

国家と行政は教育内容にいかに関わるか —「教育内容と国家」研究の序論的考察—

宮盛 邦友

How do the state and administration affect educational contents?

- "Educational contents and State", it is consideration of an introduction of a study -

Kunitomo MIYAMORI

When I discuss educational contents and state, this article is for the purpose of making what kind of research theme you must clarify it through clear through examination of an important theory study and practice study. Educational contents are many value of culture with need to teach in the school education that is public education as a system. Educational contents are selected as a course of study concretely, but, through the textbook which arranged content of a course of study for system and organization, I will be taught through an educational practice of a teacher for each subject by children and students. However, in the time that there is not a thing having universal character as for the subject and the educational contents is temporary, and will have a meaning for the first time by affecting the personality formation. As for the educational contents which are many value of culture about personality formation, it will be decided at each level of teacher and school and self-governing body and state, but, as for I elaborate a plan, and realizing new structure of the decision, it is it with a problem of emergency while there is the various subject concerned with education.

目次

はじめに

1. 国民の教育権論と教育内容決定制度の構想
2. 教育制度検討委員会の教育内容決定制度構想と戦後改革における教育課程制度構想
3. 教育内容決定を中心とした中央教育行政構想とその現代的可能性
4. 学校教育法理解をめぐる山住正己・平原春好論争おわりに

はじめに

本論文は、近年、社会的・学問的に問題となっている、教育内容と国家の関係を論じる際に、どのような研究課題を通して明らかにしなければならないのか、とい

うことを、重要な理論研究・実践研究を含む先行研究の検討を通して明確にすることを目的としている。

「教育内容と国家」という壮大なる研究課題に、いま、なぜ、取り組まなければならないのか。その契機となる問題は、以下の二点に集約される。

第一は、「教育基本法改正問題」である。すでに2006年12月に公布・施行されている新・教育基本法は、その改正をめぐる議論の中で、多くの論点が提出された。中でも、第2条【教育の目標】に規定されている愛国心問題と並んで、大きく議論されたのが、第16条【教育行政】である。旧・教育基本法第10条【教育行政】は、第1項で「教育」について規定し、第2項で「教育行政」について規定して、「『教育内容に介入すべきものではない』教育行政には、『教育の外にあって教育を守り育てるための』条件整備が割り当てられた」と解釈されていたが、新・教育基本法第16条は、「法律で決めさえすれば、いかなる教育支配も適法化され、教育行政による

教育内容支配も法律に根拠をもつ限り、原則的に正当かつ適法となり、第2項で規定されている国の役割である「全国的な教育の機会均等」と「教育水準の維持向上」を具体化するために、「教育内容に関する『総合的施策策定実施権限』を国に付与することに」¹⁾ となると解釈されている。つまり、これまでは国家が教育内容に関与することは許されていなかったが、今回の改正によって、国家が教育内容に積極的に介入することが認められたのである。

第二は、「国民の教育権論批判」である。憲法学者である戸波江二をはじめとして、比較的若い世代の憲法学者を中心に国民の教育権論批判が展開されている。戸波が国民の教育権論を批判する問題意識として、「教育法学説がなお国民教育権論に理論的支柱を求め、新しい問題に対して理論的・実践的考察を試みていない」²⁾、「これまでの教育制度を大きく改める改革が進行するなかで、将来のあるべき教育とその制度・実務を指導する理論としては十分なものとはいえず、この点からもその理論の見直しと展開とが求められている」ということを挙げている。そこで、従来の国民の教育権論、すなわち「自由主義教育法学」に対抗する形で憲法教育を主張した永井憲一の「主権者教育権論」をふまえながら、「教育内容そのものについて、国家主義や国家イデオロギーの教育への浸透がそもそも許されないことを主張するとともに、あるべき教育としての憲法の基本価値を教えることの重要性を主張して行くべきであり、「子どもたちにとってあるべき教育の基本をなすのが、人権・自由・民主・平和という憲法価値の理解であり、それを全面に押し出してこそ、教えられるべき教育内容が明示され、教育基本法の意義が確認されるのである」²⁾と、教えられるべき教育内容を国家が決定することこそが、教育基本法の基本理念へとつながっていくと主張している。

これら二つの問題は、別個の問題であり、安易に結びつけて議論することは避けるべきであるかもしれないが、それでも、あえて二つの問題の提起を重ねてみることによって見えてくることがあるように思われる。それは、「教育と教育行政」、あるいは、「教育の内的事項と外的事項」という仕方で議論してきた問題は、教育学・教育法学にとって基本問題ではあるが、それだけに、「教育内容と国家」の関係について、学説的にある見解が共有されると、理論から現実を説明してしまい、現実起きている問題から理論を再構築するという思

考が十分ではなかった、ということである。また、これら二つの問題の根拠となる判例が、1976年の「学力テスト最高裁判決」である、ということが挙げられるが、これは、単なる偶然ではなく、ここに、「教育内容と国家」をめぐる問題の一つの到達点がある、ということを示しているのである。

つまり、「教育内容と国家」という研究課題は、教育学研究者が、これまで十分に議論をつくしてこなかった問題であり、これまでの教育学・教育法学説を自明のこととせず、再度、検討し直さなければならない問題なのである。

「教育内容決定」(教育内容編成や教育課程編成などの類似概念については、ここではひとまずそれぞれの概念を明確には規定しないで論をすすめることにする)をめぐっては、どのような主体がどのような手続きを経て教育内容を決めるのか、ということの問題にする必要があり、「国家」をめぐっては、それがどのレベルのものを指しているのか、ということが問題となる。

1. 国民の教育権論と教育内容決定制度の構想

2003年3月20日の中央教育審議会・答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」では、『『必要な諸条件の整備』には、教育内容等も含まれることについては、既に判例により確定している」と書かれているが、この判例こそ、1976年5月21日に出された学力テスト最高裁判決である。中教審答申が、「判例により確定している」としている学力テスト最高裁判決の教育内容に関わる箇所は、「教育に対する行政権力の不当、不要の介入は排除されるべきであるとしても、許容される目的のために必要かつ合理的と認められるそれは、たとえ教育の内容及び方法に関するものであっても、必ずしも同条(10条―筆者注)の禁止するところではないと解するのが、相当である」というところである。そして、国が教育内容に関与する根拠としては、「国の教育行政機関が法律の授権に基づいて義務教育に属する普通教育の内容及び方法について遵守すべき基準を設定する場合には、……教育に関する地方自治の原則をも考慮し、右教育における機会均等の確保と全国的な一定の水準の維持という目的のために必要かつ合理的と認められる大綱的なそれにとどめられるべきものと解しなければならない」としてい

る。新・教育基本法第16条第2項には、教育行政が教育内容に関わる根拠として、「全国的な教育の機会均等」と「教育水準の維持向上」が挙げられており、学テ最高裁判決と同じ論理が使われている。

