

## 《研究動向》

# 教育基本法「改正」問題を考える

## 教育基本法研究会

### はじめに一本稿作成までの経緯と本稿の概要

2003年度の教育基本法研究会は、総合演習（2003年7月17日）での報告を軸として展開した。以下の4本の文章は、総合演習での報告とそこでの教官・院生を交えた議論を経て、更に本研究会での議論を通じて作成された。これらの議論より多くの示唆を受け、本研究会は今号の紀要に文章を提出するに至ったが、それぞれの文章の最終的な責任は執筆者各自に帰属する。

本研究会では2002年11月に発足して以来、中央教育審議会（以下、中教審）の中間報告（2002年11月14日）と答申（2003年3月15日）に見られる、教育への国家の関与のいわば“新しい方法”に注目した。それは「新自由主義」と「新国家主義（新保守主義）」と呼ばれるものが外観上は矛盾なく結束し、教育の「改革」の必要を訴え、そのために教育基本法（以下、教基法）の「改正」の必要を主張するものと、さしあたり表現できるだろう。

この「改革」を背景にした教基法「改正」の動向は、既存の保守的な思潮から繰り返しだされてきた「改正」論とは特徴を異にする。むしろ新自由主義の影響を受け、既存の保守思潮はなんらかの変質を遂げたと思われる。こういった仮説の元、この研究会では新自由主義にまつわる研究に時間が割かれてきた。

Iの瀬川論文は、教育の「平等」を鍵概念として、教基法へ向けられた批判を年代ごとに歴史的に通覧している。そこで明らかになるのは、教基法に向けられた批判の非連続性である。IIの小野論文は、中間報告・答申による文部科学省（以下、文科省。2001年1月の省庁再編までは文部省）による教育振興基本計画の策定を通じた「責務」の主張が“新しい”教育への関与様式であることを中教審の議論に沿って論じている。IIIで岩下は、教育振興基本計画が胎動する新自由主義的教育「改革」の具体化の一

つといえる、学校選択制に焦点をあて、選択制を巡っては正反対の立場を取る「市場化論」と「共同体論」の両者に相似形の学習論が貫かれていることと、それ故起こりうる国家の教育に対する介入の問題について論じている。最後にIVで秋山は、新自由主義が求める〈自己コントロール〉できる人間像と新国家主義が求める〈脱-自己コントロール〉の人間像が連結しており、それは他者を排除・消去することによって、他者の存在に直面し応答する責任を回避したナルシズムであるとし、この人間像の限界を明らかにする。

戦後教育（学）を発展的に継承していくにしても、問題点を指摘するにしても、教基法を巡る議論は無視できない。これらの文章は、本研究会の一つの里程碑であるが、戦後教育（学）研究として耐えうるかについては、読者からの批判を期待したい。

（小野 方資）

### I 教育基本法批判の戦後史

#### — 「平等」への批判を手がかりとして —

瀬川 大

本稿では、現在における教基法改正論議をより理解するための前提として、教基法制定後、主に政策側から、いかなる批判にさらされながら現在に至っているかを概観することとしたい。教基法は、前文および第1条で教育理念、目的を謳っており、そこに大きな特徴がある。そしてまた、批判が多く集中した。教基法運用の歴史は、時として文言上では尊重すると言われながらも、実際には批判を受け続けた歴史とあってよい。しかもその批判の視角は一貫しているわけでは必ずしもなく、時期ごとに異なっている。しかし「平等」という概念を軸にして考察することによって、現在につながる教基法への批判の問題性が明らかになるとと思われる。そこで、教基

法の理念に対してされてきた批判の変遷を検討することを試みたい<sup>1)</sup>。

なお、この「平等」という概念は様々に解釈がされる多義的な概念である<sup>2)</sup>。教基法を批判する側においても、うたわれている「平等」のいかなる側面を批判しているのかは時期により違っているが、本稿ではその点に着目し、「平等」への攻撃の、視点の差異を浮き彫りにしようとする。

対象時期としては1950～80年代とし、さらに、その批判の内容から1950年代、60～70年代、80年代と3分し、それぞれの時期に行われた論議を検討する。

## 1. 1950年代

制定直後の教基法に対して、一般からの関心は低く、文部省が自画自賛する程度であったとされる<sup>3)</sup>。が、いわゆる五十五年体制の成立の中で、はやくも教基法を見直すということが政府の中から公言される。1956年2月、鳩山内閣の清瀬一郎文相は、臨時教育制度審議会設置法案を国会に提出する。教基法の改正を含め教育制度の全般的な改革を狙ったものであるが、審議未了で廃案になる<sup>4)</sup>。従来、この一連の過程においての政府、特に文相の意見の中では、愛国心の欠如への言及が指摘されてきた。しかし、国会論議を検討すると、教基法への批判の論点はそれだけではなかったことがわかる。第24回衆議院内閣委員会、文教委員会連合審査において、清瀬文相は日本人の自主独立の問題に続いて、次のように述べる。

それから日本は家族の制度を持っておりまして、個人の平等とはいうものの、家族内の恩愛の情というものは捨て去ることはできません。これはどこへ入っておるのだらう。<sup>5)</sup>

ここで、「個人の平等」と対立しうるものとして「家族内の恩愛の情」が持ち出されていることが重要である。すなわち、この56年の時点では、「平等」をめぐる葛藤は、個人と家族制度の問題として、政府の中で認識されていたと考えてよいだろう。「能力主義」や「画一的教育」といった教育の機会均等をめぐる問題は、まだ教基法改正論議の焦点とはなっていなかった。また、教基法には家族内の平等についての規定は存在しない。日本国憲法第14条、24条

に規定された「法の下での平等」をうけての「平等」認識と推測される。ここから、教基法についての認識が混乱していたことがうかがえる。しかしながらそこからまた、日本国憲法と教基法を一体のものとして批判する視点は当時からすでに存在していたこともわかる。

## 2. 1960～70年代

1960年代になると、教育政策は高度経済成長の下で能力主義へと転換したとされる。もっとも、60年代にはいってすぐに、教育基本法体制への批判が能力主義的な視点からなされるようになったわけではなかった。たとえば、1960年の荒木万寿夫文相の所信表明では、教基法について、

条文の上では別にふつごうな点は発見しない。しかし教育の目標が日本人としてのりっぱな人を育てると同時に世界の諸民族から敬愛される人を育てることであるとするならば、いささか足りないところがあるのではないだろうか。<sup>6)</sup>

という不満を表明している。それが、能力主義的政策へと転換する契機となったのは、多くの先行研究が指摘するとおり、63年に提出された経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」であったと考えられる<sup>7)</sup>。答申は、

戦後の教育改革は、教育の機会均等と国民一般の教育水準の向上については画期的な改善がみられたが、反面において画一化のきらいがあり、多様な人間の能力や適性を観察、発見し、これを系統的効率的に伸長するという面においては問題が少くない。(中略)いずれにしろ人的能力の適正な開発という観点から改善を要するところである。<sup>8)</sup>

と、戦後教育に対して画一的という批判を行い、あわせてあからさまな能力主義的教育政策を提唱している。

この答申の提唱を受けて、1966年10月、中央教育審議会第20回答申「後期中等教育の拡充整備について」が出される。この答申には別記として「期待される人間像」が付せられていたが、その後本格的に議論されることなく、答申自体の影響力のほうが重

要だといわれる<sup>9)</sup>。ここでは、

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まねくことは、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。<sup>10)</sup>

