慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	能力主義批判の思想 (2) : 〈能力- 平等〉の原則に関わる教育基本法の立法者意思をめぐって
Sub Title	
Author	小林, 大□(Kobayashi, Daisuke)
Publisher	慶應義塾大学教職課程センター
Publication year	2023
Jtitle	慶應義塾大学教職課程センター年報 (Annals of the Teacher Training Center Keio University). No.31 (2022.) ,p.27- 55
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10203872-20230831-0027

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

能力主義批判の思想（2）

――〈能力−平等〉の原則に関わる教育基本法の立法者意思をめぐって

小林　大祐

（教職課程センター准教授）

はじめに

能力主義といかに相対するか。拙稿「能力主義批判の思想」(1)（以下、「前稿」と言う）はこの大きな問題を考える一つの試みだった。前稿では、教育学の立場から展開された「多様化政策」批判を対象として、その論理構成を分析した。まずは前項の分析を振り返りながら、それとの関係において本稿の課題を説明しよう。

「多様化政策」とは、簡単に言えば、1960 年代から 70 年代にかけて日本の政権の打ち出した学校制度改革案で、次のような事項の実現を目指していた。

1．社会における職種の専門分化と新しい分野からの人材需要に対して、学校教育を即応させること。
2．そのために、高等学校においては、職業課程に重点を置く学科を多様に新設するとともに、余分な普通科を職業学科に転換すること。
3．進学希望者たちを選別してこれらの多様な学科へと振り分けるべく、中学校教育においては、子どもたちに対して適性や能力の見極めをはっきりと行うこと。

戦後教育改革の柱の一つとされてきた〈中等教育の単線化〉に対して、このような「多様化政策」が反動的な一面を持つことは明白であろう。新憲法（日本国憲法）の拠って立つ民主主義の原理。それと一体のものとして立てられた戦後教育の根本理念。それらの原理・理念を制度において具体化するものの一つが〈中等教育の単線化〉だったことを考えに入れれば、さらに踏み込んで、「多様化政策」には社会の根幹や国の形に関わる重大な問題が含まれていたと言ってもよい。

「多様化政策」にはすぐさま次のような批判が向けられた。すなわち、「多様化政策」は一部の社会集団にとっての経済的関心を表したものにすぎず、教育の価値は

それとは別の所に在る、と。多様性の承認が民主主義の大則であるのは言うまでもないことだが、一部の集団に利権をもたらすことが「多様化」と称されるのであれば、それは一体どういうことだろうか。教育学の立場から展開されたこの批判（以下、「教育学的批判」と言う）(2) は、「多様化政策」と称された改革案を「教育の「能力主義」的再編」と呼び直したうえで、政権の支持した支配的な能力主義に批判の焦点を合わせた。

前稿では、このような教育学的批判に注目し、その論理構成を分析して、次のことを明らかにした。

1．教育学的批判は、批判の規準になる「教育的価値」を「人間的成長に関わる価値」の要素だとしていた。
2．教育学的批判は、教育的価値をそのように説明することの根拠を、教育基本法の立法過程に求めていた。
3．教育学的批判は、この教育的価値を規準にして、全体社会における支配的価値観の反転を展望していた。

果たして、学校制度上に現れた能力主義をめぐる争いは、その後の経過において、「多様化政策」と教育学的批判のいずれの優位に至ったか。制度が実際にどう変わったか（あるいは変わらなかったか）というところで判断しようとするならば、それは結局のところ、それぞれの主張がいかなる権力を味方に付けたかということによって、決まってくることかもしれない。だが、ただ了解志向的に主張そのものの妥当性というところで判断するにしても、「多様化政策」の側はもちろん、教育学的批判の側にも他を圧倒するような説得力があったとまでは言えないのではないか。

前稿ではその点をさらに追究して、次のことを指摘した。すなわち、教育学的批判においては、「教育的」であることと「人間的」であることの違いが厳密には問われておらず、それゆえに支配的価値観の反転に至る道筋の展望も実は相当に不明瞭なものだった。

さて、本稿は前稿に引き続いて、能力主義との相対し方を考える試みであり、「多様化政策」に対する教育学的批判の妥当性を研究するものである。前稿では、教育学的批判の論理構成を分析することと、その論理構成の特に一点目に関して疑義を投げ掛けることが課題だったけれども、本稿では、教育学的批判の論理構成の二点目を特に問題にする。節を改めて、本稿の課題を特定しよう。

第 1 節　本稿の課題

前稿では、「多様化政策」に対する教育学的批判を、堀尾輝久の諸論考に代表させた。本稿で問題にしようとすることとの関係で押さえておくと、「人間的成長にかかわる価値としての教育的価値」と堀尾が云うとき、それは、〈人権として保障されたと言えるような成長を子どもたちに遂げさせること〉を意味するのだった。このような教育的価値が規準であるならば、一部の社会集団によって規格化された固定的な能力観を以て子どもたちの成長を見限ることや、そのような能力観で種別化した教育課程に子どもたちを振り分けていくことは、正当化され得ない。

堀尾によれば、このような「人間的成長にかかわる価値としての教育的価値」は、日本国憲法第二十六条と教育基本法第三条に定められた〈能力－平等〉の原則 (3) の正当な解釈であって、そうした解釈が正当であることの根拠は、教育基本法の立法者意思に在るのだと云う。本稿で問題にしたいのはこの点だ。

仮に、日本国憲法・教育基本法体制における〈能力－平等〉の原則が「人間的成長にかかわる価値としての教育的価値」を認めたものだとして、そのような解釈が教育基本法の立法者意思によって正当化され得るというのは、本当か。正当化され得るのだとすれば、それはどのような意味で正当化されるものか。本稿では、法解釈において立法者意思をどこまで重視すべきかという問題は一旦措いたうえで、そもそも立法者意思として堀尾の云うようなことが確認できるのかどうかを問う。

以下の各節では、まず、堀尾による立法者意思の捉え方を詳しく再現したうえで、次に、そこに掬い取られなかった諸要素のあることを明らかにし、最後に、それら全部を勘案して結論を導き出す。

第 2 節　教育学的批判による立法者意思の捉え方

日本国憲法・教育基本法体制における〈能力－平等〉の原則は、どう解釈されるのが正しいか。堀尾は、教育基本法の立法過程、とりわけ教育刷新委員会における審議の中に立法者意思を求め (4)、それを根拠にしてこの問題に答えようとした。前稿で分析の対象とした堀尾の論考のうち、そのことに直接に関係のあった著作物は次の 3 件だ。

1．山住正己・堀尾輝久『戦後日本の教育改革 第 2 巻 教育理念』海後宗臣監修、東京大学出版会、1976 年 (5)

2．堀尾輝久「「能力主義」教育の問題性――その教育法的批判」『季刊教育法』

第 22 号、総合労働研究所、1976 年

3．堀尾輝久「戦後教育改革の精神をどう発展させるか」教育科学研究会編『教育』国土社、1978 年 3 月号

これらの著作物において、堀尾は教育刷新委員会の議事速記録を調べている。3 件の中で最も完全に近い形でその調査結果を述べているのは、1 番の『戦後日本の教育改革 第 2 巻』（以下、「『教育理念』」と言う）だ。2 番の「「能力主義」教育の問題性」（以下、「76 年論文」と言う）と 3 番の「戦後教育改革の精神をどう発展させるか」（以下、「78 年講演録」と言う）は、『教育理念』で詳述した調査結果を掻い摘んで再論しながら、各方面からの求めに応じて「多様化政策」批判を述べたものだ。したがって、議事速記録中のどの発言を堀尾が掬い取ったかという所を見ようと思えば、『教育理念』を辿るだけで十分だ。しかし、議事速記録から掬い取った発言を堀尾がどう整理したかという所を見ようと思えば、76 年論文と 78 年講演録も読んでおくのが効果的だ。そこで、まずは 76 年論文と 78 年講演録の方から辿っていくことにする。

第 1 項　76 年論文における捉え方

76 年論文では、〈能力－平等〉の原則をめぐって、教育刷新委員会の議事速記録から 3 名の委員の発言が、それに関連する国務大臣の発言とともに引かれている。引かれている順番に沿ってその全てを書き出しておこう。

最初に、憲法制定議会（第 90 回帝国議会）における金森徳次郎国務大臣の発言が引かれている。

「等シク教育ヲ受ケル権利ハアリマス併シナガラ能力ガ足ラナイ者ニハ其ノ能力ニ割合シテ、等シクト云フコトガ變更セラレテモ仕様ガナイ、斯ウ云フ意味ニ解シマス」（#1）

「能力アツテ而モ學問ガ出來ナイト云フヤウナ途ヲ、不公平ニ作ツテハイカヌト云フノガ此ノ趣旨デアルノデアリマス」（#2）(6)

