

教育権論の現代的展開

——今日的「教育改革」とのかかわりで——（二・完）

寺川史朗

目次

- 一 はじめに
- 二 「教育」像議論概観
 - 1 中教審答申概要
 - 2 中教審答申に至るまで
 - 3 中教審答申とその背景・効果
- 三 「教育」像の転換と教育権論
 - 1 国民教育権論の定位と欺瞞性
 - 2 国民教育権論の現代的展開
 - 3 現代的国民教育権論評価
 - 4 憲法価値教育の可能性
 - 5 今日的教育改革の実際
- 四 むすびにかえて

（以上、前号）

（以上、本号）

三 「教育」像の転換と教育権論

3 現代的国民教育権論評価

前号で述べてきた国民教育権論の現代的展開について、いかに評価すべきかが、つぎの課題となる。

(1)

永井Ⅱ戸波ラインは、両論者が自説を国民教育権論であるとたとえ強調したとしても、国家による教育への関与を、永井が誘導し(永井にその意図があったかはともかく)、あるいは、戸波が堂々と述べている点で、国家教育権論との差異を滅失するものである。また、永井Ⅱ戸波ラインへの評価をいかなる角度から行なうか、あるいは、両者の、とりわけ戸波の見解が備えている二重人格的性格のうちどちらに重きを置くかによって、当該教育権論の性格は、可変する。そのような意味で、玉虫色の見識であると言えるが、その一方で、「国家は価値中立的でなければ」ならず、「教育が国家権力によってつくられてはならない、教育は『国家からの自由』の領域にあるのだ、ということを強調する」「自由主義教育権論⁽⁶⁾」を徹底する国民教育権論と、伝統的な国家教育権論との間の関係を絶妙に保つバランスのよさがあるようにも感じられる。

そのように考えてみると、戸波が既存の国民教育権論を批判する矛先は、その主流派が重視していた自由主義的側面(より正確には、前号でも紹介したように、一九世紀的自由主義思想に立脚する教育の自由)に対するものであり、奥平による批判とは大きく異なるということになる。また、戸波説には、多くの国民教育権論者間に存在しているその実現手法に誤差があることを、あらためて浮き彫りにする副次的効果があったとも言

える。

もつとも、戸波は、「教育」を憲法保障機能の一つとみなしていると思われるが、⁶⁷⁾「教育」にそのような機能を持たせること自体、子どもの成長発達という利益（これを教育の第一義的な目的とするのか、あるいは、国家体制の維持・発展に資する国民の再生産を教育の第一義的な目的とするのかはともかく）の実現と衝突することになるのではないかという点が、なお疑問として残る。

戸波は、二〇〇二年一〇月に開催された、全国憲法研究会秋季研究総会において、日本国憲法の下での「闘う民主制」の可能性を、条件付きながら、肯定している。曰く、「日本国憲法の基本価値を擁護し、基本価値の重要性とそれに基づく政治の必要性、日本国憲法に基礎づけられた政治・社会の統合を説くことは、ありうるところである。日本国憲法の基本価値に反する思想や政治団体を禁止するという、いわば強い『闘う民主制』には疑問があるが、他方、基本価値を社会に広めるなど、積極的な基本価値の擁護をめざすという意味での『闘う民主制』は否定されず、むしろ憲法の観点からすれば必要なことであるときえ思われる」⁶⁸⁾。

そして、昨今の教育基本法改正問題と関連づけ、「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」という教育基本法前文に掲げられている文言を教育の目的として掲げることにつき、「憲法価値の教育という観点から積極的に評価される」と述べている。⁶⁹⁾

しかしながら、「闘う民主制」に強弱の程度があろうがなからうが、「教育」にそのような機能を持たせること自体、子どもの成長発達という利益、すなわち、子ども「個人の尊重」を軽視するという結論に結びつく蓋然性が高いことにも注意を払わなければならないであろう。

というのも、「教育」を用いて教えるべき憲法価値の一つに「内心の自由」があるとするれば、たとえ憲法価値

を否定するような内心であったとしても一般社会ではそれが制限されえないのに、「教育」においてはそれがなぜ制限されるのかという説明ができないからである。つまり、これは戸波の表現では「自由な思想」ということになるのであろうが、それは戸波の説明によると「憲法」というものの枠内での「自由な思想」ということになる。

また、その場合の「憲法価値」なる用語が、「日本国憲法」価値を意味しているのか、それとも、近代立憲主義に包摂される普遍的な「憲法」価値を意味しているのか、必ずしも明確でない。このことは、「憲法教育」という用語の使い方にも関連する。

前号でも触れたことであるが、戸波は、「政治・社会に関する基本的な原理や価値」を教えることの重要性を説いており、その「基本的な原理や価値」（その内容は、戸波によると、個人の尊重、他者への寛容、差別の克服、自由な思想・表現、民主的な意思決定、民主政治、平和への志向など）は、「日本国憲法のなかで基本原理として保障されて」いるもの、また、「近代以降普遍的な原理として世界共通の価値となりつつあるもの」であると述べている。⁽⁷⁰⁾

この言説からは、戸波が、「日本国憲法」価値と、近代立憲主義に包摂される普遍的な「憲法」価値を、自覚的に同一視しているのか否かを推測することができない。しかしながら、別途、「『日本国憲法の基本価値』を教えるという場合には、最高法規としての日本国憲法に基づいて教育するという意味と、日本国憲法のなかに内在している普遍的な基本価値を教えるという二つの意味がある。天皇主権に基づく非民主的な明治憲法の時代に、『憲法に基づく教育を』と主張することはできないのである」と述べている点から、戸波は、教育すべきは「憲法」価値であり、いまは「日本国憲法」が「憲法」とほぼ同じ価値を含んでいるため、「日本国憲法」価

値と「憲法」価値の両方を教育すべきであると考えていることが看取できる。

(2)

