

常磐大学人間科学部紀要

人間科学

第26巻 第1号
2008年 10月

論文

第145回国会における国旗国歌法案審議の分析（2）

..... 岩田 温 1

研究ノート

ケータイ・リテラシー教育に関する意識調査

－ひたちなか市平磯地区生徒指導連絡協議会の調査報告－

..... 石川 勝博 17

1. 常磐大学人間科学部紀要『人間科学』(HUMAN SCIENCE)は、年に一巻とし、2号に分けて発行する。
2. 本誌の寄稿資格者は、本学の専任教員および紀要編集委員会が認めた者とする。
3. 寄稿論文は学術論文として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ未発表のものでなければならない。
4. 本誌には論文、研究ノート、書評、学界展望などの欄を設ける。それらの内容は以下のとおりとする。
論文は理論的又は実証的な研究成果の発表をいう。
研究ノートとは研究途上にあり、研究の原案や方向性を示したものをいう。
書評は新たに発表された内外の著書・論文の紹介をいう。
学界展望は諸学界における研究動向の総合的概観をいう。
5. 原稿は所定の執筆要綱に従って作成し、紀要編集委員会に提出する。
6. 寄稿原稿は紀要編集委員会において検討し、必要な場合には、加筆、訂正、削除もしくは掲載見送りを要求することがある。
7. 一号につき一人が掲載できる論文など、原則として一編とする。
8. 初校の校正は執筆者が行う。
9. 執筆者に対して編集規程と執筆要綱を配布する。
10. 執筆者には本誌2冊と抜刷50部を贈呈し、それ以上は実費負担とする。
11. 必要に応じて、片方の号はテーマを決めて特集号とする。
12. 論文の体裁(紙質、見出し、活字など)は可能な限り統一する。
13. 紀要のサイズはB5とし、論文、研究ノート、書評、学界展望は二段組、その他は一段組で、いずれも横組とする。活字の大きさは論文、研究ノート、書評、学界展望、その他いずれも10ポイントとし、いずれも明朝体とする。
14. 上記以外の事項については、紀要編集委員会の決定に従うものとする。

1. 原稿は、手書きの場合は横書きで、A4版400字詰め原稿用紙で提出する。パソコン入力の場合にはテキストファイルのフロッピーと、横書き40字30行でA4版用紙に印刷されたものを提出する。
2. 原稿の長さは、論文は24000字(400字詰め原稿用紙換算60枚)、研究ノートは12000字(30枚)、書評は4000字(10枚)、学界展望は8000字(20枚)を基準とする。課題研究助成報告は(3.75枚)以内とする。そのほかのものについては紀要編集委員会で決定する。
3. 原稿はコピーをとり、オリジナルを紀要編集委員会に提出し、コピーは執筆者が保管する。
4. 原稿執筆にあたっては、以下の事項に従うこと。
 - (1) 原稿の1枚目には原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
 - (2) 論文には200語程度の欧文アブストラクトを付すこと。なお、アブストラクトとは別に欧文サマリーを必要とする場合は、A4版ダブルスペース3枚以内のサマリーを付すことができる。
 - (3) 書評には著者名、書名のほか出版社名、発行年、頁数を記載すること。
 - (4) 日本語以外で執筆された部分については、執筆者の責任においてネイティブチェックを行う。
 - (5) 数字は、原則として算用数字を使用する。
 - (6) 人名、数字、用語、注および(参考)文献の表記等は、執筆者の所属する学会などの慣行に従う。
 - (7) 図、表は一つにつきA4版の用紙1枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には必ずその挿入箇所を指定すること。
 - (8) 図表の番号は図1.、表1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
 - (9) 図表の補足説明、出典などはそれらの下に書くこと。

第 145 回国会における国旗国歌法案審議の分析（2）

岩田 温
Atsushi Iwata

Analysis of Deliberation on the Bill of National Flag and Anthem Conducted by the Committee on Cabinet of the House of Representatives (Part 2)

People are obliged to obey the laws of the nation. This obligation is easily fulfilled when the content and meaning of the law are clear and its purpose is acceptable. The sponsors of a proposed law should account for the meaning of it and those who in opposition should conduct cross-examination to make clear the point at issue. This communication process is expected to help the public with their understanding of the law and prepare them to express their opinions as public opinion. This article is part of the effort to investigate the communication aspects of the legislative process of the bill (which was later enacted as the Law Concerning the National Flag and Anthem) and the mass communication aspects of the media coverage of the bill and of the deliberation on it in the Diet. This article (as part two of the whole investigation) takes up the third speaker in the first session of the deliberation on the Bill of National Flag and Anthem in the Committee on Cabinet of the House of Representatives.

はじめに

本稿は拙稿「第 145 回国会における国旗国歌法案審議の分析（1）」でとりあげた「(1) 植竹繁雄委員の質疑」と「(2) 佐々木秀典委員の質疑」につづき、3 番目に質疑を行った石垣一夫委員の質疑とその質問に対する政府側答弁を検討の対象とする⁽¹⁾。

なお、発言内容を整理するにあたり発言者ごとに (a)、(b) の見出しを付して論点を整理した箇所がある。発言者が異なる場合には同一の論点でも (a)、(b) の見出しが異なる場合がある。考察の項で検討を加え

る際の参照の便宜のため、〈(a)「慎重な審議の要請」〉のように論点に呼び名を付して 〈 〉 付きで挿入した箇所がある。

- 1 国旗及び国歌に関する法律案に対する第 145 回国会衆議院内閣委員会における第 1 回審議の内容
- 1-3 石垣一夫委員の質疑
- 1-3-1 石垣一夫委員の質疑と政府側答弁の内容
石垣委員は質疑終了の挨拶を除き 31 回の質疑を行った。

（1）石垣委員の最初の質疑の概要

石垣委員は（a）「この法案の持つ意義の重要性を考えれば」「慎重に審議を進めるべきである」と述べ（a）「慎重な審議の要請」、「国旗日の丸、国歌君が代は日本国憲法の何条に根拠規定を持つのか（b）「国旗・国歌の憲法上の根拠」、そして「天皇制と君が代の関係」について政府の見解を求めた（c）「天皇制と君が代の関係」。

これに対して大森政輔政府委員（内閣法制局長官）は（a）「国旗・国歌と憲法の関係」について次のように述べた。（i）「憲法を見渡しましても、直接これが根拠であるという条文はない」。しかし「憲法に明文の根拠がなければ法律は制定できないというものではない」（i）「根拠条文不要論」。（ii）「憲法第四十一条では、国会は唯一の立法機関であるというふうに定められている。」「この規定に基づき」「法律は広く国政全般にかかわる事項について定めることが一般的には可能である」（ii）「憲法第四十一条論」。（iii）「国旗及び国歌について」「法律の形式においてこれを定めること」「は、日本国憲法との関係で何も問題はない」（iii）「無問題論」。

（2）石垣委員の2回目の質疑の概要

石垣委員は「君が代と天皇との深いかかわりがあることから、君が代は憲法第一条に根拠規定があるのではないかと思う」という意見を述べ、これに続けて憲法第一条が君が代の根拠となるか否かを質した（a）「憲法第一条根拠論」。

これに対して大森政輔政府委員（内閣法制局長官）は「この規定が君が代を国歌と定めることの直接の根拠ということにはならないと思いますけれども、やはり、国歌の内容である『君』について関連性はあるということは言えようかと思いますが」と答弁した（a）「憲法第一条非根拠論」。

（3）石垣委員の3回目の質疑の概要

石垣委員は、国旗・国歌法が「直接憲法第一条に帰着するとは言えないけれども関連性がある」とした政府委員の答弁の確認を求めた（a）「国旗・国歌と憲法第一条」。これに対して大森政輔政府委員（内閣法

制局長官）は「ただいま御指摘のような意味であるということとは当然でございます」と答弁した。

（4）石垣委員の4回目の質疑の概要

（a）平成4年4月11日の京都地裁判決について。「平成四年四月の十一日、京都地裁の判決で、君が代の内容の適否は司法審査に適合しないと判決文があります。」「司法審査に適合しないと判決したその理由の一つに、『君が代』の内容が相当か否かは内心に潜在するシンボルの適否の問題であって、それは国民個々人の感性と良心による慣習の帰すうにゆだねられるべき性質」である、こういうふうに述べておるわけであり。つまり、君が代の解釈内容は、司法判断の適否を超えた問題であるとされております。この指摘から考えても、君が代の正しい解釈は政府にゆだねるとい判決だと解釈をされます」（a）「平成4年4月11日京都地裁判決」。

（b）君が代の歌詞と憲法第一条について。「『君』とは何か、『が代』は何か。この解釈は、戦前戦後を通じて、天皇制、天皇の地位、あり方論が憲法に照らして問われている。」「私は、天皇と君が代と憲法第一条の天皇の地位との関係性は一体であると考えます」（b）「君が代の歌詞と憲法第一条の一体性」。

これに続けて石垣委員は「天皇と君が代と憲法第一条の天皇の地位との関係性は一体である」か否かについて政府の見解を質した。これに対して野中広務内閣官房長官は、君が代と憲法第一条の結びつきの有無について肯定も否定もせず「憲法第一条の規定に沿って」という表現で応じた。

（5）石垣委員の5回目の質疑の概要

（a）政府側発言の食い違いについて。「官房長官は、憲法第一条に沿って答弁した」と発言し、「法制局長官は、直接は関係ないけれども関連性はある」と発言しており、両発言の間には「微妙な食い違いがある」（a）「政府側発言の食い違い」。

これに続けて石垣委員は君が代と憲法第一条の関係に関する「統一見解」の提示をもとめた。これに対して竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は、両発言の間に食い違いはないという趣旨の答弁を

した。すなわち i)「国旗・国歌法案の憲法上の根拠規定」はない。ii)「『君』は「憲法第一条に規定されている象徴天皇を意味する」。iii)「そういう意味で、憲法第一条と今御指摘の『君』とは「密接な関係がある」。

(6) 石垣委員の6回目の質疑の概要

石垣委員は、事前に提出した「質問主意書」に対する政府の答弁書の内容と6月29日本会議における総理大臣の答弁内容の間には「君が代」の歌詞全体の意味解釈に関して「微妙な違いがある」と述べたうえで、「君が代」の歌詞全体の意味を問い質した〈(a)「『君が代』の歌詞全体の意味の政府解釈の齟齬」。

これに対して竹島一彦政府委員(内閣総理大臣官房内政審議室長)は次のように答弁した。「質問主意書」に対する政府の答弁は「『日本国憲法の下では、天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国の末永い繁栄と平和を祈念したものと理解することが適当である」と考える。』という内容であり、総理大臣の答弁は文言としての「君」、文言としての「君が代」、そして「君が代」の歌詞全体の意味をそれぞれ分けて説明したものであり、質問主意書への答弁と総理大臣の答弁の間に「変更」はない。

(7) 石垣委員の7回目の質疑の概要

石垣委員は「例えば、君が代全体の解釈として、主権在民である国民とともに歩む象徴天皇、こういうように平たく解釈した方が、我が国の末永い繁栄と平和を祈念したものとして国民に理解を得られやすいのではないかと君が代の歌詞の解釈に関する意見を表明し〈(a)「『君が代』の歌詞の解釈」〉、「いかがですか」と野中広務内閣官房長官の意見を求めた。これに対し野中広務内閣官房長官は「表現をどのようにいたしますかは別といたしまして、委員のお考えと変わらないと思っております」と答弁した。

(8) 石垣委員の8回目の質疑の概要

石垣委員は自身の主張と「官房長官は同意である」ことを確認した上で、野中広務内閣官房長官に「この表現について変更する考えはありませんか」と質問した〈(a)「君が代全体の解釈」〉。

これに対して野中広務内閣官房長官は「先ほど来累次申し上げておりますように、憲法との関係で正確に、かつわかりやすく説明することに努めたということでございます」と答弁した。

(9) 石垣委員の9回目の質疑の概要

(a) 新聞報道された「天皇をいただく日本国」発言について。石垣委員は新聞報道で紹介されていた野中広務内閣官房長官のことばのなかに「『象徴天皇をいただく日本国の末永い繁栄と平和』という箇所」があるのを捉え、「『天皇をいただく日本国』という意味はどのような意味なのか」、「『天皇をいただく』という意味は、第三者からいただいたという意味」なのか、と質問した〈(a)「新聞報道された『天皇をいただく日本国』発言」〉。

これに対して野中広務内閣官房長官は「そのように表現があったといたしましたら、訂正をさせていただきます」と述べて、政府統一見解中の文言「象徴とする我が国」が正しい旨を答弁した。

(10) 石垣委員の10回目の質疑の概要

石垣委員は、再度「いただくという真意がどこにあるのか」の説明を野中広務内閣官房長官に求めた。これに対して野中広務内閣官房長官は本会議における小淵恵三内閣総理大臣の答弁を引用し、「いずれにいたしましても、小淵総理が本会議で御答弁申し上げましたように「天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国のことである旨答弁をいたしております」と述べて答弁に代えた。

(11) 石垣委員の11回目の質疑の概要

石垣委員は、野中広務内閣官房長官の答弁が石垣委員の質問の趣旨と「食い違っている」旨の意見を述べ、これに続けて野中広務内閣官房長官に「これ(=いただくという表現[引用者註])は誤解を招くのではないかと問い質した。これに対して野中広務内閣官房長官は「誤解を招き、至らない点があるかもわかりません。その点は私から訂正をさせていただきたいと思っております」と答弁した。

