

目指されるべき「教育」と憲法改革

寺 川 史 朗

1 はじめに

2003年3月20日に出された中央教育審議会の答申（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」によると、青少年の凶悪犯罪やいじめ、不登校、中途退学、学級崩壊など、わが国の社会や教育が抱えている問題は、教育を通じて解決していくべきであるという。とくに、「豊かな心と健やかな体を備えた人間」、「新しい『公共』を創造し21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人」、「日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人」などの育成を今後の教育目標として掲げ、その実現のためには、教育のあり方を根本から見直す必要があるとされていた。そして、その一環として位置づけられていたのが、教育基本法の改正であり、2006年12月15日の国会における成立、同月22日の公布・施行を見た。

本稿は、その前後を中心に、目指されるべき「教育」が、教育政策上、あるいは、法整備上、いかなる変遷をたどり、転換されてきたか、また、近時における憲法改正への動向のなかで、「教育」がいかなる役割を担わされているか、について論じるものである。

2 目指されるべき「教育」とその転換

1947年の日本国憲法＝旧教育基本法体制の成立以降、2006年の同法改正に至るまでの「教育」の在り方に関する議論をめぐっては、1950年代半ばから、旧教育基本法の理念や精神を形骸化させるような教育政策が実施され続けてきたといってよい。旧教育基本法を切り崩し、日本国憲法から切り離していこうとする動向は、その間、約50年にわたる継続性があったと言える。とくに上記の中教審答申が出された2003年は、1953年の「池田・ロバートソン会談」から数え、ちょうど50年という節目であった。同会談で交わされた覚書によると、「政府は教育および広報によって日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するような空気を助長することに第一の責任をもつものである」とされており、このときから2003年中教審答申に至るまでの50年間、旧教育基本法への切り崩しの実質面における継続性を担保しつつ、その「器」、つまり形式面を事後的、追認的に整備しようとしたのが、旧教育基本法の明文改正であったとみることができる。

日本国憲法＝旧教育基本法体制のもとで構想された「教育」の在り方は、旧教育基本法の前文、1条（教育の目的）、2条（教育の方針）に表れている。

「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。」という前文をめぐり、旧教育基本法は、「なによりも、教育が日本国憲法の精神に則り、その理想の実現を担うものであるべきこと、そのために教育

の目的をさらに具体的に明示して、新しい日本の教育の基本を定め、教育実践と教育行政のあり方を方向づけるためのもの」であり、「日本国憲法のめざす理念は、そのまま教育基本法の理念だといってよい」と説明されていた¹。また、教育勅語や修身科がなくなったことからくる「嘆息」を「理解できない」とし、「ひたすら教育基本法の大精神を身につけなくてはならない」とする立場から、「無血革命」としての「主権在民」への転換や「民主国家」の建設を実現するための手段的意義を、「教育」に見出す見解もある²。日本国憲法との一体性や³、準憲法的性格はことに言われており、国民主権、平和主義、基本的人権の尊重という「崇高な理想」を掲げた日本国憲法の精神に則った旧教育基本法が、前文において、それらの「理想の実現は、根本において教育の力にまつ」としているのは、その表

-
- 1 有倉遼吉編『基本法コンメンタール新版教育法』別冊法学セミナー33号、日本評論社、1977年、36頁（堀尾輝久執筆）。
 - 2 宗像誠也編『教育基本法——その本質と意義——』新評論、1966年、65-72頁（長田新執筆）。
 - 3 「教育基本法は憲法を全面的に肯定する立場をとっている。そして、その理想の実現は、外ならぬ教育の力によることを宣している」としながらも、憲法へのある種の懐疑から、旧教育基本法の評価も変わりうることを説いたものとして、杉原誠四郎『教育基本法——その制定過程と解釈』〔増補版〕文化書房博文社、2002年、86-87頁、がある。ここで杉原は、「憲法に対し、それはブルジョワ民主主義の限界を内有するものと見たらどうなるであろうか。教育基本法は、憲法に対し何らの疑いも示していないが、しかし、たしかに憲法は、ブルジョワ民主主義の定着というような見方でもできないではない。かような立場で憲法を見る場合、教育基本法は、憲法に対し無条件にストレートに同一視しないまでも、同一方向にあるものと評価することは可能であろう。たしかに憲法をブルジョワ民主主義の憲法と見る限りにおいて、教育基本法の評価も変わってこなければならぬのは確かだ。」と述べる。杉原が説く通り、憲法にはブルジョワ民主主義的性格がないわけではないが、日本国憲法に関する限り、そこに「内有する」とされる「ブルジョワ民主主義の限界」を克服するための諸原則があらかじめ組み込まれていることに留意しなければならないだろう。そのように考えると、旧教育基本法は、「ブルジョワ民主主義の限界」を克服するための日本国憲法上の諸原則に服するという「限界」を所与のごとく抱えていたと評価されるべきである。

れであると説明されることも多かった。例えば、「この意味は、憲法が掲げる『崇高な理想』の実現は、制度や法令が変わっただけでは十分ではない。国民の思想や意識を変えることができるのは、究極的には教育しかあり得ない。そこで、教育の力に期待するというのである。」とし⁴、さらに、前文の意味については、①「民主国家、平和国家の建設と教育の協力」、②「個人の尊厳の確立、真理と平和を希求する人間の育成」、③「普遍的、個性的な文化の創造」、④「準憲法的性格の教育基本法」に整理される⁵。

教育の目的を定めた同法1条では、「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、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と定められていた。同条は、『個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成』が、同時に、『平和的で民主的な国家及び社会の形成者としての国民の育成』に通じ、『個性ゆたかな文化の創造』が同時に『普遍的』な価値を担い人類の福祉

4 中谷彪『教育基本法の理念を考える』北樹出版、2001年、15頁。

5 浪本勝年、中谷彪編『教育基本法を考える——その本質と現代的意義——』北樹出版、2000年、22頁（中谷彪執筆）。なお、旧教育基本法に関する著書が2000年頃多く出版されたのは、教育改革国民会議の発足（2000年3月、小渕恵三首相（当時）の私的諮問機関）と、同会議での重要な議題が旧教育基本法の改正であったことによるものである。いじめ、不登校、学級崩壊など、学校教育現場における諸種の問題を解決するという要請が、同会議設置の背景にはあったが、もっとも注目すべきは、同会議最終報告書のなかで、旧教育基本法の在り方をめぐる「三つの指針」が示されていた点である。「三つの指針」とは、①新しい時代を生きる日本人を育成するという視点、②伝統、文化など次代に継承すべきものを尊重し発展させるという視点、③教育基本法の内容に理念的な事項だけでなく具体的な方策も規定するという視点、である。同報告書では、「個人の尊厳や真理と平和の希求など人類普遍の原理を大切にするとともに、情報技術、生命科学などの科学技術やグローバル化が一層進展する新しい時代を生きる日本人をいかに育成するか」と書かれており、そのような視点こそが、「これからの時代の教育」とされた。これへの評価については、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10号、敬文堂、179-184頁を参照。

