

教育基本法改正をめぐる基本論点

— 改正容認の立場からの考察 —

Basic Argument Points Surrounding the Amendment of the Fundamental Law of Education : A Consideration from the Affirmative Standpoint

池田 哲之
IKEDA Tetsushi

IKEDA Tetsushi
Kagoshima Women's Junior College

Will the amendment of the Fundamental Law of Education be materialized? Although it is still uncertain whether the amendment bill will pass the Diet in session, it seems that debates on the amendment have reached the most crucial moment. Opposing arguments have been actively expressed both inside and outside of the Diet as well.

The present paper explains how the Fundamental Law of Education was established and reevaluates its legal characteristics in conjunction with historical and cultural features the Japanese society contains, and furthermore tries to prove that the amendment is justifiable.

目次

- I. 本稿の基本視点
- II. 現行基本法の二大立法目的
- III. 教育基本法の法的性格と「内心の自由」
- IV. 結語—改正基本法の限界—

I. 本稿の基本視点

第165国会（臨時会、以下、「今国会」という）が、2006（平成18）年9月26日、安部晋三内閣の発足とともに召集された。今国会の最大の案件は、いうまでもなく教育基本法（以下、「現行基本法」という）の改正問題である。周知のとおり、今国会に先立つ第164通常国会では、教育基本法の改正法案が内閣から提出され、また後日、同法案への対案というかたちで民主党より日本国教育基本法案が発議された。政府・自民党は、改正法案の会期内の成立を目指して、現行基本法改正のネックとされてきた、いわゆる「愛国心」条項や「宗教的情操」条項に関し、連立与党の一方当事者である公明党の意向を最大限汲み入れた改正法案を策定し通常国会へと臨んだ。同法案を自民・公明両党の妥協の産物、とあげつらう声も聞かれたが、法案提出当初は、改正基本法の会期内成立を予期する者もいないではなかった。

しかしながら、改正法案成立にかける小泉純一郎首相（当時）の熱意の希薄さや民主党発議法案

を評価する自民党内の一部勢力の意向もからみあい¹⁾、第164国会での現行基本法の改正は最終的に見送られることとなった。

ところでいまなぜ、現行基本法の改正問題が急浮上してきているのだろうか。

その事情をかいつまんで記しておくこととしよう。

詳しくは次節に譲るが、昭和22年法律第25号として公布された現行基本法は、立法の経緯からして現行憲法と同様、多数の賛辞に勝るとも劣らないほどの批判を集める宿命の下で誕生した法律であった。被占領下の日本において制定された現行基本法は、「理念法」であるにもかかわらず、わが国の歴史・文化を必ずしも踏まえてはいない面があるというのである。これはまだ、穏当な部類に属する評価であろう。同法にたいしては、わが国の歴史・文化を意図的に否定する目的で制定されたのではないかと、とのうがった見方すらなされることもある。前者の経緯を強く意識してのものとしては、たとえば1956(昭和31)年2月の清瀬一郎文部大臣の発言²⁾や荒木万寿夫文部大臣の発言(1960(昭和35)年8月)が挙げられる。現行基本法にたいするこうした認識は、日本が独立を回復した1952(昭和27)年以降、保守派の政治家を中心にしばしば世に示されてきた³⁾。だが、保守二大勢力が拮抗する政治状況のなかで、現行基本法の改正問題は憲法改正の前哨戦として把えられるという図式が一方では定着し、同法の改正を具体的政治日程にのせるにはいちじるしい困難をともなった。

戦後政治の総決算を主唱し、戦後教育体制の抜本的見直しのため臨時教育審議会の設置(1984(昭和59)年)を決断した中曽根首相でさえ、現行基本法の改正は早々にあきらめざるをえなかった事実は、そうした事情を如実に物語っている⁴⁾。

しかし、このような状況にも、新世紀の到来と軌を一にするかのように変化の兆しが現れる。2000(平成12)年12月、森喜朗首相の私的諮問機関であった「教育改革国民会議」(同会議発足時の首相は、小渕恵三氏)は「教育を変える17の提案」において、現行基本法の改正を懲憑する内容を世に示す⁵⁾。設置形態上はともかく、事務局を文部省(当時)においた同会議が公的性のきわめて濃厚な機関であったことは否めない。政府は同会議の名を借り、現行基本法の改正を戦後はじめて正面から訴えることに成功したといつてよい。

戦後長らく、改正論議の提起すら封殺されてきた現行基本法の見直しを可能にした要因は二つある。一つは、わが国の保守二大政治勢力の対立という従来の政治状況に、変化が生じていたことである。現行基本法の改正問題はかつて、革新政党の保守政党にたいする好個の攻撃材料となっていたが、米ソ冷戦構造の終焉による革新勢力の衰退とともに、同法の改正は、保守政党にとってその政治基盤をおびやかされるような問題ではなくなった。

二つには、教育(社会)病理現象の深刻化・異常化を指摘しえよう。昭和50年代以降、教育関係者をはじめ、少なからぬ有識者が、深刻化の度合いを増す「いじめ」「校内暴力」「不登校」といった教育病理の原因を戦後教育のゆがみに求め、その是正の必要性を繰り返し強調するようになっていた。ただ、そうした一連の声は先述の政治状況の壁に阻まれ、政治の場で真剣に取り上げられるまでにはいたらなかった。けれども「神戸小学生殺人事件」(1997(平成9)年)の発生を皮切りとした、青少年による、従来の常識では想定しえない猟奇的・暴発的事件の頻発——1998(平成10)

年、黒磯市で起きた中学校英語教師殺人事件の加害者は中学1年の男子生徒であり、2000（平成12）年の佐賀バスジャック殺人は、17歳の高校男子生徒によって引き起こされた事件であった⁶⁾——は、もはや教育行政当局による弥縫策的対応を許さなくなる。

世紀の区切り前後に発生した青少年事件の連鎖は、国民世論の大勢を動かすに十分な焦燥と衝撃を日本社会にあたえた。すなわち、世論の追風を受けるかたちで前記国民会議報告は示され、2003（平成15）年の3月には、文部科学省の別働隊ともいべき中央教育審議会が、現行基本法の改正を促す、戦後教育政策の抜本的変換を目論んだ答申を公表するのである。

もちろん、前述の事件の原因すべての責めを戦後教育に負わすことは、あまりに短絡的な反応というものである。しかし反面、青少年によって引き起こされた近年の猟奇的・暴発的事件に、戦後教育のあり様がいっさい関わっていなかったと断言することもできない。戦後教育の大枠を定めた法律が現行基本法であることはいうまでもない。だとするなら、近時の教育病理的諸状況を解決するための一方途として、戦後教育の枠組み——現行基本法が数十年にわたり支えてきた——を見直すことも許されてよいはずであろう。

本稿は、近時の教育病理現象を解決するために、現行基本法の改正が絶対不可欠とする見方を必ずしも支持するものではないが、他面、改正の結果もたらされるかもしれない教育正常化の可能性まで否認しようとする見解には与しない。むしろ、進歩派・革新派とされる人々の間にみられる現行基本法見直しへのかたくなな拒否反応は、教育正常化の有力な手がかりを奪っているのではないか。

もとより、真に議論をつくすべきは、改正の内容ないし新条文の運用基準についてであろう。政府提出法案中の「我が国と郷土を愛する……（改正法案2条5号）」や「教育は、不当な支配に服することなく、法律の定めるところにより行われるべきこと……（改正法案16条1項）」の意味・効果が論争的となっているのも当然である。

しかし、現行基本法に「不磨の大典」の座をあたえ、同法の改正それ自体を拒絶しようとする説もいまだに根強く唱えられている。教育学関係研究者の論調に限定すれば、圧倒的多数が改正そのものへの反対論——同工異曲の——で占められている⁷⁾が、これは少し異様なことではないだろうか。

本稿の主眼は、如上の基本認識を前提として、現行基本法の立法過程および法的性格をわが国文化・社会の特性をも踏まえながら再検討することにより、今国会における改正基本法案の帰趨とは別に、現行基本法の改正それ自体は容認されるべきことを確認し、並行して改正の方向性を提示することである。したがって現在、国会へ提出・発議されている政府提出法案あるいは民主党発議法案に関する検討は最小限にとどめてあることを、あらかじめおことわりしておきたい（なお本論文中引用した所論の執筆者等の肩書きは、原則として当該所論の執筆・発言当時のものを記した）。

