

教育基本法における「『公』と『個人』の原理的關係」考 — 〈沖縄〉という方法的視点から —

A study about “the principal of the relation between ‘public’ and
‘individual’” in The Fundamental Law of Education

—from the point of view of 〈Okinawa〉—

森 田 満 夫
MORITA, Mitsuo

問題の所在

教育基本法の具体的精神

沖縄戦を含む太平洋戦争の惨禍の歴史。その歴史は「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」る超国家主義と軍国主義の教育理念・道徳『教育勅語』（1890年）によって支えられた。このような偏狭な「愛国心」によって「人を殺したり人に殺されたりする」国家の戦争に国民一人ひとりが動員され、国家の道具や機械の部品に個人が貶められるという、近代国家（公）と個々の人間の尊厳性（個）の矛盾・対立があった。

そのような近代国家（公）と個々の人間の尊厳性（個）の矛盾・対立した関係を強いる教育を反省し、現憲法の平和主義と民主主義の理想を「教育の力」で実現するために制定されたものが教育基本法（1947年）であった。その教育基本法では、個人の価値として人間の尊厳を尊重し、平和的な国家社会の形成者の育成を教育の目的とし、そしてこの教育理念の下で教育への不当な支配を排除し、教育目的を達成するために教育行政は条件整備を任務とする原則が確認される。それゆえ、日々の個々の子ども一人ひとりのための教育実践の指針としても民主主義・平和・ヒューマニズムに満ちた人間らしさを求め、そのような教育実践を支えるために政府・教育行政当局に特段の条件整備を進める創造的指針でもある。

教育における「公（国家）」と「個人（国民）」の関係の見直しの動き

しかしながら、最近の復古的な「新しい歴史教科書をつくる運動」、小林よしのり『戦争論』の人気、「愛国心」の欠ける教育基本法を「改正」する中央教育審議会諮問の意図に見られる論議を考えると、この教育基本法自体の現代的意義が、いま強く問われていることを感じざるを得ない。これまでも教育基本法は見直しの論議が過去にもあった。それは3系譜—①1950年代以降の教育勅語の復活礼賛と「愛国心」の欠ける教育基本法を直接的に改正する論議②教員の政治活動を禁止する「教育二法」（1954年）や公選制教育委員会制度を任命制に転換する「地方教育行政法」制定（1956年）にみられる教育基本法制の教育関係法の反動的「改正」③1980年代臨教審の教育基本法解釈改正論—があり、近年の教育基本法を見直しの動きは、①の教育基本法を直接的に改正する論議の系譜であるといわれている⁽¹⁾。

それは、例えば教育改革国民会議の論議に見られるように、近年の教育荒廃の深刻化の原因を、

経済成長に伴う豊かさの横溢が規律や他人を思いやる気持ちを失わせた点に求めて、子どもの規律・しつけ・伝統・宗教的情操教育を強化するために教育基本法を改正して、「一八歳になったら、一年間奉仕義務を課すべし」（西尾幹二氏ら）という主張である。こうした論議には、本来個人の自発性・自主性に期待すべき奉仕活動を上から強制し個人を一定の秩序枠に束ねていく手法がみられる。その点でかつての近代国家（公）と個々の人間の尊厳性（個）の矛盾・対立の関係を強いてきた超国家主義・軍国主義の教育を反省し、一人ひとりの個人の「人格の完成」（「人間性の開発」）を目的に置くに至った戦後の教育の精神がいま直接に問われているのである。見直しや「改正」というよりも、むしろ個人の人間の尊厳性を説く教育基本法のヒューマニズムの精神を一八〇度転換させ、「公」に従属する「個人」という人間像へのねらいが見え隠れするのではないだろうか。言い換えれば、今、教育における「公（国家）」と「個人（国民）」の関係をどう捉えべきかという争点があるように考えられる。そこで、本稿では、争点である「教育基本法における『公』と『個人』の原理的關係」というテーマについて、教育基本法の立法者意思や現代日本の教育社会のリアリティの問題状況に依拠して検討する。

1. 〈沖縄〉という方法的視点－〈沖縄〉の近現代史像－

〈沖縄〉からのアプローチ

論者は、この問いへのひとつのアプローチとして、近現代日本社会における沖縄の位置に視点を置くことに重要な意義があると考えている。それは、例えば、演出家である宮本亜門氏の言葉（以下の引用）にも象徴される視点である。

沖縄は、日本を客観視できる場所。『豊かさ』を求め、日本が一斉に同じ方向を向いている中で、沖縄は一步引いたところから日本を眺めていられる。島国沖縄でなければ、島国日本を冷静に見られない。沖縄の問題を考えたら、日本そのものを考えざるを得ないのも事実だ⁽²⁾。

それは沖縄戦をはじめ、日本の「近代国家（公）と個々の人間の尊厳性（個）の矛盾・対立」が凝縮して現れる〈沖縄〉という視点ということではなかろうか。以下、〈沖縄〉という視点の持つ意味を明らかにしよう。

沖縄と聞いて、何をイメージするだろうか。日本人離れした容貌とダンスで10～20代に人気の沖縄出身の歌手を輩出した県内のタレントスクールは全国的に有名である。青い海と空の南国のリゾートを思い浮べる人も多いだろう。全国他府県（「本土」）から見た沖縄はエキゾチックであり、だからこそ、リゾート地として人気がある。他府県の人々が「沖縄の人はやさしい、親切である」、「きれいな海と自然、時間の流れがゆったりしているのでほっとする」などよく肯定的な感想をもらす。あえて言えば、いま沖縄はブームである。

とはいえ、〈沖縄〉の姿ははたしてどれほど知られているだろうか。こうしたモザイクのような個々のイメージのいずれも（実態は不明な点もあるが）、旅人としての関心・感想であろう。しか

し、エキゾチックな観光リゾート地・異国のイメージに浮き足立つ旅人の目だけではなかなか見えないもうひとつの姿がある。東シナ海に浮かぶ現実の沖縄は「島じま」「亜熱帯」「琉球王国」等々の自然の美しさや異国風リゾートのイメージだけで捉えられるものでもない。

まず、日本全体の0.6%を占める沖縄県に在日米軍基地全体の75%が集中する実態がある。この広大な米軍基地の存在は、たしかにアメリカンな異国情緒や国際的な感じを醸し出しているが、そこからベトナム戦争へも湾岸戦争へも米軍が出撃したのも事実である。住宅密集地に集中する広大な米軍基地の存在ゆえのさまざまな被害、例えば事故・米兵犯罪等々の諸問題をも構造的に引き起こしている⁽³⁾。また、長年の基地の存在ゆえに県内産業が発展せず県民所得が全国平均の約7割に抑えられている問題もある。こうした集中する広大な米軍基地と共存せざるを得ない状態、つまり国民主権・平和主義の日本国憲法に基づく「憲法体系」の理念と、米軍基地を提供している日米安保条約・日米地位協定などの違憲の疑いのある「安保体系」の現実との「矛盾した二つの法体系の併存」⁽⁴⁾のリアリティを実感させ得る地点、それが住民にとっての〈沖縄〉である。

沖縄戦の実相

こうした沖縄のもうひとつの顔は、意外に知られていない。さらに歴史をふりかえってもまた知られざる事実、かつ避けては通れない事実がある。それは当時の住民の4人に1人（死者 約15万人）を失った壮絶な沖縄戦（1945年）にかかわることである。その悲惨な体験から今も沖縄県民は、切実な非戦・平和への願いや「ぬちどうたから（＝命は宝のように尊く大切である）」という県民感情がある⁽⁵⁾。では、1945年、地上戦として展開された沖縄戦とはどういう戦いであったのだろうか。それは1941年12月8日に開戦となった太平洋戦争における日米両軍最後の決戦であった。その戦争自体は、日本等ファシズム国がアジア諸国等を侵略する帝国主義戦争という側面と、そのファシズムに対する米英等の連合軍の反撃というふたつの側面を持っていた。

しかし、日本の敗戦が濃厚になってからは、今一度米軍に多大な損害を与えて本土上陸を遅らせることが日本の軍隊の使命となった。住民を守るための戦闘ではなく、敗戦後米軍に「国体護持」という天皇制維持を約束させる使命を帯びた戦闘であった。

この戦闘の結果、戦闘員より住民に多くの被害があった（死者は、一般住民約15万人、日本軍約9万人）。しかし、これは米軍の砲爆撃による犠牲だけではない。日本軍は持久作戦を遂行するにあたって、住民から食料を奪い、彼らをガマ（避難壕）から追いだし、スパイ扱いをして、殺害するなど、強制と脅して住民に死を強要していったという実態がこれまでの研究調査によって明らかになっている。自国の軍隊による住民虐殺こそが沖縄戦の実相とされている。

象徴としての沖縄戦の歴史的体験―「公（国家）」と「個人（国民）」の矛盾

この沖縄戦の歴史的体験は、何を示すのか。「国民の生命を守るための戦闘ではなく、『国体護持』という主権在君の天皇制国家の維持と繁栄を約束させる使命を帯びた」太平洋戦争を示していると言える。それはまた戦争に次ぐ戦争の歴史を歩んできた日本という近代国家をも象徴するのではないか。

上田耕一郎氏は、多木浩二『戦争論』（以下引用）を通して、「その『戦争機械』が行きついた果

てが、二〇〇〇万人の人民を殺戮し、三一〇万人の日本国民を犠牲にした中国侵略戦争、太平洋戦争であった」⁽⁶⁾という。

整備された近代国家とは、平時から、「暴力（常備軍）／「非戦闘員としての国民」（いつでも兵士になる）／「経済」（生産、国債その他）の複雑な組み合わせにはかならないのだ。近代国家はいつでも戦争できるように油をさし、磨きをかけられていたのである。これを「戦争機械」と呼んでもよからう⁽⁷⁾。

「公（国家）」の権力が、軍事的価値・軍国主義のエートス（倫理的心情）を植え付けるために国民教化の「教育の力」を利用した。「個人（国民）」は「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘ」く道徳的に支配され、その生命を戦争等の国策の手段・道具の「戦争機械」の歯車として貶められた。それは上田氏の指摘の通り、同時代を生きた日本の国民、アジアの人々、ひいては世界の人民にも及ぶものであった。

そして、沖縄戦を含む沖縄の歴史は、こうした近代社会の国民教育の矛盾をより厳しく凝縮した形で示したといえる。例えば、戦前、小学校に奉安殿という建物があり、そこに天皇・皇后の写真、つまり、御真影が安置されたのであるが、その写真は全国にさがけ最初に下付されたのが、沖縄師範学校であった。それは、天皇の権威をまったく意に介さなかった「民度の低い」沖縄の皇民化教育を徹底的にすすめるねらいがあったからである。それに呼応して県内でも“自発的”“自主的”な方言追放をはじめ、本土（全国他府県）並みになろうという動きがあった。さらに、4人に1人の住民の犠牲を出した沖縄戦の実相も紛れもない史実であった。〈沖縄〉には近代国家の内包する「公（国家）」が「個人（国民）」を束ねる国民統合教育の矛盾が凝縮された形で存在する。その点で「沖縄の問題を考えたら、日本そのものを考えざるを得ない」という、日本の近代社会と教育の問題を〈沖縄〉という視点から考察することに意義があると考えられる。

