

現代日本の愛国主義とコスモポリタニズム (2) ―憲法・教育・歴史―

The Patriotism in Contemporary Japan and Cosmopolitanism: Constitution, Education and History (part 2)

田 中 宏 明

教育基本法は、憲法の本質に則り、日本における民主主義の實現をめざし、さらに世界の平和と人類の福祉の貢献という世界に開かれた民主的コスモポリタニズムを志向している。しかしながら、戦後教育や教育行政は、民主主義の担い手を育成するための教育を積極的に実施せず、ましてや民主的コスモポリタニズムを具現化する教育をほとんど行わなかった。1950年代には「強い愛国主義」に基づき、1960年代にそれに能力主義が結びつき、そして1980年代以降「強い国家とネオリベラリズム」に基づいて教育が実施されてきた。最近の教育基本法をめぐる議論も、基本的に「強い愛国主義」や「強い国家とネオリベラリズム」の論調に沿うものである。はじめに、「強い愛国主義」の主張として新しい教育基本法を求める会と「日本の教育改革」有識者懇談会の主張を批判的に検討する。次に、「強い国家とネオリベラリズム」として教育改革国民会議の提言や中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方」(新教育基本法答申)を批判的に検討する。これらの教育基本法改正議論に対して民主的コスモポリタン教育を提起する。それは、個人の尊厳という普遍的原理に基づき、人権、デモクラシー、平和、そして福祉などの問題に取り組む教育である。この立場から「強い国家とネオリベラリズム」の立場に立つ新教育基本法答申やその在り方を批判しそれに対する代案を示唆する。

キーワード：教育基本法、愛国主義、コスモポリタニズム、「強い国家とネオリベラリズム」

目 次

I はじめに	IV 教育基本法
II 愛国主義とコスモポリタニズム	以下次号予定
III 憲法	V 歴史認識／戦争観
以上本誌第12巻第1号	VI おわりに

IV 教育基本法

教育基本法は、憲法の精神に則り、教育によって憲法の理想を実現しようとするものである。教育基本法前文において、「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。」と宣言している。教育基本法は、日本における民主主義の実現をめざし、さらに世界の平和と人類の福祉の貢献という世界に開かれた民主的コスモポリタニズムを志向している。

しかし、憲法が明文改正されることなく解釈改憲されてきたように、教育基本法も解釈変更されつづけ、それをもとに教育行政が行われてきた。戦後教育や教育行政は、民主主義の担い手を育成するための教育を積極的には実施せず、ましてや民主的コスモポリタニズムを具現化する教育をほとんど行って来なかった。そして今や教育基本法は憲法に先行して「強い国家とネオリベラリズム」をモデルに改正されようとしている。

そこで、第一に、教育基本法とはどのようなものを憲法との関連から考察する。第二に、教育基本法がどのように形骸化されてきたかを愛国主義と国家統制の観点から説明する。第三に、新しい教育基本法を求める会などの主張を「強い愛国主義」ととらえ批判的に検討する。第四に、教育基本法についての中央教育審議会答申を「強い国家とネオリベラリズム」の主張ととらえて批判的に検討する。そして第四に、民主教育とコスモポリタン教育の長所を活かした民主的コスモポリタン教育の観点から、新教育基本法答申を批判しそれに対する代案を示唆することにした。

1 憲法と教育基本法

教育基本法は、その前文で、個人の尊厳を原理として、「真理と平和を希求する人間の育成」、そして「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育」を掲げている。その第1条に教育の目的として、「人格の完成」、「平和的な国家及び社会の形成者」の育成、「勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成」を掲げている。その第2条では、教育方針として「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」と規定している。教育基本法は、憲法における基本的人権の尊重、民主主義、そして平和主義ならび民主的コスモポリタニズムを反映したものである。

(1) 基本的人権と個人の尊厳を重んじる教育

堀尾輝久が強調しているように、教育基本法の条文解釈に際して、憲法的基本的人権の規定と重ねて解釈する必要がある¹⁾。憲法的基本的人権の規定には、包括的基本権として個人の尊厳・幸福追求の権利を定める第13条があり、そして人権の総則的意味をもつ「法の下での平等」を規

定する第14条がある。そして、憲法は基本的人権として自由権とともに社会権も承認している²⁾。

個人の尊厳の原理が憲法と同様に教育基本法を貫く根本原理である。憲法第13条に「すべての国民は、個人として尊重される」と規定されている。教育基本法の前文においても、「個人の尊厳」を重んずる教育を普及徹底しなければならないと宣言されている。『教育基本法の解説』では、「個人の尊厳を重んじ」とあるのは、個人の尊厳を重んずるという教育の上に、教育が行われなければならないということであると説明している³⁾。三輪定宣によれば、「個人の尊厳を重んじる」教育とは、一人ひとりの人間(人格)の尊厳・価値の自覚・信念を人格の核心として形成することをめざし、子ども的人間的人格的尊厳を守り、一人ひとりの子どものかけがえのない個人、人間として大切に、その全面的个性的な発達可能性を最大限保障する教育である⁴⁾。個人の尊厳の原理から言えば、教育基本法第1条で、「人格の完成」をめざし、「個人の価値」を尊ぶ教育をその目的にしているのは至極当然のことである。

憲法第14条が、「すべて国民は、法の下に平等であつて、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない」と定めている。教育基本法第3条は、「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであつて、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によつて、教育上差別されない。」として教育上の機会均等を定めている。性差別を禁止する男女平等の観点から、教育基本法第5条で、「男女は、互に敬重し、協力し合わなければならないものであつて、教育上男女の共学は、認められなければならない。」と規定している。

自由権とは、芦部信喜によれば、「国家は個人の領域に対して権力的に介入することを排除して、個人の自由な意思決定と活動とを保障する人権」⁵⁾である。それに関して、憲法第23条で学問の自由を定めている。教育基本法も、その第2条において、「学問の自由」を尊重することを教育の方針にしている。憲法第20条で信教の自由が規定されていることを受けて、教育基本法第9条において、「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。」と規定し、教育における信教の自由を保障している。諸外国の憲法では、良心の自由は概して信仰の自由を意味するにもかかわらず、日本国憲法で良心の自由を定めた憲法第19条とは別に、信教の自由を規定する憲法第20条があるのは、明治憲法下において、治安維持法の運用にみられるように、国家が特定の思想を反国家的なものとして弾圧し、そして国家神道を国教として扱い優遇し、他の宗教を冷遇し弾圧したからである⁶⁾。教育の自立性と教育の自由を保障するために⁷⁾、教育基本法第10条で、「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つて行われるべきものである。」と規定している。

社会権に関連して、憲法は第26条で「教育を受ける権利」を定め、子どもの学習権を保障している⁸⁾。教育基本法第3条では、教育を受ける権利を具体的に保障しそして教育の機会均等を保障するために、「国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によつて修学困難な者に対して、奨学の方法を講じなければならない」と規定している。子どもの学習権を

保障するために、憲法第26条の「普通教育を受けさせる義務」を定め、教育基本法第4条でも普通教育を受けさせる義務を国民に課している。

(2) 民主主義と民主教育

憲法前文で、「主権が国民に存すること」を宣言する。民主主義という理想を教育によって実現するには、民主主義の担い手を養成する教育をしなければならない。教育基本法の前文で「民主的で文化的な国家を建設」することを謳い、その第8条で「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。」と定めている。

『教育基本法の解説』は、良識ある公民たるに必要な政治的教養として次のものをあげている。第一に、民主政治、政党、憲法、地方自治等、現代民主政治上の各種の制度、第二に、現実の政治の理解力、およびこれに対する公正な批判力、第三に、民主国家の公民として必要な政治および政治信念である。これらの民主主義的な政治的教養を教育することは、国民主権の担い手にとって不可欠である⁹⁾。教育基本法は民主主義の実現のために民主教育の実施を要請している。

