

# 戦後レジームからの脱却と教育基本法改正

堀 尾 輝 久

研究室紀要 第41号 別刷

東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室

2015年7月



# 戦後レジームからの脱却と教育基本法改正

堀 尾 輝 久

## 1 戦後レジーム その歴史性と普遍性

### 1) 「戦後レジームからの脱却」と教育改革

「戦後レジームからの脱却」という大胆なスローガンを掲げて2006年9月に登場した安倍内閣は翌年9月には失脚しました。

安倍内閣は無策・無能な短期内閣にみえて、しかし、いずれも強行採決によって、国民投票法、防衛庁の省への昇格、そして教育基本法の「改正」という3点セットを成立させ、「戦後レジームからの脱却」への、つまりは改憲への道筋をつけようとしてしました。併しその民意を無視した強引な手法に自民党は支持を失い、怒の中での総選挙で民主党政権が誕生します。しかし民意を担う政権への期待をもたせただけにそれだけ、鳩山、菅内閣の失政に民意の失望は深く、その跳ね返りとして第二次安倍内閣が誕生したのです。アベノミックスを売り物に、秘密保護法、靖国参拝、集団的自衛権とその戦後レジームからの脱却路線を露にしています。教育基本法改正から教育再生実行会議への道は改憲へ向けての道をつくる施策でもあるのです。

### 教基法「改正」とその後

教育基本法の「改正」は、「戦後レジームからの脱却」の重要なステップとして位置づけられています。同時にしかし、それは単なる戦前復帰を意味するものではない。教基法「改正」につづく教育三法を通して、地方の時代の名のもとに、じつは国の教育介入の道を拡げ、全国一斉学力テストを強行して学校間格差を明示化し、学校選択制導入に拍車をかけ、競争、評価、自己責任、そして学校は統廃合、教師はランクづけと不適格者排除という教育政策と管理システムの浸透が企てられているのです。

08年3月には新教育基本法を掲げての初めての学習指導要領が告示され、校長の指揮のもと、道徳指導教員が任命され、伝統文化の重視と、全教科、全教育活動を通しての道徳（規範）教育化が計られま

す。教育内容のみならず、その方法にまで規制を加える中で、教育の自由と自主性はますます狭められているのです。

一方で、新自由主義にもとづく教育の市場化・商品化をすすめながら、他方で、義務教育を国家の統治行為とみなす新国家主義のもとで、新装の国家教育権論も主張されてきます。こうして現在進行中の新自由主義と新国家主義による教育の再編は、戦後レジームを支えてきた教育の根幹を変え、その構造を変えていく作業だといえます。それは単なる戦前復帰ではない。そのレジーム改革論は逆に守るべきもの（保守）とはなにかを問うことをでもあります。

### 2) 「戦後レジーム」と日本国憲法

それでは「戦後レジーム」、そしてそれを支える思想・理念とは何か。

1945年8月15日、敗戦、そして戦後改革へのとりくみ。主権在民、基本的人権の尊重、戦争放棄を柱とする新しい憲法のもとでの新しい日本の誕生…。それはまた、占領下ではあったが、帝国憲法、軍人勅諭、そして教育勅語を基軸とする「戦前レジーム」からの脱却を通しての「新たなレジーム」（戦後レジーム）の発足であったのです。

### 憲法理念の歴史性と普遍性

それは、歴史的に規定されたものですが、同時に普遍的原理を求めるものでもありました。その憲法前文には、わが国が国家主義、軍国主義のもとで、国民は自由を失い、戦争の惨禍をまねいたことを反省し、国の政権の基本について、「そもそも国政は、国民（ピープル）の厳粛な信託によるものであって、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する。これは人類普遍の原理であり、この憲法は、かかる原理に基づくものである」（傍点、堀尾以下同）と書かれています。

さらに基本的人権に関しては、これは「人類の多

年にわたる自由獲得の努力の成果であって、これらの権利は、過去幾多の試練に堪へ、現在及び将来の国民に対し、侵すことができない永久の権利」として与えられたものと規定しています（第97条、第11条も参照）。

ここに示されているように、わが国の憲法は、その原理の普遍性を人類の人間解放と自由へのたたかいの歴史に求めているのです。そのことを確認することは重要です。抑圧され、自由を奪われた者のたたかを通してその理念は鍛えられ、より豊かになってきているのです。その普遍性とは、人類のたたかひの歴史を通して、ここまではゆずれない普遍的価値あるものと確認されるということと同時に、それはより豊かなより普遍的なものにひらかれていると捉えられてよいものであり、憲法の原理、そして教基法の価値自体歴史的に規定され、それゆえまた未完のものであり、より発展的に現実化されねばならない、「未来へ向けてのプロジェクト」として読まれてよいのです。

戦争放棄と平和主義に関しては、その未来へ向けてのプロジェクト性はいっそう明らかです。

前文にはこうあります。

「日本国民は、恒久の平和を念願し、人間相互の関係を支配する崇高な理想を深く自覚するのであって、平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意した。われらは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと努めている国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思ふ。われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する」「日本国民は、国家の名誉にかけて、全力をあげてこの崇高な理想と目的を達成することを誓ふ」。そして、そのことの具体的規定として戦争の放棄と戦力の不保持（第9条1項2項）が規定されているのです。

過去の反省と人類史的視点に立って、全世界から戦争をなくそう、そのためには武器をもたないという壮大な「ねがい」が刻まれているのです。

このようにみれば、憲法的価値は、歴史をくぐり抜けて確認されてきたものであり、その意味でそれはアブリアリ（超越的）なものではない。それは現実的理想主義あるいはリアル・ユートピアに立つともいってよいのです。そのことはまた、私たち

が憲法を振りどころにする際にも、それは憲法に書いてあるからだとして絶対視してはならないことを含んでいるのです。

そもそもT・ペインが『人間の権利』（1791年）で喝破したように、「憲法は政府に先立ち、人民は憲法に先立つ」のであり、憲法をつくるのは人民であり、「改正」をも含んで、より豊かに発展させるのも人民だからです。したがって現憲法の理念に関しても、それを人民の視点に立って、歴史につなぎながら、その現実化に努め、未来展望の中で、より普遍的なものに、開かれたものとしていくことが重要なのです。

### 「戦後」に託すもの

私たちが「戦後」という表現を使う場合も、それは歴史的には、第2次世界大戦、そしてアジア・太平洋戦争の終結とその後ということですが、同時にそれは近代の終焉と現代のはじまり、つまりは地球時代への入り口としての世界史的かつ日本史的歴史区分であり、さらにそれは、この戦後を再び「戦前」にしてはならないという意味をこめての戦後であり、そこには“*No More War*”の意志が込められているといつてよいのです。

### 3) 憲法と教育の関係

戦後改革の一環として、新憲法を根づかせるためには、「教育の力にまつ」として、教育基本法がつけられます。それはまた、教育勅語体制の変革を意味していました。

教育刷新委員会の委員長として、教育改革理念を担ってきた南原繁は日本における教育改革(1955年)を論じた論文の中で、「日本の古い教育理念は、明治以来一貫して、国家的精神、皇室を中心とした皇国日本の民族国家理念に凝集されてあったと称している。人間はかかる国家の忠良な『臣民』たることが本分であり、何よりもその求められたのは、皇運の扶翼と民族の発展であった。したがって、そのために必ず想定される戦争において、身を鴻毛の軽きに比して、犠牲に供する事が国民最高の徳と見なされていた。日本を動かした『教育勅語』の精神はそれにほかならない」(傍点、堀尾)。その教育勅語に代わるものとしてつくられた教育基本法の理念の普遍性を南原は高く評価し、それは変えてはならず、変えることはできない。なぜならば、それは「真理」

だからだと述べていました。そして、教基法「改正」論議の中で、政府筋も、教育基本法のもつ価値の普遍性は、否定するものではないことを、くり返し答弁してきたことも想起したいと思います。

戦後改革を通して、国家のための教育、統治手段としての教育は、人格の完成を中軸とする人間教育に代わり、憲法的価値を根づかせるためのものであるとともに、その教育自体が、一人ひとりの人間の権利、基本的人権のひとつとして考えられてきました。教育（の権利）は生存の権利、幸福追求の権利、思想・信条の自由、学ぶ権利と不可分一体のものであり、そのような教育を受ける権利が憲法条文（26条）にも書き込まれたのです。それゆえまた「憲法と教育」という場合、26条だけではなく、前文、11条（基本的人権の享有、13条（個人の尊重と幸福追求権）、19条（思想及び良心の自由）、20条（信教の自由）、21条（集会、結社、表現の自由）、23条（学問の自由）、25条（生存権）、そして27条（勤労の権利及び義務）もまた教育と深くかかわる条文なのです。

国（行政）はその教育を保障するために条件を整備する責任を負い、精神の自由と不可分な教育の自由を保障し、教育内容に統制的介入をすることはつしむべきことは人権保障を基軸とする憲法原理から当然のこととして導かれる教育原則であったのです。

東大総長として南原の後をついだ矢内原忠雄は、教育への国家の介入の動きを批判してこう述べています。

「教育とは、人間の知能や品性を内側から啓発するものであって、外側から権力で強制したり、金銭で改修したりすることのできるものではない。政治的権力や経済的利益で人間の知能を引き伸ばしたり、品性を養うことはできない。そこには教育によるものでなければならぬところの教育本来の任務がある。そこには権力にも屈しないところの教育の自主性がある。…政治権力によって干渉されない自由な空気の中で初めて活発な教育活動はできるのである」（朝日新聞1956年、11月16日）。

ここに示されている教育と政治の関係認識と教育の自由・自主性の主張は、それがこわされようとする50年代後半の状況への警告でしたが、同時にそれは東大総長としての矢内原の教育の本質、その条理の認識にもとづくものだといいよいのです。

#### 4) 条理とその発展

ここで、近年広く使われるようになった「条理」について付言しておきましょう。

「条理」とは、国語辞典によれば、「ものごとの本質、ことわり、筋道」といった意味ですが、法学的には、法源論の中で、実定法に依拠するのではなく、そのことからの本質から導かれることわりを条理（die Natur der Sache, la nature des choses）といい、それにもとづく法は条理法と呼ばれます。条理法が実定法を支えているともいえます。法治主義をささえるrule of law（法の支配）の原則といってもよいでしょう。

「教育の条理に即して」とは、教育ということからの本質・本性に即してという意味です。「道理」ということばもこれに近い。「情理に訴える」ということばもあります。人情と道理の感覚に訴えるということでもあります。

教育とは何か、法とは何か、その本質への問いは、その条理を明らかにすることですが、同時にそれは誰もが、素直に、直観（感）的に考えられる、いわば常識（コモン・センス）にも通じているといえるのです。そこでは人間存在にたちかえっての問い直しが重要なのであり、たとえば、「教育は強制だ」とか「教育は国家の統治行為だ」といった教育のとらえ方は、戦前の国家主義的教育の歴史から学ばず、戦後の人間主義的教育からも学ばず、人間にとって教育は何であるかという根源的な問いを省略した皮相な、かつ現実主義的な教育認識だといわねばなりません。

