

【研究論文】

ペダゴジーとデモクラシー

（その1）教育における主権と
人権の構造と普通教育

鈴木 剛

研究論文

ペダゴジーとデモクラシー (その1) 教育における主権と人権の構造と普通教育

鈴木 剛

Tsuyoshi SUZUKI

目次

- はじめに
- I. 教育を受ける権利と義務教育
1. 憲法26条の規定について
 2. 「国民の教育権」論争を踏まえて
- II. 憲法26条2項における「普通教育」概念の採用
1. 国民主権原理と普通教育
 2. 「普通教育」概念の再登場
 3. 「憲法ノ指導精神」と希薄な立法根拠
- III. 教育における主権と人権の構造と普通教育
1. 憲法26条1項と2項の関係再考
 2. 「普通教育」概念の意義
— 国民主権とペダゴジーの視点から
 3. 義務教育と普通教育
— 教育刷新委員会のなかで
- おわりに

[Abstract]

Pedagogy and Democracy Part I, Structure of Popular Sovereignty and Human Rights in Education and Ordinary Education

Education for Democracy or Education through Democracy? This has become a pressing issue in the study of the Philosophy of Education, which was also examined in Gert Biesta's *Beyond Learning: Democratic Education for Human Future* (2006). According to Biesta, the relation between democracy and education still needs to be further examined and compared with John Dewey's *Democracy and Education* (1916).

This study aims to clarify the relationship between “democracy and education” and “pedagogy and democracy” to determine the nature of education, in particular, in the context of childhood education, which is “the rising generation.” In this sense, democracy is not only a political issue but also a pedagogical issue.

This study examines Article 26 of the Constitution of Japan and focuses on the structure of the right to receive equal, obligated, and ordinary education. This Article is confronted with several conflicts and contradiction regarding its implementation in the Japanese government and cabinet, which is influenced by GHQ. Therefore, this study will also examine the educational structure of the relationship between popular sovereignty and human rights.

はじめに

民主主義と教育の関係認識をめぐり、今日新たな議論が展開されつつあるように思われる。

その一端は、例えば教育哲学者のG.ビースタが“education for democracy”から“education through democracy”へと両者の関係構造に関する視点の転換を示唆し、J.デューイの再

キーワード：主権と人権、ペダゴジー、普通教育、憲法26条

Key words: popular sovereignty and human rights; pedagogy; ordinary education; Constitution Article 26

評価とその理論的な乗り越えを企図するとする主張にも反映している (Biesta, Gert J.J, 2006, p.125～)。その詳細については、次回において、本論(その2)として改めて検討する予定であるが、周知のとおり、教育理論の古典たるデュイの著書、『民主主義と教育』(1916年)が“*Democracy and Education*”とされていることとの比較でいうならば、本稿の主張のスタンスはそれとは異なり、〈教育〉の語には Pedagogy が符合するという基本認識に立つ。「ペダゴジー×デモクラシー」の関係構造こそが問題とされている、と考えるのである (鈴木, 2022, 3 頁, 272頁)。

ところで、ペダゴジーとは、「子どもの教育」あるいは「子ども世代への営為としての教育」を意味している。従来わが国においても「民主教育」や「民主主義教育」といった表現において教育論が展開され、教育における民主主義のもつ(べき)価値について論じられてきた経緯がある。戦後教育学における数ある労作のなかでも、五十嵐巖『民主教育と教育学』は、教育の内在論理のなかに民主主義の価値を追求し、「教育的価値」の在処を探求しようとしていたものと思われる。例えば、「民主教育は、いわば教育の外にあって、なんらかの教育的価値の実現を推進するものとしてではなく、教育活動の内部に立ちいて、生きて働かねばならないのである。」というように (五十嵐, 1978, 11頁)。

だがその場合において想定されることは、たとえ論者の脳裏に「子ども」の存在が意識されていたとしても、「教育」という語には、厳密な意味で「子どもの教育」=ペダゴジーとしてそれが概念的に捉えられていたとはいえないのではないか。その〈教育〉という言葉の使用法には、より広い、あるいは「漠然」とした含意に止まる可能性をもっていたと推察されるのである。

本稿は自覚的にかつ明示的に、その点を強調し、「子どもの教育」と「民主主義」との

関係構造—それを筆者は「ペダゴジーとデモクラシー」との関係構造として言語化する意図をもつのだが—こそを問い直すものとして、考察の角度を明確化する。

そこで、そのためにこそ、「普通教育」という用語にふれなければならない。「子ども世代に対する営為としての教育」としてのペダゴジーをこの用語、「普通教育」は指す、という可能性について仮説的に提示しておきたい (鈴木, 2012, 29頁)⁽¹⁾。そうするのは、わが国の憲法第26条の第2項に規定された「普通教育」概念を足掛かりとして、上述のペダゴジーとしての「子どもの教育」の意味を掘り下げることができるという見通しをもつからである。

もとより「普通教育」の概念は、「教育を受ける権利」と「義務教育」とを規定する、ふたつの項から成るこの国の憲法第26条に採用された概念であるが、その語の意味は十分に解明されているとは言い難い。それでもなお、それが、「教育における主権と人権の関係構造」をも照らし出す〈場〉ないし〈論点〉を構成する可能性をもつことが、同時に指摘されねばならない。その〈トポス〉には、「ペダゴジーとデモクラシー」との関係構造の問題が、「教育をめぐる主権と人権」の関係構造のそれとして、いわば「二重写し」となって現れる可能性がある。その際に介在する論点のひとつには、「国民の教育権」論争がある。本稿では、この憲法学と教育(法)学とが英知を結集して構築してきたアクチュアルな論争点を含む研究成果に対し、未だ検討作業は不十分といわざるをえない。そうした限られたものであることから、さらなる究明作業が今後の課題として残されている。

そのような展望の下に、以下においてまず、第一に、日本国憲法第26条の教育条項の構造の検討から開始し、次いで第二に、「普通教育」概念の同条文への「導入」について検討する。前者の作業に当たっては、主に堀尾輝久によ

る「教育を受ける権利と義務教育」に関する理論的・思想的研究成果を、後者の検討作業においては、武田晃二による「普通教育」の日本国憲法への「導入」問題に関する研究成果を参照している。言わば、両者の貴重な研究成果は、本論の展開において、「縦糸」と「横糸」の役割りを果たしているものといえる。以下、順に検討を進める。

1. 教育を受ける権利と義務教育

1. 憲法26条の規定について

「教育を受ける権利と義務教育」との関係認識については、堀尾輝久によって既に半世紀も前に理論的定式化が試みられており、私たちは憲法第26条の1項と2項の關係に即して、その教育法理の標準的ないし定式的理解を得ている。結論的にいえば、「子どもの学習権」の思想が実定法として実現したものととして、憲法26条の「教育を受ける権利」を位置づけるのである⁽²⁾。

堀尾は主著『現代教育の思想と構造』において、自らの仕事をこう述べる。同書の「第一部で、近代教育思想の核心としての教育を受ける権利（ないし子どもの学習権）の思想と福祉国家段階で成立する義務教育の思想は、歴史的に対立する思想であることを示した。」（堀尾、1971、154頁）と、その歴史的構造理解を示すのである。

その上で、核心的な論点が示される。つまり、義務教育と教育を受ける権利とは、「対立する二つの原則（思想）」であって「妥協的に中和させる」ことは不可能である、と。

なぜなら、〈義務教育〉においては、福祉国家的義務教育観（独占＝帝国主義段階）と近代教育思想から導かれる義務教育観とは、相容れない関係にあるからだ。だから、後者の系でもって、前者を徹底的に組み替えることで〈義務教育〉観を変革することが、堀尾の理論作業となったのである。

なお堀尾は、同書の「第一部」において、「国民教育」を支える諸原則を提示するのだが、そのうちの一つとして以下のように近代における義務教育の思想に関する要約を行っている。

「近代における義務教育の思想は、子どもの学習権と親権の義務性の思想によって理論づけられ、教育の義務とは、子どもの学習の権利を実現するために、親および社会が、教育機会の配慮の共同義務を負うということであり、この思想の上に公教育が構想された。だからそこでは、義務教育は、子どもの教育への権利性、無償性、就学非強制の思想と結びついていた。」（堀尾、1971、146頁、なお強調点は堀尾による）

みられるように、近代の義務教育の思想には、「就学非強制」の思想が内包されている点を堀尾は強調する。コンドルセの公教育に関する主張を典拠としてである。さらに堀尾は次のようにつづける。

「これに対し、現代国家においては、義務性とは、まず親の、その子に対する義務ではなく、国家社会に対する義務であるとされ、子どもは、その学習の権利の行使としてよりもむしろ国家成員の義務として就学を強制される。」（堀尾、同上）

19世紀後半期に現実となる公教育、あるいは国民教育では、堀尾のいう近代の義務教育理念に反して、歴史上制度化された「義務教育」は、国家による国民への強制教育として刻印を押されることになる。義務教育に関するこうした歴史的説明を受けて、私たちは、わが国の憲法第26条の規定をいかに解釈・理解すべきなのだろうか。

周知のとおり26条第1項は、教育を受ける権利を次のように規定している。「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、等しく教育を受ける権利を有する。」

これに対し、第2項は義務教育を規定する

が、そこでは同時に、無償教育、普通教育が一体的事項として関連付けられ規定されている。すなわち、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。」と。