戸波国民教育権説が出てきた背景には、現行憲法の改正を目論むいわゆる支配層の動向（その一つが教育基本法の改正）がある。すなわち、「憲法改正を具体化する憲法調査会の発足（二〇〇〇年一月）、『日本は天皇を中心とする神の国』と公言した森首相のもとで教育基本法『改正』を提起した教育改革国民会議（二〇〇一年一月―二月）、『新しい歴史教科書をつくる会』の『歴史』『公民』の教科書の検定通過（二〇〇一年四月）という、憲法改正を策動する一連の動きの延長線上に」教育基本法の「改正」がある。⁽⁷²⁾

「日本は世界の中でも優れた文化をもっている」とか、「これは世界でも指折りの優れた作品である」といったように、「自国の文化が優れている」と思い込み、先入観から過去の文化を解釈し、飾りたてる⁽⁷³⁾ことによって醸成される偏狭なナショナリズムを涵養するような「新しい歴史教科書」が出現し、それを採択する学校が出てくる。また、日本国憲法を改正する前段階として、まずは改正しやすい教育基本法から改正しようという流れになっている。

とくに、教育基本法は日本国憲法と一体のものであり、形式的効力はともかく、その実質的効力は、他の教育関連法よりも上位にあるという考え方（教育基本法を準憲法的なものとする）を、憲法学も教育法学も伝統的に採用してきたため、今日動いている教育基本法「改正」が現実のものになると、日本国憲法の一角が切り崩されることに等しいといふかなりのダメージを受けることになる。

したがって、この憲法改正ならびに教育基本法改正の動向に歯止めをかけ、日本国憲法の掲げる基本原理や

価値（戸波の基本は近代立憲主義の普遍的な価値）を、子どもたちに学んでほしいという切なる思いがあるはずである。

そのことは、次のような戸波の熱意からも明白である。「やはり問題は『愛国心教育』につきまます。『愛国心』が日本人としてのアイデンティティとして必要かどうかは、それ自体重大な問題なのですが、それはさておくとしても、そもそも愛国心なるものは、個人の心理の問題であって、教育によって教えるべき問題ではありません。教育によって国家への忠誠を求めるのは筋違いです」⁽⁷⁴⁾。

しかしながら、このように主張すると同時に、戸波は、憲法価値の「教育」を推進しようとする。「日本国憲法」価値であろうが、「憲法」価値であろうが、憲法価値を教育によって教えることを容認する一方で、愛国心を教育によって教えることを否定する。価値教育における「価値」の中身しだいで、容認される場合と否定される場合があるということになる。

(3)

以上のような戸波国民教育権説は、「教育の実質的『公共性』」を持ち出し、「教育価値の選択の問題も、政治権力から区別された社会過程における『自律的調整』に委ねられるべき」であり、原則として「教育内容の編成は、一般国政ルートではなく、『文化的自治のルート』によるべき」であるとする成嶋隆と対立することになる。そこで言う「文化的自治」の態様について、成嶋は、「各学校つまり教師集団を基礎単位とした教育内容の自主編成」を基本とし、そのうえで、「地域のないし国家的なミニマムスタンダードが必要である場合には」「何らかの関係者の代表による組織体が編成される」ことになるだろうと述べている。⁽⁷⁵⁾

この点をめぐって、戸波は、前号でも言及したように、国民教育権論の問題点の一つとして、「教育内容の決定を誰がどのように行っていくのかという肝心な点で、具体的なヴィジョンに欠けていたといわざるをえない。……どのように教育内容の決定がなされるのかは必ずしも明確ではない。……学校・教師・親・子どもという教育主体の間で教育への要求が異なる場合に、それをどのように調整するのか、教師と親との意見の対立をどのように調整するのも不明である」といった点を挙げています。そして、その問題の解消には、親・住民の教育参加の実質化、教師・親・住民による教育への積極的な関与とそのため制度、教員一体となった取組み（教員相互間の意思疎通、協力した取組み）などが必要であると述べています。⁽⁷⁷⁾

国家による教育への関与を徹底的に排除し、それでもなお必要がある場合には、補完性原理も視野に入れて、実質的教育公共空間を、「文化的自治」を基調として建設しようとするのが成嶋である（教育の「自由」を重視する理想追求型）のに対し、国家による教育への関与を所与のものとしつつ、その関与過程へのさまざまな人々による参加とその実質化を図ろうとするのが戸波である（教育の「公」共性を重視する現実路線型）。国民教育権論を唱えるときの出発点がそもそも異なるため、両者の整合性を見出すのは難しいが、だれが教育内容を決定するのかといった側面については、共通する部分もあることに気がつくであろう。

なお、これは、伝統的国民教育権論全般についてあてはまることであるが、とくに国民教育権論の主流である学習権説提唱者は、「真理を独占的に代理する傲慢」さを有する教師あるいは学校の欺瞞性を、深刻なものとして考えてこなかった。⁽⁸⁰⁾ 国民教育権論を「通じてできあがったもの」が、「教育の受け手としては教師の善意以外に頼るものがない、不安定な構図であった」ということに留意しなければならぬであろうし、その「善意」すら怪しいものであり、「教壇の上から『真理のエージェント』としての教師が『正しい』ことを子どもに伝え、

それを受け容れることが子どもの幸せなのだという、これまで我が国の学校を支配してきた論理⁽⁸²⁾の欺瞞性こそが、いま問われるべきなのであろう。

ちなみに、「教育の公共性の内実⁽⁸³⁾」に関する議論ではあるが、坪井由実による精力的な研究の対象である学校評議会制度について触れておかなければならない。⁽⁸⁴⁾「教育の効率化」の名のもとに地方学区を統廃合し全米でも第三位の規模を誇る巨大なシカゴ統合学区を五〇〇強の区域に分け、それぞれに設置された地方学校評議会(学校協議会、学校委員会)に学校運営を委ねるといふ制度(学校評議会の構成、代表者の選出方法、権限、責任なども含めて)を概観すると、同制度は「学校の自治」「父母の参加」といふ二つの要請を満たすものであると言える。これを「教育の地方分権」と呼ぶなら、「教育」を国家に委ねることの危険性を説く国民教育権論になじむものである。