条理自体、歴史的に規定されたものですが、同時にその規定（限定）を超えて、普遍へと開かれてより豊かなものとなっていく。憲法や1947教基法についても、それを「未完のプロジェクト」ととらえる理由でもあります。

#### 私たちに求められていること

さきに私は、「戦後レジーム」を支える理念について、それは歴史に規定されながら、しかし、現実を貫き越えて、普遍へと開かれたもの、その意味で「未完のプロジェクト」なのだと述べました。

憲法の精神を生かし、「真理と正義を希求し」「平和的な国家及び社会」を創り担う人間・市民を、人類史の視点、そして地球時代の視点、そして子どもの権利の視点からとらえ直し、それにふさわしい人

間教育と市民教育をすすめていかなければなりません。

そのためにはまず、子育て・教育を、その本来の姿で、私たちの手にとり戻すことです。

私たちは、そもそも、子どもとは何か、子どもが人間的に成長・発達するとはどういうことか、そのためにどのような環境条件が必要なのか、そしてそこでの教育的働きかけとは何なのか、学校はなぜ必要なのかを問わなければならないのです。そこでは子どもの権利、そして人権としての教育の視点を軸に、子育て・教育に人間性、共同性、公共性を回復し、豊かに創造していくことが求められているのです。

戦後教育の本流はそのことを求め続け、そのための教育改革を求めてきたと言ってよいのです。

併し、戦後レジームを否定し、戦後教育を批判するひとたちが進めてきた第三の教育改革、臨時教育会議さらに教育再生会議なるものが押し進めてきた教育改革のもとの教育の現実、そして現場はどうなってきたのかの問題なのです。

## 2 教育をめぐる状況と「教育再生」のねらい

### 1) 学力テスト体制

教育をめぐる状況といえば、「この日本の教育はなっていない」「教師がまるでなっていない」「生徒も全くダメだ」という、教師に対するバッシング的な言葉があふれ、そして、子どもに対する不信感を増幅させるような言葉づかいが氾濫しています。そして、安倍内閣の目玉のひとつが、「教育再生」というわけです。安倍内閣、実はその前から、教育基本法「改正」への動きが高まってきていました。その動きの中で「教育再生」「再生」と言いながら、学校と子どもに対する不信感だけは増幅させる。そして、学校からは自由が逃げていき、教育から人間が消えていっているのではないか。そういう危機感が深まっていく。そういう現実を目の前に、一方では「それで良いんだ」と居直り他方ではその責任が戦後教育にあるのだとして「教育再生」を唱えているわけです。例えば、社会の格差が広がっているのに、格差には目をつぶる。そこには、格差があるのは当然だという本音がある。学校でも格差があるのは当然だと。その格差のある社会と教育の格差が、今や連動

してきているということの特に現場のみなさんは感じていると思うのです。

「教育の機会の平等」という言葉自体がむなしさを感じるような現実が広がっています。そして、「それは当然ではないか」「できる子を伸ばすのは当然だ」、あるいは、「経済的に余裕のある子どもは豊かな教育を受けるのは当然だ」「お金のないものは適当な教育でいいんだ」「できない子はそこそこでいいんだ」と。そして、その現実をさらに拡大するような仕方、例えば学力テストが行われる。学校選択制が導入されてきました。

今年(2007)の4月にやられた全国一斉学力テスト、みなさん、その実態はよくご存じだと思います。文科省は今年43年ぶりにやったんだ、と誇らしげに言っています。

すでに各地域では、教育委員会のもとで、学力テストがすすめられていました。地域的に多少の違いはあるけれど、例えば東京などでは、テストが繰り返され、点数を公表し、序列をつける。それによって予算配分が変わってくる、そういう仕方現実の機能を果たしているわけです。そんななかで足立区では、成績を上げるために、校長や先生たちが動員されて正解を教える。できの悪い子どもは欠席させる…。そういうことまでやるようになっていくと新聞などでも報道されました。

実は40数年前の1960年代のはじめに行なわれた学力テストでもまさにそういうことがあったのです。私などはまだ研究者の卵でしたけれども、その学力テスト問題に対して非常に厳しい、批判的なとりくみを行いました。各地で学テ裁判が起り、その一つの集大成として1976年に最高裁の学力テスト判決がでるわけです。私たちは、そういう過去の経験をもっているのです。だからこそ文部省は40年間やれなかったわけです。

それを今度は全国一斉に強行しました。その強行の仕方ですが、40年前は文部省が言うなれば音頭をとってやった。しかし、実は、あの最高裁判決をみると、あれは文部省がやったのではないのだということになっている。文部省はあれをやる権限は持たない。だから、実際には地方の教育委員会が主催してやったのだ。だから学力テストは合憲だとの判断をしたわけです。これは、事実を説明する論理としては詭弁です。文部省が(学力テストを)やったのです。そして各地域の教育委員会に学力テストの実

施を求めたのです。文部省がやる権限がないというのは教育基本法の、特に10条違反ということになるわけですから、したがって、あれをやったのは文科省ではないのだということを決論文に書いたわけです。

この判決があるので、今度の学力テストを全国一斉にやる場合にも、文科省としては自分たちがやるのではないということを最初から公言しているわけです。自分たちはやれないという。最高裁判決に縛られているからなんのですね。しかし現実には、行政指導をやりながら全国各地の教育委員会にやってくれよという頼み方をしている。あるいは半強制的にやれよということになった。

しかし、法的にはやる必要がないということなのです。全国で1800いくつかの自治体に教育委員会があるのですけれども、その中で愛知県犬山市の教育委員会は反対したわけです。そしてやらなかった。やらなかったからといって、教育委員会は処罰されるわけではないのです。なぜなら、76年の最高裁判決は、文部省がやる権限はない、地域の教育委員会の判断に基づくのだという判決を示したわけですから。犬山はその判決の精神に沿って、自分たちはやる必要がないと考える。学テは本当に子どもの学力を上げるための手だてにはならない。むしろ、点数で序列をつけ差別する。それは反教育的なとりくみになるから自分たちはやらないという判断をしたわけです。

これは文科省から見ると、目の上のたんこぶみたいなものだけれども、それを法的に強制するということはもちろんできない。そういうことでもあるわけです。

それと、この40年前の学力テストとの違いは、問題配布から採点・集計の業務まで業者に丸投げしたところなんです。受験産業に採点も丸投げすることがどういう意味をもつのか。これは大きな政策の流れの中ではいわゆる新自由主義的な発想で、民営化的な発想からでてきているわけです。そしてそのデータは民間企業が握る。ベネッセとNTTが小学校と中学校の6年生と3年生の全数のデータを握ったということになっているわけです。

採点のあり方についても、結局、アルバイターを雇って採点させるのですから、採点基準もままならない。採点基準自体が動くということで、採点についても大変問題が起こっていると報道されていま

す。で、それは、特に知識を問うというテストではなくて、ものを考えさせるテストをしなくちゃならない。かつて日本の子どもたちは、学力テストにはわりに強かった。それは「知っている」「記憶している知識」のある、なしを問うという、そういうテストだった。しかし、それでは本当の力を計ることはならないということで、PISA (OECDによる国際学習到達度調査) の国際調査があった。それで日本の子どもたちの学力がガタッと下がった。そういうことがあるわけです。

当時の中山彬文科大臣は、学力テストの点数、その国際水準が下がったということで、「全国一斉学力テストをやろう」と、すぐ反応した。しかし、なぜテストの点数が悪くなったかという、そのところまでは考えが及ばなかったわけです。

テストをやろうとすると、国際的な調査のあり方が変わってきていて、物事を考えるテストに変えなければいけない。そういうふうなことも当然わかってくる。フィンランドが第1位だったというようなことも報道される。で、フィンランドはどのような教育をしているのかということにもなるわけだけれども、そこまで文科省は思いが至らないのです。フィンランドは1960年代の教育改革で日本の教育基本法を参考にしたというようなことには目をつぶり、ただ学テの問題はPISA方式を取り入れて変えなきゃいけないということになる。

そうして、それなりに問題を工夫した。当然採点が非常に難しくなる。素人のアルバイターに採点させるわけには本来いかないのです。にもかかわらず、この出題や採点から、学校の先生たちは、外されている。その上で、学力が下がった責任は学校にあると言う。テストというものをどう考えているのか、教育評価というものをどう考えているのかが問題なのです。

先生たちは日常的にテストもやるわけだけれども、しかしそれは点数つけて、順番つけて、競い合わせるためではない。本来、自分たちが実践してきた、その実践のあり方を問い直す、子どもたちが本当にわかっているのか、どこでつまづいているのか、それを知るためのテストです。子どもにとっては、どこで自分がつまづいたのかがわかる。そして、評価は子どもが、つまづきをのりこえるのを励ますようなものでなければならない。これが教育評価です。ですから、点数つけて序列をつけて、しかも、それ

が学校評価につながり、予算の配分につながるようなものであってはいけません。これは当然のことです。

しかし、安倍首相などは競争と序列化という仕方です。足立のテストがたいへん異常だと新聞は報道したけれども、実は、学力テスト全体がそういう問題を持つわけです。推進している一つの理由は、予算問題です。教育や福祉にお金をかけないという基本の発想があるわけです。お金をかけなくて、その予算を減らしながらどう配分するか。そのために、競争主義、成績主義を持ち込む。成績のいいところにはお金を出す。そうでないところには出さない。しかもそれに重ねて、学校選択制を入れている。成績のいい学校が選ばれるのは当然だ、ということになる。ですから学力テストは、外から見ればあの学校は良い学校か、悪い学校かを判断する材料として提示されるということになります。統廃合をすすめる材料にもなるのです。

文科省は、実施するときは、評価は外部には報告しないということをしきりに言いました。しかし、本音はそうじゃないわけです。つまり、公表して学校選択の材料にするのだ。生徒が行かなくなった学校は、廃校にするのだ。つまり、学力テストを統廃合の材料とする。行政当局が強権的に、あの学校は潰すとすれば、当然反対が強い。だから今はそういうやり方はやれないわけです。強権的ではなくて、結果としてそうなったんですよ、というやり方でやっている。これが新自由主義的な、競争と評価のあり方だし、新しい管理のあり方なのです。

それで、今言ったようなことを自己責任でやらせる。競争して成績が悪いのはあんたのせいだ、という発想があらゆる所に浸透しているわけです。教師の管理の仕方だってそうですし、子どもの評価だってそうです。そして、親たちが学校を選ぶ時にも同じような発想で、そのデータを使わざるを得なくなっているというのが、今の状況です。

ですから、学力テストというのは、今の学校のあり方を非常に象徴的に示しているものであり、学校教育は新学力体制下にあるとも言えるのです。今日は、養護の先生も多く参加されていますが、例えば、学力テストで、養護の先生たちがどういう影響を受けたらうか。これは是非、私は知りたいところなのです。