2. 教育基本法にみる「公」と「個人」の原理的關係

—前文・1条・2条・10条を貫徹する教育全体の根本原理として—

戦後、沖縄戦を含む戦争への反省から、日本国憲法の前文は、「政府の行為によつて戦争の惨禍が起こることのないやうに」（憲法前文）、主権在民・基本的人権の尊重・平和主義の原則をかけた、憲法理念上は「公（国家）」の権力と「個人（国民）」の尊厳の矛盾はなくなった。憲法はその前文において「平和のうちに生きる権利」（平和的生存権）を示した。この憲法の前文を受けて、「国民を侵略戦争にかりたてるのに大きな威力を発揮した教育の誤りを二度と繰り返さないため」に戦後の教育改革は「教育宣言ないしは教育憲法」的性格を持つ教育基本法（1947年）を制定したことは、以下引用（教育基本法前文）の傍線部分からも示されている。

（教育基本法 前文）

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、教育の力にまつべきである。

われわれは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。

それゆえ教育基本法の精神は近代国家が内包する「公（国家）」と「個人（国民）」との矛盾と対峙し、それを克服する方途を提起しなければならなかったと言えるだろう。この精神には戦前に国家を価値基準とすることによって押しつぶされた「個人の尊厳」が強調されている。「個人（国民）」が道徳的に支配され、その生命を戦争等の国策の手段・道具の「戦争機械」の歯車として「公（国家）」に利用された悲劇に対する反省が込められている。例えば、教育基本法の立法者意思を窺わせる教育基本法前文の「個人の尊厳を重んじ」（前掲引用の傍線部分）の意味に関する「第九二回帝国議会における予想質問答弁書（文部省調査局1947年）」（以下引用）は、「公（国家）」と「個人（国民）」の関係がいかに歪んだものであったか、またそのいかなる点を反省して「個人の尊厳」の理念を教育の中心においたのかを伝え、同法の精神に込められた人権思想の人間観・近代教育思想の到達の一端が明瞭に示されている。

人間は、人間たる資格において、「品位」をそなえているのであって、何か他のものと代えられるものではない。人間はそれ自身がつねに目的であって、何か他の目的の手段とされてはならないということである。「自己及び他人の人格をつねに目的として取り扱い、決して単なる手段に用いてはならぬ。」というカント倫理学の原則は、これを意味する。ここで人格の尊厳としないで個人の尊厳としたのは、人格というより一層具体的存在者として示そうとしたのである。

個人とは「自己意識を有する人格的存在」をいう。教育において、「個人の尊厳をたつとぶ」ことは二つの方面を有する。その一つは目的の面であって、教育が人間を人間たらしめるものであり、人格の完成をめざさなければならないことをいう。軍国主義の教育は、人間を戦争の道具にまでつくりあげようとする点において、個人の尊厳を尊重せぬものであり、極端な国家主義の教育は国家のためによりき手段たるべき人間をつくらうとする点において同じく個人の尊厳を尊重せぬものである。又教師、両親等の利己主義によって教育がゆがめられてはならないのである。

その第二は、方法の面である。個人の尊厳をたつとぶ教育とは、生徒を人間らしく取り扱わなければならないのである。何が人間らしい取り扱いであるかは、外観だけでは判別し難いが、相手が自主的な精神をもっていることを認め、それにうたて相手に自ら判断して行動させることである。このことは自主的な精神のねむっている段階において一見被教育者の意志に反する訓練を排するものではない。（第92回帝国議会に於ける予想質問答弁書」（文部省調査局・1947年）」⁽⁸⁾

このような前文（前掲引用）の教育理念を受けて第1条は教育の目的（以下引用）を述べる。

(教育基本法第1条 教育の目的)

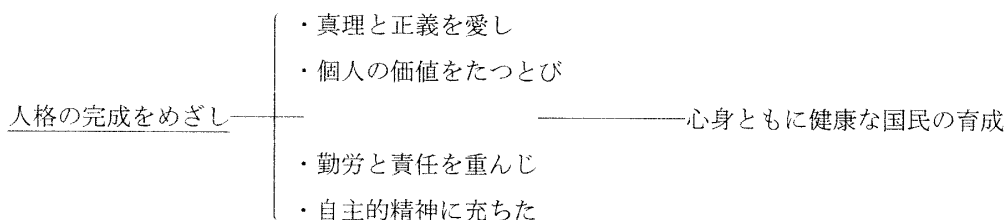
教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民を育成して行われなければならない。

特に「人格の完成」という教育目的については、「個人の価値と尊厳との認識に基き、人間の備えるあらゆる能力を、できる限り、しかも調和的に発展せしめることである」(文部省訓令第4号「教育基本法制定の要旨」1947年)とし、それは人間性に含まれるさまざまな能力が十分に活かし尽くされている状態という人間的諸能力の全面発達・多面的完成ということの意味する、教育思想も近代以降から引き継がれていることが窺われる。

また、「人格の完成」に続く「平和な国家及び社会の形成者として」以下は「不可欠な属性の文節的表現」であり、「人格の完成」は「決して国家及び社会の義務と責任を軽視するものではない」のであって(文部省訓令第4号「教育基本法制定の要旨」1947年)、その点で一人ひとりの個人の人格の完成をめざすと同時に、人間は単に個人にとどまらず、積極的に平和な国家及び社会を形作っていく者としても育成しなければならないことも意味していた(以下「(教育基本法第1条 教育の目的)の構造」参照)。

(教育基本法第1条 教育の目的)の構造

(平和的な国家及び社会の形成者として)



(「第92回帝国議会に於ける予想質問答弁書」(文部省調査局・1947年)より作成)

このような教育基本法の立法者意思は、「規律・しつけ・他人を思いやる心を失わせた」という昨今の戦後教育・教育基本法の見直し論・「改正」論の表面的な批判・誹謗を考えると、見逃すことができない指摘でもある。

第2条はどのような精神を有しているだろうか。「教育の到達目標」を意味する第1条(教育の目的)に対して、「この目標に到達するには如何なる方針でもって進んでいくか、その心構えを謳ったものである」とされる、いわば教育のすすめかたということである(以下引用)。

(教育基本法第2条 教育の方針)

教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の

創造と発展に貢献するように努めなければならない。

ここで「あらゆる機会、あらゆる場所」（前掲引用の傍線部分）とは、「単に学校だけではなく、・・・家庭教育においても、さらに企業内教育においても、現在の言葉で言えば生涯を通してのあらゆる機会、あらゆる場所」⁽⁹⁾ ということである。また教育の目的を達成するために「学問の自由を尊重」（前掲引用の傍線部分）をあげている。例えば判例（以下引用一家永第二次訴訟・杉本判決1970年7月17日）は、憲法23条「学問の自由」と「教育の自由」を結びつけ、「教育それ自体は一つの学問的実践である」という趣旨（以下引用の傍線部分）を展開している。

（東京地判1970年7月17日家永第二次教科書訴訟）

公教育においては学校において直接教育を担当するのは教師であるが、教師は真理教育をすべきであるし、教育それ自体は一つの学問的実践である。したがって、憲法23条は、教師に対し、自らの正当とする学問的見解を教授する自由をも保障していると解すべきである。・・・教員の地位に関するユネスコ勧告61項もそのむね明記している。

そこで国が教科書の採択にあったって教師の関与を制限したり、あるいは学習指導要領にしてもその細目にわたってこれを法的拘束力あるものとして現場の教師に強制することは教育の自由に照らして妥当ではない。

その後の判例（以下引用－最高判大法廷北海道旭川学力テスト事件1976年5月21日）でも、学問の自由による研究成果の発表として教師の教育があるのではなく、子どもの発達を保障するところに教師の教育があり、そのためには学問の自由による研究に裏づけられた教師の「教授の自由」が必要であり、「公（国家）」からの「個人（国民）」の「教育の自由」が守られるべきことを述べている。

（最高判（大法廷）1976年5月21日北海道旭川学力テスト事件）

憲法26条の下で国民各自は、人間として、また市民として、成長、発達し、人格を完成実現するために必要な学習をする固有の権利を有し、特に子どもは、その学習要求を充足する教育を大人一般に要求する権利を有する。子どもの教育は、教育を施す者の支配的権能ではなく、子どもの学習する権利に対応し、その充足をはかりうる立場の責務に属するものである。

憲法23条の学問の自由は、学問研究の自由ばかりでなく、教授する自由をも含み、普通教育の場においても、子どもの教育が教師と子どもの間の人格的接触を通じ、個性に応じて行われなければならないという本質的要請に照らし、一定の範囲における教授の自由が保障されるべきである。

そして、「子どもの教育は、教育を施す者の支配的権能ではなく、何よりも子どもの学習する権利に対応し、その充足を図りうる立場にある者の責務である」（前掲引用の傍線部分）以上、教育

の自由が何を教えてもいいという自由ではないのは当然であろう。

さらに「實際生活に即し」ということは、戦前の抽象的で生活とは無縁な「公（国家）」に従属した教育のモラル（『教育勅語』）や知識が、「個人（国民）」一人ひとりの「個人の価値」（教育基本法1条）を無視して行われたことに対する反省が込められる。「教育は生活に根ざさなければならない」。ルソー・ペスタロッチ・デューイらの「経験が教育である、生活こそが教育する」という近代教育思想の原則が込められた言葉である⁽¹⁰⁾。

前文・第1条・第2条に示されるように、教育基本法の精神は、端的に言えば戦前の近代日本社会の「公（国家）」が「個人（国民）」の人間の尊厳や生命に従属させ、束ねていく歪んだ国民統合の教育を反省し、「個人の尊厳」の理念を教育の中心に置いたといえよう。そして前文・第1条・第2条とともに教育における「公（国家）」と「個人（国民）」の関係にかかわる言及が、第10条（以下引用）である。

（教育基本法第10条 教育行政）

教育は、不当な支配に服することはなく、国民全体に対し直接に責任を負って行なれるべきものである。

②教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。

その立法者意思を示す文部省内教育法令研究会『教育基本法の解説』（1947年）は第10条の「第一項は、民主国家における教育と国民との関係を明らかにしたものであり、「このことは教育全体の方針として、むしろ第二條 教育の方針の中に入れられるべきものであるが、教育行政に特に関係するところが多いので、ここに掲げられたのである」と述べ、「國民ひとりびとりの人格の完成をめざし、その教養と徳性の向上を図る教育が行われなければならないのであつて（本法第一條）、単に國家そのものの発展とか、ある一部の利益の者のために教育目的が立てられてはならない」からである

