茨城教育研究所通信

第29号 2018年10月５日　発行 茨城教育研究所
310-0853 水戸市平須町 1-13 茨城県高等学校教職員組合内
https://ibakk.web.fc2.com

次期学習指導要領の新設科目「歴史総合」と「公共」の問題点

文部科学省は、2016年12月の「中央教育審議会答申」をうけて、2018年３月に「高等学校学習指導要領」を全面改定し告示した（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf）。７月には指導要領の『解説』が公表され（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm）、各教科書会社が教科書の編集を進めている。来年以降「検定」がおこなわれ、2022年度から新たな教科書を使った授業が始まる。

地理歴史科には新科目「歴史総合」が置かれることになるが、その基本概念として、文科省初等中等教育局教育企画課が「近代化・大衆化・グローバル化」を提起したのに対し、中教審の審議においては大学教授らが根本的な批判を加えた。行政官庁の内部組織である「審議会」において、諮問された原案に反対の意見表明がなされるのは異例のことである。文科省はそれらを全部無視し、迎合的な委員の助力を得て「原案」どおりに「答申」させた。その異常な運営状況を議事録からあきらかにする。

公民科では新科目として「公共」が設置されることになったが、そこでは基本概念として「幸福・正義・公正」という図式が多用される。この図式は、「公共」にとってかわられる「現代社会」ですでに取り入れられたもので、広い視野にたって社会的問題を考えさせる、などと耳当たりのいいことを言いながら、モデルとなっているマイケル・サンデルの「トロッコ問題」と同じように、あらかじめ理不尽で馬鹿げた選択肢を突きつけ、その枠内でだけ考えることを生徒に強要する。現行の文科省検定済教科書の記述における、核兵器容認、環境破壊受忍、福祉切り捨てのおどろくべき内容を具体的に示す。

新科目「公共」では、「権利は義務を伴う」という俗説を前提とする教材が用意される。小学校・中学校の「道徳」をひきついで、日本国憲法における基本的人権規定を軽視・曲解し、偏狭な義務観念を植え付ける時代錯誤の内容となるだろう。憲法条文と照合し、「道徳」教科書や『学習指導要領解説』の誤謬をあきらかにする。

もくじ

I　新設科目「歴史総合」の基本概念
1　中央教育審議会における「諮問」と「答申」の実状 2
2　中教審委員による「近代化・大衆化・グローバル化」の批判 3
3　中教審委員による国家主義的発想の批判 5
4　中教審委員による教科科目の基本構成の批判 6

II　新設科目「公共」の「幸福・正義・公正」図式
1　学習指導要領における通俗的「正義」論 8
2　「幸福・正義・公正」図式の問題点 11

III　学習指導要領の「権利と義務」論
1　学習指導要領における「権利は義務を伴う」という言説 26
2　文科省作成『私たちの道徳』における「権利と義務」 28
3　日本国憲法における義務 30
4　権利と「公共の福祉」 33

Ⅰ　新設科目「歴史総合」の基本概念

1　中央教育審議会における「諮問」と「答申」の実状

「学習指導要領案」は、「現場」の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教員や、「専門家」たる大学教員、さらに「民間人」委員を含む「中央教育審議会」（中教審）の答申をもとにして作成されたように思われている。国の行政機関である文部科学省初等中等教育局の役人の手による行政文書ではない、という印象（イメージ）が定着している。実際はどうなのか。

「高等学校学習指導要領」のうち教科「地理歴史」と教科「公民」の改正案は、「中央教育審議会」の下の「 初等中等教育分科会 」の下の「 **教育課程部会**」の下の「高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する**特別チーム** 」、さらにこの「特別チーム」の下の「社会・地理歴史・公民**ワーキンググループ**」による審議を経て作成された。「特別チーム」では2015年11月12日の第１回から2016年6月27日の第５回まで（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/index.htm）、「ワーキンググループ」では2015年12月７日の第１回から2016年６月13日の第14回までの審議がおこなわれた（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/index.htm）。前者が後者を統合制御していることは、会議の日時からもわかる。すなわち、上位組織（特別チーム）によって下位組織（ワーキンググループ）に任務が与えられ下位組織は作業を終えると結論を上位組織に上申し、上位組織がそれを踏まえてさらに上位組織（教育課程部会）から与えられた作業を終えて結論を、その上位組織に上申するのである。

全ての段階で上位組織に属する委員の一部が下位組織の主査・副主査を含む委員となり、各下位組織の審議過程を全部統合管理する。たとえば、「特別チーム」の23人の委員のうち10人が「ワーキンググループ」（40人）の委員となっていて、そのうち「特別チーム」委員の土井真一（京都大学教授、法学）が下位の「ワーキンググループ」の主査となり、主査代理の原田智仁（兵庫教育大学教授、教育方法？）とともにこれを統括する。

「特別チーム」「ワーキンググループ」という最下位組織から、入れ子構造をとりつつ順に上位組織へと上昇して、順次包含統合される、これが何段階も繰り返されて最終的に最上位の「中央教育審議会」本体にいたる。各段階において、それに対応する文科省教育行政部局の課員から（形式上は文科大臣から）「諮問」を受けて審議をおこない、その結果は下位から上位組織へと報告され、統合された全体が文科大臣に「答申」される。「中教審」の全構成はそれぞれの部分に対応する文部科学省の各教育行政部局組織によって設置され、直轄運営される。それは、組織の設置・委員の任命という構成的側面に限らない。「中教審」の審議過程は、その全部が徹頭徹尾、文部科学省の教育行政部局によって内容的にも統制されるのである。

「諮問」は、「学習指導要領をどのように改定したらよろしいでしょうか」と抽象的に問う形でおこなわれるのではない。最終的に文部科学省に、すなわちその長たる文部科学大臣に「答申」される内容は、毎回の会議の冒頭において、別紙資料・別添文書を含めて、全部が（今回の「高等学校学習指導要領」であれば）文科省初中局教育企画課から「原案」としてそのつど呈示される。「中教審委員」が原案をつくることは、けっしてない。

文部科学省は最初に一度だけ「諮問」する旨宣言し、あとは「答申」ができあがるまで黙って待っているのではない。中教審最下位の「チーム」や「グループ」に至るまで、各々の担当課員が複数貼り付いて、片時も離れず統合管理する。会議中一番よく喋るのは、文科省初中局教育企画課の課員である。たとえば「ワーキンググループ」の場合、大杉教育課程企画室長と梶山主任視学官が毎度毎度の会議のたびに、延々と原案の説明をおこなう。逐語的な記録として作成された議事録から判断すると、毎回２時間程度の議事のうち４割から時に６割ほどが、文科省の役人による説明に費やされるようである。

この２名の背後には、当日配布文書の作成・コピー・ファイリング、委員との連絡、会場作り・片付け、進行記録・録音、会議後の記録作成、録音起こし・議事録作成をおこなうおおぜいの課員・係員が、発言することなく臨席しているだろう。もちろん、当日資料を内容的に準備したうえで、会議後には各委員から出された意見の取捨選択をおこない、次回会議に修正して再提出する原案資料の内容を具体的に検討し、決裁文書にまとめて稟議にかけるのも彼らであろう。

企画室長と主任視学官のくどくどしい説明のあとの残りが各委員の発言時間となるが、時間の制約により発言時間を制限される。内容に関係なく発言通告順に指名され次々と発言するので、委員同士の討論にはならず、言いっ放し状態となる。「原案」についての質問には「事務局」である大杉室長や梶山視学官が答えるのであるが、委員のはずの主査代理が答えることも多い。「諮問」を受ける立場なのに、いつのまにか「諮問」する側にたって振る舞うのである。「ワーキンググループ」主査代理の原田智仁は、一応大学教授であるが専門の研究者などではなく、高校教員から文科省職員となり、そこから天下りで教員養成系の単科大学である兵庫教育大学の教授になった（jerass.jp/wp-content/uploads/2015/11/harada-genko.pdf）。原田は、司会として会議を進めつつ、早々に馬脚を現して「提案者」として振る舞う。文科省役人時代に、このような審議会の運営を（背後に控える事務局の係員として）担当してきたのであろう。

このように、中央教育審議会は文科省内の機関であり、文科省の外部の独立した「第三者機関」ではない。「第三者**的**機関」ですらない。

２　中教審委員による「近代化・大衆化・グローバル化」の批判

中教審の審議は具体的にどのようにおこなわれるのか。

文科省教育企画課が作成した教科「地理歴史」の科目「歴史総合」の「原案」には、「近現代の歴史の大きな転換」として「近代化」「大衆化」「グローバル化」の３つが挙げられていた。この根本的部分について、「ワーキンググループ」第３回会議で集中的に批判が加えられた。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/1381942.htm　この議事録をウェブブラウザで表示するか、またはそれをpdfファイルに変換して保存・表示し、検索機能〔find　コマンド〕で人名や文字列を入力すれば、該当箇所を容易に見つけることができる。発言の一部を言葉通り入力するのがもっとも手早い。）

大石学委員（おおいし・まなぶ、東京学芸大学教授・日本史）が、「**近代化**」を問題にした。

> 【大石委員】　前回もちょっと言ったことと関わるんですが，この**近代化のイメージだけで，本当に私たちの歴史的位置というのは分かるんだろうか**ということなんですね。それを生徒たちに伝えたい，あるいは自分たちの位置を確認してもらいたいといったときに，この工業化で全て話をしてしまっていいか。例えば最初にある現代の諸課題の歴史的背景といったときに，農業とか水産業とか一次産業が課題がないわけじゃなくて，過疎の問題含めて，むしろ深刻な課題ですよね。それを**こういうヨーロッパ基準で全部話をまとめていって本当に日本の諸課題を解決する力があるだろうか**。私はやっぱり家族の問題含めて，一つ前の，今，和風とか日本風とか言われている私たちの生活の基底にある文化とか生活ですよね。そこのところをベースに最初に持ってきて，その後，こういう話をしないと，土台がない話になる。おかしな近代化をいつまでも追い掛けることになるような気がします。

大石委員は「ワーキンググループ」の第７回では、「大衆化」にもふれて次のように発言していた。

> 【大石委員】〔……〕平和という問題は，これから先，子供たちにも児童たちにも伝えたい，私たちが伝えなければいけないことだろうと思うのです。そうしたときに，近代化で平和を語れるかといったとき，日本の歴史を見たときに，100年間戦国時代というものがあって戦をしていて，その後，265年のパクス・トクガワーナ〔“徳川の平和”〕があるわけです。そこを私たちが学ぶこと，武器が蔓延していた社会から，武器が管理される社会へ，それから人を殺して出世していた時代から，**人を殺すと罪に問われる時代，そのような転換というのは，もっと私たちは積極的に学んでよく**て，それは先ほど，〔明治維新以降は〕時代を超えた転換なのだ，そこまでは分かるのです。それは私も賛成なのですが，それ

を**近代化という言葉でくくると，落ちてくる部分というものがあって**，もう少しこれを幅を広げた方が，時代は問わないとは言っているのですけれど，近代化とか大衆化と言ってしまうと，少し素材が固まってきてしまうというのですか，狭くなるのではないかという気がします。

大石学教授は、原案の明治維新礼賛、大日本帝国肯定の「近代化」史観（薩長史観、皇国史観）を批判しているのである。この意見を受け入れれば、基本構造が解体することになるから、当然「ボツ」になる。

羽場久美子委員（はば・くみこ、青山学院大学大学院国際政治経済学研究科教授・政治学）は、「**大衆化**」を問題視する。

【羽場委員】　最初にこれを見させていただいたときにちょっと気になったことなのですけれども，その近代化とグローバル化の間に大衆化という用語がありまして，近現代を考える際に，果たして大衆化でいいのか。ここで話していい話なのかも分からないんですけれども，**大衆というと，やはりそのイメージとしては，動かされる集団というようなところがあり**まして，近代とグローバル化の間に挟む際に大衆化だけで良いのだろうかという違和感がありました。

例えばその大衆化と併せて市民化ということを入れるとすると，やはり市民の場合には，その考え，主張する個体ということがあると思いますので，生徒に教える際に，あなたは大衆の一人ですよというのか，それとも近代になって，単なるマスだけではなくて，自らが考え，行動する主体としての，まあ，これはどういう用語を使えばいいのか分からないんですけれども，市民とかいう言葉を併せて教えないと，結局その**主体ということが歴史にどう関わっていくのかという部分が抜け落ちる**ような気がいたしました。

羽場委員の指摘に対しては、愛知県と長野県の高校の教頭ふたりが、趣旨のよくわからない、しかしながら原案を擁護する姿勢だけは明白な意見を述べた。提案した事務局からは「大衆化」の意味やその根拠についての追加説明もなく、有力な反論も一切なかった。そして最終的な「答申」はこの語をそのまま採用した。

羽田正委員（はねだ・まさし、東京大学副学長・イスラム史）は、「**グローバル化**」を強調していながら、「原案」がそれを正当に理解していないことを指摘する。

【羽田委員】　育成すべき資質・能力のマルが三つありますけれども，その一番下に「**国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質」という文章があります。この資質・能力を育成すべきだとするのはやや古い見方ではないか**と思います。

これまで文科省から頂いている様々な書類に，「グローバル化」という語句が随分たくさん出てきています。実際この構成イメージのところでも，一番最後に「グローバル化」が非常に重要なポイントとして出ています。「**国際社会」は，基本的には国を単位とする社会**。国連など多くの国際機関はこの発想に基づいて作られています。一方，「グローバル化」は，国の国境が相対化され，例えば国境なき医師団ですとか様々な民間企業ですとかそういったものが必ずしも国の意志とは関わらずに活動するという状況を言います。とすれば，**国際社会で主体的に生きているだけでは，世界の現状に対応できなくなる**のではないかと思います。

要点だけなのでいささか分かりにくいが、「国際社会」という場合の「国際　inter-**national**」とはあくまで、国家 **nation** を単位とするものである。国連 United **Nations** もそうである。それに対し、「グローバル化 globalization」は、globe すなわち「地球 」ないし「世界」の次元のものであり、それはもはや国家 nation 単位でとらえられるものではないというのである。したがって、グローバル化した現代世界を「国際 inter-national」の観点で、つまり国家 nation を単位として見る「原案」の叙述は適切ではない。この指摘の直後にも、さきほどの高校教頭が番犬のように登場して「原案」を擁護するとんちんかんな反論をしてみせたが、討論になることはなく事務局による追加説明や反論も一切ない。結局、「答申」では、「グローバル化する国際社会」という、支離滅裂な語が使われることになった。文科省の教育行政担当官僚は、羽田委員が指摘したことの意味をまったく理解できなかったようである。「学習指導要領」の告示の４か月後に公表された『高等学校学習指導要領解説　地理歴史編』（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/08/29/1407073_03_1.pdf）では、「グローバル化」と

は何かについては一切説明しないままで、「グローバル化する国際社会」という用語が何十回も繰り返されている。

「近現代の歴史の大きな転換」だとされる「近代化」「大衆化」についてはそれ自体に、「グローバル化」についてはその取り扱い方の不適切さに疑問が呈された。こうして３概念すべてに重大な批判がよせられたにもかかわらず、まともな反論・検討もいっさいおこなわれず、それらはそのまま「答申」における新科目設置にあたっての重要概念とされた。

３　中教審委員による国家主義的発想の批判

国民の地位を「大衆」に低下させるいっぽうで、「グローバル化」の時代にいたってなお「近代化」した国家に固執する基本姿勢に、岡崎竜子委員（金融広報中央委員会事務局金融教育プラザリーダー）が疑義を呈する。（「ワーキンググループ」第６回）

【岡崎委員】「自国を愛し，その平和と繁栄を図ることが大切であることの自覚」ですが，やや違和感がございまして，本日までの議論を踏まえますと，「よりよい社会を実現し，各国の平和と繁栄を図ることが大切であることの自覚」などとした方がよろしいのではないかと思います。次の項目に「各国が相互に主権を尊重し」とありますので，各国の尊重も謳われており，バランスがとれているのかもしれませんけれども，**自国を愛するということがやや強調されすぎているのではないかなという印象**がございますので，申し上げさせていただきました。

審議の終盤に至り、岡崎竜子委員は旗幟を鮮明にする（「ワーキンググループ」第13回）。

【岡崎委員】　〔……〕ただいまの御説明で国家の視点が弱いという意見があったのでという理由で，「社会に参画し」という表現がありました〔。〕随所に「国家・社会に参画し」と加筆をされています。私は，これは是非やめていただきたいと思います。

「社会に参画し」では，全く不自然ではなかった，非常に好ましい表現ということで，むしろお願いをして，随所に増やしていただいたところですけれども，まず，国家は社会の一つの形態でありますので，これと並列して「国家・」を加えるのは不自然だと思います。

また，「・」は並列ですので，国家に参画し，又は社会に参画しということを表現していることになると思いますけれども，**１人１人の児童生徒が将来国家に直接参画するという表現自体が不自然だ**と思います。国政選挙で投票をするとか，国家公務員として働くとか，そういう場合は直接に参画しているといってもおかしくないかと思いますけれども，**国家の在り方を考えるとか，議論をするとか，何か意見を発信するとか，そういう場合に国家に参画するというのは不適切ではないか**と思います。

