

教育参加制度の研究（一）

権利論を中心に

長 橋 彰

Abstract

In this article, I dealt with a study of child-parent participation in the education system from the view point of the theory of the right.

First, I analyzed four theories dealing with the rights of people to education centering on this subject. I hoped to emphasize that in terms of the rights of people to education, a guarantee for a child's right to learn should be centered on and the rights and duties of various parties concerning education should be established.

In addition, I wish to consider how the theory of the distinction of " interna and externa " is an important principle in the current education-law system, and to what extent children and parents can participate in school and educational administration; specifically, to what extent a child can participate in the class, parents can participate in the curriculum and extracurricular fields and, more especially, in the field of guidance.

**キーワード.....国民の教育権 子どもの学習権 父母の教育権 教師の教育権
内・外事項区分論**

はじめに

教育界は現在、疾風怒濤の時代にある。政府による行財政改革が遅々として進まないなか、教育改革は猛スピードで進行し、次々に教育改革案が法案化された。故小淵首相の私的諮問機関であった教育改革国民会議の最終報告「教育を変える 17 の提案」が、文部科学省の「21 世紀教育新生プラン」で公的認知を受け、矢継ぎ早に「教育改革関連六法案」として法案化されたのである。最終報告が出されてから法案化されるまでに約半年という異例の早さである。

この現在進む教育改革は、ネオ・リベラリズムと新保守主義の 2 つの軸で展開されている。ネオ・リベラリズムは、市場原理を万能とし、「規制緩和」をスローガンに教育に競争原理を持ち込み、公教育部門の効率化と民間活力の導入による教育の活性化を狙いとしている。また、これと相互補完関係にある新保守主義の政治イデオロギーは、ナショナリズムを鼓舞し、道徳教育を説くなかで最終報告にも現れている「奉仕活動」などを押し進めようとしている。特に、ネオ・リベラリズムに基づく諸改革は、教育の公共領域からの国家の撤退を意味し、「学校の

公共性」を解体させかねない。このような教育改革に対し、子ども・父母・住民の教育参加を中心とする新たな教育改革の方向を呈示していかなければならない。それは教師との共同関係をベースにした子ども・父母・住民の教育参加を組み込んだ新たな学校自治の構築である。またそれは、「学校の公共性」の復権を意味し、「市民的公共性」の実現を目指すものであるといえる。

本稿の目的は、教育参加制度の研究の一環として「国民の教育権」論に立つ4人の論者の分析を通して、子ども・父母・住民の教育参加の可能性を権利論の視点から考察することにある。

第1章 宗像誠也の教育権論

第1節 親の教育への発言権の法的性格

まず、宗像の教育権論から考察を始めることにする。それは宗像の教育権論が国民の教育権論の先駆をなすものだからである。

宗像は、文部省に対し、親として、子どもの価値観に係わる次のような問いかけをする。「私は、この子を君が代が歌われる時には退席させてほしい、と言う権利、君が代を拒否する権利を持っているのだろうかいないのだろうか。もしその権利がないのだとすると、私の思想・良心の自由は、どうなるのだろうか。私は、私の子どもの価値観を、文部省という役所に、告示でどうでもおきめくださいと、おまかせする約束をしたおぼえはないのだが。」(宗像 1961:46)

この問いかけは、教育行政権に対抗する「親の教育への発言権」の問題提起であった。それは次のような発言にも現れている。「私に、君が代を拒否する権利があるかどうか。もっと一般的な問題としていえば、私の子の価値観の決定について、教育行政権に対抗して、親たる私が発言する権利があるかどうか。」(宗像 1961:46)

この「親たる私が発言する権利があるかどうか」という問いにたいする宗像の解答は、親の権利の法的性格とその根拠を明らかにすることであった。宗像は、まず親の権利を「自然的権利」と捉える。そして、その根拠をワイマール憲法 120 条の「子を教育して、肉体的、精神のおよび社会的に有能にすることは、両親の最高の義務であり、かつ自然的権利であって、その実行については、国家共同社会がこれを監督する」という規定やボン憲法 6 条が、子を教育することは、両親の「自然的権利であり、何よりもまず彼らに課せられた義務である」という規定を引用しながら説明している。

ところで、日本国憲法において親の権利の明示規定はあるだろうか。宗像は、日本国憲法第 26 条をその根拠規定として挙げる。確かに日本国憲法第 26 条には親の権利の明示規定はないが、第 26 条には、子の教育を受ける権利とそれに対応する親の教育を受けさせる義務が規定され

ており、その子と親との権利・義務関係の規定の趣旨から「子の教育について親が国家にたいして発言する権利を否定したものは受けとれないし、受けとってはならない」(宗像 1961:53)とし第26条においても「親の教育への発言権」が認められるとしている。また先にみたように日本国憲法における「思想・良心の自由」をその根拠としてあげ、「大人の思想・良心は自由だが、子どもの価値観形成は文部省が専行し、親には発言権を認めない、ということは、どこからも出てこない」(宗像 1961:53)と述べ、親の「思想・良心の自由」を根拠として、子の価値観形成に係わる教育行政の専行に対し「親の教育への発言権」を肯定している。宗像は、このように「親の教育への発言権」を日本国憲法においても確認した上で、「親の国にたいする、教育行政権にたいする、発言権」(宗像 1961:58)の強化を主張している。

第2節 教師の教育権と子どもの学習権・親の教育権

宗像において、教師の教育権は、「教師が真理の代理者たることにもとづく」(宗像 1961:94)ものとされ、「真理のエージェント」の意味は、「真理を伝えるもの、真理を子どもの心に根づかせ、生かし、真理創造の力を子どもにもたせるもの、というような意味である」(宗像 1961:94)と説明されている。ではその「真理のエージェント」としての教師が、子どもを教育する場合、教師の教育権と子どもの学習権との関係は、どのようになるだろう。宗像は、「教師の教育権とは、子どもの学習権の照り返しだ、といったらいいだろうか。人は、教師となった瞬間から、文化・真理に忠実でなければならなくなるのだ」(宗像 1961:95)と述べ、教師の教育権を「子どもの学習権の照り返し」という象徴的な言葉で説明している。これは、言い換えれば、子どもに真理を伝えることに教師教育の本質があり、真理創造の力をもたせる子どもの学習権保障こそが教師の教育権の真髄であると言うことである。また宗像は、ここで教師と行政の関係を問題にし、教師が行政に完全には支配されない存在であると主張する。その理由は、行政が真理に反すること(教科書検定による真実の歪み)を教えるよう教師に命じたとしても、「教師は真理を教える義務を負い、権利を有している」(宗像 1961:96)ことから、教師は行政の支配に服することなく、「真理のエージェント」としての役割を果し、行政に反しても子どもに真理を教えなければならないことになるからである、と説明される。

