

教育実践と価値の問題

—歴史・平和教育における「教師の教育の自由」の検討を中心に—

勝野正章

目次

はじめに

1 佐貫論文の検討

- (1) 価値観と授業の三つの関係
- (2) 問題の位置づけ
- (3) 問題の解決とそれへの疑問

2 現代学習・授業改革と「教育実践と価値」の問題

3 教育学における「教師の教育の自由」と「教育の中立性」

- (1) 「教師の教育の自由」と学習権の内在的関係
- (2) 「教師の教育の自由」の制約原理としての政治的・宗教的中立性

4 教育学における「適憲的教育」をめぐる論争

むすびにかえて

はじめに

本稿は佐貫浩氏の論文『『真実』を教えることと価値の自由をどう統一するか』（教育科学研究会編集『教育』1997年5月号。以下、単に佐貫論文と記す）に触発されて、筆者がこれまでに考えてきたことに最初の一区切りをつけるものである。筆者自身の考察対象である問題は、教育実践において教師は価値的に「自由であるべきか」「ある特定の方向性を持つべきか」それとも「中立であるべきか」ということであり、本稿は主にその問題についての教育学的検討を加えようとするもの

である。

後にもう少し詳しく見るように、「教師の教育の自由」論は教育学のメインテーマとしてすでに豊かな法理論的内容を備えるに至っている。それは、学習指導要領の法的性格や教科書検定の違憲・違法性をめぐる教育裁判、教育運動からの理論的レベルアップの要請にも応えて、「教育を受ける権利（学習権）」論、「教育の中立性」論などとともに「国民の教育権」論と呼ばれる教育学上の通説を構成している。とりわけ、国家特に教育行政機関からの「教育の中立性」論は、この「教師の教育の自由」論と表裏一体の関係をなすものだと言える。

現在、このこと自体を改めて論じる教育学の必要性はあまりないと思う。国家は「教育の中立性」を体現化したものではないし、その擁護者でもない。むしろ「教師の教育の自由」を尊重することが「教育の中立性」を保障し、「教育を受ける権利（学習権）」「国民の教育の自由」を充足するというのが、憲法・教育基本法制の正しい解釈論であろう。

そこで、本稿ではこれまでのものとは若干違った角度から「教師の教育の自由」論の教育学的検討を試みることになる。その問題意識の一端を予め示すならば、教育基本法が教育の理念・目的を提示していることの問題について堀尾輝久氏がかつて述べた言葉「その原理（＝基本的人権、主権在民、平和への希求と戦争放棄の理念、筆者注）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」中の「政治」を「教育実践」と置換した時にはどうなるだろうかと考えるからである。その原理を否定するようにも見える価値観＝歴史観が実践家教師たちの間にも一定程度浸透しているように見受けられること（「自由主義史観研究会」の問題）が、このように考えさせられる一つの背景となっている。

また、それとはいちおう区別できる現代学習論・授業論の文脈においてもこの問題を考察する必要性が提起されているように思う。

ところで、実は佐貫論文はこの「教育実践と価値」の問題を本格的な考察対象にしているのだが、佐貫論文の議論をさらに発展させるためには、この問題の考察が必要になってくると思われる。そこで、まず佐貫論文の問題と本稿の問題である「教育実践と価値」の問題との関係を明らかにして問題の意義を確かめ（1, 2節）てから、教育法学的な検討（3, 4節）に入ることにしよう。

1 佐貫論文の検討

(1) 価値観と授業の三つの関係

佐貫論文は、直接的には、久保田貢氏が私立南山高等・中学校での社会科授業実践に基づく著『教室で語りあった戦争責任』（かもがわ出版、1997年）の中で表明した立場に対する反論の形をとっている。

具体的に佐貫氏が問題としたのは、久保田氏が『『アジア・太平洋戦争が侵略戦争であった』という命題は、国民世論においてまだ議論になっているテーマであるから、教師が断定的に教えるべきではないし、その歴史評価を獲得することを授業における学習目標として設定するのは行過ぎであると考えている』という批判を佐貫氏に向けていることである。

これに反論して佐貫氏は、通説はこのようであるとしてある学説を教えることは、「断定的に教える」ことにならないとした上で、自分の立場を明確にするために価値観と授業との関係について、次の三つのあり方を区別

している⁽³⁾。

①それ（ある価値観＝歴史観や判断、筆者注）が通説、あるいは国民的な理解の到達点であることを教えること（事実理解）

②ある歴史評価に基づいて重要であると考ええる事実の学習の上に、子どもたちの主体的な歴史観を育てたいと考えて授業を組むこと（教師の側における授業目標としての価値的意識性）

③生徒がどこまでその価値観を身につけたかを生徒にたいする学習到達度の評価として行うこと（価値観獲得にたいする生徒への教師の価値観を基準とした到達度評価）

佐貫氏はこのうちの①と②を積極的に肯定するが、③は否定する。このような整理に基づいて、久保田氏が「社会において論争の有ることについては、価値判断を留保しなければならず、したがって価値観＝歴史観に関することについては、学問の通説となっていることでも、その価値判断については伝えることを避けねばならないと主張している」点が佐貫氏自身との違いであるとする。

久保田氏の論は③についてはもちろん、①と②も否定していると読み、この点に佐貫氏との意見の相違があるように見える。だが実は、佐貫氏からすれば、その久保田氏の実践は『『アジア・太平洋戦争が侵略戦争であった』という歴史観の根拠になっている客観的事実を生徒に学習させ、そのような事実認識の上に生徒の日本の侵略についての理解を深めさせることを意図した授業であると考えることができる」、つまり少なくとも②は否定されていない。久保田氏の実践と所論とは矛盾しているということになる。

佐貫論文はさらに論を進め、この問題について考えるためには、第一に「教育内容として承認される真理・真実（具体的には教科書の記述や教師が生徒に伝える内容のレベル）

とは何かということ」と、第二に「そのような真理・真実を教える方法」の「二つの問題を区別しつつ統一して考える必要がある」としている。

第一の内容の問題については、歴史教育の内容は必ずある歴史観に基づいて判断、選択されたものであり、「純粹に価値的に中立な歴史叙述などと言うものは存在し得ない」が、だからといって公教育において承認される歴史観はどのようなものでもよいのではないとして、満たされるべき二つの条件を提示する。それは、「歴史的に獲得されてきた価値的な国民の間での合意の到達点」を示すものとしての「日本国憲法の価値観」に合致していることと「歴史学や社会科学の通説として承認されている考え方や歴史観」であることである。

第二の方法の問題については、「事実を学ばせることに重点を置き、そこからどのような歴史観を導き出してくるかを自主的・主体的に進めさせ、そのために授業において教師がそれについての判断を述べないという配慮」を承認する。しかしそれは、「教室という学習空間に、表現の自由、思想の自由を保障する」という、あくまで方法の問題であって、「『述べない』ことをもって、侵略戦争としてのアジア・太平洋戦争を生徒に教えない実践であると性格づけすることは出来ない」と言う。

(2) 問題の位置づけ

以上が佐貫論文本体の概略だが、そもそも『真実』を教えることと価値の自由をどう統一するか⁽¹⁾がなぜ問題となるのかについても見てみよう。

佐貫氏によれば、この問題は「平和教育、歴史教育において今日問われていることの一つの焦点」⁽²⁾となっている。それは、「子ども各人の価値観の自主性、多様性をどう保障するかという問題」⁽³⁾が、「今日、藤岡信勝氏の

