

衆議院教育基本法に関する特別委員会における改正法案審議・論戦を分析する－立憲主義が要請する「教育の自由」に基づく議論を活性化する必要性について－

世取山 洋介（新潟大学）

はじめに

4月28日に閣議決定され、国会に提出された教育基本法改正法案は、5月16日に衆議院本会議において趣旨説明と代表質問がなされた後、5月24日からは「教育基本法に関する特別委員会」（以下単に、特別委）にその審議・論戦の場を移した。

特別委は5月11日の本会議でその設置が決定され、その第1回会合（5月11日）において委員長および委員を選出し、第2回会合（5月16日）において大臣による趣旨説明がなされ、民主党が「日本教育基本法案」を国会に提出した5月23日の翌日の5月24日に開催された第3回会合から、実質的に法案の審議を開始する。特別委は、常任委員会とは異なり、定例日を設けることなく、随時審議日程を設定し、しかも、1日最長7時間にもわたる審議を行なった。6月15日に継続審議および閉会中審査の開催の委員長への一任を決定するまで、特別委は計13回開催され、49時間にのぼる審議の中で、述べ69人の議員が質問に立ち（参考人に対する質問を除く）、計12人の参考人が意見陳述を行った（第5回5月30日、第10回6月6日、第11回6月7日）。

教育基本法改正を推し進める考え方には、国家の設定した教育内容に関する標準目標に基づく学校間競争、自治体間競争を組織し、少数のエリート選別に教育に関する重点投資を行なうことを内容とする新自由主義および、競争的教育制度がもたらす格差のもとで生まれる異議申し立てを封じ込めるための権威主義的統制を内容とする新国家主義の2つがあった。教育内容に関する統制の規模という観点から見れば、新国家主義実現のために必要な統制の量はそれほどのものではなく、むしろ全国学テの実施を必須とする新自由主義に必要とされる量の方が圧倒的に大きい。

それゆえ、教基法10条に規定された教育の直接責任と教育行政の条件整備義務を改正する必要性、憲法的次元で表現すれば、教育の自由を制限する必要性は、新自由主義にとっての方がよほど強い。そして、教育の直接責任－教育の自由－と連動し、かつそれを基礎付けている、教育基本法前文、1条および2条に規定された教育における国家と個人との間の立憲主義的な関係、すなわち、国家を個人の自由の実現の手段として見なす考え方を180度転換する力は、新自由主義からより大きく働くことになる。

だが、今回の審議・論戦においては、以上の理論的な説明を裏切るかのように、新自由主義は、改正を進める自民および民主の委員から、改正を根拠付ける理由として正面から論じられることはほとんどなかった。両党の委員から改正理由として主張されたのは－しかも競いあうように－“GHQに抑圧された日本の伝統の復活”というものであった。後に検討するように、日本の伝統の復活という議論は、新国家主義の一翼を担うものでもある

が、それ以上に、教育基本法の基礎にある「立憲主義」そのものをアタックするものとしての性格を有している。それは、憲法改正の動きと直結しているので、“反立憲主義カード”と呼称されうるものとなっている¹。反立憲主義カードの乱発により、新自由主義→10条改正→前文、1条、2条改正→教基法に内在する立憲主義的關係の排除→新国家主義、という筋道ではなく、これとは逆の、反立憲主義に基づく前文および1条に対する攻撃→2条および10条の実質削除→新国家主義、新自由主義教育改革の導入という道筋を、国会論戦・審議は辿ることになった。

また、民主党以外の野党からの質問においては、現行法10条の規定する教育の直接責任、その教育的表現である「自他の敬愛と協力」に基づく教育の実行（現行法2条）、教育の第1目的としての「人格の完成の確認」（現行法1条）、さらにその基礎にある前文において確認された「個人の尊厳を重んじ（る）…教育」という連なりを意識してそれを擁護するという観点からの質問はことのほか少なかった。この連なりは、立憲主義国家が「教育の自由」を要請することを明らかにするものなので、この連なりへの改正に批判的な委員の執着の弱さは、そのような委員の「教育の自由」に対する認識の弱さを示しているものとも言える。「教育の自由」の擁護から一步後退して、例え国に教育内容統制が許容されるとしても、その行き過ぎはチェックされるべきものである、との観点がこの他強く、結果、教基法改正をめぐる主要な論点が新国家主義にあるとの印象を、“反立憲主義カード”の乱舞状況とともに、強めることになったのである。

以下本稿では、まずは、本会議における小坂文科大臣の趣旨説明の意味を確認し（一）、改正理由をめぐって乱舞した“反立憲主義カード”の内容を紹介して、その理論的な意味を検討し（二）、その背後にあつて注目を浴びにくかった“新自由主義カード”の内容と特徴を検討する（三）。そして、特別委において圧倒的に少数でありながらも現行法擁護の立場に立つ委員がその質問によって獲得した成果を確認し（四）、最後に、今後の課題について若干の指摘をすることにしたい（五）²。