(12) 石垣委員の12回目の質疑の概要

石垣委員は、「では、この記事は誤解である、このように私は解釈いたしたいと思います」と述べ、新聞記事が誤解に基づいて書かれたという認識を表明した。質問は行っていない。これに対して野中広務内閣官房長官は、「記事が誤解だとは申ししておりません。私の表現が適切を欠いたかもわかりませんが、それがどのように報道されたかもわかりませんということを示し上げた次第であります」と発言した。

(13) 石垣委員の13回目の質疑の概要

(a) 新聞報道論争の終結。石垣委員は冒頭で「わかりました。了解いたします。」と述べて、9回目から12回目の発言を通じて行われたやりとりを終結させた。

(b) 国旗・国歌法と法律上の義務の存否について。石垣委員は、国旗・国歌法が国民に対して何らかの義務を課す内容を含むものであるか否かについて次のように質問した。「政府答弁書では『法制化に当たり、国旗の掲揚等に関し義務付けを行うようなことは、考えていない。』という内容であります。立法後はいつでも必要であれば義務づけができ得るという意味を含んでいるのか、法律上は可能であるのか、政府の認識を伺いたいと思います」。これに対して野中広務内閣官房長官は「政府といたしましては、法制化に当たりまして、国旗の掲揚等に関しまして、義務づけを行うようなことは考えておりません。」と述べた。

(14) 石垣委員の14回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌法と違法義務のおそれについて。石垣委員は「法律でいわゆる国旗・国歌と明記されればおのずと違法義務が生ずると考えられます」と述べたうえで、「今提出されている国旗・国歌に違法義務を生ずるおそれはないのか」と問い質した。

これに対して大森政輔政府委員（内閣法制局長官）は「この法律が成立したからといって、国民について国旗・国歌に関する何らかの義務が課されるということは一切ございません」と答弁した。

(15) 石垣委員の15回目の質疑の概要

(a) 国旗掲揚・国家斉唱の義務不在の根拠について。石垣委員は、自身が質問主意書のなかで「『国旗掲揚、国歌斉唱』の義務は、憲法十一条（基本的人権）及び十九条（思想・良心の自由）との関係性について法的見解を問う」（引用者註：原文のまま）と質問したことに触れ、これに対する政府答弁書の「国旗の掲揚等に関し義務付けを行うようなことは、考えていない。したがって、現行の運用に変更が生ずることとはならない」という内容に関連して、国旗・国歌法が国旗掲揚等の義務づけを伴わないとする根拠を問い質した。

これに対して大森政輔政府委員（内閣法制局長官）は「この法律案が成立いたしましても、国民に一般的に何らかの義務が生ずるということにはならないということをごさいます。そういう義務が新たに生じない限り、憲法の基本的人権の規定との関係で新たな問題は生じないということ、その趣旨を答弁した次第でございます」と答弁した。

(16) 石垣委員の16回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌法の法律効果について。石垣委員は次のような意見を述べた。「法律を制定した場合、何らかの波動が起きると私は思う」、「私は法律をつくって何らの波紋も起きないということは考えられないと思う」、「それなら（それなら＝何らの波紋も起きないなら〔引用者註〕法律をつくらなくていいわけですから」。

(b) 国旗・国歌尊重規定について。石垣委員は「ちょっと話がそれますけれども、今回なぜ尊重規定をつくらなかったのですか。尊重規定を設けなかった理由について」と述べて国旗・国歌尊重規定が盛り込まれなかった理由について問い質した。

これに対して野中広務内閣官房長官は「国旗・国歌の法制化は、日の丸・君が代」「の根拠を明確に規定すること」を目的としており、「基本的には、法制化により」「国民生活に何らの変化や義務を生じ、かつ影響を与えるものではない」と答弁した。

(17) 石垣委員の17回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌尊重をめぐる子供と大人の区別につ

いて。ここでの石垣委員の発言に意見は含まれておらず、次のような質問が行われた。すなわち、平成10年度学習指導要領をみると、小学校の指導要領には「我が国の国旗と国歌の意義を理解させ、これを尊重する態度を育てるとともに、諸外国の国旗と国歌も同様に尊重する態度を育てるよう配慮すること。」と記載されており、中学校の指導要領には「国旗及び国歌の意義並びにそれらを相互に尊重することが国際的な儀礼であることを理解させ、それらを尊重する態度を育てるよう配慮すること。」と記載されている。「子供には尊重しなさいと教えておきながら、大人の我々、それに対して規定がないということはどういうことですか」。

これに対して野中広務内閣官房長官は「法律上の義務は負うわけでありませんが、教育上、子供にそういう教育のありようについて文部省が指導するのは当然のことだと思います」と答弁した〈(a)「法律上の義務の不存在」、(b)「文部省の指導の当然性」〉。

(18) 石垣委員の18回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌尊重規定の必要性について。石垣委員は次のような意見を述べた。「文部省は子供には尊重しなさいと教えながら、国民全体にはこれは何ら、言うたらフリーなんだ、こういうことでは、私はまさに一貫性がない」。「尊重規定をつくれれば、国民、青少年も一体として日本全体がこれに対して尊敬の念が深まる」。

これに続けて石垣委員は大人と子どもの間に「一貫性がない」点、ならびに「尊重規定をつくれれば」「日本全体がこれに対して尊敬の念が深まる」とする自説に対する政府の考えを質した〈(a)「国旗・国歌尊重規定創設論」〉。

これに対して、野中広務内閣官房長官は、石垣委員の質問には答えず、「教育現場で」「論争の中心になってきた法的根拠」「を今回は明確にすることが必要であったと私は考えておる次第であります」と述べた〈(a)「教育現場での国旗・国歌論争收拾策」〉。

(19) 石垣委員の19回目の質疑の概要

石垣委員は、本法案について「いわゆる広島教育

問題から発生した」「痛ましい事件を再び起こしてはならないという教育上の配慮をバックにこの法制化をした、こう解釈してもいいのですか」と質問した〈(a)「教育現場での国旗・国歌論争收拾策」〉。

これに対して野中広務内閣官房長官は、「あえてその動機を尋ねるならば、直接的な動機は広島の高校長の「あの痛ましい事件にあったと私は思うわけでございます」と答弁した〈(a)「国旗・国歌法制定の直接的動機」〉。

(20) 石垣委員の20回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌法制定と教育について。石垣委員は、「官房長官の意図するところ、十分私は認識いたします」と述べて野中広務内閣官房長官の答弁への理解を示したうえで、「今回の法制化は教育的配慮を十分配慮した、こういうふうには認識をしてもいいわけですね」と法制化の背景を問い質した。

これに対して大森政輔政府委員（内閣法制局長官）は次のように答弁した。

(a) 国旗に関する法的効果について。「この法律が制定され」と「たとえば船舶法あるいは海上保安庁法、自衛隊法」のように「国旗を掲揚しなければならない義務規定」をもつ法律に関しては「民間、商船はともかく」「国旗というのは、今般の法律に基づく正式の国旗でなければならないということは、当然法律的な拘束としてかかる」という「意味で、こういう共通の、包括的な規定を置くということは、他の法規範の意味を補充させ、完結させるという意味で法律上の効果はある」。

(b) 国歌に関する法的効果について。「なお、君が代の方につきましては、現在、君が代をどうこうしなければ、国歌をどうこうしなければならないという、法律あるいは政令のレベルにおける規定はございません。ただ、先ほどから若干言及をされております、文部大臣告示である学習指導要領で指導するものとされている君が代というものはこういう歌詞であり、こういうメロディーであるということが定まるわけでございまして、そのようなものを指導するものとされるという効果は生ずるわけでございます」。

(21) 石垣委員の21回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌法制定の動機のひとつとしての教育的配慮について。石垣委員は、「官房長官、しつこいようですけれども、この法改正の大きな根拠として官房長官が心情を吐露されたいわゆる教育的配慮、こう認識していいですね」と質問した。これに対する野中広務内閣官房長官の全発言は次のとおり。「それは動機の一つであるというように御認識をいただきたいと思うわけでございます」。

(22) 石垣委員の22回目の質疑の概要

石垣委員は冒頭で「わかりました。これ以上やっても、ちょっとしつこいのでやめます」と述べた。続いて石垣委員は国旗掲揚の御願に関する通達をとりあげて次のように述べた。「形式的にはこれはお願いになっておりますけれども、多くの自治体の受け方は、「これは義務であると理解しておりますね」、「こういう通達はこの際廃止をすべきではありませんか」〈(a)「国旗掲揚の御願に関する通達の廃止論」〉。

これに対して竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は、「あくまでも依頼でございますので」、「どういうふう具体的に行動されるかはあくまでも各地方公共団体の御判断」「でございますので、廃止する必要はないのではないかとこのように考えております」と答弁した〈(a)「国旗掲揚の御願に関する通達の廃止不要論」〉。

(23) 石垣委員の23回目の質疑の概要

(a) 国旗掲揚の御願に関する通達の廃止論。石垣委員は、国旗掲揚の御願に関する通達について、「今回、政府が明らかに義務づけしないとっておるんですから、この際はっきり通達を出すべきですよ」と国旗掲揚の御願に関する通達を廃止する通達の必要論を展開した。

これに対して野中広務内閣官房長官は、「地方公共団体や所管の団体等についても祝日に国旗を掲揚することの御協力をお願いするということでございますので、これを義務づけたり強要したりしたものではございませんので、御了承をいただきたいと思うわけでございます」と述べた〈(a)「国旗掲揚の御願に関する

通達の廃止不要論」〉。

(24) 石垣委員の24回目の質疑の概要

(a) 国旗掲揚の御願に関する通達の廃止論。石垣委員は、新たな論拠として「上意下達の今までの中央集権的な政治の流れ」を挙げて「通達の重みをやはり現場の自治体は非常に重く感じている」という現状分析を行い、これに続けて「義務化しないということをもう一遍通達を出すべきと違いますか」と質問した。

これに対する野中広務内閣官房長官の全発言は次のとおり。「これが法律として成立をいたしました際には、過去に行ってまいりました御協力方につきまして、その真意を御説明申し上げる機会は設けたいと思っております」。

(25) 石垣委員の25回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌法案が義務を伴わないこととなった経緯について。石垣委員は、国旗・国歌法が義務づけを伴わない点について「義務化をしない」「判断は政治判断なんですか」と質問した。これに対して野中広務内閣官房長官は「政策判断であります」と答弁した〈(a)「政策判断としての法的義務の排除」〉。

(26) 石垣委員の26回目の質疑の概要

(a) 義務・強制を伴わない保証の要求。石垣委員は「政府は今回、国民にそういう義務化、強制化しないという限り、政府は国民に対して、私は何らかのやはり担保を与えなければいかぬ、こう思うのですよ」と述べ、政府の見解を質した。

これに対して竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は質問に正面から答えず次のように述べた。「国旗・国歌についての一般国民に対する、啓蒙という言葉はいかがかと思っておりますけれども、普及とか啓発とかそういったことにつきましては、この法律を成立させていただいた場合には、総理府等が中心になりまして、そういう情報提供といいますか、普及についての努力はさせていただきたいと思っております」〈(a)「啓蒙・普及努力の約束」〉。

(27) 石垣委員の27回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌尊重規定の必要性について。石垣委員は「やはりこれは、尊重規定が盛り込まれておればこういうことは要らぬわけです。そこで、私は改めて尊重規定のことを申し上げたのですけれども、今はその時期ではない、こういう判断ですから、それはそれとして了解いたします」と述べた。

(b) 国旗・国歌教育と内心の自由の境界線について。石垣委員は「次に、教育と内心の関係性についてお伺いしたい」と切り出し、「児童権利条約十四条または憲法の十九条で言う思想、良心の自由に関し、一般に内心について、国家はそれを制限したり禁止したりすることは許されないという絶対的保障の点から回答が出ております」と述べたうえで、「そこで、お伺いしたいことは、政府は、いわゆる児童生徒に関し内心に立ち入らないというのは、具体的にどういう事態なのか、また、立ち入るとは何か、立ち入った事態とはどういう事象をいうのか。具体的な例で説明してください」と質問した。

これに対して辻村哲夫政府委員（文部省初等中等教育局長）は次のように答弁した。一般に国家は内心を制限あるいは禁止することが許されない。学校教育では学校教育法に基づいて人格の完成を目指すさまざまな指導が行われる。その指導の過程では子供たちの価値形成にかかわる指導も行われる。内心に立ち入らないというのは、指導を受けた子供たちが、指導を受けた後に、指導された内容についてどのように判断し考えるのかについて国家が制限したり禁止をしたりすることは許されないということである。国歌を例にとるなら、国歌について指導を受けた後、国歌を歌いたくない児童がいる場合に、「無理強いしてこれを斉唱させる」というようなことになりました場合には、やはりこの内心に立ち入らないということにかかわってくるのではないかと、こんなふうに理解をいたしております（(a)「国旗・国歌教育と内心の自由の境界線」）。

(28) 石垣委員の28回目の質疑の概要

(a) 国旗・国歌教育と内心の自由の境界線の尺度化の必要性について。石垣委員は、内心に立ち入らない基準ないし尺度の必要性を再論し、「内心に入らない

という基準、尺度をやはりはっきりとつくるべきじゃないか、こう思うのですが、いかがですか」と質問した。

これに対して辻村哲夫政府委員（文部省初等中等教育局長）は次のように答弁した。「学校教育は」「教師個々の恣意的な指導がそこで行われてはならない。」「そこで、」「学校教育法に基づき」「学習指導要領」「を教育課程の基準として告示をしている。」「それに沿って教師が指導をする。」「この指導、価値形成にかかわる指導」「はさまざまな教育活動の多岐にわたって出てくる。」「子供たちがその指導を受けた後どう考えるかというその判断、それが内心に立ち入るか立ち入らないかということの判断になる。」「非常に個別的な事案、個別個別で判断をしていかなければならない。」「したがって、」「この基準、尺度といったものを示すということがなかなか難しい。」「この内心に立ち入らない、内心に立ち入って強制しないということの意義、これは大変重要なことでございますので、私ども、学校教育の場におきましてその趣旨等につきましては十分なコンセンサスを深める、こうした努力はしてまいりたい、こう思います（(a)「国旗・国歌教育と内心の自由の境界線の尺度化の困難性と合意形成努力の意思表示」）。