と述べられており、経済審答申同様、戦後教育に対し「画一的」という批判をはじめるとする。ただし、経済審との差異として、中教審は、戦後教育の教育基本法体制自体が「画一的」のではなく、進学競争が「民主主義に反する」逸脱行為なのだという認識を示しており、その意味で経済審に比べあからさまな批判はできていない。だが、この時点で従来とは異なった視点からの教基法批判がされるようになったことは注目してよい。すなわち、教育基本法体制で謳われる「平等」概念を、「教育の機会均等」か「実質的平等か」という点に集中し、「実質的平等」を求める意見を「画一的」と矮小化させての批判が、公然と行われるようになった。戦前、戦後を通じて教育行政の「画一性」を指摘されながらも推し進め続けた文部省であるが、当の文部大臣の諮問機関である中教審は、その「画一性」を学校など教育現場や戦後教育体制に転嫁しだしたということになる<sup>11)</sup>。

この時期の能力主義的教育政策は、多元的能力主義社会像に基づいた後期中等教育の多様化政策であったとすることができるが<sup>12)</sup>、雇用秩序における能力主義化の形態が大幅に修正され「日本的雇用」が定着するのに伴い、60年代後半以降には、教育の場における能力主義は、現実には一元化の方向をたどることになった<sup>13)</sup>。この流れの中では、1971年の中教審によるいわゆる四六答申が、「第三の教育改革」<sup>14)</sup>を自称して幼児教育から高等教育まで包括的に教育制度の改革を打ち出しても、実際には教育機会の均等化路線以外ほとんど失敗に終わったというのも肯ける<sup>15)</sup>。ともあれ、ここでは、教育政策としては多様化と教育機会拡充という二つの路線を志向しながら、社会の要請によって多様化路線に失敗し、一元的能力主義的教育が行われていったことを確認しておきたい<sup>16)</sup>。

### 3. 1980年代

1984年に設置された臨時教育審議会以後、日本の教育政策の方向は自由化政策をたどったということができ<sup>17)</sup>、現在にまでつながっているということもできよう。それでは、臨教審における教育改革理念は、教基法の理念とはいかなる関係にあるのか。

中曽根康弘首相が、教基法改正を強く希望していたことは周知のことであるが、臨時教育審議会の基本方針は、文言上では「教育基本法の精神にのっとって進められるものである」<sup>18)</sup>だった。臨教審で打ち出された教育政策の提言は、よく言われるように、新保守主義基調の教育自由化論である<sup>19)</sup>。教育の現状として、「我が国の教育は、教育の機会均等の理念の下に」国際的にも高水準で普及したが、

他方、記憶力中心で、自ら考え判断する能力や創造力の伸長が妨げられ個性のない同じような型の人間をつくりすぎていること、日本人の在り方の自覚に欠けていること、(中略)制度やその運用の画一性、硬直性による弊害が生じていることを認めなければならない。<sup>20)</sup>

とし、さらにそれに続けて、

とくに、近年に至り、受験競争の過熱や、いじめ、登校拒否、校内暴力、青少年非行などの教育荒廃といわれる現象が目立ち、極めて憂慮すべき事態が生じている。<sup>21)</sup>

という認識を示す。教育荒廃の問題をすべて学校の問題、とくに学校教育の「画一性の弊害が現れてきている」<sup>22)</sup>点に帰すと認識に注意したい。「平等」概念の矮小化による問題構成は60年代における教基法批判と同様だが、さらに臨教審では、「教育荒廃」という社会問題へと視野を広げ、俗耳に入りやすい「画一性」へと議論を拡大させ、攻撃を行っている。

そこに対置させる概念が「個性」である。戦後改革は「急激な改革であったために、人格の完成、個性の尊重などの点で不十分な面が多かったこと」<sup>23)</sup>を指摘し、教育改革にとって最重要点として「個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則」という「個性重視の原則を確立すること」を挙げて

いる。この流れは現在へと通じるものであろう。「個性」概念を無批判に使用することの危うさには議論の蓄積がある<sup>24)</sup>が、ともかく1980年代になると「教育荒廃」「個性」といった一般社会の関心を喚起する用語を動員することを通じて、戦後教育の教育基本法体制、とりわけ「平等」概念への批判が行われるようになったことをここで確認しておきたい。

## 小括

以上、教育基本法体制と呼ばれる戦後教育体制への批判を素描してきた。ここでとりあえず言えることは、批判する論理はずっと一貫していたわけではなく、また教基法についての精緻な読解や精密な社会調査を通じて形成されたわけでもない、ということである。政策側で持ち出される「教育の機会均等」に基づいてきた「大衆教育社会」が、実は社会不平等を再生産する制度であったこともいわれている<sup>25)</sup>。また、市川昭午は、今まで教基法が改正されなかった理由のひとつとして、教基法の存在が行政実務に支障がなかったことを挙げている<sup>26)</sup>。このような政策側の態度の下で、もっとも蹂躪され続けてきた教基法の理念が、「平等」だったのではないだろうか。

## II 教育振興基本計画に表れた文部科学省の「責務」の内容と、その外延

小野 方資

### 1. 問題の所在

従来の教基法「改正」論と今回の中教審答申による教基法「改正」論との大きな違いとして、「教育振興基本計画」の存在があげられよう。新聞には教育振興基本計画を好意的に取り上げるものもあり<sup>27)</sup>、研究者の間でも教育振興基本計画の策定へ肯定的な意見が見られる<sup>28)</sup>。このように教育振興基本計画は、教基法「改正」への動因の一つとなっている。この小論では、文科省による教育振興基本計画の策定と実行の「権限」が中教審でどう議論されたか、それを経て答申が教基法10条の変更を意図していること、そしてこの意図が外延とする教基法の質的な変化を論ずる。

### 2. 中教審中間報告に現れた教育振興基本計画の特徴

中教審による中間報告段階までの教育振興基本計画をめぐる議論状況は、井深雄二の研究が詳しい。教育振興基本計画を設ける案は、小淵・森首相の私的諮問機関「教育改革国民会議」（2000年3月～12月）にて、文部省側から提案されたと井深は推測する。それは提案の当初、小淵・森内閣の積極財政政策を受け、教育財政基盤の拡充を目的としていた。ただし「教育改革国民会議報告」（2000年12月22日）の中で教育振興基本計画策定の必要は教基法「改正」の理由の一つにされている。

井深によると小泉内閣の成立以降、中教審で議論が始まった教育振興基本計画は「教育改革の財政基盤拡充計画から、教育費削減を最小限にとどめるための教育改革計画、すなわち人材育成目的への特化を特徴とするところの、教育への系統的な国家介入プログラムに変質」する。井深はこの変質の理由を、財政構造改革を掲げる小泉内閣の政策ブレンである「経済財政諮問会議」の政策方針に求める。このように政策方針の転換があっても教育振興基本計画を策定しようとする文科省の目的を、井深は「同計画が文部科学省計画から政府計画に格上げされるということの一点に集約されてくる。換言すれば、教育振興基本計画論は、地方分権・規制改革によってそれ自体リストラの対象になりつつある文部科学省の生き残り戦略の一つ」と分析する。

以上から、教育改革国民会議の報告書の段階から文部省は、教育振興基本計画策定の実現と教基法「改正」をワンセットと意図していたと推測される。ただし、教育振興基本計画策定の必要から、即ち教基法「改正」の必要が導かれるかは問題となる。これは中教審でも話題となった。この議論を視野に入れてか、遠山文科相（当時）は、教基法の「見直しにあたりましては、現在有効に機能しております教育基本法を基礎として検討」（閣議後の記者会見2002年5月24日）すると発言している。これ以降、中教審の議論で教基法の全面「改正」の主張はなくなるとし、教基法「改正」は「憲法の枠組みをはずしたり、これを政策推進型の基本法に改変しようとした場合のリスクを回避」する方向で議論が進んだと井深はいう。これを踏まえ井深は、中教審における中間報告までの教基法「改正」の議論は「教育基本法の形態に関わる限りで言えば、理念法の性格