主宰する自由主義史観研究会が、教育における価値相対主義ともいえる方法によってこの問題についての一定の問題提起をしていると考えられていることが、問題のより深い科学的な解明を一層切実な課題とさせている」からである。

この「教育における価値相対主義ともいえる方法」とは、具体例に即して言えば「アジア・太平洋戦争は侵略戦争であった」と「大東亜戦争は自衛戦争であった」を生徒の前に並列的に提示し、どちらがより正しいかを論争させ、判断させる「歴史ディベート」⁽⁴⁾を指している。それは、「今までの学問的論争によって国民的な合意を形成してきた命題や評価、そしてその上にたって確定されてきた教育内容が、次々に、学問的検証もなく、対立する学説の一つへと相対化される⁽⁵⁾」危険性を持つ。

そもそも久保田氏による佐貫氏批判も、この「歴史ディベート」をめぐる問題に端を発していた。佐貫氏はもちろんだが、久保田氏も藤岡信勝氏ら自由主義史観研究会の言説や活動を『『新しいナショナリズム』ともいうべき大変危険なものであると考えており、賛同するところはまったくない』と断言し、「授業のなかに安易に競技ディベートをもちこむことにも、疑問をもっている⁽⁶⁾」と述べている。しかし、「歴史ディベート」に対する佐貫氏の批判、それへの久保田氏の批判、さらに佐貫氏の反論という形で、いま問題としている一連のやりとりが進んできたことは、その発生源に「一定の問題提起」性があることの証左であるには違いない。

すなわち、教育の本質的な、しかもすぐれて現代的な要請として「子ども各人の価値観の多様性、自主性の保障」ということがあり、これが「教育における価値相対主義」に絡め取られてしまうかどうかという対決の本質を捉えた、佐貫氏による問題構成の仕方が『真実』を教えることと価値の自由をどう統

一するか」ということなのである。これは、問題の本質からして、藤岡信勝氏らの自由主義史観研究会の言説や活動との対決ということだけにとどまるものではない。このことについては次節でさらに言及したい。

(3) 問題の解決とそれへの疑問

それでは、佐貫論文ではこの問題がどのように解決されているだろうか。

その場合まず、佐貫論文で言う「真実」の意味が焦点になるだろう。佐貫論文の内容に即して言うと、「アジア・太平洋戦争は侵略戦争であった」は一つの歴史的価値判断とされ、それ自体が「真実」であるとは述べられていない。この点で久保田氏との相違はない。佐貫氏の言う「真実」は、この歴史的価値判断が先の公教育において承認される教育内容の二つの条件を満たしているという事実を指している。そのような意味での「真実」がその判断を導きだした判断材料（歴史的事件など）とともに、教育内容を構成するのであり、したがって教師はその「真実」をきちんと生徒に伝えるべきであるというのが佐貫氏の立場である。佐貫論文の言う「真実」はこのような意味であることを押さえておく必要がある。

図式的に整理すればこうなる。すなわち、広義の教育内容が(A)事実の領域と(B)価値判断の領域にいちおう分けられるとして、(B)の諸々の価値判断のなかから、特定の価値判断が学問上の通説であり、憲法的価値観に合致しているという意味での「真実」の資格で特別に取り出され、実質的に(A)の領域に組み込まれる(B→A)という構図である。この操作は、佐貫氏が示していた価値観と授業の関係①に対応する。生徒たちは(A)と(B→A)を教えられる(もちろん、その場合も「一方的な教え込み」によるものであってはならず、「少数説」などそれ以外の価値判断もいちおうきちんとした根拠を持

つものであれば教育内容にとりいれてもよいとされる)。それらの学習の上に、生徒たちの(B)における自由・主体性は保障される。この場合、「アジア・太平洋戦争は侵略戦争であった」ということが学問上の通説であり、憲法的価値観に合致しているという「真実(B→A)」を教えられても、「大東亜戦争は自衛戦争であった」という価値判断(B)を獲得する場合がありますが、それは生徒の価値の自由であって否定することはできない(授業と価値観の関係③の排除)。佐貫論文はこのようにして、『「真実」を教えること』と「価値の自由」の統一を図っている。それは、社会科教育の傑出した実践家・理論家であった故本多公栄氏の「教えること」と「育てること」の峻別に則ったものであるとされている。

これに対して、久保田氏は佐貫氏の(B→A)を承服しないだろう(価値観と授業の関係①の否定)。その理由について久保田氏は、特定の価値判断が学問上の通説であったとしても、その事実を教師が述べずに、「生徒に考えさせる場や議論させる場を設定することのほうが、はるかに教育的意義があると考え⁽⁶⁾」からだとしている。しかも、「そのほうが、結果的に『侵略戦争』認識を深めること⁽⁷⁾」と言う。なぜなら、「アジア・太平洋戦争が侵略戦争であった」ということをめぐっては世論が分かれているのであり、そのような状況では、世論に敏感な子どもたちは通説であることが強調されればされるほど、教師や教材に対する反感を強めることになるからだとされる。

久保田氏自身は明らかに「アジア・太平洋戦争は侵略戦争であった」という価値判断を有している。また、「教師は教室では完全に中立公正であるべきだ」というつもりはない。題材を何にするかを選ぶ時点で、すでに高い価値志向性をもっており、教師の価値観が反映⁽⁸⁾されない授業など無理な話である」とも言

う（ここでは、価値観と授業の関係②が肯定されているようにも思われる）。これらのことと、教師が自分の価値判断やある価値判断が学問上の通説であることを述べない方が「結果的に（生徒たちが、筆者注）『侵略戦争』認識を深めることになる」という記述をあわせて考えると、久保田氏が佐貫氏の（B→A）を認めないのは、主として佐貫氏の言う方法上の「配慮」であるとも読める。そうだとすれば、佐貫氏は、教師が特定の価値判断が学問上の通説であることを述べない方が「『侵略戦争』認識を深めることになる」という「配慮」論に答える必要があったことになる。

これまでに見てきた佐貫論文における問題の構成と解決の仕方を、次の佐貫氏自身の言葉の引用で確かめてみたい。

どのような事実をこそ提供するのかというところにすでに歴史教育の意識性が存在しているのであり、それが「リベラル」であることこそが求められているのではないか。もちろんそのような意識性は、ある価値観を強制するためではなく、教えられるべき歴史的事実とはなにかを選び出してくる意識性であり、その事実の上に、どのような価値観、歴史観を形成するのかについては、基本的に子どもの自主性、思想形成の自由任せなければならぬ。

さて、ここで述べられている「意識性」の主体は、言うまでもなく教育実践の主体である教師である。「公教育において承認される」教育内容の先の二つの基準（ここでは、それを「リベラル」という言葉がほぼ表して思われる）はこの「意識性」にそのまま適用されているので、端的に言って、佐貫氏の論は教育実践における教師の価値の自由を否定する含みを強く持つこととなる（もちろん、一個人としての教師の価値の自由は否定されな