⁽¹¹⁾と、教育における「公（国家）」と「個人（国民）」の理想的な関係のあり方を教育全体の根本原理として確認していた（前掲の傍線部分参照）。

では、具体的に何を反省していたのだろうか。『教育基本法の解説』（1947年）は立法者意思を以下の通り述べている。

教育行政が教育内容の面にまで立ち入った干渉をなすことを可能にし、遂には時代の政治力に服して、極端な国家主義的又は軍国主義的イデオロギーによる教育・思想・学問の統制さえ容易に行われるに至らしめた制度であった。更に、地方の教育行政は、一般内務行政の一部として、教育に関して十分な経験と理解のない内務系統の官吏によって指導せられてきたのである。このような教育行政が行われるところには、はつらつとした生命をもつ、自由自治的な教育が生まれることはきわめて困難であった⁽¹²⁾。

こうした反省から「外部の圧力に屈せず、教師が自由の空気の中で不断の研究をしながら、教育

実践を創り出す条件を整備する」ような教育の自律性と自由を保障することを教育行政に求める。立法者意思は、「教育に侵入してはならない現実的な力として、政党のほか、官僚、財閥、組合等の、国民全体でない、一部の勢力」が「不当な支配」の主体であり⁽¹³⁾、その点では国地方の別なく行政権力も禁止される「不当な支配」の主体であると考えていた。当時の『教育基本法の解説』の執筆者のひとり文部大臣官房審議室の安達健二氏さえも『教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備』というのは、先に述べた教育行政の特殊性からして、それは教育内容に介入すべきものではなく、教育の外にあって、教育を守り育てるための諸条件を整えることにその目標を置くべきだというのである⁽¹⁴⁾と明解に述べていた。

この「公（国家）」が「個人（国民）」に対して「教育における不当な支配をしない」明解な関係を基礎にする第10条の立法者意思は、「国民の意思が教育と直結するためには、現実的な一般政治上の意思とは別に国民の教育に対する意思が表明され、それが教育の上に反映するような組織」である国民・住民の公選制教育委員会制度という地方教育行政制度を想定していたことにもあらわれていた⁽¹⁵⁾。

以上、教育基本法の骨格である前文（理念）・1条（目的）・2条（方針）・10条（教育行政）の立法者意思を通して見た同法の精神は、一人ひとりの人間を人間たらしめ、精神を自由にする「個人の尊厳」に依拠する教育を志向する近代の啓蒙思想・教育思想に由来し（前文・1条・2条）、それゆえに戦前・戦中の「公（国家）」が教育を通して「個人（国民）」の精神を道徳的に支配する歪んだ関係を質し、「公（国家）」が「個人（国民）」に対して自らの教育の自律性・独立性を守り育てる理想的関係への転換を述べていたのである（10条）。

3. 現代沖縄の教育をめぐる問題—教育基本法の精神から考える—

その制定（1947年）後50数年経った現代日本社会の教育の現実、教育基本法の精神の見直しを必要としたのだろうか。「沖縄の問題を考えたら、日本そのものを考えざるを得ない」という、〈沖縄〉という方法的視点から、この点を検討しよう。

学問的真理・真実を歪めるもの

自国の軍隊による住民虐殺こそが沖縄戦の実相とされ、沖縄戦の歴史的体験は「国民の生命を守るための戦闘ではなく、『国体護持』という主権在君の天皇制国家の維持と繁栄を約束させる使命を帯びた」太平洋戦争を示し、それはまた戦争に次ぐ戦争の歴史を歩んできた日本という近代国家をも象徴するのではないかと述べた。

日本の近代史における、こうした沖縄の史実は、体験者の聞き取り調査をはじめとする粘り強い研究がこれまで平和教育・歴史教育の遺産として蓄積してきたものである。にもかかわらず、近年沖縄戦の実相に改ざんが加えられようとした事件が起こったのである。ひとつは、2000年4月開館予定であった県立新平和祈念資料館の展示内容の変更問題（1999年）であり、もうひとつは、1965年以来の家永教科書裁判運動が明らかにした問題（1997年）である。

a 県立新平和祈念資料館問題（1999年）

この問題はガマ（避難壕）の中での日本軍と住民を描く資料館の模型の構想をめぐって明らかに

された。原案は、住民虐殺を特徴とする沖縄戦の実相を伝えるために、幼児の口封じを命じる兵士が住民に銃を向けていた。が、県当局の検討段階で、銃を構えず威圧感を与えるだけの兵士に変更されていたことが発覚した⁽¹⁶⁾。そのほか、住民が兵士に殺害されたという事実を「犠牲」になったと表現するなど沖縄戦の実相全体をあえて「ぼかす」変更も加えられていたことが、1999年8月に発覚した⁽¹⁷⁾。翌2000年の九州・沖縄サミットを意識して、自国の軍隊が住民の虐殺を行なったという事実を世界各国の人々に見せまいとする政治的意図からの展示内容の変更案だったのだろうか。その後同資料館監修委員等の専門研究者の抗議や市民の怒りを買った。そして、軍民雑居のガマ（避難壕）の中で日本兵が住民に銃口を向けたという実相を、「日本兵の住民虐殺」の「沖縄戦を象徴的に示す」リアリティある空間として曖昧に「ぼかさ」ずに伝えるべきとの原案通りに戻すべきとの強い批判⁽¹⁸⁾が続出していった。

その後、自国の軍隊が住民の虐殺を行なったことは「事実であるがあまり反日的になってはいけない」とし、知事自身が展示内容の変更を指示し、これに対し「学問的に検証された歴史的事実に基づき、文部省検定の教科書の記述などを基本に展示を行う」という県行政当局の事務方の対応が明らかになった⁽¹⁹⁾。

新聞マスコミ論調のいう、沖縄戦の実相全体をあえて「ぼかす」内容自体にかかわらず、ここには重要な問題点があったことを喚起したい。専門研究者の学問的検討の成果を尊重せず、「反日的になってはならない」という政治的意図からのサミットという国策を配慮する地方の行政権の政治的行為が、国民全体の知る権利・学習する権利に直接的に責任を負う平和祈念資料館という社会教育施設の教育内容に介入し「不当な支配」をしようとした事実の問題点を考えなければならない。行政権が直接に教育内容へ「不当な支配」を及ぼしてはならない教育基本法10条の精神は、平和祈念資料館の社会教育のあり方に対しても「国及び地方公共団体は、社会教育関係団体に対し、いかなる方法によつても、不当に統制的支配を及ぼし、又はその事業に干渉を加えてはならない」（社会教育法12条）と貫かれていることも想起しなければならない。1996年以降全国的に平和資料館の展示内容が行政権力によって改ざんされる全国的状況の中で、県立新平和祈念資料館問題（1999年）は、その点で何が日本社会の人権・平和・教育をめぐる問題なのかを象徴的に示しているのではないだろうか。

b 家永教科書裁判運動

沖縄戦の実相全体を「ぼかす」変更に至った教育内容の真実性・真理性の問題に関連して、「学問的に検証された歴史的事実に基づき、文部省検定の教科書の記述などを基本に展示を行う」としたが⁽²⁰⁾、県の行政権が教育内容の学問的権威と位置づける文部省検定教科書のあり方が、はたして沖縄が日本の近代史の中で残した史実の教育内容として学問的に検証された歴史的事実を担保しているのかという問題点も、〈沖縄〉という視点から問われていると考えられる。

それは検定という教科書の発行制度を問うた家永裁判運動が明らかにした問題であった。この裁判運動においても沖縄戦の実相の歴史認識を改ざんする政府の教育内容への「不当な支配」や「検閲」の実態などが、高校の日本史教科書の検定処分をめぐる裁判を通して浮き彫りになったのである。

というのは、教科書の原稿を審査して発行許可を与えるのが政府の教科書検定制度であり、その教科書の発行制度の下で住民の「沖縄戦の集団自決」をことさら自発的な犠牲として印象付けるように行政権が「教科書に書かせた」検定を行なうという問題点があったからである。

1997年の家永第3次訴訟の最高裁判決は、「本件検定当時の学界状況に照らすとき、昭和58年度検定で『七三一部隊』の記述を修正させたことは、看過し難い過誤で文部大臣が裁量権の範囲を逸脱した違法であるが（三裁判官の多数意見）、『沖縄戦』集団自決の記述を加えさせたこと等は違法ではない」とし、「沖縄戦の集団自決」を書かせた検定処分を合法としたのである。

この記述をめぐって、体験者の凄絶な証言と反論がなされた。つまり、「日本軍の圧倒的な力による強制と誘導によって起きた肉親同士の集団殺し合い」であり、文字どおりの「集団自決」ではないという訴え⁽²¹⁾であるにもかかわらず、そのような史実を曖昧にする住民の自発的な犠牲・自死を意味する「沖縄戦の集団自決」を書かせる教育内容を正当とする教科書検定制度のあり方は、問い直すことはできなかったと言える。裁判を闘ってきた徳武氏は、政府は「住民殺害等、天皇の軍隊による残虐行為を免罪し、県民の戦争被害者の多くは自らの意志で死んだと強弁」し⁽²²⁾、なぜかたくなに「集団自決」を検定教科書に書かせようとしているのだろうかと問うている。

このように考えてみると、検定教科書のあり方は、沖縄が日本の近代史の中で残した史実を学問的に検証された歴史的事実を担保できる教育内容として編成する機能を持たされているとはいえず、なによりも国の教育行政自体が教育内容はかくあべきであると介入している教科書検定の実態こそが、教育基本法第10条の禁止する「教育内容への不当な支配」として教育基本法から問われるべきである。国民の真実・真理を知る権利の系である国民の教育の自由・国民の学習権という「個人（国民）」の精神的自由という人権に対して、「公（国家）」が戦争に次ぐ戦争の日本の近代社会のあり方を象徴する沖縄戦を含む太平洋戦争の史実を曖昧にする「教育的配慮」は、現代を生きる主権者である（又はなりゆく）「個人（国民）」への政治的文盲化への政治的配慮であり、その点で「個人（国民）」の精神的自由という人権への侵害ではないかという疑点が残るのである。それゆえに、学問の自由による研究に裏づけられた教師の教育の自由を大切にする教育方針（教育基本法第2条）の精神こそが重要ではないだろうか。

4. 21世紀を生きる平和をめざす教育の現代的課題—旧くて新しい課題—

こうした中でも、県内外で平和や沖縄戦の史実を正確に伝えるために、教育内容の自主編成に基づく営みは粘り強く試みられてきた。しかしながら、これまで身近にあった戦争体験の語りべが高齢化するなど、ここにきて曲がり角にさしかかっている。また、悲慘さへの感情を刺激する場ではないとか、抽象的・一般的理念の繰り返しに終始しがちであるという反省もなされている。

感性に訴える体験的教育方法の重要性—ガマの教育の説得力—

平和のための教育が理念の教え込みや暗記を脱却するためには、体験的学習が求められている。学習者が事実を基に学べるように「実際生活に即」す教育方針（教育基本法第2条）で、平和の意

味を他人事とせず、我が事のように想像し、実感できる教育実践も沖縄県内で創造的に試みられてきた。そのような教育の一つに教科書には書ききれない体験学習の一つとして、ガマ（避難壕）の教育がある。