¹ このカードのメリットは、憲法改正教基法改正を連動させ、将来における改憲勢力の糾合の下地を作れるという政治的な事柄にも求められる。

² 本来であれば、政府法案と民主提出法案との争点となつたいわゆる3点セット—愛国的態度ではなく愛国心、宗教に関する一般的教養ではなく宗教的情操教育、および、不当な支配の存続か削除か—が両党を分ける分水嶺となつたのか否かの検討もしなくてはならない。しかしここでは、紙幅の関係から、次の結論を示すに留めておく。愛国心をめぐる両者の隔たりは、民主党案によって愛国心教育の実行が義務付けられることになるのか、なるとしてそれは具体的にはどのような形を取るのかという問題への明示的な応答がなされていないので測定不可能である。宗教的情操教育については、公明党が宗教的情操教育の意義を“信仰”に限定し、本来であれば宗教的情操教育の範疇に含まれる“人知を超えた崇高なるものへの畏敬の念”の教育を宗教的情操教育という概念から排除して、許容していると見られる故、両者の間に隔たりは存在していない。政府案における「不当な支配」という文言が、76年最高裁学テ判決が示した国家の教育内容統制に対する抑制原理を示しているとすれば、両者の隔たりは大きい、そうでなければ隔たりはない。

なお、発言の分析にあたっては、衆議院のHPで公開されている公式の議事録によった³。

一 小坂大臣の趣旨説明の意味－教基法悪者論は背景に－

5月16日の本会議における小坂文科大臣による趣旨説明は、ごく短いものであり、教育基本法という準憲法的性格を有する法律を全面改正する法案の趣旨説明としては、あまりにも味気の無いものであった。それでもなお、その後の特別委において小坂大臣によってより具体的に展開された改正理由と照らし合わせてみると、政府の考える改正理由の骨格がこの趣旨説明なかでそれなりに示されていることがわかる<議事録抜粋1参照>。

改正の目的は2つである。A 外的要因の変化（「国際化」という言葉によって表現される国際的経済競争、「科学技術の進歩」によって表現される科学技術開発競争）および、B 教育に関する諸問題（「さまざまな課題」によって表現されるニート問題、少年非行問題等）。そして、その目的を実現するために、大きく分けて3つの改正を行なう。α 現行法に規定されている基本的理念を引き継ぎながらも、新しい理念を付加する。β 幼児教育、大学、家庭教育、地域の協力など現行法に規定されていない事柄を規定する。γ 教育行政における国と地方の役割分担についての原則を規定し、教育振興基本計画体制を創設する。

教基法「改正」の流れの端緒となった教育改革国民会議は、教基法「改正」を正当化するために、子どもによる凶悪犯罪をフレームアップし、その原因に教基法がなっているのので、教基法を改正し、子どもに対する権威主義的アプローチを復活させ、もって問題を解決すべきであると喧伝していた。これと比較すると、文科大臣による趣旨説明は、教育改革国民会議が前面に打ち出した教育問題に応答するためには教育における権威の復活が必要なのだ、という議論を背景に退かせ、国際経済競争に打ち勝つための人材育成に公教育制度の目的を重点化し、そのような公教育制度運営に必要な教育行財政の仕組みを整えるという目的を全面に出していることがわかる。

事実、特別委における実質的審議が開始された5月24日の第3回特別委において、与党の1つである公明党に所属する池坊保子議員から、いわゆる教育問題の原因が教基法にあるわけでもなく、改正教基法がそれを解決するものでもないことが、次のように率直に語られたのである。「教育をめぐる今日の諸問題が現行法に起因しているとは私も考えてはおりません。…足りない点、追加すべき点が多々ある。これは誰しも認めるところだと思います。確かに、それだけで教育現場がよくなるというわけではございません。」

二 改正理由としての立憲主義への挑戦

(1) 自民、民主委員による“反立憲主義カード”の連続切り

そうならば、新自由主義教育改革の是非およびそれを補完する新国家主義こそが中心的な論点に座り得たし、座るべきであった。だが、特別委における改正推進派の議論の圧倒的な多くはこの論点に向けられるのではなく、教基法に内在している立憲主義に対する攻