に貢献できると考えられている」⁶前文の意味を受けるかたちで定められているため、「前文と1条を併せて、教育の目的規定とみることができる。」とされる⁷。また、「幸福・平和・独立」を「教育の目的」の根幹にするべきであるとの主張や⁸、『『人格の完成』した人間像をどう考えるかという問題は、理想的人間像をいかに認識するかという、すぐれて国民一人ひとりの価値観・人間観に係わる問題である」と問いながら、その解を「近代以降の人間教育の思想と結びついて歴史的に形成されてきた」「人間諸能力の全面的発達論もしくは多面的発達論」に求め、それが同条に「定着」とみる見解もある⁹。他にも論者により文字通り自由に論じられているが、諸種の見解を最大公約数的に捉えるなら、「個人の価値と尊厳を尊

6 有倉、前掲・注1、39頁（堀尾執筆）。

7 同上。

8 宗像、前掲・注2、96-100頁（務台理作執筆）。務台は、「幸福は人間第一の目標であり、平和は幸福を実現し、あるいはそれを保障する必須の条件である。そして世界が平和であるためには、何より民族の独立が不可欠の条件である」と述べ、「このことから、教育の目的は幸福・平和・独立の三つを根幹とすべきであり、この三者の関係、さらにそれに付帯する人間の誠実・正義・勇気・隣人愛などの人間条件を一つの人間像に統一して、この人間像の実現を期待することにおかれるべきである」とする。ここで務台は、「幸福・平和・民族」のうち、「民族」について、「民族の独立が保障されず、他国からの暴力干渉におびやかされることがいつも国際的な紛争の原因となる。新植民地政策をとる強国は、いつもことさらにこのような紛争に火を点じ、それを利用して不当な暴力侵略を企てる。民族の独立が国際的に保障されておれば、強国が理不尽に干渉してくるすきはありえないはずである。民族の独立とその保障は世界平和の不可欠の条件である」と強調する。同書発行年当時の時代背景や国際情勢、あるいは、その下での日本の置かれている状況が、そのような主張に連係しているものと思われるが、同じような主張は堀尾にも見られる。堀尾は、（やや時代をさかのぼって）「占領下の日本は、社会の民主化による人民主権の確立と同時に、独立による国家主権の回復という二重の課題を果たさねばならない」という認識に立ち、「民族の独立の課題を抜きにして人格の完成を語り、人類の平和を語ることは非現実主義という批判をまぬがれない」と指摘する。有倉、前掲・注1、40頁（堀尾執筆）。

9 中谷、前掲・注4、17頁。

び、家族、社会、国家、世界の形成者として、平和と真理と正義を愛し、勤労と責任を重んじ、歴史、伝統、文化、自然を大切にする人間こそ、『人格の完成』した人間であり、「教育は、そうした『人格の完成』した人間の育成を目的としている」ということになるのだろう¹⁰。

旧教育基本法2条では、教育の方針について、「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。」と定める。同条をめぐるのは、条文上の文言一つひとつの背景や意味を探りながら、「教育の目的を達成するためには、学問の自由を尊重すること、実際生活に即すること、自発的精神を養うこと、自他を敬愛し協力することが、不可分の要件としてむすびあわされなければならないが、本条はそのことが同時に、文化の創造と発展に貢献するための要件とされている」と解説される¹¹。そして、「教育の創造と文化の創造とが統一的に捉えられている」前文との関係を考えて、同条が「明治以来の、教育をその固有の領域のなかで自足するものとみる通念を断ちきって、ひろくゆたかな文化的基礎のうえに教育の発展をもとめていることが読みとれる」とされるのである¹²。本条については、「あらゆる機会、あらゆる場所」、「学問の自由」などが注目されることが多いが、近時の憲法改正動向との関連でいうと、「実際生活に即し」の部分が必要であると思われる。この文言の意図するところは、「実生活に基づき、実生活に役立つ教育」、「事実に基づき、真理を探究し、その成果を生活に還元する教育」が行われるべきであるという点にある¹³。つまり、この文言は、「国

10 同上。

11 宗像、前掲・注2、114頁（宮原誠一執筆）。

12 同上。

13 中谷、前掲・注4、20頁。

家主義的軍国主義的教育に奉仕し、教育本来の自主性・自律性を喪失するに至った戦前の教育に対する批判と反省が込められている」という背景をもつものである¹⁴。

以上のような、旧教育基本法の前文や1条、2条に示された、目指されるべき「教育」の在り方に、変動が加えられた最初の実例は、1950年代半ば以降の復古的な道德教育の展開である。1958年の文部省学習指導要領改訂により、特設道德時間の設置が義務づけられ、「日の丸」が事実上の国旗として扱われるようになった。学習指導要領が「告示」の形式をもって官報に掲載されたのも、これが最初である。そして、続いたのが、1960年代以降の経済界主導による能力主義教育であり、経済の発展に資する教育内容が強化される。「所得倍増計画」が引き金となり、経済政策と一体化した教育、すなわち、「人的能力の発掘と向上を図ることを主眼としていた教育」が繰り広げられる。これに主導権を発揮したのが経済審議会であったこと、経済審議会の提示した諸答申（1960年「所得倍増計画に伴う長期教育計画報告」、1963年「経済発展における人的能力の開発の課題と対策」）が「学力テスト」を抽出調査から悉皆調査に切りかえる契機を与え（学力テストは1956年から、悉皆調査は1961年から1965年まで）、学校における自治や教師の「教育の自由」への侵害をもたらしたこと、のちに旭川学力テスト事件にまで発展したことは周知の通りである¹⁵。

14 同上。

15 「学力テスト」をめぐるのは、答えを事前に生徒に見せる教師がいたり、デキの悪い生徒がテスト当日学校を休まされたりという、おかしな出来事が起きたのも、この頃である。たとえば、香川県と「学力テスト日本一」の座を争っていた愛媛県では、テストのあった日、子どもが家へ帰ってきて「理科の1番の問題の答えは先生が教えてくれた」と言ったそうである。母親が詳しく聞いてみると「先生はテストをやっているあいだ、答えを書いた紙キレをみんなに見えるようにヒラヒラさせながら教室を歩き回っていた。答えがまる見えだった」（愛媛新聞1962年7月7日投書）というものである。また、別のケースで、「うちの子どもは、今日学校を休まされ、テストを受けさせてくれなかった」というものもあったという。（同新聞1964年6月30日）。これらのケースはいずれも

その後の流れは、1970年代の中央教育審議会（1953年発足、文部大臣の諮問機関、中教審）による答申を受けた権威主義的色彩の強い教育の展開、1980年代のいわゆる中曽根行革の一環として繰り広げられた臨調・臨教審（1984年発足、第二次臨時行政調査会・臨時教育審議会）路線へとつながっていく¹⁶。「今後における学校教育の総合的な整備拡充のための基本的施策について」と題された1971年の中教審答申では、校長→教頭→各主任を経た、上意下達方式の教員管理制度の導入が提言され、また、そこには、新任採用予定教員に対する実地修練が盛り込まれていた¹⁷。「君が代」を国歌として扱ったのは1977年の学習指導要領改訂である。

