

子どもの良心形成と教師の教育の自由

山岸 利次¹⁾

キーワード：子どもの良心形成、教師の教育の自由、教育法学、関係的権利論

要 旨

本稿は、「教師の教育の自由」を教育学的視点から根拠づけることを目的とする。憲法学における「思想・良心の自由」を根拠とした教育法学的立論は、教師を子どもの権利を侵害する可能性のある権力的存在であると規範的に見なし、そのため、価値教育に対する積極的な意義づけを困難なものとした。しかし、子どもの良心形成は教育関係における「自由と拘束」の段階的かつ弁証法的な展開においてなされるのであり、こうした関係を可能にするためにこそ「教師の教育の自由」は保障されねばならない。子どもの良心形成という観点から見た場合、「教師の教育の自由」を否定する立論は肯定できるものではない。こうした教育学的知見に対応する法学理論として「関係的権利論」が挙げられる。子どもの成長・発達を関係の層において理解し、そうした関係を保障することを権利に内包させるという関係的権利論の主張こそ、教育学と法学の結節点となるものであった。

Children's Conscience and Teacher's Freedom

YAMAGISHI Toshitsugu¹⁾

Key words： Formation of Conscience in Child, Teacher's Freedom, Educational Law Studies, relational approach to Children's Right.

Abstract：

The purpose of this paper is to identify teacher's freedom in education from the view point of educational studies. Some arguments in educational law studies, which are based on the concept of children's freedom of thought and conscience in constitutional law studies, normatively regard teachers as authority liable to violate children's rights. For this reason, the arguments purported are hard to positively assess regarding the significance of value education.

However, formation of conscience in a child should be made through the phasing-in and dialectical development of freedom and restriction in educational relations between teacher and child. From the viewpoint of the formation of conscience in a child, it is impossible to agree on the argument against teacher's freedom.

A relational approach to children's rights can be cited as a theory of educational law research which corresponds to educational studies. The argument for a relational approach to children's rights could be the unity between educational studies and educational law studies, where a child's growth, development, and potential are truly realized according to the relational stratum, and thus a secure, mutual relationship is integrated with children's rights.

1) 宮城大学看護学部 (Miyagi University School of Nursing)

はじめに

2006年12月8日に教育基本法〔以下、教基法〕が多くの反対にもかかわらず「改正」されたのは記憶に新しいところである。日本の教育の根本理念を定め、準憲法的性格^{註(1)}を持つとされた教基法の改正は関連諸法の「改正」を後続させ、教育制度のあり方や教育実践の方向性に大きな影響を与えている^{註(2)}。こうした教基法改正以降の諸改革は、しかしながら、「改正」をまってゼロから構築されたわけでは決してない。事態はむしろ逆であり、「改正」論者たちからすれば、改善すべき教育現実があり—もっとも、そのような判断が妥当であったかということはここでは問わない—、そうした改善への方向性を法的に正統化するというところこそが教基法の「改正」の眼目の一つであった^{註(3)}。このことは、「改正」前後の教育のあり方を評価する上で注意すべき点であろう。本稿が以下において考察する子どもの良心形成に関わる条項—「愛国心条項」—もまた、以上の性格を持つものである。戦後教育改革以来、「愛国心教育」は常に政治・教育問題であったと評価することができ^{註(4)}、とりわけ、近年、教育現場で大きな問題となったのは、いわゆる「日の丸・君が代」問題と『『愛国心』通知表』問題である。

1989年の学習指導要領改訂において、小・中・高等学校の学習指導要領の「特別活動」欄に「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国家を斉唱するよう指導するものとする」という文言が挿入された。この改訂以来、従来は各学校の裁量に任されていた入学式・卒業式における国旗掲揚・国家斉唱の実施〔以下、「日の丸・君が代」〕は、各教育委員会の管理のもと、画一的に実施することが目指されることになった。こうした〈（文部省）文科省—都道府県・市区町村教委〉の施策は、1999年8月の国旗・国歌法の制定によりさらに加速し、学校現場における「日の丸・君が代」の強制は大きな政治・教育問題となっていった。とりわけ、東京都における「日の丸・君が代」の強制は、実施のみならずその扱いをも仔細に定めた2003年10月23日の通達—いわゆる「10.23通達」—に象徴されるように他の自治体に比較して突出するものであ

り、そのため「日の丸・君が代」に関わる教員処分について多くの裁判〔以下、「日の丸・君が代」訴訟〕が争われてきた^{註(5)}。訴訟の原告側が主張する通り、「日の丸・君が代」の実施は愛国心教育を目的とするものであるが、これは教師および児童・生徒の思想・良心の自由と対立するものであった。

「日の丸・君が代」訴訟においては、教員処分の妥当性が主たる争点であったがゆえに教師の思想・良心の自由が前景におかれたが、それに対して『『愛国心』通知表』問題は、児童・生徒の思想・良心の自由が直接に問われた点において、「日の丸・君が代」と異なる位相の問題を提起した。問題が表面化する以前から、福岡市の公立小学校の通知表において社会科の観点別評価の項目として「国を愛する心情」や「日本人としての自覚」が挙げられていたが、2002年、市民団体がこうした項目の削除依頼を学校へ行い、また福岡県弁護士会へと人権救済の申請をするに至り、こうした「愛国心」を成績として評価するというあり方が『『愛国心』通知表問題』として表面化した^{註(6)}。福岡市においてはともかくも翌年度の通知表にこうした項目が掲載されることはなかったが、この問題は教基法改正の国会審議において問題とされ、その後の調査により、全国の多くの自治体・学校で福岡市に類する「愛国心」事項が評価項目として挙げられていたことが明らかになったのである。

こうした「愛国心」の評価という形での児童・生徒の思想・良心への働き掛けといった動きは、日本国憲法第19条に規定される「思想・良心の自由」を根拠とした子どもの権利・人権擁護という理論構築を要請するものであった。これまでの教育裁判ないしは教育法学の立論において必ずしも中心的論点ではなかった「思想・良心の自由」が前景に現れたということは^{註(7)}、教育法学の新たな局面を迎える一つの画期となった。

とはいえ、「思想・良心の自由」を根拠としつつ子どもの権利・人権論を構築することは、これまでの教育法学の諸理論と調和的になされるものでは必ずしもなかった。否、むしろこうした立論は「国民の教育権論」と総称される諸理論が提唱する「教師の教育の自由」論ないしは「教師の教育

権論」－以下、本稿では「教師の教育の自由」論と一括する－と大きく対立するものであった。この対立は、憲法学者であり、思想・良心の自由の観点から「教師の教育の自由」を批判する西原博史と、長らく「国民の教育権論」の指導的理論家であった教育学者の堀尾輝久による、雑誌『世界』紙上での論争－「堀尾－西原論争」－に明確に表れている^{註(8)}。次章において詳述するが、「思想・良心の自由」論からすれば、教師も－国家と同様に－偏向的な教育を行うことにより子どもの思想・良心の自由を侵害しうる主体となりうるし、また、現にそのようなケースはこれまでも存在していた。にもかかわらず、「教師の教育の自由」論者は、そのことを等閑視しつつ、子どもの「学習権」や親の教育権から教師の教育の自由を理論的に導出することにのみ熱心であったというのである。以上の批判が妥当か否かはともかく、こうした立論は、1990年代後半から現れた「国民の教育権論」批判というより大きな動向と関わりながら、教育法学のみならず広く教育学における理論の再考を促そうとするものである^{註(9)}。

本稿は、こうした状況にある「教師の教育の自由」論について、教育学－とりわけ、「教育哲学・教育史」－の観点から考察しようとするものである。これまでの論述から示唆されるように、近年、「教師の教育の自由」に関わる議論は教育法学および関連法学－とりわけ憲法学－を中心になされてきた。そして、こと法学に関する限り、おおよその論点が提示されたということができであろう。しかしながら、教育法学は、その名が示す通り法学にのみ依拠するものではなく、それが教育現象を対象とする限り教育学の一部でもあり、それゆえ、その理論は教育学的思考・志向によってもまた鍛え上げられるべきものであろう。そして、教育法の解釈において重要な意味を持つ「教育条理」の解明こそ、教育法学の理論形成において教育学が果たすべき、また、果たすことのできる固有の役割である^{註(10)}。上記の課題の考察のために、本稿は、「子どもの良心形成と教師の教育の自由」－これは本論文のタイトルであるが－というきわめて教育学的な問題設定を行う。あらかじめ論点を提示するならば、「思想・良心の自由」を核とす