珊瑚礁でできた沖縄には、鍾乳洞のガマが至る所にある。沖縄戦においては、一進一退の中部の激戦の中で日本軍の主力の8割が壊滅した。その後は3万人の日本軍と10万人の住民が南部に追詰められていった。その際、ガマが避難場所になった。通常の戦争であれば8割の主力軍を失った場合、戦闘行為は終結する。しかし、沖縄戦は本土決戦のための、軍民最後のひとりまで徹底交戦する「一億玉砕」の戦いであった。住民の生命を守るための戦いではなく、本土決戦のための「捨て石」作戦であった。このことが、降伏せずに、南部へ敗走し、軍民雑居で避難していった沖縄戦の悲劇を生んだ。火炎戦車や手榴弾でガマを一つ一つ攻撃し、せん滅していくといった、およそ戦闘とは言い得ない作戦を米兵は「ジャップ・ハンティング」（日本人狩り）といった。人々は暗やみのガマの中で、息を殺し、いつ見つけられるかという極度の恐怖と不安に陥れられていたのである。

そういった事実を踏まえて、ガマは沖縄戦の追体験の場所となっている。ガマの中で、一斉に照明・懐中電灯を消す。闇の中で当時の不安と恐怖がよみがえるのである。100冊の本より、インパクトの強い戦争体験である。この目と足で沖縄戦を体験する意味は、ここにある。

これまでの平和教育の狭さ

a 「物語」から「歴史」の学習へ

しかしながら、感性に訴えるだけでは、視野の狭い「物語」にとどまる恐れがある。例えば、軍民雑居のガマの中で、強者である日本兵が沖縄の住民を虐殺したという心情的な見方である。この問題では心の冷たい本土人（ヤマト人）が沖縄人（ウチナー）を殺したと解釈するかどうか問われる。はたしてそうだろうか。沖縄守備軍のうち、およそ4分の1に相当する2万5000人以上の軍人・軍属が、実は沖縄出身であった。本土（＝全国他府県）出身の日本兵のみが住民に残虐行為をしたのではない。「国体護持」という天皇制擁護のための持久作戦を遂行した軍隊は、住民を守る軍隊ではなく天皇の軍隊の本質を持っていたのである。したがって、心情的な「物語」の学習だけではなく、「なぜそんな戦争が起きたのか、どんな性質の戦争であったのか、どんな性質の軍隊が戦争をすすめたのか？」という歴史教育と結合させた学習が必要である。

b 小林よしのり『戦争論』の感覚的歴史教育を乗り越える

今日戦争を知らない世代が陥りやすい、心情に訴える歴史教育（？）や戦争を理念的に繰り返して否定する平和教育にも問題点がないだろうか。例えば、教育基本法の見直し・「改正」論の一翼を担い、すでに50万部も売れた小林よしのり氏の漫画『戦争論』の人気はそのような平和教育の盲点を突いているのではないか。かつての戦争に巻き込まれていった人々を、私人を捨てて公共心を持った倫理的な日本人として描き、現代の「ただれた平和」の中で公共心を確立できないデタラメなわがままな「私人」を、「祖国のために死ぬ覚悟のない」私民として道徳的に批判する。この主張に多くの若者が現在惹かれている。

この点に関して、漫画というイメージの問題点を挙げよう。沖縄戦の実相に関しても実に軽やかに歪め、覆い隠す。例えば、「沖縄やサイパンで女・子供を守れなかったことをわしは恥じる」⁽²³⁾というだけである。「恥じる」べき実相はけっして述べない。住民を決して守らなかった、日本の軍隊の本質である「国体護持」が欠落するのである。すでに述べたが、天皇の軍隊による住民虐殺の実相を学んでいるなら、天皇の軍隊を自他の人間の尊厳をかけがえないものとして尊重する本来の意味の「公共心」を持った組織として尊敬することはできないだろう。

戦前の「公共心」が、一人ひとりの人権や人間の尊厳を守るという現憲法の「公共心」でなかったのは明白である。天皇の軍隊が、「公」として奉ったのは、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」る天皇・国家の繁栄の理念（＝戦前の国民道徳・教育理念『教育勅語』）であり、滅私奉公して自ら国民の人間の生命の尊厳・人権を大切にしない「愛国心」である。「個人の尊重、生命・自由・幸福追求の権利」という包括的な基本的人権は「公共の福祉に反しない限り」、最大に尊重をしなければならないという現憲法13条（以下引用の傍線部分）において、自他の相互の人権の尊重のために「わがままや自分勝手」を抑制すると理解される「公共心」（＝社会の中で自他の人権・権利を調整する「公共の福祉」を実現する精神）とは異なる⁽²⁴⁾。

（日本国憲法第13条 個人の尊重、生命・自由・幸福追求の権利の尊重）

すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。

「公共心」の精神は、教育基本法を議論した教育刷新委員会でも『教育勅語』に代わる新しい日本人のモラルとして、たんなるエゴイズムではない「自他の個の尊厳・自他の人権」、欧米の public, civics の精神として焦点になっていた⁽²⁵⁾。そして「勤労と責任を重んじ」、「平和的な国家及び社会の形成者」に自ら進んでなりゆく人間像（教育基本法第1条 教育の目的）や、「自他の敬愛と協力」による教育の進め方（教育基本法第2条 教育の方針）が、教育基本法の精神のモラルとして提起されたことも無視してはならない。

このような戦前戦後の「公共心」の歴史的検討のないところで、意図的に「わがままや自分勝手」だけを個人主義や狭い人権尊重・私人意識を戦後の憲法や教育基本法の精神と決めつけ、復古的に「戦争機械」の歯車として個人を捨てて天皇と国家のための公共心を持った倫理的な日本人の美談を描く場合、感覚的には戦前の「公」のために私人を殺した生き方が倫理的に映るだろう。客観的な歴史的眞実を学ばないところで、往々にしてこうした戦前の滅私奉公の道徳の暴論に惑わされるのである。

沖縄戦の実相や現憲法の人権尊重の精神に基づく「公共心」を、史実に基づいて最近学んだある学生の反省（以下引用）は、この問題の核心を突く。

…実は、私もあの小林よしのりの『戦争論』の支持者でした。今日の「公共心」の欠如、他のことはどう

でもいいという個人主義がまかりとおっているのは、「愛国心」がかけているからなので、国家に従属することによって公共心は回復すると指摘する氏の意見に賛成でした。しかし、講義（筆者担当『道德教育の研究』）で「公共心」の欠如は、「自他の人権尊重」という意識が、まだ国民に十分に根づいていないからであり、個（自）が個（私）を大切にすることこそ公共心のめばえであることを知り、公と個（私）を対立させて「個（私）が公に従うこと」が「公共心」だとする小林よしのり氏の意見を論理的に批判しているし、的を射ているように思えたので納得できました。

この学生の学びに見る現憲法の「公」と「個人」の関係（前掲引用の傍線部分）こそ、教育基本法原案を議論した教育刷新委員会でも、『教育勅語』にかわるモラルをたんなるエゴイズムにならないとした「自他の個の尊厳・自他の人権を尊重する精神であり」、欧米の public, civics の精神である。そして、その「公共心」の精神が焦点化され、「勤労と責任を重んじ」ることや「平和的な国家及び社会の形成者」に自ら進んでなる人間像（教育基本法第1条 教育の目的）や、「自他の敬愛と協力」を方針とする教育の進め方（教育基本法第2条 教育の方針）が、教育基本法の本質として旧くて新しい現代教育実践の課題として提起されているのである。

c これまでの平和教育の盲点

ところで、平和学習が、自己中心的な感情的非戦論や平和の理想を教える教育だけにとどまるとき、たとえ滅私奉公であっても自己中心性を乗り越える具体的な行動を提起する小林氏の主張は新鮮である。残念ながら、戦争の悲惨さや平和の理念を抽象的に、歴史教育から受け取るだけにとどまる消極的な側面は、この小林氏の主張を斬新に見せる盲点となっていないだろうか。つまり、非戦・平和の具体的な戦略が、見えないからである。国家が戦争に巻き込まれようとする情勢の中では、国のために私人を捨てて戦うという「公共心」こそ、はるかに道徳的に見えるからである。

d 沖縄の人々の非戦の温故知新

ここに欠けるのは、非戦の戦略、例えば良心的兵役忌避・兵役拒否といった徹底した具体的な非戦・平和の行動とメッセージではなかろうか。そして、そのヒントを筆者は戦前の沖縄の人々に見いだす。戦前の沖縄は全体主義・軍国主義教育・皇民化教育に染まり切るのが遅れた「民度の低い」人々として見られていた。それゆえ、天皇の権威を知らず、自分ひとりであっても兵役の忌避・良心的拒否を恥ともしなかった人々がいた。それは、「ちゅにくるさって一にんだりーしがちゅくるちえーにんだらん（人に殴られても眠ることはできるが人を殴り懲らしめたら安眠できない）」という軍人嫌い・非戦・臆病さの民衆意識であり、その思いに根づいたものであった。

臆病ではあるが、この臆病さこそが、「人を殺したり人に殺されたりするために・・・、人間がたんなる機械や道具としてほかのものの（国家の）手で使用されることが、こうした使用は、われわれ自身の人格における人間性の権利とおよそ調和しない」というカント倫理原則⁽²⁶⁾に通じる。それゆえカント倫理学の影響を受け「自己及び他人の人格をつねに目的として取り扱い、決して単なる手段に用いてはならぬ」という人間の尊厳性に依拠する教育基本法の本質（本文〇〇頁の引用の傍線部分参照）は、民衆の素朴な心性に根ざす普遍的価値・人間の願いに依拠していることを

想起せざるを得ない。

たとえば、指を鎌で切ったり、醤油を飲んで徴兵検査にわざと落ちた人々。戦争を嫌い、家族挙げて海外移民した人々を含む沖縄県の移民者数は全国他府県の比ではなかった（明治32～昭和7年、全国総実数比10,1%）。この一人ひとりが集まって、たんなる自己中心的な臆病さにとどまらず戦争をはじめとする暴力を嫌い、非戦・平和の勇気の行動を示すには、臆病さにとどまらずに「自他の敬愛と協力」（教育基本法2条 教育の方針）による思想と行動に至る洗練された主権者の能力が求められるのではないだろうか。軍国主義・超国家主義国家の求める優等生—他人の生命を奪う優等生にならなかった、ひとり一人の勇氣ある行動。これを21世紀を生きる大多数の確信・思想と行動に育てることこそが、現憲法の平和主義・国民主権にふさわしい教育課題、つまり洗練された教育実践の現代的課題ではないだろうか。

その意味で、かつての戦争嫌い・軍人嫌いの「民度の低い」民衆意識の臆病さや素朴な平和のメッセージ⁽²⁷⁾の喚起にとどまらず、この素朴さの喚起を一人ひとりの社会の科学的認識や生活信条を含む洗練された主権者の人権・権利を学ぶ〈人権についての教育〉（＝「公（国家）」と、「公（国家）」を担う主権者である「個人（国民）」の関係の再構築）へ発展させ得る現代的な教育実践の課題への組み替えが、重要なのである。

5. 教育基本法の提起する広義の〈人権についての教育〉のあり方の重要性

—「平和に生きる」願いを洗練させる主権者教育の可能性—

では、こうした意味での現代の洗練された主権者の〈人権についての教育〉の可能性（展望）とはいかなるものか。現代日本社会の〈沖縄〉のリアリティにおける、この可能性（展望）について検討することをとおして、教育基本法の現代的意義を検討することとしたい。