臨調・臨教審路線においては、個人主義思想に反する「公共の精神」が重視され、「全体」の中に「個」が埋没してしまうような教育政策が展開されるようになっていった。とくに、臨教審の出した答申の「目標」では、「個の確立、自由の精神の尊重」を説きながら、それと同時に「公共のために尽す心、社会奉仕の心」が強調され、個人の尊重をいつでも制約することを可能ならしめるという矛盾が露呈していた¹⁸。

ゝも、播磨信義ほか『新・どうなっている!? 日本国憲法』、法律文化社、2002年、77頁に掲載。

16 小林直樹『憲法政策論』、日本評論社、1991年、124頁。

17 1971年（昭和46年）6月、中央教育審議会『今後における学校教育の総合的な整備拡充のための基本的施策について』最終答申。「1、今後の社会における人間形成の根本問題」として、「学校内の管理組織と教育行政体制の整備を行う。個々の教員の特性に応じた役割分担を組織的な協力体制を取り入れた新しい学校経営の方針が必要」、「校長→教頭→教務主任→学年主任→教科主任→生徒指導主任などの管理上、指導上の職制を確立しなければならない」、「教員として実際の指導能力の向上をはかるため、まず新任教員の現職教育を充実するとともに、その的確な実施を保障するため、特別な身分において一年程度の期間任免権者の計画のものに実地修練を行い、その成績によって教諭に採用する制度を検討すること」などが指摘された。季刊教育法編集部「教育基本法改正論議と教育改革の進展」季刊教育法132号、2002年3月、20頁。

18 小林、前掲・注16、117頁。小林は、臨教審答申の教育目標に、「幾つかの気になる問題が隠されている」とし、概略、本文で示したような懸念を表明す。

入学式や卒業式などの学校行事の際には、国旗を掲揚し、国歌を斉唱するように指導「するものとする」という文言に学習指導要領が変わったのは、1989年のことであった。

1990年代に入ると、「選択」、「自由」、「弾力化」といったキーワードを旗印とした教育改革の素案作りが政界や財界で繰り返された時期でもあった。たとえば、政界では、1994年12月に、行政改革委員会が発足し、同委員会の規制緩和小委員会が、教育に関する規制緩和について検討を始める。そして、同小委員会は、①「何が幸せか」ということについて自身の価値観を確立しなければならない、② その上で、自己実現のために自ら選択する必要がある、③ 自ら選択した以上は、自分で責任をとる必要がある、(これが「自律」を意味するらしいが、)ということ述べ、現在の学校は、その「自律」をするための「個」を大切にする教育をしていないと嘆く。そして、これからは、④ 自らが判断し、選択できる力(これが「生きる力」を意味するらしいが、)を育むべきであるとして、⑤ 教育を受ける側の選択機会を拡大するという観点から、「学校選択の弾力化」が図られるべきであり、⑥ 教育を与える側の自由度を拡大するという観点から、教科書採択制度の改善や社会人教員の登用を促進することが求められる、⑦ そして、これらに関連して、子どもや保護者による学校評価制度や、その評価をふまえた「自ら選択する制度」の導入が求められると

ゝるのであるが、続けて、「もともと、各人の自由・自立を尊重することは、互いに恣意的な利己の衝動や我儘を抑制するという原則を内在させているはずである。個の確立とお互いの自由尊重のルールがあるところでは、ことさらに公共の精神を「個」に對置して、強調する必要はないといってもよい」と批判する。この、他者危害の原則や人権相互間の調整原理をふまえた、批判は、現実に迫った、政治日程化された、憲法改正への動きに対する、内容面での批判の立脚点となるものである。そう考えると、同じ立脚点を据えることができるということは、臨教審路線も、現下の改憲路線も、(切り替えポイントや、鉄橋、トンネルがいろいろあろうが、)同じ路線にあるということであろう。

している¹⁹。

経済界では、日本経団連が、「豊かで魅力ある日本を築くためには、社会のあらゆる分野において、主体的に行動し自己責任の観念に富んだ創造力あふれる人材が求められる」として、1996年3月、「5つの提言、7つのアクション」を発表した。その「5つの提言」の1つが、「教育にかかわる規制緩和を進める」というもので、具体的には、学習指導要領の一層の大綱化とカリキュラム編成の緩和、教材選択の弾力化・自由化、教員資格の一層の弾力化、学校選択の弾力化、飛び級の実施拡大などを指す²⁰。

このように見ていくと、目指されるべき「教育」の在り方をめぐる議論は尽きることがなく、またその方向性は諸々でありながら、それぞれの議論のなかで見うけられたあらゆる要素が凝縮され、しかも、各界からの要請がふんだんに盛り込まれるかたちで、小渕恵三首相（当時）の私的諮問機関・教育改革国民会議（2000年3月発足）につながっていった感がある。

19 季刊教育法編集部、前掲・注17、28-29頁。「豊かな社会とは何か。経済的・物質的な豊かさを達成した上で、豊かさを実感するためには、まず国民一人一人がどう生きることが幸せなのか、という自身の価値観を確立しなければならない。その上で自己実現のために自ら選択し、選択した以上は、自分で責任をとるという自律も必要である」。現在の学校は、自律するための個を大切にする教育をしていない。「学力の平均的水準の向上はもたらされたが、画一的、均質的であり、自らが判断し、選択できるのだ、といういわゆる『生きる力』も育てられていないし、個性や才能を伸ばすというチャンスも制限されている」。このような弊害を是正するために、教育を受ける側の選択機会を拡大する観点から、学校選択の弾力化などを図る必要がある。また、教育を与える側の自由度を拡大する観点から、教科書採択制度の改善や、社会人教員の登用の促進を図る必要がある。子どもや保護者が学校を評価し、自ら選択することにより、特色ある学校づくりが可能となり学校教育の活性化が図られる。

20 同上、27-28頁。

3 節目としての教育改革国民会議 ——教育基本法改正への里程標——

教育改革国民会議最終報告には、旧教育基本法の明文改正が書き込まれ（同報告「六 新しい時代にふさわしい教育基本法を」）、上記脚注（5）で紹介したような、教育基本法の在り方をめぐる「三つの指針」が示されていた。繰り返しになるが、①新しい時代を生きる日本人を育成するという視点、②伝統、文化など次代に継承すべきものを尊重し発展させるという視点、③教育基本法の内容に理念的な事項だけでなく具体的な方策も規定するという視点、である。確かに、最終報告では、「個人の尊厳や真理と平和の希求など人類普遍の原理を大切にする」ということが明記されていた。しかし、同時に「情報技術、生命科学などの科学技術やグローバル化が一層推進する新しい時代を生きる日本人をいかに育成するか」という視点が、「これからの時代の教育」に必要とされることも謳われ、時代の最先端事象からくる要請（科学技術の進展、新しい生命倫理観、グローバル化の中での共生、環境問題、地球規模での資源節約）、人口動態現象からくる要請（少子高齢化、男女共同参画、生涯学習）、新自由主義的発想と「共助」観念からくる要請（学校・家庭・地域社会の連係）、保守的発想からくる要請（自然、伝統、文化、家庭、郷土、国家の尊重、宗教（的情操）教育の展開）など、「これからの時代の教育」が背負わされる国家的・社会的要請は多岐にわたっていた²¹。要するにそれらの要請は、多方面からの雑多的な要請であり、「闇鍋」のごとく（だれが、どのような食材を持ってきて、入れたのが分からず、しかも、料理された後で、何を食べるのかさえ分からない）、旧教育基本法改正への方向性のなかにぶち込まれる具材のようなものであった。とはいえ、「個人の尊厳や真理と平