(29) 石垣委員の29回目の質疑の概要

石垣委員は、国旗・国歌教育と内心の自由の境界線に関する論点について次のように政府の考えを質した。「国旗はとうとい、当然これはもう国旗に対して尊敬の念を払いなさい、こういう指導は内心に立ち入るのか立ち入らないのか。さらに、これを何回も何回も教える、こういうことはいかがか。それからもう一点は、例えば君が代の斉唱に対して、生徒一同起立して、そして斉唱する。これを、起立しない子もあると思うのですね。そういう場合に、これは起立しなさい、こういう指導は内心に入るのか入らないのか（(a)「国旗に尊敬の念を払うように指導することは内心の自由を侵すか」、(b)「国旗に尊敬の念を払うように繰り返し指導することは内心の自由を侵すか」、(c)「国歌斉唱時に起立しない生徒を起立させる指導は内心の自由を侵すか」）。

これに対して辻村哲夫政府委員（文部省初等中等教

育局長）は、次のように答弁した。「まず第一の、国旗がとうといもので、これに敬礼するように指導をするということ、そのこと自体は内心に立ち入るものではないと考えております。国旗につきましては、自国の国旗のみならず諸外国の国旗について、お互いにこれを尊敬し合い、尊重し合うということは、国際的なマナーとして定着しているというふうに考えます。そうした一般化された事項でございますので、これを子供たちに教えることは指導であって、したがって内心に立ち入るということではないと考えます（(a)「国旗に尊敬の念を払うように指導することは内心の自由を侵害しない」）。

それから、ただ第二の点で、繰り返し繰り返しこれを教えられる。これも程度の問題だろうと思います。先ほどの一定の限度を超えて無理強いし強制する、そして子供たちの判断、考え方にまでこれを踏み込むとなりますと、そこにかかわりが出てくるということもあり得るだろうと思います。しかし、丁寧に教師が指導するということは許されることであろうと思っております（(b)「国旗に尊敬の念を払うように繰り返し指導することが内心の自由を侵害するかしなないかは指導の程度の問題」）。

それから三番目でございますが、生徒たちに国歌君が代斉唱の際に起立を命ずるということ、これは、国歌が斉唱される際に起立してこれに対して敬意を払うということは、これも国際的なマナーとして定着していることであろうと思います。そのことを指導の一環として行うこと、これは内心に立ち入るものではない。指導の一環として妥当なものとしてあるというふうに考えております（(c)「国歌斉唱時に起立しない生徒を起立させる指導は内心の自由を侵害しない」）。

(30) 石垣委員の30回目の質疑の概要

石垣委員は、「一定の限度を超えてという判断と丁寧に教えるという判断、この基準が非常に難しい（(a)「国旗・国歌教育と内心の自由の侵害の区別の困難性」）」という認識を示し、「難しい問題ですから、現場でいろいろ混乱が起きると思う（(b)「教育現場混乱の原因としての国旗・国歌教育と内心の自由の境界線設定の困難性」）」という意見を述べ、「そこで、こ

うという教育現場におけるそういう事態について、一つ一つの例を校長に任せるのではなくして、やはり国旗・国歌についてのいわゆるガイドラインをきちっとこの際つくるべきではないか、こう思うのですが、いかがですか（(c)「国旗・国歌教育のガイドライン策定の必要性」）」と質問した。

これに対して辻村哲夫政府委員（文部省初等中等教育局長）は次のように答弁した。「内心の自由にこれは踏み込むか踏み込まないかということと指導の関係というのは、なかなか微妙な問題がございまして、国がまた一律にガイドラインというような形で示すことは大変難しいことだろうと思います（(a)「国が一律にガイドラインを示すことの困難性」）。

(31) 石垣委員の31回目の質疑の概要

石垣委員は、教育現場において予想される混乱を避けるために政府が、国旗・国歌教育に関する方針を出すべきである、という趣旨の意見を述べ、これに続けて内閣官房長官に答弁を求めた（(a)「教育現場混乱の問題」、(b)「国旗・国歌教育のガイドライン策定の必要性」）。

これに対する野中広務内閣官房長官の全発言は次のとおり。「我が国憲法の精神にのっとりまして、人格の形成や個人の価値の尊重という基本的な目的のもとに行われておる現代教育は非常に重要でございまして、これからも大切にやっていかななくてはならないと思いますとともに、国旗・国歌の指導におきましても、このような考え方に立って、国際社会で生きる日本人としての基礎的、基本的事項として指導をされていくことを期待するものでございます（(a)「国旗・国歌の指導への期待」）。

1-3-2 石垣一夫委員の質疑と政府側答弁の内容に対する考察

1-3-2-1 質疑（1）～（3）「国旗・国歌の憲法上の根拠」について

石垣一夫委員は、最初の発言で（a）「慎重な審議の要請」を行った後、（b）「国旗・国歌の憲法上の根拠」、（c）「天皇制と君が代の関係」について政府の見解を質した。これに対して大森政輔政府委員は、（a）「国旗・

国歌と憲法の関係」について (i)「根拠条文不要論」、(ii)「憲法第四十一条論」、(iii)「無問題論」を展開したが、「天皇制と君が代の関係」に関する発言はなかった。

新たに提案されている法律が憲法を頂点とする法体系の中でどのように位置づけられるかは、立法を担当する機関において確認されるべき事項であり、そのような事項を取り上げて質問した石垣一夫委員の質疑は国会審議にふさわしい誠実な問いである。これに応答した大森政輔政府委員は、国会が既存の法体系に抵触しない範囲で新たな法律を制定することは「国権の最高機関」であり「国の唯一の立法機関」である国会の活動として何の問題もないと答えた。

この答弁は一見何の問題も孕んでいないようにも思われる。憲法が立法府の活動に対する禁止規定を設けることで立法を拘束し立法の限界を画すという視点に立つなら、憲法が国旗・国歌法の制定を禁止していなければ、何も問題はない。しかし視点を変えて、国旗・国歌法の制定が憲法に何を付け加えるかという視点に立つなら、別の構図が浮かび上がる。それは国旗・国歌が日本国ならびに日本国民との関係においていかなる意味を与えられるか、という構図であり、国旗・国歌法の核心に触れる問題領域を構成する構図である。

この核心的領域への接近が石垣一夫委員の2回目及び3回目の質疑のテーマであった。石垣委員は第2回目の発言のなかで (a)「憲法第一条根拠論」を提起して「君が代」と象徴天皇制度を直結させる解釈案を提示したが、大森政輔政府委員は (a)「憲法第一条非根拠論」で対峙した。石垣一夫委員は3回目の質疑で (a)「国旗・国歌と憲法第一条」の関係をとりあげたが、これは1回目の発言の中の (c)「天皇制と君が代の関係」を拡大して再論したものである。これに応えた大森政輔政府委員は「関連性がある」ことを「当然」と答弁した。しかし国旗・国歌法が「直接憲法第一条に帰着するとは言えないけれども関連性がある」という場合の「関連性」が何を意味するかは不明のまま残された。

1-3-2-2 質疑(4)～(13)「君が代の歌詞の解釈」について

第4回目から第13回目の質疑では、「君が代の歌詞の解釈」が取り上げられた。第4回目の発言で石垣委員はまず、(a)「平成4年4月11日京都地裁判決」をとりあげ、君が代の解釈内容が「司法判断の適否を超えた問題」と判示されたことを根拠として、裁判所が「君が代」の解釈を政府に委ねているという趣旨の意見を述べた。しかし、この議論には論理的整合性がない。同判決のこの箇所の趣旨は「君が代」の解釈が「国民個々人の感性と良心による慣習の帰するにゆだねられるべき性質」だということであり、国民個々以外の何者かが国民個々に代わって決着すべき性質でないことは明らかである。

つづいて石垣委員は (b)「君が代の歌詞と憲法第一条の一体性」を主張し、政府側に見解を求めた。しかし、野中広務内閣官房長官は「一体性」についての見解を示すことなく「憲法第一条の規定に沿って」という表現をもちいた。政府としては、憲法第一条と「君が代」を法的には隔離しつつ実質的には「君が代」が憲法第一条の趣旨通りの意味を備えるように、憲法第一条の内容を付度して解釈を行う立場をとったのである。憲法第一条がその内容を「君が代」に反映させるべく政府を拘束する規範力を備えているのではないが、それにも拘わらず「君が代」が憲法第一条を反映した存在となることを政府としては求めているのである。

第5回目の発言で石垣委員は (a)「政府側発言の食い違い」を指摘し、統一見解の提示を求め、政府側は食い違いがない理由を3点に整理して説明した。いわく、i)「国旗・国歌法案には憲法上の根拠規定がない」こと、ii)「『君が代』の『君』は象徴天皇を意味すること、iii)「『君が代』は『君』が象徴天皇を意味するがゆえに憲法第一条と密接な関係がある」と。この説明は明快である。しかし、少しも明らかにされていないことがある。それは国歌とは何かである。国歌を法的に位置づけるための法制化であることは繰り返し説明されているが、国歌の法的位置づけについては、「国旗・国歌法案には憲法上の根拠規定がない」という説明に例示されているように、国旗・国歌法が何と関わりをもたないか、という空集合についての説明に終始

し、何と関わりをもつか、についての説明は行われていない。

第6回目の発言で石垣委員は(a)「『君が代』の歌詞全体の意味の政府解釈の齟齬」を取り上げて質問し、竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は、質問主意書への答弁と総理大臣の答弁の間には「変更」はない、と答弁した。

このやりとりで石垣委員は、質問主意書への答弁と総理大臣の答弁を原文のまま並置して「微妙な違いがある」と述べたにとどまり、どのような「違い」がどのような意味で問題とされなければならないかについては一言も語らなかった。つまり石垣委員は質問内容を分析的に提示しなかった。そのことは国民の前で議論が展開される機会を奪う結果を招いた。

第7回目の発言で石垣委員は(a)「『君が代』の歌詞の解釈」として自説を提示して野中広務内閣官房長官に意見を求め、野中広務内閣官房長官は石垣「委員のお考えと変わらない」と答弁した。

このやりとりは奇妙である。なぜなら政府側解釈と石垣委員の解釈が論理的に等価でないことは、憲法第一条との関係の有無に徴して明らかであるからである。論理的には明らかに両立し得ない政府解釈と石垣委員解釈とが、野中広務内閣官房長官の手によって、いとも簡単に無境界化されている。

それにしても論理的整合性がない2つの考えが「変わらない」という発言が行われる原因は何であろうか。

両者の発言に共通する特色は、憲法第一条と「君が代」の関係の有無が何に帰結するか、あるいは、何を招来するか、についての展望が可視化されていないことである。別の言い方をするなら、政府側が国旗・国歌法案と憲法第一条を結びつけないことによって何を実現することが可能になるか、石垣委員が国旗・国歌法案と憲法第一条を結びつけることによって何を実現することが可能となるかがどちらの側からも語られていない。その不作為のゆえに両者はそれぞれ同じ対象について成立させている別々の解釈が同じであるかのように振る舞うことができたのである。

第8回目の発言で石垣委員は(a)「君が代全体の解釈」に関する自説を受け入れることを野中広務内閣官房長官に求めた。その受け入れ要請の足がかりは野中

広務内閣官房長官が両者の考えは「変わらない」と答弁したことにある。しかし野中広務内閣官房長官が「変わらない」としたのは「考え」であって解釈内容を言い表した表現ではなかった。石垣委員は野中広務内閣官房長官が石垣委員の「表現」を拒否していることに気づかず、あるいは無視して「同意」に持ち込もうとした。野中広務内閣官房長官は肯定も否定もせず石垣委員の申し入れを受け流した。

9回目から12回目の発言で石垣委員は(a)「新聞報道された『天皇をいただく日本国』発言」を取り上げ、13回目の発言の冒頭でこの話題を切り上げた。この一連の質問は不毛であった。野中広務内閣官房長官は、敢えて反論を試みず、記事が誤解に基づいて書かれたものだとした石垣委員の発言内容を訂正してすべての責任を自分で引き受ける姿勢を示した。質問の不毛さが答弁者の度量を際立たせる結果となった。

1-3-2-3 質疑(13)～(16)「国旗・国歌法と法的義務」について

第13回目から第16回目の質疑では「国旗・国歌法と法的義務」が取り上げられた。第13回目の発言で、石垣委員は、(b)「国旗・国歌法と法律上の義務の存否」について質問し、答弁に立った野中広務内閣官房長官は義務づけが含まれない趣旨を明らかにした。

第14回目の発言で、石垣委員は、(a)「国旗・国歌法と違法義務のおそれ」について質問し、答弁に立った野中広務内閣官房長官は「国民について」は義務が課されることはない旨を述べた。

第15回目の発言で、石垣委員は、(a)「国旗掲揚・国家斉唱の義務不在の根拠」について質問し、答弁に立った大森政輔政府委員は、国旗国歌法が成立しても「国民に一般的に何らかの義務が生ずるということにはならない」ことがその根拠である旨を述べた。

第16回目の発言で、石垣委員は、(a)「国旗・国歌法の法律効果」は何か、(b)「国旗・国歌尊重規定」が盛り込まれなかった理由は何か、について質問し、答弁に立った野中広務内閣官房長官は、国旗・国歌の法制化が「国民生活に何らの変化や義務を生じ、かつ影響を与えるものではない」と答弁した。尊重規定についての答弁はなかった。

