

「国民の教育権論」の可能性を探る*

山口 俊也

はじめに

「国民の教育権論」は「教育の内的価値にたいする権力的介入を批判した」教育権論¹⁾であり、民主主義に相応しい教育の在り方を模索するうえで、根幹に据えるべき権利論である。しかし現実には高度経済成長の流れの中で学校は「競争的サバイバルの場」と化し、国民が学びの場を共同で創造するという「国民の教育権論」の意義は後退している²⁾。

また法的な世界では、「国民の教育権論」を打ち出した杉本判決の後の裁判においては、国家の教育権論も国民の教育権論も「極端かつ一方的」なものとして、結局のところ国家の教育内容決定権を否定しなかった旭川学テ判決³⁾や、学習指導要領の「法規としての性質」を強調した伝習館事件茅鳴教諭事件判決⁴⁾などに鑑みると、「国民の教育権論」の意義づけは確かなものではないようである。

本稿では、そのような「国民の教育権論」について公教育における「教育の多様化」という観点から積極的な価値とその実現に必要な社会像を探ることに挑戦する。

第1章 憲法上の「学習権」と「教育権」の意義

第1節 憲法26条の意義

憲法26条で教育を受ける権利を保障することの意義については、主に3つある⁵⁾。1つ目は生存権的な意義であり、教育を受ける権利を生存権の文化的側面として捉える。教育には経済的負担がともなうので、機会均等の原理に従い、国が条件を整備し教育機会を保障するところにこの権利の眼目がある。2つ目は主権者教育的な意義である。現在・将来

* 社会科学総合学術院西原博史教授の指導の下に作成された。

の国民が一定の政治能力を具えて民主主義政治を十全に運用することを可能ならしめるために保障されていると捉える⁶⁾。最後は学習権の意義づけである。国民、とりわけ子どもは生まれながらにして教育を受け学習することにより人間的に成長し発展する権利が具わっているが、この意義づけは国に学習する権利を充足する為に条件を整備し、学習に値する教育内容を提供する義務を負わせる。

これらの意義は他を排して単独で主張されるものではなく、上の全ての意義が国民にとって重要であるといえる。「個人の尊重」が謳われている日本国憲法では教育（を受ける権利）の意義を「学習権の意義づけ」と捉え、この意義に他の意義が包摂されると考えるのが妥当だとされる⁶⁾。本稿では、教育を受ける権利が「主体的・能動的」な権利であることを踏まえ、「学習権の意義づけ」を重視する。「学習権」が国民全員に保障されることは間違いないが、特に発達上「学習」が必要不可欠な子どもにはより強固に保障されることが要請されることを意識していきたい。

第2節 教育権とその意義

子どもは学習する権利を持つが、子どもを自然に放置すれば子どもの学習権を充足することができず、人間的発達は保障されない。それゆえに親や社会に子どもの学習権を充足する義務と権利を有するが、それが「教育権」である。教育権は第一には父母にあるが、それは家父長制の下での一方的な支配権ではなく、あくまで子どもの学習権を充足するための権利である。親はこの権利を自身の義務を果たすことを妨げる第三者を排除するものとして行使することができる⁷⁾が、それは「子どもの幸福にとって何を学習すべきか」を、子どもに代わって意思決定するのは「肉親という身近な人生共同体における先輩」としての親が最も相応しいと考えられるからである⁸⁾。

しかし、教育権が第一に親にあるといっても、親による教育だけでは子どもの学習権を充足させることには限界がある。そこで学校等の教育機関が子どもの学習権充足を親の代わりに行う必要が出てくる⁹⁾。ただ代行するといっても当然子どもの学習権は尊重されなくてはならないし、「親の代わり」である以上は親の意思を完全に無視することはできない。このような教育的関係（子ども・学習権と教育主体・教育権の関係）は法的な世界ではどのように捉えられてきたのだろうか。

第2章 国民の教育権とその意義・問題点

「国民の教育権」とは、1966年の教科書検定における『新日本史』の不合格処分取消を求める東京地裁杉本判決¹⁰⁾（1970年7月17日）で打ち出された権利論である。また杉本判決は、「国家の教育権」説を明確に斥け、「国民の教育の自由」説を打ち出したことによ