エイミー・ガットマンは、民主教育の最も基本的な任務とは、「すべての個人を、自由で平等な市民として尊重する」¹⁰⁾ ことであると定義している。民主教育は個人の尊厳の原理に基づく。すでに述べたように、個人の尊厳を重んじる民主主義社会においては、諸個人の価値観がすべて両立するわけではない。それゆえ、すべての国民は共通する公益について理性的に討議し決定するよう求められる。ガットマンが主張するように、民主教育は討議の技能と資質を涵養しなければならない。討議能力は、文脈的な知識や理解力および批判的な思考能力に依存する。討議能力が必要とする資質は、誠実、非暴力、実際の判断、国民としての個性、寛大性が含まれる。これらおよびこれら以外の討議的スキルや資質を涵養することによって、民主主義社会は、正義を追求する諸個人の基礎的な機会とその集団的能力をともに確保するようになる¹¹⁾。討議能力の涵養によって個人の尊厳を重んじる教育が実現できる。民主主義を公正に機能させる個人を育成するためには、討議能力は不可欠である。

(3) 平和主義とコスモポリタニズム

憲法における平和主義は、その前文で、「政府の行為によつて再び戦争の惨禍が起こることのないやうにすることを決意」して「恒久の平和を念願」していることから明瞭である。それゆえ、戦争放棄を規定した憲法第9条がある。そして「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。」と宣言している点に平和主義とともに民主的コスモポリタニズムを見出すことができる。教育基本法前文でも、「世界の平和と人類の福祉」の貢献を憲法の理想ととらえていることからコスモポリタニズムを志向していることがわかる。また教育基本法前文は「真理と平和を希求する人間の育成」を掲げ、その第1条は教育の目的として、「平和的な国家及び社会の形成者の育成」を定めている。

恐怖と欠乏は個人の尊厳を著しく傷つける。個人の尊厳を損なうことは暴力である。暴力を否定する平和主義とは、戦争を否定することのみならず、さらにすすんで万人が恐怖と欠乏から免れることを保障する人権としての平和的生存権を承認することを意味する。平和教育とは、世界の平和、国家の平和、そして社会の平和を形成できる人間を育成するものである。

憲法が個人の尊厳を原理とする「大きな政府とリベラル・デモクラシー」モデルに基づくものであるように、教育基本法も同様にそのモデルに当てはまる。そして教育基本法は憲法とともに、民主的コスモポリタニズムに開かれたものである。

2 教育基本法の形骸化

教育基本法が憲法の理想を実現するためにあるにもかかわらず、戦後教育の現実はそれを実現するように努力するどころか、むしろその実現化を反故にしてきた。成嶋隆が指摘しているように、戦後教育と教育行政の基調とは、憲法と教育基本法を空洞化し形骸化することであり、そして教育改革の動向は改憲の動向に共通する軌跡と背景をもつ。戦後教育の「逆コース」化が、1950年代の改憲期に始まった。改憲運動の停滞期の1960年代から70年代には、高度経済成長期における学力テスト政策に象徴される能力主義教育政策と中教審路線が展開された。それは、差別・選別教育であり、日本の学校教育の特徴的な傾向として引き継がれている。改憲運動が展開された1980年代に、中曽根首相が臨時教育審議会を設置した。80年代までの教育政策・行政の特徴は、教育内容に対する国家主義的能力主義的統制、教師に対する統制、教育行政の中央集権化・非民主化である。1990年代以降の改憲動向とともに、教育についても、ネオリベラリズムに基づく「ゆとり」教育、学校の「スリム化」、学校選択の「自由化」などの「規制緩和」路線がとられている。同時に、グローバリゼーションの下でのナショナリズムを涵養するという発想に基づき、教育内容における厳格な国家統制が維持されている¹²⁾。

教育の国家統制は占領期からすでに始まっていた。権力者と教育行政は教育基本法を改正しようとしたが、それが果たせなかったために、実質的に教育基本法を形骸化させてきた。戦後の教育政策や教育行政は、「大きな政府とリベラル・デモクラシー」をモデルとすることなく、「強い愛国主義」を基調としてきた。「強い愛国主義」は、自由経済に反する勢力を打倒しそして権威と伝統の保守のためには人権侵害をも辞さない「強い国家」に愛国主義が結びついたものである。戦後の教育政策や教育行政において、教育の国家統制を確立する「強い国家」と愛国主義が結びつけた「強い愛国主義」が基本路線であり、そして1980年代以降に「強い愛国主義」にエリート教育重視のネオリベラリズムが加わった「強い国家とネオリベラリズム」が主流になってきた。

1950年に、吉田茂首相は強固な愛国心を文教政策の筆頭にかかげることを強調し、それを受けて天野貞祐文部大臣は改めて教育勅語を道徳基準にするとの見解を示した。天野文相の構想は多くの批判にあい挫折したが、退任後にその内容は「国民実践要領」として公表された。それは、「自由とともに責任を」、「宗教的心情」の強調、「家の和合」と「しつけ」、社会の「健全な

る常識)、愛国心と天皇を基本とした「国家」の確立などを謳ったものであった。天野の構想は、1966年の中央教育審議会答申である「期待される人間像」に受け継がれた。「期待される人間像」は、自由や権利の乱用を批判し、社会奉仕の精神を要求し、社会規範の重視を主張し、そして日本国を愛するものが日本国の象徴を愛することは当然であり、そして日本国の象徴たる天皇を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通ずると説いた¹³⁾。

しかし、鈴木英一が主張したように、文部大臣ないし中央教育審議会が国民に対して「期待される人間像」を提示するという形式は、教育行政権の限界を逸脱するものである。このように権力が道徳を説示することが教育への「不当な支配」であり、そして教育基本法第10条違反であった¹⁴⁾。「主権在民と平和主義に立脚する日本国憲法を受け継いだ教育基本法が拘束するのは、文部大臣をはじめとする教育行政当局であって、国民や教師ではない¹⁵⁾。」宗像誠也によれば、教育基本法第10条の核心は、「公権力自体の教育に対する不当な支配の禁止」にあり、そのことは、公権力の教育に対する権限の制限を意味するのである¹⁶⁾。

しかし現実には、教育行政は、教育基本法第8条と第10条を空洞化させて実質的な改正を行い、国家統制を強めた。文部省は、1949年に多田小学校事件¹⁷⁾に関連して「教育基本法第8条の解釈について」という通達を出した。それは、「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」という教育基本法第8条第2項を第1項の補助規定あるいは注意事項ととらえるべきところを、単独の禁止規定として取り扱った。占領軍関東民事部もまた1949年に、「教育計画における政治活動」という見解を発表した。その方針のもとに、全国的な教職員のレッドパージが推進された。それに並行して1951年には、教員の追放解除が決定された¹⁸⁾。

1954年に制定された「義務教育諸学校における教育の政治的中立性の確保に関する臨時措置法」(義務教育中立確保法)と、1956年に教育委員会法を改正した「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」(地教行法)によって国家統制がさらに推し進められた。堀尾は、義務教育中立確保法によって、国家が教育の内容に介入すべきではないという意味での教育の中立性の意味がゆがめられ、「国家こそがいわば中正の保持者として偏向教育を裁く主体になる」という関係が生じたという¹⁹⁾。「政治的中立性」とは逆に「政府による国民の価値観統制を許容する」²⁰⁾ことになった。教育内容に関して、教育行政による有効な教育専門的指導助言権の行使が認められているにせよ、「指導助言」という名で事実上、「指揮命令行政」が行われてきた現実がある²¹⁾。教育行政は、その許容する範囲で政治の知識を教育してきたが、民主主義の担い手を養成する民主教育を実施してこなかった。

