

# 一九八〇年代教育権論争の考察

## …今橋教育法の意義と課題

田 沼 朗

はじめに

本論文の主題は、一九八〇年代に起こった教育権論争についての考察を行うことである。この論争は、九〇年代前半にわたるが、便宜的に八〇年代教育権論争とした。考察の主たる対象は従来の「国民の教育権論」に異議申し立てをおこなった今橋盛勝の教育法である。今橋教育法の検討を通して、その意義と課題を明らかにしようとするものである。

周知のように、一九七〇年代、特にその後半から八〇年代にかけて日本の教育界は、様々な困難に直面した。受験競争の激化、「おちこぼれ問題」、体のおかしさ、非行の戦後第三のピーク、校内暴力、体罰・校則などによる子どもの管理強化、いじめ、不登校、高

校中退、学校規律の崩れ、などの現象である。<sup>1)</sup>特に、中学校を中心に非行や校内暴力が各地で社会問題化し、教師や学校管理職、行政当局はその対策に忙殺されたのであった。そうした中で、少なくとも学校で、それらの克服の手段として採用されたのが、先ほど指摘した体罰、校則、部活動、学校からの排除などによる子どもへの管理強化であった。その結果として、子どもの人権侵害、すなわち、服装、頭髪規制、体罰、時には死亡に至る事件が集中的に発生したのであった。

かかる子どもへの人権侵害の中止を父母が教師や学校管理職に訴えても認められることは希であった。学校、教師による人権侵害がらひかに子どもの人権を救済するのが鋭く問われていた。そうした中で、従来影響力を持っていた教育権論、教育学理論も再審にか

けられたのであった。子どもの人権の救済は教師の自主性に任せておけないと、父母、市民が立上がり、子どもの人権を守る運動の中心となつていったのであった。こうした七〇年代後半から始まった父母・市民を担い手とする子どもの人権を守る運動を基盤にしながら、従来の教育権論の理論枠組みに関して問題提起を精力的に行つたのが今橋盛勝であつた。今橋は八〇年代に、『教育法と法社会学』（三省堂 八三年）、『学校教育紛争と法』（エイデル研究所 八四年）、『教育実践と子どもの人権』（編著 青木書店 八五年）、などの著作を精力的に世に送つている。それらの内容については、行論でも順次検討していくことにするが、いかに子どもの人権が学校教育の中で尊重されていないか、子どもの人権保障を学校教師集団の専門性や自主性に任せておくわけにはいかない、教育権論の再構築が必要である、との課題意識が底流に流れているといつてよい。

筆者の私的な体験に少しばかり触れると、『教育法と法社会学』が刊行された直後、大学院の教育法ゼミで検討会を行った。現在進行形で生起する教育問題を題材にして従来の学説を批判的に検討し、新たな教育法理論を創造しようとする熱意を強く感じた次第である。久し振りに刺激的な研究に出会つた、という思いを強くしたのであつた。ところが、学界、教師を中心とした団体、すなわち、教職員組合、民間の教育研究団体の今橋教育法への評価は芳しいものではなかつた。例えば、教育法研究の先達の一人である永井憲一、堀尾輝久は、今橋が主張する父母の教育権の主張はすでに宗像

誠也が提起しているもので新しい主張ではない、と指摘した。<sup>(2)</sup>堀尾はまた、今橋が国民の教育権論の抽象制、名目性を厳しく批判し、それは教師の教育権を引き出すための擬制概念ではなかつたかという主張に、厳しく反発したのであつた。<sup>(3)</sup>また匿名の批判として、父母の学校参加、学校を開くことに対して、教師の教育権が侵害されるのではないか、善良な父母ばかりではない、との意見が見られた。教師を中心とする団体は、子どもの人権の主張、体罰批判に対して多くは沈黙するか、感情的に反発するかであつた。筆者も八〇年代にいくつかの研究會や集會で子どもの人権の確立が学校づくりの上で大切ではないかと提起したことがあるが、教師たちからは「子どもの人権は教師を励まさない」、との反発がでるか、もしくは皆下を向いて沈黙するかであつた。

他方、父母・市民の間では今橋の提起に積極的な支持が見られた。また、体罰や校則に象徴される学校教師の人権感覚のゆがみに対する厳しい批判が展開されたのであつた。

マスコミも八〇年代にはいると、学校での子どもの人権侵害問題を積極的に取り上げるようになり、今橋の主張は社会的な広がりをもつようになつた。ただし、八九年に国連子どもの権利条約が発効すると、世間の関心はそちらへと移り、今橋の主張は次第に影が薄くなつていったように見える。今橋の主張と子どもの権利条約の間には共通性があつたにも拘らずといつていいのか、共通性があるからこそ条約のほうへ関心が移つたのかもしれない。八〇年代末か

ら九〇年代にかけて、今橋が自ら主催した父母・市民を中心とする運動もかつての勢いに衰えが見え始めた。学校の人権抑圧への批判、子どもの人権救済という点では前進が見られたが、父母が学校を開き、学校づくりに参加するという彼のもう一つの主張は困難に直面したようにおもわれる。

ところが、九〇年代に入ると、子どもの権利条約のわが国での批准、文部省筋から「開かれた学校づくり」の提起などを契機に状況は一変した。かつて、今橋の主張に批判的であった者たちが、子どもの人権擁護論者、「開かれた学校づくり」論者、父母の学校への参加推進論者へと変身し始めたのであった。また時を同じくして、今橋の理論的提起のオリジナリティーに疑問を挟む者も出始めてくるに至っている。そして何時の間にか、今橋の提起した議論の真価について学問的検討が十分にされないまま、忘れられようとしているように見える。

本当に、今橋の主張には学説的に見て新味がなかったのか、仮にそうであるとしても、なぜ父母や市民から大きな支持を得たのか。また八〇年代に多くの研究者から言及されたのであろうか。<sup>4)</sup>要するに、今橋教育法とはなんであったのか、が十分解明されないまま、今日に至っているのではないか。今橋の問題提起から約二〇年が経過した。すこし冷静にこの間の教育権論争を検討できるようになつたと思うのである。

以上のような問題意識にたつて、本論文では、第一に今橋教育法

の課題意識と理論枠組みを探り、次にその各々の論点について、教育学の立場から検討を加え、今橋教育法の現代的意義と課題を説明することを目指すものである。あわせて、教育学と法律学との対話を試みたいと思っている。

## 一 今橋教育法の理論枠組みは何であったのか

### 1 今橋教育法の課題意識

では、先に紹介した今橋の著作を主要な手がかりにして、まずは今橋の課題意識、理論枠組みを把握したいと思う。今橋は「教育法と法社会学」のはしがきにおいて、彼の課題意識を端的に次のように述べている。

日本の教育問題、とりわけ、学校教育と子どもの成長・発達の見況は、しだいに病理的様相を呈し始めている。受験・テスト・偏差値教育、落ちこぼし、学習塾・受験産業、「管理主義」教育、少年非行・校内暴力・体罰、教科書問題のどれをとっても、構造的に生起しているように思われる。一〇年単位に日本の教育状況を見ても、一九八〇年代には「高度経済成長政策」が本格的に始まる一九六〇年とも、教科書検定訴訟の「杉本判决」のあった一九七〇年とも、明らかに様相を異にしている。

