

人権問題 としての 「教育」疎外 児童・生徒

学習権の今日的意義および
UNESCO文書、子どもの権利条約の
国際解釈から

大阪公立大学
現代システム科学研究科 教授

伊井 直比呂
Ii Naohiro

せせらぎ出版

本書の概要

1 本書の問題意識と目的

本書は、近年、教育と社会から疎外される子どもたちの深刻な荒みや自尊感情の喪失状況に着目し、その多様な要因の中から、とりわけ現在の学校教育・制度に内在している「一定」に基づく画一的な教育によって、事実上その「教育」から疎外や排除を受けている児童生徒がいること。そして、その子どもたちは、結果的に憲法二十六条の保障を享受しているとは言い難い状態で放置されている事態を、人権問題として提起するものである。この問題解決に臨む基本的立場として、当該状況を、改めて子どもの立場から捉え直す視座の転換を行い、大人の都合で権利を肩代わりすることなしに、子ども自身によって、能力に応じた「教育を受ける権利」の保障として教育制度整備要求を行えることを提起する。具体的に、能力に応じた「学習要求」を可能にする制度創設の提起を行うことが目的である。同時に、制度創設を可能にする憲法上の理論的検討を学習権の今日的意義を明らかにしながら、また、子どもの権利条約の国際解釈を用いながら検討する。

2 本書の論考概要

本書は、学位論文として2017年に執筆した内容に、その後の研究内容を加味・整理して出版するものである。本書の構成は、次のとおり「序章」「終章」を含めて10章で構成される。

序章

まず、序章では、戦後80年近くを経ても、なお子どもたちの声なき反乱とも言える深刻な「教育荒廃」や「子どもの心の問題」に直面しつづけて来たことを概観し、その上で、子どもの当該諸問題を「困った子どもの問題」と片づけたりすることなく、むしろ大人の多くの都合（学校の進学実績、学校や大学の評判、管理目的、社会的な地位）によって、長きにわたり「一定」にあてはまらない児童生徒を結果的に疎外する「教育」を当然としてきた実態を提示する。そして、社会的に脆弱な立場にある子どもを念頭に、すべての子どもに必要な教育環境が整えられているとは言い難い社会的状況を指摘して、「教育」の議論においては、特に児童生徒が「教育を受ける権利」の主体者・行使者であることの立場を基点にして論じられるべきであることを述べる。とりわけ、学校教育は、大人から保護、養育、育成、愛護され、施される地位のみの「子ども観」から、自らの存在に根差した教育（学習ニーズ）を求めることができる存在として、大人や国に対して主張できる権利も有する地位の「子ども観」へと、視座の転換を伴う論考の必要性を述べる。

第1章 教育における一つの現実

第1章では、本書の目的および序章で述べた「教育から事実上疎外されてきた子ども」が、授業が「わからない

い」ままに学校や教育行政から放置された結果（されざるを得なかった結果）、どのような学齢期を送り、どのような自己否定と自尊心の喪失状態に至ったかを、実際の事例などを基に明らかにする。加えて、前述の他にも学校や教師による硬直的な「一定」の指導に合わない児童生徒が受けた扱いと、これら実体としての「教育」の姿や社会での「子ども観」を明らかにする。これら、特異な事例ではない深刻な「教育からの疎外」の問題は、憲法二十六条の問題として扱う本書の動因となっていることを示す。

第2章 教育と憲法の関係と位置づけ

第1章で明らかにした（事実上の）「疎外」や「排除」を受けたりした児童生徒は、自尊心の喪失や荒みを抱え、また、言われなきレッテルを貼られたりすることによって、理不尽な不利益を一方的に引き受けている。時には人生そのものを諦めざるを得ない場合もある。「教育を受ける権利」の保障とは、このような児童生徒を生み出すことではないはずである。そこで、「教育を受ける権利」の直接の主体者である子どもにとって、前述の「疎外」は人権論的にどのように問題性が指摘されるのかを明らかにする。その上で、本書を通して憲法上の議論を行う上で考察の要となる「教育と人権との関係」、「教育を受ける権利と憲法原理との関係」、そして、憲法二十六条が有する社会権的性質と自由権的性質の両義性との関係を考察する。加えて、児童生徒一人ひとりの「能力に応じた」教育を受ける権利（憲法二十六条一項）の意義が、本書の問題提起に極めて重要な機能をもたらすものとして、同解釈の学説を整理し、「自己に応じた教育」を求めることができる理論の前提を述べる。