る理論は、子どもが成人のような成熟した権利主体ではないということを経ずしも問題化することができてこなかったのではないか、という疑念が本稿の出発点である。教育が未成熟な子どもを成熟した権利主体へと育てる営みである以上、こうした理論的欠落は、憲法・教育法学的にはともかく、教育学的観点から見たときは大きな問題と言わざるを得ない^{註(11)}。教育が子どもの良心形成のための意図的な働きかけであるならば－そして、これについては多くの人は異論がないであろう－教育において子どもの「思想・良心の自由」は成人のように前提とすることはできないのではないだろうか。こうした素朴な疑問を出発点として、本稿は「教師の教育の自由」論について検討しようとするものである。

Ⅰ. 「教師の教育の自由」を巡る理論動向－教育法学における議論から

1. 「子どもの『思想・良心の自由』」という視点と「教師の教育の自由」批判

上述のように課題を設定したものの、しかし、そもそも子どもの「思想・良心の自由」を根拠とする憲法論は教育現実や教育裁判に対していかなる主張を行ったのであろうか。そして、その眼目はどこにあったのだろうか。本章では、まずそのことを明らかにしていこう。先に触れた「堀尾－西原論争」における一方の当事者である西原博史は、その論考において、改正前後に共通する教基法の抱える一貫した問題を「子どもの『思想・良心の自由』」の観点から以下のように論じる^{註(12)}。

西原によれば、改正後の教基法〔以下、06年法〕の眼目の一つが「学校における国定人格理念の注入を可能にする枠組を作りあげること」(133頁)であり、それゆえ、改正前の教基法〔以下、47年法〕において掲げられた「人格の完成」(47年法、第1条)という抽象的な教育目的の欠落を埋めるために、06年法においては、愛国心条項－「我が国と郷土を愛する…態度」(06年法第2条5号)－をも含めた多様な教育目標が明示されたのである。しかも、こうした「注入」は何も「愛国心のような特殊なイデオロギーに限られる問題ではなく」、「違和感の少ない『国際社会の平和と発展

に寄与する態度』[06年法第2条5号－引用者による補足]のような教育目標も、解釈と運用次第では、政府が進める『国際貢献』こそ平和実現方法についての唯一の『正解』だとする意識を学校で喚起させ得る」のであり、『『国を愛する心情』や『平和を愛する日本人としての自覚』の有無を通知表の評価項目とする動きと重なった時、学校を通じた国民意識の一元化の危惧は現実的問題となる」(134頁)のである。

このような判断のもと、西原は、06年法の「不当な支配」の文言が47年法のそれと180度異なる意味を持ったこと^{註(13)}を示しながら、行政が決定する教育内容に歯止めがないことに警鐘をならすわけだが、しかし、本稿にとって重要な点は、こうした法構造が、そもそもの47年法においても見られるのであり、この点において47年法と06年法は連続しているという西原の評価である。西原によれば、47年法は－「改正」反対論者が擁護するにもかかわらず－2つの大きな欠落があった。「子どもの権利」の欠落と「親の権利」のそれである。前者について、西原は1947年という時代においては、そもそも「子どもの権利」という発想そのものが法思想的に希薄であったがゆえにその欠落は無理からぬものであったとする。しかし、後者に関しては、同時期(1948年)に国連で採択された「世界人権宣言」－これは「子に与える教育の種類を選択する」親の優先的権利を定めたものであるが－と比較しながら、西原は47年法における欠落を問題化するのである。この欠落は、「教育の受け手の側を無権利状態に放置したまま、教育を行う者の側から一面的に教育のあり方を語る法律」(137－8頁)という性格を47年法に付与することになるが、西原によれば、こうした性格は「四七年度法を別の観点から体系づければ、子どもと親の主体性を排除したことは歴史的必然として説明できる」(138頁)という。すなわち、「その説明枠組とは、子どもを民主主義建設の道具と位置づける四七年度法理解」であり、「民主主義の担い手を育てようとする狙いこそが四七年度法の本質」(138頁)とする説明である。というのも、「教育を通じた意識改革」においては、「親は民主教育に対する抵抗勢力と位置付けられることになり」、「親に対して

権利者としての立場を否認した上で、無権利状態にある親の中から教師の側が協力関係を組める民主的信条を身につけた親を選別できる体制が、制度的合理性を持つことになる」(139頁)からである。西原の立論においては、47年法は－日本国憲法に基づいた民主主義社会を実現するという目的ではあるが－国家による目的実現のために子どもを道具化するための教育のあり方を規定している点で、06年法の「愛国心条項」に見られる問題と同じ問題を宿していると理解されるのである^{註(14)}。そして、こうした47年法理解こそが、「国民の教育権論」における「教師の教育の自由」論を西原が批判する際の前提的認識となる。

「国民の教育権論」は教科書検定や勤評、全国一斉学力テスト等、文部省による権力的な教育(内容)管理に対抗するために構築された「教師の教育の自由」を核とする教育法理論である。そして、その理論の中心には、堀尾輝久による「私事の組織化論」と、米国教育使節団にも参加したアメリカの教育学者であるキャンベルを参考にしながら宗像誠也が提唱した「教育内外区分論」がある。堀尾によれば、そもそも親が子どもを育てる営みである教育とは「私事」であり、公教育とはその理念において、こうした私事を「組織化」したものの、あるいは教育という親義務－この義務は国家に対するものではなく子どもの「学習権」に対応した義務である－を共同化したものである(「親義務の共同化」)。その共同化において、公教育の担い手たる教師は親の教育権・教育義務を信託されるのであり、それゆえ、教師は教育の自由を持つのである^{註(15)}。また、内外区分論とは、教育事務を教育内容に直接関わる「内的事項」ともっぱら教育の条件整備に関わる「外的事項」に区分し、「内的事項」については教育行政は介入すべきではないとする47年法第10条の解釈論であった^{註(16)}。「私事の組織化論」による「教師の教育の自由」の弁証および「内外区分論」による教育行政のオフ・リミットの設定により、行政による教育介入－介入を理論づけた諸理論は「国民の教育権論」に対して「国家の教育権論」と総称される－への対抗言説を構築していったのである。

以上の「教師の教育の自由」論を、西原は「確

かに子どもの思想・良心の自由を考えた場合、国家が…子どもの心を意のままに操れる体制は許容できない」けれども、「だからといって教師の教育上の権限に対して法的コントロールを断念することが直ちに正当化されるわけではなく」、「子どもに対してイデオロギー的教化が発生する時、その主体が中央行政官庁であろうと、目の前にいる一人の教師であろうと、子どもの側からみたときには違いはない」(146頁)と端的に批判する。また、「国民の教育権論」における親・子どもの権利の位置づけについても、「親の権利はあくまで集团的に子どもの権利実現のための道具として、子どもに対する親義務を軸に理解される」ために「親の教育権の中に組み込まれた根源的要素である、親自らの思想・良心の自由の発露として子どもに対する子の福祉の内容や、それに伴う教育の基本的あり方を決める優先的決定権としての要素」は配慮されずに、「教師と親の間の潜在的緊張関係」が消失すると評価する(148頁)。

本稿は西原の立論の特性を検討することに主眼があるので、彼の「国民の教育権論」批判が妥当であるか否かの問題についてはこれ以上触れることはしない。本稿にとって重要なのは、公教育の中心である学校教育が不断に子どもの「思想・良心の自由」を脅かす可能性のある制度であるという西原の理解であり、さらにいえば、その担い手である教師はその特性から内在的に子どもの「思想・良心の自由」を侵害しようとする教師像である。少々長くなるが、西原の学校理解・イメージを引用しよう。

…子どもは毎日、朝の段階で国家的施設に収容され、一定の時間が経過して外に出ることが許されるまで閉じ込められ、特殊な任務を負った公務員に監視されながら、価値観に関わる多くのメッセージを与えられ続ける。そのメッセージの消化度合いは定期的にチェックされ、その成績順に将来の社会的成功への機会が開かれるとされる。かくして各個人のものの見方、考え方は国家権力が組織的に働きかける中で形成される。このような国家による一方的な影響力行使は、成人の場合には憲法上許容されない。

(130-1頁)

確かに学校教育にこうした構造があることは否定できず、認識論としては一定の説得力を持つ。しかし、こうした学校・教師像は、一部の教育問題に現れる現実のみならず「教師の教育活動を規範的にも権力行使と捉えている」^{註(17)}のものであり、こうした前提から法解釈を行うことは俄かに肯定できるものではない。これまでの教育(法)学においては-反学校論や反教育論という一部の例外を除き-学校における子どもの権利侵害は、たとえそれが構造的暴力であったとしても、教育そのものに内在するものであるという前提には立ってこなかったが^{註(18)}、西原の議論の出発点は、こうした前提を覆したところにある。ところで、こうした子どもの「思想・良心の自由」という観点からの学校教育の-アルチュセールその人の意味を離れて運動論的な意味においての-「『イデオロギー』装置」としての理解は、必然的に教育内容・活動に関する厳密な限界確定を伴わなければならないわけだが、次節では、そうした教育内容に関わる論点を敷衍するために、現代教育法学・憲法学におけるこの問題の理論布置-「<人間教育法理論 対 公民教育法理論>」^{註(19)}-を検討しよう。

