

教育総研 教育基本法問題研究委員会報告書

# 教育基本法の“改悪”は許せない

—いまこそ生かし、活かそう—

2003年1月20日

国民教育文化総合研究所

## はじめに

周知のように、2002年11月14日中央教育審議会（以下、中教審）は「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」と題する中間報告を遠山敦子文部科学大臣に手渡した。昨年（2001年）11月26日の同文科相による中教審への諮問からちょうど1年を、そして、中教審での教育基本法（以下、教基法）見直しのきっかけとなった2000年12月22日の教育改革国民会議報告「教育を変える17の提案」からほぼ2年を経過している。

この中間報告に関しては、11月14日に日教組が反対声明を出した他、同日に「平和・人権・民主主義の教育の危機に立ち上がる会」、15日には日本教育政策学会理事会有志が批判的な声明を出した。さらに12月6日には日本弁護士連合会がかなり長文の批判的なパブリックコメントを出した。

これらの声明やコメントに明らかなように、今回の中間報告は、国際競争時代を生き抜く「たくましい日本人の育成」を主眼とし、能力主義と競争主義の教育を一層強く進める一方で、「国を愛する心」や「新しい公共」を打ち出すなど国家主義の教育を強調する内容となっており、教育基本法の見直しを当然のごとくの結論として打ち出している。

こうした事態になることを予め見越して教育総研によって、永井憲一法政大学名誉教授を委員長、大谷恭子弁護士、熊谷一乗創価大学教授、暉峻淑子埼玉大学名誉教授、横山英一教育政策調整室顧問を委員（途中から村元宏行法政大学院生を研究協力員）とし、さらに総研からは代表の黒沢惟昭山梨学院大学教授と、副代表の嶺井正也専修大学教授が加わる委員会が、2000年10月6日に「教育基本法問題研究委員会」として発足した。本委員会はこうして教基法見直しの動きを見定めながら教基法の歴史的制定過程や意義ばかりでなく、憲法との関係での今日的な意味合い、国際的な人権保障の流れにおける教基法の位置づけなどを議論していくことになった。

2001年7月31日には「教育基本法問題の過去と現在 教育基本法『改正』論を検証する」と題する中間報告出した。その内容構成は、「はじめに」で本委員会立ち上げの経過を略述した後、「第一章 教育基本法制定時を検証する」では「伝統」の削除をめぐる議論を教育刷新委員会の議事録をたどりながら検討し、「第二章教育基本法改正論の展開と思想」では1950年頃からずっと登場してくる「改正」論の歴史的経緯とその特質を明らかにし、そして「第三章教育改革国民会議における教育基本法『改正』論」では教育改革国民会議での教基法見直しの論議過程を整理した。

その後、2001年および2002年7月末の教育総研夏季研究集会での討論をはさみながら、この12月までほぼ毎月1回の議論を積み重ねて、ここに最終報告をとりまとめることとなった。来春に予想される中教審の最終答申を待たずにこの報告書を出すことはまことに忸怩たる思いがするが、長期研究委員会の研究期間を原則2年としている関係でこの時期にとりまとめた次第である。

本報告書の構成と執筆分担は以下の通りである。共同研究がベースにはなっ

ているが、研究委員の個々の考えや主張が中心となっている。

第1章「憲法、教育基本法『改正』の動き」は永井委員長が執筆して、「改正」論の本当の意図についての分析や教基法の存在意義について解明している。

第2章「教育基本法擁護論の展開—改正論に抗して」は、これまであまり触れられることのなかった教基法擁護論を歴史的に整理したもので、とくに日教組のこの問題に対する取り組みを簡潔に把握できる内容となっており、熊谷委員が担当している。

第3章を担当した村元協力委員の「教育裁判における教育基本法の位置づけ」は、教基法の前文を含む各条項に触れた判例を整理しつつ、教基法の位置づけにかかわって1976年の旭川学力テスト裁判に対する最高裁判決の意義を明確にしている。

第4章「文化・伝統・公共性と教育基本法—教育勅語との関連で—」は黒沢委員が書き、教基法の見直しの基底に流れる教育勅語的発想を教育勅語そのものの批判を通して行うとともに、改めて教基法のもつ普遍的意義を明確にしている。

第5章の「加速する能力主義・競争主義の教育」は嶺井委員が担当し、「一人一人の個性に応じてその能力を最大限に伸ばす」という発想の問題点を指摘し、能力主義教育のこれまでの流れを分析し、あわせて教基法第3条の「能力に応ずる機会」の再解釈を試みたものである。

第6章は「愛国心と教育のゆくえ」と題して暉峻委員が執筆している。愛国心教育を上から強制することの恐ろしさを歴史的に明らかにしながら、その強制は今という時を生きる子どもたちをないがしろにするものであることを説いている。

「国際化と国際人権保障法の流れ」と題する第7章は大谷委員が担当。「国際化」を枕言葉につかっ「たくましい日本人の育成」を提起する中教審では、国際的な人権保障の流れについては一言もふれず、「伝統文化」のみが強調されていることを批判したものである。

最後の資料は村元協力員が作成したものであり、この間の中教審の審議状況が掴めるようになっている。

本報告書が教基法見直しに対する全国的な批判や反論の一助となれば幸いである。

2002年12月17日

永井 憲一

## <目 次>

はじめに

### 第1章 憲法、教育基本法「改正」の動き（永井）

I	いま教育基本法の改変が進められている	1
1	現在の問題状況は	1
2	なにが改正論者の本当の意図なのか	1
3	中教審への諮問手続きの問題点	3
II	教育基本法の存在意義と「改正」論の動き	4
1	教育基本法の存在意義	4
2	教育基本法「改正」論の動き	5

### 第2章 教育基本法擁護論の展開—改正論に抗して（熊谷）

ねらい	10	
1	教育基本法に対する評価と戦後日本の社会	10
2	擁護論の登場—国家重視の道徳論が復活するなかで	12
3	擁護論の本格的展開—改正論が高まるなかで	14
4	「改正」への動きと擁護論の盛り上がり	18
5	擁護論の意味はどこにあるか	20

### 第3章 教育裁判における教育基本法の位置づけ（村元）

1	はじめに	23
2	教育基本法の基本法的性格と裁判規範性について直接判示する判例…	23
3	各条項の判例の展開	24
4	教育基本法判例の展開状況	28
5	終わりに（教育基本法「見直し」中間報告に見られる判例認識）	29

### 第4章 文化・伝統・公共性と教育基本法—教育勅語との関連で—（黒沢）

I	教育勅語の思想	30
1	はじめに	30
2	国家の両面性と日本の近代化	30
3	勅語の共同体的側面	31
4	教育勅語の本質	32
5	教育勅語と国家のイデオロギー	33
6	勅語と教育基本法「改正」・中間報告	34
II	教育基本法の「改正」と今後の運動の進め方について	36
1	教育基本法の「改正」について	36
2	教育基本法の理念をどう生かし、どう進めるか	38

第5章	加速する能力主義・競争主義の教育（嶺井）	
1、	中教審・中間報告の二つの狙い	41
2、	能力主義・競争主義教育政策の流れ	43
3、	何が問題か	47
4、	教育基本法第3条の解釈をどうするか	48
5、	さいごに	50
第6章	愛国心と教育のゆくえ（暉峻）	
1、	理由なき改正の真意は	51
2、	教育基本法の理念になりえない「愛国心」や「たくましい日本人」…	51
3、	愛国心という教育目標	52
4、	国を超えるもの	53
5、	何を愛すのか	54
第7章	国際化と国際人権保障法の流れ（大谷）	
1、	はじめに	56
2、	国際化とは何か	56
3、	国際化を踏まえた「改正」の視点とは何か	58
4、	国際人権保障法の流れ	59
5、	国際人権保障法の国内法的効力	61
6、	ジェンダーフリー教育の視点	62
7、	権利を行使する主体としての子どもの視点	62
8、	他民族・異文化との共生の視点	63
9、	インクルージョンの視点	63
10、	国連勧告と教育基本法	64

資料：中教審での審議過程（村元）

# 第1章 憲法、教育基本法「改正」の動き

## I いま教育基本法の改変が進められている

### 1、現在の問題状況は

いい悪いは別として、好むと好まざるとにもかかわらず、いまの日本の政治は、政権政党である自民党が原動力となって方向づけ、進めている事実は否定できない。

その自民党は、2002年の運動方針に「2003年には憲法改正案を発表する準備をする」ことを掲げたと伝えられ、事実、国会内の憲法調査会においては“憲法の調査”を名目とする実質的な改憲の準備を着々と進める一方で、今年（2002年）1月には党内に教育基本法検討特命委員会を設置して、麻生太郎政務調査会会長自身が会長となり「年内には“教育基本法見直し”の方向づけを提案する」と言明し、その準備を進めている。

そうした自民党の動きと並行して、すでに政府は一昨年（2000年）の教育改革国民会議からの最終報告を継受して、2001年11月26日付で文科省の中央教育審議会に「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」の諮問をし、その答申を年内（2002年）に求めた。これに呼応して中央教育審議会は、内部に「基本問題部会」という名の小委員会を設けて、毎月2回から3回の開催というハイ・スピードで審議を進め、すでに2002年11月14日に中間報告を発表した。年内か来年早々には最終報告を答申することになる。

もしも、このペースでいくとなると政府は、現在の与党三党の安定した国会多数に依拠して、ほかの法律改正と同じ手続で改定できる教育基本法を、一挙に来年あたりには改変してしまうようなことにもなりかねない。もはや教育基本法の「改正」問題は、そこまで進められている実態である。はたして、これからの21世紀の日本を方向づける教育の基本となる教育基本法の改変を、このまま“手を拱<sup>こま</sup>いで”黙過していいのだろうか。

### 2、なにが改正論者の本当の意図なのか

いまなぜ憲法や教育基本法の「改正」が急いで必要だというのだろうか。それには次のような政治的な目標があるようだ。

#### (1) 憲法9条の改定

まず一つは、憲法9条の改定である。改定論者は、こう言う。「日本は、これまでODAなどで海外に沢山の投資をしてきた。したがって投資した資産を維持、守っていかなければならない。また近年では、生産コストが安上がりとなる海外に日本の企業が競って工場進出をしている。これらをいざという場合には自衛隊を派遣して守っていかなければならない。そのためには専守防衛ではだめだ。ともかく日本の軍隊を海外に派遣できるような憲法9条の改正を早急に実現しなければならない」と。

#### (2) 軍事大国日本の再現

二つ目には、第二次世界大戦の敗戦は日本の歴史上大きな屈辱であった、という年配の支配層の思いが根底にある。そういう政治家は「日本は戦後50年で、これだけの復興を遂

げた。その勢いに乗って、再び戦前の日本が持っていたのと同じような諸外国に重要視される国家としての位置づけを回復し、対外的な権威を取り戻したい。そのためには強い軍隊を持って、日本が世界の政治動向を左右することができる国連の安保理事会の理事の一員になりたい。それには、現在の日米間だけの個別的な安保条約体制の範囲に留まらず、列強国に並ぶ核武装化も可能な軍隊をもち、集団的自衛権を容認する憲法9条の改正への脱皮が必要なのだ」と言う。人間って、子どもの頃から教え込まれた物の見方や考え方は、何歳になっても変わらない、変えられないもの。だから教育は大事なのだが、特に明治や大正生まれ世代の人たち一戦後教育を受けていない—の中には、そうした断ち切れない願望があり、そういう年齢の、例えば中曾根康弘元首相のような人たちが、未だに日本の政治の指導的実権やマスコミなどにも多大な影響力を顕示している。

そうした日本の支配層にとっては、不都合であり、屈辱的に戦後もたされた日本国憲法の「改正」を、なんとか21世紀当初に政治の緊急の課題として位置づけたいという意欲が強い。これが憲法の「改正」や、それを可能とするような教育が行われるようにするための教育基本法の改定を発想する原点なのである。

### (3) 科学技術立国へのエリート教育

三つ目は、21世紀における日本経済の安定と発展のためには、ぜひとも科学技術（人材）立国を目標とする必要があり、その基盤としての“エリート教育”を早急に実現させなくてはならず、それを可能とするように教育基本法を改定したい、と考えている。かつて1960年代に池田勇人首相が高唱した「国づくり、人づくり」論（マンパワー・ポリシー）の再来とみられる。すなわち「日本の安定した発展のためには、国民の5%のハイタレントと10%ないし15%の中間管理層と、あとは安上がりで従順な労働人口の育成が必要で、教育はその方向に向けられなければならない」という主張だ。最近では、いわゆる、“個性の尊重”という名の能力主義や“自己責任”論に基づく自由（競争）主義、つまり、新自由主義論が蔓延し、氾濫する社会的状況をつくり、それをバックとして、すでに教育の現場にも、例えば学区制の廃止、通学区の弾力化、学校選択制、中高一貫教育の推進や習熟度別学級などが実施され、また一方で、その意図を実現するための、あるいは、それを実現しやすくするための学校制度の改定、例えば、「日の丸」や「君が代」の強制をしやすくするような校長の一層の権限強化や教職員評価などが、すでに「教育改革」（カッコ付き）の名で強引に各地で実施され、すでに愛国心教育の教本となるような『心のノート』が文部省から全国の小中学校の生徒全員に配布されている。が、さらに、そのような教育政策を確実に実施しやすくするためには、教育基本法による一人ひとりの各人別様な個性的な“人格の完成”の教育目標をそのままにしておいては「教育の悪平等」になり学力の低下を招くといい、だから、その教育目標を改定する必要があり、そのためには教育基本法の教育目的規定である第1条の改定が必要であり、また一方で、それを積極的に推進するための政府（文科省）の教育行政の権限を是認する法的根拠が必要であるから、そのためには教育基本法が戦後教育における教育行政の在り方を明示した教育基本法第10条の改定が必要だ、と考えられている。

しかしながら、そうしたマンパワー・ポリシー（新「国づくり、人づくり」政策）ともいえる教育政策と、そのための教育基本法の改定が実現すれば、エリート教育は必ず人間

の差別教育を生み助長することとなり、また、さらに校長の権限強化や教職員の資質評価などが進行されれば、ますます実質的な上命下服の秩序体制が学校現場に確立されてくるようになるのは必至である。だからこそ、いまこそ本当に、一人ひとりの“人間の尊厳”の尊重に立脚した教育基本法の教育目標、もう一度いえば、一人ひとり各人別様な個性的な“人格の完成”つまり、正しい意味の“人間の尊厳”を尊重する教育が実現できるように、いまある教育基本法を生かし活かしていくべきなのである。

### 3、 中教審への諮問手続きの問題点

前述したように、今後の教育基本法の“在り方”が現在、文科省の中央教育審議会（略称「中教審」）に諮問されている段階だが、その諮問の方法—専門的には「法的手続上」という—には、次のような重要な問題点があることを指摘しておきたい。

#### （1）法的手続上の違反

一つは、この諮問がなされた遠山文科大臣からの諮問文の中には諮問理由として「教育改革国民会議の要請があった」ことが強調されているが、その点である。そもそも教育改革国民会議というのは、内閣総理大臣の私的諮問機関に過ぎない。私的諮問機関というのは、ときの首相が自分の好きな人物を勝手に集め、自分の言いたいことを代弁し、その客観的な合理化を目論む機関であり、それが教育改革国民会議である。そういった私的な教育改革国民会議からの提案があったからといって、その提案を直ちに公的なルートに乗せて中教審に諮問するという手続きが、第一に問題とされるべきである。そういう首相の私的な諮問機関の意見が直ちに国政の上に公的なものとして取り扱われるようになるというのは、日本が国民主権の国、代表民主制をとる国であることを重視していえば、それは一つの法的手続上の違反だといえる。

#### （2）教育行政権限の是認

もう一つは、中教審に提出された諮問には、実は「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」と、もう一つ「教育振興基本計画の策定について」という諮問事項とが、二つ並列される諮問の形式となっているが、その点だ。誰も教育を振興する基本計画を立てることに積極的に取り組むという国の姿勢に対して反対する者はいない。そういう心理的効果を期待して、教育振興計画を策定する根拠が、ほかの「基本法」と名の付く法律とは異なって、教育基本法には明文の根拠規定がないから、だから教育基本法にはそれを入れる必要があるし、それを含めて教育基本法は改定される必要があるのだという、そういう結論を“先取り”しているとみられる諮問の提出の仕方—手続き—をとっている点が、実は問題とされるべきなのである。

なぜならば、教育基本法の特異な“基本法的性格”について政府は恣意的に間違った理解をしているか、あるいは、それを無視する態度をとっているとみられるからである。そもそも教育基本法は、教育勅語に基づいた戦前教育との断絶を確認し、戦後における新しい教育に関する政府や自治体と国民の行動規範としての教育目標を明示して、その前文に「ここに日本国憲法の精神に則り、教育の目標を明示して、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」と宣明しているように、日本国憲法の理念を実現することを教育に期待し、日本国憲法の理念そのものを教育の理念としている。つまり教育基



本法は、日本国憲法の理念を実現する実効性を担保する役割を期待される法律として、準憲法的ないし憲法保障法的な性格と位置づけをもつ法律なのである。つまり、時限的・具体的な政策の実現を予定するものではない。そこに、教育基本法のきわめて教育の理念を明示する基本法らしい特異な存在価値が見出されるのであって、ここが他の基本法と名のつく法律とは異質なところなのである。

また「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」の諮問理由の中の第四には、教育基本法の第10条の検討について触れている。これは、まさに教育行政が教育内容に介入することのできる法的根拠を、教育基本法を改定する際に組み入れて根拠規定としたいという意図のものである。しかし、この第10条は、第1項の主語を「教育は」とし、第2項の主語を「教育行政は」と書き分けて、戦後における教育行政が、学校における教育の自主性を尊重してその外堀となる教育の条件整備—学校の校舎を建てるなど—を目標とすることに、その任務を限定する、としたのである。そこに教育基本法の、いわば真骨頂があったはずである。それを変えようというのが諮問の本音で、それが見え見えだ。理論的にいえば、例えば国旗・国歌のような教育内容を政府が作り、それを教育現場に強制することができるようにする、つまり教育法学的に言えば、それを教育権と是認し、教育行政が教育内容に介入し支配する法的な根拠としたい、そのために教育基本法の改正をしたい、それが政府の本音なのである。

教育の振興を政府が積極的に計画、推進するのだと見せかけて、国民に賛意を求め、そのために教育基本法を改正することがなせいけないのだ、という言い分を先取りして、実は教育内容の画一的な強制を可能にする教育基本法第10条の改定をできるだけスムーズに実現しようとする作戦的な問題提示をする策略だとみられる。言い換えれば、これまでに集積した既得権としての教育行政権限を客観的に是認させようとする方式であるといえる。このようなやり方にも問題があると指摘せざるをえない。

## II 教育基本法の存在意義と「改正」論の動き

### 1、教育基本法の存在意義

教育基本法は、戦前・戦中に唯一絶対の教育目的を定めものとされていた教育勅語（明治23年制定）に代わるものとして第二次大戦後に制定された。教育勅語は「克ク忠ニ克ク孝ニ……教育ノ淵源亦實ニ此ニ存ス……父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ……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シ」と書いていた。つまり天皇が“神”である日本という国家の発展のためには、一度有事のことがあれば、自分を犠牲にまでする国民の錬成—これを「滅私奉公」の精神という—を教育の目的とし、これを無批判に受けることを国民の義務として強制していたのである。したがって戦時中には、戦死した兵隊の遺骨が親もとに届けられるとき、軍人は「天皇陛下のため、国家のため、最期まで勇気をもって戦い立派な戦死を遂げ、ご帰還になりました。まことに名誉あることで、おめでとうございます」と挨拶をするような、およそ非人道的な情景が、そこには見られた。

そうした時代への反省と、そのような反省を日本に求めるポツダム宣言などに現れた国際世論の要請にもとづいて、戦後の日本は、日本国憲法を制定し、平和と民主主義をめざす文化国家の建設を内外に誓った。そして、その憲法の中に、国民の「教育を受ける権利」

(26条)を初めて憲法上の“権利”として保障した。その憲法制定国会の審議過程で、大島多蔵議員から「この憲法の中に教育に関する1章を新設して、そこに教育の理念や教育の自主性や機会均等の保障などの事項について、さらに詳細に規定すべきだ」という意見が提起され、注目された。その際、当時の田中耕太郎文部大臣から「この憲法は帝国憲法の体系・章別の構成を受け継いだ範囲内での改正なので、教育に関して特に1章を設けることはむずかしい。その代わりに教育に関する理念や方針、学校などの主な教育制度について教育根本法ともいべきものを立案して法律として制定するように準備をすすめた」旨の答弁がなされ、これを契機として教育基本法は制定される運びとなったのである。

このように教育基本法は、戦前教育との断絶を確認し、戦後における新しい教育に関する国家（政府）と国民の行動規範として、その目標を明示したものだ。そして国民の一人ひとりの人間としての尊厳が尊重され、自由な「人格の完成」への発達とそのための学習権が保障され、同時に国民一人ひとりが日本国憲法を担うのにふさわしい主権者としての育成が教育に期待されたのである。教育基本法の前文には「日本国憲法の理念の実現は、教育の力にまつ」と書かれ、そして、その締めくくりに「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」と書かれている。このように、日本国憲法の理念を実現することを教育に期待し、日本国憲法の理念そのものを教育の理念とし目的としている。つまり、教育基本法は、日本国憲法の理念を実現する主権者としての国民の育成をめざして、その実効性を担保する役割を期待される法律であり、その意味で準憲法ないし憲法保障法的な性格と位置づけをもつとみられる法律なのである。これは北教組学力テスト事件最高裁判決（最大判・昭51・5・21）においても、すでに承認されている。

ここに教育基本法の存在意義がある。

## 2、教育基本法「改正」論の動き

### (1) 池田・ロバートソン会談が分水嶺

ところが、その後の日本政府による教育政策や教育行政は、教育基本法の理念を生かす方向へと積極的に進められるのではなく、むしろ逆であった。

朝鮮戦争の最中、日本に警察予備隊（今日の自衛隊の前身）の設置を指令したアメリカは、その後に、当時のソ連・中国・北朝鮮などによる共産主義勢力がアジアに進出するのを危惧し、それを阻止するために、日本を形式的な独立国とするサンフランシスコ条約と軍事同盟協定としての日米安全保障条約を締結した。そして日本に対して軍備がもてるようにするために、憲法（9条）の改定を強く求めるようになった。しかし日本政府は、戦後の傷あとが未だ消えていない当時の国民感情からしても「おいそれ」とその要請に応ずることには躊躇し、その代わりに、少し時間をかけながら、教育と広報とを通じて、「独立国は軍隊をもつ必要がある」という意識を若者の頭に植えつけられれば、いずれ、軍備の保持を肯定する国民の世論を形成することができるので、そういう努力をする、という約束をした。1953年のMSA協定（経済援助協定）を締結する際の事前協議における“池田・ロバートソン会談”の覚書においてであった。国民の世論を変えれば憲法の改定をしなくても軍備をもつことができるようになる、というわけである。この約束が教育基本法の理念である、戦後教育の個人尊重主義を実現する方向を変転させる分水嶺となった。その後の

日本の教育には、再び「国家権力（政治権力）による、国家のための教育」が猛烈な勢いで復活し、いわば教育基本法の理念の崩壊過程が今日まで長く続けられるようになった。

早速、1954年には、教育の政治的中立性の確保という名目で、教師の政治活動（日教組運動など）を制限ないし禁止する教育二法が制定された。

## （2）憲法9条の改正論との連動

以後、日本の政府は、独立国は自衛権を行使するために軍隊を持つ必要があるということとを国民に意識づける教育を積極的にやってきた。その池田・ロバートソン会談後、早速、教育の政治的中立性維持の法律や教科書の検定などの再び教育の国家統制を用意し始めた。その頃である。当時の天野貞祐文相が、日本が独立国家になったのならば、天皇制国家、家族制国家秩序の維持に奉仕する人間、滅私奉公の精神を徳目として、いわば修身教育の復活を目指した「国民実践要領」の必要を提唱しだしたのは。

その後、憲法改正を党是とし結党した今日の自民党は初代鳩山一郎首相が、再軍備のための憲法の改正をするのに必要な三分の二の議席を参議院に求めるための1956年、参議院選挙を行った。そのとき日教組は、教え子の一人ひとりの家庭訪問をして、「教え子を再び戦場に送るな」という宣伝活動を行った。その結果は、自由民主党が憲法の改正をするのに必要な三分の二の議席を国会に集めることができなかった。当時の鳩山首相は、その選挙に敗北した反省点として次の三点を挙げて、こう言った。一つは、戦後において女性が選挙権を持っていることを甘く見た。一つは、再軍備のための憲法改正をするということを訴えたことは時期尚早だった。三つ目は、公務員でありながら、家庭訪問をするような選挙活動をしたというけしからん奴等がいる、と。そして、これを契機として、公職選挙法の改正が行われ、選挙運動の際の家庭訪問が禁じられた。

かくして、憲法の改正が事実上できるような勢力を三分の二参議院に集めることができなかったので、自民党政府は、方向を変えて、憲法の改正の準備するための憲法調査会を内閣につくるという法律をがむしゃらに通した。

そのときの国会に一緒に出されていたのが教育三法案と言われる法律である。一つは、臨時教育制度審議会を設置して、教育基本法の改正をそこに提案し審議する目的の臨時教育制度審議会をつくるための法案、一つは教科書の検定強化を目論んだ教科書法と、もう一つ、地方教育行政の組織及び運営に関する法律案、いわゆる地教行法であった。結局、地方の教育委員会を中央集権化するため、教育委員会の教育長を文部大臣の事前承認制にし、そして、公選制の教育委員会をやめて、教育委員会の権限を強くして、学校の管理権、教師の勤務評定などを教育委員会に与えていこう、という法律を優先させ、午前3時の「暁の国会」に警官導入までして、地教行法の制定だけに焦点を絞って強引に成立させた。このように、はじめから教育基本法の改正問題は憲法9条のそれと連動されて生起してきている。

ところで、このような形で内閣の憲法調査会は設立されたが、これには当時護憲勢力が、すべて参加を拒否した。それで、一方的な議論だけしていた結果では、憲法の改正を国民に提示するのが具合悪いという遠慮からか、この憲法調査会は後の池田内閣になって、報告書だけを提出して、さほど大きな憲法改正の問題を政治上に登場させるきっかけにはならない形で終わりになった。

その後の石橋内閣、あるいは岸内閣、池田内閣の憲法第9条の解釈の変遷やその改正問

題に詳細に立ち入る余裕はないが、しかし、岸内閣が安全保障条約の改定を行った60年安保のことには少し詳しく触れざるを得ない。そのときには臨教審はできなくなったけれども、当時の荒木文相は、教育基本法の再検討が必要だと、しきりに発言していた。