次いで、教育刷新委員会における芦田均委員の発言が 3 つ繋げて引かれている。

「折角育てても役に立ちそうもない者を育て上げるということは、これは丁度野菜の苗を植えても、迚もこれは能率が悪くて茄子がならないというようなもの」（#3）

「虚弱で役に立たないような者は、強いて教育の狭い門戸に、そういう者を収容する必要はない」（#4）

「本当に心身共に健全な人間に、先ず教育の権利を与えるべきだ」（#5）(7)

次に、教育刷新委員会における城戸幡太郎委員の発言。

「今迄の教育は主として能力の差別に対する評価というものが主になって居ったのではないかと思いますが、これからの教育は能力に対する評価というよりも、各々の個性をどういう風に社会的に協力させて行くかという相互扶助的な立場から個性を尊重し問題にして行くということにならなければ、教育の機会均等ということは考えられないと思うのであります。」(#6)[8]

最後に、教育刷新委員会における川本宇之介委員の発言が引かれている。

「我が国の義務教育に付て見れば、修(ママ)学成績その他に於て世界の最も優れた国に劣る所がないことは御承知の通りであります。然るに身体に異常のある者の教育は果たしてどうなって居るかと言えば、外国のそれに比べて極めて貧弱であります。即ち人権尊重の精神が欠けて居るからで、何か少し欠陥があると、もうその人に対する深い同情は全然無いことはありませぬけれども、権利の上から言って当然これに教育を施さなければならぬに拘らず親も受けさせたいという観念が薄くなり、国家もどうせそう教育しても富国強兵に役立ちそうもない、こういうような考が露骨に意識されないでも、潜在的に矢張りある。これ等が日本の教育体系の中に於きまして、所謂文化国家としては最も恥しい状態になってしまった大きい原因であろうと思います。」(#7a)[9]

「精神の発達又は身体の発育に欠陥あるものと雖も、他の特別の方法により教育し得る状態にある場合は、就学を免除せず、こういうような意味のことを明瞭に入れたいと思います。」(#8)[10]

76年論文における教育刷新委員会議事速記録からの引用は、これで全てだ。

堀尾は、これら3名の委員の発言に〈能力－平等〉の原則をめぐる主張の違いを認め、それを以下のように整理している。

まず、芦田委員の主張については、金森大臣の発言を次のように評したうえで、それと軌を一にするものと見做す。

「「能力に応じて」の規定は、能力以外の身分・門地・性別等による差別を禁ずるとともに、能力があっても、経済的理由から進学できない青年のための奨学制度を充実させる規定だと解された。このことは反面、能力の劣っている者には、その理由から平等が割り引かれるとして、その機会が奪われても止む得ないとする解釈を示していた。」[11]

一方、城戸委員の主張については、「このような議論〔金森・芦田の主張――補足〕に対して、城戸幡太郎は、「能力に応じて」を権利の平等を前提とする個性化の原則としてとらえていた」[12]と評する。

そして、川本委員の主張については、「この〔川本の――補足〕主張を、さきの芦

田の発言と比べれば、その人間尊重の精神においていずれに軍配をあぐべきかは自ずと明らかであろう」[13]としたうえで、次のように評する。

「「能力に応じ」を障害に応じての適切な教育と読むことによって、これを無能力者の切り捨ての口実から、障害を負った者の、その発達の必要に応じての教育権保障の規定へと転換させる思想を提起していたのである。」[14]

堀尾は、3名の委員の主張をこのように評し分けたうえで、それらを総合して、教育刷新委員会における審議の帰趨を次のように解説した。

「立法過程での最大公約数的見解は、戦前の一方における教育機会の不平等と他方における画一主義的教育の在り方に対する抜本的批判として、機会均等（ひとしく）と個性化教育（能力に応じて）を求める文言として理解されており、これを前提にして、さらに「発達の必要に応じて」としてこれを読み込むとらえ方もすでに提起されていたのであり、芦田流の見解はむしろ少数派であったとみるべきである。その意味において、「能力に応じて」の「能力主義」的解釈は、すでに立法意思においてのりこえられていたとみるべきである。」[15]

以上のように、76年論文によれば、〈能力差を理由にして教育への権利を制限することは正当化されない〉というのが、日本国憲法・教育基本法体制における〈能力－平等〉の原則に込められた立法者意思の大概だ。そして、敢えて書けば、立法者意思の一方の端には、能力差を理由にした権利制限を容認する考えがあり、また他方の端には、個々の発達の必要に応じた積極的権利保障を求める考えがある。前者は大概によって否定されるが、後者は立法者意思の進歩の方向性を先んじて示している。このような一つの歴史的な見方による整理を、76年論文は提示している。

第2項　78年講演録における捉え方

78年講演録では、次のような仕方で、76年論文と同じ4名の発言が引かれている。78年講演録において教育刷新委員会での発言が引かれているのは、この一箇所だけだ。

「金森国務大臣等の口をとおして「能力には差があるのだから、その能力の差に応じて、教育を受ける権利が割引かれても仕方がないんだ」という発言があったり、あるいは、教育刷新委員会で芦田均が「うりの蔓には茄子はならないのだ」というような表現で、能力の遺伝決定論的なことをいっています。しかし、大多数は「能力に応じて、ひとしく」というのは、個性化の原理だとして考えていたということは、立法過程の研究をとおして立証できるわけですし、それに加えて、たとえば川本宇之助（ママ）という人――戦前、社会教育、障害者教育にタッ

チした人ですが――の発言などみますと、「発達の必要に応じて教育する必要があるのだ」という、そういうコンテキストでの発言をしています。」(16)

そして、立法者意思が川本委員の主張した方向へ深化することについても、次のように、それは必然的なことだと評されている。

「教育というものが一人ひとりの子どもや青年の権利であり、人間的成長発達の権利であるというふうにとらえたうえで、その「能力に応じて」教育する必要があると続けて考えた場合に、「能力に応じて」というのは、それぞれの発達の権利を保障し、それぞれの発達の必要に応じて教育を保障する。ハンディキャップを負った子には、その発達を保障するために、より細心の心くばりが必要であるということ以外に考えられないわけです。つまり「能力に応じて」ということばを「発達の必要に応じて」というふうに読みこむことは、こじつけでもなんでもないのです。」(17)

このように、日本国憲法・教育基本法体制における〈能力－平等〉の原則をめぐって78年講演録で提示されている立法者意思の捉え方とその根拠は、講演の記録という事情から簡略化して表現されてはいるものの、76年論文のそれと同じだ。

第3項　『教育理念』における捉え方

日本国憲法・教育基本法体制における〈能力－平等〉の原則について、76年論文と78年講演録は、立法者意思の捉え方を簡約な仕方で提示する一方、その根拠となる部分の詳しい説明を『教育理念』に任せていた(18)。この項では、前項および前々項との差分を示す形で、その説明を辿っていこう。差分は5点ある。

差分の1つ目は、教育基本法第三条をめぐる審議に注目する理由が示されている点だ。

『教育理念』では、日本国憲法第二十六条をめぐる立法過程終盤の議論(19)を跡付けた章（第5章）の最後に、こう書かれている。すなわち、「「能力に応じて」「ひとしく」をめぐる問題は、さらに、教育基本法第三条および学校教育法による義務教育の規定を通して、その意味が具体的に現れてくるものであり、これらの立法過程での論議を通して機会均等の原則についての理解は深まっていった」(20)と。そして、『教育理念』では、教育の根本理念に関する問題の検討（同書第6章）を一旦挿んでから(21)、新学制の構想をめぐる教育刷新委員会での審議の内容へと、調べが進められていく（同書第7章）。尤もな展開と言うべきだろう。

差分の2つ目は、芦田委員の発言に関してその脈絡が説明されている点だ。

教育刷新委員会第1特別委員会は、審議のための参考として文部省の大臣官房審

議室から「教育基本法要綱案」（1946 年 9 月 21 日案）の提示を受けていて、その中には、教育基本法第三条の素案が次のように記されていた。

「すべて國民は、人種、信條、性別、社會的身分又は門地の如何に拘はらず、法律の定めるところにより、その能力に應じて均等に教育を受ける機會が與へられなければならないこと

國及公共團體は、經濟的理由によって修學困難な能力あるものに對し、法律の定めるところにより、育英の方策を講じなければならないこと」[22]

第 1 特別委員会でこの部分に関する審議が始まったとき、真っ先に発言したのが芦田委員だった。『教育理念』ではまずその発言が引かれている。それは次のとおりだ。

「憲法二六条の第一項が、「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、ひとしく教育を受ける権利を有する。」となっております。これは憲法の解釈としては、教育を受ける権利を有するというのは、教育を受けようとする者が何等妨害を受けないという意味を書いたのであって、ひとしく教育を受ける権利を有すると書いてあるから、斯様な教育を授ける義務があるかといえば、そういう義務は何人にもないのです。そういう意味の規定であるのですが、それを教育の機会均等という文字で表しても誤りないかも知れませんが、内容によっては誤解を生ずると思うのです。国家にそういう機会を均等に積極的に与える義務がある、こういう意味に取られると、憲法の規定の精神とは違って来るわけです。」（#9）[23]