21 拙稿、前掲・注5、183-184頁。

和の希求など人類普遍の原理」を今後も保持するという姿勢と並行して、上記の「三つの指針」を示したことは、「人類普遍の原理」の価値を希薄化、相対化することを意味し、それらが、旧教育基本法を改正する政治過程で現実反映されたのである。この普遍的価値の希薄化、相対化という手法は、小林が批判的に指摘した1980年代の臨教審答申の手法と酷似している。

しかしながら、教育改革国民会議の発足から最終報告の提示（最終報告は2000年12月22日）を一つの大きな転換点とみた場合、その前後では、旧教育基本法に払われた「敬意」の有無もしくは程度に大きな違いがあることが分かる。たとえば、「戦後政治の総決算」を掲げた中曽根内閣のもとで設置された臨教審の場合、臨時教育審議会設置法1条では、「教育基本法の精神にのっとり、その実現を期して」と規定されていた。つまり、あくまでも、形式的には、旧教育基本法の枠内で展開されたものにすぎず、旧教育基本法自体の改正を真正面から目論んだものではなかったということである²²。一方、教育改革国民会議の場合、旧教育基本法自体の改正を真正面から明言していた。それ以前に取り組まれてきた教育改革を実施する場面で、旧教育基本法の意味内容を形骸化させるようなことが事実上あったかもしれない。しかし、旧教育基本法を明文改正するという踏み込んだ提案は、あえて、してこなかったし、そのような提案をすることができなかったのである。では、なぜ、教育改革国民会議の時期に、旧教育基本法を明文改正しようとする動きが、実質的にも形式的にも顕在化してきたのであろうか。

この疑問については、渡辺治が、以下のような、おもに2つの回答を用意する。第一は、「先端的な科学技術の創造」や「エリート養成の課題を達成するためには、改革のスピードを上げて教育の格差化や階層化を徹底

22 佐藤秀夫「改憲動向と教育基本法『改定』志向——『改憲』への馴化を『教育』と呼んではならない——」、『軍縮問題資料』248号、2001年6月、34頁。

すべきだ」と教育改革国民会議の主流派は考えており、その考えを「『一人ひとりの持って生まれた才能を伸ばす』とか、『創造性の涵養』など格差的教育にふさわしい新たな教育理念」として教育基本法に「体系的に書き込み」、「今後の教育の方向性を明記したい」という思惑を持っているのではないか、という回答、第二は、「教育改革を実行していくための制度的・財政的な保証を教育基本法でとれるんじゃないかという思惑」、これを渡辺は「実利的な要求」と述べているが、そのような思惑を文部科学官僚が抱いているのではないか、という回答である²³。このほかにも、教育改革国民会議の中にいた、いわゆる権威主義派（渡辺はこれを「第二の潮流」と呼んでいる）からの要求や、憲法改正をにらんだ政治的思惑に由来する要求があるとも述べている²⁴。

目指されるべき「教育」の在り方が、旧教育基本法の明文改正を備えた、このようなかたちで転換されたことは、ふりかえてみると、じつのところ、まったくの目新しいものではなく、1950年代以降連綿と続いてきた教育「改革」がすべて「合わさった姿」であるように思われる。復古主義＋企業主義＋能力主義＋権威主義という姿である。たとえば、1960年代においては、技術革新時代に求められる労働力の質の向上や、国家のための「教育」から企業のための「教育」へといった奉仕先の変更、能力主義・競争原理の「教育」分野への導入と、能力による子どもたちの「振るい分け」、さらに、その手段として、中学校・高校における「進路指導」の強化の実施があり、その色彩が現在にいたるまで消え去っているようには思われない。また、2000年代に入ってからのも東京都における教育改革のように、2003年からの新主任制度の導入（主任が一般教諭を指揮監督する制度）と研修制度の強化（新人研修にはじまり、現職教員の研修、不適格教

23 渡辺治、田中孝彦「なぜ、いま教育基本法改正なのか（上）」（対談）、『教育』687号、2003年4月号、13-14頁。

24 同上、14-16頁。

員の研修、管理職研修という重層構造をもった研修制度)を中心とした、教員管理システムには、1970年代の権威主義的色彩が残っている。

4 要請・理由・背景

今述べたような諸種の要請や理由、背景のもとで、旧教育基本法は改正されたのであるが、改正を推進した側による理由づけ、すなわち、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、増加の一途をたどる少年犯罪に歯止めをかけようとする社会的要請もしくは風潮への対応という、改正のための理由は、説得力の乏しいものと言わざるを得ない。それは、いじめ、不登校、学級崩壊といった問題と、旧教育基本法を改正し、そこに盛り込もうとしている「『公共』の精神、道徳心」「日本の伝統・文化の尊重」「郷土や国を愛する心」といった観念とが直結しないことから瞭然である。旧教育基本法を改正しなければ、躰けがうまくいくようになるわけでもなく、いじめや学級崩壊がなくなるわけでもない。躰けがうまくいっているかどうか、あるいは、だれそれがいじめられている、学校に来ない友達がいる、といった問題は、それ以前からあることで、なにも改正が必要だとされた時期に突発したできごとではない。学級崩壊もしかりである。「学級崩壊」という名称が冠せられたために、何か深刻かつ重大な問題であるかのように感じられるが、子どもたちが授業中じっとしていない、あるいは、集中していない、暴れ出したり、まったく收拾がつかなくなったりする、ということは、その主人公が子どもである以上、あり得る事象である²⁵。

25 2013年1月15日、教育再生実行会議の開催が閣議決定されたが、閣議決定では、その開催趣旨について「21世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を実行に移していくため、内閣の最重要課題の一つとして教育改革を推進する必要」があるとされた。同会議は、同年2月26日に出した第1次提言において、「陰湿ないじめが相次ぎ、世界に伍していくべき学力の低下などが、

