第三一巻第四号、二〇〇二年四月、一六六頁。

- (19) 二〇〇〇年一月一九日付『朝日新聞』。

- (20) 佐藤秀夫「改憲動向と教育基本法『改定』志向―『改憲』への馴化を『教育』と呼んではならない―」、『軍縮問題資料』第二四八号、二〇〇一年六月、三四頁。

- (21) 末川博「憲法と教育基本法」、宗像誠也編『教育基本法』、新評論、一九六六年、一八一―一九頁。

- (22) 同右、二〇頁。

- (23) 教育基本法の「改正の方向」については、文部科学省ホームページ、前掲・注(5)を参照。また、二〇〇三年三月二三日付『朝日新聞』を参照。いずれも表形式で掲載されている。
- (24) 渡辺治「いまなぜ奉仕活動・道德教育なのか?—教育改革の新段階—」、『教育』第六六五号、二〇〇一年六月、七頁。
- (25) 同右、一五頁。
- (26) 渡辺治、田中孝彦「なぜ、いま教育基本法改正なのか(上)」(対談)、『教育』第六八七号、二〇〇三年四月号、一三一—一四四頁。
- (27) 同右、一四—一六頁。
- (28) 佐藤学「教育基本法『改正』というトラウマ」、『現代思想』第三一巻第四号、二〇〇三年四月、七九頁。
- (29) 藤田英典「今なぜ教育基本法『改正』なのか」、『世界』第七〇六号、二〇〇二年十月、八三頁。
- (30) 同右。
- (31) 横田力「現代社会における『人間像』の今日的位相と憲法学の課題—ネオ・リベリズムとネオ・ナショナリズムの交錯と展開を手がかりにして—」、『法学新報』第一〇九巻第七・八号、二〇〇三年、一一五—一二〇頁(とりわけ一二〇頁)。
- (32) 藤田、前掲・注(29)。
- (33) ただし、学校選択制推進論者は、反対の見方を示している。すなわち、学校選択制はむしろ学校と地域とのきずなを深めるという主張である。いまは、教育委員会があらかじめ学校指定を行なっているために、保護者には「わが子の学校」という意識が生まれず、学校と地域とのきずなを損なっている、と彼らは説く。『最新教育キーワード』(第一〇版)、時事通信社、二〇〇三年、八二頁。
- (34) 堀尾輝久「学説・論争史の丁寧な検討を」、『教育法制の再編と教育法学の将来』(日本教育法学会年報第三〇号)、有斐閣、二〇〇一年、七〇頁。
- (35) これについて、「二一世紀日本の構想」懇談会がイメージする教育の二面性のうちの「統治行為としての教育」を必ずしも否定することにならないとの批判を加えるものとして、足立英郎「学校選択制・学校多様化の憲法学的検討」、『教育法制の変動

- と教育法学』（日本教育法学会年報第三二号）、有斐閣、二〇〇三年、一四一頁。
- (36) 奥平康弘「教育を受ける権利」、芦部信喜編『憲法Ⅲ人権（二）』、有斐閣、一九八一年、三八二―三八四頁。
- (37) 「討論・教育法制の再編と教育法学の将来」、『教育法制の再編と教育法学の将来』（日本教育法学会年報第三〇号）、有斐閣、二〇〇一年、六二頁（堀尾発言）。
- (38) 荒牧重人「教育改革の動向と課題―教育基本法『改正』を中心にして―」、全国憲法研究会編『憲法問題一四』、三省堂、二〇〇三年、三六―五〇頁。
- (39) 戸波江二「国民教育権論の現況と展望」、『教育法制の再編と教育法学の将来』（日本教育法学会年報第三〇号）、有斐閣、二〇〇一年、三六―四五頁。
- (40) 今野健一『国民教育権』論の存在意義と教育法学の課題」、同右、六六―六九頁。
- (41) 奥平、前掲・注(36)、三六一―四二五頁。とりわけ、四二一―四二五頁。
- (42) 同右、四一二頁。
- (43) 同右、四一三―四一四頁。
- (44) 同右、四一五頁。
- (45) 芹沢齊「国家と教育」、杉原泰雄編『講座・憲法学の基礎2 憲法学の基礎概念Ⅱ』、勁草書房、一九八三年、六二頁。
- (46) 戸波、前掲・注(39)、三七―三八頁。
- (47) 同右、三八頁。
- (48) 同右、三八―四一頁。
- (49) 同右、四一頁。
- (50) 同右。
- (51) 同右、四二頁。
- (52) 同右、四二―四三頁。

- (53) 同右、四三頁。
- (54) 戸波説に対する批判については、前掲・注(37)、六一―六四頁を参照。また、堀尾、前掲・注(34)、七〇―七二頁を参照。
- (55) 戸波、前掲・注(39)、四四頁(注(1))。
- (56) 同右、四四頁。
- (57) 戸波江二「国民教育権論の展開」、日本教育法学会編『講座現代教育法1 教育法学の展開と二一世紀の展望』、三省堂、二〇〇一年、一一四頁。
- (58) 同右。
- (59) 同右。
- (60) 同右。
- (61) 同右。
- (62) 同右、一一〇頁。
- (63) 同右。
- (64) 同右。
- (65) 同右。