宗像において、教師の教育権と親の教育権との関係はどのように述べられているだろうか。端的に言えば、教師の教育的営為が「『親の付托を受けて』ではあっても『親に代って』ではない」(宗像 1961:96)というところにポイントがある。まさに「真理の代理者たることは、そのことを専門職業とする人を必要とする」(宗像 1961:96)のであって、決して親にそれを期待することはできず、それが教師の「真理のエージェント」たる所以である、ということである。その意味で、「教師の、真理の代理者としての教育権は、親の教育権に、ある場合には、対抗する

ものでもある」(宗像 1961:97)ということになる。この宗像理論では、親はあくまでも子どもの教育に係わる主体としては位置づけられておらず、「真理のエージェント」としての教師にその教育的権限を委託し、自らは教師の支援者、あるいは真理の逸脱に対する批判者としての役割に徹することになる。

第3節 宗像理論と父母・住民の教育参加

まず宗像は、キャンデルの教育における内的事項と外的事項の区分論を引用しながら「教育の自由」を説明する。その核心部分は、「教育内容には行政権の統制が及ばない、とくに人びとの価値観は、権力作用としての教育行政が決して立ち入らないオフ・リミッツである」(宗像 1961:81)という箇所があり、これが「教育の自由」であるとしている。また宗像は、この「教育の自由」を消極的側面と積極的側面の2つの側面に分け、消極的側面については、「教育が国家の統制に服してはならないのだ、ということ」(宗像 1961:82)「教育内容の権力統制がなされてはならないこと」(宗像 1961:93)、積極的側面については、「国民の正しい教育的意思の結集は、どうしたらできるのか、ということ」(宗像 1961:93)と説明している。宗像は、この「教育の自由」の積極的側面、即ち「国民の正しい教育的意思の結集」の方策について検討を加え、それを構造的に構想するに当たって、「教育行政の独立性の確保」がその重要部分をなすとし、その制度機構の典型としてアメリカ型とフランス型を提示している。アメリカ型は、「住民の教育的意思のなるべく直接的な結集によって、教育行政を行おうとすることに重点をおくもの」(宗像 1961:87)であり、フランス型は、「教育は学問とか真理とかにかかわることだから、学問や真理を尊重して教育行政を行おうとすることに重点をおくもの」(宗像 1961:87)である、としている。そして、日本においては、このアメリカ型とフランス型の両者を併せてとり入れることが提案されている。敷衍して言えば、地方教育行政においては、アメリカ型を取り入れ、「住民の教育的関心、教育的要求に実現の道を開いておくことは民主主義の要求である」(宗像 1961:90)として教育委員会の公選制の復活が提案され、また中央教育行政においては、フランス型を取り入れ、「真理・学問・科学が、発言権、決定権をもつような機構にしなければならない」(宗像 1961:91)とし、学者・教育者の強い権限をもった諮問委員会が提案されている。

このように、父母・住民の教育参加の可能性は、宗像理論の「教育の自由」における積極的側面に見いだせる。しかし、今まで宗像の言う消極的側面(教育内容への教育行政の介入を禁止し、教育行政を教育条件整備に限定すること)の追求に力点が置かれ、積極的側面(国民の正しい教育的意思の結集)の追求が進まなかったと言えるのではないかと。宗像理論が、教育現場の実践的運動(教育裁判闘争・教師の教研集会とのかかわり等)と運動して構築され、宗像自身の「私自身、教育運動の一翼につらなっており、また、教育政策といやおうなく個人的に

かわり合わざるを得なかった体験を持つ。私自身、動いており、動かされているのである」(宗像 1961:)という自負心にも表れているように、宗像の教育権論のなかに父母・住民の参加が理論的に位置づけられることは宗像理論の論理的帰結であるだろう。そして、宗像を先駆とする「国民の教育権」論もその内に父母・住民の教育参加を胎動させながら進むことになる。

第2章 堀尾輝久の教育権論

第1節 子どもの権利(学習権)と親の教育責務

堀尾は、「国民の教育権」論の展開のなかで、全国民の生涯にわたる権利としての「国民の学習権」、とりわけ、おとなとは違う子ども・青年の人的成長・発達の権利 = 子ども・青年の学習権を中軸に据える。そして、堀尾はこの子ども・青年の学習権について、「子どもの・青年の人権の中核であると同時に、その他の人権の条件となり、それを内実あらしめるものであり、その意味において、それはまさしく『人権中の人権』だといえよう」(堀尾 1977:82)と、人権上の中核的意味づけを強調している。この学習権の人権上の意義を踏まえた上で、堀尾は子どもの権利(子どもの成長と学習の権利)と親の義務の関係について次のように論を展開する。子どもの権利は、「自己充足的権利」ではなく、「一定の条件とその内実の保障があってはじめて権利としての現実的意味をもつ」(堀尾 1971:340)ことから、その条件とその組織的な手段とを社会と両親に義務づけることになる。そして、両親がまずもって、その義務の第一次責任を負うがゆえに、両親は「他からの不当な干渉を排除する権利(つまり、義務履行の優先権)」(堀尾 1971:340)をもつことになる。その意味で親の権利は、「権利にあらざる権利(義務履行の優先権)」(堀尾 1977:340)であるとされる。ところが、親権を「濫用」せざるを得ない社会的基盤が存在する中では、「親義務の共同化」(堀尾 1971:341)を図り学校や教育委員会を設けることが必要になってくる。ここに公費で運営される公教育が成立する、としている。