社会の中のいろいろな地域コミュニティであるとか地方自治体であるとか，いろいろなレベルの社会の仕組みに対して参画していく態度を養うとか参画していくということは重要だと思いますけれども，「国家に参画し」と直接入れるのは不適切ではないかと思います。

金融広報中央委員会は、都市銀行など主要な金融機関による一般国民向けの広報機関であり、もとより国家主義に反対して当然の(?)団体ではない（https://www.shiruporuto.jp/public/aboutus/container/gaiyo/iinkai.html）。この批判を受け入れると「原案」は根底から覆ることになる。それどころか、国家行政機関が教育内容をその根本から枝葉末節にいたるまで統括管理する現行の文部科学行政の全体、当然その一部としての「学習指導要領」体制は解体する。主査の土井や事務局はあわてて、教育基本法の条文をもちだし、そこで「国家・社会」と中点付きで、しかも「国家」が先頭にきているという無意味な反論をおこなった。

この最終盤の第13回では、他の委員からも国家主義批判が噴出する。池野範男委員（いけの・のりお、広島大学教授・教育学）は、はっきりと「反対」だと言う。

【池野委員】　**私は「国家・社会」に反対をします**。〔主査の〕土井先生が先ほど説明された〔教育基本法の〕国家及び社会の形成者という意味と，〔答申原案における〕国家・社会に参画するというのは違うというのが私の考えです。というのは，国家及び社会の形成者というのは国民や市民という意味だ

と思うのですけれども，ここの国家・社会は外側にある国家・社会の意味なので，子供たちをそこへ参画するというのは，社会にはいいと思うのですけれども，やっぱり**国家に参画させることは一種の動員だと受け止められる**と思うので，私は反対します。

さらに村松剛委員（むらまつ・つよし、弁護士）も発言する。

【村松委員】　読んでみますと，「人間と社会の在り方に関する課題を主体的に解決しようとする態度を養うと共に，多面的・多角的な考察や深い理解を通じて涵養される人間としての在り方生き方について自覚，自国を愛しその平和と繁栄を図ることや，各国が相互に主権を尊重し各国民が協力し合うことの大切さについての自覚を深める。」生徒が課題を主体的に解決するという，自分の能力を養っていくという話から，いきなり国家の話に変わっていくのです。思考の流れからすると，自分のことを見つめて，社会のことを考えて，その延長線上に国家のことがあるのだと思うのですけれども，社会というところが抜けています。**社会に対する帰属意識を高めるだとか，社会の共同体意識を持つとか，そういうところがないまま，いきなり国家に飛んでいる**。決して私たちは国との関係でこの公共の授業をしようと思っているわけではないのですが，こういった全体の書きぶりを見ると，**外部に対するメッセージでは，どうしても対国家との関係が強いというようなメッセージになってしまう**のではないのかなと気になりました。

これらは終盤となった第13回でのできごとだが、大石学委員は第７回で次の通り発言していた。

【大石委員】　細かいところはさておいて，両方，世界史，日本史に関わったときに，学ぶ主体としての生徒というように，まず軸を据えたときに，恐らく「日本史に関わる探究科目」で構成される要素というのは，現代の日本市民として，現在日本社会とか日本の国家とか政治，そのようなものを知っておきたいこと，あるいは今の成り立ち，現在の社会の成り立ちに関わる歴史というものが構成要素として出てくるだろうと思います。世界の方とすると，今度は**世界市民，地球市民として生徒たちがこれから生きていくときに，どのようなことを知っておくべきか，あるいはどのような課題の解決の仕方を学んでおくべきか**，そのようなレベルで見ていく必要があって，もちろん総合関係なのだけれども，二重性というのですか，そこのところをしっかり押さえておいた科目の内容構成にしていくべきだろうと思います。

岡崎委員同様、国家における国民という枠組みに固執する「原案」の国家主義的発想を批判し、先の羽田正委員と同様、「世界市民」「地球市民」としての観点をとりいれるべきだというのである。

何人もの委員が批判し「反対」の言葉まででているのに、文部科学省官僚にとっては馬耳東風で、みずから作成した「原案」をそのまま押し切って「中教審答申」にした。

４　中教審委員による教科科目の基本構成の批判

委員による根本的批判は教科と科目の構成にもおよぶ。まず科目「公共」の名称の根拠についての質問である。（第７回）

【浅子委員】〔……〕必修科目としての「公共（仮称）」というのがどういう経緯で決まったのかというのが，簡単に説明していただければ有り難いなと思う〔……〕

これに対する事務局の文科省官僚の答弁は次のとおりである。

【梶山主任視学官】〔……〕「公共（仮称）」ということがどのように作られたかというところで，あくまでこの「公共」に関しては仮称でございます。ただ，資質・能力のところ，例えば資料５なんかを御覧いただきますと，どのような資質や能力というものが必要なのかというところ，力であったり態度というところでございますが，やはりこのキーワードとして，公共的な事柄に自ら参画しようというようなフレーズもございます。この全体を考えた際に，仮称として「公共」というところがいいのではないかというところがあったのではないかとも思っております。

仮称だといって逃げたうえで、「というところがあったのではないか」と、曖昧に答える。科目「公共」の

設置は自由民主党の「マニュフェスト」に従っただけのことなので、その根拠を問われても説明のしようがなかったのだろう。次は、「自民党政策集J-ファイル２０１０（マニフェスト）」のなかの一項目である（https://www.jimin.jp/election/results/sen_san22/kouyaku/22_sensan/pdf/j_file2010.pdf）。

212 世界トップレベルの学力と規範意識を兼ね備えた教育

「教育基本法」に基づき、「教育振興基本計画」「新学習指導要領」を確実に実施するため、OECD諸国並み(5%)の公財政教育支出を目指します。全国学力・学習状況調査を悉皆調査に戻し、全ての子どもの課題把握、学校・教職員の指導改善に生かします。さらに土曜授業を復活させます。国旗・国歌を尊重し、わが国の将来を担う主権者を育成する教育を推進します。過激な性教育やジェンダーフリー教育、自虐史観偏向教育等は行わせません。道徳教育や市民教育、消費者教育等の推進を図るため、新科目「公共」を設置します。中学・高校でボランティア活動やインターンシップを必修化し、公共心や社会性を涵養します。農山漁村地域での体験学習等を推進します。

さらに、「ワーキングループ」の審議が半ばまですすんだ第７回では、委員から「原案」における必履修科目（「歴史総合」）と選択科目の関係について異論が出た。

【韮塚委員】〔……〕例えば新選択科目と「歴史総合（仮称）」との関係で考えるならば，最初に現行の「日本史B」のような科目があって，歴史の学び方を段階的に通史と絡めながら学び，そしてその上で，現在検討していただいているような**必履修科目として「歴史総合（仮称）」を，いわば歴史科目のまとめとして現代の諸課題につながるという形で位置付けていく**，このような構想，枠組みにしていくのが，今回の改訂の大きな目的に沿っておるのではないかと私は考えています。

これに別の委員（土屋武志、愛知教育大学教授）が「私も本当はそちらの方がいいかなと思っている立場なのです」などと言いだすにおよんで、実質的な差配役である原田主査代理は、慌てふためく。

選択科目があって，その後，最後に必履修科目があってもいいのだということが，もし皆さん合意というか，そのような考えがあれば，もちろんここで決定はできないのですけれども，それを又高校部会等で議論していただくことは可能ではあると思いますので，もし，そのような意見があれば，私は，もうだめだと言っているわけではございませんので，御理解ください。

つい本性をあらわしてしまい、「もうだめだと言」う権限があるという前提で発言している。さらに「ここで決定はできない」と本当のことを言ってしまう。「ここ」とは「ワーキンググループ」である。この最下位組織にはそのような権限はもともとないというわけである。あげくに「高校部会等で議論していただくことは可能」と、とんでもないことを言いだす。これはさすがに放置できないので事務局が介入する。

【梶山主任視学官】　今の御議論でございます。御検討いただけるのは非常に有り難いと思っております。ただ，歴史以外の様々な必履修科目の単位数というものを，どう教えていくか。それから，もし選択科目というものを何か受けた上で，必履修を受けるということになれば，全ての生徒にどこまで学ばせるかというところと，その単位数に加えて何単位か必要になるわけでございますので，ここを全体の中で見ていくということが，難しくなっていくのかなと考えます。反対に，必履修科目について，選択のものをやらない限り出来ないという考え方は，全体の中では，どのように考えていけばいいのかなというのはあるのではないかと思っているところでございます。

何を言っているのかよくわからないのだが、言いたいことははっきりしている。新指導要領を準備する中央教育審議会の、否、そういう外被はともかく文科省教育行政部局のとりくみという「全体の中で」は、「難しくなっていく」、端的にいうなら、そんなことはできないと言っているのである。すかさず大学准教授の浅川俊夫が、「**現場**の感覚からすると，上に乗るということは，この科目が形骸化するおそれがあるのではないかと懸念しています」と、まるで高校教員でもあるかのように「現場の感覚」を僭称して助け舟を出す。かくして「高校部会等で議論」するなどという一大事にはならず、この話は結局うやむやになり、当然、原案通りの「中教審答申」ができあがることになった。

II　新設科目「公共」の「幸福・正義・公正」図式

1　学習指導要領における通俗的「正義」論

⑴　「力による復讐としての正義」

中央教育審議会の「高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チーム」と「社会・地理歴史・公民ワーキンググループ」の審議においては、教科「地理歴史」の新設科目「歴史総合」の基本構造・根本概念について根本的批判がくわえられた。いっぽう教科「公民」については、教科「公民」の基本的内容である「幸福・正義・公正」という図式が問題となった。

一ノ瀬正樹委員（いちのせ・まさき、東京大学教授・哲学）は、「幸福・正義・公正」について次のように指摘した（「ワーキンググループ」第４回）。

【一ノ瀬委員】　平成21年の現行の〔科目〕「現代社会」の中での幸福，正義，公正という三つのキーワードですけれども，このキーワードの中で正義というのが，ちょっと私，哲学，倫理を専攻しておりますので，やはりとても気になっていて，**歴史的に言って正義というのは，端的に言ってしまうと復讐です**。つまり，悪いことをした人をやっつけるというのが正義で，正義の味方というのは基本的に悪者をやっつけるので，だから正義というのは，それだけで取り上げてしまうと，何か武力を使ってやる。戦争では必ずどこの国も正義を訴えるわけですから，だから正義というのは単独で出してしまうと非常に危険な概念の様相も一部担っているので，〔……〕公正ということをむしろ表に出した方がいいと思います。

このような一面的「正義」観は、従来日本社会でよくみられたものである。道徳的「善」の人格的体現者である「正義の味方」が、圧倒的な暴力を行使して、道徳的「悪」の権化である「悪人」や「怪物」を撃退殲滅するパターンは、テレビ、映画、漫画に充溢している。それを賞賛するにせよ、あるいは一ノ瀬委員のように否認するにせよ、このような正義 justice のとらえかたは、近代社会における法の観念と制度とは根本的に相容れない。近代法において、正義 justice は暴力的復讐の原理ではない。近代法は正義の原理に立脚し、正義を実現するシステムである。しかも正義 justice は公正 fairness の意味合いを持っている。一ノ瀬委員のように正義を一面的に応報原理に帰する通俗的理解は、法そのものを否定することになる。

日本国憲法前文に、つぎの一節がある。（英訳は、http://www.japaneselawtranslation.go.jp/law/ の Search by Category を Constitution and General administration とし「日本国憲法」で検索）。

日本国民は、恒久の平和を念願し、人間相互の関係を支配する崇高な理想を深く自覚するのであつて、平和を愛する諸国民の**公正**と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意した。

We, the Japanese people, desire peace for all time and are deeply conscious of the high ideals controlling human relationship, and we have determined to preserve our security and existence, trusting in the **justice** and faith of the peace-loving peoples of the world.

この「公正」が justice である。いっぽう第９条第１項における「正義」も justice である。

第９条　日本国民は、**正義**と秩序を基調とする国際平和を誠実に希求し、国権の発動たる戦争と、武力による威嚇又は武力の行使は、国際紛争を解決する手段としては、永久にこれを放棄する。

Article 9.　Aspiring sincerely to an international peace based on **justice** and order, the Japanese people forever renounce war as a sovereign right of the nation and the threat or use of force as means of settling international disputes.

「正義」と「公正」とは、まったく同義であるかは別として、その意味するところは重なり合っていること

は明らかである。「正義」が「公正」とはまったく異なったものであるということはない。近代社会の根本原理としての正義 justice をみとめず、それを復讐原理とみなすことは、日本国憲法の基本構造を否認することになる。

ギリシャ神話における「正義」の神テミスはローマ神話においてはユスティティアとなる。これが、片手に剣を、もう一方の手に天秤を持った女神像である（写真は中央大学多摩キャンパスのテミス像 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statue_of_Themis.jpg）。右手で高く掲げる天秤は「公平」を表象するものである。この**ユスティティア**から派生したのが、英語の**ジャスティス** justice である。たしかに左手の剣は、「正義」を実行する「力」を表象するものであるが、これを単純に「復讐」の原理を表現するものであるとすることはできない。あくまで公正（ fairness あるいは equity ）をその本質とし、そしてそのかぎりでそれを実現する「力」をふるう用意があるというのである。現在、欧米・日本など近代ヨーロッパ的法制度を採用する地域において、「力」を表象する剣とともに、「公平」を表象する天秤を捧げもつ女神像が、あちこちに展示されている。それはとりもなおさず、「力」に裏付けられた法の執行による「公正」の実現を宣言しているのである。これが「正義」である。このユスティティア像が表象する「正義」は、各人がそれぞれに主観的にいだいた「正義感」によって駆動される、「目には目を、歯には歯を」の同害復讐とは異なる。

「哲学者」を気取って素人見解を振りかざした一ノ瀬教授は、すぐに法学者であるワーキンググループ主査の土井真一教授にそのような正義のとらえかたは誤っているとやんわりたしなめられ、自説を撤回した。しかし、問題はその先である。「学習指導要領」は、2009（平成21）年告示の現行版で「幸福・正義・公正」というワンセットの語を採用し、次期「要領」でそれを継承することにした。正義と公正を別物だとするからこそ「正義」と「公正」とを並べておかなければならないのである。「学習指導要領」においては「公正としての正義」という観点は欠けている。「正義」と「公正」とを切断する一ノ瀬委員の通俗的発想は、「学習指導要領」がよってたつ発想なのである。

⑵　正義感強調の異様性

2002（平成14）年以来「道徳の時間」のテキストとして国内のすべての小学生・中学生に配布された『心のノート』に、「この教室に正義はあるか」という記述がある（中学生用、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/03/02/1302318_34.pdf）。

「不正や不公平を**憎み**、それを**断固として許さない**」あるいは、「義を見てせざるを勇なきなり」などの勇ましい言葉がならび、なにより「この学級に正義はあるか！」と、ずいぶん力んで見せた見出しのとおり、悪に立ち向かう心性と行動としての「正義」が強調されている。

「いじめも正義に反する卑怯な行為です」と、「正義」の反対概念を「不正」とするのではなく、「勇気」の反対概念である「卑怯」と対にしてい

る。文部官僚の頭の中では、「正義−不正」と「勇気−卑怯」が混交して、「正義」とは勇気ある行為であり、正義が欠如すると「卑怯」な行為に及ぶという単純なイメージができあがっているようである。「正義感」の例として、「友だちがわるいことをしたら**やめさせる**こと」と、道徳的「悪」に対抗する行為を挙げる。文科省のいう「正義」は、子ども向けのアニメ漫画や（大人も大好きな）単純な勧善懲悪ドラマが描き出すような、道徳的「悪」にたちむかう勇ましい心性と行為のことのようである。

なお、2014（平成26）年から、小学校・中学校における「道徳」のテキストとして、「心のノート」を「全面改定」した『私たちの道徳』が使用されている（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/12/01/1344901_9.pdf）。ここでもまた、徳目「正義」については、「いじめ」がとりあげられる（中学生用、160頁以下）。ほかの例が思いつかないのであろう。

こうしたマンガじみた「正義」の前提となっているのは、学習指導要領の次の記述である（文部科学省『中学校学習指導要領解説　特別の教科　道徳編』、2015〔平成27〕年、46頁　http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_5.pdf）。

11 公正，公平，社会正義

正義と公正さを重んじ，誰に対しても公平に接し，差別や偏見のない社会の実現に努めること。

■ 内容項目の概要

「正義を重んじ」るということは，正しいと信じることを自ら積極的に実践できるように努めることであり，「公正さを重んじ」るということは，私心にとらわれて事実をゆがめることを避けるように努めることである。道理にかなって正しいことを自ら認識し，それに基づいて適切な行為を**主体的に判断**し，実践しようとする**意欲や態度**をもつことである。正義とは，人が踏み行うべき正しい道筋や社会全体としての正しい秩序などを広く意味し，法にかなっていることや各人に正当な持分を与えるという意味もある。公正さとは，分配や手続の上で公平で偏りがなく，明白で正しいことを意味する。〔……〕

よりよい社会を実現するためには正義と公正さを重んじる精神が不可欠であり，物事の是非を見極めて，誰に対しても公平に接し続けようとすることが必要となる。また，**法やきまりに反する行為と同様に，自他の不公正に気付き，それを許さないという断固とした姿勢**と力を合わせて積極的に差別や偏見をなくす**努力**が重要である。