を維持しつつ、教育振興基本計画の根拠規定を新たに設けるといふ最小限の改正提案をもって妥協案が成立した」と分析する<sup>29)</sup>。この妥協は、中間報告の以下の文に反映していると思われる。「(3) 国・地方公共団体の責務等／(中略)『必要な諸条件の整備』の内容に関しては(中略)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。／さらに、教育基本法に規定された教育の基本理念・基本原則を実現する手段として、教育の振興に関する教育振興基本計画の策定の根拠となる規定を、他の教育振興基本計画の規定例を参考にして教育基本法に位置付けることが適当と考える。」(中間報告、2章-2／は改行)教育振興基本計画の策定のためには教基法の、特に10条の「改正」が必要と中間報告はいう。

### 3. 答申での“変化”－それに伏在する教育への国家の「責務」の意味

先の中間報告の文章は、答申では以下の様な“変化”を遂げる。「(3) 国・地方公共団体の責務／(中略)教育行政の役割については、地方分権の観点から国と地方公共団体が適切に役割分担していくことが重要となっていることを踏まえて、教育における国と地方公共団体の責務について規定することが適当である。なお、「必要な諸条件の整備」には、教育内容等も含まれることについては、既に判例により確定していることに留意する必要がある。」(答申2章-2。傍点引用者。以下同じ)

「必要な諸条件の整備」に「教育内容等も含まれる」と“変化”したのは、第29回中教審総会(2003年3月10日)に出された「答申案」からである<sup>30)</sup>。第28回基本問題部会(3月3日)の資料として出された「答申とりまとめ素案」、第28回総会(3月6日)の「答申とりまとめ案」では「後者(「必要な諸条件の整備」のこと－引用者)については、国と地方公共団体が適切に役割分担していくことが重要となっていることを踏まえて、教育における国・地方公共団体の責務について、適切に規定することが適当である。なお、その際には、『必要な諸条件の整備』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ことに留意

する必要がある。」といている。この文章の「なお」以下を「読む人は全くわからない」と石弘光が第28回総会で問題にしている。石は『既に判例により解釈が確定していることに留意』しろと言われても、えらくそっけないというか、突っ放されたなという印象を持つ」とし、「なお」以下を書くなら、判例や解釈がどう確定しているか記述せよと主張する。

これを、鳥居泰彦中教審会長は「指摘していた点とは、条文を実際につくる段階で、担当の省庁と法律をつかさどるところとでやってもらえればいいという意味ですよ、今の御指摘は。」と引き取る。そして石が問題にした箇所は10日の総会にて、事務局、つまり文科省が以下のように説明し修正している。「今回、判例の確定した主な点を端的に記す形で、「『必要な諸条件の整備』には、教育内容等も含まれることについては、既に判例により確定していることに留意する必要がある。」という形で修文を図ってございます。」

この“変化”は、文科省主導で起こされた。これは国・文科省の「責務」の表現として小さな変化ではない。この“変化”を起こした文科省の意図に関心が集まるが、それが分かる資料がないため、中教審での議論を追い状況証拠から考察を進める以外ない。「責務」の実行を担うのは教育振興基本計画であるが、この“変化”の少し前に教育振興基本計画の内容が議論されている。この議論を追うことにより、文科省の“変化”の意図を推測できるだろう。

2月24日の第27回基本問題部会にて教育振興基本計画の検討が具体的に行なわれようとしている。ただし議論は理念や目的を巡って大きく時間が割かれ、教育振興基本計画を掲載している「第3章」につき鳥居は「時間もほとんどありませんので、文言修正について今後の扱いについて御相談をしたい」「次回までに「第1章」と「第3章」に関しては、もう少し格調を上げて、かつ短く(中略)整理したものを用意して、次回までにお示しできればと思っています。そのために、事務局と私と副会長先生にそのところの下案づくりをお任せいただければ」と議論を預かった。下案は3月3日の第28回基本問題部会で提示され、それは「(教育振興基本計画に盛り込む－引用者)具体的な内容につきましては、具体的な計画策定段階で十分御検討いただく事柄ということで、今回の答申の中では大きく削除した形でペー

ジの圧縮」したと事務局、即ち文科省より説明されている。これを受け鳥居は「中教審の中だけでも、今、五つの分科会があります。それぞれの分科会が、つかさ、つかさで初等中等教育とか、高等教育とか、それぞれ受け持ちが違いますから、そこへ宿題を出して、その宿題をできるだけ早く返してもらおう形で、それぞれの分野ごとにやらなければならないことを出してもらって、そこで初めてトータルとしての基本計画が作られていくのだろう」という見通しを示している。

この修正で、文科省が教育振興基本計画を策定し運用するにあたり大きな「権限」を確保しているのが目を引く。但しこれはいわば「白紙委任」の確保に近い。先述の通りこの1週間後の第29回総会にて「必要な諸条件の整備」に「教育内容等」が含まれるとの“変化”が起きた。つまりこの短い間に文科省は、教育振興基本計画の策定という広範な「権限」を確保し「必要な諸条件の整備」に「教育内容等」を含むことを自らの責務と答申の中へ位置づけた。

これを踏まえると答申の“変化”は、複雑な意味を帯びる。文科省は教育振興基本計画策定の「権限」を所与とし、1章と重複があるとして3章を圧縮した。よって文科省は、3章は中間報告の内容を変化させた意識していないと考えられる。答申に現れた「必要な諸条件の整備」に「教育内容等」を含むとの“変化”はむしろ、中間報告への回帰に見える。よって先の井深の指摘、中間報告での教育振興基本計画を「人材育成目的への特化を特徴とするところの、教育への系統的な国家介入プログラム」とした指摘が具体性を帯びてくる。

但し答申の“変化”の意味は、これに止まらない。「必要な諸条件の整備」の権限に「教育内容等」を含むとする一方で、教育の条件整備（外的事項）への議論は深まったと言え難い。第28回基本問題部会にて市川昭午が教育振興基本計画につき「教育条件の整備、充実のほうは、単なる方向性であって、目標がない。一方、教育活動のほうは非常に厳しい数値目標が示されている。これで苦しむのは現場の教職員でございまして、条件整備が一向に進まないのに、教育活動の成果だけは非常に高いハードルを課せられている」と主張する。対して奥島孝康は「数値目標が入るところと入らないところがあるというのは、非常にやりにくいところがあります。さりとて数値目標を明確に出せるところを出さないのはお

かしいと思われる」という。続けて、国家予算が限られている状況下、その「切り分け方でもってしか予算の作成ができないという時代において、そこを数値目標化するのはなかなか難しい」と答え、市川の問いの半分、つまり教育条件の整備、充実を教育振興基本計画で具体化（数値化）することは、不可能だと応じている。先の鳥居の発言から類推するに、確かに中教審の各部会や文科省の各部局を通じ教育の条件整備の予算が計上され教育振興基本計画に盛り込まれる段階で数値目標化されるかもしれない。しかし奥島の発言を踏まえ、教育振興基本計画が「人材育成目的への特化を特徴とするところの、教育への系統的な国家介入プログラム」との性質を勘案すると、条件整備の充実のため予算が向けられることへ悲観的にならざるを得ない。むしろ「人材」育成に資する所へ、予算は重点的に投下されかねない。

加えてこの会議にて市川は「教育活動」（市川は例として「国際的な学力調査でのトップクラス」、「授業が分からない子どもの半減」、「いじめ、校内暴力の『5年間で半減』」、「高校卒業段階で英語の日常会話ができ、大学卒業段階では英語で仕事ができる」「世界的平均水準の英語力」を挙げる。これは教育の内的事項と言ひ換えていい）の教育振興基本計画による具体化（数値化）の問題を指摘している。これもまた、会議で議論が深まったとは言えない。むしろここで懸念されるのは奥島の「数値目標を明確に出せるところを出さないのはおかしい」との発言から、教育の内的事項に関しての数値化が暗黙裏に多数意見であったことである。ここから答申に表れた“変化”から読み取れる教育への国家の「責務」の意味は、以下のようになるだろう。文科省は教育振興基本計画の策定を通じ、教育の内的事項をこそ担うが、外的事項は担わない、もしくは「人材」の育成に資すると認定された範囲で担う。