もっとも、学テ最高裁判決は、国民の教育権論と国家の教育権論の「折衷説」といわれており、教育法学界の中でも、そのようなとらえ方が共有されていると思われる。その上で、国民の教育権論と国家の教育権論のどちらに重きをおいて解釈をするかによって見解が分かれている。憲法学者の有倉遼吉や小林直樹のように、国家の教育権に重きをおいて理解する論者もいる一方、行政法学者の兼子仁や教育学者の堀尾輝久のように国民の教育権に重きをおいて理解する論者もいる。

ここでは、学テ最高裁判決に対しても理論的影響を与え、戸波が批判対象としている、兼子仁と堀尾輝久の国民の教育権論を概観し、兼子と堀尾はどのような教育内容決定権を構想していたのか、についてみていきたい。

1971年に出版された『国民の教育権』³⁾において、兼子は、国民の教育権とは、「国民の教育の自由」であり、教育権は、「各教育機関における程度に具体的な教育内容を決定ないし実施する権能」という意味で語る時、法論理として最も明確になるとしている。この教育に関する法論理、つまり教育法を正しく解釈していくためには、「教育についての独特な条理、つまり『教育条理』を見きわめるべきこと」が重要になるとしている。教育内容決定については、「教育の自由は、在学中の子をもつ親以外の国民もひろく手にしているはずのものである。私立学校教育の自由、国民が教科書をつくる自由、社会教育の自由などを見ながら、そのような教育権の主体である国民とは何かを考えていくと、文化のにない手としての国民ひとりひとりが子ども一般にたいして教育の自由をもって」おり、「子どもの学習権に應える公教育の内容は、あくまでも、文化をになう国民個人々の自由な教育意思を土台にしながら、それを文化的ルートでとりまとめていく」という構想をしている。

このような「文化的ルート」という考え方は、1963年に出版された『教育法』⁴⁾にはみられないが、1978年に出版された『教育法〔新版〕』⁵⁾には、「文化のにない手としての国民の教育の自由」として理論化されている。「すべて国民個人々は、地域・民族・人類の『文化』の伝承と創造のにない手であり、教育が子どもたちの人間的な成長発達を通して全体として人間社会の文

化の再生産に深くかかわっていることにかんがみて、それに参加していく自由を要求する。また、このような文化のにない手たる国民の自由な教育参加があつてこそ、教育が子どもたちの学習権を保障する文化的水準の高いものとなりうる。ところがこの『国民の教育の自由』は、親・教師という家庭・学校関係者を越えて一般国民を主体とし、個人性・私事性を越えた教育の社会性にかかわっているだけに、その『文化的自由』性を、政治的な国民主義との関係ではっきりさせておく必要がある」ということである。

ここで重要なのが、「文化」という概念を、「政治に対する文化」として使っていることである。この「文化」という表現は、1970年に出された教科書裁判杉本判決の、「この規定（憲法26条―筆者注）は、憲法25条をうけて、いわゆる生存権的基本権のいわば文化的側面として、国民の一人一人にひとしく教育を受ける権利を保障し」という箇所を積極的に受け止めたものと思われる。兼子は、「地域の自然や文化が、社会教育においてはもとより、学校の教育課程編成において活かされ、また過疎過密など地域の社会的現実をふまえた教育であつて当然であろう」というように、「教育＝文化」というとらえ方を教育内容に用いており、さらに、「教育内の事項にふれる行政がありえないわけではないが、教育内容行政としては、学校制度法定にともなう範囲以外は、……非権力的で文化的な指導助言権こそがふさわしいものと現行法上解される」と、教育制度にも貫いている。「教育＝文化」という考えからすると、教育内容決定に関しても、「各学校の教育自治の成果は、地域的に交流され、住民の吟味にゆだねられてよいであろう。公教育の内容の文化的とりまとめは、中央の指示によって一斉に行なうのは不適当で、各地域ごとに自主的になされ、そのうえで全国的総合へと進むのでなくてはならない。この場合、地域の文化的教育自治の制度化は、現行法制においては多分に慣習法にゆだねられている」というように、学校―地域（自治体）―国という流れで、国民（教育主体）によって政治的ではなく文化的におこなわれる、ということになる。よって、国は、教育内容の外枠ないし前提条件である「内容適性度基準」・「学校制度的基準」という条件整備をおこなうことになる。⁶⁾

「文化」をどうとらえるかについて、かつて社会教育学者の確井正久が、ポリシー・メイキング主体と文化創造主体が統合された個々の学習者の自己形成を問題に

し、やはり社会教育学者の北田耕也が、政治的概念としての国民主権を裏づける文化における国民主権を問題にしたことがあったが、政治・文化・教育の関係は、教育原理論的問題である。⁷⁾ また、法社会学者の渡辺洋三は、「文化の伝統は、それを愛好する人によって受けつがれてゆくべきものであって、およそ法の世界になじまない。法の強制によらなければ守れない文化などというものは、もともと文化の名に値いしないのではなかろうか」と述べたことがあったが、やはり、これも、法哲学的問題である。⁸⁾

よって、ここでは文化を政治と区別するのではなく、文化と政治がどのような関係にあるのか、という問題の指摘をし、今後の課題とせざるを得ない。

それから、堀尾の国民の教育権論とは、端的にいうと、「人権の発展的契機としての学習権を軸とした国民の教育権論」ということになる。堀尾によると、教育権とは、「広義では、教育の当事者である子ども、親、教師、国民、国家等の、教育に関する権利・義務、責任の関係の総体」をいい、「狭義では、……教育する権利(権能ないし権限)」という意味に限定し、この権利の所在とその根拠が問題にされる」と述べている。そして、堀尾は、国民の教育権の構造として、国民主権を前提としながら、子ども・青年の学習権、親の教育責務とその信託、学校と教職員集団の責務と権限、教育行政の責任と住民自治の原則、国の責任、を関連づけて理論化した。そのことを、国民の教育権を現実化するために、国民教育創造の運動を通して、「国民総がかりでその英知を結集するルート」をつくりだす試みを提起したのであった。⁹⁾

堀尾の「国民総がかりでその英知を結集するルート」は、教育内容編成の主体と手続きへとつながっていく。主体は、「教師・父母・地域住民はもとより、各領域の専門家たち」であり、制度・組織論については、「教師・父母・専門研究者の協力によってすすめられてきた教育研究運動、とりわけ教育内容の自主的・民主的運動、さらに、日教組によってすすめられている職場と地域を基礎にした教育運動の成果は着実に蓄積されている」が、具体的な制度構想については十分展開がなされていない。¹⁰⁾

しかし、はっきりとしていることは、教育内容に国家が介入してはならない、ということである。かつて、堀尾は、教科書裁判の杉本法院にて、「教育の自律性の原理というものが、じつはコンドルセの公教育の思想か

