

社会権としての教育権の意義と課題

田沼 朗

1 現代的貧困の拡大と社会権の再検討

筆者は、20年ほど前になるが、『豊かさの底辺に生きる』（久富善之編 青木書店 1993年）の調査と執筆に参加した。この調査研究は、お金が全てであるかのように世の中全体が浮かれていた1988年から1993年にかけておこなわれたものであった。バブル経済全盛、そしてその崩壊前夜の北海道A市が調査の舞台であった。その団地で暮らす家族の子育てと労働・生活について聴き取り調査を行った。

バブル期であっても北海道では、全体的に経済状況が悪く、生活条件が厳しいこと、そして特に母子世帯では懸命に働きながらも生活にゆとりがなく、子育ての困難、学校での困難も多いこと、単身世帯が増えてきていること、かつては団地内での共同関係も存在したが、それが崩れつつあり、孤立しがちなこと等が浮き彫りになった。こうした困難を抱える家族や子どもたちの生活と教育の支援はいかにして可能か、筆者が直面した課題であった。

この調査研究に対して、社会福祉学関係者からは注目されたのであったが、教育学関係者からの反応は鈍かった。「社会の底辺やそこにおける貧困は、今日では社会問題としても教育問題としても、とるに足りないほど小さな問題となっている。むしろ『富裕化』・『過剰富裕』の中の子ども・家族・学校という視点こそ求められている」⁽¹⁾という指摘があった。私たちの研究を「貧乏研究会」と揶揄的に呼ぶ者たちもいた。生活困難や貧困の問題を子どもたちの発達の課題としてとらえる意識は弱いといえた。そうこうするうちにバブル経済は崩壊し、日本社会全体の生活が厳しくなっていた。追い討ちをかけるように、1990年代後半から新自由主義原理に基づく経済政策が開始され、21世紀に入ると社会保障、教育、労働、福祉の分野でも規制緩和という名の下で公的保障の削減、競争原理の導入が強力で推進されはじめた。こうして、社会政策と教育政策分野での規制緩和、競争原理の推進が連動して、格差と貧困の顕在化、子どもの権利保障の解体が露になっていったのである。

しかしながら、これらの政策の結果生み出された、生きることの困難（ホームレスの増大、自殺者の増大）、子育ての困難、教育上の困難は「自己責任」とされ、政府や自治体は公的責任を回避していった。これまで不十分ながら日本社会にも存在した「社会的なもの」⁽²⁾が衰退し、それに替わって心理主義や人間関係論、個性が強調されていったのである。貧困や格差、社会生活や学校教育で直面する様々な問題は、個人の責任で解決すべきものとされたのである。その結果、自殺者は10万人を越え、精神疾患で休職する教職員も急増していった。

雇用の規制緩和、すなわち非正規雇用が急増する中で2008年リーマンショックが日本経済を

襲い、「派遣切り」が相次ぎ、職と住居を失ったホームレスの為に、東京・日比谷公園内に「年越し派遣村」が開設されるに至った。その実行委員会は、彼ら・彼女らに食と簡易宿泊所を提供したことに加えて、生活・健康・職業相談を行い、生活保護申請の支援も行った。この取組みは、改めて日本国憲法で保障されている基本的人権、とりわけ社会権の意義をとらえ直し、それが保障すべき「健康で文化的な最低限度の生活」（第25条）とは何かを改めて問いかけるものとなった。

その派遣村村長であった湯浅誠の活動と著書『貧困襲来』（山吹書店 2007年）、『反貧困』（岩波書店 2008年）等は、私が携わってきた調査研究、とりわけ教育権研究にも重要な問題提起を与えていると痛感した。先に紹介した調査研究で、子育て困難層の労働・生活や孤立について検討を加えたが、全体を構造的に把握するには不十分な点もあった。また、私たちの研究に加えられた「貧乏研究会」という揶揄的呼称についても理論的な反論を十分に展開できなかった。それが、湯浅誠が提示した貧困概念を受けて、私の社会認識がクリアーになったと言ってよい。

湯浅誠は、生きるためのセーフティネット（安全網）は雇用（労働）、社会保険、公的扶助の三層から構成されているが³⁾、1990年代後半から推進された「構造改革」により、大きな穴が空いたという。この結果、ひとたび雇用のネットから排除されると社会保険のみならず、最後のセーフティネットである公的扶助のネットからも排除されて、人間として生きることが出来ない状態まで突き落とされる。これを湯浅は日本社会の「すべり台社会化」と呼んでいる⁴⁾。

湯浅は、このような分析から、「貧困状態」に至る背景として「五重の排除」を指摘する。すなわち(1)「教育課程からの排除」、この背景には親世代の貧困があることが多い。(2)「企業福祉からの排除」、雇用のネットからの排除と正社員が享受する福利厚生からの排除を意味する。(3)「家族福祉からの排除」、頼れる家族がいないこと。(4)「公的福祉からの排除」、これは水際作戦といって生活保護を必要とする人を追い返す福祉行政の実態をさしている。(5)そしてこれらの結果「自分自身からの排除」に至るのである。湯浅はこれら五重の排除から貧困状態が生じているのだと言う⁵⁾。これに加えて、湯浅の主張で指摘される「コミュニティからの排除」「人間関係からの排除」も重要な視点と言える。