いから、形式的には「教育実践における教師の価値」が問題となる）。

この教育実践における教師の価値の自由の否定（方向づけ）ということをごどのように考えればよいのだろうか。さらに、その二つの基準はどのように正当化されるのか。教育実践の「意識性」にそれ以外のものではなく「リベラル」であることを求める根拠を一度根本的に問い直してみる必要はないだろうか。とくに後者の問題は、佐貫論文の掲載された同誌次号で村井淳志氏が提出した疑問でもあ⁽⁹⁾る。

佐貫論文はこのような問題について論じていない。しかし、それらの問題はこれまでにそれ程十分に考察されてきたとは言えない。また、これは一見したより本質的な問題でもある。佐貫氏と久保田氏のやりとりを先の「配慮」論に収斂してしまうと、問題の本質を正しく見ない結果となろう。次節では、本稿の問題の意義についてさらに明確にしたい。

2 現代学習・授業改革論と「教育実践と価値」の問題

1節で藤岡信勝氏らの「歴史ディベート」に言及して、それが「一定の問題提起」性を持つのは「子ども各人の価値観の多様性、自主性の保障」ということが教育の本質的要請としてあるからだと言った。佐貫氏も「限定され、配慮されたディベートの教育的機能」については、これを積極的に評価している。このことは、「今日の学校教育が科学を教えるにあたって、かなり権威主義的方法をとっている」ために、子どもたちが「自分の価値観や歴史観を主体的にかたちづくっていく」ことが難しくなっているという、今日の学校教育における学習・授業のあり方に対する氏の批判的認識と直接つながっている。

事実、別の論文で佐貫氏は、日本の学校教育に政治的教養の教育が消極的にしか位置づけられていないことを問題にして、その原因

を次のように分析している。「社会的な論争問題について、多様な選択肢のなかで、各自の意見を形成し、意見表明し、交流し、討論し、自分の見解や判断を発達させていく」ような学習が単に直接的な政治圧力に抑圧されてきたからなのではなく、そのような学習を成立させるための「意識的な理論枠組みや方法を欠落させてきたからではないか」と。

ところで、今日文部省サイドの唱道する「新学力観」とは一線を画しながら行われている、民間教育運動における「学習観・授業観の転換」の追求は、この佐貫氏の批判的認識(権威主義的教え、子どもたちによる歴史観・価値観の主体的形成の抑圧)及びその改革のための「理論枠組みや方法」の模索とほぼ軌を一にするものと言ってよいだろう。この「学習観・授業観の転換」を追求する実践は、その理論的背景も含めて多様だが、多数の帰国生徒が在学するICU高校の教師である渡部淳氏の「獲得型授業」⁽¹¹⁾や女子生徒が圧倒的多数を占める都立商業高校で「おんなの経験」「おんなの視点」から学校知を疑い、生徒を新しい価値創造の当事者に育てて行こうとする吉田和子氏の実践をその例としてあげることができるだろう。

ここではそれらの実践について詳しく検討することはできないが、このような教育研究運動にほぼ共通に言えることとして、従来の伝達型(権威主義的)「教え」を乗り越えて、生徒自身が共同的な「学び」の主体となることが目指されていることが指摘できよう⁽¹²⁾。そしてそのために、教育内容の組み替えとともに、授業方法の面でも様々な改革が導入されていることが顕著である。「獲得型授業」は、プロジェクト、レポート、エッセイ、リサーチペーパーの指導などの「リサーチ指導=自学の訓練」と発言、発表、討論などの「参加型学習」の二つの側面に支えられているし、吉田氏は生徒による「学習内容の自己決定」と「学習方法の自己選択」が自らの授業方法

改革を構成するものだと述べている。

「歴史ディベート」の「問題提起」性の一端は、それがこのような授業改革の流れに位置しているように見えることにある。しかし、忘れてはならないのは、様々な授業方法上の改革はあくまでも教育内容の組み替えと密接に絡みあって存在していることである。いわば「学習観・授業観の転換」は教育内容と方法の問題とを串刺しにした問題である。ただ単に、授業・学習方法において生徒の主体性を尊重するように見せかけることの欺まん性は、「歴史ディベート」と「新学力観」の両者において正しく批判されなければならないと思う。前節で述べたように、佐貫論文はこの点を問題にしていたのである。

さて、しかしながらここで注目したいのは、やはり「学習観・授業観の転換」の追求としての「共同探求的授業」を提唱している子安潤氏の次の言葉である。

教科内容の概説や、教材を教師が予定したねらいのためだけに教える構想でなくとも、いや、そうでないがゆえに、文化世界の本質的把握は可能となるのである⁽¹⁴⁾。

この言葉は、教師も子どもと共に探求する「共同探求的授業」に対して向けられた、「教師の教材研究不足ではないのか。それぞれの授業で子どもに何を獲得させるのかを明確にし、授業を組み立てるべきではないのか。教師の指導性という点で曖昧だ」という批判に対する回答として述べられたものである。ここには、生徒の主体的「学び」を追求する「学習観・授業観の転換」においては、教師のねらい=「意識性」が相対化され、弱められることに一定の積極的意義があることが示されているように思われる。言うまでもなく、生徒が学習内容を自分で選択して教室に持ち込み、教師も生徒とともにその未知の教材を探求する授業の場合には、教材選択における

教師の「意識性」は従来型の授業と比べて遥かに弱くなる。

このことを森脇健夫氏の言う「本多問題」と重ねて考えてみたい。既に言及したように、佐貫論文は生徒の価値観＝歴史観形成の前提となる「基礎的知識」に歴史教育の直接的な任務を限定して、価値観＝歴史観形成（認識）は生徒の自由の領域とする本多公栄氏の枠組みに依拠するものとされていた。⁽¹⁵⁾「先生は左に寄っている」という自分の授業（『ぼくらの太平洋戦争』）に対する生徒からの批判や反発（特定の「意識性」の指摘）の反省を経て、本多氏はこの地点に到達したとされる。しかし、森脇氏は、本多氏がそれで問題を解決したわけではなく、また新たな問題に直面したことを指摘する。この「本多問題」を本多氏自身が述べたものとして森脇氏は次の引用をしている。

ここでむずかしいのは、教師の自由保障が、学習者の自由の侵害にならないか、ということである。先に、私の教材＝資料に偏りがあると、生徒が批判したのは、この問題である。私は両者の自由を保障することを意図していても、教材の選択の自由が私にあり、それを学び、活用するのは生徒たちである。そこからどういう歴史像を組み立てるかは自由といっても、私の提供した教材＝資料に偏りがあって〔と生徒が受け取って〕は、生徒の自由は保障されたことにはならない（傍点と〔 〕は森脇氏によるもの⁽¹⁶⁾）。

続けて森脇氏は、この「本多問題」を「教師の自由と子ども（生徒）の自由が二者択一的関係になる「アポリア」であると言う。教育実践における教師の価値の自由を認めれば、「リベラル」から「保守」まで諸々の特定の「意識性」によって教材が選ばれることになる。本多氏の問題認識によれば、それは学習者の自由を侵害する。それが、教師の「意識

性」＝価値観に留まるものであっても、学習者の自由を侵害するというのである。この問題認識は、先の子安氏の引用部分の前提にある「学習観・授業観の転換」の本質部分に触れる認識とも重なっているように思われる。