っても評価されている¹¹⁾。以下では杉本判決を素材に、この中で斥けられた「国家の教育権」の問題点と「国民の教育権」の意義とその問題点を述べていく。

第1節 「国家の教育権論」とその問題点

「国家の教育権論」とは、簡単に述べると「親には子どもの教育の権利・義務があるが、現代においては教育の責務を果たせない→国家がこれを肩代わりする必要がある→そこで実現されるべきものは国民全体の教育意思であるが、その意思は議会制民主主義国家では国会で議決される法律にのみ表れる→国家は国民意思たる法律を執行する責務があり、また法律の授権に基づく限り教育事項（たとえば、高津判決¹²⁾で示されたものでは「学校施設や教育財政等の物的管理、教職員人事などの人事管理、教育課程の基準決定や教科書の取り扱い等の教育内容」）についての決定権限を有する¹³⁾というものである。法律は国民の意思であり、そうであるからこそ教育内容すらも国家が操作できる途が開かれたのである。

「国家の教育権論」の最も大きな問題は、国家が子どもの学習内容に対してかなりの介入を認めていることである。学習内容への国家の介入は、学習内容が子どもの人格や発達形成に大きく関わることから、国家が子どもの人格形成をコントロールする危険性がある。また、杉本判決が指摘していたように、子どもの学習内容が政治的なものによって振り回される恐れもある。明治憲法の下で教育勅語を頂点として国民道徳の形成を主眼とする国家主義教育が学校教育を支配し、強い統制の下で教育と学問の自由が無視され、ひとりひとりの多様な可能性の開花がおしとどめられてきた歴史に鑑みても、国家に学習内容決定権を全面的に渡すことは危険であると言わざるを得ない¹⁴⁾。

また「国家の教育権論」は教育を「国家が国民からその固有の教育権を付託されて国民の意思に基づき国民のために行うべき」としており、これは「一見通りが良いようにみえる」が、「日常的に行われている教育と学習の活動を具体的に想起しながらこの規定を読めば、そこにはのっぺらぼうの『国民』とその『付託』によって癒着した、目鼻立ちの無い不気味な『国家』があるだけ」なのである¹⁵⁾。国家の教育権で語られる「国民の意思」とは「実際の学校現場」から遠く離れた国会の意思である。現実に学校に通う子ども・その親の学習に対する思いは、国家の教育権では捨象されてしまう。学習権とは「成長し、発達し、自己の人格を完成、実現するために必要な学習をする固有の権利」であり、何を糧に「成長し、発達し、自己の人格」を図っていくかを定める主体は子どもである。教育とはその学習の援助を行う営みであり、子どもの個々の学習から離れてはならず、杉本判決が指摘していたとおり、現実に生きている子どもとその親に対して「直接」責任を負うものなのである¹⁶⁾。

第2節 「国民の教育権論」

「国民の教育権論」とは「子どもの教育は、子どもの学習権に対する責務として行われるものである→その責務は親を中心とする国民全体が担い、公教育は親の義務教育の共同化という性格を持つ→国の権限は義務教育の遂行を助成する諸条件の整備に限られ、教育内容及び方法については原則介入できない→教師は国民に対し教育的・文化的責任を負う形で、教育内容と方法を決定、遂行すべきである→教師には教授の自由を含む学問の自由が保障される」¹⁷⁾という法理論であった。「国家の教育権論」同様、子どもの学習権から出発したものの、教育権の所在を「親から教育意思を託された教師」とした点に大きな違いがある。また「国民の教育権論」は、単に「国家の教育権」を否認した点に意義があるのではなく、「教師の教育の自由」を「子どもの学習権」保障と「親・国民の義務と権利」から導き出したこと、しかも「親の教育権による教師への信託」の法理を媒介させた点にも注目しなければならないとされる¹⁸⁾。というのも、国と教師（学校）のどちらが教育権をとるにせよ、教育に親が関与できないのであれば、結局のところ親の持つ教育権とは「国と教師のいずれを信用すればいいのか」というレベルの問題に留まるからである¹⁹⁾。「国民の教育権論」によれば教師とは親から教育意思を「信託」されたものであって、そして親は「信託」を通して教育に関与できるのである。

第3節 国民の教育権論の問題点

しかし、上のように評価される「国民の教育権論」にも問題点がある。

この権利論は「国家」に教育する権利はなく、「国民にこそ教育をする権利がある」と主張する。ここで「国民の教育論」が対置する「国家」という用語の使い方に注目したい。この「国家」とは「立法・行政機関」のことを指し、教師を含んではない。教師は子どもにとって「非権力的」なものとして定義されているのである。ここから「国家」は悪であり、「教師」は子どもや親の味方であるという構図が見て取れる²⁰⁾。

