

「人格の完成」をめざす教育実践とパターナリズム (一) ～道徳教育と主権者教育との関係性に係る研究視座の構築のために～

秋池 宏美

I 問題の所在

1 課題意識

教育基本法第1条によれば、学校は、日本国憲法が定める平和と民主主義、個人の尊厳等の人間的諸価値を体現する「人格の完成」を目的として制度化された実践的な共同体である。本稿は、そのような学校における実際の教育関係の編成原理として機能しているパターナリズム(paternalism)との関連において、自律教育、主権者教育(政治教育、市民性の教育)、道徳教育、特別活動、生徒指導等に分節化された教育諸活動を通底する学校教育の原理的な在り方を考察することを目的とするものである。本稿では、以下の理由により研究対象を限定し、主権者教育と道徳教育との関係性、より正確に言えば、政治教育と政治的活動との関係の了解の仕方が生徒個人の人徳性の涵養に果たす意義について考えてみたい⁽¹⁾。

高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編では、「道徳教育を進めるに当たっては、中学校までの特別の教科である道徳の学習等を通じて深めた、主として自分自身、人との関わり、集団や社会との関わり、生命や自然、崇高なものとの関わりに関する道徳的諸価値についての理解を基にしながら、様々な体験や思索の機会等を通して、人間としての在り方生き方についての考えを深めるよう留意すること。また、自立心や自律性を高め、規律ある生活をする、生命を尊重する心を育てること、社会連帯の自覚を高め、主体的に社会の形成に参画する意欲と態度を養うこと、義務を果たし責任を重んずる態度及び人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度を養うこと、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重すること、国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けることに関する指導が適切に行われるよう配慮すること。」⁽²⁾と指摘されている。

要するに、現代社会を生きる人間として必要な道徳諸価値を統合する人格像とは、国家との関係では、国民主権を行使できる資質・能力を備えるとともに、社会との関係では、現代的な人権原理に基づいて広く自己/他者関係を共感的に調整することができる、自律した個人であると言ってよいであろう。当然、学習指導要領に明記される「道徳的実践力」という概念も自律的人格の形成という文脈において捉えられなければならない。何れにせよ、上記引用の留意事項や指導上の配慮事項から分かるように、主権者教育と道徳教育とは、教科等横断的な視点から捉えられることになる。

また、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編では、「道徳教育は人格の形成の根幹に関わるものであり、同時に、民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支えるものであることに鑑みると、生徒の生活全体に関わるものであり、学校で行われる全ての教育活動に関わるものである。」⁽³⁾と指摘されているように、「特別の教科」としての道徳(道徳科)は、他の諸教科・活動と関連し、他の諸教科・活動も「人格の完成」に向けた道徳教育の役割を担うことが求められている。そのため、道徳教育は、道徳科を要しつつも、「学校の教育活動全体」を通して計画的に展開されることが期待されている。

しかし、道徳科を要しつつ、他の教科・活動も道徳教育の役割を担うという場合、そもそも教科としての道徳科の役割は何か、各教科・活動を通して獲得される「知識」や「感性」と「徳性」の関係をどのように捉えるか、それらの資質・能力を「人格」においてどのように統合するか、更に、教育基本法第1条が定める「人格」をどのように捉えるかなどの諸問題については共通認識が得られているとは言い難く、今後とも検討を要する問題であると言わざるを得ない。

たとえば、教育基本法の改正議論の際、重要争点の一つとして「愛国心」をめぐる議論があったが、これに引き付けて言ってみれば、「愛国心」と言おうが「我が国と郷土を愛する」と言おうが、ここに言うところの「国」とは、抽象的な、超越論的な主観としての国家ではなく、具体的な、立憲民主主義政治体制としての国家を「愛する」という意味に解する他ない。しかも「愛する」という態度ないし行為は、個々人の理性や感性、道徳的判断ないし良心に基づいているため、教育基本法第2条の五及び学校教育法第21条の三が定める上記文言の法的意義を一義的に定義するのは困難である。当然、諸個人がどのような国の在り方を「愛する」かは、間接民主制の国家では、最も狭い意味では、日本国憲法が保障する「思想及び良心の自由」に基づいて、個々人が自律的に選挙権を行使することによって決定される事柄である。この限りでは、学校の教育目標として「我が国と郷土を愛する」「日本人としての自覚」(国家に関する道徳意識)を育もうとするのであれば、学校行事において国旗・国歌を儀式化するよりも、国民が国家の在り方を決めるという国民主権の教育(主権者教育)のカリキュラムを計画的に編成の方が、その教育効果が大きいのではないだろうか。

いずれにせよ、実際問題としては、児童・生徒の道徳性の涵養を目的として編成された「検定教科書」及び道徳性の「評価」には、隠れたカリキュラム(hidden curriculum)として機能する教師の教育的主観性(価値判断等)の問題も絡んで、政権を掌握する政治的多数派が求める特定の価値観や行動様式を児童・生徒に対して一律に強いることを正当化する可能性があるなど、学校教育の「領分」を逸脱しかねない、様々な困難が伴っている。

さて、以下では、政治教育に関連する文科省の資料を取り上げる予定であるが、本稿の課題意識によれば、その考察は、主権者教育と道徳教育との関係性を中心に行うことになるとは言え、特別活動や生徒指導など、学校の教育諸活動全体に通底する問題(パートナーリズムの問題)を扱うことになることを再確認しておきたい。

2 自律的な人格の形成という教育課題に関連する法制度の改正の経緯

学校における自律的な人格の形成という教育課題を検討しようとする場合、この間の社会制度上の変化について言及しておく必要があるであろう。すなわち、第一は、日本国憲法の改正手続に関する法律の制定であり、第二は、公職選挙法の改正であり、第三は、民法改正である。

第一次安倍内閣の下で、日本国憲法第96条にしたがって、日本国憲法の改正手続に関する法律(平成19年5月18日法律第51号)が成立した。国会に上程された憲法改正手続法案では、国民投票の投票権年齢は「満二〇歳以上」とされていたが、国会審議の過程で「満十八歳以上」と修正されたため、「法制上の措置」を定めた附則第3条が置かれた次第である。

附則3条は、憲法改正手続法が施行されるまでの間、18歳以上20歳未満の者が国政選挙に参加できるように、選挙権を有する者の年齢(選挙権年齢)を20歳と定める公職選挙法や、成年年齢を20歳と定める民法等について検討を加えるなど、「必要な法制上の措置」を講ずると

定めている。国民投票の投票権年齢及び選挙権年齢並びに成年年齢との間の整合性を図る必要があるためである。

憲法改正手続法は、「公布の日から起算して三年を経過した日から施行する」と定め、その間、附則第3条が定める「必要な法制上の措置」を講ずるものとされたが、公職選挙法の改正など「必要な法制上の措置」が取られなかったため、2014(平成26)年6月20日、日本国憲法の改正手続に関する法律の一部を改正する法律(平成26年法律第75号)が公布・施行され、国民投票の投票権年齢を18歳とし、憲法改正手続法附則第3条を削除し、「法律施行後四年を経過するまでは、満二〇年以上」(改正法附則2号)とし、「国民投票の投票権を有する者の年齢と選挙権を有する者の年齢との均衡等」を勘案し、公職選挙法、民法その他の法令の規定について検討を加え、「必要な法制上の措置」(改正法附則第3号)を講ずるものとされた。

その後、2015(平成27)年6月19日、公職選挙法の一部を改正する法律(平成27年法律第43号)が公布され、選挙権年齢が18歳へと引き下げられた。

他方、民法改正については、法務省では、2008(平成20)年3月より民法成年年齢部会において検討が始められ、2009(平成21)年7月には早くも「民法の成年年齢引き下げについての最終報告書(第二次案)」がまとめられた。同報告書では、「選挙年齢が18歳に引き下げられることになるのであれば、18歳・19歳の者が政治に参加しているという意識を責任感を持って実感できるようにするためにも、取引の場面など私法の領域においても自己の判断と責任において自立した活動をすることができるよう、民法の成年年齢を18歳に引き下げるのが適当である。」としつつも、「民法の成年年齢の引き下げの法整備を行うには、若年者の自立を促すような施策や消費者被害の拡大のおそれ等の問題点の解決に資する施策が実現されることが必要である。」と指摘されている⁽⁴⁾。

また、消費者庁長官より消費者委員会に対して「民法の成年年齢が引き下げられた場合、新たに成年になる者の消費者被害の防止・救済のための対応策」について意見が求められ、同委員会は、2016(平成28)年9月、成年年齢引き下げ対応検討ワーキング・グループを設置し、検討を始めた。同ワーキング・グループは、2017(平成29)年1月、十分な消費者教育がなされるまでの準備期間及び消費者被害の防止・救済のための相談体制の強化、制度整備などの措置が実施されるために必要な期間を確保すべき等の意見を盛り込んだ「報告書」を取りまとめた⁽⁵⁾。