1960年に日米安保条約の改定が行われた。旧安保では、アメリカが日本を防衛するのだから、日本が基地を提供し、その基地の利用はアメリカに自由にまかされている。アメリカに便益を与えているのに、日本が防衛をしてくれと要請したときに、その必要性はアメリカが判断をするということになっていた。そうだとすると、結果的に日本を防衛しないこともあり得るということになる。これでは、旧安保はあまりにも一方的にアメリカに有利な片務協定ではないか、ということが問題になった。それでは、新安保では、アメリカは日本から防衛してくれと要請があったならば防衛する責任を果たす約束をするが、そのかわり、対等国間条約だから、アメリカが日本に対して防衛の要請をしたときには日本も防衛協力の義務を果たすという約束をすることになった。

それでは、アメリカが日本に協力要請をした場合、日米が協力して防衛にあたる地域はどのような範囲かが問題となり、それは「極東の安全と平和を維持するため」ということになった。そうなら、極東の範囲はどこまでなのか、が議論されざるを得ない。しかし、極東の範囲というのが、不明確なままで強行採決されてしまった。さらに岸首相は「自衛のためには核武装までしていいのだ。どうしても必要なら憲法の改正をしろ。そして、教育を通じてそれを認めるような国民の意識づけをしていけ」ということを言い続けていた。

それでは、自衛とは何か、が問題とされた。そうしたら、次のような三段論法が使われた。「自衛とは、自分自身の力で自分を守ることである。したがって、他人から攻撃を受けて自分の自衛能力を失ってからでは自衛ができない。結論は、攻めてくることが確実ならば相手を先に攻撃することも自衛の範囲だ」という。中谷前防衛庁長官がアフガン問題で国会で答弁していたのも同じ、実に危険な論理である。もし逆に、同じ理屈を相手が言い出したら、大変なことになる。ところで、その強行採決の高姿勢の岸内閣に対しては国民の強い反対運動が起こり、支持率は5～7%に落ち、それで岸首相は辞任した。その後に出てきたのが「所得倍増計画」を掲げた池田首相だった。

その池田首相は、「私は専守防衛の立場にたち、核武装も憲法改正もいたしません」という低姿勢の態度をとり、国民の人気回復をねらう所得倍増論を強調した。したがって、残された問題は、極東の範囲における日本の防衛出動の問題だったが、池田首相は「自衛隊の隊員は公務員であるから、公務員の海外出張は認められます」と言い、国会での爆笑を誘った。

ところが以来、極東の範囲における日本の防衛出動という問題の政治舞台に関する論究は、一時期ペンディングになっていた。が、しだいに集団的自衛権を持つことにしたらいい、という議論が政権与党が安定するにつれて活発になって、事実上それに近づくPKO法、そして、周辺事態法ができ、ついに、自衛隊が武装をして海外出動をすることまで認めるテロ対策特別措置法ができることまでになってきてしまった。

### (3)「期待される人間像」とは

このように政治的には低姿勢をとった政府も、国民に防衛意識を向上させようとする教育への思いは執拗に持続し続け、その後の佐藤栄作首相当時は、教育基本法の改定といえ

ば国民の反対を受けるであろうと予知し、教育基本法を棚上げにして、その代わりに政府が教育目標として教育現場に強制したい「期待される人間像」を作成し、公表した。そこには「日本人にとくに期待されるもの」として、家庭を教育の場とすること、正しい愛国心をもつこと、象徴（天皇）に敬愛の念をもつこと、などが掲げられていた。

このように、つねに戦後の自民党政権は、教育基本法のめざす教育の個人尊重主義を排して、教育の国家中心主義の必要性を高唱し続けてきている。

最近の小泉純一郎首相は、それを「憲法の前文と9条の谷間」と言っておまかした。あんな曖昧な答弁を国会でして、それを問題にできない国会の状態はまことに情けない。やはり、小泉首相自身にも釈然としないところがあるのだろう。何とか理屈をきちんとつけておきたい。そのためには、やはり憲法改正をして、集団的自衛権を認め、そうすることにより、極東の範囲を超えた範囲にまで自衛隊が出動することも認めることにしたい。その前に、武力攻撃事態法などの有事立法を先にしておきたいのだろう。そうするためには、池田・ロバートソン以来ずっと続いている、「教育を通じて国民に愛国心と自衛の心を植えつけさせる」のを、それだけを強調しにくいので、日本の国の伝統と文化を継承する愛国心をもつ国民を育てたいなんていう言い方をしてくることになるのである。

#### （4）人間形成の教育目標

1980年代には、それまでの政府の努力が実って国民の世論の過半数が、日本が軍備をもつことを肯定するようになった。そうなれば、そのような国民の世論の変化を背景として、また保守政権は、連立三党の国会における“相乗り”安定多数を基盤として、ついに国会法の改定により国会に憲法調査会を設置した。その憲法調査会は、活発に動き、保守政権は「何年先には憲法改正案をまとめる」とまで言い出すような現状となってきている。そうなったら「日本国憲法に示された理想の実現は、根本において教育の力にまつ」という、いわば日本国憲法との不可分一体性を宣明している教育基本法をそのままにして置くわけにはいかない。最近の政府の「教育基本法の見直し」論の真意は、実は、このあたりにあるものとみざるをえない。

それと改正論者は「教育基本法の中には、愛国心教育や家庭教育などの目標が欠けている」などと言っているが、はたして、そうだろうか。近頃の目立った少年の犯罪なども、そのための戦後教育の不十分さがもたらしたものの、とまで言っている。しかし前掲の教育基本法の条文を見ても明らかのように、前文には、日本国憲法のめざす「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」とする教育目的を明記し、また第1条には「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……」と明示している。改正論者のいう、それ以外の“愛国心”とはどういうものなのか。また人格教育の目標としても第1条には、教育は「個人の価値を尊び、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の育成を期して行われる」こと、また第2条では、さらに具体的に「實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって（傍点筆者）、文化の創造と発展に貢献するように努める」という人間像を教育方針として明示している。これでは不足だという道徳教育や家庭教育などにおける人間形成の教育目標というのは、これとは違う、どのようなものなのか、改正論者に問い質してみたいものである。

憲法改正論と教育基本法問題

	憲法「改正」問題	教育基本法「改正」問題
1946年	11. 3 日本国憲法公布	
1947年		3.31 教育基本法公布
1950年	6.25 朝鮮戦争勃発 7. 8 警察予備隊設置指令	
1951年	9. 8 日米講話条約、安保条約成立	5.14 天野文相「国民実践要領」発表
1953年	7.27 朝鮮戦争休戦 10.30 池田・ロバートソン会談	
1956年	6.11 参議院議員選挙 7. 8 内閣に憲法調査会設置	2.21 教育三法（臨教審設置法案）
1960年	6.19 新安保国会承認	8.19 荒木文相「教育基本法」再検討 発言
1962年		5.25 池田首相「人づくり、国づくり 政策」発表
1965年		1.11 中教審「期待される人間像」（中 間答申）
1971年		6.11 中教審「学校教育の総合的な拡 充整備のための基本政策」（答 申）
1973年		8. 9 教員免許資格から日本国憲法の 必修を削除
1984年		9. 5 臨時教育審議会発足
1999年	8. 9 国旗・国歌法制定	
2000年	1.20 国会に憲法調査会発足	12.22 教育改革国民会議最終報告

（永井憲一）

## 第2章 教育基本法擁護論の展開—改正論に抗して

### ☆ねらい

本報告は、教育基本法問題研究委員会中間報告（2001年7月3日発行）第2章「教育基本法改正論の展開と思想」を受けて行われる。中間報告では、制定以来、といっても実際には1950年代から今日までの改正論の展開を四つの時期に分け、それぞれの時期の政治的社会的状況と関係づけて検討し、その特徴を把握し、今日の情勢における課題を明らかにした。この報告は、中間報告の内容をふまえて、改正論に抗して教育基本法擁護論がどのように展開してきたかを検討し、その思想的運動論的な特徴と意義を明らかにすることをねらいとしている。

### 1、教育基本法に対する評価と戦後日本の社会

#### （1）教育基本法をめぐる対立する評価が生じるのはなぜか

国の政治の在り方の根本を定めた憲法、国の教育のあり方の基本を定めた教育基本法—いずれも、制定後10年も経たないうちに国民の間に真っ向から対立する評価を招き、改正論の激しい攻撃にさらされてきた。政治の根本、教育の基本を定めた重要な法規範に対して国民の間で評価が大きく分かれ、対立が続いてきたということは、歴史上、異例なことであり、戦後日本を特徴づけている社会的思想的構造における対立が根の深いものであることを反映している。

それにしても、なぜ、教育基本法（以下、「教基法」）に対して評価が分かれ、論議と運動の対立をもたらしてきたのであろうか。教育基本法擁護論の展開を検討する場合には、まず、この点について検討しておくことが必要である。第一は、擁護論を改正論との対抗関係で検討する場合の基本的な視点と背景を明確にしておくためである。第二は、改正論者のなかに、教育基本法に批判的な見解を述べながら状況の変化に応じて支持、擁護の立場をとったことを「矛盾」だとか「変節」だとか、言い立てて非難する者がいることに対して、こうした非難が見当はずれであり不当なものであることを明らかにするためである。

さてわたしたちは、一定の社会的歴史的条件に制約されたなかで自分の価値観・世界観にもとづいて物事を評価し、状況を判断して課題の解決に向けての行動をとる。わたしたちの評価や判断は、具体的な状況と価値観・世界観との関係のなかで形成されるものであり、本来、社会的歴史的条件に制約された相対的なものなのである。

価値観・世界観が一定不変である場合、状況の変化に対応して評価、判断に変化が生ずるであろうし、逆に価値観・世界観が変化した場合、状況が同じであったとしても、評価、判断に変化が起きることになる。価値観・世界観も、状況も変化した場合に、評価、判断が変わってくることは言うまでもない。

教育基本法をめぐる評価の分裂—改正論と擁護論の対立を問題とする場合、何よりも価値観・世界観と状況の変化との関係に注目しなければならない。戦後日本の社会状況は、終戦—軍事占領と経済的貧困—東西冷戦下の保守勢力の復活、強化—「保革対立」—高度経済成長—経済低迷—平成大不況下の構造改革と憲法改正論の高まり、と実にダイナミッ

クな変容をみせた。激変し複雑な様相をみせてきた戦後日本社会の渦中にあっては、変わらない価値観・世界観にもとづいて教育基本法に対する評価を変化させることがあるのは当然、といてよい。一定の価値観にもとづいて状況の変化をにらんで教育基本法への評価を変えることは、「矛盾」「変節」どころか、思想・立場を一貫させるということになり得るのである。

問題は、世界の現状と未来をどのように把握し、どんな世界を理想として、いかなる価値の実現を究極の目標とするか、である。ここでまず、結論的なことを述べておくことにしよう。擁護論は、日本国憲法を貫く価値—人間の尊厳の確立・人権の尊重、平和の達成、民主主義の実現を最優先する立場から世界の現状と未来を把握し、状況の変化を憂慮しつつ教育基本法を改変することに反対してきた。これに対して改正論の側は、状況の変化に敏感な反応をみせつつ擁護論が追求する価値よりも国家的国民的な統合・発展や伝統的な支配秩序の復活・強化を優先させる立場から教育基本法を批判し、その改変を主張してきたのである。

## (2) 戦後社会の特徴と教育基本法

教育基本法をめぐる改正論と擁護論との対抗関係を検討しようとする場合に、まず指摘しなければならない基本的なことは、戦後日本の社会を特徴づけている社会・意識面での二重構造である。ここでいう二重構造のうちの一つは、終戦にともなう諸改革によって形成された憲法志向構造であり、人権・民主主義・平和の価値、近代の市民的価値に支えられたものである。他の一つは、終戦までの旧来の支配秩序、伝統的価値を引き継いだものであり、保守志向構造である。両者は、いかなる価値を追求し、どんな社会の構築をめざすか、という志向の点で、対照的であり、対立的である。

憲法志向構造は、旧来の支配秩序、道徳上の伝統的価値に対して、逆に、保守志向構造は、人権・民主主義といった市民社会の価値に対して、それぞれ批判的である。戦後日本の社会は、志向の点で対立する二つの社会・意識構造の組み合わせから成り立っているとところに特徴をみせている。戦後日本の社会では、短い期間を除いて保守志向構造を代表する勢力によって国家権力が行使され政治がリードされたが、これは、主に東西冷戦の国際ポリティックスのなかで、米国が「反共」の立場から、保守志向構造を支持したことによるものといえてよい。

米国の対日占領政策が民主化・平和追求から「反共」・軍事化に転換したのをきっかけに、一方では旧勢力の蘇生で強固な保守支配構造が形成され、他方では独立回復後、日本の再軍事化がはかられ、1953年の池田・ロバートソン会談で再軍備への精神的基盤作りの方向が明確に示された。保守志向構造を支える勢力は、国家権力をバックに教育を通じて、愛国心の育成など、再軍事化への精神的基盤作りの道を急いだ。教育基本法改正論は、憲法改正論とともにこうした動向の一環として、保守支配構造のなかから生まれ、この構造の担い手たちによって推進されて今日にいたっている。

改正論の動きに対抗する教育基本法擁護論は、憲法擁護論とともに、憲法志向構造のなかで生まれ、この構造を支持し守ろうとする勢力によって推進されてきた。勢力の強さからみれば、国家権力を手にし、伝統的な人間関係や精神基盤に根ざす保守志向構造に比べて脆弱ではあることは否めないが、憲法志向構造も人類にとって普遍的な価値を原理とす



る憲法をよりどころにして市民の間に広がりを見せており、教育基本法擁護の運動を盛り上がらせているのである。

憲法志向構造を支持し人権・民主主義・平和の価値を追求する人々には、法律としての教育基本法の内容上の限界を認めながらも、その理念の点から、状況を判断して、「ベターな選択」として擁護の立場をとる人が少なくない。この現象は、志向を異にする二つの構造の組み合わせに象徴される戦後日本社会の複雑な状況を反映していたものといえよう。

## 2、擁護論の登場—国家重視の道德論が復活するなかで

### (1) 教育基本法公布当時の擁護論

教育基本法が制定された当時、わが国は、敗戦による廃墟と混乱の状態にあったし、人々の意識は、まだ半封建的な人間関係と教育勅語的な感覚に少なからず縛られていた。こうした状況のなかで、個人の尊厳や平和を説いた教育基本法の成立は、一般には、強いインパクトを与えなかったし、知識人の間でも高く評価されるにはいたらなかったといえるようである。日高六郎氏は次のように述懐している。「教育基本法が制定されたとき、私にはそれほど強い印象を受けた記憶がない。私はただ当然のこととしてうけとったように思う」（国民教育研究所、別冊「国民教育」1977年、99頁）。また宮原誠一氏は、教育基本法を「近代教育の歴史が作り出し蓄積してきた普遍的な理念と原則を凝結したおそらく世界ではじめての教育根本法」（同誌9頁）と評価しながら、制定当時を振り返って「今にして思えば、憲法と教育基本法が制定されたとき、そのことが日本国民にたいしてもつ意味をとらえてはいなかった」（同誌10頁）と述べている。

国民の多くが教育基本法の制定に強い関心を払っていないなかで、「時事新報」は同法が帝国議会で成立した後、社説（1947年3月28日）をかかげ、その意義を次のようにとらえている。

「無謀なる大戦争は実に此れ国家主義教育の罪悪であり、又その未曾有の大戦敗は此国家主義教育の処罰であったことを忘れてはならない。今度の教育基本法が大胆にハッキリと個人尊重を宣言した所以であって、我国徳教の基礎ここに始めて確立したものと云うべく、古今に通じて謬らず、中外に施して悖らずと、ひそかに信ずるものである。」

個人尊重の宣言に注目し、これを新しい道德教育の基礎の確立と評価している点が新鮮である。

制定間もない時期には、「時事新報」のように教育基本法を積極的に評価する論調はまだ少ない。この時期には、後に教育基本法擁護の立場をとる勢力のなかに教育基本法の限界を指摘し、批判的に評価する論調さえみられた。（1947年5月5日、全日本教職員組合協議会新聞「解説」）

### (2) 教育基本法棚上げの動きに対抗して

東西の対立が激化の様相をみせ、米国の対日占領政策が転換を遂げるなかで、ナショナリズムが台頭しはじめるが、こうした動向の一環として、伝統的価値—教育勅語的な価値を懐かしみ、復活させようとする言説が為政者の側から打ち出されてくる。為政者の側の復古的言説には、根底に教育基本法への不信、不満があり、これを棚上げし、教育勅語的な価値を盛り込んだ新たな教育のための行動規範を作ろうとする意図がこめられていた。

教育基本法が制定されて2年経ったばかりという1949年6月、吉田茂首相は、教育基本法の存在を無視する形で、近く発足する文教審議会に諮かり教育勅語に代わる「教育宣言」のようなものを制定する意向を表明した。この動きに対して世論は敏感に反応し、一部の大手新聞は社説をかかげて首相の構想を批判した。

次に「無用な『教育宣言』」と題した「毎日新聞」（「毎日」）の社説（1949年6月8日）を取り上げてみよう。

「敢えて『教育勅語に代る…』と壮語するその宣言には、一体どんな権威をもたせようというのだろうか。奉書の紙に印刷して上は大学から下は小学校まで全国の各学校に配布し、始業式や卒業式、その他祝祭日ごとに朗読させて『国民の向かうべき道』を教え込もうというのであろうか。…日本にはすでに国会で成立した新憲法と教育基本法がある。国民の向かうべき道は明らかだ。国民の大多数は、そのことをよく承知している。」

「教育勅語の奉読」を読者に想起させながらの痛烈な批判である。吉田首相の「教育宣言」構想が世論の批判を浴びて挫折した後、サンフランシスコ講和条約の締結をきっかけに吉田首相の発想を引き継ぐ形で天野貞祐文相が「国民実践要領」（1951年11月27日）を発表した。これに対しても世論の批判はきびしかったが、その一端を「民主化に挑戦する天野要領」と題する「読売新聞」（「読売」）の社説（1951年11月20日）にうかがってみよう。

「文学博士天野貞祐氏個人の所見であるならば、見逃しもしよう。文部大臣天野貞祐の名において、公のルートを通じて流される指針に反対意見をもちながら見逃すことは、私たちの道理の感覚にそむく。私たちの道義の精神に反する。民主主義の新しい道德観は、断固としてこの『実践要領』に反対すべきことを教えている。」

天野文相の著書『道理の感覚』を逆手に取っての鋭い批判である。この批判が民主主義をベースにしている教育基本法擁護の思想を表現したものであることはいままでもない。

### （3）独立回復後の改正論に対する反論

独立回復は、憲法改正論とともに教育基本法改正論を政治の表舞台に登場させた。1955年11月、保守合同で誕生した自民党内閣の清瀬一郎文相は、忠孝の伝統的価値が道德教育上必要であることを強調して教育基本法の「改正」を国会内外で訴えたが、これに対して矢内原忠雄東大学長は、臨時教育制度調査会設置法案を審議する第24回国会参議院内閣委員会連合審査会（1956年4月4日）に参考人として出席し、教育基本法擁護の見解を展開して注目された。矢内原の見解は、国会という立法の府で公式に表明された教育基本法擁護論の最初のものというだけでなく、忠孝の倫理を民主主義の観点から論じ、清瀬文相の改正論に真っ向から反論したものとして、重要な意味をもっている。以下に、参考人としての意見陳述の一部を取り上げてみることにする。

「教育基本法は御承知のように戦後における日本の教育憲法とも称すべきものであって、民主主義教育の根本を掲げておるものであります。たとえば親に孝行するとか、隣人に対して親切をすること、国家に対して忠誠を尽くすとかいうことは、民主主義であればできないかということ、決してそうでなくて、民主主義に基づいた隣人に対する道德、国家に対する道德なるものができてくる。戦争前においてはこのような道德を民主主義に基づかずして教えた、あるいは教えようとしたところにたくさんの無理なこと、あるいは形式

的な上っつらだけのことなどがありまして、それでほんとうに身についた隣人愛あるいは国に対する忠誠ということができなかった。ただ押しつけられた形の上での道徳はありましても、実行が伴わなかった。それではいけない。やはり人間というものを理解し、人間を尊重するということが民主主義の根本であります。それから出た社会道徳あるいは家族道徳、あるいは国家道徳というものがなくてはならないということが、戦後における教育の大方針でありまして、それに基づいて教育基本法というものができました。…教育基本法によって民主主義的な人間の人格、観念を養成するということが最も急務であり、それに基づいて、あとは特に言わなくても、親に孝行、国に忠誠ということが自然にできてくることである。…それがにわかには改正される。日本が自主独立の建前からいろいろ法制を検討するという名のもとに教育基本法をも修正し、これにただいま申したような民主主義でないといわれる何かをつけ加えるということは教育の基本を崩すものである。」(鈴木英一・平原春好編『資料教育基本法 50 年史』1999 年、1301～1302 頁)

「個人の尊厳」を民主主義のベースとしてとらえ、近代市民社会にふさわしいモラルの在り方を説いている点で注目される。民主主義を原理とする人間形成という点から教育基本法を評価して、改正論に反論、これをきびしく批判している。今日の状況に対応するうえで示唆に富む言説である。

### 3、擁護論の本格的展開—改正論が高まるなかで

#### (1) 荒木文相の改正論と日教組の取り組み

1960 年代の経済成長は、敗戦によって失われていた国家的民族的自信を回復させ、ナショナルな感情の盛り上がりをもたらし、高度経済成長をめざして所得倍増計画を打ち出した池田勇人内閣の荒木万寿夫文相は、そうした動向に沿って教育基本法が示す普遍的な教育理念をナショナルなものに改変することを主張した。彼は、教育のよりどころを民族、国家に求める立場から文相として教育基本法を「改正」する必要性を訴えたのである。

荒木文相の教育基本法改正論は、戦争の惨禍をとおして戦後日本の社会が確立した平和と民主主義の価値に対する挑戦という性格をもつものであっただけに、批判の言論、反対の運動を巻き起こし、その輪を広げた。教育基本法擁護論は、鮮明で強烈なナショナリズムにもとづく荒木文相の改正論をきっかかけに本格的な展開をみせることになったといっ

てよい。擁護論の先頭に立って牽引車の役割をはたしたのは、日教組であった。荒木文相は、教育基本法改正論と合わせて日教組の「倫理綱領」を取り上げ、これを激しく非難した。これに対して日教組は、日本国憲法を貫く平和と民主主義の価値を護り実現するという立場から組織を挙げて反撃を展開することになる。

日教組は、1960 年 10 月、学習用資料集「教育基本法改悪阻止のために」を作成した。これは、資料集ではあるが、荒木文相らが唱える「改正」を「改悪」と受け止め、その阻止の意図を明確にし、表題にうたった点で注目される。この資料集の「解説」では、荒木文相の発言に対して、次のような評価をしている。

まず「教育政策に、憲法体制の一大支柱としての教育基本法を改悪し、好戦的国家主義教育の鼓吹と、平和と民主主義を守る教育運動の弾圧という役割」を担わせるもの、と批判する。ついで「『軍国主義自衛の精神の養成』と『教師の思想統制』をうたった 1953 年

10月の悪名高い池田・ロバートソン会談における覚書の総仕上げ」「第二次世界大戦で犯した日本軍国主義の罪とその敗北についての反省が全く欠けている」「(占領軍による)『押しつけ論』は、きわめて現象的な把握であり、『自主性の尊重』という占領教育政策の基本理念をわきまえない皮相な見解」(同資料、5-10頁)と述べている。

「解説」では、以上のような評価を行った後、荒木文相の発言について、彼個人の「思いつき」や「反動性」のみに帰することは誤りである、とし、社会全体の歴史的・政治的な構造、文脈のなかで、その意味を把握しなければならないことを指摘している(同資料、10-11頁)。上記の資料には、人間の尊厳・民主主義・平和の点から書かれた宗像誠也・有倉遼吉・鈴木安蔵・勝田守一・日高第四郎各氏の論説が掲載されているが、そのなかで人間の尊厳を守るという観点を強調した宗像の論説の一節を取り上げておくことにする。

「憲法・教育基本法は、人類史の遺産としての人間の尊厳という価値、世界史の今日的課題としての世界平和という価値を明確に含んでいる。しかし、この価値観は、恣意的に決められたものではない。人類史の遺産を受けつぎ、世界の課題に応ずるものなのである。やや詳細にいうならば、憲法・教基法は、特定の価値観あるいは思想的立場に立つとはいっても、その立場は、人間の尊厳を認め学問・思想・良心の自由を認める、という立場であり、また戦争によって人間が破滅することを許さないという立場である。この立場を放棄するというのは、すべてを否定すること、人間を否定することであり、ニヒリズムであろう。」(同資料、研一8)。

なお教育基本法案の作成にあたった教育刷新委員会の審議に参加していた日高第四郎氏が「教育基本法をアメリカ人におしつけられたものであると考えるのは誤解である。総司令部からの実際上の干渉はなかった。」と押しつけ論を否定し、「日本人のつくった教育基本法」を強調していることも注目されてよいであろう。

さらに上記の資料に取り上げられている「ジュリスト」(1960年9月15日)の「巻頭言」は、「いい日本人」と題して、荒木文相の言説を軽妙に、しかし辛辣に批判している。教育基本法に「いい日本人」を作るという目的が示されていないというが、第1条「教育の目的」で「平和的な国家及び社会の形成者として…自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」こそが日本国憲法の精神にかなった「いい日本人」ではないか、という主張である。2002年11月14日に中央教育審議会が発表した教育基本法見直しの中間報告では、教育の目的として「たくましい日本人」の育成をかかげる必要があるとしているが、先の「ジュリスト」の巻頭言は、同審議会の「たくましい日本人」の強調をどのように受け止めるかについて示唆に富むものである。

この時期、日教組は、機関誌「教育評論」で「教育基本法と倫理綱領」をテーマに特集を組み、臨時増刊号(1960年)を刊行し、教育基本法擁護の論陣を張っている。この臨時増刊号の冒頭に当時の小林武日教組委員長は、「教育と子どもを守るために」と題する論説をかかげ、為政者側からの教育基本法改正論について、「愛国心のかん養とか、日本の伝統の尊重とかの、教育に対する支配者の発言は、戦前の教育への復帰、即ち、支配者に教育を従属させようとする強烈な願望の表明である。」(同号、14頁)とそのねらいをとらえている。