例えば、テストに弱い生徒を教室に来させたくない場合に、その子どもたちは、例えば、保健室に行っ

てきなさい、という指示だってあり得るわけです。「君おなかが痛くなったんだから、ちょっと保健室に行ってきなさい」という「指導」だってあり得るわけです。ですから、私はそういう実態があったかなかったか、皆さんは自分たちの体験を通して是非提示してほしいと思うのです。

さらに、障害児にも同じテストを画一的に受けさせることも問題です。そもそも全員の悉皆調査が問題なのです。学力分布の地域格差を知り条件整備に役立てたいのならサンプリング調査で十分なのです。

## 2) ゼロトレランス

それからもう一つ、今度の「教育再生」問題の中で、「規範」教育をしきりに言っています。「『道徳』を教科にする」「規範意識が大事なんだ」と。

この「規範意識」を一方で強要しながら、他方でそれとワンセットにして、「ゼロトレランス」の考え方をもち込もうとしている。ゼロトレという言葉、お聞きになったことはもちろんあると思うのですが、実は数年前から、このアメリカの教育のあり方を日本にも導入しようとしてきました。ゼロトレってというのは何かというと、トレランス(=寛容)ゼロ(=なし)ということ。もともとの発想は、アメリカで1990年代の終わり、クリントン政府が教育の方策としてもち込もうとしました。その前に銃の取締り法が成立しています。その発想を学校の中にもち込もうとしたものです。銃の取締まりを徹底的にやる。とにかく寛容はない。それがその取締り法の本質です。

それを学校に持ち込んで、色々な学校内での、例えば、教師に対する暴力、あるいは非行的な行為そういうものを徹底的に排除する、という方式。これが、ゼロトレランスなんですね。多動の生徒はどうするのか。

他方で文科省はスクールカウンセラー配置をすすめています。子どもたちの心と身体の問題を考えるカウンセリング、これは保健室の先生たちが、担任教師と協力して引き受けていたわけですが、非常に状況が悪くなり、いじめや心の病が広がる中で、スクールカウンセラーを配置するという政策がとられている。スクールカウンセリングを拡大すること自体、養護の先生たちはどういうふうと考えているだろうか。これも学校にもよるけれども、なか



なかしんどい問題があります。私も、数年前学生たちと学校訪問をして、スクールカウンセラーと学校の先生たち、職員室の先生たちとの関係がどうなっているかに関心があって聞いたりしました。学校の先生、特に保健室の養護の先生たちからすると、なんであいう人たをわざわざ高い金で雇う必要があるのか。しかも、校長上がりの人が多いというふうなことなどもあって、反発をされていたということがありました。しかし、政策としては、それをとにかく全国的に広げるといふ形になっています。そうするとこれは、結構お金がかかっているわけです。その仕事ぶりはどうか、などということ、保健室から皆さんがどういふふうに見ているか。これも是非、明日からの研究会、分科会でも実情を議論して欲しいと思うのですが、しかし、この「カウンセラーを配置する」という発想と、「ゼロトレランス」の発想というのは全く違うわけです。

ゼロトレというの、とにかくもう、おかしなやつは停学処分にする。あるいは、処分する。そういうことですから、「保健室に行きなさい」などというふうな指導は必要ないということになる。ましてやカウンセラーに相談しなさいというようなことではなくて、寛容であること自体が問題なんだ。問題を起す子どもに対して徹底的に、即時に対応する。これがゼロ・トレランスなんです。

この方式をアメリカを参考にしながら、文科省は、なんとか入れようとしてきている。ところが、アメリカ流のやり方が、あまりに生徒を犯罪者扱いにすることになる。そして、他方ではカウンセラーを配置するという政策もとっているわけで、文科省としては二本立てでいきますという対応を今しているのです。矛盾した発想を両方やります、というふうになっている。ちょうどその狭間のところに、養護教諭の仕事があることになるので、皆さんには特に関心を持って対応して欲しい問題だと思うのです。

### ゼロ・トレランスの非教育性

このゼロ・トレランスというふうな言葉が、教育の世界、学校に入ってくるということ自体、何なんだ、という思いを私は非常に強く持つてののです。つまり、トレランス＝寛容の精神というのは、むしろ教育を通して子どもたちは、さまざまな人がいて多様な考え方や感じ方があることを知り、それぞれが認め合う、その寛容の精神を持つように育てなけ

ればいけない。私は教育の中で非常に大事な、お互いにお互いの違いを認め合うという、そして、共に生きていくという、それはクラスの中でも友達同士の中でも、それがいわば寛容の精神と共生の精神、共に生きるという発想と結びついているわけで、そういうトレランス＝寛容を学校から排除するような形で、ゼロトレという言葉が学校に入ってくることは、私は本当に非教育的、反教育的だと思うのです。文科省がさすがにそれ一本調子だと反発が強いからということで、二本立てにしてカウンセリングもやりますと言っている。しかし、ゼロトレという言葉は、日本の文科省の政策の中にも入ってきているということ皆さんとしても是非関心をもっていただきたいと思います。 (詳しくは『教育』2007年5月号金子 論文参照)

「割れ窓理論」というのがあります。これは犯罪者対策というか、非行対策として、一枚でもガラスが割れていると、まあ、いいじゃないか、ということではなくて、割ったのは誰だ、ということで徹底的にそれを追求して排除する。これが、「割れ窓理論」というのだそうです。生徒指導で「割れ窓理論」を使いながら、誰がやったんだ、ということで徹底的に犯人捜しをやって追求する。これがゼロ・トレランスなのです。で生活指導のあり方も、これが入ってくると大きく変わってくるだろうと思われまます。管理の新しい方式とはとても言えないと私は思うのです。日本の官僚たちは、何を勉強しているのかよくわかりませんが、例えば、そういう方式がアメリカで流行っているからということで、日本にも持ち込もうとしている。学力テストについても、実はイギリスでやったじゃないか、アメリカでもやっているではないか、ということで、特にイギリスを参考にしているわけです。だけでも、イギリスでの学力テスト自体が実は大きな反省にさしかかっている。というか、それに対する批判が相当にでています。これはサッチャー政権以降の、イギリスの教育政策の転換の中で行われてきたものなのです。やはり点数を公表して、格差をむしろ容認して予算配分をしていくという方策をとっていたわけで、それに対する批判が、その実態を通してイギリスの現実の中からたくさん吹き出しているのです。これは実際に研究者が何人も調査に行っているわけです。そしてその調査報告が出ている。あるいは現地の人、現地在住の人が実体を深く見ながら報告書を書いている。

そういうものを参考にしても、学力テストが異常だということがわかる。そして、私たちはその異常さを40年前の日本の学力テストを通じて実は知っているわけです。

教育の専門的な研究者の意見などは全然聞かず

に、教育研究者がひとりもいない「教育再生会議」でこうしたことがどんどん進められていっているという状況をどう考えたらいいいのか、という思いを私は研究者としても強く持っているのです。

## 新教育基本法にどう向き合うか

### 1 教育基本法改正の問題

ここで教育基本法改正問題を詳しく見ておきましょう。

今日の私のテーマは、こういう現実のなかで「憲法、そして47教育基本法、子どもの権利条約をどう生かすか」ということになってます。目の前の現実がこれまで述べてきたようになってきているのは、教育基本「改正」問題との関係で言うと、教育基本法が「改正」されたからこうなった、ということではないのです。むしろ「改正」以前から、各地で学力テストはやられたわけですし、ゼロトレなども、実は数年前から文科省がそういう方式を入れようとしていた。しかし教育現場や教育研究者からの批判も強い。教育基本法が変わったことによって、そういうことが非常にやりやすくなる、というか、それを批判する、その拠り所を奪おうとしたという関係にもなるわけです。まさにそういう教育のあり方を励ますように「改正」されたということは間違いない。

だとすると、それに歯止めをかけるやり方はどこにあるのだろうか。

一つは、私は、法律がどう変わろうと、現場の先生は子どもと向き合い、子どもの人間的な成長発達を願い、それを励ますために取りくんでいるという、その仕事そのものは誰が見たって変わるはずはないじゃないか、という確信を持って、そしてそれをすべての子どもに保障する実践。実は「すべての子どもにそんな親切なことをやる必要ない」という政策が押し寄せて来ているのだけれども、先生たちがやるべきことというのは、はっきりしていると私は思っています。

これほどに矢継ぎ早に法律が変わり、そして制度が変わり、行政の色々なことが圧力になってきています。本当に、現場の先生はキリキリ舞いしているし、子どもたちも大変です。まさにそれはその通りなのです。しかし、教育三法によってどう変わろうと、

自分たちがやるべきことをやればいいんだというふうに、半分開き直って、現場の先生は、特別に教育基本法が「改正」されてどうなるというようなことを考えずに、やるべきことをやったらいい、やらなければならないという思いを私は持っているのです。

だけでも、やはり、自分たちがやるべきことをやる条件というか、それを困難なものにする政策や、あるいは競争主義的な社会意識があるかないかでは随分違ってきます。本当に自分たちの仕事を励ましてくれるような政策を、あるいは、行政との関係をつくらなければいけないということも、これは大きな流れとしては事実なわけです。

私たちのような、専門の研究者は、本当に、先生たちの仕事を、どうやったら励ますことができるのだろうか、というところで、仕事もしてきたわけです。例えば、教育基本法の「改正」問題についても研究者は、特に教育研究者は、ある意味では力を合わせて、その「改正」を批判し、なんとか、食い止める努力をしてきました。その批判の仕事の中で、現場の先生とも交流しながら、逆に47年教育基本法の精神というものを深く捉え直すという作業を同時にやってきた、ということでもあります。この集会の基調報告の中でも、この教育基本法「改正」反対のとりくみの中で、47年教育基本法の精神をより深く学び共有してきた、それができたということの一つの成果として確認するという文章もあったと思いますが、私もそれは非常に大事なことだと思っています。(参照、堀尾『いま教育基本法を読み直す』岩波2005)

### 学びなおし、共有しあった47教育基本法

では、教育基本法が変わったということをどう考えたらいいいのか。この基調提案の最後の方に、「憲法改悪に反対し、47教育基本法、子どもの権利条約を生かし、子ども参加、父母共同の学校づくりを学び

あいましょう」という課題となっています。当然47教育基本法というのがでていいる。しかし改悪された教育基本法についてはどこにもないわけです。このところを先生たちはどう考えるか。本当は悩みをもっていると思うのです。47教育基本法の精神を大事にする。これはいいのだけれども、じゃあ、「改正」された教育基本法というのは、あれは、憲法に反する法だ、——私も国会で、あれは違憲立法だという趣旨での批判をしたのですけれど、それだけ言っているだけでよいのか。特に現場の先生は、「改正」教育基本法、そして教育三法というふうに流れてくる中で、全部法律を無視してやればいいのだということでもよいのかという問題があります。実践者としてはそれでいいのだけれども、しかし、さまざまに起こってくる問題に対しては、その法律をどう考えるかが重要な焦点になってくると私は思っているのです。

