

現代日本の教育制度に関する授業実践の試み

— (その1) 戦後日本の教育制度と子どもの権利・権利条約 —

An Experiment of Teaching about the Japanese System of School Education

— Japanese Postwar School Education System and Convention on the Rights of the Child —

塚本 智宏¹

Chihiro Tsukamoto²

要旨

本報告は、これまで筆者が1980年代末より行ってきた教育制度に関する授業実践の中から、子どもの権利ないし子どもの権利条約との関係の考察が不可欠な議論に限定し、ここでそのいくつかの試みを紹介し、関連授業を実践する授業者からのご意見・ご批判をいただくことを目的としている。

キーワード: 教育制度, 子どもの権利条約, 教職課程, 大学授業実践

1. はじめに

本論は、これまで筆者が1980年代末より行ってきた教育制度に関する授業実践の中から、子どもの権利ないし子どもの権利条約との関係の考察が不可欠な議論に限定し、ここでそのいくつかの試みを紹介し、関連授業を実践する授業者からのご意見・ご批判をいただくことを目的としている³。

ここでいう教育制度とは、1945年以降のすなわち戦後日本の主として学校教育の展開を規定する法制度のことを念頭においている。日本国憲法・教育基本法並びに学校教育法を中軸として現状の学校教育の営みに対して影響を与え得る法的諸制度をこの考察の対象とするものである。この分野に1990年代前後から直接間接に影響を与え出したのが、1989年国連採択・1994年日本政府批准の子どもの権利条約とこれらの時期に現れた子どもの権利・人権尊重に対する社会的要請である。過去の条約の起源が仮に国際社会のそこの子どもたちをめぐる歴史的・社会政治状況にあったとしても、日本は日本の社会において既にこれを受け入れ・発展させる素地を有していた。

さて、冒頭のテーマに関わる（ここに紹介する）いくつかの授業は、総体としてあるまとまりをもつものではないが、戦後の日本の教育制度の展開の流れのなかではほぼ共通して90年代に入る頃ないしはそれ以降の事実に関するものである。以下に具体的に述べて行くが、列挙すると、まず第1に、憲法26条の教育を受ける権利の保障、教育機会の均等をめぐる問題、第2に、生徒指導・特別活動と

¹ 東海大学（札幌キャンパス）課程資格教育センター教育学研究室，005-8601 札幌市南区南沢5条1丁目1-1；E-mail: tukamoto(a)tspirit.tokai-u.jp

² Professional License Training Center, Sapporo Campus, Tokai University, 5-1-1-1 Minamisawa, Minami-ku, Sapporo 005-8601, Japan; E-mail: tukamoto(a)tspirit.tokai-u.jp

³ 教育制度に関する授業実践に関しては、本論文では扱えない学校制度の全体構造とその機能に関する別の一連の授業の紹介と検討が必要だと考えている。制度体系をめぐる単線・複線型といった周知の議論を含めて、制度の成り立ちの歴史的説明は不可欠である。これについては改めて別の機会に論じてみたい。

密接な関連を有する子どもの人権保障に関わる一連の問題とその解決に向けての議論である。これはたとえば、学校生活全般に関わる生徒心得・校則の見直し、それらと憲法が保障する人権との関連、また規則制定に関わる生徒参加や規則内容の量的・質的变化といった問題であり、他方で、問題の深刻化に伴って重視されるようになってきた体罰やいじめの問題の人権侵害性の議論もそうである。これらの問題や動きには条約ないし条約が持つ基本精神が直接間接に影響を及ぼしている。そして、第3に、こうした流れのなかで筆者は条約を実現していく際の制度を支える思想・考え方の吟味が同時に必要だと考えており、条約の起源やその基本精神の研究並びに授業実践も試みて来ている[塚本 2004]。

本論では第1と第2の点に関する四つの授業内容(下記の1.2.3.4.)を紹介したい。

なお教育制度論といった授業内容において、教師にとって必要な知見・認識はいかなるものかといったことについて、なおまとまった形では提起できないが、それぞれの授業紹介の文脈にそって、この点についてあわせて議論してみたいと考えている。