この前提が必ずしも正しくないことは明らかだろう。教師は「権力性」または「政治性」を含んだ存在として子どもの前に出現する。教師が権力を持つ存在として現れる典型的な例は体罰であろう。法務省によれば平成25年の体罰による人権侵害は887件も確認されている²¹⁾。また「学則・生徒心得・生徒指導・懲戒」等による生徒の管理も、教師を「権力をもつ主体」として浮かび上がらせる²²⁾。特に中学校では教師は「進路」を握る存在であり、そうであるからこそ子どもは教師による「管理」に服さざるを得ない、というのが多くの子ども現実ではないだろうか。これはまさに権力関係といえよう。

また、そもそも教師の行いはすべて「文化的恣意性を押し付け正当化する象徴的な暴力」であるという主張もある²³⁾。ここでは教師は1つの価値なりイデオロギーを子ども達に押し付け文化的に支配する「政治的権力主体」として捉えられる。しかもその権力行使

は「教育のため」という鎧をまとい、「全然、階級関係や権力関係を行使していない、という象徴的効果」を出しており、気付かれにくいという点でタチが悪いといえる。全ての教師の行いを「象徴的暴力」と捉える事は極端な気もするが、教師がこのような「政治性」を帯び、政治的「暴力」で子どもを文化的に支配する危険性があることは確かである。

このように「国民の教育権論」が想定しているほど、教師は学校で実際に生きる子どもとその親にとっては「国民」の味方ではないといえる。「国民の教育権」は教師や学校の持つ「権力性」「政治性」を覆い隠していると言わざるを得ないだろう。

また「国民の教育権論」には次のような問題点がある。「国民の教育権論」では、教師や学校は「親を中心とした国民の意思を信託」された存在であった。この法理によれば親や国民は「信託」を通じて教育に関与できる、ということであったが、一体どのような「関与」の権利を持つのであろうか。

杉本判決においては、その宣言はされたものの、親や国民が具体的に何をできるかは述べられていない。それでは、「国民の教育権」論を主張する主な論者である堀尾輝久と兼子仁はどのように述べているのだろうか。まず堀尾は「親は教科書や教科内容について、当然関心を持ち、発言する権利をもっている」とする。そして教師は「その批判に学びながら、その不合理や問題点を指摘し、より高い合意をつくりださなければならない」とし、教育内容や教育実践の最終的な権限を持つのは「個々の教師に他ならない」と結論する²⁴⁾。堀尾的「国民の教育権論」では親の発言とはただの「参考意見」に過ぎない。兼子も親の発言権を「教師の専門的判断を求める権利」に留めておき、教師の「専門的教育権」に対する親の介入は「越権であろう」としている²⁵⁾。

結局のところ、これらの「国民の教育権論」は「教師の教育権」に過ぎず、親や国民が子どもの教育に関与できる範囲は極めて狭いと言わざるを得ない。「国民の教育権論」が想定する教師の「非政治性」「非権力性」は必ずしも正しくなく、また教師の「専門的教育権」も親の介入を「越権である」と言い切れるほど頼もしいものであるかは疑わしい。教育とは「確率論」的なものであり、教師の行う教育が子どもにとって良い影響を及ぼすか悪い影響（この基準は極めて主観的なものだが）を及ぼすかは分からないのである²⁶⁾。そのような考えると、教師の「専門的教育権」なるものを完全に信頼することはできない。また教育とはその効果が見えるまでにタイムラグがあるため、その教育の良し悪しを判断することは難しいが、教育課程で明らかに子どもに悪影響が及んでいる場合は親が教育に「介入」することは認められるべきであろう。子どもの権利を守るために、親に権利として教育権を憲法は定めているのである。

教師の「政治性」「権力性」そして「専門性」への疑わしさを考慮すると、「親を中心とした国民」が子どもの教育に関与する一定の合理性が認められる。また子どもの教育とい

う営みに「絶対的な答え」がなく、幅広い観点が教育に必要であるという点からも親と国民の関与が必要であるともいえる。

だとすると、「国民の教育権論」の意義は、その論者たちの主観的な意義づけとは異なって、主に「教師が子どもに及ぼす悪影響を阻む」という点にあるはずだろう。しかし、「国民の教育権論」の意義はその点に尽きるのであろうか。次章からは「判断材料」や「悪しき教育からの保護」に留まらない「国民の教育権論」のより積極的な可能性を、「そもそも子どもにとって教育とは何か」という出発点から検討する。