「危惧される中、教育の再生は我が国の最重要課題となっています」と述べ、「陰湿ないじめが相次」いでいる原因が、現行教育基本法にあるのではなく、教育現場における、同法の理念の実現の不十分さにあると認識している。そのように認識したうえで、同提言は、いじめ問題への対応として、道徳の教科化、いじめ対策法の制定、学校・家庭・地域・警察等の連係、毅然とした指導の導入を挙げる（首相官邸・教育再生実行会議ウェブサイト https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dail_1.pdf 2017年12月18日最終確認）。また、同提言は、道徳の教科化について、「子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道徳教育を充実する」としている。2017年6月1日の同会議による第10次提言では、「諸外国に比べて子供たちの自己肯定感が低いままでは、『社会に開かれた教育課程』の下でこれからの時代に求められる資質・能力を育むことが十分に実現できたことにはなりません」とし、「子供たちの自己肯定感を育む」取組が必要であることが述べられている。やや長くなるが引用すると、「日本の子供たちの自己肯定感をめぐっては、過去の様々な調査における日本と諸外国との比較によると、日本の子供たちの自己肯定感は諸外国と比べて低いという結果が示されています。一方で、今般改訂された学習指導要領に基づき、今後、小学校における教科としての外国語の導入などの全ての子供たちにこれからの時代に求められる資質・能力を育成することを目指して、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を推進する取組を進めていくことが求められます。しかしながら、子供たちの自己肯定感が低く、自分に対して自信がないままでは、必要な資質・能力を十分に育めたことにはなりません。そのため、子供たちが自信をもって成長し、より良い社会の担い手となるよう、子供たちの自己肯定感を育む取組を進めていく必要があります。」というのである。そして、同提言は、「自己肯定感については、これまでも様々な捉え方が示されてきましたが、その一つとして、勉強やスポーツ等を通じて他者と競い合うなど、自らの力の向上に向けて努力することで得られる達成感や他者からの評価等を通じて育まれる自己肯定感と、自らのアイデンティティに目を向け、自分の長所のみならず短所を含めた自分らしさや個性を冷静に受け止めることで身に付けられる自己肯定感の二つの側面から捉えることが考えられます。」と説明し、諸々語りながら、「大人が子供たちに向き合う際には、① 子供の「個」を尊重しつつも、子供たちが自己と他者を区別し、自分が社会の一員であることを認識できるようにすること、② 社会には多様な価値観があることを大人自身がしっかりと認識した上で、子供の発達段階に応じて接すること、③ 自己肯定感が人との関わりを通じて形成されることを踏まえ、保護者や教師をはじめとした子供に関わる全ての大人が自身も自己肯定感を持って子供と接すること、④ 大人が様々な場面で、子供の良いところを褒めたり認めてあげたりすること等が大切です。さらには、⑤ 良いところは積極的に褒め、叱るべ

「郷土や国を愛する心」が涵養されれば、いじめや不登校がなくなるのか、「日本の伝統・文化」を尊重するようになれば学級崩壊がなくなるの

ゝきところでは叱るなど、大人が愛情を持って積極的に関与し続ける姿勢を示すことも重要です。」と述べる。⑤には脚注が付いており、そこでは、「親や先生、近所の人から『褒められた経験』が多かった人は、自己肯定感や『へこたれない力』が高く、さらに、そのうち『厳しく叱られた経験』が多かった人は、より自己肯定感等が高い傾向が見られる。(国立青少年教育振興機構『子供の頃の体験がはぐくむ力とその成果に関する調査研究』(平成29年4月25日))」と注記されている。⑤の注記のうち、「『厳しく叱られた経験』が多かった人は、より自己肯定感等が高い傾向が見られる」という箇所は、間違っていないが、「厳しく叱る」ことへのミスリードをするものである。精神科医・スクールカウンセラーの明橋大二によれば、「『厳しくされてよかった』と本当に言える人があるとするなら、それは、(本人は覚えていないかもしれませんが)それ以前に、親がありのままの自分を受けとめ、甘えを受け入れてくれていた人だと思えます」と、分かりやすく説明されている(明橋大二『子育てハッピーアドバイス 大好き! が伝わるほめ方・叱り方3 小学生編』1万年堂出版、2013年、125頁)。そこでいう「親がありのままの自分を受けとめ、甘えを受け入れてくれていた人」(もちろん、親以外でもよい)が、自己肯定感の高い人になり得る。自己肯定感(自己評価、自尊感情ともいう)とは、「自分は生きている意味がある、存在価値がある、自分は大切な存在だ、必要とされている、という感覚」であり、「引きこもりにしても、キレル子どもにしても、心身症、摂食障害、家庭内暴力、自殺、人格障害、非行、少年犯罪、いじめ、すべて、いちばん根っこの問題は、ここ(自己肯定感の極端な低さ:括弧は引用者)にあります」と、明橋は述べる(明橋大二『みんな輝ける子に 子どもが10歳になるまでに、周りの大人が大切にしたいこと』1万年堂出版、2015年、61-62頁)。つまり、明橋にしたがえば、⑤の注記については、「親がありのままの自分を受けとめ、甘えを受け入れてくれていた人」で、「『厳しく叱られた経験』が多かった人は、より自己肯定感等が高い傾向が見られる」としなくてはならないはずであり、単に「『厳しく叱られた経験』が多かった」だけでは、自己肯定感は高くないと考えるべきである。また、③では「保護者や教師をはじめとした子供に関わる全ての大人が自身も自己肯定感を持って子供と接する」と書かれているが、問題は、子どもにかかわる大人、とくに親・保護者の自己肯定感が低い場合である。そのような大人に対し、「自己肯定感を持って」と注文を付けても、低い自己肯定感しか持ち合わせていないのであるから、大人とくに親・保護者の自己肯定感を高めることをむしろ考えるべきだろう。以上のことから、第10次提言は、自己肯定感の2つの側面を説明しているが、明橋のような視点からの、自己肯定感を高めるためのアプローチを試みていないことが分かる。

か、たとえば、その関連性を科学的に証明するのは困難である。また、たとえば、「友達をいじめてはいけない」という考え方が「道徳」だとすると、その「道徳」は、公権力の側による意味づけや強制を伴ってはならない。「道徳」だけでなく、「公共の精神」にしても、「日本の伝統・文化の尊重」にしても、「郷土や国を愛する心」にしても、それらは、個人の自覚的かつ自発的な精神活動により育まれ、自然発生する性格のもので、公権力主導で実現するべきものではない。それらを強制することは、「教育」を用いた特定の価値の強制にほかならず、思想・良心の自由を保障する憲法19条に反することになると、ひとまずはみなければならない²⁶。さらに、それらは、個人の自覚的かつ自発的な精神活動により育まれ、自然発生することにこそ、意味がある²⁷。

このような方向性をもつ教育基本法の改正への一つの里程標が、上記の教育改革国民会議であったといつてよいが、同改正への直接的な契機は、冒頭で紹介した2003年3月20日の中央教育審議会（中教審）答申であり²⁸、改正後の現行教育基本法は、この答申にほぼ沿ったものとなってい

26 ここでは、憲法19条の保障範囲、射程などに関する、憲法学での議論を考慮しなければならない。すなわち内心説と信条説の対立についてであるが、両説の「違いは、是非善悪など道徳的な判断、謝罪など心情のあり方などを含むか否かに現れる。内心説はこれを含むとし、信条説は含まないとする。道徳的判断や心情のあり方は、その人の価値観・信条と密接に関連し、また価値観・信条の具体的場面における現れと解することができ、このような区別が成り立つかは疑問である」とする立場から、「内心説をとるべきである」とする見解（渋谷秀樹『憲法』〔第3版〕有斐閣、2017年、332頁）に拠るべきである。

27 では、だれが、それらについての働きかけを行うのかという問題が別途生じるが、個々の子どもにとってより親密な者から順番に、働きかけを行うというのが、一応の原則として確認されればよいだろう。子どもを教育する自由を有し、子どもへの教育についての責任を負う者が、当該自由や責任の程度に応じた働きかけを行うという一定の原則である。