このように、関係各省庁での検討を踏まえて、2018(平成30)年3月13日、成年年齢及び女性の婚姻年齢を18歳とする民法改正案が国会に上程され、同年6月13日、可決成立した。民法の一部を改正する法律(平成30年法律第59号)は同年6月20日公布された。18歳成年年齢を実施する前に準備期間を設ける必要があるとの判断から、施行日は、2022(平成34)年4月1日とされている⁽⁶⁾。

以上、日本国憲法改正手続法、公職選挙法、民法等の改正の経緯を概観したが、投票権年齢及び成年年齢が18歳に引き下げられたという法制上の変更を受けて、現在、とりわけ中等教育諸学校における法教育、主権者教育、消費者教育等の充実が求められているところである。

3 研究対象

18歳選挙権を定めた改正公職選挙法(平成27年法律第43号)を受けて、高等学校等に在籍中に選挙権を有する生徒が生ずるため、文部科学省は、関係教育諸機関に対して「高等学校等

における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について」と題する文部科学省初等中等教育局長通知(平成 27 年 10 月 29 日付 27 文科初第 933 号)を发出した。この通知によって、文部省が今から半世紀近く前に発した「高等学校における政治的教養と政治的活動について」と題する文部省初等中等教育局長通達(昭和 44 年 10 月 31 日付文初高第 483 号)が廃止され、新たな指導指針が示されたことになる。

上記二つの通知は、学生・生徒の間に政治意識が高揚した時代と脱政治化が根付いてしまった時代と言えるほど、まさしく対極的な時代状況の中で発せられている。1969 年の「通達」は、学生・生徒が教育改革・政治改革をめざして立ち上がり、いわゆる大学紛争・高校紛争が全国に広まる中で発せられものであった。

1969 年の「通達」は、高等学校における「政治的教養の教育」の意義を語る一方で、学校内外での生徒の「政治的活動」を禁止するものであって、その後の教育実践や政治教育(主権者教育)の在り方を方向づけ、少なくない負の影響を与え続けてきた。他方、2015 年の「通知」は、選挙権年齢の生徒が「自らの判断で権利を行使する」ことができるようにするため、学校・教師が「政治的教養の教育」において「具体的かつ実践的な指導」を行えるよう指針を示したとされている。したがって、上記二つの通知の検討は、今日の自律教育、主権者教育、道徳教育、特別活動、生徒指導などに分節化された教育指導の基底的な在り方を考える上で、重要であると言わなければならない。

4 研究の視座

一般に、市民社会において基本的人権を制約する理論として「公共の福祉」論あるいは一元的内在制約説などに言及される場合、現に人権が保障されていることがその前提となる。また、国家が法的パターンリズムに基づいて成人の意に反してその一般的自由を制約する場合には、その正当な根拠が明示されなければならない。

他方で、子供は、その誕生の段階から、基本的人権の享有主体として認められなければならないが、人権を行使する能力に欠けるところがあるため、大人が、子供の「最善の利益」を慮ってその人権を代理的に行使するか、あるいは、子供が自ら人権を行使するのを「制約」することによって子供の「利益」を「保護」しなければならない、当然、子供自身が将来、自律的主体として生きていけるようにするため、それまでは、人権の享有主体性も行使主体性も「制約」されて然るべきである、と説明されてきたところである⁽⁷⁾。このような考え方をパターンリズムと呼ぶが、学校においては、子供の成長・発達のための保護・制約原理が機能し、もし児童・生徒が保護・制約原理に抵触ないし著しく反する言動を続ければ、学校教育法第 11 条及び同施行規則第 26 条が定める懲戒処分の対象となり得るといふ学校の構造が確立している。こうして、子供の人権を軽視した学校の現実が作られてきたのだが、この現実を正当化する言説は、そうすることが子供の「利益」を「保護」することだとして自己完結してしまう。

だが、公教育の目的が、一人ひとりの子供が他律的存在から自律的存在へと発達し、人格を確立していくのを支援することにあるならば、子供の年齢や発達の必要に応じて、パターンリズムの在り方も変化するのがその本来の趣旨からして自然である。パターンリズムは、まずは、大人の人権(自己決定権)を規制する理論として議論され、その際、子供は、当然、パターンリズムに服さなければならないのであるから理論の対象外に置かれたのであるが、現代社会では、子供の人権が尊重されなければならない、そういう状況において、発達過程にある子供の人権を

保護・制約する理論としてのパターンリズムの在り方が検討される必要がある。

ところで、パターンリズム研究の視点から教育行政文書等を読むと、子供を「保護」するために子供の人権を制約することができるという考え方を正当化する論拠として、「教育的配慮」(「教育上の必要性」、「教育的立場」、「発達に応じて」等)という言説が使用されていることに気づく。たとえば、「しつけ」と称して児童虐待を繰り返す親の言動に怒りを覚える教師でも、子供が「未成熟」であるがゆえ、子供の「利益」を保護するため、「教育的配慮」として、子供の「自由」(人権の行使)を制約ないし禁止する場合もあり得ると言われてみると、子供という存在に関する経験知に基づいて学校の秩序化機能を重視するためか、そういう教育言説に対して疑問を抱くことが少ないのではないだろうか。しかし、パターンリズム研究の立場からみると、個々の教師が「教育的配慮」という言説それ自体の妥当性を確信していても、実際のところ、子供の発達にとって必要とされる「教育的配慮」という言説が、暗黙裡にパターンリズムという思想に依拠しており、教師が学習し内在化しているパターンリズムの思想構造によって、教育的配慮それ自体の在り方が方向づけられていると言わざるを得ない。

以上のように、本稿では、「教育的配慮」と「パターンリズム」とを安易に同一視することなく、両者の関係性を探ろうとするのであるが、その意図するところは、第一に、「教育的配慮」という言説や実際の教育的行為は、ある種のパターンリズムという思想に基づいていることを明示化すること、第二に、「教育的配慮」という言説にへばり付いた、いわば道德主義(moralism)的な手垢を洗い流すことにある。言い換えれば、17世紀の権威主義的パターンリズムと19世紀の自由主義的パターンリズムとを区別した上で、自由主義的パターンリズムの発展形態として、子供の人権論を厳格基準とする現代的パターンリズム論を構想しつつ、これとの関係において「教育的配慮」論を再構築する必要があるということである⁽⁸⁾。

形式的な言い方になるが、現代的パターンリズム論の議論の中には、「よいパターンリズム」と「わるいパターンリズム」という分類があるが、ひとまずは、それに倣って言えば、「よいパターンリズム」に基づく「よい教育的配慮」と「わるいパターンリズム」に基づく「わるい教育的配慮」があり得るということになる。その際、子供の成長発達にとってよいか／わるいかの判断基準は、教育が国家の「恩恵」ではなく子供の「権利」であるとする現代社会において、学校が存在する理由、すなわち子供を依存状態(客体)から自律状態(主体)へと育てるという教育目的の正当性との関連において捉えられなければならない。そして、成年(成熟)／未成年(未成熟)の制度的分割線が変化しつつある社会状況においては、子供の人権主体性をどのように捉えるかが、教育関係におけるパターンリズムの正当性をめぐる論点になっている。

更に、隠喩的な言い回しを使って繰り返せば、一般には、大人を「子ども」扱いすることの正当性(自己決定権の規制の正当性)をめぐる問題がパターンリズム論の主要な論点であるが、他方、子供に対しては、長い間、大人によるパターンリズム的干渉が当然視されて来たため、その問題性が自覚されることはなかった。しかし、子供を「子ども」扱いすることの正当性をめぐる問題は存在する。それゆえ、今日、大人の場合と同様に、子供の「自由」(自己決定権)を規制することの正当性が、厳格な基準に基づいて論証されなければならない⁽⁹⁾。

たとえば、「しつけ」と称して我が子に対して向けられた親の言説や行為(体罰等)、あるいは、「指導」と称して児童・生徒に対して向けられた教師の言説や行為の中で提示されるような、大人が子供に対して行使する権力(Macht)の性質は、パターンリズムの厳格な正当化基準に基づいて選択されなければならない。しかし、大人による子供の「保護・制約」に関する厳

格な正当化基準論が未だに構築されていないため、「しつけ」や「指導」の名の下で、子供の人格に対する過剰な侵害を「正当化」して憚らない無自覚な社会意識が存在し続けているのである。したがって、一日も早く、法的(legal)な次元並びに実践的(practical)な次元において、パターナリズム及びモラリズムの正当化基準を明確にしつつ、学校における子供の人権保障関係の在り方が問われなければならないのである。

