
グローバル化と公教育

—教育基本法「改正」論議と日本における多文化教育の可能性—

中島 久朱*

In the age of globalisation, the Japanese government amended the Fundamental Law of Education in December of 2006. This paper examines the Japanese Educational Reform and the conception of the identity of ‘Japanese people’ from the perspective of multi-cultural education. According to the government and its advisory councils, because of international trends of globalisation Japanese education has been required to foster the ‘Japanese people’ with a strong identity based on ‘common’ history and culture, and responsibility as a member of the international society.

At the same time globalisation brought about a great diversity of backgrounds of people within Japanese society; the so-called multicultural society. So obviously the issues of multicultural education have arisen. A ‘universal’ sense of values in the country is needed to unify a national consensus, and in that sense it relates back to the concept of the ‘Former’ Fundamental Law of Education. Former Fundamental Law of Education stated the aim of education at ‘the creation of culture in general and rich in individuality’ and also said it ‘shall be spread far and wide’ . However, the New Fundamental Law of Education was totally changed at that point and it states that the identity of the Japanese people is fostered by patriotism and respect for national tradition and culture. But this kind of patriotism does not adapt to universal acceptance, because the latter is contrary to the first in being based on the diversity of people.

Therefore, this paper discusses the possibility of multicultural education within current Japanese society with reference to the case of ‘Multi-Ethnic’ England with the key concepts of ‘Diversity within Unity’ and ‘Citizenship’.

*東京外国語大学大学院地域文化研究科博士後期課程

1. はじめに

国境を越えた人や情報の移動が容易になるとともに、世界中のあらゆる所で「グローバル化」が語られるようになって久しい¹⁾。日本では、「新自由主義改革」にともなう社会的、経済的、政治的側面における「グローバル国家」戦略の進行と同時に、1990年代の後半から一連の公教育改革と教育基本法「改正」の議論が展開され、2006年12月にその「集大成」ともいうべき新教育基本法が成立した。

教育基本法の見直しを提言する理由として、2000年の教育改革国民会議の報告は、「伝統や文化の認識や家庭教育の必要性の強調は決して、偏狭な国家主義の復活を意図するものではない。このことは、グローバル化の進展の中で日本人としてのアイデンティティーを持って人類に貢献することができる人間を育成するという観点から、基本的な事項であると考え。」と述べている。つまり、国際社会において生きていくためには、まず自己の所属する国家の一員としての「アイデンティティー」をもたなくてはならず、ある国家の成員たるということはその成員間に共通で同質の「文化」を身につけておくことが肝要であり、そのために公教育を通じて求められる「国民」を育成するというのが日本政府の姿勢であるといえよう。

以上はグローバル化にともなう外向的「国際化」戦略と捉えることができるが、一方、1990年の「出入国管理および難民認定法(入管法)」の施行にともない、定住外国人が飛躍的に増加したことより、様々な場面で「内なる国際化」の問題が議論されるようになってきている。それらの問題に関する研究においては「多文化主義」や「文化多元主義」の理論にその解決の糸口を見出そうとしているものが少なくない。そこで、まず第一にあげられるのが「人権」保障の見地である。そこでは、「国民文化」への適応が求められる「国民教育」という日本の学校がもつ枠組みが、外国につながる背景をもつ子どもたちに固有の文化的背景を維持することを困難にさせ、結果的に排除につながっているということを批判的に捉える傾向が見られる。そのことに関して、太田は日本の学校における「国民教育の枠組みの中で行われる適応教育」的な側面は、ニューカマーの子どもたちがもつ教育への権利に対して、「脱文化化教育」という性格をもつものであると批判している[太田2000:223]。

また、行政および保護者に対して子どもの教育を受ける権利・学習する権利を保障することが義務とされているが、日本国籍を持たない子どもに関しては「就学許可」という制度により公立学校への受け入れはするものの義務教育の規定はないため、外国籍の子どもに関しては積極的に就学を提供するという意識は低く、そのことが不就学の問題につながっているといえよう。

しかし、1989年に国連総会において採択され、日本も1994年に批准している「子ど

もの権利条約」では、子どもの生存、発達、保護、参加という「包括的」権利のうちの一つとして、第28条において「教育への権利」条項が明文化されている。同条約は2006年12月現在で193の国と地域において締結されており、すなわち、現代の世界的基準において、教育は全ての子どもに共通の権利であり、諸国家はそれを提供することが求められている。一方で、「国民国家」における公教育という観点から見た際に、国家の教育における主権をどのように捉えればよいのかということが、グローバル化が進むにつれて問題となっている。以上をふまえて、本論ではグローバル化時代の公教育における多文化主義的教育にはどのような可能性が考えられるのかを、近年の教育基本法「改正」議論との関連において検討する。中でも、基本法「改正」議論で争点となった「愛国心」、また、多文化主義的教育の重要な概念となる「多様性」と「普遍性」の両立の問題等に焦点を当て、批判的検討を試みるものとする。

2. 多文化教育と公教育

2-1. 多文化教育をめぐる論説

多文化教育とは、各成員が共通の文化を有する集団があることを前提とし、それら集団間の差異に視点を向けることから議論される理論であり、社会的スタンスである。今日の世界では、おそらくほぼ全ての国においてマジョリティとマイノリティを巡る問題が、可視的にせよ不可視的にせよ存在するものと思われる。そのような社会において、マイノリティとよばれる集団に属する人々が社会・経済・政治的に様々な場面で不利益な立場に立たされる社会構造や意識、および権利等の不平等を是正することの必要性が論じられている。そして、教育の世界においても、同様に構造的不平等があるのではないかという批判的かつ相対的な視点を提示し、再構築するための新しい枠組みを確立することを目的としたモデルが模索されている。バンクスによれば、多文化的な国家においては、教育は「多様性」と「統一」の両立への挑戦であるという。これまで多くの国家において、統一をはかる手段としてシティズンシップ教育が行われてきたが、そこでは、社会・経済・政治的に力のある集団＝マジョリティによる関心が中心となり、文化的多様性を排除してきた。しかし、国家が単一的な文化や社会規範によって成り立ちえない現実の中では、「多様性」なき「統一」は覇権や抑圧という結果を、「統一」なき「多様性」は分裂を生むというのがバンクスの主張である[Banks 2004 : 13]。