教育基本法は変わったけれども、しかし、憲法は生きているのです。子どもの権利条約も、もちろん生きている。そしてその上で「改正」教育基本法というのは、全く悪法だという認識を持ちながらも、使えるところはないのか、というふうにもういっぺん考え直してみることもあり得るのではないのか。この問題は、特に運動方針をどう考えるかというレベルでは相当やっかいな問題で、多分、この地元の大教組（大阪）でもさんざん議論したのだらうと思うし、今日の集会を組織した人たちは、この活動や、基調報告をつくる場合にも、かなり頭を悩ましたのではないかと思うのです。「47教育基本法」と書くのかどうなのか。そこで、何がどう変わったのかと。そして、どこを問題にしないでならないかということも、私はやはり、学習としてやっておく必要があると思っているのです。それで、資料として、47年教育基本法と「改正」教育基本法を準備してくださいということをお願いしておきました。お手元にある資料を開いてください。

私たちはどこを反対したのか。つまり「改正」案のどこを反対したのか。それは、どういう解釈が可能なのかということと同時に理解しておく必要があると思うのです。

私も日本教育学会の元会長の一人ですけれども、4人の教育学会会長連名で「改正」教育基本法批判の文章を書き、そして国会の委員会の議員の皆さんにも差し上げました。この4人のアピール文は教育関係者、研究者から評価されて、多くの仲間たちが

それを支持する署名運動もやってくれました。そして国会でも私は批判の証言をしました。にもかかわらず、「改正」教育基本法が通った。

その段階で私たちが批判してきたところは何なのか。47教育基本法と現行法と対比しながら見てみますと、まず私たちは、今度の「改正」が、憲法「改正」と一体のものである、そしてそれを先取りするものである、という認識を持っています。

それは、「改正」条文と47教育基本法を比べてみれば、よくわかる。特に若い人たちで、47教育基本法といわれても、もう知らない人たちが教師になるということに段々なってくるわけです。そしてその人たちが、この「改正」された教育基本法だけを読んだ場合に、これだけ読むとどこが悪いのという文章にもなっているわけです。だから47教育基本法と対比しながら、どこが変わったのか、何故それを変えようとしたのか、ということも同時にちゃんと捉えておかなければいけないし、同時にそういう批判を通して、この新法の解釈に歯止めをかける役割を果たすということにもなるのです。

## 2 47教育基本法と「改正」法の比較・検討

この47教育基本法と現行法（「改正」法）を比べてみます。

### 1) 前文の問題

まず、前文が、相当に変わっています。47教育基本法は、「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」と書かれています。

私は、47教育基本法の精神という場合に、この前文が非常に大事だと思うのです。そしてこの前文の精神を、政府案では、本当に否定したのかということがあるわけです。これは非常に大事なことなのです。どういうことかということ、21世紀に入って、2000年に教育改革国民会議がつけられ、そして教育基本法の「改正」の提言をし、それを受けて中央教育審議会が審議をして、結論は先取りして、「改正」検討の必要があるという答申をだしたわけですから、その場合にその教育基本法の普遍的な精神は変

える必要がない。しかし、足りない部分があるという、「改正」にとりくんだという経緯があるわけです。そして、この国会でも、「その普遍的な精神は生きています」ということを政府も言ったし、それは、自民党も公明党もそここのところは、強調せざるを得なかった。国会質疑において「普遍的な精神は生きています」という言い方をしているわけですが、この47年教育基本法が一番大事な普遍的精神というのは、実は前文の精神でもあるわけです。

## 歴史認識の問題

そして、「われらは、さきに、日本国憲法を確定し」という、このひとつの文章、これは、読み飛ばせば、読み飛ばす言葉かもしれないけれども、憲法をつくったのは誰だ、ということを書いてあるわけです。「われらは、さきに、日本国憲法を確定し」、われら＝国民、主権者が憲法をつくったのだ、という書き方をしているわけです。ですから押しつけ憲法論の余地はないのです。憲法の成立過程に則して、NHKの番組などでも、結構自由民権運動の憲法案を含めて日本の独自の自由と平和を求めると思想と運動の遺産が生かされたのだという映像なども流されていますし、映画（日本の青空）もつくられていますので「押しつけ憲法」論は今も振り廻しにくくなっているのですが、いずれにしても、憲法と一体のものだというこの教育基本法の前文の精神は、非常に大事なわけです。

「改正」された方の冒頭は、「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた」と書いています。「たゆまぬ努力によって築いてきた」というのをこの人たちは、「戦前、戦中」もたゆまぬ努力をし続けてきたんだというふうに実は言いたいわけです。つまり1945年、8.15をどう位置づけるかという問題がここにあるのです。その歴史認識の問題が。「たゆまぬ努力」という言葉は、アジア諸国の植民地支配もアジア解放のための努力のひとつだったんだ、という歴史観を持っていても、この文章が読めるような中身になっている。これは、ある意味では読み過ぎかもしれないし、意地悪い読み方であるけれども、しかし、安倍さんなんかは、そういうふうに思っているわけです。

そして、「新しい歴史教科書つくる会」の人たちは、南京虐殺も慰安婦問題も731部隊の問題も、とにかく歴史から抹殺する。そういう歴史意識を持っている

人が、「日本国民がたゆまぬ努力をしてきた」という言葉の中で何を讀もうとするかということにもなるわけです。そんなことを含んで、この前文の違い、変化というのは、非常に大きいと思います。

## 真理と平和を希求する人間

それから、第2番目のパラグラフです。

「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」と書かれています。「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間」と、端的に、短い文章で理念を語っているわけです。

では、「改正」された方はどうなったか。

「我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する」、とたくさん書いているわけです。ていねいに書いたんだ、というふうに言うわけです。

しかし、その決定的な違いは、「真理と平和を希求する人間」というふうに端的に表現した人間像を、「真理と正義を希求し、公共の精神を尊び云々、伝統を重んじ」というふうになっているわけです。つまり「平和」が「正義」に変わっている。「平和」という言葉が消えています。たくさん書いているのに、「平和」が何故消えたのか。「真理と平和を希求する人間」、これは、あの敗戦のなかから、過去の反省を踏まえて新しい教育をつくっていく、新しい人間を育てなければいけない、というその理念を、「真理と平和を希求する人間」という端的な言葉に込めたわけですよ。たくさん言えればいいという問題ではない、しかもこの「平和」という大事なことが消えているということです。自分たちの理念を表現するものとして。

## 消されなかった「憲法の精神にのっとり」

同時にしかし、前文最後の、この第3パラグラフ。47年教育基本法は、「ここに、日本国憲法の精神にのっとり、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」です。

「改正」されたものでは、「我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基

本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する」となっています。

これは特別に、悪くなったというふうに言う必要もないかもしれない。「日本国憲法の精神にのっとり」という言葉が消されずに残ったわけです。このことは非常に大事なわけです。もう一点、「改正」ではなく「制定」になっている事にも注目しておきたい。教育基本法は改正されたのではなく、廃止され、新しく教育基本法が制定されたのです。

しかし、全体として、憲法と教育を切り離そうとする「改正」の意図は、非常にはっきりと国会でも、それから周辺の意見でも出てきていたのだけれども、最終案に「日本国憲法の精神にのっとり」という言葉が残った。国会では、この『日本国憲法の精神』とはなんなのか」と議論されました。「自民党は新憲法草案〔2004年〕を発表しているが、そのことか」という質問もあったわけです。これに対し、伊吹文科大臣（当時）は、「自民党憲法『改正』案とも照らし合わせて、それとは齟齬がない」という趣旨の答弁をしたのです。それに対して、「それは大問題ではないか、憲法を前提にしながら、自民党改憲草案と比べると」という質問が重ねられて、「自民党憲法案も、憲法の精神は、変わっていないんだ」という答弁もしたのです。そして、最終的には改正教育基本法という「憲法」は、「日本国憲法だ」という答弁を文科大臣がしたわけです。これは、そのやりとり自体がなかなかおもしろいというか、大変な問題を含んでいるわけです。

つまり、憲法に忠誠を誓っているはずの政府が、その「改正」案をつくるときに、憲法をなんとか消したい。「改正」案をつくった。しかし「日本国憲法の精神にのっとり」という言葉は残さざるをえなかった。その「憲法は何か」という問いを出される中で、「自民党案とも齟齬がないけれども、今の憲法なのだ」という答えをせざるを得ない。これは当たり前前でそれ以外ではできないのです。これは立憲主義に立つ限り、当然の、非常に大事なことなのです。

私たちとしては、今の憲法の精神にのっとり、この「改正」教育基本法そのものを見直してみようじゃないかということになるわけです。それは意地の悪いやり方というよりも、この改正条文に則してそれをやらなければいけないということになるわけです。憲法の精神にはたして沿った「改正」なのかど

うかということ、この1条から17条まで検討しようということになるわけです。

## 2) 条文の問題点

### 法が「教育の目標」を定めてよいのか

その際、まず重要なのは、新しい法律では「目標」として第2条がつけられたこと、そしてそこに5項目並んでいます。そしてさまざまな価値観がここに書かれています。中でも問題になったのは、第5項目の「我が国と郷土を愛するとともに」という愛国心問題です。愛国心が書かれることは問題ではないかということがさんざん議論された。しかし、実は問題はそのもう一つ前にあって、こういう「目標」というようなことを法律に書くこと自体がどうなんだと。これは憲法の精神に沿ったものなのかどうかということが、実はあるのです。

つまり中身を良いか悪いかを問う以前に、こんな細々とした価値観に関わるものを「目的・目標」として掲げることが一体いいことかどうかと。

実はこの問題は47教育基本法の成立の時にも、1946年の教育刷新委員会、そして47年の国会で法律で「教育の目的」を定めてよいのか、さんざん議論になったのです。だいたい法律に教育目的なんて書く必要があるのかということが、47教育基本法に対する批判としてでていたわけです。その成立過程です。近代国家においては「教育の目的」を法律で決めるということ自体が実はおかしいのだ。教育目的の規定は法律に馴染まないのだ。教育と国家の基本的な関係をどう考えるかという問題があって、教育は本来、人間の営みであり、子どもを豊かな人間に育てるということを軸に親が責任を負い、学校が責任を負い、そして社会が責任を負うという。そういう関係として教育をイメージした場合に、国が法律をつくって教育がこういうものだということからやらせること自体が、近代国家の精神に反するんだという議論が当然あったわけです。それで47年教育基本法の成立過程でもそういう意見がかなり強くでたのです。

そのときの文部大臣田中耕太郎はどういう答え方をしたかということ、「それはその通りなのだ。だから近代国家としては余計な法律をつくっているのだ。しかしそれは、戦前の日本が教育勅語に縛られ、そしてそれが深く教育界に浸透していた。それを変えなきゃいけない。そのために新しい理念を提示する