#### 4. 教育の自主性の国家への“隷従”？ 自主的な“隷従”？

答申の「責務」が意味する文科省の「権限」は、既存のそれと比べて大きな転換である。現在文科省が行う教育への関与、特に内的事項の関連（例えば学習指導要領の「法的拘束力」の主張、教師の「勤務評定」、教科書検定、「日の丸」「君が代」の学校

への強制とその「達成度」を数値で評価すること等多数)の逸脱・濫用を問題とする声があるのは周知のことである。これにも拘らず文科省をこの転換へ向かわせるのは、教基法発足以来の戦後教育史への評価を土台とした、文科省の教育への「危機感」(答申1章参照)のためであろう。「危機」の実現化の回避を急務とするため、内的事項に触れる権力行使を「不当な支配」(教基法10条)とする声は、文科省には障害に映るのである。

但し、その「危機」意識を問題にしなが、そもそも10条の改変=文科省の「責務」の転換の主張の妥当性が検討されるべきである。法的なレベルでは、文科省が「責務」の主張のため「答申」で用いている判例解釈に恣意性が見られる。答申にある文科省の「責務」を導出する判例とは、1976年の北海道学力テスト最高裁判決<sup>(31)</sup>である。それは「教基法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確立に置き、その整備確立のために措置を講ずるにあたっては、教育の自主性尊重の見地から、これ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、必ずしも同条の禁止するところではない」と述べる。この判決は、教育を人への支配的な権能とすることへの問題意識の表明であり、よって教育への国家の関わりは「学校制度基準の法定」<sup>(32)</sup>に限ると解釈される。この判例を文科省の「責務」の転換の理由にするのは誤用であり<sup>(33)</sup>、この判例に照らすと答申で述べられている「責務」の転換こそが、教基法10条違反に問われる。

教育行政の運営のレベルでも問題がある。文科省の「責務」が、教育振興基本計画を通じて内的事項を管理し、教育振興基本計画の「達成度」に応じた予算配分の実施とされることにより、従来よりも強力かつ巧妙な管理が行われる。つまり外的事項の充実のために教育振興基本計画に盛り込まれた内的事項に関する事柄の「達成度」を、いわば“自主的”に競わせることが可能となる。もしくは“自主的”に競わせた外観をしつらえることができ、この外観が文科省によって脅迫的に親、就学者や学校教育関係者へ利用されかねない。利用の仕方次第で文科省は、一層「達成度」への“自主性”の外観を整えることが可能となるだろう。これには「達成度」の指標となる教育振興基本計画自体を問題とする意識をマヒさせる効果もあるかもしれない。そしてもし教

育振興基本計画の内容や策定自体を問題にしようとも、教育振興基本計画は政府計画=閣議での決定のため「国家政策の定立形式が国民代表議会の制定する「法律」から行政府の策定する「計画」に移行し、これに対する民主的コントロールの回路が遮断」<sup>(34)</sup>されている。ここでも先の判例と文科省のいう「責務」は衝突する。文科省の姿勢からは「教育の自主性尊重」は見られない。もしくは先述の意味での、文科省に都合のよい“自主性”のみ尊重される。

教育振興基本計画策定を通じた文科省の「権限」の転換を認める=教基法10条の「改正」を認めるか否かの問題は、教基法全体の質的な「改正」を外延としていることにも注意が求められよう。例えば第20回中教審総会(2002年5月28日)にて、教育振興基本計画の根拠を教基法におくことにより「現在の教育基本法の精神といえますか、構造が変わってきますから、当然、前文も含めてその見直しが必要になってくる」との発言が文科省から出されている。この発言から見える、文科省が描く教基法の「構造」の変化としては、教育振興基本計画の根拠付けとその実施を促す、教基法の行政立法化があげられよう。ただし併せて、教基法の「精神」の変質、即ち文科省が確保する教育内容への「権限」行使へ、子ども、親や学校関係者に「遵守」義務を課す法への変質を文科省は視野に入れていることが分かる。教育の国家への“自主的”な隷従の先には、“強制的”な隷従が控えている。

### III 教育改革動向と教育権

#### 一親-教師関係を中心に

岩下 誠

#### はじめに

教基法改正の動向においては、特にマスメディアを中心に、「道徳」「伝統」「愛国」といった国家主義的イデオロギーが注目されてきた。しかし、2003年3月20日の中教審答申においては、教育基本法改正は、教育振興基本計画<sup>(35)</sup>とセットにされて取りまとめられている。

教育振興基本計画は、当初(2000年4月25日)教育改革の財政基盤拡充計画として、すなわち公教育の充実論として提起されたものである。がしかし、

現在、小泉内閣の「構造改革」路線の下で、人材育成目的的教育費の効果的配分へと特化し、新自由主義改革へと変質している。特に大きな焦点のひとつとなっているのが義務教育段階での公立学校の選択制の導入である。2003年3月20日の答申では、第2章第6節「その他留意事項」において「(義務教育制度の在り方) 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、(i)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(ii)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(iii)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」とされ、続けて「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」とされている。そして、教育振興基本計画の策定の根拠規定が現行の教基法に明記されていないがゆえに、教基法を改正するというのが、教育基本法改正論のロジックのひとつとなっている。2003年5月15日の「今後の初等中等教育改革の推進方策について」の諮問では「児童・生徒の多様な状況等に対応して弾力化を図る観点から、例えば、①就学の機会や就学時期の弾力化等義務教育の就学に関する制度の在り方」について検討を依頼する旨が明記されている。

上記のように、現在の教基法改正論においては、中等教育後期、高等教育段階のみならず、義務教育段階における新自由主義改革の展開が主な目的のひとつとなっている。実際、2000年に導入した品川区をはじめ、全国でおよそ50ほどの自治体がすでに学校選択制を導入している。この選択制の広範な導入は、「上からの」改革動向の進展であると同時に、「望む学校を自由に選びたい」という親＝「下から」の支持なしにはありえない。そこでは、従来一致すると見なされてきた親と教師の立場の対立が背景に存在する。

本稿では、義務教育改革の議論の極限的な二つの例として市場化論(学校選択＝自由化型)と共同体論を採り上げ、それぞれが内包する親-教師関係を検討した上で、その親-教師関係の組み換えという

議論から滑り落ちてしまう教育内容＝内的事項の問題について考察する。しかし諸改革案の検討に入る前に、従来の親-教師関係を規定してきた国民の教育権論を概観しなければならない。

## 1. 国民の教育権論の射程

周知のように、堀尾輝久に代表される国民の教育権論は、教育を私事として把握した上で、あらゆる子どもの教育への権利を保障するために、私事の組織化として公教育を捉える。そこでは、子どもの学習権と表裏一体の関係にある自然権としての親権に属する教育権を、親が教師に「信託」し、教師は専門的知識・技術をもって教育権を行使するという構造が示された。特に堀尾の論理は、親権が原理的には学校と教師の選択権を含むものだとしつつも、それは教師と親の信頼関係が動揺する極限的なケースにのみ発動するものであり、通常においては、親の選択権は「留保」されているというロジックを採用する<sup>36)</sup>。