また、曾和によれば、多文化主義とは単一文化主義(monoculturalism)や同化主義とは対極をなすものであり、エスノセントリズムやレイシズムに相対する立場を主張するものとして、文化相対主義的立場から分離主義に反対し、人類に共通する

「普遍的価値観」を創出することを目的とする考え方であると定義される[曾和1996：177]。すなわち、人類共通の普遍的価値があることを前提とし、多様な文化や習慣、価値観を受容する寛容な社会が多文化的社会であるといえよう。

2-2. 英国の新自由主義教育改革とスワンレポート

日本と同じく、1980年代から90年代の半ばを通じて、サッチャー首相率いる保守党政権の下、強力な新自由主義的改革を押し進めていった英国²では、教育の分野においても市場主義的競争原理が取り入れられた。新保守党政権は、「行き過ぎた」福祉国家解体および入念な行政改革による「小さな政府」論を唱えた。そのような文脈において、同国では1988年教育改革法が成立し、同法により、中央政府組織と地方教育当局(Local Education Authority)の協働の下運営されてきた福祉主義的な公教育体制に代わり、「選択と多様性」が新たなテーマとして掲げられ、市場主義原理に基づいた公教育制度改革が打ち出された。また、その主たる改革の一環として、学校選択制(Open Enrollment)の導入、自律的学校運営(Local Management of School)等が導入された。その結果、個々の学校がもつ運営上の自由裁量権は拡大され、学校種毎の特色が明確化される一方で、自律的競争とそれに伴う責任が学校、さらには個人に帰されるようになった。また、学校運営に関しては自由裁量権が増したが、それと同時に教育内容に関しては、ナショナル・カリキュラムやナショナル・テストの導入により「画一化」が進み、それぞれの学校の教育における自由度は狭められることになったとの批判もみられた。

清田はこれらの改革に関して以下のように述べている。

従来の教育学理論の枠組みからは、こうした一連の改革に対する批判は非常に強く、前者(学校種の差別化：筆者)に対しては公教育の場への「市場原理」の導入が教育的営為を破壊してしまう危険性が指摘され、また後者(ナショナル・テストの導入による教育の画一化：筆者)に対しては国家権力を強めようとする反動的な姿勢とその危険性が非難された[清田2005：6]。

つまり、保守党政権の一連の改革による市場主義導入によって同国の社会格差は拡大し、教育の現場における不均衡も助長される結果となったのである。このことは、昨今の日本の教育改革への警鐘となり得る。

他方で、英国においては伝統的に階級間の格差が厳然と社会を分断しているということはよく言われることであるが、戦後、旧植民地諸国を中心に様々な国や地域から

急激に流入した「移民」の存在は、それまでの社会における階級構造とはまた別の多様なグループ間の差異に基づく社会格差をもたらした。そして、その新たな社会格差の一側面として、相対的に教育達成度が低い傾向にあったエスニック・マイノリティの子どもへの教育をめぐる問題が1960年代より議論されるようになったのである。

同国においても、アメリカやオーストラリア等の先進的な移民国家と同様に、当初はエスニック・マイノリティの子どもへの教育は同化主義的政策がとられていたが、1970年に入ると社会における文化の多様性や文化相対主義的前提に立った多文化教育が提唱されるようになる。そのような流れの中、1979年にエスニック・マイノリティの子どもへの教育のための調査委員会が設置され、6年の歳月をかけて、その後の同国のエスニック・マイノリティ教育に受け継がれる基本的理念が示された「全ての子どもに対する教育」(Education for All: 通称スワンレポート)と題された報告書が作成される。同報告書は、多元的な社会においては多様性こそが豊かな社会の実現につながるとする多元主義的見解と、国家の分断を招くことを懸念する保守派の間にあった葛藤を乗り越えるべく、「統一の中の多様性」(Diversity within Unity)という概念を掲げた。また、多文化教育はエスニック・マイノリティの子どもだけに対してのみ行われるものではなく、マジョリティの子どもにとっても重要なものとした。すなわち、同報告書以降現代まで引き継がれる英国の多文化教育はそのタイトルにあるとおり、全ての子どもに対する教育として位置づけられるのである。

また、もう一つここで重要なことは、エスニック・マイノリティの子どもへの存在があらかじめ意識的に考慮されている点に加え、同国の公教育は子どもの出自や国籍を問わず、文字通り「全ての子ども」に提供されることが前提となっていることである。つまり、一方で市場原理主義的価値観による競争原理と新自由主義的格差を生み出した構造ができると同時に、その格差を克服するべくマイノリティ教育への取り組みがなされた点、および「国民」を育成する手段である「公教育」に、あらかじめ多元主義的＝多様な価値観をもつ子どもたちが学ぶことが前提となっている点で、同国の例は非常に興味深い。

2-3. シティズンシップと国家 —英国の例—

1980年代以降の自由主義改革において、ある意味で日本の模範となった英国で、一見新保守主義の他の政策とは相反するような社会・経済的に不利な状況に立たされている少数者の権利を守るような流れが同時に存在し得たのは、如何なる理由によるのか。その答えは同国の「シティズンシップ」概念に見出せるのではないだろうか。

英国では2002年よりシティズンシップ教育が中等学校の必修教科とされたが、同科

目が必修となった背景には、年々増加するいわゆるニート (NEETs) や政治に無関心な若者の存在があるとされる。シティズンシップ教育においては政治的知識のみならず、「責任をもった市民」としての行動力の習得が目指される。

では、シティズンシップとは如何なる概念であるのか。近代国家におけるシティズンシップは福祉国家的シティズンシップとして発展してきたとマーシャルは説明する。そして、シティズンシップと国民意識に関して次のように述べている。

シティズンシップはまた、統合効果をももたらした。あるいは、少なくとも統合過程における重要な構成要素であった(中略)封建制以前の社会は感情によって結束を保ち、虚構によって活力を維持すると語っていた。その場合彼³は、血縁関係や、あるいは共通の祖先と言った虚構に言及していた。シティズンシップはこれとは異なる種類の紐帯を要求する。すなわち、共有財産である文明への忠誠心にもとづいて、共同社会の成員であると直接に感じる感覚である。それは、権利を認められる普通法によって保護される[マーシャル1950=1993: 52] (下線は筆者による)。