ここでのやりとりは、国旗・国歌法の制定が結果的に国民生活に何らかの変化や義務を生じ、かつ影響を与えることへの懸念ないし虞を主張する石垣委員の立場と、国旗・国歌法の制定がそれ自体として国民生活に何らかの変化や義務を生じ、かつ影響を与えるものではない、という政府側の主張が、「結果的に」ならびに「それ自体として」という補足的説明の明瞭な言明を欠いたまま交錯し、そうすることで、国旗・国歌法の制定が結果的に国民生活に何らかの変化や義務を生じ、かつ影響を与えるメカニズムが国民に対して可視化され慎重な審議の対象とされる機会が閉ざされる結果を招いたといえよう。

両当事者はそれぞれ別の話をしていたのである。石垣委員は「国旗・国歌法と法的義務」を問題とし、政府側は、「国旗・国歌法の法的義務」について答弁したのである。答弁を求める質疑の主導権は質疑者が握っているから、答弁者が正面から返答しなければならないところまで質疑内容を精査して準備することが必要であったことは明らかである。

1-3-2-4 質疑(16)～(18)「尊重規定」について

第16回目から第18回目の質疑では「尊重規定」が取り上げられた。第16回目の質疑で石垣委員は「尊重規定」について質問したもののこれに対する答弁がないまま第17回目の発言に移り、「尊重規定」の不在が(a)「国旗・国歌尊重をめぐる子供と大人の区別」を生じる点について質問し、答弁に立った野中広務内閣官房長官は(a)「法律上の義務の不存在」、(b)「文部省の指導の当然性」の2点に論点を整理した。第18回目の発言で石垣委員は、(a)「国旗・国歌尊重規定創設論」を展開して政府の考えを質したが、野中広務内閣官房長官は、石垣委員の質問には答えず、国旗・国歌法が(a)「教育現場での国旗国歌論争收拾策」である旨を答弁した。

これら一連の質疑で国旗・国歌尊重規定創設の必要性を説いた石垣委員は、尊重規定つきの国旗・国歌法の制定を政府に求めたのである。野中広務内閣官房長官は、国旗・国歌が法定されれば教育現場での国旗・国歌論争は收拾できるという見通しをもっている胸の

裡を明かした。しかし收拾できるのは「文部省の指導の当然性」を前提としているからであり、尊重規定を盛り込んだ国旗・国歌法の制定をもとめる石垣委員には異論の出よう筈もなかったとはいえ、そのような質疑者と答弁者の関係は、「文部省の指導」の「当然性」を問い直し、国旗・国歌法制定がもつ意義を国民の前に示す機会を閉ざす結果をもたらした。

1-3-2-5 質疑(18)～(21)「国旗・国歌と教育」について

第18回目から第21回目の質疑では「国旗・国歌と教育」が取り上げられた。第18回目の発言で石垣委員は教育現場との対比のなかで大人にも「尊重」が求められるべきであるという議論を展開したのだが、答弁に立った野中広務内閣官房長官は教育現場の論争へと議論の焦点を向け変えた。これを受けて石垣委員は第19回目の発言では(a)「教育現場での国旗・国歌論争收拾策」が法案の目的であることの確認を求め、野中広務内閣官房長官は、教育現場での国旗・国歌論争の收拾が(a)「国旗・国歌法制定の直接的動機」であったことを明らかにした。

第20回目の発言で石垣委員は(a)「国旗・国歌と教育」に関連して立法目的が教育的配慮にある旨を確認する質問を行った。これに答弁した大森政府委員は、国旗・国歌法が「結果的に」もたらす効果として何が期待されているかを(a)「国旗に関する法的効果」と(b)「国歌に関する法的効果」に整理して説明した。これこそ、国旗・国歌法案の実像を最も端的に説明したものであり、この発言こそ、国旗・国歌法案についての議論の出発点とされなければならない。

第21回目の発言で石垣委員は(a)「国旗・国歌と教育」について触れ、立法目的が教育的配慮にある旨を確認する質問を再び行い、野中広務内閣官房長官は、それが動機の1つである旨を答弁した。

第20回目の石垣委員の発言に対する大森政府委員の説明にあるように、「国旗を掲揚しなければならない義務規定」をもつ法律が存在し、その義務規定の名宛人すなわち、国旗を掲揚しなければならない行為主体が国旗掲揚義務の履行者であることは明らかである。国歌についても国歌を斉唱しなければならない義

務規定ならびに国歌斉唱時に起立しなければならない義務規定を含む法律が存在すれば同様である。ところが、教育の場における国旗・国歌に関しては、そのような義務規定をそなえた法律が存在しない。

そのことは、教育現場における国旗・国歌の扱い方ならびに扱われ方を巡る議論が、それ自体として主題化されるべきことを意味している。石垣委員が同じ質問を繰り返したのは、委員がこの問題の重要性を察していたからかもしれないが、そうであれば、委員は質問を繰り返すにとどまることなく、そこを出発点としてさらに議論を発展させるべきであった。なぜならその議論こそこの法案に関して国民が耳を傾けるべき議論であったはずだからである。

1-3-2-6 質疑(22)～(24)「尊重規定と地方公共団体への国旗掲揚依頼」について

第22回目から第24回目の質疑では地方公共団体への国旗掲揚依頼通達の存廃が議論された。石垣委員は第22回目の発言で、強制と受け取られる虞のある依頼は撤回されるべきだとする「国旗掲揚の御願に関する通達の廃止論」を展開し政府の意見を求めた。答弁に立った竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は強制力のない依頼であることを理由に廃止不要論を展開した。第23回目の発言でも廃止論を述べた石垣委員に対して、答弁に立った野中広務内閣官房長官は国旗掲揚にあたる当事者の自由意思を理由に廃止不要論を展開した。第24回目の発言でも廃止論を述べた石垣委員に対して、答弁に立った野中広務内閣官房長官は、今回の法案が国会を通過した際には過去の依頼について説明の機会を設ける意志がある旨を述べた。

この一連のやりとりは、その直前の「尊重規定の有無」を巡る議論の文脈に沿って理解される必要がある。「尊重規定の有無」を巡る議論では主権者の意思を代表する国会の意思として尊重規定を法律のなかに書き込むか否かが争点となっていたが、制定される法律のなかに尊重規定が置かれぬことは、国旗・国歌に対して主権者の意思を代表する国会が中立的な立場に立つ意思の表明である、と石垣委員は考えている。そうであれば、行政府もまた国旗・国歌に対して中立的な

立場をとるべきであり、国旗・国歌の扱い方に関するあれかこれかの立場の一方に与することは許されない。なぜなら行政府が一方の立場に与するならばそれは国会の意志に反することになるからである。国旗・国歌が国会の意志として特定の旗や歌に特定されていないときに行政府が国旗の扱われ方に関する意思表示をしてきたにせよ、国旗・国歌が国会の意志として法定され、国旗・国歌の扱われ方に関しては中立的な態度を国会が意思表示することになるからには、従来の行政府の意思表示は変更されざるをえない。だから「国旗掲揚の御願に関する通達」も廃止されなければならない、というわけである。

ここには2つの問いが交錯する。第1の問いは、国旗・国歌法の存在しない条件下で行政府が「国旗掲揚の御願に関する通達」を出す行為は、法律に基づく行政が期待される法治国家の論理のもとでどのように理解されるか、である。国から国民に向けての強制の抑制に力を発揮する法治国家の論理は、〈お願い〉と〈お願いされた者の自由意志にもとづくお願いの実現〉という構図を前にしては無効である。石垣委員が提起した問いは、強制によらない行政の時代に強制によらない行政の圧力から国民を保護する新たな論理が創出される必要を国民に告げている。

第2に、野中広務内閣官房長官が過去の依頼について説明の機会を設ける意志がある旨を述べた時に、何がどのように説明されるべきだと考えられていたのだろうか。また石垣委員が求めたのは、過去の通達の説明ではなく、国旗・国歌法成立を契機とする過去の通達の死文化であったのであり、野中広務内閣官房長官は石垣委員の質問に正面から回答しなかったのである。そして、この回答回避は過去の通達の説明に関する発言と引き替えに通達廃止の必要性に関する議論を頓挫させた。

1-3-2-7 質疑(25)～(27)「法的義務の不存在と尊重規定の必要性」について

第25回目の発言で石垣委員は、(a)「国旗・国歌法案が義務を伴わないこととなった経緯」を質した。これに応じた野中広務内閣官房長官は(a)「政策判断としての法的義務の排除」であったと答弁した。第26

回目の発言で石垣委員は、(a)「義務・強制を伴わない保証の要求」を行った。これに応じた竹島一彦政府委員(内閣総理大臣官房内政審議室長)は(a)「啓蒙・普及努力の約束」を行った。第27回目の発言の前半で石垣委員は、(a)「国旗・国歌尊重規定の必要性」について再論した。

25回目の石垣委員の質疑は、国旗・国歌法案が義務を伴わないのは政策判断の結果であったことを明らかにした。しかしそのような政策判断がどのような考慮のもとに行われたかについては明らかにされなかった。国旗・国歌法が制定されたあかつきには他の法律を経由して義務づけないし強制が行われることについては「法律効果」に関する質疑応答の際にすでに明らかにされていた。国旗・国歌法が制定されれば他の法律等の規定を通じて国旗の掲揚の義務づけないし強制という法律効果が実現される。学校教育の場では法律と同じ強制力をもつ学習指導要領のなかで、教員が国旗・国歌について「指導」することが義務づけられており、その際の国旗・国歌が何を指すかは、今回の国旗・国歌法において初めて法定される。

こうした構造が予定されている以上、国旗・国歌法本体には義務づけないし強制に関する規定を置く必要はない。この構造を当面のあいだ不可視化するためにこそ、国旗・国歌法が義務づけを伴わないことに関するこの一連の質疑はおこなわれたのであろうか。

26回目の発言と27回目の発言を対比的に検討すれば、石垣委員が26回目の発言で「政府は今回、国民にそういう義務化、強制化しないという限り、政府は国民に対して、私は何らかのやはり担保を与えなければいかぬ」と述べたのは、政府には国旗掲揚・国歌斉唱を国民に義務化も強制もしない意図はないのであり、そうであれば政府は国民に何らかの担保を与える必要はなく、現に政府がそのような担保を与えていないのは、国民に義務化、強制しないのではないことの証左である、ということを含意している。これに対して政府は、国旗・国歌法においては国旗掲揚・国歌斉唱を国民に義務化も強制もせず、しかも事実としては国旗掲揚・国歌斉唱が国民の間であまねく行われる結果を実現するために「普及についての努力はさせていただきます」と答弁している。そして

27回目の発言で石垣委員は、政府が国民に義務化も強制もせず、しかも事実としては国旗掲揚・国歌斉唱が国民の間であまねく行われる結果を実現するために「努力」しなければならないのは、「尊重規定」が盛り込まれていないことに由来するのであり、「尊重規定」が盛り込まれれば、「こういうことは要らぬ」のであるから、「尊重規定」を盛り込むべきであると考えてるが、そのような自分の考えとは異なる政府の考えを「了解」した、と述べたのである。尊重規定論者である石垣委員も、尊重規定排除論に立つ政府も事実としては国旗・国歌の啓蒙・普及を目指しているのだが、同じ目標を目指してはいても、その達成手段として尊重規定が不相当であることの自覚が政府の側にはみられる。しかし、そうであってみれば、国旗・国歌法に限らず一切の法律、命令、規則または処分が尊重規定に相当する機能を発揮する場合には、それらもまた、排除されるべく運命づけられるのであり、一人、国旗・国歌法のみが尊重規定を置かなければそれですむというわけにはいかないのではないのであろうか。

第26回目の石垣委員の質疑に対する政府側答弁のなかの「国旗・国歌」の啓蒙については、①法定された国旗の制式に関する情報の周知ならびに法定された国歌の歌詞とメロディーに関する情報の周知、だけでなく、②法定された国旗と国歌の「扱われ方」乃至「扱い方」に関する情報の周知が考えられよう。②はさらに、③「肯定的・積極的に扱う」方向に向けられたベクトルと、④「否定的・消極的に扱う」方向に向けられたベクトルを両端とする無数のスペクトルに関する情報の周知が考えられよう。しかも石垣委員の質問は②の「扱われ方」乃至「扱い方」に関して、「国民にそういう義務化、強制化しない[すなわち国民に対して政府が国旗掲揚ならびに国歌斉唱を強制しない(引用者註)]という」政府の意思を政府声明等の形式で伝える必要があるという立場から、そのような政府声明等を出さなければならないと考えているかどうかを確認するために行われた質問であった。しかし竹島一彦政府委員(内閣総理大臣官房内政審議室長)の答弁は、政府が国旗・国歌の「普及」「努力」を行うという意思表示であり、それはすなわち国民の多くが国旗を掲揚し国歌を斉唱する状態を招来するための「努力」