この湯浅の「貧困」概念は重要な問題を提起していると言える。私も先の調査研究において、十分に展開できなかった物質的な貧しさを指す「貧乏」と「現代的貧困」は大きく異なるという点である。先の排除が折り重なり、最終的には「何のために生き抜くのか、それに何の意味があるのか、何のために働くのか、…そうした『あたりまえ』のことが見えなくなってしまう」⁶⁾と指摘する。つまり物質的貧しさと関係性の貧しさが重層的に重なり合って、最終的に「自分の尊厳を守れずに、自分を大切に思えない状態にまで追い込まれ」⁷⁾て、しまうのだという。まさに重要な分析と思う。湯浅はまた(1)から(4)までの排除を受けて、しかもそれが「自己責任

論」によって「あなたのせい」とされ、そして本人自身が「自分のせい」ととらえてしまう場合、自分を大切に思えない状態に追い込まれてしまうのだと、分析している。「自己責任論」の内面化についての鋭い指摘である。

このように、湯浅は現代的貧困を把握して、自己責任論を批判しながら、貧困は決して自己責任ではないと強調する。「自己責任論とは、『他の選択肢を等しく選べたはず』という前提で成り立つ議論である。他方、貧困とは『他の選択肢を等しくは選べない』、その意味で『基本的な潜在能力を欠如させた』状態（セン）、あるいは総合的に“溜め”を奪われた／失った状態である。よって両者は相容れない」⁽⁸⁾。湯浅の主張によれば貧困に自己責任を問うのは間違いであり、貧困が存在すること自体、日本国憲法第25条に違反することなのであり、国家の不作为なのであるということになる。

湯浅は、以上のような分析から、穴があいてしまった社会的なるもの、社会的な権利の回復を目指して、反貧困の社会的運動の提起を行うのである。

このような、湯浅誠らの反貧困の活動に触発されて、教育学者竹内常一は反貧困の教育を提起した。竹内は湯浅の反貧困の意義について、「それは、無限の自己努力を人に強い、ついに死に至らしめる新自由主義の酷薄さを原理的に批判し、生存権・教育請求権・労働権などの社会的基本権を人間的存在に相応しいものにバージョン・アップし、一人ひとりを『個人として尊重』し、その幸福（happiness）と福祉（well-being）を可能にすることをめざすものである」と言っていていだろう⁽⁹⁾と、指摘する。そして竹内は、日本国憲法の中で社会権的基本権とされる第25条から第28条までの条項、すなわち生存権と教育権、労働権の統一的把握、生きることと学ぶこと、そして働くことの相互関連を問い、反貧困の教育を提起するのである。

湯浅と竹内の問題提起は、筆者が専門とする教育権や教育制度研究にも重要な課題を投げかけているように思える。というのも、教育学、教育法研究者の中にも1990年代以降の新自由主義改革を批判する議論は多いが、どんな対抗軸を対置するのか曖昧な点が多いと思うのである。現代的貧困＝五重の排除、社会的排除が進行する中で、反貧困の教育、新しい社会権としての教育権提起を戦後の主な教育権論の中に位置づけながら、その可能性を考察したいと考える。

2 戦後の教育権は、「社会権としての教育権」から始まった

まず確認すべきことは、戦後初めて憲法に明記された教育権は、社会権として認識されていたことである。1946年11月3日に日本国憲法が公布された。それは大日本帝国憲法の欠陥を反省する中で作成されたものである。国民主権、平和主義、基本的人権の尊重が三大原理とされる。そしてそれは、20世紀に入って大きく発展した人権論の影響も受けている。我妻栄は、「19世紀の憲法の特徴をなすものを＜自由権的基本権＞と呼び、20世紀の憲法の特徴をなすものを＜生存権的基本権＞と呼ぼう」と述べ、両者を対比的に考察する⁽¹⁰⁾。そして日本国憲法第25

条から第28条までの生存権的基本権を、国家権力の積極的関与によって充足される権利として、自由権的基本権との異質性を認識し、その憲法上の保障は、基本権体系の性格に重要な質的推移をもたらす（夜警国家・自由国家から社会的国家・積極国家へ）と評価する。第26条「教育を受ける権利」も、基本的人権として初めて登場し、それは生存権的基本権、すなわち社会権として認識されていたのである。