³ http://www.shugiin.go.jp/index.nsf/html/index_kaigiroku.htm

撃に向けられることになった。

5月26日に開催された特別委の第4回会合において、自民党から質問に立った、大前繁雄委員と稲田朋美委員が、改正の「本当の理由は、私は、現行法制定当時、我が国が米国の占領下であり、GHQの強制によって、当初、我が国当局者が作成した原案から重要な条項、例えば、歴史、伝統、文化の尊重とか、国や郷土を愛する心の育成といった日本人の精神的バックボーンが抜け落ちていたことを、おくれればながら修正しようという点にあると考えるのでございますけれども、この点、大臣はどのようにお考えか」（大前委員）、あるいは、「教育基本法の改正は、憲法の改正と並んで、戦後体制のゆがみを是正して、失われた日本の伝統と美徳を取り戻す、そういった改正でなければならないと考えております。」（稲田委員）との発言をしている。

民主党が“右翼カード”に手をかけ始めたのも5月26日であった。社民から民主に鞍替えをした横光克彦委員は、現行教基法が憲法施行前に公布・施行されたために、天皇の裁可という形を取って制定されたことを捉えて、慎重な改正手続を踏むべきとの、倒錯しているようにみえる議論を展開していた。また、山口荘委員は、民主党案における「日本を愛する心」が「国体の護持」と繋がっているとの意見を展開したのである⁴。

自民党に所属する委員からの挑発的な質問に対し、小坂文科大臣は、「日本の伝統の復活」が改正理由となることを認める答弁をすることは、この段階では、さすがにしなかった。小坂文科大臣が指摘したのは、教基法改正を求める勢力として、大前委員および稲田委員と同じ考え方を共有する勢力が国民の中に存在している、ということに過ぎなかった⁵

第4回会合の後、“反立憲主義カード”は、民主党からは5月31日の第6回会合における鷲尾英一郎（民主）委員および6月2日の第8回会合における大島章宏委員（民主）によって本格的に切られる。そして、6月5日の第9回会合における自民党の鳩山邦夫委員とのやり取りの中で、小坂文科大臣は、遂に、日本文化の伝統の復活もまた改正理由となることを認めてしまうのである。

鳩山（邦）委員は、「利益共同体でない、精神の結びつきのゲマインシャフト的な日本のあり方をGHQは粉碎したかった。それは、不易の部分ではないか。その不易の部分を抜

⁴ 山口委員の5月26日特別委第3回会合における次の発言。「民主党の案に『日本を愛する心』、これを入れたのは、まさに日本が日本であり続けること、国体の護持、こういうことにもある意味でつながっていく、長い歴史のスパン、あるいは伝統のスパンを念頭に置いた発想なわけです。」

⁵ 5月26日特別委第3回会合における横光委員の質問に対する小坂大臣の次の答弁。「今日の社会状況、いじめや、あるいは子供が親を殺したり、あるいは親が子供を殺したり、あるいは子供が子供を殺すような、こんな事件が毎日、新聞で報道され、テレビで報道され、これを見るたびに私どもは心を痛めているんじゃないでしょうか。何でこんな日本になったんだ、こう考えているんじゃないでしょうか。そういう中で、これを是正するにはどうしたらいいんだ、昔の日本の美徳を取り戻すにはどうしたらいいんだ、それは教育ではないか、教育をしっかりとさせろ、これを国民の皆さんは強く求めていると思うんですね。それが、今日、この教育基本法を改正せよという国民の大きな期待になっていると私は思います。」

かれて憲法もでき、教育基本法もできているのではないか。」と質問したのに対して、小坂大臣は次のように応えたのである。「私は、現行の教育基本法の中でも、あえて記述しなくとも、日本人は一つの精神文化としてこれを受け継いでいこうと思ったがゆえに記述をしなかったという部分もある…。それが、今日の社会情勢の変化の中で、そのような認識では済まなくなったのではないか、ここで新たに記述する必要があるのではないかということから記述を加えたというのが、今回の改正の中で盛り込んだ部分がそういった部分になってくる。それに加えて、新たな社会情勢の中で新たに生じた問題として記述した理念、これが、現行と今回の改正案の中での違いに相当する部分の一つの理由であろうと思っております。」

(2) “立憲主義国家”と“伝統国家”のバスター

GHQ にページされた日本の伝統文化の復活という議論は、実は、現行教基法前文第 1 段落を改正案が実質的に削除していることと表裏一体の関係にある。第 1 段落は、「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、平和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待つべきものである。」と規定する。この文章は、個人間の合意、すなわち社会契約に基づき、個人の自由の実現を目的とする立憲主義国家を、戦後新しく作ったことを確認すると同時に、そのような立憲主義国家の理想を、教育の力に基づいて実現するとの、「われら」の決意を示している。この部分の削除と、「伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す」との文言の導入は、教育の目的を、戦後建設された“立憲主義国家”としての「日本国」の発展に置くのではなく、それとは異なる性格を有するいわば“伝統国家”としての「日本国」の発展に置くことを意味している。