さて、先に見た宗像が考える「親の権利」とここで堀尾が考えるそれとは異なっている。宗像は、国家の教育支配に対する抵抗・打破の論理として「親の権利」を「自然的権利」として構成し理論を展開した。しかし、堀尾は、宗像の国家への抵抗・打破の論理としての「親の権利」の有効性は認めながらも、その意図を達成するには不十分であるとする。それよりも「親の権利」内容が「親の権利から親の義務へ」と歴史的変遷をとげる意義を踏まえて、「親の権利」を「義務履行の優先権」と捉え、「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」(堀尾 1971:163)として、「親の権利」(義務履行の優先権)を「子どもの学習権」確立に寄与する方向に捉え直すことを提唱している。

この親権の捉え方の違いは、宗像と堀尾の「教育の自由」の捉え方の違いとも関係する。先に述べたように、宗像は、「教育の自由」を「市民的自由」としての「思想・良心の自由」と捉え「親の思想・良心」により子どもが「君が代」を斉唱することを親が権利として拒否する論理を展開するが、堀尾は、「教育の自由」を「市民的自由」一般に解消することは正しくなく、『教育の自由』の把握は、権力からの自由を前提としながら、さらに教育の論理の内在的發展をまっけてはじめて可能なのである」(堀尾 1971:418)としている。この堀尾が言う「教育の自由」の筋からは、親権は「教育の論理の内在的發展」の一翼を担って、親義務の優先的履行という形で行使されることになる。

第2節 親義務と教師の教育権限

さて、上で述べた親義務と教師の教育権限との関係を堀尾はどのようにとらえているだろうか。堀尾においては、学校は「親義務の共同化」として作られたが、その「社会的に組織され共同化された親義務」(堀尾 1971:342)の一部が専門家としての教師に委託され、これにより「教師は、共同化され社会化された親義務の代行者」(堀尾 1971:342)となる。この親義務の代行者としての教師の「教育権限の権利根拠」(堀尾 1971:342)は、「子どもの学習権を充足させる専門的力量」(堀尾 1971:342)を持つことによっけてはじめて得られるものである、とされる。

ところで、堀尾は、親と教師の意見調整の必要性を次のように説いていた。親は自分の親権(親義務)の一部を教師に信託したのであって、決してそれを放棄したわけではなく、親は教師と共同して子どもの発達を保障する責務を負っていると言える。従って、「もし親の期待に反する教育が行なわれていれば、親は教師に要求や批判を出し、お互いの意見を調整して、共同で子どもの成長を保障する」(堀尾 1977:84-85)ことが必要となる。

この親と教師のお互いの意見調整や協同は、教師集団の力量と学校運営体制を整える条件整備ができてこそ可能であるが、1970年代以降の「教育荒廃」を直視すれば、その両方が欠けている教育状況にあったと言える。このような教育状況の中で父母は、学校や教師に不信を抱き、「真理のエージェント」(宗像)としての教師像も大きく崩れつつあった。堀尾は親の教育への不信と教師との相互対立の状況を次のように説明していた。

「今日、父母の教育への不信はつのもり、その関心は、自分の子どもだけの、それもテストの点数と順位にだけ集中していた状況から大きく変わり、教科書内容や学校増設等の問題に確かな目を向けはじめている。教師は、これを面倒なことと思ひ、教師の教育権をふりかざし、逆に父母は親の教育権をふりかざし対立を深めているケースもある。しかし、そのいずれも、教育は子どもを主人とし、その発達と学習の権利を保障するために、親と教師が協同でその責任を果すのだという基本の考えを忘れ、教師の教育権限は、親の教育責務の信託にその根拠があること、親は、

教師が教育の専門家であるが故に、その専門的力量に対して、自ら教育責務の一部を教師に信託したのだという関係を忘れていいといつてよい。」(堀尾 1977:91)

このような堀尾が指摘した親の教育不信と教師との相互対立が深まるなか、親と教師との関係は、実態的には宗像が言う信託関係から、緊張を孕む対抗関係へ移りつつあった。「国民の教育権」論は、次の兼子理論から親と教師のこのような関係を意識しながら、親の教育権と教師の教育権との間の調整に主眼がおかれ展開されることになる。

第3章 兼子仁の教育権論

第1節 子どもの学習権の意味と親の教育権との関係

さて、上でみた親の教育不信と教師との相互対立の状況下、父母の学校への関与(参加)を契機として親の教育権と教師の教育権間の調整問題が浮上してきたが、この問題を検討する前に、その前提となる兼子における子どもの学習権と親の教育権の意味づけと両人権の関係についてみていきたい。

まず、子どもの学習権の意味について兼子は次のような論理を展開する。兼子は、人間教育を「人権をふまえた教育」と捉え、人間教育には、特に「子どもの人間らしい成長・発達の保障にかかわる学習権という『教育人権』(教育特有な人権)を実現する働きであることが要請されている」(兼子 1990:199)とする。そして、この人間教育により実現される学習権はあらゆる人権を有効に働かせる前提となることから、堀尾に倣って「人権中の人権」(兼子 1990:199)であるとし、教育法原理の中核に据えている。兼子はまた、子ども・国民の「自由権的学習権としての『学習の自由』」(兼子 1990:202)を考え、後にみるように、それは教育法原理の根底をなし、子どもにとっては、「親の教育の自由」に多分に代位」(兼子 1990:202)されるものであるとしている。そして、この「学習の自由」の憲法的位置づけを、「幸福追求に対する権利」(日本国憲法第13条)のコロラリーや「思想良心の自由」(日本国憲法第19条)に求めている。

次に親の教育権についてであるが、兼子はまず、親の教育権の教育条理的根拠を明らかにし、「現行法制では、子どもの学習権を保障する人間教育という教育特有な条理によって根拠づけられているもの」(兼子 1990:204)としている。そして、親の教育権は、「子どもの学習権(学習による人間的成長発達)を保障するように行使されるべきもの」(兼子 1990:204)としている。

最後に、子どもの学習権と親の教育権との関係についてみていくと、兼子は近代憲法の歴史的視点を踏まえ、子どもの学習権と親の教育権を、それぞれ子どもの「学習の自由」と親の「教育の自由」と捉え直し、親の「教育の自由」は「子の学習の自由」に必要に応じて代位するという性質の自由権」(兼子 1990:205)であるとしている。そして、親の「教育の自由」は「明文の