また同臨時増刊号に長田新氏は、「荒木文相の批判を批判する」と題するエッセイを掲載し、次のような論を展開している。

「文相は、『教育基本法には具体性がない。抽象的だ』とっている。しかし、およそ法というものは、国をおさめていく原理的なものを形式的にうち出したものである。それに肉をつけたりすることは、実際家が経験をもとにして、工夫していくものであって、一般に法というものは原理的なものを形式的、抽象的にうち出している。」(同号、81-82頁)。

「荒木文相が、あるいは池田内閣が、保守党が、教育基本法を改悪しようとするのは、平和と民主主義を根本とする日本国憲法が一番じゃまなものであるように、憲法からできた教育基本法がじゃまだからである。平和教育、民主教育がじゃまなのであり、その立場にたつ教育基本法そのものが一番じゃまなのなのである。」(同号、82頁)。

教育基本法問題の本質に触れた見解が述べられており、改正論に対抗する論点として今日の状況にも有効なものといえてよいであろう。

荒木文相の教育基本法改正論は、衆議院でも取り上げられたが、第38回国会の衆議院文教委員会(1961年2月15日)では、荒木文相が教育基本法を「改正」する必要を教育の欠陥、青少年犯罪の増加と結びつけて発言した。これに対し当時の社会党所属の山中吾郎議員が荒木文相への質疑の中で、青少年の不良化が教育基本法に欠陥があるから生じているというような認識はとんでもない誤りで、そうした見解がきわめて素朴で幼稚なものであると批判し、軽率で単純な発想で「改正」を主張することを戒めていることも、見逃してはならない。

月刊誌「教師の友」は、1961年4、5月号で「教育基本法擁護と国民教育運動」(上・下)と題する五十嵐顕・海老原治善・兼子仁・長洲一二各氏による討議を特集している。この討議のなかで、長洲氏は、平和や個人の尊厳といった普遍的な価値が法律である教育基本法に盛り込まれたことの重要な意味を指摘したうえで、教育基本法を守るという場合には、理念を状況に対応して再解釈し肉づけし、具体化するように目標を設定して実践に根ざす運動を展開しなければならないという趣旨の発言をしている。(同誌、4月号、33-35頁)この長洲氏の発言は、今日、ますます重要な意味をもってきている。

1960年代前半には、改正論に対する真正面からの挑戦という形で日教組が牽引車となり本格的な擁護論が展開した。教育基本法擁護論の基本的な論点は、この時期にほぼ出揃ったとみることができる。

## (2) 教育理念の国家主義化への挑戦

1960年代から同70年代にかけて、東西冷戦・中国の発展といった国際情勢のなかでナショナリズムが高揚し教育理念の国家主義化を促すインパクトが強くなった。

「中教審」の「後期中等教育の拡充整備に関する答申」(1966年10月31日)の一環として出された「期待される人間像」は、教育基本法が描く人間像を棚上げして教育理念の国家主義化をはかろうとするものであった。「日本人の当面する課題」という内容から始まる「期待される人間像」は、「正しい愛国心をもつこと」「天皇を敬愛すること」を説いており、ナショナリズムに方向づけられた理想の人間像を提示しているのである。これに対して、日教組は、「その内容は憲法、教育基本法を否定し、戦前の教育に対するきびしい反省のうえにうちたてられた戦後の民主教育の理念を踏みにじるものです」との見解を表明している。

「期待される人間像」に対する大手新聞各紙の反応も概して批判的なものであった。た

例えば、「朝日新聞」（「朝日」）（1965年1月12日）は、「こうあるべきだ」という押し付け的な姿勢でかたられているところに一番の問題があるとし、天皇への敬愛と日本国への敬愛を一体化させていることに批判を向けている。「読売」（1966年9月20日）も、「天皇敬愛をもってただちに国家敬愛にすりかえている点」を問題にしている。

「期待される人間像」への批判的論調が結果として教育基本法の精神を擁護する役割をはたしていることはいうまでもない。

1970年代に入ると、自民党の西岡武夫文教部会長が「教育基本法の抜本改正」を訴え（1973年10月）、田中角栄首相は「教育勅語、軍人勅語にもよいところがあった」「教育基本法は25年前に思い切って全面改正してしまえばよかった」などと参議院議員選挙（1974年7月7日）を前に述べた。政権を担当する勢力の側から教育基本法の「改正」を求める声が高まるなかで、日教組のシンクタンクである国民教育研究所が「教育基本法」と題する機関誌「国民教育」の別冊を刊行し、教育基本法擁護の論陣を張っている。国民教育研究所所員会議の名で書かれた同誌の冒頭の「刊行にあたって」には、「日本国憲法・教育基本法は、世界人権宣言をうんだ国際的な努力の重く豊かな歴史を背景にし、それに先んじて制定されたのであるが、いま、われわれのとりくむ憲法・教育基本法を守り発展させる実践と理論の努力こそは、その後の平和と民主主義・人権のための国際的な努力につらなり、前におしすすめるものであることを自覚したいと思う」と述べられている。

### （3）「臨教審」当時の擁護論—新自由主義とナショナリズムの連携のなかで

経済の低迷状態を克服するため、1980年に入ると、市場化の徹底を求める新自由主義の手法が取られることになるが、実はこの新自由主義はナショナリズムにしっかりと裏打ちされたものであった。新自由主義とナショナリズムとの連携を背景に21世紀を展望した教育改革のために「臨教審」が設置されることになるが、この総理大臣の諮問機関は、よく知られているように同審議会設置法により「教育基本法の精神」にのっとり審議することを求められていた。しかし、「臨教審」委員の中には、有田一寿（第三部会長）、天谷直弘（第一部会長）の各氏など、教育改革の手始めに教育基本法の改正を訴えるものがいた。しかし、こうした「臨教審」内の教育基本法改正論に対して同審議会の岡本道雄会長は、「世界的視野で教育の目的を考えたとき、人格の形成以上のものがあるだろうか。このように教育基本法には、重要な言葉が注意深くちりばめられている。それを安易に、修正・改良の方向へ向かう考えには賛同できない。」（岡本「立派な日本人をどう育てるか」PHP研究所、2001年10月、178-179頁）という立場をとった。岡本は、「いまの日本では、教育改革に際して教育基本法の改正を望む声が大きくなっている。だが教育基本法さえ改正すれば、教育が一挙に改善できるというものではない。むしろ安易な改正とその効果への過大な期待は、教育の自由化に対しても矛盾した方向に向かいかねず、この点は注意する必要がある」（同書、179頁）という見解を表明している。

また日教組は、「臨教審」の発足に当たって次ぎのようなコメントを出している。

「中曽根総理の政策ブレーンと称される人々によって主導されることから、『臨教審』の結論が憲法・教育基本法に根ざした戦後民主教育の理念や諸制度を根本的に否定しようとすることを予想させるものとなっている。私たち日教組は、憲法・教育基本法に背反する『臨教審』についてはあくまで反対することを重ねて表明するものである。」（1984年9月

5日)

さらに日教組は、「臨教審」のヒヤリングにさいして、「教育基本法」の条文を挙げたうえで「これら戦後教育改革の理念は、現在は勿論のこと未来にわたって普遍的なものであることを疑う余地はない。戦後四〇年、憲法・教育基本法にもとづく教育改革は遅々として進まなかった。戦後わが国の政権を長期間担当してきた責任者たちが、終始、戦後教育改革の理念を実現していくことを怠り、あるいはそれを阻止しようとしてきたことを指摘しなければならない」(1985年2月20日)との見解を述べている。また「臨教審」の第一次答申が出されたさい、憲法学者の永井憲一法政大学教授(当時)は、同答申の内容が教育基本法の前文の一部「個性ゆたかな文化の創造をめざす」を引用しながら、その前の「真理と平和を希求する人間の育成を期する」を切り捨てて、「伝統文化を継承し、日本人としての自覚にたつて…」と続けていることを問題としたうえ、「臨教審」がほんとうに教育基本法の精神にのっとって審議を行い、答申を出しているかどうか疑問を投げかけている。彼は、その背後に新国家主義の方向に国民を誘導する政治的意図がひそんでいることを指摘している。(『法律時報』日本評論社、1985年10月号、29-31頁)

なお「臨教審」の発足間もない時期に「朝日」が「臨教審の役割と教育基本法」と題する社説で「基本法を誠実に読むならば、いかに教育の現実が、そのめざしたところとかけ離れた方向に進んでしまったかを、痛感する」(1984年10月14日)と書き、教育基本法の理念を具体化する努力がまず必要であることを訴えていることも見落としてはならないであろう。

#### 4、「改正」への動きと擁護論の盛り上がり

##### (1) 急テンポの「改正」動向と擁護論

長引く深刻な不況にともなう日本社会の閉塞状況と国家的危機感の広がりの中で、20世紀末から21世紀初頭にかけて教育基本法改正論が高まった。経済をめぐる国際競争の激化、自由化の進展と消費文化の氾濫のなかでのアイデンティティーの混迷・人間疎外の深刻化—国民的規模の不安拡大、生活様式・生活環境の激変—こうした状況は、ナショナリズムを一層、強く刺激し、教育基本法の「改正」を求める動きに拍車をかけることになった。

「新しい教育基本法を求める会」(西沢潤一会長)、「新・教育基本法検討プロジェクト」(加藤寛・石井威望氏ら)などの保守系団体、その他、ナショナル派のイデオログ・マスメディアが「改正」への圧力を強めるなかで、2001年11月26日に、文部科学大臣は、総理大臣の私的諮問機関「教育改革国民会議」が最終答申で行った教育基本法見直しの提言を受けて「中教審」に「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方」について諮問した。内部に基本問題部会を設けて審議に取り組んだ同審議会は、2002年11月14日に中間報告を発表したが、その内容の特徴は、グローバルな競争に対応するための能力主義の強調と日本人としてのアイデンティティーの重視(愛国主義)を基本にしているところにある。国際的な経済競争と国民統合の国家的要請に対応しようという内容である。

以上のような「改正」への急速な動きに対して、擁護論は、かつてない盛り上がりと広がりを見せた。国民全体としてみれば教育基本法問題への関心が薄いなかで、普遍的な価値にもとづいて教育の理念を明示した教育基本法の内容がナショナリズムの圧迫を受けて

改変されることを見過ごしてはならない、という声が各種人権団体、教員組合、教育研究者、その他市民団体の間で高まった。このことは、憲法・教育基本法を貫く人権・民主主義・平和の価値、市民社会的価値が制定後、半世紀を越す年月をとおして日本社会に広く浸透してきたことを反映している、とみてよいであろう。

## (2) 「改正」の動きに抗する擁護論の盛り上がり

切迫した「改正」への動きに対して展開された擁護論・擁護運動は、五つに大別してみることができる。

第一は、哲学・宗教思想の観点からの擁護論である。次に三人の人物の擁護論を取り上げてみよう。

池田大作創価学会名誉会長の場合。地球一体化時代を展望して教育基本法にかかげられた普遍的な理念は、教育の本義にのっとったものであり、新しい世紀にも十分通用するので、見直すよりも大いに生かすことが大切、という見解を發表している。（「朝日」、2001年5月23日）

哲学者の梅原猛日本ペンクラブ会長の場合。「基本法のかかげる理想は50年や60年で古くなるものではない」と述べ、さらに教育基本法が憲法と直結していることを指摘し「日本国憲法の外堀が埋められることは、民主主義の否定以外の何ものでもなからう」とまで言っている。（2002年12月15日、PEN声明）

また東洋の思想にもとづく人間の教育を説く野村佳子・野村生涯教育センター理事長の場合。「現代の日本が平和憲法を持ち、それに基づく教育基本法を持つことは、世界に誇れることだと思う」とし、さらに次のように述べている。

「今の社会状況が求める理念とは、この第1条（人格の完成）にうたわれる人間像であると私は信じます。これを越える人間像とはいったい如何なるものであるのか、改正を叫ばれる方々にぜひとも具体的に提示していただきたいと思います」（『野村生涯教育だより』189号、2001年1月25日）

第二は、教育関係団体の擁護運動である。日教組、全教、平和・人権・民主主義の教育の危機に立ちあがる会等の団体は、擁護の立場から、教育基本法理解の徹底をはかり、これを教育の現場に生かすことをすすめるためにパンフレットを作成したり、集会を開き、また「中教審」の動きに対応して批判的な声明、コメントを發表している。

第三には、人権団体の擁護論・擁護運動である。ここでは日本弁護士連合会の教育基本法問題への取り組みを取り上げておこう。同連合会は、「教育基本法の在り方に関する中教審への諮問及び中教審での議論に対する意見書」を2002年9月21日付けで發表している。同意見書は、いま必要なのは教育基本法に示された理念を具体化する教育を徹底していたかどうかを根底から問い、その理念が実現されていない現実を認め、あらためて実現に努力することだ、としたうえで、基本法の制定経過、各条文ごとの意義、判例解釈について検討している。

第四として教育研究関係者の擁護論が挙げられる。たとえば、藤田英典氏「今なぜ教育基本法『改正』なのか」（『世界』、2002年10月号）、西原博史氏「顕れた能力主義と愛国主義」（『世界』、2002年12月号）、佐藤秀夫氏「教育基本法と『伝統』」（日本教育学会『教育学研究』68巻4号、2001年12月）が注目される。以上に挙げた論文では、学者である



藤田氏が「多くの市民が教育基本法『改正』論議のゆくえを注視し、その改悪に反対する声をあげてくれることを願ってやまない」と訴え、また同じく学者である西原氏が「一人ひとりの国民が、将来展望なき能力主義と愛国主義を望むのかが問われる」と問題提起をしている点が注目される。なお教育学関連の15学会が共同で「教育基本法『改正』問題を考える」と題する公開シンポジウムを開催した（2002年12月7日、明治大学駿河台校舎）が、こうした企画は、初めてのものであり、教育学研究者の間での擁護論の広がりを示すものであるとあってよいであろう。

第五は、性急な見直し、「改正」の動きに批判的な新聞等マスメディアの論調である。たとえば、2002年8月2日付けの「朝日新聞」の「私の視点」欄で岡本厚氏が「中教審」での「改正」論議の方向を問題にし、「基本法」が変われば学校教育法、学習指導要領が変わり、伝統尊重や愛国心が強制されていく可能性が高いことを指摘して、憂慮を表明していることを挙げてみるができる。

また中教審の「中間報告」に対して多くの新聞メディアが批判的な論説をかかげたなかで、「毎日」は、「中教審報告こそ見直しを」という見出しの社説で、「何より問題なのはなぜ見直しが必要なのか、依然はっきりしないことだ」（2002年11月15日）と“理由なき”見直しを厳しく批判している。

最後に11月14日の中央教育審議会「中間報告」をめぐって政治の分野に現れた擁護論的反応に触れておくことにする。元防衛庁長官で自民党国会議員であった栗原裕幸氏は、教育基本法が日本側の主体的な意思にもとづいて制定された経緯を指摘したうえで、同法に「国を愛する心」といった徳目を入れることに反対の見解を表明している。栗原氏は、「国家至上主義的、全体主義的なものになってはならない」とわざわざ歯止めをかけなければならないような「国を愛する心」は、教育基本法にはなじまない、と言いきっている（「朝日」2002年12月1日）。同氏の経歴からいって、この発言がもつインパクトは大きい。このほか、公明党は、文教部会長の名前で、同報告に対して国家が「心のありよう」に積極的に踏みこむ方向が打ち出されていることを批判し、「国家は教育内容に関して中立・自制的であるべきだ」との声明を発表している。このことも、「基本法問題」が「政治問題」であることを考慮すると、重要な意味をもつものとして注目されてよい。

## 5、擁護論の意味はどこにあるか

### （1）なぜ教育基本法を支持し擁護するか

以上に検討した擁護論の展開から、なぜ教育基本法を支持し擁護する立場をとるのか、その理由を以下に整理して列挙しておく。

- ① 理念の普遍性・世界性。特に「人間の尊厳」「人格の完成」、平和・人権・民主主義をベースにしている点。
- ② 国策遂行の手段となった終戦までの教育の悲劇に対する反省。
- ③ 「不当な支配」を禁じ、教育が国民全体に対して責任をもって行われなければならないとされていること。（国民の、国民による国民のための教育の強調。国家による教育支配に歯止めをかけていること。第10条）。
- ④ 教育の機会均等。
- ⑤ 形式的にせよ、天皇の意思ではなく、国民の意思として制定されたものであること。

## ⑥ 教育の民主化、人間尊重の教育の推進。

### (2) 擁護論の意味はどこにあるのか

教育基本法「改正」問題は、教育の現場や教育研究者、まして一般の市民の側から浮上してきたものではない。それは、政治的理由から政治的意図をもって、特定の政治勢力の側から持ち出されたものである。事実を照らしてはつきりいってしまえば、教育基本法問題の火付け役は、明治型の国家体制を志向する保守的政治勢力であるということになる。ともあれ、教育基本法問題は、政治問題の一つであることを認識しておくことが求められる。

政治問題である以上、教育基本法問題は、最終的には政治的に決着（始末）をつけられることになる。どのように政治的に処理されるのか。政治的決定が力関係でなされることを考慮すれば、教育基本法が近い将来に改定されるかどうかは、これを支持・擁護する人々の輪の広がり具合によることになる。

とすれば、今後、「改正」の動きを封じ込めるほどに教育基本法に対する支持・擁護の輪をさらに拡大するうえで、擁護論の意味を明確にしておくことは有益であろう。次に擁護論の展開を検討してきたことをふまえて、その意味を箇条書きの形で挙げてみよう。

- ① 人権（人間の尊厳）・民主主義・自由を原理とする社会（市民社会）における教育の基本的よりどころを再確認した。
- ② 教育における不易な価値—普遍的な価値がどのようなものであるか、あるべきかを浮き彫りにしている。平素、あまり注目されなかった現行教育基本法の価値の再認識。
- ③ 市民社会における教育実践、教育運動の原理を再発見し、確認した。
- ④ 教育基本法に愛国心など、ナショナリズムの強調に結びつく徳目を盛り込むことが次のような理由で間違いであり望ましくないことを明らかにした。

イ、思想・良心の自由を保障した憲法（19条）に違反している

ロ、自由と民主主義によりどころをおく国家の体制になじまない。

ハ、自由と民主主義の価値を共通の絆として地球一体化の方向にすすんでいる世界の歴史の方向に対して、逆行的である。いわば、19世紀末日本の教育体制への回帰、つまり教育体制の「明治帰り」であって、「新しい時代にふさわしい」どころか、全く、ふさわしくない。愛国的な徳目を教育基本法にあからさまに入れることは、自由と民主主義を大切にして人類の幸福をめざす文明に背を向けることである。

ニ、愛国的な徳目を盛り込むことは、現行教育基本法の価値を著しく低減することになり、たとえ、普遍的な理念を定めた部分を残すとしても、教育の実際においては、権力を背景に愛国的な徳目が強調されることになる。（すでにその傾向が顕著に現れている。）

ホ、教育基本法に愛国的な徳目が盛り込まれることによって、「思想・良心の自由」が保障された体制とグローバリゼーションがすすむ状況のもとでは、教育実践をめぐる価値の分裂、混迷が一層、深刻化することになる。

- ⑤ 教育基本法はナショナリズムの支配を受けやすい日本の教育を世界化し、ヒューマナイズすることに貢献することを明らかにしている。（明治型の政治的教育行政的伝統の影響から脱し切れていない日本社会では、普遍的な理念に貫かれた教育基本法に対する

抵抗が根強いが、それだけにその普及をはかることには意義がある。）

- ⑥ 憲法との連動性を再確認させる。教育基本法「改正」が憲法「改正」の先駆けとしての意味をもっていることを浮き彫りにした。
- ⑦ ナショナリズムの価値を強調して教育基本法が改変された場合、国家の教育支配が拡大する可能性（おそれ）があること、そのことにより教育が現在以上に国家主義の強い影響下におかれ、国民が新たな国家主義の方向に誘導される危険があることを指摘している。
- ⑧ 改正論に対抗する説得力のある、普遍性をもった論理を歴史的な展望のもとに展開している。
- ⑨ 教育基本法の「改正」を急ぐ理由の一つとして、「たくましい日本人」の育成が挙げられているが、現行基本法では、同じ趣旨のことが「勤労と責任を重んじ心身ともに健康な国民」の育成と、「たくましい…」よりもはるかに国際性があり説得力があり、対外的にスマートな表現で述べられていることを示唆している。月刊誌『世界』（2003年1月号）の編集後記が指摘しているように「たくましい」という形容詞を日本を代表する文化人につけたら、大変こっけいなことになる。
- ⑩ 今回の教育基本法改正の意味は、結局、「基本法」を保守支配の教育の現状に適合させ（近づけ）、今後の「国家のための教育」を推進するためのシンボルを確立すること、シンボルの確立によって「人間の尊厳」「平和」の価値よりも国家的な価値を強調する教育が一層、行われやすくなる可能性があることを明らかにしている。
- ⑪ 教基法問題がどのような決着をみるにせよ、半世紀にわたって展開された擁護論は、人権・平和・民主主義の教育を実現することをめざす運動と実践に対して支え、よりどころとして今後も重要な役割をはたすものであることを示している。

### （3）擁護論にとっての課題

擁護論にとっての課題を二つ挙げておこう。

第一は、実践的な課題である。擁護論が構築し明らかにしてきた教育基本法の意味を教育の現場に浸透させ、さらに一般の市民に理解させること、その理念が日本の社会と教育の展望を開くうえで有効なよりどころとなることを広くアピールすることが求められる。そのための運動と実践をどう創造するかが今後の課題である。

第二は、理論的な課題である。改正論の側は、現行の教育基本法は個人だけを強調し、公共の視点を欠いていると批判してきたが、この点に関して「中教審」の審議では、「公共の精神」を育てるという視点を打ち出してきている。擁護論の側では、この視点に関する理論的対応という面で必ずしも十分な理論構築ができていないという指摘がなされている。現行の「教育基本法」において「個人の尊厳」「個人の価値」という場合の個人の意味、さらに自由と民主主義の価値を基礎とする市民社会における個人と「公共」との関係を経済学的・社会的に明らかにし、さらに「平和的な国家及び社会の形成者」「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」といった現行「教育基本法」のコンセプトと組み合わせて、「公共の精神」の育成という改正論側の視点に有効に対応できる理論構築を行う作業が求められているように思われる。

（熊谷一乗）

## 第3章 教育裁判における教育基本法の位置づけ

### 1、はじめに

教育基本法「見直し」の発端となった教育改革国民会議において、森隆夫委員（第1分科会主査）は、第1分科会の審議報告として次の様に発言している。

「判例などを見ますと、基本法は普通の法律と全く同じで、基本法に矛盾する法律があっても、これを無効とするものではないといった最高裁の判例もございまして、基本法も普通の法律と同じで名前が基本というだけである」（第7回、2000年9月6日）

この見解は、明らかに事実と異なるものである。このような誤った判例認識のもとに教育基本法の「見直し」が論議され、それが今日までの中教審での論議につながっているというのが現実である。このような状況においては、教育基本法に関する基本的な判例をあらためて確認しておく必要がある。

ところで、教育裁判における教育基本法の位置づけを検討するには、二つの視点が考えられる。まず、教育基本法の法的性格について直接判示する教育判例についての検討を行うことであり、もう一つには、教育基本法の個別条項解釈についての判例を整理し、その分析を踏まえ、併せて教育基本法そのものが、戦後の教育裁判においてどれほどの基本法的位置づけを与えられてきたかについての考察を行うことである。もっとも、判文中わずかでも教育基本法についてふれてあるもの、直接教育基本法にふれていなくても、教育基本法の理念を考える上で参考となりうる判例を加えると、膨大な量の判例を扱わなければならない。

本稿では、教育基本法の解釈について直接に判示する重要判例を整理し、次いでその基本法的位置づけについて全体的な考察を行うこととする。

### 2、教育基本法の基本法的性格と裁判規範性について直接判示する判例

- 1) 旭川学力テスト事件（最大判昭51・5・21、刑集30巻5号615頁）
- 2) 伊藤校長事件（東京高判昭49・5・8、行集25巻5号373頁）

以下に教育基本法の法的性格についての直接判示する判例の検討を加える。

1) 旭川学力テスト事件では、教育基本法の基本法的性格について「〔教育基本法〕における定めは、形式的には通常法律規定として、これと矛盾する他の法律規定を無効にする効力をもつものではないけれども、一般に教育関係法令の解釈及び運用については、法律自体に別段の規定がない限り、できるだけ教基法の規定及び同法の趣旨、目的に沿うように考慮が払われなければならない」と判示し、教育基本法が他の教育関係法令より上位におかれ、教育関係法令の解釈指針となるべきものであると明示している。またそれ以前の下級審裁判例として、2) 伊藤校長事件は「教育基本法の成立の経緯および立法趣旨よりして、後に制定された一般教育関係諸法が明らかに教育基本法を改廃しあるいはその適用を排除する趣旨で制定されたものでない限り、同法の掲げる諸条項を実施するために制定されたものというべきであるから、この意味において教育基本法については、後法は前法

を破るとの一般原則を直ちに適用することはできないというべきである」と判示する。

### 3、各条項の判例の展開

#### (1) 前文

- 1) 旭川学力テスト事件（最大判昭 51・5・21）
- 3) 大阪・学力テスト事件判決（大阪地判昭 47・5・22、判時 691 号 92 頁）
- 4) 伝習館高校懲戒処分取消請求事件（福岡地判昭 53・7・28、判時 900 号 3 頁）

1) 旭川学力テスト事件では「教基法は、その前文の示すように、憲法の精神にのつとり、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するためには、教育が根本的重要性を有するとの認識の下に、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、普遍的で、しかも個性豊かな文化の創造をめざす教育が今後におけるわが国の教育の基本理念であるとしている。これは、戦前のわが国の教育が、国家による強い支配の下で形式的、画一的に流れ、時に軍国主義的又は極端な国家主義的傾向を帯びる面があつたことに対する反省によるものであり、右の理念は、これを更に具体化した同法の各規定を解釈するにあつても、強く念頭に置かれるべきものであることは、いうまでもない」と判示し、前文が教育基本法の各条項を解釈するにあつての解釈指針となるものであることを認めている。

それ以前においても、「教育基本法はその前文掲記のように『日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して教育の基本を確立するため』に制定されたものであつて、右憲法の規定を内容的に補完あるいは明確化させ、これにより平和で民主的な真理を基調として宗教的、政治的、行政的に中立な教育を受ける権利の保障などについての基本的な指導原理を明らかにしている」と判示する 3) 大阪・学力テスト事件判決がある。