第3章 子どもの学習と教育

第1節 パラドックスとしての教育

教育が学習を援助する営みだと考えると、教育は「他の人の学びを促進する為に、不確実さを了解しつつ、その人に意図的に関与し、その人の自発性を誘発する行為である」と定義できる²⁷⁾。

しかし教育とは「命令・許可・質問・誘導・説得・観察・評価」などの権力作用を含む作用であり、「強制を通じて子どもの自発性をつくる」という子どもの自由を制約するパラドキシカルな営み²⁸⁾であるともいえる。それを「教育の原理とは『文化の伝達と子どもの発達の援助』を含む『二律背反』の原理である」と言い換えてもよいだろう²⁹⁾。このように考えると、子どもは周りの事柄を「自発的」に学習し成長する権利を当然に保持するが、それを「教育」で支援する正当性が疑わしくなる。そうすると「教育」を使命とする「学校」の正当性も疑わしくなるのである。

第2節 子どもの「潜在的能力」と教育的パラドックス

子どもは皆、「潜在的な能力」という「可能性」を秘めている。しかし、それ自体はあくまで「潜在的」であるため現実には顕れない。「潜在的な能力」を現実の能力へ成型するのは良くも悪くも、既存の社会に存在する各種の技能である。そして技能を成り立たせている形式（手法・手続・手順）に子どもを導くこと（文化の伝達）により、可能性や潜在的な能力は現実のものとなるのである³⁰⁾。そのような「導き」がなければ、子どもの可能性や潜在的な能力は埋もれたままになってしまう。この「導き」は子ども自身でできる範囲もあるが、限界がある。子どもの発達のためには技能を熟知した人間が子どもを「導く」必要があり、それこそが「教育」なのである。このことから、子どもを含む人間の生成には他者の、あるいは広く外界との相互関係、影響関係は不可分であるといえる³¹⁾。

子どもの自律性や自発性を尊重するあまり教育（他者からのほたらきかけ）を排除すると、子どもは「現実の能力」を手にすることなく大人になり、社会へと組み込まれること

になる。子どもの自由の尊重が、結果的に大きな不自由（自律の制限）をもたらすという可能性が否定しきれない³²⁾。

教育という営みについて以上のことと、前節のパラドックスとを併せてもう一度検討しよう。教育のパラドックスの一側面のみ（自由 or 強制或いは自律 or 他律）を避けようとする、教育という営みは単に「放任」か「プロパガンダ」に成り下がってしまう³³⁾。そうではなくて、教育とは子どもの意思を中心に据えたパラドックスを含んだコミュニケーションと捉えるべきである。教育とは、そのままでは曖昧な子どもの意思と可能性をより明確にし、そこから子どもが自発的に人格を発展・形成していく過程なのであり、子どもがより豊かな生を歩むための営みなのである。

第3節 子どもの「潜在的な能力」と「教育の多様化」、「国民の教育権論」の可能性

前節では「子どもの潜在的な能力を現実にする」ことが教育の意義であると述べた。この節ではそのような教育をより豊かに発展させる可能性を「国民の教育権論」が持つことを述べてみたい。

子どもの潜在的な能力は、それが「潜在的」であるが故にどのような契機で開花するかは分からない。そのように考えると、子どもは社会に存在する様々な技能に出会い、子どもの潜在的な能力を開花させるような機会を持たなければならない。子どもはそのような機会を持つことを要請する権利があり（学習権の機能の1つ）、社会はそれに応える義務を負う。

このような要請に応えるためには様々な技能と接する機会を社会が提供する必要があるが、その点で「国民の教育権論」はより豊かな学習の機会を提供する可能性を秘める。というのも、社会に存在する技能を保持しているのは紛れもなく国民だからである。仮に多様な技能を持つ国民を公教育における「教師」として捉えられるのであれば、子どもがその「教師」を通じて多様な技能に触れ合うことができる。しかもその機会は無償の公教育として提供されるため、家庭間の経済的・文化的格差にかかわらず子どもたちは自身の可能性を現実に開花させてくれるかもしれない多様な能力に出会うことができる。

