

初期「主権者教育論」の研究

子 安 潤 ・ 久保田 貢
(教育学教室 教育実践学専修)

The study of the first step theory of the education for sovereign

Jun KOYASU ・ Mitsugu KUBOTA
(Department of Educational Science)

要約：1950年代末より積極的に展開された「主権者教育論」は、その初期の頃、「国家の一員」におしとどめようとする教育内容が、「国家の教育権」のもとに強制されようとしていたことに抗し、「国民」を「主権者」と位置付け、次代の主権者を育てようとして提起した点で、意義は大きい。しかし、「国民」に限定した点や、子ども自身が権利行使主体としてどのような行動ができ、あるいはその行動能力を育むのか、といった考察が乏しかった点など、問題点も残されていた。

キーワード：主権者、国家、国民教育論

はじめに 本稿の課題

主権者教育論は、国家という枠組みを前提として、国家を構成する人間の養成を目的とした教育論である。だから、主権国家のもとでその担い手をどの範囲に限定するかによって、主権者教育論は多様に存在することになる。王政や少数独裁者に主権があるとされる場合には、大多数の人間の教育は何と名付けられようと臣下の教育である。日本のように主権が国民にあるとされる場合には、日本国籍を有する人間を対象とすることになる。ここには、日本国籍を持たない者が視野の外におかれている。しかし、除外されていたのは、外国籍者や無国籍者だけではない。というのは、国民は均質ではなく、階級や階層、諸属性によって多様な存在だからである。こうした差異にもかかわらず、「すべての主権者」のための教育を構想して登場したものが主権者教育であった。本稿は、そこに内在していた可能性と問題性を明らかにする作業の一部である。

本稿の土台にある課題は、第一に、主権者教育が日本国籍を有する者とそうでない者という境界線を引き、その境界内では支配的な階級・階層の教育に対抗する性格をもってはいたが、国家や国籍を前提としていたがゆえにそれを越える課題の教育については必ずしも十分な視野を持ちえなかったことを教育論に即して明らかにすることである。第二に、それは「すべての主権者」のための教育を根底に置こうとしてはいたが、「すべて」と括ることによって子どもや女性など

が不可視化されていたことを明らかにすることである。したがって、第三に、実際には様々な境界線によって区分された「主権者教育」を、その境界を越える教育論へと発展させるための論理を解明しようとする基礎作業である。

本稿では、主権者教育という主張の経緯をその展開に即して明らかにする。主権者教育という一見普遍的に見える構想をその可能性と限界において捉えようとする視角は、グローバリズムとナショナリズムの交錯する現代において極めて重要なものと言えよう。

(以上、子安)

第1章 主権者教育論のとらえなおし

「主権者を育てる」「主権者教育」という語を私たちはよく用いる。特に「社会科教育」においては、学力の目標論として、この語を用いることが多い。しかし、この語が意味するものは、実は幅広い。歴史的に変遷があり、あるいは、論者によって異なる。また昨今では、「主権者教育論」に疑問を投げかける意見もある。

疑問とは、たとえば、次のような意見である。学習指導論の再構築について提言をつづけている竹内常一は、「主権者教育論」について「主権者教育論は、教育政策が戦後一貫して『平和的な国家・社会の形成者』（教育基本法第一条）を『国家・社会の一員』に歪曲し、国家主義的な国民形成を追求してきたことにたいして提起されたものである。その意味では、それは主権者形成とのかかわりで子どもを権利主体にしていく

というものであった⁽¹⁾と、その積極的な意義をとりあえずは評価する。が、しかし、子どもが世界的な相互関連のなかで生活する存在となり、子どもの世界が差別と権利侵害を常態とするマイクロ・ポリティクスの世界となった1970年代半ば以降、「主権者民主主義」のとらえ返しが必要になったとして、次のように述べる。

このような子どもをめぐる状況の変化を視野に入れるならば、国民教育論はその「主権者民主主義」を「人権民主主義」の観点——ということは、一人ひとりの子どもの人権と固有の権利からとらえかえされる必要があったのではないか。子どももまた自分の生活を掘り起こしていけば、自分の人権と固有の権利にもとづいて地球民主主義に参加できる時代を生きはじめていたのだ。⁽²⁾

「人権民主主義」とは、竹内によれば、アイデンティティを剥奪されてきた女性・障害者・子ども・老人・先住民・エスニシティ等の人びとが、自分にはりつけられたレッテルに抗議し、自分の権利の立場から自分と世界を名づける権利を奪いかえずこと、そしてすべての人びとの間に対称性の関係を開いていくことである⁽³⁾。逆にいうと、「主権者民主主義」の思想には、それらアイデンティティを剥奪されてきた人びとへの配慮が足りなかった、とも言えるのかもしれない。