28 文部科学省ウェブサイト http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030301.htm（2017年12月18日最終確認）。なお、同答申は、教育基本法の改正を明言することと並行し、「その他留意事項」として、義務

ㄨ教育制度の在り方について、以下のように述べる。「義務教育に関して、社会の変化や保護者の意識の変化に対応し、義務教育制度をできる限り弾力的なものにすべきとの観点から、(1)就学年齢について、発達状況の個人差に対応した弾力的な制度、(2)学校区分について、小学校6年間の課程の分割や幼小、小中、中高など各学校種間の多様な連結が可能となるような仕組み、(3)保護者の学校選択、教育選択などの仕組み、などについて様々な意見が出された。これらの事項については、法制上は、学校教育法等において具体的に規定されている就学年齢、学校区分、就学指定等に関する事項であるので、今後、関係分科会等において検討し、実現可能なものについては、学校教育法等の改正などにより対応することが適当である」。このような義務教育制度の柔軟化を具体化する方策として、回答申は、具体的に、「就学年齢の弾力化」や、「学校選択の自由化」、学習指導要領の「最低基準」化、週休2日制の導入による「学校のスリム化」を挙げており、行きつく先は、「競争の激化」と、保護者の富裕度、貧困度に応じた子どもの修学格差であると問題視されてきた。たとえば、そのような動きについては、そこに見え隠れする能力主義が、「敗者」切り捨てを正当化するためのものであること、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旧教育基本法と相容れないものであることを指摘しながらなされる、批判的評価がある（西原博史「教育基本法『改正』問題を考える——顕れた能力主義と愛国主義——」、世界708号、2002年12月号、56-66頁）。ここに、「弱者切り捨て」を正当化する能力主義教育を導入し、そこで落ちこぼれた者を愛国主義教育で支配層に従属させるという教育システムが採用されることになるのであるが、このような教育システムに限定せず、広くながめてみると、子どもの頃からの競争に勝ち抜いたひと握りの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、すなわち大量の「落ちこぼれ」層に対しては、出席停止措置や、寛容度ゼロ（ゼロ・トレランス、毅然とした指導）、奉仕の義務化、「公共の精神」・「愛国心」という装置で応じ、危なっかしい子どもについては、学校と警察の連携で予防する、そして、最終的にどの予防線でもうまくいかなかった場合には、厳罰化された少年法によって管理を徹底する、という流れになっている。これらは、子どもを「異物」とみたり、警戒したり、排除したりする傾向につらなるものと考えられるが、この傾向は、とくに最近、保育園（所）を迷惑施設として捉え、その新設に反対・抵抗する大人の側の利益確保という様相で表れてきている。たとえば、東京都区部での保育所開設1年延期（日本経済新聞2014年10月24日）、千葉県市川市での保育園開園中止（同2016年4月12日）、東京都武蔵野市での保育所開設断念（同2016年9月30日）などがある。もちろん、子どもを「異物」とみたり、警戒したり、排除したりする側面のみが反対の背景にあるわけではなく、騒音規制の在り方、保育園開設までの住民合意形成プロセス上、

る。同答申における教育の現状把握は、「我が国社会は大きな危機に直面。自信喪失感や閉塞感の広がり、倫理観や社会的使命感の喪失、少子高齢化による社会の活力低下、経済停滞の中での就職難」、「教育は危機的な状況に直面。青少年が夢を持ちにくく、規範意識や道徳心、自律心が低下。いじめ、不登校、中途退学、学級崩壊が依然として深刻。青少年の凶悪犯罪が増加。家庭や地域の教育力が不十分で、家族や友人への愛情をはぐくみ、豊かな人間関係を築くことが困難な状況。初等中等教育段階から高等教育段階まで学ぶ意欲が低下」、「この半世紀の間、我が国社会も国際社会も大きく変化。国民意識も変容を遂げ、教育において重視すべき理念も変化」とするものであり、それらに由来する課題について、「政治、行政、司法、経済構造等の抜本的改革が進行。創造性と活力に満ち、世界に開かれた社会を目指し、教育も諸改革と軌を一にする大胆な見直し・改革が必要」、「初等中等教育における『確かな学力』の育成と、大学・大学院における基礎学力、柔軟な思考力・創造力を有する人材の育成、教育研究を通じた社会貢献が課題」、「直面する危機の打破、新しい時代にふさわしい教育の実現のため、教育の在り方の根本までさかのぼり、普遍的な理念は大切にしつつ、今後重視すべき理念の明確化が必要。その新しい基盤に立ち、各教育分野にわたる改革が必要」と述べる。そして、「『21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成』を目指すため、これからの教育は、以下の5つの目標の実現に取り組むことが必要」とし、「1. 自己実現を目指す自立した人間の育成、2. 豊かな心と健やかな体を備えた人間の育成、3.

ゝのトラブル、少子高齢化社会における子育て世代と高齢者の関係の変化など、反対の背景にある要素は様々なものが入り乱れている。また、この問題を扱う雑誌上の記事も見られ、たとえば、週刊アエラ2015年1月20日発売号、17頁以降などがある。なお、この問題をめぐり、保育施設運営法人に対し慰謝料ならびに防音対策を求めた訴訟で、2017年12月19日、最高裁判所第3小法廷は、請求者側の上告を棄却する判断を示している（YOMIURI ONLINE 2017年12月22日 <http://www.yomiuri.co.jp/national/20171221-OYT1T50127.html> 2017年12月22日最終確認）。

『知』の世紀をリードする創造性に富んだ人間の育成、4. 新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成、5. 日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人の育成」を掲げる。そして、「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指す観点から、重要な教育の理念や原則を明確にするため、教育基本法を改正する」と結論づける²⁹。

教育改革国民会議の答申が出された2000年から、中教審答申が出された2003年までの時期を中心に、爾後の教育基本法改正を見越した先取りのな動きが、教育現場で生じていたという事実もある。改正後の現行教育基本法の色彩が、学習指導要領や教科書検定に反映されることが危惧されていた、その前段階でのことである。たとえば、通知表に「国を愛する心情を持つ」など「愛国心」を評価する項目が設けられていた、福岡市の市立小学校のケースで、福岡県弁護士会が当該評価項目の削除を求める勧告を同市教育委員会に出すということがあった³⁰。この事件がきっかけとなり、朝日新聞社が、2003年の4月上旬から、全国の都道府県や指定市の教育委員会、教職員組合などに取材をしたところ、「少なくとも172校」で「愛国心」が通知表の評価項目の一つとされているということが分かったというのである³¹。同社はその後も同様の取材を続け、「『国を愛する心情』を通知表の評価項目に盛り込んでいる公立小学校が、少なくとも13都府県39市町村に190校ある」こと、「かつて盛り込んでいたが削除したという学校は、少なくとも122校」あること、そして、「この190校以外にも、兵庫県たつの市、太子町の計22小学校と岩手県釜石市の小・中計3校は、教科学習ではなく『生活のようす』の項目で、規則の尊重や公德心と並べて『郷土や我が国の文化や伝統を大切に』することを評価対象にしている」ことを、