この「教師の自由」を認めることによる「生徒の自由」の侵害の問題は、その教師の価値観が「リベラル」であれ、「保守」であれ同じように存在する。事実、生徒からの批判を受けた本多氏の「意識性」は、ここで言う「リベラル」に近いものであったろう。そうであるならば、教育実践における教師の「リベラル」な「意識性」＝価値観は生徒の価値の自由を侵害しないかどうかを、「保守」的な「意識性」＝価値観が生徒の価値の自由を侵害しないかどうかということと形式的には同等に、「本多問題」に即していいないに論じなければならないのではないだろうか。

佐貫論文は、「真実を教える」として生徒の「価値の自由」の統一という問題を、教育実践における教師の「意識性」＝価値観までは特定の基準を課すことによって、解決していた。しかし、この解決方法は、その基準（憲法的価値観と科学の通説）の正当性も含め、「教育実践と価値」の問題に焦点を置きなおして検討してみる必要があるだろう。それが、現代学習論・授業論にとって必要な問題であることは疑いない。

3 教育法学における「教師の教育の自由」と「教育の中立性」

(1) 「教師の教育の自由」と学習権の内在的關係

ここからは、視点を転じて、本稿前半においてその教育（学）的意義を確かめてきた問題の教育法学における位置づけを検討することにしたい。「はじめに」で予告していたように、問題は教育法学において「教師の教育の自由」と「教育の中立性」がどのように考えられてきたかに関わっている。

国家は「教育の中立性」を体現化したものでも、擁護者でもなく、むしろ「教師の教育の自由」を尊重することが「教育の中立性」を保障するというのが憲法・教育基本法制の正しい解釈論であろうと、本稿の「はじめに」で述べた。このことは、ある意味で勝田守一氏と堀尾輝久氏による古典的論文「国民教育における『中立性』の問題」(初出『思想』岩波書店、1958年9月号・1959年3月号)で既に十分論じ尽くされた感すらある。また、比較的最近出版された教育法学のテキストでは、この点について次のように書かれている。

国家が「中立性」裁定者として教育内容・活動に干渉するとき、教師の教育の自由は制限される。教育の自由は、真実と虚偽を選り分ける能力を育てる学習権の中核である。学習者のそうした学習権保障の前提として教師の教育の自由が保障されねばならない⁽¹⁷⁾。

この引用が示すように「教師の教育の自由」は学習者の学習権保障の前提条件であり、したがって「国家の教育権」論(教育内容決定に関する議会制民主主義論)は否定される。だが、このことに全面的に賛成しても、なお「教師の教育の自由」と学習者の学習権の関係については、教育法学的論究の余地がかなり残されている。その一つが、前節で取り上げた「本多問題」であり、「教育実践における教師の価値＝意識性」と学習者の価値の自由の問題なのである。

教育法学において、このような問題の自覚はこれまでも見られたものの、十分に解明されてきたとは言えない。兼子仁氏は『教育法〔新版〕』(有斐閣、1978年)において、教師の教育権の「教育条理的根拠」を強調しつつ、その「複合的性格」(人権性と自治的権限性)を論じ、特にその人権性については「多分に未決の問題」であると指摘している。また、「子どもの学習権保障が教師の教育の

自由・教育権を法的に制約する場合は全く無いわけではない⁽¹⁸⁾」とも既に述べていた。

さらに先鋭的な指摘としては、(〈国・文部省・教育委員会・校長等〉と〈教師(集団)〉との)「第一の教育法関係において機能し適用されるべき「教師の教育権」の法理が、・・・〈学校・教師〉と〈子ども・父母・住民〉という第二の教育法関係にどこまで適用しうるか、またすべきかは、第二の教育法関係の特質、子どもの学習権・一般人権の保障の法理、住民の教育権の法理、教育の地方自治の法原則との関係で、別途、究明されなければならないのである⁽¹⁹⁾」という、今橋盛勝氏の『教育法と法社会学』(三省堂、1983年)における問題提起があった。

今橋氏は、従来の「子どもの学習権」理論が、第一に教育(法)思想的意味と憲法的意義づけ、第二に教育内容決定権の所在を導く論拠、すなわち教育権理論上の法的位置、この二つを明らかにすることにとどまっていること(「子どもの学習権」概念と法理の抽象性・名目性・形式性)を批判する。そして、「学習権の概念と法理は、・・・個別的・具体的な教育行政施策・決定、学校のあり様、教師の教育実践を教育法的に問うるものでなければならない⁽²⁰⁾」として、なかんずく教師の教育実践については「学習権」の法理が生徒・父母からの「教育実践批判の基準」「法的救済の根拠」とならなくてはならないと主張した⁽²¹⁾。

この今橋氏による問題提起は、それ以降、学校教育措置(単位認定、原級留置、内申書記載など)やきびしすぎる校則、体罰、いじめなどの教育(法)現象をめぐる比較的新しい分野での教育法理論の発展に受け継がれていった⁽²²⁾。また、国際的な比較教育法研究を踏まえた「父母(親)の教育権」理論発展の先駆けともなったと言える⁽²³⁾。

その一方で今橋氏の問題提起に対する批判が見られたことも確かである。今橋氏自身の

本意であったかどうかはともかく、それが「親・父母と学校教師との教育権における対抗・緊張関係と、教師教育権と教育行政権との間における対立関係を、安易に同視したりする」⁽²⁴⁾傾向や「教師批判のディスコース(言説)⁽²⁵⁾を生み出すことになったことも一概に否定できないだろう。

本稿での問題に即した視点からは、およそ15年前の今橋氏の問題提起は次のような意味で批判的検討の対象となる。「教師の教育の自由(=教育権)」と「子ども・生徒の学習権・一般人権」との対抗・緊張関係ということを考える場合、今橋氏が言うように、「学習権」が「教育実践批判の基準」「法的救済の根拠」となりうることは確かである。しかし、その「評価基準」は第一義的には教師の教育実践を導く内面的な教育(法)意識・規範として考えられなくてはならない。これは重要なことではないだろうか。

「教育を受ける権利(=学習権)保障の一環としての教師の教育の自由(=教育権)」という法理を保障する筋道として、「教育を受ける権利(=学習権)」が教師の教育実践を内面的に制約する基準として働く場合と、外から制約・是正する基準として働く場合がある。前者は、具体的な授業や生活指導場面において、教師が人格的、精神的につながっている子ども・生徒と対話をしながら、同時進行的に自己の教育実践を評価する場合である。これに対して、学校の処分、成績評価、懲戒など比較的外形性がはっきりしている学校・教師の教育活動が事後的に(裁判及び裁判以外の手段を通して)評価される場合が後者に当たる。このそれぞれの場合の評価基準は、教師と教育実践にとって、内在的・同時進行的、外在的・事後的という性格を持っている。また、それぞれの評価基準に適した評価対象が相対的に異なるとも考えられる。

教育実践(ことに授業場面)における教師の価値=意識性が生徒の価値の自由を侵害す

るかかどうかという本稿の問題は、まずは前者の評価基準に関する問題として考えられるべきものである。また、何よりも「教育を受ける権利(=学習権)保障のための「教師の教育の自由(=教育権)」という前提から出発する限り、「教師教育権による子どもの人権・学習権の教育内容的保障」という筋を根本的に押さえておく必要がある」(傍点は原著者)という兼子氏の「人権保障主体論」の主張が妥当であるように思う。