4) 伝習館高校懲戒処分取消請求事件は、「教育基本法前文では、憲法の精神にのつとり民主的で文化国家を建設し世界の平和と人類の福祉に貢献するという理想の実現は根本的には教育の力にまつべきものとの認識に立つて、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、普遍的でしかも個性豊かな文化の創造をめざす教育を普及徹底すべきことが今後における教育の基本理念であるとしている」として、旭川学力テスト事件判決を踏襲するものである。

#### (2) 第 1 条（教育の目的）・第 2 条（教育の方針）

- 5) 東京都教組勤評事件（東京地判昭 46・10・15、行集 22 卷 10 号 1464 頁）
- 6) 和歌山県教組勤評事件（和歌山地判昭 38・10・25、下刑集 5 卷 9・10 号 910 頁）
- 7) 丸刈り校則事件（熊本地判昭 60・11・13、判時 1174 号 48 頁）
- 8) 神戸高専事件（大阪高判平 6・12・22、判時 1524 号 8 頁）

教育基本法第 1 条に規定された教育目的のとらえ方として、5) 東京都教組勤評事件は、「このような教育の目的の捉え方の当否はともかくとして、少なくとも、現行法体系のもとにおける教育は、個々の国民の人格の完成と平和的な国家・社会の形成者として有用な心身とともに健康な国民の育成とを目的として行われていることが期待されているといつて

よい。」と判示し、6) 和歌山県教組勤評事件は、教育基本法第1条の教育目的規定は「自然法の原理を実定法上に宣明したものにはかならないもの」であり、第1条にいう「人格」と「真理」の概念について、「各人の世界観の如何により雲泥の相違を来たすおそれのある問題である」が、「憲法は、民主主義、平和主義、人間の尊厳を政治理念としており、この憲法下の教育理念も、右憲法の政治理念や世界観と背反するものでありえない」と判示する。

具体的場面での適用事例として、7) 丸刈り校則事件は、「教育は人格の完成をめざす(教育基本法第1条)ものであるから、……校則の中には、教科の学習に関するものだけでなく、生徒の服装等いわば生徒のしつけに関するものも含まれる」とする。8) 神戸高専事件は、「神戸高専は、入学を認められた学生に対して、……設置目的に沿って可能な限り、予定されている授業を受けるなど施設利用について十分な機会を与えるための教育的配慮をする義務があり、これが教育基本法第1条、第2条……の趣旨にかなうものであると解されるから、義務教育ではないからといって、右教育的配慮をする必要がないということはいできない」として、宗教的理由で剣道実技を行うことを拒否した生徒に対し、代替措置をとるべきであったと判示する。

### (3) 第3条(教育の機会均等)

- 9) 麴町中学内申書事件(東京地判昭54・3・28、判時921号18頁)
- 10) 麴町中学内申書事件(東京高判昭57・5・19、高民集35巻2号105頁)
- 11) 麴町中学内申書事件(最二小判昭63・7・15、判時1287号65頁)
- 12) 障害生徒入学不許可事件(神戸地判平4・3・13、行集43巻3号309頁)
- 13) 私立高校学費返還請求事件(大阪地判昭55・5・14、訟務月報26巻9号1535頁)

9) 麴町中学内申書事件は、「教育の目的が生徒の人格の完成をめざし(教基法1条)、思想、信条により差別されるべきでない(同法3条)とされることにかんがみれば、公立中学校においても、生徒の思想、信条の自由は最大限に保障されるべきであつて、生徒の思想、信条のいかんによつて生徒を分類評定することは違法なものというべきである。」と判示する。控訴審10)は、「特定の思想信条が思想信条にとどまる限り、これを理由として教育上の差別的取扱いをなしえないことはもちろんであるが、仮りにそれが一定の思想信条から発したものであるとしても、……生徒会規則に反し、校内の秩序に害のあるような行動にまで及んで来た場合において、中学校長が高等学校に対し、学校の指導を要するものとして、その事実を知らしめ、もつて入学選抜判定の資料とさせることは、思想信条の自由侵害でもなければ、思想信条による教育上の差別でもない」と判示し、上告審11)もこれを支持した。

障害をもつ生徒の高校進学について、「たとえ施設、設備の面で、原告にとって養護学校が望ましかつたとしても、少なくとも、普通高等学校に入学できる学力を有し、かつ、普通高等学校において教育を受けることを望んでいる原告について、普通高等学校への入学の途が閉ざされることは許されるものではない」として「憲法、教育基本法の定める教育を受ける権利は、能力に応じて教育を受ける権利であり、原告はその能力に応じた高校として本件高校を選んだところ、その能力を十分に有するにもかかわらず、本件高校への進

学を妨げられたのであるから、教育を受ける権利が侵害されたことは否定できない。」とする 12) 障害生徒入学不許可事件がある。

13) 私立高校学費返還請求事件は、憲法 26 条、教育基本法第 3 条の規定は教育の機会均等を保障すべき国会や内閣の政治的責務を定めたものにすぎず、法的義務を定めているものではないという国側の主張を退け、「教基法 3 条にいう教育の機会均等とは、……形式的平等を宣明するとともに、国民の教育を受ける権利が現実に保障されるように、とりわけ教基法 3 条第 2 項の規定から明らかな如く、能力があるにもかかわらず経済的理由によつて教育を受ける機会が阻害されることのないように、被告国が積極的な施策を講じ、実質的平等を図るよう努めるべきことを宣明している」と判示するが、私立学校の学費が、公立学校と比べて高額であるのは違法とする原告の主張自体は退けた。

#### (4) 第 4 条 (義務教育)・第 5 条 (男女共学)

##### 14) 男女共学反対事件 (最一小決昭 32・9・19、決時 125 号 1 頁)

第 4 条の規定は、憲法 26 条の規定とほぼ重複するものであり、教育基本法第 4 条そのものについて中心的に判示する重要判例は管見の範囲では見あたらない。また第 5 条 (男女共学) については 14) 男女共学反対事件があるが、一審から上告審にいたるまで、教育基本法第 5 条の解釈そのものを取り上げるものではない。

#### (5) 第 6 条 (学校教育)・第 7 条 (社会教育)

##### 15) 転任処分執行停止決定申請事件 (高知地決昭 45・2・12、行集 21 卷 2 号 109 頁)

##### 16) 地位保全仮処分申請事件 (横浜地横須賀支判昭 46・12・14、判タ 282 号 252 頁)

15) 転任処分執行停止決定申請事件は、県教育委員会の、県費負担教職員の転任人事に関する権限について自由裁量としつつも「教職員について認められる身分保障法理により右裁量権は法的に規制されているものと解するのが相当であり(教育基本法第 6 条第 2 項、第 10 条第 1、2 項)、当該教職員個人または同教職員の勤務する学校の計画的教育活動を過度に阻害し、さらには専らその組合活動を抑制する等非教育的目的のために行なわれ、しかも事前に教職員の意見希望を十分徴することもなく樹立された異動計画に基づき転任処分をなすことは、右裁量権の範囲を逸脱し濫用」したもので、違法と判示する。

16) 地位保全仮処分申請事件は、教育基本法第 6 条第 2 項を根拠に、私学経営者の、私立学校教員 (高校) の身分尊重義務を導くものである。

また、第 7 条 (社会教育) そのものについて中心的に判示する重要判例は管見の範囲では見あたらない。

#### (6) 第 8 条 (政治教育)

##### 17) レッド・ページ事件 (東京地判昭 29・8・30、行集 5 卷 8 号 189 頁)

##### 18) 私立目黒高校かくしマイク事件 (東京地判昭 47・3・31、労民集 23 卷 2 号 155 頁)

##### 19) 宮崎大宮第二高校事件 (宮崎地判昭 63・4・28、判タ 680 号 65 頁)

17) レッド・パージ事件は「〔教育基本法〕第8条第2項が教員の一公民としての政治活動を禁ずる趣旨でないことはいうまでもない。然しながら、学校自体の教育活動としてなした場合でなく、教員個人としてなした教育活動であつても、その政治性のため政治活動となる場合、また教員個人が教員としての教育活動をはなれて一公民として政治活動をした場合でも、教員の身分を利用し又は学校を拠点としてなされた場合、おのずから教育上に影響を及ぼし教育上の支障となる場合においても、当該教員の行為を通じて学校教育の政治的中立性が害せられることに変わりはない」と判示する。

18) 私立目黒高校かくしマイク事件は「教育基本法第8条第1項は、およそ教育に係る地位と機会とにあるものに対し、国民に対し正しい政治的教養を教授せねばならぬ責務を課している反面、その第2項において……国公立たると公の性質をもつ私立学校たるを問わず右政治活動を禁止している。教員はその職種が専門職であり、かつ、法律上その身分は尊重され、その待遇は適正を期せられ、教育の本質上、その教育活動、特に授業にあたっては周到な用意および慎重な言動をもって臨まなければならないことは言うまでもない」が申請人の授業内容は「未だ前記法律の禁止する政治活動とはいいい難〔い〕」と判示して、申請人教師の解雇を違法とした。

19) 宮崎大宮第二高校事件は、教育基本法第8条第1項と、これを受けた学校教育法第42条第3号（社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、個性の確立に努めること）、そして教育基本法第8条第2項の規定について「これらの規定を参酌すると、未成年者を主な対象とする高等学校においては、生徒はまず基礎的教科の学習によって政治的教養と健全な批判力を身につけることが期待されており、特別教育活動としての生徒会活動も学校生活の充実向上を図るための自治活動の範囲に止まらず、ややもすると党派的主張と結びつき易い政治的実践活動を特別教育活動として取り上げることは、教育効果の点からも政治的中立性の点からも大いに疑問の存するところである」として、デモ行進等を生徒会活動として指導したことが、生徒指導部長としての職責に違反するとした。

#### （7）第9条（宗教教育）

20) キリスト教徒日曜日訴訟事件（東京地判昭61・3・20、行集37巻3号347頁）

8) 高専生処分取消請求事件（大阪高判平6・12・22）

20) キリスト教徒日曜日訴訟事件は、教会の日曜学校に出席したため、日曜授業参観を「欠席」と指導要録に記載されたのは違法として、記録取り消しなどの請求に対し、「〔教育基本法第9条第1項〕は宗教的活動の自由に教育に優先する地位を与えたり、その価値に順序づけをしようとするものではな〔い〕」として請求を棄却した。

8) 高専生処分取消請求事件は、宗教上の理由による剣道実技を拒否する生徒に関して、「教育基本法第9条第2項は、公立学校が特定の宗教のための宗教教育をし、宗教活動することを禁じており、被控訴人が控訴人に対し、右代替措置をとることは、宗教上の理由による控訴人の剣道実技の授業への不参加を、結果として、承認することを前提とするものである。」が、「裁量が適切に行使されれば代替措置によつて控訴人に対し特に有利な地位を付与することにはなら〔ない〕」と判示する。



## (8) 第10条 (教育行政)

- 1) 旭川学力テスト事件 (最大判昭 51・5・21)
- 21) 家永教科書第二次訴訟事件 (東京地判昭 45・7・17、行集 21 卷 7 号別冊 1 頁)
- 22) 家永教科書第一次訴訟事件 (東京地判昭 49・7・16、訟務月報 20 卷 11 号 6 頁)

教育基本法第10条をめぐるのは、学力テスト事件の下級審判決や、21) 家永教科書第二次訴訟事件、22) 家永教科書第一次訴訟事件において、教育行政の教育内容決定権能を排除するものと、大綱的基準の設定に止まらない教育内容決定権能を是認するものと判断が分かれたが、1) が教育基本法第10条についても詳細に判示し、それ以降、現在までの教育基本法第10条に関する判例の流れを形成する先例判決となっている。まず、本条が禁ずる教育に対しての「不当な支配」について、「教育行政機関がこれらの法律〔教育基本法以外の教育関係法律〕を運用する場合においても、当該法律規定が特定の命じていることを執行する場合を除き、教基法第10条第1項にいう『不当な支配』とならないように配慮しなければならない拘束を受けているものと解されているのであり、その意味において、教基法第10条第1項は、いわゆる法令に基づく教育行政機関の行為にも適用があるものといわなければならない。」と判示した。一方、行政権力の教育内容への介入については、「教基法第10条は、国の教育統制機能を前提としつつ、教育行政の目標を教育の目的の遂行に必要な諸条件の整備確立に置き、その整備確立のための措置を講ずるにあつては、教育の自主性尊重の見地から、これに対する『不当な支配』となることのないようにすべき旨の限定を付したところにその意味があり、したがって、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つても、必ずしも同条の禁止するところではないと解するのが、相当である。」と判示する。

## 4、教育基本法判例の展開状況

教育基本法の解釈について判示する判例を整理してみると、教育基本法条項と関連のある事件で、かつ教育法学における重要判例と位置づけられるものであつても、教育基本法の具体的解釈に踏み込まない判決も少なくない。一例を挙げれば、前掲の麴町中学内申書事件 9) 10) 11) は、生徒の政治活動が内申書でマイナス評価となつて、高校に不合格となつた事案であり、まさに教育基本法第8条解釈が争点となりうる事件であつたが、実際の訴訟においては何ら触れられることはなかつた。

旭川学テ最高裁判決は前述の通り、教育基本法に、他の教育関係法令を解釈する際の指針となる位置づけを与えた。にもかかわらず、その後の判例の展開では、教育基本法を裁判規範としていかしきれていないという状況を指摘できよう。

しかし、その中であつて、教育行政について規定した第10条にあつては、裁判所の審理手法自身によって基本法としての教育基本法の裁判規範性が確立されていたことが指摘されている。すなわち、一連の家永教科書訴訟においては、裁判所は教科書検定制度が違憲であるかを審理するにあたり、「学校教育法第21条第1項を含む検定関係諸法令が憲法第26条などとともに教育基本法第10条に違反するか否かというかたちで提起されて……判決のほとんどが、このようなかたちで提起された本争点につき判断を下している」(成嶋隆

「教育基本法改正の法的論点」法律時報 73 卷 12 号〈2001 年〉14 頁、傍点略) わけである。

#### 5、終わりに（教育基本法「見直し」中間報告に見られる判例認識）

中教審の「中間報告」においては、教育基本法の判例認識について、「『必要な諸条件の整備』の内容に関しては、その解釈について過去様々な議論が行われたが、既に判例により解釈が確定しているという経緯を踏まえ、国、地方公共団体の責務を含めた教育行政の基本的な在り方を示すという新しい視点から規定することが適当と考える」とふれる部分がある。

前掲の旭川学テ判決以降、同判決が国家の教育内容決定権能を認めた部分のみを恣意的に援用し、国家の教育内容統制を大幅に認める判決があいついでいることは多くの論者が指摘しているところである。中教審が、教育振興基本計画の策定などによって国家の教育統制を強めようとしている状況を併せみると、ここでいう中教審の判例認識が気がかりなところである。

旭川学テ判決は、教師の教育の自由や家庭教育の自由、私学教育の自由を一定の範囲で肯定し、それ以外の領域での国家の教育内容決定権能を「抑制的でなければならない」と限定を付した上で認め、さらに「子どもが自由かつ独立の人格として成長することを妨げるような国家的介入、例えば、誤った知識や一方的な観念を子どもに植え付けるような内容の教育を施すことを強制するようなことは、憲法第 26 条、憲法第 13 条の規定上からも許されない」と判示し、それを前提に、教育基本法第 10 条の解釈を行うものである。よって教育基本法第 10 条解釈として、国の教育統制機能を一定程度認めたとしても、当然に前述の限定が付されるわけである。

とすれば、正しい判例解釈に基づけば、全員に「たくましい日本人」であれと国が強制する権能は決して認められないはずである。

#### 【参考文献】

東京都立大学教育判例研究会「教育基本法に関する主要教育判例」季刊教育法 23 号（1977 年）

鈴木英一・平原春好編『資料教育基本法 50 年史』（勁草書房、1998 年）

永井憲一編『基本法コンメンタール 教育関係法』別冊法学セミナー（日本評論社、1992 年）

（村元宏行）

## 第4章 文化・伝統・公共性と教育基本法

### —教育勅語との関連で—

#### I 教育勅語の思想

##### 1、はじめに

戦後の教育を省みるとき、まずもって驚くことは教育勅語の“生命力”の強さである。前首相森喜朗氏は「日本は天皇を中心とする神の国」と発言して物議をかもしたことは耳新しい。また、最近の教育基本法（以下、教基法とも記す）の見直しの諮問に対する中教審の中間報告について、大田堯氏は「教育勅語に近づく恐れがある」とコメントしている（「毎日新聞」2002.11.15）。だが、そうした指摘は、「極端に『国を愛する心』を危険視する人の方が固定観念にとらわれているのではないか」（同上紙）と高橋史朗氏はいう。そして、教基法と教育勅語は矛盾しないとかねてから主張している。また教基法成立当時の文部大臣高橋誠一郎氏もかつて国会で両者は併存するということを述べている。

このような状況に至った原因に関連して、佐藤秀夫氏は次のように指摘していることに注目すべきである。

「最大の問題は（「教育刷新委員会」で一黒沢）、教育勅語にどういう問題があったのか、一回も議論していないことです。戦時中の教育は非常におかしかった。それはどういう点でおかしかったか。過去の過ちを反省しなければならないはずなのに、その根元をなす教育勅語について一切議論していない。勅語は今の世の中には通用しないという発言はあるのですが、なぜ、どうして通用しないのかという話はありませんでした」（インタビュー「教育基本法とはどんな法律か」『世界』2002.11月号）。

そこで、小論においては教育勅語（以下、勅語とも記す）はどのような構造をもっているのか、なぜくりかえしよそおいを変えて復活が叫ばれるのか、一体その本質はなにか、について国家の問題と関連して考えてみたいと思う。

##### 2、国家の両面性と日本の近代化

国家を考える場合に、共同体としての側面と権力機構としての二つの側面に一応分けてみる必要がある。たとえば、人口一億で、四季に富んだ極東の美しい島国などというイメージは前者の側面である。これに対して長期間自民党が政権にあり、それを支持する人々の考えが支配している国家、といった面で見れば、それは後者の側面である。やや図式化していえば、一方で共同体の維持を図りながら、権力一支配・被支配の関係一の浸透を貫徹していくのが国家だ、ということができよう。そうであれば、日本の風土や庶民の人情を愛しながら、統治の在り方に反感をもつということはあるだろう。「愛国心」の難しいところである。

ところで、戦前日本の国家はどのようなものであったろうか。大枠をいえば次のようになるだろう。

欧米先進国と異なって、ブルジョアジー自体の内発的発展・成熟をまつことなく「外圧」

によって「早産」した日本の近代化は、旧勢力との妥協・包摂を余儀なくされた。極端に言えば、このために利用されたのが天皇制イデオロギーであり、その教育面における集約点が勅語、その注入の主要科目が「修身」であった。つまり、「資本主義の法則は、この国においては天皇制と適合することによってはじめて、仮借なく日本社会を貫徹した」（色川大吉『明治の文化』）のである。

それでは、天皇制の教育におけるイデオロギー的側面を担った勅語を主として共同体と権力の二つの面から考えてみよう。

### 3、勅語の共同体的側面

まず、天皇と国民との間の共同体的関係が説かれていることは共同体としての国家のための「操作」として注目されるが、この点を見よう。

(1)「斯ノ道」は「朕爾臣民ト俱ニ拳々服膺シテ其徳ヲ一ニセシコトヲ庶幾フ」（傍点—黒沢）と記されているように、「斯ノ道」は天皇をも超越し、拘束するもので、その下では共に従わざるをえないかのように、天皇＝臣民の一体性・共同性が説かれている。この点と関わって、「庶幾フ」というように文言上は命令調ではなく願望形式になっていることにも注目したい。しかも、この共同体的関係は、「我ガ皇祖皇宗」の「子孫臣民」「億兆心ヲ一ニシテ」などの表現にみられるように血縁共同体とみなされている。これは、ある面で天皇が臣民に対して無私の親像であるかのようなイメージを与える。こうした叙述は、修身教科書にも多くみられる。ただし、「斯ノ道」は天皇の絶対的命令であり、「庶幾フ」は「願望」というより命令の一種と考えるべきだという解釈もある。ただし、普通の庶民にとっては、「願望」のように錯覚したのではないだろうか。

(2)「皇祖皇宗の遺訓」「爾<sup>ナニジ</sup>祖先ノ遺風」の文言にみられるが、庶民の祖先崇拜の習俗に着目して、「家」と「国」を結びつけようとしている。つまり、「民衆の祖霊信仰＝祖先崇拜を、天皇制の皇霊信仰＝天孫神話の体系のなかに捉えこみ、系列化しようとはかった」（色川前掲書）、こうして、「家族を守護してくれる祖先（氏神）は、より聖化の順位の高い国家（皇室）の氏神である天照大神によって最終的に意義づけられる、という発想が生まれてくる」（間庭充幸『共同体の社会学』）。いいかえれば、庶民はわびしい私的な存在ではあっても、観念において全体（共同体としての国家）に生きられる操作がなされていると読むことができる。

(3) 勅語の中段部分に提示される、「父母ニ孝ニ」以下の諸徳目の実践のすすめも、私生活を国家へと結びつける「しかけ」が蔵されている。これらの徳目の多くは、「通俗道徳」として庶民の間に広く浸透していたものである。注意すべきは、これらの諸徳目はそれぞれが自立的に価値あるものとみなされるのではなく、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ似テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」に収斂しているのである。前出の佐藤氏も、「だから親に孝行、兄弟仲良くというのは、それ自身に価値があるのではなく、天皇家のために役立つ『臣民』としての必須の資質だから価値がある」と述べている（前掲インタビュー）。いいかえれば、個々人が日常生活でこれらの徳目を実践すればそれは国家への献身（忠義）になるのだという操作である。因みに、この点を藤田省三氏は次のように説明する。

勅語の創案者の一人、元田永孚は本来の儒教にはない解釈—儒教の「日本的日常化」をはかり、「通俗道徳」を「徳目」化し、「一方天皇＝天子の同一化操作によって天皇制国家

の絶対性を導き、他方儒教の適用下限の『士』から『民』への単なる量的拡大として国民への浸透を論理化せしめた」のであった（『天皇制国家の支配原理』）。忠＝孝を基にする家族制国家という日本独自の国家観はこうした操作によってイデオロギー的に支えられたと考えられる。

（４）「教育ノ溯源亦實ニ比ニ存ス」と説かれる「国体」の実体は、上にみた「家族国家」であるが、先学の教えによれば、「定義は不可能」であり、「曖昧であると同時にこの上なく尊いものだと印象づけることが、逆に国民を勅語を中心とした体制にとりこむうえで威力を発揮したのではないだろうか」（山住正己『教育勅語』）としている。

たしかに、国体という概念は、明治維新後、「日本国の現在の政治秩序に特有なるもの」「政治秩序を輝かしいものに見せ、現在の秩序を太古以来変わらずに続いているものとして過去に向かって投影する役割を果たしました」（鶴見俊輔『戦時期日本の精神史』）といわれるが、そのためには、「記紀万葉から尊攘思想の時期までのおびただしい著作、詞歌、芸能、法令制度、伝承などに具象化されてきた反省的意識の堆積」の「大衆心理の形成」に対する影響に加えて、「日本がアジア大陸の東海に孤絶した島国である」という風土、異民族の支配を受けなかった「世界史的偶然」（色川前掲書）が支配者にも民衆にも共通して国体観念の醸成・浸透を可能にしたのではないだろうか。

以上、勅語にみられる「共同体としての国家」の諸面、庶民を国家に連結する「しくみ」をあえて取り出して考えてみた。単なる論理上の「操作」だけでなく、一定程度それを可能にしたと思われる日本の風土、歴史的特殊性、そして習俗についても言及した。当然ながら、それらは次に述べる支配・被支配の側面＝「権力としての国家」と分かち難く盛り込まれているのである。

#### 4、教育勅語の本質

（１）冒頭において「朕」なる天皇が家来である（「臣民」）に徳の実践を「スヘシ」と命じている点で、勅語は徳をめぐり支配—服従の関係であることは明らかである。しかもすでに前節で指摘したとおり、庶民の15の徳目も、「国体」を護ること、そこに関わる限りでのみ意味をもつものであった。端的にいえば、日本における「国民」は「忠良ノ臣民」としてのみ価値あるものとされたのである。敗戦の際に、「国体の護持」をめぐり論議のためにいかに多くの死がくりかえされたかを想えば、このことは明白であろう。

（２）「国憲ヲ重シ国法ニ遵ヒ」にみられる立憲主義は勅語の近代性としてしばしば称賛されるが、これも欧米の憲法概念とは大きく異なり「万世一系」の天皇による「欽定憲法」であり、「法」の多くも「詔勅」「ミコトノリ」の類であった。たとえば、「夫婦相和シ」も、実相は「夫唱婦隨」の差別的な関係の宣揚であったことは周知のところであろう。

（３）前節で指摘した、忠・孝一致に基づく家族国家観は、名望家、大地主、富豪など家系を誇れる家ならばともかく、「個々のわびしい『家』に住む大衆が“最高の抽象的共同性の幻想である『国家』”に「没入帰一」することは簡単にはいかない（色川前掲書）。したがって、このためには、イデオロギーの日常的注入が不可欠になる。つまり、勅語は「御真影」への拝礼、式（国）歌斉唱とともに宗教的儀式風に奉読され、一方で「修身」「国史」などによって注入されざるをえなかったのである。

(4) さらに、より効果的には、激烈な「ナショナル・ショック」の演出が必要とされた。オリンピックなどスポーツ競技も「国威発揚」に大いに利用されたが最大の「効果」は戦争であろう。「一旦緩急アレハ」は象徴的な意味だけに留まらず、戦争に結びつく必然性を内包していたのである。事実、「八紘一字」の「皇謨顕現」が「国体」の顕現とされ侵略戦争のスローガンになった歴史的事実もこの点の明証として忘れるべきではない(山中恒『少国民はどう作られたか』)。

## 5、教育勅語と国家のイデオロギー

今日、国家というとき、もはや多くの人々が家族国家を意味するとは思えないが、ふつう旧字体の「國」が表象するように、土地と戈と人間を囲った形を示すもの一国土・権力・国民の統一体一を考えるだろう。この場合、国民(公民)はたてまえとしては全て平等と規定されてはいるが、現実の人々は利害が対立し、資産、能力その他の差異があり、平等ではありえない。だから、国民は均しく「平等」といつてみても、観念的であり、この意味で「統合体」は幻想共同体というべきである。

そうであれば、これらの利害の対立を調整し、「共同体」をなんとか維持し、強化する必要がある。これが権力としての国家の役割である。この場合、強力(ゲヴァルト)による強制だけでなく、国民の多くが「自主的」に共同体に参加することが望ましいのである。このためには、国民の共同利害を基盤にして、そのための諸政策・事業を実施しつつ支配者集団の意志(特殊利害)を貫徹していこうとするのが国家である。