2. 授業テーマ：教育を受ける権利の保障—日本国憲法26条と子どもの権利条約—

現代の教育制度(2011年)に至るもっとも近い出発点、ひとことでいって戦後教育の出発点には、戦前公教育の中心に位置した教育勅語の廃止と他方で教育基本法の成立があり、そこで現代に連なる新たな教育目標や教育方針をもった戦後教育制度の根幹が整備された事実が伝えられる。ここでは内容を省くが戦後教育改革に関する授業の二コマを引き継ぎながら、戦後の学校教育の実際の展開を考察していくのが本授業の課題である。

戦後教育制度の起点に、以下の規定があることは議論の余地はないと思われるがこの授業の到達目標は、この規定(理念)の成立の背景と意味を理解すること、そのうえで、これが戦後において実現されているのかどうかについて制度がめざす実態を調べながらその到達点を理解し、課題を明確にすることである。

資料 日本国憲法26条

「(1) すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。(2) すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。義務教育はこれを無償とする。」 / 教育基本法⁴3条 「(略)」

学生にとっては未知の制度概念である「義務教育」や教育を受ける「権利」を理解させながらも、本授業前半の重要なポイントは、既に与えられ当然のこととしてあるかのような概念「すべての国民」の教育という、その理念がどのようにして日本国憲法に結実しているのかをそもそもの話から理解させることである。詳細を省くがこういった概念の歴史性、人類普遍性といったことをフランス革命及びその時期の教育改革案などを例にあげながら、身分制社会にはなかった「すべての」いわば均質な国民や市民の登場と政治的平等の実現のための教育の平等といった人類普遍の思想の実現といったことが日本の戦後教育改革に継承されていると、説明・確認される。

後半は、その「すべて」という概念はどのように実現されているのかを追求する授業展開である。このために利用される基本資料は文部省統計要覧(2011)であり、ここでは戦後の就学率の年次推移を検討する(後の授業展開との関連で幼稚園から大学まで資料提示するが、本授業で注目させるのは義務教育と高校である)。その数値によって、戦後の教育普及の程度について、まずはとりわけ高校への

⁴ 1947年教育基本法

進学率が、1950年代半ばから5割を越え、1960年代半ばに7割となり、1970年半ばに9割を越えるまでにいわば「順調に」推移すること、その一方で、義務教育の就学率は99%という小数以下を切った形でみるとほとんど変化していないのだということを「確認する」ところから始める。その後の授業展開は、以下の問いに回答する形で展開される。

「問1 しかし、何故、100%にならないのか。」

「問2 99%の国民は、教育を実際に保障されてきたのか。」

「問3 「夜間中学」運動とは何か。」『ザ夜間中学…』1986

「問4 現在の就学免除・猶予者・不就学者の増加はなぜか。」

問1について、100%に到達していないのは戦前においてもそうであったのだが、それは就学免除・猶予という制度があり、そのために来なくてもよろしいとされていた子どもたちがおり、実態として重度の障害者やへき地在住がそういった不就学者であったことが確認され〔小沢 1978〕、実はこの制度が戦後の憲法下においても継続していたのだということが示される。そのうえで再び統計表において戦後の義務教育の就学推移を小数点以下のそれも二ケタ目に注目することで不就学者に関する事実を戦後において確認することになる。すなわち1978年から1979年にかけて唯一0.04%(他の変化は0.01~0.02%)急上昇し、この年が養護学校の義務化という制度変化があった年だと示される。このことによって学生は戦前から継続した措置が戦後も続き、義務教育の例外として、もっと正確に言えば憲法26条の「教育を受ける権利」を保障されるはずの「すべて」から外れていたのだという認識を得ることになる。そして当時99.99%の就学者に対する不就学者0.01%が、実数で例えば1388人であることを確認しながら、この数を0にすることが憲法26条の理念のはずであり、こういった制度実態の解消を望むだけでなくこれを実現することが教師の実践課題であることが強調される。