戸波は、「教育の内容の充実を図るために教育行政に関与・協力していくことも必要になると思われる。地方公共団体および教育委員会と連携・協力して、あるべき教育を形成していくことが重要」であると述べているが、これに対しては、「教育の公共性を国家に集約する思考に接続する可能性⁽⁸⁵⁾があるとの批判を今野健一が加えている。⁽⁸⁶⁾今野は、やはり「国家の教育内容決定権能を否定する」という「意味での「国民教育権」論に基軸を置くべきであると強調し、そのうえで、「教育の公共性の内実をどのように構成するか」という点に我々の関心は移行するべきであるという建設的な意見を述べ、「最近では、公教育の自治システムを模索する坪井由実(会員)の一連の研究が重要である」⁽⁸⁷⁾、さらに、「教育人権を損なう教育政府はいつでも廃し、新しい教育政府を樹立することは人民の権利」であるとする、「人民主権に基礎された教育統治論」に学ぶところが大きい、と述べている。⁽⁸⁸⁾教育の近隣政府構想に、実質的公共空間を見出す思考である。成嶋のいう「何らかの関係者の代表に

よる組織体」の一つに、学校評議会制度のシカゴ・モデルはなりうるであろう。

4 憲法価値教育の可能性

(1)

日本国憲法二六条を受けた教育基本法は、いま変革の矢面に立たされている。いじめ、不登校、学級崩壊など学校教育現場におけるひずみを克服し、少年犯罪の発生に歯止めをかけようとする社会的風潮が醸成されてきたためである。しかしながら、そのことは表向きの理由でしかなく、その裏にはナショナリズムの涵養を図るといふ本音の部分がある。その実現のために活用されることになったのが「教育」であり、その「教育」のあり方を現行教育基本法の枠組みから解放し、そこに新たな性格を付与することが検討され始めた。教育改革国民会議の設置と、同会議による最終報告の提示、二〇〇三年三月二〇日に出された中教審答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」⁽⁸⁹⁾は、その通過点であると言える。

西原博史は、昨今のそのような動きについて、①そこに見え隠れする(あるいは露見した)能力主義が、「敗者」切り捨てを正当化するためのものであること、②また、そこで導入されようとしている愛国主義が、「思想・良心の自由」を保障する現行憲法や、それを受けて「人格の完成」という教育目標を設定している教育基本法と相容れないものであることを指摘している。⁽⁹⁰⁾

そこである「能力主義」が、「学校選択の自由化」や学習指導要領の「最低基準」化、週休二日制の導入などによる「学校のスリム化」と、それらによる競争の激化としてあらわれることはたびたび指摘されるところである。また、その競争に勝ち抜いたエリート層については、新自由主義社会を担いうる人材として重宝する一

方で、「敗者」となった者、すなわち「落ちこぼれ」層に対しては、学校教育法改正により強化された出席停止措置や国家への忠誠を誓わせる「国旗国歌法」、奉仕義務化で応じ、それでもコントロールできないようであるなら厳罰化された少年法によって管理を徹底することになるといふ立体的理解は、すでに常識となっている。

(2)

国家は往々にして、その時代の社会問題、社会的要請を解決、克服するために「教育」を利用しようとする。これを、誤解をおそれずに、「教育立国主義」という言葉で表すなら、それは、子ども個人を尊重するための教育を展開するという意味での「個人尊重主義」の対極にある概念であると言うことができよう。教育の第一義的な目的が「個人尊重主義」であるとの前提に立つと、それよりも「教育立国主義」という第二義的な目的のほうが重視されがちである（この前提自体や、第一義的か第二義的かの優先順位については、後で述べるように必ずしも「正解」ではない）。

国家が採用している政体により、何が教育の目的になるかは分別される。「教育の privatization とは距離を置き」、「国家の役割を重視する立場が依然有力」である、「公教育のフランス・モデル」と、伝統的に多元主義を主眼としてきた「アメリカ・モデル」には、その基本構造に大きな違いがあるものの、「教育の公共的性格を強調する共和主義思想」をその根底においているという点で共通性があるとする今野健一による指摘は、そのことを端的に示している。

これは、たとえばモンテスキューの著名な言説（「教育に関する法律は、各政治原理により異なるであろう」）によっても裏付けられている。このモンテスキュー流の教育観に従えば、憲法と教育の関係はそのまま国家体

制と現在および将来の国民の關係に相当することになる。モンテスキューにもう少しつきあうとすれば、君主政を採用している国家では「名譽」が、共和政を採用している国家では「政治的徳^{II}法律への愛」が、専制政を採用している国家では「恐怖」が、それぞれ、「教育」の目的ということになる。

フランスやアメリカは、共和政を維持・發展させ、その憲法原理を護るための「教育」を公教育と称し、実践してきたわけであり、それは「個人尊重主義」ではなく、「教育立国主義」に属するものでもある。彼らは、自らの選択の結果として近代立憲主義の価値原理を採用し、そのための教育を實踐してただけで、子ども個人の尊重という観点からの「教育」が第一義的に行われていたかと言え、必ずしもそうではない。共和政やそれを明記している憲法の中に「内心の自由」や「個人の尊重」が含まれており、結果的に、あるいは、反射的利益のように、それらが「教育」を通じて教えられることになった、という説明の仕方にならざるをえない。もっとも、教育の目的が何であるのかということに思いを致すとき、教育のありうべき目的は、各人の主観によるものであり、その意味で唯一無二の目的があるわけではないということに気付く。また、各人が抱いている複数の目的間に各人の思考の中での優劣關係はあるかもしれないが、各人が披露した場合の複数の教育目的に優先順位を決めることは無意味であるということを知る。