芦田委員は、教育刷新委員会の委員の他に、第 90 回帝国議会で衆議院に設けられた帝国憲法改正案委員会の委員長も務めていた。日本国憲法第二十六条第一項によく似た教育基本法第三条の素案を検討するに当たって、芦田委員は「そこ〔憲法制定議会――補足〕での議論を知悉していた」[24] と目されて最初の発言を促されたのであり、「憲法議会での討論を次〔発言 #9――補足〕のようにまとめて解説した」[25] というわけだ。第 90 回帝国議会における金森大臣の答弁を踏襲したその解説について、堀尾は次のように評している。すなわち、芦田委員による解説は、日本国憲法第二十六条について「請求権的なものではないことを力説した」[26] ものであって、「能力のないものの切り捨てと合理化の論理にすりかえられる危険性をふくんでいた」[27] と。そして、「それをいっそう露わに」[28] 言い表したものとして、同委員の 3 つの発言 #3、#4、#5 が 76 年論文と同じように繋げて引かれている。

差分の 3 つ目は、城戸委員の主張に関して補強が試みられている点だ。

芦田委員の主張に対して城戸委員の発言 #6 を対置するのは 76 年論文と同じだが、『教育理念』では、それに加えて高橋誠一郎委員の発言が引かれている。堀尾は、高

橋委員の発言から「個性に応じて、その個性を暢達する為に、総ての者が教育を受ける権利があり……」(#10a)[29]という部分を短く引くだけなのだが、この発言も「「能力に応じて」を教育の個性化原理を示すものと解釈した」[30]ものなのだと云って、城戸委員による発言 #6 の隣に並べている。

差分の 4 つ目は、川本委員の発言がより詳しく紹介されている点だ。

76 年論文に引かれた川本委員の 1 つ目の発言 #7a は、『教育理念』ではもう少し長く引かれている。発言 #7a の最後の部分は、「それが同時に又この人道実践の上に大いなる欠陥を生ぜしめる所以にもなったのではなかろうかと思われます。」(#7b) という一文までを含めた形で引かれ、その後には次の発言が繋げられている。

> 「それ〔障害者教育を義務教育制度の中に位置づけることの徹底――補足〕によって又今度の新憲法に依りまして、各々能力に応じて普通教育を受ける権利があるという教育的関係の人権を伸ばしてやろうという考え方にもぴったり合う訳であります。」(#11)[31]

川本委員の主張に対する評価も、76 年論文や 78 年講演録に比べると具体的に書かれている。堀尾は、これらの一連の発言 (#7a、#7b、#11) とは別の機会に為されたものであることを断ってから発言 #8 も付け加えて示し、そのうえで次のように書いている。

> 「ここには、「能力に応じて」の教育を「障害に応じての適切な教育」と読みこむことによって、「能力に応じて」の原理を、能力のないものの切り捨ての論理から障害者の教育保障の規定へと転換させる思想を含んでいた。これらの議論をふまえ、障害児にも「教育を受ける途を拓く」(関口隆克審議室幹事) ために、第一特別委員会の「教育基本法案要綱案 (参考案)」では「能力と適性に応じて均等に」と字句修正された。」[32][33]

〈能力－平等〉原則をめぐる川本委員の主張は、教育刷新委員会の中で孤立していたわけではなく、むしろ、審議を通じて委員のあいだに一定程度浸透しつつあった。『教育理念』では、そこまで踏み込んで川本委員の主張が評価されている。

しかし、それと同時に、川本委員の主張に対して『教育理念』で示された評価は、より慎重なものでもあった。というのも、教育刷新委員会での審議を終えた後に、文部省の作成した教育基本法案 (1947 年 1 月 30 日案) において、「適性」の語はやはり削除されてしまった[34]。堀尾は、成立を果たした教育基本法について文部省筋の著した解説書を指し、その中の第三条に関する件に対して次のように書いている。

> 「ここに示された文部省見解は、第九〇帝国議会や教刷委での、金森＝芦田的発想を越え、「能力に応じて」を個性化原理としてとらえるとともに、経済的理由

による就学困難者に、「育英ではなく奨学」の手だてを具体的に講じたものという積極的な解釈を示していた。しかしなお、「能力」が差別原理に転換する歯止めはなく、さきの川本発言にみられるような、「能力に応じて」を「障害に応じて」ないし「発達の必要に応じて」と解する視点を示すにはいたっていなかった。」[35]

こうした記述から分かるように、『教育理念』における堀尾は76年論文や78年講演録のときよりも注意深く教育基本法の立法過程を分析し、〈能力－平等〉原則に込められた意思を客観的事象に即した仕方で捉えようとしている。

また、『教育理念』ではより多面的に、川本委員の発言が義務教育無償の原則をめぐる問題に及んでいたことも、指摘されている。日本国憲法第二十六条第二項の規定（「義務教育は、これを無償とする」）に関連して、教育刷新委員会第1特別委員会からの審議結果報告には、「國又は公共團體が設置する學校における義務教育については、授業料はこれを徴収しないこと」[36]という具合に、教育基本法の条文で以て無償の範囲を限定するということが記されていた。この審議結果が総会に報告されたとき、川本委員は真っ先に質問して、それでは不十分ではないかと問題を提起した。その際の発言は次のとおりで、『教育理念』ではこれも引かれている。

「山間の僻陬地に学校がありまして、公立学校に通うにも矢張りどうしても電車を利用するとか汽車を利用するとかしなければ出来ない者が必ずあるのであります。斯ういう場合には、どうしても其の交通費に対して適当な方法を以て之を補うということでなければ、本当の意味の無償とするということは徹底しないと思います。又、其の外一般的にいえば、どれ程迄教科書とか或は学用品等を、実物をもって与えるか、或は必要な金額を与えるかするということも、考え方に依りましては、無償の意味に入ることと思うのでありますが、斯う云うことは一切御考えにならなかったのでありましょうか。」（#12）[37]

川本委員にとっては、必要に応じて通学費や学用品を支給することと、障害者教育を義務教育制度の中に徹底して位置づけることは、どちらも、はっきりとした文言で教育基本法の条文に盛り込まれるべきことだった。川本委員の発言#8は、その二つを同時に要求した長い発言の中から切り取られたもので、『教育理念』では、その長い発言の中からさらに次の件も引用されている。

「従来の国民学校令、又は以前の小学校令に於きましても、形から言えば就学収容を免除されることを希望しない、どうか教育して呉れと言って、若しも親に於て之を強く要求したならば、盲児であろうが、聾児であろうが、或は所謂精神薄弱者であろうが、身体の上に欠陥のある者と雖も、国家は之を収容するに足るだけの十分のことをしなければならない。処が、収容及就学を免除すると

いう条項があるために、もう我々はそういうことを要求することが出来ないかのように多くの国民が長い間考えて居ったような結果、御承知のように長い間これらの特殊教育が起こらなかった原因と考えるのであります。そこで、この重大な所謂学校教育基本法〔ママ〕に於ても、今申しましたように、精神の発達、又は心身の発育に欠陥があるものを、特別の方法に依りて教育し得る状態にある時は、就学を免除せずという強い意思で表現することが、日本の義務教育を徹底せしめる所以であると私は考えるのであります。」(#13)[38]

義務教育は〈能力－平等〉の原則の実体となる制度であり、それに関する川本委員の発言を多面的に引くことで云われようとしているのは、次のことであろう。すなわち、川本委員の考える〈能力－平等〉の原則は、全ての者に対してその者の能力の開発にとって必要とされるものを保障するということだったが、そのような考え方は、障害者教育だけでなく教育一般へと開かれて適用されるものだった。

『教育理念』では、その流れでさらに私立学校の授業料の問題や、義務教育の年限延長の問題や、中等教育の一元化の問題をめぐって審議の内容が調べられている。ただ、本稿にとっては冗長になるのでそれらの件は省くことにして、ここまでの所に関するまとめの部分に目を遣ろう。教育刷新委員会の審議において見られた〈能力－平等〉の原則をめぐる主張について、堀尾は次のように総評を述べている。

「これらの議論を通して、教育が国民の権利であり、その権利を現実に保障するために義務教育の無償をはじめとして、政府は何らかの積極的措置を講ずる責任を負っているという点では、論議するまでもなく当然のことだという了解があったことは重要である。その上で、その責任を法律的義務とするか、政治的責任と解するか、無償の範囲を授業料と解するかさらにそれを拡げて考えるか、私学の授業料はどうするか等の違いはあったが、旧来の国民の義務としての教育観は、国民の権利としての教育観へと転換し、少なくともそのことはことばの表現としては委員に共通のものとなっていたといえよう。