このことは、民主党の若手議員である鷲尾委員による 5 月 31 日の第 6 回会合での質問に実に良く示されている。鷲尾委員と小坂文部大臣のやり取りは、“反立憲主義”の論理の構造を良く示しているので、必読であると言える<議事録抜粋 2 参照>。

鷲尾委員は、現行教基法における「民主的で文化的な国家」と政府案における「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家」との異同を、「我々が目指しているのは、今まで、伝統文化も含めて国家をなしてきたそのものを引き継いでいくのか、それとも、戦後の教育基本法の理念でうたわれております、まるであたかも新しくつくられたものをこれから発展させていくのか、その点をちょっと明らかにしていただきたい」と質し、小坂大臣から、「従来からある日本という長い伝統の文化を引き継いでくる、そういう国家であって、戦後建設された新たな国という意味ではない」との答弁を引き出すことに成功している。この後、鷲尾委員は、アメリカに代表される個人の合意に基づいて建設される立憲主義への「嫌悪」感を率直に表明し、“伝統国家”観を開陳しているのである。そして、民主党案にも同種の質問をし、民主党案がやはり“伝統国家”を採用している旨の答弁を藤村修委員にさせている。

現行教基法は立憲主義国家の建設を教育の目的としているが、それが国家主義に陥らな

いのは、立憲主義国家が個人の自由の実現を目的としている以上、教育の目的が「人格の完成」に帰着せざるをえないからである。そして、現行教基法が、「文化国家」ではなく「文化的な国家」という用語を用いているのは、戦前におけるような国家が文化を想像するという意味での文化国家を否定し、文化の創造は国民の自由な活動に委ねられていることを明らかにするためなのであった。つまり、何を継承すべき伝統と特定し、それをどのように発展させていくのかは、国民の教育の自由に委ねられているのである。

これに対して、“伝統国家”を教育目的として設定し、その伝統や文化の内容を決定する権能を統治機構に与えてしまえば、結局は、統治機構に自らの人格を積極的に統合させていく人を作っていくことが教育の目的とならざるを得ない。

政府案2条5号の「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とともに、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」をめぐって、“国には統治機構を含まないので、偏狭なナショナリズムに陥らず、だから良いのだ”というロジックが展開されてきた。だが、「統治機構を含まない」とは、現在の統治機構の基礎にある“立憲主義”をも、現行教基法から放逐することを意味している。そして、改正案が統治機構に「伝統と文化」の内容を決定し、評価する権限を包括的に与えている以上、現行教基法が排除したはずの「文化国家」が復活し、統治機構は“伝統国家”を媒介にして自らへの忠誠を動員することができるのである。

(3) “立憲主義国家”擁護という観点からの批判の不在

“立憲主義国家”の放棄と“伝統国家”の導入という動きに関して、それを批判する質問は石井郁子委員（共産）（6月5日第9回会合）および笠井亮委員（共産）（6月2日第8回会合）からなされていた。それらは、教育勅語の失効・排除に関する衆・参本会議決議の事実を確認させ、あるいは、現行法前文第一文にある「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。」との文言の削除の不当性を指摘するものであった。

だが、「文化国家」の復活に対する批判、あるいは、憲法改正を待つことなく、公教育の目的から「立憲主義国家」の建設と発展を排除して良いのか、という観点からの追求はまだなされていない⁶。

三 新自由主義教育改革をめぐる議論

⁶ なお、堀尾輝久参考人は6月7日特別委第11回会合における意見陳述の中で、「敗戦そして占領下の中で私たちの先人がどういう思いで新しい人間を育て、新しい国をつくろうとしたか、その思いが教育刷新委員会の議論、そしてそれを通して教育基本法をつくっていったということであります。…私は、戦後改革を担った人たちというのは、…本当に愛国者だというふうに思っています。」と述べている。これは、「愛国者」あるいは「愛国心」が、立憲主義国家建設への貢献という意味で用いられるべきことを指摘するものであり、“反立憲主義”に基づく愛国心に対する立憲主義に基づく批判としては、今国会では唯一無二のものであった。

(1) 新自由主義教育改革の全体像の浮上

以上の“反立憲主義”カードの乱舞に比較すると、新自由主義に関する審議・論戦は貧弱であったと言わざるを得ない。自民、公明の側から新自由主義教育改革の有効性が正面から主張されることは稀であった。また、新自由主義教育改革への批判的追求は、志位和夫委員（共産）および笠井亮委員（共産）からなされたに過ぎなかった。それでもなお、政府は、糸川委員との想定問答集をなぞったかのようなやりとり中で、新自由主義教育改革の骨格を明らかにしている。また、与党協議会の座長を務め、郵政民営化法案に反対票を投じて、無所属となった保利耕輔委員が行った質問において、新自由主義が、想像以上に徹底したものであり、高校教育の実質的な複線化が正当化されようとしていることが、明らかにされている。保利委員による発言が文字通り審議の最終盤におけるものであり、しかも保利委員自身による「審議打ち切りの動議はないのか」との発言に示されているように、最終盤でなければ明言できないほど重要なものであったと見られる。保利委員による発言の内容とタイミングは、新自由主義教育改革が想像を超える“制度的格差”を内包しているがゆえに、新自由主義カードを出すのが困難であったのだ、ということを示しているといつて良いのであろう。