教育法学は、一九七〇年の日本教育法学会の創立前後から質量とも飛躍的な発展をとげてきた。しかし、新たな教育状況——そ

これは新たな教育法状況でもある——が、教育法学、教育法理論に新たな課題を提示していることも、また否定できないように思われる。それは、まだ着手されておらず解明されていない各論、個別課題が残されている、新たな課題が生じているということにとどまらない。教育法学は、教育法現象をいかなる方法と分析枠組み・概念を用いて分析・認識するのか、教育現象と教育法現象とはいかなる関係にあるのか（教育学と教育法学の区別と関連）、教師の教育実践は教育法現象に含まれ、教育法学・法理論の認識と評価の対象になるのか否か、といった教育法学の基礎理論・方法の解明は、これまでに必ずしも十分になされているとはいえない。

また、一九六〇年前後の国・文部省等の教育政策との関係で構築され、その後、展開・深化してきた「国民の教育権」の法理は、一九七〇年代後半から八〇年代にかけての新たな教育法現象との関係で、その法理の有効性と適用限界を見きわめ、再検討され、再構築されなければならなくなってきたように思われる。<sup>(5)</sup>

このように、今橋は、七〇年代後半から噴出してきた教育問題と遭遇する中で、従来の教育法学の有効性に疑問を抱き、その理論枠組みや概念を根本的に問い直す必要があるとの問題意識を抱いていたのである。今橋によれば、先に指摘した課題は、日本の戦後教育法学の主流であった「法解釈学」の守備範囲を越えており、「教

育法現象の認識を目的とする「教育法社会学」による解明を要請している<sup>(6)</sup>とされる。ここで少し補足しておく、戦後教育法学の研究方法は、兼子仁の学説が「有力学説」と呼称されるように、法解釈学的アプローチが主流となってきたのである。その解釈をささえる暗黙の理論前提が問い直されている、というのが今橋の問題意識である。これについては、行論で触れる。

さて、以上のべた問題意識を基礎にして、「教育法と法社会学」は、次の五つの章から構成されている。

- 第一章 教育法学の構造と方法
- 第二章 学校教育と子どもの学習権・一般人権
- 第三章 父母の教育権と教育の自由
- 第四章 住民の教育権の法理
- 第五章 「国民の教育権」理論の再構成

第一章の理論枠組みの上に立って、学校と子ども、父母、住民の教育権の理論と法現象を分析し、それぞれの権利主体の法理論の課題を示し、最後に、国民の教育権論の再構成の提起に至るという構成である。戦後の教育法学や民間教育運動にとって、国民の教育権論は、国家の教育政策を批判する中心的理論であったわけであるから、今橋の議論は当時極めてラディカルな問題提起として受け止められたと思われる。

## 2 二つの教育法関係の発見

では、次に今橋教育法を理解する上で重要な概念を検討していきたい。まず取り上げるのは、「二つの教育法関係」という概念である。今橋は、「……現代教育法現象において、主たる教育法関係には、教師という職務（公務員）も含めた教育機関相互の教育法関係と、これら教育機関と子ども・父母・住民との教育法関係の二つが存在する」と指摘する。もう少し具体的にいえば、文部省―都道府県教育委員会―市町村教育委員会―学校―教師相互の関係を、第一の教育法関係と呼び、学校（教師）―子ども・父母・住民との関係を第二の教育法関係と呼んで、二つの法関係を区別する。今橋は、二つの教育法関係の歴史的背景について次のように指摘する。

前者が、おもに勤務評定・学力テスト裁判として、一九五〇―一九七〇年代にわたって教師対政府・文部省・教委の間で問題にされ、教育法学（会）の生成・発展を要請した局面であったのに対して、後者は、本来的には「杉本判决」において、解決の法理・筋道が展開されていたにもかかわらず、法理論的・教育運動的に深化しないうちに七〇年代後半から八〇年代にかけて重要な教育問題として浮上したのである。すなわち、子どもの人権侵害という教育法学上の最も基本的矛盾が前者を通過・媒介して、後者の教育法関係に具体的かつ日常的にあらわれているのである。

一九八〇年代教育権論争の考察：今橋教育法の意義と課題（田沼）

教育法の基本的論理である「国民の教育権」理論の骨格が前者の局面において構成されたとするならば、以上のことは、「国民の教育権」理論の再検討を要請していると考えられる。この場合、教育法概念の中心座標が子どもの人権であるということに留意しておくべきであろう。いずれにしても、教育法関係の存在構造およびその理論の検討は、一九八〇年代の教育法学に一つの大きな課題を提供していると考えられる。<sup>(8)</sup>

端的にいえば、第一の教育法関係は、五〇年代から始まる教育政策の反動化の中で追求され、理論化されてきたものであるが、その歴史的社会的背景を抜きに第二の教育法関係にその理論を適用することには慎重さが求められるのではないかと、との問題提起である。今橋によれば、「国民の教育権」理論は、多分に第一の教育法関係に力点を置いて構成されてきたのであり、八〇年代に深刻化してきた子どもの人権侵害に関しては、この理論は有効性が問い直されているとの認識と思われる。なお、今橋の著作では至るところで「国民の教育権」理論の再検討について言及されている。その詳細は後に検討したい。

## 3 子どもの（一般）人権の重視

先の引用にもあるように、今橋教育法のキー概念の一つが「子どもの人権」の提起であろう。今橋はこれまでの研究動向について、

「日本の憲法学・教育法学は、憲法二三条論・二六条論、教育基本法一〇条論、および、それらの体系的法解釈を展開してきたのである。日本の教育法学・憲法学の理論関心と法解釈が、学校教育内容決定権の所在と教育条件整備をめぐる展開されていることは現在も変わっていない」と述べる。そして、教育法の理論的課題は、もう一つの課題を残していると述べ、「それは、学校教育・学習過程における子どもの『一般人権』の保障・制限・侵害をめぐる問題である」と指摘する。

ただし、子どもの一般人権という概念は、今橋の独自のものではなく、兼子仁からの援用である。兼子は、「法論理的見地から第一に、教育だけに特有な人権である『教育人権』と、広く他の社会分野にもわたる一般的な人権つまり一般人権が教育にもかかっている場合とを、分けておく必要がある」と述べる。そして、この教育における一般人権の意義を三点にわたって指摘する。その要点を摘記しよう。(1)西欧諸国では、一般人権が国民意識にもとづいて形成され、教育のしくみもそれらをふまえたものにつくり上げられてきたが、日本の教育界では、一般人権が大前提として踏まえられていない。一般人権を十分意識しそれをふまえた教育のしくみづくりを意図していかなければならない。(2)こんにちの公教育制度に貫かれるべき一般人権は、現代的自由権が主であって、そこには人権の現代的展開が見出だされる。現代的人権研究として貴重である。(3)教育熱心のゆえに子どもの人権を制限してはばからない傾向がある日本