問2と問3は、就学者の教育実態を問う別のアプローチなのでここでは省く。

最後の問4は、実は1980年代に本授業を開始していた頃には、ほとんど視野に入れていなかったことである。先の問1の延長線上でいうと、「就学免除・猶予者」という不就学者・不就学率は限りなく0に近づいていくものと考えていた。ところがその数値は1985年1388人→1990年1238人→1995年1511人→2000年1809人→2005年2436人と90年代からむしろ上昇し始めたのである。「ニューカマー」の人、中国帰国者・インドシナ難民・日系南米人など外国人の子ども達で日本で生活しながら教育を受けずにいる子どもたちの増大などがその背景にあった〔宮島他 2005〕。この子どもたちは、制度上すべてが憲法26条の「すべての国民」に該当しないかもしれない(にもかからず就学免除・猶予者に参入されることもある)。それぞれのニューカマーの人々の母国語など教育に対する要求の違いの問題もあるが、国籍を前提とする制度的な限界がここに表れていることは明らかである。

しかし他方で、現代に連なるものとし、日本国憲法とほぼ同期に生まれた1948年世界人権宣言は「すべての人は、教育を受ける権利がある」とし、その後、国際人権規約A規約は「初等教育は、義務的なものにし、すべての者に対して無償」とし、さらに日本政府が1994年に批准した「子どもの権利条約」第28条もほぼ同規定で、子どもの教育への権利の保障を求めている。今日のグローバルな国際社会に国境を越えて押し出されてきた、そういう意味で新たな歴史の上に登場してきた子どもたちに対して、人類普遍の共通の原理のうえに成り立つ日本国憲法の教育条項を補完する形で、これら国際的な条約・規約を適用することは私たちの新しい歴史的課題なのではないかと、課題提起をして終了する。

3. 授業テーマ：丸刈り校則裁判と憲法—子どもの権利を考える—

よく知られた裁判であるが、この古い裁判に注目するのは、結論からいうと以下のような点からである。この裁判は1985年11月に判決が出されたもので、熊本市近郊のある町の中学の「丸刈り」校則をめぐる裁判で、「丸刈り」ごとき校則が憲法に違反するものかどうか争われたものである。そして、注目すべきはその判決が示した子ども観が子どもの権利条約以前の、いかにも大人が示しそうな内容を示しているのに対して、他方で、この裁判のひとつことといえば「へたくそ」な争い方に批判的に言及している論文が別に紹介するアメリカでの判例には、こちらは子どもの権利条約成立のずっと以前の1970年代の判例でありながら、内容的にはそこに条約が提示した新しい子ども観がいわば先取りの現れているからである。共通の議論の素材において、いうなら1980年代以前の子ども観から1990年代以降の新しい子ども観へと移行しはじめる論理的展開がはっきりと見て取れる事例なのである。以下にこの点を、授業の流れにそって説明したい。

裁判あるいは判例表現になれていない学生に対してであるが、やはり不可避の資料—原告側、被告側の訴えそして裁判官の判決を含む判例資料を抜粋する形で提示する〔判例時報1986〕。

ここで争われた裁判、すなわち「丸刈り」校則は憲法に違反するかが争われたこの裁判の概要について、原告のS君が訴えるに至った「被害」について多少とも具体的に触れながら説明し、そして手短かに、原告側の憲法上の三つの条文——平等原則（憲法14条）、法定手続き（同31条）、表現の自由（同21条）——を根拠とする訴えに判決はいずれにも違反しないと結論を紹介する。全く意味がなかったのかといえそうではないと以下のことを紹介する、31条違反に関わっては校則違反者に対する強制的切除を予定する規定のある場合にまたこれを予定するものであれば、憲法違反の疑いありとのことで（ただこの学校ではそうした規定・予定がなかったとのことで難を逃れた）、こうした規定をもつ学校はあわてて削除したといわれている。そういった波及効果はあったが、しかし本質的にはS君の方はこの裁判に負けたのだ。なぜ負けたのか、それは、原告側のたたかい方がまずかった、先の三つの条項ではなく、むしろ、13条をこそ武器に争うべきであったというのが幾人かの法学者の見解であった。簡単にいえば戦い方がへたということになるが、本質的なことは、髪型の問題をその選択を尊重されるべき個人の問題として捉えることができなかつたという点にこそある。ある法学者は、憲法13条は個人尊重の原理を宣言し、人間人格の尊厳を憲法に内在する最高価値と認め、すべての国民が一個の人間として可能なかぎりの自由を享受し、幸福を追求していく立場を表明している。明文化されていないが、そこに、基本的権利としての価値の源を見出せる、髪長さ・形といったとりわけ個人的なことがらをどの程度憲法が保護するのか、この点からすれば争えたと述べている〔阿部1986、竹内1986、市川1986〕。