29 同上。

30 朝日新聞2003年2月28日。

31 朝日新聞2003年5月3日。

報じている³²。

このような教育基本法改正への動きに対しては、2003～2004年の有事法制の整備と関連づけ、「『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」であり、その必要性について、「実際に戦争を行なうためにはそれを担っていただけるだけの国民意識をつくりだす必要があるから」であるとする批判的言説がある³³。また、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」は、「能力主義的差別の別名」であり、「『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」こと、さらに、「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」いるため、「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」とするものであるとも指摘される³⁴。すなわち、「90年代後半からは教育の世界でも競争主義が進み、公立小中学校での学区自由化、評価システムとして教員評価、学校評価、子ども学力評価の導入」へと、教育改革が進展してきたなかで、そのような教育改革の実践例が、格差の拡大や社会的矛盾の増大を生むため、それへの対応策が必要となり、「社会統合の方策として……国家主義的・権力的統制の方向が打ち出されてきた」³⁵という

32 朝日新聞2006年6月10日。

33 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』31巻4号、2003年4月号、青土社、46頁。

34 同上、47頁。

35 隅野隆徳「教育基本法改定の憲法学的批判」『公法学の諸問題Ⅶ』専修大学法学研究所紀要34号、2009年2月、12-13頁。隅野が国家主義的統制の例として挙げる「道徳教育」については、2018年度から教科化されることが決まっている（小学校は2018年度から、中学校は2019年度から）。2014年10月21日、中教審メ

理解である。

これらを総合すると、「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』へのアイデンティティを調達する教育が喫緊の課題となってきた」³⁶ということになるだろう。

もっとも、このような「統合」といった側面を批判的に捉える諸見識に反対するものではないが、近時の教育改革は、いわゆる新自由主義的構造改革を実現するための一手段と位置づけられており³⁷、そのような教育改革が、たとえば教員相互間の連携・協力関係を分断することになるのは必然であり（下に見るような、2007年教育三法による、教員間の序列・指導関係、民間企業的な効率性重視の学校運営、評価による相互不信など）、むしろ、古くからある「分断の政治」の構造を、率先して教育現場に導入しようとするものである、という点を注視すべきであるというのが拙見で

は、「道徳の時間」を「特別の教科」とすることや、記述式評価を導入することを内容とする答申を、下村博文文科相に提出した（日本経済新聞2014年10月22日）。文科省による告示は2015年3月27日（同2017年3月27日夕刊）。検定教科書が使用されることになり、教科書検定体制の整備も進められている（同2015年6月23日）。文科省はホームページ「道徳教育アーカイブ～『道徳科』の全面実施に向けて～」を開設し、映像資料、工夫事例（指導案）、いじめ問題に関する授業実践、読み物資料集などを掲載している（同2017年6月3日）。同アーカイブについては、<https://doutoku.mext.go.jp/>（2017年12月18日最終確認）。

36 森英樹「法律時評・『有事』三法の成立と憲法」法律時報75巻8号、2003年6月、4頁。

37 新自由主義教育改革については、佐貫浩、世取山洋介編『新自由主義教育改革——その理論・実態と対抗軸』大月書店、2008年、世取山洋介「新自由主義教育改革と教育の公共的性格」法学セミナー595号、50-54頁、世取山洋介「新自由主義教育改革、教育三法、そして教育振興基本計画」日本教育法学会年報38号、2009年、6-24頁、丹羽徹「新自由主義教育政策の憲法学的検討」同、25-40頁を参照。

ある。すなわち、「国民」には、平時においては「分断」が、有事・戦時においては「統合」が、それぞれ求められているのであり、時と場合にに応じて、「分断」と「統合」という、相反する2つの欲求を、それぞれ個別に、政権側は満たしたいと考えているはずである。というのも、そのようなしなければ、平時における「統合」は「国民」による政権批判の増幅や政権転覆（最終的には「革命」）を招き、有事・戦時における「分断」は平時への回復を困難にする（最終的には「属国」）からである。しかし、そのような相反する2つの欲求を1人の人間が同時に理解し使い分けることは、決して容易なことではない（私たちは精神活動を営む生身の人間であるから）。そこで登場したのが、「分断」が求められる場面でも、「統合」が求められる場面でも、従順な「態度」さえ見せればよいという思考であり、その「態度」のお手本を、まずは教員が学校という教育現場で子どもたちに披露し、それを間近で見ている子どもたちが真似をしていけばよい、というきわめて安直な思考につながっていく。「社会階層」の「二極化」や、「格差の拡大」、「社会的矛盾の増大」への対処方策として、（有事・戦時に備え、それを乗り切るという究極の事態に対処するために、）「統制」や「統合」が出てきているという側面を批判的に論じることについては肯定しつつも、平時における「分断」も実のところ期待されており、その両者を受け入れることを要請される同一人物のなかで繰り広げられる精神活動上の混乱もしくは葛藤から、当該人物を救う手立てとして、「態度」が位置づけられているとみるべきであろう（憲法学的に言うと、「態度」と書かなければ日本国憲法19条に、明確に反することになるから、ということであるが）。

その「態度」をめぐるのは、2007年6月20日に参議院で可決、成立した教育三法（学校教育法等の一部を改正する法律、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律、教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部を改正する法律）のなかの一つ、学校教育法の改正で、新た

な明記をみた。

教育三法の概略を紹介すると、各学校種の目的・目標の見直し、副校長、主幹教諭、指導教諭という「新たな職」の設置可能性、学校評価の実施、文科相による是正・改善の「指示」や講ずべき措置の内容を示した「是正の要求」、教員免許更新制の導入、指導不適切教員に対する人事管理の厳格化といった、諸種の「改革」について、法制化するものである。なかでも、学校教育法一部改正にともなう、各学校種の目的・目標の見直しでは、学校教育法に「義務教育」という章を新たに設け、そのなかで「義務教育の目標」を新たに規定した。現在の学校教育法21条は、それを定めるものであり、現行教育基本法2条に規定されている約20項目にわたる「徳目」を、学校教育法の義務教育に関する規定に盛り込んだかたちとなっている。なかでも、学校教育法21条1～3号に列挙されている「態度を養う」という目標に関していえば³⁸、心のなかで思ったり考えたりしていることと異なることを「態度」で示すということが求められるようになった場合（そのようにならないように、誘導することになるのであろうが、誘導がうまくいかなかった場合）、内心先行型の態度表明から、態度先行型の内心形成へと、子どもたちの思考方向が変わるのか、あるいは、内心と食い違う態度をとることを平然とやってのける子どもたちが増えていくのか、そのいずれか、あるいはその両方の結末になるものと思われる。「大人」の世界では、内心形成と態度表明が異なるのはよくあることであり、それがあ

38 学校教育法21条では、義務教育の目標として、1号「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」、2号「学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと」、3号「我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」（以下4～10号は省略）、と定められている。

る種の「大人」の処世術である。しかも、それは、そのような処世術を駆使する大人の自発性に基づく行為なのであるが、一方、子どもの場合、内心形成と態度表明を自発的に区別する術を人間関係のなかで徐々に身につける前の段階で、内心形成と態度表明の乖離を、「教育を受ける」という、必ずしも自発的ではない営為を通じて、身につけていかなければならないことになる。日本国憲法の、思想・良心の自由を保障する19条と、表現の自由を保障する21条との関係をめぐる通常理解では、人間らしい精神活動を遂行できるようにするという点に、その保障の意義があり（自己実現の価値、個人主義的意義と説明される）、態度先行型の内心形成や、内心形成と態度表明の乖離を推奨するような解釈が成り立つ余地はない³⁹。