この竹内の疑問は興味深いものである。なぜなら、竹内自身、かつては「主権者教育論」を積極的に提起していたからである。たとえば、1967年度の日本教職員組合（以下、日教組と略）の教育研究集会（以下、教研集会と略）「生活指導」分科会において、「子どもたちに主権者としてのちからの自覚を教育しなければならない」⁽⁴⁾と提案をしている記録がある。

なぜ1990年代に入って、このような疑問が表明されるようになったのか。おそらく背景には、1980年代より生じた「国民国家の揺らぎ」ともいえる現象や、あるいは「子どもの権利条約」をはじめとする「子どもの権利」論の進展があると思われる。が、これについて探究する前に、そもそも「主権者を育てる」「主権者教育」といった理念が、いつごろ、どのように提起され、歴史的変遷をたどってきたのか、そこにどのような積極的意義があり、あるいは問題点があったのか、特に、歴史的変遷のなかで、仮に問題点があったとするならば、それをとらえなおす契機はどこにあったのか、検討する必要がある。

本論は、このような問題意識のもとに、「主権者を育てる」「主権者教育」論が提起されはじめた1950年代末から、1960年代にかけての議論の特徴を分析するものである。それによって、今日でも語られている「主権者教育論」をどのように発展させるか、考察の

手がかりが見出せるはずである。

第2章 日教組教研集会における2つの流れ

上述したように、この「主権者を育てる」とか「主権者教育」といった文言は、1950年代末、日教組及びその研究機関である国民教育研究所の周辺で使われはじめたのが、発端のようである。だとすれば、1980年代に入って若菜俊文が、全国民主主義教育研究会の理論展開を整理しながら、「主権者教育という言葉はまだ十分教育学の用語として定着していないかもしれない」⁽⁵⁾と述べているが、これは事実と異なるように思われる。すでにこの時点で20年以上も、この文言が使われているからである。本章では、まず、この日教組の教研集会における議論の動向をおってみたい。1960年代まで、この論は「社会科教育分科会」と「生活指導分科会」の2分科会で展開されており、この二つには若干、その特徴に違いがある。これについて素描する。

第1節 社会科教育分科会の動向

「主権者を育てる」という文言がはじめて確認されるのは、1958年度の日教組教研集会「社会科教育分科会」においてである。これについて次のようなまとめがある。

「われわれが主権者として法律を定め、これによっておさめさばくということを学ばせる必要がある」（今井講師）という意味の発言があった。クラス・学校といった集団生活の運営と市町村政治と国の政治と、この三者の間に一面ではつながりがあり、したがって身近なものから次第に国の政治へと眼を開かせてゆくことができるが、他面では質が異なるから、政治そのものの単元が必要だということになる。（中略）「政治とは『やってもらうこと』あるいは、『やってもらうようにたのむこと』ではなく、国の主人公である自分たちが『やるもの』である。それゆえ政治学習はしくみや機能の説明だけではない。主権者意識・憲法意識をどう育てるかが、積上げのメドになる」⁽⁶⁾

ここでの「主権者教育」とは、立法権を有する主権者、自治の構成員としての主権者を育てる、という意味で使われている。「国の主人公」と言い換えているところからもわかるように、国家という枠組みを構成、かたちづくっている主体、という意味である。

さらに翌年の第9次の日教組教研集会社会科分科会においては、「納税者意識」との関連で「主権者意識」が議論されている。これはもともとは群馬の小学校6年生の実践で、子どもたちが「私たちが国の主人とい

うのはテレクサイ」と発言したという報告に対して、神奈川の会員から指摘されたものである。次のように記録されている。

子どもたちの生活と直結している公園・プールが子どもたちのお父さんやお母さんの税金で作られたことを知り、あの公園は他人のものではなく、自分たちのだ、自分たちの所有物の一部だという意識が出てきたことが報告された。この点については、米国などでは、為政者が国民に対する場合、これをタックス・ペイヤー（納税者）と呼ぶが、この表現には為政者が自らを納税者たる国民に対する公僕という気持ちがこめられており、その点からすれば、納税者意識は、主権者意識を作るための一つの重要な要素である…⁽⁷⁾

この神奈川の会員の意見は閉会集会で今井誉次郎による「講師団代表の意見」でも紹介されている。今井の全体会での発言は、「主権者（意識）」の語を広めたのであろう。第11次日教組教研集会社会科分科会のまとめでも、「政治の学習では、主権者意識を育てることの必要がくりかえし強調された」⁽⁸⁾とあるし、1962年度の第12次教研集会では、「主権者意識の内容である税金の処分者意識を培うこと」⁽⁹⁾というまとめがある⁽¹⁰⁾。