ところでこの裁判の判決は、原告側が主張した21条違反の主張に対して、一般に髪形が思想表現の自由を示すものとはまれなケースを除いてありえないという主旨の判決を述べている箇所、さらにたたみかけるように「ましてや中学生においては」いっそうありえないという、この裁判官の率直な中学生（子ども）観を吐露している。この裁判官がだれを基準に裁いているかは明らかであろう。後にみるアメリカの裁判官の判断基準と比較するといっそうこのこと明瞭になる。

さて、この裁判に関しては、校長の規制による利益を蹴散らす程の個人の自由権の主張が必要といったある法学者が紹介している判例が興味深い。一方はわかりやすくいって、子ども側勝訴、他方は敗訴の判例だがいずれも1972年のアメリカの長髪規制に関する判決である。丸刈り強制も長髪禁止も本質的に同じ問題である。

「敗訴」の裁判から触れよう。それは長髪規制は憲法違反ではないとの判決であるが、この判決に異を唱えた少数意見の裁判官は、髪形の選択は個人の基本的権利であり純粋に個人的な事柄、個人のスタイルに関する事柄で、強制された髪形は自尊心を失わせ、個性を殺し、悩むことを知らない大衆のなかへと埋没させる。個人より全体を、あるいは国家を優先させるものだと個人尊重という立場から判決を痛烈に批判するものとなっている〔奥平 1986〕。

もうひとつの「勝訴」の裁判は、この裁判以前の過去の判例（長髪規制裁判）における髪形軽視の傾向を指摘したうえで、子どもにとっては髪形の自由こそ最も重要な自由権であること⁵、そして同時に、大人と子どもの価値観に上下はないのだとの判決を行っているのである。つまり、子どもと大人に共に自由権（人権）はあることを前提にして、しかしそれぞれ髪形選択の自由という問題と、例えば思想良心の自由といった問題の間に上下はないのだという考え方を示しているのである。子どもは大人とは異質であるが自らの権利を要求する点で対等な位置にあるという考え方である。先の日本の裁判官の判断に再度触れるなら、仮に髪形の自由の問題が思想表現の自由を根拠に議論する余地があるとしても、それは大人の場合であって子どもの場合にはありえないとするものであり、大人から見て子どもを異質でなおかつ対等な人間とみる見方には程遠いものがある〔奥平 1986〕。

本授業は、教職科目に位置する教育制度論において、見てきたとおり、なお「子ども」側の立場を脱することなく授業を受けている学生の共感に依拠しながら授業展開をしているが、教育者として立場を逆転させていくその後の教育課程を見据えても、学校教育制度における生徒＝子どもの人格的処遇、言い方を変えるならそこでの人間尊重・人権尊重の立場を明瞭に自覚してもらうための重要な授業だと考えている。

4. 授業テーマ： 体罰否定の論理と子どもの権利条約

法に規定がありながら実体としてはその規定が意味をもたないことがありうるとされる事実として、体罰の問題があり、特に 1980 年代前半以降の体罰事件や判例の検討は不可避である〔尾山他 1986, 牧 征名他 1982〕。周知のようにすでに戦前から懲戒としての体罰禁止という同様の法規定が存在したのであり、歴史的な考察(授業考察)もおそらく必要なであろうがここでは省く。

ところで、こういった体罰禁止の法規定があるとの説明は学校入学後においてもその進学の際のいずれの機会においても周知されることはなく、このテーマの授業を開始するまでつまり大学入学に至るまで、この規定を知らないままの学生が大半である。遵守が義務づけられる規則(生徒心得や校則)などはこれを守ることは当然周知徹底されるが、教育者の側からのしてはならない言動については、すなわち、学ぶ側の生徒の安心や安全といったことを前提とする学ぶ権利やその環境条件についてはほとんど無知なままにされているのが現代日本の学校教育制度であろう。

学生のこの「空文化」している体罰否定の規定に対する反応であるが、これを当然としてうなずく学生も年々増えては来ているものの、今なお、これは完全に否定されるべきなのだろうかという疑問の声はなくなることにもやはり注目しなければならない。