ここで、人権保障関係という場合、以下の問題が自覚される必要がある。周知のように、子供の「人権を尊重する」という言葉が、学習指導要領解説編や生徒指導提要等の教育行政文書の中で多用されている。しかし、子供の「人権を尊重する」という言説が用いられるとき、それは、教育実践を介して子供と向き合う際に教師が自覚すべき方法的視点、あるいは教師のあるべき姿勢として了解されているように思われる。学校という教育空間の中で教師が望むように子供が「自主的」「主体的」に行為すれば、子供の主体性(人権)が尊重されていると看做すのは、人権の本質を換骨奪胎する一種の予定調和論と言うべきものである。その意味で、上記教育行政文書の言説では、子供が人権を行使する主体として尊重されるべきであるという言説の含意が歪められていると言わなければならない。

このような文脈において、日本では1994(平成6)年から発効している子供の権利に関する条約が、自己の意見を表明する権利、表現の自由、思想及び良心の自由、結社の自由及び平和的な集会の自由等の市民的・政治的自由や教育を受ける権利を「子供の権利」として宣言している意義を真摯に認識する必要がある。子供の権利条約は、子供の「最善の利益」(第3条)を考慮し、人権の享有主体としてだけではなく、人権の行使主体として子供を捉える必要性を示しているのであり、その当然の結果として、公教育における子供の人権保障の在り方について反省を迫るものであると言わなければならない。

さて、子どもの権利条約を日本政府が批准したのが1994であるから、同条約の批准は、1969年の文部省初等中等教育局長通達の25年後、2015年の文部科学省初等中等教育局長通知の22年前ということになる。教育基本法の改正理由として挙げられたのが「時代の変化」であったが、同様に、1969年の「通達」の発出と2015年の「通知」の発出との間にも人権保障に関する考え方に大きな変化が起きている。したがって、子供の権利条約の批准＝子供の権利(人権)認識の「転換点」を挟んで、2015の「通知」では、1969年の「通達」を廃止するにあたって、学校における生徒の市民的・政治的自由の在り方がどのように捉え直されているのか。言い換えれば、着目すべきは、1969年の「通達」と2015年の「通知」との異質性と同質性の問題である。18歳選挙権の実施に対応して、2015年の「通知」が1969年の「通達」の内容をどのように変更しているのか、あるいは、2015年の「通知」が1969年の「通達」をどのように踏襲しているのかという問題である。この問題は、本稿の続編で取り上げることにして、まずは、1969年の「通達」から検討を始めよう⁽¹⁰⁾。

II 1969年の「通達」と権威主義的パターナリズム

1 「通達」の概要～生徒の「政治的活動」の規制を中心に～

1968年は、プラハの春とパリ五月革命の年であり、世界が大きく揺れた年であった。学生の大学民主化運動として始まったパリ五月革命は、全世界に波及し、各国の学生による大学民主化運動に影響を与えていく。国外では、フランス以外でも学生の民主化要求が受け入れられ、

大学・学校の民主化が進展した⁽¹¹⁾。文部省が、初等中等教育局長通達として「高等学校における政治的教養と政治的活動について」(昭和44年10月31日付文初高第483号)を発売したのは、日本の教育の在り方が学生・生徒の側から根本的に問われていた状況においてであった。

1969年の「通達」は、「大学紛争の影響等もあって、最近、一部の高等学校生徒の間に、違法または暴力的な政治的活動に参加したり、授業妨害や学校封鎖などを行ったりする事例が発生しているのは遺憾なことである。このようなことを未然に防止するとともに問題に適切に対処するためには、平素から、教育・指導の適正を期することが必要であるが、特に高等学校教育における政治的教養を豊かにするための教育の改善充実を図るとともに他方当面する生徒の政治的活動について適切な指導や措置を行なう必要がある。」⁽¹²⁾という書き出しから始まっている。文科省は、「授業妨害」や「学校封鎖」等の未然防止と教育の改善充実を図るためという名目で、現に紛争状態にある「一部の高等学校」のみならず、すべての高等学校及び生徒に対して通達内容の遵守を求めたのである。

以下では、(1)政治的教養の教育と政治的活動、(2)生徒の政治的活動が望ましくない理由、(3)生徒の政治的活動の規制、(4)懲戒等について、1969年の文部省初等中等教育局長通達の概要を整理し、主として生徒の政治的活動の制限論の論法を検討する。そのため、重要な問題ではあるが、教員の政治的活動の規制に関しては論及できないことをあらかじめ指摘しておく⁽¹³⁾。

(1) 政治的教養の教育と政治的活動

文部省初等中等教育局長通達は、「政治的教養の教育」と「政治的活動」を論ずるにあたって、まず、教育基本法(昭和22年法律第25号)第8条に言及している。第8条(政治教育)では、「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。」(第1項)と規定し、「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。」(第2項)と定められている。これらの規定は、改正教育基本法(平成18年法律第120号)第14条にそのまま引き継がれている。

通達では、生徒の発達段階、高等学校への進学者の著しい増加および最近の社会情勢などを考慮し、「高等学校教育における政治的教養を豊かにするための教育(以下「政治的教養の教育」という。)がよりいっそう適切に行なわれる必要がある。」とした上で、基本的な事柄として以下の三点が指摘されている⁽¹⁴⁾。

(一)政治的教養の教育は、教育基本法第8条第2項で禁止している「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動」、いわゆる党派教育やその他の政治的活動とは峻別すること。

(二)学校教育は、単に政治的教養のみならず、生徒の全人格的な教養の涵養を目的とするものであるため、政治的教養の教育にかたよりすぎることなく、他の教育活動と調和のとれたものであること。

(三)政治的教養の教育は、生徒が、一般に成人とは異なつて、選挙権などの参政権を制限されており、また、将来、国家・社会の有為な形成者になるための教育を受けつつある立場にあることを前提として行なうこと。

上記引用においては、生徒の政治的活動を制限ないし禁止する論拠として、①教育基本法第

8 条解釈、②学校教育の目的(「政治的教養の教育」と他の教育活動との調和)、③選挙権を制限されていること、④生徒は「教育を受けつつある立場にある」などの諸点が提示されている。

1969 年の「通達」では、生徒が「参政権を制限されて」いることが、生徒の政治的活動の制限・禁止措置を導出する中核的な要件の一つとされている。したがって、選挙権年齢が 18 歳に引き下げられたことにより、2015 年の「通知」の論理構造がどのように変更されることになるかが、注目されるところである。

(2) 生徒の政治的活動が望ましくない理由

文部省初等中等教育局長通達は、「学校の教育活動の場で生徒が政治的活動を行なうことを黙認することは、学校の政治的中立性について規定する教育基本法第 8 条第 2 項の趣旨に反することとなるから、これを禁止しなければならないことはいうまでもない」と指摘した上で、「特に教育的な観点からみて生徒の政治的活動が望ましくない理由」として以下の諸点を指摘している⁽¹⁵⁾。

(一) 生徒は未成年者であり、民事上、刑事上などにおいて成年者と異なつた扱いをされるとともに選挙権等の参政権が与えられていないことなどからも明らかであるように、国家・社会としては未成年者が政治的活動を行なうことを期待していないし、むしろ行なわないよう要請しているともいえること。

(二) 心身ともに発達の過程にある生徒が政治的活動を行なうことは、じゅうぶんな判断力や社会的経験をもたない時点で特定の政治的な立場の影響を受けることとなり、将来広い視野に立つて判断することが困難となるおそれがある。したがって教育的立場からは、生徒が特定の政治的影響を受けることのないよう保護する必要があること。

(三) 生徒が政治的活動を行なうことは、学校が将来国家・社会の有為な形成者として必要な資質を養うために行なっている政治的教養の教育の目的の実現を阻害するおそれがあり、教育上望ましくないこと。

(四) 生徒の政治的活動は、学校外での活動であつても何らかの形で学校内に持ちこまれ、現実には学校の外と内との区別なく行なわれ、他の生徒に好ましくない影響を与えること。

(五) 現在一部の生徒が行なっている政治的活動の中には、違法なもの、暴力的なもの、あるいはそのような活動になる可能性の強いものがあり、このような行為は許されないことはいうまでもないが、このような活動に参加することは非理性的な衝動に押し流され不測の事態を招くことにもなりやすいので生徒の心身の安全に危険があること。

(六) 生徒が政治的活動を行なうことにより、学校や家庭での学習がおろそかになるとともに、それに没頭して勉学への意欲を失なつてしまうおそれがあること。

「生徒の政治的活動が望ましくない理由」として、まず、(一) 未成年者は「成年者とは異なつた扱いをされる」、(二) 生徒は「心身とも発達過程にある」ため「教育的立場」から「保護」されるべきである、というパートナーリズムの思想が語られ、(三) 政治的活動は政治的教養の教育を阻害する、(四) 政治的活動は他の生徒に好ましくない影響を与える、(五) 政治的活動は生徒の心身の安全に危険がある、(六) 政治的活動は勉学への意欲を削ぐ、と指摘されている。

これらの「理由」について検討すべきものは、(一)と(二)であり、(三)～(六)は検討するに

値しない。もとより、違法行為や暴力行為については現行法の枠組の中で対応すればよいのであり、(三)～(六)の言説は、パターンリズム的支配を正当化するため蓋然的な理由を列挙したものであり、一般的に、生徒の市民的・政治的自由を禁止・制限する「理由」にしてはならない。(三)～(六)の言説は、教育学的な論拠に乏しく、生徒が学校に対して異議申し立てを行う行為自体が認めがたい、という権威主義的、官僚主義的な姿勢を言説化したものである。