1948年に制定された旧教育委員会法は、教育委員の住民公選制を規定していた。公選による教育委員会の存在は、憲法上の地方自治と、教育基本法第10条の思想を生かし、民主的な教育行政を制度的に保障するものであった。しかし、1956年に警官隊導入によって強行採決された地教行法は、教育委員の公選制を廃止し任命制に切りかえた。その理由は、「教育の政治的

中立と教育行政の安定」と「財政難」であった。任命制教育委員会人事は、民主的な教育行政の制度的な保障を損なうばかりか、「現実の議会政治や政党政権の支配状況」を反映したものになった²²⁾。すなわち、教育基本法第10条の規定とはまったく逆に、公権力によって教育を支配する構造が作りあげられた。

高度経済成長期の1960年代には、「強い愛国主義」に能力主義が結びついた。能力主義に基づく「多様化」の名のもとでの教育改革は、実質的には「差別・選別政策」へ転換した。たとえば、60年代後半に普通高校よりも職業高校を増設する傾向があり、偏差値やテストの点によって、普通高校を希望しても職業高校の方へまわされた事実が見られた。その結果、登校拒否や中退者が増大し高校教育の矛盾が一層深まった。多様化によって、人間のさまざまな能力や個性が尊重されるのではなく、むしろテストの点数を基準にする序列化が促進された²³⁾。

1980年代の臨時教育審議会の路線は、「強い愛国主義」と能力主義、そしてネオリベリズムが一体となった「強い国家とネオリベリズム」であった。そこにおいて求められる人間像とは、公共のために尽くす心、社会奉仕の心、社会規範を尊重する精神、そして郷土・地域、そして国を愛する心をもつ者であった²⁴⁾。同じ能力主義でも、従来の詰め込み主義によって画一的に養成される能力が求められるのではなく、「強い国家とネオリベリズム」において求められるのは世界で通用する競争力あるエリートの能力である。それは、初等・中等教育の段階から高等教育の段階に至まで、能力で選別し、エリートと非エリートを差別する人材養成を図ろうとする政策であった。エリート教育が重視され、非エリートにはそれなりの教育機会が保障されるというものであった²⁵⁾。それは機会均等主義から差別的な能力主義への転換を意味した。

戦後教育において愛国主義と国家統制が一貫して追求されており、それにエリート重視の能力主義が強調されるようになった²⁶⁾。教育行政は教育の自立や自由を尊重せず、民主教育を実施してこなかった。政府は、愛国心、宗教的心情、奉仕精神、家族愛、規範精神などの道徳を説示してきた。これは、国家による教育への介入であり、個人の自由権を侵害するものであり、そしてそもそも個人の尊厳の原理をないがしろにするものである。戦後教育は教育基本法に基づいて行われてこなかった。教育基本法は、ほぼ戦後一貫して空洞化され実質的な改正が行われてきた。それゆえに、今日において教育基本法自体が改正されようとしているのは不思議ではない。しかし、それが民主主義や人権という憲法の原理を否定するものであることは明らかである。

3 教育基本法改正論とその批判

最近の教育基本法議論は、基本的に「強い愛国主義」や「強い国家とネオリベリズム」の論調に沿うものである。はじめに、「強い愛国主義」の主張として新しい教育基本法を求める会と「日本の教育改革」有識者懇談会の主張を批判的に検討する。次に、「強い国家とネオリベリズム」として教育改革国民会議の提言や中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方」(新教育基本法答申)も批判的に検討する。前者が文化ナショナ

リズムであり、そして後者が国家ナショナリズムであると見ることができる。文化ナショナリズムと国家ナショナリズムが協働して愛国主義教育の強化をめざしている。

新しい教育基本法を求める会と「日本の教育改革」有識者懇談会の両会長である西澤潤一によれば、教育改革国民会議の活動に対応して、新しい教育基本法を求める会を2000年に結成した。さらに、教育基本法の議論が停滞している事態に対して、「日本の教育改革」有識者懇談会を設立した²⁷⁾。新しい歴史教科書をつくる会会長の西尾幹二は前者の代表役員であり後者の役員であり、そして同会副会長高橋史朗が前者の事務局長と後者の運営委員長を務めていることから、これらの会の共通性は明瞭である。

新しい教育基本法を求める会は、2000年9月に、「新しい教育基本法を求める要望書」を森首相らに提出した。この要望書は6つの提言からなる。それは、伝統の尊重と愛国心の育成、家庭教育の重視、宗教的情操の涵養と道德教育の強化、国家と地域社会への奉仕、文明の危機に対処するための国際協力、そして教育における行政責任の明確化である²⁸⁾。この提言は、文明の危機に対処するための国際協力に関すること以外は、これまで主張されてきた政府による道德の説示であり、教育行政が実施してきたことであり、そして「強い愛国主義」の主張である²⁹⁾。「強い愛国主義」の主張する歴史と国家、共同体と公共性、そして家庭教育と宗教教育について批判的検討を加える。

(1) 歴史と国家

新しい教育基本法を求める要望書において、「古来、私たちの先祖は、皇室の国民統合の中心とする安定した社会基盤の上に、伝統尊重を縦軸として、多様性包容を横軸とする独特の文化を開花させてきました」という天皇制中心の歴史観が提示されている。この観点からいえば、「歴史」の教科書は、「日本の国柄や国民性についての正しい認識」を与えなければならないことになる³⁰⁾。

「国柄」とは大日本帝国における「國體」と同義である。丸山眞男によれば、「國體」は近代日本の機軸として創出された。國體は、大日本帝国という新しい国家体制において、「上元首の位を保ち、決して主権の民衆に移らざる」(伊藤博文)ための政治的保障に加え、ヨーロッパ文化千年にわたる「機軸」をなしてきたキリスト教の精神的代用品も兼ねるという巨大な使命が託された。國體は、その否定的面では、つまり「反國體」として断ぜられた内外の敵に対しては、きわめて明確峻烈な権力体として作用したが、積極面では容易にその核心を露わさなかった。しかし、治安維持法の「國體ヲ変革シ」という規定によって、「核心」を規定する必要が生じたので、大審院の判例において國體は「万世一系ノ天皇君臨シ統治権ヲ総攬シ給ウ」国柄と定義された。國體は、こうした散文的な規定をこえて、精神的「機軸」として「無制限な内面的同質化」³¹⁾と多様性包容とは無縁な「異端の排除」³²⁾の機能を露呈していった。

自民党と公明党の教育基本法の改正問題を協議する会で、公明党の冬柴鉄三幹事長が、「国を

愛せというのは、基本的に統治機構を愛せということではないのか」と疑問を投げかけた³³⁾。高橋史朗は、名指しはしないが、「このような解釈は、明らかな誤謬であるばかりか、民主政治を否定しかねないきわめて危険な発想である」³⁴⁾と批判している。しかし、冬柴鉄幹事長の指摘は、國體が統治権であることの「核心」を突いたものである。「国を愛せ」とは「國體を愛せ」ということであり、それはすなわち「統治権ないしそれを執行する統治機構を愛せ」ということである。そもそも國體の創出は、民衆に主権を移さず民衆の精神的服従を図るための反民主主義的企てである。それに連なる高橋の主張そのものが民主政治の否定なのである。

さらに、高橋史朗がいみじくも定義するように、愛国心が対象とする「国家」は、「統治機構を担う勢力もそれに対抗する勢力も包含する、共同体の存立基盤」であり、「愛国心とは、党派や勢力関係を超えて、国家の行く末にかかわる心情・意志」である³⁵⁾。また、佐伯啓思は、「国があってその民がある。だから国民は、当然、国家に強い義務を負うはずなのである」³⁶⁾と主張する。もしそうであるならば、民主主義国家であるか否かを問わず、どのような国家体制であろうとも「国家」は「国家」なのであり、そして国民はその「国家」に「強い義務」を負わなければならない。