2. 教育法学の理論布置-人間教育か、それとも、公民教育か？

世取山洋介によれば、戦後日本の教育法理論や教育判例の一部-1976年の最高裁大法廷による北海道学テ裁判、またその後の「教育の国家統制の合憲性・合法性が争われた判例」(64頁)-は<人間教育法理論 対 公民教育法理論>という枠組みで分析が可能である。そもそも、公教育の目的を「人間教育」とするか、「公民教育」とするかということは憲法学上重要な問題である。すなわち、これは「憲法は教育の主要な目的を、諸個人の自律的な人格形成(人間教育)にみいだしているのか、それとも一定の資質を共有する国家構成員ないし主権者の育成(公民教育)に見出すか」という対立であり、さらにコロラリーとして「憲法は教育を市民社会における精神的・文化的な営みとしてとらえ、いわゆる文化的自治のルートによる教育価値の決定ないし教育内容の編成を想定しているのか、それとも教育を国政の一環と位置づけ、

国民主権原理や議会制民主主義のルートによる教育価値を要請しているのか」という問題を導き出せるものである^{註(20)}。

こうした点を踏まえ、世取山は「子どもの人間としての成長発達に不可欠な権利としての学習権および公教育の目的としての子どもの人間としての成長発達がセットとなり、このセットの上に、教育の実行主体である教師に『教育の自由』を認めるべきであるとの主張」(65頁)に「人間主義教育法理論」の核心を見る。さらにそれが基底とする「教育人権論」について、「公教育内部における自由に焦点を当て」、「子どもの人間として発達する権利を基点としながら、公教育の目的とその内部における権限分配を制御すること、すなわち、公教育の“構造”を制御する」(66頁)のものであるとその特徴を述べる。

これに対して、「公民教育法理論」の一つである「共和主義的公民教育法理論」^{註(21)}とは、「共和主義憲法論に支えられながら、立憲主義的な価値の教え込みを公教育の正当な目的として承認し、教師を国家のエージェントとして位置づけ、その職務遂行における自律性を、憲法上保障されるべき自由の問題としてではなく、立法政策によってその広狭が決定される制度的保障の問題」(66-7頁)とするものだとする^{註(22)}。これは価値教育—むしろ、それは「憲法的価値」であるが—を積極的に肯定する点、また、教師を権利の主体ではなく国家のエージェントとして理解する点において上記理論と著しい対照をなす。

こうした対立枠組みの設定を踏まえたうえで、現代における教育法学の理論布置として以下のことが指摘できる。まず、世取山のいう「人間教育法理論」と前節で検討した西原の理論との異同である。すなわち、先に見たように、西原は子どもの〈思想・良心の自由〉を根拠とするために、公教育における教育内容に厳格な限界を確定しており^{註(23)}、この点は国家による価値教育を積極的に肯定しない点で「人間教育法理論」と合致する。しかし、「教師の教育の自由」の位置づけについて両者はまったく異なる立場をとる。すなわち、「人間教育法理論」は「教師の教育の自由」をその教育目的から導出し、行政による指導・助言をも包含

した諸「権利・権限(Right/Power)」の調整を—最高裁学テ判例が示したように—公教育内部で行うことを目指すものである。それに対して、西原の立論においては、教師は国家のエージェントとして位置づけられ、それゆえ、そこにおいてはもっぱら教師と生徒の間の権力関係が主題とならざるをえないのである。次に、指摘できるのが、近年における「共和主義的公民教育法理論」の活況、具体的には「主権者教育説」の積極的再評価の動きである^{註(24)}。主権者教育説とは、かつて永井憲一により提唱された、主権者を育成するために憲法的価値を積極的に教えていくべきだとするものである^{註(25)}。これは、その後自由主義的教育法学が学会の主流となるなかで長らく少数派説であったが、近年の「国民教育権論」批判の動向において再び注目されているものである。「共和主義的公民教育法」論者のなかには、かつての(自由主義的)立場をかえて自らの理論を主張するものもある。こうした論者の「教育を受ける権利についても、適切な仕方では価値を教え込んでもらう権利としての側面をもっている、というべきであろう」^{註(26)}という言明は上記の2つの理論と著しい対象をなすものである。

以上のような理論状況はいかなる問題を提起するだろうか。まずもって「共和主義的公民教育法理論」の今日的活況の知識社会学的意味合いが考察されるべきであろう。こうした主張がなされる背景には、ともかくも(憲法に由来する)価値観の統一性を教育が担保しなければならないという社会状況に対する認識があるだろう。グローバリゼーションの進展でも地域社会の衰退でも、そのような背景はともかくとして、公教育こそが社会の統一を担保しなければならないというわけである。付言すればこうした認識は教育法学・憲法学にのみ見られるわけではない。価値教育—とりわけ宗教教育—に関する通説の見直しは、例えば教育史学においてもなされつつある^{註(27)}。そして、「共和主義的公民教育法理論」の立場は、「良心」という言葉を使用するならば—断るまでもないかもしれないが—子どもの「良心形成」に学校が積極的な役割を果たさなければならないというスタンスを帰結するであろう。「共和主義的公民教育法理

論」のこうした状況認識は確かに一面では妥当なものではある。とはいえ、このような役割を公教育－そしてその担い手である教師－が担わなければならないとしても、この理論が想定しているように国家に大規模な権限を与えることがどうかは別問題である。特に国家による教育内容決定に関しては、十二分すぎるほどに注意深くあらねばならず、教育専門家としての教師や親、子ども等、教育関係の諸主体は国家の権限行使をコントロールできるようなシステムがあつてしかるべきである。ここにきて、ようやくにして冒頭に掲げた本稿の目的のための舞台が整った。本稿の課題とは、子どもの「良心形成」を「共和主義的教育法理論」とは異なる形で、教育学的論理でもって引き取るということ、これである。

Ⅱ. 子どもの「良心の形成」への学校教育の役割

1. 「思想・良心の自由」論は「良心の形成」を問題としうるのか？

前章の末尾において、本稿は「良心の形成」の問題に教育学的論理によりアプローチするというスタンスを明らかにしたわけだが、しかし、これに対して決定的な反論が想定される。すなわち、子どもの「思想・良心の自由」論はその形成を視野に入れていないのか、と。実際、西原はその論考において「思想・良心を形成する自由」の問題を取り上げているのではないかと^{註(28)}。しかし「良心の形成」へのアプローチにこそ、教育学と憲法学の－そして、西原の立論と本稿との－決定的な相違点が存在する。

西原にとって「思想・良心の形成の自由」は、「妨害を受けずに形成できる環境を求める権利」－具体的には「勧奨・抑圧の禁止」および「非中立的・意図的な働きかけの禁止」－を意味し、そこから国家の中立性が要求される^{註(29)}。つまり、子どもの良心形成について公教育は何ら積極的な役割が付与されないのである^{註(30)}。そして、こうした国家が個人の思想・良心の領域から撤退すべきだという立論は、「思想・良心の形成の自由」の母胎である「信教の自由」の構造と同様のものである^{註(31)}。

「信教の自由」はヨーロッパ近世における宗教戦争の後にその原理が獲得された権利である。普遍

的道德を表象していたカトリックによる世界観の統一がくずれ、そのことによりもたらされた「神々の闘争」とでもいうべき経験から、国家は個人の信仰に介入しない、信仰の選択はあくまで個人のそれによるという原則が確認されたのである。ここにおいて重要なのは、それが一義的には信仰の選択を意味したということ、つまり－カトリックであれプロテスタントであれ－選択肢が（私的領域に）担保されていたということである。その意味では、「信教の自由」は、＜個人－国家＞という二項関係ではなく、＜個人－国家－教会＞という三項関係を調整する権利であるといえる。このことは、個人の信仰、宗教的良心を形成する場が－私的領域である－教会に担保されているということと「信教の自由」が前提としているということとを意味する^{註(32)}。ここから、教育学的観点から見た「子どもの良心形成」の問題の射程が明らかになるだろう。すなわち、「信教の自由」と区別された意味で「思想・良心の自由」が問題になった時、その形成の場である第三項に、現代日本においては何が充当されるべきか、という問題である。さらに言えば、本稿はこの第三項に「公教育」をこそ設定しなければならないと考える^{註(33)}。現代においては－親や住民、地域社会の意志を反映させるシステムを構築しながらも－学校こそがこの役割を担わなければならない^{註(34)}。

