

「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
在り方について（中間報告）」に対する意見

2002年12月6日

日本弁護士連合会

目 次

第1 総論（「見直し」の方向を導き出す議論の在り方について）.....	1
はじめに.....	1
. 基本的視点について（国の人材づくりを教育の目的とすることの問題性）...	1
. 「新しい『公共』の創造」などに伴う内心に踏み込んだ目標設定の問題性...	2
. 教育の目的として「日本人のアイデンティティ」の育成を掲げることの問題性.....	2
. 見直しの方向において、前文との関係を軽視していることの問題性.....	5
第2 具体的な「見直し」の方向について.....	5
. 教育の機会均等（その1 エリート教育振興への懸念）について.....	5
. 教育の機会均等（その2 「障害者など教育上特別の支援が必要な者に関する規定」への言及）について.....	6
. 義務教育について.....	7
. 男女共同参画社会への寄与（男女共学規定）について.....	8
. 「国・地方公共団体の責務等」について.....	9
A . 教育基本法10条2項について.....	9
B . 教育振興基本計画について.....	10
. 「学校、家庭、地域社会の役割等」（その1 学校）について.....	10
A . 学校の役割.....	10
B . 教員等.....	11
C . 子どもの責務.....	12
. 「学校、家庭、地域社会の役割等」（その2 家庭教育・社会教育）について.....	13
A . 家庭教育.....	13
B . 社会教育.....	14
. 「学校、家庭、地域社会の役割等」（その3 学校・家庭・地域社会の連携・協力）について.....	15
. 「教育上の重要な事項」（その1 国家、社会の主体的な形成者としての教養（政治教育））について.....	16
. 「教育上の重要な事項」（その2 宗教に関する教育（宗教教育））について.....	17

第1 総論（「見直し」の方向を導き出す議論の在り方について）

はじめに

当連合会は、「教育基本法の在り方に関する中教審への諮問及び中教審での議論に対する意見書」（2002年9月21日）において、現在学校教育において生じている「問題状況」や子どもたちに見られる「問題状況」が、現行の、憲法、教育基本法に基づく教育理念や教育実践によるものであるという見方や、教育基本法の「見直し」をまず指向する結論を導くかのような諮問や議論の在り方に強い懸念を表明した。そして、制定過程に立ち返って、憲法の理想の実現を「教育の力にまつ」とした教育基本法の理念が子どもの権利条約などの教育への権利に照らして普遍性を有することを確認し、安易な「見直し」は、憲法体制のなし崩し的改変につながるものであり、今必要なのは、憲法や教育基本法の理念に基づく教育が徹底されてきたのかを根底から問いかけ、その理念が実現されていない現実を認め、その実現に向けて努力すべきであると指摘した。

しかし、「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について（中間報告）」（以下、「中間報告」という）においては、そのような観点での議論がなされていない。

中間報告の問題点は、既に上記当連合会意見書で、審議会の議論の在り方に関して指摘したところがそのまま当てはまるが、特に問題となる諸点を、以下に指摘する。

- ・ 基本的視点について（国の人材づくりを教育の目的とすることの問題性）

1．中間報告

中間報告は、「各国において『国家戦略としての教育改革』が急速に進行して」おり、「このままでは我が国が立ち行かなくなる」ので、教育が「国家や社会の構成員として有為な国民を育成する」役割を担い、「我が国内外で進行する大改革の波に挑み、歴史の変動の時代を切り拓いていく日本人を育成する」としたうえで、「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」を目指す必要があるという観点から教育目標を設定し、教育基本法の「見直し」の必要性を提起している。

2．意見

（1）しかし、教育基本法は、憲法によって示された国民主権、基本的人権の尊重、永久平和主義などの基本原則の実現を進め、教育への権利を保障するための教育の基本的な在り方を定めた準憲法的意味を持つ法律である。

かかる憲法の基本原則の下での教育への権利を保障する教育の在り方の基本は、時代とともに変転する社会経済的国家政策に応じた「国家や社会に有為な人材づくり」という観点で論じられてはならない。なぜなら、「有為な人材づくり」の観点での教育は、教育を国家政策の道具として位置づけるものであり、「個人の尊重」の下で、自己実現を図りながら成長発達することをめざす教育への権利の充足の在り方を、「国家戦略」や「有為」かどうかによって左右することになり、憲法の基本原則の下での人権としての教育への権利の保障を危うくすることになるからである。

また、教育基本法制定過程で意識された、戦前の「人材づくり」政策の反省の意味は、今日も失われていないばかりでなく、憲法の理想の実現を教育の力に待つとした教育基本法の「人材づくり」政策への転換は、人権を基本とした憲法体制のなし崩し的変更をもたらすものであって、看過することはできない。

(2) また、そもそも、「日本人に必要な資質」、「日本人の育成」と言うが、「日本人」の定義自体が明らかでない。「日本国民」というのは、国籍法上定義があるが、「日本人」については定義がない。後述のように、子どもの権利条約は、さまざまな民族・出身国の子どもにも公教育への権利を保障しているし、日本においてもさまざまな民族、さまざまな出身国の人々が生活し、公教育を受けている。多民族・多文化共生の教育が求められる世界的な潮流の中で、定義も曖昧な「日本人の育成」を教育目的に掲げるとは、時代に逆行することになる。

・「新しい『公共』の創造」などに伴う内心に踏み込んだ目標設定の問題性

1. 中間報告

中間報告は、「新しい『公共』を創造する」として、「国民の主体的な参画に支えられた...国づくり地域づくりを推進していくためには、もとより国民一人一人の自覚と行動が極めて重要で」、「現在問題となっている社会全体のモラルの低下、公德心、公共心、規範意識の欠如などの問題を揺るがせにすることはでき」ず、求められる「重要な資質」として、「国づくり...の主体であるという自覚と行動、社会悪に敢然と立ち向かう勇氣、公共の精神、社会規範の尊重、我が国の伝統・文化の理解と尊重、郷土や国を愛する心」を挙げ、これを育成するという目標を、教育の基本理念として教育基本法に盛り込むとする。

2. 意見

しかし、このように現在の社会全体のモラルの低下を、子どもへの教育をとおして克服しようとし、「国づくりの...自覚と行動」、「公共の精神」、「伝統・文化の理解と尊重」、「郷土や国を愛する心」といった憲法の価値理念を越えた内心の領域にかかわる、一義的に枠づけられた既存の価値意識を教育目標に掲げ、これを教え込もうとすることは、内心の自由・良心の自由を侵害しかねない問題を含んでいる。

中間報告のように、「国家や社会の在り方は、変更ができない所与のものでなく」、「国民の意思によってより良いものになり得るもの」であり、「国民の主体的な参画」が重要だというのであれば、国民が自発的に参加する体験を重ねることが重要であり、参加を保障し、その能力を獲得し、そのチャンスを広げる機会の提供こそが求められるはずである。既存の価値意識を押しつけ、教化・修得させるというのでは、自発的、主体的な参加を確保することにはならず、結局のところ新しい社会の創造に立ち至ることは望み得ない。子どもたちに既存の価値意識を押しつけ・教化するのではなく、自発的・主体的な参加の能力と機会を確保することにより、新しい社会の創造の可能性を託すべきである。