II. 現行基本法の二大立法目的

現行基本法の評価を行う場合、まずその出自にアプローチしてみる方法が考えられる。ある法規

範の評価を行う際、その立法背景・過程を考究することは定石ともいえる手法であるが、同手法は、占領という特殊事情の下で誕生した現行基本法についてはとりわけ重要な意味をもってこよう。戦後教育史を専門とする研究者達の多くが、競ってこのテーマを自己の研究対象としてきたゆえんである⁸⁾。

とはいえ現在、現行基本法の制定に直接携わった人物のほとんどが鬼籍に入っている関係もあり、同法の出自に関する諸見解のうちいずれが的確なものかを特定するのは容易なことではない。さらに各見解は、論者の政治的・社会的立場を補強する材料として唱えられてきた傾向が強く、同問題は、事実と事実の学問的な摺り合わせというより、主義と主義との対立といった側面も有している。

そのことをも念頭において記すなら、現行基本法の絶対擁護を主張——革新諸政党の政策と親和性を有する——する人々は、現行基本法は、立法過程における日本側の自発性・主体性を十分に反映した法律であるとし、同時に、同法と日本国憲法との一体性を強調することで、現行基本法改正論を厳しく指弾する。「(現行基本法改正などという論は……筆者) 教育基本法の成立を含めて戦後教育成立過程の歴史的事実を歪曲しているだけではな」く「占領下に日本の真の独立を願い (中略) 国民の知性と文化の創造に期待した先人達の努力を無視した議論である」といった指摘は、改正肯定派に向けられた批判の典型例である。

一方、教育の立て直しのためには現行基本法の改正が急務とみる論者は、絶対擁護派とは逆の論旨、すなわち現行基本法の案文策定に当たっては英文草案を翻訳する作業が中心を占め、日本側が独自に基本法へ盛り込もうとした内容の多くが修正もしくは却下されたとみる。たとえば、勝部真長お茶ノ水女子大学名誉教授は、現行基本法の日本語は悪文の見本であるとして、そのことが英文翻訳のなによりの証左、百歩譲っても「英訳を考えた上での日本語」ではないかとの疑義を再三にわたり表明している⁹⁾。

そして両説の中間に位置する、いわば「折衷説」の計三説が、現行基本法の立法時の経緯をめぐる主要な論説といえる。本稿では、現時点で判明している資料等から総合的に推察して、これら三説のいずれが真実に近いのか、筆者なりの見解を述べておくこととしよう。

まぎれもない事実であったのは、現行基本法の草案が実際に策定されていった1946 (昭和21) 年の下半期から翌年初頭までの期間が、占領当局 (GHQ) の威光がもっとも強大であった時期に重なっていた、という史実である。GHQ は1945 (昭和20) 年9月の占領開始直後から矢継ぎ早に「四大教育改革指令」を発出し、わが国の旧教育体制の根本的変換を強権的に迫っていた。その総仕上げともいふべき文書が、発出主体は異なるものの、1946 (昭和21) 年の3月にGHQ 最高司令官宛提出された「第一次米国教育使節団報告書」である。米国側の一方的指示により推進されていった初期教育改革を眼前にして、日本側教育関係者は自己の無力を痛感したに違いない¹⁰⁾。このような政治的環境のなかで、教育基本法という法律は胚胎した。

教育基本法が、日本のあたらしい教育方針の樹立を目指し制定された法律であることは間違いない。しかしながら同法は、戦前教育の精神規範であった教育勅語と等価交換する目的で立法された法律というわけではない。一時期、現行基本法の擁護論者が力説していた「教育勅語体制から教育

基本法体制へ」といった単純な理解が誤りであることは、今日、各種の資料が証明している¹¹⁾。ただ、1946（昭和21）年5月に召集された第90帝国議会における田中耕太郎文部大臣の答弁、たとえば、戦後の「教育ノ根本方針」については「教育ニ関スル根本法」を用意する予定である旨の答弁などが、教育基本法は、日本側の発意によって誕生した法律との解釈を生む有力な論拠にはなっている。たしかに、「教育基本法」なる法律の第一構想者は、日本側の人物——田中文相を中心とする——であったかも知れない。だが、より本質的な問題は、同法の検討審議の背後にどのような政治力学が働いていたのか、ということを見極めることであろう。教育基本法が日本側の自主性に真に基づいて定められたとの断定は、その見極めまで留保されるべきである。

1946（昭和21）年8月10日に発足した教育刷新委員会（戦後教育のあり方を総括的に審議するために設けられた委員会。文部省とは距離をおきながら、戦後教育立法の制定に関与した）が、前述の文相発言や、最終段階に入りつつあった日本国憲法の策定作業をにらみ、国民主権国家にふさわしい新教育理念の検討に入るのは当然の成り行きであった。もっとも、現行基本法の案文づくりを主導的に担った人物が東京帝国大学の田中二郎教授であったことは、複数の関係者の証言より現在、明らかとなっている¹²⁾。現行基本法案の策定に関し教育刷新委員会は、田中（二郎）案の公的権威づけの役をはたしたに過ぎない。

大臣官房審議室参事事務取扱の肩書きをもえた田中教授は文部事務官の安達健二氏（のちの文化庁長官）とともに案文策定にあたったが¹³⁾、教育刷新委員会の委員達にたいし、日本国憲法との繋がりを最重要視して案文の内容・配列を考究したとの説明を行っている¹⁴⁾。この事実は見落とせない。なぜなら一神教的な世界観・価値観に由来する、わが国の伝統・文化への誤った先入観を多少なりとも土台に策定された現行憲法の焼きなおしが現行基本法であることを言外に述べていることに、これはほかならないからである。加えて、教育刷新委員会委員の人選にあたりGHQの関与があったことを思料すれば（第一次米国教育使節団に協力した教育刷新委員会の前身である日本側教育家委員会は、占領軍の指令によって組織され、厳重な占領軍の思想審査を受けた¹⁵⁾、同委員会は、推認されるGHQ/CI&E（Civil Information and Education Section = 民間情報教育局）当局の意向に反する結論をくだしうるはずはなかったと考えるのが自然であろう。同法誕生の本当の背景は、現行基本法の立法過程における占領当局の干渉の有無・程度を表面的になぞっただけではみえてこないのである。

近年、米国側の対日戦関係文書の公開がすすんだこともあって、同国が、先の大戦の開戦直後より日本占領政策の研究に着手し、自国利益の実現に支障となるおそれのある日本の思想・文化・制度の一斉廃棄を占領政策の最大の目標においていたことがいっそう明白となりつつある。先般の衆議院教育基本法特別委員会（2006（平成18）年5月30日）における鳥居康彦中教審会長の「教育刷新委員会も、民間情報教育局の指導のもとで、お墨つきをもらいながら原案を書いていったという経過があることは次第に明らかになってきている。占領軍の影響下にあったことはもう否認ない」との発言¹⁶⁾も、戦後教育立法が米国の占領意図・目的の拘束から逃れえなかったという認識の表明であろう。

現に、その具体的証拠もある。新憲法にたいする教育基本法の過度の依存を中和するべく日本側

が挿入を図ろうとした文言「伝統の尊重」の削除問題である。日本側は、戦前の価値観・教育観であっても戦後教育が引き継ぐべきものがあるはずと考えていた。別言すれば、戦前——「戦前」と一口にいても、明治期もあれば、大正デモクラシー期もあったわけである——教育の全面否定はありえないとの理解から、前文に「伝統を尊重し」の文言を書き入れることが妥当であるとの判断をしていた。けれども CI&E は、同文言の条文化を最後まで認めず、日本側の主張は最終的に取り下げられることになる¹⁷⁾。