第 1 項の国民の「教育を受ける権利」及び第 2 項の国民の「教育を受けさせる義務」の両者の関係について、堀尾は以下のように把握する。

「憲法第二十六条の精神は、近代教育思想とその価値を継承し、同時に、社会主義成立以降の世界的動向と民主主義の高揚を反映しており、国家が主宰する強制就学義務の思想や、慈恵としての教育の思想と決定的に対立するのである。それは端的に言えば、人権としての教育の思想と子どもの学習権思想を中核とする国民の教育権の憲法的表現だといえよう。」(堀尾, 1971, 312頁)

憲法第26条に対する思想(史)的解釈が、以上のように表明されたのである。ここに示された「国民の教育権」ないし「人権としての教育」、すなわちそれは、教育を基本的人権として位置づけ、「義務教育」をも「子ども(ないし国民)の学習権」の要請と捉えることによって、「国家による義務教育」としてではなく、子どもの学習権の保障として「反転」させるかのように、言い換えれば「教育人権」のなかに包摂しうる論理として概念化しつつ、これを「国民の教育権」として定式化したのである。だから堀尾はいう。

「したがって、『人権としての教育』の思想は、子どもの学習権と親の教育権の両者を含むのであり、子どもの権利と親の権利の関係は、後者が前者の権利を実現するための義務を履行する権利として解釈されることによって、整合的に理解される。」(堀尾, 1991, 164頁, 強調点は堀尾による)⁽³⁾

言わばそうした人権体系としての教育を主体的に行使する「権力」「権原」として、国

民主権原理はあることになる。「教育における国民権」とは、そのようなものとして主張されるだろう。堀尾における「国民の教育権」とは、そのような人権と主権との関係認識の理解を前提とするものといえよう。

2. 「国民の教育権」論争を踏まえて

ところで、「教育における国民権」という論点は、「教育法学」(同学会は1970年結成)の発展の経過のなかで、一つの大きな論争点を形成していた。それは一方において、「国家の教育権」に対抗する「国民の教育権」の理論的深化の過程で浮き彫りにされることがらであるが、同時に「国民の教育権」論内部でも争われたものだ。篠原清昭は、『国民の教育権』論の総括として、「教科書裁判紛争を中心とした成立期(1950年代後半から1970年代後半)」と「学問内の教育権論争の論争を中心とした展開期(1980年代)」に分け、「国民の教育権」論の「理論動向の特徴を検証するレビュー」(篠原, 2002, 145頁)を行っている。

そのなかでとりわけ、主権論のかかわりで考慮しておくべきと思われる議論は、「国民の教育権」論の「成立期」における永井憲一の「主権者教育権説」と「教育内容要求説」及び「展開期」における星野安三郎の議論である。後者は、『教育権』は主権の問題であって、人権の問題ではない」と断じる。

ところで篠原によれば、前者は教科書裁判訴訟(1965年, 1967年)を契機とする「国家の教育権」に対峙される憲法論的解釈の主張であったが、後者の主張は「展開期」における「国民の教育権」論内部での、より「学問的論争」のなかで出された主張のひとつであったとされる。また、とりわけ後者の星野は、「法廷闘争」のための「道具概念」として形成された「国民の教育権」概念の「思弁性」と「多元性」を批判し、「教育する自由や教育を受ける権利は人権の問題であるが、

『教育権』は主権の問題であって、人権の問題ではない」と主張した。

いずれにしても、「教育権」概念が、主権の範疇に属すのか、人権（権利）のそれに属すのかが問われた。教育における「主権と人権」の問題が、憲法解釈論として本格的に検討され始めたのである。例えば、星野は明確に「教育権とは、学校教育を中心とする、公教育の組織・編成・運用権をいう。」（強調は星野）とし、「それは主権の内容をなすところの、憲法制定権・憲法改正権・憲法解釈権・課税権・刑罰権・武装権・解散権・外交権・さらにはそれらを内容とする立法権・行政権・司法権などと同様、権利というよりは、権限ないし、権能を意味する。」（強調は上に同じ、星野、1977、86頁）としている。

ここには検討すべき点は大いに残るとしても、公教育の主権は国民にあり、人権範疇とは異なるという点が、「教育権」の用語において強調・確認されている。こうした議論自体は、「教育法学」の学問的責務として、憲法にもとづく教育の現実的發展を促進するために、憲法学と教育（法）学との相互討議の下になされた論争の一端であり、学問的な志向の過程において現れた出た「教育における主権と人権」をめぐる論争であった。ここではさらに立ち入って、永井の「国家の教育権」への批判から展開される「主権者教育権説」の一端をみてみよう。

ところで「国家の教育権」論に立つ田中耕太郎の主張は、26条解釈を次のように行う。「教育をなす権利の実定法上の根拠としてはわが国では、民法八二〇条（親権を行なう者の子の監護および教育をする権利）に規定がある。しかし教育をなす権利は両親のみが有するのではない。義務教育に関する憲法第二六条二項の反面から国家に教育をする権利が認められることになる」と。

永井も批判するように、第2項にいう『国民は……義務を負う』ということは、すなわ

ち国家が権利をもつ」とする、田中のその論理には明らかに飛躍があり誤りであろう。そのうえで永井は、「では、その義務は誰に対する義務かといえば、国民主権の憲法下においてその憲法秩序を維持し発展させる“主体”としての主権者である国民全体に対する個々の義務と考えなければならない。」（永井、1971、49頁）とし、つづけて、「もとより国民主権の憲法下において、その秩序を維持し発展させるための将来の主権者を教育する“主体”が国民であることは当然であり、そのための、いわゆる“国民の、国民による、国民のための教育”を実現すべき義務と責任は、国民全体が連帯して負うべきものである。」（永井、同上）とした。

このような教育における国民主権原理に即せば、国民の教育の義務（の対応関係）について「論理的・科学的に考慮していない誤り」をもつものとして、田中の「国家の教育権」説は当然に批判された。

「主権者教育の憲法理念の自覚」についての以上のような把握の一方で、永井は同時に、その著書の「注記」において、「教育学者による教育権論争」の「最近の」傾向に言及し、それが有する“国の教育権説”への批判のスタンスの難点を指摘する。「国民の教育権」論内部での論争的論点ということになるが、批判の矛先は堀尾に向けられる。

「堀尾輝久『現代における教育と法』（前掲書：永井）は、教育学の立場から子どもの権利（学習権）を中心に評価する論文であるが、子ども・親・教師の教育権ということをおまりに法制論として主張することに教育学上の成果を盛りこもうとし、かえって法制論としては、子ども・親・教師以外の一般の国民には『教育権』なるものはないのかという批判を受けざるをえなくなろう。」（永井、1971、52頁）というコメントである。

ここに言われる「一般の国民の『教育権』なるもの」が何を指すかが判明ではないが、

永井のその主張からいって、基本的人権でなく主権としての「権限・権原」を指すであろうと思われる。国民に教育主権があることが不明確になるという批判である。

今野健一の整理によれば、このような永井説、言い換えれば「国民の教育権」論のひとつの潮流としての「憲法教育論および《教育による憲法保障》を志向する議論」が、「主観的意図はどうあれ、憲法的価値を教育的価値と同視して、被教育者にそれを教え込むことを基本とする思考法であったと見られる」(今野, 2006, 341頁)と評価している。が、その一方で、このような「教育法学説の間で特異な議論として理解された永井説は、しかし、近時、憲法法学説において再評価され、復権を遂げつつあるように見える」(今野, 2006, 343頁)とも指摘されている。総括的な評価は今後の課題であるが⁽⁴⁾、永井説が、兼子仁によって「教育の国民主義」として特徴づけられていた極立った主張であることがわかる。

ところで、教育法学会結成10周年に当たる1980年3月に、「八〇年代教育法学の課題と展望」と題して「全体研究集会シンポジウム」が開催されている。そこでは、シンポジスト＝問題提起者として堀尾、兼子も報告を行っているのだが、上述のような論争点にふれており、教育における主権と人権に深くにかかわる問題が提示されている。

まず兼子は、教育法学とその今日的基本問題」とする報告(問題提起1)において「政治と文化・教育との区別についてどう考えるべきか」としたテーマを立て、「国民の教育権」論のなかにも次のような諸見解に立つ区別批判」があるとして、今後の論議の必要を説いている。その論点メモを以下に引用しておく(兼子, 1981, 4頁)。

① 民主・平和主義の「主権者教育」や“憲法を生かす教育”——これについては、民主政治としてではなく、あくまで文

化・教育として憲法を生かすことを考えるべきではないか。

② 「教育の地方自治」や“革新自治体の教育”——地方自治においてであれ、政治が文化・教育を支配するのであってはならず、すぐれた地方自治はそのことをふまえているはずではないのか。

③ 政治と文化・教育の分離の非現実性——しかし政治による教育支配の現実的必然性があるだけ、法規範原理として区別を強調する必要があるのではないか。

堀尾もまた、「国民主権と国民の教育権」と題する報告(問題提起2)を行っているが、上述の論点に係る直接的な問題の出し方をしていない。しかし、いくつかの論点は確認に値しよう。「そもそも現在の憲法、教育基本法体制の下で、国家の教育権なるものが存在しうるのかどうか」、実際に最近の判決では文部省もその語を使ってはいない。したがって、国民主権を前提にすれば、国家の教育権は本来的に成立しえない。「問題はその先に、主権論と人権論をどう統一的にとらえるのかという問題がある。」今後は「国民の学習権」、「子どもの学習権」の理論的深化を教育学の側から基礎づけることが課題である、としている。その際、杉本判决のもつ(…と後に自身が総括した)弱さを克服する必要がある、とも述べている。