2. 自由と拘束－「自由の牢獄」と自由意志論

ところで、子どもの「良心」を形成するということは、とりもなおさず子どもを「自由な主体」へと形成する営みであるということとを－今更ながらではあるが－確認しておこう。このことは－誤解を恐れずに言えば－良心形成においては子どもが自由であるということとを前提とはできないということの意味するのだが、ここではそもそも人間が「自由」であるということの意味を、従来とは異なる視角から確認しておこう。

大澤真幸はミヒャエル・エンデの短編小説である「自由の牢獄」に依拠しながら、「自由であること」の逆説的な様相を明らかにする^{註(35)}。すなわち、自由はまさに拘束を条件として可能となるということである。通常、自由であるということは拘束

がないことを意味する－“freedom”とはまさにそのことである。しかし、にもかかわらず、大澤によれば、全く拘束がないということは自由の存立を不可能にするというのである。

エンデの「自由の牢獄」は盲目のイッシシアラーという名の乞食の語りという形式をとった小説である。彼はかつて成功を収めた商人であるが不信心にもアッラーの与えた戒律を破り、そのため魔王イブリースにとある部屋－これこそがタイトルの「自由の牢獄」である－に閉じ込められてしまう。ここには無数の閉じられた扉がある。そして、どの扉を選ぶかについては何も拘束はない。彼はここから逃げ出そうとするが、しかし、いざそうしようにも逃げ出すことはできないのである。なぜか。あまりに扉が多すぎ、どこをあけるべきか決定が下せないのである。どの扉を選ぶべきかについてのいかなる手掛かりも見つけ出すことができない。大澤の言葉を借りれば、これは「あらゆる拘束がなく、何もかも選ぶことができるような状況の下では、人は何も選ぶことができない」^{註(36)}ということを寓意的に表現しているのである。しかし、イッシシアラーはこの牢獄から脱出することができた。それは、逆説的ではあるが、扉の関心を失くし、脱出することをあきらめたことによるのである。そうしたとき無数にあった扉の数が少しずつ減っていき、最終的には扉がなくなったのである。そして、その瞬間はまた、不信心であった彼がアッラーへの信仰を回復したときでもある。アッラーへの信仰を回復することにより、アッラーの意志が及ばない牢獄から解放されたのである。まさに、イッシシアラーの言葉通りにというわけである（この言葉は「神の御意のままに」という意味である）^{註(37)}。

大澤に導かれて検討してきた「自由の牢獄」であるが、そこに描かれた自由と拘束の関係は、倫理思想において正確な対応物を見出すことができる。それこそ、イマヌエル・カントの自由意志論である。ここで、その意味を明らかにするために、1860年代のドイツ統計学における「自由意志論争」のエピソードを紹介しよう^{註(38)}。「自由意志論争」とはベルギーの統計学者であるケトレーの理論がドイツで紹介された際に起こったものである。ケ

トレー統計学は出生や死亡、自殺や犯罪、結婚といった統計から大数における人間行為の法則を明らかにしたのだが、「自由意志論争」とは統計上に表現された法則を前にして人間の自由意志を擁護しうるかということが問われた論争であった。自由意志擁護論者はカントの自由意志論に－一定の修正を行いつつ－依拠するのだが、その際、＜自由意志（Willensfreiheit）－恣意（Willkür）＞という対立が援用される。すなわち、自由意思擁護論者によれば、後者は単なる選択の問題であって、それは自由意志とは似て非なるものである。そして、統計が対象とするのはもっぱら恣意であり、統計が表象しているのは法則（Gesetz）ではなく規則性（Gesetzmässigkeit）だというのである。そして、その限りにおいて、統計は人間の外的な恒常的要因と法則性との関係を明らかにできる－恣意的行為においては人間は自由でないがゆえに外部の因果律に拘束される－というのである。

この主張は、自由を「拘束のない状態」とのみ理解するとまったく意味をなさないものである。というのも、恣意もまた「拘束のない状態」であり、その意味では自由意志と選ぶところはない。この対立における自由意志と恣意との違いとは、普遍的法則に拘束されているか否かということであり、自由意志とは－因果律ではなく－普遍的法則に拘束されている意志ということの意味するのである。法則に従っているからこそ、人間は他の外的要因から「自由」になることができる－逆に、恣意的な状態においては、法則に従わないがゆえに外的な要因から決定的な影響を受けてしまう－という人間像がここにはある。人間は拘束されているがゆえに自由なのである^{註(39)}。

3. 良心形成と＜教育関係＞

カント自由意思論において良心形成がどのように位置づくかということは非常に困難な問題であるが、それに触れる前に、そもそも「良心」とはいかなる概念であるのか、その字義の射程を、石川文康に従って語源学的に確認しておこう^{註(40)}。

翻訳語である「良心」の原語（英：conscience、独：Gewissen、仏：conscient moral）は、ともに直接的にはラテン語の「コンスキエンティア

(conscientia)」に由来し、さらにそれはギリシア語の「シュネイデーシス(συνεπιστησις)」に遡る。この語は「～と共に」を意味する接頭辞である「シュン(συν)」と、「知る」を意味する動詞「エイドー(εἶδω)」の名詞形である「エイデーシス(επιστησις)」により構成され、元来は「共に知る」との意味を持った言葉だったのである。このような語源的含意の発掘から、石川は「だれと共に知るか」という観点から、良心の関係構造を「世間(の他者)と共に」知る、「神と共に」知る、「自己自身と共に」知る、という3つの類型に区分する。良心そのものは個人の道徳的判断に関わるものであるだけに、その根源に「～と共に」という他者関係が想定されているということは以後の本稿の考察にとって極めて示唆的である。というのも、「～と共に」という問題は「他律から自律へ」というカント自由意思論に関わるアポリアに導きの糸を与えてくれるからである^{註(41)}。

「人間は教育されなければならない唯一の被造物である」(『教育学講義』)という至言を残しているカントであるが、しかし、カントの倫理思想から教育論を構築するのはきわめて困難であると言わざるを得ない。そもそも、カント倫理思想においては、人間が「成人」であるということが前提とされており、その静態的な構造ゆえに良心の形成という未成年状態から成年状態への移行を的確にとらえることはできないのである。子どもは成年状態ではないという意味で未成年であり、子どもから大人への移行—それは他律から自律へのそれでもある—はカントにあって「革命」なのであった^{註(42)}。「革命」は瞬間的であり、そのプロセスを段階的に明らかにすることは—その理由を示すことも—困難である。そして、このような静態的構造の形成のプロセスを、さらには超越論的であった自由意思論を形而下においていかに引き取るかということが—ヘルバルトをはじめとする—ドイツ教育学者の主要な問題の一つであった^{註(43)}。

ここで注意しなければならないのは、こうした問題の引き取り方の主要なものの一つとして「美的教育」が存在していたということである。そもそも、カントその人が自らの倫理学構想において

美を感受する能力としての「判断力」に独自の意義を見出していたわけだが、彼の後を引き継いだヘルバルトや芸術家であるシラー等、芸術に人間の道徳性を涵養させる力を認め、そこから道德教育としての美的教育を構想するという潮流がその倫理・教育学の継受には存在していた^{註(44)}。現代においてこうした美的教育論史をどのように引き取るかという問題^{註(45)}はおくとしても、ここで強調したいのは、カントの教育的読解は、往々にして見られるような「大人・教師による強制」といった主張にのみ限られるというわけではない、ということである。

ここで、再び「良心」の原意に立ち還ってみよう。良心とはもともと「共に知る」ということを意味したわけだが、このことから—石川の類型が示すように—「誰とともに知るのか」ということが問題として浮上する。そして、このことは「良心形成は誰とともになされるか」という教育学的に引き取られるべき問題を提起する。つまり、「世間(の他者)と共に」、「神と共に」、「自己と共に」といった良心の在り方を、ア・プリオリに規定されたものとしてではなく、その在り方に「誰とともに」良心が形成されるのかという動態的視点を導入するのである。そして、良心の「～と共に」という構造の根底に、その構造を構造たらしめている<教育関係>を見いだそうというのである。