なお、(一)と(二)の文章構造については、以下の2の(2)で検討する。

(3) 生徒の政治的活動の規制

文部省初等中等教育局長通達は、生徒の政治的活動を規制することについて、「基本的人権といえども、公共の福祉の観点からの制約が認められる」のであり、更に、「生徒は、主として未成年者を対象とする高等学校教育を受けるという立場にある以上、高等学校教育の目的を達成するために必要なかぎりにおいて、その政治的活動は次のような種々の制約を受けるものである。」と指摘している⁽¹⁶⁾。

(一)教科・科目の授業はいうまでもなく、クラブ活動、生徒会活動等の教科以外の教育活動も学校の教育活動の一環であるから、生徒がその本来の目的を逸脱して、政治的活動の手段としてこれらの場を利用することは許されないことであり、学校が禁止するのは当然であること。なお、学校がこれらの活動を黙認することは、教育基本法第8条第2項の趣旨に反することとなる。

(二)生徒が学校内に政治的な団体や組織を結成することや、放課後、休日等においても学校の構内で政治的な文書の掲示や配布、集会の開催などの政治的活動を行なうことは、教育上望ましくないばかりでなく、特に、教育の場が政治的に中立であることが要請されていること、他の生徒に与える影響および学校施設の管理の面等から、教育に支障があるので学校がこれを制限、禁止するのは当然であること。

(三)放課後、休日等に学校外で行なわれる生徒の政治的活動は、一般人にとつては自由である政治的活動であつても、前述したように生徒が心身ともに発達の過程にあつて、学校の指導のもとに政治的教養の基礎をつちかっている段階であることなどにかんがみ、学校が教育上の観点から望ましくないとして生徒を指導することは当然であること。特に違法なもの、暴力的なものを禁止することはいうまでもないことであるが、そのような活動になるおそれのある政治的活動についても制限、禁止することが必要である。

要するに、生徒の政治的活動については、(一)教育活動中は禁止、(二)学校の構内は制限、禁止(結社の自由、政治的文書の掲示・配布、集会等の制限・禁止)、(三)学校外では、指導は当然、制限・禁止もある、としている。

「基本的人権といえども、公共の福祉の観点からの制約が認められる」という冒頭の一文が、落ち着きが悪い。「公共の福祉」を持ち出す場合、現に基本的人権が保障されていることが前提である。しかし、立論には、そのような気配りが感じられない。

また、起こり得るかもしれない蓋然的事態を想定し、それに基づいてあらかじめ人権の行使を制約・禁止することは、パターンリズムの正当化基準たり得ないが、「教育の目的を達成するために必要なかぎりにおいて、その政治的活動は次のような種々の制約を受けるものであ

る。」という場合、「教育上の必要性」(教育的配慮)という言説がパターナリズムの正当化基準として見做されていることは分かる。しかし、「教育上の必要性」(教育的配慮)とは、あまりにも抽象的に過ぎる。「教育的配慮」という言説が生徒の人権制約の論拠として使用されてしまえば、パターナリズムが無限制的に容認されることになる。それゆえ、学校教育におけるパターナリズムの正当化基準を明確にしていく必要があるのである。

(4) 懲戒等

最後に、「生徒の政治的活動に関する留意事項」として、以下の項目が指摘されている⁽¹⁷⁾。

(一) 学校は、平素から生徒の希望等に耳を傾け教師と生徒との意思の疎通を図り、人間関係を深めるとともに生徒の動向を的確にはあくし、生徒がその本分に反するような行動を行なうことのないよう全教師が協力して指導にあたること。

(二) 一部の生徒が自らの主義、主張を実現するために他の生徒の授業を妨害したり、教室や学校を封鎖したり、またその他暴力的な行動や学園の秩序を破壊するような行動を行なったりすることは、たとえどのような理由があつても許されないことを生徒に認識させること。

なお、学校の平素からこのような事態が発生した場合に対処する方針を確立しておくことが必要である。万一不測の事態が起こった場合には、学校は毅然たる態度で生徒にのぞむとともに、一部の生徒のために学校の正常な授業の運営が阻害されるようなこととならないよう努力すること。

(三) 家庭との連絡を密にし、生徒の政治的活動に対する学校の指導方針について保護者の理解と協力を求めるとともに、適切な機会を通じて絶えず家庭や関係各方面との連携を図ること。

(四) 学校が教育上望ましくないとして指導したり、制限したり、禁止したりしたにもかかわらず、生徒が政治的活動を行なつた場合、その活動の実態、状況に即して判断した結果、指導だけではもはや教育上の効果が期待できない場合には適切な措置をとること。

なお、懲戒には本人に対する教育作用の面と他の生徒への影響や学校の秩序維持の面があることにじゅうぶん留意して、適切な措置を講ずることが必要である。この場合、国家・社会の法や秩序に違反するような活動や暴力的な行動については、常に厳然たる態度で適正な処分を行なうべきであることはいうまでもない。

懲戒処分の在り方については、2015年の「通達」を検討する本稿の続編で懲戒処分事件を扱う際に検討する。そのため、ここでは、簡単に言及するにとどめる。

校長及び教員の懲戒権は、学校教育法第11条及び学校教育法施行規則第26条に定められている。懲戒行為には、法的懲戒と教育的懲戒がある。法的懲戒としては、退学、停学、訓告の三種類が定められており、当該措置が取られた場合、学校長が当該措置の最終責任を負う。教育的懲戒は、教師が行使できる行為であるが、体罰が法禁されているため、それ以外の懲戒行為ということになる。教育的懲戒は、子供の発達段階に応じて、強制力を伴う様々な行為を含むが、いずれであっても児童・生徒の「利益」を保護するための合理的な判断に基づく適正な行為でなければならない。パターナリズム研究としては、法的懲戒は法的パターナリズムの具体事例として、教育的懲戒は実践的パターナリズムの具体事例として検討を行い、法的懲戒と

教育的懲戒のそれぞれについて正当化基準の理論構築が必要である。

2 文部省の「通達」の検討

文部省初等中等教育局長通達は、「公共の福祉」論、学校の「政治的中立性」論ないし教育基本法第8条解釈論等を論拠として、生徒の政治的活動の「制限」論を展開しているが、「公共の福祉」論は1960年代の古い学説の援用であり、また、「政治的中立性」論は、第8条解釈と関連するが、生徒が政治的中立でなければならないという趣旨ではないのであり、そのため、以下では、(1)教育基本法第8条解釈論を検討した上で、(2)権威主義的パターンリズム、(3)高校紛争に対する認識について検討する。

(1) 教育基本法第8条解釈論

文部省初等中等教育局長通達では、教育基本法第8条(政治教育)が、未成年である生徒の市民的・政治的自由の享受を著しく制限するか禁止する法的根拠になると解釈し、学校設置者等に対して必要な措置を取るよう求めているが、このような解釈は妥当なものであろうか。

教育基本法第8条第2項(改正教育基本法第14条)は、「法律の定める学校」の設置者及び実際の管理運営の責任者が、「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。」(第2項)と解釈すべきであり、生徒の市民的・政治的自由の規制を正当化する根拠規定ではない。そのように捉えなければ、「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。」(第1項)の趣旨が歪む。したがって、第1項と第2項の関係が明らかにされる必要がある。

教育基本法(昭和22年法律第25号)は、帝国議会において審議され成立をみたのであるが、その原案は、衆議院教育基本法案委員会において三日間、貴族院教育基本法案特別委員会において四日間、審議されている。以下では、両委員会の会議録の中から、教育基本法案第8条に関連する発言を概観し、同条に込められた立法者意志を確認したい。

i) 1946年段階

田中耕太郎文部大臣(在任期間:昭和21年5月22日～昭和22年1月31日)は、「學生ナリ、生徒ナリハ未完成、自己ヲ完成シナケレバナラナイ過程ニアルモノデスカラ、勿論言論ノ自由モ、政治的結社ノ自由モ認メラレテ居リマスケレドモ、學校ノ學生トシテハ學園内ニ於キマシテ政治運動ノ稽古ヲ致スベキデハナイト云フ建前デ居ルデアリマス」とのべ、学校内において「政治運動ノ稽古」をすべきでないとの主張の根拠を次のように論じている⁽¹⁸⁾。