さらに、今橋氏が批判する、「子どもの学習権」を「当面は、職業倫理的レベルの問題として、まず考えておくべき」(傍点は原著者)との堀尾氏の所論も、あながち否定されるべきものではないだろう。「職業倫理」と言えども、それが教育法の法理に支えられたものであることは当然要求できよう。堀尾氏の言う「内実を持った学習権論の法理論的構築」とは、「親や教師の教育権の根拠そのものを、子どもの権利との関係で問い直す」ことであった。それは、ここでの文脈に即して言えば、「教師の教育の自由」と「子どもの人権・学習権(これには、価値の自由ないし価値の自由を行使できる能力を獲得することが当然含まれよう)」の内在的関係の究明に他ならない。にも関わらず、以来、教師の教育実践を外在的に評価する基準としての「学習権」の法理と制度理論の進展に比して、このような内在的(対抗・緊張)関係の究明が遅れをとってきた(「未決問題」にとどまってきた)のではないかと、との反省はできそうである。

この辺りの論点については、今橋氏も半ば自覚的であり、「裁判的解決事項」外の教育問題についての難しさを次のように述べている。「この領域の問題には、たしかに、学校教育・実践が『学習権の保障』という法的要請をふまえた上で、そのレベル・射程をこえて、文化性、精神活動性、教育的創造性が追求され問われる場合がある」⁽²⁶⁾と。だが、これ

に続けて今橋氏は、教育学的な「あるべき教育(学習権の保障)」と教育法学的な「ありうべき教育」を区別し、後者を基準にしてこのような領域の教育実践も教育法的評価を受けるべきだと主張している。

この「あるべき教育」と「ありうべき教育」の区別はやや説明不足なようにも思われるが、「ありうべき『学習権』保障の法理は、裁判規範であるが、同時に、教育機関たる学校・教師の法的『行為規範』でもあることが看過されてはならない⁽³⁰⁾」との指摘は的を得たものと言えよう。問題は、この学校・教師の法的「行為規範」であるということの教育法的意味が、十分に掘り下げられてきたとは言えないことにある。また、今橋氏は90年代始めの時点で、80年代前半における自身の問題提起に寄せられた批判に対して次のように反論している。

「子どもの人権」を学習権をはずした一般人権の意味に用いて、そこに「第二の教育法関係」論を限定的に適用しようとする評価は、拙著の意図と同じではない。また、「子どもの人権」の声高な主張によって、子どもの固有な権利・学習権の意味が軽視されるという他の研究者の批判は、私に対する批判としてはそもそも当たらないのである⁽³¹⁾。

ここに言われているように、「第二の教育法関係」論は学習権を除外した、子どもの一般人権についてのみ妥当するものでは決していない。しかし、これもやはり今橋氏本来の意図ではなかったにせよ、「教育を受ける権利(=学習権)保障の一環としての教師の教育の自由(=教育権)」の法理に即した、「人権保障主体」としての「教師の教育の自由」と「学習権」との内在的な関係に対する問題意識の相対的な弱さがこのような批判を招くことになったのではないだろうか。

80年代以降の教育法学が「未決の問題」と

して問題を立てながら、むしろ、これまでほとんど手をつけずに持ち越してきたのは、このような内在的(対抗・緊張)関係の究明であったと言えるだろう。

(2) 「教師の教育の自由」の制約原理としての政治的・宗教的中立性

それでは、このような教育法学的検討のてがかり(とりあえず、憲法及び実定法、教育法紛争、裁判・判例)にはどのようなものがあるだろうか。

ここでの問題に直接関係するのは、憲法の人権諸条項(とくに13条〔幸福追求権〕、19条〔思想・良心の自由〕、20条〔信教の自由〕、21条〔集会・結社・表現の自由〕、23条〔学問の自由〕、26条〔教育を受ける権利〕)を前提にしつつ、政治的中立性と宗教的中立性のもとに「教師の教育の自由」を制約するものと考えられる教育基本法八条と九条である。便宜上まず、教育基本法九条と本稿の問題との関わりについて、少し考察を行おう。

教育基本法九条 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は教育上これを尊重しなければならない。

②国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

教育基本法九条に関わっては、近年、それ自体大いに注目すべき教育判例が見られるに至っている。いわゆる「キリスト教徒日曜日訴訟」(東京地裁昭和61年3月20日)や「エホバの証人」公立高専原級留置・退学事件(最高裁平成8年3月8日)などがそれである。これらの事例は法的には、親・生徒本人の信教の自由(親が子どもに対して有する宗教教育の自由を含む)対国家の非宗教性(中立性)という構成がとられている。学校教育における両者の対立関係は、今後ますます顕

在化していくものと思われるが、「両者の調整の論理、あるいは、受認の範囲についての法理論は、わが国では欧米に比して未成熟⁽³²⁾」な段階にとどまっており、ここにも教育法学の課題としての重要な「未決の問題」の存在が指摘されている。だが、これまでこのような事例で焦点となっているのは、主として学校教育措置（代替的教育措置）の問題であって、具体的な教育活動における「教師の教育の自由」ではないという点で、本稿における、より限定的な問題にとっては間接的な考察材料という位置にとどまっていると言えよう。むしろ、国公立学校の教師が「特定の宗教のための宗教教育」を積極的にを行い、その教育活動が二項違反とされるような場合の方が、「特定の宗教のための宗教教育の禁止」の意義を改めて考察する意味でも、興味深い素材となるかもしれない。また、私立学校における宗教教育の欠席権や、日の丸・君が代の拒否権・忌避権の問題なども関連して考察されるべきものであろう。⁽³³⁾

教育基本法八条 良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。

②法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。

政治的中立性の要請から問題とされた「偏向教育」の例は、戦後教育においても山口日記事件（1953年）や旭丘中学校事件（1954年）をはじめ決して少なくない。そして、それらの場合においてはほぼ例外なく、教育二法律の制定（1954年）に見られるように、国家が自ら中立性の裁定者・擁護者として、教育の自主性を否定し、教育統制（＝「不当な支配」教育基本法10条1項）を強めてきたと言ってよい。国家がこのような姿勢をとり続けた以上、1960年代以降この「不当な支配」を排除

し、それからの「教育の自由」を求める「自主性擁護的な教育裁判⁽³⁴⁾」が主流を占め、したがって、「偏向教育」問題をきっかけとする裁判では、学習指導要領の法的拘束性、教科書使用義務、懲戒処分の適法性が争点としてクローズアップされることになったのは当然のことであった（伝習館高校事件など）。また、教育活動そのものとはいちおう区別される、教師の身分を利用したとされる政治活動をめぐるものが教育裁判の一類型として存在している。このような傾向の中で、教師の教育活動が直接教育基本法八条二項に違反するという理由で受けた懲戒処分の適法性が争われた、毛語録事件は本稿での問題にとっての格好の事例として検討に値する。

広島高裁判決（昭和60年5月31日）によれば、山口県宇部市桃山中学校の英語教諭A氏は、1968～69年にかけて、受け持ちの中学三年生及び二年生に対し「授業時間中に毛語録の思想内容を含めてこれを解説し、毛沢東思想の立場から時事問題を解説批判し、・・・毛沢東思想、当時の中国共産党の主義が正しいとの政治教育、他面、当時日本で政権を担当していた特定の政党の主義、政策が正しくないとの政治教育」を行った。そして、このような「毛沢東思想と中国共産党の主義による政治教育は、教育基本法八条二項の特定の政党を支持する政治教育をしてはならないとの趣旨に抵触」し、また「学習指導要領は教育基本法を前提とし、これに則って教育するための大綱的基準を定めたものであるから、すでに控訴人の行為が教育基本法八条二項に反するものである以上、右学習指導要領の細目について詳論するまでもなく、全体的に言ってこれにも違反する」のであり、よってA教諭の前記行為は、教育基本法八条二項、中学校学習指導要領に違反し、地方公務員法三二条（法令遵守義務）及び三三条（信用失墜行為の禁止）違反にあたり、懲戒免職処分は適法である、というのが本判決の趣旨であっ