ここで登場する社会的国家なる概念は、日本ではなじみが薄いと思われる。しかし外国、例えば、ドイツとフランス憲法には、以下のような条項がある。

「ドイツ連邦共和国は、民主的で社会的な連邦国家である。」（ボン基本法第20条）

「フランスは、不可分の、非宗教的、民主的かつ社会的な国家である。」（1958年憲法第1条）

高橋和之編『世界憲法集第二版』（岩波書店 2012年）

ここで言う社会的国家とは、我が国で言うと福祉国家という意味合いが強い。これは国家が積極的に関与して人々が、自由や幸福追求権を享受出来るように最低生活を保障するという考え方である。こうした人権論の展開の背景には、資本主義の勃興過程で生み出された富の少数者への集中と大量のプロレタリアートの出現、貧困や労働問題、階級対立や社会不安の発生が顕在化したこと等を指摘できる。20世紀に入り、生存権の中核をなす社会保障や労働権を積極的に承認したのが、ドイツ・ワイマール憲法であった。この精神は、第二次大戦後の日本国憲法にも継承されている。

しかしながら、生存権の意義を認めた我妻栄も、その具体的権利性については否定して、プログラム（綱領）規定説を採用したのであった。そればかりでなく法学協会編『注解日本国憲法上巻』（有斐閣 1953年）、佐藤功『憲法』（有斐閣 1955年）、宮沢俊義『日本国憲法Ⅱ』（有斐閣 1959年）など、1950年代から60年代初頭の憲法学説も、共通して教育権の具体的権利性を否定してプログラム規定説を取っていた。さらにこの時代の憲法学説は、積極行政という名の下ですすめられる教育への画一的行政介入への批判的視座は甚だ弱いという状況であった。義務教育段階での教育の自由、教師の教育権の自由という点については、後に触れるように、あまり問題意識がなかったと言える。

3 国民の教育権論の発生とその教育権把握…教育自由権からの理論構成

(1) 国民の教育権論の発生と宗像誠也

国民の教育権論は、1950年代からの「教育の反改革」「教育の逆コース」の中で提起されたものである。当時の教育政策は学習指導要領の法的拘束力の強化、「道徳」の特設、教師の教育権限や市民的権利への統制等を目的としていた。先に紹介した憲法学説も「下級の教育機関

についてはそこにおける教育の本質上、教材や教科内容や教授方法の画一化が要求されることがある」、「教育を受ける権利はとりわけ高等教育に関して意味を有する。普通教育は、義務教育であり、しかも無償と定められているから、その点については、特に教育を受ける権利をいう実益は少ない」⁽¹¹⁾と述べていた。これらの学説が、当時推進されていた教科書検定、全国一斉学力テスト、勤務評定などでの国家統制の理論的根拠を文部省に提供していた。

こうした状況の中で、宗像誠也が中心となって国民の教育権論を提起したのであった。そこでの理論的枠組みは、教育の自由権的性格、教育内容の決定権限の所在を巡る論争に軸足を置いて展開されていくことになる。宗像に話を戻すと、彼はまず宮沢らの憲法学説を批判しながら、教育を受ける権利の具体的権利性を主張したのであった。当時台頭しつつあった行政権力による「日の丸・君が代」の復活、子どもへの強制に対して、親の教育権を主張することで対抗しようと試みたのであった⁽¹²⁾。「日の丸・君が代」強制反対の訴訟を企図したがうまくゆかず、方針転換をする。特に地方教育委員会調査を契機に、単位が小さくなればなるほど保守的な委員が多くなる傾向を認識し、教育権の担い手を親よりは教師および教職員組合に期待することになった。以後、教職員の権利と自由の確立に尽力することとなった。

(2) 堀尾輝久…子どもの学習権を軸に教育権論を構成

堀尾は、宗像の提起を批判的に検討しながら、子どもの学習権を軸に教育権論を構成しようとした。堀尾は宗像の親の教育権提起の意義を認めつつも、現時点で親の権利を中心に理論構成することは、その意図の実現のためにも不十分と指摘し、次のように述べる。「今日の問題は、『親権』の今日的 content としての親義務の内容そのものに、すなわち、親義務の思想が、子どもの権利の確認と対をなすのか、それとも国家の権利の承認（屈服）を意味するのかにその争点があると考えられる。いいかえれば子どもの権利を認めるかどうか、またどのような仕方で認めるかが問題である。」⁽¹³⁾

このような問題意識から、堀尾は権利としての教育は子どもの学習権と親の教育権という二つの契機を含んでいるが、より重要な契機は子どもの学習権であると指摘する。このことが、子どもの権利と親の権利（親権）一般についても当てはまり、子どもの権利が親権の内容を規定する、親権は子どもの権利によって規定され、その義務性が強調されると述べる⁽¹⁴⁾。その親義務の共同化（私事の組織化）として公教育が構想されると説く。先の親義務は実際には教師に委託され、そのことがまた教師の任務を規定する。子どもの学習権を実現させるために、真実を子どもの発達に即してアレンジすることが、その専門的任務となる。

このような考察を踏まえて、堀尾は国家（教育行政）の役割について、「組織された私事を社会的要求として受けとめ、要求を調整し、必要な施策を行う実行機関であり、マネジメントの機関でなければならない」⁽¹⁵⁾と説くのであった。