従って、教育の基本理念として、憲法の理念を越えた上記のような既存の価値意識を一義的に掲げ、これを教育基本法に盛り込むべきではない。

・教育の目的として「日本人のアイデンティティ」の育成を掲げることの問題性

1. 中間報告

中間報告は、教育の目的に、「日本人のアイデンティティ（伝統、文化の尊重、郷土や国を愛する心）と国際性（国際社会の一員としての意識）」を育成することを加えるという。

その理由として、

「国際社会を生きる教養ある日本人として、自らが国際社会の一員であることを自覚し国際社会に貢献しようとする意識とともに、自らのアイデンティティの基礎となる伝統、文化を尊重し、郷土や国を愛する心を持つことが重要である。そして、このような自らの国を愛し、平和なうちに生存する権利を守ろうとする国民一人一人の思いが、我が国だけではなく、同じ思いを持つ他国の人々も尊重しなければならないという国際的な視点に通じるものとなる。しかしながら、教育基本法には、このような視点が明示されていない。」

「『公共』に主体的に参画する意識や態度の涵養を図るためにも、国や社会、その伝統や文化について正しく理解し、愛着を持つことが重要である。」

というのである。

2. 意見

(1) 国際社会への貢献や社会への主体的参加をする人間の育成が教育の目的とされていることは、既に教育基本法で明確にされている。教育基本法は、その前文で「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」と明確に、教育の目的の一つに、平和と人類の福祉という国際社会に貢献する人間の育成を期すことを示している。そして教育の目的を明記した第1条でも、「平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた...育成を期」すと、平和的な国家及び社会へ主体的に参加をする人間の育成が教育の目的の一つとされているのである。

(2) そこに中間報告は「日本人のアイデンティティ」を強調し、そのために「国を愛する心」等をもつ教育が必要というのである。

法律的に「日本人」の定義が困難なことは前述したが、さらに「日本人のアイデンティティ」「国を愛する心（愛国心）」「日本の伝統、文化」についても、何を以てそういうのか、定義が難しいものである。

それに「郷土や国を愛する心」として、「郷土」や「国」を一緒にしているが、国家は統治機構であり権力機構であるが、郷土はそうではなく、両者は質的にまったく異なるものである。

(3) また、「国を愛する心（愛国心）」や「日本の伝統や文化への尊重」は、その対象との関係で自然な形でついていくもので、教え込まれたり強制されるべきものではない。それに、「愛」や「尊重」は、個々人の内心にかかるものである。これを持つ自由もあるが、持たない自由もあり、強制されることではない。「アイデンティティ」はまったく個のものである。

しかも、「国を愛する心（愛国心）」や「伝統、文化」は、正の側面ばかりでなく、

戦争や差別など負の側面も含む（戦前のこの点を反省して現行教育基本法が成立した）もので、それへの批判意識をもつ人間が存在するのは当然のことである。自主的精神や主体性育成には、批判力の育成が不可欠である。

加えて、何をもって「国を愛する心」というのか（戦前、戦争に反対した人は「非国民」とされたが、戦後は逆に「愛国者」と言われる場合もあったのは公知の事実である）、何をもって「日本の伝統、文化」というのか、その定義も明らかではない。

「教育のためには何でもできる」ではない。公教育は憲法理念を踏まえたものでなければならないからである。

このように、「国を愛する心（愛国心）」等は、本来、何をもってそういうのかその定義も不明（しかし、公教育で行う場合は、「国を愛する心（愛国心）」も「日本の伝統、文化」も、「一定のものをそれ」として教えざるを得ない）で、しかも、内心の自由にもかかわることである。したがって、こうしたことを公教育で行うことは、憲法19条、20条、21条、23条に抵触し、許されない。

このことは「日本人のアイデンティティ」も同様である。そもそも「アイデンティティ」というのは、どこに自分が同一性を感じるかという個人の自我形成にかかわるものである。せいぜい個人にとっての集団帰属性を考慮にとり込む限りで集団性をもつに過ぎない。国家が一方的に決める「日本人としてのアイデンティティ」を植えつけることなど、上記憲法条項に抵触する。

(4) 現在の公教育において、既にこれにかかる強制の事態が進行している。

たとえば、「日の丸・君が代」である。これらが「国旗・国歌法」とされてからの公教育での押し付けは深刻な事態になっていると指摘されている。「子どもには強制しない」と国会で答弁されたが、教員を通して事実上強制するばかりか、子どもにも直接強制している事態が広まっているように見受けられるからである。

また、2002年4月から、福岡市の相当数の公立小学校では、既に「愛国心」が評価の対象になっている。小学校6年生の通知表の社会科の観点項目の中に、「わ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もとうとする。」という項目が盛り込まれ、学期ごとに学習到達度に応じてA B Cの3段階で評価されているのである。

(5) 国際社会への貢献をいうなら、むしろ、多民族・多文化共生教育こそが必要である。

子どもの権利条約は、どんな子どもでも、どこにいても、自国にいても他国にいても学ぶ権利があるとして教育への権利を保障している。そのため、（公）教育の目的もそれに沿ったものとなっており、子どもの成長発達する権利を保障することと並んで、多民族・多文化共生教育を保障することを核としている。平和的で差別がなく人類の福祉を叶える国際社会をつくるためには、これらが重要だからである。

(6) さまざまな人々が日本の学校で学んでいる

今日日本の学校でも、アイヌの子どもやオールドカマーの在日韓国・朝鮮人等の子どもだけでなく、さまざまな国からのニューカマーの子どもも学んでいる。そこに、「（日本）国を愛する心」「日本の伝統、文化を尊重する意識」を形成させるというのは、時代に逆行しているばかりか、あまりに無神経であって、人権侵害も著しい。在日韓国・朝鮮人や在日中国人などの子ども等にも、一方的に「日の丸・君が代」を押しつけるば

かりか、「(日本)国を愛する心」「日本の伝統、文化を尊重する意識」を公教育で行うことになるおそれがあるからである。先に述べた「愛国心」評価は彼らに対してもなされているのであって、拒否する自由はまったくない。これでは、彼らは疎外されたり、彼らに対する差別を増幅させかねない。そして彼らをして、「日本人であれ」「日本人になれ」と強制されかねないのである。

(7) 中間報告は、「自らの国を愛し、平和なうちに生存する権利を守ろうとする国民一人一人の思いが、我が国だけではなく、同じ思いをもつ他国の人々も尊重しなければならないという国際的視点に通じるものとなる」という。既に他国の人々の尊重等の視点は現行教育基本法に規定されているにもかかわらず、「日本国への愛」を強調し、逆に、アイヌの子ども、外国籍・外国籍出身・外国から来た子どもの教育への権利はおろか、その存在すらほとんど論じられていない。ここに、教育の目的として「日本人の育成」、「日本人のアイデンティティ」強調の意図がみえる。