しかしその上でなお、芦田に典型的にみられるように、能力のない者には無駄な教育はいらないという発想があり、他方で、川本に代表されるように、障害とその必要に応じた教育の保障のための措置として、一方で無償の枠を大幅に拡げ、他方で就学免除既定の廃止を求めることによって、義務教育観の深部からの転換と人権と人道にもとづく教育の思想が提起されていたことは重要であり、さらに城戸にみられるように「ひとしく教育を受ける権利」における教育とは、画一教育を意味せず、「能力に応じて」の教育とは、教育の個性化原則を示すものと解釈され、主張されたことは、今日からみても、重要な観点の提

示であった。川本と城戸の主張を統一することは今日の課題であろう。」(39)

このように、〈能力－平等〉の原則に関する主張が、芦田委員、城戸委員、川本委員に代表させられて類型化され、相互の関係を整理されている。整理のされ方は76年論文および78年講義録と基本的に同じだが、『教育理念』では、城戸委員の主張と川本委員の主張について、両者は未だ統合されない関係に留まっていることがはっきりと認められている。

第3節　教育刷新委員会議事速記録の再調査

日本国憲法・教育基本法体制における〈能力－平等〉の原則について、教育学的批判による立法者意思の捉え方は妥当かどうか。そのことが本稿にとっての問題だった。前節では、教育学的批判を代表する堀尾の著作物を辿って、まず、その捉え方を詳しく再現した。本節では、堀尾による捉え方の妥当性を検討するために、教育刷新委員会の議事速記録を読み直そう。

教育基本法の構想に関わる教育刷新委員会の審議は、同法成立の報告が為された第29回総会（1947年3月28日）を以て終了したものと見ることができる。そこで、それまでに開催された全ての総会と第1特別委員会の会議について議事速記録を読み直してみると、その中から、『教育理念』に引かれている諸々の発言に関係して、以下に挙げるような事実が見付かる。3点に分けて見ていこう。

1点目は、川本委員の主張が立法者意思の中に一定程度浸透していたとする捉え方を、さらに裏付ける事実だ。

川本委員の発言#12を受けて、第1特別委員会の主査だった羽溪了諦委員は、「私共の委員会では、無償ということをそれ程問題にしなかったので、それ程広義にも解釈しなかったのであります。授業料の免除という程度に簡単に考えたのであります」(40)と答えている。続いて田島道治委員が「授業料は徴収しないが、外の学用品であるとか教科書等というものは国家が保障しないということを裏から規定したということになるように考えられますが、果して左様でございましょうか」(41)と尋ねたのに対しても、羽溪主査は「そこ迄は深刻に此の問題を取扱わなかったであります。尚其の点は、十分此処で御討議下さればいくらでも改めるのであります」(42)と答えている。

このように、川本委員の発言を機に、第1特別委員会は、この問題についての審議が不十分だったことを自ら認めるに至っている。第1特別委員会の議事速記録を読むと明白に分かるが、事実、羽溪たち第1特別委員会の委員は、義務教育無償の

原則に関しては、「教育基本法要綱案」（1946 年 9 月 21 日案）にあった教育基本法第五条の素案を、ただ朗読しただけで何も議論することなく了承したのだ[43]。文部省の大臣官房審議室としては、終戦直後の財政難にあっては国公立学校の授業料に限って無償にすることくらいしかできないという計算を立てて、そうした立場から素案を作成したのだろう。しかし、第 1 特別委員会としては、そこに審議すべき問題のあることが見えなかったというのは、羽溪主査の認めたように等閑（もしくは蒙昧）と言われても仕方のないことで、審議結果報告のその部分に対しては何の意思も込めていなかったことになる。

こうして、義務教育無償の原則の適用範囲を授業料に限定することは、文部省の大臣官房審議室の消極的（もしくは現実的）立場を表したものに過ぎず、それに対する批判は後に為されなければならないということが、川本委員の発言を機に確認された[44][45]。

川本委員の訴えていたもう一つの問題、すなわち障害者の就学免除に関しても、その主張は教育刷新委員会の審議を通じて確かに同意を調達するに至っている。というのは、教育刷新委員会の第 18 回総会（1947 年 1 月 10 日）で採択に付された「第二特別委員会第四回中間報告」の中に、次のような事項が記されている。

> 「 六、學齢児童は心身に異常があっても特別なる方法によりその能力に應じて有効なる教育を受け得られる状態にある時は、就學の義務を猶豫又は免除されないこと。
>
> 七、右の就學の義務の猶豫又は免除は地方長官が児童鑑別所の鑑定に基づいて之を決定すること。」[46]

第 2 特別委員会は、主に義務教育に関する事項の審議を付託されていたが、審議の最終盤で義務教育制度における特殊教育の位置づけを協議するに当たり、川本委員を出席者に加えて同委員に意見を求めたのだ[47]。こうして川本委員の主張は「第二特別委員会第四回中間報告」に盛り込まれて総会に報告され、総会でもそれが無修正で承認された[48]。

以上の事実からも、川本委員の主張が立法者意思の中に一定程度浸透していたというのは、確かなことだと認められる。

2 点目は、城戸委員の主張に対する捉え方に関わる事実だ。堀尾は城戸委員の主張を「権利の平等を前提とする個性化の原則」と評した。しかし、その原則の意味するところについては、以下のことも踏まえてよく考える必要があるのではないか。

堀尾は、城戸委員と主張を同じくする者として高橋委員の名前を挙げ、そのように云う根拠として高橋委員の発言 #10a を引用していた。しかし、その引用は明らか

に発言の一部を短く切り取ったものでしかない。その前後まで再現すると、高橋委員は次のように発言していたのだ。

「教育の機会均等ということは、大体に於いては資産の有無に対する、その相違に対しての機会均等、或は上級学校への資格というような点が考えられますけれども、私はもう一つ能力の差別に対しても、教育の機会均等が行われなければならぬと思うのであります。これは妙ないい方でありますが、先程川本委員からも御話のありました特殊な精神的な素質を持って居りますところの者、或は身体的な欠陥を持って居りますところの者は、能力、或はその性格からいって、普通の者とは差別されるのでありますが、その差別に於いて教育が施されたり、施されないということはいかない（ママ）のでありまして、その差別、所謂個性に応じて、その個性を暢達する為に、総ての者が教育を受ける権利があり、又その機会が均等に与えられなければならないという風に考える。したがって、それは単に精神上の欠陥があり、身体上の欠陥のある者に対するのみならず、先程御話になったように、能力の差というものは、全般の統計からいえば、精神薄弱者の数と優秀な素質を持って居る者との割合は略々同じ位なものでありまして、その優秀なる者に対する教育も、特別に考えなければならぬのでありまして、これは、主として普通教育の上級になるに従って、その問題を無視することは出来ないと思うのであります。」（#10b）[49]

慶應義塾の塾長代理だった高橋委員は、教育刷新委員会ではあまり発言せず、発言する場合もその関心は主として私学の問題、特に私立大学が経営危機を乗り越えるにはどういった国策による支援が必要か、という問題へ向けられていた[50]。そういう事情からすると、この発言 #10b も、その趣旨は私立大学の経営資源を保全することや、私立大学への国費からの助成を取り付けることにあったと読まれるべきだろう。私学経営の問題にピンポイントで狙いを定める高橋委員が、その主張を正当化するために、芦田委員の主張よりも川本委員の主張に同調する方が得策と判断した。発言 #10b はそのことの現れだ。

実利的な関心からだったとしても、芦田委員の主張ではなく川本委員の主張が選ばれたことには意味があって、それを歴史的な進歩と言ってもよい。だが、そこには依然として後退を許す余地もあったのではないか。というのも、高橋委員のような水準の形式論に止まる限り、「精神薄弱者」の教育と「優秀な素質を持って居る者」の教育[51]は、パイの拡大（たとえば国家予算における教育費の増大）を要求するに当たっては共闘相手になるが、一度パイが限られればそれを奪い合う競合相手になりかねないからだ。どういう原理でそこを調整するのか。

高橋委員の発言 #10b があった日の議事速記録を読むだけでも、教育刷新委員会の総会では、「権利の平等」ということを浅くしか共有しない（もしくは必ずしも出席者全員が共有してはいない）ままに審議の進んでいたことが分かる[52]。そのような条件の下では、急いで進めば次のような展開にもなりかねない。すなわち、「権利の平等」によって整地されたフィールドにおいて、限られた資源の分け合いが始まって優先順位の問題が生じ、その途端に、〈能力－平等〉の原則をめぐる協議を振り出しに戻そうとする力が働くことも、十分に予想される。高橋委員の発言には、それに対する逆止弁が含まれているだろうか。