「国家の教育権論」はこのような観点からも否定されるべきであろう。前に述べたように「国家」は「子ども」と大きく距離が離れている。子どもが現実に「何を学びたいか」ということを感知することが非常に難しく、そのような状況で学校における学習内容の多くを決定してしまうことは「一方通行のコミュニケーション」であり、学びの多様さを狭めてしまう恐れがある。子どもにとって必要な学びを感知することができるのは、子どもと現に接している国民であり、「教師」である。学習内容の決定権は、なるべく市民が持つことが望まれる。

もちろん、話はそう単純ではない。全ての国民が「教師」として子どもに接することは

できず、その点では何らかの「試験」や「選抜」を行う必要がある。また教育が子どもの学習権を援助する営みであることから、「教師」の教育に何らかの制限を加える必要がある。そのような難題を抱えながらも、「教育の責務は親を中心とする国民全体が担う」とする「国民の教育権論」は多様な技能に子どもが会う機会を提供する「潜在的な能力」を秘めている。その実現は困難であるかもしれないが、その可能性を黙殺すべきではない。

しかし、現実の学習・教育関係が上のような「多様な技能との出会い」を具えていないことは周知のとおりである。次章からは、現実の教育制度と、社会経済が如何に子どもの学習を狭めているかを考察してみたい。

第4章 教育の現実と多様化

第1節 教育制度と子ども

学校は教育課程に基づいて経営されるが、それを具体的に示したものが文部科学大臣の告示する学習指導要領である³⁴⁾。学習指導要領に定められた内容を教師がどのように教えるかについては、教師の判断が尊重されるが³⁵⁾、その内容から逸脱した学びを公教育の学校が提供することはできない。また、設置できる「公の性質を持つ学校」は法律で定められており、一定の水準を確保するため、それ以外のもので学校教育に類する教育を行っている場合は都道府県の教育委員会がその教育を止めさせることができる³⁶⁾。

このように、子どもが通える学校と学習内容が予め決定されている状況下では、学習の幅が狭められている。そしてこのような状況は、子どもの「潜在的な能力」を開花させてくれる「技能」と触れる機会の「質」が乏しいことを示している。

さらに義務教育においては子どもの人間関係も固定されてしまう。たまたま同じクラスに配属されただけの者を「親密な友達として共同生活をしろ」と言われる状況で子どもたちは友人を選択する権利を剥奪され、「自分の生にフィットした絆のスタイル」を自由に探索しつつ成長することが不可能になる³⁷⁾。「技能」との出会いは子どもにとって重要であるが、それと同じように「どのような人間と付き合うのか」という点も子どもの学習や成長にとって重要な点である。また、このことは子どもの教師を選ぶ権利とも関わる。

このことから「『何を』『誰に』『誰と』『何処で』学ぶか」を決める自由が、現実的には十分に保障されていないというのが現状であることが分かる。ただ、そのような子どもの学習（権）の制約的状況は制度的な理由だけでなく、社会経済的な理由からも捉えることができる。そして後者の理由は、「自発的」に学習の幅を狭めざるを得ないという効果を持つがゆえに、前者よりも深刻である。

第2節 社会と子どもの学習

1996～1997年辺りから「日本の中央官僚の中心部隊は新自由主義に転向」したといわれている³⁸⁾。新自由主義の性質とは簡単に述べれば「国家組織と国家財政による巨大企業の利益確保を支援」「企業活動規制の緩和（労働者に対する福祉切り下げ）」「公共のサービスの市場化・民営化・自己責任化」「資本のグローバル競争を担う人材養成への取り組み」³⁹⁾であり、経済主義の政策を志向するイデオロギーである。新自由主義に基づく政策が進行し公的な社会保障制度が後退する中、人々の自身の生活に対する「自己責任」は増加した⁴⁰⁾。

新自由主義の潮流の中⁴¹⁾、学校教育は「生存権が保障されるより安定した社会的な位置、就職先を獲得するサバイバル競争の場」と化している⁴²⁾。受験競争に勝ち、良い学校に行きやがて安定した社会的地位を手に入れることは「自己責任」論が蔓延し増大している状況において子どもたちの喫緊の課題となる。競争から降りることもできるが、それは未来に大きなリスクを背負わせることを意味する。