それは、国家のための教育である。日本が「国際競争」に打ち勝つためには、日本社会、日本国をまとめるものが必要である。これが、「国を愛する心(愛国心)」「日本の伝統、文化」の強調である。これを教育基本法に入れば強制されるのであるが、それは、憲法に抵触するものであることを再度確認する。

・「見直し」の方向において、前文との関係を軽視していることの問題性

1. 中間報告

中間報告は、前文について、「時代状況の変化、教育理念の見直し、理念中心の規定に加えて具体的な制度や施策の根拠規定を盛り込むかどうか、といった教育基本法全体の見直しの考え方が決まった後で、改めて検討することが必要である」として、具体的な検討を示さないまま、「改めて検討」する必要性のみを指摘する。

2. 意見

しかし、前文は、教育基本法の憲法との関係を示し、準憲法的・教育憲法的意味を確認する重要な規定である。前文は、憲法の理想を実現し憲法を具現化するために制定された教育基本法のエッセンスを直接表現している部分であり、教育の目標や基本理念、各条項に関する「見直し」の内容が、前文との関係でどうなるのかは、そのまま憲法の理念との関係にかかわる問題である。前文以外の各条項の「見直し」の方向を定めてから前文の検討を行うということが、「見直し」が前文や憲法との関係を無視して行われたということを意味するのであるとすれば、憲法体制のなし崩し的改変につながるもので、憲法の枠内で行われるべき教育基本法の検討のあるべき姿ではない。

第2. 具体的な「見直し」の方向について

・教育の機会均等(その1 エリート教育振興への懸念)について

1. 中間報告

中間報告は、「教育の機会均等」は憲法の「教育を受ける権利」「法の下での平等」の規定を受けたものであり重要な原則であるとするが、「教育を受ける権利」や「生涯にわたり学習する権利」を規定することについては、「引き続き検討する」として今回の

検討からは見送られている。

他方で、「見直し」の視点において、「一人一人の個性に応じたきめ細やかな教育を行い、その能力を最大限に伸ばしていくという視点が重要で」、「これまでの教育においては、専ら結果の平等を重視する傾向があり、そのことが過度に画一的な教育につながったとの指摘がある」として、「結果の平等」を目指すことがあたかも弊害をもたらしているかのように述べている。そして、「見直し」の方向では、「個性に応じて自己の能力を最大限に伸ばしていくことが重要」とし、教育振興基本計画の在り方において、「一人一人の多様な才能を開花させ、…各人のニーズに応じて伸ばしていく」、「習熟の程度等に応じた補充的・発展的な学習の充実」、「専門分野に重点を置いた教育の推進」、「異校種間連携を含めた学校間連携の推進」、「就学時期の弾力化の検討」などが挙げられている。

2. 意見

(1) 「基礎・基本となる学力…を身につけ…その能力を最大限に伸ばしていく」ということそれ自体は、「教育への権利」の内容でもあり当然のことであるが、これを保障する教育の機会均等のなかで「教育への権利」を確認するための検討を見送りながら、ことさら、「結果の平等」を目指すことの「弊害」を指摘し、「個性に応じて自己の能力を最大限に伸ばしていく」ことを強調している点などから、能力主義に基づくエリート教育の振興を図るという方向を目指しているのではないかとの疑問を禁じ得ない。

(2) 本諮問の前提となっている教育改革国民会議の議論では、「一人ひとりの持って生まれた才能を引き出し最大限に発揮させること」とは、「リーダーを育てるとともにリーダーを認め、支える社会を実現すること」につながるものだとされ、これが戦後教育で大事にされた平等主義が「一律主義」、「画一主義」に陥って問題を生じてきたという認識が示されていた。しかし、この観点からエリート教育の振興を図ることは、憲法の保障する教育への権利や教育基本法の「教育の機会均等」の趣旨を逸脱し、子どもの権利条約28条1項や29条1項、サラマンカ宣言(1994年6月)などに抵触するものであることを改めて確認する必要がある。

中間報告の「教育の機会均等」に関する認識が、教育改革国民会議においてなされた上記の趣旨と異なりこれと一線を画すというのであれば、これら国際準則を引用し、「教育への権利」を保障する「教育の機会均等」の保障に当たっては、エリート選別教育により競争を煽ったり、その結果子どもの最大限可能な教育への機会を奪ったり、「能力」によって切り捨てたりという事態を許さないことを、答申において確認すべきである。

・教育の機会均等(その2「障害者など教育上特別の支援が必要な者に関する規定」への言及)について

1. 中間報告

中間報告は、「教育の機会均等」の項で、「障害者など教育上特別の支援が必要な者について」として、「憲法や教育基本法に基づいて教育を行うに当たっては、障害者に対してはその障害の種類や程度に応じた教育が行われるべきことは当然であり、この趣旨をより明確にすることが必要かどうか、引き続き検討していくこととする。…

障害者基本法との関係にも留意して検討することが必要である」とされている。

2. 意見

(1) 中教審や基本問題部会における議論の経過の中でこの問題について議論が積み重ねられた形跡が見受けられないので、この中間報告の記述の趣旨がいかなる方向を目指すものであるか必ずしも明確でない。

しかし、「その障害の種類や程度に応じた教育が行われるべきことは当然」とされている点は、その障害の程度や種類に応じて普通学校・学級から分離された教育を指向するものとも解され、かかる方向の教育を推進するために、教育基本法にこれを一義的に規定することを検討するというのであれば、「特別ニーズ教育」における国際的な指向とも乖離し、我が国において追求されてきた様々な努力の実践を1つの方向に導こうとするものであって問題である。

(2) すなわち、1993年に国連総会において採択された「障害者の機会均等に関する標準規則」では、「国は、障害を持った子ども、青少年及び成人を対象とした、統合された環境における平等な初等、中等及び高等教育の機会の原則を認めるべきである」

(規則6)とし、1994年6月の「特別ニーズ教育における原則等に関するサラマンカ宣言」においても、「教育上特別なニーズを有する者は普通学校にアクセスできなければならない、普通学校はそのようなニーズを満たしうる子ども中心の教育の中へそのような者を受け入れるべきである」、「法律又は政策の問題としてインクルーシブな教育の原則を採択し、他の手段をとらなければならないやむを得ない理由がある場合を除いて、あらゆる子どもを普通学校に就学させること」とし、「特別ニーズ教育に関する行動のための枠組み」においても「多くの国々での経験により、教育上の特別なニーズを有する子どもと青少年の統合は、地域のあらゆる子どもを対象とするインクルーシブな学校においてもっとも良く達成できることが実証されているところであり、このような流れにおいてこそ、教育上の特別なニーズを有する者は教育上の進歩と社会的統合を最大限に達成することができる」とされており、「障害の種類や程度に応じた分離教育」の原則化はこの国際的な流れに反するのであって、かかる観点での規定を教育基本法に盛り込むことが検討されるとすれば、教育の機会均等の原則そのものと抵触することになる。