第3章 教育を受ける権利と学習権との関係

以上を背景に、第3章では本書の目的である、「教育に対する価値の相対化によって子ども自らが『能力に応じ

た教育』を受けることができるよう（諸制度を含めて）学習要求できる制度的・実践の方途を導き出す」ためには、これまで長く議論が積み重ねられてきた学習権概念の有用性を検討する必要がある。この理由は、いまだ当該学習権の概念定義が曖昧ではあるが、学習者の立場に立脚して二十六条一項の積極的側面（学習の自由）から教育を受ける権利を捉える時、堀尾・勝田両氏による学習権説とそれを礎とする最高裁旭川学テ判決が示した「学習要求」の学習権論はある意味において影響力ある論理を提供するからである。特に近年の学説は、憲法二十六条を学習権の観点から捉え直すことが説かれている。

そこで、序章、第1章に示した問題提起につき、学テ判決によって学習権概念が憲法二十六条の「背後」に付加された結果、教育を受ける権利の積極的側面として、同一項に示される「能力に応じた」教育を受ける権利より、本書第2章で整理した解釈に基づいて新たな権利内容を引き出す可能性（今日的意義）を提起する。

すなわち、学テ判決が示した「学習要求」という積極的な観点から教育を受ける権利を捉えることで、学習者にとって新たな憲法上の利益が確保できる可能性がある。しかし、同判決によってもなお具体的な権利内容は曖昧かつ不明なまま残置されている点を示し、同権利の課題と明らかにすべき権利内容を考察する必要性を述べる。これにより後章（第6章）の考察の基点とする。

第4章 学習権の利益とは何か

ところで、旭川学テ判決による学習権は、憲法二十六条の積極的側面から学習者にとつての新たな権利内容が位置づけられることを大観しつつも、その礎となっている従来の学習権論は今もなお影響力をもって教育法学や教育分野で語られてきた。しかし、教育学的な理念としてはともかく、学習権自体の憲法的効果はいまだ不明であると言える。むしろ奥平康弘氏、今橋盛勝氏、戸波江二氏、浦部法穂氏らから憲法的権利としての論理構成や、権利概

念の内実などの観点から疑義が發せられてきた。また、かつての教科書裁判や近年頻発する君が代裁判などで学習権が用いられた際には、多くの場合に学習主体者の利益ではなく、教科書執筆者の学問上の自由や教員の地位、教師の教育の自由論の根拠とされた他、教育行政側からも、行政上の処分行為の正当性の根拠に学習権が用いられてきた。すなわち、学習権は権利行使の主体者である学習者（子ども）とは異なる利害関係者の利益を図る方向性へ効果が転じたことが窺える。

この方向性へ転じた背景には、学習権は、「国民の教育権」、「国家の教育権」を始めとする教育権論や、先の（教師の）「教育の自由」という自由権論など、主に教育法学の分野でさまざまな利害関係者の「権利」や「権限」と付随した「周辺概念」とともに論じられていたことが挙げられる。ところが、たとえば、「教育権」の原意は、元来教育学の立場から「親の教育に対する発言権」であり、その発言の利益を国民全体が共有することを「国民の教育権」と定義づけられたものであったように、学習権を根拠とする教育権論などの諸概念（周辺概念）の原意と、実際の使用概念との差異が、学習主体者とは異なる当事者の権利・権限の議論へ至った。また先述のとおり、憲法上妥当性を欠くと思われる概念が用いられる議論により、学習権が学習者（子ども）の憲法的権利としていかに問題解決に寄与するものとなりうるか、を思考する点において混濁が生じているように思われる。そこで、憲法的議論としての論理と、教育理念として除外すべき論理とをあえて峻別する必要がある。以上より、第4章は、第3章の学習権概念の有用性を確認するにあたり、その権利概念が教育学的な価値で論じられる内容、あるいは学説や判例および下級審判決を通じて定義された内容など、数種存在することによる論理の混乱を避けるため、学習権が生成された1950年代の社会背景を基にした堀尾・勝田両氏による原初概念、および学習権とあわせて発展した「教育権」論や「教育の自由」論などの生成過程に遡って原意を分析する。これにより、学習権を二つの側面、つまり「教育理念的概念」と、教育を受ける権利に適用できる「法的概念」とを峻別する。