「正義」は人が踏み行うべき正しい道筋」すなわち道徳的な「善」であるとする一方で、法や、アリストテレスのいう配分的定義に関連づける。法も道徳も一緒くたで整合性がない。「人が踏み行うべき正しい道筋」と並置するくらいだから、法やアリストテレスはたんなる思いつきか、格好をつけるために持ち出されたものである。「指導要領」にいうところの正義とは、道徳的「善」にもとづいて道徳的「悪」に対して立ち向かう心性と行動のことである。「指導要領」は、それへの「**気づき**」「**意欲**」「**態度**」「**判断**」、そしてその実現のための「**努力**」「**断固とした姿勢**」を要求する。「正しいこと」ではなく、「正しい**と信じる**こと」と、客観性を軽視して主観的判断に引きつけるのはそのゆえである。

2　「幸福・正義・公正」図式の問題点

⑴　通俗哲学・通俗法学における「幸福・正義・公正」図式

「学習指導要領」の偏狭で矛盾に満ちた通俗的「正義」概念は、「学習指導要領」の教科「公民」における「幸福・正義・公正」図式に組み込まれ、大々的に活用される。文部科学省が編集発行する『高等学校学習指導要領解説　公民編』は、「**現代社会の諸課題をとらえて考察するための基本的な枠組みを構成するもの**として『幸福，正義，公正』などがあることを理解させるとともに，これらが社会の在り方を考察する上で大切であることを理解させることを意味している」として、次のとおり説明する（『高等学校学習指導要領解説　公民編』2009〔平成21〕年、8－10頁。改行位置を変えて見出しをつけた。ボールド体にしたのも引用者。http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1282000_4.pdf）。

【幸福】　一人一人の人間は，それぞれが自分らしく生き，自己の目的が実現できることを求めている。**個々人は，自らの「幸福」を願い，充実した人生を求めている**のであって，こうした願いができる限り実現できるよう配慮されていることが，現代社会の諸課題を考察する上で大切なことであると言えよう。

【正義】　しかし，自己の幸福の追求は，時として**他者や他の集団，あるいは社会全体の幸福と対立や衝突する**ことがある。そこで，このような対立や衝突を調整し，いかによりよい社会を形成すべきか考察することが必要である。そのとき，すべての人にとって望ましい解決策を考えることを，ここでは「正義」について考えることであるとしている。つまり，ここでいう「**正義**」**とは，何か特定の内容があると考えるのではなく，何が社会にとって正しいのかということについて考えることが「正義」について考えることである**ととらえているのである。

【公正】　「正義」について考える際に，必要となってくるのが「公正」である。すなわち，「**公正**」**とは，対立や衝突を調整したり解決策を考察したりする過程において，また，その結果の内容において，個々人が対等な社会の構成員として適切な配慮を受けていること**である。また，「公正」であるとは，社会の制度や規範，あるいは行為の結果を正しいものとして人々が受容する条件が成り立っていることということもできる。例えば，対立や衝突の調整を図る場合，当事者のうち片方の主張だけを取り上げていないか，少数者にも配慮しながら**社会の多数の幸福を図る**ようにしているかなど，手続きや結果についての「公正」が確保されているかどうかなどを一つの目安として考えることが できる。

これがスローガン「幸福・正義・公正」の説明なのだが、ずいぶん混濁した文章である。「正義」には「特定の内容」はないのだとしたうえで、結局「**正**義」とは「何が社会にとって**正しい**のか」であるという。そして「**公正**」は「手続きや結果について」「『**公正**』が確保され」ることであるという。いずれも無意味なトートロジー（同語反復）である。また、「個々人の幸福」と「社会の多数の幸福」が対立するときには「どうすべきか」と問うておきながら、「少数者にも配慮しながら社会の多数の幸福を図る」べきだと、困難性を度外視したありきたりの解答を示す。

以上は現行の「指導要領」の『解説』であるが、さきごろ発行された次期「指導要領」の『解説』では、もはや「幸福」「正義」「公正」についての説明はほとんどしないまま、あいかわらず基本的図式として活用する（2018〔平成30〕年７月。http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/17/1407073_04.pdf）。

インターネット上にあふれている意味不明の言説程度の駄文が、国家教育行政上の強制力をもった文書として、ほとんど誰からも批判されないまま居丈高に君臨している。この稚拙な悪文を真に受けて、多くの教科書が編集執筆され、さまざまの「教育実践」がおこなわれている。そして、それらを教導する哲学や法学の研究者、法曹が大勢いる。教科「地理歴史」や教科「公民」の教科書などを発行している帝国書院の高校

教員向け資料で、山口大学教育学部の小川仁志准教授が「幸福・正義・公正」図式を解説している（https://www.teikokushoin.co.jp/journals/society/pdf/201501/02_hssobl_2015_01_p01_04.pdf）。

幸福・正義・公正といった言葉は，よくニュースに出てきたり，政治家が口にするのを聞いたりするが，どうも身近に感じられない。〔……〕はたしてこれらの概念は一体何を意味するのだろうか？　学問の分野でいうと，政治学や政治思想，あるいは倫理・哲学の世界でこれらの概念をめぐって議論がなされている。いずれも抽象的な概念を扱う学問分野だけに，難解な印象を受けるが，**本来は実生活の具体的問題を解決するなかで出てきた議論**である。そこで，以下では具体的な問題を題材にして，これらの概念の意味を考えていきたい。

「幸福・正義・公正」図式は、文部科学省の「学習指導要領」中の薄っぺらなスローガンに過ぎないのに、「実生活の具体的問題を解決するなかで出てきた議論」などとハッタリをきかせる。そして、まず「幸福」については、リバタリアニズムとコミュニタリアニズムそれぞれの主張を要約したうえで「あなたはどちらの社会により幸福を感じるだろうか？」と問う。しかし、小川のリバタリアニズムとコミュニタリアニズムの要約は空疎かつ不適切であり、そんな問いには答えようもない。「正義」については、こう切り出す。

正義という言葉ほどあいまいなものはない。なぜなら，何に価値をおくかで，正義の内容は変わってくるからである。

小川は、「正義」について、さまざまな主張・立場が存在する事実と、客観的・絶対的「正義」はないとする主観主義・相対主義の主張とを混同している。一ノ瀬正樹教授の素朴な「正義＝復讐」論よりさらに低レベルの幼稚な言説であるが、その先がさらにひどい。

そこで「トロッコ問題」とよばれる有名な事例を使って考えてみたい。あなたはトロッコ電車の運転士だとしよう。そのとき，急にブレーキがきかなくなってしまった。そのまま行けば前方で作業をしている５人を殺すことになる。ところが，待避線にハンドルを切れば，前方を歩いている１人を殺すだけですむ。さぁどっちを選ぶかという問題である。まず**功利主義**によると，数が多いほど幸福の量が増え，正しいとされる。したがって，５人を救うために，あえてハンドルを切って１人の命を奪うことが正義になる。逆に**定言命法**によると，**たった１人でも人間の尊厳を守る必要がある**ので，わざわざハンドルを切って命を奪うのは正しくないということになる。だから何もしないことによって５人の命が奪われるが，それはしかたないのである。さて，あなたはどちらの立場に正義を感じるだろうか？

マイケル・サンデルが必ず持ち出すのでずいぶん有名になった「トロッコ問題」である。ベンサムやミルの主張だという「功利主義」や、カントの主張だという「定言命法」についての小川の説明はあまりにも雑である。ハンドルを切るのが功利主義で、放置するのが定言命法だと言うのだが、ベンサム、ミル、カントはこのような馬鹿げたことは言っていない。小川は「哲学者」を自称して通俗本を書き散らし、ときには「いま行われている道徳教育の実態は、ある意味で価値観の押し付けにすぎない」とか、「『道徳』がただのお題目になってしまっている」などと、文部科学省が推進する「道徳教育」を批判して見せたりしているが（『「道徳」を疑え！』2013年、NHK出版新書、３－４頁）、結局は教科「公民」における「幸福・正義・公正」図式に迎合して、軽率な解説をしてみせたのである。

自称「哲学者」のほかに、弁護士もまた「幸福・正義・公正」図式に便乗することで、学校というあらたなマーケットを開拓しようとする。次は、神奈川県内の高校での「法教育」授業の教材を作成した弁護士の報告である（横浜弁護士会法教育委員会『法教育センターニュース　No.12』、2012年、http://www.kanaben.or.jp/profile/info/data/centernews_12.pdf　傍線は引用者。なお、横浜弁護士会は2016年、神奈川県弁護士会と改称した）。

冬木弁護士は、「新学習指導要領〔現行の指導要領のこと〕における『幸福』『正義』『公正』とは何を指すのか、よくわかっていなかった」のだという。しかし、「学習指導要領」の意味不明な説明を批判しているわけではない。「よくわかっていなかった」のに、突然「学習指導要領」の「幸福・正義・公正」図式を無批判に受容する。そして、ついさっきまで「よくわかっていなかった」にもかかわらず、豹変して、生徒に「**理解させる**」ことを決意する。あわてて案出した事例が、整理解雇にあたって誰を馘首するかの優先

高校で法を考える～幸福，正義，公正の観点から

平成23年10月19日，神奈川県立柏陽高等学校にて，法教育委員会の村松剛委員長が，1年生（40人学級）を対象に，「『幸福』『正義』『公正』の観点から法を考える」というテーマで授業を行いました。

そもそも今回の授業は，新学習指導要領に記載された「幸福」「正義」「公正」を，どう生徒たちに教え，理解してもらうか，というところに大きな主眼がありました。

具体的には，

・個人や集団が，それぞれに自己実現（幸福）を目指していることを理解させる。

・個人や集団の自己実現が衝突する場合があること，その衝突を解決する必要性があること，解決に当たって「正義」「公正」の視点があることを理解させ，それにしたがって解決しようとする態度を養う。

・資料を利用して，「幸福」「正義」「公正」について具体的に検討できる能力を養う。

という目標を立て，生徒たちに身をもって理解してもらうことに主眼を置きました。

授業に先立ち，弁護士２名（村松剛委員長，筆者）と教員３名とで，綿密な打ち合わせを行いました。打ち合わせに際しては，そもそも「幸福」「正義」「公正」に関する教材がなかったため，教材作りから始めることになりました。

教材は，数ヶ月の時間をかけて作成しました。実のところを白状すると，そもそも私自身が新学習指導要領における「幸福」「正義」「公正」とは何を指すのか，よくわかっていませんでしたので，その勉強から始めた次第です。そのような状態だったので，教材作成にはかなりの時間を割いたと思います。

結局，教材は，「学習塾の経営が悪く，整理解雇の必要がある事案において，誰を解雇するか」という架空の事例を挙げ，従業員であるＡさん，Ｂさん，Ｃさんの誰を解雇すべきかを生徒たちに考えてもらう形をとりました。

生徒たちには，事例を検討してもらい，①解雇を告げられた人の立場を考え，②解雇する会社の立場を考え，そして，③そもそも解雇は妥当なことなのかを考えてもらいました。ここで，生徒たちには，「『働く』ということは『自己実現（幸福）』である」ということを理解してもらうとともに，「整理解雇は最後の手段である」ということを学んでもらいました。

その上で，授業をさらに発展させ，生徒たちに，「学習塾は経営を上向かせる努力を行ったにもかかわらず，経営が悪化して，誰かを解雇せざるを得ない」という前提に立ってもらい，Ａさん，Ｂさん，Ｃさんの誰を解雇すべきか，ということを考えてもらいました。

これは，いわば，「学習塾の幸福」「Ａさんの幸福」「Ｂさんの幸福」「Ｃさんの幸福」が衝突する場面です。生徒たちには，グループを作ってもらい，みんなで討論してもらいました。Ａさん，Ｂさん，Ｃさんと誰も悪いことをしていない中で，生徒たちはみんな学習塾の経営者の立場になって，誰を解雇するのかを真剣に考えました。このことは，生徒たちに，「世の中には『幸福』と『幸福』が衝突する場面がある」，「“悪”対“正”であれば“正”が勝つことが『正義』であるが，では，“正”対“正”の場合，どちらを勝たせるのが『正義』なのか」，「“正”対“正”でどちらを勝たせるのか，という場面において，『公正』という観点は役に立たないか」などというような視点を身につけるのに最適だったと思います。

結果，授業はひとまず成功裡に終わりました。とはいえ，まだまだ法教育の授業は発展途上です。今後，一層，授業作りに励んでいきたいと思います。

（法教育委員会委員　冬木　健太郎）

順位の決定である。選択肢を２つから３つに増やしてあるが、サンデル流の「トロッコ問題」形式である。「**学習塾の経営者の立場になって、誰を解雇するのかを真剣に考え**」るというまことに空恐ろしい授業となる。社会事象をより広い視野から捉え直すことも、異なった観点から見ることも許されず、与えられた大同小異の選択肢の中から選ぶよう誘導し、そこにこじつけのような理由をつけるよう求める。妙にリアルで冷酷な「トロッコ問題」である。この弁護士の日常業務や職務上の関心がいかなるものなのか、あらかた想像がつく。（http://www.houkyouiku.jp/12011901#more-3312 にこの授業の概要が紹介されている。）

ところで、後輩弁護士に作らせたこの急造教材を使って授業をした村松剛弁護士が、この２年後に中央教育審議会の「教育課程部会　社会・地理歴史・公民ワーキンググループ」の委員となり、すでに推進してしまった「幸福・正義・公正」図式について審議することになった。文科省が「ワーキンググループ」に提出した原案中の「幸福・正義・公正」について、村松弁護士が批判的な意見を提出することがなかったのも道理である。

「幸福・正義・公正」図式にもとづく「法教育」を推進しているのは、個々の弁護士や単位弁護士会にとどまらない。日本弁護士連合会（日弁連）は、選挙権年齢の引き下げに対応する文部科学省の政策についてのコメントを発表し、中教審における審議提言過程を批判している（「あるべき主権者教育の推進を求める宣言」2016年10月７日、https://www.nichibenren.or.jp/activity/document/civil_liberties/year/2016/2016_2.html）。

主権者教育においては，政治制度や選挙制度等の社会制度を知識として学習することも当然に必要となるが，新科目「公共（仮称）」の提言過程に鑑みて懸念されることは，そのような知識の獲得自体が目的とされたり，さらには，これを無批判に受け入れるような態度が「規範意識」や「公共心」として指導・教育されることになりかねないということである。このような主権者教育が学校現場に普及すれば，理性的な議論は阻害され，**現在の制度を憲法的価値や法の原理原則に照らして批判的に吟味するという市民的資質**が育まれることは全く期待できなくなるであろう。

そのうえで、日弁連は、あるべき主権者教育について、総合的かつ具体的な「提言」をおこなっている。以下、それぞれに詳細な説明があるが省略し、項目のみ列挙する。

1　学習内容に関する提言

(1) 立憲主義学習を導入すべきこと

(2) 法の基本的な価値に関する学習を充実させるべきこと

(3) 価値観の異なる他者との理性的な議論の技能を育むべきこと

2　教育実践に関する提言

(1) 教師の教育的裁量を尊重すべきこと

①教師が自己の見解を述べることも一定の範囲で許容されるべきこと

②副教材や補助教材の利用を制限すべきではないこと

(2) 弁護士を外部専門家として中心的に活用すべきこと

①弁護士学校派遣事業を十分活用すべきこと

②授業づくりにおいても弁護士との連携を推進すべきこと

3　学習環境に関する提言

(1) 子どもたちの身近な生活の場を民主的な議論の場にすべきこと

(2) 生徒の政治的活動を過度に制限すべきではないこと

全体としては妥当な提言ではあるが、本稿で検討している「幸福・正義・公正」図式と、弁護士による「法教育」についていささか気になる記述がある。1⑵と、2⑵②についての提言は次のとおりである。

高等学校公民科「現代社会」の現行学習指導要領は，現代社会の諸問題を考えるうえでの基本的な視点として，「**幸福・正義・公正**」という法の基本的な価値を理解し，これを現実の諸問題に適用して考えることを求めている。〔……〕「**幸福・正義・公正**」という基本的な価値の学習は，主権者教育の学習内容としても，これまで以上に重視されるべきである。（10頁）

弁護士が専門職として出前授業に出向いたり，専門知識を有する一市民としての立場で授業に参画したりする（いわゆるゲスト・ティーチャー）だけでなく，教師が授業で使えるような副教材ないし補助教材や授業案の作成についても，弁護士あるいは弁護士会と学校現場の連携・協働が推進されるべきである。この点，当連合会が推進してきた「市民のための法教育」活動においては，弁護士と教師による自主的な研究会が各地で活発に活動しており，大阪弁護士会の弁護士と教師で構成される「法むるーむネット」による『法むるーむ』や，**横浜弁護士会（現神奈川県弁護士会）**及び第二東京弁護士会所属弁護士と教師で構成される 「教師と弁護士でつくる法教育研究会」による『教室から学ぶ法教育』 等，副教材ないし補助教材として利用できるいくつかの成果物が存在する。主権者教育においても，これまでの法教育実践を通じて培われた各地の教師と弁護士の連携・協働を強化し，各地の実情に応じて創意工夫を凝らした教材を作成していくことが推奨されるべきである。 （12–13頁）