ら提起されているのですが、コンドルセは、『公権力が教育に介入するということは、もっとも許しがたい暴政である』という言い方もしています」、「また、コンドルセはこういうことも言っています。『政府によって与えられる偏見は、真の暴政であり、自然的自由のうちにもっとも貴重な部分の一つにたいする侵犯』である、と」、「たとえば、コンドルセは、なぜ教育が公権力から自立していなければならないのかの論拠として、それは『政府が、どこに真理が存し、どこに誤謬があるかを決定する権利をもたないからだ』という言い方をしています」という証言をしている。¹¹⁾ コンドルセをその根拠として引用しながら、教育内容は、ある選択された価値であり、その価値選択に国家が関わることは許されない、としている。¹²⁾

兼子と堀尾の国民の教育権および教育内容決定権は、それぞれ独自の展開をみせているが、対立するものではなく、相互補完的に理論構築がなされているものである。

その上で、両者の理論を合わせて考えると、兼子と堀尾の教育内容決定に関する制度構想は、「文化」という教育内容を、子ども・父母・教師などの教育主体が関わる学校で編成し、それを地域(自治体)レベルで吟味し、それらをふまえて、最終的な国のレベルの基準にする、ということである。自治体レベルでの教育内容決定は認められるが、自治体レベルでの教育内容決定をふまえない国レベルの教育内容決定は認められない、というものである。しかし、ここで問題とすべきことは、「文化的ルート」と「国民総がかりでその英知を結集するルート」がどのような関係にあるのか、ということと、教育内容となる「文化」を「価値」的に選択することは可能か、ということである。この点についても、原理的問題を含むため、今後の課題とせざるを得ない。¹³⁾

2. 教育制度検討委員会の教育内容決定制度構想と戦後改革における教育課程制度構想

1970年代に、兼子や堀尾が、教育内容決定に関する制度構想を具体的に提起していなかったことをもって、制度構想がなかったとしてよいだろうか。そうではあるまい。兼子や堀尾を含む国民の教育権論者は、1970年に日本教職員組合中央執行委員会の委嘱を受けて発足した教育制度検討委員会(会長:梅根悟)¹⁴⁾に参加し、

最終報告書『日本の教育改革を求めて』(1974年)¹⁵⁾において、集団による教育制度構想を提起していることに注目する必要がある。

教育制度検討委員会は、教育制度の理念として、「教育における正義の原則」と「国民の教育権と教育の自由の原則」を掲げており、国民の教育権の制度化を意図したものと考えることができる。その上で、「教育内容編成の制度的保障と手続き」についてみてみたい。教育制度検討委員会が歴史的に果たした役割を考慮して、以下にそのまま引用したい。

教育内容が、主権者国民にふさわしい国民的教養をつちかい、現代社会を生きぬく科学的力量と人間的共感能力を育てることを目的として編成されねばならないとすれば、それにふさわしい内容編成の仕組みを生み出す必要がある。そのためには、少なくとも、つぎのような条件をととのえなければならない。

- (1) 教育内容は、時の政治権力や経済的勢力の介入によってきめられ、影響を受けてはならず、現代科学の最高の達成を集約するために、父母・国民の教育要求をうけとめ、国民的英知を結集する仕組みをもつこと。
- (2) その仕組みについては、学問、芸術など文化諸領域の専門家の識見とともに、子どもの発達のすじみちについての専門的知見をもつ現場教師の実践と経験が結集されること。
- (3) そのためには、従来の教育課程審議会は廃止され、自治体単位に、教育内容の調査・研究・助言機関(自治体教育内容審議会)を設け、さらに全国レベルでの意見交流と調整の機関(全国教育内容審議会)を設けること。そこには、各地の自主的教育研究活動をはじめ、全国教研での研究蓄積、各民間教育研究団体の自主的教育研究の成果が反映されるとともに、その自由な活動を積極的にはげますものであること。
- (4) 現実的教育課程は、審議会の大綱を参考として、各学校の教師集団が、創造し決定する。各学校は、その教育目標をたて、各学年、各学級の教育活動は、全学校生活に有機的に連関づけられねばならない。したがって、教育課程の編成は、職員会議の決定事項である。その意味において、教育課程編成の権限は職員会議(教職員集団)にあるということができる。

(5) しかし、このことは、個々の教師の創造的、探求的試みを職員会議が制約し、統制することを意味しない。職員会議の決定は、ひとりひとりの教師の創造的実践をはげますものでなければならず、その意味において、教育内容の編成権と教育の自由は、実際には、教師にゆだねられているということができる。

このような、学校(職員会議)―自治体(自治体教育内容審議会)―国(全国教育内容審議会)と教育内容編成をおこない、教育内容編成権は、最終的には教師に委ねる、という制度構想であった。兼子や堀尾の教育内容決定制度の構想は、教育制度委員会の教育課程編成の制度構想をふまえたものだと理解することができる。

だが、このような教育課程編成制度構想を読むと、その基本的な考え方が、すでに戦後改革の中にあつたことに気がつく。各学校レベルでの教師によるカリキュラムづくり、自治体レベルでの住民による地域教育計画、全国レベルでの英知を結集した学習指導要領という制度は、用語こそ違うが、教育制度検討委員会の制度構想と重なるものがある。しかし、位置づけとして違うのは、学習指導要領である。

1947年3月20日に刊行された『学習指導要領 一般編(試案)』は、教育の目標、教科課程、指導方法および指導結果の考査法に関する一般的概説を内容とするものであつたが、1947年3月31日に施行された学校教育法第20条・第38条・第43条によって、教科に関する事項は監督庁が定め、第106条によって、監督庁は、当分の間、文部大臣となつていた。しかし、学習指導要領の作成は、将来的には、教育委員会の仕事として構想されており、文部省の仕事とは考えられていなかった。

では、文部省は、教育内容に関する仕事には関わらないという構想だったのだろうか。実は、文部省は、教育内容の制度的基準を法律によって定めようとする動きをしていた。¹⁶⁾全部で四つの案があつたが、法案名は以下の通りである。¹⁷⁾

- ①「学校基準法案」(1949年2月3日)
- ②「学校基準法案(第二案)」(1949年3月8日)
- ③「学校の教育課程及び編成の基準に関する法律案」(1949年12月8日)
- ④「学校の教育課程及び編成の基準に関する法律案(第一次試案)」(1950年11月1日)

これらの法案は、学校教育法の理念に基づいて作成

されたものであるり、それぞれを改訂する形で原案が作成されている。

例えば、③「学校の教育課程及び編成の基準に関する法律案」の第2条では、「この法律で定める教育課程に関する基準は、学校の教育内容に関する基本であるから、学校の教育内容は、これに準拠し、地方の特殊性と学校の特性に応じて定められなければならない」と教育課程編成について書かれている。