を行うという意思表示であり、筆者が整理した質問の趣旨①の情報周知と答弁の趣旨は正反対の方向を向いているのである。

石垣委員が22回目の発言から27回目の発言までを通じて質疑を繰り返した設問は、国民・地方公共団体に或行為を行わせるために強制を伴う働き掛けを行うと内心の自由・良心の自由との関連で憲法に抵触する虞がある場合に、同じ行為を行わせるために国民・地方公共団体に強制力を伴わない働き掛けを行う行為が適切であるか否かを問うものであった。この設問の背後には、かつての「非国民」ということばにみられたように集団の心理的圧力にさらされて自発的同調が求められる場合には「依頼」が強制の代替機能を果たす危険性への自覚、がある。この危険は人と人の間にあっては現実の社会生活における政治的権力関係に由来する政治的・社会的課題であり、同様の構造的関係は国と地方公共団体との間にも両者の間の不均衡な権力関係を背景とした依存関係のなかに見られる。まさにこれは政治家としての石垣委員が政治の問題としてとりあげるにふさわしい設問であった。しかし政府側答弁は、地方公共団体が国との関係において完全な自由意思に基づく行動をとれることを前提にしているのでなければ、「依頼」が強制の代替機能を果たす危険性への無自覚ないし、隠蔽に立脚していると評されなければならない。石垣委員の設問がポストモダンな精神に裏打ちされた政治的論理を語っているとすれば、政府側答弁はこの問題を政治的課題として捉える政治的感性を欠いたモダンな形式的法解釈論であった。

1-3-2-8 質疑(27)～(31)「内心の自由と教育」について

第27回目の質疑の後半で石垣委員は、(b)「国旗・国歌教育と内心の自由の境界線」について政府に見解を質し、これに応じた辻村哲夫政府委員（文部省初等中等教育局長）は、(a)「国旗・国歌教育と内心の自由の境界線」が「無理強い」の有無であると答弁した。

第28回目の質疑で石垣委員は、(a)「国旗・国歌教育と内心の自由の境界線の尺度化の必要性」を主張し政府側の答弁を求めた。これに応じた辻村哲夫政府委

員は、(a)「国旗・国歌教育と内心の自由の境界線の尺度化の困難性と合意形成努力の意思表示」を行った。

第29回目の質疑で石垣委員は、国旗・国歌教育と内心の自由の境界線に関して、(a)「国旗に尊敬の念を払うように指導することは内心の自由を侵すか」、(b)「国旗に尊敬の念を払うように繰り返し指導することは内心の自由を侵すか」、(c)「国歌斉唱時に起立しない生徒を起立させる指導は内心の自由を侵すか」の3点を政府に質した。これに応じた辻村哲夫政府委員は、(a)「国旗に尊敬の念を払うように指導することは内心の自由を侵害しない」、(b)「国旗に尊敬の念を払うように繰り返し指導することが内心の自由を侵害するかしないかは指導の程度の問題」であり、(c)「国歌斉唱時に起立しない生徒を起立させる指導は内心の自由を侵害しない」旨を答弁した。これら一連の質疑にみられるのは無言の圧力による行政、法律に依らない支配の姿である。

まず第27回目の石垣委員の質疑では、政府が従来国旗・国歌教育における内心の自由侵害の境界線を「無理強い」の有無に置いていることが明らかにされた。第28回目の質疑では、その「無理強い」の基準の尺度化が学習指導要領のなかでは困難であること、尺度化へ向けての合意形成は今後の課題として残されていること、が明らかにされた。

つまり「教育課程の基準」であり「それに沿って教師が指導をする」学習指導要領のなかに基準や尺度は現存しない。それにもかかわらず、政府は教師が学習指導要領のなかに示されているはずの「教育課程の基準」に沿って指導することを求めている。

教師の視点からみれば書かれていない基準の遵守が求められているのであり、政府側の視点からみれば書けない基準の遵守を教師に求めているのである。なぜ書けないのか。書けば内心の自由を侵害するおそれがあるからである。

石垣委員が執拗に尊重規定の追加を求めるのは、現時点では追加されないとしても追加されなかった場合に発生するであろう反対解釈の可能性、すなわち国旗・国歌の扱われ方を国民に対して指示してはならないという意思表示として尊重規定が書き込まれなかったという解釈の可能性を排除することへの期待があるから

ではないであろうか。

石垣委員が展開した尊重規定論と政府の「無理強い」基準不文律論に共通するのは、不在の規範の遵守を迫る姿勢である。

第29回目の質疑の中の政府側答弁とその理由は、(a)「国旗に尊敬の念を払うように指導することは内心の自由を侵害しない」のであり、その理由はそれが国際マナーであるからで、(b)「国旗に尊敬の念を払うように繰り返し指導することが内心の自由を侵害するかしないかは指導の程度の問題」であり、その理由は「無理強いし強制する」と侵害になるからで、(c)「国歌斉唱時に起立しない生徒を起立させる指導は内心の自由を侵害しない」のであり、その理由はそれが「国際的マナーとして定着している」からであるとされた。(b)についてはすでに触れたように内心の自由の侵害の問題があることが政府側答弁にも反映されている。

それでは(a)と(c)は石垣委員の質問に対する適切な回答となり得ているのであろうか。自国の国旗に対する扱いと他国の国旗に対する扱いがそれぞれ区別されることについては、刑法第92条が「外国に対して侮辱を加える目的で、その国の国旗その他の国章を損壊し、除去し、又は汚損」する行為に対して刑罰をもって臨んでいるのに対して、自国の国旗についてはそれと同じ行為規範を掲げた法律がない。しかも、刑法第92条は国旗等に対する物理的な働きかけを処罰の対象としており、「尊敬の念」や「起立」は問題外である。そもそも石垣委員の問いは日本の国旗・国歌と日本国民の関係を問うているのであり、係る問いに「国際的マナー」をもって回答とした政府側答弁は国内問題を国際問題にすり替えると同時に法的問題をマナーの問題にすり替えているのである。

第30回目の石垣委員の質疑では、(a)「国旗・国歌教育と内心の自由の侵害の区別の困難性」および、(b)「教育現場混乱の原因としての国旗・国歌教育と内心の自由の境界線設定の困難性」を理由とする、(c)「国旗・国歌教育のガイドライン策定の必要性」が取り上げられ、これに応じた辻村哲夫政府委員(文部省初等中等教育局長)は、(a)「国が一律にガイドラインを示すことの困難性」を表明した。

このやりとりは、国旗・国歌法の制定が、教育現場

混乱の原因を取り除くことを期待できないまま、しかも内心の自由の侵害を未然に防ぐための手当が講じられないまま、進められていることを例証しているとはいえないであろうか。

さらに第31回目の石垣委員の質疑でも、(a)「教育現場混乱の問題」、(b)「国旗・国歌教育のガイドライン策定の必要性」が取り上げられたが、答弁に立った野中広務内閣官房長官は質問に正面から答えることを避けて(a)「国旗・国歌の指導への期待」を表明するにとどまった。何をどのように指導するかが問われているにもかかわらず、何をどのように指導するかに関する規範は欠落したまま、その欠落した規範が教育現場における「指導」を通じて実現されることへの期待が表明されたのである。

おわりに

本稿は、第145回国会における国旗国歌法案審議のうち衆議院内閣委員会における第1回審議において行われた石垣一夫委員の質疑と政府側答弁を検討の対象とした。コミュニケーション学の視点からは第1に質疑者の質問の準備不足、第2に答弁者の答弁回避、そして第3に質疑者と答弁者の間で暗黙の裡に設定される議論の抽象度ないし曖昧さの度合いが、第三者から討議内容を不可視化する可能性があることが確認された。かかるコミュニケーション特性は国会審議が国民の付託に十分に答えていないことの例証である。それがはたして討議を意図的に不可視化するための共同作業であったか否かは本稿の射程外である。

(1) 審議内容は衆議院サイト(<http://www.shugiin.go.jp>)で提供されている議事録「145-衆-内閣委員会-11号」(会議日:平成11年7月1日)を参照した。

ケータイ・リテラシー教育に関する意識調査 —ひたちなか市平磯地区生徒指導連絡協議会の調査報告—

石川 勝博
ISHIKAWA Masahiro

A Preliminary Survey of Mobile Phone Literacy Education

はじめに

社会の情報化の進展と相まって、子どもとメディアに関する問題が報道される機会が増えている。従来は、テレビやテレビゲームなどが取り上げられることが多かったが、近年特に問題となっているのが、携帯電話（以下、ケータイと表記する）である。

例えば、「ケータイを利用した犯罪に子どもが巻き込まれる」、「ケータイ依存になる」といった様々な問題に対して、「子どもをどう守るのか」、「リテラシーをどう育成するのか」といったことが取りざたされている。ケータイなどのメディアの悪影響については、慎重な議論が必要であり、実証的なデータに基づき因果関係を明らかにしなければならない。しかしながら一般的に存在するケータイへの懸念を単なる杞憂として無視することはできないのではなからうか。

2007年10月に筆者は、ひたちなか市立磯崎小学校で開催された平磯地区生徒指導連絡協議会において、小学生、保護者、小中学校教員などを対象に「ケータイとコミュニケーションの問題を考える」と題した講演をする機会を得た。その際に、参加者に対してケータイに関するメディア・リテラシー教育（ケータイ・リテラシー教育）に関する意識調査を実施し、主に、

子どものケータイの所持状況、ケータイを子どもに持たせることの是非の認識、ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面（石川,2004）への懸念などを尋ねた。本稿では、その結果を報告したい。

1. 研究の背景と目的

1.1. メディア・リテラシーの概念

「子どもとメディアの問題」を捉えるに当たって、鍵概念の1つとなるのが「メディア・リテラシー」という用語である。メディア・リテラシーとは、それを捉える研究領域によって定義がまちまちであり、マス・コミュニケーション研究、あるいは教育工学といった領域に限ったとしても、研究者によって様々な定義が提唱される多義的な概念である。

こうした状況を鑑み、山内（2003）は、情報社会で求められるリテラシーをデジタル・リテラシーと表現し概念を整理している。デジタル・リテラシーは、1）情報リテラシー、2）メディア・リテラシー、3）技術リテラシーの3つ側面に大別できるとする。1）情報リテラシーとは、図書館情報学などという「情報活用能力」や「情報検索能力」の意味に近いものである。

2）メディア・リテラシーという用語は、メディア論、

マス・コミュニケーション研究, 教育学などで用いられる。例えば, マス・コミュニケーション研究では, カルチュラル・スタディーズに基づくメディア接触時の批判的視点(テレビの批判的視聴能力など)を指すことが多い(シルバーブラットほか, 2001 など)。教育学では, 代表的定義に坂元(1986)のものがある。彼は, メディア・リテラシーを, メディア特性の理解力・批判能力「わかる」, メディア選択・利用能力「つかう」, メディア構成・制作能力「つくる」の3つの能力として捉え, 受け手, 使い手, 作り手としてこの能力をいかに発揮するかという点から概念の整理を行っている。

3) 技術リテラシーは, 情報科学・情報工学で扱われている。これは, 人間の知的活動を支える技術体系(ソフトウェアやハードウェアに関わる)にその関心が向いており, 理系的な色彩が強い。言わば, 「コンピュータの仕組みについての知識」という意味に近いと捉えられる。

こうした試みがあるものの, 山内(2003)の分類は, まだ一般的ではなく, 3側面の総称あるいはある側面を指して「メディア・リテラシー」が用いられるなど, 用語の使用に混乱が見られる。

「メディア・リテラシー」は, その対象となるメディアを基準として類型化することも可能である。従来の「メディア・リテラシー」が指す「メディア」とは, 様々なメディアの総称ではなく, テレビなどのマス・メディアが一般的であった。すなわち, 「マス・メディア・リテラシー」を意味していた。それと区別する意味で, コンピュータに関するリテラシーとして「コンピュータ・リテラシー」(坂元, 1987)といった語が用いられることもあった。そして, 現在はケータイに関するメディア・リテラシーとして「ケータイ・リテラシー」(下田, 2004), あるいは「モバイル・リテラシー」が用いられている。本研究では, 「ケータイ・リテラシー」の語を用いることとする。

1. 2. 教育現場でのメディア・リテラシー教育

教育の現場では, 「～リテラシー」よりも「情報教育」という用語が一般的であり, 中学校技術科では「情報とコンピュータ」, 高校では教科の名称として「情報」が用いられている。その一方で, 「メディア・リテラシ

ー」も広まりつつある。教育現場でも日常生活でも多メディア化が進む中, 1990年代末から, 子どもたちが「メディアについて学び, 主体的に関わる力(メディア・リテラシー)を養うこと」が, 広く社会的に注目されるようになってきたからである(渡辺と小平, 2007)。

渡辺と小平(2007)は, 「2006年度NHK学校放送利用状況調査」結果に基づき, 学校現場でのメディア・リテラシー教育への取り組みの現状を紹介している。

彼らによると2000年度時点では小学校での取り組みが先行していたが, 2006年度では中学校, 高等学校でも取り組みが増えている。中学校の技術・家庭科では2002年度から「情報とコンピュータ」が必修化され, 高等学校では2003年度から普通教科「情報」が必修科目になった。これと機を同じくして, 取り組みが急増しており, 2006年度ではそれぞれ6割前後がメディア・リテラシー教育を実施しているとする。

ここで扱われるメディアは, 「パソコンやインターネット」が中心である(小学校54.7%, 中学校62.0%, 高等学校57.9%)。学校現場でのメディア・リテラシー教育はコンピュータに関する教育が中心であり, インターネットやマルチ・メディアの有効活用といった課題が扱われているようである。

その一方で, メディア・リテラシー教育の中で「ケータイ」を取り上げている学校が増加している。2006年度では, 2004年度よりも小学校, 中学校, 高等学校, いずれの校種でもより有意に増加している(表1)。

表1 メディア・リテラシー教育でケータイを取り上げている学校(渡辺と小平, 2007, p.38)

	2002年度	2004年度	2006年度
小学校	1.3%	6.3%	10.2%
中学校	4.9%	11.0%	20.7%
高等学校	3.5%	13.3%	17.7%

これは, 近年, メディア(とりわけケータイ)を介したトラブルに子どもが巻き込まれる状況や, 子どもの情報モラル育成の必要性に関する認識が学校現場で高まっていることのあらわれと解釈されている(渡辺と小平, 2007)。