冷静に考えれば、日本国憲法の内容が相当程度に固まっていた当時、日本側の主張する「伝統」がもはや国粹的・封建的要素を包含しえるわけはなかった。この点については、日米双方ともに誤解があったともいえる。というのも、教育刷新委員会第一特別委員会の羽浜了締委員は特別委員会において、「日本の伝統的文化を何処かに生かしていただきたい。無論今までのような形式の忠孝ではだめだけれども、忠孝の精神内容というものは、我々は伝承護持しなければならないと思うのです」と述べ、いまだ封建道徳的伝統観を払拭しきれない心情を披瀝している¹⁸⁾。一方、日本側の再三の要望にもかかわらず「伝統」条項の挿入に難色を示しつつづけた CI&E の教育課担当官トレーナー (J.C. Trainor) は、後年、日本人研究者とのインタビューにおいて、「伝統を尊重して、という意味は、昔の封建主義に返ることだ、と (通訳が=筆者) 説明したので、それなら省こう」という決定をした旨答えている¹⁹⁾。しかし、羽浜委員の伝統観は一個人の伝統観であり、通訳の説明がどうあれ、本来なら、「米国の数倍の歴史を有する日本の伝統文化のなかには、われわれの理解を超えたものがあって不思議はない」といった謙虚な省察があってもよかつたはずである。ここに見て取れるのは、勝者の驕りないしは西欧文明至上主義に基づく偏頗な日本観であろう。

伝統日本文化のなかには、物質万能主義もしくは人間至上主義を基軸とする西欧近代の価値観とは異なるわが国なりの——「精霊崇拜」(animism)²⁰⁾ や生活文化としての「茶道」の精神に表象される——伝統²¹⁾ないし価値観もあつたはずである。産業界では、人類的規模で地球環境問題を考えなければならなくなった現在、わが国特有のホーリスティックな視点が同問題解決の糸口になるのではないかとする主張もなされはじめている²²⁾。翻って日本の教育界は、自説にたいする異論を許さぬ CI&E によって伝統条項等が拒絶された結果、それら価値観を承継させうる教育法令上の手がかりを失い現在にいたってしまっているのである。

もちろん CI&E の指示が、現行基本法の全条文わたる個別具体的なものであつたとまではいい切れない。だが、前述の憲法と現行基本法草案の関係を含め、占領の全体像を見失ったまま、現行基本法の出自の無謬性を「この委員会 (教育刷新委員会のこと=筆者) は自主的で」「全然独立した独自の委員会であつて、総理大臣のみに責任を負う独自の働きを持つ委員会であります (CI&E 局長ニューゼント (D.R. Nugent) の発言)」、²³⁾「此れの両方側 (民間情報教育局・文部省をさす) にたいする自立、独立性を以つて、どこまでも正しい審査、調査をするということが第一の任務のよう

に心得て居ります (南原繁副委員長の発言)」などの諸発言を根拠として立証しようとする説²³⁾は、「木を見て森を見ない」類の論といわざるをえないものであろう。

ただし、「伝統的教育価値」の承継という点についていえば、現行基本法の成立時点では、まだ救いがあった。なぜなら、日本国民への精神的効果は衰えていたとはいえ、教育勅語の存在が公式

には否定されていなかったからである。現行基本法がすくい取らなかったわが国の伝来的徳目は、勅語とともになおかろうじて生き残っていた、と解釈することも可能であったのである。先にも触れたが実際、現行基本法の成立、即、教育勅語の無効、という等式は成り立たない。その理由には、形式面と実質面の二つがある。形式面から述べれば、1890（明治23）年に発布された「教育ニ関スル勅語」は「法規範」でなかったことが挙げられる。教育勅語制定時の法制局長官井上毅の深慮により、同勅語には大臣の副署をあえてそえず、それゆえ教育勅語を「政治上ノ命令（＝法規範）」と解するには無理があった（法的には、君主の「社会上ノ著作公告」）。したがって教育勅語は、現行憲法98条が失効の対象とする法的な違憲詔勅たりえず、新憲法施行後もなんらその存在を法的に脅かされる筋合いはなかったのである。このことはまた、現行基本法と教育勅語が後法と先法の関係に立ち合うものではなく、両者の間に「後法は先法を破る」との法原則をあてはめえなかったことをも意味している。主権在民の平和国家を標榜する新憲法の条規に明らかに矛盾する箇所——勅語中、さしずめ「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」の部分など——は格別、それら以外の部分については戦後教育界で有効に活用する余地も残されていたのである。

実質面についてはどうか。つまり現行基本法は、教育勅語を否認し、わが国の教育理念を白紙状態に戻したうえで、あたらしい理念を確立しようとした法律であったのか否かという問題である。この間に関しては、否と答えるべきであろう。政府関係者が、主権在民の新生日本の教育根本規範のあり方として、天皇の下賜による勅語の形式は維持しえないと理解するのにさして時間はかからなかった。しかしそれはあくまで形式上の理由からであり、勅語の内容を全面否定しようとの思惑があつてのことではなかった。それゆえ文部省でも、教育勅語の廃止までは踏み込まず、式日等における奉読廃止、勅語取り扱いの見直し以上の措置²⁴⁾をとろうとはしなかったのである。

1947（昭和22）年、現行基本法の条文を逐条審議した第92帝国議会の衆議院教育基本法案委員会の質疑の席上、高橋誠一郎文部大臣は、「教育勅語の中には、多分にわが国古来の道德並びに支那伝来の道德思想がはいりこんでいると考えます」、「むろんこれらのものは今日といえどもあえて排斥すべきものではない」と発言し、あわせて「私も教育勅語とこの教育基本法との間には、矛盾と称すべきものはないのではないかと考えておるのであります」とも述べている。教育理念といえども、社会の変遷とともに変わりうる理念があることは否定できない。しかし、人間が相互依存関係のなかで能く生存しうる社会的動物である以上、時代の変化をも超えて指向すべき教育理念も一方では存在しよう。しいていえば「不易」と「流行」の前者に該当する理念である。高橋文相の発言は、そうした認識の吐露にほかなるまい。同発言はまた、当時の日本国民一般の感情にも合致するものでもあつたらう。

現行基本法の意義・役割をきわめて評価する者のなかにすら、戦後教育法制の教育勅語体制から教育基本法法制への転換が絶対無比のものであると断じることは適當ではないとする、たとえば戦後教育史研究の第一人者である鈴木英一名古屋大学教授のような研究者もいる²⁵⁾。これら事実を踏まえるならば、次に述べる教育勅語に関する衆参両院の決議が行われるまでは、少なくとも現行基本法と教育勅語は「相互補充関係」——扱い方の順位に優劣が生じるのは避けがたかったにしろ——にあつたとやはりみるべきである。

けれども、こうした解釈が成り立つ期間も長くはつづかなかった。というより、かかる解釈が可能であったがゆえに、占領当局にとって看過するわけにはゆかなかったのである。1948（昭和23）年5月、GHQ/GS（民政局）の国会課長ウィリアムズ（J. Williams）は、衆参両院の文教委員長へ教育勅語にたいする公式な否定宣言を国会で決議するよう口頭命令を発し、翌月19日、衆参各院は国会閉会中であるにもかかわらず、周知の「教育勅語等排除に関する決議」、「教育勅語等の失効確認に関する決議」を行うのである²⁶⁾。両決議の発端は上にみたとおりであり、日本側の発意に基づくものではまったくない。それでもなお、同決議を促したのはGHQや「極東委員会を構成する反ファシズム」連合であったとして、歴史的文脈において決議の正当性を挙証しようとする識者もいる²⁷⁾。かりに、そのような主張に半面の真理を認めうるとしても、同説は権謀術数うずまく国際政治への洞察を欠いた、あまりにナイーブな所論である。それは同説が、この国会決議のもう半面の真理、すなわち、わが国が二度と連合国（＝極東委員会を構成する国々）の敵対国となることのないよう日本国民の徹底的な精神改造実施計画の一環として強いられたもの、という冷徹な占領意図を黙過しているからである。

参議院文教委員長であった田中耕太郎は、ある文書に関する法的な有効無効を決定しうる権能を有する機関は憲法上、裁判所のみであるとして、ウィリアムズの命令に抗しようとする。もちろんGHQの命令は憲法の規定をも超越するものであって最終的には押し切られてしまうのであるが、田中は法学徒らしく、国会で可能な決議は、「過去に持っていた（教育勅語の事実上の法的拘束力＝筆者）がなくなったということを確認すること」だけという論法を最後まで貫く。衆参各院の決議名の違いは、その痕跡である²⁸⁾。