堀尾は、子どもの権利、特に学習権思想を近代以降の公教育の思想や歴史を踏まえて考察し

た。家永教科書裁判をはじめとする教育裁判では、大きな理論的影響を及ぼした。また堀尾は、ワイマール憲法の学校条項と教育条項を検討し、「教育の目的が有用な公民の形成におかれている反面、教育を受ける権利ないし教育の自由の規定が明文化されていない、…自由の原理、権利の思想の空洞化の上に成立する福祉国家（大衆国家）の原型を備えている」¹⁶⁾と指摘する。このように、ワイマール憲法では、社会権が初めて規定され、その先駆性が高く評価されるが、教育条項に関しては権利性や自由という視点から見た場合、甚だ脆弱だったと思われる。国家が積極的に介入することを是とする点では、戦前の中央集権的教育行政の思想、戦後初期の日本の憲法学説と似たような水準であったといえよう。そして50年代から60年にかけての文部省筋の理論が、福祉国家論の立場から、教育内容への行政介入を正当化していたことも、当時の国民の教育権論者が社会権としての教育権に拒否反応を起こさせていたと思われる。

(3) 兼子仁…教育法の体系的解釈

兼子は、若くして1963年に『教育法』（有斐閣）を刊行し、1978年には『新版教育法』（有斐閣）を刊行し、憲法・旧教育基本法の下での教育法の体系的解釈を打ち立て、学会では教育法の有力学説と高く評価されている。兼子は『入門教育法』（総合労働研究所 1976年）のなかで、教育法の三つのちがった姿、働きがあると次のように説明している。第一は「教育を良くしていく教育法」、第二に「教育の自主性を守る教育法」、第三に「教育の条件を整えていく教育法」である。このように兼子教育法の領域は広く、かつ体系的で、単純に自由権的教育権に分類することには一面的であるとの批判があるかもしれない。しかし退官記念論文集のタイトルが『日本の自由教育法学』（市川須美子との共編）とあるように、兼子の教育法研究の中心が教育の自由、教師の自由や学校の自治の確立にあることは間違いないであろう。

兼子は、近代国家が前提とする学問の自由や教師の専門性の論理を中心において、教育と教育行政を区別することで、教育の自由や教師の裁量権を確保しようとする。具体的には、旧教育基本法第10条「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に責任を負って行われるべきものである」の教育の内的事項、外的事項区分論を正しく踏まえて、教育権解釈を構築することと思われる。兼子は、第10条の解釈として、「教育にたいして禁じられる『不当な支配』とは、第一に、教育行政による法的拘束力のある教育支配、つまり権力支配を指す」と述べる¹⁷⁾。これを踏まえながら、教育行政の任務は子どもの学習権保障を十全に行うための教育条件整備であるとする。

1960年代から70年代にかけての教育裁判や教育運動の中で、教育思想、条理面では、堀尾説、法解釈面では兼子説が、教育権論（教育法学）の有力学説となっていた。この時期、教育自由権論が大きく前進したのであった。

4 教育社会権の潮流

(1) 持田栄一…社会権としての教育権の積極的評価

持田は、教育行政学研究の立場から、教育管理の改革、学校づくりの理論と実践に影響を与えてきた。憲法第26条の教育権規定が社会権の一つであることには、多くの法学者が同意しているが、持田はその社会権としての意義を特に強調していると言ってよいだろう。持田は、憲法第26条の義務教育の規定も社会権の一つであると、述べた後で、次のように主張する。

「教育基本法第10条の規定は、基本的には資本主義的矛盾からおこってくる国民の教育権の歪みを是正しようとする発想に立ち、そのため、福祉行政的観点からする国や地方公共団体の積極的な参与をその義務として規定している。それは教育を受取る権利を国民の生存権の一つとして前提し、それを現代社会において保障するため積極的な教育行政による国家の施策によって働く国民の権利としての教育権を保障することを規定したものと解すべきである。」¹⁸⁾

持田はまた、「教育の権力からの解放という意味における教育の自由が意図する課題を今日的情況のなかで実現するためには、教育行政を矮小化しその意味を否定するのではなく、否定するのはその権力性であり、国民の教育についての共同利益の組織化という課題を教育行政に担わせるよう努めることこそ必要である」¹⁹⁾と述べている。ここで補足すると、持田は兼子の主張した教育と教育行政の区別することで教育権限の独立をはかること、教育行政における内的事項、外的事項区分論を承認した上での、問題提起なのである。

持田の社会権としての教育権の提起は、当時の文部行政が福祉国家を前面に出して教育内容への権力介入を正当化しようとしていたこともあり、国民の教育権論者からは積極的評価をされなかったと思われる。