た（原審もほぼ同趣旨，最高裁も上告を棄却）。

本判決に対しては，直ちにいくつかの問題点が指摘されよう。第一点は，この英語教諭の教育活動が教育基本法八条二項の禁止する「政治教育」にあたるのかどうかというもの。第二点は，学習指導要領の法的性格とも関わって，それに対する違反と言えるかどうかというもの（この部分に関わる上記引用の判旨はいかにも雑駁にすぎる）。そして，第三点は，教育基本法八条二項及び学習指導要領違反を直接の理由として，懲戒処分ができるかという教職の特別身分保障の法理に関わるものである。これらはみな，既に本判決に対する解説・評釈において適切に指摘され，論じられているものであるので，ここでは第一点のみとりあげたい⁽³⁵⁾。

本法八条の解釈，特にその一項と二項の関係についての教育法学の通説によれば，重要なのは一項に言う「良識ある公民たるに必要な政治的教養」の尊重なのであり，二項はあくまでも「一項に定める政治教育実施の内在的限界，もしくは前提条件⁽³⁶⁾」を示したものに過ぎず，したがって，「特定の政党を支持し，又はこれに反対するための政治教育」も限定的に解釈されるべきであるとされる。つまり，「特定の政党等」は「個別的にどの政党・政治団体かを明白に確定しうる場合」と，また「支持し，又はこれに反対させるための教育」は「教育内容および方法において，相当過激であり継続的であって特定政党に結びつく可能性のある場合⁽³⁷⁾」とそれぞれ厳格な歯止めをかけられることになる。しかし，これに反して，本条の運用実態は第二項違反による権力的な制裁の威嚇によって，学校現場を萎縮させ，第一項を疎外する本末転倒の状態であったことがつとに指摘されてきている⁽³⁸⁾。

さて，このような解釈に立つならば，A教諭の教育活動がただちに教育基本法八条二項に違反するとは言えないように思える。本事件の地裁判決（山口地裁昭和52年7月21日）

中には，A教諭の教育指導に対する生徒からの感想として，肯定的な評価とともに，次のような懐疑的・否定的評価が示されていた事実が認められている。「いわゆる西欧型民主主義乃至自由主義に対して徹底的に批判し過ぎる」「民主主義や日本の政治を批判し過ぎる」「自由主義の良いところを認めてほしい」「毛沢東には飽き飽きした」「毛沢東を良い人だとばかり応援するだけでなく批判することも大切だということに気づかなければならないと自分は思う」これらの生徒たちの反応からすれば，この場合，「教育と支持・反対なる結果との間に直接端的な関連⁽³⁹⁾」があったとはとうてい言えないであろう。むしろ，A教諭自身の思想・価値観（および，授業における「意識性」）はともかくとして，それを超えて，生徒たちが思想的価値選択を行い，現実政治を見る分析力を養っていく契機となる一面があったことさえ指摘できるように思える。生徒の学習は，場合によっては，教師の意識性を超えて（あるいは，それを逸脱・否定して）進むことが十分にありうることは留意されてよい。このように考えれば，八条二項による教育活動の制約はますます限定して考えられるべきものであろう。

しかし，いくら二項を限定的に解釈したとしても，それが「教師の教育の自由」を原理的に制約していることには変わりがない。この制約が憲法上どのように正当化されるかについて，憲法二六条の教育を受ける権利によって二三条の教育の自由が制約されるとする説，子どもと親の思想信条の自由を保障するための内在的制約であるとする説，親の教育の自由，すなわち自らの子に対する政治活動の自由の侵害防止を根拠とする説などがあり，いずれにせよ「本条二項による教師の教育の自由制約の憲法上の根拠につき，子どもや親の人権との衝突を調整する必要性によるもの」とされている⁽⁴⁰⁾。

これらの諸説は，教育基本法八条の解釈論

として、また国家が「教育の中立性」の裁定者・擁護者であることを否定して、「教師の教育権の根拠そのものを、子どもの権利との関係で問い直す」(堀尾氏)という問題意識からしても、きわめて妥当なものである。しかし、教育実践に即してより具体的に、どのような性質と範囲の制約がありうるかについては、これではまだ明らかにされてはいない。おそらく、いずれの説が採られるべきか(諸説は互いに排他的ではないものと思われる)も含めて、さらにこの点の究明を進めるためには、ひとり教育法学(憲法学)に任せておくのではなく、教育学の課題としてこの問題を引き取らなくてはならないだろう。しかし、それは、政治的教養の学習のための「意識的な理論枠組みや方法を欠落させてきた」(佐貫浩氏)教育と教育学にとっての文字どおりの課題でもある。

4 教育法学における「適憲的教育」をめぐる論争

憲法学者の内野正幸氏は「教師の教育の自由」と題する論稿の中で、本稿の問題と密接に関係する次のような論点を示し、検討を加えている。すなわち、「憲法の精神に適合した教育を行う法的義務を教師は負うか」という問題、「中立的な教育を行う法的義務を教師は負うか」という問題がそれである。⁽⁴³⁾一節で見た佐貫論文は、「公教育において承認される」教育内容、すなわち教師の「意識性」の基準の一つとして、憲法的価値観をあげていた。しかし、そのことへの疑問が示されていたことも既に見たとおりである。

これらの問題に対する、内野氏の回答は原則的に否定的なものである。内野氏は次のように述べている。「一次的には、適憲的・中立的な教育を行う義務は倫理的義務として捉えられるべきであり、また、かかる教育に向けての要求は運動論上の主張として提示されるべきであろう。というのは、このような義

務を法的義務として認めることは、教師の教育の自由に対する不当な制限を意味することになるからである。授業の場において自分の意見を述べる自由も、十分尊重される必要があろう。」⁽⁴²⁾

さらに、このような否定論に対して予想される批判として、次の二点をあげて、これに対する見解(反批判)を示している。

①国公立学校の教師に適憲的とはいえない内容の教育を行う自由を認めることは、憲法九九条(公務員の憲法尊重擁護義務)に違反しないか。

②中立的でない教育を行う自由を認めることは、生徒の思想・良心の自由(憲法一九条)の侵害の可能性を意味しないか。

いまここでは、②についての内野氏の見解のみ紹介するならば、「憲法一九条によって禁止されるのは非中立的な教育一般ではなく、偏重した特定思想の一方的・継続的注入を図る教育であり、また憲法二六条一項に言う『教育』は、中立的な教育ではなく、思想注入に至らない教育である」⁽⁴³⁾と言う。