親・子ども・教師を三位一体で把握するこの国民の教育権論の構造は、国家の教育権から、子ども・親・教師＝国民の教育権を奪取するという、逆コース以来の国家対親・子ども・教師＝文部省対日教組という枠組みに規定されていた。また、広田照幸によれば、1960年代において、学校は「封建的」「非民主的」な地域社会＝親に対し、「進歩的な役割」を担い得ていた<sup>37)</sup>が、このことも親の教育要求が教師の実践と大きな齟齬なく一致するであろうと想定しうる一契機となっていたと推察される。

しかし、70年代後半以降、地域・家庭の文化的・経済的水準が高まると、学校は自らの進歩性を失い始め、学校と親との力関係は逆転し始め、子どもの教育に対する権利と責任の主体であることを自認する親が急増してくる。すなわち、かつては例外的ケースであると想定されていた親と学校・教師との齟齬・対立が常態化するという事態が生じてきたのである。しかも、親の教育要求はしばしば恣意的で、相矛盾するものを含んでいる(「わが子を志望校に入れるために体罰をしても『静かな学校』を作れ」という親と、「わが子に体罰をすることは絶対に許さない」という親)<sup>38)</sup>。



## 2. 市場化論

教育要求の恣意性を、公教育を規制緩和、自由化し、親の選択によって解消しようとする試みがある。その中でももっとも有力なものとして、単純な市場化論ではなく、規制された市場と適切な国家介入を主張するタイプの議論を取り上げてみよう<sup>39)</sup>。

市場化論の中でもっともラディカルな改革案を提示しているのが、社会学者である宮台真司と内藤朝雄である。両者は従来の公立学校を共同体主義教育と批判した上で、アンソニー・ギデンズに拠りつつ、リベラリズムに基づいた教育改革を標榜する。具体的には教育チケットを所得に逆比例的に配分するバウチャー制と、「市民クラブ」や「学習サポート団体」といった民間団体に教育を委ね、義務教育は国家試験の合格をもって終了とする、というものである<sup>40)</sup>。ただし、宮台はこれを理想型とした上で、現在の共同体主義的な地域社会に学校を開くのは時期尚早だとして、公立のチャータースクールなど教育ルートの複線化を次善の策として主張している。

宮台らのユートピア的改革案は、機会の平等を標榜している以上、経済的な格差は正に加えてクリアしなければならない条件が少なくとも2つある。1つは文化資本の配分の不平等である。どの教育サービスを受けるかという選択能力は、各家庭や地域の教育に対する関心・知識・態度などによって大きく影響されると予想されるが、それをどう克服するかという点。2つめは、1つめと関わるが、物理的条件の不平等である。現在でも少子化による学校の統廃合、あるいは道路やバスなど公共サービスの整備不足によって、通学に困難を持つ多数の子どもがいるが、宮台らの「市民クラブ」や「学習サポート団体」が一あるいはチャータースクールでも事態は同様だが一、公的サービス機関を全廃した場合一定範囲に選択を許すほど質・量ともに存在しうるかという問題である。

これらに対して宮台らの議論が十分に答えているとはとても思えない。居住地域の不平等に関しては「原理的には親は居住地を選べる」という馬鹿げた主張がなされたのみであり、文化資本に関しては両者とも社会学者であるにもかかわらず一回の言及も無い。機会の実質的な不平等を棚上げしたリベラリズムの標榜は欺瞞以外の何ものでもない。

## 3. 共同体論

次に、市場化論の対極である共同体論に基づいた改革案を概観することにする。

佐藤学の「学びの共同体」論の内容は周知であるため、特にそこでの議論における親-教師関係について述べておく。「学びの共同体」論においては、原理的には私事に対する権利として把握されてきた親の教育権、およびそれが信託されたものとみなされてきた教師の教育権・教育の自由の位置付けが大幅に変更を余儀なくされると思われる。公教育は、まずは自然権としての親権に属する教育権が、親の能力的・経済的・時間的などの外的な制約条件に阻害されないよう共同行使されたものというよりは、子どもが始めから共同的な存在であるがゆえに内在的に要請されることになるであろうからである。すなわち、親の教育権の私事性がかなりの程度縮小され、教育の共同性が主張される。これは、2で述べた市場型と対照的な議論となっている<sup>41)</sup>。親の教育要求は、学校および地域のネットワークの中で、学校運営に参加することによって反映されることになる。

学校・親・地域の密接な連携を主張するこの佐藤の議論は、しかし、次のような問題点がある。再び広田照幸によれば、学校と地域・親が密接に連携すればするほど、教育関心や経済力が強い家庭と、それが弱い家庭との格差が拡大する危険がある。さらに「地域ぐるみ」が進行すればするほど、弱い家庭やマイナーな教育理念を持った家庭が問題視されることになる<sup>42)</sup>。もっとも佐藤の議論は「共生」を理念とし、異質なものを相互に承認する空間として学校を組織しようとしている側面もあるが、そもそも「共同体」はある一定の価値観や理念を共有した同質な者の集団であることを考えれば、語義矛盾である。また、そのような共同体的弊害がいかんして克服されるのか、という点について説得力のある議論を展開しているわけではない点も危うい。さらに、これは広田と同様宮台やジャーナリストの斎藤貴男も指摘している<sup>43)</sup>ことだが、佐藤の主張する草の根民主主義の危うさである。すなわち、親や地域に学校を開くことによって、組織力のある一部の有力者の意向が学校の運営に反映されてしまい、結果として教師の専門性が脅かされる危険があるということである（であるからこそ、佐藤は地域や親の学校参

加と必ずしも両立するとは限らないにも関わらず、教育長、校長の資格制度の創出、教師の修士号及び専修免許状の獲得システムの保障など、教師の専門性の確立を主張せざるを得なくなる<sup>40)</sup>。

#### 4. 学習論という通低音

以上、教育改革論の二つの極限例を採り上げた。両者の議論は制度上のプランに関して真っ向から対立しているかに見える。がしかし、国民の教育権論のあの原初の項、すなわち子どもに対する理解に関して、両者は一致しているのだ。以下詳述する。

佐藤が現在の「学び論」の旗手であることは論を待たない。それが依拠しているのは、状況的認知論や認知的徒弟制の学習理論である。一方、宮台らも「価値の伝達と呼ばれるような現象は存在しない、単に学習のみが存在する」という、ルーマンに代表される社会システム論に依拠した学習論を採用している<sup>45)</sup>。心理学と社会学というディシプリンの差はあれ、両者の議論は基本的に同一である。そこでは教育行為や教授テクニックの洗練や改善ではなく、教育環境こそが学習を促進する重要要素であり、環境を整備・制御することが目指されるのだから<sup>46)</sup>。

つまり、両者の議論はともに徒弟制をモデルにした学習理論に基づいて構築されていると総括することができるが、徒弟制は以下のことが必要条件として求められる。それは、学習者が、自身が所属する教育機関に一定のコミットメントを有していなければならないということである。もしそうでなければ、徒弟制というシステムは大量のドロップ・アウトを生み出してしまふ。このコミットメントを選択によって調達しようとするのが宮台らの議論であり、共同体の価値によって調達しようとするのが佐藤の議論である<sup>47)</sup>。ここで両者は袂を分かつことになるのだが、にも関わらず両者の学習把握は未だ近接している。そこでは万人が学習すべき、そして教師が先取りすべき価値が希薄化するのだ。学習の価値は学習すべき内容それ自体ではなく、学習すべき内容の選択（宮台）、あるいは学習することそれ自体（佐藤）に付与されることになる。

#### 5. 終わりに一教基法10条改正に関連して

以上の検討によって、現在提起されている教育改

革案の二極が、ともに特殊な学習論を基盤としていくことが確認された。それは学習内容そのものよりも、学習内容の選択あるいは学習行為が優先されるという学習論である。

ところで学習内容は、教育学においては通常内の事項として把握されてきた。それは教育への不当な支配を禁じた教基法10条に基づき、さらに国民の教育を受ける権利を規定した憲法26条と学問の自由を規定した23条が援用されることによって（杉本判决）、教師の教育の自由の適用対象とされる。そしてこの教育（授）の自由は、科学的真理性と子どもの発達法則に拘束される。以上の国民の教育権論が排除しようとしたのは、国家の教育目的・教育内容への干渉であった。