(2) 牧征名…生存権・労働権・教育権との不可分性

牧は、教育権の歴史的発展を、特に労働者階級の努力のあとを振り返りながら、基本的人権としての教育権の内容とその構造を明らかにしようとした。牧は「資本主義の発展にともなって、大量にうみだされたプロレタリアートにとっては、基本的要求は、生存権・労働権の確立ということであった。そしてこの要求と不可分の関係で教育権はとらえられた。」²⁰⁾と、指摘する。

その上で、牧は基本的人権としての教育権が含む四つの内容とその関連を次のように示している。(1)人民の知的・精神的自立、知的探求の自由、(2)労働権の本質的保障、(3)全面的発達権、(4)自覚した政治主体として、自己自身を形成すること。そして(2)は、三つの内容から把握されている。第一は、公費教育と教育の無償制の実現、それは労働者の生存・労働条件の根本的改善と不可分である。第二は、労働能力の形成に関わること。労働権保障は生存権保障の核をなすものであれば、人間の生存にとって教育権は不可欠と主張する。くわえて第三に、人民による教育の組織化という要求が含まれる。労働者階級が教育手段を集团的に所有し、教育管理の過程に自主的に加わることである。²¹⁾

牧は、以上のように教育権を生存権、労働権と不可欠なものとして把握している。牧は最後に、教育権の課題として以下のように述べている。「従来の法律学がとってきた基本権の範疇論を教育研究の立場から再検討し、教育権を個別分散的権利保障の総和としてではなく、体系あるものとして構築し、国家の、教育を通ずる国民支配の法「体系」にせまることがきわめて重要であると思うのである。…人民の実生活上の要求が教育権のもっとも基礎的内容をなしているのであるから、政治上の要求、経済上の要求とならんで文化・教育についての要求として教育要求を統一的にとらえ、ここに教育権の根拠を求めるべきであろう。」²²⁾ 具体的には、自由権、社会権というカテゴリーを超えて、文化・教育基本権というカテゴリーが必要ではないかという提起である。

(3) 永井憲一…主権者教育論と教育内容請求権

永井は、これまでの教育権論が教育内容の決定権能をめぐる法解釈上の論争に中心がおかれたと批判し、今後は国民の教育を受ける権利がいかに保障されるかに研究の重点を置くべきだ、と問題提起を先駆的に行った。それは国民のライフステージ別教育を受ける権利を明確にし、それを保障する教育条件整備論を深めるべきとの提起だった。永井は、また主権者教育論と一体のものとして、教育内容請求権を主張してきた。この主張も国民の教育権論者の中では異彩を放つものと言えよう。永井は「教育権についても、それが国家権力の政策ないし行政に対する積極的な教育内容までにわたる要求権を含むものであるとの評価こそ、むしろ当然になされるべき」と主張する²³⁾。その教育内容とは、憲法がわが国の進展の方向を指示する平和と民主主義を実現する方向にすすめられなければならない、「社会権としての教育基本権とは、まさにそういう内容の教育を要求しうる権利」だと主張する。²⁴⁾

永井の教育内容請求権に関しては、その問題意識はともかくも、特定の教育内容を行政権力により実施させることは、旧教育基本法第10条の趣旨、教育の自由、子どもの学習権、教師の教育権限から見て疑問があるとの批判が出されている²⁵⁾。この教育内容請求権を巡る論争から学ぶことは、教育の内的事項と外的事項に分けて、請求権の法的性質を考えていくということである。但し、永井のライフステージ別教育を受ける権利論は重要な視点といえる。

(4) 小川政亮…教育と福祉の統一的保障

小川は、社会保障法、社会福祉学を専門としながら、教育法学、子どもの権利保障にもなみなみなならぬ関心を示してきた。小川は、子どもの教育権保障のためには、教育と福祉の統一的保障が重要であると一貫して主張してきた。日本国憲法の下での生存権の意義について、次のように述べている。「日本国憲法は、人間の尊厳（13条）の平等実現（14条）を現代社会において担保するものとして生存権（25条）をうたい、人たるに値する生活を営む生存権の一環として教育権（26条）、労働権（27条）、社会保障権（25条2項）を、そして、これらの民主的貫徹のための権利としての団結権・団体交渉権等（28条）を規定している。」²⁶⁾

以上のように、生存権を憲法構造的に把握した後、小川は憲法前文との関わりで生存権を、「健康で文化的な人たるに値する生活を全世界の国民誰もが民主主義と平和の下において営む権利を有することをわれら日本国民は確認する」、ということであると主張する²⁷⁾。そして、小川はこのような意味での生存権実現のための教育権、社会保障権なのであり、「人間の尊厳にふさわしいもの、普遍性をもったもの、そして民主的なものであり、またもちろん平和と不可分のかかわりをもつものでなければならない」²⁸⁾とものべる。そして教育権と社会保障権の相互のかかわりとして、「この意味での教育権が実現するための生活条件づくりに寄与するものとして、労働権とともに社会保障権が重要不可欠の位置を占めるべきである」²⁹⁾と説く。

