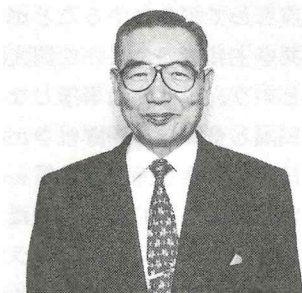


NEZASU

教育研究所ニュースレター No.17 1996年3月

発行：(財)神奈川県高等学校教育会館・教育研究所 〒220 横浜市西区藤棚町2-197 電話：045(231)2546



憲法50年と日本の教育

—今後の教育改革を考える—

永井 憲一

昨年は「戦後50年」、そして今年は「憲法公布50年」の年である。その日本国憲法は、はじめて国民に「教育を受ける権利」を保障した（26条）。第二次世界大戦の敗戦にいたるまでの、明治維新後における日本の教育の、極端な国家主義と軍国主義への大きな反省に基づいてであった。

それまでの日本の教育は、徳川幕府による300年間にもわたった長い鎖国政策の結果、諸外国の発展に立ち遅れたので、その遅れを取り戻すべく、教育は「国家百年ノ計」として、国家の発展のために国民を総動員する政治的手段とされてきた。したがって1889（明治22）年に制定した「大日本帝国憲法」により、統治権の総攬者（主権者）としての天皇を“神”の地位に置き、翌年の1890（明治23）年には、その天皇の命令として「教育ニ関スル勅語」（教育勅語）を発した。それを唯一絶対の教育目標と位置づけ、その中に“忠孝”思想——国親思想——に基づく「忠君愛国」と「滅私奉公」の“皇国民”の精神を体得させるべく、そのような教育を画一的に実施して、それを受けることを“臣民（国民）ノ義務”として強制した。つまり過去の日本の教育は「国家発展ノタメノ人材」育成と「国家発展ノタメニハ死ヲモ名譽ト考ヘヨ」という国民精神の涵養と徹底のために行われた。あまりにも非人道的であった。

戦後、その反省から、過去の「教育勅語」に代わる教育目標を定めるものとして1947（昭和22）年に教育基本法を制定した。その第一条には、教育目的を「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として——自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と明示した。すなわち、一人ひとりの“人格の完成”を最も重視する個人主義——戦前の国家主義に対する——の教育を目的として行われなければならない、と規定したのである。

その目的達成のために、学校教育法、教育職員免許法、教育委員会法、などが相次いで制定され、いわゆる国民の教育人権を保障するための憲法・教育基本法制が形成されていった。

ところが、そうした戦後教育の“蜜月”の時期は、きわめて短時間で怪しくなった。1950年の朝鮮戦争の勃発とそれに伴う占領軍の命令による警察予備隊（自衛隊の前身）の設置からであった。

そもそも、戦後のアメリカ占領軍は、日本に対する占領政策を決定する機関として国際的に予定されていた極東委員会の開催以前に、事実上、アメリカにとって有利な日本の将来の方向づけを急いだので、当時の日本政府の強い「国体護持」——天皇制維持の目的による——の要望を受け入れ、その交換条件として日本に非武装平和国となることを承諾させるという政治的妥協をした。それに基づいて、日本国憲法は制定された。けっして一方的に「押しつけられたもの」ではない。

その際、なぜアメリカは日本を非武装化することを強く求めたのか。というと、日本を天皇制を維持する同じ自由主義経済国（資本主義国）として承認する以上、いずれ将来の日米間は、アジアをはじめとする経済市場（輸出国）の獲得競争にならざるをえないので、そのときに日本を軍備をもたない“邪魔にならない国”にしておこう、という政治的意図からであった。同時に、それは第二次大戦の同じ戦勝国であった蒋介石中国をアメリカの対アジア政策推進の拠点として頼りにすることができたからでもあった。ところが、その中国は、1949年に毛沢東の率いる共産主義勢力により中国大陆全体を支配され、頼りにしていた蒋介石政権は台湾の孤島へ追放されるという、予期せぬ事態となった。しかも毛沢東中国がバックアップする朝鮮民主主義人民共和国が大韓民国と交戦する朝鮮戦争が起こることとなって、アメリカは「背に腹は替えられず」に占領軍として日本に警察予備隊の設置を命令することとなった。つまり日本に軍備をもたせないで“邪魔にならない国”にしておこうとした占領政策を180度転換して“軍備をもたせて協力し合う関係の国”に仕立て直しをすべく、サンフランシスコ条約（講和条約）を締結して、日本を独立国とし、同時に日米安全保障条約を締結することとなった。