ケータイに関するメディア・リテラシー教育は中学校や高等学校の『学習指導要領』では扱われていないものの, ケータイが子どもに身近になり様々な問題点

が指摘されることもあって、ケータイ・リテラシー教育への学校現場での取り組みが始まっている。

例えば、塚田 (2007) による情報モラル教育「ケータイへの依存度と影響を考える」や、紙澤 (2007) による NTT ドコモモバイル社会研究所が作成した教材『みんなのケータイ2』を利用した「親子でなっとく！安全・安心なケータイ社会の歩き方」といった授業実践が挙げられる。

茨城県教育研修センター (2007) の「情報教育に関する研究 児童生徒に情報モラルをはぐくむ指導の在り方」では、ケータイやインターネットに関する情報モラル教育、有害情報対策支援の教育実践事例が報告されている。小学校で扱われているトピックは、著作権問題、友人関係の構築、児童のケータイ利用状況の把握、保護者と地域が連携しての児童への指導体制の確立などがある。中学校では、ケータイ会社と連携してのケータイ安全教室、誹謗中傷によるトラブルが取り上げられている。高校では個人情報の取り扱い、インターネット上のブログやプロフ、情報 A での指導の在り方などが取り上げられている。

紙澤 (2007) や茨城県教育研修センター (2007) の実践事例に見られるように、学校現場でのケータイ・リテラシー教育は、教員自身の努力だけでなく、企業も関わり始めている。NTT ドコモモバイル社会研究所による小冊子『みんなのケータイ』、『みんなのケータイ2』の作成がその一例である (<http://www.moba-ken.jp/activity/report/>)。これは、「小学校高学年から高校生までを対象とした携帯電話の利用マナー」、「ケータイトラブル対処法」を学ぶための教材として用いられている。また、NTT ドコモは、各地で「ケータイ安全教室」開催し、「1日の使用時間について」や「メールの返信は夜何時までにすべきか」といった指導をしている (読売新聞 2008年3月8日)。

以上を鑑みると、日本におけるケータイ・リテラシーとは、「ケータイの有害性から子どもを守るため、情報モラルを育成する」という色合いが強い。

わが国のこうした傾向に対して、水越伸は疑問を投げかけている。彼は、アスケ・ダムとの対談 (ダムと水越, 2007) の中で「子どもを携帯の悪い面から保護するというのが、『ケータイ・リテラシー』とし

て日本で大いに喧伝されています。保護が不要とは言いませんが、これだけでは学習論的にもコミュニケーション論的にも限界がある (p.206)」と述べている。メディア・リテラシー教育の一領域としてケータイ・リテラシー教育を捉えたとすれば、「ケータイ・リテラシー教育=有害情報対策、情報モラルの育成」という図式は、メディア・リテラシーの多義性からすると不十分なものであろう。ケータイを用いての効果的なコミュニケーション能力の育成 (石川, 2006) という視点からすると、場合によってはケータイの可能性を狭めることにもなりかねない。しかしながら、ケータイの有害性への懸念は一般的に存在しており、そこから子どもを守り、情報モラルを育成することは検討すべき重要な課題と考えられる。

1.3. ケータイの有害性の諸側面

それでは、ケータイの有害性にはどのような側面があるだろうか。例えば、小宮山 (2007) は、「携帯電話という商品・サービス」がもたらす人々の「生活」の変化を経済学、生活経済学、環境経済学の知見を活かして探求している。それを、「子どもの携帯電話所持・消費に伴う諸損失」として次のようにまとめている (p.214)。

1 「見知らぬ他者」と関わる空間における「損失」

- ① 出会い系サイト被害
- ② 一般サイト被害
- ③ メール・画像メール等被害
- ④ ネット閲覧被害
- ⑤ ネットビジネス被害

2. 「学校・家庭生活」空間における「損失」

- ① いじめ被害
- ② 学業への侵害
- ③ 生活・健康への侵害

3. 「隣人・他者」への「損失」

- ① 犯罪加害
- ② いじめ加害
- ③ 学業への侵害
- ④ 公共空間の侵害

これら全ての問題の原因を、ケータイだけに帰すには無理があると思われる。他の媒介変数との関連で悪影響をもたらしている可能性も考えられるからである。マス・コミュニケーションの場合には、Klapper (1960) が「マス・コミュニケーションは通常、受け手の効果の必要かつ十分な条件として作用するのではない。媒介的諸要因と諸影響力の連鎖のなかで、その連鎖を通して機能している」と指摘しているが、ケータイ・コミュニケーションについてもまた同様に、様々な媒介要因が存在して効果をもたらしているのではなからうか。先行研究で因果関係が実証されているとは言い難い側面も取り上げられている点も問題であろう。

小宮山 (2007) は経済学に基づく指摘をしているが、利用者自身が感じるケータイ・コミュニケーションのマイナスの側面にはどのようなものがあるだろうか。石川 (2004) は、これを利用者にとっての非寄与的结果、すなわち逆機能 (Merton,1957) と捉え、マス・コミュニケーション機能分析 (Wright,1960) に基づき、質問紙調査によって明らかにしている。因子分析の結果、ケータイ・コミュニケーションの6つの逆機能的側面 (受動的対人関係、束縛、情報不安、逃避、言語表現力の低下、煩わしさ) が析出された。

「受動的対人関係」とは、限られた関係のなかで、自分からは積極的に動かずに、他者に合わせる表面的な対人関係を指している。「束縛」とは、ケータイにいつ連絡が入るかや常に気が休まらない、他者から連絡がないと寂しいといったかたちで、ケータイに縛られることを指している。「情報不安」とは、ケータイからの個人情報漏洩や、ケータイから入る不確かな情報への不安である。「逃避」とは、現実から逃避するために、ケータイを使って時間を無駄に過ごすことを指している。「言語表現力の低下」とは、過度に省略した表現や、メールで文章を作る際の絵文字や顔文字などの使用により、自らの文章作成の力、語彙力が落ちているとの実感を意味する。「煩わしさ」とは、他者のマナー違反への不快感、時と場所をわきまえない連絡に対応せざるを得ないことに感じる負担である。本研究では、これらの6側面によって、ケータイの有害性を捉えることにしたい。

これまで述べてきたように、ケータイをめぐる社会

問題から、近年、ケータイ・リテラシー教育の必要性が指摘され、学校現場でもその対応が始まっている。ひたちなか市立磯原小学校でもケータイ・リテラシー教育の第一歩として教育講演会が開かれた。その参加者 (児童、保護者、教師) のケータイ・リテラシー教育に対する意識を明らかにすることは、今後の当該校の教育に資することができると考えられる。そこで今回は、児童のケータイの所持率、子ども (小中学生) のケータイ所持に対する大人の意識、児童と大人それぞれのケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面 (石川, 2004) への懸念の違いといった基本的なデータを収集し分析することを目的とした。

2. 調査

2.1.1. 調査対象者と調査方法

調査対象者は、2007年10月29日に、ひたちなか市立磯崎小学校で行われた平磯地区生徒指導連絡協議会「教育講演会 ケータイとコミュニケーションの問題を考える」に参加した同校の児童並びに教員、平磯地区の小中学校に子どもを通わせている保護者、同地域の民生委員であった。その内訳は、表2と表3に示すとおりである。児童については男女数のバランスが比較的とれているが、保護者・教員などの大人については女性が多い。講演会が平日であったため、主婦の参加が多かったためと思われる。

表2 回答者の内訳 (児童)

	男	女	合計
5年生	11	12	23
6年生	10	13	23
合計	21	25	46

表3 回答者の内訳 (保護者・教員等の大人)

	男	女	無回答	合計
小学校教員	4	2	3	9
小学生の保護者	0	11	0	11
中学生の保護者	2	11	0	13
小学生と中学生の保護者	0	6	0	6
中学校教員で中学生の保護者	1	0	0	1
その他 (地域の委員)	6	0	1	7
合計	13	30	4	47

調査方法は、集合法による質問紙調査法であり自記式で回答させた。講演会前に、児童と大人 (保護者・

教員、地域の民生委員など)それぞれに事前に質問紙を配付し、回答させた。

2.1.2. 質問紙の内容

児童と大人それぞれに質問紙を作成した。その内容は、次に示すとおりである。

児童用

- 1) 学年, 性別, 年齢
- 2) ケータイの所持状況 (「持っている」「持っていない」から選択させた)
- 3) (ケータイを所持していない児童に対して) ケータイ所持希望 (「欲しい」「欲しくない」から選択させ、その理由を自由記述させた)
- 4) ケータイの影響認知

ケータイの影響をどのように認知しているのかを、Davidson (1983) の「第三者効果」の視点から質問した。これは「人々は他人の態度や行動に対して、マス・メディアの影響を過大評価し(認知レベル)、さらにその他人の影響を認知することで自分の行動を変える(行動レベル)というものである。本研究では、認知レベルを扱うこととした。この理論に従えば、児童は、ケータイの影響は自分には大きくないが、友だちには大きいと捉えていると考えられる。そこで、「ケータイを使うようになると、『自分自身の生活』が変わると思うか」という設問と、「友だちがケータイを使うようになると、『その人の生活』が変わると思うか」という設問に回答させることとした。それぞれ、「1. 全くそう思わない」から「4. そう思う」のリッカート法による4点尺度で質問した。

- 5) ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面(石川, 2004) への懸念

「自分がケータイを使うようになって、どのようなことが起こると思うか」について、ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面(受動的対人関係、束縛、情報不安、逃避、言語表現力の低下、煩わしさ)に関する36項目によって質問した。「1. 全くそう思わない」から「5. そう思う」までのリッカート法による5点尺度を用いた。なお、調査対象者

を考慮して、石川(2004)が用いた項目を、児童用に平易な表現にしたものを用いた(表4)。

表4 ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面についての質問項目

<p>第1因子「受動的対人関係」</p> <p>6. ケータイで調べるので、本などを使って情報を探さなくなる</p> <p>9. 直接、人と話すことが減ってしまう</p> <p>15. 決まった人とばかりコミュニケーションするようになる</p> <p>18. ケータイに行動がしばられているような気持ちになる</p> <p>19. 人づきあいが表面的になる</p> <p>25. 他の人の意見に合わせるようになる</p> <p>36. 自分の口では、本当の気持ちが言いにくなる</p>
<p>第2因子「束縛」</p> <p>1. ケータイがないと不安になってしまう</p> <p>10. ケータイを使うとき、夢中で周りの様子が分からなくなってしまふ</p> <p>11. ケータイなしではコミュニケーションができなくなる</p> <p>13. メールなどに返事がもらえないと、不安になってしまう</p> <p>16. 連絡が来ないと、さびしさを感じてしまふ</p> <p>17. いつ連絡が来るかと、気が休まらなくなる</p> <p>26. 新しい機種を持ってないと不安になる</p>
<p>第3因子「情報不安」</p> <p>2. 個人情報もれてしまふ</p> <p>3. ケータイから入るまちがった情報を信じてしまふ</p> <p>4. 知らない人から迷惑メールが送られてくる</p> <p>5. ケータイで自分の好きな情報ばかりを集めてしまふ</p> <p>7. あやしい情報が送られてくる</p> <p>8. 情報がすぐに手に入らないと不安になってしまう</p> <p>27. 知らないうちに被害を受けないかと心配になる</p> <p>28. カメラを使っていたずらの被害を受けないか、と心配になる</p>
<p>第4因子「逃避」</p> <p>29. お金がかかるようになる</p> <p>30. イヤなことから逃げるために、ケータイを使ってしまふ</p> <p>31. 時間をムダにすごすようになる</p> <p>32. 一人で遊ぶようになる</p> <p>33. 自分をコントロールできなくなる</p> <p>34. 予想できない誤解やトラブルが生じる</p>
<p>第5因子「言語表現力の低下」</p> <p>20. 漢字が書けなくなる</p> <p>21. まちがった日本語を使うようになる</p> <p>22. 電話番号などを覚えられなくなる</p> <p>23. エンピツなどで、紙に文章を書くことがめんどろになる</p> <p>24. 辞書をひかなくなる</p>
<p>第6因子「煩わしさ」</p> <p>12. 他の人のマナー違反を見てイヤな気持ちになる</p> <p>14. 都合が悪いときに連絡がきて、めんどろに感じる</p> <p>35. 返事するのがめんどろになる</p>

- 6) 5) 以外の懸念に関する項目

2005年2月に日立市の教職員を対象とした調査(石川, 2006)の結果得られた4項目「生活習慣が乱れがちになる」、「見ず知らずのメル友ができる」、「大人の知らないところで、コミュニケーションするようになり

なる」、「持っている子と持っていない子とで、仲間ができてしまう」である。この4項目もリッカート法による5点尺度で測定した。

大人（教員、保護者、地域の民生委員）用

1) 被調査者の属性

性別について尋ね、さらに職業について、小学校教員、中学校教員、小学生の保護者、中学生の保護者、その他から選択させた。

2) 子ども（小中学生）のケータイ所持への認識

「賛成」「反対」から選択させ、その理由を自由記述させた。

3) (保護者に) 自分の子どもにケータイを持たせているか否かを尋ね、その理由を自由記述させた。

4) ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面への懸念（36項目）

子ども（小中学生）がケータイを使うことで生じる懸念について調べた。「子どもがケータイを使うようになることで、彼らにどのようなことが生じるか」という設問に対して、ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面（石川,2004）の質問項目（36項目）に回答させた。各項目について「1.全く懸念していない」から「5.強く懸念している」のリッカート法による5点尺度で測定した。なお、項目は児童と同様のものを用いた。