シティズンシップとは、すなわち、ゲマインシャフト的血縁や地縁というような「感情」や「虚構」によるものではなく、「共有財産である文明への忠誠心」と「共同社会の成員であると直接に感じる感覚」、つまり、帰属する社会との契約のもとに生じる権利であるとされる。そして、権利を得るには当然、その社会における「責任ある市民」としての行動をとる義務が求められる。これは、ある意味で多様な背景をもつ人々が共存する社会において、普遍的な価値観を追求し、またその価値観に基づく契約によって社会の成員資格が保たれるという点で、多文化社会の実現に資する概念であるといえよう。

英国におけるシティズンシップ教育の発展の歴史は一世紀以上前まで遡ることができる。植民地主義国家として巨大な帝国を築いた1800年代から1900年代初頭の大英帝国においては、その統一のためにシティズンシップという概念が用いられたのである。旧植民地国家において、「シティズン」という言葉が意味したのは、本国に対する絶対的従属と参加であった[Klein 2001: 1]。その後、1900年代半ば過ぎからは、主に民主主義の機能や司法および立法制度などに関する知識の理解のための「公民(Civics)」教育等がおこなわれていた。

しかし、時代の変化に応じて、「シティズン」に求められる資質も変容し、シティズンシップ教育の目的や内容も変化してきたといわれる。英国は、その歴史的背景より、

現在も英連邦と呼ばれる旧植民地諸国の中に少なからぬ発展途上国を抱えており、近年のグローバル化の潮流の中でも課題とされる、いわゆる南北格差に関連する貧困や開発援助等の問題を自国と切り離して捉えられない立場にある。そのため、現代の同国におけるシティズンシップ教育には、持続可能な開発援助や、「地球市民」としての国際社会への関わり方といったような項目が重要な要素として学習内容にも取り込まれている。加えて、EUの一員として、従来の国家的枠組みを超えた、ヨーロッパの一部としての英国としての視点も持たざるを得ない。このように、現在の英国のシティズンシップ教育においては、その成立の過程においてローカルな視点、ナショナルな視点、グローバルな視点がそれぞれ段階的に取りこまれたことが大きな特徴の一つとして挙げられる[DfES 2007: 18-20]。冒頭でも述べたように、国境を越えて移動することが我々の日常の一部となった現在では、個々の行動範囲も拡大し、「シティズン」の「責任」というのは特定の市内や国内のみに留まるようなものではないという意識が浸透しているといえよう。

ポットモアはブルベーカーによる理論に依拠し、現代におけるシティズンシップの問題と「国民資格」の諸タイプについて論じているが、その中で「イギリスは伝統的に自らを国民国家として定義してこなかったから、戦後の移民はほとんど外国人とはみなされなかったし、一般的に他国より市民的、政治的、社会的権利を保有している」と言及している[ポットモア1992=1993:157]。そのことが、ひいては「スワンレポート」等に見られる「多様性」への寛容さや、「全てのこどもへの教育」が公教育においても前提とされる同国の現状に通じているのではないだろうか。

3. 現代の日本における教育基本法「改正」をめぐる議論

ここまでは多文化化が進む現代社会における英国の公教育の理念の展開と「多様性」と「統一」に関わる問題を参照した。本節においては、同様に近年の社会的価値観の多元化が様々な場面で議論されるようになってきた日本で、公教育における理念がどのように議論され、変化をしてきたのかを戦後教育の法的要となる教育基本法の「改正」をめぐる議論と関連させながら分析を試みる。

3-1. 戦後教育基本法の制定

戦後、それ以前の「教育勅語」に変わるものとして定められた教育基本法(以下、1947年教育基本法とする)では、その前文において次のように述べている。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとと

もに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならぬ(下線は筆者による)。

後述するが、前文により宣言されている理念は、前節で論じた、多文化社会の実現に向けて希求される多様な文化や習慣、価値観を受容する寛容性の追求、つまり人類共通の普遍的価値の追求につながるものであると思われる。以下、このような理念をもった1947年教育基本法の成立の過程を概観し、戦後の日本において、教育基本法が保持していた意味、その基本理念はどのような経緯をもって形成され、その性格は如何なるものであったのかを分析する。

1945年、ポツダム宣言を受諾し、それにより、敗戦国となった日本は、戦前の軍国主義的、超国家的な国家のあり方を否定し、民主的な社会を築くことを余儀なくされた。すなわち、明治憲法と教育勅語からの転換である。まず、46年にアメリカの使節団による報告が出され、日本の教育家委員会との協力のもと改革のための議論が交わされた。また、文部省による教育指針も発表され、その後、前述の委員会が元になり、教育刷新委員会が設置され、教育勅語に代わるものとして教育基本法制定の議論が進められた。そして、47年に同法は議会により承認を受け法律として制定された。

1947年教育基本法の審議の課程において、その草案の中では法律としては成文化されなかった理念も述べられている。そのことについて、堀尾は以下のようにまとめている。

まずは戦前の教育に対する反省、それは国家主義的な教育、国家神道的な押しつけ、過度な愛国心の強調、軍国主義的な教育、これを排除して人格の尊重、個人の尊厳を軸に、民主的で文化的な国家の形成と世界平和への貢献をめざす新しい教育理念に基づいて教育が行われなければならないという、理念の大転換がここで示されている[堀尾2002:57]。

つまり、戦後の教育基本法は、国家主義や「過度な愛国心」ではなく、個人を中心として「世界平和」という普遍的な目標を掲げて、その実現を模索する過程を経て生まれたものであったということである。

また、同法の成立における重要な点として、教育と国の関わり方の転換点となったことがあげられる。1947年教育基本法ではその第十条において、「教育は、不当な支配に服することなく」と定めており、教育の内容に対する権力的介入を抑止する性格を有するものであった。これは、個人の基本的自由を認め、その人格が尊重すべきで

あるとする憲法に対応し、個々の子どもが自由な、独立した人格として育つための教育を阻害するような介入を国が行うことを事実上無効にするものであった。さらに、「国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである」と続けることにより、国は国家の主権者としての国民の教育に責任を負うものとしているのである。