教育の目的には「正解」がないという、そのような前提をあえて無視したとしても、国家がその時代の社会問題、社会的要請を解決、克服するという目的をもって「教育」を利用しようすることに対しては、抵抗感が根強い。というのも、教育の目的は「子どもの成長發達」という利益を實現することにほかならないという理想が、常につきまとうからである。その利益を最優先するなら、国家目的實現のために教育を用いるという選択はとりえないことになるはずである。しかし、あとで述べるように、憲法教育は、国家目的實現のために教

育を用いる一形態である。

また、付言すると、「教育」には国家や憲法を超える性格が備わっているはずであり、国家や憲法とは切り離された「教育」を通じ、新たな思想、政体が生まれる可能性は十分にある（この点については、あとで言及する成嶋の論説にも拠っている）。教育一般が憲法の枠内だけで保障されるとするいわれはないはずである。もし、教育を国家体制や憲法原理・価値といったものを保障するための道具としてみなすならば、その瞬間、本来の教育目的である「子どもの成長発達」という利益の実現、すなわち「個人の尊重」をあきらめなければならぬということになる。

よく、「子どもたちは、無限の成長発達の可能性を秘めている。だから、それを助長するのが教育の役割だ」という表現に接する。国民教育権論者たちが好んで使う言葉であり、教育の目的を的確に示しているという感じがする。

しかしながら、「無限の成長発達の可能性」と言うのであれば、そこに憲法教育を予定してはならないはずである。というのも、憲法教育は、子どもたちの成長発達を、「憲法」という枠の中だけで望んでいることになるからである。程度の強弱にかかわらず、憲法保障の一装置として「教育」を位置付けるのであれば、「無限」という言葉を使うことにはためらうことなく憲法原理・憲法価値を教え、その枠の中に、子どもたちを留まらせようとするのが、「無限の成長発達の可能性」を阻害していることに気付かなければならないであろう。

確かに、日本国憲法の価値原理にしても、近代立憲主義における普遍的な価値原理にしても、内心の自由を内包しているため、それが他の内容と同時に教育される限りにおいて子どもたちの心の中をしばるものではない（内心の自由も同時に教えるから内心の自由の侵害にはならない）という言い方もできよう。しかし、その

ような思考は、教師と児童・生徒の間に実存する権力関係を視野に入れない無責任な見地に立つものである。もつとも、「個人の尊重」を基軸とすることについても、それが日本国憲法の価値原理でもあり、近代立憲主義における普遍的な価値原理でもあるため、それを基軸とする教育が結果的に憲法教育になるのではないかと批判もあろうが、ここでの「個人の尊重」は、憲法が内包するものであるか否かという次元で用いられているのではなく、まったくのフリーの状態に教育を位置付けるべきであるとする意味合いで用いられている。

(3)

ところで、先に、戸波の対極にある者として、成嶋を議論の俎上に乗せたが、成嶋は、「憲法価値を教育価値として選択する教育」の可能性について、次のように述べている。

成嶋は、兼子仁による永井主権者教育権論批判⁽⁹²⁾に与する立場から、「憲法教育を憲法における規範的要請として把握することには疑問の余地がある」と述べる。そして、その理由として、憲法教育の観念に元来「教育を通じて国民に憲法価値を注入し、そのことにより既存の憲法秩序（国家体制）を保持しようとする契機がふくまれているから」という点を挙げ、その教育モデルは、フランスでもイギリスでもアメリカでもそうであり、とくに極端な形で表われているのがドイツであるとも述べている。⁽⁹³⁾

しかしながら、「教育」や「学問」には、「もともと既存の体制の価値を疑うという意味での体制超越的機能がある」ため、このような「教育の本質からすれば、『憲法・教育基本法に基づく平和と民主主義の教育も、……人間の全面的発達と歴史の進歩をおしすすめる立場から、不断に充実・更新すべきものとして把握される』というべき」であるというのが成嶋の強調部分である。⁽⁹⁴⁾

成嶋が、「教育の目的は、もはや既成の意見を神聖化することではありえず、むしろ反対に、それは既成の意見を、絶えず啓蒙の度を進めていく次々の世代の自由な検証に委ねることにある」というコンドルセの言説を紹介し、「教育に憲法価値の擁護、憲法秩序の保障の役割を担わせることは、教育の条理からみて疑問がある」と言っていることは、⁽⁹⁵⁾「教育」の機能・目的をめぐる一つの見識であろうと思われる。だからこそ、教育内容は「一般国政ルートではなく、「文化的自治のルート」によるべき」だということになり、そこで言う「文化的自治」なるものは、「各学校つまり教師集団を基礎単位とした教育内容の自主編成」を基本とし、そのうえで、「地域的なし国家的なミニマムスタンダードが必要である場合には……何らかの関係者の代表による組織体が編成される」⁽⁹⁶⁾ことになるというわけであろう。

しかしながら、これはあくまでも仮定の話であるが、「文化的自治ルート」を通じて、日本国憲法の価値原理が否定された場合、伝統的な国民教育権論の信奉者たちは、それを甘んじて受け入れることになるのであろうか。最悪の場合、近代立憲主義の普遍的な価値原理も否定されることがありえようが、そういった場合にも、当該憲法価値をあきらめて放棄するのであろうか。

成嶋がどこまで備えているかについては、私の不十分な能力では理解できていないかもしれないが、あえて推し測ると、いくら憲法価値が否定されたとしても「文化的自治ルート」が消滅することはないという点に、成嶋国民教育権論の奥行きのあるのではないかと思われる。つまり、憲法価値が否定された場合の、教育面における「抵抗権」行使（用語の使い方はともかく）の切り札として「文化的自治ルート」を確保しておこうという戦略的思考である。