また、④「学校の教育課程及び編成の基準に関する法律案（第一次試案）」の第4章「基準設置の責任」第14条には、次のように書かれている。

第14条

- (1) 中央政府と同格のいかなる機関も教育委員会所属の学校に対し法律に定められた基準以外に付加的に法的基準を設定する権限はない。法律に規定された基準以上に、または付加的に教育の基準の細部を設定することは都道府県及び市町村の教育委員会または監督機関の責任である。法的拘束力を有する基準を政令または省令または規則によつて定めることはできない。
- (2) 過去（この法律制定以前）において幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、ろう学校、養護学校及び各種学校に対して基準を定めた文部省および内閣の文書は、いかなる種類のものといえども以上の諸学校に対し法的拘束力を有せざることを確言する。かかる文書の規定はすべて本質上助言的示唆的のものと考えらるべきで、いかなる意味においても命令的のものではない。文部省発行の学習指導要領もまた同じである。それは教員を助ける意味のもので、決して都道府県市町村の教育委員会の管轄する学校に対し命令的のものでもない。
- (3) 都道府県の教育委員会は、法律に矛盾せざる範囲において都道府県、市町村教育委員会の管轄する諸学校に対し、拘束力を有する次の事項に関する最小または最大限の基準を定めて差支えない。
 - (イ) 学校における教育課程、実施する課程の大綱に限る。細目を学習指導要領に印刷し、またはそれと同様のものを都道府県教育委員会が発行した場合、それは市町村の教育委員会の管轄する諸学校に対し拘束力を持たない。

(ロ) 校舎、校地の生徒一人当りの広さ、教室の種類、保健、衛生及び保安関係事項

(ハ) 教員と生徒との割合、行政専門職員及び事務職員の数と種類

(ニ) 学校医、学校歯科医、学校看護婦による保健業務規定

- (4) 以上の基準に付加する基準の設定に関する規定ならびに前記五項目に関する最低基準をこえる基準の設定に関する規定は、市町村教育委員会及びその所管の学校監督機関の責任である。

法案作成の理由として、教育学者の稲垣忠彦は、次の二点を指摘している。第一は、文部省が全国的に一定の教育水準を保障しようとした意図がみとめられるということ、第二は、当時制定されようとしていた教育委員会法・文部省設置法などの法律との関連があげられるということ、である。そして、稲垣は、これらの法案について、「一面では独自の法律によって教育課程の大綱を規定しようという、従来と比べて厳格な教育内容に対する規制の志向をもつと同時に、教育課程の大綱的基準を国会での審議にもとづいて、法律によって定める」というところに特徴があるとしている。

結果的には、この法案は、国会に提出されることなく、文部省内の準備段階で廃止されることになったが、その主な理由として、次の二点を挙げることができる。第一は、一般に教育の自主性と地方分権化を尊重支持する気分が支配的であったため、第二は、教育の本質からみて、教育課程は、社会の要求および児童青年の生活に基づいて構成されるべきであり、したがって社会の変化につれて、また文化の発達につれて変わるべきものである、との立場から、これを法律で固定化することは、教育課程の適応性・弾力性を失わせるとの教育的観点に立脚する反対が強かったため、である。

このように、戦後改革期における「学校基準法案」・「学校の教育課程及び編成の基準に関する法律案」・「学校の教育課程及び編成の基準に関する法律案（第一次試案）」の論議の動向を検討したが、特に重要なのは、文部省内の準備段階で廃止にされた理由である、地方分権の問題と教育内容法定化の問題は、新・教育基本法第16条問題や現在の学習指導要領法的拘束力をめぐるとの問題と重なる問題でもあり、いまもって未解決の問題だ、ということである。¹⁰⁾そこで、もう少し、地方分権の問題と教育内容法定化の問題を深めてみることにしたい。

3. 教育内容決定を中心とした中央教育行政構想とその現代的可能性

戦後改革によっておこなわれた地方分権は、戦後の教育政策史の中では、その理念に反して、中央集権へと逆戻りをする選択をすることになったが、2000年以降の地方分権改革によって、再度、地方分権による自治体教育改革の動きが見られるところとなった。

愛知県犬山市や埼玉県志木市などのような、首長のリーダーシップと教育委員会の連携による主体性回復の取り組み、埼玉県鶴ヶ島市のようなボトムアップ重視の参加型改革、京都府京都市のような専門性と現場重視のトップダウンとボトムアップ並行型改革、など、さまざまな自治体教育改革がおこなわれている。¹⁹⁾

ところで、なぜ教育が地方分権でおこなわれるということが重視されるのか。このことは、なぜ教育は地方自治でなければならないのか、ということでもある。この点についても、学テ最高裁判決が、その見解を指し示している。

「思うに、現行法制上、学校等の教育に関する施設の設定、管理及びその他教育に関する事務は、普通地方公共団体の事務とされ、公立学校における教育に関する権限は、当該地方公共団体の教育委員会に属するとされる等、教育に関する地方自治の原則が採用されているが、これは、戦前におけるような国の強い統制の下における全国的な画一的教育を排して、それぞれの地方の住民に直結した形で、各地方の実情に適応した教育を行わせるのが教育の目的及び本質に適合するとの観念に基づくものであって、このような地方自治の原則が現行教育法制における重要な基本原理の一つをなすものであることは、疑いをいれない」

このように、地域住民の意思と教育のあり方が、「教育の目的及び本質」に直結しているとされている。このことより、学テ最高裁判決では、教育が住民自治でおこなわれなければならない根拠があるとしている。

この点に関しては、今日における自治体教育改革の可能性と重ねて考えれば、その意義は増していると思われる。しかし、問題となるのは、このような教育の住民自治を基礎とした教育委員会制度の上に成り立つ、中央教育行政についてである。教育行政学者の三上昭彦は、「いわゆる『国家教育権論』が、その主要な論拠

としてきた教育内容における全国的水準の維持、教育の機会均等の保障、全国的水準の必要性はそれ自体、教育の地方自治論は避けて通ることはできず、「私たちはさらに教育の地方自治と中央教育行政(国家の地位)問題についてより具体的に深める必要があろう」²⁰⁾と指摘したことがあるが、この視点から、今日においても、中央教育行政の検討をする必要がある。²¹⁾

そこで、さきに検討した教育制度検討委員会検討結果を引き継いで、1974年に日本教職員組合の委嘱を受けて発足した中央教育課程検討委員会(会長:梅根悟)の報告書『教育課程改革試案』(1976年)²²⁾の中央教育課程行政構想の検討をすることにしたい。

全国的水準の前提となる地域レベルでは、「教育課程の大綱的試案を作成する教育課程審議会を各自治体に組織」し、「この審議会は民主的な教職員組合の代表、民主的に選ばれた地域住民・父母・文化諸領域の専門家などの代表によって構成され、学校は、ここで作成された大綱的試案を参考にして、それぞれ独自の教育課程を編成」することになる。

また、全国的水準では、「地域レベルの審議会構成に準じて、民主的に選ばれた中央教育課程審議会を組織」し、「各地域の教育課程の試案を交流し、自主編成活動を積極的に励ますための資料集や、教育課程にかかわる独自の著作物を発行するなどの仕事を行なうとともに、全国で共通に実施されることがのぞましいと思われる事柄についての大綱的基準を作成する」ことになる。