(2) 新自由主義教育改革の輪郭とその教育内容統制的性格

改正案5条に規定された義務教育における機会均等と水準の維持に関わる国の責任に関わって糸川正晃委員（国民新党）が6月3日の第6回会合においてなした質問に対して、小坂大臣は、昨年の中央教育審議会答申「義務教育の構造改革について」を引き合いに出し、国が教育内容を決定することにより「インプット」に責任を持ち、それを実行する責任を市町村と学校に負わせ、「最終的なアウトプットにおいては、教育の結果の検証のために全国的な学力調査の実施や学校評価システムの構築など、これらは国が責任を持って行うことによって、義務教育の質の保証、そして責任を担う」と答えている。

糸川委員は6月8日の第12回会合での同様の質問を再度する。2回目の質問には、銭谷政府参考人が応答し、義務教育における国の責任を次の5点に整理して説明した。①学習指導要領により全国的な教育内容の基準を設定すること、②義務標準法や人材確保法、教員免許制度や法定研修などによって、優秀な教員を必要数確保するための制度の確立を図ること、③義務教育費国庫負担法等によって必要な財源を保障すること、④授業料無償、教科書の無償給与、就学援助制度等によってすべての子どもに就学の機会を確保すること、そして、⑤全国的な学力調査の実施や学校評価システムの構築などによって質の保証にも取り組むこと。

インプットとアウトプットに関わる①および⑤はもとより、「法定研修」を教師に強制する②の部分が教育内容統制的性格を有することは見やすい。このことは、学校評価に関わって、5月31日の第6回会合においてやまぎわ大志郎(自民)委員と馳浩文科副大臣の間でなされた議論に実に良く示されている。「改正された教育基本法の理念というものが学校で本当に実現されているかどうかということ、これの評価、あるいは、それを検証する制度

というものをどのようにつくっていくおつもりでられるのか。」との質問に対して、馳浩副大臣は、学校評価システムを国の設定した標準目標を遵守させる仕組みとすることを次のように述べて是認したのである。「各学校における教育活動が法令で定める目標や理念に沿って適切に実施されているかどうかは、…国においても、各教育委員会を通じて各学校の授業時数や教育課程の実施状況の調査などを行い、その結果に基づき教育委員会を指導しております。また、各学校が教育活動の成果を評価、検証して改善に生かす学校評価システムの構築を図るため、学校評価ガイドラインの策定等の方策を講じているところであります。」

(3) 新自由主義教育改革に仕込まれている制度的格差—高校の実質的複線化—

国家的標準目標の設定、学力テストそして学校評価に基づく統制は、もっぱら義務教育段階において想定されている。では高校教育に対して新自由趣旨教育改革は何をしようとしているのだろうか。

政府案は、幼児期における教育、義務教育、および大学に関する規定を置いているが、高校教育に関する規定を置いていない故、その姿ははっきりしていなかった。しかし、政府案があえて高等学校に関する規定を置かなかつたことの意味が、国際的にも国内的にも確立している中学校と高等学校を包摂する概念である「中等教育」を放棄するというところにあること、結果、中学校とグルーピングされていたゆえに高等学校が普遍的に持ちえた「高等普通教育」という性格を放棄する手がかりを改正を期に獲得することにあることが、審議の最終盤において明らかにされる。

保利委員は、6月8日の第12回会合において質問に立った。自民党から与えられた1時間の質問時間のうち前半は、教育勅語へのオマージュを歌い上げるものであった。が、その後半において、保利委員は、中等教育という概念の曖昧さを指摘し、今後の高校教育のあり方に関する自説を展開したのである<議事録抜粋3参照>。

「中等教育という概念は、教育の問題を論ずる場合に重要な概念であるかそうでないか、このことについて文部科学大臣の御所見をちょっと伺いたい。」保利委員のこの質問に対して、小坂文科大臣は、「中等教育」という用語が制定法にそれほど用いられていないことだけを根拠として、「法律的な位置付けは明確になっていないと思う」と応答し、これに続けて、「職業的な訓練の場、あるいはそういった大学への接続としての高等学校の位置づけ、これを踏まえた上で中等教育という言葉をもう少しはっきりとさせる必要があるかな、こう考えております。」と述べて、高校教育の職業準備教育と大学準備教育への分化を示唆する答弁をしたのである。