一方、戸波の場合、教育すべきは（近代立憲主義の普遍的な）「憲法」価値であり、いまは「日本国憲法」が

「憲法」とほぼ同じ価値を含んでいるため、「日本国憲法」価値と「憲法」価値の両方を教育すべきであるという立場に立っている。「日本国憲法」価値や、その根底にある「憲法」価値が、「文化的自治ルート」によって否定されることのないように注意すべきだ（あるいは、「日本国憲法」価値を否定しうる「文化的自治ルート」に過度の期待をかけるべきではない）との主張であると理解できる。

いずれにせよ、戸波国民教育権説には憲法価値の否定（当面の問題としては日本国憲法の改正をにらんで）に対し予防線を張るという意味合いがあり、成嶋国民教育権説には憲法価値の否定が現実のものになった瞬間から抵抗線を張るという意味合いがあるのであつて、必ずしも相互に排他的でないとも言いうる。

(4)

ここで、「教育」を通じた憲法価値の注入をめぐる、西原博史の言説を紹介する。西原は、「道德教育の押しつけに対する対抗」軸としての役割を果たしてきた国民教育権論が、結果的に「価値観の多様性の否定」という機能を営むものに収斂したと述べる⁽⁹⁷⁾。そして、「国民として望ましいと判断した価値判断」、すなわち、日本国憲法「を前提に、その価値判断を義務教育を通じて国民に押しつけていく道すじを」選んだ⁽⁹⁸⁾、「その意味で、思想・良心の自由を保障することは、『国民の教育権』論にとって妨害要素」となるため、教育法学を中心に形成されてきた国民教育権論は、日本国憲法一九条を忘れ去っていた⁽⁹⁹⁾、と指摘するのである。

純粹に日本国憲法一九条を貫けば、憲法価値教育はしてはならないということになるはずである。憲法の枠内で子どもたちの成長発達という利益を実現するということになれば、憲法価値教育は行なってもよいことになるが、それでは無限の成長発達を予定していないことになり、憲法価値の一つである「内心の自由」への制

約にはあえて目をつぶるといふことになる。その場合、憲法を無視することになるが、教育公務員が憲法を無視するということになる、日本国憲法九九条（憲法尊重擁護義務）に反するという別の問題が生じてくる。この点について詳しく述べる余裕はないが、日本国憲法二六条が一九条に優先し、教育公務員は二六条に沿って活動しているという解釈もありえよう。ここでは、一九条が子どもを大人と同様に扱っていないのに対し、二六条が子ども固有のものを対象としているため、子どもにより優先して適用されるのは二六条であるというレトリックを使うことになる。しかし、その場合、子どもは大人と違う＝未成熟であるという理由で、その内心が制限される余地を例外的に認めなければならぬというディレンマに陥ることになる。

また、政府解釈のように憲法の意味内容を曲解するような者が表われてくると、これもその解釈しだいということになるのであろうが、国家にとって都合のよいことだけを「教育」を用いて教えるか、事実をねじまげて教えるかということになる。そうならないようにすることを主眼としているのが戸波国民教育権説であるが、憲法価値教育自身に内在する、もう一つのディレンマがそこにはある。

5 今日の教育改革の実際

昨今の教育改革の動向について、前号で述べられなかった点をアトランダムに補足したい。

(1)

一九九〇年代前半まで潜行していた教育基本法改正問題は、「二二世紀日本の構想」懇談会、教育改革国民会議から水面に浮上し、二二世紀教育新生プラン、二〇〇三年三月二〇日中教審答申へと、ここ数年で深化して

きた。

いまとなつては、教育改革国民会議に藤田英典がそのメンバーとして組み込まれたことも、アリバイ作りのためだったと言わざるをえないし、メンバー中唯一の現場の教師という肩書きを引つ提げて参加した河上亮一も所詮は、「学校教育における権威や強制力の重要性を強調する」⁽¹⁰⁾だけであつた。

二〇〇一年一月、遠山文部科学大臣(当時)は、中央教育審議会に対し、「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」諮問している。二〇〇三年三月二〇日中教審答申(前号の二一)の直近の出発点になつたものである。諮問文では、「新しい時代を生きる日本人の育成」「伝統、文化など次代に継承すべきものの尊重、発展」「教育振興基本計画の策定など具体的方策の規定」という三つの観点から、新しい時代にふさわしい教育基本法を考えていくことが必要であると提言した教育改革国民会議の報告をふまえながら、つぎの五点について検討する必要があると考えているが、どうだろうか、という諮問形式をとっている。その五点とは、①教育の基本理念についての検討、②教育の基本原則についての検討、③家庭、学校、地域社会の役割など教育を担うべき主体についての検討、④教育行政の在り方についての検討、⑤前文の取扱いについての検討である。

そこで検討する必要があるとされていた具体的な諸事項をシャッフルして組み替えると、(a)「科学技術の進展や、経済、社会のグローバル化が一層進展する社会にあつて、我が国が創造的で活力ある社会として発展していくためには、創造性や独創性に富んだ人材の育成がますます重要になってくる」という意味での「時代や社会の変化に対応した教育」が求められ、そのためには、「一人一人の能力の伸長を図る」ことが求められることと、(b)また、「国際化が進展する社会の中にあつて、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も、我が国の伝統、文化など次代の日本人に継承すべきものを尊重し、発展させていく必要がある」こと、

(c)そして、「社会規範を尊重する精神を養う」ことが必要であること、が要求されていることが分かる。

そういった視点から、現行の教育基本法を見た場合、「改正」する必要があるという結論に持っていくようにする意図がはじめから見えていた。

(2)

とは言え、それらの視点は、決して教育基本法を改正するための、決定的な理由にはなっていない。というのも、是非の判断は別問題として、教育基本法が改正されていない現段階でも、「『ゆとり教育』政策の一環として」、「完全学校五日制・新学習指導要領が実施され、教育の内容と時間が大幅に削減され」ており、またその一方で、「『自ら学び考える力・創造力・生きる力』をスローガンにして、中学・高校での選択科目が大幅に増やされ、中高一貫教育校が設置されるようになり、大学・大学院への飛び入学も広まりつつ」あるからである。