の教育界では、教育は子どもの人権をふまえてこそ良いものになるはずだという、教育の人権的向上の観念を具体的に明らかにしていく必要がある。

今橋によれば、こうした子どもの一般人権に関する問題意識は、教育界、学会、裁判においてもほとんどなく、関係者の法意識、法行動も一九五〇年代からほとんど変化していないという。また、七〇年代から提起されてくる子どもの一般人権をめぐる裁判・・・具体的には「内申書裁判」「体罰裁判」「校則裁判」などをさす・・・でも、学校における子どもの一般人権の大切さを正面から受け止めようとする意識は薄いという。特に、教師を中心とする民間の教育運動からさえも、子どもの一般人権について正当な受け止め方をさしていないという。こうした現状認識を踏まえて、今橋は、子ども一般人権の憲法学的、教育法学的研究の深化と学校教育における子どもの学習・発達権と一般人権の同時保障の提起を行うのであった。

#### 4 あるべき教育とありうべき教育

さて、この子どもの学習・発達権と一般人権の保障に関連して、今橋独自の問題提起と思われるのが、「あるべき教育」と「ありうべき教育」の区別である。もともとは、六〇年代初期に子どもの学習権論を先駆的に提起した堀尾輝久の学説の吟味から改めて、教育法概念としての学習権の規範性を問い直したものである。堀尾は、

八一年の論文で、学習権の展開について以下のような総括を行った。「そもそも学習権論の問題提起の直接的動機としては、『国の教育権』に対して、親権としての教育権や、教師の教育権を対置する問題設定に対して、親や教師の教育権の根拠そのものを、子どもの権利との関係で問い直すことを求めるものであった」<sup>(12)</sup>。そして、最高裁学テ判決（七六年）を念頭に置きながら、次のように続けた。「学習権は、一方で判例レベルにおいて、一般的形式において観念のレベルにおいて、定着をみたが、そのことによって、かえって、かつてその用語法がもっていた批判性が曖昧となることにもなった。：学習権の具体的な内容が吟味され、内実をもった学習権論の法理論的構築が急務となっている」<sup>(12)</sup>。

今橋は、この堀尾の学習権総括から、なぜ子どもの学習権の法理が内実を持った学習権保障につながっていかないのであるかを、問うことが教育法学の基本問題と位置づけるのであった。そして堀尾学習権論を検討しつつ、その概念と法理が、「抽象的・名目的・形式的」であると指摘する。そして「学習権の主体としての子どもは、だれに対して、どの機関に対して、学習権保障を要求できるのか、要求という具体的内容は何か、その方法はいかなるものであり、はたして存在しているのか。」と問うのであった。<sup>(13)</sup>

さて、今橋は当時の子どもの学習権を巡る学校教育や教育実践の問題状況について、「学習権を保障する、あるべき教育がなされていないという点にあるのではない。『あつて当然の』教育がなされ

ていないとか、『あつてはならない』教育がなされていることが、問題なのである。：教育法的、『学習権』理論は、その法論理的規範性として、『ありうべき』教育による学習権の保障を対置し、その法的評価基準、法規範の意味から『ありうべき』教育の非実現を問題にするのである」<sup>(14)</sup>と述べる。

以上の検討から分かるように、今橋が使用する「あるべき教育」とは、教育学において、当面、もしくは将来も理念型として追求される「あるべき教育」をさすものである。教育法学的に使用する「ありうべき教育」とは、現行制度上「あつて当然の教育」を意味し、それが実現されていなければ、当然に子ども・親は法的にその保障を行政や学校・教師に要求できると言うことになる。今橋によれば、学校現場で、特に教育実践に関して「あるべき教育」と「ありうべき教育」との区別が曖昧であったのではないかという問題提起である。

## 5 国民の教育権理論の再構成：参加と自治による学校づくり

最後に、今橋はこれまでの学説の検討を経て、国民の教育権論の再構成の提起に至るのである。端的にいえば、それは、これまでの教師の教育権・教育の自由に比重を置いてきた国民の教育権論を再審にかけ、子どもの一般人権・学習権、父母・住民の教育権の具体的な権理性を承認することになる理論枠組みを構築することであると

いえよう。

まず今橋は、国民の教育権論の中核を占める教師の教育権が形成される歴史的社会的背景を良く吟味して、その理論の適用限界を認識することが必要であると、指摘する。すなわち、今橋によれば、「一九五六年以降展開される教育政策、日教組を中心とした反対運動という歴史的脈絡の中で、『教師の教育の自由』の理論が主張され構築された<sup>(15)</sup>」、のであり、その歴史的規定性・限界をわきまえることが必要なのだ、という主張である。続けて今橋は、以下のよう

に述べる。

一九六〇〜七〇年代の学校教育状況の変容は著しく、教育内容の国家統制、学校・教師に対する管理統制、学校の「能力主義」教育化政策は、教委―学校に大きく貫徹し、学校・教師を媒介として子ども・父母に教育上のひずみ・問題性が凝縮し、「能力主義」教育、「管理主義」教育の矛盾が住民・地域に見える形で現出するに至っている。

そういう学校教育状況の下で、国・文部省の教育内容統制、学校管理政策からの自由の法理としての「教師の教育の自由」「教育権」を主張しているだけでは有効でなくなっているといわなければならない。今日の学校教育教育状況の中で、「教師の教育権」の一面的主張は、子どもの学習権・一般人権の非保障・侵害、父母の教育権・教育の自由の行使に対して、多くの場合、否

定的役割を果たしているのである。<sup>(16)</sup>

これだけでは今橋の真意は、十分伝わらないと思われるので少し補足しよう。五〇年代後半以降の教育政策の展開の中で、すなわち、第一の教育法関係の中で、国民の教育権の中核である「教師の教育権」が構築されてきたのであったが、七〇年代以降に、学校において様々な教育問題が噴出した。特に、能力主義と管理主義による子どもの人権と学習権の侵害が社会問題化した中で、子ども・父母、住民の批判や要求に対しても、相変わらず「教師の教育の自由」を排他的に主張する傾向が当時しばしば教師・教育法学者の間に見られたのであった。そこから学校・教師への不信、批判が厳しくなってきた。これを指していると思われる。

そして今橋は、国民の教育権論について次のような総括をおこなった。「教育法学が、これまで『国民の教育権』の概念を用いてきたのは、基本的には、擬制的概念としてであり、その実態性は法規範性をもった『教師の教育権』であり『学校自治論』であったと解しても大きなまちがいはないだろう。そして『平和的に共存』しえたのは、一方に法規範性が認められ、他方に法規範性が認められてこなかったからではなからうか<sup>(17)</sup>。少し補足しよう。ここで『平和的に共存』といっているのは、奥平康弘が国民の教育権論を評した一説を指している。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<sup>(18)</sup>」と批判していたのであった。

こうした総括に立つて、今橋は、次のように述べる。「教師の教育権」―教師の「学校自治論」にもとづく学校自治論、教員組合の組織と運動による担保ではなく、学区レベル、市町村レベルでの父母・住民・子どもの参加した教育的合意に立脚した「学校自治論」、教育の地方自治・住民自治が確立していかなばならないのである<sup>(19)</sup>」。