ここで<教育関係>というタームを用いたことには説明が必要であろう。現代教育学においては、「教師：教育主体」、「子ども：教育客体」という想定のもと、主体たる教師が教育内容を子どもに教え込むという、単純な内面化図式とでも言うべき理論は—隣接諸学においていまなおこうしたイメージで教育は語られるけれども—とうに破棄されているのであり、教育関係を考察するには<教育関係>にこそアプローチしなければならない、という—単なるトートロジーように思われるかもしれないが—意味が<教育関係>というタームには込められている。こうした関係論的視点は多くの示唆・影響を教育学に与えている^{註(46)}。

たとえば、こうした関係論的視点を極度に先鋭化した議論の一つにニクラス・ルーマンの教育システム論を数えることができる。彼の理論は従来

の「内面化図式」においてはひたすら客体として位置づけられていた子どももまた「オート・ポイエーシス」システムであると捉え、それが閉じたシステムであるがゆえに外部からの直接的介入が不可能であること、そのため、教育コミュニケーションにおいては「テクノロジーが不在」であるということを明らかにした。こうした立論は、従来の教授学から見るとほとんど自殺行為とも思われかねないものである。しかし、ルーマンにおいては、こうしたことを前提としながらも、「にもかかわらず」教育システムが成立しているのはなぜか、ということが問題となる^{註(47)}。そして、そのシステム存立の規定に＜教育関係＞が存在しているのである。教育システムをコミュニケーションシステムの一つと捉えるルーマンにあっては、「教師が生徒を理解する」あるいは「生徒が教師を理解する」という必要はなく－そもそも、そのようなことはルーマン理論にあっては問題にならない－「教育コミュニケーションにおいてまず重要なのは、教師が生徒を理解することよりも、むしろ生徒が教師の情報と伝達を区別しそれを理解すること」なのである^{註(48)}。こうした意味で教育主体は教師ではありえず、－前期ルーマンの言葉で端的に言えば－「授業という相互行為システムが教育する」のである^{註(49)}。ところで、以上のような教育学が到達した＜教育関係＞に対する洞察に対応した法的言説はいかなるものであろうか。それこそが、これから検討する「関係的権利論」である。

4. 関係的権利論の方へ－教育学説と法学説の到達・合致点として

世取山洋介によれば、関係的権利論とは、子どもの「意見表明権」を定めた国連子どもの権利条約第12条に関わる子どもの権利説の一つであり、子どもの意見表明に実効性を持たせるために「相互的な人間関係を権利として承認すること」をも権利に包含されるとする説である^{註(50)}。意見表明権をどのような権利として構想するかについては、子どもの権利の本質を「子どもの『意思』に求める権利意思本質説」[以下、「意思説」、それを「子どもの意思とは無関係に同定される利益に求める権利利益説」[以下、「利益説」、そして、「当事者

が主体的に意味を付与する関係を『権利』として構成すべきとする関係論的権利説」[以下、「関係説」]という三者の間で論争・対立があるのだが(128頁)、世取山の見るところ、意見表明権を正当化できるのは上記のうち「関係説」のみである。「利益説」においては、子どもの利益を判断しうるのは子ども本人ではなく周りの大人であることが想定され、利益を実現するために子どもには「服従」が求められる。付言すれば、この説にあっては「服従」することが子どものニーズであると想定される。それに対して「意思説」は、そもそも大人との関係において子どもは「服従」的な位置におかれるという前提を持ち、そうした子どもに従属を強いる関係を権利に含めることなどは承認しない。そこから、この説は道徳的要請として子どもの意思を実現すること－「解放」－に権利の本質を見る。このように、両者は子どもの権利の本質をどのように見るかについては真向から対立はしているが、権利実現の最終的審級をア・プリオリに子どもか大人かという二者択一の問として捉えている点では共通しており、共に「『服従』かさもなくば『解放』か」(131頁)という二極論に陥っているのである。

ところで、「子どもの権利条約」において意見表明権は「児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする」と規定されているわけだが、世取山は以上のような「関係説」と「意思説」・「利益説」との違いの根拠を、それらが依拠する心理学説・発達観に求める。すなわち、まず後二者であるが、両者は共に＜カント－フロイト－ピアジェ＞ラインの心理学説に自らの存在論的基盤を求めており、それゆえ上記のような二者択一に陥るというのである。カントの自由意志論における普遍的規則への服従という構造は、それを引き継いだフロイトにおいては＜超自我－イド＞という精神構造へと置き換えられたのだが、そのことは超自我の発達以前の、子どもに対する大人の権威の正統化という帰結をもたらすことになる。フロイトにあっては超自我が形成・発達するまでは親をはじめとする外的権威こそが子どもをコントロールすべきであり、また、そのような権威関係こそが子どもの超自我を形成させ

るのである。こうした子ども・発達の理解は言うまでもなく「利益説」を心理学的に根拠づけるものである。これに対し、「意思説」は子どもの意思の発現をより早い段階に見てとり、そこから子ども自身の意思の尊重を主張する。すなわち「意思説」は超自我の形成という道徳性に関わる基準ではなく、ピアジェの発達段階論に依拠しながら、抽象的な論理操作が可能となるような12歳ごろには子どもを自らの意思を持つ主体として認めるべきだと主張する。しかし、こうした「利益説」の主張は発達段階のメルクマールを変更したのみであり、論理上は「利益説」と何ら変わるところはない。両者には関係性のなかでの段階的な発達という視点は完全に欠落し、デジタル的な<all/nothing>の境界の線引きを行い、その線の前と後ろでそれぞれ立論を行っているのである^{註(51)}。

「利益説」、「意思説」に対して「関係説」が依拠するのは<エンゲルスーヴィゴツキー>という唯物論的倫理・心理学説である。唯物論的な観点から一貫して子どもの発達を捉えたヴィゴツキーにあつては、具体的な関係こそが子どもの発達を促すエージェントであつた。世取山によれば、「関係説」にとってヴィゴツキー心理学の要諦は以下の2つである。

第1.子どもの発達の全段階にわたって日常的に展開されるべき、具体的な文脈のなかにおいて子どもが問題に直面して示す反応に、大人が応答することによって成立する、間主体的な場面での学習、そしてその内面化による発達というプロセスー子どもの主体性への応答性。第2.ある発達段階を終えた段階で子どもと大人との関係が質的に変化しなければならないということー子どもの発達段階ごとの可変性ー。

(152頁)

こうした発達理解は、当然ながら子どもの発達を保障することのうちに大人との「相互的な関係」のそれをも含めるということをも必然的に求めることになる。また、そのことは抽象的なメルクマールによる二者択一などという形ではなく、具体的なケースに対する、具体的な関係における「意見表明」に関する個別の判断の要請を意味するだろ

う。

世取山は自らの論考の意図を「子どもの権利に関する理論の発展を法律学と心理学との交錯として検討する」(125頁)と控えめに表現するが、そこから導出された結論は、教育学の理論的成果と見事に一致する^{註(52)}。教育学の最新の成果を忠実に法的言説に対応させるとすれば、それは関係的権利論において他にないであろう。しかも、この理論は単なる教育学理論の法学理論への翻訳ではない。そもそも、関係的権利論が法学のなかで発展してきており、そして、子どもの意見表明という極めて具体的なケースを想定していることから、裁判をはじめとする法的実践においてにきわめて有用な理論なのである。世取山は「関係的権利論」の立場から「権利条約」第12条の意味を以下のようにまとめる。

第1に、具体的な文脈に存在している子どもの主体性への大人の応答性と可変性の実現を妨げるような国家による子どもとそれに直接する大人との関係への干渉を禁止するということ。第2に、そのような相互的な関係を子どもに直接接している大人が取ることを助長するような措置をとること。そして第3に、特別の困難に直面している場合に、親または子どもに日常的に直接接している大人以外の優れた助言者(mentor)を子どもに付与すること。

(154頁) ^{註(53)}。

ここには、教育学理論の成果に対応し、かつ、現実の権利・権力関係を調整するという、極めて高度かつ実践的な法解釈が見られる。本稿の設定した課題は、憲法学における「思想・良心の自由」論とは異なる形で子どもの良心形成を教育学の問題として引き取り、そこから「教師の教育の自由」を根拠づけることであつた。「関係的権利論」において「教師の教育の自由」がどのように位置づかうということはもはや多言は無用であろう。教師との<教育関係>こそは、まさに子どもの成長・発達を保障する関係であり、こうした関係に国家が権力的に介入することは原則的には許されない。子どもに関係を保障するために、「教師の教育の自由」は必然的に保護されなければならないのである。いまや、教育学理論は「関係的権利論」