小川は、憲法構造の中に生存権条項を位置づけ、教育権と社会保障権、労働権を統一的に追求し、特に教育扶助・教育補助、就学援助を権利としてとらえる観点を提起してきたのである。

以上取り上げた論者以外にも、大須賀明は『生存権論』（日本評論社 1984年）において、憲法の生存権条項が実定的な憲法規範として具体的な法的権利があると主張し、旧来のプログラム論を批判し、教育社会権の権利性を論証している。

1950年代後半から80年代にかけての主要な教育権学説を検討してきたが、実際の教育権保障をめぐる運動の動向はどうだったのか。結論から言えば、60年代後半から70年代は教育運動の高揚の時期でもあり、幅広い前進があったと言える。特に、70年の杉本判決、そして革新自治体の全国的広がりの中で、教育自由権のみならず、教育社会権も大きく前進したと言える。学校職場の民主化、教育内容の自主編制、高校増設、学校の施設整備、父母負担軽減、公費教育の充実、私学助成、就学援助の取組み等であった。

5 子どもの人権論の展開…国民の教育権論批判

しかしながら1970年代後半より、特に80年代に入ってから、国民の教育権論の再検討の時期に突入した。その契機となったのは、70年代後半から社会問題化した中学生の荒れ、すなわち戦後第三の非行、校内暴力であった。少なくない学校では生徒の荒れを押さえる手段として、校則や体罰による管理の強化が行われ、深刻な子どもの人権侵害が発生したのであった。教師による体罰による怪我、死亡事故も発生した。生徒本人やその保護者が、子どもの人権救済を学校や教育委員会に求めても、その実現は甚だ厳しいのが現実であった。教育自由権の確立に積極的に取り組んできた教職員組合も、この問題については及び腰のところが多かったのである。こうした背景のもと、国民の教育権論の再検討が開始されるのであった。

これまでの、堀尾輝久、兼子仁を中心とした国民の教育権論を厳しく批判したのは、今橋盛勝であった。今橋は、二つの教育法関係に注目する。一つは文科省—教育委員会—学校（校長）—教師の関係である。二つ目は、教育行政機関—学校—教師と子ども—父母—住民との関係で

ある。今橋は前者を第一の教育法関係、後者を第二の教育法関係と呼ぶ。今橋によれば、1950年代から始まる教育政策の反動化への対抗という観点から、国民の教育権論は第一の教育法関係の中での教師の教育の自由、権利の確立に主眼を置いて理論を展開してきた。しかし、その論理を第二の教育法関係に単純に持ち込むことは出来ないと主張する。今橋は文部省(文科省)の教育政策を批判しながら、そして平和と人権を教えながら、子どもの人権を侵害したり、人権侵害を批判する親を抑圧する組合や教師もあると、当時の教職員運動の動向を分析する。子どもの人権を基軸に据えて、また父母の教育権もふまえて、学校教育のあり方を再検討することを提起するのであった。一言で言えば、子ども、教職員、父母の参加と自治による学校づくりの提起と言えよう³⁰。

さて、時間は相前後するが、もう一人国民の教育権論に批判的な問題提起を行った憲法学者に奥平康弘がいる。奥平は、「『国民の教育権』という概念のなかに『親の教育権』も『教師の教育権』も平和的に共存してあやしまない」、子どもの権利や親の権利が独自のものとして位置づいていない、と批判を行っていた³¹。また奥平は、国民の教育権論は「組合法学」「日教組法学」ではないかと、厳しく批判した。奥平は、教育人権の特殊性を主張する前に、普遍的な基本的人権の論理を主張すべきという提起と思われる。

以上のように、1980年代以降、国民の教育権論が再審にかけられ、議論の中心は教師の教育権から子どもの人権論、父母の教育権論、学校参加の権利へと移行していったと思われる。特に、「子どもの権利条約」の国連総会での採択(89年)、日本政府の批准(94年)以降、日本での受け止め方は同条約第12条「意見表明権」、と子どもの市民的自由権に議論の焦点が絞られてきたと思われる。

そもそも子どもの権利条約は、子どもの権利に関する総合的な条約である。ユニセフは、条約の権利内容について、子どものニーズを満たすという観点から「子どもの生存・発達・保護・参加」という四つのカテゴリー区分を提起している。戦前の国際連盟時代の「ジュネーブ宣言」(1924年)以降の国連関係の国際文書に見る子ども観について、喜多明人は特別な保護の対象としての子ども観から、権利享有主体としての子ども観、そして権利行使の主体としての子ども観へと発展してきたと述べる。条約にはこの三つの次元の権利が集約されているのである³²。また、ユニセフは、喜多によれば第12条「意見表明権」から第17条までを「参加」のカテゴリーとして把握する見方を示している。

日本の教育関係者は、1990年代以降、権利行使の主体としての子ども像、ユニセフの概念区分で言えば「参加」に強く関心を持ったと思われる。ここに、日本での子どもの権利条約受け止め方のある特殊性が浮かび上がっているとも言えよう。先に指摘したように、「意見表明権」を軸に市民的自由権の行使、具体的には校則見直し、学校参加権に関心が集中し、学校協議会が実践的課題となっていったと思われる。実際に、長野・辰野高校三者協議会、長野・上田第