すなわち、杉本判决は「総論部分」では「子どもの学習権」を軸にした論理の組み立てをなしたが、「最終的な判断の個所」では、憲法21条と23条を使って、26条を使わなかったのであり、「その後、学習権論の空洞化を防ぎえなくする結果」を招いた、と、こうした認識を堀尾は開示している(堀尾, 1981, 8～9頁)。

いずれにせよ、堀尾においても兼子においても、以上のような教育法学的認識から「主権と人権の関係」の問題を強く意識した「問題提起」を行う状況にあったものと思われる。

本節の最後に、堀尾の「教育人権」論における「法と教育」との関係認識について触れておこう。堀尾は教育学にとっての「憲法26条解釈の発展」の必要性について述べている。かつての憲法学における通説的解釈として存在した宮沢俊義の『憲法Ⅱ』（基本的人権）においてもなお、『「権利としての教育」の視点が戦後の義務教育観の根本的転換をせまるものである点について何ら言及していなかった。』（堀尾，1991，354頁）と批判しつつ、そうした「通説」を乗り越え、憲法解釈の発展を促した、自らの「子どもの学習権の思想」の意義を強調する。それは、自らの仕事への自己評価といえるものだろう。

その際に注目されることは、「法と教育との関係」をめぐる認識についてである。「教育法」研究のもつ新しいジャンルとしての意義にそれは関わる。それはまた兼子も言うように法体系に及ぼす「条理」や「条理解釈」の重要性、あるいは法研究における現実的契機的重要性に関する言及である。堀尾はいう。

「それでは、教育法を独自の体系たらしめている法理論とそれを支えている教育条理とは何なのか。端的に言って、教育は法に基づく行政そのものではなく、それは、人間の発達に自覚的・法則的にかかわる価値的・創造的実践だという点に求められる。教育という実践の総体は法律主義を越えている。法律によって教育の自律性をうばうことは、教育を『教化』に転化させるものに他ならない。」（堀尾，1991，342頁）と。

法やさらに政治から「教育の独立性」を「確保」すること、その原理を法体系のなかに組み込むことが、堀尾の「教育における主権と人権の構造」理解、言い換えれば、その「教育人権」論と国民主権論との関係理解のめざすところだといえよう。

憲法学者の成嶋隆（教育法学会会長，2016年時点）が、「国民主権原理と教育法」と題する報告＝論文において、兼子仁の主張

を紹介しているが、この兼子の説もまた、堀尾と同様、教育人権体系の固有性を慎重に国民主権原理から区別している点で注目される。すなわち、国民主権原理が何よりも「統治機構の編成原理」であるのに対し、教育はすぐれて「精神的・文化的な営み」であるが故に、統治原理＝主権原理が踏み込めない「一定の限界」が設定されるのである。つまり、前者から導かれる議会制民主主義と法律主義の性質には帰結しない独自の自律的領域として、〈教育〉はある、とするのである。この点にかかわって成嶋が引用する兼子の「先駆的な指摘」を重引しておく。

「学校教育……は、国民主権と議会制民主主義による『国政』の一部ではなく、国民の個人的自由をふまえた人間社会の文化的活動にほかならない。「日本国憲法は、法的意味で“教育の国民主権主義”を採ったのではなく、「国民の自由を保障することによって、教育を国政と国家権力の領域から個人的自由の領域へ移しかえた」、というのがそれである。その上で、「文化活動としての学校教育の自由人権性からして、国民主権国家であってもその内容を権力的に決定強制することは許されない」としたのである、と。（成嶋，2016，11頁。兼子，1978，213～214頁）なお、兼子はこうした「国民教育の『文化』性と政治的な国民主権との区別」という強固な枠組の視角から、教育行政における「内外事項区分論」に立っている（兼子，1978，211頁）。

以上、成嶋からの重引ではあったが、そこからわかることは、兼子の立場が「教育の国民主権主義」を批判し、「主権」自体の範疇をあくまでも「統治機構の編成原理」に委ね、「教育の本質」を「人権」の範疇に限定する方向が採られたことである。「教育の人権性」の確保が、「国家権力からの個人の自由」の問題の系として措定されたのだった。この観点は、堀尾の「人権としての教育」から説き起こす「国民の教育権」、言い換えれば、教

育を受ける権利と義務教育との関係構造から構成される「教育における国民主権」理解と当然ながら符合するだろう。

II. 憲法26条2項における「普通教育」概念の採用

1. 国民主権原理と普通教育

さて、一般的には、憲法26条2項は、義務教育の規定であると理解される。上にも述べてきたように、それは第1項の教育を受ける権利の規定との対応関係をもつ。教育を受ける権利と義務教育とは、一対の関係構造として理解するのが至当であろう。

だが、日本国憲法の制定過程という観点から第26条の構造をみると、そこに現れる議論は、より複雑な様相を帯びていることがわかる。GHQの影響を受けた起点となる文書、いわゆる「憲法改正案(甲案)」では、はじめは「教育ヲ受クルノ権利及義務」とのみあったが、とりわけ「普通教育」の概念が採用されるに至った経緯を追うとき、26条をめぐる錯綜した状況が見いだされることになる。

この節での検討は、武田晃二による先行研究、「日本国憲法への『普通教育』概念の導入とその意義」(武田晃二, 1996)に全面的に依拠する。われわれが学ぶべきその研究成果は、『第90回帝国議会衆議院帝国憲法改正案委員小委員会速記録』(1995年8月)の公刊をまって分析・検討されたものであり、憲法草案を含む審議と現行26条の作成過程において「普通教育」が採用されていく錯綜した様子が分析されている。とりわけ、当初「教育を受ける権利及び義務」をめぐる主体の在処を論ずる議論の段階では、「教育と普通教育との関係は必ずしも分化されていたわけではなかった」(武田, 1996, 124頁)ものが、審議の過程でその「分化」が明確になっていく経過を武田は分析している。なお付言すれば、堀尾輝久もまた、時代は遡るが、すでに清水

伸『逐条日本国憲法審議録』第一巻(天皇・前文)(1962年)及び佐藤達夫『日本国憲法成立史』第一巻,第二巻(有斐閣,1962年)(堀尾,1976)によって憲法26条の審議経過の分析を行っており、若干ではあれ普通教育の問題にも言及していることから、筆者は部分的にそれを参照することができた。

さて、そこでの議論のポイントは何であったのか。やや詳しく述べていこう。

まず、総括的に武田は、普通教育概念が、「立法者の思惑を越えて、わが国における普通教育史(とくに明治前期まで)のなかで示された普通教育概念自体に内在する価値を日本国憲法の基本理念、さらには戦後の諸条件のもとであらためて発揮しうる条件を創り出したもの」(123頁,強調点は鈴木による)とみなしている。

そのように評価しうる根拠には、「普通教育」という用語の選択が、審議過程にみられる「憲法ノ指導精神」(佐藤達夫)に由来し、かつ「憲法改正理念は『人類普遍の原理』」に由来するとする、底流としての「立法趣旨」がある。そのことが憲法規定における「教育」概念の模索の過程に存在し、結果として「普通教育」は生みだされるに至ったという総括的判断である。

なお、その際に強調されるべきは、「普通教育」の概念が、明治前期の啓蒙期の教育権思想と結びついた人間解放の思想と、その水脈において繋がっているとする解釈であろう⁶⁾。教育勅語成立とともに、あるいは自由民権運動の終末と相俟って、そうした進歩的な「普通教育」概念に込められた思想は消し去られ、明治国家の「帝国小学校の本質」(江木千介)としての「国民教育」における「初等教育」の意味へと「普通教育」の思想は変質を遂げていく(武田, 1996, 134頁)。遂には「普通教育」概念は、学校階梯の上級・下級の関係に応じた教育法制的ないし官僚的・実務的な意味あい「矮小化」されていくこ

とになる。今日用語理解にそれは近いといえるものである。

再度確認するなら武田が強調するのは、「普通教育」がもちうる明治啓蒙期の教育権思想と新憲法理念との連続性であろう。日本国憲法の草案審議過程において、「起草者の意思を越えた画期的意義」が、「普通教育」の採用・導入には見出されるのであり、その基底には憲法改正理念としての「人類普遍の原理」と結びついた「国民主権原理」があるとするのが武田の主張である。

2. 「普通教育」概念の再登場

武田が資料として依拠した『小委員会速記録』からわかることは、「普通教育」概念の「再登場」（復活）の事態である。ここでは経緯の詳細は省くが、「マッカーサー草案」（2月12日）のインパクトを受けて作成されたいわゆる「3月2日案」（23条）には「普通教育」が採用されていた。しかし、3月6日公表された「憲法改正案要綱」（24条）には、直前に存在していた「普通教育」の語は消え、「初等教育」への変更が行われたという事実の確認のうえで、ところがしかし、「普通教育」の語が「再登場」（復活）したという事実が重要なポイントである。帝国憲法改正小委員会1946年8月1日におけるその事態である。

その経緯をやや詳しく述べれば、以下の記述ようになる。

第一に、まず、「3月2日案」（23条）は、3項からなるものだった。

- ① 「凡テノ国民ハ法律ノ定ムル所ニ抛リ其ノ能力ニ応ジ均シク教育ヲ受クルノ権利ヲ有ス」,
- ② 「凡テノ国民ハ法律ノ定ムル所ニ抛リ其ノ保護スル児童ヲシテ普通教育ヲ受ケシムルノ義務ヲ負フ」,
- ③ 「其ノ教育ハ無償トス」

周知のように、ここには「マッカーサー草

案（総司令部案）」（2月12日）が、その24条に「無償の普通義務教育を設けなければならない」とその法制化を求めていたことの影響がある。「3月2日案」での「普通教育」の採用には、そうした決定的な背景があるということだ。なお、上に言う「無償の普通義務教育」は、free, universal and compulsory education の訳である。