また、「『社会性や奉仕・献身の精神と態度の育成』が重要だとして、学校教育法や社会教育法が改正され、奉仕活動等が義務化されることになっただけでなく、「問題を起こす生徒への出席停止処分や適格性を欠く教員の教職以外への配置換えも実行可能になって」いる。さらに、「学校選択制や学校の外部評価や教員の業績主義評価・処遇も各自自治体・教育委員会の判断で導入・実施されるように」もなっている。

(3)

これも、是非の判断は残るとしてもという条件付きであるが、日本国憲法は国際協調主義を採用しており、

教育基本法も「自他の敬愛と協力によつて文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」と規定している(二条)。したがって、あらためて「人類に貢献する」、あるいは、「我が国の伝統、文化など次代の日本人に継承すべきものを尊重し、発展させていく必要がある」などということを行う必要はないということになるだろう。

「社会規範を養う」という点についても、教育基本法を変えれば、いじめや学級崩壊がなくなるというわけでもないであろうし、躰けがうまくいくというわけでもないはずである。躰けがうまくいっている、あるいは、うまくいっていないという話や、だれそれがいじめられている、学校に來ない友達がいるといった問題は、昔から、また、どの時代にもある話で、なにも最近突発した出来事ではない。学級崩壊も同様である。凶悪少年犯罪が増加している(これも疑わしいが)といったことの原因を戦後「教育」に押し付けるのは非常に簡単なことである。何か重大な問題が起きたときの有識者による新聞紙上のコメントを見渡してみると、その最後のほうに「今までの教育が悪い」といったようなことがよく書かれている。何事についても「教育」が悪いという論評をしている者は、その取り上げた事柄について深く検討していないことが多い。そういった手法は、ロクに検討もせず、「情報公開がなされていないからだ」というコメントや、「市民の政治意識が成熟していないからだ」というコメントで締めくくる論者と同じ(自戒を込めて)である。¹⁰⁶

(4)

以上のように、教育基本法改正のための理由が説得力を欠いているということは、教育基本法改正の真意がどこか他にあるということである。これについては、前号二で触れたため、ここでは割愛することとし、以

下の点を補足する。

『郷土や国を愛する心』という言葉で明記されようとしている愛国心は……『戦争のできる国家づくり』を
目指す有事法制……と深く関連していることは明白である。というのも、「実際に戦争を行なうためにはそれ
を担っていけるだけの国民意識をつくりだす必要がある」からである。教育基本法の改正を推進しようとして
いる者が使っている「個性の尊重」というのは、「能力主義的差別の別名で……、『公共』の精神とは社会階層
が二極化するなかでエリートにとっては大競争時代における国家への貢献、ノンエリートにとっては権利主張
を伴わない国家への奉仕という意味合いをもっている」。「これまで社会秩序の中心を担ってきた企業統合が大
きく揺らぐなど……社会矛盾がかなり進行する段階になって」きており、「その矛盾を愛国心や『公共』の精神
によって新たに統合していこうという」わけである。

この点について、森英樹はつぎのように指摘する。「愛国心を注入する学校教育へと切り替える教育基本法改
定も政治日程にあがっている。新自由主義的規制緩和で格差拡大が歴然としてきた日本社会は、その統合性を
失いつつあるが、このままでは戦時を国民的統合で迎えることはできないがゆえに、『国』へのアイデンティ
を調達する教育が喫緊の課題となってきた」。今のところ、教育基本法改正への動きは見送られているが、それ
は、「国を愛する心」の取り扱いについて、公明党が国家主義に結びつくと理由で反発したことが背景にある
とよく言われている。しかし、二〇〇三年六月に成立した武力攻撃事態法をはじめとする有事関連三法、なら
びに、二〇〇四年五月に成立した国民保護法をはじめとする有事関連七法と、ほぼ同時期に「愛国心」満載の
教育基本法改正を実現することは、あまりにも露骨すぎることだったのではないかと思われる。憲法改
正に向けて、「憲法構造の『構造改革』」が、森の指摘通り、着実に進んでいる。

成嶋が言う「文化的自治ルート」の一部から現出した「新しい歴史教科書」を、「文化的自治ルート」全体で否定することが、それへの批判の正しいルートである。この正しい批判ルートを否定するのであれば、「文化的自治ルート」を語る資格はない。それとも、「新しい歴史教科書」は「文化」的でないため、「自治ルート」からは外れる（「自治ルート」の適用外事項である）と理解するのであろうか。

戸波が「教科書である以上、……一定の内容の記述が要求されることがあるように思われる」と述べているのは、国家による教育への関与の一形態である教科書検定も自明のものとして理解し、そこでの実質化を図ろうとするものである。現実的な対応であると思われる。

拙見では、教育を憲法や国家から完全に切り離しておくという方法がありうるのではないかと考えている。これは、本来、愛国心教育や奉仕活動義務化、日の丸・君が代の強制にどのようなようにして対抗するかという戦略とは別に検討すべきところであるが、そのような安直な国家主義的性格を携帯する今日的「教育改革」に対抗するためにもあえて混同して述べることにする。

たとえば「愛国心」（現在の自民党改憲試案にその傾向が見うけられる）が憲法改正の際に憲法前文に掲載されたとする。阪口正二郎のいう「二つの愛国主義」に関する詳細な研究の成果に触れる余裕がないため、ここでは、そのうちの一つである、一般に使われている安易な「愛国」観を想定しているのであるが、そのような「愛国心」が憲法前文に組み込まれた（ビルトイン）場合、たとえ日本国憲法一九条が改正されなかったとしても、それは、憲法前文に明記されている「愛国心」という概念の枠の中に「限定された内心の自由」になる可能性が高い。そのようになると、改正後の憲法のもとで繰り広げられる憲法教育は、「愛国心ビルトイン型日本国憲法」教育となり、それが憲法一九条違反であるかどうか自体を問うことができなくなる。戸波であれば、