上記決議によって、教育勅語は表舞台から完全に姿を消す。以後結果的に、公の場——とりわけ、学校教育界において——で勅語に触れることはタブー視されるようになり、そこに盛り込まれていた一般的な徳目を称揚することさえはばかるような風潮が急速に広まってゆく。

西欧社会であれば、そうしたある種の公定規範の喪失は、わが国ほど深刻な社会状況を生起させないであろう。「日本以外の先進国で成熟社会に入った諸外国は、残らず宗教を武器に公共性を培ってきた」だからである²⁹⁾。現行基本法の立法作業に事務方として携わった官房審議室の元課長西村巖氏は、キリスト教の倫理規範が社会の底流にある西欧社会なら、現行基本法程度の内容でも構わない——事実、教育基本法的理念法をもたない西欧諸国も多い——と指摘する一方、わが国においてはそれで済むであろうか、との所感を述べているが³⁰⁾同感である。

国際公法などの例外分野もあるが、法規範の在りようは、文化・社会に少なからず左右される。そうではないなら、特定の領域ごとに全世界同一の法令が一本あればこと足りるということなる。法規範も、究極的には人間社会の調和ある発展を図るための道具以上のものではなく、もし、Aという法規範が社会の基本的調和を乱し、当該社会に混沌と無秩序をもたらすものでしかないならば、Aは「規範」と呼びえても「法規範」とは呼びえない。端的に述べよう。司法取引が公認され、あるいは懲役300年といった途方もない有期懲役刑を科す米国の刑事法制をわが国に直輸入しても、日本社会に混乱を招くだけであろう。こうした場合、西欧社会が培ってきた法原則の建前や立憲主義の本質を強調するだけでは——無意味とはいわないが——わが国社会の問題を解決することに必

ずしもつながらないのである。そればかりか西欧社会原産の原理原則の硬直な当てはめが、問題状況を助長してしまわないともかぎらない。

わが国の精神文化規範は、明治維新時と先の大戦敗戦時の二度、西欧文明との軋轢のなかで人為的に破壊——程度の差はあれ——された。こうした特異な歴史をもつ社会における道徳的規範（≡徳目）は、どのように定め育てられてゆくべきなのか。この問題については、教育学系の研究者の間でも見解が真っ向から対立している。そしてそのことこそが、現行基本法改正の賛否の態度の差となって現れている。日教組などの革新系諸団体に近い研究者は、あくまで個人の自由の価値を中心に、人権教育の充実によって〈自己を尊重し他者を思いやるころその他〉——これはこれで意義ある「徳目」ではある——を育むべきと主張する。他方、そのような考え方に批判的な研究者は、徳目とは一定程度、教育者側の権威と反復による押し付けにも近い刷り込みによってでなければ身につくことはないとする。

筆者は、昨今の教育病理の改善のためには、その二面性どちらもが欠けてはならないと考える。戦前のわが国では道徳的規範の根本は教育勅語によって定められ、国民は、初等教育機関（義務教育機関）におかれた教科目「修身」をつうじ、勅語の徳目を敷衍した諸徳性を共通に育みえていた——現代の価値基準からすれば、修身科で教授された徳目すべてを肯定しようとはいえないが——。けれども米国の占領開始後、勅語の権威は段階的に消失させられ、その最終措置が先述の国会決議であった。他面、戦前の「教育事項勅令主義」の反省から「教育事項法定主義」への転換が迫られていた当時の状況において、第二の教育勅語発布の実現性は乏しく（もっとも、1946（昭和21）年の3月頃までは、日米双方に第二勅語換発の奏請を模索する動きもあった）、結論的には、教育制度的事項はもちろんのこと、教育理念の事項についても法令に基づく必要があると解されるようになった。そうだとするなら、教育基本法的法規範の存在そのものに異議申し立てをするのであればともかく——少数説ではあるが、このような主張も唱えられている³¹⁾——、現行基本法であれ、改正基本法であれ、教育理念条項を含むのは、この法律の成り立ちからして避けがたいこと、といわねばならない。

護憲派の研究者は、しかしながら、現行基本法の最も重要な目的（理念）規定は1条の「人格の完成理念」であるなどとし、同理念こそ、「自ら考え、自ら判断する主体の育成に向けた」現行基本法の基本理念であるから、この理念を実質的に改変するような——政府提出法案では、2条に具体的徳目が並べられているゆえに——法改正は許されないとする³²⁾。しかし、この主張は、子ども達の立場に添っているかのようであり、じつは彼らの人格形成についてはほとんど考えていないに等しい主張である。いま、問題となっているのは、人格を形成し切れていない、というより、事の最低限の善し悪しを弁別できない子ども達があふれだしてきていることにある。これは「人格の形成」が、徳目の刷り込みを経ずしてなされてしまったことの何よりの証拠である。なぜなら論者のいうごとく、規範や徳目の刷り込みこそ「自ら考え、自ら判断する主体の育成に向けた」現行基本法の理念に違背する行為とされ、これまで厳しく指弾されてきた行為にほかならなかったからである。

こうした所論にしたがうなら、子ども達にはその人格を構成する諸要素を「主体的に自ら獲得し

てゆくこと」が期待され、価値中立的なたんなる知識の教え込みは別段、学校教育におけるその他の教え込みの契機のひとつは不当視され、わけても個人の内面への働きかけとならざるをえない、徳目や規範意識といった一定の価値観を子ども達に注入しようとする教師の行為は、違法または違法性の濃厚な行為として槍玉にあげられる。そこではあくまで被教育者の主体性を擁護しつつ、それらの者への助言と支援に徹する教師だけが「理想の教師」として称賛されるのである。しかし、個々の子どもの主体性をまったく損なわず「助言と支援」だけで学校教育所要の目的を達成することなど、練達の教師といえども簡単にできる業ではない。まして、千差万別の家庭環境や教育方針の下で育った子ども達の通う公立の義務教育学校であればその困難の程度は倍化しよう。研究室の高みから発せられる、一部法学・教育学専門家の「自ら考え、自ら判断する主体の育成」の主張ほど、学校教育現場で日々、子ども達（最近では、保護者も含まれよう）への対応に苦悩する教師達にとって冷淡かつ無責任に映る言説はない、といえるのではなからうか。

同じく、護憲派の人々のなかに多くみられる、「人格の完成」理念をはじめとした現行基本法に網羅されている理念条項は是認し、改正基本法にあらたな理念条項を設けることを「内心の自由」を侵すとの理由で首肯しえないとする立論は、法解釈の基準を恣意的に動かしているとの批判を免れえないものである。厳密に言えば、「人格の完成」なる理念さえ、「内心の自由」の完全なる保障と並存しうる観念ではないからである。

ただしここで再度確認しておきたいのは、昨今の子ども達の尋常ならざる行動の原因を未然に矯正してゆくには、子ども達の主体的判断能力のさらなる育成と伝来的徳目の子ども達への継承・伝播の両方策が必要である、ということである。後者の教育を欠落させて前者の目的が達成されえないことは今日の現実が教えるところであり、また前者の教育を等閑視したまま後者の教育の効果を絶対視する過ちは、戦中期の教育においてわたし達はすでに十分すぎるほど経験してきた³³⁾。

以下、次節では、現行基本法の改正を難しくしてきた最大の原因である「法（教育基本法）は内心領域に立ち入ることができるのか」という問題につき、学力テスト事件最高裁判決の今日的意味の吟味を軸に検討してゆくこととしよう。

Ⅲ. 教育基本法の法的性格と「内心の自由」

「教育」という営為は、そもそもいかなる性質の営為なのだろうか。ごく簡潔に言えば、被教育者の知的・道徳的・肉体的能力の調和ある発達を促す営み、であろう。その営みにも、被教育者自らが自主・自発的に活動することで上記能力を開発してゆくという部分と、被教育者以外の第三者のさまざまな働きかけによって諸能力の伸長を図るという部分がある。後者にかぎれば、被教育者の自主・自発性とは別個の多様な働きかけがなされる場合もあり、既成の教育課程にそくして展開される学校教育はその典型である。学校教育がかかる性質を有するものなら、子ども達にたいする規制・強制を抜きに同教育を把えることはおよそ困難である。「数学の方程式を習うのは嫌だから、数学の授業には出席しない」であるとか、「集団活動は苦手なので、校外の宿泊行事には参加しない」などといった抗弁が通用しないことからしても、そのことは自明である。