これらを見るかぎり、立法の権利と納税者としての権利の自覚、これが主権者意識の具体的内容として展開されている。そもそも主権、主権者といった概念は政治的なものであり、国家の枠組みを前提として、その国家における主権者、といった意味がある。だから、「国の主人公」「国の主人」といった言葉でも代用されているのだが、その国に対してもっとも原理的な権利行使手段が、法の制定や税の配分についての要求である。初期の日教組教研集会社会科教育分科会での「主権者教育論」は、これを糸口に、政治学習のなかでこの意識を高めることが重要だと考えた。そして、それを教育内容としてどう展開するか、そこに力点を置いて共同研究を進めていたのである。ただ、日教組教研の場合、全体的に1960年前後より、科学の内容にそった教育内容編成に主眼がおかれ、それらを系統的に教授する筋道について、研究する方向性を歩んでいく。社会科教育分科会もその例外ではなかった。そのためか、「主権者（意識）を育てる」といっても、科学的認識がどのように獲得されると主権者になるのか、といった、具体的に子どもの側に立った「育てる」教育論については展開されていない。また、立法、納税に関わること以外に、どのような「主権者」としての要求があり、それが教育内容として生きてくるか、といった点についても弱い議論となっている。

第2節 生活指導分科会での研究

先にまとめを引用した1962年度第12次教研の議論のなかでも、「生活指導」面とつなげて考えるべきだとあるし、1958年度第8次教研でも、クラス・学校の集団生活とつなげて考えるべきだという発言があった。これを追求したものが「生活指導」分科会での第17次教研以降の研究であろう。序章にも一部を紹介したが、竹内常一はここで「民主主義とは、主権者である国民がそのちからをもって、その意志を実現していくものであるととらえるならば、民主主義教育は、民主主義的な生活のしかただけを教えるものではなくて、子どもたちに主権者としてのちからの自覚を教育しなければならないはずである。（中略）われわれは民主主義的集団の形成の目的を主権者としてのちからの自覚におくべきである」⁽¹¹⁾と述べている。社会科教育分科会で立法権者・納税者としての主権者意識を育てるという政治教育内容へとつなげる研究が、日教組内のひとつの流れだとすれば、1960年代後半からの「生活指導」分科会での、「集団のなかで主権者としてのちからを育てる」という生活指導内容論に力点を置いた研究が、もう一つの柱といえる。

この分科会では、どのような主権者像が語られているのか。たとえば、1969年度第19次教研集会において、城丸章夫は「主権者」を「主人」と言い換えながら、次のようにまとめている。

第一七次以来、本分科会が問題としてきたことを、ひとことで要約すれば「集団のちから」を教えるということであった。（中略）民主的行動を訓練し、集団を民主的に管理・運営し、暴力にかわる平和的なちからの存在を子どもたちに学ばせようということであった。だから、このことを、「平和的・民主的社會の主人として子どもを育てる」とも、いいあらわしたのである。「集団づくり」の諸実践は、このような教師の願望にたっている。⁽¹²⁾

「主権者」の意味する行動力、能動的な面を、集団において育むことを中心に議論したこの分科会では、その「主権者」を「平和的・民主的主人」と位置づけている。「暴力にかわる」といった言葉は、この1969年当時、全国的に吹き荒れていたいわゆる「高校紛争」を意識してのものであろう。「平和的・民主的」というのは、「集団」について議論される過程で登場したのかもしれない。

ところで、この「平和的・民主的」という言葉は、それ以前の、永井憲一の「主権者教育権論」によく使われた理念である。次に、その永井の理論が重視されることになる国民教育研究所での議論を追ってみたい。

第3章 国民教育研究所での議論と永井憲一の「主権者教育権論」

第1節 上原専禄の国民教育論と国民教育研究所内の「主権者教育論」の検討

国民教育研究所内で確認できるもっとも古い「主権者教育論」は、所員の木下春雄が、研究所内の「社会と教育研究委員会」のまとめを表すなかで、「それはまた、国民教育の主体・主権者としての《国民》の造出過程（自己形成過程）としてもとらえなくてはならない問題であり、…」⁽⁴³⁾と述べているくだりである。木下はこの前段で、上原専禄の論稿を引用しながら、次のように述べている。

日本の独立・民主主義の問題を危機の克服——平和の確保・創造—のための主体的条件の獲得という問題として認識し、行動にうつせるような「新しい社会構成員としての《国民》」を造出する必要が痛感せられると同時に、他方では、そのような《国民》の造出を意識的に阻害して社会構成員の《質的改悪》を策する政治的勢力の根づよい存在としてしつような動きが注目せられる」(同[久保田註——上原専禄「国民づくりの教育労働」民研論稿2、のこと])という課題の認識にせまられている。⁽⁴⁴⁾