しかし、日本の国柄が重視される「国家」とは、非民主主義国家である。その「国家」とは批判なき忠誠を求める「良くも悪しくもわが祖国」なのである。それゆえに「国家」に対する自由な議論や批判も許容されず、ただ支持のみが要求される。また、「国家」は、統治機構を担う勢力の権威の正当化の機能を果たし、権力者による政治に絶対的な忠誠を国民に要求する。「国家を愛させる精神的機軸としての国柄」が無制限な内面的同質化と異端の排除の機能を果たし、国家権力の専断的な支配を正当化する。

國體を愛させ自由を否定した大日本帝国の歴史が、「人格の完成」どころか、丸山眞男が指摘した「人格的主体」(自由な認識主体、倫理的な責任主体、秩序形成者の主体)の確立にとって「決定的な桎梏となる運命」³⁷⁾となったことを忘れてはならないだろう。「強い愛国主義」の主張は、大日本帝国において創出された「伝統」へ回帰するものである。権力の介入を正当化し自由権を制限する「愛国心」重視の教育は、個人の尊厳を傷つけ人権を蹂躪する。

(2) 共同体と公共性

教育基本法改正論では、「共同体」に特別な意味と価値が与えられ、それに「公共性」概念が結びつけられている。たとえば、それは、高橋史朗による「公共心とは本来的に、共同体独自の歴史的良識が反映されている」³⁸⁾という定義に見られる。「国家」が「共同体の存立基盤」であり、「公共心」が「共同体独自の歴史的良識」であれば、「公共心」は「国家の良識」であり、それゆえ、「公共心」が何たるかは国家権力者によって確定され規定される。齋藤純一は、こうした主張を、「公共性をナショナリズムに沿って再定義」し、公共性をもっぱら「国民共同体」と同義のものとしてとらえる思潮であるという³⁹⁾。それは、国民共同体としての「国家」が公共

性を独占する主張である。しかし、国家が公共性を欠けばその正当性も欠くが、国家のみが公共性を担うわけでない。公共性は共同体や国家に閉じ込められたものではない。

齋藤純一によれば、そもそも共同体と公共性には次のような違いがある。第一に、共同体は閉じた領域をつくるのに対して、公共性は誰にでも開かれた空間である。第二に、共同体がその統合にとって本質とされる価値を成員に共有するよう求めるのに対して、公共性は人びとのいづく価値が互いに異質なものであることを前提とする。第三に、共同体ではその成員が内面にいづく愛国心や同胞愛などの心情が統合のメディアになる一方で、公共性におけるメディアは人びとの間に生起する出来事への関心である。そして第四に、共同体は一元的・排他的な帰属を求めるのに対して、公共性に関して人びとは複数の集団や組織に多面的にかかわることが可能である。公共的なものへの献身や公共的なものへの忠誠といった言葉は明白な語義矛盾である⁴⁰⁾。

それにもかかわらず、「強い愛国主義」は、「公共」への参加や献身を強要する。高橋史朗が主張するように、「社会の形成に主体的に参加する「公共」の精神」は、相互互助の精神として古来より存在する美德であり、民主政治の根本精神である。根本精神とはすなわち道徳であり、国民の道徳の源泉は、国民の多数意志でも、利己心の寄せ集めでもなく、共同体が本来もつ価値観より生じる、いわば「共同体の共通の関心事について共通の利益を実現する意思の体系」を意味する⁴¹⁾。新しい教育基本法を求める要望書の中で、児童・生徒は奉仕活動によって「共同体に属する自己の存在と使命」⁴²⁾を見出すことが求められる。

しかし、歴史、伝統、そして文化によって規定されそして国民の多数意志さえ反映されない「公共性」は民主主義とは相容れない。民主主義と公共性は討議理論によって結びつく。討議的民主主義理論において、千葉眞によれば、公的領域における市民の公的討議や審議が、政治社会の実質的な方向づけや主要な公共政策の決定に規定的な影響を与えていくところに「民主主義の本質」がある。公的領域で多面的に行なわれる市民の公的討議や審議を通じて世論が次第に形成され、それがさらに政党や議会のレベルで煮詰められ、濾過され、練られた具体的な立法や政策決定へと帰結していく⁴³⁾。ユルゲン・ハーバーマスがいうように、「討議理論が重視するのは、民主的手続きを通じて、もしくは政治的公共圏のコミュニケーションの網の目において実施される、了解過程のより高次の間主観性である。こうした主体なきコミュニケーションによって、議会および議決のために組織されたその諸機関の内外で議論の場が形成され、そこでは、いずれにせよ合理的な意見形成・意思形成が、全体社会的に有意義で規制を必要とする事柄を通じて実施される⁴⁴⁾。」政治的公共圏のコミュニケーションを成り立たせるには、討議の技能と資質を涵養するための民主教育が必要であることはいうまでもない。

(3) 家庭教育と宗教教育

新しい教育基本法を求める要望書において、家庭と宗教はともに伝統に縛られているものとして理解されている。「私たち日本人は、家に対して格別の思いを抱いておりますが、それは遠い

先祖から子々孫々へ伝わる生命の連続性と、家族間の絆を実感する生命の連続性の意識と深く関わっているからです。家庭こそは、日本人にとって倫理の源泉にはかなりません⁴⁵⁾。」この「家」は、「皇室の国民統合」という伝統に連なるものであり、高橋哲哉が指摘するように、「明らかに万世一系の皇室なるものがモデル」⁴⁶⁾であり、そしてそれは國體と結びつく。鈴木正幸によれば、日清戦争以降の主流の國體論では、日本社会を、皇室を総本家とする同族的な家の連合体とみなし、同族団体においては本家の家長がその団体を指揮するのが当然であるように、「日本国も総本家である皇室の家長である天皇が国民を統治することは正当である」という主張がなされていた。こうした國體論に基づく国家観が「家秩序国家観」である⁴⁷⁾。それを民主主義国家の日本の教育に当てはめることには問題がある。

さらに、日本の伝統的家庭は、男尊女卑の倫理観に基づく男性優位社会の基礎をなすものであり、それを理想化することは性別役割分業を正当化することになる。それは、ジェンダー・フリーによる男女平等に反し、そして人権を侵害するものである⁴⁸⁾。それゆえに、「家」を公権力が教育の「倫理の源泉」とみなしてはならない。

そもそも法律によって家庭教育を規定すること自体が、公と私の区分を乗り越えて公権力による私的領域への介入となり、そして自由権の侵害となる。教育基本法が拘束するのは家庭ではなく公権力である。

次に、新しい教育基本法を求める要望書で宗教的情操の涵養と道德教育の強化の主張がなされている。すなわち、「太古から私たちの先祖は、森羅万象に宿る人智を超えた「大いなるもの」に対して畏敬の念を抱き、その加護によって生かされていることに感謝の祈りを捧げてきました。」そして「個人の生命をも超えた、大切なものがあるという意識のもとに先祖が守り伝えてきた様々な徳目が教えられる学級運営を期待します。」と述べられている⁴⁹⁾。

新しい教育基本法を求める会が主張する伝統尊重の観点からみれば、「大いなるもの」や「個人の生命をも超えた、大切なもの」は、「天皇制を中心とした伝統文化」と密接なかかわりがある。「宗教的情操の涵養」は、子どもたち、ひいては将来の国民の「心」を、従順で、既存の秩序や在り方に対する「感謝」に満ちた、統治しやすいものに編成していくためのイデオロギートになっている⁵⁰⁾。それは、「統治機構を担う勢力」に対する批判を封殺し現状を正当化することになる。そしてそれは公権力によって個人の内心に対して無制限に介入することになる。こうした権力による道德の説示を推奨することは、権力による教育への「不当な支配」を招き、そして個人の尊厳を踏みにじることになる。