「権利の平等」をさらに深く問い直し、パイの争奪戦に等しく巻き込まれることを超えた何かとして、その意味を明示するとか。あるいは、教育自体を稀少資源ではないものに変えてしまうような何らかの妙案を出すとか[53]。高橋委員の発言を引き取って発展させるには、そうしたことが課題になる。高橋委員の発言を城戸委員と同じ立場から為されたものと捉えるのであれば、城戸委員の主張とされた「権利の平等を前提とする個性化の原則」についても同じことが言えよう。

一方、城戸委員自身の主張に関しても、本人による別の発言を合わせて読むと、それが何を云おうとしたものだったか、違う一面が見えてくる。

城戸委員は、教育の根本理念をめぐる審議の中で、自身の立場を次のように表明している。

> 「これから我々はどういう仕事をして行かなければならぬかという問題をはっきりすることが教育理念を示すことと思うのであります。それには何といっても、現在の日本は差当り復興をして行かなければならぬ。この日本の復興事業に於て我々は一体何を為すべきかという問題であります。それは結局国家の職業政策の樹立ということにあるのであります。従ってそれに対する人口配分の問題などから国土計画が樹たなければならぬ。この日本の復興に対する国土計画及びそれに関聯する職業政策というものが樹立されて初めて工業問題というものも解決されるのでありまして、これ等と無関係に職業政策を樹てるということは意味をなさないと思います。而して我々は将来如何なる仕事をしなければならぬか。又如何なる責任を負うべきか。それに応じて教育の計画を樹てて行き、学科課程を改造して行く或は学校制度の問題も考えて行くという風な立場を取ることが教育理念を明らかにする所以ではないかと思うのであります。」(#14)[54]

このように城戸委員は、国家の樹立する国土計画と職業政策を以てこそ学校制度や教育課程の根拠とすべきだと考えていた。それが教育の根本に関する自身の立場だと云うのだから、城戸委員の他の発言も基本的には全てこの考えに結び付けて読

まれる必要がある。事実、「個性」ということについても城戸委員は次のような発言を残している。

「普通教育というのは国民全体に、国民総てがその能力に応じて生活をするに必要な生活技術を修得するものという風に解釈すべきで、学科内容そのものの性質から区別すべきものではなく、総ての国民に是非ともこれだけの教育は授けなければならない教育と考えなければならぬと思うのであります。ですから、総てその能力に応じてでありますからして、同じ農業なら農業をするにした所で、それは非常に優秀な才能を持っている者もありましょうし、そうでない者もありましょうけれども、やはり農業的な職を授けるということになれば、等しくその能力に応じてやる。しかし農業というものは、それは農民だけの教育じゃないかという風に考えられるけれども、国民全体として、或は国家全体の機能から考えましたならば、農業だけをやってはいかないし、又工業だけをやってはいかないし、あらゆる能力に応じ、又個性に応じて、国家の必要とする職務を総てが受持たなければならない。そういう職能を受持たすということで、あらゆる国民に兎に角必要な教育を施すということが、普通教育という意味にならなければならぬと思うのであります。」(#15) (55)

このように、城戸委員が考えていたのは、「国家の必要とする職務」を国民に受け持たせるための教育であり、その職務を受け持つのに必要な能力を国民が「個性に応じて」開発するための教育だった (56)。それは、国民一人一人の個性を全く無視した教育や、職業との関係を考慮しない教育に対しては、一定の新しい意味を帯びるかもしれない。しかし、国民一人一人の個性は、それによって、国家の樹立する国土計画と職業政策の枠に閉じ込められることにもなりはしないだろうか。

また、仮に、そのような国土計画を根拠とする人材配分・人材養成としての教育を認めたとしても、実際に国土計画を決めて人材を配分するは誰なのか。この点についても、城戸委員は「国家」以外の具体的な答えを持ち合わせていなかったように見える。城戸委員の次のような発言は、新たな国民主権の政治に対する期待感があって為されたものだということを差し引いても、公権力というものをあまりに簡単に考え過ぎてはいないだろうか。

「義務教育は憲法の条文に依りますと、保護者が教育をする義務を負うということになって居るのでありますけれども、それを無償とするということで、国家が無償としてでも教育をさせなければならんということは、国家が矢張り其の教育を必要と認めて居るのであるからして、そう解釈できるかどうか分かりませんが、我々の理想とする所のものは、義務教育の主体は寧ろ国家でなければ

ならんのではないか。」(#16)[57]

そして、公権力への無防備な信頼の下に城戸委員が新制中学校の役割を次のように云うに至っては、同委員の主張と「多様化政策」(本稿冒頭の箇条書きを参照)とのあいだに違いを見ることは、ほとんど不可能だ。

「この三年〔後期中等教育へと続く新制中学校の三年間――補足〕は寧ろ、これを卒業してから後に実務に就て教育を受ける者もありましょうし、又学校だけで教育を受ける者もありましょうし、色々考えられると思うのですが、そういうそれぞれの教育方針に適当した人間をこの期間に十分研究して、それを各々適当な方面に振向けて行くという任務を、この三年間の学校教育が帯びているのじゃないかと思うのであります。……この三年間に悉くその個人個人の性格、個性を十分研究して、適当な教育施設に配分して行くという任務をこの学校が負うべきものでありまして、これで一つの完成教育だという風には考えない方が宜いのじゃないかと思っているのであります。」(#17)[58]

堀尾にとって、城戸委員の主張は「各々の個性をどういう風に社会的に協力させて行くかという相互扶助的な立場」を表すものだった(本稿第2節第1項を参照)。しかし、いま見てきたように、城戸委員には、その「協力」や「相互扶助」を国家の樹立する計画と矛盾するはずのないものとして考える傾向があり、その傾向が城戸委員の主張の別の一面を為している。その意味では、城戸委員の主張は、高橋委員の発言より一歩踏み出していながら、その一歩に必要とされるはずの慎重さを欠いているとも言える。城戸委員の主張を引き継ごうとする場合には、以上のことを勘案したうえで、「権利の平等」や「個性化」を骨格とする主張がいずれの方向へ展開し得るものか、深慮せねばなるまい。

最後に3点目の事実として、川本委員が「人権尊重の精神」に加えて「人道実践」を主張しているという点にも、注意を払っておきたい。川本委員の発言の中に「人道実践」という言葉があることは堀尾にも気付かれていたが、その内容までは調べられていなかった。

新しい教育の根本となる理念をどう表すかということについて教育刷新委員会が審議を始めたとき、川本委員は「人権尊重と人道実践の二項目」[59]を適当な表現で織り込んでほしいと要望していた。発言 #7a は、その要望の趣旨説明として為された川本委員の陳述の一部で、特に人権尊重に関して述べられた部分を抜き出したものだ。その発言 #7a のすぐ後に続けて、川本委員は、人道実践に関しても次のように述べている。長くなるが省略せずに引用しよう。

「それが同時に又この人道実践の上に大いなる欠陥を生ぜしめる所以にもなった

のではなかろうかと思われます。即ちこれ等の教育が盛になり、施設が全国的に多くなって参りますれば、大人も子供もこれ等の子供に対する理解が深くなり、同時に正しい意味に於ける同情も湧くことであろうと思います。アメリカ、イギリス等に参りますと、これ等のものが適切な方法で内容も豊富に学校体系の中に織込まれて居り、その土地の立派なレディーが沢山参観に行って始終彼等を激励し或は適当な方法で慰安を行う。又公民科の実践の一つとして、こういう場所に子供を連れて行って参観せしめる。斯様にして社会そのものの雰囲気並に学校それ自体の体系の中に於ける雰囲気が、自ら人道を尊びこれを実践しようとする。ところが我が国に於ては、これ等のものが甚だ乏しく、訓練される機会が少なく、精神的に感化、影響を与えられることも少ないところから、これ等のものに適切なる環境を与え、適切なる保護と教育を与えなければ、我々の責任に於て相済まない。人道の見地から言って、又我が国民同胞という観念から言っても相済まぬというような感じが養われることが少なかった訳であります。これ等の数字その他に付てはいずれお目にかけたいと思いますが、決して少ない数ではないのであります。それを適当に教育することに依って自ら又今申したような人道への志を厚くし、これ等不幸な者に対する正しい意味の愛護の精神を涵養せしめる機会、又社会的国家的にそういう雰囲気を自ら醸成することに依って、我が国民人道実践への訓練がより以上に大いに養われるのではなかろうかと思うのであります。それに依って又今度の憲法に依りまして、各々能力に応じて普通教育を受ける権利があるという教育的関係の人権を伸ばしてやろうという考え方にもぴったり合う訳であります。これ等に付て特に御留意の上、御配慮願いたいと存じます。」(#18) [60]

川本委員が次のような信念を持っていたということは、この陳述を通して伝わってくる。すなわち、必要に応じた適切な教育を与えられれば人は誰しもそれを活かして成長できるのであって、障害者教育を参観した人にはそのことをきっと感じ取ってもらえる、と。しかし、川本委員がそれを「不幸な者に対する正しい意味の愛護の精神」と云ったことに関しては、理非のはっきりしないところがある。この云い方は適当なのだろうか。