つまり、戦前は国民国家において国家に従属する臣民の育成手段であった教育を、戦後は「子ども一人ひとりの可能性」の伸長を目指し、国民の権利としての教育を保障する責任を国家が負うものとし、教育における「不当な支配」をはっきりと否定している。そして、「教育を受ける権利」という言葉が用いられ、「人権としての教育」を親や自治体、および国が保障する「義務」を負うものとしての「義務教育」概念がここに示された[堀尾2002:71-72]。すなわち、国民は教育を受ける権利を、国家はそれを保障する義務を負ったという点で、戦前の国家主義的かつ軍国義務的「臣民」教育としての義務教育とは全く性格の異なる概念が形成されたのである。

同法は、近年のグローバル化にともない公立学校における多国籍化が進んでいる状況を受け、多文化主義の視点からは、「国民」であることを同法の適用の前提としている点が批判されてきた。しかし、既に述べた通り、「個人の尊厳を重んじ」、「普遍的」で「個性豊かな文化」を目指したという点において、「多様性」と「統一」の両立をはかることを基本的理念とした、むしろ多文化主義者の理想に近いものであったといえよう。

3-2. 教育基本法「改正」の経緯

2006年12月22日に安倍晋三内閣の下、1947年教育基本法の全文が「改正」された「新」教育基本法が施行された。前文では「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を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願う」とし、この理想実現のための教育を推進するとされている。

教育基本法「改正」論は、元をたどれば日本国憲法改正論に連動するものとして始まった。1955年に当時の自民党、鳩山内閣の清瀬文部相が文部大臣として初めて教育基本法の見直しの必要性を公に訴える。その後、中央教育審議会により「期待される人間像」⁴が審議され、65年と66年の報告を経て71年に答申の一部として発表がなされた。しかし、当時は、「少なくとも表面」上は、「改正というよりは不十分な点を補うという姿勢」であり、また、厳しい批判も加えられ、この「期待される日本人像」が広く受け入れられることはなかった[堀尾2002:26-27]。

現代日本における教育改革は、80年代から続く新自由主義改革の流れの中で、国家支出の削減政策にともなう義務教育の「スリム化」から始まる。84年、財界からの要請により、中曽根政権下において、臨時教育審議会(以下臨教審とする)を内閣直属の諮

問機関として設置する。臨教審は新自由主義、新保守主義的答申を多数提示したが、教育基本法に関しては、野党の批判を受け入れて「教育基本法の本質にのっとり」との文面が取り入れられたのみで、公然と「改正」が審議されることはなかった[ibid. : 28]。

その後、90年代末の憲法改正への流れにより、再び基本法「改正」に向けた議論が高まり、97年には、橋本政権により示された構造改革における「6つの改革」にも教育の改革が盛り込まれている。そこでは、財政構造改革の視点から「平等主義的」で「画一的」な教育制度の見直しが図られたのである。同時に規制の緩和が推進され、「教育の自由化」として「自己責任」論が台頭するようになる。教育が「市場主義」に基づき複雑化し、教育サービスの多様化が進行するとともに、市民は自己の責任による選択の自由という「権利」を得たのである。一方、国際市場経済において日本が「国家」として勝ち残るためには、価値が多元化した社会を統制し維持する機能、いわば「統合」のイデオロギーを強化させた「強い政府」が求められた[今野2003 : 40]。

続く小渕政権では、「憲法調査会設置法」や「国旗・国歌法」等が制定され、2000年に首相直属の私的諮問機関である教育改革国民会議は、その報告において、前述したように「日本人としての自覚、アイデンティティ」をもち、かつ「我が国の伝統、文化」を「次代の『日本人』に継承」することで「グローバル化」する社会における責任をはたすことのできる日本人を育成するという見解を明文化した。また、同じ年に示された「21世紀の日本の構想」によれば、教育は国家のもつ統治機能の一つであると言明し、他方で「サービスとしての教育と対比」させ、如何なる理念のもとに、誰を対象として国は教育を行うのかということを示唆した[西原2005 : 25-26]。その一環として現れるのが「愛国心」教育であった。この問題については後述するが、2006年12月には、その「愛国心」を含む教育基本法が成立する。「改正」後の教育基本法では、第二章「教育の実施に関する基本」の中の第五条の二において、「教育は、国家及び社会の形成者として必要とされる基礎的な資質を養うことを目的として行われるものとする」との文面が見られる。前述した戦後基本法において「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「普及徹底する」とされた理念は、「国家」の構成員としての「資質」を涵養する方針に転換されたことが見てとれる。これは、普遍的価値観に基づいた個人の育成を主眼とされてきた教育が、「国家」の意図に従う「国民」の形成に重点を移した点において、「改正」前後の基本法の立脚点が変化したことを意味する。

新・旧教育基本法の対照⁵

旧教育基本法	新教育基本法
前文	前文
<p>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。この理想の現実は、根本において教育の力にまつべきものである。</p> <p>われらは、個人の尊厳を重んじ、<u>真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、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普及徹底しなければならない。</u></p> <p>ここに、日本国憲法の精神に則り、<u>教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。</u></p>	<p>我々日本国民は、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を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。</p> <p>我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、<u>真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。</u></p> <p>ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、<u>我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。</u></p>
教育の目的および理念	教育の目的および理念
<p>第一条(教育の目的)</p> <p>教育は、人格の完成をめざし、<u>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、個人の価値をたつとび、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期して行われなければならない。</u></p> <p>第二条(教育の方針)</p> <p>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。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、<u>実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。</u></p>	<p>第一条(教育の目的)</p> <p>教育は、人格の完成を目指し、<u>平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備え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。</u></p> <p>第二条(教育の目標)</p> <p>教育はその目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次にあげる目標を達成するよう行われるものとする。</p> <p>一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、<u>豊かな情操と道徳心</u>を培うとともに、<u>健やかな身体を養うこと</u>、</p> <p>二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、<u>創造性を培い</u>、<u>自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと</u>。</p> <p>三 <u>正義と責任、男女の平等、自他に敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと</u>。</p> <p>四 <u>生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと</u>。</p>