この憲法二六条に言う「教育」が、教育基本法前文及び一条を受けて、「憲法の理念とする平和主義と民主主義の国の主権者たるにふさわしい国民を育成する」ものであり、同条によって保障される国民の教育を受ける権利は、「そうした方向をもつ内容の教育を受ける権利であり、したがって、そうした内容の教育を要求する権利である」⁽⁴⁴⁾かどうかは、かねてより教育法学における論争点となっているものである。すなわち、永井憲一氏に代表される「主権者教育権」・「生涯自己教育権」論を法理論的に支える「教育内容要求権」説と、兼子仁氏に代表される「自由教育法学」(=「教育自由主義、人間教育の自由人権性を土台として捉える教育を受ける権利の文化的保障の主旨解釈」)⁽⁴⁵⁾の側との間の論争がそれである。この問題は、教育目的・目標が教育基本法前文及び一条に法定されていること

をどう捉えるかという問題としても議論されてきており、本来ならばこれまでの議論を丁寧に検討しなくてはならないが、いまはそれだけの余裕がない。そこで、ここではきわめて大ざっぱに論争状況を整理するだけにとどめたい。

教師の「適憲的・中立的な教育」を行う義務を主として「倫理的義務」または「運動論上の主張」と捉える内野氏の説は、「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他ならず、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」とした、兼子氏の訓示規定説とはほぼ趣旨だと理解できる。そして、両者とも国家権力による教育内容統制を原則的に否定していることは今更言うまでもない。⁽⁴⁶⁾これに対して、主権者国民の平和・民主的憲法理念に基づく教育を法規範性を持った権利として要求できるというのが「教育内容要求権」説である。

ここで、仮に「教育内容要求権」説の側から論争の論点を整理するならば、第一にその「要求権」の名宛人は誰か、逆に言えば、そのような内容の教育を実施する法的義務を負う者として考えられるのは国家なのか教師なのかであり、第二にそれは厳密に法的な意味での義務なのか、それとも教育活動の指針にとどまるものかどうかである。「自由教育法学」の立場から言えば、そもそも国家の教育内容への関与は原則的に否定されている以上、国家に対して「合憲的教育」を要求するという発想自体が問題外のことであり、したがって、(条件整備を除く)具体的な教育活動に関する限り、「訓示規定」とは言っても、それは教師あるいは教師集団を念頭においているものと考えられよう。その意味で、このことを「教師の教育の自由」の問題として論じた内野氏は、「自由教育法学」の立場から、論点をより明確にしたものだと言える。

これに対して、永井氏の場合、国家と教師ないし教師集団の両方もが「要求権」の名宛人であり、それに対応する法的義務を「教育を受ける権利」保障の内容として負っていると主張しているようである。

これに対して、本稿の問題意識の出発点であった佐貫浩氏が、いわば兼子氏と永井氏の間際の立場を採っていることが注目される。佐貫氏は、「教育の自由」論の立場から、永井氏の「教育内容要求権」説を批判するが、その一方で兼子氏が『『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』とした点を批判して次のように述べる。「その目的や価値は、その直接の主権者の主体的で自由な判断によって担われ、実現されるべきことを求めているのであり、教育の自由の下で教職員・父母たちの共同によって教育内容が編成されていくプロセスに対してもその価値の実現を強く求めるものであると解すべきであろう。」⁽⁴⁷⁾佐貫氏は、「価値の実現」を強く求めるということの性格について、法的義務ないし指針などの言葉を使って説明していないが、既に本稿で取り上げた佐貫論文での記述を参照すると、教師の教育実践については、少なくとも単なる教育活動の指針以上の規範性(その意味での「教師の教育の自由」の制限)を求めているものと考えられる。

実は、このあたりが、まさに教育法学と教育学との接点なのであろう。教育法学(自由教育法学)が、教師の教育実践について、そこでの憲法的価値の実現は指針にとどまるという時、そこから先は教育学の問題として教育学に託したものであると言えよう。おそらく、教育条理を重んずる自由教育法学の根本的な姿勢がそうであろうし、内野氏も「憲法一九条によって禁止される教育」「憲法二六条一項に言う『教育』』についての先の引用に続けて、本来このような問題は「教育心理学的考察を踏まえたうえで検討されるべきも

⁽⁴⁸⁾の」であると指摘し、その注において「かかる研究成果の所在につき、寡聞にして知らない」としている。しかし、残念ながら、このことの責は教育（心理）学が負うべきものであろう。

それはともかく、近年内野氏が提示する問題には、本稿の問題の考察にとってきわめて有益な示唆を与えてくれるものがある。近著においても、「教師は中立的な立場で話さなければならないのか⁽⁴⁹⁾」という問題を課題として指摘している。ただ、内野氏の場合、教師の教育権を対国家的には人権（「表現の自由」）と捉える余地を残しながらも、対生徒的には職務権限であるとしており⁽⁵⁰⁾、「教師の教育の自由」と「子どもの人権・学習権」の内在的関係の究明という本稿での問題の立て方とどこまで整合するかについてはやや疑問が残る。また、先の内野氏の論文では「適憲的ないし中立的な教育」として両者を厳密に区別せずに使用しているが、内野氏と同じ憲法学者から「憲法上の価値を前提のところから随伴する」教育は「純粋に価値中立的な教育内容ではなく、一定の憲法価値に導かれた教育⁽⁵¹⁾」を意味するとの指摘があるところからも、いちおう適憲的教育と中立的教育を区別して考え、両者の意義の検討をさらに深める必要があるだろう（1節・2節で言及した教育（学）者は、価値的に中立な教育というものはそもそもありえないと考えているようにも思える）。

むすびにかえて

本稿の内容として予定していたのは、「教育実践と価値」の問題について、教育学におけるその根本的・現代的な課題性を指摘し（1、2節）、さらに、この問題が教育法学の「未決の問題」でもあることを言い、教育法学の視点から考察を加えることであった（3、4節）。しかし、特に後半についてはせいぜい検討の素材の概観にとどまり、教育法学（憲法学）から教育学への「委託」（とくに、

内野氏の指摘）に応えることはできなかった。本稿の問題について教育学からの検討を本格的に行った上で、もう一度教育法学（憲法学）の領域に立ち帰ってみたい。

付記

本稿はもともと1998年4月に脱稿したものである。その後、「国旗・国歌法」の成立（1999年8月9日）によって、子どもと教師の「内心の自由」、教師の「教育の自由」をめぐる問題状況が大きく動いてきている。ほんらいならば、これらの状況も踏まえて検討を進めなければならない。本稿はあくまで考察のひと区切りとして位置づけたい。

[注]

- (1) 堀尾輝久『人権としての教育』岩波書店 同時代ライブラリー、1991年、259頁。引用部分は、もともと堀尾輝久・兼子仁『教育と人権』岩波書店、1976年、138～139頁にあった。
- (2) 久保田眞『教室で語りあった戦争責任』かもがわ出版、1997年、172頁。
- (3) 佐貫浩『『真実』を語ることと価値の自由をどう統一するか』教育科学研究会編集『教育』1997年5月号、34～42頁。以下、本稿における佐貫論文からの引用は煩雑となるのを避けるため、いちいち示さないことにする。
- (4) 同上、35頁。引用部分は、もともと佐貫浩・神原昭彦「藤岡信勝氏のディベート論について」藤原彰・森田俊男編『近現代史の真実はなにか』大月書店、1996年、228頁にある。また、「教育における価値相対主義」について、『教育』論文と同様の批判をよりまとまった形でしているものとして、佐貫浩「教育における価値相対主義と『自由主義史観』」松島栄一・城丸章夫編『『自由主義史観』の病理』大月書店、1997年を参照。
- (5) 久保田眞、前掲書、168頁。
- (6) 同上、165頁。