そして、地方と中央の教育行政は、「審議会の活動を援助し、その決定を尊重し、必要な行財政的措置をすみやかにとらなければならない」としている。

同じような考え方は、すでに検討した教育制度検討委員会の最終報告書にも見られる。特に、中央教育行政については、「各『地域』相互間の財政調整、あるいは『地域』だけではおこないたい大規模な条件整備の実施などについては、『中央』の責任にまつことがらも少なくない。しかしそのような機能の実施にあたっては、『中央』は、『地方』に対する一方的な支配をおこなうのではなく、地方の主体性を尊重しつつ『中央』として適正に条件整備義務を遂行することが必要である諸施設の実施を通じて集権的体制を正当化するのではなく、『地域』の特性・発意・創意などを完全に、支障なく発展させるものでなければならない」²³⁾というように、教育条件整備義務をその仕事の主たる任務としている。

現代的にいいかえると、各地域でつくられる教育課程の大綱的試案を、各学校でおこなわれている特色のある学校づくりの参考にしながら、これらを全国レベルで交流することによって、実質的に教育内容の全国的水準を維持し、教育の機会均等をはかる、ということになるだろう。

しかしこのような制度構想が、現実的にどこまでリアリティーがあるだろうか。例えば、総合的な学習の時間の導入の時にみられたように、教師にカリキュラムを編成する力がどこまであるのか、を慎重に吟味しなければならない。学級崩壊や授業不成立はもとより、近年の親からのわが子への学力向上の願いや、教師に対するイチャモンなど、これらをトータルで教育実践に活かす授業デザイン力に関わる問題も含まれてくる。

また、2001年に、教育課程審議会は、改組の結果、中央教育審議会へと吸収されている。教育課程を扱う初等中等教育分科会に関わる教育研究者や現場教師は、かなりの数に上る。そして、最大の問題である、法的拘束力を有するとされている学習指導要領を、今後、どう位置づけるか、という問題がある。

このように考えると、教育制度検討委員会および中央教育課程検討委員会の教育内容決定に関する制度構想は、現代においては、そのまま現実化することは難しいが、現代にふさわしく再構想し直すことは可能であろう。その時、問題となるのは、どのような主体がおこなうのか、ということである。

教育制度検討委員会および中央教育課程検討委員会は、国家をあくまで権力的なものとして位置づけながら、教育行政をいかに非権力的なものにできるのか、と国家と教育行政をとらえていた。その先には、非権力的な教育行政をつくることによって、非権力的な国家をつくるということを考えていたのではないかと、思われる。ただ、当面の課題として、「国家（権力）に抵抗する国民」が教育課程編成をおこなう、という議論をするよりも、国家と国民が新たな関係をつくることを通して、制度構想をする、という議論をした方が現実的なのではないだろうか、と思われる。²⁴⁾

4. 学校教育法理解をめぐる山住正己・平原春好論争

教育内容を国家が決める、ということは、「一方で教育は、……真理をめざし人格を形成するという課題に

おいて、政治や権力になじまない性質を有する。他方で国家は、その立場から教育に深い関心を持ち、また当然に一定の責任を担うことから、種々が法的規制を及ぼす」²⁵⁾が交錯する分野に起こる問題であり、「目的と性格を異にする二つの文化領域がクロスするため、独特な問題が生じてくる」という意味において、「教育に法はなじむのか」という教育法哲学的な問題を内包している。

教育と法の関係をめぐる問題は、教育目的を法定化した旧・教育基本法第1条【教育の目的】の解釈をめぐる、「本来文化的・学問的に決せられるべき教育の目的や理念を強制力をともなう法により定めることが妥当か」という問題として議論されてきている。²⁶⁾この議論については、諸説存在するが、その中で、「教育目的・目標の法定の妥当性を否認し、立法論としてその廃止を主張する説」である「法定否認説」を展開するのが教育学者の山住正己である。

山住が教育目的を法定化することに反対する根拠は、「その（学校教育—筆者注）法の目標が、依然として指導要領の文面だけでなく現実の授業実践を拘束しており、『教育研究に支えられた実践は、この法の『目標』に示されているところよりもはるかに豊かであり、したがって最大の問題は、このような目標規定は教育実践を充実させようとする者にとって有害無益なものになっている」というように、教育実践と法が矛盾するからである。そして、「学校教育法で各段階の学校の教育目的・目標が規定されているのは、さかのぼると、教育基本法に目的・方針がはっきり示されているから」であり、「教育基本法としては、目的・方針などをこまかく記さず、『学問の自由と教育の自主性とを尊重する』ということだけを記しておけばよいのではないかと。そうすれば、学校教育法、ましてや学習指導要領に愚にもつかぬ教育目標が示されることもなくなる、というより、そういうところに目標を示す根拠がなくなるのではないのでしょうか」²⁷⁾と教育基本法レベルだけでなく、学校教育法レベルでの教育目的の法定化を否認している。²⁸⁾

この山住説に異議を唱えたのが、教育行政学者の平原春好である。平原は、山住説に対して、次の二点の疑問を提示している。第一は、教育の目的と目標の関係について、第二は、教育課程の編成をめぐる問題について、である。²⁹⁾

第一については、「教育法においては目的が上位概念

であり、目標は下位概念である。現行法に即していうと、教育の目的(教育基本法)―学校の目的(学校教育法)―学校教育の目標(学校教育法)という構造になっており、目的と目標との間には明らかな使い分けがあり、山住説は教育の目標と目的を区別せずに論じている、と指摘している。

ここで注目すべきは、第二の点である。平原は、教育課程の編成と教育を受ける権利の保障について、「学習指導要領にもとづく教育課程の編成が教育を受ける権利を侵害するか否かという問題は、これまでどちらかといえば教育学的な論点ではありえても、教育法学的な論点とはなりえないうらみがあったように思う。それは、教育課程の編成が教育を受ける権利の侵害という法的不利益をもたらすことはありえないというような判断がなされていたためであろう。しかし、実際に学校で実施される教育内容は、児童生徒にきわめて直接的な影響をおよぼし、場合によって児童生徒の学習と発達に障害を与えることさえありうるという点で、教育を受ける権利の問題として論じられてしかるべきことがらである」と教育課程の編成が教育を受ける権利を侵害することさえありうる、と述べている。

これに対して、山住は、平原批判をおこなう。先の平原が提出した第二の異議に対して、山住は、「これはちょっと理解に苦しむ状況把握である。学習と発達に障害をあたえることについて『さえありうる』というが、『ありうる』どころか、現に『落ちこぼれ』が流行語になるほど、いたるところで障害が『あたえられている』し、権利の侵害について、『……というような判断がなされていたためであろう』というが、そんな呑気な判断があれば、そもそも教科書訴訟が提起されるということもなかったのではないだろうか」と述べ、平原の子どもと教育の実態認識を批判した上で、権利侵害が起こっている一因は、「指導要領に各教科ごとに目標が示され、この目標が教科書の内容を左右しているから」³⁰⁾であり、その根拠として、学校教育法に目的・目標規定が、教育基本法に教育目的が規定されているからだ、として、上位法で目的を規定するため、下位法にも目的規定が存在し、それが子どもの学習権を侵害するとしている。³¹⁾