	<p>五 <u>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。</u></p>
義務教育	義務教育
<p>第四条(義務教育)</p> <p>国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。</p> <p>2 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。</p>	<p>第五条(義務教育)</p> <p>一 国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う。</p> <p>二 義務教育として行われる普通教育は、<u>各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと</u>を目的として行われるものとする。</p> <p>三 国及び地方公共団体は、義務教育の機会を保障し、その水準を確保するため、適切な役割分担及び相互の協力の下、その実施に責任を負う。</p> <p>四 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料を徴収しない。</p> <p>第十条(家庭教育)</p> <p>一 <u>父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。</u></p> <p>二 国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない。</p> <p>第十六条(教育行政)</p> <p>一 教育は、<u>不当な支配に服することなく、この法律の定めるところにより行われるべき</u>ものであり、教育行政は、国と地方公共団体との適切な役割分担及び相互の協力の下、公正かつ適正に行われなければならない。</p>
<p>第十条(教育行政)</p> <p>一 教育は、<u>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るべき</u>ものである。</p> <p>二 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。</p>	

ここまで教育基本法の「改正」の経緯を見てみると、新保守主義的な理念に基づいているという点において、前述した英国の教育改革の流れに共通する部分を感じられる。しかし、多文化主義的視点に立ってみると決定的に違う点もいくつか挙げられる。その中でも決定的なものとして、まず、子どもの権利を規定する部分が全く見られないこと、次に、数多く存在する外国籍の子ども、あるいは様々な背景から外国につながる子どもの存在に対する視点が全く欠如していることがあげられる。特に、後者に関しては「我が国」の伝統と文化を共有することを前提とし、「我が国」と「郷土」を愛すること、すなわち「愛国心」をもつことによりグローバルな社会で生き残ることのできる「国民」を育成しようという規定は、文化的に多様な子どもたちの存在が視野に入っていないものである。さらに、新設された第十条(家庭教育)の項においては、家庭教育の役割を定め、「生活のために必要な習慣を身に付けさせる」ことが明文化されているが、そもそも家庭での教育というのは本質的に私的な事柄であり、それを国が規定し統制するような状況も招きうる同項のもつ意味は検討を要するものである。加えて、先に述べた1947年教育基本法が教育行政につき定めた「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るべき」という文言は、「改正」後の基本法では第十六条において「不当な支配に服することなく、この法律の定めるところにより行われるべき」と表現を改められたが、これにより、「不当な支配」を受けることのないよう保障されるべきは国家の主権者である「国民」ではなく、「教育行政権力」と読み取ることができるという指摘がされている[高橋 2004 : 188-191]。このことは、つまり、国家による介入、ひいては「不当な支配」が認められ得る危険性を持つということである。

前節で述べたように、グローバル化にともない価値の多元化、多文化化が進行する社会では、普遍的価値の追求と共有が鍵となると思われるが、今回の「改正」には、1947年教育基本法に見られたそのような性格は姿を消し、むしろグローバル化する社会の要請からは逆行するような、いわば「復古主義的」傾向が強くなり感じられるものとなった。

3-3. 「改正」の背景

以上、教育基本法「改正」の経緯を見てきたが、ここでその背景を簡単に整理する。これに関しては様々な要因が指摘されているが、本論では次の3点に要約する。

まず、近年の若年層には倫理や道徳の観念が失われているのではないかという社会的危惧があるとし、その改善策として若者を育成する教育の根幹に関わる基本法への注目が集まったとするものである。これらの論説においては戦前の「教育勅語」に見ら

れる「情操教育」的価値観を再評価する傾向があり、「改正」後の教育基本法の逆行現象の主たる要因となっている。

次に、世界的なグローバル化の進行により、日本が今後の国際社会の中で生き残るための「国際化」戦略の一環として、グローバルな視点をもった人材を育成することが必要であるという考えに基づく流れである。しかし、これらの意見に関しては、価値の多元化が今後ますます進行すると考えられる社会において、「多様性」と「統一」のバランスを如何にして計るのかという点で、理念的問題が指摘される。

最後に、1980年代に隆盛した新保守主義思想に基づく自由主義改革の英・米・日を中心とした世界的潮流である。経済の発展を最重要課題とし、「自由化」とそれとともなう「自己責任」の追求という、いわゆる「小さな政府」の実現の一方で、「国家」として勝ち残るために社会を統制し維持する機能、つまり「統合」の実現というもう一つの命題に対する答えとして「強い政府」が出した結論が「愛国心」による「国民」のイデオロジカルな統一であった。

3-4. 「愛国心」と公教育

先にも述べた教育基本法の「改正」における議論において頻繁に用いられ、「新」教育基本法の理念的支柱の一つとしても言及される「愛国心」とは如何なる概念であるのか。また、そもそも「愛国心」とは如何なる意味をもつ言葉であるのか。

「愛国心」という言葉は、もともとラテン語の「パトリア(patria)」に由来するパトリオティズムという英語の訳語として定着したものである。パトリアという言葉自体は時代の変遷とともに「祖国」という意味をも持つようになったが、元来の意味としては、ある人物にとって生まれ、育った共同体を指すものであり、それは近代における国家とは同義ではなかった。高橋は、従って、「愛国心」という言葉が即座に否定されるべきものであるかという問題を提起した上で、重要なことは様々な場面で語られる「愛国心」が、あらゆる歴史的文脈において生きる個々人のなかに自発的に生まれた感情かどうかということであるとする[高橋2004:51]。さらに、パトリオティズムとナショナリズムを対比させ、「パトリオティズム＝善」、「ナショナリズム＝悪」という二項対立的言説を批判する。換言すれば、歴史的、社会的、文化的に異なるそれぞれの状況下においては、両者ともが開放や発展という観点から見て重要な役割を果たす可能性を否定はできず、それよりも注意すべきであるのは、国を愛するということが本質的に「排他性」を孕むものでありうるということである[高橋2004:57-58]。ここから読み取れることは、すなわち、「愛国心」教育が法的正当性をもたされ、国家が国民を統制する装置としての公教育がそれを規定した場合に、「われわれ」と「他者」を区別し、

排斥するような暴力性をもつ危険性とそのような場合に育まれる「愛国心」とは、自然発生的に人々の心に生まれるものではなく、国家という権力により強制された結果の帰結、つまり「思想及び良心の自由」に背く結果につながる可能性である。