第二に、「3月2日案」が、同月6日に公表された「憲法改正案要綱」（24条）では二項立てとされるが、その際に行われた「普通教育」の「初等教育」への「置き換わり」のあいだに何が介在したのか、どのような力が働いたのか、その詳細は明らかになっていない。「3月2日案」は、3月4日に総司令部に提出され、確定案の作成が急がれたなか、2日後に「憲法改正案要綱」は公表なったという経緯があり、短時間の中で総司令部、法制局、内閣のあいだの「調整」作業が急がれたことだけは推察できる。これら三者を繋ぐ第一のキーパーソンは法制局第一部長・佐藤達夫であったが、おそらくは、時間的にも緊迫した状況下での、三者の間の力関係が、ことがらを決定したのだろう。武田はこの点について、前二者には「置き換え」の理由は見当たらないとして、「とすれば閣内の誰かが強く主張したのであろうか。」（126頁）と述べている。なお、二項立てとなった24条の条文は、以下の通りである。

- ① 「国民ハ凡テ法律ノ定ムル所ニ抛リ其ノ能力ニ応ジ均シク教育ヲ受クルノ権利ヲ有スルコト」,
- ② 「国民ハ凡テ其ノ保護ニ係ル児童ヲシテ初等教育ヲ受ケシムルノ義務ヲ負フモノトシ其ノ教育ハ無償トス」

なお、普通教育の削除と初等教育への「置き換わり」の中で、第2項から「法律ノ定ムル所ニ抛リ」が削除されていること、「三項立て」から「二項立て」へと代えられたこと

により、無償の対象が「義務教育」に、さらに端的には「初等教育」に限られる規定となった点にも、この間の変化(＝置き換え)の事態のもつ重大な意味を窺い知ることができよう。第 1 項の「教育を受ける権利」の明らかな後退を意味するからである。

第三に、これが最もこの論議の要となる部分であると思われるが、「普通教育」の語が、上述の経緯にもかかわらず、帝国憲法改正小委員会1946年8月1日において「再登場」(復活)したという事実である。『速記録』から明らかなように、そこでは「初等教育」の修正を前提に、それに代わる用語を何とするかが議論された。そこでは「国民教育」、「義務教育」、そして単に「教育」とする等の意見が出されているなかで、結果として「普通教育」が選択されるに至っている。

この審議過程では、青年教育の延長を踏まえた義務教育の就学年齢の拡大が論議に上るが(戦前、青年学校が「軍部」及び内務省筋の要請から義務化—文部省筋でなく—されたことから)、そうした議論から始まり、条文としての「語呂の良し悪し」に至るまで様々な議論が見いだされる。しかし、ともかくもこうして「普通教育」の語が復活することで、それをベースとしながら、その後の憲法改正特別委員会、本会議(衆議院及び貴族院)という上位の会議体で更なる錯綜した論議が行われることになる。最終的に、帝国議会貴族院本会議において10月6日、日本国憲法として議決され、翌日に衆議院可決の後、枢密院での審議、天皇の裁可を経て、11月3日に公布となる。

3. 「憲法ノ指導精神」と希薄な立法根拠

武田は、先述の『第90回帝国議会衆議院憲法改正案委員小委員会速記録』の公刊の意義を捉えて、「この速記録によって日本国憲法第26条第2項に『普通教育』という言葉が導入されたのは1946年8月1日であることが公

的に始めて明確にされた。」としている(武田、1996、123頁)

先述のとおり、新憲法発布は同年11月3日、それに先立つ帝国議会(貴族院本会議)におけるその可決は、10月6日であった。ところで、一度は「消された」普通教育が、なにゆえ「再登場」したのか、その8月1日の第7回小委員会は、「初等教育」に代わる用語の検討に入ったことになるのだが、小委員会の芦田均委員長よりの「突如」の「普通教育」提案がなされた、との感が拭えない(同上、130頁)武田によれば、芦田委員長は第2項案を「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に教育を受けさせる義務を負ふ」と示した後、すぐさま「此処ヲ普通教育ト言ッテハドウカ」との案を提示したとしている。

芦田は、①普通教育は「中等教育」をも含むと理解されている現状を認識したうえで、保護者が負うべき義務の範囲は法律で決めるのだから、(義務教育を中等教育へと拡大するものとは言えない)「普通教育」でも差し支えない主旨の説明をしているというのである。

そこには、義務教育(ないし普通教育)の就学年限拡大を要求する議論に対し、それを「法律で定める」制限規定でもって妥協策を狙う発言とみることができる。芦田提案には、「普通教育」を提案する積極的な根拠は乏しく、また理念的な根拠も全くない。

他方、同じく「普通教育」が中等教育を含む学校階梯上の拡大解釈を許す点を問題視し、第2項の「保護する子女に受けさせる」それが、「普通教育」でなく、やはり「教育」であるべきとする意見が出されるなかで、法制局・佐藤達夫が答弁において「普通教育」を提案する主旨は「憲法ノ指導精神」にあるとするのである。この点について、「憲法改正の『指導精神』をしめすという自覚のもとに『普通教育』という語句が選択されたという説明は注目すべきことである。」(同上、131頁)と武田は評価している。

以上の経過からわかるように、第2項の「義務教育」規定において、「初等教育」は再び「普通教育」へと置き換わり、また「法律の定めるところにより」との規定が復活し、結局のところ、内容的には「3月2日案」に回帰することとなった。ただし、無償とする「其ノ」教育には、普通教育でなく、義務教育が充てられ、無償とされるのは「義務教育」であるとされた。結局のところ、義務教育年齢の延長問題として、その年限の延長の程度と範囲をどこにするかをめぐる「綱引き」という点が明らかだ。無償とするための国家財政、中等教育全体へは延長できないが、さればとって、戦前における「国民学校」の6年程度では不足との認識（田中耕太郎文部大臣）であるが、義務教育年限の8年をどこまで伸ばせるのか、既存の青年学校制度との関係といかに折り合いをつけるべきか、などの未解決の課題を抱えつつ、第2項において制限をつけるため、別に「法律に定める」とする「含み」を残したのである。そうした妥協的な決着をみたのが3月2日案への一部回帰としての1964年8月1日の決着であった、といえよう。その経過をみる限り、「普通教育」に関しての概念的深化が図られたとは言えず、また理念的確認がなされたとも言い難い。

そして、貴族院9月19日憲法改正特別委員会での審議では、「現行ノ教育制度ニ於テ謂フ所ノ普通教育」なのか、それとも「何カ普通教育ト云フツノ或ル概念」を想定しているのか、という端的な質問（佐々木惣一）に対し、田中耕太郎は曖昧な答弁に終始している。普通教育の用語に関わるやり取りの一端を堀尾も押さえており、とりわけ政府の消極的な姿勢を指摘しているが（堀尾、1976、288頁）、その反応は、普通教育の立法根拠が理念的には相当に希薄なことを象徴的に表していると思われる。なお、付言すれば堀尾は特に、「法律の定めるところにより」という限定に関する金森国務大臣の答弁を紹介し、

2項の理解が1項との関連を規定し、全体として26条への「政府の消極的な対応」への印象を記述している⁽⁷⁾（山住、堀尾、1976、289頁）。

このような国会審議のプロセスをみる限り、立法根拠の曖昧さのなかにあって、しかし唯一、読み取れる理念的・概念的根拠にふれるのは、先述の佐藤達夫の答弁に見出される「憲法の指導精神」及び「憲法改正理念は『人類普遍の原理』』とする理念的要素の開示であったといえよう。その基底には、初発の「マッカーサー草案」（総司令部案）の決定的影響が窺われる。武田論文は、その結語を以下のように結んでいる。

「最後に、複雑な経過をたどりながらも日本国憲法第26条第2項に『普通教育』が導入されたのは、一方ではアメリカの対日占領政策に導かれながらも、戦前の教育制度・学校制度にたいする憲法改正上の指導理念を明確にするという意味とむすびついたわが国の主体的な努力の結果であった、ということができるのである。」（武田、同上、136頁）

Ⅲ. 教育における主権と人権の構造と普通教育

1. 憲法26条1項と2項の関係再考

本稿ではすでに、憲法26条1項と2項との関係、すなわち「教育を受ける権利」に関する規定及び「義務教育」に関する規定との関係構造を問い直してきた。そこでは、堀尾そして兼子による「国民の教育権」論が、「教育人権」の主張の下に、「教育を受ける権利と義務教育」のテーマを論じ、説得的な教育法論理を形成してきたことを述べた。

しかし、第2項には、単純に「義務教育」規定とのみ理解するには、容易ならざる錯綜した諸論点が含まれていることもまた、明らかになった。「普通教育」こそは、そうした事態を象徴的に示す概念であったのである。

ところでまた、「無償教育」もここに加えられた要素とは言えるが、しかし何よりも「義務教育」が、「普通教育」概念の孕む諸論点を拡げるものとなったといえよう。「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ」という規定の解釈という課題が残されているのであり、とりわけ「普通教育」の概念的検討が、「義務教育」との関連で確認される必要がある。

まず、第一に、「義務教育の主体」如何、すなわち「教育する主体」は誰なのか、その「権限」を問う教育の「主権的契機」の問題と切り離せないという問題である。第二に、「普通教育」概念のもつ固有の問題設定として「教育の対象」となる「者」のに関して、具体的に検討されるべき問題である。