必要がある」と。そこで教育基本法で「目的」と定めることになったのだが、これはいうなれば「異例」のことである。「変態的」なことであるという言葉も使っているのです。しかしそれは日本の歴史から考えて許容されるべき必要なことなのだと。

だから、なんでも書くということじゃないのです。最低限、普遍的なことを書いておくという精神で教育基本法の「目的」というのは書かれているわけです。そしてそれは普遍的な原理であり、日本の戦前の教育に対する批判であると同時に、国際的な、大きな流れとも合致する。例えば、人格の発達・完成を教育の目的にすえるというようなことは、国際的な条約や宣言の中にも出てくるわけです。世界人権宣言、これは48年です。それより1年前に教育基本法はできているわけだけれども、世界人権宣言の26条に教育に関する規定がある。そこでも、教育というのは、すべての人々の人格のfull development、人格の十全な発達、これが教育だという書き方をしているわけです。それで、それくらいことは書かれてもいいだろうと私は思っています。

しかし、「改正」案のように、こまごまと、目標という形で5項目を並べる。こういうことは、実は、近代国家がやるべきことかということ、そうではないという問題があるのです。私は、そこを国会でも参考人意見として、かなり強く訴えました。ですから、愛国心を書かれたことが、良い悪いという以前の問題として、2条をつくったこと自体が、私は、憲法の精神に反するのではないかと思っています。

この第2条の「教育目標」というのは、学習指導要領に反映してくるでしょう。実はこれは、すでに学習指導要領に書かれているものを法律に格上げしたのですけれど、いっそう学習指導要領の拘束力が強められる中でこの条文が援用されるだろうと思います。それに対する私たちの対応としては、例えば、国を愛するということだって、あるいは、公共心の問題にしたって、これは、言葉としては当たり前のことです。

しかし、国の愛し方、あるいは、現在の世界の状況、私は、『地球時代の教養と学力』という本も書きましたけれども、この「地球時代に相応しい、国を愛する愛し方ってというのは、どうあればよいのか」というような問題としても、それは問い直されるわけです。伝統を重んじ、日本は良いことだけをやっ

てきたのだというような筋で、愛国、愛国っていうふうに言うのはおかしいわけです。しかも、それを押しつけようとする。だけれども文章としては、そこまで言っていないわけです。そこで、そういうレベルでの対応の工夫が必要だと思うのです。伝統の中には、平和を願う伝統もあるのです。

いずれにしても、この2条教育の目標というものがつくられたことが非常に重大です。しかも47年教育基本法では2条は「教育の方針」となっています。教育の方針というのは、教育のプリンシプル＝原則でもあるのです。第1条が教育の目的、第2条が教育の原則で、「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、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、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」となっています。ところが「改正」案では、この第2条は、ぼっさりなくなり、新しく目標というものがつくられた。教育の原則として「あらゆる場所に、あらゆる機会に」、そしてその目的の達成のためには、「学問の自由が尊重されなければならないし、「實際生活に即し」、「自発的精神を養う」、「自他の敬愛と協力によって、新しい文化の創造を担う」。それが教育の原則だ、これがはずされているということ、私は、非常に問題だと思うんです。

大江健三郎さんが、教育基本法が「改正」されたあと、47教育基本法を一つの「作品」として、先生方が持つようにしたらどうかと提案していますが、大江さんが、日本語の言葉としても素晴らしい文章だと言っているのは、この前文、そして1条、2条に関わっての文学者としてのセンスからでもあるのです。この前文、1条、2条に関しても、「押しつけ」論者は、これは翻訳調でおかしい、と言う人もいるわけですが、これは、憲法、前文に対しても同じです。でも、それはまったく事実にも反します。そして、たとえば「真理と平和を希求する人間」、その「希求」という言葉に込めた意味は何なのか、これも大江さんが別のエッセイで書いていますけれども、そういう日本語の持っている重さをどう考えるのかということも含めて、私は、やはり、教育基本法の精神を生かすという場合に、47年教育基本法の、前文と1条、2条、これが非常に大事だと思います。そこが、変えられようとしている。

しかし、国会でも「(47教育基本法の) 普遍的な原則というものは、大事なので変える必要はない」という答弁を引き出しているということがあるわけです。それは、我々の批判があり、先生方の批判があって、国会での審議の中にもそれが反映したということなので、それを使いながら、今度は逆に、47年教育基本法は法的にはもう廃止になったが、「(47教育基本法の) 普遍的な精神は変わらない」と国会でも確認しているのではないかとということで、我々は、例えば教育委員会や校長先生にも対応することができるわけです。

### 「この法律」「その他の法律」10条と16条を考える

もうひとつ、非常に重大な変化があります。これは、「改正」論者が、ある意味では一番狙ったところだと思います。それは、愛国心を入れたいということと並んで、行政の権限を強化するという、その狙いです。その狙いは、47教育基本法10条〔教育行政〕に関わるものです。そこでは第一項で、「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである」で、第2項が「教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するために必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」です。この10条が、非常に大事な条文だったのです。

例えば、教科書検定や学力テストの反対の論拠を、法廷でも争ったときに、文部省がやっていることは、不当な支配で、この10条違反であると、いう仕方で抵抗したわけです。あるいは、教師の研修権の問題にしても、教師の、言うなれば、教育に関する教授の自由の問題、その原理がこの10条から引き出されるわけです。

つまり、この10条は、第1項で教育の自主性、自立性をまず確認しているわけです。そして、第2項で、その教育の目的を達成するために必要な条件整備をするのが、教育行政なんだと述べています。そして、その教育条件整備は非常に大事な役割です。条件がなければ、どれだけ理念を唱えたって、教育の目的は実現しませんから。ですから、「条件整備はある意味では、教育の死活を握る」と。これは、制定の時からそういう説明がされていました。ところが、だんだんと「行政が教育の死活を握る」という発想が、教育を大事にするために条件がなきゃいけ

ないんだという発想から、行政が教育を支配するんだ、指導するんだ、そういう意味で、死活の権限を握っているのだ、というような俗流的な、というより権力的な解釈・説明になってきているわけです。

この条文に則して言えば、10条は「教育行政」という条文にもかかわらず、第1項が、「教育は」という主語で始まっています。そして、第2項が、「教育行政は」です。だから、「教育」と「教育行政」は違うのだ、ということが、この条文構成で非常にはっきりしているわけです。

そして、「教育は不当な支配に服してはならない、直接に国民に対して、責任を負う」と。ですから、父母の教育に対する発言、直接的な発言や要求が出せるということも、この10条とからんで、そして、教育委員会公選制というような問題も、この10条とからんで実は出ていたわけです。そして、その父母や地域の要求をくみとるというその責任が教師にあるのだと。

しかし、最終的には教師が教育実践をする、その判断は教師にある。その専門性と、父母や地域の要求とどういうふうにも両立させるかということは、時にテンションが起きますから、合意をつくるためには、PTAも、子どもの最善の利益を軸に父母と教師の合意をつくり出す場にならねばならない。教育というものをそういうふうを考えようとしたわけです。そして、教育行政は、教育実践を励ますための条件整備の責任を持ち、教育(教育実践)の自由を、あるいは、権利としての教育を保障する条件を整えるのが行政の責任だと考えられてきました。

これがどう変わったか。「改正」の16条です。これも教育行政という項目になっていて、「教育は不当な支配に服することなく、この法律及び他の法律の定めるところにより行われるべきものであり、教育行政は、国と地方公共団体との適切な役割分担及び相互の協力の下、公正かつ適正に行われなければならない」となっています。そして、「全国的な機会均等と教育水準の維持」というふうに、第二項があるのですけれど、この第1項の、「不当な支配に服することなく、この法律及び他の法律の定めるところにより行われるべきものであり」をどう解釈するかというのが、実は大問題なわけです。国会でもこのところが大きな焦点になりました。

そのひとつは、「不当な支配に服することなく」、この言葉が残ったわけです。残ったのはいいが、し

かし「不当な支配に服することなく法律に従え」というのが、その思いなんですね。法律に従っておれば、それは不当な支配にはならない。行政は不当な支配にはならないのだ、法に則っての行政は、不当な支配にはならないのだというのが立法者の言い分なのです。

そして、教職員組合などが余計な要求を出すのは不当な支配だ、という解釈が裏側に待っているわけです。しかし、この条文だけを読んだら、そうばかり読む必要はないじゃないかということにもなるわけです。私たちは、その立法者たちが考えている意図をさきざき批判しました。そして、その批判の中で、国会で、文部科学大臣の発言として「たとえ法律に依拠しようとする不当な支配にあたる行政もあり得る」という回答を引き出したんです。これは、非常に大事なんですね。で、その場合にひとつの参考になったのは、学力テスト最高裁判決です。あの判決は、結局学力テストを認めたという意味では、評価できない判決という言い方もできるんですけども、しかし、あの判決の論理はなかなか面白いのです。判決には、「教育に対する行政のあり方は、できるだけ教育の自主性を重んじるように、抑制的でなければならない」という表現が何回か出てくるわけです。国は教育内容に関する発言権はあるんだ、ということを一方向で言いながら、介入の仕方に関しては抑制的でなければならない。「抑制を超えた介入は、不当な支配になる」ということなんですね。

ですから、国会の議論で、これは共産党の志位委員長もそのところをしつこく追及もし、文部科学大臣の「実はその先は読んでいませんでした」などという馬鹿げた回答も引き出した。馬鹿げたというか、物笑いの回答ですね。つまり、不当な支配にならないというところだけを引いているわけです。そのならないという理由付けの前提のところは、「憲法に則った行政のあり方は不当な支配にならない、がしかし、……」という文章が続いていて、こういう場合には、不当な支配になり得る、という判決文なんですけれども、その「ならない」というところまで文部科学大臣は引用して、だから「ならない」んだ、というふうに最初は開き直ろうとしました。ところがその先になんと書いてあるかっていうことを志位委員長に質問されて、そして、志位さんがそれを読み上げて、「いや、実は私はそこは読んでいませんでした」という議事録が残っています。私

自身も実は、国会の証言の時にもそのところを問題にしました国会審議を通して、行政、法に基づく行政ならば不当な支配にならないということではなく、なり得ることがあるのだという学テ最高裁判決内容を確認する回答を引き出したのです。これは、ですから、この条文解釈の問題として非常に大事なのです。