山住は、『唱歌教育成立過程の研究』以来、芸術教育をはじめとする各教科の教育内容について研究を深め、³²⁾ 平原は、『日本教育行政研究序説』以来、戦前と戦後の教育法と制度の転換について研究を深めており、³³⁾

その研究蓄積に基づいてなされている議論であることをふまえた上で、この論争の提起する課題を整理すると、次のようなことになる。

第一の課題は、教育基本法レベルでの教育目的の議論と学校教育法レベルでの教育目的の議論を区別した上で、学校制度をどうとらえるか、ということである。

教育基本法第2条【教育の方針】について、社会教育学者の宮原誠一は、「われわれの教育の目的にもとづく教育のいとなみを、子ども・青年・成人をつうじ、学校・職場・地域にわたる、総体としての国民教育として組織し創造していく」³⁴⁾と解釈しているが、宮原の教育基本法第2条で教育をとらえなおすという提起は、教育法学の中でも島田修一や佐藤一子などの社会教育学者からされてきた問題であり、³⁵⁾ 近代において、子育てなどの教育の原形態としての社会教育から組織的・制度的に編成されたものとして学校教育が成立したことを考えれば、教育概念を、「教育＝学校教育」ではなく、「教育＝学校教育＋社会教育」でもなく、「教育＝学校教育と社会教育の根本的再調整」ととらえる必要があるのである。そうすると、山住説の根拠となる教育観は、教育を学校教育に限定してとらえているために、誤りである。教育目的法定化を否定する根拠となるものは、制度としての教育以外に、自由な領域で教育活動はおこなわれており、教育そのものが自由を要請しているからに他ならないことになる。もともと、山住は、社会教育などの自由な教育を無視した教育学を構想していたわけではないことは山住の研究をみれば明らかである。歴史的にみると、19世紀後半に各国で義務教育制度を中核とする近代公教育制度の成立は、「子どもに最低限度の教育を受ける機会を拡大したが、他方では国家が教育に関与し、統制する契機ともなった」³⁶⁾と指摘されているように、国家が教育に関与するというのは、制度としての教育、つまり学校教育制度レベルの問題であり、この点において、学校教育法に教育目的・目標が必要かということについて検討する必要があるだろう。³⁷⁾

第二の課題は、各教科ごとの教育内容をどのように決めるかということと、それらを人格の問題として構造化するカリキュラム編成をどのようにおこなうか、ということである。

現在の教育内容は、学校教育法施行規則に基づいて定められた学習指導要領に具体的に決められているが、学習指導要領の内容を組織的・系統的に配列した教科

書という教材を通じて、各教科にわたって、教師の教育実践を通じて、児童・生徒に教えられることになる。各教科にはその中身を構成する科学があり、学問研究の発展にともなって、本来的には教育内容の刷新がおこなわれることになる。それぞれの教科の論理に即して、教育内容の研究をおこなうと同時に、それぞれの教科をどのようにカリキュラム編成することによって、人格形成に影響を与えることになるのか、ということを検討しなければならない。³⁸⁾

おわりに

以上の検討は、「教育内容と国家」研究の序論的考察にすぎない。

本論文で明らかになったことより、「教育内容と国家」研究の基本問題を考えると、次のようなことになる。

教育内容は、制度としての公教育である学校教育において教える必要のある文化的諸価値である。教育内容は、学校教育法施行規則に基づいて定められた学習指導要領に具体的に決められているが、学習指導要領の内容を組織的・系統的に配列した教科書という教材を通じて、各教科にわたって、教師の教育実践を通じて、児童・生徒に教えられることになる。しかし、その教科および教育内容は、普遍的な性格をもつものではなく、ある時期の一時的なものであり、人格形成に影響を与えることによって、はじめて意味をもつことになる。人格形成に関わる文化的諸価値である教育内容は、教師・学校・自治体・国の各レベルで決定されることになるが、教育にかかわる様々な主体がいる中で、その決定の新たな仕組みを構想し実現することは、喫緊の課題となっている。

このように、「教育内容と国家」研究の基本問題は、かつて、勝田守一が、教育の目的的規定として論じた「能力と発達と学習」と、教育の社会的規定として論じた「政治と文化と教育」の関係を、根本的に問う課題である。³⁹⁾

と同時に、「教育内容と国家」の関係をめぐる議論の中で、かつて、教育学構想として有力な議論が存在したことを想起しなければならない。それは、「教育計画論」である。教育計画論とは、「もともと、教育の内容や方法などその内的事項を、制度の管理、行政財政政策などその外的事項とつなげていくあおのつなぎについての

諸問題の理論的構築」のことであり、その課題は、「子どもをつくるという親たちの計画意識を基盤にすえながら、その子育ての教育要求を、どのようにして公共性をもつ子どもの発達保障の制度に組織していくか」ということになる。「これらの諸問題は、大人が子どもをどのように見、あつかうかという社会の子ども像(逆をいえば大人像)と切りはなせない。そうだとすると、どのような教育計画論も表むきこれを論じなくてもじつはそれぞれ対応する子ども像をその内部にもっており、それが現実に力をもって働きはじめるときには必ず、その社会のもっている子ども像のいずれかにむすびつき、これを動かすようになってい」き、「発達保障の教育計画論の賛否は、じつに国家独占資本主義下のこの国民の『学校』がつくりだす大人の学習と発達が、どのようなものでありうるかにかかっている」⁴⁰⁾のである。この意味で、現代においては、教育計画論は、従来の学校教育中心の条件整備論的教育計画論から脱して、生涯にわたる人間発達と学習の権利保障という観点からとらえなおす必要があり、生活の全過程にみられる人間形成機能を総合的にとらえる上で、福祉・医療・心理臨床・文化などの幅広い領域と共同・協同することによって、新しい人権の獲得をめざす「生涯教育計画論」を展望することができるだろう。

このような構図の中で、「教育内容と国家」研究はすすめられなければならないのである。

今後、本格的な研究をすすめるために、当面深めるべき課題を三点挙げておきたい。

第一は、学校教育法の成立過程と法解釈に関する研究である。⁴¹⁾教育基本法を学校教育領域において具体化したことになっている学校教育法は、その条項の多くが、戦前の国民学校令を引き継いだものになっており、連続性をもっている。しかし、戦前の大日本帝国憲法・教育勅語体制から戦後の日本国憲法・教育基本法制へ、と教育システムが改革されており、断絶性をもっている。学校教育法は、歴史的には、連続と断絶の構造として把握しなければならない事柄である。その上で、どのような体系的法解釈が可能なのか、現代の地点に立って、制定主体に即して明らかにしなければならないだろう。それは、学校という公教育の場で、何をどう教えるのか、を歴史的研究として明らかにするものである。