公的な生活保障制度が後退し、生活保障がひとえに労働市場での就労にかかっているとすれば、労働市場によって評価されない価値をあえて追求しようとする生き方は抑制され、「就労可能性」に関心と活力を注ぎ込まざるを得ない⁴³⁾。その事態は子どもの学習と、それを支援する教育にも影響し、「子どもが一体何を学びたいのか」という問いは後退し「競争に勝てるための学び」の必要性が前面に押し出されることになる。

このような状況下では「多様な技能との出会い」云々は子どもや親にとって「説得的」「現実的」ではないであろう。学校がいくら多様な教育プログラムを提供したところで、生活の確保に繋がらない様な教育は説得力を持たない。結果的に、子どもや親は「自発的」に自らの学習を「労働市場に順応」⁴⁴⁾させることにより、制限してしまうのである。

制度的な条件と社会経済的な条件が子どもの学習と、それを支援する教育の多様性と可能性を制約している。また現在の競争的な環境の中で学習の意味は「ただ成績順位を上げるためにする勉強」という所に位置付けられ、「知識の具体的な意味や役割を理解し、それを使いこなし、自分が生きることを豊かにする」という文脈が断ち切られる⁴⁵⁾。そして日本の学校教育は、長い間子どもたちの「世界を理解し、世界に参加していく貴重な成長の十数年間」を競争によって管理し、「意欲の源泉を自分の内部に持つことなく、競争の文脈（磁場）に置かれた時にはじめて、その競争空間で勝ち残る意欲を発揮する」という競争的人格を子どもたちに形成してきた⁴⁶⁾。公教育の抜本的な改革が求められているように思える。

その改革をするためにはただ教育の制度を変えるだけではなく、まず人々が経済に固執しなくても良いような社会が構想され、その中で多様な教育制度が設計される必要があるだろう。

終章 教育の多様化の条件

近年、以前の経済成長を支えていた前提条件はかつてない転換期にあり、その転換期にあっては日本の「成長」ではなく「衰退」が明らかであるといわれている⁴⁷⁾。また、「GDP増加」などの「成長」は様々な構造的矛盾の痛みを忘れさせてくれる「モルヒネ」に過ぎず、打ち続ければ中毒にはなるが、構造的矛盾を治す手段ではないともいわれている⁴⁸⁾。

今、日本社会ではGDPに代表される経済統計さえ持続的に拡大すれば日本の経済社会が抱える殆どの問題は解決できるという楽観論⁴⁹⁾を捨て、社会の「衰退」ということを大前提に、これを逆説的ではあるが「前向き」に捉えて「成長」ではなく「豊かなる衰退」を目指す視点が求められている⁵⁰⁾。

新自由主義政策により、国の社会保障充実による福祉国家建設は放棄され、国民が負う生活の「自己責任」は増大した。その結果格差と不平等の拡大がもたらされ、憲法・人権保障上許しがたいレベルにまで到達している⁵¹⁾。その現状がいかに子どもの学習・学校・教育における自由を狭めているかは先に述べた。このような現状を克服するためには、「成長」ではなく「分配」に軸足を移したうえで社会制度を構築し、国民に生活上の安心を提供する必要がある⁵²⁾。

例えばそれは、国家が学校教育・保育・医療・高齢者介護等の「基礎的社会サービス」を収入の多寡にかかわらず提供することなどを意味する。これらのサービスが充実すれば、国民の経済依存の程度が下がって上昇志向と競争志向が緩和され、生活の「低速化」がもたらされ、自由時間が拡大する⁵³⁾。このような制度・政策が国民の多様な生き方を促進し、教育においては学歴取得や地位達成を目標とする学習の説得力が減り、大胆な学校改革への道が開かれる⁵⁴⁾。

慣れ親しんだ「成長」から一歩距離を置き、「分配」という視点から日本社会を構築し直すことは、生の多様化を推し進めるという点で「説得力」を持つのではないか。その多様化は自らとは異なった価値を生きる他者と出会い、自らが決して領有し得ない他者の世界に触れることを可能にする⁵⁵⁾。そして他者の世界から私たちは「学習」し、自らを未知の領域へと発展させることが可能になる。

「国民の教育権論」の真の力は、「分配—生の多様化」の社会において発揮されることになる。本当に自分の学びたいものを学ぶ経済的・心理的余裕が国民の間に生まれた時、子どもを含む国民は多様な「教師」を求めるだろう。そして学校は子どもに対して多様な教育機会を提供するよう要請されることになる。「多様な教育機会の提供」を学校の主な使命に据えた時、「子ども」「親」「国民」「教師」「学校」「国家」の関係性が改めて問われることになる。適切な教育関係をここで明確に述べることはできないが、簡単に私見を述