自由権条項外で憲法上保障されている『憲法的自由』の一種であると解することができようが、子の真理学習の自由が問題になる範囲では、それに代位するものとして親の教育の自由も『学問の自由』(憲法第23条)による保障をうけると解してよいように思われる。(兼子 1990:205-206)とされ、「憲法的自由」の一種であるとされていた。ちなみに、この親の「教育の自由」とは、私立学校を選ぶ自由、学校教育内容選択の自由である、とされている。

ところで、子どもの学習権が親の「教育の自由」を根拠づけると同時に、「親の教育義務による教育の自由の制約」(兼子 1990:206)をも生むことになる、ともしている。即ち、親の「教育の自由の制約」とは、親の就学義務からくる学齢児を教育しない自由を有しないことや親権濫用者に対する親権喪失宣告などが挙げられている。

第2節 親の教育権と教師の教育権間の調整

現在、能力主義・管理主義的教育政策がトップダウン的に押し進められるなか、不登校・いじめ等の教育病理や子どもの「学びからの逃避」が全国的に蔓延し、子ども・教師は、極めて過酷な教育状況におかれている。このような過酷な教育状況のなか、子どもに対する体罰や教師に対する生徒暴力など、子ども・教師の双方に人権侵害が起きている。

兼子が1970年代段階で、子ども・教師双方の一般人権に対する侵害を検討し、学習権保障とは違った視点から、双方の一般人権保障を主張していたことは注目される。兼子はこの一般人権(例えばプライバシー権)と固有な教育人権(学習権)の両人権保障を通じて、「教育界における人権保障方式」(兼子 1977:368)というものを提案している。敷衍すれば、教育界の人権保障を「教育の外的事項の条件整備による人権保障」と「教育の内容面たる内的事項の領域」における人権保障、即ち「学校での教育の内的事項における人権保障」(兼子 1977:368)とに分け、それぞれの人権保障の実現方式を提案している。後者の「学校での教育の内的事項における人権保障」について言えば、「子ども・父母・教職員など教育関係者の人権間の調整」(兼子 1977:369)を含めて「教育関係者による自治のなかで実現していかなくてはならない」(兼子 1977:369)とされ、その人権保障のあり方は、裁判に訴えるよりも学校慣習法づくりにより教育自治的になされるべきであるとされている。

上でみたように「学校での教育の内的事項における人権保障」、言い換えれば、「学校内における人権問題の解決」にあたって、「子ども・父母・教職員など教育関係者の人権間の調整」が兼子によって説かれたが、この各人権間の調整問題は、実は親の教育権と教師の教育権間の調整がポイントとなる。それは、先の堀尾が指摘した親の教育不信と教師との相互対立が深まる教育状況のなかで、親が学校・教師に様々な教育要求を出し、「学校内における人権問題の解決」のためには、父母の学校参加が必要になってきているという理由による。

これから考察する親の教育権と教師の教育権間の調整問題は、本稿のテーマである父母の教育参加に関する箇所にあたるが、兼子は、どのように親の教育権と教師の教育権間の調整をはかろうとしたのだろうか。兼子は、まず親・父母の教育権に、先に述べられた親の教育権の一つの構成要素であった「親の子にたいする教育の自由」の他に、学校・教師に対する親・父母の教育要求権を提示している。兼子によれば、この親・父母の教育権に含まれる教育要求権は「現行教育法たる教育条理上」(兼子 1990:300)認められるもので、子どもの学習権に含まれる人間的成長発達の保障を求める積極的な要求権に代位し、たんなる教育選択の自由を超えるものである(兼子 1990:206)とされている。

兼子は次に、教師の教育権を考察している。兼子は学校教育法第 28 条 6 項の「教諭は、児童の教育をつかさどる」という規定に依拠しながら、学校教師の教育権の中心には、「教育専門的事項」についての決定権が有ることを主張する(兼子 1990:300)。そして、親・父母と教師の「教育専門的事項」の決定権との係わりについて、次のような説明をしている。「授業内容・教育方法・教材の選定、成績評価、全校的な教育課程編成などの『教育専門的事項』を決定することは、子どもの学習権を専門的責任をもって保障するために公認されている教師の『専門的教育権』に属すると考えなければならず、ここに親・父母が決定的な介入をすることは越権であろう。」(兼子 1990:300-301) ここでは、親・父母による教師の「教育専門的事項」への決定的介入が越権であるとされ、教師教育に対する親・父母の介入の限界が明示されている。

では、上でみた親・父母の教育要求権と教師の「教育専門的事項」の決定権との関係はどのようになるのだろうか。兼子は、このふたつの権利は矛盾せず両立するという。その理由を次のように説明している。「親・父母が教師に対して一定の教育内容の請求権までを持つことは、教師の自主的な教育内容決定権と矛盾するが、親・父母が学校教育内容に関して要求をだしていくという手続的な『要求権』を持つことは、教師・学校の最終的な教育決定権と両立する。」(兼子 1990:301) 要約的に言えば、親・父母の教育要求権において、「教育内容の請求権」は否認されるが、「手続的な『要求権』」は認められるということである。そして、この親・父母からの教育要求権の具体的意味合いは、「教育専門的事項については『教師に教育専門的判断を求める権利』」(兼子 1990:301)であるとされている。そしてそれが対教師に向けて行使されたときは、教師は、「これにしかるべく応じ、出された教育要求について教育専門的に判断して採否を決め、その教育専門的理由をしかるべく説明する義務を負う」(兼子 1990:301)とされ、「この教師の教育専門的な判断・応答義務は、教育条理上、教師の教育専門的教育権(学校教育法 28 条 6 項)と直接的教育責任(教育基本法 10 条 1 項)に由来するものと解される」(兼子 1990:302)としている。但し、この親・父母の教育要求権には、「学校・教師の違法な教育権行使の是正を求める限りでは請求権が含まれている」(兼子 1990:302)とされ、差止請求の仮処分申請等の民事訴訟的手段の可能性を留保していることは注意しておきたい。他にも、父母と教師の教育権には行政当局にたいする教育条件整備要求権が条理上伴い、父母・教師が子

どもの学習権保障のために共同し、行政当局にたいして教育条件整備を要求できることも主張されている。

このように、宗像・堀尾における「国民の教育権」論にみられた父母の教育権(堀尾においては「父母の教育権限」とされている)の信託論が、父母の教育権に内実を持たせたより具体的な「親・父母の教育要求権」として登場してきていることは注目される。