第二は、地方自治体の教育内容政策決定過程に関する研究である。⁴²⁾1970年代に京都府でおこなわれてい

た高校教育課程審議委員会による教育内容編成組織の取り組みや、1996年より高知県でおこなわれている土佐の教育改革の取り組みなど、教育にかかわる様々な主体が参加して教育内容を決定する仕組みがつくられている。また、2000年の分権改革以降、愛知県犬山市・埼玉県志木市・埼玉県鶴ヶ島市・京都府京都市など、教育改革を推進する中心は様々ではあるが、自治体教育改革がすすんでおり、その中で、教育内容決定がどのようにおこなわれているのかを明らかにする、という課題がある。これらの自治体教育改革については多くの文献が出版されているが、実践研究をおこなうことで、その仕組みを明らかにしなければならないだろう。

第三は、中央教育審議会をはじめとする教育関係審議会における教育内容政策決定過程と中央教育行政である文部科学省の教育内容政策決定過程に関する研究である。⁴³⁾ 1990年代前半までの中央審議会は、教育社会学者が委員として名を連ね、教育政策形成に関与してきた。しかし、1990年代半ば以降、教育行政学者をはじめとして、多彩な教育学者が教育審議会に関わり、研究協力者会議まで含めると、関わった教育学研究者の数は、かなりの数にのぼる。一方、国の教育政策は、文部科学省によってのみおこなわれるわけではなく、安倍晋三内閣が設置した教育再生会議などのように内閣が積極的に教育政策に関わる場合もある。教育内容決定に関して、誰がどこでどのようにおこなっているのか、ということは依然として不明確である。教育関係審議会の委員がその任を終えて体験を出版することで研究が深まることはありうるが、教育関係審議会の委員や文部科学官僚などへのインタビュー調査をおこなうことによって、より詳細に明らかにする必要があるだろう。

これらの研究は、理論研究と実践研究を相互に関連させながらおこなわなければならないし、戦後史の中でどのような教育内容決定の仕組みが存在し運用されてきたか、を明らかにすると同時に、諸外国において教育内容決定の仕組みがどのようになっており、どう運用されているか、についても、詳細な検討が必要になってくる。

これらの課題の検討を通じて、新・教育基本法第16条の解釈が可能となり、憲法学者による国民の教育権論批判という挑戦状をうけてたつたということになるだろう。

【注】

- 1) 日本教育法学会教育基本法研究特別委員会編『憲法改正の途をひらく教育の国家統制法—教育基本法改正政府案と民主党案の逐条批判—』、母と子社、2006年、p. 145-147。
- 2) 戸波江二・西原博史編著『子ども中心の教育法理論に向けて』、エイデル研究所、2006年、p. 18-19・63。本書の書評について、宮盛邦友「ブックレビュー 憲法学者からの挑戦状」『月刊ホームルーム』、学事出版、2007年2月号、参照。
- 3) 兼子仁『国民の教育権』、岩波新書、1971年、p. 20・205-207。
- 4) 兼子仁『教育法』、有斐閣、1963年。
- 5) 兼子仁『教育法〔新版〕』、有斐閣、1978年、p. 211-212・216・224。
- 6) 成嶋隆は、このような兼子仁の主張を、教育目的法定化の説として、「内容的制度基準説」と名づけている。成嶋隆「教育基本法の性格と『改正』問題の法的検証」日本教育法学会編『年報第31号 「教育改革」と教育基本法制』、有斐閣、2002年、p. 28-29。
- 7) 『碓井正久教育論集Ⅰ 社会教育の教育学』、国土社、1994年。北田耕也『大衆文化を超えて—民衆文化の創造と社会教育—』、国土社、1986年。この他に、社会教育における文化研究として、佐藤一子『文化協同の時代 文化的享受の復権』、青木書店、1989年、参照。
- 8) 渡辺洋三『法とは何か』、岩波新書、1972年、p. 66。
- 9) 堀尾輝久「国民の教育権の構造—子どもの学習権を中軸として—」『人権としての教育』、岩波書店同時代ライブラリー、1991年、p. 121-148。初出は、『教育法学の課題—有倉遼吉教授還暦記念論文集—』、総合労働研究所、1974年。なお、堀尾の学習権論および子どもの権利論の現代的意義については、宮盛邦友「学習権論の教育実践論的基礎—能重真作と桐山京子の教育実践記録の事例研究—」民主教育研究所『年報2006(第7号) 現代の子どもと教育実践』、2006年、宮盛邦友「子どもの権利論の基本問題—二つの論争の再検証—」『中央大学大学院研究年報 文学研究科篇』第35号、2006年、参照。
- 10) 堀尾輝久「教育権の構造と教育内容編成」『新版 教育の自由と権利—国民の学習権と教師の責務』、青木書店、2002年、p. 126-221。初出は、『季刊教育法』21号、1976年。
- 11) 堀尾輝久「人権としての教育と教育の自由—教科書裁判での証言」、前掲『新版 教育の自由と権利』、p. 27・74。初出は、教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『家永・教科書裁判第二部 証言篇5』、総合図書、1969年。
- 12) 堀尾のコンドルセ理解については、堀尾輝久「コンドルセ—その歴史意識と教育への思想」梅根悟・長尾十三二編『教育学の名著12選』、学陽書房、1974年、参照。コンドルセの再評価については、田原宏人「コンドルセ 1770年代」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学