それに対し、本稿で検討した2つの改革論は、学習内容を何らかの形で先取りするという構造を内在的に有しているわけではない。両者はともに、親と教師の教育権の対立を背景とし、その組み換えを軸にした議論だからである。そこでは、教育内容を何が規定するのかという問題構成が欠落しているのだ。2003年の答申では教基法10条に関し、「必要な諸条件の整備」には、教育内容等も含まれることについては、既に判例により確定していることに留意する必要がある」と記された。学習論が隆盛する背後で空洞化していく教育内容の規定に、国家が介入することがますます容易になることが危惧されるのである。

## IV 教育における〈心理／こころ〉主義

### —新自由主義と新国家主義の構造—

秋山 茂幸

#### 1. はじめに

以下の小論の主要な課題は、次のような問いを解き分けることにある。教育基本法「改正」とその背景にある動きの中で、新自由主義と新国家主義（新保守主義）の関係はどうなっているのか。〈心理／こころ〉というプリズムを通すことで、その錯綜した関係の構造がどのように見えてくるのか。平俗な表現でいえば、「自分のことは自分で決めて自分で責任をとれ」ということと、「私利私欲にはしらず、公に奉仕する精神を持って」という話が、どのように

結びついているのか。二つのベクトルの関係と構造、そしてそれらが働く力の場合全体が考察の対象である。

## 2. 新自由主義と新国家主義の楕円運動？

教育の現在性は、二点の中心をもつ楕円の拡大運動とでも表現できるかもしれない。しかし、この二つの中心がいかなる関係にあるのかは論者（「改正」推進側と「改正」批判側、双方共）により様々な分析がなされている。

その代表的な解釈は、新自由主義を新国家主義という矛盾する逆ベクトルが補完しているというものである<sup>48)</sup>。敷衍すれば、新自由主義（さらには資本主義？）には、その必然的作用である社会的紐帯の破壊という事態を修復するためのナショナリズムがワンセットとして常についてまわるといことだろう。このとき「補完」の意味とは、マッチに対するポンプである。その一方で、新自由主義を推進する側が、新自由主義と強い国家を矛盾のないワンセットのものとして捉えているという指摘もある。これは、両者が同方向のベクトルとして存在しているという見方だ。敷衍すれば、強い国家は強い個人（たくましい日本人）によって支えられるのであり、市場原理を貫徹させるのは国家の権力という支えであるという見方である。端的に言えば、ナショナル・インタレストのための二つの中心の同時並行的共謀とでも言えようか。また他方で、近年の教育改革において、新自由主義は二次的なものであって、新国家主義こそが基調・主軸だとする考え方がある。推進側としては中曽根康弘などが典型的だろう。これに呼応する形で批判する側にも能力主義を小さい問題としつつ、「愛国心」批判などに焦点を絞ったものがある<sup>49)</sup>。さらに、そもそも両者は予定調和的な関係にはなく、支配層の戦略自体に綻び・矛盾があるという分析も提出されている<sup>50)</sup>。

などなど議論は錯綜しつつ、あたかも二つの中心を持つ楕円は、関わる人間の渾沌とした意志から相対的に自由になって膨張してゆくといった様相を見せている。

以下、このような事態を、〈心理／こころ〉主義を軸に簡単にみてゆくことにする<sup>51)</sup>。

## 3. 新自由主義における〈心理〉主義

ニコラス・ローズは、フーコーを参照しつつ心理学的知識を一つの権力として捉え、セラピー的な知の権力が軍隊、企業、学校、家庭に浸透することによって自己監視、自己管理する行為主体が産出されると分析している<sup>52)</sup>。観点別評価における「関心・意欲・態度」や「生きる力」、「個性」・「能力」に応じた教育など学校教育における個人の内面への過剰な関心、そしてディシプリヌとしての心理学は、自身の感情を不断にマネジメントし、コントロールする主体を立ち上げる<sup>53)</sup>。それは、新自由主義が掲げる「期待される人間像」であるところの、自己選択、自己責任、自己評価、自己管理、自発性、受益者負担、そして教基法「改正」推進派がしばしば言うところの自律（心）・自立（心）（すなわちセルフ・リアライズ？）といったようなお題目と親和的である。「個人でなんとかしろ」という自助（セルフ・ヘルプ）の思想に適應するため、個の感情は心理学的な知と技法によって統御される<sup>54)</sup>。アンソニー・ギデンズは、近代後期において、自己とは「あらゆる種類の心理療法や自己精神療法のマニュアルやテレビ番組、雑誌記事等々の、おびただしい数の再帰的自己自覚的資源のなかで追及されつつけていく課題なのである」と述べていた<sup>55)</sup>。

新自由主義における〈心理〉主義の特徴は、あらゆる問題を個へと還元することである。このように再帰的・自覚的に個をアトム化・自律化することを目指す〈心理〉主義は、いわば〈自己コントロールの心理主義〉といえよう。

## 4. 新国家主義における〈こころ〉主義

公共に対する奉仕の精神、愛国心（国を愛する心）、道徳教育（＝修身）の復権などが謳われる教基法「改正」そして今の（逆コースから続く）教育改革は、「心の教育」そして『心のノート』などに象徴的なように、国家による個人の内面への介入（『心のノート』風に言えば、国からの心のプレゼント）そして精神の「涵養」によって方向づけられている（「修身から修心へ」）。こういったものが要請される背景として、新国家主義側からのわかりやすい説明を簡略にまとめれば、戦後民主主義が個人主義を強調したことによって皆が私利私欲に走った結果、利

他・自己犠牲・忠誠・慈悲・抑制などの心が失われモラル・ハザードを起こしている現在、パターン的な秩序を国家の名の下に再建せよということだろう。

しばしば取り沙汰される「生命の連続性」(いのち?)や「自然」といった個人的な生命を越えた大いなるものへの「畏敬の念」を育てよという物言いは、国家(もしくは天皇)へと連結し、自己犠牲を厭わない従順な国民(そして「戦争のできる国家」)をつくりあげていこう。高橋哲哉はこのカラクリを称して、ココロジー(「心」主義)とエコロジー(大いなるものへの「畏敬の念」)に粉飾された日本ナショナリズムと言っている<sup>56)</sup>。

個を最終的に全体(大いなるもの)へと回収しようとする新国家主義における〈こころ〉主義は、「滅私奉公」的に自己を全体において喪失・埋没させることを目指すという点に着目して、〈脱-自己コントロールのこころ主義〉とでも言えようか。

## 5. 〈自己コントロール〉と〈脱-自己コントロール〉のメビウス

自己をコントロールすることと自己のコントロールから脱すること。これは、見慣れた対である。理性とその限界(物自体)、知性と感性、主知主義と主情主義、合理主義と神秘主義など。これらの(前者のみではなく)対そのものこそが近代の特性であると指摘していたのはフランクフルト学派であった。「すでに神話が啓蒙である」そして「啓蒙は神話に退化する」(アドルノ、ホルクハイマー)。神なき世界における理性的・自律的な主体は、世俗的な宗教といってもよい国家そして全体主義による束縛・紐帯へ自己を埋没し権威に依存するという欲求を必然的に内包している。それは、現代版「自由からの逃走」(フロム)といえるかもしれない<sup>57)</sup>。