わが国において、現実の学校教育活動を具体的に規定している文書が「学習指導要領」である。そして同文書の作成権限は文部科学大臣（国）にあることが、学校教育法20条および同法施行規則25条から読み取れる。しかしこうした現行の教育法制は、以下の重大な疑義を惹起することにもなる。すなわち国は、学習指導要領のような教育内容——人の「内心」とも必然的に関わり合いをもつ——を規定する文書を策定しえるのか、という疑義である。有り体にいえば、国は教育内容を決定することができるのか、という問題である。

現行基本法のみは別枠としつつ、国には「内心の自由」に抵触せざるをえない教育の内の事項の決定権はないとする論者は、当然、現行基本法の改正は許容しえないとの結論にいたる。他方、国の教育決定権能を是認する立場からは、改正基本法を筆頭に、他の教育法令（学習指導要領を含む）において教育の内の事項に関わる条項を設けることは可能との結論が導かれる。

なるほど、法は、心ではなく行為を律する規範として一般には把握される。現行基本法の改正について懐疑的な立場をとりつづけている、国立教育政策研究所名誉所員の市川昭午氏は、フランス革命期の有力啓蒙思想家コンドルセ（M. Condorcet）の「自由な憲法においては、例え権力が国民によって選ばれ、またしばしば改選されるような人々の手中にあるにしても、またこの権力がその後総意ないしは世論と混同されるように思われるにしても、法律は行為に関してしかその支配力を及ぼしてはならないのであり、権力はこの限界を超えて、法律を、精神に関する規範として与えてはならないのである」という言葉を引用し、改正基本法の目指す方向性にたいし警鐘をならす。18世紀的基本権を保障する近現代憲法の下では、法は「内心の自由を侵しえない」のが鉄則である、と市川氏は主張されたいのであろう³⁴⁾。同氏は、上の引用のほかにも、現在の刑罰法規が行為それ自体を処罰の対象とするのみで、「人の純粋に内部的、主観的な思想、感情乃至意思というようなものに対して刑を科することを敢えて」していない事理を指摘し、法によって内心を取り締まることの不当性を力説されている。しかしながら、市川氏の主張にたいしては、すでに指摘したように、キリスト教的な倫理・道徳規範が社会を下支えしている国々の法原則を、わが国にそのままあてはめさえすればよいのか、という素朴な疑問を抱かざるをえない。また、コンドルセ時代の「法規範」といえば、王権による恣意的な人治体制に取って替わる、国民代表議会によって制定された権利義務・裁判規範を意味するものであったにせよ、今日の法の態様からいって、制定法の条文すべてが国民一般にたいする権利義務・裁判規範として機能しているわけではない。現代国家ではコンドルセ時代の国家と異なり、文化、教育、福祉、といった人の精神領域に立ち入らざるをえないような分野での立法の必要性が、法治行政遂行上、格段に増しているからである。教育施策の理念・方針を宣明するにとどめた現行基本法の前文や第1条は、その実際例である。こうした現状にかんがみれば、成嶋隆新瀨大学教授の、現行基本法「における目的規定は、これを具体的な教育活動にとっての『訓示規定』と解釈すべき」とする見解は肯綮にあたる³⁵⁾。少なくとも、学校教育における対児童・生徒との関係においては、それら理念・目的規定はかく位置づけられるべきである。

以上を念頭におくなら、わが国において、議会が、人の内心にも一定程度関わり合いをもつ事項を法文化することは許される場合がある、と理解する必要があるであろう。

教育の分野におけるこれら問題につき、研究者間に激しい論議を巻き起こした事案の最高裁レベ

ルでの判断が、1976 (昭和51) 年5月21日のいわゆる最高裁「旭川学力テスト事件」判決³⁶⁾ (以下「学テ判決」という) である。事案の概要は省略するが、同裁判の主要な争点は、教育内容決定の主体は国であるのか、そうではなく教師を中心とした国民全体にあるのかというものであり、被告人 (国民教育権説)・原告 (国家教育権説) 双方は自説の正当性を立証すべく、激しい論争を繰り広げた。かりに国民教育権説が正当であるということになれば、敗戦後の混乱のなかで緊急避難的に制定された現行基本法は例外として、国が、法規範という形式で教育内容 (理念) を定立することは基本的に許されないことになる。しかし学テ判決は、家庭教育における親の教育の自由 (家庭教育方針は、親の決定に委ねられる) およびその延長線上での私立学校選択の自由等を是認する一方、学校教育をはじめとするそれら以外の領域において、国は、「国政の一部として広く適切な教育政策を樹立、実施すべく、またしうる者として (傍点、筆者、以下、同)、憲法上は、あるいは子ども自身の利益の擁護のため、あるいは子どもの成長に対する社会公共の利益と関心にこたえるため、必要かつ相当と認められる範囲において教育内容を決定する権能を有する」と判示した。

もとより、学テ判決では、「学校教育権は国家の専管事項である」とした国家教育権説も退けられた。同判決は、教育内容を国が恣意的に決定しうるわけでないことについて、つぎのように説示している。「教育内容に対する (略) 国家的介入についてはできるだけ抑制的であることが要請されるし、殊に個人の基本的自由を認め、その人格の独立を国政上尊重すべきものとしている憲法の下においては、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26条、13条の規定上からも」許されないとして、国家の教育内容決定権に憲法上の制約を付している。強度の独裁国家もしくは全体主義国家ならば別段、わが国においては人権の防護装置たる現行憲法の施行をさかいに、過誤が明白な知識の教授、独断に満ちた観念の一方的な刷り込み、などの強要は議会制定法の根拠の有無を問わず肯んじえなくなっていることを、同判決はあらためて確認したのである。

ただしここで、一つの難題が浮上する。それは、価値中立的な知識教育の内容についての正誤判定は比較的たやすくなしうるとしても、理念事項の当否に関しては、事柄の性格上、結論を断定的には下しえないという問題である。

理念論争が、とかく「神学論争」の迷宮に入り込みやすいことは過去、わが国においても数々の具体例が物語っている。数学の新公式や史実の発見、あらたな化学物質の発明といった事実は科学的立証次元の範疇に入る事柄であり、真実の証明がなされれば、国が、それらを教えるべき事項として教育内容に取り込むことは容易である。真実にたいする反論は行いようがないからである。けれども現行基本法の改正をめくり問題となっている「愛国心」であるとか「伝統の尊重」その他の理念の価値や意義について、万人を納得させうる根拠を提示することは不可能といってよい。

しかし、ある理念なり観念なりに反駁する者がいるかぎり、それら理念を教育内容の要素として法文に取り込むことができないとなれば、現行基本法の理念を含め、教育基本法に明示しうる理念等はない、ということになる。教育基本法という法規範の存在自体を温存する立場に立つなら、こうした論結がいかに当を失したものであるか自ずと理解されるはずである。

問題となるのは結局、累述のとおり、改正基本法に（新）理念規定を設けることの是非ではなく、該理念が現行憲法上、客観的かつ明白に否定される内容であるのかどうか、さらには諸理念の排列が「一方的な観念の植えつけ」となっていないか、という点にかぎらざるをえない。前者に該当する例をあえて挙げるなら、「軍国主義の鼓吹」、「共産主義の賛美」あるいはまた「男女平等則の否認」等がありえよう。だが、現在のわが国において、こうした理念が改正基本法に定められることはおよそありえる事態でないばかりか、政府提出の改正基本法案および民主党発議の日本国教育基本法案の全文をつぶさに検証してみても、全体が特定の傾向を有する観念一色に染め上げられているとはみなしえず、憲法理念への違背が「客観的かつ明白」である条項も見出しがたい。「愛国」条項や「伝統尊重」条項を戦前の超国家主義の残滓と看なす者もいるにしろ、そのような主張——主張するのは自由であるが——は世論調査の数字に教えられるまでもなく、国民多数の同意をえるだけの説得力に欠けている。