・義務教育について

1. 中間報告

中間報告は、「義務教育は、…普通教育が民主国家の存立のために必要であるという国家・社会の要請とともに、親が本来有している子を教育すべき義務を国として全うさせるために設けられている」とし、「国民に教育を受けさせる義務を課す一方、国及び地方公共団体は共同して良質の教育を保障する責任を有しており、義務教育の充実を図っていく必要がある」とする。

2. 意見

(1) 国及び地方公共団体が、子どもの教育への権利を充足する義務を負い、義務教育の充実を図る必要があることは当然であるが、義務教育は、子どもの権利であって、国に対する子どもの義務ではない。「義務として強制する教育」は、戦前の国家に対する国

民の公法上の義務としての「義務教育」（強制教育）であって、憲法や教育基本法が定めている教育への権利（学習権）を充足するために親や国・地方公共団体に責務を課した「義務教育」とは異質なものである。「国民に教育を受けさせる義務を課す」というように、子どもへの「強制教育」を含むものであってはならないのである。

しかし、中間報告では、「学校、家庭、地域社会の役割等」の「教員等」の項で、「子どもが教育を受ける際に、...教員その他の指導に従って、規律を守り、真摯に学習に取り組む責務があることを規定すべきとの意見があり、引き続き検討していく」とされており、子どもに責務・義務を課した強制教育を行おうとしているのではないかとの危惧を禁じ得ない。

(2) なお、教育振興基本計画の策定に際しての必要事項の「国・地方公共団体、官民の適切な役割分担」の項で、「教育の機会均等や全国的な教育水準の維持向上を図る観点から、国が責任を負うべき施策と地方公共団体が責任を負うべき施策を明確に区別し...行政と民間との間の適切な役割分担、連携・協力にも配慮する」とされているが、「義務教育」を保障すべき国や地方公共団体の責務を軽減するものとして「配慮」されるとすれば、「教育への権利」（学習権）を充足する義務教育の保障の役割の放棄に他ならない。

ところが、中間報告では、「義務教育費国庫負担制度については、義務教育の水準を全国的に確保するため、教職員の給与費について、一定の財源を国の責任として安定的に保障しているもので...国が一定の責任を負いながらナショナルミニマムとしての義務教育の水準を確保するという制度の根幹は今後とも堅持しつつ」、「義務教育費の国庫負担制度の見直し」を行うとされており、国はナショナルミニマムの一部の責任しか負わないとも読める「見直し」を進めようとしており、義務教育の負担を、財政状況に様々な事情のある地方公共団体や民間、親などに配分していくことにより、「教育への権利」（学習権）の充足に不平等が生じて行くことが懸念される。

・男女共同参画社会への寄与（男女共学規定）について

1. 中間報告

中間報告は、「現在では、男女共学の趣旨が広く浸透するとともに、性別による制度的な教育機会の差異もなくなっている」としつつ、「社会における男女共同参画はまだ十分には実現しておらず、男女が互いにその人権を尊重しつつ責任も分かち合い、性別にかかわらず、その個性と能力を十分に発揮することができる男女共同参画社会を実現することが重要な課題となって」おり、「教育・学習のあらゆる場において、男女共同参画社会の実現や男女平等の促進に寄与するという新しい視点が重要」で、これを「教育の基本理念として規定することが適当」とする。

2. 意見

しかし、「現在では、男女共学の趣旨が広く浸透」し「性別による制度的な教育機会の差異もなくなっている」とは到底言える状況にはない。初等中等教育でジェンダー・フリーの視点での具体的施策の取り組みが十分でなく、高等教育では専攻領域の男女のアンバランス、女性教官が少ないこと等が、固定的性別役割分業意識や職業での性別分離を生じさせているなど、真の男女平等教育実現の観点からは数多くの問題があり、

「男女平等社会における教育は本来男女共学であるべきである」という意味での男女共学を求める今日的意義が失われた状況にはない。男女共同参画社会基本法4条を踏まえ、教育システム等に存在しているジェンダー・バイアスの問題を払拭するためにも、男女共学がより一層推進されるべきである。

・「国・地方公共団体の責務等」について

A．教育基本法10条2項について

1．中間報告

中間報告は、教育行政のあり方について、10条1項の教育は不当な支配に服してはならないとの原則については今後とも大切にしていかなければならないとしながらも、2項の「必要な諸条件の整備」について「そ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だと考える。」とする。

2．意見

中間報告が目指すのは、教育振興基本計画策定の根拠となる規定を教育基本法に位置づけるとしていることと合わせて理解すると、1項はそのままにしつつも、2項について、国・地方公共団体が「教育内容」に介入することを容認する規定に変更する趣旨と解される。

(1) しかし、10条1項と2項は一体であり、2項だけの変更は許されない

教育基本法10条は戦前の教育行政への深い反省に基づいており、教育には自主性が尊重されなければならない、党派的な不当な干渉が侵入してはならないので、10条1項は「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って行われなければならない」とし、2項は教育の自主性を重んじる見地から、教育行政の任務と限界を明らかにしたのであり、1項と2項は一体として理解されなければならない。

従って1項と2項を分離して、2項だけを変更することは許されない。

(2) また、判例は教育内容への国家的介入はできるだけ抑制的であることを明示していることに留意すべきである。

中間報告がいう「判例」とは、旭川学力テスト事件最高裁判所1976年5月21日大法廷判決だと思われる。同判決は、教育内容に対する国の権限を認めたが、その権限行使のあり方については、教育が「本来人間の内的価値に関する文化的な営みとして、党派的な政治的観念や利害によつて支配されるべきでない」ことを重視し、「教育内容に対する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な介入、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」と判示し、国の教育内容への介入はできるだけ抑制的であることが要請されると明示していた。

その後の判例も、例えば、第1次教科書裁判最高裁判所第三小法廷1993年3月16日判決や第3次教科書裁判最高裁判所第三小法廷1997年8月29日判決は、この

大法廷判決を確認している。

中間報告が、10条2項を国・地方公共団体が教育内容に介入することを容認する規定に変更しようとすることは、判例が示す「教育内容への国家的介入はできるだけ抑制的であるべき」との原則に違反する恐れがある。

B．教育振興基本計画について

1．中間報告

中間報告は、教育振興基本計画の策定の根拠となる規定を、他の基本計画の規定例を参考例にして教育基本法に位置づける、とする。教育振興基本計画作成の必要性については、「近年、『環境』『科学技術』『男女共同参画』『食料・農業・農村』など、行政上の様々な重要分野について、基本法が制定されるとともに、それぞれの基本法に基づく基本計画が策定されている」が、「各分野の基本法のうち最初に策定された教育基本法には、基本計画に関する規定が置かれていないため、現在まで、教育に関する政府全体の基本計画は策定されていない」とする。