「幸福・正義・公正」という語は、その文字面だけみると、特段の問題性はないように見えないこともないのであるが、それを「法の基本的な価値」とまでいって持ち上げるのはいささか安易である。法曹であれば、「正義」と「公正」があえて併置されることの異様性に気づくべきだった。また、「法教育」ということで、弁護士が直接的・間接的に授業や教材作成に携わることは一般的にはたいへん結構なことといえようが、上で見た横浜弁護士会法教育委員会の教材についてまで無批判に推奨しているのであれば身贔屓がすぎ

る。（日弁連の「法教育」活動については、https://www.nichibenren.or.jp/library/ja/publication/books/data/hakusyo_tokusyu2010_02.pdf）

学校教育における「幸福・正義・公正」図式導入にとりくんでいるということでは、中教審の「特別チーム」委員であり、さらに「ワーキンググループ」の主査をつとめた京都大学法学部教授の土井真一委員についても触れなければならない。土井教授は日弁連機関誌『自由と正義』（第62巻第３号、2011年３月号）に、論文「高等学校『現代社会』における法教育－『幸福』『正義』『公正』を考える」を寄稿した。これは、所属大学のウェブサイトで土井教授の「主要研究業績」のひとつとしてあげられている（https://law.kyoto-u.ac.jp/kyoin/list/doi_masakazu/）。『自由と正義』の記事は、タイトルのとおり「学習指導要領」中の「幸福・正義・公正」図式をテーマとしている（ボールド体は引用者）。

> 新学習指導要領は、人間の在り方生き方にとって重要な概念あるいは価値を、「幸福」、「正義」、「公正」に限定しているわけではない。その場合には、当然、「愛」や「真理」などが含まれてしかるべきであろう〔……〕「正義」「公正」といった概念が**例示されたに留まる**。

はじめて「幸福・正義・公正」をとりいれた現行「学習指導要領」が告示されたのが2009（平成21）年３月で、『解説』の発表はその年の12月である。土井教授の雑誌論文はその２年後だが、学校での「法教育」の「実践」は緒についたばかりで、「幸福・正義・公正」図式の定型パターンが全国的に広がる以前のようである。土井教授は何もかもを「幸福・正義・公正」図式にあてはめてしまうような乱暴なことは言っていない。むしろ、ほかにも重要な概念があるとしている。とはいえ、あまりそればかり強調するとまずいと思ったのか、「様々な考え方があり、唯一の正しい答えがあるわけではない」が、「現段階における私なりの考え方を述べるに留める」と少々遠慮がちに、「幸福・正義・公正」をどう学べば良いのかを述べる。出発点は「憲法」と「立憲主義」である。

> 憲法あるいは立憲主義を学ぶ上で最も重要な問いは、「憲法とは何か？」あるいは「立憲主義とは何か？」という問いである。〔……〕憲法を問う前提として、なぜ人は国家という共同体を形成するのかということを問う必要がある。そして、その問いは、究極的には、その国家を構成する人間とは何かという問いにたどり着くはずである。
>
> この思考の論理を理解させるということが、まさに「**社会契約**」という考え方の根幹を理解させることになるのではないか。〔……〕このような思考の論理を採用するとするならば、まず最初に、一人ひとりが人間として生きていく上において何を目指すのかという問いが現れてくる。これは、重要な倫理的課題である「善く生きる」こと、すなわち「**幸福**」の問題にかかわる。
>
> 〔……〕実際には、共同関係において個人相互間で利害の対立が生じる。ある人の**幸福**の追求と他の人の幸福の追求が対立・衝突するのである。〔……〕このような衝突の解決の正しさを考えることが、**正義**の重要な問題であり、その解決を実際に実現していくのが国家の重要な役割なのである。
>
> 〔……〕国家はどのような形でこうした衝突を解決すべきなのか。この手続き・方法に関してなによりもまず取り扱わなければならないのが民主主義であり、なぜ民主主義が正しい解決方法なのかを、しっかり考えさせる必要があろう。この点についても色々な考え方があるが、一つの有力な考え方が、「最大多数の最大**幸福**」を説く功利主義である。しかし〔……〕少数者の多大な犠牲の上に、多数者がその利益を実現するという事態が生じることは看過できない。
>
> 〔……〕これが、個人の尊重、あるいは**公正**な配慮が問題になる典型的な事態である。〔……〕公正な配慮を受けていると言えるためには個人に保障される権利・利益が**基本的人権**であると観念されるのではないか。

土井教授は、「学習指導要領」が軽視する「憲法」「立憲主義」から出発して、そこから「幸福・正義・公正」の意義を演繹し、最終的には「学習指導要領」があまり重視しない基本的人権に到達する。出発点と終着点は（順序が逆のようにも思うが）法学者として当然の良心の発露であるにしても、「学習指導要領」の「幸福・正義・公正」図式に迎合しようとするために、叙述は論点先取のあげく堂々巡りを続け、三つのお題の辻褄をあわせようと、いささか飛躍のある論理を展開する。社会契約論は基本的人権（自然権）から出

発するのではなく、幸福に結びつけられる。そして幸福同士の衝突を解決するために成立したはずの国家が、幸福の衝突の正しい解決（＝正義の問題）をはかるために民主主義、さらにそこから功利主義を援用することになる。現代日本で実際に起きているのは、少数者による多数者の幸福の蹂躙だと思われるのであるが、土井教授は多数者による少数者の幸福の蹂躙が生じるので、その解決のために各人の基本的人権に対する**公正**な配慮が必要だとする。暇人の教育談義、自称「哲学者」による説教、文部官僚の作文よりはましであるが、だいぶ無理して「幸福・正義・公正」の三題噺を完結させたために、伝統ある京都大学法学部に籍をおく教授の「主要業績」としては、いささか見劣りのする文章となった。

「ワーキンググループ」の会議の際、一ノ瀬正樹教授が「哲学者」らしからぬ通俗的な「正義＝復讐」論を披瀝したことで、やぶ蛇で「正義」と「公正」との分離・併置が問題になってしまったにもかかわらず、法学部教授たる土井委員が「幸福・正義・公正」図式については一切問題視せず沈黙したのには、中教審の分科会の「主査」としての立場に加えて、このような事情もあったのである。

⑵　現行の「現代社会」における「幸福・正義・公正」図式

現行「学習指導要領」で導入された「幸福・正義・公正」図式は、すでに教科「公民」の科目「現代社会」の授業における定型としてかなり普及している。インターネット上にも幾多の「授業指導案」（通例Ａ４用紙で１、２頁程度）が公開されている。次は、ある高校教員が作成したものの一部である（http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chouki/seika/h26/h26seika/kuroda.pdf）。

社会科，地理歴史科，公民科においては，「社会的事象に関心をもって多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させることを一層重視する方向」[1] で学習指導要領の改訂がなされた。そして，高等学校公民科「現代社会」では，現代社会の在り方を考察する基本的な枠組みとして「幸福，正義，公正」などが示された。

「幸福，正義，公正」の関係は**図１**のように捉えることができる。つまり，自己の目的を実現することを求める個々の「幸福」の追求は，時として他者や社会全体の「幸福」と対立することがある。このような対立を調整して，よりよい社会の在り方を考えることが「正義」であり，その調整や解決の過程や，結果の内容において，人々が適切な配慮を受けていることが「公正」とされている。

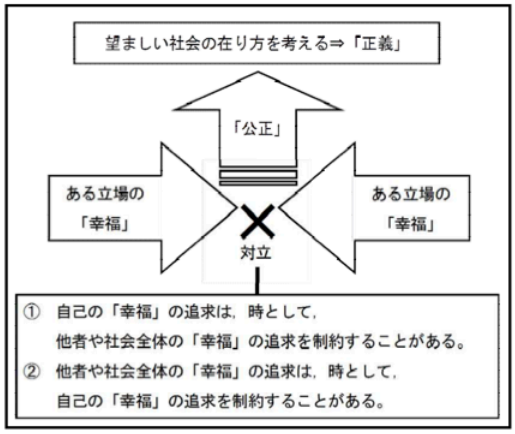

図１　「幸福，正義，公正」の関係

ある立場の「**幸福**」と別の立場の「**幸福**」との対立を調整することが「**正義**」であり、その際、双方が適切に扱われることが「**公正**」だとして、さまざまの社会的事象をこの定型パターンにあてはめる。これは、教科書執筆者や高校教員が案出したのではなく、「解説」に記述された文科省の稚拙な思いつきに準拠するものである。さきに見た現行『高等学校学習指導要領解説　公民編』における「幸福・正義・公正」に関する（曖昧な）定義のつづきを引用する。

〔……〕「幸福，正義，公正」などは個別に取り上げて理解させるのではなく，**現代社会における諸課題をとらえる枠組みとして相互に関連させて扱う**ことが大切である。現代社会において「幸福，正義，公正」などがどのような形で実現されてきたのか，諸課題を解決していく中で，「幸福，正義，公正」などをどのように実現していくのか，そのためには**課題をとらえて考察するための基本的な枠組み**はどのようになっているのかということを**身に付けさせる**ことを目指しているからである。

しつこく「など」を繰り返すので、ほかにどんな概念・図式があるのかと期待して待っていても、いっさい言及はない。土井教授が期待する「愛」や「真理」は出てこない。「幸福・正義・公正」図式は、たくさん

ある項目の中のひとつ、とりあげられる幾多の話題のなかのひとつなどという位置づけではない。まさしくこれこそが、「諸課題をとらえ」、「解決」するための「基本的な枠組み」だと宣言して、ありとあらゆる「諸課題」を、ことごとくこの図式に吸収してしまうのである。

以下、社会的な諸課題ごとの、「幸福・正義・公正」図式についての『解説』の記述と、そのもとでの検定済教科書の記述例をみてみよう（『高等学校　改訂版　現代社会』、第一学習社。2016年３月18日文科省検定済、「183、第一、現社321」）。

熱帯林の伐採　　文科省の『指導要領解説』は次のとおりである。

> 例えば，**熱帯林伐採に関して，経済活動を優先する立場と環境の保全を期待する立場との対立**を取り上げ，なぜ地球規模の課題とされながらも国際的な合意が成立しにくいのか，有限な環境と資源という状況の中で，**現在世代の利益と将来世代の利益とをどのようにして調和させるのか**について考察させることが考えられる。

教科書の記述をみてみよう。

「幸福，正義，公正」から考えよう

熱帯林の伐採について，Ⓐ・Ⓑの視点から考えよう。

Ⓐ 経済活動を優先する立場から，熱帯林の伐採をおこなってもよい。
Ⓑ 環境の保全を期待する立場から，森林の伐採はおこなわない方がよい。

「幸福」から考えると，熱帯林の伐採が，発展途上国・先進国の双方（そうほう）の人々に豊かな生活をもたらすかという点が重要になる。この点について「正義」から見ると，どのような熱帯林の利用や保護のしかたが社会全体にとって正しいのかを考えることが必要である。熱帯林の伐採が，先進国の人々に豊かさをもたらしたとしても，生物種の絶滅や地元住民の生活の破壊，地球環境の破壊につながってはならない。

「公正」から，この問題を考えると，社会における少数者に配慮（はいりょ）しながら，多数の幸福がかなえられるような熱帯林伐採のあり方について，国際会議などの場で話しあいをおこなう必要がある。伐採によって生まれた恩恵（おんけい）を公平に分配するしくみをつくると同時に，伐採が熱帯林の消失につながらないように森林再生への努力を進めていくことが重要である。

「『**幸福**』**から考える**」とか、「『**正義**』**から見る**」というのは、おかしな言い方であるが、「学習指導要領」の言葉づかいそのものである。「『幸福』から考えると」以下の記述と、「『正義』から見ると」以下の記述もまったく意味不明である。「考えよう」などと言っておいて、すぐに「生物種の絶滅や地元住民の生活の破壊、地球環境の破壊につながってはならない」と結論めいたことを言ってしまう。しかし、推進して良いというのか、それとも生活と地球環境破壊につながらない伐採方法はありえないから伐採すべきでないというのか、よくわからない。第２段落の「少数者」「多数者」とは誰のことか不明である。「伐採によってうまれた恩恵を公平に分配するしくみ」というのも具体的にどういうことか、よくわからない。カネを「公平」にばら撒けと言っているかのごとくである。末尾は、伐採後の裸地に苗木を植えれば伐採を容認するという趣旨のようだが、一度破壊された熱帯雨林の「森林再生」はきわめて困難だろう。「から考える」というおかしな用語法も含めて、「解説」が指定したとおりに執筆すると必然的にこういうことになってしまう。

熱帯林伐採に関して、「指導要領」は「経済活動を優先する立場と環境の保全を期待する立場との対立」という問題の立て方をする。「経済活動優先」を当事者企業の短期的な金銭的利益獲得という通俗的意味で捉えるなら別だが、熱帯林伐採は、原子力事故、化学物質の放出、資源の浪費・乱獲などの大規模環境破壊の場合と同様、当該地域の存立とりわけ周辺住民の**経済活動**を根底から破壊するのであって、とても「経済活動優先」の活動とはいえない。原子力災害において典型的だが、これらの環境破壊行為は事実上未来永劫にわたって全人類の**経済活動**に根本的影響を及ぼすことになる。これを、教科書のほかの部分での「経済」に関する叙述と矛盾するような、通俗的な意味で「経済活動優先」だというのは妥当ではない。当事者企業にあっても、たとえ短期的には膨大な金銭的利得を得たとしても、環境破壊活動が当該企業の発展存続に自滅的影響を与えることもある。

絶対的に優先するものである「環境の保全を期待する立場」を、営利企業経営者や国家機関の短慮でしかない「経済活動を優先する立場」と併置対立させ、「公正」な解決策と称して足して２で割るような妥協を正当化し、問題のある営利活動に有利な結論に導くのである。

クローン技術　『解説』は、次のとおりである。

「生命」を取り扱う場合については，近年の生命科学や科学技術の進展に伴い，従来の生命観のみでは対処することが難しい様々な課題が生じてきていることに気付かせ〔る。……〕例えば，**クローン技術の研究に関して，生命の尊厳を保持しようとする立場と食料増産を実現しようとする立場との対立**を取り上げ，科学技術の進歩が従来の倫理観にどのような影響を与えているのか，人類の福祉の増進のために科学技術の活用の仕方はどのようにあるべきなのかについて考察させることが考えられる。

「幸福，正義，公正」から考えよう

クローン技術の研究について，Ⓐ・Ⓑの視点から考えよう。

Ⓐ クローン技術の応用は，臓器移植や食料資源の問題を解決する。
Ⓑ クローン技術の応用は，生命の尊厳を損なう危険性をもつ。

「幸福」から考えると，クローン技術の応用は，移植医療における臓器不足や生体拒絶反応などの問題を解決する可能性を広げる。また，クローン牛などの生産は，新たな食料資源の確保にもつながる。しかし，人類にとって何が正しいのかという「正義」から見ると，クローン技術の開発を進めていく際，生命体の複製が増産されることで生命の尊厳が損なわれたり，生命体への安全性が脅かされたりすることのないように注意する必要がある。

「公正」から見ると，クローン技術の応用は，恩恵を受ける人だけでなく，さまざまな立場の人々や社会が受け入れることのできる形で進められなければならない。そのための法的規制の例として，日本におけるクローン技術規制法（p.26）やＵＮＥＳＣＯ総会で採択された「ヒトゲノムと人権に関する世界宣言」（p.27）をあげることができる。

教科書の記述は、「クローン技術の研究に関して，生命の尊厳を保持しようとする立場と食料増産を実現しようとする立場との対立を取り上げ」よという『解説』のとおりの内容である。そのうえで、教科書執筆者は、クローン技術推進の「**幸福**」派と、批判的な「**正義**」派との対立という図式にして、規制を設定したうえで推進すれば、両派ともに受けいれ可能であり、これこそ」「公平」な解決である、という展開にしている。ここでも前の「熱帯林伐採」同様に、配慮したうえで推進すればよいという筋になっている。具体的にどのような「配慮」であるか、とりわけその実効性・限界をどうみきわめるのかについては、まったく触れない。

「食料増産を実現しようとする」のは「クローン技術」応用の限られた部分であるのに、それをいきなり「生命の尊厳」派と対決させる。「生命の尊厳」についてもなんらの説明もない。「生命の尊厳」という観点から問題になるクローン技術は、たとえば人間の受精卵や臓器を利用する「再生医療」だろう。しかし、小保方晴子博士によるスタップ細胞事件の顛末ひとつとっても、日本の医療体制や医学教育体制、さらにそれらを監督する厚生労働省や文部科学省が、高校生に「生命の尊厳」など生命倫理を説教する資格・能力を有するかどうか疑問である。さらに、今後の「教材化」にあたっては、教育学者や自称「哲学者」などの文筆業者が十分な知識もないまま参入して、一面的・独断的教材が溢れることになるだろう。

情報　『解説』は、次のとおりである。

「情報」を取り扱う場合は，インターネットや携帯電話などが急速に普及し，ディジタル多チャンネル放送が実働している現在，多彩なメディアが伝える情報なしに，私たちの生活はもはや成り立たなくなっていることに気付かせ〔る……〕。例えば，**生活の安全にかかわる情報の流布について，情報を流布することから生じる個人や組織の利益侵害と，情報を公開しないことによって生じる社会の安全に対する不安や危険性との対立**を取り上げ，どのような制度や規範でもって調整すべきかについて考えさせる〔……〕。