これを受け、学習権の周辺概念である国民と国家の「教育権論」や学問の自由を基点とする「教育の自由論」などが、今日的には論理的な限界と困難性を有していることを示し、学習権との関係で関連付けられるべきではないことを述べる。また、このことは、権利の主体者（学習者）に対して法的利益をもたらす学習権と、利害関係者に對して利益をもたらす周辺概念を明確化し、本書で考察する前者の範囲を明らかにする。なお、この過程において、堀尾・勝田両氏による学習権は、学説および教育裁判では必ずしも重視されていなかった子どもの権利に基づく学習権の権利内容の「再概念化」を経て発展したことも指摘し、この「再概念化」された「学習権」が生み出す利益と可能性の範囲も示す。

第5章 教科書裁判・学力テスト裁判での学習権の用いられ方

第5章は、第4章で加えた学習権の原初概念と周辺概念との峻別、および法的概念の明確化をもとに、学習権が主要な論点の一つとなった教科書裁判（杉本判決）と最高裁旭川学テ判決の原告側の論理構成を分析する。これにより、両裁判で用いられた学習権は、堀尾氏が子どもの権利に基づいて「再概念化」する以前に形成された教育理念としての学習権であったこと、そしてそのような学習権ゆえに当該理念を実現させるために学問の自由を基点とする教師の「教育の自由」の保障を求めた原告側の主張で構成されていたことを示す。

この指摘の意味は、実際に展開された裁判を通じた法的議論から、学習権がどのように用いられたかを検討する点にある。この結果、堀尾・勝田両氏は、初期の学習をする権利（学習権）が発展・再概念化され、最終的に学習者の「学習の自由」に対応した義務の負担として教師の教育の自由論を展開した。しかし、教科書裁判（杉本判決）や旭川学力テスト裁判の原告側主張では、教師の教育の自由が「学問の自由」や「教授の自由」の一環として展開されるなど、子どもの権利から出発した堀尾・勝田両氏が辿った学習権論や周辺概念の論理とは内容的に異なる

論理で主張されたことを確認する。なお、最終的に同最高裁判決では自由権論の一環で主張された教師の教育の自由は、その基盤となる教師の自律性概念とともに否定されている。これによって学習権に付随する周辺概念の多くは否定されたことを確認する。

以上から、本章では、学習権論が、国家の教育介入を防ぐ観点から自由権論的に構成されてきた経緯があるが、本来の権利主体である学習者の直接的利益をもたらすものでないこと。また、仮に周辺概念としての前述の論点（学問の自由など）が独自に意味を持つ可能性があるとしても、学習権との関係においては、先考の法的概念としての峻別結果と、最高裁で否定された結果をもって今日的学習権論の定義から除外されるべきことを述べる。

第6章 学習権の曖昧さへの回答試験

一方、最高裁旭川学テ判決では、憲法二十六条の教育を受ける権利の背後に、子どもの「学習をする権利」（学習権）として子ども固有の権利に基づく「学習要求の充足を求める権利」の存在が示された。これによって子どもにとっての学習権の内実が大きく飛躍する可能性を示したと言える。第6章では、まず、判決内に示されたこの「学習要求の充足」に着目し、「学習要求」「充足」が表す、その内容と効果を検討し、最高裁旭川学テ判決における学習権の定義（「学習要求」）の曖昧さへの回答を導く。

その際、第4章で明らかにした学習権と教育の自由論の分析、ならびに第5章において述べた裁判での学習権の用いられ方の分析から、あえて、論理的に第1章の問題解決に有用とはなりにくい周辺概念を捨象し、堀尾氏らによる子どもの権利に基づく再概念化された学習権論および学習の自由論を用いて「学習要求」についての回答試験を導く。特に、この検討は、序章および第1章に示した、学習（わかること）からの疎外や排除の状況にある児童生徒に対して、その状況を改善することができる具体的な権利内容として極めて有効であると考えられる。すなわ

ち、「学習要求」を、「教育を受ける権利」の積極的な権利行使の態様として捉える。それは、二十六条一項が規定する「教育を受ける権利」の形式的平等性(教育の機会均等)が、いかなる人も教育を受ける機会を得ることの保障と、教育の均一性(一定性/画一性)確保の根拠となっていることに対して、「機会均等」だけでは結果的に教育目的を達することができない児童生徒らにとつて、個人の尊厳・尊重に直結する学習は、それぞれの「能力に応じた」(自らが必要とする)教育を受けることができることによって、結果としてひとしく教育目的を達成することになる実質的平等の効果を生むことを根拠とする。そして、この実質的平等の実現のための原理として、学習権を「学習要求に対する充足を求める権利」と捉え直すことができることを導く。以上、二十六条保障の積極的側面としての有効性を論理づける。