5) 4)以外の懸念に関する項目（4項目）

児童用と同様の質問項目を用いて測定した。

3. 分析

以下では、児童、大人に対する質問紙の流れに沿って、分析結果を示すこととする。

3.1. 児童の分析

3.1.1. ケータイの所持と所持希望

児童のケータイ所持に関する回答結果は、表5に示すとおりである。児童のおよそ15%が所持していた。ケータイ所持の希望に関して、所持者7名を除く39名の回答の結果は、表6に示すとおりである。欲しいとする児童が約44%、そう思わないとする者は約56%であり、後者の方が多かった。さらに、その理由についての自由記述結果を示す。自由記述に無回答の者

がいたため表5、6の数字と自由記述の数は一致しない。なお、誤字脱字については、適宜、修正した。

表5 児童のケータイ所持

	度数	%
持っている	7	15.22%
持っていない	39	84.78%
合計	46	100.00%

表6 ケータイが欲しいと思うかについて

	度数	%
欲しい	17	43.59%
欲しいと思わない	22	56.41%
合計	39	100.00%

欲しいとする理由

「便利だから（7名）」

- ・便利で使いやすいそうで、手軽だから
- ・あれば、ゲームやいろいろな情報が見られるから
- ・ゲームも通信もできるから
- ・電卓とか辞典があるから
- ・ケータイがあると、いろいろとべんりだから
- ・便利だから
- ・いちおう便利そう。ただ大人になってからでも良いけど

「友人とのコミュニケーションに使えるから（5名）」

- ・友だちとメールや電話ができるからです。ゲームができるから
- ・友達とメールや電話が出来て楽しそうだから
- ・みんなと電話するのがいいから
- ・友達とメールをしたい
- ・音楽とかメールとかやりたい！あとチャットメールとか楽しそう！友達の輪がふえそうだ

「出先等でも連絡しやすいから（4名）」

- ・便利だし、近くに電話がないときに、もっていれば、楽だと思いました
- ・べつの行動するとき電話をするとあつめられる
- ・家に行かなくて電話ができるから
- ・大人になってから「どこにきて」とメールで呼べるから

「他者の影響 (1名)」

- ・しんせきがもっているから

欲しいと思わない理由

「必要がない、使わないから (12名)」

- ・あまり使わないと思うから
- ・必要ないと思うから
- ・使うときが少ないから
- ・自分には、まだいらないと思うか
- ・あまり使わないと思うから (もう少し) たってからでもいいと思う
- ・まだ必要ではないと思う
- ・まだ小学生なので、必要ないと思う
- ・あまり電話しないから。家にある電話で十分だから
- ・いまはまだ、使わないからです。
- ・べつに家にあるでんわでもいいから
- ・まだ5年生なので知らない
- ・大人になってからでいい

危険性が心配だから (7名)

- ・頭がわるくなるから、勉強が出来なくなるから
- ・変な電話やメールがきてあぶないからです
- ・月額のお金もかかるし、変なメールなどもくるかもしれないので、ほんとうに必要なときに買う
- ・きけんだから
- ・こわいから、めんどうさいから
- ・お金がかかったり、へんなサイトにいってしまうから
- ・あぶないから

携帯代金の問題があるから (2名)

- ・自分で払えと言われているから
- ・けいたい代金が、高いから

ユーザビリティに不安があるから (1名)

- ・使い方がわかりづらいから

3.1.2. ケータイの影響認知

第三者効果 (Davidson,1983) に基づき質問した。先に述べたように、この理論に従えば、児童は、ケータイの影響は自分には大きくないが、友だちには大きいと捉えていると考えられる (認知レベル)。そこで、「ケータイを使うようになると、『自分自身の生活』が変わると思うか」、「友だちがケータイを使うようになると、『その人の生活』が変わると思うか」と質問した。リッカート法による4点尺度で測定したので、最高点は4点、最低点は1点である。それぞれの項目について、t検定によって得点平均の比較を行った。その結果、表7に示すとおり、有意な差は認められなかった ($t(45) = 1.53$ n.s.)。

表7 ケータイによる生活の変化の影響認知

	平均値	標準偏差	自由度	t値
自身の生活	2.28	0.89	45	1.53
友だちの生活	2.52	0.86		

n. s.

3.2. 大人 (教員, 保護者, 民生委員) の分析

3.2.1. 子どものケータイ所持について

自分の子どもにケータイを持たせているか否かについての回答結果を表8に示す。持たせているとする回答は47名中5名 (10.64%) であった。そのうち、3名が中学生の保護者であり、1名が小学生と中学生の保護者であった。小学生にケータイを持たせる親は少数と言えよう。

表8 子どもにケータイを持たせているか (大人全体)

	小学校教員	小学生の保護者	中学生の保護者	小学生と中学生の保護者	中学校教員で中学生の保護者	無回答	合計	%
持たせている	0	0	3	1	0	1	5	10.64%
持たせていない	2	11	9	5	1	1	29	61.70%
無回答	7	0	1	0	0	5	13	27.66%
合計	9	11	13	6	1	7	47	100.00%

さらに、保護者に対して、自分の子どもにケータイを持たせているかを質問した。回答結果（表9）とその理由の自由記述結果を示す。自由記述に無回答の者がいたため、表9の数字と自由記述の数は一致しない。

表9 子どもにケータイを持たせているか（保護者）

	度数	%
持たせている	5	14.71%
持たせていない	29	85.29%
合計	34	100.00%

ケータイを子どもに持たせている理由

「連絡用に使うから（4名）」

- ・用事の連絡など
- ・子どもと常に連絡が取れるように
- ・行動範囲が広がり、連絡が付かないため
- ・塾などの送迎時に必要なためケータイを持たせた

ケータイを子どもに持たせていない理由

「必要性を感じないから（16名）」

- ・必要がないと思うので
- ・必要がないと思う
- ・絶対に必要なものではないので、自分で仕事をして、給料をもらえるようになってから自分で買わせる。どうしても必要なときだけ、親のを使用することもありますが・・・
- ・持たせる必要を感じられないから
- ・連絡などが取れる範囲内の行動のため、必要としない
- ・必要性がないから。正しい使い方が出来る年齢ではないから
- ・持たせる必要がないため
- ・必要がない。子どもも欲しい気持ちがあるが、話し合った結果、買わないことにした
- ・まだ必要ないと思う
- ・必要がない。上2人の兄弟も中学時代は持っていなかった
- ・必要なし
- ・設問1と同様に（必要ないと思います。学校・部活動へは持って行くことが禁止されているし、休日と平日の夜だけの使用になるので必要性を感じないというのが正直な気持ちです）

- ・必要がないから
- ・必要でないため
- ・特に必要がないと思う
- ・他の手段で調べたり、連絡をとれるから

「まだ早いと思うから（9名）」

- ・まだ小学校一年生なので
- ・まだ小さい（小学校低学年）
- ・小中学校のウチは必要がないように思う。用事は家電でOK
- ・低学年のため
- ・まだ早いと思うから
- ・高校生になってから。受験が終わってからという約束をしているため
- ・まだ早いです。
- ・まだ小学生で早いかと思う
- ・小さいので

「悪影響を懸念するから（2名）」

- ・ケータイのゲームやメール交換だけに気を取られてほかのことができなくなりそうだから
- ・持ってなくても生活できる。ケータイで買い物が出るとお金のありがたさ、大切さ、働いて得るものなのに、分からなくなってしまうと思う。

3.2.2. 子ども（小中学生）にケータイを所持させることの是非

子どもにケータイを持たせることに是非について質問した。「賛成、どちらでもない、反対」の選択肢から1つを選ばせた。その結果は、表10に示すとおりである。賛成は47名中2名であり約4%と少数派であった。反対が約53%と過半数であるが、どちらでもないという回答も約40%あった。さらに、その理由についての自由記述結果を示す。なお、自由記述に無回答の者がいたため、表10の数字と自由記述の数は一致しない。

表10 子どもにケータイを持たせることの是非

	小学校教員	小学生の保護者	中学生の保護者	小学生と中学生の保護者	中学生の保護者	中学校教員で中学生の保護者	無回答	合計	%
賛成	0	1	0	0	0	1	2	4.26%	
どちらでもない	2	6	6	2	0	3	19	40.43%	
反対	7	4	6	4	1	3	25	53.19%	
無回答	0	0	1	0	0	0	1	2.13%	
合計	9	11	13	6	1	7	47	100.00%	

賛成の理由

「緊急時などの連絡に使えるから (2名)」

- ・何かあった時など、帰り時間が遅いときなど、とても必要だと思います
- ・何かの場合、連絡ができる

どちらでもないとする理由

「必要に応じて (5名)」

- ・両親が仕事の関係で帰りが遅い場合は、子どもとの連絡に必要だったりするから
- ・各個人の必要性に応じて
- ・必要なら持たせてもいいと思う (フィルタリングをしたものを持たせている)
- ・必要なときのみ。家庭によっては必要な人もいるのではないかな
- ・連絡が取れる

「使い次第によって (3名)」

- ・必要があれば(又使うマナーが守られるのであれば)持たせてもいいのではないかと考えます。ただいたずらに与えて良いものではないと考えています。
- ・使い次第で、良い影響も悪い影響もあるから
- ・状況によっては便利や安心な点もある。しかしマナーや節度をまもることをしっかり約束した上で使用したい

「どちらかと言えば、反対 (2名)」

- ・もたせないですむ状況なら、わざわざもたさなくても…と思いますけど、まわりの様子も気になります
- ・どちらかと言えば、反対? まだ子供達には必要ないと思う

反対の理由

「必要性を感じないから (10名)」

- ・行動範囲が狭いためいらないと思う
- ・必要ないと思うから
- ・持たせる必要がないため
- ・必要性を感じない。おもちゃのようになりかねない
- ・必要ないと思います
- ・必要ないと思います。学校・部活動へは持って行くことが禁止されているし、休日と平日の夜だけの使用になるので必要性を感じないというのが正直な気持ちです
- ・家庭と学校が近いので不要。必要性が希薄である
- ・特別な理由なく持たせる必要はないと思う
- ・必要性がない
- ・まだ必要な場面ではないと思う

「一般的悪影響を懸念するから (9名)」

- ・メールなどに夢中になってしまい。勉強をあまりしなくなりそう
- ・子どもに必要じゃない使い方に興味を持ちそうでこわい
- ・必要はないと思う。ケータイがなければ、いられなくなった例を知っている
- ・必要ないと思います。お金がかかることだし、ゲームをやっているような感覚で使って欲しくない
- ・小中学生の学習活動に必要なし。情報教育は学校のパソコンで十分。持たせることによって弊害が極めて大である
- ・必要性が低い。危険度が高い。経済的な面
- ・あれば便利だが、必要とも言えない。有害な面が大きい
- ・ケータイをもたなければ、勉強に生活に不自由を感じることはないと思う
- ・携帯を持たせなくても連絡など取れるし、今は必要ない。ゲーム感覚になってしまう

「コミュニケーションへの悪影響を懸念するから(4名)」

- ・メールに夢中になり、家庭内でのコミュニケーションがとれなくなると思うため
- ・人間関係が希薄になっていくのではないか。コミュニケーション能力の不足が進むのでは
- ・人との関わりに問題が生じることがある
- ・友達との会話が少なくなる。例外、家庭の事情によりどうしても必要な場合は、良き指導により

「犯罪などの被害にあうといった悪影響を懸念するから(3名)」

- ・使い方も出来ないで、何かあってからでは遅い。料金も使いすぎになる
- ・興味本位で犯罪に巻き込まれる可能性がある
- ・用途をまちがえると事件などに巻き込まれる可能性が高いので

「まだ早いから(2名)」

- ・まだ早いと思うから
- ・まだ早いと思う

3.3. 大人と児童のケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面への懸念の比較

大人と児童それぞれに、ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面(受動的対人関係、束縛、情報不安、逃避、言語表現力の低下、煩わしさ)について尋ねた。ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面の得点は、それぞれを構成する項目への回答の得点を合計して算出した。6つの側面の最低点、最高点は表11に示すとおりである。

表11 ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面の得点の最低点、最高点

	項目数	最低点	最高点
受動的対人関係	7	7	35
束縛	7	7	35
情報不安	8	8	40
逃避	6	6	30
言語表現力の低下	5	5	25
煩わしさ	3	3	15

ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面に対する懸念の度合いが、児童と大人で異なるのかを明らかにするために、t検定を用いて得点平均の比較を行った。その結果は表12～17に示すとおりである。なお、表12「受動的対人関係」と表13「束縛」、表16「言語表現力の低下」、表17「煩わしさ」については、大人と児童の分散の大きさが等質と見なせなかったのので、ウェルチの法によるt検定を行った。

表12 「受動的対人関係」に関するt検定結果(ウェルチ)

	平均値	標準偏差	自由度	t値
大人	24.51	4.79	78	3.81***
児童	19.72	7.11		

***p<.001

表13 「束縛」に関するt検定結果(ウェルチ)

	平均値	標準偏差	自由度	t値
大人	24.32	6.34	85	4.58***
児童	17.11	8.65		

***p<.001

表14 「情報不安」に関するt検定結果

	平均値	標準偏差	自由度	t値
大人	28.40	7.49	91	3.63***
児童	22.35	8.56		

***p<.001

表15 「逃避」に関するt検定結果

	平均値	標準偏差	自由度	t値
大人	20.74	5.26	91	3.06***
児童	17.17	5.98		

***p<.001

表16 「言語表現力の低下」に関するt検定結果(ウェルチ)

	平均値	標準偏差	自由度	t値
大人	19.91	2.83	65	6.29***
児童	13.98	5.75		

***p<.001

表17 「煩わしさ」に関するt検定結果(ウェルチ)