当時、国民教育研究所の議長であり、理論的にも運動的にも国民教育研究所をリードしていた上原専禄は「民族の課題」を提起し、日本の真の意味での独立、民主化を達成しうる「国民」像を随所で論じていた⁽⁴⁵⁾。それは当時の「国民教育運動」において「国民」とは何か、「国民」として何をすべきなのかを、明確にする作業であった。上原はそれを、日本人が直面している歴史的・政治的課題——上原の意識の中に根強くあったのは、日米安全保障条約であったのだが——に主体的に立ち向かうことのできる「国民」、そのような意識を高く持つ「国民」と規定した。この提起を受けて、さらに「国民」像、「国民教育論」そのものの検討がおこなわれていたのが、国民教育研究所の当時の状況である⁽⁴⁶⁾。「主権者としての国民」といった言葉が流布するのは、その検討過程において、「国民」の語が不明確だ、といった批判をうけてのことであろう。たとえば、この頃、「国民」という語には、敵と味方という階級的なものの対立矛盾と主体性の問題が必ずしもでてこないから、人民教育といった方がいい、といった批判もあったからである⁽⁴⁷⁾。

木下の文言は、そのような背景を考慮に入れると、よりわかりやすい。つまり、「主権者」とは、日本人の歴史的・政治的課題を担う主体となる「国民」であり、それはとりもなおさず「国民教育」の主体でもあ

る、という趣旨なのだ。ここには、日教組教研集会社会科教育分科会で議論されていた「主権者」像よりも、はるかに広く、そして能動的・行動的な「主権者」概念がよみとれる。

そして、この上原らの「国民」像を背景に、憲法の視座から、しかも「教育権論」としてとらえ直そうとしたのが、次の永井憲一の「主権者教育権論」なのである。

第2節 永井憲一の「主権者教育権論」

「主権者教育」の文言がより定着するようになったのは、この永井の提起によるところが大きい。

永井がこの「主権者教育権」をはじめて提起するのは、1964年である。安保闘争後の当時、戦後民主化の限界とアメリカと一体となった反動体制が明らかになり、永井は憲法理念を踏みにじるそれらの情勢に対して、「平和で民主的で文化的な、基本的人権が尊重される国家」(18)の建設のために、教育法理論の構築をはかっていた。彼は、戦後日本の教育改革を「法制上では、主権者たる“国民の、国民による、国民のための”教育つまり主権者教育の理念を明確にはしたものの」⁽⁴⁸⁾、実際には、まったく不徹底なもので、それがゆえに今日の政治的反動が生じている、と総括し、憲法・教育基本法制の理念を再び問い直すことを試みるのである。

特にこの頃、憲法調査会の改憲構想は、「国民に愛国心と自衛の自発的精神を成長させる」⁽⁴⁹⁾再軍備教育を企図しており、永井はこれに危機感を抱いていた。そこで彼は、「国政も教育もすべて、憲法がわが国の進展の方向を指示する“平和主義”と“民主主義”を実現する方向にすすめられなければならない。とすれば、国民主権の憲法が国民に保障する『教育を受ける権利』は、当然に、そのようなわが国の(平和で民主的な国の)将来の主権者たる国民を育成するという方向・内容の教育＝主権者教育を受けうる権利でもあるはず」⁽⁵⁰⁾だとして、「主権者教育権論」をまとめるのである⁽⁵¹⁾。その教育内容は、「平和主義教育」と「民主主義教育」を保障することが支柱にあり、前者は「戦争否定と軍備撤廃の意義」が、後者は「国家主義教育に対置されるべき個人の尊厳」を重視すべき意義が、教育の内容において明らかにされるべきだとした。それらを確かなものにするために、教育の機会均等や男女平等の義務教育、教育の地方分権化や教育委員会のあり方など、制度的な保障についても言及している⁽⁵²⁾。そして、それは「“戦前の教育法制と戦後のそれとの断絶”(宗像誠也『教育と教育政策』六七頁)が確認されずにいる」ので、「運動論」としても必要だと述べている⁽⁵³⁾。

永井のこの提起は、ちょうど民研内で上原が代表を

辞任し、「国民教育」の内実をさらに深めようとしていた時代であっただけに、民研では貴重な理論、そして運動論として受けとめられた。先に永井の論文を引用した『全書 国民教育』は民研が中心になって編纂したもののだが、この編纂が始まるのもこの直後である。同書では、永井のみならず、たとえば山崎真秀も「憲法における『教育を受ける権利』の保障の意味は、主権者としての国民が、国家によってではなく、自己自身によって、いわば主権者・国民の自己教育の権利として確認し、この実現の保障を国家に義務づけたことにあるということができよう」⁽²⁶⁾と述べている。これはまさに永井の「主権者教育権論」の影響を多分に受けたものと思われる。