沖縄戦を含む戦争への反省から、日本国憲法前文は、政府の行為によって戦争の惨禍が起こることのないように、平和主義・国民主権・基本的人権の尊重の原則をかかげ（以下引用）、とくにその前文で「平和のうちに生きる権利」（平和的生存権）を示した。

（日本国憲法前文）

…政府の行為によつて再び戦争の惨禍がおこることのないやうにすることを決意し、ここに主権が国民に存することを宣言し、この憲法を確定する。

ところで、ここでのいう平和の意味とは「戦争のない状態」、「直接的暴力がない状態」、つまりそういう「消極的平和」だけでない。今日では「人権の完全に保障された状態」を含む「積極的平和」が重視される必要がある。それが保障されない現実的な姿が、先述したように〈沖縄〉においては今も凝縮された形で続いている。こうした近年の日本社会における〈沖縄〉のリアリティの状況下において、21世紀の洗練された主権者教育（＝政治教育）の実践的内容として、「公（国家）」を主権者として将来的に担う「個人（国民）」のあり方が近年問われ続けている。

米軍基地問題を問う「沖縄県民の心」(1995年)

戦後米軍に統治されていた沖縄は、本土復帰の1972年以後も日米政府の合意による安保条約によって米軍基地が存在し続けている。この基地の存在によって構造的に生み出されてきたのが、航空機騒音、環境破壊、米軍人等の犯罪であった。県民の「平和のうちに生きる」権利は、「戦争はない」状態のなかでも侵害されてきたのである。

1995年の9月4日に起こった米兵三人による少女暴行事件は、大きな衝撃を与えた。長年くすぶり続けた基地問題のもたらす被害への鬱積した思いに火をつけた。そこで米兵の容疑者を日本の警察が逮捕できないなど日本の主権と独立が不当に侵害されている状況を認めた日米地位協定の見直しや、基地の整理・縮小を求める大抗議運動に至ったのである。それが、1995年10月21日、8万5000人もの人々を集めた復帰後最大の島ぐるみの県民大会であった。

私はごく普通の高校生です。…家族と少女の勇気ある決意…を無駄にするわけにはいきません。私がここに立って意見をいうことによって、少しでも何かが変われば…。今、私たち若い世代も…基地の存在の意味を見返しています。…いつまでも米兵に脅え、危険にさらされながら生活を続けていくことは、私は嫌いです。…私たち若い世代に新しい沖縄のスタートをさせてほしい。…私たちに沖縄を返してください。軍隊のない、悲劇のない平和な島を帰してください。

これは、集会での普天間高校三年生仲村清子氏の発言である。これまでの老若男女の長年の鬱積した県民の「平和のうちに生きる」心を、次代を担う「普通の高校生」が述べたのである。こうして、日本の主権と独立にかかわる問題が厳しく問われたのである。

米軍基地は国有地というより、むしろ戦後米軍の「銃剣とブルドーザー」によって強制収容された住民の土地であった。これらの土地の契約期限がきた場合に、反基地感情の県民世論から地主が反対したため、日本政府は困惑した。日本政府が米軍に基地の用地を提供すると約束しているからである。それゆえ、地主が反対する場合は知事が地主に代わって強制使用に「賛成の署名」をする代理署名の手続きをしなければならなかった。大田昌秀知事(当時)は、県民世論をバックに代理署名を拒否するという堅い決意をしたのである。これを総理大臣が「政府の命令だから」と裁判に訴えたのである。

子どもたちの模擬県民投票(1996年)

この一連の動きは、教育実践の現場に何を提起しただろうか。それは「生きた住民自治・主権者教育」として、教え込み・暗記を脱却する「学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養」(教育基本法第2条 教育の方針)う社会科教育のとりくみを考えるきっかけになったのである。8万人を超える大集会や大田知事の選択は、県民世論を高め「先生は、“基地のこと”は教えてくれなかった」という素朴な疑問を生み出した。これまで、「平和教育」というと、すぐ「偏向教育」であるとして攻撃・妨害されがちであった。教師の側でも無難な道を選び「平和教育」を避ける傾向があった矢先であった。

この事件がたんに人権問題だけではなく、平和や政治・世界についても国民主権の未来の主権者の「政治的教養」（教育基本法第8条 政治教育、以下引用の傍線部分）としての子どもたち自身の当事者性のあるリアルで具体的な「身近な学習教材」であることに気づいた沖縄の教師たちや生徒たちがいたのである。

（教育基本法第8条 政治教育）

良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。

1996年に、「日米地位協定の見直し、基地の整理縮小」について県民の賛否を問う全国初の県民投票が行なわれることになった。その年に、上里勲氏は首里中学校の三年生を担当した。中学生は「住民投票」を社会科公民で学んでいる。そのことを、彼は無視できなかった。米軍基地の縮小の賛否等は彼ら中学生の近未来に重大な影響を及ぼす事項であるからこそ、中学生たちにも自らの「意見の表明権」が認められなければならないのである（以下引用の傍線部分）。

（児童の権利に関する条約（1994年日本政府批准） 第12条）

締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。

それゆえ上里氏は「県民投票を受けて特設授業をしよう」ととりくむ。そして、授業を助けるために『社会科通信われら人民』を発行し、「県民投票」とは何を問うものなのかを明らかにしつつ、「君たちも、校内模擬県民投票をしよう！」と呼びかけていったのである。

投票にあたっては、全学級で短時間ではあったが、『われら人民』を学習し、①日米地位協定の見直しをすること、②基地を整理縮小することに賛成か反対かを、21世紀の主人公である中学生にも、効力はないがなんらかの意思表示をする権利があるとして、強制のない「あくまで自由意思による投票」を、9月6日の休憩時間に行なった。この県民投票は、若者や高校生の関心も高く、街頭や高校でも模擬投票が行なわれたほどであったが、首里中学校三年生も県民模擬投票を行ない、圧倒的多数が基地縮小に賛成の意思を表した。

子どもたちの中には、軍用地の地代で生計を立てている者や、「〇〇カーニバル」「基地内ホームステイ」「基地内大学」での交流をあげ、「アメリカ人にも良い人はいる」という、「個人」の問題と軍隊の「組織」とを混同したり、悩み、疑問に思うなど、単純に白黒つけることができない者もいた。さらに自由意思に基づきものでもあり、「〇〇基地撤去」という具体的な投票ではなく、「日米地位協定見直し・基地の整理縮小」といった抽象的な投票であった問題もあった。にもかかわらず、首里中生の80%が自主投票をし、「『基地縮小』賛成85%」を示していたのである（9／8実施県民投票の結果によれば、投票率59.53%同賛成89%）。ここには、大人と同じ人間として、悩みつつ自ら主体的に考えや意思を表明し、21世紀を生きる世界につながろうとする子どもたちの思い

がある⁽²⁸⁾。

こうした実践のなかにわたしたちは、抽象的な道徳的理念的人権・権利の教え込む狭義の〈人権についての教育〉を超えて、現実の社会にコミットしつつ、考え、意見を表明し、行動することによって主権者の法的人権・権利に関するスキルを学べるようなレッスンの学習を含む広義の〈人権についての教育〉の姿を見る。それゆえ、ここに「公（国家）」と自分という21世紀を生きる「個人（国民）」の積極的な関係を再構築する主権者国民・公民としての子どもを育てる教育の可能性（教育基本法第8条 政治教育）をみることができるのではないだろうか。

このように考えてみるなら、教育基本法が、「公（国家）」と「個人（国民）」のエゴイステックな関係を原理的に内包してきたとは必ずしも言えない。また、「学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養」（教育基本法第2条 教育の方針）い、「公（国家）」と自分という21世紀を生きる「個（国民）」の積極的な関係を再構築する主権者になりゆく学びをめざす教育基本法が、子どもの自発性よりも「公（国家）」に「個人（国民）」を従属させる関係を強いる方策を実現しようとする教育基本法見直し論・「改正」論といかに相容れないものか明かであろう。むしろ、ここで取り上げた主権者を育てるような教育実践を創る指針となり得る教育基本法が、今日においても国民主権・平和主義の憲法を戴く現代日本社会にふさわしく、現代的意義を有しているといえるだろう。

このように、教育基本法が、現代〈沖縄〉という視点から問われた、日本社会の人権・平和をめぐる「公（国家）」と「個人（国民）」の関係を再構築としての教育の具体的課題について、「感性的な物語」、「暗記や理念の繰り返し」そして「教室に囲まれた」狭義の教育を乗り越え、現実の社会的解決問題にコミットしつつ、考え、意見を表明し、行動することによって、主権者の自らの法的人権・権利に関するスキルを学ぶような広義の〈人権についての教育〉の実践の可能性（展望）を提起している、と考えられる。以上の検討からすれば、教育基本法が「公（国家）」に対する「個人（国民）」のエゴイステックな関係を原理的に内包してきたのではないのかとの批判は、的を射たものでもないことは明かである。また、その批判を前提にして、「公（国家）」に「個人（国民）」を従属させる関係を強要するように説かれる教育基本法見直し・「改正」論も、「自発的精神を養」（教育基本法第2条 教育の方針）うような国民主権にふさわしい方策かどうかは極めて疑わしいだろう。むしろ、平和主義・国民主権にふさわしい人間教育・市民教育・政治教育に必要なものは、自他の一人ひとりの人権・権利を尊重・調整し、自分と他人の日常周遍的現実のミクロから社会的文脈のマクロへの同心円的に拡大する社会的関係の科学的認識と自他が「どう生きるのか」というモラルを含む広義の〈人権についての教育〉の実践、つまり「公（国家）」と「個人（国民）」の関係を主体的につくり得る教育実践のあり方ではないだろうか。

6. 教育基本法の提起する最広義の〈人権としての教育〉のあり方の重要性

—教育実践の総合的構造的把握のために—

以上、現代〈沖縄〉という視点から日本社会における人権・平和をめぐる教育状況に対し、教

育基本法の精神が提起する指針としての広義の〈人権についての教育〉のあり方の意義を検討した。しかし、教育基本法は、その意味の主権者を育てる広義の〈人権についての教育〉の意義だけを提起しているだけだろうか。その広義の〈人権についての教育〉の営みも、子ども一人ひとりの人権を尊重するような日常的な包括的な最広義の〈人権としての教育〉のあり方の前提を欠くなら、それは内部から崩壊するであろう。その意味で、日本の社会における人権・平和をめぐる教育の前提的課題も、現代〈沖縄〉という視点から後述するように問われる事実がある。教育基本法が提起する、このような最広義の〈人権としての教育〉のあり方を捉える重要性について、ここでは検討したい。

本論 1. で、沖縄のイメージとして最近の芸能界の華やかな世界に沖縄県出身者がめまぐるしく進出していることを挙げた。彼らの中にはいわゆるアメリカ人の父と日本人（＝アジア人）の母を持つ人々も少なくない。在日米軍基地の75%が集中する沖縄においては、こうした「アメリカ人の父親とアジア人の母親の間に生まれた」子どもたちが存在する。彼らを、いわゆる国際児アメラジアンと呼ぶ⁽²⁹⁾。