大學ノ自治ト申シマシテ、外部ノカニ依ツテ教職員ナリ、教授ノ地位ガ動カサレナイト云フコトデ、外部のカト云フノハ教授會以外ノカデアリマス、學生ガ若シソレヲ要求スルト云フコトガアリマシタラ、矢張り是ハ外部ノカニ要求ヲサレルト云フコトデアリマシテ、サウナルト教授ガ學生ノ人氣ヲ取ルト云フコトニモナリマスシ、(中略)サウナルト大學ノ自治ガ失ハレテ、學問ノ自由ナ研究モ出來ナイト云フコトニナル、(中略)此ノ學園内ノ自治、秩序、是ハ大學バカリデアリマセヌ、専門學校、中等學校ニ付テモ同様デアリマス、サウ云フヤウナ場合ニ於テハ教師と弟子、サウ云フ分ヲ明カニシマシテ、學校ノ秩序ヲ守ルト云フ風ニ學校當局ニ文部省ハ協力シテ参リタイ、苟クモ秩序ヲ紊ルモノガアレバ、其ノ程度ニ應

ジテ矢張り處斷スルノモ已ムヲ得ナイノジヤナイカト云フ風ニ考エル次第デゴザイマス、
(中略) 學校當局ハ道德及ビ秩序ノ維持、斯ウ云フ方面ニ於テ儼然トシテ學生、生徒ニ臨ン
デ賞ヒタイト云フ風ニ考ヘテ居リマス

この時期、田中は、戦前の内務官僚による教育支配を批判し、政治(行政)から教育を独立させて、中央集権的な教育自治を確立させようとする「大学区」構想や「教育根本法」構想を主張していたが、学校行政については、牧歌的な「教師と弟子」の「分」を弃えた教授会自治を想定していた。田中においては、学生・生徒は「弟子」であるゆえ、そもそも教師と学生・生徒との間に「利害」の対立が存在するという発想はなかったかのようなのである。田中は、学校行政に対し学生・生徒が意見をのべることも否定しており、「苟クモ秩序ヲ紊ルモノガアレバ、其ノ程度ニ應ジテ矢張り處斷スルノモ已ムヲ得ナイ」との主張に田中の本領が示されていると言えよう。このような田中の主張は、文部省初等中等教育局長通達の精神に通ずるものである。

田中は、1960年代の著書で、「道德の徳目や教育の理念に関する綱領のごときものを公権的に決定公表することは、国家の任務の逸脱」であるとして、国家のパターナリズム的支配を批判している⁽¹⁹⁾。道徳的価値・教育的価値に係る国家の立法行為の限界についての田中の主張(リーガル・モラリズム批判)には傾聴すべきものがある。しかしながら、田中の見解は、生徒・学生観においてその思想的限界性が露呈しており、子供の人権論を正当化基準とするパターナリズム研究の対極に位置づく見解であると言わざるを得ない。

ii) 1947年段階

1947(昭和22)年では、3月14日付の衆議院教育基本法案委員会議録に収められている以下の質疑が注目される⁽²⁰⁾。教育基本法案第8条に関する立法者意志が明確に示されている。

○永井委員 (省略) 次は第八條の政治教育であります。ここに「良識ある公民」という言葉があるのであります。良識ある公民とはどういう公民であるか、これをお示し願いたいのであります。次に、「特定の政黨を支持し、又はこれに反對するための政治教育その他の政治的活動をしてはならない。」こうあるのであります。それは學校教育の活動として、こういうことをしてはならないということはわかるわけではありますが、たとえばここに教員が政黨を支持する、あるいは學校生徒が一つの研究機關をもつ、あるいは一つの自分の政治的信念に基づいて、その主張を徹底するために政治活動をするというような事柄に對して、ここにある條文とそういう實際的な行動面との限界點を正確にどういうところにおいて、どういふようにこれを區分してお考へになつていられるのか。その分野をひとつ明確にお示しを願いたいと思います。

○辻田政府委員 お答えいたします。

まず第一に「良識ある公民」であります。これは教育基本法の前文では「人間」というふうな言葉を使つてございまして、第一條の目的のところでは「健康な國民」というような言葉を使つておりますが、この場合におきましては、特に政治教育に關する事項でありますので、政治的な觀點から國民をながめまして「公民」という言葉を使つたのでございまして。「良識ある公民」と申しますのは、以上のようなことでございまして。

それから第二の法律に定める學校におきます政治教育その他の問題であります。これは

ただいま御指摘を受けましたように、学校自體が特定の政黨を支持し、またはこれに反體するための政治教育その他政治活動をしてはならない。こういうのでございますが、學生、あるいは生徒につきましては、年齢によつて、ある一定の年齢に達しますならば、個々において政治的活動をすることはもちろん許されておることであらうと思います。また教育者側におきましても、その教育者が國民として一つの政治的活動をなさるといふことは、別に止めておるわけではございません。学校全體として、こういうふうな活動をしてはならないという意味でございます。

○永井委員 そうしますと、學生、生徒なり、あるいは教職員というものが、公的な教育活動を通してしない限りにおいては、もちろん制約すべき性質ではないのでありますが、その區分というものは、そういう解釋において了解して差支えないのであります。これは重要なことでもありますから、ひとつ明確にお願いいたします。

○辻田政府委員 さようでございます。

翌日、及川委員(日本社会党)が、「學徒は自己が未完成の立場にあることを考えて、学校内で政治運動をなしてはならない」との田中前文部大臣の見解を引き合いに出して、前文部大臣の方針を「現文部大臣も踏襲されるのでありますか」とのべ、現文部大臣の見解を質している。これに対して、高橋誠一郎文部大臣(在任期間：昭和22年1月31日～昭和22年5月24日)は、次のように答弁している⁽²¹⁾。

學生の場合でありまするが、これは昨日も一言觸れたかと思ひますが、思想の自由を尊重いたしまするので、學生が特にある特殊の思想、あるいは政見を研究いたしますことは、むしろ自由でありまするしまた進んでこれを運動に移しますことも、決してこれを禁止はしないのでありまするが、しかしながら教育の目的を達成いたしまするがために、學園の秩序を維持するため、一定の制限があることは、申すまでもないことであると存するのであります。この制限がいかなる限界を有するものであるかということにつきましては、各段階の學校によりまして、それぞれ差別があることと考えるのであります。この點の判斷は、一に學生そのものの自覺と、學校長、學校當局の判斷に任せらるべきものと考えておるのでございます。

更に、「殊に前文部大臣は、學徒は自己が未完成の立場にあることを考えて、學内で政治運動をしてはならぬ。政治運動をすることのできないという理由は、自己が未完成であるからであるということをおうるのでありまするが、何によつて完成、未完成の區別をするか。大學生が未完成であるならば、大學にはいらぬ者、高等學校にはいらぬ者は、みな未完成で、人間として政治運動ができない。少なくとも大學生のごときは、一般國民よりも水準の高いものであつて、そういう者が未完成であるからというて、政治運動をしてはならぬということは、きわめて反動的な思想であると思ひるのであります。」との及川委員の發言に対して、高橋文部大臣は、「御質問になりました前文部大臣が學徒は未完成のものである云々という言葉が漏らされたのでありまするが私はこの點におきまして、いささか前文相とは意見を異にするものでありまするが、ただ未完成なるがゆえに、その政治的運動を禁ずるとは考えておらぬのでありまするが、學徒本來の面目によりまして、靜かに研究を行うべきものであつて、政治運動に狂奔

すべきものではない。そこに限界があると考えておるのでございます。」⁽²²⁾とのべている。

iii) 権威主義と自由主義

田中は「未完成」を民法上の「未成年」よりも広く捉えており、また、学生・生徒に従順を求め権威主義に立脚している。その権威主義は高度な専門職性に基づく人格特性というべきものである。他方、学生・生徒の「思想の自由」を尊重するが、必要な場合、制約できる、との高橋文相の主張は、素朴ではあるが、学生・生徒の市民的・政治的自由の行使を禁止・制約することを「当然」視していないだけ、パターナリズムの思想としては健全である。

帝国議会における教育基本法案第8条第2項をめぐる議論を通観するところでは、学生・生徒の市民的・政治的自由を認めた上で、教育目的を実現するため学校の秩序を維持する必要上、学生・生徒の政治的活動について「一定の制限」があり得る、という解釈が一般的であり、その場合、学生・生徒の市民的・政治的自由を制限する際の「限界」については、各段階の学校により異なるとし、学生の自覚と学校長・学校当局の判断に任せられるべきである、というものであった。こうして、「教育上、生徒の政治的活動は望まれない」という田中耕太郎の権威主義的な見解は否定されることになったのである。

言い換えれば、立法当時の教育基本法第8条解釈は、教育行政の地方分権化と学校自治の尊重の下で、人権の「内在的制約」論ないしは「侵害原理」を前提にして、学生・生徒は、市民的・政治的自由を合法的に行使することを尊重されるとともに、学生・生徒が市民的・政治的自由を行使する際、教育を受ける権利の行使との調和を図るべきであるというものであった。本稿では、このような考え方を広義の自由主義的パターナリズムと呼ぶことにする。