2．意見

中間報告は、人間の内面的価値に関する文化的な営みである「教育」と「環境」「科学技術」「男女共同参画」「食料・農業・農村」等を単純に対比している。

しかし、このような対比は、前記大法廷判決が指摘する「教基法が戦前における教育に対する過度の国家的介入、統制に対する反省から生まれたものであることに照らせば、同法10条が教育に対する権力的介入、特に行政権力によるそれを警戒し、これに対して抑制的態度をとって表明したものと解することは、それなりの合理性を有する」との視点を欠落させていると言わざるを得ない。

．「学校、家庭、地域社会の役割等」（その1 学校）について

A．学校の役割

1．中間報告

「学校、家庭、地域社会の役割等」の項目で、「新たに学校の役割として、例えば、知・徳・体（知識・技能と学習方法の教授、人格の陶冶、道徳教育、体育・スポーツ、芸術など）の教育を行う場であること等を明確に規定することが適当と考える」とする。

2．意見

学校の役割として、「人格の陶冶、道徳教育を教授する場である」と明確に規定する（学校ではそれらをしなければならなくなる）ことは、憲法に抵触する問題がある。先に、「国を愛する心（愛国心）」や「日本の伝統・文化尊重」を教育目的に入れる問題点を指摘した。「人格の陶冶」とか「道徳教育」も、まったく同じ問題（何がそれに該当するか、またそれぞれの価値観でこれらは異なり内心の自由にかかるものである）がある。これを学校で強制して教育するもの、と教育基本法に入れるのは憲法に抵触するおそれがある。

現状でも学習指導要領に基づいて道徳教育等が学校教育で行われているが、教育基本法の中で、それらをするのが学校教育の役割と明記されれば、さらに今以上に子どもの「心」に「心の教育」として学校教育が入りこみ、それが強制されていくことになる。

現実に法律で書かれると事実上強制になっていくのがこれまでの学校教育の歴史であった。したがって、こうした規定を教育基本法に入れてはならない。公教育は、みだりに内面的価値に入ることをしてはならないというのは、近代公教育の原則である（全小中学生に配布された「心のノート」や、中教審が答申した「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」で述べられた「奉仕活動の義務化」等は、その意味でも、問題である）。

国際人権（自由権）規約18条（思想・良心及び宗教の自由）4項では、「父母及び場合により法定保護者が、自己の信念に従って児童の宗教的及び道徳的教育を確保する自由を有することを尊重することを約束する。」（国際人権（社会権）規約13条3項も同旨）としており、この内面的価値にかかる教育は、親の教育が優先するのである。この点からも、中間報告は疑問である。

B．教員等

1．中間報告

「国・公・私立学校の別なく、教員の使命感や責任を明確に規定するとともに、研究と修養等により資質向上を図ることの重要性について規定することが適当と考える」とする。

2．意見

これは教育基本法10条と直接からむ重大な問題でもある。

現行法6条にある「教員は全体の奉仕者」とは、私立学校の教員も含めてであるから、「全体の奉仕者」という意味は、「時の支配的政治権力に従属することなく、特定の勢力に従属することなく、憲法・教育基本法の本質、そういうところのものに、直接奉仕することで、子どもの教育という仕事をする存在」を意味し、教育基本法10条1項の「不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接責任を負って行われるべきものである」、つまり直接子どもに責任を負うという趣旨を規定する同条と同旨である。不当な支配があれば、教員は子どもに直接責任をもてない。

こうした使命があるからこそ、教員の身分保障があり、教員の身分保障とは、こうした不当な支配に服することなく子どもに直接責任を負う教員の使命と直結したものである。教育の目的を達するためには「学問の自由を尊重し」（第2条）とあるが、その中には教員の（憲法・教育基本法に沿った範囲であるが）教育の自由も含まれる（旭川学力テスト事件最高裁判決も、教員に一定の範囲で「教授の自由がある」と判示している）。

ところが、実態は、教員は学習指導要領に縛られ、さらに職務命令まで出されている状況にある。その上、教育基本法が中間報告のように「見直さ」れば、競争主義による教育が強化され、しかも子どもの内面まで規制する教育がなされ、教育振興基本計画の名で教育内容にかかわるものが上から下という、憲法理念からいえば許されない教育を、教員はせざるを得なくなるのである。

その状況下で、「教員の使命感や責任を明確化」して「研修・修養等」をすることは、そうした憲法理念から許されない教育を行うためになされることを意味する。現状以上に、教員を通して教育の国家統制（現状の「日の丸・君が代」問題ではそれが端的に現

れている)がなされることへの危惧が強まり、子どもの学ぶ権利への重大な侵害が懸念されるのである。

現在東京都の人事考課をはじめ、教員の評価が急速に広がっている。東京都の人事考課の現実をみれば、「不適格教員」等の名の対象とされる教員は、「日の丸・君が代」反対者等、自己の教員としての使命に基づいて、憲法・現行教育基本法に忠実な教育を行おうとしている者が少なくない。教育の性質からして、教員を企業の社員のように評価できるものではなく、その評価基準は、憲法・現行教育基本法に沿った教育かという視点しかあり得ない。そして、個々の教員が前記自己の使命で教育に携わり、直接子どもに責任を負う(子どもや保護者からの評価に、自己の教育でもって返す)という関係こそが、現行教育基本法の予定する「教員への評価」である。これは教育と学習の関係からして正しい関係である。こうした教育と学習の関係が崩れ、直接責任を負わない評価者が評価して「適・不適」を決めることになれば、前述した憲法・現行教育基本法に沿う教育は行えなくなる可能性がきわめて高い。

C. 子どもの責務

1. 中間報告

「子ども一人一人の人格が尊重されなければならないことは当然であるが、そのことを前提とした上で、子どもが教育を受ける際に、恣意に任せて規律を乱す等の言動は容認されるものではなく、教員その他の指導に従って、規律を守り、真摯に学習に取り組む責務を規定すべきとの意見があり、引き続き検討していくこととする」とする。

2. 意見

憲法26条が保障する教育を受ける権利は、学習権を保障するための権利である。このことは、「この規定の背後には、国民各自が、一個の人間として、また、一市民として、成長、発達し、自己の人格を完成、実現するために必要な学習をする固有の権利を有すること、特に、みずから学習することのできない子どもは、その学習要求を充足するための教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利を有するとの観念が存在していると考えられる。換言すれば、子どもの教育は、教育を施す者の支配的権能ではなく、何よりもまず、子どもの学習する権利に対応し、その充足をはかりうる立場にある者の責務に属するものとしてとらえられているのである」(旭川学力テスト事件最高裁1976年5月21日大法廷判決)より明らかである。

「教員その他の指導に従って、規律を守り、真摯に学習に取り組む責務を規定すべき」という中間報告は、「教育は支配的権能ではなく、子どもの学習権の充足をはかるための責務」という大法廷判決とは、まったく逆の立場である。中間報告では、この点からも、子どもではなく、国家のための教育を意図していることが見てとれる。

教育は、子どもの権利、人権であることを明記し、そのために国家の教育独占を防止し教育の国家からの自由を保障している国際条約からかけ離れている。

もともと子どもには義務はなく、教育への権利しかない。だが、「権利」といえば、必ずその「対」として「義務がある」と強調し、「学習者の責務」を訴える流れがある。この流れにのって、前述した「人材づくり」としての「教育の国家統制」への思惑が読み取れる。