以上のような国家の性格のゆえに支配者集団は、「共同利害」を殊更に強調しようとする。勅語は、共同体としての国家一萬世一系の一君のもと万民が陸み合う「国体」一が建国(以来)永遠に続いてきたし、今後も続けていこうというフィクションをつくり上げ、それを国民的合意にまで高めようとしたのであった。当時の支配者はこれによって国家としての統一体を強めることを志向したのである。

以上が、教育勅語の構造と歴史的役割である。改めて、前出の佐藤秀夫氏の文章を借りれば、「勅語は、日本の教育は、国体、つまり天皇制に淵源している、基礎を置いていると規定しており、教育勅語にも正しいものがあるということを言っている人は、日本の教育は全部天皇制と結びつけることを肯定しているのです」(前出、インタビュー)ということなのである。天皇制批判とみなされるのを恐れてか、勅語について内在的批判は充分になされてこなかった経緯も佐藤氏の指摘どおりである。

以上のようにであれば、まず、日本国憲法に盛られた「国民主権」という普遍原理のもとで“天皇制”を存続させるとすれば、「象徴」たらざるをえないということを前提にして、勅語の特殊性、歴史的制約性を徹底的に、くりかえし宣明し、より多くの人々にその本質が理解されるべきと考える。衆・参両院で、それぞれ排除、失効確認がされてから半世紀以上も経ているにもかかわらずしばしば「勅語」の亡霊が出没しているのはなんとしても異常である。軽して遠ざけるのではなく、根底的批判を執ように繰り返すことによって“歴史的遺物”を成仏させることが求められている。小論がその一助になれば幸いである。

## 6、勅語と教育基本法「改正」・中間報告

勅語の考察から今回の中間報告(以下、「報告」)を考えてみよう。19世紀の“遺物”と

21世紀の教育の基本法が関連するなどという事態がマンガ的であるが、手もとにある新聞で、識者による「視点」を見ると、「愛国心」「徳目羅列」などという文字が目につく（「私の視点」・特集・教育基本法改正を考える・「朝日新聞」2002.11.17）。これらの「視点」を参考にしてあえて若干の管見を綴ってみたい。

（1）「報告」の第2章1の見直しの主な視点である「日本人のアイデンティティ（伝統、文化の尊重、郷土や国を愛する心）」について、まず考えてみたい。「伝統」といえば、ふつうは、伝統の早慶戦とか各地のお祭りなどが思い浮かぶが、「日本人」のアイデンティティから推測するとどうもそうではないようである。まさか、かつて教育刷新委員会の一部委員が主張したように、伝統＝忠孝の道ということではないとは思いますが、すでに冒頭部分に述べたが、教育基本法「改正」に熱心だった森前首相の「神の国」発言、また学校現場で強力に推進されている「日の丸掲揚」「君が代斉唱」の状況、さらに以前から根強い皇室批判のタブー視など、この国の昨今の傾向を想えば、単なる象徴ではない天皇制を堅固にしながら、国の基本的かたちをつくっていかうとする方向で、「伝統の尊重」が強調されているのではないかという懸念も払拭できないところである。こうした不安を解消するためにもすでに試みたように教育勅語の構造、意義そしてそれが果たした歴史的役割を批判的に捉えかえされるべきであり、かつて教育基本法成立の際に、「伝統」の文字がなぜ教基法から削除されたかの経緯も明らかにされる必要がある。

（2）以上の点と関連するが、たとえば、「新しい教育基本法を求める要望書」（西澤潤一会長）には、「古来、私たちの祖先は、皇室を国民統合の中心とする安定した社会基盤の上に、伝統尊重を縦軸とし、多様性包容を横軸とする独特の文化を開花させてきました。教育の第一歩は、まずそうした先人の遺産を学ぶところから発しなければなりません」とある。これを具体化したのが、いわゆる「つくる会」の歴史と公民の教科書ととらえられよう。そこに出てくるのは、天皇・皇統、日の丸・君が代、神社神道・靖国神社、日本民族と和の精神、教育勅語……である。しかし、改めて考えてみれば、それらのほとんどは、実は、明治時代の政治が近代国家のために作り出したものなのである。むしろ、それ以前の、「古来の」伝統・文化をこわし、改さくしてつくり上げたものである。この点について次の梅原猛氏の見解は傾聴に値する。

「教育基本法に『伝統、文化の尊重』という理念が記されていないと難癖をつけるが、伝統、文化を尊重する精神が最も不足しているのは教育勅語である。……教育勅語の精神は結局、天皇を唯一の神として、その神のために死ぬことを根本道徳とし、一切の道徳をこの根本道徳に従属させる精神であった。これはまさに、日本人の精神を長い間培ってきた仏教、儒教、神道及びそれらに養われた伝統、文化の否定以外の何ものでもない。もしも教育基本法に伝統、文化を尊重する理念が記されていないというならば、教育勅語こそ厳しく批判されねばなるまい」（前掲「朝日新聞」私の視点）。

（3）文科大臣の諮問のなかに、「……国際化が進展する社会の中にあって、日本人としての自覚を持ちつつ人類に貢献するということから、わが国の伝統、文化など次代の日本人に継承すべきものを尊敬し、発展させていく必要がある」と述べられている。一見すると、国際化と伝統、文化は相関関係にあるかのような錯覚に陥るが、果してそうだろうか。もっと国際化の内実を冷静に考える必要があるだろう。一点だけいえば、急速に進行する「少子高齢化」である。そのためには、外国人労働者の「対策」が死活の問題となる。や

や一般的にいえば、この点において不可欠なものは、自国の「伝統、文化」を強調することではなく、日本のより一層の「門戸開放」ではないだろうか。つまり、国際人権保障の流れにそうことである。然るに、中教審では、国際法において教育がどのように位置づけられ、いま、国際社会において何が論議され、どの方向に向うべきかについての国際的意見の一致について、一回も論議されず、資料さえ提出されていないのである。

以上のようにであれば、やはり、「国際化」というのは、「伝統、文化」の尊重（とりわけ、天皇を中心とする「明治的国家」づくり）のための単なる「対句」に過ぎないと勘ぐられても致し方ないであろう。もしそうであれば、「伝統、文化の尊重」は「国際化」とは調和した関係にある、とはとうてい思われぬ。ましてや、「忠孝精神」に類するものとすれば、国際化とは相反するものであることは明らかであろう。同時にそれは「国を愛する心」にも大きく反することになる。

（４）前項と関連するが、「国を愛する心」、愛国心について述べてみたい。愛国心といえ、しばしば、「異常な献身や行為をしようとする気持」だと考える。たとえば、排他的なナショナリズムをあおる極右の喧伝などを思い浮かべることができよう。

だが、そうではない。ヨーロッパの思想や、私たち庶民のごく普通の感情からいえば、愛国心とは、平常の状態や生活関係において、共同体が己の実態的な基礎および目的と心得ること、習慣となっていることなのだ。しかも、この心情からこそ、「粉骨砕身」の非常の奮闘を進んでやろうという気持も起るのだ。厳粛な気持で、「国旗」を掲揚させ、「国歌」を斉唱させ、「愛国心」の高揚を「強制」するスタイルとは大分趣きが違うのである。

このためには、国家においては理性が現実に存在し、諸制度に現れていることが不可欠である。理性が国家（制度）において顕現していることが国家の成員の信頼のための必須の要件であり、ここに国を愛する気持（心術）が自ずと生ずるのである。私を大切にしてくれない国に対して愛国心が湧くはずがないではないか。

詳述する紙幅はないが、今次大戦の敗戦時に、一部の軍人、重臣を除いて圧倒的多くの国民は占領軍に唯々諾々と従ったことが想起される。直前の「鬼薙米英」「撃ちてし止まむ」など激烈なスローガン（愛国心の発揚）からいえば、この事態は大いに奇妙である。思うに、これは日本の国家理性が制度において顕現していなかったことに主要な原因があったのではないか。すでに指摘したように、多くの国民は、肉親や身近な風土など（共同体としての国家）に愛着を感じても、そのような愛する対象に犠牲を強いる支配権力（としての国家）には信頼を抱いていなかったことの明証と思われる。

個人の尊厳を強調する教育基本法の意義はまさにここにある。国家というものはこの「個人の尊厳」を護るために要請されたものであり、愛国心とは、個々の人間が国家によって真に大切にされていることを実感できたときに、その気持が個々人の確信になったときにはじめて生ずるものである。したがって、当然に、「民主的で文化的な国家」でなければならぬのである。もしそうでないなら、「国家理性が制度において顕現」する方向に変える権利を国民は有するというのが「主権在民」の日本国憲法の本質であり、「国を愛する」とはこう考え、こう行動すべきなのだ。このことを「勅語」の歴史（反面教師）から学ばねばならない。因みに、前出の梅原氏も、「政治家が国を悪くし、若者の愛国心を喪失せしめているのである……青少年に愛国の教育が必要だというのは本末転倒である。まず自らの姿勢を正さねばならない」（前掲「朝日新聞」）といっているが全く同感である。



## II 教育基本法の「改正」と今後の運動の進め方について

### －その理念を展開するために－

教育基本法（以下、教基法）についての私見は他の機会に公表してきた（「教育基本法の思想と哲学―国家・市民社会論を視軸に一」（拙著『疎外と教育の思想と哲学』）。また、他の論者も論ずるところであるのでここでは、以下1で「改正」についての私見を簡潔に記し、次に、2において、今後の運動の進め方について述べたいと思う。これは、教基法をめぐる集会の際にも、今後どう運動を展開したらよいか、という質問がしばしば発せられるので、この機会にこれに応えたいという思いもあるからである。

ただし、この点についてもすでに様々な提言がなされているので、それとの重複を避け、私が関心を持ちつづけてきた国家・市民社会の視点からの問題提起であることをあらかじめ断っておきたい。

### 1、教育基本法の「改正」について

2000年12月22日に首相に提出された教育改革国民会議の最終報告には「新しい時代にふさわしい教育基本法を」と表現されている。これに対して、同年9月22日出されていた中間報告では「教育基本法の見直しについて国民的議論を」であった。ここには、中間報告から本報告への過程で、教基法「改正」への姿勢が一層強く示されたと考えてまちがいないまい。これをうけた文科相は、中教審に「見直し」を諮問し、審議の結果遂に「中間報告」が提出されたことは周知のとおりである。

想えば、当時の新聞にも、「教育基本法改定論の源流」として次のように如上の事実を裏がきするかのような、無署名の記事がみられた。

「国民会議の構想が立ち上がる前の1998年夏、『（新しい教育基本法を）求める会』の代表役員の一で、外交・文教政策に関して歴代首相の『ご意見番』ともいわれる末次一郎氏が、就任間もない小淵恵三元首相を訪ねた。「教育基本法に手をつけられなかった臨時教育審議会を反面教師にすべきだ。人事が大切だ」。基本法改定を強く訴えた末次氏に、小淵氏は理解を示したという。

末次氏は今、「基本法も憲法も伝統を重んじることを忘れている。まず改正しやすい教育法から国民的議論を起こすべきだ」と語る。末次氏が「失敗」とみる臨教審は84年、「戦後政治の総決算」を掲げて登場した中曽根康弘元首相が発足させた。「憲法と同じで、日本解体の政策の所産だ」と基本法改定を狙ったが果たせなかった。

中曽根氏は近著の中で悔やんでいる。「人事の失敗が臨教審が中途半端に終わった大きな原因だ。教育改革国民会議はその轍を踏むな」（「朝日新聞」2001.5.3）。

なお、小淵氏を引き継いだ森前首相も、2000年5月11日の第4回会合で、「基本法を見直すことが必要。わが国の文化や伝統を尊重する気持を養う観点などから、根本的議論をお願いしたい」と求めたという（同紙）。

もし、以上のような経緯であれば、最初に結論ありきで、国民会議も中教審も憲法「改正」のための「露払い」、そのための一連の教育「改革」関連法案を急いで成立させるための一応のオーソライズの機関、「儀式」にしかすぎないとみなされても仕方ないであろう。しかし、この国の昨今の状況を勘案すると、単なるセレモニーとは見過ごせない重大な問

題提起、端的に、戦後教育に対する一大挑戦と受けとめざるをえないのである。

これまでいわれてきた教基法「改正」の要点としては、①文化や伝統が書かれていない、②個人の権利ばかりが強調されている、③生涯学習時代にふさわしくない、といったものである。本当にそうであろうか、前文、条文をよく読んでみよう。

①前文には、「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」と書かれている。②第1条には、「勤労と責任を重じ、…国民の育成を」期すことが説かれ、第2条には、「自他の敬愛と協力」によるという文言も記されている。個人の権利だけが、一方的に強調されているなどとはどこをどう読んでも書かれていない。その上、「個人の価値」の尊重と同時に、「国民の育成」も唱導されているのだ。つけ加えれば、前文に言明されているように、国民の一人ひとりを日本国憲法が目指す、「民主的で文化的な国家を建設し、世界の平和と人類の福祉に貢献」しうる戦後日本の国の主権者として育成することを教育の理念としているのであるから、教基法が愛国心教育を欠如しているという批判は全くあたらない。③生涯学習の文言がないというが、第2条には、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」と明言されている。これは「いつでも、どこでも、だれでも」学べる、という生涯学習のスローガンと見事に合致している。教育の基本法としてはこの理念の宣言で充分であり、むしろ生涯学習の理念を、戦後直後の混乱した状況のなかで、時代に先駆けて言明した見識をこそ誇るべきであろう。

なお、巷間しばしば耳にする、教育基本法は、戦後GHQから“押しつけられたもの”であるという批判に対しては、制定過程を（恐らく日本でもっとも詳細に）検証された前出の佐藤秀夫氏は次のように反論する。

「法文の細部まで内閣に作られた教育刷新委員会に全面的にゆだねられ、戦後初めて日本人が主体的に作った教育法」（前掲「朝日新聞」特集記事。また前出の『世界』のインタビューでも氏はこの点を重ねて断言している）。

以上のような状況であれば、いま教基法「改正」を急ぐ理由は全く見い出すことができないというのが私の結論である。ただし、私としては、次の点を考える必要があると思う。

つまり、教育基本法は、「教育勅語」に代わるものを早急に求めて作成された経緯があることである。そのため、「勅語」の歴史的限界、狭隘性を否定し、超えるために、殊更に「普遍性」が強調される必要があった。いかえれば、「伝統」（忠・孝の思想の伝承）に言及することは戦前への回帰と見なされ、嫌悪・忌避される傾向が強かった。この「伝統」の実態についてはすでにIにおいて「勅語」の分析に基づいて考察を行った。前出の末次、中曽根氏の言にみるように、批判の焦点はここにあると思われるから今後とも多方面から執ような批判・反論が期待される。

ただし、ここで重ねて留意されるべきは、日本の伝統とは「教育勅語」が謳う「国体」に集約されるものでは断じてないであろう。古代・中世にまでさかのぼり、また50年以上に及ぶ教育基本法成立以降の戦後史も含めて、なによりも歴史学をはじめとする科学的真理を踏まえて、近隣諸国との協力のもとに徹底的な検証が不可欠である。

この際、あえて一言すれば、「中間報告」の前哨となった教育改革国民会議の「報告」のリードともなり、中教審の審議でも頻出した「日本」ないし「日本人」に関する「通説」には多くの問題がみられることを歴史学者の網野善彦氏は史実に基づいて検証し、公表し

ている。今後とも「日本」の「伝統」を教基法に明文化するというなら、以上に一端を記した問題をまともに受けとめて、タブーなき知的・公開論争のつみ上げによる国民的合意形成がその前提とならなくてはならないだろう。

教基法「改正」という戦後教育への挑戦がこうした作業と実りある論争の契機となることを期待したい。

## 2、教育基本法の理念をどう生かし、どう進めるか

(1) 教基法は、人間の尊厳を確立し自主的で創造力に富んだ近代市民を育成することを教育の課題として強調している。この点は「個人の尊厳」「人間の育成」(前文)、「人格の完成」「個人の価値」(第1条)などの文言に明らかにみてとれる。これはすでに考察した、「勅語」の限界を超えるために制定された教基法の成立事情からいえば当然である。これはまた、カントをはじめとする近代思想に合致するもので、近代市民革命の普遍原理にも合致している。

(2) ところで、教基法が追求しているのは近代的個人の側面だけではない。「近代」においては、人間は「個人」と同時に「公民」(政治的國家の構成員)としても存在している。教基法においても、公民(国民)の教育について、「国家及び社会の形成者」「健康な国民の育成」(第1条)と表現されていることに留意したい。つまり、すでにみた「個人」は「国民」(公民)と表裏一体として現実性をもつのである。

(3) いま、「表裏一体」と述べたが、日本の現実においては、この一体化は必ずしも統一的に理解されていない。戦後しばらくの間は、その矛盾は顕在化されなかったが、日本の国家権力が敗戦の混乱から立ち直り、復活、再編がいわれるようになってから、次第に公民(国民)の面が強調された。「愛国心」の喧伝はその帰結といえよう。

大田堯氏は、「人格の完成をめざす」という文言と、それに続く「国家及び社会の形成者」との関係が、大きな争点であることを指摘して、「この二つの文言の関係を同時に、とかともという併存した関係にあえて解釈することによって、実質的には、国家、社会の形成者たることへの教育目的の傾斜を強めようとする意図がことあるごとに、文教当局ないしそれに近いすじの言動のなかにみられた」(「教育の目的」別冊『国民教育』・国民教育研究所編)ことを批判する。これに対して、氏自身の考えは次のようである。「この条項そのものの趣旨からすれば、人格の完成への目標がまずあって、その実現を通して平和的な国家、社会の形成者としての資格が要請されてくるはずである」(同、傍点黒沢)。

この大田氏のおもいはよくわかる。また、それは個人の尊厳を前提にして、それをまもるために契約によって国家を導出するという市民革命の思想にも合致している。冷戦構造、55年体制の確立とともに強められた国家主義教育の風潮に「個人の尊厳」という原理で批判しようとした大田氏の意図はまちがっていない。しかし、それでは、「国民の育成」の面とどう関連づけるかという点には十分にこたえていないといえない限りで不十分さを免れないだろう。「はずである」という文言は、大田氏自身、このことを自覚していたのではないかと思われる。

(4) 以上の論点を深めるために、近代人の有り様をかいつままで述べると、まず、近代においては人間は市民社会と国家の二つの領域に生きるものであり、ふつう前者の面をブルジョアと呼び、その場合は人は自分とせいぜい自分の家族にしか関心がないのである。一

方、後者はシトワイヤンと呼ばれ、その関心は普遍的なものに広がるとされる。もちろん、教育の目的はシトワイヤンになることである。ここで、若干の問題を指摘しておく必要がある。

第1は、シトワイヤンはブルジョアを内包しているということである。つまり、ブルジョアかシトワイヤンか、日本的に言えば、滅公奉私か滅私奉公かの二者択一ではなくて、両者の統合された人間がシトワイヤンなのである。第2は、ブルジョアからシトワイヤンへの転成の主務者はプロイセンや戦前日本では官僚とされたことである。しかし、わずかではあるがブルジョアがお互いに切磋琢磨しつつシトワイヤンに自己形成する面もないわけではない。一応この点を記しておきたい。

(5) 教育基本法に戻ろう。たとえば、個人の尊厳という場合の個人はなにか完成した理想的人間を想定すべきではなく、様々な欲望をふんだんに抱いたごくふつうの人間ととらえるべきではないか。つまり、まずは自分と自分の家族しか考えないブルジョアとしての人間は、(4) でみたように、官僚の導きによるのではなく、近隣の社会の交流を通して、その視野を次第に広げていくことはごく日常的に行われている。しかも、いきなり国家へ至るのではなく、市民としてのシトワイヤンの形成が求められるのではないか。そして、それは戦後50余年の今日充分可能である。単なる行政による一定の「地域」の住民ではなく、自己とごく身近かな肉親(家族)をまずは第一に考えつつも、たとえば、子どもの教育を中心にして、少しずつ視野と関心を広げようとする住民—これを市民と呼べば—市民の形成、そうした市民のネットワーク=市民社会が、個々人と国家の中間項として創造されるべきだ、というのが私の提言である。昨今の分権化への動向のなかで、以前に比して一層この可能性は大きくなっていると考える。

(6) このためには、教基法の諸条項は十分に役立つ。とりわけ、第2条、第3条、第6条を前提として、第7条、第8条によるシトワイヤン形成(市民教育)の拡充が不可欠である。

(7) 先に(5)で市民のネットワーク形成について述べたが、この点に関しては第10条規定の意義は極めて大きい。この条項は様々に「解釈」されていることは周知のところである。ここでは詳細にわたって検討する労を省くが(詳しくは前掲・拙稿参照)、その主旨は端的に次の佐藤秀夫氏の説明につきると思う。

「第10条の第1項『教育は、不当な支配に服することなく』というのは、教育の中立性を守る保障です。特に行政が権力行為として教育を思うがままに扱うことに対する保障措置です。何からの『不当な支配』かといえば、明らかに教育行政からなんです。戦前の教育行政が不当な支配でしたから、それをチェックする」(前出『世界』)。

(8) いまや、中間報告は、教育振興基本計画によって、この第10条の如上の意義を大きく変えようとしているが、これは教基法を生かし、進めるためには認めることはできない。とはいえ、中間報告が若干の修正で最終報告になりいく可能性は大きい。そこで、私の提言は、(5)で触れた市民のネットワークを教育において実現する道すじである。その具体化として、私は次のような教育共同体ないし地域における学習ネットワークの創造を提唱してきた。

かつて私は、国家・市民社会の教育の現実についての分析の後に、労働者階級のヘゲモニーによる教育の社会化(教育を社会共同の事業にする)を構想した。だが、中核となる

べき労働者階級は、当時すでに存在しなくなっていた。そのため考えたのが地域の教育共同体形成である。

すなわち、近代公教育の変革と、教育＝自己教育の共同化、「親」「教師」関係の社会化は、基本的には、公教育の総体性とかかわり、ナショナルレベルで進められるべきものであるが、現下、日本の政治状況からすると、まずは地方自治体ごとにその体制を整え、それを連結していく道筋の方がリアリティがある。そこで、地域ごとに新しい「教育共同体」を創出していくことを構想したのであった。

55年体制が強固であった時代においては、ナショナルレベルでのイデオロギー対立が激しく、自治体においても広いコンセンサスの形成は困難であった。

(9) だが、その後、冷戦構造の崩壊、55年体制の大きな変質によって、状況は大きく変わった。ナショナルレベルにおいても、教育論議以前の不毛な「イデオロギー」の対立は弱まり、大勢は教育の「病理」に対して、教育をどう変えるかという方法と内容の差異に転じている。この場合の「教育」も、学校だけでなく、生涯教育（学習）に拡大され、学校以外の人々にも関心が拡大している。

90年代後半になって、中央権力の巻きかえしも強まっているが、地方自治体も力量を増し、国のできないことを実現している例も多い。

以上のような状況の変化のなかで、私が注目しているのは、各自治体の生涯教育（学習）についての「策定」ないし「推進」のための「委員会」であり、学校改革の様々なプランと実践である。とりわけ、関心を引くのは、行政と市民との協働（「コ・プロダクト」）というスタイルである。

(10) 詳細に事例を述べる紙幅はないが、私が多少とも実際にかかわり、あるいは見聞した限りでいえば、各自治体では「コ・プロダクト」に向けて様々な実践が試行されている。しかも行財政改革のためあって、従来行政が行うべき領域が市民のボランティア活動にうけわたさざるをえない面が多くなっている。つまり、地域の人々がこうした事態を冷静にうけとめ、積極的に参画することによって様々なレベルでコ・プロダクトの可能性と現実性が増大しているのだが、このプロセスで、「地域の人々」が自立・自律した「市民」に転成し、同時に行政の任務も官治主義からこうした市民活動の支援に傾斜する方向に変わることが期待される。

もちろん、私に関わったのは教育という限定された分野ではあるが、これらの個別の状況を集約できれば、市民によるネットワーク、つまり市民社会が形成され、その連合によって国家を一定程度制御することも展望できるのではないか。これは、いいかえれば、教基法の目ざす個人（ブルジョア）から公民（シトワイヤン）への転成である。このようなシトワイヤンによって「憲法」は官治から民治の方向へ具体化できるのであり、それこそまさに教育の憲法たる教基法の目的というべきである。

（黒沢惟昭）

## 第5章 加速する能力主義・競争主義の教育

### 1、中教審・中間報告の二つの狙い

2002年11月14日の中教審中間報告「新しい時代における教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」では、「新しい時代を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」に向けた大きな二つの狙いがある。第一は、能力主義・競争主義教育の徹底であり、もう一つはその徹底によって分断され、バラバラにされる子どもたちを国家を中心にまとめあげ、秩序を維持していこうとする狙いである。後者には、対外的に強い国家を形成しようとする思惑も絡んでいる。

#### (1) 能力主義・競争主義教育の徹底

中間報告「第1章 教育の課題と今後の教育の基本的方向について」で展開されている「これからの教育の目標」でまず示されているのが「自己実現を目指す自立した人間の育成」であり、そこでは次のように説明されている。

すべての人間は、一人一人が尊厳ある存在であり、自由と責任の自覚の下に、自立し生涯にわたって成長していくことが何よりも肝要である。また、すべての人間には、自分だけのかけがえのない個性があり、その個性を最大限に生かし能力を伸ばすことは、極めて重要である。これからの教育は、個人一人一人の人間としてのかけがえのない価値を尊重し、個人の能力を最大限に引き出すことを重視し、個人一人一人が生涯にわたって自らの能力を高め、あるいは自らの得意とする分野にその才能を伸ばし、自己実現を目指そうとする意欲、態度や自発的精神を育成することが大切である。

さらには、同じく第1章にある『『知』の世紀をリードする創造性に富んだ人間の育成』においては、次のような認識が示されている。

21世紀は『知』の世紀とも言われる。新たな『知』が国や社会の発展と成熟を支える『知』の大競争時代において、我が国の繁栄を確保していくためには、高度成長期には有効であった画一的な教育を変革し、基礎・基本を習得し、それを基に、探求心、発想力や想像力を伸ばし、『知』の世紀をリードしていく人間を育成する教育を一層重視する必要がある。

第1章で示されたこうした認識は、当然のことながら第2章の「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」でも示され、教育基本法見直しの視点として「一人一人の個性に応じてその能力を最大限に伸ばす視点」や『『知』の世紀をリードする大学改革の推進』などが提示されている。ここにおいても「これまでの教育においては、専ら結果の平等を重視する傾向があり、そのことが過度に画一的な教育につながった」とする批判がなされている。