これまで述べてきたような「強い愛国主義」の主張は、憲法改正議論と同様に、全国民に包括的な価値観や道德を付与し個人の自由を否定する全体主義的国家観をもつ。また、その主張は、歴史、伝統、文化を神聖視し、それをもって「無批判な愛国主義」を国民に要求する。それは国家権威の伝統的保守的擁護をしようとする主張である。「強い愛国主義」の主張は、憲法第19条と第20条の規定をないがしろにし、法の支配の原理と結びついた立憲民主主義国家日本の破

壊を企図するものである。

4 新教育基本法答申とその批判

遠山敦子文部科学大臣は、2001年11月に、中央教育審議会に「教育振興基本計画の策定と新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方」について諮問した。中央教育審議会は、2000年3月に小渕首相の私的諮問機関として設置された教育改革国民会議報告の提言を踏まえ、2002年11月に「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方」の中間報告を公表した。そして2003年3月に中央教育審議会の新教育基本法答申が公表された。

教育改革国民会議報告も新教育基本法答申もともに、「強い国家とネオリベラリズム」の思想に彩られたものである。「強い国家とネオリベラリズム」は、「強い国家」を指向する点で「強い愛国主義」とは親和的である。ネオリベラリズムは、自由競争によって生じる社会的分裂や経済的格差にともなう批判を愛国主義によって封じ込めそして批判勢力を打倒するために「強い愛国主義」を必要とする。

新教育基本法答申は教育改革国民会議報告を踏まえたものであるので、最初にその提言について批判的に検討する。教育改革国民会議報告では、「人間性豊かな日本人を育成する」、「一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む人間を育成する」、「新しい時代に新しい学校づくりを」、そして「教育振興基本計画と教育基本法」という四つの大項目がたてられ、それに沿って17の提案がなされている。教育基本法改正についての提案は、17番目に「新しい時代にふさわしい教育基本法を」としてなされている⁵¹⁾。

教育改革国民会議報告において、家庭教育、道徳教育、伝統や文化の重視、奉仕活動、そして日本人としてのアイデンティティの自覚というような「強い愛国主義」の主張がなされている。それだけではなく、それは、ネオリベラリズムに基づいて、21世紀を科学技術の進化、情報の世界大の共有、そして経済のグローバル化の時代として認識し、教育システムの弾力化や学校の「健全な競い合い」を促し、そして「社会の発展に寄与していく高い志と見識を持ったリーダーの養成」のために大学・大学院の教育・研究機能の強化を主張する⁵²⁾。要するに、本報告は、「強い国家とネオリベラリズム」に基づくものといえることができる。

「新しい時代にふさわしい教育基本法を」においても「強い国家とネオリベラリズム」の主張が鮮明である。「新しい時代」とはネオリベラリズムの時代認識であり、それゆえに、「強い国家」に必要な家庭教育、伝統や文化の重視、宗教教育、そして「家庭、郷土、国家」が強調されている⁵³⁾。

新教育基本法答申は、「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」をめざすものである。その実現のために5つの目標が掲げられている。それは、第一に、「自己実現を目指す自立した人間の育成」、第二に、「豊かな心と健やかな体を備えた人間の育成」、第三に、「「知」の世界をリードする創造性に富んだ人間の育成」、第四に、「新しい「公共」を創造し、21世紀

の国家・社会に主体的に参画する日本人の育成」、そして第五に、「日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人の育成」である⁵⁴⁾。

教育改革国民会議の提言を受けて新教育基本法答申は作成されているので、「強い国家とネオリベリズム」の思想をもつということで両者は共通するが相違点もある。

両者の相違点について次の二点を指摘しておきたい。第一に、新教育基本法答申の方がいっそう保守的全体主義的でありそして新しい教育基本法を求める会の要望により合致している。そもそも新教育基本法答申の理念「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」の人間像は不明確だが、三上昭彦はこうした特定の間観を公教育の目標に持ち込むことは、教育基本法の「普遍的な教育理念や開かれた多様な人間観、国民観と厳しく矛盾する」⁵⁵⁾と批判する。それにもかかわらず、教育改革国民会議提言も新教育基本法答申も、道徳教育や宗教教育の重要性を謳っているが、新教育基本法答申では「心豊かな心」というように心の教育が前面に出されている。教育改革国民会議提言における宗教教育は「宗教を人間の実存的な深みにかかわるもの」⁵⁶⁾ととらえるのに対して、新教育基本法答申は「自然や崇高なものに対する畏敬の念」⁵⁷⁾としてとらえる。そのことから後者が新しい教育基本法を求める会の宗教教育の考えに近いことがわかる。いずれにせよ、市川昭午が主張するように、道徳律を法律で規定することは、「国民の思想信条の自由を侵害」⁵⁸⁾することになる。

第二に、教育改革国民会議の17の提言にはない「公共」理念が新教育基本法答申では5つの目標の一つに掲げられていることである。これも新しい教育基本法を求める会や高橋史朗が強く主張するところのものである。しかし、新しい教育基本法を求める会が共同体に結びつけた復古的伝統主義の「公共」観であるのに対して、新教育基本法答申における「新しい公共」観はボランティア活動に見られる「21世紀の国家・社会に主体的に参画する日本人の育成を図る」ものである。児美川孝一郎は、この「新しい公共観」を「自発的動員型の国家主義の論理」に基づくものとしてとらえ、それが日本において十分には根づいてために、「新しい公共観」に「古い公共観」が補強するという仕方で、両者が協働しているという⁵⁹⁾。両者の「公共性」の主張が国家主義的全体主義的主張であることに変わりはない。

両者の共通点は、要するに、一方で多数者向けにはグローバリゼーションに対抗して日本人のアイデンティティを愛国心でもって強化するという全体主義的教育であり、他方では少数者向けに「世界に伍して競争力を発揮する」⁶⁰⁾ エリート主義教育であり、ネオリベラル・コスモポリタン教育である。それは、「強い愛国主義」の主張であり、「強者の自由」を強調するものであり、そして臨時教育審議会路線以来の差別的な能力主義である。

新教育基本法答申は、その新たな理念として8つあげている。それは、第一に、個人の自己実現と個性・能力、創造性の涵養、第二に、感性、自然や環境とのかかわりの重視、第三に、社会の形成に主体的に参画する「公共」の精神、道徳心、自律心の涵養、第四に、日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養、第五に、生涯教育の理念、

第六に、時代や社会の変化への対応、第七に、職業生活との関連の明確化、そして第八に、男女共同参画社会への寄与である⁶¹⁾。

新教育基本法答申がこのように多くの徳目を掲げていることからわかるように、市川昭午によれば、教育基本法の性格を「教育憲法から教育勅語に変質」させることが意図されている。教育基本法は国民が守るべき規範となる⁶²⁾。成嶋隆が主張するように、そもそも近代憲法主義憲法としての日本国憲法は、「憲法忠誠」の否定そして「権力拘束規範」という性格を持ち、憲法と一体関係にある教育基本法も憲法の「エトス」を共有する。それゆえ、教育基本法も、「権力拘束規範」であることを本質として、国民に対する命令ではなく権力者に対する命令の規範である。新教育基本法答申は、教育基本法を国民への命令規範に変質させ、「教育勅語的なもの」にすることになる⁶³⁾。

たとえば、新教育基本法答申で「日本人であることの自覚や、郷土や国を愛し、誇りに思う心をはぐくむ」⁶⁴⁾ことが主張されているが、日本人というアイデンティティを公権力が規定し、そして愛国心を法律で規定すれば、「これに反する行為は《違反行為》として法的制裁の対象」となると成嶋隆はいう⁶⁵⁾。公権力によって、「国民」に無制限な内面的同質化が要求され、「非国民」として断ぜられれば、敵として排除され制裁される。愛国心は國體としての機能を果たす。新教育基本法答申は、憲法の理念から見てまったく妥当性を欠く。むしろ、それは、教育の力によって憲法理念を覆そうと企図するものである。