「情報を**流布**」するという言い方からは、主としてそれらが不適切な「情報」（デマ、誹謗中傷、違法コピー、猥褻物、個人情報の違法な取り扱い等）であることを想定しているのであろう。しかしそのような不適切な「情報」は、情報公開と情報秘匿との対立とは別次元の問題であって、それを一緒くたに論ずることは妥当ではない。

教科書の記述は「感染症」をめぐって二項対立を設定しているが、具体性に欠け、どのような事態を想定しているのかまったくわからない。このような迂遠な例をだすくらいなら、福島第一原子力発電所の事故こそが、情報の開示・非開示をめぐる問題事例として好適だろう。しかしながら、「幸福・正義・公正」図式に従って取り扱うこととなると、原子力発電所の事故の際に「情報を流した方がよい」のか、それとも「流さない方がよい」のか（教科書の「A・Bの視点」）という二項対立になる。そして、この「感染症」の事例から推測すると、加害企業である東京電力株式会社（現在は東京電力ホールディング株式会社）の「企業の利益の侵害」は許されないこととされる。東京電力も含む「みんなが受け入れ可能な情報公開のあり方を模索していく必要がある」となれば、多くの情報が隠蔽されている現状が正当化される。しかも、「さまざまの立場の人が対等な立場で話しあえる場をもち、対立を乗り越える必要がある」というのであるから、法人としての東京電力の責任も、経営者個人の責任も、全部不問に付されることになる。

「幸福，正義，公正」から考えよう

新しい感染症をめぐる情報について，Ⓐ・Ⓑの視点から考えよう。

Ⓐ 感染症の拡大の不安や危険性がなくなるので，情報は流した方がよい。
Ⓑ 感染者のプライバシーを侵害したり，虚偽（きょぎ）の報道や不適切な報道による被害の危険性があるので，情報は流さない方がよい。

「幸福」から考えると，政府は，国民に正しい情報を的確に提供し，感染症の拡大防止と生活への不安解消（かいしょう）に努（つと）めなくてはならない。しかし，社会全体にとって，何が正しいのかという「正義」から見ると，情報提供が，感染者のプライバシーや，個人や企業の利益の侵害につながらないように注意する必要がある。

「公正」から，この問題を考えると，さまざまな立場の人が対等な立場で話しあえる場をもち，対立を乗りこえる必要がある。感染症をめぐる日本での情報公開の解決策の一例として，感染症予防法の制定（1998年）がある。この法律では，感染症防止のために，国や地方公共団体，国民の行動指針（ししん）と責務（せきむ）が定められている。また，感染症をめぐる情報の取り扱いについて，個人への権利侵害に配慮（はいりょ）するように規定されている。このように，感染者の人権にも配慮しながら，みんなが受け入れ可能な情報公開のあり方を模索（もさく）していく必要がある。

それだけではない。ここでもSTAP細胞事件同様、監督官庁それ自体の問題性を避けて通ることはできない。原子力推進部局によるSPEEDI情報の隠蔽だけでなく、教育行政部局による近県学校における放射線量の恣意的測定、福島県内の児童生徒の被曝量の恣意的測定、総じて児童・生徒の放射線被曝対策における不当な取り扱いの事実を想起すると、文部科学省が教科書検定において容認する記述はきわめて限られたものになる。教科書がこれらの事実を指摘しようものなら、不適切な「情報の流布」として書き換え圧力をかけられるのは必至である。情報隠蔽と不正確情報拡散の当事者たる文部科学省が、法的拘束力を僭称する「学習指導要領」を作成したうえで、『学習指導要領解説』を執筆し、実質的に発行禁止権限をもつ教科書検定を実施しているかぎり、原子力発電に関係する情報の取り扱いについての妥当な記述は期待できない。

『解説』の「**生命，情報，環境**などについてそれぞれ取り上げるようにする」という記述は、例示や提案などではない。必ず取り上げなければならないという指示命令にほかならない。「幸福・正義・公正」図式そのものに疑問をいだいて客観的記述に徹しようものなら、検定に際して「意見」がつくだろう。その是正指示に従わなければ検定不合格は不可避である。教科書会社は、すくなくとも「生命、情報、環境」については「幸福・正義・公正」図式の記述を用意しなければならない。しかし、「指導要領」と「教科書検定」の効力はこれにはとどまらない。あらゆる社会的問題を「幸福・正義・公正」図式に取り込んでしまうのである。同じ教科書の記述から他の例を拾ってみる。

核軍縮　教科書では、「核保有国」の「幸福」と「核開発を進める国」の「幸福」の対立を調停し、「公正」に取り扱って「一致」させることが「正義」実現の課題だとされる。核保有国」と「核軍縮の動き」と

の対立ですらない。これには仰天するほかない。「核保有国」と「核開発を進める国」が「核軍縮政策のもとで一致」するという、悪い冗談かと思うようなばかげた課題設定であるが、これで教科書検定に合格しているのである。「核保有国」と「核開発を進める国」の双方の立場に共感するよう、つまりは核武装を容認するよう生徒を誘導することが、文科省の「幸福・正義・公正」図式の目的のようである。

「幸福，正義，公正」から考えよう（第2編第4章）

現在，国際社会では，核軍縮の動きが広がりつつあるが，核保有国はなくなっていない。また，新たに核開発を進める国もある。核保有国と核開発を進める国の双方が，核軍縮政策のもとで一致し，国際平和を進めるためには，どうすればよいのだろうか。「幸福，正義，公正」から考えよう。

「核保有国」の「幸福」と「核開発を進める国」の「幸福」は、ふたつの立場ともにうけいれることのできない立場であって、その両者がともに受け入れるような「公正」な解決をみいだすことを求めるおぞましい問いは、学校教育における教材としては妥当性を欠く。世界最大の核兵器保有国との間で軍事同盟条約を結ぶ国家の教育行政部門（旧文部省）と、核兵器開発の前提となる原子力開発と核兵器運搬手段としての航空ロケット技術の両方を管轄する科学技術部門（旧科学技術庁）とが、ひとつの省を形成する省は、こうした悪魔的な道をさがすのにふさわしい行政機関なのかもしれないが……。

ここまでひどくなくても、「幸福・正義・公正」図式と称して、核兵器保有を正当化する「核抑止論」をいっぽうの「幸福」とし、他方に、核兵器放棄をめざす「幸福」をおき、ふたつの「幸福」の対立を演出するという、ありがちな問いが設定されることも考えられる。その場合、「核抑止論」も「公正」に扱わなければならないだけでなく、「核抑止論者」も納得する「解決」をさがさなければならないことになる。けっきょく「核抑止論」についての客観的説明の域を越えて、これに広報宣伝の機会を提供することになる。

福祉　教科書の記述は、「雇用保険」と「生活保護」、さらに「積極的な財政政策」をセットにして、それらが必然的に「赤字国債」と「増税」に結びつくという乱暴な設定で、いわゆる「新自由主義」的言説が、そのまま教科書に掲載されている。

「幸福，正義，公正」から考えよう（第2編第5章）

不況になると積極的な財政政策がおこなわれる。また，不況で職を失ったり，貧困に陥ったりした人には，雇用保険や生活保護によって手当てがなされる。一方，これらの政策に必要な財源を確保するために，赤字国債を発行し，増税をしなければならない。このような現実について「幸福，正義，公正」から考えよう。

巨大企業の税負担の軽減、膨大な補助金投入、巨大企業の便宜をはかる社会資本整備、さらには個人所得税の累進率の低減と消費税増税など、財政と税制の問題は全部捨象され、健康保険掛金・年金掛金すら払えない膨大な貧困層を生み出した非正規雇用拡大・低賃金・過重労働推進政策もすべて度外視されている。軍事同盟の負担と膨大な軍備費もいっさい視野にいれない。そのうえで、赤字国債・低所得者増税か、それとも福祉抑制かという「トロッコ問題」にしてしまっている。

(3)　「幸福・正義・公正」図式と「トロッコ問題」

こうしてみてくると、「学習指導要領」の「幸福・正義・公正」図式によるふたつの「幸福」の衝突という設問は、まっすぐ進んで５人をはねるかそれとも進路をかえて１人をはねるか、いずれかの選択をせまるマイケル・サンデルの「トロッコ問題」と構造がまったく同じであることがわかる。サンデル自身も落ち込んでゆく「トロッコ問題」の陥穽について検討する。

トロッコの乗客が前方の線路の転轍機（ポイント）を操作して自由に進路を選べるというのは、ずいぶんおかしな話である。しかし、この非現実性こそが「トロッコ問題」の本質的部分なのである。乗客である「私」が、５人の生命か１人の生命のいずれかを救い、他方を剥奪する選択権をもつという設定自体がありえない。どちらを選ぶか、その理由は何かを考えろというのだが、そもそも「選択の自由」それ自体が成り立たない。「選択の自由」は存在せず、したがって「選択」もありえず、当然「責任」問題は成立するはず

がない。「選択の自由」がないところで、「選択」をせまり、そのことで「責任」を問うことの理不尽と暴力性は、ウィリアム・スタイロンの『ソフィーの選択』を想起させる。このような愚劣きわまる二者択一問題の各選択肢に、あれこれの哲学的立場や政治的選択をなぞらえるのは、まったく無意味である。

空疎で寒々しい問題なのに、つい真剣に考えこんでしまう人の良さにつけ込んで、マイケル・サンデルは特定の思考の枠組みのなかに受講者や読者を引き摺り込んで彼らの眼を曇らせておいてから、いよいよ具体的問題にとりかかる。ふたつの例をみてみる。

ひとつは、「アフガニスタンのヤギ飼いの例」である（マイケル・サンデル『これからの「正義」の話をしよう』、原著2009年、邦訳2010年、早川書房、36–39頁）。2005年６月、アフガニスタンで軍事行動中のアメリカ海軍特殊部隊の４人が、タリバン指導者の捜索中にアフガニスタン人ヤギ飼いに遭遇する。ヤギ飼いが自分たちの存在をタリバンに知らせるリスクがあったので、縛り上げて時間稼ぎをしなければならなかったのだが、「ふとロープを持っていないことに気づ」く。サンデルは、これを「選択肢は、男たち〔大人２人と14歳くらいの少年〕を殺すか解放するかのどちらかしかなかった」という「トロッコ問題」に仕立てる。４人の兵士は投票をおこなう。ひとりは棄権し、「自分たちの命を救うためなら、あらゆることを行う権利を持っている」として殺害するのが１票、「キリスト教徒としての心」すなわち、「武器を持っていないこの男たちを冷酷に殺すことは間違っていると、何かが心の奥でささやき続けていた」として解放するのが２票で、結局解放することになる。それから１時間半後、彼らは80人から100人ほどのタリバン兵に包囲され、３人が戦死し救出にきたヘリコプターも撃墜され16人が死んだ。生存者は「これまでの人生において、最も愚かで、馬鹿馬鹿しく、間の抜けた判断だった」という。サンデルは「いま考えれば、ラトレル〔生存者〕にとって答えは明らかだ。ヤギ飼いを殺すべきだったのだ」としたうえで、この事例がトロッコ問題のどの設問に近いか、あれこれ自問自答してみせる。

> ヤギ飼いを殺すことは**路面電車のハンドルを切る**ほうに似ているだろうか、それとも、**太った男を橋から突き落とす**ほうに似ているだろうか。

アメリカ合州国のアフガニスタン侵攻は、2001年の「同時多発テロ」の首謀者に認定したウサマ・ビン・ラディンの引き渡しを拒むタリバン政権に対する戦争とされるものであるが、サンデルはそれら一連の背景事情にはいっさい言及しない。アメリカ合州国のアフガニスタン侵攻の正当性・妥当性については、当然の前提なのでまったく考慮の対象外となる。しかも非武装の民間人の殺害は「戦時における文民の保護に関する1949年８月12日のジュネーヴ条約（第４条約）」（http://www.mod.go.jp/j/presiding/treaty/geneva/geneva4.html）に違反するのだが、サンデルはそんなことはお構いなしである。

もう一つの例は、福島第一原子力発電所事故の例である。アメリカ合州国、中国、日本の大学生各８人が、インターネット中継によってオフィスにいるサンデルの「特別講義」を受けるという趣向である（マイケル・サンデル『マイケル・サンデル　大震災特別講義　私たちはどう生きるのか』、2011年、NHK出版）。サンデルは「原発事故には、議論すべき深い問題が潜んでいる」として、まず、「危険な任務にあたる人をどのように選べばいいのかという問題」を挙げる。すなわち、事故をおこした現場での放水や瓦礫除去作業の担い手に関する問題である。当初はいろいろな意見が出るが、途中で割って入ったサンデルが設定する「トロッコ問題」はこうである。

> 皆はどう思うだろうか？　専門的な技術は必要ないが危険な任務に、高額な報酬を提示するのは、正義に反すると思う人。逆に、報酬を与えて募るのは合理的だと思う人は？

実際には、下請け企業の作業員として危険作業に投入された者には低額の報酬しか支払われなかったのであるが、サンデルはそんなことはお構いなしである。サンデル流「トロッコ問題」の非現実性はむしろ当然のものであり、「多数者の利益と少数者の利益の対立」、「リバタリアニズムとコミュニタリアニズムの対立」、「自由意志か経済的インセンティブか」、などの空疎で陳腐な定型対立パターンに仕立て上げたうえで選択をせまり、その理由を考えさせる。

原発をめぐるふたつめの設問はつぎのとおりである。

> 完全な技術は存在しない〔……〕それでも安全性を高め続けながら、原子力への依存を高め、原子力発

電所を作り続けていくという〔第一の〕シナリオ

原子力への依存を減らす、あるいは完全になくす〔……〕その結果、私たちは生活の水準を下げなくてはいけないだろう。それでも原発は支持しない、そういう〔二つめの〕シナリオ

「完全な技術は存在しない」のに「安全性を高め続けながら」推進する「第一のシナリオ」は、自己矛盾していて、虚偽と言うほかない。「二つめのシナリオ」の、原子力の依存を完全になくすと「生活の水準」は低下するという想定も虚偽である。ここで包括的に論ずることはできないが、たとえば使用済み核燃料や廃棄物の取り扱いひとつとっても、原子力発電がもたらす負荷は半永久的に継続するのだからから事実上無限大である。ひとたび重大事故が起きれば、生命・健康に対する影響のほか、国土の喪失も引き起こす。圧倒的な規模の回復不可能な損害を生じさせ顕著な「生活の水準」低下を引き起こすのは、「第一のシナリオ」の原発依存の方である。なにより、現代日本において、原発による発電がゼロになった期間にも「生活の水準」の低下はおきなかった。設問それ自体の虚偽性こそ、サンデル流「トロッコ問題」の本質なのである。

「経験豊かな」ゲストとして、日本のスタジオに招かれた高田明（ジャパネットたかた社長）は、「やはりこれからはインドやアフリカの皆さんが、私たちの豊かな生活まで追いつくためには、どうしたらいいのかというところまで考えないと、原子力の問題というのは解決できない」と言う。数十年前であれば、今後の中国の石油需要のたかまりに対応するため、「先進国」でのエネルギー源転換の必要性がいわれていたのが、当今の配慮先はインドやアフリカになったようである。石田衣良（作家）は、「僕が一番怖いのは、今回の震災や放射能事故のせいで、人が進むことを止めてしまうことだと思います〔……〕自動車や飛行機を作った時、必ず最初は危険でした」と、ひどく時代錯誤で陳腐な「科学技術信仰」を披瀝して原発を擁護する。ここで、中国の学生が次のとおり発言する。

ジャン　原子力の問題については、災害の規模と範囲が他とは全然違うと思います。飛行機などと比べている人がいますが、スケールが違いすぎて同じには考えられません。これはもう、日本だけの問題ではありません。日本の放射能事故の影響は中国やアメリカにも及ぶわけですから、世界中が関心をもって取り組まなくてはいけない問題なんです。

通販という「豊かな生活」を自賛する高田明も、「飛行機などと比べ」た石田衣良も完全に論破されてしまい、「経験豊かな」ゲストたちの愚かさと能天気が暴露されたところで、すかさずサンデルが割って入って話の腰を折る。サンデルは「私たちは実に多くの論点があることを知った」と、無責任な感想を述べ、つぎのようにいう。

サンデル　原子力のリスクは、飛行機に乗る時のリスクと同様に、そもそも受け入れるべきものなのだろうか。それとも、あのような甚大な被害を引き起こしていることを見ると、やはりそこには異なる種類のリスクがあるのだろうか。

中国の学生ジャンの発言によって、にわか作りの「トロッコ問題」はその作為と矛盾に満ちた選択肢設定の偏狭さを暴露され、サンデルは完全にうちのめされてしまった。「……だろうか」と疑問形にして誤魔化しているが、自分が設定した「トロッコ問題」がいかに空疎で欺瞞に満ちたものであったかを思い知ったようだ。たたきのめされたサンデルはとっさに気の利いた教訓を垂れることもできず、一応疑問文形式にしてはみたものの、学生の発言をおうむ返しにするだけのぶざまな終幕となった。