一方、膨大な数として存在する現実の不登校の子どもは「学校へ行くのは子どもの義務」として苦しんでいるのである。不登校の子どもが解放される一歩は、「教育は自分の権利であり、義務ではない」という認識からである。「学習者の責務」と規定されることで、子どもたちはますます追い込まれるだけである。

また、「規則を守る」というが、学校の規則の制定手続・性質等からして、果たして強制を求め得るのかの検討なしに、そのようなことまで教育基本法に規定するのは、なお大きな問題がある。

・「学校、家庭、地域社会の役割等」（その2 家庭教育・社会教育）について

A．家庭教育

1．中間報告

中間報告は、「家庭は教育の原点であり、すべての教育の出発点である。特に、豊かな情操や基本的な生活習慣、他人に対する思いやり、善悪の判断などの基本的倫理観、社会的なマナー、自制心や自立心を養う上で、家庭教育は重要な役割を担っている」という位置づけを行った上で、その機能の低下を指摘し、「それぞれの家庭（保護者）が子どもの教育に対する責任を自覚し、自らの役割について改めて認識を深めることがまず重要であるとの観点から、家庭（保護者）の果たすべき役割や責任について新たに規定することが適当と考える」とする。

2．問題点

中間報告が指摘するまでもなく、家庭教育の重要性は言うまでもない。子どもの権利条約18条1項も、子どもの養育及び発達に対する第一次的責任が親にあることを明記しており、中教審の審議過程で配布された資料にも同条項の指摘がある。

しかしながら、同条約は、同時にその責任を負う親が子どもに対して適当な指示及び指導を行う責任、権利及び義務を国家は尊重する、と規定しており（5条）、ここに国家の家庭教育への介入を否定する思想が読みとれる。この条項を資料の中に引用していないことに中教審の基本的な姿勢が見て取れるが、あくまで家庭教育は私事であり、国家の役割は、その家庭教育が十分に行われる環境づくりであることを大原則として検討されなければならない。教育基本法制定時の帝国議会において、「家庭教育等にも国あるいは地方公共団体が立ち入るといふことか」という質問に対して、辻田政府委員が、「家庭教育の内容に一つひとつの家庭に付てあれ是れする訳ではございませぬ」と明確に述べ、家庭教育に国家権力が関与することを否定していた事実は重要である。

ところが、中間報告の前提となった中教審での審議では、家庭の果たすべき役割と責任を強調する中で、教育振興基本計画についての議論でも、「学校を通じて家庭を操作するのも方法の一つだと思う」「家庭の基礎基本である親の信念を家庭科の授業で調べさせる」「家庭教育とは子どもが親を無意識に模倣するということであることを親に自覚させるようなことを家庭教育手帳・ノートに書き込む」といった、家庭への過度な介入を示唆する意見も出ている。中間報告は、なお書きで、「その際には、家庭（保護者）が子どもの教育に第一義的な責任を負っているという観点に十分留意し、最小限の範囲で規定することが適当と考える」としているが、あくまで、教育基本法に家庭・親の役割や特に「責任」を明記することを前提としたものである。

憲法の理念は、個人の尊厳を基礎として個人のプライベートな価値観を保障するもので、中でも「思想・信条の自由」等の保障は、国家が一定の価値観を個人に押しつけることを禁じるものである。国はそうした私的な領域には決して踏み込んではいけないのであり、国家が、家庭・親の役割とともに「責任」を明確に規定し、しかも、その責任内容まで規定しそれを学校を通じて調査・管理するということになれば、まさに、国家が一定の教育方針・思想を国民に強制する契機となる事態であり、決して許されるべきではないのである。

なお、国の役割は、個人のプライベートな価値を保障するために何を保障すべきかを考え行動することである。こうした意味から、例えば、親が家庭教育の名を借りて、子どもを虐待するなど違法事態が生じたときに、国家が親子分離・親権剥奪を含め家庭に介入することは、そうしたプライベートな価値観を保障する環境づくりとして当然なしうることである。

B．社会教育

1．中間報告

中間報告は、「生涯学習の重要性が高まる中で、社会教育の役割が重要になっていることから、地域における教育や継続教育を支援するために、学習機会等の充実を一層図ることが必要である。これについては、関連して、新たに生涯学習の理念や、学校・家庭・地域社会の連携・協力の必要性について提案されているところであり、これらとあいまって、今後社会教育の一層の振興につながるように規定を工夫することが必要と考える」とする。

2．問題点

中間報告では、教育基本法の見直しを行う5つの視点の1つに「生涯学習社会の実現」を掲げ、中教審の審議の過程においても、本来の社会教育の成立過程や意義などの議論はほとんど行われず、専ら、「生涯学習」について議論がなされていたというのが実情である。このため、社会教育と「生涯学習」とが未分離のまま議論が進められてきたきらいがある。

ところで、元来、教育基本法に社会教育が規定された趣旨は、第2次世界大戦終結までのわが国の社会教育が、国家政策に協力する国民の育成を目指す国民教化そのものであり、それゆえ国民生活の現実の課題にこたえることなく、自主的で自由な学習文化活動を圧殺するものであったことへの深い反省に基づくものであった。それゆえ、社会教育は政治的立場や政党色によって歪められない独立の立場で、国民の自主的、自発的な意思によって取り組まなければならない、また、国家の任務は国民の自由な社会教育に対する側面からの援助であり、奨励であり、かつ奉仕であるべきであって、例えば社会教育関係の団体を統制し、指揮したりするようなことは慎まなければならない、という基本的な性格付けがなされてきたのである。

一方、「生涯学習」が出てきた背景には、人口構成や国民のライフスタイルなど社会の変化、雇用の流動化、経済社会の発展などがあり、中間報告でも、「今日、社会が複雑化し、また社会構造も大きく変化し続けている中で、学校教育修了後も引き続き職業生活等に必要な新たな知識・技術を身に付けたり、あるいは社会参加に必要な学習を行うなど、生涯にわたって学習に取り組むことは不可欠となってきた。」と述べてい

る。中教審の審議においては、この前者の部分、即ち、「職業生活等に必要な新たな知識・技術を身に付け」という側面が強調されているという印象が強く、事実、「国力をいかに保持していくかの観点から、『教育を担うべき主体』の中に、企業や職場を入れることも議論すべきである」「社会教育についても、職業能力開発と組み合わせた継続教育の視点を取り入れて教育基本法の規定を見直す必要がある」「『学習』は文部科学省だけの問題ではなく、各省庁にもかかわりがある」という議論がなされている。現実にも、生涯学習事業の実施権限を文部省（文部科学省）と通産省（経済産業省）のもとに都道府県に集中させ、教育文化事業の多様化と高度化のために民間資本の参入を求める方向に動いている。