そのためにアメリカは、日本の再軍備のために必要な憲法の改正を迫った。が、日本政府は、再軍備のための憲法改正に対する当時の国民世論の反発を恐れ、明文改憲ではない解釈改憲——なくすし改憲——への道を選択した。そして1953（昭和28）年のMSA協定（日本への経済援助協定）——実質的には朝鮮戦争後、不必要となったアメリカの軍事物資を日本の再軍備のために供与するための——を締結する際に、いわゆる「池田・ロバートソン会談」（覚書）を取りかわした。それによって日本政府は、軍備をもつために憲法を改正する代わりに、「独立国は軍備をもつ必要がある」という国民世論が多数を形成するようにするために「教育と広報とを通じて、国民に愛国心と自衛の必要性を自覚させる空気を助長することに責任をもつ」との約束をしたのである。

それ以後、日本の歴代政権は、その約束を守るべく、再び教育を国家統制し、管理ないし支配する方向へと教育政策と教育行政を強力に推進してきた。すなわち、まずは翌1954年に教師の政治活動（反体制活動）を禁止する教育二法を制定し、続いて教育行政の中央集権体制の再現をめざす地方教育行政法を制定し（1956年）、校長を管理職化して、各県において教師の勤務評定を実施しはじめ（1957年）、学習指導要領を「告示」として公示し、道徳教育の時間を特設した（1958年）。その徹底度を調査するという全国一斉学力テストを実施し（1961年）、教科書の検定を強化し、実質的な国定色を濃くした教科書が無償とし、また教育基本法とは別な「天皇を敬愛する愛国心をもて」という教育目標の「期待される人間像」を公表し（1967年）、さらに「戦後教育の見直し」論に基づく「第三の教育改革」をめざす中央教育審議会答申（46答申）を公表する（1971年）などしてきた。そして文部省は、過去の侵略戦争などについては、できるだけ書かせない教科書検定を行い、また学習指導要領の改定によって“日の丸・君が代”を教育現場に強制（1977年）するようになった。また一方においては“国づくり・人づくり”論を強調し、そのために学校間格差などによる選別教育が行われるようになり、受験競争が激化し、学校には懲戒や体罰が横行して、それに反抗する児童や生徒の非行や登校拒否あるいは「いじめ」や不登校が激増するような状態となった。

その間、こうした政治権力による教育支配への動向に抵抗し、憲法・教育基本法制の理念の正しい実現を要求する教師や国民の側からは、国民の「権利としての教育」の確立と個々の教育人権保障の実現をめざして多様な教育運動が惹起された。その目立った一例が、いわゆる教科書裁判であった。それは家永三郎教授（当時、東京教育大）の執筆した高校用社会科教科書の『新日本史』（三省堂）が、文部省の検定により「戦争を暗く表現し過ぎている」との理由で不合格とされたことを契機に、はたして現行教育法制上、教育は誰のために行われ、そのための教育内容は誰が決めるのか、国民（教師を含む）か、国家か、という“教育権（能）”の所在をめぐる解釈を裁判所に請求する訴訟であった。

その教科書裁判の最初の判決が、1970年の杉本判决（第二次訴訟・東京地裁）であり、教育目的の個人主義とそれを実現するための教師を中心とする国民の教育権と教育の自由を全面的に承認し、文部省による教科書検定は憲法違反であると判示した。しかし次の1974年の高津判決（第一次訴訟・東京地裁）は、逆に教育目的の国家主義とそのための国家の教育権を是認し、検定は憲法違反ではないと判断した。その後、北海道学力テスト事件において最高裁は、はじめて教育権の所在に関して1976年に判例を出し、教育目的の個人主義を基調に承認した。すなわち「児童・生徒と日常接する学校現場における教育内容の決定権能は教師に認められなくてはならない」とした。しかしながら「教育内容を国として方向づけるのは国民から選挙された国会にも国政の一部として権能が認められる」といい、両者の権能の及ぶ領域を区分する判決を行った。ただし教育内容の国会による決定は、大綱的基準の範囲に限定され、細部にわたって教師の教育裁量を拘束してはならない、とした。