第二の点に則して確認しよう。第 2 項は、「国民の義務」規定には違いないのだが、そこには、①保護すべき「子女」の年齢あるいは範囲、②その年齢区分に相当する「教育概念」、③「受けさせる」「教育主体」の在処(=すべての国民とはだれを指すのか、この点は第一の教育の「主権的契機」の再確認ではあるが)、そして、④別に「定めるべき法律」とは何か、という事項が問われるのである。

言い換えれば、①については就学年齢の延長問題が、②については第 1 項の「教育を受ける権利」を有する「国民」(=年齢の「縛り」のない大人を含めた人一般)と第 2 項にいう「保護する子女」の年齢の比較と差異が、また、③については「教育する主体」としての親・教師・市民等との関係における「国民」概念が、④については「法律主義」にもとづくある種の法的「調整弁」の役割をも果たす学校階梯を規定する法律の在り方が、改めて問われることになったといえよう。

さて、相互に関連はするが、とりわけ②に明らかなように、教育概念に直接かかわり重

要なことは、以下のことである。第 1 項の「教育を受ける権利」としての「教育」とは、個人=人一般としての「基本的人権」に属する「広義の教育概念」を指すものであり、これに対し第 2 項における「(普通)教育」とは、①～④の観点による限定を伴う「狭義の教育概念」であることが確認されるのである。結論的にいえば、第 1 項にいう「教育」と第 2 項にいう〈教育〉とは、異なる教育概念であるということができる。

こうしてみれば、前者を「基本的人権」から導かれる教育の一般的概念、後者を「国民主権原理」から導かれる教育の特殊的概念(=「普通教育」)として、「人権」と「主権」の両原理に対応するものとして両者を区別する可能性が浮かばないわけではない。だが、こうした「二分法」的把握は可能なのだろうか。

ところで、何よりも、「普通教育」(狭義の教育)に見過ごされてきた歴史的意義を強調し、そこに伴う「憲法改正上の指導理念を明確にするという意味」に注目し、これと「むすびついたわが国の主体的努力」(武田、前出、136頁)を評価するのが、武田の仕事であった。そして、普通教育という用語の採用が、「憲法の指導精神」に由来すると説く法制局部長・佐藤達夫の国会答弁から、その底流にある「国民主権原理」を読み拓く試みがなされたのであった。

「普通教育」の本質を単純に「国民主権原理」(=統治の編成原理)に還元することはできないが、そのことは、他方で「教育」(広義)を単に「人権原理」に還元することができないと同様、慎重な判断が必要となるだろう。たしかに先に見たように、兼子=堀尾の「教育人権」論は、教育を「統治」の問題系(=主権の範疇)から注意深く排除していたが、しかし、人権体系を保障するものこそが国民主権であることは前提的な認識になっている。「統治機構の編成は人権保障規範とい

う究極的に仕えるものでなければならない」（成嶋，前出，8頁）という判断がなされるであろうからである。おそらく，第26条第2項についての法的解釈に関して言えば，「普通教育」のみを抽出してそれを国民主権論の根拠とするには難点があるだろうと思われる。いずれにせよ，憲法制定に至るその審議過程において，当初は自覚されていなかった二つの教育概念が，「普通教育」の〈提案→消滅→復活〉という錯綜したプロセスそのもののうちに表われたのだった。こうした事態の下で，「教育」とは区別される「普通教育」の意義に関して，全体としてどのような総括的な提示が可能なのだろうか。国民主権原理にアクセントを置く解釈との対比のなかで，今一度そうした観点から考察してみよう。

2. 「普通教育」概念の意義

一 国民主権とペダゴジーの視点から

主権ないし「統治の編成原理」として教育を原理的に包括することを，「教育人権」論（「人権としての教育」論体系）は，慎重に回避するであろう。国民主権であっても，「教育」を政治概念に解消することを否定するのが，兼子，そして堀尾の「教育人権」論であるからだ。「教育の自由」ないし「自由権」を核とする「教育人権」論は，教育の自律性と独立性領域を，国民主権の下であったとしても，政治的権力関係領域（「統治機構の編成原理」）からの「分離」を要求するのである。なお付論すれば，堀尾にあっては，親の子の対する教育義務（義務教育概念）は，親の「教育の自由と権利」として把握されるだろう（堀尾，1991，164頁）。

しかし，「普通教育」（狭義の教育）としての「子どもの教育」は，堀尾と兼子に代表される「基本的人権」の視点からする「教育人権」論が拠って立つところの「教育」概念—それは大人を含む人一般に及ぶ—に対して，相対的に区別されうる「国民主権」原理から

構成されうるものとして位置づけられる可能性をもつ。しかし，そうした認識は，いわゆる「国民の教育権」論争（史）に即して，「教育権」が「義務教育」概念から直接に，教育が本質的に「主権」の問題であるとする議論の枠組みとは異なるものと主張したい。それは，本稿が検討してきたように，「普通教育」概念の成立経緯から導きうる枠組みであると主張しうると考えるからである。

言い換えれば，本稿の考察において形成される論点ないし認識の枠組みは，義務教育概念（国民の教育を受けさせる義務）から直接に導かれた「主権者教育権説」とは，当然同じものではない。それは「普通教育」概念を介した位相と筋道を根拠としている。しかしなお，この点に関しては，永井憲一の提起した「主権者教育権説」（「教育内容要求権説」を含む）との差異を含めて，さらに検討の余地があると思われる⁽⁸⁾。

さて，「広義の教育」（子どもを含む人一般の教育）と「狭義の教育」（＝普通教育）との区別から，「世代の問題」としての教育という原理的な視角，すなわち「ペダゴジー」の概念と視角について再確認しておこう。まず，前者には，人間一般を対象とする「教育」に，後者には，「子ども」を対象とする〈教育〉に，それぞれ対応させることができる。そして，後者にこそ，「世代の問題」の視点を介した「ペダゴジー」に固有な概念的な把握がなされる可能性がある。「子どもの教育」という規定は，一見あまりにも素朴な規定であるようではあるが，「世代の問題」として捉え直すとき，縷々検討してきたような「普通教育」の思想がそこには含意されていると思われるからである。

ところで，広義の「教育」の立場からは，「世代の問題」はどのように理解できるのだろうか，「ペダゴジー」との関連において「教育人権」論について考えてみよう。堀尾・兼子の「教育人権」論からみれば，普通教育は

以下のように整理把握される可能性がある。「普通教育」は、『すべての子どもの教育を受ける権利』として把握されることを前提として、その権利の「人権保障規範」を「統治機構の編成」原理＝「国民主権」として要求することになる。

さらにまた、堀尾による人権思想の理論深化の仕事に論及すれば、この問題は次のように理解されると思われる。堀尾の「教育人権」思想は、「子どもの学習権」を軸にすることによって、「教育を受ける権利」を「子ども世代の権利」として描く。同時に、それは、第26条1項の「教育を受ける権利」を「教育への権利」へと質的転換し、社会的生存権(第25条)と精神の自由・学問の自由(第23条)との一体性を強調するとになる⁽⁹⁾。

では、「子どもの教育」＝ペダゴジーの思想はどのように根拠づけられるのだろうか。この点で、堀尾の「子ども世代の権利」への展望は、やはりコンドルセの思想によっている。ひとつには、「新しい世代の権利としての子ども・青年の権利」という視点が、「親子関係における子の権利」、『大人と子ども』関係における子どもの権利」とともに三重構造の一つとして提出されていることである(堀尾, 1984, 89頁)。ふたつめに指摘できるのは、「人権」思想を支える歴史意識の問題だろう。わが国の憲法第11条に込められた「将来の国民」への言及である。堀尾はそこに古い世代と新しい世代との間の「人権と自由」の価値の受け渡しの可能性について考え、いわば世代間の負託について述べる。それは、「人権の歴史性と普遍性」という観点の確認作業でもあり、「主権と人権」の関係認識をも示唆するものだ(堀尾, 1991, 343頁)。その際に、「開かれた普遍性」をコンドルセの思想に重ね、近代における主権と人権との関係認識について次のように言及するのである。「国民が主権者であり、主権者こそが、その「憲法をつくる力」をもつという近代の

主権と人権の法原理は、ここでも生きているのである」(堀尾, 同上, 347頁)⁽¹⁰⁾

では改めて、デモクラシー、あるいは人権とは相対的に区別された国民主権原理としてのデモクラシーとの関係で位置づけられる「子どもの教育」としてのペダゴジーの概念・思想については、どのように理解すべきなのだろうか。議論は繰り返しになる点もあるが、すでに憲法第26条第2項にかかわり、筆者はペダゴジーと国民主権との関係に及ぶ論点について次のように書いた。

「武田晃二が夙に主張するように、その規定(普通教育のこと：鈴木注)は人権としての教育(第一項〈教育を受ける権利〉によって導かれうる子どもの学習権)からではなく、国民主権原理から導かれるべきものと考えられる。端的に言えば、『教育の主体』、普通教育を子どもに保障する(受けさせる義務を負う：鈴木注)主体こそが問題の基本に据えられているという理解が重要だと思われる。」(鈴木, 2020, 270頁)

そこでは教育が、したがって「教育の主体」が、国民主権原理と不可分であることが繰り返されている。しかしこの認識は、先述の「国民の教育権」論内部での論争における「教育の国民主権主義」(兼子のよる命名)と規定された「主権者教育権説」(永井)―それは義務教育をめぐる論議としてあった―とは別に、日本国憲法への「普通教育」概念の導入という経緯から導かれうるものであった。

さらに武田の「普通教育論」の立場から正確に理解する必要がある。武田は著書『普通教育とは何か』の第4章「普通教育は社会の変化にどのようにかわるか」のなかで、次のように述べている。