また、中村は「愛国心」と「人類愛」という概念の対立の図式を用いて、近年の日本における教育改革論において、「国民は多様な文化的伝統を有する人々」によって成り立ち、「そうであれば愛国心もまた、異質な文化を有する人々のあいだで成り立つ方が自然である」とした上で、「世界に通用する人間」になるために「日本人としての自覚を確立」という意味での「愛国心」教育論に対する批判的見解を示した[中村2005:102-103]。そして、グローバル化が進む現代の国家においては、「伝統的文化を異にする複数の社会的集団によって成り立つ」ものであり、だとすれば、国家が理想として追求すべきは恣意的に選ばれた「特定の伝統文化」ではなく「人類に普遍的な理想」とであるとされる[中村2005:106]。しかし、2006年に成立した教育基本法に至る国の議論には、以上のような視点は盛り込まれておらず、「世界に通用する」という言葉のもつ意義が明確に見えてこないと言わざるを得ない。

また、「愛国心」教育が焦点化された背後にあるのは、冷戦の崩壊後、英国同様に日本でも1990年代に進められた小さな政府・強い国家戦略における軍事大国化の一環としての側面であると指摘する見解もある[大内2003:96-97]。教育基本法「改正」における「郷土や国を愛する心」、「日本人のアイデンティティ」等、「愛国心」には、「戦争のできる国民」をつくるというイデオロギーが見られるというのである。だとしたら、「愛国心」と同時に示される「国際社会の一員」として貢献するということは、すなわち「国」に帰属して戦時には忠誠をつくすということを暗に要請しているという意見にもつながる。

4. 日本における多文化教育の可能性

以上に見てきたように、教育基本法の「改正」をめぐる様々な問題点が指摘され議論されてきたが、ここで最も重要であることは、その過程において、政府は「国」とは何であるかを明確に論じていない点であると考えられる。従って、本節では教育基本法の「改正」における問題点を明らかにした上で、多文化教育の視点に立ち返り、新教育基本法の問題点を考察し、今後の日本における多文化教育の可能性を検討する。

4-1. 教育基本法「改正」の問題点

教育基本法の「改正」について、樋口は憲法学的視点からその問題点を指摘する。樋口によれば、教育基本法が対象とする「国」と「国民」の関係を論じ、近代以降の国家に

おける「国民」とは、地縁に基づく文化的単位である「エトノス」としてではなく、これとは相対する「契約」に基づく地位身分である人為的国家形成者としての「デモス」として捉えられるという。そして、「エトノスという測定し難い概念をデモスという責任ある権威へと転化する」努力が払われてきたということを前提として、現代社会における「統合型」（＝デモスとしての国民の一体性を強調、公的空間にエトノスを持ち込まない）と、「共存型」（＝公的空間においてもエトノス単位の存在を認める）のどちらかを選択することが迫られているという[樋口2006:12-13]。つまり、近代憲法上の「国」というのは、民族ないしはナショナル・アイデンティティといったような狭義の枠組みではなく、デモスという民主主義的な価値観に裏付けされた枠組みであり、さらにそこには「普遍的」な価値観があるというのである。これは、多文化が共存する社会における「多様性」と「統一」のバランスを計る手がかりとなる概念であると思われるが、ここで問題となるのは「国民」と「国家」の関係に見られる「エトノス」的観念と「デモス」的観念の二義性であって、教育基本法の「改正」においてはその二義性が全く議論されないままに「改革」が成立してしまったことが批判されている。

樋口はまた、ネーション・ステイツが「国民国家」であって「民族国家」でないという点で、民族の要求というものは「私」であり「公」とは区別して、公教育における「私事性」と「公共性」の問題にも言及している。それを踏まえた上で、「現在語られている日本のナショナリズム」は「国家主義ではなくて民族主義」であると述べている。そして、市場原理主義的改革によって教育の世界にも進行中の民営化、法人化等の流れは、「国家が本来なすべき仕事から手を引いて」いる状態で、かつ「民族からいえば国家を人質にする」という「危機」が訪れているという[樋口2006:13-14]。しかし、中央教育審議会は、教育基本法の「改正」の理由として前出の文部科学省答申の中で「直面する危機的状況を打破し、新しい時代にふさわしい教育を実現するため」と述べ、また「直面する危機の根源は『公共心』の欠如に発している」としたが、「危機的状況」の原因に関わる「公共心」の検討や「新しい時代にふさわしい教育」の根拠を明確にしているとは言い難く、以上のような点において、教育基本法の「改正」はその理念的な部分における問題が指摘される。

4-2. 多文化教育の視点からみた教育基本法の問題点と今後への示唆

それでは、多文化教育の視点に立った際に見出せる「改正」後の教育基本法における問題点は如何なるものであろうか。前節で述べたように、現在の日本の公教育においては、「国民教育」としての機能が「愛国心」というキーワードにより、その性質をより強固にしている傾向にある。それは、戦前への回帰的傾向といわざるをえない。しか

し、他方では、近年の急激な在住外国人の増加にともない、公教育現場での外国につながる子どもたちが抱える教育の問題も看過できないものとなっており、文部科学省も1991年より「日本語指導の必要な外国人児童生徒」数の調査を実施している。同調査には様々な問題点も指摘されているが、ここでは紙幅の関係で割愛する。重要なのは、それらの子どもたちを含む「多様な」背景をもった子どもが存在する学校という空間において、どのような状況が見出せるのかということである。太田は日本の学校がもつ「国民国家」における装置としての枠組みと、ニューカマーの子どもたちがその背景を考慮されずに「国民教育」というイデオロギーを押しつけられている現状を批判的に述べている[太田2000:223]。そこで、そのような「日本人らしさ」を教える教育に対抗する理念として何が挙げられるかといえば、それが「多文化教育」であるという。

しかし、前節で引用した樋口による「エトノス」と「デモス」の概念対を援用するならば、戦後の日本における公教育を、多文化主義的観点から見る上で最も重要な問題となるのは、それが国民教育であったことではなく、国民教育が存在しなかったことであるといえる。すなわち、戦後の日本で「国民教育」とされていたものは、実はエトノスの観念に依拠した「民族教育」であったということである。

また、現代の日本における「国民」および「国家」の枠組み自体にも問題点が指摘される。憲法において基本的人権を享受するものとして定められる「国民」という概念は、さらに国籍法に基づき日本国籍を有するものであると規定されているが、この「国民」という言葉は、もともとのGHQによる草案においては「人民」をも表す「ピープル (people)」であったものを、敢えて、国籍を保有する者のみに範囲を限定しているのである。教育基本法においても、教育の主体として「国民」という言葉が用いられているが、しかし、第一条の教育の目的を参照すれば、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備え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」とされており、高橋に依拠すれば、「平和で民主的な国家」を形成するのは一見して国家の主権者である「国民」であると捉えられるが、それに続く「社会の形成者」という言葉により国家と市民社会が区別されており、であるとすれば、教育基本法の定める公教育の適用範囲には、日本国籍を保持せずとも、日本の社会に暮らす全ての子どもが含まれて然るべきといえる[高橋 2004 : 179-180] ⁶。