ところで、兼子は、この親・父母の教育要求権の実質的主体として親個人よりも「父母集団」を想定している。兼子における「学校教育参加」の可能性は、この父母集団による学校への恒常的な教育要求の中に見いだされる。即ち、兼子における「学校教育参加」は、「父母集団による恒常的な教育要求を学校が受けとめていく状況」(兼子 1990:304)を指しているのである。

第3節 父母集団と学校参加制度としての PTA

上でみたように、兼子においては、学校教育参加の実質的主体は親個人よりも父母集団が想定されているが、この父母集団による学校教育参加の恒常的制度化は、教育自治体としての各学校における慣習法に委ねられている(兼子 1990:304-305)。そして、兼子はこの学校教育参加制度として父母会・学級懇談会などの可能性を示唆しながらも、より自治的な学校 PTA を父母集団の学校参加制度として採り上げ(兼子 1990:305)、その分析をおこなっている。

それによると、PTA の法的性格は、かなり複合的で、従来は社会教育法上の「社会教育関係団体」に属するとされてきたが、活動面において慣習法上の一種の地域教育団体・教育利益団体の性格をも併せ持ち、父母集団が教育要求をとりまとめて出していく場合、学校・学級 PTAこそがまさに父母の学校教育参加制度にほかならず、学校慣習法上の正式な学校教育組織であるとされる(兼子 1990:305)。そしてわが国の PTA の沿革と現状から、父母の学校参加制度の形成は、「各学校の教育自治のなかから形成されていくのがふさわしく、法律で全国画一的しくみを外から設定することにはかえって問題がある」(兼子 1990:305)としている。この兼子の学校参加制度の形成プロセスへの指摘は、現在進む教育改革の一つとして、法律による全国画一的(その設置義務と選出システムの画一性という意味で)な上からの「学校評議員制度」の設置が現実化しているなかで、後に詳説するように極めて重要な視点を提供しているといえる。後に見る今橋盛勝は、「兼子教育理論が、父母の教育権 教育要求権を、父母集団・PTA 活動を媒介として、学校教育参加制度に連動させたことの意味は大きい」(今橋 1996:225)と評価している。

兼子による父母の教育要求権の具現化である父母集団としての PTA は、現在、兼子という真の学校教育参加制度として機能しているだろうか。PTA 改革を視野に入れ検討される必要

があるだろう。

第4章 今橋盛勝の教育権論

第1節 「父母の教育権」「教育の自由」の法的位置と具体的権利性

はじめに、今橋は国家の教育権と国民の教育権の「教育内容決定権の所在をめぐる教育権論争」は、教育内容に父母が直接関与しない、あるいは関与できないとすれば、父母にとっては「国と教師集団のいずれを信頼するかというレベルの問題である」(今橋 1996:127)とし、教育権論争における父母の権利の脆弱性を指摘したが、杉本判決が出されるや、国民の教育権論は「子どもの学習権」を基軸にし、それと係わる「親・国民の教育権」と「信託論」「直接責任性」を媒介とする「教師の教育の自由」「教育権限」とを含む新たな段階に入ったとしている。

しかしその一方で、今橋は、この杉本判決により「子どもの学習権」「親・国民の教育権」の概念と法理が、「国民の教育権」の基底的地位を与えられながらも、結局、『国の教育権』を否認し、『教師の教育の自由』等を導き出す法解釈上の抽象概念に止まり続けてきたのではないか」(今橋 1996:129)との疑問をなげかける。そして杉本判決が理論化した「子どもの学習権」「親・国民の教育権」の概念と法理の豊かな発展のために、「父母の教育権の法的位置と、その具体的権利性、権利行使の方法の解明」(今橋 1996:129)の重要性を強調することになる。今橋はこの『国民の教育権』における父母の教育権の法的位置と、その具体的権利性、権利方法」の究明の意味と論拠が、「教育権論争の法理論構造」と「学校教育と子ども・父母の日常的・実態的關係」の中にすでに存在しているとし(今橋 1996:131)、まず後者の「学校教育と子ども・父母の日常的・実態的關係」、即ち「父母の教育権」を問いうる、また問わなければならない教育的・社会的実在性の分析を試みている。

この分析において、今橋は、まず「教育矛盾の子どもへの凝縮と父母の関心」を採り上げ、1970年代を経て、「子どもの学習権と一般人權の保障を問わざるを得ない学校状況」があり、それがますます深化、拡大し、その結果として「父母の内部に学校教育のあり様と教師の教育活動に対する疑問・批判・要求の意識の増大」(今橋 1996:132)があることを指摘している。次に、今橋は、「学校・教師と父母の關係の特殊性」として、「間接性・長期性・不可欠性」・「義務性・非代替性・非選択性」・「多面性・日常性・濃密性」・「学校の優位性」「学校教育中心主義」(今橋 1996:132-133)の4つを採り上げ、このような学校・教師と父母の關係の特殊性のもとで、父母の批判・要求に学校側がどのように対応してきたかを分析している。それによれば、教職員組合・教職員運動における父母への対応が、父母の「学校のあり方」に対する批判に答える形ではなく、その問題の根源が文部省の教育政策と校長の学校管理にあるという教育政策の問

題性の啓蒙に終始してきたことや教師集団が父母の問いかけを感覚的に拒絶したり、同僚擁護論を先行させてきた(今橋 1996:136)という父母に対する学校側の対応のあり方の問題性が指摘されている。

次に今橋は、父母の教育権の憲法的根拠を挙げ、父母の教育権の「具体的権利性」を明確にしている。今橋によれば、その憲法的根拠は「自由権」と「社会権」のそれぞれに求められ、「自由権」については、その根拠を「幸福追求権」「信教の自由」「思想良心の自由」に求め、「社会権」については、「教育を受ける権利」「健康で文化的な生活を営む権利」「労働する権利」に求めている(今橋 1998:308)。