教育基本法は憲法と同様にそれに対して忠誠を求めず「権力拘束規範」であるからといって、「憲法忠誠」の否定が民主主義や人権の原理を否定するものではないと同様に、教育基本法においても民主教育や人権教育を否定するわけではない。そもそも教育基本法は憲法の理想を実現するためにあり、そしてその第8条の政治教育の規定は民主主義の担い手の育成を意図している。

憲法との関連でいえば、憲法第97条にあるように、「この憲法が日本国民に保障する基本的人権は、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果であつて、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、侵すことのできない永久の権利として信託されたものである。」この信託に応え民主主義や人権を確固たるものにするには、民主教育や人権教育を行う努力が不可欠である。「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」を具現化する世界に開かれ個人の尊厳の原理に立脚した民主教育が必要なのである。それにはコスモポリタン教育も必要とされる。

5 民主的コスモポリタン教育

コスモポリタン教育とは何かそしてそれが民主教育とどのように関係するのかを考える。はじめに、コスモポリタン教育についてマーサ・ヌスバウムの見解を紹介し、それに対するエイミー・ガットマンの反論と批判を検討する。それによって、民主的コスモポリタニズムに関する教育、すなわち民主的コスモポリタン教育の立場を明らかにしたい。コスモポリタン教育に関する考察

は、教育基本改正議論で欠落している平和主義ならびに平和教育の重要性をふたたび想起させる。そして、民主的コスモポリタン教育の立場から新教育基本法答申に対する代案を示唆したい。

ヌスバウムは、ラビンドラナート・タゴールの小説『家と世界』で描かれているように、愛国主義的なナショナリズムの感情を支援することは結局、正義と権利という本質的で普遍的な価値の代わりに色あざやかな偶像を立てるがゆえに、国民をまとめておく価値すらも破壊するという。すなわち、愛国的な誇りを強調することが、道徳的に危険であると同時に、愛国主義が奉仕しようとする価値ある目標——たとえば、正義と平等という価値ある道徳的理想に国民が一体となって献身するという目標——を破壊する。この目標が最も適切にかなうものは、コスモポリタン——「人類という世界規模の共同体に忠誠を誓う者」——が抱く古くからある理想であると彼女は主張する⁶⁶⁾。

ヌスバウムは、コスモポリタニズムをその起源であるストア派の哲学者にさかのぼり、ストア派の哲学者の論点を、「われわれは単なる統治形態や世俗的な権力ではなく、全人類の人間性によって構成される道徳的共同体に第一の忠誠を誓うべきだ」ととらえている。世界市民という観念は、この点で「目的の王国」というカントの観念の原型と起源であり、道徳的政治的行動を触発し規制することにおいて類似した働きを有している⁶⁷⁾。

ヌスバウムによれば、ストア派の哲学者は「市民に対するよき教育とは世界シティズンシップのための教育」であると考え、そしてその態度を三つの根拠に則って推奨した。第一に、全世界で実現されているような人間性の探求は、自己認識にとって価値がある。すなわち、われわれは、われわれのやり方を他の理性ある人びとのやり方との関係の中で見るときに、より明確にわれわれ自身をみてとれる。第二に、政治的討議は、党派的な忠誠心によって妨害される。われわれは根本的な忠誠を正義と理性からなる世界共同体に向けることによってのみ、われわれはこの危険を避けることができる。第三に、世界市民の立場はそれ自体で価値がある。それは、人びとのなかに、その人びとに関して特に根本的で、最も尊敬と承認に値するものを認めるからである⁶⁸⁾。

ヌスバウムは、民主教育がナショナリズムと結びついており、そして「国境は道徳的に重要である」という見解を民主教育が有していると見なす⁶⁹⁾。これに反論して、ガットマンは、われわれの社会の生徒たちが、「何よりもアメリカ合衆国の市民であることを学ぶべきだ」という考えを拒否する。彼女によれば、われわれの第一の道徳的忠誠は、人類、社会、そしていかなる共同体に向けられるものではなく、正義——正しきをなすこと——に向けられるのである。正しきをなすことは、いかなる現在の間人集団への忠誠にも、それとの自己同一化にも還元されえない。子どもたちがすべての個人の尊厳を尊重するよう教育されるべきであり、そして民主的市民として力を与えられなければならない。どちらも正しい民主主義にとって必要な（そして両立可能な）条件である。同様に、正しい民主主義の政体が世界において正義を達成するのに必要となる。これは、カントのコスモポリタンの見解であるとガットマンは主張する⁷⁰⁾。

翻って、ガットマンは、ヌスバウムによるコスモポリタン教育を批判する。ガットマンによれ

ば、われわれには世界中の個々人の諸権利を尊重する義務があり、世界中の学校はこれらの義務を正当に認めるよう子どもに教えなければならない。しかしそのことから、われわれが「世界市民」であるとか、「われわれの基本的な忠誠」は全世界の人類という共同体に向けられるとかいった結論は出てこない。われわれは、一つの世界国家が存在する場合のみ真に世界市民でありうる。その世界国家は専制的形態においてのみ存在する。また、世界市民であるという理由で尊重するように命じる共同体は、グローバルな規模での偏狭なナショナリズムである⁷¹⁾。

ヌスバウムのコスモポリタン教育とガットマンの民主教育の論争は、両者の相違点以上に共通点がある。さらに、民主的コスモポリタン教育の立場は、両者の長所をより引き出し弱点を補うことができる。

第一に、ヌスバウムがいうコスモポリタンは、世界国家という統治形態に忠誠を誓う者ではない。それは人類という世界規模の「道徳的共同体」に忠誠を誓う者である。「人類」概念は、ユルゲン・ハーバーマスがいうように、「すべての人を平等に尊重するという道徳的概念と結びついている」のである⁷²⁾。両者の教育論は、民主的コスモポリタニズムと同様に、個人の尊厳の原理に基づくものである。

第二に、両者の共通点は、国家に第一の忠誠を誓わせる愛国主義教育を拒否する点にある。たとえ国民をまとめるという目標のために民主主義が愛国主義を必要としようとも、それは愛国主義を擁護する理由にならない。愛国主義によって国民を一体化させようとする教育は、逆に、国民の分裂や国民どうしの紛争を生み出す。ヌスバウムがいうように、その目標にかなうのは、愛国主義でなく、コスモポリタニズムなのである。ガットマンがいうように、民主主義には民主的市民の教育が必要なのである。

そして第三に、ガットマンが民主教育における討議の重要性を強調しているように、コスモポリタン教育も政治討議が党派的な忠誠心によって妨害されないようにコスモポリタン教育を主張している。討議は国民が共通な公益を決定するための意見形成や意思形成に不可欠なのである。

民主的コスモポリタン教育からみれば、コスモポリタン教育の弱点は、それが民主主義との結びつきを明確にしていない点である。ガットマンが民主的シティズンシップを「世界における本質的な正義の要求」であり、「真に民主的な政治形態の自由で平等な市民としての力が与えられることは道徳的に重要である」⁷³⁾ ととらえることに、民主的コスモポリタニズムは同意する。そもそも民主的コスモポリタニズムは、民主主義の維持発展をめざすものである。

他方で、民主的コスモポリタン教育からみるコスモポリタン教育の長所とは、より広範な世界に敬意を払う教育を中心に据えることで、自己認識を深め、国内の多文化主義に対する敬意を擁護する論拠をあたえる点である⁷⁴⁾。それは、民主的市民の養成に傾きがちな民主教育の弱点を補うものとなる。

ヌスバウムはそのコスモポリタニズムをカントの世界市民との関連からとらえ、そしてガットマンはカントのコスモポリタンの見解を支持しているように、民主的コスモポリタニズムもカン