ところで長年にわたる「池田・ロバートソン会談」後の政府の努力は、そうした教育を受けた若者が日本の有権者の過半数に達した1980年代に入った段階で、確実に、その効果を示し、総理府の世論調査の結果などにも、自衛隊の存在を肯定する意見が過半数を占める数字に端的に現れるようになった。そうなれば、もはや政府は教育現場を、いつまでも「イデオロギー闘争の戦場」としておく必要がなくなった。——ましてや1989年に、いわゆる東西対決の“冷戦”が解消されて以後は、さらにその必要はなくなった。

そこで政府は、従来の文部省・中教審レベルを超えた“政治レベル”での「教育改革」に乗り出し、1984年に臨時教育審議会（略称・臨教審）を内閣に設置した。その最終答申（第四次答申）が1987年に出された。それを見ると、従来の方向を転換すべく、教育改革の必要性について「我が国は、明治以来の追い付き型近代化の時代を終えて、先進工業国として成長から成熟の段階に入りつつある。この変化に対応して、従来の教育・研究の在り方を見直さなければならない」といい、国民生活の現実には「画一・均質から多様性・選択の自由の拡大などの方向へ向かっている」と指摘し、具体的な教育改革の視点として「個性重視の原則」を基調として打ち出し、そのために「学歴社会の弊害の是正と評価の多元化」、「高等教育の多様化」、「学習指導要領の内容の大綱化」、「国際化への対応」などを強調するように変わった。

さらに1989年には国連で「児童（子ども）の権利条約」が採択され、それを日本は1994年に批准した。そうした国際動向を横目に見て、文部省は“新学力観”を教育指針として採り上げるようになり、1994（平成6）年度教育白書『我が国の文教施策・学校教育の新しい展開——生きる力をはぐくむ——』では、「一人一人を大切にす教育」を特に強調するようになった。

そうすると「教え子を再び戦場に送るな」を団結のスローガンとしてきた日教組も、それまでのような政府（文部省）の強権的な再軍備教育に真っ向から対決する姿勢を変え、教育本来のあり方に誠実な教師集団をめざす方向に運動方針を転換していかざるをえなくなった。そこで「21世紀ビジョン委員会」（大内秀明座長）の「いま開かれた教育の世紀へ」（最終報告）を踏まえて、より積極的に1995年度の運動方針は「21世紀への転換点にあたり日教組には、まず教育界の対立を解き、教育改革

極端にいえば、本当に多様な個性をもつ人間尊重の教育を実現するのならば、従来のような、毎年4月に一回、同じ年に生まれた子どもを強制的に入学させ同じ教室で、決められた時間割で同じ教科書を使って国家主導の画一教育をし、それに如何に忠実に従ったかを学期・学年毎にテストして評価し、それに基づいて進路指導をする、という画一教育とその結果の選別教育の学校教育システムをこそ廃絶し、まずは、学校が子どもを選別するのではなく、子どもが学校を、そして教師を選べる学校教育システムに根本的に改革するように考えたかどうか、と思う。そして子どもは、小学校から大学までの全ての学校に、入学と卒業の期日を決めないで、学年制や学級制も排除してしまい、誰もが毎日入学し、自分の個性に合う教育内容を自由に選び、自ら学習し、グループをつくり、相互に共育し合い、卒業することができるようにし、教師は親と相談しつつ、一人ひとりの子どもの個性を“引き出し、伸ばす”という教育（Education）本来の仕事に徹することができるような本物の教育改革を考えたかどうか、と思う。

（ながい けんいち、法政大学教授・教育法）

 永井教授が引用された『学校から「合校へ」から、
「学校を『スリム化』しよう」の一部を抜粋した。
全文は『季刊教育法』（103号）や「内外教育」4619号
（95.4.25）に掲載されているので一読をすすめる。