日米の二つの言語と文化を持つ彼らは、父親が「米兵」であるにもかかわらず基地内の学校に通えない場合がある。たいていは、父母の離婚等によって基地内の学校に行くと、授業料が高くなり、経済的に困難になるのである。そのとき、一気にアメラジアンの問題が浮上する。彼らの中には日本の公教育に適応できず、不登校がちになる子どもがいる。いまアメラジアンの教育を受ける権利の制度的保障を訴え、さらにはそれを発展的に具体化して適切な日米の文化・言語を背景とする子どもの発達の必要に応じて差別されることなくひとしく受けることのできる人権としての多文化教育を政府・沖縄県に求める日本の公教育制度の是正運動が起こり、その運動は政府に国連「児童の権利に関する条約」（1994年批准）の実施を求める運動としても捉えられ発展しつつある（以下引用の教育基本法 3 条 教育の機会均等、国連「児童の権利に関する条約」第29条第 1 項 c）。

（教育基本法第 3 条 教育の機会均等）

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つて、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によつて、教育上差別されない。

（児童の権利に関する条約第29条第 1 項 c）

児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び及び価値観、児童の居住及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。

ところで、こうしたアメラジアン問題に、政府の教育行政に対して求める「教育の機会均等」や「多文化教育」のマクロな教育条件整備や制度的保障だけでは捉えきれない課題が提起されていた。それは、人権・平和・教育の課題の土台を問うショッキングな事実であった。つまり、これらの子どもたちには日本の公立学校で差別やいじめられたものが少なくないという事実であった。沖縄県

民の反基地感情の近年の広がり。沖縄戦の終結の日である「慰霊の日」(6/23)の平和学習の特別授業。沖縄戦のビデオフィルムの鑑賞。フィルムのなかの米兵に対して抱いたであろう沖縄の人々の恨みや憎しみの感情を再生産させられ、彼らに向けてしまうのか。本来平和について学ぶ時間が、彼らアメリカンにとっては一番つらい時間であったという。平和学習を受けた沖縄の子どもが、アメリカンに「おまえたちが沖縄の人を殺した」という不適切な言動を浴びせ、「ヤンキー、ゴー、ホーム」ということがあったからである⁽³⁰⁾。

人権や平和をめざす教育の実態が、ややもすると心情や恨みを刺激するだけにとどまりやすいからだろうか。あるいは人権・平和教育というより、その土台・前提である日常の〈人権としての教育〉のあり方が問われているのではないか。国連「児童の権利条約」の実施状況を審査した子どもの権利委員会最終所見の勧告(1998年)のいうように、高度に競争的な教育制度の激しいストレスや児童虐待、体罰などが子どもの体、精神の健康に影響を与えているのであろうか。子どもたちは一般に心的外傷や疎外感で、容易にいじめの攻撃対象を見つけ、いじめが生まれやすいのか。アメリカンを含む立場の違う他者の人権や生命の大切さを共感し、想像することが困難になっているのであろうか。「ヤンキー、ゴー、ホーム」といわれず、同じ子どもとして一人ひとり尊ばれる人権への要求や、どの子どもひとしく自分の成長の必要に応じて教育を受けて学習することへの要求が実現されるあり方。いわば、憲法・教育基本法・国連「児童の権利条約」の精神の示す〈人権としての教育〉の実践的なあり方があらためて問われているのである。

〈人権としての教育〉や平和をめざす教育は、戦争や基地被害を通して平和を消極的に考えるだけでは不十分である。マクロ的には地球規模の環境問題・南北の経済格差・貧困問題等の差別・抑圧のしくみという構造的暴力の概念で捉えられる社会的認識と、ミクロ的には自分たちの人権を侵す体罰・いじめ問題の克服のみならず、日常的な「今日もあの子はいきいきしているのか」という「積極的平和」な状態、つまり子どもたち一人ひとりの人間の願いの自己実現である生活・生き方にかかわる広義の教育実践が、教科・教科外を通して求められる⁽³¹⁾。そして、こうした「構造的暴力」のない平和状態とは、貧困・格差・差別のしくみが除去され、「自己実現をはかる」という社会正義・社会的公平を含む拡張された「平和」の概念である「積極的平和」の実現を意味する。こうした拡張された概念で、〈沖縄〉という日本社会の矛盾の凝縮した地域の教育リアリティと教育基本法の示す〈人権としての教育〉のあり方を捉えるとき、マクロ的には〈沖縄〉における基地問題が、ミクロ的にはいじめ問題や過度な競争的教育制度のもたらすストレスによる心身への健康への悪い影響も子ども個人の人間の尊厳や自己実現を否定するという意味で、「構造的暴力」とみなされるべきであろう。

だからこそ、教育基本法1条(教育の目的)において「個人の尊厳」に依拠し一人ひとりの「人格の完成」をめざし、「平和的な国家及び社会の形成者」として子どもを育てるという〈人権としての教育〉の実践的あり方も、こうした「積極的平和」の実現という価値に依拠する教育的価値から検討する必要があるのである。

そのことをじっくり検討し、「学問的自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養」(教育基

本法2条（教育の方針））のような教育実践を創造するために必要な教育研究ができる精神的ゆとりと自由を教育現場では保障される必要がある。政府当局も、沖縄戦の実相を歪めるような教育内容に対する「不当な支配」をせず、これらの精神的ゆとりと自由のためにこそいっそうの条件整備に努める必要があるだろう（以下引用の教育基本法10条（教育行政）の傍線部分）。

（教育基本法第10条 教育行政）

教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行なわれるべきものである。

② 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件備確立を目標として行なわれなければならない。

なぜなら、精神的ゆとりと自由が与えられてこそ、人間性豊かで人権感覚に富む柔らかな教師でいられるのであり、そのような教師こそ、マクロの平和教育だけではなく、ミクロにも個々の子どもが日々積極的に平和に生きるために実践的に働くことができるからである⁽³²⁾。たとえば、室井修氏は子どもの人権意識や権利意識を育てる近年の動向の中で、この問題についてこう述べている。

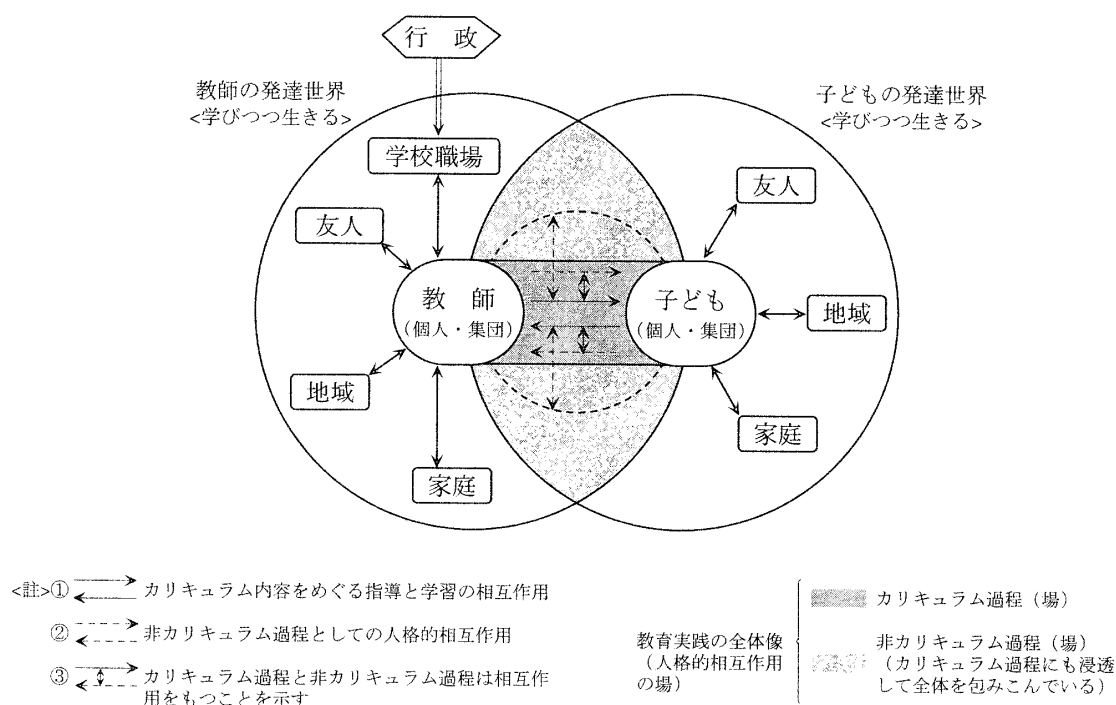
「最近、『国連人権教育の10年』の行動計画（96年10月）とそれを受けたわが国の国内行動計画（97年7月）が出ているが、後者の行動計画は人権教育として、もっぱら『人権尊重の意識を高める』ことや『啓発』に力点をおいていて、学校教育ではその推進主体である教師の権利・権限の自由保障をどのように位置づけるかなどを避けているという指摘がある。」⁽³³⁾

ここには、子どもの人権・権利を唱える「平和教育」や「人権教育」の興隆のなかで、教育職員の人権・権利が見落とされやすい状況が端的に述べられている。

ところで、こうした教育職員の権利保障の見落としは、もっぱら「人権尊重や平和を守る意識を高める」子どもの教育実践に終始したりする傾向のなかで、子どもの〈人権としての教育〉を総合的構造的に捉え切れない教育実践者一人ひとりの自己の教育実践の分析・総括の視野の狭さの問題でもある。たとえば、齋藤浩志氏は「教育実践の全体像図」を提起し、こうした教育職員の人権・権利が紛れもなく教科・教科外を含む広義の教育実践の内包だけではなく、その教育実践の全体の総合的構造的な最広義の外延の問題であることを示唆している⁽³⁴⁾。以下の氏の図「教育実践の事実の全体像図」を見ると、氏の主要関心が教育者の自分の生き方・広義の「教育力」の事実の分析に向けられており、必ずしも広義の教育実践過程の外側に存在する教育行政に規定される最広義の教育実践者の発達世界の空間に向けられるものではないようであるが、子どもの〈人権としての教育〉の実践を直接に担い、その教育実践の質を規定する〈学びつつ生きる〉人間としての教育実践者の発達世界も、狭義の「カリキュラム過程」と広義の「非カリキュラム過程」における子どもとの人格的相互作用の中で相互に影響を受けているだけではなく、外から「行政」⇒学校現場一教師（個人・集団）と規定する学習指導要領改訂等の教育課程行政や教育職員の教育権・労働基本権・

研修権・市民的権利の保障状況という外延の強い影響下にあることを、「教育実践の事実の全体像図」として明らかにする方法論的契機があったことは重要である。子どもの人間発達という教育的価値の実現過程として、広義の教育実践空間に限定せずに教育行政に規定される最広義の教育実践者の発達世界の空間を含む「教育実践の事実の全体像」をも総合的構造的に捉え得る契機が、ここに見て取れる。