### 3) 憲法・子どもの権利条約は「この法律」の上位法

それから、条文の文言には「不当な支配に服することなく、この法律及び他の法律の定めるところにより行われるべき」とあるでしょう。これも、条文として大変問題なのです。つまり、「この法律」というのは、教育基本法のこと。だけど、この法律の前に、憲法が当然あるはずなんです。それから、子どもの権利条約も、実はこの法律の上位法としてあるわけです。憲法の方が、この「改正」教育基本法より上位法であり、子どもの権利条約も上位法である。これも間違いないことなのです。文部科学省などは、依然として子どもの権利条約を本気で大事にしようとする構えがないし、むしろ、今の自民党政府の中に子どもの権利条約なんていうものは無視すればいいんだと公然と言っている人たちがいるわけです。子どもの権利条約を批准すると、2年後に政府は子どもの権利の状態がどうなっているのか、そして改善に努力をしたという報告書を出さなければならないし、後は5年ごとに出さなければいけないのです。

実は「もう一つの報告書」があります。それは、子どもの権利条約自体が求めていることで、市民NGOが、この政府の報告書だけでは不十分なので、「もう一つの報告書」を国連に提出することになっていて、1、2回、そして3回目に今とりこんでいるのです。政府はこの第3回目の報告書の提出をサポートしています。そのサポートしている背景に子どもの権利条約なんて本当は尊重する必要ないのだという政府内の動き、自民党内の動きがあるからなのです。

実は、政府の報告書が出され、市民NGOが出したあと、ジュネーブの子どもの権利委員会は、報告内容を精査しながら政府に勧告をします。すでに第1回の勧告で「日本の教育は過度な競争システムになっていて、それが子どもの人格発達を歪めている。そういうことが危惧される」という、文章がありました。子どもの権利委員会がそういう勧告文を



出したということは、我々の認識と重なっているし、逆に政府にとっては非常にやっかいなものでもあったわけです。そして、第2回の国連子どもの権利委員会の日本政府に対する勧告の中には、この子どもの権利条約は、国内法に優越する法的な役割を持っている。しかし、日本では、この子どもの権利条約を、例えば裁判などでも使った形跡がないのはどうしたことなのだ、という詰問も出されているのです。

これは、法の秩序という問題からすると、国内法があり、それから国際条約がある、この国際条約と国内法との関係をどう考えるか、どうなるのかということ、憲法より上に行くのか、憲法より下に行くのかということでは、法律家の中での論争があるのです。しかし、少なくとも国内法に優先する法的な効力を持っているということは、法律学の常識になっているのです。

であれば、例えば、根拠法として裁判でも使えるわけですし、それから教育実践をやっている我々にとっても、子どもの権利条約というのは、法的な効力を持つものとしてもっと生かされているのです。つまり、子どもの権利宣言とか、あるいは、世界人権宣言、これはある意味では、倫理的な宣言です。それは参考にして生かすということになるわけだけれども、条約は、法的な効果を持つ。宣言と条約は違うのだ、ということは非常に大事な事なのです。

私たちには子どもの権利条約があるのですから、この16条の読み方としても、「教育は、不当な支配に服することなく、この法律及び他の法律」の前提として、憲法、子どもの権利条約、その他国際条約ですね。これには人権に関しても国際人権規約なるものがあります。その社会権規約には教育に関する条文があり、「高等教育の無償」も書き込まれているのです。で、国際条約では、この条文に関しては批准することを留保する。その他の条文に関しては、これは、国内法と同じ役割を果たすのだという形で承認し、そして批准するわけです。そういう意味で言うと子どもの権利条約というのは、まさに国内法として、そして憲法に準ずるものとして扱わなければいけない。16条の言う「この法律」には当然そういうものが含まれていると解釈されるべきです。

### 「他の法律」は条理法、慣習法もふくむ

それから「他の法律の定めるところにより」とあ

るんですけれども、この「他の法律」とは何なのか。作成者たちは、例えば、教育委員会の命令・通達等々も、その他の法的な効力を持つのだ。学習指導要領も、当然そうなのだと解説をしたことがあります。それが狙いであることは確かです。

しかし、「他の法律」という場合に、法律というのはいわゆる「実定法」だけではなく、「慣習法」があるわけです。法律として文章化されていないけど、慣習が法的な効力と役割を持っているのです。そして、教育に関して言えば、それこそ戦後60年間、学校の中で様々な慣習がつけられ、内規的な形で意味を持ってきたようなものもあります。例えば、職員会議の重要性というようなものは、慣習法的にも位置付けられてきたのです。校長はどういう役割を果たすかということは論争的な問題として残っているけれども、学校運営に関して、教職員が自分たちの意見を出すのは当然の権利だ、これは慣習法として成立してきたとってよいのです。

このように実定法だけではなく慣習法がある。さらに、もう一つ「条理法」というのがあります。条理法というのは、それこそ、法律の条文にはないけれども、事柄の本質に則して、こう考えるべきだという、そういうものが法の、言わば元になっている。法的な言葉で言うと、「法源」という。法源は実定法だけでなく慣習法、そして条理法がある。

教育に関しては、教育という事柄の本質に従って導き出される原理原則、これが条理法だということになるわけです。ですから、その条理の感覚を持って実定法も解釈し直す必要がある。これも当たり前のことなのです。これは「法律主義」とは区別された「法の支配」の感覚と結びついているのです。そして、この慣習法もまた、その条理と深く結びついているわけです。条理が具体的にどういうものかということも慣習法の中で、教育の事柄の本質に則して逆に発見もされていくということでもある。

この感覚こそ、私は、現場の先生たちが、ある意味では、一番、日常的にも持っている、いわば道理への感覚だし、この教育の条理の中には、教育というのは、まさに子どもの人間的な成長発達を助け、それを保障する、その仕事を私たちと共同で、そして、親たちの信託を受けて、教師がその専門性にかけて、その子どもの発達を保障するんだ。そこには、教師の自由な精神がなければならない。そして、子どもを深く理解し、教材を深く学び、分析し、そし

て、授業実践をする、そういう主体者としての自由がなければならない。教師の自由というのは、そういうことなのです。

そういう領域、それから親が子どもに対して、子育ての責任を負っている領域、それを広く子育て・教育実践というふうに言うとなると、そういう教育実践の自由というものは、親を含んで考えていい。その中で特に教師はどういう実践の自由を持っているのか、親との関係がどうなのかということが問い直されているわけです。そういう自由の空間は、政府、政治が介入してはならない自由な領域なのです。

そういう意味で言うと、教育の自由という言葉は、二つの意味があって、子どもの自由な精神の発達を保障する責任との関係で、親や教師は子育てをし、教育をする自由を持っている。これはしかし、何をやってもいい自由では決してないわけです。子どもが主役であり、その人間的成長・発達が目的です。そして、そういう自由な空間に権力が介入してはいけないということを保障する。そういう教育の自由。英語でそのところを使い分けるとすると、権力が介入してはいけない、そういう自由な領域というのは、フリーダム(freedom)なんですね。フリーな領域。その中で自由な活動、教育実践の自由、その活動の自由は、リバティ(liberty)という。そのリバティを保障するための空間、自由な空間としてのフリーダム、ここには権力が介入してはいけないという、いう二重の意味で教育の自由というものが非常に大事なのです。

そういう教育の自由の原則というのものも、まさに教育の本質を通して豊かにされてきたものなのだ、というふうに考えなければならない。まさにそれは条理に適っていると。だから教育の自由というのは、教育の条理から導き出されるものであると。そして、それが、実は、国民の教育権というふうに呼ばれて、理論化もされたわけです。国民の教育権というのは、教師の、何をやってもいい自由を容認しているなどという批判もあるのでありますが、それは、とんでもない誤解で、子どもののびやかな心身の発達の自由を保障するという仕事を軸に、そのためにこそ教師には自由な精神が求められている、要請されているのです。こうして教育の自由には権力の介入すべきでない自由の領域(freedom)と教育実践者(親と教師)の自由(liberty of educational practice)の二重の意味が得るのです。

ここでひとこと付言すれば、いまの政府の言うことはおかしい。しかし、政府が変われば、民主的な政府ならば教育内容に関しても、政府の言う通りにすればいいということではないということです。教育の自由の原則というのは、そういう問題じゃないのです。良い権力ならいいだろうということではないのです。良い権力というのは、実は、そういう領域に介入しないというのが良い権力なのです。そうでなければ本当の民主的な権力とは言えないのです。権力と自由の関係のとらえ方、その歴史的教訓からいっても、それから、教育の現実との関係からいっても、色々な、試行錯誤を含みながらようやくそこまで到達したのだと考えています。国民の教育権論も発展してきているのです。

戦後のある時期の、保守政党が教育支配を始めた頃、革新派は政府を批判し、我々なら別のことをやるんだという言い方で対応した時期もあったと思います。良い権力なら介入もいいんだという発想ではないのだ。良い権力というのは介入しないのが良い権力だという、その原則を私たちは共有していかなくちゃいけないし、教育の世界からそういう理念を提起していかなくちゃいけない。それが教育の条理(本質)にそくしての考え方だと思います。

この16条に関わっては、それぐらいのことを我々はきちんと捉えておく。そうすると、「この法律、その他の法律」ということで、何か全部法律に縛られる。これじゃ、とてもやっていけない。法律をつくった人は、まさにそういうつもりでつくったわけです。もう、がんじがらめに、法の支配とは異なる法律主義で縛ろうとしているのです。けれども、この条文はそう読んではならない。私たちは違う読み方で対応をすることができるのだと思うのです。

### 憲法によって「改正」教育基本法をしぼる

これはなかなか微妙な問題です。私は、これまで言いました、この「改正」教育基本法を「憲法にのっとり」という、その文言に則して徹底的に見ていった場合には、2条は余計ではないか。それから、16条の解釈は今言ったようなことを含めて解釈しなければならないし、そういうふうに解釈することができるではないか。校長がこの条文を使って、あるいは、教育委員会がこれを使って、というふうな局面では、今言ったような仕方で我々は対応しなくちゃならないと思うのです。

そして、将来的には、この条文そのものを、今言ったような精神で書き直す必要があるし、2条に関して言えば、こういうものは書くべきではないという仕方で、改正要求をする。こういうことも実は、これからの運動の課題になってくるのではないかと思います。

「47年教育基本法の精神を生かし」ということは、実は、今の「改正」されたものをどう考えるのかということと、ワンセットで考えなければなりません。現場の先生としては、47年教育基本法が大事だったのだというだけでは、足掛かりがなくなるところがあります。「改正」教育基本法という目の前にある、そしてこれを行政当局や教育委員会や校長も使うでしょうから、我々としてはこう解釈するという仕方でのたたかひが必要ではないでしょうか。そして将来展望としては、それを変えていく。これは47年教育基本法をそのまま元に戻せばいいということとも違うだろうと思います。

教育基本法は変わっても、憲法と子どもの権利条約は、実定法的なオーダーとして生きているし、それを生かさなければいけない。そして教育基本法に関しては、47年の教育基本法の精神は生きている。それで変えられた条文もそういう繋がりの中で、教育の条理の視点を生かして解釈しよう。将来はこれを改正しよう、ということになります。