まず、「日本国憲法の場合、社会の理想あるいは進歩と教育の関係は、二重の意味において捉えられています。」とし、26条の1項と2項、つまり「教育」と「普通教育」の両面から規定されている点を押さえ、そのうえ

で普通教育の本質について、こう説明してる。

「ここでの普通教育とは、『人間を人間として育成する教育』のことです。つまり、すべての子どもたちが、人間として適切な判断力を発揮する自立した人間として育つように保障することを憲法は国民に命じているのです。人間性を媒介する個人として自立することが憲法の理想を実現することなのです。それは、憲法的価値を教えるとか学習するという意味ではありません。あるいは基本的生存権とは何か、平和的生存権とは何か、などを学習する、などという意味でもありません」（武田、2007、71頁、強調は鈴木による）。

とりわけ、後半部の主張は、武田の立場が「主権者教育権説」とスタンスを異にしていることを示していると思われる。

なお、「人間を人間として育成する教育」という定義づけは、とりわけ、旧教育基本法の前文としての「人間の育成」の規定—それは教育の目的としての人間像でもある—に依拠しつつ、かつその「憲法の指導精神」に立ち返りつつ行われている。それは以下のような戦後文部省の解釈、すなわち「普通教育とは、人たる者にはだれにも共通に且つ先天的に備えており、又これある故に人が入たることを得る精神的、肉体的諸機能を十分に、且つ調和的に発達せしめる目的の教育をいう」（文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』、国立書院、1947年）、あるいは、「教育は人間を人間らしく育てあげてあげてを目的とする」（文部省『新教育指針』、1947年）（武田、同前、6頁、強調点は武田による）にもとづいていることも付言しておこう。

3. 義務教育と普通教育

—教育刷新委員会のなかで

いま少し、補足的な意味合いを含めて、「普通教育」概念の広がりを検討しておこう。ところで、「主権者の教育権」論は、「義務教育の主体」については縷々論じて、「普通教育」

自体への本格的検討には及ばなかったし、ふたつの概念的関連を十分には議論の対象に据えたものではなかったとあってよい。先にみた永井憲一の「主権者教育権説」にあってもそうである。以下では、義務教育と普通教育との関係の理解に及ぶ、二つの論点にふれておきたいと思う。

まず、第一に、やはりこれも堀尾輝久が、「民法対教育」として戦前日本の義務教育観を論じる箇所に関連している。堀尾は言う。

「…『教育』が『宗教』や『民法』を圧倒する。そして、その『教育』とは、天皇制的・国家主義的教育にほかならない。問題は、天皇制教育が『教育』を独占的に僭称し、『始末をつける教育観』が、教育観を代表した点であった。…」（堀尾、1991、158頁）

明治国家が「教育勅語」によって、「教育」という語を定着させていく。その動態を「民法」と「宗教」という領域との対比において「教育」を通じた統治支配の日本の特殊性を論じている点である。それは、わが国における国家による義務教育がもつ、人権に対する抑圧性を示す側面でもあるが、明治国家の「普通教育」の活用の事態にもそのことは表わされている。普通教育は、高等教育に対置・対比されることによって、真理の探究（学問）ではなく既成の知識の注入と教化（教育）として扱われる。

すなわち、エリート教育に対し、大衆教育・初等教育・義務教育こそが、「普通教育」とも呼称され、「始末をつける」教育観として定着して行くプロセスに照応している。わが国では帝国大学を頂点とする国家エリートの養成に当たる学校体系と師範学校体系＝義務教育体系＝大衆教育という二つの学校体系がつくられるが、普通教育とは後者に連なるという意味で、義務教育と一体的なものとなる。森有礼の主張した「学問と教育の分離」はその観点であり、エリートと大衆とを截然と区別し二元化する。人々の前に真理が明かにさ

れるか隠されるか、鶴見俊輔がわが国の大衆文化論を分析するに際して論じた、仏教の譬えでいう「顕教と密教」との関係である。

教育の威力は、まさに〈普通教育＝義務教育〉を通じて、宗教や民法における「個人」の表出の芽を摘むが如き統制機能を果たした。「民法出でて忠孝滅ぶ」(穂積八束)とする現実認識の下で、「(普通)教育が始末をつける」役割を担ったのである。

そして、第二の論点には、26条第2項の戦後改革＝憲法制定時における論議に反映された問題である。それは、教育基本法の制定へ託された議論として、主に「教育刷新委員会」を舞台として論議されたものだ。すなわち、「普通教育」という用語の採用をめぐる義務教育との関係理解に関する争点に関わるものである。少なくとも当時、田中耕太郎(文部大臣)の中では、普通教育と義務教育との意図的な等値がなされていた。普通教育を義務教育に押しとどめる主張については、ここで記憶しておいてよいだろう。先にみたように、「普通教育を受けさせる義務」とする、一度は確定された規定が(田中文相によって)「義務教育を受けさせる義務」へと修正されていく点と符号する問題である。

普通教育の制度と理念に関連する議論は、法的・政策的制度設計のあり方の問題として、先述の「法律の定めるところにより」を受けての法的具現化へ向けた段階へと移行することになる。それは、このように教育刷新委員会において継続されることとなるが、周知のとおり、そこでは憲法と一体的に考えられるべき教育基本法の制定と新学制、六・三・三制の内実を決定して行くことになる。

本節では、普通教育に関わる城戸幡太郎の主張内容に限って論及しておこう。というのも、城戸の主張にはその理念自体の直接の提案はないものの、普通教育理念の方向についても、われわれに示唆を与える論点が孕まれていると思われるからである。筆者は幾度か

この点について指摘してきたが(鈴木, 2022, 246頁), そのことを考える史料としては、『教育刷新委員会議事録』を分析した堀尾輝久の仕事を参照している。そこには、「普通教育と義務教育」に焦点化して考察する内容も含まれている(堀尾, 1976, 409頁以降)。

さて、城戸の「普通教育」論の主張内容は、以下の三点に集約できる。まず、第一は、就学年限延長にかかわる点である。城戸は「理想から云えば中等普通教育を国民全般に普及する」という観点から18歳までの義務教育年限の延長を主張した。その際、普通教育の主張は「単に職業的な専門教育」(そこに城戸は普通教育の意味を排除していない)とは別に、「公民としての選挙権を得るまで」、これを「機会均等という立場から」立論している。

第二は、普通教育を「基本的人権としての生存権」すなわち、新憲法第25条との関連から提言している点である。「古典的リベラル・エジュケーション」とはもはや異なり、「文化的な最低限度の生活を営む権利を保持する。これが普通教育の目的ではないか」とする発言は注目に値する。その意義をさらに時代状況を踏まえて次のように展開するのである。普通教育は、そのルーツとしての西欧的文化の全人的教養をあらわすリベラル・アーツという古典を脱して、時代の進歩とともに変化するのだから、「現在においては生産的な面、あるいは生活面において文化的な国民として、生き得る権利を持つ、主張し得る能力を持つ」という観点から次のように主張される。

「中等教育においては技術を主にして教育をして行く、それも普通教育と考へたい」(強調点は堀尾による)と。

ここには社会の発展・生産力の発展に応じて必要とされる「技術の教育」の思想があり、これが「公民としての共通教養」との対比で強調されているのである。なお、堀尾はこの点を捉えて、城戸の普通教育論が「画一的な共通性を否定」する点を高く評価している(堀

尾, 1976, 411頁)。

さらに、第三に、その普通教育論が、当時の政府内部の主導的（と思われる）政策論議として田中耕太郎文部大臣が主張する「普通教育＝義務教育」論には加担しない独自の概念としてあるという特徴である。それは、上にもみたように、「画一性の否定」の国民共通教養論でもあり、かつ「修業年限の延長」をも主張する革新的な教育制度論であったと思われる。

この教育刷新委員会（特別部会）の出発点の議論は、先述の「初等教育を受けさせる義務（教育）」から「普通教育を受けさせる義務」への修正・変更に起因する憲法26条（原案24条）の第2項、普通教育と義務教育との関連を問う政策論議であった点は銘記されるべきであろう。堀尾も指摘するように、城戸の主張は、「普通教育」を「義務教育」に解消する田中文相ら一部政府主導による政策論への重要な反論を意味していたのである（堀尾, 1976, 415頁）。

普通教育と義務教育との関係をも問い直しながら、普通教育にはそれ固有の理念の可能性が秘められていることが推察できる。しかし、それが持つ可能性について十分に深められることなく、その概念は表面的な、ないし官僚的な教育制度論的な用語に押し込められたまま、学校教育法において学校階梯の種別化を表す「初等普通教育」「中等普通教育」「高等普通教育」として法規化され、戦後も今日に至るまで通用しているものだ。「普通教育」概念の意義をより理念的な観点から問い直す必要があるが、そのためにも、今一度、「主権と人権」という枠組みにおいて、教育の考察を深化させる課題が存在する。それがここまでの考察で筆者が考え及んだことからである。

おわりに

わが国における国家/社会体制としての政治/教育レジームが、「教育勅語体制」から「憲法＝教育基本法体制」へと「移行」を遂げるに際して、際立つ法制上の特徴は何であったのだろうか。それは、新憲法が教育基本法という法令を不可欠一体のものとして伴ったことであった。そしてそれは、「憲法＝教育基本法体制」と表記される所以でもある。また、戦前の教育における「勅令主義」から「法律主義」への転換がそれを要請したという背景もあるだろう。ここで確認されるべきは、新憲法が、新たな理念を書き込んだ「体系的教育法」（基本法）を要請した事実であり、その事態のなかに実は「憲法の指導理念」を教育を通じて徹底させるという政治的な「意思」が働いている点である。この限り、《教育による憲法保障》（今野, 2006, 341頁）ともいふべきこうした事態には、紛れもなく教育への国家主権原理の要請ないしは国民主権原理の教育への適用という「構図」が存在している。1947年教育基本法前文が、それを表現するのである。「われら」が「さきに」「確定した」憲法の理想——を実現するという目的にこそ、「教育の力」が期待されたという点である⁽¹¹⁾。