六中学校四者協議会、東京・大東学園三者協議会等の実践が展開され、注目されたのであった。

しかし、教育関係者の間では教育社会権、ユニセフの概念区分で言えば「生存・保護」についての関心は高いとは言えなかった。それどころか、子どもの権利条約の精神からいかに日本の学校や教師が遅れているかという批判が父母、市民やマスコミからなされた。閉塞的、管理的な日本の学校を開くキーワードとして、子どもの意見表明権、市民的自由権の行使が主張され、自己決定権が押し出されたと思われる。そしてそれは子どもの権利についての前進面を切り開いたことも確かであろう。問題は、子どもの自己決定論が1990年代後半から全社会的規模で推進された新自由主義改革の文脈において、本来の意味が換骨奪胎され、消費者主権の立場からの選択論、自己責任論に転轍されていったのではないか。子ども、教職員、父母の参加と共同の学校づくりという主張も、学校選択論、学校評価論に転轍されたのではないか。生存権の中心をなす労働権、教育権、社会保障権も市場原理、規制緩和のかけ声の下に、急速に縮減の対象とされたのであった。これについては、前述した通りである。

6 湯浅「反貧困」と竹内「反貧困の教育へ」(試論)の現代的意義と課題

以上、戦後の主たる教育権論の検討を踏まえて、湯浅誠と竹内常一が提起した事柄の現代的意義と課題について、述べてみたい。

第一に、湯浅誠「反貧困」そして、反貧困ネットワークの運動で明らかとなった事実は、欧州で社会権が台頭した歴史的背景をもう一度想起させるに十分であった。高度経済成長期以降に物心がついた世代にとって、原生的労働関係や貧困、貧乏という概念は、言葉上はともかく実感としてはイメージを持ちにくいものとなっていたのではないか。しかし、90年代後半から急速に推進された構造改革による社会の貧困化、教育の貧困化の下で、個人的努力だけでは人間の生存や尊厳、自由を実現することは不可能であることも明白となった。国家が積極的に関与して、社会的諸条件を整備して個人の尊厳を守る。五重の排除は社会権の侵害であり、国家はその是正義務を負う。これが日本国憲法の下での国家の責任といえる。新自由主義に対して社会権の再構築、それと関連づけて教育権を構想することが緊急の課題であると思われるが、この視点が教育界には存外弱いと言える。この課題を簡明に提起したこと、「反貧困」の第一の意義であると考えられる。

第二に、先に紹介した竹内常一提起の中心命題は、日本国憲法の社会権条項を第13条と関連づけて構造的に把握するという点であった。確かにこの提起は重要であると思われるが、これまでの検討を踏まえると、我妻栄、持田栄一、牧柁名、小川政亮の把握とも重なり合うものであろう。日本国憲法の構造的把握という点では、小川の把握が最も明快であると言えよう。特に小川は、第13条だけでなく第14条も社会権条項と関連づけて把握しようとする点で説得力がある。人間の尊厳(第13条)の平等実現(第14条)のために、憲法第25条から第28条までの

社会権条項が存在するのだと、述べる。加えて、小川は憲法前文とも関連づけて、健康で文化的な人たるに値する生活を、平和と民主主義の下で営む権利と把握する。これも極めて今日的意義のある捉え方と言えよう。

竹内の提起を教育実践論として引き受けると、生きること（生存権）と学ぶこと（教育権）、そして働くこと（労働権）を統一的に把握する反貧困の教育実践が求められているとも言えよう。

第三に、90年代後半から推進された社会の解体の下での、生きることの困難、子育ての困難、働くことの困難の諸矛盾が顕在化したことについては先に触れた。それと呼応するように、癒しや心理主義が台頭したとおもわれるが、もちろんこれらがすべて無意味だとは言わないが、これで問題が根本から解決するとは思われない。行論で述べたように、社会の解体と自己責任論が生きにくさの根源にあるわけで、これらを批判しつつ現代に相応しい社会権の構想とその制度設計が求められていると言えよう。『反貧困』はこうした課題を提起しているともいえる。

第四に、教育界、特に民間教育団体に存在する社会権へのアレルギーをどう超えていくのかという課題が残る。社会権とは国家（権力）が積極的に人権保障のために介入することを前提とする訳であるから、どうしても教育の自由の保障との関係で問題が生じてくる可能性を否定できない。過去には福祉国家を前面に押し出すことで、文部省が教育内容に介入することを正当化しようとした時期があったし、近年の新自由主義改革でも教師の専門性への権力的統制が強化されている。こうした文部行政への警戒、不信が民間教育団体には根強く残っている。教育の自由を確保しながら、基本的人権保障のために行政が積極的に役割を果たす理論と実践的テクネ（技術）を提起することが求められている。