ところで、兼子理論においても、先にみたように、親の教育の自由は、「子の学習の自由に必要に応じて代位するという性質の自由権」とされ、またその憲法上の位置づけについても、学問の自由の保障を受けうる「憲法的自由」の一種であるとされていた。両理論とも「親の教育権」「教育の自由」を憲法上の人権・自由と捉えているところは同じである。今橋理論と兼子理論の決定的な違いは、「親の教育権」・「教育の自由」と教師の「教育専門的事項」との関係はどう捉えるかという箇所にあった。それを今橋は次のように言っていた。「教育権上、最も難解な問題は、...これまで国民の教育権論が教師・教師集団・学校の『教育権』の範囲としていた事項、兼子教育権理論でいう『教育専門的事項』(授業内容・教育方法・教材の選定、成績評価、全校的な教育課程編成など)と、親の教育権・教育の自由との関係である。」(今橋 1998:178-179)

では、この最も難解な問題たる親の教育権・教育の自由と教師の「教育専門的事項」との関係に今橋がどのように答えているかみていくことにしよう。

第2節 父母の教育権と教師の「教育専門的事項」

この親・父母の教育権・教育の自由と教師の「教育専門的事項」の関係について、兼子が教師の「教育専門的事項」にたいして「親・父母が決定的な介入をすることは越権であろう」(兼子 1990:300-301)としていたのに対し、今橋は「問題をリアルに考えてみると、『教育専門的事項』のほとんどは、『親の子にたいする教育の自由』『学校教育内容選択の自由』の及ぶ範囲の問題ではないだろうか」(今橋 1998:179)という問題提起をしている。そして、教師の「教育専門的事項」にたいし「その事項の決定権限についてすら、子どもの学習権・一般人権の保障とかかわった父母の教育の自由、学校教育内容選択の自由・拒否権が働き、それらから全く自由な教育権限・決定権が学校・教師にあるわけではないことも、すでに明らかである」(今橋 1998:182)と、父母の教育権・教育の自由が教師の「教育専門的事項」にも及びうる可能性を示唆している。しかしその一方で、「『教育専門的事項』に関して、一応の最終的決定の権限

を教師・学校に認めざるをえないだろう」(今橋 1998:182)と教師による「教育専門的事項」に関する最終決定権を留保している。兼子理論が、教師の「教育専門的事項」にたいする親・父母による決定的介入を拒否するのに対し、今橋は、上でみたように親・父母による教師の「教育専門的事項」への介入の論理を展開しているのである。この問題に対する筆者の考えは、第4節で述べられることになる。

第3節 「父母の学校参加」システムとその教育法的意味

先にみたように、兼子理論における「父母の学校参加」は、「父母集団による恒常的な教育要求を学校が受けとめていく状況」(兼子 1990:304)を指しており、その参加の仕組みや運営は教育自治体としての各学校における慣習法に委ねられ、その具体的な学校参加制度としては、個々の父母の教育要求権を束ねた「父母集団」としての学校 PTA がそれに当たるとされた。これに対し今橋は、「父母の教育権と教育の自由を保障しうる独自の教育法制度・システム、運用」(今橋 1996:189)を考える。そしてこの「独自の教育法制度」の教育法的根拠は「憲法にもとづく父母の教育権・教育の自由、子どもの学習権・一般人権という憲法上の自由・人権条項、教育基本法 10 条 1 項にもとづく父母の学校・教師への教育信託、学校・教師の子ども・父母に対する直接的教育責任の法理」(今橋 1996:189)に求められ、決して「たんなる教育的要請でも、教育条理的な要請でもなく、また教育条理にもとづく教育慣習法として成立すべきもの」(今橋 1996:189)でもないとしている。次に今橋は「学校教育過程への父母参加、教育における合意形成のための法制度、手続的規定」(今橋 1996:193)の究明の必要性を説くが、この課題は、現代日本の学校と父母との教育法関係の現実とあまりにも乖離していることから、この課題の究明は現在においては「観念的理念論」におちいる危険性があるとする。そして、現在考えられる「父母の学校参加に連動する法理と制度」として「教育苦情処理・不服申し立て制度」「教育広聴・広報」「教育情報の公開」などを挙げている。しかし、今橋がいみじくも指摘した「学校教育過程への父母参加、教育における合意形成のための法制度、手続的規定」の究明(今橋論で言われる「独自の教育法制度」であるかどうかは別として)が、現在、現実味を帯びた緊急的課題として再び浮上してきているといえるのではないかと思う。

ところで、今橋は、学校の参加主体については、どのように考えているのだろうか。兼子は、先に紹介した学校 PTA を学校参加の主体と考えていた。これに対し今橋は、「学校・教師に対する父母集団の教育要求という活動をはたして PTA 活動というべきか、また、なぜ PTA 活動として把握しなければならないのか」という問題提起をしながら、学校 PTA について「父母の法的地位と PTA 会員たる地位の混同」や「PTA 活動としての教育要求を阻害・抑制する理論と法理」の存在、「PTA 全会一致原則の恣意的濫用」、そして「父母全体の教育意思一致の

困難性」(今橋 1996:230)などの問題点を挙げている。これらの問題点を考慮した場合、父母の教師・学校に対する教育要求権の集団的行使は、必ずしも PTA 組織と活動をつねに通さねばならないと解する必要はなく、PTA とは別個に、教育要求を同じくする父母の集団、即ち本質的には「父母の会」としての活動においても「教育要求権の集団的行使」が可能であると結論づけている。また、この「父母の会」の教育要求が「父母全体の教育意思」の反映であるか否かということは、「教師・学校の教育専門的応答義務」を左右せず、「『一部父母』の教育要求権の行使」をも正当に扱うべきであり、2つの「父母の会」の相反する教育要求についても、「学校・教師は、いずれの父母集団に対しても教育専門的応答義務を誠実に履行するとともに、父母集団相互の協議、学校・教師を交えた三者の協議の場を設定することが不可避的に要請されることになる」(今橋 1996:232)としている。