川本委員の発言の中で「不幸」という言葉はたとえば次のようにも使われている。

「義務教育という観点から考えまして、私先般も申しましたが、日本の国民の中で、少数ではありますが、極めて不適当な教育を受け若くは殆ど受け得ないで居る者の為日本の教育体系を整備し、学校体系を立派にする意味を持って、所謂欠陥のある子供に対する教育に付て十分考慮を願いたいと思います。国民学

校の上から申しますれば一切の或一定年限以上の学齢児童は皆就学すべき義務を持って居りますが、不幸にして普通の国民学校で教育を受けるに殆ど不可能であるか或は極めて困難な状態にある者に対しては、適当な学校又は学級を設け、その能力に応じて教育を与えて行くことが必要で、多くの国の制度に於ては、これを義務として掲げて居るのであります。憲法には能力に応じ云々とありますが、これは或る意味に於ては所謂特殊児童に適用されると思います。」(#19) [61]

「所謂特殊児童」のための教育を義務教育制度の中に徹底して位置づけることは、川本委員の一貫した要求だった。川本委員はこの発言 #19 で、〈能力－平等〉の原則の意味を、そうした要求の根拠となり得るように定めようともしている [62]。発言にそのような意図のあったことは認めるとして、ここでも疑問であるのは、「所謂欠陥のある子供」が「不幸」にして「普通の国民学校」で教育を受けられない、という云い方の真意だ。

或る子供にとって、「普通」の学校で教育を受けられないことは、なぜ問題なのか。人権尊重ということから考えるならば、その理由は、教育を受けることに関してその子供が特別な制約を強いられる（その子供にとっては教育を受けることが普通ではないとされている）からであるはずだ。或る子供が内容や方法の点で他の多数の子供たちと異なる教育を必要としていても、そのこと自体が問題なのではない。「普通」の学校で教育を受けられない子供がいるときに、もし、それを子供の「所謂欠陥」に起因する事態と見做し、そのような目線でその子供を「不幸な者」と呼び、それを「慰安」するのが「レディー」（品格の高い女性）だと云うのならば、そのような見方・呼び方・云い方は、全ての個人の尊厳を無条件に承認するはずの人権の理念に反する。「人権尊重」を押し出すのなら川本委員はこのことを説明すべきだったのであって、「不幸な者に対する正しい意味の愛護の精神」という云い方は却って同委員の主張を曖昧にしている。

川本委員は、「正しい意味に於ける同情」や「正しい意味の愛護の精神」が国民のあいだに広がっていくことを期待しているが、そこに云われる「正しい意味」の中身が問題だ。単に「同情」や「愛護」と云っただけでは誤解される可能性があると分かっていたからこそ、川本委員は「正しい意味の」という言葉を足したに違いない。にもかかわらず、その意味は説明されなかった。それは、障害者教育の拡充に関して多方面から賛成を得るには、たとえ正しくない意味の同情から賛同する委員がいても、あまり突かない方がよいと判断したからか。あるいは、教育刷新委員会の委員に限っては説明抜きでも正しく理解されると思ったからか。議事速記録から川本委員の真意までは読み取れないが、いずれにしても、なぜ「人権尊重」だけでは不

足で「人道実践」を並べる必要があったのか。川本委員の云う「人道実践」が本当に「人権尊重」と並び得るものなのかということについては、教育刷新委員会の審議を通じて必ずしも明確にされていない(63)。

おわりに

結論を述べよう。

「多様化政策」に対する教育学的批判の妥当性を問うべく、問題の基本的な構成を前稿から継承したうえで、本稿では特に次のことに焦点を合わせてきた。すなわち、教育学的批判は、日本国憲法・教育基本法体制における〈能力－平等〉の原則の解釈として「人間的成長にかかわる価値としての教育的価値」を主張し、それを批判の規準に据える。だが、果たしてそうした主張は、教育学的批判の云うように、教育基本法の立法者意思によって正当化されるものか。

この点について検証するために、本稿第2節では、教育基本法の立法者意思が教育学的批判においてどのように捉えられていたか、堀尾の著作物を辿ることによって詳しく再現した。そして本稿第3節では、堀尾の著作物に典拠として用いられていた教育刷新委員会の議事速記録を調べ直し、その中から考慮に加えるべき事実を新たに3点指摘した。それらを通じて明らかになったことから、以下のように結論を出すことができる。

「人間的成長にかかわる価値としての教育的価値」が〈人権として保障されたと言えるような成長を子どもたちに遂げさせること〉の謂だとすれば、確かに、そのことは教育刷新委員会で審議されていた。しかも、〈能力－平等〉の原則に関わる規定を教育基本法に設けるべくして交わされた様々な意見の中で、子供の成長を人権として保障しようという主張は、決して孤立無援の状態に置かれていたわけではなかった。一人一人の子供たちにその子供の必要に応じた教育を例外なく保障できるようにしたいと訴えるその主張は、むしろ、教育刷新委員会での審議を通じて委員たちのあいだに一定程度浸透するに至っていた。その意味で、この主張を教育基本法の立法者意思の中に位置付けられていたものと認めることは、妥当だ。

ただし、教育刷新委員会の審議に現れた限りで見ると、子供の成長を人権として保障するという主張は、人道や同情といった関連概念の説明において、それ自体に不完全もしくは未展開なところがあった。また、「権利の平等を前提とする個性化」という主張との関係においても、権利の平等を認めるという互いの一致点は形式的なものでしかなく、「人間的成長にかかわる価値としての教育的価値」を追求するう

えでの連携の可否が厳密に検討されたわけではなかった。つまり、全体社会における支配的価値観の反転に至るまでの道筋を展望するに足るか否かということで言うと、「人間的成長にかかわる価値としての教育的価値」は、教育刷新委員会の審議の中に十分な形で現れていたとまでは言えない。

教育刷新委員会での審議から30年を経た時点で、堀尾は、川本委員の主張と城戸委員の主張がなお統合されるに至っていないことを認めていた(64)。その限りでは、本稿の結論は堀尾による捉え方と同じだと言ってもよい。ではなぜ、それだけの時間を経たにも拘らず二つの主張は統合されることがなかったのか。本稿における検証の結果は、その点に関して、従来の教育学的批判より進んで次のことを示している。すなわち、両者のあいだ（高橋委員の主張を別に数えて三者のあいだとしてもよい）には、必然的に解消されるとは言い切れない問題が在る。しかもその問題は、30年のあいだに生じた何らかの変節によって齎されたのではなく、教育基本法の立法者意思に端から含まれていたのだ(65)。

［註］

(1) 小林大祐「能力主義批判の思想――教育学的批判における人間観の問題へ」田中孝彦・田中昌弥・杉浦正幸・堀尾輝久編『戦後教育学の再検討（上）――歴史・発達・人権』東京大学出版会、2022年所収。以下、本稿の第一節までの論述において引用・論証を省いている部分は、この拙稿からの再論に当たる所なので、適宜参照されたい。

(2) 教育に固有の価値を闡明しようとしているという意味で、この批判を教育学の立場から展開されたものだと認める。

(3) 日本国憲法第二十六条（第一項） 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、ひとしく教育を受ける権利を有する。

教育基本法第三条（第一項） すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。

日本国憲法には「その能力に応じて、ひとしく」と書かれ、教育基本法には「ひとしく、その能力に応ずる」と書かれている。そうした文言の違いも含めて、能力に応じるということとひとしくということとが何らかの仕方で結びつけられていることを、本稿では、「〈能力－平等〉」と表現する。なお、断りのない限り本稿では、教育基本法と言えば、2006年に改正される前までの1947年教育基本法を指す。

(4)　教育刷新委員会は、連合国軍総司令部覚書「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」(1946年1月9日）で「提案」されたところに沿って、勅令「教育刷新委員会官制」（同年8月10日公布）により、内閣総理大臣の所轄下に設置された。教育刷新委員会は、日本政府からも連合国軍総司令部からも干渉を受けないという建前で、教育改革の重要事項を審議するための合議機関として立ち上げられた。同委員会が最初に課題としたことの一つに教育基本法の構想に関する検討があり、教育基本法案はその審議内容を踏まえて作成された。なお、教育基本法の立法者意思を理解するには、教育刷新委員会の審議の他にも、次のような要素を考慮する必要があるだろう。(1) 教育刷新委員会に素案を提供したり、法案を仕上げて閣議へ提出したりした文部省・文部大臣の思わく。(2) 議決を行い法律として成立させた帝国議会における法案審議。(3) それらに対して作用した世論。(4) それらを間接統治下に置いていた連合国軍総司令部の意向。堀尾の立場は、これらの関与者を全て視野に入れたうえで教育刷新委員会のイニシアティブを特に重視したものだ。議論の余地はあるかもしれないが、本稿は敢えてその点を検討するものではない。（この註記については、本稿で言及する堀尾の著作の他に、次に挙げる文献を参照。佐藤秀夫「解題」『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第1巻、岩波書店、1995年所収。渡部宗助「解説」同書第13巻、1998年、18-25頁。鈴木英一『戦後日本の教育改革 第3巻 教育行政』海後宗臣監修、東京大学出版会、1970年。）