上原辞任という民研内部の事情もさることながら、永井の「主権者教育権論」は、当時の時代状況においても一つの積極的な意味を持っていた。それは、この時代、国家の教育権が教育行政によって声高に唱えられはじめたという状況があるからである。教科書検定は強化され、あるいは、教公2法といわれる地方公務員法、教育公務員特例法が1967年に成立した。教員に対する勤務評定を強化しようという策動は強まり、教師の教育の自由は露骨に制限されていった。そして一方で、教育行政をめざす教育内容とは、1965年の「期待される人間像」にあるように、国民として、正しい愛国心をもつ、象徴たる天皇に敬愛の念をもつことが強調され、これらに危機感を感じる人は決して少なくなかった。だからこそ、平和・民主主義をめざす教育の意義が再確認されるような理論、教師の教育権、教育の自由を裏付けする理論は必要とされたのである。永井は、前述した通り、平和主義教育、民主主義教育を憲法・教育基本法にのっとった権利論であると提起しながら、それらの教育を保障する「教師の教育の自由」について、高柳信一の論を引用しながら次のように展開する。

その全体の奉仕者としての立場の“教育の自由”とは、国民主権の現行憲法において、“教育をうける権利”を保障された（二六条）ことにもとづく主権者たる国民の“権利としての教育”実現のため——全体の奉仕者としての使命はそれ——のものであり、すなわち『やがて成熟してわれわれに代って主権の実質的担い手となるべき次の世代を権力に干渉されずに国民的立場において教育する自由』であるといえる。⁽²⁷⁾

永井の理論は、各方面に大きな影響を与えていたと思われる。しかし、この永井の理論は、積極面はあるものの、いくつかの疑問も残る。初期の「主権者教育論」全体を振りかえりながら、その問題点を整理したい。

第4章 初期の「主権者教育論」の問題点

民研内での「主権者教育論」のはじまりは先にふれたように、上原専祿の理論のとらえなおしに端を発したという感が強い。ところで、上原の「国民教育論」については昨今、いくつかの立場から批判がある。たとえば楠原彰は上原の民族・独立・平和にかかわる言説について、4点の批判をあげる。簡略にまとめると次のようなものである。

1. 『日本民族の解体作業』（花崎皋平）の不十分さ。たとえば旧植民地出身の在日朝鮮人民族などの『民族問題』に言及することが同時に必要であった。
2. 上原が基盤とした、近代市民的個人にささえられた強固な民族共同体の確立という、近代国民形成のヨーロッパモデルは、他の民族を圧迫し、それを搾取することを敢えていとわぬ民族我の自己貫徹を前提としたという近代史のアポリアが放置されたままである。
3. 上原が高く評価した60年代アフリカの『民族独立』は、その民主主義の成熟度において、「虚構としての『国民国家・民族国家』」でしかなかった。
4. 上原ら当時の男性知識人を中心とした『独立と平和』が女性たちの暮らしのなかで感じている自由や解放の意味にどれほど迫るものであったか、疑問が残る。⁽²⁸⁾

この4点を総括すれば、上原が強固に持っていた「国民国家」の枠組みは、かつて戦争で多大な被害を与えたアジア民族を含む、他民族や、あるいは国内のマイノリティに、どれほどの視野を持っていたか、ということに集約されよう⁽²⁹⁾。では、この上原批判を、当時の「主権者教育論」についてあてはめるとどう考えられるか。

残念ながら、数少ない文献において、「主権者を育てる」という言説が使われはじめたこの初期のころ、この批判を十分にクリアしているとは思えない。民研内では、60年代初頭より、小沢有作らを中心として、在日朝鮮人子弟の教育問題についての研究が進められ、それは他の教育研究機関よりもかなり進んだものであった。が、それは在日朝鮮人の民族教育の権利を守る方向では実りをあげつつも、当時の「国民教育論」全体に教育論としてどれほどの理論的影響を与えたかは読みとれるものはない。おそらく、民族の独立を主張するあまり、日本文化とアジア文化のつながりを考察することを怠っていたことに由来するだろう⁽³⁰⁾。日教組においても同様で、教研集会で民族問題・差別問題をとりあげる分科会は1960年以前から設置されている。しかし、そこでの考察は独自性の強いもので、他分科会との研究としての共同性は見られず、社会科教育分科会への影響を与えていた形跡はない。また、民研内での研究と同様、日本と朝鮮双方の連帯を模索するような教育内容論研究は薄弱である。