体罰容認の議論に対してどういう論理でこれに対応するのかは、このテーマで授業する場合のもっとも重要で慎重を要することであるように思われる。授業開始時、問題の投げかけの際の学生の反応を

⁵ 子どもの時期、とくに思春期の少年少女にとっての「鏡」の意義はいうまでもない。松田聖子の歌に「前髪一ミリ切りすぎた」・・・との歌詞がありこれを紹介するのは本来有効なのだが、最近では授業が壊れるので引用していない。

まずとらえることが重要である。この入口の地点で、体罰否定・容認を分けるのは経験的に言ってどのようなことか。授業者のこの間の授業での学生とのやりとりの中で拙い確信になっているのは、何より学生自らの被体罰体験による影響である。そのひとつには部活などでの日常茶飯事としてある「激励」「指導」によって自分がここに至るまで成長してきたかもしれないという「恩師」を思い浮かべる場合もある。が、むしろ多くは口には出さないが潜在的には、親からの体罰体験(これは極端な加罰ではないにせよ)であり、これを否定してはならない、つまり体罰否定は親否定(さらには今ある自己の否定)に連なるという困惑と危惧である。これはまず丁寧に本授業において取り除かれ整理されるべき感情・体験である。この際にしばしば体罰授業の在り方で議論されている「愛情が伴うのであれば」云々といった議論に直接入り込んでしまうこともあるが、そこでまず確認すべきは、ここでの議論の対象は「学校での体罰」であり親ではない別の者による体罰であるということだと、その限定を明確にすることである。家族という制度と学校制度は異なること、人の生において教師はけっして親のような存在にはなりえない、物理的にも時間的にも不可能であり、教員は常に複数をこそ相手にするという親密度の点から考えても精神的にも余裕はなくけっして同じにはなり得ないしもっとはっきり言ってその責任もないとの認識を得てもらうことが最も重要である。

そのうえで授業で展開しているのは、法制度上の概念として体罰がどのような要件や内容をもつものとして理解され、また、実際の制度運用をめぐって、例えば体罰をめぐる事件においてどのような判例が出されているかということである。そして近年文部科学省は二つの異なる判例というべきか体罰に関する考え方(従来からの体罰否定論と「有形力の行使」の許容論という)を提示し、要するになお「体罰」は否定されていないとの現状を確認する〔牧他 1982〕。

こういった法制度上の考え方について主たる授業を展開しつつも、教育者として考えなければならない点として体罰についての心理学的な理解もあわせて身につけることを求めている。体罰の効果・教育効果はいかなるものであるのか、さらに、学習の動機づけという点から見てどうかという点も授業の考察の対象になっている。

さて、これらに加えて、以前になかった体罰否定の世界的動き、その根拠が提示、紹介される。すでに北欧で始まっていた体罰否定の運動が、それまでこれをむしろ積極的に(とはいえ限定的)容認していたイギリスを巻き込んで展開していくことについてである。ほぼ子どもの権利条約が国連で採択される時期前後のことである。知られているように子どもの権利条約の教育条項において、学校において生徒に求められる「規律」は子どもの「尊厳」を損ねないものでなければならないとする要請は、条約成立後の各国が自国の子どもに対する取り扱いの法規定において、体罰は人間の品位を傷付けるもの、また、それは侮辱的な取り扱いに他ならないとして、それらを退け子どもの「人格の尊重」や「子どもの尊厳」を守る形で子どもの養育に当たるべきとする方向と軌を一にしている。吟味すればそれぞれの国における子どもに関する事件を契機としつつも、子どもを一個の人間として尊重するという思想を併せ持つ子どもの権利条約の普及が一つのバックボーンとなっていることは明らかであろう〔平野裕二 2010〕。

この体罰否定の論拠は、そもそも体罰というものが人間の歴史において人間的扱いを否定した体刑から来ていることを仮説するなら、大人にはなされていない人間的な取り扱いが子どもにもついに及んだと考えてよいのだろうというのは、授業者が学生に呼びかける今後の研究課題である。