議会制民主主義を採用しているわが国においては、立場により見解の大きく割れる事項の法制化に関し、立法府の権限行使に必要以上の躊躇があってはならない。長年、わが国の立法府が教育基本法の改正問題を放置しえたのは、同法が「教育」という因果の関係の不明な分野の法令であり、悪化の一途をたどる教育病理現象をよそに、「立法の不作为」責任を問われる懸念がなかったからといっても過言ではない。

たしかに、与えられた権限を国会が正当に行使して改正基本法を成立——今国会であるかどうかはさておき——させたとしても、新条文の運用の実態をとば口に、改正基本法の特定条項にたいする違憲訴訟が提起される可能性はある。改正基本法の施行後、教育行政当局による新条文の運用が一時高権的になされることも懸念され、かかる事態には注意の目を向けつづける必要もある。けれども、国は「必要かつ相当と認められる範囲において」教育内容を決定しうるとした学テ判決の趣旨にかんがみれば、条項そのものへの違憲判決を原告が勝ち取る確率はきわめて低いというべきであろう。

むろん、そうだからといって、国会で可決された改正法案の条文が、「絶対の真理」や「至上の価値」を説いていると看なすのは早計である。国民各々には、それら理念の改廃を主唱し、異議申立てを展開する——合法的手段で——自由がある。自然科学の分野と異なり、人文科学分野の代表領域である教育の世界にあっては、「絶対」であるとか「真理」といった観念はそもそも成立不能の観念なのである。前出の市川昭午氏は、「法律に徳目を掲げる以上、それらを真理として教えるのでなければ意味がない。しかしそれらを真理として教えることは、法律を評価し、訂正する能力を人々から剥奪することになる」と述べているけれども、そこには法と自然科学の同一視といった誤謬がある。法を尊重しなければならないのは、法の示す事柄が「真理」であるからではなく「国民意思の結晶」——「当面の正義」と言い換えてもよい——だからである。「当面の正義」であるから可変的であり、それは批判や批評を絶対的に排する観念でもない。ただ、法治行政の建前からいって権力機関には法に記された事項——それらが現行憲法理念と明かに矛盾する内容でないかぎり——にたいする遵守・擁護義務が課せられる。またそれゆえに、先にも言及したとおり、権力機関の側（対子どもとの関係では、教師も権力機関側の一員である）による新理念の運用は自制的に

行われなければならない。

本稿の基本的立場は、教育基本法にあらたな理念規定を設けることを是とするものであるが、それは意識的にせよ、無意識的にせよ、占領教育改革が欠落させた教育理念を「訓示規範」として復活させることに意義を見出すゆえである。だから、新理念規定（現行理念規定も同様である）を学校現場における子ども達への権利義務規範（ないし裁判規範）として機能させることは憲法上、許されないとの立場にも立つことになる。たとえば、子ども達の「愛国心」の強弱、「伝統尊重心」の厚薄を学校側があからさまに評価することは、憲法19条「内心の自由」・21条「表現の自由」の各自由権保障条項に違背する行為と断じざるをえない。まして、「愛国心」の希薄さや「伝統尊重心」の薄弱さ、などを理由とした子ども達への懲戒行為が許容されるものではない。すなわち、改正基本法が成立したとしても、同法の標榜する教育理念を、子ども達の（Ⅰ）評価（Ⅱ）懲戒の指標として用いることは厳に慎むべきである。

こうした見解にたいしては、「それでは今日の教育病理を解決することにならないのではないか」、との批判が向けられるかも知れない。

しかし、それらの批判は、教育論としては受容しえても、法律論として付度の余地はない。だが、たとえ上記の見解にしたがうとしても、学校現場の指導のあり様に一定の変化を生じさせることは十分に可能である。先述のとおり、現在、教育内容（学校教育上の）の実質の大部分は、文部科学大臣告示の学習指導要領により規定されている。その学習指導要領に、最高裁判例上、法規範としての効力が認められすでに久しいが³⁷⁾、国民の間に意見の鋭い対立がみられるような事項の教授指導上の根拠を大臣告示の同要領に求めるだけでは、法的正当性・効果の点で疑問符がつかないではない。同要領は、学校教育法の委任を受けた同法施行規則のさらなる委任により規定された、本法からみるといわば孫規範たる法規範に過ぎない。上の最高裁判決にたいし、「同判決を＝筆者）子細に読むならば、学習指導要領を全面的に法規としたのではないことは明らか」として、学習指導要領法規説に異を唱える研究者がいるのも頷けよう³⁸⁾。本稿執筆中、学習指導要領の定めを公然と無視した高等学校における必修単位逃れの問題が全国各地で発覚したが、同問題発生の背景には、「法規範として」の学習指導要領にたいする軽視が少なからずあったのではないか。

学校教育は、学校教師の自主性をできうるかぎり尊重して展開されるべきではある。しかし今回の事例はもとより、学校教師による近時の不祥事を想うなら、教育現場への「法規範」の拘束一切を無条件に不当視するわけにはゆくまい。かつて、学習指導要領に指導義務が規定された以降も、学校現場においてたびたび紛議の種となった国歌斉唱指導が、「国旗・国歌法」の制定をさかいにおおむね平穏裡に行われるようになった事実は、各々の法規範としての「重量感」——あくまで学校教師にたいするものではあるが——の差を如実に反映している。これは、学習指導要領次元の規定を格上げすることが、学校運営責任者である校長の円滑な職責遂行に資し、また、一般教師の何割かにとっても、教育の展開上、有力な裏づけの付与となる事項のあることを示している。

筆者は、教育内容のすべてにわたり議会制定法の具体的裏づけが必要であると主張しているわけではない。そのようなことは、多様化する一方の教育内容の現実からしても不可能である。いわんや、教育内容に議会制定法上の根拠を与えることをもって少数意見を切り捨てるべき、といい立て

るつもりは寸毫もない。ただし、国民の間に意見の鋭角的な対立がある事柄については、議会制民主主義の原則にそくして議会による法制化を図っておくことが本筋であるとは考える。法制化を先延ばししたまま、行政立法の一種である学習指導要領の改訂を重ねることによって教育上の重要問題の収斂を企図しようとするのは、対応の迂回であり、法治（教育）行政の観点に照らし重大な背理があるといわざるをえない。だからといって、国民の多数が容認する事柄の教授指導を学校教育の場で行わないなら、多数者の本来享受しえる教育利益が、少数者の横暴のまゝに侵害されている事態ということにそれはなろう。

IV. 結 語—改正基本法の限界—

以上の見地に立てば、一定の教育理念を現行基本法に書き加えることの不可欠性が自ずと明白になってこよう。そうであるなら、自己の抱懐する理念の絶対性を信ずるあまり、現行基本法の改正を全面否定する論——教育学関連の学界において、とりわけ根強いように見受けられる——の誤りを、ここで再び指摘しておきたい。かかる所論は、現行基本成立の由来、わが国の文化精神風土、議会制民主主義下の立法府の権能、さらには学テ判決の前記趣旨、のいずれに徴しても妥当性がない。であれば、継続案件となった現行基本法改正の審議を今国会において再開し、相応の段階で、国会は国民に代わりその意思を示すべきである。「時間を掛けて、丁寧な話し合いをしていくべきだ」（森越康雄日教組中央執行委員長）であるとか「少なくとも1年か2年かけて慎重審議をすることが必要だ」（高木義明民主党国会対策委員長）、と慎重審議にいまだ固執する関係者もみられないではないが、本件は、これまでも意見の集約が図れなかった問題である。時間をかければかけるほど、見解を異にする者相互の対立点がいっそう浮き彫りにされ、両者が引くに引けない状況に追い込まれないともかぎらない。こうした申し立てをする人々の究極の目的は、現行基本法改正案を審議未了・廃案に持ち込みたいということなのであろう。