第7章 学習要求の国際的な位置づけへ

ところで、第6章で検討した最高裁が示した「学習要求」の権利とその充足は、近年の子どもの権利条約の国際解釈において、「権利に基づく学習ニーズの充足」としてその類似概念が国際的に承認されてきている。同時に、憲法二十六条の背後にある学習権としての学習要求が、最高裁で「子ども固有の権利」を前提としていることから、国際的な子どもの権利と最高裁が前提とした子どもの権利の各性質を明らかにする必要がある。むしろ、子どもの権利をどのように捉えるかによって「学習要求」の実効性が決まるものと考えられる。

そこで、憲法および国内法における既存の子どもの権利および子ども観と、子どもの権利条約における子どもの権利および子ども観との比較考察を行う。基本的にはこれまで憲法が大人を前提とする法体系を持っていることを示して、第6章で示した学習権による学習要求の限界を述べる。その上で、当該憲法の子どもの人権および権利についての姿勢について、二つの観点からその可能性を検討する。

一つは、最高裁旭川学テ判決において、当該学習権が「子どもの固有の権利」と述べた点についての考察。二つ目は、子どもの権利条約を批准している日本が、同条約を順守しなければならない国際的義務から、子どもの権利条約十二条の意見表明権の一つとして学習権(学習要求)を捉える場合に、既存の学説をもとに同条約規定が自動執行性を有することを考察する。以上の考察により、憲法二十六条の背後に存在する学習権(学習要求とその充足を求める権利)に、子どもの権利条約二十八条等の国際解釈および国連での国際決議に見られる「権利に基づく学習ニーズの充足」の論理を適用することが可能であるとの論証を行う。

第8章 教育の人権性の国際的広がりと今日的学習権の意義

前章まで見てきたように、①堀尾・勝田両氏により生成された学習権論が、教育学的理念や周辺概念と結びつく学習権論とは異なり、子どもの権利を基底にして新たな学習権概念が再構成されてきたこと。②その内容は学習者からの自発的な「学習要求」と同一であること。③そして、最高裁旭川学テ判決に示された二十六条の背後にある学習権が「子どもの固有の権利」として位置づけられ、「学習要求」とその充足を求めることが権利として承認されていること。④さらに、同権利概念は、国家として子どもの権利条約の拘束を受ける関係性を有することが確認できる。

以上を受け、第8章では、学習権の今日的権利性として、これまで考察してきた権利としての「学習要求」の具体的内容を示すにあたり、前述の①～④の関係に加えて、21世紀に進展してきた教育の人権性と、それに基づく学習者の権利(「権利に基づく学習ニーズの充足」)の発展系譜を整理し、「子どもの権利保障」と「教育」との国際的な関係性に沿う内容を考察する。このために、教育の人権性を示す子どもの権利条約の国際解釈、ならびにこれに依拠する国際決議などの潮流を付加して同権利内容に適用し、国際的に通用する学習権論を創出する。

具体的には、国際連合教育科学文化機関（UNESCO）の総会決議に基づく「国連持続可能な開発のための教育の10年」（*Decade of Education for Sustainable Development*；以下DESD：2005～2014）¹、同グローバル・アクション・プログラム（*Global Action Program*；以下GAP：2015～2019）²、*Education 2030*（2015～）³、さらに「持続可能な開発目標」（*Sustainable Development Goals*；以下SDGs：2015～2030）⁴において、「権利に基づく学習要求」を承認する教育が提唱され、日本も同決議に従っている。一見すると、これらは憲法上の権利の考察と前述の国際的な動向とは関係がない。しかしながら、世界人権宣言二十六条の教育条項を起点とする教育と人権との関係は、子どもの権利条約によって一層具現化されるに至った。さらに各国の実施状況に影響を与える「国連子どもの権利委員会」が示している同条約の教育条項二十八条、二十九条の国際解釈の内容（権利に基づく教育等）は、同委員会から2001年に「一般意見」として勧告され、前述の国際決議の基になるなどしている。したがって、人権と教育の関係における国際人権の動向を踏まえた「権利に基づく学習ニーズの充足」の概念を、最高裁旭川学テ判決で示された「学習要求」の充足を求める権利の内容に援用することで、学習権が学習者自身に帰属する今日的な権利として機能する意義が生まれることを述べる。

終章 結論と提案

終章は、序章、第1章で提起した、学校における子どもという学習主体の立場から「学校教育」の制度的価値転換を提起する問題意識は、最終的に「学習主体の立場から教育を彼らに適したものに切り戻すための手立てとして、学習権論に基づく子どもゆえの学習要求を、どのように教育に反映させるか」という具体的な問題へと焦点化させて結論を整理した。結論として、子どもの権利条約二十九条の国際解釈では、教育の意味、そして保障内容および権利に基づく教育が示されており、締結国は学習者の学習ニーズに応えるようカリキュラムと教育内容を構成する