そして、この視点に立った教育基本法の理念部分の見直しに関わって、「教育基本法に規定すべきと考えられる」七つの理念として、「感性、自然や環境とのかかわり」「社会の形成に主体的に参画する『公共』の精神、道徳心、自律心」「日本人としてのアイデンティティ（伝統、文化の尊重、郷土や国を愛する心）と、国際性（国際社会の一員としての意識）」

などを挙げているが、その第一が、「個人の自己実現と個性・能力の伸長、創造性の涵養」である。つまり「教育においては、国民一人一人が自らの生き方、在り方について考え、向上心を持ち、個性に応じて自己の能力を最大限に伸ばしていくことが重要であり、このような一人一人の自己実現を尊重することを明確にする必要があると考える。また、大競争時代を迎え、科学技術の進歩が世界の発展と問題解決の原動力として期待される中で、未知となることに果敢に取り組み、新しいものを生み出していく創造性の涵養が重要と考える」ということになる。

このように中間報告では、なによりもまず能力形成・重視が真っ先に示されているのだ。こうした能力重視の方向性とかかわって見逃せないのが、教育基本法第3条の「教育の機会均等」の解釈にもかかわってくる、第2章中の次のような認識である。

憲法や教育基本法に基づいて教育を行うに当たっては、障害者に対してはその障害の種類や程度に応じた教育が行われるべきことは当然であり、この趣旨をより明確にすることが必要かどうか、引き続き検討していくこととする。なお、その際には、障害者基本法との関係にも留意して検討する必要がある。

インクルーシブ教育の国際的動向などはまったく無視して、障害を持つ子どもの教育の在り方に関して「障害の種類や程度に応じた教育が当然とする」という、別学体制を支えてきたこれまでと何ら変わらない発想は、「新しい時代」への対応を標榜する中間報告の自己矛盾以外のなものでもない。障害を持つ子どもたちは、「個性に応じて一人一人の能力を最大限に伸ばす」という能力主義教育の中で、今まで以上に分けられ、他の子どもたちから隔てられていく。

こうした理念は第3章「教育振興基本計画の在り方について」で、制度改革として具体化されようとしている。これまで手続き的に問題ありとされてきた、「教育振興基本計画を先に審議して、後から教育基本法の見直しについて議論するというやり方」からすると、すでに文部科学省で描いている改革像に合わせて教育基本法を変えということになり、この振興基本計画でリアルな姿がすでに描かれているということになる。ではどうなっているか。

もっとも端的にでてくるのは「一人一人の個性に応じてその能力を最大限に伸ばす教育の推進」に関わって提起されている「個性、才能を伸ばす教育の実現」と「柔軟な教育の仕組みの導入」の部分である。

「個性、才能を伸ばす教育の実現」で示されているのは、「才能を伸ばす機会の確保」「習熟の程度等に応じた補充的・発展的な学習の充実」「語学、理数、技術等、特定の専門分野に重点を置いた教育の推進」「将来の生き方や職業を主体的に選択・決定できるようにするためのキャリア教育の充実」「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた教育の充実」である。

「柔軟な教育の仕組みの導入」では「学校間連携」「学校選択」「就学時期の弾力化」「新タイプの学校の設置」「やり直しのきく開かれた学校システムの検討」が指摘されている。

このように「個性に応じて能力を最大限に伸ばす」ために、子どもたちは「柔軟な」教育システムの中で、能力に応じた教育の機会ですれぞれ別々に学ぶ道筋が引かれようとしているのだ。この能力主義的教育は必然的に早期からの競争を激化させることになる。

というのも、「知の」世紀をリードする大学改革として、振興基本計画において「国際競

争力向上のための教育研究機能の質的向上」や「競争的資金の充実による研究の振興」などが図られようとしているからである。教育、研究の面で競争的な環境に置かれる大学は必然的に入学者獲得競争を今以上に激化させることになる。それは、高校以下の教育に波及しないわけがないのだ。

後述するように、このような能力主義、競争主義の教育はこの中間報告に始まるものではない。これまでの傾向を一層拡大させることになる。そして巷の「学力低下」批判がこれを後押しする。

## （２）国民統合・国家主義の教育の強化

しかしながら、能力と競争による教育だけでは、日本社会の、特に日本国家としてのまとまりは形成されないし、外へ向かっての一体感も生まれえない。それに、これまでの能力主義、競争主義の教育によって分断された子どもたち、そうした教育からはドロップアウトした子どもたち、さらには社会や国家のあり方に関心をもちようがなくなってきた子どもたちが存在している現状はすでに大きく広がりつつある。この現状に対応しつつ、なお加速する能力主義、競争主義教育による問題拡大への手だてとして、声高に、「規範意識」「新しい公共」「奉仕」「国を愛する心」などが強調される。

この側面が持つ極めて重大な問題性については、本報告書で別に分析されているのでここでは割愛するが、一見、グローバル化の時代に逆行するかのようなイデオロギーは、能力主義、競争主義の教育と補完的な関係として仕組まれているのだ。「我々が個人としての自己実現を図りながらも、『個人』と不即不離の関係にある『公共』との調和の中で生活していくためには、社会的モラルや公共心、自立心、規範意識など、健全な社会の一員として必要な資質・意識とともに、より良い社会の実現に自分自身も主体的に貢献しようという『社会人』としての自覚を有することが当然に求められる」（第3章）ということになっている。

しかし、一方で個々人を能力主義、競争主義の教育で分断しておいて、他方で、「公共」や国家へとまとめ上げようとするのは、決して「調和」的ではない。対立しあいながらも、補完しあう関係にある。矛盾しながらもこの関係が簡単に崩れないのは、やはり人間が個別的な存在でありながらも、同時に、社会的、関係的存在であるからであり、この関係を受け入れる意識を人々が持っているからである。とはいいながら、こうした関係で作りに上げられる「共同性」はベネディクト・アンダーソン流に言えば「幻想の共同体意識」である。したがって、教育やその他のさまざまな意識操作装置や対外的な関係（たとえば、他の国との緊張関係など）を作らなければ崩壊しやすいものである。

## 2、能力主義・競争主義教育政策の流れ

かつての臨時教育審議会の時にもそうであったが、今回の中間報告でも「これまでの教育が画一的であったこと」が批判的にとりあげられている。しかし、その批判は、まさに教育内容を画一的に押しつけてきた学習指導要領の法的拘束性を強めてきたことに象徴されるこれまでの文部行政ではなく、「能力に応じる教育をしてこなかった」という点に向けられているが、果たしてそうであろうか。

これまでの日本の教育政策、行政を振りかえってみると、偏差値や「受験学力」という



単一の物差しで「能力」を図り、それに応じた教育を推進しようとする政策や行政は早くから行われてきたのではないか。

確かに今回は「一人一人の個性に応じてその能力を最大限に伸ばす」として、能力のとらえ方を個性との関係でとらえようとはしているが、反面、個性を能力発揮の手段視することになっており、結局は能力主義を支えることになっている。さらに、今回の中間報告では、画一教育をもっとも端的に示す大学入試の問題がほとんど論議されていないことを考えれば、中教審で想定している能力観はこれまでと変わらないということになる。

ここで改めて、能力主義、競争主義の教育の流れを振り返っておきたい。

### (1) 1960年代の動き

一般的には、1960年の経済審議会の所得倍増計画、1962年の「文部省白書」である『日本の成長と教育—教育の展開と開発』の基調となった「教育投資論」や、1963年の経済審議会「経済発展における人的能力開発の課題と対策」に見られる能力開発論を受けて、日本の教育は1960年代以降、ことに経済成長とのかかわりで、人的能力開発が重視されるようになった。

大学の理工系学生の増募や後期中等教育の多様化などの施策を生み出すことになった1960年の経済審議会の所得倍増計画では「現代社会経済の大きな特徴は、高い経済成長の持続と急速な科学技術の発展に支えられた技術革新時代ということである。この科学技術を十分に理解し利用し、社会と産業の要請に即応し、進んで将来の社会経済の高度成長を維持していくには、経済政策の一環として、人的能力の向上を図る必要がある」との認識が根底に据えられていた。

しかし、これらの能力開発政策はすべての子どもたちのあらゆる能力を調和的に育てていくものではなく、産業や職業のヒエラルキー構造に見合ったものであった。1963年の経済審議会答申はその事を以下のように端的に表現していた。

教育における能力主義徹底の一つの側面として、ハイタレント・マンパワーの養成の問題がある。ここでハイタレント・マンパワーとは、経済に関連する各方面で主導的な役割を果たし、経済発展をリードする人的能力のことである。教育が普及した反面、それぞれ特色ある教育を行い、ひいてはこれらのすぐれた人材を養成するという体制が十分ととのっていないうらみがある。しかしダイナミックな技術革新時代において、自主技術を生み出す科学技術者、新技術をとり入れ新市場を開拓していくイノベーターとしての経営者、複雑化する労使関係を円滑に処理していくべき労使の指導者等、高度の能力をもった人間の重要性が高まっている。学校教育を含めて社会全体がハイタレントを尊重する意識を持つべきだろう。

世界的な教育拡充政策が進展する中で出された1965年の中教審答申「後期中等教育の拡充整備について」においても「これらの青少年は、心身共に重要な成長期にあり、個人的にみても、社会的にみても、この時期においてそれぞれの適性に従って能力を重視し、将来にわたる進路を選択決定する必要がある。このような青少年の能力をあまねく開発して国家社会の向上を図るために適切な教育を行うことは、当面の切実な課題となっている」との認識に立つものであった。個々の青少年の適性や能力は国家社会の向上の側面から重視されたのである。同答申では、確かに「職業に対して偏見をもち、人間の知的能力ばかり

りを重視して、技能的な職業を低く見たり、そのための教育訓練を軽視したりする傾向を改めなければならない。また、上級学校への進学をめざす教育を重視するあまり、個人の適性・能力の自由な発現を妨げて教育の画一化を招くことは、民主主義の理念に反するばかりでなく、個人にとっても社会にとっても大きな不幸であることを、深く反省しなければならない」と、この限りでは妥当な指摘を行っているが、職業間の格差を残し、学歴社会を放置しておいて、教育だけに発想の転換を求めたのは問題であった。しかも、ここにいう適性や能力は、時の産業界に必要な労働力にあまりに直対応したものであったがために、産業構造の転換に伴いすぐに不要となるものであった。

こうした人材養成に直結した能力主義の教育と裏腹の関係で出されたのが、この1965年中教審答申の「別記」として示された「期待される人間像」であった。藤田英典氏が指摘するとおり（2002年11月17日、「朝日新聞」朝刊「私の視点」欄）、今回の中間報告で示された「徳目」は「期待される人間像」で示されたものと酷似している。そこで強調されたのが、「世界に通用する日本人」であり、「宗教的情操」「畏敬の念」「家庭の責任」「社会規範の重視」「正しい愛国心」などであった。能力主義・競争主義を強調する反面で、こうした「公共的」側面を強調するという構図は、今回の中間報告とまったく同じである。

なお、能力主義教育政策が全面化した1960年代に、1959年の「特殊教育の充実振興について」と題する中教審答申を受けていわゆる「特殊学級」が増設されたり、まだ義務化していなかった養護学校の増設が進んだ事実を押さえておく必要がある。

## （2）1970年代の動き

1960年代後半からの後期中等教育の多様化と同時に、1968年学習指導要領改訂が行われた。その改訂のポイントは「教育の現代化」であった。この改訂により、教育内容が高度化したと言われる。

周知のように、これに合わせるかのように中教審で「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」が審議され、1971（昭和46）年に答申が出され、「第三の教育改革」が標榜された。この答申では、「教育は、人間の豊かな個性を伸ばし、望ましい目標に向かって個人の可能性を最高度に発揮させると同時に、教育基本法にも明示されているように、平和的な国家・社会の形成者の育成をめざすものである。人間は本来国家・社会を離れて生きるものではなく、個性の伸長や想像力の発揮もその文化の伝統の上にはじめて達成されるものである」として、小・中学校では、主として教育方法の多様化を、高校・大学では教育内容とコースの多様化を提起した。

ことに前者に関しては、「教育の目標と個人の特性に応じて教育を効果的にするため、グループ別指導など弾力的な学級経営を行うこと」「個性の特性に応じてもっとも合理的な勉学ができるような個別学習の機会を設けること」「生徒の指導を学年別に行うことを固定化せず、弾力的な指導のしかたを認めること」「一定の成熟度に達した上級の段階では、能力に応じて進級・進学に例外を認めること」などが具体的に示された。

このいわゆる「46答申」で強調された「個性」や「適性」に関して、持田栄一氏が「そこには『個性』・『適性』を固定化してとらえる傾向がある。しかし、『個性』といい『適性』といわれるものはけっして先天的なものではなく学習と教育によって後天的に形成されていくところが多いものだから、小学校や中学校であまりこのことを強調することは、子

もの可能性をおしつぶし、かえって『適性』に応じた教育を保障しないこととなる』（『学制改革』国土社、1973年）と批判していたことをここで想起しておきたい。

さて、この間の日本の教育動向に関し、「わかる授業 楽しい学校創り」を提起した日教組の中央教育課程検討委員会は1976年「教育課程改革試案」の中で、次のような分析を行った。

日本の学校を能力主義の観点から再編成しようとする動きは、1960年代以降とみに激しくなり、そのためすでに、幼稚園から競争ははじまり、学校より塾通いに熱心な子どもも増えている。国民の教育要求の増大を支えとする、高校・大学教育への機会の増大は、大学間、高校間の格差政策のために、受験競争の激化をまねき、その圧力のもとで学校は、子ども・青年の人間的連帯を育てるよりは、競争とけおとしの場になり、自主的・集团的活動は停滞し、瑣末な事項のつめこみ授業は科学的精神や探究的態度を育てることになっていない。（中略）そのうえ「見切り発車」と「切り捨て」教育のなかで、できる子、できない子の差はいよいよ大きくなり、全体としての学力低下は深刻である。

授業についていける子が小学校で七割、中学で五割、高校で三割といわれたいわゆる「七五三」という言葉が流行ったのはこの時代である。

文部省もこうした事態を放置できなくなり、1976年の教育課程審議会答申を受けて1977年に「ゆとりの時間」をいれた学習指導要領を出さざるを得なくなった。しかしながら、能力主義と競争主義の教育を根本的に見直す政策を打ち出すことはしなかった。こうして中学校での「校内暴力」が多発する一方、養護学校義務制度化に伴い、「障害」を持つ子と持たない子との別学体制が完成をするとともに、長期欠席の理由のトップがそれまでの「病氣」から「学校ざらい」へと替わったのである。

### （3）1980年代以降から今日まで

東京都町田市忠生中学校で教師が生徒をナイフで刺すという事件がきっかけとなって日本の学校教育では管理主義的傾向が強まっていく。それに比例するかのよう、顕在化してきたのが不登校・登校拒否やいじめの問題であった。

おりしもオイルショックを乗り切った日本経済は再び経済大国への道を歩み、外国からの労働者流入などあらたな国際関係が生じてきた。この時に登場したのが中曽根内閣であった。中曽根内閣は、「教育荒廃」や「子どもの問題行動」の原因を、戦後教育改革に求め、「戦後教育の総決算」を図るとして「臨時教育審議会」（以下、臨教審）を設置した。もちろん、戦後教育改革を象徴する「教育基本法の見直し」が一つの主眼であったことはいうまでもない。1984年のことである。

これまたよく知られているように、臨教審は当初「教育の自由化」を前面に打ち出し議論を交わしたが、結果的には「個性の重視の原則」に落ち着いた。1987年の第四次答申ではその原則は「今次教育改革において最も重要なことは、これまでの我が国の根深い病弊である画一性、硬直性、閉鎖性を打破して、個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則」とされ、「選択の機会の拡充」が強調されている。いわゆる「新自由主義」的な発想が盛り込まれたのである。これは「個性重視」という新たな装いの能力主義の登場でもあった。市川昭午氏が指摘するように「個性主義は確かに従来種の種別化、類型化、多様化などとははっきり異なるが、にもかかわらず両者は連続している。それは新しい段階

に入ったということが出来るが、基本的な方向転換ではない。その点で教育政策の抜本的な転換が華々しく謳われているが、それは表面的なものにとどまる」（『未来形の教育』教育開発研究所、2000年、263頁）ものであった。

臨教審答申の「個性重視の原則」に基づく教育政策は、その後、さまざまな制度改革を進めた。「大学への飛び入学制」「中高一貫教育」などである。しかし、バブル経済の崩壊、そしてその後の長期間の不況という状況の中ではあったが、かなりの程度、実現をみたといっても過言ではないだろう。

ただ、最大の狙いの一つであった教育基本法見直しは、臨時教育審議会設置法第1条で「教育基本法の趣旨に則り」という審議の枠づけがなされたため、表立ってはできなくなった。とはいえ、注意深く答申を読めば、実質的に教育基本法を骨抜きにする中身が盛り込まれていたし、今回の中教審答申の基本路線と共通する教育目標を「①ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力、②自由・自律と公共の精神、③世界の中の日本人」として示していた。

この間、1992年の指導要録改訂に伴う「新学力観」の導入、教育の基本的在り方を「自分探しの旅をたすける営み」とした第15期中教審第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」や、1999年から2000年にかけての新学習指導要領などいわゆる「ゆとり教育」を推進する政策は、一面では評価できる部分もあったが、やはり受験学力中心の日本の学校教育を大きく転換させることができなかつたし、家庭の経済格差による「学力格差」拡大の傾向への対処を何らなしてこなかつたため、学校制度は多様化したのが、それを貫く振り分けの尺度は単一のままになっている。

そして、今、「小泉構造改革」のもと、臨教審が提起した新自由主義、新保守主義の教育改革が一層推進され、教育基本法見直しへと集約されつつあるのである。

「画一教育」を批判しながら能力主義教育を推進してきた教育政策は、またもや同じやり方で、同じ路線を歩もうとしているのだ。それだけに、教育の矛盾は深く大きくなり、子どもたちに大きくのしかかることになる。

これでは、国連・子どもの権利委員会が1998年6月に日本政府に出した「総括所見」で、「委員会は、競争が激しい教育制度のストレスにさらされ、かつその結果として余暇、運動および休息の時間が得られないために子どもたちの間で発達障害が生じていることを（中略）懸念する。委員会はさらに、学校忌避の事例が相当数にのぼることを懸念するものである」とし、適切な方法によって、「過度のストレスと学校忌避を防止しかつそれと闘うために適切な措置をとるよう勧告」した状況は、改善されるどころかいつそう悪化することが明らかであろう。

### 3、何が問題か

前述したように今回の中間報告で示された中教審の論理は、「教育には人格の完成を目指すという目的の下、個人の能力を伸長し、自立した人間を育てるという役割と、国家や社会の構成員として有為な国民を育成するという役割」の二側面を強調していることである。

確かに、教育には一人ひとりの子どもの学習や成長を促していくという側面と、社会的な観点からみての教育の役割とがあることは言うまでもないことである。しかしながら、

前者に関していえば、一人ひとりの子どもの学習や成長は、ある子ども一人だけ取り出して行うことによって促されていくものではない。色々な大人や同年齢、異年齢の子どもとの関わりの中で豊かになっていくものなのである。教育基本法にいう「人格の完成」とは単に「個人の能力を伸長し、自立した人間を育てる」というものではなく、多くの人々との関係づくりの中で実現するものなのである。

この関係づくりをまったく無視したうえでの「能力・適性に応じた教育」は、子どもたちをまさに分断するものでしかない。関係づくりを抜かしてしまうがゆえに、徳目的な「共同性意識」を上から覆い被せる必要が出てくるのだ。

つまりはこうである。学校や地域での具体的な関わりの中で、一人ひとりの個性や能力を育むとともに、お互いのつながりを作り出していくこと、そのことによって、まさに民主的で、平和的な国家及び社会の形成者として育っていけるのである。それぞれに異なる個性や能力の子どもたちが共に生き、学び合っこそ人間存在の社会的側面は具体的に形成されていくのである。中教審のように、能力によって、早くから学ぶ場所や教育方法で別にして自立をさせるという発想では、日常的な場面では社会存在的な関わりを育てることはできないのである。しかも、中教審で重視されている個性や能力は、大競争時代や「知」の世紀をリードする創造力をトップにし、障害をもった子どもたちを下位に位置づける構造の中で序列化されるもので、結局は国際競争力のある社会や国家に役立つという側面からみた個性や能力なのであって、子どもたちの苦悩や訴え、気持ちを踏まえたものではない。

なぜそういえるのか。この報告の出発点にも、この報告のどこにも、子どもたちの生の具体的な声は示されていないし、報告自体の中で「大競争時代の社会は、だれもが自らの意欲と向上心により能力を伸ばしたり自己実現を図るチャンスをもたらしものであるが、決して競争に勝ち抜くことだけが是とされるものであってはならない」との言い訳がなされているからである。

#### 4、教育基本法第3条の解釈をどうするか

では、日本国憲法第26条の「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」を受けて、定められている教育基本法第3条の「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」は、どのように解釈すればいいのだろうか。

この解釈を間違えれば、「技術革新・日本の海外進出等に適合的な能力こそ現代日本において子どもに要請される能力であり、この能力の差異にもとづく学校教育が望まれているとする」「能力主義」の教育を導き出すことになる（永井憲一・今橋盛勝『教育法入門』日本評論社、1985年、120頁）。

文部省時代に教育基本法立案にかなりの程度関わった田中二郎東大教授（当時）が中心となって編纂した『教育基本法の解説』（国立書院、1947年）では、まず、第1条中の「人格の完成」について次のように解説している（61頁）。

人格の完成とは、個性の伸長、完成であるということができよう。（中略）人格の完成は、調和的に行われなければならない。調和的發展とは、人間の諸能力を一方に偏す

ることなく、又互いに他を侵さしめることなく発展させることである。教育は、もともと個々の人に対して、それぞれの個性の範囲内に行われるものであるから、調和的發展ということは、なるべく各種の能力をそれぞれの個性に応じて発展せしめ、しかも、各能力が互いに衝突することなく、均衡を保って同一の人間に統一せしめ発展させることである。

ここでは、何よりも「個性の伸長、完成」が求められており、その上で、諸々の（つまり単一のではない）能力の調和的發展が求められている。今日の中教審の中間報告でいうところの「一人一人の個性に応じてその能力を最大限に伸ばす教育の推進」が、まさにこの解説に該当するような意味であれば、教育基本法見直しの必要はまったくないはずである。しかしながら、あえて教育基本法見直しが不可欠であると中教審がいうのは、中教審でいう「能力」は一定の物差しで測られる、いわば「教科に関する学力」が想定されていると考えるしかない。

さて第3条についてはどうであろうか。その点については次のように解説している（前書76頁）。

民主主義の教育制度では、教育の機会均等ということが要請される。その意味は、社会的地位及び経済的事情のいかんにかかわらず、すべての児童や青年に教育の機会を与え、更に教育に当たって被教育者の能力以外の属性によって区別しないということである。しかし、それは、すべての児童や青年に同一の教育を与えることではない。人々に個人差の存することはかくれもない事実であり、又個人差に応ずる教育を施すことが人々の天分を伸ばし、個性を完成するゆえんであるからである。

先に、第1条の「人格の完成」と「個性」の関わりに関する当時のこの解説を評価して、中教審のとらえ方を批判したが、ことこの点については、この解説に注文をつけておきたい。

教育基本法第3条の規定を素直に読めば「能力に応ずる教育の機会」は認めてはいるが、しかし、「能力による教育上の区別や差別」を積極的に認めているわけではない。核心は人種や性別、社会的身分や門地を理由にした教育上の差別を禁止した点にあるはずである。

また、「能力に応ずる教育の機会」がどのようなものであり、どんな形式で保障されるのかは、示されていない。したがって、当時としては、もっとも「能力が低い」とされていた障害を持つ子どもたちが、戦前にあつては学校教育の機会が極めて限られた形でしか与えられていなかった状況を改善する上で、たとえば学校教育法で「特殊教育制度」を確立してその機会を保障しようとするものとして機能させようとして不思議ではなかったし、それはその時代的、国際的な流れを踏まえた対応であつたと思われる。

しかし、今日、別学制度や「特殊教育制度」への批判を踏まえて世界的にはノーマライゼーションやインクルージョンの流れが大きくなっているし、日本でも障害を持つ当事者やその保護者の運動の影響により、インクルーシヴ教育を教育制度の基本に位置づけようとする動きが顕在化しつつある以上、次のように解釈する必要があるのではないか。

まず、「能力に応ずる教育の機会」を「ひとしく」すべての子どもに保障することが、「教育を受ける権利」（憲法第26条）や「教育への権利」（国際人権規約）を具体的に保障する手段である。そして、「能力に応ずる教育の機会」とは、それぞれに別々の機会を意味するのではなく、障害を持つ子どもと持たない子どもが共に学ぶ関係の中に見いだせるのだと。

つまり、それぞれに「能力」の違う子どもたちが共に学ぶ場の中にその教育の機会を見いだしていけばよいのである。ユネスコの「サラマンカ宣言」(1994年)が、それぞれに子どものニーズは違っても、同じ場で学ぶことが大切であるといったことを受け止めればいいのだ。このことは、前述したように、関わりの中で子どもたちが学び合う仕組みをつくっていくことが、それぞれの「個性」や「能力」を豊かに育てることにもなるし、身近なところでつながりや連帯の関係をつくりだすことにつながることになる。

こうした前向きの解釈ができるのに、あえて「障害の種類と程度に応じた教育」を基本法見直しの理由の一つにしようとしている中教審は、やはり障害を持つ子どもの教育を最低辺に位置づける、能力主義の教育体制を構想しているのであろう。

さらには、早期からの習熟度別学習指導や「学校選択」制、受験エリート作りの中等教育学校の拡大、就学年齢や大学入学年齢の緩和動向なども、こうした解釈もできる現行教育基本法ではなく、まさに能力主義的発想を前面に押し出せる見直しが想定されている。

時代や社会の変化に応じて、国際条約などに照らしつつ、人々の教育への権利保障を豊かにする方向で解釈のできる現行の教育基本法を中教審的な方向で見直すことは大きな誤りである。

## 5、さいごに

もはや与えられた紙数を大幅に超過してしまったので、簡単に今後の課題について触れておきたい。

繰り返すが、1960年代から基本的には変わらない、能力主義・競争主義の教育とそれと裏腹の関係にある国家主義の教育とをこれ以上拡大させないようにするには、個性や、個性の一部である能力がそれぞれに違う子ども同士が、早くから特定の能力に応じて区別されるのではなく共に学び合う関係のなかで、日常的に、共生や連帯の関係づくりをしていくべきだとする共生・共育の実践を作り出していく必要がある。