5. 授業テーマ：校則「改訂」と子どもの権利条約

1980年代から1990年代に移り変わる頃、神戸での校門圧死事件が起こる前後においてそれまでの中学や高校の校則の「緩和」ないし「簡素化」が進んだということは一般的な理解である〔坂本 1987, 北海道新聞 1988, 朝日新聞 1991〕。しかし、こういった流れにおいてその変化が他と異なる質的な変化を被って推移したケースも少なからずあった。例えば、校則に関わる問題は学校の生徒指導と特別活動の両領域に関連する問題であるが、頭髪に関わる校則改定を契機とした問題が全校を舞台とする生徒自治の領域で固有の生徒「人権」宣言の策定へと進んでいった事例、あるいは生徒指導上の問題として教師たち自らが自覚していわゆる「管理主義」を脱するところから始まり、生徒参加を前提する生徒自治を徹底して学校を改革していった事例が1990年代後半から2000年代の前半においても確認し得る〔『子どもの権利条約ニュースレター』1997/澤田 2006〕。

本授業で紹介されるのは北海道の十勝地方の中学校、士幌中央中学校ならびに東北の乙部中学校のなどの実践である。前者の学校では子どもの権利条約を背景としながら、子どもの力を信頼して生徒自身の考えや意見をいわば大胆に取り入れて、修学旅行をはじめとする学校行事を生徒たちの手に委ねて、その結果として子どもたちが手にする自立的・自律的力量を積み重ねていく実践であった。いずれも何年かがかりでゆっくりとしか前進しないプロセスである。しかしやはり遅くとも学校全体の確実な歩みの背景には、教員の側の相当の努力があった。生徒の試行錯誤を、したがって度重なる失敗を経ての成長を根気強く待つというそういった努力である。子どもの権利条約を契機として、こういった実践が直接始まったわけではないが、権利主体としての子どもを肯定するという子どもの権利条約は、その基本精神を含め明らかにこれを後押しするものであった。そういったなかで、先の二つの学校では生徒会が中心となって、「生徒宣言」なるものをつくりあげていく。

乙部中の生徒会権利憲章(1993年)は、その前文において訴える。「そもそも学校は自分たちの願いを実現するところであり、人間らしくなるためのところである…。…互いの権利を認め合うことを(ここに)宣言する」として、1.「体について安全に暮らし、私らしく生きる権利」、2.「皆から一人の人間として理解され、安心して生活する権利」、3.「私の意見を自由に話して聞いてもら(い)、人の話を聞く権利」、4.「人間としての力を伸ばすために、落ち着いた環境で学ぶ権利」、5.「助言や学習により自分を見つめ自分の力で未来を切りひらき人間として成長できる権利」といった5つの権利が学校の生徒が直面する問題を解決するために制定されている。あとがきでは権利濫用が戒められ権利行使に伴う責任ならびに自らの権利擁護が同時に他者の権利尊重であることが確認されている〔日本子どもを守る会 1986〕。

また、士幌中の生徒宣言(1996年)は、人権の章、自主の章、民主の章、希望の章の4章から成り、互いに一個の生命と心をもつかけがえない存在であり互いに大切にしようこと、自らの意志をもち自らの創意、責任で自立すること、互いの違いを認め合い、話し合い、平等な存在として支えあうこと、人間として自らを高め、真実を求め豊かな心を育て、自分の夢に向かって共に歩む人間である、と制定されている〔澤田他編 2006〕。

一見してわかるように、それは子どもの権利条約条項をまねてつくられたものではない、しかし、この条約がもつ子どもの権利(人間としての)尊重のトーンが流れる1990年代にあってこそ生まれたものだということも理解できる。この条約が子どもの中に認めようとする人間を、これらの宣言は生徒自らの言葉で自分たちの人間・人権の問題として理解・表現していると見てよい。本論での資料紹介は細部を省いているが、何よりも自分たちの学校で人間としての生活にとって何が不可欠なものな

のか、これを長い討議の過程を通じて探究した結果であることが窺える。これらの制定経緯の詳細について授業者は十分に知りえているわけではないが、規定の端々に、教師たちの「助言」や学習支援、そして忍耐があったことも窺える。

いずれにせよ、これらの宣言・憲章には、1980年代の、あれこれしてはならない規則の羅列ではなく、学校で人として認めあうためのいわば人権の体系が探求されている。ここには従前の校則や生徒心得など学校内の生徒規範に関わって質的転換・新たな方向性が示唆されている。そしてこれらの新たな規範に対する生徒側の基本姿勢にも変化が見出せる。