必要があることが導き出される。すなわち教育諸制度の整備が権利に基づく学習ニーズの充足という概念となる。そして、国際的な同概念は、憲法二十六条の背後にある子どもの固有の権利としての学習権、すなわち「学習要求」の充足を求める権利に援用することで、権利内容として具体的な内実を伴った教育制度整備要求の根拠とすることが可能であることを整理する。

以上により、憲法二十六条一項が示す「能力に応じた教育」が、具体的に憲法十三条、十四条との関連で個々の児童生徒、とりわけ憲法的要請の強い義務教育段階の児童生徒が、それぞれにわかり方や能力の違い、また、さまざまな背景や事情の他に学校外の学習環境の違いがあるとしても、一定の教育にあてはまらないゆえに「わかる」ことからの疎外や教育目標達成からの疎外から逃れて、ひとしく教育目標を達成する効果を生み出すことを述べる。そして、これを実現するために、筆者は、具体的な学習要求の発し方は教育行政側によるモニタリングをもつて行い、個々のニーズを把握した上でカリキュラムなどを策定することで「充足」させることを提案する。これは、既存の同一クラスで同一カリキュラムによって授業を行うことを改変し、あえて学びや理解の度合いなど、わかり方などに応じた「同一単元多カリキュラム化」などにより教育目標を達することを述べる。

目次

本書の概要	3
序章	23
1. 本書の目的と背景	23
2. 児童生徒の問題事象に対する視座の転換	25
3. 教育現場を取り巻く潮流	28
4. 「相対化」を可能にする価値原理	30
第1章 教育における一つの現実	37
第1節 「教育困難校」から見える教育からの疎外の履歴	37
(1) はじめに	37
(2) K高校の歴史と教育文化	38
(3) 生徒の実情と背景	38
(4) 義務教育段階でどれほどの学習疎外が起きていたか	44
(5) 教育や学びからの疎外が起る原因について	47
第2節 学校教育（授業）における他の「一定」事例と人権の関係	52
(1) 教育に潜む「一定」という非多様性	53
（事例1）「教育を受ける方法からの疎外」——過去の判例から——	53
（事例2）「障がい者の普通教育からの疎外」——過去の事例から——	54
（事例3-1）「進学校での教育からの疎外」	57
（事例3-2）「進学校での教育からの疎外」	57
（事例4）「学校支援ボランティアから見た教室での様子」	58
（事例5）「妊娠している生徒に体育美技への参加を求めた事例」	60
第3節 小括	63
第2章 教育と憲法の関係と位置づけ	71
はじめに	71
第1節 人権としての教育およびその憲法体系	72
(1) 教育と人権の関係	72
(2) 教育を受ける権利と憲法の基本原理との関係	73
(3) 小括	76

第2節 能力に応じた「教育を受ける権利」の具体性	77
(1) 「能力に応じて」受ける教育の意味	77
(2) 憲法二十六条における「能力に応じて」の意味	86
(3) 下位法における「心身の発達」の解釈	87
(4) 教育行政における「能力」観の転換事例	89
(5) 小 括——教基法や学教法における「能力に応じて」の具体化	90
第3節 「一定」から排除される子どもたちの現状を憲法から評価する	92
第3章 教育を受ける権利と学習権との関係	107
第1節 論考方針	107
第2節 最高裁旭川学テ判決「学習権」を考察する意義	110
(1) 憲法二十六条の背後に位置する「学習権」の意義	110
(2) 憲法二十六条の社会権的側面と「学習権」との関係	112
(3) 憲法二十六条への「学習権」の内在化と問題	115
(4) 「学習権」と周辺概念の峻別と問い直しの必要性	118
第4章 学習権の利益とは何か	125
はじめに	125
第1節 学習権の理論構築を支えた3つの原点と意図	126
(1) 学習権生成の時代背景と概略	126
(2) 子どもへの権利の承認から教育行政を抑制する理論	130
(3) 親の発言権の承認から教育行政を抑制する理論	131
(4) 憲法「教育を受ける権利」の解釈から教育行政を抑制する理論	132
(5) 国の介入を抑制するための新しい「権利関係」まとめ	133
第2節 学習権の周辺概念としての「教育権」の本質	135
(1) 教育権の始源と性質	135
(2) 教育権の生成と原意	136
(3) 「親の教育権」から「国民の教育権」へ——その原意がもつ意義——	139
(4) 「教師の教育権」の原意と今日的意味	141
(5) 国家の教育権の意味	143
(6) 教育権論総括——親・国民・教師・国の「教育権論」の本質——	144
第3節 学習権のねらいと生成プロセス	146
(1) 学習権の始源	146
(2) 学習権生成の前提——明治憲法下の教育と戦後教育思想について——	148
(3) 堀尾・勝田両氏による学習権生成の考察追跡	150
第4節 学習権における「教育の自由」の分析と峻別	151
(1) 「教育の私事性」と「私事の組織化」	151
(2) 「教育の自律性」と今日的意味について	154
(3) 「教育の自由」の吟味と今日的意味について	158
(4) 「学問の自由」からの「教育の自由」論の限界	166