#### 4) 教育を支える憲法の条文

**前文、9条、25条そして13条、19条、23条、26条、27条**

もうひとつ、憲法と教育の関係という、皆さんすぐに憲法26条、「教育を受ける権利」の条文を考えると、それはそれで大事なことです。この戦後改革で、まさに、それまで国民の義務であったものが、「国民の教育を受ける権利」という表現で憲法に書かれたということは、非常に大事なことです。この26条で教育は国民の義務から国民の権利へと転換したというふうには、とりあえずは言うことができます。

しかし、26条だけから教育の問題を考えるというのは、これは不十分で不正確でもあるのです。26条だけを考えると、国民の教育を受ける権利はあります、それを保障するのは国なんです、という論理が待っているわけです。ですから、自民党の改憲案の中にも、今の26条はほとんど手を付けない形で

あるんです。教育を受ける権利はあるよと。今では、学習権もあるよ、というようなことまで言い出しています。そして、国が責任を負ってやるのが教育を受ける権利の保障なんだと。学習権の方は、教室の秩序を破壊する連中は、他の子どもの学習権を奪っているんだというような論理。あるいは、学校選択の制度が広がると自分の子どもはそこに入れたい、そこで学習させたいんだ、それを批判するのは学習権の侵害だ、というような形で、言葉だけが一人歩きすることがあるわけです。それだけに、私は憲法の原理から引き出される教育とは何なのかということの本気でもっと広く深く捉え直す必要があるのです。

そうした場合に、この戦後改革を通して、教育は国民の義務から権利へと変わった、その明文は26条だけれども、その解釈のさいにも、人権としての教育、さらに子どもの権利の視点から教育を捉え直さなければいけないと思います。

憲法の人権条項は、11条、12条があり、そして13条に幸福追求の権利を掲げています。つまり、人権はすべての者に、という原理が前提にあって、そして、幸福追求の権利から始まっているわけです。人権とは何かという問いに対して、一人ひとりが自分たちの幸福を追求する権利を持っている。それから、憲法は「国民」ということになるわけですが、国民というのは何なのか。国民の中には子どもも当然入りますよね。しかし社会の長い伝統の中では、子どもはやっぱり半人前ではないか、というような意識が、教育関係者にもあることも事実です。そして、法学者などにも、国民には子どもは入るのか、と質問すると、そんなことは考えたことがない、というような反応をする方がいるのです。そして国民と市民というような議論の中では、20歳になってあるいは18歳になって、成人したら国民(市民)になる、みたいな議論だってあり得るわけです。

しかし、憲法の人権条項、「国民すべて」という場合には、それこそ、すべての国民、誕生から死に至るまでのすべての人間の権利ということになるわけで、幸福追求の権利という問題も、だから、そういう長いロングレンジで捉え直す必要があるわけです。希望に満ちた子どもの、その幸福追求の権利というだけではなくて、死を前にした人間、僕なんかもだんだんとそういう心境になってきていますので、子どもばかりではないではないか、老人のこと

も考えよ、と、つまり、すべての人間の権利の問題としてです。世界のすべての人間の権利という発想も、実は大事になってくるのです。

人間一般、国民一般、抽象的なのではなくて、人間という場合に、すべての人間という場合に、それは子どもから老人までそれぞれのライフステージにそくしての権利のあり方というのがあるのです。だから子どもの権利も、人権一般を子どもに適用するのが子どもの権利ということではない。子どもの存在に則しての要求がある。それを権利として認めるという仕方、子どもの権利のとらえ直しが始まり、そして、そういう仕方、子どもの人権、老人の人権、あるいは青年の人権、そういうものが考えられる。そして、その全体が人権なのだ。ですから、人権という問題を憲法条文からだけ引き出すのではなくて、これもやはり条理の次元の問題でもあるのです。

そういうとらえ方を一方でしながら、条文を読んでいくと、例えば、13条、幸福追求の権利が書かれている。すべての国民、そしてとりわけ子ども、未来の可能性の大きな子どもにとっての幸福追求の権利とはどういうものなのか。それは、自分の持っている可能性を開花する、そのことを通して、つまり、その先はまさに「教育とは何か」「発達とは何か」というような問題になるわけです。幸福追求の権利というものも、その発達の段階、ライフステージの段階にそくして豊かに捉え直す必要があるわけです。幸福追求の権利の規定が憲法にあるということは、子どもにとっては人間的に成長発達する権利というものが、その中に当然含まれるし、それに相応しい活動、遊びや学びの権利が含まれるし、そして、それが保障される豊かな人間関係、そして平和な環境が保障されなければ、幸福追求もできないではないか、というように発想を広げながら、幸福追求の権利を考える。

思想信条の自由という問題も子どもにとっても重要なのです。例えば、19条の思想信条の自由。「君が代」問題でいうと、あれは教師に対して強制するというだけではなくて、子どもの、これから豊かに、内面的な世界を開いていかなければならない。そこに強制はなじまない。そしてその内面世界の豊かな発達を保障する責任を負っている教師、その教師の自由が奪われた場合に、子どもの豊かな内面生活、内面の自由が保障されないではないかという仕方

で、この19条も考えられなければいけないわけです。親もそうなのです。親権は子どもに対する義務であり、親権をふりまわす時代は終わったのです。

その基本は、やはり、「思想及び良心」の自由という堅い言葉で憲法には書かれているけれども、子どもにとってみれば、これからころも体も、試行錯誤を重ねながら、豊かに発達していく、その発達の段階で思考も深まります。それをすべて正しいという必要はないのですが、何故そういうふうにかという必然性などを含めて、発達の視点から子どもをとらえなおすことを含めて、その思想信条の自由というような問題も考えなければいけない。だから幼い時から一つの型にはめるような教育というのは、これは、精神発達の自由、思想信条の自由を豊かにとらえなおすという意味でもよくないのだということになります。そしてこの問題は、親子関係の問題としても深めなければならないのです。

そして、23条は、学問の自由の規定になる。学問の自由というのは大学の研究者の自由というような問題ではないのです。すべての人間の学ぶ権利が23条に書かれているんだ、というふうに読むのがごく自然な読み方なのです。自分たちは学問とは関係ないのだなんてことではないですね。逆に、それこそ福沢諭吉の『学問のすゝめ』じゃないけれども、日常的な生活の中で、困難にぶつかり、問題を処理する。問いを問い続ける探求の精神というものは、幼い時から実はあるわけです。それが、学びの心なのですし、学びの精神です。学問の自由というのは、これまでの伝統的な憲法解釈からすると、研究者の自由、大学の自治というふうに解釈されたわけだけれど、それはおかしいのです。47教育基本法の第2条の教育の方針、その中に、教育において学問の自由が必要だというふうに書かれているのは、別に大学自治と結びつけられるような学問の自由じゃないわけです。学びの権利は子どもからあるのです。23条の学問の自由は子どもの学習権の根拠法でもあるのです。

そして、学びの権利を前提にした上で教育を受ける権利を26条が規定されているのだと読めば、26条の、つまり教育を受ける権利という中身がずっと豊かになってくるのです。

子どもの権利の視点から、そして、人間的に成長発達する権利と結びついた、幸福追求の権利、そして特に内面的な豊かな心性をどう育てるのか、心も

身体も含めてですね。「人は生れるやいなや学び始める」とルソーは言いました。子どもにとって、生きること、学ぶこと、発達することは一つのことなのです。そういう発達を軸にして、教育を受ける権利というのは、その発達に必要な学びの権利、それを要求する権利がまず前提にある。だから学習の権利というのは、学習を要求する権利なのです。そして、それに相応しい教育が保障されないと、それを拒否する、批判する権利もあるんだ、これが、実は発達権、学習権の思想なのです。だから、教育を受ければいいんだ、それを保障するのは国がやるんだという、そういう発想ではないのです。

だから、憲法と教育というパースペクティブで憲法条文を読み直すという作業が本当に大事なのです。実は、教育基本法というのは、そういう精神を教育で生かす、「教育の力にまつ」というふうに書かれているわけで、いちいちの条文を金科玉条のごとく教育基本法を大事にしますというふうに考える必要もないということにもなるわけです。そして子どもたちに豊かな探求の精神、問いを問い続ける、センスオブワンダー、何かがわかるという喜びが保障できるような、発見の喜びを味わうことができるような学びをつくりだす。そのためには本当にゆとりが必要なのわけです。次々に頭に詰め込んで、前のめりで学んでいるのでは、本当に学びの喜びもない。学んだことから新しい疑問が湧いてくるというような学び方こそが大切なわけです。「ゆとりの教育」というのは、実は民間運動の中でさんざん言ってきたことです。それが制度化された「ゆとり」とは何だったのか。先生からも子どもからも本来のゆとりを奪ったのではないか、先生からは研究日を奪い、生徒は学習塾通いが増えたのではないかということになってくるのです。豊かな学びを保障できる学校をどうつくるのか、そして、子ども同士の人間関係をどういうふうにつくっていくのか、学校づくりというのは、まさにそういう課題になるわけです。そのためには教師にも生徒にも自由とゆとりが不可欠なのです。いじめの問題への取り組みも、このことを描いて、取り締まり的法律を作っても、うまくいく筈はないのです。

子どもたちが自分たちの現在と未来に希望が持てるような、現在の自分をこれでいいのだと思えるような自己肯定感がもてて、未来に希望がさらに拓かれるような学びをどう保障するかということが、教

師の、そして親たちの希望でもあると私は思っています。

## まとめにかえて

今日話したようなことと関わって、『子育て教育の基本を考える』（童心社）という本を書きました。これは、幼児教育からの話なんです。先程、「教育基本法と言えば堀尾だ」と言われましたけれども、私自身、幼児教育で保育さんなんかと一緒に共同研究をした長い経験があり、保育さんに話したものが軸になっている本なのです。子どもの権利条約を、特に乳幼児からの子どもの意見表明権とは何なのか、これは今、国連でも提起がされているのですが、そんなことなどについてもふれているものです。この中にユニセフの世界の子どもの幸福度の調査なども使っています。参考にして頂ければと思います。

それから『ピース、ブック』という絵本を翻訳しましたので読んで頂ければいいなと思います。これ全部、「Peace is」で始まっています。平和とは、友達をつくることだとか。痛い相手と言ったら「ごめんなさい」と言えることだとか、身じかで日常的なことから平和を考えようとしています。最後の方で、「平和ってなあに？ みんな違っていい笑顔。あなたはあなたのままでいい」。このページにはいろいろな国の子どもの顔がたくさん並んでいます。そして英語は、Peace is being who you are. これ訳すのはむづかしい。「あなたはあなたのままでいい」、という言葉にしました。そんな本を出しました。これは、ある意味では、半分恥ずかしいけれども、半分自信を持ってお勧めしたい本なので、紹介しました。

それからもうひとつ、『地球時代の教養と学力』（かがわ出版）。いま日本は、「美しい国」云々で、日本、日本、と、しかもその過去の「伝統」「伝統」と言っているんですけども、私たちは、大きく、変化しつつある世の中に住んでいるわけで、一回り大きな視点で日本と日本の子どもたちのことをどう見たらよいか、何に希望を託せばよいか、それを「地球時代」というふうに私はとらえているのです。