確かに、生涯学習社会への流れは避けがたいものである。しかし、一方で、社会教育が教育基本法に規定された歴史的意味を軽視することはできない。上記は、教育基本法制の下で教育行政の基本原則たる一般行政からの独立、教育と教育行政の区別、教育の地方自治とくに市町村自治と住民自治、住民参加による教育文化施設の自立的運営など教育行政の「独立性」と「地方自治」原理を解体するものであり、また、は、学習機会の公的保障を後退させる方向を内包しているものである。社会教育の独自の意味を軽んじるときには、今再び、戦前のように、教育の名を借りた国家の国民の統制という憂慮すべき事態に突き進んでいく道を開いてしまう危惧がある。ユネスコ・学習宣言でも謳われているように、「学習権は経済発展の単なる手段ではない」、どこまでも、「人類の生存にとって不可欠な道具」である。

以上の観点から、学習権を生涯にわたって保障していく社会教育は、国民の自由で自主的な意思に基づいて行われるとともに、その機会が公共的に保障されていかなければならないのであり、「生涯学習」と混同され、「生涯学習」に吸収されて、一般行政の下におかれ、かつ、民間主導の名の下に公的保障が後退するような根拠を与える「見直し」は避けなければならない。

。「学校、家庭、地域社会の役割等」（その3 学校・家庭・地域社会の連携・協力）について

1．中間報告

「子どもの健全育成を図り、また教育の目的を実現する上で、地域社会の果たすべき役割は非常に大きい。しかし、地域社会は既に崩壊しており頼りにならないとの意見もあるなど、その教育力の低下が指摘されて久しい。このような状況にかんがみ、学校・家庭・地域社会の三者が、言わば『地域共同体』として、連携・協力して子どもの教育に責任を持ち、適切に役割分担することが重要であるとの意見が多く出されている。しかし、現行法は、地域社会について何ら規定していない。そのため、学校・家庭・地域社会の三者が緊密に連携・協力して子どもの健全育成等に取り組む重要性を踏まえて、新たに連携・協力等についての規定をきちんと位置付けることが適当と考える」という。

2．意見

学校・家庭・地域社会の連携・協力は、今でもそれぞれが行っていることである。しかし、これを、「新たに連携・協力等についての規定をきちんと位置付ける」として法律に入れることは多くの問題と疑問がある。

まず「地域社会」という概念は法律で定義できるものではない。

くわえて、中間報告では、「新しい『公共』を作る」として、「国を愛する心（愛国心）」や「日本の伝統、文化の尊重」を強調し、教育目的にそれらを加えるという。ここにさらに、学校・家庭・地域社会の連携・協力を法律で位置付ければ、極めて重大で深刻な事態を招きかねない。子どもだけでなく、「国を愛する心（愛国心）」や「日本の伝統、文化の尊重」に疑義をもつ家庭や親、そして地域住民にまで、それが強制されかねなくなるからである。

実際その危険は現実化している。地域住民という形で、「日の丸・君が代を実行しているか監視」する動き等がある。これは、現行教育基本法10条で禁止されている「不当な支配」にかかわる問題であるが、教育基本法「見直し」で「国を愛する心（愛国心）」「伝統文化の尊重」などが入ってくれば、これらがなされているかどうかを点検・監視する「地域社会の声・参加」という形で、さらにこういう動きが強くなることは十分予測できる。

先の「改正」で学校教育法に学校評議員制度が規定された。しかし、校長の任命権があり、はたして本当に教育基本法の理想とする教育のためのものか疑問である。そもそも、公教育の基底にある「親の教育権」を出発点とすれば、まず学校運営への参加者の第一は保護者である。そして、当事者の子どもである。

それに、現在、実際行われている「学校・家庭・地域社会の連携」とは、現実には子ども管理の方向に向いているものである。

こうした極めて重大な懸念を払拭できない以上、教育基本法に、少なくとも中間報告のような「学校・家庭・地域社会の連携・協力」等を安易に入れるべきではない。

．「教育上の重要な事項」（その1 国家、社会の主体的な形成者としての教養（政治教育））について

1．中間報告

中間報告は、「現行法は、『良識ある公民たるに必要な政治的教養』は教育上尊重されなければならないことを規定するとともに、学校においては『特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他の政治的活動』を行うことを禁止している」が、そのうち、「学校における特定の党派的政治教育等を禁止することにより、政治的中立性を確保することは、今後の教育においても重要な原則として大切にしていける必要がある」としつつ、「良識ある公民たるに必要な政治的教養」の取扱には触れず、「国民一人一人が『公共』に主体的に参画しようとする社会においては、国民が国家、社会の形成者として、法や社会の規範の意味、役割や国家、社会の諸課題を単に知識として身につけるにとどまらず、国家、社会の形成に主体的に関わり、国家、社会の諸問題の解決に積極的にかかわっていく態度を修得することが重要であることから、その旨規定することが適当」とする。

2．意見

(1) しかし、「良識ある公民たるに必要な政治的教養」というのは、「法や社会の規範の意味、役割や国家、社会の諸課題に関する知識」だけでなく、民主政治上の各種制度についての知識、現実の政治の理解力及びこれに対する公正な批判力、民主国家の公

民としての道徳、政治的理念などを含むものである。

「政治的教養」を、既存の法や社会規範などに関する知識に押しとどめ、これを所与の前提として、国家、社会の形成に「主体的」にかかわっていく「態度」を教え込み、「現実の政治への理解力や公正な批判力」を育てることからの転換を図るというのであれば、憲法の理念の実現を教育の力に待ち、民主主義国家の担い手となり主体的に政治参加していくための政治的教養を特に教育上尊重するとした、政治教育規定の質的転換をもたらすことになる。

- (2) 「人権教育」と連動した「市民」として民主的な政治を主体的に支えるための「政治教育」が求められており、それは、民主主義社会で生活する子どもたちの「必要不可欠なライフスキル」でもある。このようなライフスキルの獲得は、「子どもたちが人生の中で直面するであろう課題に向き合う用意が整わないまま学校を離れる子どもが一人もいないようにする」教育目標(国連子どもの権利委員会「教育への権利に関する一般的意見」(CRC/GC/2001/1))のなかで、当然確保されなければならないものであるが、教育基本法を見直さなければ実現できないものではない。またそれは、単に既存の「規範意識」などに関する知識や規範に従う「態度」などに矮小化されたものでもない。
- (3) 以上のように、中間報告が提起する「見直し」は、現行憲法の民主主義の理念を危うくする懸念があり、慎重であるべきであって、決して強行されてはならない。

・「教育上の重要な事項」(その2 宗教に関する教育(宗教教育))について

1. 中間報告

中教審への諮問においては、「宗教教育に関しても憲法の規定する信教の自由や政教分離の規定に十分配慮しながら、宗教的情操を育むという観点から議論する必要がある」とされた。