今橋が新たに提案する「国民の教育権」論は、教育、学校に関係する者たちの参加と合意による学校づくりであるといつてよいだろう。

#### 注

(1) 七〇年代後半から、本稿で指摘したような教育問題が発生した、という認識に関しては、中央教育審議会が二〇〇二年一月一四日に公表した「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」(中間報告)においても同様の認識を示している。ただし、教育基本法の改正によって、これらの問題が解決されるかどうか、それほど簡単ではないようにおもわれる。

(2) 堀尾の批判については、行論で検討する。永井は、日本教育法学会第二六回定期総会(九六年六月一日 北海道大学)の研究総会で、「戦後日本における憲法と教育の動態」とい

うテーマで研究報告をおこなった。そこで、今橋の親の教育権の提起のオリジナリティーについて否定的に言及していたが、後に活字化された論文では、その発言は削除されている。

(3) 堀尾の批判に関しては、行論で検討する。

(4) 今橋盛勝「教育権と学習権」の注(2)を参照(永井憲一先生還暦記念論文集刊行委員会「憲法と教育法」エイデル研究所 九一年 一九頁)。なお、今橋は、この論文で自説に対する反論を試みている。

(5) 今橋盛勝「教育法と法社会学」(三省堂 八二年)はしがき i-ii 頁。

(6) 前掲書 二頁。

(7) 前掲書 三九頁。

(8) 前掲書 三九頁。

(9) 前掲書 八六頁。

(10) 堀尾輝久・兼子仁「教育と人権」(岩波書店 七七年) 二二三頁。

(11) 前掲書 一三六―一三七頁。

(12) 堀尾輝久「学習権論の教育学的基礎」 日本教育法学会編「講座教育法2 学習権と教育権」(総合労働研究所 八一年) 三四―三六頁。

(13) 今橋前掲書 七二頁。

- (14) 前掲書 八一頁。  
 (15) 前掲書 三五四頁。  
 (16) 前掲書 三五四―三五五頁。  
 (17) 前掲書 三五六頁。  
 (18) 奥平康弘「教育を受ける権利」 芦部信喜編『憲法Ⅲ(2)』  
 (有斐閣 八一年) 四一〇頁。  
 (19) 今橋前掲書 三八六頁。

## 二 今橋教育法をどううけとめるか

### 1 国民の教育権論の評価をめぐって

#### (1) 今橋―堀尾論争

これまでの今橋教育法の理論枠組みと論点の検討を踏まえて、それらをどううけとめたらよいか、順次考察を加えていきたい。まず、国民の教育権論をどう評価するかを検討しよう。行論でも少し触れたが、今橋の国民の教育権評価に強く異議を唱えた代表的論者である堀尾輝久の議論を取り上げる。いうまでもなく、堀尾は、一九六〇代から七〇年代にかけて、国民の教育権論の代表的なオピニオン・リーダーであった。両者は、九〇年六月二日に日本学術会議社会学部研究連絡委員会主催、日本教育法学会・日本教育学会共催によるシンポジウム「子どもの人権」(会場 明治大学)において、直接論争を行った。そこでの堀尾の発言を検討しよう。

堀尾は、今橋が子どもの人権の救済のために理論的、実践的に精力的に活動していることに敬意を表しつつも、国民の教育権論の総括には厳しく反論した。その論点は、先に紹介したように、今橋が、国民の教育権論の名目性、抽象性、教師の教育権を引き出すための擬制ではないのか、と指摘した点、および戦後教育運動の奇形性を指摘した点である。シンポジウムの討論のまとめを書いた牧名は、堀尾発言を以下のように紹介している。「国民の教育権論は、子どもの人権論を軸にしており、教育権から学習権へと発展してきたとみるのが学説の総括として適切であり、今橋は八〇年代から九〇年代へ向けて父母の権利が新しく主張されるに至ったとみるが、これまた宗像誠也の著作を引用するまでもなく、近年の新しい理論ではなく、国民の教育権論に内包されているものである<sup>(20)</sup>」。

牧のまとめによると、両者の議論は噛み合わなかったというが、国民の教育権をめぐる重要な論点が隠されているように思える。そこでいま一度原点に戻って考察を加えよう。国民の教育権と一口にいつても、その内実は論者によって多岐的である。そこで、本論とも関わる宗像、堀尾の説を中心に簡潔に検討を加えることとする。

#### (2) 宗像誠也の教育権論

何と言っても、教育の逆コースが展開されるなかで、国民の教育権論の口火を最初に切ったのは、宗像誠也であった。宗像は「教育権の発生と展開」のなかで、教育権という言葉に込めた問題意識を

簡潔に述べている。彼によれば、まず国家権力への対抗の意味を込めて使われたのである。五〇年代から開始された文部省による一連の教育政策：・勤務評定、学習指導要領の法的拘束性の主張、全国一斉学力テスト、特別権力関係論など：により、教師や学校の自主性が剥奪されている、その結果、教育の荒廃が進んでいる、と宗像は考えた。「教育の荒廃が国家権力の政策の結果である以上、われわれは当然、教育を国家権力のほいままにさせてはおけないわけだ。人間の尊厳と民主主義のための教育は、それにめざめた国民がみずから創造し推進しなければならない。そうすると国民の教育権というものを考えなければならなくなる。さらに直接には親と教師との教育権を考えなければならない。」<sup>(21)</sup>こうした経緯のなかで国民の教育権論が提起されたのである。

では宗像は具体的にどの様な提起を行ったのか。これは、堀尾や永井が指摘するように、親の教育権の主張であった。その発端は、前述したように、五八年に学習指導要領の改訂にともない、「道徳」が特設された。官製「道徳」や「君が代」「日の丸」の押し付けを懸念した宗像は、これを契機に親の教育権を提起し、訴訟の準備まで計画したのであった。しかし、その計画は諸般の事情で中止を余儀なくされた。<sup>(22)</sup>その後宗像は、親の教育権を理論的、実践的に深める方向にはいかなかった。宗像は、勤務評定裁判を契機として、教師の教育権研究に軸足を移すことになる。彼は、憲法第二三条、教育基本法第一〇条を主要な根拠として、教師―真理のエージ

ェント論を展開し、教師の教育の自由論の理論的実践的究明に全力を注ぐことになるのであった。

この点に関して少し補足するならば、五〇年代から六〇年代にかけての宗像の教育行政学研究の中心はあくまで教師の教育権であって、親の教育権や住民の教育行政への参加というテーマについては十分な展開が見られなかったといえる。そもそも戦後当初の宗像にとって、教育委員会制度の研究が中心的な位置を占めていた。宗像にとつて、戦後教育改革の要の位置にあるのが教育行政改革であった。宗像は教育委員会制度の導入に教育行政制度民主化の大きな期待を抱いていたとおもわれる。だが、その後の任意設置の教育委員会の調査、市町村教育委員会の一斉設置とその実態調査、教育の逆コースのなかで教育委員会法の改正―地教法へと至る道程において、宗像の教育行政学研究の軸足が修正されていった。すなわち、「実際、少なからぬ地方教育委員会の支持するあるいは抱懐する教育観の、封建性・保守性・反動性はおおうべくもないように思われる。」<sup>(23)</sup>と述べたように、宗像が期待した教育の民主化を担う主体である教育委員会の民度は決して高いものではなかった。それどころか、非常に保守的、封建的ですらあったのである。こうした実態に加えて、教育の反改革が進行しつつあった。こうしたなかで、宗像は、教育基本法第一〇条に根拠を置いた内的事項外的事項区分論を中心とした教育権論、教師の教育の自由論、学校の自治論へと理論関心を集中させていったといえよう。