対立するふたつの「幸福」の「公正」な解決としての「正義」の実現について考えさせるという、「幸福・正義・公正」図式自体の問題性は明白であろう。「考えさせる」という押し付けがましさを差し引いたとしても、そこには見え透いた罠が仕組まれている。「幸福・正義・公正」図式という空疎な図式にはめ込むことで、社会的な問題の背景事情、歴史的・地域的なひろがりを考慮することをあらかじめ禁止し、恣意的・無原則的に理不尽な主張・立場を教科書にまぎれこませるのである。

とくに「公正」は曲者である。教科書の記述への干渉を正当化するものとして、教科「地理歴史」において、「客観的で**公正**な資料」というキーワードが用いられている。

近現代史の指導に当たっては，**客観的かつ公正な資料**に基づいて，事実の正確な理解に導くとともに，多面的・多角的に考察し公正に判断する能力を育成すること。（次期「学習指導要領」、76頁）

通常であれば、とても教科書に入り込むことのありえない、通俗的だが根拠のない主張、民族差別的主張、人種差別的主張、さらに侵略戦争と植民地支配の正当化論などを教科書に取り入れるために、「学習指導要領」は「客観的で公正な資料」に準拠することを求める。近現代史でいうと、皇国史観近現代篇としての明治維新称揚史観、大日本帝国憲法体制賞賛史観はすでに歴史叙述の中心的なストーリーになっているが、そこに、近年の国粋主義＝レイシスト勢力による南京事件の過小評価、「満州」・朝鮮・台湾植民地経営の肯定、強制労働・従軍慰安婦の事実の否認に沿った教科書記述を実現する上で、この「客観的かつ公正」がキーワードとなっている。敗戦直後の文書焼却、残虐行為の否認、戦争被害の隠蔽などあらゆる記憶の忘却と捏造を前提にして、根拠の曖昧さや数値の不明確を言い立てて侵略戦争の実状についての客観的叙述を排除し、かわって天皇制国家の政治方針や戦略の肯定的評価の「**公正**な」取り入れを促進する。

教科「地理歴史」の近現代史にあって「**客観的かつ公正**」という原則が果たすのと同様の機能を発揮するのが、教科「公民」における「**幸福・正義・公正**」図式である。教科「公民」にあっては、「幸福・正義・公正」図式によって、環境破壊・開発優先（「経済優先」）・原子力開発＝核武装推進・軍備拡張を、それに対抗する生命・健康維持・核兵器廃絶・反戦の主張との「対立」に持ち込んだうえで、前者に「公平」「公正」な発言の機会を与える。さまざまの「幸福」であるものを「公正」にとりあつかったうえで、利潤追求と軍事化へと誘導することが「正義」に合致するという相対主義論法に流し込む。

多数者国民の幸福追求権や平和的生存権を侵害する、一部勢力による利潤追求行為や軍事優先政策が、あたかも少数者の「**幸福**」**追求**であるかのごとく描き出し、その「公正」な取り扱いを求める。利潤追求行為や軍事優先政策を批判することが、「公正」な対応ではなく「正義」に反するかのような気分にさせるのである。

なお、「トロッコ問題」的発想は、古くから存在する。たとえば、アジア・太平洋戦争における連合国軍による原爆投下を正当化する論理として、大日本帝国の降伏を早期実現する原爆投下による死者数と、降伏遅延によって必要となる日本本土上陸作戦による連合国軍兵士の想定死者数との比較衡量へと誘導したうえで、（恣意的算定による）死者数の少ない前者を選択することに正当性があったとする論法である。こうした「悪魔の論理」を子供じみたマンガ的状況に単純化したのが「トロッコ問題」である。

⑷　「行為の結果と動機」という図式

科目「公共」の「２　内容、Ａ　公共の扉」の「(2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方」は次のとおりである。

ア 次のような**知識及び技能**を身に付けること。

(ア) 選択・判断の手掛かりとして，**行為の結果**である個人や社会全体の幸福を重視する考え方や，**行為の動機**となる公正などの義務を重視する考え方などについて理解すること。

(イ) (ウ)〔略〕

イ 次のような**思考力，判断力，表現力等**を身に付けること。

(ア) 倫理的価値の判断において，行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方と，行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方などを活用し，**自らも他者も共に納得できる解決方法**を見いだすことに向け，**思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動**を通して，人間としての在り方生き方を多面的・多角的に考察し，表現すること。

この「行為の結果と動機」という観点について、事務局から原案が「たたき台案」として示された段階で意見が出されていた。「ワーキンググループ」の第11回会議（2016〔平成28〕年４月27日）で、岡崎竜子委員（金融広報中央委員会事務局金融教育プラザリーダー）が次のとおり発言した。

【岡崎委員】〔……〕「行為の結果として個人の幸福と共に，社会全体の幸福を重視する考え方」という表現がございます。これは前回拝見したように思ったのですが，意見は申し上げませんでしたが，どう考えても，個人の幸福と共に社会全体の幸福を重視する考え方は全く賛成なのですが，その前段，**枕**

詞として付け加わっております「行為の結果として」という表現に違和感があります。幸福というのは，行為の結果として生じたものに対して味わうものなのだろうかというふうに思うところです。この「行為の結果として」というのが要らないのではないかというところです。

「近代化・大衆化・グローバル化」という教科「地理歴史」における中心的図式と同様に、この「幸福・正義・公正」図式は、教科「公民」の枢要な図式なのであり、委員からそれについての根本的疑念を呈する意見が提起されたことは晴天の霹靂だった。うっかりすると「学習指導要領」改訂が頓挫しかねない。第２回会議や第10回会議において、事務局の文科省職員はこの「幸福・正義・公正」図式について、「行為の結果」、「行為の動機」という語を何回も用いて延々と原案説明をおこなっている。岡崎委員の指摘を受け入れるとすると、単なる語句の修正程度ではすまず、すでにおこなった説明を根本的に撤回し、全部やりなおさなければならないことになる。しかし、完全に反論・論破して不採用とする勝算はない。

岡崎委員の発言について、当日もそれ以降の会議でもいっさい言及はなかった。事務局の文科省の職員や、土井主査、原田主査代理は何も述べていない。根本的な点での指摘をまったく無視したまま「ワーキンググループ」の審議は終了し、次期「学習指導要領」の文章は先の引用のとおり告示された。「歴史総合」の基本概念「近代化・大衆化・グローバル化」についての羽田正委員や大石学委員らの意見に対しても同様だった。完全無視が多発した分科会審議を経て、「学習指導要領」が文科省の官僚の書いた原案通りに決定されたことは記憶されるべきことである。行政機関が内部に設置した「審議会」をたんに隠れ蓑としていることは今にはじまったことではないが、ここまでひどい経過は尋常ではない。

この件については３か月前の１月28日の第４回会議ですでに改善意見が出ていた。一ノ瀬正樹委員（東京大学教授、哲学）の発言である。

> 【一ノ瀬委員】〔……〕ちょっと幾つかあります。一つは，イの方の公共的な空間における人間としての在り方生き方の部分ですけれども，その1の，**行為の結果において**社会的効用としての幸福を重視する考え方というところですが，これは前回か，あるいは特別チーム〔第２回、2015年12月27日〕の方かもしれませんが，功利主義が利己主義と違うという点を際立たせるためにこういう言い方，幸福ということを挙げられたと思うんですけれども，**これでもまだちょっと，もしかしたら誤解されそうなので，社会的効用としての社会全体の幸福を重視する考え方というふうにした方がいいかな**というのが，まず一つです。〔……〕

「幾つかある」ということでこれに続くのが、「復讐としての正義」についての発言だった（本項目８頁）。英米哲学を専門とする一ノ瀬教授から、功利主義哲学の記述について改善意見が出たのだが、文部科学省の教育企画課はそれを無視し、３か月後ににふたたび他の委員から指摘されることになったのである。

内容を具体的に検討する。「ア」の「知識及び技能」の「（ア）」と、「イ」の「思考力、判断力、表現力等」の「（ア）」は、結局のところ同じことを言っている。ある「知識・技能」と、それの「活用・考察・表現」が別のことだというのは、空疎で意味がない。引用にあたって省略したわけでもないのに、「イ」は「（ア）」一つだけである。まず定型書式があって各教科・科目を全部それに従って書くよう枠をはめられているための不体裁である。その一つでさえ本当は何も書くことがなくて、「ア」の「（ア）」を「活用・考察・表現」することだと、空疎なことを書いたのだろう。次期「学習指導要領」が新機軸だと豪語する「思考力、判断力、表現力等」なるものの中身の空虚さが露呈している。

あえて、行為の「動機」と「結果」を対にする特段の理由もないのに、「動機」と「結果」をセットにしてみせると何となくもっともらしく見えると思ったのだろう。岡崎委員に不意打ちを受け、とっさに答えることもできず、次回の会議で「回答」することもできず、もちろん変更することなどありえず、ちゃっかりと最終「答申」で原案通りにしてしまったのである。

「自らも他者も共に納得できる解決方法」を見出せというのだが、これまでみてきたとおり、環境破壊・開発優先（「経済優先」）・原子力開発＝核武装推進・軍備拡張を主張する立場と、それとは異なる立場の双方が「共に納得」するような「公正な」解決策を案出しなければならず、それが「正義」だと強弁する。しつこく繰り返される「自ら」と「他者」という設定には独特の偏諱がある。現代社会は、もっぱら自己利

益を追い求めようとするエゴイスティックな主体どうしの関係として描き出される。この陳腐で殺伐とした人間像は、アメリカ合州国で近年流行していて、日本にもさかんに輸入される言説に特有のものである。「イ（ア）」に「思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動」とあるが、この「思考実験」とは、「トロッコ問題」や「囚人のジレンマ」「共有地（コモンズ）の悲劇」などを指すようで、前述のマイケル・サンデルとか、ジョシュア・グリーンの『モラル・トライブズ』（原著2013年、邦訳2015年、岩波書店）あたりの受け売りだろう。「大綱的基準」だという「学習指導要領」がここまで具体的にふみこんで、一時的に流行している通俗的言説を取り込むよう求めるのは行き過ぎである。具体的な記述が異様に目立つという点では、「尖閣諸島をめぐり解決すべき領有権の問題は存在していないことなどを取り上げること」と意気込んでみせて、かえって深刻な「領有権の問題」の存在を浮き彫りにしたことと似ている（次期「学習指導要領」、108頁他）。しかし、領土問題の記述であれば、あとでそこだけ削除変更して糊塗することも可能であるが、「トロッコ問題」や「共有地の悲劇」の場合は、そのステレオタイプの発想が科目「公共」の全体に浸潤しあちこちに転移しているから、その字句だけ削除変更すればすむというものではない。

『解説』の記述を検討しよう。

> 思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動を通して，様々な主張や利害の絡み合いや倫理的な判断の対立がもたらす課題解決の困難さを生み出している現代社会の複雑な状況を単純化して課題の本質を的確に捉え，人間としての在り方生き方を多面的・多角的に考察し，表現できるようにすることが必要である。例えば，「**最大多数の最大幸福を実現するが特定の人に大きな負担を課すことになる政策**と，**効用の総量を最大化できないがお互いを配慮し全員の効用を改善し得る政策**とを比較し，どちらが望ましいと考えるか」や，「牧草地を共有している農民たちが，各自が利益を増やそうとして放牧する家畜の数を増やしすぎると，牧草地はどうなるか」などの課題が考えられる。（『解説　公民編』44–45頁）

「複雑な状況を単純化」することで「課題の本質を的確に捉え」るとか、「多面的・多角的に考察し、表現できる」など、目を疑うような妄言である。「単純化」したのでは、「多面的・多角的」な見方は成り立たない。そんなことで捉えられる「本質」は存在しない。しかし、これらの「思考実験」は「単純化」ですらない。さきにみたとおり、「トロッコ問題」においては、「最大多数の最大幸福を実現するが**特定の人に大きな負担を課す**」ことの典型例として、１人を殺して５人を助けるという寒々とした事例をあげて、それが功利主義であるかのごとく強弁する。前述のジョシュア・グリーンは、移植するための臓器を待っている５人の瀕死の病人を助けるために、１人の人間を誘拐して殺害し臓器を取り出すことが功利主義であると言い出す始末である（前掲書、142頁）。

「行為の**結果**である個人や社会全体の幸福を重視する考え方」は、「指導要領」では文言上は明言はされないが、「ワーキンググループ」の議論では功利主義 utilitarianism であるとされていた。『解説』は「最大多数の最大幸福を実現するが**特定の人に大きな負担を課すことになる政策**」と敷衍している。追加した「特定の人に大きな負担を課す」というのが、「トロッコ問題」でいう５人を救うためにひとりだけのレールへ進む、あるいは線路上に「太った男」を突き落としてトロッコを止めるというグロテスクな選択肢にあたるようだが、このような発想は功利主義とは縁もゆかりもない。あえて言うならば、もういっぽうの「**全員の効用を改善**し得る政策」の方が功利主義的である。俗流哲学書を軽信する文部官僚らは功利主義がまったくわかっていない。同様に、「指導要領」中の「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」というのは、明言はされないがカント哲学を指すらしい。「公正」が「義務」だと言うのは話が混乱するだけで意味がないし、『解説』が追加した「お互いを配慮」するなどという子供騙しの陳腐な語をカント哲学に結びつけるのは的外れである。

III　学習指導要領の「権利と義務」論

1　学習指導要領における「権利は義務を伴う」という言説

次期「学習指導要領」の新設科目「公共」は、「公共的な空間における基本的原理」の一例として、「自由・権利と責任・義務」を挙げる（94頁、「２　内容、A　公共の扉、(3) 公共的な空間における基本的原理」）。これは、現行の科目「現代社会」を引き継ぐものである。

自主的によりよい公共的な空間を作り出していこうとする自立した主体となることに向けて，幸福，正義，公正などに着目して，課題を追究したり解決したりする活動を通して，次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

（イ） 人間の尊厳と平等，個人の尊重，民主主義，法の支配，**自由・権利と責任・義務**など，公共的な空間における基本的原理について理解すること。

「自由・権利と責任・義務」と４つの単語を羅列するのだが、具体性に欠け趣旨はよくわからない。文部科学省が編集発行する『解説』は、つぎのとおり述べる（『高等学校学習指導要領解説　公民編』、2018年、48頁。なお、以下で検討する内容ごとに改行し、符号を付す）。

自由・権利と責任・義務については，

（あ）自由・権利や責任・義務が，国家と個人との関係や個人と個人との関係を法によって規律する際の基本的な枠組みであることを理解できるようにする。

その際，

（い）自らの自由や権利を主張するということは，同時に他者に対しても同様の自由や権利を認めることが前提であること，

（う）自由・権利に基づいて行った行為には責任が伴うこと，

（え）判断能力などが十分でない者の意思決定には支援が必要であることなど，

（お）自由・権利と責任・義務は切り離すことのできない関係にあること

を理解できるようにすることが大切である。

通常の書籍などではみられないようなひどい文章である。インターネット上に書き散らされた戯れ言程度のもので、まじめに検討するようなものではない。そうはいっても、文部科学省は、「指導要領」には「法的拘束力」があると標榜し、恣意的な教科書検定によって教科書編集に介入して、教育内容に絶大な影響を与えていることを考えると、無視するわけにもいかない。順に検討する。

まず（あ）は、唐突に「自由・権利と責任・義務」について語り始めるが、定義どころか実例も示さない。何の説明もなしに、それが「国家と個人との関係や個人と個人との関係を法によって規律する際の基本的な枠組み」なのだという。ほとんど意味不明の言明である。一般には「自由と責任」は道徳的概念であり、「権利と義務」は法的概念であろうが、『解説』は、「自由・権利と責任・義務」は、「法によって規律する際の」事項であるというのだから、「自由と責任」も法的概念だというのである。それはそれでかまわないが、何の説明もなしに「自由・権利と責任・義務」という４つの用語が、「基本的な枠組み」だとなると理解は困難である。さらに、「国家と個人との関係……を法によって規律する」というが、その「法」が何なのか具体的に示されていない。刑法なのか、行政法なのか、税法なのか？　そもそも、「国家と個人」を問題にするなら、日本国憲法をまっさきに考慮すべきであるが、そうなると「最高法規」たる日本国憲法を「法」一般と同列に論ずるわけにはいかないだろう。日本国憲法は、憲法制定者たる「われわれ日本国民 we, the Japanese people 」が、自分たちの基本的人権を宣言〔＝憲法による保障 guarantee 〕したうえ

で、その実現のための手段として「国政 government 〔統治、政府〕」を樹立することを宣言しているのであるから、そもそも「国家と個人」の対等な権利・義務関係などというものは存在しない。「個人と個人との関係を法によって規律する」というのは、民法を想定しているのかもしれないが、「個人と個人との関係」にあっても憲法は無関係ではないのに、『解説』はそんなことは考えもしない。