第4節 今橋教育権論に対する私見

ここで、今橋理論の親・父母の教育権・教育の自由と教師の「教育専門的事項」に関する箇所について、筆者の考えを述べてみる。

筆者には現場の教師として次のような疑問がある。それは今橋が言うように、果たして教師の「教育専門的事項」にたいする親・父母による決定的介入が許され、この分野にまで父母の関与が認められたとして、「子どもの学習権と一般人権の保障を問わざるを得ない学校状況」が解消されるだろうか、という疑問である。それは言い換えれば、「子どもの学習権と一般人権の保障を問わざるを得ない学校状況があり、それがますます深化、拡大」している真の原因は何なのかという問いでもある。筆者は、教育行政側によりトップダウン的に押し進められる能力主義・競争主義教育政策と管理主義教育政策、そして父母・教師に対する分断化政策にたいし、父母と教師が共同でそれを阻止できないことに真の原因があると考えている。その意味で、現在まさに父母と教師の共同関係こそが求められているといえる。故に、「子どもの学習権と一般人権の保障を問わざるを得ない学校状況」の解消ためのベクトルは、「父母の教育権」の権利性を強調し、その権利行使を教師の「専門的教育事項」への決定的介入をも辞さないとし、父母と教師との関係を先鋭化させる方向に向けられるべきではなく、この硬直化したタテワリの管理的権力的教育行政構造を改革し、教職員と父母との実質的な「共同」関係を築く参加システムの構築の方向に向けられるべきである。今橋理論は一見父母の教育権の権利性とその行使を明らかにし、父母の学校参加を促進するかのように見えるが、今橋の意図とは裏腹に、現実には父母の教育権の権利性の強調(教師の「教育専門的事項」への「決定的介入」という意味で)により父母と教師との間の分断化の促進に結果的に寄与し——現在学校現場にその設置が義務づけられた「学校評議員制度」で父母が果たす役割に象徴的に表れる可能性がある——

権力行政側にそれを利用されかねない危険性を持つのではないか。その理由は、父母の教育権の権利行使が権力教育行政側に向けられるよりも、現場の学校・教師側に向けられる可能性の方が遙かに大きいと言えるからである。実は父母の方も「生き残り競争」のただ中で、わが子だけはという思いを増幅させ、学校・教師にその利己性をむき出しにしていくことも多く、また親の思想をそのまま学校にぶつけてくることもあるからである。このようなもう一方の父母の行為における負の視点をも見据えたとき、父母による悪しき「権利のための闘争」が学校に持ちまれることは避けなければならない。父母による学校・教師に向けられた「権利のための闘争」が、父母との「共同」を必要とする「病んだ学校の再生」に有効な手段となると言えるだろうか、またそれが、「父母と教師の共同」対「権力教育行政側」という対抗軸を曖昧にしまうことにならないだろうか。繰り返しになるが、今橋が父母の教育権を強調し、その権利行使を教師の「教育専門的事項」にまで拡大（「決定的介入」まで進む危険性を孕む）することは、その意図とは逆に、父母と権力教育行政側の連携による学校・教師の教育全般にわたる介入を進める効果を生み出す危険性を孕んでいると言える。そしてなによりも学校現場の様々な教育実践の主体が、子どもと教師である限り、父母の教師への信頼をベースにした「父母と教師の共同関係」の構築にむけた法理論——教育の現場で、父母は教師に代わり子どもを教育をすることは現実にできないのであり、また教師の専門職性からいっても父母の教育権と教師の教育権との関係は、あくまで、教師の教育権を中心に理論構成することが現実的である

でなければ、現実の悪しき教育状況を変える力は持たないのではないかと思う。森田道雄は、「恵那教育会議」の実践例を紹介するなかで、今橋理論について次のように言っていた。「氏の理論が『父母の教育権』に独自の光を当て、教員への『信託』論の呪縛を解いたことには意義を認めるものではある。ただ教員への絶望が今橋理論の背景としてあるとすれば（氏の主張を一つの制度化論としてその必要性を肯定するが）、それを機軸として制度的参加を『権利』として築いてもそれが教育実践の質を変えさせ、学校を子どもと地域住民の側に引き寄せるものになるかという点で疑問である。…日本の社会と学校の現実に根ざし、教育の本質をふまえた議論がおこななければならない。」（森田 1995:284）

筆者は、父母の学校参加を進めるべくこの小稿を書こうと思っている。故に今橋の真の意図（子ども・父母・住民の学校参加）を否定しているのではない。まさにそれを進めなければならないと思っている。今橋と筆者の違いをいえば、現在の教育状況に対する現状認識（より一層の管理・統制が権力行政側により子ども・教師の双方に強まっているという認識）の違いと子ども・父母が、学校にどこまで参加することが可能であるかという教育法理論、教育制度論の限界の違いにある。

結びにかえて ――教育権論の課題

「国民の教育権」論を中心に、子ども・父母の教育参加を浮彫りにしてきたが、この子ども・父母の教育参加と関わって、今後の教育権論の課題を述べてみたい。

1970年代後半以降の教育状況の激変(能力主義・競争主義教育・管理主義教育による生徒の人格破壊・人権侵害)は、教育権論を深化させることになった。教育権論は深化してきたことは間違いない。一つは、教育権論において、子どもの人権論を軸に、教育権を学習権へと深化させたことである。もう一つは、教育内容決定権の帰属をめぐる「国民の教育権」と「国家の教育権」の二者択一論――その対立図式の有効性は留保(内野 1987:238)しつつも――に対する疑問から(奥平 1981:413-415)、教育権論に教育関係諸主体の権利・義務関係を明らかにし(中村 1985:146-147)、その体系化を図ろうとする試みが登場したことである。成嶋隆は、『国家の教育権と国民の教育権』の「教育権論争の展望」の最後に次のように述べていた。「従来の教育権論議に、教育内容決定権の所在を一義的・形式的に確定しようとする傾向があったことは確かである。

教育権論が『権利としての教育』を実効的に確保しうる明確な法論理として再生するためには、かかる弱点の克服は急務である。今後のあるべき教育権論は、すでに何人かの論者により示唆されたように、子どもの学習権の保障を基軸として教育関係諸主体の権利・義務関係を確定する、言い換えれば学習権保障のための公教育の編成原理を提示する方向ですすめられるべきであろう。」(成嶋 1996:235)

ここで述べられているポイントは、教育権論の再生のためには、「子どもの学習権の保障を基軸」とすること、「教育関係諸主体の権利・義務関係を確定」することの2つである。教育権論は、この2つのポイントを更に深化させる方向で進められるべきであろう。