個人的な体験であるが、勤務校に置いて、福祉系の学科の新設に関わった。そこで改めて、文部行政と厚生労働行政との指導行政文化の質的相違を実感した。例えば学科目のシラバスの内容について、文科省は大綱的な枠組みは示すが、具体的な記述については担当教員の裁量を尊重しようとするが、厚生労働省の場合は全く異なる。担当事務官がシラバスの書き方、内容まで細かくチェックする。科目担当者の適格性についても、文科省の場合は、審査を依頼された専門家が意見を述べると思うが、厚生労働省の場合は事務官が書類を見てその適格性を判断するのである。両省の対応を比較すると、文科省にはまだ当該大学の自治・学問の自由や教員の主体性を尊重しようとする配慮は何える。長年にわたる大学の自治、学問の自由の伝統が、形骸化しつつはあるが、一定程度存在していると思われる。文科省の対応に慣れた感覚からすると、社会権の中心部分を占める厚生労働省の対応は、依然として官僚統制的に映るのである。

第五に、教育（法）関係者と社会福祉（法）関係者、労働運動・労働法関係者との幅広い共同をどうつくり、発展させていくのかが問われていると、いえよう。

注

- (1) 久富善之編著『豊かさの底辺に生きる』（青木書店 1993年） 4頁。
- (2) 社会的なるもの概念については、市野川容孝『社会』（岩波書店 2006年）が参考になる。筆者も刺激を受けた。
- (3) 湯浅誠『反貧困』（岩波書店 2008年）19頁。
- (4) 同書 31頁。
- (5) 同書 59-62頁。
- (6) 同書 61頁。
- (7) 同書 61頁。
- (8) 同書 82頁。
- (9) 竹内常一「『反貧困』の教育へ（試論）」（『高校のひろば』第71号 旬報社 2009年）29頁。
- (10) 我妻栄『新憲法と基本的人権』（憲法普及会編 国立書院 1948年） 31頁。中村睦男は、我妻栄の学説について、次のように評価する。「第一に、国家の積極的施策を要求する社会権としての生存権に一の堅固な理論的根拠を与えたこと、第二に、『生存権的基本権』という用語が示すように、憲法25条の生存権をいわば総則的規定として各種の社会権を基礎づけたこと、第三に、生存権の法的性格に関して、いわゆるプログラム規定説の考え方を採用したことにおいて、後の学説に大きな影響を与えたのである。」（『現代憲法体系7 生存権・教育権』法律文化社 1989年） 48頁。
- (11) 宮沢俊義『憲法Ⅱ』（有斐閣 1959年） 412-423頁。
- (12) 国民の教育権論の発生とその展開について、宗像誠也「教育権論の生成と発展」（『全書 国民教育1 国民と教師の教育権』（明治図書 1967年） 参照。
- (13) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』（岩波書店 1971年） 163頁。なおこの論文の初出は、「教育を受ける権利と義務教育」（『社会科教育体系第二巻』三一書房 1961年）。
- (14) 同書 199頁。
- (15) 同書 201頁。
- (16) 同書 180頁。
- (17) 兼子仁『入門教育法』（総合労働研究所 1976年） 114頁。
- (18) 持田栄一『持田栄一著作集2 教育管理（下）』（明治図書 1980年） 126頁。初出は、『教育管理』（国土社 1961年）。
- (19) 同書 127-128頁。
- (20) 牧証名『教育権』（新日本出版社 1971年）180頁。
- (21) 同書 182-183頁。
- (22) 同書 189頁。

- (23) 永井憲一『憲法と教育基本権』（勁草書房 1970年）272-3頁。
- (24) 同書 49頁。
- (25) 例えば、兼子仁「教育の内的事項と外的事項の区別」（有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題』 総合労働研究所 1974年）、大須賀明「社会権の権利性」（『法律時報』1971年1月号）、星野安三郎「書評・永井憲一『憲法と教育基本権』（『季刊教育法』創刊号 1971年）等。
- (26) 小川政亮「教育と福祉のかかわり—普遍的・民主的・平和的生存権保障の観点から」（『小川政亮著作集第4巻』 大月書店 2007年）215頁。
初出は、『日本教育法学会年報』第11号（有斐閣 1982年）
- (27) 同書 216頁。
- (28) 同書 216頁。
- (29) 同書 216頁。
- (30) 今橋盛勝『教育法と法社会学』（三省堂 1982年）を参照。なお、今橋学説について、田沼朗「1980年代教育権論争の考察…今橋教育法の意義と課題」（『身延山大学仏教学部紀要第四号』 2003年）を参照のこと。
- (31) 奥平康弘「教育を受ける権利」（芦部信喜編『憲法Ⅲ(2)』 有斐閣 1981年）410頁。また奥平康弘「ヒラヒラ文化批判」（有斐閣 1986年）も参照のこと。
- (32) 喜多明人『新世紀の子どもと学校』（エイデル研究所 1995年）82頁。