を一つの足場としながら、法学の世界へと踏み出すことが可能となるのである^{註(54)}。

終わりに

これまで本稿が辿った軌跡を確認しておこう。まず、憲法学における「思想・良心の自由」を根拠とした教育法学的立論は、時代状況を考えればある種の必然性・妥当性があった。しかし、それは<教師-生徒>関係を、教師を国家エージェントと位置付けることから規範的にも権力関係と見なし、それゆえ、(価値)教育に対する積極的な意義づけを非常に困難なものとした。とりわけ、こうした立論は-「信教の自由」と「思想・良心の自由」の想定する権利の関係構造が同型であるということから-公教育における「良心形成」という「教育」そのものに内在する営みを理論的に無視・否定せざるをえないという誤謬に陥るものである。こうした立論から距離をとりつつ、公教育における良心形成という問題に正面から対峙した時、避けて通ることができないのが-倫理的知見、あるいは、「良心」の原義が示しているように-「自由と拘束」の問題であり、それに関わる<教育関係>であった。子どもの良心を形成するという営みは単に子どもを自由な主体と見立てて放任することではない。<教師-児童・生徒>という具体的な関係において-拘束が自由を生み、その自由がより高次の拘束を要請するという-「自由と拘束」の段階的かつ弁証法的な展開のなかでそれは形成されるのであり、そうしたプロセスにおいてこそ子どもは自由な主体へと成長・発達していくのである。言うまでもなく、<教師-児童・生徒>との教育関係こそ、こうした展開を可能とするのである。以上のような教育学的知見を再び法学理論に投げ返そうとするとき、そこに見出されたのが「関係的権利論」であった。子どもの成長・発達を具体的な関係の層において理解し、「相互的な関係」を保障することを子どもの権利に内包させるという関係的権利論の主張こそ、教育学と法学の結節点となるものであった。

こうした結論を踏まえたうえで、最後に一つ補足しておこう。それは、「思想・良心の自由」論がそもそも問題とした点、すなわち、教師による子

どもの「思想・良心の自由」の侵害に対する教育学的応答である。これについては、上記の通り、

「関係的権利」論は具体的関係において国家が直接的介入を行うことは拒否するのであり、あくまで一義的には、関係の問題は関係において対応すべきであるということが想定される。具体的には、学校という場においての、<児童・生徒-教師(-校長)-保護者(-住民)>という関係において、それぞれの権利・権限を調整していく中でまずは問題解決を図っていくべきものである^{註(55)}。そして、こうした営みは、「教育法」に対して「教育政治」という名が付されるべきものであろう。そして、こうした「教育政治」を行う舞台(アリーナ)を設定することが教育行政学ないしは教育制度学の学的任務となるのではないだろうか。

ところで、こうした教育政治の視座は、ある素朴な疑問を提起する。すなわち、そもそも、<個人-国家>という関係において個人の権利保障・保護を企図する憲法学の概念装置でもって教育という個人間のミクロな関係を把握しうるか、という問題である^{註(56)}。教育法学の歴史的展開という視座から見たとき、本稿で取り上げた憲法学理論の動向は、教育関係の「(憲)法化」現象として理解できるかもしれない^{註(57)}。そして、そのことは教育法学が時代の動向に反応したうえでの発展を意味するものである。しかし、にもかかわらず、教育は法的言語で解明できない残余の部分があるのであり、そして、そこにおいてこそ教育学的解決が図られなければならないはずである。付言すれば、「人間教育法理論」、「関係的権利論」はそうした「教育(学)的」余地を確保している理論である。教育学と法学の結節点としての教育法学は、法学の一領域であるのみならず教育学のそれでもあるのだ。それゆえにこそ、両者は協働していかなければならないのである。

註

- (1) こうした教基法の法的性格については、例えば、成嶋 [2002]¹⁾ を参照のこと。
- (2) 現段階において教基法の改正がいかなる影響を与えているかについては、市川[2010]²⁾ において詳細な分析がなされている。

- (3) 無論「改正」の眼目はこれのみに収まるものではない。「改正」議論においては、教基法の改正は、憲法改正の露払いであるという主張も存在していた。
- (4) 「愛国心」と教育を巡る歴史的展開については、さしあたり、藤田 [2009]³⁾ を参照のこと。
- (5) 「日の丸・君が代」裁判における論点および「日の丸・君が代」に関わる東京都の突出性については、市川 [2007a]⁴⁾ を参照のこと。
- (6) 福岡市における『「愛国心」通知表問題』の発生・展開については、勝山 [2006]⁵⁾ に詳しい。
- (7) 「思想・良心の自由」に類する権利として「信教の自由」があるが、子どもの信教の自由については、これまでいくつかの裁判において主要な争点となった。とりわけ、神戸高専における「エホバの証人」信者による剣道拒否に関する訴訟においては、宗教的少数者の権利や公教育の宗教的中立性に関して重要な司法判断がなされた（本事例の教育学的含意については、山口 [1998]⁶⁾ を参照のこと）。しかしながら、本稿は、その類似性にも関わらず、後述するように、「思想・良心の自由」と「信教の自由」の違いにこそ着目する。
- (8) 西原 [2007]⁷⁾、堀尾 [2007]⁸⁾。また、本論争については、中田 [2008]⁹⁾、および佐藤 [2010]¹⁰⁾ が詳細な検討を加えている。
- (9) これまで、「国民の教育権論」に対する批判はまったくなかったわけではない。憲法学においては、奥平 [1987]¹¹⁾ を嚆矢として一定の蓄積がある。しかし、近年の「国民教育権論」への批判は—その妥当性はともかくも—教育学全体に流布している点に大きな特徴がある。「国民の教育権論」およびそれを理論的中核とした教育学構想および教育運動論への批判として、例えば、広田 [2007]¹²⁾。また、朝日新聞の2007年5月12日(朝刊)¹³⁾ に掲載された記事も参照のこと。
- (10) 教育法学における教育条理(法)の位置づけ・役割については、兼子 [1978]¹⁴⁾、特に40-43頁を参照のこと。
- (11) 誤解のないように付言するが、本稿は、だからといって、子どもによる権利・人権の行使がすべからず制限されるべきだという立場をとるわけでは決してない。「子どもの権利条約」が提示したように、原則的には市民的権利は子どもにも当然認められるべきである。しかし、これもまた同条約が示したことだが、それは子どもの発達段階に即応しながら認められるべきものである。ここでいう「段階」とは、例えば成人年齢に達したか否かによる<成年/未成年>というデジタル的な<all/nothing>といった単純な区分を意味するものではない。なお、子どもの発達と権利の主体性ということについては、牧 [1990]¹⁵⁾ が原理的考察を行っている。
- (12) 以下、断りのない限り、西原からの引用は西原 [2009]¹⁶⁾ から行い、引用後に頁数を示す。
- (13) 46年法第10条に規定されている「不当な支配」には政治的・行政的介入も含まれ、それゆえ、政府や行政当局が「不当な支配」の主体となることが想定されていた。しかし、06年法においては、同じ文言は「教育は、不当な支配に服することなく、この法律及び他の法律の定めるところにより行われるべきものであり」と規定され、まずもって法律に定められた行為はそもそも「不当な支配」には当たらないとしたのである。また、安達 [2004]¹⁷⁾ も参照のこと。
- (14) 後段との関わりで付言するならば、こうした西原の立論は「共和主義的公民教育法理論」を明確に否定するものである。
- (15) こうした堀尾の公教育理解については、何はともあれまずは堀尾 [1970]¹⁸⁾ を参照のこと。なお、近年の教育史学の知見は、こうした堀尾の歴史理解にいくつか重要な問題提起を行っている。とはいえ、そうした歴史理解の問題と堀尾理論の学的ポテンシャルティについては、別途論じられるべき問題である。
- (16) こうした「国民の教育権論」による「内外区分論」について、佐藤修司は「区分論の価値は、国家と教師の支配領域をそれぞれ外的事項と内的事項とに分割し、相互の権力的干