かつては別学があたり前だった人種や性による別学は今では否定され、共学が当たり前になってきている。能力主義による別学は根本において差別であるとしてきた障害者運動から生まれてきた共生・共学・共育の思想と実践を今や教育改革の根底に置かなければならないのである。そうしてはじめて、すべての子どもたちの「個性豊かな」学習を「ひとしく」保障しつつ、「愛国心」に絡み取られない「平和的な国家及び社会」の形成者を育てることが可能になる。

(嶺井正也)

## 第6章 愛国心と教育のゆくえ

### 1、理由なき改正の真意は

教育基本法見直しについての中教審中間報告は、私達が考えていた以上に子ども達を不幸にする方向でまとめられた。中間報告がまとめられたといっても定足数にたりない会議、思いつきのバラバラ発言、本来は議論の時間がいくらあってもたりないほど重要な問題であるはずなのに、終了時間より1時間も前に終わってしまう審議など、まともな審議もなく事務局によって作文されたものである。2002年8月14日、朝日新聞社説はそれを「回を重ねても、議論が深まらない。当の委員からも、『いつも初回のような』『同じ議論の繰り返し』という声が出るくらいだ。それは委員の責任というよりも、教育基本法のうたう理念や原則を丸ごと改める必要性や必然性がそもそもないからだろう」と述べている。

見直す必然性がないのに無理に改正するというそのホンネは、教育改革国民会議がもくろんでいた「愛国心」「伝統」「公への奉仕」「選別教育」を実現するため、もっと端的に言えば憲法改正の第一歩として、理由にならない理由をつけて、まず教育基本法を改正してしまおうということが真意なのだろう。

憲法9条を改正して自衛隊を出そうという立場に立てば、戦争にあたって最も必要な「愛国心」を大きなキーワードにせざるをえない。個性の尊重や人権などは邪魔になる。まるっきり削除はできないにしても、弱体化しておきたい…。それが本当の理由なのだ。

今回の中間報告を読んで、朝日新聞、「声」欄に投書した一読者は、愛国心—伝統—たくましい人間—エリート育成というキーワードから、北朝鮮の教育方針かと思った、と述べているほどだ。そこまでいかななくても、多くの人は、昨年、国民が拒否した「つくる会」の歴史教科書と同じ路線を、中間報告がめざしていると考えているにちがいない。

ある母親は「つくる会」の歴史教科書採択に反対したとき、「つくる会」の教科書が教育基本法に抵触するから、ということをおおの理由としていた。しかし、もし、今回の中間報告が示すような教育基本法改悪が行われるとすれば、今後、「つくる会」の教科書は、あちこちで採択されることになるだろう。文部科学省は教育基本法改悪の前触れとして、あの「つくる会」の教科書検定を通したのかと、今になってそのシナリオが読めるのだ。そして改悪された教育基本法と「つくる会」の教科書で育てられた日本人は20世紀の教訓を忘れ、教育の中でこそ根付かせなければならない人権や平和の意義を忘れて、再びいわれなき優越感を持つアジアの孤児となるのかもしれない。

### 2、教育基本法の理念になりえない「愛国心」や「たくましい日本人」

「愛国心」にしても「たくましい日本人」にしても「知の大競争時代に世界をリードする人材」にしても、それが基本法としての教育の理念になりうる言葉なのだろうか。

そのどれも、たかだか保守的な校長先生が、朝の集会で、子どもに訓示する程度の言葉ではないか。とうてい憲法の理念を実現するものとしての教育基本法にふさわしいものではない。

教育の理念および教育が実際によってたつよりどころを、ドイツの学校教育法もまたド



イツの憲法にあたる「基本法」第1条の「人間の尊厳の不可侵」においている。つまり、人類がその世界史の上で、さまざまな試練と経験を通して得てきた普遍性こそが、教育の理念になっている。「愛国心」だの「たくましい日本人」だのという目標は、保守政治家グループの研究会のプロジェクトか右翼の言論機関のプログラムにはなりえても、さまざまな子どもを対象とする教育基本法の理念または目的にはとうていなりえない。すべての子どもを包含する教育の理念または目的は、当然に世界に開かれた普遍性のあるものでなければならない。そうでなければ、それは政治権力の力関係やその時々都合によって、いくらでも動かされるものになるだろう。そして、その時々政治の利権によって動かされる基本法で子どもが振り回されるとしたら——たとえばイージス艦の出動や有事法制やイラク攻撃などの政府の方針ゆえに愛国心が強調され、あるいは不況ゆえにエリート教育が推進されるなど——子ども自身にとって本当に必要な、「人格の完成」「個性の尊重」などの教育の本質にかかわる問題は無視されるか、抹殺されてしまう結果になるだろう。それがいま教育基本法にふりかかっている根本的で本質的な転換なのである。

子ども達の教育の目的は、いかなる政治的・経済的利害にも振り回されない、普遍性をもつ教育基本法の理念によるものでなければならない。それは国際的にも歴史的にも確認され、具体的には国連で同意された普遍的な条約・宣言の方針に沿うものでなければならないはずである。「個人の尊厳」「真理と平和を希求する人間」「人格の完成」「真理と正義を愛する」等の現行の教育基本法に反対する国際社会の人々はいないであろうし、代々首相が変わってもこれらの理念を誤りとする根拠をみつけることはできないであろう。それゆえに現政権と文科省は、教育の規範を捨てて、その時々都合によってどうにでも変えることのできる教育基本法に今回の改悪で、改めたがっているのだ。それが今回の改悪なのである。

### 3、愛国心という教育目標

ではなぜ「愛国心」が中間報告で教育目標になったのか。

愛国心という言葉は戦争中に好んで使われた言葉である。日本は明治このかた日清・日露・満州事変・太平洋戦争と戦争を続けてきたために、とりわけ愛国心が国民の習性のようになり、あたかも普遍的な道徳と錯誤するようになる。

教育勅語は愛国心という言葉こそ使わなかったものの、愛国心よりもっとラディカルな「皇祖皇宗が国づくりをした国体」「天壤無窮の皇運」を守る義務を国民に課し、天皇のために喜んで命を捧げることを教育の中で教えた。

つまり愛国心を持って、と国民に強制するのは決まって国の支配者である。なぜなら愛国心という名目で、国民に重税を課すことも、戦争に協力させることも、国民に我慢を強いることも、不平不満を抑圧することもできるから、これほど支配者にとって便利な言葉はない。それだけでなく、国民が愛国心を持てば、国の総理大臣や国会議員や国家公務員は国の代表として崇められ、国民に対して威張ってもいられる。

反道徳的行為の絶えない政治家が国民に道徳心を強制するのは面はゆいことでもあろうから、かわりに、愛国心なら強制できると考えるのかもしれない。愛国心を道徳のかわりに多用して、国民を精神的に束ね、国民をてっとりばやく従わせることに魅力を感じない

支配者はいないだろう。戦争中でなくてもこの魅力にとりつかれた政治家は愛国心に執着する。「なんとなく反対しにくい言葉としての愛国心」こそは、支配者にとってもっとも便利な統率の道具である。

「日本人が日本人たる自覚を忘れてしまってはならない。国旗を立てるとか国歌を歌うということ子どもからやらせるとよい」天野貞祐文部大臣（1951.2.14、第10回国会）

「日本人としてみると、これだけでは一体わが日本国に対する忠誠というのはどこに入っているのかが問題である」清瀬一郎文部大臣（1956.2.22、第24回国会）

「正しい愛国心を持つこと」荒木万寿夫文部大臣（1966.10.3、期待される人間像、第4章）

「郷土・地域・そして国を愛する心」（1986.4.3、中曽根臨教審第2次答申）

「個人や普遍的な人権などが強調されすぎ、国家や郷土、伝統、文化…の尊重が抜け落ちている」（2000.7.26、教育改革国民会議第1分科会）

愛国心の反対語は非国民である。戦争中、ぜいたくな服装をしているから非国民、パーマをかけているから非国民、天皇陛下という言葉に直立不動の姿勢をとらないから非国民、戦争に批判的だから非国民、キリスト者だから非国民…というレッテルを張られたら、特高警察につけまわされ、村八分にあい、職場を追われ、逮捕されるなど、非国民は生きていくことさえ危うい目にあっていたのだ。

国民は打って一丸となって国を愛し、どんな批判も許されず、戦争に協力しなければならなかったあの時代に、愛国者でない人間の存在そのものが、即、利敵行為だった。

ところが戦争が終わってみたら、愛国者はまちがっており、非国民の方が正しかったことになった。つまり愛国心などというものは、支配者の思うように国民を協力させるための言葉であったにすぎない。そして今もそうである。

#### 4、国を超えるもの

いまなお国という存在が国際的な単位であることは否定できないが、その境界線は次第に曖昧になりつつある。EUのように一国でなく連合として行動し、貨幣を統一し、国民の表象であるパスポートもEU域内では不要。企業及び労働の移動も自由。人権や社会保障の制度も原則的に足並みを揃えつつある。しかし自治体内での住民の民主的な自治権は自治憲章で保障されている。愛国心の規定はない。むしろベルリン（ベルリンは一都市ではあるが州と同じ扱いを受けている）の教育法は「(ナチス政権のように)権力・暴力で人々を従わせようとする権力が現れたときは、はっきりと自分の意見を述べることができる子どもを育てる」と定めている。

NGO「国境なき医師団」はさまざまな国から医師・看護婦等の医療関係者が集まり、どんな国であるかを問わず、貧困や紛争のために救援を必要とするところに国境を越えて救援にはいり、医療衛生活動に従事している。環境保護団体、グリーンピースのように、自国の核実験に反対して身の危険をかえりみずに現地での抵抗運動をしているNGOもある。ジュビリー2000のような貧困国への債務放棄の活動もあるし、アムネスティーのような、政治犯に対する政権への抗議活動もある。それらの人々に自国への忠誠心を強制する

国家的立場は皆無である。もしそこに日本的愛国心が持ちこまれると、「国民は打って一丸となり、北朝鮮にはコメを送らない」というような、人道的行為と国益との混同が行われて、飢え死にする子どもには拉致の責任はないにもかかわらず、子どもの生存権を否定する結果さえ引き起こす。だから愛国心は危険なのである。

## 5、何を愛すのか

愛国心は「国を愛する心」と言い換えられそうだが、私達は国というとき、なにをイメージしているのだろうか。四季のめぐりの美しさを愛する人もいるだろうし、自然景観を愛する人、家族や友人がいるから、と言う人、食べ物、文化などさまざまである。しかし、日本国籍を持ちながらも、日本が好きでなくて外国で仕事をしている人もいるし、まあ、日本に生まれてしまったので、言語の制約もあって日本で暮らしてはいるが、とくに日本を愛しているわけでもなく、とくに嫌っているわけでもない。ムリに愛せよと言われても困る、と言う人たちもいる。逆に国家の手で息子を戦争に駆り出され、死なせてしまった親は国を愛することはできない、と言う。

戦争だけでなく、血液製剤の中のエイズ菌の危険性が指摘されていたにもかかわらず、その販売を認めて血友病の子どもをエイズに感染させ死なせてしまった事件があった。イソミンによるサリドマイド児の教訓も生かさずに、製薬会社の利益を優先して薬品の回収を指示しなかった国を恨んで死んだ人や、患者、その家族もいる。熊本県のチッソによる水俣病や、三井金属神岡鉱山によるイタイイタイ病、四日市喘息などの被害者にとって愛国心などともんでもないものに違いない。自国の人間だけではない。戦争中に朝鮮から強制的に拉致されて、日本の鉱山や松代大本営などで働かされ、満足な食事の配給もなく、朝鮮語を話したからといって拷問にあい、死んだり障害者になった人たちもいた。その子どもや孫が在日の朝鮮人として日本の子ども達と同じ教室で学んでいるのである。

戦争犯罪に対する正式な謝罪と保障もあいまいにしたまま、閣僚がしばしば戦争責任や植民地への責任を否定する言動をとっている。そのような「国家」というものを一律に愛しなさいというのは一種の外的強制である。

「愛する」という、内面から自然に沸きあがってくる、その人間の人格に付随する大切な感情は、具体的な家族・子ども・恋人などを対象とするとき、あるいは、ある文学作品や音楽などを対象とするときに限られる自己に特有な感情であって、国というような雑多な利害関係や要素が入り組んでいる組織体を愛するということは不可能だ、とある哲学者は言っている。だからこそ教育によって外的に強制することになるのだろうが、自衛隊の統合幕僚会議議長であった来栖弘臣氏は自衛隊は「国を守るけれども、国民を守るものではない」と明言している。

愛国心という、何か反対しにくいこの言葉が、何を意図して中間報告に盛られているのか、冷静に分析する必要がある。

今回強調されているエリートの育成も、子どものためではなく、アメリカを模倣した国家戦略つまり愛国心の立場から要求されているもので、財界の要求にしたがって先端技術を発明し、企業利益に結びつける人材を育成しようとするものである。「たくましい日本人」がそれを世界に売りさばき、もし、日本企業が投資した途上国の国内情勢が不安定になった場合は、「愛国心を持ったたくましい自衛隊員」がにらみをきかせ介入するという図

式が垣間見える。岩波書店『世界』2003年1月号の編集後記は「たくましい」という言葉が教育の目標や理念になりえない実例として、尊敬する人物に「たくましい」という形容詞をつけることが滑稽でさえあるという例をあげている。たくましい宮沢賢治、たくましいモーツァルト、たくましい湯川秀樹、たくましい田中耕一さんと言ったらみな大笑いするようなものである。

因みに私は中間報告の中に、日本人のアイデンティティや愛国心に結びつく用法の「日本人」という言葉が、いくつあるかと数えてみたところ、なんと25もあった。

競争教育の中で愛国心を持ったたくましい日本人だけが評価され支援される今回の教育基本法改悪は、いよいよ不登校やいじめを増やすだろう。たくましく競争する子ども達の中で。

たくましくない繊細な感受性を持った子は自殺するかもしれない。たくましくない障害者に教育費を投ずることは、国家財政の効率化、愛国心の目的にふさわしくないということが、平然と語られるようになるかもしれない。子ども達のためにこのような改悪を許すわけにはいかないではないか。

伝統についても同じことが言える。何を日本人の伝統と思うかは人によりさまざまである。日本の伝統がもっとも維持されているのは天皇家だから、天皇制は大切だなどということになれば、戦前への回帰は目の前である。

伝統にしても愛国心にしても、人それぞれが、自分の考えによって尊重したり、批判したりする自由こそが民主主義社会の原則であって、教育の中でそのことこそが教えられなければならないのだ。それなのに教育の中に一方的な解釈と強制が持ちこまれることは、冒頭に述べた「その時々政権の都合と力関係と利益で教育の理念を振り回す」結果になりかねない。それは内心の自由、言論の自由を定めた人権の精神に反することであるし、民主主義を圧殺していく道でもある。

愛国心教育ではあきたりずに、競争教育とエリート育成からこぼれ落ちる子どもに、批判精神や社会改革への情熱を封じる「心のノート」が7億3000万円の予算で教科書検定さえも受けずに国定教科書なみに配布されていることを思いあわせるとき、愛国心の意味するものの重大性に寒々とするものを感じる。愛国心の強制のもとでの奉仕活動がその上に重なれば、子ども達の行く末はどのようになるのだろうか。

教育基本法の改悪に教師と親と市民は真剣に向き合わなければならないと思う。

(暉峻淑子)

## 第7章 国際化と国際人権保障法の流れ

### 1、はじめに

文部科学省は、教育基本法（以下、教基法とも記す）改正について中教審に答申を求めるときにあたり、法制定後50年を経て、時代は大きく変遷しているのであり、法はその時代の変化、要請に応えなければならないとしている。そして、その時代の変化の一つとして国際化・グローバル化を挙げている。確かに、この50年、世界は小さくなり、平和も環境も人権も一国内の問題ではなく、地球的規模で解決されなければならないものばかりになった。しかし、文部科学省の求める見直しの方向性は、決して国際化を踏まえ、より日本を世界に開く方向ではなく、より一国的になっている。以下、詳論したい。

### 2、国際化とは何か

まず、国際化とは一体どのようなことを指すのだろうか。諮問も答申も、これについてはあたかも、分かり切ったこととし「国際化」「グローバル化」と言葉を並べるだけでその実態について踏み込んだ分析をしていない。もしこれを大きな時代の変遷と位置付け、これに応えた法改正をすべきであるとするならば、まずは、その「国際化」「グローバル化」なるものは一体どのような変化をいい、これをどう位置付け、将来どのような方向でこれを展望するかという現状分析と将来への方向性は、重大な論点だった筈である。

国際化とは何か、これは人口・経済・文化等諸活動の多方面から分析されなければならない。本稿でこれらの実態を十二分に紹介・分析することは、私個人の専門を越えているので、とりあえず2001年12月17日第15回研究会で配布された資料及び当日の研究委員間の論議を踏まえ、「国際化」なるものを共通の理解とするための材料を提起したい。

まず国際化とは、一つの側面は国境を越えた人口の流動化を指す。それも国内の外国人の増加及び海外での邦人人口の増加の双方からみなければならない。国内の外国人の増加は、我々が、日常的に実感できるところであるが、数値的にも1990年には、107万5317人であったところが、2000年末現在においては168万6444人で、56.8%もの増加率を示している。地域別に見ると、アジア地域が124万4629人で73.8%を占め、次いで、南米地域の31万2921人(18.6%)がこれに続き、アジア地域と南米地域の出身者で、外国人登録者全体の92.4%を占めている。国籍(出身地)別にみると、韓国・朝鮮は63万5269人と最も多いが、構成比は年々低下し、2000年末は過去最低の37.7%となっている。以下中国33万5575人、ブラジル25万4394人の順となっている。

都道府県別にみると、1999年末に比べ、全国すべての都道府県で増加している。最も多いのは東京都(29万6823人)で、次いで大阪府、愛知県、神奈川県、兵庫県の順となっている。(以上平成13年版在留外国人統計、財団法人入管協会より)

これを踏まえ、日本語教育が必要な外国人児童・生徒数・学校数も急増している。これについては、文科省自身が91年度から99年度までは、隔年、2000年度からは、毎年「日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況調査」として全国の実態調査をしている。この2001年9月1日現在の調査によると「公立小・中・高校、特殊教育語学校に在籍

する日本語指導が必要な外国人児童・生徒は、前年度より 818 人(4.4%)多い 1 万 9250 人で、1991 年度の調査開始以来最も多かった。特に中学校(9.4%増)や高校(11.7%増)の増え方が著しい。また、指導が必要な児童・生徒のいる市町村数は、前年度比 33 市町村(3.2%)増の 1068 市町村で過去最高となり、こうした児童・生徒の居住する地域が分散する傾向が続いている」。また日本語指導が必要な児童・生徒を母語別にみると「ポルトガル語は 7518 人(前年度比 1.3%増)、中国語は 5532 人(同 1.9%増)、スペイン語は 2405 人(同 15.7%増)、フィリピン語は 1114 人(同 17.1%増)、韓国・朝鮮語は 746 人(同 11.8%増)、ベトナム語は 548 人(同 3.2%増)、英語は 448 人(前年度と同じ)、その他が 939 人(同 4.0%増)となっている。英語を除き、各言語とも増えており、ポルトガル語、中国語、スペイン語の上位三言語は前年度と同じ。この三つで全体の 8 割を占めている」。(以上 2002 年 2 月 22 日「内外教育」より)

それでは、海外で生活する日本人の数はどうか。2001 年 10 月 1 日現在、全世界に在留する邦人数(長期滞在者と永住者の合計)は、過去最高を更新する 83 万 7744 人に達した。それまで最高であった前年の 81 万 1712 人に比べると 3.2%の増加となった。在留邦人の最も多い国は米国(31 万 2936 人)、次いでブラジル(7 万 3492 人)、第 3 位は前年の英国に代わり中国(5 万 3357 人)となっている。(以上 2001 年の海外在留邦人数調査統計、外務省より)

海外に在留する日本の子どもは、1982 年度以来、増加し、1992 年度の 5 万 977 人をピークにいったん減少していたが、2000 年度より再び微増傾向にあり、2002 年度現在 5 万 2046 人と過去最高である。(以上「海外子女の就学形態の推移」外務省より)

そして、ここではじめて海外在留子女に対する教育の問題として、指導者不足に加え、日本の文化や社会に関する情報が不足していることが挙げられている。

そして、まさに国際化、グローバル化したのが経済である。経済活動においては、国境は越え易く、多国籍企業は国際化の旗手の如くである。多国籍企業とは「多くの外国に子会社を設立し、世界的規模で本国で行う業務と同様に生産を含む事業活動を行い、親会社と複数の子会社がそれぞれ異なる国籍を持ちながら、実際は本国の親会社が全体の事業活動を統率する企業複合体」を言うのであるが、実際に統括し、利益を集約するであろう親会社の本国が、世界のどこに集中しているのか、その分析はしていないが、想像するに難くない。そして我が国の大企業の殆どは多国籍化している。

この人口・経済の流動化の中で、国際結婚が急増し、今や都市部では、10 組に 1 組は国際結婚である。厚生労働省の人口動態統計によれば、2001 年に婚姻した 20 組に 1 組が国際結婚であり、東京都区部で 9.5 組に 1 組、大阪市で 10 組に 1 組にのぼる。山形や山梨県でも 14 組に 1 組、12 組に 1 組と、地方都市でも増えている(2001 年人口動態調査、厚生労働省より)。これは「日本でも多民族化が進んでいる」(2002 年 2 月 27 日、朝日新聞より)とさえ報道されているのである。

更に、文化・芸術・スポーツの分野では、サッカー・野球等、海外で活躍する日本人、国技の相撲でさえ国内で活躍する外国人等々、多方面で国境を越えることは常識となりつつある。

そして、環境問題も紛争も戦争も、一国内だけでは解決できないことは、多くの人の共通の認識となり、地球環境を守り、平和を維持する市民運動も世界的規模でとりくまれて

いる。これら運動はそれぞれの民族の違いをこえて、世界市民・地球市民としての自覚によって支えられている。

以上、要するに国際化といっても多様な様相を示しているのであり、「国内の外国人の増加」、もしくは「経済のグローバル化による企業の海外進出」あるいは「民間レベルの文化や市民運動の交流」等、様々なのである。そしてこの内、どの面を強調し、どの方向で考えるかによって、教育の方向性もおのずと異なってくる筈である。

### 3、国際化を踏まえた「改正」の視点とは何か

ならば、この国際化を踏まえて、教育はどのようにあるべきなのか、これについては、本来激論がかわされてもいいはずであるが、これもさほどの議論もなきまま、「国際化に対応した教育」として位置付けられている。そして、その内容は見事に一国的であると言わざるを得ない。即ち、中間報告は、教育の理念として、「日本人としてのアイデンティティー（伝統、文化の尊重、郷土や国を愛する心）と、国際性（国際社会の一員としての意識）」を挙げ、更に教育振興基本計画においては、より具体的にこれからの教育の目標と教育改革の基本的主張として「国際社会を生きる教養ある日本人の育成」を挙げる。ここに位置付けられた「国際性」とは、日本人が国際社会において日本人としてのアイデンティティーをもち、真に国を愛する心をもって自国の地位を高めようと努力することであり、そのためにも、国際社会に生きる日本人は我が国の伝統・文化を正しく理解し、尊重しなければならないとされている。

要するに、国際性と日本人としてのアイデンティティーが抱き合わせになっているのである。これは、この中間答申にはじまったことではない。既に1989年の「中学校学習指導要領社会」「中学校指導書・社会編」に顕著であった。ここには、以下のように記載されている。

小学校、中学校、及び高等学校を通じて、国際化の進展などの社会の変化や児童生徒の発達段階を考慮し、民主的で平和的、文化的な国家・社会の発展に努め、人類の福祉と国際社会の平和に貢献できる日本人として必要な資質を養うことをいっそう重視するとともに、総合的な学習から次第に専門的、系統的な学習へ発展するような内容の再編成を行う。その際、我が国の文化と伝統および世界と日本とのかかわりについて理解を深め、世界の中の日本人としての自覚と責任感を涵養するよう配慮する。

国際社会に生きる日本人としての自覚を涵養する観点から、国旗及び国歌の意義について理解させ、それらを尊重する態度を育てるようにする。

「国際社会に生きる日本人」として必要なことは、はたして国旗及び国歌の意義を十分に理解しそれを尊重することなのだろうか。

ここには、国際化にあって、前述の如く、我が国にも多くの外国人が居住し、国際結婚の増加によって、既に多民族国家であると指摘されていることに余りに無頓着である。また、文化・市民運動が国境を越えて拡がり、世界的・地球的規模でアイデンティティーを形成しようとする動き、流れも全く無視している。

今、日本が国際社会において問われ、求められているのは「真に国を愛する心につながるもの」としての国際性でもなければ、勿論「国際社会における自国の地位を高めようと努力する」ことでもない。既に我が国にも多数の外国人が居住しているのであるから、彼

らの教育と彼らとの“共生”こそが焦眉であり、また、国際社会を正しく認識し、共生共存する力である。中間答申は国際社会にあっては、伝統・文化の異なる各国との共存が必要だとしているが、しかし、そのためにも、まずは国民が自国を愛し、よりよいものにしていこうとする姿勢を持つことが必要だとしている。そのような日本人としての確実な基礎を築くことが、国際社会に生きる日本人として求められている教育だということである。確かに自民族の尊厳を学ぶことによって他民族のそれも尊重することを学ぶということもあるだろう。しかし、そのように世界を認識するものもいれば、民族をこえて世界に出会うものもあるし、まさに国際社会は多民族であると同時に、それぞれの個人が各民族とどのような距離、関係を持つかも多様である。これを一民族、一国家から更に自己の属する民族からのみ国際社会を理解しようとすることは、国際社会を頑なな「民族主義」の集合としてしかとらえていないことになりかねず、このこと自体偏頗で歪めた国際性を醸成するおそれがある。中間報告及びこれと殆ど同一の発想である指導要領(中間報告が指導要領と同じであるということ自体問題であるが)を見ると、彼らの認識している国際化とはあくまで、経済のグローバル化の中で、今後海外へ進出する企業戦士、あるいは、先進諸国と国内で肩を並べて互角以上に渡り合える企業人を想定し、ひるむことなく自信を持って前進することを鼓舞しているにすぎないのではなかろうかと、思いたくなる。