バンクスは多文化教育に関して重要なのは「多様性が歓迎されているというメッセージ」をつとめて発信することであるとしている[バンクス1996:26]。また、多様性はマイノリティのみではなく、マジョリティにも豊かな社会をもたらすものとして尊重すべきであるというのは、前述した「スワンレポート」にも共通する見解である。

しかしながら、日本のその対象が「国民」であることを前提とする「国民教育型」公教育を「多文化教育」にシフトさせることを考えるには、第一に前述したような日本の文脈に即して考える必要があるだろう。すなわち、「多様性」を「排除」しがちである日本の学校において、また、歴史と文化を共有する国民の教育を前提とする教育基本法の枠組みの中で、如何にして「多様性を歓迎」する土壌を作り出すことができるのであろうかという問題が生じる。

このような問題に対して、英国やアメリカで国民国家の「統合」もしくは「統一」と「多様性」という概念が、葛藤を生みつつも同列に並べられ、双方がその重要性を認められているのであれば、如何にしてそのバランスをとりうるのかということに示唆を求めることができるのではないだろうか。それが先にも述べたような「普遍」性の追求であり、「全ての子ども」にかかる問題としての教育のあり方の追求である。

そこで、今一度教育基本法の理念を検討し直すことにより、今後の日本における多文化主義的教育への方針を見出せるのではないと思われる。中央教育審議会は教育の「危機」という言葉を多用し、その内容として「青少年が夢や目標を持ちにくく」なっていること、「規範意識」や「自立心」が低下していること等の問題を提示し、その原因として旧教育基本法の機能不備ならびに「公共心の欠如」を挙げた。しかし、「危機」の原因は、新自由主義的改革による経済格差の拡大や社会・経済状況の変化等、他にもその原因となりうることは多くあろう。しかし、皮肉にもその格差の拡大や長引く経済不調の打破のために公教育の機能を利用し、前説で論じたような「愛国心」で統合された国を作ろうというのが、日本政府の見解である。

だが、国連子どもの権利委員会は、2004年2月、日本政府が2003年に同委員会提出した報告書に対する所見を公表した。中でも本論に深く関わる点として、以下の3点は注目に値する。1)「差別の禁止」においては、社会的に不利な立場にあるあらゆるマイノリティの子どもたちへの根強い差別への懸念とその廃絶に向けたあらゆる措置の実施を勧告、2)「児童の意見の尊重」においては、社会全般に子どもの意見の尊重が依然として制限されていることを懸念し、子どもに影響を与えるあらゆる機関や制度における子どもの意見の尊重と参加を確保することを勧告、3)「市民権および自由」においては、「学校に通う子ども(school children)」に加えられている制限、つまり「表現の自由および結社の自由」の制限を初めとする様々な場面で子どもの権利が制限されていることへの懸念を表明し、法律および規則の見直しを勧告している。これは、国際社会が日本にむける客観的な視点であると言えるが、それを要約すれば、依然単一主義的でマイノリティの存在を排除する傾向が強い日本の社会への教育的アプローチの重要性の指摘、そして、子どもの自主性に教育の可能性を見出すよりも、国が子

どもの教育を規定するような改革が行われてきたことが批判的に示されている。

また、前述した文部科学省の答申は「国際社会における我が国の立場や果たすべき役割も大きく変化し、世界の中の日本という視点が求められるようになった」ことを「改正」の理由に挙げている。これは一見すると第一節で言及した現代の英国におけるシティズンシップ教育に通底する理念と非常に近いものであるように見受けられる。しかし、後者がグローバル化にともない、「国」という枠組みに捕われない「普遍的」な価値観の追求による「統一」を模索するという視点から押し進められたものであるのに対し、前者はいわば正反対の立脚点によるものであるといえよう。

「国際社会における」「立場」や「果たすべき役割」を自覚し自律的に活動する力を教育によって育むためには、新教育基本法に示されるような、共通の「文化」や「歴史」といった恣意的なものにもとづく「愛国心」をよりどころとしたアイデンティティや「国民」としての自覚と責任ではなく、「普遍的」な価値と責任に基づき、教育の権利を守るものであることが前提となることが求められる。そのためには、英国におけるシティズンシップの捉え方やシティズンシップ教育の成果、そしてバンクスの理論や「スワンレポート」にも見られる「多様性」と「統一」の両立に挑戦する姿勢が参考となるのではないだろうか。

5. おわりに

以上、本論では現代日本における多文化教育に関わる問題を、現代の教育基本法の「改正」をめぐる議論と、近年のグローバル化にともない急速に進行し続けている日本の多文化化にとまなう公教育の問題という視点から検討し、「愛国心」と「普遍的」価値観の追求という、相反する理念について考察をした。日本のようなグローバル化する国家の公教育における多様性の容認と国民国家の統合機能的側面の間に生じる葛藤が大きな問題となっていることは明らかである。そこで、第一節では、グローバル化が進行する社会における多文化主義的議論を概観したのち、近代以降の移民受け入れ国として日本より長い経験を有し、社会的統一のための努力を払ってきたと思われる英国の事例を参照した。同国では、歴史的に国家の理念的統一のためにシティズンシップ概念を教育にとりいれてきたが、近年のグローバル化に対応し、その枠組みを「国」のみに捕われない、より「普遍的」価値観の追求と「グローバルな社会」において「自律的に」「責任をもって」行動できるような「市民」の育成という方向にシフトさせてきた。

一方、第二節で論じたように、日本では、グローバル化に対応するために、共通の歴史や文化により「国民」としてのアイデンティティを、東ねようとする新教育基本法の理念的な逆行が見られる。それは普遍的価値の追求を目指す多文化主義的教育とは