憲法教育は「日本国憲法」教育が中心ではなく、「憲法」教育が基本となるため（たまたま、現在、両者が同様のものとなっているとして、結果的に「日本国憲法」教育を推進するのであるが）、上記のような「限定された内心の自由」とそれに基づく憲法教育が実施される場合でも、「憲法」教育を最後の砦とすることが理論上可能である。

しかしながら、そのような「愛国心ビルトイン型日本国憲法」教育が誘発されるのは、国家が教育に関与することを所与のものとしているゆえである。当初より教育を憲法や国家から切り離しておけば、国家主導によるそのような誘発はありえない。誤解を恐れずに言えば、明治憲法と教育勅語の関係は、その意味で、先見の明があつたとさえ思える。というのも、当時の教育を規律する教育勅語は、明治憲法や国家とは切り離されていたからである。天皇を国家と同定すれば、その限りにおいて切り離されていなかったとも言えるが、少なくとも、明治憲法との関係でいえば、教育は切り離されていた。

教育を憲法や国家から切り離されたものとするなら、だがその「教育」を担うのかという別の（次なる）問題が発生するが、憲法も国家も関わらないまま多くのフリーな状態で教育を行うという意味での「純粋な個人尊重」型教育（日本国憲法一三条にいう「個人の尊重」とは区別された）でよいのではないだろうか。確かに、わが国でそれを実施すると、多様な価値観を備えていない地域を中心に、いっそう保守化するという懸念もあるが、それは、「調整段階での社会的排除」を排除するシステム（社会的排除を受けた場合の司法的救済を例外的に容認するなど）が最低限必要であるとの条件を付す必要があるもの（それを多元的文化システムと呼ぶかどうかはともかく）、子どもたちが成人していく各段階、あるいは、成人してからの空間において調整されていけばよい問題であるように思われる。

注

- (66) 戸波江二「憲法学からみた教育基本法改正の問題点」、『季刊教育法』三一六号、二〇〇三年三月号、五頁。
- (67) 公教育をめぐる「憲法保障」性については、坂田仰「憲法の教育自治に対する先行性——公教育における価値の教え込み機能——」、憲法理論研究会編『憲法と自治』（憲法理論叢書一一号）、敬文堂、二〇〇三年、九九—一一頁（とりわけ一〇六—一〇七頁）が鋭い指摘を行っている。
- (68) 戸波江二「戦後憲法学における立憲主義」、『憲法問題』一四号、二〇〇三年、八七頁。
- (69) 戸波、同右、九一頁（注(23)）。なお、これについては、渡辺洋が、二〇〇三年五月の全国憲法研究会春季研究総会において、憲法忠誠の一形態とみるかどうかとの問題提起をしているが（渡辺洋「たたかう民主制」批判の対象と方法——「戦闘性」の諸相」、『憲法問題』一五号、二〇〇四年、四五—五四頁）、同年一〇月の同研究会秋季研究総会における戸波による回答は従来のままであったように思われる（一部であるが、同一—三頁参照）。
- (70) 戸波江二「国民教育権論の展開」、日本教育法学会編『講座現代教育法Ⅰ 教育法学の展開と二一世紀の展望』、三省堂、二〇〇一年、一一四頁（前号では注(61)）。
- (71) 同右、一二四頁（注(20)）。
- (72) 佐藤学「教育基本法『改正』というトラウマ」、『現代思想』三一巻四号、二〇〇三年四月、七八頁（前号では注(28)）。
- (73) 野田正彰「『心の教育』が学校を押し潰す」、『世界』七〇六号、二〇〇二年一〇月、九一頁。野田は、こうも言う。「このよ
うな自文化中心主義に陥れば、他の文化への関心は必ず低下し、既知の文化についても序列をつけて見るようになる。例えば
英米の文化を学んでコンプレックスを抱き、その反動として日本文化の独自性に気付き、日本文化への誇りからアジアの諸文
化を知りもしないで遅れたものと見なす。このような屈曲のプロセスは福沢論吉以来、多くの日本文化人がたどってきたこ
ろである。……自国文化への誇りは、むしろ他の文化への無関心や優越感——それは偏狭なナショナリズムであると言われ
りするが——につながりやすい」（同九一—九二頁）。
- (74) 戸波江二「憲法学からみた教育基本法改正の問題点」、『季刊教育法』三一六号、二〇〇三年三月号、九頁。

- (75) 成嶋隆「教育と憲法」、樋口陽一編『講座憲法学4』、日本評論社、一九九四年、一二〇頁。
- (76) 同右。
- (77) 戸波江二「国民教育権論の現況と展望」、『教育法制の再編と教育法学の将来』（日本教育法学会年報第三〇号）、有斐閣、二〇〇一年、四〇頁（前号では注(48)）。
- (78) 同右、四二―四三頁。
- (79) 内野正幸「教育権から教育を受ける権利へ」、『ジュリスト』一二二二二号、二〇〇二年五月一日―一五日号、一〇二頁。なお、「教師が〈真理〉を独占的に代理するという傲慢な命題」を語って親や子どもを無権利状態におく『〈国民の教育権〉論の危険な欺瞞性』については、西原博史「〈社会権〉の保障と個人の自律」、『早稲田社会科学研究所』五三三号、一九九六年、一三五頁による（内野、同一〇二頁、注(7)）。
- (80) 「自分は子どもたちの味方だ」という独善的態度をとる教師や自己満足に陥っている教師、また、そのような同質性を有する教師集団は、本人が希望しなくても自然に備わっている教師特有の権力性に気付かないことが多いであろう。
- (81) 西原博史「思想・良心の自由と教育課程」、日本教育法学会編『講座現代教育法Ⅰ 教育法学の展開と二一世紀の展望』、三省堂、二〇〇一年、二二二頁。
- (82) 西原、同右、二二八頁。
- (83) 今野健一「『国民教育権』論の存在意義と教育法学の課題」、『教育法制の再編と教育法学の将来』（日本教育法学会年報第三〇号）、有斐閣、二〇〇一年、六八頁。
- (84) 学校評議会制度をはじめとする教育自治制度については坪井の業績に拠るところが大きい。今野も前掲・注(83)の中で紹介しているが、たとえば、坪井『アメリカ大都市教育委員会制度の改革——分権化政策と教育自治』（勁草書房、一九九八年）をはじめ、同『アメリカ大都市における教育改革と地域——シカゴ学区の学校教育共同体づくりの可能性』（『都市問題』九〇巻五号、一九九九年、二三―三六頁）、同『現代米国における教育政策の展開——選択・能率・公正・質の追求——』（平原春好編著『学校参加と権利保障——アメリカの教育行財政——』、北樹出版、一九九四年、所収）などを参照。

