

教育人権と義務教育制度

牧 証 名

本稿は、ここに掲載されている諸論文の「はしがき」のようなものである。というのは、ここ数年間、わたくしの演習が課題としてきたことに関して書かれているのが、以下の論文だからである。

テーマは「教育人権と公教育制度」といえるものであった。

そもそもは、いわゆる国民の教育権論を批判的に継承、発展させるために、国民教育制度成立期における具体的史実の分析を通じて、基本的カテゴリーをあらためて検討しようという動機に出るものであった。

なぜそのような課題を意識したのかといえば、いわゆる国民の教育権論が、ここ20年間ほど、我国の教育状況に於て果たした積極的役割を肯定しつつも、なおいくつかの問題を感じていたからである。「国家の教育権か国民の教育権か」という表現に示されるように、教育権と教育への権利の内容と、その関連構造が必ずしも明らかではない。つまり教育をうける主体と教育事業を管理・統制する主体との関係が十分解明されていない、ということもそのひとつである。教育における「私」と「公」、いいかえれば、教育における市民社会と政治社会との関係を深く追求することなしに、憲法・教育基本法の理念を基準として現実の教育の制度的実態を批判する傾向がみられることなどもそのひとつである。

総じていえば、教育への権利と社会的制度としての教育の関係を社会科学的にあきらかにすることが重要だということになる。人権としての教育は、個体的存在としての人間の発達の権利を主張するが、社会的制度としての教育は、社会的必要に応じて人間を選抜・分類し、社会的再生産過程に送り込んでいくべく機能している。この両者の関係を解明する方法、その鍵となる概念は何か、これが課題である。

自ら日本教育法学会に籍を置き、教育に関する権利・義務関係を理論的に解くことに努力してきたつもりであるが、なかなかはっきりしない問題がいくつかある。東京大学における演習も、いつてしまえば、自分の疑問を解く「ちから」にしたいということであった。敢てこの

場を借りて、例示的に一、二の問題を示しておきたい。既に解明された論点であるならば、自らの不明を恥ずればよし、そうでなければ、これを機会に、一段と努力を、というつもりである。

なお、ここで教育人権というのは、教育の自由と教育への権利の総称である。以下は教育の自由と義務教育制度について触れたノートである。

I

教育の自由は、二つの関係と二つの内容において捉えられる。二つの関係とは公法上のそれと、私法上のそれである。二つの内容とは、内心の自由・知的探究の自由と能力の処分の自由にかかわることである。

まず関係から考えてみよう。公法上の関係とは、端的にいうと国家と国民との関係であり、現象的にいえば、教育の国家独占のもとで、国民の教育上の不自由としてそれは捉えられる。私立学校設置についての公権力の許認可、教育内容上の国家基準、就学強制等にそれはあらわれている。私法上の関係は二つに分かれる。ひとつは、私人相互間の一般的関係である。子どもを塾に通わせたり、家庭教師を雇ったりする関係などは、平等な個人の契約関係であり、そこに経済的従属関係が含まれるにしても、原理的には、選択の自由としての教育の自由が認められる。

ふたつ目は、親子関係に代表される、大人と子どもの関係である。教育の自由は学習の自由を含むものと観念されるが、子どもの側から捉えるならば、教育上子どもはさまざまな制約をうける。子どもの意見のみで、何を学んでもよいということにはならず、発達保障のためという理由はあるにせよ、子どもにとっては、教育の自由は制約された自由である。

ついで内容上のことに移ろう。内心の自由・知的探究の自由、あるいは精神的自立の権利という側面でいえば、教育の自由は、国家に対して、教育内容についての不干渉を主張する根拠としての意味をもつ。何が真理であるかは、国家が選択・決定するところではないという意味

で、それは政治社会と市民社会とを厳格に区別する道に通ずる。もちろん、私人相互間についても真理の決定権を優先的に持つものは存在しないという意味では、同様のことがいえるのであるが、ここでは、そもそも相互の関係は平等であるとの前提があるから、社会的分業の中で専門的職能者が、知的・文化財に近づき易いという条件はあるにせよ、一方が他方に対して教育内容決定上の優越性を主張する根拠は乏しい。