これらとは別に、教育基本法に関する国民的論議を巻き起こすべき、といった類の主張がなされることもある。しかし、その場合、「国民的議論」なるものの実体が不明瞭であり、かりにそれが現行基本法の改正に国民の多くが関心を寄せることを意味するものとしたにせよ、国民のすべてが教育基本法改正をめぐる累述の諸問題に精通しているわけでないことを合わせ考えると、論点が拡散し、半知半解的議論に終始してしまうおそれがある。

筆者とて、今国会で審議の対象となっている現行基本法改正法案等へ種々の批判があることを承知している。だからたとえ、改正基本法が成立・公布されたとしても、同法をして理想かつ完全無欠の法律であるなどと理解してはならない。本稿の論旨からすれば、改正基本法は、あくまで現行基本法の過誤を修正した「少しはましな法律」であるに過ぎない。

けれどもいまようやく、その「少しはましな法律」成立の可能性が高まってきている。もし、この機を逃せば、現行基本法改正の必要性は当面ないものとの理解が社会に広がり、教育界が直面する難題に小手先の教育制度改革を重ねることで対処しようとする事態が、以前にも増して現出することになる。そのとき被害者となるのは、ほかでもない子ども達である。なるほど、生活・文化

規範の崩壊が深刻でなく、それら規範を応分に保持する人々によって構成される社会では、教育理念法定化の是非を論ずるまでもなからう。だが、梅原猛氏の言葉を借りるなら³⁹⁾、二度にわたって「神殺し」をした過去をもつわが国において、そうした環境が整うのは当分先のことになると思われる。

社会の変遷に照らして改正基本法に不都合が生ずれば、見直しをためらうことはない。「基本法」という法の性格上、一般の法令のように頻繁な改正は難しい面があることはたしかである。しかし、独裁国家ならいざしらず、普通選挙制度が保障されたわが国において、改正不能の法律は存在しない。改正基本法にたいする、現行基本法を約半世紀以上にわたって「不磨の大典」視してきたような愚かしい心理的・政治的対処は無用である。

教育と社会は相互連鎖の関係にある。社会が変化すれば教育も変わらざるをえなくなり、教育が変われば社会のあり様にも一定の範囲で影響を与える。この当然の事理こそ、改正基本法を必要とし、また、同法の改正も遠からず必要とされる最大の理由なのである。

(註)

- (1) 政府提出法案の策定につき、公明党への譲歩を潔しとしなかった自民党内右派から、「宗教的情操」の涵養などに関する規定は、同法案よりむしろ民主党発議法案の方が優れているとする声が少なからずあがり、政府提出法案をもう一度見直そうとする空気が生まれたのである。
- (2) 清瀬文相は、たとえば昭和31年2月15日の参議院予算委員会で「(今の教育に=筆者)私も不満なんです。だんだん原因を考えてみると、昭和二十二年の教育基本法に足りないところがあると見ておるのです。書いておることそれ自体に誹議すべきところは少ないのでありますが、あれだけでは日本の伝統を維持し、りっぱな日本人を作るに足りません」と答弁している。独立後わずか3年にして示された政府当局者のこのような認識から早半世紀が過ぎてしまっている事実、現行基本法の改正がいかに難渋をきわめた問題であったかをあらためて思い知らされる。
- (3) 1977(昭和52)年10月の参議院予算委員会で、内藤馨三郎議員(元文部事務次官)は「教育勅語のかわりに教育基本法が制定されたが、教育の目的については、真理と正義を愛し、勤労と責任を重んじ、平和で文化的で健康な国民の育成とあるが、この程度のことは当然のことを述べたに過ぎないのであって、教育の具体的目標にはならない」と言明している(参議院予算委員会昭和52年10月18日議事録)
- (4) 「戦後政治の総決算」を唱えるという中曽根首相の政治姿勢からすれば、教育基本法の改正が念頭になかったはずはない。しかし自民党は当時、公職選挙法の改正問題で野党の協力をえる必要に迫られていたため、首相の存念に反し、臨時教育審議会での審議における教育基本法の改正問題では譲歩せざるをえなかった。この結果、臨時教育審議会設置法第1条中に、政府自民党にしてみれば「足かせ」となり、野党側からすれば「盾」となる「教育基本法の本質にのっとり」とする条文が挿入されたのである。同法案提出時の文部大臣であった森喜朗氏も、第101国会の臨時教育審議会設置法案の趣旨説明において「教育基本法を改正するという考えは私どもは持っておりません」、と本心とはおそらく裏腹の答弁を余儀なくされている。
- (5) 「教育を変える17の提案」の「6. 新しい時代にふさわしい教育基本法を」では、「家庭や地域における教育力の再興」、「伝統・文化の尊重と宗教の意義の確認」、「教育振興基本計画の策定」に配慮した新教育基本法の制定を慫慂している。
- (6) 本文中に挙げた事件以外にも、たとえば近年の学校事件の嚆矢ともいえる、1999(平成11)年2月の京都市立日野小学校児童殺傷事件がある。被疑者の21歳の男(無職)は、犯行時、日野小学校に「うらみ」があるとする声明文を殺害現場となった校庭に残して逃走した。なんら落ち度のない小学校2年児童が理不尽にも殺された本事件は、現代青年の行動の不可解さを国民一般に強く印象づけた。本事件以降、学校関係者の間で「学校防犯」が本格的に意識されるようになった。
- (7) 教育学ないし法学研究者の現行基本法改正反対論を紹介しはじめれば、枚挙にいとまがないので割愛せざる

をえないが、教育基本法の改正が現実味を帯びだしたころより、国内の教育学関連学会はしばしば教育基本法改正反対のための合同学会を開催している。合同学会での研究発表のほとんどは現行基本法の正当性を立証し、もしくは同法改正の非を論ずるものばかりで、諸学会・学者の大同団結もここまでになるとむしろ奇異に映ろうというものである。

- (8) 戦後教育を肯定的に捉えるか、あるいはまた多少なりとも否定的に受け止めるか、といったスタンスの違いはあるにしろ、前者の側に立つ代表的研究者には鈴木英一、久保義三の各氏、後者の側の研究者としては高橋史朗、杉原誠四郎両氏らの名前を挙げることができよう。
- (9) [座談会／臨教審と教育基本法]における勝部真長氏の発言（杉原誠四郎他編『臨教審と教育基本法』1986年6月。至文堂。p.12）
- (10) 第二の教育改革指令であった「教職追放」を含む「公職追放（＝パージ）」の実態に関しては、『公職追放論』（増田 弘、1998年5月、岩波書店）が詳細に論じている。それによれば、「GHQに逆らう者は巢鴨（戦犯が収容された「巢鴨監獄のこと」＝筆者）行きだ、沖繩行きだ」（同書。p.336）との噂も流れるなか、GHQは、「二度と日本が戦争行為に走らないように、日本人の精神上に『戦争は儲からない』ことを徹底的に叩き込む一方、戦争責任者の排除に止まらず、中央および地方の広領域において旧指導者から新指導者への交替実現のため全精力を傾け」パージにあたったという。教育改革の折衝にあたった日本側関係者が、このような空気を感じなかったとは到底想像しえないところである。
- (11) 昭和21年6月27日の第90帝国議会衆院本会議において、田中文相は森戸辰男議員の質問にたいし、つぎのように答えている。