この宣言制定の動きに関連して、教師たちの問題提起に注目しておきたい。生徒の手によってつくられたこういった宣言は、例えば十勝の実践の中で言及されているように後から入学してくる生徒たちによって改められることが約束されているということに関してである。すなわち常に入学者が「学校をかえられる」ことを前提に入学するという点が重要である。学校（学習活動全般に言えるだろうがとくに学校行事など）への参加意識は、明らかに主体的な意識を生む要因となっていることである。すなわち自分のいる学校が変わるものなのか、自らの意見表明や参加によって学校制度は変わるのか、この点での参加実践における学びはきわめて大きい。これが可能なのか有り得ないのか試みたくえでの困難なのか、ここでの子どもの参加経験は、もっともミクロな教育制度の世界ではあるが、教育制度全体の今後の展望を構想していくうえでもきわめて大きな意味を持つだろう。

これは、従来の学校の自治組織の中で「未来の主権者」として生徒が育てられるという枠組みとは異なる問題である。学級会・生徒会活動など特別活動を通じて、民主的な物事の決定や解決の仕方を学ぶ場としてそれらが機能していたものとは異なる新たな次元や展望の問題である。これは、子どもの権利条約という法制度を基盤とする、未来のではなく、現時点のその子どもの人権が行使されているものと捉えることが可能なのである。

教育制度に関する授業のうちで本授業は、子どもの権利条約を議論の直接・間接の土台となって展開するものであり、本論文では紹介できないが条約の本質に関わる授業展開のなかで得られる、子どもを「権利の主体」(人間)として認識することを前提に教育制度の認識を深める授業である。学校制度の中に十分に条約が浸透していない現状にあって、本授業のテーマはなお最新の重要な課題でありしたがって現代の教師にとってはもっとも困難なテーマであることが伝わることになる。

参考文献

- 阿部泰隆(1986), 「男子中学生丸刈り校則」, 『法学教室』 65号
 朝日新聞(1991)「校則見直し」『朝日新聞』 4/12号
 判例時報(1986)『判例時報』 1174号, 1986年
 平野裕二 (2010), 「ARC 平野裕二の子どもの権利・国際情報サイト」
 <[http:// homepage2.nifty.com/childrights/international/corp_punish.htm](http://homepage2.nifty.com/childrights/international/corp_punish.htm)>
 北海道新聞(1988)『北海道新聞』 6/18号
 市川須美子(1986), 「長髪禁止規定と子どもの人権」, 『季刊教育法』 62号
 子どもの権利条約ネットワーク他編(1998), 『学習子どもの権利条約』, 日本評論社
 子どもの権利条約ネットワーク(1997)『子どもの権利条約ニュースレター』 第32(6/15)号
 文部科学統計要覧(平成23年版)(2011)

<http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1305705.htm>

牧証名(1984), 『学校と子供の人権』, 新日本出版社
牧証名・今橋盛勝編(1982), 『教師の懲戒と体罰』, エイデル研究所
宮島喬他(2005)編, 『外国人の子どもと日本の教育』, 東京大学出版会
森田ゆり(2003), 『しつけと体罰』, 童話館出版
日本子どもを守る会編(1986), 『子ども白書 95 年』, 草土文化
奥平康弘(1986), 「熊本地裁 『丸刈り』 判決を読んで」, 『法学セミナー』 374 号
尾山宏・高野範城編(1986), 『子どもの人権と管理教育』, あけび書房
小沢有作(1978), 「近代学校制度と教育思想」, 『教育労働研究 11』, 社会評論社
坂本秀夫(1987), 『生徒規則マニュアル』, ぎょうせい
澤田治夫, 和田真也, 喜多明人, 荒牧重人編(2006), 『子どもとともに創る学校』, 日本評論社
竹内重年(1986), 「丸刈り裁判の問題点」『季刊教育法』 62 号
塚本智宏(2004), 『コルチャック子どもの権利の尊重』, 子どもの未来社
夜間中学増設運動全国交流集会(1986), 『ザ夜間中学 文字を返せ, 170 万人の叫び』, 開窓社

(受付: 2012 年 1 月 31 日, 受理: 2012 年 2 月 28 日)