トが想定したコスモポリタンの法の支配の重要性を主張している。カントは、法的体制をその下にある法人格に関して、国民法、国際法、そして世界市民法 (jus cosmopolitanum) という三つの体制に分類した⁷⁵⁾。ハーバーマスは、世界市民法の導入がその後に大きな影響を及ぼす革新であったという。すなわち、「人権を基礎に置く民主的立憲国家の共和主義的秩序は、戦争によって制御される国際関係という国際法による脆弱な拘束を求めるととどまらない。むしろ、国内の法治状態を出発点として、最終的には諸国家をまとめ、戦争を廃棄するグローバルな法治状態を目指すべきなのである⁷⁶⁾。」

ここに民主的コスモポリタニズムの平和主義が見出せる。それは戦争の廃棄のみをめざす平和主義ではない。国民法、国際法、そして世界市民法という三次元の体制を、平和教育において求められる社会の平和、国家の平和、そして世界の平和という三次元の平和の形成にそれぞれ対応させて考えることができる。なぜならば、立憲民主主義国家の根本規範を支える核心的価値が個人の尊厳の原理であり、平和とは個人の尊厳を損なう暴力を否定するものだからである。人権規定を支える個人の尊厳の原理に基づく平和主義は、国内、国際、そして世界という三次元の平和の達成を要請する。個人の尊厳を保障する立憲民主主義国家の法治状態が平和の出発点となり、個人の尊厳の原理のもとに、諸国家を平和裡にまとめだけではなく、それによってグローバルな平和な法治状態が目指されている。

民主的コスモポリタン教育とは、個人の尊厳という普遍的原理に基づき、人権、デモクラシー、平和、そして福祉などの問題に取り組む教育である。この立場から「強い国家とネオリベラリズム」の立場に立つ新教育基本法答申やその在り方を批判しそれに対する代案を示唆し結論とした⁷⁷⁾。

新教育基本法答申は、ガットマンにならっていえば、「何よりも日本国の国民であることを学ぶべきだ」という考えに基づいている。そのために、伝統や文化によって神聖化された日本国という国家に第一の忠誠を誓わせる愛国主義教育が実施されようとしている。それが非民主的な教育であり、近代立憲主義にも反するだけではなく、それによって日本人の一体化を形成することは逆に日本国内の対立を生み出す。

ネオリベラリズムによる社会的分裂や経済格差の拡大という問題に対応するために愛国主義教育を持ち出しても、その問題を覆い隠すのみでその解決にはつながらない。そもそもグローバリゼーションという「新しい時代にふさわしい」公教育としてネオリベラル・コスモポリタン教育をすべきではない。それは、「強者の自由」に価値を置き、本質的で普遍的な価値観とは無縁である。そのエリート主義的価値観は、公教育がとるべき価値観ではなく、全体主義的価値観をもつ愛国主義的ナショナリズムと同様に、道徳的に危険である。

教育基本法において民主的コスモポリタン教育は尊重され実施されてしかるべきだが、実際には、それは反故にされ形骸化されてきた。民主的コスモポリタン教育を現実実施するならば、最初に「逆コース」を反転させ、教育を民主化しなければならない。「強い愛国主義」のもとで

統制されてきた教育に「自立と自由」が与えられるべきである。具体的に、教育基本法第8条をもとにして民主的市民を育成する教育が実施されるべきであろう。そして地教行法を改正して教育委員の住民公選制を復活させ、同第10条の思想を活性化させ、それによって民主的な教育行政が行なわれるべきであろう。

日本において「世界シティズンシップのための教育」すなわち「コスモポリタン・シティズンシップのための教育」が行なわれない理由は、日本の教育システムがナショナル・モデルに基づくものだからであり、そしてそれが「強い国家とネオリベラリズム」の観点から強化されてきたからである。教育システムのナショナル・モデルの一般的な志向性とは、狭い国益に国内的焦点を当てることにあり、ナショナル・アイデンティティの維持強化に関心をもつものである。そしてその社会教育へのアプローチにおいては、愛国主義、国民の歴史や社会構造、そして個人の国民としての地位が強調される⁷⁷⁾。

しかし、ヘルドが主張するように、「われわれはもはや、そこに住む人間の運命を独占的に決定する権力と能力をもった、個々のナショナルな共同体かならなる世界に住むことはできない。われわれは重複した運命共同体の世界に住んでいるのだ⁷⁸⁾。」そうした世界における教育がコスモポリタン・シティズンシップのための教育である。オスラーとスターキーによれば、以下に述べることによって、コスモポリタン・シティズンシップの教育を受けた者は、その自らのアイデンティティに自信をもち、そしてローカルな共同体内とグローバルなレベルで、平和、人権、そしてデモクラシーの達成に努めるようになる。すなわち、

- ・ 個人的な責任を受け入れそして市民的コミットメントの重要性を認めること、
- ・ 問題を解決しそして公正で平和的な民主的な共同体を獲得するために協働して働くこと、
- ・ ジェンダー、エスニシティ、そして文化に応じて、人びとの間の多様性を尊重すること、
- ・ 自らの世界観が個人と社会的な歴史そして文化的な伝統によって形作られていることを承認すること、
- ・ 文化的な遺産を尊重しそして環境を保護すること、
- ・ 国内的国際的なレベルでの連帯と公平を促進すること⁷⁹⁾。

民主的コスモポリタン教育から見れば、人権の尊重、デモクラシー、そして平和主義という憲法の理想を教育によって実現しようとする教育基本法を改正しようとする理由はない。教育基本法のもとで、個人の尊厳を重んじる教育とともに、民主的コスモポリタン教育は実施できる。しかし、そうした可能性を戦後教育と教育行政は否定してきた。それによってもたらされた教育の危機に対応するという名目で全体主義的差別的主義的に教育基本法を改悪することは、日本の悲劇としかいいようがない。こうした悲劇を回避するには、カントが述べたように、「教育の大綱の基礎は、コスモポリタンのであらねばならない⁸⁰⁾。」

注

- 1) 堀尾輝久『いま、教育基本法を読む―歴史・争点・再発見―』岩波書店、2002年、111ページ。
- 2) 芦部信喜『憲法―新版―』岩波書店、1997年。
- 3) 辻田力、田中二郎監修、教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、54ページ。
- 4) 三輪定宣「教育目的・人間像と教育基本法」平原春好編『教育と教育基本法』勁草書房、1996年、52ページ。
- 5) 芦部信喜『憲法』、81ページ。
- 6) 同上書、138-145ページ。
- 7) 堀尾輝久『いま、教育基本法を読む』、181ページ。
- 8) 芦部信喜『憲法』、244ページ。
- 9) 辻田力、田中二郎監修、教育法令研究会『教育基本法の解説』、115ページ。
- 10) エイミー・ガットマン、神山正弘訳『民主教育論―民主主義社会における教育と政治―』同時代社、2004年、336ページ。
- 11) 同上書、6-7ページ。
- 12) 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：教育法学の展望と21世紀の展望』三省堂、2001年、18-19ページ。
- 13) 鈴木英一『教育行政：戦後日本の教育改革3』東京大学出版会、1970年、378-462ページ。
- 14) 同上書、450ページ。
- 15) 同上書、451ページ。
- 16) 宗像誠也「教育行政」宗像誠也編『新装版教育基本法―その意義と本質―』新評論、1988年、273ページ。
- 17) 多田小学校事件とは、1949年2月2日、東京軍政部が都教育庁にたいして、調査を命令し、教育庁などの係官が調査を行い、翌3日、軍政部へ報告したものである。都教育庁の「事件調書」によれば、同年1月21、22日の両日、多田小学校の3人の教員がそれぞれ、(1) 担任児童の家庭をまわり、「入党にさしての御挨拶」のビラを配って、共産党への入党への趣旨と共産党の教育政策を説明したこと、入党と子どもの教育の関係について話したこと、(2) 校内で同僚教員、作業員に共産党への入党の勧誘と投票依頼を行ったことである。鈴木英一『教育行政』、73ページ。
- 18) 同上書、77-80ページ、374-378ページ。
- 19) 堀尾輝久『いま、教育基本法を読む』、172ページ。
- 20) 宗像誠也「教育行政」、278ページ。
- 21) 室井修「戦後日本の教育行政原理」平原春好編『教育と教育基本法』、314ページ。