この「主権者教育論」が、日本国の「主権者」とい

う意識でしかなかったという点については、尹健次の次のような指摘が的をえている。彼は「これら『国民教育』を提唱し運動した人たちは、民主主義の擁護と民主教育の発展のために善意をもって行動したと理解してよく、在日朝鮮人の民族教育に対しても少なからず同情・共感を寄せた」が、『国民教育論』は、その主観的意図とは別に、国民＝国家の枠組みのなかに教育を呪縛するものであったという⁽³⁰⁾。「主権者教育論」について考えれば、たしかに日教組教研集会での議論にみられたように、「主権者」としての立法と納税の役割を言及するにとどまり、結果的に尹の指摘したような在日外国人を捨象した展開になっている。そもそも国家の枠組内の「主権者」教育であるから、そこに入れない、「国民」としての納税義務のみ強いられ、その使い道についての発言権も、立法の権利も持たない在日外国人にまで考察が及ばずにあった、というのは、「主権者教育論」初期より内在した問題だといえる。

では、永井の「主権者教育権論」においては、この問題はどうか考えられるのか。やはり、永井の言う「平和で民主的な国の主権者」とは、あくまでも「日本国」であり、ここでも、他国籍保持者は対象外となっている。先に引用した「主権者たる“国民の、国民による、国民のための”教育…」の文は、その象徴的な例ともいえる。永井は国家による憲法・教育基本法理念をないがしろにする反動攻勢に対抗することを主眼にしているが、本来そこで考慮すべきは、それによって人権をふみにじられる人びと、すべてに対してでなければならないのに、残念ながら、国内マイノリティに対する配慮が欠けたものとなっているのである⁽³¹⁾。

さらにもうひとつ指摘しておきたいのは、永井の理論に端的に表れていることだが、配慮が充分でないのは、在日外国人に対してだけではないということである。「主権者教育権」は、「国民の権利」ではあるが、その「国民」には実は「子ども」が含まれていない。たとえば、教師の教育の自由が強調される文脈では、先の引用にあるように、子どもは「やがて成熟してわれわれに代って主権の実質的担い手となるべき次の世代」としてしか、とらえられていない。「主権者教育」の権利を有するのは「主権者」自身である。「主権者」は政治概念上、おとな、すなわち20歳以上に限られるから、法学者の永井の発想に「子ども」の権利が考慮されていないのは当然でもあるが、これは永井のみならず、初期の「主権者教育論」全体に共通する問題ともいえる。

それは、とりもなおさず、次のような弱点を持つ。子どもが「次」の時代の主役と考えられていることから、教育の場でも子どもは主役ではなく、教養育てられる客体としか位置づけられていないのである。そこでは、「平和で民主的な国の主権者」となることが必然である、と考えられている。すなわち、子どもは自ら学習権を行使する主体とはなりえず、たとえば「平

和で民主的な国の主権者」といった目標そのものをとらえなおす営みや、その目標を達成するための学習内容編成にコミットすることなど考えられていない。そのような子どもにとらえ方で本当に「主権者」を育てることになるのか、といった本質的な疑問が生じる内容と言えるのである。

もっともこれは、「国民教育論」を検討する過程で、「国民」の意味を「主権者国民」「主権者たる国民」にしばって考察するようになったがゆえの、当然の帰結といえるのかもしれない。この時点で「子ども」は対象外とされたのである。当時、「権利としての教育」は、教育する側の権利について述べられているのであって、子ども自身は考慮されていない。永井自身、「一人ひとりの国民が、自己の『人格の完成』のために必要とする内容の教育を、親に対してでも、教師に対してでも、社会に対してでも、場合によっては国家（政治権力）に対してでも、要求し、それにもとづいて『人格の完成』がなされる“道”（具体的な手段か制度）の実現までが保障されなくてはならない」という、子どもの側にたった「教育内容要求権」を明確に提起するのは、1980年代に入ってからのことであった⁽³²⁾。「主権者国民」が「次代の主権者」を育てるといって、その「次代の主権者」自身がその時点でどのような権利行使が可能なのか——たとえば学習権行使の具体的内容について等——を考えてこなかったことに、そもその問題があったといえよう。