5 むすびにかえて

——「未来を拓く」教育の行く末と憲法改正動向——

最後に、2003年3月20日の中教審答申で高く掲げられた「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」が、その後、どのような扱いを受けてきたかについて、論じておきたい。それは、現行教育基本法前文に、「我が国の未来を切り拓く教育を確立し」という文言で表れている。同じような文言が、2012年4月27日に決定された自由民主党「日本国憲法改正草案」26条3項にもある（「国は、教育が国の未来を切り拓く上で欠くことのできないものであることに鑑み、教育環境の整備に努めなければならない。」）。いずれも同じ趣旨をもつ。

「未来を切り拓く」教育の内実については、たとえば、2013年2月28日の第183回国会における、安倍晋三首相による施政方針演説の冒頭に、次のような一節があり、そこから読み取ることができる。「『強い日本』。そ

39 同様の指摘を、拙稿「第一期安倍政権以降の教育『改革』の展開」法と民主主義478号、2013年5月、7-8頁で行っている。

れを創るのは、他の誰でもありません。私たち自身です」。そして、「強い日本」を「創る」「私たち自身が、誰かに寄り掛かる心を捨て、それぞれの持ち場で、自ら運命を切り拓こうという意志を持たない限り、私たちの未来は開けません」という⁴⁰。2017年1月20日の第193国会における施政方針演説では、「未来は変えられる。全ては、私たちの行動にかかっています。……自らの未来を、自らの手で切り拓く。その気概が、今こそ、求められています。…… 憲法施行70年の節目に当たり、私たちの子や孫、未来を生きる世代のため、次なる70年に向かって、日本をどのような国にしていくのか。その案を国民に提示するため、憲法審査会で具体的な議論を深めようではありませんか。未来を拓く。これは、国民の負託を受け、この議場にいる、全ての国会議員の責任であります。世界の真ん中で輝く日本を、一億総活躍の日本を、そして子どもたちの誰もが夢に向かって頑張ることができる、そういう日本の未来を、共に、ここから、切り拓いていこうではありませんか」と述べる⁴¹。つまり「私たち自身」が、「未来を切り拓く」のであり、「私たちの行動」で未来を変えるのであり、「未来を拓く」ために、「憲法審査会で具体的な議論を深め」るのである。施政方針演説でのこれらの言説を、上記の2003年3月20日中教審答申、現行教育基本法前文、2012年4月27日自民党改憲草案26条3項と、すべてセットで考えると、要するに、そのために必要な教育をするという構図が見えてくる。安倍内閣は、その（第2次内閣の）発足当初から、「強い日本」を「創る」ことをスローガンとして掲げ、経済再生と教育再生を訴えてきた。経済再生を図り、いわゆる「失われた20年」における経済不況から脱却すること（のちに名付けられた「アベノミクス」）、そして、経済再生を図る

40 首相官邸ウェブサイト https://www.kantei.go.jp/jp/96_abe/statement2/20130228siseuhousin.html（2017年12月18日最終確認）

41 首相官邸ウェブサイト https://www.kantei.go.jp/jp/97_abe/statement2/20170120siseihousin.html（2017年12月18日最終確認）

にあたり求められる教育を展開することを目指してきたのである⁴²。

しかしながら、2013年2月28日の施政方針演説で述べた「私たち自身が、誰かに寄り掛かる心を捨て、それぞれの持ち場で、自ら運命を切り拓こうという意志」をもつことが、「自立」を意味するのだとすれば、そのような「自立」ができない者はどのようにすればよいのか。あるいは、どのように扱われることになるのか。2017年1月20日の施政方針演説で述べた「自らの未来を、自らの手で切り拓く。その気概」をもっていない者はどのように扱われるのか。

この点については、一定の回答を示している。たとえば、2013年演説において、『共助』や『公助』の精神は、単にかわいそうな人を救うことではありません。懸命に生きる人同士が、苦楽を共にする仲間だからこそ、何かあれば助け合う。そのような精神であると考えます」とし、懸命に生

42 これとの関連で、自民党改憲草案12条、13条、29条2項において、現行憲法で用いられている「公共の福祉」が「公益及び公共の秩序」という言葉に変更されていること、とくに、29条2項のほうでの変更に着目し、『福祉』は国民が租税で負担するのではなく、家族や社会が引き受けるべきだ、という基本的な考え方の反映である」と述べ、「いわゆる新自由主義政策が規制の緩和・撤廃と福祉の切り捨てを推進することの憲法上の障害を除くのに役立つだろう」とする指摘がある（樋口陽一『いま、「憲法改正」をどう考えるか——「戦後日本」を「保守」することの意味』岩波書店、2013年、109-110頁）。この指摘はもっともであるが、その一方で、とくに近時留意すべきは、政権側から、高校生への奨学給付金の拡充、無利子の奨学金、返還不要給付型奨学金制度の創設、幼児教育の無償化の範囲拡大、など、教育をめぐる「福祉」的政策が喧伝されていることである。共産主義・社会主義経済体制に対抗するため、また、日本が「そっち」へ向かわないようにするため、自由主義・資本主義経済体制の枠組みのなかで、福祉政策を積極的に展開してきた1960～70年代ならいざしらず、そのようなイデオロギー対立がなくなった、また、新自由主義改革全盛の現在において、革新系野党顔負けの「福祉」的政策を連発する政権側の意図が、国政選挙での得票、その先にある憲法改正の実現にあることは明白である。憲法改正に向けての、なりふり構わない政策とみるほかに、憲法改正が実現されたあかつきには、なりをひそめるものと思われる。そうなったとしても、改正後の日本国憲法には、それらを憲法的に保障する条文がないため、政策判断の可否が問題になることはあっても、違憲か否かの問題にはなり得ない。

きる、苦楽を共にする仲間同士で助け合うことを求めている。すなわち、助け合いの輪のなかに入るには、懸命に生き、仲間同士になっていることが条件であり、懸命に生きていない者、仲間がいない者は「共助」「公助」の対象にならない、ということの意味する。また、仲間はどのようにしてつくるのか、あるいは、つくられるのか。政権側からモデル提示される仲間なのか、それとも、私たちが自由に仲間をつくることができ、たとえそれがどのようなものであっても、政権側はそれを「共助」「公助」の対象として尊重し、そのように扱ってくれるのだろうか。この問いについては、(即興の批判であれば可能であるが、) 批評するための立脚点をいまだ持ち得ておらず、拙見を展開するまでには至らない。とはいえ、『仲間を強制して自分に協力させることは出来そうにない』リベラルな社会だからこそ、自由な助け合いがない限り、誰もが無力に陥る』⁴³という視点に、その立脚点を据える手がかりがあることだけは、確かなように思われる。

43 松尾陽『『私』の居場所——自尊感情の社会的基盤』別冊法学セミナー247号、2017年7月、35頁。