べる。

「子ども」は、「何を」「どこで」「誰に」「誰と」学ぶかを決定する学習主体として捉えられ、「親」は、「悪しき教育の防波堤」だけではなく、「子ども」の学習意志を汲み取り、「学校」に学習プログラムを提案する積極的な役割も担う。「国民」は教育的責任と教育的制限の中で「多様な技能」を「子ども」に授け、「教師」として「子ども」の発達を支援する道が開かれる。「教師」には既存の教師と「国民」からなる「教師」が存在することになる。既存の教師の文化的水準の底上げと「基礎的学力」の教授の役割を否定することはできないだろう。子どもの充実した学習の為に2つの「教師」は交流し、協力することが求められる。それに合わせて、「学校」としては既存の学校と、「多様な教育」を提供する学校が存在することになる。「国家」は教育機会保障のために教育設備を拡充する義務を負い、教育内容については地方へと権限を委譲する必要がある。地方における教育内容決定については民主的な決定ルートが確保されなくてはならない。

おわりに 今後の課題

以上「教育の多様化」という観点から「国民の教育権論」のより積極的な価値と、その実現に必要な条件について探ってきた。しかし、同時に多くの課題を残したままにしてしまった。例えばどのタイミングで「多様な教育」を学校教育に導入するべきか、子どもに提供してよい教育と提供してはならない教育の区別があるのか、あるとしたらどのような基準で区別できるのかなど、「多様な教育」の具体的な運用について解決すべき課題は多い。何時かそれらの課題に答えられるよう、さらに学習を重ねていくつもりである。

また、本稿では教育の可能性について個人の「生の多様化・豊かさ」という方向からアプローチしたが、おそらく教育が持つ可能性や役割はこれに留まらないだろう。例えば教育も社会を維持・発展させる営みの一つとして現在社会が抱える問題と向き合い、その解決に向けて何か重大な役割を担えるかもしれない。そのような教育の「多様性」を探ることも自身の課題であることを示しつつ、本稿を閉ざすこととしたい。

注

- 1) 佐貫浩『危機の中の教育—新自由主義をこえる』（新日本出版社、2012）173頁。
- 2) 佐貫・前掲書（注1）175～176頁。
- 3) 最高裁大法廷 1976年5月21日判決刑集30巻5号615頁。
- 4) 最高裁 1990年1月18日判決判時1337号3頁。
- 5) 今橋勝盛『教育法と法社会学』（三省堂、1983）66頁、奥平康弘「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法Ⅲ人権（2）』（有斐閣、1981）382～383頁。
- 6) 今橋・前掲書（注5）66頁、奥平・前掲（注5）382～383頁。
- 7) 堀尾輝久『人権としての教育』（岩波書店、2001）133～134頁。