問題をこうしたコンテクストに置いてみれば、「普通教育」という概念に〈結晶〉する「子ども世代（へ）の教育」という思想は、まさに国民主権の原理に由来するものというべきかもしれない。そうした観点から、「国民の教育権」論争に現れた主権者教育（権）論の再吟味もなお検討に値する課題といえる⁽¹²⁾。

本稿を結ぶに当たって、残された課題のいくつかについて述べておきたい。普通教育概念の今日もちうる意義に関するものである。その第一は、わが国の政府主導の主権者教育論との関連をも念頭に置いて、改憲動向との緊張感のなかでそれを考えることである。そ

れは、「立憲主義と憲法制定権力との対抗と補完」(樋口陽一)を捉える「主権と人権」の関係構造の一環として位置づけられるのではないか。そしてそれは、「憲法を創る力」(=旧体制を壊す力)と「破壊力の凍結」(=成立した立憲的秩序への適応)との関係についての意識の自覚を私たちに突き付ける「法哲学」からの認識枠組みでもある(樋口, 2017, 40頁)⁽¹³⁾。更にそれは、私たちの歴史認識に即せば、「戦後教育改革」と「教育の主体」の在り処を問う、「世代と教育の問題」というより大きなテーマに連なっている。普通教育=ペダゴジーと教育における主権と人権の問題の先には、そうした大掛かりなテーマが眺望されるのである。

第二に、公教育の解体が推し進められる「新自由主義」政策の下での、教育と学力の社会的格差への批判の視点の提示という課題である。普通教育の概念は、「学力保障における平等主義と世代の権利」の主張を準備する。すでに別稿において、その概念のいくつかの検討方向ないし検討視点について記したが、この点では特に、日本学術会議(心理学・教育学委員会)の『提言・すべての人に無償の普通教育を—多様な市民の教育システムの包摂に向けて』(2020年)が、「普通教育」の概念に注目している点でも興味もたれる。普通教育概念の深化の方向を見極めるためにも重要な、今後の課題である。

そして、第三に、「世代と教育の問題」ともいうべき視点からの「普通教育」論が、引き続き検討されるべき論点である。それは「ペダゴジーとデモクラシー」の考察課題の大きな枠組みの一端を担うものだ。先の拙著においてメモした点のひとつだが、それは憲法的課題としての「政治教育としての普通教育」という竹内常一の提起を発端とする理論的・実践的な問題を包含する。とりわけ、竹内の主張を批判的に継承する藤本卓の議論の一端に言及しておきたい。

藤本は、〈レトリックの問題〉として竹内のその問題提起を受けとめつつ、公教育あるいは学校教育という制度のもつべき目標を、生徒にとっての『『ロジック』ではなく『レトリック』を通して達成される“認識”』という枠組みへと「移動」させた。このことは、言い換えれば、公教育を通じて「子どもたち」に保障すべき「知」を、〈テオリアとしての理論知〉ではなく、〈プラクシスとしての実践知〉として見定めたものである、と読める(鈴木, 2022, 268頁。)⁽¹⁴⁾「世代と教育の問題」として教育を論じようとした藤本卓の仕事の一端については、拙著『思想としてのペダゴジー—主権者教育・人間の教育・普通教育を論じる』の第5章において検討の俎上に乗せた。藤本の仕事は児童文芸評論家の村瀬学の仕事と深く重なる〈世代の自治〉の概念的枠組みを提出していたのである。

そして興味深いことに、その藤本が「普通教育」概念に並々ならぬ関心を示しつつ、ユニークなひとつの論点を提出していたことを付け加えよう。その論点は、つい最近発表された彼の『遺稿集』のなかに見出されるものだが、直接的には「総合学習」批判をテーマにした講演内容がもとになっている。それは2000年の時点での講演内容であるが、表題は「普通教育とはそもそも何か—実践的判断力を育てる未来の教育」とされているものだ(『滋賀高生研通信』・特別号に掲載)。そのなかで藤本は、「普通教育」の英訳に Common Education を当て、そしてその(反)対概念にリベラル・アーツ Liberal Arts を当て理解するという方向を示す。リベラル・アーツこそ、普通教育概念のルーツそのものではないのか?ところが藤本は、従来のこの一般的な理解へのラディカルな問題提起を行っているのである。

「現在の学校が普通教育として『一人前』に育てることの中味を空洞化させてしまっている」と藤本は述べ、公教育に対しては、「能

力基準だけではなく、社会による承認と権限付与というもう一つの基準」を仮説するという問題意識を対置するのである（藤本，2022，12頁）。「リベラル・アーツとしての教養概念＝全人的発達の理念」をルーツとみなす従来までの「普通教育」概念の「通説」に対し、新たな論点提示をなす試みが、始められようとしていたのだと思われる。「世代と教育の問題」という枠組みの下に、普通教育の再考が企図されようとしていたのである。改めて本格的に検討されるべき課題であろう。

〔注〕

- (1)筆者はルソーにとっての特殊な意義をもつ「人間の教育（l'éducation des hommes）」の理解に立って、普通教育とペダゴジーの関係を以下のように定義づけた。「人間の教育」に発する「この枠組みを『普通教育』と呼んでみることができる。つまり、『人間への育成を目的とする、子ども世代への特別な配慮としての教育』、それが『普通教育』ということになる。これは、日本国憲法にも教育基本法にも用いられている用語なのだが、概念的深化はまだ十分とは言えない問題提起的な概念であると言える。」（鈴木，2022，38頁）
- (2)第26条を「子どもの教育を受ける権利」として、今日の憲法学者がふつうに想定している例を、以下の憲法解説からもみてとれる。長谷部恭男は、「国民の権利及び義務」の「近代立憲主義と基本権保障」の解説で、「日本国憲法の基本条項は、リベラル・デモクラシー諸国の憲法に広く見られる個人レベルの消極的自由」（19条の思想・良心の自由のほか，21，20，18，31，29，22の各条など）のみならず、「社会権も広く保障する点に特徴がある。」とするが、社会権に属する28，25条等に並べて件の第26条を「子どもの教育を受ける権利」として解説している（長谷部，2019，176頁）。ここには、「子どもの学習権」のもつ憲法解釈への「自然な」反映ないし影響がみてとれる。
- (3)なお、堀尾はこれにつづけていう。「そして、コンドルセに典型的にみられるように、親義

務の共同化・社会化として学校が設けられ、社会（ないし公的機関）は、公費によって教育条件を整備する義務を負うという近代公教育の思想を生んだ。したがって、そこでの学校は、家庭の延長としての性格をもつと同時に、そこでの教育は^{インストラクション}「知育」を中心とし、しかもそれには、権力からの独立性が獲得されるべきことが主張された」（堀尾，1991，164頁）。すでにここに、堀尾の「国民の教育権」論の主要論点が表明されている。

- (4)今野健一による問題の整理を参照したうえで、今後の課題として2点を指摘しておく。第一は、この永井の「主権者教育権説」ないし憲法教育論の「思考方法」が、「フランスの共和主義的学校モデルを貫流する考え方と酷似している。」ということである。第二には、近年におけるわが国の「国家的公共性」の方向との関連での課題である。それは、①「国家教育権」論、②「国民教育権」論の説く市民的・社会的公共性、③自由競争と個人の選択を称揚する教育の市場化（民営化）論が、「三つ巴の状態」（今野，2006，349頁）にあるとする、現実の教育改革をめぐる状況と結びついている。当然のことながら教育基本法の「改正」事態を視野に入れてのことでもある。
- (5)いわゆる「憲法改正案（甲案）」（30条ノ2）にそれはあった。それは、教育法体制の勅令主義から法律主義への転換に向けた最初の作業として、内閣直属の憲法問題調査委員会（1945年10月23日設置）によって着手されたものであり、武田によれば、翌年の1月23日、同第14回調査会小委員会において提案されたものである。文案は以下の通り。「日本国民ハ法律ノ定ムル所ニ從ヒ教育ヲ受クルノ権利及義務ヲ有ス」。（武田，1996，124頁）。また、堀尾によれば、この条文は、「日本臣民は（以下同文）」としてあった松本試案が「国民」に変えられ、1月26日の調査会で「憲法改正要綱」として配布されたもの、としている（堀尾，1976，145頁）。なお、1月26日調査会では、入江俊郎から「…厳密に考えれば、教育を受ける義務は、保護者が子女に教育を受けしめる義務というように表現すべきではないか」という意見が出されている（佐藤達夫，1962，第二巻，549頁）。
- (6)なお、例えば植木枝盛らは、国家の義務教育を「干涉教育」と呼び、人民の教育を受ける権利を主張していた。武田が明治啓蒙期にお

ける「普通学」「普通教育」概念の根拠に人民主権論とそれに発する教育権(教育を受ける権利)を見出し、これと憲法26条審議との連続性を指摘する点を参照。武田によれば、例えば『教育新誌』(第88号, 1881年)上には、赤松常次郎の署名で「凡ソ人ノ子女タルモノ普通ノ教育ヲ受ケン事ヲ要求スルハ其固有ノ権理ニシテ父母ト雖モ之ヲ妨グベカラズ」とする主張がさなれていた(武田, 1996, 135頁及び137頁の注を参照)。なお、高野岩三郎、鈴木安蔵の憲法草案の存在も当然のことながら念頭に置かれている。