	平均値	標準偏差	自由度	t値
大人	10.96	1.82	68	3.95***
児童	8.74	3.36		

***p<.001

以上のように、6側面全てにおいて有意な差が認められた。受動的対人関係 ($t(78)=3.81, p<.001$), 束縛 ($t(85)=4.58, p<.001$), 情報不安 ($t(91)=3.63, p<.001$), 逃避 ($t(91)=3.06, p<.001$), 言語表現力の低下 ($t(65)=6.29, p<.001$), 煩わしさ ($t(68)=3.95, p<.001$)。いずれにおいても、大人のケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面の子どもへの懸念の得点は、児童自身のそれよりも有意に高かった。

さらに、追加した4項目についても同様に、 t 検定を用いて大人と児童との間で、得点平均の比較を行った。その結果を表18から表21に示す。それぞれ最低点は1点、最高点は5点である。表20「大人の知らないところで、コミュニケーションするようになる」と表21「持っている子と持っていない子とで、仲間ができてしまう」については、両群の分散が等質と見なせなかったため、ウェルチの法による t 検定を行った。

表18 「生活習慣が乱れがちになる」に関する t 検定結果

	平均値	標準偏差	自由度	t 値
大人	3.43	1.04	91	3.28**
児童	2.63	1.29		

** $p<.01$

表19 「見ず知らずのメル友ができる」に関する t 検定結果

	平均値	標準偏差	自由度	t 値
大人	3.45	1.30	91	2.42*
児童	2.74	1.51		

* $p<.05$

表20 「大人の知らないところで、コミュニケーションするようになる」に関する t 検定結果 (ウェルチ)

	平均値	標準偏差	自由度	t 値
大人	4.04	0.95	74	4.54***
児童	2.83	1.55		

*** $p<.001$

表21 「持っている子と持っていない子とで、仲間ができてしまう」に関する t 検定結果 (ウェルチ)

	平均値	標準偏差	自由度	t 値
大人	3.89	0.94	73	3.93***
児童	2.85	1.55		

*** $p<.001$

以上のように、4項目全てにおいて、有意な差が

認められた。「生活習慣が乱れがちになる」($t(91)=3.28, p<.01$)、「見ず知らずのメル友ができる」($t(91)=2.42, p<.05$)、「大人の知らないところで、コミュニケーションするようになる」($t(74)=4.54, p<.001$)「持っている子と持っていない子とで、仲間ができてしまう」($t(73)=3.93, p<.001$)

3.4. Factor Strengthに基づく分析

以下では、Factor Strength (もしくは Factor Mean) 呼ばれる各因子の顕在性を表す指標 (Greenberg, 1974; Rubin, 1983; 佐々木, 1996 など) を用いて、対象となった児童と大人がどのようにケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面を懸念しているのかを検討する。

Greenberg (1974) は、子どもがテレビ視聴において得ている充足を調べるために、イギリスの子どもを対象に質問紙調査を実施した。彼は、その結果を因子分析して充足類型を示している。その上で、抽出された各因子を構成する項目の平均点を求め、個々の子どもにとっての顕在性を表す指標として用いている。

本研究は、彼の方法に従い各因子の顕在性を示す。例えば、受動的対人関係であれば、この因子を構成する7項目の得点を合計し、さらに1項目あたりの得点 (平均) を算出した。大人と子どもそれぞれがどの側面を強くしているのかを比較検討するため Factor Strength の順に並べた結果を示す (表22と表23)。

表22 ケータイ・コミュニケーションの逆機能的側面の因子の顕在性 (得点順)

	大人		児童	
1	言語低下	3.98	煩わしさ	2.91
2	煩わしさ	3.65	逃避	2.86
3	情報不安	3.55	受動対人	2.82
4	受動対人	3.50	言語低下	2.80
5	束縛	3.47	情報不安	2.79
6	逃避	3.46	束縛	2.44

表22にあるように、大人が最も強く懸念しているのが、「言語表現力の低下」であるのに対して、児童は「煩わしさ」であることが分かった。以下、2位は大人「煩わしさ」に対して児童「逃避」であった。3位は、大人が「情報不安」であるのに対して、「受動

的対人関係」であった。

表 23 その他のケータイの悪影響の懸念の比較 (得点順)

	大人		児童	
1	大人の知らない	4.04	仲間が別れる	2.85
2	仲間が別れる	3.89	大人の知らない	2.83
3	メル友が出来る	3.45	メル友が出来る	2.74
4	生活習慣の乱れ	3.43	生活習慣の乱れ	2.63

表 23 については、1 位 2 位が入れ替わっているだけである。すなわち、大人の 1 位が「大人の知らないところでコミュニケーションするようになる」、2 位が「ケータイを持っている子供とそうでない子とで仲間が別れる」であるが、児童は逆という結果になった。

おわりに

本稿では、2007 年 10 月に行った平磯地区生徒指導連絡協議会「教育講演会 ケータイとコミュニケーションの問題を考える」の際に実施した質問紙調査の結果を示した。以下では、調査の結果について考察を進めたい。

まず、児童への調査結果について述べたい。今回の調査対象となった児童のケータイ所持率は 15% であり (表 5)、Benesse 教育研究開発センター (2006) による調査結果 (18.9%) と比較してやや低い数値である。ケータイを所持していない児童のうち、「ケータイが欲しい」と回答した者が 44% であった (表 6)。その主な理由は、便利な機器であり、友人とのコミュニケーションツールとして使ってみたいというものである (p.22 ~ p.23)。その一方、「欲しくない」とした者が 56% と半数を超えていた。その主な理由は、必要ない (12 名)、危険性が心配 (7 名) であった。必要がないとする具体的な理由の記述は少なく、ケータイを不要とする児童は、漠然とそう感じているとだけなのかもしれない。その一方で、危険性を認識している児童も一定数いることも確かである。

さらに、ケータイの影響の認知に関して、第 3 者効果 (Davidson, 1983) の視点から検討したところ、自己への影響認知と友人へのそれとに差は見られなかった (表 7)。自分も他者と変わらずにケータイの影響を受けていると捉えているのかもしれない。

次いで、大人への調査結果について述べる。子どもにケータイを持たせている親は、47 名中 5 名と少数であり (表 8)、「連絡用」がその理由であった (2 名)。このように持たせていない親が多数派であり、その理由は、必要性を感じない (16 名)、まだ早い (9 名) というものが主であった。

子どもにケータイを所持させることの是非については、反対が約 53% と過半数であるが、どちらでもないという回答も約 40% あり、判断がつきかねている状況も見て取れる (表 10)。「周りの状況を見ながら買いつけるか否かを決めたい」、「現在のケータイ普及率を鑑みると所持させることもやむを得ないのでは」といった主旨の自由記述からも、決めかねている状況にあると捉えられる。

さらに、ケータイ・コミュニケーションの逆機能 (受動的対人関係、束縛、情報不安、逃避、言語表現力の低下、煩わしさ) への懸念について、大人と児童とで比較を試みた。その結果、6 側面全てにおいて、児童の懸念よりも大人のそのほうが有意に高かった (表 12~17)。大人の方が強く懸念しているというのは、ある程度予想されるものであった。今後はこうした相違をもたらす要因を精査し、大人と児童それぞれに対するケータイ・リテラシー教育に求められる内容を明らかにしていくことが課題となるだろう。

さらに、大人と児童それぞれが、ケータイ・コミュニケーションの逆功能的側面のうち、どれを強く懸念しているのかを検討した (表 22, 表 23)。

表 22 から分かるように、大人が強く懸念しているのは、日本語表現力の低下や乱れの問題、マナー違反などに対して感じる煩わしさ、有害情報が届くことや情報漏洩であるのにたいして、児童は、マナー違反の問題、嫌ことがあったりした場合等にケータイに逃げてしまうこと、対人関係が表面的になることであった。

このように、児童と大人の懸念に差異が見られることが分かった。よって、大人は、子ども自身の懸念を認識した上で適切に対応していく必要があることが指摘できる。また、大人の懸念が、当事者である児童のそれと異なるという理由から、単なる杞憂と捉えて良いとは言えないだろう。大人がどのような理由から懸念を持つのかという点をふまえて検討を進めていか

ねばならないだろう。さらには、大人の懸念を子ども達がどう捉えているのかを明らかにすることも必要と考えられる。

参考文献

- Benesse 教育研究開発センター (2006). 平成17年度総務省委託調査 I C Tメディアに係る子どもの利用実態及び利用環境等に関する国内外調査研究報告書.
- ダム, A.・水越伸 (2007). ケータイを編みかえるために. 水越伸編 コミュニカルなケータイ. 岩波書店 pp.198-212.
- Davidson, W.P. (1983). The third-person effect in communication. *Public Opinion Quarterly*, 47, pp.1-15.
- 後藤康志 (2004). 日本におけるメディア・リテラシー研究の系譜と課題. 現代社会文化研究 29, pp.1-18.
- Greenberg, B. S. (1974). Gratifications of television viewing and their correlates for British children. In J. G. Blumler and E. Katz (Eds.), *The Uses of Mass Communications*. (pp.71-92) Beverly Hills, CA: Sage.
- 茨城県教育研修センター (2007) 平成18年度・19年度研究報告書 豊かな心をはぐくむ学びの創造 「情報教育に関する研究 児童生徒に情報モラルをはぐくむ指導の在り方」
- 石川勝博 (2004). 「ケータイ・コミュニケーション」の逆機能に関する研究. 人間科学, 21 (2), pp.39-50.
- 石川勝博 (2006). メディア・リテラシー教育に対する教員の意識. 人間科学 23 (2), pp.73-86.
- Klapper, J. T. (1960). *The Effects of Mass Communication*. NY: The Free Press. (NHK放送学研究室訳 マス・コミュニケーションの効果 1966, 日本放送出版協会)
- 小林哲生・天野成昭・正高信男 (2007). モバイル社会の現状と行方. NTT 出版.
- 子どもとモバイルメディア研究 [http://www.moba-](http://www.moba-ken.jp/activity/report/index.html)

- [ken.jp/activity/report/index.html](http://www.moba-ken.jp/activity/report/index.html)
- NTT ドコモモバイル社会研究所 HP <http://www.moba-ken.jp/>
- 紙澤雅一 (2007). 親子でなっとく! 安全・安心なケータイ社会の歩き方. 視聴覚教育. 64 (1) pp.22-23.
- 二瓶互・白石信子・照井大輔 (2008). テレビとケータイ, 使い分ける中高生~2007年12月「中高生のテレビ・メディア利用実態調査」および「グループインタビュー」から~. 放送研究と調査, 58 (5), 62-81.
- 小宮山康朗 (2007). 「携帯電話」は子どもたちを豊かにしたのか? その「利益」と「損失」へのアプローチ. NHK放送文化研究所年報 2007, pp.195-238.
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure rev. ed.* Glencoe, IL: The Free Press. (森東吾他訳 社会理論と社会構造 1961, みすず書房)
- 文部科学省 中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説-技術・家庭編-.
- 文部科学省 高等学校学習指導要領.
- Perloff, R. M. (2002). The third-person effect. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research (2nd ed.)*, pp. 489-506.
- Rubin, A. M. (1983). Television uses and gratifications: The interactions of viewing patterns and motivations. *Journal of Broadcasting*, 27 (1), pp.37-51.
- 坂元昂 (1986). メディア・リテラシー 後藤和彦他 (編) メディア教育を拓く. ぎょうせい, pp.61-83.
- 坂元昂・東洋編 (1987) これがコンピュータ教育だ. ぎょうせい.
- 佐々木輝美 (1996). メディアと暴力. 頸草書房.
- 下田博次 (2004). ケータイ・リテラシー 子どもたちの携帯電話・インターネットが危ない!. NTT 出版.
- シルバープラット, A ほか 安田尚監訳 (2001). メディア・リテラシーの方法. リベルタ出版.

Silverblatt, A., & Enright Eliceiri E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Greenwood Press: London.

鈴木みどり (2004). メディア・リテラシーとは何か－その理念と基本的枠組み. 柳澤伸司他 メディア社会の歩き方－その歴史と仕組み. 世界思想社, pp.255-268.

塚田薫 (2007). ケータイへの依存度と影響を考える. 視聴覚教育 64 (3), pp.62-63.

渡辺誓司・小平さち子 (2007). 学校教育現場のデジタル化とメディア利用の展開－2006年度NHK 学校放送利用状況調査から－. 放送研究と調査, 57 (5), pp.22-43.

Wright, C. R. (1960). Functional analysis and mass communication. *Public Opinion Quarterly*, 24 (4), pp.605-620.

山内祐平 (2003). デジタル社会のリテラシー「学びのコミュニティ」をデザインする. 岩波書店
読売新聞 2008年3月8日

執筆者一覧 (掲載順)

岩田 温	常磐大学人間科学部	教授
石川 勝博	常磐大学人間科学部	准教授

編集委員

千手 正治	Kieran G. Mundy	岩田 温	江波 諄子
秦 順一	瀬川 薫	真部 多真記	永野 勇二

常磐大学人間科学部紀要 人間科学 第26巻 第1号

2008年10月25日 発行
非売品

編集兼発行人 常磐大学人間科学部 〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者 伊田 政司 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 株式会社 あけぼの印刷社

HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Vol.26, No.1

October 2008

CONTENTS

Article

- Analysis of Deliberation on the Bill of National Flag and Anthem
Conducted by the Committee on Cabinet of the House of
Representatives (Part 2)
..... A. Iwata 1

Research Note

- A Preliminary Survey of Mobile Phone Literacy Education
..... M. Ishikawa 17

Edited by Editorial Committee

Faculty of Human Science, Tokiwa University

Mito Ibaraki 310-8585 Japan