- (85) 戸波、前掲・注(77)、四三頁。
- (86) 今野、前掲・注(83)、六七―六八頁。
- (87) 同右。
- (88) 今野健一「教育人權保障と教育統治（ガバナンス）論」、日本教育法学会編『講座現代教育法3 自治・分権と教育法』、三省堂、二〇〇一年、三六頁。
- (89) 拙稿「改憲への今日的潮流と『教育』像——教育・国家・個人——」、憲法理論研究会編『法の支配の現代的課題』（憲法理論叢書一〇号）、敬文堂、二〇〇二年。
- (90) 西原博史「教育基本法『改正』問題を考える——頭れた能力主義と愛国主義——」、『世界』七〇八号、二〇〇二年一二月号。
- (91) 今野、前掲・注(88)、四一―四二頁。
- (92) 成嶋、前掲・注(75)、一二三頁。成嶋は、兼子を、引用も含めつぎのように紹介する。「日本国憲法は二〇世紀前半までの人類史的遺産を実に豊かに盛りこんだ憲法で、その内容は子どもたちが十分に学習するに値いする教育的価値の高いものである。したがって、日本国憲法の原理を活かした教育でありえているかどうか教育論・教科教育法の重要課題となりうる。しかし事が教育内容である以上、日本国憲法の内容がそこできかに教育的にうけとめられるべきか（法規範としてでなく教育内容指針としての日本国憲法）という教育理論上の問題であって、憲法なるがゆえにすべて当然に教育内容を法的に拘束する効力をもつとは解されない（そう解しないと、……国民の教育の自由や学校教員の教育自治権の保障と矛盾する。）……たとえ憲法であつても、法規範による教育内容拘束を是認するときは、司法権による解釈・判定に連なり、さらには立法権・行政権による法的具体化をも排除することが法理論的に困難ともなりうる。……たしかに教育による優れた主権者国民の育成は重要であるが、教育が憲法とかかわる最重要点を主権者の育成・主権者教育にだけ見出すことには疑問がありうる。日本国憲法は、すべての子どもと国民一人ひとりの人権として、自由な人間の成長・発達を促しつつおのずから全体としての再生産にいたるような真の『人間教育』を保障したことを、最も重要としなければならない。主権者国民の育成は、自由かつ専門的な人間教育のなかで、おのずから文化的に果たされていく事柄として考えるべきであつて、それと別な政治的要請として教育を法的に

左右したりすべきではなからう」。

- (93) 成嶋、同右、一二三―一二四頁。
- (94) 同右、一二五頁。
- (95) 同右。
- (96) 同右、一二〇頁。
- (97) 前掲、西原・注(8)、二一八―二一九頁。
- (98) 西原、同右、二一九頁。
- (99) 西原、同右。西原は、「教育法学が憲法一九条を忘れ去る基盤は、ここに形成される」と述べているが、国民教育権論が憲法一九条を忘れ去ったのであり、教育法学のみにその責めを負わせるのは酷であろう。憲法学からも国民教育権論に与する者は多かつたはずである。
- (100) 岩崎稔、小沢弘明、大内裕和「討議・教育改革―教育基本法『改正』と独立法人化から見えてくるもの」、『現代思想』三一巻四号、二〇〇三年四月号、青土社、三六頁。
- (101) 河上亮一については、自身が「報告書」を発行している。河上亮一『教育改革国民会議で何が論じられたか』、草思社、二〇〇〇年。
- (102) 藤田英典「今なぜ教育基本法『改正』なのか」、『世界』七〇六号、二〇〇二年一〇月、七八頁。
- (103) 同右。
- (104) 同右。
- (105) その点、大塚英志が長崎幼児殺害事件についてコメントしている一文には含蓄があった。「青少年の犯罪が起きるたびにそれを戦後民主主義の過ちに結びつける類の見解が示され、今回もある。他方で、戦後の日本社会では青少年の殺人事件発生率が欧米と比して統計的に極めて低いことが指摘されている。近年、主張されるように、本当にこの数年、少年犯罪が増加、凶悪化しているのなら、それが、この国が戦後的な価値をこぞって否定した時と時期が同じなのは何故か」(大塚英志「長崎幼児殺

害。考え続ける大人はいるか」、二〇〇三年七月一九日付『朝日新聞』。この大塚のコメントの「戦後的な価値」の中に日本国憲法、とりわけ内心の自由があるとするなら、それを「こぞって否定した」領域が教育であり、その場所が学校であったということになる。

006 ここでの引用は、すべて、前掲、岩崎ほか・注000、四六一―四七頁に拠っている。

007 森英樹「法律時評・『有事』三法の成立と憲法」、『法律時報』七五卷八号、二〇〇三年六月、四頁。

008 二〇〇三年六月一三日付『朝日新聞』。

009 森、前掲・注000。

010 阪口正二郎「国旗・国歌と二つの愛国主義」、山内敏弘編『有事法制を検証する』、法律文化社、二〇〇二年、二一七―二三三頁。