(7)以下は、堀尾の指摘である。「この金森の答弁にみられるように、26条全体に対する政府の消極的な対応が印象づけられる。このことはしかし、教育を受ける権利にしても、義務教育においても、もともと政府原案ないし保守派の憲法私案にはなく、むしろ野党ないしは教育関係者の強い要求で入れられ、修正された経緯をみれば当然であったといえよう」(山住、堀尾, 1976, 289)。

(8)永井の「主権者教育権」説に関しては、教育課程・カリキュラム研究の視点からも関心が向けられている。子安・久保田は、永井の初期における説が学習者としての「子ども」を概念化しえずにいる点を批判し、後期にその傾向の克服として「教育内容請求権」が提起されたという解釈をとる。教師の「教育の自由」との関連という論点も含み、兼子らの「教育人権」説との論争への関心も、教育課程・教育内容論のサイドから示されている(子安・久保田, 2000, 14頁)。

なお、念のため言い添えれば、永井は現代法制における子どもの年齢区分にも注意を向け、また諸外国との比較の視点も交えて、「子どもの人権」について検討を加えている。また永井は、「筆者は、学習権という言葉が一般化されることに、ある種の危惧をいだいている。」とし、つづけて、「それは、一つには、教育権は国がもち学習権が国民にある、と教育権と学習権とが相対的におかれるような誤解を一般に与えはしないか、と懸念があるからである。」と述べている(永井, 1989, 153頁)。

(9)そのことはすでに1970年代において、杉本判決の総論部分において採用された教育条理でもあった。なお、篠原清昭による次のような総括がある。「…1970年教科書第二次訴訟の『杉本判決』が出され、『学習権としての教育権』

と『国民の教育の自由』(高柳信一が憲法23条の法解釈論の視点から憲法的自由として主張した:鈴木注)という『国民の教育権』論の法理論が承認され、このことによって『50年代後半から蓄積されてきた『国民の教育権論』の一里塚を築くことになった』(兼子仁による評価:鈴木注)とされる。」(篠原, 2002, 146頁)。なお、「国民の教育権論」について、その継承という問題関心による若い世代からの評価についても、今後の検討課題としたい。とりわけ、新自由主義教育改革で進んだ公教育解体と「市場原理主義的公共幻想」(下地秀樹)のもとで、従来の「国民の教育権論」の「歴史的限界」の脱出方向の模索の一環としてその作業は重要であろう。分析不足の感は否めなかったと思われたが、様々な論点が含まれており参考になる(神代ほか, 2021, 及び下地, 2022, 146頁)。

(10)憲法第12条に謳う「この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によって、これを保持しなければならない。」は、この自由と権利を「現在及び将来の国民に与えられ」(第11条)たものとして規定されている(強調は鈴木)。そして堀尾は、敢えてこの点を「問い直す」。この第11条に『「将来の国民」と書くことに現代人の不遜はないのか」と。以下が堀尾の答えである。

「人権と自由が人類の苦闘に基づき、現在および将来の国民に与えられているという規定は、現在の国民の不遜からくるのではなく、わたしたちの現在の努力の意味を過去の人類の努力につなぎ、その発展を将来の国民の努力に託す歴史意識の表現だと読むべきである。」(堀尾, 1991, 347頁)。

なお、「開かれた普遍性」という論点は、歴史意識と関わる「新しい世代の権利」の思想とともに、コンドルセに依拠した「教育の独立性」(政治からの分離の思想)の思想にも関わって重要な論点を形成するだろう。具体的にそれは、共和国フランスの公教育の伝統(共和主義の学校)とライシテ原則との関連で、錯綜した議論の場を提供することとなる。例えば、次のような三浦信孝の発言に注目。

「だから、フランスの公民教育すら堀尾さんは問題にしていますね。僕の理解が正しいとすれば、国家が教育を通して一定の価値を、いくら共和国的価値でも押し付けちゃいかんと言うのです。」(三浦ほか, 2016, 239頁)。

このことは、まさに教育をめぐる主権と人権の関係に本質的にふれる問題だろう。併せて、憲法学者、樋口陽一と堀尾とのあいだのこの論点での異同を検証する課題が興味深い仕事になりうるだろう。次の拙稿を参照されたい。『『教育と自由』をめぐる一ある教育学者と憲法学者の対論を読み拓く一』、『北星学園大学教職課程年報』第6号、2023年。なお、(注4)の(今野、2006)をも参照されたい。

- (11) 繰り返し、それは参照されるに値する。1947年教育基本法の前文冒頭である。「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。」
- (12) 教育法学会でのパネルディスカッション「日本国憲法の基本三原理と教育法」(2017年開催)において、「憲法的価値を教育において実現していくという、教育基本法の基本的スタンス」をめぐる、成嶋隆、堀尾輝久、西原博史、内野正幸らのあいだで質疑が行われている。人権原理から教育の本質を捉えるのか、主権原理から捉えるのか、が再びあるいは未だに大きな論争点を形成しているとみるべきだろう。なお、成嶋は、上記のパネルディスカッションの第一報告(前出の成嶋論文、2018)のなかで、今日状況において『『主権者教育権』論が〈再評価〉される傾向にある』点を指摘しつつ、「主権者教育権」論に対する疑問と批判的スタンスを示しつつコメントを加えている(成嶋、2018、17頁)。
- (13) なお、少し飛躍するようだが、いわゆる「押しつけ憲法 imposed constitution」という概念に対するわれわれの距離の取り方に関して、長谷部恭男は「憲法制定権力」の概念への「さまざまな論点、さまざまな局面を切り分ける冷静な分析」の必要を説いている。(長谷部、2019、162頁)

〔参考・引用文献〕

Biesta, Gert, J. J., 2006, *Beyond Learning ; Democratic Education for Human Future*, Routledge, 田中智志・小玉重夫監訳, 2021年, 『学習を超

えて一人間的未来へのデモクラティックな教育』, 東京大学出版会

鈴木 剛, 2022年, 『思想としてのペダゴジー—普通教育・人間の教育・主権者教育を論じる』, 学事出版

鈴木 剛, 2012年, 『ペダゴジーの探究—教育の思想を鍛える十四章』, 響文社

五十嵐顕, 1978年, 『民主教育と教育学』, 青木書店
五十嵐顕・伊ヶ崎暁夫, 1974年(初版1970年), 『戦後教育の歴史』, 青木書店

五十嵐顕, 1973年, 『国家と教育』, 明治図書

堀尾輝久, 1971年, 『現代教育の思想と構造』, 岩波書店

堀尾輝久, 1991年, 『人権としての教育』, 同時代ライブラリー, 岩波書店, に所収, 「補論IV 義務教育とは何か」

堀尾輝久, 1981年, 「国民主権と国民の教育権」, 『八〇年代教育法学の展望』, 日本教育法学会年報, 第10号

山住正巳・堀尾輝久, 1976年, 『教育理念(戦後日本の教育改革2)』, 東大出版会

堀尾輝久, 1984, 『子どもを見直す—子ども観の歴史と現在』, 岩波書店

篠原清昭, 2002年, 「『国民の教育権』論の総括—教育法学のアーカイブス—」, 『日本教育経営学会紀要』第44号, 所収

成嶋 隆, 2018年, 「国民主権原理と教育法」, 『憲法施行70周年と教育法学の課題(日本教育法学会年報第47号)』, 有斐閣, 所収

兼子 仁, 1978年, 『教育法〔新版〕』, 有斐閣,

兼子 仁, 1981年, 「教育法学とその今日的基本問題」, 『八〇年代教育法学の展望』, 日本教育法学会年報, 第10号

星野安三郎, 1977年, 「主権と教育権」, 永井憲一編『教育権(文献選集日本国憲法8)』, 三省堂

永井憲一, 1974年(初版1970年), 『憲法と教育基本権—教育法学のために』, 勁草書房

永井憲一, 中村睦夫, 1989年, 『生存権・教育権(現代憲法体系7)』(小林直樹 監修), 法律文化社

今野健一, 2006年, 『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

武田晃二, 1996年, 「日本国憲法への『普通教育』概念の導入とその意義」, 『岩手大学教育学部研究年報』, 第56巻第1号, 所収

武田晃二・増田孝雄, 2007年, 『普通教育とは何か—憲法にもとづく教育を考える』, 地歴者

- シエス, 2019年(初版2011年), 『第三身分とは何か』(稲本洋之助・伊東洋一・川出良枝・松本英実訳), 岩波文庫
- 白井 聡, 2018年, 『国体論一菊と星条旗』, 集英社新書
- 藤本 卓, 2022年, 『藤本卓コレクション第3巻 一入手困難資料』(藤本英二発行)
- 長谷部恭男(解説), 2019年, 『日本国憲法』, 岩波文庫
- 子安 潤・久保田 貢, 2000年, 「初期『主権者教育論』の研究」, 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第3号所収
- 三浦信孝, 樋口陽一, 水林 章, 水林 彪, レジス・ドゥブレ, 2006年, 『思想としての〈共和国〉—日本のデモクラシーのために』, みすず書房
- 神代健彦編, 2021年, 『民主主義の育てかた—現代の理論としての戦後教育学』, かもがわ出版
- 下地秀樹, 2022年, 書評『民主主義の育てかた—現代の理論としての戦後教育学』, 『教育学研究』第89巻第1号, 日本教育学会編
- 樋口陽一, 2017年, 『抑止力としての憲法—再び立憲主義について』, 岩波書店