- 渉を禁じた、その単純明快性にあるといえる」と評価する（佐藤 [1998]¹⁹⁾、233頁）。
- (17) 市川 [2007b]²⁰⁾、290頁。また、市川は同書において、ドイツの教育法研究者の「自由のない教師に自由を教えることはできない」という言をひきながら、「教師は、教育の場で、人権侵害を犯す危険性を持ちながらも、第一義的に子どもの人権保障主体である」（2頁）と明確に教師の存在のあり方について主張する。
- (18) 誤解のないように付言するが、M・フーコーの「規律訓練権力」ないしは「生－権力」論は確かに＜教師－生徒＞間の「ミクロな権力関係」を問題化したわけだが、フーコーのいう権力は、いわゆる「国家権力」という言葉でイメージされるような、強圧的・暴力的権力ではない。権力の行使と権利侵害は一義的には別次元の問題である。
- (19) 世取山 [2008]²¹⁾。以下、世取山の引用は断りのない限りここから行い、引用後に頁数を示す。
- (20) 成嶋 [2008]²²⁾、39頁。本論稿において成嶋は、こうした論点を踏まえたうえでの新教基法の立憲主義的解釈の可能性について論じている。
- (21) 世取山は「公民教育法理論」を「手続的公民教育法理論」、「伝統的公民教育法理論」および「共和主義的公民教育法理論」に分類する。
- (22) この意味において「共和主義」に対立するものは「(多元的)自由主義」である。なお、両者の対立の教育法的含意については、長谷部 [2006]²³⁾ が詳細な分析を行っている。
- (23) もっとも、その西原でさえも、最低限の憲法的価値の教育は肯定せざるを得ない。
- (24) これについては、今野健一がよりストレートに「『主権者教育説』の復権？」（今野 [2006]²⁴⁾、341頁）と問題提起を行っている。
- (25) 代表的著作として、例えば永井 [1991]²⁵⁾ が挙げられる。
- (26) 内野 [2010]²⁶⁾、156頁。なお、初稿（『ジュリスト』有斐閣、1222号、2002年）において引用部分にある「適切な価値を教え込んでもらう権利」は、「適切な価値を注入してもらおう権利」とされていた。この書き換えの意図や当否は措くとしても、2002年段階において「価値注入」という言葉がこのような使用されていることについては、憲法学と教育学の間のあまりの距離の遠さを思わざるを得ない。
- (27) 例えば、教育史学会は2008年9月に開催された第52大会（於、青山学院大学）において、「戦後史における＜価値教育＞－宗教教育・道徳教育の過去と現在」というシンポジウムを行っている（その記録として、清水他 [2009]²⁷⁾）。
- (28) 西原 [2006]²⁸⁾ の第三章のタイトルは「思想・良心を形成する自由と教育内容の中立性」である。
- (29) 同上、151頁。
- (30) とはいえ、前述のように、西原は憲法的価値観の教育については例外的に認めている。しかし、それを事実として（消極的に）求めるのか、例外とはいえ規範的に肯定するのかという点については、本稿は判断を留保する。
- (31) 「思想・良心の自由」と「信教の自由」が同型的なものがあるというのは通説である。そもそも、後者と区別して前者を憲法典に記載することはむしろ例外であり、多くの国では「信教の自由」の解釈の一つとして「思想・良心の自由」を設定する。
- (32) 宗教的中立性（ライシテ）が厳格なフランスにおいて、教育は国家とカトリックの主戦場であった。なお、今野、前掲、を参照のこと。
- (33) 先に紹介した教育史学会のシンポジウムに関わり、清水禎文は以下のように述べる。「公教育における『中立性』は、公教育システムの外側で機能するさまざまな自発的結社の存在を前提としている。それは、換言すれば、社会が相応の社会的厚み（ソーシャル・キャピタル）を持っていて、初めて機能しうるのである。新自由主義的政策により社会的厚みが著しく毀損した日本の現状を見ると、価値教育はまさに教育の私事性に関わる事柄で

あるから、国家は一切関与しないとの原則を貫き通すことができるのか。こうした方針は、おそらく確実に社会的厚みの一層の希薄化を招くことになるだろう。もっとも、こうした社会政策上の課題に対して教育史研究から発信できることは限られているように思う。それは、性急な政策的提言ではなく、価値教育に関わる学校教育システムと学校外教育システムとの関連について改めて実証的に事実を示していく以外にないのではあるまいか」(清水[2008]²⁹⁾)。

- (34) ちなみに、西原はあくまで「思想・良心の形成」は「家庭、とりわけ「親の教育権」の問題として捉えている。もっとも、西原として現代社会における家庭の問題を無視しているわけではなく、あくまでそれは規範論的意味においてである。しかし、本稿はそのような規範論的な理解にこそ注目する。規範論におけるこうした判断に導かれた立論こそが、現実の数多くを例外事項として取り上げ、そのことにより理論の実証・積極性(ポジティヴィズム)を損なう。
- (35) 大澤[1998]³⁰⁾。エンデ[2007]³¹⁾を考察した本論考において、大澤は現代自由論において欠落している「拘束」の側面について焦点を当て、そこから古典的リベラリズムを超え出る問題－環境問題等－について論じている。
- (36) 同上、96頁。
- (37) なお、大澤はイッシシアラーが盲目である意味について、「盲目は、『超越的な他者(神)への依存なしに自律的に意志することの否定』を、つまり『古典主義的な個人主義的なリベラリズムの自由』の否定を、象徴している」と述べる(同上、97頁)。
- (38) 以下、自由意志論争については、さしあたり、山岸[2007]³²⁾を参照のこと。
- (39) カントの定言命法は以下の通りである。「君は、[君が行為に際して従うべき]君の格律が普遍的法則となることを、当の格律によって[その格律と]同時に欲し得るような格律につてのみ行為せよ」(強調は原著者による。訳文

は『道徳形而上学原論』(岩波文庫)の篠田英雄訳に従った)。もちろん、これは自律に関わる命法であるが、同時にそれが「命令」、「従う」という従属関係において語られているということの意味が考察されなければならない。

- (40) 以下の「良心」の語源的考察は全面的に石川[2001]³³⁾に依拠したものである。
- (41) もっとも、石川の論考において、カントはもっぱら「自己と共に知る」という自律という側面においてのみとらえられ、「良心法廷説」が論述の中心となっている。
- (42) カント教育論の困難さについては、例えば、鈴木[2006]³⁴⁾。なお、この論考において鈴木はカントにより定式されたこうした問題を、近代の固有点として、その射程の広がりとともに論じている。
- (43) こうしたヘルバルトの研究モチーフについては、例えば、鈴木[1990]³⁵⁾を参照のこと。
- (44) ドイツにおける美的教育論の史的展開については、例えば、パルメンティエー[2007]³⁶⁾を参照のこと。
- (45) その試みとして、例えば、今井[2004]³⁷⁾を挙げることができる。
- (46) 教育学における関係論の多様な展開については、例えば、高橋、広瀬他[2004]³⁸⁾により知ることができる。本書は日本教育学会第60回大会におけるシンポジウム「人間形成において、＜関係性＞をどう考えるか－＜関係性＞の危機の時代に」を契機としたものであり、このことは＜教育関係＞論が－論者にとって意味付けが異なるとはいえ－学界全体において重要なイシューになっていることを示している。なお、教育学において、＜教育関係＞論の導入を初期において牽引した領域は教育史学であるということは注目すべきことである。宮澤康人は、従来の「子どものいない教育史」、そしてその反動としての「子ども史」と見まがうほどの「大人のいない」教育史を批判し、「教育関係史」ないしは「大人と子供の関係史」という視座からの歴史理解の必要性を80年代から主張している(そのアンソロジーとして、宮澤[1998]³⁹⁾)。また、

宮澤の問題提起を引きうけた寺崎弘昭は、アルチュセールのイデオロギー論やブルデューの構造主義批判の根幹である「ハビトゥス論」を引きながら、またハビトゥス概念の歴史的系譜を跡づけながら、(教育)構造の基底にある<教育関係>を歴史的に明らかにする「教育関係構造史」という視座を打ち立てた。寺崎において、教育史は「ハビトゥス－エートス形成史」として記述されるべきものであった(寺崎 [1993]⁴⁰⁾。

(47) 「教育が可能であるとはどういうことか」というタイトルが示しているが、その典型的なものは、ルーマン／ショル [1992]⁴¹⁾であろう。

(48) 木村 [1997]⁴²⁾、176頁。なお、ルーマンが教育システムをコミュニケーションシステムと捉えるといったとき、そのコミュニケーション理解もまた独自のものであるので、本稿に関わる限りで木村による説明を引用する。「ルーマンはコミュニケーションを、『情報、伝達、理解の3つの異なる選択を統一する操作』[著者によるルーマンからの引用－引用者による補足]と定義する。そのとき情報、伝達、理解は何らかの諸可能性からの選択としてとらえられている。…コミュニケーションとは自我と他我それぞれの自己準拠システムの『選択』の統一なのである。そのときコミュニケーションにとって重要なのは、情報とその伝達の区別である。なぜなら受け手がその情報からそれとは区別された伝達行為を読み取らなければ、受け手にとってそれは単なる知覚にすぎないからである。さらに理解することがコミュニケーションの成立にとって不可欠なモメントとなる。なぜなら理解に到達しなければ、さらなるコミュニケーションは起こらないからである。…したがってコミュニケーションは送り手ではなく受け手において決定される(同上、176頁)。