保利委員はこの答弁に対して、「高等学校の処理の仕方というのは…二つのことが考えられる」と述べて、「高等学校を大学に入るための…準備期間」として位置付け、大学で行われている教養教育を実施し、大学入学後はすぐに専門教育を行えるようにすること、それと同時に「社会で働く方々を養成していく」ために、県立の農業高校や工業高校を5年生の県立の高等専門学校に再編すべき、との持論を展開したのである。

現行法においては、高校教育は、中学校教育の延長に位置付き、中学校教育が「小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、中等普通教育を施すことを目的とする。」(学校法35条)中等普通教育を目的とするのに対して、高等学校は、「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」(学校法41条)(傍線筆者)とされている。普通教育と専門教育が、「又は」ではなく、「及び」という文言によって連結されているので、普通教育の上に専門教育が実施されるべきことになり、高校を職業準備教育のためのそれと大学準備教育のためのそれと二分化することは、少なくとも法の建前では許されないことになっていた。保利委員提案および小坂文科大臣答弁は、現行学校法における以上の建前に対する大胆なチャレンジとなっているのである。

(4) 新自由主義教育政策に対する追求

以上の答弁からだけでも、新自由主義と教育の自由との強度の緊張関係、そして、新自由主義教育改革が格差を帰結するだけでなく、格差を学校制度の中に導入し、教育における平等という考え方と矛盾することが容易にわかるはずである。

しかし、新自由主義教育改革については、学力テスト体制がもたらす競争の激化を指摘する追及が志位和夫委員から5月24日の第3回会合において、また、笠井亮委員(共産)から、6月2日の第8回会合においてなされたに過ぎず、学校毎の成績結果の公表は控えるべきであるとの答弁⁷、および、全国学力テストへの参加を判断する権限が自治体にあるとの答弁⁸を引き出すことに成功しているに過ぎない。

四 改正に反対する委員からの追求の成果

(1) 最高裁学力テスト判決は現行法10条の実質的削除と法案16条導入の理由とならない

特別委を構成する45人の委員のうち、43人は自民、公明及び民主から構成されている。現行法擁護の立場に基づいて、政府案の持つ新自由主義および新国家主義的性格の問題点を批判的に追求する質問は、残りの2つの席を占める共産および社民、そして、民主のごく一部の委員(横光委員、および西村委員)からなされたに過ぎなかった。

そのような追求のもっとも大きな成果は、志位委員(共産)が、5月26日の第4回会合において、10条改正は既に最高裁学テ判決によって確認されていることを記述するに過ぎないとの政府の主張⁹に異論を挟み、最高裁学テ判決は、法律に基づきさえすれば教育

⁷ 6月2日特別委第8回会合における小坂文科大臣の答弁。「学校別に順位づけを行って、それを公表するというについては、私は慎重であるべきだと思っております。」

⁸ 6月2日特別委第8回会合における銭谷政府参考人の答弁。「全国的な学力調査、参加、不参加、最終的な意思決定は、もちろん市町村の教育委員会が行うものでございます。」

⁹ 5月26日第4回会合における小坂文科大臣の答弁。「最高裁判決の趣旨を踏まえまして、不当な支配に服してはならない旨の理念を掲げつつも、教育は法律に定めるところにより行われるべきと新たに規定をしたわけでありまして、このことによりまして、国会におい

行政が不当な支配に該当しない、とは判示していないことを明らかにしたことにあった。

最高裁による判断を、例えそれが合憲判断であったとしても、国会がどのように受け止め、その後の法改正にどのように生かすべきなのか、ということは、違憲判断を下すことに消極的な日本の最高裁の姿勢の下にあって、立法府にとっては重要な課題であったはずである。今回の志位委員の質問は、最高裁によって示された違憲か合憲かという結論ではなく、最高裁が展開した憲法解釈を、立法にどのように反映すべきなのかという課題にチャレンジするものとしてまずは高く評価されるべきである。

志位委員と小坂文科大臣との間のやり取りの第1の論点は、政府が10条の実質的削除と政府案18条導入を正当化するものとして引用する最高裁学テ判決による「憲法に適合する有効な他の法律の命ずるところをそのまま執行する教育行政機関の行為がここにいう『不当な支配』となりえないことは明らかである」との判断をどのように解釈すべきなのか、ということであった。最高裁学テ判決は、この部分の直後において、(1) 法律が「特定の命じている」ところをそのまま執行する場合と、(2) 「法令の目的および趣旨を行政が解釈して実行しなければならない場合」とを区別し、前者については、当該法律が合憲である限りは「不当な支配」に当たらず、後者については「教育関係法律は教基法の規定及び同法の趣旨、目的に反しないように解釈されなければならないのであるから、教育行政機関がこれらの法律を運用する場合においても、…教基法十条一項にいう『不当な支配』とならないように配慮しなければならない拘束を受けているものと解されるのであり、その意味において、教基法十条一項は、いわゆる法令に基づく教育行政機関の行為にも適用があるものといわなければならない。」と判示している。