(5)　同書は山住と堀尾の共著とされているが、執筆はほぼ完全に分担されていて、第3章以降は堀尾による単著と見做せる。堀尾の執筆範囲のうち本稿との関係で特に重要なのは第7章第2節である。

(6)　これらの発言はいずれも、第90回帝国議会衆議院帝国憲法改正案委員会における金森大臣の答弁の一部である。1つ目は1946年7月18日の答弁、2つ目は同月17日の答弁である。本稿に引用するに際しては、76年論文からの孫引きではなく、国立国会図書館「帝国議会会議録検索システム」（https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/）に拠って議事速記録から引き直した。堀尾による引用は、本稿に引用したものと概ね同一で、仮名遣い等に違いがある。なお、後で参照するときに便利になるよう、「#」記号を使って各発言に番号を振っていくことにする。

(7)　これらはすべて、教育刷新委員会第1特別委員会第8回会議（1946年11月1日）における芦田委員の発言の一部である。教育刷新委員会における発言を本稿に引用するに際しては、堀尾の著作物からの孫引きではなく、日本近代教育資料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』（全13巻、岩波書店、1995-1998年）に拠って議事速記録から引き直した（以下、『会議録』と言う）。この方法は以後の引

用に関しても同様である。引用元については、堀尾の著作物中で当該引用の提示されている箇所を添えて、76 年論文 26-27 頁／『会議録』第 6 巻 103 頁（これは本註の付されている引用の元について記した実例である）のような形で記すことにする。なお、堀尾による引用は、本稿に引用したものと概ね同一だが、一部に字句の省略・脱落や仮名遣いの違いが認められる。この点も以後に亘って同様である。

(8) これは、教育刷新委員会第 3 回総会（1946 年 9 月 20 日）における城戸委員の発言の一部である。76 年論文 27 頁／『会議録』第 1 巻 57 頁。

(9) 教育刷新委員会第 3 回総会における川本委員の発言の一部。76 年論文 27 頁／『会議録』第 1 巻 52 頁。

(10) 教育刷新委員会第 12 回総会（1946 年 11 月 22 日）における川本委員の発言の一部。76 年論文 27 頁／『会議録』第 1 巻 271 頁。

(11) 76 年論文、26 頁。

(12) 76 年論文、27 頁。括弧内の補足は引用者による。

(13) 76 年論文、27 頁。括弧内の補足は引用者による。

(14) 76 年論文、27 頁。

(15) 76 年論文、27 頁。

(16) 78 年講演録、105 頁。

(17) 78 年講演録、105-106 頁。

(18) 『教育理念』を参照するように促す註が、76 年論文（26 頁）にも、78 年講演録（105 頁）にも、堀尾自身によって添えられている。

(19) 具体的には、第 90 回帝国議会における金森国務大臣と田中耕太郎文部大臣の答弁が複数引かれている。76 年論文に引用された金森大臣の発言 #1 と #2 は、その一部である。

(20) 『教育理念』290 頁。

(21) 教育の根本理念をめぐる問題は、民主主義原理の徹底という課題と直結しており、また、その原理と共に在る人間観の問題になって争われる。この争いをどう見たかということが〈能力－平等〉の原則の解釈にも深く関わっているはずで、「多様化政策」に対する教育学的批判の妥当性を判断するには、そこにも分け入ってみなければならない。今はただ、さらなる研究課題として指摘するに止め、別稿を期する。

(22) 「教育基本法要綱案」（1946 年 9 月 21 日案）は、国立公文書館「国立公文書館デジタルアーカイブ」において画像データとして公開されている。https://www.digital.archives.go.jp/item/1520381.html（2023 年 3 月 31 日閲覧）

(23) 教育刷新委員会第 1 特別委員会第 8 回会議（1946 年 11 月 1 日）における芦田委員の最初の発言の全部。『教育理念』399 頁／『会議録』第 6 巻 101-102 頁。

(24) 『教育理念』399 頁。括弧内の補足は引用者による。

(25) 『教育理念』399 頁。括弧内の補足は引用者による。

(26) 『教育理念』399 頁。

(27) 『教育理念』399 頁。

(28) 『教育理念』399 頁。

(29) 教育刷新委員会第 7 回総会（1946 年 10 月 18 日）における高橋委員の発言の一部。後略を表す記号は堀尾によって付されたもの。『教育理念』400 頁／『会議録』第 1 巻 149 頁。

(30) 『教育理念』400 頁。

(31) 教育刷新委員会第 3 回総会における川本委員の発言の一部。括弧内の補足は引用者による。川本委員は、#7a と #7b を含む長い発言を、この一文で締め括った。『教育理念』401 頁／『会議録』第 1 巻 52 頁。

(32) 『教育理念』401 頁。傍点は堀尾による。ここで堀尾の云っていることを理解するには予備知識が必要なので、少し長くなるが補足しておく。教育刷新委員会は、委員の内から 8 名の者を指名して第 1 特別委員会を構成し、教育の根本理念に関する事項の審議を付託した。付託された審議課題には、教育基本法の構想に関する検討が含まれていた。第 1 特別委員会は、参考のために文部省の大臣官房審議室から「教育基本法要綱案」（1946 年 9 月 21 日案）の提示を受けたうえで、数回に亘って審議を重ねていった。第 1 特別委員会はその審議結果を「教育基本法要綱案」（1946 年 11 月 15 日案）として、教育刷新委員会第 11 回総会に報告した。第 1 特別委員会からの報告は一度差し戻しになり、大幅な簡略化を施す報告補正が第 13 回総会（1946 年 11 月 29 日）で承認された。このとき、「教育基本法要綱案」（1946 年 11 月 15 日案）は参考文書として扱われるという形で保存されることになった。堀尾の云う「第一特別委員会の「教育基本法案要綱案（参考案）」」は、この「教育基本法要綱案」（1946 年 11 月 15 日案）を指したものと推定される。なお、「関口隆克審議室幹事」と云われているのは、大臣官房審議室長の関口隆克のことで、関口は教育刷新委員会の庶務を整理する幹事として、総会および第 1 特別委員会の会議に出席していた。総会および第 1 特別委員会における審議の進捗については、註 (7) に挙げた議事速記録を参照。「教育基本法要綱案」（1946 年 11 月 15 日案）は、国立公文書館「国立公文書館デジタルアーカイブ」において画像データとして公開されている。https://www.digital.archives.go.jp/item/1521247.html（2023 年

3 月 31 日閲覧）

(33) 教育刷新委員会で、「教育基本法要綱案」（1946 年 9 月 21 日案）の中の「その能力に應じて均等に教育を受ける機會が與へられなければならないこと」の部分が審議されたのは、第 1 特別委員会の第 8 回会議である。その日の議事速記録を読むと、委員たちと関口幹事が、文部省学校教育局で検討されていた学校教育法要綱案の中の文言とも比較しながら議論して、「能力に應じて」を「能力と適性とに應じて」に修正することで合意していった様子が分かる。川本委員は第 1 特別委員会の構成員ではなくその場に不在だったが、この日の議論の中で、総会における川本委員の主張が意識されていたことは明白で、「川本委員が頻りにそのことを力説しておられた」とか、「川本さんのいわれたようなことも、確かに今重要なことだと思いますけれども」といった発言が記録されている（『会議録』第 6 巻、101-104 頁）。このように、川本委員の主張が「教育基本法要綱案」（1946 年 11 月 15 日案）に影響を及ぼしたことは、間違いない。ただ、厳密に見るならば、堀尾の引いた川本委員の発言にはこの日より後に為されたものもあるわけで、そうすると、特に「教育基本法要綱案」（1946 年 11 月 15 日案）が総会に報告されてから後の発言の趣旨は、「適性」という語を挿入したくらいでは不十分だと指摘するところに在ったことにならないか。

(34) 文部省は当初、教育刷新委員会での審議を踏まえて、「すべて国民は、ひとしく、その能力と適性とに応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないもので……」という案文を作成していた。しかし、法制局との調整を進める中で、憲法の条文にはない「適性」の語を加えることについて法制局側から疑問が示された。それに対して抗弁するよりも法制局の意見に従うことの方を文部省が選んだというのが、「適性」という語の削除に至った経緯だ。鈴木英一『戦後日本の教育改革 第 3 巻 教育行政』前掲、261 頁。

(35) 『教育理念』402 頁。下線は引用者による。なお、堀尾の指した解説書とは、教育法令研究会『教育基本法の解説』（辻田力・田中二郎監修、国立書院、1947 年）のことだ。