(5) 「子どもの権利」からの学習の権利の再概念化と教育の自由	173
1) 児童観の転換について	176
2) 子どもの学習の特徴と権利性	178
3) 教育目的観の転換について	180
(6) 学習権の本質を規定する「教育の自由」の意義とその不適性	181
第5節 学習権が生み出す学習者にとっての利益と限界	189
(1) 学習権が生み出した子どもにとっての利益の輪郭	189
(2) 学習権の限界	194
(3) 児童生徒にとっての「学習権」の具体的利益と可能性	194

第5章 教科書裁判・学力テスト裁判での学習権の用いられ方

はじめに	217
第1節 家永教科書裁判「杉本判决」で論じられた学習権の今日的意義	218
(1) 事実の概要	218
(2) 原告側の主張および論理構成	219
(3) 二つの「教育の自由」とその影響	220
(4) 誰にとっての学習権か	223
(5) 原告側主張に見る「学習権」と堀尾「学習権」の相違	226
1) 憲法二十一条二十三条違反についての原告側主張で用いられる学問の自由	227
2) 原告側における「教育の自由」と「学習権」	228

3) 憲法二十三条違反に対する被告国側の反論に見る「教育の自由」	232
4) 児童・生徒の立場	233
(6) 小 括	234
第2節 判決に反映された堀尾「学習権」	235
(1) 堀尾学習権と「杉本判决」による学習権の相違	235
(2) 判決理由に見る「教育の自由」の問題	239
(3) 小 括	242
第3節 「旭川学テ判決」における学習権の今日的意義	243
(1) はじめに	243
(2) 事実の概要と争点	244
(3) 最高裁判決での学習権と各論点との関係	245
(4) 堀尾学習権に基づく旭川学テ最高裁判決に見る学習権の解釈	247
(5) 堀尾学習権と結びつく「教育の自由」と最高裁判決での「教育の自由」	251
(6) 小 括	255

第6章 学習権の曖昧さへの回答試論

第1節 学習権論における学習要求とは何か	269
(1) はじめに	269
(2) 形式的平等原理としての学習権と学習要求	271
(3) 実質的平等原理としての学習権と学習要求	274

第2節 実質的な学習要求を行う学習権の適用場面	280
(1) 第1章の「疎外事例」を例として	280
(2) 学習の自由の現実場面から	282
第3節 学習権論の一つの今日的意義と保障のあり方への課題	287

第7章 「学習要求」の国際的な位置づけへ

第1節 子どもの権利条約と憲法・国内法との「子どもの観」の相違	297
(1) 「子どもの権利」と学校状況	297
(2) 子どもの権利条約と憲法・国内法の「子どもの権利」	299
(3) 子ども固有の権利としての学習権へのアプローチ	305
第2節 子どもの権利条約の自動執行性と学習権	308

第8章 国際的な教育の人権性の広がりと学習権の今日的意義

第1節 国際的標準としての教育	325
(1) はじめに	325
(2) 国連で採択された教育内容と方法	326
(3) ESDにおける「教育」の人権性	330
第2節 子どもの権利条約における教育条項の人権性と国連解釈	335

(1) 教育と人権	335
(2) 子どもの権利条約教育条項(二八条・二九条)の国際解釈	335
(3) 子どもの権利条約に基づくESDの「教育」	339
第3節 ESDおよび国連子どもの権利委員会による国際解釈の適用	341
(1) 国際理念と子どもの現実との乖離	341
(2) GAP国際原則および子どもの権利条約の国際解釈	344
(3) 「教育の人権性」と「質の高い教育」の関係	348
第4節 小括	349