志位委員はその追求により、小坂文科大臣に、後者の判示があったことを認めさせた。だが、行政による法律の執行においては、法律が特定の命じていることをそのまま執行することは稀であり、法律の目的および趣旨を解釈して執行していくのが常態なのであり、従って、圧倒的に多くの場合、法を執行する際に「不当な支配」に該当しないよう配慮する義務を文科省は負っているというのが最高裁の判断なのだ、ということを確認するまでには至らなかった。

志位・小坂論戦の第2のポイントは、国による教育内容決定の合憲性を判断する基準として最高裁が示した基準、すなわち、「必要かつ相当性」の基準、および、さらにその歯止めとして提示した、「教育内容に対する右のごとき国家的介入についてはできるだけ抑制的である」との「要請」、「子どもが自由かつ独立の人格として成長することを妨げるような国家的介入…は、憲法二十六条、十三条の規定上からも許されない」とする判断が、政府法案にどのように反映しているのか、ということであった<議事録抜粋4参照>。最高裁学テは決が、そのような歯止めとして現行教基法10条を指摘していることを示した後、志位委員は「今度出された政府案の一体どこに教育内容に対する国家的介入を抑制的にす

て制定される法律に定めるところにより行われる教育が不当な支配に服するものではないことを明確にしたものでございます。」

る条文、条項がありますか、具体的にお示してください。」と、実に的確に、追及した。

小坂文科大臣は「不当な支配に服することなく」という政府案に残された文言をそれとして指摘した。この答弁をそのまま受け止めるとすれば、この文言を残したのが法律に基づきさえすれば不当な支配にならないことを明らかにするためなのだとこのこれまでの答弁と矛盾するので、志位委員が指摘するようにそれは「論理破綻」である。そして、この答弁が苦し紛れのものであるとすれば、政府は最高裁によって示された憲法解釈を改正案に反映させようとはしなかったことを意味しており、最高裁無視の誹りを免れない。政府は、最高裁が示した教育内容への国家介入の抑制性を受けた条項が政府法案に存在しているのか否かを説明する責任をまだ果たしていないことは確かである。

(2) 愛国心の直接評価と総合的評価の区分論の登場

現行法擁護の立場に基づく追求の成果の第2は、愛国心教育の実施方法について、憲法19条に保障された良心の自由に基づいて、一定の歯止めをかけることに成功した、ということである。5月24日の第3回会合において志位委員が、福岡市の小学校の通知表において用いられていた、「我が国の歴史や伝統を大切にし国を愛する心情をもつとともに、平和を願う世界の中の日本人としての自覚を持つ」との社会科の評価項目を取り上げて、「子どもたちの国を愛する心情を通知表で評価するのは私はやってはならないことだと思いますが、総理は、お考え、端的にお話ください」と質した。小泉総理大臣は、「教師を評価するのは違って、これではなかなか子どもを評価することは難しいと思いますね、率直に言って。今はこれは使われていないと思います」と答弁するのだが、志位委員が「評価することは間違いだ、やってはならないということで、そういうことですか。」と畳み込み、「こういうことで小学生を評価することは難しい、あえてこういう項目を持たなくてもいいのではないのかというのが率直な感想であります。」との答弁を小泉総理大臣から引き出した。

小泉総理は「今これは使われていないと聞いております。」と答弁したのだが、その後、同様の評価項目を持つ通知表がいくつかの自治体で用いられていることが判明し、愛国心評価の問題は、その後、①現在でも用いられている評価項目の総理大臣答弁との整合性の有無、②通知表の基礎となっている平成13年4月の指導要録の様式に関する通知の是正の必要性の有無、③国旗敬礼、国家斉唱を拒否する権利があることを子どもに教えることを教師は許容されるのか否かに論点が拡大することになる。

小坂文科大臣は、福岡市内の小学校において用いられていた先の評価項目においては、愛国心だけを評価の対象とし、子どもの内心に立ち入るので許されないが、日本の伝統などの学習における子どもの態度を含めて評価する場合には、総体的、または、全体的評価となるので許されるという線引きを展開することになる（その最初は、5月26日第4回会合の横光委員の質問に対する答弁）＜議事録抜粋5参照＞。そして、政府は、愛国心それ自体の直接評価と、学習態度を含めた総体的評価の区別に基づいて、指導要録の様式に関する通知における、「我が国の歴史と政治及び国際社会における我が国の役割に関心をも