- 8) 兼子仁『教育法（新版）』（有斐閣、1978）204頁。
- 9) 堀尾・前掲書（注7）134頁。
- 10) 家永教科書訴訟第2次訴訟第一審、東京地裁1970年7月17日判決判時597号3頁。
- 11) 堀尾・前掲書（注7）298頁。
- 12) 家永教科書訴訟第1次訴訟第一審、東京地裁1974年7月16日判決判時751号47頁。
- 13) 今橋・前掲書（注5）125頁。「生存権的な意義」に重点を置くと教育を受ける権利は国が整備した教育を受ける権利になってしまうし、「主権者教育的な意義」に重点を置くと教育は「民主主義政治の十全な運用」だけに資することになり、「民主主義政治」の解釈によっては個性が抑圧される教育になりかねない、とされている。
- 14) 堀尾・前掲書（注7）204頁。
- 15) 堀尾・前掲書（注7）124頁。
- 16) この推論は、前掲・杉本判決（注10）に依拠している。
- 17) 今橋・前掲書（注5）125頁。
- 18) 今橋・前掲書（注5）128頁。
- 19) 今橋・前掲書（注5）127頁。
- 20) 西原博史『良心の自由と子どもたち』（岩波新書、2006）78頁。
- 21) 法務省『教育職員関係事件の推移』http://www.moj.go.jp/JINKEN/jinken03_00184.html（2015年11月9日閲覧）。
- 22) 今橋・前掲書（注5）103頁。
- 23) 山本哲士『教育の分水嶺—学校のない社会』（せんだん書房、1984）179～185頁。
- 24) 堀尾・前掲書（注7）141頁。
- 25) 兼子仁『教育法〔新版〕』（有斐閣、1978）301～302頁。
- 26) 広田照幸「社会変動と『教育における自由』」広田照幸編『自由への問い⑤ 教育』（岩波書店、2009）207～212頁。
- 27) 田中智志・今井康雄『キーワード・現代の教育学』（東京大学出版会、2009）144頁。
- 28) 広田・前掲（注26）203～204頁、207～212頁。
- 29) 毛利猛「教育のパラドックスからパラドックスの教育へ—教育へのパラドキシカル・アプローチ」加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス／パラドックスの教育』（東信堂、1994）49頁。
- 30) 宮寺晃夫『教育の分配論』（勁草書房、2006）160頁。
- 31) 伊藤一也「教育的現実のパラドックス」加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス／パラドックスの教育』（東信堂、1994）69頁。
- 32) 広田・前掲（注26）205～207頁。
- 33) 矢野智司「教育関係のパラドクス—教育関係における『二律背反』問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み」加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス／パラドックスの教育』（東信堂、1994）128～129頁。
- 34) 岡明秀忠「授業をどう考えるか」望月重信・播本秀史・岡明秀忠編『日本の教育を考える—現状と展望』（学文社、2010）176頁。
- 35) 岡明・前掲（注34）187頁。
- 36) 蔵原清人「学校をめぐる法制度」浪本勝年編『教育の法と制度』（学文社、2014）62頁。
- 37) 内藤朝雄「学校リベラリスト宣言」宮台真司・藤井誠二・内藤朝雄著『学校が自由になる日』（雲母書房、2002）228～229頁。内藤はこのような状況を「誘拐されて売春窟に監禁されて、たまたま客になったオヤジを『夫として愛せ』というのと、全くおなじです」と述べている。
- 38) 後藤道夫『ワーキングプア原論 大転換と若者』（花伝社、2011）13頁。
- 39) 佐貫浩『危機の中の教育—新自由主義をこえる』（新日本出版社、2012）32頁。
- 40) 後藤・前掲書（注38）49頁によれば、日本は生活における賃金依存度が高く、それ故「生活は『賃金と社会保障でするんですよ』という話は、日本ではあまりリアリティーがない」。
- 41) 新自由主義の教育政策の目的は「グローバル競争を担う人材要求と国民統合」である。そしてその

教育目標を強権的に達成する教育目標・教育価値管理体制の構築が、かつてない緻密さと効率性を伴って進められる。具体的には、①教育基本法への「教育目標規定」、国家・教育行政による教育目標の設定、教育振興基本計画の策定、②新学習指導要領による教育内容への詳細な支配、③教育現場からの各種の報告の強制、PDCAサイクルの導入、④学力テスト体制の実施、⑤学区自由化と学校選択制の導入による学校間競争の組織化、⑥教師への成果主義管理、人事考課制度の導入などが新自由主義教育政策として挙げられる。佐貫・前掲書（注39）33～34頁参照。

- 42) 佐貫・前掲書（注39）8頁。
- 43) 齋藤純一『政治と複線性 民主的な公共性に向けて』（岩波書店、2008）187頁。
- 44) 齋藤・前掲書（注43）187頁。
- 45) 佐貫・前掲書（注39）139頁。
- 46) 佐貫・前掲書（注39）139～140頁。
- 47) 横山禎徳『「豊かなる衰退」と日本の戦略』（ダイヤモンド・グラフィック社、2003）24～25頁。
- 48) 横山・前掲書（注47）24～25頁。
- 49) 高橋信彰『優しい経済学』（筑摩書房、2003）40頁。
- 50) 横山・前掲書（注47）27頁。
- 51) 井上英夫「私の福祉国家宣言」井上英夫・後藤道夫・渡辺治編著『新たな福祉国家を展望する』（旬報社、2011）234頁。
- 52) 高橋信彰『「効率」より『やさしさ』をめざして』世界2003年2月号（2003）69～74頁。
- 53) 井上英夫・後藤道夫・渡辺治編著『新たな福祉国家を展望する』（旬報社、2011）109～110頁。
- 54) 広田・前掲（注26）91頁。
- 55) 齋藤・前掲（注43）188頁。