(49) ルーマン／ショル、前掲、128－29頁。

(50) 世取山 [2003]⁴³⁾、142頁。以下、関係の権利論に関する論述は同論文に基づき、引用後に頁数を示す。

(51) 世取山の<カント－フロイト－ピアジェ>

という一連の心理学説の位置づけおよびそれと諸権利説との関連付けという以上の見解に対してまったく異論はない。しかし、<フロイト－ピアジェ>に連なる上記の系列のみがカント倫理学説の引き取り方であるかということについては、筆者は判断を留保する。まず、上記に示唆したように「美的教育」という形での引き取り方がありえたのであり、この点は、美的教育における人格教育という観点から深められなければならない。また、「良心」形成における<関係>をどのように構築するかという点も重要である。良心形成を「～と共に」という関係構造の問題として見た時、カントに拠りながらかつフロイトとは異なる教育関係の構築が可能か否かということが問題とされなければならない。こうした問題について筆者はいま一暫定的なものであれ一回答する準備はないが、この問題は、まさにカントにおける「革命」を教育学的にどのように引き取るべきかという大問題に関わるものであり、後の考察に期したい。

(52) なお、教育学においても、ヴィゴツキー・ルネサンスの影響を受けた「状況的学習論」が活況である。

(53) なお、原文には「助言者 (mentor)」に註が付されているが本稿では割愛した。

(54) 例えば、教育(法)学において有用な、しかし、関連法学においてはその実効性が問われる概念として「学習権」が挙げられるが、学習権を関係の権利として読みかえることは、「学習権」を実効的な法的概念に鍛え上げるための一つの方策であるように思える。

(55) 学校をベースとした「教師の教育の自由」と他の諸主体の諸権利・権限との関係については、大桃 [2009]⁴⁴⁾を参照のこと。

(56) この問題は裏を返せば、ミクロな権力論が国家のような大文字の権力論を問題としうるかという問題でもある。少なくとも、前者の権力論の主要な論者と目されるミシェル・フーコーにおいては<規律訓練>と<生－権力>という異なる概念が用いられ、かつ、それらは「国家権力」という言葉でイメージさ

れる抑圧的な権力とも異なるものであった。
 (57)「法化」現象については、さしあたり、星野 [1998]⁴⁵⁾ を参照のこと。

引用文献

- 1) 成嶋 隆：教育基本法の性格と「改正」問題の法的検証. 日本教育法学会年報, 31: 22-40, 2002.
- 2) 市川須美子：インタビュー 現行教育基本法にどう向かい合うか. 人間と教育, 67: 4-17, 2010.
- 3) 藤田昌士：学校教育と愛国心－戦前戦後の「愛国心」教育の軌跡. 学習の友社, 2009.
- 4) 市川須美子：日の丸・君が代裁判の教育法的検討. 日本教育法学会年報, 36: 101-110, 2007a.
- 5) 勝山吉章：新教育基本法第2条(教育の目標)に関する問題点－福岡市愛国心通知表問題と関連して. 九州教育学会研究紀要, 34: 241-248, 2006.
- 6) 山口和孝：子どもの教育と宗教. 青木書店, 1998.
- 7) 西原博史：「君が代」伴奏拒否訴訟最高裁判決批判－「子どもの心の自由」を中心に. 世界, 765: 137-145, 2007.
- 8) 堀尾輝久：「国民の教育権と教育の自由」論再考－西原博史氏の言説に答えて. 世界, 772: 242-255, 2007.
- 9) 中田康彦：教師の職務に関わる自由の論理－西原理論の批判的検討. 人間と教育, 58: 72-79, 2008.
- 10) 佐藤修司：改定教育基本法と教育の自由－「国民の教育権」論批判から考える. 人間と教育, 67: 26-33, 2010.
- 11) 奥平康弘：教育を受ける権利, 憲法Ⅲ 人権(2). 芦部信喜編, pp.361-425, 有斐閣, 1987.
- 12) 広田照幸：思想の言葉－教育学の混迷. 思想, 995: 1-3, 2007.
- 13) 朝日新聞, 自省する「戦後教育学」－閉鎖性・運動との結びつきに批判, 2007年5月12日(朝刊).
- 14) 兼子 仁：教育法(新版), 有斐閣, 1978.
- 15) 牧証名：子どもの人権・権利とその保障, 教育権と教育の自由. pp.15-74, 新日本出版社, 1990.
- 16) 西原博史：教師の＜教育の自由＞と子どもの思想・良心の自由, 自由への問い5 教育－せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」. 広田照幸, pp.130-169, 岩波書店, 2009.
- 17) 安達和志：教育行政(第10条), 法律時報増刊 教育基本法改正批判. 日本教育法学会, pp.116-119, 日本評論社, 2004.
- 18) 堀尾輝久：現代教育の思想と構造. 岩波書店, 1970.
- 19) 佐藤修司：教育基本法10条論と内外区分論の現在. 教育学研究, 日本教育学会, 65(3): 223-231, 1998.
- 20) 市川須美子：学校裁判と教育法. 三省堂, 2007b.
- 21) 世取山洋介：北海道学テ事件最高裁判決の現代的意義－なぜそれは教育裁判にとってのコーナー・ストーンなのか?. 日本教育法学会年報, 37: 64-74, 2008.
- 22) 成嶋 隆：新教基法の憲法学的検討. 日本教育法学会年報, 37: 31-42, 2008.
- 23) 長谷部恭男：私事としての教育と教育の公共性, 憲法の理性. pp.139-149, 東京大学出版会, 2006.
- 24) 今野健一：教育における自由と国家－フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究. 信山社, 2006.
- 25) 永井憲一：主権者教育の理論. 三省堂, 1991.
- 26) 内野正幸：教育権から教育を受ける権利へ, 表現・教育・宗教と人権. pp.152-164, 弘文堂, 2010.
- 27) 清水康幸他：シンポジウム 戦後史における＜価値教育＞－宗教教育・道徳教育の過去と現在. 日本教育史学, 教育史学会, 52: 112-137, 2009.
- 28) 西原博史：良心の自由と子どもたち. 岩波新書, 2006.
- 29) 清水禎文：教育史学会第52回大会に参加して. 会報, 教育史学会, 104: 10-11, 2008.
- 30) 大澤真幸：自由の牢獄－リベラリズムを超えて. アステイオン, 49: 69-99, 1998.

- 31) エンデ, M (田村都志夫訳):自由の牢獄－千十一夜の物語, 自由の牢獄. pp.211－239, 岩波現代文庫, 2007.
- 32) 山岸利次:自由意志と教育－19世紀ドイツ道徳統計論史から. 九州教育学会研究紀要, 35: 37－44, 2007.
- 33) 石川文康:良心論－その哲学的試み. 名古屋大学出版会, 2001.
- 34) 鈴木晶子:イマヌエル・カントの葬列－教育的眼差しの彼方へ. 春秋社, 2006.
- 35) 鈴木晶子:判断力養成論序説－ヘルバルトの教育的タクトを軸に. 風間書房, 1990.
- 36) パルメンティエー, M (今井康雄訳):美的人間形成. 研究室紀要, 東京大学大学院教育学研究科教育学研究室, 33: 131－150, 2007.
- 37) 今井康雄:子どもの美的経験の意味, メディアの教育学－「教育」の再定義のために. pp.253－276, 東京大学出版会, 2004.
- 38) 高橋 勝, 広瀬俊雄他:教育関係論の現在－「関係」から解読する人間形成. 川島書店, 2004.
- 39) 宮澤康人:大人と子供の関係史序説－教育学と歴史的方法. 柏書房, 1998.
- 40) 寺崎弘昭:教育関係構造史研究入門－教育における力・関係・ハビトゥス. 東京大学教育学部紀要, 32: 1－21, 1993.
- 41) ルーマン, N/ショル, K, E (下地秀樹他訳):教育が可能であるとはどういうことか?－教育科学の科学社会学的分析. 研究室紀要, 東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室, 18:123－139, 1992.
- 42) 木村浩則:ルーマン・システム理論における「教育関係」の検討. 教育学研究, 日本教育学会, 64(2): 171－179, 1997.
- 43) 世取山洋介:子どもの意見表明権のVygotsky心理学に基づく存在論的正当化とその法的含意. 法政理論, 新潟大学, 36(1):123－177, 2003.
- 44) 大桃敏行:教師の教育の自由と親・住民・行政, 自由への問い5 教育－せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」. 広田照幸, pp.100－127, 岩波書店, 2009.
- 45) 星野英一:民法のすすめ. 岩波新書, 1998.