最後に、公民教育の在り方について、次のようなやり取りがあったことも記録しておきたい。

佐々木惣一委員が「公民教育、政治教育に付いてですが、例へば學校に於きまして、社會黨の此の政策は自分は賛成する、或は又自由黨の此の政策はいけないと云ふやうなことを言ふことは、第八條の第二項に該當するのですか」と質問したことに対して、日高第四郎政府委員は、「是は其の場合に依つて多少違ふかと思ひますが、大學等に於て政治學を教へるやうな場合に、或黨派の政策を批判するやうなことは私是一向に差支えないと思ひます、唯一黨一派を支持したり、排斥したりするやうな意味に於て、批判でなしにすると云ふ、其處が牴觸するかと思ひますが、是はどの程度でそれが此の條文に牴觸するかしないかは、寧ろ學校長竝に學校の教員達の判断に委せるより、致し方がないと思ひますが、此の精神は、特定のものを支持したり、特定のものを排斥したりすると云ふやうな、政治的な偏頗な意見を強いる、其處の強いるか強いるに近いやうな態度がいけないと云ふことであつて、自由な批判検討は許さるべきものだと思ひます」⁽²³⁾とのべていたのである。

(2) 権威主義的パターナリズム

文部省初等中等教育局長通達の「生徒の政治的活動が望ましくない理由」の(一)と(二)が、通達が依って立つパターナリズムの思想を端的に示している。(1)・(2)等を補足して再掲する。

(一)(1)生徒は未成年者であり、民事上、刑事上などにおいて成年者と異なつた扱いをされるとともに選挙権等の参政権が与えられていないことなどからも明らかであるように、(2)国家・社会としては未成年者が政治的活動を行なうことを期待していないし、むしろ行なわな

いよう要請しているともいえること。

(二)(3)心身ともに発達の過程にある生徒が政治的活動を行なうことは、(4)じゅうぶんな判断力や社会的経験をもたない時点で特定の政治的な立場の影響を受けることとなり、(5)将来広い視野に立つて判断することが困難となるおそれがある。したがって(6)教育的立場からは、生徒が特定の政治的影響を受けることのないよう保護する必要があること。

(一)と(二)において二つの言説が、「明らかであるように」、「したがって」を使って結びつけられているが、(一)の場合、(1)と(2)とが因果的な関係であるとは言えず、(二)の場合は、(3)と(4)と(5)が蓋然的な関係であるに過ぎず、更に、[(3)・(4)・(5)]と(6)が因果的な関係であるとも言えない。このような論法は、生徒の市民的・政治的自由の行使を制限・禁止する意図をもって、人格形成の基本である知識(思考)と経験(行動)の統一の機会を排除するものである。

大学紛争・高校紛争の高揚と拡大を前にして、学校秩序の回復を目途として、生徒の市民的・政治的自由の行使を危険視し、学校が、子供の生活全般にわたってその政治的活動を禁止又は制約するのが「当然」と主張しているところをみると、その主観性のゆえ、文部省初等中等教育局長通達は、権威主義的パターンリズムと呼ぶべき見地に立脚するものである。

なお、上記の(一)では、①未成年者、②民事上の成年者、③選挙権等の参政権が与えられていないことが、高校生の政治的活動を制限・禁止する理由として挙げられているのだが、選挙権年齢の変更後に発出された文部科学省初等中等教育局長通知においては、18歳選挙権年齢に対応した政治教育の在り方や生徒の一般人権の保障の在り方がどのように論じられているかが注目される場所である。この問題は、本稿の続編で検討する。

(3) 高校紛争に対する認識～都立竹早高等学校の場合～

文部省初等中等教育局長通達は、大学紛争・高校紛争がなぜ起こったのかについて、また、学校における子供の人権保障関係についても全く関心を示していない。法治国家においては、違法行為を規制するのは当然であるが、高校紛争の原因の分析を行うことなく、生徒の人権の行使を制約・禁止し、必要に応じて、懲戒処分をもって対処するよう、学校設置者及び学校運営の責任者に対して要請したところで、紛争の原因を取り除くことはできない。そこで、当時、生徒と教師の力で紛争を解決した事例として、都立竹早高等学校の紛争を取り上げる。

i) 紛争の概要

都立竹早高等学校の紛争は、文科省初等中等教育局長通達が発出される数ヶ月前、教師のリベート・補習費不正事件が発覚し、校長が新聞報道の説明のため招集した生徒集会の席上で、生徒会長が「生徒の手で学校を変えることができる」と発言し、これが竹早紛争の始まりだった、と『竹早の百年(東京府立第二高等女学校・東京都立竹早高等学校)』は記録している。

百年史によれば、竹早紛争は1969年の5月に始まり、夏休みをはさんで、生徒集会が重ねられ、10月22日の生徒総会で、生徒側は、①生徒権宣言の無条件承認、②処分権の撤廃、テスト制度の撤廃等を要求項目として掲げ、出席704名中賛成321名反対249名保留134名の比較多数決で、全学ストを決議した。その後、約二週間、生徒集会やクラス集会が重ねられ、11月5日に全学ストの解除が決議された。

しかし、直ちに授業再開とはならず、12月8日には、「真の教育について」のパネルディス

カッションが開かれ、学校側・生徒側双方で授業や評価について検討がなされた。その後、11月21日の生徒総会で授業開始が決議されることになったが、同日、「生徒権宣言の趣旨と精神を認める」並びに「処分権は学校にあるが、本人の納得の上で処分を実施する」との「確認事項」が学校長と生徒会長の間で交わされている⁽²⁴⁾。

竹早紛争を知る上で貴重な資料を以下に掲載する⁽²⁵⁾。これらの文書は一学期に作成したものである。全学ストが二学期の生徒総会で決議されていることを考えれば、この間、学校・教員集団の間で「生徒権宣言」をどのように受け止めるかをめぐって議論が続いていたものと推測できる。資料も限られているため、これ以上の推論は避けなければならないが、学校紛争の経緯の中から見えてくることは、以下の三点である。

第一に、文部省初等中等教育局長通達が発出されたのが、生徒総会が全学スト決議を行った日と解除を行った日の間であったが、その後、学校側が「生徒権宣言」を受け入れることによって学校正常化に向かったことである。

第二に、竹早高校の教師集団は、生徒集団の「異議申立て」を受けて、1969年の「通達」の精神とは異なる精神に基づいて学校改革の第一歩を踏み出したことである。

第三に、教師も生徒も学校教育のあるべき「大道」を歩むにふさわしい行動を選択したことである。とりわけ、生徒集団は、全体として対話的理性を持って行動しており、一部過激な行動を選択した生徒たちを説得し、バリケード封鎖を自主的に解除させるなど、生徒集団の人間の道徳的資質の高さが認められる。竹早高校の生徒たちが求めたことは、受験競争に打ち勝つための教育ではなく、人間教育として意味のある学校教育の在り方である。

以下に掲載する資料が物語るように、竹早高校の教師たちが、もっと早く、受験競争に打ち勝つことが生徒の「利益」になるという思いを絶対化せず、且つ、権威主義に依らず、様々な思いや夢を抱いて生きている生徒たちと対話的理性を持って向き合っていたならば、学校紛争も回避できていたのかもしれない。

【資料 I】 本校教育の反省と今後のあり方

一、われわれの反省

このたびの事件によって学校ならびに生徒諸君の名誉を著しく傷つけたことは、まことに申し訳ないことである。ここに衷心から深謝するしだいである。この責任をとるためには、これまで本校のあり方をすべてにわたってきびしく反省し、二度とこのようなことを起こさないようにするとともに、さらに進んで、本校を真の教育の場にふさわしいものにしなければならない。このことに挺身する者だけが、本校に止まり諸君の信を再び求めることができる資格を持つと考える。

ところで、このたびの事件は単なる金銭上の問題だけではない。それと結びついた本校の特殊な学年中心制と、さらにはそれらを基盤とした補習授業による教育のゆがみこそ、より重要な問題である。(略)

二、これまでの教育上の問題点

- (一) 正常な授業の実施あるいは研究が不十分であった。
- (二) 情操教育についての理解が不足していた。

- (三)男女共学の主旨を生かすための配慮に乏しかった。
- (四)学業成績によって人物を評価する傾向が強かった。
- (五)進路指導の上で本人の志望を尊重することに欠けていた。
- (六)学業成績によりクラブ活動を規制することがあった。
- (七)ホームルームを本来の目的にそって活用しなかった。
- (八)生徒会活動についての理解が足りなかった。
- (九)教師が一方的に指示することが一般に多かった。
- (十)教師と生徒、生徒と生徒との対話に欠け、相互理解を深めることができなかった。

三、早急に改めて実施する事項(十二項目、略)

四、今後のあり方について

(略) 大学への進学は切実な要求ではある。しかし、誤った進学制度だけに奉仕する教育は新しい未来を開くものではない。知識の注入主義、一方的な訓育主義に墮することを今後は排除する。考える力、建設的な創造力こそ何よりも必要であるからである。教師と生徒は真実を求め、その具現をはかる同行の徒である。真実への道の案内役となり、生徒の能力を伸ばすところに教師の権威は生まれる。ただ教師というだけで、生徒の人間性や人格を無視して権威を振りまわすことは、決して行なわない。教師から生徒へという一方交通的なこれまでの教育は、生徒を理解することを無用にした。今後は、相互交通によって理解を深め、その基盤の上に学園生活を築かなければならない。今後のあり方の基本は以上のように考える。