(36) 「教育基本法要綱案」（1946 年 11 月 15 日案）。この要綱案については註 (32) を参照。

(37) 教育刷新委員会第 11 回総会（1946 年 11 月 15 日）における川本委員の発言の一部。堀尾はこの発言を断片化して引いている。『教育理念』403 頁／『会議録』第 1 巻 247 頁。

(38) 教育刷新委員会第 12 回総会における川本委員の発言の一部。『教育理念』404 頁／『会議録』第 1 巻 271 頁。

(39) 『教育理念』405-406 頁。下線は引用者による。

(40) 『会議録』第 1 巻、247 頁

(41) 『会議録』第 1 巻、247 頁

(42) 『会議録』第 1 巻、247 頁

(43) 『会議録』第 6 巻、108 頁。「教育基本法要綱案」(1946 年 9 月 21 日案)のその部分は、第 1 特別委員会第 8 回会議で羽溪主査によって読み上げられた。羽溪主査は、憲法との関連に注意が向いたようで、「今憲法では国家という字を使わないで、国というのは、何か家という文字を嫌ったのではないですか」と朗読に付け足すようにして呟いているが、審議すべき問題の所在には全く気付いていない。他の委員の発言も、天野貞祐委員の「義務教育はこれでよくはないですか」という一言だけだった。なお、第 1 特別委員会の委員は、芦田均（衆議院議員)、羽溪了諦（龍谷大学長)、天野貞祐（第一高等学校長)、務台理作（東京文理科大学長)、関口鯉吉（東京天文台長)、森戸辰夫（衆議院議員)、河井道（恵泉女子専門学校長)、島田孝一（早稲田大学総長）の 8 名。関口委員と森戸委員はこの日の会議を欠席している。

(44) このとき、大臣官房審議室長の関口も、川本委員と田島委員の質問に対して、「確実な所は、授業料を徴収しないというところだけは確実で、後は是からの研究問題で考えて行きたい、資料を整えて参りたいと思います。先程から申し上げましたように、各特別委員会の方で決定になれば、それに基いて此の中味の書き方も中味に盛るべきことも多少変更が起るのじゃないかと考えて居ります」と発言している。『会議録』第 1 巻、248 頁。

(45) 教育基本法案を審議した第 92 回帝国議会では、義務教育無償の原則を学用品等にも適用すべきではないかという質問・意見が複数の議員から出ている。そして、それらの質疑・討論を経て、原則の適用を授業料に限定する理由は当座の財政難に他ならないこと（つまり事情が許すようになればこの規定は当然見直されるべきこと）が明らかにされている。特に衆議院においては、審議を付託された教育基本法案委員会での採決に際して、この点に関する修正案と希望意見が提出された。衆議院本会議は、それらの内容も尊重すべきものとして同委員会委員長から詳しく報告を受け、そのうえで法案を原案どおり可決するに至っている。本稿で扱うことにした史料の範囲を超えているのでこれ以上は論じないが、立法に伴うこうした経緯は、〈立法者意思には未来に継承され展開されるべき要素がある〉ということを示していよう。

(46) 強調点は原文のとおり。「第二特別委員会第四回中間報告」は、国立公文書館

「国立公文書館デジタルアーカイブ」において画像データとして公開されている。https://www.digital.archives.go.jp/item/1520670（2023 年 3 月 31 日閲覧）

(47) 『会議録』第 6 巻、451 頁以下。川本委員は第 2 特別委員会の第 18 回会議（1946 年 12 月 6 日）と第 19 回会議（同年 12 月 11 日）に出席している。本稿で扱うことにした史料の範囲を超えるので詳述はしないが、第 18 回会議では、川本委員がまとめて意見を述べた後に、城戸委員が応答して「全面的に賛成で、どうしても義務制にして貰いたいと思います」と述べ、続いて倉橋惣三委員も「全面的に賛成であります」と発言している（『会議録』第 6 巻、462 頁）。

(48) 『会議録』第 2 巻、13 頁。

(49) 『会議録』第 1 巻、149 頁。ついでに記しておくと、高橋委員が城戸委員の主張をどれほど意識していたかは、議事速記録を通読してもよく判らない。少なくともこの発言では、高橋委員は川本委員に同調しようとしているのであって、城戸委員の主張との共通点を押し出したわけではないように見える。

(50) 『会議録』第 1 巻、36-37 頁、119 頁。

(51) 引用文中の言葉を敢えて使った。

(52) たとえば、大島正徳委員は、後期中等教育への進学機会の開放と旧制高等学校の廃止をめぐって、「多数の教育をすると同時に、少数識見の士を出すというようなことをしなければならない。所謂デモクラシーは多数の時代でありますけれども、誰が多数の意見を作るかというと、少数者が作るのでありますから、少数者の教育というものをその中に忘れてはならぬ」と発言した（『会議録』第 1 巻、143-144 頁）。また、山崎匡輔文部次官は、態々審議に口を出して、「各人の能力というようなものに付きましては、勿論千差万別でありまして、同じ眼あり、鼻あり、口がありましても、ゲーテのような人と、全く何も知らない橋の下の乞食とでは、無論人間の価値も変るのでありまして、それらの人間の差別というものも、矢張り我々は認めなけりゃならぬ」と発言したりしている（『会議録』第 1 巻、133 頁）。

(53) 思想家のイリイチが、義務就学制度の批判を通じて、稀少性の原理から教育を自由にしようと試みたことは、現在ではよく知られていよう。イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳、東京創元社、1977 年。そして、その方向へ進もうとするならば、わたしたちは〈能力－平等〉の原則そのものからの脱却を試みなければならないのかもしれない。白水浩信「教育・福祉・統治性――能力言説から養生へ」『教育学研究』第 78 巻第 2 号、2011 年。

(54) 教育刷新委員会第 3 回総会における城戸委員の発言の一部。『会議録』第 1 巻、57 頁。

(55) 教育刷新委員会第16回総会(1946年12月20日)における城戸委員の発言の一部。『会議録』第1巻、397頁。

(56) そのことが「普通教育」に託けて述べられているのは、次のような事情による。すなわち、城戸委員は、同じ趣旨から後期中等教育を義務制とすることも求めていたのだが、それには、日本国憲法第二十六条第二項の規定(「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」)との整合性が問題になった。

(57) 教育刷新委員会第13回総会における城戸委員の発言の一部。『会議録』第1巻、299頁。

(58) 教育刷新委員会第8回総会における城戸委員の発言の一部。『会議録』第1巻、161頁。括弧内の補足は引用者による。

(59) 『会議録』第1巻、51頁。因みに、城戸委員の発言#14も同じ議題に対する意見だが、両者を比較すると、この限りでは、川本委員の意見の方がより原理的な仕方で個人に立脚しようとしている。

(60) 教育刷新委員会第3回総会における川本委員の発言。『会議録』第1巻、52頁。『教育理念』に引かれていた発言#7bと発言#11は、この発言#18からの断片である。

(61) 教育刷新委員会第4回総会(1946年9月27日)における川本委員の発言の一部。『会議録』第1巻、86頁。

(62) 日本国憲法に規定された〈能力－平等〉の原則をそのように運用することについて、それを可とする見解は川本委員だけのものではなかった。たとえば務台委員は、教育刷新委員会第1特別委員会の第8回会議で次のように発言している。「川本さんのいわれたようなことも、確かに今重要なことだと思いますけれども、特殊教育に関しては、この原案でいうと、その能力に応じて、ということ。能力に応じて均等にということは、必ずしも優秀という意味ではなくて、低脳なんてものもやはり含むわけなんですから、ここへ含まれるように思うのです」(『会議録』第6巻、104頁)。ただし、川本委員も障害者を「低能」と見ていたかは定かでない。

(63) 理非を措けば、川本委員が人権の社会権的側面を強調するつもりで人道主義を持ち出したという可能性はある。もしその線で討論になっていたならば、教育刷新委員会に列席のヒューマニストたちがどう応じたか、興味深い。

(64) 本稿第2節第3項で指摘したように、76年論文や78年講演録の筆致と比べて、『教育理念』にはそのことがはっきりと書かれている。

(65) 付言すると、このことから逆にこうも言えるのではないか。すなわち、たとえ不十分な形になるとしても支配的価値観の反転の足掛かりが教育基本法の立法者

意思の中に認められたのは、そういうものを見付け出す眼が30年間の社会運動や思想研究の発展を通じて鍛えられていったということではなかろうか。「人間的成長にかかわる価値としての教育的価値」は、教育基本法そのものによって確実になっているのではなく、同法成立後の人々の言行があってこそ形になることができている。そういう意味で、それは〈能力－平等〉の原則をめぐる新しい解釈と考える方が良いのではないだろうか。

［付記］
この論文を執筆するに当たり、「大学特別研究期間適用による特別研究費」を通じて慶應義塾から補助を受けた。