この本の最後に、広島の中学生在が9.11の後につくった詩を紹介しておきました。これは皆さんご存じの『ねがい』です。今日の中学生や高校生の豊かな感性と、表現力。本当に、日本の若者も捨てたものじゃないと、私は思っています。

もしもこの頭上に 落とされたものが ミサイル  
ではなく 本やノートであったなら/ もしもこの地上に  
響き合うものが 爆音ではなく 歌の調べであつたら/ もしもこの足下に  
埋められたものが 地雷ではなく 小麦の種だったなら/ もしもひとつだけ  
ねがいが叶うならば 戦争捨てて 世界に愛と平和を/ このねがいが叶うまで  
人類(わたしたち)は 歩みつづけることをやめないだろう  
皆さんといっしょに歌いましょう。

なお、私の『『改正』教育基本法の合憲的解釈は可能か』『教育』2007年5月号、及び 日本教育学会歴代会長「見解と要望」2006年10月(資料)を参照して下さい。

本稿は全国養護教員研究会の学習交流集会(2007.7.28、大阪)での講演記録に手を加えたものです。

## 資料 日本教育学会歴代会長：教育基本法改正継続審議に向けての見解と要望

政府は今年4月28日、国会に教育基本法改正案を提出し、他方、民主党も日本国教育基本法案を提出し、衆議院特別委員会で審議が行われたが、審議未了により秋の国会で継続審議が行われることになった。

この審議に鑑みつつ、私どもは、改正問題に関する本見解を纏め、ここに意見書として委員各位に送呈する。来るべき特別委員会における論議においてもぜひご考慮願いたいと考える。それとともに私どもは、広く父母・市民・教師・学生等々に対しても、教育学専門家がどのように考えているかについて理解を得ることができればと願っている。

### I 改正案の問題点改正理由不明

1 政府案は現行法の全面改正案であり、民主党案は、現行法を廃止し新法として提案された。いずれの案も、なぜいま改正の必要があるのか、しかも全面改正が不可欠なのか、その立法事実是不明確であり、提案理由は説得力を欠いている。新法あるいはそれに等しい全面改正ならば、廃止理由も含めて、立法事実にはより丁寧な理由説明が必要である。今後継続審議に十分に時間をかけ丁寧な審議がなされるならば、現行法に仮に限界や問題があるとしても

運用によって解決される事柄は何か。改正によって事態はさらに悪化するのではないかといった問題点もあきらかになるであろう。しかし既往の審議を見る限り、このような配慮をうかがうことはできない。世論に一部にある「基本法を変えなければならない教育革新があるのか」といった素朴かつ正当な疑問に対して、明確な説明がなされているとは見られない。

### 憲法との関係

2 政府の改正理由には改正が憲法改正と一体のものであることは明言されず、それゆえに立法理由はいっそう不鮮明なものとなった。しかし、教育基本法改正論の歴史をたどれば、それが憲法改正を先取りして改正という位置を占めて来たことは明白である。今回わずかに残された「憲法の本質にのっとり」という文言はそのことを糊塗したものに過ぎないと判断される。さらに、改正の要点は、後述するように現憲法の本質に反するところがあるにも多い。他方、民主党系は、憲法改正とワンセットの教育基本法改正であり、それだけに「憲法改正に先んじての現行法廃止・新法提出」という手続き自体、明白な自己矛盾を犯している。

### 制定過程の歴史認識

3 特別委員会では、教育を含む戦後の諸改革が占領下に押しつけられたものであるにもかかわらず、未だにそれに引きずられているのは「敗戦後遺症」であるという言葉すら出された。また、それと重ねて、教育勅語の賛美や「国体」美化の発言も繰り返された。これらは教育基本法の成立を含めて戦後教育成立過程の歴史事実を歪曲しているだけではない。占領下に日本の真の独立を願い、人間性開花のための教育という営みを通じて、国民の知性と文化の創造に期待した先人たちの努力を無視した議論である。軽薄な判断によって戦前を無媒介に戦後に重ねることは許されない。戦後教育改革に関する教育史研究の成果に対して真摯な学習が行われることを期待する。

### 法律主義の限界～法は心に立入禁止

4 両法案ともに、法律に規定して行く際に抑制すべき諸点(前文、教育の目的、目標、新設の家庭養育など)についての自覚がない。必要なことはすべ

て法に規定し、しかも教育は法に従うべきこと（政府案新設16条）を強調している。また、教育は政治から自立していなければならず、法はそのための限界を定めるもので、教育への不当な支配をチェックするのが基本法なのだという現行法の精神（これは憲法の精神でもある）からも逸脱している。国家と教育、教育と「伝統」の関係をめぐる最近の論調に照らせば、以上のような改正が行われるならば、法によって国家道徳を定め、教育でこれを実施し、目標達成へ向けて学校と教職員評価を行うという事態が生まれるのではないかと危惧される。

また、政府案新設の17条（「教育振興基本計画」）は、新法を政府の教育基本計画の立案・実施・予算配分の根拠法としようとしているものであり、現行法はもちろん、憲法の精神（第13条、19条、23条、26条）に反するものである。しかも教育振興基本計画は国会に報告すればよしとされており、政府・行政官庁の恣意的政策も合法化される。

競争と評価を軸とする管理主義的教育に拍車がかかる恐れが充分予想される。条件整備およびそのための長期計画はもちろん行われるべきである。ただし、そのためには、現行法第11条の趣旨に基づいて、新たな立法がなされればよい筈である。

## 教育観の問題

5 私どもはまた両法案に示されている教育観に大きな疑問を感じざるを得ない。

教育は本来、子どもの人間としての成長発達とそれに不可欠な生活と学びの権利の保障を任務とするものであり、「はじめに国家の統治作用として教育ありき」ではないはずである。その点、民主党案の学習権規定には積極的な意義が認められる。しかし、発達する権利・学習する権利を子ども・青年・成人の権利の中核とみる観点からすれば、同法案の前文や第1条の教育理念・目的の規定とは矛盾してこよう。

すなわち「学習権」という文言は記されているものの、その内容は、国家による道徳教育（愛国心教育を含む）を学ぶに過ぎないことになるのではないだろうか。国あるいは政府は、すべての子ども・青年・成人の成長発達の権利と学習の権利を保障するための条件整備にこそ積極的な役割を果たすべきであって、「道徳の教師」になるべきでない。

## 国民的討議の必要

国会で教育が本格的に議論されるのは貴重なことである。しかしそれは直ちに教育の憲法ともいえるべき教育基本法の改正につながるものではない。

現在提出されている2法案はいずれも廃案とし、引き続き教育問題を広く人々の論議にゆだねつつ、現行法の精神をより豊かに発展させることをねがうものである。

（補）未来展望の中で 以上のことを前提にした上で、なお将来、現行法の「改正」が必要であるという国民的合意が形成されるような事態が生まれるとすれば、論議に当たって、以下の諸点に関して特段の配慮が不可欠である。

## 教育基本法の精神の継承・発展

1 法律にどこまで理念や目的を規定出来るかについては、現行法の成立過程においても論議され、「それはお説教ではないか」という厳しい意見もあった。政府は法の限界を自覚し、抑制的に、しかし教育が戦争に奉仕したという反省をふまえ、国際的な動向の中でこれ以上は譲れないという普遍的な原理・目的に限定し教育と学校の制度原理を示し、あとは子どもと教育にかかわるひとびとの子育てと教育への自由な取り組みを保障すること、政治および教育行政のなすべきことは教育の条件整備に限られるべきことを法定したのであった（前文、第1、2、3、4、10条）。

現行法が60年前に作成されたという歴史的限界を持つことも確かである。現行法の教育の目的規定さえ法になじまないとする見解は制定当時にもあった。しかし、仮に発展的・順接的改訂がなされるのであれば、まずもって上記の法の精神こそが徹底して自覚されるべきである。

## 再発見と再創造

2 同時に、制定から今日までの間に、同法はいわば「未完のプロジェクト」として絶えず「再発見」され、その解釈も豊かに発展させられてきた。「能力に応じる」という文言の内容をどのようにとらえるか、「人格の完成」という概念に何を盛り込むか、「教育を受ける権利」(right to receive education) という表現は学習権を軸とする「教育への権利」(right to education) として考え直されるべきではないか、

といった解釈が展開されている。これらの解釈深化の基盤には、戦後日本における教育実践の深まりと国際社会における教育理解水準の向上と展開がある。

改正をめぐる論議に際して最も重視されるべきは現在の教育問題の根源を直ちに教育基本法のあり方に求めたり、現代的用語の軽薄な導入に走ったりすることではなく、戦後日本と国際社会における教育実践の成果と理論の蓄積に敬虔に学ぶことである。それは国民的合意形成に向けての第一要件であるといえよう。

### 学習の権利と条件整備原則

3 第二の要件は、基本法の任務は、教育に関する条件整備の原則を明示することにあるという理解である。そしてその原則は、憲法の本質と教育の条項とに基づいて設定されるべきである。

憲法と現行教育基本法が保障している教育の自由と自律性は、単に国家からの自由を意味するものではない。すべての国民に対して、その自由を行使して子育て・教育に関して積極的に発言し、子育て・教育についての合意水準を高め、父母・住民が参加し、教師と共同して子どもを主人公とする学校づくりを進める自由である。言葉を換えれば、その自由の行使は「現代世代の未来世代への責任」を果たすための積極的な自由としてとらえ直されるべきである。私どもは以上の理解を「教育の条項」をあらわすものと考え、基本法はもとより、あらゆる教育法はその条項に貫かれていなければならないと判断する。

政府（教育行政）は、法に基づき以上の条項に立つ教育活動・教育実践こそ励ますべきである。例えば乳幼児期の保育・教育、高等教育、社会教育、生涯学習なども、まさに社会の発展に伴って新たな条件整備が求められる領域であって、今回の政府案が示しているように、既に関連法が存在するのに重複して基本法に盛り込まれればよいという問題ではない。

以上

2006.10.10

発起人・日本教育歴代会長

大田 堯（都留文科大学元学長 東京大学名誉教授）

堀尾 輝久（東京大学名誉教授）

寺崎 昌男（東京大学名誉教授 桜美林大学名誉教授）

佐藤 学（東京大学教授）

賛同人・日本教育学会歴代事務局長

中野 光（中央大学名誉教授）

稲垣 忠彦（東京大学名誉教授）

桑原 敏明（筑波大学名誉教授）

浦野東洋一（東京大学名誉教授）

天野 正治（筑波大学名誉教授）

市川 博（横浜国立大学名誉教授）

乾 彰夫（首都大学東京教授）

記 「見解と要望」は2006年10月10日に記者会見で発表され、同日、院特別委員会委員及び文科大臣に渡された。（堀尾）

（民主教育研究所年報2007（第8号） 2008.8）