（い）では「自らの自由や権利を主張するということは，同時に他者に対しても同様の自由や権利を認めることが前提である」と言い、それが（お）「自由・権利と責任・義務は切り離すことのできない関係にあること」の根拠になるというのだろう。これはまったくのデタラメである。「自らの自由や権利」は、憲法による保障以前に、出生によってすでに成立しているのであり、「他者」の「同様の自由や権利」を前提条件とするものではない。「他者」の「同様の自由や権利」を「認める」ことを前提条件とするものでもない。「他者」の「同様の自由や権利」もまた憲法による保障以前に、出生によってすでに成立しているのであって、いまさら誰も「他者」の「同様の自由や権利」を「認める」権限は持たない。「認める」とか「認めない」などと議論すること自体無意味である。そういうありもしないものは、「自らの自由や権利」の「前提」になりようもない。（い）は「自らの自由や権利」ではなく、「自らの自由や権利を**主張するということ**」と迂遠な言い方をして、それによって「**認める**」を潜り込ませようとしているのであるが、見え透いた小細工である。けっきょくのところ、（お）の根拠づけはできていない。

（う）の「自由・権利に基づいて行った行為には責任が伴う」ことが、（お）の根拠になるのだという。これも誤りである。他では「自由・権利や責任・義務」としているのに、ここだけこっそり「義務」を削除してある。しかし、（あ）のとおり、今ここで論じているのは道徳ではなく、法的な行為のはずである。それなのに、あえて「義務」を外してしまったのでは、話にならない。わずか４語の「基本的枠組み」から１語を取り去ったのでは「基本的枠組み」は解体してしまう。こういう見え透いた小細工を弄するのは、「自由：責任」についての道徳的問題と、「権利：義務」についての法的問題をあえて混同することを企んでいるのだろう。一般的にいうと道徳的問題にあっては、あることをすることも可能であり、しないことも可能である、すなわち「自由」である場合に、その「自由」に基づいておこなった行為については「責任」が生ずるとみなす。道徳にあっては自由に基づく行為には責任が生ずるし、自由なきところに責任は生じない。問題は、法的問題にあっても同様に、「**〔法的〕権利」に基づいて行った行為によって「〔法的〕義務」が生ずるといえるかどうか**、である。しかし、「義務」をこっそり取り去った時点で、いかなる検討もできなくなってしまった。ここでやめてもよいが、うっかり忘れただけだなどと、あとでこっそり補うおそれもあるので、老婆心ながら「義務」を補ったうえで、（う）の検討を続けることにする。すなわち、「〔法的〕権利」に基づいて行った行為によって「〔法的〕義務」が生ずるといえるかどうかを検討しよう。

さて、この場合、命題（う）は、当然「全称肯定命題」である。つまり、「権利に基づいて行なった**すべての行為**には義務がともなう」というものである。義務がともなう場合もあるし、義務がともなわない場合もある（特称肯定命題）、というのではない。この全称肯定命題が偽であることを証明するには、「権利に基づいて行なった行為」であって、「義務」をともなわない事例を、ひとつでも示せばよい。そのような事例はいくらでもある。まず、憲法上の「権利・義務」について考えると、憲法には幾多の「権利」の規定があるが、「義務」については、いわゆる「国民の三大義務」と、第99条の「天皇又は摂政及び国務大臣、国会議員、裁判官その他の公務員」の「憲法を尊重し擁護する義務」が規定されているだけである。憲法が規定する権利と義務に関しては、「権利に基づいて行った行為には義務が伴う」とはいえない。憲法以外の法律上の行為はどうか。ボクシングの選手が試合で相手選手を殴っても刑事責任は問われないし、怪我を負わせたとしても損害賠償の義務は生じない。しかし路上で通行人を殴れば、刑事責任や民事上の損害賠償の義務が生ずる。この場合、「責任・義務が伴う」のは、「自由・権利に基づいて行なった行為」ではなく、「自由・権利に基づ」かずに「行なった行為」の方なのである。法的には命題（う）は成り立たず、したがって（お）の根拠づけはできない。

つぎに（え）「判断能力などが十分でない者の意思決定には支援が必要であること」であるが、なんとも唐突である。いまここでの「権利・義務」の問題とは、まったく別次元の問題であって、こんなところに持

ち出す理由はない。まさか、認知症の老人の成年後見制度の話をしているわけではあるまいが、そうすると、18歳選挙権や成人年齢の引き下げに際して、若者を「判断能力が十分でない」などと言って萎縮させようとするのかと疑念をいだかざるをえない。

さてここで、同じく教科「公民」のなかの科目「政治・経済」における、「自由・権利や責任・義務」についての『解説』の記述をみてみよう（『解説』、128頁）。

> 権利と義務との関係については，個人の尊厳と法の下の平等の原理に基づき，人はそれぞれ自己の権利を主張しその保障を要求し得ると同時に，他者の権利を尊重する義務を負うということ，すなわち，権利とは義務を伴うものであることについて理解を深めることができるようにする。その際，社会における権利相互の衝突とそれらに関わる裁判所の判断，契約における権利と義務との関係など具体的な事例を取り上げ，権利と権利の衝突を調整する原理として公共の福祉という考え方などがあることを理解できるようにする。公共の福祉に関しては，人権は侵すことのできない永久の権利であるものの無制限に認められるわけではなく，他者の人権保障のために制約される場合があること，つまり，自分の人権だけではなく他者の人権も尊重する義務があることを理解できるようにする。

さきほどの科目「公共」についての『解説』では、「公共の福祉」の語がなかった。現行の科目「現代社会」についての『解説』では、「権利の保障と，他者の権利や**公共の利益**とをどのようにして調和させるかについて考察させる」という言及があったのに、科目「現代社会」を継承する科目「公共」の解説で「公共の福祉」に触れないことには何か理由があるのかもしれない。「現代社会」から「公共」へと科目名まで変更したのに、わざわざ「**公共**の福祉」を削除するのはどうしてなのだろうか。この件もふくめ、「公共の福祉」の意味については、最後に検討することにする。

2　文科省作成『私たちの道徳』における「権利と義務」

文部科学省が編集した『私たちの道徳』（小学校５、６年生用）における「権利・義務」についての記述をみてみよう（次頁）。『私たちの道徳』についての、文部科学省の説明は次のとおりである。

> 私たちの道徳」は，「心のノート」を全面改訂したものであり，児童生徒が道徳的価値について自ら考え，実際に行動できるようになることをねらいとして作成した道徳教育用教材です。本冊子は，平成26年度から使用できるよう，全国の小・中学校に配布することとしています。

事実上の国定教科書である『私たちの道徳』は、「４　みんなとつながって」の「⑴ 法やきまりを守って」のなかで、権利と義務について次のように主張する（右側124頁の上段左）。

> だれかが一方的に自分の権利ばかりを主張して義務を果さなかったり〔……〕するようなことがあったら、どうなるでしょうか。私たちの生活や社会はうまくいくでしょうか。

これは、「学習指導要領」の「解説」よりおおきく踏み込んだ記述である。こう問いかけた上で、権利と義務について説明をはじめる。義務とは、次のとおりである（上段中央）。

> 人がそれぞれの立場に応じてしなければならないことやしてはならないこと

「してはならないこと」が義務であるというのはおかしなものである。なにより異様なのは、義務は「立場」に応じたものなのだという主張である。「立場」によってことなるというのでは、前近代的な身分制社会における義務にほかならず、現代社会における原理原則ではありえない。そして、内容の説明などまったくないまま、義務をはたさなかったりすると「私たちの生活や社会はうまく」いかないのだとして、児童に封建的な義務観念を教唆するのである。そのうえで、権利と義務が天秤上で釣り合っている図を見せる（上段左）。ということは、権利もまた「立場」によってことなるものであることになる、これでは、権利は封建的特権のようなものである。

こうして、「一方的に自分の権利ばかりを主張」することが、義務の履行のいかんにかかわらずすでに不適切なものであることが印象づけられる。児童は不可避的に、権利の主張イコール悪という観念を刷り込まれることになるだろう。

そして、主要なターゲットである日本国憲法における権利と義務の解釈が提示される（左側125頁）。

日本国憲法では、人が人として当然もっている権利で、生まれてから死ぬまで、すべての国民に**保障されている**権利を「基本的人権」として**尊重する**ことを定めています。

本当にわかっていないのか、それともわかったうえでの作為なのか判然としないが、曖昧で意味不明の文である。主語を曖昧にしたうえ、「保障」と「尊重」のふたつを持ち込んでわけのわからない記述にしている。人は生まれた時点ですでに基本的人権を持っていること、日本国憲法はそれを「基本的人権」として（「与える」のではなく）「保障」する旨規定していること、が理解できていないのかもしれない。

つづいて、『私たちの道徳』は権利と義務を列挙する。124頁で権利と義務を天秤上で均衡させたように、125頁では権利と義務を同じ大きさの枠で囲って示す。憲法第３章だけみても、多くの権利が規定されているのに、ここでは「例」として４つだけが示され、義務の方には「子供に教育を受けさせる義務」「税金を納める義務」「仕事について働く義務」が列挙される。いわゆる「国民の三大義務」である。権利と義務とは、天秤の二つの皿の上で釣り合っているように視覚化されたうえで、同じ大きさの枠組で示されているから、それぞれの意義、それぞれが持つ意味が同等であるという誤った印象が植え付けられる。小学生の場合、憲法全文は教科書に掲載されず、前文や条項を全部目にする機会はないから、日本国憲法においては、権利と義務は同等の意義を持つかのような観念を持たされることになる。

しかも、『私たちの道徳』の「法やきまりをまもって」という12ページにわたる項目は、タイトルからもわかるように社会における「きまり」の重要性を延々と説示する流れになっている。「子供に教育を受けさせる義務」「税金を納める義務」「仕事について働く義務」が、あたかも権利と同程度の重みをもつものであるかのごとき印象を与えたうえで、最終的には「きまり」として描き出された義務こそが重要だと教え込むのである。

3　日本国憲法における義務

「権利には義務が伴う」という俗説の行き着く先は、日本国憲法が国民に義務を課しているというおどろくべき主張である。しかし、日本国憲法が国民に義務を課しているのは当然であって、そんなことにいちいち驚いてはいられない、こんな誤解が蔓延している。日本国憲法における「国民の義務」について、その趣旨を確認しなければならない。

そのまえに、日本国憲法における「国民の権利」について、その趣旨を確認しておこう。憲法第97条とその英訳は次のとおりである。

第97条　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、過去幾多の試錬に堪へ、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**。

Article 97. The fundamental human rights by this Constitution **guaranteed** to the people of Japan are fruits of the age-old struggle of man to be free; they have survived the many exacting tests for durability and **are conferred** upon this and future generations **in trust**, to be held for all time inviolate.

冒頭部分は、和文では能動態であるが、英文では受動態になっている。英文をそのまま和訳すると次のとおりである。

日本国民に対してこの憲法によって保障される基本的人権は、人類の多年にわたる自由への努力の成果であり、……

最後の節で、基本的人権は「**信託される be conferred ..... in trust**」と、やはり受動態で記述されている。その際、何（何者）によって信託されるかは明示されていない。第11条の後段でも、同様に「**与えられる be conferred**」とされているが、何（何者）によってかは明示されていない。明示されていないが、基本的人権を個人としての日本国民に与えたのは「自然」である。この**権利 right** は、「**自然 nature**」が人間に**与える confer** もの、すなわち「**自然権 natural right**」である。これが基本的人権 fundamental human right である。すなわち、

(i) **日本国民 we, the Japanese people は**、出生により、個人 individual として、基本的人権 fundamental human right を、**与えられる be conferred（信託される be conferred ..... in trust）**。

(ii) **憲法 Constitution は**、日本国民が個人として与えられた（信託された）基本的人権を、**保障 guarantee する**。

(iii) **日本国民 we, the Japanese people は**、これら(i)(ii)を**確認 recognize し**、**憲法 Constitution として制定する**（前文第２段落参照）。

俗説や「学習指導要領」がいうように「権利には義務が伴う」ものであり、『私たちの道徳』が児童に説示するように、権利と義務とは天秤でつりあうようなものであるとするなら、権利がそうであるように、義務もまた、憲法以前の、憲法によらない起源を持つはずである。そして義務はつねに権利に随伴するというからには、この義務の起源は、当然ながら権利の起源と深い関連性を有しなければならない。もし義務には憲法以前の、憲法によらない起源などは存在せず、義務はただたんに憲法によって創設されたものにすぎないとすると、そのような義務は天秤の上で権利と均衡するような基底的概念ではない、ということになる。「国民の三大義務」にそのような起源は存在するのか否か、順に検討する。

義務教育　憲法第26条とその英訳は次のとおりである。

第26条　すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、**ひとしく教育を受ける**権利を有する。

2　すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に**普通教育**を受けさせる義務を負ふ。**義務教育**は、これを無償とする。

Article 26. All people shall have the right to receive **an equal education** correspondent to their ability, as provided by law.

2 All people shall be obligated to have all boys and girls under their protection receive **ordinary education** as provided for by law. Such **compulsory education** shall be free.

憲法制定権者である日本国民は、憲法第26条前段において、すべての国民に「その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利」を保障したうえで、その権利の実現のために、保護者たるものは「かれらの保護のもとにある少年少女に通常の教育を受けさせる義務」を負うことを宣言し、憲法によって設置される政府に対しては、かかる義務教育は無償とするよう命じているのである。

「私たちの道徳』は、憲法における多数の条項を無視し、権利については「例」としてわずか３つを挙げるのみだから、第26条第１項の「教育を受ける権利」については一切触れない。そして「義務」の例として、後段のいわゆる「義務教育」を強調する。しかしながら、これが本当に「義務」なのかが問題である。「普通教育を受けさせる」よう**義務づけるという部分は、**be obligated to であり、義務 obligation を課するというものであるが、これは教育を受ける権利の実現のために憲法制定権者である日本国民が、みずから果たすべき責務として宣言したものである。これは『私たちの道徳』が描き出すような、天秤上で権利と均衡する義務、権利の対概念としての義務ではない。基本的人権は、日本国民に対して、憲法以前に、憲法によらずして与えられる be conferred 、あるいは信託される be conferred … in trust のであり、憲法はこれを（与えるのではなく）保障する guarantee のであるが、普通教育を受けさせる義務は、憲法以前には存在しない。当然、憲法以前の義務を憲法が「保障」するということはありえない。「普通教育を受けさせる」義務は、憲法が保障する「ひとしく教育を受ける権利」の実現のための手段として、憲法上設けられたのである。保護者としての義務は、憲法を制定するにあたって日本国民がみずからひきうけることを宣言した義務であって、なんらかの権威によって賦課されたものではない。もちろん、自分たちが樹立した政府によって課されたものでもない。

末尾の「義務教育」は、英文では compulsory education であり、必修の教育、すなわち誰もが受けることになる教育という程度の意味合いであり、直前の「通常の教育 ordinary education 」のことである。和文では「義務」となるが、「国民の義務」という場合の義務 duty **ではない**。

（ついでにいうと、「能力に応じて」とは、ひとりひとりの能力に格差があるので、高ければ高いなりの、そうでなければそれなりの程度の、格差のある取り扱いをする、という意味ではない。「**彼らの**能力に応じて」と、集合的にとらえているわけだし、受けるのが**イコール**・エデュケーションなのだから。）

納税の義務　「税金を納める義務」は、普通教育を受けさせる義務のように、その前提となる権利があるようにもみえないことから、純然たる義務として国民に賦課されているように思える。憲法学の教科書をみても、芦部信喜の『憲法』（1993年、岩波書店）には特段の言及がない。そのほかの教科書も、じつに素っ気ない。

総じて、憲法上の国民の義務を定める規定には、格別の意義は見いだしがたい。（長谷部恭男『憲法第２版』2001年、新世社、107頁）

国民主権の下で、基本的人権を確保するため、国家の存立をはかるには、国民はその能力に応じてその財政をささえなければならないのは当然で、本条はその当然の義務を明示するものである。（佐藤幸治『憲法〔第三版〕』、1995年、青林書院、442頁）

司法試験や公務員試験用の教科書におけるこうした無視ないし軽視の態度は、憲法解釈としてはいささか表面的にすぎるだろう。

次は憲法前文の一節とその英訳である。

そもそも国政は、国民の厳粛な**信託**によるものであつて、その権威は国民に由来し、その権力は国民の

代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する。これは人類普遍の原理であり、この憲法は、かかる原理に基くものである。われらは、これに反する一切の憲法、法令及び詔勅を排除する。

Government is a sacred **trust** of the people, the authority for which is derived from the people, the powers of which are exercised by the representatives of the people, and the benefits of which are enjoyed by the people. This is a universal principle of mankind upon which this Constitution is founded. We reject and revoke all constitutions, laws, ordinances, and rescripts in conflict herewith.