ただこのような自由も、子どもと大人の関係においては若干異なる。つまり子ども自身の意思によって内容を選択・決定する権利は、その成長とともに——そしてまた大人との交渉において——形成されるものだからである。いわゆる自己決定権が、どのような領域において、また誰に対して、いかなる時期に、どの程度認められるかという問題がここにある。したがって、子どもには教育・学習の自由はないと即断するのは誤りであるが、だからといって、すべてを子どもの意思によることとするのもまた一面的だといわねばならない。

親が自己の宗教的信条にもとづいて、子どもの教育を選ばないこと、あるいは拒否することは、親自身の内心の自由の問題ではあっても、子どもの学習の自由そのものではない。教師の自主的研究や実践は、教師の職能的自由ではあっても、それが直接的に子どもの学習の自由になるわけではない。

教育の働きには他律的側面が含まれている。教育は一人ひとりの内的成熟に依拠してはいるが、個としての人間を自然的成長のままにゆだねるのではなく、いわば目的意識的に働きかける作用である。しかもその目的的作用は、ただ個としての人間の発達だけを目指すのではなく、社会生活それ自体をどのようにしていくのかということをも含んでいる。

このように教育は、個としての人間にとっても、集団としての人間にとっても、他律を含んで成り立っている。子どもにとっては、自ら成長するために、あるいは社会生活に適応していくために、必要なことを学ばねばならぬという面がある。したがって、誰がどのような教育を用意するかは、子どもの将来の自由を大きく規定することになる。また子どもの自由の領域をどのように拡大していくかが、教育上の大きな課題となる。

ともあれ、子どもにおいてはとりわけ、教育の自由は形成的であることを指摘しておこう。もっとも本稿以下の論文が対象とした時期には、このような意味で子どもの学習の自由が課題化されたことはなかった。このこと自体も考究に価する事柄である。

第二の獲得された能力を処分する自由は、教育の自由

そのものの内容というよりは、教育的成果の所有とその処分に関することであるから、ここに含めて論ずるのは問題なしとしないが、わたくしのいいたいのは、次のようなことである。

いずれにせよ教育は、それ自体として完結するわけではない。すべてがそうであるわけではないが、獲得された教育的成果の多くは、社会的に処分されることに結合している。どのような教育をうけるかは教育の自由に属することであるが、そのことは、労働能力として市場において売買されることと不可分である。つまり教育の自由は、この限りで、売買すべき能力を獲得するにふさわしい教育上の選択としてあらわれる。

少し説明が粗雑にすぎたきらいがあるが、ここに示した事柄は何をあらわしているであろうか。「関係」に示したそれは、国家による教育独占が、私人相互間の教育の自由を前提としつつこれを統轄する「不自由と自由の体系」を構成しているとみれないであろうか。さらにまた、子どもの自由に対する国家的制約と社会的制約(親・教師・年上者など)が、このような「体系」と重量的構造をなしていることを窺わせる。

また「内容」として記したことについていえば、教育の自由が、労働能力の商品としての売買に規定され、またその媒体として教育制度が存在していることが示されている。ここからも、「人間の尊厳」の確立を主張する教育的基礎があらためて問われる。

わたくしが言いたいのは、ごく単純なことである。教育の自由と観念されるものも、それ自体が価値あるものと措定さるべきではなく、国家と国民の従属的關係や、労働関係に拘束された矛盾した内容をもっているということである。このようなわたくしの理解は、こんにち(国家独占資本主義段階)の事態を前にしてのそれであるから、国民教育制度成立期における義務就学や無償制に、この自由がどのように刻印されているかをあきらかにする必要がある、ここからも浮び上がってくる。

II

現行の国民教育制度において、義務教育制度を原理的にどう捉えるかは極めて重要な問題である。憲法・教育基本法制によって、義務教育の原理は職換した、就学させる義務を軸とした国家による強制教育から、国民の権利保障の制度へと構造的に転換したのだと、以下のようにわたくしも説明してきた。