ち、それを意欲的に調べることを通して、我が国の歴史や伝統を大切にし国を愛する心情をもつとともに、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることの自覚をもとうとする。」との記述をも問題無しとする答弁をしている（5月31日第6回会合における石井委員の質問に対する小坂大臣の答弁）〈議事録抜粋6参照〉。

（3）子どもに対する子どもの拒否権の周知の条件

6月8日の第12回会合において、笠井委員は、良心の自由の一環として子どもに保障されている国旗敬礼・国家斉唱拒否の権利の行使が、そのような権利があることを子どもに周知したこと、または、子どもが拒否権を行使したことを理由とする教師の不利益的な取扱いにより、不当に制約されている、という問題を提起した。

小坂文科大臣は、教師が一方的に自己の見解を子どもに押し付けた結果、子どもが拒否権を行使するに至ったのではないか、あるいは、それゆえに先生がいじめられているとの印象を子どもに与えたのではないか、との一方的思い込みをなかなか改めようとはしなかった。これに対して、笠井委員が、「こんなに大事な問題を想像とか感覚で言ってもらいたくないですね。教員の態度を最初から疑ってかかっている。私は、そういう形では、文部科学大臣としては本当に責任を果たせないと思います。」と批判したのは、実に適切であった。

この後、笠井委員は、野仲官房長官（当時）が、国旗・国歌法案審議過程においてなした、拒否の自由を認める発言を取り上げ、これを教師がそのまま学校で生徒に告げることは許されないのか、との質問を安倍官房長官に投げかけた。これに対して安倍官房長官は、「国旗・国歌について、それぞれの国々はどのように相對しているか、どのように敬意を払っているか…まずそのことを教えずに、最初に、立っても立たなくてもいいということをお教えるということは、むしろ誤解を与えるということもあり得る」と答えた。これは、国旗・国歌に対する敬意を教えさえすれば、それに対する拒否権があることをその後に教えても良いのだ、ということをお裏から承認したものであったとあって良く、論戦の成果と位置付けて良いと考えられる〈議事録抜粋7参照〉。

五 164 国会衆議院特別委における審議・論戦を振り返って

本会議および特別委における審議・論戦を振り返って明らかとなるのは、改正を支持する勢力の議論がことの他大掛かりであり、立憲主義それ自体に対する根本的な攻撃も行なうものであったのに対して、現行法を維持しようとする勢力の議論が、必ずしもそれに対応せず、また、新自由主義教育改革および新国家主義教育改革を構成する要素のすべてに対応し切れていなかったわけではない、ということである。

このようなコントラストが生まれてしまったのは、現行法擁護派における「教育の自由」およびその基礎にある立憲主義に対する執着ないしは理解が十分ではなかったからだと率直に認めるべきなのであろう。仮に「教育の自由」の擁護という観点がきちんと維持されていたならば、政府法案が想定している新しい教育活動について、教育の現実に基づく批

判がより活発に展開されていたであろう。

政府案2条が道德教育をすべての教科の基礎に座らせ、教科教育を道德教育化することが問題として取り上げられたはずである。事実、1998年学習指導要領改訂以降、サイエンスに関わる教科の中に観念論が堂々と導入されてから以降の教育の変質は既に、サイエンティストから強烈な批判にさらされている。義務教育における「質の確保」というスローガンの下において行われる全国一せい学力テストおよび学校評価が、現場における教育の質をどのように変質させることになるのか、また教員評価が一体どのような教師を生み出し、それが学校における教育活動の質をどのように歪めていくことになるのか、ということも論点として浮上させ得たはずである。さらには、社会科という教科の中で、愛国心という徳目を内面化させることの非尋常性を提起しえたはずである。

志位委員による最高裁学テ判決の読み方に関する論戦の成果、すなわち、政府もそれを否定することのできなかつた、党派政治を基礎にしている国による教育内容統制の抑制性、そして、「子どもが自由かつ独立の人格として成長することを妨げるような国家的介入、例えば、誤った知識や一方的な観念を子どもに植えつけるような内容の教育を施すことを強制するようなことは、憲法二十六条、十三条の規定上からも許されない」との判示部分に依拠しての新しい施策の批判的追究は不可欠である。なぜならば、新しい教育政策は、国の抑制性の原則を踏み越え、あるいは、「一方的な観念」の強制にもはや該当している可能性が相当に大だからである。

次の臨時国会における審議・論戦において、立憲主義が要請する「教育の自由」 対 政府案という構図を浮上させるためには、教育現場が抱える困難を、事実即して、総体的に明らかにする国会外における市民の活動—研究者によるそれであれ、現場教師によるそれであれ—と、国会における審議・論戦とを結び付け合わせる必要がある。そのために市民・NGOの側には相当の努力が求められていることは疑いようもない。本稿がそのような努力を刺激するものとなっていれば幸いである。