終章 —— 結論と提案 ——

—— 結論 ——	359
—— 提案 ——	363
あとがき	382

序章

1. 本書の目的と背景

この20年あまり、日本の子どもの貧困率は増加の一途を辿り、子どもの『学力』においても看過できない格差を生み出して「平等な教育機会」という大原則そのものが揺らいでいる。また、「虐待」に象徴される家庭機能の喪失の深刻さは、親世代が学齢期であったころの教育問題や社会問題がそのまま世代間の循環として表出していることが窺えよう。さらに、この20年で著しく浸透した情報産業による子どもたちへ向けた膨大な「誘惑」は、あまりに安易なつながりをつくり出し、これまでとは異なった意味で弱者である青少年の心を荒ませて教育荒廃の新たな要因にもなっている。そして、子ども人口の減少という、日本社会が抱える避けられない事態に対しては、「地域と学校の連携」が教育再生のカギとして進める施策と、学校統廃合や学校選択制など、逆に「地域」と「学校」とを遠ざけるような施策が混在してきた。これら矛盾する施策は、縦割り行政により何ら検証されないままに併存している。

一方、非行、いじめ、不登校、校内暴力や体罰ほか従来からの学校教育における大きな課題（教育荒廃）につ

いては、1980年代より約40年継続的に取り組まれてきていた教育課題である。⁸しかし、諸成果は一進一退を繰り返しながらも「荒廃」や「異変」は態様を変えて表出し、1990年代には「校内暴力」や「学級崩壊」という「新しい荒れ」へ表出形態が変化した。やがて、「不登校生徒」数が最高になったり、「いじめ」の態様の変質や「低い自尊感情」に起因する「自殺」の問題が深刻化したりするなど、21世紀の四半世紀を経ようとしている今日においても本質的な問題の解決には至っていない。¹⁰これらを振り返ると、戦後の『教育制度』が80年近く経てもなお、何が子どもの成長や教育において優先されるべきか、の「理念」やその有効な「実践」を持たず、子どもたちの声なき反乱とも言える深刻な「教育荒廃」や「子どもの心の問題」に直面しつつづけて来た「歴史」だったとも言える。つまり、「教育」の営みを根本的に振り返ることなく今日に至った。

では、私たちはどのように「教育」を振り返ることができるであろうか。今日においては、ICTを利用した教育が当然となり、一人ひとりが端末を用いて（あるいは頼って）、アプリに合わせた学習が多く取り入れられるようになった。また、国際的に取り組むべき学習として「持続可能な社会」の構築や国連によって主導される「持続可能な開発目標（SDGs）」達成へ向けた教育が取り入れられるようになった。それと並行して、「協働」「探究」「総合的な学習」「アクティブ・ラーニング」などが取り入れられて既存の学びとは異なる教育形態が求められるようになっていく。これらは、教育や学習者にとってどのような転換をもたらすことになるのだろうか。とりわけ、先に挙げた問題群に対しては、解決へ向けたどのような効果をもたらすだろうか。これらを含めて、私たちは変化の著しい教育の未来へのターゲット定め、これまでの何を乗り越えて行くべきなのであろうか。私たちは過去の教育を現況の教育の態様と照らし合わせながら振り返って見る必要がある。

その一つには、そもそも戦後の「教育」の営みが、旧憲法下の「忠君愛国のための国民教化」¹¹とは異なり、人と

して成長し、可能性を広げ、自己実現（幸福）と社会とのつながりを確かなものにするはずであった。そしてこの過程には、戦後沸き起こった「国家教育権論」と「国民的教育権論」との教育権論争を経て「教育」を問うてきていたはずでもある。しかし、仮に国家と国民の両「教育権論」のいずれの立場であったにせよ、先の諸問題に対しては問題解決の本質とはならなかった。むしろ、現実的には、子どもを取り巻く社会的関係の中で、あらためて子どもが置かれているさまざまな状況と既存の学校教育や諸制度との関係の中から、問題の所在を探し出さなければならなかったことが認められよう。そして、このような状況認識は着手可能な解決策を探ると同時に、どうすれば「学習」を彼らのものとすることができるか。あるいは、学校をそのような学びの場に転換できるか、ということとを問うこともある。

本書は以上のような背景と基本的な問題意識に基づき、教育、とりわけ学校における子どもという学習主体の立場から「学校教育」の制度的価値転換を提起するために、「人権としての教育」として扱われる「学習権」概念の有効性と今日的意義の問い直しを行い、新たな権利内容を提起することを試みる。