この国際性に対する偏頗さは中教審の審議の過程において如実にあらわれている。国際化を踏まえた改正を見直しの視点に挙げながら、文科省は、先の文科省自身が、毎年調査している、国内に居住する日本語教育を必要とする外国人児童の教育の実態を示す資料も、また教育、子どもにかかわる「子どもの権利条約」「女子差別撤廃条約」等重要な条約を委員に資料として配布もしなければ、また、国連「子どもの権利委員会」「女子差別撤廃委員会」から教育にかかわり、重要かつ深刻な「勧告」が出されているにも拘わらず、これも一切無視したのである。

国際化にあって、国際社会で各国・他民族と共存・共生し、これを通じて我が国の地位を高めたいとするなら、まずは政府自らが国内の外国人との共生の手本を示すべきであるし、更に、国際社会のルール、少なくとも我が国が批准した条約を真摯に履行し、指摘された「勧告」に沿って速やかに改善の努力をするべきである。これを無視した上で、自国を愛し、自国の地位の向上を求めるための、自国のアイデンティティーの強調と抱きあわされた「国際性」など、一国的な国粹的愛国心を強調しているにすぎないのではなかろうか。

もし、真実、国際化を踏まえた改正の必要性があるとすれば、この50年、国際社会は、教育をどのように位置付けてきたのか、これを知ることから始めるしかない。

#### 4、国際人権保障法の流れ

ならば、国際社会は教育をどのように位置付けているのだろうか。

まずは、教育基本法制定後の教育にかかわる条約等の国際人権保障法を確認したい。

##### (1) 国際人権規約(経済的・社会的及び文化的権利に関する国際規約)

これは、1966年国連で条約として採択され、我が国は、1979年批准した。人権規約は、1948年、第二次世界大戦直後に国連が、世界の恒久的平和を願って宣言した「世界人権宣言」を法的拘束力のあるものにしたものであるが、世界人権宣言と人権規約に規定された



教育に関する権利の内容は、見事に教育基本法と一致している。即ち、人権規約第 13 条第 1 項は「この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める。締約国は、教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきことに同意する。更に、締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間、及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する」と規定しているが、これは教基法第 1 条「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、個人の価値をたっとび、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の育成を期して行われなければならない」と一致している。この一事をもっても、教基法の普遍性の高さをみることができる。

### (2) 女子差別撤廃条約（女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約）

これは、1979 年国連で条約として採択され、我が国は、1985 年批准した。この条約は、その条約名に明らかなように、女性に対するあらゆる差別を撤廃するためのものなのであるが、この条約が画期的なことは、従来、はっきりと差別であると認識されてこなかった男女の伝統的・固定的役割分担を差別であると明言し、教育などあらゆる場面においてこれを払拭することを求めたことである。

即ち、女子差別撤廃条約 10 条 C は「すべての段階及びあらゆる形態の教育における男女の役割についての定型化された概念の撤廃を、この目的の達成を助長する男女共学その他の種類の教育を奨励することにより、また、特に、教材用図書及び指導計画を改訂すること並びに指導方法を調整することにより行うこと」と規定している。これを受けて家庭科の女子のみ必修を男女共修に改め、更に男女共同参画社会基本法の制定につながっていることは、つとに知られているところである。

### (3) 子どもの権利条約

これは 1989 年国連で条約として採択され、我が国は、1995 年批准した。この条約は、子どもの権利を、網羅的に保障したものであるが、ただ権利を有しているというだけでなく、子ども自身が権利を行使する主体であると位置づけた。これは、子どもの権利条約第 12 条が、子ども自身が、自らの意見を表明することを権利として保障したことに端的に現れている。勿論これはただ意見を言えるというだけではない。自らの意見を、形成し表明しうるような教育と情報へのアクセスも保障されていなければならない（条約第 13 条）。意見表明権と意見を形成表明しうる教育、情報のアクセス権は、民主主義の担い手を養成するという教育の根幹にかかわることである。

そして、障害による差別を明文を持って禁止（第 2 条）し、更に障害児（第 23 条）、少数民族（第 30 条）等マイノリティーの子どもの権利を個別に明かにした上で教育の目的をより具体的にしたのである。

即ち、子どもの権利条約第 29 条は、教育の目的として以下の如く規定する。

- ① 児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限まで発達させること。

- ② 人権並びに基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。
- ③ 児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国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。
- ④ すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の間の並びに原住民である者の間の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために児童に準備させること。

#### (4) 人種差別撤廃条約

これは1965年国連で条約として採択され、1995年、我が国は実に146番目の批准国として批准した。このように批准が遅くなってしまったのは、我が国には部落差別が存し、人種差別撤廃条約が広く「生れ」による差別を禁じていることに、部落をいれるかどうか争いがあったためであるが、結局は条約そのものの対象に部落ははいるが、批准と同時に「部落差別の撤廃に向けて、引きつづき努力する」と国会決議をすることによってやっと批准された。我が国においては人権教育は部落差別を撤廃する同和教育として取り組まれてきた経緯があるが、この条約の批准によって、部落差別を撤廃することに引き続き努力することはもとより、アイヌ、定住外国人に対する差別についても、人権教育として、より積極的に取り組むことが国際社会に約束されたのである。

即ち、人種差別撤廃条約第7条は以下のように規定する。

締約国は、人種差別につながる偏見と闘い。諸国民の間及び人種又は種族の集団の間の理解、寛容及び友好を促進し並びに国際連合憲章、世界人権宣言、あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際連合宣言及びこの条約の目的及び原則を普及させるため、特に教授、教育文化及び情報の分野において、迅速かつ効果的な措置をとることを約束する。

以上、人権規約、女子差別撤廃条約、子どもの権利条約、人種差別撤廃条約は、我が国も批准した教育にもかかわる国際規範として、最低限踏まえていなければならないものである。

#### 5、国際人権保障法の国内法的効力

我が国においては、条約は批准とともに国の法律と同じ効力をもつ。よって、女子差別撤廃条約は批准によって女子差別撤廃法、子どもの権利条約は子どもの権利法という法律が制定されたことと同じ筈である。だからこそ、条約を批准するとき、既にある法律と矛盾したり齟齬するようなことがないように、国内法を条約に沿うように改正したり、新たな法律を作るのである。女子差別撤廃条約を批准するとき、例えば、国籍法を改正し、雇用機会均等法を制定し、家庭科を男女共修にしたのもこの国内法整備の一環であった。しかし、子どもの権利条約を批准するとき、文部省は、現行法と条約の間には矛盾も齟齬もないとして、一切、法改正をしなかったのである。実際、法改正が必要なものもあったはずであるが、少なくともこの時、教育基本法を改正しなければならないなどという声は、挙がらなかった。これは、教基法がこれらの条約に抵触するどころか、教基法の趣旨をより鮮明にし、現代に生かすものであると認識されたからである。

ところで憲法は、国に条約及び国際慣習法を誠実に遵守すべきことを義務づけている(憲法第98条第2項)。このことから、条約は憲法に次ぐ規範として尊重され、遵守されなければならないと解釈されているのである。しかし、今回の中教審においては、これら遵守されなければならない条約等が全くといっていい程無視されているのである。ならば条約等によって、すでに確認され、明らかにされた内容とはどのようなものなのであろうか。

## 6、ジェンダーフリー教育の視点

女子差別撤廃条約の批准によって、最近では男女共同参画社会基本法の制定にいたるまで、さまざまな法的整備がされている。教育基本法第5条には「男女は、互に敬重し、協力し合わなければならないものであって、教育上男女の共学は、認められなければならない」としか規定されていないことに比べると、教育における男女の平等は、より広く、明確に豊かになった。この意味で、諮問が男女共同参画社会基本法の制定を踏まえ、教基法の内容を現代的にしたいとすることも一理ある。しかし、諮問は一方で、「伝統・文化など次代に継承すべきものを尊重、発展」との観点から、各論としても、義務教育、社会教育において「家庭の果たすべき役割」を重視する視点で見直しを求めている。これが、どのような意図のもとになされているのかについては、すでに別稿で論じられているので、ここでは、この趣旨、方向が女子差別撤廃条約に抵触するおそれがあることを指摘したい。

女子差別撤廃条約は国に対し、男女の伝統的な固定的役割論に基づく偏見と慣行の撤廃を義務づけ、教育においても、定型化された概念の撤廃を義務づけている。この伝統的な固定的な役割論は家庭の中心を父権に求める、家父長制によって固定化されてきた。また、男女の平等の視点から、子の養育には男女及び社会全体が責任を負うことが必要であるとしている。いいかえれば、「伝統の尊重」「家庭の重視」が、役割分担を固定し、子の養育についての社会的責任を軽減することにあるならば、女子差別撤廃条約に明らかに抵触することになる。

近時、一部保守的な学者から、ジェンダーフリー(教育)は家族を解体し、ひいては国を滅ぼすとの大々的なキャンペーンがくり広げられている。今回の見直しの方向性がこれと一にするものでないことの保障はどこにもないのである。

## 7、権利を行使する主体としての子どもの視点

子どもの権利条約の最も特徴的なことは、子ども自身を自ら権利を行使する主体としてとらえたことである。これは、子どもを保護の対象とすることから権利の主体へ、更に権利を享有する主体から自ら行使する主体へとの変遷であり、まさに時代の変遷として十二分に審議されなければならなかった筈である。例えば子どもの権利条約は、子ども自身に意見表明権(「子どもの権利条約」第12条)を保障しているが、今回の基本法の見直しはこれを全く無視している。しかも、気になるのは、これに関し諮問理由が「国家・社会の形成者として必要な資質」として、伝統、文化の尊重を挙げている点である。国家・社会の形成者として必要な資質とは、民主主義の担い手として必要な資質のことであるし、これはまずもって、自分の意見を形成し、表明しうること、これの裏返しとして他者の意見に耳を傾け、理解と寛容をもって一致しうることなのではないだろうか。伝統や文化の尊重は各個人の意見を形成するファクターにはなりえても、これをもって社会の形成者とし

ての必要な資質とはいえないのである。「国家・社会の形成者として有すべき資質として、特に求められている点とは何か」とは、民主主義の担い手として不可欠な資質は何かということであるし、それは基本法に確認された「真理と正義を愛し、個人の価値を尊び、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた」資質であり、更に、子どもの権利条約で、より具体化された、一人ひとりが意見をもち、表明することができる資質なのである。

## 8、 他民族・異文化との共生の視点

子どもの権利条約のもう一つの特徴は教育の目的として自己の文化的同一性、価値観と並んで、自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成することを挙げていることである。これは少数民族は自己の文化を享有し、自己の言語を使用する権利を否定されないということと相まって、共生という言葉こそ使っていないが、1970年以降国際社会において、特に教育の分野で認知されてきた「共生」をあらためて教育の目的として明文化したものである。

この50年、人権の内実が大きく変化したのはこの分野である。多様な価値の存在を認め、これを尊重することは不可欠である。これを実現するためには、社会全体が異なる価値・異文化を許容し、それぞれの構成員が、自己の文化等を維持し続けることを権利として保障されていなければならない。

しかし、今回の見直しは、言葉でこそ、他民族・他国の文化・伝統の尊重をうたっているが、先述の如く、これはあくまで、日本人が自国の伝統・文化を尊重することを通じて、という条件付きのものである。これは、「共生」の流れに真っ向から反しているのではないかと思わざるをえない。なぜならば、まず第一に伝統・文化の尊重を日本人の育成の視点でのみとらえていることである。伝統・文化は少数民族や外国人のそれも尊重されなければならない。前述の如く現在我が国には約169万人の外国人が居住し、その内約64万人は韓国・朝鮮民主主義人民共和国、約34万人は中国人である。彼らの内多くは特別在留許可をもついわゆる定住外国人である。また我が国は決して単一民族国家などではなく、アイヌ民族等、先住少数民族との複数の民族によって成り立っている国である。彼らは日本で生まれ、日本の教育を受けている。彼らに対し、日本（マジョリティーであるヤマト民族）の伝統と文化の尊重を教育することは明らかに条約に反している。これについては既に多数の外国人が居住する市町村においては母語による教育の保障として様々な取り組みがなされているのであるから、国際化にともなう見直しというのであれば、これを支える方向性が提示されなければならない。

## 9、 インクルージョンの視点

中間答申は、障害児教育については「その障害の種類や程度に応じた教育がなされるべきことは当然」とし、「この趣旨を明確にするために引き続き検討していくこととする」としている。

我が国の障害児教育は、学校教育法・同施行令によって原則として分離別学体制となっている。しかし、子どもの権利条約をはじめとし、障害者機会均等標準規則、更にはユネスコサラマンカ宣言等国際法においては、障害児と健常児がともに学ぶこと―統合教育・インクルージョン教育―が常識となっている。これが遅々として進まないのは、文科省が

まさに「障害児には、その障害の種類と程度に応じた教育」をたてに分離・別学に固執してきたからに他ならない。

近時これについては、内外からの批判もあって、文科省は「障害の種類と程度に応じた教育」とは、国際的にも認知されている「障害児、個々人の教育ニーズ」と言い始めている。本答申にも、教育振興計画に盛り込むべき施策の基本的方向においては、個性・才能を伸ばす教育の実現の一つに「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた教育の実現」をあげている。しかし、これは、言葉は置き換えたものの、統合もせずに障害の種類と程度に応じた個別ニーズによって更なる個別化・分類化を進めるだけであり、国際社会が障害者に対する差別を撤廃するために取り組むべきとしているインクルージョン教育とは全く異なるものである。

要するに、文科省は、あくまでも障害児教育については、国際的に取り組まれているインクルージョン教育を無視したまま、いわば分離・別学を維持したまま、障害の種類、程度に応じて一人一人の教育ニーズを提唱しているのであるが、本答申は、これとほぼ同文で、文科省の従来からの方針を追認した（答申が文科省の施策とほぼ同文であることの問題は、また別に論じられるべきである）。

国際化を踏まえた改正であるならば、最低限、教育の国際基準を前提とすべきである。殊更に障害児と健常児とのインクルージョンを無視することは、到底新しい時代にふさわしいものとは言えない。

## 10、国連勧告と教育基本法

条約は言うまでもなく法的拘束がある。国際的監視のもとに、もし、守られていない場合には国際社会から批判され、制裁されるのが条約なのである。だから、人権規約などのいわゆる人権条約の場合には、国は定期的に条約の遵守状況の報告が義務づけられ、国連に設けられた各委員会は、これを審査し、問題がある場合には、各国政府に「勧告」が出されるのである。我が国は人権条約の実施状況について、再三、既に重要な勧告が出されているのであるが、今回の見直しにその内容は一切吟味されていない。特に、1998年に出された「子どもの権利委員会」の日本政府に対する最終意見は各条項について網羅的であり、特に教育について、以下のように指摘されていることは看過できない。

### (1) 【国民的、民族的少数者に対する差別、在日韓国・朝鮮人の子どもに対する教育上の差別】

アイヌおよび在日韓国・朝鮮人などの国民的および民族的少数者、障害をもつ子ども、施設にいる子どもまたは自由を奪われた子ども、ならびに婚外子など、特にその権利を侵害されやすいグループに属する子どもとの関連で組み入れられていないことを、懸念する。本委員会は、在日韓国・朝鮮人の子どもへの高等教育へのアクセスに不平等が存在していること、および、およそすべての子どもが、社会のあらゆる領域において、とりわけ、学校制度の中において、その参加の権利（12条）を行使する際に直面している困難に、特別の懸念を表明する。（パラグラフ 13）

### (2) 【障害をもつ子どもの教育への効果的なアクセスの不十分さ、社会的インクルージョン（包摂）の不十分さ】

障害をもつ子どもの教育への効果的なアクセスを確保し、かつ、障害をもつ子どもの社

会への十分なインクルージョン (inclusion) を助長するために講じた措置が不十分であることに留意し、それを懸念する。(パラグラフ 20)

(3) 【極度に競争的な教育制度のもたらす発達のゆがみ、余暇・遊びなどの欠如、学校嫌い】

高度に競争的な教育制度によるストレスにさらされ、かつ、その結果として余暇、身体的活動および休息を欠くにいたっており、子どもが発達障害 (developmental disorder) におちいっていることを懸念する。本委員会は、さらに、学校嫌い (school phobia) の数が看過できない数に上っていることを懸念する。(パラグラフ 22)

(4) 【人権教育の不十分さ】

本委員会は、本条約第 29 条に従い、人権教育を学校の教育課程に体系的に導入するために貴国によって取られた措置が不十分であることを懸念する。(パラグラフ 23)

(5) 【学校における暴力：体罰・いじめ】

学校において重大な暴力が頻発していること、特に、体罰が広く用いられていること、および、生徒間に膨大な数のいじめが存在していることを懸念する。(パラグラフ 24)

今、国際化の中にあって必要なことは、国際社会に履行を約束した条約の実現に誠実に取り組むことである。これを軽んじながら、「新しい時代にふさわしい教育基本法」を論議すること、その姿勢こそが改められるべきなのである。

(大谷恭子)

教育基本法見直し諮問後の中教審総会、基本問題部会の開催状況

日付	総会・基本問題部会開催状況と議題		主要事項
	総会	基本問題部会	
2001年 11月26日	第10回 (1)諮問 1 教育振興基本計画の策定について 2 新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方につ (2) 諮問事項についての自由討議		主に今後の審議の進め方をめぐって自由討議
12月10日	第11回 教育振興基本計画の策定に関する自由討議		・教育振興基本計画に関する議論を先行させることが了承さ れる ・主に教育振興基本計画についての自由討議
12月20日	第12回(教基法問題審議なし) (1)「今後の教員免許制度の在り方について」中間報 告案の審議 (2)小・中学校設置基準及びコミュニティ・スクールに ついて		
2002年 1月22日	第13回 (1)新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方に 関する自由討議 (2)基本問題部会の設置について		・教育振興基本計画の策定と教基法の在り方について専門 的な審議を行う基本問題部会の設置が了承される。 ・主に教基法の基本理念や憲法との関わりについての自由 討議
1月30日	第14回(教基法問題審議なし) (1)「新しい時代における教養教育の在り方につ いて」答申案の審議 (2)「大学等における社会人受入れの推進方策につ いて」答申案の審議		
2月8日		第11回 (1)教育振興基本計画の枠組について  (2)これからの教育の目標、教育改革の基本的方 向について	・「教育振興基本計画の主な枠組みについて(検討メモ)」と 「教育振興基本計画(柱立て) <素案>」等が配布される  ・主に教基法と教育振興基本計画の関係、科学技術基本計 画との比較等の視点から討議
2月21日	第15回(教基法問題審議なし) (1)「新しい時代における教養教育の在り方につ いて」(答申)		

2月 25日	(2)「大学等における社会人受入れの推進方策について」(答申) (3)「今後の教員免許制度の在り方について」(審議及び答申)	第2回 これからの教育の目標、教育改革の基本的方向について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育振興基本計画(柱立て) &lt;素案&gt;」等が配布される</li> <li>・教育振興基本計画における目標のたて方、政治教育や宗教教育についての討議</li> </ul>
3月 7日	第16回 ・基本問題部会の議論の報告 (教育振興基本計画の枠組み及びこれからの教育の目標、教育改革の基本的方向について) ・今後の議論の方向について		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育振興基本計画の主な枠組み(案)」と「教育振興基本計画(柱立て)&lt;素案&gt;」等が配布される</li> <li>・教育振興基本計画(柱立て)&lt;素案&gt;等についての討議</li> </ul>
3月 13日		第3回 初等中等教育の在り方について議論  一主に学力の向上、人間性の育成について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育振興基本計画(柱立て) &lt;素案&gt;」と「教育の目標を達成するために総合的かつ計画的に実施すべき施策(たたき台素案)」[主に学力向上問題]]等が配布される</li> <li>・上記2資料についての討議、国際化、情報化等最近の学校教育問題についての討議</li> </ul>
3月 26日	第17回(教基法問題審議なし) (1)「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」中間報告案の審議 (2)大学分科会における審議状況について報告及び自由討議		
3月 29日		第4回 教育振興基本計画について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育振興基本計画 柱立て(試案)」[鳥居部会長提出]] 「教育の目標を達成するために総合的かつ計画的に実施すべき施策(たたき台素案)」[教員の資質向上・学校システム]]等が配布される</li> <li>・上記2資料についての討議</li> </ul>
4月 9日		第5回 高等教育の在り方について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育振興基本計画柱立て(試案)」と、「教育の目標を達成するために総合的かつ計画的に実施すべき施策(たたき台素案)」[高等教育]]等が配布される</li> <li>・高等教育問題についての討議</li> </ul>
4月 18日	第18回(教基法問題審議なし)		



	<p>(1) スポーツ・青少年分科会からの報告  (2) 大学分科会からの報告  (3) 「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築」  「大学院における高度専門職業人養成」「法科大学院  の設置基準等」(中間報告案)の審議  (4) 「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等」  (中間報告)提出</p>		
4月19日		<p>第6回  教育振興基本計画に盛り込むべき重点施策につ  いて  家庭教育、地域の教育、生涯学習の在り方につい  て</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育振興基本計画の重点施策に関する各委員からの意見と「教育の目標を達成するために総合的かつ計画的に実施すべき施策(たたき台素案)〔家庭教育〕」等が配布される</li> <li>・主に6, 3, 3, 4制、学力問題、家庭教育についての討議</li> </ul>
4月25日	<p>第19回  ・基本問題部会の議論の報告  ・今後の議論の方向について</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・中間報告発表の時期、教基法改正の必要性</li> <li>・「教育振興基本計画の重点施策に関する基本問題部会委員からの意見〔配布資料〕」についての討議</li> </ul>
5月10日		<p>第7回  教育の基本理念について</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育の基本理念(目的・方針)」に関する教育基本法の規定の概要」等が配布される</li> <li>・教基法に規定すべき理念についての討議</li> </ul>
5月23日		<p>第8回  学校教育、義務教育等について</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「学校教育に関する教育基本法(第3条から第6条第1項)の規定の概要」等が配布される</li> <li>・学校教育に関する教基法の規定についての討議</li> <li>・教基法を部分改正するか全面改正するかについて事務局側との討議</li> </ul>
5月28日	<p>第20回  教育基本法について</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育振興基本計画策定の根拠規定を教基法に盛り込むかについて討議</li> <li>・教基法各条項の問題点について</li> </ul>
6月 5日		<p>第9回</p>	

			<p>教育基本法の在り方について(特に、学校教育について)</p>	<p>・教基見直し全体について①現行法で規定されている普遍的な理念は残しながらも新しい教育基本法はどうあるべきかを検討していく②現行の憲法の枠内でも見直すべき点があり、憲法を変えない限り基本法は変えないという考え方は採らない③基本法の中に振興基本計画の根拠規定を設ける、との3点は部会として概ね集約されたものとした旨の説明。理念的規定に加えてどの程度実定法的な根拠規定を置くかについては様々な意見があり、今後の議論の中で検討したい旨説明</p> <p>・就学年齢等について自由討議</p>
6月14日			<p>第10回 教育基本法の在り方について(特に、学校教育以外について)</p>	<p>・教員の資質向上、宗教教育、政治教育について討議</p>
6月21日			<p>第21回 教育基本法について</p>	<p>・学校教育制度の在り方と宗教の位置づけについて</p>
6月25日			<p>第11回 教育振興基本計画の在り方について</p>	<p>・教育振興基本計画の骨格、財政措置について</p>
7月16日			<p>第12回 教育基本法及び教育振興基本計画の在り方について</p>	<p>・鳥居部会長が、「秋頃から集中的に骨子案に近いもの、あるいは中間まとめに相当するもの、さらに進んで法案の要綱のイメージがわかるものという形で収斂させていく方向で進んでいきたい」旨発言</p>
7月18日		<p>第22回(教基法問題審議なし)</p> <p>(1)生涯学習分科会からの報告</p> <p>(2)「子どもの体力向上のための総合的な方策について」(中間報告案)の審議</p> <p>(3)「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」(答申案)の審議</p> <p>(4)「大学の質の保証に係る新たなシステム構築について」(答申案)の審議</p> <p>(5)「法科大学院の設置基準等について」(答申案)の審議</p>		
7月29日		<p>第23回</p> <p>(1)「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」(答申)</p> <p>(2)「大学の質の保証に係る新たなシステム構築について」(答申案)の審議</p> <p>(3)「法科大学院の設置基準等について」(答申案)の審議</p>		<p>・基本問題部会での議論概要をふまえ、教育基本法に盛り込む規定、文言等について自由討議</p>

9月13日	(3)教育基本法と教育振興基本計画について	第13回 教育振興基本計画および教育基本法について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「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(中間報告柱立て案(メモ))」が配布される</li> <li>・教育の課題と今後の教育の基本的方向について審議</li> </ul>
9月20日		第14回 教育振興基本計画および教育基本法について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育の課題と今後の教育の基本的方向について(素案)〔中間報告案第一章該当部分〕」が配布される</li> </ul>
9月30日	第24回 (1)教育振興基本計画および教育基本法について (2)子どもの体力向上のための総合的な方策について(答申案の審議等)		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育の課題と今後の教育の基本的方向について(素案)〔中間報告案第一章該当部分〕」の審議</li> </ul>
10月17日		第15回(懇談会) 教育基本法および教育振興基本計画について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「中間報告各章の構成(案)」「第2章 新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について(素案)」「第3章 教育振興基本計画の在り方について(素案)」「序章(骨子案)」が配布される</li> <li>・池坊大臣政務官が、拙速な改正にならないよう要請</li> </ul>
10月24日		第16回(懇談会) 教育基本法および教育振興基本計画について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「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」(中間報告案)が配布される</li> </ul>
10月30日	第25回 教育基本法及び教育振興基本計画について		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「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」(中間報告案)の審議</li> </ul>
11月14日	第26回 教育基本法及び教育振興基本計画について		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「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」(中間報告)がとりまとめられる</li> </ul>

## 研究委員会開催日（中間報告以降）

2001年

第12回 9月3日  
第13回 10月15日  
第14回 12月3日  
第15回 12月17日

2002年

第16回 2月4日  
第17回 2月28日  
第18回 3月11日  
第19回 4月2日  
第20回 4月22日  
第21回 5月23日  
第22回 6月18日  
第23回 7月1日  
第24回 7月16日  
第25回 8月24日  
第26回 9月17日  
第27回 10月21日  
第28回 11月12日  
第29回 11月24日  
第30回 12月3日

## 研究委員会

委員長	永井 憲一（法政大学名誉教授）
幹事	嶺井 正也（専修大学教授）
研究委員	暉峻 淑子（埼玉大学名誉教授）
	熊谷 一乗（創価大学教授）
	大谷 恭子（弁護士）
	黒沢 惟昭（山梨学院大学教授）
研究協力委員	村元 宏行（法政大学大学院生）
事務局	永田 初穂（教育総研事務局長）
	本多るみ子（教育総研事務局員）