最後にもうひとつ、後に永井が兼子仁らと論争する点についても言及しておかなければならない。すなわち、憲法・教育基本法は、「教育を受ける権利」を規定していることは明白だが、はたしてその教育内容まで明示しているのかどうか、という論点についてである⁽³³⁾。「平和で民主的な国」の主権者として育てる、というのは、一つの価値志向性を持っており、それは自由な教育活動のなかで、公論として形成されるのならまだしも、憲法・教育基本法体制において、そのような教育活動が個々の教師に目的として掲げられるとすれば、教育の自由に反するのではないかと、兼子はいう。これは、永井の主権者像のみならず、たとえば「平和的・民主的社会的な主人に子どもを育てる」とした日教組教研集会「生活指導」分科会での議論にもあてはまることである。というより、そもそも上原の提起した、歴史的・政治的課題を担う「国民」像にも向けられるべき論点かもしれない。

これらの議論の是非はともかく、そのような疑問が生ずるのは、永井にせよ、他の「主権者教育論」にせよ、やはり「子ども」の側からの視点が薄弱であったことに由来する。すなわち、「主権者教育論」は、教育論でありながら、「育てる」具体的な道筋については十分に展開されていなかったというのが当時の段階であったのである。

おわりに

「国家の一員」におしとどめようとする教育内容が、「国家の教育権」のもとに強制されようとしていたこの時代、「国民」を「主権者」と位置付け、次代の主権者を育てようとして提起した意義はたしかに大きい。が、しかし、前述したように、それは、「国家」という枠組があり、その外側に置かれた在日外国人に対する視野を持たなかった。また、子ども自身が権利行使主体としてどのような行動ができ、あるいはその行動能力を育むのか、といった考察や、また、子どもの「教育内容要求権」を幅広くとらえ、「平和」とか「民主的」といった対抗理念を、子どもとともにとらえなおすような試みが展開される余地はなかった。もしそれらの視点を持っていたならば、当時の「主権者教育論」はさらに豊かな論がくりひろげられていたかもしれない。

ひるがえって現在、「主権者教育」を主張する側に、この初期の主権者教育論に内在した問題点はないのか、自省する必要がある。1970年代以降、現在に至るまで、「主権者教育論」がどのような展開をとげたのか、その分析については次の課題としたい。

(以上、久保田)

- (1) 竹内常一『竹内常一 教育のしごと 第5巻 共同・自治論』（青木書店、1995年）xxxv ii ページ。
- (2) 竹内、同前、xxxv iii ページ。
- (3) 竹内常一『10代との対話 学校ってなあに』（青木書店、1993年）233ページ。
- (4) 日本教職員組合『日本の教育 第17集』（一ツ橋書房、1968年）264ページ。
- (5) 若菜俊文「今日における民主的政治教育の課題」『教育』No.431、1983年11月号、61ページ。
- (6) 日本教職員組合『日本の教育 第8集』（国土社、1959年）132～144ページ。
- (7) 日本教職員組合『日本の教育 第9集』（国土社、1960年）120ページ。
- (8) 日本教職員組合『教育評論<臨時号>』No.113、1961年7月）56ページ。
- (9) 「政治学習は、憲法学習を中心にすべきこと、すなわち、子どもの人権意識と主権者意識をどう育てるかが中心にすえられねばならないことが、共通のものとして確認され、そこから、低学年では生活指導と密接に関連すべきことが、主張された。（中略）また、自分の物やお金は自分の好きなように使うことができ、いやなことには使わなくても良いということで、所有権の属性である使用収益処分の自由から、さらに主権者意識の内容である税金の処分者意識を培うこと」とある。日本教職員組合『日本の教育 第12集』（日教組、1963年）

71～72ページ。

- (10) もっとも、それらは必ずしもこの時期、充分に定着していたものではなかったようである。たとえば、先の『教育評論<臨時号>』において、筆者の川合章は「いわゆる『民主的な実践人』を育てるという最終課題に結びつくことができるであろう」（56ページ）と述べているが、これは「主権者を育てる」とほとんど同義のことばである。にもかかわらず、「民主的な——」というのは、その定着度を表すものと思われる。これは後に紹介する「平和的・民主的社会の主人」といった語についても同様のことがいえる。
- (11) 日本教職員組合『日本の教育 第17集』（一ツ橋書房、1968）264ページ。
- (12) 日本教職員組合『日本の教育 第19集』（日教組、1970年）290ページ。
- (13) 『1959年度 国民教育研究年報』（国民教育研究所、1960年）74ページ。
- (14) 同上。
- (15) 佐藤隆は「生成期国民教育論における『学力・能力』と『人格』の位相」（東京都立大学人文学部人文学報250号、1994年3月）において、国民教育論の系譜について明らかにしている。上原の国民教育論の位置についても、この論稿の補論にくわしい。
- (16) 国民教育研究所設立当時から、この「国民」についての考察は研究所内で進んでいる。たとえば古川原は、「提案 国民教育研究所の課題」のなかで、「いったい国民教育とは何か、を考えると、その前に問題になるのは国民とは何か、という事であろう。臣民とか、人民ということばと対比して考えられる国民、民族とか、人類とかいうことばとならべて究められるべき国民、特に臣民ということばと対比して考えると、日本人はいまだ国民になっていないと考えなければならない幾多の事象がある。…」(『1957年度国民教育研究所年報』国民教育研究所、1957年、18ページ)と述べている。
- (17) 森田俊男がまとめた「地域の現実を通しての国民教育の追求——「六県研究」の経過と展望」の記録による(『1959年度国民教育研究年報』国民教育研究所、1960年、50ページ)。
- (18) 永井憲一「憲法・教育基本法制の形成とその理念」国民教育研究所編『増補 全書 国民教育 第1巻 国民と教師の教育権』（明治図書、1967年初版、1970年増補版）81ページ。
- (19) 永井、同前、71ページ。
- (20) 永井『主権者教育権の理論』（三省堂、1991年）33ページ。初出は永井「憲法調査会の最終報告書」(『中央評論』16巻3号 1964年)。