(3) 堀尾輝久の教育権論

さて、次に堀尾教育権論を検討しよう。堀尾は、先に紹介した宗像の親の教育権の提起に、そのモチーフには賛同しつつも理論構成に異議を唱えた人物であった。堀尾は次のように述べる。

宗像誠也教授の論文「教育行政権と国民の価値観」も教育行政が子どもの価値観の形成に対して「オフ・リミッツ」であることを要求するために、「親の教育に対する権利」を主張しその確認をもとめるものといってよい。…親の権利の思想が国家介入の思想を拒否する論拠として有効であることは、近代教育思想（とりわけ教育の私事性の問題）を想起するだけで十分であろう。<sup>(24)</sup>

しかしながら、このことは、同時に今日、われわれが、親の教育権を主張することのみによって、国家の教育支配を打ち破ることの困難を教えているように思う。…「親権」内容の歴史的变化をふり返り、それが、「親の権利から親の義務へ」と変化してくる内在的・外在的必然性を考慮するとき、現在時点において、「親の権利」を中心に理論構成を行うことは、その意図の実現のためにも不十分だといわねばならないであろう。「親権の問題の重要性」の指摘と「親の権利」の主張とは同一ではない。そして今日の問題は、「親権」の今日的内容として親義務の内容そのもの

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。<sup>(25)</sup>

…宗像氏の意図を肯定しつつそれに論理的根拠を与えるためには、じつは、義務教育規定を同条文中の「教育を受ける権利」を手がかりとして、これに内実を与え、子どもの権利、学習権の確立という方向に向かうことの方がより積極的な方法であるといえるのではなからうか。そしてこのような追求の中で、親の教育への参与の問題が正当に位置づけられなければならないのである。<sup>(26)</sup>

堀尾の指摘は、重要であろう。子どもの教育を受ける権利を中心にすえた義務教育観の転換なしに親の教育権を主張することは、当時においては国家に対する義務へと容易に転換していく危険性が存在した。また、親の教育権の排他的主張による児童労働や虐待、放置といった子どもの権利侵害も当時多く存在したのであった。これらの問題は、現代においても通じる問題であろう。近年マスコミを賑わす幼児虐待事件も、親の教育権の専横的主張の危険性を浮き彫りにしているように思える。

さて、では堀尾はどのように教育権の構造を構想したのか、その骨格を簡潔に検討したい。堀尾の教育権論の出発点はいまでもな

く権利としての教育である。そこには、(1)子どもの学習権と(2)親の教育権、の二つの契機が含まれている。堀尾によれば、この二つの権利はたがいに矛盾する側面があるが、教育においてより重要な契機は子どもの学習権の方である。このことが、親の教育権の内容を規定する。

ところで、堀尾によれば、近代教育思想においては、教育が Education と Instruction とに区別されるという。前者は、人間の思想・良心の形成やその価値観と不可分であるので、家庭教育で行うことを原則としているという。後者は、科学的・客観的知識教育が中心であるから、親の教育義務は委託されることが可能とされる。かくして堀尾によれば、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、という。ただし堀尾によれば、親は子どもを学校にやるだけでその親義務を完全に履行したことはないならないという。公教育は親によって監視され、守られていかねばならない、とされる。<sup>(27)</sup>

加えて、堀尾によれば、親義務の共同化による公教育を考える場合、親義務は教師に委託され、そのことが教師の任務を規定するとされる。すなわち、教師は子どもの学習権を実現するために親義務を委託されているのであるから、子どもの成長・発達に関して専門的知識をもち、Instruction は科学的客観的眞実(眞理)をめざすものでなければならぬ、とされる。<sup>(28)</sup>そして最後に、国家の役割は、「組織された私事」を社会的要求として受け止め、要求を調整

し、必要な施策を行う実行機関・マネージメント機関とされるのである。

以上のような構造を持つ堀尾の教育権論は、国民の教育権論と呼ばれる理論のなかでも中核的位置を占めることになる。行論との関係で見ると、堀尾の宗像批判は重要な指摘ではあるが、では堀尾が親の教育権に関して学校や行政との係わりで具体的な権利性、権利行使のシステムを提起したのであるうか。残念ながら、この時期、原理的なこと以上の提起はなかった、といえる。確かに堀尾の指摘するように、国民の教育権論には親の教育権が内抱されているが、六〇年代に質量共に発展したとはいえないのである。そこには、子ども、親、教師、行政、の権利・権限の相互関係が描かれているが、それらの要素が均等に発展、深化されていったのではない。歴史的社会的文脈によって、どの要素に比重が置かれるかは大きく異なる。六〇年代は当時の教育政策との対抗上、教師の教育権の確立、学校自治の確立に研究や実践の精力が注がれたといつてよい。宗像、堀尾、兼子仁らの研究もまたしかりである。宗像は親の教育権を提起しながら、当時の民衆意識の遅れを理由にそれへの信頼を一時断念して、当時活発化しつつあった教師を中心とする民間教育運動、教職員組合運動に期待を寄せていたのである。そうした中で、「教師・眞理のエージェント」論を提起したのであった。彼等もまた、宗像の期待に応えるかのように国民の教育権の担い手としての実践的取り組みを展開したのであった。

#### (4) 教育権の民衆的自覚と親の教育権論のおくれ

ところで、六〇年代後半から七〇年代前半にかけて教育運動も高揚期を迎える。この時期、高度経済成長の矛盾が激化し、様々な分野において住民運動が起り、革新自治体も各地で誕生してくる。その中で、「教育権の民衆的自覚」と藤岡貞彦が表現するように、

民衆の国民教育の主体としての自己形成が実現していったことは、特筆に値する。国民の教育権論も新しい段階に入ったといつてよい。<sup>(29)</sup> これまでの抵抗の論理としての国民の教育権から政策実現の

論理へと大きく発展していった。高等学校や保育所の増設、障害児教育の施設づくり、私学助成運動などが、父母、住民、教職員の共同の取り組みによって前進したのであった。ただし、ここで指摘しておきたいことは、父母、住民と教職員との共同関係が形成されたのは、主として行政への教育条件整備要求であって、個別学校の教師の教育実践への要求や学校への父母参加の要求という側面になると、両者は緊張・対立関係になることもしばしばあったのである。

では、親の教育権の権利性や規範性が、この時期具体的に展開されたであろうか。国民の教育権論の代表的論者であり、教育法学の有力学説と呼ばれた兼子仁の七〇年代の議論を検討しよう。兼子は、「授業内容・方法、教材の選定、テストや成績評価のしかた、教育課程編成など」「教育専門事項」については、教師に最終決定権