2. 児童生徒の問題事象に対する視座の転換

改めて、私たちは、子どもが置かれている状況をどのように理解して教育を捉え直すことができるだろうか。このように先述の問いを広い意味で置く。

まず、ここで確認されるべき事は、前述のいじめや不登校などを含む「教育荒廃」の諸現象は、多くは教師や学校、あるいは大人の側から捉えた「状況」や「子ども観」に基づく認識であり、（抑圧された側の）児童・生徒の

側から発した社会認識や問題提起ではない、ということである。つまり、社会の子どもへの眼差しは、これまでも一貫して「児童・生徒が変わった」、「児童・生徒が問題」、「子どもたちの対人経験が年々細ってきている」など、『子どもの問題』として問題解決を図ろうとする。

しかし、これらを成長や学びの主人公たる児童・生徒側から捉えようと、家庭や学校、またさまざまな社会状況の中で、彼らが無意識のうちに感じている大人の都合や論理で押し掛かる現実（「抑圧」と、それに抗する何らかの「行動」¹²）として相対的に捉えることができる。そして、この問題事象の相対化によって、現実の教育制度、学校組織、教員の指導のあり方などを、子どもが置かれている家庭的・社会的状況、あるいは学校での状況の現実から見直すことを可能にして、真に教育を捉え直す（再構成する）ことができる。

具体的には、報道されるさまざまな児童・生徒の問題——「（高校生の）中途退学生徒の増加」、「不登校」、「いじめ」、「キレル子どもたち」、「学校への復讐」、「居場所がない」、「透명한自分」、「息苦しさ」、「学校カースト」¹³ など——は、先述のとおり、「困った子どもの問題」として一方的に捉えられるのではなく、家庭を含む社会や学校教育そのものの営みに潜むある種の「背景」や「抑圧」に対する何らかの「表現」や「行動」あるいは「抵抗」でもあることは以前から述べられてきたことである。¹⁴ それは、教師や学校、あるいは社会全体の力の前に、「言葉」を持たぬがゆえの抵抗や発散、忌避や自己喪失の顕在化、と改めて捉え直すことができる。¹⁵ だとすると、このことを「子ども中心」や「子どもの立場」で考えろということとは、子どもの問題事象を「子ども自身が大人から負わされている問題」との視座の転換によって捉え直すことができ、同時に、現実社会の中で当該子どもが置かれている前述の状況に即して、どのように具体的な「学び」を「学習の主人公」¹⁷たる子どもに用意することができるか、という学校教育（諸制度を含む）再組織化を図る問い直しが必要だと考えられる。すなわち、どのように「教育のあり

方」を子ども（学習者）の手に取り戻すことができるか、という問題である。

端的に、先に挙げた児童生徒が起こす（大人にとっては問題の）「抵抗」や「発散」、「忌避」、「自己防衛」、「自己喪失」などのような状況に追い込まない学校（学習の場）を、「子どもの現実に基づいてどのように制度的に再構成することができるか」ということである。そして、それを可能にする多様な教育価値と、学びの当事者性を創るということであろう。しかしながら、このような思考は、すでに日頃から行なわれているかのように思われるが、現実的には逆である。

そして、このように、子どもの問題について「相対化」した視点に立って視座の転換を図る時、その意義を肯定し、積極的に子どもの立場から考察する根拠となる論理や基本的価値が根底になければならない。その論理と基本的価値とは、具体的に、学校や教師にとって「よい子ども」と感じる「教えやすい生徒」や「指導しやすい生徒」、また「理解が早い生徒」などの教師にとって対応しやすい「一定」の児童生徒と、その一方で、必ずしもこの「一定」にあてはまらない児童生徒（極端な表現をすれば「手がかる生徒」とを、彼らの表面上（現象面）の態度や行動などで峻別するのではなく、おかれている社会的背景、家庭での養育状況、社会的環境の側面から児童生徒の苦悩を理解して、それにふさわしい教育（方法）を教育制度として構築することを可能にする『論理』や『価値』である。

このことは、学校が、『どの（高校）大学に何人合格させたか』、『有名国公立大学に何人合格したか』という学校にとってある意味において看板となる生徒によって学校の知名度を上げようとする学校都合の教育（進路指導）、あるいは、教育を「施す」者の支配的な選別を行う教育評価とは異なり、等しく子どもの状況に応じる教育を「教育」として用意することになる。もちろん「施す側」の前述の教育価値が教育（学習）の主体者である子どもにとって有効な場合もあるが、やがてこの恩恵を得た生徒も、別の場面では自らが選別の対象となることを気づかさ