- 年報1『教育研究の現在』,世織書房,1992年、宮盛邦友「フランス革命期における子どもの権利思想—コンドルセの『古い世代を乗り越える新しい世代の権利』を中心に—」『中央大学大学院研究年報 文学研究科篇』第31号,2002年、参照。
- 13) なお、教育学者の大田堯も、教育課程の目的・内容に関する「教育課程協議会」という公教育運営のための制度構想を提起している。大田堯「現代日本教育の基本問題」教育科学研究会編集『教育』No. 321, 国土社, 1975年10月号、大田堯「最高裁判決と教育運動—国民全体の合意的教育意思形成の課題」日本教職員組合編『最高裁学テ判決と教育運動』, 労働旬報社, 1976年、参照。
- 14) 教育制度検討委員会の全体像については、『小川利夫社会教育論集第7巻 国民の自己教育運動と教育改革—日本の教育改革を求めて—』, 亜紀書房, 2001年、参照。
- 15) 教育制度検討委員会・梅根梧編著『日本の教育改革を求めて』, 勁草書房, 1974年, p. 176-177。
- 16) 「1951年の学習指導要領の改訂」肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革6 教育課程(総論)』, 東京大学出版会, 1971年, p. 229-237。
- 17) これらの法案については、肥田野ほか, 前掲『教育課程(総論)』, p. 258-280、に所収されている。
- 18) 日本教育学会は、1955年に、「教育課程委員会」構想を提案している。日本教育学会編集『教育学研究』第22巻第5号, 金子書房, 1955年、参照。
- 19) 例えば、犬山市教育委員会編著『犬山発21世紀日本の教育改革』, 黎明書房, 2003年、犬山市教育委員会編著『自ら学ぶ力を育む教育文化の創造—犬山市の教育改革のさらなる展開』, 黎明書房, 2005年、渡部昭男・金山康博・小川正人編, 志木教育政策研究会著『市民と創る教育改革 検証: 志木市の教育政策』, 日本標準, 2006年、など参照。また、近年の子どもの権利条約づくりなども自治体教育改革の一環として位置づける必要があるように思われる。喜多明人・荒牧重人・森田明美・内田塔子編著『子どもにやさしいまちづくり—自治体子ども施策の現在とこれから』, 日本評論社, 2004年、参照。
- 20) 三上昭彦「中央教育行政と地方自治」日本教育法学会編『講座教育法6 教育の地方自治』, 総合労働研究所, 1981年, p. 31。
- 21) 戦後改革期における中央教育行政構想については、田中俊行「中央教育委員会構想の再検討」日本教育法学会, 前掲『年報第31号』, 参照。また、最近の中央教育行政の検討を行った研究としては、竹内俊子「中央教育行政の役割と教育自治・分権」日本教育法学会編『講座現代教育法3 自治・分権と教育法』, 三省堂, 2001年、参照。
- 22) 日本教職員組合編『中央教育課程検討委員会報告 教育課程改革試案—わかる授業楽しい授業を創る』, 一ツ橋書房, 1976年, p. 24-25。
- 23) 教育制度検討委員会, 前掲『日本の教育改革を求めて』, p. 363。
- 24) このような議論の念頭には、子どもの権利条約に関する市民・NGOと日本政府の対話による日本における子どもの権利の実現へ向けての取り組みがあり、ここから教育政策と教育運動の新たな理論構築ができるのではないかと考えていることがある。宮盛邦友「教育における(政策と運動)論の再構築—子どもの権利条約第44条【締約国の報告義務】および第45条【委員会の作業方法】に基づく日本政府と市民・NGO間の(社会的対話)を中心に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第46号, 2007年、参照。
- 25) 小林直樹「教育法哲学序説」日本教育法学会編『年報第8号 公教育と条件整備法制』, 有斐閣, 1979年, p. 24。
- 26) 成嶋, 前掲「教育基本法の性格と『改正』問題の法的検証」, p. 28。
- 27) 山住正己「法による教育目的・目標規定の問題」日本教育法学会, 前掲『年報8』, p. 46・56・60。
- 28) 山住は、教育目的を法で定めることを否認するもう一つの理由として、「立法趣旨を明確にするために長々と引用をつづけましたが、当事者たちの考えはもうこれで十分明らかになったと思います。誰一人として法で教育目的・方針を示すのが、教育上適切とは思っていませんでしたので、ましてこの目的よりも一段とこまかな目標の規定がいいとは思っていませんでした」というように、立法者意思を挙げている。同上, p. 52-53。
- 29) 平原春好「教育を受ける権利とその制度的保障」日本教育法学会編『年報第9号 子どもの権利と教育法』, 有斐閣, 1980年, p. 35-39。
- 30) 山住正己「教育内容と教育法」日本教育法学会編『講座教育法3 教育内容と教育法』, 総合労働研究所, 1980年, p. 7-8。
- 31) 山住の批判は、堀尾輝久や教育行政学者の牧根名の教育目的理解へも向けられている。同上, p. 16-20。そして、山住の教育の自由論は、最終的には、文部省廃止論へといきつくことになる。山住正己「文部省廃止論—教育・文化の自立のために」『世界』444号, 岩波書店, 1982年、山住正己「文部省廃止再論」『世界』527号, 岩波書店, 1989年、参照。
- 32) 代表的な研究としては、山住正己『唱歌教育成立過程の研究』, 東京大学出版会, 1967年、山住正己『教育の復権—教育課程と教科書』, 国土新書, 1968年、山住正己『現代日本の教育と文化』, 福村出版, 1970年、山住正己『教育内容と日本文化』, 青木書店, 1977年、など参照。
- 33) 代表的な研究としては、平原春好『日本の教育課程—その法と行政』, 国土新書, 1970年、平原春好『日本教育行政研究序説—帝国憲法下における制度と法理—』, 東京大学出版会, 1970年、平原春好『学校教育法』, 総合労働研究所, 1978年、平原春好『日本の教育課程—その法と行政(第2版)』, 国土新書, 1980年、など参照。

- 34) 宮原誠「教育の方針」『宮原誠—教育論集第一巻 教育と社会』, 国土社, 1976年, p. 86-87。
- 35) 例えば、島田修一「『権利としての生涯学習』の民衆的創造を支えるもの」教育科学研究会編集『教育』No. 611, 国土社, 1997年3月号、佐藤一子「教育基本法の社会教育観」『現代社会教育学—生涯学習社会への道程—』, 東洋館出版社, 2006年、など参照。
- 36) 三上昭彦「教育内容と国家」教育科学研究会編『現代教育のキーワード』, 大月書店, 2006年, p. 254。
- 37) 自由と平等をめぐる問題は、コンドルセ・ルペルシェ論争、植木枝盛・中江兆民論争など、いくつもの論争があり、これらの論争において提出された論点と課題を、教育法哲学的に考察する必要があると思われる。
- 38) 教育内容行政からの問題提起としては、浪本勝年『教育内容行政の限界 教科書検定と学習指導要領』, 北樹出版, 1984年、参照。教職開発論・教育内容開発論からの問題提起としては、佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』, 東京大学出版会, 1990年、佐藤学『教育方法学』, 岩波書店, 1996年、梅原利夫『子どものための教育課程』, 青木書店, 1988年、梅原利夫『育てよう人間力』, ふきのとう書房, 2002年、水内宏『戦後教育改革と教育内容』, 新日本新書, 1985年、水内宏『学校づくりと教育課程』, 青木書店, 1989年、など参照。
- 39) 『勝田守一著作集6 人間の科学としての教育学』, 国土社, 1973年、参照。
- 40) 中内敏夫・藤岡貞彦「発達を保障する教育運動と教育計画」『岩波講座子どもの発達と教育7 発達の保障と教育』, 岩波書店, 1979年, p. 282-319-321。教育計画論の意義と課題については、田村武夫・久富善之・中内敏夫・藤岡貞彦・堀尾輝久・山住正己・三上昭彦・坂本秀夫・宮沢康人「教育計画論としての教育学の構想—中内敏夫・藤岡貞彦「発達を保障する教育運動と教育計画」(岩波講座第7巻)を検討する—」教育科学研究会編集『教育』No. 398, 国土社, 1981年6月号、参照。
- 41) 近年の代表的な先行研究として、三羽光彦『六・三・三制の成立』, 法律文化社, 1999年、など参照。
- 42) 近年の代表的な先行研究として、小川正人『市町村の教育改革が学校を変える 教育委員会制度の可能性』, 岩波書店, 2006年、参照。
- 43) 近年の代表的な先行研究として、荻原克男『戦後日本の教育行政構造—その形成過程』, 勁草書房, 1996年、など参照。