「之（＝教育勅語のこと。筆者注）を廃止する必要を認めないばかりでなく、却て其の精神を理解し昂揚する必要があると存するのであり」、その徳目は「古今東西に通ずる道徳律、人倫の大本でありまして、特に軍国主義的又極端な国家主義的要素は見受けられず」、したがって勅語は今後「古今東西の宗教や倫理道徳の体系と並びまして、更に将来の我が国民の為には、特に重要で且つ親しみのある教訓の一つとして取扱はるべきものであると存じます」と。
- (12) 木田 宏監修『証言 戦後の文教政策』（1987年8月。第一法規。p.44）
- (13) 同上書。p.46
- (14) 古野博明「教育基本法の制定過程をめぐる諸問題」（教育学関連15学会共同公開シンポジウム準備委員会編『教育基本法改正問題を考える④ 制定過程をめぐる論点と課題』2003年12月。つなん出版。p.17）この稿で氏は、いわゆる「宗教的情操の涵養」条項案の削除問題についても論及している。それによると、同条項案の削除はCI&Eの指示に基づくものではなく、わが国の内閣法制局の指摘によるものであると説明されている。それゆえ、現行基本法案の策定に関しては、巷間いわれるほどのCI&Eの干渉はなかったというのである。しかし、本件削除問題についてはその前段の要素を押さえておく必要がある。すなわち現行憲法20条による厳格な政教分離原則がすでに確立していた以上、法テクノクラートの総本山である内閣法制局としては、上記のごとくの指示を発せざるをえなかったということである。そしてこの20条こそ、米国の浅薄な日本観（この場合は、神道観）を下敷きとして条文化された憲法条項の象徴であった。
- (15) 西澤潤一監修『教育理念の再生』（2006年1月。学事出版。p.170）
- (16) 産経新聞 2006年7月5日付
- (17) (註) (12) 書。p.46
- (18) 西澤潤一編著『新教育基本法 6つの提言』（2001年9月。小学館。p.215）
- (19) (註) (9) 書。p.65
- (20) 初代ド・ゴール研究所理事長を勤めたフランスの文化思想家、オリビエ・ジェルマントマ（Oliver Germain-Tomas. 1942～）氏は、著書『日本待望論』（1998年11月。産経新聞社）において、西欧文明を基盤とする現代社会の隘路を開くには、アニミズムを基底におく伝統日本文化の復権が必要である、と繰り返し強調している。
- (21) 改正基本法の謳う「伝統」とは、封建規範や先の大戦時の国民精神のあり方等を指すものではなく、わが国伝来の自然崇敬・自他共存の精神を意味するもの、と理解すべきである。この点につき、詳しくは「伝統日本文化再生私議－教育基本法改正問題との関連において－」（池田哲之『鹿児島女子短期大学紀要第39号』2004年2月）を参照されたい。
- (22) 世界を又に掛け活躍する経済人の一人、森本昌義ベネッセコーポレーション社長兼CEOは、自身の経験に

- そくしてわが国文化と諸外国の文化とを対比するなかで、竜安寺（京都）の石庭を例に、事象を全体として把えることに秀でた日本文化の特質を高く評価し、今後の環境問題を解くそれは重要な鍵思想になりうると指摘している（朝日新聞 2006年10月29日付）。
- (23) 鈴木英一「教育基本法の成立事情－基本理念に即して」（田沼 朗他編『いま、なぜ教育基本法の改正か』2003年8月、国土社、p.85）
- (24) 文部省は、1946（昭和21）年10月8日、①式日などにおける教育勅語奉読の慣習をあらためる ②勅語・詔書謄本等の保管奉読にあたっての神格的取り扱いを禁ずる、などを命ずる「勅語および詔書の取扱について」という通達を発している。
- (25) 戦後教育改革に関する鈴木英一氏の一大研究成果は、『教育行政 戦後日本の教育改革3』（1970年3月、東京大学出版会）として刊行されている。当時開示されていた資料の量的制約からか、あるいは鈴木氏の世代的傾向なのか、戦後教育改革全般を肯定視する面のやや強い著作であることは否定しえないが、それは措き、本書がこれからも、戦後教育史を学ぼうとする者にとっての必読文献でありつづけることだけはたしかであろう。
- (26) 決議の背景・事情については、「教育勅語の廃止過程にみる戦後教育改革の一断面」（池田哲之『鹿児島女子短期大学紀要第37号』2002年2月、p.50）を参照。
- (27) 成嶋 隆「憲法・教育基本法改正論批判」（日本教育法学会編『講座 現代教育法1 教育法学の展開と21世紀の展望』2001年6月、三省堂、p.23）
- (28) 確認するまでもないが、衆議院での決議名が「教育勅語等排除に関する決議」であるのにたいし、参議院でのそれは「教育勅語等の失効確認に関する決議」となっている。しかしそれにしても、敗戦後も当初は教育勅語の権威を肯定し（（註）11参照）、教育基本法制定後も教育勅語の排除・失効など夢想だにしなかった田中耕太郎が参議院の文教委員長であったときGHQの命令が発せられたとは、歴史の皮肉を感じざるをえない。
- (29) 「3000人の民間人校長をリクルートせよ〈特集 公立学校は立ち直るか〉」（『中央公論』2006年11月、中央公論新社、p.45）における藤原和博杉並区立和田中学校校長の発言。リクルート社員からいわゆる民間人校長として公立中学校の校長に転身した藤原氏は、企業の経営感覚を活かした積極的な学校運営で注目を集めている人物である。氏は、本文中の発言に先立って、「成熟社会とは、全員がばらばらのことを考えて、ばらばらに動き出す危険をはらむ社会です。どうしたって同じルールの上で歩む必要があります。このルールは守りましょう、その中で会話をしましょう、という環境づくりが欠かせません。これまでの日本は“あうん”の呼吸が通用したのですが、これが失われつつある時代に、公共性は意識して育まないと育たない（傍点、筆者）」とも述べている。同発言は、さまざまな家庭背景を背負った子ども達の通う、いわば現代日本社会の縮図とってよい公立中学校における、理想論ではもはや対処できない現実を踏まえての発言であろう。
- (30) （註）（12）書、p.63
- (31) 教育改革国民会議の委員であったグレゴリー・クラーク（Gregory Clark）氏（英国出身の学者・元オーストラリア外交官）は同会議での席上、「国が教育の理念をわざわざ法律に規定して示す必要はないのではないか。民主主義国家としては珍しい基本法だ」と教育基本法という法規範の存在そのものに根本的な懐疑を呈している（教育改革国民会議平成12年9月6日第7回会議議事録）。カトリック系私立大学教授を務めた経歴を有する氏ならではの発言であるが、かかる事理がそのまま通用しないところに、現代日本社会の混乱の一因はある。
- (32) 西原博史「教育基本法の投げかける問題」（『季刊 教育法〈特集 教育基本法改正の本質は何か〉』2006年9月、エイデル研究所、p.26）
- (33) 身内ばなしで恐縮であるが、筆者（池田）の母は、戦中教育の洗礼を正面から浴びた昭和一桁（昭和6年生まれ）世代である。その母がよくいうには、「天皇万歳」「御国のため」と国策に追随した戦中教育体制に一抹の胡散臭さを感じることはあっても、そうした国策を絶対視するように仕向けられ、体制への疑問が批判精神にまで昇華することはなかったとのこと。戦後はその反動が利きすぎて、国の方針と聞けばすべからく疑いの気持ちが湧き出るようになってしまったという。「国家＝悪という『信念』を過去の体験から骨身にしみて身につけてきた人々にとって、国を『信じる』ということには強い違和感がある（姜尚中著『愛国の作法』より）」ゆえの反応ということになるのだろう。
- (34) 市川氏は、こうした趣旨の見解を多くの研究書・専門書で公にしている。最近の論稿には、「考察・教育基

本法の改正「法律で心を律すべきか」(『教職研修11』2006年11月、教育開発研究所)がある。実は筆者(池田)は、かつて日本教育政策学会の研究会の席で、市川氏に、「宗教的道德規範をもたぬ日本社会に、西洋の法論理をそのまま適用することは難しいのではないか」と直接お尋ねしたことがある。だが、この問いにたいする、氏の明確な回答はなかったと記憶している。

- (35) (註) (27) 論文. pp.28-29
- (36) 最高裁判所大法廷判決(昭和51年5月21日)昭和43年(あ)第1614号
- (37) 最高裁判所第一小法廷判決(平成2年1月18日)昭和59年(行ツ)第46号
- (38) 新藤宗幸千葉大学教授は、2006年10月に発覚した、全国各地の高等学校における必修単位逃れの問題に関する論稿のなかで、学習指導要領全体に法規性が認められるわけではないとの論旨を展開されている(朝日新聞 2006年11月20日付)。なお、学習指導要領の法規性は、対私立学校と対公立学校とで、その拘束力にさらに差異がつくものと考える。建学の精神(特定の理念)に基づき設置された私立学校の教育活動の自由は憲法上、公立学校に比べ、より手厚く保障されなければならないからである。
- (39) 梅原 猛『神殺しの日本』(2006年9月、朝日新聞社)

(2006年12月5日 受理)