近代における光と闇<sup>58)</sup>。それは、近代後期において、光が明るさを増すにつれて(新自由主義が〈自己コントロール〉を謳いあげるほど)、光の当たらぬ闇はいつそう暗くなる(新国家主義が〈脱-自己コントロール〉を進める)。もしくは、構成主義的というなら、闇に出来る限り光を当てコントロールしようとする所作こそが、不断に剰余としての暗部を産出してゆくとも言えようか<sup>59)</sup>。これをナショナリズムの問題としていうなら、グローバリズムという事態においてであれ、(それと共犯関係にある)

反ナショナリズムの言説(という現実構成の権力)においてであれ、ナショナルなものへの相対化は、ナショナルなものへの一層の執着を強化する(極右化、ネオナチ)というしばしば指摘される事柄である。一方が極化すれば、他方も極化するという作用と反作用がそこにはあるだろう。

さらに詳しくみるなら、〈自己コントロール〉と〈脱-自己コントロール〉という作用・反作用の逆ベクトルは、メビウスの環、クラインの壺のように連結している。〈自己コントロール〉は、それを突き詰めていった先にどうしてもコントロールできない限界に突き当たる。そのとき、新自由主義は、自律・自己選択・自己決定・自己管理・自己責任などを放棄する(大いなるものに受け渡す)に至る<sup>60)</sup>。すなわち、個へと向ったベクトルが限界点においてアクロバティックに自己放棄の動きとなり、いつのまにか〈脱-自己〉としての全体に回収される。

一方で〈脱-自己コントロール〉の過程は、「自分さがしの旅」から始まって国家を愛する自分に至ったりする(『心のノート』)。そのとき自己は「大いなるもの」としての国家に同一化し、自己喪失は同時に誇大自己の発見を意味することになる。すなわち、全体へと同心円的に広がるベクトルが、いつのまにか個に回収される。

個か全体かという二者択一は、実は個であり全体でもあるという閉じた系における循環であり、さらにいえば現実的な中間集団に何の基盤もたない、「何者でもないもの」であるということだろう。それは、他者を排除・消去することによって、他者の存在に直面し応答する責任を回避したナルシズムといえるかもしれない<sup>61)</sup>。自己の理性的な自律・統御が、最終的に合理的な判断をする自己の放棄に至ること。また自己喪失が一方では自己の誇大化でもあること。「すでに神話が啓蒙である」とは、そのようなことを意味しているとれるかもしれない。

## 6. おわりに一ニヒリズムもしくはシニシズムから

最後にやや唐突ではあるが、「教育基本法に関する議論は、なぜこんなにどうでもよく感じてしまうのだろうか」という不謹慎な?問いを立ててみたい。教基法の空洞化はしばしば指摘されているが、その根底には法それ自体というより、法について考えること、議論することに対する関心のなさ、いわば脱

政治化（さらには大きな物語といわれた真理、主体、そして歴史、人間といったような、いろいろなものの終焉）の過程がある。

人が、あることに関心を持っていないとき「なぜ私はそれに関心を持っていないのか」と自分自身に問うこと、問い続けることには、ある種の「むずかしさ」がつきまとう。というのも、その問い自体が「どうでもよい」からである。そこで「むずかしさ」、「どうでもよさ」こそが問題だとするにしても、この問題を思考することにさえ関心が持てないというわけで、事態は無限後退していく。ここで、「少なくとも関心を持つ者」が「関心を持たざる者」に対して、「不謹慎」だと非難したり啓蒙しようとする態度は、この「どうでもよさ」に届いていないがゆえに、メタ・コミュニケーションのレベルでの断絶を強化することにつながりかねない。

現在進行していることが、まさに関心から離脱していく過程であり、それがこの社会に生きるあらゆる人々にとって無縁でないのだとしたら、すべては自らがこの力の圏内に絡めとられていることの、徹底した自覚から始めなければならないのだろう。「どうでもよい人間」（社会に／が関心のない人間）の生産を全面展開しようとする教育に対して、その悪循環に滑り落ちるプロセスのなかで少しでも摩擦力が働いているうちに、何らかの「ひっかかり」にぶつかってはそこに留まり、落ちていたときに内側に働いていたはずの慣性の力を再び感じ直すところから始めたい。

## 註

### I

- 1) したがって、戦後の教育基本法体制についての包括的な議論は、ここでは意図していない。特に、教基法改正にあたっては、第10条の改正などもゆるがせにできない点だが、本稿では割愛する。
- 2) 教育における「平等」概念を整理したものとして、さしあたっては小林直樹「教育における平等 - 教育法哲学の根本問題 -」日本教育法学会編集委員会編『講座教育法 第2巻 教育権と学習権』総合労働研究所、1981年。
- 3) 小熊英二『民主と愛国』新曜社、2002年、第9章、佐藤学「教育基本法『改正』というトラウマ」『現代思想』31-4、2003年、などによれば、左派の教育学者などは、教基法を批判していたという。
- 4) 大田堯編『戦後日本教育史』岩波書店、1978年、258頁。
- 5) 『戦後日本教育史料集成』編集委員会編『戦後日本教育史料集成 第5巻 五五体制下の教育』三一書房、52頁。
- 6) 『戦後日本教育資料集成 第7巻』三一書房、1983年、45頁。
- 7) なお、この答申を検討した乾彰夫によれば、答申では「国家主義」「全体主義」「家族主義」等の伝統的価値観に代わって、民主主義や近代合理主義などの近代意識の確立が、人的能力政策遂行のための社会的必要条件とされているという（乾彰夫『日本の教育と企業社会 - 一元的能力主義と現代の教育 = 社会構造 - 』大月書店、1990年、50頁）。50年代における教基法改正論の主張は、ここでは完全に放棄されている。
- 8) 久木幸男他編『日本教育論争史録 第4巻 現代編(下)』第一法規、1980年、417～418頁。
- 9) 汐見稔幸「企業社会と教育」坂野潤治他編『シリーズ日本近現代史 4 戦後改革と現代社会の形成』岩波書店、1994年、303頁。ただし、経済審答申で放棄された伝統的価値観が、「期待される人間像」では復活している。戦前の教養論者が、戦後にも一貫して持っていたナショナリズムの問題点が、ここで見事に露呈している。渡辺かよ子『近現代日本の教養論 - 一九三〇年代を中心に - 』行路社、1997年、198～200頁。
- 10) 『戦後日本教育史料集成 第8巻 能力主義教育の展開』三一書房、1983年、70頁。
- 11) ただ一方で、「実質的平等」を求める見解が、「差別感を持たない教育」を求めることへとつながり、一元的能力主義的教育の跋扈を防げなかったことも、認めなければならない。荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ - 学歴主義と平等神話の戦後史 - 』中公新書、1995年。
- 12) 乾彰夫前掲書、72～73頁。
- 13) 同上書、205頁。
- 14) 『戦後日本教育史料集成 第十巻』三一書房、1983年、25頁。
- 15) 市川昭午『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所、1995年、4頁。
- 16) もっとも、この四六答申も理念としては教基法にのっっていることが明記されていることも同時に確認しておかなければならない。前掲『戦後日本教育史料集成 第十巻』、30頁など。
- 17) 市川昭午前掲書、1頁。
- 18) 臨時教育審議会『教育改革に関する第一次答申』1985

年、22頁。ただし、臨教審が教基法の解釈改正を意図していたことも周知のことであろう。

- 19)市川昭午前掲書、8～9頁。
- 20)臨時教育審議会前掲書、16頁。
- 21)同上。
- 22)同上書、17頁。
- 23)同上書、20頁。
- 24)森田尚人他編『教育学年報 4 個性という幻想』世織書房、1995年、など。
- 25)荻谷剛彦前掲書。
- 26)市川昭午『教育基本法を考える - 心を法律で律すべし -』教育開発研究所、2003年、24～26頁。