- (7) 同上, 165頁。
- (8) 同上, 171頁。
- (9) 村井淳志「私の誌面批評 五月号」教育科学研究会編集『教育』1997年6月号, 70頁。
- (10) 佐貫浩「政治的教養について」教育科学研究会編集『教育』1997年3月号, 59頁。
- (11) 渡部淳「教え中心の授業から学び中心の授業へ」竹内常一他編『講座高校教育改革 学びの復権－授業改革』労働旬報社, 1995年。
- (12) 吉田和子『フェミニズム教育実践の創造』青木書店, 1997年。
- (13) 「学習観・授業観の転換」の構図について整理したものとして, 須藤敏昭「学習観・授業観の転換」堀尾輝久・須藤敏昭他編『講座学校5 学校の学び・人間の学び』柏書房, 1996年を参照。
- (14) 子安潤「子どもが共同で創る授業」全生研編集『生活指導』1994年6月号, 明治図書, 12頁。
- (15) 佐貫氏と森脇氏の本多解釈は一致していないように思われる。私自身の本多氏の論考に即した研究がまだ不十分であるため, この点についての考証をここでは留保しておきたい。本多氏の残した諸論考の研究が本稿の問題の考察に絶対に必要なものであることは間違いない。
- (16) 森脇健夫「歴史教育学の確立のために－藤岡信勝氏の提言をめぐって－」奈良歴史研究会編『戦後歴史学と「自由主義史観」』青木書店, 1997年, 52～53頁。『本多公栄著作集 第五巻』ルック, 1994年, 340頁。『社会科の学力像』明治図書, 1980年。
- (17) 神田修・兼子仁編著『ホーンブック教育法』北樹出版, 1995年, 52頁。引用部分の執筆は, 山口和孝氏。
- (18) 兼子仁『教育法〔新版〕』有斐閣, 1978年, 291頁。
- (19) 今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂, 1983年, 355頁。
- (20) 同上, 72頁。
- (21) 同上, 第2章「学校教育と子どもの学習権・一般人権」第3節「学校教育・教師の教育実践と子どもの学習権」70～74頁を参照。
- (22) これは, 1980年代からの, このような分野における教育(法)紛争と「教育是正的教育裁判」の頻発という事態に裏打づけられたものであった(兼子仁・市川須美子「教育判例の概観－教育法学の見地から」兼子仁編『教育判例百選』有斐閣, 1992年を参照)。その意味で, 今橋氏が教育・学校の現実を踏まえて, 「第一の教育法関係」の相対化を図る意味で, 「二つの教育法関係」の問題提起を行った意義は高く評価されてよい。また, 国連「子どもの権利条約」が1994年にともかくも批准されるに至ったことが, この分野の教育法学の発展を促進したことも明かである。
- (23) たとえば, 窪田真二『父母の教育権研究－イギリスの父母の学校選択と学校参加－』亜紀書房, 1993年。結城忠『学校教育における親の権利』海鳴社, 1994年など。
- (24) 兼子仁「子どもの人権と教師の教育権」『日本教育法学会年報第19号 子どもの人権と教育権』有斐閣, 1990年, 62頁。
- (25) 藤原文雄「現代日本の学校経営管理研究」堀尾輝久・浦野東洋一他編『講座学校7 組織としての学校』柏書房, 1996年, 255頁。
- (26) 兼子前掲論文, 60頁。
- (27) 堀尾輝久「学習権論の教育学的基礎」日本教育法学会編『講座教育法2 教育権と学習権』総合労働研究所, 1981年, 35頁。
- (28) 同上, 34頁。
- (29) 今橋前掲書, 78頁。
- (30) 同上, 82頁。
- (31) 今橋盛勝「教育権と学習権－90年代の課題－」『永井憲一教授還暦記念 憲法と教育法』エイデル研究所, 1991年, 11頁。

- (32) 山口和孝「宗教的理由による参観授業の欠席の自由—日曜日訴訟」兼子仁編『教育判例百選』有斐閣, 1992年, 44~45頁。
- (33) これらの問題につき, 下村哲夫編『学校教育の中の宗教』時事通信社, 1996年, を参照。
- (34) 兼子仁『教育法〔新版〕』有斐閣, 1978年, 19頁。
- (35) 椎名慎太郎「判例評釈」『自治研究』63巻3号, 同「教育活動の政治的中立性—毛語録事件」兼子仁編『教育判例百選』有斐閣, 1992年, 42~43頁を参照。
- (36) 有倉遼吉「教育基本法第8条」同編『別冊法学セミナー 基本法コンメンタール 新版教育法』日本評論社, 1977年, 78頁。
なお, 永井憲一『憲法と教育基本権〔新版〕』勁草書房 1985年, 143~161頁, 遠山茂樹「政治教育(第八条)」宗像誠也編『新装版教育基本法』新評論, 1988年, 233~247頁を参照。
- (37) 同上, 82頁。ただし, 森英樹氏は「学校」の「支持し・・・反対する」目的とその「ため」の言説・行為の一方的性格を重視して, 有倉説よりやや緩くこの歯止めを解釈しているようである。同「教育基本法第8条」永井憲一編『別冊法学セミナー 基本法コンメンタール 教育関係法』日本評論社, 1992年, 57頁。
- (38) 永田照夫『教育基本法第8条(政治教育)小史』西村信天堂, 1985年を参照。
- (39) 有倉前掲書, 82頁。
- (40) 広沢明『憲法と子どもの権利条約』エイデル研究所, 1993年, 171~172頁。
- (41) 内野正幸「教師の教育の自由」『日本教育法学会年報第18号 教育への権利と教育法』有斐閣, 1989年, 98~108頁。
- (42) 同上, 105頁。
- (43) 同上, 106頁。
- (44) 永井憲一『憲法と教育基本権 新版』勁草書房, 1985年, 324頁。
- (45) 兼子仁「永井法学における教育基本権論の発展」『永井憲一教授還暦記念 憲法と教育法』エイデル研究所, 1991年, 355頁。
- (46) 内野氏は, 国家は非適憲的な教育を促すような指導・助言をすることは憲法上許されないが, 逆に, 適憲的な教育を行うよう指導・助言することはできる, としている。内野前掲論文, 106頁。
- (47) 佐貫浩「憲法・教育基本法における平和教育の論理」『永井憲一教授還暦記念 憲法と教育法』エイデル研究所, 1991年, 344頁。
- (48) 内野前掲論文, 106頁。
- (49) 内野正幸『教育の権利と自由』有斐閣, 1994年, iii。
- (50) 同上, 116~130頁。
- (51) 森英樹前掲論文, 55頁。

[Abstract]

Teaching and Values
—Considering teachers' freedom in history and peace teaching—

Masaaki KATSUNO

This articles deals with the problem of teaching and values. The argument for value pluralism in teaching highlights this problem. We see teachers endeavor to ensure that children form their own values through classes ; this also makes it necessary to consider the problem. This article first locates the problem against these backdrops. Then it moves onto the consideration from the viewpoint of educational law. It concludes that further educational research is necessary for exploration of the relation between teachers' freedom of teaching and children's right to learn.