がゆだねられなくてはならない<sup>(30)</sup>とする。それに対して親は、教師に教育専門的判断を求める権利があると述べるのであった。すなわち、「教師は、親・父母から求められたら、子どもの教育について、しかるべく話合いに応じ、親・父母の教育要求について教育専門的判断して採否を決め、その教育専門的理由をなるべくわかりやすく説明しなければならぬ<sup>(31)</sup>」と述べる。

兼子の議論は、学校や教師への親の教育要求権を認めるのであるが、教育内の事項はあくまで教師の専権事項であって、それらに関する父母の要求には誠実に応答する義務があるという、いわば教師の心構えを説くにとどまっている。加えてこの時期、「おちこぼれ問題」を契機として、個別教師や学校にたいする様々な要求が噴出した。例えば、毎日授業参観させてほしいという要求から小学校の担任変更要求まで、当該学校はもちろん、直接教育委員会に直訴する、といった行動もとられた。例えば担任変更について兼子は、「その教師の個人攻撃に集中するまえに、あくまで教育的話合いに努力し、教師集団や学校全体にアピールする場合でも、なるべく一般的な「教育問題」として提起することを考えきわめてみるべきではなからうか<sup>(32)</sup>」と、親の教育権の行使に慎重な姿勢を示していた。確かに、担任変更は教師の身分にも係わる重要な問題であるだけに、対応は慎重にせねばなるまい。しかし、教師（集団）が父母の教育要求に誠実に対応しない場合、教師の指導と子ども・親の要求が食い違った場合、その調整はどのようにしたらよいのか、それ

でも事態が一向に改善されない場合、親は何かができるのか、という課題が残っていたのであった。実際に、これらの問題は、当時しばしば見られたし、結局何も変わらないという事例が多く見られたのであった。それが学校の閉鎖性として指摘されたのである。学校・教師への親の不満も高まっていたのである。

以上検討してきたように、親の教育権に関する理論は、教師の教育権や学校自治に比するとその展開はかなり遅れたといつてよい。今橋が国民の教育権論を、教師の教育権を引き出すための擬制ではないのか、と問題提起した根拠はここにある。問題は、前述したように、親の教育要求に教師たちが誠実に応答しなかった場合、どうなるのか。子どもの教育を受ける権利、人権が侵害された場合、親はどのような権利を持っているのか。まさにこの理論的、制度的空白が顕在化するのが、七〇年代末から八〇年代にかけての時期であった。

## 2 二つの教育法関係の検討

先に検討したように、今橋教育法の問題提起のもう一つの柱が「二つの教育法関係」の区別であった。今橋の議論の前提は、子どもの学習権と一般人権が侵害されているという事実認識から出発する。今橋は通俗化された国民の教育権論にしばしば散見されるように、教育への権力的統制が排除され、教師が主体的に研修に励めば、子どもの学習権の保障につながる筈であるという、予定調和的

前提には立っていない。逆に、子ども・親との関係で教師の教育権の自由を主張することは子どもの学習権と一般人権の侵害になりかねないと警告するのであった。ここで、念の為に言っておくと、教師の教育権の主張と子どもの学習権保障が予定調和ではないことについて、堀尾は早くから指摘していた。「研究（教育）が教授の自由を要請するのではなく、逆に、学習権を充足させるための教授（育）という目的によって、研究の自由が要請されているのである。だから研究の自由と教授の自由の関係は、いわば逆転しているといわねばならない<sup>(33)</sup>」。これは、教師の教育権を主張する根拠として、憲法第二三条の学問の自由を援用する学説がまかり通っていたことへの批判であった。堀尾の指摘は、教師の教育・研究の自由は、子どもの学習権を保障するために要請されるのだ、ということの原理的確認といえる。ただし、堀尾の指摘は、教師の教育権の理論構成、教師の構えの問題としての性格をもつものであると言えよう。

今橋は二つの教育法関係を区別したという点で一歩前進していると言えよう。だが、今橋は国家の教育政策への対抗関係の中で形成されてきた教師の教育権を、子ども・親・住民との関係で主張することの問題性、その適応限界を喚起するのであるが、そうした教師の教育権の主張がどのような構造で子どもの権利侵害につながるのか、明確ではないようにおもわれる。今橋の問題提起を積極的に受け止めつつ、その論理の曖昧さを指摘したのが、馬場健一であつ

た。彼は、さらに検討を加えねばならない課題として次の二点を指摘した。「第一は、『第二の教育法関係』が、生徒の側が『弱者』の関係とされるのみで、その持つ具体的な意味内容や構造・機能といったものが十分には明らかではない点である」。(34)「第二は、参加モデルが『法』に対してもツスタンスが不明確な点があげられる」。(34)すなわち、前者については、学校教育制度に内在的に子どもへの権利を侵害する契機が存在するはずであり、今橋の議論は弱者としての子どもに外部の矛盾が転化されるという構図になっているとの指摘である。後者は、兼子仁教育法学のように教育の本質部分には法の関与を認めない論理構成、もしくははその逆に、権力的統制論者の議論のように、法による直接統制を認めるのであれば、法Ⅱ直接統制として明快である。ところが、今橋の議論は法による教育への直接統制を排除しつつ、学校における子どもの権利救済・保障を法によって実現していくという論理構成を取るのであるが、直接的な権力発動による統制とは質的に異なる「法」とは何かが問われる、という提起である。

以上摘記した馬場の指摘は重要である。以上のような提起をしつつ馬場は、学校教育関係を複合モデルとして把握する。すなわち、第二の教育法関係の中心である教師―生徒間関係を、ア、専門関係、イ、管理関係、ウ、共同関係の複合モデルとして構成するのである。馬場は、アについて、教職の専門性に関するプロフェッションかセミ・プロフェッションかの議論を紹介する。そして、教師が

生徒に専門家として対応する際の問題点を指摘する。「教師と生徒の間には教える側と教えられる側という基本的な断層が存在し、そうした断層が公的に制度化され、有資格者としての公的承認を受けた者として教師は生徒に向かう」。(35)「そこでは、生徒は学校教育の内容と方法とに関して無知の素人と仮定され、その結果、『専門性的契機自体が教育や生徒に対するなにかの侵害契機になりうる』可能性が存在する、と指摘する」。

さて、イの管理関係の特質について馬場は、次のように指摘する。近代学校教育においては、国民大衆の全てに一定の教育を保障することが要請されるために、多数の対象者に少数の専門家が教育を行うという形態を取る。教師と生徒の間には制度的に厳格な境界が存在し、相互の非互換性を特質とする。「ここでは多数者に対する教育を可能にする最小限の秩序が学校内・教室内に要請され、教育者が学習者を、一定の方針に基づいて特定の方向に秩序づける必要性が生じる」。(37)「こうした学校制度の性質上、教師が生徒の個別の関心や要求に柔軟に対応することは難しい、とされる。また、教師は、『学校制度の管理者として学校教育を機能させ、秩序を維持し、生徒に学校への出席を促す責任を持つ』」。(38)授業面だけでなく、こうした管理面でも教師は生徒に対して優位な立場にあり、権利侵害の契機が存在するとされる。