憲法・教育基本法制のもとでは、あくまでも、子どもの人間的発達を保障すること自体が目的であるから、国家がその一員として子どもを教育すべく、就学させる義

務を親権者に課すことが一義的に重要だ、というよりは、まずは、親権者、国家、自治体が、子どもの権利を保障すべき義務がある、ととらえられるのである。1) 自治体が、学齢児をうけ入れる学校を設置する義務、2) 授業料不徴収をはじめとする公費教育義務、3) 就学をさまたげる社会的・経済的条件を改善する就学条件整備義務（労働基準法による学齢児の就学禁止、教育扶助、奨学の制度など）、4) さらにその保護する子女を就学させる親権者の義務も必要とされる。けだし、親の恣意によって子どもを無知のまま放置することは、子どもの権利を侵害することになるからである。

このような説明は、義務教育制度の構造的転換を説く、法制度の解釈論としては一定の整合性があると思われるが、もともと義務教育制度が、子どもの、教育への権利を保障する教育制度として実現したものでないとするれば、発生史的説明としてはあやまっていることになる。あるいはまた、教育への権利は、子どもの権利であるとするれば、それが何故就学させる義務という公法上の義務によって拘束されねばならないのかについて、その法論理上の——そしてまた教育上の必然性を説明できないのではないか。また義務教育の無償制は、教育の国家教育費形態と理解されるが、それは教育への権利の保障を含んでどのように理論的に解かれるであろうか。

つまり、義務教育制度には、教育への権利保障という点からみて原理的問題が含まれている。例示的にいくつかかかておこう。

1) 就学させる親の義務は一義的には子どもの教育保障のためであるとしても、それが国家に対する公法上の義務であることは疑いない。市民社会内の関係においてではなく、政治社会における強制力の発現として行われる就学強制が、ただちに権利保障の体系に位置づくか否か疑問である。ましてやフランス義務制施行時に見るように就学が子どもの義務とされるにおいて、これを権利保障の指標とすることはできないであろう。

2) 教育内容にもかかわることであるが、親の教育の自由、学校選択の自由への国家的制約が、権利の体系と整合的であるためには、より社会過程の自立性が前提とされていなければならぬと思われるが、制度的実態としての義務教育制度は、極めて形式的に選択の自由を許容しているにすぎない。

3) わたくしも、解釈論において、そのように展開してきたのであるが、義務教育相当年齢の子どもについて、その教育を他に優先して整備し、これを公的に保障する理論的根拠はどこにあるか不明である。発生史的にいえば、労働力市場との接合、国民統治の必要から、この段

階の教育を国家が掌握し、優先的に統制することが重要な課題となったのであるが、子どもの側からすれば、小学校入学以前の条件が整えられること、義務教育終了後の学習機会と労働の機会が、それぞれの必要に応じて選択的に用意されることと結びついて、この制度が設けられるのでなければ、それは、権利保障の制度的体系化のうちには整合的には位置づかないと思われる。

4) 資本主義下の労働生活、社会生活との接点にかかわっていえば、すべての国民が共通の基礎教育をうけるという制度は、子どもたちを、身分的拘束や労働上の拘束から解放し、労働力商品としての能力の形成者としての「平等な個人」を育成するものであったと考えられる。国家や資本の側からすれば、イ) 人材開発の母集団を拡大すること、ロ) 学校制度を労働市場を統禦する手段に包摂すること、ハ) 教育によって階層移動の可能性増大させることによって体制の安定化をはかること、などの意義をもつものであるが、このような制度が、教育への権利とどのように切りむすばれるのか。

マルクスも、法律によって義務教育制度をつくる必要を認め、その制度が実施されても労働者階級に向けられる政治権力を強めることにはならない、とのべていたが、この前提には、「社会的理性を社会的力に転化」することによってしか子どもを守ることができない、という指摘があることに注目しておかねばならない。また国家権力を国民に対する抑圧的なものとさせない条件としての、労働者階級の社会的防衛力に触れていることにも留意せねばならぬ。義務教育制度が国民の権利体系に位置づくよう、それを担保するものは何か、考えさせられるところである。