昭和四十四年五月

東京都立竹早高等学校教員 (別紙署名)

【資料Ⅱ】 生徒権宣言

我々は一九六九年度の不正事件を契機として、今日まで行なわれていた本校の非民主的な学校運営と生徒不在の教育のもたらす弊害に気づいた。我々は十日以上討論を重ね、自分等の今日までの無気力、無関心を反省しつつ、真の高校生活のあり方について考えた。これらの考察の忘却は、竹早の非民主的な教育の復活につながる。よって民主的な学園を建設すべく、不断の努力、強靱な意志、我々の権利、義務を確認し、絶えず思いおこすために、また考察の内容を総括し、獲得した権利を明示するためにこの宣言を発する。

我々は次のように考える。教師と生徒は人間として平等である。したがって我々の人間性は尊重され、その基本的人権を享有することができる。また、教師が真に生徒のための教育指導を行なうところにこそ、教師の権威はおのずから生ずるのであり、誤った権威主義は否定されなければならない。そして何よりも、我々は高校生として「個人の尊厳を重んじ真理と平和を希求する人間の育成を期する」(教育基本法)ような教育を受ける権利がある。

しかし、「生徒権宣言」の成立は、決して改革の達成を意味するものではない。これはあくまでも礎石であり、我々がここに記された権利を行使し、宣言の理想を実現していくことこそ真の改革である。即ち、我々は充実した高校生活の建設を、我々の責務と考え、同時にこの責務を全うすることを誓う。「生徒権宣言」は、今後都立竹早高校における根本精神となるもの

である。したがって、竹早高校の全構成員はこれを遵守しなければならない。また、この理想の追求を妨げるものに対して、我々は断固たたかうものである。

よって我々は次のことを宣言する。

生徒会自治活動について

我々は生徒会自治活動において決議し執行する権利を有する。したがって教師、生徒の意見の相違が生じた場合は、相互の話し合いによって解決される。また、ホームルーム活動において、主体はあくまでも生徒であり、我々はその企画、運営する権利を有する。

一、学校運営について

- ①我々は竹早祭、修学旅行等の行事に関しては自主的に企画し、運営する権利を有する。また、入学式、卒業式等の学校儀式に関して、企画運営に参加する権利を有する。卒業式の送辞、答辞に関しては、すべて生徒が自主的に行なう。
- ②年間学校計画、カリキュラム(学習計画)、学級編成等^(注1)に関しては、我々の意見を反映させることができる。
- ③学校の施設^(注2)の購入に関しては、我々の意見を反映させることができる。

二、生徒としての権利について

- ①我々の一切の思想及び表現の自由、即ち言論、出版、掲示の自由は保障される。したがって従来の検閲制は廃止され、校内の出版、掲示は生徒が管理する。また、我々が会合をもつこと、およびサークルを作り活動することは自由である。ただし活動に関する責任は生徒が負う。
- ②我々は教師の体罰や納得のいかない措置、威嚇に対しては、断固として抗議追及する。
- ③授業の内容、教師の講義方針に関しては、話し合いにより相互の納得のいく授業を求めている。
- ④生徒に関する諸規則^(注3)は生徒が定め、生徒が管理する。

(注1) グレード別クラス編成、男女別クラス編成等

(注2) 図書、体育器具等

(注3) 生徒会規約、服装規定、諸注意等

一九六九年六月五日

都立竹早高等学校全日制生徒会臨時委員会

【資料Ⅲ】 生徒権宣言について

「生徒権」とは聞きなれないことばではあるが、約十日間の討論を経てまとめあげた生徒諸君の真摯な努力には敬意を表する。「宣言」とは、意見をいろいろ言いあわすことで、その意味でこれは現時点以降における生徒諸君の学校教育に対する見解の一端として受けとめたい。

宣言には生徒の自治という意味が強調されているが、高校教育では特別教育活動、生徒会関係の学校行事等の分野でそれが強調されるのは正しい。だが自治にも自ら限度があることは生徒諸君も認める通りである。

これは具体的なことがらを討論していく過程で明確にしなければならない。文の中で疑問点

を具体的に指摘すれば次のようなことである。

具体的なものとして次のものを提起する。

1. 「生徒権宣言は今後都立竹早高校における根本精神となるものである。従って竹早高校の全構成員は、これを遵守しなければならない。」とあるが、全構成員とは何を指すのか。また教師を含めての意なら果たしてそう言いきってよいものだろうか。
2. 「生徒会自治活動についての権利を有する。」とあるが権利には責任がともなう。その点についてはどうか。
3. 「生徒会自治活動についてのホームルーム活動 ……」における教師の位置づけについてはどうか。
4. 学校運営について
「学校行事に関して自主的に企画し、運営する権利を有する ……」とあるが、権利に対する義務及責任の所在を問う。
「卒業式の答辞、送辞に関しては全く生徒が自主的に行う。」とあるが、生徒はどのような組織を持って行うのか。
5. 生徒としての権利について

「……但し活動に関する責任は負う。」とあるが、具体的にどのように負うのか。

宣言の中に述べられていることがらは、全般的には妥当なことであり、それがこのような形にまとめられたことに対しては教師は改めて反省すべきであろう。教育の場の基盤は教師、生徒相互の信頼の上に成り立つもので、それのない所に教育はあり得ない。

この宣言はそれを訴えようとする生徒の切なる願のこぼれとして受けとりたい。

昭和四十四年六月二十七日

「生徒権宣言」についての意見作成委員会

ii) 子供の人権保障と生徒自治

都立竹早高等学校には、教員の不正行為に対する社会的な正義を貫こうとする生徒集団(生徒会)の力が存在していた。そして、生徒集団と向き合おうとする教師集団が存在していた。実際、色々な考えを持つ教師や生徒がいたであろう。しかし、学校紛争の最中、互いに向き合おうとする教師集団と生徒集団が学校改革という大きな流れを生み出した。

紛争が生ずる場合、一般的理由と個別的理由がある。竹早高校の場合、校舎問題と教師の不正事件が個別的理由である。しかし、教師の不正事件の背後には、受験体制という学校教育の在り方をどのように考えるかという一般的問題が隠れていた。生徒たちは、受験最優先の学校教育の在り方に対して異議申し立てを行った。他方、授業ボイコットという異常事態の中で、教師たちの中には、自らが信じていた教育観が根底から揺さぶられた教師たちがいたであろう。受験競争を勝ち抜くことが生徒の将来を保障すると信じていた教師たちの思いは複雑であったことであろう。この思いが教育的パターンリズムを支えている。受験競争と能力主義が、生徒たちの生活の場を自治的に治めるという思想を形骸化していた。竹早高校の紛争経験は、権威主義的なパターンリズムを問い直し、生徒が人権行使主体であること、生徒自治が学校自治の構成要件であることを明らかにしたのである。

竹早高校の教員集団は、推移する状況の中で紛争事態を冷静に捉えるようになり、生徒集団の問題提起を受け止め、自らが寄って立つ教育観の立て直しを始めた。そういう教師集団を前

にして、生徒たちも高揚する精神を統治し冷静に対応した。無期限ストを敢行する生徒たちに向かつて生徒たちが語りかけ、翌日、ストは解除されたのである。

教師たちが紛争の本質を認識する努力を行い、生徒たちも教師という存在を否定せず、対話的な教育関係の構築を模索した。それが可能となったのは、教師集団が権威主義から脱却し、教師も生徒も人間として真実を求める「同行の徒」であることを確認し、憲法・教育基本法が掲げている人間的価値と教育的価値を双方が共有しようとしたからである。

教師集団と生徒集団との話し合いの結果、学校の民主化として、生徒代表の参加による「教育課程合同委員会」の設置や校則(服装頭髪規定)の改正などが行われた。

生徒の生活に関する事柄は、基本的に、生徒が自主管理する。何か問題が生じたときは、教師と生徒で話し合う。これらの原則が共有された。

竹早高校の経験において重要なのは、第一に、教師が生徒の「利益」を代表するという考え方が見直され、学校教育関係において生徒の「利益」は生徒が代表するという考え方が受け入れられたことである⁽²⁶⁾。第二に、「本校教育の反省と今後のあり方」において「これまでの教育の問題点」として挙げられている事項から知れるように、学校においても生徒個人人の「自己決定権」を尊重するという認識が、教師集団の間で共有され始めたことである。このように考えると、逆説的な言い方になるが、竹早高校の紛争経験は、学校教育関係における実践的パートナーリズムの正当化基準の在り方を示唆しているとも言える。