相反するものであると言わざるを得ない。しかし、1947年に制定された教育基本法は、戦前の「教育勅語」によるような「過度な愛国心の強調」による「国家主義的」かつ「軍国主義的」な教育に対する反省から、「人格の尊重」、「個人の尊厳」を中心に据えた、「民主的で文化的な国家」と「世界平和」という「普遍的」な価値の実現をめざす教育理念に基づくものであった。

そこで、第三節では再度多文化教育の視点に立ち、今後更なるグローバル化が進むであろう日本において、独自の文脈に即した多文化教育の発展のためには如何なる方策が必要となるかを検討した。その鍵となりうるのが「改正」以前の1947年教育基本法の理念の再評価と、多文化が混在する現代の英国社会におけるシティズンシップの概念である。近年、義務教育過程の必修科目としてシティズンシップが導入された同国では、日本と同様に多様化が進む同国の理念的統一への模索が見受けられる。さらに、国際社会における一員として、自らの国家がグローバルで普遍的な理想を追求していることを実感できれば、自ずとその一員としての誇りや自覚も生じるのではないかと。そして、そのような地縁や血統のみに縛られない価値観を身につけたとき、人々は初めて、互いの差異を受け入れ、「多様」な価値観を認めつつも共通したアイデンティティのもとで社会を構成する「自律した市民」として成長できるであろう。

[註]

- ¹ グローバル化(グローバリゼーション)とは、グローバルな状態に向けて移行する動態性(ダイナミズム)をもった「社会的過程」のことを指し、「峻別可能なパターンに沿って」社会が「発展」あるいは「進展」していると捉えられる観念であるとされる。そこでみられる特質は、1)「新たな社会的ネットワークや社会的活動の創出と、既存のそれらの増殖をとめない」、2)「社会的な関係、行動、相互依存の拡大と伸長に反映され」ており、3)「社会的な交流と活動の強化と加速」ともない、4)「社会的な相互依存の更なる顕在化と社会的相互作用の急速な加速」を意識させるものであるとされている[スティーガー 2003=2006: 10-16]。
- ² 本論では英国というのはイングランドを指すものとする。
- ³ マーシャルは、シティズンシップという地位身分について、H. S. メーンの著書を引いて論じており、本文中における「彼」とはメーンのことを指す[マーシャル1950=1993: 44]。
- ⁴ 1966年10月の中教審答申「後期中等教育に関する拡充整備について」に「別記」として発表されたもの。1965年1月に中間草案が発表されたが、作成および発表の形式が「民主主義に反する」と日教組等より批判を受け、若干の修正が加えられた。60年代の日本において、政府や経済界は「国家」の基礎として「人づくり」の必要を力説しており、「期待される人間像」においても「正しい愛国心」をもつこと、「天皇への敬愛は日本国への敬愛に通ずること」等があげられていた。
- ⁵ 表中の下線については、本論中で触れた部分として、筆者が加えた。
- ⁶ この高橋の議論は「改正」以前の教育基本法に基づくものであるが、問題となる部分については「改正」後も大幅な修正はされていないため、ここに参照した。

【文献】

- 今野健一, 2003, 「教育権と教育基本法改正問題」『教育法制の変動と教育法学』(日本国際法学会年報) 32 : 40-49.
- 大内裕和, 2003, 「民主から愛国へ——教育基本法改正論批判」『現代思想』31 (4) : 86-100.
- 太田晴雄, 2000, 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院.
- 岡田昭人, 2007, 「総合制国際中等学校における宗教教育——政教分離の原則をめぐる諸外国の対応をふまえて」『総合性中学校』の構想——その設立可能性に関する研究』東京学芸大学国際教育センター : 27-52.
- 教育改革国民会議, 2000, 「教育改革国民会議報告——教育を変える17の提案」
<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>参照(2007.12.21アクセス) .
 「教育基本法」http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/index.htm (2007.12.20アクセス) .
 「国連児童の権利委員会の最終見解」www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/0402/pdfs/0402_j.pdf/
 (2007.12.22アクセス) .
- 清田夏代, 2005, 『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房.
- 曾和信一, 1996, 『人権問題と多文化社会——自立と共生の視点から』明石書店.
- Steger, Manfred B., 2003, *Globalization: A very Short Introduction*, Oxford University Press
 (=2005, 櫻井純理・高嶋正晴訳『グローバリゼーション』岩波書店)
- 高橋哲哉, 2004, 「愛国心教育——私が何を愛するかは私が決める」『教育と国家』: 45-77.
- 中村清, 2005, 「グローバル化時代の公教育」『教育学研究』72 (4) : 519-529.
- 西原博史, 2005, 「教育基本法改正と教育の公共性」『教育における公共性の再構築』『教育法学会年報』34 : 21-37.
- Banks, A. James, 1994, *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn and Bacon. (=1996, 平沢安政訳『多文化教育——新しい時代の学校づくり』サイマル出版会.)
- 樋口陽一, 1999, 『憲法と国家』岩波書店.
- 樋口陽一, 2006, 「教育をめぐる『公』と『私』」『教育基本法改正の動向』(教育法学会年報) 35 : 3-15.
- Bottomore, Tom, 1992 “Citizenship and Social Class,” (=1993, 岩崎伸彦・中村健吾訳「シティズンシップと社会階級その後の四十年」マーシャル, T. H.・ボットモア, トム『シティズンシップと社会的階級——近現代を総括するマニフェスト』法律文化社, 133-219.)
- 堀尾輝久, 2002, 『いま、教育基本法を読む』岩波書店.
- Marshall, T.H., 1950, “Citizenship and Social Class,” (=1993, マーシャル, T. H., 1950, 「シティズンシップと社会的階級」, マーシャル・ボットモア, 3-130.)
- 吉田多美子, 2005, 「イギリス教育改革の変遷・ナショナルカリキュラムを中心に」『レファレンス』2005 (11) : 99-112.
- Banks, J. A., 2004, “Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies,” Banks, J. A., ed., *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 3-15.
- Department for Education and Skills, 2007, *Diversity and Citizenship Curriculum Review*. Nottingham: DfES Publication.
- Klein, R, 2001, *Citizens by Right: Citizenship Education in Primary Schools*, Trentham Books Ltd.
- The Committee of Inquiry into the Education of the Children from Ethnic Minority Group, 1886, *Education for All: The report of The Committee of Inquiry into the Education of the Children from Ethnic Minority Groups*, London: Her majesty's Stationary Office.