最後に、ウの共同関係についてである。それは、学校が子どもが所属する場所として社会的・制度的に定められていることに係わつ



ている。馬場は、それを共同関係としての生徒―教師関係と呼ぶ。具体的には、その関係の下で、「生徒は：…家族関係や共同体関係におけると同様、積極的に、子どもに対する名において、情操やモラルの面で社会化される。教師はここでは「保護者」であると同時に、こうした社会化を責任を持って直接担うエージェントである」とされる。馬場の「共同関係」というネーミングが妥当かどうか疑問はあるが、彼の説明からは子どももの社会化機能、具体的には、生活指導、道徳教育など、「情緒的行動パターン・価値理念の付与」に関する機能を指すと思われる。彼によれば、この機能は学校が家族や共同体から引き継いだものであるとされるが、「親密性・私事性・自律性といった特質を学校が援用することで、自己の行為を正当化し、批判を許さないものとする権威的關係を形成していく可能性」も存在する、とされる。これが生徒の権利侵害契機ともなるわけである。ただし他方で、彼によれば、この關係に生徒や父母が参加することで「第二の教育法關係」の不均衡性を是正する可能性にも、開かれて<sup>(42)</sup>いる、とされるのである。

以上、馬場の研究の要点を紹介してきたわけであるが、「第二の教育法關係」の中心である教師―生徒關係に内在する権利侵害契機は現代日本の学校制度にも妥当と思われる。これまで、戦前の大日本帝国憲法・教育勅語体制から、日本国憲法・教育基本法体制へと教育理念が大きく転換したことが強調されてきた。それは大変重要であるが、他方学校システムに眼を転ずると、その基本的仕組

みは戦前戦後を通して連続していたといえる。これまで言及してきたように、教師と生徒の非互換性、もしくは非対称性といわれるものである。この構造的な仕組みから生じる生徒の権利侵害を現行の憲法・教育基本法の理念に向けて、どう調整・救済していくのが問われていた。今橋は、積極的に法を活用して、権利侵害を救済しようとする立場と思われる。しかし馬場によれば、今橋の議論は「法」に対するスタンスが明確ではないと指摘したのであった。では馬場は、どのような法のありかたが必要と考えるのか。彼は、トイブナーが提唱する「自省的法」という議論を参考とするのである。ここでは残念ながら紙幅の關係からその検討は省略せねばならない。

### 3 子どもの人権が社会問題化する背景

さて、馬場の議論から、学校教育關係においては、子どもの人権（学習権と市民的自由）を侵害する潜在的契機が存在することが確認された。では、なぜ七〇年代末から八〇年代にかけて子どもの人権侵害が社会問題化したのか。もう一步突っ込んだ分析が必要と思われる。今橋は七〇年代から教育において様々な矛盾が激化したことを著作の中でしばしば指摘していた。ただし、今橋は社会や教育政策の矛盾が弱者としての子どもにも転嫁された、という認識であった。私は、学校教育を取り巻く社会的文脈の変化とそこにおける学校時空間の質的変化を関連付けながら、この問題に迫ることが必要

と考へている。

政治学者渡辺治の分析によれば、七三年オイル・ショックを契機として日本社会は質的に大きな変容をとげたという。すなわち、それまで続いてきた高度成長が終焉を迎え、低成長時代へと入っていった。その過程で各企業は厳しい合理化・減量経営に取り組み、労働現場は能力主義的競争が激しさをましていったのである。効率・競争優先の職場環境の中で、労働者は会社に残れるか否かのサバイバル競争に巻き込まれていったのである。こうして、七〇年代の末には能力的競争の原理が企業から市民社会、学校、家族にまで浸透していき、企業社会を統合する原理である能力主義的競争が日本社会全体を支配するという権威主義的秩序が確立したと、とする。<sup>(43)</sup>

このような社会的文脈の変化と関連しながら、学校教育も大きな転機を迎えるのである。もちろん、競争という意味では、高度成長時代の六〇年頃から次第に厳しさを増していった。産業構造も第一次産業から第二次産業へと転換していった。その中で、従来は学校教育にあまり熱心ではなかった階層も、将来の生活の安定を志向して高等学校、できれば大学進学を目指すようになっていった。文部省は、当時後期中等教育の多様化政策をとり、進学率は全体として抑制する方針を指示していたこともあり、「受験地獄」といわれるほど、進学は厳しかった。その後、高校増設・高校希望者全入運動も高揚したこともあり、入学定員は拡がり、進学率は急増していった。そうした中、七〇年代初頭に「おちこぼれ」問題の報道を契機

に、我が子の学校での学力の出来不出来、教師の指導力への関心が急速に高まっていったのである。そうした中で、先に指摘したオイル・ショックを契機として日本社会の権威主義的再編が推進されていった。これに加えて、教育政策独自の要因が加わった。私学振興法の成立にともない、私学の入学定員が厳格化された。都道府県が行う高等学校への計画進学率が、例えば東京都では九五%とされ、人為的に残り五%の子どもが高校進学から排除されるようになっていった。こうして、「人並み」、「中流」の生活を望むのであれば、最低高校へ進学することが求められ、このことが子どもにとっては大きな圧力となった。さらには、この時期以降、高校入試に内申書の占める比重が増していった。中間、期末試験に加えて、日々の小テストもカウントされるようになり、学力に加えて生活態度、部活動、自治活動も評価の対象となっていった。

こうして、中学校を中心に日本の学校は、子どもにとって極めて権威的・抑圧的な時空間と化していった。過剰な競争の中で、学校的な価値観に過剰に適応していく「学校適応過剰」の子ども、<sup>(44)</sup>逆に学校的秩序から撤退していく子どもが急速に増えていった。中学生を中心とした子どもの問題は、七〇年代後半から戦後第三の非行、そして校内暴力となって噴出し、社会問題化したのであった。まさに、学校の管理秩序が根底から揺るがされ、馬場の指摘する生徒―教師関係の権威化、硬直化が急速に進んでいった。具体的には、法禁されている体罰の行使、校則による生徒管理の徹底、それ

でも指導に従わない場合は「出席停止」による学校からの排除といった具合である。こうして、子どもの荒れを克服するために時代錯誤の学校文化、教員文化で対抗したわけであるが、この過程で深刻な子どもの人権侵害が発生したことは周知の通りである。その後荒れは収まっていったが、「垂直間暴力」から子ども同士の「水平間暴力」であるいじめ、不登校、授業崩壊、「学級崩壊」現象などの深刻な問題が次から次への起こり、学校は混迷を深め今日に至るわけである。<sup>(45)</sup>

先の今橋―堀尾論争に戻れば、七〇年代末から八〇年代にかけての時期は、子どもの人権侵害が頻発し、その是正を教師の主体性や学校自治に求めても解決することが少なかつたという事実から今橋は教育権論の再検討の必要性を痛感したのであった。まさに、子どもの人権、その守り手としての親の教育権が問われたのであった。当時、堀尾が提起する学習権より以前に子ども人間としての基本的人権の保障が社会的な関心事となっていたし、「子どもの人権」というスローガンが大きなインパクトを持っていたのである。