5) 義務教育の無償制についても問題がある。授業料不徴収の制度は、授業料がなくなったのではなく、教育費の形態が、自治的共同体による協議費的なそれや、私的形態から国家教育費的形態に移行したと理解されているが、授業料不徴収制度は権利・義務関係の理論的理解としてはどうなるのであるか。多数説は「義務に対する反対給付」説であるが、教育によってうけるべき利益の性質とその名宛人から、これを説明する説——義務教育公益説——もある。また教育を普及させる便宜のためであるとの説明ともされる。あるいは、わたくしがまえにのべたように、すべての国民の権利であることが、共同の金庫による負担を根拠づけているという考え方もある。

最後にのべたわたくしの説明にしても、義務教育のみが無償であることを特段に明らかにしているとはいえない。わずかにこの制度は教育費の公費支弁の最低限基準が法定されていると解する、という程度の理解の域を出

ていない。一体いわゆる無償制が弱者救済の意味を越えて一般的原則になるには、どのような過程が必要であったのであろうか。このような分析なしには、こんにちの無償制や公費支弁の範囲の根拠はあきらかにならないと思われる。

6) 教育制度を管理し、教育方針を実施する機能を、あげて行政府にゆだねているかにも見える現行法制度は、市民社会に公権力が事前関与的に干渉するようになった国家独占資本主義段階以後のものであるが、そもそも教育人権論は、人権の主体が、同時に教育方針の決定と実施過程に於ても主権者であるという構造をもっていると思われ、そのような構造を史実の上で根拠づけるとすると、教育の制度の中に未発の契機や萌芽的な形態(二月革命六月憲法草案、社会運動など)を含まねばならぬことになる。教育行政研究の方法がここでも課題となる。

III

ブルジョア革命は、旧共同体を解体し、人間を個人として教育するが、ル・シャブリエ法成立の翌日、マラーが書いたように、ブルジョア革命は、人間が「共同して公事にたずさわることを拒否した」。この基点に立ちかえて考えると、教育の自由を国家からの自由として捉えるのみでは十分ではない。むしろ、人格的依存関係(旧共同体)物的依存関係(資本主義的關係)の過程の中から——あるいはそのなかに既に萌芽的に見出すことができる——新たな人間的依存関係、教育を主宰する共同關係の再創造という構図を仮説的に設定しなくてはならないであろう。

わたくしの関心事のひとつは、労働権と教育人権の関連である。労働権は、市民革命期の人権宣言の中では明文の規定をもって表現されることはなかった。わずかにフランス2月革命の六月憲法草案にこれを見ることで

きるくらいである。現在でも、資本主義国の憲法のもとでは、労働権は、人権のカタログの正当な位置を占めているとはいえない。したがって、法律学の領域でも労働権は、労働の機会の保障と失われた労働能力の修復・保障という範囲に限定されて解されている。わたくしは、そこに労働能力の形成や人格形成等の言及がないことを批判してきた。また、わたくしは、これまで労働過程や労働成果の利用について、あるいは物質財や文化財創出を統禦する能力のことを、労働権に含めて理解すべきことをのべてきた。

古典的といってもよい教育の自由という人権からも、現代的人権の中核である労働権からも、教育のたんなる受益者としての国民像ではなく、教育の共同主宰者としての国民像が求められてくる。政治社会に市民社会が包攝され、もしくは従属し、市民社会の自立性が失われつつある現代において、教育を国家の国民統治過程においてではなく、市民的共同という社会過程において蘇生させることは不能であろうか。生産・生活・文化(教育)におけるさまざまな市民的共同が具体的に展開されているが、教育の内容と条件について利害の対立する諸個人、諸集団の間で、基礎的合意形成を可能とする社会的關係の条件は何かを考えさせられる。

わたくしの関心事でいえば、パリ・コミューンにおける経験は、国家を国民教育の主宰者にする道を拒否し、市民自身が教育事業の共同責任主体たろうとした実験であった。二月革命、三月革命等において、そのような萌芽的事実を探索しようというのも、このゼミの課題のひとつであった。

ここに集録した論文は有志の執筆になる個人論文であるから、演習の全体を示すものではない。興味深い報告をしてくれた参加者がそれぞれ、順を追ってそれを論文にまとめてくれることを期待して、はしがきにかきたい。