- 22) 佐藤司「教育基本法制40年の展望と動向—その理念と現実問題—」『日本教育法学会年報：教育基本法40年の現実と課題』第17号、1988年、29-34ページ。
- 23) 同上論文、16-17ページ。
- 24) 浦野東洋一「初等教育と教育改革の理念—臨教審答申について—」『日本教育法学会年報：教育基本法40年の現実と課題』第17号、1988年、75-76ページ。
- 25) 野上修市「教育基本法と高等教育の「改革」・「再編」」『日本教育法学会年報：教育基本法40年の現実と課題』第17号、1988年、100ページ。
- 26) 土屋基規「日本国憲法と教育基本法」平原春好編『教育と教育基本法』、32-35ページ。
- 27) 西澤潤一「ご挨拶」「日本の教育改革」有識者懇談会編『なぜいま教育基本法改正か』PHP研究所、2004年、3ページ。
- 28) 新しい教育基本法を求める会「新しい教育基本法を求める要望書」西澤潤一編『新教育基本法6つの提言』小学館、2001年、2-10ページ。
- 29) 「文明の危機に対処するための国際協力」の提言も、文明の危機に宗教的情操によって対処しようというもので、その意味で旧態依然たるものである。
- 30) 新しい教育基本法を求める会「新しい教育基本法を求める要望書」、4ページ。
- 31) 丸山真男『日本の思想』岩波書店、1961年、30-33ページ。
- 32) 同上書、63ページ。
- 33) 『朝日新聞』2003年5月29日夕刊。
- 34) 高橋史朗「教育基本法の思想的総括」「日本の教育改革」有識者懇談会編『なぜいま教育基本法改正か』、63ページ。
- 35) 同上論文。
- 36) 佐伯啓思『「市民」とは誰か—戦後民主主義を問いなおす—』PHP研究所、1997年、142ページ。
- 37) 丸山真男『日本の思想』、63ページ。
- 38) 高橋史朗「教育基本法の思想的総括」、66ページ。
- 39) 齋藤純一「現代日本における公共性の言説をめぐって」佐々木毅、金泰昌編『公共哲学3：日本における公と私』東京大学出版会、2002年、104ページ。
- 40) 齋藤純一『公共性』岩波書店、2000年、5-6ページ。
- 41) 高橋史朗「教育基本法の思想的総括」、65-66ページ。
- 42) 新しい教育基本法を求める会「新しい教育基本法を求める要望書」、7ページ。
- 43) 千葉眞『ラディカル・デモクラシーの地平—自由・差異・共通善—』新評論、1995年、170-173ページ。
- 44) ユルゲン・ハーバーマス、河上倫逸、耳野健治訳『事実性と妥当性（下）—法と民主的法治国家の討議理論にかんする研究—』未来社、2003年、23ページ。

- 45) 新しい教育基本法を求める会「新しい教育基本法を求める要望書」、5-6 ページ。
- 46) 高橋哲哉『教育と国家』講談社、2004年、100ページ。
- 47) 鈴木正幸「天皇統治論と社会秩序」鈴木正幸編『近代日本の軌跡7：近代の天皇』吉川弘文館、1993年、176ページ。
- 48) 高橋哲哉『教育と国家』、102-108ページ。
- 49) 新しい教育基本法を求める会「新しい教育基本法を求める要望書」、6-7 ページ。
- 50) 高橋哲哉『教育と国家』、136 ページ。
- 51) 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告－教育を変える17の提案－」2000年12月。
<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>
- 52) 同上報告、1-15 ページ。
- 53) 同上報告、13-14 ページ。
- 54) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方（答申概要）」2003年3月、2 ページ。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyou0/toushin/03032.htm
- 55) 三上昭彦「教育基本法と教育改革－教育基本法制の構造的再編－」『日本教育法学会年報：教育における〈国家〉と〈個人〉』第33号、2004年、16ページ。
- 56) 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告」、14ページ。
- 57) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方（答申）」第1章、3ページ。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyou0/toushin/030301b.htm
- 58) 市川昭午『教育基本法を考える－心を法律で律すべきか－』教育開発研究所、2003年、101ページ。
- 59) 児美川孝一郎「教基法「改正」と新自由主義・新国家主義」『日本教育法学会年報：教育における〈国家〉と〈個人〉』第33号、2004年、47ページ。
- 60) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方（答申）」第2章、2003年3月、2ページ。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyou0/toushin/030301c.htm
- 61) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方（答申概要）」、3 ページ。
- 62) 市川昭午『教育基本法を考える』、123-124ページ。
- 63) 成嶋隆「教基法「改正」問題と憲法・教育法」『日本教育法学会年報：教育における〈国家〉と〈個人〉』第33号、2004年、67-68ページ。
- 64) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方（答申）」第1章、4ページ。
- 65) 成嶋隆「教基法「改正」問題と憲法・教育法」、63ページ。

- 66) Martha C. Nussbaum, "Patriotism and Cosmopolitanism," in Joshua Cohen, ed., *For Love for Country?* (Boston: Beacon Press, 1996), pp.3-6. [辰巳伸知、能川元一訳「愛国主義とコスモポリタニズム」『国を愛するということー愛国主義の限界をめぐる論争ー』人文書房、2000年、19-24ページ。]
- 67) *Ibid.*, pp. 6-8. [訳、24-26ページ。]
- 68) *Ibid.*, p. 8. [訳、26-28ページ。]
- 69) *Ibid.*, pp. 5-6. [訳、23ページ。]
- 70) Amy Gatman, "Democratic Citizenship," in Joshua Cohen, ed., *For Love for Country?*, pp.67-69. [辰巳伸知、能川元一訳「民主的市民権」『国を愛するということ』、119-121ページ。]
- 71) *Ibid.*, pp. 68-70. [訳、119-122ページ。]
- 72) ユルゲン・ハーバーマス、高野昌行訳『他者の受容ー多文化社会の政治理論に関する研究ー』法政大学出版局、2004年、161ページ。
- 73) Amy Gatman, "Democratic Citizenship," p. 68. [訳、120ページ。]
- 74) Martha C. Nussbaum, "Patriotism and Cosmopolitanism," p. 14. [訳、36ページ。]
- 75) イマヌエル・カント、宇都宮芳明訳『永遠平和のために』岩波書店、1985年、27-28ページ。
- 76) ハーバーマス『他者の受容』、190ページ。
- 77) Ian Davis, Mark Evans, and Alan Reid, "Globalising Citizenship Education? : A Critique of 'Global Education' and Citizenship Education," *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53, No. 1 (March 2005), p. 75.
- 78) デイヴィッド・ヘルド「「9・11」以後の暴力、民主主義、正義ー日本語版への序文ー」、佐々木寛、遠藤誠治、小林誠、土井美德、山田竜作訳『デモクラシーと世界秩序ー地球市民の政治学ー』NTT出版、2002年、iii ページ。
- 79) Audrey Olster and Hugh Starkey, "Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences," *Educational Review*, Vol. 55, No. 3 (November 2003), pp. 243-254.
- 80) Quoted in Derek Heater, *World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and Its Opponents* (London: Continuum, 2002), p. 157. 田中宏明「シティズンシップ教育とサービス・ラーニングー「ブッシュの新しい愛国主義」批判とコスモポリタニズムー」『宮崎公立大学人文学部紀要』第13巻、第1号、2005年。