#### 4 残された課題

さて、紙幅もつきてきたので、最後に、今橋の問題提起に関して、さらに検討を加えるべき課題について指摘したい。

第一は、今橋教育法が学校改革、教育改革におよぼした影響に関してである。今橋は八〇年代の後半以降、子どもの人権、父母の教

育権についての理論的活動のみならず、実践的活動に取り組んでいたと思われる。だが、子どもの人権救済という点では大きな前進があつたと思われるが、学校改革の具体的提起までには至らなかつたのではないか。特に、八〇年代の末から九〇年代にかけては、父母・市民を中心とする運動は、学校・教師批判という契機が突出していったように見える。また、今橋は、父母集団の組織化（父母組合の提起）にも積極的であつたが、個別の人権救済を越えて、学校づくり、教育改革のプログラムを提起するには至らなかつたと思われる。先に指摘したことと関連するが、六〇年代以降は社会構造の大きな変容が急速に進んだ時期である。その中で、家族、地域社会、同業者職業集団が担っていた人間形成の機能が衰退していき、それらの機能を学校が引き受けるようになり、学校の機能の肥大化、教師の多忙化となつていったと思われる。<sup>(46)</sup>当然家族も教育家族化し、子どもにとって抑圧的空間となつていったと思われる。七〇年代後半以降、学校だけでなく教育家族の内部崩壊も進んでいったわけで、こうした社会的視野を持ったうえでの父母の教育権行使の在り方、教育の公共性を担う父母の教育権行使の在り方が問われていたと思われる。単純な父母の教育権の主張だけでは、堀尾の指摘を待つまでもなく、子どもの学習権保障にはつながらないのではないか。

第二は、今橋の提起する子ども的一般人権と教育人権の同時保障という原則についてである。前者に関しては、体罰はいけない、市

民的自由を侵害する校則は人権侵害である、と批判しやすいが、子どもの市民的自由を承認した上での指導の在り方とは何か、については「学校」という枠で考えると、単純ではなからう。後者に関しても簡単ではなからう。当時の能力主義的競争が激化した時代には、教師がよかれと思つた学習権保障の指導が子どもにとっては抑圧、苦痛以外のなものでもないことがあつた。また、バブル崩壊以降、学習の目当てが失われ、「学習からの逃避」「学校知識離れ」といった現象が起きている。子どもの意欲や関心を喚起し、学習権保障に繋がる指導とはなにか、が問われている。しかしそれは法律や子どもの権利条約に理念としてうたわれている、というだけでは十分ではない。教育学的に丁寧な議論が必要と思われる。近年政策側から主張され始めている授業評価、教員評価についても、その内容、方法、活用方法について、丁寧な議論が必要である。それらをぬき、子どもの学習権の不保障だと単純に教師を批判しても、いたずらに教師を追い詰めることになっていくのではなからうか。

第三に、九〇年代以降、政策側から提起される新自由主義教育改革との対抗軸をどう設定するかについてである。その基調は、分権、公教育のスリム化、規制緩和、市場原理・競争原理の導入などである。かかる政策が出される背景には、八〇年代に噴出した学校・教師批判の存在が指摘できる。不満を持つ匿名の親たちが、塾・予備校などの教育産業へ頼り、学校や教師への競争原理の導入や学校選択を主張していた。今橋が、これらの主張に同意している

とは思えないが、少なくとも当時の父母の教育権の担い手がこれらの主張と親和的であつたのではなからうか。権威主義的な学校秩序からの自由の主張が新自由主義的政策へと転轍されていったのではないか。九〇年代に入り、新自由主義による公教育の解体が急速に進むが、これに対して、人権、自由、参加を中軸としながら、教育の公共性を再構築していけるのが問われているといえよう。今橋の提起する参加と自治による学校づくりの提起は、九〇年代に入り、長野・辰野高校三者会議、軽井沢高校三者会議、上田市立第六中学校四者会議、高知・土佐の教育改革などの実践に具体化されてきているように見える。不登校の親の会を中心に、子どもの居場所、学び場づくりも多彩に展開され始めている。教育の新しい公共性を創造しつつある。これらを基に、今後、より精緻な理論的、実践的提起が求められているといえよう。

## 注

(20) 牧証名「『子どもの人権』討論のまとめ」『ジュリスト』第九六三号(有斐閣 九〇年九月一五日) 八三頁。

(21) 宗像誠也「教育権論の発生と発展」国民教育研究所編『全書国民教育 1 国民と教師の教育権』(明治図書 六七  
年) 一七頁。

(22) この事情については、宗像「教育行政権と国民の価値観」

「世界」(岩波書店 五五年一月) 参照。

- (23) 宗像誠也「教育行政の「民主化」と「独立性」」宗像誠也  
教育学著作集 第三巻(青木書店 七五年) 五九頁。初出  
は、「都市問題」(東京市政調査会 五五年五月)。

- (24) 堀尾輝久「現代教育の思想と構造」(岩波書店 七一年)  
一六一―一六二頁。この部分の初出は、「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 六一  
年)。

(25) 前掲書 一六二―一六三頁。

(26) 前掲書 一六三頁。

(27) 前掲書 一九九―二〇〇頁参照。

(28) 前掲書 二〇〇―二〇一頁参照。

- (29) 牧征名「国民の教育権」五十嵐頭・大槻健編「講座日本  
の教育一〇 教育政策と教育行政」(新日本出版社 七六  
年) 四四―四九頁参照。また、藤岡貞彦「教育の計画化」  
(総合労働研究所 七七年) 九三―一〇〇頁参照。

(30) 兼子仁「入門教育法」 六二頁。

(31) 前掲書 六三頁。

(32) 前掲書 六八頁。

(33) 堀尾前掲書 三三三―三三三頁。

- (34) 馬場健一「社会の自律領域と法(二)」(「法学論叢」第二二  
七巻第五号(一九九〇年) 七〇頁。なお、論文は「社会の

自律領域と法(二)」(「法学論叢」第二二八巻第三号(一九九  
一年)へと続いている。今回の検討は、(二)に限定する。

(35) 前掲論文 七三頁。

(36) 前掲論文 七四頁。

(37) 前掲論文 七七頁。

(38) 前掲論文 七七頁。

(39) 前掲論文 八〇頁。

(40) 前掲論文 八〇頁。

(41) 前掲論文 八一頁。

(42) 前掲論文 八二頁。

- (43) 渡辺治「現代日本社会の権威的構造と国家」藤田勇編「権  
威的秩序と国家」(東京大学出版会 一九八七年) 参照。

- (44) 竹内常一「子どもの自分くずしと自分づくり」(東京大学  
出版会 一九八七年)のV「非行・不登校と思春期統合」、  
終章「現代社会における思春期統合」参照。

- (45) 竹内常一「教育を変える」(桜井書店 二〇〇〇年)、「子  
どもの現実から教育基本法の現代的意義を考える(インタビ  
ュー 聞き手 田沼朗)」「田沼朗・野々垣務・三上昭彦編  
「いま、なぜ教育基本法の改正なのか」(国土社 二〇〇三  
年)、など参照。

- (46) この点について、中内敏夫「子ども時代の生きた百  
年」(「中内敏夫著作集Ⅲ 日本の学校」(藤原書店 一九九八

年)、同「六・三・三制の社会史」〔中内敏夫著作集Ⅱ：匿名  
の教育史〕(藤原書店 一九九九年) 参照。