## II

- 27)日本経済新聞社説、2002年11月15日、2003年3月22日。
- 28)例えば、教育関連15学会共同公開シンポジウム準備委員会『教育基本法改正問題を考える 報告集3』2003年、83頁、除村(社会教育学会)の発言。
- 29)以上、井深雄二「教育振興基本計画と教育改革の手法」教育関連15学会共同公開シンポジウム準備委員会『教育基本法改正問題を考える 報告集1』2003年を参照。
- 30)中教審の議事録は公開されていないため、文科省のホームページを参照した。URL : [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm)
- 31)『判例時報』814号33頁～。
- 32)「学校制度基準の法定」については兼子仁『教育法(新版)』有斐閣、1978年、247～248頁を参照。また兼子による学力テスト判決の評価と内的事項への国家の介入への問題点の指摘については、同書211～218頁参照。また学習指導要領の法的性質については市川須美子「学習指導要領に関する判例の法的分析」『日本教育法学会年報』20号、1991年参照。
- 33)成嶋隆「教育基本法改正をめぐる問題点」教育科学研究会『いま、なぜ教育基本法の改正か』国土社、2003年、81～82頁。
- 34)成嶋隆「21世紀型改正論の特徴」日本教育法学会『教育基本法改正批判』日本評論社、2004年、5～6頁。また答申の教育振興基本計画を批判し、その上で教育振興基本計画のありうる姿については、野村武司「教育振興基本計画と教育基本法改正」同書、39頁参照。

## III

- 35)教育振興基本計画は、教育改革のための総合的施策であるが、それを文部科学省の施策レベルに止めず、政府の責任で作成する基本計画に位置付けられる点に特徴がある。この場合、教育施策は、国会による審議を

経ることなく、閣議決定によって予算措置を確保することができる。

- 36)堀尾輝久『人権としての教育』、岩波同時代ライブラリー、1991年。
  - 37)広田照幸『教育言説の歴史社会学』、名古屋大学出版会、2001年、第9章、第10章参照。
  - 38)同上。
  - 39)ここではパウチャー・プラン型と学校選択理念型を共に市場化の形態と整理する藤田に従う。藤田英典「教育の市場性/非市場性」『教育学年報5 教育と市場』世織書房、1996、p80～81参照。
  - 40)宮台真司ほか『学校が自由になる日』、雲母書房、2002年。
  - 41)竹内章郎もまた、通常「能力」は個人が所有するという個体能力観から、「諸個人の「自然性」と社会・文化との相互依存関係自体」として「能力の共同性」を主張している。これは、新自由主義的な能力把握とも、合法的な発達という直線的な教育学的把握とも異なる能力規定であり、注目に値するが、これを軸にした学校改革構想や、誰が教育の責任を負うのかといった責任論にまでは踏み込んでいない。
  - 42)広田照幸『教育には何ができないか』、春秋社、2002年、pp.112-125。
  - 43)柿沼昌芳・永野恒雄編『『心のノート』研究』、批評社、2003年、pp.42-43。
  - 44)佐藤学・荻谷剛彦・池上岳彦「教育改革の処方箋」『21世紀のマニフェスト』、岩波書店、2001年。
  - 45)宮台真司・尾木直樹『学校を救済せよ—自己決定能力養成プログラム』、学陽書房、1998年、pp.29-32。
  - 46)学習論の他にも、内申書の廃止、校則や制服などの規制緩和と市民的自由の保障、総合学習の重視、官僚主義の克服など、宮台らと佐藤は互いに批判しあっているにも関わらず、特にランドデザインではなく学校内部における処方箋に関して驚くほど一致している。
  - 47)そのうでのドロップ・アウトは宮台らによれば「自己決定=自己責任」能力の欠如、佐藤からは「学びからの逃走」と名付けられるだろう。
- ## IV
- 48)堀尾輝久『いま、教育基本法を読む』岩波書店、2002年、84-5頁。
  - 49)野田正彰「「させられる教育」から「教育基本法改正」へ」『人間と教育』第37号、2003年、旬報社。
  - 50)児美川孝一郎「期待される人間像の〈裂け目〉」『現代思想』32-4、2004年、青土社。

- 51) 以下では、さまざまな社会現象を心理（学）から理解しようとし、またそれが可能であるとする見方、すなわち「心理学主義」（K・ポパー）、さらに心理学の知が権力として動員される傾向も含めて、〈心理／こころ〉へとダイレクトに関心が集中していくような態度・状況を称して〈心理／こころ〉主義と呼んでおく。ここで、新自由主義、新国家主義において使用される「心」は、それぞれ〈心理〉という「ことわり」と〈こころ〉という「（日本的な）蒙昧なるもの」によって表象されるようなイメージを持つと考え、いったん区別して表記する。もちろん両者は渾然一体となったアマルガムを形成している。ちなみに、この真名と仮名の使い分けは、〈生命〉と〈いのち〉といった対比においても用いられるようである。前者が科学的、理性的、アメリカ輸入のパーソン論的なものであるのに対して、後者は神秘的、感性的でオリエンタルな連続性・共同性をイメージさせる。教育の文脈においては、両者が補完関係にあるという指摘がなされている（大谷いづみ「『いのちの教育』に隠されてしまうこと」『現代思想』31-13、2003年）。
- 52) Rose, N., *Governing The Soul*, Routledge, 1990.
- 53) 森真一『自己コントロールの檻』講談社選書メチエ、2000年。
- 54) ちなみに、ここでいう心理学とは、カウンセリング論、心理療法論の中でも特に人間をポジティブな方向へ向かわせること、自己実現へと導くことが想定されるような資源であり、積極的な活動や進取の気性、冒険心などが要請される「企業家精神」と親近である（入江公康、渋谷望「猥雑化する権力／純化する「心」」『現代思想』31-4、2003年、青土社）。
- 55) Giddens, A., *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*, Polity Press, 1992. = 『親密性の変容』而立書房、1995年、51頁。
- 56) 高橋哲哉『「心」と戦争』晶文社、2003年。
- 57) 小熊英二による「新しい歴史教科書をつくる会」の分析は、フロムの議論とパラレルである。すなわち、それは、冷戦終結、共同体の崩壊などによって価値観がゆらぎ、孤立化、ニヒリズム、アイデンティティ不安に陥った「普通の市民」が、その回復のために〈癒し〉のナショナリズムにすがったと分析されている（小熊英二、上野陽子『〈癒し〉のナショナリズム』慶応大学出版会、2003年）。
- 58) ここでいう近代とは、狭義の「近代」と「ポスト近代」の間の揺れ全体を指す。アイデンティティもしくは主体の問題とすれば、その確立と解体（さらにその帰結としての全体への回収）の間の振動・循環運動そのものを射程に入れる。
- 59) ちなみに、この闇を構築の事後的な産物にすぎないものとみるか、構築という作業の不可能性を指示する必然的な空無・欠如とみるかは重要な論点である。
- 60) 日本の企業家のオカルト信仰、河合隼雄の「感性ビジネス研究会」など（斎藤貴男『カルト資本主義』文春文庫、2000年）。また、ニューエイジやスピリチュアリズムと資本主義の協力関係（Nadesan, M.H., "The discourse of corporate spiritualism and evangelical capitalism", in *Management Communication Quarterly*, 13-1, 1999）。
- 61) また、「愛国心」教育をめぐる議論において「改正」推進側はもちろん批判側にも、アジアという「他者」の視点が弱いことについては以下を参照。高吉嬉「若者のナショナル・アイデンティティと歴史認識」柿沼昌芳・永野恒雄編著『「愛国心」の研究』批評社、2004年。高の議論は、現代日本の（特に若者における）教育基本法の空洞化・リアリティのなさがナショナリズムへと容易に転化することが、「他者」の不在という事態からこそくるということを含意していると思われる。