この部分については、よく知られたリンカーンのゲティスバーグ演説（Gettysburg Address, 1863）の一句、「人民の、人民による、人民のための政府 government of the people, by the people, for the people 」との類似性が指摘される程度で、それ以上の検討はおこなわれない。しかし、注目すべきなのは「信託 trust 」という語である。さきほどは、基本的人権の起源に関する「信託された be conferred ..... in trust 」という語について触れたが、こんどの「信託 trust 」は「国政」すなわち、統治 government の起源に関する概念である。

国際法には、国連 United Nations の信託統治 Trust Territory の制度があるが、現在は信託統治領は存在しない。日本の現行法には財産の管理に関する「信託」という民事上の概念があり、信託法（平成18年法律第108号 http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=418AC0000000108&openerCode=1#1）によって規定されている。しかし、一般庶民はこのような「信託」にはほとんど縁がなく、「○○信託銀行」という名を時々目にする程度である。さらに困ったことには、中学生や高校生用の教科書でこれとは無関係の概念、すなわち企業の独占形態として「カルテル・**トラスト**・コンツェルン」が必ず登場するせいか、われわれの注意は憲法上の「信託」あるいはその英訳の trust に向かうことがない。憲法前文の「信託」は、特段注目されることもなく、その意味が議論されることもほとんどない。どういうわけか憲法学も同様で、上記の憲法前文の記述について、芦部信喜の『憲法』は、たんに「国民主権とそれに基づく代表民主制の原理を宣言」するものだとし（34頁）、佐藤幸治の『憲法』はこれと第43条をあわせて「日本国憲法体制が代表民主制の原理に立つことを明らかにする」というのみで（136頁）、いずれの教科書も「信託」には触れない。長谷部恭男の『憲法』にもこの部分への言及はない。「信託」の等閑視は、「義務」についての無関心と関連するようである。

「信託 trust」という概念は、中世のイギリス法のエクイティ（equity 「衡平法」）とよばれる法体系において、土地に対する権利の譲渡に関する概念から発展したとされる（田中英夫『英米法総論』、1980年、東京大学出版会、上巻、98-99頁）。財産に関する概念として成立した「信託」概念は英米法独自のものであり、フランス・ドイツなどの大陸法には存在しないという（F. H. ローソン『英米法とヨーロッパ大陸法』、訳書＝小堀憲助他訳、1971年、日本比較法研究所、228-40頁）。ついでにいうと民法の基本原則の多くはローマ法に起源をもつが、「信託 trust」の場合は、ローマ法まで遡ることはないようである。

日本国憲法前文の「信託」は、中世イギリス法に起源をもつ財産に関する原理、すなわち民法的な原理である「信託」概念が、統治 government の起源に関する原理として援用されたものである（山本陽一『立憲主義の法思想』、2010年、成文堂、第５章「日本国憲法における『信託』の含意」）。すなわち、国民 Japanese people は「信託財産」の「委託者 trustor (truster)」であり、なおかつ「受益者 beneficiary 」となり、政府 government が「信託財産」の「受託者 trustee 」となる。受託者である政府は、外部の第三者などではなく、憲法の各条項によって規定される「国民の代表者 representatives of people 」として、国民の利益のために信託財産を管理運用する義務を負う。信託財産の管理運用によってもたらされ、国民が受けることになる利益が前文にいう「福利 benefits 」である。

この「信託財産」とは何か。山本は、次のようにいう（252頁）。

税金は信託財産に、政府は受託者に、納税者は受益者に相当する。政府は、受益者 — 信託を創設した国民、その子供たち・孫たち — の利益を目的として税金を使用しなければならない。これが、もっぱら受益者の利益のためにのみ信託財産を管理する受託者の義務（忠実義務）である。この義務違反を

チェックする決算審査や住民監査請求は、信託から帰結する制度であると理解することができる。
税金は信託財産の一部なのかそれとも全部なのか、わかりにくい。ここでは、税金は信託財産の一部であると解釈したうえで、主筋にもどり日本国憲法における納税の義務の意味について考えることとする。

すでに、納税義務に、憲法以前の、憲法によらない起源があるのか、それとも憲法以前の、憲法によらない起源などは存在せず、憲法によって創設されたものなのか、という問いの答えは明らかである。すなわち、税金は、統治（ government 「国政」）を樹立する信託行為に際して、委託者たる国民から受任者たる政府 government に委託される信託財産の一部に他ならない。税は信託されるものであり、統治に必要なコストを分担して引き受けさせられる止むをえない負担金などではない。納税の義務は、権利（基本的人権）が憲法以前の起源を有するのとはことなり、憲法以前の何らの起源を有するものではない。当然、天秤上でつりあうような、権利と同程度の重みを持つ概念ではない。

勤労の義務　ここからただちに、勤労の義務の意味があきらかになる。納税という、国民がみずからひきうけた義務、それは信託財産の信託行為にほかならないのであるが、その義務を履行するために国民は勤労しなければならないのである。国民が皆、莫大な相続財産をもっていたり、あるいは勤労の必要などない、ありあまる不労所得をもつなどということは、ありえない。大部分の国民は納税の義務を遂行するためには、それに先立って、自営にせよ雇われてにせよ勤労によって収入をえなければならない。（もちろん、勤労の義務の根拠は、信託行為としての納税義務をはたすために必要である、ということに尽きるものではないだろうが、これについてはいまは論じない。）

さて、『私たちの道徳』は権利についてはこう言っていた。

人が人として当然もっている権利で、生まれてから死ぬまで、すべての国民に保障されている権利

もし「指導要領解説」や『私たちの道徳』がいうとおり、権利には必ず義務がともない、権利と義務とは天秤上で釣り合うものなのだとすると、義務とは次のようなものでなければならないことになる。

人が人として当然もっている義務で、生まれてから死ぬまで、すべての国民に課されている義務

すべての人は、年齢や健康状態などにより、勤労が不可能である時期がある。またそのような時期が生涯のすべてにわたる人も少なくない。もし勤労の義務や納税の義務が、本源的なものであるとするなら、すなわち「人が人として当然もっている」ものであるとするなら、「生まれてから死ぬまで、すべての国民に対し」一切の例外もなく課されるはずである。もし勤労の義務と納税の義務が、憲法以前の根拠を持つものであって、憲法といえどもそれを解除することができないのだとするなら、年齢や健康状態などにより勤労が不可能である者であってもその義務は解除されない。もし義務の履行を怠るとすれば、その者は当然、義務違反のかどで罰せられなければならない。こうなると、「だれかが一方的に自分の権利ばかりを主張して義務を果さなかったり〔略〕するようなことがあったら、どうなるでしょうか。私たちの生活や社会はうまくいくでしょうか」という『私たちの道徳』の記述は妥当なものであり、児童に教え込むこともまた当然といえよう。しかし、憲法上、そのような場合についてまで勤労の義務が課されるはずはないし、したがって、当然ながら納税の義務が課されるはずもない。というのも、そのような義務の無条件的賦課は、基本的人権の保障と矛盾するし、何らの理由・根拠を持たないからである。（生活必需品にまで課税し、じゅうぶんな所得のない国民からも税をとりたてる「消費税」は憲法に違反するといえる。）

以上のとおり、「だれかが一方的に自分の権利ばかりを主張して義務を果さなかったり〔略〕するようなことがあったら、どうなるでしょうか。私たちの生活や社会はうまくいくでしょうか」という『私たちの道徳』の記述は失当であり、児童に教え込むことは許されない。

4　権利と「公共の福祉」

最後に、『解説』における「**権利と権利の衝突を調整する原理として公共の福祉という考え方**」について、検討する。「権利には義務が伴う」という俗諺が書籍にはなかなか登場しない通俗的見解であるのとは

ことなり（一応は書籍である文部科学省の『解説』は例外）、基本的人権に限界を画すものとしての「公共の福祉」の解釈は、憲法解釈における最大の難問のひとつのようである。教科書類ではおおむね次ように学説が列挙される（芦部『憲法』、85-91頁）。

1　基本的人権はすべて「公共の福祉」によって制約されるとする「一元的外在制約説」
2　経済的自由権・社会権のみが「公共の福祉」によって制約されるとする「内在・外在二元的制約説」
3　「公共の福祉」は人権相互の矛盾・衝突を調整するための実質的公平の原理であり、すべての人権に論理必然的に内在しているとする「一元的内在制約説」
4　「比較衡量論」と呼ばれる違憲審査基準
5　「二重の基準論」と呼ばれる違憲審査基準

「公共の福祉」は、日本国憲法においては第12条、第13条、第22条、第29条の４か所で言及される。順にみてゆくことにする。第12条とその英訳は次のとおりである。

第12条　この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によつて、これを保持しなければならない。又、国民は、これを濫用してはならないのであつて、常に**公共の福祉のためにこれを利用する責任**を負ふ。

Article 12. The freedoms and rights guaranteed to the people by this Constitution shall be maintained by the constant endeavor of the people, who shall refrain from any abuse of these freedoms and rights and shall always **be responsible for utilizing them for the public welfare.**

英文は、受動態になっているのでそれを生かし、shall を法律用語としての通例にしたがって「……するものとする」として和訳すると、こうなる。

この憲法によって国民に保障される自由と権利は、国民の不断の努力によって保持されるものとする。そして、国民はこれらの自由と権利の濫用を差し控えるものとし、そして、それらをいつでも**公共の福祉のために利用する責任を負うものとする**。

自由と権利を保持する責任、自由と権利を濫用しない責任、そして公共の福祉 public welfare のために自由と権利を利用する責任、これこそまさに憲法制定者である日本国民がみずから宣言した、みずからの憲法上の責任 responsibility 、義務 duty and obligation なのである。

日本国憲法第12条は権利の **abuse** を禁ずる。 abuse とは、「（名詞）悪用、乱用、誤用、侮辱、不当な扱い」である（『ジーニアス英和大辞典』）。すなわち、日本国民 Japanese people は、《権利を濫用し、権利を悪用し、権利を誤用し、権利を乱暴にあつかい、権利を罵倒することで、権利を傷つけ、権利を損なうこと》をしてはならないのである。それではどうすれば良いのか？ 「**公共の福祉 public welfare 」が増進するように権利を利用 utilize しなければならない**のである。権利を悪用、誤用しないで、ただしく行使することで公共の福祉を増進させよ、というのである。権利を行使しないことで公共の福祉を増進させよ、というのではない。

「公共の福祉のためにこれ〔権利〕を利用」しなければならない、しかも「常に」そうしなければならないというのであるから、どう考えても「公共の福祉」は「衝突を調整する原理」などではありえない。ましてや権利を制限し、その行使を抑制し、場合によっては剥奪するための理由などではない。憲法解釈学や判例はさまざまの解釈を案出してきたが、それらはいずれも的を外している。「公共の福祉」は、権利を制限する準則だという前提をたてたうえで、なんとかその準則そのものと、その適用を厳密なものとすべくあれこれの論理構成をこころみてきたのであろう。しかし、その前提が間違っているのである。

「公共の福祉」は、基本的人権の目的のひとつなのである。（基本的人権の目的は「公共の福祉」のみであるのか、それともいくつかあるうちのひとつなのかについては、いまは論じない。）目的だというと、権利をたんなる手段として軽視することになるというなら、権利を行使する際の原則としよう。「公共の福祉 public welfare 」が増進するように権利を利用 **utilize** すべきであるという原則は、まさに功利主義

utilitarianism における、「最大多数の最大幸福 the greatest happiness of the greatest number 」をはかるべきである、という考え方にほかならない。

さて、この「最大多数の最大幸福」としての「公共の福祉」の削除を主張する、ある政党の文書をみてみよう。2012年に発表された自由民主党の改憲案とその「解説」である（https://jimin.jp-east-2.os.cloud.nifty.com/pdf/news/policy/130250_1.pdf）。

（国民の責務）

第12条　この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力により、保持されなければならない。国民はこれを濫用してはならず、**自由及び権利には責任及び義務が伴うことを自覚**し、常に**公益及び公の秩序**に反してはならない。

「常に公益及び公の秩序に反してはならない」とはどういうことだろうか。主語は「国民」のようであるが、「常に…反してはならない」とは、まさか時々ならよいという意味ではあるまいが、文法的に誤っている。日本国憲法第12条の「常に」に引き摺られたのだろう。しかし、自民党改憲案の不当性は文法上の稚拙さにとどまらない。改憲案は、日本国憲法における「公共の福祉」を「公益及び公の秩序」に置き換えるのであるが、その理由は次のとおりである。

従来の「公共の福祉」という表現は、その意味が曖昧で、分かりにくいものです。そのため、学説上は「公共の福祉は、**人権相互の衝突の場合に限って、その権利行使を制約するもの**であって、個々の人権を超えた公益による直接的な権利制約を正当化するものではない」などという解釈が主張されています。しかし、街の美観や性道徳の維持などを人権相互の衝突という点だけで説明するのは困難です。

今回の改正では、このように意味が曖昧である「公共の福祉」という文言を「公益及び公の秩序」と改正することにより、その曖昧さの解消を図るとともに、**憲法によって保障される基本的人権の制約は、人権相互の衝突の場合に限られるものではない**ことを明らかにしたものです。

日本国憲法の解釈についてはもっぱら Wikipedia にたよっている政党にしては、少々踏み込んだ説明である。衆議院憲法審査会の事務局が作成した資料からコピペしたのだろう（http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kenpou.nsf/html/kenpou/chosa/shukenshi046.pdf/$File/shukenshi046.pdf）。

「福祉」の文字がどうにも邪魔であるので、大好きな「公共」の語を道連れにしてまで「公共の福祉」を抹消したのだろう。どうせ、「公益及び公の秩序」で、「公」は取り返せるから構わないのである。しかしこれでもまだ、「公共の福祉」の削除の動機と目的を十分に明らかにしたとはいえない。自民党は、「公共の福祉」は「曖昧で、分かりにくい」というのであるが、それは「基本的人権の制約」原理としては不十分だというにとどまらないだろう。不十分どころか、逆効果だと判断したに違いない。

改憲案は、「公共の福祉」の真に意味するところである「最大多数の最大幸福」を拒絶する。国民の権利は、別途「公益」と「秩序」を名目にして制限・剥奪することにして、「最大多数の最大幸福」ではなく、特権的少数者の私利私慾の追求に邁進する本音を吐露したのである。「公共の福祉」との関連を断ち切ることで多数者の権利を抑制剥奪し、少数者の権利の特権化を推進するのである。「公共の福祉 public welfare 」が増進するように権利を利用 utilize することの拒絶宣言である。これこそまさに権利を abuse する行為、すなわち《権利を濫用し、権利を悪用し、権利を誤用し、権利を乱暴にあつかい、権利を罵倒することで、権利を傷つけ、権利を損なう》行為にほかならない。

つづいて、「公共の福祉」の語をふくむ他の条文もみてみよう（第22条の第２項は略）。

第22条　何人も、**公共の福祉に反しない限り**、居住、移転及び職業選択の自由を有する。

Article 22. Every person shall have freedom to choose and change his residence and to choose his occupation **to the extent that it does not interfere with the public welfare.**

第29条　財産権は、これを侵してはならない。

2　財産権の内容は、**公共の福祉に適合するやうに**、法律でこれを定める。

3　私有財産は、正当な補償の下に、これを**公共のために用ひる**ことができる。

Article 29. The right to own or to hold property is inviolable.

2 Property rights shall be defined by law, **in conformity with the public welfare.**

3 Private property may **be taken for public use** upon just compensation therefor.

日本国憲法第３章の諸権利のなかでも、第22条の「居住、移転、職業」に関する権利と第29条の「財産」に関する権利は、とりわけ経済との関連がつよいが、それをもっぱら資本主義的所有の宣言、はなはだしくは巨大企業による独占的所有を正当化するものと解釈するのは失当である。「財産」といういささか大袈裟な日本語に対応するプロパティー property は、ジョン・ロック（イングランド、1632-1704）のいうように、資産 estates だけでなく、生命 life、自由 liberty をも含む包括的概念である。しかもライフ life は、「生命」と「生活」を包含する概念である。したがって、「プロパティーの権利」は、憲法第25条の「健康で文化的な最低限度の**生活**を営む権利 the right to maintain the minimum standards of wholesome and cultured **living** 」とも整合的に解釈しなければならない。第22条と第29条は、資本主義経済を翼賛し、巨大企業に無制限の特権的自由を賦与する条項ではない。国民の〈生命と生活〉＝ life を維持する活動としての経済活動に「公共の福祉 public welfare 」という目的を指し示したのである。自民党の第22条改正案が、ストレートに「公共の福祉」を削除したことの意味もあきらかだろう。

最後に、基本的人権に「公共の福祉」という全般的制約を課すものと誤解されている条文をみてみよう。

第13条　すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、**公共の福祉に反しない限り、**立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。

Article 13. All of the people shall be respected as individuals. Their right to life, liberty, and the pursuit of happiness shall, **to the extent that it does not interfere with the public welfare**, be the supreme consideration in legislation and in other governmental affairs.

学説や判例は、「反しない限り」の語にひきずられて、単純に「公共の福祉」を基本的人権に「反し」、基本的人権に対立する原理であると決めてかかってしまったのだろう。

第13条の「生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利」は、第29条のプロパティーの権利ならびに第25条の「健康で文化的な最低限度の生活を営む権利」と同じ趣旨のものと考えなければならない。そして第13条の「生命、自由及び**幸福**追求に対する国民の権利 right to life, liberty, and the pursuit of **happiness** 」は、「最大多数の最大**幸福** the greatest **happiness** of the greatest number 」としての「公共の福祉 public welfare 」という目的を、すでにあらかじめみずからのうちに包含しているのである。「生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利」は「公共の福祉」という限界と衝突するものではなく、「公共の福祉」を増進するものである。日本国民が制定した憲法は、基本的人権に「最大多数の最大幸福」としての「公共の福祉」という内的目的があることを明らかにしたうえで、基本的人権はその目的の実現のために行使されるべきだ、と宣言しているのである。