さて、この教育権論の深化の2つのポイントを子ども・父母の教育参加に引きつけて考えてみる。この課題のひとつとして、内的外的事項区分論と教育参加の問題を取り上げることにはしたい。内的外的事項区分論自体は、「今日にみられる教育内容の国家統制を阻止する根拠を提供するところに、その意義がある」(鈴木 1970:121)とされ、第2節で見た宗像が言う父母の「教育の自由」における消極的側面(「教育が国家の統制に服してはならないのだ、ということ」、「教育内容の権力統制がなされてはならないこと」)が強調されてきた。しかし、この論がもう一方の父母・住民の教育参加(教育の民衆統制) = 宗像の言う積極的側面(国民の正しい教育的意思の結集)においては、阻害要因として働いているという評価(前原 1987:391)がある。即ち、教育の内的事項(教育課程・教育方法等)への父母・住民の参加の阻害要因として働くと言う意味においてである。筆者は、先の教育権論の「子どもの学習権の保障を基軸」とすること、「教育関係諸主体の権利・義務関係を確定」することという2つのポイントを踏まえるな

ら、内的事項・外的事項を含めて、次のように整理し、子ども・父母の教育参加の可能性を肯定したい。

まず、教育関係諸主体の権利・義務関係に引きつけて、内的事項と外的事項の内容を明らかにしていく作業が必要である。内的事項と外的事項はそれ自体で明確に 2 分されるものとは言えないのではないだろうか。教育関係諸主体の権利・義務関係との関わりにおいて明らかにされてこそ、宗像の言う消極的側面の「教育内容の権力統制がなされてはならないこと」への歯止めが一層明らかになってくると考えられるし、また子ども・父母の内的事項への参加がどこまで可能なのかも明らかになってくると考えられるからである。

さて、内的事項への子ども・父母の参加の総合的分析は今後の課題であるが、子どもの参加と父母の参加についてその視点だけ述べておきたい。筆者は、「子どもの学習権の保障を基軸」に据えるなら、子どもの内的事項（授業方法等）への参加は当然であり、大いに進められなければならないと考える。「分かる授業」の保障のためには、これからの授業形態は「双方向授業」をとるべきで、子どもの授業参加はその条件となるだろう。また、父母の内的事項への参加にしても、一概に父母参加は許されない、とするのではなく内的事項の中身の分析とともに父母の教育権のさらなる精緻化により、参加の可能性を模索できるのではないかと思う。それは、教師による生徒の一般人権侵害などに対して父母は、ただ学校の指導にしたがっていかないのか、それが教育要求だけに止まるのか、という問題である。筆者は、内的事項において生活指導領域と教科教育領域を分けることも一つの試案として考えられると思っている。生活指導領域については、父母の参加（意思形成過程までの）を認めても良いのではないかと考えている。それは生徒の一般人権侵害の深刻さに鑑み、父母の意思をそこに反映させることがその侵害状況の改善につながる可能性が高いからである。また生活指導領域においても、教師が果たして専門職と言えるのかという疑問（永井 1984:10）もあるからである。教科教育領域への参加は、原則として参与（協力・援助）の形が望ましいと考えている。もう少し内的事項についてみていくと、ここで問題となるのが兼子理論でいう「教育専門的事項」への父母参加である。筆者は、兼子理論でいう「教育専門的事項」（授業内容・教育方法・教材の選定、成績評価、全校的な教育課程編成など）への父母参加（広義の参与も含めた参加）も一応その射程に含めたいと考えている。詳細な分析は今後の課題になるが、教師の「教育専門的事項」にもその内容によっては父母参加の可能性は残されていると思う。しかし、あくまでも「決定的な介入」は許されず、原則的には参与の立場が望ましいと考える。参与についても、項目ごとに参与できる項目とできない項目が出てくると思う。例えば、成績評価については、教師の完全な専門的事項に属し参与という形でも参加は許されないと言わなければならないが、教科書選定への参与は可能ではないかと考えている。ここで兼子が言う父母の「教育要求権」と父母参加の関係を若干述べてみる。兼子が言う父母の「教育要求権」は、あくまでも教師に教育専門的判断を求めることにウエイトがおかれており、その意味では、父母が学校の様々な教育

活動に積極的に関わり、教師と共同しながら学校の教育活動に協力・援助(参与)していく側面が弱いような気がする。今後、この父母の「教育要求権」の教育法社会学的分析が課題となる。

さて、これらの様々な課題は今後の研究に待たなければならないが、これらの課題解決のためには子どもの学習権の保障を基軸として、父母の教育権と教師の教育権の共同関係をベースとする父母・教師それぞれの教育権の権利・義務の確定が求められるだろう。

引用文献

- 今橋盛勝 1996, 『教育法と法社会学』、三省堂書店.
- 今橋盛勝 1998, 「6 父母の参加と学校改革」岩波講座現代の教育第2巻『学校像の模索』、岩波書店.
- 内野正幸 1987, 『『教育の自由』法理の再点検』『ジュリスト』884号.
- 奥平康弘 1981, 「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法(2)』、有斐閣.
- 兼子仁 1977, 「第3章教育人権をめぐる問題状況」兼子仁・堀尾輝久編『教育と人権』、岩波書店.
- 兼子仁 1990, 『教育法(新版)』、有斐閣.
- 鈴木英一 1970, 「教育行政の任務と限界」『ジュリスト』461号 臨時増刊.
- 中村睦男 1985, 「教育権の所在」小嶋和司編『ジュリスト増刊・憲法の争点(新版)』.
- 成嶋隆 1996, 「国家の教育権と国民の教育権」『ジュリスト』1089号.
- 永井憲一 1984, 「教育を受ける権利理論の今日的課題」『季刊教育法』50号.
- 堀尾輝久 1971, 『現代教育の思想と構造』、岩波書店.
- 堀尾輝久 1977, 「第1部第3章国民の教育権の構造」兼子仁・堀尾輝久編『教育と人権』、岩波書店.
- 前原清隆 1987, 「親の教育参加をめぐる法理と政策(3)」『名大法政論集』116号.
- 宗像誠也 1961, 『教育と教育行政』、岩波書店.
- 森田道雄 1995, 「父母の教育権をめぐる事例研究」鈴木英一編『教育改革と教育行政』、勁草書房.