- (21) 永井、同前、33～34ページ。
- (22) 永井の私信によれば「主権者教育権」の言葉は永井の造語だという。
- (23) 永井、前掲「憲法・教育基本法制の形成とその理念」『増補 全書 国民教育 第1巻 国民と教師の教育権』82～84ページ。
- (24) 永井、前掲『主権者教育権の理論』40ページ、初出は「憲法と『期待される人間像』」（『法律時報』1965年10月号）。
- (25) 山崎真秀「国民と教師の『教育権』確立の理論」前掲『増補 全書 国民教育 第1巻 国民と教師の教育権』181ページ。
- (26) 前掲『増補 全書 国民教育 第1巻 国民と教師の教育権』86ページ。
- (27) 楠原彰「民族と平和の教育」（佐伯胖他編『岩波講座 現代の教育 第5巻 共生の教育』岩波書店、1998年）176～177ページ。
- (28) 尹健次もまた「戦後歴史学のアジア観」（朝尾直弘他編『岩波講座 日本通史 別巻1 歴史意識の現在』（岩波書店、1995年）のなかで、「『戦後歴史学』をその中核においてになった歴史学者、たとえば江口朴郎や上原専禄・遠山茂樹らがもった『民主的民族的自覚』のナショナリズムにも批判の眼が向けられなければならないことを示唆する。…上原の『日本国民』論も、結局のところは日本民族としての歴史的責任の構造や質の分析を放棄したところで成り立ったもの」（271～272ページ）だと批判し、あるいは上原の国民教育論について「天皇制（批判）論の欠落、および戦争責任問題の弱さに見られる本質的負性」（尹健次「戦後教育における『民族』の問題——「国民教育論」の展開と関連して」『孤絶の歴史意識——日本国家と日本人——』岩波書店、1990年、75ページ）があるという。
- (29) この点については笹川孝一の研究に詳しい（笹川「アジアのなかの日本文化と『国民教育』の問題性」山住、前掲『文化と教育をつなぐ』）。
- (30) 尹健次「戦後教育における『民族』の問題——「国民教育論」の展開と関連して」（『孤絶の歴史意識——日本国家と日本人——』岩波書店、1990年、68～69ページ）。初出は『戦後教育の歴史構造』〔教育の現在——歴史・理論・運動〕第一巻、社会評論社、1988年。
- (31) 先の尹健次は、「国民の教育権論」についても次のように述べている。「ここで、『国民の教育権論』について言うなら、それは初期の『国民教育論』にあった対米従属からの脱却という意味での民族の問題を消失させ、政府対国民という関係で教育の権利を論議するものであり、その教育権はあくまで、日本『国民』の仲間うち、という国内に限定されたものである。そこに、戦後日本の教育において欠かすことのできない在日朝鮮人の民族教育の問題が視野に入っていないのは、むしろ、当然の論理的帰結であった」（尹健次「戦後教育における『民族』の問題——「国民教育論」の展開と関連して」『孤絶の歴史意識——日本国家と日本人——』岩波書店、1990年、76～77ページ）。永井の「主権者教育権論」についても、この指摘があたっていると云わざるをえない。
- (32) 永井、前掲『主権者教育権の理論』74ページ。初出は永井「日本国憲法と戦後教育」（『法律時報』1982年10月号）。ただし、ここでも永井の述べる「人格の完成」とは、「平和的な国家及び社会の形成者」になることだと、限定して考えられている。
- (33) この点については、今橋盛勝『教育法と法社会学』（三省堂、1983年）374～379ページにくわしい。