他方、竹早高校の「生徒権宣言」の意義を慮るならば、文部省初等中等教育局長通達によって、その後、産湯と一緒に赤子を流すような事態が引き起こされることになったと言わざるを得ない。すなわち、文部省(文部科学省)は、「営造物利用関係」論に立脚して、学校教育法第5条の学校設置者主義に基づく「物的管理」及び「運営管理」概念を拡大解釈することによって生徒の人権制約論を展開し、本来、生徒の自律を促進すべき学校教育の場において、「教育的配慮」なる言説を操り、生徒に対して〈学校依存〉を強いていくことになったのである。

最後に、人格発達における道德規範の獲得が生活経験に根付いていなければ、徳目主義の教育に墮落するとの視点からみると、竹早高等学校の紛争経験から学ぶべきことは、教師が学校において生徒による人権行使を認め、生徒に寄り添い、生徒個人の自己統治並びに生徒集団の自律的で自治的な活動をいかに促進していけるかが問われているということである。(続)

註

(1) 第3期教育振興基本計画(平成30年6月15日閣議決定)では、「主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一員として主体的に担うことができる力を発達の段階等に応じて身に付けさせるため、地域課題に関する学習、租税や財政の学習、法に関する学習など、関係府省が連携し、小・中・高等学校等における学習指導要領に基づく指導内容の充実、大学等における周知啓発などの取組を推進するとともに、学校・家庭・地域の連携による取組の充実を促す。」(52頁)として「主権者教育の推進」を挙げている。

本稿では、「主権者教育」の概念を、国民主権の教育、政治教育、政治的活動、市民性の教育等の概念と重複しているので、人権教育と並んで、包括的な概念として使用する。

その上で、教育振興基本計画では、「道德教育の推進」として、「小・中学校における『特別の教科 道德』の実施により、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童生徒

が自分自身の問題と捉え、向き合う、『考え、議論する道德』への転換を図るとともに、高等学校も含め、学校の教育活動全体を通じた道德教育を推進する(50頁)とされており、今日の道德教育は、徳目主義による教育ではなく、道德的課題を「考え、議論する道德」への転換を図るとともに、教科等横断的に構成されなければならない。その意味で、本稿では、主権者教育のあるべき姿を検討しつつ、同時に、主権者教育が有する道德教育上の意義を炙り出していくことができたらと願う。

- (2) 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編、187頁。
 - (3) 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編、25頁。
 - (4) 民法成年年齢部会「最終報告書(第二次案)」2009(平成21)年7月、23頁～24頁。
 - (5) 消費者委員会・成年年齢引き下げ対応検討ワーキング・グループ「成年年齢引き下げ対応検討ワーキング・グループ報告書」2017(平成29)年1月、1頁。
 - (6) 諸外国の成年年齢の引き下げについて見ておくと、1970年前後に成年年齢を18歳に引き下げた国々には、アメリカ合衆国では、コロンビア州(1976年)、ミシガン州(1972年)、カリフォルニア州(1972年)、ニューヨーク州(1974年)などの各州、ヨーロッパでは、イギリス(1969年)、フランス(1974年)、ドイツ(1974年)、イタリア(1975年)、スウェーデン(1974年)など、更に、メキシコ(1969年)、オーストラリア(1970年)などがある。これらの国々では、それまで成年年齢は21歳であったが、一気に三歳引き下げた。法務省成年年齢部会第一回会議資料「近年成年年齢の引き下げを行った主な国(平成十四年の海外調査結果)」、国立国会図書館調査及び立法考査局「主要国の各種法定年齢(平成20年3月3日)など参照。
- 成年年齢の引き下げについては、各国の複数の社会的要因があると考えられるべきであるが、当時の学生運動が与えたインパクトが社会的要因の一翼を構成していたと考えるのが自然である。
- (7) 宮沢俊義著『憲法Ⅱ〔新版〕』(有斐閣、1974年)、山田卓生著『私事と自己決定』(日本評論社、1987年)参照。
 - (8) 本稿では、17世紀的パターンリズムとしては、トーマス・ホッブズ著『リヴァイアサン』(1651年)、19世紀的パターンリズムとしては、ジョン・スチュアート・ミル著『自由論』(1859年)を念頭に置いている。また、現代的パターンリズムないしはリーガル・モラリズムに関しては、同性愛犯罪と売春に関する委員会(1954年設置)の「ウォルフエンデン報告」(1957年)をめぐるハート＝デヴリン論争以降の議論を念頭に置いている。ハート＝デヴリン論争については、児玉聡「ハート＝デヴリン論争再考」南山大学社会倫理研究所編『社会と倫理』第25号(2010年)、181～199頁参照。パターンリズム研究としては、澤登俊雄編著『現代社会とパターンリズム』(ゆみる出版、1997年)、中村直美著『パターンリズムの研究』(成文堂、2007年)参照。
 - (9) 子供の自己決定権については、秋池宏美「教育法研究とジェンダー～子供の人権論におけるジェンダー平等の視点の意義～」比較法文化第20号(2012年)、秋池宏美「公教育制度における子供の性的人権の保護・制約原理をめぐる諸問題～若干の予備的考察～」駿河台法学第26巻第1号(2012年)において若干の考察を行っている。
 - (10) 形式的な言い方になるが、公法上、国民主権(日本国憲法前文、第1条、第15条)を行使できる年齢が18歳に引き下げられたとはいえ、多くの法令の基準となっている民法の

施行が 2022 年であることから、現状では、18 歳以上 20 歳未満は、私法上、「未成年」である。通常、「パートナーリズム」論は、成年／未成年の区分を前提として、たとえば、成熟／未成熟を分類基準とする「強いパートナーリズム」や「弱いパートナーリズム」のように、その適用の在り方が考察されるのであるが、本稿では、すでに民法の一部を改正する法律が成立しているので、18 歳成年年齢であるものとして検討していくことにする。

- (11) 日本の高校紛争については、中沢道明編『高校紛争の記録』（学生社、1971 年）参照。
- (12) 文部省初等中等教育局長通達「高等学校における政治的教養と政治的活動について」（昭和 44 年 10 月 31 日付文初高第 483 号）、教育法令研究会編『教育法令コンメンタール』第一巻、第一法規、2007 年、1532 頁。
- (13) 平和教育の在り方をめぐる文部省と日教組の対立、特に 1950 年代初めの「偏向教育」問題を契機に教師の市民的・政治的自由の法的規制が進められ、1954 年、義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法と教育公務員特例法（いわゆる教育二法）が成立した。戸田浩史「昭和二九年の教育二法の制定過程～教育の政治的中立性をめぐる国会議論～」（立法と調査 305 号、2010 年）参照。
- (14) 教育法令研究会編『教育法令コンメンタール』第一巻、第一法規、2007 年、1533 頁。
- (15) 前掲書、1535 頁。
- (16) 前掲書、1536 頁。
- (17) 前掲書、1537 頁。
- (18) 第九十回帝国議會貴族院豫算委員第三分科会（内務省、文部省、厚生省）議事速記録第一號（昭和 21 年 9 月 6 日）、15 頁。（以下、旧字体がない場合は、現代表記とする。）
- (19) 田中耕太郎著『教育基本法の理論』有斐閣、1961 年、51 頁。
- (20) 第九十二回帝国議會衆議院教育基本法案委員會議録（速記）第一回（昭和 22 年 3 月 14 日）、11 頁。
- (21) 第九十二回帝国議會衆議院教育基本法案委員會議録（速記）第二回（昭和 22 年 3 月 15 日）、25 頁。
- (22) 前掲書、26 頁。
- (23) 第九十二回帝国議會貴族院教育基本法案特別委員會會議速記録第三號（昭和 22 年 3 月 22 日）、10～11 頁。
- (24) 百周年記念誌編集委員会『竹早の百年』恵雅堂出版株式会社、2003 年、290 頁。本論引用の【資料 I】の中の（略）は、百周年記念誌編集委員会によるものである。
- (25) 前掲書、286 頁～297 頁。「生徒権宣言」は 1994 年まで生徒手帳の冒頭に記載されていた。私が「生徒権宣言」を知ったのは 1988 年のことだった。ある大学で講義を終えたあと、私に話しかけてきた学生が竹早高等学校の卒業生だった。そのとき、彼が「生徒権宣言」の話をしてくれた。後日、彼から頂いた生徒手帳は、いまでも私の手元にある。
- (26) 学校において生徒の「利益」は生徒が代表するという考え方については、秋池宏美「生徒の人権と学校の民主主義－現代西ドイツにおける生徒共同責任法制改革の検討（1）－」東京大学教育行政学研究室紀要第 5 号（1986 年）、秋池宏美「西ドイツの生徒参加法制に関する一考察」東京大学教育学部紀要第 27 卷（1987 年）参照。喜多明人は、子供の参加の権利論の展開として、1970 年代に着目している。喜多明人「子どもの参加の権利と生徒参加史研究」教育学研究第 62 卷第 3 号（1995 年）参照。