教育実践の事実の全体像図



このような氏の提起は「教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件備確立を目標として行なわれなければならない」（教育基本法10条2項）という教育行政のあり方を、最広義の〈人権としての教育〉のあり方として読み解く契機を持つ点で、示唆に富む。すなわち、教職員の権利保障をたんに「教育労働者」の人権問題と見るだけでは「子どもの権利と教職員の権利」とは現象的には対立するよう見えやすいが、このように「教育実践の事実」を最広義に対象化する総合的構造的観点からすれば、教育職員の権利保障も、労働者の人権問題にとどまらず、子どもの教育人権（学習権）の保障という教育的価値の実現過程の担い手の人間的主体性や「国民全体に直接に責任を負う」教育の専門的自律性として捉え直すことができる。

その観点に立つてこそ、「精神的ゆとりと自由が教師に与えられてこそ、人間性豊かで人権感覚に富む柔らかな教師でいられるのであり、そのような教師こそ、マクロの平和教育だけではなく、ミクロにも個々の子どもが日々積極的に平和に生きるために実践的に働くことができる」ことの根拠が自明になるのである。〈人権としての教育〉のあり方は、狭義の意味で個々の教師の教育実践の責任に帰せられるだけでは不十分である。最広義の意味で「不当な支配」をしない教育の自主性の確保義務とそのような教育実践を保障する教育条件整備義務を果たす「公（国家）」の教育行政

の責任として問われなければならないのである（教育基本法10条（教育行政））。

その点で、〈人間として発達しつつ生きる〉子どもの教育実践に対し直接に責任を負う〈人間として発達しつつ生きる〉教育職員の権利保障の問題を、最広義の〈人権としての教育〉のあり方として、教育基本法10条2項の「教育行政の教育条件整備」の重要課題において捉えることが重要である。そのような教育条理解釈に依拠すれば、子どもの学習権（＝教育に特有の人権の意味で教育人権という）の保障の前提に、教育職員の教育権（＝教育人権）・市民的権利・労働基本権・研修権の保障を捉えなければならないのである⁽³⁵⁾。

この問題の重要性とは、なにか。今日教育現場で教職員から自由とゆとりが奪われるなかで、子どもの体罰、校則問題等の人権侵害が生み出され、その背景に教職員の管理・多忙化の実態が大きく関与していることを想起すれば、その重要性はいつそう自明である。たとえば、神戸高塚高校女生徒校門圧死事件（1990年）などを想起すればよいだろう。それは生徒指導の名の下で、徹底した管理が行われた、嫉の優秀モデル校で起きた事件であった。そうした学校においてこそ、文部省（現文部科学省）一教育委員会一学校・校長一教師という管理統制が貫徹し、次に学校・校長一教師一子どもへと、子どもの生命と人権が管理され、軽視されていくという象徴的な問題点があったからである⁽³⁶⁾。

以上のような日本社会の教育における「公（国家）」と「個人（国民）」の象徴的な関係状況のもとで、教育職員の権利保障を位置づける総合的構造的な最広義の〈人権としての教育〉の把握の意義を考えると、「公（国家）」が「個人（国民）」の教育の責任を負う教育職員に対する「不当な支配」をしない関係（前掲引用の教育基本法10条1項の傍線部分）、さらには「公（国家）」が「個人（国民）」の教育に対する「必要な諸条件の整備」の充実に徹する関係（前掲引用の教育基本法10条2項の傍線部分）は、教育基本法精神の求める重要な「教育及び教育制度全体を通じる基本理念と基本原理」（学力テスト事件―北海道学テ事件 最高裁大法廷昭和51,5/21判決）として、依然として見落とされてはならないのである。

まとめ

以上のように、日本の「近代国家（公）と個々の人間の尊厳性（個）の矛盾・対立」が凝縮して現れる〈沖縄〉という方法的視点から、教育基本法の意義が明らかになった。その意義とは、前文・第1条・第2条に示されるように、総合的構造的な最広義の〈人権としての教育〉のあり方の重要性である。端的に言えば、教育基本法には戦前の近代日本社会の「公（国家）」が「個人（国民）」の人間の尊厳や生命を従属させ束ねていくような歪んだ国民統合の教育を反省し、「個人の尊厳」の理念・個人権としての人権を教育の中心に置く「公（国家）」と「個人（国民）」の原理的關係だけではなく、それとともに第10条第1項に示されるように、「公（国家）」が「個人（国民）」の教育に「不当な支配」をしない原理的關係が規律されている。このことは換言すれば、「教育基本法における『公』と『個人』の原理的關係」が、憲法に基づく〈人権としての教育〉を標榜する以上、「公（国家権力）」の横暴からの自由を守るべく歴史的に生成されたという憲法学的な「個人」の人

権の自由権的本質を含意するということでもある。その意味で、「愛国心」や「公共心」を「個人」に上から植え付けるために「18歳になったら、一年間奉仕義務を課すべし」（西尾幹二氏ら）という、本来個人の自発性・自主性に期待すべき奉仕活動を強制し個人を一定の秩序枠に束ねていく発想からの教育基本法の「改正」論議が、いかに憲法学的な人権の本来の意味から乖離しているかは明らかである。また、第10条第2項において示されるように、「公（国家権力）」が「個人（国民）」の教育の「条件整備」に徹する原理的關係が規律されている。このことは換言すれば、〈人権としての教育〉は憲法26条の判例上において「生存権的基本権の文化的側面」である以上（東京地判昭45,7/17 家永第二次教科書訴訟）、当然「公（国家権力）」が「個人（国民）」に積極的に保障しなければならない「個人」の人権の社会権的本質を含意するということでもある。

このような憲法学的な人権論に基づくのが「教育基本法における『公』と『個人』の原理的關係」であり、その具体的展開が「教育及び教育制度全体を通じる基本理念と基本原理」（学力テスト事件―北海道学テ事件 最高裁大法廷昭51,5/21判決）としての最広義の〈人権としての教育〉のあり方である。そして、そのようなあり方を、教育職員一人ひとりの教育実践の自省的・分析的・総括的な重要な教育研究のための方法論的基軸として堅持することに、教育基本法の現代的な存在意義もあるのではないだろうか。

付記 本稿は、既発表論文（森田満夫「現代沖縄と教育基本法」の精神」沖縄国際大学公開講座委員会『沖縄国際大学公開講座11 沖縄における教育の課題』2002年2月）において大幅に割愛せざるを得なかった内容・形式を補い、テーマを「教育基本法における『公』と『個人』の原理的關係」に焦点化し、全面的に加筆したものである。

注

- （1）土屋基規「教育基本法見直しと教員養成」『日本の科学者』398号2001年3月参照。
- （2）「〔座標・南へ〕（5）/5・15今、沖縄に住む／演出家・宮本亜門／日本を客観視できる場所／生きていく糸口が見える」『沖縄タイムス』1998年5月15日朝刊記事参照。
- （3）1972年の日本本土復帰から1995年までで4700件以上の米兵による刑法犯罪があった。
- （4）長谷川正安『昭和憲法史』岩波書店、1972年、315頁
- （5）地上戦を体験し、広大な米軍基地を持つ沖縄の住民感情は、全国他府県と対照的である。日米の戦争協力を企図するガイドライン関連法案について、全国では「賛成66%反対23%」（『共同通信』調査）であるのに対し、沖縄県内は「賛成26%反対55%」（『沖縄タイムス』1999,4/26）と戦争に巻き込まれる危機意識がみられた。国旗・国歌法案についても、全国では「賛成71%反対25%」（日本世論調査実施）であるのに対し、沖縄県内は「賛成31%反対53%」（『沖縄タイムス』1999,7/21）と沖縄戦へ住民を動員した軍国主義教育・皇民化教育のシンボルを国旗・国歌とすることに強い抵抗感が今もある。
- （6）上田耕一郎『戦争・憲法と常備軍』2001年、20頁

- (7) 前掲書『戦争論』、13-14頁
- (8) 鈴木英一・平原春好『資料教育基本法50年史』勁草書房、1998年、403-404頁
- (9) 堀尾輝久『教育基本法をどう読むか』岩波書店1985年、33頁
- (10) 前掲書『教育基本法をどう読むか』、66－67頁
- (11) 辻田力・田中二郎監修教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、127-128頁
- (12) 前掲書『教育基本法の解説』、126-127頁
- (13) 前掲書『教育基本法の解説』、130頁
- (14) 三輪定宣「教育行政（10条）」国民教育研究所編『教育基本法読本』労働旬報社、1987年、233頁
- (15) 前掲書『教育基本法の解説』、130-132頁
- (16) 「沖縄の平和祈念館 展示模型『住民に銃口』撤回案」『朝日新聞』1999年8月16日夕刊記事参照。
- (17) 「『平和行政』に批判強まる県、米統治下の施策評価 新平和祈念資料館」『沖縄タイムス』1999年8月29日朝刊記事参照。
- (18) 前掲記事「沖縄の平和祈念館 展示模型 『住民に銃口』撤回案」『朝日新聞』参照。
- (19) 「『反日的になってはいけない』新資料館問題 知事 変更を指示 発言要旨の文書で判明」『沖縄タイムス』1999年10月6日朝刊記事に紹介された「三役（平成11年）3月23日）で出された質問事項に関する回答」参照。
- (20) 前掲記事「沖縄の平和祈念館 展示模型 『住民に銃口』撤回案」参照。
- (21) 体験者として法廷証言に立った金城重明著の『「集団自決」を心に刻んで』高文研、1995年、参照。
- (22) 徳武敏夫『家永裁判運動小史』新日本出版社、1999年、129頁。
- (23) 小林よしのり『戦争論』幻冬舎、1998年、281頁。
- (24) 芦部信喜『憲法 新版 補訂版』岩波書店、1999年、95頁参照。芦部氏は、基本的人権の限界についての現憲法における個人の人権を無制約に認めない「人権と公共の福祉」に関する憲法理論を、以下のように述べている。

「日本国憲法は、人間が生まれながらに有する基本的人権を『侵すことのできない永久の権利』、つまり、法律によっても、さらに憲法改正によっても、侵してはならない権利として、絶対的に保障する考え方をとっているが（第一八章三三参照）、それは、人権が無制限だという意味ではない。人権は個人に保障されるもので、個人権とも言われるが、個人は社会との関係を無視して生存することはできないので、人権もとくに他人の人権との関係で制約されることがあるのは、当然であり」、「一三条で、国民の権利については、『公共の福祉に反しない限り』、国政の上で最大の尊重を必要とする定める。また、経済的自由（職業の自由、財産権）については、『公共の福祉』による制限がある旨をとくに規定している（二二条・二九条）」と明確に指摘している。