上記諮問に関する中間報告では、「宗教に関する教育については審議会で様々な意見が出されたが意見が集約されるには至っておらず、引き続き検討していく」としている。

そして、中間報告では、今まで出た意見の内容として、

- (1) 宗教一般について、宗教の文化的重要性、どう生きるかという実存的重要性、異文化理解としての観点からの重要性を指摘する意見が多かった。
- (2) 宗教的情操の涵養に関しては、科学物質万能の風潮の反省や道徳教育の背景として宗教的情操の涵養が必要という肯定的意見と、普遍的宗教心はない、学校では宗教によらない道徳教育を行うべきで宗教教育は基本的に家庭や個人の問題であるとの否定的意見があった。
- (3) 宗教に関する教育の中で対カルト安全教育がありその重要性については異論はなかったが、後者は必ずしも宗教教育によらなければならないわけではないとの意見もあったとしている。

2. 問題点

- (1) 諮問にいう『宗教的情操を育む観点』からの教育基本法9条の改正は許されるか
まず、現行9条は宗教的情操の涵養を図る教育を禁止していることが確認されなければならない。

そもそも、いかなる宗教を信じるか、信じないか(一切信じないも含む)は個々

人の人生の究極の価値に関わり、個々人にしか決定できないものである。教育基本法9条は、このような本来私事項である「信教」「宗教」の自由（宗教を信じない自由を含む）について公教育が中立であることによって、憲法20条・89条の「信教の自由」「政教分離原則」の実を挙げる規定である。憲法上の信教の自由の内実として、宗教を信じない自由も当然保障されていることは憲法上の定説であり、政教分離原則もそのような信教の自由をも担保するための制度である。そうだとすれば、憲法との整合的解釈から教育基本法9条2項は、特定の宗派ではない宗教的情操を育む教育も禁止されていると解するべきである。わが国の場合、「神道は宗教にあらず」との考えにより、教育の場でも神社参拝その他を強制するなどして神権主義的天皇制や超国家主義の思想教育がされたという反省から、徹底した信教の自由・政教分離原則を現行憲法で規定したことから、宗教的親和性の教育には徹底的な警戒がされるべきである。

また、教育基本法の制定経緯から見ても、同法要綱草案にあった「宗教的情操の涵養はこれを尊重しなければならない」は、内閣法制局の信教の自由に反する旨の指摘などもあり、その後の審議過程で削除された。その上、9条1項の「宗教に関する寛容」とは宗教相互だけでなく、無宗教・反宗教に対する寛容も含んでおり、9条は宗教をことさらに優遇しなるべく国民に宗教心を持たせる意味は含まないことも、教育基本法制定時の国会答弁から明らかにされている。

したがって、教育基本法9条2項は特定の宗派とは切り離れた宗教的情操を育む教育を禁止していると解するべきである。教育基本法9条を改正して、「宗教的情操を育む」旨の規定に改正することは許されない。

なお、子どもの権利条約14条は、子どもの思想・良心・宗教の自由を保障し、これについて子どもの父母等の保護者が指示を与える権利及び義務の締約国による尊重を規定している。このことから、宗教を信じる方向での公教育が許されないことは明らかである。

しかしながら、中間報告の中で「改正」賛成論もある。

第1に、科学信奉・物質主義的文化の弊害、道德教育の基礎を理由とする賛成論がある。しかし、社会規範は「基本的に自分の人権を大切にしてもらうことと他人の人権を大切にすることは同じである」とか「人の気持ちを考える」ことを基本にしており、それは宗教すなわち、超自然的・超自然的本質の存在を媒介にしなければ教えられないと言うものではない。また、子どもたちの問題行動の原因は「子どもたちの過剰な人権意識」にあるのではなく、子どもたちが市民社会の構成員として尊重されてこなかったところにあるのであって、「市民社会の構成員としての人権教育の充実」こそが問題解決のかぎである。また、国家神道体制のもとでの戦前の苦い経験から見ても、公教育が内面的価値に踏み込むことは極めて慎重であるべきであり、道德の観点から宗教的情操の涵養を公教育ですることは許されない。

第2に、宗教の普遍性という観点での改正賛成論もある。しかし、社会規範をわきまえながらも宗教すべてに賛同できない者の存在があり、人間にとって宗教が普遍的であるとはいえない。

第3に、一部委員の意見に宗教は自然とのかかわりにおいて重要との意見もあり、

このことから宗教的情操の涵養の主張もありえよう。しかし、この見解は五穀豊穰・風水害の避讓の祭神への祈願を基礎のひとつとする神社神道に結びつきやすいので、国家神道体制によって信教の自由を侵害してきた苦い戦前の反省のもとに規定された信教の自由・政教分離原則に反する結果となる。

以上より、宗教的情操の涵養の観点からの9条の改正は許されない。

(2) 現実の戦後教育の中での「宗教的情操」についての取扱いとその問題点

戦後の教育において、例えば、1977年以降の学習指導要領の道徳の中で「超自然的な存在」や「人間の力を超えたものへの畏敬」という観念を示し、それに基づく道徳教育を実施している。

しかし、超自然的本質の存在に対する畏敬を持たせる教育(上記(1)の第1の教育)は、上記(1)からみて教育基本法9条2項に違反しているし、憲法20条・89条からも許されない。仮に、特定の宗派に属しない「宗教的情操」を育む教育を拒否する自由を認めて、拒否する子どもには他の教室での授業を受けられるとしても、宗教的無頓着と宗教的少数者に対する無理解を特徴とするわが国の文化状況のもとでは、非宗教・反宗教は異端であるとの強烈な社会的メッセージとなり、政教分離原則に明確に違反するといわざるを得ない。

(3) 対カルト安全教育について

中間報告において、対破壊的カルト安全教育の視点の教育の必要性を説く意見が出ている。確かに破壊的カルトが社会のルールを逸脱して靈感商法等様々な人権侵害や違法行為をしている事例や、若者がカルトにマインドコントロールされ人生を破壊される事例が跡を絶たないから、対カルト安全教育は必要である。教育基本法9条も対カルト安全教育を禁止していない。この対カルト安全教育においては、どのような活動や行動が人権侵害や反社会的なものとして関与を避けるべきかについて、明確な視点を持つことが不可欠である。この点については、1999年3月に当連合会が発表した意見書「反社会的な宗教的活動にかかわる消費者被害等の救済の指針」に示された「宗教的活動にかかわる人権侵害についての判断基準」が参考になる。

ただし、宗教を持つ者にとって宗教は人生の終局的価値であり、「宗教に関する寛容」の視点が対カルト安全教育においても忘れられてはならない。また、何が「カルト」あるいは「破壊的カルト」かという基準の定立は極めて困難であり、具体的な活動内容に着目した対カルト安全教育に留意する必要がある。どの団体がカルトかと決めつけることは慎重でなければならない。また、「とにかく宗教は怖い」ということを植え付ける教育では、「宗教に関する寛容」に反する結果となる。破壊的カルトが非難されるのは「宗教」の故ではなく、社会のルールを無視した人権侵害やマインドコントロールによる人生の破壊の故であることをはっきりさせ、宗教に関する寛容の教育や宗教知識教育を合わせて行うべきである。カルトが人権侵害の視点から安全教育の対象になるのであるから、人権教育、消費者教育の視点とつなげて実施するのがよいと考える。