- (25) NHK『敗戦ニッポン新しい日本人をめざして-戦後教育の原点はこうして生まれた』1999年8月15日放送参照
- (26) カント・宇都宮芳明訳『永遠平和のために』岩波書店、1985年、17頁。
- (27) 例えば、本土復帰運動のなかで沖縄の米軍基地とベトナム戦争が結びついて平和運動が高まっていたとき（1968年）、ある小学生は、沖縄の人々の気持ちを素朴に述べている。「…ぼくは、ベトナムの人々がB52の爆弾でうたれて、死んでいく姿が目には浮かぶ…。同じ人間が、どうして殺し合いをしなければならないのだろうか。話し合いで解決できないものだろうか、不思議に思う。世界の人々の願いは、『みんな仲良く』ということ望んでいると思う。ぼくもそう願うのである。」（『'96国際平和学シンポジウム報告集』沖縄国際大学国際平和学シンポジウム実行委員会 1997年 152頁） このような小学生にも伝わる素朴な平和のメッセージこそが、「人を殺したり人に殺されたりするために、人間がたんなる機械や道具としてほかのもの（国家の）手で使用されること」は「われわれ自身の人格における人間性の権利とおおよそ調和しない」というカント倫理学原則の人間の尊厳性・近代的な人権思想・人格主義の土台とも言うべき、生活信条の中の人権感覚に根拠をおいていることは言うまでもない。
- (28) 上里勲「彼らに、もう一枚の卒業証書を」教育科学研究会編集『教育』No.619、1997年11月参照。
- (29) 上里和美『アメラジアン』かもがわ出版、1998年参照。
- (30) 前掲書『アメラジアン』、42-47頁参照。例えば沖縄中に反基地の勢いが燃えていた『少女暴行事件』（1995年）の頃に、「日本の学校でいじめ」にあったアメラジアンの子どもについての、以下の述懐は、沖縄県における「盛んな」平和学習・教育の陰で、その前提にあるべき日常的な〈人権としての教育〉が不在しがちである今日のリアリティを、教育を受けた立場から伝える。
- 「ハーフの子は、日本の学校で差別されるってわかっていたんですが、……」と説明を続ける綾子は、息子がいじめにあった日々を思い出したのだろう、身震いするような仕事を隠そうともしなかった。…中略…『子どもの遊びですから……って、担任に訴えてもそういう返事が返ってくるだけ……』と、体全体から溜め息を洩らすように再び語り始めた。『とうとう、ケガをして帰ってきたの。』と。彼女の話では、クラスの一番大きな体格の女の子にターゲットにされていたという。その子のいじわるから逃れるために、休み時間になるとトイレに逃げ込むようになってしまった。異分子のようにはいじめられ、学級の中にとうとう彼の居場所が無くなっていきそして、ついに決定的な日がやってきた。『ママ、ヤンキーって何？』と息子が聞いてきた。嫌な予感を覚えた。彼女は、胸の鼓動の高鳴るのを押さえつつ、そして自分の表情がこわばっていくのを息子に悟られないように問いただしてみた。
- 『どうして？誰からそんなことばを教えられたの？』『だって、みんな、ぼくのことをヤンキー、ゴー、ホームって言うんだ』彼女はようやく理解した。慰霊の日には沖縄戦のビデオ学習があったようだ。『小学一年生にですよ』彼女の声はふるえていた。きっと、母子して味わっ

た屈辱を思い出したのだろう。『戦争についての何の説明もフォローもなしに、いきなり子どもたちに残酷な戦争シーンを見せつけて……一人の子どもを傷つけていることに気がつかないなんて……そんなのが教育なの？なんて鈍感な教師なんだろう……って。だんだん怒りがわいてきたのね。でも、まだ学校に望みを棄てていなかった……いくら“ハーフ”の子だからといってもこれ以上のいじわるをされないだろうと信じたかった。』けれど、彼女の息子に対するクラスメートのいじめは熾烈さを加えていった。『子どもが子どもに向かって、鉄砲を振りかざす仕種をして、ヤンキー、ゴー、ホームってやっつけるんですから……』『子どもって、ある意味で残酷さがストレートよね』（45-46頁）

- (31) 室井修「13 平和教育・人権教育」土屋基規・平原春好・三輪定宣編『学校教育キーワード事典』旬報社、48

-49頁参照；横山正樹「構造的暴力と積極的平和」岡本三夫、横山正樹編『平和学の現在』法律文化社、1999年、54-65頁参照：ここでいう「構造的暴力」とは、ガルトウング（Johan Galtung）によって発見された概念である。例えば「パンを奪って子どもを死に追いやったのが、暴力なら、パンを買えずに飢えた子どもが死ぬのも暴力」であり、これをこうした暴力は「たんなる自然現象などではな」く、「社会のしくみに深く結びついた暴力」であり、ガルトウングはこれを「一般的に暴力と認識されている人為的・直接的暴力のほかに、「構造的・間接的暴力」としてその存在を発見した。つまり、このような「暴力」を加害者の存在する「人為的あるいは直接的暴力 personal or direct violence」と区別して、加害者の存在しない暴力である「構造的あるいは間接的暴力 structural or indirect violence」ととらえている。そして、その「暴力のない状態」を「平和」とする観点から見ると、この「暴力」の概念の違いが、それに対応する「平和」の概念をも生み出しているという。つまり、「平和とは暴力の不在」を意味するから、「直接的暴力」である「戦争」に対応する「平和」は、戦争のない「消極的平和」である。しかし、南北問題による経済格差・貧困や南アフリカにおけるアパルトヘイトをはじめとする人種・性別・出自・障害にかかわる社会的差別は、そのしくみの直接的な加害者がいないが、貧困・格差・差別は被差別者の「自己実現を明らかに妨げる」という「構造的暴力」であるとされ、こうした「構造的暴力」のない平和状態とは、貧困・格差・差別のしくみが除去され、「自己実現をはかる」という社会正義・社会的公平を含む拡張された「平和」の概念である「積極的平和」と言われている。

- (32) 土屋基規「教師の権利保障と教育実践」、八木英二・梅田修編『いま人権教育を問う』大月書店、1999年、243-244頁参照。「人間教師の権利と子どもの権利保障」の密接な関連性について土屋基規氏は、こう論じる。

「教師たちが、自由と権利を奪われ、権力的な支配に服するとき、どうして子どもの権利保障主体となれるだろうか。憲法的保障の対象たる基本的人権の意義を理解し、教育実践の展開に権利保障の観点を堅持する教師によってはじめて、人権保障の教育が推進されるし、『人権としての教育』の実践が追求されるのである」と。

(33) 前掲論文「13 平和教育・人権教育」、49頁。

(34) このような最広義の〈人権としての教育〉のあり方を捉える教育学研究の総合的構造的 method 論の一つである齋藤浩志氏の「教育実践学」の構想は、教育基本法 の精神・教育条理を深める上で示唆に富む。

氏は、論文「教育学の発想の転換が必要ではないか」（教育科学 研究会編『教育』No.459、1985年11月）で教育学の研究対象を捉える方法論上の問題として「たんに子どもを対象化する科学としてではなく、子どもの教師・親、おとな自身を含めて対象化し、子どもと教師・親の相互的な人間変革の秘密を追求する科学」（13頁）とし、その発想の転換を提起し、その後以下の通り子どもの分析研究によるだけでなく、人間対人間の集団的な交流の過程を研究対象とする枠組みとする「教育実践の全体を総合的構造的に捉える研究」の構想を具体的に問題提起する。

つまり、齋藤浩志編『教育実践学の基礎』（青木書店、1992年）において今日の財界や国家による上からの『人づくり』カリキュラムによる管理体制のもとで、教育実践における『人間的ノリ』が失われている「非人間的な疎外状況（＝教育における子どものみならぬ親・教育者自身の人間疎外状況）」が、「今日教育危機の核心なのだ」という事実を直視し（7頁）、その事実を親・教育者が自分の生き方・広義の「教育力」として自省的に捉え、自らの実践への主体的取り組みによって乗り越えていくことを提起し、親・教育者・子ども自身の人間回復と教育実践の創造のために、「教育実践の事実の全体像」を、〈学びつつ生きる〉教師と〈学びつつ生きる〉子どもの同じ人間同士の「主体・主体関係」の人格的交流の場（発達世界）として捉えるのである（15頁）。

(35) 兼子仁・市川須美子『日本の自由教育法学』学陽書房 1998年 34頁参照。

「…教師各人の人間主体性は、人間教育活動の本質的要請である。教育基本法一・二条にいう『自主的に充ちた』人間の育成は、自主的な人間としての教師にしか期待できない。『自由な教師にしか、自由への教育はできない』（ハンス・ヘッケル）と言われる。みずからが人権を保障された人権主体たる教師の人間活動によってはじめて、子どもの学習権その他の人権を保障する教育がなされうる。みずから人権を保障されていない人権感覚の弱い教師は、子どもの人権を無視・侵害しやすいであろう。そこで、この教育人権の範囲においては、教師が教育行政上の指揮監督によってその教育権・教育の自由が侵されるような場合には、それは教師の教育人権の侵害を意味する。」

(36) 望月彰・土屋基規編『いのちの重みを受けとめてー子どもの人権と兵庫の教育』神戸新聞総合出版センター1997年、14－16頁参照。「事件当時、神戸高塚高校は新設されて七年目で、千五百名の生徒の学習と生活の『躰』を請け負っているという」元高塚高校教諭永井茂雄氏は以下のような発言をしている。「……挙げ句の果て、教師の中から『私がこんなに一生懸命努力しているのに、生徒は何もわかってくれない』という呪詛のうめき声が出てくることさえあります。その『一生懸命さ』は、生徒たちや外部の人々にとっては往々にして理解できないも

の感じられていたりするのですが、教師が疲れてくると、その辺りのことが見え難くなります。たとえば、校門事件の翌日、全校集会の校長の沈痛な話の中にさえ、『皆さんがあと十分、早くきてくれたら』という恨みがましい言葉が差し挟み込まれました。そこでは、制度化された校門指導について、疑いや責任を感じる能力すら失われているように見えます。このように、生徒を管理することが、自らの首をしめるように教師から自由と責任を奪い、教師自らが管理されることに至るようです。」と。

A study about “the principal of the relation between ‘public’ and
‘individual’” in The Fundamental Law of Education
—from the point of view of 〈Okinawa〉 —

MORITA, Mitsuo

We have the disastrous history of the Pacific War including the Battle of Okinawa. In the process “The Imperial Rescript on Education (1890)” which regulated an idea of education and also national morals under the military regime ; should emergency arise, offer yourselves courageously to the State ; played a primal role. It drove a whole nation who was indoctrinated with a narrow-minded patriotism into the war where “a person is to kill other persons or they kill him .” That meant the nation treated him as an instrument for its pursuit of militarism. That also meant contradiction between the modern state (‘public’) and the dignity of an person (‘individual’).

After the war we searched its conscience. And it was The Fundamental Law of Education (1947) that was enacted to realize the ideal of pacifism and democracy in the Constitution of Japan by the power of education.

However some are trying to revise the law. The main point of argument is to force a person to give his service which should be based on his free will. They aims to put him into the system by that.

Therefore we have to consider the spirit of The Fundamental Law of Education now. Especially the relation between ‘public’ and ‘individual’ in education.. Thus this paper clarify the contemporary significance of The Fundamental Law of Education (1947) by consideration of the issue. I approuch the question by viewing the reality of education in Okinawa, because it collectively has reflected the situation of education in this whole country. And I review the will of the legislator of the law.